مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

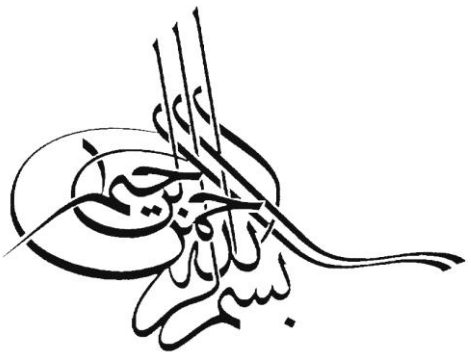
العدد التاسع والعشرون
ربيع الآخر ١٤٤٣هـ

الجزء الثاني

عمادة البحث العلمي
Deanship of Academic Research

www.imamu.edu.sa
e-mail: edu_journal@imamu. edu.sa

رقم الإيداع: ٤٠٠٥ / ١٤٣٦ بتاريخ ٢٧ / ٠٤ / ١٤٣٦هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد) ٧٠٣٠ . ١٦٥٨


بسم الله الرحمن الرحيم

المشرف العام
الأستاذ الدكتور / أحمد بن سالم العامري
معالي رئيس الجامعة

نائب المشرف العام
الأستاذ الدكتور / عبد الله بن عبد العزيز التميم
وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيس التحرير
الأستاذ الدكتور / عبد الله بن فالح السكران
الأستاذ في قسم أصول التربية – كلية التربية

مدير التحرير
الدكتور / سالم بن علي اليامي
عميد البحث العلمي

أعضاء هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور / أحمد بن عبد العزيز الرومي
الأستاذ في قسم أصول التربية - كلية التربية

الأستاذ الدكتور / أحمد بن محمد النشوان
الأستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

الأستاذ الدكتور / بدر بن عمر العمر
الأستاذ في قسم علم النفس التربوي – كلية التربية بجامعة الكويت

الأستاذة الدكتورة / سوسن بنت محمد زرعة
الأستاذ في قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

الأستاذ الدكتور / طارق بن صالح الريس
الأستاذة في قسم التربية الخاصة – كلية التربية بجامعة الملك سعود

الأستاذ الدكتور / عبد المحسن بن محمد السميح
الأستاذ في قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الأستاذ الدكتور / علي بن راشد النعيمي
دائرة التعليم والمعرفة – أبو ظبي

التعريف:

مجلة علمية فصلية محكمة متخصصة، تصدر عن جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتعنى بنشر الدراسات والبحوث الأصيلة التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكرة، وسلامة المنهجية، ودقة التوثيق، في مجالات أصول التربية، والإدارة التربوية، والمناهج وطرق التدريس، والتربية الخاصة، والتعلم الإلكتروني، وغيرها من التخصصات التربوية الأخرى، والمكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية.

الرؤية:

مجلة تربوية تتميز بإنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها.

الرسالة:

تسعى المجلة لتصبح مرجعاً علمياً للباحثين التربويين، عبر نشر البحوث التربوية المحكمة ذات الأصالة والتميز وفق معايير مهنية عالمية متميزة، وتحقيق التواصل العلمي لأعضاء هيئة التدريس والباحثين في العلوم التربوية.

الأهداف:

تتبنى مجلة العلوم التربوية هدفًا عامًا هو: نشر المعرفة التربوية وإثراؤها بما يسهم في تطوير العمل التربوي، وتحديدا فإن المجلة تهدف إلى تحقيق ما يلي:

١. المساهمة في تنمية العلوم التربوية وتطبيقاتها، وإثراء المكتبة التربوية العربية من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية في التخصصات والمجالات التربوية المختلفة.
٢. إتاحة الفرصة للمفكرين وللباحثين في العلوم التربوية لنشر نتاجهم العلمي والبحثي.
٣. المساهمة في تطوير التخصصات التربوية من خلال نشر الأبحاث ذات الجودة العالية التي تتسم بمعالجة الواقع التربوي والتعليمي المحلي والعربي.
٤. تعزيز الاتجاهات البحثية الجديدة في المجالات التربوية.
٥. تبادل الإنتاج العلمي والمعرفي على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي.

* * *

قواعد النشر

تنشر المجلة البحوث والدراسات العلمية في المجالات التربوية وفق قواعد النشر التالية:

أولاً: شروط قبول البحث.

١. أن يتسم بالأصالة والابتكار، والجدة العلمية والسلامة المنهجية.
٢. أن يلتزم بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المعتبرة في مجاله.
٣. أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق.
٤. أن يتسم بالسلامة اللغوية.
٥. ألا يكون قد سبق نشره أو مقدمًا للنشر في جهات أخرى.
٦. ألا يكون مستلاً من بحث أو رسالة أو كتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه، أم لغيره.

ثانيًا: تقديم البحث.

١. تُرسل نسختين من البحث إلكترونيًا على البريد الإلكتروني للمجلة edu_journal@imamu.edu.sa إحداهما بصيغة Word والأخرى بصيغة PDF.
٢. تقديم ملخص باللغتين العربية والإنجليزية لا تزيد كلماته عن عشرة أسطر، وتوضع الكلمات المفتاحية (Key Words) أسفل كل ملخص.
٣. ترتيب عناصر البحث كما يلي: المقدمة، المشكلة وأسئلتها، الأهداف، الأهمية، الحدود، المصطلحات، الإطار النظري والدراسات السابقة، المنهجية والإجراءات، النتائج ومناقشتها، الخاتمة والتوصيات، قائمة المراجع.
٤. تعبئة نموذج طلب النشر مشفوعاً بسيرة ذاتية مختصرة للباحث.
٥. عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم.
٦. لا يزيد البحث عن ٣٥ صفحة من نوع A٤، بما فيها الملاحق والجداول والمراجع.
٧. حجم المتن للغة العربية (١٦) Traditional Arabic، واللغة الإنجليزية (١٢) Times New Roman، وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد).

ثالثاً: التوثيق:

١. يتم توثيق المراجع والاقتباس وفقا لأسلوب جمعية علم النفس الأمريكية (APA).
٢. يشار إلى المراجع في المتن بذكر اسم المؤلف الأخير، ثم سنة النشر، ثم رقم الصفحة بين قوسين، وترتب المراجع في نهاية البحث ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ثم الاسم الأول للمؤلف، ثم سنة النشر، ثم العنوان، ثم مكان النشر، ثم دار النشر.

٣. عند ورود الأعلام الأجنبية في متن البحث أو الدراسة فإنها تكتب بحروف عربية وتوضع بين قوسين بحروف لاتينية، مع الاكتفاء بذكر الاسم كاملاً عند وروده لأول مرة.

رابعًا: تحكيم البحث.

١. تفحص هيئة التحرير البحث فحصًا أوليًا وتقرر أهليته للتحكيم أو رفضه.
٢. تُحكَّم البحوث من قبل اثنين على الأقل من المحكمين من ذوي الاختصاص في موضوع البحث.
٣. في حال اختلاف رأي المحكمين يُرسل البحث لمحكم مرجح.
٤. يُمنح الباحث خطاب إفادة بقبول البحث للنشر في حال قبول البحث.
٥. تحتفظ هيئة التحرير بأسباب الرفض في حال تم رفض البحث.

خامسًا: نشر البحث

١. البحوث المنشورة لا تمثل رأي الجامعة بل تمثل رأي الباحث ولا تتحمل الجامعة أي مسؤولية معنوية أو قانونية ترد في هذه البحوث.
٢. تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونيًا دون إذن كتابي من هيئة التحرير.
٣. تحدد هيئة التحرير أولويات نشر البحوث.
٤. يُعطى الباحث نسختين من المجلة، وتُنشر المستلات على موقع العمادة الشبكي.

التواصل مع المجلة

جميع المراسلات باسم

رئيس تحرير مجلة العلوم التربوية

عمادة البحث لعلمي

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الرياض ١١٤٣٢ ص ب ٥٧٠١

هاتف ٢٥٨٢٠٥١ / ٢٥٨٧٢٠٣ ناسوخ(فاكس) ٢٥٩٠٢٦١

http://imamudsr.com/

E.mail: edu _ journal@imamu.edu.sa

* * *

المحتويات

مدى تضمين تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأخلاقياته بمقررات الفيزياء للمرحلة الثانوية منال حسن محمد بن ابراهيم	١٥
درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تطوير المهارات البحثية لدى الطلاب من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس د. عبد الرحمن بن حمد الجابر	٦٩
تطوير دور القيادات الأكاديمية في تنمية المسؤولية الاجتماعية بالوظائف الجامعية (دراسة ميدانية بكلية التربية في جامعة الملك خالد) د. ندى مقبل الحربي	١٤٣
رؤية تطويرية للاختبار الشامل في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية في ضوء التجربة الأمريكية د. صالح بن عبدالعزيز بن عبدالله التويجري	١٧٧
معرفة وتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية أ. منيرة محمد الراجحي د. مريم حافظ تركستاني	٢٣٧
فعّالية برنامج إرشادي انتقائي في خفض قلق تعلم اللغة الثانية لدى طلاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية د علي بن عبدالله بن امبارك السويهري	٢٩١
درجة توافر معايير الجودة في الرسائل العلمية لطلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة جدة د. فهد بن عبدالرحمن المالكي	٣٤٧

مدى تضمين تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأخلاقياته بمقررات الفيزياء للمرحلة الثانوية

منال حسن محمد بن ابراهيم
قسم المناهج والتدريس – كلية التربية
جامعة جدة

مدى تضمين تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأخلاقياته بمقررات الفيزياء للمرحلة الثانوية

منال حسن محمد بن ابراهيم

قسم المناهج والتدريس – كلية التربية
جامعة جدة

تاريخ تقديم البحث: ٧/ ٧/ ١٤٤٢ هـ تاريخ قبول البحث: ٩/ ٨/ ١٤٤٢ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد مدى تضمين تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأخلاقياته في مقررات الفيزياء للمرحلة الثانوية، وتم اختيار كتب الفيزياء للمرحلة الثانوية كمجتمع للدراسة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، بحيث تم اعتماد الفقرة كوحدة للتحليل، وقد استخدمت الباحثة قائمتي تحليل المحتوى للوقوف على مدى تضمين مقررات الفيزياء لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، وأخلاقياته، والتأكد من ثباتهما وصدقهما وأشارت النتائج إلى ضعف وقصور مقررات الفيزياء في تضمين تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأخلاقياته وعلى ذلك أوصت الباحثة بضرورة تقديم تصور لتطبيقات الذكاء الاصطناعي وأخلاقياته بمقررات الفيزياء بالمرحلة الثانوية وتضمينها داخل المناهج الدراسية بشكل عام والفيزياء بشكل خاص.

الكلمات المفتاحية: تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ أخلاقيات الذكاء الاصطناعي؛ المرحلة الثانوية.

The Extent of the Applications of Artificial Intelligence and its Ethics in the high school physics courses

Manal Hassan Binibrahim
Department of Curriculum and Instruction - Education College
University of Jeddah

Abstract:

The present study aimed to identify the extent of AI applications and ethics in the high school physics courses, Physics textbooks for the secondary level were chosen as the study community. To achieve the aim of the study, the researcher used the descriptive and analytical approach based on the method of content analysis, The researcher used the two lists of content analysis to determine the extent to which physics courses include the applications of artificial intelligence and its ethics. The results indicated weaknesses in physics courses in including AI applications and ethics. The researcher recommended the necessity of presenting a vision for the applications of artificial intelligence and its ethics in the physics courses at the secondary school.

key words: AI applications; Artificial intelligence ethics; High school.

المقدمة:

يعد الذكاء الاصطناعي Artificial Intelligence (AI) من أبرز التطبيقات الحديثة لأنظمة المعلومات كمجال من مجالات المعرفة الحديثة التي تهتم بدراسة وفهم طبيعة الذكاء البشري ومحاكاته لخلق جيل جديد من أجهزة الكمبيوتر الذكية التي يمكن برمجتها لإنجاز العديد من المهام التي تحتاج إلى قدرة عالية على الاستدلال والاستنباط والإدراك وهي صفات يتمتع بها الانسان وهي مدرجة في قائمة السلوكيات الذكية، ولذلك يعرف الذكاء الاصطناعي على أنه قدرة وحدة تقنية على أداء مهام ووظائف ترتبط عادةً بقدرات الذكاء البشري، مثل الربط بين المعطيات والتعلم وتطوير الذات. (Aldosari, ٢٠٢٠)

وتعود بداية ظهور الذكاء الاصطناعي إلى الخمسينيات من القرن الماضي عندما نظم جون مكارثي ورشة عمل لمدة شهرين في كلية دارتموث بالولايات المتحدة الأمريكية. في اقتراح ورشة العمل، استخدم مكارثي مصطلح الذكاء الاصطناعي لأول مرة في عام ١٩٥٦، وتهدف دراسةالذكاء الاصطناعي إلى المضي قدمًا على أساس التخمين بأن كل جانب من جوانب التعلم أو أي سمة من سمات الذكاء الانساني يمكن وصفها بدقة بحيث يمكن صنع آلة لمحاكاتها.(Russel & Norvig, ٢٠١٠)

وعرفه سباع، ويوسفي، مالكي (٢٠١٨: ٣٣) أنه محاكاة لذكاء الانسان وفهم طبيعته عن طريق عمل برامج للحاسب الآلي قادرة على محاكاة ذكاء الانسان.

ويمثل الذكاء الاصطناعي تقنية ناشئة من شأنها أن تحدث ثورة في الطرق التي يعيش بها البشر. يتم إدخال هذه التكنولوجيا بالفعل في مجال التعليم، على الرغم من أن العديد من المعلمين لا يدركون نطاقها، وقبل كل شيء، ما تتكون منه. لذلك، كان الغرض من هذه الورقة هو تحليل الإنتاج العلمي حول الذكاء الاصطناعي في التعليم المفهرس في قواعد بيانات Web of Science وScopus خلال الفترة ٢٠٠٧-٢٠١٧. تم استخدام منهجية مخصصة للدراسات الببليومترية في قواعد البيانات الأكثر صلة في العلوم الاجتماعية. تكونت العينة من ١٣٢ ورقة في المجموع. من النتائج التي تم الحصول عليها، لوحظ أن هناك اهتمامًا عالميًا بالموضوع وأن الأدبيات حول هذا الموضوع لا تزال في مرحلة أولية. نستنتج أنه على الرغم من أن الذكاء الاصطناعي حقيقة، لم يتم توحيد الإنتاج العلمي حول تطبيقه في التعليم (Francisco et al., ٢٠١٩).

