١٢١

دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

عضو الجمعية العلمية لكليات التربية في الجامعات العربية التابعة لاتحاد الجامعات العربية .. عضو الاتحاد النوعي لجمعيات البحث العلمي التابع لأكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا

مكشفة في عدد من قواعد البيانات الدولية

(دار المنظومة ـ المنهل ـ إبيسكو ـ أسك زاد ـ شمعة ـ العبيكان .. بنك المعرفة .. وغيرها)

العدد المئة وواحد وعشرون .. مايو ٢٠٢٠م

الترقيم الدولي للمجلة :

Print : ISSN : 2090-7605 Online : ISSN : 2537-0650

الموقع الإلكتروني للمجلة : http://aae2018.org

رابط المجلة على بنك المعرفة المصري : https://saep.journals.ekb.eg

محتويات العدد (١٢١):

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	الصلابة النفسية وعلاقتها باتخاذ القرار لدى المرأة المصرية القيادية التربوية المعيلة وغير المعيلة (دراسة سيكومترية - إكلينيكية) .. أ.د. زينب محمود شقير.	٢٣ - ٥٩
٢)	ميثاق أخلاقي مقترح لمجالس الأمناء والآباء والمُعلمين بمدارس الوطن العربى في ضوء نماذج بعض الدول .. د/ حسام الدين السيد محمد إبراهيم.	٥٩ - ١٢٨
٣)	الكمالية العصابية وعلاقتها بالإنجاز العدواني لدى عينة من الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية بجدة".. أ/ بشاير محمد ذيبان أ/ وهاد عيسى عقيلى ، أ.د/ مجدة السيد على الكشكى.	١٢٩ - ١٧٢
٤)	تقويم كتابي الفقه بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية في ضوء المعايير اللازمة لبنائهما .. د / عبدالحكم سعد محمد خليفة	١٧٣ - ٢٥٦
٥)	متلازمة ستوكهولم لدى المرأة وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية (دراسة مقارنة بين المرأة العاملة وغير العاملة) .. د / ولاء لبيب محمد الدسوقى .	٢٥٧ - ٢٨٠
٦)	الصفات السلوكية لدى الطلبة المتفوقين دراسياً واقرانهم العاديين في كلية العلوم والآداب شروره .. أ.د/عبده فرحان محمد الحميري.	٢٨١ - ٣٠١
٧)	أثر استخدام نمط الإنفوجرافيك الثابت على تنمية مفاهيم الأمن المائى فى مادة جغرافية التنمية لدى طالبات الصف الثانى الثانوى العام .. أ / هدى أحمد محمود السيد، أ.د/ صلاح الدين عرفه محمود، د/ حسن حسن على القرش.	٣٠٣ - ٣٢٢
٨)	الإصلاح التربوي في المملكة العربية السعودية : دراسة تحليلية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.. أ / نايف بن راشد الرحيلى.	٣٢٣ - ٣٤٥
٩)	درجة توافر معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم لدى معلمي مدارس محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان .. د/ حسام الدين السيد محمد إبراهيم ، الباحثة/ عائشه بنت محمد بن خلفان الشعيلية.	٣٤٧ - ٣٧٦
١٠)	زراعة قوقعة الأذن الإلكترونية بالمملكة العربية السعودية .. أ / معاذ بن فهد عبدالعزيز عبدالله الحلوان.	٣٧٧ - ٤٠٥
١١)	سياسات الإعلام من أجل تعليم كبار هادف .. أ / ندى بنت عبد الله بن سعود التميمى ، ا. د/ خليل بن إبراهيم السعادات.	٤٠٧ - ٤٢٢
١٢)	فاعلية برنامج قائم على مدخل القيم في علاج صعوبات مهارات القراءة وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى .. د/ وائل مطر حسن اليحيوي.	٤٢٣ - ٤٧٠

هيئة تحرير المجلة :

- أ.د/ ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف .. الأستاذ بكلية التربية / جامعة بنها ورئيس رابطة التربويين العرب .. (**رئيس التحرير**). — mahersabry2121@yahoo.com 01002892909
- أ.د/ صفاء عبد العزيز محمد سلطان .. أستاذ بكلية التربية جامعة حلوان. (**المدير التنفيذي**) — safaasultan25@hotmail.com 01066576600
- أ.د/ ناهد عبد الراضي نوبي .. الاستاذ بكلية التربية جامعة المنيا ونائب رئيس رابطة التربويين العرب (**عضوا**). — headoffice791@yahoo.com 01006902961
- أ.د/ عماد الدين الوسيمي .. عميد كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة جامعة بنى سويف . (**عضوا**) — emadelwesimy@yahoo.com 01001648578
- أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي .. الأستاذ بكلية التربية ابن الهيثم جامعة بغداد بالعراق. (**عضوا**) — bm3a2005@yahoo.com 01205000027
- أ.د/ سليمان بن محمد البلوشي .. عميد كلية التربية جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان. (**عضوا**) — sbalushi@squ.edu.om 0096899453799
- أ.د/ محمود سليمان بني عبد الرحمن .. عميد كلية العلوم التربوية جامعة الحسين بن طلال بالأردن. (**عضوا**) — Mahmoud.sulaiman@ahu.edu.jo Abuqaith66@yahoo.com 00962772618395
- أ.د/ مجدي علي سعد زامل .. عميد كلية العلوم التربوية جامعة القدس المفتوحة فلسطين. (**عضوا**) — Mzamel2003@gmail.com 00970599776112
- أ.د/ الحبيب بن زرقة تيليوين .. أستاذ علم النفس وعلوم التربية / جامعة وهران٢ الجزائر. (**عضوا**) — htiliouine@yahoo.fr 00213552622399
- أ.د/ هشام بركات بشر حسين .. الاستاذ بكلية التربية جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية. (**عضوا**) — hbisher@hotmail.com 00966005514695
- أ.د/ رائد بايش كطران طاهر الركابي .. عميد كلية التربية الأساسية جامعة سومر بالعراق (**عضوا**) — r.baish@uos.edu.iq +964 780 642 8277
- أ.م.د/ هبة الله محمد الحسن سالم .. أستاذ مشارك بكلية التربية جامعة النيلين الخرطوم بالسودان . (**عضوا**) — hibtallahsalim999@gmail.com 00249 96 946 9168
- د/ إيمان عبد الحميد محمد نوار .. حاصلة على درجة الدكتوراه / كلية الدراسات العليا في التربية جامعة القاهرة . (**محررا تنفيذيا**) — nawaratef@yahoo.com 01064247499 - 01288488156
- د/ رانيا عبد الفتاح محمد السعداوي .. مدرس بكلية التربية جامعة بنها. (**محررا تنفيذيا**) — Dr-rania@yahoo.com 01096263692
- أ/ أمينة سلوم الرحيلي .. حاصلة على درجة الماجستير كلية التربية / جامعة طيبة بالمدينة المنورة / المملكة العربية السعودية . (**محررا تنفيذيا**) — Ameena--2011@hotmail.com 00966500634391
- أ/ داليا صبحي صلاح الأشقر .. حاصلة على درجة الماجستير / كلية التربية النوعية / جامعة عين شمس (**محررا تنفيذيا**) — Daliasophy54@yahoo.com 01003694684

أعضاء الهيئة الاستشارية للرابطة

أولا : الهيئة الاستشارية الدولية :

International Advisory Editorial Board

أ.د/ ألان توماس روجارسون مدير معهد تدريب المعلمين، كانتاب بولندا	*Prof.DR Allan Thomas Rogerson, Director of CDNALMA, Teacher Training Institute, Poland*
أ.د/ آن ماكاسكيل كلية التربية جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا	*Prof. Dr. Ann Macaskill. Head of Research Ethics/ Professor of Health Psychology, Sheffield Hallam University. (UK).*
أ.د/ أيتكن عثمان ، كلية الاتصالات جامعة سقاريا تركيا	*Prof. Dr. Aytekin İŞMAN , Proffessor of Educational Technology and Dean of College of Communication, Department of Communication Design & Media , Esentepe Campus, Sakarya University. Sakarya TURKEY*
أ.د/ ديفيد هونج ويلونج ، المعهد الوطني للتربية، جامعة نانيانج التكنولوجية، سنغافورة	*Prof. Dr. David HungWeiLoong , Professor of the Learning Sciences, Associate Dean of Educational Research Office. National Institute of Education.Nanyang Techno- logical University. Singapore*
أ.د/ فاتوس سليمان، كلية التربية جامعة قبرص الدولية، شمال قبرص	*Prof. dr. Fatos Silman. professor of educational administration and planning. Cyprus international university. Northern Cyprus.*
أ.د/ جيمس باول جي ، جامعة أريزونا الحكومية الولايات المتحدة الامريكية	*Prof. dr. James Paul Gee, Mary Lou Fulton Presidential Professor of Literacy Studies, Regents' Professor, Arizona State University. (USA).*
أ.د/ جاي فريمان فيان ، عميد كلية التربية جامعة كالفورنيا الحكومية سان برناردينو الولايات المتحدة الامريكية	*Prof. DR. jayray freeman fiene. Proffessor and Dean Of College of Education , California State University, San Bernardino. CA 92407-2393. (USA).*
أ.د/ جون هيتي ، مدير معهد البحوث التربوية، كلية الدراسات العليا التربوية، بجامعة ملبورن.	*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.*
أ.د/ جون ليتش ، عميد كلية التنمية والمجتمع، جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا	*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)*

Prof. Dr. Lawrence H. Shirley, professor of MathematicsEducation, Towson University, 8000 York Road. Towson,Maryland 21252-0001. (USA).	أ.د/ لورانس شيرلي ، جامعة توسون، ميرلاند ، الولايات المتحدة الأمريكية
Prof. Dr. Lee Sing Kong. Director, National Institute of Education, Nanyang Techno- logical University, Singapore	أ.د/ لي سينج كونج ، عميد المعهد الوطني للتربية، جامعة نانيانج التكنولوجية، سنغافورة.
Prof. Dr. Maha Elkaisy Friemuth, Department für Islamisch-Religiöse Studien DIRS,praktischem Schwerpunkt, Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg. Germany	أ.د/ مها القيسي فرايموث ، قسم الدراسات الإسلامية ، جامعة فريدريك الكسندر ، ألمانيا
Prof. Dr. María Luisa Oliveras, Doctora Senior, Catedrática acreditada y Profesora Titular de la Universidad de Granada , (España)	أ.د/ ماريا لويزا أوليفراس، جامعة غرناطة، أسبانيا
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)	أ.د/ مايكل كونلي ، معهد أونتاريو للدراسات في التربية، جامعة تورنتو، كندا ، وأستاذ زائر بجامعة الجنوب الغربي ، الصين.
Prof. Dr. Patrick (Rick) Scott, Professor Emeritus, New Mexico State University, International Representative, National Council of Teachers of Mathematics. (USA)	أ.د/ باتريك سكوت، جامعة نيو ميكسكو الحكومية، ، الولايات المتحدة الامريكية.
Prof. Dr. Robert Calfee, Professor Emeritus on Recall, School of Education, Stanford University, 485 Lasuen Mall, Stanford CA 94305-3096. (USA).	أ.د/ روبرت كالفي ، كلية التربية، جامعة ستانفورد، الولايات المتحدة الأمريكية.
Prof. Dr. Rosemary Talab, Coordinator, Educational Computing, Design and Online LearningDepartment of Curriculum and Instruction. 226 Bluemont Hall, Kansas State University. (USA).	أ.د/ روزماري تالاب، جامعة كانساس الحكومية ، الولايات المتحدة الأمريكية
Prof. Dr. Rozhan M. Idrus, Professor of Open and Distance Learning & Technogogy. School of Distance Education, Universiti Sains Malaysia, 11800 USM , Penang , MALAYSIA	أ.د/ روزهان محمد إدريس، كلية التعليم المفتوح، جامعة سانز ماليزيا، ماليزيا.

ثانيا : الهيئة الاستشارية العربية بالترتيب الأبجدي

- **مناهج وطرق تدريس العلوم :**

أ.د / السيد شحاته المراغى - جامعة أسيوط
أ.د / السيد على شهدة - جامعة الزقازيق
أ.د / أمنية السيد الجندي - جامعة عين شمس
أ.د / بدرية محمد محمد حسانين - جامعة سوهاج
أ.د / حمد بن خالد الخالدي - جامعة الأميرة نورة
أ.د / حمدي أبو الفتوح عطيفة - جامعة المنصورة
أ.د / حمدي عبد العظيم البنا - جامعة الطائف
أ.د / خليل يوسف الخليلي - جامعة البحرين
أ.د / رائد بايش كطران طاهر الركابي - جامعة سومر
أ.د / سليمان بن محمد البلوشى - جامعة السلطان قابوس
أ.د / صالح محمد صالح - جامعة العريش
أ.د / صفية محمد أحمد سلام - جامعة المنيا
أ.د / عبد الله خميس أمبوسعيدي - جامعة السلطان قابوس
أ.د / عبد الله على ابراهيم - جامعة نجران
أ.د / عبد الله محمد الخطايبة - جامعة اليرموك
أ.د / عبد الملك طه الرفاعي - جامعة طنطا
أ.د / عبد المنعم أحمد حسن - جامعة الأزهر
أ.د / عفت مصطفى الطناوي - جامعة دمياط
أ.د / كوثر عبد الرحيم شهاب الشريف - جامعة سوهاج
أ.د / فادية ديمتري يوسف بغدادي - جامعة المنصورة
أ.د / فايز محمد عبده - جامعة بنها
أ.د / ليلى ابراهيم معوض - جامعة عين شمس
أ.د / ماجدة إبراهيم الباوي - جامعة بغداد
أ.د / ماجدة حبشى محمد سليمان - جامعة الأسكندرية
أ.د / محمد نجيب مصطفى - جامعة الأزهر
أ.د / مندور عبد السلام فتح الله - جامعة القصيم
أ.د / نعيمة حسن محمد - مركز التقويم والامتحانات
أ.د / هدي عبد الحميد عبد الفتاح - جامعة بورسعيد

- **مناهج وطرق تدريس العلوم الزراعية والتربية البيئية :**

أ.د / السعيد محمد السعيد - جامعة عين شمس
أ.د / فوزي السعيد عطوة - جامعة المنوفية
أ.د / محب محمود كامل الرافعى - معهد البحوث البيئية
أ.د / محمد إبراهيم الصانع - جامعة ذمار اليمن
أ.د / محمد حماد هندي - جامعة بنى سويف
أ.د / محمود إبراهيم عبد العزيز - جامعة كفر الشيخ

- **مناهج وطرق تدريس الرياضيات :**

أ.د / أحمد السيد عبد الحميد - جامعة المنيا
أ.د / العزب محمد العزب زهران - جامعة بنها
أ.د / جمال محمد فكري - جامعة أسيوط
أ.د / سمر عبد الفتاح لاشين - المركز القومى للامتحانات
أ.د / شعبان حفني شعبان - جامعة قناة السويس
أ.د / شيرين صلاح عبد الحكيم - جامعة عين شمس
أ.د / عبد الجواد عبد الجواد بهوت - جامعة كفر الشيخ
أ.د / عبد العزيز محمد عبد العزيز - جامعة الأزهر
أ.د / عبد الواحد ثامر الكبيسي - جامعة الانبار
أ.د / عدنان سالم العابد - جامعة السلطان قابوس
أ.د / فتيحة أحمد بطيخ - جامعة المنوفية
أ.د / مجبل حماد عواد الجوعاني - جامعة بغداد
أ.د / محمد أمين المفتى - جامعة عين شمس
أ.د / محمود احمد محمود نصر - جامعة بنى سويف
أ.د / نجوى بنت عطيان بن محمد المحمدي - جامعة جدة
أ.د / وفاء مصطفى كفافى - جامعة القاهرة
أ.د / يوسف الحسيني الإمام - جامعة طنطا

- **مناهج وطرق تدريس اللغة العربية:**

أ.د / إبراهيم أحمد بهلول - جامعة المنصورة
أ.د / إبراهيم محمد المتولي عطا - جامعة القاهرة
أ.د / إيمان احمد هريدي - جامعة القاهرة
أ.د / حازم محمود راشد - جامعة عين شمس
أ.د / حورية محمد الخياط - جامعة دمشق
أ.د / خلف حسن الطحاوي - جامعة بورسعيد
أ.د / سمير عبد الوهاب أحمد - جامعة دمياط
أ.د / شاكر عبد العظيم قناوي - جامعة حلوان
أ.د / صابر عبد المنعم محمد - جامعة القاهرة
أ.د / على سعد جاب الله - جامعة بنها
أ.د / محمد لطفي جاد - جامعة القاهرة
أ.د / محمد رجب فضل الله - جامعة العريش
أ.د / محمود جلال الدين سليمان - جامعة دمياط
أ.د / وحيد سيد إسماعيل حافظ - جامعة الحدود الشمالية

- **مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية :**

أ.د / أحمد الضوي سعد - جامعة الأزهر
أ.د / محمد محمد سالم عطية - جامعة بورسعيد
أ.د / مصطفى عبد الله إبراهيم طنطاوي - جامعة الأزهر

أ.د / نادية على مسعود أبو سكينة - جامعة طنطا
أ.د / نصر الدين خضري أحمد - جامعة الأزهر
أ.د / وجيه المرسي أبو لبن - جامعة الأزهر

- **مناهج وطرق تدريس الجغرافيا** :

أ.د / أحمد إبراهيم شلبي - جامعة عين شمس
أ.د / جودت أحمد سعادة - جامعة الشرق الاوسط بالأردن
أ.د / حسين محمد عبد الباسط - جامعة جنوب الوادي
أ.د / خالد عبد اللطيف عمران - جامعة سوهاج
أ.د / رجاء أحمد عيد - جامعة الفيوم
أ.د / صلاح الدين عرفه - جامعة حلوان
أ.د / عبد الحفيظ محمد عبد الرحمن - جامعة الأزهر
أ.د / فوزي عبد السلام الشربيني - جامعة دمياط
أ.د / محمد إسماعيل عبد المقصود - جامعة الإسكندرية
أ.د / محمد عبد المجيد حزين - جامعة بنها

- **مناهج وطرق تدريس التاريخ** :

أ.د / أحمد ماهر عبد الله يونس - جامعة بنها
أ.د / إمام مختار حميدة - جامعة حلوان
أ.د / أمير إبراهيم القرشى - جامعة حلوان
أ.د / حسام الدين عبد الحميد أبو الهدى - جامعة الفيوم
أ.د / سعيد عبده نافع - جامعة دمنهور
أ.د / علي أحمد الجمل - جامعة عين شمس
أ.د / والي عبد الرحمن أحمد - جامعة حلوان
أ.د / يحي عطية سليمان - جامعة عين شمس

- **مناهج وطرق تدريس الفلسفة والاجتماع** :

أ.د / إيمان حسنين محمد عصفور - جامعة عين شمس
أ.د / سعاد محمد فتحى - جامعة عين شمس
أ.د / سهام حنفي محمد - جامعة بني سويف
أ.د / كمال نجيب الجندي - جامعة الإسكندرية
أ.د / ماجدة راغب محمد بلابل - جامعة بيشة
أ.د / محمد سعيد أحمد زيدان - جامعة حلوان

- **مناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية** :

أ.د / السيد محمد السيد دعدور - جامعة دمياط
أ.د / ريما سعود الجرف - جامعة الملك سعود
أ.د / سهير إبراهيم سليم - جامعة حلوان
أ.د / طاهر محمد الهادي - جامعة قناة السويس

أ.د / عادل إبراهيم البنا - جامعة كفر الشيخ
أ.د / عبد الرحيم سعد الدين الهلالى - جامعة الأزهر
أ.د / على عبد السميع قورة - جامعة المنصورة
أ.د / عواطف على شعير - جامعة القاهرة
أ.د / عيد عبد الواحد على - جامعة المنيا
أ.د / فاطمة صادق محمد - جامعة بنها
أ.د / كوثر إبراهيم قطب - جامعة المنيا
أ.د / مجدي مهدي على - جامعة عين شمس
أ.د / مصطفى محمد عبد العاطى بدر - جامعة طنطا
أ.د / منى سالم زعزع - جامعة بنها

- **مناهج وطرق تدريس اللغة الفرنسية :**

أ.د / حنان محمد حافظ - جامعة عين شمس
أ.د / خيري عبد الله سليم - جامعة الزقازيق
أ.د / صبري عيد جاد - جامعة حلوان
أ.د / عادل توفيق إبراهيم - جامعة مدينة السادات
أ.د / لوسيل لويس برسوم وهبة - جامعة المنيا

- **مناهج وطرق تدريس اللغة الألمانية :**

أ.د / أمال عبد الله خليل - جامعة عين شمس
أ.د / باهر محمد الجوهري - جامعة عين شمس
أ.د / نبيل أبو الفتح قاسم - جامعة عين شمس
أ.د / يسري أحمد حسن - جامعة الأزهر

- **مناهج وطرق تدريس التجاري :**

أ.د / أشرف بهجات عبد القوي - جامعة القاهرة
أ.د / سامي محمد شلبي شريف - جامعة حلوان
أ.د / صابر حسين محمود - جامعة عين شمس
أ.د / عبد الهادي عبد الله أحمد - جامعة حلوان
أ.د / فاتن عبد المجيد فودة - جامعة طنطا

- **مناهج وطرق تدريس الصناعي :**

أ.د / إبراهيم أحمد غنيم ضيف - جامعة الإسماعيلية
أ.د / خالد جودة محمد - جامعة الزقازيق
أ.د / عادل حسين أبو زيد - جامعة حلوان
أ.د / عبادة أحمد الخولى - جامعة قناة السويس
أ.د / على سيد عبد الجليل - جامعة أسيوط

- **رياض الأطفال:**

أ.د / أمل محمد القداح - جامعة المنصورة
أ.د / إنشراح إبراهيم المشرفى - جامعة أم القرى

أ.د / جنات عبد الغنى البكاتوشى - جامعة الإسكندرية
أ.د / سحر توفيق نسيم - جامعة الطائف
أ.د / سمية عبد الحميد أحمد - جامعة المنصورة
أ.د / فاتن زكريا النمر - جامعة الدمام
أ.د / فرماوي محمد فرماوي - جامعة حلوان
أ.د / ماجدة محمود محمد صالح - جامعة الإسكندرية
أ.د / محمد إبراهيم عبد الحميد - جامعة بنها
أ.د / منال عبد الفتاح الهنيدي - جامعة عين شمس
أ.د / منى محمد على جاد - جامعة القاهرة
أ.د / ناصر فؤاد على غبيش - جامعة المنيا

- **الاقتصاد المنزلي:**

أ.د / أشرف عبد العزيز عبد المجيد - جامعة حلوان
أ.د / أشرف محمود أحمد هاشم - جامعة المنوفية
أ.د / الحسينى رجب بلال - جامعة المنصورة
أ.د / إيمان عبد الحكيم الصافوري - جامعة حلوان
أ.د / تسبي محمد رشاد على - جامعة الإسكندرية
أ.د / خديجة أحمد بخيت - جامعة حلوان
أ.د / زينب عاطف خالد - جامعة الأزهر
أ.د / سونيا صالح المراسي - جامعة حلوان
أ.د / عبد الغني محمود عبد الغني - جامعة المنصورة
أ.د / عزة محمد جاد - جامعة حلوان
أ.د / على السيد على زلط - جامعة المنصورة
أ.د / عمر محمد أحمد إمام - جامعة بنها
أ.د / نعمة مصطفى إبراهيم رقبان - جامعة المنوفية
أ.د / يوسف عبد العزيز الحسانين - جامعة المنوفية

- **التربية الفنية :**

أ.د / إبراهيم نور البكري - جامعة السلطان قابوس
أ.د / حمدى أحمد عبد الله - جامعة حلوان
أ.د / سرية عبد الرازق صدقي - جامعة حلوان
أ.د / سلامة محمد على إبراهيم - جامعة المنصورة
أ.د / صلاح الدين محمد خضر - جامعة حلوان
أ.د / ماجدة مصطفى السيد - جامعة حلوان
أ.د / مصطفى محمد عبد العزيز حسن - جامعة حلوان
أ.د / ميرفت ذكى محمد على شرباس - جامعة حلوان

- **التربية الموسيقية :**

أ.د / ابتسام مكرم إبراهيم - جامعة حلوان
أ.د / أميرة سيد فرج - جامعة حلوان

أ.د / جلال الدين صالح أحمد - جامعة حلوان
أ.د / جيلان أحمد عبد القادر - جامعة حلوان
أ.د / حسني جمال محمد نجم - جامعة المنصورة
أ.د / حسين عبد الرحمن حسن - جامعة حلوان
أ.د/ فاطمة محمد البهنساوي - جامعة عين شمس
أ.د / كاميليا محمود جمال الدين - جامعة حلوان
أ.د / محسن سيد أحمد مرسي - جامعة حلوان
أ.د / محمد حيدر اليماني الناغي - جامعة حلوان

- **التربية الرياضية** :

أ.د / إيمان حسن الحاروني - جامعة الزقازيق
أ.د / سوسن محمد عبد المنعم - جامعة الإسكندرية
أ.د / صادق خالد الحايك - الجامعة الأردنية
أ.د / ضياء الدين محمد العزب - جامعة حلوان
أ.د / عزيزة محمود محمد سالم - جامعة حلوان
أ.د / ماجدة محمد صلاح الدين - جامعة الإسكندرية
أ.د / محسن إسماعيل إبراهيم - جامعة المنيا
أ.د / محمد جابر أحمد بريقع - جامعة طنطا
أ.د / محمدعبدالعزيزسلامة - جامعة الإسكندرية
أ.د / محمدنصرالدين رضوان إبراهيم - جامعة حلوان
أ.د / محمود عبد الحليم عبد الكريم أحمد - جامعة أسيوط
أ.د / ياسر عبد العظيم سالم - جامعة الزقازيق

- **تكنولوجيا التعليم والحاسب الآلي**:

أ.د / أحمد كامل الحصري - جامعة الإسكندرية
أ.د / أماني فوزي محمد بدوي - جامعة المنصورة
أ.د / أمل عبد الفتاح سويدان - جامعة القاهرة
أ.د / إيهاب محمد حمزة - جامعة حلوان
أ.د / حمدي إسماعيل شعبان - جامعة طنطا
أ.د / حنان محمد الشاعر - جامعة عين شمس
أ.د / خالد محمد فرجون - جامعة حلوان
أ.د / رضا عبده القاضي - جامعة حلوان
أ.د / سعاد أحمد شاهين - جامعة طنطا
أ.د / صفاء سيد محمود - جامعة عين شمس
أ.د / عبد العزيز طلبه عبد الحميد - جامعة المنصورة
أ.د / علياء عبد الله الجندي - جامعة أم القرى
أ.د / عمر جلال الدين علام - جامعة الأزهر
أ.د / محمد إبراهيم الدسوقي - جامعة حلوان

أ.د / محمد أحمد فرج - جامعة عين شمس
أ.د / محمد زيدان عبد الحميد - جامعة المنوفية
أ.د / محمد عبد الحميد أحمد - جامعة حلوان
أ.د / محمد وحيد صيام - جامعة دمشق
أ.د / نبيل جاد عزمي - جامعة حلوان
أ.د / وفاء صلاح الدين إبراهيم الدسوقى - جامعة المنيا
أ.د / وليد يوسف محمد - جامعة حلوان

- **أصول التربية** :

أ.د / السيد سلامة الخميسي - جامعة دمياط
أ.د / حمدي حسن عبد الحميد المحروقي - جامعة الزقازيق
أ.د / راشد صبري محمود القصبي - جامعة بورسعيد
أ.د / زينب حسن زيود - جامعة دمشق
أ.د / سامي محمد حسين نصار - جامعة القاهرة
أ.د / سعيد إسماعيل علي - جامعة عين شمس
أ.د / سمير عبد الوهاب الخويت - جامعة طنطا
أ.د / صبحي شعبان شرف - جامعة المنوفية
أ.د / ظلال محمد عادل - جامعة حلوان
أ.د / عازة محمد أحمد سلام - جامعة المنيا
أ.د / عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب - جامعة المنصورة
أ.د / علي صالح حامد جوهر - جامعة دمياط
أ.د / محمد إبراهيم إبراهيم المنوفي - جامعة كفر الشيخ
أ.د / محمد إبراهيم عطوة مجاهد - جامعة المنصورة
أ.د / محمد عبد الخالق مدبولى - منظمة الكسو
أ.د / ناديه يوسف كمال - جامعة عين شمس
أ.د / وضيئة محمد أبو سعدة - جامعة بنها

- **أصول تربية الطفل** :

أ.د / السيد عبد القادر الرفاعى شريف - جامعة القاهرة
أ.د / إلهام مصطفى محمد عبيد - جامعة الإسكندرية
أ.د / جابر محمود طلبة - جامعة المنصورة

- **التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم**:

أ.د / ضياء الدين عبد الشكور زاهر - جامعة عين شمس
أ.د / مجدي محمد صابر يونس - جامعة المنوفية
أ.د / ناديه حسن السيد - جامعة بنها

- **تعليم الكبار** :

أ.د / أسامة محمود فراج - جامعة القاهرة

أ.د / محمد رفعت حسنين - جامعة القاهرة

- **علم النفس التعليمي** :

أ.د / السيد محمد عبد المجيد - جامعة دمياط
أ.د / أمل أحمد الأحمد - جامعة دمشق
أ.د / أنور رياض عبد الرحيم - جامعة المنيا
أ.د / حسنين محمد الكامل - جامعة حلوان
أ.د / حمدي علي أحمد الفرماوي - جامعة المنوفية
أ.د / سامي محمود أبو بيه - جامعة المنوفية
أ.د / سيد محمود محمد الطواب - جامعة الإسكندرية
أ.د / عادل محمد محمود العدل - جامعة الزقازيق
أ.د / عبد الله سليمان إبراهيم - جامعة طيبة
أ.د / كريمان عويضة منشار - جامعة بنها
أ.د/ مجدي محمد أحمد الشحات - جامعة بنها
أ.د / محمد المري محمد إسماعيل - جامعة الزقازيق
أ.د / محمد عبد السلام غنيم - جامعة حلوان
أ.د / محمد مصطفى الديب - جامعة الأزهر
أ.د / محمود فتحي عكاشة - جامعة دمنهور
أ.د /نادية السيد الحسيني - جامعة عين شمس
أ.د / نادية عبده عواض أبو دنيا - جامعة حلوان

- **علم نفس الطفل** :

أ.د /أشرف محمد عبد الغني شريت - جامعة الإسكندرية
أ.د / إيمان عباس علي الخفاف - جامعة المستنصرية
أ.د / سناء محمد سليمان عبد العليم - جامعة عين شمس
أ.د / صديقة على أحمد يوسف - جامعة عين شمس
أ.د / نادية محمود صالح شريف - جامعة القاهرة

- **الصحة النفسية والإرشاد النفسي**:

أ.د / أمال عبد السميع المليجي باظة - جامعة كفر الشيخ
أ.د / أماني عبد المقصود عبد الوهاب - جامعة المنوفية
أ.د / امينة محمد مختار - جامعة بنها
أ.د / بدرية كمال أحمد شرابية - جامعة المنصورة
أ.د / خلف أحمد مبارك السيد - جامعة سوهاج
أ.د / عادل عبد الله محمد - جامعة الزقازيق
أ.د / عبد الله السيد أحمد عسكر - جامعة الزقازيق
أ.د / علي محمود على شعيب - جامعة المنوفية
أ.د / محمد إبراهيم عيد - جامعة عين شمس
أ.د / محمد السيد عبد الرحمن - جامعة الزقازيق

أ.د / محمد الشيخ حمود - جامعة السلطان قابوس
أ.د / محمد عبد الظاهر الطيب - جامعة طنطا
أ.د / منال عبد الخالق جاب الله - جامعة بنها

- **التربية الخاصة :**

أ.د / حسن مصطفى عبد المعطى - جامعة طيبة
أ.د / زينب محمود شقير - جامعة طنطا
أ.د / سميرة أبو زيد نجدي - جامعة حلوان
أ.د / صلاح الدين فرج عطا الله - جامعة الملك سعود
أ.د / طارق صالح محمد الريس - جامعة الملك سعود
أ.د / عبد العزيز السيد الشخص - جامعة عين شمس
أ.د / عبد العزيزعبد المعطي السرطاوي - جامعة الإمارات العربية
أ.د / عبد الفتاح رجب علي مطر - جامعة الأزهر
أ.د / عبد الناصر أنيس عبد الوهاب - جامعة دمياط
أ.د / منى صبحي الحديدى - جامعة الأردنية
أ.د / ناديه بوضياف بن زعموش - جامعة قاصدى مرباح ورقله الجزائر

- **التربية المقارنة والإدارة التعليمية :**

أ.د / أحمد إبراهيم أحمد - جامعة بنها
أ.د / أمال العرباوي محمد عباس - جامعة بورسعيد
أ.د / تريز الهاشم طربية - جامعة اللبنانية
أ.د / حسن مختار حسين سليم - جامعة الأزهر
أ.د / راتب السعود - الجامعة الأردنية
أ.د / زينب على الجبر - جامعة الكويت
أ.د / سعاد بسيونى محمد عياد - جامعة عين شمس
أ.د / عادل عبد الفتاح سلامة - جامعة عين شمس
أ.د / عبد الجواد السيد سعد بكر - جامعة كفر الشيخ
أ.د / نبيل سعد خليل - جامعة سوهاج
أ.د / نهلة سيد حسن أبو عليوة - جامعة حلوان
أ.د / هنداوي محمد حافظ رضوان - جامعة حلوان

- **الإعلام و الإعلام التربوى:**

أ.د / أمين سعيد عبد الغني - جامعة المنصورة
أ.د / إيمان أحمد خضر - جامعة المنصورة
أ.د / ثروت فتحي كامل - جامعة القاهرة
أ.د / راندا محمود رزق - جامعة القاهرة
أ.د/ شريف درويش مصطفى اللبان - جامعة القاهرة
أ.د/علي السيد ابراهيم عجوة - جامعة القاهرة
أ.د / منى محمد سعيد الحديدي - جامعة القاهرة

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 عضو الجمعية العلمية لكليات التربية العرب التابعة لاتحاد الجامعات العربية .. عضو الاتحاد النوعي لجمعيات البحث العلمي التابع لأكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا .. ويشرف على إصدارها هيئة استشارية دولية من كبار أساتذة التربية وعلم النفس بالجامعات المصرية والعربية والعالمية .

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

بدأ صدور المجلة بصفة فصلية دورية منذ عددها الأول في يناير ٢٠٠٧م ومع زيادة الإقبال على النشر بها تقرر صدورها شهريا 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.
- 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 المؤسساتالعلمية التربوية الجامعية ومراكز البحوث المعنية بالبحث في مجالات وفروع التربية وعلم النفس.
- تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي موضوع من موضوعات التربية وعلم النفس.
- تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من إعداد المجلة.
- 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 الموقع الإلكتروني أو البريد الإلكتروني الخاص بها.

- 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.

أخلاقيات النشر بالمجلة :

- **قواعد عامة** :

- تخضع جميع الأوراق المقدمة لعملية التحكيم ومراجعة النظراء من قِبل اثنين على الأقل من المراجعين والخبراء في المجال. تقوم هيئة التحرير ورئيس 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 .
- العوامل التي تؤخذ في الاعتبار في المراجعة هي الأهمية والأصالة والقابلية للقراءة والدقة الإحصائية وسلامة اللغة.
- تتضمن القرارات المحتملة (البحث صالح للنشر بصورته الحالية، البحث صالح للنشر بعد الأخذ بالملاحظات الواردة في التقرير المرفق دون حاجة لاعادة التحكيم، البحث صالح للنشر بعد الأخذ بالملاحظات الواردة في التقرير المرفق مع الحاجة لاعادة التحكيم مرة ثانية، البحث غير صالح للنشر بالمجلة)
- 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.
- يخضع القبول للقيود والمتطلبات القانونية التي تكون سارية فيما يتعلق بالتشهير وانتهاك حقوق النشر والانتحال.
- لا يتم نشر أي بحث مرتين، سواء في نفس المجلة أو في مجلة أخرى.

- **مسؤوليات المؤلفين**

- يجب أن يؤكد المؤلفون بأن المقال أو البحث المقدم هو نتاج عملهم الأصلي، ويتحملوا كافة التبعات القانونية إن تبين غير ذلك وأن المقال أو البحث المقدم للنشرلم ينشر من قبل في أي مكان آخر ، ولم يتم تقديمه أو مراجعته في مجلة أخرى.

- يجب على المؤلفين المشاركة في عملية التحكيم من خلال اتباع التعليقات وملاحظات المحكمين. ويكونوا ملزمون بتقديم التراجعات أو سحب المقال أو تصحيح الأخطاء إن وجدت، ولو بعد النشر.
- يجب أن يكون جميع المؤلفين المذكورين في الورقة المقدمة قد ساهموا بشكل كبير في البحث. ويجب تحديد مستوى مساهمتهم أيضًا في المقالة أو البحث.
- يجب أن يقر المؤلفون صراحة بأن جميع البيانات المذكورة بالورقة البحثية حقيقية وصحيحة.
- يجب على المؤلفين إخطار المحررين بأي تضارب في المصالح.
- يجب على المؤلفين تحديد جميع المصادر أو الدعم المالي المستخدم في المقال أو البحث الخاص بهم.
- يجب على المؤلفين الإبلاغ عن أي أخطاء يكتشفونها في ورقتهم المنشورة إلى المحررين.
- يجب ألا يستخدم المؤلفون مصادر غير ملائمة قد تساعد الأبحاث والمجلات الأخرى.
- لا يمكن للمؤلفين سحب مقالاتهم أو بحوثهم أثناء عملية المراجعة والتحكيم، أو حتى بعد تقديمها، أو يجب عليهم دفع العقوبة التي يحددها الناشر.

- **مسؤوليات المحكمين**

- يجب على المحكمين الحفاظ على سرية جميع المعلومات المتعلقة بالأوراق ومعاملتها كمعلومات مميزة.
- يجب إجراء التحكيم بموضوعية صارمة، دون أي نقد شخصي للمؤلف. ويجب ألا تؤثر أي معرفة ذاتية للمؤلف (المؤلفين) إن وجدت في تعليقاتهم وقراراتهم.
- يجب على المحكمين التعبير عن وجهات نظرهم بوضوح مع توضيحها بالأدلة والبراهين في النموذج المعد.
- يمكن للمحكمين تحديد واقتراح الأعمال المنشورة ذات الصلة والتي لم يستشهد بها المؤلفون.
- يجب على المحكمين لفت انتباه المحرر إلى أي تشابه أو تداخل جوهري بين المخطوطة قيد النظر وأي ورقة منشورة أخرى لديهم معرفة شخصية بها.
- لا ينبغي للمحكمين قبول تحكيم المقالات أو البحوث التي لديهم فيها تضارب في المصالح ناتج عن علاقات، أو علاقات تنافسية أو تعاونية أو غيرها مع أي من المؤلفين أو الشركات أو المؤسسات المرتبطة بالمقالات أو البحوث.
- مسؤوليات التحرير
- تمتلك هيئة التحرير (المحررون المساعدون أو رئيس التحرير) الصلاحية الكاملة لرفض أو قبول مقال.
- المحررين مسؤولون عن جودة المقالات والبحوث المنشورة بشكل عام.
- يجب على المحررين دائمًا مراعاة احتياجات المؤلفين والقراء عند تطوير المجلة.
- يجب على المحررين ضمان جودة الأوراق وسلامة الوضع الأكاديمي لها.
- يجب على المحررين نشر صفحات الأخطاء أو إجراء التصحيحات عند الحاجة.
- يجب أن يكون لدى المحررين صورة واضحة عن مصادر تمويل البحوث إن وجدت.

- يجب على المحررين تبني قراراتهم على أساس أهمية الأوراق وأصالتها ووضوحها وأهميتها بالنسبة لنطاق المجلة وأهدافها.
- يجب على المحررين عدم عكس قراراتهم أو نقض قرارات المحررين السابقين دون سبب جدي.
- يجب على المحررين الحفاظ على سرية المحكمين.
- يجب على المحررين التأكد من أن جميع المواد البحثية التي ينشرونها تتفق مع المبادئ التوجيهية الأخلاقية الدولية المقبولة.
- يجب على المحررين قبول المقالات والبحوث التي تتفق مع نطاق وأهداف المجلة.
- يجب أن تتخذ هيئة تحرير المجلة قرارات مناسبة إذا اشتبهوا في سوء السلوك، سواء نُشرت ورقة أو لم تنشر ، وبذل كل المحاولات المناسبة لحل للمشكلة.
- يجب على المحررين عدم رفض المقالات والبحوث في ضوء الشكوك؛ وإنما يجب أن يكون لديهم دليل واضح على سوء السلوك.
- يجب ألا تسمح هيئة تحرير المجلة بأي تضارب في المصالح بين المؤلفين والمحكمين، والمحررين، وموظفي المجلة. .
- يجب على هيئة تحرير المجلة عدم تغيير قرارهم بعد تقديم القرار (خاصة بعد الرفض أو القبول) ما لم يكن لديهم سبب جاد.

- **قضايا أخلاقيات النشر**

- يجب على جميع أعضاء التحرير والمراجعين والمؤلفين تأكيد القواعد التي تحددها المجلة والامتثال لها.
- المؤلف المراسل هو المالك الرئيس للمقال أو البحث ويمكنه سحبه قبل ارساله للتحكيم، أو قبل طلب تعديلات.
- لا يمكن للمؤلفين إجراء تغييرات كبيرة في المقالة بعد قرار القبول دون سبب جاد.
- يجب على جميع أعضاء التحرير والمؤلفين نشر أي نوع من التصحيح بأمانة وبشكل كامل.
- أي ملاحظات حول الانتحال أو البيانات الاحتيالية أو أي نوع آخر من أنواع الاحتيال يجب الإبلاغ عنها بالكامل

- **المبادئ التوجيهية الأخلاقية**:

- يجب معالجة الاعتبارات الأخلاقية في المواد والأساليب.
- ينبغي بوضوح ذكر أنه تم الحصول على موافقة واضحة من جميع المشاركين فى البحث.
- على المؤلفين ذكر وتضمين اسم الجهة التي وافقت على التجربة.
- تضارب المصالح:
- يجب على المؤلفين أن يقروا ويعلنوا عن أي مصادر تمويل لعملهم، أو أي مصالح متضاربة محتملة ، مثل تلقي أموال أو رسوم من جانب أو الاحتفاظ بأسهم ومشاركة في أي مؤسسة قد تربح أو تخسر من خلال نشر ورقتك.

قواعد الكتابة والتنسيق بالمجلة :

ترسل البحوث والمقالات لرئيس تحرير المجلة عبر الرابط الإلكتروني للمجلة وفق نظام إدارة النشر الإلكترونية، بحيث يكون التنسيق 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 الرئيسة 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 Romanمقاس 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 : ٠٠٢٠١٣٣١٨٨٤٤٢

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

أو على الموقع الإلكتروني لرابطة التربويين العرب :
http://aae2018.org

- **مقدمة العدد** :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد المئة وواحد وعشرون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وفي هذا العدد اثنى عشر بحثا:

البحث الأول : **الصلابة النفسية وعلاقتها باتخاذ القرار لدى المرأة المصرية القيادية التربوية المعيلة وغير المعيلة (دراسة سيكومترية - إكلينيكية) .. أ.د. زينب محمود شقير.**

والبحث الثاني : **ميثاق أخلاقي مقترح لمجالس الأمناء والآباء والمُعلمين بمدارس الوطن العربي في ضوء نماذج بعض الدول .. د/ حسام الدين السيد محمد إبراهيم.**

والبحث الثالث : **الكمالية العصابية وعلاقتها بالإنجاز العدواني لدى عينة من الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية بجدة".. أ/ بشاير محمد ذيبان أ/ وهاد عيسى عقيلي ، أ.د/ مجدة السيد علي الكشكي .**

والبحث الرابع : **تقويم كتابي الفقه بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية في ضوء المعايير اللازمة لبنائهما .. د / عبدالحكم سعد محمد خليفة.**

والبحث الخامس : **متلازمة ستوكهولم لدى المرأة وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية (دراسة مقارنة بين المرأة العاملة وغير العاملة) .. د / ولاء لبيب محمد الدسوقي .**

والبحث السادس : **الصفات السلوكية لدى الطلبة المتفوقين دراسياً واقرانهم العاديين في كلية العلوم والآداب شروره .. أ.د/عبده فرحان محمد الحميري.**

والبحث السابع : **أثر استخدام نمط الإنفوجرافيك الثابت على تنمية مفاهيم الأمن المائى فى مادة جغرافية التنمية لدى طالبات الصف الثانى الثانوى العام .. أ / هدى أحمد محمود السيد، أ.د/ صلاح الدين عرفه محمود، د/ حسن حسن على القرش.**

والبحث الثامن : **الإصلاح التربوي في المملكة العربية السعودية : دراسة تحليلية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.. أ / نايف بن راشد الرحيلي.**

والبحث التاسع : **درجة توافر معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم لدى معلمي مدارس محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان .. د/ حسام الدين السيد محمد إبراهيم ، الباحثة/ عائشه بنت محمد بن خلفان الشعيلية.**

والبحث العاشر : **زراعة قوقعة الأذن الإلكترونية بالمملكة العربية السعودية .. أ / معاذ بن فهد عبدالعزيز عبدالله الحلوان .**

والبحث الحادي عشر : **سياسات الإعلام من أجل تعليم كبار هادف .. أ / ندى بنت عبد الله بن سعود التميمي ، ا. د/ خليل بن إبراهيم السعادات .**

والبحث الثاني عشر : **فاعلية برنامج قائم على مدخل القيم في علاج صعوبات مهارات القراءة وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى .. د/ وائل مطر حسن اليحيوي .**

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

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

رئيس تحرير المجلة

بحوث ودراسات محكمة

البحث الأول:

الصلابة النفسية وعلاقتها باتخاذ القرار لدى المرأة المصرية القيادية التربوية المعيلة وغير المعيلة (دراسة سيكومترية - إكلينيكية)

إعداد :

أ.د/ زينب محمود شقير

أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة

رئيس قسم الصحة النفسية (الأسبق)

كلية التربية جامعة طنطا

الصلابة النفسية وعلاقتها باتخاذ القرار لدى المرأة المصرية القيادية التربوية المعيلة وغير المعيلة (دراسة سيكومترية - إكلينيكية)

أ.د/ زينب محمود شقير
أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة
رئيس قسم الصحة النفسية (الأسبق)
كلية التربية جامعة طنطا

• **المستخلص** :
هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الصلابة النفسية واتخاذ القرار والفروق بين المرأة القيادية المعيلة والقيادية غير المعيلة في كلا المتغيرين ، والوصول إلى أهم ديناميات الشخصية التى تساهم فى قدرة المرأة القيادية المعيلة على اتخاذ القرارمن خلال دراسة حالة لبعض الحالات ، و الوقوف على الفروق فى ديناميات الشخصية بين المرأة القيادية المعيلة مرتفعة الصلابة النفسية واتخاذ القرار والأخرى القيادية المعيلة منخفضة الصلابة النفسية واتخاذ القرار. شملت عينة الدراسة الوصفية ٦٠ سيدة من القيادات التربوية (مديرات مدارس) بالمدارس الإعدادية بمحافظة الغربية ، وكانت مناصفة بين المعيلات بسبب وفاة الزوج وغير المعيلات .بينما تكونت عينة الدراسة الكلينيكية من قيادية معيلة الأعلى ارتفاعا للدرجات فى الصلابة النفسية وأبعادها ومرتفعة أيضا فى درجة اتخاذ القرار ، وقيادية معيلة أيضا الأعلى انخفاضا فى المتغيرين ، وأسفرت نتائج الدراسة الوصفية عن وجود فروق دالة بين مجموعتى الدراسة لصالح عينة القيادات التربوية من غير المعيلات فى الصلابة النفسية وأبعادها الثلاثة وعدم وجود فروق بينهما فى اتخاذ القرار، كم أظهرت نتائج الدراسة الكلينيكية بعض الديناميات الشخصية التى ساهمت فى اتخاذ القرار لدى الحالات ، وعن تأثر انخفاض درجة الحالة المعيلة فى اتخاذ القرار والصلابة النفسية إلى نظرتها السلبية للحياة وتعرضها لظروف أسرية وعلاقات مضطربة فى حياتها الأسرية قبل وبعد زوجها.

كلمات مفتاحية: صلابة نفسية – اتخاذ قرار - مرأة معيلة – قيادة تربوية

Psychological Hardiness and its relationship with decision-making among Egyptian women's Educational leadership with Female – Headed Household and non Female – Headed Household (psychometric - Clinical Study)

Prof. Zeinab Mahmoud Shokair

Abstract

The study aimed to identify the correlation between psychological hardiness and decision-making, and the differences Egyptian women's Educational leadership with Female – Headed Household and non Female – Headed Household in the two variables, and to identify the differences in psychodynamics between women's Educational leadership with Female – Headed Household with high and low Psychological Hardiness , and the role of psychological Hardiness and level of leading women in their ability to challenge and decision-making, The descriptive study sample included 60 women from the educational leaders (school principals) in the preparatory schools in Gharbia Governorate, and they were equally divided between the with Female – Headed Household due to the death of the husband and non Female – Headed Household , the clinical study sample: the head of a school of high psychological hardiness and decision-making , and others with low psychological hardiness and decision-making with Female – Headed

Household. The results of the study: - There are no statistically significant differences between the two groups: women's Educational leadership with Female – Headed Household and its non- Female – Headed Household in Psychological Hardiness in the total degree of psychological hardiness and its three dimensions (commitment - control – challenge) and there are no differences between them in decision-making. - that the leading women if they enjoy a high psychological hardiness be able to challenge and confrontation and steadfastness and is characterized by commitment and respect for others and respect for dates and has sef- confidence in itself enables them to succeed in life and complete the process of caring for children after the loss of the husband, and succeed in her career and may reach up (Even if it is a compensation for hidden and unconscious feelings of deficiency that always prompts her not to fear failure and to continue her career in a positive way), and then stand out and occupy a prominent position in her community that makes the community around her pay tribute to her efficiency and success in life.

Key words : Psychological Hardiness - Decision-making - Female – Headed Household - Educational Leadership

- **المقدمة والخلفية النظرية** :

هناك مَنْ ينظر إلى دور المرأة فى التربية على أنه لا يوجد فرق بين الذكر والأنثى.فعندما نتحدث عن موضوع التربية الذي هو الإنسان نجد أن هناك مربَّىً ومربيا... هذا الإنسان علينا أن نربيه ليربي نفسه ويربي غيره وأن ينمي الكون من حوله.

كما ينظر العديد من الناس عن دور المرأة فى التنمية ، فلا فرق أيضاً بين إنسان وإنسان عندما يتواصل هذا الإنسان مع الكون بالتنمية ، لا فرق بين الذكر والأنثى ، فكلاهما واقف في ميدان التنمية في مستوى واحد ، كما وقفا في السوية نفسها في ميدان التربية... فليس الفيصل الجنسَ ، لا... بل الفيصل الكفاءة والأهلية والاقتدار.

وهناك ملامح تشكل منظومة المرأة في المنظور الإسلامي ، هذه الملامح هي:

- الرجل والمرأة من أصل واحد ولا خلاف .
- المرأة شخصية مستقلة فلا اندراج ولا اندماج .
- المرأة تشارك وتساهم في الحياة الاجتماعية .
- المرأة تشارك في النشاط السياسي - فأنى لكم منعها ؟
- المرأة ذات أهلية كاملة ولا خلاف .

فالمرأة تشملها كرامة الإنسانية مثلها مثل الرجل تماماً ، ولا فرق بينه وبينها في الإنسانية إلا بالتقوى ، حتى يكون بناء المجتمع قويا وبالتالي يتحقق العدل والتعاون ، وهو الهدف من الاستخلاف في الأرض والتكليف والجزاء والعقاب .

فكانت المرأة هى أول من صدّق الرسول عليه الصلاة والسلام في رسالته وساندته في محنته . عملت كتاجرة ونجحت في تجارتها ببراعة ، أم المؤمنين السيدة

خديجة بنت خويلد رضي الله عنها ، كانت تمتلك القوافل وتتاجر بها بين اليمن والشام في رحلتي الشتاء والصيف ، نالت احترام أهل مكة لمكانتها وفضلها ، أعجبت بأمانة وذكاء سيد المرسلين عليه الصلاة والسلام فطلبت منه صلى الله عليه وسلم أن يعمل لديها ومساعدتها في تجارتها ، فكانت رضي الله عنها زوجته المخلصة ، والأم الفاضلة ، وسيدة الأعمال الناجحة رضي الله عنها وأرضاها ، سيدة من سيدات نساء الجنة ، مَثَلنا الأعلى وقدْوَة لنا جميعا نحتذي بها .

وعن دور المرأة القيادي، ... دورها في قيادة التربية وعملية التنمية ، وقيادة المجتمع سياسيا ، فهناك معايير محددة للدور القيادى للمرأة ، فبالرغم أن الإسلام دعا إلى التساوي في الحقوق والواجبات بين كل الناس ذكوراً وإناثا ، وهذا لا يعني التماثل والتَّطابق وإنما يُقصَد منه رعاية الكفاءات وتقديرها وإعطاؤها حقها بغضِّ النظر عن مصدرها ، وأن المرأة لا تقود المجتمع الأكبر أو ترأسه ، ولكن لها مكانتها الاجتماعية من خلال ممارستها الدور القيادى الأصغر : مديرة جامعة – وزيرة – عميدة كلية (وهذه تمثل أعلى المناصب الإدارية) – مديرة شركة أومؤسسة : كالمدارس والمعاهد - وكيلة – رئيسة قسم فى أى مؤسسة ، ممثلة فى الحزبيات ...وغيرها).

من هنا نجد أن المرأة لها قدرة وقابلية كبيرة للقيادة ، ولكن النظرة المجتمعية القاصرة اتجاه المرأة ودورها ، كانت سببا في ابتعاد الكثير من النساء عن القيادة ومجالاتها. برغم أن المرأة القائدة شخصية فريدة من نوعها، قوية في قراراتها، حنونة في علاقاتها، متقنة لعملها، صبورة ومبدعة في تحقيق أهدافها، ذكية ومتميزة في تواصلها وتأثيرها في الآخرين.

وعليه فدرجة مشاركة المرأة في النشاط الاقتصادي والاجتماعي تعتبر أحدى أهم المعايير المستخدمة لقياس مدى تقدم المجتمعات وتطورها خاصة في إطار الاهتمام بالتنمية البشرية المستدامة التي تقوم علي تنمية ملكات وقدرات الأفراد إلى أقصى حد ممكن.

- **مقومات الإبداع الإداري وتفعيل الدور القيادي للمرأة**:

ولقد تطور الدور القيادي للمرأة المصرية في السنوات الأخيرة ، وأصبحت تتقلّد مناصب مهمة في مختلف القطاعات الحكومية والخاصة وفي مؤسسات المجتمع المدني ، إيمانا منها وإصرارا على أن يكون لها الدور القيادي الحقيقي الذي يحقق للمرأة الدور المنشود كشريك فاعل والذي يُسْهِم في دفع عجلة التنمية لبلادنا الحبيبة . وهناك أمثلة كثيرة لإنجازات المرأة المصرية محليا وعالميا . ومن أبرز ملامح تطور الدور القيادي للمرأة المصرية مؤخرا هو نجاحها في الدور القيادى الذى كلِّفت به من قِبَل القيادة الساسية . حيث تقلدت مناصب قيادية بالوزارات المختلفة والجامعات والمعاهد العليا والمدارس وغيرها من المؤسسات الحكومية والخاصة ، وفي هذه الفترة تهيأ المجتمع من رجال ونساء وأدرك ضرورة اشتراك المرأة الفاعلة في مواقع اتخاذ القرار. وليس هذا بالعهد الجديد على المرأة المصرية ، (شقير ،١٩٩١).

ولقد ذُكِرَ في تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٥م نحو نهوض المرأة في الوطن العربي . وأن هذا التقرير يُعتبر ثمرة جُهْد تعاوني بين برنامج الأمم المتحدة الإنمائي والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي وبرنامج الخليج العربي لدعم منظمات الدول المتحدة الإنمائية ، نقلا عن هذه الدراسة فإن " عدم استغلال رأس المال البشري خاصة النساء ذات التعليم المرتفع يكبح نحو الاقتصاد ويهدر الطاقات والاستثمارات الكبيرة والتي كان من الممكن أن تساهم في تحقيق التنمية للجميع " (تقرير التنمية الإنسانية العربية / توظيف القدرات البشرية ، ٨)، كما ذُكِر بأن قلة المشاركة الاقتصادية للمرأة يؤدي إلى تدني الدخل وبالتالي إلى عدم القدرة على توفير مستويات معيشة مقبولة .

إذن تعتبر المرأة مصدراً هاماً للنهوض بالوطن ويجب الاستفادة منه بالشكل المطلوب كثروة بشرية . وفي حال إعطائها الفرصة وتوظيف الطاقة النسائية في التنمية الاقتصادية والاجتماعية فإن ذلك يزيد من إمكانية الاقتصاد الوطني على التنمية المستدامة . علما بأنه من أهم مقومات الإبداع الإداري هو توفير الدور القيادي الفاعل للمرأة والبيئة الداعمة للمرأة المصرية عن طريق ما يلي :

- أولا : اكتشاف القيادات النسائية الشابة وذلك بالتفاعل والتواصل والاستماع للأفكار المبدعة وتشجيعها على البحث والاختراع في المدارس والجامعات .
- ثانيا : تمكين هذه القيادات النسائية من خلال تنويع المجالات وتوسيع رقعة الاختيارات التخصصية للمرأة في التعليم العالي لتأهيلها وإعدادها لدور أكثر فعالية وتنوعا في المجتمع والنشاط الاقتصادي ، لمواكبة متطلبات التقدم والتطور الذي تشهده مصر في المجالات المختلفة.
- ثالثا : تطوير المهارات الشخصية من خلال برامج التدريب والتعليم المستمر وتشجيع المبادرات الإبداعية وبث الثقة في النفس .
- رابعا : وضع خطة استراتيجية توائم مُخرجات التعليم والتدريب مع الفرص المتاحة وربطها بسوق العمل .
- خامسا : توعية المجتمع عن طريق الإعلام والمؤسسات الحكومية بضرورة إشراك المرأة كعضو فاعل في المجتمع وبث روح التفاؤل في الأجيال القادمة .
- سادسا : وضع الآليات الصحيحة لإمكانية تطبيق القرارات الحكومية الصادرة بخصوص تعزيز دور المرأة في المؤسسات الحكومية والخاصة ، مثل المرونة في إجراءات تنقل السيدات بين المدن المختلفة وخاصة ذوي المناصب القيادية ، وتطوير الخدمات المساندة من وسائل تنقل بديلة للمرأة ، وأيضا إنشاء دور حضانة - لرعاية أولادها أثناء فترة العمل الرسمية - في هذه المؤسسات.
- سابعا : منحها الصلاحيات الكافية والمهام والمسؤوليات والالتزام بالاحتراف والمثابرة ، لكي تتمكن المرأة من المشاركة بفعالية في صياغة القرارات في مختلف المؤسسات الحكومية والخاصة .
- ثامنا : زيادة عدد المؤسسات التي تقدم الدعم الاستشاري والمعنوي بخصوص حاضنات الأعمال و توعية المرأة بعقود العمل وما تنص عليه البنود من حقوق لها والتزامات عليها .

- تاسعاً: تسهيل الأنظمة والإجراءات التي تعتبر بعضاً منها من أهم العقبات المعيقة لتطور مجال الاستثمار للمرأة ، والذي يعتبر الإسهام الحقيقي في تنمية الاقتصاد وإتاحة الفرصة الأكبر للمرأة لاستثمار مدخراتها الكبيرة المعطلة.
- عاشراً : التحلي بالصبر والإصرار على العمل المُتْقَن وتحمل المسؤولية ، وتعزيز سبل التواصل والتعبير عن الرأي.

ومن أروع مظاهر الإبداع للمرأة المصرية هو إصرارها على التواجد ، وشجاعتها على المضِى قدُمَا بما تريد أن تنجزه ، فأصبحت نموذج القدوة الذي يساعد على إرساء المباديء والأخلاقيات العالية في المجتمع .فتعلمت وعلّمت وكافحت وعملت ، وربت الأجيال متسلحة بدينها وقيمها ، حبا لأرضها ووطنها وتعزيزا لروح الولاء والعطاء والانتماء .

- **المرأة المعيلة** :

إن مشكلة المرأة المعيلة لا تقتصر على مجتمع دون آخر ، بل هى موجودة فى كافة المجتمعات الإنسانية من دول متقدمة ونامية ومن قارات آسيا إلى أوربا إلى أفريقيا وأمريكا اللاتينية ، ولكن من الملاحظ وجود تنوع كبير في معدل انتشار الأسر التى تعولها النساء داخل كل منطقة على حدة في العالم ، فقبل عام ١٩٨٠ تراوحت نسبة الأسر التى تعولها المرأة في أمريكا اللاتينية وأفريقيا بين ١ ٪ وما يزيد على ٤٠ ٪ ، وفي آسيا تراوحت النسبة في إطار أضيق وعلى مستوى أقل ، وفي البلدان المتقدمة تراوحت نسبة الأسر التى تعولها النساء خلال فترة الثمانينيات من القرن الماضى بين ١٦ ٪ في أسبانيا إلى ٣٨ ٪ في النرويج ، ومن المتوقع - نظرا لوجود العوامل التى أدت لزيادة هذه الظاهرة - أن تزداد هذه النسبة في الوقت الحالى حيث تشير كل الدلائل إلى ذلك (حجازى ؛ عبد المقصود ، ٢٠٠٣ ، ٢١).

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى ما للعوامل الديموجرافية والاقتصادية والثقافية من أثر بالغ على زيادة انتشار ظاهرة المرأة المعيلة وزيادة فى الأشكال الجديدة من الحياة العائلية غير التقليدية (Cuevas Hemandez, et al. ,2009 , 331).

ونظراً لما تعانيه المرأة المعيلة من ضغوط ناجمة عن كونها معيلة لأسرتها ، بجانب خروجها لميدان العمل والذى قد تصل فيه لدور قيادى هام ، مما يجعلها تعيش صراع الأدوار المتعددة التى تمارسها ، كان عليها أن تتسلح بقدر وافر من الصلابة النفسية التى تساعدها فى التصدى لأدوارها المتعددة بصمود ونجاح ، ويجعلها قادرة على التحدى والحسم واتخاذ القرارات الناجحة وحل المشكلات التى تواجهها فى حياتها الاجتماعية وكذلك الوظيفية بعقلانية وموضوعية.

- **مشكلة الدراسة** :

تكاد تقترب مشاركة المرأة العربية من النصف من إجمالي عدد القوى العاملة في الوطن العربي ، إلا أن هذا المورد والعنصر الاقتصادى الهام والحيوي من نواحي

اقتصادية يعاني هَدْرا وعدم استغلال في طاقاته الإنتاجية وعدم توظيفها بصورة كاملة وبكفاءة ، فالمرأة أهمية فى تأثيرها على الكفاءة الإنتاجية وتحقيقها القدرات التنافسية.

وبالرغم من نتائج الأبحاث والدراسات التي تشير إلى جدارة المرأة وكفاءتها وتفوقها أحياناً على الرجل،إلا أن الفجوة ما زالت واسعة بين إمكاناتٍ المرأةٍ وقدرتها وما تطمح إليه من جهة، وبين ما يجسده الواقع العملي مؤسسياً وإداريا من جهة أخرى ، فالتمثيل غير المتكافىء للمرأة في المراكز الإدارية العليا سواء في المؤسسات العامة والتربوية أو منظمات الأعمال الخاصة لا زال هو السائد ، ففي العديد من الدول - من بينها مصر - ما زال عدد النساء في المراكز الوظيفيةٍ العليا ضئيلاً مقارنة مع أعداد الرجالٍ (Yang,1998). برغم أن المرأة أكثر ميلاً إلى خلق علاقات إنسانية أكثر نجاحاً من الرجل داخل التنظيم الإدارى ، كما أنها أكثر قدرة من الرجل على التعامل مع التغير والتغاير وذلك لأسلوبها المرِن في القيادة (علي : ٢٠٠٣).

ومن خلال التحديات التى تواجهها المرأة القيادية من تمييز بينها وبين الرجل فى المجتمعات العربية عامة ، نجد أنها تحتاج لدعم القيم الإنسانية كالحرية واحترام العقل التى نَصّت عليها تعاليم الشريعة الإسلامية وباقى الأديان السماوية الأخرى.فللمرأة بشكل عام عدة أدوار ومهمات ، وعندما تكون هذه المرأة قائداً فمسئولياتها تتضاعف ، لأنها ستكون بمثابة الموجه الأساسى لكل المحيطين بها، والساهرة بجانب الرجل على تأسيس الأسرة القيادية ونشر ثقافة القيادة في المجتمع. وعلى الرغم من أهمية الدور الذى تقوم به المراة ، ومن تعدد أدوارها فى المنزل والعمل ، ويزداد الأمر تعقيدا عندما تكون المرأة مُعيلة لأبناء وأسرة بعد غياب الأب ، وعندما تحتل المرأة عمل قيادى فى عملها.

ولأن العمل الإدارى يتطلب إصدار قرارات مناسبة فى الوقت المناسب ووضعها موضع التنفيذ وكفاءة فى التنافس، فقد يكون هناك احتمال بتأثر دور المرأة القيادية عندما تكون معيلة لأسرة وأبناء بقصور فى اتخاذ قرارات حاسمة فى بعض مواقف العمل بما يجعلها أقل من الرجل فى تحمل مسئولية العمل القيادى رغم ما تمتلكه من إمكانات وسمات قد تساعد فى نجاحها فى الدور القيادى ، علاوة على نظرة المجتمع لها ، وهذا ما تحاول الدراسة الحالية فى البحث عن ديناميات المرأة المعيلة والقيادية فى نفس الوقت ، ومن تأثير هذه الديناميات فى كفاءتها فى اتخاذ قراراتها وتنافسها المستمر ونجاحها فى العمل القيادى عندما تواجهها مشكلات تحتاج لحلول فى مجال العمل وخارجه.

و تتمثل المشكلة فى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- **التساؤل السيكومترى** :

هل هناك فروق دالة فى الصلابة النفسية وأبعادها الثلاث (الالتزام – الضبط (التحكم) – التحدى) بين المرأة القيادية المعيلة والمرأة القيادية غير المعيلة ؟

- **التساؤل الكلينيكى**:

ما أهم ديناميات الشخصية التى تساهم فى اتخاذ القرار لدى المرأة المعيلة ؟

- **أهداف الدراسة** :

- الوقوف على الفروق بين المرأة القيادية المعيلة والقيادية غير المعيلة فى الصلابة النفسية.
- التعرف على دور الصلابة النفسية ومستواها لدى المرأة القيادية المعيلة فى قدرتها على التحدى واتخاذ القرارمن خلال دراسة حالة لبعض الحالات.
- التعرف على أهم ديناميات الشخصية التى تساهم فى قدرة المرأة القيادية المعيلة على اتخاذ القرارمن خلال دراسة حالة لبعض الحالات.
- الوقوف على الفروق فى ديناميات الشخصية بين المرأة القيادية المعيلة مرتفعة الصلابة النفسية والأخرى القيادية المعيلة منخفضة الصلابة النفسية.

- **أهمية الدراسة** :

- الاهتمام بالمراة وإبراز دورها القيادى فى مجتمعها.
- الاهتمام بالمرأة المعيلة العاملة لتقديم الخدمات التى تساعدها فى القيام بدورها الاجتماعى والأسرى.
- دعم المرأة العاملة ومساندتها وتشجيعها على العمل والتفوق فى دورها القيادى.
- تنمية الوعى الاجتماعى بأهمية عمل المرأة وإبراز أدوارها ونجاحها فى عملها القيادى.

- **مفاهيم الدراسة والإطار النظرى**:

- **تعريف المرأة المعيلة** :

عرفها نعيم عبد الوهاب بأنها المرأة التى تعرضت لمجموعة من الظروف الاجتماعية كالطلاق والترمل وهجر الزوج والتى أدى بها لأن تكون العائل الأساسي للأسرة. (عبد الوهاب ، ٢٠٠٣: ٣٤١)

كما تُعرّف على أنها الأرملة – المطلقة – زوجة المريض بمرض مستعص – زوجة العاجز عجز كلى أو جزئي – زوجة السجين – الزوجة مهجورة العائل – ومن فى حكم ذلك. (المجلس القومى للمرأة ، ٢٠٠٥: ١٤)

و تُعرّف الأمم المتحدة (١٩٩٥) المرأة المعيلة بأنها تلك المرأة التى تتولى مسئولية الإنفاق على الأسرة واتخاذ القرارات وإدارة الأسرة فى حالة غياب العائل الرجل. (فى: عبد الوهاب ، ٢٥٣: ٣٤٢). كما تُعرّف المرأة المعيلة على أنها تلك المرأة "المطلقة أو الأرملة أو التى هجرها زوجها ، أو زوجة السجين أو زوجة المريض وليس هذا ينطبق فقط على الزوجة بل على الفتيات اللاتي لم يسبق لهن الزواج فهن أيضا يعلن لعدم وجود العائل الأساسي وهو "الأب" وقد يرجع السبب إلى مرضه أو وفاته أو سجنه (يوسف ، ٢٠٠٦: ٢٣).

وتنظر جمعية نهوض وتنمية المرأة من خلال عملها الميدانى إلى المرأة المعيلة للأسرة على أنها المساهم الاقتصادي الرئيسي في دخل الأسرة ، وأن المرأة هى الممثل

القانوني والاجتماعي لأسرتها في المجتمع. وهو ما يعنى بالتبعية أن الفئات التى تعتبر معيلة لأسر لاتنحصر فى الأرامل والمطلقات والنساء غير المتزوجات والمهجورات وإنما تتسع لتشمل زوجات العاطلين عن العمل ، زوجات المعاقين ، زوجات المدمنين ، زوجات المسجونين ، زوجات المتزوجين من أكثر من زوجة ، زوجات أرزقية والسيدات اللاتي تساهمن بقدر أكبر فى دخل الأسرة عن مساهمة الرجل (المجلس القومي للمرأة ، ٢٠٠٢: ٤).

• **تعدد أدوار المرأة المعيلة** :

إن ظاهرة خروج المرأة للعمل والأم بخاصة من أبرز الظواهر الاجتماعية فى العصر الحديث ، حيث لم يُعوضها عملها عن أداء دورها الرئيسى فى الأسرة كربة بيت وأم بقدر ما أضاف إليها من دور هام وجديد وهو التكسب من عملها والذى كان حِكرا على الذكر وحده.

إن المرأة المعيلة تقوم بأدوار كثيرة ومهام جسام وهذا يلقى الضوء على توقعات المجتمع منها فى كل هذه المهام ، لأن المرأة المعيلة التى تجد نفسها فى صراع دائم مع مشكلاتها فى المنزل وفى العمل وتشعر بالتعاسة وفقدان السعادة ، ولاشك أن تعاستها هذه تنعكس على عملها وعلى أفراد أسرتها ، لقد وجدت نفسها مدفوعة بعوامل عديدة ومدعوة بعوامل أخرى منها ما هو نفسى ، اجتماعى ، اقتصادي ، ثقافى وحضارى ومنها ما هو إنساني أخلاقى ، لتلقى بذاتها فى معترك العمل ، لتوفير الحياة الكريمة لها ولأسرتها (بكر ،١٩٩٧ : ٥٢).

ومما لاشك فيه أن التغير فى عدد أفراد الأسرة والأدوار فيها والذى قد ينشأ عن غياب أحد الوالدين ، يؤدى إلى التغير فى قيادة مسئولية الأسرة. فبعد أن كانت تحت قيادة ورعاية الوالدين معا تصبح بقيادة أحدهما فقط والذى قد يكون الطلاق أو الوفاة أحد الأسباب الرئيسية لذلك مما ينشأ عنه تغيرات ونتائج مختلفة تؤدى إلى التغير فى تطبيق نظم إدارة الأسرة. (عياض ، ١٩٩٧: ١٨٥)

وتضيف الباحثة أن خصائص الشخصية لدى المرأة (بصرف النظر عن ظروفها الاجتماعية : معيلة أو غير معيلة) خاصة المتمثلة فى : الصلابة النفسية / الثقة بالنفس / الكفاءة الذاتية / الذكاء الاجتماعى .....وغير ذلك) جميعها كفيلة بأن تجعل المرأة قادرة على مواجهة أدوارها الأسرية والعملية بنجاح.

• **الصلابة النفسية**:

تعتبر كوبازا (١٩٧٩) Kobasa أول من قدمت مفهوم الصلابة النفسية وذلك من خلال دراساتها لتحديد دور هذا المتغير الوقائى ، ولكنها لم تكن أول من تطرق للبحث فيه وقد تبنت "كوبازا " هذا الإتجاه نتيجة التأثر ببعض الفلاسفة الوجوديين أمثال " فرانكل و رلومای و هانز سيلياى ". واستطاعت الدراسات التى تمت من خلال : (Kobasa, 1979;Kobasa;Maddi; & Kahns, 1982; Kobasa ;Puccetti, 1983) الكشف عن الصلابة النفسية بوصفها متغيراً يساعد الفرد على الاحتفاظ بصحته النفسية والجسمية عند تعرضه للضغوط ، وأثبتت دوره الفعال فى إدراك

الأحداث الضاغطة وتفسيرها على نحو إيجابى ودوره فى دعم المتغيرات الوقائية من آثار الضغوط السلبية كالمساندة الإجتماعية والتماسك والفعالية الذاتية ، وأنها تشارك إلى حد كبير فى ارتقاء الفرد ونضجة الانفعالى وزيادة خبراته فى مواجهة المشكلات الضاغطة .

وقد وصف كلا من Maddi & Kobasa الصلابة على أنها خاصية شخصية تتكون من ثلاثة مكونات داخلية هى :الاستعداد Commitment ، الضبط Control، والتحدى (المواجهة) Challenge ، وهذه المكونات الثلاث توجد لدى الفرد الذى يتسم بالصلابة مما يجعله يدرك أن الظروف المحيطة به أقل ضغوطا ، وهذا بدوره يترتب عليه مواجهة إيجابية وليس مواجهة سلبية للضغوط ، بالإضافة إلى ذلك يتسم مثل هذا الفرد بامتلاكه لمستويات عالية من مقاومة الإحباط ومستويات أقل من إصدار ردود أفعال فسيولوجية للضغوط ، إلى جانب المشاركة والاندماج فى ممارسات حياتية صحية وسوية (Kafak, 2001 : 36) (in) أبو العينين، ٢٠٠٢ : ٤٩).

والصلابة لدى الأفراد صُلْب أو جوهر مفهوم الشجاعة Courage ومن ثَمّ فإن المكونات الثلاث للصلابة تمد الفرد الذى يمتلكها ، بقوة وشجاعة ، واتجاه إيجابى وإرادة Willingness لمواجهة مهام الحياة بغض النظرعن نتيجتها المتوقعة (Kafak, 2001 : 37).

ويشيرمادى (Maddi, 2004) إلى أن هذه الشجاعة هي حجر الزاوية في الصلابة النفسية ، وهي التي تفسر أن الفرد الذي يتخذ قرارت مستقبلية مُتحدية هو ذلك الذي يحيا حياة ذات معنى ، ويتصف بكونه نشط ، جرىء ، حَذِر ، مهتم. وتوصف بأنها المقاومة والصلابة تحت وطأة الضغوط أو القدرة على تحمل الظروف الصعبة (لولوه حمادة وحسن عبد اللطيف ، ٢٠٠٢: ٢٤٩).

ويصف فهيم (٢٠٠٧: ٧٥) الصلابة النفسية للمعلم على أنها القدرة العالية للمعلم على المواجهة الإيجابية للضغوط وحلها ومنع الصعوبات المستقبلية، والتى تعكس مدى اعتقاده فى فاعليته وقدرته على الاستخدام الأمثل لكل المصادر الشخصية والنفسية والاجتماعية المتاحة كي يدرك ويفسر ويواجه بفعالية أحداث الحياة المهنية الضاغطة وتحقيق الإنجاز والتفوق في العمل.

- **مكونات الصلابة النفسية** :

الصلابة النفسية Hardiness تتكون من مكونات ثلاث هى :

- الإلتزام *Commitment* .
- الضبط (التحكم) *Control* .
- التحدى *Challenge* (*Pengilly & Dowd, 2000 : 814*).

وأن الفرد الصلب نفسياً يتسم بتلك الخصائص الشخصية الثلاث الإلتزام Commitment ، الضبط (التحكم) Control ، التحدى (Challenge) وهذه الخصائص تمثل عوامل تمكن الفرد من المواجهة بفعالية والبقاء على نحو صحى

وسليم نفسياً عن التعرض لأحداث الحياة الضاغطة واكفاءة فى التنافس واتخاذ القرار (Patton & Goldenberg , 1999 : 159).

ويذكر مادي (٢٠٠٢) أنه يمكن تقسيم الاتجاهات الصلبة إلى ثلاث أنماط هى :

- **أولاً: الإلتزام** Commitment :

هو نوع من التعاقد النفسى يلتزم به الفرد تجاه نفسه وأهدافه وقيمه والأخرين من حوله (مخيمر، ١٩٩٧ : ١١٥) ، وهو يشير إلى نظام معتقدات الفرد الذى يعمل على تقليل إدراكات الفرد للتهديد إلى أقل حد ممكن فى أى حدث من أحداث الحياة الضاغطة (Patton & Goldberg , 1999 : 159).

ويرى أبو العينين (٢٠٠٢ ،٥١) أن الإلتزام يمثل شعور الفرد بالمسئولية تجاه كل من: نفسه ،وأهدافه ، وقيمه والأخرين وكذلك تجاه بيئته المادية والاجتماعية من حوله عند مواجهته للضغوط والأحداث الحياتيه الصعبة.

وأنه ذلك التخطيط المُسْبَق للاندماج مع الأفراد والأشياء والسياقات بدلاً من الانعزال والانزواء عن كل ذلك(Maddi, 2002 :174) .ويُقصَد به أيضا الإحساس بالمعنى والهدف وهو وعى يعبر عنه الإنسان بأن ينغمس في أحداث الحياة بدلا من كونه سلبيا.

(Crowley, et al , 2003 : 238).

- **ثانياً : الضبط (التحكم)** Control :

يشير إلى مدى اعتقاد الفرد أنه بإمكانه يكون له تحكم فيما يلقاه من أحداث ، ويتحمل المسئولية الشخصية عما يحدث له ، ويتضمن التحكم ما يلى :

- القدرة على اتخاذ القرارات والاختيار بين بدائل متعددة.
- التحكم المعرفى ، أى القدرة على التفسير والتقدير للأحداث الضاغطة.
- القدرة على المواجهة الفعالة وبذل الجهد مع دافعية كبيرة للإنجاز والتحدى والتنافس(مخيمر ،١١٥:١٩٩٧). وهى تمثل قدرة الفرد على مواجهة الأحداث الضاغطة بنجاح مع اتخاذ القرارات الملائمة.(*Patton & Goldenberg, 1999 : 159*)

ويذكر أبو العينين (٢٠٠٢) أن التحكم يعنى مقدرة الفرد الذاتية على تماسك نفسه والسيطرة عليها، بمعنى المقدرة الذاتية على الصمود النفسى تجاه الأحداث الضاغطة ويتضمن ذلك الصمود وتلك السيطرة قدرة ذلك الفرد على إتخاذ القرار والإختيار بين البدائل . وهو ميل للاعتقاد والتصرف بطريقة تؤثر فى أحداث الحياة بدلا من الشعور بالعجز عندما تقابله الشدائد والمحن (Crowley et al , 2003 : 239)

- **ثالثاً: التحدى** Challenge :

هو اعتقاد الفرد أن ما يطرأ من تغيير على جوانب حياته هو أمر مُثير وضرورى للنمو أكثر من كونه تهديدا له ، مما يساعده على المبادأة واستكشاف البيئة

ومعرفة المصادر النفسية والإجتماعية التى تساعد الفرد على مواجهة الضغوط بفاعلية (مخيمر، ١٩٩٧ : ١١٥) ، وأن التحدى يتضمن على فرص النمو التى من شأنها تعزيز المرونة Flexibility والانفتاح Openness والانتقال من التهديد إلى الأمان (Patton & Goldenberg , 1999 : 159).

ويعرفه أبو العينين (٢٠٠٢ :٥١) بأنه القدرة على المواجهة الفعالة للأزمات الحياتية وبذل الجهد لتخطى العقبات وصولا للأهداف المرجوة ويتضمن هذا البعد خصائص المبادأة أو توظيف القدرات وتنمية الإمكانات واقتحام المشكلات.

وقد يرجع التحدى إلى رغبة دالة للتعلم المستمر من خبرات وتجارب الفرد سواء كانت سلبية أو إيجابية وعدم الاقتصار على جانب الأمن فقط من خلال تجنب عدم التأكد والتهديدات المحتملة(Maddi, 2002 : 174).وهو الاعتقاد بأن التغيير وليس الثبات هو الأمر الطبيعى فى الحياة، وأن هذا التغيير يؤدى للنضج وليس للتهديد بفقد الأمن.(Crowley, et al. , 2003:240) .

- **خصائص الأفراد ذوى الصلابة النفسية** :

إن الأفراد ذوى الصلابة النفسية يرون أن تغيرات الحياة تمثل تحدياً بالنسبة لهم ، وهم يظلون يتسمون بالصحة والثبات على نحو أكبر من غيرهم ممن يرون تغيرات الحياة على أنها تهديدات. إلى جانب ذلك فإن الأفراد ذوى الصلابة النفسية يشعرون بقدرتهم على تحديد حياتهم والتحكم فيها والبقاء مستقرين برغم ما يتعرضون من ضغوط بالمقارنة بالأفراد الذين ليس لديهم صلابة نفسية مما يشعرهم بالإغتراب.بالإضافة إلى ذلك فإن الأفراد ذوى الصلابة النفسية لديهم إحساس أكبر بقدرتهم على ضبط ما يحدث فى حياتهم والبقاء بحالة صحيحة وثابتة بالمقارنة بالأفراد الذين يشعرون بانعدام القوة Powerless.

ومن ثم فإن الأفراد ذوى الصلابة النفسية يكونون أكثر قدرة على النجاح نظراً لقدرتهم العالية على تحديد مجريات حياتهم والاندماج فى الحياة بجوانبها المختلفة من عمل وعلاقات ـ بين شخصية ـ.هؤلاء الأفراد لديهم اعتقاد وإيمان بقيمة ودلالة ما لديهم من قيم ومهارات وأهداف شخصية (Patton & Goldenberg, 1999 : 159).

- **السلوك القيادى**:

القيادة فى المؤسسات التعليمية تتميز بأنها عملية مستمرة الفعّالية وتأثيرها كبير في سير العملية التعليمية ، فيرتبط نجاحها أو فشلها بنوع العلاقة التي تربط القائد بالمعلمين، وبالتالي يصبح لهذه العلاقة دور أكبر في إنجاح العملية التعليمية. وكلما ساد هذه العلاقات الاحترام المتبادل والتقدير كان مستوى الأداء أفضل. وتستمد القيادة الإدارية والتربوية في المؤسسات التعليمية أهميتها من قدرتها على استخدام كافة الوسائل المتاحة بحيث تتلاءم مع أهداف العملية التعليمية من أجل تحسين أداء العنصر البشرى. وبذلك تختلف القيادة الإدارية عن القيادة بشكل عام في أن الأخيرة تستمد قوتها من السمات والصفات الشخصية

التي يتمتع بها القائد، بينما القيادة الإدارية تعتمد على ما يتوفر لها من السمات والصفات الشخصية ، من هنا تحظى القيادة التربوية باهتمام كافة المجتمعات ، فهي تتعلق بالتأثير في الأفراد والجماعات وإنجاز الأعمال المنوطة بالقيادة من قِبَل مؤسسات الدولة. إن ترشيح القيادات التربوية في المؤسسات التعليمية التي لاتتناسب مع خبراتهم ومؤهلاتهم قد يؤدي إلى عدم تحقيق أهداف العملية التعليمية.

وعليه فإن السلوك القيادى هو السلوك الذى يسلكه القائد فى أى موقف أثناء تحقيق هدف الجماعة، ويحتذى الاهتمام به فى سلوكياتهم.

ومن ثم فالسلوك القيادى هو:

- ذلك التصرف الذى يسلكه القائد أو المدير للتأثير على المرؤوسين من أجل جعلهم ينجزون الأعمال (الساعد ، ٢٠٠٤ ،٤٢).
- أهم أنماط السلوك الإنساني والذي يساعد علي مواجهة الواقع وحل المشكلات ، كما أنه النشاط الذي يوجه جهود الفرد من خلال القرارات الخاصة بتحديد الأهداف والاستخدام الأمثل للموارد إلى أقصي حد ممكن لتحقيق الأهداف ورفع مستوي المعيشة من خلال عمليات إدارية متتالية (أبو صبرى ، ٢٠٠٢).

أما السلوك القيادى للمرأة القيادية فتعرفه الباحثة على أنه مجموعة الممارسات والسلوكيات والأنشطة التى تمارسها المرأة القيادية فى مجال العمل التربوى لتحقيق الأهداف التربوية والمهنية للمؤسسة التربوية التى تعمل بها من خلال تأثيرها الإيجابى.

- **اتّخاذ القرار**

يُعتبَر اتّخاذ القرار الرُكن الأساسيّ في العمليّة الإداريّة ، حيث إنّه يشمل أنشطة الإدارة ووظائفها جميعها، وإن التخطيط الجيد و المبكر لدراسة المعلومات وتسخيرها لخدمة الإنسان يعترضه مشاكل عديدة بسبب نقص الخبرة والتنظيم لدى متخذي القرار أو عدم الرغبة في التجديد و مواكبة التطور التكنولوجي ، وفى هذا ،.يقول" هربرت سايمون" إن صناعة القرار هي قلب الإدارة ، ونحن بدورنا نرى أن عملية اتخاذ القرار الإداري هي جوهر العملية الإدارية ومحور نشاط الوظيفة الإدارية ومهنة الرجل الإدارى ،وهى عملية اختيار حكيمة لاستراتجية أو لإجراء أو لحل ، وهذه العملية منظمة ورشيدة وبعيدة كل البعد عن العواطف ومبنية على الدراسة والتفكير الموضوعى واستخدام الطرائق والوسائل والأساليب العلمية للوصول إلى قرارمُرْضِى أو مناسب. في علم النفس، يُعتبر اتخاذ القرار العملية المعرفية الناتجة عن اختيار المعتقد أو إجراء بين العديد من الاحتمالات الممكنة. وتقدم كل عملية من عمليات اتخاذ القرار خيارًا نهائيًا، قد يُفضِى إلى اتخاذ إجراء ، والتى قد تحث أو قد لا تحث على اتخاذ أى تصرف. وعليه فاتخاذ القرارهوعملية تحديد واختيار البدائل القائمة على القيم والتفضيلات والمعتقدات من صانع القرار (https://ar.wikipedia.org/wiki/) ،

ويمكن اعتباره نشاطاً لحل المشكلات ينتهي بحل مثالى أو مرضى على الأقل. ولذلك فهى عملية يمكن أن تكون عقلانية أوأقل عقلانية أوغير عقلانية ، ويمكن أن تستند إلى معرفة ومعتقدات صريحة أو ضمنية.

هذا ويعتبر اتخاذ القرار المنطقي جزء مهم من جميع المهن القائمة على العلم ، حيث يقوم المختصون بتطبيق معارفهم في منطقة معينة لاتخاذ قرارات رشيدة. على سبيل المثال، غالبا ما يحتوي اتخاذ القرارات الطبية على تشخيص واختيار العلاج المناسب. ولكن البحوث الطبيعية لصنع القرار تبين أنه فى الحالات التى تكون فيها الضغوط الزمنية أعلى، أو الرهانات الأعلى، أو الغموض المتزايد، قد يستخدم الخبراء عملية صنع القرار البديهية بدلا من الطرق المعروفة. وقد يتبعون قراراً يتناسب مع خبراتهم ويصلون إلى إجراء دون أن يتفحصوا البدائل .(Kahneman & Tversky , 2000)

- **تعريف القرار** :
  - أفضل بديل لحل المشكلة أو هو الحل نفسه (ماهر ،٢٠٠٧).
  - الاختيار المدْرَك بين البدائل المتاحة فى موقف معين ، أو هو المفاضلة بين حلول بديلة لمواجهة مشكلة معينة واختيار الحل الأمثل من بينها (شيحا ، ١٩٩٨).
- **تعريف اتخاذ القرار**:
  - أورد برنارد تعريفه بأنّه: عملية تقوم على الاختيار المدرك للغايات التى تكون في الغالب استجابات أوتوماتيكية ، أو رد فعل مباشر (فى : آمنة مسغوني، وسهيلة شوية، ٢٠١٥).
  - النـاتِج النهـائيّ لحصـيلة مجهـود متكامـل مـن الآراء، والأفكـار، والاتّصـالات، والجدَل، والدراسات التي تمّت في مستويات مختلفة في المنظّمة(درويش ،٢٠٠٧).
  - أنشطة يتم اتباعها لتحديد المشكل ، بدائل المشكلة ، تقييم البدائل واختيار لبديل المناسب لحل المشكلة (ماهر ،٢٠٠٧).
- **تعريف صنع القرار**:

تحليل وتقييم لكافة المتغيرات ، والتى تخضع بمجملها للتدقيق والتمحيص للوصول إلى حل أو نتيجة ووضع هذا الحل فى مكان التطبيق العملى وحيز التنفيذ .

- **أهمّية اتّخاذ القرار**

يرتبط اتّخاذ القرار بالحياة اليوميّة للأفراد، والجماعات، والمُنظَّمات، حيث تبرز أهمّيته من ناحيتين، هما:

- الناحية العلميّة: تبرزأهمّيّة عمليّة لاتّخاذ القرار في كونها وسيلة ناجحة لتنفيذ استراتيجيّات المنظّمة ، وأهدافها بشكل موضوعيّ، كما أنّها تساهم بشكل فعّال في إنجاز العمليّات الإداريّة كلها، من تنظيم، ورقابة، وتخطيط ، وما إلى ذلك من عمليّات، إضافة إلى أنّها تُجسِّد الأهداف، والسياسات، وتُفسِّرها، وتنفِّذها، وهي تجمع المعلومات الضروريّة للوظائف الإداريّة باستخدام وسائل التكنولوجيا المختلفة.

- الناحية العمليّة: حيث تساعد القرارات على كشف مواقف الرؤساء، والكشف عن العوامل التي تضغط على مُتّخذي القرار، سواء كانت عوامل خارجيّة أو داخليّة، مما يجعل عمليّة الرقابة أسهل ، إضافة إلى أنّ مواجهة الضغوط فى المستقبل تصبح بصورة أفضل، ومن الجدير بالذكر أنّ اتّخاذ القرارات وسيلة تُقاسُ بها مقدرة الرؤساء على أداء وظائفهم، ومهامّهم الإداريّة.

- **الفرق بين اتخاذ القرار وصنع القرار**

يعتبر القرار الإدارى جوف الإدارة الناجحة وعمقها ، ويكون الدور الرئيسى للمديرهو اتخاذ القرار ، حيث يجب عليه دائما اختيارماذا يجب وما ينبغى ومَنْ الذى سيقوم بهذا العمل ، وهناك اتفاق شبه عام بين علماء الإدارة أن مصطلح صنع القرار أشمل من مصطلح اتخاذ القرار.

صنع القرار	اتخاذ القرار
- مصطلح صنع القرار أشمل. - إن صنع القرار يبدأ بوجود مشكلة - إنه نشاط يخضع لعملية مركبة بدء من التحليل والتقويم للمتغيرات التى تشكل مدخلات القرار واختيار أفضلها وانتهاء بتنفيذ القرار ومتابعته . - إن عملية صنع القرار عملية معقدة للغاية تتداخل فيها عوامل متعددة نفسية واجتماعية وسياسية واقتصادية ، ويجند الإداريون فكرة اللجان حيث يُصنَع القرار بواسطتها . - أن المرحلة التى تسبق المرحلة الرسمية والنهائية للقرار والتى تتضمن الإعداد والتحضير إنما هى مرحلة صناعة القرار. - إن صناعة القرار هو سلسلة الاستجابات الفردية والجماعية التى تنتهى باختيار البديل الأنسب فى مواجهة موقف معين (جماعى) عمل	- مصطلح اتخاذ القرار يمثل المرحلة النهائية فى صنع القرار. - إن اتخاذ القرار يرتبط بحل المشكلات. - لا يعنى أكثر من العمل الذى يقوم به القائد فى إصداره للقرار أى المرحلة الأخيرة من صنع القرار. - مرحلة يتعامل فيها القائد مع بدائل القرار واختيار أفضلها. - إنه اختيار قائم على أساس بعض المعايير لبديل واحد من بديلين محتملين أو أكثر. (الحريرى ، ٢٠٠٦)

- **مراحل اتّخاذ القرار**

يمكن تصنيف المراحل على النحو التالى:

- تحديد المشكلة، وتشخيصها: وذلك عن طريق معرفة المشكلة، وفهمها، ودراستها، حيث قد تكون مشكلة حيويّة ، أو تقليديّة، أو طارئة، ومما يجدر ذكره أنّ سوء التشخيص للمشكلة قد يؤدّى إلى حدوث الخلل فى المراحل التى تليها.
- جمع المعلومات عن المشكلة: وذلك بتحليلها تحليلا منهجيّا، وإيجاد البدائل، والحلول المتنوّعة، وذلك عن طريق الاستقصاء، ودراسة سجلات المنظّمة، واستخدام الأجهزة التكنولوجيّة، وما إلى ذلك.
- تحديد البدائل، وتقييمها: وذلك بتحديد نقاط القوّة، ونقاط الضعف لكلّ واحدٍ منها، ثمّ ترتيبها بحسب ملاءمتها، وفعاليّتها فى حلّ المشكلة.

- اختيار البديل، أو الحل المناسب: مع الأخذ بعين الاعتبار العوامل الاجتماعيّة، والسياسيّة، والأخلاقيّة، والتنظيميّة، والنفسيّة، ووفقاً لعدّة معايير، من أبرزها:
  - ✓ قابليّة تطبيقه.
  - ✓ الأخطار المتوقّعة جرّاء تطبيقه.
  - ✓ مدى تحقيقه للفوائد، والمكاسب المُتوقّعة.
  - ✓ الآثار الناتجة عن تنفيذه.
  - ✓ تكاليف تنفيذه.
  - ✓ مدى اتّفاقه مع أهداف، ومبادئ، وسياسات المُنظّمة.
- تنفيذ القرار، ومتابعته؛ وذلك للتعرّف على نقاط الضعف أو العقبات، ومعالجتها، وذلك يساعد على فهم النتائج، مما قد يتطلّب تعديل القرار، أو اتّخاذ المزيد من القرارات لتنفيذه، وغيرها من الإجراءات.

• أنواع القرارات

يتمّ تصنيف أنواع القرارات ، تبعاً لعدّة أسُس، منها:

- بحسب الهدف، وتُصنّف على النحو الآتي:
  - ✓ القرارات الفعّالة: وهي تعتمد مستوىً أعلى من الفهم الفكرى ، أى تهتمّ بمفاهيم استراتيجيّة شاملة، ولها تأثير فعّال.
  - ✓ القرارات غير الفعّالة: وهى مفاهيم جزئيّة لا تُحقّق هدفاً فعّالاً.
- بحسب الوظائف الأساسيّة للمُؤسّسة، وتُقسَم إلى:
  - ✓ قرارات لها ارتباط بالعنصر البشرى، كاختيار المُوظّفين، وتحديد الأجور، والتدريب، وغيرها.
  - ✓ قرارات لها ارتباط بالتسويق، كنوعيّة السِّلع، ووسائل الإعلان، وتحديد الأسواق، وغيرها.
  - ✓ قرارات لها ارتباط بالإنتاج، كنوع الآلات المستخدمة، والموادّ الخام، وغيرها.
  - ✓ قرارات لها ارتباط بالتمويل، كتوزيع الارباح، وتحديد رأس المال اللازم، وما إلى ذلك.
- بحسب الأهمّية، وتُقسَم إلى:
  - ✓ قرارات إداريّة.
  - ✓ قرارات استراتيجيّة.
  - ✓ قرارات تشغيليّة.
- بحسب مدى مناسبة اتّخاذها، حيث تُقسَم إلى:
  - ✓ قرارات استثنائية.
  - ✓ قرارات وسيطة.
- بحسب البرمجة، وتُقسَم إلى:
  - ✓ قرارات مُبرمَجة.
  - ✓ قرارات غير مُبرمَجة.
- بحسب أساليب اتّخاذها، حيث تُقسَم إلى:

- ✓ قرارات كمّية.
- ✓ قرارات وصفيّة.

◄◄ بحسب ظروف اتّخاذها، وهي:
- ✓ قرارات يتمّ اتّخاذها تحت ظروف المخاطرة.
- ✓ قرارات يتمّ اتّخاذها تحت ظروف التأكّد.
- ✓ قرارات يتمّ اتّخاذها تحت ظروف عدم التأكُّد.

◄◄ بحسب النمط الإداريّ لمتّخذها، وهى:
- ✓ القرارات التشاركيّة.
- ✓ القرارات المنفردة.

◄◄ بحسب المناحي التنظيميّة، وهي:
- ✓ قرارات خاصّة مُوجّهة نحو حالات، أو أفراد مُعيّنين.
- ✓ قرارات عامّة مُوجّهة نحو حالات، أو أفراد غير مُعيّنين (مسغوني و شوية ،٢٠١٥ ؛ مراد ،٢٠٠٧).

• **العوامل المُؤثّرة في اتّخاذ القرار**

توجد عوامل تؤثّر في مُتّخِذ القرار، ممّا يتسبّب في حدوث انحرافات إراديّة، ولاإراديّة، ومن أبرزها:

◄◄ عوامل نفسيّة، وشخصيّة: حيث تتعلّق بمُتّخذ القرار، والمدير، وكلّ من يشارك فى عمليّة اتّخاذ القرار، وهى نوعان:
- ✓ عوامل نفسيّة، تتمثّل فى المحيط النفسيّ لمُتّخِذ القرار، ودور المُنظّمة فى تكوينه، ودوافعه النفسيّة.
- ✓ الشخصيّة الخاصّة بمُتّخِذ القرار، حيث لا بُدّ من أن يكون مُتّصفاً بصفات القائد الإدارى، كالخبرة، والحنكة، والمقدرة على تجاهل الحلول الفاشلة، والاستعانة بالتجارب الجيّدة، وما إلى ذلك.

◄◄ التوقيت الخاصّ باتّخاذ القرار: حيث يُعتبَر الوقت عنصراً مهمّاً فى اتّخاذ القرارات، إلا أنّ التوقيت المناسب لإعلان هذه القرارات يُعَدّ أمرا شديد الأهميّة، وخاصّة إذا كان إعلانها يعنى إلغاء قرار سابق، كما أنّه لا بُدّ من أخذ آراء المتأثّرين بالقرار فى ما يتعلّق بشانه.

◄◄ التشاركيّة في عمليّة اتّخاذ القرار: حيث تساعد هذه التشاركيّة على ضمان نجاح القرار، إلا أنّها تُستمَدّ من نمط المنظّمة، وطابعها، فعلى سبيل المثال، يُعَدّ النمط السائد فى المنظّمات الأمنيّة هو النمط الاستبدادى فى اتّخاذ القرارات.

◄◄ عوامل تتعلّق بالبيئة الخارجيّة: كالعوامل السياسيّة، والاقتصاديّة، والتكنولوجيّة، والثقافيّة، وغيرها.

◄◄ عوامل تتعلّق بالبيئة الداخليّة: كحجم المُنظّمة، وقوانينها، ومواردها البشريّة، والماليّة، والعلاقات بين إداراتها، وغيرها.

• **الصعوبات التى تعترض عملية اتخاذ القرار**.

من أهم الصعوبات أو المشاكل التى تعترض أى قرار مهما كان هو عدم وجود أى قرار يُرضِى الجميع بشكل كامل و لكنه يمثل على الأقل أحسن الحلول ضمن الظروف و المؤثرات الراهنة و يمكن إجمال هذه العوائق فى الآتى:

- عدم إدراك المشكلة وتحديدها بدقة : يَلْقَى المدير صعوبة فى تحديد المشكلة وقد تنصب قراراته على حل المشاكل الفرعية من هذه المشكلة وعدم التعرض إلى المشكلة الحقيقية.
- عدم القدرة على تحديد الأهداف التى يمكن أن تتحقق باتخاذ القرار:
  - ✓ فقد تتعلق الأهداف بتحديد رقم مبيعات فى منظمة إنتاجية ما وبالتالي يجب إدراك هذه الأهداف الرئيسية حتى لا تتعارض مع الأهداف الفرعية ضمن المنظمة ومن ثم العمل على تحقيق الأهداف الأكثر أهمية ثم الانتقال إلى الأهداف الأخرى.
  - ✓ البيئة التي تعمل فيها المؤسسة بُغْيَة إمكانية التعرف على مزايا و عيوب البديل المتوقع :والمقصود بالبيئة التقاليد والعادات والقوانين والتغييرات والعلاقات الإنسانية والظروف الإقتصادية والمالية والسياسية والتشريعات الحكومية، والتطورات التكنولوجية.وتتجلى الصعوبة فى تحديد المعايير سواء كانت مادية أو معنوية أو منفعة، حيث يتم من خلال هذه المعايير تحويل النتائج غير المادية أو الأحكام الشخصية إلى معايير ملموسة.
- شخصية مُتَّخِذ القرار :قد يكون المدير واقعا عند اتخاذ قراره تحت تأثير بعض العوامل كالقيود الداخلية التى تشمل التنظيم الهرمى الذى تقرره السلطة السياسية وما ينجم عنه من بيروقراطية وجمود، وضرورة التقيد بالإجراءات الداخلية أو قيود خارجية و بالتالى ينجم عنها خضوع الإدارة لسلطة أعلى كالسلطة السياسية التى تحدد الغايات الكبرى الواجب تحقيقها، مما تنعكس سلبيا على أفكاره وتطلعاته مما يؤثر على المؤسسة و نجاحها .يضاف إلى ذلك درجة ذكائه و خبراته و قدراته العلمية والعقلية والجسدية و موقعه داخل التنظيم.
- نقص المعلومات و الخوف من اتخاذ القرارات :تعد المعلومات مادة الإدارى فى اتخاذ القرارات كما أن الإنتاج يعتبر المواد الأولية وهي الأساس فى إنتاجه ، ويجب أن تكون المعلومات ممثلة للظاهرة المدروسة، و هذه المعلومات جوهرية تمكن الإدارة من استخدامها ووضع التقديرات اللازمة حول الأوضاع القائمة والتنبؤ بما ستكون عليه الأمور مستقبلا.

ونظرا لضيق الوقت لدى المدير فلا يستطيع الإحاطة بالبيانات اللازمة حتى يستطيع دراستها وبالتالى لا يستطيع تقييم البدائل المتاحة لديه حتى يتسنى له اختيار البديل الأمثل (أيوب ،١٩٩٤).

- **الدرسات السابقة**:
- أ. **دراسات اهتمت بالمرأة سواء المرأة العاملة والقيادية وأيضا المرأة المعيلة** :

دراسة عماشة (٢٠١٣) هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين متغيرى الصلابة النفسية (وأبعادها الثلاثة) والمساندة الاجتماعية (وأبعادها الثلاثة) لدى المرأة المعيلة والمرأة المتزوجة وغير المتزوجة ، والتعرف على تأثير الحالة الاجتماعية لكل من المعيلات والمتزوجات وغير المتزوجات من طالبات الجامعة فى متغير الصلابة النفسية (وأبعادها الثلاثة) ، تأثير الحالة الاجتماعية لكل من المعيلات

والمتزوجات وغير المتزوجات من طالبات الجامعة فى متغير المساندة الاجتماعية (وأبعادها الثلاثة) ، شملت العينة (١٠٠) طالبة من جامعة الطائف ٥٠ طالبة من المطلقات ، ٢٨ طالبة أرملة ، ٢٢طالبة لوجود زوجة ثانية) وجميعهن يعولن ما بين طفل وطفلين ، (١٠٠) طالبة المتزوجات ولديهن ما بين طفل وطفلين ، (١٠٠) طالبة من غير المتزوجات وجميعهن بجامعة الطائف ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان أهمها أن المساندة الاجتماعية التى تقدم للمرأة كانت تزيد من صلابتها النفسية وتساعدها على مواجهة مطالب ومشكلات الحياة من حولها ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة (المعيلات – المتزوجات – غير المتزوجات) فى درجات الصلابة النفسية ككل وأبعاده الفرعية (التزام – تحكم – تحدى) ، وكذلك وجود فروق دالة بين المعيلات والمتزوجات لصالح المتزوجات فى البعد الثانى للصلابة النفسية(تحكم) ، وبين المعيلات وغير المتزوجات لصالح غير المتزوجات ، وبين المتزوجات وغير المتزوجات فى البعد الثانى للصلابة النفسية(تحكم) لصالح غير المتزوجات.

دراسة هوارية (٢٠١٤) هدفت إلى التعرف على دور المساندة الاجتماعية فى التخفيف من الآثار الناجمة عن أحداث الحياة الضاغطة التى تواجهها المرأة المتزوجة والعاملة فى قطاع الصحة العامة بوهران ، شملت العينة (٢٤٢) عاملة ، منها (٩٠) ممرضة ، (٦٦) طبيبة ، و(٨٦) عاملة بالإدارة ، وأسفرت النتائج عن تعرض المرأة العاملة عينة الدراسة لضغوط نفسية مرتفعة – إلى حد ما - .

دراسة شقير (٢٠١٦) هدف إلى التعرف على بعض ديناميات المرأة القيادية بالمجتمع المصرى ، ،أجريت الدراسة على (٤) حالات ، واستخدمت اختبار (التات) والمقابلة الكلينيكية المتعمقة ودراسة الحالة ، وأسفرت النتائج عن العديد من الصراعات والديناميات التى تعيشها المرأة القيادية بسبب صراع الأدوار التى تقوم بها.

دراسة بسيونى (٢٠١٨) تعددت أهداف الدراسة والتى كان من أهمها الكشف عن أنواع العنف ضد الزوجات الأكثر انتشاراً لدى قيادات الجامعات السعودية وتأثير مستوى العنف على المساندة الاجتماعية لدى أفراد العينة ، وإمكانية التنبؤ بالعنف ضد الزوجات من المساندة الاجتماعية ، أجريت الدراسة على ٣٠٠ أمرأة متزوجة تعمل قيادية من سبع جامعات سعودية ، وأسفرت النتائج عن : ارتفاع معدلات العنف ضد الزوجات حتى اللاتى يشغلن الدور القيادى ، وانخفاض مستوى المساندة الاجتماعية لدى المعنفات من القيادات ، وعدم وجود تأثير دال إحصائيا للمتغير المستقل وهو (أبعاد المساندة الاجتماعية) على المتغير التابع (العنف ضد الزوجة).

- **ب. دراسات أجريت فى مجال اتخاذ القرار لدى العاملين فى القطاع التعليمى والتربوى (قيادات ومعلمين)**

دراسة البلوشى (٢٠٠٢) بهدف التعرف إلى طبيعة مبدأ المشاركة فى عملية اتخاذ القرار التعليمي من منظور الأدبيات التربوية، وواقع مشاركة

مديرىالمدارس الثانوية ومعلميها الأوائل فى عملية اتخاذ القرارات التعليمية وتحديد الصعوبات التى تحد من فاعلية مشاركتهم فيها، والتوصل إلى مقترحات تفعيل هذه المشاركة. شملت العينة ٣٧٢ من مديرى المدارس الثانوية ومعلميها الأوائل فى المناطق التعليمية العشرة فى سلطنة عُمان ، وأسفرت النتائج عن المشاركة فى عملية اتخاذ القرارات التعليمية من قِبَل مديرى المدارس الثانوية ومعلميها الأوائل عالية ودائمة ، وكانت المشاركة فى اتخاذ القرارات فى كل مراحله وخطواته فعالة وعالية ، وأن أساليب المشاركة فى اتخاذ القرارات فى معظم المدارس أساليب علمية تتيح للمعلمين والمعلمات مجال للتعبير عن آرائهم ومقترحاتهم ، وكانت هناك بعض الصعوبات التى تحد من فاعلية المشاركة فى اتخاذ القرارات التعليمية فى المدارس الثانوية لدى المديرين ومعلميها الأوائل تراوحت ما بين العالية والمتوسطة.

دراسة عالم (٢٠٠٨) هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة عملية اتخاذ القرار لدى القادة التربويين بالإدارة العامة للتربية والتعليم للبنين بالعاصمة المقدسة ، شملت العينة ١٠٨قائدا تربويا ، ٧٠ مشرفا تربويا ، وأسفرت النتائج بأن درجة ممارسة عملية اتخاذ القرار لدى القادة التربويين بالإدارة العامة للتربية والتعليم كانت بدرجة مرتفعة ، ووجود فروق تبعا لمتغيرات عدد سنوات الخبرة فى العمل القيادى والدورات التدريبية.

دراسة الحقبانى (٢٠١١) هدفت إلى التعرف على أساليب صنع القرار فى الإدارة لدى وكيلات أقسام الكليات الإنسانية من وجهة نظرهن ومن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فى جامعة الملك سعود بالرياض ، تبعا لمتغيرات المؤهل العلمى وعدد سنوات الخبرة والدورات التدريبية والكلية التابعة لها ، بلغت العينة ٢٠ وكيلة ، ٣٠ عضو هيئة تدريس ، وتوصلت النتائج إلى أن وكيلة القسم هى التى تحدد الموقف وتصنع القرار فى ضوء الخبرات السابقة ، كما أنها تستخدم أسلوب التنافس بين البدائل فى صنع القرار الإدارية.

هدفت دراسة الغامدى (٢٠١٣) إلى فهم واقع عملية اتخاذ القرار لدى مديرى مدارس التعليم العام ومعوقات تحقيق فاعليته ، شملت العينة جميع مديرى المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة ، وأسفرت النتائج عن تاثير واضح لمتغيرات المؤهل الدراسى وعدد سنوات الخبرة فى اتخاذ القرار.

دراسة أبو علام وأخرون (٢٠١٤) التى سعت إلى الوقوف على العلاقة بين اتخاذ القرار ودرجة الذكاء وإمكانية التنبؤ بالقدرة على اتخاذ القرار من الذكاء الوجدانى والفروق بين الجنسين فى اتخاذ القرار لدى القيادات التربوية ،أجريت الدراسة على ١٢٠ فرد من مديرى ونظار مدارس مركز ومدينة المحلة الكبرى (٦٥ ذكور ،٥١ إناث) ، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة بين اتخاذ القرار ودرجة الذكاء وكان الذكاء الانفعالى منبئ باتخاذ القرار، ولم توجد فروق بين المديرين والمديرات فى القدرة على اتخاذ القرار.

دراسة جرادات (٢٠١٤) هدفت إلى التعرف على امتلاك مديرى /ات المدارس للأسلوب المعرفى (الاعتماد – الاستقلالية) وقدرتهم على اتخاذ القرار والاختلاف فى متوسطات كل منها باختلاف متغيرات نوعية كالجنس والتخصص الجامعى والمؤهل العلمى والعمر الزمنى والوقوف على العلاقة بين المتغيرين، شملت العينة ١٦٤ مدير ومديرة منهم (١٤٢) بالمدارس الحكومية ، خاصة ،١٦ من المدارس الخاصة ، ٦ من وكالة الغوث ، أظهرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة فى متغيرى الدراسة باختلاف المتغيرات النوعية ، وارتباط متغيرات الدراسة

دراسة أبو العلا (٢٠١٤) هدفت الدراسة إلى وضع استرا تيجية مقترحة لتفعيل دور القيادة النسائية السعودية فى صناعة القرار التربوى فى كلية التربية بجامعة الطائف .تكون مجتمع الد راسة وعينتها من جميع عضوات هيئة التدريس فى كلية التربية بجامعة الطائف ، بينت النتائج أن القيادة النسائية السعودية تشارك بدرجة متوسطة فى صناعة القرار التربوى فى كلية التربية بجامعة الطائف ,وبمتوسط عام٢,١٥ ، فى حين تشارك بدرجة عالية فى المرحلتين : "تنفيذ القرار ومتابعته "و"جمع المعلومات اللازمة وتحليلها ,"وبمتوسطين٢,٥٤، ٢,٤٢على التوالى . وبدرجة متوسطة لباقى مراحل صناعة القرار التربوى" :تقويم القرار التربوى ,"و"تحديد مشكلة القرار التربوى ,"و"طرح البدائل وتقييمها : و"اختيار البديل الأنسب كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة الأهمية ودرجة المشاركة فى صناعة القرار التربوى، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى درجة مشاركة القيادة النسائية تعزى لمتغير الرتبة لصالح الرتبة العلمية الأعلى . وفى ضوء النتائج توصلت الد راسة إلى الاستراتيجية المقترحة.

دراسة السالم (٢٠١٥) هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى المشاركة فى اتخاذ القرار من قِبَل مدرسى التعليم الثانوى العام فى مدينة دمشق من وجهة نظر المدرسين ، وكذلك التعرف على واقع الولاء التنظيمى وعلاقته بالمشاركة فى اتخاذ القرار فى مدارس التعليم الثانوى العام فى مدينة دمشق ، شملت العينة ٥٨٠ مدرس ومدرسة ، وأسفرت النتائج عن عدم وجود علاقة ارتباطية بين الولاء التنظيمى والمشاركة فى اتخاذ القرار لدى مدرسى التعليم الثانوى العام فى مدينة دمشق من وجهة نظر المدرسين ، ومشاركة المدرسين والمدرسات فى اتخاذ القرار بمعدل متوسط.

- **تعقيب على الدراسات السابقة**:

تشير نتائج الدراسات السابقة إلى ما يلى:

- اهتمام واضح باتخاذ القرار فى المجال التعليمى والتربوى ، حيث أجريت جميع الدراسات السابق عرضها على عينات من قيادات تربوية بالمدارس " عدا دراستين للحقبانى (٢٠١١) ، وأبو العلا (٢٠١٤) " كانت على عينات من قيادات جامعية ولكنها أيضا قيادات تربوية .بينما هناك إعفال بدراسة الصلابة النفسية لدى تلك الفئة.

- مشاركة المعلمين والقياديين فى مجال اتخاذ القرار بمعدلات متوسطة فى كل الدراسات تقريبا.
- ضعف مشاركة المرأة فى اتخاذ القرار.
- ندرة الدراسات التى اهتمت بالمرأة القيادية التربوية.
- ندرة الدراسات التى اهتمت بالمرأة المعيلة ومن بينهن القيادية.
- تدنى الاهتمام بدراسات حول التدخل السيكولوجى للقيادات التربوية – فى حدود علم الباحثة – فى الآونة الأخيرة خاصة فى الفترة من ٢٠١٥ - ٢٠١٩.
- لا توجد دراسات كلينيكية اهتمت بديناميات المرأة القيادية المعيلة أو حتى غير المعيلة.

وهذا من دواعى القيام بالدراسة الحالية.

- **فروض الدراسة** :
- **الفروض السيكومترية** :

- توجد علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين درجات الصلابة النفسية ودرجات اتخاذ القرارلدى أفراد عينة الدراسة الكلية.
- هناك فروق دالة إحصائية فى متوسطات درجات الصلابة النفسية وأبعادها الثلاث (الالتزام – الضبط (التحكم) – التحدى) بين المرأة القيادية المعيلة والمرأة القيادية غير المعيلة فى اتجاه المرأة القيادية غير المعيلة.
- هناك فروق دالة إحصائية فى متوسط درجات اتخاذ القراربين المرأة القيادية المعيلة والمرأة القيادية غير المعيلة فى اتجاه المرأة القيادية غير المعيلة.

- **الفرض الاكلينيكى**:

تلعب الصلابة النفسية دورها ضمن حدود ديناميات الشخصية فى اتخاذ القرار لدى المرأة القيادية المعيلة ونجاحها فى العمل.

- **الإجراءات** :
- **عينة الدراسة** :
- **أولا : عينة الدراسة السكومترية** :

- (٣٠) مديرة مدرسة (بالمرحلة المتوسطة) من المعيلات بسبب وفاة الزوج (العمر الزمنى ٢٨ - ٤٤ سنة) وتعولن أولاد (من ٢ -٥) أولاد من الجنسين.
- (٣٠) مديرة مدرسة (المرحلة المتوسطة) من غير المعيلات (العمر الزمنى ٢٧ - ٤٣ سنة) وتعولن أولاد (من ٢ -٥) أولاد من الجنسين.

- **ثانيا : عينة الدراسة الكلينيكية** :

مديرة مدرسة من المعيلات مرتفعة الصلابة النفسية واتخاذ القرار، وأخرى منخفضة الصلابة النفسية واتخاذ القرار.

- **الأدوات** :
- **أداتى الدراسة السيكومترية** :
- **مقياس الصلابة النفسية : إعداد مخيمر(٢٠٠٢)**

يتكون المقياس من (٤٧ عبارة) منها (١٥ عبارة) فى الاتجاه العكسى للمقياس ، و يقسم المقياس إلى (٣ أبعاد) هى (الالتزام ، التحكم ، التحدى) ، يتكون البعد

الأول (الالتزام) من ١٦ عبارة ، ويتكون البعد الثانى (التحكم) من ١٥ عبارة ، بينما يتكون البعد الثالث (التحدى) من ١٦ عبارة . وقد تحقق معد المقياس من كفاءته من خلال اجراءات الصدق والثبات بطرق متعددة ، كما قام العديد من الباحثين بإعادة تقنينه على عينات من قطاعات وفئات متنوعة ، تم من خلالها التأكد من صدق وثبات المقياس بأبعاده الثلاثة.

- **مقياس اتخاذ القرار: إعداد الباحثة**

من خلال اطلاع الباحثة على بعض المقاييس التى اهتمت باتخاذ القرار سواء لدى القيادة النسائية كدراسة أبو العلا (٢٠١٤) ، أو الدراسات التى اهتمت بالقيادة التربوية من الجنسين عموما بالمدارس والجامعات مثل دراسات كل من البلوشى (٢٠٠٢) ، عالم (٢٠٠٨) ،الحقبانى (٢٠١١) ، الغامدى (٢٠١٣) ، أبو علام (٢٠١٤) ، السالم (٢٠١٥) .رأت الباحثة التركيز فى إعداد هذا المقياس يراعى ظروف مجتمع عينة البحث الحالى. وتم التوصل إلى ٤٢ عبارة فى الصورة المبدئية للمقياس. يتم تصحيح المقياس بطريقة ثرستون (كثيرا – أحيانا - نادرا) بدرجات (٣ -٢ -١) للعبارات الموجبة ، والعكس فى العبارات السالبة ، وبذلك تتراوح درجات المقياس (٣٥ - ١٠٥) درجة.

- **الكفاءة السيكومترية للمقياس**:

تم تطبيق المقياس على عينة التقنين قوامها ٤٠ سيدة من مديرات مدارس الإعدادية بإدارة طنطا التعليمية والإدارات الفرعية بالمراكز التابعة لها بمحافظة الغربية (من بينهن ٨ مديرات معيلات لوفاة الزوج وإعالتهن لطفلين إلى خمس أطفال).

- **أولا : الصدق** :

- صدق المحكمين: بعد أن تم عرض المقياس على (٨) من أساتذة علم النفس والصحة النفسية أصبح عدد العبارات فى الصورة النهائية للمقياس (٣٥) عبارة بعد حذف (٧) عبارات للتشابه بينها - من حيث المحتوى – وبين عبارات أخرى، بينما تم قبول باقى العبارات بنسبة ١٠٠٪.
- صدق المحك الخارجى : تم تطبيق مقياس أبو علام وأخرون (٢٠١٤) لأنه مُعَدّ على قيادات نسائية ويشمل عينات من ذات المحافظة ، وكان معامل الارتباط بين درجات المقياسين (٠,٦٩٨)، وهو معامل مرتفع.
- صدق التكوين: تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس ، تراوحت معاملات العبارات للعبارات (٣٥) عبارة مابين (٤٣٦ - ٧,٠٢) وجميعها دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ .

- **ثانيا : الثبات**:

- طريقة التجزئة النصفية : حيث تم تقسيم عبارات المقياس إلى نصفين: الزوجية والفردية ، وكان معامل الارتباط بين درجات نصفى المقياس ٠,٨١٤ ، وقد بلغ معامل الثبات بتطبيق معادلة سبيرمان براون ٠,٨١٧ ، وهو معامل ثبات دال (٠,٠١) وهو مرتفع مما يطمئن على ثبات المقياس وضمان استخدامه.

- طريقة ألفا كرونباخ:حيث تم حساب معامل ألفا على عينة التقنين وكان معامل الثبات للمقياس (٠.٨٩٩).

- **أدوات الدراسة الاكلينيكية**:

- استمارة المقابلة الشخصية (تاريخ الحالة): إعداد الباحثة. وذلك للتعرف على تاريخ حالة الفرد (العينة الكلينيكية) وذلك لما له من أهمية فى التفسير الاكلينيكى للحالة وتشمل هذه الاستمارة:
  - ✓ بيانات عن الأسرة (الأب / الأم / الأخوة والأخوات/الزوج / الأبناء).
  - ✓ ما تتسم به طفولة الحالة وأسلوب التنشئة الاجتماعية.
  - ✓ الأحلام والكوابيس التى تعانى منها.
  - ✓ أهم الأحداث التى صادفتها فى حياته.
  - ✓ فلسفتها فى الحياة.
  - ✓ أدوارها فى الحياة
- المقابلة الكلينيكية المتعمقة والطليقة من خلال (٤) جلسات مع الحالة تمكنت الباحثة من خلالها الوصول إلى لوحة كلينيكية واضحة وكافية.
- المقابلة الإكلينيكية لبعض زميلات كل حالة(معلمات وإداريات) لتجميع بيانات عن الحالة ، يتضح من خلالها دورها القيادى وكفاءتها فى اتخاذ القرار ومهارة إدارتها للعمل القيادى.
- اختبار تفهم الموضوع (التات) *T.A.T.* : أعد هذا الاختبار مورای مورجان عام (١٩٣٩) ، ويتألف من (٣٠) لوحة تشمل مناظر ومواقف غير محددة. بحيث يُسمح بإدراكها على أنحاء مختلفة وبينها لوحة بيضاء ، بعض اللوحات خاص بجميع الذكور وتحمل الرمز *B.M.* (ص.ب) وبعضها الآخر خاص بالذكور فوق سن ١٤ سنة وتحمل الرمز *M* (س) ، بينما بعضها خاص بالذكور تحت سن ١٤ سنة ، وتحمل الرمز *B* (ص) ، كما أن هناك لوحات خاصة بجميع الإناث ، وتحمل الرمز *GF* (ب.أ) ولكن توجد لوحات خاصة بالإناث فوق سن ١٤ سنة *F* (إ) وأخرى خاصة بالإناث تحت سن ١٤ سنة *G* (ب).

وقد استخدمت الدراسة الحالية البطاقات التالية لأنها ترتبط أكثر ـ من وجهة نظر الباحثة ـ بحياة الحالة الحالية:

(٤)	:	للاتزان الانفعالى والموقف الأوديبى.
(٨ ص ب)	:	لمشاعر العدوانية.
(١٠)	:	للمضمون العاطفى.
(١٢) (ص.ب)	:	للتفاؤل والنظرة للحياة.
(١٥)	:	للتشاؤم (المقابر).

- **نتائج الدراسة** :
- **أولا** : **نتائج الدراسة السيكومترية**:
- **نتائج الفرض الأول** :

للتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل الارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة بين متغيرى الصلابة النفسية واتخاذ القرار للعينة الكلية (٦٠) مديرة مدرسة ، وكان معامل الارتباط بينهما (٠,٧٢٣) وهو معامل ارتباط دال وموجب عند مستوى دالة (٠,٠١) ، أى أن المرأة التى تتمتع بصلابة نفسية عالية يساعدها على القدرة العالية فى اتخاذ القرار.

- **نتائج الفرضين السيكومتريين الثانى والثالث** :

للتحقق من هذا الفرضين ، استخدمت الباحثة اختبار (ت) للفروق بين المجموعتين فى الصلابة النفسية (وأبعادها الثلاثة) وكذلك فى اتخاذ القرار، ويوضحها جدول (١).

جدول (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لمجموعتي الدراسة فى الصلابة (وأبعادها) واتخاذ القرار

المتغير	معيلات (٢٥)		غيرمعيلات (٢٥)		قيمة "ت"	مستوي الدلالة
	م	ع	م	ع		
١-الالتزام	١٤,٤٨	٢,٣٤	١٨,٦٥	٢,٨٩	٤,٣٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
٢-الضبط(التحكم)	١٠,٠١	٢,٢١	١٢,١٢	٢,٤٦	٤,١١	دالة عند مستوى ٠,٠١
٣- التحدى	١٢,١٠	٢,٢٤	١٤,١٨	٢,٤٨	٣,٣٣	دالة عند مستوى ٠,٠١
٤-الدرجة الكلية للصلابة	٣٦,٥٩	٤,٢٨	٤٤,٩٥	٤,٩٨	٦,٨٦	دالة عند مستوى ٠,٠١
اتخاذ القرار	٤٦,٦٥٦	٣,٩٨	٥٨,٣٢٥	٤,٢٥	١٠,٧٩	دالة عند مستوى ٠,٠١

من الجدول (١) يتضح ما يلي :

- فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي : القيادات المعيلات والقيادات غير المعيلات فى الدرجة الكلية للصلابة النفسية وأبعادها الثلاثة (الالتزام – الضبط (التحكم) - التحدى)، حيث تراو حت قيم ت (٣,٣٣ - ٦,٨٦) وجميعها دالة إحصائيا. وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسة عماشة (٢٠١٣) التى أسفرت عن وجود فروق دالة فى الصلابة بين المتزوجات المعيلات وغير المعيلات من طالبات الجامعة.وتفسر الباحثة وجود فروق دالة إحصائيا فى المتغيرات الأربعة بين مجموعتى الدراسة ،إلى ما تعانيه المرأة المعيلة من تحمل مسئولية كبيرة بمفردها ورعايتها لأولادها اقتصاديا ودراسيا وحماية .... وغيرها فى ظل غياب الأب ، وعدم قدرة المرأة المعيلة وكفاءتها فى عزل ظروفها الأسرية عن العمل والذى انعكس فى نتائج اتخاذ القرار ، مما يزيد عليها صراع الأدوار وانشغالها الدائم بأولادها ، وخوفها من الفشل فى تحملها المسئولية خشية لوم المجتمع لها ، وقد تأكد ذلك من معاناتها للعديد من الصراعات بالدراسة الكلينكية.
- وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي : القيادات المعيلات والقيادات غير المعيلات فى اتخاذ القرار حيث كانت قيمة " ت" (١٠,٧٩) وكانت دالة عند مستوى (٠,٠١) . والدراسات السابق عرضها لا توجد بها دراسات على المرأة

القيادية المعيلة، واتفقت النتائج جزئيا مع دراسة أبو العلا(٢٠١٤) من كفاءة المرأة فى اتخاذ القرار، إلا أنه فى ضوء النتائج الحالية والتى ظهر منها تزامن انخفاض قدرة المرأة المعيلة فى اتخاذ القرار مع انخفاض الصلابة النفسية لديها والذى تأكد أيضا من الارتباط الدال بين المتغيرين فى نتائج الفرض الأول ، فهذا يوضح أن صراع الأدوار الذى تعيشه المرأة المعيلة أكثر مما تعيشه المرأة غير المعيلة وتحملها العبء الأكبر من المسئولية بمفردها وتعدد جوانب مشاغلها واهتماماتها العامة والمهنية والأسرية وما قد تتعرض له من أزمات قد يتسبب فى انخفاض كفاءتها فى اتخاذ القرار فى المواقف الصعبة والطارئة.

- **ثانيا** : **نتائج الفرض الاكلينيكى** :

اتبعت الباحثة الحالية المنهج الإكلينيكى ليمكنها تتبع تأثير الصلابة النفسية (مرتفعة – منخفضة) فى قدرة الحالة على التحدى والصمود أمام الضغوط التى تواجهها ، وإدارتها للمواقف بموضوعية وقدرة على اتخاذ القرارات ، حتى لا تقتصر الدراسة على المنهج الإحصائى فى التأويل ، بل لإظهار الديناميات السلوكية والصراعات للحالتين التى تم تناولها كلينيكيا ، فمن الممكن أن تُمثّل العلاقة بين المتغيرات بطرق إحصائية عديدة ، ولكن عن طريق المنهج الكلينيكى والإمبيريقى معا يكون هناك محاولة التفسير والتأويل للعلاقة الديناميكية بل والدينامية بين متغيرى الدراسة (الصلابة النفسية واتخاذ القرار) والأبعاد المميزة الشخصية الحالية ، وهذا ما يدعم أهمية المزاوجة بين المنهجين: الوصفى بتفسيره العلمى ، والكلينيكى بفهمه وتأويله للوقائع.

وخوفاً من ضخامة حجم الدراسة فقد لجأت الباحثة إلى اختيار عرض حالتين أحدهما لإمرأة معيلة قيادية ترتفع لديها درجة الصلابة النفسية وأبعادها الثلاثة واتخاذ القرار والحالة الأخرى لإمرأة معيلة قيادية تنخفض لديها درجة الصلابة النفسية وأبعادها الثلاثة واتخاذ القرار.علما بأن هاتين الحالتين تعانى من ظروف أسرية ومعيشية متقاربة ساهمت بشكل كبير فى تشخيصهما.

وفيما يلى عرضاً لهاتين الحالتين :

- **الحالة الأولى** :

تاريخ الحالة:

- الحالة الاجتماعية: أرمل وتعول ٥ أولاد (ولدان وثلاثة ثلاثة بنات) جميعهم بالتعليم
- العمل: مديرة مدرسة متوسطة لمدة ٨ سنوات.
- العمر الزمنى:٤٠عام

الدرجة على مقياس الصلابة النفسية :

- الالتزام : ١٤من ١٦درجة
- الضبط (التحكم):١٣من ١٥درجة
- التحدى : ١٣من١٥درجة

◄◄ الدرجة الكلية للصلابة النفسية :٤٠من٤٧درجة
◄◄ الدرجة على مقياس اتخاذ القرار : ٦٧ من ٧٥

وجميعها درجات مرتفعة تعبر عن صلابة نفسية عالية لدى الحالة وقدر على اتخاذ القرار.

الحالة كانت طفولتها آمنة ، العلاقات الأسرية كانت تتميز بالتعاطف والتسامح ، وعدم التمييز بين الأبناء فى المعاملة ، كان نموها طبيعى فى كل مظاهر نموها ، سارت فى تعليمها المسار الطبيعى دون رسوب . تعمل حاليا مديرة مدرسة إعدادى منذ ٨ سنوات ، تزوجت فى عمر ٢٣ سنة من زوج مهندس ، كان هادئ ومتعاون وغير متسلط ، ، توفى الزوج منذ ٥ سنوات .وأصبحت هى العائل الوحيد للأبناء ، واعتمدت على نفسها فى إدارة شئون منزلها بجانب عملها مديرة مدرسة ، يقول عنها زملائها ومرؤوسيها أنها حسنة السمعة ، محبوبة ، متفائلة ، متسامحة.

كانت حاسمة مع المعلمات والإداريات بالمدرسة ، وغير متهورة وتفكر بتأنى (وأيد ذلك ما قالته عليها المعلمات والإداريات اللاتى أجريت معهن بعض المقابلات) .

كانت دائما تأخذ تقديرات مرتفعة من الإدارة التعليمية ، حصلت على جائزة أفضل مديرة على مستوى الإدارة التعليمية التابعة لها ، وحصلت على جائزة الأم المثالية .

سبق أن تعرضت المدرسة لبعض الأزمات نذكر منها (هدم أحد أسوار المدرسة مما أثار الرعب داخل المدرسة) فتصرفت بحكمة وموضوعية وتدبر لاحتواء الموقف ، أعجب ذلك مدير الإدارة التعليمية ، ولم تتهور فى اتخاذ القرار أو تهرب من المسئولية .

عند غياب أحد المعلمات دون الإبلاغ بالأجازة (على حد قولها) كانت تتعامل بلطف وتسامح مع المعلمة ، وعندما يكون السبب مقبول من وجهة نظرها لاتوقع عليها العقوبة.

عند سؤالها : ماهى فلسفتك فى الحياة؟
أجابت : "شوفى بقى أنا حابة أتكلم شوية عن نفسى : أنا عندى إيمان قوى جدا بأن البقاء للأقوى وليس الأقوى بالدراع ، ولكن الأقوى بالشخصية والأقوى بالصمود والإرادة ، والدنيا دى تخليكى لازم تفكرى كويس ولازم تكونى قوية ولاتنهارى أمام المواقف الصعبة مهما كانت صعوبتها ، وإذا لم تعملى ده تلومى نفسك على خيبة الأمل إللى إنت فيها ، ولك الحق إنك تقولى لنفسك أنت متستاهليش تعيشى طالما إنت ضعيفة بالشكل ده".

وأكملت : "خلى ثقتك بنفسك كبيرة ، ولسانك يبقى حلو وعقلك يفكر وصدرك رحب وبالك طويل ، ولابد تستفيدى من أخطائك وتصلحى حالك أول

بأول ، ودايما تحدى نفسك وواجهى مشاكلك ولاتهربى منها وليكن ما يكون ، إنتِ عارفة مَنْ يتقى الله يجعل له مخرجا" . وأكملت "وعلى فكرة لما مات زوجى كنت خايفة من الفشل وشعرت بضعف فى الأول ، وده جعلنى شديدة فى المعاملة مع المعلمات والإداريات بالمدرسة ، لكن لاحظت إنهم بدأوا يبعدوا عنى ، لكن فكرت كثير فى اللى حصل ، وقلت لنفسى ليه أنا بقيت كده ، ما كان زوجى بيغيب كتير عن البيت وكنت أعتمد على نفسى كتيييير ، يعنى لابد أرجع زى زمان وربنا هو المعين .

واستطردت فى الحديث بقولها " وبدأت أتحدى نفسى وأتغلب على خوفى وأعيد ثقتى بنفسى وأقترب من الناس من حولى ومن أولادى ، وأشارك المعلمات والإداريات فى التفكير وحل مشكلات المدرسة ونتشارك معا فى اتخاذ بعض القرارات وأحترم الرأى السليم والمفيد لنجاح المدرسة ، والحمد لله لا أتكبر على أى معلمة أو موظفة بالمدرسة ، وبالفعل شعرت أننى قوية ولدِى صمود وقدرة على التحدى، ولذلك كانت سمعتى وسمعة مدرستى طيبة جدا" .

• **التعليق على الحالة**:

واضح من تاريخ الحالة ومن المقابلات الكلينيكية المتعددة ومع بعض المعلمات وبعض الإداريات بالمدرسة ومن تطبيق بطاقات التات ونتائج المقياس السيكومتري وجود بعض العوامل والخصائص الإيجابية فى شخصيتها ، كما أن هناك ديناميات شخصية لهذه الحالة نوجزها على النحو التالى:

- شخصية منجزة ، جادة ، قوية الإرادة.
- ثقتها بنفسها عالية ، قدرة على التحدى ومواجهة الصعوبات والضغوط بتعقل وتدبر .
- تحمل العديد من المشاعر الإيجابية تجاه الذات وتجاه الآخرين.
- متصالحة مع نفسها ، وتفهم ذاتها جيدا.وراضية بما يقسمه الله لها ، ولذلك تتخطى الأزمات بصمود وعاودت للحياة فى المجتمع بإيجابية.
- تتحمل المسئولية بصلابة وتحدى رغم ما تتعرض له من ظروف متقلبة.
- تعيش صراع الأدوار مثلها مثل كل امرأة ولكنها قادرة على التغلب على هذا الصراع.
- تعيش مشاعر ذنب عندما تفكر فى معاقبة أو إيذاء أحد ، حتى ولو اضطرتها الظروف لذلك.
- أكثر عقلانية وتميل إلى التفكير بجدية بما يساعدها على حل المشكلات .
- قدرتها وكفاءتها على اتخاذ القرارات عالية لثقتها بنفسها ، من خلال شعورها بالمسئولية ، وقدرتها على التخطيط بدلا من الانعزال والانزواء هروبا من مواجهة المشكلة.

• **الحالة الثانية**:

تاريخ الحالة:

- الحالة الاجتماعية: أرمل وتعول ٥ أولاد (بنتان وثلاثة أولاد) جميعهم بالتعليم

- العمل: مديرة مدرسة متوسط لمدة ٩سنوات.
- العمر الزمنى:٤٢عام

الدرجة على مقياس الصلابة النفسية :

- الالتزام : ٦ من ١٦درجة
- الضبط (التحكم): ٦من ١٥درجة
- التحدى : ٦ من١٥درجة
- الدرجة الكلية للصلابة النفسية :١٨من٤٧درجة.
- الدرجة على مقياس اتخاذ القرار: ٣١من ٧٥

وجميعها درجات منخفضة جدا تعبر عن صلابة نفسية منخفضة بأبعادها الثلاثة وانخفاض قدرتها على اتخاذ القرارلدى الحالة.

الحالة تعمل حاليا مديرة إعدادى منذ ٩ سنوات ، تزوجت فى عمر٢٤سنة من زوج يعمل محاسبا ، توفى الزوج منذ سبع سنوات.

كانت طفولتها غير سعيدة ، تعيش مع أب وأم غير موفقين فى حياتهما الزوجية ، الأب تزوج على الأم زوجة أخرى ، الأب يقرأ ويكتب ، عامل فى مصنع ، الأم ست بيت (وحتى الزوجة الثانية ست بيت أيضا) ، الأب عصبى وعنيف ويحب الشجار ومتسلط ، (بسبب وبدون سبب سواء فى البيت أو فى الشغل أو مع الناس فى الشارع يتخانق) ، الأم طيبة ومسكينة ومنطوية على نفسها وملهاش شخصية ، (وطبعا كنا كلنا بنخلص منها اللى أبونا بيعمله فينا – طبعا ماهى مش عارفة تاخد حقها ولا حقنا منه) دايما فيه خلاف بين الأب والأم بسبب الحالة المادية السيئة ، ولأن الأب بيقعد على القهوة كثير وبيشرب سجاير "علِى ما نسمع يبدو إن الأمر أكبر من كده مشِ حجة سجاير وبس" ، " دايما يهدد أمى بأنه هايطلقها ويتجوز غيرها " طبعا لأنها طيبة خليها تشوف بقى تستحقى اللى بيجرى لك لضعفك" ، "أخواتى (الأشقاء وغير الأشقاء) كلهم بيخافوا منه (لابد يكون فيه أحد فى البيت قوى يقف أمامه حتى يتلم شوية)" .

تقول "سمعت من أمى إنى إتأخرت فى الكلام عن أخواتى إلى سن ٦ سنوات (وأول ما نطقت كلمة قلت لبابا يا كلب) ، (كل ده جعلنى أكره نفسى وأكره الناس من حولى حتى أقرب الناس إلى) (كل ده جعلنى أفكر فى الشر قبل الخير رغم إنى من جوّايا عاوزة أبقى كويسةَ زى بقية الناس الكويسيين بس مش عارفة خاالص ، ساعات أكون سلبية وخوافة ومعرفش أتكلم أو حتى أفكر كويس ... لدرجة أنى أحس إنى ماليش شخصية وضعيفة)".

وتستطرد فى الحديث قائلة " كان زوجى عصبى ومتسلط (حظى الأسود كده أبويا وزوجى) وكان يقسى على وعلى أولادى ، كنت ضعيفة أمامه وصعب أدافع عن نفسى أو عن أولادى ، فأضطر أنسحب وأبتعد عن الناس وعنه ، إلى أن أصبحت أشعر أننى استسلامية (الله يسامحه هوه إللى خلانى كدة وأبويا من قبله)".

من نتائج المقابلات مع بعض المعلمات والإداريات بالمدرسة ، اتضح أن الحالة تتميز إدارتها للمواقف والأزمات بالسلبية أحيانا وبتوقيع العقاب على المرؤسين أحيانا أخرى (كما ظهر ذلك فى استجاباتها على بطاقات التات بقولها : " الست اللى فى الصورة دى ليس لها شخصية ولذلك هى لازم تبقى عنيفة وإلا هاتتهان من الناس اللى حواليها " ، كما ظهر ذلك من تعليقها على إحدى البطاقات بقولها : " أنا لا أرحم أى معلمة تخطئ دول ما ينفع معاهم غير العقاب ، ولما أتساهل شوية يستهتروا بيه فلازم أحولهم للتحقيق لما يخطئوا دى مش محتاجة تفكير ، لأنى مش هاعرف آخد معاهم حق ولا باطل لو تهاونت " .. تميزت إدارتها أيضا بالتناقض فى المعاملة ما بين الشدة والعنف وبين التسيب والاستهتار(على حد قول إحدى المعلمات).

اتعرضت المدرسة مرة لأزمة (حدث حريق بمعمل بالمدرسة ، هربت وتركت المدرسة وبعدها حولت كل المدرسة للتحقيق حتى الغائبين فى ذلك اليوم ، وتسبب ذلك فى توجيه لوم لها من الإدارة التعليمية لعدم اتخاذها قرار صائب فى مثل هذا الموقف) .. كانت تعتمد على المعلمات فى اتخاذ القرارت حتى لا تحمل نفسها مسئولية ما قد يحدث ، وأوكلت عملها المسئولة عنه إلى الوكيلات بالمدرسة ، كانت تتغيب كثيرا عن المدرسة ، لم تدخل مدرستها أى مسابقة خوفا من الفشل وخوفا على سمعة المدرسة.

- **ما هى فلسفتك فى الحياة**:

" أنا عندى إيمان قوى جداً إن البقاء للأقوى ، والدنيا دى تخليكى لازم تمشى بالدراع والقوة ، أو تستسلمى للواقع والأفضل الطناش ولاتتحملى مسئولية ، يعنى تمشى جنب الحيط ، وعلى رأى المثل السكات علامة الرضى ، وبعد كده لازم تاخدى بطارك لنفسك وبنفسك ، وإذا معملتيش كده تلومى نفسك على خيبة الأمل إلّلى انت فيها ، ولك الحق إنك تقولى لنفسك إنت ما تستهاليش تعيشى طالما إنتِ ضعيفة بالشكل ده. ولما تِئْذِى أحد لا تلومى نفسك أو تشعرى بالذنب ، وإللى يشجعك على ده إنك مديرة ولك السلطة ، كثيييرأذيتهم وأهنتهم وحطيت كرامتهم فى الأرض ، تعرفى ده بيجعلنى أقفل على نفسى باب الغرفة وساعات أصرخ ، وساعات أعض إيدى ، وأخبط راسى فى الحيطة ، وساعات أعاقب نفسى واحْرِم نفسى من الخروج أو اللعب (تناقض وجدانى حاد) ، وممكن أمتنع عن الأكل يَوم أو يومين علشان أحس بالجوع وأقول لنفسى أنا أستحق ، أنا وحشة أنا مؤْذِية . وأقعد مع نفسى وأقول هوه أنا ليه ظالمة ، وساعات أقنع نفسى إن الدنيا هى إللى خليتنى كده ، وإن اللى شوفته من إللى حواليه من ظلم وضرب وحرمان وقسوة جعلنى أبقى كده ، بس أنا شايفة إن الواحدة مننا المفروض تفكها شوية ، ساعات أفكر فى أنى أخاصِم الناس واستريح منهم ولما أتضايق أعاقب نفسى وساعات أفكر إن الموت راحة ، والا أقولك أكذب على نفسى وعلى الناس وأتظاهر بحبهم وحب نفسى ، وبعد ما أفكر فى كده تلاقينى عاوزة أكسر كل حاجة تقابلنى ، وابقى عصبيةوممكن أصرخ وأقطع شعرى واقطم ضوافرى ".

وتابعت الحديث "أنا دايماً أنام زعلانة وأحلم بكوابيس وأحلام مزعجة (موت ، وقتل ، وحاجات سيئة كثيرة ، وده ساعات بيخلينى أخاف ، أنا لأنى كده بيجينى أرق كتير ، مش عارفة ليه أنا متلخبطة كده ".

بعد كل ده أقول إن فلسفتى فى الحياة: "آخد حقى بالقوة ، ما اسيبش حقى أبدا ، البقاء للأقوى ، اللى له ظهر ما ينضربش على بطنه ، هيه الدنيا كده. (أوعى تضعفى) ، (ولو حسيت إنى ضعيفة يبقى الموت أهون ، إذن أنا صح الهروب أفضلَ) ، ولذلك أنا أفضل أحد هذه الطرق : إما الاستسلام أو عدم اتخاذ قرار وحدى، أو أعاقب المخطئ ".

• **التعليق على الحالة**:

واضح من تاريخ الحالة ومن تطبيق بطاقات التات ونتائج المقياسين السيكومترين هناك بعض العوامل الأسرية السلبية ، كما أن هناك ديناميات شخصية هذه الحالة نوجزها على النحو التالى:

- التفكك والتمزق الأسرى وما نتج عنه من معاناة نفسية ظهرت فى الحالة منذ بداية نشأتها (تأخر الكلام) واستمرت حتى ظهرت فى الكبر فى صور الضعف والانسحاب أو العنف.
- ارتفاع نسبة المشاعر السالبة المسقطة على الحالة من داخلها ،كما تنطبق مع فلسفتها فى الحياة (لو حسيت إنى ضعيفة يبقى الموت أهون).
- التوتر الذى تعانيه الحالة ، ويظهر فى شتى صور العنف الموجه نحو المعلمات.
- الحاجة للحب والانتماء والحاجة إلى حياة اجتماعية آمنة من النهاية فى بطاقات التات (لما مات زوجى حاولت أحب ولادى وأعاملهم معاملة كويسة هم والمعلمات).
- مشاعر ذنب شديدة (ربنا بيعاقبنى – أنا زعلانة – لاتجوز عليه إلا الرحمة هو وأبويا ... إلخ).
- صعوبة اتخاذ القرار (وانا ليه آخد قرار لوحدى ، والأفضل استسلم وأهرب).
- تناقض وجدانى بين الرغبة فى الانتقام والعدوان والعنف الموجه نحو الآخرين والموجه نحو ذاتها (شخصيتى ضعيفة) وبين الرغبة فى التسامح والتعاطف مع الغير .
- التبرير المستمر لكل ما تفعله من سلوك عنف (كل اللى يخطأ لازم يتعاقب) .
- ضعف الثقة بالنفس وعدم الشعور بالأمان (البقاء للأقوى – اللى له ظهر ماينضرب على بطنه).
- عدم الثقة فى أحد مما يؤدى إلى الاصطدام بالآخرين.
- القلق الزائد على مستقبلها لعدم قدرتها على التحدى والتفكير بموضوعية.، وصعوبة اتخاذها قرارات حاسمة.
- عدم القدرة على مواجهة المستقبل.
- التوقعات السلبية لكل ما يحمله المستقبل من كثرة ما عانته فى الماضى
- صلابة الرأى والتعنت.

- انسحاب اجتماعى وثقافى وعاطفى.

• **خلاصة الفرض الإكلينيكى** :

من الحالتين السابقتين يتضح أن المرأة المعيلة ليس بالضرورة أن تكون ضعيفة أو على العكس عنيفة بسبب خوفها من الفشل فى تحمل المسئولية فى رعاية الأبناء ، وصراع الأدوار المتعددة التى تعيشها المرأة بطبيعة الحال والذى أثبتته الدراسات المختلفة (شقير ، ١٩٩٠) ، وتكثر عند المرأة المعيلة ، وإنما يرجع ذلك إلى سمات شخصيتها وطبيعة التنشئة الأسرية التى عاشتها ، فالمرأة إذا كانت تستمتع بصلابة نفسية مرتفعة تصبح قادرة على التحدى والمواجهة والصمود وتتسم بالالتزام واحترام الغير واحترام المواعيد ولديها ثقة بنفسها تمكنها من أن تنجح فى الحياة وتستكمل مسيرة رعاية الأبناء بعد فقدان الزوج وتصبح قادرة على اتخاذ قرارات صائبة ، كما أنها تنجح فى حياتها الوظيفية وقد تصل إلى أعلى المناصب الإدارية (حتى ولو كان ذلك تعويضا عن مشاعر نقص خفية ولاشعورية تحثها دائما على عدم الخوف من الفشل ومواصلة مسيرتها فى الحياة بإيجابية)، ومن ثم تبرز وتحتل مكانة مرموقة فى مجتمعها تجعل المجتمع من حولها يشيد بكفاءتها ونجاحها فى الحياة .

• **التوصيات** :

- الاستفادة من نتائج الدراسة فى إبراز الدور الإيجابى للمرأة فى العمل القيادى.
- تعديل اتجاهات المجتمع نحو المرأة المعيلة والقيادية فى نفس الوقت من خلال ما أوضحته نتائج الدراسة الحالية من نجاحها فى الدور القيادى وكفاءتها فى اتخاذ القرار فى حل مشكلات العمل.
- إعداد برامج إرشادية لتدعيم الصلابة النفسية لدى المرأة القيادية.
- دعم وتعزيز دور المرأة فى مجال العمل القيادى.
- المساندة الاجتماعية للمرأة القيادية وتدعيم ثقتها بنفسها.
- دعم المرأة المعيلة ومساندتها فى أدوارها المتعددة وتشجيعها على اتخاذ قرارات صائبة.

• **المراجع** :

- أبو العلا ، ليلى محمد حسني (٢٠١٤). **استراتيجية مقترحة لتفعيل دور القيادة النسائية السعودية في صناعة القرار التربوي في كلية التربية بجامعة الطائف** ، المجلة الدولية التربوية المتخصصة ، ٣(١٠) ، تشرين الأول ، ١٢٣- ١٤٨.
- أبو العينين ، يسرى (٢٠٠٢). **تأثير نوعية الإعاقة – السواء والمستوى الإقتصادى والإجتماعى على وجهه الضبط والصلابة النفسية والدافعية للإنجاز لدى الذكور**، رسالة ماجستيرغير منشورة ، كلية الأداب، جامعة المنوفية .
- أبو صيري ، حنان محمد (٢٠٠٢). **السلوك الإداري للأسرة بالمجتمعات العمرانية الجديدة وأثره علي اقتصادياتها** ، دكتوراه ، كلية الاقتصاد المنزلي،جامعة حلوان.
- أبو عمر ، رضا (٢٠١١). **دراسة لبعض متغيرات الشخصية لدى المرأة المعيلة ، ماجستير** . كلية التربية . جامعة طنطا.
- أيوب، ناديا(١٩٩٤). **نظرية القرار ت الإدارية** ، مطابع جامعة دمشق.

- بسيونى ، سوزان صدقة (٢٠١٨). المرأة الجامعية القيادية السعودية في ظل رؤية ٢٠٣٠"المساندة الزوجية والاجتماعية وأنواع العنف لدى المعفنات وغير المعفنات من القيادات زوجيا بالجامعات السعودية (دراسة وصفية مقارنة)، **مجلة دراسات نفسيه في التربية وعلم النفس (تحت النشر).**
- البلوشى ، عائشة بنت سعيد (٢٠٠٢). **مبدأ المشاركة فى اتخاذ القرار التعليمى فى مدارس المرحلة الثانوية بسلطنة عمان** ، ماجستير ،جامعة السلطان قابوس.
- الغامدى ، على بن محمد (٢٠١٣). واقع عملية اتخاذ القرار الإدارى لدى مديرى مدرسة التعليم العام بالمدينة المنورة ، **مجلة رسالة الخليج العربى** ، (١٣٧) ، ٦٩-٨٨.
- جروات ، فوقية محمد (٢٠١٤).الأسلوب المعرفى (الاعتماد – الاستقلالية) لدى مديرى/ات المدارس وعلاقته باتخاذ القرار ، **ماجستير**، فلسطين – جامعة القدس.
- الحريري، رافدة (٢٠٠٦). **مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية**، عمان، الأردن، دار المناهج.
- الحقبانى ، حصة (٢٠١١). **أساليب صنع القرار لدى وكيلات أقسام الكليات الإنسانية من وجهة نظرالوكيلا ومن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فى جامعة الملك سعود بالرياض** ، ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود.
- حمادة ، لولوه ؛ عبداللطيف، حسن (٢٠٠٢). الصلابه النفسية والرغبة في التحكم لدى طلاب الجامعة ، **دراسات نفسية** ،١١،(٢) ، ٢٢٩-٢٧٢.
- الساعد ، رشاد (٢٠٠٤). مدى الارتباط بين فلسفة الإدارة والسلوك القيادى وأثره على الإبداع التظيمى ، **مجلة دراسات المستقبل ، جامعة أسيوط ،(١٠) ،٣١- ٥٤.**
- السالم ، ماهر على (٢٠١٥). **الولاء التنظيمى لدى لدى مدرسي التعليم الثانوي العام وعلاقته بالمشاركة في اتخاذ القرار** ، ماجستير ، كلية التربية ، جامعة دمشق.
- السبيعي ،عزة هاضل حزام المشعبي (١٤٣٠). **تطوير صنع واتخاذ القرار لدى القيادات النسائية في إدارة التربية والتعليم بجدة في ظل معايير الجودة الشاملة" دراسة استشرافية باستخدام أسلوب دلفاي**"، ماجستير ، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- رجاء،أبو علام ؛ اليمانى ، فاطمة السيد ؛ سعيدة ، أمانى (٢٠١٤)٠ اتخاذ القرار وعلاقته بالذكاء الوجدانى لدى القيادات التربوية فى ضوء بعض المتغيرات الديمجرافية ، **مجلة العلوم التربوية** ، جامعة القاهرة ، ٣(١) ، ٥٣٣- ٥٦٦.
- شقير ، زينب (١٩٩١). دراسة مقارنة لبعض المتغيرات اللامعرفية لدى أباء المتطوعين والمتطوعات بالمملكة العربية السعودية- كما يدركها الأبناء - فى ظل أزمة احتلال العراق لدولة الكويت .**مجلة كلية التربية** - جامعة طنطا ، ع (١٣) أبريل.
- شقير ، زينب (٢٠١٦). **دراسة كلينيكية متعمقة لديناميات المرأة المصرية القيادية** ، مؤتمر البحث العلمى – جامعة طنطا -١-٣/٧.
- شقير ، زينب (أ١٩٩١). **التغير فى اتجاه الطالبة السعودية نحو تعليم وعمل المرأة خلال سنوات الدراسة**.المؤتمر السنوى الرابع للطفل- معهد دراسات طفولة - جامعة عين شمس ، يناير ١٩٩١
- شقير، زينب (١٩٩٠). دراسة كلينيكية مقارنة لبعض جوانب الشخصية للمرأة العاملة بكليات البنات بالمملكة العربية السعودية وجمهورية مصر العربية.**مجلة كلية التربية** – جامعة طنطا- العدد الثامن(٥) ، يناير
- شيحا ، إبراهيم (١٩٩٨). **أصول الإدارة العامة** ، الإسكندرية ، منشأة المعارف.

- عالم ، خالد (٢٠٠٨). **درجة ممارسة عملية اتخاذ القرار لدى القادة التربويين بالإدارة العامة للتربية والتعليم للنين بالعاصمة المقدسة لعملية اتخاذ القرار** ، ماجستير ،كلية التربية ، جامعة أم القرى.
- عبد الهادى ، مروة السيد (٢٠٠٩). **الأمن النفسى وعلاقته بالصلابة النفسية لدي المراهقين ذوي الإعاقة السمعية(دراسة سيكومترية-كلينيكية)** . ماجستير.كلية التربية . جامعة الزقازيق.
- على ، ابتهاج أحمد (٢٠٠٣). المرأة وأنماط القيادة الإدارية ، المؤتمر السنوي العام الرابع في الإدارة والقيادة الإبداعية لتطوير وتنمية المؤسسات في الوطن العربي ، جامعة الدول العربية ، المنظمة العربية للتنمية الإدارية.
- عماشة ، سناء حسن (٢٠١٣). إسهامات المساندة الاجتماعية فى التنبؤ بالصلابة النفسية لدى المعيلات والمتزوجات وغير المتزوجات من طالبات الجامعة " دراسة ارتباطية مقارنة" ، **مجلة كلية التربية** ، جامعة طنطا ،(٥١) ،٦٨٦-٧٤٠.
- فهيم ، مجدى محمود (٢٠٠٧). بناء مقياس الصلابة النفسية لمعلمى التربية الرياضية ، مجلة البحوث النفسية والتربوية ، كلية التربية ، جامعة المنوفية ، ٢، ٦٩-١١١ .
- ماهر ، أحمد (٢٠٠٧). **اتخاذ القرار بين العلم والابتكار** ،الاسكندرية ، الدار الجامعية.
- مخيمر ، عماد محمد (١٩٩٧). الصلابة النفسية والمساندة الإجتماعية – متغيرات وسيطة فى العلاقة بين ضغوط الحياة وأعراض الإكتئاب لدى الشباب الجامعى ، **المجلة المصرية للدراسات النفسية** ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة،١٧، (٧)، ٦٤-٧٨.
- مخيمر ، عماد محمد (٢٠٠٢). **إستبيان الصلابة النفسية** ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة
- مراد ، خلاصي (٢٠٠٧). **اتخاذ القرار في تسيير الموارد البشرية واستقرار الإطارات في العمل**، الجزائر ، قسنطينة: وزارة التعلىم العالي والبحث العلمي- جامعة منتوري. (رقم٧ ف اتخاذ القرار
- مسغوني ، آمنة ؛ شوية ، سهيلة (٢٠١٥). **آليات اتخاذ القرار داخل التنظيم وعلاقتها بالرضا على الأداء الوظيفي** ، الجزائر ، ماجستير، الوادي: جامعة الشهيد حمه لخضر .
- هوارية ، قدور بن عباد (٢٠١٤). **المساندة الاجتماعية فى مواجهة أحداث الحياة الضاغطة كما تدركها العملات المتزوجات** ، دكتوراة ، جامعة وهران ،كلية العلوم الاجتماعية.

- Crowley, B.J ., Jr, B. H., & Hobd ,J. (2003). Psychological hardiness and adjustment to life Events in Adulthood, **Journal of Adult Development**, 10 (4), 237-248
- Kafak, T , J. (2001) . The relationship between hardiness, college adjustment and academic performance, **D.A.I**. 62 (6). 2958.
- Kahneman, Daniel& Tversky, Amos, eds. (2000). Choices, values, and frames. New York; Cambridge, UK: Russell Sage Foundation; Cambridge University Press. p. 211 .ISBN 0521621720 .OCLC 42934579.
- Kobasa,S.C.,(1979):Stressful life events, personality and health:An inquiry into hardiness**. Journal of personality and Social Psychology**,.37(1). 1-11.

- Kobasa, S.C., Maddi,S.R., & Kahns,P. (1982). hardiness and health : Aprospective study, **journal of personality and social psychology**,42 (4). 884-890.
- Kobasa,S.C.,Maddi, S.R.,&Puccetti,M.(1982).personality and exercise as buffers in the stress-illness relationship.**journal of Behavioral Medicne**, 5 (4). 391- 404.
- Kobasa,S.C;Puccette,M.(1983).Personality and social. Resources in Stress resistance**. Journal of Personality and Social Psychology**, 45 (2). 839 – 850
- Maddi, S.&Khoshaba, D.(1994). Hardiness and mental dealth. **Journal of Personality Assessment** , 63 (2). 265-274.
- Patton , J. T & Goldenberg , D. (1999). " Hardiness and anxiety as predictors of academic success in first year , full – time and part – time RN students" **Journa of Continuing Education in Nursing**,. 30 (4). 158 – 167
- *www.nesasy.org/index.php/-intro-96/5410*-------
- www.egovernmentinstitute.com
- http://www.islamway.com/bindex.php?section=categorylessons&category_id=11
- [B]QUOTE][B][ALIGN=CENTER]http://www.abunawaf.net/

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثانى:

ميثاق أخلاقي مقترح لمجالس الأمناء والآباء والمُعلمين بمدارس الوطن العربي في ضوء نماذج بعض الدول

إعداد :

د/ حسام الدين السيد محمد إبراهيم

دكتور باحث بشعبة بحوث التخطيط التربوي

بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

ميثاق أخلاقي مقترح لمجالس الأمناء والآباء والمعلمين بمدارس الوطن العربي في ضوء نماذج بعض الدول

د/ حسام الدين السيد محمد إبراهيم،
دكتور باحث بشعبة بحوث التخطيط التربوي
بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

• **المستخلص** :
هدفت الدراسة الحالية إلى اقتراح ميثاق أخلاقي لمجالس الأمناء والآباء والمُعلمين بمدارس الوطن العربي في ضوء نماذج بعض الدول، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت تحليل الوثائق كأداة في جمع البيانات والمعلومات، واقترحت الدراسة ميثاقاً أخلاقيا لمجالس الأمناء والآباء والمعلمين في مدارس الوطن العربي يرتكز على ثمانية مجالات رئيسة هي: المبادئ العامة مثل العدالة، والمساواة، والاحترام، والنزاهة، والأمانة؛ والتزامات الأعضاء نحو المجلس، والطلبة، والمدرسة، وهيئة العاملين ، والسلطات الإدارية العُليا، وأولياء أمور الطلبة والمجتمع المحلي، والجمعيات الداعمة.

الكلمات المفتاحية: الميثاق الأخلاقي - مجالس الأمناء والآباء والمُعلمين - الوطن العربي.

A proposed Code of Ethic for the Boards of Trustees, Parents and Teachers in Schools for the Arab World in the Light of Models of Some Countries

Dr. Hossam El-Din El-Sayed Mohamed Ibrahim

Abstract

The present study aimed at proposed Code of ethic for the boards of trustees, parents and teachers for schools in the Arab world in the light of models of some countries. The study used a descriptive method, also used a Document analysis was also used as a tool for data and information collection. The study proposed code of ethic for the boards of trustees, parents and teachers for schools in the Arab world based on eight main areas: general principles such as justice, equality, respect, integrity and honesty; and Members' obligations to the Board, students, school, staff, higher administrative authorities, parents of students and the community, and supportive associations.

Keywords: Code of ethic- boards of trustees- Arab world.

• **المقدمة** :

تهتم كثير من دول العالم بتطوير العملية التعليمية في المدارس بصفة مستمرة، وتُعتبر المشاركة المجتمعية من قبل أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع من أساسيات ومرتكزات هذا التطوير، فلم يَعُد المجتمع المدرسي مغلقا على نفسه ولم تعد العملية التعليمية قاصرة فقط على الموجودين داخل المدرسة من إدارة مدرسية ومعلمين وإداريين وأخصائيين وطلبة، بل أصبحت المدرسة منفتحة على المجتمع المحلى بجميع هيئاته ومؤسساته، كما صار لأولياء الأمور دور بارز في دعم العملية التعليمية وتطويرها، وأصبحت المدرسة تشارك في تنمية المجتمع المحلي من خلال شراكة فعالة بينهما.

ولا يمكن أن تحقق الشراكة المجتمعية أهدافها إلا من خلال تنظيمات وهيئات مدرسية تكسبها القدرة والكفاءة والفعالية وتوفر لها كافة سبل الدعم المادية

والبشرية ، ولهذا تم تشكيل ما يُعرف بمجالس الأمناء والآباء والمُعلمين على اختلاف مسمياتها حيث تتكون هذه المجالس من ثلاث فئات رئيسة، الأولى تُمثل الإدارة المدرسية والمعلمين والهيئة الإدارية المعاونة بالإضافة إلى الطلبة في المدارس الثانوية ولا تزيد هذه الفئة عن الثلث ، والثانية تُمثل أولياء أمور طلبة المدرسة من غير العاملين بها ويزيد عددهم عن ثلث الأعضاء، والثالثة تُمثل أعضاء المجتمع المحلي بمؤسساته ومُنظماته وهيئاته المختلفة ويحق للمجلس اختيار العدد الذي يناسبه من هذه الفئة ، ويتولى أحد أولياء الأمور أو عضو من المجتمع المحلي القيام بدور رئيس المجلس، وعضو من الإدارة المدرسية بدور نائبه أو مساعده. (Roher & Stiner, 2010,11; Victoria Department of Education and Training;2019,8)

وتتولى مجالس الأمناء والآباء والمُعلمين القيام بعديد من المهام والمسئوليات مثل: المشاركة في عمليات التخطيط الاستراتيجي للمدرسة، وتوفير مصادر تمويل لدعم البرامج والمشروعات المدرسية، والمشاركة في إعداد وتنفيذ الميزانية المدرسية ، وتوفير متطلبات تنفيذ أنشطة المناهج الدراسة الصفية واللاصفية من أدوات ووسائل تعليمية وموارد مادية وبشرية، ودعم عمليات التقويم الذاتي للمدرسة، والإشراف على صيانة المباني المدرسية وما بها من تجهيزات وتوفير عوامل الأمن والأمان الخاصة بها، والرعاية الشاملة والمتكاملة للطلبة وتقديم لهم كافة الخدمات التعليمية والصحية والاجتماعية، وتدعيم العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، والمشاركة في اختيار مدير المدرسة والهيئة التعليمية والإدارية بالمدرسة، ومساعدة الإدارة المدرسية في حل مشكلاتها وتمكينها من مواجهة التحديات المعاصرة، وقيادة عمليات التطوير والتغيير والتحسين المدرسي، والاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة من المعاقين الموهوبين والمبدعين والمتفوقين دراسيا. (Wylie, 2013, 35; New Zealand School Trustees Association, 2019,5)

ولا يمكن لمجالس الأمناء والآباء والمُعلمين القيام بمسئولياتها ومهامها وأدوارها ما لم يكن أعضائها لديهم الرغبة والاهتمام والالتزام والتطوع لإنجازها بجودة وتميز في الأداء، ولذا اهتمت كثير من دول العالم بوضع ميثاق أخلاقي لتلك المجالس يكون موجها ومرشدا لأعضائها، ويضبط أدائها، ويجعلهم يلتزمون بتحقيق أهدافها والقيام بمهامها ومسئولياتها للارتقاء بجودة العملية التعليمية المدرسية، ففي الولايات المتحدة الأمريكية قام مجلس التعليم بمدينة شيكاغو في ولاية إلينويز(Chicago Board of Education,2018,23-24) بوضع ميثاق أخلاقي لمجالس الأمناء والآباء والمعلمين والتي تُعرف بالمجالس المدرسية المحلية Local School Councils تضمن مجموعة من المبادئ ركزت على الحفاظ على موارد المجلس وعدم استغلالها في مصالح الأعضاء الشخصية، وعدم قبول هدايا أو مكافآت من أولياء الأمور أو أعضاء المجتمع المحلي، وعدم استغلال العضوية في تحقيق مكاسب سياسية أو اجتماعية، والحفاظ على سرية البيانات والمعلومات الخاصة بالمجالس والمدارس وما تتناوله من قضايا أو مشكلات.

وفي استراليا قام قسم التعليم والتدريب بولاية فيكتوريا (Victoria Department of Education and Training; 2019,5) بوضع ميثاق أخلاقي لمجالس الأمناء والآباء والمعلمين والتي تُعرف بالمجالس المدرسية School Councils اشتمل على مجموعة من المبادئ والقيم الأخلاقية مثل: الأمانة والنزاهة والصدق، والتصرف بحسن النية والحرص على تحقيق المصالح العُليا للمدرسة، والدعم والثقة والشفافية المتبادلة بين الأعضاء، والاتصالات الفعالة بين أعضاء المجلس من جانب وبينهم وبين هيئة العاملين بالمدرسة من جانب أخر، والمناخ المفتوح الذي يسمح بحرية تبادل المعلومات والبيانات واستعراض وجهات النظر المختلفة، والتزام الأعضاء بما تم إسناده إليهم من مهام ومسئوليات وواجبات.

وأيضاً في استراليا قام قسم التعليم والتدريب بولاية كوينسلاند (Queensland Department of Education and Training ,2013,14-15) بوضع ميثاق أخلاقي للمجالس المدرسية تضمن مجموعة من القيم مثل: الأمانة، والنزاهة ،والسلامة، والثقة، والاحترام، بالإضافة إلى التوقعات العالية والتواصل الفعال، والمحاسبة والمسائلة، فضلاً عن حل الصراعات والمشكلات بطرائق فعالة.

وفي نيوزيلندا قامت وزارة التربية والتعليم (New Zealand Ministry of Education,2000,13) بوضع ميثاق أخلاقي لمجالس الأمناء والآباء والمعلمين والتي تُعرف بمجالس الأمناء Boards of Trustee اشتمل على معرفة وفهم الأعضاء لأهداف المجلس ومهامه ومسئولياته بصورة واضحة، والمحافظة على وقت المجلس، والمشاركة الفعالة في جميع أنشطته، واهتمام الأعضاء بتنمية معارفهم وقدراتهم، ودعم أنشطة التنمية المهنية لهيئة العاملين بالمدرسة، والاتصالات الفعالة بين جميع الأعضاء وبينهم وبين كافة المشاركين في العملية التعليمية، والوفاء باحتياجات الطلبة وأولياء الأمور والمجتمع، ومراجعة الأداء بصفة مستمرة.

وفي كندا قام المجلس المسؤول عن إدارة المدارس بمنطقة يورك التعليمية York Region District School Board في ولاية أونتاريو بوضع ميثاق أخلاقي لمجالس الأمناء والآباء والمعلمين والتي تُعرف بالمجالس المدرسية School Councils تضمن مجموعة من المبادئ مثل: توجيه أفضل الاهتمامات للوفاء باحتياجات الطلبة ، والتصرف في حدود المسئوليات والمهام والأدوار، واحترام القوانين والتشريعات واللوائح المنظمة للعملية التعليمية، والاعتراف بالتنوع واحترام وتقدير آراء الزملاء، والالتزام بتنفيذ قرارات المجلس، واحترام سرية المعلومات والبيانات، والتأكيد على العمل التطوعي، وعدم الحصول على مكاسب مالية نظير القيام بالمهام والمسئوليات. Ministry of Education in Ontario, (2015,30) . وفي كندا أيضا قامت جمعية مانيتوبا لمجالس الآباء بوضع ميثاق لقواعد السلوك الأخلاقية لمجالس الأمناء والآباء والمعلمين والتي تُعرف بالمجالس الاستشارية للآباءParent Advisory Councils يرتكز على مجموعة من القيم

مثل: التعامل بكرامة وشرف واحترام وتقدير مع جميع المشاركين في العملية التعليمية، والولاء والانتماء للمجلس والمدرسة، وترسيخ النظام والانضباط في العمل، والالتزام بقرارات المجلس والعمل على تنفيذها، والاهتمام بحل الخلافات والنزاعات مع الآخرين بصورة فعالة. The Manitoba Association of Parent (Councils, 2014,35)

أما في الدول العربية فلا يوجد ميثاق أخلاقي خاص بمجالس الأمناء والآباء والمعلمين بالمدارس سواء أكان ميثاقا عاما لهذه الدول أم ميثاقا خاصا بكل دولة على حده، حيث ركزت الجهود على الميثاق الأخلاقي لمهنة التعليم الذي تضمن المعلمين وعلاقتهم مع المشاركين في العملية التعليمية ، وتجلى ذلك في ميثاق شرف المعلم العربي عام ١٩٦٨م ، وميثاق المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم الصادر عامي ١٩٧٩م ، ٢٠٠٢م؛ وميثاق مكتب التربية العربي لدول الخليج عامي ١٩٨٥م، ٢٠١٠م، فضلا عن قيام كثير من الدول العربية بوضع ميثاق أخلاقي للمعلمين خاص بها مثل: مصر، والمملكة العربية السعودية، والأردن، وفلسطين، والإمارات العربية المتحدة، والكويت، وقطر، والجزائر. (الزدجالية وإبراهيم والشعيلي، ٢٠١٦)

- **مشكلة الدراسة** :

نظرا لعدم وجود ميثاق أخلاقي خاص بمجالس الأمناء والآباء والمعلمين بمدارس الوطن العربي بصفة عامة وفي أي دولة بصفة خاصة مما أدى إلى وجود كثير من السلبيات وجوانب القصور والضعف المرتبطة بهذه المجالس وذلك على النحو الآتي:

- في جمهورية مصر العربية أشارت نتائج دراسات الزكي (٢٠٠٩)، وحسنين (٢٠١٠)، والبهائي (٢٠١١)، وشاروده (٢٠١١)، وصيام (٢٠١١، ١٧٣ -١٧٤) ومحمد (٢٠١٥)، وقنديل (٢٠١٨) إلى أن مجالس الأمناء والآباء والمعلمين تفتقد للدور المحوري المنوط لها في تحقيق الشراكة المجتمعية مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي، ولا تشارك بفعالية في عمليات صُنع واتخاذ القرار المدرسي، وقلة تعاون أعضائها مع هيئة العاملين بالمدرسة، وضعف إقبالهم على حضور اجتماعاتها لأنها تُعقد في أوقات غير مناسبة للأعضاء ، وندرة متابعة المجالس للقرارات التي تتخذها ، وعدم وجود خطط عمل واضحة توجه عملها، وانخفاض وعي الأعضاء بأهميتها ومسئولياتها ومهامها، ووجود صراعات في السلطة بين رؤساء المجالس ومديري المدارس، واقتصار جهودها على جمع التبرعات دون الاهتمام بعمليات التعليم والتعلم.
- في سلطنة عُمان توصلت نتائج دراسات المسهلي (٢٠٠٣)، والحبسي (٢٠٠٤) ، والشرعية (٢٠٠٧)، والمسهلي(٢٠١٢) ، والمعولي (٢٠١٤) ، والشحية (٢٠١٤) والرياسي (٢٠١٧) إلى قلة وضوح أدوار تلك المجالس وأهدافها في العملية التربوية لدى أعضائها، وقلة وعيهم بالعملية التعليمية بالمدارس وبمهامهم فيها عامة وفي هذه المجالس خاصة، وتدني المستوى التعليمي والثقافي لغالبية

الأعضاء من أولياءِ الأمور والمجتمع، وعزوف أولياء الأمور والمجتمع عن حضور اجتماعاتها، فضلاً عن تكرار الموضوعات المطروحة في هذه الاجتماعات وقلة التدريب والتأهيل لأعضاءها ، وضعف تواصلها مع مؤسسات المجتمع المحلي.

- في المملكة العربية السعودية كشفت نتائج دراسات غنيم (١٩٩٦)، والمدخلي (١٩٩٦)، والخليف (٢٠٠١)، وعبد الوهاب (٢٠٠٤)، وأباذراع (٢٠٠٦)، والسلمي (٢٠٠٩) والمطيلق (٢٠١٥) عن قلة اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين بالمدارس، كما أن مُدتها قصيرة وغير كافية لمناقشة القضايا والمشكلات المدرجة في جداول الأعمال، وتركيز موضوعاتها على التحصيل الدراسي، وقلة الاهتمام بسلوكيات الطلبة ومواهبهم وقدراتهم وحل مشكلاتهم ، وقلة الاهتمام بتحسين وتطوير وتقويم أدائها، ودورها المحدود في تقديم خدمات للأسرة والمجتمع، وهيمنة الإدارة المدرسية على قراراتها وأعمالها، وعدم إلمام بعض الأعضاء بالعملية التربوية وما بها من أنظمة ولوائح فضلاً عن أدوارهم ومسئولياتهم وواجباتهم ، وانخفاض مستواهم التعليمي والثقافي، وضعف مُتابعة توصيات المجالس، وقلة الصلاحيات والسلطات الممنوحة والمفوضة لها، وقلة زيارات الأعضاء للمدارس.
- في مملكة البحرين أظهرت نتائج دراستي الخطيب (٢٠٠٣)، وحمزة (٢٠٠٨) قلة اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين وضعف حضورها من قبل الأعضاء بصورة منتظمة، وإهمال مناقشة الموضوعات المهمة والحيوية فيها ، وضعف متابعة وتنفيذ قراراتها، ووجود عشوائية في تشكيل اللجان المنبثقة عنها، وإهمال الطلبة المتفوقين والموهوبين والمعوقين في اجتماعاتها ومناقشاتها ، وضعف قدرتها على توثيق العلاقات بين المدرسة من جانب وأولياء الأمور والمجتمع المحلي من جانب آخر، وعدم توفير مصادر مستقلة للإنفاق على أنشطتها ، وضعف التخطيط الجيد لأعمالها ، وعدم تقويم أدائها.
- في السودان أبرزت نتائج دراستي علي(١٩٩٨)، و اليعقوبية (٢٠٠٩) تردد الآباء في الحضور لاجتماعات مجالس الآباء والمعلمين لاعتقادهم الخطأ أن المدرسة ستحملهم أعباءً مالية إضافية، وقلة وعي أعضاء تلك المجالس بمهامهم وأدوارهم فيها، وضعف مساهمتها في النشاط المدرسي، وعدم التزام بعض الأعضاء بالحضور إلى المدرسة، وقلة متابعة آليات تنفيذ البرامج والمشروعات المدرسية، وقلة درجة الحماس بالانضمام إليها.
- في فلسطين خلصت نتائج دراسات العاجز (١٩٩٨)، والعباسي (٢٠٠٢)، وعبد الباقي (٢٠٠٤)، وأبو ساكور (٢٠١٠)، وشلدان وصايمة وبرهوم (٢٠١١)، وزامل (٢٠١٣) إلى أن تنظيم مجالس الآباء بشكلها الحالي لا يساعد على توثيق الصلات بينها وبين الإدارة والمعلمين، وبين المدرسة والآباء والمجتمع المحلي، ووجود تنافر بين الأعضاء، وكثرة الغياب عن الاجتماعات، وعدم إيمان البعض بجدواها وأهميتها ، وغياب الوعي التربوي لدى الآباء والأمهات لأهمية تلك المجالس وأهدافها، ودورها محدود في مجالات التعليم والتعلم، والاتصال والتواصل، والأنشطة والمناهج، والدعم المادي والمعنوي، وقلة اهتمامها بمناقشة مشكلات الطلبة التعليمية والسلوكية، وتنمية قيم المواطنة لديهم.

- في الجزائر بينت نتائج دراسة صبيرة(٢٠١٤) أن مجالس الآباء والمعلمين يغلب عليها الشكلية في الأداء، وجهل أولياء الأمور بالتشريعات المدرسية، ومعظمهم غير ملمين بالقرارات الوزارية المنظمة للمجلس، وانخفاض وعي الآباء بالقرارات الوزارية المنظمة لعمله ، ومعظم الأعضاء لا يقومون بزيارة المدرسة إلا وقت اجتماع المجلس، والآباء غير ملمين بالجوانب التربوية، كما أن معظم مؤهلاتهم العلمية لا تناسب القيام بمهمة تقويم العملية التربوية ومن ثم فإن وجودهم ضمن تشكيلات تلك المجالس يتسم بالإجراءات الشكلية.
- في العراق أوضحت نتائج دراستي عبد(٢٠١١) والعيساوي (٢٠١٩) ضعف العلاقة بين أولياء الأمور والمدرسة تصل إلى حد القطيعة، بالإضافة إلى ضعف العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي المحيط بها، وهذا يجعل مجالس الآباء دورها محدودا في دعم العملية التعليمية بالمدارس، وقلة وعي بعض المدارس بأهمية مجالس الآباء بالنسبة للمعلمين وللآباء، وعدم القدرة على الحضور بسبب ضغوط العمل، وغياب دور أولياء أمور في متابعة أبنائهم، وضعف ميزانية هذه المجالس وسوء استغلالها.
- في قطر كشفت نتائج دراسة السبيعي وصادق (١٩٩٦م) عن محدودية الأنشطة والفعاليات التي تمارس في مجالس أولياء الأمور والمعلمين ، وعزوف كثير من أولياء الأمور عن حضور اجتماعاتها ، وعدم وجود آلية للتواصل بين المدرسة وأولياء الأمور، وقلة اهتمام المجالس بالكشف عن حاجات الطلبة وتلبيتها، وقصور في النهوض بمستوى الرعاية الصحية والنفسية والاجتماعية المقدمة لهم، وقصور أيضا في قيام المجالس بتوثيق الصلات بين أولياء الأمور والمجتمع المحلي وإدارات المدارس، ومعاونة المدرسة على أداء رسالتها كمؤسسة تربوية واجتماعية.
- في الكويت توصلت نتائج دراسة يعقوب (٢٠١٠) إلى محدودية مُشاركة أولياء الأمور من أعضاء مجالس الآباء والمعلمين في العملية التعليمية، والتدخل الزائد من بعضهم في شئون المدرسة، وعجز أعضاءها عن تدعيم العلاقات بين المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، وأن الإدارة المدرسية هي التي تخطط لاجتماعات المجالس وعقدها وترسل لأعضاءها من أولياء الأمور الدعوات لحضورها.
- في المملكة الأردنية الهاشمية أشارت نتائج دراسات بربخ (٢٠٠٢)، والدوسري (٢٠٠٥)، والهرش (٢٠٠٦)، ورضوان ومصاروة (٢٠١٤) إلى أن هناك قصورا في فاعلية مجالس أولياء الأمور في مجالات علاقة المجلس بالأسرة والمجتمع، وعلاقتة بالطلبة، وعلاقتة بالمدرسة والهيئة التدريسية، والأنشطة والمناهج الدراسية، ووجود قصور لديها في تحقيق الأهداف العامة للمدرسة، وعدم التخطيط المسبق لأعمالها ، وتدني كفاءة أعضاءها ، وضعف العلاقات الاجتماعية بينهم ، وعزوف أولياء الأمور عن المشاركة فيها ، وقلة اجتماعاتها بصورة مُنتظمة، فضلا عن عدم وجود مكان مناسب لعقدها ، وعدم الأخذ بآراء ومقترحات أولياء الأمور التي تُطرح في اجتماعاتها، وقلة وضوح أهداف تلك

المجالس لدى أعضاءها، وقلة زيارة الأعضاء للمدارس، وضعف المُتابعة والالتزام بقراراتها من قبل الأعضاء، وضعف الجانب القيادي في هذه المجالس.

ويتضح مما سبق كثرة المشكلات التي تواجه مجالس الأمناء والآباء والمعلمين في الدول العربية وغالبيتها يرجع إلى أعضاء تلك المجالس وقصور في التزاماتهم تجاه العمليةِ التعليمِية بأطرافها المختلفة، ومن ثم فهم بحاجة إلى ميثاق أخلاقي يكون موجها ومرشدا لهم في كافة أعمالهم وسلوكياتهم.

وفي ضوء ما سبق يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

- ما الأسس الفكرية لمجالس الأمناء والآباء والمعلمين بمدارس الوطن العربي ؟
- ما نماذج بعض الدول في مجال الميثاق الأخلاقي لمجالس الأمناء والآباء والمعلمين في المدارس ؟
- ما الميثاق الأخلاقي المُقترح لمجالس الأمناء والآباء والمُعلمين بمدارس الوطن العربي في ضوء نماذج بعض الدول ؟

- **أهداف الدراسة** :

هدفت هذه الدراسة إلى:

- التعرف على الأسس الفكرية لمجالس الأمناء والآباء والمعلمين بمدارس الوطن العربي.
- استكشاف نماذج بعض الدول في مجال الميثاق الأخلاقي لمجالس الأمناء والآباء والمعلمين في المدارس.
- اقتراح ميثاق أخلاقي لمجالس الأمناء والآباء والمُعلمين بمدارس الوطن العربي في ضوء نماذج بعض الدول.

- **أهمية الدراسة** :

تمثلت أهمية هذه الدراسة في كونها يمكن أن تفيد مجالس الأمناء والآباء والمعلمين والإدارة المدرسية والسلطات التعليمية العليا في الإفادة من نماذج بعض الدول في مجال الميثاق الأخلاقي لمجالس الأمناء والآباء والمعلمين، بالإضافة إلى النموذج الذي تم اقتراحه في إقرار ميثاق أخلاقي خاص بتلك المجالس في المدارس بالوطن العربي يجعل القائمين عليها يلتزمون بالأخلاقيات الفاضلة، وأداء واجباتهم ومهامهم بجودة وتميز، ومن ثم تحقيق أهداف العملية التعليمية بدرجة عالية من الكفاءة والفعالية، ولا سيما أن جميع الدول العربية تفتقد إلى مثل هذا الميثاق .

- **منهج الدراسة**:

اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي حيث إنه" يهتم بجمع أوصاف علمية دقيقة للظاهرة المدروسة ووصف الوضع الراهن والمعتقدات والاتجاهات عند الأفراد أو الجماعات وطرائقها في النمو و التطور، ودراسة العلاقات القائمة بين الظواهر". (سليمان، ٢٠٠٩، ١٣٥)

- **حدود الدراسة**:

تمثلت حدود الدراسة في الآتي:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت على تناول نماذج من المواثيق الأخلاقية لمجالس الأمناء والآباء والمعلمين في المدارس.
- الحدود البشرية: أعضاء مجالس الأمناء والآباء والمُعلمين.
- الحدود المكانية: اقتصرت على مجموعة من دول العالم وهي الولايات المتحدة الأمريكية، وأستراليا، ونيوزيلندا، وكندا، بالإضافة إلى بعض الدول العربية.
- الحدود الزمنية: أجريت الدراسة في العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠م.

- **مصطلحات الدراسة**:

- **١- الميثاق الأخلاقي لمجالس الأمناء والآباء والمُعلمين**:

يُعرف الميثاق الأخلاقي لمجالس الأمناء والآباء والمُعلمين بأنه مجموعة من المبادئ والقواعد التوجيهية والإرشادية التي تنظم عمل تلك المجالس في مختلف القضايا التي تتولى مسئولياتها. (Alberta School Councils Association, 2012,1)

كما يُعرف بأنه مجموعة من المعايير المتوقعة لسلوكيات وتصرفات أعضاء مجالس الآباء والتي يجب أن يلتزموا بها في جميع الأوقات، ويهدف إلى مساعدة جميع أعضاء تلك المجالس لكي يبنوا شراكة مجتمعية فعالة مع المدارس تساهم في تحقيق أهداف العملية التعليمية بجودة وتميز. (Queensland Teachers' Union, 2013,2)

وبالإضافة إلى ما سبق يُعرف بأنه مجموعة من المبادئ الأخلاقية التي تُلخص التوقعات نحو أداء وسلوكيات أعضاء تلك المجالس، ويجب التمسك والالتزام بها والعمل في ضوئها. (Ministry of Education in Ontario, 2002,42)

وتأسيساً على ما سبق يُعرف الباحث الميثاق الأخلاقي لمجالس الأمناء والآباء والمعلمين بأنه مجموعة من القواعد والمبادئ والقيم التي توجه وتنظم وتُرشد عمل تلك المجالس في مختلف المهام والمسئوليات والواجبات التي تقوم بها وتتولى مسئولياتها، وفي علاقات أعضائها بكافة المهتمين بالعملية التعليمية من هيئة العاملين بالمدرسة والطلبة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي.

- **٢- مجالس الأمناء والآباء والمُعلمين**:

تُعرف مجالس الأمناء والآباء والمُعلمين بأنها " فريق إداري يتشكل من ممثلين عن الإدارة المدرسية والمعلمين وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي والطلبة ومستشاري المدرسة وممثلين للحكومة المحلية، ويتولى مسئولية تحديد ورسم السياسات العامة التعليمية والأهداف والغايات المدرسية وفق الخطة الاستراتيجية للمدرسة، ورصد ومتابعة وتقويم أداء المدرسة، والمشاركة في وضع قواعد لسلوكيات الطلبة، والإشراف على المباني والتجهيزات المدرسية، وتدعيم ميزانية المدرسة ومراقبة أوجه إنفاقها. (خليل وأحمد، ٢٠١٥، ٤٩٨ -٤٩٩)

كما تُعرف على أنها "إحدى المؤسسات المُجتمعية التي تسهم مساهمة فعالة في تفعيل دور المدرسة، وتنبثق من أولياء الأمور بالمدرسة والقائمين على التعليم من المعلمين والمسؤولين من هيئة إدارية وتعليمية، وتقوم بتقديم الخدمات للمدرسة وتمكينها من فاعلية الأداء، والمساهمة في تحقيق رؤيتها ورسالتها، وحمايتها من التحديات الداخلية والخارجية التي قد تعوق أدائها ودورها الحقيقي.(الشماس، ٢٠١٥، ١٨٨). كما تُعرف على أنها هيئة تتولى مسئولية الحوكمة الإدارية للمدرسة، وتتشكل من مدير المدرسة، وممثلين عن هيئة العاملين بها من مُعلمين وغيرهم من الهيئة الإدارية المعاونة، وممثلين عن مجلس أمناء الطلبة، وممثلين عن الآباء والمجتمع المحلي، ويتولى المجلس مسئولية رسم مستقبل المدرسة وبناء رؤيتها ووضع رسالتها وسياساتها وأهدافها التعليمية، ومُتابعة وتقويم الأداء المدرسي، ودعم العلاقة مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي، وإدارة عمليات التمويل المدرسي.(New Zealand School Trustees Association,2018,2)

ويُعرَّف أيضاً على أنه " مجموعة من الأفراد يمثلون المدرسة والآباء والمجتمع ، ويعملون سويا" وفق مجموعة من القواعد والأسس المحددة لدعم ومساندة العملية التعليمية في كافة ميادين ومجالات العمل المدرسي ،لتحسين جودة العملية التعليمية ،وتسهيل ودعم التعاون البناء بين المدرسة والآباء والمجتمع المحلي".

(Alberta School Councils' Association,2016 C)

وتأسيساً على ما سبق يعرف الباحث مجالس الأمناء والآباء والمُعلمين بأنها هيئات يتم انتخابها من ممثلين عن المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، لتدعيم العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحيط بها، والإشراف والمتابعة لكافة ميادين ومجالات العمل المدرسي.

- **الدراسات السابقة**:

نظراً لعدم وجود دراسات سابقة تناولت الميثاق الأخلاقي لمجالس الأمناء والآباء والمُعلمين في المدارس قام الباحث بتقسيم الدراسات السابقة إلى محورين، الأول يتعلق بمجالس الأمناء والآباء والمعلمين، والثاني يتعلق بالميثاق الأخلاقي لمهنة التعليم على اعتبار أن تلك المجالس جزء مهم من العملية التعليمية وتقوم بأدوار مُتعددة ومتنوعة في دعمها، بالإضافة إلى تقسيم كل محور إلى دراسات عربية وأخرى أجنبية وذلك على النحو الآتي:

- **أولاً: دراسات تتعلق بمجالس الأمناء والآباء والمُعلمين**:
- **أ- الدراسات العربية**:

أشارت نتائج دراسة الخطيب (٢٠٠٣م) إلى وجود كثير من المعوقات تحد من فعالية مجالس الآباء في تدعيم العملية التربوية في المدارس الإعدادية الحكومية بمملكة البحرين أهمها عزوف الآباء عن حضور اجتماعاتها ، وقلة المخصصات المالية لمجالس الآباء مما يقلل من فرص تطبيق برامجها، وعدم التخطيط الجيد لأنشطتها، وإهمال الإدارة المدرسية متابعة أعمالها.

وتوصلت نتائج دراسة الطعاني (٢٠٠٥م) إلى أن مديري المدارس الحكومية بمحافظة إربد بالأردن يزودون أولياء الأمور بمعلومات دورية عن مستوى تحصيل أبنائهم، ويهتمون بشكاوي وملاحظات أولياء الأمور، ووجود قصور في تدريب أولياء الأمور على مهام ومسئوليات مجالس الآباء، وافتقار المدارس لتجهيزات يمكن من خلالها تنفيذ فعاليات وأنشطة المؤسسات والجمعيات والأندية في المجتمع المحلي.

وكشفت نتائج دراسة عيد (٢٠٠٦م) أن مجالس الآباء والمعلمين في المدارس الابتدائية بمملكة البحرين حققت معظم أهدافها بدرجة كبيرة، ولا توجد فروق دالة إحصائيا بين آراء المديرين والمعلمين وأولياء الأمور المتعلقة بفاعلية تلك المجالس.

وتوصلت نتائج دراسة الشرمان وزميليها (٢٠٠٧م) إلى وجود أسباب كثيرة تؤدي إلى عزوف أولياء الأمور عن المشاركة في مجالس الآباء والمعلمين في محافظة الكرك بالأردن أهمها انشغال أولياء الأمور بالحياة العامة، وعدم معرفتهم بأهمية تلك المجالس، وتدني رغبتهم في المشاركة بها، وجهلهم بالقضايا التربوية والقوانين والتشريعات المدرسية، وانخفاض مستواهم الثقافي، وعدم وجود أماكن مخصصة لاجتماعات المجلس، واعتقاد أولياء الأمور بأن الغرض من الاجتماعات هو جمع التبرعات، وعدم قيام المدرسة بتوعية أولياء الأمور بأهداف وأدوار المجلس، وعدم متابعة المدرسة لقراراته وتوصياته.

وخلصت نتائج دراسة حمزه (٢٠٠٨م) إلى اقتناع العاملين بالمدارس وأولياء الأمور بجدوى مجالس الآباء والمعلمين في دعم العلاقة بين المدرسة والمجتمع في المدارس الابتدائية والإعدادية بمملكة البحرين ، كما أشارت نتائج الدراسة إلى إهمال مناقشة الموضوعات المهمة والحيوية في تلك المجالس وقصرها على مجلس الإدارة، ووجود عشوائية في تشكيل اللجان المنبثقة عن المجلس، وإهمال الطلاب المتفوقين والموهوبين والمعوقين في اجتماعات ومناقشات المجلس.

وأبرزت نتائج دراسة اليعقوبية (٢٠٠٩م) أن لمجالس الآباء والمعلمين في المرحلة الثانوية بمحلية الخرطوم بالسودان دوراً كبيراً في تحسين البيئة المدرسة، وأن وزارة التربية والتعليم تعمل على تدريب وتأهيل أعضاءها ، وضعف مساهمة تلك المجالس في النشاط المدرسي، وضعف انتظام اجتماعاتها وقلة حضور الأعضاء.

وأظهرت نتائج دراسة بالي (٢٠١٠) ضعف التعاون بين مجالس الأمناء و الآباء والمعلمين و المجتمع المحلي بإدارة الرياض التعليمية بمحافظة كفر الشيخ بمصر في مواجهة مشكلة الدروس الخصوصية، وقلة الإمكانات المتاحة للمدرسة، ونقص خبرات ومهارات أعضاء المجالس لمواجهة تلك المشكلة.

وأبرزت نتائج دراسة إبراهيم (٢٠١١) أن اجتماعات مجالس الأمناء و الآباء والمعلمين في المدارس الابتدائية بمحافظة قنا بمصر لا تُعقد بصفة دورية، وقلة وعي بعض الأعضاء لمضمون أدوارهم فيها وما يترتب عليه من مسئوليات، وعدم وجود قاعدة بيانات ومعلومات خاصة بها، وقلة وجود مراجعة دورية لأعمالها وأنشطتها.

وأسفرت نتائج دراسة السعدي (٢٠١٣) إلى أن مجالس الآباء والأمهات في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان تعاني من وجود قصور في وعي أعضاءها بالمسؤوليات المنوطة لهم، واختيار أعضاء اللجان المنبثقة عنها بالاقتراع السري، ووجود شروط محددة وواضحة لعضوية المجلس مثل: الكفاءة والخبرة، وقصور في تدريب أعضاء المجالس، وضعف قدرة أعضاءها في التعامل مع البوابة التعليمية بكل سهولة ويسر، وقصور في تنظيمها لملتقيات وأيام مفتوحة لعرض أعمالها.

وأكدت نتائج دراسة المعولي (٢٠١٤) أن مجالس الآباء والأمهات في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة الباطنة جنوب بسلطنة عُمان تواجه بعض المشكلات مثل: قلة وعي الأعضاء بمهامهم ، وضعف تعاون الأسرة مع المدرسة ، وعزوف أولياء الأمور عن المشاركة بالمجلس، وضعف الإمكانات المادية للمجلس لتفعيل برامجه، والمركزية في اتخاذ القرارات من قبل الإدارة المدرسية، وطريقة تشكيل المجلس المتبعة في المدارس غير ديمقراطية، وقلة التدريب والتأهيل لأعضاء المجلس، وضعف تواصل مؤسسات المجتمع المحلي مع المجلس.

وتوصلت نتائج دراسة المطيلق (٢٠١٥) إلى وجود قصور في أدوار مجالس الآباء والمعلمين في المدارس الإبتدائية الحكومية في مدينة بريدة بالمملكة العربية السعودية في دعم الأنشطة الرياضية والمسرحية وتنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة، وقلة تحفيز المعلمين على استخدام أساليب واستراتيجيات حديثة في التدريس، والسعي لتدعيم مكتبات المدارس، وتشجيع الطلبة على كتابة البحوث وتلخيص الكتب، وتشجيع المسابقات بين الفصول، وحث الطلبة على المحافظة على ممتلكات المدرسة.

وكشفت نتائج دراسة محمد (٢٠١٥) أهمية دور مجالس الأمناء والآباء والمعلمين في تطور المدارس في جمهورية مصر العربية، وزيادة دور أولياء الأمور في تلك المجالس ولا سيما فيما يتعلق بالمشاركة في صُنع واتخاذ القرارات المدرسية، ووجود بعض المعوقات تواجه هذه المجالس تتمثل في صعوبة اختيار الشخصيات العامة في عضوية هذه المجالس، ووجود بعض القرارات والقوانين تحد من فعاليتها، وتدني ثقافة التطوع لدى أولياء الأمور، والشكلية التي تتم بها تشكيل وتكوين هذه المجالس.

وأوضحت نتائج دراسة الريامي (٢٠١٧) وجود مُشكلات تواجه مجالس الآباء والأمهات في المدارس الخاصة بمحافظة الداخلية في سلطنة عُمان بدرجة كبيرة جدا وكبيرة مثل: محدودية الصلاحيات والسلطات المتاحة لأعضاء المجلس، وندرة مشاركة أعضاء المجلس في عمليات التحسين والتطوير والتقويم الذاتي المدرسي، وضعف اهتمام أعضاء المجلس بتدعيم العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، وقلة مشاركة أولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي في انتخابات المجلس، وندرة الاهتمام بإعداد جدول اعمال اجتماع المجلس وتوزيعه على الأعضاء قبل انعقاده بفترة

كافية، وافتقار المجلس إلى مبلغ مخصص من ميزانية المدرسة، وافتقاد المجلس إلى موقع الكتروني خاصا به لنشر تقاريره الدورية وانجازاته خلال العام الدراسي، وقلة تدريب أعضاء المجلس.

وأسفرت نتائج دراسة قنديل (٢٠١٨) عن وجود إسهامات مُتعددة لمجالس الأمناء والآباء والمعلمين كأحد التنظيمات المدرسية في جمهورية مصر العربية في تحسين رؤية ورسالة المدرسة، تدعيم علاقة الثقة بين المعلمين والطلبة، وتدعيم قيم ولاء واحترام الطلبة للمعلمين ، ودعم عمليات التقويم الذاتي للمدرسة للتعرف على جوانب القوة والضعف في الأداء المدرسي، والمشاركة في حل المشكلات المدرسية ، ودعم الإمكانات المادية للمدرسة من خلال توفير مصادر تمويل متنوعة ، وتفعيل المشاركة المجتمعية مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي، ودعم الأنشطة الطلابية.

وأظهرت نتائج دراسة العيساوي (٢٠١٩) وجود كثير من المشكلات تواجه مجالس الآباء والمعلمين في المدارس الابتدائية في مدينة القائم بالعراق بدرجة عالية مثل: ضعف العلاقة بين أولياء الأمور ومعلمين المدارس، ونقص التعاون من بعض الأهالي مع المدرسة، وقلة وعي بعض المدارس بأهمية مجالس الآباء بالنسبة للمعلمين وللآباء، وعدم القدرة على الحضور بسبب ضغوط العمل، وغياب دور أولياء أمور في متابعة أبنائهم، وضعف ميزانية هذه المجالس وسوء استغلالها.

- **ب- الدراسات الأجنبية.**

أشارت نتائج دراسة كيم (Kim, 2004) إلى أن المجالس المدرسية في كوريا الجنوبية تشارك في اتخاذ القرارات المدرسية، وتراقب أداء العاملين، وتقوم بالمحاسبة والمساءلة الدورية، وتلبي احتياجات المجتمع، واعتماد ميزانية المدرسة، ومراجعة الحسابات المالية، وجمع التبرعات، والمشاركة في وضع ميثاق المدرسة ولوائحها وقواعدها وتشريعاتها، واختيار المقررات الاختيارية للمناهج الدراسية، وبرامج التعليم المستمر التي تقدم للمجتمع.

وتوصلت نتائج دراسة بروكنج (Brooking,2004) إلى أن مجالس الأمناء في المدارس الابتدائية النيوزيلندية هي المسئولة عن اختيار وتعيين مديري المدارس وتجديد تعيينهم أو إنهاء خدمتهم وفق ما يجرى له من تقويم على مدار العام، وأنها تعتمد في الاختيار على الإعلان ، وأن هناك مساواة بين الذكور والإناث في التقدم لشغل وظيفة مدير من خلال معايير الكفاءة والخبرات ، وأن أكثر من ٨٠٪ من مُديري المدارس الابتدائية النيوزيلندية من الإناث.

وكشفت نتائج دراسة كراديتشي (Kardachi,2005) أن المجالس المدرسية في ولاية فيكتوريا الأسترالية تشارك إدارة المدرسة في عمليات التخطيط الاستراتيجي ،وتتولى مسئولية دعم العلاقة بين أولياء الأمور والمجتمع المحلي ،كما تتولى مسئوليةٍ وضع الميزانية والجوانب المالية الأخرى الخاصة بالمدرسة، وأن هناك اهتماما متميزا من أعضاءها في حضور الاجتماعات حيث وصلت ٩٦٪ من اجتماعات المجالس إلى نصابها القانوني.

وأظهرت نتائج دراسة بويلان (Boylan,2005) أن المجالس المدرسية في ولاية نيو ساوس ويلز الاسترالية تشارك الإدارة المدرسية في تحديد السياسات التي تسير عليها المدرسة ،وتطور المشروعات والبرامج التي تقوم بها المدرسة، وتضع خطط للميزانية والإنفاق المدرسي، وتتولى عمليات مراقبة الأداء والتقويم الذاتي للمدرسة.

وأبرزت نتائج دراسة ويلكن (Wilkin,2005)أن مجالس الأمناء بالمدارس الإنجليزية مسئولية كاملة عن إدارة المدارس في ظل تطبيق النظام اللامركزية في التعليم وأسلوب الإدارة الذاتية للمدارس، وتتولى مسئولية الإدارة المالية للمدرسة ، والإنفاق على الخدمات والمشروعات المدرسية ، كما تتولى القيام بعمليات التحسين والتطوير المدرسي، ومسئولية عمليات التقويم والمراجعة للأداء المدرسي بصورة مستمرة على مدار العام.

وخلصت نتائج دراسة تالي وكيدي (Talley and Keedy,2006) إلى أن المجالس المدرسية في ولاية كينتاكي الأمريكية تدعم العلاقات بين المدرسة من جانب وأولياء الأمور والمجتمع من جانب آخر، كما تساهم في مساعدة إدارة المدرسة في تنفيذ برامجها ومشروعاتها لتحقيق تعليم فعال لجميع الطلبة ، ومسئولة عن الإدارة المالية لميزانية وموارد المدرسة.

وبينت نتائج جرينلي(Greenlee, 2010) أن المجالس الاستشارية المدرسية في ولاية فلوريدا الأمريكية تدعم أنشطة تنفيذ المناهج الدراسة والبرامج التعليمية، وتوفر التجهيزات والأدوات اللازمة لتنفيذها، وتساعد في توفير موارد مالية لتحفيز المعلمين، وتُدعم علاقة المدرسة بالآباء والمجتمع من خلال أنشطة متنوعة مثل الأمسيات والأعمال التطوعية، وتوفير بعض أساليب التنمية المهنية للمعلمين مثل الندوات والمؤتمرات، والكتب والدوريات العلمية .

وأسفرت نتائج دراسة هوبس (Hobbs, 2010) عن وجود إقبال بدرجة عالية من قبل أولياء الأمور والمجتمع المحلي في المشاركة في انتخابات مجلس المدرسة المحلي في مدينة شيكاغو بولاية إلينويز الأمريكية لحرصهم على تقدم أطفالهم في العملية التعليمية، ورعايتهم ومشاركتهم في القرارات المدرسية ، ومن العوامل التي تؤثر في هذه المشاركة الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة والمجتمع .

وأكدت نتائج دراسة ريتر (Ritter, 2012) أن المجالس المدرسية في ولاية أونتاريو الكندية غيرت بشكل مُثير مُعاملة الإدارة المدرسية للطلبة والعاملين بالمدارس من زيادة الاهتمام والاحترام والتقدير وتلبية مُتطلباتهم واحتياجتهم، كما دعمت العلاقة بين مُديري المدارس وأولياء أمور الطلبة من خلال الاجتماعات الدورية والمستمرة، كما دعمت العمل الجماعي التعاوني في المجتمع المدرسي، والاعتماد على البيانات والمعلومات الدقيقة في صُنع واتخاذ القرارات.

وأوضحت نتائج دراسة تيري (Terry, 2015) أن قسم التربية في مدينة شيكاغو بولاية إلينويز الأمريكية يهتم اهتماما كبيرا بتدريب أعضاء المجالس المدرسية

المحلية ولا سيما الجدد منهم من خلال برنامج تدريبي لمدة (١٨) ساعة تدريبية، وأن برامج التدريب تركز على مهام ومسؤوليات وأدوار المجالس وأعضائها، وسمات وخصائص المجالس الفعالة، والقضايا والمشكلات والتحديات التي تواجه العملية التعليمية في المدارس، فضلاً عن بعض العمليات الإدارية مثل التخطيط والتنظيم والرقابة والتقويم والتمويل والاتصالات وصُنع واتخاذ القرارات .

وتوصلت نتائج دراسة استيفينس ووايلي (Stevens & Wylie, 2017) قيام مجالس الأمناء في المدارس النيوزيلندية بالعديد من الأدوار بدرجة عالية، حيث جاء في المرتبة الأولى تحديد الاتجاه الاستراتيجي للمدرسة ووضع رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها الاستراتيجية وخططها التنفيذية، وجاء في المرتبة الثانية قيام المجلس بتقديم الدعم لمدير المدرسة والعاملين بها وأولياء الأمور فضلا عن تلبية احتياجات الطلبة المتنوعة، وجاء في المرتبة الثالثة الرقابة المالية وإدارة الميزانية والتمويل المدرسي، يليها في المرتبة الرابعة الحفاظ على مستوى عالي من جودة التدريس، وفي المرتبة الخامسة جاء تحسين وتطوير عمليات الحوكمة الإدارية، وفي المرتبة السادسة تحسين تقدم الطلبة وإنجازهم الأكاديمي.

وأشارت نتائج دراسة أمينتد (Amendt, 2018) أن المجالس المدرسية في ولاية ساسكاتشوان الكندية لديها صلاحيات وسلطات تمكنها من المشاركة في عمليات التحسين والتطوير والتغيير المدرسي، والمشاركة في عمليات التخطيط الاستراتيجي ، ومُتابعة عمليات تعليم وتعلم الطلبة، وبناء على علاقات الثقة بين العاملين بالمدارس وأولياء الأمور والمجتمع ، كما تُشارك المجالس في توفير الدعم المالي للمدارس وتنويع مصادره من خلال الشراكات الفعالة مع مؤسسات وهيئات ووكالات المجتمع المحلي المحيط بالمدارس.

وكشفت نتائج دراسة جليز (Glaze, 2018) أن المجالس المدرسية في ولاية نوفا سكوتشيا الكندية تشارك بفعالية في عمليات التحسين والتطوير والتغيير المدرسي، وتدعم العمل التطوعي لأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي، والمساهمة في بناء مُناخ مدرسي يُدعم إنجاز الطلبة وتقدمهم الأكاديمي، وتوفير مصادر تمويل بديلة للمدرسة، والمشاركة في تصميم وتنفيذ وتقويم خطة تحسين المدرسة، وفي صُنع القرارات المدرسية، كما كشفت النتائج وجود بعض التحديات تواجه عمل المجالس مثل: قلة معرفة بعض الأعضاء للأدوار والمهام والمسئوليات الكبيرة المنوطة للمجلس، وحاجاتهم للتدريب على عليها، وعلى القضايا والبرامج والمشروعات التعليمية المدرسية.

وبينت نتائج دراسة ممتاز وآوان (Mumtaz& Awan , 2019) وأكدت نتائجها أن المجالس المدرسية في إقليم البنجاب بباكستان يهتم أعضائها بحضور الاجتماعات ويتفاعلون مع القضايا المطروحة للنقاش بشكل نشيط، ومع ذلك فشلت تلك المجالس في تحقيق كثير من أهدافها لتعنت إدارات المدارس معها، فلم تتمكن من المشاركة في الإدارة المالية للمدرسة وفق لخططها التنفيذية، ولم

تتمكن من المُشاركة الفعالة في عمليات التطوير، ولم تتمكن من حل مشكلات غياب المعلمين، ولم تتمكن من زيادة نسبة تسجيل الطلبة والتحاقهم بالمدارس.

- **المحور الثاني: دراسات تتعلق بالميثاق الأخلاقي لمهنة التعليم:**

وتتمثل أهم هذه الدراسات في الآتي:

- **أولاً: الدراسات العربية:**

أجرى اللقماني (٢٠٠٨) دراسة كشفت نتائجها عن أن معلمي المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية ملتزمون بأخلاقيات مهنة التعليم بدرجة كبيرة في جميع محاور الدراسة وهي: الالتزام نحو الطلبة، وزملاء المهنة، والمجتمع، ومهنة التعليم.

واقترحت دراسة الألفي (٢٠٠٨) ميثاقاً أخلاقياً لمهنة التدريس في مصر يركز على عدة أبعاد هي: الالتزام الأخلاقي للمعلم وواجباته نحو مهنته، وفي أدائه المهني لواجباته الوظيفية، وفي علاقاته بالطلبة، والزملاء والموجهين وإدارة المدرسة، والآباء وأولياء الأمور، ومؤسسات المجتمع والبيئة المحلية.

وتوصلت نتائج دراسة الفقيه (٢٠٠٨) إلى أن معلمي المرحلة الأساسية بأمانة العاصمة اليمنية يتمثلون لأخلاق مهنة التعليم التي يجب أن يلتزمها المعلم نحو تلاميذه بدرجة متوسطة.

وأشارت نتائج دراسة العبودي (٢٠٠٩) إلى أن مستوى الأداء لمعلم التربية الإسلامية في ضوء ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية جاء بصورة جيدة من حيث انتمائه لرسالة التعليم ، وأدائه المهني، وعلاقاته بطلبته، وبالمجتمع المدرسي، وأولياء الأمور، والمجتمع المحلي، كما كشفت الدراسة أن الميثاق الأخلاقي يحدد واجبات المعلم وفقا لأهداف السياسة التعليمية.

وكشفت نتائج دراسة الرومي (٢٠٠٩) أن درجة تقدير المشرفين التربويين في محافظات غزة بفلسطين لدرجة التزامهم بأخلاقيات المهنة جاءت كبيرة جدا في جميع مجالات الدراسة وهي: المعلمين، والوظيفة، والزملاء، والإدارة العامة للإشراف، والمجتمع المحلي.

وأكدت نتائج دراسة الفرجاني (٢٠١٠) أنَّ مستوى الأخلاقيات المهنية مُدير المدرسة في مدينة بنغازي في ليبيا جاء بدرجة عالية بشكل عام ، وعالية في جميع المجالات وهي: أخلاقيات المدير تجاه المعلمين، والطلبة، والمناهج، والمرافق، والتجهيزات المدرسية، والمجتمع المحلي على الترتيب.

وأظهرت نتائج دراسة العبيد (٢٠١١) أن درجة التزام معلم المرحلة الثانوية العامة بمنطقة القصيم التعليمية في المملكة العربية السعودية بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم جاءت ضعيفة، وحصلت بعض العبارات على درجة التزام متوسطة مثل: رعاية الطلبة الموهوبين وذوي الاحتياجات الخاصة، والمشاركة الإيجابية في

أنشطة المجتمع، والتعاون والتشاور مع الأسرة فيما يتعلق بتربية الأبناء، وتفعيل الأنشطة الثقافية والاجتماعية بين المدرسة والأسرة .

وأبرزت نتائج دراسة الفضلي والظفيري (٢٠١٣) أن درجة إلمام معلمي التعليم العام بدولة الكويت بميثاق أخلاقيات مهنة التدريس جاءت بدرجة متوسطة في مجالات الدراسة وهي: الأمانة، والعدالة، والمظهر الخارجي، والاتزان الداخلي، والصدق، والسرية، والكفاءة، والمحاسبة.

وأوضحت نتائج دراسة حمادنة (٢٠١٣) التزام معلمي اللغة العربية ومعلماتها في مديريات تربية المفرق في الأردن بأخلاقيات مهنة التعليم جاء بدرجة كبيرة، وأن مجال علاقة معلم اللغة العربية بزملائه جاء في المرتبة الأولى، يليه مجال علاقتة بمسؤوليه في المرتبة الثانية ، وجاء مجال علاقته بطلبته في المرتبة الثالثة، أما مجال علاقته بمجتمعه فجاء في المرتبة الرابعة ، بينما جاء مجال علاقته بمهنته في المرتبة الخامسة.

وبينت نتائج دراسة الزعبي (٢٠١٣) أن درجة التزام المعلمات المتعاونات بأخلاقيات مهنة التعليم في المدارس الأردنية كانت عالية في مجالات الدراسة الستة وهي: أخلاقيات المعلمة المتعاونة تجاه مديرة المدرسة، والطلبة، والمشرف التربوي، وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، والزملاء، والمرشد التربوي.

وخلصت نتائج دراسة ملحم والزيود (٢٠١٤) إلى أن درجة التزام معلمي التربية الرياضية في محافظة إربد بالأردن بأخلاقيات مهنة التعليم جاءت بدرجة متوسطة في مجالات الدراسة وهي: المهنة، والزملاء، والطلبة، والحصة، والنشاطات الرياضية، والمجتمع.

وأكدت نتائج دراسة محمد (٢٠١٥) وجود بعض مظاهر الخلل في التزام المعلمين بأخلاقيات منهة التعليم في مصر مثل استخدام العنف والعقاب البدني للطلبة، وإجبارهم على الدروس الخصوصية، وقلة وعي المثعلمين بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم، وعدم وجود نظام حقيقي للمُسائلة والمحاسبة التعليمية بالمدارس لضبط العلاقات الاجتماعية ومُحاسبة كل من يخرق القوانين والأعراف الاجتماعية، وفقدان الثقة بين الطلبة وأولياء الأمور والمجتمع من جانب والإدارة المدرسية من جانب آخر.

وأسفرت نتائج دراسة حمادنة (٢٠١٥) أنَّ درجة التزام مشرفي الرياضيات بأخلاقيات مهنة الإشراف التربوي في محافظة المفرق بالأردن من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة بشكل عام، ومتوسطة في جميع المجالات وهي: علاقة مشرف الرياضيات بالمهنة نفسها ، وبالمجتمع المحلي وأولياء أمور الطلبة، والمعلمين.

واقترحت دراسة القرشي (٢٠١٥) تصوراً مقترحاً لميثاق أخلاقى لمهنة التعليم فى المملكة العربية السعودية فى ضوء الفكر إلتربوى يرتكز على أربعة مجالات رئيسة هي: الصفات الخاصة بالمعلم، وعلاقته بالمتعلمين، والزملاء، والمجتمع .

وأشارت نتائج دراسة الشوش والشايع (٢٠١٧) أن مستوى وعي معلمي المرحلة الابتدائية بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المشرفين بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية جاء بدرجةٍ متوسطة نحو مهنتهم وطلبتهم وزملائهم ومجتمعهم، كما أشارت النتائج أيضاً أنٍ مستوى التزام معلمي المرحلة الابتدائية بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم جاء أيضاً بدرجة متوسطة نحو مهنتهم وطلبتهم وزملائهم ومجتمعهم.

وبينت نتائج دراسة الجرايده والمنوري والمياحي (٢٠١٨) أنَّ درجة التزام المشرفين التربويين بأخلاقيات المهنة في ولاية إزكي بسلطنة عمان كانت عالية بشكل عام، وعالية في جميع المجالات وهي: أخلاقيات المشرف نحو المعلمين، والإدارة، والمهنة، والمجتمع المحلي على الترتيب.

وكشفت نتائج دراسة أبو الحجاج والحجاج (٢٠١٨) أن درجة إلتزام المعلمين والمعلمات بأخلاقيات مهنة التعليم في مديرية التربية والتعليم بلواء الجامعة في الأردن جاء بدرجة متوسطة بشكل عام، ومتوسطة أيضاً في جميع محاور الدراسة الخاصة بأخلاقيات التعليم وهي: العلاقات الإنسانية، والتعليم والتعلم، والصفات الشخصية.

وتوصلت نتائج دراسة العاني وآخرين (٢٠١٨) أن مفهوم أخلاقيات مهنة التعليم في سلطنة عُمان يتمثل في مجموعة من الصفات الحميدة والقيم الفاضلة، مثل: قيم الإخلاص، والمروءة، والأمان، والضمير المهني.

وأوضحت نتائج دراسة الروسان (٢٠١٨) أنَّ دور مديري المدارس في تعزيز ميثاقٍ أخلاقيات مهنة التعليم لدى المعلمين في لواء بني كنانة بالأردن كان مرتفعاً بشكل عامٍ، ومرتفعاً في مجالي: الأداء المهني للمعلم، وعلاقة المعلم مع طلبته ومتوسطاً في مجالي علاقة المعلم مع زملائه، وعلاقة المعلم بالمجتمع.

وبينت نتائج دراسة الميع (٢٠١٩) أنَّ درجة التزام مديري المدارس بممارسة أخلاقيات المهنة بمنطقة الأحمدي بدولة الكويت كانت كبيرة بشكل عام، وكبيرة في جميع المجالات وهي: أخلاقيات المهنة تجاه قواعد السلوك الوظيفي ، والمتعلمين، والمعلمين، وأولياء الأمور.

- **ثانياً: الدراسات الأجنبية:**

أشارت نتائج دراسة فونجالس (Vongalis,2007) إلى أن الميثاق الأخلاقي لمهنة التدريس في كثير من دول العالم يُبنى على مجموعة من الأسس أهمها مراعاة البعد العالمي، ووجود رؤية قومية للتعليم، والالتزامات الجماعية، وتقدير واحترام الجهود الفردية، كما أن الميثاق الأخلاقي يتضمن ست قضايا رئيسة هي التزامات المعلم نحو المهنة، والطلبة، والزملاء، والإدارة المدرسية وهيئة العاملين، والآباء، والمجتمع المحلي، كما يتضمن واجبات المعلم وحقوقه المهنية. وتوصلت نتائج دراسة بوركيب وأونيل (Bourkeb & O'Neill,2008) إلى أن مجلس المعلمين النيوزيلانديين قام بوضع ميثاق أخلاقي لمهنة التدريس بالتعاون مع وزارة التربية

والتعليم وعدد من المنظمات والمؤسسات والجمعيات المهنية الخاصة بالمعلمين، وأن الميثاق ركز على عدد من القيم الأخلاقية هي: المسئولية والعدالة والمسئولية والاهتمام والثقة، كما اهتم بالتزامات المعلم تجاه مهنته وطلبته وزملائه وأولياء الأمور والمجتمع المحلي.

وكشفت نتائج دراسة غوارنييري (Guarneri,2009) أن الميثاق الأخلاقي للمعلمين في ولاية نيو جيرسي الأمريكية يركز على تجنبهم للسلوكيات غير السوية وغير المرغوبة مثل: التحيز وعدم الحيادية، والتزوير، والغش، وإهمال المسئولية، والانتهاكات اللفظية والجسدية، والمساس بالأمن، والبعد عن النزاهة والالتزام، واستغلال الوظيفة في تحقيق منافع شخصية.

وأبرزت نتائج دراسة كايتانو وسيلفا (Caetano & Silva,2011) وجود اهتمام بتدريب المعلمين في البرتغال على الميثاق الأخلاقي لمهنة التدريس حيث يتم التركيز في التدريب على القيم الروحية والجمالية والأخلاقية والمدنية وذلك من خلال أساليب تدريبية متنوعة مثل دراسات الحالة، وأسلوب حل المشكلات، والمناقشات والحوارات، والمحاكاة، وتبادل الخبرات، وبناء الأدوات، والقراءة، والمؤتمرات، والندوات والدورات التدريبية، والتعاون من الخبراء، والمجموعات النشطة، والبحوث الإجرائية في المواثيق الأخلاقية.

وأظهرت نتائج شاكر وأديب (Shakir & Adeeb,2011) أن ٣٨,٤٪ من المعلمين في باكستان يعرفون الممارسات التعليمية الإبداعية والابتكارية، و٣٦,٢٪ يعرفون أهمية الممارسات والخبرات التدريسية، وأن أكثر من نصف المعلمين لا يعرفون ميثاق الممارسات والسلوكيات المهنية الخاص بهم.

وخُلصت نتائج دراسة مككلفي (McKelvie,2011) من خلال تحليل المواثيق الأخلاقية لسلوكيات المعلمين في ٢٤ دولة على مستوى العالم إلى وجود صفات وسمات مهنية وأخلاقية ينبغي أن تتوافر لدى المعلمين مثل: القدرات التدريسية، والمعارف الجيدة، واحترام الزملاء والطلبة، ومعاملة الطلبة بطريقة عادلة، والقدرة على النقد الذاتي، والقدرة على الإدارة الصفية، كما كشفت الدراسة عن أن محتوى المواثيق الأخلاقية لسلوكيات المعلمين يركز في المرتبة الأولى على القيم مثل النزاهة والاحترام والالتزام والانصاف، وفي المرتبة الثانية يركز على العلاقات مثل العلاقات مع الزملاء والطلبة والآباء، وفي المرتبة الثالثة يركز على الكفاءات المهنية مثل المعارف والتعليم، وفي المرتبة الرابعة يركز على قضايا المساواة بين الجنسين.

وأوضحت نتائج دراسة كيستو وتيري وريسانن (Kuusisto, Rissanenoand Tirri, 2012) أن الحساسية الأخلاقية للمعلمين الفنلنديين جاءت بدرجة عالية جداً وأن لديهم استيعاب تام لأخلاقيات مهنة التدريس، ويتوافر لديهم مهارات الحساسية الأخلاقية مثل: القراءة والتعبير عن العواطف، والأخذ بوجهات نظر الآخرين وتقديرها، والرعاية والاهتمام بالآخرين، والعمل في ضوء العلاقات

الشخصية والجماعية، والعدالة والمساواة في التعامل مع الغير، والقدرة على الرد والتفسير بإبداع وابتكار، وتحديد الآثار المترتبة على الإجراءات والخيارات .

وبينت نتائج دراسة براكاشا وجياما (Prakasha & Jayamma ,2012) أن الميثاق الأخلاقي لمهنة التعليم في الهند شارك فيه عديد من الهيئات مثل وزارة التربية والتعليم، والمجلس القومي للبحوث التربوية والتدريب، وعدد من الجامعات، كما أن هذا الميثاق ركز على السعي بجهد لتعزيز كرامة المهنة واتخاذ الإجراءات المناسبة للحد من سوء السلوك المهني من خلال عدد من التزامات المعلمين تجاه الطلبة، وأولياء الأمور، والمجتمع ، والمهنة، والزملاء والمنظمات المهنية، والإدارة المدرسية .

وأشارت نتائج دراسة فورستر (Forster,2012) أن أهداف المواثيق الأخلاقية في الولايات الاسترالية تركز على تشجيع جميع المعلمين على تحقيق مستويات عالية من الجودة في الأداء، وتحديد المسؤوليات والالتزامات الأخلاقية الخاصة بهم ، وتحفيز تفوقهم المهني، وتعزيز ثقة المجتمع فيهم، كما كشفت الدراسة على أن تلك المواثيق تركز على مجموعة من القيم الخلقية والمهنية مثل: الاحترام، والرعاية والاهتمام، والرحمة، والعدالة الإنصاف، والنزاهة، واعتراف وتقدير جهود الآخرين، والثقة، والنزاهة والأمانة، والتعاطف، والكرامة .

وأسفرت نتائج دراسة سلطانه (Sultana,2014) أن الميثاق الأخلاقي لمهن التعليم في بنجلاديش يركز على مجموعة من القيم تتمثل في: الصدق والنزاهة والشفافية والمسائلة والسرية والموضوعية والاحترام والامتثال للقوانين، وأن الميثاق الأخلاقي يركز على العلاقات مع الطلبة، والعاملين، والمهنة، والمجتمع .

وكشفت نتائج دراسة مشابع (Mashaba,2015) عن وجود وعي لدى المُعلمين بالميثاق الأخلاقي لمهنة التعليم في المدارس الابتدائية بجنوب أفريقيا إلا أنهم يظهرون بعض السلوكيات غير المهنية مثل: قلة احترام بعض المتعلمين ، وترك الفصول دون إشراف ، والاستخدام المفرط للهواتف المحمولة أثناء الدروس ، والتغيب المستمر، مما أدى إلى تحقيق الطلبة نتائج أقل من المتوقع، وأن الميثاق الأخلاقي يركز على العلاقات مع الطلبة، والزملاء، والمهنة، وأولياء الأمور، والسلطات التعليمية العليا، كما يتضمن كثير من القيم مثل: احترام حقوق الآخرين والتعامل معهم بكرامة وعدالة ومساواة، والحفاظ على الخصوصية والسرية، ومراعاة احتياجات الطلبة المتنوعة، والالتزام بأداء المهام والواجبات.

وتوصلت نتائج دراسة ماكسويل (Maxwell,2017) إلى أهمية إعداد الطلبة المعلمين في مؤسسات الإعداد على الالتزام بالميثاق الخلاقي لمهنة التعليم في ولاية كويبك الكندية، وأن الطلبة المعلمين لا يغادرون الكليات والجامعات بفهم واضح لما هو متوقع منهم من قبل المجتمع والزملاء والمهنة .

وأبرزت نتائج دراسة أوزان وأوزديمير ويركي (Özan, Özdemir& Yirci ,2017) أن مُديري المدارس الابتدائية في تركيا لديهم التزام أخلاقي بدرجة عالية في

كثير من الممارسات المهنية مثل: تطبيق الإجراءات والقواعد واللوائح التي تنظم العمل، والحفاظ على الروابط والتواصل والعلاقات الإنسانية مع العاملين، والإنصاف والعدل والمساواة بينهم، وتجنب إيذاء مشاعرهم والحفاظ على كرامتهم، والحفاظ على سلامهم ورفاههم، واستشاراتهم في اتخاذ القرارات، ويقبلون مراجعة الاخرين ونقدهم.

وأكدت نتائج دراسة أييني (Ayeni,2018) أن مستوى تمثل المعلمين لأخلاقيات مهنة التعليم في المدارس الثانوية في نيجيريا كان مرتفعاً في الالتزام بالمواعيد، ومهارات التواصل، ودعم العلاقات الإنسانية، وإدارة الوقت، والإلمام بمهام ومسئوليات العمل، والمظهر اللائق، والانضباط الطلابي، والمشاركة النشطة في عمل اللجان .

وأوضحت نتائج دراسة كاتوبي (Catuby,2019) أن المعلمين في الفلبين يمارسون بدرجة عالية المعايير الأخلاقية المنصوص عليها في الميثاق الخلاقي لمهنة التعليم ومدونة قواعد السلوك والممارسات الأخلاقية لموظفي الحكومة ، وأن الميثاق الخلاقي لمهنة التعليم يركز على علاقات المعلم بالزملاء، والطلبة، والآباء، والسلطات العليا، والمهنة، وأنه يركز على قيم الاحترام والثقة والالتزام والعلاقات الإنسانية البناءة، والتفاعل الإيجابي، والتحفيز، ورفح الروح المعنوية ، والتعاون والمشاركة في حل المشكلات.

- **تعقيب على الدراسات السابقة**:

- أشارت كثير من الدراسات مثل: الخطيب (٢٠٠٣م)، والطعاني (٢٠٠٥م)، والشرمان وآخرين (٢٠٠٧م)، وحمزه (٢٠٠٨م)، واليعقوبية (٢٠٠٩م)، وبالي (٢٠١٠)، وإبراهيم (٢٠١١)، والسعدي (٢٠١٣)، والمعولي (٢٠١٤)، والمطيلق (٢٠١٥)، ومحمد (٢٠١٥)، الريامي (٢٠١٧) ، وقنديل (٢٠١٨)، والعيساوي (٢٠١٩) ، وجليز (*Glaze, 2018*)، وممتاز وآوان (*Mumtaz& Awan , 2019*) إلى أن مجالس الآباء والمعلمين تعاني من كثير من المشكلات تحد من فعاليتها وتؤثر سلباً على أدائها مثل: عزوف الآباء عن حضور اجتماعاتها ، وعدم التخطيط الجيد لأنشطتها ، ووجود قصور في تدريب أولياء الأمور على مهامها ومسئولياتها ، وعدم معرفة أولياء الأمور بأهميتها ، وتدني رغبتهم في المشاركة بها، وقلة إلمام ووعي أولياء الأمور بالقضايا التربوية والقوانين والتشريعات المدرسية، وانخفاض المستوى الثقافي لأولياء الأمور، وعجز المجالس عن توفير موارد ماديه تمكنها من القيام بأنشطتها وبرامجها من خلال الشراكة مع المجتمع المحلي المحيط بالمدرسة.
- أكدت كثير من الدراسات مثل: حمزه (٢٠٠٨) ، ومحمد (٢٠١٥) ، وقنديل (٢٠١٨) كيم (*Kim, 2004*)،وكراديتشي (*Kardachi,2005*)، وبويلان (*Boylan,2005*)، ويلكن (*Wilkin,2005*)، و تالي وكيدي *Talley and* (*Keedy,2006*)، وجرينلي(*Greenlee, 2010*)، وهوبس (*Hobbs, 2010*)، وريتر (*Ritter, 2012*)، تيري (*Terry, 2015*) ، واستيفينس ووايلي *Stevens &*

(*Wylie, 2017*) ، جليز (*Glaze, 2018*) ، وأمينتد (*Amendt, 2018*) على تنوع وتعدد أدوار ومهام ومسئوليات مجالس الأمناء حيث تشارك في كافة ميادين ومجالات العمل المدرسي، فهي تساهم في تحديد الأهداف المدرسية، ووضع الخطط وتنفيذها، ،وتحديد السياسة العامة التي تسير عليها المدارس، ودعم وتسهيل الاتصالات والعلاقات مع أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلى، والتعرف على احتياجات الطلبة والوفاء بها ، وتحديد مشكلات المدارس والمساهمة في حلها، ومراجعة المناهج المدرسية وتنفيذ برامجها وخططها ، كما تشارك في إدارة الميزانية ، وتقديم الدعم المالي للمدارس.

- أشارت بعض الدراسات مثل : قنديل (٢٠١٨)، وكراديتشي(*Kardachi,2005*)، وتالي وكيدي (*Talley and Keedy,2006*)، وريتر (*Ritter, 2012*) إلى اهتمام أعضاء مجالس الأمناء بحضور الاجتماعات والعمل كفريق والتعاون البناء بين جميع الأعضاء، وبينهم وبين المعلمين والإدارة المدرسية .
- حددت دراسات كل من بروكنج (*Brooking,2004*) ويلكن (*Wilkin,2005*) وريتر (*Ritter, 2012*) وقنديل (٢٠١٨)، عديداً من الركائز تعتمد عليها مجالس الأمناء في عملها مثل: اللامركزية والإدارة الذاتية للمدرسة، والثقة والتعاون، والاهتمام والاحترام والتقدير.
- اهتمت كثير من الدراسات السابقة مثل: الفضلي والظفيري (٢٠١٣)، والعاني وآخرين (٢٠١٨)، وبوركيب وأونيل (*Bourkeb and O'NEILL,2008*)، وغوارنييري، (*Guarneri,2009*)، وكايتانو وسيلفا، (*Caetano and Silva,2011*)، وكلفي (*McKelvie,2011*)، وكيستو وآخرون (*Kuusisto and others,2012*)، وفورستر، (*Forster,2012*)، وسلطانه (*Sultana,2014*)، ومشابع (*Sultana,2015*)، أوزان وأوزديمير ويركي (*Özan, Özdemir& Yirci 2017,*) ، أييني (*Ayeni,2018*)، كاتوبي (*Catuby,2019*) ، بالقيم الخلقية والمهنية للمواثيق الأخلاقية لمهنة التعليم مثل: الاحترام، والرعاية ، والرحمة، والعدالة والإنصاف، والنزاهة ، والثقة، والأمانة، والتعاطف، والكرامة، والصدق، والسرية، والكفاءة، والمحاسبة.
- ركزت كثير من الدراسات السابقة مثل: اللقماني (٢٠٠٨)، والألفي (٢٠٠٨)، والفقيه (٢٠٠٨)، والعبودي (٢٠٠٩)، والرومي (٢٠٠٩)، والفرجاني (٢٠١٠)، والعبيد (٢٠١١)، وحمادنة (٢٠١٣)، وملحم والزيود (٢٠١٤)، ومحمد (٢٠١٥)، وحمادنة (٢٠١٥)، والقرشي (٢٠١٥)، والشوش والشايع (٢٠١٧)، والعاني وآخرين (٢٠١٨)، أبو الحجاج والحجاج (٢٠١٨)، والجرايده والمنوري والمياحي (٢٠١٨)، والروسان (٢٠١٨)، والميع (٢٠١٩)، وفونجالس (*Vongalis,2007*)، وبوركيب وأونيل (*Bourkeb and O'NEILL,2008*)، وبراكاشا وجيامـا (*Prakasha andJayamma ,2012*)، وسلطانه (*Sultana,2014*)، ومشابع (*Sultana,2015*)، وماكسويل (*Maxwell,2017*)، وكاتوبي (*Catuby,2019*) على مجالات المواثيق الأخلاقية لمهنة التعليم وهي: الطلبة، والزملاء، والإدارة، وأولياء الأمور، والمجتمع المحلي، والمهنة.

• **الإطار النظري للدراسة**:

تضمن الإطار النظري للدراسة مبحثين، الأول يتناول الأُسس الفكرية لمجالس الأمناء والآباء والمعلمين في مدارس الوطن العربي ، والثاني يتناول الميثاق الأخلاقي لمجالس الأمناء والآباء والمعلمين في مدارس بعض دول العالم، وفيما يلي بيان هذين المبحثين بالبيان والتفصيل على النحو الآتي:

• **المبحث الأول**: **الأُسس الفكرية لمجالس الأمناء والآباء والمعلمين في مدارس الوطن العربي**:

وسوف يتم تناول مجالس الأمناء الآباء والمعلمين بالمدارس في بعض الدول العربية على النحو الآتي:

• **أولاً**: **جمهورية مصر العربية**:

تُعرف تلك المجالس بمجالس الأُمناء والآباء والمعلمين، وحدد القرار الوزاري رقم(٢٠٦) بتاريخ ٨/٢/ ٢٠١٤م بشأن إعادة تنظيم مجالس الآباء والمعلمين في مادتيه الخامسة والسادسة تشكيل هذه المجالس على النحو الآتي:

- خمسة أعضاء يمثلون أولياء أمور الطلبة من غير المعلمين والعاملين بالمدرسة يتم انتخابهم عن طريق الجمعية العمومية لاتكون لهم زوجات تعملن بالمدرسة.
- ثلاثة أعضاء من الشخصيات العامة المهتمة بالتعليم ممن ليس لهم أبناء بالمدرسة ولا يعملون بالمدرسة يختارهم مدير المديرية أو من يفوضه.
- ثلاثة من معلمي المدرسة ينتخبهم المعلمون في اجتماع الجمعية العمومية ممن ليس لهم أبناء في المدرسة.
- مدير المدرسة، وأقدم الأخصائيين الاجتماعيين بالمدرسة ويكون أميناً بالمجلس، ويتم انتخاب رئيس المجلس ونائبه والمدير المالي من بين أعضاء المجلس عدا مدير المدرسة والمعلمين بها والأخصائي الاجتماعي.
- يقوم أعضاء المجلس بمجموعة من الأدوار أهمها دور الرئيس ونائبه والمراقب المالي، ويُشكل المجلس مجموعة من اللجان لتنظيم العمل به وتدعيمه مثل لجنة دعم العملية التعليمية، ولجنة دعم الأنشطة، ولجنة دعم الأنشطة، ولجنة دعم المشاركة المجتمعية، ولجنة دعم الصيانة.

وتهدف مجالس الأمناء والآباء والمعلمين وفق ما جاء بالقرار الوزاري رقم (٢٨٩) بتاريخ ٢٠١١/٨/٢٤م في مادته الثانية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف تتمثل في الآتي:

- تحقيق اللامركزية في الإدارة والتقويم والمتابعة وصنع واتخاذ القرار.
- تشجيع الجهود الذاتية والتطوعية لأعضاء المجتمع المدني لتوسيع قاعدة المشاركة المجتمعية والتعاون في دعم العملية التعليمية.
- تحقيق الرقابة الذاتية على الأداء داخل المدرسة، وتعبئة جهود المجتمع المحلي من أجل توفير الرعاية المتكاملة للطلاب بصفة عامة ورعاية الفئات الخاصة منهم(معوقين/ فائقين/ موهوبين) بصفة خاصة.
- إبداء الرأي في اختيار المدير الجديد للمدرسة وتقييم أداء المدير في فترات تجديد مدته، وتقرير أوجه التصرف في ميزانية المجلس والرقابة على الموارد الذاتية للمؤسسة التعليمية.

وحدد القرار الوزاري رقم(٢٠٦) بتاريخ ٢/٨/ ٢٠١٤م في مادته العاشرة عديداً من المهام والمسئوليات في المدارس المصرية أهمها:

- المساهمة الفعالة مع إدارة المدرسة في وضع خطة متكاملة لتحقيق أهداف المجلس وتطوير المدرسة في ضوء تلك الأهداف ومتابعة تنفيذها وتذليل الصعوبات التي قد تعترضها .
- العمل على دعم العملية التعليمية وتطويرها وتحديثها بمصادر تمويل غير تقليدية عن طريق تشجيع الجهود الذاتية للأفراد القادرين ورجال الأعمال.
- التعاون مع إدارة المدرسة في وضع خطة تنفيذية لصيانة المباني والمرافق الخاصة بالمدارس وكذا الأجهزة والأدوات والوسائل التعليمية الحديثة.
- التعاون في تشجيع الطلبة على الاهتمام بنظافة المدرسة والبيئة المحيطة بها، والعمل على دعم الأنشطة التربوية المدرسية ومتابعة تنفيذها من أجل تنمية شخصية الطلبة وقدراتهم على مواجهة الظواهر السلبية التي يتعرضون لها (تدخين/إدمان /عنف).
- متابعة أداء الإدارة المدرسية وتحقيق الجودة الشاملة للعملية التعليمية والأنشطة التربوية، والعمل على توفير الرعاية اللازمة والبرامج والأنشطة التربوية للفئات الخاصة من الطلبة(معوقين/فائقين/وموهوبين) وكذا الرعاية الاقتصادية والاجتماعية للطلاب غير القادرين ماديا" .
- التعاون بين المدرسة والمؤسسات الأخرى كالجامعات ومراكز الشباب والجمعيات الأهلية والإعلام والثقافة لاستغلال ما يوجد بها من إمكانات (أفنية وملاعب/مكتبة/معمل كمبيوتر/أجهزة وأدوات).
- تعزيز دور المدرسة في خدمة البيئة المحيطة والتعامل مع مشاكلها وطموحاتها، والعمل على دعم إعداد قاعدة بيانات بالمدرسة تشمل شئون الطلبة والعاملين والعهد والأدوات الموجودة بالمدرسة.
- تقديم الخبرة والرأي لإدارة المدرسة في مختلف المجالات التربوية والتعليميةلا والمعاونة في تذليل الصعوبات والمشكلات الطلبةية والتعليمية والمشاركة في برامج تقويم سلوك الطلبة.

وأشار القرار الوزاري رقم (٢٢٠) بتاريخ ٢٠٠٩/٩/٣ بشأن مجلس الأمناء والآباء والمعلمين في مادته الخامسة أنه يتم عقد اجتماع واحد على الأقل كل شهر للمجلس أو كلما دعت الحاجة إلى ذلك بناءً على دعوة من رئيسه أو بطلب مكتوب من ثلثي أعضاءه ، ويكون اجتماع المجلس صحيحا إذا حضره عشرة أعضاء على الأقل، ويصدر لمجلس قراراته بالأغلبية المطلقة لعدد الحاضرين وفي حالة التساوي يرجع الجانب الذي معه الرئيس.

- **ثانياً: المملكة العربية السعودية**:

تُعرف مجالس الأُمناء الآباء والمعلمين بالمدارس السعودية بالمجالس المدرسية، ويتألف مجلس المدرسة من: مدير المدرسة، والمساعدين، والمرشد المدرسي، ومعلم أول، وأمين سر المجلس ، وثلاثة من أولياء الأمور، وعضوين من القطاع الخاص،

وثلاثة طلاب . ويتولى مسئولية القيام على أعمال المجلس رئيس المجلس ونائبه وأمين سر المجلس. ويُشكل المجلس مجموعة من اللجان لتنظيم وتسيير عمله وهي لجنة العلاقات العامة والإعلام، واللجنة الإدارية والمالية، واللجنة التعليمية والتربوية، واللجنة الطلابية. (مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام، ٢٠١٢، ٨ -١٥).

وحدد مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام(٢٠١٤، ٣٧ - ٣٨) عدد من المهام والمسئوليات للمجالس المدرسية تتضمن في الآتي:

- مسئولية مراجعة خطة المدرسة بالرأي والمشورة ودراسة وتقويم نتائجها.
- بحث ودراسة احتياجات المدرسة من الأثاث والتجهيزات والوسائل والمرافق وبحث آليات توفيرها.
- بحث نتائج التقويم والاختبارات ومناقشتها وتقديم التوصيات اللازمة لمعالجة السلبيات.
- المشاركة في إقامة البرامج والأنشطة التي تدعم العملية التربوية والتعليمية في المدرسة وفقاً للأنظمة والتعليمات.
- المشاركة في رعاية سلوك الطلبة في المدرسة وبحث الظواهر السلوكية وتقديم المقترحات لعلاجها.
- رصد اتجاهات الطلبة نحو المدرسة للتحسين وللتطوير، وتقديم التوصيات والاقتراحات والمبادرات الهادفة إلى تطوير العمل التربوي والتعليمي وتحسين البيئة المدرسية.
- الاتفاق مع القطاع الخاص لرعاية برامج المدرسة بما ينسجم مع الأهداف التربوية وفق النظام واللوائح والتعليمات الرسمية .
- بناء شراكات مع الجهات الحكومية والأهلية المرخصة لتطوير العملية التربوية والتعليمية، ودراسة الملاحظات والاقتراحات الواردة للمدرسة وتقديم التوصيات المناسبة بشأنها.
- المشاركة في بناء سياسات المدرسة وإجراءاتها الرامية لتجويد العملية التعليمية، وتنمية شأن المدرسة في المجتمع وتقوية مكانتها التربوية والثقافية والاجتماعية.
- بناء الشراكة مع القطاع الخاص لدعم أوجه الإبداع والتميز ورعاية المسابقات والاحتفالات والإنجازات والاحتفاء بها.
- تعزيز مشاركة أولياء الأمور في حل مشكلات الطلبة بمختلف وسائل الاتصال الحديثة.
- وتأسيس قنوات اتصال فاعلة مع العاملين في المدرسة والطلبة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي.
- دراسة القضايا والمواضيع التي تحال من إدارة المدرسة أو الجهات المعنية للمجلس لاتخاذ الإجراءات اللازمة أو تقديم التوصيات المتعلقة بشأنها.
- دمج المجالس واللجان المدرسية - عند الحاجة - الواردة في الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام - عدا مجلس المدرسة ولجنة التوجيه

والإرشاد - وبما لا يؤثر على مهامها وتختص بالمدارس التي يكون عدد المعلمين فيها خمسة عشر معلما فأقل .

- مخاطبة إدارة التربية والتعليم / مكتب التربية والتعليم بشأن العوائق التي يجد المجلس صعوبة في معالجتها ، وإعداد التقارير والنشرات الدورية عن إنجاز وفعاليات مجلس المدرسة مدعما بالوثائق وتقديمها لإدارة المدرسة لرفعها للجهة المختصة.

ويعقد مجلس المدرسة اجتماعاته بدعوة من رئيسه مرتين على الأقل كل فصل دراسي، ولرئيس المجلس أن يدعو لاجتماع طارئ عند الحاجة، ودعوة من يراه من غير الأعضاء للمشاركة في مناقشة أي من الموضوعات التي يحتاج إليه فيها، ويقوم أيضا بتمثيل المجلس لدى الجهات ذات العلاقة ، ويعتمد محاضر الاجتماعات ويتابع تنفيذ قرارات المجلس، ويقوم أمين المجلس بالتحضير للاجتماعات وجمع الآراء والمقترحات المقدمة للمجلس وتحديد الموضوعات المراد طرحها للنقاش وإعداد جدول الأعمال وتدوين المحاضر ومتابعة إنهاء إجراءاتها بالتنسيق مع رئيس المجلس. (مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام، ٢٠١٤، ٣٨)

- **ثالثاً: الإمارات العربية المُتحدة** :

تُعرف مجالس الأُمناء الآباء والمعلمين بدولة الإمارات العربية المُتحدة بمجالس أولياء الأمور وتُعتبر جهات استشارية ، وتتشكل تلك المجالس من اثني عشر (١٢) عضوا كحد أقصى في المدرسة، ويشارك فيها مدير المدرسة أو من ينوب عنه ، ويجب أن يكون على الأقل ثلاثة أرباع أعضاء المجلس من مواطني دولة الإمارات العربية المتحدة. ويتولى المجلس القيام بعديد من المهام والمسئوليات أهمها: رفع التوصيات والاقتراحات إلى إدارت المدارس فيما يخص أي أمور يعتبرها مجلس أولياء الأمور ذات أولوية مثل: التواصل بين المدرسة وأولياء الأمور، والسياسات والإرشادات، ومشاركة أولياء الأمور في العملية التعليمية، وخطط تطوير المدرسة، والتشاور مع أولياء الأمور الآخرين بشأن الموضوعات والأمور التي يبحثها مجلس أولياء الأمور، والمساعدة في وضع الخطط اللازمة للأنشطة والفعاليات المدرسية وفقا لما تطلبه إدارة المدرسة، والتركيز على تحسين مستوى التعليم، واتخاذ كل ما من شأنه تحقيق مصلحة المجتمع المدرسي. (مجلس أبو ظبي للتعليم ،٢٠١٥، ١٥١ -١٥٢).

وينعقد اجتماع مجلس أولياء الأمور لمرة واحدة على الأقل شهرياً على مدار العام الدراسي، على أن يكون باب المشاركة في اجتماع واحد على الأقل بكل فصل دراسي مفتوحا أمام مشاركة كافة أولياء أمور طلبة المدرسة. ويكون النصاب القانوني لانعقاد مجلس أولياء الأمور هو حضور أغلبية الأعضاء الحاليين على أن يكون من بينهم العضو المشارك بحكم منصبه (مدير المدرسة أو من ينوبه)، ولايجوز انعقاد مجلس أولياء الأمور ما لم يتوفر النصاب القانوني المطلوب. (مجلس أبو ظبي للتعليم ،٢٠١٥، ١٥٢).

• **رابعاً: المملكة الأردنية الهاشمية** :

تُعرف مجالس الأمناء والآباء والمعلمين بالمملكة الأردنية الهاشمية بمجالس أولياء الأمور والمعلمين، وتتشكل تلك المجالس من سبعة (٧) أعضاء في المدرسة، حيث تتضمن مُدير المدرسة رئيسا، ونائب الرئيس، وأمين السر، وأمين الصندوق ، وأربعة أعضاء أخرين . ويُشكل المجلس لجان مؤقتة من بين الأعضاء لمتابعة القضايا التي تتعلق بمؤسسات المجتمع المحلي والمؤسسة التعليمية. (الإبراهيم ،٢٠١١، ٢٤٠)

ويتولى مجلس الآباء مسئولية توثيق عرى المودة بين المعلمين وأولياء الامور وإزالة الحواجز النفسية والثقافية والاجتماعية بين المدرسة والأسرة مما يؤدي الى إحاطة الطالب بجو من الأمان والثقة، وتبادل الرأي بين المعلمين وأولياء الأمور فيما يتعلق بنشأة الأبناء، وتعريف أولياء الأمور بمكانة المعلم ودوره الفاعل وطبيعة خدماته التي يقدمها للمؤسسة التعليمية أو للمجتمع، وتعريف أولياء الأمور بأنظمة المؤسسة التعليمية وأعمالها ونشاطاتها بما يشجع التعاون بينهما، والتعاون على حل المشكلات التي تواجه الطلبة بصورة عامة، والعمل على تنمية المجتمع ومساعدة المدرسة لتحقيق التفاعل والمشاركة في معالجة قضاياه، ومشاركة أولياء الأمور في اتخاذ القرارات المتعلقة بتحسين الظروف البيئية والتعليمية في المدرسة والمجتمع، ومشاركة أولياء الأمور والمعلمين في وضع الاستراتيجيات والخطط التربوية للمدرسة، ومشاركة أولياء الأمور والمعلمين ومجالس الطلبة في تحسين الظروف التربوية والتعليمية في المجتمع، وإقرار الخطط التطويرية، والإسهام في برامج تكريم ورعاية الطلبة المتفوقين والموهوبين. (وزارة التربية والتعليم بالمملكة الأردنية الهاشمية ،٢٠١٠، ١ -٣)

وتُعقد اجتماعات المجلس برئاسة المدير وبدعوة منه أو من نائبه في حال غيابه وتكون مواعيد اجتماعاتها على النحو الآتي : الاجتماع الأول (التحضيري) ويعقد في الأسبوع الأول من شهر أيلول، والاجتماع الثاني يكون قبل نهاية شهر تشرين أول، والاجتماع الثالث يكون في بداية الفصل الدراسي الثاني، والاجتماع الرابع قبل نهاية العام الدراسي، ويكون النصاب القانوني لاجتماع الهيئة العامة بحضور ما لا يقل عن (٢٥٪) من الأعضاء ، ويتم اتخاذ القرارات بالإجماع أو بأغلبية أصوات الحاضرين ، وإذا تساوت الأصوات يرجح الجانب الذي معه صوت الرئيس. (وزارة التربية والتعليم بالمملكة الأردنية الهاشمية ،٢٠١٠، ١ -٢)

• **خامساً: قطر** :

تُعرف مجالس الأُمناء الآباء والمعلمين بدولة قطر بمجالس الأمناء ، وتتشكل تلك المجالس من تسعة (٩) أعضاء في المدرسة ، أربعة من أولياء الأمور، وثلاثة من أعضاء المجتمع المحلي، ومدير المدرسة، وأحد هيئة العاملين بها، وفي المجمعات التربوية التي تضم ثلاث مدارس فأكثر يتشكل المجلس من خمسة عشر عضوا(١٥) كحد أقصى، ويتولى مسئولية القيام على أعمال المجلس الرئيس ونائبه وأمين السر، كما يمكن للمجلس أن يُشكل ما يراه مناسبا من اللجان لتدعيم عمله. . (المجلس الأعلى للتعليم بدولة قطر ،٢٠٠٩، ٢ -٤).

ويتولى المجلس القيام بعديد من المهام والمسئوليات أهمها: دعم أهداف المدرسة وغاياتها، وإسداء النصح وتقديم الدعم للإدارة المدرسية، ومراقبة عمل المدرسة والتأكد من تطبيق نظام مالي مناسب لها ، والمساهمة في نظام ضمان جودتها وفي عملية المساءلة التي تخضع لها، والعمل على حل المشكلات المدرسية، واعتماد الحساب الختامي المالي للمدرسة، والموافقة على طلب صرف الفوائض الخاصة بها ، واعتماد الاجراءات التنفيذية لسياسة التقويم السلوكي في المدرسة ، واعتماد سياسة متابعة الشكاوي بها ، واعتماد الإجراءات التنفيذية لسياسة الأمن والسلامة في المدرسة والإشراف على تنفيذها ، واعتماد خطة الأنشطة الدراسية والرحلات المدرسية، واعتماد المراجعة الذاتية للمدرسة والتقرير السنوي لها كل عام ، واعتماد الخطة التطويرية الخمسية للمدرسة ومراجعتها. (المجلس الأعلى للتعليم بدولة قطر ،٢٠٠٩، ٤ -٦).

ولمجلس الأمناء الحرية في تحديد عدد الاجتماعات الدورية ومدتها بهدف أداء مهامه على الوجه الأمثل، على ألا يقل ذلك عن تسعة اجتماعات في كل عام دراسي. (المجلس الأعلى للتعليم بدولة قطر ،٢٠٠٩، ٩ -١٠)

- **سادساً: السودان** :

تُعرف مجالس الأُمناء الآباء والمعلمين بدولة السودان بمجالس الآباء والمعلمين ويتشكل المجلس من ١٥ إلى ٢٥ عضوا ، ويكون مدير المدرسة مقررا له، ويختار المجلس من بين أعضائه رئيسا، ويجوز أن يشمل المجلس أعضاء من المجتمع المحلي غير الآباء والمعلمين، ومدة المجلس عامين ، ويعمل المجلس على دعم العمل المدرسي ،ويُشرف على الخدمات والمباني والأثاث، ويدعم العلاقة بين المدرسة من جانب وأولياء المور والمجتمع المحلي من جانب أخر، ويجتمع المجلس مرة كل شهر على الأقل. (اليعقوبية ،٢٠٠٩، ٤٨ -٤٩؛ علي، ١٩٩٨، ١٣)

ويتولى المجلس مسئولية توثيق الروابط بين المدرسة والأسرة والمجتمع، وإيجاد روح تعاون بين المدرسة والأسرة لدفع العمل التعليمي بالمدرسة، وإشراك الآباء والمعلمين في تحسين البيئة المدرسية، ومراقبة سلوك التلاميذ خارج المدرسة لتأكيد دورها كمدرسة تربوية، والمشاركة في حل السكن للمعلمين وطلاب الريف، وتأمين وحماية ممتلكات المدرسة بعد ساعات العمل أثناء العطلات، والمساعدات في تطوير دور المدرسة كمركز إشعاع للبيئة في المجتمع وذلك بإقامة مراكز لمحو الأمية والثقافة الغذائية والصحة وغيرها من الخدمات العامة، وربط المدرسة بالمجتمع، والسعي لتحقيق أهداف التعليم العام وتحقيق أهداف المرحلة الثانوية، والمساهمة في تهيئة البيئة المدرسية بما يحقق استقرار المعلم والطالب، والسعي لحل أي مشكلة بين الآباء ومدير المدرسة، والتنسيق مع إدارة المدرسة لتحديد الاحتياجات والمتطلبات لترقية وتطوير البيئة المدرسية، وتطوير البيئة المدرسية، ورعاية الأنشطة الثقافية والاجتماعية والرياضية بالمدرسة، وتنفيذ السياسات العامة التي تضعها الجمعية العمومية في إطار السياسات العامة للوزارة، وتوثيق الصلات بين إدارة المدرسة وإدارة التعليم والجهات ذات الاختصاص،

ومناقشة القضايا التي تحال إلى المجلس من المقرر أو أي عضو من أعضائه، أو أعضاء الجمعية، أو أي جهة أخرى واتخاذ القرار الذي يراه، والإسهام في تنظيم العون الذاتي والمشاركة في جمع المال اللازم، وإبداء النصح والمشورة لإدارة المدرسة. (اليعقوبية ،٢٠٠٩، ٥٥ -٥٦)

- **سابعاً: سلطنة عُمان**:

تُعرف مجالس الأُمناء والآباء والمعلمين في المدارس العُمانية بمجالس أولياء الأمور، وتتشكل من مدير المدرسة ويكون نائبا للرئيس، وسبعة من أولياء الأمور إذا كان عدد طلاب المدرسة يقل عن(٤٠٠)، وثمانية إذا كان عدد الطلبة يتراوح بين (٤٠٠ -٦٠٠)، وعشرة إذا كان عدد الطلبة يزيد عن(٦٠٠) ينتخبهم ممثلوهم في اجتماع الجمعية العمومية،خمسة من أعضاء الهيئة التدريسية والوظائف المرتبطة بها إذا كان عدد طلاب المدرسة يقل عن(٤٠٠)، وسبعة إذا كان عدد الطلبة يتراوح بين (٤٠٠ -٦٠٠)، وعشرة إذا كان عدد الطلبة يزيد عن(٦٠٠) ينتخبهم أعضاء الهيئة التدريسية والوظائف المرتبطة بها في اجتماع الجمعية العمومية على أن يكون من بينهم الأخصائي الاجتماعي والأخصائي النفسي، وأخصائي أنشطة مدرسية، وأخصائي توجيه مهني، مساعدٍ مُدير المدرسةٍ، وفي حالة وجود مساعد آخر لمدير المدرسة يكون أحدهما عضوا والآخر مقررا. ،(وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، ٢٠١٩، ١٤).

وتهدف مجالس الآباء والأمهات في المدارس العُمانية إلى توثيق الصلات بين أولياء الأمور و الهيئة التدريسية بالمدرسة بما يحقق تعاونهم على تنشئة الطلبة ليصبحوا مواطنين صالحين في المجتمع، ودراسة حاجات الطلبة ومشكلاتهم والمشاركة في تلبية هذه الحاجات والعمل على حل تلك المشكلات، ورعاية الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، واقتراح البرامج التي تنمي قدراتهم بما يسهم في رفع المستوى التعليمي والاجتماعي لديهم، ودراسة متطلبات المجتمع المدرسي والمساعدة في حل ما يعترضه من مشكلات تؤثر في الأداء وإعداد الخطط المناسبة للنهوض به، وتأكيد دور المدرسة كمركز إشعاع في المجتمع المحلي وتنشيط ذلك الدور، ومشاركة المدرسة في التصدي للظواهر الاجتماعية والاقتصادية والخلقية التي تضر المجتمع واتخاذ التدابير اللازمة للقضاء عليها أو الحد من آثارها، وتوعية الطلبة نحو العناية بالمبنى المدرسي والمحافظة على محتوياته، وتوعية الطلبة نحو العناية بالمرافق العامة في البيئة المحيطة بالمدرسة والمحافظة عليها، وتوعية الطلبة نحو المشاركة في المسابقات والأنشطة المدرسية المختلفة. (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان ، ٢٠٠٤، ١ -٢).

كما تتولى مجالس الآباء والأمهات مسئولية تنفيذ توصيات الجمعية العمومية بالمدرسة وقرارات مجالس الآباء والأمهات بالولاية والمنطقة التعليمية والسلطنة، ووضع خطة شاملة لعمله بناء على ما يتقدم به أعضاؤه ولجانه من مقترحات ومشروعات تحقق أهدافه، والسعي المستمر لتأكيد العلاقات الطيبة بين المجلس وأولياء الأمور وتوضيح دور كل من المدرسة والمجلس وتبصير أولياء

الأمور بأهمية متابعة الأبناء وتوفير المناخ الأسري الملائم للاستذكار والتحصيل، ، وتقديم تقرير مفصل عن أنشطة ومنجزات المجلس إلى مدير المنطقة التعليمية، وإتاحة الفرصة للآباء والأمهات لحضور الأنشطة المدرسية وكذلك الاحتفالات بالمناسبات الدينية والوطنية والثقافية، وتنظيم مشاركة الآباء والأمهات في اللقاءات التربوية التي تعقب ظهور نتائج الاختبارات الفترية والفصلية، والمشاركة في إصدار نشرات تربوية لتوعية أولياء الأمور بحاجات الأبناء النفسية والاجتماعية والتربوية. (وزارة الربية والتعليم بسلطنة عُمان، ٢٠١١، ٨ -٩).

- **ثامناً: فلسطين**:

تُعرف مجالس الأمناء والآباء والمعلمين في المدارس الفلسطينية بمجالس الآباء والمعلمين، ويتشكل المجلس من ٩ -١١عضوا بحيث يزيد عدد أولياء الأمور على النصف، ويتولى مُدير المدرسة رئاسة المجلس، ويقوم أعضاء المجلس بمجموعة من الأدوار أهمها الرئيس ونائبه وأمين السر وأمين الصندوق ، ويتم عقد الاجتماع مرة على الأقل كل شهر مع إتاحة الفرصة لعقد اجتماعات طارئة لمواجهة المستجدات.(العاجز، ١٩٩٨، ١٠٦)

وتتولى تلك المجالس مسئولية توثيق العلاقة بين أولياء الأمور وهيئة العاملين بالمدارس وإزاحة الحواجز النفسية وتدعيم الثقة بينهم، وتبادل الآراء بين المدرسة وأولياء الأمور في تربية الطلبة وتعليمهم، والتعاون الفعال بينهم لحل مشكلات الطلبة الاجتماعية والاقتصادية والأكاديمية، وزيادة توعية الآباء وتوجيههم إلى الدور المتوقع منهم في دعم العملية التعليمية، وتعريف أولياء الأمور بأدوار المعلمين والقوانين المنظمة للعملية التعليمية، والأنشطة المختلفة في المدرسة. (بريخ،٢٠١٢ ،١٢٠)

كما تقوم هذه المجالس بتحسين ظروف البيئة التعليمية بالمدارس لتحقيق نمو أفضل للطلبة في مختلف النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والعاطفية، والمشاركة في وضع الخطط العلاجية للطلبة ضعاف التحصيل، والمشاركة في الأنشطة والفعاليات التي تسهم في رفع تحصيلهم وتحقيق الأداء المدرسي الفاعل. (زامل،٢٠١٣ ،٣٦٣)

- **تاسعاً: مملكة البحرين**

تُعرف مجالس الأمناء والآباء والمعلمين في مدارس مملكة البحرين بمجالس الآباء والمعلمين ويتشكل المجلس من ١٠ -١٥ عضوا، ويتم اختيارهم بواسطة إدارة المدرسة من الآباء الذين يتميزون فكريا واقتصاديا واجتماعيا، ومن المهتمين بشئون التربية والتعليم، ويكون مدير المدرسة رئيسا للمجلس والمساعد نائبا له بحكم منصبهما، ويتولى المرشد الاجتماعي سكرتارية المجلس وتحضير جدول الأعمال والموضوعات المعروضة على المجلس، ويُشكل المجلس مجموعة من اللجان لتدعيم أنشطته ومهامه. (حمزة، ٢٠٠٨، ٥٥٠٤ - ٥٥٠٥) . ويتولى المجلس مسئولية توثيق العلاقة بين البيت والمدرسة وتكامل دور الأسرة مع المدرسة في إعداد النشء، وتشجيع انفتاح المدرسة على محيطها، وتفعيل دورها في النشاط التربوي والخدمة

المجتمعية، وترقية الواقع التربوي، وتنشيط الحياة المدرسية والارتقاء بفاعليتها، وتوفير بيئة مدرسية صالحة لنمو الطلبة وتعزز وتؤصل مهاراتهم وسلوكياتهم، ويجتمع المجلس خمس مرات في العام الدراسي، ويجوز عقد اجتماعات طارئة إذا اقتضت الضرورة بدعوة من رئيس المجلس . (الخطيب، ٢٠٠٣، ٦،١١)

- **عاشراً: العراق**:

تُعرف مجالس الأمناء والآباء والمعلمين في المدارس العراقية بمجالس الآباءِ والمعلمين، ويتشكل المجلس من أحد الآباء أو الأمهات رئيساً، ومدير المدرسة(نائباً للرئيس)، وثلاثة من المعلمين، وستة من أولياء الأمور، ويقوم الأعضاء بمجموعة من الأدوار تتمثل هي: الرئيس ونائبه والمقرر وأمين الصندوق، ويُشكل المجلس مجموعة من اللجان من ذوي الكفاءة في الشؤون التربوية والتعليمية والفنية من أولياء أمور الطلبة لمساعدة المدرسة على أداء رسالتها ودعم دورها في المجتمع وسد حاجاتها المادية والاقتصادية، كما يجتمع المجلس مرة كل شهر على الأقل .(بريخ،٢٠١٢ ، ١١٨ -١٢٢)

وأشارت عبد (٢٠١١، ١٩٥) أن مجالس الآباء والمعلمين في المدارس العراقية تتولى مسئولية: توثيق الصلات بين اولياء الامور والهيئة التدريسية بالمدرسة بما يحقق تعاونهم على تنشئة طلاب ليصبحوا مواطنين صالحين في المجتمع، ودراسة حاجات الطلبة ومشكلاتهم والمشاركة في تلبية هذه الحاجات والعمل على حل تلك المشكلة، ورعاية الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة واقتراح البرامج التي تنمي قدراتهم لما يسهم في رفع المستوى التعليمي والاجتماعي لديهم، ودراسة متطلبات المجتمع المدرسي والمساعدة في حل ما يعترضه من مشكلات تؤثر في الاداء واعداد الخطط المناسبة للنهوض به، وتأكيد دور المدرسة كمركز اشعاع في المجتمع المحلي وتنشيط ذلك الدور، ومشاركة المدرسة في التصدي للظواهر الاجتماعية والاقتصادية والأخلاقية التي تضر بالمجتمع واتخاذ التدابير اللازمة للقضاء عليها أو الحد من تأثيرها، وتوعية الطلبة نحو العناية بالمبنى المدرسي على محتوياته، وتوعية الطلبة نحو العناية بالمرافق العامة في البيئة المحيطة بالمدرسة والمحافظة عليها.

- **حادي عشر: المملكة المغربية**:

تُعرف مجالس الأمناء والآباء والمعلمين في المملكة المغربية بجمعيات الآباء والأولياء ، وتتشكل من ممثلين عن الإدارة المدرسية والمعلمين وهيئة العاملين وأولياء أمور الطلبة، وتجتمع مرة كل ثلاثة أشهر ، ويمكن أن تجتمع بصفة استثنائية كلما دعت الضرورة . (بريخ،٢٠١٢ ، ١٢٩ -١٣٠)

وتتولى هذه الجمعيات مسئولية إثراء الحياة المدرسية وتدبيرها وتفعيلها وتنشيطها، والعمل على تقديم كافة المساعدات للطلبة لتحقيق سعادتهم في الحياة المدرسية، وتقديم الخدمات المادية والمعنوية للمدرسة ، وتحقيق التكامل المنشود بين المدرسة وهذه الجمعيات، والتعاون في المشاركة الفعلية لأولياء الأمور في تدبير المؤسسة وصيانتها وتمويلها، ومتابعة ممارسة الطلبة للأنشطة التربوية

التثقيفية، وكسر الحواجز الإدارية والاجتماعية والنفسية بين المدرسة وهذه وجمعيات الآباء، والمشاركة في مجلس التدبير (الإدارة) بقصد مراقبة سلوكيات المتعلمين ونتائجهم، وإبداء الملاحظات حول المناهج والبرامج، وتتبع سير المؤسسة، وتقديم المساعدات للطلبة المتعثرين في دراستهم، وتتبع حالتهم الصحية وتغيباتهم، علاوة على تمثيلهم مركزيا ولا مركزيا، والدفاع عن رغباتهم وطلباتهم المشروعة، والمشاركة في بناء مدرسة سعيدة، قوامها الأمل والمواطنة والديمقراطية والإبداع والتجديد التربوي، وإشراك أولياء الأمور في اتخاذ القرارات الخاصة بالمدرسة، سواء التربوية منها أم المادية، كما يشارك ممثلين عن هذه الجمعيات في المجالس التربوية، والمجالس التعليمية، ومجالس الأقسام بالمدارس. (حمداوي،٢٠١٥ ، ٤٣ -٤٤ ؛ وزارة التربية الوطنية، ٢٠٠٩، ١٦ -١٨)

- **وبعد عرض واقع مجالس الأمناء والآباء والمُعلمين بالمدارس في بعض الدول العربية يتضح الآتي:**

- تعدد مُسميات تلك المجالس حيث تُعرف بمجالس الآباء والمعلمين في كل من السودان وفلسطين والبحرين والعراق، وفي مصر تُعرف بمجالس الأمناء والآباء والمُعلمين، وفي قطر تُعرف بمجالس الأمناء، وفي المملكة العربية السعودية تُعرف بالمجالس المدرسية، وفي الإمارات العربية المتحدة تُعرف بمجالس أولياء الأمور، وفي المملكة الأردنية الهاشمية تُعرف بمجالس أولياء الأمور والمعلمين، وفي سلطنة عُمات تُعرف بمجالس الآباء والأمهات، وفي المملكة المغربية تُعرف بجمعيات الآباء والأولياء.
- وجود اختلاف في تشكيل تلك المجالس حيث تشتمل على ممثلين عن ثلاثة فئات هي هيئة العاملين بالمدرسة وأولياء أمور الطلبة والمجتمع المحلي في كل من مصر والسعودية وقطر، وممثلين عن فئتين هما هيئة العاملين بالمدرسة وأولياء أمور الطلبة في باقي الدول.
- وجود اختلاف في رئاسة تلك المجالس حيث يتولى رئاستها أعضاء من أولياء الأمور والمجتمع المحلي في مصر وقطر وسلطنة عُمان والعراق ، ومُديري المدارس في الأردن وفلسطين والبحرين، وأعضاء من تلك المجالس سواء من هيئة العاملين بالمدرسة أو أولياء الأمور والمجتمع المحلي في باقي الدول.
- اهتمام المجالس في كثير من الدول بوجود أدوار محددة يقوم بها الأعضاء مثل أدوار الرئيس ونائبه والسكرتير والمنسق وأمين الصندوق(المسئول المالي) وهذه الدول مصر، والسعودية، والأردن، وقطر، والسودان، وسلطنة عُمان، وفلسطين، والبحرين، والعراق.
- اهتمام المجالس في بعض الدول بتشكيل لجان لتيسير وتنسيق العمل، وإتاحة الفرص المتنوعة لكافة المهتمين بالعملية التعليمية من المشاركة في أعمال المجالس وأنشطتها وفعالياتها، وهذه الدول مصر والسعودية، والأردن، وسلطنة عُمان، والبحرين، والعراق.
- تركيز وظائف المجالس في جميع الدول على النهوض بكافة جوانب العملية التعليمية، وتوفير تعليم مُتميز لجميع الطلبة، وتقديم كافة أشكال الدعم لهيئة العاملين بالمدرسة، وتكوين شراكات فعالة بين المدرسة والمجتمع.

- اهتمام المجالس في غالبية الدول بالاجتماعات حيث إنها آلية مُهمة لجمع ممثلين هيئة العاملين بالمدرسة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، ومناقشة كافة القضايا والموضوعات والمشكلات والتحديات التي تواجه العملية التعليمة واتخاذ القرارات بشأنها.

• **المبحث الثاني: الميثاق الأخلاقي لمجالس الأمناء والآباء والمعلمين بالمدارس في بعض دول العالم:**

وسوف يتم تناول الميثاق الأخلاقي لمجالس الأمناء والآباء والمعلمين بالمدارس في بعض دول العالم على النحو الآتي:

• **أولاً: الولايات المُتحدة الأمريكية:**

في ولاية إلينويز بمدينة شيكاغو يُعرف مجلس الأمناء والآباء والمعلمين بالمجلس المدرسي المحلي Local School Council ، ويتشكل هذا المجلس من ستة من أولياء أمور الطلبة، واثنين من أعضاء المجتمع المحلي، واثنين من المعلمين، ومدير المدرسة، بالإضافة إلى أحد الطلبة، ولأعضاء المجلس سلطات كثيرة وصلاحيات واسعة مثل: توظيف مدير المدرسة أو إنهاء عمله، وإدارة العمليات المالية للمدرسة وإعداد الميزانية ومتابعة إنفاقها، ووضع وتنفيذ خطط استراتيجية لتحسين المدارس في مجالات المناهج الدراسية، والتدريس، والمباني والتجهيزات المدرسية. (Chicago Board of Education,2018,1-2; Sabia,2012, 375-377)

واهتمت مدينة شيكاغو بوضع مجموعة من القواعد الأخلاقية لأعضاء المجالس المدرسية المحلية كما أشار كل من اتحاد البحث المدرسي (Consortium on Chicago School Research,1997,7-8) ، وكريشنمورسي (Krishnamoorthi,2000,200) تتمثل في الآتي:

- المشاركة بفعالية في اتخاذ قرارات المجلس.
- الحضور والتواجد باستمرار في المدرسة.
- المشاركة الفعالة في الأنشطة المدرسية.
- الالتزام بقرارات المجلس وما يوكل إليه من مهام ومسئوليات.
- التعاون وتقديم الدعم لجميع الأعضاء .
- المشاركة بفعالية في حل المشكلات.
- التعامل بفعالية مع الصراعات .
- الاندماج الفعال مع الأعضاء سواء من داخل أو خارج المدرسة .
- الانفتاح إلى الأفكار الجديدة.
- التحلي بالقيم الأخلاقية.
- الحرص على الاهتمام بكافة جوانب العملية التعليمية.

كما قام مجلس التعليم بشيكاغو Chicago Board of Education, (2012,32)، (Chicago Board of Education,2016,19-20)، (Chicago Board of Education,2018,23-24) بوضع ميثاق أخلاقي للمجالس المحلية المدرسية يتضمن المبادئ الآتية:

- توظيف الموارد المادية للمجلس وصناديقه في خدمة العملية التعليمية المدرسية.
- تحمل أعضاء المجلس المسئولية المالية للمدرسة أمام المجلس المحلي للتعليم ودافعي الضرائب .
- لا يجوز بأي حال من الأحوال السماح بإساءة استخدام الموارد المادية للمجلس من قبل الأعضاء.
- لا يجوز بأي حال من الأحوال تعيين أقارب أعضاء المجلس أو شركائهم المحليين كموظفين أو مستشارين بالمدارس إلا بعد انتهاء عضويتهم بالمجلس بستة أشهر.
- الامتناع عن التصويت بشأن أي قرار يتعلق بأقارب أعضاء المجلس أو شركائهم المحليين الموجودين بالمدرسة في خطة الإنفاق أو خطة تحسين المدرسة وأية مسائل أخرى تتعلق بالميزانية.
- لا يجوز لأي عضو في مجالس المدارس المحلية أن يكون له مصلحة اقتصادية مباشرة أو غير مباشرة، بما في ذلك أي ملكية أو شراكة أو ثقة أو مصالح الشركات في أي عقد أو عمل في المدرسة.
- لا يمكن لأعضاء مجالس المدارس المحلية أو الوالدين أو المجتمع المحلي الحصول على أي شكل من أشكال المكافآت أو الرواتب نظيرا للقيام بمهامهم ومسئولياتهم بالمجلس.
- لا يجوز لأي عضو بالمجلس تلقي أو طلب الهدايا من العاملين بالمدرسة أو من أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي، أو تلقي الوعود بمزايا اقتصادية أو اجتماعية في المستقبل.
- لا يجوز لأعضاء مجالس المدارس المحلية من أولياء الأمور أو أعضاء المجتمع المحلي العمل في المدرسة إلا بعد انتهاء مدة عضويته بالمجلس بسنة واحدة .
- لا يجوز لأعضاء مجالس المدارس المحلية أن يكون لهم مصالح اقتصادية مع المدارس التي كانوا أعضاء بها في السابق.
- يتم استبعاد أعضاء المجلس وإنهاء عضويتهم إذا قاموا بانتهاك أي بند من بنود الميثاق الأخلاقي الخاص بالمجلس.
- يجب على ممثل المعلمين في المجلس ألا يصوت على تجديد عقد المُدير الحالي أو إنهاء تعاقده إذا كان سيترشح لهذا المنصب.
- لا يمكن لأي عضو الإفصاح عن سرية المعلومات الموجودة بالمدرسة التي تتعلق بكافة المهتمين والمشاركين بالعملية التعليمية.
- لا يمكن لأعضاء المجلس استغلال مناصبهم وموقعهم للانخراط في النشاط السياسي في المجتمع المحلي أو الدعاية للآخرين.
- لا يمكن لأعضاء المجلس استغلال موارد المجلس في أي نشاط سياسي أو اجتماعي خارج عن نطاق أو مجال عمل المجلس.
- يتعين على أعضاء مجلس الإبلاغ عن أي انتهاكات للميثاق الأخلاقي للمجلس للعضو المختص الذي يقوم بدور مستشار أو مرشد الأخلاقيات به.

- يجب أن يتعاون أعضاء المجلس مع مستشار الأخلاقيات بالمجلس فيما يتعلق بأي انتهاك لها، ويشمل ذلك تقديم شهادات الشهود والوثائق والمعلومات المطلوبة الأخرى.

• **ثانياً: أستراليا**:

وسوف يتم عرض نماذج أستراليا على النحو الآتي:

• **أ- ولاية كوينسلاند**:Queensland

في ولاية كوينسلاند يُعرف مجلس الأمناء والآباء والمعلمين بالمجلس المدرسي School Council ، ويتشكل هذا المجلس من ممثلين عن الإدارة المدرسية، وهيئة العاملين بالمدرسة، وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي، وطلبة المدرسة ، وذلك وفق حجم المدرسة وما بها من موارد بشرية، ويتولى المجلس مسئولية المشاركة في عمليات التخطيط الاستراتيجي المدرسي، وتحديد أهداف وسياسات واتجاهات المدرسة التعليمية، والإشراف على أداء العملية التعليمية، ومتابعة تحصيل وإنجاز الطلبة وتنمية موارد المدرسة ، ودعم التواصل مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي المحيط بالمدرسة في شراكات فعالة. (Queensland Department of Education , Training and Employment,2012,7-22). ونص قانون التعليم في ولاية كوينسلاند الأسترالية عام ٢٠٠٦ وأخر تحديثاته عام ٢٠١٧م (Queensland Department of Education , Training and Employment,2017A,67) على ضرورة وضع ميثاق لقواعد السلوك الأخلاقي لمجالس الآباء، وبناء على ذلك قام قسم التعليم بالولاية (Queensland Department of Education , Training and Employment,2017B,1) بوضع ذلك الميثاق يتضمن المجالات الآتية:

• [١] **النزاهة والموضوعية**:Integrity and Impartiality

حيث يجب على أعضاء مجلس المدرسة:

- تقديم أفضل الأعمال لصالح جميع أفراد المجتمع المدرسي في جميع الأوقات دون تمييز.
- التواصل الفعال مع الآخرين وتقديم أنفسهم بطريقة مهنية.
- العمل دون تحيز، وإظهار الاحترام لجميع المشاركين في العملية التعليمية من طلبة ومعلمين وإدارة مدرسية وأولياء الأمور ومقدمي الرعاية وأعضاء المجتمع المحلي.
- الالتزام بالموضوعية والحفاظ عليها وتجنب التحيز الشخصي في جميع الأوقات.
- بناء اتصالات مفتوحة وصادقة مع جميع المشاركين في العملية التعليمية.
- تمثيل جميع أعضاء المجتمع المدرسي.
- التصرف بنزاهة وبطريقة أخلاقية في جميع الأوقات.
- الإعلان عن أي تضارب في المصالح.
- عدم استخدام عضويتهم بالمجلس في تحقيق مكاسب شخصية على حساب المصلحة العامة للمجلس والمدرسة.
- اتخاذ قرارات عادلة وشفافة ومتسقة.

- تقديم النصيحة والمشورة الهادفة والموضوعية.
- التعامل مع جميع أعضاء المجتمع المدرسي بطريقة تشاورية ومحترمة ونزيهة.
- الاستماع لآراء الآخرين والتسامح مع أفكارهم، حتى لو كانت هذه والآراء والأفكار تختلف عن وجهات نظرهم.
- الاستفادة من الخبرات والتجارب السابقة عند مراجعة المعلومات والبيانات الخاصة بالمجلس والمدرسة.

• [٢] **تعزيز الصالح العام**:Promoting the Public Good

يقبل أعضاء مجلس المدرسة ويقدرون التزامهم بالجوانب الآتية:

- الاستجابة لمتطلبات وحاجات المجتمع المدرسي.
- إشراك المدرسة والمجتمع المجتمع المحلي في وضع تحديد وتنفيذ وتطوير أولويات المدرسة وسياساتها وصنع واتخاذ قراراتها.
- السعي لتحقيق التميز في النتائج التعليمية لجميع طلبة المدرسة.
- الاستماع للقضايا والمخاوف بشأن الاستراتيجية والسياسة الخاصة بالمجلس والمدرسة والاستجابة لها.

• [٣] **الالتزام بنظام الحوكمة الإدارية** :Commitment to the system of government

حيث يجب على أعضاء المجلس القيام بالآتي:

- تقديم تغذية راجعة بناءة وفعالة ونزيهة ومهنية عند التشاور بشأن أولويات المدرسة الرسمية وسياساتها وقراراتها .
- العمل وفق قانون التعليم الصادر بالولاية وأحكامه العامة، وسياسات وإجراءات قسم التعليم والتدريب بالولاية التي تخص مجالس الآباء.

• [٤] **المحاسبة والشفافية** :Accountability and Transparency

حيث يجب على أعضاء المجلس القيام بالآتي:

- معالجة المعلومات والبيانات الرسمية بعناية واستخدامها فقط لغرض الصالح العام للمجلس والمدرسة.
- احترام سرية وخصوصية المعلومات الخاصة بالمدرسة أو أفراد المجتمع المحلي أو هيئة العاملين أو الطلبة.
- الحفاظ على المعلومات الخاصة بالمجلس والمدرسة من خلال تخزينها بشكل آمن.
- عدم استخدام المعلومات السرية الخاصة بالمُشاركين في العملية التعليمية لمصالح أشخاص آخرين.

• **ب- ولاية فيكتوريا**:Victoria

في ولاية فيكتوريا يُعرف مجلس الأمناء والآباء والمعلمين بالمجلس المدرسي School council ويتشكل من ثلاثة فئات: الأولى تُمثل أولياء الأمور ويُشترط فيها أن تكون أكثر من ثلث الأعضاء، والثانية تُمثل هيئة العاملين بالمدرسة ولا تزيد عن ثُلث الأعضاء، والفئة الثالثة أعضاء المجتمع المحلي والذين يُمثلون مؤسساته وهيئاته المحلية. Victoria Department of Education and Early Childhood (Development, 2017,3)

ويتولى المجلس مسئولية تحديد اتجاه رؤية المدرسة وسياساتها، وتوفير الخدمات والمرافق والمعدات اللازمة للمدرسة، وتوفير التمويل اللازم لتنفيذ أنشطة وبرامج ومشروعات المدرسة، والرقابة على العملية التعليمية المدرسية، والمشاركة مع الإدارة المدرسية في صُنع واتخاذ القرارات المدرسية، وتدعيم الشراكات المدرسية مع مؤسسات المجتمع المحلي، وحل المشكلات المدرسية والمساهمة في إدارة أي صراع ينشأ داخل المجتمع المدرسي. Victorian Auditor- General's Office,2018,9-(10)

وقام قسم التعليم وتنمية الطفولة المُبكرة في ولاية فيكتوريا الاسترالية (Victotia Department of Education and Early Childhood Development,2009,7-8) ، وقسم التعليم والتدريب (Victoria Department of Education and Training;2019,5) بوضع ميثاق أخلاقي لقواعد ومعايير السلوك الخاصة بعضو مجالس الأمناء والآباء والمعلمين يتضمن البنود الآتية:

- يُركز في عمله على تحسين مُخرجات تعلم الطلبة.
- يقود بفعالية حوارات المجتمع المدرسي التي تدور حول القضايا والتحديات الرئيسة التي تواجه العملية التعليمة.
- يُشارك بنشاط وفعالية في تطوير خطة المدرسة الاستراتيجية.
- يُعزز ويُدعم المشاركة الهادفة لأولياء أمور الطلبة وأعضاء المجتمع المحلي وينقل وجهاتٍ نظرهم إلى المجتمع المدرسي.
- يمتلك فهما واضحا لمهامه ومسئولياته في المجلس.
- يُعبر عن الآراء ووجهات النظر المتنوعة لأولياء أمور الطلبة وأعضاء المجتمع المحلي.
- يمتلك رؤية واضحة وفهم سليم لعمليات صُنع واتخاذ القرار بالمجلس.
- يُحافظ على معايير عالية للقيم الأخلاقية.
- يُدعم ويُعزز الثقة والاحترام بينه وبين جميع الأعضاء في المجلس.
- يحترم وجهات نظر الأعضاء الآخرين المشاركين معه في المجلس.
- يقوم أنشطة المجتمع المحلي في العملية التعليمية بالمدرسة.
- الالتزام بالأمانة والنزاهة والسلامة والاستقامة.
- التصرف بضمير وحسن نية لتحقيق المصالح العُليا للمدرسة.
- التصرف بعدالة وإنصاف.
- يستخدم المعلومات بشكل مناسب لا يسبب ضرر أو إحراج لأحد.
- يستخدم مكانته وموقعه في المجلس بشكل مُناسب بحيث لا يحقق مكاسب أو فوائد خاصة على حساب المصلحة العامة للمجلس أو المدرسة.
- يتصرف بمسئولية في الجوانب المالية بحيث يحافظ على موارد المجلس المادية وينميها باستمرار.
- يهتم بتنمية معارفه ومهاراته عن العملية التعليمية بصورة مستمرة.
- يمتثل للتشريعات واللوائح التي تنظم عمل المجلس.
- يُظهر إدارة وقيادة متميزة في أنشطة وبرامج وأعمال المجلس.

- **ثالثاً: نيوزيلندا:**

تُعرف مجالس الأمناء والآباء والمُعلمين في نيوزيلندا بمجالس الأمناء Board of Trustee ويتشكل من ممثلين عن إدارة المدرسة وهيئة العاملين بها، وأولياء الأمور، والمجتمع المحلي، وأحد الطلبة. (Notman & Henry, 2011, 377)، ويتولى المجلس مسئولية رسم السياسات المدرسية والإشراف على تنفيذها، ودعم الشراكة بين المدرسة والآباء والمجتمع المحلي، وتقديم الدعم المالي للمدرسة، وإدارة أداء عمليات تقويم الأداء الوظيفي لهيئة العاملين بها، ومراقبة إنجاز وتقدم الطلبة في العملية التعليمية، والتأكد من تطبيق القوانين والتشريعات التي تسير العملية التعليمية . (Court & O'Neill, 2011, 131; New Zealand School Trustees Association, 2019,5)

وسوف يتم عرض نمزذجين نيوزيلندا على النحو الآتي:

- **أ- نموذج الجمعية النيوزيلاندية لأمناء المدارس:**

قامت الجمعية النيوزيلاندية لأمناء المدارس (New Zealand School Trustees Association, 2016,11) بوضع ميثاق أخلاقي لمجالس الآباء تضمن المبادئ الآتية:

- فهم القيم والأهداف المدرسية والحفاظ عليها.
- بناء الميثاق الخاص بالمدرسة.
- ضمان الوفاء باحتياجات الطلبة وإنجازاتهم.
- ضمان الولاء التنظيمي للمدرسة ورسالتها.
- تمثيل المدرسة بطريقة علنية وسلوك إيجابي.
- احترام نزاهة وأمانة مدير المدرسة وهيئة العاملين بها والآباء والطلبة.
- الحفاظ على سرية المعلومات التي بين أيديهم من ولا يتم كشفها حتى لايلحق الضرر بالمدرسة.
- الاجتهاد في العمل وحضور اجتماعات المجلس بصورة منتظمة، والاستعداد الكامل للاشتراك في عمليات صُنع واتخاذ القرارات الخاصة بالمجلس.
- التزام جميع أعضاء المجلس بتنفيذ قراراته حتى لو كان أحد الأعضاء لم يوافق على القرار.
- التحدث بصوات واحد في السياسات التي تبناها المجلس حتى إذا كان هناك بعض الاختلافات بين الأعضاء.
- تجنب أي صراع في الاهتمامات والمصالح، واحترام مسئوليات ومهام الأعضاء بوصفهم أمناء للمدرسة.
- الالتزام بأ عمل مع مدير المدرسة أو هيئة العاملين حتى لو كان قليلا.
- الاعتراف بسلطة رئيس المجلس في التحدث عن المجلس أو من يفوضه بالقيام بذلك الدور.
- مراقبة ومتابعة أداءه الشخصي بشكل مستمر في ضوء سياسات وإجراءت المجلس.
- لديه استعداد للتنمية المهنية المستمرة.

• **ب- نموذج مجلس التعليم في مدارس ميلر فلات** :

قام مجلس التعليم المحلي في مدارس ميلر فلات بمدينة أوتاجو النيوزيلندية (Millers Flat School Board, 2012,10) بوضع ميثاق أخلاقي لعضو مجالس الأمناء تضمن المبادئ الآتية:

- يهتم بتلبية احتياجات الطلبة والوفاء بمطالبهم.
- يحرص على متابعة أداء الطلبة وانجازاتهم العلمية بشكل مستمر.
- لديه انتماء للمدرسة و رؤيتها ورسالتها.
- يحترم ويُقدر مُدير المدرسة وهيئة العاملين بها.
- يحافظ على سرية البيانات والمعلومات الخاصة بالمدرسة، وعدم الكشف عنها حتى لا يتم إلحاق ضرر بالمدرسة.
- يواظب على حضور اجتماعات المجلس، ويُشارك بفعالية في اتخاذ قراراته.
- يلتزم بتنفيذ قرارات المجلس ولا يتصرف بشكل مُنفرد أو مستقل عن تلك القرارات.
- يحرص على الإجماع في اتخاذ القرارات، وحل أي خلاف ينشأ بين أعضاء المجلس.
- يتجنب الحصول على أي مكاسب أو مصالح من خلال تعاملات المجلس المالية.
- يعترف بسلطات مُدير المدرسة وهيئة العاملين.
- يُقر بأن رئيس المجلس هو المتحدث الرسمي له.
- يحرص على مّتابعة وتقويم أداء المجلس بصورة مستمرة.

• **رابعاً: كندا**:

تُعرف مجالس الأمناء والآباء والمُعلمين في ولايات نيو فاوندلاند ولابورادور، ويوكن، وساسكاتشوان ، وألبرتا الكندية بالمجالس المدرسية School Council، وتتشكل هذه المجالس من ثلاث فئات أساسية، الأولى ممثلين عن المدرسة من الإدارة المدرسية والمعلمين والطلبة، والثانية ممثلين عن أولياء أمور الطلبة، والثالثة ممثلين عن المجتمع المحلي سواء أكانوا أفرادا أم مؤسسات ومُنظمات ويترأس هذه المجالس أعضاء من أولياء الأمور أو المجتمع المحلي. وتتولى هذه المجالس مسئولية تقديم الدعم لإدارة المدرسة، والمشاركة في عمليات التخطيط ورسم سياسات المدرسة، ودعم الأنشطة المدرسية، والمشاركة في وضع سياسات الانضباط وإدارة السلوك ومتابعة تنفيذها، ودعم ميزانية المدرسة وتنويع مصادرها، ودعم التواصل الفعال مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي، والمشاركة في عمليات المتابعة التقويم والمحاسبة والمسائلة التربوية . (Ritter,2012,26-27)

وسوف يتم عرض نماذج أستراليا على النحو الآتي:

• **أ- ولاية نيو فاوندلاند ولابورادور**:

قام قسم التعليم بولاية نيو فاوندلاند ولابرادور (Department of Education Government of Newfoundland and Labrador, 2008,35) بوضع ميثاق أخلاقي للمجالس المدرسية في الولاية تضمن المبادئ الآتية:

- النظر في مصلحة جميع الطلبة.
- الاسترشاد ببيانات رسالة المدرسة ورسالة مجلس إدارتها.
- العمل في حدود أدوار ومسؤوليات مجلس المدرسة والتي حددتها المبادئ التوجيهية التشغيلية للمدرسة، ومجلس إدارة المدرسة ، وقسم التربية والتعليم في نيوفاوندلاند ولابرادور.
- التوافق مع سياسات المدرسة وممارستها الإجرائية والتصرف وفقاً لذلك.
- الحفاظ على أعلى معايير النزاهة.
- الاعتراف واحترام السلامة الشخصية لكل عضو من أعضاء المجتمع المدرسي.
- معاملة جميع الأعضاء الآخرين باحترام والسماح بمناقشة للآراء المتنوعة دون انقطاع.
- توفير بيئة إيجابية يتم فيه تشجيع وتثمين المساهمات الفردية.
- تدعيم مبادئ الديمقراطية وقبول إجماع المجلس.
- احترام الطبيعة السرية لبعض الأعمال التجارية المدرسية التي تقوم بها المدرسة أو يتولى مسئوليتها المجلس.
- الامتناع عن الكشف عن المعلومات السرية الخاصة بالمجلس.
- تركيز المناقشات في اجتماعات المجلس على القضايا التي تهم المجتمع المدرسي ككل.
- استخدام قنوات الاتصال التي أنشئت عندما توجد أسئلة أو استفسارات.
- تعزيز مستويات عالية من الممارسة الأخلاقية داخل المجتمع المدرسي، والإعلان عن أي صراع حول المصالح.

• **ب- ولاية يوكن**:

قامت وزارة التربية في ولاية يوكن(Yukon Ministry of education, 2012,10) بوضع ميثاق أخلاقي لعضو المجالس المدرسية اشتمل على الآتي:

- يكون نموذجاً يُحتذى به في قيم الاحترام، والعدالة والمساواة، والمسئولية، والسلامة، والنزاهة والدعم، والالتزام، والشفافية، والمحاسبة والمسائلة.
- يحترم ويُقدر وجهات النظر المختلفة في عمليات صُنع واتخاذ القرارات داخل المجلس ، ويلتزم بالقرارات الجماعية وتقديم الدعم لتنفيذها.
- يضمن أن تكون كافة عمليات المجلس شفافة وواضحة للجميع .
- يُحافظ على سرية المعلومات الخاصة بالطلبة أو هيئة العاملين أو أولياء الأمور ولا سيما ما يتعلق بالجوانب الشخصية للطلبة وتقويم الأداء الوظيفي لهيئة العاملين.
- يفرق ويُميز بين مصالحه الشخصية ومصلحة المجلس والمدرسة.
- لا يستغل موقعه ومكانته في مجلس الآباء لتحقيق مكاسب أو منافع شخصية له أو أي فرد أو وكالة أو مؤسسة أو مُنظمة مُتحيزا لها.
- يتجنب الصراع مع أعضاء المجلس ولا سيما في التصويت على اتخاذ القرارات، ويُلي المصلحة العُليا للمجلس والمدرسة في سلوكياته.

- يضمن الفصل والتمييز بين دور العضو كولي أمر ودوره في المجلس.
- يعمل كعضو فريق تعاوني وداعم لمجلس الآباء والمدرسة.

• **ج- ولاية ساسكاتشوان** :

وتتضمن تلك الولاية مجموعة من النماذج يمكن عرضها على النحو الآتي:

• **نموذج قسم التعليم بولاية ساسكاتشوان**

قام قسم التعليم بولاية ساسكاتشوان (Saskatchewan Departmentt of Education,1997,55) بوضع ميثاق أخلاقي لعضو المجالس المدرسية تضمن المبادئ الآتية:

- يسترشد بسياسة ورؤية وأهداف ومبادئ برنامج المدرسة المجتمعي.
- يعرف ويعمل من أجل مجتمع المدرسة.
- يسعى إلى الإلمام بسياسات المدرسة وإجراءاتها العملية وخطتها التنفيذية.
- يحقق أعلى معايير الصدق والدقة والنزاهة والثقة.
- يوفر مناخ تنظيمي إيجابي يُشجع ويُدعم المساهمات الفردية وتقديرها.
- يوفر السلامة الشخصية لكل عضو من أعضاء المجتمع المدرسي.
- يعترف ويقدر ويحترم كل عضو من أعضاء المجتمع المدرسي.
- يُطبق المبادئ الديمقراطية، ويهتم بالمصالح العليا لجميع الطلبة.
- يُحافظ على سرية المعلومات الخاصة بالطلبة والحد من مناقشتها في اجتماعات مجلس الآباء.
- يُركز في اجتماعات المجلس على القضايا والمشكلات المُهمة في العملية التعليمية.
- يستخدم قنوات اتصال مناسبة وفعالة للرد على الاستفسارات وإزالة المخاوف والقلق من الآخرين.
- يُعزز ويُدعم وجود معايير عالية من الممارسات الأخلاقية داخل المجتمع المدرسي.
- يقبل المسائلة عن القرارات التي يتخذها المجلس، يُعلن عن أي تضارب في المصالح.

• **نموذج جمعية المجالس المدرسية بولاية ساسكاتشوان**:

قامت جمعية المجالس المدرسية بولاية ساسكاتشوان (Saskatchewan Association of School Councils,2017,1) بوضع ميثاق أخلاقي للمجالس المدرسية اشتمل على المبادئ الآتية:

- أن المجلس المدرسي ليس منتدى لمناقشة المشكلات والقضايا الشخصية الفردية البعيدة عن عملية التعليم والتعلم داخل المدرسة.
- يجب على أعضاء المجلس الحفاظ على سرية المعلومات والبيانات التي تتعلق بأعضاء المجتمع المدرسي.
- يجب على أعضاء المجلس تجنب التقرب إلى أولياء الأمور واعضاء المجتمع المحلي المشاركين في العملية التعليمية.

- يلتزم أعضاء المجلس بالدستور واللوائح والسياسات والإجراءات التي تنظم عمله.
- يؤدي أعضاء المجلس مهامهم ومسئولياتهم وواجباتهم بصدق وعدالة ونزاهة وأمانة.
- يعمل أعضاء المجلس على ضمان تحقيق رفاهية الطلبة.
- يُركز أعضاء المجلس في جميع قرارات المجلس.
- يحترم ويُقدر أعضاء المجلس حقوق جميع المشاركين في العملية التعليمية.
- يسير أعضاء المجلس وفق الاتجاه العام له.
- ضمان التمثيل العادل لأولياء الأمور والمجتمع المحلي في المجلس.

• **نموذج جمعية المجالس المحلية بولاية ساسكاتشوان**: Saskatchewan Association of Board Councils

قامت جمعية المجالس المحلية بولاية ساسكاتشوان (Agema et.al Councils,2005,49) بوضع ميثاق أخلاقي للمجالس المدرسية تضمن المبادئ الآتية:

- استرشاد عضو المجلس برؤيته ورسالته وأهدافه.
- ممارسة أعلى معايير الصدق والأمانة والنزاهة.
- الاعتراف بكل عضو في المجتمع المدرسي واحترامه.
- بناء مُناخ تنظيمي إيجابي يشجع المساهمات الفردية ويقدرها.
- المساهمة في بناء توافق الآراء.
- الاهتمام بتحقيق المصالح العُليا للطلاب.
- استخدام قنوات اتصال مناسبة للرد على استفسارات الآخرين.
- الإعلان عن أي تعارض في المصالح.
- السعي إلى الإلمام بسياسات المدارس والتصرف وفقا لها.

• **د- ولاية ألبرتا** :

وتتضمن تلك الولاية مجموعة من النماذج يمكن عرضها على النحو الآتي:

• **نموذج وزارة التربية والتعليم**:

قامت وزارة التعليم والتدريب في ولاية ألبرتا (Alberta Ministry of Education, 2004,16-18) بوضع ميثاق أخلاقي للمجالس المدرسية في الولاية تضمن المجالات الآتية:

• **الغرض والهدف** :Purpose

ويتضمن ذلك :

- لديه تركيز قوي وعميق لتحسين تعليم وتعلم التلاميذ من خلال المساهمات الفعالة في توفير بيئة مدرسية آمنة باعثة على التعلم.
- لديه تحديد واضح للأهداف. - أهداف المجلس قابلة للتنفيذ.
- تقديم النصائح والإرشادات لمدير المدرسة باستمرار.

- **العضوية** :Membership
وتتضمن العضوية:

- تمثيل شامل لمجتمع المدرسة
- عضوية متجددة ومرنة ومتضمنة في القوانين والتشريعات التعليمية.

- **الأدوار والمسئوليات والعلاقات** :Roles/Responsibilities/Relationships
وتتضمن الآتي :

- لديه تحديد واضح للأدوار والمهام والمسئوليات .
- يقيم ويؤسس علاقات عمل فعالة مع المدير والمعلمين وهيئة العاملين بالمدرسة.
- ينفذ الأنشطة والبرامج المحددة في الخطط التعليمية على المستوى القومي.
- يقدم الدعم للإدارة المدرسية في المجالات المهمة مثل(الخطط - الميزانيات - البرامج - السياسات - استخدام الوسائل - النواتج والمخرجات)
- احترام الأدوار والمهام والمسئوليات التي يقوم بها الأفراد.

- **الاتصال** : Communication
ويتضمن الآتي:

- الاستشارة مع المدير في القضايا التي تهم أولياء الأمور.
- زيادة مشاركة أولياء الأمور في العملية التعليمية داخل المدرسة.
- استقبال التغذية الراجعة على ما يقدمه من نصائح وإرشادات.
- تدعيم هدف المجلس وأنشطته وعلاقاته مع أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي.

- **العلاقات القوية** : Strong Relation
ويتضمن الآتي:

- قوة تأثير العلاقات بين أعضاء المجلس من جانب ،وبين الإدارة والسلطات التعليمية من جانب آخر .
- وجود ثقة واحترام متبادل يبنيان من خلال المناقشات المفتوحة والقوية.

- **التخطيط الاستراتيجي** : Strategic Planning
ويتضمن الآتي:

- المشاركة في بناء رؤية ورسالة للمدرسة .
- المشاركة في تحديد البرامج والمشروعات والأهداف بعيدة المدى.

- **البيئة الآمنة والمحترمة** : Safe and Respectful Environment
وتتضمن الآتي:

- وجود بيئة آمنة ومحترمة تتيح الفرص للحوارات والمناقشات الفعالة.
- عرض الأسئلة والآراء دون خوف أو خطر.
- طرح المشكلات على السطح ووضع حلول لها.

- مناقشة القضايا بشفافية وبأساليب موضوعية ومحترمة.

• **جهود المتطوعين** : Effort of Volunteers

وتتضمن الآتي:

- إتاحة الفرص المتنوعة لمشاركة المتطوعين في خدمة العملية التعليمية.
- التوظيف الأمثل لجهود المتطوعين واستثمارها وتوظيفها أحسن توظيف في المجالات التي يملكون فيه الخبرات مثل(تعليم – تدريب – أنشطة – تقويم).

• **العمل كفريق** :Work as A Team

وتتضمن الآتي:

- يعمل جميع الأعضاء كفريق واحد مهمته تحقيق تعليم متميز لجميع التلاميذ.
- دعم العلاقات الإنسانية بين جميع الأعضاء.

• **نموذج جمعية المجالس المدرسية بألبرتا**:

قامت جمعية المجالس المدرسية بألبرتا في أعوام ٢٠١٦،٢٠١٢،٢٠٠٧م (Alberta School Councils' Association, 2007,6-7;2012,1; 2016A,1) بوضع ميثاق أخلاقي لأعضاء المجالس المدرسية بالولاية، وذلك بهدف منع حدوث تضارب أو تعارض في الأفكار أو الفلسفات وصراعات في الأدوار ، ويتضمن الميثاق الأخلاقي مجموعة من المبادئ التوجيهية والإرشادية والسلوكيات المناسبة التي تُمكن الأعضاء من التغلب على أي سوء تفاهم يحدث بينهم، وكذلك التعامل بفعالية مع أي قضية أو مشكلة تواجه المجلس، وهذه المبادئ هي:

- الالتزام بالتشريعات والقوانين التي تحكم النظام التعليمي.
- التوجه والاسترشاد في العمل برؤية ورسالة المدرسة والمجلس.
- السعي إلى الإلمام بالسياسات المدرسة والممارسات العملية والتصرف وفقا لها والعمل في ضوئها.
- ممارسة أعلى معايير الصدق والدقة والنزاهة والثقة.
- الاعتراف واحترام السلامة الشخصية لكل عضو من أعضاء المجتمع المدرسي.
- الإعلان عن أي تضارب يحدث في المصالح.
- العمل على إيجاد مناخ إيجابي يتم من خلاله تشجع المساهمات الفردية وتقدير قيمتها واحترامها.
- تطبيق المبادئ الديمقراطية.
- تحقيق أفضل المصالح والمنافع لجميع الطلبة.
- احترام الطبيعة السرية لبعض الأعمال المدرسية، واحترام القيود التي قد تفرض على عمل مجلس المدرسة.
- عدم الكشف عن أي معلومات سرية.
- التركيز في اجتماعات مجلس المدرسة على القضايا والمشكلات المهمة.
- استخدام قنوات الاتصال المناسبة للإجابة عن أي أسئلة يتم طرحها أو أي مخاوف تبدو على الآخرين.

- دعم وتعزيز مستويات عالية من الممارسة الأخلاقية داخل المجتمع المدرسي.
- تقبل المحاسبة والمسائلة عن القرارات.
- عدم قبول هدايا أو مكافآت عن الأنشطة التي يقوم بها في المجلس.
- دعم قرارات الأغلبية وتأييدها والالتزام بتنفيذها، والإقرار بالحق الفردي لكل عضو في التعبير عن وجهات نظره حتى لو كانت مُتعارضة.

كما قامت الجمعية (Alberta School Councils' Association, 2016B,1) بوضع ميثاق قواعد السلوك لأعضاء المجالس المدرسية يعتمد على المبادئ الآتية :

- يُكرس مزيد من وقته وفكره على أدواره ومسئولياته كعضو في مجلس المدرسة حتي يتمكن من تقديم خدمات فعالة له.
- أن يكون على دراية وعلم بسياسات مجلس المدارس ومبادئ عمله.
- العمل مع زملائه الأعضاء بمجلس المدرسة في مناخ يسوده روح الانسجام والتعاون واحترام الاختلافات والتنوع في الفكر الرأي.
- دعم وتعزيز العلاقات الإيجابية والتعاونية بين أعضاء مجلس المدارس، وبينهم وبين جميع المشاركين في العملية التعليمية.
- تشجيع مُشاركة أولياء الأمور في المجالس المدرسية.
- العمل مع زملائه أعضاء مجلس المدرسة لدعم أهداف خطة التعليم والتحسين بالمدرسة.
- مساعدة مجلس المدرسة على تحقيق التميز والتفوق في كل ما يتم بذله من جهود.
- العمل كمحامي أو مُدافع عن التميز في التعليم على مستوى المدرسة والمجتمع.
- عدم الإفصاح عن أي معلومات سرية قد يتمكن من الوصول إليها نتيجة مشاركته في أنشطة وبرامج المدرسة.
- استخدام قنوات الاتصال المناسبة للإجابة عن أي أسئلة يتم طرحها أو أي مخاوف تبدو على الآخرين.

- **هـ - ولاية أونتاريو**:

قامت وزارة التربية والتعليم بولاية أونتاريو (Ministry of Education in Ontario,2001,53) بوضع ميثاق أخلاقي لأعضاء مجالس الأمناء والآباء والمعلمين مستمد من قانون التعليم بالولاية ويتضمن المبادئ الآتية:

- يلتزم العضو بتحقيق أفضل المنافع والفوائد والمصالح لجميع التلاميذ.
- أن عمل العضو موجه من المدرسة ومن أجل المدرسة.
- يتصرف العضو في حدود أدواره ومسئولياته ومهامه ،وذلك في ضوء القوانين والتشريعات والمواثيق المحلية والقومية.
- يتصرف العضو في ضوء سياسات المدرسة وخططها.
- الالتزام بمعايير السلامة والأمان . - الاعتراف بحقوق الآخرين.
- السماح بالتنوع في الآراء ،واحترام وتقدير آراء الزملاء.

- الإقرار بمبادئ الديمقراطية في اتخاذ القرار .
- تشجيع المساهمات الفردية والجماعية. - الالتزام بتنفيذ قرارات المجلس.
- احترام الطبيعة السرية على ما اتفق علي سريته من معلومات وبيانات.
- الاهتمام بالمناقشات في الاجتماعات ،وطرح الرؤى والحلول المتنوعة.
- الالتزام بالقيم الخلقية.
- تجنب الصراع وإن حدث فلابد من التعاون لإدارته بصورة جيدة.
- التأكيد على العمل التطوعي ،عدم الحصول على منافع مالية نظير القيام بالأعمال والمهام.
- لديه الاستعداد والرغبة في المشاركة وتحمل المسئوليات والقيام بالمهام والأدوار على المستوى الفردي والجماعي.
- لديه الاستعداد والرغبة في إعداد التقارير للمجلس وتنظيمها.
- لديه القدرة على تحديد أولويات العمل ومتابعة تنفيذها.
- يفهم معنى الالتزام بالوقت المحدد لإنجاز المهام والأعمال.
- يعمل نحو تحقيق الإجماع.

قام المجلس المسؤول عن إداراة المدارس بمنطقة بيل التعليمية Peel District School Board، بوضع ميثاق أخلاقي لمجالس الأمناء والآباء والمعلمين تضمن البنود الآتية:(Ministry of Education In Ontario,2019,11)

- الالتزام بالتشريعات واللوائح المنظمة لعمل المجلس.
- الاسترشاد برؤية ورسالة المدرسة.
- الالمام بسياسات المدرسة والعمل في ضوئها.
- ممارسة أعلى معايير الصدق والدقة والنزاهة والثقة والأمانة.
- الاعتراف واحترام السلامة الشخصية لكل عضو من أعضاء المجتمع المدرسي.
- الاعتراف بالصراع والسعي نحو إدارته بكفاءة وفعالية.
- بناء مناخ مدرسي إيجابي يشجع المساهمات والمشاركات الفردية ويثمنها.
- تطبيق المبادئ الديمقراطية في الإدارة.
- النظر في مصلحة جميع الطلاب.
- احترام الطبيعة السرية لبعض الأعمال المدرسة وعدم الكشف عنها.
- احترام القيود التي يتم وضعها على مجلس المدرسة والموجودة في اللوائح والقوانين والتشريعات التي تنظم العملية التعليمية.
- تركيز الاهتمام في الاجتماعات على القضايا المهمة في العملية التعليمية.
- استخدام قنوات الاتصال المناسبة عند توجيه الأسئلة أو استقبالها.
- استخدام قنوات الاتصال المناسبة عند ظهور أسئلة أو مخاوف.
- تعزيز المعايير العالية للممارسات الأخلاقية داخل المجتمع المدرسي.
- تقبل المسائلة والمحاسبة عن القرارات التي يتخذها المجلس.
- الاهتمام بأنشطة المجلس.
- عدم قبول أي مدفوعات نظير القيام بأعمال أو المُشاركة في أنشطة المجلس.

- **وبعد عرض الميثاق الأخلاقي لمجالس الأمناء والآباء والمُعلمين بالمدارس في نماذج بعض الدول يتضح الآتي:**
- **أ- الجهات المسؤلة عن وضع هذه المواثيق:**

- أن جميع الجهات المسئولة عن بناء هذه المواثيق هي مؤسسات ومنظمات علمية متخصصة في مجال التعليم وتقدم خدمات تعليمية متنوعة لمجالس الأمناء والآباء والمعلمين.
- تعددت وتنوعت الجهات المسئولة عن بناء هذه المواثيق حيث تتضمنت وزارات التربية وأقسام ومكاتب ومجالس واتحادات التعليم، والجمعيات المهنية.
- تعددت وتنوعت المواثيق داخل البلد الواحد انعكاسا للنظام اللامركزي في التعليم ، ومراعاة للخصوصية الثقافية لفئات المجتمع، فضلا عن الحرية المهنية في تشكيل الجمعيات المهنية.
- بروز دور الجمعيات المهنية في بناء هذه المواثيق حيث أصبحت متطلباً رئيساً في تدعيم عمل مجالس الأمناء والآباء والمعلمين.

- **ب- محتوى ومضمون المواثيق:**

- اهتمت المواثيق بالقيم الخلقية مثل: الاحترام، والعدالة والمساواة، والمسئولية، والسلامة، والنزاهة والدعم، والالتزام، والشفافية، والمحاسبة والمسائلة.
- ركزت المواثيق على التزامات وسلوكيات أعضاء مجالس الأمناء والآباء والمعلمين نحو تلك المجالس، والطلبة، والمدرسة، وهيئة العاملين، وأولياء الأمور، والمجتمع المحلي، والسلطات التعليمية العُليا، والجمعيات المهنية.
- اهتمت المواثيق بتجنب أعضاء مجالس الأمناء والآباء والمعلمين للسلوكيات غير السوية والصفات غير المرغوبة مثل: قبول الهدايا أو العطاءات، أو الهبات، أو الإكراميات ، واستغلال مناصبهم في تحقيق مكاسب أو مصالح شخصية على حساب المصلحة العامة للمدرسة، والإفصاح عن سرية المعلومات الخاصة بالمشاركين في العملية التعليمية.

• ميثاق أخلاقي مقترح لمجالس الأمناء والآباء والمُعلمين بمدارس الوطن العربي في ضوء نماذج بعض الدول

في ضوء ما تم عرضه في الدراسات السابقة عن مجالس الأمناء والآباء والمعلمين بالمدارس والمواثيق الأخلاقية في مجال التعليم، وكذا ما تم عرضه في الإطار النظري للدراسة عن الأسس الفكرية لمجالس الأمناء والآباء والمعلمين في مدارس الوطن العربي، بالإضافة إلى الميثاق الأخلاقي لمجالس الأمناء والآباء والمعلمين بالمدارس في بعض دول العالم، يمكن اقتراح ميثاق أخلاقي لمجالس الأمناء والآباء والمعلمين بمدارس الوطن العربي في ضوء نماذج بعض الدول وفقا للخطوات الآتية :

- **أولاً: المنطلقات النظرية للميثاق المُقترح:**

وتضمنت المنطلقات النظرية للميثاق المُقترح في كونه:

- يوجه ويُرشد أعضاء مجالس الأمناء والآباء والمعلمين في عملهم، ويُحدد لهم القيم والسلوكيات التي ينبغي إتباعها ومراعاتها أثناء أدائهم المهام

والمسئوليات والواجبات المهنية في كافة ميادين ومجالات العمل المدرسي، وكذلك السلوكيات والممارسات التي يجب تجنبها والابتعاد عنها.

- يُدعم مبدأ المسائلة والمحاسبة من قبل أولياء الأمور والمجتمع المحلي حتى لايتجاوز أعضاء مجالس الأمناء والآباء والمعلمين ما يتضمنه الميثاق من مبادئ وسلوكيات وقيم واتجاهات.
- يُرسي معايير أخلاقية وقواعد ومبادئ وقيم وثقافة تنظيمية تمكن مجالس الأمناء والآباء والمعلمين من المشاركة في عمليات التغيير والتحسين والتطوير المستمر لمختلف جوانب العملية التعليمية بالمدرسة.
- يُنظم ويحدد العلاقات بين مجالس الأمناء والآباء والمعلمين من جهة وكافة المشاركين في العملية التعليمية من جهة أخرى.
- يُحدد معايير الكفاءة والفعالية في التنفيذ وتقديم الخدمة من قبل أعضاء مجالس الأمناء والآباء والمعلمين إلى كافة المستفيدين من العملية التعليمية.
- يُنمي روح الانتماء والولاء للمدرسة، وتقديم خدمات تطوعية لتحسين وتطوير العمل بها .

• **ثانياً: أهداف الميثاق المُقترح**:

يهدف الميثاق المقترح إلى:

- مساعدة أعضاء مجالس الأمناء والآباء والمعلمين بمدارس الوطن العربي في التعرف على الجوانب الأخلاقية الخاصة بتلك المجالس وتُمثلها فكرا وسلوكا وممارسة واتجاها في كافة قراراتهم وأعمالهم ومسئولياتهم وواجباتهم وأدوارهم.
- مساعدة المسئولين عن التعليم في السلطات الإدارية العُليا بالوطن العربي في الاهتمام بالجوانب الأخلاقية لمجالس الأمناء والآباء والمعلمين، ومن ثم تقوم هذه السلطات بتوفير كافة أشكال الدعم المادي والبشري لمساعدة أعضاء هذه المجالس للالتزام بتلك الجوانب.

• **ثالثاً: أسس الميثاق المقترح**:

يعتمد الميثاق المقترح على عدد من الأسس والمُرتكزات تتمثل في الآتي:

• [١] **الشراكة المجتمعية**:

حيث يُعتبر أولياء أمور الطلبة والمجتمع المحلي شركاء حقيقيين فعالين في مُختلف جوانب العملية التعليمية، ويقدمون كافة أشكال الدعم للمدرسة، ويُشاركون في عمليات صُنع واتخاذ القرارات، كما أن المدرسة تساهم بشكل فعال في تنمية وتطوير المجتمع المحلي وحل ما يواجهه من مشكلات.

• [٢] **التخطيط العلمي السليم** :

حيث تعتمد مجالس الأمناء والآباء والمعلمين في عملها على خطة استراتيجية تتوافق مع الخطة الاستراتيجية العامة للمدرسة وتتضمن رؤية محددة، ورسالة واضحة، ومبادئ مُعلنة، وقيم خلقية شاملة، وأهداف ذكية، وخطط تنفيذية سنوية تتغير وفق حاجات ومُتطلبات عمل تلك المجالس.

- [٣] **التطوع** :

حيث تُعد المهام والمسئوليات والواجبات والأدوار التي يتولى أعضاء مجالِس الأمناء والآباء والمعلمين القيام بها أنشطة تطوعية، فلا يتقاضوا عنها أجرا أو يحصلون من خلالها على مكافآت وميزات وخدمات خاصة لهم أو لأصدقائهم أو أقاربهم.

- [٤] **السلطات والصلاحيات** :

حيث تعتمد مجالس الأمناء والآباء والمعلمين في عملِها على سلطات وصلاحيات واضحة ومُحددة في التشريعات والقوانين واللوائح المنظمة لعمل تلك المجالس، دون تدخل من الإدارة المدرسية أو السلطات التعليمية العُليا في توجيه عملها، أو تخطي تلك المجالس لحدود مهامها ومسئولياتها وواجبتها للتدخل في سلطات هيئة العاملين بالمدرسة .

- [٥] **التشكيل الواقعي** :

حيث تعتمد مجالس الأمناء والآباء والمعلمين في تشكيلها على انتخابات حقيقية محددة الإجراءات والمراحل الزمنية، وتعتمد على أسس الديمقراطية في الترشيح والدعاية وفرز الأصوات وإعلان النتائج.

- [٦] **التمثيل المتوازن** :

حيث ترتكز مجالس الأمناء والآباء والمعلمين في تشكيلها على تمثيل متوازن بين أعضائها من هيئة العاملين بالمدرسة والطلبة وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي، ويتولى رئاستها أعضاء من أولياء الأمور أو المجتمع المحلي تحقيقا للمصداقية والبُعد عن التحيز .

- [٧] **التنظيم الفعال** :

حيث تعتمد مجالس الأمناء والآباء والمعلمين في عملها على أدوار مُحددة للأعضاء مثل: الرئيس ونائبه والمنسق والسكرتير وأمين الصندوق، كما تعتمد على تشكيل لجان مساعدة ومعاونة في العمل.

- [٨] **التدريب المستمر** :

حيث يتم تدريب أعضاء مجالس الأمناء والآباء والمعلمين بصورة مستمرة سواء داخل المدرسة أم خارجها وذلك للارتقاء بمعارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم ، وتزويدهم بمستجدات العملية التعليمية وتمكينهم من استيعابها والتعامل معها بكفاءة وفعالية.

- [٩] **العمل الفريقي** :

حيث تعتمد مجالس الأمناء والآباء والمعلمين في عملها على بناء وتشكيل فرق عمل في يشارك فيها كافة المهتمين بالعملية التعليمية في مختلف مجالات العمل المدرسي.

- [١٠] **التواصل الفعال** :

حيث ترتكز مجالس الأمناء والآباء والمعلمين في عملها على الاستفادة من تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات الحديثة في التواصل مع مختلف المشاركين في

العملية التعليمية، وذلك مثل: وجود موقع الكتروني وصحيفة الكترونية أو ورقية للمجلس، واستخدام شبكات التواصل الاجتماعي المختلفة.

- [١١] **المحاسبة والمسائلة**:

حيث تخضع مجالس الأمناء والآباء والمعلمين لنظم واضحة ومحددة من المحاسبة والمسائلة من قبل فريق عمل يُمثل العاملين بالمدرسة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي والسلطات التعليمية العُليا، فلا يُتاح لها أن تفعل ما تشاء أوتقوم بأي إجراءات لا تتوائم مع التشريعات والقوانين واللوائح المنظمة لعملها، كما تتولى هذه المجالس مسئولية تقويم أدائها ذاتيا.

- **ثالثاً**: **وصف الميثاق المقترح**:

ويتمثل وصف الميثاق المقترح في تحديد مجالاته، وتم تحديد ثمانية مجالات رئيسة للميثاق وكل مجال يندرج تحته مجموعة من البنود وذلك على النحو الآتي:

- [١] **المجال الأول**: **المبادئ العامة حيث إن أعضاء المجلس**:

- يتعاملون مع جميع المشاركين في العملية التعليمية بالمدرسة وفق القيم الأخلاقية السامية مثل: الاحترام، والعدالة والمساواة، والمسئولية، والسلامة، والنزاهة والدعم، والالتزام، والشفافية، والمحاسبة والمسائلة.
- يحترمون ويقدرون الخصوصية والتنوع والاختلاف الثقافي بين جميع المشاركين في العملية التعليمية.
- يُحافظون على سرية البيانات والمعلومات المتعلقة بالمشاركين في العملية التعليمية ، ولا يفصحون عنها إلا في ضوء التشريعات والقوانين واللوائح المنظمة للعمل.
- يتجنبون قبول الهدايا أو العطايا أو الهبات أو الإكراميات من المشاركين في العملية التعليمية.
- يبتعدون عن استغلال مناصبهم في المجلس للحصول على منافع أو خدمات شخصية لهم أو لأحد من أقاربهم أو أصدقائهم.
- يبنون اتصالات فعالة مع جميع المشاركين في العملية التعليمية.
- ينفتحون على الأفكار والأساليب الجديدة في العمل.
- يبتعدون عن إثارة المشاكل وإحداث الصراعات مع المشاركين العملية التعليمية.
- يُلمون بالنظام التعليمي للدولة بما يتضمنه من تشريعات وقوانين ولوائح، ومشروعات وبرامج تحسين وتطوير.

- [٢] **المجال الثاني** : **الالتزامات نحو المجلس**، **حيث إن أعضاء المجلس**:

- يضعون خطة استراتيجية لعمل المجلس تتضمن: رؤية محددة، ورسالة واضحة، وأهداف ذكية، وخطة تنفيذية سنوية.
- يلتزمون بما يوكل إليهم من مهام ومسئوليات وواجبات، ويحرصون على الجودة والتميز في أدائها من خلال تكريس مزيد من وقتهم وفكرهم على تلك المهام والمسئوليات والواجبات .

- يُواظبون على حضور اجتماعات المجلس في وقتها المُحدد، ويلتزم بقواعد الحوار والنقاش فيها.
- يُركزون في الاجتماعات على القضايا المُهمة والبُعد عن القضايا الشخصية.
- يُشاركون بفعالية في صُنع واتخاذ قرارات المجلس ويلتزمون بتنفيذها.
- يحرصون على الوصول إلى الإجماع في اتخاذ القرارات.
- يتعاونون مع بعضهم البعض من خلال الدعم المتبادل بينهم بصورة مستمرة ولا سيما في حل الصراعات التي قد تنشأ بينهم.
- يُلمون باللوائح والتشريعات المنظمة لعمل المجلس، ويمتثلون لإجراءاتها التنظيمية ولا سيما سلطات المجلس.
- يحافظون على موارد المجلس ويسعون إلى تنميتها باستمرار.
- يُدافعون عن سمعة المجلس عندما ينتقده الآخرون بطريقة غير موضوعية.
- يبذلون قصارى جهدهم لتحسين صورة المجلس في المدرسة والمجتمع المحلي.
- يعترفون بسلطة رئيس المجلس فيما يقرره من إجراءات تنظيمية تتوافق مع اللوائح المنظمة للمجلس.
- يبذلون قصارى جهدهم للارتقاء بمعارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم في العملية التعليمية بصفة عامة وأعمال المجلس بصفة خاصة من خلال النمو المهني والتنمية المهنية المستمرة.
- يحرصون على أن يكون لهم دور واضح من الأدوار التي يقوم بها أعضاء المجلس مثل: الرئيس أو النائب، أو المنسق، أو أمين الصندوق، أو السكرتير.
- يهتمون بتقويم أداءهم بشكل مستمر للتعرف على جوانب القوة لتدعيمها، والجوانب التي تحتاج لتطوير.
- يحرصون على المشاركة في أحد اللجان التي يُشكلها المجلس لتنظيم وتنسيق أعماله.
- يهتمون بمُتابعة وتقويم أداء المجلس بصورة مستمرة، وإصدار التقارير التي توضح درجة جودة الأداء.
- يحرصون على ضمان التمثيل العادل لأولياء الأمور والمجتمع المحلي في عضوية المجلس.
- يختارون من يُمثل المجلس ومُتحدثاً رسمياً له لدى هيئة العاملين بالمدرسة، والسلطات العُليا، والمجتمع المحلي.
- يُميزون بين دورهم كأعضاء بالمجلس وكونهم أولياء أمور للطلبة .
- يُعلنون عن أي تهديدات تواجه المجلس، ويتكاتفون مع بعضهم البعض لإزالتها والقضاء عليها.

- [٣] **المجال الثالث** : **الالتزامات نحو الطلبة**، **حيث إن أعضاء المجلس**:
- يعملون على ضمان تحقيق رفاهية الطلبة التعليمية.
- يحرصون على توفير بيئة تعليمية مُثيرة ومُحفزة وجاذبة لتعلم الطلبة.
- يجعلون الجودة والتميز التعليمي للطلبة مرتكزاً أساسياً في صنع واتخاذ قرارات المجلس.

- يُشاركون في توجيه الطلبة إلى اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكنهم من المشاركة الفعالة في تنمية المجتمع وتطويره.
- يُشاركون بفعالية في إدارة المناهج الدراسية من خلال المتابعة والإشراف على تنفيذ أنشطتها وبرامجها.
- يُتيحون الفرص المختلفة للطلاب كي يعبروا عن آمالهم وتطلعاتهم في الحياة المدرسة.
- يحرصون على الوفاء باحتياجات الطلبة وتلبية متطلباتهم المتنوعة في ضوء الإمكانات المتاحة.
- يُساعدون الطلبة على التمسك بالقيم الأخلاقية السامية وربطها بحياتهم المجتمعية.
- يستخدمون سلوكاً مناسباً في التعامل مع جميع الطلبة في المواقف المُختلفة .
- يتجنبون أي سلوك يثُير الشُبهات في التعامل مع الطلبة مثل: الأحاديث الجانبية المنفردة، والاجتماعات المغلقة التي تقتصر عليهم.
- يُدعمون قيم الديمقراطية لدى الطلبة من خلال الإشراف على انتخابات مجالس الفصول أو الصفوف، أو مجالس اتحادات الطلبة.
- يجتمعون بصفة دورية مع مجلس اتحاد الطلبة أومن يمثل الطلبة للتعرف على اهتمامتهم وطموحاتهم، وقضياهم ومشكلاتهم والعمل على حل مايواجههم من مشكلات.
- يحرصون على متابعة أداء الطلبة وانجازاتهم العلمية بشكل مستمر.
- يشجعون الطلبة على الاهتمام بنظافة المدرسة والبيئة المحيطة بها.
- يُوفرون الرعاية المتكاملة للطلبة والفئات الخاصة منهم مثل: المعوقين والفائقين والموهوبين).

- [٤] **المجال الرابع** : **الالتزامات نحو المدرسة**، **حيث إن أعضاء المجلس**:

- يحضرون ويتواجدون باستمرار في المدرسة في غيرمواعيد اجتماعات المجلس .
- يُشاركون بفعالية في الأنشطة والفعاليات بمختلف جوانب العملية التعليمية.
- يحرصون على المشاركة في بناء خطة المدرسة الاستراتيجية وما تتضمنه من رؤية ورسالة وقيم ومبادئ معلنة وأهداف وخطط تنفيذية سنوية.
- يعملون على توفير كافة المتطلبات والاحتياجات المادية والبشرية للمدرسة.
- يُساهمون بفعالية في حل المشكلات ومواجهة التحديات المدرسية.
- يُشاركون في بناء الميثاق الخاص بالمدرسة بما يتضمنه من قواعد وإجراءات تنظيمية.
- يكونون مثلاً يُحتذى به في الولاء والانتماء للمدرسة.
- يُدافعون عن التميز في التعليم على مستوى المدرسة والمجتمع المحلي.
- يهتمون بمُتابعة وتقويم أداء العملية التعليمية من خلال إجراءات واضحة للمشائلة والمحاسبة.
- يحرصون على أن يكونوا أعضاء فعالين في كافة أنشطة العمل الجماعي المدرسي مثل: المجالس واللجان والفرق والوحدات وجماعات العمل.

- يتسمون بحسن المظهر في الزي الذي يرتدونه وفق العادات والتقاليد المُتعارف عليها.
- يتعاونون مع المؤسسات المجتمعية كالجامعات ومراكز الشباب والجمعيات الأهلية والإعلام والثقافة للاستفادة مما يوجد بها من إمكانات مثل: الأفنية والملاعب والمكتبات ومُختبرات الحاسوب وغيرها من الأجهزة والأدوات والمعدات.

- [٥] **المجال الخامس** : **الالتزامات نحو هيئة العاملين بالمدرسة، حيث إن أعضاء المجلس**:

- يتعاونون مع هيئة العاملين بالمدرسة لتوفير تعليم مُتميز للطلبة يُواكب التوجهات العالمية المعاصرة.
- يُشجعون هيئة العاملين بالمدرسة ويدعمونهم للوصول إلى معايير عالية من الأداء في كافة مهامهم ومسئولياتهم وواجباتهم الوظيفية.
- يعملون على توفير برامج تنمية مهنية مستمرة لهيئة العاملين بالمدرسة للارتقاء بمعارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم المهنية سواء أكانت داخل المدرسة أو خارجها بالتعاون مع المؤسسات المجتمعية.
- يُشجعون هيئة العاملين بالمدرسة على استخدام أساليب وطرائق حديثة في العمل.
- يعتمدون على المصارحة والشفافية والمُكاشفة في تعاملهم مع هيئة العاملين بالمدرسة في كافة القضايا والمشكلات المدرسية.
- يلتزمون بالموضوعية والحياد والبُعد عن المجاملة والمُحابة في تقويم أداء العملية التعليمية المدرسية.
- لا يُتيحون فرصة لتكوين جماعات المصالح التي تؤثر سلباً على أداء هيئة العاملين بالمدرسة.
- يُوفرون كافة الموارد البشرية والمادية لتنمية القدرات الإبداعية والابتكارية لهيئة العاملين بالمدرسة .
- يُشجعون أصحاب الكفاءات على التقدم للترقيات في مختلف مساراتهم المهنية.
- يمتنعون عن المساس بمكانة وسلطة وصلاحيات هيئة العاملين بالمدرسة .
- يُبادرون بالاعتذار عن الأخطاء التي يقعون فيها سواء أكانت في السلوكيات أم القرارات.
- يحترمون آراء ووجهات نظر هيئة العاملين بالمدرسة ولا يتجاهلونها أويُقللون من شأنها، ويتقبلون النقد البناء منهم في مختلف القضايا التربوية.
- يقدمون كافة أشكال الدعم للموظفين الجدد لتمكينهم من أداء واجبات ومسئوليات وظائفهم بكفاءة وتميز.
- يُساهمون بفعالية في حل الخلافات أو الصراعات أو سوء التفاهم بين العاملين في المدرسة.
- يُوفرون مُناخاً تنظيمياً إيجابياً ومنفتحاً يكون جاذباً مُحفزاً ومشجعاً لهيئة العاملين بالمدرسة، ويحافظ على سلاماتهم الشخصية.

- [٦] **المجال السادس** :**الالتزامات نحو السلطات الإدارية العُليا** ، **حيث إن أعضاء المجلس**:

- يلتزمون بالقوانين والتشريعات واللوائح التي تقرها السلطات الإدارية العُليا.

- يهتمون بتقديم التقارير الدورية للسلطات الإدارية العُليا التي تُظهر أداء المجلس والمدرسة وتطوره.
- يحرصون على تنفيذ قرارات وتعليمات السلطات الإدارية العُليا بما يحقق الصالح العام للمدرسة.
- يُنفذون مشروعات وبرامج التحسين والتطوير التي تُقرها وتعتمدها السلطات الإدارية العُليا.
- يتقبلون بصدر رحب التغييرات المُصاحبة لبرامج التحسين والتطوير ويتحمل أعبائها المختلفة.
- يُشاركون في تطوير وتعزيز السياسات التعليمية التي ترسمها وتحددها السلطات الإدارية العُليا.
- يُيسرون ويُسهلون عمل لجان المتابعة والتقويم القادمة من السلطات الإدارية.
- يبتعدون عن حجب أي بيانات أو معلومات مهمة وضرورية عن السلطات الإدارية العُليا .
- يمتنعون عن مناقشة القضايا والمشكلات التعليمية مع الأشخاص غير المرخص لهم من قبل السلطات الإدارية العُليا.
- يحترمون جميع العقود والاتفاقيات الخاصة التي تُبرمها السلطات الإدارية العُليا مع المدرسة.
- يُدعمون الشراكة مع السلطات الإدارية العُليا والاستفادة من إمكاناتها البشرية والمادية في كافة ميادين ومجالات العمل المدرسي.
- يتجنبون التحدث باسم السلطات الإدارية العُليا في أي قضية تتعلق بالعملية التعليمية إلا إذا كان لديهم تفويض وموافقة مُسبقة بذلك.
- يبتعدون عن النزاعات والصراعات مع السلطات الإدارية العُليا بشأن قضايا أو موضوعات غير مفيدة.
- يتعاونون مع إدارة المدرسة في إحالة العاملين الذين يقومون بتجاوزات خطيرة تضر بالعملية التعليمية المدرسية للسلطات الإدارية العُليا لإتخاذ الإجراءات القانونية المناسبة بشأنهم .

- [٧] **المجال السابع: الالتزامات نحو أولياء أمور الطلبة والمجتمع المحلي وتتضمن الآتي:**
- **أ- الالتزامات العامة؛ حيث إن أعضاء المجلس:**

- يستقبلون بحفاوة واهتمام وتقدير جميع أولياء أمور الطلبة وأعضاء المجتمع المحلي.
- يُتيحون الفرصة لأولياء الأمور الطلبة وأعضاء المجتمع المحلي للمشاركة في كافة الأنشطة المدرسية.
- يجعلون أولياء الأمور الطلبة وأعضاء المجتمع المحلي شركاء في جهود التحسين والتطوير والتغيير المدرسي.
- يستطلعون رأي أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي في جودة الخدمات التربوية والتعليمية التي تقدمها المدرسة.

- يُوفرون لأولياء الأمور الطلبة وأعضاء المجتمع المحلي برامج التربية الوالدية داخل المدرسة التي تساعدهم في تربية أبنائهم.
- يُراعون إمكانات أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي في الأعمال والأنشطة والخدمات التي يمكن أن يشاركوا فيها.
- يدعون أولياء الأمور الطلبة وأعضاء المجتمع المحلي للمشاركة في الاحتفالات والمناسبات القومية والمحلية المدرسية.
- يُنظمون لأولياء الأمور الطلبة وأعضاء المجتمع المحلي زيارات إلى قاعات الدروس لإطلاعهم على مسيرة العملية التعليمية.
- يُخصصون غرف مدرسية مستقلة تكون مقراً لاجتماعات أولياء الأمور الطلبة وأعضاء المجتمع المحلي والتنظيمات المدرسية المشاركين فيها.
- يمتنعون عن القيام بأي عمل من يؤثر سلباً على ثقة الطلبة في أولياء أمورهم أو مجتمعهم المحلي.

- **ب- التزامات خاصة بأولياء أمور الطلبة؛ حيث إن أعضاء المجلس** :
- يُشركون أولياء الأمور في حل مشكلات أبنائهم المختلفة داخل المدرسة.
- يُرسلون لأولياء الأمور تقارير منتظمة توضح مستويات إنجاز أبنائهم ومدى تقدمهم في العملية التعليمية.
- يُوفرون كافة أشكال الدعم التي تساعد أولياء الأمور على مساعدة أبنائهم في التعلم بالمنزل.
- يُقدمون التدريب المناسب لأولياء الأمور عن كيفية إعداد بيئة منزلية داعمة لأبنائهم.
- يُزودون أولياء الأمور بمعلومات عن التربية البدنية الصحيحة لأبنائهم(خصائص المرحلة العمرية - التغذية - علاج الأمراض).
- يحترمون ويقدرون ويستجيبون لطلبات أولياء الأمور فيما يتعلق بالاحتياجات التعليمية لأبنائهم في حدود اللوائح والتشريعات والقوانين المنظمة للعمل.

- **ج- التزامات خاصة بالمجتمع المحلي؛ حيث إن أعضاء المجلس** :
- يفتحون أبنية المدرسة ليستفيد منها المجتمع المحلي بعد انتهاء اليوم الدراسي.
- يُنظمون فصول محو الأمية وتعليم الكبار للتنمية الثقافية لأعضاء المجتمع المحلي.
- يُقدمون خدمات إرشادية أو تعاونية لكبار السن في المجتمع المحلي .
- يُشاركون في برامج حماية وتنمية البيئة في المجتمع المحلي مثل (النظافة - التشجير – تدوير المخلفات).
- يُشاركون في حملات التوعية في المجتمع المحلي مثل (المرور - المخدرات – الأمراض).
- يكونون على علم ودراية بالأحداث المجتمعية الجارية ويُشاركون فيها بفعالية.
- يتعاونون مع المؤسسات التربوية المجتمعية المختلفة من أجل توفير كافة أشكال الدعم لتحسين وتطوير العملية التعليمة بالمدرسة.

- [٨] **المجال الثامن** : **الالتزامات نحو الجمعيات الداعمة المستقبلية** ؛ **حيث إن أعضاء المجلس**:

- يعترفون بأن الجمعية هي صوت رسمي لأعضاء مجالس الأمناء والآباء والمعلمين في كافة الموضوعات والقضايا التي تهمهم وتخصهم.
- يلتزمون بتقديم خدماتهم للجمعية على المستويات المحلية أو الإقليمية أو الدولية.
- يُشاركون بفعالية في الأنشطة والفعاليات التي تنظمها الجمعية.
- يحرصون على المشاركة في برامج التنمية المهنية التي تنظمها الجمعية لأعضائها.
- يلتزمون بالاتفاقات والإجراءات الجماعية التي تتفاوض بشأنها الجمعية.
- يعترفون بمسئولياتهم ومهامهم وواجباتهم تجاه الجمعية.
- لا يتحدثون باسم الجمعية أمام أي جهة إلا بعد الحصول على تصريح منها.
- يتقبلون قرارات الجمعية المختلفة ويلتزم بتنفيذها.
- يعملون على زيادة قوة الجمعية ووحدة التضامن بين أعضائها.
- يلتزمون بالميثاق الأخلاقي للجمعية في كافة المجالات.
- يحرصون على حضور الاجتماعات الدورية للجمعية والتي تناقش قضايا مجالس الأمناء.
- يُشاركون بفعالية في انتخابات الجمعية وفقاً للإجراءات المنصوص عليها في لائحتها.

- **رابعاً**: **متطلبات تنفيذ الميثاق المُقترح**:

يحتاج تنفيذ الميثاق المقترح مجموعة من المتطلبات أهمها:

- قيام المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم(الإليسكو) بالاستفادة من هذا الميثاق المقترح من خلال فريق عمل مختص في هذا المجال ، وإصدار ميثاق أخلاقي خاص بمجالس الأمناء والآباء والمعلمين على غرار ميثاق شرف المعلم العربي.
- إنشاء الجمعية العربية لمجالس الأمناء والآباء والمعلمين، وإنشاء جمعية وطنية لتلك المجالس في كل بلد عربي أو عدد من الجمعيات وفق المراحل الدراسية أو التوزيعات الجغرافية، وقيام تلك الجمعيات بتقديم كافة أشكال الدعم لمجالس الأمناء من خلال المؤتمرات الدورية والزيارات المتبادلة، والإصدارات العلمية، وبرامج التدريب المستمر.
- قيام المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بإصدار دليل عام لمجالس الأمناء والآباء والمعلمين في مدارس الوطن العربي، يتم فيه توضيح المفاهيم العلمية، والأطر النظيرية، والإجراءات التنظيمية لتلك المجالس استفادة من الخبرات الدولية المعاصرة في هذا المجال، ويكون هذا الدليل استرشادي، وكل دولة تستفيد منه بما يتناسب مع نظامها التعليمي .
- قيام الجهات المسئولة عن التعليم في الدول العربية بإصدار تشريعات ولوائح جديدة لمجالس الأمناء والآباء والمعلمين تواكب التطورات والتحديات العالمية المعاصرة.

- تفعيل عمل مجالس الأمناء والآباء والمعلمين بحيث لا تكون وجودها شكلية أوصورية في المدارس، بل يتم تشكيلها من خلال انتخابات حقيقية تنافسية، ومنحها سلطات وصلاحيات لأداء مهامها ومسئولياتها، وتوفير لها موارد مادية مناسبة مثل حجرات خاصة مزودة بكافة التجهيزات والإمكانات.
- القيام بحملة توعية شاملة ومتكاملة من خلال وسائل الإعلام المختلفة، والانترنت، وشبكات التواصل الاجتماعي، لتوعية أولياء الأمور والمجتمع المحلي بما يتضمنه من مؤسسات ومنظمات ووكالات بأهمية مشاركتهم في العملية التعليمية عامة ومجالس الأمناء والآباء والمعلمين خاصة.
- تحديد اختصاصات مجالس الأمناء والآباء والمعلمين والمعلمين في مدارس الوطن العربي تحديدا دقيقا بحيث لا يُسمح لتلك المجالس بالتدخل في اختصاصات الإدارة المدرسية وهيئة العاملين بالمدرسة، وكذا عدم السماح لهذه الفئات بالتدخل في عمل تلك المجالس.

- **خامساً: المعوقات التي يمكن أن تواجه تنفيذ الميثاق المُقترح وسبل التغلب عليها:**

هناك عديد من المعوقات يمكن أن تحول دون تنفيذ الميثاق المقترح بكفاءة وفعالية ، وتتحدد هذه المعوقات في الآتي:

- قلة البيانات المتاحة عن بعض النُظم التعليمية في الدول العربية عامة ومجالس الأمناء والآباء والمعلمين خاصة، فضلاً عن قدم المتاح منه وقلة تحديثه، ويُمكن التغلب على ذلك من خلال إنشاء قاعدة بيانات ومعلومات على مستوى جميع الدول العربية وذلك من خلال المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم(الإليسكو) تتضمن بيانات ومعلومات حديثة ودقيقة عن تلك النُظم بما تتضمنه من مجالس أمناء.
- سيطرة المركزية على النُظم التعليمية في غالبية الدول العربية، وهيمنة السلطات التعليمية العُليا ممثلة في وزارات التربية والتعليم والهيئات التابعة لها من إدارات ومُديريات على العملية التعليمية، مما أدى إلى قلة السلطات والصلاحيات المتاحة لمجالس الأمناء والآباء والمعلمين وجعلها تعمل كهيئة استشارية فقط ، ويمكن تجاهل ما تتخذه من قرارات وعد اعتمادها أو إقرارها أو الاعتراف بها . ويمكن التغلب على ذلك من خلال تطبيق اللامركزية في النظم التعليمية العربية، وزيادة استقلالية المدارس، وتطبيق أسلوب الإدارة الذاتية للمدرسة الذي يمنح تلك المجالس الصلاحيات والسلطات الكافية للمشاركة في إدارة مدارسهم دون الرجوع إلى السُلطات العُليا.
- تحكم وسيطرة الإدارة المدرسية على جميع عمليات مجالس الأُمناء والآباء والمعلمين في بعض الدول العربية حيث هي التي تنظم انتخابات تلك المجالس، وتحدد اجتماعاتها وكذا الموضوعات والقضايا التي يتم تِداولها في الاجتماعات، كما تتحكم وتُسيطر على قرارات تلك المجالس، فضلاً عن تولي مُديري المدارس رئاسة هذه المجالس في بعض الدول. ويمكن التغلب على ذلك من خلال توعية أعضاء تلك المجالس بسلطاتهم وصلاحياتهم وحقوقهم وواجباتهم في العملية التعلمية من خلال مجالس الأمناء، وكذا تغيير عضوية

تلك المجالس بحيث يتولى رئاسة هذه المجالس أعضاء من أولياء الأمور أو المجتمع المحلي.

- ضعف الثقافة التنظيمية لدى أعضاء مجالس الأُمناء والآباء والمعلمين بالوطن العربي من فئتي أولياء الأمور والمجتمع المحلي في الإلمام بالنظم التعليمية وما تتضمنه من مُدخلات وعمليات ومُخرجات، وكذا الإلمام بالتشريعات والقوانين واللوائح المنظمة لعمل تلك المجالس ولا سيما مهامها ومسئولياتها وواجبتها. ويمكن التغلب على ذلك من خلال تشجيع الكفاءات أولياء الأمور والمجتمع المحلي الذين لديهم معارف وخبرات بالنظم التعليمية ومجالس الأمناء من الترشح لإنتخابات هذه المجالس ويصبحون أعضاءً فعالين فيها؛ أو توفير برامج تدريب مستمرة لأعضاء المجالس الحاليين داخل المدرسة وخارجها، وبمشاركة السلطات التعليمية العُليا والمؤسسات التعليمية والتدريبية في المجتمع المحلي المحيط بالمدرسة.
- قلة الموارد المادية المتاحة لمجالس الأُمناء والآباء والمعلمين في كثير من الدول العربية والتي تقف عائق أمامها في الوفاء بالتزاماتهم ومسئولياتهم ومهامهم وواجباتهم ، ويمكن التغلب على ذلك من خلال تخصيص ميزانية مستقلة لتلك المجالس في الاعتمادات المالية الحكومية المخصصة للمدارس، وإصدار تشريعات وقوانين ولوائح تتيح لهذه المجالس تلقي كافة أشكال الدعم المادي من أولياء الأمور والمجتمع المحلي وما به من مؤسسات ومُنظمات ووكالات، فضلاً عن توفير أماكن مستقلة مجهزة بكافة الإمكانات لهذه المجالس يكون مقراً لاجتماعاتها وأنشطتها وفعاليتها المختلفة.
- ضعف الشراكة بين المدارس من جانب وأولياء الأمور والمجتمع المحلي جانب آخر مما يجعلها لا تستفيد من الإمكانات المادية والطاقات البشرية الموجودة في المجتمع المحلي المحيط بها بصورة فعالة، وكذا قلة توظيف إمكانات وموارد المدارس في تنمية المجتمع المحلي وعلاج مشكلاته. ويمكن التغلب على ذلك من خلال تفعيل تلك الشراكة عبر حملات التوعية عن طريق وسائل الإعلام المختلفة التي تعتمد على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة مثل الانترنت وشبكات التواصل الاجتماعي، بالإضافة إلى دعم مجالس الأمناء والآباء والمعلمين، ومجالس إدارات المدارس، ومجالس الطلبة، واللجان وفرق وجماعات العمل حيث تضم أعضاءً من أولياء الأمور والمجتمع المحلي.
- قلة الاهتمام بتقويم أداء مجالس الأُمناء والآباء والمعلمين للحكم على فعاليتها وكفائتها، فلا توجد آلية واضحة للتقويم في جميع الدول العربية تشتمل على جهة للتقويم سواء أكان ذاتيا أم خارجيا، وكذا أدوات مقننة تعتمد على معايير ومؤشرات محددة ، ويُمكن التغلب على ذلك من خلال تشكيل فريق عمل يتولى مسئولية تقويم أداء تلك المجالس ويشتمل على ممثلين عن هيئة العاملين بالمدرسة وأعضاء من أولياء الأمور والمجتمع المحلي من غير أعضاء المجلس.

• مراجع الدراسة:

• أولاً: المراجع العربية:

- أباذراع، ردام مظهر راكان.(٢٠٠٦). **درجة مساهمة مجالس أولياء الأمور في معالجة المشكلات التربوية بالمدارس الثانوية للبنين في محافظة حفر الباطن في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المديرين و المعلمين** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العُليا بالجامعة الأردنية- الأردن.
- إبراهيم، أبو الحسن عبدالموجود .(٢٠١١). **تصور مقترح لأدوار الممارس العام في الخدمة الاجتماعية لتحقيق جودة التنظيمات المدرسية : دراسة مطبقة على مجالس الأمناء والآباء والمعلمين بالمدارس الابتدائية بقنا**، المؤتمر العلمي الدولي الرابع والعشرون للخدمة الاجتماعية (الخدمة الاجتماعية والعدالة الاجتماعية) – مصر، ٢٢٣٠ – ٢٣٣٤.
- الإبراهيم، عدنان بدري .(٢٠١٠). **الإدارة: تربوية – مدرسية- صفية** ، عمان: دار اليازوري.
- أبوالحاج، مجدي فتحي محمد؛ الحجاج، حرب خلف باجس.(٢٠١٨). درجة إلتزام المعلمين والمعلمات بأخلاقيات مهنة التعليم في مديرية التربية والتعليم بلواء الجامعة وعلاقته بأسباب تدني مستوى تحصيل طلاب وطالبات المرحلة الثانوية ، **دراسات – العلوم التربوية – الأردن ،٤٥ (١)**،٣٧-٦١ .
- الألفي، أشرف عبده.(٢٠٠٨). تصور مقترح لميثاق أخلاقيات مهنة التعليم في مصر في ضوء الاتجاهات العالمية وآراء العاملين ، **مجلة البحوث النفسية والتربوية – مصر**، (١)،٦١٩-٦٤٨ .
- بالي، محمود علي عطية متولي.(٢٠١٠). ال**تكامل بين مجالس الأمناء و الآباء و المعلمين و بين المجتمع المحلي و التخفيف من الآثار السلبية لمشكلة الدروس الخصوصية**، المؤتمر العلمي الدولي الثالث والعشرين للخدمة الاجتماعية (انعكاسات الأزمة المالية العالمية على سياسات الرعاية الاجتماعية) – مصر، ٥٩٩- ٦٩٥.
- بربخ، فرحان حسن(٢٠١٢)، المدرسة والمجتمع، عمان- الأردن: دار أسامه للنشر والتوزيع.
- بني ملحم، محمود بديوي ؛الزيود، خالد محمود.(٢٠١٤). أخلاقيات المهنة لدى معلمي التربية الرياضية في محافظة إربد ، **مجلة العلوم التربوية والنفسية-البحرين**،١٥ (٤)،٦١٩-٦٤٨ .
- البهاني، أمل عادل طه البهاني.(٢٠١١). **دراسة لواقع أداء مجالس الأمناء والآباء والمعلمين في المرحلة الابتدائية بمحافظة بورسعيد**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة بور سعيد- مصر.
- الجرايدة، محمد سليمان ؛ المنوري، أحمد عبدالله، المياحي، سعيد خلفان.(٢٠١٨). درجة التزام المشرفين التربويين بأخلاقيات المهنة في ولاية إزكي بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين الأوائل ، **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية- الأردن** ، ٣(٣)، ٦١٨-٦٣٣.
- الحبسي ،علي بن عبدالله.(٢٠٠٤). **دور مجالس الأباء والأمهات في دفع عجلة تطوير التعليم في سلطنة عمان**، المؤتمر الدولي حول تطوير التعليم الثانوي (التعليم الثانوي من أجل مستقبل أفضل) – وزارة التربية والتعليم سلطنة عُمان ، ٤٠٣ - ٤١٩.
- حسنين، يسري سعيد.(٢٠١٠). متطلبات تفعيل دور الأخصائي الاجتماعي بمجالس الأمناء للآباء والمعلمين بالمدرسة المصرية من منظور خدمة الجماعة، **مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية – مصر** ، ٤(٢٨)،١٨٤٣ - ١٨٨٥
- حمادنة، أديب ذياب .(٢٠١٣). درجة التزام معلمي اللغة العربية ومعلماتها بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر مديري المدارس ومديراتها في مديريات التربية والتعليم لمحافظة المفرق، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ٩(١)، ٢٩-٥٠.
- حمادنة، مؤنس أديب ذياب.(٢٠١٥)، درجة التزام مشرفي الرياضيات بأخلاقيات مهنة الإشراف التربوي من وجهة نظر معلمي الرياضيات في محافظة المفرق ، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية- فلسطين**، ٣(١١)، ١٨٧- ٢١٨.
- حمداوي ، جميل. (٢٠١٥)، تدبير الحياة المدرسية، الناظور- المغرب: شبكة الألوكة.

- حمزة ، أحمد ابراهيم حمزة.(٢٠٠٨). **تفعيل دور مجالس الآباء والمعلمين في المدارس الابتدائية والإعدادية بمملكة البحرين**، المؤتمر العلمى الدولى الحادى والعشرون للخدمة الاجتماعية - مصر، ٥٤٧٨ - ٥٥٤٠.
- حمزة ،أحمد ابراهيم.(٢٠٠٨). **تفعيل دور مجالس الآباء والمعلمين في المدارس الابتدائية والإعدادية بمملكة البحرين**، المؤتمر العلمي الدولي الحادي والعشرون للخدمة الاجتماعية – مصر، ٥٤٧٨ – ٥٥٤٠.
- الخطيب ،عبد الرحمن عبد الرحيم.(٢٠٠٣). واقع دور مجالس الآباء في تدعيم العملية التربوية في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلمي المرحلة الاعدادية، **العلوم التربوية -مصر** ، ١١(٤) ، ١ - ٢٥.
- الخليف، عبد الحكيم عبد الله صالح.(٢٠٠١). **الصعوبات التي تواجه مجالس الاباء والمعلمين في مدارس القريات في المملكة العربية السعودية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بجامعة اليرموك- الأردن .
- خليل،نبيل سعد ؛ أحمد، عبد العاطي حلقان .(٢٠١٥). **الإدارة التعليمية: خبرات وتجارب عالمية**، الاسكندرية- مصر: دار المعرفة الجامعية.
- الدوسري، عبيد محمد عبيد.(٢٠٠٥). فاعلية مجالس الآباء و المعلمين في مدارس محافظة القريات من وجهة نظر أعضاء المدارس ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بجامعة اليرموك- الأردن .
- رضوان، أحمد؛ مصاروة، أسامه.(٢٠١٤). عزوف أولياء الأمور عن المشاركة في مجالس الآباء والمعلمين و أثره في العنف المدرسي، **مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية- فلسطين**، ٢٨(٣)، ٦٤٥- ٦٦٦ .
- الروسان، هدى محمد عساف.(٢٠١٨)، دور مديري المدارس في تعزيز ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم لدى المعلمين من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس في لواء بني كنانة، **مجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية - مصر**، ١٠(٣٤)، ٥٧-١٠٩.
- الرومي، سليمان بن سلام بن خليل.(٢٠٠٩). **درجة التزام المشرفين التربويين في محافظات غزة بأخلاقيات المهنة من وجهة نظرهم وسبل تطويرها**، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة- فلسطين.
- الريامي، محمد بن ناصر بن سالم .(٢٠١٧). **المُشكلات التي تواجه مجالس الآباء والأمهات في المدارس الخاصة بمحافظة الداخلية في سلطنة عُمان**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عُمان.
- زامل، مجدي علي.(٢٠١٣). درجة فاعلية مجالس أولياء أمور الطلبة في دعم الأداء المدرسي في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم بفلسطين من وجهة نظر أعضاء المجالس ومديري المدارس، **المجلة التربوية – الكويت**، ٢٨(١٠٩). ٣٥١- ٣٩٩.
- الزدجالية، ميمونة؛ إبراهيم ، حسام الدين، الشعيلي، سعود.(٢٠١٦). **الميثاق الأخلاقي لمهنة التعليم في خبرات بعض الدول وإمكانية الإفادة منه بسلطنة عمان** ، المؤتمر الرابع لقسم التربية والدراسات الإنسانية بكلية العلوم والآداب في جامعة نزوى بسلطنة عُمان بالتعاون مع الجمعية العلمية لكليات التربية في الجامعات العربية تحت عنوان "المعلم: الإعداد والتعلم مدى الحياة في عالم متغير" والمنعقد في الفترة من ١-٣/٣/٢٠١٦.
- الزعبي ، ريم .(٢٠١٣). درجة التزام المعلمات المتعاونات بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر الطالبات المتدربات في جامعة آل البيت ، **المنارة- الأردن**، ١٩(٣)، ٤٤١-٤٧٦.
- الزكي ، أحمد عبدالفتاح .(٢٠٠٩). دور مجالس الأمناء بالمدارس في تحقيق المشاركة المجتمعية في التعليم في محافظة دمياط، **المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل - العلوم الانسانية والادارية** ، ١٠(٢)، ٢٣٣ – ٢٥٤.

- السبيعي ، نورة خليفة تركي ؛ صادق، حصة محمد .(١٩٩٦).مجالس أولياء الأمور والمعلمين ومقومات فاعليتها التربوية في المرحلة الابتدائية بدولة قطر : دراسة تقويمية، **المجلة التربوية – الكويت** ، ١٠ (٣٩) ، ١٤٦ ـ ١٤٧.
- السعدي، خالد محمد أحمد.(٢٠١٣). **تطوير أداء مجالس الآباء والأمهات في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان بسلطنة عمان في ضوء خبرات بعض الدول** ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب بجامعة نزوى- سلطنة عُمان.
- السلمي، عبدالمعين صويلح .(٢٠٠٩). **فعالية مجالس الآباء والمعلمين من وجهة نظر مديري ووكلاء ومعلمي المرحلة الثانوية بمحافظة جدة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة الملك عبدالعزيز ، المملكة العربية السعودية .
- سليمان، سناء محمد.(٢٠٠٩). **مناهج البحث العلمي ومهاراته الأساسية في التربية وعلم النفس**، القاهرة :عالم الكتب.
- شارودة ،أمنية فاروق محمود .(٢٠١١). **مشكلات مجالس الأمناء و الآباء و المعلمين و مواجهتها باستخدام أسلوب حوكمة المدرسة في ضوء خبرات بعض الدول**، رسالة ماجستير غير منشور كلية التربية جامعة بنها- مصر.
- الشحية، نعيمة أحمد.(٢٠١٤).**متطلبات تفعيل دور مجالس الآباء و الأمهات لتطوير الأداء الإداري المدرسي بمدارس (٥-١٢) في سلطنة عمان**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- الشرعي ، بلقيس غالب.(٢٠٠٧). **دور المشاركة المجتمعية في الإصلاح المدرسي "دراسة تحليلية**، مؤتمر الإصلاح المدرسي تحديات وطموحات ، كلية التربية جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- الشرمان، منيرة محمود ، أمين، محمد ؛ خليفات، عبدالفتاح صالح.(٢٠٠٧). أسباب عزوف أولياء الأمورعن المشاركة في مجالس الآباء والمعلمين في محافظة الكرك، **مجلة كلية التربية جامعة عين شمس – مصر** ، ٤ (٣١) ، ٣٩٣ – ٤٢٢.
- شلدان، فايز ؛ صايمة ،سمية ؛ برهوم، أحمد.(٢٠١١). **واقع التواصل بين المدرسة الثانوية والمجتمع المحلي في محافظات غزة وسبل تحسينه**، المؤتمر التربوي الرابع بعنوان "التواصل والحوار التربوي" ، الجامعة الإسلامية بغزة- فلسطين، ١-٣٥.
- الشماس، عيسى .(٢٠١٥). **التربية والمجتمع: دراسة تربوية من منظور اجتماعي**، دمشق: الهيئة العامة السورية للكتاب.
- الشوش، خالد بن عبيد؛ الشايع، علي بن صالح .(٢٠١٧). مستوى وعي معلمي المرحلة الابتدائية بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم وعلاقته بالتزامهم الأخلاقي والمهني من وجهة نظر المشرفين بمنطقة القصيم ، **مجلة جامعة شقراء - جامعة شقراء - السعودية**، (٧)،١٠٣-١٣٧ .
- صبيرة ، زيتوني.(٢٠١٤). واقع اتصال المؤسسات التربوية بالجزائر: المعوقات والحلول ، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية- الجزائر**، (١٦)، ٣٧٣-٣٨٤ .
- صيام ،عبير إمام مطر.(٢٠١١). تفعيل مجالس الأمناء و الآباء و المعلمين بالتعليم الابتدائي بمحافظة شمال سيناء : تصور مقترح، **مجلة القراءة والمعرفة – مصر ،(١٢١)**، ١٧١ – ١٩١.
- الطعاني، حسن أحمد.(٢٠٠٥). دور مديري المدارس في تفعيل مجالس الآباء والمعلمين من وجهة نظر المعلمين، **مجلة مركز البحوث التربوية –قطر** ، ١٤(٢٧)، ١٦٩ – ١٩٩.
- الطيطي، محمد؛ أبو ساكور، تيسير.(٢٠١٠). مدى مشاركة المجتمع المحلي في دعم الإدارات المدرسية الثانوية وإسنادها في مدينة الخليل من وجهة نظر الإدارات المدرسية ومجالس الآباء، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للابحاث والدراسات- فلسطين**، (٢١)، ١١-٥٢.
- العاجز ، فؤاد علي.(١٩٩٨). دراسة ميدانية لمجالس الآباء والمعلمين بمدارس دولة فلسطين : الواقع والتطلعات المستقبلية، **التربية – مصر** ، ١ (٢) ، ١٠٣ – ١٣٩.
- العاجز فؤاد علي .(١٩٩٨). دراسة ميدانية لمجالس الآباء والمعلمين بمدارس دولة فلسطين : الواقع والتطلعات المستقبلية، **التربية – مصر** ، ١ (٢) ،١٩٩٨، ١٠٣ – ١٣٩.

- العاني، وجيهة ثابت؛ السليمانية، حميراء سليمان؛ المنذرية، ريا بنت سالم بن سعيد؛ السيابية، فوزية؛ الحارثية،عائشة بنت سالم.(٢٠١٨). اتخاذ القرارات في ضوء أخلاقيات المهنة: وجهة نظر بعض التربويين في سلطنة عمان، **مجلة الدراسات التربوية والنفسية – كلية التربية بجامعة السلطان قابوس**،١٢ (٢)،٣٢١-٣٣٩ .
- العباسي، غدير محمد جواد عطا.(٢٠٠٢). **آراء مدراء التعليم العام في القدس حول مدى مساهمة ومشاركة مجالس أولياء الامور في دعم وتطوير العمل التربوي**، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بجامعة القدس- فلسطين.
- عبد الباقي، عبد العزيز جودة يوسف.(٢٠٠٤). **فاعلية مجالس أولياء الأمور و المعلمين من وجهات نظر المديرين و المعلمين و أولياء الأمور الأعضاء في محافظتي سلفيت و قلقيلية**، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العُليا بجامعة القدس- فلسطين.
- عبد، أشواق عبد الحسن.(٢٠١١). العلاقة المجتمعية التفاعلية بين البيت والمدرسة، **دراسات تربوية- العراق**، (١٦)، ١٦٧-٢٠٤ .
- عبدالوهاب، فيصل محمد.(٢٠٠٤). المجالس المدرسية في المملكة العربية السعودية : الواقع و التطلعات، **مجلة البحوث التربوية – كلية المعلمين فى الباحة- السعودية**، (٥)، ١٩٦-٢٠٥.
- العبودي ، فهد بن ناصر محمد.(٢٠٠٩). **تقويم أداء معلمي التربية الإسلامية في ضوء ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين بمدينة الرياض**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدعوة وأصول الدينب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة- المملكة العربية السعودية.
- العبيد ، إبراهيم بن عبدالله.(٢٠٠٩). مدى التزام معلم المرحلة الثانوية العامة بالمملكة العربية السعودية بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم وعلاقته بالأداء الوظيفي له: دراسة ميدانية على معلمي المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم التعليمية، **مجلة كلية التربية جامعة الاسكندرية- مصر**، (٦)،٢٣-١١٩ .
- علي، عبد العظيم سُليمان.(١٩٩٨). **دور مجالس الآباء والمعلمين في العملية التربوية بالمرحلة الثانوية بولاية الخرطوم: دراسة تحليلية تقويمية** ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة أم درمان الإسلامية - السودان.
- عيد، جعفر إبراهيم.(٢٠٠٦). **فاعلية مجالس الآباء والمعلمين في المدارس الابتدائية بمملكة البحرين**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة البحرين.
- العيساوي، عبدالرزاق جاسم محمود.(٢٠١٩). المشكلات التي تواجه مجالس الآباء والمعلمين في المدارس الابتدائية في مدينة القائم بالعراق وسبل علاجها ، **دراسات – العلوم التربوية – الأردن**، ٤٦(١)، ٨٤١- ٨٥٥.
- غنيم، أحمد علي.(١٩٩٦). دراسة تقويمية لمجالس الآباء والمعلمين بالمدارس المتوسطة الحكومية للبنين بالمدينة المنورة، **مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية** ، ٨(١)، ١٨١-٢٤٢.
- الفرجاني، محمد أمراجع عبدالله .(٢٠١٨)، **الأخلاقيات المهنية لمُدير المدرسة والعوامل المُرتبطة بها من وجهة نظر معلمين ومعلمات التعليم العام في مدينة بنغازي في ليبيا** ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة قار يونس، ليبيا.
- الفضلي، فضيلة ؛الظفيري، مزيد.(٢٠١٣). التقدير الذاتي لمدى التزام معلمي التعليم العام بدولة الكويت بميثاق أخلاقيات مهنة التدريس ، **المجلة العربية للعلوم الاجتماعية-المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية** – مصر،٣ (٤)،٩١-١١٧ .
- الفقيه، أفراح أحمد محمد.(٢٠٠٨). **مدى تمثل معلمي المرحلة الأساسية لأخلاق مهنة التعليم من المنظور التربوي الإسلامي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة صنعاء، الجمهورية اليمنية.