كما عرفه (Zawacki, Marín, , Bond & Gouverneur, ٢٠١٩) بأنه مصطلح شامل لوصف مجموعة من التقنيات والأساليب، مثل التعلم الآلي أو معالجة اللغة الطبيعية أو استخراج البيانات أو الشبكات العصبية أو الخوارزمية.

كما أكد كل من (Harkut, Kasat & Harkut ,٢٠١٩). أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي هو محاكاة عمليات الذكاء البشري بواسطة الآلات، وخاصة أنظمة الكمبيوتر وبالتالي فهو عبارة عن مجموعة من التقنيات الحسابية المستوحاة من طريقة استخدام البشر لنظامهم العصبي وأجسادهم

للشعور والتعلم والتصرف. فالذكاء الاصطناعي (AI) هو أي مهمة يؤديها برنامج أو آلة، والتي يحتاج الإنسان بخلاف ذلك لتطبيق الذكاء لإنجازها. إن علم وهندسة الآلات هو إظهار الذكاء وخاصة الإدراك البصري والتعرف على الكلام واتخاذ القرار والترجمة بين لغات مثل البشر.

ويعد الذكاء الاصطناعي هو جزء من علوم الكمبيوتر الذي يتعامل مع تصميم الأنظمة الذكية، أي الأنظمة التي تظهر الخصائص التي تحاكي الذكاء في السلوك البشري(Ocaña-Fernandez et al., ٢٠١٩, ٥٥٧)

ولقد حظيت تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم Artificial Intelligence in Education (AIED) باهتمام كبير وأصبحت ضرورة ملحة في ظل متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)، فالنمو المتسارع للمعرفة والتغير في مظاهر الحياة جعل من استشراف المستقبل مجالاً خصباً للبحث واستثمار واقتصاد المعرفة.

وقد أكد (Zawacki et al,٢٠١٩) أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم (AIEd) تعد من المجالات الناشئة حاليًا في تكنولوجيا التعليم. على الرغم من وجودها منذ حوالي ٣٠ عامًا، إلا أنه لا يزال من غير الواضح للمعلمين كيفية الاستفادة منها على نطاق أوسع، وكيف يمكن أن تؤثر فعليًا على التدريس والتعلم في التعليم.

وتعد إحدى المشكلات الرئيسة المرتبطة بالفصول المدرسية هي شرح المناهج الدراسية في شكل وقالب واحد للطلبة جميعهم دون استثناء، أو مراعاة الاختلاف بين مهارات الطلبة المعرفية والدراسية، لذا؛ تعمل العديد

من الشركات الرائدة في مجال الذكاء الاصطناعي على حل هذه المشكلة بتوفير نظام تعليمي يعمل على تخصيص عملية التعلم وفقا لأداء ومهارات الطلبة، وبناء على أداء كل طالب، ونقاط القوة ونقاط الضعف لديه؛ يتم تحديد الدروس المناسبة له؛ بهدف تعزيز نقاط قوته، والقضاء على نقاط الضعف، فيما يخص المنهج الدراسي.

كما يستطيع الذكاء الاصطناعي تحديد الفجوات في المناهج التعليمية والتدريبية؛ وذلك استنادا على أداء الطلاب في الاختبارات والتدريب؛ مما يساعد المعلمين في شرح أجزاء محددة من المنهج، والتدريب عليها بشكل أفضل.

إن الثنائية – الذكاء الاصطناعي والتعليم – قد وجدت لتكمل بعضها البعض، إذ يستخدم التعليم كوسيلة لتطوير العقول القادرة على التوسع والاستفادة من المعرفة، في حين يوفر الذكاء الاصطناعي أدوات عن كيفية عمل العقل البشري لتطوير صورة أكثر دقة وتفصيلا، كما توفر الطبيعة فرص الرقمية والديناميكية للذكاء الاصطناعي أيضا مشاركة للطلاب التي لا يمكن العثور عليها في الكتب المدرسية القديمة، أو في بيئة الفصول الدراسية ذات الأربعة جدران. بمعنى أو بآخر، تجعل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم كلا يدفع الآخر نحو الأمام وتسرّع من اكتشاف حدود تعلم جديدة وإنشاء تقنيات مبتكرة (سعد الله وشتوح، ٢٠١٩).

وتدعو العديد من الجهات الفاعلة مثل الشركات ومراكز البحوث وأكاديميات العلوم والدول الأعضاء في الأمم المتحدة والمنظمات الدولية

وجمعيات المجتمع المدني إلى إطار أخلاقي لتطوير تطبيقات الذكاء الاصطناعي. بينما يتزايد الفهم للقضايا الأخلاقية، وهذه المشكلة عالمية، ويجب أن يتم التفكير فيها على المستوى العالمي لتجنب اتباع نهج "الانتقاء والاختيار" في الأخلاقيات. علاوة على ذلك، يلزم اتباع نهج شامل وعالمي، بمشاركة صناديق الأمم المتحدة ووكالاتها وبرامجها، إذا أردنا إيجاد طرق لتسخير الذكاء الاصطناعي من أجل التنمية المستدامة. (اوزلاي، ٢٠١٩)

المشكلة وأسئلتها:

ينظر بعض الباحثين إلى تطبيقات الذكاء الاصطناعي على أنها نعمة كبيرة للشركات والمؤسسات، في حين أنها بالنسبة للبعض الآخر فهي تقنية تهدد وجود الجنس البشري ذاته لأنها قد تكون قادرة على التحكم في الإنسان والسيطرة عليه، ولكن في الواقع أثر الذكاء الاصطناعي على نمط حياتنا إما بشكل مباشر أو بشكل غير مباشر وتشكيل مستقبل الغد.

مما دفع هذا بعض الباحثين إلى طرح العديد من الأسئلة منها: إلى أي مدى يمكن للتكنولوجيا أن تحدث ثورة في عالم التعليم ؟ وما مستقبل التعليم في حال الاعتماد على الذكاء الاصطناعي ومدى استعداد المدارس والجامعات لاعتماد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في أنظمتها التعليمية، وما هو الوضع الأخير للتعليم الأكاديمي في التعليم في ضوء تحولات الذكاء الاصطناعي؟

وفي هذا الصدد أكدت منظمة اليونيسكو (UNESCO-UNEVOC, ٢٠١٩)أنه على الرغم من أن قطاع التعليم والتدريب التقني والمهني (TVET)

يُظهر اهتمامًا بالذكاء الاصطناعي، إلا أن هذا لم يترجم بعد إلى ممارسات مؤسسية على نطاق واسع، بينما يدرك مجتمع التعليم والتدريب التقني والمهني الدولي أنواع التأثير المحتمل للذكاء الاصطناعي على كل من سوق العمل وقطاع التعليم والتدريب، وهناك نقص في فهم كيفية تأثير هذه التغييرات المنهجية على ممارسات المؤسسات التعليمية.

ويجب مراعاة احتياجات أصحاب المصلحة المتعددين من أجل بناء فرص تعلم مستجيبة حقًا لهذه الاحتياجات. وهذه الاحتياجات تتمثل في الذكاء الاصطناعي والرقمنة والابتكار والانتقال إلى الاقتصادات الخضراء. والتغييرات في الممارسة مطلوبة لإعداد الطلاب ليس فقط لأسواق العمل الحالية، ولكن أيضًا من أجل الاضطرابات المستقبلية وتشمل هذه التغييرات إنشاء ودمج ونشر وصيانة الذكاء الاصطناعي والتقنيات ذات الصلة، وزيادة التركيز على المهارات لبناء أساس يمكن للطلاب من خلاله بشكل رسمي أو غير رسمي مواصلة تعليمهم، كما تواجه البلدان النامية تحديات إضافية على المستوى الكلي في تبني الذكاء الاصطناعي، مثل الافتقار إلى القوة والفقر وانعدام الأمن الغذائي وارتفاع معدل البطالة بين الشباب وهذا يعني أن الموارد في بعض الأحيان غير متاحة لدعم دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم والتدريب.

وباستقصاء واقع كل من البحث في تدريس العلوم، ونتائج الدراسات التربوية المتعلقة بتحليل وتقييم وتطوير محتوى كتب العلوم ومُعوقات تدريسها، يُلاحظ أن عددا كبيراً من الطلبة يتلقون دروساً خصوصية في الفيزياء،

لأسباب عدة منها: صعوبة محتوى الكتاب المدرسي، وعدم قدرتهم على استيعابه عندما يدرسون بمفردهم. كما المقررات لم يتم تحديثها واضافة المستحدثات العلمية الجديدة التي تواكب التغيرات العلمية المتلاحقة. (القادري، ٢٠٠٤)

وقد ذكر الحجيلي والفراني (٢٠٢٠، ٧٢) إن تطبيقات الذكاء الاصطناعي حظيت باهتمام واسع وانتشار كبير، فمع النمو المتسارع في تقنيات الذكاء الاصطناعي أصبح استثمارها والافادة منها في العملية التعليمية مصاحباً لاستشراف آفاق المستقبل، والتحضر له أمراً حيوياً وضرورة ملحة خاصةً في ظل متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.

وفي ذات السياق قال بوستروم إن محاولات جعل روبوتات الذكاء الاصطناعي فائقة الذكاء تجري على قدم وساق؛ إذ تشير البحوث التقنية أنه في غضون هذا القرن يمكن أن تكون روبوتات الذكاء الاصطناعي في مستوى ذكاء البشر، وربما تتجاوزه وتتفوق عليه. ويضيف بوستروم أن الذكاء الآلي ربما يكون آخر الاختراعات التي تحتاجها البشرية، «لذا ربما علينا التمهل والتفكير في عالم الذكاء الفائق الذي نبنيه الآن». وأبدى بوستروم مخاوفه من احتمالية انقلاب «آلاتنا الذكية على قيمنا الإنسانية» وأن تكون لتلك الآلات قيمها الخاصة بها. (دنيا، ٢٠١٨، ٤٣) وعلى ذلك فيجب الاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس والتعليم مع الوعي بترسيخ القيم والمبادئ الاسلامية وبتوظيفها بما يفيد الطلاب ويواكب التغير التقني السريع.

ويرى (الصبحي، الفراني، ٢٠٢٠، ١٠٣) ان نظام التعليم في المملكة العربية السعودية يمر بتحديات كثيرة فهو منظومة ضخمة تضم عدة جوانب، لابد من معرفة واقعها والنظر إلى ما يجب أن نصل إليه في المستقبل . من أهم هذه التحديات تطوير المناهج لجعلها تواكب عصر التكنولوجيا الحديثة، وتمكن الطلاب من التعامل معها بإتقان وفائدة، والحصول على المهارات الكافية التي تجعله يستعمل التقنية لتنمية التعلم التعاوني أو الفردي واستقلاليته وتحمل مسئولية تعلم الذاتي.

كما كشفت العديد من الدراسات عن ضرورة الاهتمام بتضمين تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مناهجنا الدراسية والممارسات التعليمية لما لها من فائدة كبيرة في سد الثغرات وأوجه القصور التي تعاني منها العملية التعليمية وفي ذات الوقت لاستشراف المستقبل ومسايرة التقدم التكنولوجي الهائل والتغيرات العلمية المتلاحقة ولاستثمار الوقت والجهد وتقديم خدمات تعليمية عالية الجودة ومثل هذه الدراسات دراسة كلاً من : آل سعود (٢٠١٧)، الكحلوت والمقيد (٢٠١٧)، حمدي (٢٠١٨)، الياجزي (٢٠١٩)، سعد الله وشتوح (٢٠١٩)، محمود (٢٠٢٠)، وزروقي، فالتة(٢٠٢٠)، (Aldosari, ٢٠٢٠)، (Chiu & Chai, ٢٠٢٠)، الحجيلي والفراني (٢٠٢٠)، .

تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

ما مدى تضمين تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأخلاقياته بمقررات الفيزياء للمرحلة الثانوية؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي ينبغي تضمينها في كتب الفيزياء للمرحلة الثانوية؟
- ما أخلاقيات الذكاء الاصطناعي التي ينبغي تضمينها في كتب الفيزياء للمرحلة الثانوية؟
- ما مدى تضمين تطبيقات الذكاء الاصطناعي فى محتوى مقررات الفيزياء للمرحلة الثانوية؟
- ما مدى تضمين أخلاقيات الذكاء الاصطناعي فى محتوى مقررات الفيزياء للمرحلة الثانوية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١) تحديد تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي ينبغي تضمينها في كتب الفيزياء للمرحلة الثانوية.

٢) تحديد أخلاقيات الذكاء الاصطناعي التي ينبغي تضمينها في كتب الفيزياء للمرحلة الثانوية.

٣) تحديد مدى تضمين تطبيقات الذكاء الاصطناعي فى محتوى مقررات الفيزياء للمرحلة الثانوية.

٤) تحديد مدى تضمين أخلاقيات الذكاء الاصطناعي فى محتوى مقررات الفيزياء للمرحلة الثانوية.

أهمية الدراسة:

تساير هذه الدراسة التوجهات العالمية المعاصرة في التربية العلمية المتمثلة في السعي لتطوير مقررات الفيزياء بغرض تنمية تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأخلاقياته لدى الطلبة كهدف رئيس لدراسة الفيزياء، وتقدم اطاراً مطورا شاملاً لجميع عناصر تنظيم المحتوى في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وأنموذجاً لتقنيّة تحليل محتوى الكتاب المدرسي.