- القرشي، خلف سليم سليم.(٢٠١٥)، تصور مقترح لميثاق أخلاقى للمعلم والمتعلم فى المملكة العربية السعودية فى ضوء الفكر التربوى ، **مجلة الثقافة والتنمية، جمعية الثقافة من أجل التنمية- مصر**، ١٥(٩٢)، ٢١٥-٢٦٤.
- قنديل، سهير علي عبدالحليم.(٢٠١٨). إسهامات مجالس الأمناء والآباء والمعلمين كأحد التنظيمات المدرسية في تحقيق جودة التعليم، **مجلة الخدمة الاجتماعية – مصر**، ٥(٥٩)، ١٥- ٩١.
- اللقماني، أحمد بن شريف بن عايد.(٢٠٠٨). **مدى التزام معلمي المرحلة الثانوية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر المشرفين ومديري المدارس الثانوية بالعاصمة المقدسة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة أم القرى- المملكة العربية السعودية.
- مجلس أبو ظبي للتعليم .(٢٠١٥). **دليل سياسات المدارس الحكومية** ، أبو ظبي.
- المجلس الأعلى للتعليم بدولة قطر.(٢٠٠٩). **الدليل التنظيمي لمجالس الأمناء في المدارس المستقلة**، الدوحة.
- محمد، إكرام أحمد.(٢٠١٥). مجالس الأمناء والآباء والمعلمين كآلية لتحويل المدرسة المصرية إلى مجتمع تعلم مهني : دراسة تحليلية ، **مجلة الإدارة التربوية – مصر**، ٢(٤)، ٢٣٩- ٢٧٥.
- محمد، ماهر أحمد حسن.(٢٠١٥). حوكمة مؤسسات التعليم قبل الجامعي كمدخل لتعزيز أخلاقيات مهنة التعليم في جمهورية مصر العربية، **مجلة كلية التربية بأسيوط – مصر، ٣١(٤)،٢٦٢-٣٣٠** .
- المدخلي، محمد.(١٩٩٦). **تقويم دور مجالس الآباء والمعلمين في تحقيق التكامل بين البيت والمدرسة لدى طلبة المرحلة الإبتدائية بمدينة الرياض**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية .
- المسهلي، مسلم بن علي العبد .(٢٠١٢). دور مجالس الآباء والأمهات في تحسين جودة التعليم، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مجتمع ظفار التربوي والمنعقدة في الفترة من ٤-٦ مارس ٢٠١٢ بجامعة ظفار.
- المسهلي، مسلم بن علي العبد(2003). **مدى ممارسة مجالس الآباء والمعلمين للمهام الموكلة إليهم في محافظة ظفار في سلطنة عُمان من وجهة نظر الأعضاء أنفسهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة السلطان قابوس- سلطنة عُمان.
- مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام.(٢٠١٢) . **الدليل الإرشادي للمجلس المدرسي**، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية .
- مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام.(٢٠١٤) . **الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام للعام الدراسي ٢٠١٣ – ٢٠١٤** ، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- المطيلق، عتيق بن لاي عتيق.(٢٠١٥). **دور مجالس الآباء و المعلمين في تحقيق الوظيفة الاجتماعية للمدرسة: دراسة تطبيقية مقارنة على المدارس الإبتدائية الحكومية في مدينة بريدة**، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية بجامعة القصيم- المملكة العربية السعودية.
- المعولي ، عبدالله بن سالم بن علي.(٢٠١٤). **مدى ممارسة المجالس المدرسية لأدوارها ومهامها الوظيفية في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة الباطنة جنوب** ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب بجامعة نزوى- سلطنة عُمان .
- الميع، سميرة عاصي.(٢٠١٨)، **درجة التزام مديري المدارس بممارسة أخلاقيات المهنة من منظور معلمي التعليم العام بمنطقة الأحمدي - دولة الكويت** ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة الكويت ، الكويت.
- الهرش، رائد قاسم محمد.(٢٠٠٦). **الصعوبات التي تواجه مجالس الآباء والمعلمين في المدارس الأساسية في البادية الشمالية في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بجامعة اليرموك- الأردن.

- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي بالمملكة المغربية .(٢٠٠٩). **مهام وأدوار هيئة الإدارة التربوية**، الرباط.
- وزارة التربية والتعليم بالمملكة الأردنية الهاشمية .(٢٠١٠). **تعليمات مجالس أولياء الأمور والمعلمين في المؤسسات التعليمية الحكومية والخاصة** ، عمان.
- وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية.(٢٠٠٩). **القرار الوزاري رقم (٢٢٠) بتاريخ ٢٠٠٩/٩/٣ بشأن مجلس الأمناء والآباء والمعلمين**،القاهرة.
- وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية.(٢٠١١). **القرار الوزاري رقم (٢٨٩) بتاريخ ٢٠١/٨/٢٤ بشأن مجلس الأمناء والآباء والمعلمين**، القاهرة.
- وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية.(٢٠١٤) . **القرار الوزاري رقم(٢٠٦) بتاريخ ٨/٢/ ٢٠١٤م بشأن إعادة تنظيم مجالس الآباء والمعلمين** ، القاهرة.
- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.(٢٠٠٤). **خطة تفعيل دور مجالس الآباء والأمهات للعام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤**، مسقط : دائرة تطوير الأداء المدرسي.
- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.(٢٠١١). **لائحة التواصل بين الأسرة والمجتمع**، مسقط.
- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.(٢٠١٧). **المجالس واللجان المدرسية**، مسقط: دائرة تطوير الأداء المدرسي
- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.(٢٠١٩). **القرار الوزاري رقم (٢٠١٩/١٢٠) والخاص بإصدار لائحة مجالس أولياء الأمور** ، مسقط
- يعقوب، علي محمد.(٢٠١٠). دراسة ميدانية حول الفجوة بين البيت والمدرسة ودور أولياء الأمور تجاه الحياة المدرسية لأبنائهم في المرحلة الابتدائية من التعليم العام بدولة الكويت، **العلوم التربوية- مصر**،١٨ (١)، ١٧٧-٢٠١ .
- اليعقوبية، علوية يعقوب البخاري.(٢٠٠٩). **دور مجالس الآباء المعلمين في تحسين البيئة المدرسية بالمرحلة الثانوية – محلية الخرطوم** ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة الخرطوم- السودان.

• **ثانياً: المراجع الأجنبية**:

- Agema,Deborah et.al.(2005). **School Community Councils: A Handbook for School Community Councils and Principals**,Regina: Saskatchewan School Boards Association-Canada.
- Alberta Ministry of Education.(2004). **Alberta School Council Effectiveness: Summary and Findings of the Provincial Consultation**, Crown in Right of Alberta, Edmonton- Canada.
- Alberta School Councils' Association.(2012). **Code of Ethics for School Council as a Whole** , Edmonton- Canada.
- Alberta School Councils Association.(2012).**Code of Ethics for School Council as a Whole**, Alberta.
- Alberta School Councils' Association.(2016A). **School Council Code of Ethics**, Edmonton- Canada.
- Alberta School Councils' Association.(2016B). **Code of Conduct for School Council Members**, Edmonton- Canada.
- Alberta School Councils' Association.(2016C). **School Council Resource Manual**, Edmonton- Canada.
- Amendt,Ted .(2018).**Evaluating School Community Councils**, Saskatchewan :Saskatchewan School Boards Association.

- Ayeni, Adeolu. (2018). Teachers' Professional Ethics and Instructional Performance as Correlates of Students' Academic Performance in Secondary Schools in Owo Local Government, Ondo State, Nigeria. ***Advances in Social Sciences Research Journal***, 5*(8)* 611-622.
- Bourkeb, Roseanna ;O'Neill, John.(2008). professional development for ethical teaching, **New Zealand Annual Review of Education**, (18), 107–122.
- Boylan, Colin R.(2005). Training Needs of Rural School Council Members , **The Australian Educational Researcher**, 32(2), 49-64
- Brooking, Karen.(2004).Board of Trustees' Selection Practices of Primary School Principals in New Zealand , **New Zealand Journal of Teachers' Work,** 1(1) , 27-31.
- Caetano,Ana Paula ;Silva, Maria de Lurdes.(2009).Professional ethics and Teacher Education, **Educational Sciences Journal**,(8), 45-54.
- Catuby, Corazon S. (2019). Teaching Profession and Ethical Practices as Perceived by the Graduate School Students. *Asia Pacific* **Journal of Contemporary Education and Communication Technology**, 3*(1)* 160-170.
- Chicago Board of Education.(2012).**Local School Council Reference Guide**, Chicago. 32
- Chicago Board of Education.(2016**).Local School Council Reference Guide2016-2018**, Chicago.,19-20.
- Chicago Board of Education.(2018). **Appointed Local School Council / Board of Governors candidate** , Chicago: Office of Local School Council Relations.
- Chicago Board of Education.(2018). **Local School Council Resource Guide**, Chicago: Office of Local School Council Relations.
- Consortium on Chicago School Research.(1997). **Charting Reform: LSCs - Local Leadership at Work** , Illinois :Chicago.
- Department of Education Government of Newfoundland and Labrador.(2008).**Building Learning Communities: A Handbook for School Councils**, Newfoundland- Canada.
- Forster,Daniella J.(2012). Codes of Ethics in Australian Education: Towards a National Perspective, **Australian Journal of Teacher Education**,37(9),pp.1-17.
- Glaze, Avis. (2018). **Summary of Feedback From Focus Groups on School Advisory Councils** , Nova Scotia : Department of Education and Early Childhood Development**.**

- Greenlee, Bobbie J.(2010). School Advisory council demography: BirdS of A feather, **Planning and Changing**, 41(1/2), 3–17.
- Guarneri, Cristina M. (2009**). Examing the Need for a Code of Conduct in New Jersey Teacher Union Contracts**, Submitted in partial fulfillment of the requirements for the Degree of Doctor of Education Seton Hall University- USA.
- Hobbs, Ivry.(2010). **A Study of Chicago public Schools' local School Council Elections (1996-2006)**, Un Published Doctoral Dissertation, Loyola University Chicago, USA.
- Kardachi, Caroline.(2005). VICCSO Research Project: School Councils in Victoria 2004 , **School Bell Journal** , 59(1), 1-11.
- Kenneth, Wade and Keedy, John L.(2006). Assessing School Council Contribution to the Enabling Conditions for Instructional Capacity Building , **Education and Urban Society**, 38(4), 419-454 .
- Kim, Anna.(2004). Parent–School Partnership Formation Through the School Council in Korea, **Educational Research for Policy and Practice** (3), 127–139.
- Krishnamoorthi, S. Raja.(2000). **Making Local School Councils Work: The Implementation of Local School Councils in Chicago Public Elementary Schools** Journal of Law and Education, 29(3), 285-314.
- Kuusisto,Elina ; Tirri ,Kirsi ;Rissanen,Inkeri .(2012). Finnish Teachers' Ethical Sensitivity, **Education Research International**,1-10.
- Marian Court & John O'Neill.(2011). Tomorrow's Schools' in New Zealand: from social democracy to market managerialism, **Journal of Educational Administration and History**, 43(2), 119-140.
- Mashaba, Mviseni .(2015) **The Effect of Educators' Professional Conduct on Learners' Academic Performance in Vuwani Cluster of Vhembe District**, Un Published Doctoral Dissertation, University of South Africa, South Africa.
- Maxwell, Bruci.(2017). Codes of Professional Conduct and Ethics Education for Future Teachers, ***Philosophical Inquiry in Education***, 24(4), 323-347.
- McKelvie-Sebileau, Pippa. (2011). **Patterns of development and use of codes of conduct for teachers in 24 countries**, Paris: International Institute for Educational Planning.
- Millers Flat School Board.(2012). **Governance Manual and Policy Framework**, Otago- New Zealand .
- Ministry of Education in Ontario.(2001). **School Councils: A Guide for Members**, Ontario: Queen's Printer for Ontario.
- Ministry of Education in Ontario.(2002). **School Councils: A Guide for Members,** Ontario: Queen's Printer for Ontario.

- Ministry of Education in Ontario.(2015). **school council handbook: building family and community partnership to support student achievement and well-being** , York: York Region District School Board.
- Mumtaz, Muhammad ; Awan, Abdul Ghafoor.(2019).Exploring the role of School Council in Promoting Elementary Education in Punjab -Pakistan , **Global Journal of Management, Social Sciences and Humanities**, 5 (2), 370-382.
- New Zealand Ministry of Education.(2000). **Better Relationships for Better Learning: Guidelines for Boards of Trustees and Schools on Engaging with Màori Parents**, Whànau, an Communities, Wellington: Crown Copyright.
- New Zealand School Trustees Association.(2016). **School Policy Framework 2016: The following documentation outlines the board's governance framework and is aligned with the school's Charter values**, Wellington.
- New Zealand School Trustees Association.(2018). **Community member guide to the role of the board of trustee**s, Wellington.
- New Zealand School Trustees Association.(2019). **A parents' guide to the role of the board of trustees**, Wellington.
- Özan, Mukadder ; Özdemir ,Tuncay ; Yirci, Ramazan. (2017). Ethical Leadership Behaviors of School Administrators from Teachers' Point of View. **Foro de Educación**, 15(23), 161-184.
- Prakasha, G .S. ;Jayamma, H. R .(2012). Professional Ethics of Teachers in Educational Institutions, **Journal of Social Sciences**, 11(4), 25-32.
- Queensland Department of Education and Training.(2013). **School Councils Information Module**, Milton.
- Queensland Department of Education Training and Employment .(2017A).**Education (General Provisions) Act 2017**,Milton.
- Queensland Department of Education Training and Employment .(2017B). **School Councils :Code of Conduct**, Milton.
- Queensland Department of Education, Training and Employment.(2012). **School Councils Information Module**, Brisbane, Milton.
- Queensland Teachers' Union.(2013).**School councils and Independent Public Schools**, Milton.
- Ritter, Richard S. (2012). **Principals and the Strategies Used in Interacting with School Councils, graduate student**, Un Published Master Dissertation , Ontario Institute for Studies in Education.
- Roher, Eric M; Stiner, Sarah.(2010).school councils, **Principal Connections** , 14(2), 10-12**.**

- Ross Notman & D. Annie Henry.(2011). Building and Sustaining Successful School Leadership in New Zealand, **Leadership and Policy in Schools**, (10), 375-394.
- Sabia, Dan.(2012). Democratic/Utopian Education ,***Utopian Studies***, 23(2), 374-405.
- Saskatchewan Association of School Councils http://www.sasktelwebsite.net/sasc/, 20/9/2019.
- Saskatchewan Dept. of Education.(1997). **Building Communities of Hope: Best practices for meeting the learning needs of at risk and Indian and Metis students: Implementation Handbook**, Regina :Planning and Evaluation Branch- Canada.
- Shakir,Muhammad ;Adeeb, Muhammad Aslam.(2011).Quality Teaching: Evaluating Teachers' Professional Code of Conduct and Practices, **International Journal of Learning & Development**, 1(2),84-91.
- Stevens, Eliza ; Wylie, Cathy.(2017). **The work of school boards-trustees' perspectives Findings from the NZCER national survey of primary and intermediate schools 2016**, Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- Sultana, Mahbuba.(2014). Ethics in Teaching Profession, **ABC Journal of Advanced Research**, 3(1), 44-50 .
- The Manitoba Association of Parent Councils.(2014). **Resource Guide for Manitoba's Parent Advisory Councils: Developing Best Practice for Parent Groups in Schools ,** Manitoba: Winnipeg.
- Victoria Department of Education and Early Childhood Development.(2017). **Improving School Governance** ,Melbourne.
- Victoria Department of Education and Early Childhood Development.(2013**). Principals Guide to School Council Elections 2013**,Melbourne.
- Victoria Department of Education and Early Childhood Development.(2009).**Making the Partnership Work**, Melbourne.
- Victoria Department of Education and Training.(2019). **Improving School Governance**, Melbourne: Regional Services Group.
- Victoria Department of Education and Training.(2019). **Improving School Governance: School Council President**, Melbourne: Regional Services Group.
- Victoria, Department of Education Employment and Training.(2001). **Making the Partnership Work: Roles and responsibilities**, Melbourne.
- Victorian Auditor-General's Office.(2018). **School Councils in Government Schools, Independent assurance report to Parliament**, Victoria: Victorian Government Printer.

- Vongalis-Macrow,Athena .(2007).Teachers' Ethics: Education International and the Forging of Professional Unity, **Journal of Educational Controversy**,2(2), 1-13.
- Wilkin, Anne, et. al.(2005). **New roles for local authorities in education: opportunities and challenges** , National Foundation Educational Research ,Slough.
- Wylie,Cathy.(2013). **Secondary schools in 2012 Main Findings From the NZCER National Survey**, Wellington: New Zealand Council for Educational Research
- Yukon Ministry of education.(2012).**Leadership Practices Framework for Yukon School Councils :Success for Each Learner**, Yukon- Canada.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثالث:

الكمالية العصابية وعلاقتها بالإنجاز العدواني لدى عينة من الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية بجدة"

إعداد :

أ/ بشاير محمد ذيبان **أ/ وهاد عيسى عقيلي**
ماجستير علم نفس الموهبة والإبداع
جامعة الملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية
أ.د/ مجدة السيد علي الكشكي
أستاذ علم النفس الإكلينكي جامعتي الملك عبدالعزيز واسيوط

الكمالية العصابية وعلاقتها بالإنجاز العدواني لدى عينة من الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية بجدة"

أ/ بشاير محمد ذيبان أ/ وهاد عيسى عقيلي
ماجستير علم نفس الموهبة والإبداع
جامعة الملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية
أ.د/ مجدة السيد علي الكشكي
أستاذ علم النفس الإكلينكي جامعتي الملك عبدالعزيز واسيوط

• **المستخلص** :
هدفت الدراسة الحالية إلى: التعرف على العلاقة بين الكمالية العصابية و الإنجاز العدواني لدى عينة من الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية، و التعرف علي الفروق بين كل من الطلاب والطالبات في متغيرات البحث، بالإضافة إلي التعرف على مستوى الإنجاز العدواني لدى أفراد العينة، و نسبة إسهام الكمالية العصابية في التنبؤ بالإنجاز العدواني، والكشف عن أي أبعاد الكماليةِ العصابية أكثر انتشارًا لدى عينة البحث. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٦) طالبًا وطالبة من الموهوبين بالمرحلة الثانوية تراوحت أعمارهم بين (١٥ - ١٨) سنة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من المدارس الخاصة بالموهوبين بمدينة جدة، خلال الفصل الدراسي الأول من عام ٢٠٢٠ م، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي المقارن للتحقق من الفروض، وتمثلت أدوات الدراسة في كلا من مقياس الكمالية العصابية إعداد سامية عبدالنبي ومقياس الإنجاز العدواني (إعداد الباحثتان). وتوصلت الدراسة إلي النتائج التالية : وجود علاقة دالة إحصائيًا بين الكماليةِ العصابية والإنجاز العدواني، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيةٍ في الكمالية العصابية تبعًا لمتغير النوع، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الإنجاز العدواني تبعًا لمتغير النوع لصالح الذكور، ارتفاع مستوى الإنجاز العدواني، أكثر أبعاد الكمالية العصابية انتشارًا هو بعد المستويات العالية والمبالغ فيها للأداء، ويمكن التنبؤ بالإنجاز العدواني من خلال الكمالية العصابية.

الكلمات المفتاحية: الكمالية العصابية - الإنجاز العدواني - الطلبة الموهوبين - المرحلة الثانوية .

Perfectionism and its Relation to Aggressive Achievement Among a Sample of Gifted Secondary School Students in Jeddah

Bashayer Muhammad Theban, Whad Issa Aqili
Prof. Magda El-Sayed Ali El-Keshky

Abstract

The purpose of this study was fivefold: 1) to explore the relationship between perfectionism and aggressive achievement among a sample of Saudi gifted students at secondary school; 2) to examine the effect of gender on the research variables; 3) to identify the level of aggressive achievement for the participants; 4) to investigate the potential of perfectionism in predicting aggressive achievement; and 5) to the identify the most common dimensions of perfectionism among the participants. A total number of 206 male and female gifted secondary school students, aged between 15-18 years, were randomly selected from gifted schools in Jeddah, KSA during the first semester of the academic year 2020 to participate in the study. A descriptive correlational comparative method was employed to verify the hypotheses of the study. Data collection was carried out by means of a perfectionism scale (developed by Samia Abdel Naby) and an aggressive achievement scale (developed by the

researchers). Results reached by the study revealed the following main findings: there was a statistically significant relationship between perfectionism and aggressive achievement; there was no statistically significant difference in perfectionism according to the variable of gender; and there were statistically significant differences in aggressive achievement according to the variable of gender in favor of males. who witnessed increased levels of aggressive achievement. It was also found that the most common dimension of perfectionism was "high and exaggerated levels of performance", and that perfectionism would predict aggressive achievement.
Keywords: perfectionism- aggressive achievement- gifted students- secondary school

• المقدمة:

تزدهر المجتمعات بما لديها من ثروات مادية و غير مادية و لعل أهمها الثروة البشرية و التي تتوج بأفرادها الموهوبين، و كلما كانت رعايتهم مبكرة كلما صقلت مواهبهم و اكتسبوا مهارات تحفظهم من الوقوع في الاضطرابات النفسية أو السلوكية. فاتسام الموهوب بقدرات إبداعية و معرفية قد تكون سبب لنشأة هذه الاضطرابات نتيجة لما يضعونه لأنفسهم من توقعات عالية في الأداء والإنجاز في شتى المجالات، حيث يلجأ الموهوب إلى محاولة اتقان عمله بشكل مبالغ فيه لتلافي الانتقادات التي توجه إليه أو إلى ما أنجزه من عمل. ونتيجة لذلك قد يعاني الموهوب من الكمالية والتي قد تنمو لتصل به إلى الكمالية العصابية (عليوة، ٢٠١٨؛ الانديجاني، ٢٠١٧).

تصنف الكمالية إلى صنفين ، فالصنف الأول ينظر إلى الكمالية باعتبارها بنية سلبية ترتبط بنواتج سلبية مثل الإحساس بالفشل والخجل والذنب وتدني تقدير الذات والاكتئاب. أما الثاني فهو ينظر إلى الكمالية باعتبارها بنية سيكولوجية متعددة الأبعاد بحيث أنها تتضمن كمالية تكيفية لها أثر إيجابي (Tan & Chun, 2014: 390).

فالكمالية الإيجابية السوية هي خاصية تحفز على الجهد المرتفع وتؤدي إلى الأداء المثالي و الإنجاز العالي. وعلى النقيض من ذلك الكمالية العُصابية التي تحول من دون تحقيق الشخص لأهدافه، وذلك لتبنيه مستويات أداء مبالغ فيها وغير واقعية تتجاوز قدرة الفرد العقلية والجسمية. فيشعر بعدم الرضا عن أي عمل يقوم به مهما بلغت درجة إتقانه لهذا العمل ، وعدم الرضا عن الذات إلى أن يصل به الحال نحو انخفاض تقدير الذات (الجمعان وعلي، ٢٠١٧؛ الإمام وآخرون، ٢٠١٣).

و تشكل الكمالية العصابية مشكلة جديرة بالاهتمام لدى الأفراد العاديين، تزداد أهمية هذه المشكلة إذا مست و ارتبطت بفئة هامة من المجتمع وهي فئة الموهوبين إذ تعتبر من أخطر الاضطرابات النفسية تأثيراً على الذات؛ حيث أنها تأتى متخفية خلف قشور من الإيجابيات الظاهرة (رياض وآخرون، ٢٠١٥). وذلك لارتباطها بآثار سلبية على الموهوب، حيث أنها تعد من العوامل المؤدية إلى ظهور

اضطرابات سلوكية وانفعالية كالعنف تجاه الآخرين وممارسة العدوان، مما يؤثر سلبًا على علاقة الفرد مع نفسه و الآخرين. وسبب ظهور مثل هذه السلوكيات هو عدم إنجاز ما يصبو إليه وشعوره بالعجز عن تحقيق التوقعات العالية التي كان يضعها لنفسه أو يضعها له الآخرون (الانديجاني، ٢٠١٧).

وهذا ما أكده مظلوم (٢٠١٣) أن الكمالي العصابي يصل به الحال إلى التوقف عن الإنجاز لأنه لن يحقق ما يرغب ويطمح إليه، هذا الأمر الذي يؤدي به إلى العدوان. كما أشار أونجين (Ongen, 2010) إلى أن العدوان في صورته غير السوية يحدث نتيجة للإحباط، الذي يصاب به الفرد عندما لا يستطيع تحقيق الهدف المطلوب، أو عدم إنجاز الأداء المرغوب.

فنوع الهدف الذي يضعه الموهوب لنفسه هو الذي يوجهه لاتخاذ القرارات، ويوجه سلوكياته في مواقف الإنجاز المختلفة اعتبارًا من قناعة الفرد بالهدف وما يعني له النجاح و التفوق (أحمد، ٢٠٠٩).

وأشارت الحلح و بلان (٢٠١٤) إلى أن السعي نحو إشباع دافعيه الإنجاز والتغلب على العقبات والمشكلات والقيام بالمهام على أفضل وجه والسعي إلى النجاح ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم قد يدفع ذلك إلى استخدام طرق وأساليب عدوانية متطرفة، وذلك عندما تفشل الطرق المقبولة لديهم في تحقيق ما يطمحون إليه، ويذكر وينستوك وآخرون (Winstok, et. al., 2011) أن سمة الفرد الذي يتميز بالدافع للإنجاز هي الحصول على أعلى المستويات في المهام المختلفة وإن دافعية الإنجاز تتجه مباشرة نحو تحقيق الأهداف وقد يلجأ الفرد في بعض الاحيان لأساليب غير اخلاقية لتحقيق أهدافه، كما أكدت نتائج دراسة طاطور وملحم (٢٠١١) إلى وجو علاقة ارتباطية بين الدافعية للإنجاز والسلوك العدواني فإذا زاد أحدهما يزيد الآخر والعكس صحيح.

إن الإنجاز الذي يتم تحقيقه باستخدام الاساليب غير الأخلاقية و السلوك العدواني يسمى بالإنجاز العدواني. وهو يعبر عن استجابة غير مشروعة من قبل الأفراد، والتي تتمثل باستخدام مظاهر مختلفة من السلوك العدواني الجسدي، اللفظي والرمزي، اتجاه المواقف والأحداث والمهام والأعمال والمشكلات والصعوبات التي تواجههم عندما تعاق أو تحبط الطرق المشروعة لديهم، أو لنقص قدراتهم وإمكانياتهم واستعداداتهم، وينتج عن الاستجابة غير المشروعة تحقيق الهدف المراد تحقيقه (الحلح و بلان، ٢٠١٤: ١٥٣).

ونظرًا لخطورة تفشي شخصيات غير سوية بين الموهوبين وانعكاسه على صحتهم النفسية تهدف هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على مفهوم من المفاهيم الأكثر استخدامًا من حيث المضمون والأقل شيوعًا من حيث المفهوم وهو الإنجاز العدواني و علاقته بالكمالية العصابية كونها سمة ذو حد فاصل لدى الموهوبين، ولا نغفى أن هذا السلوك يختلف من فرد إلى آخر، وأن الفرد الواحد كثيرًا ما يشمله التغير في سلوكه من وقت لآخر تبعًا لمتطلبات الدوافع الداخلية و الحياة.

• **مشكلة الدراسة** :

يكاد يجمع معظم علماء النفس على أنه من الممكن تغيير معظم أنماط السلوك الإنساني من خلال إحدى المكونات الدافعية المهمة، وهي الحاجة أو الدافع للإنجاز. إن الكفاح من أجل التفوق وتحقيق الإنجازات المرضية والوصول إلى درجات متقدمة من الإتقان تعد من مؤثرات الطموح لدى الموهوبين التي تدفع معظمهم للميل إلى تكوين معايير شخصية عالية للحكم بإفراط على الإنجازات والكفاح من أجل عدم الوقوع في الأخطاء وتجنب الفشل بأي وسيلة. هذه الحاجة الملحة للكمال و الإنجاز قد تدفعهم إلى اللجوء في بعض الأحيان إلى أساليب غير مشروعة للوصول إلى ما يصبون إليه(حسين، ٢٠١٣)، ومن هنا برزت مشكلة الدراسة. ومن خلال الدراسات التي أتيح للباحثتين الاطلاع عليها حول متغيرات الدراسة الحالية لاحظتا عدم وجود دراسات عربية أو أجنبية تناولت موضوع الدراسة الحالية، ومن هنا كانت الحاجة لدراسة موضوع الدراسة المتمثل في السؤال الرئيس الذي انطلقت منه الباحثتان إلى تبني هذه الدراسة ومشكلتها:

ما العلاقة بين الكمالية العصابية والإنجاز العدواني لدى عينة من الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية بجدة؟

ويتفرع عن هذا التساؤل التساؤلات الفرعية التالية:

- ما أكثر أبعاد الكمالية العصابية انتشارًا لدى عينة الدراسة ؟.
- ما مستوى الإنجاز العدواني لدى عينة الدراسة ؟.
- ما الفروق في درجة الكمالية العصابية لدى الطلبة الموهوبين تبعًا لمتغير النوع (ذكور – إناث)؟.
- ما الفروق في درجة الإنجاز العدواني لدى الطلبة الموهوبين تبعًا لمتغير النوع (ذكور – إناث)؟.
- هل يمكن التنبؤ بالإنجاز العدواني من خلال الكمالية العصابية لدى عينة الدراسة ؟.

• **أهداف الدراسة**:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:

- العلاقة بين الكمالية العصابية والإنجاز العدواني لدى عينة من الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية بجدة.
- أكثر أبعاد الكمالية العصابية انتشارًا لدى أفراد العينة.
- مستوى الإنجاز العدواني لدى أفراد العينة.
- الفروق بين الموهوبين في الكمالية العصابية تبعًا لمتغير النوع.
- الفروق بين الموهوبين في الإنجاز العدواني تبعًا لمتغير النوع.
- نسبة إسهام الكمالية العصابية في التنبؤ بالإنجاز العدواني لدى عينة الدراسة.

• **أهمية الدراسة** :

تتضح أهمية الدراسة في أنها تسعى إلى المساهمة في إثراء جانب مهم من مجالات الدراسات النفسية والاجتماعية، وهو الكمالية العصابية و الإنجاز العدواني، ومعرفة العلاقة بينهما، وتتلخص أهمية الدراسة في جانبين:

• **الأهمية النظرية**:

- عدم وجود دراسات نفسية –على حد علم الباحثتان - تناولت العلاقة بين الكمالية العصابية والإنجاز العدواني.
- تقديم إطار نظري يثري التراث العربي النفسي في متغيرات الدراسة، وبخاصة في متغير الإنجاز العدواني الذي قلما تناولته البحوث العلمية مما يضيف إلى المعرفة العلمية والنظرية لهذا المتغير.
- أهمية العينة المستهدفة بالدراسة، حيث يمثل الموهوبون ثروة بشرية يجب رعايتها والتصدي لمشكلاتها والرفع من كفاءتها وصحتها النفسية.

• **الأهمية التطبيقية**:

يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية بأنها تسهم في ما يلي:

- عمل برامج إرشادية وعلاجية من قبل المختصين في وحدة التوجيه والإرشاد للطلاب المستهدفين الذين لديهم مستويات مرتفعة من الكمالية العصابية قبل أن يصعب حلها.
- توجيه الآباء والمربين وجهات الإرشاد النفسي بخطورة ظاهرة الإنجاز العدواني وتأثيره على الصحة النفسية والسلوك.
- زيادة الاهتمام بالطلاب الموهوبين من قبل الجامعات ومراكز الأحياء والإرشاد ورعاية الموهوبين، وعمل برامج وقائية وعلاجية لتحسين المهارات الإيجابية للمواجهة والتحكم الذاتي لتنمو شخصيات متزنة تحقق اهدافها واهداف المجتمع.
- أن تكون نتائج هذه الدراسة ومقترحاتها نواة لدراسات أخرى في هذا المجال في ضوء متغيرات أخرى.
- تقديم أداة سيكومترية مناسبة للبيئة العربية لقياس الإنجاز العدواني للمراهقين و للراشدين يمكن استخدامها في المجالات النظرية والتطبيقية.

• **مصطلحات الدراسة** :

فيما يلي سيتم تعريف مصطلحات الدراسة علميًا و إجرائيًا:

• **الكمالية العصابية** Perfectionism:

لمصطلح الكمالية العصابية مسميات أخرى هي الكمالية اللاتكيفية والكمالية غير السوية والكمالية اللاتوافقية. وتُعرف الكمالية العصابية بأنها "تطلع لتحقيق مستويات عالية من الأداء، والمغالاة في تقييم الذات بشكل ناقد ،بمعنى أن ينظر الفرد إلى أدائه بأنه غير مميز بالقدر الكافي على الرغم من جودته ويضع لنفسه مستويات صعبة لا يستطيع الوصول إليها ولا تلاءم الواقع " (ناصف، ٢٠١٣: ١٣٩). وعرفها (Mofield & Parker, 2019: 113) على أنها "السعي الحثيث نحو تحقيق معايير مرتفعة إلى حد كبير من الأداء".

• **التعريف الإجرائي**:

تتبنى الباحثتان تعريف (رياض و آخرون، ٢٠١٥: ٢٢٦) للكمالية العصابية بأنها " ميل قهري يدفع الأفراد المتفوقين إلى الإنجاز الكامل والمغالاة في المستويات

والمعايير التي يتبنوها ويقيمون أنفسهم وأدائهم وفقا لها مما قد يجعلهم يعيشون في حالة من المعاناة النفسية ويتوقف ذلك على ما يتبنوه من معايير وأفكار ومعتقدات لتقييم أدائهم"، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الكمالية العصابية المستخدم في الدراسة من إعداد سامية عبد النبي (٢٠٠٩).

- **أبعاد الكمالية العصابية**:

تباينت أبعاد الكمالية العصابية بتباين المقياس المستخدم لقياسها وفيما يلي تعريف لأبعاد الكمالية العصابية وفقا للمقياس المستخدم في الدراسة .

حدد أبو حلاوة (٢٠١٥: ٢٧٣) أبعاد الكمالية العصابية وهي "المستويات العالية والمبالغ فيها للأداء، الخوف من الفشل، عدم الرضا بشكل عام، الشعور بالنقص وعدم الثقة بالنفس"، وسوف يتم تعريفها فيما يلي:

- المستويات العالية والمبالغ فيها للأداء: ويقصد بها "توجه الشخص نحو المبالغة في معايير تقييم أدائه لدرجة قد يتعذر في كثير من الحالات الالتزام بهذه المعايير".
- الخوف من الفشل: "ويعكس توجه الشخص نحو الحذر الشديد والخوف المبالغ فيه من افتقاد القدرة على تحقيق أداء يتسق مع المستويات العالية والمبالغ فيه التي يحكم بها عليه".
- عدم الرضا بوجه عام: "ويعكس مشاعر السخط من الذات ومن الحياة إجمالًا نتيجة الاعتقاد بأنه مهما بذل من مجهود فلن يحقق ما يصبو إليه وفقا المستويات الأداء المحددة سلفا".
- الشعور بالنقص وعدم الثقة بالنفس: "اعتقاد الشخص بافتقاده إلى الجدارة والاقتدار الشخصي وبعجزه عن تحقيق أهدافه وفقا للمستويات والمعايير المثالية مهما بذل من جهد" (نقلا عن :عبدالنبي، ٢٠٠٩).

- **الإنجاز العدواني** Aggressive Achievement:

يُعرف "بأنه تحقيق أهداف مشروعة كالفوز في المنافسات أو النجاح في الدراسة بطرق غير مشروعة" (باهي وعقدة، ٢٠٠٥: ٦).

- **التعريف الإجرائي**:

تعرف الباحثتان الانجاز العدواني إجرائياً بأنه : سعي الموهوب إلى تحقيق أهداف مشروعة بطرق غير مشروعة للحصول على أعلى المستويات في أداء المهام المختلفة لإشباع طموحه و الاعتزاز بذاته ونيل التعزيز والتشجيع الخارجي، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الإنجاز العدواني المعد في الدراسة الحالية والذي يشمل علي الأبعاد التالية :

- الاستغراق في العمل: اندماج الفرد وتسخير جميع حواسه في سبيل إنجاز أعماله لدرجة عدم الشعور بمرور الوقت، والمثابرة حتى في ظل وجود الصعوبات.
- الرغبة في النجاح: طموح عالي يدفع الفرد إلى تحقيق النجاح بأي وسيلة ولو على حساب الآخرين.

- الميل للمنافسة: ميل الفرد للتنافس الشديد والدخول في صراعات لكي يتفوق أداؤه على أداء الآخرين، والشعور بالرضا عند مقارنة أداؤه بمستوى معين من التميز.
- الميل للمجازفة: الخروج عن المألوف في إنجاز المهام المختلفة، والمخاطرة في استخدام أساليب غير مشروعه لتحقيق الأهداف.
- الثقة بالنفس: إدراك الفرد لقدراته، ومهاراته، وشعورة بأنه يمتلك الكفاءة التي تجعله قادر على النجاح في تحقيق هدف محدد والتأثير على الآخرين في هذا الهدف.

• **الطلاب الموهوبون** Gifted Students:

يُعرف الطلاب الموهوبين على أنهم " أولئك الذين يمتلكون قدرات عقلية أو إبداعية أو اجتماعية أو بدنيةٍ تزيد عن المعتاد بشكل واضح" (Catholic Educatio) Melbourn,2019: 3. و وفقاً للرابطة الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين، فإن الأفراد الموهوبين يمكن تعريفهم على أنهم " أولئك الذين يظهرون مستويات استثنائية من الاستعداد (قدرة غير عادية على الاستدلال والتعلم) أو الكفاءة في واحد أو أكثر من المجالات والتي تتضمن أي مجالات منظمة من النشاط والتي لها نظامها الرمزي (مثل: الرياضيات أو الموسيقى أو اللغة) و/أو مجموعة من المهارات الحس -حركية (مثل: الرسم أو الرقص أو الرياضة) ". (Stricker, Buecker, Schneider & Preckel, 2019: 3).

• **التعريف الإجرائي**:

طلبة المرحلة الثانوية الموهوبون الذين يملكون قدرات وإمكانيات عالية المستوى تؤهلهم لتحقيق إنجازات تميزهم عن زملائهم، إذ ما توفرت لديهم الظروف المناسبة والرعاية الكافية لتفادي ما يتعرضون له من مشاكل وضغوطات تؤثر على أداءهم وسلوكياتهم وصحتهم النفسية. وهم الطلاب الذين حصلوا على درجة لا تقل عن ٦٦٥ في مقياس القدرات العقلية المتعددة (مقياس موهبة) المعد من قبل وزارة التعليم المتمثلة بإدارة الموهبين بمنطقة جدة.

• **الدراسات السابقة**:

سيتم استعراض الدراسات السابقة التي تناولت متغيري الدراسة الحالية، ومن خلال ما أتيح للباحثتين من الدراسات السابقة التي تتناول الإنجاز العدواني وجدن عدد قليل جداً من الدراسات السابقة والتي كانت في مجال علم النفس الرياضي؛ فنظرًا لندرتها فقد اطلعت الباحثتان على دراسات تتناول العلاقة بين أبعاد المتغيرين و دراسات تتناول مصطلحات لها علاقة بظاهرة الإنجاز العدواني ومكوناته، كما أنه لم يتم العثور على دراسة تناولت المتغيرين لدى طلبة المرحلة الثانوية الموهوبين.

• **دراسات تناولت متغير الكمالية العصابية ومتغيرات أخرى**:

هدفت دراسة دراوشة والفريحات (٢٠١٢) إلى التعرف على مستوى الكمالية العصابية وعلاقتها بتقدير الذات لدى الطلبة المتفوقين دراسيًا في المرحلة الثانوية

في قضاء الناصرة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أداتين الأولى لقياس مستوى الكمالية و الثانية لقياس تقدير الذات، كما اختيرت عينة طبقية عشوائية بلغ عددها (٥١١) طالبًا وطالبة يدرسون في المدارس الثانوية في قضاء الناصرة للعام الدراسي ٢٠١٢، وتوصلت للنتيجة التالية: يوجد فروق دالة احصائيًا في مستوى الكمالية تبعًا لمتغير النوع لصالح الإناث.

وفي دراسة الجعفري (٢٠١٣) التي هدفت إلى التعرف على مستوى اختلاف التحصيل الدراسي لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية وفقا لاختلاف أبعاد الكمالية لديهم، والتعرف على الفروق بين الذكور والإناث، وتحديد التأثيرات المباشرة لأبعاد الكمالية على التحصيل الدراسي للطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية، والتوصل إلى نموذج بنائي يفسر طبيعة العلاقة بين أبعاد الكمالية والتحصيل الدراسي، تكونت عينة الدراسة من (٩٣) طالب وطالبة من الموهوبين بالصف الأول الثانوي المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية في العام ٢٠١٠. استخدمت الباحثة مقياس الكمالية وتوصلت أهم النتائج لوجود فروق دالة احصائيًا لمقياس الكمالية تبعًا لمتغير النوع لصالح الإناث.

و تناولت دراسة "موفيلد وباركر بيترز" (Mofield & Parker Peters, 2015) الكشف عن العلاقات ما بين الاستثارات النفسية الفائقة لدى الموهوبين وأبعاد الكمالية الصحية وغير الصحية وتحديد إلى أي مدى تعمل الاستثارات النفسية الفائقة لدى الموهوبين كمتغيرات منبئة بالكمالية، لدى عينة قوامها (١٣٠) من المراهقين الموهوبين من طلاب الصفوف السابع والثامن بالولايات المتحدة الأمريكية ممن تنطبق عليهم المعايير المعتمدة لولاياتهم للموهبة. تم استخدام منهج البحث الوصفي، ولجمع البيانات تم استخدام مقياس GWHS لقياس الكمالية وهو نسخة معدلة من مقياس MPS للكمالية، كما تم استخدام مقياس الاستثارات النفسية الفائقة الذي أعده "فولك وزملاؤه" في عام ١٩٩٩. وأبرزت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائيا ما بين الاستثارات النفسية الفائقة والكمالية لدى الطلاب الموهوبين. كما ألقت النتائج الضوء على العلاقة ما بين الاستثارات النفسية الفائقة والكمالية في ضوء نظرية دابوريسكي الخاصة بعدم التكامل الإيجابي وبخاصة فكرة أن الاستثارات النفسية الفائقة تقود الفرد إلى مستويات أعلى من الإنجاز والتغلب على ديناميات السلبية كالشعور بالذنب والخجل ونقد الذات وترتبط بالكمالية.

كما هدفت دراسة أبو سليمة وآخرون (٢٠١٥) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الكمالية العصابية وجودة الحياة لدى طلاب الجامعة، وكانت عينة الدراسة مكونة من (١١٨) طالبًا وطالبة (٩٠) من الإناث و (٢٨) من الذكور، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس الكمالية العصابية إعداد الباحثة، ومقياس جودة الحياة لطلاب الجامعة إعداد الباحثة. توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في الكمالية العصابية وجودة الحياة. وأشارت دراسة موسى وسلطان (٢٠١٦) إلى علاقة الصورة الوالدية بالنزعة الكمالية لدى

الطلاب المتفوقين، وتكونت العينة من (٥١١) طالب وطالبة من الطلبة المتفوقين سحبوا من مدرستي الباسل المتفوقين في دمشق، مقسمين إلى (٢٦١) طالبًا وطالبة في المرحلة الإعدادية و (٢٥٠) طالبًا وطالبة في المرحلة الثانوية. واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وقد استخدمت مقياس الصورة الوالدية ومقياس الكمالية لفورست وآخرون (Forset, 1990)، وتوصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الدرجة الكلية لمقياس الكمالية وفقا لمتغير الجنس. أما دراسة الجمعان وعلي (٢٠١٧) فهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الكمالية السوية - العصابية والضغوط النفسية، والتعرف على الكمالية السوية العصابية والضغوط النفسية لدى طلبة الصف السادس الإعدادي تبعا لمتغير النوع (ذكور، وإناث) والتخصص (علمي، أدبي)، تكونت العينة من (٤٦٥) طالبا وطالبة من المدارس الاعدادية والثانوية بمدينة البصرة، كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيا بين الكمالية السوية – العصابية والضغوط النفسية، وأن بعد المستويات العالية للأداء أكثر الأبعاد انتشارًا، ووجود فروق دالة إحصائيا في كل من الكمالية السوية - العصابية والضغوط النفسية تبعا لمتغير النوع لصالح الإناث. و أجري مجاور (٢٠١٧) دراسة عن العلاقة بين الكمالية العصابية و تقدير الذات والقلق الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية تكونت عينة الدراسة من (٣٦٥) طالب وطالبة وتم تطبيق مقياس الكمالية العصابية ومقياس تقدير الذات ومقياس القلق الاجتماعي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود معامل ارتباط موجب دال إحصائيا بين الكمالية العصابية والقلق الاجتماعي، كما وجد معامل ارتباط سالب دال إحصائيا بين الكمالية العصابية وتقدير الذات، و اظهرت النتائج اسهام كلا من القلق الاجتماعي وتقدير الذات في التنبؤ بالكمالية العصابية. وهدفت دراسة " ستركر" وزملاءه (Stricker, Buecker, Schneider & Preckel, 2019) إلى إجراء مراجعة بأسلوب التحليل البعدي Meta-Analytic Review للدراسات والبحوث التي تطرقت إلى ما إذا كانت الكمالية متعددة الأبعاد بمثابة خاصية محورية لدى الطلاب الموهوبين عقليًا مقارنة بالطلاب غير الموهوبين. وقد أجريت هذه الدراسة باستخدام أسلوب التحليل البعدي لتجميع أحجام الأثر عبر الدراسات والبحوث المختلفة التي ركزت على هذه القضية البحثية. واشتملت عينة الدراسة على (٣٢) من أحجام الأثر المستمدة من (١٠) دراسات مقارنة مطبقة على عدد إجمالي من الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين يبلغ (٤٣٤٠) طالب وطالبة. وقد أبرزت نتائج الدراسة أنه كانت هناك مستويات على من المساعي الكمالية perfectionistic strivings لصالح الطلاب الموهوبين. وقد أظهر مقدار حجم الأثر أن الكمالية لا تمثل سمة محورية للموهبة، وبشكل أكثر تحديدا، فإن الموهبة لا ترتبط بشكل متأصل بالكمالية اللاتكيفية.

- **دراسات تناولت متغير الإنجاز العدواني ومتغيرات أخرى**:

قام حسين (٢٠١٣) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الإنجاز العدواني والضغوط النفسية لدى لاعبي الساحة والميدان لأندية ديالى، تكونت العينة من

(٥٠) لاعبًا، وتم استخدام مقياس الإنجاز العدواني المكون من (٥٠) عبارة تصميم مصطفى حسين باهي ومقياس الضغوط النفسية بناء راوية عبد الفتاح والذي تضمنت (٢٧)عبارة، و أظهرت النتائج: وجود علاقة معنوية موجبة بين الإنجاز العدواني والضغوط النفسية لدى لاعبي الساحة والميدان إذ كان لديهم توجه ورغبة مرتفعة نحو الانجاز العدواني.

هدفت دراسة الحلح وبلان (٢٠١٤) إلى الكشف عن العلاقة بين دافعية الإنجاز والسلوك لدى عينة من تلاميذ الصف الأول ثانوي، ودراسة الفروق بين الجنسين (ذكور وإناث) في متغيرات البحث (دافعية الإنجاز والسلوك العدواني). وتكونت العينة من (١٠٠) طالبًا وطالبة (٥٠ ذكور و ٥٠إناث) في الصف الأول ثانوي (١٥ - ١٨) سنة من مدارس التعليم الثانوي الحكومية في مدينة جرمانا. استخدمت الباحثة الأدوات التالية: ١ - مقياس دافعية الإنجاز، ٢ - مقياس السلوك العدواني، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتوصلت للنتائج التالية: ١ - بلغت درجة انتشار السلوك العدواني لدى طلبة الصف الأول ثانوي العام بدرجة متوسطة. ٢ - مستوى دافعية الإنجاز بدرجة مرتفعة. ٣ - وجود علاقة دالة احصائيًا بين دافعية الإنجاز والسلوك العدواني لدى العينة. ٤ - وجود فروق دالة احصائيًا في السلوك العدواني تبعًا لمتغير الجنس لصالح الذكور.

كما هدفت دراسة صالح وعلوان (٢٠١٥) إلى الكشف عن مستوى الثقة المفرطة بالنفس لدى الطالبات المتفوقات دراسيًا في المرحلة الإعدادية، ولتحقيق هدف البحث قام الباحثان ببناء مقياس الثقة المفرطة بالنفس، ولقد تم تطبيق اداة البحث على عينة مكونة من(٤٠٠) طالبة متفوقة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية من المدارس الإعدادية التابعة للمديرية العامة لتربية ديالي، وبعد جمع البيانات ومعالجتها إحصائيًا توصل الباحثان الى النتائج التالية: الكشف عن وجود مستوى عالٍ من الثقة المفرطة بالنفس لدى الطالبات المتفوقات دراسيا في المرحلة الاعدادية.

وفي دراسة السيد وآخرون (٢٠١٦) التي هدفت إلى التعرف على علاقة التفكير الإيجابي بدافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية الفنية التجارية في ضوء متغيرين: النوع (ذكر، أنثى)، الصف الدراسي (الأول ، الثالث) وتكونت العينة النهائية للدراسة من (١٨٠) طالبا وطالبة. (١٠٠) طالبة (٨٥) طالب من طلاب المرحلة الثانوية الفنية التجارية بمدارس محافظة بورسعيد. واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس التفكير الإيجابي إعداد (عبد الستار إبراهيم، ٢٠٠٨) ومقياس دافعية الإنجاز من إعداد الباحثة. وتوصلت إلى النتائج التالية: لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في التوقعات الإيجابية والتفاؤل، والشعور العام بالرضا، كما وجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الثقة بالنفس لصالح الذكور، كما وجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز لصالح الذكور، بينما لا يوجد فرق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في السعي نحو التفوق والنجاح، الشعور بالمسئولية.

كما قام السيد (٢٠١٦) بدراسة هدفت الى التعرف على الثقة بالنفس لدى الموهوبين بمدارس الموهبة والتميز الثانوية بولاية الخرطوم، تكونت عينة البحث من (٢٢٨) طالب وطالبة منهم (١٤٠) ذكور و (٨٨) إناث، طبق عليهم مقياس الثقة بالنفس، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، اظهرت النتائج أن الطلبة الموهوبون يتمتعون بمستوى مرتفع دال إحصائيا في الثقة بالنفس، ووجود فروق بين الذكور والإناث في الثقة بالنفس لصالح الذكور.

وأجري قمر (٢٠١٦) هدفت إلى التعرف على الثقة بالنفس لدى الطلبة المتفوقين دراسيًا والعاديين وعلاقتهما ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة دنقلا – كلية التربية، وللتحقق من هذا الهدف استخدمت المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٦)؛ منها (٨٤)طالب و (٨٢)طالبة للعام الدراسي (٢٠١٩)، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، واستخدم الباحث مقياس الثقة بالنفس من إعداده. وكانت النتائج كالتالي: وجود فروق دالة احصائيًا بين الذكور والإناث في الثقة بالنفس ولصالح الذكور والطلبة المتفوقين، تعد الثقة بالنفس منبئة بالتحصيل الدراسي الجيد.

أما دراسة "أوزكما" و"كايا" (Özcan & Kaya, 2017) فهدفت إلى تحديد الدوافع الموجهة نحو النجاح لدى الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين في تركيا. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام منهج البحث المقارن والذي تضمن عينة قوامها (١٠٠) من الطلاب الموهوبين و(١٠٠) آخرين من الطلاب غير الموهوبين في الصفين السابع والثامن في المدارس المتوسطة بتركيا. وتم جمع البيانات باستخدام المقابلات شبه المقننة ومقياس الدافعية الموجهة نحو النجاح، واستمارة المعلومات الشخصية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجات الدافعية الموجهة نحو النجاح لدى الطلاب العاديين كانت أعلى من نظيراتها لدى الطلاب الموهوبين كما كانت هناك فروق لصالح الطالبات في الدافعية الموجهة نحو النجاح مقارنة بالطلاب.

وتناولت دراسة مصطفى (٢٠١٨) التعرف على العلاقة بين سلوك المخاطرة ببعض أنماطه والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى المراهقين، تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالبًا وطالبة من مدارس بمحافظة الغربية، واستخدمت أداتان هما: قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (Goldberg, 1999) تعريب (السيد محمد أبو هاشم، ٢٠٠٧)، ومقياس سلوك المخاطرة إعداد الباحثة، وتوصلت النتائج إلى أن عوامل الانفتاح على الخبرة العصابية، والانبساطية، المقبولية هي منبئ قوي لسلوك المخاطرة.

وهدفت دراسة أحمد (٢٠١٨) إلى فحص العلاقة الارتباطية بين المنافسة بأبعادها (السوية – المفرطة –تجنب المنافسة) و الميكافيلية، وكذلك معرفة الفروق بين الذكور والإناث في كل من أبعاد المنافسة (السوية – المفرطة –تجنب المنافسة) و الميكيافيلية ،وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٠) طالبا من طلاب الدراسات

العليا بكلية التربية جامعة بنها، ممن تراوحت أعمارهم بين ٢٥ -٤٢ عامًا، واستخدمت الباحثة مقياس المنافسة و مقياس المكافيلية من إعداد الباحثة، وأشارت نتائج البحث إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين بعد المنافسة المفرطة والميكيافيلية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في كل من الميكيافيلية والمنافسة المفرطة لصالح الذكور، بينما كانت لصالح الإناث في بُعد تجنب المنافسة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينهما في بعد المنافسة السوية.

- **دراسات تناولت العلاقة بين الكمالية العصابية والإنجاز العدواني ومتغيرات أخرى مرتبطة**:

كان الغرض من دراسة أونجين (Ongen, 2010) هو التحقق من العلاقات بين الكمالية التكيفية والكمالية غير التكيفية والعدوان في عينة من (٤٤٥) من مراهقين المدارس الثانوية التركية. تم استخدام مقياس لسلاني وآخرون(Slaney, Rice, Mobley, Trippi, & Ashby, 2001) شبه تام - منقح APS-R واستبيان العدوان لبوس -بيري(BPAQ Buss & Berry, 1992) لجمع البيانات. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكمالية اللاتكيفية والعدوان.

وهدفت دراسة "بارك وها ومون" (Park, Ha & Moon, 2011) إلى مقارنة تقدير الذات لدى الطلاب الموهوبين والعاديين، وتحديد تأثيرات التفاوت بين تقدير الذات الضمني والصريح على العدوان لدى الطلاب الموهوبين. وتم استخدام منهج البحث الوصفي المقارن على عينة قوامها (١٣٢) من الطلاب الموهوبين من المرحلتين الابتدائية والمتوسطة و(٢٨٢) من أقرانهم العاديين في كوريا. وتضمنت الدراسة جمع البيانات من خلال قياس مستويات تقدير الذات الضمنية والصريحة وكذلك قياس الأعراض السيكوسوماتية والعدوان لدى الطلاب الموهوبين. وتوصلت الدراسة إلى نتائج مفادها أن الطلاب الموهوبين كانت لديهم مستويات أعلى من تقدير الذات الصريح في معظم الأبعاد باستثناء تقدير الذات الرياضي. وتنبؤ تقدير الذات بشكل دال إحصائيًا بالأعراض السيكوسوماتية والعدوان لدى الطلاب الموهوبين.

قاما كلاً من مصطفى و أحمد (٢٠١١) بدراسة للتعرف على العلاقة الارتباطية بين الكمالية العصابية لدى طلاب الجامعة الموهوبين أكاديميًا وبعض المتغيرات النفسية (تقدير الذات وأساليب المعاملة الوالدية ونمط السلوك (أ))، تكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طالب وطالبة، ولتحقيق غاية هذه الدراسة تم استخدام مقياس الكمالية العصابية و مقياس تقدير الذات ومقياس نمط السلوك (أ) ومقياس الأساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء، واظهرت النتائج: وجود علاقة ارتباطية سالبة بين كلا من الكمالية العصابية وتقدير الذات كما أشارت النتائج الى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كلا من الكمالية العصابية ونمط السلوك(أ). أجرت جوانة (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التحكم الذاتي و السلوكيات السلبية (التمرد، فقدن الهدف، العدوان،

انحراف العلاقات غير السوية)، طبقت الدراسة على عينة (٥١٧) من طالبات الفرقة الثانية والثالثة بأقسام كلية الآداب للبنات بالدمام، وتتراوح أعمارهن بين(١٩–٢٤)، ولتحقيق الهدف صممت الباحثة استبانة تضمنت (٤٢) بنداً موزعة على أربعة سلوكيات سلبية، كما تم تطبيق مقياس التحكم الذاتي لعبد الوهاب كامل بعد تعديله لمواءمته لطالبات البيئة السعودية، أشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين التحكم الذاتي المنخفض والسلوكيات السلبية (العدوان والتمرد).

أما دراسة مظلوم (٢٠١٣) فهدفت إلى التعرف على العلاقة بين الكمالية السوية والعدوانية السوية وغير السوية، كما هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الكمالية العصابية والعدوانية السوية وغير السوية. وتكونت عينة الدراسة من (١٨٩) طالبًا وطالبة بالفرقة الثانية بكلية التربية بجامعة بنها منهم (١١٣) طالبًا وطالبة يمثلون الطلاب ذوي الكمالية السوية، و(٧٦) طالبًا وطالبة يمثلون الطلاب ذوي الكمالية العصابية، كما تتراوح أعمار العينة بين (١٩ -٢١) عامًا. واشتملت أدوات الدراسة على مقياس الكمالية (السوية/ العصابية) إعداد الباحث ومقياس العدوانية (السوية/ غير السوية) إعداد الباحث. كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين الكمالية العصابية والعدوانية السوية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الكمالية العصابية والعدوانية غير السوية.

كما هدفت دراسة ناصف (٢٠١٣) إلى الكشف عن العلاقة بين الثقة بالنفس وأبعاد الكمالية العصابية لدى طلاب جامعة الباحة الموهوبين بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة البحث من (٥٠) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة الموهوبين من كلية التربية للبنين وكلية التربية لإعداد المعلمات، ومقسمين بالتساوي إلى الطلاب الموهوبين الذكور (٢٥) والطالبات الموهوبات الإناث (٢٥)، في مدى عمري (١٨–٢١) عام، واستعان الباحث بالأدوات التالية: اختبار القدرة العقلية العامة، اختبار نسبة الابتكار، مقياس الكشف عن الموهوبين، مقياس الثقة بالنفس، مقياس الكمالية العصابية. وتم استخدام المنهج الوصفي (الارتباطي - المقارن). وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط دال سالب بين الكمالية العصابية والثقة بالنفس، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الكمالية العصابية، ووجود فروق بين الذكور والإناث في الثقة بالنفس لصالح الإناث.

وأجري نيوميستر وفليتشر وبيرني (Neumeister, Fletcher & Burney, 2015) دراسة هدفت إلى اختبار العلاقة بين الأنواع الفرعية للكمالية وتوجهات أهداف الإنجاز (الدافعية للإنجاز) ضمن سياق إطار العمل الرباعي لكل من "جودريو وطومسون". وقد وظفت الدراسة منهج البحث الوصفي، على عينة من الطلاب مرتفعي القدرة (الموهوبين) قوامها (٣٩٣) من طلاب وطالبات إحدى الكليات بالولايات المتحدة الأمريكية. ولجمع البيانات تم استخدام الأدوات التالية: مقياس الكمالية المعروف اختصارا MPS من إعداد "هيويت وفليت"، كما تم استخدام استبيان توجهات أهداف الإنجاز كقياس لدافعية الإنجاز لدى الطلاب

عينة الدراسة. حيث أظهرت النتائج أن الكمالية الموجهة ذاتيًا ارتبطت بمستويات أعلى من توجهات أهداف الإنجاز ودافعية الإنجاز مقارنة بالطلاب الذين لايتسمون بالكمالية. كما هدفت دارسة أحمد وعسلية (٢٠١٦) إلى التعرف على مستوى سلوك المخاطرة ومستوى توكيد الذات ومستوى اتخاذ القرار لدى الصحفيين في محافظات غزة والكشف عن العلاقة بين سلوك المخاطرة وتوكيد الذات واتخاذ القرار لدى الصحيين، كما هدفت للتعرف على أثر بعض المتغيرات في كل من سلوك المخاطرة وتوكيد الذات واتخاذ القرار. ولتحقيق أهداف الدارسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أدوات الدارسة عبارة عن مقياس سلوك المخاطرة، مقياس توكيد الذات ومقياس اتخاذ القرار، وتم تطبيقها على عينة (٢٥٢) صحفيًا وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتوصلت الدارسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها: أظهرت النتائج أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين سلوك المخاطرة وتوكيد الذات لدى عينة من الصحفيين في محافظات غزة. وفي دراسة أجراها السنوسي (٢٠١٦) بهدف دراسة العلاقة بين السلوك العدواني و تقدير الذات لدى طالب جامعة السلام (مجمع الفولة)، بلغ حجم العينة (١٠٠) طالب وطالبة. استخدم الباحث أدوات لجمع المعلومات وهي: مقياس تقدير الذات لكوبر سميث ومقياس السلوك العدواني، توصلت الدراسة الى نتائج منها: وجود علاقة ارتباطية عكسية بين تقدير الذات والسلوك العدواني لدى طلبة جامعة السلام (مجمع الفولة). أي أنه كلما أرتفع مستوى تقدير الذات انخفض السلوك العدواني والعكس صحيح. و تناولت دراسة بلاشنيو (Blachnio,2019) تحديد مدى ارتباط خيانة الأمانة الأكاديمية بضبطٍ النفس، ومعتقدات الذات، والرضا عن الحياة. تكونت العينة من (٦٣١) مشاركا، الذين أستخدم معهم مقياس الأمانة الأكاديمية، مقياس موجز للتحكم الذاتي، مؤشر النجاح الاجتماعي، مقياس الشعور الطبيعي، مقياس المقارنة الاجتماعية، الرضا عن مقياس الحياة. أشارت النتائج إلى أن عدم الأمانة الأكاديمية وضبط النفس مرتبطٍان سلبًا بالاحتيال الأكاديمي وأن المقارنة الاجتماعية كانت مرتبطة إيجابيا بالانتحال والتزوير.

وقد تبين أن ضبط النفس هو المؤشر السلبي الأقوى على خيانة الأمانة الأكاديمية، والغش، والانتحال، والتزوير، في حين أن الرضا عن الحياة كان مرتبطا سلبًا بعدم الأمانة الأكاديمية.

- **تعقيب على الدراسات السابقة**:

- أظهرت الدراسات السابقة اهتمامًا بدراسة الكمالية العصابية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية، وكذلك تأثيرها على الأفراد المراهقين والموهوبين.
- تناولت بعض الدراسات الدافعية للإنجاز والسلوك العدواني وعلاقتها ببعض المتغيرات، و أبعاد الإنجاز العدواني وعلاقتها ببعض المتغيرات أيضًا. ولا توجد دراسة تناولت متغير الإنجاز العدواني لدى الموهوبين حيث اقتصرت على دراسة متغير الإنجاز العدواني في المجال الرياضي فقط.

- اختلفت نتائج الدراسات التي تناولت الفروق في كل من المتغيرين وأبعادها بناء على متغير النوع (ذكور، إناث) فقد أشارت بعضها إلى وجود فروق دالة احصائيًا في مستوى الكمالية لصالح الإناث كما في دراسة دراوشة والفريحات (٢٠١٢) ودراسة الجعفري (٢٠١٣) ودراسة الجمعان وعلي (٢٠١٧) بينما أشارت دراسة موسى وسلطان (٢٠١٦) و دراسة أبو سليمة وآخرون (٢٠١٥) لعدم وجود فروق بين الجنسين، كذلك اتفقت دراسة دراسة قمر (٢٠١٦) ودراسة السيد (٢٠١٦) بوجود فروق دالة احصائيًا في الثقة بالنفس لصالح الذكور بينما اختلفت عنها دراسة ناصف (٢٠١٣) بوجود فروق لصالح الإناث.
- لم تتوفر دراسة في - حدود علم الباحثتان - تناولت متغيري الكمالية العصابية و الإنجاز العدواني معا وهذا ما يميز الدراسة الحالية.
- استفادت الباحثتان من الدراسات السابقة في تحديد عينة الدراسة الحالية واعداد مقياس الانجاز العدواني وتحديد منهج الدراسة و تفسير ومناقشة النتائج فضلا عن توظيف الأساليب الإحصائية المناسبة وكيفية صياغة الأهداف والفروض كما تم الاستفادة أيضا من المراجع التي اشتق منها الباحثون معلوماتهم وطريقة عرضهم وتحليلهم لها.

- **فروض الدراسة**:

في ضوء ما تم الاطلاع عليه من الأطر النظرية والدراسات السابقة وأهداف الدراسة الحالية يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكمالية العصابية و الإنجاز العدواني لدى عينة من الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية بجدة.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الكمالية العصابية لدى عينة الدراسة وفقا لمتغير النوع(ذكور - اناث).
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الانجاز العدواني لدى عينة الدراسة وفقا لمتغير النوع(ذكور - اناث).

- **منهج وإجراءات الدراسة**:

- **منهج الدراسة** :

استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي (الارتباطي -المقارن) الذي يتناسب مع أهداف البحث الحالي وفروضه، حيث تناول البحث علاقة ارتباطية للتعرف على العلاقة بين الكمالية العصابية والإنجاز العدواني، و علاقة مقارنة للتعرف على الفروق بين متوسطي درجات عينة الدراسة في الكمالية العصابية والإنجاز العدواني وفقا لمتغير النوع (ذكور، إناث).

- **مجتمع الدراسة** :

يشمل مجتمع البحث جميع الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية بمدينة جدة، للعام الدراسي ١٤٤٠ -١٤٤١هـ ، بلغ عددهم (٣٧١) منهم (٢٠٩) طالبًا و(١٦٢) طالبة توثيق.

• **عينة الدراسة**:
اشتملت الدراسة علي عينتين :

• **عينة الدراسة الاستطلاعية** :
قامت الباحثتان باختيار عينة عشوائية استطلاعية قوامها (٥٠) من مجتمع الدراسة الأصلي من الجنسين ونم تطبيق الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية عليهم بهدف التحقق من صلاحية الأدوات للتطبيق على أفراد العينة الأساسية، وذلك من خلال حساب صدقها وثباتها.

• **عينة الدراسة الأساسية** :
تكونت عينة الدراسة الأساسية من الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بإدارة التعليم في مدينة جدة، في المدى العمري من (١٥ - ١٨) عام، وبلغ عددهم (٢٠٦) حيث تمثل ٥٥,٥٪ من مجتمع الدراسة، منهم (٧٨) طالب يمثلون ٣٨٪ من عينة الدراسة و (١٢٨) طالبة تمثلن ٦٨٪ من مجتمع عينة الدراسة ، استقطبوا من مدرسة الموهوبات والمدرسة الفيصلية للموهوبين، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتم الوصول إليهم عن طريق إدارة الموهوبين والموهوبات بمدينة جدة .

• **أدوات الدراسة** :
استخدمت الباحثتان مقياسين للتحقق من فروض الدراسة هما:

• **مقياس الكمالية العصابية**
من إعداد عبد النبي (٢٠٠٩)، وتكون المقياس من (٤٤) عبارة مقسمة على أربعة أبعاد وهي كالتالي:

- المستويات العالية والمبالغ فيها للأداء : من الفرد لذاته ، ومن الفرد إلى الآخرين ، ومن الآخرين نحو الفرد.
- الخوف من الفشل.
- عدم الرضا بوجه عام.
- الشعور بالنقص وعدم الثقة بالنفس.

• **تصحيح المقياس** :
تقع الإجابة في ثلاثة مستويات هي: (نعم، أحياناً، لا). وتقدر "نعم" بثلاث درجات، و"أحيانا" بدرجتين، و "لا" بدرجة واحدة. وبذلك تكون الدرجة العظمى هي (١٣٢)، والدرجة الصغرى هي (٤٤)، وتدل الدرجة المرتفعة على الكمالية العصابية.

• **الخصائص السيكومترية للمقياس**:

• **صدق المقياس**:
استخدم معد المقياس للتحقق من صدقه طريقتين هما:

- صدق المحكمين: قام بعرض المقياس على (١٠) من المختصين في علم النفس والصحة النفسية، وقام بحذف بعض العبارات وتعديل البعض الآخر، بناء على توجيهات المحكمين.

- الاتساق الداخلي: قام بتقنينه على عينة من طلاب كلية التربية مكونة من (٧٥) طالبًا وطالبة ، وظهرت معاملات الصدق لأبعاد المقياس كالتالي: المستويات العالية المبالغ للأداء (٠,٨٢١)، الخوف من الفشل (٠,٩٥٥)، عدم الرضا بوجه عام (٠٩,٧٥)، الشعور بالنقص وعدم الثقة بالنفس (٠,٨٩١).

- **ثبات المقياس**:

استخدم معد المقياس طريقة ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات للأبعاد الأربعة الرئيسية والثلاثة أبعاد الفرعية من البعد الأول والقياس ككل ، وظهرت معاملات ثبات الأبعاد كما يلي: المستويات العالية المبالغ فيها للأداء (٠,٦٤)، من الفرد لذاته (٠,٧٥)، من الفرد للآخرين (٠,٦٨)، من الآخرين نحو الفرد (٠,٦٤)، الخوف من الفشل (٠,٦٧)، عدم الرضا بوجه عام (٠,٩٠) الشعور بالنقص وعدم الثقة بوجه عام (٠,٦٢)، القياس ككل (٠,٦٨).

- **التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الكمالية العصابية على عينة الدراسة الحالية كالتالي**:

للتحقق من صدق وثبات مقياس الكمالية العصابية في الدراسة الحالية قامت الباحثتان بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (٥٠) طالب و طالبة من طلاب المرحلة الثانوية الموهوبين بجدة، وقد تم اختيارهم عشوائيًا.

- **الصدق**:
- **صدق الاتساق الداخلي**:

تم حساب صدق المقياس من خلال الاتساق الداخلي وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس. وتوضح الجداول التالية النتائج:

جدول (١) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له لمقياس الكمالية العصابية

الأبعاد	البعد الفرعي	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
المستويات العالية المبالغ فيها في الأداء	من الفرد لذاته	١	٠,٥٨**	٩	٠,٤٠**	١٩	٠,٦٢**
		٥	٠,٦٧**	١٤	٠,٦٥**	٢٠	٠,٥٠**
		٧	٠,٣٨**	١٦	٠,٧٩**	٢٢	٠,٥٦**
	من الفرد للآخرين	٣٤	٠,٧٢**	٣٩	٠,٤٨**		
		٣٧	٠,٧٧**	٤١	٠,٥١*		
	من الآخرين للفرد	٤	٠,٥٩**	٣١	-٠,٤٥**	٤٠	٠,٥٠**
		٨	٠,٥٥**	٣٥	٠,٦٩**		
		١١	٠,٦٦**	٣٨	٠,٣٨*		
الخوف من الفشل		٣	٠,٧٢**	٢٤	٠,٨١**	٤٤	٠,٨٥**
		١٠	٠,٦٧**	٣٣	٠,٦٤**		
		١٢	٠,٧٥**	٤٢	٠,٣٩**		
عدم الرضا بوجه عام		١٧	٠,٧٢**	٢٦	٠,٧٣**	٣٦	٠,٥٨**
		٢٣	٠,٨١**	٢٨	٠,٥٣**		
الشعور بالنقص وعدم الثقة بوجه عام		٢	٠,٥٩**	١٨	٠,٤٤*	٢٩	٠,٤٧**
		٦	٠,٨١**	٢١	٠,٦٦**	٣٠	٠,٧٤**
		١٣	٠,٤٤**	٢٥	٠,٣٩**	٣٢	٠,٢٩*
		١٥	٠,٧٢**	٢٧	٠,٥٢**	٤٣	٠,٦١**

❖❖ معاملات دالة عند مستوى ٠,٠١ ❖ معاملات دالة عند ٠,٠٥

من جدول (١) يتضح أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٣٨ – ٠,٧٩) ، (٠,٤٨ – ٠,٧٧) ، (-٠,٣٨ – ٠,٦٩) للأبعاد الفرعية للبعد الأول ، كما تراوحت بين (٠,٣٩ – ٠,٨٥) لعبارات البعد الثاني، وتراوحت بين (٠,٥٣ – ٠,٨١) لعبارات البعد الثالث وتراوحت بين (٠,٢٩ – ٠,٨١) لعبارات البعد الرابع، وتشير هذه المعاملات إلى توافر درجة مقبولة من صدق الاتساق الداخلي لجميع أبعاد مقياس الكمالية العصابية.

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الكمالية العصابية

م	الأبعاد	الدرجة الكلية
١	المستويات العالية المبالغ فيها للأداء	٠,٦٧**
٢	الخوف من الفشل	٠,٨٦**
٣	عدم الرضا بوجه عام	٠,٦٢**
٤	الشعور بالنقص وعدم الثقة بوجه عام	٠,٧٩**

** معاملات دالة عند مستوى ٠,٠١

من جدول (٢) يتضح أن معاملات الارتباط تراوحت بين (٠,٦٢ – ٠,٨٦)، مما يدل أن معاملات الارتباط دالة إحصائيًا و أن الأبعاد ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس بصورة جيدة مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي.

- **الثبات**:

تم التحقق من ثبات مقياس الكمالية العصابية باستخدام معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية علي عينة الدراسة الاستطلاعية السابق الاشارة إليها، و يبين الجدول التالي هذه النتائج:

جدول (٣) معاملات ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الكمالية العصابية وأبعاده

م	الابعاد	عدد العبارات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
				جتمان	سبيرمان
١	المستويات العالية والمبالغ فيها للأداء	٢٠	٠,٧٩	٠,٨٢	٠,٨٦
٢	الخوف من الفشل	٧	٠,٨٢	٠,٦٦	٠,٦٧
٣	عدم الرضا بوجه عام	٥	٠,٧٠	٠,٤٨	٠,٥٤
٤	الشعور بالنقص وعدم الثقة بوجه عام	١٢	٠,٧٣	٠,٧٤	٠,٧٤
	الدرجة الكلية	٤٤	٠,٨٧	٠,٨٩	٠,٨٩

من جدول (٣) اتضح أن قيم معاملات الثابت لأبعاد مقياس الكمالية العصابية باستخدام معامل ألفا كرونباخ تراوحت بين (٠,٧٠ – ٠,٨٢) وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي لمقياس الكمالية العصابية (٠,٨٧)، وهي قيم جيد تدل على أن المقياس يتمتع بدرجة من الثبات يمكن الوثوق بها.

كما تراوحت معاملات ثبات التجزئة النصفية باستخدام معادلة جتمان بين (٠,٤٨ – ٠,٨٢) وبلغت قيمة الثبات الكلي (٠,٨٩). أما قيمة معاملات ثبات التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان وبراون تراوحت بين (٠,٥٤ – ٠,٨٦) وبلغت قيمة الثبات الكلي (٠,٨٩)، وهي قيم مقبولة تشير إلى تمتع مقياس الكمالية العصابية و أبعاده الأربعة بالثبات الذي يطمن إلي استخدامه في الدراسة الحالية.

- **مقياس الانجاز العدواني : من إعداد الباحثتان** (٢٠١٩).

- **خطوات بناء المقياس**:

لتصميم مقياس الإنجاز العدواني تم الاطلاع على ما أتيح الحصول عليه من الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت الإنجاز العدواني وما يتصل به من مفاهيم كالعدوان الوسيلي والدافعية للإنجاز والسلوك العدواني كدراسة حسين (٢٠١٣) والحلح وبلان (٢٠١٤) والسنوسي (٢٠١٦) و دراسة السيد وآخرون (٢٠١٦) وذلك لندرتها وتوجهها نحو علم النفس الرياضي، بهدف تحديد المفهوم الدقيق للإنجاز العدواني، ثم قامت الباحثتان بتحديد أبعاده ومفاهيمها وهي (الاستغراق في العمل، الرغبة في النجاح، الميل للمنافسة، الميل للمجازفة، الثقة بالنفس) وثم صياغة فقرات المقياس وذلك بتحليل دوافع الإنجاز العدواني لدى الأفراد ومظاهره على الشعور والسلوك، وبالاستعانة بمقياس الإنجاز العدواني من إعداد باهي وعقدة (٢٠٠٥)، وتم صياغة (٤٠) عبارة أولية للمقياس وتحديد بدائل الإجابة لعبارته وتقديراتها، ووضع أمام كل عبارة البدائل (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، مطلقا) وتأخذ تقديرات التصحيح (٥، ٤، ٣، ٢، ١) وإن كانت العبارات في اتجاه معاكس يكون التصحيح (١، ٢، ٣، ٤، ٥)، وتكوّن المقياس في صورته النهائية من (٣٨) عبارة، كما تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع الإنجاز العدواني.

وتم التحقق من صدق وثبات المقياس كما يلي :

- **صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس بعدة طرق هي** :

- **صدق المحكمين**:

تم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمتخصصين من أساتذة علم النفس بجامعة الملك عبد العزيز والذين بلغ عددهم (٨) للتحقق من مدى صدق فقراته بوضوحها وارتباطها، وقد تم الأخذ بآرائهم، وإعادة صياغة بعض الفقرات، وإجراء التعديلات حسب ملاحظاتهم بدقة ليحقق توازن محتوى المقياس في فقراته، وقد اعتمدت الباحثتان نسبة (٨٠٪) فأكثر معيارًا لقبول العبارة في المقياس، وأبدوا عن رضاهم في التفاعل مع المقياس وجودته، مما يؤكد صدق المقياس. وقد تكون المقياس في صورته النهائية من (٣٨) عبارة.

- **صدق الاتساق الداخلي**:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس على عينة استطلاعية بلغت (١٤٨) بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك بين الدرجة الكلية ودرجات الأبعاد الخمسة. وتوضح الجداول التالية النتائج :

يتضح من جدول (٤) أن معاملات الارتباط بين فقرات الأبعاد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائيًا، حيث تراوحت بين (٠,٢٨ – ٠,٧٧) وعليه فإن جميع الفقرات لكل بعد من الأبعاد الخمسة متسقة داخليًا مع الدرجة الكلية للبعد مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لها.

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة و الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس الانجاز العدواني

الاستغراق في العمل		الرغبة في النجاح		الميل للمنافسة		الميل للمجازفة		الثقة بالنفس	
رقم العبارة	قيمة الارتباط	رقم العبارة	قيمة الارتباط	رقم العبارة	قيمة الارتباط	رقم العبارة	قيمة الارتباط	رقم العبارة	قيمة الارتباط
١	٠,٤٨**	٣	٠,٦٥**	٥	٠,٥٩**	١٤	٠,٦٠**	٧	٠,٦٢**
٢	٠,٥١**	٤	٠,٤٩**	١٣	٠,٥٤**	١٥	٠,٥١**	٨	٠,٥٥**
٩	٠,٦٠**	٦	٠,٦٥**	٢٠	٠,٥٨**	٢٢	٠,٢٨**	١٦	٠,٥٩**
١٠	٠,٥٠**	١١	٠,٥١**	٢١	٠,٤٧**	٢٣	٠,٧٤**	٢٤	٠,٤٨**
١٧	٠,٦٠**	١٢	٠,٤٤**	٢٨	٠,٦٧**	٣٠	٠,٥٨**	٣٢	٠,٣٢**
١٨	٠,٥٩**	١٩	٠,٤٩**	٢٩	٠,٥٧**	٣١	٠,٧٧**	٣٧	٠,٥٧**
٢٥	٠,٥٩**	٢٦	٠,٥٢**	٣٤	٠,٥٢**	٣٦	٠,٥٠**	٣٨	٠,٥٦**
		٢٧	٠,٧٦**	٣٥	٠,٣٤**				
		٣٣	٠,٣٣**						

** معاملات دالة عند مستوى ٠,٠١ * معاملات دالة عند ٠,٠٥

جدول (٥) معاملات الارتباط بين الأبعاد الخمسة و الدرجة الكلية لمقياس الانجاز العدواني

الأبعاد	الدرجة الكلية
الاستغراق في العمل	٠,٦٤٢**
الرغبة في النجاح	٠,٧٤٣**
الميل للمنافسة	٠,٧١٠**
الميل للمجازفة	٠,٧٦٥**
الثقة بالنفس	٠,٦٠٦**

يتضح من جدول (٥) أن معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة(٠,٠١)، وأن الأبعاد ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس مما يؤكد تمتع المقياس بصدق الاتساق الداخلي.

- **ثبات المقياس** :

تم التحقق من ثبات مقياس الانجاز العدواني باستخدام كل من طريقة معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية، على عينة استطلاعية مكونة من (١٤٨) فرد ، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول (٦) معاملات ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الانجاز العدواني

الأبعاد	عدد العبارات	معامل ألفا α	التجزئة النصفية	
			سبيرمان	جتمان
الاستغراق في العمل	٧	٠,٦٢	٠,٥٢	٠,٥٢
الرغبة في النجاح	٩	٠,٧١	٠,٧٣	٠,٧٢
الميل للمنافسة	٨	٠,٦٤	٠,٦٩	٠,٦٩
الميل للمجازفة	٧	٠,٦٦	٠,٦٨	٠,٦٨
الثقة بالنفس	٧	٠,٦٠	٠,٥٨	٠,٦٠
الثبات العام للمقياس	٣٨	٠,٨٤	٠,٧٥	٠,٧٥

يتضح من جدول (٦) أن معامل الثبات لألفا كرونباخ بلغ (٠,٨٤) للدرجة الكلية على المقياس و يدل على ثبات مرتفع، بينما يتراوح ثبات الأبعاد ما بين (٠,٦٠ -٠,٧١)، وهي قيم مقبولة وتدل على ثبات مقبول يمكن الاعتماد عليه.

أما نتيجة التجزئة النصفية بين الفقرات الزوجية والفردية بلغت (٠,٧٥) و تدل على ثبات مرتفع، بينما يتراوح ثبات الأبعاد ما بين (٠,٥٢- ٠,٧٣)، وهي قيم مقبولة وتدل على ثبات مقبول يمكن الاعتماد عليه.

وعليه من خلال نتائج الثبات والاتساق الداخلي في الجداول السابقة يتضح لنا ثبات المقياس بدرجة جيدة وصدق اتساقه الداخلي جيد مما يجعله قابل للاستخدام والتطبيق.

تم التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الإنجاز العدواني على عينة البحث الحالي كالتالي:

للتحقق من صدق وثبات مقياس الكمالية العصابية في البحث الحالي قامت الباحثتان بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (٥٠) طالب و طالبة من طلاب المرحلة الثانوية الموهوبين بجدة، وقد تم اختيارهم عشوائيًا.

- **صدق المقياس**:
- **صدق الاتساق الداخلي**:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس على عينة استطلاعية بلغت (٥٠) بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك الدرجة الكلية ودرجات الأبعاد الخمسة.

وتوضح الجداول التالية النتائج:

جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة و الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

الاستغراق في العمل		الرغبة في النجاح		الميل للمنافسة		الميل للمجازفة		الثقة بالنفس	
رقم العبارة	قيمة الارتباط	رقم العبارة	قيمة الارتباط	رقم العبارة	قيمة الارتباط	رقم العبارة	قيمة الارتباط	رقم العبارة	قيمة الارتباط
١	٠,٦١**	٣	٠,٦٢**	٥	٠,٤١**	١٤	٠,٤٧**	٧	٠,٧٩**
٢	٠,٣٣*	٤	٠,٥٠**	١٣	٠,٤٩**	١٥	٠,٧٨ **	٨	٠,٦٨**
٩	٠,٧٥**	٦	٠,٥٣**	٢٠	٠,٦٦**	٢٢	٠,٤٣**	١٦	٠,٧٥**
١٠	٠,٦٨**	١١	٠,٣١*	٢١	٠,٨٣**	٢٣	٠,٨١**	٢٤	٠,٢٩*
١٧	٠,٥٨**	١٢	٠,٦٤**	٢٨	٠,٦٢**	٣٠	٠,٧٠**	٣٢	٠,٦٣**
١٨	٠,٧٤**	١٩	٠,٣٨**	٢٩	٠,٦٢**	٣١	٠,٧٢**	٣٧	٠,٦٢**
٢٥	٠,٦٦**	٢٦	٠,٦٠**	٣٤	٠,٦١**	٣٦	٠,٥٦**	٣٨	٠,٨٤**
		٢٧	٠,٦٨**	٣٥	٠,٧٥**				
		٣٣	٠,٣٨**						

❖❖ معاملات دالة عند مستوى ٠,٠١ ❖ معاملات دالة عند ٠,٠٥

يتضح من جدول (٧) أن معاملات الارتباط بين فقرات الأبعاد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائيًا، حيث تراوحت بين (٠,٣٣ – ٠,٨٤) وعليه فإن جميع الفقرات لكل بعد من الأبعاد الخمسة متسقة داخليًا مع الدرجة الكلية للبعد مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لها.

جدول (٨) معاملات الارتباط بين الأبعاد الخمسة و الدرجة الكلية

لأبعاد	الدرجة الكلية
لاستغراق فى العمل	٠,٦٢**
لرغبة فى النجاح	٠,٧٨**
لميل للمنافسة	٠,٨٥**
لميل للمجازفة	٠,٨٦**
لثقة بالنفس	٠,٧٨**

يتضح من جدول (٨) أن معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) وأن الأبعاد ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس مما يؤكد تمتع المقياس بصدق الاتساق الداخلي.

- **ثبات المقياس** :

تم التأكد من ثبات مقياس الإنجاز العدواني باستخدام كل من طريقة معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية، على عينة استطلاعية بلغت (٥٠)، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول (٩) معاملات ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية للأبعاد والدرجة الكلية

الأبعاد	عدد العبارات	معامل ألفا α	التجزئة النصفية	
			سبيرمان	جتمان
لاستغراق في العمل	٧	٠,٧٣	٠,٧١	٠,٧١
لرغبة في النجاح	٩	٠,٦٧	٠,٦٣	٠,٦٣
لميل للمنافسة	٨	٠,٧٨	٠,٧٠	٠,٧٠
لميل للمجازفة	٧	٠,٧٤	٠,٧٣	٠,٧٢
لثقة بالنفس	٧	٠,٧٦	٠,٨٠	٠,٨٠
لثبات العام للمقياس	٣٨	٠,٨٩	٠,٩٠	٠,٩٠

يتضح من جدول (٩) أن معامل الثبات لألفا كرونباخ بلغ (٠,٨٩) للدرجة الكلية على المقياس و يدل على ثبات مرتفع ، بينما يتراوح ثبات الأبعاد ما بين (٠,٦٧ -٠,٧٨) ، وهي قيم مقبولة وتدل على ثبات مقبول يمكن الاعتماد عليه.

أما نتيجة التجزئة النصفية بين الفقرات الزوجية والفردية بلغت (٠,٩٠) وتدل على ثبات مرتفع، بينما يتراوح ثبات الأبعاد ما بين (٠,٦٣ -٠,٨٠)، وهي قيم مقبولة وتدل على ثبات مقبول يمكن الاعتماد عليه.

وعليه من خلال نتائج الثبات والاتساق الداخلي في الجداول السابقة يتضح لنا ثبات المقياس بدرجة جيدة وصدق اتساقه الداخلي جيد مما يجعله قابل للاستخدام والتطبيق.

- **إجراءات الدراسة** :

تتخلص الخطوات الإجرائية للدراسة في الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث وعينته، ثم تعريف المفاهيم والمصطلحات الأساسية واختيار الأدوات المناسبة للقياس، وتم بناء مقياس الإنجاز العدواني المستخدم في البحث الحالي والتحقق من صدقه وثباته على المجتمع

بتطبيقه إلكترونيًا على ١٤٨ فرد، وكذلك التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياسين على عينة الدراسة، بعد أخذ خطاب الموافقة من الجامعة ثم من إدارة التخطيط في إدارة التعليم ليقوموا بتقييم أدوات الدراسة وأخيرًا إدارة الموهوبات فيما يخص مدارس الإناث وإدارة الموهوبين فيما يخص مدارس الذكور، وتم التوجه إلى إدارات مدرستي الموهوبين في جدة لبدء الإجراء، ومن ثم تم تطبيق المقاييس على العينة الأساسية للبحث ورقيًا وبالنسبة للطلاب الذكور فقد تم الاستعانة بمساعدين للتطبيق على العينة، وفسرت النتائج بعد تحليلها ومعالجتها إحصائيا,وفي ضوئها تم صياغة عدد من التوصيات والبحوث المقترحة.

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة**:

استخدمت الباحثتان للتحقق من فروض الدراسة عدد من الأساليب الإحصائية وهي:

- معامل ارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة بين الكمالية العصابية والإنجاز العدواني لدى عينة من الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية بجدة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على أكثر أبعاد مقياس الكمالية العصابية انتشارًا لدى عينة الدراسة .
- اختبار(ت) لعينة واحدة ومقارنته بالمتوسط الفرضي للتعرف على مستوى الإنجاز العدواني.
- اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للتعرف على الفروق في كل من الكمالية العصابية و الإنجاز العدواني وفقا لمتغير النوع (ذكور ، إناث).
- تحليل الانحدار البسيط للتحقق من إمكانية التنبؤ بالإنجاز العدواني من خلال الكمالية العصابية.

- **النتائج وتفسيرها**:

سنتناول فيما يلي نتائج الدراسة وتفسيرها وسيتم تناول الاجابة علي تساؤلات الدراسة أولا يليه عرض نتائج الفروض ومناقشتها .

- **أولا : نتائج الاجابة علي تساؤلات الدراسة: التساؤل الأول: الذي ينص على:**

"ما أكثر ابعاد الكمالية العصابية شيوعًا لدى أفراد عينة الدراسة "

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد مقياس الكمالية العصابية وترتيب هذه الأبعاد تنازليًا حسب قيمة المتوسط الحسابي والجدول التالي يوضح نتائج ذلك:

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من ابعاد مقياس الكمالية العصابية

م	أبعاد الكمالية العصابية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	المستويات العالية المبالغ فيها للأداء	٤٥,٨١	٥,٣٥	١
٢	الخوف من الفشل	١٢,٥٠	٣,٤٤	٣
٣	عدم الرضا بوجه عام	١٠,٠٨	٢,١٢	٤
٤	الشعور بالنقص وعدم الثقة بوجه عام	٢٣,٢١	٤,٣١	٢

يتضح من جدول (١٠) أن بعد" المستويات العالية والمبالغ فيها للأداء" احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤٥,٨١)، ويليه بعد "الشعور بالنقص وعدم الثقة

بوجه عام" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢٣,٢١)، ومن ثم جاء في المرتبة الثالثة بعد "الخوف من الفشل "بمتوسط حسابي (١٢,٥٠)، وأخيرًا جاء بُعد "عدم الرضا بوجه عام" في المرتبة الرابعة و الأخيرة بمتوسط حسابي (١٠,٠٨) .

اتفقت نتائج الدراسة مع ما توصلت له دراسة الجمعان وعلي (٢٠١٧) التي هدفت للتعرف على العلاقة بين الكمالية السوية – العصابية والضغوط النفسية واظهرت النتائج أن أكثر أبعاد الكمالية العصابية انتشارًا المستويات العالية والمبالغ فيها للأداء .

و يُفسر احتلال بعد المستويات العالية والمبالغ فيها للأداء المرتبة الأولى في ضوء نموذج التوقعات الاجتماعية المشتقة من آراء روجرز عن قيمة الذات فالمراهق يتعلم أنه سيحظى بقبول وحب الوالدين من خلال المستويات العالية لأدائه والتي يتوقعها منه الوالدين والمجتمع وأنه اذا لم يكن أداؤه جيدا بما فيه الكفاية فلن يحظ بهذا الحب والتقبل، ولأنه في حاجة إلى الشعور بحب والديه وتقبلهم له يصبح دافعه للكمالية ليس خارجيا فقط وانما داخليًا أيضا (ابو سليمة وآخرون، ٢٠١٥).

فإن الاستحسان الوالدي يقوم على تحقيق التوقعات المرتفعة للوالدين وعندما لا يتم تحقيق هذه التوقعات فإن النتيجة تكون مشاعر الذنب ويستجيب الموهوب لهذه الضغوط عن طريق تبني المستويات المرتفعة، وغير الواقعية لوالديهم، ويخبرون قلقا شديدًا من أجل تحقيق هذه المستويات(مظلوم، ٢٠١٣).

فحساسية الموهوب الزائدة تجاه النقد ورغبته في نيل استحسان و رضا الآخرين وتقديرهم وخاصة المقربين منه كل ذلك يعد من المحفزات التي يستجيب لها الموهوب من خلال تبني المستويات المرتفعة والمبالغ فيها للأداء من أجل حماية ذاته من الانتقادات.

ويمكن تفسير شيوع المستويات العالية والمبالغ فيها للأداء تبعًا للمستوى التعليمي للموهوبين المتمثل في المرحلة الثانوية نتيجة للتغيرات الحاصلة في نظام التعليم واستحداث نظام يسمى بنظام المقررات حيث يتطلب من الطالب تحقيق أعلى الدرجات منذ الصف الأول الثانوي الى أن يصل لمرحلة التخرج من أجل الحصول على معدل يؤهله لدخول الجامعة لذلك يسخر الطالب كل قدراته من أجل الوصول الى هذا الهدف من خلال العمل الدؤوب الجاد والحرص على تحقيق أعلى المستويات في جميع المهام الموكلة له إضافة الى المبالغة في الاستذكار لساعات طويلة تصورا منه أنه سيحقق بذلك أعلى الدرجات بل وأكملها في المواد الدراسية.

كما يفسر احتلال بعد الشعور بالنقص وعدم الثقة بالنفس بوجه عام المرتبة الثانية بناء على أن الموهوب من ذوي الكمالية العصابية يضع لنفسه مستويات و معايير مرتفعة بصورة غير واقعية ويكافح بصورة قهرية و يناضل من أجل تحقيق أهدافه المستحيلة كما إنه يقيس قيمته بصورة كلية بناءً على مستوى الإنجاز

الذي يحققه، ولذا فإنه عندما يكون غير قادر للوصول إلى ما يريد فإنه يشعر أنه فاشل وتزداد لديه مشاعر النقص وعدم التقه بالنفس(الجمعان وعلي، ٢٠١٧).

ويمكن تفسير احتلال بعد الخوف من الفشل المرتبة الثالثة في ضوء التعزيز السلبي للأبناء فالحث على الحرص الشديد على إتقان العمل، وجعله تحديا مصيريا، وما يقابله من تحطيم ذاتي، يؤدي بالموهوب الى الخوف من الفشل والخوف من النقد واللوم المتوقع عند عدم قدرته على تلبية تلك المطالب، إضافة إلى تعرضه لضغوط نفسية من جراء محاولاته ونضاله لتجنب الفشل لتحقيق آمالهم، عوضاً عن قبول الفشل، والاستفادة منه(المطيري، ٢٠١٧).

و يفسر احتلال بعد عدم الرضا بوجه عام المرتبة الرابعة باعتبار أن الموهوب من ذوي الكمالية العصابية لديه توقعات زائدة ويشعر بأن محاولاته وجهوده لا تبدو كافية و أنه يستطيع فعل الأفضل، فهو يعتقد أنه يجب أن يكون أفضل طوال الوقت وينظر دائما الى عمله و مجهوده بأنه غير كامل وغير مرضي وانه كان عليه ان يؤدي العمل بشكل افضل مما قام به فلا يشعر مطلقا بالرضا عن أعماله وإنجازاته مما يتمخض عنه الكفاح المستمر لإنجاز الأهداف المستحيلة التي يضعها لنفسه(العبيدي، ٢٠١٥).

وترى الباحثتان إن الموهوبين من ذوي الكمالية العصابية يضعون لنفسهم مستويات عالية من الأداء، ويناضلون لتحقيقها وهنا تظهر الأخطاء نظرا لعدم قدرتهم على مجاراة المعايير الغير الواقعية التي وضعوها لأنفسهم و بالتالي يشعرون بالنقص والتحقير وعدم الكفاءة ويسرفون في لوم ذواتهم مما يجعلهم مدفوعين للعمل بجد خوفاً من الفشل لتلافي مثل هذا الشعور وتعويض ذلك النقص والكفاح من أجل الوصول لمستويات أفضل، ونتيجة لعمله تحت الضغط والتوتر ونزعته للكمال فهو ينظر دائمًا إلى عملة ومجهود بأنه غير كامل وغير مرض وأنه كان عليه أن يؤدي عمله بشكل أفضل مما قام به فلا يشعر بالرضا عن انجازاتهم بوجه عام .

- **نتائج التساؤل الثاني :الذي ينص على:**

ما مستوى الإنجاز العدواني لدى أفراد العينة ؟

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار(ت) لعينة واحدة ومقارنته بالمتوسط الفرضي وجات النتائج على النحو التالي :

جدول(١١) نتائج اختبار ت لعينة واحدة للفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لمقياس الإنجاز العدواني لدى افراد العينة (ن=٢٠٦)

	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	المستوى
الإنجاز العدواني	١٢١,٠٩	١١٤	١٧,٦٣	٢٠٦	٥,٧٧**	مرتفع

** معاملات دالة عند مستوى ٠,٠١ * معاملات دالة عند ٠,٠٥

من جدول (١١) يتضح أن المستوى العام للإنجاز العدواني لأفراد عينة الدراسة مرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لمقياس للإنجاز العدواني (١٢١,٠٩) وهو أعلى من المتوسط الفرضي الذي بلغ (١١٤) وقيمة ت (٥,٧٧).

وتفسر الباحثتان ارتفاع مستوى الإنجاز العدواني على أن من أهم الحاجات النفسية للمراهق النجاح في إنجاز الأعمال الموكلة له مما يدفعه إلى الاستزادة، والشعور بالثقة بالنفس. و الرضا عن نفسه، بالإضافة إلى حصوله على رضا الآخرين وحبهم. كما أن إحساس المراهق بالنجاح يدفعه إلى القيام بمحاولات أخرى للوصول إلى نجاح جديد، يشعر معه الفرد المراهق باللذة المصاحبة للنجاح وقد يصبح الدافع للإنجاز قوة مسيطرة في حياته (أحمد، ٢٠٠٩) وهذا ما أكدته الحلح و بلان (٢٠١٤) في دراستها التي هدفت الى معرفة مستوى دافعية الإنجاز لدى المراهقين وأشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى دافعية الإنجاز لديهم .

و ترى الباحثتان أن من أهم الحاجات للمراهق العادي النجاح والرغبة الشديدة في تحقيق الإنجازات لا سيما بالمراهق الموهوب الذي ينشأ منذ المراحل الأولى من حياته وهدفه الأساسي هو النجاح في كل مناحي الحياة المختلفة والتصدي لكل ما يواجهه من صعاب والتغلب على العقبات التي تتعارض مع اهدافه وطموحاته والسعي إلى التمييز عن الأخرين والتفوق عليهم مما يُنتج لديه ردود أفعال سلبية تجاه ارتكاب الأخطاء، والميل إلى تفسيرها على أنها جوانب ومظاهر للفشل ولتجنب الفشل و الخوف منه و رغبته الدائمة في تحقيق التميز قد يلجأ إلى أساليب وطرق غير مشروعة من أجل تحقيق الإنجازات في حالة فشل الطرق المقبولة لديهم، هذه الأساليب تساعده على تحقيق أهدافه التي عجز عن تحقيقها من قبل وبلوغ المستويات التي يطمح لها من التميز والتفوق، كل ذلك من شأنه أن يساهم في ارتفاع مستوى الإنجاز العدواني لدى الموهوبين.

ويمكن إرجاع ارتفاع مستوى الإنجاز العدواني لدى الموهوبين نتيجة إلى ارتفاع الثقة بالنفس لديهم فقد توصل صالح وعلوان (٢٠١٥) في دراسته التي هدفت إلى التعرف على مستوى الثقة المفرطة لدى الموهوبين إلى ارتفاع مستوى الثقة المفرطة لديهم بشكل ملحوظ كما أشارت الدراسات إلى أن بعض الطلاب الموهوبين يتصفون ببعض صفات النرجسية، حيث لديهم درجة عالية من الثقة في النفس تصل بهم لدرجة الغرور والمغالاة في تقدير الذات، بالإضافة إلى ميلهم الشديد إلى القيادة لذا يتم ترشيحهم من قبل أقرانهم مما ينمي لديهم الشعور بالقيمة الذاتية بشكل متضخم ويبدأ الغرور والتعالي على الآخرين بالظهور بل يمتد إلى الاعتقاد بأنهم مركز و محور الإبداع والاهتمام، كما أنه يقيم ذاته بشكل مبالغ فيه فهو يشعر بالقدرة المطلقة على تحقيق المصاعب وإنجاز وتحقيق ما لم يستطع عليه الآخرون و يتصف بالرغبة في السلطة، والصدارة، والاستعراضية (الاندبجاني، ٢٠١٧). ويذكر النملة (٢٠١٦) أن الموهوب يسعى إلى تحقيق التميز عن غيره من أقرانه، حيث يرى أن الوصول إلى التميز ليس صعبًا نظرًا للقدرات والإمكانيات التي يمتلكها، ويمكن تحقيق الأهداف عن طريق قيادة الآخرين في الأنشطة المختلفة. وقد يُعزى السبب في ذلك إلى المكانة التي تمنح للطلبة المتفوقين من قبل المعلمين بالإضافة للتنشئة الاجتماعية، مما يؤدي إلى المغالاة في تقدير الذات لدى الطالب الموهوب ويدفعه إلى وضع هدف نصب عينيه يسعى لتحقيقه .

في ضوء ذلك ترى الباحثتان أن شعور الموهوب بالاستحقاقية للنجاح وتحقيق الإنجازات يرجع الى معرفته بأن لديهم إمكانيات وقدرات تفوق الآخرين، وامتلاكه دوافع قوية للتعلم، والعمل، والإنجاز، إضافة إلى احساسه بتفرده واختلافه عن الاخرين، فأي تهديد قد يتعرض له ممن يتخطاهم ويتفوق عليهم من اقرانهم يشعرهم بالغيرة التي تجعلهم يتصرفون بطريقة غير أخلاقية فقد ذكر رابح ورابح (٢٠١٦) أن الموهوبين يغارون من الأقران الذين ينالون مزايا أكثر أو الذين هم أكثر نجاحًا، ويقومون بالهجوم الكلامي عليهم ويكون الهجوم بطريقة خفية أو مستترة وأكثر أنواع الهجمات اللفظية شيوعًا يتمثل في التعليقات الساخرة و الاستهزاء بالفرد خصوصا في حضرة زملائه أو التحدث عنهم بصوره مهينة وراء ظهره. فللحفاظ على مكانته و استمرار هيمنته والتفوق على أقرانه والتخلص من المشاعر السلبية يتجه للإنجاز العدواني كوسيلة لتخفيف من المشاعر السلبية أو تضليل الأخرين وإخفاء ضعفهم و عدم مقدرتهم على الإنجاز . ويمكن تفسير النتائج في ضوء الخصائص السلبية للموهوب فهو سريع الضجر والملل ويتصف بنفاذ الصبر وعدم القدرة على ضبط النفس كما تصيبه نوبات من القلق والتوتر الشديد(الحطاب، ٢٠١٤ ؛ ابراهيم ورضوان، ٢٠١٣) فعندما يستعصي عليه بلوغ عمل ما أو تطول مدة تحقيقه لأهدافه أو مدة الأعمال الموكلة له خاصة التي وضع لها فترة زمنية محددة كل هذه الامور تدفع به إلى اللجوء لطرق أسرع من خلال الإنجاز العدواني رغبة منه في حسم الموضوع لصالحه.

- **ثانيا : نتائج الفروض ومناقشتها**
- **نتائج الفرض الأول: والذي ينص على:**

" توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكمالية العصابية والإنجاز العدواني لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية الموهوبين بجدة "

للتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين الكمالية العصابية والإنجاز العدواني وأبعادهما ، والجدول التالي يوضح هذه النتائج.

جدول (١٢) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الكمالية العصابية بأبعادها والانجاز العدواني بأبعاده لدى عينة الدراسة (ن=٢٠٦)

الانجاز العدواني / الكمالية العصابية	الاستغراق في العمل	الرغبة في النجاح	الميل للمنافسة	الميل للمجازفة	الثقة بالنفس	الدرجة الكلية
المستويات العالية المبالغ فيها للأداء	٠.٤٧**	٠.٣٠**	٠.٢١**	٠.٣٧**	٠.٤٧**	٠.٤٩**
الخوف من الفشل	-٠.١٩**	٠.٢٨**	٠.١٨**	- ٠.٠٦	-٠.٢٦**	٠.٢٢
عدم الرضا بوجه عام	-٠.١٤*	٠.١٨**	٠.١٨*	- ٠.٠٣	-٠.٢٤**	٠.٢٤
الشعور بالنقص وعدم الثقة بوجه عام	-٠.١٥*	٠.٣١**	٠.٢١**	- ٠.٢٩	-٠.٢٣**	٠.٢٦
الدرجة الكلية	٠.٠٨	٠.٤٠**	٠.٢٨**	٠.١٥*	٠.١٠	٠.٢٨**

** معاملات دالة عند مستوى ٠.٠١ * معاملات دالة عند ٠.٠٥

من جدول (١٢) يتضح ما يلي:

تتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة (Ongen, 2010) ومظلوم (٢٠١٣) التي أشارت إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الكمالية العصابية والسلوك العدواني، ودراسة مصطفى وأحمد(٢٠١١) التي أظهرت أن العلاقة طردية بين الكمالية العصابية ونمط السلوك (أ) الذي يتميز أصحابه بالرغبة في التنافس والتحدي والطموح والعدوانية والعدائية والرغبة في النجاح والقلق، ودراسة حسين (٢٠١٣) التي تناولت العلاقة الموجبة بين الانجاز العدواني والضغوط النفسية لدى اللاعبين، ودراسة (Blachnio, 2019) أن المقارنة الاجتماعية ارتبطت إيجابًا بالانتحال والتزوير وارتبط الرضا عن الحياة سلبًا بخيانة الأمانة الاكاديمية، ودراسة مصطفى (٢٠١٨) التي تشير إلى أن عوامل الانفتاح على الخبرة العصابية والانبساطية والمقبولية منبئ قوي لسلوك المخاطرة عند المراهقين، ودراسة جوانة (٢٠١٢) تناولت التحكم الذاتي وعلاقته بالسلوكيات السلبية ومنها العدوان. وكذلك اتفقت نتائج البحث مع دراسة (Mofield & Parker Peters, 2015) التي كشفت عن وجود علاقة بين الاستثارات النفسية الفائقة والكمالية لدى الموهوبين، ودراسة (Neumeister, Fletcher & Burney, 2015) التي تشير إلى ارتباط الكمالية العصابية الموجهة نحو الذات بمستوى أعلى لدافعية لإنجاز مقارنة بمستوى الدافعية لدى العاديين، دراسة (Park, Ha & Moon, 2011) التي ألقت الدراسة الضوء على تأثير تقدير الذات الصريح والضمني على العدوان لدى الطلاب الموهوبين

بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة السنوسي (٢٠١٦) كشفت عن وجود علاقة عكسية بين السلوك العدواني وتقدير الذات، أحمد وعسلية (٢٠١٦) بوجود علاقة طردية بين سلوك المخاطرة وتوكيد الذات، ودراسة (Stricker, Buecker, Schneider & Preckel, 2019) التي تشير إلى أن الموهبة لا ترتبط بالكمالية اللاتكيفية. وتناولت خلالها المراهقين من الطلبة بين المرحلة الاعدادية والثانوية والجامعية من الموهوبين وغيرهم.

- **وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا بين الدرجة الكلية للكمالية العصابية والدرجة الكلية للإنجاز العدواني لدى عينة الدراسة.**

إن هذه العلاقة مبنية على أن الأصل في التفوق والنجاح هو الدافع نحو الإنجاز والرغبة إلى الكمال سواءً كان تفوقا سويًا أو تفوقا يعكس صراعات وصدام على المستوى النفسي أو الاجتماعي (ناصف، ٢٠١٣)، والطالب الموهوب لديه استعدادات وقدرات فوق العادية تجعله يحقق الإنجازات بأداء مميز ودافعية عالية. ونظرًا إلى أن مرحلة المراهقة تتسم بالاندفاع فالمراهق إذا شعر بالنجاح في الإنجاز يرغب بالاستزادة ويقوم بمحاولات متعددة لا يسعى خلالها إلى النجاح فقط بل يسعى لأن يتفوق على أقرانه (أحمد، ٢٠٠٩).

بالإضافة إلى ما تفسره نظرية دابروسكي "Doabrowski" للنمو العاطفي فيما يخص خصائص الموهوبين وانفعالاتهم، ترى أن الاستثارة الفائقة التي تظهر عليهم في ردود أفعال قوية على المثيرات الداخلية والخارجية هي تطور في

الشخصية ومحرك فطري يرتبط بالرغبة الشغوفة بالتعلم ويتميز أصحابها بالخيال الواسع والقدرات الجسدية المرتفعة وحدة المشاعر والانفعالات والكمالية (السليمان،٢٠١٦؛ الشايب، ٢٠١٦؛ عبد الرزاق، ٢٠١٨).

إن الكمالية سمة مميزة للموهوبين تنشأ نتيجة المبالغة في الاهتمام ويصل بها حد المبالغة لتكوّن الكمالية العصابية وهي من الخصائص الوجدانية للموهوبين، ونظرًا لامتلاكهم قدرة عالية على التخيل وإدراك التفاصيل فإنهم يضعون لأنفسهم أهداف بمعايير عالية غير قابلة للتحقيق ويسعون إلى إنجازها بكمال وإتقان وبذلك تعتبر الكمالية هنا دافع قوي للإنجاز.

ويرى أدلر "Adler" في نظرية التحليل النفسي: أن الكماليين العصابيين بالرغم من شعورهم بالنقص يناضلون ويبحثون عن تحقيق النجاح بإتقان عالي غير واقعي للوصول إلى التفوق دون الاهتمام بالمجتمع والآخرين تعويضًا للنقص وللحصول على الرضا عن النفس وتقدير الذات إذ أن عدم الوصول إلى الكمال يجعلهم يرون أنهم فاشلون فتزداد مشاعر النقص.

ومن وجهة نظر الباحثتان فإن سمة الكمال عند الموهوب تشكلها مجموعة من الأفكار والسلوكيات المترابطة تتشكل في التوقعات العالية التي لا تتناسب مع قدراته للوصول إلى مستويات عليا، فهو يرغب دومًا في التميز ويكافح في تحقيق الإنجاز الفائق ساعيًا نحو الكمال مما يؤدي إلى سوء التكيف النفسي لديه فيسبب له مشاعر القلق التي تؤدي غالبًا إلى الإحباط الذي قد يترتب عليها ما افترضه ميللر ودولارد "Miller & Dollard" في نظرية الإحباط – العدوان: أن الإحباط يؤدي إلى استجابة عدوانية كما تنص على أن "العدوان يفترض دائما وجود الإحباط وكذلك الإحباط يؤدي إلى بعض أشكال العدوان" (Gilbert & Bushman, 2017: 1)

إضافة لذلك رؤية فرويد "Frued" أن العدوان يعد استجابة لكل التهديدات الداخلية والخارجية ويستخدم بغرض حماية الذات (Yakeley & Meloy, 2012) فهو يحدث من الفرد نحو الآخرين وإن فشل يتجه نحو ذاته، عندما يتعرض للإحباط في اشباع دوافعه سعيًا للتغلب على العقبات.

ويؤكد هذه العلاقة ما أشار إليه مظلوم (٢٠١٣) أن الكمالية العصابية ترتبط بالعدوانية فتدفع صاحبها للكفاح بصورة قهرية إلى تحقيق الأهداف غير الواقعية.

- **وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا بين الدرجة الكلية للكمالية العصابية وكلًا من أبعاد الإنجاز العدواني (الرغبة في النجاح، الميل للمنافسة، والميل للمجازفة)، فيما عدا بعد (الاستغراق في العمل، والثقة بالنفس) فلم ترق معاملات الارتباط بينهما وبين الدرجة الكلية للكمالية العصابية إلي مستوي الدلالة.**

وترى الباحثتان أن الكمالية العصابية تجعل الطلبة الموهوبين يرون أن جهودهم ليست قيمة رغم جودة أدائهم وهذا يتمثل في شعورهم بالنقص فيضعون نصب

أعينهم الخوف من الفشل والتقييم السلبي، وكذلك التوقعات الاجتماعية بتحقيقهم معايير عالية من الأداء مما يولد لديهم شعور بالقلق فيحاولون جاهدين الوصول لأعلى مستوى من الإنجاز ليحفظ كيانهم أمام توقعات الآخرين المثالية، فإن الدافعية الزائدة لتحقيق الإنجاز العالي وحب الاستطلاع والرغبة في النجاح وعدم الفشل سمات تشعر الموهوب بالكمالية (عليوة، ٢٠١٨).

ويرى تورانس "Torrance" أن المجازفة من السمات المميزة للمبدعين (السيد، ٢٠١٦)، فإن الأشخاص مرتفعي الدافعية للإنجاز يظهرون الرغبة في تجاوز المخاطر وإنجاز الأعمال الصعبة ويميلون إلى الطموح، كما يُنظر إلى المجازف من المنظور المعرفي أنه يتعامل مع المخاطرة على أنها نشاط يومي يقوم به بعد اختيار ما يراه مناسبًا من البدائل المختلفة للسلوك(حنان وقويدر، ٢٠١٩) ويتخطى الموهوب هذه التجارب بالرغم عن ما يرافقه من المشاعر السلبية المتجه نحو الخوف من الاخفاق.

وقد ذكر أريكسون أن الفرد عندما يحقق نجاحات أكثر من مواقف الفشل سينمو لديه شعور بالكفاية والعكس صحيح(المطيري، ٢٠١٧). ويمكن بذلك تفسير الكمالية العصابية بأنها مرحلة الشعور بالدونية مقابل الاحساس بالكفاية مما يدفع الفرد للكفاح من أجل تحقيق إنجازات والفوز في المنافسات؛ بشتى الطرق وان كانت غير مشروعة لتجاوز ذلك الشعور.

- **وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا بين بعد المستويات العالية للأداء كأحد أبعاد الكمالية العصابية و(الدرجة الكلية للإنجاز العدواني وجميع أبعاده).**

بناءً على أن الرغبة في الكمال المتسم بالعصاب يمثل قوة تدفع الطالب الموهوب تجاه أهداف أكثر رفعة وهي جزء حتمي من الموهبة لتحقيق الانجاز الفائق والمتميز ذو المعايير غير الواقعية.

فإن الفرد مرتفع الدافعية يتمتع بالمثابرة ويتميز بالاستمرار في العمل لفترات طويلة للتغلب على العقبات التي تواجهه سعيًا لتحقيق الأداء بكفاءة عالية في المهمات المختلفة؛ رغبة في تحقيق النجاح ومواجهة للمواقف غير المألوفة، قد يستعين خلالها بسلوك غير مشروع أو عدواني، متخطيًا بذلك الصعاب كما يتجه نحو الخوض في المنافسات لتحقيق العديد من الانجازات ومن خلال تخطي هذه التجارب يرى الموهوب أنه يتمتع بمستوى مرتفع من الأداء.

فبذلك ترتفع العدوانية عند الكمالي العصابي الذي يكون مسيرًا نحو الأداء بمستوى عالي وانجاز فائق، حتى يتمكن من التعامل مع فشله بصورة بناءة دون أن يثبط العزم لديه ويبتعد عن الخوف والعمل بجد ونشاط. كما أشار (مظلوم، ٢٠١٣) أن الكماليون يتصفون بالسلوك العدواني، وجاء (أنديجاني، ٢٠١٧) مؤكدًا ذلك بذكره أن من خصائص الكمالية العصابية السلوك العنيف تجاه الآخرين وممارسة العدوان عليهم بدنيًا أو لفظيًا أو انفعاليًا، فقد يلجأ لتحقيق الفوز أو التميز إلى أساليب مختلفة منها الغش، التنمر، الاستهزاء، العدوان اللفظي،

العدوان البدني، العنف، التزوير، الانتحال وغيرها، من أشكال الأفعال والمشاعر العدائية التي يستثيرها الإحباط أو تسببها الإثارة الغريزية كهجوم أو فعل معاد موجه نحو شخص أو شيء(السنوسي، ٢٠١٦) .

- **وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيًا بين بعد الخوف من الفشل كأحد أبعاد الكمالية العصابية وجميع أبعاد الإنجاز العدواني، ماعدا (الدرجة الكلية للإنجاز العدواني وبعد الميل للمجازفة)، وإنّ إشارات معاملات الارتباط بين بعد الخوف من الفشل وكلا من (بعد الاستغراق في العمل، وبعد الثقة بالنفس) سالبة؛ مما يشير إلى أن العلاقة ارتباطية عكسية فكلما زاد الخوف من الفشل قلّ كل من الاستغراق في العمل والثقة بالنفس.**

وأنّ إشارات الارتباط بين الخوف من الفشل وكلًا من (بعد الرغبة في النجاح، وبعد الميل للمنافسة) موجبة مما يشير إلى أن العلاقة ارتباطية طردية.

- **وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين بعد عدم الرضا بوجه عام كأحد أبعاد الكمالية العصابية وجميع أبعاد الإنجاز العدواني، ماعدا (الدرجة الكلية للإنجاز العدواني وبعد الميل للمجازفة)، وإنّ إشارات معاملات الارتباط بين بعد عدم الرضا بوجه عام وكلا من (بعد الاستغراق في العمل، وبعد الثقة بالنفس) سالبة؛ مما يشير إلى أن العلاقة ارتباطية عكسية فكلما زاد عدم الرضا قلّ كل من الاستغراق في العمل والثقة بالنفس.**

وأنّ إشارات الارتباط بين بعد عدم الرضا بوجه عام وكلًا من (بعد الرغبة في النجاح، وبعد الميل للمنافسة) موجبة مما يشير إلى أن العلاقة ارتباطية طردية.

- **وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيًا بين بعد الشعور بالنقص وعدم الثقة بوجه عام كأحد أبعاد الكمالية العصابية وجميع أبعاد الإنجاز العدواني، ماعدا (الدرجة الكلية للإنجاز العدواني وبعد الميل للمجازفة)، وإنّ إشارات معاملات الارتباط بين بعد الشعور بالنقص وعدم الثقة بوجه عام وكلا من (بعد الاستغراق في العمل، وبعد الثقة بالنفس) سالبة؛ مما يشير إلى أن العلاقة ارتباطية عكسية فكلما زاد الشعور بالنقص قلّ كل من الاستغراق في العمل والثقة بالنفس.**

وأنّ إشارات الارتباط بين بعد الشعور بالنقص وعدم الثقة بوجه عام وكلًا من (بعد الرغبة في النجاح، وبعد الميل للمنافسة) موجبة مما يشير إلى أن العلاقة ارتباطية طردية.

وفي هذه الحالة يكون الطالب المراهق الموهوب متشكك فيما يقوم به من مهام رغم بساطتها، ومعاقبة نفسه على الأخطاء التي يرتكبها واضعًا أهداف مبالغ فيها قد لا يستطيع تحقيقها، كما يشعر بالنقص ويعتقد أن المعيار الأمثل الوحيد ليحصل على تقبل الآخرين هو الأداء في المستوى الرفيع من الكمال، فيعمل جاهدًا نحو إشباع حاجته للإنجاز ساعيًا للحفاظ على صورة ذاته من خلال الطموح والأمل متجنبًا للنتائج المنفرة، بالرغم من مشاعر النقص وعدم الرضا التي ترافقه في الوقت ذاته، وقد أكد كارنر (Karner, 2014) أن الكمالية العصابية ترتبط بعدم الشعور بالرضا عن الأداء الذي يقوم به لأنه ليس بالصورة المطلوبة، فيشعر بالنقص وانخفاض الثقة بوجه عام ويخاف من الوقوع في الفشل فيستمر الموهوب الكمالي في الإنجاز بأساليب عدوانية وسلبية مرتبطا شعوره بالرغبة الجامحة في النجاح باحثًا عن الكفاية التي تجعل الذات تسعى جاهدة إلى تحقيق المزيد من التفوق وصولا إلى الكمال الإنساني. ولا تمنع سمة الخوف من الفشل هذا الطالب

الكمالي من أن يشارك في المنافسات كونها جزء من إنجازاته، حيث يمثل له الفوز دافع لتحقيق المزيد من النجاحات.

وأثناء المنافسة عندما يدرك الطالب أن هناك قصورًا في استعداداته أو فقدانه السيطرة على الأحداث يشعر بالقلق خوفًا من الفشل قلة في ثقته بنفسه ، فيفقد مرونة سلوكه، فتظهر عليه سلوكيات غير ملائمة لفقدانه التركيز وسرعة الاستثارة، وحتى يواجه الموقف فإنه يتطرق لعدة أساليب وإن كانت عدوانية و غير مشروعة. فبالرغم من شعوره بالخوف من الفشل إلا أن هذا الشعور يعد دافع للطالب الموهوب وخصوصًا المراهق للتحدي مع ادراكه الخاطئ للمنافسة ودورها في التفوق.

والموهوب الكمالي يتأثر بتوقعات الآخرين بشكل سلبي ويعتقد أنه عديم القيمة فتنخفض ثقته بنفسه ويشعر بعدم قدرته على تكرار المحاولة والاستمرار في العمل لمدة طويلة أثناء الانجاز (الضبع، ٢٠١٩؛ السيد ،٢٠١٦؛ الطنطاوي، ٢٠١٧).

إضافةً لذلك يفسر ارتباط الثقة بالنفس كبعد للكمالية العصابية بعلاقة عكسية مع الثقة بالنفس كبعد للإنجاز العدواني.

فأن الثقة بالنفس بوجه عام "كبعد للكمالية العصابية" مرتبط بشعور النقص في جوانب شخصية الطالب وقدراته العامة، أما الثقة بالنفس "كبعد للإنجاز العدواني" فإنها مرتبطة بعمل الطالب الموهوب على تحقيق هدف بعينه فيما يخص قدرته على إنجازه بحد ذاته سواء بطرق مشروعة أو غير مشروعة فهي تساعد على التركيز وتزيد المثابرة في سبيل تحقيق النجاح والقدرة على تخطي الصعاب الخاصة بهذا الهدف.

- **نتائج الفرض الثاني: الذي ينص على:**

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الكمالية العصابية تبعًا لمتغير النوع (ذكور – إناث)"

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين للتعرف علي دلالة هذه الفروق ، وجاءت النتائج على النحو التالي :

يتضح من جدول (١٣) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات عينة الدراسة في الكمالية العصابية وأبعادها تبعًا لمتغير النوع (ذكور - أناث).

وقد اتفقت نتائج البحث مع ما توصلت له دراسة ناصف (٢٠١٣)، أبو سليمة وآخرون (٢٠١٥)، ودراسة موسى وسلطان (٢٠١٦) فجميعها كشفت عن عدم وجود فروق دالة احصائيًا في الكمالية العصابية بين الذكور والإناث.

بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة دراوشة (٢٠١٣)، والجعفري(٢٠١٣) اللتان توصلتا لوجود فروق دالة إحصائيًا في الكمالية العصابية لصالح الإناث .

جدول (١٣)نتائج اختبار ت للفروق بين متوسطي درجات الكمالية العصابية و أبعادها تبعًا لمتغير النوع (الذكور، الاناث)

بعاد الكمالية العصابية		النوع	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوي الدلالة
المستويات العالية المبالغ فيها للأداء	١	اناث	128	٤٥,٧٤	٥	٢٠٤	−0.24	غير دال
		ذكور	٧٨	٤٥,٩٢	٥,٨٩			
الخوف من الفشل	٢	اناث	١٢٨	١٢,٢١	٣,٤١	٢٠٤	−1.55	غير دال
		ذكور	٧٨	١٢,٩٧	٣,٤٦			
عدم الرضا بوجه عام	٣	اناث	١٢٨	٩,٨٨	٢,٠٤	٢٠٤	−1.74	غير دال
		ذكور	٧٨	١٠,٤١	٢,٢١			
الشعور بالنقص وعدم الثقة بوجه عام	٤	اناث	١٢٨	٢٢,٨٩	٤,٣٧	٢٠٤	−1.40	غير دال
		ذكور	٧٨	٢٣,٧٦	٤,١٨			
لقياس ككل		اناث	١٢٨	٩٠,٧٣	١٠,٤٩	٢٠٤	−1.51	غير دال
		ذكور	٧٨	٩٣,٠٧	١١,٢٥			

وتفسر الباحثتان عدم وجود فروق دالة احصائيًا في الكمالية العصابية وأبعادها بين الذكور والإناث نظرًا لإسهام رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ في توجيه الاهتمام برعاية الموهوبين في مختلف جوانب حياتهم حيث تتساوى الفرص بين الجنسين في تنمية المواهب والاهتمام بالجوانب النفسية والاجتماعية للموهوب، ويلجأ كل من الطلبة الموهوبين من الذكور والإناث إلى السعي للحصول على مستويات عالية من الأداء سعيًا للحصول على التقدير الذاتي و القبول الاجتماعي فلكل من الجنسين دوافع مشتركة للتميز والكمال، وفي ضوء ما تفرضه متطلبات العصر الحالي يلاحظ وجود نوعا من التساوي إلى حد ما في أساليب التنشئة الاجتماعية التي تعطي الحرية للجنسين في تنمية مواهبهم.

- **نتائج الفرض الثالث: الذي ينص على:**

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الإنجاز العدواني تبعًا لمتغير النوع (ذكور، إناث)"

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطي الذكور والاناث في الانجاز العدواني، كما بالجدول(١٤) :

جدول (١٤) نتائج اختبار ت للفروق بين متوسطي درجات الإنجاز العدواني وأبعاده تبعًا لمتغير النوع (الذكور، الاناث)

بعاد الانجاز العدواني		النوع	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة
الاستغراق في العمل	١	اناث	١٢٨	٢٥,٦٥	٣,٨٩	٢٠٤	−١,٣٠
		ذكور	٧٨	٢٦,٤١	٤,٣٧		
الرغبة في النجاح	٢	اناث	١٢٨	٢٤,٣١	٥,١٤	٢٠٤	−٣,٦٤◆◆
		ذكور	٧٨	٢٧,١٢	٥,٧٠		
الميل للمنافسة	٣	اناث	١٢٨	١٦,٥٧	٤,٤٣	٢٠٤	−١٤,٦٣◆◆
		ذكور	٧٨	٢٦,٠٥	٤,٦٥		
الميل للمجازفة	٤	اناث	١٢٨	٢٤,١٣	٤,٤٤	٢٠٤	−,٢٩
		ذكور	٧٨	٢٤,٣٢	٤,٦٦		
الثقة بالنفس	٥	اناث	١٢٨	٢٥,٤٢	٤,٣٦	٢٠٤	٠,٥٤
		ذكور	٧٨	٢٥,٠٨	٤,٦٧		
لقياس ككل		اناث	١٢٨	١١٦,٢٩	١٥,٥٨	٢٠٤	−٥,٣٤◆◆
		ذكور	٧٨	١٢٨,٩٧	١٨,٠٤		

❖❖ قيم دالة عند مستوى ٠,٠١ ❖ قيم دالة عند ٠,٠٥

من جدول (١٤) يتضح ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس الإنجاز العدواني تبعًا لمتغير النوع (ذكور، أناث) حيث بلغت قيمة ت (٥,٣٤ -) وهي قيمة دالة احصائيًا وكانت الفروق لصالح الذكور ، كما توجد فروق بين طلبة الثانوي الموهوبين الذكور والإناث على بعدي الرغبة في النجاح و الميل للتنافس حيث بلغت قيمة ت علي التوالي (- ٣،٦٤، -١٤,٦٣) وهي قيم دالة احصائيًا، و كانت الفروق لصالح الذكور أيضًا .
- عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين الذكور والاناث على أبعاد الاستغراق في العمل ،الميل للمجازفة ، الثقة بالنفس .

اتفقت نتائج الدراسة مع ما توصلت له دراسة احمد (٢٠١٨) التي هدفت للتعرف على العلاقة بين المنافسة و الميكافيلية واظهرت النتائج وجود فروق في المنافسة المفرطة لصالح الذكور.

بينما اختلف مع دراسة السيد و آخرون (٢٠١٦) التي أجراءها على عينة من طلبة الثانوية، وتوصلت لعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات الذكور والاناث على بعد الرغبة في النجاح . كما اختلفت مع دراسة أوزكما" و "كايا" (Özcan & Kaya, 2017) إلى تحديد الدوافع الموجهة نحو النجاح وتوصلت لوجود فروق دالة إحصائيا لصالح الطالبات في الدافعية الموجهة نحو النجاح.

وقد اختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة قمر (٢٠١٦) التي تم اجراءها على عينة من طلبة الجامعة المتفوقون دراسيًا، وتوصلت لوجود فروق دالة إحصائيًا بالثقة بالنفس لصالح الذكور ودراسة السيد (٢٠١٦) التي اجراءها على عينة من طلبة الثانوية الموهوبين، وتوصلت لوجود فروق دالة إحصائيًا بالثقة بالنفس لصالح الذكور، بينما توصلت ناصف (٢٠١٣) في دراسته التي اجراءها على عينة من طلبة الجامعة الموهوبين، وتوصلت لوجود فروق دالة إحصائيًا بالثقة بالنفس لصالح الإناث.

وتفسر الباحثتان وجود الفروق لصالح الذكور في ضوء ما ذكرته الحلح وبلان (٢٠١٤) أن الذكور أكثر عدوانا من الإناث وذلك لأن الإناث يتعلمن كبت التعبير المباشر ويتصرفن بدلا من ذلك بطرق مقبولة اجتماعيا وخاصة في مرحلة المراهقة، كما ان للمجتمع دور كبير في ذلك، لأنه وبشكل غير مدروس يشجع العدوان ويعززه عند الذكور أكثر مما يسمحون به عند الإناث، ليس لأن ذلك يتنافى مع الطبيعة الأنثوية فحسب، بل لأن الطبيعة الذكرية حسب المفهوم الثقافي لكثير من المجتمعات يجب أن تتميز بالقوة و العدوانية، لذلك يسمح بالعدوان الذكوري ويتقبله ولا يسمح به للإناث، كما أن الذكور يتعرضون إلى أساليب وطرق في التربية والتنشئة الأسرية مغايرة لتلك الأساليب التربوية التي تخضع لها الأنثى، حيث تعامل لأنثى بأسلوب تربوي أكثر حرصا

وفيه الكثير من الاهتمام ،وفيه درجة من التشدد والتركيز بشكل كبير على العيب والحرام ، فما هو مسموح للذكر في غالب الأحيان في الثقافة العربية قد يكون غير مسموح للأنثى.

و يؤكد باندورا رائد نظرية التعلم الاجتماعي أن العدوان هو بمثابة سلوك يحدث من خلال العمليات الاجتماعية للمحاكاة والملاحظة و النمذجة، ووفقا له فإن الفرد يتعلم العنف من خلال مشاهدته لكيفية رد فعل الأفراد على سلوك الآخرين، ومتى تم تأسيس أنماط السلوك، فإن الوظائف التنظيمية - والتي هي بمثابة آليات تعيد إنتاج عادات معينة وتبقي عليها لدى الفرد أو المجتمع. وبالتالي فإنه يرى أن العدوان البشري هو بمثابة بنية متعلمة مثلها في ذلك مثل الأشكال الأخرى من السلوك الاجتماعي ويخضع لفكرة المثير، والتعزيز، والاستحسان (Allan, 2017: 32-33).

وترى الباحثتان ان النتيجة ترجع الى الاعتماد على الذكور واعتبارهم مصدر السيادة في الاسر العربية ومما لاشك فيه ان هذا الأمر يصبح مبالغ فيه اذا كان الابن من فئة الموهبين .

وخصوصا في الأسر ذوات الدخل المحدود حيث أن زيادة مستوى طموح و أمال العائلة الملقاة على عاتق الموهوب بالإضافة إلى اعتباره مصدر لزيادة دخل الاسرة مستقبلا كل ذلك يترتب عليه زيادة الضغوطات على الموهوب ومطالبته بتحقيق إنجازات تفوق قدراته ويتم تقيمه بصرامة بل ويُمارس عليه شتى أنواع الضغط لكي يكون على نحو مثالي أو كامل، رغبه منهم لتحقيق النجاح من أجل مستقبل جيد.

هذه الأمور تدفع بالموهوب للسعي والكفاح نحو هدف مرسوم تضعه الأسرة له وبذل الجهد من أجل التفوق وتحقيق الإنجازات المرضية و إن كان على حساب الاخرين عن طريق ما يسمى بالإنجاز العدواني كل ذلك من أجل إرضاء المحيطين به وتحقيق طموحاتهم.

و من الممكن تفسير النتيجة على ضوء النظرية البيولوجية حيث يشير أنصار هذا الإتجاه على أن العدوان يمكن التحكم فيه بشكل كبير من خلال منطقة في الدماغ يطلق عليها اللوزة الدماغية وهي المنطقة المسئولة عن تنظيم إدراكاتنا وردود أفعالنا للعدوان والخوف، وللوزة الدماغية ارتباطات بالأنظمة الجسدية الأخرى المرتبطة بالخوف بما في ذلك الجهاز العصبي السيمبثاوي، والاستجابات الوجهية، وإطلاق النواقل العصبية المتعلقة بالضغط والعدوان، بالإضافة إلى ذلك فإن هناك بعض الهرمونات التي تؤثر على العدوان. Stangor, Tarry & (Jhangiani, 2014: 4)

فالطبيعة الفسيولوجية للذكور التي تتسم بالخشونة والاندفاعية والتهور والمغامرة والرغبة في المخاطرة دون الإناث تنتج نتيجة إلى إفراز هرمون التستوستيرون والستيرويد الذي يلعب دور كبير في اختلاف كثير من السمات

الشخصية بين الذكور والإناث. وقد أكد ذلك مصطفى (٢٠١٨) ارتباط سلوك المخاطرة بالذكور، فضلاً عن غيرها من أنماط السلوك بما في ذلك زيادة العدوان.

- **نتائج التساؤل الرابع: الذي ينص على:**

"يمكن التنبؤ بالإنجاز العدواني من خلال الكمالية العصابية لدى أفراد عينة الدراسة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب الانحدار البسيط على أساس أن الكمالية العصابية متغير مستقل والإنجاز العدواني متغير تابع والجدول التالي يوضح نتائج التحليل:

جدول (١٥) ملخص نتائج تحليل الانحدار البسيط لتأثير الكمالية العصابية علي الانجاز العدواني لدي أفراد العينة (ن= ٢٠٦)

المتغير المستقل	المعامل البائيB	الخطأ المعياري للمعامل البائي	قيمة بيتا	قيمة "ت"	مستوي الدلالة
الكمالية العصابية	٠,٤٦	٠,١١	٠,٢٨	٤,١٨	٠,٠١
ثابت الانحدار	٧٩,١١	١٠,١٠	–	٧,٨٣	٠,٠١

جدول (١٦) نتائج تحليل تباين الانحدار البسيط لتأثير لكمالية العصابية على الإنجاز العدواني

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف "	مستوي الدلالة	معامل التحديد R^2
للنسوب إلى الانحدار	٥٠٣٤,٥٢	١	٥٨٦٦٨,٧٢	١٧,٥١	٠,٠١	٠,٠٨
للنحرف ن الانحدار (البواقي)	٥٨٦٦٨,٧٢	٢٠٤	٢٨٧,٥٩		٠,٠١	

يتضح من جدول (١٥) و (١٦) أنه يمكن التنبؤ بالإنجاز العدواني من خلال الكمالية العصابية حيث اسهمت الكمالية بنسبة (٨٪) بمعامل ارتباط (٠,٢٨) وقيمة تائية بلغت (٤,١٨) في التنبؤ بالإنجاز العدواني عند مستوى دلالة (٠,٠١).

تفسر الباحثتان ذلك بناء على أن من الخصائص الوجدانية للطالب الموهوب في مرحلة المراهقة اتسامه بالكمالية العصابية التي تعد دافعًا قويًا نحو الإنجاز و تتمثل في السعي للحصول على أعلى المستويات في أداء المهام والميل إلى وضع توقعات عالية غير واقعية للأهداف والاتجاه نحو تحقيقها لإشباع حاجته للإنجاز والتغلب على العقبات، كما تتجه دافعية الانجاز مباشرة لتحقيق الأهداف بامتياز، وهذا قد يدفع الطالب الموهوب إلى استخدام طرق وأساليب غير مشروعة وعدوانية عندما تفشل الطرق المقبولة لديه في تحقيق ما يطمح إليه.

وإذا أخذنا بعين الاعتبار أن عينة الدراسة استقطبت من مدارس خاصة بالطلبة الموهوبين؛ فيجدر الإشارة أن وضع الطلبة الموهوبين في مدارس خاصة بهم قد يسبب مشكلات وتحديات نفسية، حيث أن الطالب الموهوب غير متفرد بتميزه في هذه المدرسة، واتسامه بالكمالية العصابية يجعله يضع لنفسه توقعات عالية مما يترتب عليه مشاعر غير سوية وكونها نزعة تقف خلف الاضطرابات النفسية كالضغوط والتوتر والقلق التي يتعرض لها الموهوبون فتفرض عليهم الكفاح

لتحقيق الأهداف المستحيلة وهذا ما يؤكده جمعان وعلي (٢٠١٧) في دراستهما التي تناولت العلاقة بين الكمالية العصابية والضغوط النفسية للموهوبين؛ فلخفض التوتر الذي ينشأ لدى الموهوب نتيجة معوقات الاشباع يلجأ إلى استجابة غير مشروعة تظهر بصور مختلفة ومنها السلوك العدواني الجسدي، اللفظي، المباشر وغير المباشر تجاه المواقف والاهداف والصعوبات التي تواجهه في تحقيق الانجازات، عندما تعاق الطرق المشروعة أو عندما يشعرون بالنقص في قدراتهم واستعداداتهم. وتؤكد ذلك دراسة حسين (٢٠١٣) ودراسة ملحم وطاطور(٢٠١١).

ووفقاً لنظرية التحليل النفسي يرى فرويد "Froud" أن العدوان استجابة لكل التهديدات الداخلية والخارجية ويستخدم بغرض حماية الذات. فعندئذ يحقق السلوك العدواني غير المشروع الهدف المراد تحقيقه بطريقة مشروعة متداركا القلق والتوتر التي كان من شأنها تثبيط الدافعية للانجاز. وتؤكد ذلك رؤية بندورا "Pandora" في نظرية التعلم الاجتماعي: أن للسلوك العدواني مكافآت يدركها الفرد ومنها خفض التوتر و ذلك التعزيز يدفع الطالب لتكرار السلوك.

إذًا هذا الإنجاز الذي يتم تحقيقه نتيجة للقوة التي تدفع بها الكمالية العصابية الموهوب لتحقيق الأهداف فائقة المعايير باستخدام السلوك العدواني يسمى بالإنجاز العدواني.

وهكذا يتضح وجود دلالة احصائية للكمالية العصابية كمتغير مستقل منبئ بنسبة (٨٪) من التباين في المتغير التابع الإنجاز العدواني وترجع النسبة المتبقية من التباين إلى متغيرات أخرى لدى الطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية بجدة، وهذه النسبة رغم انخفاضها إلا أنه من الجدير أخذها بالاعتبار.

- **التوصيات** :

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الباحثتان بما يلي:

- **لمراكز التوجيه والارشاد بالجامعات**:
  - عقد ندوات ومحاضرات من خلال المختصين في الإرشاد النفسي في المدارس، للتعريف بالكمالية العصابية والإنجاز العدواني، وتوضيح الآثار السلبية الناتجة عنها على الفرد والأسرة والمجتمع، وبيان كيفية التخفيف من الآثار السلبية الناتجة عنهم.
  - ضرورة توجيه الموهوبين في مرحلة المراهقة إيجابيًا نحو التفوق والتنافس في ضوء معايير الإنجاز والتفوق وتحسين الثقة بالنفس ودافعية الإنجاز والتعريف بالطرق غير المشروعة والحث على البعد عن اتباعها في تحقيق الإنجاز.
- **للمختصين في الإرشاد الأسري** :

عقد دورات وندوات وبرامج إرشادية من قبل المختصين في علم النفس للآباء والأمهات للتوعية بأساليب التربية السليمة للأبناء وعدم تعزيز السلوكيات العدائية لديهم وخاصة الذكور، وتقبلهم وتقديم الدعم الإيجابي لجميع الإمكانات لديهم وعدم مطالبتهم بما لا يستطيعون.

- **لوزارة التعليم** :

توعية المعلمين من قبل إدارات التعليم ومكاتب التوجيه بعدم الضغط على الطلاب الموهوبين و تكليفهم بأعمال ومهام تفوق قدراته لا يستطيعوا أدائها، و بالتالي يشعره بالفشل والإحباط ويتجه للإنجاز العدواني لتلبية تلك المتطلبات.

- **البحوث المقترحة** :

من خلال نتائج البحث الحالي يمكن تقديم ابحاث مقترحة كالتالي:

- الكمالية العصابية وعلاقتها بالإنجاز العدواني لدى الطلاب في مراحل تعليمية مختلفة.
- التنظيم العاطفي كمتغير معدل للعلاقة بين الكمالية العصابية والإنجاز العدواني لدى الموهوبين.
- النرجسية وعلاقتها بالإنجاز العدواني لدى الطلاب الموهوبين.
- الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالكمالية العصابية لدى الطلاب الموهبين.

- **قائمة المراجع**:

- إبراهيم، منى توكل السيد؛ رضوان، عبدالحكيم سعيد. (٢٠١٣). تشخيص مشكلات المتفوقين والموهوبين من طلاب المرحلتين المتوسطة و الثانوية بمدارس التعليم العام بمحافظة الزلفى: دراسة مسحية. *مجلة التربية*، ١٥٢ (١): ٧٧- ١١٥.
- أحمد، رحاب يحيى. (٢٠١٨). المنافسة وعلاقتها بالميكيافيلية لدى عينة من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة بنها. *مجلة كلية التربية*، ٢٩ (١١٤): ١- ٤٨.
- أحمد، كرارمة. (٢٠٠٩). توجهات أهداف الإنجاز في المنافسة الرياضية وعلاقتها بالسلوك العدواني ١٧ سنة: دراسة مسحية على لاعبي كرة القدم لصنف الأشبال، رسالة (ماجستير) غير منشورة، جامعة عبد الحميد بن باديس، الجمهورية الجزائرية: ١ - ٢٤٠.
- أحمد، محمود سامي محمود؛ عسلية، محمد إبراهيم. (٢٠١٦). سلوك المخاطرة وعلاقته بتوكيد الذات واتخاذ القرار لدى الصحفيين في محافظات غزه، رسالة (ماجستير) غير منشورة، كلية التربية قسم علم النفس، جامعة الأقصى، غزة.
- الإمام، سيف النصر محمد، محمد، محمد درويش، الكافوري، صبحي عبد الفتاح. (٢٠١٣). فعالية برنامج إرشادي لخفض حدة الكمالية العصابية لدي طلاب الجامعة الفائقين أكاديميًا. رسالة (دكتوراة) غير منشورة، قسم الإرشاد النفسي، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- الأنديجاني، عبدالوهاب مشرب عصام الدين. (٢٠١٧). الكمالية العصابية وعلاقتها بالنرجسية لدى عينة من الطلاب الموهوبين والعاديين في المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (٤٧): ١٣- ٩٢.
- باهي، مصطفى حسين؛ عقدة، امينة انور. (٢٠٠٥). مقياس الانجاز العدواني ، جامعة الاسكندرية، كلية التربية الرياضية: ٣- ٤٦.
- الجعفرى، ريهام بنت عبدالرحمن محمد؛ و أيوب، علاء الدين عبدالحميد. (٢٠١٣). أبعاد الكمالية كمنبئات بالتحصيل الدراسى لدى الموهوبين في المرحلة الثانوية بالمنطقة الشرقية (رسالة ماجستير) غير منشورة، جامعة الملك فيصل.
- الجمعان، سناء عبد الزهرة؛ علي، سهام سعد. (٢٠١٧). الكمالية السوية العصابية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى طلبة الصف السادس الإعدادي. *مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية*، ٤٢(٣): ٣٨٥-٤٢٠.

- جوانة، فائقة سعيد عمر. (٢٠١٢). السلوكيات السلبية و علاقتها بالتحكم الذاتى لدى طالبات كلية الآداب بالدمام. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية: جامعة الملك سعود*، ٢٤ (٤): 1223-1257.
- حسين، كامل عبود. (٢٠١٣). الانجاز العدواني وعلاقته بالضغوط النفسية لدى لاعبي أندية ديالى بألعاب الساحة والميدان. *مجلة علوم الرياضة*، ٥ (٢): ٢٨-٥٤.
- الحطاب، لين حكم وصفي. (٢٠١٤). مشكلات التوافق عند الموهوبين وأثرها على الانتباه الصفي. *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية*، ١٤ (١)، ٤١-٣١.
- أبو حلاوة، محمد السعيد عبدالجواد. (٢٠١٥). الكمالية العصابية والاعتقادات المختلفة وظيفياً كعوامل منبئة بالاغتراب الديني لدى طلاب المرحلة الثانوية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (٨٥): ٢٥٧-٣٣.
- الحلح، سمر؛ بلان كمال. (٢٠١٤). الدافعية للإنجاز وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي. *مجلة جامعة البعث*، ٣٦ (٦): ١٢٩-١٦٢.
- حنان، عبدالرزاق؛ وقويدر، دوباخ. (٢٠١٩). دراسة مستوى سلوك المخاطرة لدى رؤساء الأقسام بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة، رسالة (ماجستير) غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة محمد بوضياف، الجمهورية الجزائرية.
- دراوشة، موسى أحمد؛ و الفريحات، عمار عبدالله. (٢٠١٣). الكمالية وعلاقتها بتقدير الذات لدى الطلبة المتفوقين دراسيا في المدارس الثانوية في قضاء الناصرة (رسالة ماجستير) غير منشورة، جامعة عمان العربية.
- رابح، المعز حماد يوسف؛ رابح، أنس الطيب الحسين. (٢٠١٦). بعض المشكلات النفسية لدي الموهبين وعلاقتها بتقدير الذات: دراسة على الطلاب الموهوبين بمدارس الموهبة والتميز الثانوية بولاية الخرطوم. *مجلة الدراسات العليا*، ٥ (٢٠): ١-٢٥.
- رياض، سارة عاصم؛ عبدالباقي، سلوى محمد؛ أمين، سهير محمود. (٢٠١٥). فاعلية برنامج إرشادي قائم على استراتيجية الايحاء الذاتي لخفض الكمالية العصابية وتنمية الكمالية السوية لدى عينة من طلاب الجامعة الموهوبين أكاديمياً. *دراسات تربوية واجتماعية*، ٢١ (١): ٢١٩-٢٦٨.
- السليمان، نورة إبراهيم. (٢٠١٦). الكمالية لدى الطلاب المتوفقين وغير المتفوقين بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية والنفسية: جامعة القصيم*، ١٠ (١): ١٩١- ٢٤٣.
- أبو سليمة، نجلاء فتحي محمد؛ محمد، عبدالصبور منصور؛ و سعفان، محمد أحمد محمد إبراهيم. (٢٠١٥). الكمالية العصابية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية: جامعة بورسعيد*، (١٨): 548-525.
- السنوسي، يوسف حسن. (٢٠١٦). السلوك العدواني وعلاقته بتقدير الذات لدى طلاب جامعة السلام (مجمع الفولة). *مجلة جامعة السلام*، (٣): ٩٩-١٢١.
- السيد، شيماء محمد كمال؛ إبراهيم، نجاح عبد الشهيد؛ النرش، هشام إبراهيم. (٢٠١٦). التفكير الإيجابي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية الفنية التجارية: دراسة ارتباطية تنبؤيه. *مجلة كلية التربية*، (٢٠): ٧٧٤-٧٩٩.
- السيد، ولاء إبراهيم عثمان. (٢٠١٦). الثقة بالنفس لدي الموهوبين وعلاقته ببعض الديمغرافية. *مجلة الدراسات العليا*، ٦ (٢٣): ١٧٧-٢٠٢.
- الشايب، عبد الحافظ قاسم. (٢٠١٦). قابلية مقارنة متوسطات درجات الطلبة الموهوبين على الصورة الأردنية لمقياس الاستثارات الفائقة حسب متغير الجنس. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية: جامعة السلطان قابوس*، ١٠(٢): ٤٢٨- ٤٤٤.

- صالح، مهدي صالح؛ علوان، نصرة عبدالحسين. (٢٠١٥). الثقة المفرطة بالنفس لدى الطالبات المتفوقات دراسيا في المرحلة الاعدادية. *مجلة الفتح*، ١١ (٦٣): ٧٠-٨٧.
- الضبع، فتحي عبدالرحمن. (٢٠١٩). التسامي بالذات والشغف والكمالية العصابية كمنبئات بالهناء الذاتي في العمل لدى معلمات رياض الأطفال. *المجلة التربوية: جامعة سوهاج*، ٦٣: ٢٧-٩٧.
- طاطور، ناهد وليد؛ ملحم، سامي محمد. (٢٠١١). تقدير الذات ودافعية الانجاز وعلاقتهما بالسلوك العدواني لدى الطلبة، رسالة (ماجستير) غير منشورة. كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، عمان: ١-١٩.
- الطنطاوى، محمود محمد. (٢٠١٧). أنماط الاستثارة الفائقة لدى المتفوقين عقليا وعلاقتها بمستوى الكمالية. *مجلة التربية الخاصة: جامعة الزقازيق*، (٢٠): ٣٠٨-٣٦٠.
- عبد الرزاق. (٢٠١٩). دراسة مستوى سلوك المخاطرة لدى رؤساء الأقسام بجامعة محمد بوضياف– المسيل: جامعة محمد بوضياف بالمسيلة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية.
- عليوة، سهام علي عبدالغفار. (٢٠١٨). استراتيجيات تنظيم الانفعال وعلاقتها ببعض الاضطرابات النفسية لدى المراهقين الموهوبين: دراسة سيكومترية إكلينيكية. *مجلة كلية التربية: جامعة بنها*، ٢٩ (١١٦): ١-٦٦.
- العبيدي، عفراء إبراهيم خليل. (٢٠١٥). الكمالية العصابية وعلاقتها بالاستقرار النفسي لدى طلبة الجامعة. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع*، (١٤): ١٥٧ – ١٨٧.
- قمر، مجذوب احمد محمد. (٢٠١٦). قياس الثقة بالنفس لدي الطلبة المتفوقين دراسيا والعاديين وعلاقتها ببعض المتغيرات. *المجلة الدولية للتطوير والتفوق*، ٧ (١٢): ٣١-٥٤.
- مجاور، دعاء فتحى محمد. (٢٠١٧). علاقة القلق الاجتماعى وتقدير الذات بالكمالية العصابية لدى طلاب المرحلة الثانوية: دراسة تنبؤية مقارنة. *مجلة كلية التربية: جامعة طنطا*، ٦٧ (٣): ١٨٥ – ٢٢٥.
- مصطفى، مروة حمدى عبدالحليم. (٢٠١٨). سلوك المخاطرة وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى المراهقين. *مجلة كلية التربية*، ٧٠ (٢): ٤١٤-٤٦٤.
- مصطفى، ولاء ربيع؛ و احمد، هويده حنفى. (٢٠١١). التنبؤ بالكمالية العصابية لدى طلاب الجامعة الموهوبين أكاديمياً وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لديه. *مجلة العلوم التربوية: جامعة القاهرة - كلية الدراسات العليا للتربية*، ١٩ (٢): ٢٦١-٣٠١.
- المطيرى، شيخة مرداس عليان. (٢٠١٧). الكمالية العصابية وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة من طالبات جامعة شقراء .*مجلة البحث العلمى في التربية: جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية*، ١٨ (١٢): ٣٢٣-٣٥٨.
- مظلوم، مصطفى علي رمضان. (٢٠١٣). الكمالية وعلاقتها بالعدوانية لدى طلاب الجامعة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٣٩ (١): ١٣-٤٥.
- موسى، أمانى عبد الكريم؛ وسلطان، ربى. (٢٠١٦). الصورة الوالدية وعلاقتها بالنزعة الكمالية لدى عينة من الطلبة المتفوقين. تم استردادها من:http://www.damascusuniversity.edu.sy/ تاريخ الحصول عليه:٢٠١٩/١٢/١٥
- ناصف، عماد متولي. (٢٠١٣). الكمالية العصابية وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى طلاب جامعة الباحة الموهوبين بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية بالسويس*، ٦ (٣): ١٣٣- ١٧٨.
- النملة، عبدالرحمن بن سليمان. (٢٠١٦). العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين دراسيا في منطقة الرياض. *دراسات العلوم التربوية*، ٤٣: ١٧٥٩– ١٧٧٢.

- Allan, J. (2017). *A Macat analysis: Albert Bandura's Aggression: A social learning analysis*. London: Macat Library.
- Błachnio, A. (2019). Don't cheat, be happy. Self-control, self-beliefs, and satisfaction with life in academic honesty: A cross-sectional study in Poland. *Scandinavian journal of psychology*, *60*(3), 261-266.
- Catholic Education Melbourne (2019). *Gifted & talented students: a resource guide for teachers in Victorian Catholic schools*. Retrieved from:https://www.cem.edu.au/CatholicEducationMelbourne/media/Documentation/Documents/Gifted-and-Talented-Handbook-V2.pdf received date:15/12/2019
- Gilbert, M. A., & Bushman, B. J. (2017). Frustration-aggression hypothesis. *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*, 1-3.
- Karner-Huțuleac, A. (2014). Perfectionism and self-handicapping in adult education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 142, 434-438.
- Mofield, E. L., & Peters, M. (2015). The relationship between perfectionism and overexcitabilities in gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, *38*(4), 405-427.
- Mofield, E., & Peters, M. (2019). Understanding Underachievement: Mindset, Perfectionism, and Achievement Attitudes Among Gifted Students. *Journal for the Education of the Gifted*, *42*(2), 107-134.
- Öngen, D. E. (2010). The relationships between adaptive and maladaptive perfectionism and aggression among Turkish adolescents. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 20(1), 99-108.
- Özcan, D., & Kaya, F. A. (2017). Determining The Success-Oriented Motivations of Gifted and Non-Gifted Students. *Kastamonu Education Journal*, *25*(6), 2357-2368.
- Park, H. W., Ha, J. Y., & Moon, J. H. (2011). Comparison of Self-Esteem in the Gifted & Ordinary Boys and Analyses of Psychosomatic Symptoms and Aggression according to Self-Esteem Patterns in the Gifted. *Journal of Gifted/Talented Education*, *21*(1), 83-105.
- Speirs Neumeister, K. L., Fletcher, K. L., & Burney, V. H. (2015). Perfectionism and achievement motivation in high-ability students: An examination of the 2× 2 model of perfectionism. *Journal for the Education of the Gifted*, *38*(3), 215-232.
- Stangor, C., Tarry, H. & Jhangiani, R., (2017). Principles of Social Psychology: 1st International Edition. Retrieved from: https://opentextbc.ca/socialpsychology/chapter/the-biological-and-emotional-causes-of-aggression/received date22/12/2019

- Stricker, J., Buecker, S., Schneider, M., & Preckel, F. (2019). Intellectual Giftedness and Multidimensional Perfectionism: a Meta-Analytic Review.
- Tan, L. S., & Chun, K. Y. N. (2014). Perfectionism and academic emotions of gifted adolescent girls. The Asia-Pacific *Education Researcher*, *23*(3), 389-401
- Winstok, Z., & Straus, M. A. (2011). Perceived neighborhood violence and use of verbal aggression, corporal punishment, and physical abuse by a national sample of parents in Israel. *Journal of Community Psychology*, 39(6), 678-697.
- Yakeley, J., & Meloy, J. R. (2012). Understanding violence: Does psychoanalytic thinking matter?. *Aggression and Violent Behavior*, *17*(3), 229-239.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الرابع :

تقويم كتابي الفقه بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية في ضوء المعايير اللازمة لبنائهما

إعداد :

د/ عبدالحكم سعد محمد خليفة
الأستاذ المشارك بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
والأستاذ المساعد بكلية التربية جامعة الأزهر
مناهج وطرق تدريس علوم شرعية

تقويم كتابي الفقه بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية في ضوء المعايير اللازمة لبنائهما

د/ عبدالحكم سعد محمد خليفة
الأستاذ المشارك بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
والأستاذ المساعد بكلية التربية جامعة الأزهر
مناهج وطرق تدريس علوم شرعية

• **المستخلص** :

هدف البحث الحالي إلى التوصل إلى المعايير اللازمة لبناء كتابي الفقه المقررين على طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية، مع بيان مدى توفرهما في كلا الكتابين، ومن ثم تقديم تصور مقترح لتطويرهما؛ ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوبه تحليل المحتوى، وبنى أداته المتمثلة في بطاقة تحليل المحتوى، وتم تحليل الكتابين المستهدفين من الدراسة في ضوئها، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق بين الكتابين في تحقيق المعايير اللازمة لبنائهما لصالح كتاب الفقه للمستوى الثالث، وذلك في ضوء عدد التكرارات والنسب المئوية لكل منهما، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن أعلى مجال تحقق في كتاب فقه المستوى الثاني هو مجال مكونات الكتاب، وما يتعلق به من معايير ومؤشرات، بنسبة (٧٧ .٦٦ ٪)، وأقل مجال كان لمتممات الكتاب بنسبة (٥٧ . ٢٨ ٪)، و أعلى مجال تحقق في كتاب فقه المستوى الثالث هو مجال مكونات الكتاب، وما يتعلق به من معايير ومؤشرات، بنسبة (٩١. ٪)، يليه مجال الإخراج، ثم متممات الكتاب، فقد تحققا بنسب متقاربة (٥٩,٢) و (٥٩,٣٨٪)، كما أثبتت نتائج الدراسة خلو الكتابين تماما من الأنشطة التعليمية، ونواتج التعلم، والمصادر والمراجع، وتقنيات التعليم، والخاتمة، والصور والأشكال والرسومات، وبالتالي لم تحظ بتكرار واحد في الكتاب.

الكلمات المفتاحية: معايير البناء – الفقه - الناطقون بغير العربية.

Evaluating two Fiqh books at the Institute for Teaching Arabic Language to Non-Speakers of the Islamic University in light of the Standards for their Construction

Dr. Abdul Hakam Saad Muhammad Khalifa

Abstract:

The aim of the current research is to reach the necessary criteria for building the two books of Fiqh which scheduled for students of the Institute of Teaching Arabic Language to non-speakers of it in the Islamic University, with an indication of their availability in both books, and then presenting a suggested vision for their development; To achieve this aim ,The researcher used the descriptive analytical approach using his technique to analyze the two targeted books of the study. The results of the study resulted in differences between the two books in achieving the necessary standards for their construction for the third level of fiqh book, by the numbers of iterations and percentages Available.The results of the study also indicated that the highest field achieved in the book of Fiqh in the second level is the field of the book components ,and the related criteria and indicators, was(٧٧,٦٦٪), and the lowest field was for the complementaries of the book by (٥٧. ٢٨٪), and the highest field Achieved in the book of Fiqh of the third level is the field of the components of the book, and the related criteria and indicators, at a rate of

(٩١٪), followed by the field of output, then the complements of the book, they were achieved with close proportions (٥٩,٢) and (٥٩,٣٨٪), The results of the study also proved that the two books are completely free of educational activities, learning outcomes, sources and references, teaching techniques, conclusion, pictures, shapes, and drawings, and therefore they did not have One repetition in the book.

Key words: construction standards - Fiqh- non-Arabic speaker

• مقدمة :

يشهد العالم تطورا ملحوظا في المعارف والمهارات؛ نتيجة التقدم العلمي في شتى المجالات، ومنه المجال التربوي والتعليمي الذي انعكس بدوره على البرامج التدريبية والتعليمية، والمقررات الدراسية، والكتب المدرسية، وكل مكونات المنهج.

ويعد الكتاب الدراسي أحد مكونات المنهج بمفهومه الواسع و الحديث، والجانب التطبيقي والتنفيذي له من حيث الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم، كما يعد من أهم الوسائل الرئيسة التي لها دور في نقل المعرفة وتطويرها من جيل إلى جيل؛ ولذا فهو يأخذ مكانة بارزة في بؤر اهتمام الدول والمجتمعات والأفراد، ومن الطبيعي أن يحظى باهتمام القائمين على العمليات التعليمية والباحثين على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي .

"فالكتاب المدرسي من أهم العوامل المؤثرة في العملية التعليمية، بالإضافة إلى كونه وسيلة فاعلة دعت إليها منهجية المعرفة البشرية، فهو ليس مجرد وسيلة فحسب، وإنما هو صلب العملية التعليمية وجوهرها" (عليمات، ٢٠٠٦، ص. ٢٣)؛ ولذا أشار الجهني إلى أنه ينبغي أن تشمل الكتب المدرسية على كل ما يتيح الفرص المتعددة للطالب من حورا ومناقشة، وأن تشجعه على التعلم الذاتي ، وتنمي لديه حب الاستطلاع، والفضول العلمي، وتربي لديه الطموح والتطلع إلى آفاق فكرية وثقافية واسعة. (الجهني، ٢٠١٥ ، ص. ٣٢٩). و تكسبه المعارف والمعلومات العامة والتخصصية، و تنمي لديه مهارات التفكير المختلفة، والمهارات الاجتماعية والتواصلية التي تمكنه من العيش في مجتمع يسهم في تنميته وتطويره وفقا للمعطيات الآنية والمستجدة.

وإذا كان الاهتمام بالكتاب الدراسي ذا أهمية للطلاب الناطقين بالعربية، فهو أشد أهمية للطلاب الناطقين بغير العربية؛ ولعل هذه الأهمية نابعة من الاهتمام بهذه الفئة من المتعلمين، حيث يشهد واقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في البلدان العربية نهضة كبيرة وتطورا غير مسبوق في التاريخ الحديث، فقد شهدت نهاية الألفية الثانية وبداية الألفية الثالثة إقبالا كبيرا على تعلم اللغة العربية وتعليمها بغض النظر عن أغراض متعلميها والجهات المنوط بها تعليمها، وقد انعكس ذلك تباعًا على برامج اللغة العربية لغير الناطقين بها التي تحاول أن تؤدي دورا فاعلا في التقارب بين الشعوب والحوار بين الحضارات، وتسعى إلى مد جسور التواصل الثقافي من خلال نشر اللغة العربية والثقافة الإسلامية بين أبناء العالم بمختلف جنسياتهم وعقائدهم (الفوزان، وعبدالخالق، ٢٠١٦، ص. ٣).

"فقد بات واضحاً أن ما حظي به ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من اهتمام واسع لم يعد مجال جدل؛ وأن هذا الميدان شهد تحولاً كبيرا، ونموا مطردا في شتى المجالات، .....واتسع نطاق تعليم وتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها في كل بلاد العالم، وتعددت أغراض تعلمها، وتعليمها كذلك، ..... وشمل تطور هذا الميدان كذلك إعداد المواد التعليمية كما وكيفا، فإنتاج المواد المعدة لغير الناطقين بها في زيادة مطردة، كما أصبحت هذه المواد تعد على أسس منهجية سليمة، وتجرى لإعدادها الدراسات، ....وسار تعليم العربية لغير الناطقين بها في خطى متئدة، تحاول التوفيق بين اللحاق بركب التطور الخاطف في ميدان تعليم اللغات الأجنبية، والاستجابة للإقبال المتزايد على تعلم اللغة العربية" (صبير، ٢٠١٤، ص. ٢٩٧).

وتنبع أهمية كتب الفقه للناطقين بغير العربية من أهمية مصدرها ومحتواها، فمصدرها القرآن الكريم والسنة النبوية، وما تفرع عنها، ومحتواها العبادات والمعاملات، وبهما تصلح الحياة الدنيوية والأخروية، والفوز بسعادة الدارين ، وتنتظم العلاقة بين الفرد وربه، وبين الفرد والمجتمع، ومن خلالها يعرف الإنسان طريق العبادة الحقة، ولهذا كانت الحاجة إلى معرفة أحكام العبادات والمعاملات.

كما أنه يربط الطلاب الناطقين بغير العربية بالقرآن الكريم والحديث الشريف، ويعزز لديهم أهمية فهمهما، وإعمال العقل لمعرفة الأحكام الشرعية وكيفية استنباطها من النصوص الدينية، كما أنه يبصر الطلاب بأحكام العبادات وشروطها وأركانها وسننها حتي تكون شعائر مميزة، ويقدم لهم أصول المعاملة الحسنة التي ينبغي أن يسير عليها الفرد في حياته، وتعامله مع الآخرين، كما أنه يسهم في تكوين شخصية المتعلمين تكوينا شاملا؛ وذلك بالتعامل مع بقية مواد العلوم الشرعية الأخرى (متولي، وطنطاوي، وسنجي، ٢٠١٧، ص. ١٦١).

"فالفقه الإسلامي لم يعد قاصرا على مجموعة الأحكام الفرعية في العبادات والمعاملات، ولكنه - بالمفهوم العام - أصبح منهجا متكاملا لشعب الحياة الإنسانية كلها في العقيدة والعبادة والاجتماع والاقتصاد والتشريع والسياسة؛ لأن الطور الذي وصل إليه الفقه الإسلامي في آخر مراحله كان بناء متراصا، ينظم العمران البشري وأنواع المعاملات والعلاقات الإنسانية للمسلمين تنظيما دقيقا، وهذا يعطي تاريخ التشريع والفقه الإسلامي أهمية كبيرة؛ لأنها تتناول الحياة الإنسانية في أخص عناصر مقوماتها، حيث كانت شريعة الإسلام هي القاعدة التي أقيم عليها بناء الأمة، والمنطلق الذي ارتكزت عليه في حضارتها (خلف، ٢٠٠٣، ص. ١٧٧).

والفقه الإسلامي علم يقوم على ترسيخ القوانين والأحكام الشرعية من خلال استنتاجها من أدلتها التفصيلية المستنبطة من الكتاب والسنة، ويهتم بدراسة العبادات والمعاملات والأخلاق الفردية والاجتماعية التي يتخلق بها المسلم، ودليل

الخير الذي يريده الله تعالى لمن تعلمه وعمل به، فقد قال ﷺ : " من يرد الله به خيرا يفقه في الدين"• (العتيبي، ٢٠١٣، ص. ٩٤) . كما قال صلى الله عليه وسلم: «مثل ما بعثني الله به من الهدى والعلم، كمثل الغيث الكثير أصاب أرضا، فكان منها نقية، قبلت الماء، فأنبتت الكلأ والعشب الكثير، وكانت منها أجادب، أمسكت الماء، فنفع الله بها الناس، فشربوا وسقوا وزرعوا، وأصابت منها طائفة أخرى، إنما هي قيعان لا تمسك ماء ولا تنبت كلأ، فذلك مثل من فقه في دين الله، ونفعه ما بعثني الله به فعلم وعلم، ومثل من لم يرفع بذلك رأسا، ولم يقبل هدى الله الذي أرسلت به"• (البخاري،١٤٢٢، ص. ٢٧) .

ونظرا لأهمية مقرر الفقه بالنسبة للطلاب الناطقين بغير العربية فإن معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية قد اهتم بها في خطته الدراسية في المستويين الثاني والثالث من حيث عدد ساعته وأنشطته، إيمانا منه بأنه سوف يسهم في تحقيق جزء من رسالته المتمثلة في: "نشر اللغة العربية، والثقافة الإسلامية عالميًا بخريجين مؤهلين مهاريًا في العربية لغير الناطقين بها، وإعداد المعلمين وتدريبهم من خلال برامج الدراسات العليا والتدريب، ونشر البحوث العلمية، وخدمة المجتمع المحلي والعالمي، ورؤيته المتمثلة في : أن يكون المعهد مرجعا عالميا متميزا في الدراسات اللغوية والثقافة الإسلامية والبحث العلمي وإعداد وتدريب الدارسين والمعلمين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها."، وأبرز أهدافه التي تنص على" الريادة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لنشر اللغة العربية والثقافة الإسلامية في العالم، وتزويد الدارسين بالكفايات اللازمة التي تمكنهم في اللغة العربية " (معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ٢٠١٩).

ولكي تؤتي كتب الفقه ثمارها لدى الناطقين بغير العربية، وتسهم في تحقيق رسالة المعهد ورؤيته وأهدافه فإنه ينبغي بناءها في ضوء مستويات معيارية توفر لها -على الأقل - الحد الأدنى من البناء الذي يجب أن تصل، حيث إن المعايير تعمل على جودة الكتب الدراسية في كل مكون من مكوناتها بدءا من العنوان وصفحة الغلاف إلى الفهارس وصفحة الختام، وتعمل على إعداد الكتب لهذه الفئة من المتعلمين وفق أسس علمية ومنهجية محددة.

كما أنها تقدم لغة مشتركة وهدفا مشتركا يسعى الجميع إلى تحقيقه، فضلا عن تمكينهم من التقويم العلمي الصحيح، وخاصة أن حركة المعايير في العالم استقرت على أن المعايير تعني عقدا اجتماعيا ليس فقط بين المعلمين والسلطات التربوية، بل بين الآباء والطلاب من جهة والسلطات التربوية والمعلمين من جهة ثانية، وبعبارة أخرى فإن المعايير هي بمثابة عقد اجتماعي جديد في المجتمع بصفة عامة حول متطلبات التعليم وتأكيد التوقعات المتفق عليها اجتماعيا (طعيمة، ٢٠٠٧، ص. ١٧٥).

• صحيح البخاري ، كتاب : العلم، باب: من يرد الله به خيرا يفقه في الدين، رقم (٧١)
• صحيح البخاري، كتاب العلم، باب فضل من علم وعلم ، حديث رقم (٧٩)

وفي ضوء ما سبق يمكن القول بأن الطلاب الناطقين بغير العربية يحتاجون إلى عناية خاصة ومتميزة بكل ما يتعلق بالعملية التعليمية، وخاصة إعداد كتب الفقه الإسلامي التي هي جزء من أحد أركانها، وعليها تقوم، وبها تحقق أهدافها، بما يسهم في فهمهم لشعائر دينهم (الدين الإسلامي) باللغة العربية التي تمثل لهم لغة ثانية أو ثالثة أو أكثر، الأمر الذي يمكنهم من أدائها الأداء الصحيح وفق المنهج الذي أراده الله تعالى.

وبناء عليه فإن البحث الحالي سوف يسعى إلى تقويم كتابي الفقه بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية في ضوء المعايير اللازمة لبنائهما مع تقديم تصور مقترح لتطويرهما في ضوء ما تسفر عنه النتائج

- **الإحساس بمشكلة البحث**:

لقد أحس الباحث بمشكلة البحث من خلال ما يلي:

- ما أشارت إليه بعض الدراسات السابقة من ضرورة العناية بهذه الفئة المتعلمين (الطلاب الناطقين بغير العربية) ، مثل: دراسة طعيمة (٢٠٠٦، ٢٠٠٧)، ودراسة الفاعوري (٢٠١٢)، ودراسة (جوهر ، ٢٠١٤)، ودراسة معاذ (٢٠١٨).
- ما أشارت إليه بعض الدراسات السابقة من ضرورة تقويم كتب الناطقين بغير العربية ، فقد أشارت دراسة طعيمة (٢٠٠٧) إلى ضرورة بناء كتب تعليم الناطقين بغير العربية وفق معايير محددة، كما أشارت دراسة عايد الرشيدي (١٤٣٦ هـ) وعبيد الرشيدي(١٤٣٦)، والعوفي (١٩٣٦)إلى ضرورة تقويم كتب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية، وأكدت دراسة العويضي(٢٠١٦) في توصياتها ضرورة إجراء تقويم شامل لجميع برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وكتب الفقه أحد مكونات هذه البرامج .
- ما أسفرت عنه المقابلة غير المقننة مع بعض أعضاء هيئة تدريس الفقه بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، فقد أشاروا إلى ضرورة مراجعة الكتابين وتطويرهما ؛ نظرًا لوجود بعض جوانب القصور التي تعتريهما، مثل: عدم تغطية أسئلة التقويم للمحتوى الدراسي وخاصة المستوى الثالث، فضلا عن عدم ربطها بنواتج التعلم، وخلوهما من الأنشطة التعليمية، وعدم التناسب بين حجم المحتوى والوقت المتاح له، كما أشاروا إلى أن كتابي الفقه لم يراجعا منذ أن ألفا من أكثر من ثلاثين عاما.
- ما أسفرت عنه المقابلة غير المقننة مع بعض الدراسين بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، فقد أشاروا إلى ضعف فهم بعض المصطلحات والمفاهيم الفقهية والجمل والعبارات، رغم أنها تتعلق بأشهر أبواب الفقه، وهو باب العبادات، مع وجود بعض الاختلافات الفقهية؛ نظرا لاختلاف المذهب.
- ما أشار إليه معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين من أهداف رئيسة يعمل على إكسابها للمتعلمين منذ النشأة وإلى الآن، ومن أبرز هذه الأهداف " الريادة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لنشر اللغة العربية والثقافة

الإسلامية في العالم، وتزويد الدارسين بالكفايات اللازمة التي تمكنهم في اللغة العربية " (معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ٢٠١٩).

- ما لاحظة الباحث من التحليل الأولي لكتابي الفقه (المستوى الثاني، المستوى الثاني)المقررين على طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من خلوهما من الأنشطة التعليمية، وخرائط المفاهيم، والصور البصرية، والمنظمات المتقدمة المكتوبة، مع عدم التمييز بين العناوين الرئيسة والفرعية والمحتوى، وضعف الاهتمام بالجانب اللغوي من حيث تعريف المصطلحات الفقهية والكلمات الغريبة، و الجديدة، ومستوى التنوع في أساليب التقويم.
- من خلال مراجعة البحوث والدراسات السابقة تبين أنه لم تجر دراسة سابقة – في حدود علم الباحث - تناولت تقويم كتابي الفقه بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية في ضوء المعايير اللازمة لبنائهما مع تقديم تصور مقترح لتطويرهما.

- **مشكلة البحث**:

في ضوء ما تقدم من مصادر إحساس الباحث بالمشكلة فإنه يمكن القول بأنها تتمثل في الحاجة الملحة لمراجعة كتابي الفقه (المستوى الثاني، والثالث) لطلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتقويمهما في ضوء المعايير اللازمة لبنائهما، وخاصة أنهما يسهمان في تكوين شخصية الطلاب الناطقين بغير العربية تكوينا إسلاميا قائما على القرآن الكريم والسنة النبوية، ومن ثم فإن الدراسة الحالية سوف تعالج هذه المشكلة من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما المعايير اللازمة لبناء كتابي الفقه (المستوى الثاني، والثالث)لطلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية؟
- ما مدى توفر معايير البناء في كتاب فقه المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية؟
- ما مدى توفر معايير البناء في كتاب فقه المستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معايير البناء في كتابي الفقه(المستوى الثاني، والثالث) بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية؟
- ما التصور المقترح لتطوير كتابي الفقه بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية في ضوء المعايير اللازمة لبنائهما؟

- **أهداف البحث**:

تتمثل أهداف البحث فيما يلي:

- تحديد المعايير اللازمة لبناء كتابي الفقه (المستوى الثاني، والثالث)لطلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية؟
- بيان مدى توفر معايير البناء في كتاب فقه المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية.

- بيان مدى توفر معايير البناء في كتاب فقه المستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية.
- الكشف عن الفروق الدالة إحصائيا بين معايير البناء في كتابي الفقه(المستوى الثاني، والثالث) بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية؟
- تقديم تصور مقترح لتطوير كتابي الفقه(المستوى الثاني والثالث) بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية في ضوء معايير بنائها؟

- **حدود البحث**:

اقتصر البحث الحالي على ما يلي:

- تقويم كتابي الفقه (المستوى الثاني والثالث) بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية باستخدام أسلوب تحليل المحتوى في ضوء المعايير اللازمة لبنائهما، وفق مجالاتها الثلاثة المتمثلة في: مكونات الكتاب، ومتمماته، والإخراج الفني له، مع تقديم تصور مقترح لتطويرهما في ضوء ما تسفر عنه نتائج الدراسة.
- - محتوى كتابي الفقه (المستوى الثاني والثالث) للعام الدراسي ١٤٤٠ - ١٤٤١ ه، طبعة ١٤٣٥ ه.

- **أهمية البحث**:

تتضح أهمية البحث في:

- إرشاد الباحثين إلى بعض الدراسات المستقبلية المتعلقة بتقويم الكتب الدراسية وفق المعايير البنائية اللازمة لها.
- إمكانية استفادة الباحثين ذوى الاهتمام من بطاقة تحليل المحتوى المستخدمة في هذه الدراسة، وخلفيتها النظرية، وأبرز نتائجها.
- إرشاد القائمين على العملية التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين إلى المعايير البنائية اللازمة لبناء كتابي الفقه الإسلامي.
- استفادة القائمين على العملية التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين من التصور المقترح المقدم الذي يمكن في ضوئه تطوير الكتب الدراسية وخاصة كتابي الفقه (المستوى الثاني والثالث).
- تقديم بعض التوصيات والمقترحات التي يمكن أن تفيد في تقويم الكتب الدراسية الخاصة بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مع إمكانية تطويرها في ضوء معايير التقويم اللازمة لها.

- **مصطلحات البحث**:

ورد في هذ البحث بعض المصطلحات التي يمكن توضيحها فيما يلي:

كتاب: يعرف الكتاب المدرسي بأنه "وثيقة رسمية موجهة مكتوبة ومنظمة كمدخل للمادة الدراسية، ومصممة للاستخدام في الصف الدراسي، وتتضمن

مصطلحات، ونصوصاً مناسبة وأشكالاً ، وتمارين، ومعينات للطالب على عملية التعليم، ومعينات للمعلم على عملية التدريس" (على، ٢٠١١، ص. ٦٤) . كما يعرف بأنه : " ذلك الوعاء الذي يضم المحتوى الدراسي للمادة، وما يصاحبها من وسائل تعليمية وأنشطة وأساليب تقويم مختلفة، وقد يتضمن الكتاب مقدمة للمتعلم، وفهرسا يعرض المقرر بشكل موجز، وقائمة بالمصطلحات والمفردات غير المألوفة للمتعلمين" (الخليفة، ومطاوع، ٢٠١٥، ص. ١٩).

الفقه: يعرف الفقه في اللغة "الفهم والفطنة والعلم، وغلب في علم الشريعة وفي علم أصول الدين، والفقيه العالم الفطن، والعالم بأصول الشريعة وأحكامها" (أنيس ، وآخرون، ٢٠٠٤، ص. ٦٩٨) . ويعرف في اصطلاح الفقهاء بأنه: "هو العلم بالأحكام الشرعية العملية المكتسبة من أدلتها التفصيلية" (الأسنوي ، ١٤٠٠، ص. ٥٠) ، (السبكي ، ١٤٠٤، ص. ٢٨).

والمقصود بكتابي الفقه في هذا البحث: كتاب الفقه للمستوى الثاني وكتاب الفقه للمستوى الثالث المقرران على طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية .

المعايير: يعرفها بوبهام (Popham) بأنها الحد الأدنى من الكفايات المطلوب تحقيقها لغرض معين، كما يعرفه جريب مارك وسندى(GarbeMark&Cindy بأنه ما ينبغي أن يعرفه كل الطلاب، ويكونوا قادرين على أدائه وعمله (بشير، ٢٠٠٥، ص. ٢٨٠). كما تعرف بأنها" مجموعة من الشروط المتفق عليها ويمكن من خلال تطبيقها تعرف مواطن القوة ومواطن الضعف فيما يراد تقويمه وإصدار حكم عليه، كما تعرف بأنها المواصفات اللازمة للمنتج الجيد الذي يمكن قبوله" (عرفة : ٢٠٠٥، ص. ٤٥١).