ويمكن أن تستفيد إدارة المناهج والكتب المدرسية في المملكة العربية السعودية من هذه الدراسة عند تطوير كتب الفيزياء، والمباحث العلمية، ودليل كتاب الطالب في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأخلاقياته، وقد تسهم نتائج هذه الدراسة في فهم متعمق لما يقترحه التربويون العلميون لمكونات كتب الفيزياء للمرحلة الثانوية، ويستفيد منها معلمو الفيزياء لفهم المكونات المتكاملة لمحتوى مقررات الفيزياء المدرسية وضرورة تقديمها للطلاب أثناء التدريس.

حدود الدراسة:

طبقت الدراسة الحالية على كتب مقررات الفيزياء بالمرحلة الثانوية بمدارس المملكة العربية السعودية للعام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١

مصطلحات الدراسة:

الذكاء الاصطناعي: Artificial Intelligence

الذكاء الاصطناعي هو المضي قدمًا على أساس التخمين بأن كل جانب من جوانب التعلم أو أي سمة أخرى من سمات الذكاء يمكن من حيث المبدأ وصفها بدقة بحيث يمكن صنع آلة لمحاكاتها".(Popenici & Kerr.,٢٠١٧)

تطبيقات الذكاء الاصطناعي: Artificial Intelligence Applications

عرف (Luckin et al., ٢٠١٦) تطبيقات الذكاء الاصطناعي على أنها أنظمة حوسبة قادرة على الانخراط في عمليات العقل البشري مثل التعلم والتكيف والتوليف والتصحيح الذاتي واستخدام البيانات لمهام المعالجة المعقدة.

أما (Aldosari, ٢٠٢٠, ١٤٥) فذكر أنها مجموعة متنوعة من الأساليب والتقنيات والأدوات لإنشاء النماذج وحل المشكلات من خلال محاكاة سلوك الأشخاص الطبيعيين

وتعرف تطبيقات الذكاء الاصطناعي اجرائيا بأنها: مجموعة متنوعة من التقنيات والأنظمة الحاسوبية والتطبيقات الألكترونية الذكية التي تتميز بأنها قادرة على الانخراط في عمليات العقل البشري ولها القدرة على حل المشكلات، والتي يجب تضمينها في مقررات الفيزياء للمرحلة الثانوية والتي تساعدهم على التعلم بكفاءة.

الأخلاق Ethics:

يعرف علم الأخلاق Ethics بأنه " العلم الذي يتعلق بمعايير السلوك التي يتحدد بموجبها الاعجاب بموقف معين أو رفضه، احترامه أو ادانته، وربما تسري هذه المعايير على المجتمع بأسره لتشكل ميثاقا شرفيا، أو ربما تنطبق فقط على بعض الممارسات المهنية لمجموعة بعينها من هذا المجتمع.

أخلاقيات الذكاء الاصطناعي Artificial intelligence Ethics:

أخلاقيات الذكاء الاصطناعي هي " أخلاقيات تهتم بإعطاء الآلات المبادئ الأخلاقية والإجراءات اللازمة الاكتشاف أساليب لحل المعضلات الأخلاقية التي قد تواجهها وتمكينها من العمل بطريقة مسؤولة أخلاقياً، من خلال صنع قراراتها الأخلاقية بنفسها. ويمكن تعريفها بأنها المبادئ والقيم التي تشكل سلوك الروبوت وتسيطر على أداء النظام الذكي بما يساعدها على التمييز بين الصواب والخطأ. وتعرف اجرائيا في هذه الدراسة بأنها مجموعة الأخلاقيات والمبادي التي يجب أن تتوافر في تطبيقات الذكاء الاصطناعي بكتب الفيزياء للمرحلة الثانوية.

الاطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم الذكاء الاصطناعي: " Artificial Intelligence "

عند تتبع أدبيات الموضوع اتضح انه يزخر بالعديد من التعريفات لمفهوم الذكاء الاصطناعي وفيما يلي عرض لبعض تلك التعريفات الواردة:

الذكاء الاصطناعي هو أحد فروع علم الحاسوب، وإحدى الركائز الأساسية التي تقوم عليها صناعة التكنولوجيا في العصر الحالي، تأسس على افتراض أن ملكة الذكاء يمكن وصفها بدقة بدرجة تمكن الآلة من محاكاتها، وهو مصطلح يتكون من كلمتين، هما : الذكاء، والاصطناعي، ويقصد بالذكاء القدرة على فهم الظروف أو الحالات الجديدة والمتغيرة ؛ أي القدرة على إدراك وفهم وتعلم الحالات أو الظروف الجديدة، فمفاتيح الذكاء هي الإدراك، الفهم والتعلم، أما كلمة الاصطناعي فترتبط بالفعل " يصنع " أو " يصطنع "، وتطلق الكلمة عن كل الأشياء التي تنشأ نتيجة النشاط او الفعل الذي يتم من خلال اصطناع وتشكيل الأشياء تمييزا عن الأشياء الموجودة بالفعل والولادة بصورة طبيعية من دون تدخل الإنسان، وعلى هذا الأساس يعني الذكاء الاصطناعي بصفة عامة الذكاء الذي يصنعه أو يصطنعه الإنسان في الالة أو الحاسوب، وبالتالي فإن الذكاء الاصطناعي هو علم الآلات الحديثة (سعده ٢٠١٢ : ١١٤).

كما يعرف الذكاء الاصطناعي بأنه المجال الذي يسعى إلى فهم طبيعة الذكاء البشري عن طريق تكوين برامج على الحواسيب التي تقلد الأفعال أو الإعمال أو التصرفات الذكية (العبيدي، ٢٠١٥: ٤٤).

ويعرفه (صالح، ٢٠٠٩: ٣٣) بأنه: جزء من علم الحاسبات الذي يهتم بأنظمة الحاسوب الذكية، تلك الأنظمة التي تمتلك الخصائص المرتبطة بالذكاء واتخاذ القرار والمشابهة لدرجة ما للسلوك البشري في هذا المجال فيما يخص اللغات، التعلم والتفكير.

ويعرفه الياجزي (٢٠١٩: ٢٦٦) بأنه: برامج تقدم للمتعلم إرشادات ومساعدات أثناء التعلم إلى أن يصل إلى حد التمكن، وتتميز بقدرتها على توليد التدريبات والكشف عن قدرات وإمكانيات المتعلم وتكشف أيضا مواطن الضعف لديه وتقوم بعلاجها مما يؤدي إلى دعم وتطوير التعليم.

ويرى قطامي (٢٠١٨: ١٤) أن الذكاء الاصطناعي هو العلم الذي يسعى إلى تطوير نظم حاسوبية تعمل بكفاءة عالية تشبه كفاءة الإنسان الخبير، أي أنه قدرة الآلة على تقليد ومحاكاة العمليات الحركية والذهنية للإنسان، وطريقة عمل عقله في التفكير والاستنتاج والرد، والاستفادة من التجارب السابقة وردود الفعل الذكية ؛ فهو مضاهاة عقل الإنسان والقيام بدوره.

ويعرفة كل من (خوالد وثلايجية، ٢٠١٢، ١٣) بأنه: "مجموعة الجهود المبذولة لتطوير نظم المعلومات المحوسبة بطريقة تستطيع أن تتصرف فيها وتفكر بأسلوب مماثل للبشر، هذه النظم تستطيع أن تتعلم اللغات الطبيعية، وانجاز مهام فعلية بتنسيق متكامل، أو استخدام صور وأشكال إدراكية لترشيد السلوك المادي، كما تستطيع في نفس الوقت خزن الخبرات والمعارف الانسانية المتراكمة واستخدامها في عملية اتخاذ القرارات.

ويطلق الذكاء الاصطناعي على مجموعة من الأساليب والطرق الجديدة في برمجية الأنظمة الحاسوبية، والتي يمكن أن تستخدم لتطوير أنظمة تحاكي بعض عناصر ذكاء الإنسان، وتسمح له بالقيام بعمليات استنتاج عن حقائق وقوانين يتم تمثيلها في ذاكرة الخامس، والمفهوم الحديث للذكاء الاصطناعي يعني بناء آلات تودي مهما تطلب قدرا من الذكاء البشري عندما يقوم بها الإنسان، كما انها برامج تتيح للحاسب محاكاة بعض الوظائف والقدرات العقلية بطريقة محددة (الياجزى، ٢٠١٩، ١٧٤).

ويضم الذكاء الاصطناعي كل الخوارزميات والطرق النظرية منها والتطبيقية، والتي تعني بإتمام عملية اتخذ القرارات مكان الإنسان، سواء كان ذلك بطريقة كلية أو جزئية بمعية الإنسان، مع القدرة على التأقلم أو التنبؤ أو الاقتباس (حسن، ٢٠١٩).

مما سبق يتضح أن الذكاء الاصطناعي هو اسم أطلق على مجموعة من الأساليب والطرق الجديدة في برمجة الأنظمة المحاسبية، يهدف إلى ابتكار وتصميم انظمة الحاسبات الذكية، التي تحاكي أسلوب الذكاء البشري نفسها، لتمكن تلك الأنظمة من أداء المهام بدلا من الإنسان، ومحاكاة وظائفه وقدراته باستخدام خواصها الكيفية وعلاقتها المنطقية والحسابية.

أهمية الذكاء الاصطناعي في تطوير العملية التعليمية:

تواجه النظم المدرسية عددًا من التحديات، على سبيل المثال لا الحصر نقص المعلمين، والافتقار إلى طرق واضحة لتطوير معلمين ذوي الجودة العالية. وحتى أفضل المعلمين يكافحون من أجل تلبية الاحتياجات التعليمية المتنوعة لطلابهم أو إيجاد وقت للتركيز على تطوير مهارات تعلم أعمق لدى الطلاب ومهاراتهم غير المعرفية وسط ضغوط لتغطية التعليم الأساسي وعلى حد قول مكاوي (٢٠١٨، ٢٣-٢٤) أن الذكاء الاصطناعي يوفر خيارات جديدة لمعالجة العديد من الظروف الصعبة من خلال تبسيط وأتمتة مهام التدريس الأساسية وذلك كالتالي:

١) عند افتقار المدارس إلى المعلمين الخبراء، يمكن للذكاء الصناعي المجسد لخبرة المعلمين أن يقطع شوطاً طويلاً نحو زيادة فعالية المعلمين الحاليين.

٢) يمكن للذكاء الاصطناعي توفير العديد من جوانب المحتوى الأساسي ومهارات التدريس، وإعطاء المعلمين بيانات تقييم أفضل، وتقديم توصيات حول مصادر التعلم، ومنح المعلمين مزيدًا من الوقت والطاقة للعمل بشكل فردي وفي مجموعات صغيرة مع الطلاب.

٣) أظهرت مجموعة متزايدة من الأبحاث أن المعلمين الخبراء يحتاجون إلى مهارات التدريس أكثر من المحتوى الأكاديمي، والمهارات الحياتية تلعب دورًا مهمًا إلى جانب إتقان المحتوى في تحديد النتائج الاكاديمية وحياة الطلاب. ويمنح الذكاء الاصطناعي المجسد لخبرة المعلمين قدرة أكبر للمعلمين على مساعدة الطلاب على تطوير هذه المهارات الهامة.

٤) يعتبر المعلمون الخبراء المورد الأكثر قيمة في النظام التعليمي. ومن غير المعقول اختزال عمل المعلمين الخبراء إلى إجراءات موحدة أو مهام تلقائية بسيطة، مع تبسيط الابتكارات وأتمتة جوانب مميزة من التدريس عن طريق الذكاء الاصطناعي.

٥) من المتوقع أن تنتقل الفصول الدراسية قريبا من الإطار التقليدي للتعلم إلى استخدام مزيج من الروبوتات والذكاء الاصطناعي المصمم حسب الحاجة. وستستفيد نسبة كبيرة ومتزايدة من الطلبة من الروبوتات التي تتسم بالاستمرارية والمرونة، كما سيتحرَّر معلمو الصفوف من الأمور الإدارية وسيتفرغون للتركيز على الطلاب. كما يهدف AIED إلى تطوير بيئات تعليمية تكاملية وقابلة للتكيف وشخصية ومرنة وفعالة تكمل وتحسن التعليم والتدريب التقليديين(Popenici., & Kerr., ٢٠١٧)

تطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في العملية التعليمية وتدريس الفيزياء:

توفر الطبيعة الرقمية والديناميكية للذكاء الاصطناعي مجالا مختلفا لا يمكن العثور عليه في البيئة التقليدية النمطية للمدرسة في وقتنا الحالي، وستمكن تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من اكتشاف حدود جديدة للتعلم وتسرّع في إنشاء تقنيات مبتكرة. ومن بين تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم كما ذكرها كلاً من: (اللوزي، ٢٠١٢، ٢٣) طه (٢٠١٢)، (عثمان، ٢٠١٢)، (Zawacki et al., ٢٠١٩)، الحجيلي والفراني (٢٠٢٠، ٧٤)، الخبيري (٢٠٢٠: ١٣٦) والتي يمكن أن تستخدم في تدريس الفيزياء ما يلي:

١) المحتوى الذكي: تهتم مجموعة من الشركات والمنصات الرقمية حاليا بإنشاء محتوى ذكي وذلك من خلال تحويل الكتب التعليمية التقليدية إلى كتب ذكية وثيقة الصلة بالغاية التعليمية وتهتم مجموعة من الشركات والمنصات الرقمية حاليًا بإنشاء "محتوى ذكي" عن طريق تحويل الكتب التعليمية التقليدية إلى كتب ذكية وثيقة الصلة بالغرض التعليمي. في هذا السياق، شركة Content Technologies Inc. هي شركة تطوير ذكاء اصطناعي متخصصة في أتمتة العمليات التجارية وتصميم التعليم الذكي، وهي مجموعة من خدمات المحتوى الذكي للتعليم. فعلى سبيل المثال، يستخدم Cram١٠١ تقنيات الذكاء الاصطناعي للمساعدة في نشر محتوى الكتاب المدرسي عبر دليل دراسة ذكي يتضمن ملخصات الفصول واختبارات

الممارسة الصحيحة والاختيارات المتعددة. يتيح JustTheFacts١٠١ أيضًا إبراز ملخصات نصية محددة لكل فصل، والتي يتم أرشفتها بعد ذلك في مجموعة رقمية وإتاحتها على Amazon وتقوم شركات أخرى أيضًا بإنشاء منصات محتوى ذكية متكاملة مع دمج المحتوى مع تمارين الممارسة والتقييم، مثل برنامج Netex Learning، الذي يسمح للمدرسين بتصميم المناهج الرقمية ودمجها مع الوسائط الصوتية والمرئية، بالإضافة إلى القدرة على التقييم الذاتي.

٢) تطبيقات العلوم الذهنية: تعتمد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في هذا الجانب على بحوث علوم الحياة والعلوم العصبية وعلم النفس والرياضيات والعلوم والعديد من العلوم الأخرى وتتركز على كيفية عمل الدماغ وكيف يفكر الإنسان ويتعلم. وتشمل التطبيقات في العلوم الذهنية للذكاء الاصطناعي تطوير النظم الخبيرة وغيرها من النظم التي تعتمد قواعد المعرفة والتي تضيف قاعدة معرفة وبعض القدرات السببية إلى نظم المعلومات. كذلك تشمل نظم التعلم المكيفة التي تستطيع تعديل سلوكياتها بالاستناد إلى المعلومات التي تحصلها أثناء عملها.

٣) علوم الحاسوب: تتركز تطبيقات الذكاء الاصطناعي في هذا الجانب على المكونات المادية للحاسوب وبرمجيات المنظومة المطلوبة. لإنتاج الحاسبات الهائلة (Super Computer) الضرورية للعديد من تطبيقات الذكاء الاصطناعي. ومثل هذه الحاسوبات سيتم تطويرها من أجل معالجة

الاستدلال المنطقي الأمثل الذي يعتمد على المعالجة الرمزية بدلاً عن المعالجة الرقمية المستخدمة في الحاسبات التقليدية.

٤) الواقع الافتراضي والواقع المعزز: للواقع الافتراضي فوائد كثيرة للمتعلم حيث تمكن هذه التكنولوجيا من القيام بجولة افتراضية من مكان لآخر، والقوة الرئيسية لهذا الأسلوب هو أنه يسمح للمستخدمين برؤية هذا المكان عبر ٣٦٠ درجة واستكشاف عناصره بأبعادها الثلاثية بشكل يسمح بالتفاعل مع المشهد من خلال النقاط الساخنة وهذا يختلف عن مجرد المشاركة في عرض المعلومات على شاشة الحاسوب.ويتمثل الواقع الافتراضي في: أنظمة إدارة المحتوى، CMS أنظمة إدارة التعلم LMS، نظام جسور JUSUR، نظام تدارس Tadarus، أنظمة إدارة المحتوى التعليمي LCMS وتقنية الواقع الافتراضي هي محاكاة تفاعلية تمنح المستخدم الفرصة لخوض تجارب مختلفة مثل المشاركة في مباراة كرة قدم أو زيارة أماكن معينة أثناء جلوسه في منزله. يمكن للمستخدم بعد ذلك أن يكون جزءًا من هذه التجربة، ويمكنه التنقل داخلها، وأيضًا التفاعل من خلال أجهزة خاصة تساعده على الاندماج بشكل كامل، وهي في الغالب نظارات واقع افتراضي أو وحدات تحكم مزودة بأجهزة استشعار الحركة وتساعد هذه التقنية المتعلم على تطوير قدراته من خلال القيام بجولات افتراضية في الأماكن التاريخية من الانشقاقات الكبرى في الصين، أو من خلال تصور وفهم بعض البيانات العلمية المعقدة، والتي لا تسمح بدراسة الفهم المطلوب في بعدين .والواقع المعزز هو نوع من الواقع

الافتراض ي الذي يهدف إلى تكرار البيئة الحقيقية في الحاسوب و تعزيزها بمعطيات افتراضية لم تكن جزءا منها. وبعبارة أخرى، فنظام الواقع المعزز يولد عرضا مركبا للمستخدم يمزج بين المشهد الحقيقي الذي ينظر إليه المستخدم والمشهد الظاهري التي تم إنشاؤه بواسطة الحاسوب والذي يعزز المشهد الحقيقي بمعلومات تطبيقات الفصول الدراسية. ومثل هذه التطبيقات: الواجبات المنزلية المدعمة بالشرح، معرض الصور الحية، ألبوم الصور الحية، الالعاب التعليمية الالكترونية.

٥) الروبوتات: الذكاء الاصطناعي وعلم النفس هي الفروع العلمية الأساسية للروبوتات وهذه التكنولوجيا تنتج روبوت (إنسان آلي) – ماكينة بذكاء حاسوب وتدار بالحاسوب– وبقدرات فيزيائية مشابهة للإنسان. لذلك تشتمل هذه الأرضية العلمية على تصميم تطبيقات لإعطاء الروبوت القوة للرؤية أو ما يسمى التوقع البصري وقدرات اللمس ومهارات التعامل والمعالجة والقدرة المادية للتحرك والذكاء اللازم لإيجاد الطريق على غاية معينة، وهي قادرة على توظيف ودمج المعرفة الانسانية في شتى مجالات الحياة، ومن شأن امكانية التدريس المستقل والتدريس المساعد وادارة التدريس المتاحة في الذكاء الاصطناعي عبر الربوتات التعليمية أن تضيف الذكاء والاهتمام لانشطة تعلم المتعلمين وتوفير منصة للتفاعل مع المتعلمين ومن المتوقع أن تنتقل الفصول الدراسية قريبًا من إطار العمل التقليدي للتعلم إلى استخدام مزيج من الروبوتات المصممة خصيصًا والذكاء الاصطناعي. وغالبًا ما يعاني المعلمون من الكثير من الأعمال

المكتبية، مثل تصحيح الاختبارات وتقييم المهام. لكن يمكن للذكاء الاصطناعي القيام بالعديد من هذه المهام، وتقليل الوقت اللازم للتصحيح والعمل الإداري من أجل تكريس المزيد من الوقت للطلاب. وبالنسبة للفصل الدراسي نفسه، فإن خيارات "الخدمات المتخصصة وفقًا للاحتياجات" التي توفرها تقنيات الذكاء الاصطناعي ستساعد في تحسين استمتاع الطلاب أثناء الفصول الدراسية وتحسين درجاتهم في نفس الوقت. ويمكن للروبوتات المدربة جيدًا أن تكمل دور المعلمين ذوي الخبرة في تقديم دروس خصوصية ودروس إضافية لتقوية مهارات الطلاب وتطويرها.

٦) اللغات الطبيعية: يعتبر تطوير اللغات الطبيعية أهم جوانب الذكاء الاصطناعي وبغاية الأهمية للعلوم الذهنية والروبوتات. وهدف هذا الجانب من جوانب الذكاء الاصطناعي هو تحقيق إمكانية التحدث إلى الحاسوب والروبوت بحديث اللغات البشرية وجعل الحاسوب أو الروبوت يفهم الذي نقوله بنفس السهولة التي نتحدث فيها أحدنا إلى الآخر، وهذه الأرضية العلمية تتضمن بحوث علم اللغويات وعلم النفس وعلوم الحاسب.

أخلاقيات الذكاء الاصطناعي:

اتجهت الأبحاث في مجال الروبوتات والذكاء الاصطناعي من التطوير واكتشاف الإمكانات الذكية للألة الى البحث في أخلاقيات بناء وتصميم الآلات الذكية التي تمتلك مبادئ وقيم أخلاقية وقيم تساعدها في التصرف على أساس أخلاقي.

وعند تطبيق مبادئ الأخلاقيات على الروبوت نجد أنفسنا أمام عدة أسئلة تحتاج إلى إجابات محدده منها، ماهي الاخلاق التي يجب أن تعلمها الاله؟ من يحدد المبادئ والأخلاقيات هذه؟ في حالة عدم برمجة الروبوت بكود أخلاقي معين وحدث تصرف غير سوي من الروبوت من يتحمل المسؤولية الروبوت الذي لا يمتلك الكود الأخلاقي ام صانع الروبوت الذي لم يضف هذا الكود ولم يقم بنفسه بالسلوك او التصرف الغير سوي.

***

الدراسات السابقة:

لقد تعددت الدراسات التي تناولت تطبيقات الذكاء الاصطناعي واخلاقياته في قطاع التعليم في محاولة منها للاستفادة القصوى من هذه التطبيقات في ازالة العقبات والتحديات التي تواجهه العملية التعليمية وتجعلها أكثر متعةً وتشويقاً وأقل في الوقت والجهد، ومن هذه الدراسات:

دراسة (Roll & Ruth, ٢٠١٦) حيث قامت بتحليل ٤٧ ورقة بحثية من ثلاث سنوات لتحديد البؤر والسيناريوهات النموذجية التي تشغل مجال AIED. واستخدمت هذه النتائج لاقتراح مسارين متوازيين من البحث يجب إجراؤهما من أجل التأثير على التعليم في السنوات الخمس والعشرين القادمة: الأول هو عملية تطورية، والتركز على ممارسات الفصل الدراسي الحالي، والتعاون مع المعلمين، وتنويع التقنيات والمجالات. الآخر هو عملية ثورية حيث يجب دمج التقنيات التكنولوجية في حياة الطلاب اليومية، ودعم ثقافاتهم وممارساتهم وأهدافهم ومجتمعاتهم.

وسعت دراسة (الكحلوت والمقيد، ٢٠١٧) إلى تحديد متطلبات توظيف التعلم الذكي في العملية التعليمية في الجامعة الفلسطينية القائمة على الذكاء الاصطناعي اللازم توافرها، والمتمثلة في الأبنية والأجهزة والمعدات، والبرامج والتقنيات، وعناصر المنهج، والكادر البشري والتنظيمي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت أداة الاستبانة على عينة بلغت (١٠٠) مستجيب من الخبراء في كلية التربية، وكلية أنظمة المعلومات الحاسوبية، من ثلاث جامعات فلسطينية، وأوضحت النتائج أن متطلب

عناصر المنهج جاء في صدارة الاحتجاجات، وركزت المطالب على أساليب التقويم، وأن متطلبات الحاجة إلى الكادر البشري والتنظيمي، وركزت المطالب على عضو هيئة التدريس القادر على استخدام تقنيات وتطبيقات التعلم الذكي، وجاء في المرتبة الثالثة متطلب الحاجة إلى البرامج والتقنيات الحديثة، وركزت المطالب على توفير برامج الاستجابة التفاعلية، وجاء أخيرا متطلب الحاجة إلى الأبنية والأجهزة والمعدات، وركزت على توفير قاعات دراسية مجهزه.

واستهدفت دراسة (Subrahifianyari & Swathii , ٢٠١٨) مناقشة دور الذكاء الاصطناعي في قطاع التعليم بما في ذلك حجم السوق، وتأثير الذكاء الاصطناعي في التعليم، من خلال دراسة حالة بعض المؤسسات التعليمية التي تبنت بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي مثل: المحتوى الذكي، وانظمة الدروس الذكية، والواقع المعزز، وبيئات التعلم وغيرها، لتحسين نتائج التعلم والحياة للجميع، والوقوف على أهم مشكلات استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي.

كما هدفت دراسة آل سعود (٢٠١٨) إلى التعريف بمفهوم الذكاء الاصطناعي، ونشأته، وظهوره، والفرق بينه وبين الذكاء الإنساني، إضافة إلى مجالاته، وميادينه، ومميزاته، وأهمية الذكاء الاصطناعي بشكل عام، وفي التعليم بشكل خاص، ولا سيما دوره في تطور إستراتيجيات ونماذج التدريس، مع التركيز على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مناهج وتعليم الدراسات الاجتماعية، علاوة على التطبيقات التقنية التي تخدم الذكاء الاصطناعي،

والتحديات التي تواجه استخداماته، وقد اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الاستقرائي لتحقيق أهدافها، وقد توصلت في نتائجها إلى أهمية الأخذ بالذكاء الاصطناعي وميادينه في التعليم، كما أوصت بضرورة تأهيل معلمي الدراسات الاجتماعية قبل وأثناء الخدمة على استخدام الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في مجال التدريس .

واستهدفت دراسة (Fahimirad & kotamijani , ٢٠١٨) الي التنبؤ بدور الذكاء الاصطناعي في طبيعة ومستقبل التعليم حول العالم. من خلال التطبيق الفعال للأساليب الذكاء الاصطناعي لتحسين جودة التعليم والتعلم، وقد استخدمت الدراسة المنهج التحليلي للتعرف على تحديات دمج الذكاء الاصطناعي في المؤسسات التعليمية، ومناقشة التحديات التي يواجهها الطلاب لتبني الذكاء الاصطناعي من حيث دعم الطلاب والتدريس والتعلم والإدارة، كما قدمت الدراسة لمحة موجزة عن أحدث الدراسات لعرض تطبيق الذكاء الاصطناعي في السياقات التعليمية.

دراسة درار (٢٠١٩) التي استهدفت التعرف على مفهوم أخلاقيات الذكاء الاصطناعي ودراسة الجوانب، والقضايا الأخلاقية المرتبطة والمخاوف التي قد تظهر من الوعي الذاتي للروبوتات للخروج بسياسات محلية مقترحه الأخلاقيات الذكاء الاصطناعي من خلال دراسة وتحليل واقع سياسات الذكاء الاصطناعي ع الجهات مجتمع الدراسة وتوصلت الدراسة أن العالم العربي يخلو من السياسات الأخلاقية للذكاء الاصطناعي والروبوت، كما أوصت بضرورة تتبنى الجامعات العربية والمراكز البحثية قضية أخلاقيات

الأنظمة الالية والروبوتات وتعمل على البحوث العلمية التطوير السياسات الواردة في المجال وتدعمها، العمل على انشاء مناهج دراسية تختص بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي ودمجها في المقررات الدراسية، إقامة ورش عمل تهدف الى توعية الفرد والمجتمع بأهمية النظر الى الذكاء الاصطناعي والروبوت من الناحية الأخلاقية .