ويقصد بمعايير بناء كتابي الفقه في هذه الدارسة : الحد الأدنى من الشروط والمواصفات التي يجب أن تتوفر في كتابي الفقه المقررين على طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بالجامعة الإسلامية وتقاس من خلال المؤشرات الدالة عليها المتضمنة في بطاقة تحليل المحتوى المعدة لذلك.

- **الإطار النظري والدراسات السابقة**:

- **أولا**: **الإطار النظري**

في هذا الجزء من البحث سيتم عرض خصائص الفقه الإسلامي، وأهداف تدريسه، وأهميته للطلاب الناطقين بغير العربية، مع بيان نظام الدراسة في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين ، ثم بيان المعايير اللازمة لبناء الكتب للناطقين بغير العربية.

- **خصائص الفقه الإسلامي**:

الفقه الإسلامي تميز بالعديد من الخصائص، باعتباره نظاما شاملا لأعمال الإنسان الظاهرة والباطنة، ومن هذه الخصائص ما يأتي: (سعد ، وطنطاوي ، وحمروش ،٢٠١٤، ص. ٢٢٨، ٢٢٩)

- أساسه الوحي الإلهي: فمصدره وحي الله ﷻ المتمثل في القرآن الكريم والسنة النبوية، وكل مجتهد مقيد في استنباطه الأحكام الشرعية بنصوص هذين المصدرين، وما يتفرع عنهما، وما ترشد إليه روح الشريعة ومقاصدها العامة، فكان بذلك كامل النشأة، سوي البنية، وطيد الأركان، لاكتمال بنائه، وإتمام قواعده، وإرساء أصوله في زمن الرسالة وفترة الوحي على النبي ﷺ.
- شموله كل متطلبات الحياة: فهو يتناول علاقات الإنسان الثلاث: علاقته بربه، وعلاقته بنفسه، وعلاقته بمجتمعه؛ لأنه للدنيا والآخرة، ولأنه دين ودولة، وعام للبشرية، وخالد إلى يوم القيامة، فأحكامه كلها تتآزر فيها العقيدة والعبادة والأخلاق والمعاملة.
- اتصافه بالصفة الدينية حلاً وحرمة: ذلك أن كل فعل أو تصّرف فيه يتصف بوصفين، أو حكمين: أحدهما دنيوي، يبنى على ظاهر الفعل أو التصرف، ولا علاقة له بالأمر المستتر الباطني، وهو الحكم القضائي؛ لأن القاضي يحكم على ظواهر الأمور وصور الأفعال، وبأدلة يتقدم بها المدعي ويدفعها المدعي عليه، من غير نظر إلى واقع الحكم ديانة....، والآخر: حكم أخروي، مبني على حقيقة الشيء والواقع - وإن كان خفيا عن الآخرين - ويعمل به فيما بين الشخص والله ﷻ، وهو الحكم الدياني. وقد أدى وجود هذه النزعة الدينية أو الوازع الديني الداخلي إلى إضفاء صفة الهيبة والاحترام على الأنظمة الشرعية، وإلى صيانة الحقوق، بجانب النزعة المادية التي تلاحظها - فقط - القوانين الوضعية، لأن الشريعة ترعى لاعتبارين معا : الاعتبار القضائي والاعتبار الدياني.
- الجزاء فيه دنيوي وأخروي: فهناك نوعان من الجزاء على المخالفات: الجزاء الدنيوي، من عقوبات مقدرة (الحدود) وغير مقدرة (التعازير) على الأعمال الظاهرة للناس. والجزاء الأخروي على أعمال القلوب غير الظاهرة للناس ،وعلى الأعمال الظاهرة التي لم يعاقب عليها في الدنيا، كما أن الجزاء في الفقه: إيجابي وسلبي، ففيه ثواب على طاعة الأوامر وامتثالها، وثواب على اجتناب المعاصي والكف عنها.
- صلاحيته للبقاء والتطبيق الدائم: إن فقه المبادئ الخالدة لا يتغير، كالتراضي في العقود، وضمان الضرر، وحماية الحقوق، والمسئولية الشخصية، أما الفقه المبني على القياس ومراعاة المصالح والأعراف فيقبل التغير والتطور بحسب الحاجات الزمنية، وخير البشرية، والبيئات المختلفة زمانا ومكانا، ما دام الحكم في نطاق مقاصد الشريعة وأصولها الصحيحة.

- **أهداف تدريس الفقه للناطقين بغير العربية**:

تدريس الفقه بشكل عام له أهداف متعدد، يمكن الإشارة إليها فيما يلي: (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٩، ص. ٣٠٣)

- تزويد المتعلمين بالمعرفة الصحيحة في جميع أبواب الفقه، وما يتعلق بها من أحكام، وما يترتب عليها من آداب وسلوك.
- تعريف المتعلمين بالأحكام الشرعية؛ الفرض منها والواجب والسنة والمباح والمكروه والحرام.

- تعريف المتعلمين بالحلال والحرام من المعاملات؛ والآثار المترتبة على ذلك.
- تنمية ارتباطهم بكتاب الله تعالى وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم باعتبارهما المصادر الرئيسية للأحكام الفقهية.
- إكسابهم مهارات استنتاج الأحكام الشرعية من النصوص القرآنية والأحاديث النبوية.
- تبصيرهم بما يحض عليه الإسلام ويدعو إليه.
- تبصير المتعلمين بالحكمة التشريعية للأحكام الفقهية وبيان الآثار الروحية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية لتلك الأحكام في الفرد والمجتمع.
- بيان حكم الإسلام في القضايا والمشكلات المعاصرة.
- التأكيد على أن أحكام الله تعالى هي الخير في تدبير شئون العباد.
- التأكيد على مظاهر التيسير في التشريع الإسلامي التي تبرز سماحة الإسلام ويسره ووسطيته .
- دراسة المذاهب الفقهية الأربعة لأهل السنة بما يعمق في الطالب ثقافة الاجتهاد والاختلاف واحترام الرأي الآخر والبعد عن التعصب.
- تنمية مدارك المتعلمين المتعلقة بمقاصد التشريع الإسلامي وما يحققه من مصالح للفرد والمجتمع في الدنيا والآخرة.
- تنمية القيم والمبادئ الإسلامية من خلال تطبيق الأحكام الفقهية في مختلف المجالات .

وقد أشار سعد ، وآخرون (٢٠١٤، ص. ٢٦١، ٢٦٢) إلى أهداف أخرى للفقه ، قد تلتقي مع الأهداف السابقة ، وقد تزيد عليها أو تنقص ، ومن هذه الأهداف:

- تثبيت العقيدة الإسلامية في نفوس المتعلمين؛ ذلك أن معرفة الأحكام الشرعية وممارستها، يعد ترجمة عملية لما وقر في القلب من صادق الإذعان وعظيم الاعتقاد، ومن ثم فهي تربط الإنسان بالله تعالى ارتباطا يشعره بالعبودية له وحده.
- تزويد المتعلمين بالأحكام الشرعية، وأدلتها، مما يعينهم على معرفة هذه الأحكام وأدائها على وجهها الصحيح.
- تطبيق المتعلمين الشعائر الدينية - من عبادات ومعاملات، وما بينهما من أخلاق - بحيث لا تصبح المعرفة بذاتها هدفا، وإنما وسيلة إلى العمل الصحيح بمقتضاها، فيعملون الحلال ويدعون إليه، ويجتنبون الحرام وينهون عنه.
- إدراك المتعلمين أهداف التشريع الإسلامي ومقاصده العليا - حفظ الدين، والنفس، والعقل، والنسل، والمال - الأمر الذي يؤدي بهم إلى إدراك أفضلية هذا التشريع على غيره من التشريعات الوضعية، لأنه يناسب الفطر، ويساير العقول، ويجاري التطور، ويصلح للزمان والمكان.
- تدريب المتعلمين على استنتاج الأحكام الشرعية من القرآن الكريم والسنة المطهرة، وما قام عليهما من إجماع وقياس، في محاولة لفتح باب الاجتهاد وإعداد للقادرين عليه، المالكين لأدواته وعدته.

- القضاء على التعصب للمذاهب الفقهية لدى المتعلمين، وكذا التقليد دون تفكير، والتقريب - ما أمكن - بين الخلافات المذهبية، أو تضييق الفجوة بينها.
- تنمية شعور المتعلمين بالمساواة بين الناس جميعا؛ لأنهم أمام التكليف سواء، ويبقى التفاوت بينهم بمقدار ما يلتزمون به من أحكام.
- تدريب المتعلمين على نقد بعض المعاملات السائدة في الحياة المعاصرة، وتفهم أبعادها، والتعرف على رأي الإسلام فيها.
- تمكين المتعلمين من دفع الشبهات حول الشريعة الإسلامية - بعباداتها ومعاملاتها - وبيان أن أحكام هذه الشريعة قائمة، ثابتة، دائمة، صالحة لكل زمان ومكان.
- تبصير المتعلمين بالتقاليد الاجتماعية، والانحرافات السلوكية، والأخطاء الشائعة، وكذا المفاهيم الخاطئة في العبادات والمعاملات، التي تنتشر في قطاع عريض من الناس، نتيجة جهلهم بالأحكام الشريعة وأدلتها.

أما عن أهداف تدريس الفقه للناطقين بغير العربية ، فلم توجد دراسات سابقة أو كتب في الفقه للناطقين بغير العربية - في حدود علم الباحث - أشارت إلى الأهداف العامة لتدريس الفقه ، سوى معهد تعليم اللغة العربية في جامعة الملك سعود(٢٠١٩) الذي أشار إلى أهداف الفقه في المستويين الثالث والرابع كالتالي:

- **الهدف الرئيس**:

تعليم الطالب قدرا مناسبا من المعلومات والمفهومات الشرعية في الفقه الإسلامي، والأهداف الفرعية: تمثلت في :

- أن يتمكن الطالب من أداء العبادات على الوجه الصحيح.
- زيادة حصيلة الطالب اللغوية من المفردات والتراكيب الشائعة الاستعمال في الفقه الإسلامي
- تنمية قدرة الطالب على استعمال ما اكتسبه من مفردات وتعبيرات فقهية في معانيها.

وفي ضوء ما سبق يمكن الإشارة إلى أهداف الفقه للناطقين بغير العربية في:

- إكساب الطلاب ثروة لغوية من خلال المفردات والتراكيب الفقهية، مع استخدامها في السياق المناسب لها.
- إكساب الطلاب المعارف والمعلومات الخاصة بفقه العبادات، وتدريبهم على أدائها على الوجه الصحيح لها، مع تنمية الاتجاهات الإيجابية نحوها .
- تعريف الطلاب ببعض مهارات اللغة العربية، و تدريبهم عليها من خلال نشاطات التعلم ذات العلاقة بالموضوعات الفقهية، مع تنمية الاتجاهات الإيجابية نحوها.
- تبصير المتعلمين بالأخطاء الشائعة المرتبطة بالمفاهيم والسلوكيات الفقهية والشرعية المتعلقة بباب العبادات ، والعمل على تعديلها وفق المنهج الإسلامي الصحيح.

- إبراز سماحة الإسلام ويسره ووسطيته، من خلال مظاهر التيسير في التشريع الإسلامي .
- تعزيز ارتباطهم بكتاب الله تعالى وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم باعتبارهما المصادرين الرئيسين للأحكام الفقهية.

• **طرق تقويم كتب الفقه**:

تتعدد طرق تقويم الكتب الدراسية بشكل عام، ومن هذه الكتب كتب الفقه للناطقين بغير العربية ، وتقويمها يتم بثلاثة طرق نبينها فيما يلي:

• **طريقة الاختبارات والمقاييس**:

تستخدم طريقة الاختبارات أو المقاييس للحكم على الكتب الدراسية، من حيث تعرف مستوى سهولتها وصعوبتها للطلاب الدارسين، واتجاهاتهم نحوها، ومرئياتهم حيالها.

ومن الاختبارات التي تستخدم للحكم على كتب الفقه اختبار التتمة لكلوز (Cloze)، فهو يستخدم لتعرف مستوى مقروئية كتب الفقه، فكلما كان الطالب قادرا على ملء الفراغات داخل النصص كان ذلك دليلا على مقروئية الكتاب ، ودليلا على قابلية محتواه للفهم والاستيعاب، حيث إن مقروئية النص "عبارة عن الدرجة النسبية لصعوبة النصوص القرائية التي يواجهها الطالب في فهمه لمضمونها كما يقيسها اختبار التتمة (اختبار كلوز) وتقاس بالدرجة التي يحققها الطالب في الاختبار" (شديفات، ٢٠١٨، ص. ١٠٥)، ومنها أيضا اختبار فهم المقروء ، واختبار سرعة القراءة(العبيدي، ٢٠١٢، ص. ٣٠٧ - ٣٠١٢)، كما تستخدم مقاييس الاتجاهات والميول لتعرف مدى قبول الطلاب أو رفضهم للكتب المقررة ، ومدى استمتاعهم بدراستها أو نفورهم منها. ومن الدراسات التي استخدمت الاختبارات للحكم على المقررات الدراسية دراسة العبيدي(٢٠١٢)، ودراسة (شويفات، ٢٠١٨) ودراسة جاكيتي،(١٤٤١)،.

• **طريقة إصدار الأحكام**:

تعد طريقة إصدار الأحكام من أشهر الطرق وأيسرها في تقويم كتب الفقه، وهي عبارة عن بناء مقياس أو استبانة توزع على الطلاب، أو المعلمين، أو هما معا، أو المسئولين عن العملية التعليمية، أو المختصين، أو المستفيدين؛ لتعرف آرائهم ووجهة نظرهم حيال كتب الفقه وغيرها من الكتب المقررة على طلاب معاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومن خلال الأداة المقدمة لهم يتم الحكم عليها من حيث مدى صلاحيتها ومناسبتها للفئة التي تقدم لها في ضوء معيار معين يتم تحديده وفقا للهدف من الأداة أو الدراسة ، ورغم أهمية هذه الطريقة إلا أنها تعتمد على خبرة الأشخاص ومدى درايتهم ومعرفتهم بالمقررات الدراسية، وفي بعض الأحيان تتأثر بذاتيتهم نحو الكتب المقومة، كما تتأثر أيضا بظروف التطبيق على عينة الدراسة، ومدى طول الأداة وقصرها. ومن الدراسات التي استخدمت هذه الطريقة دراسة العليمات (٢٠١١)، ودراسة الفوزان(٢٠١٣).

• **طريقة تحليل المحتوى**:

طريقة تحليل المحتوى عبارة عن أسلوب بحثي يستهدف وصف المحتوى الظاهر للمادة الدراسية وصفا كميًا وموضوعيا وفق معايير محددة مسبقا، وبعبارة أخري

إنه تعرف مجموعة من الحقاق والمفاهيم والتعميمات والمهارات والاتجاهات والقيم المتضمنة في المادة الدراسية(على، ٢٠١١، ص. ٣٤).

وهذه الطريقة تعتمد على أساليب تحليل محتوى المقررات الدراسية؛ لتعرف مواطن القوة ومواطن الضعف في الكتب المراد تحليلها، مع بيان مدى مطابقتها للشيء المراد قياسه أو مدى توفره فيه؛ ولذا يستخدم أسلوب تحليل المحتوى للحكم على الكتاب في ضوء احتياجات الطلاب، أو في ضوء معايير الجودة، أو في ضوء مفاهيم الوسطية، أو الأمن الفكري، وغيرها من المتغيرات التربوية والنفسية والتخصصية، حسب الهدف من الأداة المطبقة أو الدارسة المستهدفة. ومن الدراسات التي استخدمت هذه الطريقة للحكم على الكتب الدراسية دراسة التميمي(١٤٣٦)، ودراسة على (٢٠١٥).

وما سبق من طرق عبارة عن أساليب مباشرة تستخدم لتقييم الكتب المقررة، ولكن توجد أساليب أخرى غير مباشرة، منها تحصيل الطلاب، ومدى اكتسابهم للمهارات الأدائية المنوط بها الكتب الدراسية ، ومدى انعكاس المقررات الدراسية في سلوكياتهم، وغير ذلك.

وقد استخدم الباحث طريقة تحليل المحتوى في الحكم على كتابي الفقه لعدة أمور منها :

- ما يتميز به هذا الأسلوب من بيان مواطن القوة والضعف على أساس علمي بعيدا عن الذاتية والتحيز، فضلا عن الوقوف على جوانب المحتوى الرئيسة والفرعية والتفصيلات الفرعية(فتح الله، ٢٠١٥، ص. ١٣٩).
- كبر حجم أداة الدراسة.
- محدودة عدد معلمي مادة الفقه، فهذه المادة خاصة بالمعهد دون غيره.
- احتياج الأداة إلى التخصص.
- العائق اللغوي لدى فئات الطلاب المستهدفة.

• أهمية تدريس الفقه للطلاب الناطقين بغير العربية

رغم الاهتمام الكبير باللغة والعربية ومهاراتها في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلا أن تدريس الفقه له أهمية كبرى لهذه الفئة من المتعلمين نجملها فيما يلي:

- تعزيز القيم بجميع أنواعها في نفوس هذه الفئة من الطلاب ؛ فاستقرار المجتمع مثلا أساسه استقرار الأسرة ، واستقرار الأسرة أساسه دراسة المباحث الفقهية المتصلة بتكوين الأسرة والزواج، وأحكام الطلاق، ودراسة هذه المباحث الفقهية المتصلة بالأسرة يحول دون الوقوع في مشكلات الحياة المعاصرة (موسى ، ٢٠٠٢، ص. ٢٩٤) .
- تدعيم التنشئة الروحية لدي المتعلمين، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو الدين الإسلامي، وذلك بالوقوف على مرونة هذا الدين، وقدرة العلماء المجتهدين للوصول إلي أحكام شرعية تتناسب مع المستجدات الفقهية المعاصرة (متولي، وآخرون، ٢٠١٧، ص. ١٦٢) .

- إكسابهم مهارات التفكير الفقهية المعتمدة على التحليل والاستنباط والاستقراء والمقارنة.
- ربطهم بكتاب الله تعالى وبالأحاديث النبوية، وإدراك أهميتهما في الاستدلال على المسائل والقضايا الفقهية.
- تصحيح بعض المفاهيم الفقهية الخطأ التي اكتسبها بعض الطلاب من مجتمعاتهم، وأصبحت في ممارساتهم اليومية نتيجة التقليد والمحاكاة.
- تنمية الثروة اللغوية الفقهية لديهم نتيجة دراستهم لبعض المفاهيم والمصطلحات الواردة في محتوى كتب الفقه المقررة.
- تدريبهم على استخدام المهارات اللغوية (تحدث ، واستماع ، وقراءة، وكتابة) من خلال تنفيذ الأنشطة الصفية وغير الصفية ذات العلاقة بموضوعات الفقه المقررة عليهم.
- تنمية الاتجاهات الإيجابية لديهم نحو أداء الشعائر الدينية الصحيحة، والحرص عليها ، بما يمكنهم من جعلها سلوكا ممارسا في حياتهم اليومية.
- حثهم على التحلي بالقيم والأخلاق المكتسبة من العبادات ، قال تعالى: "إِنَّ الصَّلَاةَ تَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ..." (العنكبوت: ٤٥) واللازمة للمعاملات، قال تعالى: " وَقُولُوا لِلنَّاسِ حُسْنًا" (البقرة: ٨٣).
- تعويدهم التعامل مع الأدلة الشرعية ، وكيفية الاستناد إليها في إصدار الأحكام الفقهية.

- **نظام الدراسة في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**

معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يتبع الجامعة الإسلامية في نظام الدراسة، وله كادر ونظام خاص ، من حيث أعضاء هيئة التدريس، والطلاب، واللوائح، والأقسام العلمية، ونظام القبول، وغير ذلك ، وسوف نبين بعضا منها فيما يلي: (معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، ٢٠١٩). أنشئ معهد تعليم اللغة العربية في العام ١٣٨٦ / ١٣٨٧هـ، وذلك بناءً على توصية المجلس الاستشاري الأعلى للجامعة في جلسته الثانية المنعقدة يوم ١٣٨٣/٠٧/٢٩هـ، تحت مسمى (شعبة تعليم اللغة لغير العرب)، والدراسة فيها خاصة للطلاب غير العرب الذين لا يجيدون اللغة العربية؛ وذلك للوصول بهم إلى المستوى الذي يمكنهم من متابعة الدراسة في كليات الجامعة أو المعاهد والدور التابعة لها حسب مؤهلاتهم العلمية، وفي عام ١٤٢٢هـ صدر قرار مجلس التعليم العالي بتعديل مسمى الشعبة ليصبح معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. ومنذ البداية وهو يعمل على تحقيق الرسالة والأهداف التي أنشئ من أجلها، والرسالة تمثلت في نشر اللغة العربية، والثقافة الإسلامية عالميًا بخريجين مؤهلين مهاريًا في العربية لغير الناطقين بها، وإعداد المعلمين وتدريبهم من خلال برامج الدراسات العليا والتدريب، ونشر البحوث العلمية، وخدمة المجتمع المحلي والعالمي، والأهداف تمثلت في:

- الريادة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لنشر اللغة العربية والثقافة الإسلامية في العالم، وتزويد الدارسين بالكفايات التي تمكنهم في اللغة العربية .

- التميز في إعداد البحوث العلمية اللغوية وترجمتها ونشرها .
- تنفيذ البرامج العلمية وبرامج الدراسات العليا وتنظيم المؤتمرات العالمية والمحلية .
- تدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها وتطوير خبراتهم العلمية والعملية أثناء الخدمة.
- الإعداد اللغوي لطلاب المعهد للالتحاق بالكليات في الجامعة .
- إعداد وتطوير مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وأساليب تعلمها وتعليمها وإجراء وتشجيع البحوث والدراسات المتخصصة في هذا المجال .

والدراسة بالمعهد تنقسم إلى قسمين ، هما: قسم الإعداد اللغوي، وقسم إعداد وتدريب المعلمين، وأبرز أهدف قسم الإعداد اللغوي:

- تزويد الدارسين بالكفايات اللغوية التي تمكنهم من التحدث باللغة العربية والتواصل بها مع الآخرين .
- إعداد طلاب المنح المقبولين في الجامعة إعدادا لغويا يمكنهم من مواصلة دراستهم في كليات الجامعة باللغة العربية .
- تعليم اللغة العربية والثقافة الإسلامية للراغبين من المقيمين وغيرهم من الجاليات غير الناطقة بالعربية .
- إعداد وتطوير مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ووسائلها وتقنياتها التعليمية، وأساليب تعلمها وتعليمها وفقا لأحدث الأساليب التربوية والتقنيات الحديثة .
- إجراء وتشجيع البحوث والدراسات العلمية المتخصصة .

ومقرر الفقه يدخل في قسم الإعداد اللغوي للطلاب الناطقين بغير العربية الملتحقين بالمعهد.

أما قسم إعداد وتدريب المعلمين فأهدافه تتمثل في:

- إعداد معلمين متخصصين ومؤهلين لغويا وتربويا لتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- تدريب معلمي اللغة العربية وتطوير خبراتهم النظرية والعملية والنهوض بمستواهم .
- إكساب الدارسين مهارة تصميم خطط ومناهج وبرامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وإعداد الاختبارات اللغوية وتقويمها .

أما الخطة الدراسية لمقرر الفقه في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بالعربية، فنجد أن مقرر الفقه يدرس في المستويين الثاني والثالث، وخصص لفقه المستوى الثاني ساعة واحدة في الأسبوع، وللمستوى الثالث ساعتان في الأسبوع ، وهو متواز في عدد الساعات التدريسية مع مقرر التفسير والحديث والتوحيد، ويزيد عن مقرر السيرة النبوية بساعة واحدة ، وعن مقرر التاريخ الإسلامي بساعتين، ويقل عن مقرر القرآن والتجويد بساعتين. (معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين ، ٢٠١٩)

• **نسق المستويات المعيارية**

التقويم القائم على المعايير يعد من الاتجاهات الحديثة "وأول ظهوره كان في الولايات المتحدة الأمريكية بسبب نشر تقرير أمة في خطر عام ١٩٨٣، الذي كشف الضعف الذي أصاب القاعدة التعليمية في المجتمع الأمريكي في ذلك الوقت، مما حتم القيام بتقويم ومراجعة كل العملية التعليمية" (بشير، ٢٠٠٥، ص. ٢٧٩).

وعند صياغة المعايير لأي مكون من مكونات المنهج ، أو العملية التعليمية ، أو غيرهما فإنها تتضمن ما يلي: (بشير، ٢٠٠٥، ص. ٢٨٠)، (بشير، ٢٠٠٩، ص. ١ -٥)، (محمد، و عبدالعظيم ،٢٠١٢، ص. ٢٥)

المجال: وهو عبارة عن الفروع الرئيسة أو المكونات الكبرى التي تتضمنها كل مادة تعليمية، وهو أعلى عمومية من المعيار، فكل محتوى تعليمي له أكثر من مجال، وكل مجال يندرج تحته مجموعة من المعايير، ومثال ذلك: مادة الفقه لها أربعة مجالات رئيسة هي: العبادات، والمعاملات، والحدود والجنايات، وأحكام الأسرة، ومجال العبادات يندرج تحته خمسة معايير، معيار خاص بالطهارة، وآخر خاص بالصلاة، وثالث خاص بالصيام، ورابع خاص بالزكاة، وخامس خاص بالحج والعمرة، وكذا باقي المجالات، فالمجال أعم من المعيار، والمعيار جزء منه، كما أن المجال أحد المكونات الرئيسة للمادة، وما ينطبق على المواد التعليمية ينطبق على معايير إعداد بناء كتب الفقه لغير الناطقين بالعربية، من حيث إن المجال أحد مكونات بنائه التي يندرج تحته مجموعة من المعايير؛ ولذا يجب أن يتضمن المجال أكثر من معيار.

أما عن كيفية صياغة المجال فنجد أنه يصاغ في شكل محتوى أو عنون، مثال ذلك: الإخراج الفني، تقنيات التعليم ، الأنشطة التعليمية، مكونات المنهج.

المعيار: يقصد به ما ينبغي أن يكون عليه الشيء ، أو الحد الأدنى الذي يجب أن يصل إليه، والمعيار جزء من المجال، ويصاغ المعيار بثلاثة طرق هي:

- يصاغ في شكل محتوى أو عنوان: مثال ذلك: أهداف المنهج، ومحتوى المنهج، وإستراتيجيات التدريس، وأساليب إثارة الدافعية، وإدارة الفصل، وطرح الأسئلة.
- يصاغ في شكل عبارة خبرية، وهذا يعني البدء بمصدر صريح يدل على الفعل، مثال ذلك: ، تصميم الأنشطة التعليمية الملائمة لطبيعة الدرس، وكتابة المراجع والمصادر وفق المعايير العلمية.
- يصاغ في شكل سلوك، وهذا يعني البدء بفعل مضارع قابل للقياس، مثال ذلك: يصمم المعلم الأنشطة التعليمية بما يتوافق مع طبيعة الدرس، و يشرك المعلم الطلاب في العملية التعليمية، ويراعي المحتوى مكونات المنهج الحديث.

العلامة المرجعية، وتسمي بالعلامات الهادية: وهي المستوى الذي يجب أن يصل إليه الطالب بالنسبة للمعيار، أي هي جزء من المعيار، أو بمعني آخر هي وسيط بين المعيار والمؤشر ، وتتصف عباراتها بأنها أكثر تحديدا من المعيار؛ ولذا يجب أن يتضمن المعيار أكثر من علامة مرجعية، والبعض قد يستغني عن العلامات المرجعية مكتفيا بالمعيار ومؤشراته.

أما عن كيفية صياغتها: فنجد أنها تصاغ بصورة واحدة ، وهي الصياغة السلوكية ، أي صياغتها في شكل سلوك، مثال ذلك: يراعي المحتوى خصائص الطلاب، ويشتمل المحتوى على مكوناته الفرعية.

المؤشرات: هي الأداءات التي ترشدنا إلى تحقيق المعيار وعلاماته المرجعية، أو هي المفردات والعبارات التي يجب أن تتوفر في الكتاب المدرسي حتى نحكم على تحقيق المعيار، والمؤشر جزء من العلامة المرجعية؛ ولذا يجب أن تتضمن العلامة المرجعية أكثر من مؤشر. أما عن كيفية صياغة المؤشرات فنجد أنها تصاغ في شكل سلوك، مثال ذلك: ترتبط الأهداف الإجرائية بالأهداف العامة لمقرر الفقه، وتتوافق موضوعات الكتاب مع توصيف المقرر.

مقاييس التقدير: وهي قواعد لقياس وتقدير الأداء لكل مؤشر، وتتكون من مستويات(ضعيف -مقبول -جيد -جيد جدا -ممتاز). وتصاغ في شكل عبارات وصفية تناسب كل مستوى من المستويات الخمسة.

ونظرا لطبيعة الهدف من الدراسية الحالية وطبيعة تحليل المحتوى فإن الباحث سوف يعتمد المجال والمعيار والمؤشر عند بناء بطاقة تحليل المحتوى.

- **معايير بناء كتب الفقه للناطقين بغير العربية**

الطلاب الناطقون بغير العربية يواجهون صعوبة كبيرة في الانتقال من لغتهم الأم إلى تعلم اللغة العربية، نتيجة للازدواجية اللغوية، وتأثرهم الكبير باللغة الأصلية لهم، مع الاختلاف الكبير بين اللغتين من حيث الحروف وطبيعة تركيب اللغة واللهجة والمقاطع الصوتية وشكل الكتابة...؛ ولذا كان من الضروري وجود معايير يسترشد بها واضعو مقررات الفقه لهذه الفئة من المتعلمين، وسوف نشير إلى بعضها فيما يلي:

- **المجال الأول**: **مكونات كتاب الفقه**:

بما أن الكتب الدراسية جزء من المنهج بمفهومه الواسع فإن كل موضوع من موضوعاته يتألف من عدة عناصر ينبغي توفرها فيه مع مراعاة معايير كل منها، وسوف نشير إلى بعضها فيما يلي:

- **الأهداف العامة(الأغراض) لكتاب الفقة لغير الناطقين بالعربية**:

الأهداف التربوية هي العصب الرئيس لعملية التربية، وبدونها تصبح العملية التعليمية عشوائية وغير بناءة، ولا يخفى على أحد أهمية الأهداف التعليمية بالنسبة للمتعلمين والمعلمين المشرفين التربويين، فهي تحدد طبيعة التفاعل داخل الحجرة الدراسية وتساعد المعلمين على اتخاذها كدليل لسير العملية التعليمية، كما أنها توجه جهود القائمين على العملية التعليمية، وتوفر الكثير من وقت المعلمين وطاقتهم، و تساعد على تحديد المواد الدراسية اللازمة، وتحسن كفاية عمليات التعلم والتعليم وفاعليتها، وتوجه انتباه الطلاب ، وزيادة ثباتهم وتحفيزهم، وتشجعهم على المشاركة وتطوير مهارات التعلم الخاصة بهم(Zohrabi ,2008 ,p, 50) . وإذا كان تحديد الأهداف لازمًا لممارسة أي نشاط

إنساني فإنه أشد لزومًا في المجال التربوي الذي تنعقد عليه الآمال في تحقيق صورة المستقبل وبلوغ الغايات، والأهداف بصفة عامة لها ثلاثة مستويات، هي: الغايات ، وهي أهداف تتطلب فترة زمنية كبيرة لتحقيقها، والأغراض وهي أقل عمومية من الغايات، وتحتاج إلى مدة زمنية أقل، وأهداف سلوكية أو إجرائية وهي أقل عمومية من النوعين السابقين وترتبط بموضوع كل من دروس الكتاب، وتحتاج إلى دقائق معدودة لتحقيقها (محمود، ٢٠١٤، ص. ٣٢ -٣٤).

والأهداف العامة لكل كتاب من كتب الفقه تدخل في المستوى الأول (الأغراض)، وهذه الأهداف تحتاج إلى فصل دراسي أو سنة كاملة لتحقيقها حسب الخطة الدراسية؛ ولكي تصاغ الأهداف العامة لكتب الفقه لغير الناطقين بالعربية ينبغي مراعاة ما يلي:

- التعبير عما أن ينوي أن يقوم به المعلم مع طلابه؛ لأنها تمثل نيّة التدريس أي إنها تشير إلى ما ينوي المعلم تغطيته. وعادة ما تكون مكتوبة من وجهة نظر المعلم و تشير إلى المحتوى و الاتجاه العامّين للمقرر (كينيدي ، ١٤٣٤ ه، ص. ٢٨).
- اشتمال الأهداف العامة على جوانب التعلم الثلاثة (المعرفية والمهارية والوجدانية).
- مناسبة الأهداف العامة لطبيعة كتب الفقه، وما يتضمنه من موضوعات.
- تعبر الأهداف عن احتياجات الطلاب الفقهية.
- مناسبة الأهداف العامة لطبيعة المتعلمين من حيث المستوى الثقافي واللغوي والديني.

- **الأهداف الإجرائية لموضوعات كتاب الفقه**:

الأهداف الإجرائية أو السلوكية بشكل عام تنقسم من حيث المضمون إلى أهداف معرفية، وتتعلق بالناحية العقلية للمتعلم، وأهداف وجدانية، وتتعلق بالقلب والمشاعر والأحاسيس، وأهداف مهارية، أو نفس حركية وتتعلق بالجوارح والبدن والحواس، وبما أن المقررات التي تدرس في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بالعربية قائمة على نظام الكتاب الدراسي وليست قائمة على التوصيفات فإنه ينبغي وضع أهداف إجرائية أو سلوكية لكل موضوع، مع إبرازه في هامش الكتاب أو في مقدمة الموضوع، مع مراعاة معاييرها في الصياغة ، وهذه المعايير تتمثل في : (الخليفة ، ٢٠١٥، ص. ١٠٢، -١٠٤)

- وضوح الهدف وقابليته للفهم.
- التركيز على سلوك الطالب وليس سلوك المعلم.
- قابلية الهدف للملاحظة والقياس.
- وصف نتاج التعلم وليس نشاط التعلم.
- كما أشار محمد، وعبدالعظيم (٢٠١٢، ص. ١٥٤) إلى معايير أخر، منها:
- اشتمال الأهداف على جوانب التعلم المختلفة.
- اشتمال الهدف على ناتج تعلمي واحد .
- مناسبة الهدف لمستوى الطلاب.

كما يمكن الإشارة أيضا إلى بعض المعايير الأخرى الضرورية واللازمة للأهداف السلوكية، ومن أبرزها:

- قبول الأهداف للتحقق داخل القاعة الدراسية.
- خلو الأهداف من التركيب.
- تنوعها من حيث المستويات الدنيا والعليا للتفكير.
- اشتمال كل هدف على مكوناته الرئيسة
- ارتباط الأهداف بمحتوى الكتاب.

• **بناء المحتوى وتنظيمه**:

"يعدّ المنهج عنصراً أساساً من عناصر العملية التعليمية بل هو عماد العملية التعليمية، ويعرض المنهج تصورا شاملا لما ينبغي أن يُقدّم للمتعلم من معلومات، وما يجب أن يكتسبه من مهارات، وقد يُعرَف منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين... فيُقال: إنّه تنظيم معين يتم عن طريقة تزويد المتعلمين بمجموعة من الخبرات المعرفية، والوجدانية، والمهارية التي تُمكنهم من اللغة الهدف معرفة، وأداء... ولكن لا يوجد اتفاق حول كيف يتم عرض محتوى المنهج في صورته الجديدة، ولا يزال الحوار مفتوحا حول كيفية بناء منهج جديد في تعليم اللغة وهل يُبنى على التراكيب اللغوية، أم على المواقف الحوارية، أم على توظيف اللغة، أم على الأفكار والموضوعات، أم على المهارات، أم على الواجبات والأنشطة، أم على تنمية المفردات، أم يتمّ بناء المنهج بالجمع بين كل ما سبق، وهكذا يظل اختيار المحتوى، وتحديد عناصر المنهج أمرا لا مناص منه في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها عموما، وبرامج تعليم اللغة العربية لأغراض أكاديمية على وجه الخصوص، أما المحتوى فهو مجموع الخبرات التربوية التي يُرجى تزويد المتعلمين بها، وتدخل كذلك الاتجاهات والقيم التي يُراد تنميتها، والمهارات التي يُراد إكسابها للمتعلمين، على أن يتم ذلك في ضوء الأهداف المقررة في المنهج"(صبير ، ٢٠١٤، ص. ٣٠٥). وبالنسبة لمحتوى كتب الفقه بشكل عام فإنه يوضع في ضوء غايات وأغراض وأهداف وثيقة المنهج، والغايات والأغراض والأهداف توضح في ضوء احتياجات الفئة المستهدفة، واختيار المحتوى ليست عملية سهلة، إنما تمر بمراحل متمثلة في اختيار الهيكل العام للموضوعات، ثم الموضوعات الفرعية، ثم المادة العلمية، وعند اختيار المادة العلمية لا بد وأن يتم في ضوء معايير واضحة، ومن أبرزها: (Bliss, 2013 ,P,36-65) (الخليفة ، ٢٠١٥، ص. ١٢٢، - ١٢٤)

- ارتباط المحتوى بأهداف المنهج.
- مراعاته لميول الطلاب وحاجتهم.
- ارتباطه بواقع الطلاب.
- اتسامه بالصحة العلمية.
- مناسبة حجم المحتوى لعدد ساعات الحصص والإمكانات المادية المتاحة .

كما أشار صبير(٢٠١٤، ص. ٣٠٦، ٣٠٧) . إلى معايير أخرى ينبغي أن تتوفر في المحتوى المقدم لغير الناطقين بالعربية، ومن أبرزها:

- اشتماله لجوانب متعددة من التعلم.
- مناسبته لميول المتعلمين غير الناطقين بالعربية واتجاهاتهم واهتماماتهم.
- القابلية للتعلم، وتتحقق القابلية عندما يراعي واضعو المحتوى قدرات المتعلمين الناطقين بغير العربية، والعمل في التدرج في عرض المادة التعليمية.
- تحقق العالمية، وذلك بأن يكون المحتوى جيدا شاملا لأنماط التعليم المتعدية للحدود الجغرافية، وعاكسا الوقت نفسه الصيغة المحلية للمجتمع.
- تزويد المحتوى المتعلم بما يمكنه من تخطي حواجز الاتصال باللغة العربية الفصحى، مراعيًا التدرج بما يألفه المتعلم من لغة مسموعة ومكتوبة، وما يتطلب ذلك من معرفة الرصيد اللغوي حتى يسهل تصنيف مستواه.
- مساعدة المحتوى المتعلم على إنتاج اللغة، والإبداع فيها، ولا يكتفي بتمكين المتعلم من إنتاج اللغة فقط، ويكون ذلك بالاستخدام الفعال للغة، وكثرة الأنشطة، وزيادة فرص استثمارها.

وأضاف زين الدين (٢٠١٧، ص ٦٩) إلى المعايير السابقة ما يلي:

- مناسبة عدد صفحات كل موضوع من موضوعات الكتاب مع أهمية ذلك موضوع.
- انسجام المادة التعليمية مع السياسة التربوية، وعدم تعارضها مع العقائد الدينية.

كما يمكن الإشارة أيضا إلى معايير أكثر تخصصا وتفصيلا ينبغي أن تتوفر في محتوى كتب الفقه المقدم للناطقين بغير العربية، ومن أبرزها:

- اشتمال المحتوى على خرائط ذهنية أو خرائط مفاهيم حسب طبيعة كل موضوع.
- اشتمال المحتوى على منظم متقدم مكتوب (شارح أو مقارن فقهي) وفق دروس المقرر.
- تمتع محتوى الفقه بصحة الاستدلال من المصادر الرئيسة والفرعية وفق منهج أهل السنة والجماعة.
- عزو الآياتِ القرآنية إلى سورها مع رقم الآية.
- تخريج الأحاديث النبوية وفقا للطرق العلمية المعتبرة عند أهل التخصص.
- توثيق المعلومات الفقهية للاطمئنان إلى نوع المصادر والمراجع، وحفاظا على حقوق الآخرين.
- توافق موضوعات الكتاب مع توصيف المقرر.
- ارتباط المحتوى بالأهداف العامة والأهداف الإجرائية لمقرر الفقه.

أما عن تنظيم المحتوى فإن أبرز المعايير التي ينبغي أن توفر فيه، هي: مراعاة التنظيم المنطقي له من حيث العموم والخصوص، والسهولة والصعوبة، والتبسيط والتركيب، والمحسوس والمجرد، مع ترابط موضوعاته وتتابعها بصورة منظمة وغير عشوائية، فضلا عن تحقيق التكامل بين كل جزء من أجزاء المحتوى (محمد، وعبدالعظيم، ٢٠١٢، ص. ١٨٩ - ١٩١) .

كما يراعي عند تنظيم محتوى كتب الفقه للناطقين بغير العربية أن يتضمن كل موضوع على مكوناته الرئيسة المتمثلة في العنوان، والأهداف، والمقدمة، والمادة العلمية، والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم.

- **لغة الكتاب**:

بما أن محتوى الفقه مقدم إلى طلاب ناطقين بغير العربية فإن عامل اللغة داخل المحتوى يمثل أهمية كبرى لفهم المادة العلمية واستيعابها؛ لأن اللغة العربية ما زالت عائقا لفهم ما يقرأون وما يسمعون؛ نظرا للازدواجية اللغوية الموجودة لديهم، وبناء عليه فإن كتابة المحتوى بلغة سهلة، ومفردات قليلة، وتراكيب بسيطة، مع خلوه من الأساليب البيانية والمجازية، والجمل الاعتراضية، وضمائر الغائب، والتقديم والتأخير، قد يسهم في ارتفاع نسبة مقروئية الكتاب، وفي فهم الطالب للمحتوى واستيعابه بطريقة تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

ولقد أسهب المختصون والخبراء في الحديث عن معايير اللغة من عدة جوانب: كطبيعة اللغة العربية، وخصائصها، وأهداف تعليمها، ومستويات تعليمها، وصعوبات تعليمها للناطقين بغيرها، وسبل علاج تلك الصعوبات؛ ولذا فإنه ينبغي الاهتمام ببناء الكلمات وتراكيبها وعلامات الترقيم، و استخدام اللغة العربية الفصحي، والبعد عن الكلمات التراثية القديمة، وخلو المحتوى من الأخطاء الإملائية، والأخطاء المطبعية، والأخطاء اللغوية (شيخ، ٢٠١٧، ص. ١٠٩).

- **الأنشطة التعليمية**

تعد الأنشطة التعليمية عنصرا رئيسا ومهما وفعالا في عناصر المناهج المدرسي قبل أن يكون مكونا من مكونات كتب الفقه للناطقين بغير العربية، وتعود أهميتها إلى استكمال النقص الذي يعترى محتوى كتب الفقه، وخاصة في الجانب الوجداني والجانب المهاري للتعلم، فالمحتوى دائما ما يهتم بالمعارف والمعلومات أكثر من الوجدان والمهارة، كما أنها تنمي المهارات المختلفة لدى المتعلم، فمن من خلالها يتمّ تعلم عادات العمل الجماعيّ ومهاراته، وتنمية مهارات التفكير المختلفة لدى المتعلم. مع إكسابه صفات سلوكية جيدة مثل: التعاون، وتحمل المسئولية، واحترام الآخر، والاتزان الانفعالي.

وتتضمن الأنشطة التعليمية كل ما يقوم به المتعلم عقليا أو بدنيا أو قلبيا قبل الموقف التعليمي، أو أثناءه، أو بعده، بهدف تحقيق الأهداف التربوية المنشودة؛ ولذا يهتم بعض المربين بالأنشطة غير الصفية باعتبارها أنشطة حياتية تساعد في تحقيق بعض الأهداف التربوية كالمسئولية الأسرية والاجتماعية وتنمية المهارات والكفايات المهنية والمحافظة على الصحة العقلية والجسمية، ويهتم البعض الآخر بالأنشطة الصفية لتحقيق الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية بمستوياتها الدنيا والعليا، ولو نظرنا إلى الأنشطة على أنها كل ما يقوم به الطالب عقليا وبدنيا فمن الأفضل الجمع بين الأنشطة الصفية وغير الصفية لتكامل الخبرة التعليمية لدى المتعلم (خليفة، ٢٠٢٠، ص. ٥٢).

فهي تعمل على إثارة الدافعية لدى المتعلمين، وتربط بين النظرية والتطبيق، وتوسع نطاق التفاعل في المواقف التعليمية، وتحقق النمو الشامل لدى المتعلمين، وتعمل على المشاركة المجتمعية بين المدرسة والمجتمع، وتقوي العلاقة بين المعلمين والمتعلمين، وتنمي المهارات المختلفة لدى المتعلم (MarsudI,2019,P. 450) ، (قرني، ٢٠١٦، ص. ١٢٥، ١٢٦).

وقد تنوعت الأنشطة التعليمية وفقاً لطبيعة الخبرة المكتسبة منها، سواء أكانت خبرة حسية أم خبرة مجردة، والمكان الذي تتم فيه، وعدد المشاركين في النشاط، والحواس المستخدمة، والأهداف التي تسعى الأنشطة إلى تحقيقها، والمستوى المعرفي، ونوع الذكاء، ونوع الأداء ....، وعلى الرغم من تعدد مجالات التصنيف فإن هناك تداخلا بين جميع أنواع الأنشطة، لدرجةٍ يصعب معها الفصل بين كل منها إلا لغرض الدراسة فقط، ومن هذه الأنواع ما يلي: (خليفة، ٢٠٢٠، ص. ٥٨ -٦٦).

- من حيث الوظيفة والغرض: أنشطة لإثارة الذهن والانتباه، وأنشطة لإضافة عمق للمحتوي.
- من حيث التوقيت: أنشطة تمهيدية استهلالية، و أنشطة بنائية (تنموية)، وأنشطة تقويمية.
- من حيث مكان التنفيذ: أنشطة صفية وغير صفية.
- من حيث المهام: أنشطة تصنيف، وتحليل، ومقارنات، واستنتاجات، وتعليل، وتوليد احتمالات، وتفسير، وتخيل بصري، وربط، وإدراك علاقات...
- من حيث المجال: أنشطة معرفية، ومهارية، ووجدانية.
- من حيث المستوى: أنشطة تذكر، وفهم، وتطبيق، وتحليل ، وتركيب، وتقويم.
- من حيث المخرجات: أنشطة معرفة، ومهارات، وكفاءات.
- من حيث التفكير: أنشطة تفكير ناقد ، وإبداعي، وأساسي، واستدلالي،....
- من حيث الشكل: أنشطة جداول، ورسومات، ودوائر.....
- من حيث الحواس: أنشطة سمعية وبصرية وسمع بصرية.
- من حيث الأداء: أنشطة فردية وجماعية.
- من حيث الذكاء: أنشطة ذكاء لغوي، وذكاء شخصي، وذكاء اجتماعي....
- من حيث الطريقة: أنشطة عصف ذهني، ومناقشة نشطة، ولعب أدوار، وحل مشكلات...

والطلاب الناطقون بغير العربية يحتاجون إلى هذه الأنشطة بكافة أنواعها وأشكالها في تدريس مقرر الفقه، لتدريبهم على مهارات التفكير الفقهية المختلفة، مثل الاستنباط، والتحليل، والاستقراء وغيرها، وإكسابهم مفردات لغوية جديدة، والإسهام في تنمية مهارات التحدث والقراءة والكتابة والاستماع لديهم، والعمل على تنمية جوانب التعلم المختلفة لديهم، وأخيرا تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة من مقررات الفقه. ولكي تحقق الأنشطة التعليمية أهدافها لدى الطلاب الناطقين بغير العربية لا بد لها من معايير عند اختيارها أو بنائها، ومن هذه المعايير: (آل تميم، ٢٠١٩، ص. ١٤٧ -١٤٩).

- استناد أنشطة التعليم والتعلم إلى مفهوم وحدة المعرفة.
- اشتمالها على عمليات التفكير المختلفة.
- تصميم وإدارة بيئة تعلم فعالة مناسبة للأنشطة التعليمية.
- الإسهام في تقييم تعلم الطلاب.
- ارتباطها بأهداف المنهج، وبطبيعة المتعلمين. وطبيعة المحتوى.

وقد أشار قرني (٢٠١٦)إلى ضرورة الارتباط بينها وبين بقية عناصر المنهج، مع مراعاة حاجات المتعلم واهتماماته وإثارة الفكر لديه، وإتاحة الفرص لجميع التلاميذ للمشاركة بإيجابية، مع ارتباطها بالواقع والقضايا والمشكلات البيئية والمجتمعية(ص. ١٢٦). وبالنسبة للأنشطة التعليمية ذات العلاقة بالمقررات الفقهية للناطقين بغير العربية فهي تحتاج إلى:

- العناية بمهارات التفكير الفقهي، مثل الاستنباط، وإصدار الأحكام، والتعليل.
- التنوع في صياغتها لمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب الناطقين بغير العربية.
- الاهتمام بمهارات التوصل اللغوية المختلفة لدى هذه الفئة من المتعلمين.
- سهولة اللغة المستخدمة في صياغة الأنشطة.
- قبول الأنشطة التعليمية للتطبيق داخل القاعة الدراسية أو خارجها.
- الإسهام في تنمية المهارات الاجتماعية والشخصية لدى الطلاب الناطقين بغير العربية.
- مراعاة الوقت المتاح لتنفيذه.
- اشتمالها على مكوناتها المتمثلة في العنوان، والهدف، والمهام، والوقت، ونوع الأداء.
- توظيف كامل حواس الطلاب الناطقين بغير العربية.

- **التقويم**:

يعد التقويم العنصر الأخير في مكونات كل موضوع من موضوع كتب الفقه، وتنبع أهميته من تعدد مهامه ومستوياته، فيوجد تقويم للعملية التعليمية كاملة، وتقويم لكل مرحلة دراسية، وتقويم للبرامج التعليمية، وتقويم للمناهج المدرسية، وتقويم للكتب الدراسية، وتقويم لكل مكون مكوناتها، وتقويم لكل موضوع منها، والذي يعنينا في الدراسة الحالية تقويم موضوعات كتابي الفقه في معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها، فهو يفيد في العملية التعليمية من حيث: (فتح الله، ٢٠١٦، ص. ٤٨).

- تعرف مواطن القوة والضعف في نشاطات التعليم والتعلم، فيعمل على تعزيز مواطن القوة، وعلاج مواطن الضعف .
- تعرف مستويات الطلاب وتفاعلهم مع الموقف التعليمي، مما يساعد على توجيه المعلم إلى أفضل الأساليب لتنفيذ المنهج.
- تعرف المشكلات النفسية والاجتماعية الخاصة بالمتعلمين ومساعدهم على حلها.

كما تظهر أهميته في تعرف:

- مدى تحقيق الأهداف الإجرائية والسلوكية لموضوعات كل درس من دروس الفقه للطلاب الناطقين بغير العربية.
- المعارف والمعلومات والمهارات الرئيسة في الدرس.
- المشكلات اللغوية لدى المتعلمين، والعمل على علاجها.
- مواطن القوة والضعف في مهارات التواصل لدى الطلاب والعمل على تنميتها.
- استعدادات الطلاب وقدراتهم العقلية واللغوية.

لذا يجب أن يرتبط التقويم بالأهداف ارتباطا وثيقا، فإذا كانت الأهداف تصف بدقة ووضوح ما يتوقع من تغيير في سلوك المتعلم نتيجة مروره بخبرات تربوية فإن التقويم هو الذي يقيس هذا التغيير المطلوب، فإذا حدث خلل في أحدهما حدث خلل في الآخر، فإذا لم يكن الهدف واضحا أو محددا أو غير قابل للقياس أو التحقيق فمن الصعب قياسه ومعرفة مدى تحققه، وكذلك لو أن أداة التقويم غير مناسبة أو انحرفت عن الهدف من حيث النوع أو المستوى لا نستطيع معرفةٍ التغيير الذي يحدث في سلوك المتعلم. والتقويم الجيد هو الذي يكون مرتبطا بأهداف الدرس، وشاملا لكافة جوانب التعلم (المعرفية - المهارية - الوجدانية). ومتنوعًا في أساليبه (اختبارات - تدريبات - أنشطة ...)، ومميزًا بين مستويات المتعلمين ، وعلميا، وموضوعيا، ومستمرا (فتح الله، ٢٠١٦، ص. ٤٣ - ٤٥).(النمري، ٢٠١٩، ص. ١٠٥، ١٠٦) .

- **تقنيات التعليم**:

تعد تقنيات التعليم من أهم الوسائل المؤثرة في المتعلم، و المساعدة في تحقيق نواتج التعلم، وخاصة للطلاب الناطقين بغير العربية، فهم يكتسبون اللغة والمفاهيم والأداءات من خلال الصوت والصورة، أو هما معا، حيث إن تقنيات التعليم تعمل على فهم معاني الألفاظ، وفهم معنى الخبرة، والدافعية للتعلم ، والتذكر والتقليل من النسيان، وتركيز الانتباه، ومراعاة الفروق الفردية (كابلي، ٢٠١٢، ص. ٨٥ -٩٢). كما أنها تقضى على اللفظية الزائدة في الموقف التدريسي ، وتوفر عنصر الإثارة والتشويق ، ومتعة التعلم، وتقضي على سأم الطلاب ومللهم، و تعمل على التعلم الذاتي والمستمر؛ ولذا فإن الطلاب الناطقين بغير العربية يحتاجون إلى تقنيات التعليم المناسبة والمصاحبة لكتب الفقه وخاصة فقه العبادات، مثل الألعاب التعليمية الفقهية واللغوية الملائمة، وتحويل كتب الفقه إلى كتب رقمية تفاعلية، وتمثيل اللغة تمثيلا حركيا، واستخدام الواقع المعزز (المضاف)لتحريك الصور الورقية وغيرها، وتوظيف تطبيقات العلوم الشرعية والفقهية المتوفرة على جوجل (Google) ، وعرض أبواب العبادات في صور أو أفلام متحركة ، مع توفيرها عبر موقع المعهد الإلكتروني، وإتاحة تحميلها على الأجهزة الإلكترونية المختلفة.

- **المجال الثاني**: **متممات كتب الفقه**

يقصد بها العناصر التي يتم من خلالها استكمال كتب الفقه للناطقين بغير العربية؛ للاسترشاد بها في تعرف مكوناتها، والهدف منها، ومصادرها، وهي تشمل صفحة غلاف الكتاب، والمقدمة، والخاتمة، والفهرس، والمصادر والمراجع.

• **أصفحة الغلاف**:

يعد غلاف الكتاب ذا أهمية كبرى في التعبير عن ما بداخل الكتاب من معارف ومعلومات ومضمون علمي، من خلال عنوانه، ورسوماته، وشكله، فهو الصورة الأولى التي يراها الطالب من الكتاب، والمعنى الذي يرسخ في ذهنه، وهو القيمة المضافة إلى الكتاب عند تصميمه وإخراجه وفق معاييره. فعنوان الكتاب ولوحة غلافه يعنيان في الأصل عنوانًا واحدًا للنص المكتوب، فكما يمكن تذكر القارئ لعنوان كتاب قرأه وفي ذهنه صورة غلافه، كذلك يمكن لصورة الغلاف تذكير القارئ بعنوان الكتاب، حيث يمكن للوحة الغلاف المتميز أن تمثل عنصر اجتذاب للقارئ لكتاب بعينه دون غيره من معروضات الكتب؛ لهذا فالغلاف الرديء يسيء للكتاب الجيد، مما يعني أن مضمون الكتاب وغلافه يتوحدان في تفوق الكتاب(الصبان، ٢٠١٦، فق ٣). ولكي يؤتي الغلاف ثماره، ويؤدي الهدف من وجودة لا بد وأن يشتمل على شعار الوزارة والمؤسسة التي ينتمي إليها، وعنوان الكتاب، وسنة الطبع، ودار النشر، وبلد النشر، والمستوى الدراسي، وصور وأشكال ورسومات تناسب موضوع الكتاب من الداخل(الغانم، والصالح، والمقبل، و الرويس، و العطيوي، ٢٠٠٥، ص. ٢٥٠) .

• **المقدمة**:

تعد مقدمة أي كتاب بوابته ونافذته التي من خلالها يطل الطالب على مضمونه، وتعرف الهدف منه، ومبررات تأليفه، والمنهج المتبع في أسلوب عرضه، وتنظيمه ، وبنائه، كما أنها تمثل مفاتيح مهمة لفهم محتوى الكتاب، والإجابة عن بعض الأسئلة التي قد ترد في ذهن المتعلم من خلال رؤيته لعنوان الكتاب.

وقد أشار محمود (٢٠١٤، ص. ٢٠١٦) إلى بعض المعايير التي يجب أن تتوفر في المقدمة ومن أبرزها:

- تشرح أهداف تدريس الكتاب.
- توضح طريقة تنظيمه وعرض محتواه.
- ترشد إلى الطرق والاستراتيجيات والأساليب المناسبة لتناول مادة الكتاب.
- تعطى ملخصا لما ورد في محتواه.

ومن جملة المعايير أيضا :(خليفة، وبسيوني، ٢٠١٨، ص. ٣١)

- تثير دافعية المتعلم نحو التعلم.
- توجه المتعلم إلى كيفية الإفادة من محتويات الكتاب.
- تشير إلى المرحلة العمرية التي يقدم لها الكتاب.
- توضح أهمية تدريس المقرر

• **الخاتمة**:

لا تقل خاتمة الكتب في الأهمية عن مقدمته، فهي تمثل الغلق النهائي له، والأمل والرجاء الذي يبتغيه المؤلف من الفئة المستهدفة ، ومن أبرز المعايير التي يجب أن تتوفر فيها:(خليفة، بسيوني، ٢٠١٨، ص. ٣٢)

- إبراز مدى الجهد الذي بذله الكاتب في تأليف الكتاب.

- مناسبة أسلوب عرض الخاتمة للمرحلة العمرية.
- وجود علاقة بين الخاتمة والمحتوى.
- الإشارة بأسلوب الرجاء إلى ضرورة إفادة الطلاب منه

• **الفهرس**

يقصد بالفهرس قائمة المحتويات التي تتضمن موضوعات الكتاب والأشكال والجداول والأحاديث النبوية والآيات القرآنية مع الإشارة إلى أماكن وجودها بداخله من خلال رقم الصفحات، ويعد الفهرس البوصلة التي ترشد الطلاب الناطقين بغير العربية إلى أماكن وجود محتوى الكتاب من حيث الأبواب والوحدات والفصول والموضوعات، كما أن الفهرس يعطى القارئ فكرة كاملة في دقائق معدودة عما يتضمنه هذا الكتاب من معارف ومعلومات، وهو الأداة التي توصل القارئ إلى ما يريد في أقل جهد وأسرع وقت، ومن أجل ذلك ينبغي أن تتوافق قائمة محتوياته مع ما ورد بداخله من حيث دقة العنوان ورقم الصفحة.

• **المصادر والمراجع**

إن دقة البيانات وصدق المعلومات والاعتماد على مصادر موثوق بها تعد الدعامة الأساسية في التوصل إلى أي نتيجة علمية أو حكم موضوعي صادق ومعبر عن جوهر أية قضية(ملحم، ٢٠١٥، ص. ١٠٥)؛ ولذا يتعين على مؤلفي كتب الفقه للناطقين بغير العربية كتابة المصادر والمراجع التي تم الاستناد إليها في التأليف، مع مراعاة التخصصية، والمنهجية العلمية الصحية، فضلا عن موثوقيتها ونسبتها إلى الكتب المعتمدة في المذهب بشكل خاص، وعند أهل السنة والجماعة بشكل عام.

• **المجال الثالث : الإخراج الفني لكتب الفقه للناطقين بغير العربية :**

الإخراج الفني يعد عاملا جاذبا للقراءة في أي كتاب، ومثيرا لدافعية التعلم لدى الفئات المستهدفة، ولا يقتصر الإخراج الفني على غلاف الكتاب فقط، بل يكون لكل جزء من أجزاء الكتاب المتمثلة في غلافه، والمحتوى، والصور، والرسومات والأشكال .

• **صفحة غلاف كتاب الفقه.**

العناية بالإخراج الفني لكتب الفقه للناطقين بغير العربية من أهم العناصر التي يهتم بها القائمون على العملية التعليمة، فإن "العناية بغلاف الكتاب وإضفاء معالم الجمال عليه، ترمي إلى استجابة القارئ لما يصطلح عليه في علم الجمال بمفهوم " تنميق المعرفة العلمية " ، فيمكن لغلاف الكتاب بالنسبة لمضامين الكتب المختلفة استلهام مبنى هذه المضامين ومعانيها دون الترجمة الحرفية لفحواها، فقد تكون صورة لوحة الغلاف تشخيصية أو تجريدية ، وقد تكون فوتوغرافية ، أو لوحة حروفية أو تركيبة " كولاج " ، كما قد يكون الغلاف لكتاب أدبي أو علمي او فلسفي أو فني أو سياسي، المهم هو قدرة المصمم للغلاف على عكس روح النص وجوهره الإبداعي ، في حلة جمالية تأخذ باللب وتسحر الوجدان.(الصبان، ٢٠١٦، فق ٦، ١١). ولكي يحقق الهدف منه ينبغي أن يتميز غلاف كتاب الفقه بالجذب والتشويق ، مع ارتباط صورة الغلاف بمضمون الكتاب، فضلا عن متانة التجليد (Mahmood, Zafar& SaeedP.11)(حلس، ٢٠٧، ص. ٢١).

• **محتوى كتب الفقه**

محتوى كتب الفقه للناطقين بغير العربية إذا أخرجت إخراجًا فنيًا مناسبا، فإنه يؤدي إلى المقروئية المنشودة من الكتاب، مع إشراك المتعلم مع النص المقروء، وزيادة الفهم القرائي لديه." فمحتوى الكتاب بشقيه الكتابي والفني لهما الأهمية بمكان في تكوين الاتجاه الإيجابي نحو الانقرائية، بما يتيحاه من عمليات الإثارة وجذب نحو ممارسة القراءة الشيقة والممتعة والتي يتيحها عمليات الإخراج الفني للكلمة والصورة، والكلمة هي المؤشر الطبيعي في الإنسان، وخاصة عند ارتباطها بالمشاعر والأحاسيس وقدرة صاحب الكلام على توصيل تعبيراته وإضفاء تأثيرات إيضاحية للقاري للتأثير فيه، أو مع ارتباطها باحتياجات الإنسان ذاته لحل مشكلاته، وربما تكون الكلمة منطوقة أو مصورة، فمن هنا لا تحتاج الكلمات إلى طرق شارحة لها" (بيباوي، ٢٠٠٨، ص. ٥٢٥) .

ولكى يحقق المحتوى الهدف منه ينبغي مراعاة ما يلي: (الهندي، ١٤٤٠، ص. ٢٢٢)

- تكتب الآيات القرآنية بالرسم العثماني.
- تميَّز الآيات القرآنية بلون مغاير للون المتن.
- تميَّز الأحاديث النبوية بلون مغاير للون الآيات القرآنية والمتن.
- تكتب العناوين بنسق موحد.
- تكتب الفقرات بنسق موحد.
- تظهر النصوص الكتابية بخط واضح.
- يتناسب حجم حرف الكتابة مع المرحلة العمرية للطلاب.
- تتناسب المسافات بين النصوص.
- تتوفر مفاتيح التذكر (للأهداف، والأنشطة، والتقويم،...) بأشكال مميزة.

كما أشار حلس (٢٠٠٧، ص٢١) إلى ضرورة مناسبة طول الكتاب مع عرضه، ووضوح الطباعة، ومناسبة حجم الخط للمرحلة العمرية، والمسافات بين الأسطر، وكتابة العناوين الرئيسية والفرعية بحروف بارزة. وخلوه من الأخطاء المطبعية، وطباعته على ورق نوعيته فائقة.

• **الصور**

إذا كانت الصورة مهمة للمتعلمين الناطقين بالعربية فهي أكثر أهمية للناطقين بغير العربية، وذلك بسبب تقريب المعاني المجردة في صورة حسية ؛ مما يجعلها تستقر في ذهن المتعلم، وهذه الفئة من المتعلمين في أولى مراحل التعليم اللغوي تحتاج إلى المعاني الحسية أكثر من المعاني المجردة، وتعتمد على الصور البصرية أكثر من الاعتماد على الناحية السمعية، وكتب الفقه من أشد العلوم الشرعية احتياجا للصور التعليمية؛ لاستيعاب المفاهيم الفقهية بصورة صحيحة في ذهن المتعلم.

كما أن "الصورة تخاطب الحواس كلها في آن واحد، وهذا سر نجاحها في تحقيق الأهداف التعليمية بسبب الطبيعة التلازمية لهذه الحواس؛ لذا لا يمكن

تصور فصل الصورة من الكلمة لما تحويه من مفاهيم ومبادئ جديدة مع العرض المرئي، فالكلمات تؤدي دورا في التوجيه إلى الدلال وتفسير الرموز والإشارات، لهذا الغرض يقرن استخدام اللغتين اللفظية والبصرية في العملية التربوية... فالصور داخل الكتاب المدرسي تشكل دعماً حسيا للكلام المجرد فتحد منه، وتزيل ما قد يعلق في ذهن المتعلم من تخيلات بعيدة عن الواقع، فتنشط الإدراك، وتجعل التعلم أكثر فعالية ، فالصورة الجيدة تعطى مدلولاً أكثر كثر إيضاحا من عدة صفحات، بالإضافة إلى أن الصور تشكل لغة عالمية تتحدى الأمية" (بيباوي، ٢٠٠٨، ص. ٥٢٦) .

والصورة تشكل مفردة من مفردات الكتاب المدرسي غير اللفظية، وإذا كانت الصورة من بين أقدم الوحدات اللغوية في الاتصال الإنساني فهي ما تزال تشكل وحدة مهمة في مجمل حركة الاتصال اليوم، وحين ظهرت وسائل الاتصال الجماهيري كالكتاب والصحيفة والسينما والتلفاز قاد ذلك إلى انعطاف واسع في استخدام الصورة في الاتصال بأنماطه المختلفة، ليس بقصد المعاونة على نقل المعاني فحسب، بل من أجل زيادة فاعلية الاتصال الجماهيري نفسها في أداء وظيفتها الإخبارية، فضلا عما تضيفه من تشويق وجاذبية وإثارة ووضوح(المنتشري، ٢٠١٩، ص. ١٧٤).

ولأهمية الصورة أكد خبراء تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ضرورة الاستناد إلى الصور والرسوم في الكتب (العربي، ٢٠١٢، ص. ٤٤٤)

ومن أبرز معايير الصور "أن تكون الصور واضحة المعالم جيدة الإخراج تحتوي على جميع عناصر الموضوع بشكل يبيد اللبس عن المشاهد، وأن تكون محدودة المعلومات بعيدة عن الاكتظاظ، ومرتبطة بمادة الدرس وممثلة لبيئة المتعلم، وتحتوي على الناحية الجمالية في التقاطها، وأن تكون مساحتها مناسبة للصفحة وللنص والصور والأشكال الأخرى"(بيباوي، ٢٠١٦، ص. ٥٣٠) .

كما أشار حلس(٢٠٠٧) إلى ضرورة ارتباطها بالمادة التعليمية وبالأهداف، والتعبير الدقيق عن المحتوى، ومناسبتها لخبرات الطلاب، ومساحة الكتاب، ومكانها في الكتاب، وعمر الطلاب، مع اتسامها بالصدق والواقعية.(ص. ٢٢).

- **الرسومات والأشكال**

الرسوم التوضيحية والأشكال لا تقل أهمية عن الصور بالنسبة للناطقين بغير العربية، فهي تقرب المعني، وتنظم المعلومات في ذهن المتعلم، وتؤثر في عملية التذكر، وتزيد من دافعية التعلم؛ نظرا لإحساسه بمدى أهمية المعلومات المتضمنة بها، كما أنها تعطيه فرصة للتأمل والمقارنة، وبيان أوجه الاتفاق والاختلاف.

فالرسوم التوضيحية واحدة من أهم المعينات لإخراج الكتاب المدرسي، ويعتمدها المصمم لإخراج الكتاب في أجود صورة ممكنة، فهي تعد الوسيلة الأساسية لتوضيح الموقف التعليمي المقصود من مؤلف المادة، وهي أيضا ذات فاعلية كبيرة في جذب

التلميذ وإثارة دافعية التعليم لديه، وتظهر إمكانية وكفاءة المصمم في قدرته على تنفيذ الرسم بالصورة المطلوبة (المنتشري، ٢٠١٩، ص. ١٧٦).

ومن أبرز معاييرها توفرها بشكل كاف في الكتاب المدرسي، ومناسبتها لموضوعات منهج الناطقين بغير العربية، وخلوها من أية إشارة أو رمز يقلل من شأن المقدسات الدينية(شيخ ، ٢٠١٧، ص. ١١٦) .

كما أنه ينبغي أنٍ ترتبِط الرسومات والأشكال بالمحتوى التعليمي للكتب الدراسية، وتعبر تعبيرا دقيقا عن الهدف من وجودها، وتتناسب مع طبيعة الطلاب الناطقين بغير العربية من حيث الحجم والوضوح وقلة البيانات، وتتوافق مع طبيعة الكتاب، وتوضع في مكانها المناسب من المحتوى، مع توفر عنصري الجذب والتشويق. (خليفة، وبسيوني، ٢٠١٨، ص. ٦٩).

- **الدراسات السابقة**:

أجريت العديد من الدراسات والبحوث التربوية المتعلقة بتقويم مقررات العلوم الشرعية ومنها مقرر الفقه، إلا أنها اختلفت باختلاف أهدافها والغرض منها؛ وعليه فإن الباحث سوف يذكر ماله صلة بدراسته مرتبة من الأقدم إلى الأحدث، مع ذكر الهدف من كل دراسة، ومجتمعها، وعينتها، والمنهج المستخدم فيها، والأدوات، وأهم النتائج التي توصلت إليها، ثم التعليق عليها، وبيانها فيما يلي:

في عام (٢٠١٢) أجرى الخالدي دراسة هدفت إلى تقويم محتوي كتاب الفقه للصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة؛ ولتحقيق الهدف من الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، وتم بناء استبانة طبقت على(١٥٤) معلما و(٤٦) مشرفا من ست مناطق مختلفة في المملكة العربية السعودية، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، كان من أهمها: التوصل إلى مجموعة من المعايير والمؤشرات بلغت (٨٢) مؤشرا ، وكانت نسبة تحققها في المحتوى ما يساوي (٥٩٪)، كما أنه لا توجد فروق بين أفراد العينة في تقديراتهم لمعايير جودة محتوى كتاب الفقه والدرجة الكلية للمجالات وفقا لمكان التطبيق.

كما أجرى الرماية في نفس العام (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى تقويم مقرر الفقه للصف الثالث الثانوي في الجمهورية اليمنية في ضوء القضايا الفقهية المعاصرة؛ ولتحقيق الهدف من الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوبه تحليل المحتوى، وتم بناء بطاقة تحليل محتوى متضمنة القضايا الفقهية المعاصرة التي يجب تضمينها في مقرر الفقه من وجهة نظر الخبراء والمختصين، وأسفرت نتائج الدراسة عن ضعف تضمين القضايا الفقهية المعاصرة في كتب الفقه للصف الثالث الثانوي بالجمهورية اليمنية.

وأجرى العتيبي في (٢٠١٣) دراسة استهدفت التحقق من مدى تضمين مهارات التفكير العليا في منهج الفقه المطور لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق الهدف السابق أعد الباحث قائمة بمهارات التفكير العليا

اللازم تضمينها في منهج الفقه المطور، وتم تحويل هذه القائمة إلى معيار لتحليل المنهج القائم وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود اتساق في إيراد مهارات التفكير العليا في منظومة منهج الفقه بين عناصر المنهج المختلفة حيث جاءت مهارة التصنيف في الترتيب الأول في جانب الأهداف، والإنتاج والتنبؤ في جانب المحتوى ، والاستنتاج في جانب الأنشطة ، والإنتاج والتنبؤ في جانب التقويم، وأعلى نسبة كانت لمهارة التصنيف في جانب الأهداف ، حيث بلغت (٨١ . ٥٠)، وأقل نسبة كانت لمهارة الفهم في جانب الأنشطة ، فقد بلغت (٨٥ . ٣) .

وأجرى الجهني، في عام (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى تعرف مدى توفر معايير الجودة في كتب الفقه في المرحلة المتوسطة؛ ولتحقيق أغراض الدراسة قام الباحث بناء قائمة من المعايير لجودة الكتب المدرسية، وقد اشتملت هذه القائمة على سبعة مجالات، ويندرج تحت هذه المجالات السبعة عدد من المؤشرات بلغت (١٤٤) مؤشرا معياريا، وقد بينت نتائج الدراسة أن جميع المجالات حظيت بنسب مئوية تراوحت بين المتوسطة والضعيفة جدا، وقد حاز مجال شكل الكتاب وإخراجه المرتبة الأولى من حيث الترتيب، يلي ذلك مجال خصوصية كتاب الفقه، ثم المحتوى، ثم الأنشطة والوسائل التعليمية، ثم التقويم، بنسب (متوسطة)، وحاز مجال الأهداف والمقدمة المرتبتين الأخيرتين بنسبة (ضعيفة جدا).

وفي (٢٠١٥) أجرى الصاعدي دراسة هدفت إلى تحديد مفاهيم الوسطية التي ينبغي توفرها في مقررات الفقه لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، كما هدفت إلى الوقوف على مدى توفر هذه المفاهيم في كتاب الفقه للمستوى الثالث معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية؛ ولتحقيق الهدف من الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي (أسلوب تحليل المحتوى) ، وقام بإعداد بطاقة تحليل محتوى مشتملة على مفاهيم الوسطية، ثم قام بتحليل الكتاب وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة اهتمام كتاب الفقه بمفاهيم الوسطية بلغت (٢ . ١)، وهي درجة ضعيفة تدل على أن الاهتمام بمفاهيم الوسطية كان ضعيفا.

وقد أجرى على (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى تقويم مقررات الإعداد اللغوي بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء معايير الأمن الفكري؛ ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوبه تحليل المحتوى، مع بناء أداة تمثلت في بطاقة تحليل محتوى متضمنة مفاهيم الأمن الفكري التي ينبغي تضمينها في المقررات الشرعية واللغوية بالمعهد من وجهة نظر الخبراء والمختصين، ثم طبقها على جميع مقررات قسم الإعداد اللغوي في المستويين المتقدم والمتوسط ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تدني توفر معايير الأمن الفكري في محتوى المقررات اللغوية في المستويين: المتوسط والمتقدم لبرنامج الإعداد اللغوي، وتدني توفر معايير الأمن الفكري في محتوى المقررات الشرعية للمستويين: المتوسط والمتقدم لبرنامج الإعداد اللغوي، وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة قدم الباحث تصورا مقترحا لبناء المقررات اللغوية

والشرعية في ضوء معايير الأمن الفكري في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية.

وأجرى ممدوح في (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى تقويم كتاب فقه العبادات لطلاب البكالوريوس بكلية العلوم الإسلامية جامعة المدينة العالمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة التعليمية، من خلال معرفة مستوى تقديرات محاضري مادة فقه العبادات لكتاب المادة المقرر على الطلاب في أربعة مجالات هي:(الإخراج الفني للكتاب، و المادة المعروضة، وطريقة عرض المادة، وخصوصيات مادة فقه العبادات). وقد تمثل مجتمع الدراسة في أعضاء هيئة التدريس بقسم الفقه وأصوله بكلية العلوم الإسلامية بجامعة المدينة العالمية بماليزيا، والعاملين بنظامي التعليم المباشر، والتعليم عن بعد حيث بلغ عددهم (٢)، فيما بلغ عدد العينة(١٢) عضوا ؛ ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، وقد تكونت الاستبانة من(٦٣) مفردة ، ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها أن معيار الإخراج الفني قد تحقق بدرجة عالية، مع وجود مقدمة تناسب محتوى الكتاب ، وأن محتوى الكتاب يناسب عدد الساعات التدريسية، كما يساعد المحتوى على توظيف أحدث أساليب التدريس ، وأقل مجال قد توفر هو عرض المادة ، فقد جاء بمستوى جيد.

كما أجرى التويجري دراسة في (٢٠١٧) هدفت إلى تقويم مقرر الفقه للصف الثاني المتوسط في ضوء مهارات البحث العلمي ؛ ولتحقيق الهدف من الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوبه تحليل المحتوى، وتم بناء بطاقة تحليل محتوى متضمنة مهارات البحث العلمي التي يجب تضمينها في مقرر الفقه من وجهة نظر الخبراء والمختصين، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن القدرة على الاستنتاج من أعلى المهارات المتضمنة في كتاب نشاط الفقه، حيث بلغت نسبة ظهورها ، (٣٦ ٪) وأقل مهارة ظهرت هي القدرة على المقارنة، فقد ظهرة بنسبة (٥٪).

وفي عام (٢٠١٩) أجرى مطر دراسة هدفت إلى تعرف الدرجات التقويمية لمنهاج الفقه الإسلامي المقرر على طلبة الكلية الجامعية بغزة في ضوء متطلبات مقاصد الشريعة الإسلامية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واشتمل مجتمع الدراسة على (١٤) عضوا من مدرسي الفقه الإسلامي بالكلية الجامعية، ولأغراض هذه الدراسة قام الباحث ببناء استبانة مكونة من أربعة مجالات (الأهداف، المحتوى، الأنشطة وطرائق التدريس، وأساليب التقويم). وأسفرت نتائج الدراسة عن أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة لتطوير منهاج الفقه الإسلامي في ضوء متطلبات مقاصد الشريعة تعزى لمتغير المؤهل العلمي أو الجنس ، أو السن ،كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة لتطوير منهاج الفقه الإسلامي في ضوء متطلبات مقاصد الشريعة تعزى لمتغير سنوات الخدمة. وأجرى البلوي، ودينا الجميل (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى تقييم مقرر الفقه المطور للصف الأول المتوسط من وجهة نظر

المعلمين؛ ولتحقيق الهدف من الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، كما قام ببناء استبانة ووزعها على عينة الدراسة التي تكونت من (٩٣) معلما من المناطق التعليمية التابعة لمنطقة تبوك المملكة العربية السعودية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن جاءت جميع مجالات تقويم مقرر الفقه المطور مرتفعة من وجهة نظر المعلمين، وجاء ترتيب مجالات التقويم على النحو التالي: محتوى الكتاب، ثم أهداف الكتاب، ثم الأسئلة التقومية والأنشطة والوسائل والإخراج الفني وطريقة العرض، ومقدمة الكتاب.

كما أجرى الحميدة في نفس العام (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى تقويم محتوى مقرر الفقه في المرحلة الثانوية في المعاهد العلمية من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي مع الاعتماد على الاستبانة في جمع البيانات، و جعل الباحث مجتمع الدراسة جميعه عينة الدراسة، حيث بلغ عدد المعلمين (١٠٩) معلما، وتوصلت الدراسة إلى أن معظم أفراد العينة يرون أن المقدمة تحتوي على (أهداف خاصة بالمقرر، وأهمية الموضوعات التي يحتويها الكتاب، وتوجيهات تساعد المعلم على كيفية الاستفادة من الكتاب في التدريس) وهي العبارات الأكثر موافقة من أفراد العينة، بينما نجد أن أقل عبارتين موافقة من أفراد العينة هما (تثير المقدمة فضول الطالب التعليمي وتشوقه لموضوعات الدروس، وتقدم المقدمة نبذه عن ما تم دراسته وربطه بالمقرر الحالي)، كما أن أفراد عينة الدراسة موافقون على مفردات المادة العلمية بنسبة (٣٣. ٣٣ ٪) وكذلك أسلوب عرض المادة العلمية، ومعظمهم موافقون على لغة المحتوى ، وأن المحتوى المقرر يستخدم المصطلحات والمفردات التي يسهل فهمها للطلاب بمتوسط حسابي (٢,٣٣) وبنسبة (٥٤ . ٤٦٪) .

- **التعقيب على الدراسات السابقة**:

من خلال عرض الباحث للدراسات السابقة تبيَن وجود تباين وتنوع في مكونات كل دراسة من حيث الهدف، والمنهج البحثي، والأدوات المستخدمة، والنتائج التي تم التوصل إليها، وتوضيح ذلك فيما يلي:

- هدفت بعض الدراسات إلى تقويم مقرر الفقه في ضوء معايير الجودة ، مثل دراسة الخالدي (٢٠١٢)، ودراسة الجهني(٢٠١٥)، ودراسة ممدوح(٢٠١٦) ، ودراسة الحميدي (٢٠١٩)، كما هدف بعضها إلى تقويمه في ضوء مهارات التفكير العليا ، مثل دراسة العتيبي (٢٠١٣)، وهدفت أخرى إلى تقويمه في ضوء مفاهيم الأمن الفكري ، مثل دراسة على (٢٠١٥)، و مهارات البحث العلمي ، مثل دراسة التويجري(٢٠١٧)، ومقاصد الشريعة ، مثل دراسة مطر (٢٠١٩).
- استخدمت كل الدراسات السابقة المنهج الوصفي، ولكن اختلفت في أسلوبه ، فالبعض استخدم أسلوب تحليل المحتوى مثل : دراسة الرماية(٢٠١٢)، و دراسة الصاعدي(٢٠١٥)، و دراسة التويجري (٢٠١٧)، والبعض الآخر استخدام الأسلوب المسحي ، مثل: دراسة الخالدي (٢٠١٢)، و دراسة مطر (٢٠١٩)، ودراسة البلوي ودينا الجميل(٢٠١٩) و دراسة الحميدي (٢٠١٩) .

- تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسة ، فبعضها استخدم استمارة تحليل محتوى ليقوم كتب الفقه في ضوء طريقة التحليل، مثل: دراسة الصاعدي(٢٠١٥)، و دراسة التويجري (٢٠١٧)، وبعضها استخدم الاستبانة ليقوم كتب الفقه في ضوء طريقة إصدار الأحكام، مثل: دراسة مطر (٢٠١٩)، و دراسة البلوي ودينا الجميل(٢٠١٩) و دراسة الحميدي (٢٠١٩) .
- اختلفت المرحلة الدراسية من دراسة إلى أخرى، فبعضها تناول المرحلة الثانوية، مثل: دراسة الخالدي (٢٠١٢) ، ودراسة الرماية (٢٠١٢)، ودراسة العتيبي(٢٠١٣)، والبعض الآخر تناول المرحلة المتوسطة ، مثل: دراسة التويجري(٢٠١٧)، والبعض تناول المرحلة الجامعية ، مثل: دراسة ممدوح (٢٠١٦).
- كل الدراسات عنيت بالناطقين بالعربية، إلا دراسة على (٢٠١٥)، ودراسة الصاعدي (٢٠١٥) فقد عنيتا بالناطقين بغير العربية.
- اختلف مجتمع الدراسة وعينتها حسب الهدف من كل دراسة، فبعضها اتخذ من كتب الفقه مجتمعا وعينة ، مثل: دراسة الخالدي (٢٠١٢)، وبعضها اتخذ من المعلمين أو أعضاء هيئة التدريس مجتمعا وعينة ، مثل: دراسة الحميدة (٢٠١٩).
- أشارت بعض نتائج الدراسات السابقة إلى انخفاض نسبه معايير الجودة في كتب الفقه، مثل: دراسة الخالدي(٢٠١٢)، وبعضها أشار إلى ضعف الاهتمام بالوسطية، مثل: دراسة الصعيدي (٢٠١٢)، وبعضها أشار إلى ضعف الاهتمام بمفاهيم الأمن الفكري ، مثل: دراسة على (٢٠١٥)، وبعضا أشار إلى توفر مجالات التقويم في مقرر الفقه المطور للصف الأول المتوسط بنسبة مرتفعة، مثل: دراسة البلوي ، ودينا الجميل (٢٠١٩).

في ضوء التعليق السابق يتضح أن الدراسة الحالية تتفق مع بعض الدراسات السابقة في المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي بأسلوبه تحليل المحتوى، ونوع الأداة، وهي بطاقة تحليل المحتوى، وتختلف مع جميعها في الهدف من الدراسة، ومجتمع الدراسة وعينتها، ومكونات الأداة، والمعيار المستخدم للحكم، حيث تناولت الدراسة الحالية تقويم كتابي الفقه المقررين على معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية في ضوء المعايير اللازمة لبنائهما.

• إجراءات البحث

هدف البحث الحالي إلى التوصل إلى المعايير اللازمة لبناء كتابي الفقه المقررين على معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية مع بيان مدى توفرهما في كلا الكتابين، ومن ثم تقديم تصور مقترح لتطويرهما؛ ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بالإجراءات التالية:

- **تحديد منهج البحث** :

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي بهدف وصف الظاهرة محل الدراسة في وضعها الراهن والحالي، وجمع المعلومات والبيانات وتصنيفها وتبويبها وتفسيرها ومناقشتها؛ ولاستكمال الهدف من البحث تم اتباع أسلوب من أساليب المنهج الوصفي ، وهو أسلوب تحليل المحتوى الذي يعرف بأنه: الأسلوب العلمي الذي

يهدف إلى الوصف الموضوعي الكمي المنظم للمحتوى الظاهر، من خلال قراءته قراءة متأنية لتحديد ما يتضمنه من معارف أو مهارات أو وجدانيات"(فتح الله، ٢٠١٦، ص. ١٣٧)، كما يعرف "بأنه أحد أساليب البحث العلمي المستخدمة في العلوم الاجتماعية والإنسانية والتربوية، وفيه يقوم الباحث بتعريف مكونات النصوص موضوع الدراسة بهدف وصفها وتقويمها ويتم وفق خطوات إجرائية منظمة" (عبدالله، ٢٠٠٦، ص. ٧١).

- **مجتمع البحث** :

شمل مجتمع البحث كتابي الفقه المقررين على طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بالجامعة الإسلامية في المستويين الثاني والثالث، وبيان ذلك فيما يلي:

- **وصف الكتاب الأول**:

اسم الكتاب الأول دروس في الحديث والفقه ، وهذا الكتاب مقرر على طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية ، طبعة ١٤٣٥ ه، وتكون عدد صفحاته من (٧٨) صفحة ، وكان نصيب دروس الحديث، (٤٨) صفحة، ونصيب دروس الفقه (٣٠) صفحة، والذي قام بتأليفه د. ف عبدالرحيم، وأهم موضوعاته: صفة الوضوء ، وصفة التيمم، وصفة الغسل من الجنابة، والصلوات المكتوبة، وصفة الصلاة، وصفة الصلاة على الميت، والحج، والعمرة.

- **وصف الكتاب الثاني**:

اسم الكتاب الثاني دروس في الحديث والفقه ، وهذا الكتاب مقرر على طلاب المستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة العربية ، طبعة ١٤٣٥ ه، وتكون عدد صفحاته من (١٦٠) صفحة ، وكان نصيب دروس الحديث، (٥٨) صفحة، ونصيب دروس الفقه (١٠٢) صفحة، والذي قام بتأليفه الشيخ عبدالمجيد حسين مراد، و د. ف عبدالرحيم، و الشيخ زكريا حسيني ، وأهم موضوعاته: تمهيد عن التعريف بالفقه وأهم موضوعاته وفائدته وحكمه وأحكامه الشرعية، و كتاب الطهارة، وكتاب الصلاة، وكتاب الزكاة، وكتاب الصيام، وكتب الحج والعمرة، وكل كتاب يضم تحته مجموعة من الموضوعات الفرعية بلغت (٣٦) موضوعا في فقه العبادات. ورغم أن دروس الحديث والفقه جمعت في كتاب واحد إلا أن كل مقرر مستقل وقائم بذاته، من حيث خطته الدراسية ، وعدد ساعاته، وتقويمه، ودرجاته، وأعضاء هيئة تدريسه.

- **عينة البحث**:

انسحب التحليل على كل مجتمع البحث المكون من كتابي الفقه المقررين على طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بالجامعة الإسلامية في المستويين الثاني والثالث.

- **أداة البحث**:

تمثلت أداة البحث في بطاقة تحليل المحتوى ، وتم إعدادها وفق الخطوات التالية:

• **تحديد الهدف من الأداة**:

هدفت البطاقة إلى تحديد المعايير اللازمة لبناء كتب الفقه للناطقين بغير العربية؛ وتعرف مدى مراعاة كتابي الفقه (المستوى الثاني والثالث)بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية لهذه المعايير.

• **مصادر بناء الأداة**:

تم الاعتماد في بناء بطاقة تحليل المحتوى على الدراسات السابقة ذات العلاقة ، مثل دراسة بيباوي (٢٠٠٨)، ودراسة عبدالرحمن ، وشيك(٢٠١١)، ودراسة عبدالرحمن (٢٠١٣) ، ودراسة صبير (٢٠١٤)، ودراسة الجهني (٢٠١٥)، ودراسة ممدوح (٢٠١٦)، ودراسة الهندي (١٤٤٠)، والوثائق التعليمية، والكتب المتخصصة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، والكتب المتخصصة في بناء المعايير وبناء المناهج والمقررات الدراسية، وأراء الخبراء والمختصين .

• **تحديد المجالات الرئيسة للأداة وما يتعلق بها من معايير**:

تم تحديد المجالات الرئيسة للبطاقة في ضوء مصادر بنائها، وروعي في صياغتها نسق المستويات المعيارية وفقا لما يلي: (بشير، ٢٠٠٩، ص. ١ -٥)، (محمد، وعبدالعظيم ،٢٠١٢، ص. ٢٥)

- صياغة المجال في شكل محتوى،
- اشتمال كل مجال على أكثر من معيار.
- اشتمال القائمة على أكثر من مجال.

وبعد الانتهاء من صياغة المجالات تم اشتقاق المعايير في ضوء مجالاتها، وروعي في صياغتها ما يلي:

- صياغتها في شكل محتوى.
- ارتباط كل معيار بمجاله.
- اشتمال المعيار على أكثر من مؤشر سلوكي.

ومن المعايير تم اشتقاق المؤشرات السلوكية ، وروعي في صياغتها ما يلي:

- صياغتها في شكل سلوكي، أي يبدأ بفعل سلوكي(فعل مضارع) قابل للقياس.
- عدم تكرار فعلين في المؤشر.
- وجود مؤشرين على الأقل لكل معيار.
- ارتباطها بالمعايير.
- مراعاة ضوابط صياغة المؤشرات المعيارية.

• **تحديد فئات التحليل**:

تمثل عملية تحديد فئات التحليل مرحلة على درجة كبيرة من الأهمية، حيث يترتب عليها نجاح أو فشل عملية تحليل المحتوى، وفئات التحليل هي مجموعة التصنيفات أو الفصائل التي يتم إعدادها في ضوء طبيعة المحتوى والهدف من التحليل؛ لكي تستخدم في وصف المحتوى بأعلى نسبة ممكنة من الموضوعية، وتنقسم فئات التحليل إلى قسمين: هما فئات المضمون وتعبر عن ماذا قيل؟ وفئات الشكل وتعبر عن كيف قيل؟ (فتح الله، ٢٠١٥، ص. ١٥٢ ، ١٥٣) .

وقسم الباحث فئات المضمون إلى فئات مضمون رئيسة تمثلت في المجالات الرئيسة للأداة وما يتعلق بها من معايير، وفئات مضمون فرعية تمثلت في مؤشرات كل معيار من معايير البناء، أما فئات الشكل فقد تمثلت في فئة العرض(عرض مباشر - عرض غير مباشر)، وفئة التناسب (مناسب لطبيعة الفقه وخصائص الطلاب – غير مناسب لطبيعة الفقه وخصائص الطلاب)،

- **الصورة الأولية للأداة**:

تكونت الأداة في صورتها الأولية من البيانات الرئيسة للكتابين المستهدفين من البحث ، والمجالات المكونة لها ، فقد تكونت من أربعة مجالات هي : بناء محتوى كتاب الفقه وتنظيمه ، وتكون من معيارين، ومتممات كتاب الفقه ، وتكون من خمسة معايير ، و الإخراج الفني لكتاب الفقه ، وتكون من أربعة معايير، و الجوانب التفاعلية للكتاب وتكون من أربعة معايير ، وكل مجموعة من المعايير تكون من مجموعة من المؤشرات بلغت (١٢٠) مؤشرًا، وفئات الشكل المتمثلة في فئة العرض، وفئة التناسب (ملحق :٢).

- **الخصائص السيكومترية للأداة**:

للتحقق من الخصائص السيكومترية للأداة تم اتباع ما يلي:

- **الصدق الظاهري للأداة**:

للتأكد من صدقها الظاهر تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين ؛ وذلك لإبداء الرأي فيها من حيث: التحقق من صحة المادة العلمية المشتملة عليها، ومعرفة مدى شمولها لمعايير بناء كتب الفقه للناطقين بغير العربية في المستويات الأولى من التعليم، وارتباط كل معيار بمجاله ومؤشراته، ودقة صياغة كل مفردة من المفردات، ومدى مناسبة فئات الشكل وفئات التحليل لهدف البحث، وإضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسبا.(ملحق: ١). وفي ضوء آراء المحكمين وتوجيهاتهم تم مراجعة الأداة، وقد وجدت بعض المقترحات وأهمها : تعديل بعض الصياغات اللغوية، مثل: تغير الأهداف الإجرائية إلى نواتج تعلم، وحذف بعض المؤشرات غير المناسبة، مثل: تتناسب الصور مع طبيعة الفقه الإسلامي ، وإضافة مؤشرات أخرى ، مثل: تمهّر الآيات القرآنية بأرقامها في المصحف الشريف، واسم السورة ، وضم بعض المعايير إلى بعضها البعض مثل ضم الرسومات والأشكال في معيار واحد ، وضم معيار المحتوى إلى مكونات الكتاب، وتغيير ترتيب بعض المعايير في القائمة بحيث تأخذ الترتيب المنطقي المناسب، بحيث يتم البدء بالمكونات ثم المتممات ، ثم الإخراج الفني.، وفي ضوء ما اقترحه السادة المحكمون وصلت القائمة إلي شكلها النهائي (ملحق: ٣). وبعد الانتهاء من التعديلات تم عرضها على المحكمين مرة أخرى لبيان نسب الاتفاق والاختلاف بين المحكمين، وبيان مدى أهمية كل مجال وما يتعلق به من معايير ومؤشرات.

- **ثبات الأداة**:

من أفضل الطرق المناسبة لحساب ثبات بطاقات تحليل المحتوى هي طريقة إعادة التحليل الذي يقوم على أساس إجراء التحليل مرتين على المادة نفسها لحساب نسبة الاتفاق والاختلاف بين التحليلين (طعيمة، ٢٠٠٨، ص. ٢٢٤).

وللتأكد من ثبات بطاقة تحليل المحتوى اختار الباحث عينة عشوائية من كتابي الفقه بلغت (٣٠) صفحة ، ثم قام بإعادة التحليل عبر الزمن، بفارق زمني قدره(٣٥) يوما بين نهاية التحليل الأول وبداية التحليل الثاني مستخدما معادلة هولستي (Holisti) وكوبر(Cooper)،(فتح الله مندور ، ٢٠١٥، ص. ١٦٠، ١٦٢) ، ومعامل الارتباط بين التحليلين لكاندل (Kendall) (طعيمة، ٢٠٠٨، ص. ٢٣٣)، وبلغت نسبة الثابت الإجمالي وفق معادلة هولستي(Holisti) (٩٨,٠٠)، ووفق معادلة كوبر(Cooper) (٩٥,٨) ووفق معامل ارتباط الرتب لكاندل (Kendall) (٩٧٢ .)، وهي نسبة مرتفعة تعطي درجة من الاطمئنان إلى استخدام بطاقة التحليل باعتبارها أداة قياس مناسبة.

- **الصورة النهائية للأداة**:

بعد عرض بطاقة تحليل المحتوى على السادة المحكمين وحساب صدقها وثباتها أصبحت الأداة في صورتها النهائية، وقد تكونت من ثلاثة مجالات هي: مكونات كتاب الفقه، ومتمماته، والإخراج الفني له، وكل مجال تكون من مجموعة من المعايير بلغ عددها(١٦) معيارا، وكل معيار تكون من عدد من المؤشرات الدالة عليها بلغ عددها(١٣٢) مؤشرا (ملحق: ٣) .

- **إجراءات التحليل**:

للقيام بإجراءات التحليل اتبع الباحث ما يلي:

- **تحديد وحدات التحليل**:

وحدة المحتوى هي وحدات المحتوى التي يمكن إخضاعها للعد والقياس بسهولة، ويعطي وجودها أو غيابها وتكرارها أو إبرازها دلالات تفيد الباحث في تفسير النتائج الكمية، وقد صنف خبراء تحليل المحتوى وحدات التحليل إلى الكلمة والموضوع والشخصية والمفردة ومقاييس المساحة والزمن والفقرة (رشدي طعيمة، ٢٠٠٨ : ٣٢٣ -، ٣٢٤)، (فتح الله، ٢٠١٦، ص. ١٤٩ - ١٥٢). ورغم هذا التحديد إلا أنه توجد وحدات تحليل أخرى تختلف باختلاف الغرض والهدف من البحث ، مثل: الجداول ، والصور، والتعليق، والتعريف، والرسومات، فالكتاب المدرسي يعد بأكمله وحدة التحليل لغرض التخطيط السنوي طويل الأجل، وتعد الوحدة الدراسية هي وحدة تحليل في التخطيط المتوسط، ، ويعد الدرس وحدة التحليل في حالة التخطيط على مستوى الحصة (فتح الله، ٢٠١٦، ص. ١٥١، ١٥٢). وبما أن فئات التحليل التي تضمنتها الأداة ليست واحدة ، ولا على نسق واحد ، وإنما هي أنساق متعددة وفقا للمعايير المناسبة لبناء كتب الفقه للناطقين بغير العربية فالباحث لم يعتمد وحدة تحليل واحدة، وإنما اعتمد لكل معيار أومؤشر وحدة التحليل المناسبة له، فالمعايير الخاصة بالأهداف ينسبها أن تكون الأهداف وحدة تحليل لها، والمعايير الخاصة بالأنشطة ، يناسبها أن تكون الأنشطة وحدة تحليل لها، وهكذا.

- **تحديد وحدة التعداد**:

نظرا لأن البحث الحالي قائم على المعايير، والمعايير هي الحد الأدنى التي يجب أن يصل إليه مستوى كتابي الفقه في عملية الإعداد والبناء فإن الباحث اعتمد وحدتين في التعداد، هما:

- وحدة التكرار: و من خلالها يتم حساب عدد مرات ظهور فئات التحليل (فئة المضمون وفئة الشكل) في كتابي الفقه بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، وكل مرة ظهور لها يحسب له تكرار بوضع علامة (/) في جداول خاصة، وهذا ما يطلق عليه عملية الترميز من أجل تحويل الكلام المكتوب إلى أرقام.
- وحدة الدرجات: ومن خلالها تحول التكرارات الناتجة من وحدة التكرار إلى درجات مقسومة على عدد وحدة التحليل التي يجب أن تتوفر في كتابي الفقه وفقا لكل معيار أو مؤشر؛ لتحديد مدى تحققها في الكتابين المستهدفة.

- **تحديد معيار الحكم**:

بما أن الباحث اعتمد وحدة الدرجات باعتبارها وحدة من وحدات التعداد فإنه ينبغي تحديد معيار للحكم على مدى تحقق كل مجال وما يتعلق به من معايير ومؤشرات، وتم اعتماد معيار الحكم من خلال المتوسطات الموزونة والمرجحة للمقياس الخماسي، وفق الجدول (١):

جدول (١): معيار الحكم لبيان مدى تحقق كل مجال وما يتعلق به من معايير ومؤشرات

نسبة التوفر	درجة التوفر	مستوى التوفر
٠،٠٠٪	٠	لا يوجد
٠،١٪ – ٢٥٪	١	ضعيف جدا
٢٥،١٪ – ٥٠٪	٢	ضعيف
٥٠،١٪ – ٧٥٪	٣	متوسط
٧٥،١٪ – ١٠٠٪	٤	كبير

- **تحديد ضوابط التحليل**:

من أبرز الضوابط التي التزم بها الباحث ما يلي:

- شمل التحليل كل ما ورد في كتاب الفقه المقرر على طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من موضوعات وغلاف وفهارس وعناوين رئيسة وفرعية ومقدمة.
- اعتماد وحدة تحليل خاصة لكل معيار وما يتعلق به من مؤشرات.
- استبعاد الجزء الخاص بمقرر الحديث النبوي في الكتاب الأول من صفحة (٣) إلى ص (٤٨) ، والكتاب الثاني من ص(٣) إلى ص (٥٨)، فهو مقرر مستقل وقائم بذاته .
- اعتماد استمارة تحليل لكل كتاب على حدة؛ لتسجيل التكرارات مع بيان درجة التوفر، فضلا عن تحديد الصورة التي ورد فيها المعيار ومؤشراته وفق فئات الشكل الواردة في بطاقة تحليل المحتوى.
- اعتماد مصطلحي الإجمال الواقعي والإجمال الفرضي ، ويقصد بالإجمال الواقعي العدد الكلي الفعلي لوحدة تحليل المعيار ومؤشراته ويتم الحصول عليه من خلال استقراء جميع محتوى الكتاب وتحليله مع ترميز وجوده في التكرارات، ويقصد بالإجمال الفرضي العدد الإجمالي لوحدة التحليل الذي يفترضه الباحث وفقا لنوع المعيار ومؤشراته في حاله خلو الكتاب من وحدة

التحليل مطلقا، ويتم الحصول عليه من خلال استقراء جميع محتوى الكتاب وتحليله مع وضع تكرارات افتراضية له.

- اعتماد مصطلحي درجة التوفر، ومستوى التوفر، ويقصد بدرجة التوفر الدرجة التي حصل عليها المعيار أو المؤشر في كتاب الفقه، وذلك من خلال قسمة التكرار على عدد وحدة التحليل الفرضية أو الواقعية ، ويقصد بمستوى التوفر المستوى الذي وصل إليه المؤشر أو المعيار في ضوء الدرجة التي حصل عليها ، وفقا لمعيار الحكم القائم على المتوسطات الموزونة والمرجحة للمقياس الخماسي المعتمد في البحث.

- **إجراءات بناء التصور المقترح**:

لبناء التصور المقترح لتطوير كتابي الفقه (المستوى الثاني والثالث)، اتبع الباحث الخطوات التالية:

- تحديد الهدف من التصور المقترح: وهو تطوير كتابي الفقه بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية في ضوء المعايير اللازمة لبنائهما بما يتناسب مع طبيعة علم الفقه وطبيعة الفئة المستهدفة.
- تحديد مصادر بناء التصور المقترح: تم بناء التصور المقترح الحالي في ضوء نتائج البحث الحالي، مع الرجوع إلى الأدب التربوي ذي العلاقة.
- إعداد التصور المقترح في صورته الأولية: تكون التصور المقترح في صورته الأولية من خمس خطوات، تمثلت في تحديد الهدف منه، وتوضيح مبرراته، ومنطلقاته، وأسسه، ومكوناته. واشتملت مكوناته على الهدف من تطوير كل مكوّن، ومؤشرات التطوير، مع بيان آليات تنفيذها.
- الصدق الظاهري للتصور المقترح: للتأكد من صدق التصور المقترح ، تم عرضه على مجموعة من الخبراء والمختصين ؛ وذلك لإبداء الرأي فيه من حيث: التحقق من صحة مادته العلمية، ومنطقية خطواته، وما اشتمل عليه من مكونات، ومدى مناسبة آليات التنفيذ لما يجب تطويره، وإضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسبا. (ملحق: ١)، وقد اقترح بعض المحكمين إضافة مصادر بناء التصور المقترح، ومراحل تنفيذه، كما أشار البعض إلى اختصار الإجراءات، و إضافة بعض الأسس، مثل إضافة الأساس اللغوي، وإضافة أهداف الجامعة الإسلامية إلى منطلقاته..
- الصورة النهائية للتصور المقترح: بعد تعديل ما أشار إليه السادة المحكمون أصبح التصور المقترح في صورته النهائية، مكونا من سبعة مراحل، تبدأ بالأهداف وتنتهي بمراحل تنفيذه.

- **أساليب المعالجة الإحصائية**:

- التكرارات، والنسب المئوية؛ لحساب تكرار وحدات التحليل وبيات مدى توفرها في المحتوى.
- المتوسطات الموزونة؛ لحساب درجة تحقق المعايير ومؤشراتها الفرعية.
- معادلة هولستي (*Holisti*) وكوبر(*Cooper*) ومعامل الارتباط لكاندل (*Kendall*)؛ لحساب معامل الثبات.

◄◄ اختبار مربع كا٢، لحساب الفروق بين التكرارات.

• **نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها**:

سوف يتم عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها وفق ترتيب كل سؤال، وبيانها فيما يلي:

• **نتيجة السؤال الأول**:

ينص السؤال الأول من أسئلة البحث على: "ما المعايير اللازمة لبناء كتابي الفقه (المستوى الثاني، والثالث) لطلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية؟"؛ وللإجابة عن هذا السؤال تمت مراجعة الدراسات السابقة، والأدبيات الأكاديمية والتربوية، والكتب والمراجع المتخصصة ذات الصلة بموضوع الدراسة، مع استطلاع آراء الخبراء والمختصين، ومن ثم التوصل إلى قائمة بالمعايير اللازمة لبناء كتابي الفقه لطلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامي، ثم تضمينها في بطاقة تحليل المحتوى؛ وللتأكد من صلاحيتها وصدقها الظاهري تم عرضها على مجموعة بلغ عددها (٩) من الخبراء والمتخصصين، وقد تم التعديل في ضوء آرائهم ومقترحاتهم، ثم تم توزيع الأداة مرة أخرى لبيان نسب الاتفاق والاختلاف بين المحكمين، وبيان مدى أهمية كل مجال وما يتعلق به من معايير ومؤشرات، وتم ذلك من خلال وضع أربعة بدائل أمام كل عبارة وهي كبير ويساوي (٣) ، ومتوسط ويساوي (٢)، وضعيف ويساوي (١)، وغير مهم ويساوي (٠)، ثم تم تحديد الوزن النسبي لكل عبارة عن طريق حساب درجة كل عبارة في مجموع المحكمين مقسومة على الدرجة النهائية لها مضروبة في(١٠٠) ، وتراوحت نسبة الاتفاق بين (٩٢,٥٩٪) و (١٠٠٪) وهي نسبة اتفاق عالية تعكس مدى أهمية المعايير ومؤشراتها في بناء كتب الفقه للناطقين بغير العربية، وللتأكد من ثباتها تم حساب الثبات عن طريق إعادة التحليل عبر الاتساق الزمني؛ لبيان معامل الاتفاق ومعامل الارتباط وفق معادلة هولستي(Holisti)، وكوبر (Cooper)، ومعامل الارتباط لكاندل ((Kendall)) بين التحليلين(الأول والثاني) إلى أن أصبحت في صورتها النهائية مكونة من ثلاثة مجالات هي: مكونات كتاب الفقه، ومتممات كتاب الفقه، والإخراج الفني لكتاب الفقه.

وتكون المجال الأول من سبعة معاير، هي: الأهداف العامة لكتاب الفقه، ونواتج التعلم، وبناء المحتوى وتنظيمه، ولغته، والأنشطة التعليمية، والتقويم، وتقنيات التعليم ،وكل معيار تكون من مجموعة من المؤشرات الدالة عليه بلغت في مجملها (٧٦) مؤشرا. وتكون المجال الثاني من خمسة معايير، هي: صفحة غلاف كتاب الفقه، والمقدمة، والخاتمة، والمصادر والمراجع، والفهرس، وكل معيار تكون من مجموعة من المؤشرات الدالة عليه بلغت في مجملها (٢٧) مؤشرا. وتكون المجال الثالث من أربعة معايير، هي: صفحة غلاف كتاب الفقه، والمحتوى، والصور، والرسومات والأشكال، وكل معيار تكون من مجموعة من المؤشرات الدالة عليه بلغت في مجملها (٢٩) مؤشرا، والجدول (٢) يبين ذلك:

جدول (٢): النسب المئوية لعدد المجالات ومعاييرها وما يتعلق بها من مؤشرات.

المجال	المعيار	عدد المؤشرات	النسب المئوية
مكونات كتاب الفقه	الأهداف العامة لكتاب الفقه	٤	٠٣٠.٣
	نواتج التعلم	٩	٨٢.٦
	بناء المحتوى وتنظيمه	١٦	١٢.١٢
	لغة المحتوى	١٠	٥٨.٧
	الأنشطة التعليمية	١٧	٨٨.١٢
	التقويم	١٠	٥٨.٧
	تقنيات العليم	١٠	٥٨.٧
الإجمالي		٧٦	٪ ٥٧,٥٧
متممات كتاب الفقه	صفحة غلاف كتاب الفقه	٩	٨٢.٦
	المقدمة	٦	٥٤.٤
	الخاتمة	٦	٥٤.٤
	الفهرس	٤	٠٣٠.٣
	المصادر والمراجع	٢	٥٢.١
الإجمالي		٢٧	٪٢٠,٤٦
الإخراج الفني لكتاب الفقه	صفحة غلاف كتاب الفقه	٦	٥٤.٤
	المحتوى	١٣	٨٥.٩
	الصور	٦	٥٤.٤
	الأشكال والرسومات	٤	٠٣٠.٣
الإجمالي		٢٩	٢١,٩٧
إجمالي عدد المؤشرات		١٣٢	٪١٠٠

يشير الجدول إلى أن عدد المؤشرات في المجال الأول بلغت (٧٦) مؤشرًا، وبنسبة مئوية (٥٧,٥٧)، وهي نسبة مرتفعة مقارنة بباقي المعايير؛ وذلك لأنها الأساس والأصل في بناء أي كتاب دراسي فضلا عن أنها العناصر المكونة له، وعليها يعتمد المعلم، وبها تكتمل أركان العملية التعليمية، ثم يليها عدد مؤشرات المجال الثالث التي بلغت (٢٩) مؤشرا، وبنسبة مئوية (٢١,٩٧)، ثم يليها عدد مؤشرات المجال الثاني التي بلغت (٢٧) مؤشرا ، وبنسبة مئوية (٢٠,٤٦).

- **نتيجة السؤال الثاني**:

ينص السؤال الثاني على: "ما مدى توفر معايير البناء في كتاب فقه المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم مسح كتاب فقه المستوى الثاني وقراءته أكثر من مرة، ثم البدء في تحليله حسب فئات التحليل المتضمنة في أداة الدراسة، ومن ثم حساب التكرارات والنسب المئوية والإجمالي الفرضي والإجمالي الواقعي ودرجة التوفر، ومستواه ، والرتبة ، مع بيان فئات الشكل المتمثلة في فئات العرض ، وفئات التناسب، وتوضيح ذلك فيما يلي:

جدول(٣): درجة توفر معايير المجال الأول ومؤشراتها (مكونات موضوعات كتاب الفقه) في كتاب فقه المستوى الثاني

المعيار	المؤشر	وحدة التحليل	الإجمالي الفرضي [١]	الإجمالي الواقعي	التكرار	النسبة المئوية	درجة التوفر	مستوى التوفر	الرتبة	التناسب		العرض	
										مناسب	غير مناسب	مباشر	غير مباشر
الأهداف العامة لكتاب فقه	تعبر الأهداف العامة عما ينوي أن يقوم به معلم الفقه في قاعة الدراسة.	الأهداف العامة	–	٢	–	–	٣	لا يوجد	٤	–	–	–	–
	ترتبط الأهداف العامة بطبيعة مقرر الفقه.		–	٢	٢	١٠٠	٤	كبير	١	٢		٢	
	ترتبط الأهداف العامة باحتياجات الطلاب الفقهية.		–	٢	٢	١٠٠	٤	كبير	١	٢		٢	
	تتضمن الأهداف العامة جوانب التعلم الثلاثة(المعرفية والمهارية والوجدانية)		–	٢	١	٥٠	٢	ضعيف	٣	–	١	–	١
الإجمالي			–	٨	٥	٥.٦٢	٣	متوسط		٤	١	٤	١
نواتج تعلم موضوعات كتاب الفقه	ترتبط نواتج التعلم بالأهداف العامة لمقرر الفقه.	نواتج التعلم	٣٠	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	ترتبط نواتج التعلم بمحتوى كتاب الفقه.	نواتج التعلم	٣٠	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	تشتمل نواتج التعلم على الجوانب التعلمية الثلاثة(المعرفية والمهارية والوجدانية)	نواتج التعلم	٣٠	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	تقبل نواتج التعلم الملاحظة والقياس.	نواتج التعلم	٣٠	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	تقبل نواتج التعلم التحقيق داخل القاعة الدراسية أو خارجها.	نواتج التعلم	٣٠	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	تخلو نواتج التعلم من التركيب	نواتج التعلم	٣٠	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	ترتبط نواتج التعلم بسلوك المتعلم بعد انتهاء الدرس.	نواتج التعلم	٣٠	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	تشتمل نواتج التعلم المستويات التعليمية الدنيا والعليا وفقا لسلم بلوم للعربي.	نواتج التعلم	٣٠	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	تشتمل نواتج التعلم على كل مكوناتها الرئيسة.	نواتج التعلم	٣٠	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	الإجمالي	–	٢٧٠	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
بناء محتوى كتاب الفقه وتنظيمه	يشتمل المحتوى على منظم متقدم مكتوب (شارح أو مقارن فقهي)وفق دروس المقرر	أول فقرة في كل درس	–	١٠	–	–	–	لا يوجد	١٩	–	–	–	–
	يتضمن المحتوى خرائط مفاهيم وفق طبيعة كل موضوع في مقرر الفقه .	خريطة مفاهيم	١٠	–	–	–	–	لا يوجد	١٩	–	–	–	–
	يتسم محتوى الفقه بالصحة والدقة العلمية.	الفقرة	–	١٠٤	١٠٣	٩٩	٤	كبيرة	١١	١٠٣	–	١٠٣	–
	يتسم محتوى الفقه بصحة الاستدلال من المصادر الرئيسة والفرعية.	الموضوع	–	١٠	١	١٠	١	ضعيف	١٧	١	–	–	١
	تمهّر الآيات القرآنية بأرقامها في المصحف الشريف، واسم السورة	الآيات القرآنية		١	–	–	–	لا يوجد	١٩	–	–	–	–
	تخرّج الأحاديث الواردة في محتوى الفقه من كتب السنة المعتمدة.	الأحاديث النبوية		١	–	–	–	لا يوجد	١٩	–	–	–	–
	يشتمل المحتوى على توثيق ما تم اقتباسه من المصادر والمراجع.	الفقرة		١٠٤	–	–	–	لا يوجد	١٩	–	–	–	–
	يرتبط المحتوى بالأهداف العامة لمقرر الفقه.	الفقرة	–	١٠٤	١٠٤	١٠٠	٤	كبير	١	١٠٤		١٠٤	
	يرتبط المحتوى بنواتج تعلم مقرر الفقه.	الفقرة	–	١٠٤	–	–	–	لا يوجد	١٩	–	–	–	–
	ترتبط موضوعات كتاب الفقه باحتياجات الطلاب الفقهية.	الموضوع	–	١٠	١٠	١٠٠	٤	كبير	١	١٠		١٠	

[١] يستخدم الواقع الفرضي في حالة خلو الكتاب من وحدة التحليل تماما ، فيقدر الباحث العدد الإجمالي الذي يجب أن يتضمنه الكتاب لوحدة التحليل، ويتم الحصول عليه من خلال استقراء جميع محتوى الكتاب وتحليله مع وضع تكرارات افتراضية له. ويستخدم الإجمالي الواقعي في حالة اشتمال الكتاب على وحدة التحليل؛ وذلك بهدف تصحيح الدرجة الكلية لإجمالي المعايير ومؤشراتها والنسب المئوية لها والرتبة الخاصة بها.

المعيار	المؤشر	وحدة التحليل	الإجمالي الفرضي ١	الإجمالي الواقعي	التكرار	النسبة المئوية	درجة التوفر	مستوى التوفر	الرتبة	التناسب		العرض	
										مناسب	غير مناسب	مباشر	غير مباشر
	ترتيط العناوين الرئيسة والفرعية بما تحتها من محتوى فقهي	العناوين	–	٢٢	٢٢	١٠٠	٤	كبير	١	٢٢		٢٢	
	يتضمن المحتوى صورا فقهية محسوسة.	الصور الفقهية	–	١٠	١٠	١٠٠	٤	كبير	١	١٠		١٠	
	يناسب حجم المحتوى الزمن المحدد لها وفقا لخطة الدراسة.	الدرس	١٤	١٤	١٤	١٠٠	٤	كبير	١	١٤	–	١٤	
	تعرض موضوعات الفقه في كل كتاب بشكل متتابع.	الموضوع		١٠	١٠	١٠٠	٤	كبير	١	١٠		١٠	
	يعرض المحتوى كل موضوع وفق تسلس عناصره الفقهية المناسبة.	الموضوع		١٠	١٠	١٠٠	٤	كبير	١	١٠		١٠	
	يتضمن كل موضوع مكوناته الرئيسة المتمثلة في : العنوان ونواتج التعلم والمقدمة والأنشطة والمادة العلمية والتقويم.	مكونات كل موضوع	٣٠	–	٣٠	٥٠	٢	متوسط	١٢	٣٠		٣٠	
الإجمالي			٥٨٤		٣١٤	٧٦.٥٣	٣	متوسط		٣١٤		٣١٤	
لغة محتوى كتاب الفقه	يستخدم محتوى الجمل الاعتراضية عند الضرورة.	الجمل الاعترا ضية	–	١	١	١٠٠	٤	كبير	١	١		١	
	يوضح المحتوى معاني الكلمات الفقهية الصعبة.	الكلمات الصعبة	–	١٠١	١	٠.٠١	١	ضعيف جدا	٩		١	١	
	تتسم جمل المحتوى بالقصر	الجمل		٢٦٥	٢٦٢	٨٦.٩٨	٤	كبير	٥	٢٦٢		٢٦٢	
	تخلو الفاظ المحتوى من الأخطاء الإملائية والمطبعية.	الألفاظ		١٣٢٧	١٣٢٤	٧٧.٩٩	٤	كبيرة	٤	١٣٢٤		١٣٢٤	
	تخلو الفاظ المحتوى من الأخطاء اللغوية.	الألفاظ		١٣٢٧	١٣٢٦	٩٢.٩٩	٤	كبيرة	٣	١٣٢٦		١٣٢٦	
	تضبط جميع الفظ المحتوى في المستوى الثاني والكلمات التي تحتمل اللبس في المستوى الثالث.	الألفاظ		١٣٢٧	١١٢١	٤٧.٨٤	٤	كبير	٧	١١٢١		١١٢١	
	يستخدم المحتوى ضمائر الغائب المتصلة عند الحاجة.	الضمائر المتصلة		٤٣	٤٣	١٠٠	٣	كبير	١	٤٣		٤٣	
	تتسم لغة المحتوى بالوضوح والسهولة بما يتناسب مع طبيعة الطلاب الناطقين بغير العربية.	الجمل		٢٦٥	٢١٢	٨٠	٤	كبير	٨	٢١٢		٢١٢	
	يشتمل الكتاب على كشاف للمصطلحات الفقهية.	الكشاف	١	–	–	–	–	لا يوجد	١٠	–	–	–	–
	يستخدم المحتوى علامات الترقيم المناسبة للجمل والفقرات.	علامات الترقيم		٣٣٤	٣٠٤	٩١	٤	كبير	٦	٣٠٤		٣٠٤	
الإجمالي			٤٩٩٠		٤٥٩٤	٠٦.٩٢	٤	كبير		٤٥٩٣	١	٤٥٩٤	
الأنشطة التعليمية لكتاب الفقه	ترتيط الأنشطة التعليمية بنواتج التعلم ومحتوى كتاب الفقه.	الأنشطة التعليمية	٢٠	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	تسهم الأنشطة التعليمية في تحقيق نواتج التعلم		٢٠	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	تراعي الوقت المتاح لتنفيذها		٢٠	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	تشتمل على مكوناتها المتمثلة في العنوان، والهدف، والمهام، والوقت، ونوع الأداء.		٢٠	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	تصاغ الأنشطة التعليمية بطريقة واضحة يفهمها متعلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها.		٢٠	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	تقبل الأنشطة التعليمية التنفيذ .		٢٠	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	ترتيط الأنشطة التعليمية بواقع متعلمي معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها.		٢٠	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	تناسب الأنشطة التعليمية طبيعة الطلاب الناطقين بغير العربية من حيث مستوى السهولة والصعوبة واللغة.		٢٠	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	تراعي الأنشطة التعليمية طبيعة مقرر الفقه من حيث الاستدلال والاستنباط والاستقراء		٢٠	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	توظف مهارات التواصل(تحدث-كتابة-قراءة-استماع) لدى الطلاب الناطقين بغير العربية		٢٠	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	تتنوع الأنشطة التعليمية وفق جوانب التعلم المختلفة(المهارية -المعرفية -الوجدانية)		٢٠	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	تتنوع الأنشطة التعليمية في مكان عرضها داخل المحتوى(أول الدرس- منتصف الدرس- آخر الدرس).		٢٠	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–

المعيار	المؤشر	وحدة التحليل	الإجمالي الفرضي ١	الإجمالي الواقعي	التكرار	النسبة المئوية	درجة التوفر	مستوى التوفر	الرتبة	التناسب		العرض	
										مناسب	غير مناسب	مباشر	غير مباشر
	تتنوع الأنشطة التعليمية في الشكل الذي تقدم به للطلاب(شكل دائرة- جدول – خريطة مفاهيم ..).		٢٠	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	تتنوع الأنشطة التعليمية في طريقة ادائها (فردي- جماعي).		٢٠	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	تتنوع الأنشطة التعليمية في مستويات التفكير المطلوبة من المتعلمين(تذكر –فهم –تطبيق – تحليل..).		٢٠	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	تتنوع الأنشطة بين الصفية وغير الصفية(داخل القاعة – خارج القاعة)		٢٠	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	تربط الأنشطة التعليمية الطالب بمصادر التعلم الأخرى.(البحث في شبكة المعلومات الدولية-قراءة الكتاب المقرر- البحث في مكتبة الجامعة- قراءة بعض المراجع التخصصية..)		٢٠	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
الإجمالي			٣٤٠	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
تقويم مدى تحقق فوائح التعلم لكتاب الفقه	يرتبط التقويم بنواتج التعلم لموضوعات الفقه.	التقويم		١٠٢	–	–	–	لا يوجد	٩	–	–	–	–
	يغطي التقويم موضوعات الفقه المتضمنة في الكتاب	التقويم		١٠٢	١٠٢	١٠٠	٤	كبير	١	٩٣	٩	١٠٢	
	يتنوع التقويم ما بين المقالية (٢٥ ٪) والموضوعية (٧٥ ٪).	التقويم		١٠٢	(ن) مجموع د (ك) موضوعي	٪٧٥+٪٢٥ = ٪٣٤	٢	ضعيف	٦	٩٣	٩	١٠٢	
	يتنوع التقويم في استخدام الأسئلة الموضوعية (صح وخطأ- التكميل- اختيار من متعدد-المزاوجة)	النوع	٤	–	١	٢٥٠	١	ضعيف جدا	٨	١	–	١	–
	تتنوع أساليب التقويم المتضمنة في الكتاب(اختبار تحريري- بطاقة ملاحظة- تقييم ذاتي)	النوع	٣	–	١	٣.٣٣	١	ضعيف	٧	١		١	
	تصاغ أسئلة التقويم بصورة واضحة لا تحتمل اللبس	التقويم		١٠٢	١٠	٩.٩٨	٤	كبير	٣	١٠		١٠	
	يتوفر في كل نوع من أنواع التقويم معايير صياغته.	التقويم		١٠٢	٩١	٢.٨٩	٤	كبير	٥	٩١	–	٩١	
	يتضمن المحتوى التقويم البنائي في اثناء عرض كل موضوع أو درس.	التقويم		١٠٢	–	–	–	لا يوجد	٩				
	يتضمن المحتوى التقويم الختامي في نهاية كل موضوع أو درس.	التقويم		١٠٢	١٠٢	١٠٠	٤	كبير	١	١٠٢		١٠٢	
	يراعي التقويم طبيعة الطلاب الناطقين بغير العربية من حيث مستوى السهولة والصعوبة واللغة.	التقويم		١٠٢	١٠	٩.٩٨	٤	كبير	٣	١٠		١٠	
الإجمالي				٨٢٣	٥٩٩	٧٨.٧٢	٣	متوسط	٥٨١	١٨		٥٩٩	
تقنيات التعليم	يصاحب كتاب الفقه موقع إلكتروني/ قرص مدمج مدون عليه كتاب الفقه رقميا في ضوء معايير إعداد الكتب الرقمية.	تقنيات التعليم	١٠	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	يصاحب الكتاب موقع إلكتروني/ قرص مدمج يشتمل على تصوير متحرك لكل موضوعات كتاب الفقه؛ لتدريب الطلاب على أداء العبادات بطريقة صحيحة.		١٠	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	يصاحب الكتاب موقع إلكتروني/ قرص مدمج متضمن صورا متحركة مصحوبة بالصوت تمثل معاني المفردات والتراكيب الجديدة.		١٠	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	يصاحب الكتاب موقع إلكتروني/ قرص مدمج يشتمل على تصميمات مناسبة ومشوقة لأنشطة التعلم اللازمة لكل موضوع من موضوعات كتاب الفقه.		١٠	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	– يصاحب الكتاب موقع إلكتروني/ قرص مدمج يشتمل على أساليب تقويم متنوعة تساعد الطالب على التقويم الذاتي.		١٠	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	يصاحب الكتاب موقع إلكتروني/ قرص مدمج يشتمل على معلومات إثرائية متعلقة بكل موضوع من موضوعات الفقه.		١٠	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	يصاحب الكتاب موقع إلكتروني/ قرص مدمج مصمم عليه بعض الألعاب اللغوية ذات العلاقة بالموضوعات الفقهية المقررة.		١٠	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	يصاحب الكتاب تطبيقات الواقع المعزز(للضاف)		١٠	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	يشير الكتاب إلى تطبيقات جوجل للعلوم الشرعية الملائمة للموضوعات الفقهية المتضمنة في الكتاب الورقي.		١	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	ينبه الكتاب على أهمية استخدام تقنيات التعلم ذات العلاقة بكتاب الفقه، وكيفية استخدامها.		١	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
الإجمالي			٨٢	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–

يشير الجدول (٣) إلى وجود اختلاف في مستوى تحقق المعايير ومؤشراتها المكونة للمجال الأول (مكونات كتاب الفقه)من بطاقة تحليل المحتوى، وتوضيح ذلك فيما يلي:

تشير نتائج الجدول إلى تحقق المعيار الأول (الأهداف العامة لكتاب الفقه) ، بنسبة (٦٢,٥ ٪) ، وهي نسبة متوسطة، فقد بلغ إجمالي تكراراته (٥) تكرارات ، وبدرجة (٣) عند مستوى (متوسط). وجاء المؤشران (٢)، و(٣) (ترتبط الأهداف العامة بطبيعة مقرر الفقه)، و(ترتبط الأهداف العامة باحتياجات الطلاب من الموضوعات الفقهية) أعلى المؤشرات تكرارا ، بتكرارين لكل مؤشر، و بنسبة (١٠٠ ٪)، وبدرجة (٤) عند مستوى(كبير)، وبرتبة (١)، وجميعها بعرض مناسب وبشكل مباشر، وهذا من الطبيعي ومن المسلمات لكل مقرر أو مادة دراسية، وخاصة إذا كان واضعوا المقررات من ذوي الخبرة والاختصاص في العلوم الشرعية، ولهم دراية كافية بالفئات المستهدفة في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، ويليهما المؤشر الرابع (تتضمن الأهداف العامة جوانب التعلم الثلاثة(المعرفية والمهارية والوجدانية) بتكرار واحد وبنسبة (٥٠٪)، وبدرجة (٢) عند مستوى (ضعيف) ، وبرتبة (٣)؛ لأن الأهداف أشارت بشكل ضمني وغير مناسب إلى الناحية المعرفية والمهارية دون الإشارة إلى الناحية الوجدانية من التعلم. وجاء المؤشر الأول (تعبر الأهداف العامة عما ينوي أن يقوم به معلم الفقه في قاعة الدراسة)، أقل المؤشرات تكرارا فلم يحظ بتكرار واحد، وجاء في المرتبة الأخيرة (٤) ؛ ولعل هذا يرجع إلى أن صياغة الأهداف لم تأت من متخصص في المناهج وطرق التدريس أو في التربية ؛ ولذا أتت بصياغة عامة فضفاضة لم تعبر عن المقصود بدقة ، فبدأت بفعل عام غير قابل للقياس، مع عدم وضوح المقصود منه؛ فالأهداف بدأت بالفعل (يتعلم)، والتعلم يشمل كل أغراض العملية التعليمية، كما يشمل ما يقوم به الطالب وما يقوم به المعلم من أجل التعلم. أما المعيار الثاني الخاص بنواتج التعلم ، فقد خلا من التكرارات مطلقا نتيجة خلو الكتاب منها، رغم أن عدد نواتج التعلم المتوقعة للكتاب يساوي(٣٠) ، ناتجا موزعين على دروس الكتاب التي بلغت (١٠) دروس بواقع ثلاثة نواتج تعلم لكل درس؛ وقد يرجع هذا إلى عدم إدراك أهمية نواتج التعلم في العملية التعليمية في الفترة التي تم فيها إعداد الكتاب وتأليفه، وخاصة أن الكتاب المؤلف لم يعد النظر فيه - في حدود علم الباحث - منذ إنشاء المعهد عام ١٣٨٦ / ١٣٨٧هـ، (معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، ٢٠١٩)، وهو أول معهد تم إنشاؤه في المملكة العربية السعودية خدمة لهذه الفئة من الطلاب (العويضي، ٢٠١٦، ص. ١٥٦) . والمعيار الثالث (بناء محتوى كتاب الفقه وتنظيمه) تحقق بنسبة (٥٣,٧٦) ، وهي نسبة متوسطة، فقد بلغ إجمالي التكرارات (٣١٤) تكرارا، وبدرجة (٣) عند مستوى (متوسط). وجاءت أعلى المؤشرات تكرارا المؤشر رقم(٢١)، و(٢٣)، إلى (٢٨) وعدد تكراراتها على التوالي(١٠٤)، و(١٠)، و(٢٢)،و(١٠)، و(١٤)، و(١٠)، و(١٠)، بنسبة (١٠٠ ٪) ، وبدرجة (٤) عند مستوى(كبير)، وجميعها بعرض مناسب، ومباشر، وبرتبة (١)؛ وهذا يرجع إلى طبيعة مقرر الفقه الذي ترتب فيه الأبواب والدروس وفق تتابع وتسلسل معين ، فمن

المسلم به عند أهل التخصص أن الطهارة تسبق الوضوء، والوضوء يسبق الصلاة ، والصلاة تسبق الزكاة ، وهكذا ، كما أن ترتيب محتوى كل درس يأخذ أسلوبا معينا ، من حيث البدء بالتعريف اللغوي، ثم الاصطلاحي ، ثم الحكم الشرعي ، وهكذا. أما المؤشر رقم (١٧) (يتسم محتوى الفقه بصحة الاستدلال من المصادر الرئيسة والفرعية)،فقد جاء بتكرار واحد وبعرض مناسب، وبنسبة (١٠٪)،وبرتبة (١٧)؛لأن المحتوى خلا من الاستدلال على الأحكام الفقهية ولم يأت سوى دليل واحد بطريق غير مباشر في أحكام الحج والعمرة، ولعل هذا يرجع إلى مراعاة طبيعة المتعلمين، فهم في المستوى الثاني وعائق اللغة ما زال كبيرا بالنسبة لهم، -وإن كان دليل واحد في كتاب كامل غير كاف - وجاءت أقل المؤشرات تكرارا رقم(١٤)، و(١٥)، و(١٨)، و(١٩)، و(٢٠)، بدون تكرار، وبرتبة(١٩)،؛ ولعل هذا يرجع إلى عدم إدراك أهمية المنظمات المتقدمة المكتوبة وخرائط المفاهيم في العملية التعليمية، وعدم العناية بعزو الآيات القرآنية ، وتخريج الأحاديث النبوية، وخاصة أن الكتاب مؤلف منذ إنشاء المعهد -في حدود علم الباحث - ، كما يلاحظ أن المحتوى لم يتم توثيقه، ولم يتم توضيح مصدره ، وقد يعزى هذا إلى سطحية المحتوى وعدم عمقه، كما أن معظم ما ورد في المحتوى من المسلمات الفقهية، كما قد يرجع إلى اعتقاد المؤلف بأن التوثيق داخل الكتاب يضعف مقروئيته بالنسبة للطلاب.

كما يشير الجدول إلى تحقق المعيار الرابع (لغة محتوى كتاب الفقه) بنسبة (٩٢,٠٦) ، وهي نسبة مرتفعة، فقد بلغ إجمالي التكرارات (٤٥٩٤) ، وبدرجة (٤) عند مستوى (كبير) . وجاء المؤشران رقم (٣٠)، و(٣٦) (يستخدم محتوى الجمل الاعتراضية عند الضرورة)، و(يستخدم المحتوى ضمائر الغائب المتصلة عند الحاجة) من أعلى المؤشرات ، بعدد تكرارات (١)، و(٤٣) ، بنسبة (١٠٠) في كل منهما، وبرتبة (١) ، وهذا يرجع إلى عدم وجود جمل اعتراضية داخل الكتاب، سوى جملة واحدة ، وجاءت مناسب وصريحة، مع استخدام ضمائر الغائب المتصلة عند الحاجة، وهذا فيه مراعاة لطبيعة الطلاب الناطقين بغير العربية، حيث إن كثرة الجمل الاعتراضية وكثرة ضمائر الغائب تعوق عملية الفهم والاستيعاب لدى هذه الفئة من المتعلمين. وجاء ت أقل المؤشرات تكرارا المؤشر رقم (٣٨) (يشتمل الكتاب على كشاف للمصطلحات الفقهية)، فقد جاء في الرتبة الأخيرة، وبدون تكرارات، فعلى الرغم من أهمية هذا المؤشر وخاصة للناطقين بغير العربية، وعلى الرغم من عدم توضيح المفردات الصعبة أو الغريبة في الكتاب وفقا للمؤشر (٣١) (يوضح المحتوى معاني الكلمات الفقهية الصعبة) الذي جاء بتكرار واحد، وبنسبة (٠,٠١٪) إلا أن الكتاب قد خلا منه مطلقا، وقد يعزو الباحث هذا إلى اعتماد معد الكتاب على مدرس المادة الذي يوضح للطلاب كل ما يجده صعبا بالنسبة لهم وفقا للموقف التعليمي الآني. أما المعيار الخامس المتعلق بالأنشطة التعليمية، فقد خلا من التكرارات مطلقا نتيجة خلو الكتاب منها، رغم أن عدد الأنشطة المتوقعة للكتاب يساوي(٢٠) نشاطا موزعين على دروس الكتاب التي بلغت (١٠) دروس بواقع نشاطين لكل درس؛ ولعل هذا يرجع إلى عدم إدراك أهمية الأنشطة

التعليمية في تنمية المهارات المختلفة لدى المتعلمين، وتحقيق نواتج التعلم التي خلا منها الكتاب أيضا، فقد ألف الكتاب في فترة لم يظهر فيها الاهتمام بهذه الفئة من المتعلمين ، ولم يظهر هذا الاهتمام إلا منذ أن "شهدت نهاية الألفية الثانية وبداية الألفية الثالثة إقبالا كبيرا على تعلم اللغة العربية وتعليمها بغض النظر عن أغراض متعلميها والجهات المنوط بها تعليمها، وقد انعكس ذلك تباعًا على برامج اللغة العربية لغير الناطقين بها " (الفوزان، وعبدالخالق، ٢٠١٦، ص. ٣).

كما يشير الجدول السابق أيضا إلى أن المعيار السادس (تقويم مدى تحقق نواتج التعلم لكتاب الفقه) قد تحقق بنسبة (٧٢,٧٨) ، وهي نسبة متوسطة، فقد بلغ إجمالي التكرارات (٥٩٩) ، وبدرجة (٣) عند مستوى (متوسط)، وكلها جاءت بصورة مناسبة، ماعدا (١٨) تكرارا قد جاءت بصورة غير مناسبة لطبيعة الدروس وطبيعة الطلاب؛ نظرا لوجود أخطاء لغوية في صياغة بعضها، وغموض البعض الآخر. وجاء المؤشران (٥٨)، و(٦٥) (يغطي التقويم موضوعات الفقه المتضمنة في الكتاب)، و(يتضمن المحتوى التقويم الختامي في نهاية كل موضوع أو درس.)، بعدد تكرارات (١٠٢) في كل منهما، وبنسبة (١٠٠)، وبرتبة (١)، وهذا واضح وظاهر في الكتاب، فقد صيغ لكل درس مجموعة من الأسئلة قد تصل أحيانا إلى (٢٠) سؤالا لمحتوى لا يزيد عن (١٢) فقرة صغيرة ، كما في درس "أنواع الحج وأيامه"، وهذا قد يكون مناسبا لهذا المستوى لإكسابه بعض المهارات التواصلية -من خلال قراءة الأسئلة وفهمها والإجابة عنها -، مثل التعبير الشفهي أو التحدث، والكتابة، وغيرهما، فضلا عن التأكد من مدى تحقق نواتج التعلم المنشودة. وجاء المؤشران (٥٧)، و(٦٤)(يرتبط التقويم بنواتج التعلم لموضوعات الفقه) ، و(يتضمن المحتوى التقويم البنائي في أثناء عرض كل موضوع أو درس) أقل المؤشرات تكرارا ، فلم يرد لهما تكرار واحد؛ والسبب هو عدم وجود نواتج تعلم في الكتاب، مع عدم إدراك أهمية التقويم البنائي، رغم ما يقوم به من توفير تغذية راجعة فورية لتوجيه الموقف التدريسي إلى المسار الصحيح، وحفز الطلاب على التعلم باعتبار أن التقويم من بين الدوافع التي تحفز على التحصيل والتعلم (زيتون، ١٤٢٨، ص. ١٧٥) .

أما المعيار السابع المتعلق بتقنيات التعليم، فقد خلا من التكرارات مطلقا نتيجة خلو الكتاب منها؛ ولعل هذا يرجع إلى التركيز على المادة التعليمية الورقية أكثر من غيرها ؛ نظرا لقدم تأليف الكتاب، مع التكلفة المادية المرتفعة التي يحتاجها الكتاب لتصميمة وفق تقنيات التعليم الحديثة من فيديوهات وواقع معزز وصور متحركة وثابتة بنظام ثلاثية الأبعاد، وغير ذلك، علما بأن تقنيات التعليم تقدم أساسا ماديا ملموسا ومحسوسا للمتعلم، وتقرب المعنى إلى الأفهام، وهذا ما يحتاجه الطلاب الناطقون بغير العربية، وخاصة في المراحل الأولى من مراحل اكتساب اللغة، فضلا عن أنها تخفف من مشكلة الفروق الفردية، وتجعل التعلم أكثر تشويقا ومتعة، وتساعد على تركيز الانتباه، وإثارة الدافعية (الجبان، أحمد ، ١٤٢٣ ه، ص. ١٧).

جدول (٤): درجة توفر معايير المجال الثاني ومؤشراتها (متممات كتاب الفقه) في كتاب فقه المستوى الثاني

المعيار	المؤشر	وحدة التحليل	الإجمالي الفرضي	الإجمالي الواقعي	التكرار	النسبة المئوية	درجة التوفر	مستوى التوفر	الرتبة	التناسب		العرض	
										مناسب	غير مناسب	مباشر	غير مباشر
صفحة غلاف كتاب الفقه	يعبر عنوان الكتاب تعبيرا دقيقا عن محتواه.	الغلاف	–	١	١	١٠	٤	كبير	١	١		١	
	يتسم عنوان الكتاب بالدقة والوضوح.	العنوان	–	١	١	١٠	٤	كبير	١	١		١	
	يتسم عنوان الكتاب بالإيجاز والاختصار.	العنوان	–	١	١	١٠	٤	كبير	١	١		١	
	تشتمل صفحة الغلاف على أسماء المؤلفين.	المؤلفون	–	١	١	١٠	٤	كبير	١	١		١	
	تشتمل صفحة الغلاف على بلد النشر ودار النشر و سنة الطباعة.	بلد النشر ودار النشر وسنة الطباعة	–	٣	٣	١٠	٤	كبير	١	٣		٣	
	تشتمل صفحة الغلاف على تحديد المستوى التعليمي.	المستوى التعليمي	–	١	١	١٠	٤	كبير	١	١		١	
	تشتمل صفحة الغلاف على تحديد رقم الطبعة والترقيم الدولي أو رقم الإيداع.	رقم الطبعة و رقم الإيداع	–	٢	١	٥٠	٢	ضعيف	٩		١	١	
	تشتمل صفحة الغلاف على شعار الجامعة الإسلامية ووزارة التعليم	الشعار	–	٢	٢	١٠	٤	كبير	١	٢		٢	
	تتضمن صفحة الغلاف الداخلي ما تتضمنه صفحة الغلاف الخارجي.	الغلاف الداخلي	–	١	١	١٠	٤	كبير	١	١		١	
	الإجمالي	–	–	١٣	١٢	٣٠٩٢	٤	كبير		١١	١	١٢	
مقدمة كتاب الفقه	عُرّف المقدمة بالموضوعات الفقهية التي اهتم عليها الكتاب	الموضوعات الرئيسة		٧	–	–	–	لا يوجد	٣	–	–	–	–
	تتسم المقدمة بسهولة اللغة ووضوحها.	الجملة	٣	٣	٣	١٠	٤	كبير	١	٣		٣	
	تثير المقدمة دافعية التعلم لدى المتعلم.	الجملة	٣	–	–	–	–	لا يوجد	٣	–	–	–	–
	تبرز المقدمة منهج كتاب الفقه في التأليف.	الجملة	٣	–	–	–	–	لا يوجد	٣	–	–	–	–
	تشير المقدمة إلى الفئات التي يقدم لها كتاب الفقه.	الجملة	١	١	١	١٠	٤	كبير	١	١		١	
	تشير المقدمة إلى مبررات تأليف كتاب الفقه.	الجملة	٣	–	–	–	–	لا يوجد	٣	–	–	–	–
	الإجمالي	–	–	٢٠	٤	٢٠٪	١	ضعيف جدا		٤		٤	
خاتمة كتاب الفقه	تشتمل الخاتمة على شكر الله تعالى وحمده على إتمام كتاب الفقه للطلاب الناطقين بغير العربية.	الجملة	٣	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	تبدأ الخاتمة بعنوان أو كلمة أو جملة تشير إليها.	الجملة	١		–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	تشتمل الخاتمة على فقرة واحدة أو فقرتين.	الفقرة	١		–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	ترتبط الخاتمة في مضمونها بما تم تقديمه من موضوعات فقهية.	الجملة	٣		–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	تشير الخاتمة بأسلوب الرجاء إلى ضرورة الاستفادة من كتاب الفقه من الناحية النظرية والتطبيقية.	الجملة	٣	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	تكتب الخاتمة بلغة سهلة وواضحة.	الجملة	٨		–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	الإجمالي		١٩	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
مصادر كتاب الفقه ومراجعه	يتضمن الكتاب المصادر والمراجع التي اعتمد عليها المؤلفون في بناء كتاب الفقه.	المصادر والمراجع	٣	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	تتسم مراجع كتاب الفقه ومصادره بالتخصصية.		٣	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	تنسب مراجع كتاب الفقه ومصادره إلى أهل السنة والجماعة.		٣	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	تكتب مصادر الكتاب ومراجعه بطريقة منهجية صحيحة.		٣	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	الإجمالي		٩	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
فهرس الكتاب	يتضمن الكتاب قائمة بمحتويات موضوعاته ورقم الصفحة.	الفهرس	–	١	١	١٠	٤	كبير	١	١		١	
	تتوافق الموضوعات المتضمنة في الفهرس مع موضوعات محتوى الكتاب من حيث العنوان ورقم الصفحات.		–	١	١	١٠	٤	كبير	١	١		١	
	الإجمالي		–	٢	٢	١٠	٤	كبير		٢		٢	

يشير الجدول (٤) إلى وجود اختلاف في مستوى تحقق المعايير ومؤشراتها المكونة للمجال الثاني (متممات كتاب الفقه)من بطاقة تحليل المحتوى، وتوضيح ذلك فيما يلي: يشير الجدول إلى تحقق المعيار الأول(صفحة غلاف كتاب الفقه) ، بنسبة (٩٢,٣)، وهي نسبة عالية، وبعدد تكرارات (١٢) ، وبدرجة (٤) عند مستوى (كبير)، وكلها جاءت بصورة مناسبة وفقا لمستوى التناسب، سوى تكرار واحد. وجاء ت كل المؤشرات مرتفعة ، فقد تحققت بنسبة (١٠٠٪) سوى مؤشر واحد ، وهو

المؤشر رقم (٧) (تشتمل صفحة الغلاف على تحديد رقم الطبعة والترقيم الدولي أو رقم الإيداع) الذي تحقق بنسبة (٥٠٪)، وبتكرار واحد، وبرتبة رقم (٩)؛ فقد كتب رقم الإيداع الدولي على الغلاف الخلفي للكتاب، ولم يُكتب رقم الطبعة، وتحقق هذا المعيار بنسبة مرتفعة يرجع إلى إدراك أهمية المعلومات الأولوية للكتاب التي تدون على الغلاف من حيث أسماء المؤلفين ، وشعار الجامعة، وشعار الوزارة، والمستوى التعليمي، وسنة الطبع، وغير ذلك، أما عدم تحقق المؤشر (٧) بالقدر الكافي ، فقد يرجع إلى عدم وجود أي تغيير فيما هو بين دفتي الكتاب رغم اختلاف الطبعات، فالأولى مثل الأخيرة. كما يشير الجدول أيضا إلى تحقق المعيار الثاني (مقدمة كتاب الفقه)، بنسبة (٢٠٪)، وهي نسبة ضعيفة جدا، وبعدد تكرارات (٤) وبدرجة (١) عند مستوى (ضعيف جدا)، وكلها -رغم ضعفها الشديد . جاءت بصورة مناسبة وفقا لمستوى التناسب، وبشكل مباشر وفقا لمستوى العرض. وجاء المؤشران (١١)، و(١٤) (تتسم المقدمة بسهولة اللغة ووضوحها)، و(تشير المقدمة إلى الفئات التي يقدم لها كتاب الفقه.) بنسبة عالية، فقد تحققا بنسبة (١٠٠٪) بعدد تكرارات (٣) ، و(١)، وبرتبة (١)، وهذا يرجع إلى أن ذكر المستوى التعليمي (المستوى الثاني) في المقدمة يعنى إدراك الفئة المستهدفة من الكتاب ، ومعرفة مستواها، وخلفيتها اللغوية، والعمرية، وغير ذلك، مما ينعكس على أسلوب الكتاب وعرضه بما فيه من مقدمة ومحتوى وغير ذلك. أما باقي المؤشرات فلم تتحقق مطلقا، ولم تحظ بأي تكرار، وهذا يرجع إلى عناية الكتاب بالمحتوى الذي يدرسه الطلاب، دون الاهتمام أو العناية بالمتممات المتمثلة في المقدمة والخاتمة وغيرهما، اعتقادا بأن الطالب لا يستفيد منهما شيئا، وإنما الإفادة تكون فيما يقدم لهم من محتوى وتقويم داخل القاعة الدراسية في المواقف التعليمية المختلفة. أما المعيار الثالث (خاتمة كتاب الفقه)، فقد خلا من التكرارات مطلقا نتيجة خلو الكتاب منها، رغم أن الخاتمة قد تكون في فقرة واحدة أو فقرتين؛ ولعل هذا يرجع إلى غلبة الاهتمام بالمحتوى على الاهتمام بخاتمة الكتاب ، اعتقادا بأن الخاتمة لا علاقة لها بالتحصيل الدراسي للطالب، أو تقويمه، أو الهدف منه. وأيضا جاء المعيار الرابع (مصادر كتاب الفقه ومراجعه) دون تحقيق أي تكرار، وهذا يعنى أن المعلومات الواردة في الكتاب لا يوجد لها مرجع أو مصدر يتم الاعتماد عليه، رغم أهمية المصادر والمراجع في توثيق ما يرجع إليه المؤلف، وخاصة في العلوم الشرعية ، مع الإفادة منها في الرجوع إليها عند الحاجة،(أبو علام ، ٢٠١٤، ص. ٦٥٨) فضلا عن بيان نوعها، وهل هي من المصادر والمراجع المعتمدة عند أهل السنة والجماعة أم لا ؟، وهل هي معتمدة في المذهب الحنبلي أم ؟ وخاصة أن الطلاب في معهد تعليم اللغة العربية يدرسون الفقه على المذهب الحنبلي. أما المعيار الخامس (فهرس الكتاب) فقد تحقق بنسبة (١٠٠٪) ، وبتكرارين، وبدرجة (٤)، عند مستوى (كبير)، ويلاحظ أن هذا المعيار اعتمد على مؤشرين هما (يتضمن الكتاب قائمة بمحتويات موضوعاته ورقم الصفحة)، و(تتوافق الموضوعات المتضمنة في الفهرس مع موضوعات محتوى الكتاب من حيث العنوان ورقم الصفحات)، وكل مؤشر له تكرار واحد قد تحقق في الكتاب ؛ نظرا لأهمية الفهارس في تحقيق سهولة الوصول إلى المعلومة ، مع الاختصار في الوقت والجهد؛ فهي تعد حلقة الوصل بين المتعلم والمحتوى العلمي للكتاب في ضوء عناوينه الرئيسة والفرعية وما يندرج تحتهما من معارف ومبادئ وحقائق ومهارات.

جدول (٥): درجة توفر معايير المجال الثالث ومؤشراتها (الإخراج الفني) في كتاب فقه المستوى الثاني

المعيار	المؤشر	وحدة التحليل	الإجمالي الفرضي	الإجمالي الواقعي	التكرار	النسبة المئوية	درجة التوفر	مستوى التوفر	الرتبة	التناسب		العرض	
										مناسب	غير مناسب	مباشر	غير مباشر
صفحة غلاف كتاب الفقه	يتميز غلاف الكتاب بالجاذبية والتشويق	الغلاف		٢	١	٥٠	٢	ضعيف	٤	١		١	
	يكتب عنوان الكتاب بخط مختلف عن اسم المؤلف ودار النشر	العنوان		١	١	١٠٠	٤	كبير	١	١		١	
	يكتب عنوان الكتاب بخط واضح ومنسق	العنوان		٢	٢	١٠٠	٤	كبير	١	٢		٢	
	يصنع الغلاف من ورق مقوى بما يؤهله لكثرة الاستخدام.	الغلاف		١	١	١٠٠	٤	كبير	١	١		١	
	تتسق صورة الغلاف مع محتوى الفقه الإسلامي	الغلاف		١	–	–	–	لا يوجد	٦	–	–	–	–
	تتسق أرضية الغلاف مع باقي مكونات الغلاف.	الغلاف		٢	١	٥٠	٢	ضعيف	٤	١		١	
	الإجمالي			٩	٦	٦٦,٦	٣	متوسط	–	٦		٦	
محتوى كتاب الفقه	تكتب الآيات القرآنية في محتوى الكتاب بالرسم العثماني.	الآيات القرآنية		١	–	–	–	لا يوجد	٨	–	–	–	–
	تتميّز الآيات القرآنية بلون مغاير للون متن كتاب الفقه.			١	–	–	–	لا يوجد	٨	–	–	–	–
	تكتب الأحاديث النبوية بلون مغاير للون متن كتاب الفقه.	الأحاديث النبوية		١	–	–	–	لا يوجد	٨	–	–	–	–
	يكتب متن كتاب الفقه بأحد خطوط النسخ.	الفقرة		١٠٤	١٠٤	١٠٠	٤	كبير	١	٩٧	٧	١٠٤	
	يتناسب حجم الخط مع خصائص الناطقين بغير العربية (لا يقل سمكه عن بنط ٢٠)	الفقرة		١٠٤	٩٧	٩٣,٣	٤	كبير	٧	٩٧		٩٧	
	يكتب محتوى كتاب الفقه بلونين فأكثر	الصفحة		٣٠	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	تكتب العناوين بنسق موحد.	العناوين الداخلية		٢٢	٢٢	١٠٠	٤	كبير	١	١٤	٨	٢٢	
	تتميز العناوين الرئيسة عن العناوين الفرعية في اللون والحجم والخط.	العناوين الداخلية		١٤+٨	–	–	–	لا يوجد	٨	–	–	–	
	يتسم نوع الورق ووزنه بالجودة العالية.	الورق		١٥	١٥	١٠٠	٤	كبير	١	١٥		١٥	
	تتناسب الهوامش مع متن الكتاب بحيث لا تقل عن(٢ سم).	الهوامش		٣٠	٣٠	١٠٠	٤	كبير	١	٣٠		٣٠	
	تتناسب مفاتيح التذكر مع عناصر الكتاب من حيث اللون والشكل والتصميم (مفتاح للأهداف، ونواتج التعلم ، ومفتاح للمعلومات أو المحتوى، ومفتاح للأنشطة ، ومفتاح للتقويم).	مفاتيح التذكر	٥٠	–	–	–	–	لا يوجد	٨	–	–	–	–
	يطبع المحتوى على ورق فائق الجودة (ورق أبيض ٤ A).	الورق		١٥	١٥	١٠٠	٤	كبير	١	١٥		١٥	
	تتصف طباعة الكتاب بالجلاء والوضوح.	الصفحة		٣٠	٣٠	١٠٠	٤	كبير	١	٣٠		٣٠	
	الإجمالي			٤٠٣	٣١٣	٧٧,٦	٤	كبير		٢٩٨	١٥	٣١٣	
الصور المتضمنة في كتاب	ترتبط الصور بالمحتوى التعليمي لكتب الفقه.	الصورة	٢٥	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	تعبر الصور تعبيرا دقيقا عن الهدف من وجودها.		٢٥	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	تتناسب الصور مع طبيعة الطلاب الناطقين بغير العربية من حيث الحجم والوضوح وقلة البيانات.		٢٥	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	يوضع عنوان أسفل الصور يعبر عن مضمونها.		٢٥	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	توضع الصور في مكانها المناسب من المحتوى		٢٥	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	تعبر الصور عن مجتمع الطلاب متعددي الجنسيات .		٢٥	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	الإجمالي		١٥٠	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
الرسومات والأشكال المتضمنة في كتاب الفقه	ترتبط الرسومات والأشكال بالمحتوى التعليمي لكتب الفقه	الرسومات والأشكال	١	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	تعبر الرسومات والأشكال تعبيرا دقيقا عن الهدف من وجودها.		١	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	تتناسب الأشكال مع طبيعة الطلاب الناطقين بغير العربية من حيث الحجم والوضوح وقلة البيانات.		١	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	توضع الرسومات والأشكال في مكانها المناسب من المحتوى		١	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	الإجمالي		٤	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–

يشير الجدول (٥) إلى وجود اختلاف في مستوى تحقق المعايير ومؤشراتها المكونة للمجال الثالث(الإخراج الفني لكتاب الفقه)من بطاقة تحليل المحتوى، وتوضيح ذلك فيما يلي:

يشير الجدول إلى تحقق المعيار الأول (صفحة غلاف كتاب الفقه)، بنسبة (٦٦,٦)، وهي نسبة متوسطة، وبعدد تكرارات (٦) ، وبدرجة (٣) عند مستوى (متوسط)، وكلها جاءت بصورة مناسبة ومباشرة وفقا لمستوى التناسب، والعرض. وجاء المؤشر (٢)، و(٣)، و(٤) بنسبة (١٠٠٪)، وبتكرار(١) ، و(٢) ، و(١)، وبدرجة (٤) ، عند مستوى (كبير)؛ وهذا يرجع إلى إدراك أهمية الإخراج الفني لعنوان الكتاب، ومدى تأثيره في الطلاب وجاذبيته لهم، فضلا عن أهمية نوع الورق الذي يصنع منه الغلاف بما يؤهله لكثره استعمال طالب العلم في القاعة الدراسية وفي المنزل. وجاء المؤشر (٥)(تتسق صورة الغلاف مع محتوى الفقه الإسلامي) أقل المؤشرات تكرارا ، فلم يحظ بتكرار واحد، رغم أهمية صورة الغلاف وتناسقها مع المحتوى ، فالغلاف جاء في صورة بُنيَّة دون وضع أي صورة عليه تعبر عن محتواه، فعنوان الكتاب ولوحة غلافه، يعنيان في الأصل عنوانا واحدا للنص المكتوب، فكما يمكن تذكر القارئ لعنوان كتاب قرأه وفي ذهنه صورة غلافه، كذلك يمكن لصورة الغلاف تذكير القارئ بعنوان الكتاب، حيث يمكن للوحة الغلاف المتميز أن تمثل عنصر اجتذاب للقارئ لكتاب بعينه دون غيره من معروضات الكتب؛ لهذا فالغلاف الرديء يسيء للكتاب الجيد، مما يعني أن مضمون الكتاب وغلافه يتوحدان في تفوق الكتاب(الصبان، ٢٠١٦، فق ٣). كما يشير الجدول إلى تحقق المعيار الثاني (الإخراج الفني لمحتوى كتاب الفقه) بنسبة (٧٧,٦)، وبعدد تكرارات (٣١٣) ، وبدرجة (٤) ، عند مستوى (كبير)، وكلها جاءت بشكل مباشر ومناسب، إلا في (١٥) تكرارا لم تأت مناسبة لطبيعة المادة التعليمية. وجات أعلى المؤشرات تكرارا رقم (١٠) ، و(١٣) ، و(١٥) ، و(١٦) ، و(١٨) ، و(١٩) ، بنسبة (١٠٠٪)، وبعدد تكرارات (١٠٤) ، و(٢٢) ، و(١٥) ، و(٣٠) ، و(١٥) ، و(٣٠)، وبرتبة (١)، وهذا يعزى إلى أهمية العناية بنوع الخط الذي يكتب به كتب الناطقين بغير العربية، فقد كتب بخط النسخ بما يتناسب مع المستوى التعليمي للطلاب ، فضلا عن جودة الورق من حيث اللون والوزن، مع وضوح الطباعة ، فالخطأ في طباعة الكتب المقدمة لهذه الفئة من المتعلمين غير محتملة ؛ لما يترتب عليه من آثار تربوية ذات علاقة بعملية التحصيل الدراسي . أما أقل المؤشرات تكرارا فهي رقم (٧) ، و(٨) ، و(٩) ، و(١٢) ، و(١٧) ، فلم يرد لها تكرار واحد، وكلها مؤشرات تتعلق بالألوان الداخلية للكتاب، فالكتاب طبع باللون الأسود فقط، دون العناية بألوان تمييز العناوين الرئيسة، أو الأحاديث النبوية، أو الآيات القرآنية عن غيرها؛ رغم أن محتوى الكتاب بشقيه الكتابي والفني لهما الأهمية بمكان في تكوين الاتجاه الإيجابي نحو الانقرائية، بما يتيحاه من عمليات الإثارة وجذب نحو ممارسة القراءة الشيقة والممتعة والتي يتيحها عمليات الإخراج الفني للكلمة والصورة، والكلمة هي المؤشر الطبيعي في الإنسان وخاصة عند ارتباطها بالمشاعر والأحاسيس وقدرة صاحب الكلام على توصيل تعبيراته وإضفاء تأثيرات إيضاحية للقاري للتأثير فيه" (بيباوي، ٢٠٠٨، ص. ٥٢٥) . أما المعيار الثالث (الصور المتضمنة في كتاب الفقه)، فقد خلا من التكرارات مطلقا نتيجة خلو الكتاب منها، رغم أهمية الصور في كتب الفقه للناطقين بالعربية وبغير العربية، فالصورة أحيانا تعبر أكثر من

ألف كلمة ، كما أنها تجعل المعني محسوسا في ذهن المتعلم " فالصورة تخاطب الحواس كلها في آن واحد، وهذا سر نجاحها في تحقيق الأهداف التعليمية بسبب الطبيعة التلازمية لهذه الحواس؛ لذا لا يمكن تصور فصل الصورة من الكلمة لما تحويه من مفاهيم ومبادئ جديدة مع العرض المرئي، فالكلمات تؤدي دورا في التوجيه إلى الدلائل وتفسير الرموز والإشارات، لهذا الغرض يقرن استخدام اللغتين اللفظية والبصرية في العملية التربوية... فالصور داخل الكتاب المدرسي تشكل دعما حسيا للكلام المجرد؛ فتحد منه وتزيل ما قد يعلق في ذهن المتعلم من تخيلات بعيدة عن الواقع" (بيباوي، ٢٠٠٨، ص. ٥٢٦). وأيضا جاء المعيار الرابع (الرسومات والأشكال المتضمنة في كتاب الفقه) دون تحقيق أي تكرار، ولعل السبب في هذا أن المعلومات الواردة في الكتاب معلومات مبسطة، وغير متعمقة ولا تحتاج إلى أشكال أو رسومات تعبر عنها داخل الكتاب، رغم أنها تقرب المعني، وتنظم المعلومات في ذهن المتعلم، وتؤثر في عملية التذكر، و تعطيه فرصة للتأمل والمقارنة، وبيان أوجه الاتفاق والاختلاف.

ولمعرفة درجة التوفر الإجمالية لكل مجال وما يتعلق به من معايير في كتاب فقه المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، مع تحديد أكثرها وأقلها تم عقد مقارنة بينها في ضوء عدد التكرارات و النسب المئوية والدرجة ، كما هو موضح في الجدول (٦):

جدول (٦): المقارنة بين النسب الإجمالية لدرجة توفر مجالات ومعايير البناء في كتاب فقه المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

المجال	المعيار	الإجمالي الواقعي والفرضي	التكرار	النسب المئوية	درجة التوفر	مستوى التوفر	الرتبة	التناسب		العرض	
								مناسب	غير مناسب	مباشر	غير مباشر
مكونات كتاب الفقه	الأهداف العامة لكتاب الفقه	٨	٥	٥.٦٢	٣	متوسط	٧	٤	١	٤	١
	نواتج التعلم	٢٧٠	–	–	–	لا يوجد	١٠	–	–	–	–
	بناء المحتوى وتنظيمه	٥٨٤	٣١٤	٧٦.٥٣	٣	متوسط	٨	٣١٤		٣١٤	
	لغة المحتوى	٤٩٩٠	٤٥٩٤	٠٦.٩٢	٤	كبير	٣	٤٥٩٣	١	٤٥٩٤	
	الأنشطة التعليمية	٣٤٠	–	–	–	لا يوجد	١٠	–	–	–	–
	التقويم	٨٢٣	٥٩٩	٧٨.٧٢	٣	متوسط	٥	٥٨١	١٨	٥٩٩	
	تقنيات التعليم	٨٢	–	–	–	لا يوجد	١٠	–	–	–	–
الإجمالي		٧٠٩٧	٥٥١٢	٦٦.٧٧	٤	كبير		٥٤٩٢	٢٠	٥٥١١	١
متممات كتاب الفقه	صفحة غلاف كتاب الفقه	١٣	١٢	٣.٩٢	٤	كبير	٢	١١	١	١٢	
	المقدمة	٢٠	٤	٪٢٠	١	ضعيف جدا	٩	٤		٤	
	الخاتمة	١٩	–	–	–	لا يوجد	١٠	–	–	–	–
	الفهرس	٢	٢	٪١٠٠	٤	كبير	١	٢		٢	
	المصادر والمراجع	٩	–	–	–	لا يوجد	١٠	–	–	–	–
الإجمالي		٦٣	١٨	٥٧.٢٨	٢	ضعيف		١٧	١	١٨	
الإخراج الفني لكتاب الفقه	صفحة غلاف كتاب الفقه	٩	٦	٦٦.٦	٣	متوسط	٦	٦		٦	
	المحتوى	٤٠٣	٣١٣	٦.٧٧	٤	كبير	٤	٢٩٨	١٥	٣١٣	
	الصور	١٥٠	–	–	–	لا يوجد	١٠	–	–	–	–
	الأشكال والرسومات	٤	–	–	–	لا يوجد	١٠	–	–	–	–
الإجمالي		٥٦٦	٣١٩	٣٦.٥٦	٣	متوسط		٣٠٤	١٥	٣١٩	

يلاحظ من خلال الجدول (٦) أن أعلى المجالات تحقيقا للمعايير هو المجال الأول (مكونات كتاب الفقه)، فقد تحقق بنسبة (٧٧,٦٦)، وبعدد تكرارات(٥٥١٢) ، وبدرجة (٤) عند مستوى (كبير)، يليه المجال الثالث (الإخراج الفني لكتاب الفقه)، فقد تحقق بنسبة (٥٦,٣٦)، وبعدد (٣١٩) تكرارا، بدرجة (٣) عند مستوى متوسط، أما أقل المجالات فهو المجال الثالث (متممات الكتاب)، فقد تحقق بنسبة (٢٨,٥٧) ، وبعدد (١٨) تكرارا ، بدرجة (٢) بمستوى ضعيف. أما أعلى المعايير في النسب المئوية فهو المعيار الخاص بالفهرس وبصفحة الغلاف في المجال الثاني، فقد تحققا بنسبة(١٠٠)، و(٩٢,٣) ، ولغة المحتوى في المجال الأول فقد تحقق بنسبة (٩٢,٠٦)، وأقل المعايير تحققا المعايير الخاصة بنواتج التعلم، و الأنشطة التعليمية، وتقنيات التعليم، والخاتمة ، والمصادر والمراجع، والصور، والأشكال والرسومات، فلم يرد لها مؤشر واحد في كتاب الفقه للمستوى الثاني ؛ وبناء على ما ورد في الجدول السابق فإن أعلى نسبة تحققت كانت لمجال مكونات كتاب الفقه، ثم يليه الإخراج الفني، ثم يليه متممات الكتاب؛ ويعزى هذا إلى اهتمام الكتاب بالمحتوى المقدم للطلاب بما فيه من مبادئ ومفاهيم ومصطلحات ومعارف أكثر من العناية والاهتمام بمتممات الكتاب والإخراج الفني له، وخاصة أن المجالين الآخرين لم يظهرا ولم يتم الاعتناء بهما إلا في الفترة الأخيرة من أواخر القرن الماضي وأوائل القرن الحالي ، بعد ظهور معايير الجودة والاعتماد، " فأول ظهورها كان في الولايات المتحدة الأمريكية بسبب نشر تقرير أمة في خطر عام ١٩٨٣، الذي كشف الضعف الذي أصاب القاعدة التعليمية في المجتمع الأمريكي في ذلك الوقت، مما حتم القيام بتقويم ومراجعة كل العملية التعليمية" (بشير، ٢٠٠٥، ص. ٢٧٩)، والكتاب قد ألف قبل هذا التاريخ ببضع سنين.

وتتفق هذه النتيجة في جزء من دراسة الجهني (٢٠١٥) التي أشارت إلى أن توفر المعايير في كتاب الفقه للمرحلة المتوسطة جاء بنسب متوسطة إلى ضعيفة جدا، وكذلك دراسة العتيبي (٢٠١٣) التي أشارت إلى أن توفر مهارات التفكير العليا داخل كتاب الفقه جاء بنسب متفاوتة ، ما بين متوسطة وضعيفة، ودراسة الخالدي (٢٠١٢) التي أشارت إلى توفر المعايير بشكل عام بنسبة (٥٩٪)، وهذه النسبة تتفق مع معايير الإخراج الفني في الدراسة الحالية التي تحققت بنسبة (٥٦,٣٦ ٪)، كما تختلف الدراسة الحالية مع دراسة على (٢٠١٥) والتويجري (٢٠١٧) اللتين أشارتا إلى تدني مستوى المعايير في كتب الفقه المقومة، ودراسة الصاعدي (٢٠١٥) التي أسفرت عن ضعف اهتمام كتاب الفقه كله بمفاهيم الوسطية حيث بلغت نسبتها (٢ . ١)، وهي درجة ضعيفة. ودراسة الرماية (٢٠١٢) فقد أشارت إلى ضعف وجود القضايا المعاصرة في كتب الفقه للصف الثالث الثانوي ، وتختلف أيضا مع دراسة ممدوح(٢٠١٦) التي أشارت إلى أن معيار الإخراج الفني قد تحقق بدرجة عالية، مع وجود مقدمة تناسب محتوى الكتاب ، وأن محتوى الكتاب يناسب عدد الساعات التدريسية، كما يساعد المحتوى على توظيف أحدث أساليب التدريس ، و دراسة، البلوي، ودينا الجميل (٢٠١٩) التي أسفرت عن ارتفاع جميع مجالات تقويم مقرر الفقه المطور من وجهة نظر المعلمين.

• **نتيجة السؤال الثالث**:

ينص السؤال الثالث على: "ما مدى توفر معايير البناء في كتاب فقه المستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم مسح كتاب فقه المستوى الثالث وقراءته أكثر من مرة، ثم البدء في تحليله حسب فئات التحليل المتضمنة في أداة الدراسة، ومن ثم حساب التكرارات والنسب المئوية والإجمالي الفرضي والإجمالي الواقعي ودرجة التوفر، والرتبة ، مع بيان فئات الشكل المتمثلة في فئات العرض ، وفئات التناسب، وتوضيح ذلك فيما يلي:

جدول (٧): درجة توفر معايير المجال الأول ومؤشراتها (مكونات موضوعات كتاب الفقه) في كتاب فقه المستوى الثالث

المعيار	المؤشر	وحدة التحليل	الإجمالي الفرضي ٢	الإجمالي الواقعي	التكرار	النسبة المئوية	درجة التوفر	مستوى التوفر	الرتبة	التناسب		العرض	
										مناسب	غير مناسب	مباشر	غير مباشر
الأهداف العامة لكتاب الفقه	تعبر الأهداف العامة عما ينوي أن يقوم به معلم الفقه في قاعة الدراسة.	الأهداف العام	–	٣	–	–	–	لا يوجد	٤	–	–		–
	ترتبط الأهداف العامة بطبيعة مقرر الفقه.		–	٣	٣	١٠٠	٤	كبير	١	٣		٣	
	ترتبط الأهداف العامة باحتياجات الطلاب الفقهية.		–	٣	٣	١٠٠	٤	كبير	١	٣		٢	١
	تتضمن الأهداف العامة جوانب التعلم الثلاثة(المعرفية والمهارية والوجدانية)		–	٣	٢	٦٦.٦	٣	متوسط	٣	١	١	١	١
الإجمالي			–	١٢	٨	٦٦.٦	٣	متوسط		٧	١	٦	٢
نواتج تعلم موضوعات كتاب الفقه	ترتبط نواتج التعلم بالأهداف العامة لمقرر الفقه.	نواتج التعلم	١٠٨	–	–	–	–	لا يوجد		–	–	–	–
	ترتبط نواتج التعلم بمحتوى كتاب الفقه.	نواتج التعلم	١٠٨	–	–	–	–	لا يوجد		–	–	–	–
	تشتمل نواتج التعلم على الجوانب التعلمية الثلاثة(المعرفية والمهارية والوجدانية)	نواتج التعلم	١٠٨	–	–	–	–	لا يوجد		–	–	–	–
	تقبل نواتج التعلم الملاحظة والقياس.	نواتج التعلم	١٠٨	–	–	–	–	لا يوجد		–	–	–	–
	تقبل نواتج التعلم التحقيق داخل القاعة الدراسية أو خارجها.	نواتج التعلم	١٠٨	–	–	–	–	لا يوجد		–	–	–	–
	تخلو نواتج التعلم من التركيب	نواتج التعلم	١٠٨	–	–	–	–	لا يوجد		–	–	–	–
	ترتبط نواتج التعلم بسلوك المتعلم بعد انتهاء الدرس.	نواتج التعلم	١٠٨	–	–	–	–	لا يوجد		–	–	–	–
	تشتمل نواتج التعلم المستويات التعليمية الدنيا والعليا وفقا لسلم بلوم المعرفي	نواتج التعلم	١٠٨	–	–	–	–	لا يوجد		–	–	–	–
	تشتمل نواتج التعلم على كل مكوناتها الرئيسة.	نواتج التعلم	١٠٨	–	–	–	–	لا يوجد		–	–	–	–
الإجمالي		–	٩٧٢	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
بناء محتوى كتاب الفقه وتنظيمه	يشتمل المحتوى على منظم متقدم مكتوب (هارح أو مقارن فقهي)وفق دروس المقرر.	الفقرة في أول كل موضوع	–	٣٦	–	–	–	لا يوجد	١٣	–	–	–	–
	يتضمن المحتوى خرائط مفاهيم وفق طبيعة كل موضوع في مقرر الفقه.	خرائط مفاهيم	٣٠	–	–	–	–	لا يوجد	١٣	–	–	–	–
	يتسم محتوى الفقه بالصحة والدقة	فقرة	–	٣٦٨	٣٦٨	١٠٠	٤	كبيرة	١	٣٦٨	–	٣٦٨	–

[٢] يستخدم الواقع الفرضي في حالة خلو الكتاب من وحدة التحليل تماما ، فيقدر الباحث العدد الإجمالي الذي يجب أن يتضمنه الكتاب لوحدة التحليل، ويتم الحصول عليه من خلال استقراء جميع محتوى الكتاب وتحليله مع وضع تكرارات افتراضية له. ويستخدم الإجمالي الواقعي في حالة اشتمال الكتاب على وحدة التحليل؛ وذلك بهدف تصحيح الدرجة الكلية لإجمالي المعايير ومؤشراتها والنسب المئوية لها والرتبة الخاصة بها.

المعيار	المؤشر	وحدة التحليل	الإجمالي الفرضي ٢	الإجمالي الواقعي	التكرار	النسبة المئوية	درجة التوفر	مستوى التوفر	الرتبة	التناسب		العرض	
										مناسب	غير مناسب	مباشر	غير مباشر
	العلمية.												
	يتسم محتوى الفقه بصحة الاستدلال من المصادر الرئيسة والفرعية.	الموضوع	–	٣٦	٣٦	١٠٠	٤	كبير	١	٣٦	–	٣٦	–
	تمهّر الآيات القرآنية بأرقامها في المصحف الشريف، واسم السورة	الآيات القرآنية		٥٨	٥٥	٩٤.٨	٤	كبيرة	٩	٥٥	–	٥٥	–
	تخرّج الأحاديث الواردة في محتوى الفقه من كتب السنة المعتمدة.	الأحاديث النبوية		١٧٧	١٧٥	٩٨.٩	٤	كبيرة	٨	١٧٥	–	١٧٥	–
	يشتمل المحتوى على توثيق ما تم اقتباسه من المصادر والمراجع.	الفقرة		٣٦٨	–	–	–	لا يوجد	١٣	–	–	–	–
	يرتبط المحتوى بالأهداف العامة لمقرر الفقه.	الموضوع	–	٣٦٨	٣٦٨	١٠٠	٤	كبير	١	٣٦٨		٣٦٨	
	يرتبط المحتوى بنواتج تعلم مقرر الفقه.	الفقرة		٣٦٨	–	–	–	لا توجد	١٣	–	–	–	–
	ترتبط موضوعات كتاب الفقه باحتياجات الطلاب الفقهية.	الموضوع	–	٣٦	٣٦	١٠٠	٤	كبير	١	٣٦		٣٦	
	ترتبط العناوين الرئيسة والفرعية بما تحتها من محتوى فقهي	العناوين	–	٢١٠	٢١٠	١٠٠	٤	كبير	١	٢٠٥	٥	٢١٠	
	يتضمن المحتوى صورا فقهية محسوسة.	الصور الفقهية		35	١٨	٤.٥١	٢	متوسط	١١	١٨		١٨	
	يناسب حجم المحتوى الزمن المحدد لها وفقا لخطة الدراسة.	الموضوع		٣٦	٣٠	٣.٨٣	٤	كبير	١٠	٣٠	–	٣٠	
	تعرض موضوعات الفقه في كل كتاب بشكل متتابع.	الموضوع		٣٦	٣٦	١٠٠	٤	كبير	١	٣٦		٣٦	
	يعرض المحتوى كل موضوع وفق تسلس عناصره الفقهية المناسبة.	الموضوع		٣٦	٣٦	١٠٠	٤	كبير	١	٣٦		٣٦	
	يتضمن كل موضوع مكوناته الرئيسة المتمثلة في : العنوان ونواتج التعلم والمقدمة والأنشطة والمادة العلمية والتقويم.	مكونات كل موضوع	٢١٦	–	١٠٨	٥٠	٢	ضعيف	١٢	٧٢	٣٦	١٠٨	
	الإجمالي		٢٤١٤		١٤٧٦	١٤.٦١	٣	متوسط		١٤٣٥	٤١	١٤٧٦	
لغة محتوى كتاب الفقه	يستخدم المحتوى الجمل الاعتراضية عند الضرورة.	الجمل الاعتراضية	–	٩	٩	١٠٠	٤	كبير	١	٩		٩	
	يوضح المحتوى معاني الكلمات الفقهية الصعبة.	الكلمات الصعبة	–	١٣٠	٣٠	٠٧.٢٣	١	ضعيف جدا	٩	٣٠		٣٠	
	تناسب جمل محتوى المستوى الثالث من حيث الحجم(التوسط بين الطول والقصر).	الجمل		٨٨٢	٨٥٥	٩.٩٦	٤	كبير	٥	٨٥٥		٨٥٥	
	تخلو ألفاظ المحتوى من الأخطاء الإملائية والمطبعية.	الألفاظ		١١٧٢٥	١١٧٢٠	٩.٩٩	٤	كبير	٣	١١٧٢٠		١١٧٢٠	
	تخلو ألفاظ المحتوى من الأخطاء اللغوية.	الألفاظ		١١٧٢٥	١١٧٢٥	١٠٠	٤	كبير	١	١١٧٢٥		١١٧٢٥	
	تضبط جميع ألفظ المحتوى في المستوى الثاني والكلمات التي تحتمل اللبس في المستوى الثالث.	الألفاظ		١١٧٢٥	١١٧٠٠	٧.٩٩	٤	كبير	٤	١١٧٠٠		١١٧٠٠	
	يستخدم المحتوى ضمائر الغائب المتصلة عند الحاجة.	الضمائر المتصلة		٢١١	١٩٦	٩٢.٩	٤	كبير	٧	١٩٦		١٩٦	
	تتسم لغة المحتوى بالوضوح والسهولة بما يتناسب مع طبيعة الطلاب الناطقين بغير العربية.	الجمل		٨٨٢	٨٢٥	٩٣.٥	٤	كبير	٦	٨٢٥		٨٢٥	
	يشتمل الكتاب على كشاف للمصطلحات الفقهية.	الكشاف		١	–	–	–	لا يوجد	١٠	–			
	يستخدم المحتوى علامات الترقيم المناسبة للجمل والفقرات.	علامات الترقيم		١٥٢٢	١٣٧٤	٩٠.٣	٤	كبير	٨	١٣٧٤		١٣٧٤	
	الإجمالي		٣٨٨١٢		٣٨٤٣٤	٩٩	٤	كبير		٣٨٤٣٤		٣٨٤٣٤	
الأنشطة التعليمية لكتاب الفقه	ترتبط الأنشطة التعليمية بنواتج التعلم ومحتوى كتاب الفقه.	الأنشطة التعليمية	٧٢	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	تسهم الأنشطة التعليمة في تحقيق نواتج التعلم		٧٢	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	تراعي الوقت المتاح لتنفيذها		٧٢	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	تشتمل على مكوناتها المتمثلة في العنوان، والهدف، والمهام، والوقت، ونوع الأداء.		٧٢	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–

المعيار	المؤشر	وحدة التحليل	الإجمالي الفرضي ٢	الإجمالي الواقعي	التكرار	النسبة المئوية	درجة التوفر	مستوى التوفر	الرتبة	التناسب		العرض	
										مناسب	غير مناسب	مباشر	غير مباشر
	تصاغ الأنشطة التعليمية بطريقة واضحة يفهمها متعلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها.		٧٢	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	تقبل الأنشطة التعليمية التنفيذ.		٧٢	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	ترتبط الأنشطة التعليمية بواقع متعلمي معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها.		٧٢	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	تناسب الأنشطة التعليمية طبيعة الطلاب الناطقين بغير العربية من حيث مستوى السهولة والصعوبة واللغة.		٧٢	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	تراعي الأنشطة التعليمية طبيعة مقرر الفقه من حيث الاستدلال والاستنباط والاستقراء ...		٧٢	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	توظف مهارات التواصل(تحدث-كتابة-قراءة-استماع) لدى الطلاب الناطقين بغير العربية		٧٢	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	تتنوع الأنشطة التعليمية وفق جوانب التعلم المختلفة.(المهارية -المعرفية-الوجدانية)		٧٢	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	تتنوع الأنشطة التعليمية في مكان عرضها داخل المحتوى(أول الدرس- منتصف الدرس- آخر الدرس).		٧٢	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	تتنوع الأنشطة التعليمية في الشكل الذي تقدم به للطلاب(شكل دائرة- جدول – خريطة مفاهيم ...).		٧٢	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	تتنوع الأنشطة التعليمية في طريقة أدائها (فردي- جماعي).		٧٢	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	تتنوع الأنشطة التعليمية في مستويات التفكير المطلوبة من المتعلمين(تذكر –فهم –تطبيق – تحليل...).		٧٢	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	تتنوع الأنشطة بين الصفية وغير الصفية(داخل القاعة –خارج القاعة)		٧٢	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	تربط الأنشطة التعليمية الطالب بمصادر التعلم الأخرى.(البحث في شبكة المعلومات الدولية-قراءة الكتاب المقرر- البحث في مكتبة الجامعة- قراءة بعض المراجع المتخصصة...)		٧٢	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
الإجمالي			١٢ ٢٤	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
تقويم مدى تحقق فوائح التعلم لكتاب الفقه	يرتبط التقويم بنواتج التعلم لموضوعات الفقه.	التقويم		٧٦	–			–	–	–		–	
	يغطي التقويم موضوعات الفقه المتضمنة في الكتاب.			٧٦	٦٠	٩.٧٨	–	كبير	٥	٦٠		٦٠	
	يتنوع التقويم ما بين المقالية (٥٠٪) والموضوعية (٥٠٪).			٧٦	٧٦ مقالي- صفر	٥٠	٢	ضعيف	٧	٧٦		٧٦	
	يتنوع التقويم في استخدام الأسئلة الموضوعية (صح وخطأ- التكميل- اختيار من متعدد-المزاوجة)	النوع	٤	–	–	–		لا يوجد	٩	–	–	–	–
	تتنوع أساليب التقويم المتضمنة في الكتاب(اختبار تحريري- بطاقة ملاحظة- تقييم ذاتي)	النوع	٣	–	١	٣٣.٣	٢	ضعيف	٨	١	–	١	
	تصاغ أسئلة التقويم بصورة واضحة لا تحتمل اللبس	التقويم		٧٦	٧٥	٦.٩٨	٤	كبير	٣	٧٥		٧٥	
	يتوفر في كل نوع من أنواع التقويم معايير صياغته.			٧٦	٧٥	٦.٩٨	٤	كبير	٣	٧٥		٧٥	
	يتضمن المحتوى التقويم البنائي في أثناء			٧٦	–	–	–	لا يوجد	٩	–	–	–	–

المعيار	المؤشر	وحدة التحليل	الإجمالي الفرضي ٢	الإجمالي الواقعي	التكرار	النسبة المئوية	درجة التوفر	مستوى التوفر	الرتبة	التناسب		العرض	
										مناسب	غير مناسب	مباشر	غير مباشر
	عرض كل موضوع أو درس.												
	يتضمن المحتوى التقويم الختامي في نهاية كل موضوع أو درس.			٧٦	٧٦	١٠٠	٤	كبير	١	٧٦		٧٦	
	يراعي التقويم طبيعة الطلاب الناطقين بغير العربية من حيث مستوى السهولة والصعوبة واللغة.			٧٦	٧٦	١٠٠	٤	كبير	١	٧٦		٧٦	
الإجمالي			٦١٥	٤٣٩		٣,٧١	٤	كبير		٤٣٩		٤٣٩	
تقنيات التعليم	يصاحب كتاب الفقه موقع إلكتروني/ قرص مدمج مدون عليه كتاب الفقه رقميا في ضوء معايير إعداد الكتب الرقمية.	تقنيات التعليم	٣٦	-	-	-	-	لا يوجد	-	-	-	-	-
	يصاحب الكتاب موقع إلكتروني/ قرص مدمج يشتمل على تصوير متحرك لكل موضوعات كتاب الفقه؛ لتدريب الطلاب على أداء العبادات بطريقة صحيحة.		٣٦	-	-	-	-	لا يوجد	-	-	-	-	-
	يصاحب الكتاب موقع إلكتروني/ قرص مدمج متضمن صورا متحركة مصحوبة بالصوت تمثل معاني المفردات والتراكيب الجديدة.		٣٦	-	-	-	-	لا يوجد	-	-	-	-	-
	يصاحب الكتاب موقع إلكتروني/ قرص مدمج يشتمل على تصميمات مناسبة ومشوقة لأنشطة التعلم اللازمة لكل موضوع من موضوعات كتاب الفقه.		٣٦	-	-	-	-	لا يوجد	-	-	-	-	-
	- يصاحب الكتاب موقع إلكتروني/ قرص مدمج يشتمل على أساليب تقويم متنوعة تساعد الطالب على التقويم الذاتي.		٣٦	-	-	-	-	لا يوجد	-	-	-	-	-
	يصاحب الكتاب موقع إلكتروني/ قرص مدمج يشتمل على معلومات إثرائية متعلقة بكل موضوع من موضوعات الفقه.		٣٦	-	-	-	-	لا يوجد	-	-	-	-	-
	يصاحب الكتاب موقع إلكتروني/ قرص مدمج مصمم عليه بعض الألعاب اللغوية ذات العلاقة بالموضوعات الفقهية المقررة.		٣٦	-	-	-	-	لا يوجد	-	-	-	-	-
	يصاحب الكتاب تطبيقات الواقع المعزز(المضاف)		٣٦	-	-	-	-	لا يوجد	-	-	-	-	-
	يشير الكتاب إلى تطبيقات جوجل للعلوم الشرعية الملائمة للموضوعات الفقهية المتضمنة في الكتاب الورقي.		١	-	-	-	-	لا يوجد	-	-	-	-	-
	ينبه الكتاب على أهمية استخدام تقنيات التعليم ذات العلاقة بكتاب الفقه، وكيفية استخدامها.		١	-	-	-	-	لا يوجد	-	-	-	-	-
الإجمالي			٢٩٠	-	-	-	-	لا يوجد	-	-	-	-	-

يشير الجدول (٧) إلى وجود اختلاف في مستوى تحقق المعايير ومؤشراتها المكونة للمجال الأول (مكونات كتاب الفقه)من بطاقة تحليل المحتوى، وتوضيح ذلك فيما يلي:

تشير نتائج الجدول إلى تحقق المعيار الأول (الأهداف العامة لكتاب الفقه) ، بنسبة (٦٦,٦٪)، وهي نسبة متوسطة، فقد بلغ إجمالي التكرارات (٨) ، وبدرجة (٣) عند مستوى (متوسط) . وجاء المؤشران (٢)، و(٣) (ترتبط الأهداف العامة بطبيعة مقرر الفقه)، و(ترتبط الأهداف العامة باحتياجات الطلاب من الموضوعات الفقهية) أعلى المؤشرات تكرارا، بعدد (٣) تكرارات لكل مؤشر، و بنسبة (١٠٠ ٪)، وبدرجة (٤) عند مستوى(كبير)، وبرتبة (١)، وجميعها بعرض مناسب مباشر سوى تكرار واحد جاء بشكل ضمني في المؤشر رقم (٣)، وفقا لفئة التناسب والعرض ، وهذا يوحي بأن واضعي المقررات من ذوي الخبرة والاختصاص في العلوم

الشرعية، ولهم دراية كافية بالفئات المستهدفة في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، ويليهما المؤشر الرابع (تتضمن الأهداف العامة جوانب التعلم الثلاثة(المعرفية والمهارية والوجدانية) بتكرارين، وبنسبة (٦٦,٦ ٪)وبدرجة (٢) عند مستوى (متوسط) ، وبرتبة (٣) ؛ فالأهداف أشارت بشكل ضمني إلى الناحية المعرفية والمهارية دون الإشارة إلى الناحية الوجدانية من التعلم، فضلا عن أن الصياغة لم تكن دقيقة بالقدر الكافي.

وجاء المؤشر الأول (تعبر الأهداف العامة عما ينوي أن يقوم به معلم الفقه في قاعة الدراسة) أقل المؤشرات تكرارا فلم يحظ بتكرار واحد، وجاء في المرتبة الأخيرة (٤) ؛ ويعزى هذا إلى أن صياغة الأهداف تمت من قبل غير المتخصص في المناهج وطرق التدريس أو في التربية ؛ ولذا وردت بعبارات غير دقيقة إلى حد ما، مثل تعليم الطلاب بعض الأحكام المتعلقة بالعبادات، وأن ينتفع بهذه الدروس عند تطبيقها في حياته. أما المعيار الثاني الخاص بنواتج التعلم ، فقد خلا من التكرارات مطلقا نتيجة خلو الكتاب منها، رغم أن عدد نواتج التعلم المتوقعة للكتاب يساوي(١٠٨) ، ناتجا موزعين على دروس الكتاب التي بلغت (٣٦) دروس بواقع ثلاثة نواتج تعلم لكل درس؛ وقد يرجع هذا إلى أن الكتاب ألف دون الاعتماد على وثيقة المنهج أو توصيف خاص بالمقرر الدراسي المستهدف، مع عدم إدراك أهمية نواتج التعلم في العملية التعليمية في الفترة التي تم فيها إعداد الكتاب وتأليفه، وخاصة أن الكتاب المؤلف لم يراجع - في حدود علم الباحث - منذ إنشاء المعهد عام ١٣٨٦ / ١٣٨٧هـ، (معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، ٢٠١٩)، كما أنه قد يرى البعض أن التلاميذ لايهمهم سوى أن يردد المعلم على مسامعهم محتويات الكتاب المدرسي أو يشرح لهم الغامض منها وما إلى ذلك، دون معرفة مبررات ذلك التي تعبر عنها النواتج أو الأهداف السلوكية (محمود، ٢٠١٤، ٣٦).

والمعيار الثالث (بناء محتوى كتاب الفقه وتنظيمه) تحقق بنسبة (٦١,١٤) ، وهي نسبة متوسطة، فقد بلغ إجمالي التكرارات (١٤٧٦) ، وبدرجة (٣) عند مستوى (متوسط) . وجاءت أعلى المؤشرات تكرارا رقم (١٦)، و(١٧)، و(٢١)، و(٢٣) ، و(٢٤) ، و(٢٧) ، و(٢٨)، وعدد تكراراتها على التوالي(٣٦٨) ، (٣٦) ، (٣٦٨) ،(٣٦) ، (٢١٠)، ٣٦، (٣٦)، بنسبة (١٠٠ ٪) ، وبدرجة (٤) عند مستوى(كبير)، وجميعها بعرض مناسب، ومباشر، ماعدا المؤشر(٢٤)، فقد ورد له (٦) تكرارات بمستوى غير مناسب، من حيث ارتباط العناوين الرئيسة والفرعية بما تحتها، وبرتبة (١)؛ والملاحظ أن المحتوى اتسم بالصحة والدقة العلمية، وبصحة الاستدلال من المصادر الرئيسة والفرعية إلا أنه يلاحظ كثرة الاستدلال فى بعض المسائل الفقهية ، وهذا قد لا يتناسب مع الطلاب الناطقين بغير العربية؛ لأن هذه المرحلة خصصت لاكتساب اللغة وبعض المفاهيم والمصطلحات والمسائل الشرعية والفقهية دون التعمق فيها بشكل كبير، كما جاءت كل الموضوعات الواردة مناسبة للطلاب وفي احتياج إليها، مع عرض المحتوى بشكل متتابع، وعرض كل درس وفق تسلس عناصره الفقهية المناسبة؛ وهذا يرجع إلى طبيعة مقرر الفقه

الذي ترتب فيه الأبواب والدروس وفق تتابع وتسلسل معين ، حيث يكون البدء بالطهارة، ثم الوضوء، ثم الصلاة وهكذا، ، كما أن ترتيب محتوى كل درس في الفقه يأخذ تتابعا معينا ، من حيث البدء بالتعريف اللغوي، ثم الاصطلاحي ، ثم الحكم الشرعي ، وهكذا. وجاءت أقل المؤشرات تكرارا رقم(١٤)، و(١٥)، و(٢٠)، و(٢٢) بدون تكرار، وبرتبة(١٣)،؛ وهذا يرجع إلى عدم إدراك أهمية المنظمات المتقدمة المكتوبة وخرائط المفاهيم في العملية التعليمية، كما يلاحظ أن المحتوى لم يتم توثيقه ، ولم يتم توضيح مصدره ، رغم العمق العلمي للمحتوى ، مع كثرة الاستشهاد بالأدلة، وقد يعزى هذا إلى الاعتقاد بأن الكتب الدراسية الخاصة بالتعليم ما قبل الجامعي لا توثق خوفا من انشغال الطلاب بالمراجع والمصادر ، وضعف تتابع الأفكار لديهم أثناء القراءة أو الاسترجاع أو الاستذكار ، فضلا عن التأثير في مقروئية الكتاب.

كما يشير الجدول إلى تحقق المعيار الرابع (لغة محتوى كتاب الفقه) بنسبة (٩٩٪) ، وهي نسبة مرتفعة، فقد بلغ إجمالي التكرارات (٣٨٤٣٤) ، وبدرجة (٤) عند مستوى (كبير) ، وجاء المؤشران رقم (٣٠)، و(٣٤) (يستخدم محتوى الجمل الاعتراضية عند الضرورة)،و(تخلو ألفاظ المحتوى من الأخطاء اللغوية.) من أعلى المؤشرات تكرارا ، بعدد تكرارات (٩)، و(١١٧٢٥) بنسبة (١٠٠) في كل منهما، وبرتبة (١) ، وهذا يرجع إلى عدم كثرة الجمل الاعتراضية داخل الكتاب، سوى تسع جمل فقط ، وجاءت كلها مناسبة وصريحة ، كما خلا المحتوى من الأخطاء اللغوية ، وهذا فيه مراعاة لطبيعة الطلاب الناطقين بغير العربية، حيث إن كثرة الجمل الاعتراضية وكثرة الأخطاء اللغوية تعوق عملية الفهم والاستيعاب لدى هذه الفئة من المتعلمين.

وجاء المؤشر رقم (٣٨) (يشتمل الكتاب على كشاف للمصطلحات الفقهية) أقل المؤشرات تكرارا، فقد جاء في الرتبة الأخيرة، وبدون تكرارات، فعلى الرغم من أهمية هذا المؤشر وخاصة للناطقين بغير العربية، وعلى الرغم من عدم توضيح المفردات الصعبة أو الغريبة في الكتاب بشكل كافٍ وفقا للمؤشر (٣١) (يوضح المحتوى معاني الكلمات الفقهية الصعبة) الذي جاء بعدد (٣٠)تكرارا ، وبنسبة (٢٣,٠٧ ٪) إلا أن الكتاب قد خلا منه مطلقا، وقد يعزو الباحث هذا إلى الاعتماد على مدرس المادة الذي يوضح للطلاب كل ما يجده صعبا بالنسبة لهم وفقا للموقف التعليمي، فضلا عن تكليفهم ببعض الأنشطة اللغوية والفقهية التي تساعدهم في تعرف الكلمات الجديدة والغريبة. أما المعيار الخامس المتعلق بالأنشطة التعليمية، فقد خلا من التكرارات مطلقا نتيجة خلو الكتاب منها، رغم أن عدد الأنشطة المتوقعة للكتاب يساوي(٧٢) نشاطا موزعين على دروس الكتاب التي بلغت (٣٦) درسا، بواقع نشاطين لكل درس؛ ولعل هذا يرجع إلى عدم إدراك أهمية الأنشطة التعليمية في تنمية المهارات المختلفة لدى المتعلمين، وتحقيق نواتج التعلم التي خلا منها الكتاب أيضا، فقد ألف الكتاب في فترة لم يظهر فيها الاهتمام بهذه الفئة من المتعلمين ، ولم يظهر هذا الاهتمام إلا منذ أن "شهدت

نهاية الألفية الثانية وبداية الألفية الثالثة إقبالا كبيرا على تعلم اللغة العربية وتعليمها بغض النظر عن أغراض متعلميها والجهات المنوط بها تعليمها، وقد انعكس ذلك تباعًا على برامج اللغة العربية لغير الناطقين بها " .(الفوزان، وعبدالخالق، ٢٠١٦، ص. ٣).

كما يشير الجدول السابق أيضا إلى أن المعيار السادس (تقويم مدى تحقق نواتج التعلم لكتاب الفقه) قد تحقق بنسبة (٧١,٣) ، وهي نسبة متوسطة، فقد بلغ إجمالي التكرارات (٤٣٩) ، وبدرجة (٣) عند مستوى (متوسط)، وكلها جاءت بصورة مناسبة، وبشكل مباشر. وجاء المؤشران (٦٥)، و(٦٦) (يتضمن المحتوى التقويم الختامي في نهاية كل موضوع أو درس)،و(يراعي التقويم طبيعة الطلاب الناطقين بغير العربية من حيث مستوى السهولة والصعوبة واللغة)، بعدد تكرارات (٧٦) في كل منهما، وبنسبة (١٠٠)، وبرتبة (١)، وهذا واضح وظاهر في الكتاب، فقد صيغ لكل درس مجموعة من الأسئلة وضعت في آخر كل باب ، ولم توضع في آخر كل درس ؛ ولذا فهي لم تغط المحتوى بشكل كاف ، وهذا يرجع إلى الاهتمام بالتقويم الختامي على حساب التقويم البنائي الذي خلا منه الكتاب مطلقا ، ومع ذلك فهي كانت مناسبة لطبيعة طلاب المستوى الثالث؛ وهذا يرجع إلى تعرف خصائص هذه الفئة من المتعلمين. وجاء ت المؤشرات (٥٧)، و(٦٠)،و(٦٤)(يرتبط التقويم بنواتج التعلم لموضوعات الفقه)، و(تنوع التقويم في استخدام الأسئلة الموضوعية (صح وخطأ- التكميل - اختيار من متعدد - المزاوجة)، و(يتضمن المحتوى التقويم البنائي في أثناء عرض كل موضوع أو درس)أقل المؤشرات تكرارا، فلم يرد لهما تكرار واحد ؛ والسبب هو عدم وجود نواتج تعلم في الكتاب، توجه عملية صياغة الأسئلة وفق معاييرها، والرضا ببعض الأسئلة المناسبة للمحتوى، مع عدم إدراك أهمية التقويم البنائي، رغم ما يقوم به من توفير تغذية راجعة فورية لتوجيه الموقف التدريسي إلى المسار الصحيح، وحفز الطلاب على التعلم باعتبار أن التقويم من بين الدوافع التي تحفز على التحصيل والتعلم (زيتون، ١٤٢٨، ص. ١٧٥) . أما المعيار السابع المتعلق بتقنيات التعليم ، فقد خلا من التكرارات مطلقا نتيجة خلو الكتاب منها ؛ رغم أن عمق المقرر يحتاج إلى وسائل مساعدة ، تسهم في تحقيق الأهداف التعليمية ،ورغم أهمية تقنيات التعليم في عملية التعلم للناطقين بالعربية وبغيرها، فهي تساعد على التعلم مدى الحياة للكبار والصغار ولجميع الفئات (Collins, 2004,P.1483) ولعل هذا يرجع إلى قدم تأليف الكتاب مع تركيز متخصصي العلوم الشرعية على المادة التعليمية الورقية أكثر من غيرها ؛ كما قد يرجع أيضا إلى التكلفة المادية المرتفعة التي يحتاجها الكتاب من أجل تصميمة وفق تقنيات التعليم الحديثة من فيديوهات وواقع معزز وصور متحركة وثابتة بنظام ثلاثية الأبعاد، وغير ذلك، رغم أن تقنيات التعليم تقدم الصور المجردة في صورة محسوسة، وتقرب المعنى إلى الأفهام، وهذا ما يحتاجه الطلاب الناطقون بغير العربية، وخاصة في المراحل الأولى من مراحل اكتساب اللغة.

جدول (٨): درجة توفر معايير المجال الثاني ومؤشراتها (متممات كتاب الفقه) في كتاب فقه المستوى الثالث

المعيار	المؤشر	وحدة التحليل	الإجمالي الفرعي	الإجمالي الرقمي	التكرار	النسبة المئوية	درجة التوفر	مستوى التوفر	الرتبة	التناسب		العرض	
										مناسب	غير مناسب	مباشر	غير مباشر
صفحة غلاف كتاب الفقه	يعبر عنوان الكتاب تعبيرا دقيقا عن محتواه.	العنوان	١	١	١	٣٣	٤	كبير	١	١		١	
	يتسم عنوان الكتاب بالدقة والوضوح.		١	١	١	٣٣	٤	كبير	١	١		١	
	يتسم عنوان الكتاب بالإيجاز والاختصار.		١	١	١	٣٣	٤	كبير	١	١		١	
	تشتمل صفحة الغلاف على أسماء المؤلفين.	المؤلفون	١	١	١	٣٣	٤	كبير	١	١		١	
	تشتمل صفحة الغلاف على بلد النشر ودار النشر وسنة الطباعة.	بلد النشر ودار النشر وسنة الطباعة	٣	٣	٣	٣٣	٤	كبير	١	٣		٣	
	تشتمل صفحة الغلاف على تحديد المستوى التعليمي.	المستوى التعليمي	١	١	١	٣٣	٤	كبير	١	١		١	
	تشتمل صفحة الغلاف على تحديد رقم الطبعة والترقيم الدولي أو رقم الإيداع.	رقم الطبعة والإيداع	٢	١	١	٥٠	٢	ضعيف	٩		١	١	
	تشتمل صفحة الغلاف على شعار الجامعة الإسلامية ووزارة التعليم	شعار الجامعة الإسلامية ووزارة التعليم	٢	٢	٢	٣٣	٤	كبير	١	٢		٢	
	تتضمن صفحة الغلاف الداخلي ما تتضمنه صفحة الغلاف الخارجي.	صفحة الغلاف الداخلي	١	١	١	٣٣	٤	كبير	١	١		١	
الإجمالي		–	–	١٣	١٢	٣٠٧٢	٤	كبير		١٢		١٢	
مقدمة كتاب الفقه	تُعرِّف المقدمة بالموضوعات الفقهية التي اهتم عليها الكتاب.	الموضوعات الرئيسة	–	٦	٦	٣٣	٤	كبير	١	٦		٦	
	تتسم المقدمة بسهولة اللغة ووضوحها.	الجملة		٢٠	٢٠	٣٣	٤	كبير	١	٢٠		٢٠	
	تثير المقدمة دافعية التعلم لدى المتعلم.	الجملة		٣	–	–	–	لا يوجد	٦	–	–	–	
	تبرز المقدمة منهج كتاب الفقه في التأليف.	الجملة		٥	٥	٣٣	٤	كبير	١	٥	–	٥	
	تشير المقدمة إلى الفئات التي يقدم لها كتاب الفقه.	الجملة		٢	٢	٣٣	٤	كبير	١	٢	–	٢	–
	تشير المقدمة إلى مبررات تأليف كتاب الفقه.	الجملة		٢	١	٥٠	٢	ضعيف	٥	١	–		١
الإجمالي			–	٣٨	٣٤	٤٨٩٠	٤	كبير	٢	٣٤		٣٤	
خاتمة كتاب الفقه	تشتمل الخاتمة على شكر الله تعالى وحمده على إتمام كتاب الفقه للطلاب الناطقين بغير العربية.	الجملة	٣	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	
	تبدأ الخاتمة بعنوان أو كلمة أو جملة تشير إليها.	الجملة	١		–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	
	تشتمل الخاتمة على فقرة واحدة أو فقرتين.	الفقرة	١		–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	
	ترتبط الخاتمة بمضمونها بما تم تقديمه من موضوعات فقهية.	الجملة	٣		–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	
	تشير الخاتمة بأسلوب الرجاء إلى ضرورة الاستفادة من كتاب الفقه من الناحية النظرية والتطبيقية.	الجملة	٣	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	تكتب الخاتمة بلغة سهلة وواضحة.	الجملة	٨		–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	
الإجمالي			١٩	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
مصادر كتاب الفقه ومراجعه	يتضمن الكتاب المصادر والمراجع التي اعتمد عليها المؤلفون في بناء كتاب الفقه.	المصادر والمراجع	٣	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	تتسم مراجع كتاب الفقه ومصادره بالتخصصية.		٣	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	تنسب مراجع كتاب الفقه ومصادره إلى أهل المدن والجماعات.		٣	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	تكتب مصادر الكتاب ومراجعه بطريقة منهجية صحيحة.		٣	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
الإجمالي			٩	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
فهرس الكتاب	يتضمن الكتاب قائمة بمحتويات موضوعاته ورقم الصفحة.	الفهرس	–	١	١	٣٣	٤	كبير	١	١		١	
	تتوافق الموضوعات المتضمنة في الفهرس مع موضوعات محتوى الكتاب من حيث العنوان ورقم الصفحات.		–	١	١	٣٣	٤	كبير	١	١		١	
الإجمالي			–	٢	٢	٣٣	٤	كبير		٢		٢	

يشير الجدول (٨) إلى وجود اختلاف في مستوى تحقق المعايير ومؤشراتها المكونة للمجال الثاني (متممات كتاب الفقه)من بطاقة تحليل المحتوى، وتوضيح ذلك فيما يلي:

يشير الجدول إلى تحقق المعيار الأول (صفحة غلاف كتاب الفقه)، بنسبة (٩٢,٣)، وهي نسبة عالية، وبعدد تكرارات (١٢) ، وبدرجة (٤) عند مستوى (كبير)، وكلها جاءت بصورة مناسبة وفقا لمستوى التناسب، سوى تكرارا واحد. وجاء ت كل المؤشرات مرتفعة ، فقد تحققت بنسبة (١٠٠٪) سوى مؤشر واحد ، وهو المؤشر رقم (٧) (تشتمل صفحة الغلاف على تحديد رقم الطبعة والترقيم الدولي أو رقم الإيداع) الذي تحقق بنسبة (٥٠٪)، وبتكرار واحد، وبرتبة رقم (٩)؛ فقد كتب رقم الإيداع الدولي على الغلاف الخلفي للكتاب، ولم يُكتب رقم الطبعة، وتحقق هذا المعيار بنسبة مرتفعة يرجع إلى إدراك أهمية المعلومات الأولوية للكتاب التي تدون على الغلاف من حيث أسماء المؤلفين ، وشعار الجامعة، وشعار الوزارة، والمستوى التعليمي، وسنة الطبع، وغير ذلك، فهو الصورة الأولى التي يراها الطالب من الكتاب، والمعنى الذي يرسخ في ذهنه، وهو القيمة المضاف إلى الكتاب إذا أحسن تنفيذه، أما عدم تحقق المؤشر (٧) بالقدر الكافي ، فقد يرجع إلى عدم وجود أي تغيير فيما هو بين دفتي الكتاب رغم اختلاف الطبعات، فالأولى مثل الأخيرة.

كما يشير الجدول أيضا إلى تحقق المعيار الثاني (مقدمة كتاب الفقه)، بنسبة (٨٩,٤)وهي نسبة مرتفعة، وبعدد تكرارات (٣٤) ، وبدرجة (٤) عند مستوى (كبير)، وكلها جاءت بصورة مناسبة وفقا لمستوى التناسب، وبشكل مباشر وفقا لمستوى العرض. وجاء المؤشرات (١٠)، و(١١)،و(١٣)، (١٤)) (تُعرّف المقدمة بالموضوعات الفقهية التي اشتمل عليها الكتاب)،و(تبرز المقدمة منهج كتاب الفقه في التأليف)، و(تتسم المقدمة بسهولة اللغة ووضوحها)، و(تشير المقدمة إلى الفئات التي يقدم لها كتاب الفقه.) في مقدمة المؤشرات ، فقد تحققت بنسبة (١٠٠٪) بعدد تكرارات (٦)، و(٢٠)، و(٥)، و(٢)، وبرتبة (١)، وهذا يرجع إلى أهمية المقدمة بالنسبة للطالب ، فمن خلالها يتعرف مضمون كتاب الفقه، والمنهج المتبع في التأليف، مع الاستشعار بأن هذا الكتاب قدم له بشكل خاص ، ومناسبا لمستواه التعليمي (المستوى الثالث)، أما المؤشر (١٢) (تثير المقدمة دافعية التعلم لدى المتعلم .) فهو أقل المؤشرات تكرارا ، فلم يحظ بتكرار واحد ، اعتماد على التحفيز وزيادة الدافعية في الموقف التدريسي

أما المعيار الثالث (خاتمة كتاب الفقه)، فقد خلا من التكرارات مطلقا نتيجة خلو الكتاب منها، رغم أن الخاتمة قد تكون في فقرة واحدة أو فقرتين؛ ولعل هذا يرجع إلى العناية والاهتمام بالمحتوى على حساب الاهتمام بخاتمة الكتاب ، اعتقادا بأن الخاتمة لا علاقة لها بالتحصيل الدراسي للطالب، أو تقويمه، أو الهدف منه؛ ولذا جاء الكتاب خاليا من الخاتمة متعمقا في المادة العلمية الفقهية.

وأيضا جاء المعيار الرابع (مصادر كتاب الفقه ومراجعه) دون تحقيق أي تكرار، رغم أهمية المصادر والمراجع في توثيق ما يرجع إليه المؤلف، وخاصة أن محتوى

كتاب الفقه للمستوى الثالث جاء بصورة أعمق في عرض المحتوى الفقهي من المحتوى الفقهي للمستوى الثاني؛ فهي تفيد الطالب وعضو هيئة التدريس في الرجوع إليها عند الحاجة، مع تمكين عضو هيئة التدريس من تكلفهم بأنشطة تعليمية من خلالها للإسهام في تحقيق نواتج التعلم المنشودة، وتمكين الطالب من الحصول عليها، فضلا عن بيان سبل الاستزادة لمن أراد من الطلاب أن يثري معلوماته الفقهية ،و إشباع رغباته العلمية،

أما المعيار الخامس (فهرس الكتاب) فقد تحقق بنسبة (١٠٠٪) ، وبتكرارين، وبدرجة (٤)، عند مستوى (كبير)، ويلاحظ أن هذا المعيار اعتمد على مؤشرين هما (يتضمن الكتاب قائمة بمحتويات موضوعاته ورقم الصفحة)، و(تتوافق الموضوعات المتضمنة في الفهرس مع موضوعات محتوى الكتاب من حيث العنوان ورقم الصفحات)، وكل مؤشر له تكرار واحد قد تحقق في الكتاب ؛ نظرا لأهمية الفهارس في سهولة الوصول إلى المعلومة، مع الاختصار في الوقت والجهد؛ فهو يعد حلقة الوصل بين المتعلم والمحتوى العلمي للكتاب في ضوء عناوينه الرئيسة والفرعية وما يندرج تحتهما من معارف ومبادئ وحقائق ومهارات.

جدول (٩): درجة توفر معايير المجال الثالث ومؤشراتها (الإخراج الفني) لكتاب فقه المستوى الثالث

المعيار(فئات التحليل)	المؤشر (فئات التحليل الفرعية)	وحدة التحليل	الإجمالي الفعلي	التكرار	النسبة المئوية	درجة التوفر	مستوى التوفر	الرتبة	التناسب		العرض	
									مناسب	غير مناسب	مباشر	غير مباشر
صفحة غلاف كتاب الفقه	يتميز غلاف الكتاب بالجاذبية والتشويق	الغلاف	٢	١	٥٠	٢	ضعيف	٤	١		١	
	يكتب عنوان الكتاب بخط مختلف عن اسم المؤلف ودار النشر	العنوان	١	١	١٠٠	٤	كبير	١	١		١	
	يكتب عنوان الكتاب بخط واضح ومنسق	العنوان	٢	٢	١٠٠	٤	كبير	١	٢		٢	
	يصنع الغلاف من ورق مقوى بما يؤهله لكثرة الاستخدام.	الغلاف	١	١	١٠٠	٤	كبير	١	١		١	
	تتسق صورة الغلاف مع محتوى الفقه الإسلامي	الغلاف	١	–	–	–	لا يوجد	٦	–	–	–	–
	تتسق أرضية الغلاف مع باقي مكونات الغلاف.	الغلاف	٢	١	٥٠	٢	ضعيف	٤	١		١	
الإجمالي			٩	٦	٦٦٦	٣	متوسط	–	٦		٦	
محتوى كتاب الفقه	تكتب الآيات القرآنية في محتوى الكتاب بالرسم العثماني.	الآيات القرآنية	٥٨	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	تتميز الآيات القرآنية بلون مغاير للون متن كتاب الفقه.		٥٨	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	تكتب الأحاديث النبوية بلون مغاير للون متن كتاب الفقه.	الأحاديث النبوية	١٧٧	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	يكتب متن كتاب الفقه بأحد خطوط النسخ.	الفقرة	٣٦٨	٣٦٨	١٠٠	٤	كبير		٣٦٨		٣٦٨	
	يتناسب حجم الخط مع خصائص الناطقين بغير العربية (لا يقل سمكه عن بنط٢٠)	الفقرة	٣٦٨	٣٦٨	١٠٠	٤	كبير		٣٦٨		٣٦٨	
	يكتب محتوى كتاب الفقه بلونين فأكثر	الصفحة	١٠٢	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	تكتب العناوين بنسق موحد.	العناوين الداخلية	٢١٠	٢١٠	١٠٠	٤	كبير		٢١٠		٢١٠	
	تتميز العناوين الرئيسة عن العناوين الفرعية في اللون والحجم والخط.	العناوين الداخلية	٤٠+ ١٧٠	٢١٠	–	–	لا يوجد		٢١٠	–	٢١٠	–
	يتسم نوع الورق ووزنه بالجودة العالية.	الورق	٥١	٥١	١٠٠	٤	كبير		٥١		٥١	
	تتناسب الهوامش مع متن الكتاب بحيث لا تقل عن(٢ سم).	الهوامش	١٠٢	١٠٢	١٠٠	٤	كبير		١٠٢		١٠٢	

المعيار (فئات التحليل)	المؤشر (فئات التحليل الفرعية)	وحدة التحليل	الإجمالي	الإجمالي الواقعي	التكرار	النسبة المئوية	درجة التوفر	مستوى التوفر	الرتبة	التناسب		العرض	
										مناسب	غير مناسب	مباشر	غير مباشر
	تتناسب مفاتيح التذكر مع عناصر الكتاب من حيث اللون والشكل والتصميم (مفتاح للأهداف، وذواتج التعلم ، ومفتاح للمعلومات أو المحتوى، ومفتاح للأنشطة، ومفتاح للتقويم).	مفاتيح التذكر	١٨٠	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	يطبع المحتوى على ورق فائق الجودة (ورق أبيض A٤).	الورق		٥١	٥١	١٠٠	٤	كبير		٥١		٥١	
	تتصف طباعة الكتاب بالجلاء والوضوح.	الصفحة		١٠٢	١٠٢	١٠٠	٤	كبير		١٠٢		١٠٢	
	الإجمالي			٢٠٧٧	١٤٦٢	١٠٧٢	٣	متوسط		١٤٦٢		١٤٦٢	
الصور التضمنة في كتاب الفقه	ترتبط الصور بالمحتوى التعليمي لكتب الفقه.	الصورة	٧٢	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	تعبر الصور تعبيراً دقيقاً عن الهدف من وجودها.		٧٢	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	تتناسب الصور مع طبيعة الطلاب الناطقين بغير العربية من حيث الحجم والوضوح وقلة البيانات.		٧٢	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	يوضع عنوان أسفل الصور يعبر عن مضمونها.		٧٢	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	توضع الصور في مكانها المناسب من المحتوى		٧٢	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	تعبر الصور عن مجتمع الطلاب متعددي الجنسيات .		٧٢	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	الإجمالي		٤٣٢	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
الرسومات والأشكال التضمنة في كتاب الفقه	ترتبط الرسومات والأشكال بالمحتوى التعليمي لكتب الفقه	الرسومات والأشكال	١	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	تعبر الرسومات والأشكال تعبيراً دقيقاً عن الهدف من وجودها.		١	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	تتناسب الأشكال مع طبيعة الطلاب الناطقين بغير العربية من حيث الحجم والوضوح وقلة البيانات.		١	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	توضع الرسومات والأشكال في مكانها المناسب من المحتوى		١	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–
	الإجمالي		٤	–	–	–	–	لا يوجد	–	–	–	–	–

يشير الجدول (٩) إلى وجود اختلاف في مستوى تحقق المعايير ومؤشراتها المكونة للمجال الثالث(الإخراج الفني لكتاب الفقه)من بطاقة تحليل المحتوى، وتوضيح ذلك فيما يلي:

يشير الجدول إلى تحقق المعيار الأول (صفحة غلاف كتاب الفقه)، بنسبة (٦٦,٦)، وهي نسبة متوسطة، وبعدد تكرارات (٦) ، وبدرجة (٣) عند مستوى (متوسط)، وكلها جاءت بصورة مناسبة ومباشرة وفقا لمستوى التناسب، وشكل العرض. وجاء المؤشر (٢)، و(٣)، و(٤) بنسبة (١٠٠٪)، وبتكرار(١)، و(٢)، و(١)، وبدرجة (٤) ، عند مستوى (كبير) ، وهذا يرجع إلى إدراك أهمية الإخراج الفني لعنوان الكتاب، ومدى تأثيره في الطلاب وجاذبيته لهم، فضلا عن أهمية نوع الورق الذي يصنع منه الغلاف بما يؤهله لكثره استعمال طالب العلم في القاعة الدراسية وفي المنزل. وجاء المؤشر (٥)(تتسق صورة الغلاف مع محتوى الفقه الإسلامي) أقل المؤشرات تكرارا ، فلم يحظ بتكرار واحد، رغم أهمية صورة الغلاف وتناسقها مع المحتوى ، فالغلاف جاء في صورة بُنيَّة دون وضع أي صورة عليه تعبر عن محتواه، رغم أن الكتاب يعد الصورة الأولى التي يراها الطالب من الكتاب، والمعنى الذي يرسخ في ذهنه، وهو القيمة المضاف إلى الكتاب عند تصميمه وإخراجه وفق معاييره.

كما يشير الجدول إلى تحقق المعيار الثاني (الإخراج الفني لمحتوى كتاب الفقه) بنسبة (٧٢,١)، وبعدد تكرارات (١٤٦٢)، وبدرجة (٣) ، عند مستوى (متوسط)، وكلها جاءت بشكل مباشر وبعرض مناسب. وجات أعلى المؤشرات تكرارا رقم (١٠)، و(١١)، و(١٣) ن و(١٥)، و(١٦)، و(١٨)، و(١٩) ، بنسبة (١٠٠٪)، وبعدد تكرارات ((٣٦٨)، و(٣٦٨)، و(٢١٠)، و(٥١)، و(١٠٢)، و(٥١) ، و(١٠٢)، وبرتبة (١)، وهذا يعزى إلى أهمية العناية بنوع الخط الذي يكتب به كتب الناطقين بغير العربية، فقد كتب بخط النسخ بما يتناسب مع المستوى التعليمي للطلاب ، فضلا عن جودة الورق من حيث اللون والوزن، مع وضوح الطباعة. أما أقل المؤشرات تكرارا فهي رقم (٧)، و(٨) و(٩)، و(١٢) ،و(١٧) ، فلم يرد لها تكرار واحد، وكلها مؤشرات تتعلق بالألوان الداخلية للكتاب، فالكتاب طبع باللون الأسود فقط، دون العناية بألوان تمييز العناوين الرئيسة، أو الأحاديث النبوية، أو الآيات القرآنية عن غيرها ؛ كما خلا المحتوى من مفاتيح التذكر التي تتعلق بكل مكون من مكونات الكتاب، رغم أن محتوى الكتاب بشقيه الكتابي والفني لهما الأهمية بمكان في تكوين الاتجاه الإيجابي نحو الانقرائية، بما يتيحاه من عمليات الإثارة وجذب نحو ممارسة القراءة الشيقة والممتعة والتي يتيحها عمليات الإخراج الفني للكلمة والصورة، " (بيباوي، ٢٠٠٨، ص. ٥٢٥) . أما المعيار الثالث (الصور المتضمنة في كتاب الفقه)، فقد خلا من التكرارات مطلقا نتيجة خلو الكتاب منها، رغم أهمية الصور في كتب الفقه للناطقين بالعربية وبغير العربية، فالصورة أحيانا تعبر أكثر من ألف كلمة ، كما أنها تجعل المعني محسوسا في ذهن المتعلم " والصورة تشكل مفردة من مفردات الكتاب المدرسي غير اللفظية، وإذا كانت الصورة من بين أقدم الوحدات اللغوية في الاتصال الإنساني فهي ما تزال تشكل وحدة مهمة في مجمل حركة الاتصال اليوم، ...من أجل زيادة فاعلية الاتصال الجماهيري ....، فضلا عما تضيفه من تشويق وجاذبية وإثارة ووضوح(المنتشري، ٢٠١٩، ص. ١٧٤). وأيضا جاء المعيار الرابع (الرسومات والأشكال المتضمنة في كتاب الفقه) دون تحقيق أي تكرار، ولعل السبب في هذا أن المعلومات الواردة في الكتاب معلومات مبسطة ، وغير متعمقة ولا تحتاج إلى أشكال أو رسومات تعبر عنها داخل الكتاب، رغم أنها تقرب المعني، وتنظم المعلومات في ذهن المتعلم، وتؤثر في عملية التذكر، و تعطيه فرصة للتأمل والمقارنة، وبيان أوجه الاتفاق والاختلاف. فالرسوم التوضيحية واحدة من أهم المعينات لإخراج الكتاب المدرسي، ويعتمدها المصمم لإخراج الكتاب في أجود صورة ممكنة، فهي تعد الوسيلة الأساسية لتوضيح الموقف التعليمي المقصود من مؤلف المادة، وهي أيضا ذات فاعلية كبيرة في جذب التلميذ وإثارة دافعية التعليم لديه (المنتشري، ٢٠١٩، ص. ١٧٦).

ولمعرفة درجة التوفر الإجمالية لكل مجال وما يتعلق به من معايير في كتاب فقه المستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، مع بيان أكثرها تم عقد مقارنة بينها في ضوء عدد التكرارات و النسب المئوية والدرجة ، كما هو موضح في الجدول (١٠):

جدول (١٠): المقارنة بين النسب الإجمالية لدرجة توفر المجالات وما يتعلق بها من معايير بناء في كتاب فقه المستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

المجال	المعيار	الإجمالي الواقعي والفرضي	التكرار	النسب المئوية	درجة التوفر	مستوى التوفر	الرتبة	التناسب		العرض	
								مناسب	غير مناسب	مباشر	غير مباشر
مكونات كتاب الفقه	الأهداف العامة لكتاب الفقه	١٢	٨	٦٦.٦٪	٣	متوسط	٧	٧	١	٦	٢
	نواتج التعلم	٩٧٢	–	–	–	لا يوجد	١٠	–	–	–	–
	بناء المحتوى وتنظيمه	٢٤١٤	١٤٧٦	٦١.٤٪	٣	متوسط	٩	١٤٣٥	٤١	١٤٧٦	
	لغة المحتوى	٣٨٨١٢	٣٨٤٣٤	٩٩٪	٤	كبير	٢	٣٨٤٣٤		٣٨٤٣٤	
	الأنشطة التعليمية	١٢٢٤	–	–	–	لا يوجد	١٠	–	–	–	–
	التقويم	٦١٥	٤٣٩	٧١.٣٪	٤	كبير	٦	٤٣٩		٤٣٩	
	تقنيات التعليم	٢٩٠	–	–	–	لا يوجد	١٠	–	–	–	–
الإجمالي		٤٤٣٣٩	٤٠٣٥٧	٩١.٠٪	٤	كبير			٤٢	٤٠٣٥٥	٢
متممات كتاب الفقه	صفحة غلاف كتاب الفقه	١٣	١٢	٩٢.٣٪	٤	كبير	٣	١٢		١٢	
	المقدمة	٣٨	٣٤	٨٩.٤٪	٤	كبير	٤	٣٤		٣٤	
	الخاتمة	١٩	–	–	–	–	١٠	–	–	–	–
	الفهرس	٢	٢	١٠٠٪	٤	كبير	١	٢		٢	
	المصادر والمراجع	٩	–	–	–	–	١٠	–	–	–	–
الإجمالي		٨١	٤٨	٥٩.٢٪	٣	متوسط				٤٨	
الإخراج الفني لكتاب الفقه	صفحة غلاف كتاب الفقه	٩	٦	٦٦.٦٪	٣	متوسط	٧	٦		٦	
	المحتوى	٢٠٢٧	١٤٦٢	٧١.٧٪	٣	متوسط	٥	١٤٦٢		١٤٦٢	
	الصور	٤٣٢	–	–	–	–	١٠	–	–	–	–
	الأشكال والرسومات	٤	–	–	–	–	١٠	–	–	–	–
الإجمالي		٢٤٧٢	١٤٦٨	٣٨.٥٩٪	٣	متوسط		١٤٦٨		١٤٦٨	

يلاحظ من خلال الجدول (١٠) أن أعلى المجالات تحقيقا للمعايير هو المجال الأول (مكونات كتاب الفقه)، فقد تحقق بنسبة (٩١,٠)، وبعدد تكرارات(٤٠٣٥٧) ، وبدرجة (٤) عند مستوى (كبير)، يليه المجال الثالث (الإخراج الفني لكتاب الفقه)، فقد تحقق بنسبة (٥٩,٣٨)، وبتعدد تكرارات (١٤٦٨) ، بدرجة (٣) عند مستوى متوسط، أما أقل المجالات فهو المجال الثالث (متممات الكتاب)، فقد تحقق بنسبة (٥٩,٢) ، وبجملة تكرارات (٨١) ، بدرجة (٣) بمستوى (متوسط) . و أعلى المعايير في النسب المئوية كان المعيار الخاص بالفهرس وبصفحة الغلاف في المجال الثاني، فقد تحققا بنسبة(١٠٠)، و(٩٢,٣) ، ولغة المحتوى في المجال الأول فقد تحقق بنسبة (٩٢,٠٦) . وأقل المعايير تحققا المعايير الخاصة بنواتج التعلم، و الأنشطة التعليمية، والخاتمة ، والمصادر والمراجع، والصور، والأشكال والرسومات، فلم يرد لها مؤشر واحد في كتاب الفقه للمستوى الثالث؛ ويعزى هذا إلى اهتمام المؤلفين بالمحتوى المقدم للطلاب بما فيه من مبادئ ومفاهيم ومصطلحات ومعارف أكثر من العناية والاهتمام بمتممات الكتاب والإخراج الفني له، وخاصة أن المجالين الآخرين لم يظهرا ولم يتم الاعتناء بهما إلا في الفترة الأخيرة من أواخر القرن الماضي وأوائل القرن الحالي ، بعد ظهور معايير الجودة والاعتماد ، " فأول ظهورها كان في الولايات المتحدة الأمريكية بسبب نشر تقرير أمة في خطر عام

١٩٨٣، الذي كشف الضعف الذي أصاب القاعدة التعليمية في المجتمع الأمريكي في ذلك الوقت، مما حتم القيام بتقويم ومراجعة كل العملية التعليمية" (بشير، ٢٠٠٥، ص. ٢٧٩)، والكتب ألف قبل هذا التاريخ ببضع سنين. وتتفق هذه النتيجة في جزء من دراسة الجهني (٢٠١٥) التي أشارت إلى أن توفر المعايير في كتاب الفقه للمرحلة المتوسطة جاء بنسب متوسطة إلى ضعيفة جدا، وأيضا دراسة العتيبي(٢٠١٣) التي أشارت إلى توفر مهارات التفكير العليا بدرجة متوسطة وضعيفة جدا، فكانت المرتبة الأولى لمهارة التصنيف في جانب الأهداف ، حيث بلغت (٨١ . ٥٠ .)، وأقل نسبة كانت لمهارة الفهم في جانب الأنشطة ، فقد بلغت (٨٥ . ٣)، وبما أن الإخراج الفني تحقق بنسبة (٥٩,٣٨) ومتممات الكتاب تحققت بنسبة (٥٩,٢) فهي تتفق مع دراسة الخالدي (٢٠١٢) التي أشارت إلى تحقق جميع المعايير بنسبة (٥٩). وتختلف مع دراسة ممدوح(٢٠١٦) التي أشارت إلى أن معيار الإخراج الفني قد تحقق بدرجة عالية، مع وجود مقدمة تناسب محتوى الكتاب ، وأن محتوى الكتاب يناسب عدد الساعات التدريسية، كما يساعد المحتوى على توظيف أحدث أساليب التدريس ، كما تختلف أيضا مع دراسة البلوي، ودينا الجميل (٢٠١٩) التي أسفرت عن ارتفاع جميع مجالات تقويم مقرر الفقه المطور من وجهة نظر المعلمين، كما تختلف مع دراسة على (٢٠١٥) والتويجري (٢٠١٧) والحميدة (٢٠١٩) اللتين أشارتا إلى تدني مستوى جميع المعايير في كتب الفقه المقومة، وكذلك دراسة الصاعدي (٢٠١٥) التي أشارت إلى أن درجة اهتمام كتاب الفقه بمفاهيم الوسطية بلغت (٢ . ١)، وهي درجة ضعيفة جدا، وكذلك دراسة الرماية (٢٠١٢) التي أسفرت نتائجها عن ضعف تضمين القضايا الفقهية المعاصرة في كتب الفقه المقومة.

- **نتيجة السؤال الرابع**:

ينص السؤال الثالث على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٥) بين معايير البناء في كتابي الفقه(المستوى الثاني، والثالث) بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية؟ " وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب عدد التكرارات لكل مجال في الكتابين مع بيان النسب المئوية كما هو مبين في الجدول (١١):

جدول (١١): الفروق بين كتابي الفقه (المستوى الثاني، والمستوى الثالث) في ضوء التكرارات الإجمالية والنسب المئوية لمجالات البناء وما يتعلق بها من معايير ومؤشرات.

الكتاب	المجال	الإجمالي الواقعي والفرضي	التكرار	النسب المئوية	درجة التوفر	مستوى التوفر	الرتبة	التناسب		العرض	
								مناسب	غير مناسب	مباشر	غير مباشر
كتاب الفقه للمستوى الثاني	المكونات	٧٠٩٧	٥٥١٢	٦٦,٧٧	٤	كبير	٢	٥٤٩٢	٢٠	٥٥١١	١
	المتممات	٦٣	١٨	٥٧,٢٨	٢	ضعيف	٦	١٧	١	١٨	
	الإخراج الفني	٥٦٦	٣١٩	٣٦,٥٦	٣	متوسط	٥	٣٠٤	١٥	٣١٩	
الإجمالي		٧٧٢٦	٥٨٤٩	٧٠,٧٥	٤	كبير		٥٨١٣	٣٦	٥٨٤٨	١
كتاب الفقه للمستوى الثالث	المكونات	٤٤٣٣٩	٤٠٣٥٧	٩١,٠	٤	كبير	١	٤٠٣١٥	٤٢	٤٠٣٥٥	٢
	المتممات	٨١	٤٨	٢,٥٩	٣	متوسط	٤	٤٨		٤٨	
	الإخراج الفني	٢٤٧٢	١٤٦٨	٣٨,٥٩	٣	متوسط	٣	١٤٦٨		١٤٦٨	
الإجمالي		٤٦٨٩٢	٤١٨٧٣	٨٩,٢٩	٤	كبير		٤١٨٣١	٤٢	٤١٨٧١	٢

يشير الجدول (١١) إلى وجود فروق بين الكتابين في ضوء عدد التكرارات والنسب المئوية لصالح كتاب الفقه للمستوى الثالث، فقد بلغ عدد التكرارات (٤١٨٧٣) ، وبنسبة (٨٩,٢٩٪)، وبشكل مناسب وصريح في معظم تكراراته ، مقارنة بكتاب الفقه للمستوى الثاني الذي بلغ عدد تكراراته (٥٨٤٩) ، وبنسبة (٧٥,٧٠) ،وهذا يرجع إلى كبر حجم كتاب الفقه للمستوى الثالث ، فقد زاد على (١٠٠) صفحة، مع الاهتمام به من ناحية العمق المعرفي ، مع الاستدلال الصحيح على المسائل الفقهية من القرآن الكريم والسنة النبوية والإجماع، وعزو الآيات القرآنية وتخريج الأحاديث النبوية، وغير ذلك مقارنة بكتاب الفقه للمستوى الثاني الذي جاء بحجم صغير لا يتجاوز (٣٠) صفحة، مع عدم الاستدلال من خلاله على المسائل الفقهية والأحكام الشرعية ،وسطحية المحتوى ، فقد جاءت دروسه مقتضبة ومختصرة في عدة أسطر بسيطة، مع ملاحظة عدم وجود تدرج فقهي وعلمي بين الكتابين، فالفرق بينهما في العمق المعرفي شاسع ، كما يشير الجدول إلى أن أعلى المجالات تحقيقا لمعايير البناء هو المجال الأول (المكونات) في كتاب الفقه للمستوى الثالث، فقد بلغ عدد تكراراته (٤٠٣٥٧)، بنسبة (٩١,٦)، وبدرجة (٤) ، عند مستوى (كبير)، وأقل المجالات تحقيقا لمعايير البناء المجال الثاني(المتممات) في كتاب فقه المستوى الثاني، وهذ يرجع إلى أن الأكاديميين ومتخصصي العلوم الشرعية يغلب عليهم الاهتمام بالمحتوى وبالناحية العلمية أكثر من الاهتمام بالمقدمة والخاتمة وغيرهما من الأشياء التي ينظر إليها على أنها من باب التحسينات، وليست من باب الضروريات.

ولمعرفة الدلالة الإحصائية تم استخدام اختبار(مربع كاي) للكشف عن دلالة الفروق بين التكرارات المشاهدة والتكرارات المتوقعة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، (عزت، ٢٠١٦، ص. ٤٨١) كما هو مبين في الجدول (١٢):

جدول (١٢): نتائج اختبار (مربع كاي) لدلالة الفروق بين مجموع التكرارات الإجمالية لمجالات البناء وما يتعلق بها من معايير ومؤشرات لكتابي الفقه (المستوى الثاني، والمستوى الثالث)

الكتب	التكرارات	المجال			درجة الحرية	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
		المكونات	المتممات	الإخراج الفني			
كتاب ١	شاهد	٥٥١٢	١٨	٣١٩			
	توقع	٥٦٢١,٩	٨,١	٢١٩,٠			
	نسبة المئوية	٩٤,٢٪	٣٠٪	٥,٥٪			
كتاب ٢	شاهد	٤٠٣٥٧	٤٨	١٤٦٨			
	توقع	٤٠٢٤٧,١	٥٧,٩	١٥٦٨,٠			
	نسبة المئوية	٩٦,٤٪	١٠٪	٣,٥٪			
					١	٦٨,٢٩٩	.00

يتضح من الجدول (١٢) أن قيمة (مربع كاي) المحسوبة بلغت (٦٨,٢٩٩)، وهي أعلى من القيمة الجدولية عند درجة حرية (١) التي بلغت (٣,٨٤) عند مستوى (٠٥، ٠)، كما أن القيمة الاحتمالية (٠٠٠ .)، وهي أقل من مستوى المعنوية (٠.٥)؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٥) بين تكرارات الكتابين في المجالات الثلاثة، وبالنظر إلى الجدول يتبين أن أعلى نسبة للتكرارات المشاهدة هي النسبة الواردة لمجال (المكونات) في كتاب الفقه للمستوى

الثالث، فقد بلغت (٩٦,٤٪) ، وتكراراته المشاهدة (٤٠٣٥٧)، أعلى من التكرارات المتوقعة(٤٠٢٤٧,١) ، ويليه في الرتبة مجال (المكونات) لفقه المستوى الثاني ، فقد بلغ (٩٤,٢ ٪)، ولكن تكراراته المشاهدة (٥٥١٢) أقل بنسبة صغيرة من التكرارات المتوقعة (٥٦٢١,٩)، وأقل نسبة في التكرارات المشاهدة مجال (المتممات) في كتابي الفقه على التوالي (١٪)، (٣٪)، وهذا يرجع إلى ما أشرنا إليه سابقا من أن الأكاديميين ومتخصصي العلوم الشرعية يغلب عليهم الاهتمام بالمحتوى الفقهي وبالناحية العلمية أكثر من الاهتمام بالمقدمة والخاتمة وغيرهما من الأشياء التي ينظر إليها على أنها من باب التحسينات، وليست من باب الضروريات، وخاصة أن كتابي الفقه ألف في فترة لم يكن فيها الاهتمام بالمعايير أو بالجوانب التربوية قد بلغ درجة عالية كما هو الحال الآن.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة مطر (٢٠١٩) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في مجتمع الدراسة، وتتفق مع دراسة العتيبي (٢٠١٣) في وجود فروق بين مهارات التفكير العليا في كتب الفقه المطور ، ودراسة التويجري(٢٠١٧) التي أشرت إلى وجود فروق بين مهارات البحث العلمي في كتب أنشطة الفقه.

- **نتيجة السؤال الخامس**:

ينص السؤال الخامس على: "ما التصور المقترح لتطوير كتابي الفقه بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية في ضوء المعايير اللازمة لبنائهما؟"

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث يمكن تقديم تصور مقترح لتطوير كتابي الفقه بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية في ضوء المعايير اللازمة لبنائهما وفق الخطوات التالية:

- **أولا: تحديد الهدف من التصور المقترح**:

يهدف التصور المقترح إلى تطوير كتابي الفقه بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية في ضوء المعايير اللازمة لبنائهما بما يتناسب مع طبيعة علم الفقه وطبيعة الفئة المستهدفة.

- **ثانيا: مبررات التصور المقترح**:

يستند التصور المقترح إلى مجموعة من المبررات من أهمها:

- نتائج البحث الحالي التي أشارت إلى وجود ضعف شديد في بعض المعايير؛ نتيجة عدم وجودها في الكتاب رغم أنها من مكوناته الرئيسة، مثل: الأنشطة التعليمية، ونواتج التعلم، وتقنيات التعلم، أو متمماته، مثل: الخاتمة، والمصادر والمراجع، أو الإخراج الفني ، مثل: الصور، والرسومات والأشكال.
- الناطقون بغير العربية يحتاجون إلى عناية فائقة ، أكثر من الناطقين بها؛ نتيجة الازدواج اللغوي عندهم، واختلاف الكلمات، والأصوات، واللهجات، وأشكال الحروف والكتابة....، وغيرها.
- أهمية كتب الفقه، فالفقه بشكل عام له طابع خاص، فهو يتعلق بحياة الناس، وينظم أعمالهم ، كما ينتظم العلاقة بين الفرد وربه، وبين الفرد والمجتمع،

ومن خلالها يعرف الإنسان طريق العبادة الحقة، مما يستدعي تطويره – وخاصة فقه العبادات - ليتم تدريب الطلاب على أداء العبادات على الوجه الصحيح لها، مع تعزيز ارتباطهم بكتاب الله تعالى وسنة رسولهﷺ ، وتصحيح المفاهيم الخطأ التي اكتسبها الطلاب من بيئات شتى ، ومجتمعات مختلفة؛ نتيجة التقليد والمحاكاة.

- الدراسات السابقة التي أكدت ضرورة بناء المقررات الدراسية للناطقين بغير العربية، وفق أسس علمية، ومعايير قياسية ، مثل دراسة طعيمة (٢٠٠٧)، ودراسة عبدالرحمن (٢٠١٣)، ودراسة الفوزان ، وعبدالخالق(٢٠١٦).
- ما يشهده الواقع التربوي ، وما طرأ على الحياة المعاصرة من متغيرات تستلزم مراجعة كتب فقه الناطقين بغير العربية وتطويرها لمواكبة المتغيرات المستحدثة والاستفادة منها بما يحقق الأهداف المرجوة منها.

• **ثالثا: منطلقات التصور المقترح**:

يقوم التصور الحالي على مجموعة من الركائز والمنطلقات ، يمكن الإشارة إليها فيما يلي:

- القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة: فهما المصدران الرئيسان للشريعة الإسلامية وما تفرع عنهما، وعليهما تبنى الأحكام الشرعية، فضلا عن أنهما منبع اللغة والقيم والأخلاق، بما يسهم في تكوين شخصيات الطلاب الناطقين بغير العربية وفق المنهج الصحيح الذي أراده الله تعالى.
- الأهداف العليا للجامعة الإسلامية المتمثلة في: تبليغ رسالة الإسلام الخالدة إلى العالم عن طريق الدعوة والتعليم الجامعي...، وتثقيف من يلتحق بها من طلاب العلم من المسلمين من شتى الأنحاء...، وحل ما يعرض للمسلمين من مشكلات في شؤون دينهم ودنياهم على هدى الكتاب والسنة وعمل السلف الصالح (الجامعة الإسلامية، ١٤٤١، ص.٢،٣)
- أهداف معهد تعليم اللغة العربية: فقد نصت على الريادة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لنشر اللغة العربية والثقافة الإسلامية في العالم...، و إعداد وتطوير مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وأساليب تعلمها وتعليمها وإجراء وتشجيع البحوث والدراسات المتخصصة في هذا المجال معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ٢٠١٩).
- أهداف مقررات الفقه للناطقين بغير العربية: فهي تعمل على إكساب الطلاب المعارف والمعلومات الخاصة بفقه العبادات وتدريبهم على أدائها على الوجه الصحيح لها، مع تنمية الاتجاهات الإيجابية نحوها ، وتعريفهم ببعض مهارات اللغة العربية، و تدريبهم عليها من خلال نشاطات التعلم اللغوية ذات العلاقة بالموضوعات الفقهية.
- خصائص الطلاب الناطقين بغير العربية: فهم يميلون إلى التعلم من خلال المحسوسات ، أكثر من المجردات والمعنويات؛ نتيجة العوائق اللغوية لديهم، وخاصة في المراحل الأولى من اكتساب اللغة، مع وجود فروق فردية بينهم واضحة، من حيث البيئة، والذكاء، والمجتمع، والخلفية الثقافة واللغوية، غيرها.

- المعايير القياسية أحد الموجهات التي ترشد ذوي الاهتمام إلى بناء كتب الناطقين بغير العربية وتطويرها على أسس علمية، وخطوات منهجية.

• **رابعا: أسس التصور المقترح:**

يقوم التصور المقترح على مجموعة من الأسس، من أبرزها:

- الأساس الديني: وفيه يتم الاعتماد على القرآن الكريم والسنة النبوية ، وما تفرع عنهما، في الاستدلال على الأحكام الشرعية ، مع مراعاة الاستناد إلى المصادر والمراجع المعتمدة عند أهل السنة والجماعة، أو المعتمدة في مذهب الإمام أحمد بن حنبل.
- الأساس النفسي: وفيه يتم مراعاة خصائص الطلاب الناطقين بغير العربية، من الناحية العقلية ، والنفسية، واللغوية ، والعمرية، والثقافية... وغيرها..
- الأساس الاجتماعي: وفيه يتم مراعاة خصائص مجتمع الطلاب الناطقين بغير العربية ، فينبغي تعرف مجتمعاتهم التي أتوا منها ؛ لتحديد احتياجاتهم الشرعية والفقهية، وتعرف الأخطاء الشائعة لديهم لمعالجتها، ودراسة عاداتهم وتقاليدهم ، ومدى توافقها أو تعارضها مع الشريعة الإسلامية.
- الأساس المعرفي: وفيه يتم بناء كتب الفقه وفق طبيعة علم الفقه، فكل علم له خصائصه التي تميزه عن غيره، وعلم الفقه يقوم على الأحكام الشرعية المستمدة من القرآن الكريم والسنة النوية؛ ولذا لا بد فيه من مراعاة إعمال العقل من خلال التحليل، والاستنباط، والقياس، والاستقراء، والاستدلال، وإصدار الأحكام، وخاصة في جانب أسلوب عرض المحتوى، و الأنشطة التعليمية. والتقويم
- الأساس التربوي: توجد بعض الأسس التربوية التي لا يجب إغفالها عند تطوير كتب الفقه للناطقين بغير العربية، ومن هذه الأسس الأهداف التربوية، ونواتج التعلم، والأنشطة التعليمية، والتقويم، وتقنيات التعلم، والبيئة التعليمية، والمحتوى ، وكل منها له معاييره القياسية التي يجب أن تراعى عند التطوير.
- الأساس اللغوي: ويقصد به مراعاة الجانب اللغوي الذي يقدم به مقرر الفقه ، فيجب أن تراعي كتب الفقه الفئة التي تقدم لها من الناحية اللغوية ، بحيث تتميز لغته بالسهولة المناسبة لخصائص الطلاب الناطقين بغير العربية ، ويتمتع محتواه بمقروئية مرتفعة، وفهم قرائي مناسب، والبعد عن الجمل والفقرات الطويلة، و الأساليب المجازية، وكثرة الضمائر المتصلة.

• **خامسا: مصادر بناء التصور المقترح:**

تم بناء التصور المقترح الحالي في ضوء نتائج البحث الحالي، مع الرجوع إلى المصادر والمراجع و الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بتطوير المناهج المدرسية، والبرامج التعليمية، والمقررات والكتب الدراسية.

• **سادسا: مكونات التصور المقترح:**

نظرا لوجود بعض جوانب الضعف في كتابي الفقه للطلاب الناطقين بغير العربية بمعهد تعليم اللغة العربية، فإن التصور الحالي يسعى إلى معالجة هذه

الجوانب في ضوء ما توصلت إليه نتائج البحث الحالي، من خلال عرض كل مجال وما يتعلق به من معايير ومؤشرات والهدف منها وآليات تنفيذها وفق ما يلي:

- **١٠- مكونات كتب الفقه:**

يتكون كتاب الفقه للناطقين بغير العربية من مجموعة من العناصر ، وهذه العناصر تشمل الأهداف العامة للكتاب، ونواتج التعلم لموضوعاته، والمحتوى العلمي المقدم للطلاب ، والأنشطة التعليمية ، وتقنيات التعليم، وأساليب التقويم، ، وهذه المكونات تبني في ضوء معايير محددة تحقق الأدنى من البناء لكتب الفقه، أو تعمل على ما ينبغي أن يكون عليه كتب الفقه، وفي الجدول (١٣) سوف نوضح الهدف من تطويرها وما يجب مراعاته فيها، مع توضيح آليات تنفيذها:

جدول (١٣) : معايير تطوير كتب الفقه المتعلقة بمكونات تلك الكتب

المعيار	الهدف من التطوير	مؤشرات التطوير	آليات التنفيذ
الأهداف العامة	توجيه معدي الكتب إلى اختيار المحتوى والأنشطة وتقنيات التعليم التي تعمل على تحقيقها، مع اختيار أساليب التقويم التي تبين مدى تحققيها، فضلا عن توجيه القائمين على العملية التعليمية إلى اتخاذ القرارات المناسبة لتحقيقها .	- تعبير الأهداف العامة عما ينوي أن يقوم به معلم الفقه في قاعة الدراسة. - اشتمالها على جوانب التعلم الثلاثة(المعرفية والمهارية والوجدانية) - اشتقاقها من مصادرها الرئيسة، وخاصة احتياجات الطلاب الناطقين بغير العربية.	- دراسة خصائص الطلاب الناطقين بغير العربية الملتحقين بمعهد تعليم اللغة العربية. - الاطلاع على معايير صياغة الأهداف العامة. - صياغة الأهداف من قبل لجنة تأليف الكتب ، وتشكل من متخصصين في الفقه ، ومتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، وخبراء الميدان. - تضمينها في وثيقة منهج الفقه. - تحكيم الأهداف من قبل الخبراء والمختصين.
نواتج تعلم موضوعات كتاب الفقه	توجيه معدي الكتب إلى اختيار المحتوى والأنشطة وتقنيات التعليم التي تعمل على تحقيقها، مع اختيار أساليب التقويم التي تبين مدى تحققيها، فضلا عن توجيه عضو هيئة التدريس إلى اختيار استراتيجيات التدريس المناسبة.	- ارتباط نواتج التعلم بالأهداف العامة لمقرر الفقه، وبالمحتوى. - اشتمالها على الجوانب التعلمية الثلاثة(المعرفية والمهارية والوجدانية) - قابليتها للملاحظة والقياس. - قابليتها للتحقيق داخل القاعة الدراسية أو خارجها. - خلوها من التركيب - ارتباطها بسلوك المتعلم بعد انتهاء الدرس. - اشتمالها على المستويات التعليمية الدنيا والعليا. - اشتمالها على كل مكوناتها الرئيسة.	- صياغة الأهداف قبل البدء في عملية اختيار المحتوى. - الاطلاع على المعايير القياسية لصياغة الأهداف العامة، مع مراعاة جوانب التعلم الثلاثة(معرفة –وجدان-نفس حركية) - صياغة الأهداف تتم من قبل لجنة تأليف الكتب وتشكل من متخصصين في الفقه، ومتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية وخبراء الميدان. - تضمينها في وثيقة منهج الفقه. - تحكيم نواتج من قبل الخبراء والمختصين.
بناء محتوى كتاب الفقه وتنظيمه	بناء المحتوى بأسلوب علمي وتربوي يسهم في تحقيق الأهداف العامة للكتاب، ونواتج التعلم المعرفية والوجدانية والنفس حركية، فضلا عن تنمية المهارات المختلفة لدى الناطقين بغير العربية في يسر وسهولة مع الاختصار في الوقت والجهد.	- اشتمال المحتوى على منظمات متقدمة (منظمات مكتوبة- خرائط مفاهيم – خرائط ذهنية ....) وفق طبيعة كل موضوع في مقرر الفقه . - الاستدلال من المصادر الرئيسة والفرعية لكل ما يرد من أحكام شرعية في كتاب الفقه. - تضمين المحتوى صورا فقهية محسوسة وواقعية. - مناسبة حجم المحتوى للزمن المحدد لها وفقا لخطة الدراسة. - عزو الآيات القرآنية إلى سورها مع رقم الآية - تخريج الأحاديث الواردة في محتوى الفقه من كتب السنة المعتمدة. - توثيق ما تم اقتباسه من المصادر والمراجع . - اشتمال كل موضوع على مكوناته الرئيسة المتمثلة في : العنوان ونواتج التعلم والمقدمة والأنشطة والمادة العلمية والتقويم.	- بناء المحتوى في ضوء وثيقة منهج الفقه المتضمنة للأهداف العامة ونواتج التعلم. - ربط المحتوى بالأهداف العامة ونواتج التعلم. - الرجوع إلى المصادر والمراجع المعتمدة. - بناء المحتوى يتم من قبل لجنة من المتخصصين في الفقه ومناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، ومن لهم خبرة في الميدان. - عقد لقاءات علمية وورش عمل ودورات تدريبية متكررة للجنة التأليف. - تحكيم المحتوى من قبل الخبراء والمتخصصين.
لغة محتوى كتاب الفقه	مراعاة الخصائص اللغوية للطلاب الناطقين بغير	- توضيح معاني الكلمات الفقهية الصعبة أو الجديدة. - اشتمال الكتاب على كشاف للمصطلحات	- تحديد الكلمات الجديدة أو الصعبة المتوقعة لدى الطلاب. - الرجوع إلى معاجم اللغة الحديثة في توضيح

المعيار	الهدف من التطوير	مؤشرات التطوير	آليات التنفيذ
	العربية، بما يسهم في ارتفاع مقروئية الكتاب، ومستوى الفهم قرائي المناسب لديهم، وتحقيق الأهداف المنشودة بأقل جهد.	الفقهية. - عدم استخدام الأساليب المجازية إلا عند الحاجة.	معاني المفردات. - الرجوع إلى المعاجم الفقهية أو الكتب المتخصصة لتوضيح المفاهيم والمصطلحات الفقهية. - تطبيق جزء تجريبي من المحتوى على عينة من الطلاب الناطقين بغير العربية لقياس سرعة القرائية ومستوى المقروئية.
الأنشطة التعليمية	الإسهام في تنمية المهارات المختلفة لدى الطلاب الناطقين بغير العربية، وخاصة المهارات اللغوية والفكرية والتواصلية والفقهية، مع تحقيق نواتج التعلم المرغوبة.	- ارتباط الأنشطة التعليمية بنواتج التعلم ومحتوى كتاب الفقه ومصادر التعلم المختلفة. - مراعاتها الوقت المتاح لتنفيذها - اشتمال كل نشاط على مكوناته المتمثلة في العنوان، والهدف، والمهام، والوقت، ونوع الأداء. - صياغتها بطريقة واضحة يفهمها متعلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها، مع قابليتها للتنفيذ . - ارتباطها بواقع متعلمي معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها. - مناسبتها لطبيعة الطلاب الناطقين بغير العربية من حيث مستوى السهولة والصعوبة واللغة. - مراعاتها لطبيعة مقرر الفقه من حيث الاستدلال والاستنباط والاستقراء ....والعناية بمهارات التواصل(تحدث-كتابة-قراءة-استماع) لدى الطلاب الناطقين بغير العربية - تنوعها وفق جوانب التعلم المختلفة، وفي مكان عرضها ، وفي شكلها ، وفي طريقة أدائها ، وفي مستويات التفكير المطلوبة من المتعلمين، وفي غرضها.	- بناء الأنشطة في ضوء توجيهات وثيقة المنهج. - عمل دورات تدريبية وورش عمل ولقاءات علمية لمعدي الأنشطة التعليمية. - تغطية الأنشطة لكل المحتوى المقدم للطلاب. - ربط الأنشطة بأهداف كتاب الفقه وطبيعته. - تجنب الروتينية والنمطية عند بناء الأنشطة، بحيث تتعدد وتتنوع وفقا للأهداف النشاط. - إعداد الأنشطة في ضوء خصائص الطلاب الناطقين بغير العربية. - تصميم نشاطين -على الأقل- لكل درس من دروس الفقه.
التقويم	التأكد من تحقيق نواتج التعلم ، مع تقديم تغذية راجعة فورية أو مؤجلة، والإسهام في تحفيز الطلاب، وإثارة الدافعية لديهم.	- ارتباط التقويم بالمحتوى وبنواتج التعلم لموضوعات الفقه. - تنوعه بين المقالية والموضوعية - تنوعه في الأسئلة الموضوعية - تنوعه في الأساليب المستخدمة(تقويم معرفي-وجداني-مهاري) - مراعاة معايير صياغة الأسئلة التقويمية. - اشتمال المحتوى على التقويم البنائي والختامي في عرض كل موضوع أو درس.	- الاطلاع على المعايير القياسية لصياغة الأسئلة والمقاييس والاختبارات. - عمل دورات تدريبية وورش عمل ولقاءات علمية لمعدي أسئلة التقويم - صياغة سؤال أو أكثر لكل ناتج تعليمي.
تقنيات التعليم	الإسهام في تحقيق نواتج التعلم المرغوبة ، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب الناطقين بغير العربية وجعل عملية التعلم أكثر متعة وتشويقا من خلال تقديم مواد تعليمية مصاحبة مع الكتاب الورقي	- يصاحب كتاب الفقه موقع إلكتروني أو قرص مدمج يشتمل على: - كتاب الفقه رقميا في ضوء معايير إعداد الكتب الرقمية. - تصوير متحرك لكل موضوعات كتاب الفقه. - صور متحركة مصحوبة بالصوت تمثل معاني المفردات والتراكيب الجديدة. - تصميمات مناسبة ومشوقة لأنشطة التعلم اللازمة لكل موضوع من موضوعات كتاب الفقه. - أساليب تقويم متنوعة تساعد الطالب على التقويم الذاتي. - معلومات إثرائية متعلقة بكل موضوع من موضوعات الفقه. - تصميم بعض الألعاب اللغوية ذات العلاقة بالموضوعات الفقهية المقررة. - الاستفادة من تطبيقات الواقع المعزز(المضاف) - الاستفادة من تطبيقات جوجل للعلوم الشرعية الملائمة للموضوعات الفقهية المتضمنة في الكتاب الورقي. - التنبيه على أهمية استخدام تقنيات التعلم ذات العلاقة بكتاب الفقه، وكيفية استخدامها.	- تصميم الكتاب بما يؤهله إلى التحويل التقني التفاعلي. - الاستعانة بخبراء في تقنيات التعليم. - الاستعانة بخبراء في تصميم المناهج الإلكترونية. - إعداد سناريوهات يتم في ضوئها تحويل الكتاب إلى وسائل بصرية وسمعية ملائمة للفئة المستهدفة. - توجيه الطلاب إلى كيفية الاستفادة منها. - توجيه المعلم إلى الإفادة منها في تحقيق نواتج التعلم المطلوبة. - إنشاء موقع إلكتروني يرفع عليه الملفات التقنية لكتابي الفقه. - إتاحة تحميلها على أقراص مدمجة أو ذاكرة وميضية (فلاشة) أو ذاكرة الجوال لاستخدامها في الأماكن الخالية من شبكة الإنترنت.

• **ثانيا: متممات كتب الفقه:**

تبدأ متمات كتب الفقه من صفحة الغلاف وتنتهي بالفهارس، وهي لا تقل أهمية عن المكونات، ويمكن توضيح الهدف من تطويرها وما يجب مراعاته فيها، مع بيان آليات تنفيذها من خلال الجدول (١٤):

جدول (١٤) : معايير تطوير كتب الفقه المتعلقة بمتممات تلك الكتب

المعيار	الهدف من التطوير	مؤشرات التطوير	آليات التنفيذ
مقدمة الكتاب	بناء جسر معلوماتي لدى المتعلم لسد الفجوة لديه بين المعرفة السابقة والمعرفة اللاحقة وفقا للنظرية البنائية، والتعلم ذي المعنى، مع تعريف الطلاب بالموضوعات الرئيسة في الكتاب، وتحفيزه وتشويقه للتعلم الهادف.	- التعريف بالموضوعات الفقهية التي اشتمل عليها الكتاب. - اتصاف المقدمة بسهولة اللغة ووضوحها. - إثارتها لدافعية التعلم لدى المتعلم . - بيان منهج كتاب الفقه في التأليف. - الإشارة إلى الفئات التي يقدم لها كتاب الفقه. - الإشارة إلى مبررات تأليف كتاب الفقه.	- الاطلاع على المعايير القياسية لكتابة المقدمة. - وضع أفكارها الرئيسة وخطوطها العريضة في شكل عناصر ، ثم البدء في كتابتها وفقا لهذه العناصر. - مراعاة خصائص الطلاب الناطقين بغير العربية. - اعتبار المقدمة جزءا لا يتجزأ من محتوى كتاب الفقه. - كتابة المقدمة قبل البدء في تأليف الكتاب، ثم إعادة النظر فيها بعد الانتهاء من التأليف.
الخاتمة	ربط مكونات كتاب الفقه في إطار شامل متكامل من خلال الغلق الختامي له ، مع توجيه الطالب إلى الاستفادة القصوى من الكتاب الذي بين يديه	- اشتمال الخاتمة على شكر الله تعالى وحمده على إتمام كتاب الفقه للطلاب الناطقين بغير العربية. - البدء بعنوان أو كلمة أو جملة تشير إليها. - اشتمالها على فقرة واحدة أو فقرتين. - ارتباطها في مضمونها بما تم تقديمه من موضوعات فقهية، مع تقديم ملخص بسيط لها. - الإشارة بأسلوب الرجاء إلى ضرورة الاستفادة من كتاب الفقه من الناحية النظرية والتطبيقية. - صياغتها بأسلوب واضح ولغة سهلة.	- الاطلاع على المعايير القياسية لكتابة الخاتمة. - وضع أفكارها الرئيسة وخطوطها العريضة في شكل عناصر، ثم البدء في كتابتها وفقا لهذه العناصر. - اعتبار الخاتمة جزءا لا يتجزأ من محتوى كتاب الفقه. - كتابة الخاتمة بعد الانتهاء من مرحلة التأليف.
المصادر والمراجع	التوثيق العلمي لكل ما تم الرجوع إليه في بناء محتوى كتب الفقه، بما يعطي موثوقية للمعارف والمبادئ والمفاهيم والأحكام الواردة فيه، واستفادة الطالب والمعلم منها عند الحاجة، مع بيان نوع المصادر والمراجع التي تم الاعتماد عليها	- الإشارة إلى المصادر والمراجع التي اعتمد عليها المؤلفون في بناء كتاب الفقه. - الاعتماد على المراجع الفقهية المتخصصة، والمعتمدة في المذهب ، أو عند أهل السنة والجماعة. . - كتابة مصادر كتب الفقه ومراجعه بطريقة منهجية صحيحة.	- عقد لقاءات علمية ودورات تدريبية لبيان نوع التوثيق المناسب للعلوم الشرعية مع التدريب عليها. - تحديد قائمة بالمصادر التي يمكن الرجوع إليها قبل البدء في عملية التأليف مع تصنيفها إلى مصادر رئيسة وأخرى ثانوية، أو مصادر مباشرة ، ومصادر غير مباشرة.

• **ثانيا: الإخراج الفني:**

الإخراج الفني يبدأ بالغلاف وينتهي بالأشكال والرسومات، و هو الذي يبرز جمال الكتاب وأهميته، ويعمل على التشويق والجاذبية، وإثارة الذهن والانتباه، ويمكن توضيح الهدف من تطويره، وما يجب مراعاته فيه ، مع بيان آليات تنفيذه من خلال الجدول (١٥):

جدول (١٥) : معايير تطوير كتب الفقه المتعلقة بالإخراج الفني لتلك الكتب

المعيار	الهدف من التطوير	مؤشرات التطوير	آليات التنفيذ
صفحة غلاف كتاب الفقه	إبراز جمال الكتاب، وتشويق الطالب إليه، وجذب انتباهه.	- تميز غلاف الكتاب بالجاذبية والتشويق - اتساق صورة الغلاف مع محتوى الكتاب - اتساق أرضية الغلاف مع باقي مكونات الغلاف. -	- الاستعانة بخبراء الفن التشكيلي، مع متخصصين في تكنولوجيا التعليم. - عقد مقابلة مع مسئولي الإخراج لتوضيح الهدف من الكتاب مع شرح تلخص له، وتقديم نبذه مختصرة عن خصائص المتعلمين. - تحكيم صوة الغلاف قبل الطبع النهائي لها.
المحتوى	جذب انتباه الطالب، وإثارة الدافعية لديه، وبقاء أثر التعلم في ذهنه، مع جعل التعلم أكثر متعة وتشويقا أثناء القراءة أو الاستذكار والاسترجاع.	- كتابة الآيات القرآنية في محتوى الكتاب بالرسم العثماني، مع تميزها بلون مغاير للون متن كتاب الفقه. - كتابة الأحاديث النبوية بلون مغاير للون متن كتاب الفقه. - كتابة محتوى كتاب الفقه بلونين فأكثر. - التفريق بين العناوين الرئيسة والعناوين الفرعية في اللون والحجم والخط. - وضع أدوات نفوذ (مفاتيح تذكر) لكل عنصر من عناصر الكتاب من حيث اللون والشكل والتصميم .	- الاستعانة بخبراء الإخراج الفني للكتب المدرسية. - إعداد خطة مقترحة للإخراج الفني قبل الطباعة أو سيناريو ،مع تصميم نماذج لها، ثم عرضها على المحكمين. - كتابة خريطة لرموز الإخراج الفني المستخدمة في الكتابة ووضعها في الصفحات الأولى منه لرجوع الطالب إليها عند الحاجة.
الصور	تقريب المعاني المجردة إلى ذهن الطالب، وتشويقه وإثارة الدافعية لديه.	- تضمين الكتاب بعض الصور المناسبة للمحتوى الفقهي . - تعبير الصور تعبيراً دقيقاً عن الهدف من وجودها. - مناسبتها لطبيعة الطلاب الناطقين بغير العربية من حيث الحجم والوضوح وقلة البيانات. - وضع عنوان أسفل الصور للتعبير عن مضمونها. - وضع الصور في مكانها المناسب من المحتوى - مناسبة الصور لمجتمع الطلاب متعددي الجنسيات .	- توصيف مكان الصور أثناء إعداد الكتاب، أو أثناء مراجعته من حيث حجم الصورة، والمجتمع الذي تلقط منه، ومكوناتها، وهيئتها. - تكليف فريق عمل لتنفيذ ما تم توصيفه لصور الكتاب. - مراجعة فريق الإعداد أو المراجعة للصور التي تم التقاطها قبل تضمينها في الكتاب.
الأشكال والرسومات	تنظيم المعلومات في ذهن الطالب مع إعطائه فرصة للتأمل والربط وإدراك العلاقات والمقارنة، وبيان أوجه الاتفاق والاختلاف.	- ارتباط الرسومات والأشكال بالمحتوى التعليمي لكتب الفقه - تعبير الرسومات والأشكال تعبيراً دقيقاً عن الهدف من وجودها. - مناسبة الأشكال لطبيعة الطلاب الناطقين بغير العربية من حيث الحجم والوضوح وقلة البيانات. - وضع الرسومات والأشكال في مكانها المناسب من المحتوى	- توصيف مكان الرسومات والأشكال أثناء إعداد الكتاب، أو أثناء مراجعته. - تكليف فريق عمل لتنفيذ ما تم توصيفه بأحد البرامج المتاحة والمعدة لذلك. - مراجعة فريق الإعداد الرسومات والأشكال قبل تضمينها في الكتاب.

- **سابعا: مراحل تنفيذ التصور المقترح**

يمكن إجمال مراحل تنفيذ التصور المقترح فيما يلي:

تشكيل لجنة علمية لتطوير كتابي الفقه للناطقين بغير العربية، وتعمل على تنفيذ المراحل التالية:

- المرحلة الأولى: التهيئة والإعداد: وهذه المرحلة تشمل دراسة إمكانات البيئة المحلية المتاحة وخصائصها للاستفادة منها في عملية التطوير.
- المرحلة الثانية: التخطيط للتطوير: وتتضمن هذه المرحلة تحديد احتياجات مجتمع الطلاب، والأهداف العامة للمنهج، و الأهداف العامة لكل مقرر، ثم البدء في كتابة وثيقة المنهج لمقررات الفقه، في ضوء التصور المقترح للدراسة الحالية، مع تحكيمها للتأكد من صلاحيتها.

- المرحلة الثالثة: تطوير كتاب الطالب في ضوء وثيقة المنهج، والتصور المقترح للدراسة الحالية. وتمر بالخطوات التالية:
  - ✓ تطوير مكونات كتاب الطالب
  - ✓ تطوير متممات كتاب الطالب.
  - ✓ تطوير الإخراج الفني لكتاب الطالب.
  - ✓ تحويل المحتوى الورقي إلى محتوى تقني تفاعلي.
  - ✓ تحكيم كل مرحلة من مراحل التطوير.
- المرحلة الرابعة: إعداد دليل عضو هيئة التدريس؛ للاسترشاد به عند تنفيذ المقرر، وخاصة الجانب التقني.
- المرحلة الخامسة: تدريب أعضاء هيئة التدريس على كيفية تنفيذ الأنشطة التعليمية وأساليب التقويم، وتقنيات التعليم المصاحبة للكتاب الورقي.
- المرحلة السادسة: التجريب والتعديل: وفيها يتم تجريب كتاب فقه المستوى الثاني المطور، قبل تعميم الكتابين على طلاب المعهد، مع تعديل ما يلزم تعديله في ضوء الملاحظات الواردة عليه .
- المرحلة السابعة: التنفيذ والتعميم: وفيها يتم تنفيذ كتابي الفقه المطورين وتعميمهما على كل طلاب معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية.
- المرحلة الثامنة: المتابعة والتقويم: وفي هذه المرحلة تتم عملية المتابعة لتنفيذ المقررين المطورين، وتقويمهما لتوفير تغذية راجعة فورية أو مؤجلة.

- **التوصيات والمقترحات**:

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها يمكن تقديم التوصيات والمقترحات التالية:

- **التوصيات**:

- إعادة النظر في كتابي الفقه (المستوى الثاني والمستوى الثالث) المقدمين لطلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ؛ للتأكيد على مواطن القوة، ومعالجة مواطن الضعف.
- تطوير كتابي الفقه (المستوى الثاني والمستوى الثالث) بما يتناسب مع خصائص الطلاب الناطقين بغير العربية في ضوء معايير بنائها.
- ضرورة الاهتمام بمتممات الكتب المتمثلة في المقدمة والخاتمة والفهارس والمصادر والمراجع، فهي جزء لا ينفصل عن مكونات الكتاب.
- ضرورة الاهتمام بالإخراج الفني لكتابي الفقه بما يتناسب مع طبيعة الطلاب وطبيعة المقرر.
- النظر إلى الأنشطة التعليمية على أنها المحرك الرئيس للموقف التعليمي، والمساعد في تحقيق نواتج التعلم المنشودة.
- العناية الشديدة بنواتج التعلم وأساليب التقويم في الكتب الدراسية المقدمة للطلاب الناطقين بغير العربية.
- الاستفادة من قائمة المعايير المقدمة في البحث الحالي في تطوير كتابي الفقه (المستوى الثاني والمستوى الثالث) .

- الاستفادة من التصور المقترح المقدم في البحث الحالي لتطوير كتابي الفقه (المستوى الثاني والمستوى الثالث) .
- إعداد وثيقة منهج الفقه قبل إعداد كتاب الطالب أو تطويره، فإعداد الكتب وتطويرها يقوم على الوثائق التعليمية.

• المقترحات:

- إجراء دراسة مماثلة على باقي مقررات معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية.
- تقويم مقررات العلوم الشرعية المقدمة في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية في ضوء تحقيق أهدافها.
- قياس مستوى مقروئية كتابي الفقه(المستوى الثاني والمستوى الثالث) وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب الناطقين بغير العربية.
- قياس درجة إشراكية كتابي الفقه (المستوى الثاني والمستوى الثالث)بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية. .
- تقويم مقررات العلوم الشرعية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية في ضوء أسس بناء المنهج المدرسي .

• المصادر والمراجع:

• أولا: المراجع العربية

- الأسنوي، عبدالرحيم بن الحسن (١٤٠٠ ه). *التمهيد*. (تحقيق محمد حسن هيتو) بيروت: مؤسسة الرسالة.
- آل تميم ، عبدالله بن محمد (٢٠١٩). *معايير تصميم الأنشطة والتدريبات والتقويم في كتب اللغة العربية المدرسية*، في عبدالله بن محمد آل تميم، (محرر)، معايير تصميم كتاب اللغة العربية المدرسي.(ص ص. ١٣٧-١٦٨). الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
- أنيس ،إبراهيم ، ومنتصر ، عبدالحليم، والصوالحي ، عطية، وأحمد ، محمد خلف الله، (٢٠٠٤) . *المعجم الوسيط* ، القاهرة: مجمع اللغة العربية.
- بباوي، مراد حكيم (٢٠٠٨ ، يوليو) . *بناء أداة معايير تأثير الإخراج الفني للكتاب المدرسي*. المؤتمر العلمي الثامن للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، جامعة عين شمس ، القاهرة، مصر.
- البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبدالله (١٤٢٢ ه). *الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه*. (المحقق محمد زهير بن ناصر الناصر)، بيروت: دار طوق النجاة.
- بشير ، حسين محمود (٢٠٠٥ ، يوليو). *حول المستويات المعيارية القومية للمنهج، ونواتج التعلم*. المؤتمر العلمي السابع عشر. مناهج التعليم، والمستويات المعيارية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- بشير ، حسين محمود (٢٠٠٩). *ورش عمل في المستويات المعيارية*. الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد، القاهرة.
- البلوي، محمد ساعد، ودينا الجميل، عبد الحميد (٢٠١٩). تقييم مقرر الفقه المطور للصف الأول المتوسط من وجهة نظر المعلمين، *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل* ، العلوم الإنسانية والإدارية ، ١٩(٢)، ١٢١-١٤٢.

- التميمي، حمد بن رشيد بن مسعود(١٤٣٦). *تقويم كتاب الفقه للمستوى الثاني في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء الحاجات الفقهية لطلاب المعهد*.(رسالة ماجستير غير منشورة)، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة.
- التويجري، محمد عبدالرحمن(٢٠١٧). تحليل محتوى كتاب النشاط المقرر الفقه للصف الثاني المتوسط في ضوء مهارات البحث العلمي. *مجلة التربية*، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢(١٧٣).٥٥٢-٥٩٨.
- جاكيتي، عبدالله (١٤٤١ ه). *مستوى مقروئية كتاب التربية الإسلامية لطلاب المرحلة الإعدادية في جمهورية مالي وعلاقتها بمستوى الفهم القرائي لديهم*.(رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدعوة وأصول الدين ، الجامعة الإسلامية.
- الجامعة الإسلامية (١٤٤١ه). *دليل الطالب الجامعي*. الصفحة الرئيسية للجامعة الإسلامية، استرجعت بتاريخ ١١ محرم ١٤٤٠ ه، من: http://www.iu.edu.sa/help/manual/Pages/default.aspx
- الجبان، رياض عارف، وأحمد، محمد آدم(١٤٢٣ ه).*مدخل إلى تقنية التعلم*. الرياض: دار الخريجين للنشر والتوزيع.
- الجهني، عوض زربيان عودة (٢٠١٥). تقويم كتب الفقه بالمرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجودة، *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*، ١٠(٣)، ٣٢٩-٣٤٨.
- جوهر، نصر الدين (٢٠١٤). *تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، أبعاده الثقافية*، استرجعت في تاريخ ٢٠١٩/٥/٥ من Jurnal Studi Keislaman,
- حسن جعفر الخليفة (٢٠١٥). *المنهج المدرسي المعاصر ، مفهومه، أسسه، مكوناته، تنظيماته، تقويمه، تطويره*. ط١٤، الرياض: مكتبة الرشد.
- حلس، داود درويش (٢٠٠٧ ، أكتوبر). *معايير جودة الكتاب المدرسي ومواصفاته لتلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا. مؤتمر جودة التعليم العام*. كلية التربية، الجامعة الإسلامية ، غزة.
- الحميدة، فهد عبدالعزيز(٢٠١٩). تقويم محتوى مقرر الفقه في المرحلة الثانوية في المعاهد العلمية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة البحث العلمي في التربية*، جامعة عين شمس ، كلية البنات للآداب والعلوم التربوية، ٧(٢٠)، ٣٥١- ٣٨٨.
- الخالدي، محسن بن رجاء بن دخيل(٢٠١٢). *تقويم محتوي كتاب الفقه للصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة*.(رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الطائف.
- خلف، عبدالجواد (٢٠٠٣). *التشريع الإسلامي جذوره الحضارية وأدواره التاريخية*، القاهرة: دار البيان للطباعة والنشر.
- الخليفة، حسن جعفر، مطاوع، ضياء الدين محمد(٢٠١٥). *مدخل إلى التدريس*. الرياض: مكتبة الرشد.
- خليفة، عبدالحكم سعد ، بسيوني، ناصر عبدالرازق(٢٠١٨). *وثيقة معايير إنتاج محتوى علمي لتفسير القرآن الكريم للأطفال*، مركز تفسير للدراسات القرآنية، الرياض.
- خليفة، عبدالحكم سعد(٢٠٢٠). *مهارات التدريس وتطبيقاتها في العلوم الشرعية والتربية الإسلامية*. الإسكندرية: المكتب العربي الحديث.
- الرشيدي، عايد بن عيد بن عايد (١٤٣٦ ه). *تقويم محتوى مقرر التعبير في المستوى الثالث في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير الجودة الشاملة*. (رسالة ماجستير غير منشورة)،معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة.

- الرشيدي، عبيد بن سالم بن مسلم (١٤٣٦ ه) *تقويم محتوى كتاب دروس في القراءة للمستوى الرابع في ضوء مهارات الاتصال اللغوي من وجهة نظر المدرسين بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة*. (رسالة ماجستير غير منشورة)،معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين، الجامعة الإسلامية، المينة المنورة.
- الرماية ،عبد الرؤوف (٢٠١٢). تحليل محتوى كتاب الفقه للصف الثالث الثانوي في الجمهورية اليمنية في ضوء القضايا الفقهية المعاصرة، *مجلة أماراباك* ، الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، ٤(٩)، ١٠٣- ١١٦.
- زيتون، حسن حسين زيتون(١٤٢٨ه). *أصول التقويم والقياس التربوي المفهومات والتطبيقات*. الرياض: الدار الصولتية للتربية.
- زين الدين، عمار (٢٠١٧). تحليل كتاب مدارج الدروس العربية على ضوء أسس إعداد الكتب التعليمية لغير الناطقين بالعربية ، *مجلة التدريس* ،٥(١)،٦٤-٧٩.
- السبكي، علي بن عبدالكافي (١٤٠٤ ه). *الإبهاج في شرح المنهاج* . بيروت: دار الكتب العلمية .
- سعد، أحمد الضوي ، وطنطاوي ، مصطفى عبدالله ، و حمروش ، عبدالمجيد سليمان (٢٠١٤). *أصول تدريس التربية الإسلامية والعلوم الشرعية بالتعليم العام والأزهري*. ج٢، القاهرة: نور الإسلام للطباعة والنشر.
- شديفات، صادق حسن(٢٠١٨). مستوى مقروئية كتاب التربية الإسلامية للصف السادس الأساسي في الأردن، *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، ٧(١)، ١٠٣-١٠٨.
- شيخ، أحمد حمد (٢٠١٧). *معايير بناء منهج اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى* ، في علي عبدالمحسن الحديبي، (محرر)، معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.(ص.ص. ١٠١-١٢٥). الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية
- الصاعدي ، ماجد فريح (٢٠١٥). *تقوم كتاب الفقه للمستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة على ضوء مفاهيم الوسطية*. (رسالة ماجستير غير منشورة) معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين، الجامعة الإسلامية، المينة المنورة..
- الصبان، العربي (٢٠١٦). *أهمية غلاف الكتاب وضرورة العناية به جماليا*.(مقال) استرجعت بتاريخ ١١/١/ ٢٠١٩ من https://machahid24.com/culture/149792.html
- صبير ، عبدالناصر عثمان (٢٠١٤). معايير اختيار المحتوى في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لأغراض أكاديمية. *مجلة العربية للناطقين بغيرها*، معهد اللغة العربية ، جامعة أفريقيا العالمية، السودان، (١٨)، ٢٩٥-٣٠١٩ .
- طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٨). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مفهومه، أسسه، استخداماته*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- طعيمة، رشدي طعيمة(٢٠٠٦). معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (اتجاهات التطوير /معايير الاعتماد/ معايير الجودة). *مجلة العربية للناطقين بغيرها*، المملكة العربية السعودية،(٣)،٩٣-١٦٠.
- طعيمة، رشدي طعيمة(٢٠٠٧). معايير جودة الأصالة في طرق التدريس ، *مجلة العربية للناطقين بغيرها*، المملكة العربية السعودية، (٤)،١٤٧-٢٠٠.
- عبدالرحمن، تنكو عين الفرحة، (٢٠١٣).*تطوير أداة تقويم كتب تطوير اللغة العربية بغيرها*، استرجعت بتاريخ، ٢٠١٩/٩/١، من https://www.academia.edu/
- عبدالرحمن، تنكو عين الفرحة، وشيك، عبدالرحمن(٢٠١١).*معايير إخراج الكتاب وخطته، في تقويم تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دراسة تحليلية لآراء الخبراء في ماليزيا*، مجموعة بحوث الندوة الدولية حول تجربة تعليم اللغة العربية في إندونيسيا-ما لها وما عليها.

- عبدالله، عبدالرحمن صالح(٢٠٠٦). *البحث الربوي وكتابة الرسائل الجامعية*. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- العبيدي، خالد خاطر، (٢٠١٨). مقروئية كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في معاهد تعليم اللغة العربية، *مجلة مستقبل التربية العربية*، ١٩(٧٦)، ٢٨٩-٣٥٢.
- العتيبي، نايف بن عضيب بن فالح العصيمي (٢٠١٣). تقويم منهج الفقه المطور لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير مهارات التفكير العليا. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، جامعة الإمارات العربية المتحدة، (٣٤)،٩٣-١٣٦.
- العربي، أسامة زكي السيد علي(٢٠١٢). نحو اداة موضوعية لتحليل و تقويم مضمون سيميائية الصورة في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها : رؤية تطبيقية مقترحة، مجلة كلية التربية بأسيوط –مصر، ٢٨(٤)، ٤٤١ -٤٩٤ .
- عرفة، صلاح الدين (٢٠٠٦). *مفهومات المنهج الدراسي والتمية المتكاملة في مجتمع المعرفة رؤي تربوية لتنمية جدارت الإنسان العربي وتقدمه في بيئة متغيرة*. القاهرة: عالم الكتب.
- أبو علام، رجاء محمود(٢٠١٤). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- على، أبو الدهب البدري(٢٠١٥). تقويم برنامج الإعداد اللغوي بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء معايير الأمن الفكري، *مجلة التربية*، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢(١٦٥)، ١١-١٠٩.
- على، محمد السيد (٢٠١١). *موسوعة المصطلحات التربوية*. الأردن: دار المسيرة.
- عليمات، عبير (٢٠٠٦). *تقويم وتطوير الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية*. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع .
- العليمات، فاطمة محمد(٢٠١١). تقويم الكتاب الثاني لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المعهد الدولي التعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية من وجهة نظر المعلمين والطلبة. *مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية*، الأردن، ٣٨(٣)،٩٣٩ -٩٥١.
- العويفٍ ،رابح بن عبدالله بن عباس العويفٍ (١٤٣٦). *تقويم كتاب دروس في القراءة للمستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في ضوء معايير الكتاب المدرسي الجيد*. (رسالة ماجستير غير منشورة)،معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين، الجامعة الإسلامية، المينة المنورة.
- العويضي ، وفاء بنت حافظ عشيش(٢٠١٦ ، ديسمبر). *تقويم برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات السعودية الإلكترونية وفق معايير الجودة الشاملة*. أبحاث المؤتمر السنوي العاشر، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات والمعاهد العالمية، معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية، ومركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، باريس ، فرنسا.
- الغانم ، غانم بن سعد ، والصالح ،بدر بن عبدالله ، والمقبل، عبدالله بن صالح ، و الرويس ،عبدالعزيز بن محمد ، و العطيوي ،صالح بن محمد (٢٠٠٥) *الدليل الإجرائي لتأليف الكتب المدرسية*. مركز التطوير التربوي، الرياض: المملكة العربية السعودية.
- الفاعوري، توفيق محمد ملوح (٢٠١٢). تأثير الازدواجية اللغوية (الفصيح والعامي) في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، *مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية*، الأردن، ٣٩، (١)،١-١٦.
- فتح الله ، مندور عبدالسلام(٢٠١٦). التقويم التربوي. ط ٣ ، الرياض: درا النشر الدولي.
- فتح الله، مندور عبدالسلام (٢٠١٥). *تحليل محتوى كتب العلوم (المفاهيم والتطبيقات)*. الرياض: دار النشر الدولي.
- الفوزان، محمد إبراهيم(٢٠١٦). *تقويم محتوى كتاب تعليم العربية للناطقين بغيرها "العربية بين يديك"* من وجهة نظر المدرسين والطلاب بجامعة الملك سعود، *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*، (٧)،١٥٩-١٨٣.

- الفوزان، محمد إبراهيم، وعبدالخالق، مختار(٢٠١٦).مستويات معيارية مقترحة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتقويم أداء الطلاب في ضوئها بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العربية للناطقين بغيرها*، (٢٠)،٢-٥١.
- قرني، زبيدة محمد(٢٠١٦). *تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها*. المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- كابلي ، طلال بن حسن(٢٠١٢).*المدخل في الوسائل وتقنيات التعليم*. المدينة المنورة: مكتبة دار الإيمان.
- كينيدي، ديكلان (١٤٣٤ هـ). *صياغة مخرجات التعلم واستخدامها، دليل تطبيقي*. (ترجمة سعيد بن محمد الزهراني، و عبدالحميد بن محمد أجبار)، مركز البحوث والدراسات بوزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية.
- متولي، السيد سعيد، وطنطاوي، مصطفى عبدالله، وسنجي، سيد محمد (٢٠١٧).إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم النشط لتدريس الفقه في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (٧٦)،١٥١-١٨١.
- محمد ، وائل عبدالله، وعبدالعظيم ، ريم أحمد (٢٠١٢). *تصميم المنهج المدرسي*. الأردن : دار المسيرة.
- محمود، شوقي حساني(٢٠١٤). *تطوير المناهج رؤية معاصرة*. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- مطر ، يوسف خليل (٢٠١٩). تقويم منهاج الفقه الإسلامي بالكلية الجامعية بغزة في ضوء متطلبات مقاصد الشريعة الإسلامية، *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي، ٣٣(١٣٠)،١٥٥-١٩٦.
- معاذ، مرتضى محمود (٢٠١٨). نحو مقررات رقمية لتعليم العربية لغير الناطقين بها. *مجلة اللسانيات وتحليل الخطاب*، ٤(٥)،٢٥٧-٢٨٠ .
- معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود (٢٠١٩).*توصيف مقررات برنامج الإعداد اللغوية*، استرجعت بتاريخ ٢٠١٩/١١/١A/tosef-mokrrat-albrnamg.aspx
- معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية، (٢٠١٩). النشأة ، والأهداف، والرؤية والرسالة، وأقسام المعهد، استرجعت بتاريخ، ٢٠١٩/١١/١٢، من http://iu.edu.sa/site_Page/
- ملحم، سامي محمد (٢٠١٥). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. الأردن :درا المسيرة.
- ممدوح، أيمن عايد محمد(٢٠١٦).دراسة تقويمية لكتاب فقه العبادات لطلاب البكالوريوس بكلية العلوم الإسلامية جامعة المدينة العالمية من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة التعليمية: دراسة وصفية، *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*، مركز جيل البحث العلمي، (٢٦)، ١٦٩ - ١٩٧
- المنتشري، على بن أحمد (٢٠١٩). *المعايير الفنية لتصميم كتب اللغة العربية المدرسية* ، في عبدالله بن محمد آل تميم، (محرر)، معايير تصميم كتاب اللغة العربية المدرسي.(ص ص. ١٦٩-١٩٢). الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
- موسى(٢٠٠٢). مصطفى إسماعيل. *طرق تدريس التربية الإسلامية للمبتدئين*. العين: دار الكتاب الجامعي.
- الهندي ، إبراهيم مرغوب(١٤٤٠ه) *مدى توفر المتطلبات التربوية في تطبيقات الأجهزة الذكية لتعليم العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية مع تصور مقترح*، (رسالة دكتوراه غير منشورة) كلية الدعوة وأصول الدين ، الجامعة الإسلامية –المدينة المنورة.
- النمري ، حنان سرحان (٢٠١٩). *المعايير التربوية والنفسية لتصميم كتب اللغة العربية المدرسية*، في عبدالله بن محمد آل تميم، (محرر)، معايير تصميم كتاب اللغة العربية المدرسي.(ص ص. ٦٩-١١٠). الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد(٢٠٠٩) وثيقة المعايير القياسية للمواد الدراسية للتعليم الأزهري قبل الجامعي (المواد الشرعية)، القاهرة.

• ثانيا: المراجع الأجنبية

- Bliss, T.J. (2013). *A Model of Digital Textbook Quality from the Perspective of College Students*.(Unpublished PhD). Brigham Young University.
- Collins,J.(2004). Education Techniques for Lifelong Learning. *Lifelong Learning* ,24 (5),1483-1489.
- Mahmood,K. , Zafar,M.& Saeed,M.(2009). Textbook Evaluation Through Quality Indicators: The Case of Pakistan. *Bulletin of Education and Research*,31(2),1-27.
- *Marsudi, K.E.R. (2019). Contents Analysis of the Pancasila Education and Citizenship Students' Book for High School Curriculum 2013* , KCME Sciences International Conference on Meaningful Education
- Zohrabi, M. (2008). Researching into Curriculum Components . Pan-Pacific *Association of Applied Linguistics* 12(2), 49-69

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الخامس :

متلازمة ستوكهولم لدى المرأة وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية
(دراسة مقارنة بين المرأة العاملة وغير العاملة)

إعداد :

د / ولاء لبيب محمد الدسوقي

أستاذ مساعد بقسم التربية وعلم النفس بكلية العلوم والآداب
بالقريات جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية
مدرس بقسم علم النفس بكلية الآداب جامعة المنوفية - مصر

متلازمة ستوكهولم لدى المرأة وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية (دراسة مقارنة بين المرأة العاملة وغير العاملة)

د / ولاء لبيب محمد الدسوقي

أستاذ مساعد بقسم التربية وعلم النفس بكلية العلوم والآداب

بالقريات جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية

مدرس بقسم علم النفس بكلية الآداب جامعة المنوفية – مصر

• **المستخلص** :

تقارن هذه الدراسة بين المرأة العاملة والمرأة الغير عاملة في إحدى المحافظات المصرية و هي محافظة المنوفية في كل من متلازمة ستوكهولم والتحمل النفسي والتوكيدية. ويهدف أيضاً إلى تحديد وجود علاقة بين متلازمة ستوكهولم والتحمل النفسي والتوكيدية . تكونت العينة من ٥٦ امرأة عاملة و ٥٧ امرأة غير عاملة. استُخدمت مقاييس متلازمة ستوكهولم ومقياس التحمل النفسي ومقياس التوكيدية إعداد الباحثة ، وأشارت النتائج إلى أن هناك فروق بين عينتي الدراسة في متلازمة ستوكهولم لصالح المرأة غير العاملة وترجع هذه الفروق إلى متغير العمل / عدم العمل نفسه.أما بالنسبة لمتغير التوكيدية فقد اتضح وجود فروق في التوكيدية بين المرأة العاملة وغير العاملة لصالح المرأة العاملة ويرجع ذلك إلى خروجها للعمل والإحتكاك بالأخرين وبالمواقف الحياتية المختلفة . كذلك اتضح أنه لا توجد علاقة ارتباطيه دالة بين متلازمة ستوكهولم و التحمل النفسي عند المراة الغير عاملة بينما يوجد ارتباط سالب جزئي بين متلازمة ستوكهولم و التحمل النفسي عند المراة العاملة ، وأيضا اتضح أنه لاتوجد علاقة ارتباطيه دالة بين متلازمة ستوكهولم – التوكيدية سواء عند المرأة الغير عاملة أو المرأة العاملة.

الكلمات المفتاحية : متلازمة ستوكهولم - التحمل النفسي – التوكيدية -المرأة العاملة – المرأة غير العاملة .

Stockholm Syndrome and its Relationship to Some Psychological Variables (A Comparative Study between Working and Non-working Women)

Dr. Walaa Labib Mohammed Al-Desouki

Abstract :

This study compares working women with non-working women in one of the Egyptian governorates, which is the Menoufiya Governorate in both Stockholm Syndrome and Psychological endurance and Assertiveness. It also aims to determine the relationship between Stockholm syndrome and Psychological endurance and Assertiveness. The sample consisted of 56 working women and 57 non-working women. The Stockholm Syndrome scale, the Psychological Endurance Scale, and Assertiveness Scale were used by the researcher, and the results indicated that there are differences between the two study samples in Stockholm Syndrome for the benefit of non-working women and these differences are due to the work / non-work variable itself. As for Assertiveness variable, it was found that there are differences in Assertiveness between Working women and not working for the benefit of working women, due to her exit to work and contact with others and in different life situations. It also turned out that there is no significant correlation between Stockholm syndrome and psychological endurance in a non-working woman, while there is a partial negative correlation between Stockholm syndrome and psychological endurance in a working woman, and also it turns out that there is no significant correlation between Stockholm-syndrome and assertiveness in tow samples.

Key words : Stockholm Syndrome - Psychological Endurance – Assertiveness - Working and Non-working Women

• **مقدمة** :

أوصى الله سبحانه وتعالى على الزوجة وعلى أهمية الود والمحبة والرحمة بين الزوجين فالزوجة هى التى ترعى الزوج وتهتم به وبأولاده فقد قال الله تعالى فى كتابه الحكيم (ومن آياته أن خلق لكم من أنفسكم أزواجا لتسكنوا إليها وجعل بينكم مودة ورحمةً) (سورة الروم : اية:٢١).

ولكن بالرغم من تقدير الدين لأهمية المرأة إلا أنه ومع الكثير من الضغوط الحياتية أصبحت المرأة تشعر بالكثير من الضغط والإنتهاك بالإضافة إلى عدم مراعاة بعض الأزواج أو الأبناء لتعاليم الدين الإسلامى بل وفى بعض الأوقات يتم اعتبار ما تقوم به المرأة تجاه أفراد اسرتها هو واجب مفروض عليها ، وهو حق مكتسب لهم لا تستحق عنه أى مكافأة أو مدحا أو حتى كلمة شكر .

وتهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على متلازمة استوكهولم لدي النساء العاملات وغير العاملات بمحافظة المنوفية كإحدي المحافظات المصرية خاصة بسبب ما أصبحت تلقاه المرأة فى العصر الحالى من اهتمام كبير وتقديرا لأهمية دورها فى المجتمع ، ومع وجود القيادات السياسية الحالية في مصر والمناداة بأهمية وضع المرأة ، وضرورة تمكين المرأة والتأكيد على اعطائها كافة حقوقها كشريك أساسي فى عجلة التقدم والتنمية ، وبالفعل أثبتت كفائتها فى كل المناصب التى تسند إليها

و مصطلح متلازمة ستوكهولم ، أو الترابط مع الأسير ، هو استجابة نفسية للأزمات تعتبر النساء عرضة لها بشكل خاص. على الرغم من أن أول ظهور لهذا المصطلح كان فيما يتعلق بحالة الرهائن عام ١٩٧٣ في ستوكهولم بالسويد.

ويشير المصطلح إلى الارتباط الإيجابي والتعرف العاطفي الذي يمكن أن تتطور به الرهائن مع خاطفيهم حيث ، يظهر أولئك الذين تم تحديدهم على أنهم يعانون من المتلازمة مشاعر إيجابية تجاه سجناءهم وانعدام الثقة والغضب تجاه السلطات التي تحاول انقاذهم. (Åse, Cecilia. 2015,506).

وعلى الرغم من أن الدراسة الحالية تجري على زوجات يعيشن حياتهن بطريقة طبيعية مع أزواجهن إلا أن الشكوي المستمرة للكثير من السيدات خاصة المصريات الكادحات بأنهن يعشن حياتهن تحت إمرة أزواجهن وأبنائهن ، فى دوامة الأسرة والمنزل حيث تحرم الزوجة نفسها من كثير من المتع الشخصية وتفضل متطلبات الزوج على متطلباتها الشخصية وبالرغم من ذلك فهي صابرة راضية حتى وإن تعرضت في كثير من الأحيان للضرب من جانب الزوج أو العنف النفسي أو البدني ، إلا أنها ترفض التدخل من أى شخص خارج نطاق الأسرة حتى وإن كان ذلك لصالحها ، كما أنها تلتمس الأعذار للزوج والأبناء .

لذا كان لابد من إجراء تلك الدراسة للتعرف على متلازمة ستوكهولم لدى المرأة المصرية والفرق في ذلك بين المرأة العاملة وغير العاملة وعلاقة تلك المتلازمة بمقدار التحمل النفسي والتوكيدية لدي المرأة .

• **الإطار النظري**:

منذ القدم مارس البشر العنف ضد بعضهم البعض (Walker , 2001). وظهر مصطلح "متلازمة المرأة التي تتعرض للضرب" في سبعينيات القرن الماضي (**Biggers, J. R., 2003:1**) ،عرف سيمز أيضًا بأن "العنف النفسي أكثر صعوبة بكثير من العنف البدني.(Shillingsburg, M.J 2003:219 .). وتشير النظريات النفسية المفسرة للتأثير النفسي الناتج عن العنف إلى ثلاث محاور رئيسية هي: أ) المرأة التي تتسامح باستمرار في الواقع تسهل عنف الرجل ضد المرأة ، و (ب) نظام التفاعلات النفسية يلقي باللوم على كل من الرجال والنساء لإسهامهم في العنف في العلاقة. ، و(ج) النظريات النفسية التي ترتبط بالمازوكية عند المرأة . (WALKER, L.E. 2006: 6)

وبصف عامة يميل الأشخاص الذين يعتقدون أن لهم الحق في الحصول على الراحة والأمان بسهولة إلى التعامل مع الضغوط عن طريق إنكارها (أو تجنبها) لأنها تشكل تهديدات لإحساسهم بما يجب أن تكون عليه الحياة. تحاول "البحث في الاتجاه الآخر" (٥ : Maddi, S. R., 2013) ، وينتشر العنف المنزلي على نطاق واسع في جميع المناطق والطبقات والثقافات . (Aladuwaka , S. ; Alagan, R.,2011) ويرجع العنف ضد المرأة إلى العديد من الظروف ثقافية وبيئية وعوامل نفسية وداخلية. (Nathan, Aleah L 1 : 2011 ,.) إلا أن خطورة العنف تكمن في أنه يعوق المرأة عن إشباع حاجاتها النفسية ويمنعها من تحقيق أهدافها وينعكس ذلك على أمن وسلامة أطفالها ويعرضهم جميعا للخطر ، وينتشر العنف ضد النساء. حيث إن واحدة من كل ثلاث نساءٍ تعرضت للعنف أثناء حياتها . (DENMARK,F.L.,et al ,2006 : 3) ، وغالبا فإن الرجال هم الجناة الرئيسيون للعنف ضد المرأة (Loakes, Michelle E , 2017 : 301) فمعظم النساء يتعرضن للعنف في معظم الأحيان من شريك ذكر حالي أو سابق . (Sutherland G; Easteal P; Holland K& Vaughan C, 2019:495)

ويعد الإنتهاك النفسي للمرأة مصطلح نفسي وقانوني يشير إلى كوكبة من التأثيرات النفسية التي تعاني منها النساء المعتدى عليهن ويهدف إلى توضيح سبب بقاء النساء مع شركائهن المسيئين . Michalski, R. L; Shackelford, T. K (2006).

وترى الباحثة أن سبب بقاء النساء مع أزوجهن المسيئين قد تعود إلى متلازمة ستوكهولم ، لذا كان لابد من دراسة تلك المتلازمة لدى النساء في المجتمع المصرى ، والمقارنة في ذلك بين المرأة العاملة وغير العاملة لمعرفة تأثير العمل على مدي تفتح عقول النساء وإدراكهن لحقوقهن ورغبتهن في الحفاظ على تلك الحقوق النفسية والإجتماعية وأيضا المادية .

المفهوم الآخر الذي سوف نتناوله في هذا البحث هو التحمل النفسي وهي نمط المواقف والمهارات التي توفر الشجاعة والاستراتيجيات التي تساعد الناس على التحمل من خلال تحويل الكوارث المحتملة إلى فرص النمو والوفاء ، وبالتالي تعزيز أدائهم ، والشعور بالوفاء ، والصحة.

أما المفهوم الثالث الذي سوف نتناوله فى الدراسة الحالية هو مفهوم التوكيدية وهي تلك التى تظهر على شكل سلوك توكيدي يمارسه الفرد ويساعده على التعامل مع المواقف الحياتية واتخاذ القرارات المصيرية دون الشعور بالحرج من الأخرين(الدسوقي ، ولاء لبيب ٢٠٠٧ : ٣٨) ، فتوكيد الذات هو ميل الفرد وقدرته على التصرف وفقاً لرغباته ومواجهة الموقف بدرجة أقل من القلق ، والتعبير بصدق وارتياح عن مشاعره ، وممارسة حقوقه دون الإعتداء على حقوق الآخرين(عبد الحميد ، ابراهيم شوقي . ٢٠٠٣: ٤).

وقد قامت الباحثة باختيار متغيري التحمل النفسي والتوكيدية على وجه الخصوص لمعرفة هل تتميز المرأة التى ترتفع لديها متلازمة ستوكهولم بمقدار أكبر من غيرها في التحمل النفسي أم أنها أكثر أم أقل توكيدية .

وبصفة عامة لم يوجد في حدود علم الباحثة دراسات أجريت على متلازمة ستوكهولم لدى المرأة المتزوجة في البيئة العربية والأجنبية ، كذلك لم توجد سوي دراسة واحدة عن التحمل النفسي قامت بها خميس ، شيماء على (٢٠١٤) حيث هدفت إلى التعرف على مستوى التحمل النفسي ومستوى قلق المنافسة والعلاقة بين المتغيرين لدى لاعبات كرة الطائرة المشاركات فى بطولة الجامعات العراقين للمنطقة الوسطي، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي ومقياس التحمل النفسي ، ومقياس قلق المنافسة ، وقد تكونت عينة الدراسة من ٤٤ لاعبة ، وقد توصلت إلى أن اللاعبات اتسمن بانخفاض التحمل النفسي وارتفاع قلق المنافسة .

كما وجد عدد قليل من الدراسات التي أجريت على السلوك التوكيدي لى المرأة المتزوجة منها دراسة الزهار، إيمان (٢٠١٤) حيث اختارت الباحثة عينة فعلية تضم (٢٤٤) متزوجة من المعنفات في مركز صحة المرأة – البريج واللواتي حصلن أعلى الدرجات في مقياس العنف الزوجي، وأقل الدرجات في مقياس التوكيدية وتم تقسيمهن إلى عينتين، الأولى ضابطة تضم (١٢) سيدة والثانية تجريبية تضم (١٢٢) سيدة مع مراعاة التجانس بين العينتين (العمر، التعليم، السكن، فترة الزواج، خبرة العنف الزوجي). واستخدمت الباحثة عددا من الأدوات هي: ❖ مقياس العنف الزوجي، من إعداد الدكتور سيفان أبو نجيلة ٢٠٠٢. ❖ مقياس التوكيدية، من إعداد الباحثة. ❖ برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية التوكيدية، من إعداد الباحثة. وقامت الباحثة باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية التي تناسب أسئلة الدراسة وفرضياتها. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن: - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ في متوسط التوكيدية **لدى** المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح التطبيق البعدي. - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ في متوسط التوكيدية **لدى** المجموعة التجريبية بين القياس البعدي والتتبعي لصالح التطبيق التتبعي. كما قامت السميري (٢٠١٥) . بإجراء دراسة تهدف إلى التعرف على أكثر المشكلات شيوعا لدي المرأة الفلسطينية الأرملة ، والعلاقة بين مشكلات الأرامل وتوكيد الذات لديهن ، وقد تكونت عينة

الدراسة من ٥٠٠٠ امرأة أرملة واعدت الباحثة مقياساً لتوكيد الذات ، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين جميع مشكلات الارامل والدرجة الكلية على مقياس توكيد الذات تعزي لمتغير مستوي التعليم لصالح النساء المتعلمات .

- **فروض الدراسة** :

- توجد فروق ذات دلالة في متلازمة ستوكهولم بأبعادها بين كل من المرأة العاملة والمرأة غير العاملة .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحمل النفسي لدى كل من المرأة العاملة والمرأة غير العاملة .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوكيدية بين كل من المرأة العاملة والمرأة غير العاملة .
- مع توضيح اتجاه الفروق في كل فرض من الفروض الثلاثة السابقة إن وجدت فروق.
- توجد علاقة بين متلازمة ستوكهولم وبين قوة التحمل النفسي لدى كل من المرأة العاملة والمرأة غير العاملة .
- توجد علاقة بين متلازمة ستوكهولم بأبعادها وبين التوكيدية لدى كل من المرأة العاملة والمرأة غير العاملة .

- **الاجراءات المنهجية للدراسة** :

- **منهج الدراسة** :

المنهج المستخدم في هذا البحث هو المنهج الوصفي التحليلي ، و المنهج الوصفي هو الأكثر ملائمة للعديد من المشكلات التربوية اكثر من غيره ، وهو يستهدف الوصف الكمي أو الكيفي لظاهرة إنسانية أو اجتماعية أو إدارية أو مجموعة من الظواهر المترابطة

- **عينة الدراسة** :

تتكون عينة البحث من مجموعتين كما يلى :

- عينة الدراسة الاستطلاعية : وقد تكونت من ٣٨ سيدة عاملة وغير عاملة ، وذلك للتحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة وملائمتها للتطبيق على العينة الاساسية .
- عينة الدراسة الاساسية : وقد تكونت من (١١٣ ، و٥٦ امرأة عاملة ونسبتهم (٤٩,٦٪) من عينة الدراسة ،) سيدة بواقع ٥٧ امرأة غير عاملة ونسبتهم (٥٠,٤٪) من عينة الدراسة .

- **ثالثاً : الأدوات المستخدمة في الدراسة** :

- **أولاً / مقياس متلازمة ستوكهولم الذي يقيس مدى تحمل المرأة وتعاطفها مع عنف الشريك ، إعداد ولاء لبيب ٢٠١٨**

ويتكون من ٨١ بندا مقسمة وفقا لعدة أبعاد هي :

- البعد الأول / التعاطف مع العنف النفسي : من الفقرة ١ إلى الفقرة ٤٨ وهذا البعد نفسه مقسم إلى ثلاثة أبعاد فرعية هي :

جدول (١) توزيع عينة الدراسة وفقاً للمستوى التعليمي

	المستوى التعليمي	العدد	النسبة المئوية
غير عاملة	يقرأ ويكتب	٢	٣,٥
	متوسط	٦	١٠,٥
	جامعي	٣٣	٥٧,٩
	ماجستير	٤	٧,٠
	دكتوراه	١٢	٢١,١
	المجموع	٥٧	١٠٠,٠
عاملة	يقرأ ويكتب	٤	٧,١
	متوسط	٤	٧,١
	جامعي	٤٦	٨٢,١
	ماجستير	٠	٠,٠
	دكتوراه	٢	٣,٦
	المجموع	٥٦	١٠٠,٠
المجموع الكلى	يقرأ ويكتب	٦	٥,٣
	متوسط	١٠	٨,٨
	جامعي	٧٩	٦٩,٩
	ماجستير	٤	٣,٥
	دكتوراه	١٤	١٢,٤
	المجموع	١١٣	١٠٠٪

جدول (٢) توزيع عينة الدراسة وفقاً لعدد سنوات الزواج

	الفئة	العدد	النسبة المئوية
غير عاملة	اقل من ٥ سنة	٩	١٥,٨
	من ٥ الى١٠ سنة	١٧	٢٩,٨
	من١٠الى١٥ سنة	١٣	٢٢,٩
	من ١٥ إلى سنة٢٠	١٥	٢٦,٣
	أكثر من ٢٠ سنة	٣	٥,٣
	المجموع	٥٧	١٠٠٪
عاملة	اقل من ٥ سنة	١٢	٢١,٤
	من ٥ الى١٠ سنة	١٦	٢٨,٦
	من١٠الى١٥ سنة	١٣	٢٣,٢
	من ١٥ إلى سنة٢٠	٩	١٦,١
	أكثر من ٢٠ سنة	٦	١٠,٧
	المجموع	٥٦	١٠٠٪
المجموع الكلى	اقل من ٥ سنة	٢١	١٨,٦
	من ٥ الى١٠ سنة	٣٣	٢٩,٢
	من١٠الى١٥ سنة	٢٦	٢٣,٠
	من ١٥ الى سنة٢٠	٢٤	٢١,٢
	أكثر من ٢٠ سنة	٩	٨,٠
	المجموع	١١٣	١٠٠٪

جدول (٣) توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتوسط الدخل الشهري

	فئة السن	العدد	النسبة المئوية
غير عاملة	لا يوجد	٧	١٢,٣
	اقل من ٥٠٠٠	٢٠	٣٥,١
	من ٥٠٠٠ إلى ١٠٠٠٠	١٩	٣٣,٣
	أكثر من ١٠٠٠٠	١١	١٩,٣
	المجموع	٥٧	١٠٠٪
عاملة	لا يوجد	١٤	٢٥,٠
	اقل من ٥٠٠٠	١٥	٢٦,٨
	من ٥٠٠٠ إلى ١٠٠٠٠	١٧	٣٠,٤
	أكثر من ١٠٠٠٠	١٠	١٧,٩
	المجموع	٥٦	١٠٠٪
المجموع الكلى	لا يوجد	٢١	١٨,٦
	اقل من ٥٠٠٠	٣٥	٣١,٠
	من ٥٠٠٠ إلى ١٠٠٠٠	٣٦	٣١,٩
	أكثر من ١٠٠٠٠	٢١	١٨,٦
	المجموع	١١٣	١٠٠٪

- ✓ بعد الأذى لفظى ووجداني : بنوده من رقم ١ إلى رقم ١٨
- ✓ بعد السيطرة من رقم ١٩ إلى ٣٦
- ✓ بعد الأذى الجسدي من رقم ٣٧ إلى رقم ٤٨.

◆◆ البعد الثاني / التعاطف مع العنف الجسدي وهو من البند رقم ٤٩ إلى البند رقم ٦٣ ، وهذا البعد نفسه مقسم إلى أبعاد فرعية هى:

- ✓ التعاطف مع العنف الجسدى الخفيف وبنوده من البند ٤٩ إلى البند ٥٤
- ✓ التعاطف مع العنف الجسدي الشديد ، وبنوده من البند رقم ٥٥ إلى ٦٣

◆◆ البعد الثالث / التعاطف مع العنف الزواجي : وبنوده من البند رقم ٦٤ إلى البند رقم ٧٢

◆◆ البعد الرابع / التعاطف مع العنف الأقتصادي : وبنوده من رقم ٧٣ إلى البند رقم ٨١

و قد اتبعت طريقة ليكرت الخماسية في الإجابة و هي: موافق بشدة (٥ درجات) – موافق (٤ درجات) – محايد (٣ درجات) – غير موافق(٢ درجة)– غير موافق بشدة (١ درجة واحدة) ، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى إرتفاع مستوى متلازمة ستوكهولم (التعاطف مع العنف) لدى المرأة

- **طريقة تقديم المقياس** :

قامت الباحة بإجراء دراسة استطلاعية للتأكد من مدى ملائمة الشروط السيكومترية للمقياس وذلك على عينة مكونه من (٣٨ سيدة عاملة وغير عاملة من محافظة المنوفية) .

بالنسبة لصدق الاستبيان : تم حساب صدق المقياس بعدة طرق حيث اعتمدت الباحثة فى البداية على الصدق الظاهرى و صدق المحكمين من خلال عرض المقياس على ثلاثة خبراء متخصصين فى علم النفس لتحديد مدى ملائمة المقياس لقياس ما أعد لقياسه ، وقد تم تعديل عددا من البنود بناءً على آراء المحكمين كما تم إعادة صياغة بعض العبارات وأصبح المقياس فى صورته النهائية مكون من ٨١ بندا كما تم التأكد من صدق الفقرات وسلامتها اللغوية وصلاحيتها للتطبيق . كذلك تم حساب صدق الاتساق الداخلى لعبارات المقياس من خلال معامل الارتباط بين درجات عينة التقنين والدرجة الكلية على كل بعد من أبعاد المقياس وقد تراوحت معاملات الارتباط بين ٠,٧٤ : ٠.٩٠.

بالنسبة لثبات المقياس : وقد تحقق ثبات المقياس بعد تطبيقه على عينة التقنين بنسبة ٠,٩٢ ٪ باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ .

- **ثانياً** : **مقياس قوة التحمل النفسي اعداد / ولاء لبيب**

ويتكون من ٣٠ بند مقسمة إلى عدة أبعاد هى :

◆◆ البعد الأول : (القناعة بالأفكار والأهداف) : وهو نوع من التعاقد النفسي يلتزم به الفرد تجاه نفسه وأهدافه وقيمه والآخرين من حوله ، وفقراته من البند رقم ١ إلى البند رقم ١٠ .

- البعد الثاني : (الضبط والقدرة على اتخاذ القرار) : يشير إلى مدى اعتقاد الفرد أن بإمكانه أن يكون له القدرة على ضبط ما يلقاه من أحداث ، ويتحمل المسئولية الشخصية عما يحدث له ، ويتضمن القدرة على اتخاذ القرار وتفسير ومواجهة الأحداث الضاغطة ، وفقراته من البند رقم ١١ إلى البند رقم ٢٠
- البعد الثالث : (المواجهه): هو اعتقاد الشخص أن ما يطرأ من تغيير على جوانب حياته هو أمر ضرورى للنمو أكثر من كونه تهديداً مما يساعده على المبادأة واستكشاف البيئة ومعرفة المصادر النفسية والإجتماعية التي تمكنه من مواجهة الضغوط بفاعلية وبنوده من البند رقم ٢١ إلى الند رقم ٣٠

تم حساب صدق المقياس بطريقتين هما أ) صدق المحكمين من أعضاء هيئة التدريس و المتخصصين ، ب) كما تم حساب الصدق الداخلي للمقياس وقد تراوحت معاملات الإرتباط بين الأبعاد بعضها ببعض والدرجة الكلية بين (٧٣. ٪ : ٨٨ . ٪) .

كما تم حساب الثبات بطريقة إعادة الإختبار وبلغ معامل الثبات الكلي للمقياس ٨٢. ٪ ، وتراوحت معاملات الثبات فى الأبعاد الفرعية ما بين ٠,٨١ : ٠,٨٤

و قد اتبعت طريقة ليكرت الخماسية في الإجابةٍ والتصحيح و هي: دائماٍ (تأخذ ٥ درجات)– غالباٍ (تأخذ ٤ درجات) – أحيانا (تأخذ ٣ درجات) – نادراً (تأخذ درجتين)– إطلاقاً (تأخذ درجة) وذلك بالنسبة للبنود ١ ، ٢ ، ٥، ٦ ، ٨، ٩ ، ١١، ١٤ ، ١٦ ، ١٧، ١٨ ،١٩ ، ٢١، ٢٤ ،٢٦ ، ٢٧ ، ٢٨ ، ٢٩ ،٣٠ بينما تصحح باقي البنود بطريقة عكسية حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى التحمل النفسي عند المرأة والعكس صحيح .

- **ثالثاً : مقياس التوكيدية :**

ويهتم بقياس درجة التوكيدية بصفة عامة لدى المرأة من حيث اتخاذ القرارات المصيرية ، و تحمل مسئولية المنزل والأولاد ، وتدبر الأمور المالية ، وإدارة الإنفعالات وقت الغضب وبنوده من ١ : ٢١

تم حساب صدق المقياس بطريقتين هما أ) صدق المحكمين من أعضاء هيئة التدريس والمختصين للحكم على صلاحية الفقرات ، ب) كما تم حساب الصدق الداخلي للمقياس وقد تراوحت معاملات الإرتباط بين الأبعاد بعضها ببعض والدرجة الكلية بين (٧٧. ٪ : ٨٥ . ٪) .

كما تم حساب الثبات بطريقة إعادة الإختبار وبلغ معامل الثبات الكلي للمقياس ٨٧. ٪ .

و قد اتبعت طريقة ليكرت الرباعية في الإجابة والتصحيح و هي: دائما (تأخذ ٤ درجات)– غالبا (تأخذ ٣ درجات) – أحيانا (تأخذ ٢ درجات) – نادرا (تأخذ ١ درجة) وذلك بالنسبة للبنود ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥، ٦ ، ٧ ، ٩ ، ١٠ ، ١٢ ، ١٧، ١٨ ، ٢٠ ،٢١ بينما تصحح باقي البنود بطريقة عكسية حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى إرتفاع مستوى الإستقلالية عند المرأة والعكس صحيح .

• **الدراسة الاساسية** :

قامت الباحثة بعد ذلك بإجراء الدراسة الأساسية على عينة مكونة من ١١٣ من السيدات العاملات وغير العاملات من داخل محافظة المنوفية بجمهورية مصر العربية .

قامت الباحثة بتقديم المقياس للمفحوصات من خلال التطبيق المباشر على البعض ، وإرساله لبعضهن من خلال البريد الإلكترونى .

• **رابعاً : الاساليب الاحصائية المستخدمة** :

تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية مثل حساب التكررات والنسب المئوية والمتوسطات والإنحرافات المعيارية ، وحساب قيمة ت لدلالة الفروق بين عينتى الدراسة ف المقاييس الخاصة بالدراسة ، كما تم استخدام تحليل التباين الإحادى للتعرف على قيمة ف للتعرف على دلالة الفروق بين وداخل كل عينة من عينتى الدراسة ، كما استخدم معامل الإرتباط للتعرف على ما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية بين متلازمة ستوكهولم بأبعاده ، والتحمل النفسي بأبعادها ، والتوكيدية لدى كل من المرأة العاملة والمرأة الغير عاملة .

• عرض النتائج:

• **الفرض الأول**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متلازمة ستوكهولم بأبعاده بين كل من المرأة العاملة والمرأة الغير عاملة

جدول (٤) اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة لمقياس متلازمة ستوكهولم بأبعاده بين كل من المرأة العاملة والمرأة الغير عاملة وفقاً للحالة الوظيفية

المحور	النوع	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة	لصالح
البعد الأول	الغير عاملة	٥٧	٣,٩١	٠,٤٩٢	١٧,٣١	٠,٠٠١	دالة	الغير عاملة
	العاملة	٥٦	١,٨٨	٠,٧٣٤				
البعد الثاني	الغير عاملة	٥٧	٤,٠٩	٠,٥٧٣	١٥,٩٠	٠,٠٠١	دالة	الغير عاملة
	العاملة	٥٦	١,٦٩	٠,٩٦٥				
البعد الثالث	الغير عاملة	٥٧	٤,٠٠	٠,٥٩٠	١١,٨٨	٠,٠٠٠	دالة	الغير عاملة
	العاملة	٥٦	٢,١٢	١,٢٧٣				
البعد الرابع	الغير عاملة	٥٧	٣,٧٩	٠,٥٨٢	١٠,٣٨	٠,٠٠	دالة	الغير عاملة
	العاملة	٥٦	٢,١٢	١,١٣٦				
المقياس ككل	الغير عاملة	٥٧	٣,٨٩	٠,٥٠١	١٥,٠٠	٠,٠٠٠	دالة	الغير عاملة
	العاملة	٥٦	١,٨٨	٠,٩١٠				

توجد فروق ذات دلالة على جميع أبعاد متلازمة ستوكهولم جميعها لصالح الغير عاملة ، مما يدل على أن المرأة الغير عاملة أكثر تعاطفاً مع عنف الشريك سواء نفسي أو مادي أو جسدى أو اقتصادي

جدول (٥) اختبار تحليل التباين الاحادى لدلالة الفروق فى استجابات عينة الدراسة لمقياس متلازمة ستوكهولم باختلاف السن

المحور		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة
الغير عاملة	البعد الاول	بين المجموعات	.800	2	.404	1.789	.177	غير دالة
		داخل المجموعات	12.185	54	.226			
		المجموع	12.985	56				
	البعد الثانى	بين المجموعات	1.900	2	.919	2.996	.058	غير دالة
		داخل المجموعات	17.00	54	.307			
		المجموع	18.900	56				
	البعد الثالث	بين المجموعات	.710	2	.355	1.019	.368	غير دالة
		داخل المجموعات	18.807	54	.348			
		المجموع	19.517	56				
	البعد الرابع	بين المجموعات	1.035	2	.518	1.672	.198	غير دالة
		داخل المجموعات	16.719	54	.310			
		المجموع	17.755	56				
	المقياس ككل	بين المجموعات	.925	2	.462	1.895	.167	غير دالة
		داخل المجموعات	13.176	54	.244			
		المجموع	14.101	56				
العاملة	البعد الاول	بين المجموعات	1.100	3	.367	.648	.587	غير دالة
		داخل المجموعات	29.398	52	.565			
		المجموع	30.498	55				
	البعد الثانى	بين المجموعات	3.625	3	.875	.936	.435	غير دالة
		داخل المجموعات	47.620	52	.935			
		المجموع	51.245	55				
	البعد الثالث	بين المجموعات	4.460	3	1.487	.925	.431	غير دالة
		داخل المجموعات	83.609	52	1.608			
		المجموع	88.069	55				
	البعد الرابع	بين المجموعات	8.132	3	2.711	2.241	.090	غير دالة
		داخل المجموعات	62.891	52	1.209			
		المجموع	71.023	55				
	المقياس ككل	بين المجموعات	1.968	3	.655	.780	.515	غير دالة
		داخل المجموعات	43.633	52	.839			
		المجموع	45.501	55				

دال عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق ان قيم (ت) غير دالة احصائيا مما يشير الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات عينة الدراسة للمقياس تبعا للسن ، مما يدل على أن الفروق في متلازمة ستوكهولم لدي عينتى الدراسة لا ترجع إلى السن .

جدول (٦) اختبار تحليل التباين الأحادى لدلالة الفروق فى استجابات عينة الدراسة لمقياس متلازمة ستوكهولم باختلاف المستوى التعليمى

المحور		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة
الغير العاملة	البعد الاول	بين المجموعات	.798	4	.199	.850	.503	غير دالة
		داخل المجموعات	12.206	52	.235			
		المجموع	13.004	56				
	البعد الثانى	بين المجموعات	2.208	4	.552	1.773	.146	غير دالة
		داخل المجموعات	16.183	52	.311			
		المجموع	18.391	56				
	البعد الثالث	بين المجموعات	2.252	4	.563	1.697	.164	غير دالة
		داخل المجموعات	17.264	52	.332			
		المجموع	19.517	56				
	البعد الرابع	بين المجموعات	.155	4	.039	.117	.977	غير دالة
		داخل المجموعات	17.598	52	.338			
		المجموع	17.753	56				
	المقياس ككل	بين المجموعات	.813	4	.203	.795	.534	غير دالة
		داخل المجموعات	13.289	52	.256			
		المجموع	14.101	56				
العاملة	البعد الاول	بين المجموعات	4.677	3	1.559	3.141	.033	دالة
		داخل المجموعات	25.821	52	.497			
		المجموع	30.498	55				
	البعد الثانى	بين المجموعات	12.137	3	4.046	5.378	.003	دالة
		داخل المجموعات	39.118	52	.752			
		المجموع	51.255	55				
	البعد الثالث	بين المجموعات	5.233	3	1.745	1.095	.359	غير دالة
		داخل المجموعات	82.834	52	1.593			
		المجموع	88.067	55				
	البعد الرابع	بين المجموعات	26.067	3	8.689	10.050	.000	دالة
		داخل المجموعات	44.956	52	.865			
		المجموع	71.023	55				
	المقياس ككل	بين المجموعات	9.325	3	3.108	4.456	.007	دالة
		داخل المجموعات	36.271	52	.698			
		المجموع	45.596	55				

دال عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق إلى أن جميع الفروق بين عينتى الدراسة في متلازمة ستوكهولم لم ترجع أبدا إلى المستوى التعليمى لدى المرأة الغير عاملة ، بينما وجد أنها ترجع لدى المرأة العاملة إلى المستوي التعليمي في جميع أبعاد المقياس (التعاطف مع العنف الجسدى والنفسي والاقتصادى ، وكذلك المقياس ككل فيما عدا البعد الثالث وهو التعاطف مع العنف الزواجي.

جدول (٧) اختبار تحليل التباين الاحادى لدلالة الفروق فى استجابات عينة الدراسة لمقياس متلازمة ستوكهولم وفقا لعدد سنوات الزواج

المحور		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة
الغير عاملة	البعد الاول	بين المجموعات	1.311	4	.328	1.458	.228	غير دالة
		داخل المجموعات	11.693	52	.225			
		المجموع	13.004	56				
	البعد الثانى	بين المجموعات	2.114	4	.529	1.688	.167	غير دالة
		داخل المجموعات	16.278	52	.313			
		المجموع	18.392	56				
	البعد الثالث	بين المجموعات	1.596	4	.399	1.158	.340	غير دالة
		داخل المجموعات	17.922	52	.345			
		المجموع	19.519	56				
	البعد الرابع	بين المجموعات	.750	4	.188	.573	.683	غير دالة
		داخل المجموعات	17.006	52	.328			
		المجموع	17.756	56				
	المقياس ككل	بين المجموعات	1.165	4	.291	1.172	.334	غير دالة
		داخل المجموعات	12.937	52	.249			
		المجموع	14.102	56				
العاملة	البعد الاول	بين المجموعات	1.872	4	.467	.834	.510	غير دالة
		داخل المجموعات	28.627	51	.561			
		المجموع	30.499	55				
	البعد الثانى	بين المجموعات	3.903	4	.977	1.053	.390	غير دالة
		داخل المجموعات	47.351	51	.928			
		المجموع	51.255	55				
	البعد الثالث	بين المجموعات	7.912	4	1.978	1.258	.299	غير دالة
		داخل المجموعات	80.156	51	1.572			
		المجموع	88.068	55				
	البعد الرابع	بين المجموعات	18.179	4	4.545	4.386	.004	دالة
		داخل المجموعات	52.844	51	1.036			
		المجموع	71.023	55				
	المقياس ككل	بين المجموعات	3.738	4	.934	1.139	.348	غير دالة
		داخل المجموعات	41.859	51	.822			
		المجموع	45.597	55				

دال عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات عينة الدراسة للمقياس تبعا لعدد سنوات الزواج فيما عدا البعد الرابع وهو بعد التعاطف مع العنف الاقتصادي لصالح المرأة العاملة .

جدول (٨) اختبار تحليل التباين الاحادى لدلالة الفروق فى استجابات عينة الدراسة لمقياس متلازمة ستوكهولم باختلاف الدخل

المحور		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة
الغير عاملة	البعد الاول	بين المجموعات	.512	3	.170	.722	.543	غير دالة
		داخل المجموعات	12.494	53	.236			
		المجموع	13.006	56				
	البعد الثانى	بين المجموعات	.724	3	.241	.724	.542	غير دالة
		داخل المجموعات	17.667	53	.333			
		المجموع	18.393	56				
	البعد الثالث	بين المجموعات	.328	3	.109	.302	.824	غير دالة
		داخل المجموعات	19.188	53	.362			
		المجموع	19.55	56				
	البعد الرابع	بين المجموعات	2.055	3	.685	2.313	.087	غير دالة
		داخل المجموعات	15.700	53	٦.29			
		المجموع	17.755	56				
	المقياس ككل	بين المجموعات	.657	3	.219	.862	.467	غير دالة
		داخل المجموعات	13.445	53	.253			
		المجموع	14.102	56				
العاملة	البعد الاول	بين المجموعات	1.008	3	.336	.592	.623	غير دالة
		داخل المجموعات	29.491	52	.566			
		المجموع	30.499	55				
	البعد الثانى	بين المجموعات	2.243	3	.747	.793	.503	غير دالة
		داخل المجموعات	49.013	52	.942			
		المجموع	51.256	55				
	البعد الثالث	بين المجموعات	8.632	3	2.878	1.884	.144	غير دالة
		داخل المجموعات	79.436	52	1.527			
		المجموع	88.068	55				
	البعد الرابع	بين المجموعات	1.712	3	.571	.428	.734	غير دالة
		داخل المجموعات	69.312	52	1.332			
		المجموع	71.024	55				
	المقياس ككل	بين المجموعات	1.228	3	.409	.480	.698	غير دالة
		داخل المجموعات	44.367	52	.852			
		المجموع	45.5965	55				

دال عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق ان قيم (ت) غير دالة احصائيا مما يشير الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات عينتي الدراسة للمقياس تبعا للدخل

- **الفرض الثانى**:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحمل النفسي بأبعادها الثلاثة لدى كل من المرأة العاملة والمرأة الغير عاملة.

جدول (٩) اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة لمقياس التحمل النفسي لدى كل من المرأة العاملة والمرأة الغير عاملة

المحور	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة	لصالح
البعد الأول	الغير عاملة	٥٧	٣,٦٦	٠,٥٦٢	٢,٣٩	٠,١٥٦	غير دالة	-
	العاملة	٥٦	٣,٤٣	٠,٤٤٨				
البعد الثاني	الغير عاملة	٥٧	٣,٥٩	٠,٤٧٧	-٠,٣١٨	٠,٠٠٧	دالة	العاملة
	العاملة	٥٦	٣,٦٢	٠,٣٣٩				
البعد الثالث	الغير عاملة	٥٧	٣,٩١	٠,٥٧٣	١,٩٠	٠,٠٣٨	دالة	الغير عاملة
	العاملة	٥٦	٣,٧٣	٠,٤٥١				
المقياس ككل	الغير عاملة	٥٧	٣,٧٣	٠,٤٨٢	١,٦٤	٠,٠١١	دالة	الغير عاملة
	العاملة	٥٦	٣,٥٨	٠,٣٤٥				

يتضح من الجدول السابق ان قيم (ت) غير دالة احصائيا في البعد الأول وهو ما يعنى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينتى الدراسة في القناعة بالإفكار والأهداف والالتزام بتحقيقها بينما وجدت فروق ذات دلالة فى بعدي الضبط والقدرة على اتخاذ القرار لصالح المرأة العاملة أ وبعد المواجهة والمقياس ككل لصالح المرأة غير العاملة .

جدول (١٠) اختبار تحليل التباين الاحادى لدلالة الفروق فى استجابات عينة الدراسة لمقياس التحمل النفسي باختلاف السن

المحور		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة
الغير عاملة	البعد الأول	بين المجموعات	.862	2	.431	1.388	.259	غير دالة
		داخل المجموعات	16.779	54	.311			
		المجموع	17.641	56				
	البعد الثاني	بين المجموعات	.726	2	.364	1.640	.205	غير دالة
		داخل المجموعات	11.9745	54	.223			
		المجموع	12.701	56				
	البعد الثالث	بين المجموعات	.289	2	.145	.429	.655	غير دالة
		داخل المجموعات	18.182	54	.337			
		المجموع	18.471	56				
	المقياس ككل	بين المجموعات	.529	2	.266	1.149	.328	غير دالة
		داخل المجموعات	12.446	54	.232			
		المجموع	12.975	56				
العاملة	البعد الأول	بين المجموعات	1.155	3	.385	2.030	.124	غير دالة
		داخل المجموعات	9.857	52	.190			
		المجموع	11.012	55				
	البعد الثاني	بين المجموعات	.282	3	.094	.815	.493	غير دالة
		داخل المجموعات	6.019	52	.115			
		المجموع	6.301	55				
	البعد الثالث	بين المجموعات	.695	3	.232	1.139	.342	غير دالة
		داخل المجموعات	10.561	52	.202			
		المجموع	11.256	55				
	المقياس ككل	بين المجموعات	.538	3	.180	1.554	.214	غير دالة
		داخل المجموعات	6.013	52	.115			
		المجموع	6.551	55				

يتضح من الجدول السابق ان قيم (ت) غير دالة احصائيا مما يشير الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات عينة الدراسة للمقياس تبعا للسن

جدول (١١) اختبار تحليل التباين الاحادى لدلالة الفروق فى استجابات عينة الدراسة لمقياس التحمل النفسي وفقا للمستوى التعليمى

المحور		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة
الغير عاملة	البعد الأول	بين المجموعات	1.667	4	.417	1.356	.261	غير دالة
		داخل المجموعات	15.976	52	.307			
		المجموع	17.643	56				
	البعد الثاني	بين المجموعات	1.328	4	.332	1.518	.211	غير دالة
		داخل المجموعات	11.372	52	.219			
		المجموع	12.700	56				
	البعد الثالث	بين المجموعات	2.285	4	.571	1.836	.135	غير دالة
		داخل المجموعات	16.188	52	.311			
		المجموع	18.473	56				
	المقياس ككل	بين المجموعات	1.642	4	.410	1.882	.127	غير دالة
		داخل المجموعات	11.337	52	.218			
		المجموع	12.979	56				
العاملة	البعد الأول	بين المجموعات	.444	3	.148	.728	.539	غير دالة
		داخل المجموعات	10.568	52	.203			
		المجموع	11.012	55				
	البعد الثاني	بين المجموعات	.366	3	.122	1.071	.370	غير دالة
		داخل المجموعات	5.936	52	.115			
		المجموع	6.302	55				
	البعد الثالث	بين المجموعات	.462	3	.155	.741	.533	غير دالة
		داخل المجموعات	10.795	52	.209			
		المجموع	11.257	55				
	المقياس ككل	بين المجموعات	.318	3	.107	.887	.455	غير دالة
		داخل المجموعات	6.234	52	.121			
		المجموع	6.552	55				

دال عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق ان قيم (ت) غير دالة احصائيا مما يشير الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات عينتي الدراسة للمقياس تبعا للمستوى التعليمى

جدول (١٢) اختبار تحليل التباين الاحادى لدلالة الفروق فى استجابات عينة الدراسة لمقياس التحمل النفسي وفقا لعدد سنوات الزواج

المحور		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة
الغير العاملة	البعد الأول	بين المجموعات	2.291	4	.573	1.938	.117	غير دالة
		داخل المجموعات	15.352	52	.295			
		المجموع	17.643	56				
	البعد الثاني	بين المجموعات	1.590	4	.398	1.860	.132	غير دالة
		داخل المجموعات	11.112	52	.214			
		المجموع	12.702	56				
	البعد الثالث	بين المجموعات	2.658	4	.665	2.185	.081	غير دالة
		داخل المجموعات	15.813	52	.304			
		المجموع	18.471	56				
	المقياس ككل	بين المجموعات	2.038	4	.511	2.422	.061	غير دالة
		داخل المجموعات	10.938	52	.210			
		المجموع	12.976	56				
العاملة	البعد الأول	بين المجموعات	1.221	4	.306	1.589	.191	غير دالة
		داخل المجموعات	9.791	51	.191			
		المجموع	11.012	55				
	البعد الثاني	بين المجموعات	.525	4	.132	1.155	.342	غير دالة
		داخل المجموعات	5.777	51	.114			
		المجموع	6.302	55				
	البعد الثالث	بين المجموعات	1.271	4	.316	1.622	.182	غير دالة
		داخل المجموعات	9.986	51	.196			
		المجموع	11.257	55				
	المقياس ككل	بين المجموعات	.909	4	.228	2.052	.103	غير دالة
		داخل المجموعات	5.644	51	.112			
		المجموع	6.553	55				

دال عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق ان قيم (ت) غير دالة احصائيا مما يشير الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات عينة الدراسة للمقياس تبعا لعدد سنوات الزواج .

جدول (١٣) اختبار تحليل التباين الاحادى لدلالة الفروق فى استجابات عينة الدراسة لمقياس التحمل النفسي باختلاف الدخل

المحور		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة
الغير العاملة	البعد الأول	بين المجموعات	1.661	3	.553	1.836	.153	غير دالة
		داخل المجموعات	15.982	53	.302			
		المجموع	17.643	56				
	البعد الثاني	بين المجموعات	1.514	3	.504	2.388	.078	غير دالة
		داخل المجموعات	11.189	53	.211			
		المجموع	12.733	56				
	البعد الثالث	بين المجموعات	1.828	3	.609	1.941	.135	غير دالة
		داخل المجموعات	16.643	53	.314			
		المجموع	18.471	56				
	المقياس ككل	بين المجموعات	1.553	3	.517	2.401	.079	غير دالة
		داخل المجموعات	11.425	53	.216			
		المجموع	12.978	56				
العاملة	البعد الأول	بين المجموعات	1.500	3	.500	2.734	.053	غير دالة
		داخل المجموعات	9.512	52	.183			
		المجموع	11.012	55				
	البعد الثاني	بين المجموعات	.236	3	.079	.676	.571	غير دالة
		داخل المجموعات	6.066	52	.117			
		المجموع	6.302	55				
	البعد الثالث	بين المجموعات	1.701	3	.567	3.084	.035	غير دالة
		داخل المجموعات	9.556	52	.184			
		المجموع	11.257	55				
	المقياس ككل	بين المجموعات	.920	3	.307	2.832	.047	غير دالة
		داخل المجموعات	5.632	52	.108			
		المجموع	6.552	55				

دال عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق ان قيم (ت) غير دالة احصائيا مما يشير الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات عينة الدراسة للمقياس تبعا للدخل

- **الفرض الثالث**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوكيدية بين كل من المرأة العاملة والمرأة الغير عاملة .

جدول (١٤) اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة لمقياس التوكيدية بين كل من المرأة العاملة والمرأة الغير عاملة

المحور	النوع	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة	لصالح
التوكيدية	الغير العاملة	٥٧	٢,٧١	٠,٣٩٧	-١,٣٣	٠,٠٣٠	دالة	العاملة
	العاملة	٥٦	٢,٨٢	٠,٢٧٤				

نلاحظ من الجدول السابق أن قيمة ت دالة لصالح المرأة العاملة ، وهذا يعني وجود فروق في التوكيدية بين المرأة العاملة وغير العاملة لصالح المرأة العاملة

جدول (١٥) اختبار تحليل التباين الاحادى لدلالة الفروق فى استجابات عينة الدراسة لمقياس التوكيدية وفقا للسن

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة
الغير العاملة	بين المجموعات	.582	2	.291	1.901	.158	غير دالة
	داخل المجموعات	8.241	54	.153			
	المجموع	8.823	56				
العاملة	بين المجموعات	.544	3	.182	2.646	.058	غير دالة
	داخل المجموعات	3.560	52	.069			
	المجموع	4.104	55				

دال عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق ان قيم (ت) غير دالة احصائيا مما يشير الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات عينة الدراسة للمقياس تبعا للسن

جدول (١٦) اختبار تحليل التباين الاحادى لدلالة الفروق فى استجابات عينة الدراسة لمقياس التوكيدية وفقا المستوى التعليمى

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة
الغير العاملة	بين المجموعات	1.301	4	.326	2.248	.078	غير دالة
	داخل المجموعات	7.522	52	.146			
	المجموع	8.823	56				
العاملة	بين المجموعات	.446	3	.149	2.109	.110	غير دالة
	داخل المجموعات	3.658	52	.071			
	المجموع	4.104	55				

دال عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق ان قيم (ت) غير دالة احصائيا مما يشير الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات عينة الدراسة للمقياس تبعا للمستوى التعليمى

جدول (١٧) اختبار تحليل التباين الاحادى لدلالة الفروق فى استجابات عينة الدراسة لمقياس التوكيدية باختلاف عدد سنوات الزواج

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة
الغير العاملة	بين المجموعات	1.212	4	.304	2.072	.099	غير دالة
	داخل المجموعات	7.609	52	.147			
	المجموع	8.821	56				
العاملة	بين المجموعات	.607	4	.152	2.209	.082	غير دالة
	داخل المجموعات	3.497	51	.068			
	المجموع	4.104	55				

دال عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق ان قيم (ت) غير دالة احصائيا مما يشير الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات عينة الدراسة للمقياس تبعا لعدد سنوات الزواج .

جدول (١٨) اختبار تحليل التباين الاحادى لدلالة الفروق فى استجابات عينة الدراسة لمقياس التوكيدية وفقا الدخل

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة
الغير العاملة	بين المجموعات	.545	3	.182	1.162	.335	غير دالة
	داخل المجموعات	8.276	53	.157			
	المجموع	8.821	56				
العاملة	بين المجموعات	.812	3	.272	4.276	.009	دالة
	داخل المجموعات	3.292	52	.064			
	المجموع	4.104	55				

دال عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)

من الجدول السابق لا توجد فروق لاستجابات عينة الدراسة من الغير عاملات تبعا للدخل بينما توجد فروق لاستجابات عينة الدراسة من العاملات تبعا للدخل

- **الفرض الرابع**

توجد علاقة ارتباطيه دالة بين متلازمة ستوكهولم بأبعادها والتحمل النفسي بأبعاده لدى كل من المرأة العاملة والمرأة الغير عاملة

تم حساب معامل الارتباط بين متوسط درجات مقياس متلازمة ستوكهولم بأبعادها و متوسط درجات مقياس التحمل النفسي والجدول التالي يبن معامل الارتباط.

جدول (١٩) معامل الارتباط بين مقياس متلازمة ستوكهولم ومقياس التحمل النفسي

البيان		معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة
متلازمة ستوكهولم-التحمل النفسي	الغير العاملة	٠,١٩٥	٠,١٥٢	غير دالة
	العاملة	٠,٤٦٤◆◆	٠,٠٠٠	دالة

يتضح من الجدول

لا توجد علاقة ارتباطيه دالة بين متلازمة ستوكهولم و التحمل النفسي عند المراة الغير عاملة

يوجد ارتباط سالب جزئي (علاقة عكسية غير تامة) بين متلازمة ستوكهولم و التحمل النفسي عند المراة العاملة حيث بلغ معامل الارتباط - ٠,٤٦٥ وهو ارتباط دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١ حيث يشار له بعلامتين ❖❖ وتعنى أن الزيادة في احد المتغيرين يقابلها نقص في المتغير الأخر ولكن ليس بنفس الدرجة او النسبة ، والنقص في احد المتغيرين يقابله زيادة في الأخر ولكن ليس بنفس الدرجة او النسبة

- **الفرض الخامس** :

توجد علاقة بين متلازمة ستوكهولم بأبعادها وبين التوكيدية لدى كل من المرأة العاملة والمرأة الغير عاملة .

تم حساب معامل الارتباط بين متوسط درجات مقياس ستوكهولم بأبعاده ومتوسط درجات مقياس التوكيدية والجدول التالي يبن معامل الارتباط.

جدول (٢٠) معامل الارتباط بين مقياس متلازمة ستوكهولم وبين مقياس التوكيدية

البيان		معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة
متلازمة ستوكهولم – التوكيدية	الغير العاملة	٠,٠٩٩	٠,٧٥٢	غير دالة
	العاملة	٠,١٧٤	٠,٢٠٣	غير دالة

يتضح من الجدول

- لا توجد علاقة ارتباطيه دالة بين متلازمة ستوكهولم – التوكيدية عند المرأة الغير عاملة
- لا توجد علاقة ارتباطيه دالة بين متلازمة ستوكهولم – التوكيدية عند المرأة العاملة .

- **تفسير النتائج**:

بالنسبة للفرض الأول : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متلازمة ستوكهولم بأبعاده بين كل من المرأة العاملة والمرأة الغير عاملة.

اتضح أنه توجد فروق ذات دلالة على جميع أبعاد متلازمة ستوكهولم جميعها لصالح الغير عاملة ، مما يدل على أن المرأة الغير عاملة أكثر تعاطفا مع عنف الشريك سواء نفسي أو مادي أو جسدى أو اقتصادي ، ولم ترجع هذه الفروق إلى عامل السن .

كما اتضح أن أن جميع الفروق بين عينتى الدراسة في متلازمة ستوكهولم لم ترجع أبدا إلى المستوى التعليمى لدى المرأة الغير عاملة ، بينما وجد أنها ترجع لدى المرأة العاملة إلى المستوي التعليمي في جميع أبعاد المقياس (التعاطف مع العنف الجسدى والنفسي والاقتصادى ، وكذلك المقياس ككل فيما عدا البعد الثالث وهو التعاطف مع العنف الزواجي. ولم توجد فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات عينة الدراسة للمقياس تبعا لسنوات الخبرة الوظيفية كذلك لم توجد فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات عينة الدراسة للمقياس تبعا لعدد سنوات الزواج فيما عدا البعد الرابع وهو بعد التعاطف مع العنف الاقتصادي لصالح المرأة العاملة ، بالإضافة إلي عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات عينتي الدراسة للمقياس تبعا للدخل.

بالنسبة للفرض الثاني : وهو توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحمل النفسي بأبعادها الثلاثة لدى كل من المرأة العاملة والمرأة الغير عاملة

اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينتى الدراسة في القناعة بالإفكار والأهداف والالتزام بتحقيقها بينما وجدت فروق ذات دلالة فى بعدي الضبط والقدرة على اتخاذ القرار لصالح المرأة العاملة أ وبعد المواجهة والمقياس ككل لصالح المرأة غير العاملة ، ولم توجد فروق بين المرأة العاملة وغير العاملة ترجع إلى عامل السن أو المستوى التعليمى ، أو الدخل أو عدد سنوات الزواج.

بالنسبة للفرض الثالث : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوكيدية بين كل من المرأة العاملة والمرأة الغير عاملة

اتضح وجود فروق في التوكيدية بين المرأة العاملة وغير العاملة لصالح المرأة العاملة . بينما لم توجد فروق في التوكيدية بين المرأة العاملة غير العاملة ترجع إلى السن و المستوى التعليمي و عدد سنوات الزواج بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين عينتى الدراسة ترجع إلى الدخل لصالح المرأة العاملة .

بالنسبة للفرض الرابع : توجد علاقة ارتباطيه دالة بين متلازمة ستوكهولم بأبعادها والتحمل النفسي بأبعاده لدى كل من المرأة العاملة والمرأة الغير عاملة.

اتضح أنه لا توجد علاقة ارتباطيه دالة بين متلازمة ستوكهولم و التحمل النفسي عند المراة الغير عاملة . بينما يوجد ارتباط سالب جزئي (علاقة عكسية غير تامة) بين متلازمة ستوكهولم و التحمل النفسي عند المراة العاملة حيث بلغ معامل الارتباط - ٠,٤٦٥ وهو ارتباط دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١ حيث يشار له بعلامتين ❖❖ وتعنى أن الزيادة في احد المتغيرين يقابلها نقص في المتغير الأخر ولكن ليس بنفس الدرجة او النسبة ، والنقص في احد المتغيرين يقابله زيادة في الأخر ولكن ليس بنفس الدرجة او النسبة .

بالنسبة للفرض الخامس: توجد علاقة بين متلازمة ستوكهولم بأبعادها وبين التوكيدية لدى كل من المرأة العاملة والمرأة الغير عاملة . اتضح أنه لا توجد علاقة ارتباطيه دالة بين متلازمة ستوكهولم – التوكيدية سواء عند المرأة الغير عاملة أو المرأة العاملة.

- **التعقيب على النتائج** :

يتضح من خلال نتائج الدراسة أن هناك فروق بين عينتي الدراسة في متلازمة ستوكهولم لصالح المرأة غير العاملة وترجع هذه الفروق إلى متغير العمل / عدم العمل نفسه كما توجد فروق أيضا ترجع إلى المستوى التعليمي لصالح المرأة العاملة ،حيث اتضح أن المرأة العاملة لا تتعاطف مع عنف الشريك النفسي أو الجسدى أو الإقتصادي وربما يرجع ذلك إلى خروجها للعمل واحتكاكها بالمجتمع خاصة أنه لم توجد فروق ذات دلالة بين عينتى الدراسة في المقياس ترجع إلى السن أو عدد سنوات الزواج أو الدخل.

كما وجدت فروق ذات دلالة فى بعدي الضبط والقدرة على اتخاذ القرار في مقياس التحمل النفسي لصالح المرأة العاملة ، وبعد المواجهة والمقياس ككل لصالح المرأة غير العاملةمما يدل على أن المرأة العاملة بحكم عملها لديها القدرة على الضبط واتخاذ القرارات بينما المرأة الغير عاملة بحكم فطرتها لديها القدرة على المواجهه والتحمل النفسي بصفة عامة . ولم ترجع أى من هذه الفروق إلى عوامل مثل السن والمستوي التعليمى ، والدخل وعدد سنوات الزواج .

أما بالنسبة لمتغير التوكيدية فقد اتضح وجود فروق في التوكيدية بين المرأة العاملة وغير العاملة لصالح المرأة العاملة ويرجع ذلك إلى خروجها للعمل والإحتكاك بالأخرين وبالمواقف الحياتية المختلفة مما أكسبها القدرة على توكيد الذات بالإضافة أيضا إلى وجود دخل لها يعطيها المزيد من الثقة بالنفس .

بينما لم توجد فروق في التوكيدية بين المرأة العاملة غير العاملة ترجع إلى السن و المستوى التعليمي و عدد سنوات الزواج بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين عينتى الدراسة ترجع إلى الدخل لصالح المرأة العاملة ، حيث إن المرأة العاملة أيضا اكتسبت التوكيدية من وجود دخل خاص بها يعطيها قدر من الشعور بالأمان والثقة بالنفس .

كذلك اتضح أنه لا توجد علاقة ارتباطيه دالة بين متلازمة ستوكهولم والتحمل النفسي عند المراة الغير عاملة بينما يوجد ارتباط سالب جزئي بين متلازمة ستوكهولم و التحمل النفسي عند المراة العاملة ، وأيضا اتضح أنه لاتوجد علاقة ارتباطيه دالة بين متلازمة ستوكهولم – التوكيدية سواء عند المرأة الغير عاملة أو المرأة العاملة.

- **التوصيات** :

- أجراء المزيد من البحوث المتعلقة بمتلازمة ستوكهولم لدي النساء خاصة ، وباقي المجتمع المصري عامة .
- الإرشاد الزواجى للمتزوجين حديثاً
- عمل دورات إرشادية وتوعوية للأزواج والأبناء للتوعية بأهمية وفضل الأم والأخت والزوجة .
- عمل دورات تأهيلية للسيدات من أجل الحفاظ على كرامتهن وفي نفس الوقت الحفاظ على أسرهن .
- المناشدة الإعلامية لدور المرأة فى المجتمع .

- **المراجع والمصادر** :

- **مصادر البحث** :

- القرآن الكريم ، سورة الروم آية ٢١

- **المراجع العربية** :

- الدسوقي ، ولاء لبيب (٢٠٠٧). مدى فاعلية برنامج لتنمية المهارات التوكيدية لدى المكفوفين ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الاداب ، جامعة المنوفية .
- الزهار ، إيمان فضل خالد (٢٠١٤) . فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكى في تنمية التوكيدية لدى عينة من المتزوجات المعنفات في محافظة الواسطى . Arabic, Database: Zad : Dissertations
- السميرى ، نجاح عواد (٢٠١٥) .مشكلات الأرامل وعلاقتها بتوكيد الذات بعد العدوان الأخير على غزة .التداعيات التربوية والنفسية للعدوان على غزة . المؤتمر التربوي الخامس . (١) ١٤٦ – ١٧٩.
- خميس ، شيماء على (٢٠١٤) . التحمل النفسي وعلاقته بقلق المنافسة لدى لاعبات الكرة الطائرة . مجلة جامعة بابل / العلوم الانسانية ٢٢ (٣) ٧٠٤ : ٧١٥ .
- عبد الحميد ، ابراهيم شوقي (٢٠٠٣) .الدافعية للانجاز وعلاقتها بكل من توكيد الذات وبعض المتغيرات الديمجرافية لدى عينة من شاغلى الوظائف المكتبية. المجلة العربية للإدارة ٢٣ (١) ١-٤٠

- **المراجع الأجنبية** :

- Åse,Cecilia.(2015).Crisis Narratives and Masculinist Protection *International Feminist Journal of Politics.* 17 (4), p595-610.

- Aladuwaka , S. ; Alagan, R.(2011) . Women and Domestic Violence: A Case Study in Rural Sri Lanka In: Democracies: Challenges to Societal Health; Emerald Group Publishing Limited: English, Database: Emerald Insight
- Biggers, J. R..(2003) . A Dynamic Assessment of the battered woman Syndrome and Its Legal Relevance. . Journal of Forensic Psychology Practice , *3(3)* , *1-22* .
- Denmark , F. L.; Krauss, H. H.; Halpern, E. & Sechzer , J. A(2006) .Introduction. Annals of the New York Academy of Sciences . 1087 (1) , 1-3.
- Loakes, M. E.(2017). Till death do us part ……ut what about our property ? Giving abusedspouses their inheritance rights back. Real Property, Trust & Estate Law Journal, 52 (2) , 291-338.
- Maddi, S. R.(2013) Hardiness Turning Stressful Circumstances into Resilient Growth Series: Springer Briefs in Psychology. Dordrecht: Springer. eBook. Database: eBook Index.
- Michalski, R. L; Shackelford, T. K.(2006).Battered Woman Syndrome .-Encyclopedia of Human Development, 1, 160-161.
- Nathan, A.L.(2011). The power of love: Attachment style in the - battered woman syndrome .Nova Southeastern University, Pro Quest Dissertations Publishing
- Shillingsburg , M. (2003) The batterd woman syndrome in simms's fiction. *Studies in the Novel*. 35(2):219-230 .
- Sutherland G; Easteal P; Holland K& Vaughan C(2019) Mediated representations of violence against women in the mainstream news in Australia. BMC Public Health , 19 (1), 495 : 502.
- W alker , L.E.(2006) . Battered Woman Syndrome. Empirical Findings, Annals of the New York Academy of Sciences. https://doi.org/10.1196/annals.1385.023

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السادس :

الصفات السلوكية لدى الطلبة المتفوقين دراسياً وأقرانهم العاديين في كلية العلوم والآداب شروره

إعداد :

أ.د/عبده فرحان محمد الحميري
قسم التربية ورياض الأطفال، كلية العلوم والآداب بشروره
جامعة نجران بالمملكة العربية السعودية

الصفات السلوكية لدى الطلبة المتفوقين دراسياً وأقرانهم العاديين في كلية العلوم والآداب شروره

أ.د/عبده فرحان محمد الحميري

قسم التربية ورياض الأطفال، كلية العلوم والآداب بشروره

جامعة نجران بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:

تم هذا البحث في العام الجامعي ٢٠١٨ -٢٠١٩، بهدف معرفة مدى توافر الصفات السلوكية (الإبداعية، والقيادية، والدافعية، والتعلمية)، لدى الطلبة المتفوقين دراسيا، وأقرانهم العاديين بكلية العلوم والآداب في شروره، لتحقيق ذلك، تم تطبيق مقياس" رينزولي واخرون" ١٩٧٦، ترجمة وتقنيين "كلنتن" خلال الفترة من ١٩٩٠ -٢٠٠٤ المقنن على البيئة البحرينية والسعودية. وبلغ حجم العينة (٣١٠) فردا، بواقع (٩٨) من الطلبة المتفوقين دراسيا، منهم (٦١) ذكورًا، (٣٧) اناثا، في مقابل (٢١٢) من أقرانهم العاديين، منهم (١٠٩) ذكورًا، (١٠٣) اناثا. واسفرت النتائج عن أن الصفات السلوكية (الإبداعية ، والقيادية، والدافعية، والتعلمية) شائعة لدى الطلبة المتفوقين دراسيا "بصفة دائمة" فيما هي شائعة لدى اقرانهم العاديين في " اغلب الاحيان"، وكانت الفروق دالة احصائيا بين المتفوقين والعاديين في جميع الصفات السلوكية المقاسة، ولصالح الطلبة المتفوقين.

الكلمات المفتاحية: الصفات السلوكية، الطلبة المتفوقين دراسياً، الطلبة العاديين دراسياً.

Behavioral Characteristics Among the Outstanding Students and their Ordinary Students at the Faculty of Science and Arts in Sharura

Prof. Abdo Farhan Mohammed Alhemyari

Abstract:

This research was conducted in the academic year 2018-2019, in order to determine the availability of behavioral characteristics (creativity, leadership, motivation, and learning) among the outstanding students and their ordinary students at the Faculty of Science and Arts in Sharura , Translation and technicians "Clinton" during the period 1990-2004 on the environment of Bahrain and Saudi Arabia. The total sample size (310) persons, by (98) of the outstanding students of study, including (61) male, (37) female, (212) from their normal peers, of whom (109) male, (103) female. The results revealed that the behavioral qualities (creative, leadership, motivation, and learning) are common among students who are academically outstanding. They are usually common among their ordinary peers. Outstanding students.

Keywords: Behavioral characteristics -outstanding students-ordinary students.

• **مقدمة**:

الإنسان هو الكائن الوحيد على ظهر كوكب الأرض تميز عما عداه من الكائنات الأخرى في امتلاك إمكانيات التفوق التي مكنته من السيطرة وتطوير أساليبه في الإنتاج وبناء حضارات متعاقبة. ويمكن القول إن القدرة على التفوق لدى الإنسان ترجع بحسب النظريات النفسية إلى عوامل وراثية وبيئية تتفاعل مع بعضها بنسب مختلفة. والقدرة على التفوق لدى الإنسان هذه تنقل من جيل إلى آخر عبر آلية التفاعل بين المحددات الوراثية والبيئية لكون الإنسان نسق مفتوح

لديه القدرة على التأثير والتأثر بخلاف الكائنات الأخرى المحكومة بمحددات غريزية مغلقة. كما أن عملية الانتقال للخبرة من جيل إلى آخر تمر عبر تطور مستمر من خلاله يتمكن الإنسان من تقديم الحلول لمشكلات حياته. ولعلى انتقال الإنسان من مرحلة الاعتماد على الصيد إلى مرحلة الرعي والزراعة والتجارة والصناعة قد تم وفق هذا المسار.

واستناداً إلى ذلك فان بناء المجتمعات والشعوب يرتبط بشكل قوي ببناء الإنسان، من خلال تنمية إمكانياته العقلية والجسمية والحركية والاجتماعية والوجدانية، القابلة للنمو ان توفرت الظروف التربوية المناسبة لذلك.

ان مما لا شك فيه ان التطور الحضاري هو نتاج عملية التطور المادي والثقافي والاجتماعي، وان ذلك لا يمكنه ان يحدث دون عملية التربية التي تشكل عماده الأساس ي ، فمن خلال التربية يتم تنمية امكانية الأفراد المتميزة للاستفادة منها في التحول الحضاري بجوانبه المختلفة.

ان النظام التربوي الحديث الذي ظهر في بداية الثورة الصناعية الحديثة والمعاصرة قد انطلق من خلال رعاية الأفراد الذين لديهم امكانات فطرية متميزة، وذلك بتوفير الفرص التربوية المختلفة التي مكنتهم من النمو. حيث اهتمت الدول والمؤسسات التربوية بتفريد التعليم وتعزيز فرص التعلم بمناهج تربوية تناسب الفئات المختلفة من الطلبة، وأثمر ذلك عن ظهور مدارس المتميزين في فرنسا وامريكا وروسيا واليابان والصين وغير ذلك من البلدان التي أصبح ت اليوم بمقاييس التطور دول العالم الأول .

ان المجتمعات البشرية المعاصرة على اختلاف درجات تطورها أصبح ت اليوم أكثر من أي وقت مضى مهتمة بدرجة أساسية بتوفير الفرص التربوية المناسبة للطلبة الذين لديهم امكانات متميزة، من خلال توفير المدارس والمناهج والكفاءات المتخصصة التي من شأنها خلق ظروف تربوية تشجع على زيادة اعداد العلماء والمفكرين المبدعين القادرين على حل مشكلات المجتمع , والنهوض به.

ويشير (عامر، ٢٠٠٥) بأن المجتمعات المتقدمة قد شهدت في مطلع القرن العشرين اهتماما ملحوظا بالأفراد ذوي القدرات الخاصة، والذين يطلق عليهم العديد من المفاهيم، ولعل من ابرزها الموهوبون والمتفوقون والمبتكرون والمبدعون والمتميزون في المجالات الحياتية المتنوعة، ويمثلون الثروة الحقيقية الجوهرية لأي مجتمع من المجتمعات، حيث ان الدول المتقدمة قد وصلت إلى قمة التقدم والتطور نتيجة الاكتشاف المبكر للمتفوقين ومحاولة التفكير العلمي في وضع الخطط والاستراتيجيات الاستكشافية والانمائية لهؤلاء الافراد. (ص ٢١).

وبحسب (عيد، ٢٠١٨) بُعد التفوق الدراسي أحد الأهداف الأساسية التي يسعى إليه الطلاب الصغار منهم والكبار بالمدارس والمعاهد والجامعات، ويتطلب ذلك مجموعة من السمات والصفات التي تؤهل هؤلاء الطلاب للوصول إلى المستوى

الأكاديمي المطلوب، ويمثل طلاب الجامعة امل الشعوب ولذا تتعدد وتزداد الدراسات والابحاث التي تهتم بتلك الفئة المحورية داخل المجتمع.

لذلك فان معظم المجتمعات الحديثة قد اهتمت بالتفوق الدراسي باعتباره محكاً للموهبة، وقد رافق ذلك تباين بين العلماء والباحثين والمفكرين في تحديد هذه المصطلحات، حيث نلاحظ ان بعض الباحثين ينظرون إلى التفوق والموهبة على انهما مفهومين مترادفين، فيما البعض الاقل يميز بينهما في جوانب معينة، ويشير (القريطي، ٢٠٠٤) إلى انه يمكن حصر هذا التباين في اتجاهين:

الاتجاه الأول : يمثله نموذج فيلد هاوزن ١٩٨٥Feldhusen الذي لا يرى التميز بين المفهومين، حدد أربعة مكونات نفسية للتفوق والموهبة هي: موهبة فائقة أو مقدرة، مستوى عال من الدافعية، مفهوم مميز عن الذات وخصائصه المدركة، مستوى اعلى من الطاقات الإبداعية .

ثم ادخل تعديل على هذه المكونات في عام ١٩٨٦ أشار فيه إلى أن التفوق أو الموهبة يتكون من:

- المقدرة العقلية العامة: كالقدرة على اكتساب ومعالجة المعلومات، وحل المشكلات.
- المواهب الخاصة: تمكن الشخص من الأداء المميز العالي في مجال أو أكثر من مجالات النشاط الإنساني.
- المفهوم الموجب للذات: ويعكس ثقة الفرد بنفسه، ويسهم في احراز الفرد لمستويات أعلى من الانجاز.
- الدافعية للإنجاز: وتتمثل في المستوى العالي من الطاقة والدافعية، اللذان يحتاجان إلى العديد من الفرص والأنشطة لغرض توظيفهما واستثمارهما.

وفي عام ١٩٩٢ ادخل فيلد هاوزن Feldhusen تطويراً جديداً على هذا النموذج؛ افترض أن الامكانات المحددة وراثيا تظهر لدى الشخص في وقت مبكر، وتتطور بفعل التأثيرات الاجتماعية المحيطة في الاسرة والمدرسة، وكذلك عن طريق الدافعية، وأساليب التعلم، كما تتبلور هذه الإمكانيات في الأساس القوي من المعارف الوظيفية، والمهارات ما وراء المعرفية والإبداعية ، وهذه العناصر الثلاثة الاخيرة هي التي تنتج المواهب المتنوعة.

وعلى أساس ذلك حدد فيلد هاوزن Feldhusen الموهبة Talent، أو التفوق بأنه مركب من الاستعدادات والذكاءات، والمهارات المتعلمة، والمعارف، والدوافع، والاتجاهات، والميول، والاستعداد الطبيعية التي تؤهل الفرد للنجاح في مجال من مجالات الحياة.

اما الاتجاه الثاني: فيمثله نموذج "فرانسوا جانية" ١٩٩٣: الذي يميز بين مفهومي الموهبة والتفوق، حيث ربط "جانيه" بين مفهوم الموهبة والاستعداد الطبيعي الفطري الكامن، كما ربط بين التفوق والاستعدادات المتعلمة، معدل

الأداء والاتقان والكفاءة أو الإنجاز القائم على الممارسة، كما راء أن المواهب تعد بمثابة المقومات الأساسية للتفوق، حيث يتضمن التفوق بالضرورة وجود موهبة أو عدة مواهب، بنما العكس غير صحيح. (ص ص ٦٨ - ٦٩).

ويذكر (المعمري، ٢٠٠٨)الفروق التي تعرض لها "جانيه" بين الموهبة والتفوق فيما يلي:

- المكون الرئيسي للموهبة وراثي بينما المكون الرئيسي للتفوق بيئي.
- الموهبة طاقة كامنة أو نشاط أو عملية بينما التفوق نتاج لهذا النشاط أو تحقيق لتلك الطاقة.
- الموهبة تقاس باختبارات مقننة، بينما يشاهد التفوق على ارض الواقع.
- التفوق ينطوي على وجود موهبة، وليس العكس، فالمتفوق لابد ان يكون موهوباً، وليس كل موهوب متفوق. (ص ١٩).
- وقد اشار تقرير مركز الاحصاء والتقويم التربوي في استراليا *(Centre for Education Statistics and Evaluation, 2019)*, بأن التقديرات النموذجية للنسبة المئوية للطلاب الموهوبين قليلي التحصيل تتراوح من ١٠٪ إلى ٤٠٪.