أما دراسة الدوسري (Aldosari, ٢٠٢٠) ناقشت هذه الدراسة الآثار المحتملة للذكاء الاصطناعي على التعليم العالي في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. لتحقيق هذا الهدف، تم استخدام منهجية البحث النوعي من خلال طرح سؤال مفتوح على عينة من الأكاديميين. أظهرت نتائج التحليل أن هناك انخفاضًا في مستوى الوعي بآليات تطبيق الذكاء الاصطناعي، وأن هناك حاجة لمزيد من نشر الوعي في البيئة السعودية حول إمكانيات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

كما أكد (Chiu & Chai, ٢٠٢٠) أن تدريس موضوعات الذكاء الاصطناعي في المناهج المدرسية يعد مبادرة استراتيجية عالمية مهمة في تعليم الجيل القادم. نظرًا لأن تقنيات الذكاء الاصطناعي جديدة في مدارس K–١٢، فهناك نقص في الدراسات التي تطلع معلمي المدارس على تصميم تطبيقات الذكاء الاصطناعي. وكيفية إعداد المعلمين وإشراكهم، كما أن الأساليب المناسبة لتخطيط المناهج الدراسية من أجل التنمية المستدامة غير واضحة لمصممي المناهج.

وهدفت دراسة (محمود، ٢٠٢٠) إلى التعرف على تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي يمكن الإفادة منها في تطوير العملية التعليمية في ظل تحديات جائحة فيروس كورونا (COVID١٩)، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، من خلال استقراه وتحليل الدراسات والأبحاث والكتب والدوريات التي ترتبط بموضوعها، ولأغراض الدراسة تم تصميم اسئلة مفتوحه للوقوف على أهم المشكلات والتحديات التي تواجهها العملية التعليمية ودور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مواجهة تلك التحديات، تم عرضها على بعض المسئولين عن العملية التعليمية بالتعليم الرسمي وما قبل الجامعي بلغ عددهم (٣١)، وتوصلت الدراسة إلى أنه يوجد عدة تحديات ومشكلات تتصل بالجوانب التالية : العملية التعليمية – الإدارة التعليمية – المعلم – المتعلم – أولياء الأمور – الكتب–تقيم المتعلمين في ظل أزمة كورونا منها : محدودية جاهزية المعلمين والبنية التحتية الرقمية في العملية التعليمية، وضعف الاهتمام بتدريب المعلمين والمتعلمين على استخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة، والاعتياد بشكل كامل في العملية التعليمية على الكتب الورقية، كما توصلت إلى أنه يمكن من خلال توظيف بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية كأنظمة التعليم الذكي، والمحتوى الذكي، وتقنية الواقع الافتراضي (VR) والواقع المعزز (AR)، وغيرها، في مواجهة بعض تلك التحديات والمشكلات.

وقد استفادت الباحثه من الدراسات السابقة في التعرف على تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأخلاقياته، وتوصلت نتائج كافة الدراسات العربية

والأجنبية إلى أهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومرعاة اخلاقياته في المناهج التعليمية بوجه الخصوص والتعليم ككل.

المنهجية والإجراءات:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على تحليل المحتوى، والذي يهدف إلى "وصف واقع الظاهرة المراد دراستها بواسطة الرصد التكراري (الكمي) لظهور المادة المدروسة سواء أكانت: كلمة أو موضوعاً أو شخصية أو مفردة أو وحدة قياس أو زمن" استخدمت الباحثة المنهج الوصفي نظراً لملائمته لطبيعة الدراسة ومتغيراتها بهدف تعرف مدى توافر تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأخلاقياته في مقررات الفيزياء للمرحلة الثانوية، وهذا المنهج يقوم على وصف ما هو قائم فعلا وتفسيره وتحديد المشكلات تمهيدا لتحليل المشكلات والبيانات لاتخاذ قرارات بشأنها.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع كتب الفيزياء المقررة للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١.

عينة الدراسة: قامت الباحثة بدراسة مجتمع الدراسة كاملاً، وبناء على ذلك تكونت عينة الدراسة من (٤) كتب للمرحلة الثانوية ويوضح الجدول رقم (١) وصفاً لبعض خصائص عينة الدراسة.

جدول رقم (١) وصف الكتب الدراسية، عينة الدراسة

المستوى	الطبعة	النوع	عدد الصفحات	عدد الفصول
الأول	١٤٤٢هـ/٢٠٢٠م	كتاب طالب	٢٣٦	٧
	١٤٤١/٢٠١٩م	كتاب تجارب	٤٧	تطبيقات

المستوى	الطبعة	النوع	عدد الصفحات	عدد الفصول
الثاني	١٤٤٢هـ/٢٠٢٠م	كتاب طالب	٢١٠	٨
	٢٠١٩/١٤٤١م	كتاب تجارب	٧٥	تطبيقات
الثالث	١٤٤٢هـ/٢٠٢٠م	كتاب طالب	٢٩٥	٨
	٢٠١٩/١٤٤١م	كتاب تجارب	٧٤	تطبيقات
الرابع	١٤٤٢هـ/٢٠٢٠م	كتاب طالب	٢٦١	٧
	٢٠١٩/١٤٤١م	كتاب تجارب	٦١	تطبيقات

أدوات ومواد الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على مجموعة من الأدوات التي تسهم في تحقيق أغراض الدراسة وهي مدى توافر تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأخلاقياته في مقررات الفيزياء للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية وتتمثل الأدوات فيما يلي:

١- قائمة تطبيقات الذكاء الاصطناعي: ولبناء هذه الأداة اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

أولاً: الهدف من إعداد القائمة: تحديد تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأخلاقياته الواجب تضمينها في مقررات الفيزياء للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

ثانياً: مصادر إعداد القائمة: اعتمدت الباحثة في اشتقاق تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأخلاقياته على العديد من المصادر التي تناولته في

مجال التعليم مثل: زروقي، فالتة (٢٠٢٠)، الحجيلي والفراني (٢٠٢٠) سباع ويوسفي ومالكي (٢٠١٨)، آل سعود (٢٠١٧). (Renz & Hilbig., ٢٠٢٠)، (Aldosari, ٢٠٢٠)

ثالثاً: صدق القائمة: تم عرض القائمة التي اعدتها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس والتربية والتعليم للتأكد من مصداقيتها.

٢- بطاقة تحليل محتوى تطبيقات الذكاء الاصطناعي: تم تحويل قائمة تطبيقات الذكاء الاصطناعي إلى بطاقة تحليل للمحتوى وكانت خطوات التحليل كالتالي:

خطوات تصميم بطاقة تحليل المحتوى:

تحديد هدف بطاقة تحليل المحتوى: هدفت بطاقة تحليل المحتوى الى الكشف عن تطبيقات الذكاء الاصطناعي الواجب تضمينها في مقررات الفيزياء للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية

تصميم بطاقة تحليل المحتوى: بعد تحديد هدف بطاقة التحليل، والرجوع إلى أدبيات المجال صممت الباحثة البطاقة في صورتها الأولية، وتحتوي هذه القائمة على مجموعة من التطبيقات ويندرج تحت كل تطبيق رئيس مجموعة من التطبيقات الفرعية.

صدق الأداة: بعد إعداد بطاقة التحليل بصورة أولية تم عرضها على مجموعة من المحكمين وطلب منهم إبداء الرأي في القائمة، مدى مناسبة هذه

التطبيقات لطلاب المرحلة الثانوية ومدى مناسبة هذه التطبيقات لطبيعة مادة الفيزياء، والإضافة أو الحذف أو التعديل لهذه التطبقات.

وقد اقترح المحكمون بتعديل صياغة بعض التطبيقات الفرعية، وحذف بعض التطبيقات لتكرارها وتشابهها مع بعض العبارات الأخرى، وحذف بعض التطبيقات التي لا تتناسب مع مادة الفيزياء.

وقد قامت الباحثة بتعديل قائمة التطبيقات المقترحة في ضوء آراء المحكمين ومقترحاتهم، وأصبحت (بطاقة تحليل المحتوى) جاهزة في صورتها النهائية، واحتوت على خمس تطبيقات رئيسة يندرج تحتها تطبيقات فرعية تتعلق بكل تطبيق رئيس، وبالتالي أصبح عدد فقرات بطاقة التحليل (٣٠) فقرة.

ثبات الأداة: تم حساب ثبات بطاقة تحليل المحتوى بطريقة الثبات عبر المحللين، حيث اختارت الباحثة إحدى وحدات كتاب الفيزياء بطريقة عشوائية، حيث وقع الاختيار على الوحدة الثالثة (الشغل والطاقة والآلات البسيطة) من كتاب المستوى الثاني. وقامت الباحثة بتحليل هذه الوحدة باستخدام بطاقة تحليل المحتوى، ورصدت التكرارات في الجدول المعد لحساب تكرار التطبيقات المطلوبة، وتم التأكد من ثبات التحليل من خلال تحليل الوحدة المستهدفة من قبل كل من الباحثة ومحللة أخرى (معلمة فيزياء)، والتي عرفتها الباحثة بهدف الدراسة وأدواتها، وتزويدها ببطاقة التطبيقات المقترحة، والجداول المعدة لحساب تكرار المهارات، ومن ثم تدريبها على استخدام الأداة بشكل دقيق ثم تم حساب معامل الثبات بين التحليلين باستخدام معادلة كوبر (Cobber) لثبات التحليل:

$$\text{معامل الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times ١٠٠$$

وكانت مرات الاتفاق والاختلاف بين الباحثة والمحللة الأخرى كالتالي:

جدول (٢) الاتفاق والاختلاف في تحليل محتوى الشغل والطاقة والآلات البسيطة

التطبيقات	تحليل الباحثة	تحليل الباحثة الزميلة	مرات الاتفاق	مرات الاختلاف	معامل الاتفاق بين التحليلين
المحتوى الذكي	٢٦	٢٤	٢٤	٢	٩٢٪
تطبيقت العلوم الذهنية	٢١	١٨	١٨	٣	٨٦٪
الواقع الافتراضي والواقع المعزز	٩	٧	٧	٢	٧٨٪
الروبوتات	٢١	٢٠	٢٠	١	٩٥٪
اللغات الطبيعية	٧	٥	٥	٢	٧١٪
المجموع	٨٤	٧٤	٧٤	١٠	٨٨٪

تم مقارنة النتائج التي توصلت إليها الباحثة بالنتائج التي توصلت إليها المحللة الأخرى عن طريق معامل الاتفاق لحساب ثبات بطاقة التحليل، من خلال تطبيق معادلة كوبر (Cobber) لحساب ثبات التحليل، يتضح مما سبق أن معاملات الاتفاق ببين المحللين تراوحت بين (٧١٪: ٩٥٪) وكان معامل الثبات (٨٨٪) للمحتوى ككل، وهو معامل مرتفع يؤكد ثبات أداة تحليل الدراسة، ومن ثم يمكن استخدام هذه الأداة في تحقيق أهداف الدراسة، والاعتماد عليها في الحصول على نتائج الدراسة.

قائمة أخلاقيات الذكاء الاصطناعي: ولبناء هذه الأداة اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

الهدف من اعداد القائمة: تحديد أخلاقيات الذكاء الاصطناعي الواجب تضمينها في مقررات الفيزياء للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

مصادر اعداد القائمة: اعتمدت الباحثة على اشتقاق أخلاقيات الذكاء الاصطناعي من العديد من المصادر التي تناولته في مجال التعليم مثل: آل سعود (٢٠١٧)، دنيا (٢٠١٨). اوزلاي، اودري (٢٠١٩) درار، خديجة محمد (٢٠١٩) زروقي، فالتة (٢٠٢٠)، الحجيلي والفراني (٢٠٢٠). (Renz & Hilbig., ٢٠٢٠)، (Aldosari, ٢٠٢٠)

صدق القائمة: قامت الباحثة بعرض القائمة التي اعدتها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس والتربية والتعليم للتأكد من مصداقيتها.

خطوات تصميم بطاقة تحليل المحتوى:

تحديد هدف بطاقة تحليل المحتوى: هدفت بطاقة تحليل المحتوى الى الكشف عن أخلاقيات الذكاء الاصطناعي الواجب تضمينها في مقررات الفيزياء للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية

تصميم بطاقة تحليل المحتوى :بعد تحديد هدف بطاقة التحليل، والرجوع إلى أدبيات المجال صممت الباحثة البطاقة في صورتها الأولية، وتحتوي هذه القائمة على مجموعة من الأخلاقيات ويندرج تحتها مجموعة من الأخلاقيات والمؤشرات الفرعية.

صدق الأداة: بعد إعداد بطاقة التحليل بصورة أولية تم عرضها على مجموعة من المحكمين وطلب منهم إبداء الرأي في القائمة، مدى مناسبة هذه الأخلاقيات لطلاب المرحلة الثانوية، مدى مناسبة هذه الأخلاقيات لطبيعة مادة الفيزياء، والإضافة أو الحذف أو التعديل.

وقد اقترح المحكمون عدة تعديلات وقد قامت الباحثة بتعديل القائمة في ضوء آراء المحكمين ومقترحاتهم، وأصبحت (بطاقة تحليل المحتوى) جاهزة في صورتها النهائية، واحتوت على (١٢) بعد رئيس يندرج تحتها مؤشرات فرعية تتعلق بكل بعد.

ثبات الأداة: تم حساب ثبات بطاقة تحليل المحتوى بنفس طريقة حساب ثبات بطاقة تطبيقات الذاء الاصطناعي وحساب معامل الثبات باستخدام معادلة كوبر (Cobber) لثبات التحليل واتضح أن معاملات الاتفاق باختلاف المحللين (٩١٪)، وهي معاملات مرتفعة تؤكد ثبات أداة تحليل الدراسة، ومن ثم يمكن استخدام هذه الأداة في تحقيق أهداف الدراسة، والاعتماد عليها في الحصول على نتائج الدراسة.