مما يشير إلى ان هناك عوامل مختلفة تتفاعل مع الموهبة الفطرية في تحقيق التفوق الدراسي، حيث يشير (جونسن، ٢٠١١)إلى امكانية تسهيل تنمية أو أعاقة التفوق أو الموهبة بواسطة نوعين من المحفزات catalysts؛ شخصية وبيئية. وتتكون المحفزات الشخصية interpersonal من محفزات بدنية (الصحة والمظهر الجسدي) ومحفزات نفسية (الدافعية، الشخصية، حرية الارادة)، والتي تتأثر جميعها بالخلفية الوراثية. وتنقسم المحفزات البيئية المحيطة الى: ظروف خارجية (جغرافية، سكانية، اجتماعية، وافراد، أولياء الامور، والاشقاء، والاقران)، ومبادرات (برامج الطلاب الموهوبين) وأحداث (وفاة أحد الابوين مرض عضال، فوز بجائزة. (ص ١٦)

وهذا المفهوم للتفوق يتفق مع نظرية رينزولي Renzuli 1986 التي تفترض ان السلوك الذي يتسم بالتفوق هو نتيجة لتوفر ثلاثة صفات لدى الفرد، وهذه الصفات هي؛ قدرات فوق المتوسط في مجال محدد، ومستوى عال من الابداع، ومستوى عال من الاصرار والالتزام بأداء عمل محدد، والأفراد المتفوقين عادة يكون لديهم القدرة على الجمع بين هذه الصفات الثلاث وتفعيلها للخروج بنتيجة مبهرة في أحد المجالات النافعة للبشرية. (زيد و حمزة، ٢٠١٥).

واهتمت الدراسات السابقة في علم النفس، والتربية بدراسة الخصائص والصفات السلوكية المختلفة للمتفوقين دراسيا، وذلك بهدف اعداد البرامج التربوية المناسبة لرعايتهم، وتنمية إمكانياتهم، ويمكن الاشارة هنا إلى بعض من هذه الدراسات.

فقد استهدفت دراسة (معاجيني وهويد ي،١٩٩٥) التعرف على الفروق في الخصائص السلوكية بين الطلبة المتفوقين والعاديين في المرحلة الاعدادية

بالبحرين ، و بلغ حجم العينة (٣٨٣) طالب وطالبة في الصفوف الدراسية الثلاثة في عدد من المدارس الاعدادية الحكومية ، تراوحت اعمارهم بين (١٢ - ١٦) سنة، وبعد مرحلة التصفية للعينة باستخدام محكات مختلفة أصبحت عينة المتفوقين (٤٣) طالبا ، (٣٩) طالبة ، تم تطبيق مقياس تقييم الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين على عينة من المعلمين ، طلب منهم تحديد مدى انطباق الخصائص المشمولة في المقياس على افراد العينة ، واشارت نتائج الدراسة إلى : وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠١.) في جميع الخصائص السلوكية التي يشملها المقياس بين الطلبة المتفوقين وأقرانهم العاديين ولصالح المتفوقين، وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى (٠١.) على أبعاد الابتكارية، والقيادة، والدافعية، ولصالح الذكور المتفوقين.

وفي دراسة اخرى استهدف (معاجيني، ١٩٩٧) تحديد أبرز الخصائص السلوكية التي يظهرها التلاميذ المتفوقون في أدائهم اليومي، وتفاعلهم في الصفوف العادية في المدارس الحكومية، وذلك كما يدركها بعض المعلمين والمعلمات في مدارس كل من دولة الكويت، ودولة قطر، ودولة البحرين، والمملكة العربية السعودية. وتكونت عينة الدراسة من (٤٢٦) معلمًا ومعلمة من بعض المدارس الإعدادية (المتوسطة) في الدول الخليجية المعنية بالدراسة، وتم تطبيق استبانة الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين -إعداد الباحث -، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: إن الجانب المعرفي، ومظهر التحصيل الدراسي، وما يرتبط بهما من قدرات عامة وخاصة هما المسيطران على وعي التربويين في منطقة الخليج، بينما لا زالت مظاهر التفوق الأخرى غير معروفة أو لا تلقى الاهتمام ذاته من قبل التربويين. كما لوحظ تقارب الجنسين في تقديرات متوسطات مظاهر التفوق لدى الطلبة في دول الخليج.

واستهدفت دراسة (حداد و السرور، ١٩٩٩) البناء العاملي لمقياس الخصائص السلوكية للطلبة المتميزين المطور للبيئة الاردنية من وجهة نظر معلمي الصفين الخامس والثامن الأساس ي ين ، وتم اختيار عينة عشوائية تكونت من (٥٠٠) معلم، المطلوب من كل معلم ان يملئ استمارة تخص طالب متميز في الصف الخامس، واستمارة اخرى لطالب في الصف الثامن ، بحيث بلغ عدد الاستمارات الخاضعة للتحليل الاحصائي (٨٠٩)، وتم اجراء التحليل العاملي بطريقة التدوير المتعامد، وافرز ستة عوامل توزعت عليها الفقرات بتشعبات تزيد عن(٠,٤٠)..وقد اشارت النتائج إلى اتفاق بعض الخصائص الإبداعية ، وخصائص القيادة مع الادب التربوي ، واختلاف الكثير من الخصائص التي تميز الطلبة عما ورد في الدراسات التربوية، مما يدل على عدم وعي المعلمين بالخصائص السلوكية الشائعة لدى الأطفال المتميزين.

اما دراسة (زحلوق ،٢٠٠١) فقد استهدفت تقييم وقائع علمية وبيانات تتصل بالمتفوقيين دراسيا في جامعة دمشق تشمل واقعهم وعددا من المتغيرات ذات العلاقة بتفوقهم الدراسي، وحاجاتهم ومشكلاتهم ، ومستلزماتهم الدراسية، وكان المعيار

المعتمد في اختيارهم حصولهم على (٧٠٪) فما فوق بنتيجة امتحاناتهم الجامعية ، ونتيجة حساب معدلاتهم التراكمية في السنوات الثلاث الأولى من دراستهم في الجامعة ، وعلى وفق المنهج التحليلي الوصفي في تحليل بياناته وتفسير نتائجه التي تم الحصول عليها من تطبيق استبيان اعدته الباحثة، وقد توصلت الدراسة إلى ان عدد الطلبة المتفوقين في جامعة دمشق قد وصل إلى (٢٧٥) طالباً وطالبة بواقع (١٣٠) من الذكور و(١٤٠) من الاناث ، منهم (٢٠٤) في التخصصات العلمية التطبيقية و(٧١) في التخصصات النظرية، وان هناك فروق جوهرية بين الذكور في نسب التفوق ولصالح الاناث.

واستهدفت دراسة (الصبحي، ٢٠٠١) معرفة الخصائص المعرفية، والشخصية للطالب الموهوب (ذو الذكاء المرتفع) في المرحلة المتوسطة بالعاصمة المقدسة مقارنة بالعاديين، والفروق بين الطلاب الموهوبين تبعًا للصف الدراسي في الخصائص المعرفية والشخصية. تكونت عينة الدراسة من (٤٢٥) طالبًا في المرحلة المتوسطة بالعاصمة المقدسة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب الموهوبين، والعاديين بالمرحلة المتوسطة في الخصائص المعرفية، والخصائص الشخصية، لصالح الطلاب الموهوبين. كما اظهرت عدم وجود فروق دالة بين افراد العينة في الخصائص الشخصية، وكذلك مجموع الخصائص الشخصية والمعرفية للطلاب الموهوبين تبعًا للصف الدراسي.

وفي الفترة من عام ١٩٩٠ إلى ٢٠٠٢ استهدفت دراسة (حسن، ٢٠٠٣)معرفة أكثر المحكات استخداما في التعرف على الموهوبين والمتفوقين ، ودرجة اختلاف هذه المحكات باختلاف : المرحلة التعليمية (ما قبل المدرسة ، ابتدائي ، إعدادي ، ثانوي ، جامعي) ، والنوع (ذكر - أنثى)، وفى سبيل تحقيق ذلك قام الباحث بمسح للبحوث والدراسات العربية المنشورة في المجلات العلمية، ورسائل الماجستير والدكتوراه ، وتجمع لديه (٦١) دراسة ، منها (١٨) دراسة في مجال الموهوبين، (٤٣) دراسة في مجال المتفوقين، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر المحكات استخداما في التعرف على الموهوبين والمتفوقين هي على الترتيب: مقاييس الخصائص السلوكية، ودرجات التحصيل الدراسي، ومستوى الذكاء والتحصيل الدراسي معا ، وتختلف هذه المحكات باختلاف المرحلة التعليمية، حيث كان محك الخصائص السلوكية الأكثر استخداما في مرحلة ما قبل المدرسة، والمرحلة الابتدائية، والمرحلة الإعدادية، بينما كان محك التحصيل الدراسي الأكثر استخداما في التعليم الثانوي والجامعي. كما تختلف باختلاف جنس المفحوص (ذكور -إناث)، حيث جاء محك الخصائص السلوكية في المرتبة الأولى بالنسبة للدراسات التي اشتملت عينات ذكور فقط، أو الذكور والإناث معا، في حين كان أكثر المحكات استخداما لدى الإناث هو مستوى الذكاء والتحصيل الدراسي معا.

واستهدفت دراسة (يخلف و خليفة، ٢٠١٢) التعرف على مستوى دافعية التعلم لدى طلبة جامعة قطر وعلاقتها ببعض المتغيرات، مثل الجنس ، والتقدير ،

وتحديد مدى ارتباط دافعية التعلم باستراتيجيات التعلم المعرفية. وتم استخدام مقياس دافعية التعلم الذي اعده ، Regina M Wheeling Jesuit، بعد تعريبه وتقنينه، و الذي يتكون من(٦٠) عبارة موزعة على سبعة مجالات هي: الأهداف الاتقانية ، ودافعية التحصيل ، وتوقعات السلطة ، ودوافع القوة ، وتقبل الاقران ، والخوف من الفشل ، واستراتيجيات التعلم ، وتكونت العينة من (٨٧٠) طالبا، وطالبة من مختلف كليات الجامعة القطريين وغير القطريين ، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى دافعية التحصيل لدى طلبة جامعة قطر عآلية نسبيا.، وان طلبة جامعة قطر لديهم دافعية للاتقان بمستوى اقل من دافعية التحصيل. ويميلون لاستخدام استرتيجيات التعلم المناسبة وخاصة مهارات ماوراء المعرفة، وان الطلبة من ذوي التقديرات المنخفضة اكثر تأثرا بقرارات الاهل والاساتذة في الجامعة ، والسعي للحصول على تقديرات مرتفعة، وان الطلبة الذين يتمتعوم بمستوى عال من الدافعية الداخلية(الاهدافالاتقانية) يستخدمون الاستراتيجيات المطلوبة لتحقيق اهدافهم اكاديمية.

فيما هدفت دراسة (طنوس، ريحاني، و الزبون، ٢٠١٢) التعرف على السمات المميزة للطلبة الموهوبين عن الطلبة العاديين تبعًا لمتغير الجنس، تألفت عينة الدراسة من (٤٦٢) طالبًا وطالبة من الصفوف العاشر، والحادي عشر، والثاني عشر، منهم (٢٨٩) من المتفوقين، بواقع (١٤٤) ذكور، (١٤٥) اناث؛ وبلغ عدد الطلبة العاديين (١٧٣) طالبا وطالبة، بواقع (٨٩) ذكورًا، (٨٤) اناثا، وأظهرت النتائج: أن الطلبة الموهوبين يتميزون بمستوى أعلى من الذكاء، والسيطرة، والمغامرة، والتجديد، والعصبية، والمرونة العقلية، وقلة التحفظ، وأكثر هدوءً مقارنة بأقرانهم. كما اظهرت وجود فروق دالة احصائيا في عوامل الشخصية بين الطلاب الموهوبين، والطالبات الموهوبات؛ في عوامل الشخصية (عقلية مرنة - عنيد)، و (قلق -مطمئن)؛ ولصالح الطالبات الموهوبات، أما عوامل الشخصية الأخرى فيعتبر تميزها قليلا نسبيا، لان الفروق لم تكن دالة إحصائيا.

وفي دراسة (السرور، ٢٠١٣) على الخصائص الإبداعية الأكثر توفراً عند الطلبة المبدعين وعلاقتها بمتغيري العمر والجنس لدى عينة حجمها (١٧٦) طالبا وطالبة، أعمارهم بين (٩ -١٧) سنة، وتم تقييم خصائصهم الإبداعية بواسطة (٦٧) معلم ومعلمة، واشارت النتائج إلى أن أكثر الخصائص الإبداعية توفرا لدى الطلبة كما يراها المعلمون هي؛ حب الاستطلاع، يليها الطلاقة، الاستقلالية ، المغامرة، وجميع هذه السمات شائعة بمستوى مرتفع، وكان ظهور الخصائص الإبداعية بدرجة أكبر لدى الذكور في كل من: الطلاقة، والغموض، والخيال، والتفاصيل، والحساسية للمشكلات، والاستقلالية ، والأصالة، والحدس، والمغامرة والمرونة، وحس الدعابة، فيما الاناث تميزن بحب الاستطلاع.

واستهدفت دراسة (Griffin, MacKewn, Moser, & Vuren, 2013) فحص العوامل المختلفة المؤثرة في التحصيل الدراسي وتم تطبيق قائمة التعلم والدراسة على عينة من طلبة الجامعة ، وذلك لقياس مدى تقبل الطلاب للمهارات

والاسترتيجيات التي يقال انها تعزز قدرتهم على التعلم والأداء بنجاح في البيئة الاكاديمية، وأظهرت نتائج الدراسة ان مهارات التعلم والدراسة الأكثر تأثيرا التي تعزز الأداء الاكاديمي الايجابي كانت مستوى الدافعية الداخلية ، ولاكتشاف الجوانب الفردية للدوافع تم تطبيق استبيان التقييم الذاتي للعوامل التحفيزية مثل السلوكيات والمعتقدات ، والتي قد تزيد من إمكانيات الطالب لتحقيق الانجاز الايجابي في الكلية ، وتبين ان زيادة الدافعية الذاتية للإنجاز إلى جانب المعتقدات الايجابية عن النجاح ، تتنبأ باستخدام الطلاب لمهارات التعلم الفعال في المواقف الدراسية، والتعلم مدى الحياة.

واستهدفت دراسة (زيد و حمزة، ٢٠١٥) التعرف على الخصائص السلوكية لدى طلبة الجامعة المتفوقين وأقرانهم العاديين في جامعات الفرات الاوسط بالعراق ، والتعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية بحسب نوع الجامعة (حكومية . اهلية). و لاجل تحقيق اهداف البحث طبق الباحث مقياس Renzulli 2003 على عينة من الطلبة حجمها (٤٨٠) طالبا وطالبة، وأظهرت النتائج أن طلبة الجامعة المتفوقين يتسمون بمجموعة من الخصائص السلوكية التي تميزهم عن نظرائهم العاديين، مثل الخصائص التعلمية، والإبداعية ، والقيادية. وان الفرق دال احصائياً عند مستوى دلالة ٠٥. فيما لم تكن الفروق دالة بين الطلبة بحسب نوع الجامعة (حكومية واهلية).

اما دراسة (الزبيدي، حمدان، و كاظم، ٢٠١٥) فقد استهدفت التعرف على الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين في سلطنة عمان، واثر متغيري الجنس والصف، وتم تطبيق مقياس" رينزولي" لتقدير الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين بصورته الثالثة لعام (٢٠٠٩) على عينة بلغت (٦٧٢) طالبا وطالبة في الصفوف من (٥ -١٠) من جميع محافظات السلطنة ، وأظهرت النتائج أن أعلى ثلاث خصائص سلوكية هي القيادة ، والقرائية ، والدافعية ، في حين كانت ادنى ثلاث خصائص سلوكية هي الاتصال (القدرة على التعبير)، والخصائص المسرحية ، والخصائص الموسيقية ، وكانت الفروق دالة لصالح الاناث في ست خصائص هي؛ القيادة ، والمسرح ، والدافعية ، والفنية ، والاتصال، والتخطيط.

وفي دراسة (الشهاب، ٢٠١٦) للتعرف على الخصائص السلوكية المميزة للطلبة الموهوبين، والمميزين بمدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في مدينة "اربد" الاردنية، من الصف الأول أساسي إلى الصف العاشر، تم تطبيق مقياس . من اعداد الباحث . على عينة بلغ حجمها (٢٧٦) طالبا، واوضحت النتائج أن أكثر الخصائص التي حازت على اعلى المتوسطات حسب تقدير المعلم هي: التحصيل المرتفع، وسرعة التعلم ، يليها العلاقات مع الزملاء ، والتعاون مع الزملاء والمعلمين، والاستقلالية ، اما السمات الاقل تفضيلا فهي؛ سرعة البديهة ، والاهتمام بالحاسب الالي. واستهدفت دراسة (Turkey, 2018) تحديد مستوى التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين وأقرانهم العاديين طبقا لنوع المدرسة والمستوى الأكاديمي. وتكونت العينة من (٦٠) طالبا وطالبة تم اختيارهم بطريقة

قصدية ممن التحقوا بمدرسة الملك عبيد الله الثاني للتميز في اربد الملتحقين بالصفوف الثامن والتاسع والعاشر، بالإضافة الى(٧٠) طالبا وطالبة من المدارس العامة في محافظة الطفيلة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية. واشارت النتائج إلى مستوى جميع مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة والمرونة والأصالة) متوسطة، ولم تكن الفروق دالة احصائيا عند مستوى (0.05) بين الطلاب العاديين والموهوبين في مهارات الطلاقة والأصالة. في حين كانت الفروق دالة احصائيا في مهارة المرونة ولصالح الموهوبين.

والملاحظ أن الغالبية العظمى من الدراسات اهتمت بالتفوق أو الموهبة لدى طلبة التعليم قبل الجامعي، وبالاعتماد على تقييم المعلم لمدى توفر خصائص التفوق والموهبة لديهم. وهنا يتساأل بعض المهتمين ومنهم (غبرس، ١٩٩٥) عن السبب في اغفال الباحثين والمنشغلين بعلم النفس والتربية، وخاصة في البلدان العربية للتفوق الدراسي لدى طلاب الجامعة ، على اعتبار مرحلة التعليم الجامعي مجالا خصبا ومنبعا غزيرا لامداد المجتمعات العصرية بالكوادر التعليمية المؤهلة في مختلف المجالات فعلى قدر الرعاية لهؤلاء المتفوقين من طلاب الجامعة تتحدد استمرارية استثمار طاقاتهم بما يسهم في بناء الحضارة الإنسانية (ص١٩٤).

واشارت بعض الدراسات السابقة إلى استخدام التفوق لدراسي كمحك لاختيار الطلبة المتفوقين عقليا في التعليم الثانوي والجامعي ، ولاسيما اذا كان الغرض من الاختيار هو القبول في تخصصات علمية معينة في الجامعات تتطلب قدرات عقلية مرتفعة ، مما يدفع الباحثين في مجالات التربية وعلم النفس إلى اعتبار أن المتفوقين عقليا وتحصيليا قد يتميزون بصفات سلوكية مميزة بدرجة اكبر من اقرانهم العاديين ، ولذلك بدات النهضة الصناعية الحديثة في الغرب باعتماد على مؤشر التفوق الدراسي محكا أساس يا في اختيار الطلاب المتفوقين عقليا بغية توجيههم وتنمية إمكانياتهم للاستفادة منهم في مجالات الحياة المختلفة.

ومن واقع الخبرة الذاتية للباحث التي بدات في العام الجامعي ٢٠١٢ -٢٠١٣، في مجال التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية يلاحظ اهتمام الجامعات بعمل اليات داخلية، لمتابعة ورعاية الطلاب المتفوقين دراسيا، واعداد التقارير السنوية حول مدى تقدمهم ، ورفع اسمائهم في قوائم الشرف والتميز السنوي، فضلا عن الفرص الممنوحة لهم في التعيين بالجامعة على درجات اكاديمية وابتعاثهم لافضل الجامعات في العالم لاستكمال دراساتهم العليا، وذلك في اطار سياسة تجويد التعليم الجامعي في المملكة. الامر الذي يؤشر إلى وجود حاجة ماسة للمزيد من الدراسات، لتحديد الخصائص السلوكية لطلبة الجامعة المتفوقين وأقرانهم العادين، وبما يسهم في مساعدة الاسر، والمدارس، والجامعات ، التي لاتستطيع القيام بدورها نحو ابنائها، وطلبتها المتفوقين دراسيا في تنمية استعداداتهم، وإمكانياتهم لأسباب عديدة يقف في مقدمتها انخفاض الوعي

بالخصائص السلوكية التي تميز الطلبة المتفوقين عن الطلبة العاديين، وأساليب التعامل معهم، وقلة عدد الكوادر المتخصصة بهذه الفئة. وان اهمالهم يؤدي إلى فقدان الجامعات طاقات شبابها التي من الممكن أن تتحول إلى كفاءات مفيدة لنفسها ومجتمعها وللإنسانية.

- **مشكلة البحث**

استنادا إلى ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في التساؤلات الاتية:

- ما مدى توافر الصفات السلوكية (الإبداعية ، والقيادية، والدافعية، والتعلمية) لدى الطلبة المتفوقين دراسيا وأقرانهم العاديين في كلية العلوم والآداب بشروره.
- ما دلالة الفروق في الصفات السلوكية (الإبداعية ، والقيادية، والدافعية، والتعلمية) وفق؛ الجنس (ذكور واناث) والتحصيل الدراسي (متفوق، عادي).

- **اهداف البحث**: **يهدف البحث إلى تحقيق ما يأتي**:

- التعرف على مدى توافر الصفات السلوكية (الإبداعية ، والقيادية، والدافعية، والتعلمية) لدى الطلبة المتفوقين دراسيا، وأقرانهم العاديين في كلية العلوم والآداب بشروره.
- التعرف على دلالة الفروق في الصفات السلوكية (الإبداعية ، والقيادية، والدافعية، والتعلمية)، وفق الجنس (ذكور واناث) والتحصيل الدراسي (متفوق، عادي).

- **اهمية البحث**

تكمن اهمية البحث الحالي في كونه يأتي ضمن قلة من الدراساتٍ السابقة، التي استهدفت تشخيص الصفات السلوكية للطلبة المتفوقين دراسيا، وأقرانهم العاديين في مرحلة التعليم الجامعي، بهدف توفير المعلومات التي تسهم في اعداد البرامج التربوية لرعايتهم، وتنمية إمكانياتهم خلال مراحل دراستهم لكونهم أمل الامة في تغيير اوضاعها المختلفة نحو الافضل. وإذا كانت غالبية الدِراسات السابقة، قد اعتمدت على تقييم المعلمين للطلبة -حسبما اشرنا سابقا -فان البحث الحالي قد تميز بالاعتماد على اسلوب التقرير الذاتي الذي فيه يعتمد الباحث على تقييم أفراد العينة لمدى امتلاكهم للصفات السلوكية المستهدفة، لكون هذه الطريقة من التقييم مناسبة للعمر الزمني لطلبة الجامعة.

"وتقدم البحوث التربوية ادلة متزايدة على أن التقرير الذاتي، والتقِييم الذاتي مطلوبان لجميع الطلاب، ومن المهم ان يتعلم الطلاب المتفوقون دراسيا أنهم أفضل من يحكم على أعمالهم.

- **حدود البحث**:

يتحدد البحث الحالي بما يلي:

- الحدود الموضوعية: الصفات السلوكية (الإبداعية ، والقيادية، والدافعية، والتعلمية).

- الحدود البشرية: طلبة كلية العلوم والآداب بشروره، المتفوقين دراسياً، وأقرانهم العاديين (ذكور واناث).
- الحدود الزمانية: اجريت الدراسة في العام الدراسي ٢٠١٨ -٢٠١٩م.

- **تحديد المصطلحات**:

- **الصفات السلوكية**:

هي الصفات التي تميز الفرد، وتصف سلوكه، وتظهر من خلال ادائه وتصرفاته في المواقف الإبداعية والقيادية والدافعية، والتعلمية. وتُعرف اجرائيا بانها الدرجة الكلية لاستجابة طلبة كلية العلوم والآداب بشروره على المقياس المستخدم في البحث الحالي.

- **المتفوقين دراسياً**:

بحسب رينزولي ٢٠٠٣، Renzulli الوارد في (زيد و حمزة، ٢٠١٥)ي هم الطلبة الذين يكون تفوقهم ناتج من تفاعل ثلاث مجموعات من الصفات الإنسانية، وهي: استعدادات عامة فوق المتوسط، مستويات مرتفعة من الالتزام بالمهمة (الدافعية) ومستويات مرتفعة من التحصيل الدراسي. وهم الذين لديهم استعدادات لتطوير هذه المجموعة من الصفات، واستخدامها في أي مجال له قيمة في الأداء الإنساني، يحتاجون إلى خدمات، وفرصا تربوية واسعة التنوع لا توفرها عادة البرامج التعليمية التقليدية(ص٤٣٠).

ويعرف اجرائياً الطلبة المتفوقين دراسيا: باثهم الطلبة الذين يحرزون تفوقاً دراسيا بمعدل ٩٠ ٪ فاكثر من افراد العينة في العام السابق لإجراء هذه الدراسة.

أما الطلاب العاديون دراسياً: فانهم الحاصلون على معدل دراسي بين ٨٥ – ٦٥ درجة من افراد العينة في العام السابق لإجراء هذه الدراسة.

- **المنهج والاجراءات**

تم استخدم المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم جمع بياناته بتطبيق مقياس الصفات السلوكية للطلبة المميزين دراسيا على عينة من مجتمع البحث، ثم تحليل البيانات إحصائيا، ومناقشة النتائج وفق الإطار النظري والدراسات السابقة.

- **مجتمع البحث**:

هو جميع طلبة كلية العلوم والآداب بشروره للعام ٢٠١٨ -٢٠١٩، البالغ عددهم ((2163طالباً وطالبة)، بواقع ((844 ذكرا، (١٣١٩) أنثى، بحسب احصائية القبول والتسجيل.

- **عينة البحث**:

تم تطبيق اداة البحث على عينة عشوائية غير مقصودة من طلاب وطالبات كلية العلوم والاداب بشرورة، بإجمالي (386) طالبا وطالبة، بسبة (١٨٪) من مجتمع البحث، ومن هذه العينة تم اختيار عينة الطلبة المتفوقين دراسيا وأقرانهم العاديين البالغ حجمها(٣١٠) طالبا وطالبة ، وبنسبة (١٤,٣٣٪) من

مجتمع البحث ، حيث تم اعتبار الطلبة الحاصلين على معدل دراسي في السنة السابقة لاجراء الدراسة (٩٠ ٪ فاكثر) عينة المتفوقين دراسيا، والطلبة الحاصلين على معدل دراسي بين ٦٥ إلى اقل من ٨٥٪ عينة العاديين دراسيا، اما الطلبة الحاصلين على معدلات دراسية من ٨٦ إلى ٨٩ ٪ وعددهم (٧٦) طالبا وطالبة ، فقد تم حذفهم من العينة كحد فاصل بين عينتي المتفوقين والعاديين دراسيا، وقد تم ذلك بالاستناد إلى البيانات الأولية للاستبيان، والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١) افراد العينة موزعين بحسب متغرات البحث

الطلبة المتفوقين (٩٨)		الطلبة العاديين (٢١٢)		الاجمالي العام (٣١٠)	
ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث
٦١	٣٧	١٠٩	١٠٣	٩٨	٢١٢

• **اداة البحث**:

تم استخدام مقياس تقييم الصفات السلوكية للطلبة المتميزين، اعداد (رينزولي، لندا ؛ الن، سميث؛ كارولاين، وايت، ١٩٧٦) والذي عربه وقننه وطوره كلنتن في الأعوام ١٩٩٠ ، ١٩٩٢، ٢٠٠٢، ٢٠٠٤ ، على البيئة البحرينية، و السعودية، ويتكون من (٣٦) فقرة موزعة على أربعة (صفات) بواقع (٩) فقرات للصفات الإبداعية ، (١٠) فقرات للصفات القيادية ، (٩) فقرات للصفات الدافعية ، (٨) فقرات للصفات التعلمية، وتم صياغة فقرات المقياس بنسخته الاصلية بأسلوب استمارة الملاحظة، بحيث يطبق المقياس على المعلمين، والذين بدورهم يحكمون على مدى توافر الصفات لدى الطلبة، ومن امثلة هذه الصياغة للفقرات (يمتلك حصيلة لغوية ومصطلحات تفوق مستوى عمره). ولكون المقياس قد اعد للتطبيق على طلبة (الابتدائية والاعدادية، الثانوية)، وحتى يكون ملائما لطلبة الكلية في البحث الحالي تم تعديل صيغة فقراته وفق اسلوب التقرير الذاتي، مثلا (امتلك حصيلة لغوية ومصطلحات تفوق مستوى عمري)، ويتم الاستجابة على الفقرات باختيار بديل من اربعة بدائل هي؛ (دائما، غالبا، نادرا، اطلاقا)، وتصحح الاستجابات وفق وزن يتراوح بين (١ -٤)، بحيث يأخذ البديل "دائما" الوزن (٤)، والبديل "غالبا" الوزن (٣)، والبديل "نادرا الوزن (٢)، والبديل "اطلاقا" الوزن (١). وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (٣٦ -١٤٤) والوسط الفرضي للمقياس (٧٢) درجة. والمطلوب من المستجيب ان يحدد في الصفحة الأولى للمقياس نوعه(ذكر، انثى) ، والمعدل الدراسي الحاصل عليه في العام السابق لاجراء الدراسة ٢٠١٨ - ٢٠١٩م.

• **صدق المقياس** :

وقد تم الحصول على الصدق التكويني للمقياس بالاعتماد على استجابات عينة البحث على المقياس (ن=٣١٠) ، من خلال مؤشرين هما:

• **اولا: درجة ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمجال**:

تم حساب الارتباط بين درجة افراد العينة (ن=٣١٠) على كل فقرة، ودرجتهم على المجال، وتبين أن جميع الفقرات لكل مجال ترتبط بالدرجة الكلية للمجال،

وبدلالـه احصـائية اقـل مـن (٠,٠٥)، ممـا يعـني ان فقـرات المقيـاس تقـيس مـا اعـد لقياسه، والجدول (٢) يبين ذلك.

جدول (٢) الصدق التكويني، بطريقة ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال.

الصفات الإبداعية			الصفات القيادية			الصفات الدافعية			الصفات التعلمية		
م	الارتباط	الدلالة	م	الارتباط	الدلالة	م	الارتباط	الدلالة	م	الارتباط	الدلالة
١	◆◆٠,٥٥٣	٠٠٠	10	0.482**	٠٠٠	٢٠	◆◆٠,٥٩٨	٠٠٠	٢٩	◆◆٠,٥٩٧	٠٠٠
٢	◆◆٠,٥٢٨	٠٠٠	11	0.686**	٠٠٠	٢١	◆◆٠,٣٧٠	٠٠٠	٣٠	◆◆٠,٥٨٨	٠٠٠
٣	◆◆٠,٦٠٦	٠٠٠	12	0.643**	٠٠٠	٢٢	◆◆٠,٣٨١	٠٠٠	٣١	◆◆٠,٦١٠	٠٠٠
٤	◆◆٠,٦٠٦	٠٠٠	13	0.602**	٠٠٠	٢٣	◆◆٠,٤٨٣	٠٠٠	٣٢	◆◆٠,٥١١	٠٠٠
٥	◆◆٠,٣٣٩	٠٠٠	14	0.606**	٠٠٠	٢٤	◆◆٠,٤٢٤	٠٠٠	٣٣	◆◆٠,٦٤٣	٠٠٠
٦	◆◆٠,٥٧٨	٠٠٠	15	0.554**	٠٠٠	٢٥	◆◆٠,٥٢٤	٠٠٠	٣٤	◆◆٠,٦٥١	٠٠٠
٧	◆◆٠,٤٥٣	٠٠٠	16	0.659**	٠٠٠	٢٦	◆◆٠,٤٨٦	٠٠٠	٣٥	◆◆٠,٥٩٨	٠٠٠
٨	◆◆٠,٤٣٨	٠٠٠	17	0.529**	٠٠٠	٢٧	◆◆٠,٥٤٣	٠٠٠	٣٦	◆◆٠,٥٣٩	٠٠٠
٩	◆◆٠,٤٨٨	٠٠٠	18	0.302**	٠٠٠	٢٨	◆◆٠,٥٠٣	٠٠٠			
			19	0.584**	٠٠٠						

- **ثانياً: الصدق التميزي للمقياس**:

ويسمى بصدق المقارنة الطرفية؛ تم حسابه بطريقة المجموعتين المتطرفتين، بواقع (٢٧٪) من الحاصلين علي درجة عليا، و (٢٧٪) من الحاصلين على درجة دنيا على المقياس، بواقع (٨٤) طالبا وطالبة لكل مجموعة، ، وتم استخراج الفروق بين متوسطات المجموعتين على كل فقرة من فقرات المقياس باستخدام الاختبار التائي لعينتين متطرفتين ، وقد تبين أن جميع فقرات المقياس تميز بين الطلبة الحاصلين على درجات عليا، وأقرانهم الحاصلين على درجات دنيا في الصفات السلوكية التي يقيسها المقياس، وتراوحت قيم الفروق المحسوبة للصفات الإبداعية بين (٨,٩٤١ - ١٩,٧٣٩)، وللصفات القيادية بين (١٤,٤٧٠ - ١٨,٥٦٥)، وللصفات الدافعية بين (٩,٣٠٣ - ١٧,٤٦٠) ، وللصفات التعلمية بين (١٠,٧٤٣ - ١٧,٠٨٢). وجميعها دالة احصائيا عند مستوى اقل من (٠٥.). مما يعني قدرة المقياس على التميز بين طلبة الكلية ذوي الدرجات العليا، وأقرانهم ذوي الدرجات الدنيا في الصفات السلوكية الإبداعية، والقيادية، والدافعية، والتعلمية.

- **اما ثبات المقياس**:

فقد تم حسابه بطريقة الفا كرونباخ، وقد تراوح معامل الثبات للمجالات بين (٠,٨٣ -0.90؛ وللمقياس ككل بلغ (0.96) وهو معامل ثبات" عال، ويقترب من معاملات الثبات للنسخة الالمانية للمقياس التي اعدها (Rogalla, 2003) لطلبة المدارس الالمانية الناطقين باللغة السويسرية والتي تراوحت بين (٠,٨٦ إلى ٠,٩٦). والجدول (٣) يبين ذلك.

جدول (٣) الثبات بطريقة التجزئة النصفية بعد تصحيحه بمعامل سبيرمان براون

المجال	الثبات
الصفات الإبداعية	٠,٨٦
الصفات القيادية	0.90
الصفات الدافعية	٠,٨٣٠
الصفات التعلمية	٠,٨٦
المقياس ككل	٠,٩٦

- **الأساليب الاحصائية**

استخدم البحث عدة أساليب احصائية بواسطة SPSS(٢٣) وهي:

- معامل ارتباط بيرسون لاستخراج الصدق التكويني للمقياس بحساب علاقة درجة فقرات المجال بالدرجة الكلية للمجال.
- اختبار (ت) لمجوعتين مستقلتين لحساب التميزية لفقرات المقياس.
- طريقة الفا كرونباخ لاستخراج الثبات للمقياس .
- المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستخراج مدى توافر الصفات السلوكية لدى افراد العينة.
- تحليل التباين الثنائي للتعرف على الفروق بحسب النوع (ذكور واناث)، والتخصيل الدراسي (ممتاز، جدجدا، جيد، مقبول).

- **عرض نتائج البحث ومناقشتها**

تم تحليل البيانات احصائياً بحسب تساؤلات البحث، ثم مناقشتها وفق الدراسات السابقة والإطار النظري وخصائص المجتمع، وعلى النحو الاتي:

- **التساؤل الأول : ما مدى توافر الصفات السلوكية (الإبداعية ، والقيادية، والدافعية، والتعلمية) لدى الطلبة المتفوقين دراسيا وأقرانهم العاديين في كلية العلوم والآداب بشروره.**

للاجابة على هذا التساؤل، تم تحديد معيار الحكم على متوسط الاستجابة على المقياس، واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد العينة البالغة (ن=٣١٠) طالب وطالبة، وعلى وفق متغيرات البحث ، والجدولين (٤)، (٥) يبينا ذلك.

جدول (٤) معيار الحكم على متوسط الاستجابة وفق مدرج الاستجابة على الفقرات

المتوسط المرجح	التقويم (مدى توفر الصفة)
3.25 - فأكثر	دائماً
٢.٥ إلى اقل من 3.25	غالباً
1.75 - اقل من 2.5	نادراً
اقل من ١.٧٥	اطلاقاً

يلاحظ من الجدولين (٤)، (٥) أن الصفات السلوكية (الإبداعية ، والقيادية، والدافعية، والتعلمية) متوفرة "دائما" لدى الطلبة المتفوقين، فيما هي متوفرة " غالباً " لدى الطلبة العاديين. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات كدراسات؛ (معاجيني و هويدي،١٩٩٥)؛ (معاجيني،١٩٩٧)؛ (زيد و حمزة، ٢٠١٥)؛ (يخلف و خليفة، ٢٠١٢) ؛ (Turkey, 2018) . مما يعني ان الطلبة المتفوقين دراسيا أكثر تميزا بالصفات الإبداعية التي منها؛ الرغبة في المعرفة، والاستطلاع، والتفكير الناقد، وروح الدعابة، والتعبير عن الرأي بجرأة، والشغف باكتشاف الغموض، وبالصفات القيادية، التي منها؛ التفاعل الايجابي مع الاخرين، والحصول على ثقتهم، والتحدث بثقة وجرأة امامهم ، والمرونة في التفكير ، والقدرة على ادارة الاخرين اثناء الانشطة الجماعية ، وبالصفات الدافعية التي منها؛ السعي إلى اتقان الاعمال والواجبات بالصورة المطلوبة والانزعاج من الروتين ، والعيش بطريقة منظمة ومتميزة ؛ وبالصفات التعلمية التي منها السعي إلى امتلاك حصيلة كبيرة من المعلومات ، وامتلاك المهارات المناسبة للتعلم الذاتي.

جدول (٥) مدى توافر الصفات السلوكية (الإبداعية ، والقيادية، والدافعية، والتعلمية) لدى الطلبة المتفوقين وأقرانهم العادين في كلية العلوم والآداب بشرورة.

ت	اولا: الصفات الإبداعية	العادين(ن٢١٢)			المتفوقين(ن98)		
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقويم	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقويم
١	أحب الاستطلاع، والسؤال عن كل شيء.	2.9340	.76992	غالباً	٣,٨٨١٧	.39341	دائماً
٢	أعرض أفكارا وحلولا لمشاكل أو مسائل متعددة.	٢,٧٨٧٧	.86930	غالباً	٣,٨١٥٣	.49666	دائماً
٣	أعبّر عن رأيي بجرأة.	3.0000	.92362	غالباً	٣,٧٦١٢	.48261	دائماً
٤	أنا على قدر عال من الشغف لاكتشاف الغامض.	2.9764	.94614	غالباً	٣,٨١٢٢	.47326	دائماً
٥	أتميّز بسرعة البديهة وسعة الخيال.	2.2642	.76415	غالباً	٣,٧٨١٦	.44844	دائماً
٦	أتمتع بروح الدعابة والطرفة والفكاهة	2.8585	.85364	غالباً	3.7816	.47087	دائماً
٧	أنا مرهف الحس وسريع التأثر عاطفيا.	3.0660	.96152	غالباً	٣,٧٦١٢	.48261	دائماً
٨	لديّ إحساس فني (أتذوق الأشياء الجميلة)	2.7453	.06023	غالباً	٣,٧٣٠٦	.45485	دائماً
٩	أتميز بالنقد البناء.	2.8396	.97004	غالباً	٣,٦٥٩٢	دائماً	دائماً
	المتوسط العام للصفات الإبداعية	2.8302	.50778	غالباً	٣,٧٧٦٦	.25174	دائماً
١٠	أنا كفء في تحمل المسؤوليات.	2.8491	.98609	غالباً	3.8806	.41484	دائماً
١١	أتحدث بثقة وجراة أمام الآخرين.	٢,٨٧٢٦	.92762	غالباً	٣,٧١٤٣	.49742	دائماً
١٢	انا محبوب بين زملائي.	٢,٩١٩٨	1.00151	غالباً	٣,٦٤٢٩	.56074	دائماً
١٣	يألفني الآخرون.	٣,٠٠٠٠	.87080	غالباً	٣,٧٤٤٩	.46109	دائماً
١٤	أعبر عما يدور في خاطري بوضوح.	٢,٩١٩٨	.93291	غالباً	٣,٦١٨٤	.53638	دائماً
١٥	أتمتع بالمرونة في التفكير.	٢,٩٢٩٢	.81438	غالباً	٣,٦١٨٤	.51680	دائماً
١٦	أفضل الحياة الجماعية.	٢,٨٢٥٥	.98938	غالباً	٣,٧١٠٢	.54631	دائماً
١٧	أهيمن على من حولي، وأدير الأنشطة التي أشارك فيها .	٢,٦٣٢١	.92183	غالباً	٣,٦١٨٤	٥٩١٢٣.	دائماً
١٨	أشارك في الأنشطة الجامعية.	٢,٣٦٧٩	1.04700	غالباً	٣,٧٦١٢	.54293	دائماً
١٩	أنسجم بسهولة مع الآخرين في العمل الجماعي.	٢,٨٤٤٣	.89194	غالباً	٣,٧٢٠٤	.52287	دائماً
	المتوسط العام للصفات القيادية	٢,٨١٦٠	.62425	غالباً	٣,٧٠٣٠	.28360	دائماً
٢٠	أسعى إلى إتقان أي عمل أرغبه أو أكلف به.	٢,٩١٥١	.91969	غالباً	3.761	.50352	تماماً
٢١	أنزعج من الأعمال الروتينية.	٢,٩٩٥٣	.91069	غالباً	3.669	.50224	تماماً
٢٢	أحتاج إلى قليل من الحث لإتمام عملي.	٢,٩٥٢٨	.99174	غالباً	٣,٦٧٩٦	.61022	دائماً
٢٣	أسعى إلى إتمام عملي بحرص شديد.	٢,٨٦٣٢	2.8632	غالباً	٣,٧٥١٠	.48805	دائماً
٢٤	أفضل العمل بمفردي.	٢,٨٧٧٤	1.01368	غالباً	٣,٧١٠٢	.58283	دائماً
٢٥	أهتم بأمور الكبار التي لا يبدي من هو في سني اهتمام لها.	٢,٩١٠٤	1.01947	غالباً	٣,٦٢٥٥	.53096	دائماً
٢٦	أتصف بالحزم.	٣,٠٥١٩	.92472	غالباً	٣,٦٠٥١	.51581	دائماً
٢٧	أحب تنظيم الأشياء والعيش بطريقة منظمة.	٢,٩٢٩٢	.96365	غالباً	٣,٧٦٨٤	.45216	دائماً
٢٨	أفرّق بين الأشياء الحسنة والسيئة.	٣,٠٠٩٤	.91843	غالباً	٣,٧٨٨٨	.46215	دائماً
	المتوسط العام للصفات الدافعية	2.9450	.55986	غالباً	3.7066	.27335	دائماً
٢٩	أمتلك حصيلة لغوية ومصطلحات تفوق مستوى عمري.	2.9057	.86016	غالباً	3.5673	.52598	دائماً
٣٠	أمتلك حصيلة كبيرة من المعلومات في مواضيع شتى.	٢,٩٥٧٥	.85047	غالباً	٣,٥٦٧٣	.58182	دائماً
٣١	أتصف بسرعة وقوة الذاكرة	٣,٠٣٣٠	.81679	غالباً	٣,٥٩٤٩	.51780	دائماً
٣٢	أحلل الوقائع وأتوقع النتائج.	٢,٩٣٤٠	.85175	غالباً	٣,٦٣٨٨	.55047	دائماً
٣٣	أعرف بعض القواعد التي تساعدني على الاستنتاج.	٢,٩٩٥٣	.90022	غالباً	٣,٥٨٧٨	.57906	دائماً
٣٤	أرى الأشياء من زوايا مختلفة.	٣,٠٨٩٦	.91148	غالباً	٣,٦٠٨٢	.62700	دائماً
٣٥	أحب القراءة والمطالعة لمواضيع تفوق مستوى سني	٢,٩٨١١	1.01628	غالباً	٣,٦٦٩٤	.57855	دائماً
٣٦	أقيس وأحلل الأمور المعقدة.	٢,٨٩١٥	.88833	غالباً	٣,٧٥١٠	.52861	دائماً
	المتوسط العام للصفات التعلمية	2.9735	.58335	غالباً	3.6231	.35331	دائماً

- **التساؤل الثاني : ما دلالة الفروق في الصفات السلوكية (الإبداعية ، والقيادية، والدافعية، والتعلمية) ، بحسب الجنس (ذكر، انثى)، والتحصيل الدراسي (متفوق ، عادي).**

للاجابة على هذا التساؤل ، تم استخراج الوصف الاحصائي لدرجات افراد العينة، ثم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد، والجدولين (٦)، (٧) يبينا ذلك.

جدول (٦) الوصف الاحصائي لدرجات أفراد العينة في الصفات السلوكية، بحسب الجنس (ذكور واناث)، والتحصيل الدراسي (متفوق، عادي).

الصفة	الجنس	الحالة الدراسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الإبداعية	متفوق	ذكور	34.5770	1.85503	61
		اناث	33.7838	1.81254	37
		الاجمالي	34.2776	1.87009	98
	عادي	مذكور	23.2018	4.39861	109
		اناث	23.9417	3.20485	103
		الاجمالي	23.5613	3.87372	212
القيادية	متفوق	ذكور	37.9525	1.87062	61
		اناث	37.0270	1.86319	37
		الاجمالي	37.6031	1.91211	98
	عادي	ذكور	24.6789	4.98494	109
		اناث	25.6893	4.49407	103
		الاجمالي	25.1698	4.76852	212
الدافعية	متفوق	ذكور	34.0738	1.86144	61
		اناث	33.7297	1.62701	37
		الاجمالي	33.9439	1.77590	98
	عادي	ذكور	24.0459	4.12397	109
		اناث	24.3301	3.37635	103
		الاجمالي	24.1840	3.77308	212
التعلمية	متفوق	ذكور	29.9656	2.26663	61
		اناث	29.0541	2.19780	37
		الاجمالي	29.6214	2.27330	98
	عادي	ذكور	21.4220	4.42278	109
		اناث	21.9709	3.81292	103
		الاجمالي	21.6887	4.13714	212

جدول (٧) تحليل التباين الثنائي المتعدد لحساب الفروق بين افراد العينة في الصفات السلوكية (الإبداعية ، والقيادية، والدافعية، والتعلمية) بحسب الجنس (ذكور واناث) والتحصيل الدراسي (متفوق، عادي)، والتفاعل الثنائي بين الجنس والتحصيل الدراسي.

مصدر التباين	الصفات السلوكية	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	التباين المحسوب	الدلالة الاحصائية
التحصيل الدراسي	الإبداعية	7225.462	1	7225.462	638.655	.000
	القيادية	9721.994	1	9721.994	585.761	.000
	الدافعية	6057.908	1	6057.908	561.267	.000
	التعلمية	3919.439	1	3919.439	294.127	.000
الجنس	الإبداعية	.046	1	.046	.004	.949
	القيادية	.116	1	.116	.007	.933
	الدافعية	.057	1	.057	.005	.942
	التعلمية	2.111	1	2.111	.158	.691
التحصيل الدراسي Xالجنس	الإبداعية	37.729	1	37.729	3.335	.069
	القيادية	60.150	1	60.150	3.624	.058
	الدافعية	6.335	1	6.335	.587	.444
	التعلمية	34.231	1	34.231	2.569	.110
الخطأ	الإبداعية	3461.948	306	11.314		
	القيادية	5078.745	306	16.597		
	الدافعية	3302.743	306	10.793		
	التعلمية	4077.649	306	13.326		
المجوع الكلي	الإبداعية	236339.380	310			
	القيادية	278029.690	310			
	الدافعية	240215.230	310			
	التعلمية	189825.330	310			
المجموع الكلي المصحح	الإبداعية	11201.775	309			
	القيادية	15512.770	309			
	الدافعية	9693.739	309			
	التعلمية	8330.166	309			

يلاحظ من الجدولين (٦)، (٧) ما يلي:

- ان الفروق دالة احصائيا على مستوى التأثير الرئيسي للتحصيل الدراسي بين افراد العينة المتفوقين دراسيا، وأقرانهم العاديين دراسيا، في الصفات السلوكية (الإبداعية، والقيادية، والدافعية، والتعلمية)، ولصالح المتفوقين.
- لم تكن الفروق دالة احصائيا على مستوى التفاعل الرئيسي والثنائي بين الجنس (ذكور واناث) والتحصيل الدراسي (متفوقين -عاديين).

وهذه النتيجة تعزز ما تم التوصل إليه في الإجابة عن السؤال الأول للبحث، مما يعني أن طلبة الكلية المتفوقين دراسيا على اختلاف نوعهم ذكورا واناثا يتميزون "بصفة دائمة" عن اقرانهم من الطلبة العاديين بالصفات السلوكية (الإبداعية ، والقيادية، والدافعية، والتعلمية)، وان هذه التميز في هذه الصفات يسهم بدرجة هامة في التفوق الدراسي.

كما أن بيئة التعليم والتعلم التي وفرتها الجامعة لبرامج الكلية سواء ما يتعلق منها بالكادر التدريسي او اللوائح المنظمة أو الارشاد الأكاديمي أو التجهيزات المادية مثل؛ القاعات والمكتبات الورقية والالكترونية؛ والمعامل ، والانشطة الصفية واللاصفية واتاحة الفرصة للطلبة بالمشاركة في تطوير العملية التعليمية في الكلية من خلال تمثيلهم في المجالس ذات العلاقة. ، وخطط التحسين المختلفة للبرامج الاكاديمية بناءً على قياس اراء الطلبة حول الجوانب المختلفة للعملية التعليمية ، كل هذا العوامل وغيرها ساعدت على توفير بيئة مناسبة للطلبة لتنمية إمكانياتهم في التعليم والتعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة كدراسات؛ (معاجيني وهويدي ، ١٩٩٥) ؛ (الصبحي، ٢٠٠١) ؛ (يخلف و خليفة، ٢٠١٢) ؛ (طنوس، ريحاني، و الزبون، ٢٠١٢) ؛ (السرور، ٢٠١٣)؛ (زيد و حمزة، ٢٠١٥) ؛ (الزبيدي، حمدان، و كاظم، ٢٠١٥) ؛ (الشهاب، ٢٠١٦)، وتتفق جزئيا مع دراسة (Turkey, 2018).

• التوصيات والمقترحات:

• التوصيات:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يأتي:

- بناء البرامج التدريبية، وإثراء المناهج الدراسية، بما ينمي الصفات السلوكية (الإبداعية ، والقيادية، والدافعية، والتعلمية).
- استخدام المقياس الحالي كوسيلة للتقرير الذاتي، بما يسمح للطلبة المتفوقين دراسيا وأقرانهم العاديين بأن يصرحوا عن مدى امتلاكهم للصفات السلوكية التي يقيسها المقياس.

• المقترحات:

استكمالاً لما توصل إليه البحث الحالي من نتائج نقترح ما يلي:

- اجراء المزيد من البحوث على طلبة الجامعات السعودية، لاكتشاف مدى توفر (الصفات السلوكية التي يقيسها المقياس الحالي، وعلاقة ذلك بمتغيرات

اجتماعية اخرى مثل (المستوى الاقتصادي الاجتماعي، ومكان الاقامة (ريف حضر، والحالة الاجتماعية (متزوج، عازب).

- اجراء بحوث لمعرفة مدى التنبؤ بالصحة النفسية من خلال الصفات السلوكية التي يقيسها المقياس الحالي لدى طلبة الجامعة المتفوقين دراسيا وأقرانهم العاديين.

• المراجع:

- الزبيدي، عبد القوي؛ حمدان، احمد؛ كاظم، علي. (٢٠١٥). الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين في الصفوف من (٥-١٠) في سلطنة عمان. مجلة العلوم التربوية والنفسية ،١٦(٣)، ص ص٦٣-٩١.
- السرور، ناديا. (٢٠١٣). الخصائص السلوكية للطلبة المبدعين في الصفوف العادية من وجهة نظر المعلمين في عينة اردنية. دراسات- العلوم التربوية،٤٠(٢)، ص ص٤٤٩-٦٦٤.
- الشهاب، إبراهيم. (٢٠١٦). الخصائص السلوكية المميزة للطلبة الموهوبين والمتفوقين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز بأربد. مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية ،٤(١٦٩)،ص ص ٣٩٦-٤١٧.
- الصبحي، ابراهيم. (٢٠٠١). الخصائص المعرفية والشخصية للطالب الموهوب في المرحلة المتوسطة بالعاصمة المقدسة.
- القريطي، عبد المكلك. (٢٠٠٤). الموهوبون والمتفوقون-خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم. القاهرة: عالم الكتب.
- المعمري، بدر. (٢٠٠٨). الموهبة والتفوق. مجلة التطوير التربوي- وزارة التربية والتعليم ، سلطنة عمان ، ،٧(٤٤)، ص ص ٢٠-١٩.
- جونسن، سوزان. (٢٠١١). التعرف على الطلاب الموهوبين - دليل عملي- ترجمة غسان خضير ٢٠١٤.
- حداد، عفاف؛ السرور، ناديا. (١٩٩٩). الخصائص السلوكية للطلبة المتميزين : دراسة عاملية. مجلة مركز البحوث التربوية - قطر ، ٨ (١٥) ،ص ص ٤٢-٧٧.
- حسن، السيد. (٢٠٠٣). محكات التعرف على الموهوبين والمتفوقين " دراسة مسحية للبحوث العربية في الفترة من " عام ١٩٩٠ إلى ٢٠٠٢. مجلة أكاديمية التربية الخاصة ، سبتمبر (٣) ، ص ص ١-٣٤.
- رينزولي، لندا؛ الن، سميث؛ كارولاين، وايت. (١٩٧٦). مقياس تقييم الصفات السلوكية للطلبة المتميزين ترجمة، كلنتن، عبد الرحمن نور الدين (١٩٩٠)، تم الاسترداد من https://www.alshref.com/vb/filedata/fetch?id=3409590.
- زحلوق، مها (٢٠٠١). المتفوقون دراسيًا في جامعة دمشق واقعهم ـ حاجاتهم ـ مشكلاتهم ""دراسة ميدانية. "مجلة جامعة دمشق، ١٧(١) ، ص ص ٩-٥٠.
- زيد، كاظم؛ حمزة، صباح. (٢٠١٥). الخصائص السلوكية لدى طلبة الجامعة المتفوقين وأقرانهم العاديين في منطقة الفرات الاوسط. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية (٢٤)، ص ص ٤٢٨-٤٤٦.
- طنوس، عادل؛ ريحاني، سليمان؛ الزبون، سليم. (٢٠١٢). السمات الشخصية التي تميز الطلبة الموهوبين والعاديين. دراسات، العلوم التربوية ٣٩(١)،ص ص ١١٩-١٣.
- عامر، طارق. (٢٠٠٥). الاتجاهات الحديثة لرعاية الموهوبين والمتفوقين ، رعايتهم ، خصائصهم ، اكتشافهم. المكتبة الاكاديمية،مصر.
- عيد، يوسف. (٢٠١٨). التفوق الدراسي وعلاقته بالقابلية للتعلم الذاتي والدافعية للانجاز وتوقعات الكفاءة الذاتية لدى طلاب جامعة الملك خالد. مجلة التربية الخاصة، (٢٥)، ص ص ١-٣٧.

- غـبرس، عزمـي. (١٩٩٥). التفوق الدراسي وعلاقته ببعض الجوانب المعرفية وغير المعرفية لدى عينة من طلاب الجامعة. دراسات تربوية واجتماعية، ١، (٤)، ص ص ١٩٣-٢٤٠.
- معاجيني، اسامة. (١٩٩٧). أبرز الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين في الصفوف الدراسية العادية كما يدركها المعلمون في اربع دول خليجية. المجلة التربوية - جامعة الكويت، ١١(٤٣)،ص ص ٣١-١٠٩.
- معاجيني، اسامة؛ هويدي، محمد. (١٩٩٥). الفروق بين الطلبة المتفوقين والعاديين في المرحلة الاعدادية بدولة البحرين على مقياس تقدير الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين. المجلة التربوية-الكويت، ٩(٣٥)، ص ص١٠٥-١٤٢.
- يخلف، عثمان؛ خليفة، بتول. (٢٠١٢). دافعية التعلم لدى طلبة جامعة قطر وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة علم النفس والإنسانيات المعاصر- كلية الاداب والعلوم- جامعة المينيا، اكتوبر(٢٥)، ص ص ١٨٤-١٣٧.

- Centre for Education Statistics and Evaluation. (2019). Revisiting Gifted Education, NSW Department of Education, Retrieved from https://www.cese.nsw.gov.au/publications-filter/revisiting-gifted-education
- Griffin, Richard; MacKewn, Angie; Moser, Ernest; Vuren, Van. (2013). learning skills and motivation. Business education & Accreditation,5(1), pp. 53-65.
- Rogalla, M. (2003). Teacher Nomination: German version of the scales for rating the behavioral characteristics of superior students. Gifted Education International, 18(1), pp. 67-76.
- Turkey, Jehad. (2018). The Level of Creative Thinking Skills among Gifted and Ordinary Students in Tafila Governorate. Journal of Studies in Education, 8(1), P P 68-80.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السابع :

أثر استخدام نمط الإنفوجرافيك الثابت على تنمية مفاهيم الأمن المائى فى مادة جغرافية التنمية لدى طالبات الصف الثانى الثانوى العام

إعداد :

أ / هدى أحمد محمود السيد

باحثة ماجستير كلية التربية جامعة حلوان

أ.د/ صلاح الدين عرفه محمود

استاذ مناهج وطرق تدريس الجغرافيا

كلية التربية جامعة حلوان

د/ حسن حسن على القرش

مدرس مناهج وطرق تدريس الجغرافيا

كلية التربية جامعة حلوان

أثر استخدام نمط الإنفوجرافيك الثابت على تنمية مفاهيم الأمن المائى فى مادة جغرافية التنمية لدى طالبات الصف الثانى الثانوى العام

أ / هدى أحمد محمود السيد
باحثة ماجستير كلية التربية جامعة حلوان

أ.د/ صلاح الدين عرفه محمود — استاذ مناهج وطرق تدريس الجغرافيا — كلية التربية جامعة حلوان

د/ حسن حسن على القرش — مدرس مناهج وطرق تدريس الجغرافيا — كلية التربية جامعة حلوان

• **المستخلص** :

استهدف البحث التعرف على أثر استخدام نمط الإنفوجرافيك الثابت على تنمية مفاهيم الأمن المائى فى مادة جغرافية التنمية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي العام ، وتكونت مجموعة البحث من (٧٩) طالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية – ضابطة) ، وتمثلت أدوات البحث فى : قائمة مفاهيم الوعى بالأمن المائى ، واختبار مفاهيم الوعى بالأمن المائى ، وأسفرت نتائج البحث عن وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية فى اختبار مفاهيم الوعى بالأمن المائى تعزى لاستخدام نمط الإنفوجرافيك الثابت ، وأسفرت النتائج عن فاعلية استخدام نمط الإنفوجرافيك الثابت فى تنمية مفاهيم الوعى بالأمن المائى لدى طالبات الصف الثاني الثانوي فى مادة جغرافية التنمية، وفى النهاية قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات والمقترحات فى ضوء نتائج البحث.

الكلمات المفتاحية : المدخل البصري – الإنفوجرافيك الثابت – مفاهيم الوعى بالأمن المائى.

The Effectiveness of Using Static Infographics on Developing The Water Security Concepts Awareness in Geography Subject for Secondary Stage Students

Huda Ahmed Mahmud El-sayed . Salah El-din Arrafa Mahmud & Hassan Hassan Ali El-kersh

Abstract

The research aimed to identify the effect of using Static Infographics on on Developing water security concepts in geography material for second year secondary school students, and the research group consisted of (79) students who were divided into two groups (experimental - control), and the research tools were: a list of concepts Water security awareness, testing the concepts of water security awareness, and the results of the research revealed a statistically significant difference between the mean scores of female students of the control group and the experimental group in testing the concepts of water security awareness attributed to the use of a Static Infographics, and the results resulted in the effectiveness of using Static Infographics in the awareness of the concepts of security water development among second grade students in secondary geographical material development, and in the end, the researcher presented a set of recommendations and proposals in the light of the search results.

Keywords: The Visual Approach – Static Infographics - The Water Security Concepts Awareness

• **مقدمة البحث** :

تعتبر مشكلة المياه من أكثر المشكلات التى تشكل خطورة على حياة الإنسان ، وعلى حياة الكائنات الحية الأخرى التى يحتاجها ، ويعتمد عليها فى أموره

الدنيوية ، رغم تقدمه العلمى والتكنولوجى الذى يمر به حاليًا فى مختلف مجالات حياته ، إذ أصبحت مشكلة المياه مشكلة الحاضر والمستقبل ، ومن أكبر التحديات التى تواجه كافة دول العالم المتقدم منها ، والنامى على حد سواء.

ويتضح أن الاستغلال المفرط للمياه يؤثر فى استدامة البيئة المائية ؛ بسبب سيطرة منطق تحقيق المصالح الوطنية للدول والمصالح الاقتصادية الخاصة ، فأنانية الإنسان جعلته يعتقد بأن الموارد البيئية غير منتهية ، وبأن الماء لن ينضب ، غير أن الواقع كشف عن وجود تغيرات فى البيئة الطبيعية ، والتي انعكس أثرها على الموارد المائية ومنها ظاهرة الاحتباس الحراري. (عمران ، ٢٠٠٨ : ١٦٠).

ويعرف الأمن المائي بأنه " القدرة فى الحصول على كميات كافية من المياه النظيفة والصالحة للحفاظ على مستويات كافية من الأغذية والصحة" ، ويستند الأمن المائى كمفهوم مطلق على أساس جوهري وهو الكفاية كمًا ونوعًا والضمان عبر الزمان والمكان. (Zwitter,2017:101-103).

ويشتمل الأمن المائي على مجموعة من المفاهيم الرئيسة ، والتي تشكل أبعادًا له ، ومن أمثلتها : نوعية المياه – السياسة المائية – الكفاية – تسعير المياه – ندرة المياه – المياه المستدامة – خط الفقر المائي – اليوم صفرDay Zero Water – المياه الافتراضية – ميزان المياه الافتراضية – تجارة المياه الافتراضية - البصمة المائية (الزرقاء – الخضراء – الرمادية). (سالمان ، ٢٠١٨ : ٩٨).

وتعد الجغرافيا من أكثر المناهج الدراسية التى تسعى إلى تنمية الوعي بمفاهيم الأمن المائي ، إذ تهتم بصفة عامة بدراسة جميع الظواهر الطبيعية والبشرية على سطح الأرض ، ومن أهمها ظاهرة المياه التى تعتبر من الظواهر الطبيعية التى يتفاعل الإنسان معها على سطح الأرض ، لذا كان من الضرورى أن تشتمل جميع مناهج الجغرافيا بمختلف المراحل التعليمية على الموضوعات المتعلقة بمفاهيم الأمن المائى من أجل الحفاظ على المياه ، وتحقيق الاستدامة لمواردها للأجيال القادمة.(اللقانى وحسن ، ١٩٩٩ : ١١٢) ، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات السابقة والأدبيات التى اهتمت بدراسة الوعي بالأمن المائي فى مختلف مناهج التعليم ، خاصة مناهج الجغرافيا مثل : دراسة بخيت ٢٠١٣م ، دراسة عقباوى وزينب ٢٠١٢ م، دراسة العرفج ٢٠١١م ، دراسة غريب ٢٠١١م، دراسة فرج الله ٢٠١١ م، دراسة معروف ٢٠١٠م ، دراسة الدمياطى ٢٠٠٩م ، دراسة عمران ٢٠٠٨م ، دراسة زوين ٢٠٠٧م، دراسة فرج الله ٢٠٠٦م ، دراسة الجزار ٢٠٠٥ م، دراسة رضوان ٢٠٠٤م ، ودراسة علام ٢٠٠٣م، بالإضافة إلى المؤتمرات الدولية ، مثل : مؤتمر دبلن ١٩٩٢م المعنى بالمياه والبيئة العالمية ، مؤتمر الأمم المتحدة للبيئة والتنمية بريودى جانيرو ١٩٩٢م ، مؤتمر المجلس العالمى للمياه بالمغرب ١٩٩٩م ، مؤتمر الأمن المائى العربى بالقاهرة ٢٠٠٠م ، مؤتمر قمة الأرض حول التنمية المستدامة ٢٠٠٢م ، مؤتمر المياه العالمى بمدريد ٢٠٠٣م ، ومؤتمر الأمم المتحدة للمياه الخامس والستين ٢٠١٠م، منتدى شباب العالم بشرم الشيخ ٢٠١٨م، أسبوع القاهرة الأول للمياه ٢٠١٨م، والتي

أكدت على أهمية تنمية المفاهيم المتعلقة بالحفاظ على المياه وترشيد استهلاكها والمحافظة عليها والوعي بها وقضايا الأمن المائي باعتبارها مدخلا لعلاج قضايا المياه التى أصبحت تهدد الأمن القومى.

ويعد الإنفوجرافيك Infographics أحد أدوات المدخل البصري فهو أداة يمكن استخدامها لسد الفجوة بين نظام التعليم فى الماضي وطلاب الألفية الثالثة الذين يفضلون الأدوات البصرية للتعلم فى المقام الأول ، وتشير الدراسات إلى أنه من خلال دمج المزيد من المعينات البصرية ، مثل : ملفات الفيديو والتمثيلات الجرافيكية فى خطة الدرس فإن الطلاب يكونوا قادرين على متابعة المواد وفهم المصطلحات بغض النظر عن موضوع المادة ، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات ، ومنها : دراسة أبو الدهب ٢٠١٨م ، دراسة حكمي ٢٠١٧م ، دراسة درويش ٢٠١٦م ، دراسة أوزداملى وآخرون 2016 ، دراسة يلدرم Yildirim2016 ، دراسة أبو زيد ٢٠١٦م ، دراسة عمر ٢٠١٦م ، دراسة كوز وسيمز Kos&Sims 2014 ، ودراسة نورمان Norman 2010.

وبالتالى فإن الإنفوجرافيك كمثير بصرى يُمكنه أن يحسن ويزيد الفهم ؛ لأنه لا يعتمد على اللغة اللفظية المكتوبة فقط بل يعتمد أيضًا على الصور والأشكال ، فمن خلال الدمج بين اللغة المكتوبة والتمثيل البصرى للمعلومات تصبح عملية معالجة المعلومات أسهل وأسرع. (الملاح والحميداوى ، ٢٠١٨ : ١٠٥)

وتتعدد أنواع الإنفوجرافيك وأشكاله والتى يمكن من خلالها تقديم المحتوى التعليمى للطلاب بشكل جذاب ، ويعرض مركز وكالة تصميم الإنفوجرافيك بمانشيستر NOS,2013، وكلا من (Mohiuddin& Chhutani,2013) ، (TT, 2012) الأنواع المختلفة للإنفوجرافيك ، وهى : الإنفوجرافيك الثابت Static Infographics : عبارة عن رسم تصويرى يشرح شىء معين بشكل ثابت دون الحاجة إلى أى تفاعل مع القارئ . (درويش والدخنى ، ٢٠١٥ : ٢٣) . والإنفوجرافيك المتحرك Motion Infographics: عبارة عن رسم تصويرى متحرك يتفاعل معه الطالب ، ,ويستخدم فى الموضوعات التى تحتاج إلى إظهار الحركة مثل توضيح حركة جريان المياه على سطح الأرض ويتضمن أيضًا عنصر الصوت الذى يكون موسيقى أو مؤثرات صوتية أو تعليق صوتى أو مزيج منهما معًا ، وذلك للمساعدة فى توضيح المعلومات المقدمة وزيادة عمقها ، وجذب الانتباه بصورة أكبر .(الملاح والحميداوى ، ٢٠١٨ : ٢٦)

- **مشكلة البحث** :

تحددت مشكلة البحث فى ضعف طالبات الصف الثاني الثانوي العام (الشعبة الأدبية) بمعرفة المفاهيم المتعلقة بالأمن المائي باعتباره أحد أهم عوامل تحقيق الأمن القومي.

- **أسئلة البحث** :

حاول البحث الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما مفاهيم الأمن المائي المراد تنميتها لدى طالبات الصف الثانى الثانوى العام فى مادة جغرافية التنمية ؟
- ما أثر استخدام نمط الإنفوجرافيك الثابت على تنمية مفاهيم الوعى بالأمن المائي فى مادة جغرافية التنمية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي العام؟

- **فروض البحث** :

- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق القبلى لاختبار مفاهيم الأمن المائي.
- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ، وطالبات المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لإختبار مفاهيم الوعى بالأمن المائى يعزى لاستخدام نمط الإنفوجرافيك الثابت.

- **أهمية البحث**:

تمثلت فيما يلى :

- إمداد القائمين على عملية تخطيط وتطوير مناهج الدراسات الاجتماعية عامة ، والجغرافيا خاصة بقائمة مفاهيم الأمن المائي التى يمكن الاستعانة بها عند تصميم مناهج الجغرافيا وتضمينها بها.
- تنبيه القائمين على برامج إعداد المعلم فى كليات التربية بضرورة تدريب معلمى الدراسات الاجتماعية عامة ، والجغرافيا خاصة أثناء الاعداد والخدمة ووضع برامج تعمل على اكسابه مهارات توظيف قدرات العقل البشرى لدى الطلاب من خلال استخدام طرائق جديدة لتقديم المحتوى التعليمى للطلاب بما يساعد على الاستفادة من القدرات العقلية التى يمتلكها الطلاب ومنها الإنفوجرافيك بأشكاله المختلفة.

- **حدود البحث**:

- حدود زمانية : تتمثل فى الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٩ /٢٠٢٠م.
- حدود مكانية : تتمثل فى أحد مدارس الثانوي العام التابعة لإحدى إدارات محافظة القاهرة ، وهى مدرسة أم المؤمنين الثانوية بنات ، التابعة لإدارة حلوان التعليمية.

- **أدوات البحث** :

- اختبار مفاهيم الوعى بالأمن المائى فى مادة جغرافية التنمية فى وحدة جغرافية التنمية وموارد البيئة لطالبات الصف الثانى الثانوى العام.(إعداد الباحثة).
- قائمة مفاهيم الوعى بالأمن المائى المراد تنميتها لدى طالبات الصف الثانى الثانوى العام فى مادة جغرافية التنمية.(إعداد الباحثة).

- **منهج البحث** :

- المنهج الوصفى : إستخدم فى تحديد الإطار النظرى للبحث ، وعرض الدراسات السابقة.
- المنهج التجريبى التربوى: إستخدم فى تطبيق أدوات البحث ، وقياس فاعليتها.

- **مصطلحات البحث**:

- **الأمن المائي** Water Security:

يُعرفه تقرير التنمية الإنسانية عام ٢٠٠٦م بأنه " الحرص على أن يكون لدى كل شخص مصدر يعتمد عليه للحصول على مياه مأمونة بالقدر الكافى وبالسعر المناسب ، حتى يتمكن من أن يعيش حياة ينعم فيها بالصحة والقدرة على الإنتاج ، مع الحفاظ فى نفس الوقت على النظم الايكولوجية التى توفر المياه".(تقرير التنمية الإنسانية لعام ٢٠٠٦:٣).

ويُعرفه صبحي ٢٠١٨م بأنه " حماية الموارد المائية المتاحة من التهديدات الخارجية ، وضمان استمرارها وحرية استخدامها وفق المتطلبات والأولويات الوطنية والقومية ، والقدرة على تطوير هذه المصادار المائية وتنميتها بما يتلاءم مع الاحتياجات المتجددة للمياه فى المستقبل" (صبحي ، ٢٠١٨ : ١٤٠)

- **مفاهيم الأمن المائى** Water Security Concepts:

تعرف الباحثة مفاهيم الأمن المائي فى البحث إجرائياً بأنها " توافر قدر مناسب من المفاهيم لدى طالبات الصف الثانى الثانوى ، والمرتبطة بقضايا الأمن المائي ، والمشكلات الناجمة عن نقص المياه وحسن التصرف فى مواقف الحياة المرتبطة بالتعامل الحكيم والاستغلال الأمثل للموارد المائية ، وذلك بناء على اتجاهات الطالبات الايجابية نحو قضايا الأمن المائي".

- **الإنفوجرافيك** Infographics:

هناك العديد من المسميات لهذه التقنية ، ومنها الإنفوجرافيك Infographics البيانات التصويرية التفاعلية Data Visualization ، التصماميم المعلوماتية Information Design، والمعلومات المصورة Information Graphic ، ويمكن تعريفه كما يلى :

تعريف سيمسيكلاس Simiciklas,2018 بأنه " تغير روتيني لعرض المعلومات والبيانات للمتعلمين بشكل خاص ، وبالتالي يساعد على تغيير استجابة المتعلمين وتفاعلهم مع هذه المعلومات عند رؤيتها".

الإنفوجرافيك الثابت Static Infographics: عبارة عن رسم تصويرى ثابت يتفاعل معه الطالب ، وهذا يعتمد على جزء من مفهوم الرسوم الثابتة ، وقد نراه فى بعض مواقع الويب التى باتت تميل إلى هذا العلم باستخدام تقنيات الويب المختلفة لتشرح شىء معين ، وبعضها يظهر على هيئة صور ثابتة تستخدم فيها رسومات الإنفوجرافيك لتمثيل المعلومات. (الملاح والحميداوى ، ٢٠١٨ : ٢٦)

وتعرف الباحثة الإنفوجرافيك الثابت فى البحث إجرائياً بأنه" تقنية تعتمد على التمثيل البصرى للمعلومات اللفظية والنصية على شكل صور تستخدم الرسوم والأشكال والخطوط لتوضيح الأفكار اللفظية المتعلقة بمفاهيم الأمن المائى فى وحدة البحث ، ويمكن أن يتم تصميمها بشكل ثابت وفقا لما يتطلبه الموقف التعليمى".

- **الإطار النظرى للبحث : ويشتمل على محورين :**
- **المحور الأول : الإنفوجرافيك كأحد أدوات المدخل البصرى.**
- **مفهوم الإنفوجرافيك.**

لقد ورد فى الأدب التربوى العديد من المترادفات للدلالة على مفهوم الانفوجرافيك ، منها ما ذكره (شلتوت ،٢٠١٦: ١١١) ، (عمر،٢٠١٦: ٢٠٨):

- التمثيل البصرى للبيانات *Data Visualization*
- تصميم المعلومات *Information Design*
- هندسة المعلوماتية *Information Architecture*
- البيانات التصورية – التفاعلية *Data Visualization*

وترى الباحثة أن كلمة الإنفوجرافيك Infographic كما يوضحه شكل (١) عبارة عن مصطلح يشتمل على مقطعين ، المقطع الأول Information وتعنى المعلومات ، والمقطع الثانى Graphic ويعنى التصويرى ، ومن هنا فإن الإنفوجرافيك فن تحويل البيانات والمعلومات والمفاهيم المعقدة إلى صور ورسومات يمكن فهمها واستيعابها بوضوح وتشويق بطريقة سلسة وسهلة وواضحة. (Rees,July,2013,p3)

شكل (١) مفهوم الانفوجرافيك

وعرفه سميكيكلاس (Smiciklas,2012,p3) بأنه " اختصار للمعلومات المصورة يتم فيها عملية خلط البيانات بالتصميم ، مما يساعد الأفراد على التواصل بوضوح".

ويعرفه لانكون وآخرون (Lankow&al,2012,54) بأنه " شكل تتم فيه معالجة المعلومات الهائلة ضمن مساحة محددة تلفت انتباه المتعلم".

وعلى الرغم من تعدد التعريفات السابقة نجد إنها تتفق بأن الإنفوجرافيك هى عملية معالجة للمعلومات، وإعادة تمثيل وعرض لها بهدف تغيير واستثارة الاستجابة لدى المتعلمين وصولاً لعملية فهم أسرع وأكثر دقة ، وترى الباحثة من خلال التعريفات السابقة أن الإنفوجرافيك يمكن تعريفه إجرائياً بإنه:

" تقنية تعتمد على التمثيل البصرى للمعلومات اللفظية والنصية على شكل صور تستخدم الرسوم والأشكال والخطوط لتوضيح الأفكار اللفظية المتعلقة بمفاهيم الأمن المائى فى وحدة البحث ، ويمكن أن يتم تصميمها بشكل متحرك كفيديو جراف وفقا لما يتطلبه الموقف التعليمى.

• **أنواع الإنفوجرافيك**.

تتعدد أنواع الإنفوجرافيك وأشكاله والتى يمكن من خلالها تقديم المحتوى التعليمى للطالبات بشكل جذاب ، ويعرض مركز وكالة تصميم الإنفوجرافيك بمانشيستر NOS,2013، وكلا من (Mohiuddin& Chhutani,2013) ، (TT, 2012) الأنواع المختلفة للإنفوجرافيك ، وهى :

- الإنفوجرافيك الثابت *Static Infographic* : عبارة عن رسم تصويرى يشرح شىء معين بشكل ثابت دون الحاجة إلى أى تفاعل مع القارئ ، ومحتوى الإنفوجرافيك الثابت يشرح بعض المعلومات عن موضوع معين يختاره مصمم الإنفوجرافيك ، وهناك نوعان من التخطيطات الكبيرة للانفوجرافيك الثابت ، وهما التخطيط الرأسى والأفقى ؛ لتحقيق أكبر قدر من خبرة المتعلم من قراءة الإنفوجرافيك ، فقد تم تصميم الإنفوجرافيك من النوع الرأسى بحيث يكون من السهل على مستخدمه مشاهدته ومتابعة قراءته باستخدام شريط التمرير على الكمبيوتر صعودًا وهبوطا ، وفى المقابل ، يتم اختيار الانفوجرافيك ذو التصميم الأفقى فى الغالب لتقديم جدول زمنى ، مثل : عرض مراحل تطور تاريخى أو ثورة (درويش والدخنى ، ٢٠١٥ : ٢٣)
- الإنفوجرافيك المتحرك *Motion Infographic*: يتضمن ثلاثة أنواع هما :
  - ✓ متحرك يتفاعل معه الطالب ، ويستخدم فى الموضوعات التى تحتاج إلى إظهار الحركة مثل : توضيح حركة جريان المياه على سطح الأرض ويتضمن أيضًا عنصر الصوت الذى يكون موسيقى أو مؤثرات صوتية أو تعليق صوتى أو مزيج منهما معًا ، وذلك للمساعدة فى توضيح المعلومات المقدمة وزيادة عمقها ، وجذب الانتباه بصورة أكبر . (*Lankow,Ritchie&Crooks,2012,p321-324*)
  - ✓ النوع الثانى : تصوير فيديو عادى بداخله إنفوجرافيك: عند إعداد هذا النوع يكتب له سيناريو إخراجى يراعى فيه تناول المعلومات والبيانات التوضيحية التى سوف تظهر بالفيديو متحركة لإظهار بعض الحقائق والمفاهيم فى أثناء عرض الفيديو بنسخته النهائية على المتعلم ، وهو من الأنواع التى تحتاج إلى إبداع العاملين على إخراج الفيديو من : ممثل ، مخرج ، المونتير ، ومصمم الجرافيك. (شلتوت ، ٢٠١٦ : ١١٤).
  - ✓ النوع الثالث : الإنفوجرافيك التفاعلى *Interactive Infographic*: فى هذا النوع يمكن للمتعلم التحكم فيه عن طريق بعض أدوات التحكم من أزرار وبرمجة معينة تكون موضوعه ، ويتطلب هذا النوع عند تصميمه تصميم بعض الأجزاء التى سوف يكون بها التحكم المطلوب وترجمتها

للمتعلم حتى يسهل عليه استخدامها. (*Yilidrim,2016,p207*) ، ويعد وسيلة رائعة لتحقيق التفاعلية التى تسمح بمزيد من المشاركة مع المتعلم ، والحفاظ على أسر انتباه وتركيز المتعلم لفترة طويلة ، ويتطلب هذا النوع البرمجة لإنشائه ، وبالتالى فهو أكثر تكلفة من الإنفوجرافيك الثابت ، ويراعى عند انشاء الإنفوجرافيك التفاعلى أن نضع فى اعتبارنا قضايا المتصفح ، وتوافق الجهاز ، ولما كان الإنفوجرافيك التفاعلى ليس مطبوعًا فأصبح من السهل إعادة توظيفه ؛ مما يوفر لناشر المحتوى القدرة على الانشاء الديناميكى للمحتوى بسحب البيانات ؛ مما يسمح بتحديث البيانات كلما احتاج الإنفوجرافيك ذلك ، أو السماح للمتعلم بالدخول على البيانات لإضفاء الطابع الشخصى على تصوراته. (فاروق ، الصياد، ٢٠١٦: ١٩)

وفى هذا البحث تم استخدام الإنفوجرافيك الثابت ؛ وذلك لسهولة تعامل المعلمة والطالبات معهما كون هذه التقنية جديدة ، ولم تستخدم من قبل فى المدارس على حد علم الباحثة.

- **مكونات الانفوجرافيك**.

يحدد (الملاح و الحميداوى ، ٢٠١٨ : ٣٣) مجموعة من المكونات الرئيسة للإنفوجرافيك ، وهى:

- العنصر البصرى *Visual Parts*: يتضمن هذا العنصر استخدام الألوان ، الرسوم كالأسهم والأشكال التلقائية والرسوم البيانية ، والصور.
- المحتوى النصى *Contents*: يشمل النصوص المكتوبة والتى ينبغى أن تكون مختصرة ومرتبطة بالعنصر السابق.
- المعرفة أو المفهوم *Knowledege*: وهو ما يميز الإنفوجرافيك ويجعله أكثر من كونه نص وصورة ، وإنما طريقة تقديمه بشكل معين تمثل المفهوم أو المعرفة المراد ايصالها للمتعلم ، كالتسلسل الزمنى أو التفريعات والأجزاء وغيرها.

- **أهمية الإنفوجرافيك وفوائده فى عمليتى التعليم والتعلم**.

تبرز أهمية استخدام تقنية الإنفوجرافيك فى زيادة فاعلية التعلم وتحسين مخرجاته من خلال توفير ارتباط أفضل بين حاجات المتعلمين وبرنامج التعلم من جهة ، والبيانات والمعلومات وربطها بالصور والرموز من جهة أخرى ، وهذا ما أكدته العديد من البحوث والدراسات السابقة ، مثل : دراسة (أبو الدهب، ٢٠١٨) ، دراسة (حكمى، ٢٠١٧) ، دراسة (عبيد، ٢٠١٧)، دراسة (حسان، ٢٠١٦) ، دراسة (فاروق والصياد، ٢٠١٦) ، دراسة (أبو زيد، ٢٠١٦) ، دراسة (عمر، ٢٠١٦) ، دراسة (سالم، ٢٠١٦) ، دراسة (درويش والدخنى، ٢٠١٥) ، (Polman, & Gebre,2015)، ودراسة (سلمان، ٢٠١٤) حيث أوصت تلك الدراسات بضرورة استخدام الإنفوجرافيك لخدمة أغراض العملية التعليمية ، وعرض المحتوى التعليمى بشكل مرئى يسهل استيعابه من جانب المتعلم .

- **مراحل تصميم الإنفوجرافيك التعليمى.**

يحدد كل من (شلتوت، ٢٠١٦ : ١٥٠ -١٥٥) ، (Smiciklas,2012,p30) ، (Sneh,2009,p137) المراحل التى يمر بها تصميم الإنفوجرافيك التعليمى ، وهى:

- المرحلة الأولى : الدراسة والتحليل *Study and Analysis* : وتعنى تحليل الاحتياجات التعليمية الخاصة بالمعلمين والمتعلمين.
- المرحلة الثانية : التصميم *Design* : يتم فى هذه المرحلة تصميم المخطط الشكلى والهيكلى لعناصر الإنفوجرافيك .
- المرحلة الثالثة : الإنتاج *Producation* : يتم فى هذه المرحلة إنتاج النموذج الأولى بتطبيق المخطط الشكلى ، وتبدأ عملية الإنتاج بتجميع العناصر البصرية (الأيقونات ، الأشكال ، والخطوط) .
- المرحلة الرابعة : التقويم *Evaluation* : يتم فى هذه المرحلة التحكيم من قبل الخبراء على الإنفوجرافيك التعليمى وذلك بهدف التأكد من عناصره ، ومدى مطابقة العناصر البصرية مع المحتوى التعليمى المراد تعلمه ، مع التأكيد على تمثيل جميع أجزاء المحتوى التعليمى.
- المرحلة الخامسة : النشر والاستخدام *Publishing and Use* : يتم فى هذه المرحلة البدء فى الاستخدام الميدانى والتطبيق للإنفوجرافيك التعليمى بالإضافة إلى استمرار عملية التقويم والتنقيح المستمر للإنفوجرافيك.

- **المحور الثانى : الوعى بمفاهيم الأمن المائى.**

- **مفهوم الوعى بالأمن المائى.**

تعددت تعريفات الأدبيات العلمية والأدبية التى تناولت مفهوم الوعى بالأمن المائى ، ومنها ما يلى :

تعريف رضوان (٢٠٠٥: ٦١٨) الوعى بالأمن المائى بأنه " توافر القدر المناسب من الحقائق والمفاهيم المرتبطة بمشكلات المياه وخصائصها ومواردها ، والتحديات والمشكلات الناتجة عن ندرتها وتلوثها ، مما يساعد الفرد على ضرورة الالتزام بالسلوك الرشيد فى التعامل مع الموارد المائية والحفاظ عليها".

ويعرفه تقرير التنمية الإنسانية عام ٢٠٠٦م بأنه " الحرص على أن يكون لدى كل شخص مصدر يعتمد عليه للحصول على مياه مأمونة بالقدر الكافى وبالسعر المناسب ، حتى يتمكن من أن يعيش حياة ينعم فيها بالصحة والقدرة على الإنتاج ، مع الحفاظ فى نفس الوقت على النظم الايكولوجية التى توفر المياه".(تقرير التنمية الإنسانية لعام ٢٠٠٦: ٣).

كما عرفه فرج الله (٢٠١٠: ١١٢) بأنه " إدراك واحساس المتعلم بالوضع الحالى والمستقبلى لموارد المياه ، وما يتصل بها من مشكلات ، ودوره نحو ترشيد استهلاكها والحفاظ عليها بشكل يسمح باستمرار منفعتها لأقصى حد ممكن". وتتفق الباحثة مع التعريفات السابقة لشمولها الجوانب الثلاثة للوعى بالأمن

المائى ، وبناء على ذلك يمكن تعريف الوعى بالأمن المائى إجرائيًا بأنه : " القدرة على توفير المياه بكميات كافية كمًا ونوعًا ، واستخدامها فى الشرب والرى والصناعة ، والسعى بكل السبل للبحث عن موارد مائية جديدة وتطويرها ، ورفع طاقات استثمارها لتأمين التوازن بين الموارد المائية المتاحة والطلب المتزايد عليها".

- **أبعاد الوعى بمفاهيم الأمن المائى.**

يحدد كل من (فرج الله ، ٢٠١٠ : ٤٣ -٤٥)، (Andrews,1995,p56-58) ، مجموعة من الأبعاد التى يتضمنها الوعى بالأمن المائى ، وهى:

- البعد المعرفى : حيث يبدأ الوعى بالأمن المائى بمعرفة المتعلم مكونات بيئته المائية ، والمفاهيم والأحداث المتعلقة بها ، مع الأخذ فى الاعتبار خبرات المتعلم السابقة ومعلوماته ومعارفه التى اكتسبها أثناء تفاعله مع الآخرين ، ومع بيئته المائية ، وهذا يعنى أن المتعلم ذا الخبرات الأوسع والمعلومات الأوفر مؤهل لأن يكون لديه وعى بالأمن المائى وقضاياه ومشكلاته ، ويمكن تحقيق ذلك عن طريق تنمية الوعى بالمفاهيم المتعلقة بالأمن المائى ، مثل : نوعية المياه – السياسة المائية – الكفاية – تسعير المياه – ندرة المياه – المياه المستدامة – خط الفقر المائي – اليوم صفر*Day Zero Water* – المياه الافتراضية – ميزان المياه الافتراضية – تجارة المياه الافتراضية - البصمة المائية (الزرقاء – الخضراء – الرمادية) بشكل تدريجى ، من خلال المناهج الدراسية التى تتخذ البيئة ميدانًا لها ، مثل : مناهج الدراسات الاجتماعية عامة ، والجغرافيا خاصة ، ومناهج العلوم ، والتربية البيئية. (ابراهيم ، ٢٠٠٢ : ١٥٠).
- البعد الوجدانى : إن تنمية الجوانب الوجدانية لا يقل أهمية عن تنمية الجوانب المعرفية ، حيث أن تأثير المعلومات على احساس المتعلم وعواطفه ، يؤثر على تكوين اتجاهاته وقيمه نحو قضايا الأمن المائى ، بهدف المساعدة فى الحفاظ على المياه ، والمشاركة مع الآخرين فى حماية الموارد المائية وصيانتها.
- البعد المهارى (الأدائى) : هو محصلة للبعدين المعرفى والوجدانى ، وفيه ينتهج الطالب سلوكا رشيدًا نحو البيئة المائية ، وهذا السلوك منبثق عن معرفته الواعية التى تشكلت فى البعد المعرفى ، وإحساسه العميق بقضايا المياه ومشكلاتها ومسئوليته الشخصية نحو علاج تلك المشكلات ، والتى تشكلت فى البعد الوجدانى.

- **مراحل تنمية الوعى بمفاهيم الأمن المائى.**

تمر عملية تنمية الوعى بمفاهيم الأمن المائى بعدة مراحل ، وتتمثل فيما يلى : (فرج الله ، ٢٠١١ : ١٢٥ -١٢٦)

- المرحلة التمهيدية : يتم فى هذه المرحلة تحديد ما لدى الطالبات من معارف ومفاهيم وسلوكيات متصلة بموضوع الوعى ، وذلك لضمان توكيد الفكرة المراد تعلمها.
- مرحلة التكوين : يتم فى هذه المرحلة تحديد المراحل المناسبة لتكوين الوعى لدى الطالبات ، بحيث تستهدف إثارة الدافعية لدى الطالبات .

- مرحلة التطبيق : تعد هذه المرحلة نتاج المواقف المناسبة كمًا وكيفاً للطالبات كى يطبقن ما سبق تعلمه من مفاهيم ، وذلك للتأكيد على أن ما حدث من تعلم له أثار باقية ومؤثرة فى عقل ووجدان وسلوكيات الطالبات.
- مرحلة التثبيت : تهتم هذه المرحلة بعملية إثراء لما سبق تعلمه وتكوينه من المفاهيم ، ويجب على المتعلم فى هذه المرحلة أن يخطط مواقف جديدة تعمل على تعزيز وتدعيم ما سبق تعلمه.
- مرحلة المتابعة : يتطلب فى هذه المرحلة من المعلم أن يقوم بتخطيط مجموعة من الأنشطة الجديدة التى تشارك فيها الطالبات ، وتستهدف هذه الأنشطة تهيئة مواقف تساعد الطالبات دائمًا على ممارسة ما سبق تعلمه ، وهو ما يمثل دعمًا وإثراءً للخبرات التى مرت بها الطالبات وتعلمن منها ، وما ينتج عنها من وعى راسخ فى شخصيتهن.

- **الطريقة والإجراءات** :

يتناول هذا الجزء الإجراءات التى اتبعها البحث ، وتشمل منهج الدراسة ووصف عينة البحث وبناء أدوات البحث المتمثلة فى : " اختبار مفاهيم الأمن المائى فى مادة جغرافية التنمية ، وقائمة مفاهيم الأمن المائى المراد تنميتها لدى الطالبات" ، والكشف عن مدى صدق وثبات هذه الأدوات ، والوصف التفصيلى للتجربة والمعالجات الإحصائية ، وفيما يلى تفصيل ذلك:

- **أولاً : مجموعة البحث** :

تم اختيار مجموعة من طالبات الصف الثانى الثانوى العام بمدرسة أم المؤمنين الثانوية بنات التابعة لإدارة حلوان التعليمية بمحافظة القاهرة ، وبلغ عدد أفراد العينة (٧٩) طالبة منهم (٤٠) طالبة يمثلون طالبات المجموعة التجريبية ، و(٣٩) طالبة يمثلون طالبات المجموعة الضابطة ، والجدول (١) يوضح ذلك :

جدول (١) توزيع أفراد عينة البحث

البيان	العدد	النسبة
المجموعة التجريبية	٤٠	٥٠,٦٪
المجموعة الضابطة	٣٩	٤٩,٤٪
المجموع	٧٩	١٠٠٪

- **ثانياً : أدوات البحث** :

- **إعداد قائمة مفاهيم الوعي بالأمن المائي** :

وتتمثل فيما يلى :

- الهدف من بناء القائمة : تحديد المفاهيم الرئيسة والمفاهيم الفرعية المتعلقة بالوعي بالأمن المائي التى ينبغي توافرها فى وحدة جغرافية التنمية وموارد البيئة .
- مصادر اشتقاق القائمة : نظراً لعدم وجود قائمة بمفاهيم الوعي بالأمن المائي التى ينبغي توافرها فى منهج جغرافية التنمية ، كان ضرورياً إعداد قائمة بتلك المفاهيم ، ولتحقيق ذلك تم الرجوع إلى المصادر المختلفة لتحديد تلك المفاهيم .

- وضع القائمة فى صورتها الأولية : من خلال المصادر السابقة ثم وضع قائمة مبدئية بمفاهيم الوعي بالأمن المائي المراد تنميتها لدى طالبات الصف الثاني الثانوي فى مادة جغرافية التنمية ، وما تشمل عليه من مفاهيم رئيسة ، وما يندرج تحتها من مفاهيم فرعية ، وقد قسمت القائمة إلى : مفاهيم متعلقة بالموارد المائية عامة ، وتشمل (٨) مفاهيم فرعية ، ومفاهيم متعلقة بأساليب إدارة الموارد المائية العذبة ، وتشمل (٦) مفاهيم فرعية ، ومفاهيم متعلقة بالوعي بالأمن المائي ، وتشمل (١١) مفهوم فرعى ، وفى ضوء ما سبق ثم التوصل إلى قائمة أولية بمفاهيم الوعي بالأمن المائي المراد تنميتها لطالبات الصف الثاني الثانوي العام (الشعبة الأدبية) تمهيداً لعرضها على السادة المحكمين لإبداء الرأي فيها ، وتحديد مدى صلاحيتها للاستخدام.
- وضع القائمة فى صورتها النهائية : بعد عرض القائمة على السادة المحكمين ظهرت القائمة بصورتها النهائية حيث لم يبدى أى من السادة المحكمين تعديلات عليها ، وبالتالى أصبحت القائمة صالحة لغرض البحث.

• **اختبار مفاهيم الوعي بالأمن المائي (إعداد الباحثة)**:

- هدف الاختبار : يهدف الاختبار قياس مدى إلمام الطالبات بالمفاهيم المتعلقة بالوعي بالأمن المائي .
- حدود الاختبار: اقتصر الاختبار على قياس أداء الطالبات فى المفاهيم المتعلقة بالوعي بالأمن المائي .
- إعداد جدول مواصفات الاختبار : تم إعداد اختبار مفاهيم الوعي بمفاهيم الأمن المائي بصورته الأولية ، وتكون الاختبار من (٣٢) مفردة (جدول ٢) ، وقد تم صياغة مفردات الاختبار فى صورة اختيار من متعدد ، فى صورته الأولية تمهيداً لعرضه على السادة المحكمين لإبداء الرأي فى مدى صلاحيته.

جدول (٢) : جدول مواصفات اختبار مفاهيم الوعي بالأمن المائي فى وحدة جغرافية التنمية وموارد البيئة

الدروس	الأسئلة والدرجات	المستويات			مجموع الأسئلة	مجموع الدرجات	الوزن النسبي للموضوع
		تذكر	فهم	تطبيق			
الدرس الأول	الأسئلة	٢	٤	٢	٨	١٤	٢٥٪
	الدرجات	٢	٨	٤			
الدرس الثاني	الأسئلة	٤	٦	٢	١٢	٢٠	٣٧,٥٪
	الدرجات	٤	١٢	٤			
الدرس الثالث	الأسئلة	٤	٦	٢	١٢	٢٠	٣٧,٥٪
	الدرجات	٤	١٢	٤			
مجموع الأسئلة					٣٢		
مجموع الدرجات						٥٤	
الوزن النسبي للأهداف		٣٤,٤٪	٤٦,٩٪	١٨,٧٪			١٠٠٪

- تحديد تعليمات الاختبار: تم إعداد صفحة فى الاختبار تتناول التعليمات الموجهة للطالبات ، واستخدمت فى توضيح طبيعة الاختبار وكيفية الإجابة عنه ، وقد روعي أن تكون التعليمات واضحة ودقيقة بحيث تستطيع الطالبات من خلالها القيام بما هو مطلوب منهن دون غموض أو لبس.
- طريقة تصحيح الاختبار: تم حساب التقدير الكمى لمفردات الاختبار من خلال عرضه على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين فى مجال المناهج وطرائق تدريس الجغرافيا وعلم النفس ، للتعرف على أرائهم فى الدرجات التى

تم وضعها ، وكانت الدرجة النهائية للاختبار(٥٤) درجة ، فقد تم احتساب درجة واحدة عن كل فقرة خاصة بمستوى التذكر ، ودرجتان لكل فقرة خاصة بمستوى الفهم ، ودرجتان لكل فقرة خاصة بمستوى التطبيق.

- صدق الاختبار: للتأكد من صدق الاختبار تم الاعتماد على صدق المحكمين ، حيث قامت الباحثة بعرض الاختبار بصورته الأولية على عدد من السادة المحكمين تخصص مناهج وطرق تدريس الجغرافيا وعلم النفس ، وفى ضوء الملاحظات التى أبداها السادة المحكمون ، وأشار بعض المحكمين إلى تعديل صياغة بعض المفردات وهى (٧،١٢،١٤،١٨،٢٥،٢٧،٢٨،٢٩،٣٢) ، وبقيت فقرات الاختبار (٣٢) فقرة ، وتمت صياغته بصورته النهائية بعد إجراء التعديلات التى أبداها السادة المحكمين.
- حساب زمن اختبار مفاهيم الوعى بالأمن المائى : قامت الباحثة بتجريب الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) طالبة من طالبات الصف الثانى الثانوى ، حيث تم اختيارهن من خارج عينة الدراسة بذات المدرسة ، حيث تم حساب زمن الاختبار عن طريق المتوسط الحسابى ، حيث تم حساب زمن أول خمس طالبات أجابوا على الاختبار ، مضافًا إليه زمن آخر خمس طالبات أجابوا عليه مقسومًا على عددهن ، فكانت المدة الزمنية التى استغرقتها الطالبات تساوى (٤٥) دقيقة.
- ثبات اختبار مفاهيم الوعى بالأمن المائى: قامت الباحثة بحساب معامل ثبات اختبار مفاهيم الوعى بالأمن المائى فى وحدة جغرافية التنمية وموارد البيئة المقررة على طالبات الصف الثانى الثانوى ٢٠١٩/٢٠٢٠م ، بالطريقتين التاليتين:
  - ✓ طريقة التجزئة النصفية : تم حساب معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية (١٦) فقرة ، ودرجات الفقرات الزوجية (١٦) فقرة ، والمكونة لإختبار مفاهيم الوعى بالأمن المائى فى وحدة جغرافية التنمية وموارد البيئة فى صورته النهائية ، وقد بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين النصفين (٠,٨٠١) ، ثم استخدم معادلة سبيرمان لتعديل طول الاختبار بسبب كون عدد الفقرات زوجيًا (النصفيين متساويين) ، وقد بلغت (٠,٨٨٩) وهى قيمة مقبولة علميًا ، الأمر الذى يدل على درجة جيدة من الثبات تفى بمتطلبات البحث.
  - ✓ طريقة كودر – ريتشارد سون الصيغة ٢٠ : تم حساب معامل ثبات الاختبار بإستخدام معامل كورد – ريتشارد سون ٢٠ ، وبلغت قيمته (٠,٩٢٦) وهى قيمة مقبولة وتدل على مستوى جيد من الثبات ، وتفى بمتطلبات تطبيقه على أفراد عينة البحث.

- **ثالثًا : التطبيق القبلى لأدوات البحث :**

التطبيق القبلى لاختبار مفاهيم الوعى بالأمن المائى : للتحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية فى اختبار مفاهيم الوعى بالأمن المائى فى وحدة جغرافية التنمية وموارد البيئة ، تمت المقارنة بين أداء طالبات المجموعة الضابطة ، وطالبات المجموعة التجريبية على اختبار مفاهيم الوعى بالأمن المائى فى التطبيق القبلى ، والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣) :اختبار (ت) للفرق بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق القبلى لاختبار مفاهيم الوعى بالأمن المائى

نوع الاختبار	المجموعة	العدد	متوسط الدرجات	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
اختبار مفاهيم الوعى بالأمن المائى	التجريبية	٤٠	٦,٦٢٣	١,٨٦٤	١,٤٩٤	غير دالة
	الضابطة	٣٩	٦,٠٥٢	١,٥٤٠		
قيمة (ت) الجدولية، عند مستوى دلالة ٠,٠٥=٢,٠٠ وعند مستوى دلالة ٠,٠١=٢,٦٦						

يتبين من الجدول (٣) عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسطى درجات طالبات المجموعة الضابطة ، مما يؤدى إلى تكافؤ المجموعتين فى اختبار مفاهيم الوعى بالأمن المائى.

- **رابعًا : تدريس الوحدة المعاد صياغتها باستخدام نمط الإنفوجرافيك المتحرك:**

بعد تطبيق أدوات البحث قبليًا وضبط متغيرات البحث تم تدريس الوحدة المعاد صياغتها باستخدام نمط الإنفوجرافيك الثابت ، والتدريس للمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة ، واستمر التدريس لمدة شهر بدءًا من شهر ديسمبر حتى نهاية شهر ديسمبر للعام الدراسى ٢٠١٩/٢٠٢٠م ، بمدرسة أم المؤمنين الثانوية بنات ، التابعة لإدارة حلوان التعليمية ، بمقدار (٨ حصص) ومدة كل منها (٤٥دقيقة) ، وبمعدل حصتان أسبوعيًا ، وبعد الإنتهاء من التدريس قامت الباحثة بتطبيق أدوات البحث بعديًا ، والتوصل إلى نتائج البحث بإستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

- **خامسًا : نتائج البحث :**

- **نتائج الفرض الثانى الذى ينص على :**

" توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية ، ومتوسطى درجات طالبات المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لإختبار مفاهيم الوعى بالأمن المائى " ، وللتحقق من صحة الفرض تمت مقارنة متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية ، ومتوسطى درجات طالبات المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار مفاهيم الوعى بالأمن المائى بإستخدام اختبار(ت) للكشف عن الفروق بين مجموعتين مستقلتين ، كما يوضح الجدول (٤):

جدول (٤): اختبار (ت) للفرق بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار مفاهيم الوعى بالأمن المائى

نوع الاختبار	المجموعة	العدد	متوسط الدرجات	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
اختبار مفاهيم الوعى بالأمن المائى	التجريبية	٤٠	٦٩,١٣٩	٨,٧٣٧	٩,٠٣٤	دالة
	الضابطة	٣٩	٥١,٦١٦	٨,٥١٤		
قيمة (ت) الجدولية، عند مستوى دلالة ٠,٠٥=٢,٠٠ وعند مستوى دلالة ٠,٠١=٢,٦٦						

يتبين من الجدول (٤) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى أقل من (٠,٠١) بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية التى درست الوحدة باستخدام نمط الإنفوجرافيك الثابت، ومتوسطى درجات طالبات المجموعة الضابطة التى درست بالطريقة التقليدية فى التطبيق البعدى على أبعاد اختبار مفاهيم الوعى

بالأمن المائى ، وتعزى هذه النتيجة إلى أن التدريس بإستخدام نمط الإنفوجرافيك الثابت ، ساعد على أن تكون لدى الطالبات القدرة على طرح التساؤلات والإجابة عليها ، ووصف وشرح المفاهيم المحددة ، وساعد ذلك على تنمية مفاهيم الوعى بالأمن المائى ، وهذا يتفق مع ما أكدته العديد من الدراسات مثل : دراسة (أبو الدهب، ٢٠١٨) ، دراسة (حكمى، ٢٠١٧) ، دراسة (عبيد، ٢٠١٧)، دراسة (حسان، ٢٠١٦) ، دراسة (فاروق والصياد، ٢٠١٦) ، دراسة (أبو زيد، ٢٠١٦) ، دراسة (عمر، ٢٠١٦) ، دراسة (سالم، ٢٠١٦) ، دراسة (درويش والدخنى، ٢٠١٥) ، (Polman, & Gebre,2015)، ودراسة (سلمان، ٢٠١٤).

ويمكن أن تكون الوحدة المعاد صياغتها باستخدام نمط الإنفوجرافيك الثابت قد أتاحت جوًا من المتعة والتشويق من خلال احتواءها على قدر كبير من المفاهيم والحقائق الجغرافية الخاصة بالأمن المائى، وعرضها بشكل منطقى ، وتقديم المفاهيم حسب رغبة الطالبات ، وتزويدهن بالتغذية الراجعة الفورية التى تعينهم على تحديد وضعهم والتوجه بهم نحو الهدف المنشود ، بحيث تسهم فى اكساب الطالبات مفاهيم الوعى بالأمن المائى ، وتوفر فرصة للتعمق وفهم الموضوعات مجال البحث بطريقة أوسع ، والإطلاع على المفاهيم الخاصة بالوعى بالأمن المائى من مصادرها الأصلية ، كما أن توافر المعلومات الإثرائية العديدة أدى إلى امتلاك طالبات المجموعة التجريبية لها وتنظيمها ، والإستعانة بها عند إجابتهم على اختبار مفاهيم الوعى بالأمن المائى ، ونتج عن ذلك تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة ، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات مثل : دراسة (أبو الدهب، ٢٠١٨) ، دراسة (حكمى، ٢٠١٧) ، دراسة (عبيد، ٢٠١٧)، دراسة (حسان، ٢٠١٦) حيث أكدت أن استخدام الإنفوجرافيك الثابت يؤدى إلى زيادة المشاركة الفعالة للطالبات عبر عملهم فى مجموعات الأمر الذى وفر لهن فرص تبادل الأراء والأفكار ، مما حفزهم على التعاون النشط الذى قادهم إلى معارف جديدة تمكنوا من خلالها من بناء مكون معرفى مكنهم من استكشاف المعرفة المتجددة بعقلية ناقدة ، وهذا قادهم إلى الابتعاد عن تلقى المعرفة بالطريقة التقليدية بشكل مسلم بها.

- **سادسًا** : **توصيات البحث** :

- إعداد أدلة لمعلمى الدراسات الإجتماعية عامة ، ومعلم الجغرافيا خاصة ، تتضمن دروسًا معدة باستخدام نمط الإنفوجرافيك المتحرك.
- تضمين كتب الدراسات الإجتماعية عامة ، والجغرافيا خاصة ، ببعض مفاهيم الوعى بالأمن المائى لما لها من خطورة على الأمن القومى.
- عقد ورش عمل لتدريب معلمى الجغرافيا أثناء الخدمة على أساليب واستراتيجيات تعزز على تنمية مفاهيم الوعى بالأمن المائى.
- ضرورة الإهتمام بتنفيذ العديد من الأنشطة الصفية واللاصفية لتنمية التحصيل فى مادة الجغرافيا وتعزز الاتجاه نحو دراسة مادة الجغرافيا لدى طلاب المراحل الدراسية المختلفة.

- **سابعًا : مقترحات البحث :**

- دراسة أثر توظيف استراتيجيات تدريسية حديثة لتنمية الوعى بالأمن المائى لدى الطلاب فى صفوف دراسية مختلفة.
- دراسة أثر المستحدثات التكنولوجية ، وتصحيح المفاهيم الجغرافية الخاطئة المتعلقة بالأمن المائى لدى الطلاب فى مراحل تعليمية مختلفة.

- **مراجع البحث :**

- **أولا : المراجع العربية .**

- إبراهيم ، لبنى.(٢٠١٠). **أثر استخدام المدخل البصرى المكانى فى الجغرافيا على التحصيل وتنمية بعض مهارات التفكير الجغرافي لدى طلاب الصف الأول من المرحلة الثانوية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الزقازيق ، جمهورية مصر العربية.
- أبو الدهب، محمود.(٢٠١٨).تصميم بيئة تعلم عبر الويب قائمة على الإنفوجرافيك الثابت (الرأسي – الأفقي) وأثرها فى تنمية مهارات تصميم واجهات المستخدم لدى طلاب قسم المعلومات.**المؤتمر الرابع والعشرون لجمعية المكتبات المتخصصة "البيانات الضخمة وآفاق استثمارها : الطريق نحو التكامل المعرفي".**الرياض.المملكة العربية السعودية.مارس ٢٠١٨.
- بخيت،أحمد.(٢٠١٣). **فاعلية استخدام المدخل المنظومى فى تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية التحصيل والحفاظ على المياه لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية** . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة جنوب الوادى ، كلية التربية ، الغردقة ، مصر.
- تقرير التنمية البشرية العربية.(٢٠١٨).**تحديات أمن الإنسان فى البلدان العربية**.برنامج الأمم المتحدة.المكتب الإقليمي للدول العربية.بيروت.كركى للنشر.
- الجزار، نجفة.(٢٠٠٥).**أثر برنامج مقترح للتربية المائية فى تنمية المفاهيم المائية والوعى بقضايا المياه لدى طلاب كلية التربية**.مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، جامعة عين شمس ، كلية التربية، مصر.
- حسان السيد ، أمل.(٢٠١٦).**أثر اختلاف أنماط التصميم المعلوماتى (الإنفوجرافيك) على التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم الجغرافيا بالمرحلة الإعدادية واتجاهاتهم نحو المادة** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية النوعية ، جامعة عين شمس.
- حكمي،حليمة.(٢٠١٧).مستوى وعى معلمات الرياضيات فى مدينة الرياض لمفهوم الإنفوجرافيك ودرجة امتلاكهن لمهاراته.**مجلة كلية التربية**.جامعة بنها.مصر.المجلد ٢٨.العدد١٠٩.
- درويش ، محمد.(٢٠١٦).فعالية استخدام تقنية الإنفوجرافيك على تعلم الأداء المهارى والتحصيل المعرفى لمسابقة الوثب الطويل ، **المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضة** ، مصر ، العدد (٧٧).
- درويش ، والدخنى.(٢٠١٥).نمطا تقديم الإنفوجرافيك (الثابت – المتحرك) عبر الويب وأثرهما فى تنمية مهارات التفكير البصرى لدى أطفال التوحد واتجاهاتهم نحوه ، **مجلة تكنولوجيا التعليم** ، القاهرة ، العدد(٢) ، مجلد (٢٥).
- الدمياطى، نادية.(٢٠٠٩).المؤسسات التربوية ودورها فى تنمية الوعى المائى.**مجلة التربية**.مصر.
- الدمياطى،نادية.(٢٠٠٩).المؤسسات التربوية ودورها فى تنمية الوعى المائى.**مجلة التربية**.مصر.
- رضوان،إيزيس.(٢٠٠٥). **فاعلية برنامج للأنشطة اللاصفية فى العلوم لتنمية الوعى المائى لدى تلاميذ التعليم الأساسى**.المؤتمر العلمى التاسع : معوقات التربية العلمية فى الوطن العربى – التشخيص والحلول.الجمعية المصرية للتربية العلمية.جامعة عين شمس ،٣١يوليو – ٣ أغسطس.

- زوين، سها.(٢٠٠٧).**فاعلية مدخل القضايا المعاصرة فى تدريس الجغرافيا على تنمية الوعي المائي والتحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية**.رسالة ماجستير غير منشورة.كلية التربية.جامعة عين شمس.
- سلمان محمد ، سهام.(٢٠١٤).فعالية برنامج تدريبى مقترح فى تنمية مهارات تصميم الخرائط الذهنية الالكترونية من خلال تقنية الإنفوجرافيك ومهارات الثقافة البصرية لدى المعلمات قبل الخدمة ، **مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس** ، مصر، العدد(٤٥) ، الجزء(٤).
- شلتوت ، محمد.(٢٠١٦).**الإنفوجرافيك من التخطيط إلى الإنتاج** ، الرياض ، المملكة العربية السعودية ، وكالة أساس للدعاية والإعلان.
- صبحي ، عاصم.(٢٠١٨).**الأمن المائي خطوة نحو تحقيق الأمن القومي**.دار المسيرة.عمان.الأردن.
- عبيد ، عبير.(٢٠١٧).**فاعلية توظيف تقنية الإنفوجرافيك (الثابت – المتحرك) فى تنمية مهارات حل المسألة الوراثية فى العلوم الحياتية لدى طالبات الصف العاشر الأساسى بغزة** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الاسلامية ، غزة.
- العرفج ، صباح.(٢٠٠١).**فاعلية وحدة مقترحة فى الاقتصاد المنزلى قائمة على البنائية لتنمية بعض المفاهيم والمهارات الحياتية المتعلقة بالتربية المائية لدى تلميذات الصف السادس الإبتدائى**.رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة الملك فيصل.الإحساء.المملكة العربية السعودية.
- علام،عباس.(٢٠٠٣).تصور مقترح لمناهج الدراسات الاجتماعية فى مرحلة التعليم الأساسى فى ضوء قضايا المياه.**مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس**.الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس،العدد٩٠،نوفمبر٢٠٠٣.
- عمر، عاصم.(٢٠١٦).فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على الإنفوجرافيك فى اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير البصرى والاستمتاع بتعلم العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى ، **مجلة التربية العلمية** ، مصر ، العدد(٤) ، مجلد(١٩).
- عمران ، خالد.(٢٠٠٨).فاعلية برنامج مقترح قائم على المدخل القصصى على تدريس الدراسات الاجتماعية لتحقيق بعض أهداف التربية المائية والمعتقدات البيئية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية.**المجلة التربوية**.كلية التربية.جامعة سوهاج.مصر،العدد٢٤ يناير.
- عمران ، محمد.(٢٠٠٨).**التنمية المستدامة وأهدافها ودور تقنية المعلومات والاتصالات فيها**.الموسوعة العربية للمعرفة من أجل التنمية المستدامة.جامعة الدول العربية.القاهرة.
- غريب ، فاطمة.(٢٠١١).فاعلية برنامج مقترح لتنمية وعى طفل الروضة بأهمية المحافظة على الموارد المائية فى ضوء متطلبات العصر من خلال بعض الأنشطة الموسيقية والأغانى المبتكرة.**المؤتمر العلمى السنوى العربى السادس- الدولى الثالث : تطوير برامج التعليم العالى النوعى فى مصر والوطن العربى فى ضوء متطلبات عصر المعرفة**.كلية التربية النوعية.جامعة المنصورة.مصر.١٣-١٤ أبريل.العدد٣.
- فاروق حسن ، والصياد .(٢٠١٦).فاعلية أنماط مختلفة لتقديم الإنفوجرافيك التعليمى فى التحصيل الدراسى وكفاءة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات تعلم الرياضيات ، **مجلة تكنولوجيا التربية** ، العدد ٢٧.
- فرج الله ، وليد.(٢٠٠٦). **فاعلية وحدة مقترحة فى الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض المفاهيم المائية والوعى المائى لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي**.رسالة ماجستير غير منشورة.كلية التربية.جامعة سوهاج.
- اللقانى ، أحمد وحسن ، فارعة.(١٩٩٩).**التربية البيئية بين الحاضر والمستقبل**.الطبعة الأولى.عالم الكتب.القاهرة.مصر.
- معروف ، موفق.(٢٠١٠).**مستوى الوعى المائى لدى الطلبة معلمى العلوم بكليات التربية فى الجامعات الفلسطينية بغزة**.رسالة ماجستير منشورة.كلية التربية.الجامعة الإسلامية.غزة.
- الملاح ، تامر، والحميداوى ، ياسر.(٢٠١٨).**الإنفوجرافيك التعليمى**.دار السحاب للنشر والتوزيع.القاهرة.مصر.

• **ثانياً : المراجع الأجنبية .**

- Kos, B.A&Sims, E. (2014).**Infographics: The News 5- Paragraph Essay**, Rocky Mountain Celebration of Women in Computing. Laramie, WY, USA.
- Lankow,J.,Crooks,R.,&Ritchie,J. (2012).**Infographics: The Power of Visual Storytelling.** Hoboken, NJ,USA: John Wiley & Sons. Retrieved in 3-2-2016/3/form http//www.ebrary.com.
- Norman.R.R (2010).Picture this: Processes Prompted by Graphics in Information Text. **Literacy Teaching and Learning**, vol14 (1, 2).
- Ozdamli, F.Kocakoyuna, S.Sahina, T. &Akdaga, S. (2016). **Statistical Reasoning of Impact of Infographics on Education**.Procedia Computer Science,(102).
- Polman,J.L.,&Gebre,E.H. (2015).Towards Critical Appraisal of Infographics as Scientific Inscriptions**.Journal of Research in Science Teaching,52(6),868893**
- Ree,K. (2013).**What Make An Infographic Cool ?**. Retrieved March,18,2015,form cool Infographics:http://www.coolinfographics. com/blog/201617/4//kim-ress-and-diocitrarowhat-makes-an-infographic-cool.html.
- Smiciklas, M. (2012). **The Power of Infographics: Using Pictures to Communicate and Connect with Your Audiences (1st.ed)**, USA.
- Sneh,R. (2009).**The Anatomy of An Infographic 5 Step to Create Apowerful Visual**, Rocky Mountain Celebration of Women in Computing. Laramie, WY, Canda.
- Yildirim. (n.d)(2016).Infographics for Educational Purposes: Their Structure, Properties and Reader Approaches.TOJET: **The Turkish Online Journal of Educational Technology**, vol15, Issuse, 3.
- Zwitter, Andrej. (2017).**Human Security, Law and the Prevention of Terrorism**, Simultaneously.Puplised in the USA and Canada. First Publised.2011.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثامن :

الإصلاح التربوي في المملكة العربية السعودية : دراسة تحليلية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

إعداد :

أ / نايف بن راشد الرحيلي

باحث دكتوراه بقسم أصول التربية بكلية التربية

جامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية

الإصلاح التربوي في المملكة العربية السعودية : دراسة تحليلية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

أ / نايف بن راشد الرحيلي
باحث دكتوراه بقسم أصول التربية بكلية التربية
جامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:
هدف البحث إلى تقديم دراسة تحليلية للإصلاح التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال مدخل تحليل المضمون النوعي باستخدام الطريقة الاستنباطية في تحليل البيانات. توصلت الدراسة إلى أن النظام التربوي في المملكة العربية السعودية حظي على مدى تاريخه الطويل بالعديد من البرامج والمشاريع الإصلاحية التطويرية التي استهدفت بعضها المنظومة التربوية بكاملها والبعض الآخر تناول أحد جوانبها. وأن رؤية المملكة ٢٠٣٠ تسعى لإصلاح النظام التربوي من خلال مواصلة الاستثمار في التعليم والتدريب، وضمان التعليم الجيد والمنصف والشامل للجميع مدى الحياة. كما أن النظام التربوي يواجه تحديات في تحقيق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠، على سبيل المثال ضعف البيئة التعليمية المحفزة على الإبداع والابتكار، وضعف المهارات الشخصية ومهارات التفكير الناقد لدى الطلاب، وضعف بنية الاستثمار في التعليم الأهلي والصورة النمطية السلبية تجاه مهنة التعليم وتدني جودة المناهج، والاعتماد على طرق تدريس تقليديةٍ. وأوصى البحث بضرورة تجديد وتحديث الأنظمة واللوائح التربوية بحيث تكون عاملاً مساعداً لبرامج ومشاريع الإصلاح التربوي، ورافداً لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠. وإتاحة الفرصة لمؤسسات ومنظمات المجتمع المدني والقطاع الخاص للمشاركة في برامج ومشاريع الإصلاح التربوي بطريقة تجعلهم شركاء في عملية البناء والإصلاح والتنمية.

الكلمات المفتاحية: الإصلاح – الإصلاحالتربوي – رؤيةالمملكة العربية السعودية ٢٠٣٠

Educational Reform in Kingdom of Saudi Arabia : Analytical study in light of vision of Kingdom's 2030

Naif Rashed Alrehaili

Abstract:
The research aimed to provide an analytical study of educational reform in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the Kingdom's 2030 vision. The study has used the descriptive approach through introduction of a qualitative content analysis using deductive method in data analysis. The study concluded that educational system in the Kingdom of Saudi Arabia underwent for many development reform projects, some of which targeted the entire educational system and others addressed one of its aspect. As well as, The Kingdom's 2030 vision seeks to reform educational system by continuing to invest in education and training, and ensuring quality, fair and inclusive education for all. In addition, educational system faces challenges in achieving goals of Kingdom's 2030 vision, for example weak of educational environment that stimulates creativity and innovation, also weak of personal skills and critical thinking skills of students.

Key Words: Reform - Educational Reform - Vision of the Kingdom 2030.

• **مقدمة**:
يُعد الإصلاح مطلباً ضرورياً في جميع جوانب المجتمع، ويبقى إصلاح الجانب التربوي أهم تلك الجوانب لذلك أن تقدم المجتمع ونهضته وتطوره في جميع

مجالاته يعتمد اعتماد وثيق على كفاءة وفاعلية نظامه التربوي بكافة عناصره، فلا يتقدم المجتمع إلا من خلال نظام تربوي قادر على إكساب أبنائه مهارات التعليم المستقبلية كمهارات التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، وحل المشكلات، والتعاون مع فريق العمل واتخاذ القرار.لذلك فقد عرف النظام التربوي العالمي إصلاحا وتجديدا في بُناه، ومحتواه، وأدواته، وتخطيطه، وكان هذا الإصلاح نتيجة للتطور والتغير الذي شمل جميع المجتمعات، وأصبح مطلبا عاما تشترك فيه جميع الدول المتقدمة والنامية(المطلق، ٢٠٠٨، ص٣٤١).

فالبشرية تعيش اليوم ثورة معرفية معلوماتية وتكنولوجيا لا مثيل لها على مدى التاريخ الإنساني، ولقد أحدثت هذه الثورة في السنوات القليلة الماضية تغييرات عميقة ومتسارعة في جميع نواحي الحياة تمثلت في بروز أنماط جديدة في وسائل وطرق وأدوات التربية والعمل والإنتاج وتبادل الخبرات والمعلومات.ويتضح من خلال استقراء تجارب الدول المتقدمة والنامية أن الهدف من الاصلاحات التربوية هو أن تضمن تلك الدول لنفسها التفوق والسيادة في كافة المجالات: الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسيةوالعلمية، لأنها وجدت أن التربية هي القوة الانتاجية اللازمة لتحسين الدخل، وإيجاد القدرة التنافسية من خلال ثقافة مجتمعية تنطوي على تحديات أساسية وكبيرة لأنظمة التعليم(السليطي، ٢٠٠٢، ص٩).

وقد بادرت المملكة العربية السعودية إلى إصلاح نظامها التربوي من خلال وضع وتبني "رؤية ٢٠٣٠" التي تسعى إلى تحقيق اقتصاد مزدهر للوطن وأبنائه، في العديد من المجالات التعليمية والاقتصادية والاجتماعية والتنموية، وقد جعلت التعليم من أولوياتها الرئيسة إيماناً منها بدوره الفاعل في صنع رأس المال البشري، وتحقيق متطلبات التنمية(العيسى، ٢٠١٦، ص١١). وبناءً على هذه الرؤية سيكون النظام التربوي جزاءً مرتبطاً بنظام اقتصادي واجتماعي شامل من خلال نماذج ومبادرات تعليمية ترتكز جميعها على النهوض بالطالب والمعلم والمنهج، وتحسين البيئة المدرسية.

وتأسيساً على ما سبق يتضح أن الإصلاح التربوي لا يحدث مصادفة أو ارتجالاً، بل إنه إصلاح مفكر فيه، ومخطط له، يخرج كمشروع تلده حاجات المجتمعات، وتبرره الدراسة المنهجية، وتدفع إليه الحاجة إلى التقدم والتطوير،وبناءً على ذلك فإن هذا البحث يسعى إلى تقديم دراسة تحليلية للإصلاح التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.

- **مشكلة البحث وتساؤلاتها**

عملية الإصلاح التربوي ضرورة وليست ترفاً، لتحسين جودة مدخلات وعلميات مخرجات النظام التربوي، وتمكينه من تحقيق أقصى درجات الكفاءة والفاعلية، حتى يؤدي دوره المنوط به على أكمل وجه، وتختلف وتتفاوت دواعي الإصلاح التربوي من نظام لآخر إلا أنها تتفق جميعها في أن من أهم تلك الدواعي التدفق المعرفي والمعلوماتي والتكنولوجي الذي يشهده العالم في عصرنا الحالي. وعلى

مستوى المملكة العربية السعودية تأتي وثيقة سياسة التعليم التي أصبحت قديمة جدا ولا تواكب واقع التعليم المعاصر. ويرى (العيسى، ٢٠١٦، ص٣٢) أن النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية لا يزال دون مستوى الطموح والإمكانات التي وفرت له، ودون مستوى التحديات التي يواجهها الوطن على كافة الأصعدة، ولاتزال مخرجات النظام التعليمي أضعف من أن تواجه تحديات الحاضر والمستقبل التي لن نستطيع مواجهتها من دون بناء نظام تعليمي متمكن وقادر على استيعاب جيل المستقبل بمنظومة من الأهداف الطموحة والبرامج المتكاملة والمناهج العصرية والممارسات التعليمية المبدعة، والبيئة المدرسية الحاضنة، ولذلك فهناك ضرورة لإعادة صياغة الأنظمة والتشريعات والتعليمات المنظمة لقواعده ومفاصله وأجزائه التعليمية والإدارية. وبناءً على ما سبق فإن السؤال الرئيس لهذا البحث يتمثل في: ما واقع الإصلاح التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠؟ ويتفرع من السؤال السابق الأسئلة الفرعية التالية:

- ما نماذج الإصلاح التربوي في الدول المتقدمة والنامية؟
- ما واقع الإصلاح التربوية في المملكة العربية السعودية؟
- ما دور رؤية المملكة ٢٠٣٠ في تحقيق الإصلاح التربوي في المملكة العربية السعودية؟

• أهداف البحث

يهدف البحث إلى تقديم دراسة تحليلية لواقع الإصلاح التربوية في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ ، من خلال ما يلي:

- بيان نماذج من الإصلاح التربوي في الدول المتقدمة والنامية.
- إيضاح واقع الإصلاح التربوية في المملكة العربية السعودية.
- التعرف على دور رؤية المملكة ٢٠٣٠ في تحقيق الإصلاح التربوي في المملكة العربية السعودية.

• أهمية البحث

يكتسب البحث أهميته مما يلي:

- أن خطوات التقدم والتغيير والتطور في هذا الزمن المعاصر تسير بشكل متسارع في جميع جوانب الحياةوتلك الخطوات المتسارعة بحاجة ماسة إلى نظام تربوي متطور على مستوى عالٍي من الكفاءة والفاعلية يتجاوز مجرد نقل المعرفة إلى المتعلم حتى يكون قادراً على مواكبة متغيرات الزمن.
- أن الإصلاح التربوي يعتبر حجر الزاوية لإصلاح أحوال المجتمع الإنساني بجميع جوانبه، إذ أنه يعتبر ضرورة وليس ترفا.
- يقدم البحث مساهمة علمية في التعريف بضرورة الإصلاح التربوي في المملكة العربية السعودية، ودور رؤية المملكة ٢٠٣٠ في تحقيق ذلك الإصلاح.
- يساهم البحث في زيادة وعي المختصين والمهتمين بالشأن التربوي والعاملين في المجال التعليمي في كافة مستوياتهم بأدوارهم في منظومة الإصلاح التربوي.

- يثري البحث المكتبة العربية بهذا النوع من البحوث المتخصصة في مجال الإصلاح التربوي التي سيكون له دور في أن يستفيد منه الجهات المختصة في مجال التربية والتعليم.

• **حدود البحث**:

اقتصر البحث في حدوده الموضوعية على تقديم دراسة تحليلية لواقع الإصلاح التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، وبناءً عليه جاء تقسيم البحث إلى عدة محاور على النحو التالي:

- المحور الأول: نماذج من الإصلاح التربوي للدول المتقدمة والنامية.
- المحور الثاني: واقع الإصلاح التربوي في المملكة العربية السعودية.
- المحور الثالث: دور رؤية المملكة ٢٠٣٠ في تحقيق الإصلاح التربوي في المملكة العربية السعودية.

• **منهجية البحث**:

استخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال مدخل تحليل المضمون النوعي باستخدام الطريقة الاستنباطية في الحصول على البيانات من مصادرها المتوفرة في قواعد البيانات وأوعية النشر التي استطاع الباحث الوصول إليها بهدف دراسةوتحليل محتوى الوثائق والدراسات والأبحاث والأدبيات المنشورة المتعلقة بموضوع البحث الحالي للوصول إلى النتائج والتوصيات المأمولة.

• **مصطلحات البحث**:

- الإصلاح التربوي: يمكن تعريفه إجرائياً بأنه مجموعة العمليات التي تتضمن إدخال تحسينات وتغييرات في النظام التربوي بكافة عناصره ومحتوياته، والذي يؤثر ويتأثر بالأنظمة الأخرى السياسية والاجتماعية والاقتصادية السائدة في المجتمع.
- رؤية المملكة ٢٠٣٠ : هي عبارة عن خريطة طريق لمرحلة جديدة في تاريخ المملكة العربية السعودية، تتمثل في خطة اقتصادية واجتماعية تهدف إلى إعادة هيكلة الاقتصاد الوطني وتطوير المجتمع، وتتبنى العديد من البرامج والمشروعات والمبادرات البناءة التي تعزز الجهود في سبيل تحقيق التنمية المستدامة، وتعتمد على ثلاثة محاور هي المجتمع الحيوي، والاقتصاد المزدهر، والوطن الطموح، تتكامل مع بعضها البعض في سبيل تحقيق الأهداف الكبرى للرؤية.

• **الدراسات السابقة**:

قام الباحث بمسح شامل لما استطاع الوصول إليه من دراسات وأبحاث مُحكمة منشورة في مصادرها تناولت الإصلاح التربوي أو أحد جوانبه بالدراسة والتحليل سواء على مستوى الوطني أو الإقليمي أو الدولي، وفي حدود علم الباحث لم يجد أي دراسة أو بحث سابق تناول موضوع البحث الحالي "الإصلاح التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠" بنفس العنوان والمحتوى الكامل، إلا أن هناك بعض الدراسات والأبحاث القريبة من موضوع بحثه الحالي يمكن الاستفادة منها، وهي على النحو التالي:

تناولت دراسة (عبدالمولى، ٢٠١٨م) "مشاركة المجتمع المدني ودوره في تفعيل تجارب الإصلاح التربوي"، وقد هدفت إلى التعرف على مؤسسات المجتمع المدني واقتراح منهجية علمية لمؤسسات المجتمع المدني في الإصلاح التربوي. وتوصلت إلى أهمية وجود إسهامات عميقة وفعالة لمؤسسات المجتمع المدني في إصلاح المنظومة التربوية.

وقدمت دراسة (Almutairi, 2017) "تصورات لتحسين استقلالية المدرسة في النظام التربوي السعودي" وقد هدفت إلى التعرف على تصورات مديري المدارس الحكومية والخاصة في مدينة تبوك بالمملكة العربية السعودية تجاه الصلاحيات الممنوحة لهم في ممارسة (١٢) سلطة إدارية التي صدرت بموجب قرار من وزارة التعليم صدر في عام ٢٠١١م. وتوصلت إلى أن توجه وزارة التعليم الإصلاحي نحو منح مديري المدارس المزيد من الاستقلالية والصلاحيات في اتخاذ القرار يساهم بشكل إيجابي التوجه نحو الإصلاح التربوي المنشود. وأوصت بالتوسع في تطبيق النظام اللامركزي في إدارة المدارس الحكومية والخاصة لما فيه من تأثير إيجابي على العملية التعليمية بكافة عناصرها.

في حين أن دراسة (المصري، ٢٠١٧م) تناولت "سياسات الإصلاح التربوي في التعليم الجامعي التركي"، وقد هدفت إلى التعرف على سياسات وبرامج ومؤشرات الإصلاح التربوي في التعليم الجامعي التركي في ضوء القوى والعوامل المؤثرة فيه، مع وضع تصور مقترح لتطوير سياسات الإصلاح التربوي في التعليم الجامعي المصري. وتوصلت إلى أن تطوير الإصلاح التربوي ضرورة أساسية لتطوير التعليم الجامعي المصري ودراسة إعادة هيكلة التعليم الجامعي المصري، ودعت إلى العمل على تحقيق سياسات الإتاحة والفاعلية والمرونة والكفاءة والحوكمة والجودة في التعليم الجامعي المصري.

ومن جانب أخر أجرىغانيم(Ganim, 2016) دارسة حول"إصلاح التعليم واحتياجات التطوير المهني للمعلمين: دراسة حالة نوعية"، وقد هدفت إلى التعرف على احتياجات التطوير المهني للمعلمين لتنفيذ سياسات الإصلاح التعليمي. وتوصلت إلى أن هناك العديد من الأسباب التي تجعل المعلمين يقاومون سياسات الإصلاح التعليمي منها افتقار المعلمين إلى المهارات اللازمة والفهم العميق لأفكار الإصلاح التعليمي. وأوصت بضرورة تقديم الدعم التدريبي لتعزيز مهارات وقدرات المعلمين لتنفيذ سياسات الإصلاح التربوي في المدارس.

وناقشت دراسة (فريحات، ٢٠١٤م) "الدور التشاركي لمؤسسات المجتمع في تعزيز الإصلاح المدرسي" وقد هدفت إلى إبراز أهمية دور المشاركة المجتمعية بمختلف مؤسساتها ومنظماتها وأفرادها في الإصلاح المدرسي، وارتباطها بالتطورات المعاصرة والتوجه العالمي الجديد حول مفهوم التعليم للجميع ودعم المجتمع لهذا الاتجاه. وتوصلت إلى أن المجتمع المحلي ممثلا في الأفراد (خبراء ومختصين وقادة مجتمع) يمكن أن يقدموا خبراتهم في مجال التربية والآداب والعلوم وتوظيفها في سبيل

النهوض برسالة المدرسة ومساعدتها على تحقيق أهدافها التربوية والتعليمية من خلال طرق متعددة تتمثل في تقديم المقترحات والآراء عن طريق حلقات النقاش والملتقيات وورش العمل والندوات والمؤتمرات.

أما دراسة (خطاب، ٢٠١٣م) فقد بحثت "التدرج في التغيير والإصلاح التربوي"، وقد هدفت الدراسة إلى الوقوف على عملية التغيير في الإصلاح التربوي من حيث دراسة المنهج والأسباب وأفضل الطرق للتغيير. وتوصلت إلى أن القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة استخدما التدرج في التغيير والإصلاح التربوي في مواقف متعددة ولذلك ينبغي على القائمين على النظم التربوية الأخذ بها.

كما قَدَّم (بلخير، ٢٠١٣م) دراسة حول "انعكاسات الإصلاحات الجديدة للمنظومة التربوية على التحصيل الدراسي للتلاميذ"، وقد هدفت إلى التعرف على أسباب إصلاح المنظومة التربوية، والعوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي للتلاميذ. وتوصلت إلى أن الإصلاحات التربوية تركز على تطوير المناهج وإعداد المعلمين وإدخال التكنولوجيا الحديثة في التدريس وهو ما يرفع من نتائج التحصيل الدراسي للتلاميذ. وأوصت بضرورة ربط الإصلاحات التربوية بطبيعة وثقافة المجتمع.

في حين أن دراسة (هياق، ٢٠١١م) ناقشت "اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر"، وقد هدفت إلى التعرف على اتجاهات الأساتذة في التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي من حيث المناهج الدراسية، والتقويم التربوي، والإدارة المدرسية، وأولياء الأمور، والإعلام التربوي. وتوصلت إلى أن أساتذة المدارس هم حجر الزاوية في تنفيذ عملية الإصلاح التربوي بكافة جوانبها، ولذلك وجب العناية والاهتمام بهم أولا.

وتناولت دراسة (أبو لبن، ٢٠١١م) "أولويات الإصلاح المدرسي كما يراها مديرو المدارس الثانوية بمحافظات غزة وسبل تحقيقها"، وقد هدفت إلى رصد أولويات الإصلاح المدرسي ذات الأهمية المرتفعة في المجتمع الفلسطيني من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة. وتوصلت إلى أن غرس القيم والاتجاهات السليمة في نفوس الطلبة، وتبادل الزيارات الصفية للاستفادة من خبرات الزملاء في تطوير العمل تعتبر من أهم أولويات الإصلاح المدرسي، وأوصت بضرورة دعم برامج التحفيز الذهني من خلال توظيف الطرق والأساليب والاستراتيجيات والأنشطة التدريسية القائمة على التفكير الإبداعي.

- **أولاً: نماذج من الإصلاح التربوي في الدول المتقدمة والنامية**

لا خلاف أن الإصلاح التربوي لن يُكتب له النجاح إلا إذا كان نابعاً من طبيعة وفلسفة وقيم ومبادئ المجتمع الذي وُجد فيه ومن حاجات أفراده، ولكن ذلك لايمنع أي مجتمع من الاستفادة من تجارب وخبرات المجتمعات الأخرى في عالم أصبح اليوم كالقرية الصغيرة في ظل الثورة المعرفية والتكنولوجية. إن الاطلاع على تجارب وخبرات الأخرين يشكل مجالا خصبا للمقارنة والدراسة والتحليل

والنقد بهدف الاستفادة من الإيجابيات والابتعاد عن السلبيات التي مرت بها تلكٍ التجارب الإصلاحية.وتأسيسا على ما تقدم فقد اختار الباحث أن يعرض عرضا موجزالأربع تجارب إصلاحية تربوية، تنوعت بين دولتين متقدمتين هما الولايات المتحدة الأمريكية وفنلندا، ودولة ماليزيا كدولة إسلامية نامية، ودولة الأردن كنموذج للدولالعربية النامية.

• تجربة الإصلاح التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية

أن النظام التربوي الأمريكي يستمد فلسفته في الحياة من المنهج البراغماتي، فالاهتمام بالإنسان كمحور للعملية التربوية، وإقامةٍ الحياة على أساس من التنافس لتحقيق أهداف النهج الرأسمالي، كانت دوما هي الموجه لكل عمليات الإصلاح التي شملت النظام التربوي(أبو الوفا، وحسين، ٢٠٠٨م، ص١٢١).

قامت الولايات المتحدة الأمريكية بإدخال إصلاحات متعددة على نظامها التربوي من حين لأخر حسب مقتضيات الظروف والأوضاع، ولعل بداية حركات الإصلاح التربوي الأمريكي بدأت منذ عام ١٩٨٣م في عهد الرئيس ريغان عندما صدر تقرير "أمة في خطر"، الذي كان يستحدث الأمريكيين على ضرورة مراجعة نظامهم التربوي، ووضع الاستراتيجيات الكفيلة التي تضمن لهم الريادة في القرن الحادي والعشرين، الذي يتميز بالتدفق المعرفي الحر السريع، ويتسم هذا التقرير بتحديده لعدة أهداف إجرائية تم من خلالها تشخيص التربوي الأمريكي والعالمي، ووضع الاستراتيجيات الكفيلة بتحقيق التقدم والتحسن في مخرجات النظام التربوي(أبو الوفا، وحسين، ٢٠٠٨م، ص١٨٤).

وقد شملت عمليات الإصلاح في النظام التربوي الأمريكي المناهج الدراسية بجميع أشكالها ومستوياتهاكما ركزت على إعداد المعلم من جميع جوانبه العلمية والثقافية والأخلاقية، وتأهيله للعملية التعليمية فالمعلم في المدرسة الأمريكية لا تقتصر وظيفته على التلقين أو مد الطلاب بالمعلومات، وإنما تدريبهم على كيفية التعامل مع المعرفة وتعزيز مهارات النقد والإبداع والابتكار لديهم، مع اعتماد النظام التربوي على النمط اللامركزي في إدارة التعليم.

كما أولى الإصلاح التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية أهمية كبرى للأطفال وضرورة توفير التعليم لهم بما يضمن عدم بقاء أي طفل بدون تعليم، يظهر ذلك من خلال مشروع القانون الذي صدر في عام ٢٠٠٢م والذي حمل عنوان "لا أطفال خارج القانون"وأكد على دعم المعايير المستندة إلى إصلاح التعليم التي تقوم على أساس وضع أهداف قابلة للقياس، وتطوير المهارات الأساسية المقررة التي تعطى للطلاب في التعليم الأساسي(موسوعة ويكيبيديا، تقرير " No Child Behind Act").

إن الاهتمام بالتعليم الأساسي في الولايات المتحدة الأمريكية جاء بناء على دراسات وأبحاث علمية على كافة المستويات هدفت إلى تحسين مخرجات التعليم والربط الوثيق بين التعليم الأساسي والجامعي. وقد امتد الإصلاح ليشمل

التعليم الجامعي ففي عام ١٩٩٧م أنشأ مجلس اعتماد التعليم العالي، الذي يعتبر منظمة قومية مركزية تقوم بتنسيق أنشطة الاعتماد في الولايات المتحدة الأمريكية، وتضم أكثر من (٣٠٠٠) كلية وجامعة (٦٠) من المعتمدين المختصين، ويضم المجلس لجنة مكونة من (١٦) عضوا من رؤساء الجامعات وعمداء الكليات وممثلين لجهات رسمية وأهلية، ويضطلع هذا المجلس بمهمة تحقيق الجودة الشاملة في نظام التعليم، ووضع المعايير المناسبة لذلك، كما يساهم في تحسين النظم التربوية من خلال مراجعة البرامج وتقييمها وتطويرها(أبو الوفا، وحسين، ٢٠٠٨م، ص١٩٨).

• تجربة الإصلاح التربوي في فنلندا

تشير المقارنات الدولية أن فنلندا تمتلك أفضل نظام تعليمي في العالم، وأظهرت النتائج الأولية للدراسة التي أجراها البرنامج الدولي للتقييم الطلابي (بيسا) على طلبة من أربعين دولة في العالم أن فنلندا أتت على رأس الدول من حيث تدريس مادة الرياضيات والقراءة والعلوم بما فيها العلوم التطبيقية، التقنية والمهنية(أبو لبن، ٢٠١١م، ص٣٧).يقول المسؤولون في الحكومة الفنلندية إن هناك ستة أسباب جعلت بلادهم كما هي الآن، أحدها الطبيعة التي حباها بها الله، والثاني حبهم واستمتاعهم وإخلاصهم كشعب في عملهم، أما بقية الأسباب فتتمثل في الشفافية، وخلوها من الفساد الإداري، والحرص على العدالة الاجتماعية في قرارات الحكومة، بالإضافة إلى استقلال القضاء والتعليم الجيد مع الضمان الصحي الممتاز، كل تلك الأسباب جعلت من فنلندا دولة رائدة في التقدم والتطور(العبدلي، ٢٠١٠م، ص٢٩).

إن ما تتميز به تجربة الإصلاح التربوي في فنلندا أنها أتاحت فرص التعليم للجميع في كل المستويات من مبدأ تكافؤ الفرص لجميع أفراد المجتمع في كافة مناطق الدولة، وقد رفعت شعار "لن ننسى طفلا" وشعار "تعليم بلا نهاية" وكانت نتيجة ذلك أن أصبح ٩٩٪ من الفنلنديين قد أنهوا التعليم الأولي الإلزامي، وأنهى ٩٥٪ منهم التعليم الثانوي وأصبح ٩٠٪ منهم يتجهون إلى التعليم ما بعد الجامعي أو المعاهد المهنية المتخصصة، وكل هذا التعليم متاح للجميع ومجاناً بدعم من الحكومة. إن ما تصرفه الحكومة الفنلندية من ميزانية متوسطة على التعليم العالي الجودة يعتبر أقل مما تصرفه نظم التعليم المتقدمة في الدول الأخرى، غير أن ما جعل التعليم في فنلندا يصبح أكثر تقدما من منافسيه ويرتفع إلى المرتبة العليا معرفيا واقتصاديا وابتكارا هو كفاية وفاعلية عملية التعليم نفسها(أبو لبن، ٢٠١١، ٣٨).

ووفقاً لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) فإن نظام التربية في فنلندا يقوم على مجموعة من الأفكار التطويرية منها: تقليص عدد الساعات التي يقضيها التلميذ في الفصل، والفكرة الثانية عبارة عن مبدأ المدرسة الواحدة للتعليم الابتدائي والثانوي فلا يحتاج التلميذ إلى أن يغير المدرسة عندما ينتقل بين مراحل التعليم الإلزامي، أما الفكرة الثالثة فتقوم على أن التلميذ يبدأ

الدراسة النظامية في سن السابعة وما قبلها من سنوات يقضيها في الروضة في تعليم غير نظامي، وإنما يتعلم المعارف عن طريق اللعب والفكرة الرابعة تتمثل في أن كل تلميذ يتميز بشيء خاص به في التعليم، ولذلك ينبغي تحفيز التلاميذ الذين لديهم ضعف في مواضيع معينة وعدم تركهم خلف زملائهم، أما الفكرة الخامسة فهي عبارة عن أن أي معلم صف مدرسي ينبغي أن يكون حاصل على تأهيل جامعي وحاصل على درجة الماجستير التربوي، أما الفكرة السادسة فتقوم على أن التلاميذ ينبغي عليهم أن يتعلموا في وضع مريح يسهل فيه انتقال المعرفة، ويساعد على ذلك تجانس الطلاب وقلة الطلاب الأجانب(أبو لبن، ٢٠١١م، ص٣٩).

• تجربة الإصلاح التربوي في ماليزيا

برزتٍ ماليزيا في السنوات الأخيرة كدولة أسيوية ناهضة على عدة أصعدة اقتصاديا وعلميا ومعنويا، وتعد تجربة ماليزيا في الإصلاح التربوي إحدى التجارب الناجحة والتي انعكست بشكل ملحوظ على كافة جوانب العملية التعليمية في صورة تعليم متميز أشاد به الكثيرون. ومن الأسباب التي تدعو إلى استعراض تجربة ماليزيا أنها دولة إسلامية، بالإضافة إلى أنها واحدة من الدول الأسيويةٍ التي حققت انجازات اقتصادية ضخمة، وقد وظفت التربية والتعليم توظيفا ملائما ليواكب المستلزمات الاقتصادية. والتعليم في ماليزيا مجاني وليس إلزامي، وتنفق الدولة على التعليم الحكومي ما يقارب ١٨٪ من ميزانيتها، وتتمثل الملامح الرئيسة لنظام التعليم الماليزي في الترفيع الآلي للطلاب من الصف الأول حتى الصف التاسع، وإلزام المعلم بالتدرب كل خمس سنوات، وتخصيص ٣١كلية لتدريب المعلمين أثناء الخدمة، واستثمار النشاط الطلابي أثناء الإجازة الأسبوعية، وإلزام المعلمين بالمشاركة في هذه الأنشطة وفصل المعلم في حال غيابه سبعة أيام عن العمل، وتقوم بعض الجهات الحكومية والقطاع الخاص بتمويل الأنشطة المصاحبة للمنهج التي تعد جزءا مكملا للمنهج الدراسي(السنبل، ٢٠٠٢م، ص٢٣٧).

ولماليزيا تاريخها الطويل في الإصلاح التربوي، فقد أجرت إصلاحات عديدة في سياستها التعليمية وتشريعاتها التربوية، حيث صدرت عدة تقارير ومشاريع إصلاحية منذ أيام الاستعمار مثل مشروع "شيسمن" في الفترة ما بين (١٩٤٥م – ١٩٤٩م) ، وتقرير "برنيس" في عام ١٩٥٠م ، وقانون "وين – ووٍ" ، وتقرير سنة ١٩٥٤م ، ثم تقرير "رازق" في عام ١٩٥٩م التي كانت توصياته أساسا لإصلاح تعليم البلاد. ويُعد الإصلاح التربوي الأخير في النظام التعليمي الماليزي الذي تضمنته خطتها الأخيرة ٢٠٢٠م أهم الإصلاحات التربوية، والذي تطلع إلى تكوين نظام تعليميٍ على مستوى عالمي يفي بمتطلبات وتطلعات الشعب الماليزي، وجعل التعليم قطاعا إنتاجيا خلاقا لأجيال قادمة، والوصول بماليزيا إلى مجتمع المعلوماتية(القاسم، ٢٠١١م، الموقع الالكتروني لمجلة المعرفة).

لقد ارتكزت خطة ماليزيا للإصلاح التربوي حول سبع محاور هي: التعليم، والمدرسة، والطالب، وطريقة التعليم، وطريقة تقييم التعليم، وتنمية مهارات

الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، وتحقيق الذات(أبو لبن، ٢٠١١م، ص٤١). ويشير الآغا وآخرون (٢٠١٠، ٢٠١) إلى أن الإصلاحات في النظام التربوي الماليزي شملت جميع المجالات الرئيسية المتعلقة بالعملية التعليمية، منها ما يلي:

- وضع خطة شاملة للنهوض بالتعليم، وحدد عام ٢٠٢٠م لجعل ماليزيا دولة متقدمة تربويا.
- وضع خطة لتعليم اللغة العربية ابتداءً من الصف الأول الابتدائي تأكيداً على انتمائها الإسلامي.
- إنشاء معهد متخصصللعناية بالقيادات التربوية والإدارية وتدريبها.
- اعتماد مبدأ اللامركزية في الشؤون التنفيذية واعتبار إدارات التعليم وزارات تعليم مصغرة.
- الاهتمام بالتعليم المهني والتقني وجعله مساراً موازياً للتعليم الأكاديمي.

• تجربة الإصلاح التربوي في المملكة الأردنية الهاشمية

تولي المملكة الأردنية الهاشمية عناية أهمية بالغة لقطاع التربية والتعليم، تحسيناً وتجويداً من أجل الوصول إلى مصاف الدول الرائدة في هذا المجال، تحقيقاً لمجتمع المعرفة، ويُعد المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي الذي أقيم في عام ١٩٨٧م الانطلاقة الفعلية لعملية الإصلاح التربوي، وكان من ثماره أن صدر تقرير لجنة سياسات التعليم في الأردن، وجاء في محورين هما(الرشدان، وجعنيني، ٢٠٠٦م، ص٣٥٠):

- الواقع التربوي الذي اشتمل على تشخيص لواقع النظام التعليمي ومشكلاته وحاجاته.
- السياسة التربوية التي اشتملت على المرتكزات الفكرية والوطنية والقومية والاجتماعية والسياسية والتربوية والأهداف التربوية، والبنية التعليمية، والمناهج، والكتب، والتقنيات، والمرافق التربوية والفعاليات الأساسية للعملية التربوية.

ومع بداية تسعينيات القرن الماضي انطلقت المرحلة الأولى من الإصلاح التربوي في الأردن، وقد حُدِدت جملة من الأهداف الرئيسة للإصلاح التربوي، منها: رفع مخرجات التعليم العام. ومواكبة التطور العلمي والتقني. وتحقيق الموائمة مع سوق العمل. والتفاعل مع التطورات الثقافية العالمية.

ومع مطلع الألفية الثالثة وتحديداً سنة ٢٠٠١م تسارعت وتيرة الرغبة في الإصلاح التربوي من أجل تحويل الأردن إلى مركز تكنولوجي إقليمي ولاعب نشط في الاقتصاد العالمي، وفي أواخر عام ٢٠٠٢م تم اعتماد الرؤية والرسالة الوطنية للتعليم، وذلك بناءً على وثيقتان هما:رؤية الأردن ٢٠٢٠م، ومنتدى الرؤية الذي عُقِد عام ٢٠٠٢م لمستقبل التعليم، وتمتد هاتان الوثيقتان من رياض الأطفال إلى التعليم المستمر مدى الحياة.

أما المرحلة الثانية من الإصلاحات التربوية في الأردن من أجل بناء الاقتصاد القائم على المعرفة التي تم وضع إطار زمني لها ما بين عام ٢٠٠٩م إلى عام ٢٠١٥م

من أجل تعزيز الإصلاحات التي تم إطلاقها في المرحلة الأولى، فقد ركزت على كفاءة المدارس والمعلمين والاستفادة من خبراتهم، وتطبيق سياسات التطوير المهني والتقني، وتطوير المناهج ووسائل التدريس، وطرق التقييم والتقويم، وابتكار طرق تدريس جديدة لتغيير بيئة التعليم في المدرسة(موسوعة ويكيبيديا، تقرير التعليم في الأردن). كما حظي التعليم العالي في الأردن بإصلاحات تربوية تضمنتها الاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي (٢٠٠٧ – ٢٠١٢) التي ركزت على ضمان استقلالية الجامعات والارتقاء بمستوى البحث العلمي، وتطوير معايير القبول وبرامج الكليات وتنويع مصادر التمويل.

- **ثانياً: واقع الإصلاح التربوي في المملكة العربية السعودية**

إن دراسة الهيكل التنظيمي للمراحل التعليمية في المملكة العربية السعودية توضح أن النظام التعليمي ينتهج نمط (٦ -٣ -٣) أي ست سنوات للتعليم الابتدائي، وثلاث سنوات للتعليم المتوسط، وثلاث سنوات للتعليم الثانوي. وهذا النمط في تنظيم السلم التعليمي أعم الأشكال وأكثرها شيوعا في الوطن العربي. ويتضمن الهيكل التنظيمي للتعليم السعودي أنماطا مختلفة من التعليم إلى جانب التعليم العام، فهناك التعليم ما قبل المدرسي الذي يشتمل على ثلاث مستويات هي: الحضانة، والروضة، والتمهيدي. وهناك أيضا التعليم الفني الذي يشتمل على مستويين هما: المرحلة الثانوية والتعليم العالي. بالإضافة إلى التعليم العالي في الجامعات والكليات الجامعية الذي يؤهل لدرجات البكالوريوس والماجستير والدكتوراه. ويتضمن الهيكل التنظيمي للتعليم السعودي أنماطا من التعليم الموازي تتمثل في التعليم الخاص وتعليم الكبار والتعليم الأهلي ومدارس تحفيظ القرآن الكريم.

ولقد حظي النظام التربوي في المملكة العربية السعودية بالعديد من البرامج والمشاريع الإصلاحية التطويرية التي استهدفت بعضها المنظومة التربوية بكاملها، والبعض الآخر تناول أحد جوانبها. ويستعرض هذا المحور بعض تلك البرامج والمشاريع الإصلاحية التي طالت النظام التربوي، وسوف تقتصر المناقشة على استعراض الخطوات الإصلاحية دون الحكم عليها من حيث الفشل أو النجاح في تحقيق أهدافها، ذلك أن الحكم عليها يحتاج إلى دراسات ميدانية معمقة، وذلك على النحو التالي:

- **مرحلة الانطلاقة التعليمية**

لقد تمثلت المرحلة الإصلاحية الأولى في إنشاء مديرية المعارف في ١٣٤٤/٩/١هـ ودعوة العلماء إلى نشر العلم والتعليم وتنظيمه والتوسع فيه إيذانا بظهور التعليم الحديث في المملكة العربية السعودية، وانطلاقا لحركة التعليم في سياق عقيدة المجتمع وثقافته وطموحاته، ثم كان إلغاء مديرية المعارف وإنشاء وزارة المعارف عام ١٣٧٣هـ إيذانا ببزوغ السياسة التعليمية في المملكة التي تبلورت في الوثيقة الصادرة عن اللجنة العليا لسياسة التعليم عام ١٣٩٠هـ، ومن خلالها ظهرت أول سياسة تعليمية مكتوبة في متناول رجال التربية والتعليم وقد اشتملت على تسعة

أبواب غطت الأسس التي يقوم عليها التعليم، وغاية التعليم وأهدافه العامة، وأهداف مراحل التعليم، والتخطيط لمراحل التعليم، وأحكام خاصة تشمل المعاهد العلمية، وتعليم البنات، والتعليم الفني، وإعداد المعلم ومدارس تحفيظ القرآن الكريم، والتعليم الأهلي ومكافحة الأمية وتعليم الكبار، والتعليم الخاص بالمعوقين ورعاية النابغين، ووسائل التربية والتعليم وتمويل التعليم وأحكامه العامة(السنبل وأخرون، ٢٠١٦هـ، ص٥١).

• مرحلة دمج الجهات المشرفة على إدارة التربية والتعليم العام

ظلت وزارة المعارف تشرف على إدارة التعليم العام للبنين وكليات المعلمين وشؤون الآثار والمتاحف، أما الرئاسة العامة لتعليم البنات التي أنشئت بالمرسوم الملكي الصادر عام ١٣٧٤هـ فقد مارست مهامها في عام ١٣٨٠هـ في الإشراف على فنيا وإداريا وتعليميا على تعليم الفتاة السعودية في مراحل التعليم العام والكليات المتوسطة، والكليات الجامعية وكليات البنات، كما كانت تشرف على المدارس الثانوية المهنية وعدد من برامج التدريب التأهيلية للبنات. وفي ١٤٢٤/٢/٢٨هـ تم تغيير مسمى وزارة المعارف إلى وزارة التربية والتعليم، التي تغير مسماها لاحقا إلى وزارة التعليم حيث تم دمج إدارة تعليم البنين والبنات تحت مظلة إدارة واحدة، على أن يكون للوزير نائبان أحدهما لتعليم البنين والآخر لتعليم البنات، وتكون هناك ميزانيتان إحداهما لتعليم البنين، والأخرى لتعليم البنات(السنبل وآخرون، ٢٠١٦م، ص٨١).

• مرحلة دمج الجهات المشرفة على التعليم العام والتعليم العالي

في عام ١٩٧٣م تم استحداث المجلس الأعلى للجامعات للإشراف على الجامعات الحكومية، ثم بعد ذلك بعامين أنشئت وزارة التعليم العالي في عام ١٩٧٥م، وحتى عام ٢٠٠٣م كان في المملكة (٨) جامعات حكومية، و(٥) جامعات خاصة، ثم بدء بعد ذلك التوسع في افتتاح الجامعات الحكومية والخاصة إلى أن بلغت (٢٦) جامعة حكومية و(٣٠) جامعة كلية خاصة، تمنح الدرجات العلمية من الدبلوموالبكالوريوس إلى الدكتوراه في التخصصات الإنسانية والعلوم الطبيعية والطبية. وفي شهر يناير من عام ٢٠١٥ م صدر مرسوم ملكي بدمج وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي لتصبحا تحت إشراف وزارة واحدة بمسمى وزارة التعليم (ساك وآخرون، ٢٠١٦م، ص ص٢٧ -٣٢).

• مشروع التقويم الشامل للتعليم

انبثقت فكرة مشروع التقويم الشامل للتعليم مما تضمنته مذكرة لوزير المعارف – آنذاك – الدكتور محمد بن أحمد الرشيد رحمه الله، كان قد عرضها على اللجنة العليا لسياسة التعليم، وقد اشتملت المذكرة على بيان كثير من المشكلات التي يعاني منها النظام التعليمي في المملكة، واقترحت تكليف فريق من الكفاءات الوطنية المتمكنة للقيام بدراسة واقع التعليم وتقويمه بجوانبه كافة، واقتراح الحلول الواجب اتخاذها لتطويره، وقد أقرت اللجنة العليا لسياسة التعليم المشروع في ١٤١٦/٦/٢٥هـ،وتشكيل فريق عمل من سبعة وعشرين عضوا من الكفاءات

الوطنية من مختلف المجالات المهنية لإجراء دراسة تقويمية شاملة للتعليم بمختلف مراحله وتخصصاته، وفي عام ١٤١٨هـ صدر تقرير فريق العمل بعنوان "الإصلاح التعليمي والتربوي في المملكة العربية السعودية"(العيسى، ٢٠٠٩م، ص٦٠).

- **مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم العام**

أقر مجلس الوزراء في ١٤٢٨/١/٢٤هـ مشروعاً لإصلاح التعليم تقدمت به اللجنة الوزارية المشكلة لدراسة المشروع، والذي سيحمل "مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام" على أن ينفذ المشروع خلال ست سنوات. ويشير (العيسى، ٢٠٠٩م، ص٦٤) أن المشروعاشتمل على أربعة برامج رئيسة هي:

- برنامج تطوير المناهج الدراسية، ومن أهدافه تنمية شخصيات الطلاب العلمية والعملية، ومهارات التفكير والتعليم الذاتي والمواءمة بين المحتوى وربطه بالتقدم العلمي والتطور المعرفي المستمرين.
- برنامج إعادة تأهيل المعلمين والمعلمات، ومن أهدافهالاستمرارية في تطوير كفاية المعلم والمعلمة، وتأهيل القيادات التربوية في الإدارة والإشراف ومختلف حقول العملية التربوية.
- برنامج تحسين البيئة التربوية، ومن أهدافه زيادة فاعلية البيئة التعليمية داخل الفصل، وذلك من خلال توفير المتطلبات التقنية كأجهزة الحاسب الآلي والسبورات التفاعلية وأجهزة العرض المرئي.
- برنامج النشاط اللاصفي، ومن أهدافهالاستفادة من أوقات الطلبة خارج الفترة الدراسية المتعارف عليها حاليا، بحيث يتم التركيز على البناء المتكامل لشخصية الطالب.

- **نماذج جديدة من المدارس والكليات**

جرب النظام التربوي السعودي عدة نماذج من مدارس وكليات جديدة (السنبل وآخرون، ٢٠١٦م، ص٣٧٦) ، يمكن بيانها بإيجاز على النحو التالي:

- المدرسة غير المتدرجة: تمثل هذه المدرسة تجربة (مدرسة الفهد) التي بدأ تنفيذها خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ١٣٩٨/٩٧هـ بمدينة الرياض، وهي مدرسة ابتدائية ومتوسطة في نفس الوقت، فهي لا تتقيد بقبول الطلاب عند سن معين كما انها تراعي بشدة مبدأ الفروق الفردية. وتقوم فكرة المدرسة غير المتدرجة علىنظام التعليم الذاتي والتعليم المفتوح على السواء.
- المدرسة الشاملة: من التحديثات التي شهدتها بنية التعليم الثانوي في النظام التعليمي السعودي وقد عُرضت الفكرة لأول مرة على الوزارة عام ١٣٩٣هـ وأقرتها مع بداية خطة التنمية الثانية عام ١٣٩٥هـ، وكان من أبرز مميزاتها توفير وقت أوسع للطلاب في سبيل تفهم أعمق للمحتوى الدراسي، وتوفير وقت أوسع لاستفادة الطالب من جوانب الخبرات المدرسية الأخرى عن طريق آخر غير الكتاب المدرسي، وتخيير الطالب بين فروع المعرفة بدلاً من فرضها عليه، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وحرية الطالب في اختيار أوقات الدراسة وعدد المواد التي يدرسها.

- المدارس الثانوية المطورة: تبنت الوزارة فكرتها عام ١٤٠٥هـ من أجل الاحتفاظ بإيجابيات المدرسة الشاملة وإيجابيات النظام التقليدي للتعليم الثانوي، واستهدفت المدرسة الثانوية المطورة تحقيق نفس الأهداف المرسومة للتعليم الثانوية التقليدي والتعليم الثانوي الشامل معا، وتمت الدراسة بها وفق نظام الساعات المقررة، وكان الطالب يحصل على شهادة الثانوية العامة من الثانويات المطورة إذا أكمل بنجاح (١٦٨) ساعة كحد أدنى منها (٦٧) ساعة معتمدة إجباريةو(٧٨) ساعة معتمدة في برنامج التخصص و(٢٣) ساعة معتمدة حرة يختارها الطالب من المقررات التخصصية في غير مجال تخصصه أو من المواد الاختيارية في مجال تخصصه أو من المواد الاختيارية العامة كاللغة الإنجليزية وعلوم البيئة والحاسوب والاتصالات الكهربائية وميكانيكا الآليات والانتقال الحراري والطاقة والتربية الفنية والبدنية.
- الكليات التقنية: دخل الإصلاح والتجديد التربوي ميدان التعليم الفني في شكل مشروع تجريبي لإنشاء كلية تقنية في مدينة الرياض تتسع لنحو (٣٠٠٠) طالب،وتم افتتاح أول كلية تقنية متوسطة عام ١٤٠٣هـ/١٤٠٤هـ وتستغرق الدراسة بها عامين، وتسير الدراسة بها وفق نظام الفصول الدراسية، وتستند الدراسة إلى أسلوب المحاضرة والممارسة العملية في المختبرات والورش بواقع (٣٥) ساعة أسبوعيا ويحصل خريج الكلية على دبلوم الكلية التقنية. كما تعتبر وحدات التدريب المتنقلة أحد التجديدات التربوية البارزة في مجال التعليم الفني في النظام التربوي السعودي، وهي عبارة عن آليات سيارة تتحرك من مكان لآخر في انحاء البلاد وخاصة في المناطق النائية لتقديم برامج تدريبية مهنية لفئات معينة من السكان خاصة فئة البدو الرحل أو سكان الجهات البعيدة النائية عن مظاهر المدينة.
- المدارس السعودية الرائدة: تمثل المدارس السعودية الرائدة إحدى التجارب التطويرية لتحسين العملية التعليمية وطبقت التجربة في مجموعة من المدارس لتكون نموذجا يقتدى به في مواجهة تحديات العصر بروح العلم، وقد تم اختيار عدد من المدارس الحكومية من بيئات متنوعة تمثل شرائح المجتمع. والمدرسة الرائد هي مؤسسة تربوية يقودها مديرها من خلال فريق تربوي مؤهل يمارس دوره تخطيطا وإدارة بمستوى من الاستقلالية، تتيح له تحقيق أهدافها منطلقا من وثيقة سياسة التعليم، بواسطة أحدث طرائق التعلم التي تحقق شراكة التعليم بين الطالب والمعلم المدعومة بتقنيات التعلم الحديثة.

- **نماذج جديدة من التعليم**

ظهرت أنماط جديدة من التعليم يتم بعضها من خلال مؤسسات التعليم العام، أو مؤسسات التعليم العالي، والبعض الأخر يتم من خلال الفرد ذاته، وبعضها يتم من جماعة من الأفراد وعدد من المؤسسات(السنبل وآخرون، ٢٠١٦م، ص٣٨٠)، وفيما يلي عرض موجز لهذه النماذج.

- التعليم عن بُعد: يُعد الانتساب أحد أنماط التعليم عن بُعد المستخدمة في التعليم العاليللمساهمة في حل مشكلة الطلاب ذكورا وإناثا، وخاصة الذين

لاتمكنهم ظروفهم من الانتظام في الدراسة.كما تُعد الجامعة السعودية الالكترونية من أحدث المشاريع التطويرية في نظام التعليم العالي فقد أنشئت بتاريخ ١٤٣٢/٩/١٠هـ كمؤسسة جامعية تعليمية حكومية تقدم التعليم العالي والتعلم مدى الحياة تحت مظلة مجلس التعليم العالي،وتضم الجامعة عدة كليات هي: كلية العلوم الإدارية والمالية، وكلية الحوسبة والمعلوماتية، وكلية العلوم الصحية، وكلية العلوم والدراسات النظرية وتمنح الجامعة شهادات البكالوريوس والماجستير في عدد من التخصصات المتوائمة مع احتياجات سوق العمل، والملبية لمتطلبات التنمية، ولها فروع في عدة مدن داخل المملكة العربية السعودية، وتقدم الجامعة تعليما مبنيا على تطبيقات وتقنيات التعلم الالكتروني والتعليم المدمج الذي يدمج بين التعليم بالحضور المباشر والحضور عن طريق التقنية(الموقع الالكتروني الرسمي للجامعة الالكترونية السعودية، *www.seu.edu.sa*).

- التعليم المستمر: تمثل مراكز وعمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر أحد نماذج التحسينات التربوية التي طرأت على النظام التربوي السعودي، إذ لجأت الجامعات في السعودية إلى إنشاء هذه المراكز والعمادات كجزء من أنشطتها الأكاديمية والاجتماعية المختلفة، فمن أهدافها: زيادة أواصر الصلة بين الجامعة والمجتمع، وتقديم الخدمات المناسبة لهم، والإسهام في النهوض به، وتُقدم مراكز وعمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر برامج وأنشطة وخدمات في مجال الرعاية الصحية والثقافية، وتدريب المواطنين لرفع كفايتهم الإنتاجية.

ختاماً من الجدير أن هناك مشاريع وخطوات إصلاحية أخرى طالت النظام التربوي السعودي لا تقل أهمية عما تمت الإشارة إليه منها على سبيل المثال: إنشاء هيئة تقويم التعليم، ومركز قياس، ومشروع موهبة وبرنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي وغيرها من البرامج والمشاريع التطويرية التي كان لها أثر في تطوير النظام التربوي.

- **ثالثاً: دور رؤية المملكة ٢٠٣٠ في تحقيق الإصلاح التربوي**

في ٤/٢٥/ ٢٠١٥م أطلق خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبدالعزيز – يحفظه الله – رؤية المملكة ٢٠٣٠ بوصفها خطة اقتصادية واجتماعية ترمي إلى إعادة هيكلة الاقتصاد الوطني وتطوير المجتمع.ورؤية المملكة ٢٠٣٠ تنطلق من مكامن قوتها الثلاث المتمثلة في "مكانة المملكة في العالم الإسلامي"، التي ستمكنها من أداء دورها الريادي كعمق وسند للأمة العربية والإسلامية. "والقوة الاستثمارية"، فهي المفتاح والمحرك لتنويع الاقتصاد وتحقيق التنمية المستدامة. "والموقع الاستراتيجي" الذي سيمكن المملكة من أن تكون محور ربط للقارات الثلاث.وتعتمدالرؤية على ثلاثة محاور وهي: المجتمع الحيوي، والاقتصاد المزدهر، والوطن الطموح. وهذه المحاور تتكامل وتتسق مع بعضها في سبيل تحقيق الأهداف، وتعظيم الاستفادة من مرتكزات الرؤية.

لقد جعلت رؤية المملكة ٢٠٣٠ التعليم من أولوياتها الرئيسية إيماناً منها بدوره الفاعل في صنع رأس المال البشري وتحقيق متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل، وتأسيساً على ما تقدم سوف يتم تحليل دورها في تحقيق الإصلاح التربوي وفق ما يلي:

- **أهداف التعليم وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠**

تسعى رؤية المملكة ٢٠٣٠ لإصلاح النظام التربوي من خلال مواصلة الاستثمار في التعليم والتدريب وضمان التعليم الجيد والمنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع، وذلك من خلال العمل على أن تشمل أهداف التعليم ما يلي:

- مواءمة مخرجات المنظومة التعليمية مع احتياجات سوق العمل.
- تزويد الطلاب والطالبات بالمعارف والمهارات اللازمة لوظائف المستقبل.
- ترسيخ القيم الإيجابية العربية والإسلامية الأصيلة في نفوس الطلاب والطالبات.
- إعداد مناهج تعليمية متطورة ترمز إلى المهارات الأساسية.
- إيجاد بيئة تعليمية إيجابية وجذابة.
- تمكين الطلاب والطالبات من ذوي الإعاقة من الحصول على تعليم يضمن استقلاليتهم واندماجهم في المجتمع.
- تركيز فرص الابتعاث على المجالات التي تخدم الاقتصاد الوطني وفي التخصصات النوعية في الجامعات المرموقة.
- تطوير دور المعلم والمعلمة ورفع تأهيلهم.
- التعاون مع القطاع الخاص والقطاع غير الربحي لتقديم المزيد من البرامج والفعاليات المبتكرة لتعزيز الشراكة التعليمية.
- رفع تصنيف الجامعات السعودية على المستوى العالمي.
- توجيه الطلاب نحو الخيارات الوظيفية والمهنية المناسبة.
- زيادة اشتراك أولياء الأمور والمجتمع في العملية التعليمية.

- **رؤية المملكة ٢٠٣٠ والإصلاح التربوي**

أن رؤية المملكة ٢٠٣٠ لها دور فاعل وهام في تحقيق الإصلاح التربوي، يتضح هذا من خلال الوثيقة التي أصدرتها وزارة التعليم في (٢٠١٦م) وقد تضمنت الوثيقة أن من أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠ أن تعمل على حث النظام التربوي للعمل على بناء نظام مكتب إدارة الاستراتيجية بما يحقق تحسين الأداء في عمليات التخطيط على مستوى المنظومة التعليمية، وتنفيذ برنامج التحول الوطني، وبرامج التنمية المستدامة، وتنفيذ خطة إعلامية للتعريف برؤية ٢٠٣٠ في الوسط التعليمي، ودور التعليم في تحقيقها، واعتماد المنهجيات العلمية في بناء ومتابعة وإدارة المشاريع، ونشر ثقافة قياس وتحسين الأداء في المنظومة التعليمية ودورها في تجويد العمليات، وتحسين المخرجات والنتائج، واستقطاب وبناء القدرات المؤهلة في مجالات التخطيط المختلفة (إدارة المشاريع، وقياس المؤشرات، وإدارة الاستراتيجية ...الخ) وبناء الأنظمة الالكترونية التي تضبط عمليات التخطيط ومخرجاته

ومنها (نظام المؤشرات ومستودع البيانات)، وتعزيز الشراكة مع القطاعات الحكومية والخاصة وغير الربحية لتحقيق برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ ورؤية المملكة ٢٠٣٠. غير أن هناك تحديات تواجه الإصلاح التربوي وفق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠، تتمثل في ضعف البيئة التعليمية المحفزة على الإبداع والابتكار، وضعف المهارات الشخصية ومهارات التفكير الناقد لدى الطلاب، وانخفاض بنية الاستثمار في التعليم الأهلي، وغياب الخدمات التي تدعم قيام صناعة تعليم مزدهرة، وقلة توفير الخدمات والبرامج التعليمية لبعض الفئات الطلابية، والصورة النمطية السلبية تجاه مهنة التعليم، وتدني جودة المناهج، والاعتماد على طرق تدريس تقليدية، بالإضافة إلى ضعف مهارات التقويم لدى المعلمين.

وحتى يتحقق الإصلاح التربوي المنشود وفق تطلعات رؤية المملكة ٢٠٣٠ لابد من أن يشمل الإصلاح جميع عناصر العملية التعليمية التربوية، وذلك على النحو التالي:

- الطالب: ينبغي أن يسعى النظام التربوي إلى تزويد المتعلمبسمات طالب المستقبل، من خلال تربيته على أن يعتز الطالب بهويته الوطنية والعربية والإسلامية، وأن يكتسب المهارات والمعارف التي تساعده على تكوين شخصية مستقلة مبادرة ومثابرة.
- تعليم بجودة عالمية: بحيث يكون النظام التعليمي ذو الجودة العالمية قادراً على بناء شخصية الطالب، ويسهم في دفع عجلة الاقتصاد، ويبني مناهج تعليمية متطورة تركز على المهارات الأساسية، ويزود الطالب بالمعارف والمهارات اللازمة لوظائف المستقبل.
- بيئة تعليمية جادة: تتحقق من خلالتعزيز الإبداع والابتكار، ورفع مكانة المعلم وتحفيزه. وتنويع وتطوير الأنشطة اللاصفية. وتأهيل القيادات التربوية، وتعزيز دور المعلم ورفع تأهيله. وتطوير المعامل والتجهيزات المدرسية، وتوفير وسائل الأمن والسلامة. وتنويع طرائق وأساليب التدريس والتعليم. واستقطاب المتميزين من المعلمين.
- دعم الابداع والابتكار: ويتم من خلالتمكين الطالب أو الطالبة من ذوي الإعاقة من الحصول على تعليم يضمن استقلاليتهم واندماجهم بوصفهم عناصر فاعلة في المجتمع، وتوجيه طاقات الشباب نحو ريادة الأعمال والمنشآت الصغيرة والمتوسطة، والتركيز على الابتكار وريادة الأعمال، وتطوير المواهب وبناء الشخصية.
- الأسرة شريك استراتيجي: وتتم هذه الشراكة بين الأسرة والتعليم من خلالدور أكبر للأسرة في تعليم أبنائها، وتعزيز دور مجالس أولياء الأمور، وتدريب المعلمين وتأهيلهم للتواصل الفعال مع أولياء الأمور، وإشراك الأسر في الأنشطة المدرسية.
- تعليم منافس عالمياً: وحتى يكون النظام التربوي منافس عالمياً لابد من تركيز فرص الابتعاث على المجالات التي تخدم الاقتصاد الوطني، وتمكين الطلاب والطالبات من إحراز نتائج متقدمة مقارنة بمتوسط النتائج الدولية، وتركيز

فرص الابتعاث في الجامعات العالمية المرموقة والحصول على تصنيف متقدم في المؤشرات العالمية للتحصيل التعليمي.

- حوكمة التعليم:ويمكن تحقيقها من خلالإعداد قواعد البيانات، وإكمال أتمتة العمليات، وإعداد مؤشرات قياس الأداء ونشر نتائجها، وتطوير منهجيات التخطيط الاستراتيجي وقياس الأداء.، وإعادة هيكلة الوزارة، وإعداد نموذج تشغيل جديد يوزع الأدوار بين الوزارة وإدارات التعليم، ونشر نتائج المؤشرات التي تقيس مستوى مخرجات التعليم بشكل سنوي، وإنشاء قاعدة بيانات شاملة لرصد المسيرة الدراسية للطالب بدءً من مراحل التعليم المبكرة إلى المراحل المتقدمة.
- التعليم رافداً للتنمية: يمكن إبراز دور التعليم باعتباره رافداً للتنمية من خلال ردم الفجوة بين التعليم العام والتعليم العالي، والمواءمة مخرجات المنظومة التعليمية مع احتياجات سوق العمل، وتطوير التعليم العام وتوجيه الطالب نحو الخيارات الوظيفية والمهنية المناسبة، وإتاحة الفرصة لإعادة تأهيل الطلاب والمرونة في التنقل بين مختلف المسارات التعليمية، وإعداد الطالب لوظائف المستقبل.

- **الخاتمة**:

يشكل الإصلاح التربوي الجانب الأبرز في رؤية المملكة ٢٠٣٠ انطلاقا مما جاء فيها: "سنواصل الاستثمار في التعليم والتدريب وتزويد أبنائنا بالمعارف والمهارات اللازمة لوظائف المستقبل، وسيكون هدفنا أن يحصل كل طفل سعودي أينما كان على فرص التعليم الجيد وفق خيارات متنوعة، وسيكون تركيزنا أكبر على مراحل التعليم المبكر وعلى تأهيل المدرسين، والقيادات التربوية وتدريبهم وتطوير المناهج الدراسية، وتعزيز الجهود من أجل مواءمة مخرجات المنظومة التربوية مع احتياجات سوق العمل". وفي هذا البحث تم مناقشة ثلاثة محاور حيث عرض المحور الأول نماذج مختلفة من تجارب الدول المتقدمة والنامية في الإصلاح التربوي. ثم جاء المحور الثاني ليناقش واقع الإصلاح التربوي في المملكة العربية السعودية من حيث تحليل بعض مراحل ومشروعات الإصلاح التربوي التي طالت النظام التربوي السعودي، وكان منها مرحلة الانطلاقة التعليمية، ومرحلة دمج الجهات المشرفة على إدارة التربية والتعليم العام، ثم مرحلة دمج الجهات المشرفة على التعليم العام والتعليم العالي، ومشروع التقويم الشامل ومشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم العام، بالإضافة إلى استعراض نماذج من التجديد التربوي في المدارس والكليات. أما المحور الثالث فقد ناقش الإصلاح التربوي في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ حيث تناول أهداف التعليم وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠، وإمكانية تحقيقه، والتحديات التي تواجهه، والعناصر التي يشملها الإصلاح التربوي. وفي نهاية البحث توصل الباحث إلى النتائج والتوصيات التالية:

- **النتائج**

بناءً على تساؤلات البحث، فقد توصل إلى الباحث إلى النتائج التالية:

- أن النظام التربوي في المملكة العربية السعودية على مدى تاريخه الطويل حظي بالعديد من البرامج والمشاريع الإصلاحية التطويرية التي استهدفت بعضها

المنظومة التربوية بكاملها والبعض الآخر تناول أحد جوانبها، ومن تلك البرامج والمشاريع دمج الإدارات المشرفة على التعليم العام، ودمج إدارة التعليم والعام والتعليم العالي، ومشروع التقويم الشامل، ومشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم العام، ونماذج التجديد التربوي في المدارس والكليات، وأنماط التعليم.

- أن رؤية المملكة٢٠٣٠ جعلت التعليم من أولوياتها الرئيسية إيماناً منها بدوره الفاعل في صنع رأس المال البشري وتحقيق متطلبات التنمية المستدامة واحتياجات سوق العمل.
- تسعى رؤية المملكة ٢٠٣٠ لإصلاح النظام التربوي من خلال مواصلة الاستثمار في التعليم والتدريب، وضمان التعليم الجيد والمنصف والشامل للجميع مدى الحياة.
- أن النظام التربوييواجه تحديات في تحقيق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠، على سبيل المثال ضعف البيئة التعليمية المحفزة على الإبداع والابتكار، وضعف المهارات الشخصية ومهارات التفكير الناقد لدى الطلاب، وضعف بنية الاستثمار في التعليم الأهلي،والصورة النمطية السلبية تجاه مهنة التعليم، وتدني جودة المناهج، والاعتماد على طرق تدريس تقليدية.
- لكييحقق النظام التربوي تطلعات رؤية المملكة ٢٠٣٠ لابد من أن يشمل الإصلاح جميع عناصر النظام التربوي، التي منها: الطالب، والجودة العالية للتعليم، ووجود البيئة التعليمية الجادة الداعمة للإبداع والابتكار، وأن تكون الأسرة شريك استراتيجي في العملية التعليميةوحوكمة التعليم، وأن يكون التعليم منافس عالمياً، ورافداً للتنمية.