***

إجراءات التحليل:

بما أن الهدف من الدراسة هو التعرف على مدى توافر تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأخلاقياته بكتب الفيزياء بالمرحلة الثانوية، فقد تمت عملية التحليل وفقًا للخطوات الآتية:

١- تحديد مجتمع الدراسة.

٢- تحديد وحدة التحليل:

يذكر طعيمه (٢٠٠٨، ٣٢١) "أن وحدات التحليل خمس وهي :الكلمة، الموضوع أو الفكرة، الشخصية، المفردة، ومقاييس المساحة والزمن.

وقد اختارت الباحثة وحدة الفكرة كوحدة للتحليل لملاءمتها طبيعة الدراسة الحالية وأهدافها .كما تم اعتماد الشواهد كوحدة تسجيل.

٣- تصميم أداتي الدراسة بعد تحديد هدفهما ومصادر بنائهما، ثم التحقق من صدقهما وثباتهما.

٤- فحص المحتوى (التحليل)، والقراء المتأنية لكتب الفيزياء للمرحلة الثانوية وكل ما جاء فيه من فصول وموضوعات وأشكال، وصور وأنشطة، وأسئلة التقويم.

٥- التحليل باستخدام التكرارات من قبل الباحثة، ثم القيام بالمعالجة الإحصائية.

٦- تقديم الاستنتاجات وتفسيرها بشكل موضوعي مبني على نتائج التحليل.

الأساليب الإحصائية:

استخدمت الباحثة مجموعة من الأساليب الإحصائية لتحليل البيانات التي جمعت لتحقيق أهداف الدراسة، وقد شملت تلك الأساليب:

- التكرارات: لحساب تكرار تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأخلاقياته ببطاقة تحليل المحتوى.
- النسب المئوية: حيث تم حساب النسبة المئوية بناء على عدد التكرار.
- معادلة كوبر (Cobber): لقياس ثبات التحليل لحساب معامل الاتفاق بين التحليلين الأول للباحثة وبين التحليل الذي قامت به الزميلة الأخرى.

بالنسبة للمعيار المستخدم للحكم على مدى توافر التطبيقات الرئيسة والتطبيقات الفرعية للذكاء الاصطناعي والأخلاقيات في مقررات الفيزياء للمرحلة الثانوية، فقد استخدمت الباحثة المعيار الذي استخدمته بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (الشمري، ٢٠١٧، هليل، ٢٠١٩ م). وهي كالتالي:

جدول (٣) معايير الحكم على توافر تطبيقات وأخلاقيات الذكاء الاصطناعي في محتوى كتب الفيزياء

النسبة المئوية		درجة التوافر
من	إلى	
١٪	١٥٪	متوافرة بدرجة قليلة
١٥٪	٣٠٪	متوافرة بدرجة متوسطة
٣٠٪	فأكثر	متوافرة بدرجة كبيرة.

النتائج ومناقشتها:

نص السؤال الأول للدراسة على" ما تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي ينبغي تضمينها في كتب الفيزياء للمرحلة الثانوية مدينة جدة؟"

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، قام الباحثة بالتوصل إلى القائمة النهائية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي والتي ينبغي تضمينها في كتب الفيزياء للمرحلة الثانوية، فقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية مع مراعاة ترتيب التطبيقات تنازلياً وفقاً لنسبها المئوية، والتي تكونت من (٢٥) تطبيقاً موزعة على خمس تطبيقات رئيسة والتي يوضحها الجدول (٤).

جدول (٤) تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي ينبغي تضمينها في كتب الفيزياء للمرحلة الثانوية

م	تطبيقات الذكاء الاصطناعي	عدد التطبيقات الفرعية	النسبة
١	الواقع الافتراضي (VR)، والواقع المعزز(AR)	١٠	٣٤٪
٢	اللغات الطبيعية	٦	٢١٪
٣	المحتوى الذكي	٥	١٧٪
٤	تطبيقت العلوم الذهنية	٤	١٤٪
٥	الروبوتات	٤	١٤٪
المجموع		٢٩	١٠٠٪

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على" ما أخلاقيات الذكاء الاصطناعي التي ينبغي تضمينها في كتب الفيزياء للمرحلة الثانوية؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بالتوصل إلى القائمة النهائية لأخلاقيات الذكاء الاصطناعي والتي ينبغي تضمينها في كتب الفيزياء للمرحلة الثانوية، فقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية، والتي تكونت من

(١٢) بعد أساسي يندرج تحت كل منها مجموعة المؤشرات الفرعية والتي يوضحها الجدول (٥).

جدول (٥) القائمة النهائية لأخلاقيات الذكاء الاصطناعي التي ينبغي تضمينها في كتب الفيزياء للمرحلة الثانوية

م	أخلاقيات الذكاء الاصطناعي	عدد الأخلاقيات الفرعية	النسبة	م	أخلاقيات الذكاء الاصطناعي	عدد الأخلاقيات الفرعية	النسبة
١	تطبيقات الذكاء عادلة	٣	٨٪	٧	تمول الدولة بحوث الاستخدام النافع للذكاء الاصطناعي.	٢	٥٪
٢	قابلة للمساءلة	٣	٨٪	٨	التخطيط لمستقبل يتنامى فيه تطبيقات الذكاء الاصطناعي	٤	٩٪
٣	تتمتع بالشفافية	٤	٩٪	٩	الحوكمة العالمية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي كجهد تعاوني عالمي	٢	٥٪
٤	قابلة للشرح تقنيًا قدر الإمكان	٤	٩٪	١٠	مشاركة منافع تطبيقات الذكاء الاصطناعي مع جميع أفراد المجتمع	٤	٩٪
٥	آمنة وخاضعة للتحكم من البشر	٣	٨٪	١١	تعزيز قيم إنسانية والحرية والاحترام	٣	٨٪
٦	إبطال التطبيقات أو إلغاء قراراتها بواسطة المعنيين المخولين	٦	١٤٪	١٢	احترام خصوصية الأفراد	٣	٨٪
المجموع		٤١					١٠٠٪

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

نص السؤال الثالث على" ما مدى تحقق تطبيقات الذكاء الاصطناعي في محتوى مقررات الفيزياء للمرحلة الثانوية ؟

وللإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بتحليل محتوى كتب الفيزياء في ضوء تطبيقات الذكاء الاصطناعي وكانت النتائج كما يلي:

جدول(٦) درجة تضمين تطبيقات الذكاء الاصطناعي في محتوى كتب الفيزياء بالمرحلة الثانوية

م	التطبيق	التكرار	المؤشرات	النسبة	الرتبة	درجة التوافر
١	المحتوى الذكي	٢٧	٢٠٧	١٣٪	٢	بدرجة قليلة
٢	تطبيقت العلوم الذهنية	٢٢	٢٢٠	١٠٪	٣	بدرجة قليلة
٣	الواقع الافتراضي (VR)، والواقع المعزز(AR)	٥٣	٢٩٤	١٨٪	١	بدرجة متوسطة
٤	الروبوتات	١٧	٣٤٠	٥٪	٤	بدرجة قليلة
٥	اللغات الطبيعية	–	–	–	–	غير متوفر

يتضح من الجدول السابق أن تطبيق الواقع الافتراضي والواقع المعزز جاء في المرتبة الأولى بنسبة مئوية بلغت (١٨٪) وبدرجة تحقق متوسطة، ثم جاء تطبيقات المحتوى الذكي بنسبة مئوية بلغت (١٣٪) وبدرجة تحقق قليلة في المرتبة الثانية، وجاءت تطبيقات العلوم الذهنية بنسبة (١٠٪) وبدرجة تحقق قليلة في المرتبة الثالثة، وجاءت تطبيقات الربوتات بنسبة مئوية بلغت(٥٪) وبدرجة تحقق قليلة في المرتبة الرابعة.ولم تتوافر اللغات الطبيعية في مقررات الفيزياء للمرحلة الثانوية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

نص السؤال الرابع على" ما مدى تحقق أخلاقيات الذكاء الاصطناعي في محتوى مقررات الفيزياء للمرحلة الثانوية؟

وللإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بتحليل محتوى كتب الفيزياء في ضوء أخلاقيات الذكاء الاصطناعي وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٧) درجة تضمين أخلاقيات الذكاء الاصطناعي في محتوى كتب الفيزياء بالمرحلة الثانوية

م	البعد الاخلاقي	التكرار	النسبة	الرتبة	درجة التوافر
١	تطبيقات الذكاء الاصطناعي عادلة	–	–	–	غير متوفرة
٢	تطبيقات الذكاء الاصطناعي قابلة للمساءلة	–	–	–	غير متوفرة
٣	تطبيقات الذكاء الاصطناعي تتمتع بالشفافية	١٥	١٠٪	الرابع	بدرجة قليلة
٤	تطبيقات الذكاء الاصطناعي قابلة للشرح تقنيًا قدر الإمكان	١٥	١٠٪	الرابع مكرر	بدرجة قليلة
٥	تطبيقات الذكاء الاصطناعي آمنة وخاضعة للتحكم من البشر	١٧	١١٪	الثالث	بدرجة قليلة
٦	إمكانية إبطال التطبيقات أو إلغاء قراراتها بواسطة الأشخاص المعنيين المخولين	–	–	–	غير متوفرة
٧	تمول الدولة بحوث الاستخدام النافع للذكاء الاصطناعي.	٣٢	٢٢٪	الثاني	بدرجة متوسطة
٨	التخطيط لمستقبل يتنامى فيه تطبيقات الذكاء الاصطناعي	٢	١٪	السابع	بدرجة قليلة
٩	الحوكمة العالمية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي كجهد تعاوني عالمي	–	–	–	غير متوفر
١٠	مشاركة منافع تطبيقات الذكاء الاصطناعي مع جميع أفراد المجتمع	٥	٣٪	السادس	بدرجة قليلة
١١	تعزيز قيم إنسانية والحرية والاحترام	٥٦	٣٨٪	الأولى	بدرجة عالية
١٢	احترام خصوصية الأفراد	٨	٥٪	الخامس	بدرجة قليلة
	المجموع	١٥٠	١٠٠٪		

يتضح من الجدول السابق أن أخلاقيات الذكاء الاصطناعي تتوفر بدرجات متفاوتة ولكن أقل من المستوى المطلوب وفي حاجة إلى دعم مقررات الفيزياء بأخلاقيات الذكاء الاصطناعي حيث أن بُعد "تعزيز قيم الإنسانية والحرية والاحترام" جاء في المرتبة الأولى بنسبة مئوية بلغت (٣٨٪) وبدرجة توافر عالية، وهذا يدل على اهتمام مصممي مقررات الفيزياء على اعلاء القيم الانسانية واحترام الآخر وتقدير قيمة الإنسان، ثم جاء بُعد "تمول الدولة بحوث الاستخدام النافع للذكاء الاصطناعي".بنسبة مئوية بلغت (٢٢٪) وبدرجة تحقق متوسطة في المرتبة الثانية، وجاءت باقي أخلاقيات الذكاء الاصطناعي بين نسب تحقق قليلة والأغلبية غير متوفرة، وهذا يعبر عن أهمية تضمين أخلاقيات الذكاء الاصطناعي في كتب الفيزياء للمرحلة الثانوية.

***

تفسير ومناقشة النتائج:

تفسر الباحثة تلك النتيجة بأن طلاب المرحلة الثانوية بحاجة كبيرة إلى تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي يحتاجون إليها في حياتهم العلمية والحياة العملية، وهو ما يتماشى مع أهداف التعليم في المرحلة الثانوية، بالإضافة إلى أن المرحلة الثانوية مرحلة تعليمية مهمة والطلاب عادة يحتاجون إلى تأسيس في المقررات الدراسية على كيفية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، والتي تساعدهم في التغلب على مشاكل الحياة التي تواجههم وهو ما يمثل الغاية النهائية للتربية والاستخدام الأمثل للتكنولوجيا.

تعزو الباحثة سبب انخفاض تمثيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي بشكل عام في مقررات الفيزياء بأن طبيعة مادة الفيزياء غنية بالمعلومات العلمية التي بحاجة إلى جهود كبيرة في تصميم تطبيقات الكترونية تتناسب مع طبيعة المادة وتوظيفها في تحقيق أهداف تعلم الفيزياء.

عدم توافر أخلاقيات الذكاء الاصطناعي في مقررات الفيزياء بالمرحلة الثانوية بدرجة عالية وذلك لأن مادة الفيزياء تحتوي على الكثير من الموضوعات التي لا تتوافر فيها تطبيقات الذكاء الاصطناعي وبالتالي فهي نتيجة منطقية، ويمكن إرجاع ذلك إلى كون هذه التطبيقات ليست إحدى معايير بناء كتب الفيزياء للمرحلة الثانوية ومن ثم فقد وردت في الكتاب بطريقة غير مخطط لها وغير مقصودة.

عدم التوازن في تضمين تطبيقات وأخلاقيات الذكاء الاصطناعي في محتوى كتب الفيزياء حيث تتركز مؤشرات الكترونية وتطبيقات وشروحات

دون توزيع هادف ومقنن وذلك لتركيز الموضوعات من حيث الكم والكيف والعمق وهذا يعطي مؤشرا على عدم عناية مؤلفي الكتب بتضمين هذه التطبيقات بشكل متوازن ضمن محتوى المقررات على الرغم مما سبق من بيان لأهمية هذه التطبيقات وضرورة تضمينها في محتوى كتب المواد الدراسية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: (Devedžić, ٢٠٠٤)، آل سعود (٢٠١٧)، درار، محمد (٢٠١٩)، سعد الله وشتوح (٢٠١٩)، (Chiu & Chai., ٢٠٢٠)

***

الخاتمة وتوصيات الدراسة:

بناء على نتائج الدراسة الحالية فإنها توصي بما يلي:

- ضرورة رفع مستوى تضمين تطبيقات الذكاء الاصطناعي بمقررات الفيزياء للمرحلة الثانوية.
- دمج تقنيات ونماذج الذكاء الاصطناعي في العملية التدريسية والتعليمية.
- تدريب المعلمين والطلبة على التعامل مع تقنيات ونماذج الذكاء الاصطناعي.
- توفير البيئة التعليمية اللازمة لتعليم تقنيات ومختلف نماذج الذكاء الاصطناعي من مختبرات ونوادي ومناهج متكاملة.
- بذل مزيد من الجهود للابتكارات التكنولوجية من خلال التدريب على مهارات التعامل مع تقنيات الروبوت والذكاء الاصطناعي.
- لتحقيق الاستفادة القصوى من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم والتي بدورها تحقيق مخرجات تعليمية بكفاءة وجودة عالية، يجب أن تعمل جميع عناصر المنظومة التعليمية من مشرفين وموجهين وإداريين ومعلمين تلاميذ على نفس النسق والاتجاه. مع الحرص على تقديم التدريب الكافي للمعلمين والمعلمات والمسؤولين لتفعيل تلك التطبيقات. بالإضافة لإعادة النظر في المناهج والمقررات المدرسية بحث أن تتضمن تقنيات المعلومات المرتبطة بالذكاء الاصطناعي لا سيما في مقررات الهندسة والرياضيات والعلوم

المراجع العربية:

آل سعود، سارة ثنيان. (٢٠١٧م). التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي في الدراسات الاجتماعية. مجلة سلوك، (٥)، ١٣٣-١٦٣.

اوزلاي، اودري .(٢٠١٩م). نحو أخلاقيات الذكاء الاصطناعي. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو). تاريخ الاطلاع ٢٠٢٠/١٢/١ متاح في: https://www.un.org/ar/٤٤٢٦٧

الحجيلي، سمر أحمد ؛ الفراني، لينا أحمد .(٢٠٢٠م). الذكاء الاصطناعي في التعليم في المملكة العربية السعودية. المجلة العربية للتربية النوعية، (١١)، ٧١-٨٤.

خوالد، أبو بكر ؛ ثلايجية، نوره.(٢٠١٢م). أنظمة المعلومات المعتمدة على الذكاء الاصطناعي بين المفاهيم النظرية والتطبيقات العملية في المؤسسة الإقتصادية، ملتقى الوطن العاشر حول أنظمة المعلومات المعتمدة على الذكاء الاصطناعي ودورها في صنع قرارات المؤسسة الاقتصادية، جامعة سكيكدة، الجزائر.

الخيبري، صبرية محمد عثمان. (٢٠٢٠م). درجة امتلاك معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم .دراسات عربية في التربية وعلم النفس. رابطة التربويين العرب، (١١٩)، ١١٩-١٥٢.

درار، خديجة محمد.(٢٠١٩م). أخلاقيات الذكاء الاصطناعي والروبوت. دراسة تحليلية. المجلة الدولية لعلوم المكتبات والمعلومات. ٦ (٣)، ٢٣٧-٢٧١.

دنيا، محمد حسن (٢٠١٨م). الوعي الاصطناعي والمهن البشرية. مجلة الوعي الاسلامي- وزارة الاوقاف والشئون الاسلامية. (٦٣٨)، ٤٢-٤٤.

زروقى، رياض؛ فالتة، أميرة .(٢٠٢٠م). دور الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم العالي. المجلة العربية للتربية النوعية. المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب. (١٢)، ١-١٢.

سباع، أحمد الصال ؛ يوسفي، محمد ؛ مالكي، عمر. (٢٠١٨م). تطبيق استراتيجيات الذكاء الاصطناعي على المستوى الدولي (الامارات العربية المتحدة نموذجاً) . مجلة الميادين الاقتصادية. ١(١)، ٣١-٤٣.

سعد الله، عمار؛ شتوح، وليد. (٢٠١٩م). أهمية الذكاء الاصطناعي في تطوير التعليم. برلين، المانيا: المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية.

الشمري، فهد نحيطر قنين. (٢٠١٧م). تحليل محتوى كتب الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التفكير الابداعي، عالم التربية. ١٨ (٥٨)، ١-٢٩.

الصبحي، نور عبد العزيز، والفرانى، لينا أحمد خليل. (٢٠٢٠م). الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية .المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية. المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، (١٧)، ١٠٣- ١١٦.

طعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٨م). تحليل المحتوى في العلوم الانسانية. القاهرة: دار الفكر العربي.

طه، طارق. (٢٠١٢ م). نظم المعلومات والحاسبات الآلية والإنترنت، الاسكندرية، مصر: دار الجامعة الجديدة.

عثمان، حسين عثمان.(٢٠١٢م) إمكانية استخدام تقنيات الذكاء الصناعي في ضبط جودة التدقيق الداخلي. المؤتمر العلمي السنوي الحادي عشر. جامعة الزيتونة.

القادري، سليمان.(٢٠٠٤م). معيقات تعلم الطلبة للمفاهيم الفيزيائية من وجهة نظر معلمي الفيزياء في شمال الأردن، مجلة المنارة، ٤(١٠)، ٢٥٤-٢١٧

الكحلوت، أحمد؛ والمقيد، سامر (٢٠١٧). متطلبات توظيف التعلم الذكي في العملية التعليمية في الجامعات الفلسطينية، المؤتمر الدولي الأول " التعلم الذكي ودوره في خدمة المجتمع. رام الله، فلسطين :مركز التعليم المستمر والتعلم المفتوح، جامعة القدس المفتوحة.

اللوزي، موسى.(٢٠١٢م). الذكاء الاصطناعي في الاعمال. المؤتمر العلمي السنوي الحادي عشر- ذكاء الاعمال واقتصاد المعرفة- جامعة الزيتونة الاردنية, كلية الاقتصاد والعلوم الادارية- ٢٣-٢٦ إبريل. عمان — الاردن.

محمود، عبدالرازق مختار. (م٢٠٢٠). تطبيقات الذكاء الاصطناعي: مدخل لتطوير التعليم في ظل تحديات جائحة فيروس كورونا .(COVID-١٩) المجلة الدولية

للبحوث في العلوم التربوية: المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل، ٣(٤)، ١٧١-٢٢٤.

هليل، ريما راشد سعد(٢٠١٩م). تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المقررة على طالبات الصف الثانى المتوسط فى ضوء مهارات التفكير المستقبلى، مجلة كلية التربية، جامعة اسيوط،.٣٥ (١)، ١- ٢٨.

الياجزى، فاتن حسن. (٢٠١٩م). استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية .دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، (١١٣)، ٢٥٧- ٢٨٢.

***

المراجع الأجنبية:

Aldosari, S. (٢٠٢٠). The Future of Higher Education in the Light of Artificial Intelligence Transformations. International Journal of Higher Education. ٩(٣). ١٤٥-١٥١.

Chiu, T.K., & Chai, C. S. (٢٠٢٠). Sustainable Curriculum Planning for Artificial Intelligence Education: A Self-Determination Theory Perspective. Sustainability (١٢)٥٥٦٨.١-١٨.

Devedžić, V.(٢٠٠٤). Web Intelligence and Artificial Intelligence in Education. Educational Technology & Society, ٧ (٤), ٢٩-٣٩.

Fahimirad, M., & Kotamjani, S (٢٠١٨). A Review on Application of Artificial Intelligence in Teaching and Learning in Educational Contexts. International Journal of Learning and Development, ٨(٤), ١٠٦- ١١٨.

Francisco,J., Hinojo,L.,Aznar,D., María,P., Cáceres,R., José,M., & Romero,R. (٢٠١٩). Artificial Intelligence in Higher Education: A Bibliometric Study on its Impact in the Scientific Literature. Education Science. ٢٠١٩, ٩(٥١). Available at: http://www.mdpi.com/journal/education

Harkut, D,G., Kasat, K., & Harkut,V,D.(٢٠١٩). Artificial Intelligence - Challenges and Applications, Published: March ١h ٢٠١٩ DOI: ١٠,٥٧٧٢/intechopen.٨٤٦٢٤.

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B.(٢٠١٦). Intelligence unleashed. An argument for AI in education. London: Pearson. ISBN: ٩٧٨٠٩٩٢٤٢٤٨٨٦

Ocaña-Fernandez, Y., Valenzuela-Fernandez, L., & Garro-Aburto, L. (٢٠١٩). Artificial Intelligence and its Implications in Higher Education. Propósitosy Representaciones, ٧(٢), ٥٣٦-٥٦٨.

Popenici, S. A., & Kerr, S. (٢٠١٧). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. Research and Practice in Technology Enhanced Learning, ١٢(٢٢), ١–١٣.

Renz ,A.,& Hilbig, R. (٢٠٢٠). Prerequisites for artificial intelligence in further education: identification of drivers, barriers, and business models of

educational technology companies International. Journal of Educational Technology in Higher Education.٢(١), ٤–٣٠.

Roll & Ruth. (٢٠١٦). Evolution and Revolution in Artificial Intelligence in Education. International Journal of Artificial Intelligence in Education, ٢٦ (٢) .٥٨٢-٥٩٩.

UNESCO-UNEVOC. (٢٠١٩). Virtual conference on Artificial Intelligence in education and training, UNESCO-UNEVOC TVeT Form, ١١ to ١٥ November ٢٠١٩ Moderated by Kelly Shiohira and James Keevy, JET Education Services, South Africa.

Zawacki,R, O., Marín, V, I., Bond, M., & Gouverneur, F. (٢٠١٩). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? International Journal of Educational Technology in Higher. Available at: https://doi.org/١٠,١١٨٦/s٤١٢٣٩-٠١٩-٠١٧١-٠

***

درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تطوير المهارات البحثية لدى الطلاب من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس

د. عبد الرحمن بن حمد الجابر

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تطوير المهارات البحثية لدى الطلاب من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس

د. عبد الرحمن بن حمد الجابر

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ٢٢/ ٤/ ١٤٤٢ هـ تاريخ قبول البحث: ٩/ ٨/ ١٤٤٢ هـ

ملخص الدراسة:

يهدف هذا البحث إلى معرفة درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تطوير المهارات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وتم استخدام أداة الاستبانة، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: تحديد (٤٢) مهارة بحثية ينبغي على برامج الدراسات العليا تنميتها، وكذلك أن درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في تطوير المهارات البحثية لطلبة الدراسات العليا جاء بدرجة متوسطة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، بمتوسط حسابي عام بلغ (٣,٣١ من ٥,٠٠)، وجاء بدرجة عالية من وجهة نظر الطلاب بمتوسط حسابي عام بلغ (٣,٩٤ من ٥,٠٠)، وأيضاً توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في استجابات أفراد الدراسة من أعضاء هيئة التدريس وأفراد الدراسة من طلاب الدراسات العليا نحو درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في تطوير المهارات البحثية لطلبة الدراسات العليا لصالح أفراد الدراسة من طلاب الدراسات العليا.

الكلمات المفتاحية: برامج الدراسات العليا – المهارات البحثية – قسم المناهج وطرق التدريس – وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

The degree of contribution of postgraduate programs in the Department of Curricula and Instruction at Imam Muhammad bin Saud Islamic University in developing students' research skills from the Perspectives of students and Faculty members

DR. Abdulrahman Hamad ALjaber
Department of Curricula and Teaching Methods - College of Education
Imam Muhammad bin Saud Islamic University

Abstract:

This research aims to know The degree of contribution of postgraduate programs in the Department of Curricula and Instruction at Imam Muhammad ibn Saud Islamic University in developing students' research skills from the viewpoint of students and faculty members. The questionnaire tool was used. The study showed many results. The most important is identified (٤٢) research skills that postgraduate programs should Develop for students. The degree of contribution of postgraduate programs in the Department of Curricula and Instruction in providing graduate students with research skills came to a moderate degree from the viewpoint of the faculty members with a general mean score average of (٣,٣١ out of ٥,٠٠). It came with a high score from the students' point of view with a general mean score average of (٣,٩٤ out of ٥,٠٠). In addition, there are statistically significant differences at a significant level (٠,٠٥) in the responses of study members of faculty and postgraduate students towards the degree of contribution of postgraduate programs in the department of curricula and instruction in providing postgraduate students with research skills for the benefit of postgraduate students.

key words: postgraduate programs - the Department of Curricula and Instruction - research skills - the Perspectives of students and Faculty members

تمهيد:

يعد التعليم قوام المجتمعات، حيث لا بقاء لها، ولا ازدهار لمستقبلها إلا به، ومن خلاله تقاس قوة الأمم ورقيها، وبما تمتلكه من أفراد متعلمين يتسلحون بالمعارف والمهارات، فهم بذلك أفضل استثمار لمجتمعهم، ولذلك يقع على نظام التعليم في أي دولة المسؤولية العظمى لتقدم مجتمعاتها، ولا سيما نظام التعليم العالي، حيث تساهمُ الجامعات في صناعةِ مستقبل البشريَّة، ويتمثل ذلك بقدرتِها على توفيرِ مخرجات تعليمية قادرة على خدمة المجتمع، فطلبة الجامعة هم ثروة الوطن ورأسماله البشري وخدمتهم للمجتمع تتجاوز جهودهم الفردية، ولذلك يتعين على الجامعات تمكين طلبتها من وظيفتها الثانية وهي (البحث العلمي)، من خلال نشر ثقافة البحث العلمي بين الطلبة ولا سيما طلبة الدراسات العليا، وتشجيعهم على القيام به.

ولم تصل الدول المتقدمة لمستوى الرقي إلا من خلال البحث العلمي منهاجاً وهدفاً؛ للوصول للقمة، فالبحث العلمي أصبح أساساً لبناء المجتمعات الاقتصادية، ونتج عنه ما يسمى بالاقتصاد المبني على المعرفة، ومنه ما يهم الطلبة الذين ينبغي أن يعدوا أطروحات الماجستير أو الدكتوراه، وذلك بهدف التقدم في السلم المهني، أو تطوير الذات؛ (القواسمة وآخرون، ٢٠١٥م، ص١٣).