- **التوصيات**:

بناء على النتائج التي تم التوصل إليها، فإن الباحث يوصي بما يلي:

- إعادة صياغة مفهوم ودور المؤسسة التعليمية التربوية سواء كانت مدرسة أو معهد أو كلية أو جامعة بحيث يكون دورها أكبر من مجرد التلقين والتحفيظ للمتعلم بل يتعدى ذلك إلى إمداد المتعلم بمهارات المستقبل وتهيئته لوظائف المستقبل.
- تجديد وتحديث وتطوير الأنظمة واللوائح التربوية بحيث تكون عاملاً مساعداً لبرامج ومشاريع الإصلاح التربوي، ورافداً لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠.
- إجراء دراسات ميدانية تدرس برامج ومشاريع الإصلاح التربوي السابقة في النظام التربوي السعودي بحيث يتم التعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف، وتلافيها في الإصلاحات التربوية القادمة.
- الاستفادة من تجارب وخبرات المجتمعات الأخرى، فالاطلاع على تجارب وخبرات الأخرين يشكل مجالاً خصباً للمقارنة والدراسة والتحليل والنقد بهدف الاستفادة من الإيجابيات والابتعاد عن السلبيات التي مرت بها تلك التجارب الإصلاحية.
- إتاحة الفرصة لمؤسسات ومنظمات المجتمع المدني للمشاركة في برامج ومشاريع الإصلاح التربوي بطريقة تجعلهم شركاء في عملية البناء والإصلاح والتنمية.

- أن تكون عملية الإصلاح التربوي شاملة ومتوازنة لجميع عناصر النظام التربوي بما يحتويه النظام من مدخلات وأنشطة وعمليات ومخرجات، بعيدا عن الإصلاحات الجزئية.
- إشراك القطاع الخاص بشكل فاعل ومؤثر في برامج ومشاريع الإصلاح التربوي في جميع مراحله بدءً من مرحلة التخطيط حتى مرحلة التنفيذ والتقييم والمتابعة.
- إعادة هيكلة المؤسسات التربوية في التعليم العام والتعليم العالي بحيث تواكب الاتجاهات الحديثة في الإصلاح التربوي والتطورات والتقنيات الحديثة في مجال تكنولوجيا المعرفة والمعلومات.

• المراجع:

- أبو لبن، غادة فتحي. (٢٠١١م). أولويات الإصلاح المدرسي كما يراها مديرو المدارس الثانوية بمحافظات غزة وسبل تحقيقها. رسالة ماجستير. غزة: الجامعة الإسلامية.
- أبو الوفاء، جمال محمد. وحسين، سلامة عبدالعظيم. (٢٠٠٨م). الاتجاهات المعاصرة في نظم التعليم. بنها: دار الجامعة الجديدة.
- الإدارة العامة للتخطيط، وكالة التخطيط والمعلومات. (٢٠١٦م). دور التعليم في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠. الرياض: وزارة التعليم.
- بلخير، محمد فلاح. (٢٠١٣م). انعكاسات الإصلاحات الجديدة للمنظومة التربوية على التحصيل الدراسي للتلاميذ. رسالة ماجستير غير منشورة. ورقلة: جامعة قاصدي مرباح.
- الحربي، غازي. (٢٠١٦). التعليم بوابة التحول. مجلة المعرفة. العدد ٢٤٧. أبريل ٢٠١٦م. الرياض: وزارة التعليم.
- خطاب، خالد علي. (٢٠١٣م). التدرج في التغيير والإصلاح التربوي. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات. العدد ٥. يوليو ٢٠١٣م. الضفة الغربية: جامعة فلسطين.
- الرشدان، عبدالله،وجعنيني، نعيم. (٢٠٠٦م). المدخل إلى التربية والتعليم. ط٢. عَمَّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- ساك، ريتشارد وآخرون. (٢٠١٦م). الدروس المستفادة من التجارب الدولية حول دمج وزارتي التربية والتعليم العالي. باريس: المعهد الدولي للتخطيط التربوي.
- السليطي، حمد علي. (٢٠٠٢م). التعليم والتنمية البشرية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي: دراسة تحليلية. مجلة الدراسات الاستراتيجية. العدد ١٧. الإمارات العربية المتحدة: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية.
- السنبل، عبدالعزيز عبدالله. (٢٠١٦م). نظام التعليم في المملكة العربية السعودية. ط٩. الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.
- السنبل،عبدالعزيز عبدالله. (٢٠٠٢م). التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين. الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- العبدلي، ناصر. (٢٠١٠م). التعليم. جريدة القبس الكويتية. السنة ٣٩. العدد ١٣٢٨٠. ص٢٩. الكويت.
- عبد المولى، محمد نجيب. (٢٠١٨م). مشاركة المجتمع المدني ودوره في تفعيل تجارب الإصلاح التربوي. المجلة العربية لحقوق الإنسان. العدد ١٢. تونس: المعهد العربي لحقوق الإنسان.
- العمران، حمد إبراهيم. (٢٠٠٧م. مراكز مصادر التعلم في المملكة العربية السعودية: دراسة لواقع التخطيط لمركز نموذجي. رسالة دكتوراه غير منشورة. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- العيسى، أحمد محمد. (٢٠٠٩م). إصلاح التعليم في السعودية بين غياب الرؤية السياسية وتوجس الثقافة الدينية وعجز الإدارة التربوية. بيروت: دار الساقي للنشر والتوزيع.

- العيسى، أحمد محمد. (٢٠١٦م). تعليمنا إلى أين. مقال. مجلة المعرفة. العدد ٢٤٧. أبريل ٢٠١٦. الرياض: وزارة التعليم.
- فريحات، أيمن محمد أحمد. (٢٠١٤م). الدور التشاركي لمؤسسات المجتمع المدني في تعزيز الإصلاح المدرسي. ندوة العلاقات التكاملية بين الأجهزة الأمنية والتربوية في الوطن العربي. ١١-١٣/٢٠١٤م. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- القاسم، ليلى. (٢٠١١م). ماليزيا أنموذجا: العلاقة بين السياسة التعليمية والإصلاح التربوي. مجلة المعرفة. الرياض: وزارة التعليم.
- قمبر، محمود. (٢٠٠٤م). الإصلاح التربوي في مصر: ضروراته وفعالياته ومعقوقاته. بحث منشور. المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية بالمنصورة. آفاق الإصلاح التربوي في مصر. ٢-٣/أكتوبر/٢٠٠٤م. المنصورة: كلية التربية. جامعة المنصورة.
- المصري، أسماء محمد محمد. (٢٠١٧م). سياسات الإصلاح التربوي في التعليم الجامعي التركي. مجلة كلية التربية. العدد ٢١. يناير ٢٠١٧م. بورسعيد: جامعة بور سعيد.
- المطلق، رباب عبدالرحمن. (٢٠٠٨م). الإصلاح التربوي. مجلة العلوم التربوية. العدد ٤، أكتوبر ٢٠٠٨م. القاهرة: جامعة القاهرة.
- هباق، إبراهيم. (٢٠١١م). اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر. رسالة ماجستير غير منشورة. قسنطينة: جامعة منتوري.
- وزارة التعليم. (١٤٣٨هـ) المذكرة التفسيرية والقواعد التنفيذية للائحة تقويم الطالب. الرياض.
- Almutairi, N.Z. (2017). Principle Perceptions Regarding Autonomy and School Improvement in Saudi Arabia Educational System. (Doctoral Thesis). Indiana State University. USA.
- Ganim, L. (2016). Education Reform and Teachers Professional Development Needs: A Qualitative Case Study. (Doctoral Thesis). North Central University. Prescott Valley. Arizona.USA.
- موسوعة ويكيبيديا. تقرير "لا أطفال خارج القانون"
- https://en.wikipedia.org/wiki/No_Child_Left_Behind_Act
- موسوعة ويكيبيديا. تقرير "التعليم في الأردن"
- https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85_%D9%81%D9%8A_%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%B1%D8%AF%D9%86
- المكتبة الرقمية السعودية https://portal.sdl.edu.sa/arabic
- الجامعة السعودية الالكترونية www.seu.edu.sa

❋❋❋❋❋❋❋

البحث التاسع :

درجة توافر معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم لدى معلمي مدارس محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان

إعداد :

د/ حسام الدين السيد محمد إبراهيم

أستاذ مُشارك بكلية العلوم والآداب جامعة نزوى سلطنة عُمان

الباحثة/ عائشه بنت محمد بن خلفان الشعيلية

وزارة التربية والتعليم سلطنة عمان

درجة توافر معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم لدى معلمي مدارس محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان

د/ حسام الدين السيد محمد إبراهيم
أستاذ مُشارك بكلية العلوم والآداب جامعة نزوى سلطنة عُمان
الباحثة/ عائشه بنت محمد بن خلفان الشعيلية
وزارة التربية والتعليم سلطنة عمان

• **المستخلص** :
هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة توافر معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم لدى معلمي مدارس محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (١١٤) من المعلمين الأوائل. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة توافر معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم لدى معلمي مدارس محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان جاءت بدرجة متوسطة بشكل عام، كما جاءت متوسطة في جميع معايير الدراسة وهي: المعلم المتعلم، والقائد، والمواطن، والمتعاون، والمصمم ، والميسر، والمحلل. كما كشفت النتائج أيضا عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى إلى متغيرات الجنس ، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.
الكلمات المفتاحية: المعايير - الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم - المعلمون - مدارس محافظة شمال الشرقية - سلطنة عمان.

The Degree of availability of the International Association of Technology standards in the field of education for teachers in North- Alsharqia Governorate schools in the Sultanate of Oman

Dr. Hossam El Din Elsaid Mohammad Ibrahim
Aisha bint Mohammed bin Khalfan Shuailiyah

Abstract

The present study aimed to identify The Degree of availability of the International Association of Technology standards in the field of education for teachers in North- Alsharqia Governorate schools in the Sultanate of Oman, study used a descriptive method also used the questionnaire to collect data and information were applied to a sample of (114)senior teachers. The findings of the study showed that The Degree of availability of the International Association of Technology standards in the field of education for teachers in North- Alsharqia Governorate schools in the Sultanate of Oman was came generally Medium; They also came Medium of all Standards Learner, Leader, Citizen, Collaborator, Designer, Facilitator and Analyst . Results also showed that there were no significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the study variables which are gender, academic level and years of experience.
Keywords: Standards- The International Association of Technology – Teachers - North- Alsharqia Governorate schools - Sultanate of Oman.

• **المقدمة**:
يُعتبر المُعلّم الركيزة الرئيسة والأساسية في عمليات التعليم والتعلم داخل المدارس ، فهو المسئول الأول عن تعليمٍ وتعلمٍ الطلبة حيث إنه يوفر تعليم متميز لهم من خلال إعداده للدروس إعدادا جيدا، واستخدام أساليب وطرائق تدريس

حديثة، وتوفير بيئة آمنة باعثة على التعلم في الفصل الدراسي، وتوثيق دعم علاقاته مع التلاميذ ودعم علاقات الطلبة بعضهم البعض، واستخدام استراتيجيات متنوعة في إدارة الصف، وزيادة معارفهم ومهاراتهم وتنمية الإبداع والابتكار لديهم، وتزويدهم بالخبرات والمهارات التي تمكنهم من تحمل المسئوليات واتخاذ القرارات. ولا يمكن للمعلم أن يحقق هذه الوظائف إلا من خلال إمتلاكه الكفايات والكفاءات التي تمكنه من مواكبة تطورات وتغيرات العصر المتمثلة في العولمة ومظاهرها السياسية والاقتصادية والثقافية، والثورة العلمية والتكنولوجية، وثورة المعرفة المتجددة في شتى مجالات العلوم، ولذا أصبح من الضروري أن يكون هناك معايير تكنولوجية للمعلمين تمكنهم من مواجهة هذه التحديات في مجال التعليم.

وتأسيساً على ذلك قامت الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية International Society for Technology in Education بوضع مجموعة من المعايير التكنولوجية للمعلمين وهي بمثابة دليل إرشادي لكافة ممارستهم المهنية التكنولوجية، حيث تساعدهم في تحسين وتطوير أدائهم المهني في عمليات تعليم وتعلم الطلبة، كما تحدد المعارف والمهارات والقيم التكنولوجية المطلوبة منهم، فضلا عن استخدام هذه المعايير في برامج التنمية المهنية للمعلمين ، وفي عمليات تقويم أدائهم الوظيفي. (Rios,2016,3-4)

كما تمكن هذه المعايير المُعلمين من تلبية احتياجات الطلبة التكنولوجية المتنوعة، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، وتصميم وإنتاج أدوات تكنولوجية بمشاركتهم وتزيد من معارفهم ومهاراتهم، كما تمكنهم من تطوير محتوى المناهج الدراسية وإثرائها بأنشطة تكنولوجية متنوعة، فضلا عن تدعيم التواصل بينهم وبين الطلبة، وتوفير بيئة تعليمية جاذبة وداعمة ومُحفزة على التعلم الفعال، وتأصيل الإبداع وتحمل المسئولية و تنمية مهارات التفكير الناقد. (Montes,2016,1-2)

وتركز المعايير التكنولوجية للمعلمين على الإلمام بالمفاهيم التكنولوجية، واستخدام التكنولوجيا في تعليم وتعلم الطلبة وتنمية إبداعاتهم وتقويم أدائهم ، وتخطيط وتصميم بيئة تكنولوجية ثرية بالخبرات وجاذبة للطلبة، والاهتمام بالقضايا الأخلاقية المرتبطة باستخدام التكنولوجيا. (Willis ,2012,17-20)

ويحتاج تطبيق معايير المعلمين في الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم تغيير في توقعات المعلمين والتلاميذ لمواكبة التطور الهائل والسرعة العالية في وسائل الإعلام، وتغيير في طرائق واستراتيجيات التدريس حيث يجب التركيز على الأنشطة والتعلم التعاوني والاستكشاف والإبداع والابتكار، وتغيير في ثقافة المجتمع لتقبل كل ما هو جديد مفيد ونافع، كما يحتاج إلى قيادة إدارية فعالة تؤمن بالتكنولوجيا ودورها في تحقيق أهداف العملية التعليمية، ودورها في تغيير المجتمعات وتحقيق نموها وتطويرها وتقدمها. (Knezek,2008,1)

وقد طرحت الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال عدة إصدارات للمعايير التكنولوجية للمعلمين، حيث كان الإصدار الأول عام ١٩٩٣م وتضمنت ١٣مؤشرا ، وركزت هذه المؤشرات على تشغيل نظام الحاسوب واستخدام البرامج، وتوظيف الحاسوب في تطبيق المبادئ التعليمية والبحوث وممارسات التقييم المناسبة، واستخدام أجهزة الحاسوب لحل المشكلات ، وجمع البيانات ، وإدارة المعلومات ، والتواصل، والعروض التقديمية ، واتخاذ القرارات، وإظهار المعرفة بالقضايا الأخلاقية والقانونية لاستخدام الحاسوب والتكنولوجيا، واستخدام الوسائط المتعددة ، والاتصالات السلكية واللاسلكية لدعم عمليات تعليم وتعلم الطلبة. (Friske&et.al.,1995,9)

أما الإصدار الثاني فطرحته الجمعية عام ١٩٩٧م وتضمن ثلاثة معايير، الأول المفاهيم والعمليات التكنولوجية الأساسية وتضمن توظيف المصطلحات المرتبطة بالحاسوب والتكنولوجيا بشكل مّناسب في الاتصالات الشفوية والمكتوبة، واستخدام أدوات التصوير مثل الماسح الضوئي والكاميرا الرقمية والفيديو مع أنظمة وبرامج الحاسوب، والثاني الاستخدام الشخصي والمهني للتكنولوجيا واشتمل على إدارة قواعد البيانات وتطبيقات جداولها، وتطبيق الأدوات الإنتاجية لإنشاء عروض تقديمية من خلال الوسائط المتعددة، والثالث تطبيق التكنولوجيا في التدريس وتضمن تصميم وتقديم وتقييم أنشطة تعلم الطلاب التي تدمج الحواسيب والتكنولوجيا لمختلف فئاتهم، وتصميم أنشطة تعلمهم التي تعزز استخدامهم العادل والأخلاقي والقانوني للتكنولوجيا. (Pittman,1999,21)

وفي عام ٢٠٠٠م قدمت الجمعية الإصدار الثالث من المعايير التكنولوجية للمعلمين والتي تضمن ستة معايير، الأول المفاهيم والعمليات التكنولوجية وتوظيفها في كافة جوانب العملية التعليمية ، والثاني تخطيط وتصميم خبرات وبيئات تعلم لدعم الاحتياجات المتنوعة للطلبة ، والثالث التعليم والتعلم والمنهج بما يتضمنه من أساليب واستراتيجيات تكنولوجية تحقيق الجودة والتميز في العمل، والرابع التقييم والتقويم لتعلم الطلبة في مختلف المواد الدراسة، والخامس الإنتاجية والممارسة المهنية للتعلم مدى الحياة ، والسادس القضايا الاجتماعية والأخلاقية والقانونية والإنسانية المرتبطة باستخدام التكنولوجيا في عمليات التعليم والتعلم. (International Society for Technology in Education, 2000,9)

وفي عام ٢٠٠٨م طرحت الجمعية الإصدار الرابع من المعايير التكنولوجية للمعلمين وتضمن خمسة معايير، الأول تسهيل وتحفيز تعلم الطلبة وإبداعاتهم لاستكشاف القضايا المعاصرة وحل المشكلات باستخدام الأدوات والموارد الرقمية ، والثاني تصميم وتطوير ممارسات تعلم وتقييم للطلبة تواكب العصر الرقمي وإيجاد وتطوير بيئات تعلم ثرية بالتكنولوجيا تفي باحتياجات الطلبة المتنوعة ، والثالث تقديم أنموذج للعمل والتعليم في العصر الرقمي من خلال التعاون مع الطلبة والزملاء وأولياء الأمور والمجتمع ، والرابع تشجيع وتقديم أنموذج المواطنة

والمسؤولية الرقمية من خلال الاستخدام الأمن والقانوني والأخلاقي للمعلومات والتكنولوجيا الرقمية ، والخامس المشاركة في النمو والقيادة المهنية في مجتمعات التعلم المحلية والعالمية. (Harris,2017,17-18)

أما الإصدار الخامس فطرحته الجمعية عام ٢٠١٧م وتضمنت سبعة معايير، الأول المعلم المتعلم الذي يُنمي ممارساته من خلال التعلم من الآخرين ومعهم ، والثاني المعلم القائد الذي يوفر فرص القيادة لدعم تمكين الطلبة ونجاحهم، والثالث المعلم المواطن الذي يلهم الطلبة في والتعاون والمشاركة الإيجابية في العالم الرقمي، والرابع المعلم المتعاون الذي يتعاون مع الزملاء والطلبة لتحسين الممارسات وحل المشكلات، والخامس المعلم المصمم الذي يصمم الأنشطة التي يقودها المتعلمون ، والسادس المعلم الميسر الذي يسهل التعلم باستخدام التكنولوجيا لدعم تحصيل الطلبة وإنجازهم الأكاديمي، والسابع المعلم المحلل الذي يستخدم البيانات والمعلومات لتوجيه ودعم الطلبة في تحقيق أهداف تعلمهم وإشباع حاجاتهم المتنوعة . (International Society for Technology in Education, 2017, 4-5)

وحددت الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم (international Society for Technology in Education,2009,1) عديدا من المتطلبات الأساسية لتطبيق المعايير التكنولوجية للمعلمين تتمثل في الرؤية المشتركة، وتمكين القادة، وتنفيذ التخطيط، والتمويل الكافي، والوصول العادل للموارد التكنولوجية، ووجود الموظفين المهرة أصحاب الكفاءات والقدرات، والتعليم المهني المستمر ، والدعم الفني، ووجود إطار شامل ومُتكامل للمناهج الدراسية تدعم التكنولوجيا، والتعلم المتمركز حول الطالب، والتقييم والتقويم، ومشاركة المجتمع المحلي وما بها من مؤسسات ومُنظمات وهيئات ، ودعم السياسات التكنولوجية، ودعم السياق الخارجي للمدرسة على المستويات المحلية والوطنية والإقليمية والدولية.

- **الدراسات السابقة**:

قام الباحثان بتقسيم الدراسات السابقة إلى دراسات عربية وأخرى أجنبية وذلك على النحو الآتي:

- **أولاً: الدراسات العربية**:

أشارت نتائج دراسة الحياصات (٢٠١٠) أن درجة توافر الكفايات اللازمة للمعلمين في مديرية تربية لواء الرمثا بالأردن جاءت بدرجة كبيرة ، أما درجة ممارسة المعلمين للكفايات التكنولوجية كانت متوسطة بشكل عام، وكبيرة في مجالي تصميم التدريس واستراتيجياته، ومتوسطة في مجالي التقويم واستخدام الأجهزة والتقنيات.

وكشفت نتائج دراسة بني دومي (٢٠١٠) أن درجة تقدير معلمي العلوم لأهمية الكفايات التكنولوجية التعليمية في المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك بالأردن جاءت كبيرة في ست كفايات هي: تصميم

التدريس والمواد التعليمية، واختيار وسائل الاتصال التعليمية، والاستخدام الوظيفي للوسائل التعليمية، وتشغيل الأجهزة التعليمية وصيانتها، وتقويم وسائل الاتصال التعليمية، ومختبرات العلوم، ومتوسطة في كفاية واحدة هي إنتاج المواد والبرامج التعليمية، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي، ولكن وجدت هذه الفروق في مُتغيري الجنس ولصالح الإناث، وسنوات الخبرة ولصالح أصحاب الخبرة الطويلة.

وتوصلت نتائج دراسة أبو جاسر (٢٠١٢) إلى أن دور المشرف التربوي في تنمية كفايات تكنولوجيا المعلومات لمعلمي المرحلة الثانوية بفلسطين وفق المعايير الدولية جاء بدرجة متوسطة بشكل عام، ومتوسطة في جميع المجالات وهي: تيسير تعليم الطلبة والهام إبداعاتهم، وتطوير الممارسات التعليمية في العصر الرقمي، والانخراط في النمو المهني والقيادي، وتطبيق التعلم والعمل في العصر الرقمي، والارتقاء بالمواطنة والمسئولية الرقمية وتطبيقها، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى إلى متغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبر، ولكن وجدت هذه الفروق في مُتغير الجنس ولصالح الإناث.

وبينت نتائج دراسة سفر والمطلق (٢٠١٢) وجود معوقات تحول استخدام المعلمين بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى في محافظة دمشق للتكنولوجيا مثل: عدم وجود وعي كافٍ من قبل المعلمين بأهمية التكنولوجيا، وقلة وجود الإمكانات والتجهيزات لدمج التكنولوجيا بالتعليم، وقلة فرص التدريب على المستحدثات التكنولوجية ، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى إلى متغير الجنس، ولكن وجدت هذه الفروق في مُتغيري الخبرة لصالح أقل من خمس سنوات، وإلى المؤهل العلمي لصالح حملة البكالوريوس.

وأسفرت نتائج دراسة المعمري والمسروري(٢٠١٣) عن توافر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم ما بعد الأساسي في بعض المحافظات العمانية بدرجة متوسطة بشكل عام ، ومتوسطة في جميع محاور الدراسة أيضاً وهي: الكفايات الأساسية لتشغيل الحاسوب، وكفايات استخدام مصادر الشبكة العالمية (الإنترنت)، وكفايات توظيف تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتقويمها، كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى إلى متغير النوع ، وسنوات الخبرة.

وأظهرت نتائج دراسة باخدلق (٢٠١٣) أن الكفايات التكنولوجية التعليمية اللازمة لعرض الوسائط المتعددة لدى معلمات الأحياء بالمرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة جاءت بدرجة عالية، بينما الكفايات التكنولوجية التعليمية اللازمة

لإنتاج الوسائط المتعددة لديهم جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى إلى متغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

وأبرزت نتائج دراسة القحطاني (٢٠١٣) أن واقع توظيف المستحدثات التكنولوجية في تدريس رياضيات المناهج المطورة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمنطقة تبوك التعليمية جاء بدرجة متوسطة بشكل عام، ومتوسطة أيضا في جميع المجالات وهي: دعم البيئة التعليمية بالأدوات التكنولوجية، وتوظيف التكنولوجيا في تخطيط وتنفيذ الدروس، وتقييم الأداء في الرياضيات ، وتأمل التدريس والتنمية المهنية، كما أبرزت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى إلى متغيري المؤهل العلمي ولصالح حملة دبلوم الدراسات العُليا، وسنوات الخبرة ولصالح الخبرة من(٣ -١٠) سنوات.

وأوضحت نتائج دراسة الزدجالية(٢٠١٤) أن توظيف معلمات التربية الإسلامية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي لتطبيقات تكنولوجيا المعلومات في تدريس التربية الإسلامية بسلطنة عمان جاءت بدرجة متوسطة، كما كشفت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة .

وخلصت نتائج دراسة مراد(٢٠١٤) إلى أن معلمي ومعلمات مديرية التربية والتعليم في لواء الشوبك بالأردن يستخدمون ويوظفون التطبيقات والبرمجيات المختلفة لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في أغراض التدريس كان متدنيا، كما خلصت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى إلى متغيري المؤهل العلمي والخبرة، ولكن وجدت هذه الفروق في مُتغير الجنس ولصالح الذكور .

وأكدت نتائج دراسة شاهين (٢٠١٧) أن درجة امتلاك معلمي الصف للكفايات التكنولوجية في غزة جاءت متوسطة بشكل عام، ومتوسطة في مجال امتلاك مهارات الانترنت والحاسوب، وعالية في مجال استخدام وتشغيل الحاسوب، وضعيفة في مجال تصميم برمجيات التدريس.

- **ثانيا:الدراسات الأجنبية**:

توصلت نتائج دراسة ماجسكي (Majeski,2013) إلى أن معايير المعلمين في الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم يتم توظيفها لمساعدة المعلمين في المدارس المتوسطة بولاية نيو جيرسي الأمريكية على تطوير أدائهم المهني في عمليات تعليم وتعلم التلاميذ، كما أنها موضوع رئيس في كافة برامج التنمية المهنية الموجهة لهم ، كما يستعين بها مديرو المدارس في تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين في استخداد وتوظيف التكنولوجيا في التعليم، كما توصلت النتائج إلى أن توافر التجهيزات والأدوات والآلات والمعدات المناسبة من أهم التحديات التي تواجه المعلمين في تطبيق المعايير التكنولوجية .

وكشفت نتائج دراسة إيرين ودومان (Irin&Duman,2013) توافر معايير المعلمين في الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم لدى الطلبة المعلمين في تخصص التربية الرياضية في الجامعات التركية بدرجة كبيرة جدا في جميع المجالات وهي: المفاهيم والعمليات التكنولوجية، وتخطيط وتصميم خبرات وبيئات تعلم، والتعليم والتعلم والمنهج، والتقييم والتقويم ، والإنتاجية والممارسة المهنية ، والقضايا الاجتماعية والأخلاقية والقانونية والإنسانية.

وخلصت نتائج دراسة كمال (Kamal,2014) إلى توافر معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم لدى معلمي مدارس التطوير بجدة في المملكة العربية السعودية بصورة محدودة، في تحسين عملية التعليم والتعلم، وتوفير تعليم متنوع يُلبي احتياجات التلاميذ، وتوفير أساليب تعلمٍ تُراعي الفروق الفردية بينهم ، والتعلم التعاوني في بناء المعرفة من خلال حل المشكلات، وإيجاد وتنظيم وتحليل البيانات، وتوليد المعلومات، وصنع القرارات، بالإضافة إلى قلة توافر هذه المعايير في برامج التنمية المهنية للمعلمين.

وبينت نتائج دراسة ستيوارت (Stewart,2015) أن المعلمين في الولايات المُتحدة الأمريكية لديهم اهتمام كبير في استخدام الكمبيوتر اللوحي في عمليات تعليم وتعلم الطلبة الفصل الدراسي في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم وهي تيسير تعليم الطلبة ، وتطوير الممارسات التعليمية في العصر الرقمي، وتطبيق التعلم في العصر الرقمي، والارتقاء بالمواطنة والمسئولية الرقمية وتطبيقها .

وأشارت نتائج دراسة سيمسك (Simsek,2016) إلى أن المعلمين في المدارس التركية يعتمدون بدرجة كبيرة في ممارساتهم التكنولوجية على معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم عام ٢٠٠٨ وهي: تيسير وتحفيز تعلم الطلاب وإبداعهم، وتصميم وتطوير ممارسات تعلم وتقييم للطالب تواكب العصر الرقمي، وتقديم أنموذج للعمل والتعليم في العصر الرقمي، وتشجيع وتقديم أنموذج المواطنة والمسؤولية الرقمية، والمشاركة في النمو والقيادة المهنية.

وأظهرت نتائج دراسة تسانج (Tsang ,2017) أن استخدام معلمي اللغات العامة في هونج كونج لمعايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم طور من معارفهم ومهاراتهم التكنولوجية وأصبحوا أكثر براعة في استخدامها، وأنها ساعدتهم في عمليات التعليم والتعلم في قاعات الدروس، وتحسين مستويات التلاميذ في تعلم اللغات العامة.

وأوضحت نتائج دراسة إياد وعجرمي (Ayad& Ajrami 2017) أن درجة تطبيق معايير المعلمين في الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم في الكليات التقنية بفلسطين جاء بدرجة منخفضة بشكل عام، ومنخفضة في جميع المجالات وهي: الإبداع والابتكار، والتواصل والتعاون، والبحث والمعلومات، والتفكير الناقد وحل المشكلات وصنع القرارات، والمواطنة الرقمية، والمفاهيم والعمليات التكنولوجية.

وأكدت نتائج دراسة مونتجمري(Montgomery,2017) وجود مجموعة من العوامل تؤثر على دمج المعلمين للتكنولوجيا في ولاية ميرلاند الأمريكية بقاعات الدروس في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم تتمثل في توفير أجهزة الحاسوب وغيرها من الأجهزة الرقمية الثابتة والمحمولة، وشبكة الانترنت السريعة، وبرامج التنمية المهنية للمعلمين على استخدام وتوظيف التكنولوجيا في التعليم، ودعم المجالس المدرسية.

وأبرزت نتائج دراسة باجابا(Bajabaa,2017) أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة في المملكة العربية السعودية كانوا على وعي بدرجة عالية باستخدام التكنولوجيا بشكل فعال على أساس معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم، ووجود مجموعة من العوامل تؤثر على دمج الطلالب المعلمين للتكنولوجيا في برامج إعدادهم تمثل في دعم القيادات الجامعية، واتجاهات ومهارات الطلبة المعلمين، وبرامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس والعبء الوظيفي والتدريسي الخاص بهم، وسهولة الوصول للتكنولوجيا.

وخلصت نتائج دراسة الوريقات (Alwraikat,2017) إلى وجود صعوبات وتحديات تواجه تطبيق معايير المعلمين في الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم لدى الطلاب المعلمين في الجامعةِ الأردنية ويرجع هذا إلى معتقدات وخبرات الطلبة، ومدى توافر الأجهزة والمعدات الحديثة، والتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وطبيعة المناهج الدراسية، وتوفير برامج تنمية مهنية مُتميزة.

وأسفرت نتائج دراسة ديجل (Daigle,2017) عن أن مُبادرات التعليم الرقمي في مدارس ولاية نبراسكا الأمريكية كانت ناجحة حيث اعتمدت بشكل رئيس على معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم، وأن برامج تنميتهم مهنياً كان له تأثير إيجابي كبير على استخدام التكنولوجيا التعليمية في التدريس، وهذا التغيير في التدريس أوجد بيئة تعليمية تشجع على استخدام الأدوات الرقمية للتعلم الرقمي ، وبالتالي إيجاد مُناخ لتطوير مهارات القرن الحادي والعشرين والطلاقة الرقمية لدى المعلمين .

وتوصلت نتائج دراسة أوسكاي (Oskay,2017) أن تصورات المعلمين في استنبول بتركيا حول كفائتهم الذاتية جاءت بدرجة عالية فيما يتعلق بمعايير التكنولوجيا التعليمية ومعرفة المحتوى التربوي التكنولوجي الخاص بمعايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم عام ٢٠٠٨م وهي: تيسير وتحفيز تعلم الطلاب وإبداعهم، وتصميم وتطوير ممارسات تعلم وتقييم للطالب تواكب العصر الرقمي، وتقديم أنموذج للعمل والتعليم في العصر الرقمي، وتشجيع وتقديم أنموذج المواطنة والمسؤولية الرقمية، والمشاركة في النمو والقيادة المهنية .

وكشفت نتائج استرينج (Strange,2018) أن المُعلمين يستخدمون بدرجة عالية التكنولوجيا في عمليات التعليم والتعلم في المدارس من الروضة حتى الصف

الثامن في ولاية جورجيا الأمريكيا، ويعتمدون في ذلك على معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم عام ٢٠١٦م وهي المعلم المتعلم، والقائد، والمواطن، والمتعاون، والمصمم ، والميسر، والمحلل.

- **مشكلة الدراسة**:

أشارت بعض الدراسات السابقة إلى قصور في استخدام التكنولوجيا من قبل المعلمين في المدارس العُمانية ، حيث توصلت نتائج دراسة شحاته (٢٠٠١، ٢٥٦) إلى قلة استخدام المعلمين الجدد للوسائل التعليمية في تدريسهم لمواد تخصصهم على الرغم من وجود عدد كاف من الساعات المعتمدة لمادة تكنولوجيا التعليم في برامج الإعداد، بالإضافة إلى قلة الوسائل التعليمية المتاحة بالمدارس والتي تمدهم بها مُديريات التربية والتعليم. وكشفت نتائج دراسة عبد الحميد ومحمد(٢٠٠٤، ١١١) إلى انخفاض وتدني مستوى الثقافة والوعي والتنور التكنولوجي لدى مُعلمي مدارس التعليم الأساسي، والتركيز على الجوانب اللفظية النظرية وإهمال استخدام التكنولوجيا في تحقيق معايير المنهج الحديث، أو حل مشكلات البيئة في الحياة المعاصرة.

وأظهرت نتائج دراسة المعمري والمنصوري(٢٠١٣، ٧٨ -٨١) قصوراً في توافر الكفايات الأساسية لتشغيل الحاسوب لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم ما بعد الأساسي في بعض المحافظات العمانية مثل: القيام بعمليات التثبيت والإزالة للبرامج المختلفة على الحاسوب، والقدرة على استخدام برامج الحماية لتفحص وإزالة الفيروسات، وامتلاك مهارة التنقل بين البرامج المختلفة بسهولة، واستخدام برنامج جداول البيانات أكسل، واستخدام برنامج قواعد البيانات أكسس، والقدرة على ضغط وفك الملفات، والتعامل مع برامج تحرير الرسوم والصور الرقمية. وقصور في توافر الكفايات الأساسية في استخدام مصادر الشبكة العالمية (الإنترنت) مثل: القدرة على إنشاء بريد إلكتروني واستخدامه، وتنزيل الكتب والبرامج من الإنترنت، والبحث في الفهارس الإلكترونية للمكتبات، ومتابعة مؤتمرات مختلفة مسجلة بالفيديو عبر شبكة الانترنت، وتوظيف المكتبات الإلكترونية المستقلة أو الملحقة بالجهات التعليمية في طرائق التدريس، وتوظيف البريد الإلكتروني في التواصل مع الطلبة وتدريسهم. وقصور في توظيف تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتقويمها مثل: تحويل محتوى المادة إلى دروس إلكترونية مبسطة وجذابة، واستخدام قواعد البيانات في تخزين المعلومات، واستخدام الحاسوب في تحليل نتائج الطلبة إحصائيا، والتسجيل في المدونات التعليمية والتخصصية عبر شبكة الإنترنت.

وبينت نتائج دراسة الزجدالية (٢٠١٤،٦٨ -٦٩) قصوراً في توظيف معلمات التربية الإسلامية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عُمان لتطبيقات تكنولوجيا المعلومات مثل: قلة تصفح المواقع الإلكترونية للبحث عن معلومات ذات صلة بمحتوى المنهج ونماذج لدروس تطبيقية وطرائق تدريس حديثة، واستخدام برنامج معالجة النصوص لحفظ معلومات تتعلق بدروس

محتوى المنهج، والبحث في المواقع الإلكترونية عن أنشطة تساعد في تنمية قدرات الطلبة المعرفية، والوجدانية والمهارية، والاستفادة من البرامج التعليمية عبر الانترنت، وتوظيف الأدوات والبرمجيات التي تساعد في عرض الرسومات وتشغيل الأصوات والصور المرتبطة بالمنهج، واستخدام برامج الحاسوب في إعداد الخطط اليومية والفصلية لمقرر المنهج، واستخدام برامج المحاكاة والتقليد في تدريس بعض دروس المنهج، والمشاركة في المنتديات التربوية الهادفة التي تخدم التخصص، وتوظيف مواقع التواصل الاجتماعي الإلكترونية للتواصل مع الطلبة والرد على استفساراتهم، وكذا التواصل مع أولياء الأمور فيما يتعلق بأبنائهم، واستخدام الحاسوب في تحليل نتائج الطلبة إحصائيا.

وفي ضوء ما سبق يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلين الآتيين:

- ما درجة توافر معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم لدى معلمي مدارس محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين الأوائل تُعزى إلى متغيرات الجنس ، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة ؟

- **أهداف الدراسة** :

هدفت هذه الدراسة إلى:

- التعرف على درجة توافر معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم لدى معلمي مدارس محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان.
- استكشاف وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين الأوائل تُعزى إلى متغيرات الجنس، ، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

- **أهمية الدراسة** :

تمثلت أهمية الدراسة في كونها يمكن أن تفيد المعلمين في التعرف على المعايير التكنولوجية اللازمة لهم ومن ثم تزداد معارفهم وفهمهم وخبراتهم في استخدام التكنولوجيا في كافة عمليات التعليم والتعلم، كما يمكن أن تفيد أعضاء الإدارة المدرسة والمشرفين التربويين في الاعتماد على هذه المعايير للحكم على جودة أداءِ المعلمين في استخدام وتوظيف التكنولوجيا في التعليم، كما يمكن أن تفيد أيضا وزارة التربية والتعليم والمديريات التعليمية التابعة لها في توفير مُتطلبات تطبيق هذه المعايير.

- **حدود الدراسة**:

تمثلت حدود الدراسة في الآتي:

- الحدود الموضوعية: حيث اقتصرت على معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم للمعلمين عام ٢٠١٧م وهي:(المعلم المتعلم، والقائد، والمواطن، والمتعاون، والمصمم ، والميسر، والمحلل) .
- الحدود البشرية: حيث اقتصرت على المعلمين الأوائل.

- الحدود المكانية: حيث اقتصرت على المدارس الحكومية في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان.
- الحدود الزمنية: حيث أجريت في الفصل الأول في العام الدراسي ٢٠١٩ -٢٠٢٠م.

• **مصطلحات الدراسة**:

١- معايير المعلمين في الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم:

هي مستويات تُعبر عن الأداء التكنولوجي الذي يجب أن يتوافر لدى المعلمين، وقام بوضعها الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم في واشنطن طون بالولايات المتحدة الأمريكية ، وهي تساعد المعلمين على دمج التكنولوجيا في التعليم، والارتقاء بالإنجاز التكنولوجي للطلبة في كافة جوانب العملية التعليمية، وتمكينهم من مواجهة تحديات وتطورات العصر. (Martin,2016,4-5) وتتضمن هذه المعايير المعلم المتعلم، والقائد، والمواطن، والمتعاون، والمصمم ، والميسر، والمحلل. (Strange,2018, 166-167)

٢- الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم:

تُعتبر من الجمعيات التي تقدم خدمات مُتميزة في مجال التعليم والتكنولوجيا بالولايات المتحدة الأمريكية، وتم أنشاؤها عام ١٩٧٩م في واشنطن ولها فروع في مدينة يوجينEugene بولاية أوريغون Oregon،والاسكندرية Alexandria بولاية فيرجينيا Virginia ، وتضم الجمعية في عضويتها أكثر من ١٠٠ ألف عضو من المعلمين، والقيادات التربوية، وصانعي القرارات، وأخصائي الإعلام، وأخصائي المكتبات، ومنسقي التكنولوجيا في أكثر من ٨٠ دولة حول العالم، وتهدف الجمعية إلى تحسين عمليات التعليم والتعلم من خلال التقدم في الاستخدام الفعال والمؤثر للتكنولوجيا. (International Society for Technology in Education, 2012, 2)

• **الإجراءات المنهجية للدراسة**:

وتتضمن تلك الإجراءات الآتي:

• **منهج الدراسة**:

اتبع الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي حيث يتضمن" الطريقة المنظمة لدراسة حقائق راهنة متعلقة بظاهرة أو موقف أو أفراد أو أحداث أو أوضاع معينة بهدف اكتشاف حقائق جديدة أو التحقق من صحة حقائق قديمة وآثارها والعلاقات التي تتصل بها، وتفسيرها وكشف الجوانب التي تحكمها." (المعايطه، ٢٠١١، ١٠٦)

• **مجتمع الدراسة**:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات الأوال بمدارس محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان للعام الدراسي ٢٠١٩ -٢٠٢٠م والبالغ عددهم (٢١٤) معلما ومعلمة وفق الإحصائيات الرسمية لمديرية التربية والتعليم بمحافظة شمال الشرقية .

• **عينة الدراسة**:

تم أخذ عينة عشوائية من مجتمع الدراسة بلغت (١٢٠) معلماً ومعلمة ، وبلغ عدد الاستبانات المسترجعة (١١٤)، وجميعها مكتملة البيانات وصالحة للتحليل الإحصائي، وأصبحت العينة النهائية (١١٤) أي بنسبة (٥٣,٢٪) من مجتمع الدراسة ، وجدول (١) يوضح العينة حسب متغيرات الدراسة:

جدول (١) : عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	المستوى	العدد	النسبة	الاجمالى
الجنس	ذكور	٥٨	٥٠,٩٪	١١٤
	إناث	٥٦	٤٩,١٪	
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٨٦	٧٥,٤٪	١١٤
	ماجستير فأكثر	٢٨	٢٤,٦٪	
سنوات الخبرة	أقل من١٠ سنوات	٣٥	٣٠,٧٪	١١٤
	من ١٠ سنوات فأكثر	٧٩	٦٩,٣٪	

• **أداة الدراسة**:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بإعداد أداة الدراسة بالاعتماد على معايير المعلمين في الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم الإصدار الخامس عام ٢٠١٧م، وتكونت من سبعة معايير، وكل معيار يندرج تحته عدد من المؤشرات، حيث تكونت الاستبانة من (٢٥) فقرة قبل التحكيم، وبعد التحكيم وصلت أيضا إلى(25)، وجدول (2) يوضح المعايير السبعة وعدد فقرات كل منها ونسبتها المئوية.

جدول (٢): توزيع محاور الدراسة و فقرات كل منها و النسب المئوية للفقرات

م	المعيار	عدد الفقرات	النسبة المئوية
١	المعلم المتعلم	٣	١٢٪
٢	المعلم القائد	٣	١٢٪
٣	المعلم المواطن	٤	١٦٪
٤	المعلم المتعاون	٤	١٦٪
٥	المعلم المصمم	٣	١٢٪
٦	المعلم الميسر المسهل	٤	١٦٪
٧	المعلم المحلل	٤	١٦٪
المجموع للفقرات		٢٥	١٠٠٪

• **صدق الأداة**:

للتحقق من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من المُحكمين من ذوي الخبرة والمختصين في الإدارة التعليمية، والمناهج وطرائق التدريس، وتكنولوجيا التعليم، وبلغ عددهم ثمانية مُحكمين، وذلك في كلية التربية جامعة السلطان قابوس وقسم التربية والدراسات الإنسانية بجامعة نزوى في سلطنة عُمان ووزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، وقد عادت الاستبانات المحكمة جميعها، وأجمع المحكمون على صدقها، وملائمتها لقياس المعايير التي وضعت من أجلها، وذلك بعد إجراء التعديلات المناسبة في ضوء ملاحظات المحكمين وتوجيهاتهم، إما بالحذف، أو الإضافة، أو إعادة الصياغة، أو إعادة الترتيب.

• **ثبات أداة للدراسة**:

قام الباحثان باستخدام معامل ألفا كرونباخ لاستخراج معامل الثبات ونتائج جدول (٣) توضح ذلك.

جدول (٣): معاملات الثبات تبعاً لمعايير الدراسة

م	المعيار	معامل الثبات	عدد الفقرات
١	المعلم المتعلم	٨١٪	٣
٢	المعلم القائد	٧١٪	٣
٣	المعلم المواطن	٧٦٪	٤
٤	المعلم المتعاون	٨٠٪	٤
٥	المعلم المصمم	٨١٪	٣
٦	المعلم الميسر المسهل	٨١٪	٤
٧	المعلم المحلل	٨٧٪	٤
	المجموع الكلي	٩٦٪	٢٥

يوضح جدول (٣) أن جميع محاور الدراسة تتمتع بقيمة ثبات عالية حيث بلغ الثابت العام للأداة (٩٦٪)، وذلك يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بقيمة ثبات عالية.

• **المعالجات الإحصائية**:

تم إدخال البيانات في الحاسب الآلي على البرنامج الإحصائي (SPSS) مع استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- التوزيعات التكرارية، والنسب المئوية للتعرف على تكرار الإجابات لدى أفراد عينة الدراسة.
- ألفا كرو نباخ لحساب معامل الثبات.
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري .
- اختبار (ت) لدراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة.

• **نتائج الدراسة**:

• **أولاً:النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: ما درجة توافر معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم لدى معلمي مدارس محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان ؟**

تسهيلا لعرض نتائج الدراسة فقد تم تصنيفها وفقا لأسئلة الدراسة بحيث تمت الإجابة عن كل سؤال على حده، وفيما يلي عرض لتلك النتائج و البيانات الإحصائية المتعلقة بها وفقا المعيار الآتي لتفسير النتائج، حيث تم تحديد طول الخلايا وفقا لمقياس ليكرت الثلاثي ، وتم حساب المدى (٣ -١=٢) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (٢÷٣=٠,٦٦)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وجدول(٤) يوضح ذلك.

جدول (٤): الحدود الدنيا والعليا لمقياس ليكرت الثلاثي

درجة الموافقة	المتوسط الحسابي(طول الخلية)
قليلة	من 1 إلى أقل من 1.66
متوسطة	من 1.66 إلى أقل من 2.33
كبيرة	من 2.33 إلى 3

بعد تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة، وتفريغ الاستجابات تم حساب المتوسطات الحسابية لدرجة توافر المعايير السبعة للدراسة، وجدول (٥) أدناه يوضح ذلك.

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعايير الدراسة

الرتبة	م	المعيار	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجة التوافر
7	1	المعلم المتعلم	2.03	.55	متوسطة
1	2	المعلم القائد	2.24	.59	متوسطة
4	3	المعلم المواطن	2.20	.54	متوسطة
3	4	المعلم المتعاون	2.22	.54	متوسطة
2	5	المعلم المصمم	2.23	.61	متوسطة
5	6	المعلم الميسر	2.19	.55	متوسطة
6	7	المعلم المحلل	2.07	.61	متوسطة
		المجموع الكلى	2.17	.47	متوسطة

يتضح من جدول (٥) أن درجة توافر معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم لدى معلمي مدارس محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان بالنسبة لمعايير الدراسة ككل كانت ضمن الدرجة المتوسطة، حيث بلغ المجموع الكلي للمتوسطات الحسابية (2.24) ، والانحرافات المعيارية (0.47) ، كما تراوح المتوسط الحسابي للمعايير بين(1.97) و(2.03) ، والانحراف المعياري بين(.61) و (.54) وجاء في المرتبة الأولى معيار "المعلم القائد" بدرجة توافر متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (2.24) وانحراف معياري قدره (.59)، وفي المرتبة الثانية جاء معيار "المعلم المصمم" بدرجة توافر متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (2.23) وانحراف معياري قدره (.61)، أما معيار "المعلم المتعاون" فقد جاء في المرتبة الثالثة بدرجة توافر متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ(2.22) وانحراف معياري قدره (.54) ، في حين جاء في المرتبة الرابعة معيار "المعلم المواطن" بدرجة توافر متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (2.20) وانحراف معياري قدره (.54) ، وفي المرتبة الخامسة جاء معيار :"المعلم الميسر" بدرجة توافر متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ(2.19) وانحراف معياري قدره (.55) ، وجاء معيار "المعلم المحلل" في المرتبة السادسة بدرجة توافر متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ(2.07) وانحراف معياري قدره (.61) ، وجاء في المرتبة السابعة والأخيرة معيار "المعلم المتعلم" بدرجة توافر متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ(2.03) وانحراف معياري قدره (.55).

- **ولمزيد من التعمق في نتائج السؤال الأول للدراسة سوف يتم تناول كل معيار على حده وذلك كما يأتي:**

- **المعيار الأول: المعلم المتعلم:**

ويوضح جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر لفقرات لهذا المعيار. ويتضح من جدول (6) ان درجة توافر معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم لدى معلمي محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين الأوائل بالنسبة لمعيار المعلم المتعلم كانت ضمن درجة التوافر المتوسطةن حيث تراوح المتوسط الحسابي بين(2.21) و(1.91)، والانحراف المعياري بين(.64) و (.71)

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر لفقرات معيار المعلم المتعلم

الرتبة	م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
1	1	يضع أهدافا تعليمية لاستكشاف وتطبيق الأساليب والمداخل التعليمية التي تتيحها التكنولوجيا والتأمل في فعاليتها.	2.21	.64	متوسطة
2	2	اهتمام المعلمين بتطور ممارساته المهنية عن طريق إنشاء شبكات التعلم المحلية والعالمية والمشاركة فيها بشكل نشط وفعال.	1.98	.71	متوسطة
3	3	يحافظ ويُبقي على تواصل مع الأبحاث التي تدعم نتائج تعلم الطلبة.	1.91	.71	متوسطة
		المجموع الكلي	2.03	.55	متوسطة

وحصلت الفقرة " يضع أهدافا تعليمية لاستكشاف وتطبيق الأساليب والمداخل التعليمية التي تتيحها التكنولوجيا والتأمل في فعاليتها." على أعلى متوسط حسابي بلغ (2.21) وانحراف معياري قدره (.64) وبدرجة توافر متوسطة، تلتها في المرتبة الثانية فقرة" يطور ممارساته المهنية عن طريق إنشاء شبكات التعلم المحلية والعالمية والمشاركة فيها بشكل نشط وفعال." بمتوسط حسابي(1.98) وانحراف معياري قدره(.71) وبدرجة توافر متوسطة، بينما حصلت الفقرة" يحافظ ويُبقي على تواصل مع الأبحاث التي تدعم نتائج تعلم الطلبة " على أقل متوسطٍ حسابي بلغ (1.91) وانحراف معياري قدره (.71) وبدرجة توافر متوسطة أيضا.

- **المعيار الثاني: المعلم القائد**:

ويوضح جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر لفقرات لهذا المعيار

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر لفقرات معيار المعلم القائد

الرتبة	م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
1	1	يُشكل رؤية مشتركة تحقق التعلم الفعال باستخدام التكنولوجيا من خلال التعاون مع كافة المشاركين والمهتمين بالعملية التعليمية.	2.29	.66	متوسطة
3	2	يُدعم الوصول العادل إلى تكنولوجيا التعليم، والمحتوى الرقمي، وفرص التعلم، لتلبية الاحتياجات المتنوعة لجميع الطلبة.	2.18	.71	متوسطة
2	3	يكون نموذجا للزملاء لتحديد وتجريب وتقييم وتقويم وتبني الموارد والأدوات الرقمية الجديدة الداعمة للتعلم الفعال.	2.24	.71	متوسطة
		المجموع الكلي	2.24	.59	متوسطة

يتضح من جدول (7) ان درجة توافر معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم لدى معلمي محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين الأوائل بالنسبة لمعيار المعلم القائد كانت ضمن درجة التوافر المتوسطة، حيث تراوح المتوسط الحسابي بين(2.29) و(2.18)، والانحراف المعياري بين(66.) و (71.) ، وحصلت الفقرة " يُشكل رؤية مشتركة تحقق التعلم الفعال باستخدام التكنولوجيا من خلال التعاون مع كافة المشاركين والمهتمين بالعملية التعليمية." على أعلى متوسط حسابي بلغ (2.29) وانحراف معياري قدره (.66)

وبدرجة توافر متوسطة، تلتها في المرتبة الثانية فقرة" يكون نموذجاً للزملاء لتحديد وتجريب وتقييم وتقويم وتبني الموارد والأدوات الرقمية الجديدة الداعمة للتعلم الفعال." بمتوسط حسابي(2.24) وانحراف معياري قدره(71.) وبدرجة توافر متوسطة، بينما حصلت الفقرة" يُدعم الوصول العادل إلى تكنولوجيا التعليم، والمحتوى الرقمي، وفرص التعلم، لتلبية الاحتياجات المتنوعة لجميع الطلبة." على أقل متوسطٍ حسابي بلغ (2.18) وانحراف معياري قدره (71.) وبدرجة توافر متوسطة أيضا.

- **المعيار الثالث**: **المعلم المواطن**:

ويوضح جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر لفقرات لهذا المعيار

جدول (٨):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر لفقرات معيار المعلم المواطن

الرتبة	م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
4	1	يوجد ممارسات للمتعلمين تمكنهم من تقديم مساهمات إيجابية عبر الإنترنت لبناء العلاقات في المجتمع.	2.08	.65	متوسطة
3	2	يبني ثقافة تعلم تشجع على حب الاستطلاع والنقد والتحليل للموارد عبر الإنترنت.	2.14	.68	متوسطة
1	3	يوجه ويرشد الطلبة إلى الممارسة الآمنة والأخلاقية والقانونية مع الأدوات الرقمية وحماية حقوق الملكية الفكرية والممتلكات.	2.37	.68	كبيرة
2	4	يكون نموذجاً لتعزيز إدارة البيانات الشخصية والهوية الرقمية وحماية خصوصية بيانات الطلبة.	2.17	.71	متوسطة
		المجموع الكلي	2.20	.54	متوسطة

يتضح من جدول (٨) أن درجة توافر معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم لدى معلمي محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين الأوائل بالنسبة لمعيار المعلم المواطن كانت ضمن درجة التوافر المتوسطة حيث تراوح المتوسط الحسابي بين(2.37) و(2.08)، والانحراف المعياري بين(68.) و (65.) ، وحصلت الفقرة" يوجه ويرشد الطلبة إلى الممارسة الآمنة والأخلاقية والقانونية مع الأدوات الرقمية وحماية حقوق الملكية الفكرية والممتلكات." على أعلى متوسط حسابي بلغ (2.37) وانحراف معياري قدره (68.) وبدرجة توافر كبيرة، تلتها في المرتبة الثانية فقرة" يكون نموذجاً لتعزيز إدارة البيانات الشخصية والهوية الرقمية وحماية خصوصية بيانات الطلبة." بمتوسط حسابي(2.17) وانحراف معياري(71.) وبدرجة توافر متوسطة، بينما حصلت الفقرة" يوجد ممارسات للمتعلمين تمكنهم من تقديم مساهمات إيجابية عبر الإنترنت لبناء العلاقات في المجتمع." على أقل متوسطٍ حسابي بلغ (2.08) وانحراف معياري قدره (65.) وبدرجة توافر متوسطة أيضا.

- **المعيار الرابع**: **المعلم المتعاون**:

ويوضح جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر لفقرات لهذا المعيار

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر لفقرات معيار المعلم المتعاون

الرتبة	م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
3	1	لديه القدرة على الرد على المقترحات المجتمعية إلكترونيا.	2.22	.69	متوسطة
2	2	يستخدم مجموعة متنوعة من الوسائل التكنولوجية الحديثة للتواصل مع مجلس أولياء أمور الطلبة.	2.26	.62	متوسطة
4	3	يبني شراكة مجتمعية مع مؤسسات المجتمع المحلي لدعم ما تحتاجه المدرسة من أجهزة وأدوات ومُعدات وآلات تكنولوجية.	2.09	.74	متوسطة
1	4	توجيه المعلمين الى توظيف الوسائل التكنولوجية الحديثة في عملية الاتصال والتواصل مع أولياء الأمور وبناء شراكة مجتمعية مع مؤسسات المجتمع المحلي.	2.30	.69	متوسطة
		المجموع الكلي	2.22	.54	متوسطة

يتضح من جدول (٩) أن درجة توافر معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم لدى معلمي محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين الأوائل بالنسبة لمعيار المعلم المتعاون كانت ضمن درجة التوافر المتوسطة حيث تراوح المتوسط الحسابي بين(2.30) و(2.09)، والانحراف المعياري بين(69.) و (74.) ، وحصلت الفقرة " يوظف الوسائل التكنولوجية الحديثة في إرسال الدعوات لحضور اجتماعات مجلس أولياء أمور الطلبة." على أعلى متوسط حسابي بلغ (2.30) وبانحراف معياري قدره (69.) وبدرجة توافر متوسطة، تلتها في المرتبة الثانية فقرة" يستخدم مجموعة متنوعة من الوسائل التكنولوجية الحديثة للتواصل مع مجلس أولياء أمور الطلبة." بمتوسط حسابي(2.26) وانحراف معياري(62.) وبدرجة توافر متوسطة، بينما حصلت الفقرة" يبني شراكة مجتمعية مع مؤسسات المجتمع المحلي لدعم ما تحتاجه المدرسة من أجهزة وأدوات ومُعدات وآلات تكنولوجيةعلى أقل متوسطٍ حسابي بلغ (2.09) وانحراف معياري قدره (74.) وبدرجة توافر متوسطة أيضا.

- **المعيار الخامس**: **المعلم المصمم**:

ويوضح جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر لهذا المعيار

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر لفقرات معيار المعلم المصمم

الرتبة	م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
2	1	يستخدم التكنولوجيا لإيجاد خبرات تعزز التعلم المستقل وتراعي الفروق الفردية وتلبي احتياجات المتعلمين المتنوعة	2.30	.69	متوسطة
1	2	يصمم أنشطة تعليمية أصيلة تتناسب مع محتوى معايير التعليم والتعلم في نظام تطوير الأداء المدرسي.	2.34	.70	كبيرة
3	3	يستكشف ويُطبق مبادئ التصميم التعليمي لإيجاد بيئات تعليمية رقمية مبتكرة تعمل على دعم تعلم الطلبة	2.03	.76	متوسطة
		المجموع الكلي	2.23	.61	متوسطة

يتضح من جدول (10) أن درجة توافر معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم لدى معلمي محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين الاوائل بالنسبة لمعيار المعلم المصمم كانت ضمن درجة التوافر المتوسطة

حيث تراوح المتوسط الحسابي بين(2.34) و(2.03)، والانحراف المعياري بين(70.) و (76.) ، وحصلت الفقرة " يصمم أنشطة تعليمية أصيلة تتناسب مع محتوى معايير التعليم والتعلم في نظام تطوير الأداء المدرسي." على أعلى متوسط حسابي بلغ (2.34) وبانحراف معياري قدره (70.) وبدرجة توافر كبيرة، تلتها في المرتبة الثانية فقرة يستخدم التكنولوجيا لإيجاد خبرات تعزز التعلم المستقل وتراعي الفروق الفردية وتلبي احتياجات المتعلمين المتنوعة." بمتوسط حسابي(2.30) وانحراف معياري(69.) وبدرجة توافر متوسطة، بينما حصلت الفقرة "يستكشف ويُطبق مبادئ التصميم التعليمي لإيجاد بيئات تعليمية رقمية مبتكرة تعمل على دعم تعلم الطلبة." على أقل متوسطٍ حسابي بلغ (2.03) وانحراف معياري قدره (76.) وبدرجة توافر متوسطة أيضا.

- **المعيار السادس: المعلم الميسر:**

ويوضح جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر لهذا المعيار

جدول (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر لفقرات معيار المعلم الميسر

الرتبة	م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
1	1	يوفر طرائق بديلة للطلبة لإثبات كفائتهم وقدراتهم والتفكير في تعلمهم باستخدام التكنولوجيا.	2.31	.68	متوسطة
2	2	يستخدم التكنولوجيا لتصميم وتنفيذ مجموعة متنوعة من التقويمات التكوينية والنهائية التي تلبي احتياجات المتعلمين، وتقدم التغذية الراجعة في الوقت المناسب للطلبة.	2.19	.71	متوسطة
4	3	يستخدم بيانات التقييم لتوجيه التقدم والتواصل مع الطلبة وأولياء الأمور وكافة المشاركين والمهتمين بالعملية التعليمية لبناء التوجيه الذاتي للطلبة.	2.11	.64	متوسطة
3	4	يكون نموذجاً لإثراء الإبداع والتعبير الإبداعي لتوصيل الأفكار والمعرفة أو الاتصالات	2.14	.72	متوسطة
		المجموع الكلي	2.19	.55	متوسطة

يتضح من جدول (11) أن درجة توافر معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم لدى معلمي مدارس محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين الأوائل بالنسبة لمعيار المعلم الميسر كانت ضمن درجة التوافر المتوسطة، حيث تراوح المتوسط الحسابي بين(2.31) و(2.11)، والانحراف المعياري بين(68.) و (64.) ، وحصلت الفقرة " يوفر طرائق بديلة للطلبة لإثبات كفائتهم وقدراتهم والتفكير في تعلمهم باستخدام التكنولوجيا." على أعلى متوسط حسابي بلغ (2.31) وبانحراف معياري قدره (68.) وبدرجة توافر متوسطة، تلتها في المرتبة الثانية فقرة" يستخدم التكنولوجيا لتصميم وتنفيذ مجموعة متنوعة من التقويمات التكوينية والنهائية التي تلبي احتياجات المتعلمين، وتقدم التغذية الراجعة في الوقت المناسب للطلبة " بمتوسط حسابي بلغ(2.19) وانحراف معياري قدره(71.) وبدرجة توافر متوسطة، بينما حصلت الفقرة" يستخدم بيانات التقييم لتوجيه التقدم والتواصل مع الطلبة وأولياء الأمور وكافة المشاركين والمهتمين بالعملية التعليمية لبناء التوجيه الذاتي للطلبة "على أقل متوسطٍ حسابي بلغ (2.11) وانحراف معياري قدره (64.) وبدرجة توافر متوسطة أيضا.

- **المعيار السابع: المعلم المحلل:**

ويوضح جدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر لهذا المعيار

جدول (١٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر لفقرات معيار المعلم المحلل

الرتبة	م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
1	1	يُعزز ثقافة تجعل الطلبة يحددون أهدافهم التعليمية ونتائجها بصورة فردية أو جماعية.	2.28	.72	متوسطة
4	2	يستخدم التكنولوجيا واستراتيجيات تعلم الطلبة في المنصات الرقمية، أو البيئات الافتراضية.	1.93	.70	متوسطة
3	3	يوجد فرص تحدي لتعلم الطلبة في استخدام عمليات التصميم أو التفكير الحسابي للابتكار وحل المشكلات.	1.99	.75	متوسطة
2	4	يكون نموذجاً لتأصيل الابتكار والتعبير الإبداعي لتوصيل الأفكار والمعرفة أو التواصل الفعال.	2.07	.75	متوسطة
		المجموع الكلي	2.07	.61	متوسطة

يتضح من الجدول (12) أن درجة توافر معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم لدى معلمي محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين الأوائل بالنسبة لمعيار المعلم المحلل كانت ضمن درجة التوافر المتوسطة، حيث تراوح المتوسط الحسابي بين(2.28) و(1.93)، والانحراف المعياري بين(72.) و (70.) ، وحصلت الفقرة " يُعزز ثقافة تجعل الطلبة يحددون أهدافهم التعليمية ونتائجها بصورة فردية أو جماعية." على أعلى متوسط حسابي بلغ (٢,٢٨) وبانحراف معياري قِدره (72.) وبدرجة توافر متوسطة، تلتها في المرتبة الثانية فقرة "يكون نموذجا لتأصيل الابتكار والتعبير الإبداعي لتوصيل الأفكار والمعرفة أو التواصل الفعال." بمتوسط حسابي(2.28) وانحراف معياري(75.) وبدرجة توافر متوسطة، بينما حصلت الفقرة" يستخدم التكنولوجيا واستراتيجيات تعلم الطلبة في المنصات الرقمية ، أو البيئات الافتراضية " على أقل متوسط حسابي بلغ (1.93) وانحراف معياري قدره (70.) وبدرجة توافر متوسطة أيضا.

- **للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين الأوائل تُعزى إلى متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟**

وسوف يتم عرض نتائج كل مُتغير على حده على النحو الآتي:

- **أولاً: متغير الجنس :**

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع المجالات وفقا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، وتم إجراء اختبار ت (T-test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه جدول (13). ويتضح من جدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين الأوائل لدرجة توافر معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم لدى معلمي مدارس محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان في جميع المعايير تُعزى لمتغير الجنس(ذكر. أنثى)، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا تأثير للجنس في استجاباتهم.

جدول (13) : نتائج اختبار ت(T - test) للكشف عن أثر الجنس على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة

المعايير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
المعلم المتعلم	ذكر	58	2.02	.52	112	0.294	0.769	غير دالة
	انثى	56	2.05	.58				
المعلم القائد	ذكر	58	2.19	.60	112	0.862	0.391	غير دالة
	انثى	56	2.29	.58				
المعلم المواطن	ذكر	58	2.26	.48	112	1.386	0.169	غير دالة
	انثى	56	2.12	.59				
المعلم المتعاون	ذكر	58	2.23	.53	112	264.0	0.792	غير دالة
	انثى	56	2.20	.56				
المعلم المصمم	ذكر	58	2.20	.61	112	373.0	0.710	غير دالة
	انثى	56	2.25	.62				
المعلم الميسر المسهل	ذكر	58	2.19	.52	112	0.061	951.0	غير دالة
	انثى	56	2.18	.59				
المعلم المحلل	ذكر	58	2.09	.61	112	0.436	0.664	غير دالة
	انثى	56	2.04	.61				

- **ثانياً: متغير المؤهل العلمي:**

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع المجالات وفق المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير فأعلى)، وتم إجراء اختبار ت (T-test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه جدول (14).

جدول (14): نتائج اختبار ت(T - test) للكشف عن أثر المؤهل العلمي على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة

المعايير	المؤهل العلمي	العدد♦	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
المعلم المتعلم	بكالوريوس	28	2.10	.64	54	297.0	0.768	غير دالة
	ماجستير فأعلى	28	2.15	.55				
المعلم القائد	بكالوريوس	28	2.20	.63	54	1.261	0.213	غير دالة
	ماجستير فأعلى	28	2.40	.56				
المعلم المواطن	بكالوريوس	28	2.23	.50	54	0.712	0.479	غير دالة
	ماجستير فأعلى	28	2.33	.52				
المعلم المتعاون	بكالوريوس	28	2.16	.62	54	0.724	0.472	غير دالة
	ماجستير فأعلى	28	2.27	.46				
المعلم المصمم	بكالوريوس	28	2.35	.64	54	075.0	0.940	غير دالة
	ماجستير فأعلى	28	2.34	.54				
المعلم الميسر المسهل	بكالوريوس	28	2.25	.58	54	0.000	1.000	غير دالة
	ماجستير فأعلى	28	2.25	.52				
المعلم المحلل	بكالوريوس	28	2.10	.67	54	0.333	0.741	غير دالة
	ماجستير فأعلى	28	2.16	.51				

♦نظرا لتباين العدد في متغير المؤهل العلمي تم أخذ عينة عشوائية متكافئة

يتضح من جدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين الأوائل لدرجة توافر معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم لدى معلمي مدارس محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان في جميع المعايير تُعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس - ماجستير فأعلى)، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا تأثير للمؤهل العلمي في استجاباتهم.

- **ثالثاً: متغير سنوات الخبرة:**

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع المجالات وفق سنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات ، من١٠ سنوات فأكثر)، وتم إجراء اختبار ت (T-test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه جدول (15).

جدول (١٥): نتائج اختبار ت(T - test) للكشف عن أثر سنوات الخبرة على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة

المعايير	سنوات الخبرة	العدد♦	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
المعلم المتعلم	اقل من١٠ سنوات	35	2.17	.47	68	1.045	0.300	غير دالة
	١٠ سنوات فاكثر	35	2.03	.58				
المعلم القائد	اقل من١٠ سنوات	35	2.38	.57	68	1.342	0.184	غير دالة
	١٠ سنوات فاكثر	35	2.20	.55				
المعلم المواطن	اقل من١٠ سنوات	35	2.16	.52	68	1.186	0.240	غير دالة
	١٠ سنوات فاكثر	35	2.31	.52				
المعلم المتعاون	اقل من١٠ سنوات	35	2.20	.56	68	0.525	0.601	غير دالة
	١٠ سنوات فاكثر	35	2.27	.57				
المعلم المصمم	اقل من١٠ سنوات	35	2.32	.55	68	0.139	0.890	غير دالة
	١٠ سنوات فاكثر	35	2.34	.59				
المعلم الميسر المسهل	اقل من١٠ سنوات	35	2.26	.55	68	0.109	0.913	غير دالة
	١٠ سنوات فاكثر	35	2.27	.53				
المعلم المحلل	اقل من١٠ سنوات	35	2.17	.57	68	0.201	0.842	غير دالة
	١٠ سنوات فاكثر	35	2.14	.61				

♦نظرا لتباين العدد في متغير سنوات الخبرة تم أخذ عينة عشوائية متكافئة

يتضح من جدول (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين الأوائل لدرجة توافر معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم لدى معلمي مدارس محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان في جميع المعايير تُعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات ، من ١٠ سنوات فأكثر)، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا تأثير لسنوات الخبرة في استجاباتهم.

- **مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها**:

- **أولاً: مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: ما درجة توافر معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم لدى معلمي مدارس محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان ؟**

خلصت نتائج الدراسة إلى أن درجة توافر معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم لدى معلمي مدارس محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان بالنسبة لمعايير الدراسة ككل كانت ضمن الدرجة المتوسطة، كما جاءت متوسطة أيضا في جميع المعايير وهي: المعلم المتعلم، والمعلم القائد، والمعلم المواطن، والمعلم المتعاون، والمعلم المصمم ، والمعلم الميسر، والمعلم المحلل.

وتُشير هذه النتيجة إلى أن معلمي مدارس محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان لديهم الكثير من الكفايات والمهارات في استخدام وتوظيف تكنولوجيا التعليم، وقد يُعزى ذلك إلى الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم في تدريب المعلمين على تكنولوجيا التعليم من خلال المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين على مستوى الوزارة، بالإضافة إلى تدريبهم في هذا المجال بمراكز التدريب في المحافظات التعليمية التابعة للمديريات العامة للتربية والتعليم، فضلا عن وجود مراكز مصادر التعلم بالمدارس والتي توفر فرصة متنوعة للمعلمين للارتقاء بمعارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم التكنولوجية في مجال التعليم.

كما تُشير هذه النتيجة إلى أن معلمي مدارس محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان لديهم بعض جوانب القصور في بعض الكفايات والمهارات في استخدام وتوظيف تكنولوجيا التعليم، وقد يُعزى ذلك إلى قلة برامج التنمية المهنية الموجهة لهم داخل المدارس في مجال استخدام وتوظيف التكنولوجية في التعليم ، بالإضافة إلى تمسك بعض المعلمين بالطرائق التقليدية في التدريس لأنها لا تحتاج إلى إعداد وتجهيز وجهد وإبداع كبير، وكثرة الواجبات والأعباء الوظيفية للمعلمين والتي لا تتيح لهم الوقت الكافي للتوظيف الأمثل للتكنولوجيا في مجال التعليم، فضلا عن قلة اهتمام القائمين على الإشراف التربوي في بعض الأحيان بالتركيز على توظيف المعلمين واستخدامهم للتكنولوجيا في مجال التعليم، وضعف شبكة الانترنت في بعض المناطق في كثير من الأحيان، وضعف الشراكة بين المدرسة م جانب وأولياء الأمور والمجتمع المحلي من جانب آخر في بعض المناطق.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات أبو جاسر (٢٠١٢)، والمعمري والمسروري (٢٠١٣)، والقحطاني (٢٠١٣)، والزدجالية (٢٠١٤)، وشاهين (٢٠١٧) والتي توصلت إلى أن توافر الكفايات التكنولوجية لدى المعلمين واستخدامهم وتوظيفهم للتكنولوجيا في مجال التعليم جاء بدرجة متوسطة.

ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من الحياصات (٢٠١٠) ، وبني دومي (٢٠١٠)، وباخدلق (٢٠١٣)، والتي كشفت عن أن توافر الكفايات التكنولوجية لدى المعلمين واستخدامهم وتوظيفهم للتكنولوجيا في مجال التعليم جاءت بدرجة عالية. ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من ماجسكي (Majeski,2013) ، وإيرين ودومان (Irin&Duman,2013) ، وستيوارت (Stewart,2015)، وسيمسك (Simsek,2016)، وتسانج (Tsang ,2017)، ومونتجمري(Montgomery,2017)، ودراسة باجابا(Bajabaa,2017)، وديجل (Daigle,2017)، أوسكاي (Oskay,2017)، واسترينج (Strange,2018) ، والتي كشفت عن توافر معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم لدى المعلمين بدرجة عالية. كما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراساتي كل من سفر والمطلق (٢٠١٢) ، ومراد(٢٠١٤) ، والتي أظهرتا أن الكفايات التكنولوجية لدى

المعلمين واستخدامهم وتوظيفهم للتكنولوجيا في مجال التعليم جاءت بدرجة منخفضة. كما تختلف هذه النتيجة أيضا مع نتائج دراسات كل من كمال (Kamal,2014)، وإياد وعجرمي (Ayad& Ajrami 2017)، والوريقات (Alwraikat, 2017) ، والتي كشفت عن توافر معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم لدى المعلمين بدرجة منخفضة.

- **ثانياً: مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين الأوائل تُعزى إلى متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟ ؟**

وسوف يتم مُناقشة كل مُتغير على حده كما يأتي:

١- مُتغير الجنس:

أبرزت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين الأوائل لدرجة توافر معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم لدى معلمي مدارس محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان في جميع المعايير تُعزى لمتغير الجنس(ذكر - أنثى)، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا تأثير للجنس في استجاباتهم، وقد يُعزى ذلك إلى أن المعلمين سواء أكانوا ذكورا أم إناثا يعملون في مناخ تنظيمي واحد، ويوجه عملهم مجموعة واحدة من اللوائح والتشريعات والقوانين والقرارات الوزارية فضلاً وما تتضمنها من أدلة ووثائق وتقارير ونماذج.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراساتي كل من سفر والمطلق (٢٠١٢) ، والمعمري والمسروري(٢٠١٣)، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تُعزى لمتغير الجنس.

ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراساتي بني دومي (٢٠١٠)، وأبو جاسر (٢٠١٢)، والتي أبرزتا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تُعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ونتائج دراسة مراد(٢٠١٤) والتي بينت وجود هذه الفروق لصالح الذكور.

٢- مُتغير المؤهل العلمي:

بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين الأوائل لدرجة توافر معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم لدى معلمي مدارس محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان في جميع المعايير تُعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس - ماجستير فأعلى)، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا تأثير للمؤهل العلمي في استجاباتهم. وقد يُعزى ذلك إلى أن جميع المعلمين على تنوع مؤهلاتهم العلمية يخضعون لبرامج تنمية مهنية مُتقاربة سواء على مستوى المدارس، أو الوزارة أو المديريات التعليمية، بالإضافة إلى أن لديهم ثقافة تنظيمية متشابهة إلى حد كبير في كثير من الجوانب المهنية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من بني دومي (٢٠١٠) ، وأبو جاسر (٢٠١٢)، وباخدلق (٢٠١٣) ، ومراد(٢٠١٤) ، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة سفر والمطلق (٢٠١٢)، والتي أوضحت وجود هذه الفروق ولصالح حملة البكالوريوس. كما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة القحطاني (٢٠١٣) ، والتي أوضحت وجود هذه الفروق ولصالح دبلوم الدراسات العُليا.

٣- مُتغير سنوات الخبرة:

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين الأوائل لدرجة توافر معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم لدى معلمي مدارس محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان في جميع المعايير تُعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات ، من ١٠ سنوات فأكثر)، مما يعني اتفاق عينة الدراسة على أنه لا تأثير لسنوات الخبرة في استجاباتهم. وقد يُعزى ذلك إلى أن جميع المعلمين على تنوع سنوات الخبرة لديهم واختلافها يقومون بنفس الأدوار المهام والمسئوليات والواجبات الوظيفية وفقاً لتخصصاتهم العلمية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من أبو جاسر (٢٠١٢)، وباخدلق (٢٠١٣)، والمعمري والمسروري (٢٠١٣)، والزدجالية (٢٠١٤) ، ومراد(٢٠١٤) والتي أوضحت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة. ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة بني دومي (٢٠١٠) والتي كشفت وجود هذه الفروق ولصالح الخبرة الأعلى، ونتيجة دراسة سفر والمطلق (٢٠١٢) والتي بينت وجود هذه الفروق ولصالح الخبرة أقل من خمس سنوات، ونتيجة دراسة القحطاني (٢٠١٣) والتي أوضحت وجود هذه الفروق ولصالح الخبرة من(٣ -١٠) سنوات.

- **توصيات الدراسة**:

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشاتها توصي بالآتي:

- بناء وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان معايير مهنية تكنولوجية للمعلمين استفادة من المعايير التي وضعتها الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم.
- تطوير وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان معايير التعليم في نظام تطوير الأداء المدرسي وتضمينها معايير تكنولوجية للمعلمين استفادة من المعايير التي وضعتها الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم .
- قيام المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين على مستوى وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان ، ومراكز التدريب على مستوى المديريات العامة

للتربية والتعليم، وبرامج الإنماء المهني المُتمركزة حول المدارس بتدريب المعلمين على المعايير التي وضعتها الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم الخاصة بالمعلمين.

- تخفيف الأعباء الوظيفية على المعلمين حتى يتفرغوا لتوظيف التكنولوجيا في التعليم تخطيطا وتنفيذا وتقويما.
- منح المعلمين بعض الصلاحيات تمكنهم الإبداع والابتكار في العمل، وتطبيق استراتيجيات وأساليب تدريسية جديدة ترتكز على التكنولوجيا في التعليم، والإبداع والابتكار فيها.
- مراعاة المعلمين احتياجات الطلبة المتنوعة والفروق الفردية بينهم في كافة أنشطة استخدام وتوظيف التكنولوجية في التعليم .
- توظيف المعلمين التكنولوجيا في تقويم الطلبة، والاعتماد على التقويم الالكتروني في الاختبارات والأنشطة والإنجاز العلمي.
- توفير إدارات المدارس أساليب الوصول المنصف والعادل إلى الموارد التكنولوجية المدرسية لكافة المعلمين.
- تركيز القائمين بالإشراف التربوي من مشرفين تربويين ومديري مدارس ومساعديهم ومعلمين أوائل في عملياتهم الإشرافية على استخدام المعلمين وتوظيفهم للتكنولوجيا في التعليم.
- تضمين تقارير الكفاءة السنوية للمعلمين معيار رئيس خاص باستخدامهم وتوظيفهم للتكنولوجيا في مجال التعليم.
- تعزيز المعلمين الاستخدام الآمن والقانوني والأخلاقي للتكنولوجيا في مجال التعليم.
- اهتمام المُعلمين بالنمو المهني الذاتي من خلال الاطلاع على المُستجدات التكنولوجية الحديثة في العملية التعليمية، والقيام بالأبحاث ، وحضور الندوات والمؤتمرات والملتقيات التي تدعم استخدام وتوظيف التكنولوجيا في التعليم .
- التعاون والمُشاركة الفعالة بين المعلمين من خلال برامج ومشروعات وأنشطة مُشتركة تدعم استخدامهم للتكنولوجيا في التعليم.
- توظيف المعلمين التكنولوجيا في التواصل الفعال مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي، والتعاون المشترك فيما بينهم للارتقاء بعمليات تعليم وتعلم الطلبة التي تعتمد على التكنولوجيا في التعليم.

• المراجع:

- أبو جاسر، محمد حسين عبد الهادي.(٢٠١٢). **دور المشرف التربوي في تنمية كفايات تكنولوجيا المعلومات لمعلمي المرحلة الثانوية بفلسطين وفق المعايير الدولية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر- غزة.
- باخدلق، رؤى بنت فؤاد محمد.(٢٠١٠). الكفايات التكنولوجية التعليمية اللازمة لعرض وإنتاج الوسائط المتعددة لدى معلمات الأحياء بالمرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس – السعودية**، ١(٤٥) ، ١٦٣- ١٩٨.

- الحياصات، وفاء محمد حمدان.(٢٠٢٠). الكفايات التكنولوجية اللازمة للمعلمين ودرجة ممارستهم لها من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين، **مجلة جامعة الانبار للعلوم الإنسانية – العراق**، (٣)، ٨٤١- ٨٩٢.
- دومي، حسن علي أحمد بني.(٢٠١٠). درجة تقدير معلمي العلوم لأهمية الكفايات التكنولوجية التعليمية في تحسين أدائهم المهني، **مجلة جامعة دمشق- سوريا**، ٢٦ (٣)، ٤٣٩- ٤٨١.
- الزدجالية، ميمونة بنت درويش. (٢٠١٤). مدى توظيف معلمات التربية الإسلامية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي لتطبيقات تكنولوجيا المعلومات في تدريس التربية الإسلامية بسلطنة عمان،**المجلة الدولية التربوية المتخصصة- الأردن**، ٣(٨)، ٦٢-٧٤.
- سفر، وداد؛ المطلق، فرح سليمان.(٢٠١٢). اتجاهات المعلمين نحو دمج التكنولوجيا في التعليم : دراسة ميدانية فى مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة دمشق، **العلوم التربوية – مصر**، ٢٠(٣)، ٣٠٧-٣٣٦.
- شاهين، سهيلة أحمد عبدالعزيز.(٢٠١٧). **درجة امتلاك معلمي الصف للكفايات التكنولوجية ومعوقات توظيفها في التدريس** ، المؤتمر الدولي الثالث: مستقبل إعداد المعلم وتنميته بالوطن العربي ، كلية التربية جامعة ٦ أكتوبر بالتعاون مع رابطة التربويين العرب- مصر ، ٦١٣-٦٣١ .
- شحاتة، كرم لويز.(٢٠٠١). دراسة بعض المشكلات التي تواجه المعلمين حديثي التخرج عند تدريسهم للرياضيات بسلطنة عمان، **مجلة كلية التربية بأسيوط – مصر**، ١٧(٢)، ٢٤٧-٢٧٨.
- عبدالحميد، حسام الدين حسين؛ محمد، آمال ربيع كامل.(٢٠٠٤). **تصور مقترح لتضمين أبعاد الثقافة التكنولوجية في برنامج إعداد معلمات التعليم الأساسي بسلطنة عمان**، المؤتمر الدولى - نحو إعداد افضل لمعلم المستقبل - سلطنة عمان، ١٠٦-١٥١.
- القحطاني، عثمان علي.(٢٠١٣). واقع توظيف المستحدثات التكنولوجية في تدريس رياضيات المناهج المطورة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمنطقة تبوك التعليمية، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة- الأردن**، ٢(٥)، ٤٠٧-٤٣٠ .
- مراد، عوده سليمان عوده.(٢٠١٤). واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال وعوائق استخدامها في التدريس لدى معلمي ومعلمات مديرية التربية والتعليم في لواء الشوبك/ الأردن، **البلقاء للبحوث والدراسات- الأردن**، ١٧(١)، ١٠٧-١٣٨.
- المعايطه، عبد العزيز عطاالله. (٢٠١١). **اتجاهات حديثة في البحث العلمي**، الكويت: مكتبة الفلاح.
- المعمري ،سيف بن ناصر؛ المسروري، فهد.(٢٠١٣). درجة توافر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم ما بعد الأساسي في بعض المحافظات العمانية، **المجلة الدولية للأبحاث التربوية – جامعة الإمارات العربية المتحدة** ، (٤٣)، ٦٠-٩٢.
- المعمري، ياسر بن حميد بن جبر؛السعايدة، منعم عبدالكريم.(٢٠٠٧). **دور مشاغل التدريب التكنولوجية في رفع مستوى الأداء المهني للمعلمين في سلطنة عمان من وجهة نظرهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العُليا بالجامعة الأردنية.

• المراجع الأجنبية:

- A Kamal, Abdulrahman.(2014). **Competency of Teachers in Using Technology Based on ISTE NETS.T in Tatweer Schools- Saudi Arabia**, 2014 Annual Proceedings - Jacksonville, Nova Southeastern University, Florida, 104-116.
- Alwraikat,Mansour.(2017). Probing standardization in public schools curriculum: insights of teachers, **International Journal of Instructional Technology and Distance Learning**, 66(14), 3-22.
- Ayad,Fuad, Ismail; Ajrami, Sameh, Jamil.(2017). The Degree of Implementing ISTE Standards in Technical Education Colleges of

Palestine, **The Turkish Online Journal of Educational Technology**, 16 (2), 107- 118 .

- Bajabaa, Aysha.(2017). **Influential factors and faculty members' practices in technology integration using ISTE standards for teacher preparation at Taibah University- Saudi Arabia**, Un Published Doctoral Dissertation, College of Education, Kansas State University - USA.
- Daigle, Angela M.(2017). **The Impact of A Professional Development Initiative on Technology Integration Within Instruction**, Un Published Doctoral Dissertation, The Graduate College , University of Nebraska – USA.
- Friske,Joyce; Knezek,Don; Taylor,Harriet; Thomas , Lajeane; Wiebe, James.(1995).ISTE's Technology Foundation Standards for All Teachers: Time for a Second Look?, **Journal of Computing in Teacher Education**,12 (2), 9-12.
- Harris, Matt.(2017). **Using the ISTE Standards to Program and Capacity Among Your Teachers**, Washington: International Society for Technology in Education.
- International Society for Technology in Education.(2000). **National Educational Technology Standards for Teachers**, Washington.
- International Society for Technology in Education.(2009). **Essential Conditions Necessary conditions to effectively leverage technology for learning**, Washington.
- International Society for Technology in Education.(2012). **Chief Executive Officer: Position Profile**, Alexandria, Virginia.
- International Society for Technology in Education.(2017). **ISTE Standards for Educators: A Guide for Teachers and Other Professionals**, Washington.
- irin,Erkan;Duman,Sava.(2013). An investigation of educational technology standarts of physical education candidate teachers in terms of several variables, **International Journal of Human Sciences**, 10(1), 1298-1313.
- Knezek, Don.(2008). **National Educational Technology Standards for Teachers**, Washington: International Society for Technology in Education.
- Majeski,Mark.(2013). **Middle School Teachers and Principals Perspectives on Technology**, Un Published Doctoral Dissertation, The Graduate College, University of Nebraska - USA .
- Martin, Barbara.(2016). **Technology in Teacher Preparation**, Un Published Doctoral Dissertation, School of Teaching and Learning, Illinois State University- USA

- Montes, Sandra.(2016). **Integrating One-to-one Technology in the Classroom: Three Different Approaches**, Un Published Doctoral Dissertation, College of Education University of Houston- USA.
- Montgomery, Maureen C.(2017).**Factors That Influence Technology Integration in the Classroom**, Un Published Doctoral Dissertation, Faculty of the Graduate School, University of Maryland - USA.
- Oskay,Özge .(2017).An Investigation of Teachers' Self Efficacy Beliefs Concerning Educational Technology Standards and Technological Pedagogical Content Knowledge, **Journal of Mathematics Science and Technology Education**, 13(8),4739-4752..
- Pittman, Joyce.(1999). **A study of professional development, research, practices, and policies to prepare inservice teachersin new technologies: implications for training standards in new technologies**, Un Published Doctoral Dissertation, Graduate College, Iowa State University,USA..
- Rios, Desiree.(2016). **The Effects of Elementary Student Participation in Technology Immersion Classrooms on Meeting Growth Targets**, Un Published Doctoral Dissertation, Faculty of the School of Education, Baker University- USA.
- Simsek, Omer .(2016).Education Technology Standards Self-Efficacy (ETSSE) Scale: A Validity and Reliability Study, **Eurasian Journal of Educational Research**, (63), 311-334.
- Stewart,Gail.(2015). **Teachers' Concerns and Uses of iPADS in the Classroom With the Concerns-Based Adoption Model**, Un Published Doctoral Dissertation, T University of North Texas – USA.
- Strange, Melody.(2018). **Exploring K-8 Teacher Educational Technology Use: An Instrument Development Study**, Un Published Doctoral Dissertation, School of Education,Piedmont College , Gorgia– USA.
- Tsang, Art.(2017). EFL/ESL Teachers' General Language Proficiency andLearners' Engagement, **A Journal of Language Teaching and Research**, 48 (1), 99- 113 .
- Willis,Jerry.(2012).Adapting the 2008 NETS-T Standards for Use in Teacher Education: Part I, **International Journal of Technology in Teaching and Learning**, 8(1), 1-20.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث العاشر :

زراعة قوقعة الأذن الإلكترونية بالمملكة العربية السعودية

إعداد :

أ / معاذ بن فهد عبدالعزيز عبدالله الحلوان

باحث دكتوراة جامعة الملك سعود

معلم بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية

زراعة قوقعة الأذن الإلكترونية بالمملكة العربية السعودية

أ / معاذ بن فهد عبدالعزيز عبدالله الحلوان
باحث دكتوراة جامعة الملك سعود
معلم بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:
هدف البحث إلى التعرف على أبرز تعريفات زراعة القوقعة الإلكترونية، وأنواع أجهزة القوقعة الإلكترونية، ومكونات القوقعة الإلكترونية، والموقف والاتجاه من زراعة القوقعة الإلكترونية، وتاريخ ظهور زراعة القوقعة الإلكترونية، وتاريخ زراعة القوقعة الإلكترونية في المملكة العربيّة السعودية، والمستفيدون من زراعة القوقعة الإلكترونية، ومعايير ترشيح الأطفال الصم لزراعة القوقعة الإلكترونية، وخطوات زراعة القوقعة الإلكترونية، والعوامل المؤثِّرة في نجاح زراعة القوقعة الإلكترونية، والنمو اللغوي وزراعة القوقعة الإلكترونية، وفلسفة التعليم الشفهي لزارعي القوقعة الإلكترونية، والدمج وزراعة القوقعة الإلكترونية، ومعرفة بعض الدِّراسات السابقة في مجال زراعة القوقعة الإلكترونية، وتقديم عدد من المقترحات والتوصيات، وذلك من واقع خبرة تدريسية بمجال تربية وتعليم الطلبة الصم وضعاف السمع بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، لمدة أربعة عشر عام ابتدأت منذ تاريخ المباشرة بالوزارة ١٤٢٧/٨/٥هـ، وتاريخ المباشرة بالمدرسة ١٤٢٧/٨/٩هـ، ومستمر على رأس العمل حتى الآن. ومن أهم التوصيات: العمل على توعية أولياء أمور الطلبة الصم أو ضعاف السَّمع بأهمية زراعة القوقعة الإلكترونية في مساعدة الطلبة على التَّحصيل الأكاديميّ وغيره من مجالات الحياة. وضرورة توفير البرامج التَّوعويّة والإرشاديَّة نحو أهمية استخدام القوقعة الإلكترونية للطلبة من الصم أو ضعاف السَّمع. وتشجيع الطلبة زارعي القوقعة الإلكترونية على الاندماج مع الطلبة السامعين. وزيادة التَّواصل بين المدرسة والأسرة للتَّعرف على مشكلات الطلبة، وإيجاد الحلول المناسبة والملاءمة لهم. وعقد لقاءات مفتوحة بين الإدارة المدرسيَّة والمعلمين وأولياء أمور الطلبة. وتنويع طرق التَّدريس والوسائل التربوية والتَّعليمية عن طريق زيادة مراكز التطوير وتفعيلها، بما يساهم في زيادة مستوى الدَّافعيّة لدى طلبة المرحلة الابتدائيّة.

الكلمات المفتاحية : القوقعة – القوقعة الإلكترونية – زراعة القوقعة.

Electronic Cochlear Implant in Saudi Arabia

Muath Bin Fahd Abdulaziz Abdullah Al-Helwan

Abstract:

The aim of the research was to identify the most prominent definitions of e-cochlear implants, types of e-cochlear devices, the position and direction of cochlear implant, the history of the emergence of e cochlear implants, the history of e cochlear implantation in Saudi Arabia, the beneficiaries of e cochlear implantation, and the criteria for nominating deaf children to cochlear implant E-cochlear implant steps, coefficients for successful cochlear cochlear implant, linguistic growth and e cochlear implant, the philosophy of oral education for cochlear co-growers, and blood The cultivation of electronic cochlea, and knowledge of some previous studies in the field of electronic implant, And presenting a number of proposals and recommendations, based on teaching experience in the field of education and education for deaf and hard-of-hearing students at the Ministry of Education in the Kingdom of Saudi Arabia, for a period of fourteen years that started from the date of commencement in the ministry 5/8/1427 AH, and the date of commencement of the school 9/8/1427 AH, and continued on Work head up to dateAmong the most important recommendations: Work to educate parents of

deaf or hard-of-hearing students about the importance of e-cochlear implants in helping students achieve academic achievement and other areas of life. And the necessity of providing educational and instructional programs towards the importance of using the electronic shell for students who are deaf or hard of hearing. Encouraging students of cochlear implants to integrate with hearing students. And increase communication between the school and the family to identify the problems of students, and find appropriate and appropriate solutions for them. And holding open meetings between the school administration, teachers and students' parents. Diversifying teaching methods and pedagogical and educational methods by increasing and activating development centers, which contributes to increasing the level of motivation among primary school students

Keywords : cochlear - Electronic cochlear - cochlear implant

• المقدمة:

أن العالم وخلال السنوات الأخير يشهد تطوراً وتقدماً في جميع المجالات وخصوصاً في مجال التقنية والذي انعكس على مختلف مجالات الحياة الأخرى الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والطبية والتربوية والتعليمية وغيرها، وقد ساعد هذا النمو و التطور التقني على الارتقاء بمستوى كثير من التخصصات والمجالات بشكل سليم وإيجابي، واصبحت التقنية في يومنا هذا أمرا لا يمكن الاستغناء عنه سواء كانت في المنزل أو في العمل أو في السيارة وغيرها.

ويعتبر المجال الطبي بشكل خاص من اكثر المجالات المستفيدة من النمو والتطور التقني؛ والتي استفادت من هذا النمو والتطور بشكل كبير إذ ارتفعت مستويات الخدمات الطبية المقدمة من حيث المختبرات والأجهزة الطبية والأجهزة التعويضية والخدمات المساعدة والمساندة والداعمة وغيرها من الخدمات، ويمكن ملاحظة ذلك في المستشفيات في المملكة العربية السعودية.

ويتضح لنا الخدمات عالية المستوى والدقة التي قدمتها التقنية للأفراد الصم أو ضعاف السمع من خلال المعينات السمعية الحديثة وزراعة القوقعة الإلكترونية، حيث أن المعين السمعي من الأجهزة التقنية المتطورة في وقتنا الحاضر، وزراعة القوقعة الإلكترونية من العمليات الجراحية الناجحة طبيا ومن التقنيات ذات الجودة العالية والتي تساعد على استفادة الأفراد الصم أو ضعاف السمع من الاستفادة من البقايا السمعية وبنسب عالية تصل إلى درجات السمع الطبيعي وذلك بعد الحصول على التدريب والتأهيل المناسب والملاءم (صديق، ٢٠٠٦؛ حنفي، ٢٠٠٩).

وشهدت التقنيات المستخدمة في مجال وميدان التربية والتعليم تطوراً هائلاً ساعد في تطور العمليات التربوية والتعليمية في مختلف المؤسسات الحكومية والخاصة، وبشكل خاص ودقيق فقد ساهمة التقنية في النمو والتطور الملحوظ في ميدان تربية وتعليم الأطفال والطلبة الصم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية وذلك من خلال التقنية الحديثة المستخدمة في التعليم من وسائل تربوية وتعليمية وخدمات مساعدة وغيرها.

وتعتبر تكنولوجيا زراعة القوقعة الإلكترونية من أحدث ما توصل إليه العلم لأولئك الذين يعانون من فقدان سمعي شديد أو شديد جدا في كلتا الأذنين، والتي تقف المعينات السمعية الحديثة على الرغم من تقدمها عاجزة عن تعويض فقدانهم السمعي. أما بالنسبة للتطورات المتوقعة في هذا المجال فهي تكمن في معالجة الصوت بصورة أفضل وكذلك في تصغير حجم الجهاز بحيث يسهل على جميع فاقدي السمع باختلاف أعمارهم استخدامه والاستفادة من مزاياه (سليمان، ١٩٩٤).

وبعد النمو والتطور والتقدم الذي تلاه التوسع في خدمات الكشف المبكر للأطفال حديثي الولادة في كثير من المستشفيات بالمملكة العربية السعودية، ومع النمو والتطور والتقدم التقني والتكنولوجي في جهاز زراعة القوقعة الإلكترونية الحديثة ومع الدعم الحكومي القوي والمستمر، أصبح معه تقديم خدمات التدخل المبكر أمرا ميسرا، لذا ما نشاهده اليوم من زيادة اعداد الأطفال زارعي القوقعة الإلكترونية وهو نتيجة لذلك، وبالتالي فأن الحاجة الملحة لزراعة القوقعة الإلكترونية هي مطلب وحق من حقوقهم تلزم الجهات المعنية بتوفير كافة هذه الاحتياجات سواء في الصحة أو في التعليم أو غيرها من المجالات، وارتفاع نسب واعداد زارعي القوقعة الإلكترونية يشجع على تناول هذه الموضوع ومناقشة عدة جوانب تندرج تحته منها احتياجات زارعي القوقعة الإلكترونية وأسرهم من تدريب وتأهيل والآثار الايجابية لزراعة القوقعة الإلكترونية سواء في المجال اللغوي أو النفسي وغيرها من الجوانب الهامة لهؤلاء الفئة وأسرهم، وايضا من بين الأسباب التي تشجع على تناول هذا الموضوع هو الحيرة التي تواجه الأسرة قبل أخذ قرار زراعة القوقعة الإلكترونية لأبنهم من عدمه، وستسعى هذه الوقة البحثية إلى الإجابة على كافة التساؤلات في موضوع زراعة القوقعة الإلكترونية.

وتعتبر القضايا المرتبطة بالكفاءة الأكاديميَّة للطلبة زارعي القوقعة الإلكترونية من أهم الموضوعات التي تطرقت لها الكثير من الابحاث والدِّراسات في مجال التَّربية الخاصة، كما أنَّ الارتقاء بمستوى الكفاءة الأكاديميَّة للطلبة زارعي القوقعة الإلكترونية، يُعدُّ من الغايات التي تسعى إليها برامج التَّربية الخاصة في كثير من دول العالم؛ لذا تحرص هذه الدُّول للاستفادة من كافة المعطيات المتنوعة لبلوغ هذه الغايات (الزَّهراني، ٢٠٠٩).

أن زارعي القوقعة الإلكترونية وأسرهم ومجتمعهم وبيئتهم يحتاجون إلى تسليط الضوء على أبرز التحديات والعقبات التي تواجههم لذا يجب على المتخصصين إجراء البحوث والدراسات حول موضوع زراعة القوقعة، وأن يتم تقديم المساعدة والعون وطرح كافة الحلول التي من شأنها أن تكون عونا لهم، ولابد من توضيح بعض الأفكار الخاطئة لدى الأسر والمجتمع حول زراعة القوقعة الإلكترونية، وأنها ليست وحدها فقط أن تجعل ابنهم يسمع ويتحدث خلال شهر أو سنة، والأمر يتطلب إلى جهد مكثف ومضاعف وشهور وسنوات من التدريب والتأهيل حتى يتمكن ابنهم من الاستماع والحديث بشكل مماثل إلى الطفل

والطلبة السامعين، مع ضرورة الاشارة إلى اهمية السنوات الحرجة للنمو اللغوي والتي تكون خلال السنوات الأولى من حياة الطفل واتخاذ قرار الزراعة يجب أن يتم بقناعة تامة من قبل الأسرة والمجتمع.

وفي هذا البحث سوف ألقي الضوء على، تعريفات زراعة القوقعة الإلكترونية، وأنواع أجهزة القوقعة الإلكترونية، ومكونات القوقعة الإلكترونية، والموقف والاتجاه من زراعة القوقعة الإلكترونية، وتاريخ ظهور زراعة القوقعة الإلكترونية، وتاريخ زراعة القوقعة الإلكترونية في المملكة العربيّة السَّعودية، والمستفيدون من زراعة القوقعة الإلكترونية، ومعايير ترشيح الأطفال الصم لزراعة القوقعة الإلكترونية، وخطوات زراعة القوقعة الإلكترونية، والعوامل المؤثِّرة في نجاح زراعة القوقعة الإلكترونية، والنمو اللغوي وزراعة القوقعة الإلكترونية، وفلسفة التعليم الشفهي لزارعي القوقعة الإلكترونية، والدمج وزراعة القوقعة الإلكترونية، وذكر بعض الدِّراسات السابقة، مع تقديم عدد من المقترحات والتوصيات، وذلك هو من واقع خبرة تدريسية بمجال تربية وتعليم الطلبة الصم وضعاف السمع بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، لمدة أربعة عشر عام ابتدأت منذ تاريخ المباشرة بالوزارة ١٤٢٧/٨/٥هـ، وتاريخ المباشرة بالمدرسة ١٤٢٧/٨/٩هـ، ومستمر على رأس العمل حتى الآن.

- **تعريفات زراعة القوقعة الإلكترونية**:

وقد تعددت التعريفات لزراعة القوقعة الإلكترونية، فقد عرفها الزهراني (٢٠٠٧) بأن زراعة القوقعة الإلكترونية: هي عبارة عن جهاز صغير معقد يزرع داخل الأذن الداخلية، لتحفيز نهاية العصب في الأذن الداخليةٍ، ويكون مناسبا للأشخاص الصم ممن لديهم فقدان سمعي شديد إلى شديد جدا.

ولقد أشار فاريل(Farrell, (2008, P. 72 أنها: "جهاز الكتروني يستثير عصب السمع ويوفر الإحساس بالصوت، يشتمل على أقطاب كهربية يتم زراعتها في القوقعة، إضافة إلى مستقبل خارجي يوضع على عظمة الصدغ. هذا الجهاز يوفر مدخلات سمعية للطفل ذو فقدان السمع الحسي عصبي يؤثر على نمو اللغة والكلام، وبالتإلى يتمكن الطفل من اكتساب مهارات اللغة المنطوقة أفضل من مستخدمي معينات السمع الأخرى". وتُعرف زراعةٍ القوقعة الإلكترونية، بأنها: جهاز يوفر تنبيه مباشر للعصب السمعي متخطيا المرور من الخلايا الشعرية التالفة الموجودة في قوقعة الأذن، بحيث تعمل الزراعة على تحويل أصوات الكلام إلى إشارات رقمية، ومن ثم يقوم المخ باستقبالها وكأنها حديث بشري (المستشفى الأمريكي، ٢٠١١).

وتعرف بأنها "جهاز يعمل على استعادة السمع لدى ذوى الصمم الشديد إلى التام، حيث يتجاوز الأذن الخارجية والوسطى والداخلية ويقدم المعلومات عن طريق الاستثارة الكهربية المباشرة لخلايا العقدة الحلزونية، وتشتمل القوقعة على أجزاء داخلية يتم زراعتها ومكونات خارجية، تختلف عن معينات السمع الأخرى فهى لا تعمل بنظام تكبير الصوت" (Buchman, & Adunka, 2012, 353).

وكما أوضح كوين وجوفيرتس(Coene and Govaerts (2013,.1 أن زراعة القوقعة خيار آمن حيث تؤدى إلى تحسن الأداء المعرفي للفرد بزيادة مدخلاته السمعية؛ فتمكنه من فهم الأصوات اللغوية وتمييز الفوارق الطفيفة بينها في النغمة، ومستوى الصوت، كما تمكنه من التعرف على المعانى والاستخدامات المختلفة للكلمات والجمل وهو ما يشكل أساس الاستخدام الاجتماعى للغة. فإن القوقعة الإلكترونية عبارة عن جهاز الكتروني صغير معقد يتم زراعته داخل الدماغ، إضافة إلى جزء خارجى يمكن أن يساعد الأشخاص ذوى الصمم الشديد والتام في توفير الإحساس بالصوت (Humes, & Bess, 2014, P. 149).

وتُعرف زراعة القوقعة الإلكترونية، بأنها: عبارة عن زرع جهاز إليكترونيّ متعدد الأقطاب والقنوات تحت الأذن وجلدها، يستخدم لنقل المعلومات الصَّوتيَّة إلى الأذن الداخلية، ليحسّن مقدرة الشَّخص المصاب أو الأصم على سماع الأصوات المحيطة به، وسماع إيقاعات وأنماط النّطق المتعددة، من خلال هذه القوقعة الإلكترونية (الوسميّ، ٢٠١٥).

- **أنواع أجهزة القوقعة الإلكترونية**:

أنواع أجهزة القوقعة الإلكترونية، تتمثل في ما يلي: أجهزة داخل القوقعة وهي الأكثر فاعلية، وأجهزة خارج القوقعة وتكون فعاليتها محدودة، وأجهزة أحادية القناة وفي الغالب متدنية الفعالية، وأجهزة متعددة القنوات وهي الأكثر فعالية من بقية الأجهزة (فني، ٢٠١٤).

- **مكونات القوقعة الإلكترونية**:

تتكون القوقعة الإلكترونية من جزأين هما:

- الجزء الخارجي ويتكون من: ميكروفون *Microphone* والذى يلتقط، أو يجمع الصوت من البيئة المحيطة، ومعالج الكلام *Speech Processor* وهو عبارة عن فلاتر صوت انتقائية للكلام المسموع وترسل إشارات صوتية كهربائية من خلال سلك رقيق إلى الناقل، والناقل *Transmitter*عبارة عن ملف ثابت في مكانه من خلال مغناطيس يوضع خلف الأذن الخارجية وينقل الإشارات الصوتية المعالجة *Processed Sound Signal* إلى الجزء الداخلي من قوقعة الإذن بواسطة استثارة كهرومغناطيسية .*(Blake, & Michael, 2009, P. 98)*
- الجزء الداخلي يتكون من:مستقبل ومحفز *Receiver and Stimulator* ويكون في العظم تحت الجلد ويحول الإشارات إلى إشارات كهربائية ويرسلها من خلال سلك كهربائي إلى الالكترويدات، ومصفوفة الأقطاب الكهربية التي تسمى (الالكترويد) *Array of Electrodes*: أكثر من عشرين الكترود تمر إلى القوقعة وترسل إشارات إلى الأعصاب الموجودة في طبلة الأذن ثم مباشرة إلى الدماغ من خلال الجهاز العصبي السمعي*(Wilson & Dorman, 2009, P. 98)*.

- **موقف واتِّجاه الجمعيَّة القوميَّة للصم، في الولايات المتحدة الأمريكية، من زراعة القوقعة الإلكترونية**:

أحدثت زراعة القوقعة الإلكترونية غضب مجتمع الصم بشكل لم يحدث من قبل، وقد دخل أنصارها ومعارضوها في جدل كبير لا يتوقف حول مزايا زراعتها

للأطفال الصغار، فأبدت الجمعية القومية للصم معارضتها القوية لزراعتها للأطفال و أصدرت في عام (١٩٩١) بيانا يبين موقفها فقالت: "إن الجمعية تستنكر قرار إدارة الأغذية والأدوية باعتماد زراعة القوقعة الإلكترونية للأطفال في عمر(٢ - ١٧ سنه)، لأنَّه أمر خاطئ من النَّاحية العلميَّة، والإجرائيَّة، والأخلاقية"، وقالت أيضا إنَّ "الأسر التي تتَّخذ قرارا للطفل في هذا المجال تعتمد في الغالب على معلومات خاطئة حول مجتمع الصّم وتراثه الثَّري ومستقبلة الواعد".

وفي عام (٢٠٠٠) أصدرت الجمعية القومية للصمِّ ورقة ثانية تعبِّر عن موقف جديد لها حول زراعة القوقعة الإلكترونية، وفيها تغير الموقف ليعكس فلسفة أكثر تقبلا للأسر التي تختار الزِّراعة لأطفالها، ووفقا للورقة التي أصدرت في أكتوبر من عام (٢٠٠٠) نصَّت على أنَّ "زراعة القوقعة الإلكترونية تقنية يمكن أن تستخدم في بعض أشكال التواصل، وليست علاجا للصمِّم"، وبيَّنت الجمعية بأنَّها " تُقدِّر كلَّ أشكال التقدّم التّقني التي من شأنها أن تحسّن نوعية الحياة لجميع الأشخاص الصّم وضعاف السَّمع وتعمل على تعزيزها". وثمة بيان آخر يستحق الانتباه إليه نادت به الجمعية يؤكد على حقوق الأسر في اتِّخاذ القرارات الواعية حول طريقة العلاج للأصمِّ فقالت: "إنَّ الجمعية القوميَّة للصمِّ تُقدِّر حقوق الأسر في اختيارها الواعي لاستخدام زراعة القوقعة وكلِّ الأدوات المعيّنة الأخرى، وتؤيِّد بقوة تنمية قدراتهم في اللغة والقراءة والكتابة" (الريس، ٢٠١٥).

- **تاريخ ظهور زراعة القوقعة الإلكترونية**:

كانت البداية الفعلية المكتوبة حول زراعة القوقعة الإلكترونية عام (١٩٥٧) في فرنسا على يد (Djourno & Eyries)، أما المحاولات الأولى قد بدأت في الولايات المتحدة الأمريكية عام (١٩٦١) حيث تم زراعة جهاز ذو قطب واحد لدى مريض كما قام بزراعة عدة أجهزة أخرى في نفس السنة، أدت إلى تحسن السمع لديه إلا أنه لم يستطع فهم الكلام. لكن خلال عدة أسابيع تم تحسين الأجهزة بواسطة السليكون، وقد شجعت هذه النتائج على جعل أحد المهندسين ينفق عدة سنوات لتصميم كل من الأقطاب الخارجية والأقطاب المزروعة (صديق، ٢٠٠٦). وفي عام (١٩٦٤) تمت محاولة في ساتانفورد لتحسين أجسام الخلايا في العقد العصبية بزرع مجموعة من ستة أقطاب في المركز الرئيسي للحرقفة حيث استطاع المرضى أن يميزوا إشارات الكلام إلا أنهم لم يفهموا الكلام. وترتب على ذلك عدم الاهتمام بنتائج هذه الأبحاث إلى بقدر ضئيل جدا خاصة بعد أن عقد المؤتمر الجراحي لزراعة القوقعة الإلكترونية عام (١٩٦٥) والذي كان مثيرا للجدل من خلال السلبيات الناتجة عن استخدام هذه الطريقة. إلا أن هذا الجدل حمل العديد من الأطباء والباحثين على تجريب هذه الطريقة واختبارها وهذا يظهر في عدد الدراسات والأبحاث التي أجروها فيما بعد ضمن ثلاثة أجيال، حيث ظهر الجيل الأول في عام (١٩٦٩) حين قام (House) بسلسلة من الاختبارات لزراعة القوقعة الإلكترونية استخدم معها أنظمة قطبية مكونة من (٥) أقطاب، إلا أنه لم يلاحظ أي تحسن في القدرة على تمييز الكلام لدى المرضى المقارنة بنظام القطب الواحد.

ونتيجة لتضارب نتائج الأبحاث حول زراعة القوقعة الإلكترونية بقي المهنيين حذرين في استخدام هذه الطريقة خاصة مع غياب المقالات والأبحاث المنشورة في المجالات المتخصصة. إلا أنه في نهاية عام (١٩٧٨) بدأ الاهتمام من أجهزة الإعلام مما أدى إلى تقديم عدة طلبات لتمويل الأبحاث حول زراعة القوقعة الإلكترونية من قبل المركز الوطني الصحي. وقد تم نشر نتائج الأبحاث والتي أكدت: أن بعض المرضى قد تحسنت قدرتهم على فهم الكلام، كما زادت قدرة البعض على فهم أصوات البيئة، فضلا على أن زراعة القوقعة الإلكترونية قد ساعدت المرضى على التحكم بأصواتهم.

أما الجيل الثاني فقد بدأ ببداية الثمانينات من خلال زراعة الأقطاب المتعددة وقد حدث ذلك في الولايات المتحدة الأمريكية وفي استراليا وباريس، حيث أجريت العديد من الدراسات والتي أثبتت فعالية زراعة الأقطاب المتعددة في فهم الكلام وفي زيادة نمو الكلمات للجمل.

في حين أخذ الجيل الثالث اتجاه تطوير الأجهزة المستخدمة مع زراعة القوقعة الإلكترونية، حيث قام المعهد القومي للصحة عام (١٩٨٥) بتطوير معالج جديد يساعد زارعي القوقعة الإلكترونية على فهم الكلام والحديث. كما أجريت تطورات أخرى في العام (١٩٨٦ - ١٩٨٧) من قبل مجموعة من الشركات، التي أثبتت أن المرضى الذين استخدموا هذه الأجهزة المطورة قد حصلوا على علامات كاملة في اختبارات فهم الجمل، كما حصلوا على درجات في السمع تقارب السمع الطبيعي بعد أن أجريت عليهم اختبارات السمع (Dorman , 2001).

- **تاريخ زراعة القوقعة الإلكترونية في المملكة العربيّة السَّعودية**:

بدأت زراعة القوقعة الإلكترونية في المملكة العربيّة السَّعودية في عام (١٤٠٤هـ /١٩٩٤م) في مستشفى الملك فهد بمدينة جدة، وبعده ببضعة أشهر في مستشفى الملك فيصل التَّخصصي بالرِّياض، وقد استمرت مسيرة زراعة القوقعة الإلكترونية في المملكة العربية السعودية إلى أن تم إيقافها بعد عشر سنوات لبعض الوقت دون معرفة الأسباب، ومن ثم قامت جامعة الملك سعود في عام (١٤١٥هـ) بمضاعفة البرنامج بمعدل عشر زراعات في السَّنة إلى أن أصبح أكبر برنامج في العالم لزراعة القوقعة الإلكترونية من أصحاب فقدان السمع الشديد إلى الشديد جدا بمعدل خمسمائة زراعة في السَّنة خلال خمس سنوات، ثم نشأ في عام (٢٠٠٩م) كرسي الأمير سلطان لأبحاث الإعاقة السَّمعيّة.

ومع رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) ومع تزايدِ الاهتمام بتوفير جميع الخدمات ومن ابرزها واهمها الخدمات الصحية وحرصا من حكومتنا الرشيدة حكومة المملكة العربية السعودية على تحقيق كل السبل والطرق التي من شأنها توفير حياة صحية لجميع المواطنين، فقد أصبح هناك الكثير من المستشفيات التي تقدم زراعة القوقعة الإلكترونية وبشكل مناسب وملاءم ومجاني، وعلى الرغم من ارتفاع تكاليف هذه العملية والتي قد تصل تقريبا إلى (١٥٠) ألف ريال، بالإضافة إلى توفير خدمات ما قبل العملية، وخدمات ما بعد العملية من تدريب وتأهيل،

وغيرها من احتياجات الطفل زارع القوقعة الإلكترونية وأسرته، ومن بين هذه المستشفيات التي تقدم زراعة القوقعة الإلكترونية بالمملكة العربية السعودية، مايلي:

- مركز الملك عبدالله التخصصي للأذن في مستشفى الملك عبدالعزيز الجامعي بمدينة الرياض.
- برنامج زراعة القوقعة في مدينة الملك عبدالعزيز الطبية التابعة لوزارة الحرس الوطني بمدينة الرياض.
- برنامج زراعة القوقعة في مدينة الملك فهد الطبية بمدينة الرياض.
- مستشفى أحد رفيدة العام بمنطقة عسير.
- وحدة زراعة القوقعة بمستشفى الملك فهد الجامعي بالمنطقة الشرقية.
- مركز زراعة القوقعة بمستشفى الملك عبدالعزيز التخصصي بمنطقة الجوف.

ما سبق هو بعض من المراكز والمستشفيات التي تقدم خدمات زراعة القوقعة الإلكترونية في مختلف مناطق المملكة العربية السعودية شمال وجنوب وشرق وغرب، وهذا يؤكد على اهمية زراعة القوقعة الإلكترونية وإقبال فاقدي السمع وأسرهم ومن يعولهم عليها كأحد التقنيات المتطورة والحديثة؛ التي تساعد على الاستفادة من البقايا السمعية.

- **المستفيدون من زراعة القوقعة الإلكترونية**:

عادة ما نجد أن الأفراد المصابون بصمم شديد إلى شديد جدا ممن يتراوح فقدانهم السمعي من (٥٠ ديسبل) فما فوق، من الذين لا يستطيعون الاستفادة من المضخمات المألوفة والمعينات السمعية الحديثة هم المرشحون لزراعة القوقعة الإلكترونية. حيث أن الصمم الشديد جدا ينتج عن فقدان وظيفة الخلايا الشعرية في القوقعة، والتي تؤثر على توليد النبضات العصبية والنشاط الكهربائي في العصب السمعي.

أما بالنسبة لأعداد زارعي القوقعة الإلكترونية فهي في تزايد حيث كانوا في العام (١٩٩٠) تقريباً (٥٠٠٠) فرد زارع قوقعة إلكترونية، وازداد عددهم في العام (١٩٩٧) تقريبا إلى (١٦) الف فرد زارع قوقعة إلكترونية، وفي العام (٢٠٠٢) وصل عدد زارعي القوقعة الإلكترونية تقريبا إلى مئة ألف.

- **معايير ترشيح الأطفال الصم لزراعة القوقعة الإلكترونية**:

قد أشار (Kerem (2009, p. 466)) إلى مجموعة من المعايير التي تحدد عملية زراعة القوقعة هي: الصمم العصبي الشديد في كلتا الأذنين، وصغر العمر عند الزراعة (يفضل في عمر سنتين)، وعدم الاستفادة من المعينات السمعية الأخرى، وعدم وجود موانع طبية، وموافقة الطفل والأسرة على الزراعة. بينما أشترط ريدى، وكوزوما (Reddy, and Kusuma, (2004, P. 116) علاوة على ما سبق سلامة عصب السمع لنجاح زراعة القوقعة، كما يرى بيسونى Pisoni (2014, P. (95 أن نجاح زراعة القوقعة يتوقف على وجود جهاز سمع كامل النمو بالإضافة إلى سلامة طريقة معالجة اللغة فى المخ.

ويمكن تحديد هذه المعايير فيما يلي:

- إعاقة سمعية في كلتا الأذنين ويكون صمم عصبي حسي شديد ومزدوج
- عمر الطفل خلال الخمس سنوات الأولى من العمر.
- عدم استفادة الطفل من المعينات السمعية الحديثة.
- عدم وجود موانع طبية.
- موافقة الأسرة ودعمها للطفل.
- التزام الطفل والأسرة أو من يعوله بالتدريب والتأهيل السمعي والمحافظة على جهاز القوقعة الإلكترونية.

• **خطوات زراعة القوقعة الإلكترونية**:

تمر زراعة القوقعة الإلكترونية بعدة مراحل قبل واثناء وبعد عملية الزراعة، سوف يتم عرضها كما ذكرها هينبرج وهايز (Heinberg & Hays , 2000)، و (سندي، آل الشيخ، العشري،١٤٣٧)، و(التوصية العالمية لمراحل زراعة القوقعة، ٢٠١٥) هي: مرحلة ما قبل العمليّة الجراحيَّة، ومرحلة العملية الجراحية والنَّقاهة، ومرحلة ما بعد العملية الجراحة أو ما يعرف بمرحلة التدريب والتأهيل، هذه المراحل تُفصَّل وتُسير على النَّحو الآتي:

• **أولا: مرحلة ما قبل العملية الجراحة، تشمل الأمور الآتية**:

- إجراء اختبارات سمعيّة وطبية متتابعة قبل إجراء الجراحة لتقييم مدى استفادتهم من عملية الزِّراعة.
- إجراء تقييم نفسي شامل للطفل الأصم أو ضعيف السمع ولوالديه للتَّأكد من معرفتهم بخطوات العمليّة وما قد يترتَّب عليها من آثار.
- تحديد نقاط القوة والضَّعف التي يمكن أن تساعد، أو تعيق التّكيف، قَبلَ عملية الزِّراعة.
- تطوير خطة سلوكيِّة لإعادة التَّأهيل السَّمعيّ.
- تحديد المشكلات السّلوكية التي يعاني منها الطفل الأصم أو ضعيف السمع، قبل إجراء العملية لمعرفة درجات الإحباط لديهم على سبيل المثال.
- إجراء مقابلات مع المرضى من مجتمع الصمِّ، لعرض كافة المعلومات الضَّروريَّة عن عملية زراعة القوقعة الإلكترونية، وكيفية حدوثِها، ومعرفة الآثار المترتِّبة عليها قبل الزَّراعة وبعدها، وما هي المزايا والسَّلبيات المتصلة بعملية الزراعة.

• **ثانيا: مرحلة العملية الجراحية والنَّقاهة**:

عادة ما تتطلب فترة النَّقاهة الصَّبر والتّكيف من المرضى نتيجة لشعورهم بالإحباط والخوف والتَّوقع من عدم نجاح عمليَّة الزِّراعة، لذا هم يدركون بأنَّ الأسابيع الأولى هي الفترة الأصعب، مما يحتِّم على الفريق الطبي القائم عليهم تقديم برامج مكثَّفة تركز على نوعيَّة التَّدريب، والمعالجة النفسيَّة للمريض، وذلك بسبب مشاعر الخوف والقلق التي يشعرون بها من نتائج العمليّة الجراحيَّة، هذا بالإضافة إلى قلقهم من المظهر الخارجي المتعلق بشعرهم ووضعية الرَّأس بعد العمليّة الجراحيَّة.

• **ثالثاً: مرحلة التدريب والتأهيل لزارعي القوقعة الإلكترونية:**

تعتبر مرحلة التدريب والتأهيل السمعي بعد زراعة القوقعة الإلكترونية ركيزة اساسية من خلاله تتحقق الأهداف من الزراعة وربما هناك تصور خط وغير صحيح لدى بعض الأسر أو من يعول زارعي القوقعة، أن القوقعة لوحدها هي التي ستساعد الطفل على التواصل الشفهي بشكل طبيعي لذا لفريق العمل متعدد التخصصات دور مهم جدا، في تصحيح وتوضيح هذه الصورة الخاطئة والتأكيد على أهمية التدريب والتأهيل السمعي والاستمرار عليه، والتدريب والتأهيل السمعي واللفظي يساعد وبشكل كبير الطفل زارع القوقعة على تطوير مهارات الاستماع وثم الكلام وإدراك اللغة من حوله وتنمية التواصل الشفهي لديه، وفي بداية تدريب وتأهيل الطفل وخلال السنوات الثلاث الأولى بعد الزراعة وحتى سن المدرسة يتم الاعتماد على فلسفة المنحى السمعي – اللفظي في تقديم الخدمات للطفل، ومهم جدا الابتعاد قدر الامكان عن محاولة الطفل لقراءة الشفاة خلال وبعد مرحلة التدريب والتأهيل السمعي وذلك حتى يعتمد الطفل على حاسة السمع فقط أثناء تدريبه على الاستماع على ما يقال (مجلة سنابل لذوي الإعاقة، ٢٠١٧). تتمُّ فترة إعادة التَّأهيل بعدِ ثلاث أسابيع إلى خمس أسابيع من إجراء العمليّة، وفيها يَتمُّ تفصيل الأجهزة التي تساعد المرضى على تلقي بعض الإشارات غير الطبيعية التي تُنْقلُ لهم بواسطة الجهاز، حيث يتمّ تدريبهم على المهارة الأولى من خلال جمع النَّماذج الصَّوتيَّة الكهربائيَّة مع النَّماذج التي كانوا يَسمعونها وتكون ذات معنى لهم، ولذا يفضّلُ الإسراع في ارتدائهم للجهاز واستخدامه بشكل مباشر؛ لأنَّ ذلك يساعدهم على سرعة التَّعليم وتحسين مهارات الكلام والتَّواصل مع الآخرين خلال هذه الفترة من العلاج، كما تتضمن فترة التأهيل إعادة برمجة جهاز الاستقبال وتعديل البر مجة كل ٣ أشهر (هادي، ١٤٣٨).

وقد تستمر مرحلة التدريب والتأهيل لزارعي القوقعة الإلكترونية إلى ثلاث سنوات أو أقل أو اكثر وخلال هذه الفترة يجب أن يتم مراعاة الآتي، من قبل المتخصصين (مجلة سنابل لذوي الإعاقة، ٢٠١٧):

- الفحص والتأكد من جهاز القوقعة الالكتروني أنه يعمل والتأكد من أن برمجته بشكل يتناسب مع المستوى السمعي للطفل من خلال اختبار لينغ للأصوات الستة.
- تطبيق اختبار لينغ للأصوات الستة للتأكد من وصول الصوت بوضوح بمختلف تردداته للطفل ومقدرته على سماعها وأن كان الطفل لديه قوقعتين لكلى الأذنيين فإنه يتم فحص كل جهاز على حده.
- أن يكون هناك اتفاق بين الطفل والاخصائي على طريقة الاستجابة للصوت.
- التأكد من جاهزية الطفل واسرته لجلسات التدريب والتأهيل والتأكيد على أهميتها.
- متابعة حالة الطفل اللغوية الاستماع والكلام من قبل الاخصائي والاسرة والتأكد من تحقق الفائدة من هذه الجلسات أوإجراء التعديلات عليها في حال عدم استفادة الطفل.

والتدريب والتأهيل لا يقتصر على الأخصائيين فقط ولكن للمشاركة الأسرية دور هام جدا في التدريب والتأهيل فيما بعد زراعة القوقعة ويقع على عاتق الأسرة مسؤولية كبيرة لمساعدة ابنها لتطوير اللغة الاستقبالية والتعبيرية لديه ومقدرته على التواصل الشفهي بامتياز، لذا فالدعم الأسري المبكر والفعال لطفلها سينعكس ايجابيا على استغلال الطفل لزراعة القوقعة الإلكترونية (الزهراني، ٢٠٠٧؛ ركزة، بونويقة، ٢٠١٦).

ويؤكد صالح (٢٠١٦) على أن وجود برنامج تدريبي معد بالشكل الذي يتناسب مع خصائص وقدرات وإمكانيات الطفل زارع القوقعة الإلكترونية ومع مراعاة نقاط القوة والضعف سيساعد ذلك وبشكل كبير على تنمية المهارات السمعية لدية؛ وبالتالي تطور اللغة الاستقبالية والتعبيرية، ومن خلال برنامج تدريبي لتحسين الوعي الفونولوجي والفهم الكلامي للأطفال زارعي القوقعة الإلكترونية. والجمال، ومطر (٢٠١٦) اثبت أن هناك قصور في الوعي الفونولوجي لدى الأطفال زارعي القوقعة الإلكترونية ومهم جدا التركيز عليه في إعداد البرامج التدريبية؛ حيث توصلت الدراسة إلى تأثير البرنامج المطبق على عينة الدراسة.

ومن خلال فلسفة المنحى السمعي – اللفظي والتدريبات والتأهيل والجلسات المكثفة والمنظمة والتي يتم تقديمها للطفل زارع القوقعة الإلكترونية منذ الزراعة وحتى مرحلة دخول المدرسة فإن هناك مستويات للاستماع يتدرج فيها الطفل زارع القوقعة الإلكترونية خلال مرحلة التأهيل، وهي:

- اكتشاف الصوت: حيث يكون الطفل قادرا على الانتباه للصوت، ومعرفة وجود الصوت من عدمه، مع معرفة مصدر الصوت، وتكون مرحلة أولى لبداية سمع الطفل.
- تمييز الصوت: هنا يكون الطفل قادراً على تمييز الأصوات المختلفة، ومعرفة خصائصها ويتم تدريب الطفل على التمييز من الاختلافات البسيطة، بين الأصوات وصولا إلى اختلافات اكثر تعقيدا وصعوبة.
- التعريف والتحديد: يتعرف الطفل على الصوت المسموع وما هو مطلوب بحيث يكون في هذا المستوى مدركا لمدة الصوت ومعدله وكثافته وما يدل عليه، وهنا يتطلب من الاخصائي في البداية استخدام كلمات معروفة لدى الطفل ومتواجدة في بيئته، ومن ثم يستخدم كلمات جديدة على الطفل وتدريبه عليها.
- الفهم: ويعتبر الفهم أصعب المستويات ويشتمل على جميع المستويات السابقة حيث يكون الطفل قادرا على استخدام الكلمات الموجودة لدية في الذاكرة السمعية، وليصل الطفل لهذه المرحلة يتطلب وجود حصيلة لغوية ثرية مقدرته على الكلام والحوار.

ويأتي المنحى السمعي – الشفهي لا حقاً في سن المدرسة بعد المنحى السمعي – اللفظي حيث يتم تطبيق المنحى السمعي – الشفهي في المدارس من خلال برامج ضعاف السمع وعيوب النطق ويتم تطبيقه من قبل المعلمين وأخصائي السمع

وأخصائي اللغة والكلام المتواجدين في هذه البرامج. بينما المنحى السمعي – اللفظي قد يستمر في مرحلة المدرسة بشكل بسيط نوعا ما الا انه يكون في مرحلة مبكرة قبل دخول الطفل المدرسة، ويشير الزهراني (٢٠١٥) إلى أن هناك قصور في الخدمات المقدمة للأطفال الصم زارعي القوقعة في المدارس مع وجود عدد من العقبات أمام توفيرها، وهذا قد ينعكس سلبا على الطلبة زارعي القوقعة وعدم حصولهم على الخدمات التي يحتاجونها ومن بينها تدريبات السمع والنطق المناسبة والملاءمة لهم داخل المدارس.

- **العوامل المؤثِّرة في نجاح زراعة القوقعة الإلكترونية**:

فقد أجمع كثير من العلماء على عدد من العوامل الَّتي تؤثر على نجاح زراعة القوقعة الإلكترونية لفاقدي السمع من حيثُ الاستفادة، وقد حصروها بالآتي: (Bertschy et. al , 1997).

- العمر الّذي أصيب فيه الشَّخص بالفقدان السَّمعيّ.
- المستوى التَّعليمي والأداء الأكاديميّ للشَّخص.
- مدى تأثير البيئة المنزِّلية على الشَّخص، من حيث القبول والتَّقبل.
- الأسلوب أو الطريقة الّتي يستخدمها الشَّخص قبل إجراء العمليّة الجراحيَّة.
- مشاركة الأهل في التدريبات السمعية وتقديم الدعم الكافي.
- كثافة برامج التَّدريب وإعادة التَّأهيل السَّمعيّ الّذي يتلقاه بعد إجراء عملية زراعة القوقعة عند الأصمِّ

وهناك عدة عوامل تؤثر على نتائج زراعة القوقعة هي Brinson and Graham : (2008, pp. 453-454)

- العمر عند زراعة القوقعة: فكلما كان الطفل أصغر عمرًا عند زراعة القوقعة كانت النتائج أفضل.
- العمر عند بداية الفقدان السمعي من الشديد إلى التام.
- مدة الصمم: كلما تمت الزراعة بمجرد اكتشاف فقدان السمع كانت النتائج أفضل.
- توقعات الوالدين: كلما كانت توقعات الوالدين واقعية فإن نتائج الزراعة تكون مناسبة لتوقعاتهم.
- الخيارات التعليمية المتاحة: إن الأطفال زارعي القوقعة في حاجة إلى تأهيل سمعي لفظي مكثف، وينبغي توافر تلك الخدمات.
- الوظائف المعرفية لدى الطفل: إن الأطفال الذين يعانون من إعاقة فكرية ستكون استفادتهم من القوقعة اقل في جانب اللغة والتواصل.
- نشأة الصمم: هناك أنواع معينة من الصمم لا يتوقع معها تحسن بعد زراعة القوقعة مثل صمم ما بعد التهاب السحايا.

- **النمو اللغوي وزراعة القوقعة الإلكترونية**:

من خلال اطلاعي على كثير من الدراسات والأبحاث حول زراعة القوقعة الإلكترونية فإن معظمها يتفق على الفائدة المرتفعة لزراعة القوقعة الإلكترونية

على مختلف جوانب الحياة لدى الفرد زارع القوقعة الإلكترونية وخاصة الجوانب اللغوية والتواصلية لديه مما أدى ذلك إلى التأثير على الأسر في اتخاذ قرار الزراعة لطفلهم منذ سنوات عمره الأولى.

ولابد أن نعرج على مراحل النمو الطبيعية للطفل إذ تمر اللغة عند الطفل بعدة مراحل طبيعية يمر بها أي طفل طبيعي، وتنقسم المراحل النمائية اللغوية للطفل إلى مرحلتين تكون قبل اللغة ومرحلة اللغة، وفيما يلي تفصيلا لهذه المراحل (بن علال، ٢٠١٩).

- **أولاً: مرحلة قبل اللغة:**

وتمتد هذه المرحلة من الميلاد وحتى الشهر السادس تقريبا، وتتكون من ثلاث فترات أو مستويات كالتالي:

- الأصوات الوجدانية: وهي عبارة عن أصوات فطرية تصدر من الطفل للتعبير عن انفعالاته إما أصوات تمثل الألم بسبب الجوع والخوف، أو أصوات السرور كالضحك مثلا، ويغلب في هذه المرحلة الصراخ عند الأطفال لذلك هناك من يسمى هذه المرحلة بمرحلة الصراخ، وقد تصدر الأصوات في هذه المرحلة بشكل لا إرادي.
- الأصوات الوجدانية الإرادية: و هي بعض الأصوات التي يصدرها الطفل بشكل إرادي، وفي الغالب يربط الطفل بين هذه الأصوات وبين استجابة والدته.
- أصوات الإثارة السمعية: وفي هذي الفترة يصدر من الطفل استجابات لبعض الأصوات المحيطة به مثلا عندما يبكي طفل بجانبه فإنه يبدأ بالبكاء، وعادة تكون هذه الفترة بعد الشهر الأول.

- **ثانياً: مرحلة اللغة:**

وعادة هذا المرحلة تبدأ من الشهر السادس أو أكثر من ذلك على حسب قدرات الطفل، وتنقسم إلى الآتي:

- المناغاة: يبدأ الطفل بالمناغاة في الشهر السادس وقد تستمر حتى أن يكمل عمره سنة، وهناك من يرى بأن هذه المرحلة لا تندرج تحت اللغة وهناك خلاف ذلك، ويستخدم الطفل المناغاة لجذب الانتباه والتفاعل الاجتماعي مع المحيطين به.
- مرحلة الكلمة الواحدة: وتكون بداية هذه المرحلة بعد عام الطفل الأول أو أكثر ويكون الطفل قادرة على نطق كلمة واحدة كبابا وماما ودادا، وغالبا تكون الأسماء هي ما يستخدمها الطفل في هذه المرحلة.
- مرحلة الكلمتين: بعد أن يزداد النمو اللغوي للطفل تصبح حصيلته اللغوية في عمر السنتين قرابة الألف كلمة ويبدأ في هذه المرحلة نطق جملة مكونة من كلمتين يزداد عدد الكلمات تدريجيا في سن ثلاث سنوات.
- مرحلة الكلام: في سن الأربع إلى خمس سنوات يبدأ الطفل بالحديث مع الآخرين مستخدما المفردات المخزنة لدية، وتكون الجمل مكتملة وهذه المرحلة يعتبرها عدد من العلماء مرحلة الاستقرار اللغوي.

الطفل زارع القوقعة يتأخر قليلاً عن المرور بالمراحل الطبيعية للنمو اللغوي وكلما تقدمت فترة زراعة القوقعة كلما كانت فائدة الطفل أكثر من هذه المراحل النمائية، مع التأكيد على أهمية التدريب والتأهيل خلال السنوات الأولى من زراعة القوقعة والتي يفضل أن تكون خلال السنوات الخمس الأولى من عمر الطفل إذ التأهيل المكثف وتصميم البرامج التأهيلية والتدريبية مع زراعة القوقعة يساعد الطفل بشكل كبير جدا على تنمية المهارات السمعية لدية والتي تنعكس ايجابا وتلقائيا على التواصل لدى الطفل وتحسن اللغة الاستقبالية والتعبيرية واعتماده بشكل تام على التواصل الشفهي في حياته (صالح، ٢٠١٦).

يؤكد فني (٢٠١٤) على تطور وتحسن النمو اللغوي لدى الأطفال الصم وضعاف السمع بعد زراعة القوقعة بشكل ملحوظ، ولكن الزراعة لوحدها لن تكون الحل السحري ليسمع ويتكلم الطفل بل الأمر يتطلب جهود مضاعفة من عدة أطراف على رأسهم الأسرة وطفلها والأخصائي السمعي وأخصائي النطق والمعلم وما قد تحتاجه حالة الطفل.

واستمراراً للفوائد المتحصل عليها الطفل زارع القوقعة جراء استخدامه للقوقعة هي تطور مستوى القراءة لديه وتعرفه على الكلمات المكتوبة مع تنوع طرق عرض هذه الكلمات على الطفل وفي كل مرحلة تعلمية ينتقل إليها الطفل تتحسن معها قدرته على القراءة (طارق، ٢٠١٩)، وأيضا هناك نتائج إيجابية بدأت تظهر على الطلبة زارعي القوقعة في المرحلة الابتدائية على مستوى الفهم القرائي لهم وأظهروا تفوقا على الطلبة الصم غير زارعي القوقعة وخاصة في مستويات القراءة الحرفية والاستنتاجية (الزبيري، ٢٠١٠).

كما ذكرت سابقاً فإن زراعة القوقعة لا يقتصر تأثيرها الإيجابي على النمو اللغوي فقط بل تساعد على تحديد معالم شخصية الطفل زارع القوقعة وأن هناك تحسن في تواصله مع المحيطين به في بيئته الاجتماعية (رزقي، ٢٠١٧).

ومع كل هذه الأثار الإيجابية سابقة الذكر إلا أن الجمال ومطر (٢٠١٦) نبهوا إلى بعض من جوانب القصور لدى الأطفال زارعي القوقعة وخاصة فيما يتعلق بالفهم الفونولوجي والذي قد يؤثر على مدى فهمهم للكلام، لذا يجب تصميم برامج التدريب السمعي بشكل يراعي كافة هذه الجوانب وما قد يواجه الطفل زارع القوقعة من عقبات وصعوبات في المستقبل قد تؤثر على استفادته من القوقعة الإلكترونية واستغلاله للبقايا السمعية لديه.

- **فلسفة التعليم الشفهي لزارعي القوقعة الإلكترونية**:

يعتبر التعليم الشفهي هو الخيار الأول والأفضل للأطفال زارعي القوقعة الإلكترونية في تلقيهم للتعليم حيث يتم تقديم خدمات التعليم الشفهي من خلال برامج ضعاف السمع وعيوب النطق التابعة لوزارة التعليم في مختلف إدارات التعليم في المملكة العربية السعودية، ويسعى التعليم الشفهي إلى الاستفادة من البقايا السمعية لدى الطفل الأصم من خلال المعين السمعي أو زراعة القوقعة

الإلكترونية، ولقد تحدث الزهراني (٢٠٠٧) عن الخيارات المتاحة في فلسفة التعليم الشفهي، كما يلي:

(١) **المنحى السمعي - اللفظي**:

تعد هذه الفلسفة هي الأمثل للأطفال والطلبة الصم زارعي القوقعة الإلكترونية حيث تسعى إلى توفير بيئة سمعية مقاربة للأطفال والطلبة السامعين من خلال القوقعة الإلكترونية ليتم استغلال البقايا السمعية وتدريب الطفل على السمع والكلام، ويستفيد الطفل من مراحل النمو اللغوي الطبيعية ويصل إلى مرحلة اعتماده على التواصل الشفهي، ويتم ذلك بعد الكشف المبكر ومن ثم تقديم كافة الخدمات التي يحتاجها الطفل.

(٢) **المنحى السمعي - الشفهي**:

يمكن مشاهدة هذه الفلسفة من خلال الممارسات التعليمية في برامج ضعاف السمع وعيوب النطق، وتعمل هذه الفلسفة على تعزيز استخدام اللغة المنطوقة في التواصل لمساعدة الأطفال الصم زارعي القوقعة الإلكترونية على الاندماج في برامج التعليم العام بعد تلقي كافة الخدمات الخاصة التي يحتاجونها.

- **الدمج وزراعة القوقعة الإلكترونية**:

وحقيقة هذا الأمر أن تجربة المملكة العربية السعودية في الدمج تعتبر من أولى التجارب في الخليج العربي و المنطقة العربية وغالبية الدول المجاورة استفادة من هذه التجربة، إذ كانت البداية الحقيقية للدمج في العام (١٤١٦) وبعدها بدأت برامج الدمج بالتوسع في مختلف مناطق المملكة العربية السعودية، ووصولا إلى عامنا هذا حيث أصبحت برامج الدمج هي الأكثر من بين معاهد وبرامج التربية الخاصة، وخلال السنوات الأخيرة بدأت تظهر توجهات حديثة في مجال التعليم في التربية الخاصة كالدمج الشامل مؤخرا.

أن أهمية زراعة القوقعة الإلكترونية في تحسين كافة الجوانب اللغوية للطفل وإضافة إلى ذلك فإن دمج الأطفال زارعي القوقعة الإلكترونية يساعد وبشكل كبير على تطوير اللغة الشفهية للطفل ويساعده على تحسين التواصل الشفهي والكلام لديه بالإضافة إلى تطوير الفهم والتعبير اللغويين عند زارع القوقعة الإلكترونية (حادة، ٢٠١٩؛ الصالح، ٢٠١٧). مع التأكيد على أهمية تهيئة البيئة التعليمية من معلمين وفصول وغيرها في المدرسة العادية التي سيدمج فيها الطفل وفقا لاحتياجاته الخاصة (الخشرمي، ١٤٢٤).

كثير من أسر الأطفال زارعي القوقعة الإلكترونية لديهم رغبة وتوجه إلى دمج أبنائهم في الفصول العادية (العلياني وأخضر، ٢٠١٩)، إلا أنه يجدر الإشارة إليه هنا هو أنه ليس كل طفل زارع قوقعة مؤهل للدمج في المدارس العادية بحيث لابد أن يكون الطفل زرع القوقعة في عمر مبكر وحصل على التأهيل والتدريب السمعي والكلامي بشكل مكثف وأن يكون هناك تطور في قدراته اللغوية والتواصلية والكلامية بشكل واضح حتى يستطيع أن يستفيد من الدمج في المدارس العادية.

• **الدِّراسات السابقة**:

هناك كثير من الابحاث والدراسات التي تدور حول زراعة القوقعة الإلكترونية في مختلف جوانبها ولكن سيتم إيراد أبرز وأحدث الابحاث والدراسات في هذا المجال، الابحاث والدِّراسات التي تناولت زارعي القوقعة الإلكترونية متَّعددة، ومنها ما يلي:

الدِّراسة التي قام بها مياموتو(Miyamoto, 1993) التي تهدف إلى التعرف على أثر زراعة القوقعة على مجموعة من الأطفال المصابين بالإعاقة السَّمعيّة منذ الولادة وكان عدد الأطفال (١١ طفلا)، مع مجموعة أخرى من الأطفال (١٨ طفلاً) مصاباً بالإعاقة السَّمعيّة بعد الولادة، وكانت أعمار الأطفال في المجموعتين ما بين (١ -٤ سنوات)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود أي فروق بين المجموعتين في أداء وفهم الكلام.

وأيضاً دراسة سبينسر وتومبلين وجانتز (Spencer & Tomblin & Gantz. 1997) التي هدفت للتعرف على مهارات القراءة لدى الأطفال الذين تمت زراعة القوقعة لهم، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طفل يعانون من صمم ما قبل اللغة وتمت زراعة القوقعة متعددة القنوات لهم بين عمر (٢ -٣) سنوات، استخدم أغلبية الأطفال وسائل التواصل الفوري وحضروا برامج المدارس العامة في وقت الاختبار. تم تقييم القراءة التحصيلية باستخدام اختبار فرعي للاستيعاب القرائي Woodcock Reading Mastery Test-Revised النموذج G) 1987). قارنت الدراسة بين مستويات القراءة التحصيلية لمجموعة مستخدمي الأطفال زراعي القوقعة مع نتائج الدراسات السابقة للأطفال ذوي الفقدان السمعي العميق واللذين لم يحظوا بفرصة زراعة القوقعة. فأظهرت النتائج أن تقريبا نصف الأطفال في هذه الدراسة كانوا يقرأون في أو ضمن ثمانية أشهر من صفهم الدراسي. كما تشير النتائج أن استخدام زراعة القوقعة له أثر إيجابي على مستوى القراءة التحصيلية.

كما قام جين، وجيرس (Jean & Geers. 1999) بدراسة هدفت إلى التعرف على تأثير زراعة القوقعة على الإدراك السَّمعيّ وإنتاج الكلام واللُّغة والقراءة من خلال برامج التَّعليم الشَّفهي، وتكونت عينة الدِّراسة من (٢٢) طفلا تتراوح أعمارهم بين (٦ -١٠) سنوات، وكانوا مقيَّدين في وضع شفهيّ منذ مرحلة ما قبل المدرسة، تمَّ اختبارهم في الإدراك السَّمعيّ، وإنتاج الكلام واللغة وتطور القراءة، وذلك باستخدام مجموعة من الاختبارات الموحدة لِكل منهم، وجاءت نتائج الدِّراسة بعد البحث والتقصي في العينات المشمولة، لتبيَّن أنَّ جميع الأطفال أظهروا قليلاً من إدراك الكلام في وضع مفتوح في وقت الاختبار، كما أنَّ جميع الأطفال تحسَّنت لديهم معدَّلات إنتاج الكلام، أمَّا في جانب اللغة فقد أظهر ما يقارب نصف الأطفال المهارات اللُّغوية في المدى المتوسط بالمقارنة مع الأطفال السَّامعين، وفي القراءة أظهر جميع الأطفال ماعدا أربعة أطفال معدَّلات جيِّده جدا، وقريبة من أقرانِهم السَّامعين بنسبة (٨٠٪)، ويعتبر هذا المستوى من القراءة عند الأطفال من المستويات الاستثنائيِّة من ذوي الفقد السَّمعيّ الشَّديد.

وجاءت دراسة تومبلين و سبينسر وفلوك وتايلر وجانتز (Tomblin & Spencer & Flock & Tyler & Gantz. 1999) لمقارنة التحصيل اللغوي لدى الأطفال اللذين تمت زراعة القوقعة لهم والأطفال مستخدمي المعينات السمعية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٩) طفل زارع للقوقعة و(٢٩) طفل أصم يستخدمون المعينات السمعية، تم قياس التحصيل اللغوي بواسطة اختبار بنية اللغة Rhode Island Test of Language Structure (RITLS)، مقياس فهم الجملة شفهيا وتحريري ومؤشر بناء الجملة الإنتاجي، ومقياس تعبيري (شفهي وتحريري) لقواعد اللغة الإنجليزية. عندما تمت مقارنة الأطفال اللذين تمت زراعة القوقعة لهم مع أقرانهم من نفس الفئة العمرية الصم اللذين شاركوا طبقا لمعايير اختبار بنية اللغة، جاءت النتائج بأن الأطفال اللذين تمت زراعة القوقعة لهم حققوا نتائج أفضل بشكل ملحوظ. كما أنهم أدوا بشكل أفضل من ٢٩ طفل الأصم اللذين يستخدمون المعينات السمعية في مجال تحصيل قواعد اللغة الإنجليزية كما هو مشار إليه بواسطة مؤشر بناء الجملة الإنتاجي. بالإضافة إلى العمر الزمني المرتبط بشكل كبير بمؤشر بناء الجملة الإنتاجي ضمن من لم يتلقى زراعة القوقعة فقط، بينما ارتبطت مدة الخبرة لزراعة القوقعة بشكل كبير مع نتائج مؤشر بناء الجملة الإنتاجي لمن تلقوا زراعة القوقعة. أخيرا، تم ملاحظة فروقات واضحة بين من قام بعملية زراعة القوقعة ومن لم يحظ بالفرصة بفارق عامين من فترة ما بعد الزراعة. تقدم تلك البيانات دليلاً على أن الأطفال اللذين تمت زراعة القوقعة لهم استفادوا من حيث إنتاج وفهم جمل اللغة الإنجليزية بشكل أفضل.

أما دراسة جييرس و نيكولاس و سيدي (Geers & Nicholas & Sedey. 2003) فقد هدفت لمعرفة العوامل المساهمة في فهم وإنتاج الجمل الإنجليزية من قبل الأطفال الذين لديهم فقدان سمعي قبل اللغة بعد ٤ و ٧ سنوات من استخدام زراعة القوقعة ذات القنوات المتعددة، وتكونت عينة الدراسة من (١٨١) طفل بين سنة ٨ – ٩ سنوات ممكن قامو بزراعة القوقعة عند عمر ٥ سنوات، أجريت اختبارات فهم واستدلال لفظي والقدرة السردية وإنتاج الكلام العفوي في شكل تحريري أو شفهي في الصورة التواصلية التي يفضلها الطفل، وجاءت نتائج الدراسة أن أكثر من نصف الأطفال أدى (ذات معدل ذكاء وأداء في المدى المتوسط) مهارات لغوية مشابهة لتلك المهارات لدى ضعاف السمع في عمر ٨ إلى ٩ سنوات على مقاييس الاستدلال اللفظي والقدرة السردية وطول النطق والتنوع اللغوي. أظهرت مؤشرات هامة للقدرة اللغوية والتي تتشابه مع ناتج اللغة المنطوقة واللغة الكمية، وتضمنت هذه المؤشرات ذكاء غير لفظي أكبر وحجم أصغر للعائلة ومستوى اقتصادي -اجتماعي أرقى. لم يؤثر العمر وقت زراعة القوقعة على الناتج اللغوي. بعد التحكم في التباينات لهذه المتغيرات، كانت العوامل التأهيلية الأساسية المرتبطة مع الناتج اللغوي عبارة عن كمية من تعيين الصف السائد والتركيز التعليمي على المهارات السمعية والكلامية. واستنتجت الدراسة أن لاستخدام زراعة القوقعة أثر ملحوظ على الكفاءة اللغوية لدى الأطفال ضعاف السمع. كما أن أكثر من نصف الأطفال ذات قدرة تعلمية متوسطة في هذه العينة قام بإنتاج وفهم

اللغة الإنجليزية على مستوى يمكن مقارنته بأقرانه المصابين بضعف السمع. لم يكن هذا النضج اللغوي سائد ضمن الأطفال المصابين بفقدان السمع شديد ويستخدمون معينات سمعية. لم يقدم استخدام نظام لغة الإشارة الأفضلية اللغوية المتوقعة. كما أبدى الأطفال ممن قاموا بالتعلم بدون استخدام لغة الإشارة أفضلية ملحوظة في استخدامهم للسرد واتساع قاموس مفرداتهم، واستخدامهم للمقاطع الصرفية المركبة وطول النطق والتعقيد التركيبي المستخدم في لغتهم العفوية. وأظهر التركيز التعليمي الشفهي أفضلية ملحوظة لمهارات اللغة المنطوقة والكلية.

كما قامت جريس (Geers, 2003) بدراسة هدفت إلى توثيق مستويات القراءة وفهم الكلام لدي الأطفال الذين قاموا بعملية الزَّرع في السَّنوات الخمس الأولى من العمر، وكان من المعتقد عند الدَّارسين والمتابعين في هذا المجال بأن قدرات الإدراك المتطور للخطاب لدي الأطفال مستخدمي قوقعة السَّمع قد تعمل على الارتقاء بمهارات التَّرميز الصّوتي، وتُسهِّلُ من امتلاك مهارات القراءة المبدئيَّة عندهم.

ولتحقيق ذلك تَمَّ إجراء ثلاثة اختبارات فرعيِّة في دراستها كجزء من تقييمات القراءة الكليّة على (١٨١ طفلا) تتراوح أعمارهم بين الستِّ والثَّماني سنوات، يستخدمون قوقعة السَّمع منذ فترة من سنٍّ أربع إلى ستِّ سنوات، أيضا تمَّ تطبيق معالجة اختبار المفردات اللغوية، واختبار الأرقام الفرعيّ المشتق من مقياس (ويتشسلر) للذَّكاء لدي الأطفال، وقد خلصت الدراسة إلى أنَّ الأطفال الذين يعانوا من ضعف سمعيّ شديد الي ضعف كامل خلال مراحل تطورهم تكون لديهم فرصة كبيرة لتطوير الكلام الطبيعي أكثر من قبل، وأن استخدام قوقعة السَّمع يرتبط باستخدام أساليب التَّرميز الصّوتي أولا، واستخدام حيِّز الذَّاكرة الطويلة والقصيرة للمخزون الصَّوتيّ والجمل، والكلمات، والتَّطور اللغوي المتسارع لفهم القراءة ثانيا، فيكون لديه بعد ذلك تأثير إيجابي على الحصيلة اللغوية.

وقامت جريس أيضاً (Geers, 2004) بدراسة هدفت إلى معرفة ما إذا كان العمر وقت زراعة القوقعة أو مدة عملية استخدام زراعة القوقعة مرتبط بالتحدث واللغة ومهارات القراءة التي يبديها الأطفال في سن الثامنة والتاسعة واللذين تلقوا زراعة القوقعة في عمر الخامسة، وتكونت عينة الدراسة من (١٨١) طفل ممن تمت زراعة القوقعة لهم في سن (٥) سنوات، وتم اختيار عينة فرعية من ١٣٣ طفل بنتائج معدل ذكاء ٨٠ أو أكثر وبدء الصمم وقت الولادة لتحليل "السن وقت الزرع". تم أيضا اختبار مجموعة فرعية أخرى مكونة من ٣٩ طفل مصاب بصمم في سن الثالثة. تم تقديم مجموعة من الاختبارات للإدراك اللفظي، وإنتاج الكلام، واللغة، والقراءة لكل طفل وتم التركيز على نتيجة عامل واحد لكل مهارة. وجاءت نتائج الدراسة بأن معاملات الارتباط بين السن وقت الزرع ومدة الاستخدام لم تصل لحد الأهمية لأي من المهارات الناتجة التي تم قياسها. هناك ارتباط ملحوظ بين سن تركيب معالج الصوت (Spectra) المحدث وناتج إنتاج الكلام (ارتبط الاستخدام المبكر للمعالج المحدث بوضوح أكبر في التحدث) لكن ليس مع أي

مهارة أخرى. على الرغم من ذلك، حقق الكثير من الأطفال اللذين تمت زراعة القوقعة لهم في سن الثانية (٤٣٪) مهارات لغة وتحدث مجتمعة تتناسب مع أقرانهم من نفس الفئة العمرية ذوي السمع الطبيعي أكثر من الأطفال اللذين تمت زراعة القوقعة لهم في سن الرابعة (١٦٪). علاوة على ذلك، تم توثيق مهارات اللغة والتحدث الطبيعية في ٨٠٪ من الأطفال اللذين فقدوا سمعهم بعد الولادة وتم الزرع لهم في غضون عام من بدايات الفقد السمعي.

وقد أجرى كذلك مجموعة من الباحثين مثل كونر، وكريج، ورودنبش، وهافنر، وزولان (Connor & Craig & Raudenbush & Heavner & Zwolan. 2006) دراسة هدفت إلى التعرف على تأثير زراعة القوقعة على النمو اللغوي والكلامي، وتوصلت نتائجها إلى أهمية زراعة القوقعة حيث اتضح وجود تطور جوهري واضح في نتائج الخطابة والمصطلحات اللغويَّة، عندما يقوم الطفل بالزِّراعة قبل بلوغ سنِّ السَّنتين والنِّصف من عمره، وقد يعمل هذا التَّطور على زيادة معدل النُّمو اللغويّ بعد الزَّرع مع استمرار استخدام الجهاز في أي سنّ. فالفائدة المضافة في هذه الحالة تتضاءل طرديا مع زيادة عمر الزَّراعة.

كما قام أرشبولد و هاريس و أو دونجو و نيكولبولوس و وايت و لوليد ريتشموند (Archbold & Harris & O'Donoghue & Nikolopoulos & White & Richmond.2008) بدراسة هدفت للتعرف القدرة على القراءة لدى الأطفال الصم الذي تمت زراعة القوقعة لهم بعد ٧ سنوات وبحثت في العلاقة بين القدرة على القراءة والعمر وقت الزرع للقوقعة، تكونت عينة الدراسة من (١٠٥) طفل في سن (٧) سنوات أو أقل وقت الزرع و (٥ – ٧) سنوات بعد الزرع، تم تقييم سن القراءة باستخدام اختبار القراءة Edinburgh، وتم حساب إجمالي سن القراءة باستخدام الفرق بين العمر الزمني وسن القراءة، كما تم قياس الذكاء الغير لفظي لمجموعة فرعية من (٧١) طفل باستخدام مصفوفات ريفن المتتابعة الملونة، وركزت التحقيقات اللاحقة لهذه المجموعة الفرعية على ارتباط الذكاء الغير لفظي والعمر وقت الزرع والقدرة القرائية. جاءت نتائج الدراسة بأن هناك ترابط سلبي قوي بعد (٥) و(٧) سنين من الزرع بين نتيجة القراءة الكلية والعمر وقت الزرع. في المجموعة الفرعية المكونة من (٧١) طفل ممن حصلوا على معدل ذكاء ضمن المتوسط الطبيعي، حصل من تلقوا زراعة القوقعة في أو قبل (٤٢) شهر على مستوى قراءة مناسب للفئة العمرية بعد (٥) و(٧) سنين على حد سواء من الزرع. على النقيض لم يكن هذا حال الأطفال اللذين قاموا بالزرع بعد (٤٢) شهر. واستنتجت الدراسة أن العمر وقت الزرع عامل مهم في نمو مهارات القراءة، كان مستوى القراءة متماشي مع العمر الزمني وهذا لم يكن الحال سابقا مع الأطفال المصابين بالصمم الشديد، كما أن هناك العديد من الأسباب التي تجعلنا متفائلون بخصوص التأثير لزراعة القوقعة على نمو مهارات القراءة لدى الأطفال الصم.

فيما قام كيبمان، وهوبر (Huber & Kipman, 2012) بدراسة هدفت إلى المقارنة بين الأداء الإدراكيّ للأطفال زارعي القوقعة وأقرانِّهم السامعين، وتوفير

معلومات عن مدى الارتباط بين الأداء الإدراكيّ والإنجازات الأكاديميّة البسيطة مع متغيِّرات الخلفيَّات الطبية السَّمعيّة والاجتماعيّة، استخدم الباحثان منهج الاستعراض المتعلق بمقارنة المجموعات بواسطة اختبار التَّقييم التَّشخيصي، وكذلك عن طريق جمع العينات من العينة البالغ عددها أربعين طفلا من زارعي القوقعة من أصل خمسة وستين مؤهلا لهذه الدِّراسة مقابل أربعين طفلا سامعا آخر، من خلال البيانات في عيادة الأطفال زارعي القوقعة، وفي المدارس النَّمساوية للأطفال السامعين، وتمت مطابقة الأطفال بالسِّن والجنس سويا، ثمَّ اخضاعهم لاختبارات الآتية: اختبار الذَّكاء الثَّقافي البسيط (CFIT)، واختبار (هايدلبرجر) للتَّتابع الرَّقمي (١ -٤ HRT)، والفهم، والتَّشفير، وفترات الخانات، واختبارات (هاويك) للكلمات الثَّلاث، واختبار تركيب مكعبات الكورسي، واختار العمليات الحسابيَّة طبقا لـ((HRT، وفحص (سالزبرجر) للقراءة. بالإضافة إلى جمع البيانات التَّعليمية، والاجتماعيّة، والطبية والسَّمعيّة من الأطفال زارعي القوقعة بشكل مباشر. وبعد الاختبارات توصل الباحثان إلى أن الأطفال زارعي القوقعة تساووا مع الأطفال العاديين في الاختبارات رقم (١، ٤، ٥، ٧، ٨، ٩)، بينما كان أداؤهم سيئا في الاختبارات رقم (٢، ٣، ٦).

وقام كلٌ من مينزن، ووايلي، و جريثر، شو(Meinzen & Wiley & Grether & Choo. 2012) بدراسة هدفت إلى التعرف على الأداء الوظيفيّ للأطفال الَّذين استخدموا قوقعة السَّمع الصِّناعية أو يعانون من إعاقات أخرى، بهدف تقييم العمليّة اليوميِّة للأطفال الصمِّ، الذين قاموا بعمليات زرع قوقعة السَّمع الإلكترونية، وتم تطبيق اختبار للمهارات اللغوية والوظيفيّة للأطفال المستخدمين لقوقعة السَّمع، ويعانون من إعاقات متقدِّمة مع مجموعة أخرى لأفراد من أعمار وإعاقات مشابهة ويعانون من اضطرابات سمعيّة، وقياس لمستوى المهارات الوظيفيّة اليوميِّة باستخدام مقياس طب الأطفال لتقييم الإعاقات، الذي يقدِّم معايير ونتائج حول عمليات العناية بالنَّفس والتَّواصل المجتمعيّ مع الآخرين بين هؤلاء الأطفال. فتمَّ تقييم اللغة باستخدام النُّسخة الرَّابعة من مقياس تقييم اللغة في مرحلة ما قبل المدرسة الذي يقدِّم نتائج قياسيَّة، وتوصل الباحثون بعد البحث والتَّجريب إلى أن الأطفال المستخدمين لقوقعة السَّمع كانوا أقل تفاعلا في الجانب الوظيفيّ تحت أيِّ معيار من معايير مقياس طب الأطفال لتقييم الإعاقات، فهؤلاء الأطفال حصلوا على نتائج أقل من المتوسطة في المعايير الوظيفيّة مقارنة بالمجموعة الأخرى، وبعد القيام بتنظيم مستوى اللغة والقدرات العقليّة أصبح هذا الفارق غير ملحوظ، بالنّسبة للأطفال مستخدمي قوقعة السَّمع.

ودراسة انجفالسون وآخرون (2013) Ingvalson هدفت إلى تحليل أهم التدخلات التى تستخدم لزيادة نمو اللغة لدى الأطفال زارعي القوقعة وكان من بين أهم التدخلات التدريب على المهارات السمعية لما لها من تأثير كبير على نمو اللغة وتم استعراض الدراسات التى تناولت تلك الدراسات والتي توصلت نتائجها

إلى ما يلي: أن القدرة على تمييز الأصوات اللغوية المتحركة يعد منبئ لفهم الكلمة والعبارة لدى الأطفال زارعي القوقعة (Tsao, et al, 2004, Kuhl, et al, 2005). وأن الوعى بإيقاع الصوت والتعرف على الفونيم وحذف الفونيم تعد منبئة عن زيادة الحصيلة اللغوية لدى الصم زارعى القوقعة (Bowey, 2001, Metsala, 1999). وأن التدريب على المعالجة السمعية يؤدى إلى تحسن قدرة الأطفال زارعى القوقعة على إدراك واستيعاب الكلام وهو ما يعد منبئ لزيادة تعلم اللغة (Hulme, et al, 2012). كما قامت الدراسة بتحليل الدراسات التى اهتمت بتنمية المهارات المعرفية وعلاقتها بنمو اللغة حيث ربما يرجع سبب قصور اللغة لدى الأطفال الصم زارعى القوقعة إلى تدنى مهاراتهم وأدائهم المعرفي، وأبرزت الدراسة أهمية المهارات المعرفية فى زيادة الأداء الوظيفي اللغوي، وتوصلت إلى أن تكرار الكلمات التى ليس لها معنى لدى الأطفال زارعى القوقعة منبئ قوى لتعلم المفردات وإتباع القواعد النحوية فى اللغة الاستقبالية والتعبيرية وزيادة نواتج اللغة بشكل عام.

حاول فني (٢٠١٤) التعرف على مدى تأثير زراعة القوقعة على تنمية مهارات اللغة الشفهية لدى الأطفال الصم، حيث تكونت العينة من (١٢) طفلاً زارع قوقعة، من خلال منهج دراسة الحالة، و أداة الدراسة تمثلت في عدة اختبارات لغوية، حيث توصلت الدراسة إلى أن جهاز القوقعة له فاعلية كبيرة على الإدراك السمعي للصوت والكلام عند الأطفال الصم زارعي القوقعة، ويساعد على تنمية مهارة اللغة الشفهية والقدرة على الاتصال الشفهي.

كما هدفت دراسة كازون وآخرون Cason, Hidalgo, Isoard, Roman, and Schön, (2014) إلى التعرف على ما إذا كان فهم الإيقاع يؤدى إلى تحسن قدرات إنتاج الكلام: شواهد من الأطفال ذوى صمم ما قبل اللغة مع التركيز على تحسين فهم الإيقاع على قدرات الإنتاج الفونولوجي. وفى سبيل تحقيق ذلك شارك (١٤) من الأطفال الصم مستخدمي معينات سمعية مختلفة (تم تقسيمهم مجموعتين متساويتين احدهما زارعي قوقعة والأخرى مستخدمي معينات السمع التقليدية). وطلب الباحث من المشاركين تكرار كلمات ذات إيقاع واحد وكلمات ليست بإيقاع واحد. واستخدمت الدراسة مقياس الدقة الكلامية. وتوصلت النتائج إلى أن تحسين فهم الإيقاع يزيد دقة الإنتاج الفونولوجي للجمل المنطوقة، كما أشارت أن زارعي القوقعة كانوا أكثر حساسية للإيقاع عن الأطفال مستخدمي معينات السمع التقليدية. مما دفع الباحث في الدراسة الحالية للقول أن فهم الإيقاع من شأنه أن يؤدى إلى تحسين استقبال وإنتاج الكلام.

كما أجرى كلٌّ من سارنت، وهاريس، و بينت (Sarant & Harris & Bennet, 2015) دراسة هدفت إلى تحديد النّتائج الأكاديميّة لزرع القوقعة المبكر المناسب للمرحلة العمريّة، وتحديد أثر زراعة القوقعة الثُّنائية في تحسِّن النّتائج الأكاديميّة دون أن تشكل خطورة على حياة الطّفل، والتَّعرف على العوامل الأخرى المتوقع أن تؤثر على النّتائج. وطبَّق على العينة اختبار موحد في الرِّياضيات، واللغة الشَّفهية، والقراءة، والكتابة على أربعة وأربعين طفلاً في عمر الثَّامنة من ذوي

المشكلات السَّمعيّة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنَ نِسبَ الأطفال في المدى المتوسط وفوق المتوسط كانت أقل من المتوقع بالنّسبة إلى الأطفال السامعين. وقد كانت أقوى نتيجة في الكتابة، وأضعف نتيجة في الرِّياضيات، وبعد التَّحكم في كافة العوامل التي قد تُحدثُ تأثيرها على هذه الفئة، أتت نتائج الأطفال زارعي القوقعة الثُّنائية أفضل في اللغة الشَّفهية، والرِّياضيات، والكتابة من زارعي القوقعة الواحدة. ومن المتوقع أن يكون التَّأثير أفضل في المراحل العمريِّة الأصغر. في حين أن تدخّل الأهل بصورة عالية وقضاء وقت أكثر مع الأطفال في القراءة يقويّ فرصة النَّجاح الأكاديميّ بصرف النَّظر عن العوامل غير المعروفة الأخرى.

في دراسة للزهراني (2015) هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الخدمات المقدمة للتلاميذ زارعي القرعة في برامج التربية الخاصة بمدارس التعليم العام بالمرحلة الابتدائية ومعوقاتها في مدينة الرياض، وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) معلماً من معلمي برامج التربية الخاصة بمدارس التعليم العام، وطبق على العينة مقياس الخدمات المقدمة للتلاميذ زارعي القوقعة ومعوقاتها (إعداد/ الباحث)، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى ما يلي: الخدمات المقدمة للتلاميذ زارعي القوقعة في برامج التربية الخاصة متوفرة بدرجة متوسطة، حيث حصلت على متوسطات ضعيفة توجد معوقات في تقديم الخدمات المقدمة للتلاميذ زارعي القوقعة في برامج التربية الخاصة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات معلمي التلاميذ على مقياس الخدمات المقدمة للتلاميذ زارعي القوقعة حسب متغير المؤهِل الدراسي، وذلك لصالح" بكالوريوس تربوي عام عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المعلمين على مقياس الخدمات المقسمة للتلاميذ زارعي لقوقعة تعزي لمتغير الخبرة.

وفي محاولة من الزبيدي (2015) للتعرف على مستوى الفهم القرائي للتلميذات الصم زارعات القوقعة بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض في ضوء عدد من المتغيرات في المستوى الدراسي، ونوع الدمج التعليمي، وعدد سنوات الحرمان السمعي وكذلك التعرف على الفروق في الفهم القرائي بين التلميذات الصم زارعات القوقعة والتلميذات الصم غير زارعات القوقعة و التلميذات عاليات السمع تكونت عينة الدراسة من (٣) مجموعات: المجموعة الأولى (٤٩) تلميذة من الصم زارعات القوقعة، والمجموعة الثانية (٤٤) تلميذة من الصم غير زارعات القوقعة، أما المجموعة الثالثة (٥١) من تلميذات الصف الثاني الابتدائي عاديات السمع أدوات الدراسة كانت الملاحظة المباشرة، واختبار مهارات الفهم القرائي: من إعداد الباحثة، وقد توصلت الدراسة للنتائج التالية أن ترتيب مستويات الفهم القرائي لدى الصم زارعات القوقعة كان كالتالي: المستوى الحرفي المباشر فالمستوى النقدي ثم المستوى الاستنتاجي فالمستوى الإبداعي وجود فروق دالة بين متوسطات مجموعتي الصم زارعات القوقعة والصم بدون زراعة القوقعة في المستويين "الحرفي المباشر والاستنتاجي" وذلك لصالح الصم زارعات القرقعة، كما توجد فروق دالة لصالح مجموعة الساعات بالصف الثاني الابتدائي مقابل

مجموعتي الصم زارعات القوقعة و الصم بدون زراعة القوقعة في جميع المستويات والدرجة الكلية، وجود فروق دالة إحصائيا حسب متغير الصف الدراسي لدى الصم زارعات القوقعة في المستوى الاستنتاجي.

عمل العلياني، وأخضر (2016) دراسة لمعرفة مدى رضا أسر الصم وضعاف السمع عن زراعة القوقعة لأطفالهم بمدينة الرياض، من أجل تحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٣) أسرة ممن لديهم أطفال زارعي القوقعة بمدينة الرياض، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام اداة الاستبانة التي تكونت من محورين رئيسيين شملت ١٥ عبارة تم استطلاع آرائهم فيها، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: شعور أسر الصم وضعاف السمع بالرضا عن زراعة القوقعة لأطفالهم وتمثلت في تأييدهم لإيجابيات زراعة القوقعة لأبنائهم وأنها ساعدت على تحسين السمع لأطفالهم بعد الزراعة ومن أهم توصيات الدراسة التوسع في إلحاق الصم وضعاف السمع (زارعي القوقعة منهم ببرامج الدمج الكلي في مدارس التعليم العام، تكثيف البرامج التدريبية للأسر الذين لديهم أطفال زارعي قوقعة، تعيين أخصائيين التواصل (السمع والنطق) برامج دمج العرق السعي لتكثيف التأهيل السمعي واللغوي اللازم للأطفال زارعي القوقعة للاستفادة القصوى من الزراعة.

سعى الجمال، ومطر (2016) إلى التغلب على القصور في الوعي الفونولوجي لدي زارعي القوقعة والذي يؤثر مما يؤثر سلبا على الفهم الكلامي لديهم، ويعد التدريب السمعي احد الاستراتيجيات التي قد تفيد في تحسين المهارات السمعية لديهم، لذا بهدف البحث الحالي إلى التعرف على فعالية برنامج للتدريب السعي في تحسين الوعي الفونولوجي والفهم الكلامي لدى الأطفال زارعي القوقعة الإلكترونية، وتتكون عينة الدراسة من (٢٠) طفلا من الأطفال زارعي القوقعة الإلكترونية الملتحقين ببرامج ضعاف السمع بمدرسة الأحنف بن قيس الابتدائية في مدينة الطائف، ممن تتراوح أعمارهم بين (٦ -٩) عاما، مقسمين إلى مجموعتين: الأولى تجريبية قوامها (١٠) تلميذا والثانية ضابطة قوامها (١٠) تلميذا، وتشتمل أدوات الدراسة على مقياس الوعي الفونولوجي، ومقياس فهم الكلام، وبرنامج التدريب السمعي، وجميعهم من إعداد / الباحثين. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الوعي الفونولوجي والفهم الكلامي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية وكذلك وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجربة في الوعى الفونولوجي والفهم الكلامي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتبعي للمجموعة التجريبية، مما يدل على استمرارية أثر البرنامج في تحسين الوعي الفونولوجي والفهم الكلامي.

وحول تحسن مستويات الطلبة في اللغة المكتوبة فقد أجرى طارق (٢٠١٦) دراسة هدف من خلالها التعرف على مقدرة الأطفال زارعي القوقعة للتعرف على

الكلمات المكتوبة، حيث تضمنت العينة (١٢) زارع قوقعة في المرحلة الابتدائية، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي من خلال اختبار طبقه الباحث، حيث توصلت الدراسة إلى تحسن مستويات الطلبة زارعي القوقعة في التعرف على الكلمات المكتوبة مع ازدياد في هذه المهارة كلما ارتقوا للصف الذي يليه.

وعن علاقة الدمج واهميته لزارعي القوقعة الإلكترونية فقد عمل الصالح (٢٠١٧) دراسة للتعرف على أهمية الدمج في المدارس العادية للأطفال زارعي القوقعة ومساهمته في تطوير لغتهم الشفهية، إذ تكونت العينة من مجموعتين من الأطفال الصم زارعي القوقعة الأولى مدموجة في مدارس التعليم العام و الثانية في برامج غير مدموجة وفي كل مجموعة هناك أربع حالات، واعتمدت الدراسة على اختبار تقييم اللغة الشفهية ثم ترجمته، وتوصلت الدراسة إلى مساهمة الدمج المدرسي في تطوير الفهم والتعبير اللغويين، واعتماد الطلبة في برامج الدمج على التواصل الشفهي في تواصلهم فيما بينهم.

وهدفت دراسة الفقيه، وتوفيق (٢٠٢٠) إلى قياس فاعلية ألعاب تعليمية إلكترونية في تنمية الذاكرة العاملة اللفظية في وحدة الغذاء لدى الأطفال زارعي القوقعة في مرحلة رياض الأطفال بمدينة جدة واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي حيث تم تصميم و إعداد العاب تعليمية إلكترونية لتنمية الذاكرة العاملة اللفظية، بالإضافة إلى بناء اختبار الذاكرة العاملة اللفظية المصور(قبلي وبعدي)، و تكونت عينة البحث من مجموعة واحدة عددها (٦) أطفال زارعين للقوقعة في مرحلة رياض الأطفال، و لاختبار صحة الفروض تم استخدام (اختبار Wilcoxon أو ما يسمى باختبار إشارات الرتب Sign-rank وهو يعد بديلا لابارمتريا لاختبارT لعينتين مرتبطتين)، تمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج المعالجة الإحصائية SPSS، و قد توصلت نتائج البحث إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (α=0,05) بين متوسط درجات الأطفال زارعي القوقعة في اختبار الذاكرة العاملة اللفظية المصور القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي.

- **التوصيات**:

فأن هذا البحث والذي هو من واقع خبرة تدريسية بمجال تربية وتعليم الطلبة الصم وضعاف السمع بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، لمدة أربعة عشر عاما ابتدأت منذ تاريخ المباشرة بالوزارة ١٤٢٧/٨/٥هـ، وتاريخ المباشرة بالمدرسة ١٤٢٧/٨/٩هـ، ومستمر على رأس العمل حتى الآن. فأن هذا البحث يتقدم بعدد من التوصيات، وهي ما يلي:

- العمل على توعية أولياء أمور الطلبة الصم أو ضعاف السَّمع بأهمية زراعة القوقعة الإلكترونية في مساعدة الطلبة على التَّحصيل الأكاديميّ وغيره من مجالات الحياة.
- ضرورة توفير البرامج التَّوعويّة والإرشاديَّة نحو أهمية استخدام القوقعة الإلكترونية للطلبة من الصم أو ضعاف السَّمع.
- تشجيع الطلبة زارعي القوقعة الإلكترونية على الاندماج مع الطلبة السامعين.

- زيادة التَّواصل بين المدرسة والأسرة للتَّعرف على مشكلات الطلبة، وإيجاد الحلول المناسبة والملاءمة لهم.
- عقد لقاءات مفتوحة بين الإدارة المدرسيَّة والمعلمين وأولياء أمور الطلبة.
- تنويع طرق التَّدريس والوسائل التربوية والتَّعليمية عن طريق زيادة مراكز التطوير وتفعيلها، بما يساهم في زيادة مستوى الدَّافعيّة لدى طلبة المرحلة الابتدائيّة.

- **الأبحاث والدراسات المقترحة**:

- إجراء دراسة لمعرفة أسباب التأخر في التحصيل الأكاديمي لبعض الطلبة زارعي القوقعة الإلكترونية.
- إجراء دراسة لمعرفة أثر التدريب السمعي للطلبة زارعي القوقعة الإلكترونية.
- إجراء دراسة لمعرفة تأثير الدعم والتفاعل الأسري وتهيئة المناخ المناسب والملاءم لتطور الطفل.
- إجراء بعض الدراسات لمعرفة مستوى الكفاءة الأكاديمية لدى المعلمين والمعلمات ممن يقومون بتدريس الطلبة زارعي القوقعة الإلكترونية.

- **المراجع العربية والأجنبية**:

- برنامج زراعة القوقعة (٢٠١٤). برنامج زراعة القوقعة بمدينة الملك عبدالعزيز الطبية. وزارة الحرس الوطني: الرياض.
- بن علال، أمال (٢٠١٦). اكتساب اللغة عند الطفل المراحل والنظريات. رسالة ماجستير غير منشورة، قسمة اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة أبي بكر بقايد: الجزائر.
- التوصية العالمية لمراحل زراعة القوقعة (٢٠١٥). المكتب اللبناني للأبحاث العلمية في الصمم: لبنان.
- الجمال، رضا؛ مطر، عبدالفتاح (٢٠١٦). فعالية التدريب السمعي في تحسين الوعي الفونولوجي والفهم الكلامي لدى الأطفال زارعي القوقعة الإلكترونية. مجلة التربية الخاصة-السعودية.
- ركزة، سميرة؛ بونويقة، نصيرة (٢٠١٦). أهمية الزرع القوقعي المبكر لتنمية اللغة الشفوية والمكتوبة عند الطفل الأصم. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية- المسيلة.
- الزهراني، علي (٢٠٠٧). التوجهات الحديثة للتعليم الشفهي للأطفال الصم وضعاف السمع: المفاهيم، المبادئ، والتطبيقات التي يستند عليها. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الأول. جامعة بنها، مصر.
- الزَّهراني، علي (٢٠٠٩). الكفاءة والسّلوك الأكاديميّ لدى التَّلاميذ الصّم وضعاف السَّمع في معاهد وبرامج الدّمج في مدارس التَّعليم العام الابتدائيّة بمدينة الرِّياض: مجلة الارشاد النَّفسي،٢(٢٣)، ٢٤٥- ٢٨٠.
- الزهراني، علي (٢٠١٥). الخدمات المقدمة للتلاميذ زارعي القوقعة في برامج التربية الخاصة بمدارس التعليم العام بالمرحلة الابتدائية ومعوقاتها في مدينة الرياض: المجلة التربوية الدولية المتخصصة،٤(١٠)، ١٥٠- ١٧٢.
- الفقيه ، حليمة حسن إبراهيم ، توفيق، مروة زكى (٢٠٢٠) : فاعلية الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية الذاكرة العاملة اللفظية لدى زارعى القوقعة في مرحلة رياض الأطفال بمدينة جدة ، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، العدد ١١٨ ، فبراير ، ٢٠٢٠م ، ص ص ٢١-٤١.
- سندي، نسرين؛ آل الشيخ، مها؛ العشري، فوزية (١٤٣٧). ورشة عمل: تأهيل أطفال زارعي القوقعة (الإصغاء السمعي واللغة). الإدارة العامة للتربية الخاصة، وزارة التعليم: الرياض، المملكة العربية السعودية.

- صديق، لينا (٢٠٠٦). زراعة القوقعة، منتدى أطفال الخليج – قسم الدراسات والأبحاث، كلية دار الحكمة.
- صديق، لينا عمر (٢٠٠٠). الأداء المعرفيّ لفاقدات السَّمع والعاديات في الفئة العمرية (١٣-١٥) سنة دراسة مقارنة، رسالة ماجستير غير منشورة، السَّعودية: كلية التَّربية جامعة الملك سعود.
- الصَّفدي، عصام حمدي (٢٠٠٣). الإعاقة السَّمعيّة، عمان: اليازوري للنشر والتوزيع.
- عازم، أحمد إبراهيم (٢٠٠٢). الحقيبة التَّدريبية للبرامج العلاجية لاضطرابات النّطق واللُّغة، السَّعودية.
- عبدالحي، محمد (٢٠١٤). الإعاقة السمعية وبرنامج إعادة التأهيل، العين: دار الكتاب الجامعي.
- عيسى، أحمد نبوي (٢٠١٠). زراعة القوقعة الإلكترونية للأطفال الصم (الدليل العلمي للأباء والمعلمين)، الأردن: دار الفكر.
- القريوتي، إبراهيم (٢٠٠٦). الإعاقة السمعية. الأردن: دار يافا للنشر والتوزيع.
- القريوتي، يوسف وآخرون (١٩٩٥). المدخل إلى التَّربية الخاصة، دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.
- اللقانيّ، أحمد والقرشيّ، أمير (١٩٩٩). مناهج الصّم التخطيط والبناء والتنفيذ، مصر: عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- ماهشي، جيمس و موسلي، ماري و لي، جيمس و سكوت، سوزان (٢٠١٥). تحسين مهارات التواصل لدى الأطفال الصم وضعاف السمع في بيئات التعليم العام. ترجمة: الزهراني، الرياض: دار جامعة الملك سعود.
- منصور، طلعت (١٩٩٢). استراتيجيات الصحة النفسيَّة كمدخل وظيفي لرعاية الأشخاص الصّم التَّعرف والتقدير والتَّدخل. ورقة عمل مقدمة للندوة العلميَّة للاتحاد العربي للهيئات العاملة في رعاية الصّم، قطر: ٢٨-٣٠ أبريل.
- نانسي. أ. (٢٠١٥). تعليم الصّم في القرن الحادي والعشرين، ترجمة. الرَّيس، الرِّياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.
- نايف، الوسميّ (٢٠١٥). زراعة القوقعة، الرِّياض، مكتبة الملك فهد الوطنية.
- نصر، محمد (٢٠٠٤). الاستقلال النَّفسي عن الوالدين وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية دراسة ميدانية على عيّنة من المراهقين الاسوياء والمعوقين سمعيّاً، مجلة جامعة دمشق، ٢٠ (٢)، ٢٨١ – ٣١٥.
- هويدي، محمد عبد الرزاق (١٩٩٤). الفروق في الذَّكاء غير اللّفظي بين التَّلاميذ الصّم والسّامعين، المجلة التَّربوية، جامعة الكويت، ٨ (٢٢)، ١١٧- ١٤٧.
- هادي، عبدالعزيز (١٤٣٨). الكفاءة والسلوك الأكاديمي للتلاميذ زارعي القوقعة وضعاف السمع والسامعين في مدارس التعليم العام. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض: المملكة العربية السعودية
- وزارة التَّربية والتَّعليم (١٤٣٤). الدَّليل التنظيمي لمدارس التَّعليم العام للعام الدِّراسي ١٤٣٤- ١٤٣٥هـ، الرِّياض، وزارة التَّربية والتَّعليم.

- Brinson and Graham (2008).Cochlear Implantation in Children. In J. Graham, G. Scadding, & P. Bull (Eds.), *Pediatric ENT* (Pp. 447-457), London: Springer.
- Buchman, C., &Adunka, O. (2012). *Otology, Neurotology, and Lateral Skull Base Surgery: An Illustrated Handbook*. Maryland, USA: Thieme.

- Cason, N., Hidalgo, C., Isoard, F., Roman, S., &Schön, D. (2014). Rhythmic Priming Enhances Speech Production Abilities: Evidence From Prelingually Deaf Children. *Neuropsychology*, doi:10.1037/ neu0000115.
- Coene, M. & Govaerts, P. (2013). The development of oral language in children bilateral hearing loss: from speech perception to morphosyntax. *Lingua, 139*1-9.
- Farrell, M. (2008).*Educating special children: An introduction to provision for pupils with disabilities and disorders.* New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Humes, L. & Bess, F.(2014). *Audiology and Communication Disorders: An Overview* (2nd ed.). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Ingvalson, E. & Wong, P. (2013).Training to improve language outcomes in cochlear implant recipients. *Frontiers in psychology auditory cognitive neuroscience*, 4,1-9.
- Kerem, D. (2009). The effect of music therapy on spontaneous communicative interactions of young children with cochlear implants.*Unpublished PhD dissertation, Alborg University, Denmark.*
- Wilson, B. & Dorman, M. (2009).The design of cochlear implants. In J. Niparko (Ed.), *Cochlear implants: principles and practices* (2nd ed.) Pp. 95-137), Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الحادى عشر :

سياسات الإعلام من أجل تعليم كبار هادف

إعداد :

أ / ندى بنت عبد الله بن سعود التميمي

مشرفة تربوية وباحثة دكتوراه بقسم السياسات التربوية

بكلية التربية جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية

ا. د/ خليل بن إبراهيم السعادات

أستاذ بقسم السياسات التربوية بكلية التربية جامعة الملك سعود

سياسات الإعلام من أجل تعليم كبار هادف

أ / ندى بنت عبد الله بن سعود التميمي
مشرفة تربوية وباحثة دكتوراه بقسم السياسات التربوية
بكلية التربية جامعة الملك سعود
ا. د/ خليل بن إبراهيم السعادات
أستاذ بقسم السياسات التربوية بكلية التربية جامعة الملك سعود

• **المستخلص**:
هدفت الدراسة إلى التعرف على دور سياسات الإعلام وربطها بمجال تعليم الكبار، إيمانًا بالدور الفاعل للإعلام في تطويع تلك السياسات لصالح تعليم الكبار والمتعلمين بما يتناسب مع احتياجاتهم وميولهم. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها: أن تكون السياسات والتدابير التشريعية المطبقة في مجال الإعلام شاملة ومتكاملة وتكون جزء من منظومة التعلم مدى الحياة، والحرص على تعزيز التعاون بين قطاعي الإعلام والتعليم بشكل خاص وبقية الجهات الأخرى بالدولة، وزيادة الانفاق على البرامج التي تتعلق بتنمية القوى البشرية وتحسين مستويات الأفراد المعرفية والعملية، وتطوير مواد البرامج والأنشطة التي تحسن سبل الانتفاع للأفراد، وتعزيز ثقافة الجودة في البرامج والمواد الإعلامية المقدمة والتي تخدم مجال تعليم الكبار والتعلم مدى الحياة.
الكلمات المفتاحية: سياسات – الإعلام– تعليم كبار.

Media policies for meaningful adult education

Nada Abdullah Saud Al-Tamimi
Prof/ Khalil Ibrahim Saadat

Abstract:
The study aimed to identify the role of media policies and its relationship to adult education, believing in the effective role of the media in adapting those policies in favor of adult education and learners in proportion to their needs and tendencies. The study used an analytical descriptive approach, and indicated a number of results, including:The legislative policies and measures applied in the field of media are comprehensive and integrated and a part of the lifelong education system, enhance cooperation between the media and education sectors in particular and the other of the state, increase spending on programs that relate to the development of manpower and improve the levels of individuals cognitive and practical, development of Program materials and activities that improve the individuals benefit and promote a culture of quality in the mediaprograms and articles that serve adult and lifelong education.
Key words:politics - media - adult education

• **مقدمة**:
يرتبط الإعلام بحياتنا اليومية ارتباطًا وثيقًا، وغالبًا ما تستخدمه الدول لتعميق أفكار معينة حول سياساتها وتشجيعها على الانتشار؛ إذا ما كان الهدف من تلك السياسات إحداث تغيير ونهضة بالبلد وتطويره. كما أن له دور كبير في تنمية كافة المستويات والقطاعات، ومن أهمها والتي تُحدث بها وسائل الإعلام دورًا كبيرًا مجال التعليم بشكل عام وتعليم الكبار ومحو الأمية بشكل خاص؛ لقدرته على الوصول لكل شرائح المجتمع وكافة أطيافه من صناع القرار إلى المتعلمين، وتفاعلهم معه ومع ما يطرح فيه من قضايا ومشكلات.

تعليم الكبار يستوعب جميع أشكال التعليم سواءالرسمية أوغير الرسمية، وقد ينظر إليه على أنه احتضان جميع قاعدة الأنشطة المحددة تبعًا لاحتياجات المجتمع، وهدفه النهائي هو تطوير العملية التي من خلالها يتعلم أعضاء المجتمع العمل معًا لتحديد المشاكل والبحث عن حلول لمثل هذه المشاكل. فتعليم الكبار يعزز تمديد تقديم الخدمات التعليمية للطلاب؛ وهذا يعني أنه يعزز توسيع فرص التعليم وتدريب الشباب والكبار بعد الانتهاء من برامجهم بدوام كامل، أوبعد انسحابهم من مثل هذه البرامج، ويركز على المرونة بدلا من التركيز على الإجراء التقليدي لتوفير التعليم؛ من خلال هذا الحكم، يجوز للأفراد ترقية أنفسهم، وإعادة تدريب أنفسهم، أو اكتساب المعرفة في مهنة محددة (Oyebamiji, 2012).

ولكون وسائل الاتصال والإعلام أصبحت جزءًا من حياتنا اليومية، وتعليم الكبار ضرورة ملحة في مجتمعات التنمية؛ فإن العلاقة بين تعليم الكبار والإعلام يجب أن تكون علاقة تكامل، فكل منهما له دور كبير في صناعة رأي وثقافة المجتمع. كما أنه لابد على الإعلام أن يكون تربويًا موجهًا لأفراد المجتمع يعكس منجزات التعليم ودوره الريادي في تحقيق النهضة الشاملة للأفراد وأن يكون نقده إيجابيًا هادفا لأنه مسؤولا عن تحقيق التوعية الشاملة لأفراد المجتمع؛ وهذا ما يفسر الدور الفاعل والكبير للإعلام في تعليم الكبار من خلال تعزيز منهجيات مرنة لتوفير التعليم، ومن هذا المنطلق يتناول البحث سياسات الإعلام من أجل تعليم كبار هادف وبناء.

- **مشكلة الدراسة**:

يعد الإعلام أحد أبرز مؤسسات المجتمع المسؤولة عن التنشئة الاجتماعية وخدمة قضايا أفراده، ويقع عليه دور كبير تجاه متطلبات الحياة واحتياجات الأفراد ومعالجتها بطريقة إيجابية. ولأن الإعلام بأشكاله المتعددة (التلفزيون، الإذاعة، الصحافة، مواقع التواصل الاجتماعي) قد بلغ غايات بعيدة وأصبح أكثر قوة وانتشارًا فيترتب عليه سياسات وتشريعات أكبر ومسؤوليات أكثر عمقا.

وكذلك الأفراد بحاجة إلى تعليم مستمر وارتقاء متواصل بمستوى أدائهم ليتمكنوا من مواكبة التطور السريع في عالم اليوم؛ لذا فإن تعليم الكبار بصفة خاصة بحاجة ماسة إلى سياسات إعلامية تعزز من دوره الفاعل في تحقيق التنمية المجتمعية؛ من ذلك تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال التالي: ما أبرز سياسات الإعلام التي تحقق تعليمًا هادفا للكبار؟

وتتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

- ما مفهوم سياسات الإعلام وأدوارها؟
- ما علاقة الإعلام بتعليم الكبار؟
- ما أبرز التجارب الإعلامية لتعزيز تعليم الكبار ودعمه؟
- كيف يمكن صياغة سياسات الإعلام من أجل تحقيق تعليم كبار هادف؟

• **أهمية الدراسة**:

تسعى هذه الدراسة إلى التحدث عن دور سياسات الإعلام وربطها بمجال تعليم الكبار، حيث أن للإعلام دور إيجابي وفاعل ينعكس على هذا المجال. وتوضح الدراسة إمكانية تطويع تلك السياسات لصالح تعليم الكبار والمتعلمين لتتناسب مع احتياجاتهم وميولهم، مع التركيز على آلية استخدام وسائل الإعلام لتأمين التعليم للأفراد من أجل حياة أفضل.

• **منهج الدراسة**:

توظف الدراسة المنهج الوصفي التحليلي باستعراض أدبيات الدراسة والتي تتحدث عن سياسات الإعلام ومدى الاستفادة منها في مجال تعليم الكبار، حيث ذكرت بسيوني (٢٠٠٦) عن هذا المنهج "قدرته على وصف الجوانب المختلفة للظاهرة كما توجد في الواقع، ووصف وجمع البيانات عنها، مع تصنيفها وتنظيمها، لفهم العلاقات بينها".

• **مفهوم سياسات الإعلام-أدوارها**:

أضاف التطور الذي يشهده العالم اليوم مع الثورة العلمية والتكنولوجيا المعاصرة أهمية لدور الإعلام والاتصال، حيث ازدادت فعالية تلك الوسائل في حياة الأفراد والمجتمعات، وأصبح الإعلام مسؤولا عن تحريك الاقتصاد وتشكيل الثقافة وممارسة الديموقراطية وتوجيه التنمية وتحقيق التوعية السياسية (بديع وحمزة، ٢٠٠٤).

وأكد إدريس ونور الدين (٢٠١٤) أن عصر الثورة والاتصال شمل كل ميادين وسائل الإعلام والاتصال الجماهيري وحمل أبعادًا علمية، فأصبح الإعلام علمًا متخصصًا بنظرياته، حيث لا يمكن القيام بأي نشاط إعلامي فاعل بدون قواعد وأسس علمية، بل من الخطأ ممارسة أي عمل إعلامي بصورة ارتجالية وعشوائية؛ من ذلك ظهر ما يسمى سياسات الإعلام والتي يتم بناءها وتحديثها تبعًا لسياسات الدول ورؤيتها.

وقد عرفت اليونسكو (UNESCO)(٢٠١٣) تبعًا لذلك السياسة الإعلامية والاتصالية بأنها مجموع المبادئ والمعايير التي تحكم نشاط الدولة تجاه عمليات تنظيم وإدارة ورقابة وتقييم ومواءمة نظم وأشكال الاتصال المختلفة، على الأخص منها وسائل الاتصال الجماهيري، والأجهزة الرئيسية للمعلومات، وذلك لتحقيق أفضل النتائج الاجتماعية الممكنة في اطار النموذج السياسي والاجتماعي والاقتصادي الذي تأخذ به الدولة. كما تطلق السياسية الإعلامية على الإطار العام الرسمي الذي يحدد أهداف ومبادئ الإعلام في المجتمع وطرق رقابته وتقييمه، وهي جزء من السياسة العامة للدولة (وزارة الثقافة والإعلام).

وبناء على ما ذكر فإن السياسات الإعلامية لابد أن ترتبط بعدد من الأمور، منها:

- الأهداف والمضمون والذي تتفق عليه أغلب الدول بضرورة تناولها للمشكلات الاجتماعية سواء الثقافية أو الفكرية أو السياسية أو البيئية، وكل ما يمس حياة المواطن كفرد.
- ملاءمتها لسياسات الدولة وتشريعاتها .
- تلمس حاجات الأفراد وتقديم التوعية الملائمة لهم.
- تحديد الأداء والكفاءات المناسبة لمعالجة المشكلات والقضايا وفقا للأفراد المستفيدين والمكان .
- اختيار نوع الوسيلة الإعلامية وحدودها وفق أسس علمية سليمة.

ووفقاً لما سبق يمكن القول أن سياسات الإعلام هي العملية التي تترجم من خلالها الحكومات رؤيتها السياسية إلى مجموعة من القوانين والمبادرات بشكل يسهم في نقل ونشر المعرفة والأفكار والمعلومات سواء كانت مطبوعة أو مرئية، تقليدية أو إلكترونيةلتحقيق الهدف المنشود.

وفي عصرنا الحديث ومع التطور العلمي والتكنولوجي اتسعت أدوار وسائل الإعلام تبعاً لتعددها، ومن أبرز تلك الأدوار كما أشارت لها محمود (٢٠١٦):

- إخبارية: تسعى إلى نقل الأخبار والأحداث والقضايا الهامة ومتابعة انعكاساتها على المجتمع.
- تثقيفية: تهدف إلى زيادة ثقافة الفرد في الإطار المجتمعي الذي يعيش فيه والمساهمة في تكوين اتجاهات الفرد حول قضايا المجتمع.
- إعلانية "تسويقية": تهتم بالإعلان عن كل ما يتعلق بالفرد من سلع وأفكار وما هو مهم في مجال العمل والتنمية والاقتصاد.
- تنموية: من خلال المشاركة في تنمية المجتمع في شتى المجالات كمحو الأمية والتوعية المجتمعية والحث على الاجتهاد والبحث عن البدائل المتاحة لدفع عجلة التنمية وتحقيق مفهوم الإعلام التنموي.
- مجتمعية: تهتم بالقضايا المجتمعية المختلفة وتسعى إلى إيجاد حلول فاعلة لها

- **علاقة الإعلام بتعليم الكبار**:

للإعلام طبيعة مزدوجة تساعد على نشر وترويج الأفكار والقيم المتناقضة في آن واحد، كما أن له دور فاعل في التأثير على المتلقي؛ فهو قد يساعد على تغيير القيم والعادات والمفاهيم التقليدية. لذا فإن دوره الهام يرتبط بقدرته على تشكيل الوعي الثقافي والقيمي في المجتمع؛ ويعود ذلك للإمكانيات المتاحة أمام وسائل الإعلام لتوصيل الرسالة الإعلامية للرأي العام من مختلف الفئات الاجتماعية (حبيب، ٢٠١١). كما يقع على عاتقه دور كبير في حفز الكبار وإثارة إدراكهم حول أهمية تعليمهم من خلال تعبئة الرأي العام، والذي يعد نقطة هامة لدعم القرارات الخاصة والتقنيات المتخذة لتحقيق الهدف المنشود؛ فهو الذي يهيئ المناخ المناسب لتحويل المجتمع ويقوده نحو التقدم. وتعد التعبئة الاجتماعية أمراً مهماً للكبار خصوصاً للمستبعدين والمهمشين منهم؛ لحفزهم على التعلم واثارة دافعيتهم والإفادة من الفرص المتاحة لهم. فقد أكد غضبان (٢٠١٥) أن التعبئة

تقوم على توظيف الموارد المالية والتقنية والعملية والإنسانية لتحقيق مصلحة جماعية، وأن تطور المجتمعات ساهم بتعبئة الجماهير بفضل وسائل الاتصال والإعلام الجديد وغيرها ؛ حيث يعد مستوى الاتصال التكنولوجي فاعلا في تغيير أساليب الإنتاج والنقل والاتصال والتوزيع وبالتالي إحداث حراك ووعي مجتمعي. كما عولجت هذه المسألة في المؤتمرات الدولية لتعليم الكبار التي رعتها اليونسكو والتي أكد أغلبها على أسلوب الحملات الإعلامية لتعزيز العمل ومحو الأمية واستغلال الموارد التعليمية المحلية بما يتلاءم مع النهج البيئي، ومن الأدوار التي قامت بها تلك المؤتمرات ما يلي (بولا، ١٩٩٣):

- مؤتمر السينور ١٩٤٩: اهتم هذا المؤتمر بالتأكيد على دور الراديو والسينما والصحافة في حفز الكبار على التعليم وتقديم برامج لهم من خلال تلك الوسائل، وأكد كذلك على دور الوسائل السمعية والبصرية مثل التلفاز والأفلام السينمائية والشرائح، والملصقات والجداول التوضيحية وجهاز عرض الصور المعتمة، والمعارض وغيرها.
- مؤتمر مونتريال ١٩٦٠: كما في مؤتمر السينور اهتم المؤتمرون بالوسائل الحديثة لحفز الكبار على التعلم ونحوه، لكنهم أيضا كانوا مهتمين جدا بالمحافظة على الوسائل التقليدية والشعبية كالمسرح ومسرح الدمى والدراما وغيرها لتعليم الكبار واكتساب المعارف لإمكانية وصولها لفئات عدة وبطرق بسيطة، كما عبروا في المؤتمر عن قلقهم من الاختفاء السريع للأشكال التقليدية في فترة قصيرة جدا.
- مؤتمر طوكيو ١٩٧٢: اهتم مؤتمر طوكيو بالتأكيد على أهمية التقنية مثل الراديو والتلفزيون والأشرطة في تعليم الكبار وحفزهم،إلا أن المؤتمرون أعربوا عن قلقهم الشديد من انتشار قيم هدامة من هذه الوسائل كالعنف والإباحية من خلال هذه الوسائل وبالذات التلفزيون والذي اعتبروه تحدي ثقافي. كذلك أكدوا على الأهمية الكبرى والقدرة الكامنة للراديو كوسيلة تعليمية في تعليم الكبار لوصوله لغالبية الفئات والطبقات، وتناقشوا في إمكانية إنتاج مواد إعلامية للكبار تساعد على تحفيز وزيادة التفاهم بين الدول.
- مؤتمر باريس ١٩٨٥: اهتم المؤتمرون بإضفاء صفة الاحتراف على مؤسسات تعليم الكبار، وطالبوا بإلحاح بضرورة الاهتمام بالوسائل التي تحفزهم على التعلم، وأن على هذه الوسائل والمواد الإعلامية أن تكون منسجمة مع واقع الميدان ومتطلباته، وكذلك تمت التوصية بالاهتمام باستخدام السينما والمسرح الريفي. أيضًا من القضايا المهمة التي نوقشت قضية الحاجة لتشجيع التعاون بين المؤسسات الإعلامية ومنظمات تعليم الكبار من أجل الاستفادة من معطيات الوسائل الإعلامية الإيجابية ومساهمتها في عملية تعليم الكبار والتنشئة الاجتماعية؛ وذلك لما لهذه الوسائل الإعلامية من فوائد في جوانب التنمية لتعليم الكبار مثل نشر التعليم والمعرفة والتمكين من القيام بالأدوار الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والحياة العامة. وحذر المؤتمر من النمو غير المنضبط لوسائل الإعلام وغيرها من التقنيات، وأن على قيادات تعليم الكبار

التأكد من أن هذه الوسائل لا تقوم بتحطيم الهوية الثقافية المحلية أو الإقليمية.

- مؤتمر هامبورغ ١٩٩٧: دعا إلى الاسهام في تعزيز الوظيفة التعليمية التي تؤديها وسائل الإعلام، وأكد على ضرورة جعل وسائل الإعلام أكثر ملائمة لتعليم الكبار وشجع المشاركة في تطويرها وتقييمها. واعترف المؤتمر بالدور الرئيسي الذي تؤديه في إتاحة الفرص للتعلم من أبناء الفئات المحرومة عن طريق حملات ترويجية لتشجيع مشاركتهم ولضمان تكافؤ واستدامة فرص الانتفاع بنظم التعلم المفتوحة، والانتفاع بوسائط الإعلام والتكنولوجيات الجديدة للمعلومات والاتصال من جانب جميع المواطنين واستخدامها في استكشاف سبل تعلم بديلة (اليونسكو، ١٩٩٧).

مما سبق تتضح الجهود الدولية المبذولة لتعزيز دور الإعلام في تعبئة الجماهير وحفزهم نحو تعليم الكبار وأهميته، حيث تم التنبه إلى الدور الإيجابي الذي يلعبه حال تم استغلاله بالشكل المناسب؛ إلا أنه من الملاحظ أن أغلب تلك الجهود انصبت على استخدام أجهزة الإعلام كوسيلة لتعليم الكبار فقط دون الاستفادة من الأدوار الأخرى التي يقدمها كالتنمية والتسويق والتثقيف وغيره.

ويعتبر التعليم همًّا مجتمعيًا يشارك فيه الجميع، والمجتمعات الإنسانية قد تعقدت إلى درجة أصبح من غير الممكن معها ترك أمر مهم وحاسم في مستقبل المجتمعات كالتعليم دون مشاركة وتخطيط ليكون إلزاميًا وشاملا وموجهًا لكل الأفراد والطبقات (مدكور، ٢٠٠٩)؛ لذا أصبحت وسائل الإعلام المتنوعة، مثل: الراديو والتلفزيون والسينما والصحف ووسائل تكنولوجيا الاتصال والمعلومات الحديثة (وسائل التواصل الاجتماعي) حيوية للغاية وأداة للعملية الاجتماعية الحديثة تساهم في تعبئة الجماهير وتوسيع معرفة الأفراد وفهمهم للعالم من حولهم، كما أنها تساعد على تحفيز الفرد والجماعة حيث تخاطب جميع الفئات دون شروط أو قيود. وقد ذكرت محمود (٢٠١٦) أن الإعلام بمثابة نظام اجتماعي تربوي يزود الأفراد بالحقائق الهامة، وهو المجال الأوسع لتلبية حق المواطن في استقاء الأخبار والمعلومات في عصر المعلومات والاتصالات؛ لما يتميز به من أدوات الاتصال التقنية وقدرته على تغطية جميع الأماكن، ما يجعل رسالته أسهل وأقرب للاستيعاب عند جميع الطبقات وذات تأثير مباشر على الجمهور.

وبتتبع النظريات والدراسات الإعلامية نجدها قدمت الكثير من الاجتهادات حول مفهوم الإعلام ودائرة التأثير على الأفراد، ومنها نظرية التسويق الاجتماعي التي تتناول كيفية ترويج الأفكار التي تعتنقها النخبة في المجتمع، لتصبح ذات قيمة اجتماعية معترف بها، حيث تقوم وسائل الإعلام وفق نظرية التسويق الاجتماعي بإثارة وعي الجمهور من خلال الحملات الإعلامية التي تستهدف تكثيف المعرفة لتعديل السلوك بزيادة المعلومات المرسلة للتأثير على القطاعات المستهدفة من الجمهور، عندها يصبح الجمهور مهتمًا بتكوين صورة ذهنية حول تلك المعلومات والأفكار، وهنا تسعى الجهة القائمة بالاتصال إلى

تكوين الصورة الذهنية لربط الموضوع بمصالح الجمهور وتطلعاته (النيرب، ٢٠١١). وتعد هذه النظرية الإعلامية مهمة في مجال تعليم الكبار من خلال إكسابهم الأفكار المرغوبة، وتنمية اتجاهاتهم، ورفع الوعي والمسؤولية الاجتماعية لديهم؛ لذا فالعلاقة بين الإعلام وسياساته وتعليم الكبار علاقة تكاملية تساهم في إحداث التغيير المنشود من خلال جهود تكاملية مترابطة.

وعادةً، ما تسعى وسائل الإعلام إلى جذب أكبر جمهور ممكن من خلال جودة المعلومات والتعليم والترفيه الذي تنشره. ولتكون الخدمات مقبولة، يجب أن يكون المحتوى وثيق الصلة بالمجتمع، ويجب أن يكون كذلك مرتبط بحياة المستمعين / المشاهدين، وتظهر فهمًا كبيرًا لآمالهم ومخاوفهم، وظروف معيشتهم، وبيئتهم السياسية والاجتماعية والثقافية.من ذلك يمكن القول أنه يجب على وسائل الإعلام باعتبارها أكثر الوسائل فعالية للمعلومات أن تخدم قطاعات متعددة حيث تحتل وسائل الإعلام خط المواجهةفي مهمة بناء الأمة، ولعل الجهود المبذولة من قبل الإعلام في تعليم الكبار والتعليم غير الرسمي تهدف إلى توفير التعليم للجميع بغض النظر عن العمر والجنس والعرق والدين، الاحتلال، والموقع (Oyebamiji, 2012).

كما أكد تقرير الأهداف الإنمائية للألفية للأمم المتحدة (٢٠١٥) أن تكنولوجيا المعلومات والاتصال تتيح فرصًا غير مسبوقة لجمع المعلومات ونشرها، فقد أظهر التقرير الحاجة إلى ضرورة استغلال إمكانات وسائل الإعلام لتعليم كبار فعال؛ حيث تعد الاستثمار الأمثل في تعليم الكبار لتعزيز فعاليتها، وأن استخدامها في تعليم الكبار يشجع على اعتماد مناهج واستراتيجيات مبتكرة في التعليم، ومثل هذه الاستراتيجيات المبتكرة لاتنفذ بشكل هادف بنجاح دون توفير ما يكفي من استخدام مجموعة واسعةمتنوعة من وسائل الإعلام التعليمية والحديثة.

وعند الحديث عن الإعلام وعلاقته بتعليم الكبار، تجدر الإشارة إلى أكثر الوسائل فاعلية في هذا المجال وهي الإذاعة والتلفزيون، حيث لهما دور مباشر من خلال برامج تلقينيه، تعرّف الجمهور بكل طِبقاته المتعلمة أو غير المتعلمة بالأسس والمهارات المهمة للأفراد وتسير معهم أشواطا عدة، إما من خلال برامج تثقيفية أو تعليمية أو تطويرية، كما تقدم دور مساعد للمبادرات التي يفرزها المجتمع من خلال الجمعيات والأحزاب والهيئات الرسمية وغيرها (المساري، ٢٠٠٠). فقد أكدت دراسة أبو المسعود (٢٠١١) أنها تعد من أقصر الطرق الإعلامية وأسهلها للوصول إلى عدد من الأفراد من شرائح المجتمع وطبقاته؛ حيث تستقطب قطاع عريض لما تقوم به من التعبير عن كافة التوجهات في المجتمع ومن تنوع في الفقرات التي تقدمها. إلا أن العالم يشهد اليوم جملة من التحديات المعلوماتية التي تشكل منطلقا لدعوات ترتبط بإصلاح النظام التربوي بجميع مدخلاته وعملياته ومخرجاته؛ لذا تتسابق كثير من الأمم لإصلاح نظمها التربوية من خلال الاستفادة مما يعرف اليوم بأجهزة الإعلام الاجتماعي وتوظيفها في التربية

والتعليم للتكيف مع متغيرات الثورة المعلوماتية والمعرفية لإحداث تعليم أفضل (مهدي والعاصي، ٢٠٠٨). فقد ذكر التركي (٢٠١٤) أن شعبية وسائل الإعلام الاجتماعي أخذت تتزايد خلال العام ٢٠١١، حيث شهد موقع تويتر مؤخراً نمواً كبيراً بين الشباب ليصبح أداة قوية تستخدم في أغراض تتنوع بين التسويق الاجتماعي وتأييد المشاهير، وتجميع الأخبار ونشرها، وحتى الإغاثة في حالات الكوارث، بالإضافة لأغراض أخرى. وأكدت دراسة همشري (٢٠١٨) أن الإعلام الجديد المرتبط بمواقع التواصل الاجتماعي كالتويتر والفيسبوك ونحوه يعد من أهم الأدوات التي تقوم بدور مهم في العملية التعليمية التعلمية، إذ تعمل على إكساب الأفراد عادات وسلوكيات جديدة من خلال اشتراكهم في شبكات تعليمية تتيح لهم إمكانيات واسعة للحصول على المعلومات، وتبادل الأفكار، ومناقشة القضايا المجتمعية والأكاديمية والتعليمية التي تهمهم، كما تعد هذه الأماكن فضاء لكل أطراف العملية التعليمية تساهم في تحسين التواصل بينهم من أجل تعليم أفضل بعيداً عن التقليدية.

من ذلك يتضح أن وسائل الإعلام الاجتماعي الجديدة قد تكون فعالة بوقتنا الحاضر مع تعليم الكبار أكثر من غيرها لقدرتها على الوصول للجماهير، وتسويق الأفكار، وتعزيز اهتمامات وتوجهات وأهداف محددة، وملامسة احتياجات الأفراد بشكل أسرع. أيضًا قد تكون خاصية سهولة الاستخدام والمشاركة فيها والوصول لمحتواها هو ما ساهم في زيادة فاعليتها بشكل أكبر.

- **أبرز التجارب الإعلامية لتعزيزتعليم الكبار**:

تبنت دولا عدة تجارب فاعلة وناجحة في سياق تعليم الكبار والتي ساهمت في دمجه ضمن إطار سياسة اعلامية مفصلة، باعتبار الإعلام وسيلة هادفة تساهم في مضاعفة الفرص التعليمية وتدعم أشكال التعليم الغير نظامي ومكمل للتعليم الأساسي، من تلك التجارب ما يلي:

- **تجربة كولومبيا** :

ساهم العمل الثقافي الشعبي "أكبو" في كولومبيا في تعبئة الموارد المالية والمحلية وتقديم العون المالي للدولة في تعليم الكبار ومحو أميتهم، وتوظيف ذلك الاستثمار في ميادين متخصصة كدور النشر ومراكز انتاج الأسطوانات، وإضافة لذلك قدمت الحركة عونًا ذاتيًا بشريًا من خلال مساهمات المتطوعين. وكان للحملات الإعلامية في تلك التجارب دور فاعل؛ حيث أن المؤسسات الصحفية الكبرى طبعت الكتب والمواد التعليمية المستخدمة في تعليم الكبار ومحو الأمية (زاهر، ١٩٩٣).

في هذه التجربة نجد أن مساهمات الإعلام أتت مختلفة، حيث قدمت المعونات في هذا الجانب من خلال الاستفادة من مراكزها ونشر الوعي من خلال المطبوعات التي تقدمها وطباعة المواد التي تحتاجها الدولة لمعالجة هذه القضية حسب قدراتها. وتلك نقطة إيجابية؛ فليس كل العون أو التوعية تقدم من خلال

جوانب مالية أو برامج وإنما من الجيد استغلال الإمكانات بشكل يتناسب مع حاجات البلد ومتطلباته، وبذلك يكون لها دور ومشاركة مجتمعية إيجابية.

- **تجربة كوبا**:

تبنت كوبا حملة للقضاء على الأمية خلال عام واحد، ومن العلامات البارزة في التجربة الكوبية أنها ابتكرت عدة أساليب منظمة للدعاية والاعلان على المستوى القومي والمحلي لتوعية الأميين وإقناعهم بأهداف الحملة بمختلف الوسائل مثل: (الطباعة، الراديو، التلفزيون، الاحتفالات، الاجتماعات العامة، المنشورات، الأغاني الشعبية) والتعهد بالحصول على شهادات بعد محو أميتهم. واستخدمت المنظمات الرسمية في الإعلان عن حملتها الوطنية كالأمم المتحدة. واستخدمت الشعارات التي تبناها الإعلاميون مثل: (سنة التعليم، إذا كنت متعلمًا فعلم غيرك)؛ وساهمت تلك الفنون والوسائل المختلفة بخفض نسبة الأمية وزاد عدد المتعلمين بنسبة ٧٢٪ (مهدي، ٢٠٠٩).

بالنظر للحملة الكوبية نجد الدور الفاعل لسياسات الإعلام وتكاتف جهوده مع تطلعات الدولة في تصحيح عدد الأميين، حيث لم تعتمد على الإعلام بشكل أساسي في تقديم التعليم بقدر استغلالها له في تعزيز ودعم الحملة اعلانيًا والمساهمة في إحداث تطوير جذري للوضع التعليمي الراهن وقتها.

- **تجربة باكستان وبنجلاديش**:

لا زالت هيئة الإذاعة الباكستانية حتى وقتنا الحاضر تُستخدم كأداة لبث برامج تعليمية لمستويات مختلفة وبأوقات متنوعة ليمكن الأفراد الاستفادة منها، كما تُعِد برامجها بواسطة فريق مختص لإعداد المناهج، وتستهدف تلك البرامج سكان المناطق الريفية الذين يصعب عليهم الوصول للمدارس للتعلم أو إكمال دراستهم، وهذه البرامج موجهة في غالبها لمن لا يعرفون القراءة والكتابة أو يجيدون القراءة ولكنهم لم يكملوا دراستهم للرفع من قدراتهم ومهاراتهم (Jumani, 2009).

أما في بنجلاديش تم تبني برنامج جانالا - الذي تبثه محطة إذاعة بي بي سي في بنجلاديش (٢٠١٣) ويهدف إلى تعليم مهارات الاستماع والقراءة في اللغة الانجليزية باستخدام مجموعة من التقنيات السمعية والمحمولة، وبعض المواد الأخرى المشتقة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. ويتم عن طريق استخدام الهاتف الخلوي لمدة ثلاث دقائق تعليم دروس اللغة الانجليزية والاختبارات الموجزة، وكذلك عن طريق برامج تليفزيونية، وصحف، ومراجع، وشرائط مسجلة (فانجر؛ موريفي؛ كاستيللو؛ كروفتون؛ كيلاني؛ وتمام، ٢٠١٤).

ويظهر من تجربتي بنجلاديش وباكستان أنه بالرغم من التطور الحديث والحاصل في العصر الحالي والاعتماد على تكنولوجيا المعلومات والاتصال إلا أن التلفاز والإذاعة يعدان من أكثر الوسائل استخدامًا وفاعلية في برامج تعليم الكبار وخصوصًا في الدول التي تعاني من مشكلات تتعلق بالجوانب المالية، سواءً في عرض البرامج أو الإعلان عنها وتقديم توعية للأفراد.

• **تجربة مصر**:

يعد التلفاز وسيلة للتعليم المستمر للكبار وللأميين بصفة خاصة، كما يعد من أهم أساليب الضغط الاجتماعي. وفي مصر بصفة خاصة هو المساهم الأكبر في تشكيل وعي الجماهير العريضة إزاء العديد من النواحي السياسية والاقتصادية والثقافية، وهذا يؤكد ما تتمتع به المضامين التلفزيونية من تخفي في حالات كثيرة مما يضمن وصول الفكرة بأقل قدر من المقاومة من قبل المتلقي. وفي ظل التطورات الهائلة يجب أن يتواكب التلفاز وما يقدمه مع ما يحيط به من تحديات في الواقع، وأن يحقق التكامل مع المجتمع ومتطلباته؛ وهذا ما تنبهت له مصر في أهدافها الاستراتيجية لاتحاد الإذاعة والتلفزيون من أجل اللحاق بالركب وتحقيق التنمية، حيث حرص التلفزيون المصري على تقديم برامج تعليمية متنوعة تشمل: (برامج مدرسية، برامج الجامعة المفتوحة، محو الأمية، والقراءة للجميع)، وكان للتلفاز والإذاعة المصرية دورًا بارزًا في جانب تعليم الكبار ومحو الأمية حتى لو لم يكن بدرجة عالية (القاضي وعبد الستار وعبد السميع وعبد الحميد وهلال ودرويش، ٢٠٠٤).

وفيما يخص جانب الصحافة المصرية فقد هدفت أحد المبادرات إلى تعزيز اتجاهات أجهزة الإعلام الصحفية في معالجة قضية الأمية بمصر، وبالرغم من الدور المتميز الذي قدمه الإعلام بوجه عام في معالجة المشكلة إلا أن الصحافة المصرية كانت مساهمتها متواضعة الجهود في التوعية وتوجيه الرأي العام نحو مشكلة الأمية ولم تقدم دورًا كافيًا حسب ما خططت له المبادرة؛ ويعزى السبب إلى عدم وجود تشريعات رسمية أو رقابة برلمانية بضرورة تناول هذه القضية ومعالجتها من قبل الإعلام بالرغم من آثارها الواضحة على البلاد (عبدالشافي وعمار، ٢٠٠٨).

وبمقارنة التجربة المصرية من الجانب الصحفي والمرئي/ المسموع نلاحظ الأثر البارز للمرئي/ المسموع بشكل أكبر لوصوله إلى شرائح الفقراء والمحرومين وكل الأفراد باختلاف مستوياتها التعليمية واعتباره الوسيلة الرئيسية لقضاء أوقات فراغهم. كذلك يظهر دور السياسات بشكل كبير في الجانب المرئي/ المسموع وقدرته على صياغة رؤية واضحة ومتكاملة بهدف تعليم الكبار والأميين والرفع من مستواهم وقدراتهم، بخلاف الصحفي والذي كان جانب التعليم للكبار وتوعيتهم وبناء فكرهم شبه مغيب؛ فالسياسات الإعلامية وربطها بالتنمية المجتمعية للأفراد عنصر رئيس للارتقاء بالبلد وتطويره يجب على الحكومات الالتفات له.

وفيما يتعلق بالإعلام الاجتماعي الجديد قامت تجربة بمصر للتعرف على مدى مساهمة مواقع التواصل الاجتماعي في اكساب الشباب مهارات التعلم الذاتي، وقد بينت التجربة أن ٦٥,٥٪ من الأفراد أبدوا موافقتهم نحو استخدام الشبكات الاجتماعية في العملية التعليميةحيث تساعدهم بشكل أكبر من خلال التواصل مع الآخرين، ويرى الشباب أنه على المؤسسات التعليمية أن تستفيد من

ذلك في مجال التعليم حيث أن محتوى تلك الشبكات قد يؤثر على اكتساب الشباب مهارات التعلم الذاتي والمشاركة المدنية والبحث عن الجديد في مجال المعرفة واكتساب الأفكار. وأكدت التجربة أنه كلما زاد التواصل البناء مع الأصدقاء في مواقع شبكات التواصل الاجتماعي زادت المشاركة المدنية وتطوير الذات لديهم، كما أثبتت أنه لا توجد فروق جوهرية بين الشباب حسب خصائصهم الديموغرافية التي تتعلق (السن والنوع والتعلم سواء جامعة خاصة أو حكومية) (عبدالرزاق، ٢٠١١).

ونستنتج مما سبق أنه عند بناء سياسات الإعلام الاجتماعي الجديد ووضعها ضمن البرامج والسياسات في تعليم الكبار فإنها ستساهم بنهضة الفرد وتنمي شخصيته وترفع من مهاراته ومعارفه ليكون فاعلا في مجتمعه حيث يظهر الاستخدام الفاعل لها بين أفراد المجتمع وخصوصا الفيسبوك سواء للترويج للأفكار أو البرامج التعليمية، أو نشر محتوى تعليمي ليتمكن الأفراد من الوصول له بكل يسر وسهولة.

- **صياغة سياسات الإعلام من أجل تحقيق تعليم كبار هادف**:

يعتبر تعليم الكبار مجالا للاستثمار يرتبط بالتنمية الاجتماعية والاقتصادية، فضلا عن الحق الإنساني الأساسي في التزود بالمعرفة وما يطلبه ذلك من ضرورة امتلاك أدوات الحصول عليها،كما يساهم الاهتمام بهذا المجال في تنمية الموارد البشرية من خلال النهوض بمهارات ومعارف الكبار لتحقيق أهداف التقدم والتنمية؛ لذلك من الواجب وضعه في مركز الاهتمام من السياسات والاستراتيجيات على مستوى الدولة بشكل عام والتربية والإعلام بشكل خاص من خلال تنظيم برامج متنوعة يتم اعدادها بعناية فائقة بمشاركة من جهات عدة ويتلقاها الطالب من خلال وسائل الإعلام الفاعلة(علي، ٢٠٠٩).

وقد أشار بولا (١٩٩٣) أن التطور الهائل في أجهزة الإعلام والاتصال أحدث تأثيرًا كبيرًا على وسائل الاتصال المستخدمة في تعليم الكبار، وبالرغم من أن لكل وسيلة مزاياها وخصوصيتها وطبيعتها إلا أن التخطيط لاستخدام تلك الوسائل ضرورة ملحة وعملية اجتماعية تقنية في الوقت ذاته،وعلى رجال التربية والإعلام التنبه لهذا الأمر من أجل توظيف تلك الأجهزة والوسائل بشكل فاعل.

من ذلك ندرك ضرورة التخطيط الاستراتيجي والسليم لسياسات الإعلام على اختلاف أنواعها للتفاعل مع تعليم الكبار، لتكون الرسائل والأفكار المنشودة متماسكة ومنظمة لتحقيق تنمية شاملة وتترجم الأفكار إلى وقائع، حيث أن هناك بعض الأسباب التي قد تحول دون تحقيق وسائل الاتصال والإعلام دورًا فاعلا في مجال تعليم الكبار. فقد أورد قسايمة (٢٠١١) أن من أبرز العوائق لهذا الدور في تعليم الكبار هو ما يتعلق بغياب الدور الإعلامي الفاعل والآليات والاستراتيجيات لتفعيل البرامج التي تصب في هذا الاتجاه، والاعتقاد الخاطئ بإمكانية بناء مجتمع المعرفة من خلال استيراد نتائج العلم وبرامجه دون الاستثمار في إنتاج المعرفة محليًا مما يخلق فجوة في توطين المعرفة والتكنولوجيا والنهضة المرجوة.

ولعل تلك المشكلة قد أشار لها بعض الكتاب أمثال بولا (١٩٩٣) حين نادى بضرورة تشجيع الإنتاج المحلي لأنه غالبًا ما يعكس واقع الفرد وسياقه الحضاري بدل الاعتماد على البرامج الأجنبية المستوردة.

وتلك الأمور على بساطتها إلا أن لها انعكاسات سلبية على واقع الحياة مع تغير الظروف الراهنة وفقا للثورة المعرفية والعلمية والتكنولوجية ووسائل الاتصال الحديثة، وخصوصًا في الدول النامية والتي تعتمد على البرامج الجاهزة لتعبئة أفرادها دون بذل الجهود المحلية وتكاتفها للرفع من مستوى المعيشة وتحسينه.

واعترافًا بالنتائج الإيجابية التي وردت في المؤتمرات الدولية للدور الحاسم الذي قد تحدثه السياسات الإعلامية في مجال تعليم الكبار للتصدي للقضايا والتحديات العالمية والتعليمية، يمكن الوصول لتوصيات تعمل ضمن إطار المؤتمرات الدولية وتسهم في رفع وتطوير سياسات الإعلام من أجل تعليم كبار هادف، تتعلق بعدة أطر كما يلي:

- **السياسات**:
  - ضرورة إعادة بناء الإعلام بصفة عامة وتدعيم مختلف البنى الأساسية والتوسع فيها بالشكل الذي يساعد على خدمة أهداف الدولة، في مقدمتها القضاء على التخلف وتحقيق التنمية الشاملة للأفراد.
  - أن تكون السياسات والتدابير التشريعية المطبقة في مجال الإعلام شاملة ومتكاملة وتكون جزء من منظومة التعلم مدى الحياة.
  - تصميم خطط عمل محددة وملائمة تتكامل مع مبدأ التعلم مدى الحياة، ومع الأنشطة والبرامج التي تساهم في تعزيز قدرات الأفراد وتحسين المستوى المعيشي لهم.
  - تطبيق آليات شراكة مناسبة ومتكاملة وفاعلة يشارك فيها أطراف عدة من مؤسسات الدولة لتحديد البرامج وفق الأطر المنشودة.
- **الحوكمة**:
  - الحرص على تعزيز التعاون بين قطاعي الإعلام والتعليم بشكل خاص وبقية الجهات الأخرى بالدولة.
  - ضرورة تكييف القطاع الإعلامي مع ما يشهده البلد والعالم من تغيرات سواء على مستوى النصوص التشريعية أو على مستوى الخدمات المقدمة من قبل وسائل الإعلام.
- **التمويل**:
  - زيادة الانفاق على البرامج التي تتعلق بتنمية القوى البشرية وتحسين مستويات الأفراد المعرفية والعملية.
  - تعزيز أولوية الاستثمار في البرامج التي تعلق بمنظومة التعلم مدى الحياة.
- **المشاركة**:
  - ضرورة تلبية الإعلام لاحتياجات الأفراد المختلفة ومتطلباتهم المجتمعية، وإتاحة الفرصة لهم للمشاركة في تحديد احتياجاتهم.

- تطوير مواد البرامج والأنشطة التي تحسن سبل الانتفاع للأفراد.

• **الجودة**:

- تعزيز ثقافة الجودة في البرامج والمواد الإعلامية المقدمة والتي تخدم مجال تعليم الكبار والتعلم مدى الحياة.
- إعادة هيكلة مختلف مؤسسات الإعلام بالشكل الذي يسمح لها بالانخراط في تحقيق الرؤى الوطنية، وتحقيق أهداف المجتمع.
- اعداد معايير ومقاييس للجودة في مختلف البرامج الإعلامية الموجهة الكبار تتوافق مع مبادئ تعليم الكبار وتحقيق التنمية الشاملة لهم.
- تعزيز مبدأ المتابعة ومستوى الإنجاز للتمكن من قياس مخرجات البرامج الإعلامية المتنوعة التي تتعلق بتعليم الكبار.

ختامًا تسعى دول العالم على اختلاف مستوياتها إلى تحقيق التنمية الشاملة من خلال الاستخدام الأمثل لإمكاناتها ومواردها المتاحة لتتمكن من الوصول للمنفعة المنشودة، كما أن أفرادها بحاجة إلى تربية مستمرة وتعليم دائم يمكنهم من مواكبة التغيرات الحاصلة وتحسين مستوياتهم المعرفية والمهنية والحياتية. ولتقارب الصلة بين الإعلام والتعليم حيث بدأ دور الإعلام يتنامى في كل المجتمعات، وأصبح يتعامل مع كل الأفراد من خلال وسائله المتنوعة والمتمثلة في: الصحف، التلفاز، الاذاعة، ووسائل التواصل الاجتماعي الحديثة، وإمكانية الاستفادة منه في خدمة أهداف الدولة وتمكين الأفراد واعدادهم؛ نجد أنه من الواجب على الدول الاهتمام بالتعليم والإعلام كعناصر أساسية لبناء مستقبل هادف وبناء، والتنبه إلى ضرورة إعادة بناء سياساتها الإعلامية واستغلالها الاستغلال الأمثل للعمل بشكل تكاملي مع تعليم الكبار ومنظومة التعلم مدى الحياة من أجل خدمة المجتمع وتحقيق أهدافه.

• **المراجع**:

- الأمم المتحدة. (٢٠١٥). تقرير الأهداف الإنمائية للألفية ٢٠١٥. نيويورك
- أبو السعود، مي. (٢٠١١). *تأثير البرامج الحوارية على زيادة الوعي المعرفي لدى الجمهور المتلقي*. (رسالة ماجستير). الإسكندرية: كلية الآداب
- ادريس، صالح؛ نور الدين عبدالعظيم. (٢٠١٤). *استراتيجيات توظيف الإعلام الجديد في تعزيز الأمن الفكري الإسلامي: دراسة حالة السودان في الفترة ٢٠١٢-٢٠١٤*. (رسالة دكتوراه)، ١-٢٥٦. أم درمان: معهد البحوث والدراسات الاستراتيجية بجامعة أم درمان
- بديع، زينب؛ حمزة، عبدالرؤوف. (٢٠٠٤). جهود الإذاعة التعليمية المتخصصة في تعليم الكبار. *ورقة علمية مقدمة في المؤتمر السنوي الثاني لمركز تعليم الكبار: تقويم التجاربوالجهود العربية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار*، ٣٤٧-٣٥٧. مصر: مركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس
- بسيوني، إسماعيل. (٢٠٠٦). *طرق البحث في الإدارة: مدخل لبناء المهارات البحثية*. الرياض: دار المريخ
- بولا، ه.س. (١٩٩٣). *تعليم الكبار اتجاهات وقضايا عالمية* (ترجمة عبدالعزيز السنبل، وصالح عزب). تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
- التركي، عثمان. (٢٠١٤). دوافع استخدام طلبة وطالبات جامعة الملك سعود للتويتر وآثاره على العملية التعليمية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس ٢ (٤٦)، ١٢-٣٥. بنها: رابطة التربويين العرب

- حبيب، زينب. (٢٠٠١). *الإعلام وقضايا المرأة*. الأردن: دار أسامة للنشر
- زاهر، ضياء. (١٩٩٣). *تعليم الكبار منظور استراتيجي*. الكويت: دار سعاد الصباح
- عبد الرزاق، جيلان. (٢٠١١). مواقع شبكات التواصل الاجتماعي كوسائط لإكساب الشباب مهارات التعلم الذاتي وسلوك المشاركة المدنية. المجلة المصرية لبحوث الرأي العام ١٠ (٤). القاهرة: كلية الإعلام بجامعة القاهرة
- عبد الشافي، دينا حسن؛ عمار، عبد العزيز. (٢٠٠٨). *إطارات تعليم الكبار: رؤية مستقبلية*. الدار المصرية اللبنانية
- علي، إسماعيل. (٢٠٠٩). *مستقبل تعليم الأمة العربية*. القاهرة: دار الفكر العربي
- غضبان، فؤاد.(٢٠١٥). *علم اجتماع التنمية*. الأردن: الرضوان للنشر
- فانجر، دانييل؛ موريه؛ كاتي؛ كاستيللو، ناثان؛ كروفتون، فاطمة الزهراء؛ مولي، كيلاني؛ تمام،أمال. (٢٠١٤). استخدام الهواتف المحمولة في تعليم القراءة والكتابة في الدول النامية: إطار عملي تميز بالفاعلية. *مستقبليات* ١ (٤٤)، ١٩١-٢١٢. باريس: مركز مطبوعات اليونسكو
- القاضي، ياسر؛ عبد الستار، رضا؛ عبدالسميع، مصطفى؛ عبدالحميد، طلعت؛ هلال، عصام الدين؛ درويش، نولة. (٢٠٠٤). *إشكاليات التعليم المستمر والتدريب المعاود*. المنيا: دار فرحة
- قسايمة، محمد. (٢٠١١). *محو الأمية وتعليم الكبار*. الرياض: خوارزم العلمية
- محمود، نجلاء. (٢٠١٦). دور الإعلام المرئي في مواجهة قضية الأمية. *ورقة علمية مقدمة في المؤتمر الدولي: الإعلام ورهان التنمية*، ٣٠-٥٢. فاس: مختبرالتواصل وتقنيات التعبير بكلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز
- مدكور، علي. (٢٠٠٩). *الاستثمار في التعليم: بين خبرات الماضي ومشكلات الحاضر وتصورات المستقبل*. القاهرة: دار الفكر العربي
- المساري، محمد. (٢٠٠٠). الإعلام ومحاربة الأمية. *عالم التربية* (٨)، ١١٩-١٢٣
- مهدي، حسن؛ العاصي، وائل. (٢٠٠٨). توظيف التكنولوجيا الحديثة في تعليم الكبار كمدخل لضمان الجودة: أنموذج مقترح. *ورقة مقدمة في المؤتمر السنوي الخامس: اقتصاديات تعليم الكبار (مركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس)*. القاهرة: دار الفكر العربي
- مهدي، آمال. (٢٠٠٩). *دراسات في تعليم الكبار*. المنيا: دار فرحة
- النيرب، باسل. (٢٠١١). الإعلام الاجتماعي إعلام التغيير. *مجلة البيان* ٢٨٤، ٥٢-٥٥. المنتدى الإسلامي
- همشري، عمر. (٢٠١٨). واقع استخدام طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الزرقاء لمواقع التواصل الاجتماعي كمصادر للمعلومات واتجاهاتهم نحوها. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية ١٨ (٣)، ٣٨٦-٤٠٣. الأردن: عمادة البحث العلمي بجامعة الزرقاء
- وزارة الثقافة والإعلام. (د. ت). السياسة الإعلامية في المملكة العربية السعودية. الرياض: وزارة الإعلام
- اليونسكو. (١٩٩٧). التقرير النهائي للمؤتمر الدولي الخامس لتعليم الكبار. هامبورغ: معهد اليونسكو للتربية في هامبورغ

- Jumani, N. B. (2009). Study on Role of Radio for Rural Educationin Pakistan. Turkish Online Journal of Distance Education, 10(1302-6488)
- Oyebamiji, M. A. (2012). The Role of Mass Media in the Delivry of Adult Education for National Development. Global Journal of Educational Research Vol .11, no. 1: 57-63. Nigeria .
- UNESCO.(2013). UNESCO Access to Information Policy. Retrieved 20Nov 2019.https://2u.pw/vI6ol

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثانى عشر :

فاعلية برنامج قائم على مدخل القيم في علاج صعوبات مهارات القراءة وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

إعداد :

د/ وائل مطر حسن اليحيوي

دكتوراه في علم اللغة التطبيقي (تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها)

المملكة العربية السعودية

فاعلية برنامج قائم على مدخل القيم في علاج صعوبات مهارات القراءة وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

د/ وائل مطر حسن اليحيوي
دكتوراه في علم اللغة التطبيقي (تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها)
المملكة العربية السعودية

• **المستخلص** :
هدف البحث إلى إعداد قائمة بصعوبات مهارات القراءة التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وإعداد قائمة بمهارات التفكير الناقد، وإعداد برنامج قائم على مدخل القيم في علاج صعوبات القراءة وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وقياس فاعلية البرنامج المقترح في علاج صعوبات مهارات القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وقياس فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. واستخدم الباحث لتحقيق أهداف البحث المنهجين الوصفي، وشبه التجريبي كونهما الأقرب لطبيعة البحث، وتكونت عينة البحث من (٣٠) طالبا من طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية في الفصل الدراسي الأول عام ١٤٤٠ -١٤٤١هـ. وتوصل البحث إلى قائمة بصعوبات القراءة تضمنت (٥) صعوبات رئيسة، ينتمي إليها (١٨) صعوبة فرعية، وقائمة بمهارات التفكير الناقد من (٦) مهارات رئيسة، ينتمي إليها (١٩) مهارة فرعية، كما تم التوصل إلى برنامج مقترح يتكون من: كتاب الطالب، ودليل المعلم وعروض البوربوينت، وقد تكون كتاب الطالب من وحدتين رئيسة تفرع منها (٦) دروس، وتم إعداد دليل المعلم بحيث يكون مرشداً أو معيناً للمعلم على تدريس كتاب الطالب. كما توصل البحث إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي لاختبار صعوبات مهارات القراءة لصالح التطبيق البعدي مما يدل على فاعلية البرنامج المقترح في علاج صعوبات القراءة لدى (عينة البحث) وعند كل صعوبة فرعية على حدة، ووجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى (عينة البحث) في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد إجمالا، وفي كل بعد من أبعاده على حدة، وذلك لصالح التطبيق البعدي.

الكلمات المفتاحية: مدخل القيم، صعوبات القراءة، مهارات التفكير الناقد

The Effectiveness of A Value-Based Program in the Treatment of Reading Difficulties and the Development of Critical Thinking Skills of Arabic Language Learners Speaking Other Languages.

Dr. Wael Matar Hassan Al Yahyawi

Abstract

The aim of the research was to prepare a list of the difficulties of reading skills faced by Arabic language learners speaking other languages, to prepare a list of critical thinking skills, and to prepare a program based on the introduction of values in the treatment of reading difficulties and the development of critical thinking skills of Arabic language-speaking learners. Another, measure the effectiveness of the proposed program in addressing the difficulties of reading skills for Arabic language learners speaking other languages, and measure the effectiveness of the proposed program in developing critical thinking skills of Arabic language learners speaking other languages .The researcher used to achieve the objectives of the research descriptive, semi-experimental approaches being the closest to the nature of

the research, and the sample of research consisted of (30) second-level students at the Institute of Arabic Language Education at the Islamic University in the first semester in 1440-1441 H.The research found a list of reading difficulties that included (5) major difficulties, to which (18) sub-difficulties, and a list of critical thinking skills of (6) key skills, to which (19) sub-skills belonged, as well as a proposed program consisting of: student book, teacher's guide and powerpoint presentations, and may be The student's book is from two main units from which (6) lessons are branched, and the teacher's guide is prepared to be a mentor or designated teacher on the teaching of the student's book. The research also found a statistically d difference at the level of indication (0.05) between the results of the tribal and dimensional application to test the difficulties of reading skills in favor of the dimensional application, which indicates the effectiveness of the proposed program in the treatment of reading difficulties in (research sample) and at each sub-difficulty separately, and the presence of the D difference Statistically at the level of significance (0.05) among the average degree of Arabic language learners speaking other languages (research sample) in the tribal and dimensional applications to test critical thinking skills in aggregate, and in each of its dimensions, in favor of the dimensional application .

Keywords: input of values, reading difficulties, critical thinking skills

• المقدمة:

القراءة توسع دائرة خبرة الطلاب وتنمِّيها، وتنشط قواهم الفكرية وتهذب أذواقهم، وتشبع فيهم حُبّ الاستطلاع النافع للمعرفة، وكلما أشبعت رغبتهم في الاطلاع ازدادت خبرتهم وصفت أذهانهم واكتسبوا سعة المعرفة بالعالم الذي يعيشون فيه وانبعثت في نفوسهم ميول جديدة موجهة.

وتُعدُّ القراءة من أهمّ الأنشطة اللغوية في حياة الفرد والجماعة، وهي من أهمّ أدوات اكتساب المعرفة والثقافة، والاتصال بنتاج العقل البشري، ثم إنها من أهم وسائل الرقي والنمو الاجتماعي والعلمي، وهي فنٌّ من الفنون الأساسية للغة، فهي الأساس الذي تبنى عليه فروع النشاط اللغوي من حديث، واستماع، وكتابة، وليس ثمَّة ريب في أنَّ القدرة على القراءة من أهمّ المهارات التي يمكن أن يملكها الفرد في المجتمع (الخليفة ، ٢٠٠٤: ص ١١٧).

وعلى الرغم من أهمية القراءة فإنها تشكل أحد المحاور الأساسية المهمة لصعوبات التعلم الأكاديمية إن لم تكن المحور الأهم والأساس فيها، حيث إن صعوبات تعلم مهارات القراءة تمثل السبب الرئيس للفشل الدراسي، فهي تؤثر في صورة الذات لدى الطالب، وأكثر من هذا فإن صعوبات تعلم مهارات القراءة يمكن أن تقود إلى عديد من أنماط السلوك غير التوافقي والقلق وافتقار الدافعية وانحسار احترام الذات واحترام الاخرين لها (الكحالي ، ٢٠١١: ص٢١).

وتقف صعوبات تعلم مهارات القراءة خلف العديد من أنماط المشكلات والصعوبات الأكاديمية الأخرى، حيث إننا في عالم متعدد الوسائط وإننا نحصل على العديد من المعلومات من مختلف المصادر، وإن هذا التدفق الهائل للمعلومات عبر مختلف الوسائط الحسية يحتاج إلى استيعاب سريع.

لذلك كان من الضروري الاهتمام بالمتعلمين، ومعرفة جوانب الضعف لديهم في القراءة ومظاهر تعثرها؛ لوضع البرامج المناسبة لعلاج ذلك قبل أن تتضاعف آثارها، وتصبح مشكلة تمثل هدرا للجهود التربوية والثروة البشرية لمتعلمي اللغة الناطقين بلغات أخرى.

ونظرًا للعلاقة التي تربط بين مهارات اللغة والتفكير بصورة عامة ومهارات التفكير الناقد بصورة خاصة؛ فإنه من المهم أن تسهم المقررات التعليمية في تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب؛ حتى يتحقق الهدف المنشود من المقرر وفق الأهداف التعليمية التي ينبغي تحقيقها للمتعلمين، وتدريب الطلاب من خلاله على كيفية تفسير المواقف والمقارنة بينها وإصدار الحكم عليها ومقارنتها بغيرها ... إلخ من مهارات التفكير الناقد، وهذا من شأنه أن يسهم في فهم ما تتضمنه الشريعة والثقافة الإسلامية من مفاهيم.

وتظهر أهمية تعليم التفكير أن المجتمع من حولنا مليء بالمعلومات لذا علينا تعلم القدرة على التحليل واتخاذ القرار لحل المشكلات التي تواجهنا يوميا(قطامي ،٢٠٠٤:ص٢٧٩) .

ويعد مدخل القيم من المداخل التعليمية المناسبة لإبراز مفاهيم الثقافة الإسلامية، إذ تتناسب الاستراتيجيات وطرق التدريس التي يحويها هذا المدخل مع طبيعة البحث الحالي في إيصال مفاهيم الثقافة الإسلامية وإيضاح القيم المضمَّنة فيها؛ لاسيما أن عملية إكساب المتعلمين القيم الدينية وتنميتها لديهم في ظل المستجدات الحادثة التي تهدد الهوية الدينية والثقافية والاجتماعية يعدُّ مطلبًا يهم الجميع؛ وذلك لأنَّ التنافس بين الثقافات والدول المتقدمة لم يعد منحصرًا في قضايا التقدم العلمي والتقني والصناعي لكنَّه أصبح في مجال القيم الدينية التي أصبحت مهددة ومحاطة بالمخاطر ومستهدفة بالتشويه (بوقرورة ، ١٩٩٦: ص٦) ؛ لذا كان لزاما على القائمين على المؤسسات التعليمية التركيز على غرس القيم الدينية في المناهج التعليمية وعلاج صعوبات تعلم مهارات اللغة بشكل عام ، والقراءة على وجه الخصوص، ومهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين، وذلك يتم عبر توظيف المحتوى الديني لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى الذي يُعد من التوجهات الحديثة في التعليم(راشد ،٢٠٠٥:ص٩٢).

كما لم يعثر الباحث على أي دراسة استخدمت مدخل القيم في علاج صعوبات القراءة وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالي لوضع برنامج قائم على مدخل القيم في علاج صعوبات القراءة وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

- **الإحساس بمشكلة البحث**:

تدريس الباحث مقررات القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الاسلامية، شعر أن هناك صعوبات كثيرة في تعلم مهارات القراءة من أبرزها ما يأتي:

صعوبة نطق الكلمات التي لا تُشكل إعرابياً، وصعوبة إخراج الحروف قريبة المخارج، مثل: (س) و(ص)، وصعوبة نطق الأحرف المكتوبة وغير المنطوقة، أو الأحرف المنطوقة غير المكتوبة، وعدم التفريق بين (أل) الشمسية والقمرية وغيرها.

وصعوبة قراءة الحروف الحلقية، وصعوبة في معرفة الفكرة الأساسية من النص، وعدم إخراج الأحرف من مخارجها عند نطقها، والبطء في أثناء القراءة، والتلعثم في أثناء القراءة الجهرية، وصعوبة نطق بعض الحروف المتقاربة في المخرج مثل (الحاء) و (العين).

أهمية مدخل القيم، وإبراز القيم الإسلامية في هذا الوقت خصوصا لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها، فالقيم الإسلامية ربانيَّة المصدر، إنسانية الإحساس، وهي أساس الأخلاق الكريمة، وهي ثابتة ومستقرة بثبات الوحيين؛ فإكساب المتعلمين القيم الإسلامية هي أسمى غاية في العملية التعليمية التربويَّة خاصة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ لأن الكثير منهم تأثر أو انبهر بالقيم الغربية التي قدم منها أو سمع عنها؛ فإبراز القيم الإسلامية لهم يزيدهم بصيرة بمحاسن هذا الدين القويم، لاسيما مع ما نلحظه من تشوهات السلوك الإنساني المعاصر، وغلبة القيم الفردية والمادية والغربية مع اضمحلال القيم الروحية والجمالية التي جاء بها الإسلام.

- **تحديد مشكلة البحث**:

بناءً على ما سبق تحددت مشكلة البحث في ضعف توظيف المحتوى الديني في تعليم مهارات القراءة وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وكذلك وجود عدد من الصعوبات في تعلم مهارات القراءة لديهم مما يتطلب علاج هذه الصعوبات وتحسين تصورهم الذهني وتنمية دافعيتهم ورغبتهم تجاه تطوير القراءة لديهم.

ومن هنا جاءت فكرة البحث في بناء برنامج قائم على مدخل القيم في علاج صعوبات القراءة وتنمية مهارات التفكير الناقد للناطقين بلغات أخرى.

- **أسئلة البحث**:

حاول هذا البحث الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية برنامج قائم على مدخل القيم في علاج صعوبات القراءة وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

وتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

- ما صعوبات القراءة التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟
- ما مهارات التفكير الناقد المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟
- ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على مدخل القيم في علاج صعوبات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟
- ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على مدخل القيم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

- **أهداف البحث**:

هدف هذا البحث إلى:

- تحديد صعوبات القراءة التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى
- تحديد مهارات التفكير الناقد المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- قياس فاعلية البرنامج المقترح القائم على مدخل القيم في علاج صعوبات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- قياس فاعلية البرنامج المقترح القائم على مدخل القيم في تنمية مهارات التفكير لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

- **أهمية البحث**:

تتمثل أهمية البحث في الآتي:

- يواكب التوجهات الحديثة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى والتي تنادي بتوظيف المحتوى الديني في تعليم اللغة العربية، وتطلق الأدبيات التربوية على مثل هذه الفكرة تعليم اللغة من خلال المحتوى *content based instruction*، ويقصد بذلك "التكامل الكلي بين تعلم اللغة ومحتوى التعلم"(*Stryker,S., and Leaver,Washington ، P5:١٩٨٢*) ، وقد انتشر هذا الاتجاه خلال ربع القرن الماضي وبالأخص خلال السنوات الأخيرة حتى أصبح من أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة في تعليم اللغات (راشد ، ٢٠٠٥: ص٩٢).
- يفيد الباحثين والدارسين حيث يقدم هذا البحث قائمة بأبرز صعوبات تعلم مهارات القراءة للناطقين بلغات أخرى التي يمكن الإفادة منها فيما بعد في البحوث المستقبلية في هذا المجال.
- يواكب التوجهات الحديثة التي تنادي بالاهتمام بمهارات التفكير الناقد.
- يفتح المجال أمام الباحثين الآخرين لإجراء دراسات متعددة باستخدام مدخل القيم في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- توجيه أنظار القائمين على إعداد وتخطيط المواد التعليمية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى إلى تقديم المواد التعليمية باستخدام مدخل القيم.

- **حدود البحث**:

اقتصر البحث على الحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: صعوبات القراءة ومهارات التفكير الناقد التي يتم التوصل إليها وفقا للإجراءات المنهجية المتبعة والتي سيتم تدريسها في مقرر القراءة عبر مدخل القيم.
- الحدود الزمانية: تقتصر إجراءات البحث الميدانية على العام الجامعي (١٤٤٠ -١٤٤١هـ).
- الحدود المكانية: معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

- الحدود البشرية: عينة من طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

- **مصطلحات البحث**:

- **مدخل القيم**:

- **التعريف الاصطلاحي**:

هو نوع من المناهج يؤمن أصحابه بأن القيم أساس عملية التربية، ولذا يتم تحديد مختلف القيم المرغوب فيها اجتماعيا وثقافيا واقتصاديا ودينيا، ويتم وضعها في هيكل تنظيمي، ويختار الخبراء منه ما يناسب كل مرحلة تعليمية لبناء المنهج، وفي هذا النوع من المناهج يتم التركيز على الخبرات أو المواقف التي يلمس فيها المتعلم أبعاد كل قيمة (اللقاني والجمل ،١٩٩٩: ص٢٤٧). أو هو: "المدخل الذي يؤكد على عملية تقييم تمر على ثلاث مراحل: تقبل القيمة، تفضيل القيمة، الالتزام بالقيمة؟" (Donald C,Orlichand, 1985, p.19).

- **التعريف الإجرائي**:

مجموعة من الإجراءات التي تركز على تقديم المعارف والمهارات والوجدانيات المتعلقة بمفاهيم الثقافة الإسلامية لطلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة من خلال تقبل القيمة وتفضيلها والالتزام بها.

- **صعوبات القراءة** (Dyslexics):

عرفتها الجمعية العامة للديسلسكا بأمريكا: "بأنها صعوبة في تعلم اللغة تظهر في عدم القدرة على فك رموز اللغة، ومعالجة المعلومة وفهم الأصوات، وهذه الصعوبات ليست متعلقة بالعمر أو القدرات العقلية أو القدرة على التحصيل وهي ليست إعاقة حسية" (Orton S.T, 1928: P90) . وتعرف صعوبات القراءة إجرائيا بأنها مؤشرات انخفاض تحصيل طالب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الاسلامية في فك الرموز المكتوبة وفهمها ونقدها وتذوقها.

- **التفكير الناقد**:

يعرفه (جون ديوي) بأنه: "التمهل في إعطاء الأحكام وتعليقها لحين التحقق من الأمر" (جروان ، ٢٠١٦: ص٦٢). ويعرفه (عفانة): بأنه عبارة عن عملية تبني قرارات، وأحكام قائمة على أسس موضوعية تتفق مع الوقائع الملاحظة، والتي يتم مناقشتها بأسلوب عملي بعيدا عن التحيز، والمؤثرات الخارجية التي تفسد تلك الوقائع أو تجنبها الدقة أو تعرضها إلى تدخل محتمل للعوامل الذاتية (عفانة، ١٩٩٨: ص٤٦) .

- **التعريف الإجرائي**:

عملية عقلية تتطلب استخدام مهارات التفسير والمقارنة وإصدار الأحكام والتقويم.

• **إجراءات البحث**:

من أجل تحقيق أهداف البحث استخدام الباحث المنهجين: المنهج الوصفي، والمنهج شبه التجريبي لمناسبتهما لطبيعة البحث.

فالمنهج الوصفي هو المناسب لاستخدامه في إجراءات البحث الحالي لأنه يمد الباحث ببيانات ومعلومات تسهم في وصف ما هو كائن، كما يتضمن تفسيراً لهذه البيانات، كذلك فإنَّ البحث الوصفي لابد أن يكون ميدانيا، يستند في جمع معلوماته على الميدان من خلال أساليب وأدوات متعددة مثل: الاختبارات، والمقابلات، والملاحظة (مرسي ،٢٠١٧:ص٢٨٠). والمنهج شبه التجريبي وهو "دراسة العلاقة بين متغيرين على ما هما عليه في الواقع دون التحكم الكامل في المتغيرات...أو هو الذي يقوم في الأساس على دراسة الظواهر الإنسانية كما هي دون تغيير" (القحطاني وآخرون ، ٢٠٠٥: ص١٨٨). وذلك لأن البحث الحالي يقتضي تصميم برنامج وتطبيقه على عينه من الطلاب لمعرفة مدى فاعليته.

وقد استخدم الباحث تصميم المجموعة الواحدة ذات الاختبارين القبلي والبعدي، وطبق اختباري صعوبات القراءة، ومهارات التفكير الناقد على طلاب المستوى الثاني من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح القائم على مدخل القِيم في علاج صعوبات القراءة وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ وذلك لحساب الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبارين.

وعليه فقد تمثلت متغيرات البحث الحالي في الآتي:

- المتغير المستقل: البرنامج المقترح القائم على مدخل القيم.
- المتغير التابع: علاج صعوبات القراءة، وتنمية مهارات التفكير الناقد.

• **مجتمع البحث**:

تكون مجتمع البحث الحالي من جميع طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية في المدينة المنورة، والبالغ عددهم (٣٢٠) طالباً وفق الاحصاءات الرسمية لعمادة شؤون الطلاب بالمعهد، وذلك في الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٤٠/١٤٤١هـ. وقد تم اختيار طلاب المستوى الثاني كمجتمع للبحث نظرا لمناسبة المستوى الثاني لطبيعة البحث حيث من المتوقع أن تكون المفردات اللغوية والمفاهيم الإسلامية ومهارات التفكير الناقد متوافرة لدى طلاب هذه المرحلة حيث ينتقلون بعدها للدراسة في المستويات المتقدمة في المعهد.

• **عينة البحث**:

قام الباحث باختيار عينة عشوائية بسيطة بنسبة (٢٠٪) من مجتمع البحث ليبلغ عددهم (٦٤) طالباً، وتم بعد ذلك اجراء اختبار الذكاء للراشدين للأستاذ الدكتور فاروق عبدالفتاح علي موسى، وتم التطبيق على مجموعة الطلاب الذين

تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، ثم تم استبعاد العينة الذين كان ذكاءهم منخفض والإبقاء على العينة الذين ذكاءهم طبيعي مع وجود انخفاض في مستوى الفهم القرائي لديهم، فبلغ عددهم (٦٠) يمثلون (١٩٪) تقريباً من أفراد المجتمع الأصلي، فأصبحت العينة بذلك مقصودة.

ولتحقيق أهداف البحث تم تقسيم العينة التي تم اختيارها قصدياً إلى قسمين: (٣٠) كعينة استطلاعية لضبط أدوات البحث، و(٣٠) كعينة نهائية للوصول إلى نتائج البحث، وذلك وفق الإجراءات العلمية الخاصة باختيار العينات.

ويشير الباحث إلى أن اختياره للعينة بالطريقة العشوائية، ثم بالطريقة المقصودة، للأسباب الآتية:

- أن الاختيار كان للمستوى الثاني، ويُعد واحداً من بين أربعة مستويات دراسية في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- أن الباحث لم يكن لديه خبرة بمستوى أي فرد من أفراد العينة قبل الاختيار لأنه لم يسبق له أن قام بتدريسهم.
- أن مستوى الطلاب (مجتمع البحث) في اختبار مهارات القراءة ضمن اختيار من لديهم صعوبات في هذه المهارات.
- أن مستوى الذكاء للطلاب (مجتمع البحث) يضمن وجود نسبة من التجانس بين أفراد العينة.

تم بعد ذلك إجراء اختبار لتحديد مستوى الذكاء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها (مجتمع البحث) لضمان وجود تجانس بين أفراد العينة، وفقاً لمعدل الذكاء المعتمد والذي تبلغ نهايته القصوى (١٦٠) درجة ونهايته الصغرى (٤٤) درجة، ثم تم اختبار التجانس إحصائيا، كما بالجدول (١):

جدول (١): تجانس أفراد عينة البحث

المتغير الإحصائي	عدد أفراد العينة	وحدة القياس	النهاية العظمى	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسيط	معامل الالتواء
معدل التحصيل الدراسي	٣٠	درجة	١٦٠	١١٢,٧٧	٩,٢٦١	١١٢	٠,٥٥

يبين الجدول (١) أن قيمة معامل الالتواء لمتغير معدل ذكاء متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى الذين يمثلون أفراد عينة البحث بلغت (٠,٥٥)، وهذه القيمة أقل من ±١؛ الأمر الذي يدل على تقارب معدل ذكاء أفراد العينة قبل تطبيق البرنامج المقترح.

- **إجراءات إعداد أدوات البحث ومواده**:

للإجابة عن أسئلة البحث عرض الباحث الإجراءات المتبعة في إعداد أدوات البحث ومواردها والهدف منها وتحكيمها وصولا إلى صورتها النهائية، ومن ثم عرض النتائج المتوصل إليها.

واستخدم الباحث ست من الأدوات لتحقيق أهداف البحث ومعرفة فاعلية البرنامج المقترح القائم على مدخل القِيم في علاج صعوبات القراءة وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (عينة البحث)؛ وفيما يأتي توضيح ذلك:

- **الأداة الأولى: استبانة صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:**

تهدف الأداة إلى تحديد صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى التي يمكن أن تسهم في بناء برنامج مقترح قائم على مدخل القيم في علاج صعوبات مهارات القراءة وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. وقد تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (٥) صعوبات رئيسة يتبعها (١٩) صعوبة فرعية، وقد تم توزيع الاستبانة في صورتها الأولية على المحكمين بهدف الدراسة الاستطلاعية.

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، والذي نصه: "ما صعوبات القراءة التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟"

وفيما يأتي توضيح الخطوات التي اتبعتُ عند إعداد هذه الاستبانة، والتي تشتمل الآتي:

- الهدف من إعداد الاستبانة.
- مصادر إعداد الاستبانة.
- إعداد الاستبانة في صورتها الأولية.
- تحكيم الاستبانة.
- تعديل الاستبانة وفقا لنتائج التحكيم.
- صياغة الاستبانة في صورتها النهائية.

- **الهدف من إعداد الاستبانة:**

الهدف من إعداد هذه الاستبانة هو تحديد صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ والتي يمكن على ضوئها بناء برنامج مقترح قائم على مدخل القيم في علاج صعوبات مهارات القراءة وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

- **مصادر إعداد الاستبانة:**

قام الباحث بمراجعة عدد من المصادر والأدبيات والمراجع التي تناولت صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى مثل: كتاب المهارات اللغوية لرشدي أحمد طعيمه (٢٠٠٦) ، و كتاب صعوبات القراءة للسيد علي أحمد(٢٠١١).

- **إعداد الاستبانة في صورتها الأولية:**

تضمنت استبانة صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في صورتها الأولية ما يأتي:

- مقدمة توضح للمحكمين الهدف من إعداد الاستبانة.
- الصعوبات الرئيسة والفرعية المطلوب من المحكمين إبداء رأيهم فيها.
- كيفية تدوين الاستجابة التي تناسب رأي المحكم.
- التعريفات الإجرائية للصعوبات المستخدمة في الاستبانة.

وبالنسبة للمقدمة فقد وضح فيها الباحث للمحكمين أن الهدف من إعداد هذه الاستبانة هو تحديد صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ والتي يمكن على ضوئها بناء برنامج مقترح قائم على مدخل القيم في علاج صعوبات مهارات القراءة وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وقد طلب من المحكمين قراءة الاستبانة، وإجراء التعديلات المناسبة وفق ما يرونه من حيث:

- مدى اتساق الصعوبات الفرعية مع الصعوبات الرئيسة التي تنتمي لها.
- مناسبة الصعوبات لطلاب المستوى الثاني.
- سلامة الصياغة العلمية واللغوية للصعوبات الرئيسة والفرعية.
- إضافة صعوبات لم ترد في الاستبانة.
- حذف صعوبات غير مهمة.

وقد تضمنت استبانة صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في صورتها الأولية (٥) صعوبات رئيسة و(١٩) صعوبة فرعية، ويوضح الجدول (٢) توصيفاً للاستبانة في صورتها الأولية.

جدول (٢): توصيف استبانة صعوبات تعلم مهارات القراءة في صورتها الأولية

م	الصعوبات الرئيسة	عدد الصعوبات الفرعية	النسبة المئوية من المجموع
١	صعوبات الفهم الحرفي	٣	٥١,٨٪
٢	صعوبات الفهم الاستنتاجي	٤	٢١,١٪
٣	صعوبات الفهم الناقد	٥	٢٦,٢٪
٤	صعوبات الفهم التذوقي	٣	١٥,٨٪
٥	صعوبات الفهم الإبداعي	٤	٢١,١٪
	العدد الكلي	١٩	١٠٠٪

- **تحكيم الاستبانة**:

يهدف تحكيم الاستبانة إلى تحديد صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ ولتحقيق هذا الهدف عرضت الاستبانة في صورتها الأولية على (١٣) من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وعدد من الذين يقومون بتدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وقد تم الأخذ بآراء جميع المحكمين في عملية التحكيم.

- **تعديل الاستبانة وفقاً لنتائج التحكيم**:

تم الأخذ بآراء المحكمين حول التعديلات والملاحظات التي أجريت على الصعوبات المتضمنة في الاستبانة، سواء كان ذلك بالحذف أو الإضافة، وذلك بنسبة اتفاق بلغت (٩٠٪)، وتتمثل التعديلات التي أشار إليها المحكمون في إضافة بعض الصعوبات وحذف البعض منها. ويمكن توضيح ذلك فيما يأتي:

- إضافة بعض الصعوبات:المحور الأول: صعوبات الفهم القرائي: إضافة (يصعب على المتعلم تحديد الفكرة الفرعية في النص المقروء).
- حذف بعض الصعوبات: المحور الرابع: صعوبات الفهم التذوقي: تم حذف (يجد صعوبة في التعرف على نوع الانفعالات والعواطف التي تسود المادة المكتوبة التي يقرؤها.

• **صياغة الاستبانة في صورتها النهائية**:

قام الباحث بإجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون على استبانة صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في صورتها الأولية، حيث تمثلت هذه التعديلات في إضافة بعض الصعوبات وحذف البعض منها، وبناء على ذلك فقد بلغ عدد الصعوبات التي تضمنتها استبانة صعوبات تعلم مهارات القراءة في صورتها النهائية (١٨) صعوبة، ويوضح الجدول (٣) التالي وصفا لها.

جدول (٣): توصيف استبانة صعوبات تعلم مهارات القراءة في صورتها النهائية

م	الصعوبات الرئيسة	عدد الصعوبات الفرعية	النسبة المئوية من المجموع
١	صعوبات الفهم الحرفي	٤	٢١,١٪
٢	صعوبات الفهم الاستنتاجي	٤	٢١,١٪
٣	صعوبات الفهم الناقد	٤	٢١,١٪
٤	صعوبات الفهم التذوقي	٢	١٠,٦٪
٥	صعوبات الفهم الإبداعي	٤	٢١,١٪
	العدد الكلي	١٨	١٠٠٪

• **الأداة الثانية**: **استبانة تحديد مهارات التفكير الناقد المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى**.

لإعداد استبانة مهارات التفكير الناقد المناسبة لمتعلّمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى، اتبعت عدة خطوات تمثلت فيما يأتي:

• **أولاً**: **الهدف من إعداد الاستبانة**:

هدفت هذه الاستبانة إلى تحديد مهارات التفكير الناقد المناسبة التي يمكن أن تسهم في بناء برنامج مقترح قائم على مدخل القيم في علاج صعوبات القراءة وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

• **ثانياً**: **مصادر إعداد الاستبانة**:

قام الباحث بمقابلة بعض المتخصصين في تدريس اللغة العربية وطرق ومناهج التدريس بالمعهد وأخذ آرائهم ووجهات نظرهم في ذلك، ومراجعة عدد من المصادر والأدبيات والمراجع التي تناولت موضوعات مدخل القيم في تعليم القراءة لعلاج صعوبات القراءة وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، منها:

- تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية، عدنان العتوم وآخرون، (٢٠٠٧م).
- أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمنطقة الجوف، العنود الشراري، (٢٠٠٨م).

- المعلم وتنمية مهارات التفكير، مصطفى زيادة وآخرون، (٢٠٠٨م).
- تدريب مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية، جودت أحمد سعادة، (٢٠١١م).
- التفكير الناقد والتفكير الناقد تعليمها وتعلمها للرقي الحضاري والتقدم العلمي، محمد هاشم ريان،(٢٠١١).
- تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، فتحي عبد الرحمن جروان، (٢٠١٦م).

• **ثالثًا: إعداد الاستبانة في صورتها الأولية:**

أعد الباحث استبانة لتحديد مهارات التفكير الناقد المناسبة لمتعلّمي اللغة العربية الناطقين بلغاتٍ أخرى، في صورتها الأولية، مضمنا فيها ما يأتي:

- مقدمة توضح للمحكمين الهدف من البحث ومن إعداد الاستبانة.
- مهارات التفكير الناقد الرئيسة والمهارات الإجرائية المنبثقة منها.
- التعريفات الإجرائية للمهارات المستخدمة في الاستبانة.
- كيفية تدوين الاستجابة التي تناسب رأي المحكم.

وقد أعدت هذه الاستبانة للاستفادة من آراء المحكمين وفقاً لما يرونه من حيث:

- مدى اتساق المهارات الرئيسة مع المهارات الإجرائية المنبثقة منها.
- مناسبة مهارات التفكير الناقد الواردة في الاستبانة لطلاب المستوى الثاني.
- سلامة الصياغة العلمية واللغوية لمهارات التفكير الناقد.
- إضافة مهارات لم ترد في الاستبانة.
- حذف مهارات غير مهمة.

وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (٥) مهارات رئيسة، ينبثق منها (٢٢) مهارة إجرائية، كما يوضح الجدول (٤).

جدول (٤): توصيف استبانة مهارات التفكير الناقد في صورتها الأولية

م	مهارات التفكير الناقد الرئيسة	عدد المهارات الإجرائية	النسبة المئوية من المجموع
١	التفسير.	٤	٪١٨,٢
٢	الموازنة (المقارنة).	٥	٪٢٢,٧
٣	التحليل.	٤	٪١٨,٢
٤	التركيب.	٣	٪١٣,٦
٥	التقويم.	٦	٪٢٧,٣
العدد الكلي		٢٢	٪١٠٠

• **رابعًا: تحكيم الاستبانة:**

عرضت الاستبانة في صورتها الأولية على (١٧) من المحكمين المتخصصين في التربية، والمناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وعدد من الذين يقومون بتدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وذلك لتحديد مهارات التفكير الناقد المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى التي يمكن أن تسهم في بناء برنامج مقترح قائم على مدخل القيم في علاج صعوبات القراءة وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

• **خامسًا: تعديل الاستبانة وفقاً لنتائج التحكيم:**

تمت الإفادة من آراء المحكمين وأخذ ملحوظاتهم واقتراحاتهم حول مهارات التفكير الناقد المضمنة في الاستبانة، وأجريت التعديلات المطلوبة، والتي تمثلت في الإضافة لبعض المهارات وحذف البعض منها بناء على آراء المحكمين وذلك بنسبة اتفاق بلغت (٩٧٪)، ويمكن توضيح ذلك فيما يأتي:

• **إضافة بعض المهارات:**

- مهارة الاستنتاج، وتتضمن مهارتين إجرائيتين:
- يتوصل إلى حكم من خلال النص المقروء.
- يتوصل إلى استنتاج من خلال النص المقروء.

• **حذف بعض المهارات:**

- مهارة الموازنة (المقارنة): حذف المهارة الإجرائية (يميز بين الفكرة الرئيسة والفرعية).
- مهارة التحليل: حذف المهارة الإجرائية (يحدد الكلمات المفتاحية).
- مهارة التقويم: حذف المهارة الإجرائية (يوضح درجة صدق المعلومات).
- مهارة التقويم: حذف المهارة الإجرائية (يحدد ما ليس له علاقة الموضوع).

• **سادسًا: صياغة القائمة النهائية لمهارات التفكر الناقد:**

صيغت القائمة النهائية لمهارات التفكير الناقد بعد الأخذ بآراء المحكمين وملحوظاتهم ومقترحاتهم، وأجريت التعديلات التي أوصى بها المحكمون، وتمثلت هذه التعديلات في إضافة بعض المهارات إليها، وحذف البعض منها، وبناء على ذلك فقد تكونت قائمة بمهارات التفكير الناقد تكونت من (٦) مهارات رئيسة، ينبثق منها (٢٠) مهارة إجرائية. كما هو موضح في الجدول (٥).

جدول (٥): توصيف قائمة مهارات التفكير الناقد في صورتها النهائية

م	مهارات التفكير الناقد الرئيسة	عدد المفاهيم الفرعية	النسبة المئوية من المجموع
١	التفسير.	٤	٢٠٪
٢	الموازنة (المقارنة).	٤	٢٠٪
٣	التحليل.	٣	١٥٪
٤	الاستنتاج.	٢	١٠٪
٥	التركيب.	٣	١٥٪
٦	التقويم.	٤	٢٠٪
العدد الكلي		٢٠	١٠٠٪

• **الأداة الثالثة: إعداد برنامج قائم على مدخل القيم (كتاب الطالب):**

تطلب البحث الحالي إعداد برنامج مقترح قائم على مدخل القيم في علاج صعوبات القراءة وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وقد تم توزيعه بعد اكتمال تصميمه على المحكمين للدراسة الاستطلاعية. وقد أتُّبعت الخطوات الآتية في تصميم البرنامج المقترح:

• **أولاً: الاطلاع على الأدبيات التربوية والبحوث السابقة ذات الصلة:**

حيث تم تحديد صعوبات القراءة ومهارات التفكير الناقد لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، التي تتناسب مع المستوى الثاني من متعلمي اللغة العربية (عينة البحث)، لتكون هي المحور الأساس للبرنامج المقترح.

- **ثانياً: تحديد احتياجات المتعلمين حول القيم المراد تقديمها للطلاب والتي تساهم في علاج صعوبات القراءة وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:**

حيث قام الباحث بمقابلة المختصين الشرعيين والتربويين لأخذ آرائهم، ومن ثم إعداد الاستبانات وتحكيمها والاستفادة من آراء المحكمين في تحديد مفاهيم الثقافة الإسلامية وما تتضمنه من قيم.

- **ثالثاً: تحديد الهدف العام من البرنامج المقترح:**

هدف هذا البرنامج المقترح لعلاج صعوبات القراءة وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى الثاني بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

- **رابعاً: تحديد الأهداف الخاصة للبرنامج المقترح:**

تمثلت الأهداف الخاصة للبرنامج المقترح في الآتي:

- التعرف على الصعوبات في مهارات القراءة التي تواجه طلاب المستوى الثاني من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- التعرف على مهارات التفكير الناقد المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- ترسيخ القيم الإسلامية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- تدريب المتعلمين على مهارات التفكير الناقد واستخدامها في اكتساب المعارف.

- **خامساً: تصميم محتوى البرنامج المقترح في صورته الأولية:**

يُعد اختيار المحتوى من أهم مراحل بناء البرنامج المقترح، ويتم كتابته في ضوء طبيعة الأهداف الخاصة للبرنامج المقترح القائم على مدخل القيم في علاج صعوبات القراءة وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. وهناك عدة أمور وضعت في الاعتبار عند تصميم محتوى البرنامج في صورته الأولية تمثلت في:

- تحقيق محتوى البرنامج للأهداف التي وضع من أجلها.
- دقة المعلومات التي يتضمنها المحتوى.
- مناسبة البرنامج لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- التوازن في عرض محتوى البرنامج.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- قابلية البرنامج التعليمي للتقويم المستمر.

- **سادساً: تحديد المواد التعليمية الخاصة بالبرنامج المقترح:**

روعي في تصميم البرنامج المقترح تنوع المواد التعليمية الموجهة للمتعلمين التي تحقق الأهداف الموضوعة له تمثلت في:

- كتاب الطالب: ويمثل محتوى البرنامج، ويشتمل على المواد التعليمية التي تسهم في علاج صعوبات القراءة وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- عروض البوربوينت: حيث تم تدريس المحتوى التعليمي إلكترونيا.

• **سابعًا: تحكيم البرنامج المقترح:**

تم عرض البرنامج المقترح على عدد (١٥) من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وعدد من الذين يقومون بتدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ من أجل التأكد من:

- مناسبة النصوص للمستوى الثاني.
- مناسبة الكتاب لتحقيق مخرجات التعلم المستهدفة.
- سلامة صياغة الأهداف وإمكانية تحقيقها.
- اشتمال الأنشطة على علاج صعوبات القراءة.
- اشتمال الأنشطة على تنمية مهارات التفكير الناقد.
- سلامة الكتاب من الأخطاء العلمية.
- سلامة الكتاب من الأخطاء اللغوية.
- دقة تصميم المواد التعليمية.

تم التعديل على البرنامج من قبل المحكمين في النص والأمثلة والتدريبات والتقويم بحيث يتناسب مع مستويات الطلاب، وقد تم أخذ كافة التعديلات التي أجراها المحكمون في الاعتبار عن صياغة الصورة النهائية للبرنامج.

• **ثامنًا: إعداد الصورة النهائية للبرنامج:**

بعد الإفادة من آراء المحكمين والأخذ بملحوظاتهم وإفاداتهم؛ أصبح البرنامج المقترح القائم على مدخل القيم في علاج صعوبات القراءة وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في صورته النهائية.

وقد تكون كتاب الطالب من وحدتين تفرع منها (ستة) دروس، وقد كانت تفاصيل محتوياته، كما يأتي:

- الوحدة الأولى: عنوانها"قصة وعبرة"، واشتملت على (٣) دروس، وهي: من قصة إبراهيم الخليل، شاب يستأذن النبي ﷺ في أمر...!، ابن مسعود وحرصه على السنة.
- الوحدة الثانية: عنوانها"مبادئ إسلامية"، واشتملت على (٣) دروس، وهي: الدعوة إلى الله، الرحمة والإحسان، الوسطية والاعتدال.

وقد تم إعداد كتاب الطالب وإخراجه بصورة تربوية وفنية مناسبة، رُوعي فيها أن:

- تضمن كتاب الطالب مقدمة مناسبة تشمل الترحيب بالمتعلمين، وتوضح أهداف البرنامج.
- تضمن الكتاب مجموعة من الإرشادات التي تيسر للمتعلم طريقة استعماله.
- مسايرة محتوى الكتاب التقدم العلمي والتكنولوجي.
- مسايرة حجم حروف الطباعة أو الكتابة مستوى الكتاب ويفضل الحروف الواضحة الكبيرة.
- تزويد المحتوى بالصور والرسوم التوضيحية بشكل كاف ومناسب وجذاب.
- يصاحب المادة دليل للمعلم.

- تكون الصفحة المكتوبة متسعة متزنة مريحة غير مزدحمة.
- يستخدم الورق الأبيض تجنبا لسوء الطباعة وإرهاق العين.
- يكون الغلاف جذابا عليه عنوان واضح وصورة تدل على غرضه.
- يشتمل الغلاف على اسم الباحث.
- يشتمل الغلاف على العام الدراسي.
- يكون التجليد بشكل يسمح بفتح الكتاب بسهولة، ويسمح ببسطه على المكتب عند الاستعمال.
- تكون المسافات بين السطور مناسبة.
- يكون عرض الهوامش مناسبا.
- يخلو من الأخطاء المطبعية.
- تكتب العناوين (الرئيسة والفرعية -والفرع فرعية.) بشكل مناسب.
- يتضمن فهرسا دقيقا ومنظما، ويوضع في مكان مناسب.
- تضبط النصوص المقروءة ضبطا كاملا.

• **الأداة الرابعة: إعداد دليل المعلم**:

تطلبت المادة التعليمية للبحث تصميم دليل المعلم لمقرر القراءة لبرنامج مقترح قائم على مدخل القيم في علاج صعوبات القراءة وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، بحيث يشتمل على كافة الخطوات، وطرق وأساليب التدريس المتبعة في تنفيذ البرنامج، والتي تساعد في تدريس المحتوى.

وتم تصميم الكتاب ليحتوي (٦) دروس، تدرس في (٢٤) ساعة، وقد روعي في تصميم الكتاب ما يلي:

- يحتوي على مقدمة معبرة عن محتواه.
- يتضمن نماذج من الدروس تعالج معالجة نموذجية يحتذي بها المعلم ويعرف من خلالها كيفية تناول كل درس داخل حجرة الدراسة.
- شرح الخطوات والاستراتيجيات المستخدمة في تنفيذ الدروس على ضوء مدخل القيم.
- يحتوي على خطة زمنية مناسبة لتدريس وحدات الكتاب حسب دروس كل وحدة.
- يتضمن مجموعة من المراجع التي يمكن أن تسهم في فاعلية تدريسه للبرنامج

وقد تم توزيعه بعد اكتمال تصميمه على عدد (٩) من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وعدد من الذين يقومون بتدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ من أجل التأكد من:

- اشتمال المقدمة على ما يعبر عن محتوى البرنامج.
- ملاءمة الطرق والأساليب المتبعة في التدريس لتحقيق أهداف البرنامج.
- مناسبة عدد الساعات المقررة لتدريس كل درس.
- مناسبة الدليل لتحقيق مخرجات التعلم المستهدفة.

- سلامة الكتاب من الأخطاء العلمية.

وقد تم أخذ كافة التعديلات التي أجراها المحكمون في الاعتبار عن صياغة الصورة النهائية للبرنامج.

ويوضح الجدول (٦) ملخصًا لمحتويات دليل المعلم.

جدول (٦): يوضح محتويات دليل المعلم المستخدم في البرنامج المقترح مع الخطة الزمنية

م	الوحدة	الدرس	عدد الساعات
١	الوحدة الأولى قصة وعبرة	من قصة إبراهيم الخليل عليه السلام.	٤
		شاب يستأذن النبي ﷺ في أمر.	٤
		ابن مسعود رضي الله عنه وحرصه على السنة.	٤
٢	الوحدة الثانية مبادئ إسلامية	الدعوة إلى الله.	٤
		الرحمة والإحسان.	٤
		الوسطية والاعتدال.	٤
المجموع			٢٤

وقد تم إعداد دليل المعلم بحيث يكون مرشداً أو معيناً للمعلم على تدريس كتاب الطالب، ومحتوى البرنامج، باتباع الخطوات الآتية:

- خلفية عن الدرس.
- تهيئة المتعلمين.
- عرض الدرس: تقديم النص، طرح الأسئلة حول الدرس، التأكد من صحة قراءة المتعلمين.
- تنفيذ التدريبات.
- تنفيذ النشاط الفردي.
- تنفيذ النشاط الجماعي.
- التقويم.

- **الأداة الخامسة: اختبار صعوبات مهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:**

تم تصميم اختبار لقياس صعوبات مهارات القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ ليتم تطبيقه قبل تنفيذ البرنامج المقترح وبعده، ويهدف الاختبار إلى قياس مستوى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الثاني بمعهد اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في صعوبات مهارات القراءة ومدى إتقانهم لها قبل تطبيق تجربة البرنامج المقترح عليهم وبعد تطبيق البرنامج. وقد جرى تحديد صعوبات القراءة من خلال مجموعة من المصادر، وكذلك بعض الكتب والدراسات السابقة المتخصصة بهذا المجال، بالإضافة إلى استبانة صعوبات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس والذي ينص على " ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على مدخل القيم في علاج صعوبات القراءة وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى"، وقد سارت عملية بناء وإعداد الاختبار وفقاً للخطوات الآتية:

• **أولاً/ خطوات إعداد الاختبار:**

تم إعداد اختبار صعوبات مهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في ضوء تحليل محتوى مقرر اللغة العربية لغير الناطقين بها الدراسي وتحديد صعوبات القراءة من خلال استبانة صعوبات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، كما تم الاطلاع على المصادر والكتب والدراسات ذات الصلة بموضوع صعوبات القراءة، وتضمن الاختبار خمس محاور رئيسة هي:

- المحور الأول: صعوبات الفهم الحرفي.
- المحور الثاني: صعوبات الفهم الاستنتاجي.
- المحور الثالث: صعوبات الفهم الناقد.
- المحور الرابع: صعوبات الفهم التعرف على مهارات الفهم الاستنتاجي.
- المحور الخامس: صعوبات الفهم الإبداعي.

• **ثانياً/ تحديد الهدف من الاختبار:**

وُضِعَ اختبار صعوبات مهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، لتحقيق الأهداف التالية:

- استخدامه كاختبار قبلي؛ لقياس مستوى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (عينة البحث) في صعوبات مهارات القراءة.
- استخدامه كاختبار بعدي؛ لقياس فاعلية البرنامج المقترح في علاج صعوبات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (عينة البحث) بعد تنفيذ البرنامج المقترح.

• **ثالثاً/صياغة تعليمات الاختبار:**

تعد التعليمات موجِّهات أساسية تساعد على الاستجابة لأسئلة الاختبار بسهولة ويسر، وقد صيغت تعليمات اختبار صعوبات مهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بصورة واضحة ومبسطة، وتضمنت التعليمات الهدف من الاختبار، وعدد الأسئلة التي يجيب عليها المتعلم، وطريقة الإجابة عن أسئلة الاختبار، والزمن المسموح به للإجابة، وعدد صفحات الاختبار، وبيانات المتعلم مع الإشارة إلى أن نتائج هذا الاختبار سوف تُستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

• **رابعاً/ إعداد الاختبار في صورته الأولية:**

بعد الاطلاع على بعض أنواع الأسئلة المستخدمة في الاختبارات، والاطلاع على المصادر والمراجع التي تناولت تصميم الاختبارات؛ وكذلك استبانة صعوبات القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وفي ضوء ما تم في الخطوات السابقة، تم إعداد اختبار صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في صورته الأولية، حيث بلغ عدد أسئلته (١٦) سؤالا موزعة على خمسة محاور رئيسة، اشتمل (١٤) سؤالاً منها على أسئلة الاختيار من متعدد، وسؤالين (٢) من نوع الأسئلة المقالية، ويوضح الجدول (٩) التالي توزيع أسئلة الاختبار في صورته الأولية على صعوبات مهارات القراءة.

جدول (٧): توزيع أسئلة الاختبار في صورته الأولية على صعوبات مهارات القراءة

م	الصعوبات	الأسئلة	عددها
١	الفهم الحرفي	١ – ٢ – ٣ – ١٠	٤
٢	الفهم الاستنتاجي	٤ – ٥ – ٦ – ٧ – ٨	٥
٣	الفهم الناقد	١١ – ١٢ – ١٣ – ١٤	٤
٤	الفهم التذوقي	١٦	١
٥	الفهم الإبداعي	٩ – ١٥	٢
العدد الكلي لأسئلة الاختبار			١٦

- **خامساً/ تحكيم الاختبار (الصدق الظاهري)**:

للتأكد من صدق اختبار صعوبات مهارات القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وأنه يقيس ما وضع لقياسه؛ تم إجراء الصدق الظاهري للاختبار، حيث تم عرضه في صورته الأولية على عدد (٩) من المحكمين المتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والمناهج وطرق التدريس؛ للتأكد من شموليته ومناسبته لتحقيق الهدف من البحث، وقد طلب من المحكمين إبداء الرأي في النقاط الآتية:

- ارتباط الأسئلة بالأهداف المحددة للاختبار وشمولها.
- ارتباط الأسئلة بصعوبات مهارات القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- سلامة وصحة ووضوح الصياغة اللغوية والعلمية لأسئلة الاختبار.
- مناسبة أسئلة الاختبار لمستوى المتعلمين.
- ملاءمة الاختبار لقياس ما وضع لقياسه (صعوبات مهارات القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها).
- مدى كفاية ووضوح تعليمات الاختبار.
- تحكيم الأسئلة إما بالحذف أو الإضافة أو التعديل وفقاً لآراء المحكمين ووجهات نظرهم.

- **تعديل الاختبار وفقاً لنتائج التحكيم**:

تم الأخذ بآراء المحكمين حول التعديلات والملاحظات التي أجريت على أسئلة الاختبار، سواء كان ذلك بالحذف أو الإضافة أو التعديل، وذلك بنسبة اتفاق بلغت (٩٤٪)، وتتمثل التعديلات التي أشار إليها المحكمون في تعديل بعض الأسئلة، وحذف بعض الأسئلة، وإضافة البعض منها.

- **سادساً/ صياغة أسئلة الاختبار في صورته النهائية**:

بعد عرض اختبار صعوبات مهارات القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على مجموعة المحكمين، أجريت عليه التعديلات المطلوبة وفقاً لآرائهم، ثم إعادة صياغة أسئلة الاختبار في صورته النهائية، وقد تم ذلك كما يأتي:

- نمط أسئلة الاختيار من متعدد، ويبلغ عددها (١٤) سؤالاً، وهي الأسئلة المرقمة (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦) ويتبع كل سؤال (٤) بدائل يختار منها المستجيب بديلا واحدا فقط للإجابة عن السؤال.

- نمط الأسئلة المقالية، ويبلغ عددها (٦) أسئلة، وهي الأسئلة المرقمة (٨، ٩، ١٠، ١٧، ١٨، ١٩)، حيث يجيب عليها المستجيب في الفراغ المخصص لذلك.

وبناء على ما سبق يصبح العدد الكلي لأسئلة الاختبار في هذه المرحلة (١٩) سؤالاً، ويوضح الجدول التالي توزيع أسئلة الاختبار في صورته النهائية على صعوبات مهارات القراءة.

جدول (٨): توزيع أسئلة الاختبار في صورته النهائية على صعوبات مهارات القراءة

م	الصعوبات	الأسئلة	عددها
١	الفهم الحرفي	١ – ٢ – ٣ – ١٠ – ١٩	٥
٢	الفهم الاستنتاجي	٤ – ٥ – ٦ – ٧ – ٨	٥
٣	الفهم الناقد	١١ – ١٢ – ١٣ – ١٤	٤
٤	الفهم التذوقي	١٦ – ١٧	٢
٥	الفهم الإبداعي	٩ – ١٥ – ١٨	٣
العدد الكلي لأسئلة الاختبار			١٩

- **سابعاً/ إعداد مفتاح تصحيح الاختبار:**

لتحقيق الدقة في التصحيح وسرعته، تم إعداد مفتاح لتقدير درجات الطلاب الذين تم تطبيق اختبار صعوبات مهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى عليهم، تم تحديد وتصحيح أسئلة الاختبار كما يأتي:

- درجة واحدة (١) للإجابة الصحيحة لكل سؤال من أسئلة الاختيار من متعدد، وصفرا للإجابة خاطئة. وهي الأسئلة المرقمة (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٦، ١٩). ويصبح مجموع درجاتها بذلك (١٣) درجة.
- ثلاث درجات (٣) للإجابة الصحيحة المكتملة للأسئلة المرقمة (٨،٩)، وتعطى درجة لكل إجابة صحيحة من ضمن الإجابات الثلاث المطلوبة، وصفراً للإجابة خاطئة. ويصبح مجموع درجاتها بذلك (٦) درجات.
- درجتان (٢) للإجابة الصحيحة للأسئلة المرقمة (١٥، ١٧، ١٨)، وصفراً للإجابة خاطئة. ويصبح مجموع درجاتها بذلك (٦) درجات.
- أربع درجات (٤) للإجابة الصحيحة المكتملة للسؤال المرقم (١٠)، وتعطى درجة لكل إجابة صحيحة من ضمن الإجابات الأربعة المطلوبة، وصفراً إذا للإجابة خاطئة.
- الدرجة النهائية للاختبار (٢٩) درجة، والدرجة الصغرى صفراً.

- **ثامناً/ التجربة الاستطلاعية لاختبار صعوبات القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:**

بعد أن تم صياغة اختبار صعوبات مهارات القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في صورته النهائية، طبق على عينة استطلاعية – من خارج عينة البحث – بلغ عددها (٣٠) من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وذلك بهدف تحديد الآتي:

- **حساب معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار:**

يفيد معامل الصعوبة والسهولة في إيضاح مدى سهولة أو صعوبة سؤال ما في الاختبار، وهو عبارة عن النسبة المئوية من المستجيبين الذين أجابوا عن كل سؤال

من أسئلة الاختبار إجابة صحيحة أو خاطئة، وقد أُعتبر "أن السؤال الذي يكون معامل السهولة له أقل من (٠,١٥) يكون عالي الصعوبة، والسؤال الذي يكون معامل السهولة له أكبر من (٠,٨٥) يكون عالي السهولة" (المنيزل ، ٢٠٠٩: ص١٣٩).

وقد تم حساب معامل السهولة والصعوبة لكل سؤال من أسئلة الاختبار الحالي على النحو الآتي:

لحساب معاملات السهولة لأسئلة الاختبار تم استخدام المعادلة التالية:

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة}}{\text{عدد الإجابات الصحيحة + عدد الإجابات الخاطئة}}$$

ولحساب معاملات الصعوبة لأسئلة الاختبار تم استخدام المعادلة التالية:

معامل الصعوبة = ١ – معامل السهولة.

ويوضح الجدول (٩) التالي قيم معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة اختبار صعوبات مهارات القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

جدول (٩): معامل السهولة والصعوبة والتمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار

محور الصعوبات	رقم السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	محور الصعوبات	رقم السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة
الأول: الفهم الحرفي	١	٠,٤٣	٠,٥٧	الثالث: الفهم الناقد	١١	٠,٦٣	٠,٣٧
	٢	٠,٤٠	٠,٦٠		١٢	٠,٤٣	٠,٥٧
	٣	٠,٨٣	٠,١٣		١٣	٠,٦٣	٠,٣٧
	١٠	٠,٥٧	٠,٤٣		١٤	٠,٦٠	٠,٤٠
	١٩	٠,٦٠	٠,٤٠				
الثاني: الفهم الاستنتاجي	٤	٠,٤٠	٠,٦٠	الرابع: الفهم التذوقي الإبداعي	١٦	٠,٤٠	٠,٦٠
	٥	٠,٦٠	٠,٤٠		١٧	٠,٤٣	٠,٥٧
	٦	٠,٥٧	٠,٤٣	الخامس: الفهم الإبداعي	٩	٠,٦٠	٠,٤٠
	٧	٠,٨٣	٠,١٣		١٥	٠,٥٧	٠,٤٣
	٨	٠,٦٧	٠,٣٣		١٨	٠,٥٧	٠,٤٣

يتضح من الجدول (٩) أن قيم معاملات السهولة لأسئلة اختبار صعوبات مهارات القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى قد تراوحت من (٠,٤٠ – ٠,٨٣). وتندرج هذه القيم ضمن المدى المقبول لنسبة درجة السهولة المتعارف عليها في هذا الخصوص والمحصورة ما بين (٠,١٥ – ٠,٨٥).

- **حساب معاملات التمييز لأسئلة الاختبار**:

تم حساب معامل التمييز لتحديد مدى فاعلية كل سؤال من أسئلة الاختبار في التمييز بين إجابة كل طالب، والطالب الآخر في الدرجة النهائية للاختبار؛ وذلك من أجل الإبقاء على الأسئلة والمفردات ذات التمييز العالي والجيدة فقط، وقد أعتبر "أن المفردة التي يتراوح معامل تمييزها من (٠,١٥ – ٠,٨٥) مقبولة، أما المفردة التي يقل معامل تمييزها عن (٠,١٥) أو يزيد عن (٠,٨٥) فيتم رفضها" وقد تم حساب معامل التمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار الحالي على النحو التالي:

لحساب معاملات التمييز لأسئلة الاختبار تم استخدام المعادلة التالية:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{س} - \text{ص}}{\text{ن}}$$

حيث إن:

س: عدد الفئة العليا في التحصيل الذين أجابوا على السؤال إجابة صحيحة.
ص: عدد الفئة الدنيا في التحصيل الذين أجابوا على السؤال إجابة صحيحة.
ن: عدد أفراد إحدى المجموعتين.

ويوضح الجدول (١٠) التالي قيم معاملات التمييز لأسئلة اختبار صعوبات مهارات القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

جدول (١٠): معاملات التمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار

محور الصعوبات	رقم السؤال	معامل التمييز	محور الصعوبات	رقم السؤال	معامل التمييز
الأول: الفهم الحرفي	١	٠,٣١	الثالث: الفهم الناقد	١١	٠,٤٢
	٢	٠,٥٠		١٢	٠,٣١
	٣	٠,٨٠		١٣	٠,٤٢
	١٠	٠,٢٤		١٤	٠,٣٣
	١٩	٠,٣٣			
الثاني: الفهم الاستنتاجي	٤	٠,٥٠	الرابع: الفهم التذوقي	١٦	٠,٥٠
	٥	٠,٣٣		١٧	٠,٣١
	٦	٠,٢٤	الخامس: الفهم الإبداعي	٩	٠,٣٣
	٧	٠,٨٠		١٥	٠,٢٤
	٨	٠,٥٠		١٨	٠,٢٤

يتضح من الجدول (١٠) أن قيم معاملات التمييز لأسئلة اختبار صعوبات مهارات القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى تراوحت من (٠,٢٤ – ٠,٨٠). وجميع هذه القيم مناسبة، مما يدل على قبول هذه الأسئلة من حيث معامل التمييز؛ كونها حصلت على قيم تناسب المدى المتعارف عليه لهذه المعاملات. وبذلك يستقر الاختبار على جميع أسئلته البالغ عددها (١٩) سؤالا.

- **حساب زمن الاختبار**:

تم حساب الزمن اللازم للإجابة عن أسئلة اختبار صعوبات مهارات القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى من خلال حساب حاصل جمع الزمن الذي استغرقته أول طالب، وآخر طالب في الاجابة عن أسئلة الاختبار مقسوما على عددهما، كما يوضح ذلك المعادلة التالية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{٣٥ + ٥٥}{٢}$$

ووجد أن زمن الاختبار هو (٥٥) دقيقة بالإضافة إلى (٥) دقائق لإلقاء التعليمات، وتوضيح كيفية الإجابة على أسئلة الاختبار، وبذلك يكون الزمن المناسب لتطبيق الاختبار (٥٠) دقيقة.

- **حساب معاملات صدق الاختبار**:

للتأكد من صدق اختبار صعوبات مهارات القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى تم احتسابه بطريقتين:

◄◄ الصدق الذاتي (*Intrinsic Validity*): وذلك باحتساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار الذي بلغت قيمته (٠,٩١)، وبتطبيق المعادلة بلغت قيمة معامل

الصدق الذاتي لأسئلة الاختبار (٠,٩٥). وهي قيمة مرتفعة تدل على صدق الاختبار، وتمتع أسئلته بدرجة عالية من الدقة والمرونة والتوازن عند تطبيقه.

- صدق الاتساق الداخلي لأسئلة الاختبار: وذلك بحساب معامل الارتباط بيرسون (*Pearson Correlation*) بين درجة كل سؤال من أسئلة الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، وكذلك معمل الارتباط بين كل محور من المحاور والدرجة الكلية للاختبار كما يوضح ذلك الجدولين (١١)، (١٢):

جدول (١١): معاملات الارتباط (بيرسون) بين درجة السؤال والدرجة النهائية للاختبار

رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط
١	٠,٧٩**	٨	٠,٧٧**	١٥	٠,٧٩**
٢	٠,٨٣**	٩	٠,٨١**	١٦	٠,٨٣**
٣	٠,٨٣**	١٠	٠,٨٥**	١٧	٠,٧٩**
٤	٠,٧٩**	١١	٠,٧٤**	١٨	٠,٧٧**
٥	٠,٨٤**	١٢	٠,٦١**	١٩	٠,٧٨**
٦	٠,٨٠**	١٣	٠,٦٩**		
٧	٠,٨٥**	١٤	٠,٧٥**		

يتضح من الجدول (١١) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال من أسئلة اختبار صعوبات مهارات القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى والدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١). مما يدل على الاتساق الداخلي لأسئلة الاختبار، وصلاحيته للتطبيق.

جدول (١٢): مصفوفة معاملات الارتباط بين درجات المحاور الرئيسة والدرجة الكلية للاختبار

صعوبات الفهم	(١) الحرفي	(٢) الاستنتاجي	(٣) الناقد	(٤) التذوقي	(٥) الإبداعي	الدرجة الكلية
(١) الحرفي	١	٠,٨٩**	٠,٨٥**	٠,٩٢**	٠,٨٢**	٠,٩٤**
(٢) الاستنتاجي		١	٠,٨١**	٠,٨٦**	٠,٨٧**	٠,٩٣**
(٣) الناقد			١	٠,٨٩**	٠,٨٢**	٠,٩٠**
(٤) التذوقي				١	٠,٩٢**	٠,٩٤**
(٣) الإبداعي					١	٠,٩٢**
الدرجة الكلية						١

يتضح من الجدول (١٢) أن قيم معاملات مصفوفة الارتباط بين درجة كل محور من محاور اختبار صعوبات مهارات القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى والدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١). مما يدل على الاتساق الداخلي لأسئلة الاختبار مع محاوره، وصلاحيته للتطبيق.

- **حساب معاملات ثبات الاختبار**:

للتأكد من ثبات اختبار صعوبات مهارات القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى تم احتسابه بطريقتين، وذلك بالتطبيق على درجات العينة الاستطلاعية:

- حساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية: تم استخدام معادلة سبيرمان براون (*Spearman-Brown*) عن طريق التجزئة النصفية لأسئلة الاختبار(١)، حيث تم تقسيم الاختبار إلى نصفين متساويين ووجد أن معامل الارتباط بين

(**): تعني دالة عند مستوى ٠,٠١ ، وينطبق ذلك على الجداول اللاحقة.

(١) تم تقسيم أسئلة الاختبار إلى نصفين، فأصبح كل قسم من القسمين قائماً بذاته، وبعد ذلك تم إيجاد معامل الارتباط بين درجات النصفين، وحساب الجذر التربيعي لمعامل الارتباط.

درجات النصفين يساوي (٠,٨٩)، وتم بعد ذلك حساب معامل ثبات الاختبار وبلغت قيمته (٠,٩٢)، وهذا يدل على أن اختبار صعوبات مهارات القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على درجة عالية من الثبات.

- حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (*Cronpbach's Alpha*)، وقد جاءت النتائج كما يوضح الجدول (١٣):

جدول (١٣): ثبات الاختبار باستخدام معامل ألفا كرونباخ

صعوبات الفهم	عدد الأسئلة	معامل ألفا كرونباخ
(١) الحرفي	٥	٠,٩٤
(٢) الاستنتاجي	٥	٠,٩٣
(٣) الناقد	٤	٠,٩٠
(٤) التذوقي	٢	٠,٨٦
(٣) الإبداعي	٣	٠,٩٢
الدرجة الكلية للاختبار	١٩	٠,٩١

يتضح من الجدول (١٣) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ لاختبار صعوبات مهارات القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بلغت (٠,٩١) لأسئلة الاختبار ككل، وقد تراوحت قيم المعاملات للمهارات بين (٠,٨٧) في حدها الأدنى لمهارة المرونة، (٠,٩٦) في حدها الأعلى لمهارة الطلاقة، في حين بلغت (٠,٩١) لمهارة الأصالة، وهي قيمة مناسبة تدل على إمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن يُسفر عنها الاختبار عند تطبيقه.

- **الصور النهائية للاختبار**:

بعد التأكد من صدق الاختبار، وحساب ثباته، إحتفظ الاختبار بجميع أسئلته، وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية مكونا من (١٩) سؤالا، تقيس في مجموعها مستوى صعوبات مهارات القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالمدينة المنورة، وصالحا للتطبيق.

- **الأداة السادسة: اختبار مهارات التفكير الناقد المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى**:

تم إعداد اختبار مهارات التفكير الناقد لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بحيث تضمن (٢٠) مفردة، تشتمل على الأسئلة المقالية والموضوعية، وتقيس في مجملها مستوى الطلاب في مهارات التفكير الناقد، وقد تم توزيع الاختبار في صورته الأولية على المحكمين بهدف الدراسة الاستطلاعية. للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث والذي ينص على "ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على مدخل القيم في علاج صعوبات القراءة وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟". وقد تم بناء الاختبار وإعداده وفقا للخطوات الآتية:

- **أولاً: الهدف من إعداد اختبار مهارات التفكير الناقد**:

هدف الاختبار إلى قياس مستوى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في مهارات التفكير الناقد، ومدى إتقانهم لها قبل تطبيق البرنامج المقترح، وبعد التطبيق، وقد وُضِعَ الاختبار، لتحقيق ما يأتي:

- استخدامه كاختبار قبلي؛ لقياس مستوى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (عينة البحث) في مهارات التفكير الناقد.
- استخدامه كاختبار بعدي؛ لقياس فاعلية البرنامج المقترح لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (عينة البحث) بعد تطبيق البرنامج المقترح.

• **ثانيًا: مصادر إعداد اختبار مهارات التفكير الناقد:**

تم إعداد اختبار مهارات التفكير الناقد لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في ضوء تحليل محتوى مقرر برنامج قائم على مدخل القيم في علاج صعوبات القراءة وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وذلك بعد الاطلاع على بعض أنواع الأسئلة المستخدمة في الاختبارات، والرجوع إلى المصادر والمراجع والكتب والبحوث السابقة التي تناولت تصميم الاختبارات، وكذلك استبانة مهارات التفكير الناقد لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

• **ثالثًا: صياغة تعليمات اختبار مهارات التفكير الناقد:**

حرص الباحث على كتابة تعليمات محددة ودقيقة لاختبار مهارات التفكير الناقد لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وتضمنت التعليمات: الهدف من الاختبار، وعدد الأسئلة التي يجيب عنها المتعلم، وطريقة الإجابة، والزمن المسموح به للإجابة، وبيانات المتعلم مع الإشارة إلى أن نتائج هذا الاختبار سوف تُستخدم لأغراض البحث العلمي فقط. كما طلب من الطالب قراءة التعليمات الآتية قبل البدء في الإجابة على الاختبار:

- تأكد من كتابة اسمك على ورقة الإجابة.
- أجب عن الأسئلة كلها.
- افهم معنى السؤال جيدا قبل أن تجيب عليه.
- راجع الأسئلة والإجابات بعدما تنتهي.
- يتكون الاختبار من سؤالين رئيسيين.
- لا تبدأ في الإجابة حتى يؤذن لك.

• **رابعًا: إعداد اختبار مهارات التفكير الناقد في صورته الأولية:**

تكوَّن اختبار مهارات التفكير الناقد في صورته الأولية مما يأتي:

- مقدمة توضح للمحكمين الهدف من إعداد الاختبار.
- مناسبة السؤال لقياس مهارات التفكير الناقد.
- سلامة الصياغة اللغوية للسؤال.
- إضافة ما ترونه مناسبًا من مقترحات تثري الاختبار.
- حذف الأسئلة التي ترون عدم أهميتها.

صيغت أسئلة اختبار مهارات التفكير الناقد لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على نمط الأسئلة المقالية، والأسئلة الموضوعية والتي اشتملت على: (الاختيار من متعدد، ترتيب الجمل، الربط بين السبب والنتيجة). وقد اشتمل على نصين رئيسين على النحو التالي:

- النص الأول: وتكون من (١١) مفردة.
- النص الثاني: وتكون من (٩) مفردات.

وقد صيغت كل مفردة بحيث يجيب عليها الطالب على ورقة الأسئلة في المكان المخصص لذلك. ويوضح الجدول التالي توزيع مفردات الاختبار على مهارات التفكير الناقد.

جدول (١٤): توزيع مفردات الاختبار في صورته الأولية (قبل التحكيم) على مهارات التفكير الناقد

م	مهارات التفكير الناقد	النص الأول	النص الثاني	عدد المفردات
١	التفسير.	–	١٤، ١٥، ١٦، ١٧	٤
٢	الموازنة (المقارنة).	٥، ٦	١٢، ١٣	٤
٣	التحليل.	٤، ٨، ٩	–	٣
٤	الاستنتاج.	١	١٨	٢
٥	التركيب.	٢، ١٠، ١١	–	٣
٦	التقويم	٣، ٧	١٩، ٢٠	٤
العدد الكلي		١١	٩	٢٠

- **خامساً**: **تحكيم اختبار مهارات التفكير الناقد (الصدق الظاهري)**:

تم عرض اختبار مهارات التفكير الناقد لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، على عدد (١٣) من المحكمين المتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والمناهج وطرق التدريس، وعدد من الذين يقومون بتدريس اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ للتأكد من شموليته وأنه يقيس ما وضع لقياسه، وقد طلب من المحكمين إبداء الرأي في النقاط الآتية:

- ارتباط الأسئلة بالأهداف المحددة للاختبار وشمولها.
- ارتباط الأسئلة بمهارات التفكير الناقد.
- ارتباط الأسئلة بمهارات التفكير الناقد الرئيسة والفرعية.
- سلامة وصحة ووضوح الصياغة اللغوية والعلمية لأسئلة الاختبار.
- مناسبة أسئلة الاختبار لمستوى المتعلمين.
- ملاءمة الاختبار لقياس ما وضع لقياسه (مهارات التفكير الناقد لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها).
- مدى كفاية ووضوح تعليمات الاختبار.
- تحكيم الأسئلة إما بالحذف أو الإضافة أو التعديل وفقاً لآراء المحكمين.

- **سادساً**: **تعديل اختبار مهارات التفكير الناقد وفقاً لنتائج التحكيم**:

تمت الإفادة من آراء المحكمين وأجريت التعديلات على أسئلة الاختبار، وذلك بنسبة اتفاق بلغت (٩٥٪)، وتتمثل التعديلات التي أشار إليها المحكمون في تصحيح بعض الأخطاء الطباعية، وإعادة صياغة بعض الأسئلة وفق المعايير التربوية، وترتيب الأسئلة من الأسهل إلى الأصعب.

- **سابعاً**: **صياغة أسئلة اختبار مهارات التفكير الناقد بعد تحكيمه**:

أجريت التعديلات المطلوبة على اختبار مهارات التفكير الناقد وفقاً لآراء المحكمين، وتمت إعادة صياغة أسئلة الاختبار في صورته النهائية، وقد بلغ عدد مفرداته (١٩) مفردة.

جدول (١٥): توزيع مفردات الاختبار في صورته الأولية (بعد التحكيم) على مهارات التفكير الناقد

م	مهارات التفكير الناقد	النص الأول	النص الثاني	عدد المفردات
١	التفسير.	–	١٣، ١٤، ١٥، ١٦	٤
٢	الموازنة (المقارنة).	٥، ٦	١١، ١٢	٤
٣	التحليل.	٤، ٨	–	٢
٤	الاستنتاج.	١	١٧	٢
٥	التركيب.	٢، ٩، ١٠	–	٣
٦	التقويم	٣، ٧	١٨، ١٩	٤
	العدد الكلي	١٠	٩	١٩

- **ثامنًا: طريقة تصحيح اختبار مهارات التفكير الناقد:**

تم توزيع الدرجات على كل مفردة من مفردات اختبار مهارات التفكير الناقد لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بناء على نتائج الاختبار للعينة الاستطلاعية، وبلغ المجموع النهائي (٤٧) دجة، ويُعطى صفرا إذا كانت الإجابة خاطئة.

- **تاسعًا: التجربة الاستطلاعية لاختبار مهارات التفكير الناقد:**

طبق اختبار مهارات التفكير الناقد لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في صورته الأولية على العينة الاستطلاعية المتكونة من (٣٠) من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بعد إعادة صياغته لتحديد الآتي:

١- حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات اختبار مهارات التفكير الناقد:

يعكس معامل الصعوبة والسهولة مدى سهولة أو صعوبة سؤال ما في الاختبار، وهو عبارة عن النسبة المئوية من المستجيبين الذين أجابوا عن كل مفردة من مفردات الاختبار إجابة صحيحة أو خاطئة، وقد أعتبر "أن السؤال الذي يكون معامل السهولة له أقل من (٠,١٥) يكون عالي الصعوبة، والسؤال الذي يكون معامل السهولة له أكبر من (٠,٨٥) يكون عالي السهولة (المنيزل ،٢٠٠٩ :ص١٣٩) ، وقد تم حساب معامل السهولة والصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار على النحو التالي:

لحساب معاملات السهولة لأسئلة الاختبار تم استخدام المعادلة التالية:

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة}}{\text{عدد الإجابات الصحيحة + عدد الإجابات الخاطئة}}$$

ولحساب معاملات الصعوبة لمفردات الاختبار تم استخدام المعادلة التالية:

معامل الصعوبة = ١ – معامل السهولة.

ويوضح الجدول (١٦) قيم معاملات السهولة والصعوبة لمفردات اختبار مهارات التفكير الناقد لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. ويتضح من الجدول (١٦) أن قيم معاملات السهولة لمفردات اختبار مهارات التفكير الناقد لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى قد تراوحت من (٠,٥٧ – ٠,٨٣). وهذه القيم تندرج ضمن المدى المقبول لنسبة درجة السهولة المتعارف عليها، والمحصورة ما بين (٠,١٥ – ٠,٨٥).

جدول (١٦): معامل السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات اختبار مهارات التفكير الناقد

رقم المفردة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	رقم المفردة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	رقم المفردة	معامل السهولة	معامل الصعوبة
١	٠,٨٣	٠,١٧	٨	٠,٦٣	٠,٣٧	١٥	٠,٥٧	٠,٤٣
٢	٠,٨٠	٠,٢٠	٩	٠,٥٧	٠,٤٣	١٦	٠,٦٣	٠,٣٧
٣	٠,٦٧	٠,٣٣	١٠	٠,٥٧	٠,٤٣	١٧	٠,٦٣	٠,٣٧
٤	٠,٦٠	٠,٤٠	١١	٠,٦٠	٠,٤٠	١٨	٠,٥٧	٠,٤٣
٥	٠,٧٣	٠,٢٧	١٢	٠,٦٧	٠,٣٣	١٩	٠,٥٧	٠,٤٣
٦	٠,٨٠	٠,٢٠	١٢	٠,٨٠	٠,٢٠			
٧	٠,٧٧	٠,٢٣	١٤	٠,٧٠	٠,٣٠			

٢- حساب معاملات التمييز لمفردات اختبار مهارات التفكير الناقد:

لتحديد مدى قوة كل مفردة من مفردات اختبار مهارات التفكير الناقد لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، تم حساب معامل التمييز في مفردات الاختبار بين إجابة كل طالب، والطالب الآخر في الدرجة النهائية للاختبار؛ وتم الإبقاء على الأسئلة والمفردات ذات التمييز العالي والجيدة فقط، وقد أعتبر "أن المفردة التي يتراوح معامل تمييزها من (٠,١٥ – ٠,٨٥) مقبولة، أما المفردة التي يقل معامل تمييزها عن (٠,١٥) أو يزيد عن (٠,٨٥) فيتم رفضها"(المنيزل ،٢٠٠٩:ص١٤١).

وقد تم حساب معامل التمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار الحالي على النحو التالي:

لحساب معاملات التمييز لأسئلة الاختبار تم استخدام المعادلة التالية:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{س} - \text{ص}}{\text{ن}}$$

حيث إن:

س: عدد الفئة العليا في التحصيل أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة.

ص: عدد الفئة الدنيا في التحصيل الذين أجابوا عن السؤال إجابة خاطئة.

ن: عدد أفراد إحدى المجموعتين.

ويوضح الجدول (١٧) قيم معاملات التمييز لمفردات اختبار مهارات التفكير الناقد لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

جدول (١٧): معاملات التمييز لكل مفردة من مفردات اختبار مهارات التفكير الناقد

رقم المفردة	معامل التمييز	رقم المفردة	معامل التمييز	رقم المفردة	معامل التمييز	رقم المفردة	معامل التمييز
١	٠,٨٠	٦	٠,٧٥	١١	٠,٧٥	١٦	٠,٤٢
٢	٠,٧٥	٧	٠,٧٠	١٢	٠,٥٠	١٧	٠,٤٢
٣	٠,٥٠	٨	٠,٤٢	١٣	٠,٧٥	١٨	٠,٢٤
٤	٠,٣٣	٩	٠,٢٤	١٤	٠,٥٧	١٩	٠,٢٤
٥	٠,٦٤	١٠	٠,٢٤	١٥	٠,٢٤		

يتضح من الجدول (١٧) أن قيم معاملات التمييز لمفردات اختبار مهارات التفكير الناقد لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى تراوحت من (٠,٢٤ – ٠,٨٠). مما يدل على قبول هذه المفردات من حيث معامل التمييز؛ لحصولها على القيم المناسبة للمدى المتعارف عليه لهذه المعاملات؛ وبذلك يستقر الاختبار على جميع مفرداته البالغ عددها (١٩) مفردة.

٣- حساب زمن اختبار مهارات التفكير الناقد:

تم حساب الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة اختبار مهارات التفكير الناقد لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى من خلال حساب حاصل جمع الزمن الذي استغرقه أول طالب، وآخر طالب في الاجابة عن أسئلة الاختبار مقسوما على عددهما، كما يوضح ذلك المعادلة التالية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{٤٠ + ٧٠}{٢}$$

ووجد أن زمن الاختبار هو (٥٥) دقيقة بالإضافة إلى (٥) دقائق لإلقاء التعليمات، وتوضيح كيفية الإجابة على أسئلة الاختبار، وبذلك يكون الزمن المناسب لتطبيق الاختبار (٦٠) دقيقة أي (ساعة).

٤- حساب معاملات صدق اختبار مهارات التفكير الناقد:

للوقوف على صدق اختبار مهارات التفكير الناقد لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى تم احتسابه بطريقتين:

- الصدق الذاتي (*Intrinsic Validity*): بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار الذي بلغت قيمته (٠,٩١)، وبتطبيق المعادلة بلغت قيمة معامل الصدق الذاتي لأسئلة الاختبار (٠,٩٥). وهذه القيمة المرتفعة تدل على صدق الاختبار، وتمتع أسئلته بدرجة عالية من الدقة والمرونة والتوازن عند تطبيقه.
- صدق الاتساق الداخلي لأسئلة الاختبار: بحساب معامل الارتباط بيرسون (*Pearson Correlation*) بين درجة كل مفردة من مفردات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار كما يوضح ذلك الجدول (١٨)، وبين درجة كل مهارة من مهارات التفكير الناقد الفرعية والدرجة الكلية للاختبار كما بالجدول (١٩).

جدول (١٨): معاملات الارتباط (بيرسون) بين درجة المفردة والدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الناقد

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٦٩**	٦	٠,٧١**	١١	٠,٥٩**	١٦	٠,٦٦**
٢	٠,٦٢**	٧	٠,٦٨**	١٢	٠,٦٣**	١٧	٠,٥٨**
٣	٠,٦٧**	٨	٠,٥٨**	١٣	٠,٥٦**	١٨	٠,٨٠**
٤	٠,٨١**	٩	٠,٧٢**	١٤	٠,٧٤**	١٩	٠,٦٧**
٥	٠,٨٨**	١٠	٠,٧٤**	١٥	٠,٧٧**		

يتضح من الجدول (١٨) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات اختبار مهارات التفكير الناقد لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى والدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١). وهذا يدل على الاتساق الداخلي لأسئلة الاختبار ومفرداته، وصلاحيته للتطبيق.

جدول (١٩): معاملات الارتباط (بيرسون) بين درجة المهارة الفرعية والدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الناقد

م	المهارة الفرعية	معامل الارتباط	م	المهارة الفرعية	معامل الارتباط
١	التفسير.	٠,٩٢**	٩	الاستنتاج.	٠,٦٩**
٢	الموازنة (المقارنة).	٠,٨٩**	١٠	التركيب.	٠,٦٨**
٣	التحليل.	٠,٨٣**	١١	التقويم.	٠,٩١**

يتضح من الجدول (١٩) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة من مهارات التفكير الناقد والدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير الناقد لمتعلمي

اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١). وهذا يدل على الاتساق الداخلي لأسئلة الاختبار مع مهاراته (محاوره)، وصلاحيته للتطبيق.

٥- حساب معاملات ثبات اختبار مهارات التفكير الناقد:

للتأكد من ثبات اختبار مهارات التفكير الناقد لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى تم احتسابه بطريقتين، وذلك بالتطبيق على درجات العينة الاستطلاعية:

- حساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية: استخدمت معادلة سبيرمان براون (*Spearman-Brown*) عن طريق التجزئة النصفية لأسئلة الاختبار (٢)، حيث قسِّم الاختبار إلى نصفين متساويين ووجد أن معامل الارتباط بين درجات النصفين يساوي (٠,٨٨)، وتم بعد ذلك حساب معامل ثبات الاختبار وبلغت قيمته (٠,٩٥)، مما يدل على أن اختبار مهارات التفكير الناقد لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على درجة عالية من الثبات.
- حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (*Cronpbach'sAlpha*).
- ويوضح الجدول الآتي نتائج معادلة ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاختبار:

جدول (٢٠): ثبات اختبار مهارات التفكير الناقد باستخدام معامل ألفا كرونباخ

م	المهارة الفرعية	عدد المفردات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	معامل الثبات
١	التفسير.	٤	٥,٤٠	٢,٨٣٦	٨,٠٤١	٠,٧٩
٢	الموازنة (المقارنة).	٤	٤,٧٠	٢,٤٠٩	٥,٨٠٣	٠,٨٧
٣	التحليل.	٢	٣,٣٣	٢,٨٠٨	٧,٨٨٥	٠,٦٤
٤	الاستنتاج.	٢	١,٦٣	٠,٨٥٠	٠,٧٢٣	٠,٦٨
٥	التركيب.	٣	١,٨٧	١,٣٠٦	١,٧٠٦	٠,٦٩
٦	التقويم	٤	٣,٣٣	١,٤٢٢	٢,٠٢٣	٠,٥٧
	المجموع	١٩	٢٠,٢٧	٧,٠٥١	٤٩,٧٢٠	٠,٨٨

يتضح من الجدول (٢٠) أن اختبار مهارات التفكير الناقد لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى يتمتع بدرجة ثبات مناسبة، وذلك من خلال قيمة معامل الثبات (ألفا) للدرجة الكلية للاختبار والتي بلغت قيمتها (٠,٨٨)، وقد تراوحت معاملات الثبات لمهارات التفكير الناقد من (٠,٥٧) في حدها الأدنى إلى (٠,٨٧) في حدها الأعلى، وتشير هذه القيم إلى صلاحية الاختبار ومناسبته لتحقيق أهداف البحث من خلال الإجابة عن أسئلته، مما يدل على إمكانية الوثوق في النتائج التي يمكن أن تُسفر عنه عند تطبيقه.

- **عاشراً: الصورة النهائية لاختبار مهارات التفكير الناقد:**

احتفظ الاختبار بجميع أسئلته ومفرداته التي يتكون منها، بعد التأكد من صدق الاختبار، وحساب ثباته، وبذلك أصبح اختبار مهارات التفكير الناقد لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في صورته النهائية مكوناً من (١٩) مفردة وصالحاً للتطبيق.

---

(٢)تم تقسيم أسئلة الاختبار إلى نصفين، حيث أصبح كل قسم من القسمين قائماً بذاته، وتم إيجاد معامل الارتباط بين درجات النصفين، وحساب الجذر التربيعي لمعامل الارتباط.

- **إجراءات تطبيق البحث**:

سارت إجراءات تطبيق البحث الحالي على النحو التالي:

- اختيار عينة البحث النهائية بطريقة عشوائية من المستوى الثاني لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية، وقد بلغ عددهم (٣٠) متعلما.
- حصل الباحث على خطاب تسهيل مهمته لتطبيق أدوات البحث من إدارة معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية.
- التأكد من جاهزية البيئة التعليمية التي تحقق أهداف البرنامج المقترح.
- إعداد استبانة صعوبات مهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- إعداد استبانة مهارات التفكير الناقد المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- التطبيق القبلي لاختبار صعوبات مهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (عينة البحث).
- التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير الناقد لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (عينة البحث).
- توزيع كتاب الطالب على المتعلمين (عينة البحث)، مع شرح آلية التعامل مع المحتوى التعليمي للبرنامج المقترح.
- حث المتعلمين (عينة البحث) على تدوين المشكلات التي تواجههم في أثناء تطبيق البرنامج المقترح، والعمل على معالجتها فورا.
- تدريس البرنامج المقترح [كتاب الطالب، عروض البوربوينت].
- التطبيق البعدي لاختبار صعوبات مهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (عينة البحث).
- التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (عينة البحث).
- رصد درجات الطلاب في اختبار مفاهيم الوسطية، واختبار مهارات التفكير الناقد.
- إجراء العمليات الإحصائية على البيانات التي تم الحصول عليها من نتائج الاختبارات.

وبعد أن تم الحديث عن منهج البحث، ومجتمعه، وعينته، ومتغيراته، وأدواته، وإجراءاته، سوف يتم عرض نتائج البحث الحالي التي تم التوصل إليها بعد تطبيق أدوات البحث، ومن ثم مناقشتها وتفسيرها، وذلك لمعرفة مدى تحقق أهدافها.

- **الإجابة عن السؤال الأول، والذي ينص على: ما صعوبات القراءة التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟**

تم التوصل إلى قائمة بصعوبات القراءة التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وقد تكونت من (٥) صعوبات رئيسة، ينتمي إليها (١٨) صعوبة فرعية، وذلك كما يأتي:

- **صعوبات الفهم الحرفي**:
  - على المتعلم تحديد المعنى المباشر للمفردات اللغوية فيما يقرأ.
  - يصعب على المتعلم تحديد تسلسل الأفكار أو الأحداث كما وردت في النص المقروء.
  - يصعب على المتعلم تحديد الفكرة الرئيسة في النص المقروء.
  - يصعب على المتعلم تحديد الفكرة الفرعية في النص المقروء.
- **صعوبات الفهم الاستنتاجي**:
  - يجد صعوبة في استنتاج المعاني المتضمنة من النص المقروء.
  - يجد صعوبة في تحديد معاني كلمات غير مألوفة من سياق النص.
  - يجد صعوبة في استنتاج العلاقات بين الافكار في النص المقروء.
  - يجد صعوبة في التوصل إلى النتائج بناء على مقدمات ترد فيما يقرأ.
- **صعوبات الفهم الناقد**:
  - يصعب على المتعلم التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.
  - يصعب على المتعلم المقارنة بين شيئين وردا في النص المقروء.
  - يصعب على المتعلم إدراك الشبه والاختلاف بين شيئين فيما يقرأ.
  - يصعب على المتعلم إبداء رأيه فيما يقرأ.
- **صعوبات الفهم التذوقي**:
  - يجد صعوبة في تحديد بعض جوانب إعجابه بالموضوع.
  - يجد صعوبة في تحديد بعض جمال المادة المقروءة في الألفاظ والصور البلاغية.
- **صعوبات الفهم الإبداعي**:
  - يصعب عليه اقتراح حل لمشكلة تتعلق بالموضوع المقروء.
  - يصعب عليه الشرح تفصيلاً لفكرة وردت في النص المقروء.
  - يصعب عليه ذكر أكبر عدد ممكن من المرادفات لكلمة وردت في النص المقروء.
  - يصعب عليه ذكر أكبر عدد ممكن من العناوين للفقرة التي يقرؤها.

- **الإجابة عن السؤال الثاني، والذي ينص على: ما مهارات التفكير الناقد المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟**

تم التوصل إلى قائمة مهارات التفكير الناقد لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وقد تكونت من (٦) مهارات أساسية، ينتمي إليها (١٩) مهارة فرعية، وذلك على النحو التالي:

- **أولاً: مهارة التفسير**

وتشتمل على (٤) مهارات فرعية إجرائية، جاءت كما يلي:

- يذكر تفسيرات أخرى ممكنة لموقف ما.
- يفسر المعاني المقصودة من الموضوع.
- يفسر الأسباب التي أدت إلى حدث ما.
- يربط بين السبب والنتيجة.

- **ثانياً: مهارة الموازنة (المقارنة)**،
  وتشتمل على (٤) مهارات فرعية إجرائية، جاءت كما يلي:
  - يذكر أوجه الشبه بين شيئين.
  - يذكر أوجه الاختلاف بين شيئين.
  - يميز بين الرأي والحقيقة.
  - يميز بين الحقيقة والخيال.
- **ثالثاً: مهارة التحليل**،
  وتشتمل على مهارتين (٢) فرعيتين إجرائيتين، جاءتا كما يلي:
  - يذكر مكونات الموضوع.
  - يرتب العناصر والأفكار الواردة في الموضوع.
- **رابعاً: مهارة الاستنتاج**،
  وتشتمل على مهارتين (٢) فرعيتين إجرائيتين، جاءتا كما يلي:
  - يتوصل إلى حكم من خلال النص المقروء.
  - يتوصل إلى استنتاج من خلال النص المقروء.
- **خامساً: مهارة التركيب**،
  وتشتمل على (٣) مهارات فرعية، جاءت كما يلي:
  - يلخص الموضوع بأسلوبه.
  - يوضح الفكرة العامة للموضوع.
  - يكون رأيا بناء على ما قرأ في الموضوع.
- **سادساً: مهارة التقويم**،
  وتشتمل على (٤) مهارات فرعية، جاءت كما يلي:
  - يوضح جوانب القوة.
  - يوضح جوانب الضعف.
  - يذكر فائدة الموضوع.
  - يحدد ما له علاقة بالموضوع.

- **الإجابة عن السؤال الثالث: والذي ينص على: ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على مدخل القيم في علاج صعوبات القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟**

للتعرف على فاعلية البرنامج المقترح القائم على مدخل القيم في علاج صعوبات القراءة (إجمالاً) لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، تم اختبار الفرض التالي:

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (عينة البحث) في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار صعوبات مهارات القراءة في صعوبات القراءة إجمالاً لصالح التطبيق البعدي.

ولاختبار هذا الفرض، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المتعلمين (عينة البحث) في اختبار صعوبات مهارات القراءة في صعوبات القراءة إجمالاً، قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح، ثم تم استخدام اختبار "ت"

لمجموعتين مرتبطتين (Paired Samples T.test)، بهدف قياس دلالة الفروق بين متوسطي درجات المتعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار، كما يوضح ذلك الجدول (٢٢):

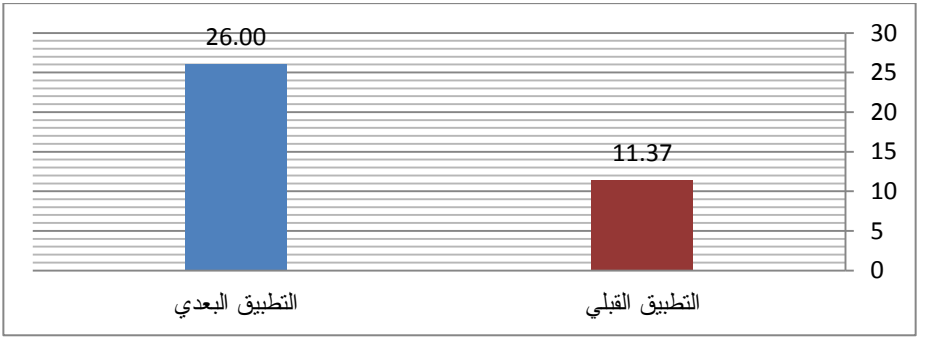
جدول (٢٢): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المتعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار صعوبات مهارات القراءة في صعوبات مهارات القراءة إجمالاً

صعوبات مهارات القراءة	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية للاختبار	القبلي	٣٠	١١,٣٧	٢,٨٨٦	٢٩	٢٦,٠٢٩	٠,٠٠٠	دالة
	البعدي	٣٠	٢٦,٠٠	١,٦١٩				

يتضح من الجدول (٢٢) أن قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (عينة البحث) في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار صعوبات مهارات القراءة في صعوبات مهارات القراءة إجمالاً بلغت (٢٦,٠٢٩). وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥). وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (عينة البحث) في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار صعوبات مهارات القراءة في صعوبات مهارات القراءة إجمالاً؛ وذلك لصالح التطبيق البعدي. حيث اتضح من النتائج أن متوسط درجات المتعلمين في الاختبار إجمالاً بعد تطبيق البرنامج المقترح القائم على المدخل التقني في علاج صعوبات القراءة (٢٦,٠٠)، كان أكبر من متوسط درجاتهم قبل تطبيق البرنامج (١١,٣٧).

وفي ضوء هذه النتيجة تم إثبات صحة الفرض ومن ثم قبوله، وهو: وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (عينة البحث) في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار صعوبات مهارات القراءة في صعوبات القراءة إجمالاً لصالح التطبيق البعدي.

ويمكن تلخيص الفروق بين متوسطي درجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (عينة البحث) في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار صعوبات مهارات القراءة في صعوبات القراءة إجمالاً بالشكل (١):



شكل (١) الفروق بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار صعوبات مهارات القراءة

• **فاعلية البرنامج المقترح في علاج صعوبات مهارات القراءة:**

ولقياس فاعلية البرنامج المقترح القائم على مدخل القيم في علاج صعوبات مهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ تم استخدام معادلة الكسب المعدل لبليك (Black)، الذي يشير إلى أنه إذا كانت نسبة الكسب المعدل تقع بين الصفر والواحد الصحيح (صفر - ١) فإنه يمكن القول بعدم فاعلية البرنامج المقترح، أما إذا زادت نسبة الكسب عن الواحد الصحيح ولم تتعدَّ (١,٢)،فهذا يعني أن نسبة الكسب المعدل بلغت الحد الأدنى من الفاعلية، وهذا يدل على أن البرنامج حقق فاعلية مقبولة، ولكن إذا زادت نسبة الكسب المعدل عن (١,٢)، فهذا يعني أن نسبة الكسب وصلت إلى الحد الأقصى للفاعلية، وهذا يدل على أن البرنامج المقترح حقق فاعلية عالية.

وقد تم قياس مدى فاعلية البرنامج المقترح كما هو مبين في الجدول التالي وفقا للمعادلة التالية:

$$\text{الفاعلية} = \frac{\text{م٢} - \text{م١}}{\text{د} - \text{م١}}$$

كما تم حساب قيمة الكسب المعدل لبليك وفقاً للمعادلة:

$$\text{قيمة الكسب المعدل لبلاك} = \frac{\text{م٢} - \text{م١}}{\text{د} - \text{م١}} + \frac{\text{م٢} - \text{م١}}{\text{د}}$$

حيث أن: م٢= الدرجة في التطبيق البعدي.

م١= الدرجة في التطبيق القبلي.

د= النهاية العظمى.

ويوضح الجدول (٢٣) التالي نسبة الكسب المعدل لبلاك لفاعلية البرنامج المقترح القائم على مدخل القيم في علاج صعوبات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

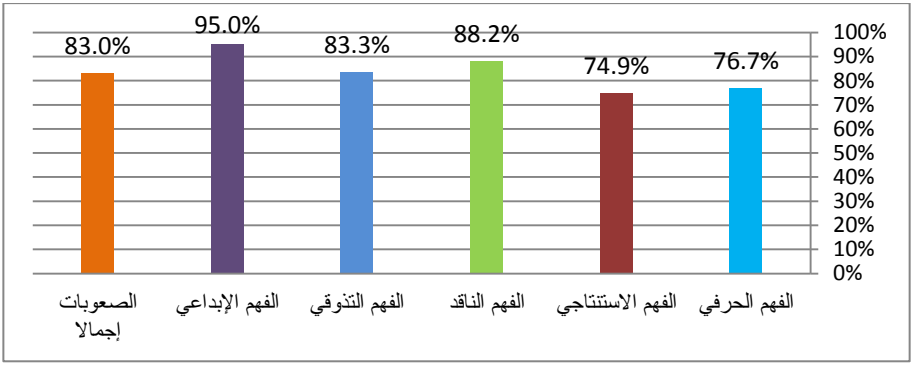
جدول (٢٣): نسبة الكسب المعدل لبلاك لفاعلية البرنامج المقترح القائم على مدخل القيم في علاج صعوبات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

م	صعوبات القراءة	الأداء	المتوسط الحسابي	النهاية العظمى	نسبة الفاعلية	نسبة الكسب	دلالة الكسب
١	الفهم الحرفي	القبلي	٣,٢٧	٨	٧٦,٧٪	١,٢٢	عالية
		البعدي	٦,٩٠				
٢	الفهم الاستنتاجي	القبلي	٢,٧٣	٧	٧٤,٩٪	١,٢١	عالية
		البعدي	٥,٩٣				
٣	الفهم الناقد	القبلي	١,٢٠	٤	٨٨,٢٪	١,٥٠	عالية
		البعدي	٣,٦٧				
٤	الفهم التذوقي	القبلي	١,٢٠	٣	٨٣,٣٪	١,٣٣	عالية
		البعدي	٢,٧٠				
٥	الفهم الإبداعي	القبلي	٢,٩٧	٧	٩٥,٠٪	١,٥٠	عالية
		البعدي	٦,٨٠				
صعوبات القراءة إجمالاً		القبلي	القبلي	٢٩	٨٣,٠٪	١,٣٣	عالية
		البعدي	البعدي				

يتضح من الجدول (٢٣) ما يأتي:

- أن نسبة الكسب المعدل لبلاك بلغت (١,٣٣) للدرجة الكلية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (عينة البحث) في مهارات القراءة إجمالا، وبنسبة فاعلية بلغت (٨٣٪)، وهذه القيمة تزيد عن (١,٢) ضمن المدى الذي حدده بلاك للحكم على فعالية البرنامج المقترح، وهذا يشير إلى أن نسبة الكسب المعدل وصلت إلى الحد الأقصى للفاعلية في علاج صعوبات مهارات القراءة إجمالا، وهذا يدل على أن البرنامج المقترح حقق فاعلية عالية في علاج صعوبات مهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (عينة البحث).
- أن نسبة الكسب المعدل لبلاك بلغت (١,٢٢) لصعوبات الفهم الحرفي، وبنسبة فاعلية بلغت (٧٦,٧٪)، وهذه القيمة تزيد عن (١,٢) ضمن المدى الذي حدده بلاك للحكم على فعالية البرنامج المقترح، وهذا يشير إلى أن نسبة الكسب المعدل وصلت إلى الحد الأقصى للفاعلية في علاج صعوبات الفهم الحرفي، وهذا يدل على أن البرنامج المقترح حقق فاعلية عالية في علاج صعوبات الفهم الحرفي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (عينة البحث).
- أن نسبة الكسب المعدل لبلاك بلغت (١,٢١) لصعوبات الفهم الاستنتاجي وبنسبة فاعلية بلغت (٧٤,٩٪)، وهذه القيمة تزيد عن (١,٢) ضمن المدى الذي حدده بلاك للحكم على فعالية البرنامج المقترح، وهذا يشير إلى أن نسبة الكسب المعدل وصلت إلى الحد الأقصى للفاعلية في علاج صعوبات الفهم الاستنتاجي، وهذا يدل على أن البرنامج المقترح حقق فاعلية عالية في علاج صعوبات الفهم الاستنتاجي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (عينة البحث).
- أن نسبة الكسب المعدل لبلاك بلغت (١,٥٠) لصعوبات الفهم الناقد، وبنسبة فاعلية بلغت (٨٨,٢٪)، وهذه القيمة تزيد عن (١,٢) ضمن المدى الذي حدده بلاك للحكم على فعالية البرنامج المقترح، وهذا يشير إلى أن نسبة الكسب المعدل وصلت إلى الحد الأقصى للفاعلية في علاج صعوبات الفهم الناقد، وهذا يدل على أن البرنامج المقترح حقق فاعلية عالية في علاج صعوبات الفهم الناقد لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (عينة البحث).
- أن نسبة الكسب المعدل لبلاك بلغت (١,٣٣) لصعوبات الفهم التذوقي، وبنسبة فاعلية بلغت (٨٣,٣٪)، وهذه القيمة تزيد عن (١,٢) ضمن المدى الذي حدده بلاك للحكم على فعالية البرنامج المقترح، وهذا يشير إلى أن نسبة الكسب المعدل وصلت إلى الحد الأقصى للفاعلية في علاج صعوبات الفهم التذوقي، وهذا يدل على أن البرنامج المقترح حقق فاعلية عالية في علاج صعوبات الفهم التذوقي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (عينة البحث).
- أن نسبة الكسب المعدل لبلاك بلغت (١,٥٠) لصعوبات الفهم الإبداعي، وبنسبة فاعلية بلغت (٩٥٪)، وهذه القيمة تزيد عن (١,٢) ضمن المدى الذي حدده بلاك للحكم على فعالية البرنامج المقترح، وهذا يشير إلى أن نسبة الكسب المعدل وصلت إلى الحد الأقصى للفاعلية في علاج صعوبات الفهم الإبداعي، وهذا يدل على أن البرنامج المقترح حقق فاعلية عالية في علاج صعوبات الفهم الإبداعي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (عينة البحث).

ويمكن تلخيص نسبة الكسب المعدل لفاعلية استخدام البرنامج المقترح القائم على مدخل القيم في علاج صعوبات مهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، بالشكل (٢):



شكل (٢) نسبة الكسب المعدل لفاعلية البرنامج المقترح في علاج صعوبات مهارات القراءة لدى المتعلمين

- **الإجابة عن السؤال الرابع: والذي ينص على: ما فاعلية برنامج قائم على مدخل القيم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟**

للإجابة عن هذا السؤال سيتم عرض النتائج لفاعلية البرنامج المقترح القائم على مدخل القيم في تنمية كل مهارة من مهارات التفكير الناقد لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وكذلك فاعلية البرنامج لتنمية مهارات التفكير الناقد إجمالا، وعليه فقد تم اختبار الفرض التالي:

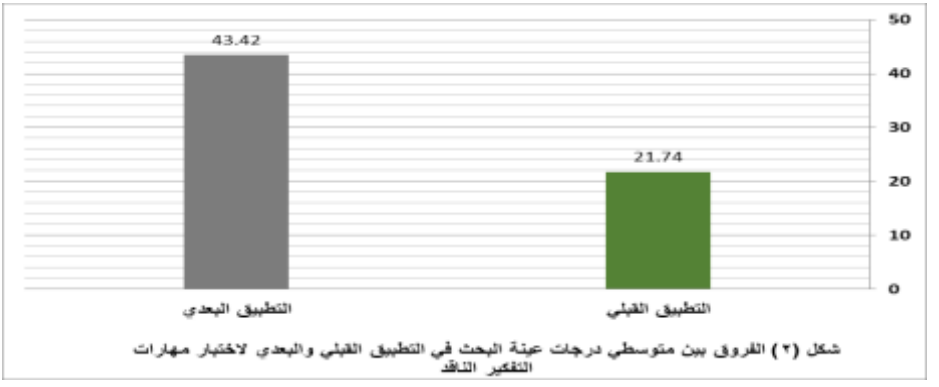
يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (عينة البحث) في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد لكل مهارة من مهارات التفكير الناقد على حدة، ولمهارات التفكير الناقد إجمالا لصالح التطبيق البعدي.

ولاختبار هذا الفرض، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المتعلمين (عينة البحث) لكل مهارة من مهارات التفكير الناقد على حدة، ولمهارات التفكير الناقد إجمالا، قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح، ثم تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مرتبطتين (Paired Samples T.test)، بهدف قياس دلالة الفروق بين متوسطي درجات المتعلمين في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار، كما يوضح ذلك الجدول (٢٤): ويتضح من الجدول أن قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (عينة البحث) بلغت (١١,٩٢٩) في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد إجمالا. وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥). وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (عينة البحث) في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد إجمالا؛ وذلك لصالح التطبيق البعدي.

جدول (٢٤) : نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المتعلمين (عينة البحث) في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد

م	مهارات التفكير الناقد	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
١	التفسير	القبلي	٣٠	٥,٥٩	٣,٧٣	١٨	٥,٥٤٧	٠,٠٠٠	دالة
		البعدي	٣٠	١٠,٢١	٠,٩١				
٢	الموازنة (المقارنة)	القبلي	٣٠	٤,١٦	١,٧٠	١٨	٨,٠٠٤	٠,٠٠٠	دالة
		البعدي	٣٠	٧,٤٧	٠,٨٤				
٣	التحليل	القبلي	٣٠	٣,٥٣	٣,٣٣	١٨	١٠,٩٠٩	٠,٠٠٠	دالة
		البعدي	٣٠	١٠,٣٧	١,٥٣				
٤	الاستنتاج	القبلي	٣٠	١,٧٩	١,١٨	١٨	٤,٤٦٣	٠,٠٠٠	دالة
		البعدي	٣٠	٣,٠٠	٠,٠٠				
٥	التركيب	القبلي	٣٠	٢,٦٣	١,٧٧	١٨	٥,٨٢٢	٠,٠٠٠	دالة
		البعدي	٣٠	٤,٩٥	٠,٢٢				
١٦	التقويم	القبلي	٣٠	٤,٠٥	١,٩٨	١٨	٨,٦٠٤	٠,٠٠٠	دالة
		البعدي	٣٠	٧,٤٢	٠,٨٣				
	الدرجة الكلية للاختبار	القبلي	٣٠	٢١,٧٤	٩,٨١	١٨	١١,٩٢٩	٠,٠٠٠	دالة
		البعدي	٣٠	٤٣,٤٢	٢,٥٠				

ويوضح الشكل (٣) الفروق بين متوسطي درجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (عينة البحث) في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد إجمالا:



شكل (٢) الفروق بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد

- **فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التفكير الناقد**:

لقياس فاعلية البرنامج المقترح القائم على مدخل القيم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ تم استخدام معادلة الكسب المعدل لبلاك (Black)، الذي يشير إلى أنه إذا كانت نسبة الكسب المعدل تقع بين الصفر والواحد الصحيح (صفر - ١) فإنه يمكن القول بعدم فاعلية البرنامج المقترح.

أما إذا زادت نسبة الكسب عن الواحد الصحيح ولم تتعدَّ (١,٢)، فهذا يعني أن نسبة الكسب المعدل بلغت الحد الأدنى من الفاعلية، وهذا يدل على أن البرنامج المقترح حقق فاعلية مقبولة.

وإذا زادت نسبة الكسب المعدل عن (١,٢) فهذا يعني أن نسبة الكسب وصلت إلى الحد الأقصى للفاعلية، وهذا يدل على أن البرنامج المقترح حقق فاعلية عالية.

وقد تم قياس مدى فاعلية البرنامج المقترح القائم كما هو مبين في الجدول التالي وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{الفاعلية} = \frac{\text{م٢} - \text{م١}}{\text{د} - \text{م١}}$$

كما تم حساب قيمة الكسب المعدل لبلاك وفقاً للمعادلة:

$$\text{قيمة الكسب المعدل لبلاك} = \frac{\text{م٢} - \text{م١}}{\text{د} - \text{م١}} + \frac{\text{م٢} - \text{م١}}{\text{د}}$$

حيث إن:
م٢= الدرجة في التطبيق البعدي.
م١= الدرجة في التطبيق القبلي.
د=النهاية العظمى.

ويوضح الجدول التالي نسبة الكسب المعدل لبلاك لفاعلية البرنامج المقترح القائم على مدخل القيم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

جدول (٢٥): نسبة الكسب المعدل لبلاك لفاعلية البرنامج المقترح القائم

مهارات التفكير الناقد	الأداء	المتوسط الحسابي	النهاية العظمى	نسبة الفاعلية	نسبة الكسب	دلالة الكسب
التفسير	القبلي	٥,٥٩	١١	٨٥,٤٪	١,٢٧	عالية
	البعدي	١٠,٢١				
الموازنة (المقارنة)	القبلي	٤,١٦	٨	٨٦,٢٪	١,٢٨	عالية
	البعدي	٧,٤٧				
التحليل	القبلي	٣,٥٣	١٢	٨٠,٨٪	١,٣٨	عالية
	البعدي	١٠,٣٧				
الاستنتاج	القبلي	١,٧٩	٣	١٠٠٪	١,٤٨	عالية
	البعدي	٣,٠٠				
التركيب	القبلي	٢,٦٣	٥	٩٧,٩٪	١,٤٤	عالية
	البعدي	٤,٩٥				
التقويم	القبلي	٤,٠٥	٨	٨٥,٣٪	١,٢٧	عالية
	البعدي	٧,٤٢				
الدرجة الكلية	القبلي	٢١,٧٤	٤٧	٨٥,٨٪	١,٣٢	عالية
	البعدي	٤٣,٤٢				

يتضح من الجدول (٢٥) ما يلي:

- بلغت الدرجة الكلية لنسبة الكسب المعدل لبلاك (١,٣٢) لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (عينة البحث) في مهارات التفكير الناقد إجمالا، وبنسبة فاعلية بلغت (٨٥,٨٣٪)، وهذه القيمة تزيد عن (١,٢) مما يدل على أن البرنامج

المقترح حقق فاعلية عالية في تنمية مهارات التفكير الناقد إجمالا لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (عينة البحث).

- بلغت الدرجة الكلية لنسبة الكسب المعدل لبلاك (١,٢٧) لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (عينة البحث) في تنمية مهارة التفسير، وبنسبة فاعلية بلغت (٨٥,٤٠٪) وهذه القيمة تزيد عن (١,٢) مما يدل على أن البرنامج المقترح حقق فاعلية عالية في تنمية مهارة التفسير لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (عينة البحث).
- بلغت الدرجة الكلية لنسبة الكسب المعدل لبلاك (١,٢٨) لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (عينة البحث) في تنمية مهارة الموازنة (المقارنة)، وبنسبة فاعلية بلغت (٨٦,٢٠٪) وهذه القيمة تزيد عن (١,٢) مما يدل على أن البرنامج المقترح حقق فاعلية عالية في تنمية مهارة الموازنة (المقارنة) لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (عينة البحث).
- بلغت الدرجة الكلية لنسبة الكسب المعدل لبلاك (١,٣٨) لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (عينة البحث) في تنمية مهارة التحليل، وبنسبة فاعلية بلغت (٨٠,٧٦٪) وهذه القيمة تزيد عن (١,٢) مما يدل على أن البرنامج المقترح حقق فاعلية عالية في تنمية مهارة التحليل لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (عينة البحث).
- بلغت الدرجة الكلية لنسبة الكسب المعدل لبلاك (١,٤٠) لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (عينة البحث) في تنمية مهارة الاستنتاج ، وبنسبة فاعلية بلغت (١٠٠,٠٠٪) وهذه القيمة تزيد عن (١,٢) مما يدل على أن البرنامج المقترح حقق فاعلية عالية في تنمية مهارة الاستنتاج إجمالا لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (عينة البحث).
- بلغت الدرجة الكلية لنسبة الكسب المعدل لبلاك (١,٤٤) لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (عينة البحث) في تنمية مهارة التركيب، وبنسبة فاعلية بلغت (٩٧,٨٩٪) وهذه القيمة تزيد عن (١,٢) مما يدل على أن البرنامج المقترح حقق فاعلية عالية في تنمية مهارة التركيب لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (عينة البحث).
- بلغت الدرجة الكلية لنسبة الكسب المعدل لبلاك (١,٢٧) لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (عينة البحث) في تنمية مهارة التقويم، وبنسبة فاعلية بلغت (٨٥,٣٢٪) وهذه القيمة تزيد عن (١,٢) مما يدل على أن البرنامج المقترح حقق فاعلية عالية في تنمية مهارة التقويم لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (عينة البحث).

- **تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: ما صعوبات القراءة التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟**

تم التوصل إلى قائمة بصعوبات القراءة التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وقد تكونت من (٥) صعوبات رئيسة، ينتمي إليها (١٨) صعوبة فرعية، وذلك كما يأتي:

- صعوبات الفهم الحرفي، وقد انبثق منها (٤) صعوبات فرعية.
- صعوبات الفهم الاستنتاجي، وقد انبثق منها (٤) صعوبات فرعية.
- صعوبات الفهم الناقد، وقد انبثق منها (٤) صعوبات فرعية.
- صعوبات الفهم التذوقي، وقد انبثق منها صعوبتان (٢) فرعيتان.
- صعوبات الفهم الإبداعي، وقد انبثق منها (٤) صعوبات فرعية.

ويرى الباحث أن صعوبات القراءة التي تم عرضها أعلاه هي التي تواجه بالفعل طلاب المستوى الثاني من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

ولعل معالجة هذه الصعوبات من خلال البرنامج القائم على مدخل القيم في علاج صعوبات القراءة وتنمية مهارات التفكير الناقد تضع المعلم والمتعلم في موقف إيجابي، يتم فيه طرح مشكلة أو قضية أو موضوع يتضمن هذه الصعوبات، ومن ثم يتم مناقشتها وتبادل الآراء حولها للوصول في نهاية الأمر إلى تعلم فاعل ضمن بيئة مناسبة تعمل على التفكير الناقد والتمكن من معالجة الصعوبات التي توجههم، من خلال المشاركة الفعلية دون انتظار تقديمها جاهزة من قبل المعلم.

وتتفق النتائج السابقة مع ما جاء من نتائج في دراسة (العبدالله، ١٩٩٧م)، وقد توصلت نتائجها أن هناك تأثيرا للبرنامج العلاجي المقترح بشكل عام، في تحسين القدرة القرائية لدي الطلبة ذوي صعوبات القراءة الذين اشتركوا فيه، وهناك تأثير للبرنامج أيضا في لواء الأغوار الشمالية بلغت (٩,٥٪) وبلغت نسبة الذكور (١٠,٢٪) ونسبة الإناث (٨,٩٪) في كل من المهارات الآتية: (القراءة الجهرية والصامتة، والخط).

كما تتفق مع ما جاء من نتائج في دراسة (المطيري، ٢٠١٢) ، وقد توصلت نتائجها إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين الأداء على الاختبار القبلي والأداء البعدي لدى المجموعة التجريبية في جميع مهارات الفهم القرائي والدرجة الكلية وهذه الفرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٠١) وذلك لصالح الأداء على الاختبار البعدي، ووجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية ومتوسطات أداء المجموعة الضابطة في القياس البعدي في جميع أبعاد الفهم القرائي والدرجة الكلية وهذه الفرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

كما تتفق مع ما جاء من نتائج في دراسة (تايلور، ١٩٨٣) ، وقد توصلت نتائجها إلى ارتفاع الدرجات الحاصل عليها أفراد المجموعة التجريبية في اختبار ألينوي، وتحسن مستواهم في القراءة عن المجموعة الضابطة بفرق دال إحصائيا وذلك بعد تطبيق البرنامج.

وتختلف النتائج السابقة مع ما جاء من نتائج في دراسة (السعيدي، ٢٠٠٧) ، وقد توصلت نتائجها إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية باختلاف الجنس (ذكور، إناث) وأشارت النتائج إلى عدم وجود فرق ذو

دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية باختلاف المستوى الدراسي (الرابع / الخامس) الابتدائي

- **تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على: ما مهارات التفكير الناقد المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟**

تم التوصل إلى قائمة بمهارات التفكير الناقد لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى من (٦) مهارات أساسية، ينتمي إليها (١٩) مهارة فرعية، وقد كانت تفاصيلها كما يأتي:

- مهارة التفسير، وتشتمل على (٤) مهارات فرعية إجرائية.
- مهارة الموازنة (المقارنة)، وتشتمل على (٤) مهارات فرعية إجرائية.
- مهارة التحليل، وتشتمل على مهارتين (٢) فرعيتين إجرائيتين.
- مهارة الاستنتاج، وتشتمل على مهارتين (٢) فرعيتين إجرائيتين.
- مهارة التركيب، وتشتمل على (٣) مهارات فرعية.
- مهارة التقويم، وتشتمل على (٤) مهارات فرعية.

وفي ضوء النتائج السابقة يرى الباحث أن مهارات التفكير الناقد التي تم عرضها أعلاه هي التي تناسب طلاب المستوى الثاني من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمعهد، وبالتالي يجب تنميتها لديهم.

ولعل تنمية هذه المهارات من خلال مدخل القيم في تعليم القراءة تعزز من القيمة العلمية للموقف التعليمي لكل من المعلم والمتعلم وذلك من خلال طرح المشكلات والموضوعات والأنشطة التي تتطلب استخدام هذه المهارات، ومن ثم تبادل الآراء بين المعلم والمتعلمين، وتقويم استخدامها بهدف الوصول إلى أفضل الطرق والوسائل لتنميتها ضمن بيئة مناسبة تسهل من إتقانها وتنميتها.

وتتفق النتيجة السابقة مع ما جاء من نتائج في دراسة (الأكلبي، ٢٠١٢). بعنوان: دور مقررات الفقه والسلوك في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب وطالبات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، والتي هدفت إلى الكشف عن مدى تضمُن أهداف مقررات الفقه والسلوك ومحتواها التعليمي بالصفوف العليا في المرحلة الابتدائية "بنين وبنات" مهارات التفكير الناقد، وتوصلت نتائجها إلى إعداد قائمة لمهارات التفكير الناقد التي تتناسب مع طلاب وطالبات المرحلة الابتدائية.

كما تتفق مع ما جاء من نتائج في دراسة (السميري، ٢٠١٥). بعنوان: تقويم أنشطة كتاب الفقه للصف الأول المتوسط في ضوء مهارات التفكير الناقد. والتي هدفت إلى التعرف على مهارات التفكير الناقد التي يجب تضمينها في أنشطة كتاب الفقه للصف الأول المتوسط ومدى تضمُن هذه المهارات لأنشطة كتاب الفقه للصف الأول المتوسط. وتوصلت نتائجها إلى إعداد قائمة بمهارات التفكير الناقد التي ينبغي تضمينها في أنشطة كتاب الفقه.

- **تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص على: ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على مدخل القيم في علاج صعوبات القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟**

أظهرت النتائج وجود على وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (عينة البحث) في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار صعوبات مهارات القراءة في صعوبات مهارات القراءة إجمالا؛ وذلك لصالح التطبيق البعدي.

كما أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (عينة البحث) في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار صعوبات مهارات القراءة في كل صعوبة من صعوبات مهارات القراءة على حده؛ وذلك لصالح التطبيق البعدي.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء ما اكتسبه المتعلمين من مهارات القراءة بعد تطبيق البرنامج المقترح عليهم؛ أن البرنامج المقترح قد أثر في علاج صعوبات مهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (عينة البحث)، وعلى صعوبات كل مهارة من مهارات القراءة على حده، وهي صعوبات: الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد، والفهم التذوقي، وهذا بدوره قد انعكس إيجاباً على درجاتهم التي حصلوا عليها في اختبار صعوبات مهارات القراءة، مما يدل على استفادتهم من محتوى البرنامج المقترح.

ويمكن تلخيص ذلك في النقاط الآتية:

- محتوى البرنامج المقترح أسهم في علاج صعوبات مهارات القراءة لدى المتعلمين.
- حرص الباحث على تطبيق البرنامج المقترح بدقة عالية؛ أدى إلى تحقيقه لأهدافه التي وضع من أجلها، مما ساهم في علاج صعوبات القراءة التي واجهت المتعلمين في أثناء التطبيق.
- حرص الطلاب المستهدفين على الاستفادة من البرنامج المقترح من بدايته إلى نهاية؛ وقد برز ذلك من خلال الحضور والمشاركة الفاعلة، حيث وجد الباحث اهتماماً كبيراً بحضور الطلاب للبرنامج والتواصل مع المعلمين والباحث حتى بعد انتهاء البرنامج المقترح.

وتتفق مع دراسة العبد الله (١٩٩٧م) ، والتي توصلت نتائجها إلى وجود تأثير للبرنامج أيضاً في لواء الأغوار الشمالية بلغت (٩,٥٪) وبلغت نسبة الذكور (١٠,٢٪) ونسبة الإناث (٨,٩٪) في كل من المهارات الآتية: (القراءة الجهرية والصامتة، والخط).

وتتفق النتائج السابقة مع ما جاء من نتائج في دراسة (نايلور١٩٨٣م) ، والتي توصلت إلى ارتفاع الدرجات الحاصل عليها أفراد المجموعة التجريبية في اختبار ألينوي، وتحسن مستواهم في القراءة عن المجموعة الضابطة بفرق دال إحصائيا وذلك بعد تطبيق البرنامج.

- **تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي ينص على: ما فاعلية برنامج قائم على مدخل القيم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟**

تمت الإجابة عن السؤال بعد عرض النتائج كما يأتي:

أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (عينة البحث) في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد (إجمالاً)؛ وذلك لصالح التطبيق البعدي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما اكتسبه المتعلمين من تنمية لمهارات التفكير الناقد لديهم بعد تطبيق البرنامج المقترح عليهم؛ بأن البرنامج المقترح القائم مدخل القيم قد أثر في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (عينة البحث)، وقد برز هذا الأثر من خلال الدرجات التي حصل عليها أفراد عينة البحث في اختبار مهارات التفكير الناقد؛ مما يدل على استفادتهم من محتوى البرنامج المقترح. ويمكن تلخيص ذلك في النقاط التالية:

- محتوى البرنامج المقترح أسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين؛ وذلك لاشتماله على أنشطة وتدريبات تنمي مهارات الناقد لديهم .
- حرص الباحث على تطبيق البرنامج المقترح بدقة عالية، واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة؛ أدى إلى تحقيقه لأهدافه التي وضع من أجلها، مما ساهم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين (عينة البحث).
- تفاعل الطلاب (عينة البحث) مع البرنامج المقترح من بدايته إلى نهاية، وحرصهم على الاستفادة منه؛ وقد برز ذلك من خلال الحضور والمشاركة الفاعلة في الأنشطة الفردية والجماعية والتقويم.

وقد تم قياس مدى فاعلية البرنامج المقترح القائم على مدخل القيم في تعليم القراءة لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (عينة البحث)، وأظهرت نتائج بلاك (Black) أن نسبة الكسب المعدل حقق فاعلية عالية للبرنامج المقترح القائم على مدخل القيم في تعليم القراءة في تنمية مهارات التفكير الناقد (إجمالاً)، ولكل مهارة من مهارات التفكير الناقد (على حدة) لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (عينة البحث)

وربما تعود نتائج السابقة إلى: اشتمال المحتوى التعليمي للبرنامج المقترح على مهارات التفكير الناقد في الأنشطة والتدريبات، وأن تطبيق البرنامج المقترح تم بدقة عالية، فضلا عن الحضور والمشاركة الفاعلة من قبل الطلاب، التي ساهمت بقدر كبير في تنمية هذه المهارات لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها (عينة البحث).

وتتفق النتيجة السابقة مع ما جاء من نتائج في (الشراري، ٢٠٠٨م) بعنوان: أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث

المتوسط بمنطقة الجوف، والتي هدفت إلى التعرف على أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط بمنطقة الجوف. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية (الحافظات) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (غير الحافظات) في) مهارة الاستنباط، مهارة الاستدلال بالنص، مهارة الاستنتاج، مهارة البحث عن العلاقات، مهارة التفسير).

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالية يوصي الباحث بما يلي:

- العمل على استحداث وتطوير محتوى تعليمي يسهم في تنمية مهارات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- بذل المزيد من الجهد في علاج صعوبات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى باستخدام الوسائل التقنية الحديثة.
- إقامة الدورات التدريبية لعلاج صعوبات مهارات القراءة، ويمكن الاستفادة من البرنامج المقترح في البحث الحالي كمادة تعليمية وتدريبية في تلك الدورات.
- الاستفادة من مخرجات البرنامج المقترح في مناقشة صعوبات القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وإيجاد الحلول المناسبة لها.
- السعي إلى تطوير المحتوى التعليمي لمقرر القراءة الحالي في المستوى الثاني والذي يدرس لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بحيث يسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال مدخل القيم في تعليم القراءة.
- تصميم مناهج القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بحيث تشتمل على دروس ترتكز على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب.

- **المراجع العربية**:

- بو قرورة،عمر ،(١٩٩٦م)، ثقافتنا إلى أين ؟، مجلة المنهل، الرياض، العدد٥٢٣،
- جروان ، فتحي عبد الرحمن ، (٢٠١٦م)، تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط٩ ، دار الفكر، عمّان.
- الخليفة ، حسن جعفر، (٢٠٠٤م) ، فصول في تدريس اللغة العربية ،ط١، مكتبة الرشد ، الرياض.
- راشد، حازم ،(٢٠٠٥م)،تنمية بعض مهارات القراءة من خلال المحتوى الديني لدى أبناء الأقليات الإسلامية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس جامعة عين شمس، كلية التربية، العدد١٠٣.
- السعيدي ،أحمد محسن ،(٢٠٠٧م)، بناء برنامج تدريبي لتنمية القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة (الدسلكسيا) في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، ، رسالة ماجستير غير منشورة في جامعة الكويت.
- طعيمه ، رشدي أحمد ،(٢٠٠٦م)، المهارات اللغوية، ط٢،دار الفكر العربي ، القاهرة.
- العبد الله، محمود فندي، (١٩٩٧م) ، تأثير برنامج علاجي مقترح في تحسين القدرة القرائية لطلبة الصف السادس الأساسي، ممن يعانون من "الدسلكسيا" في مدارس الأغوار الشمالية، ، رسالة ماجستير غير منشورة في جامعة اليرموك، إربد.
- عفانة ، عزو ، (١٩٩٨م)، مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، ، مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، المجلد الأول، العدد١.
- القحطاني، سالم ؛ والعامري ،أحمد؛ ومذهب ، معدي؛ والعمر، بدران ، (٢٠٠٥م)، منهج البحث في العلوم السلوكية مع تطبيقات spss، ط٢، شركة العبيكان للطباعة والنشر، الرياض.
- قطامي ، نايفة، (٢٠٠٤م)، مهارات التدريس الفعال، دار الفكر، عمان.

- الكحالي، سالم ناصر،(٢٠١١م)، صعوبات تعلم القراءة: تشخيصها وعلاجها، ط١، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ،الكويت.
- اللقاني، أحمد حسين؛ والجمل ، علي أحمد ،(١٩٩٩م)، معجم مصطلحات التربوية المُعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط٢، عالم الكتب، القاهرة.
- المطيري، عبدالعزيز ناصر، (٢٠١٢م)،أثر برنامج تدريبي باستخدام التعلم البنائي في تنمية الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، ، بحث منشور في مجلة الطفولة والتربية، العدد: ١٢، الجزء ١.
- المنيزل، عبدالله فلاح، (٢٠٠٩م)، مبادئ القياس والتقويم في التربية، جامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة.

• **المراجع الأجنبية**:

- Naylor, J.G, (1938) Differential diagnosis of psycholinguistic abilities of po Dissertation Abstract Inter or reader and some remedial procedures. vol.144, no.6.
- Orton S.T. (1928). Specific reading disability-Strephosynmbolia Journal Of American Medical Association.
- .Orton S.T. (1928).Specific reading disability-Strephosynmbolia Journal Of American Medical Association.
- Donald C,Orlichand. (1985)Teaching strategies a guidies to better instruction

❋❋❋❋❋❋❋