وتمثل الدراسات العليا في الجامعة قمة الهرم التعليمي، وذلك لما لها من أهمية خاصة في رفد المجتمع بالباحثين والعلماء الذين يسهمون في إيجاد الحلول المتعلقة بكافة المشكلات المجتمعية، حيث يعتمد تقدم المجتمع وتأخره

على مدى توظيف برامج الدراسات العليا، وتطبيق نتائجها للرقي بالمجتمع ودفعه لمرحلة التقدم والنمو (النيرب، ٢٠١٠م، ص٢٦٥)، لذا تبذل الجامعة الجهود المستمرة في تدريب وتأهيل الباحثين أثناء دراساتهم الجامعية لتمكنهم من اكتساب المهارات البحثية، وإظهار قدراتهم في البحث العلمي عن طريق جمع وتقديم المعلومات وعرضها بطريقة علمية سليمة في إطار واضح المعالم يبرهن على قدرتهم في إتباع الأساليب العلمية وعن مستواهم العلمي ونضجهم الفكري وإنتاج وإضافة المعرفة العلمية الجديدة إلى رصيد الفكر الإنساني التي تمثل الميزة الأساسية للدراسة الأكاديمية العليا واستمرارية إبداعها كما أشار لذلك (ميتكلف ,Met calfe ٢٠٠٩,٢٠٩).

وللبحث العلمي عدد من الأسس يجب على الباحث الالتزام بها وإلا خرج من نطاق البحث العلمي مثل: الأصالة والابتكار، الأمانة العلمية والتوثيق العلمي الصحيح، سلامة عنوان البحث، سلامة عرض المشكلة وتحديدها، وضوح أهداف البحث، سلامة صياغة الفرضيات، شمول ودقة عرض الدراسات السابقة، سلامة حجم العينة والبيانات وعمق التحليل وإجراءات وأساليب التحليل الإحصائي، سلامة النتائج والتوصيات، دقة اللغة واستيفاء الجوانب الشكلية، حداثة المراجع وارتباطها بالبحث, (زيتون، ٢٠٠٤م، ص٤٤) (طايع، ٢٠٠٧م، ص٣١) (فراج، ٢٠١٦م، ص١).

فالباحث العلمي هو الشخص الذي يتقصى عن الحقائق، وتقدم المعارف، ورقيها، وإليه يرجع الفضل في نشأة العلوم، وتطورها، وهو الذي يستخدم المنهج العلمي في الكشف عن الظواهر الإنسانية، والطبيعية،

وإطلاع المجتمعات على النتائج للاستفادة منها (محمد والدسوقي، ٢٠١٠م، ص٨١).

وينبغي على الكليات التي تقدم مقررات في مناهج البحث لطلبة الدراسات العليا أن تكسبهم المهارات البحثية؛ وذلك من خلال التعامل مع البياناتِ وتحليلاتها الإحصائية، والوصول إلى النتائج والمقترحات، من خلال المناقشات العلمية، وتوجيهات المشرف العلمي (عسيري، ٢٠١٢م،ص٢).

مشكلة البحث:

تسعى وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية إلى تحقيق رؤية ٢٠٣٠ من خلال زيادة القدرة التنافسيّة للمملكة وتصنيفات جامعاتها، مما يُظهر أهميّة دعم قطاع البحث والتطوير، وتطوير مهارات منسوبيها من المعلمين والأعضاء. ومن أهداف المملكة كما جاء في رؤية ٢٠٣٠ هو أن تكون من بين أفضل ١٠ دول في مؤشر التنافسيّة العالميّة بحلول عام ٢٠٣٠ ، محسّنة مرتبتها إلى ٢٥ في عام ٢٠١٥ ؛ وهناك مكونان أساسيان لمؤشر التنافسيّة العالميّة يرتبطان بشكل مباشر بالأبحاث والتطوير ويمكن للمملكة العربيّة السعوديّة أن تحسنهما فقط من خلال زيادة قدرتها التنافسيّة في الأبحاث والتطوير، إضافة إلى ذلك هدف آخر جاء في رؤية ٢٠٣٠ يتمثل في وجود ما لا يقل عن خمس جامعات سعوديّة ضمن أفضل ٢٠٠ جامعة في التصنيف العالمي، ويتطلب تحقيق هذا الهدف إجراء أبحاث عالية الجودة في جامعات المملكة، وهذا لن يتحقق ما لم يؤكد أعضاء هيئة التدريس تنمية

مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا الذين سيشكلون معلمي المستقبل (وزارة التعليم، د.ت)..

ورغم الاهتمام المتزايد من قبل الجامعات بالبحث العلمي، واهتمام مركز البحوث، وعمادات البحث العلمي ببرامجها، إلا أن نتائج الدراسات العلمية تكشف عن قصور في مهارات البحث العلمي لدى الطلبة الذي قد يتجسد مبكراً في اختيار موضوع البحث (حمزاوي، ٢٠١١)، وضعف القدرة على بلورة وإعداد الخطط البحثية بالشكل الصحيح (الحايس، ٢٠١١)، وكذلك في تحديد مشكلة البحث (عطوان والفليت. ٢٠١١)، والجهل بالأساليب الإحصائية. وعدم القدرة على شرح البيانات، وتصميم أدوات البحث الميداني (الحايس. ٢٠١١، والمغربي. ٢٠١٢)، والضعف باللغة الإنجليزية (الشرمان، ٢٠١٠)، إضافة إلى ضعف مهاراتهم في تفسير النتائج (عسيري،٢٠١٢)، وعدم الوصول إلى مستوى التمكن المقبول التوظيف مناهج البحث العلمي (الزيلعي. ٢٠١٤)، والجهل بمهارات الوصول للمعلومات من خلال أدوات البحث الإلكترونية (الجرف، ٢٠١٠).

ولما كان يعتري العديد من الطلبة أثناء العملية البحثية إخلال بأصول البحث العلمي، حيث أظهرت نتائج عدة دراسات (الجرف،٢٠١٠: الحايس، ٢٠١١: الكساسبة، ٢٠١٣) ضعفا كبيرا في المهارات البحثية لدى الطلبة، وعدم تمكنهم في عدد منها، والذي بدوره يؤثر سلبا على مستوى البحث العلمي في الجامعة.

لذلك يأتي هذا البحث ليكشف عن درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تطوير المهارات البحثية للطلاب والطالبات المنتسبين لهذه البرامج.

أسئلة الدراسة:

في ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تطوير المهارات البحثية لدى الطلاب من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس ؟

وجاءت أسئلة الدراسة الفرعية على النحو التالي:

١. ما المهارات البحثية اللازم امتلاكها لطلاب الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

٢. ما درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تطوير المهارات البحثية لطلبة الدراسات العليا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

٣. ما درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تطوير المهارات البحثية لطلبة الدراسات العليا من وجهة نظرهم؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رأي الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق

التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تطوير المهارات البحثية لطلبة الدراسات العليا؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. تحديد المهارات البحثية اللازم امتلاكها لطلاب الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية.

٢. التعرف على درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في تطوير المهارات البحثية لطلبة الدراسات العليا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

٣. التعرف على درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في تطوير المهارات البحثية لطلبة الدراسات العليا من وجهة نظرهم.

٤. بيان مستوى الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين رأي الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في تطوير المهارات البحثية لطلبة الدراسات العليا.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة بكونها تكشف درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تطوير المهارات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وتتأكد أهميتها من حيث أنها:

- تقدم تقييماً علميا ومنهجياً لواقع العملية التعليمية لبرامج الدراسات العليا في تطوير المهارات البحثية، والتي يفترض أن يبنى في ضوء نتائجها مراجعة وتقويم وتطوير لأساليب تطوير المهارات البحثية لدى طلبة برامج الدراسات العليا.
- رسم خارطة الطريق لتقديم مبادرات تطويرية لتنمية المهارات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا، لاسيما وأن خريجي الدراسات العليا في أغلبهم لهم مساهمات مجتمعية وتعليمية.
- توجيه جهود أعضاء هيئة التدريس لتدعيم المهارات البحثية اللازمة لطلابهم.

حدود الدراسة:

تسعى الدراسة إلى التعرف على درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في تطوير المهارات البحثية لدى الطلاب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وعليه فإن هذه الدراسة تجري في إطار الحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: درجة مساهمة برنامج الدكتوراه في تطوير المهارات البحثية – المهارات البحثية اللازم تملكها لطلاب الدراسات العليا.
- الحدود المكانية: طلاب وطالبات الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض.

- الحدود الزمانية: خلال مدة إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٤٠/ ١٤٤١هـ.

مصطلحات الدراسة:

١- المهارة: عرف الفتلاوي وكاظم (٢٠٠٢، ص٥) المهارة بأنها: قدرة وبراعة وإتقان الباحث في التعامل مع موضوع ما، وفقاً لما تحصل عليه وطوّره من تدريب وخبرة عبر سنوات حياته.

٢- المهارات البحثية: تعرَّف المهارات البحثية بأنها: "مهارات الإعداد، والصياغة، والتنظيم والقدرة على البناء المنهجي للبحث وكتابته بطريقة علمية ومبدعة" (زرقى، ٢٠١٥ م، ص١١). ويعرفه الباحث إجرائياً على أنه: المهارات التي تمكن الطالب من تصميم وبناء البحث العلمي وكتابته بطريقة علمية ومنهجية والخروج بنتائج موضوعية يمكن تعميمها.

٣- برامج الدراسات العليا: ويراد بها في هذه الدراسة: (برنامج الدكتوراه) المقدم في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وسبب اختيار برنامج الدكتوراه كونه يعتبر أعلى برنامج يقدم في الدراسات العليا ويتوقع أن طلابه قد تملكوا قدراً عاليا من المهارات البحثية.

الإطار النظري:

البحث العلمي:

لقد أصبحَ البحث العلمي جزءًا رئيسًا من حياة أي أمة تتطلع إلى الرقي والازدهار، فمع ازدياد الحياة تعقيدًا تزداد المسائل التي تحتاج إلى إيجاد الحلول لها، بالتالي يدفع إلى التركيز على البحث العلمي. (الفريحات، ٢٠١١م، ص١٩).

ويُعد البحث العلمي ومدى تطوره والاهتمام به هو الفارق بين التقدم والتخلف وذلك لأهميته المتزايدة، بدءًا بالأبعاد الحضارية والثقافية العالمية؛ حيث بنيت الحضارات العريقة على نتائج البحوث العلمية وما تركته من كنوز خالدة (المشوخي، ٢٠٠٢م، ص٢٣)، وتمثل ذلك بما يقدمه للأفراد من جهد متواصل يساعد على تقدم المجتمعات الإنسانية في ميادينها ا لمختلفة، ويقدم معارف صحيحة مبنية على حقائق علمية تنشر الفكر في المجتمعات. (الترتوري، ٢٠١٠م، ص٩٢).

لذلك فإن الاهتمام بالبحث العلمي في الجامعات من المواضيع المهمة لمستقبل الأمة، حيث تقوم الجامعات بإعداد الباحث المؤهل والقادر على تنمية وحل مشاكل المجتمع، وهذا الأمر يحتم عليها دعم الباحث المبتكر القادر على التحديث؛ ليحقق الرخاء والآمال المستهدفة، فقوة الأمم تقاس بما لديها من عقول مبدعة، تضع البحث العلمي وأدواته نصبَ أعينها، لتكون قادرة على التفكير والتحليل والابتكار. (أبو زيد، ٢٠١٠م).

دور الجامعات في دعم البحث العلمي:

إن أخطر مهام الجامعة هي مهمة البحث العلمي، فالجامعة هي المؤسسة التي يوكل إليها

مواكبة التقدم العلمي في العالم، والعمل على تطويعه واستيعابه، وإجراء أبحاث ودراسات في مختلف ميادين المعرفة. (الكفري، ١٩٩٥، ص ٦).

فالدور الذي يمكن أن تؤديه الجامعة في البحث العلمي يمكن أن يمثل وافرة اقتصادية من جهة وتطوير نوعية لهذه الجامعات من جهة ثانية وربطة للجامعة بالمجتمع لخدمة مؤسسات التنمية. (الريس، ١٩٩٢، ص ٩٤).

إن الجامعات هي مؤسسات البحوث الرئيسة في المجتمعات الحديثة مهمتها إنتاج البحوث العلمية وتوجيه برامج البحوث الجديدة، وتسهم في الإبتكار في مجال الأعمال البحثية. (Harman,٢٠١٠,p٢٧٩)

إن هناك ارتباطا وثيقة بين البحث العلمي وتطبيقاته التكنولوجية، بالتنمية الوطنية

والإعمار، ويبدو أن الدول المتقدمة صناعية بارعة في ترسيخ هذا الارتباط والاستفادة منه لأقصى الحدود. (السلطان ،٢٠٠٩، ص ٢)

إن تنمية وتطوير الرأس المال البشري التي تتمثل في تشييد وصيانة البنى الأساسية التي تكفل لدولة ما تعليما ومهارات يمكناها من مواكبة باقي دول العالم؛ تمثل أهمية أساسية بالنسبة إلى

قدرة الدول النامية؛ ليس في مجال تحسين وضعها فحسب؛ وإنما أيضا من أجل المساهمة في رفاهة كل البشر.(يوسف ،٢٠٠٥ ،ص٥٥). ويذكر

(العاجز و حماد ، ٢٠١١، ص١١) ثمانية عناصر لدعم و تنمية البحث العلمي:

١. مؤسسة بحثية متخصصة ومجهزة.
٢. طاقة بشرية مؤهلة ومدربة (جهاز بحثي متكامل) .
٣. موارد مالية مستقرة ودائمة.
٤. خطة إستراتيجية واضحة المعالم ، (قصيرة المدى وطويلة المدى)
٥. اتجاه بحثي فعال ومؤثر.
٦. قطاع خاص ممول ومتعاون.
٧. دور حكومي نشط ومتطور.
٨. تسويق ناجح ومردود اقتصادي فاعل.

دور الدراسات العليا في تطوير المهارات البحثية:

تعتبر الدراسات العليا من أهم مجالات تأهيل الكوادر المتخصصة في مختلف مجالات الحياة لهذا يفترض أن يعد الطلبة الملتحقون بالدراسات العليا إعداداً جيداً، ليصبحوا علماء الغد، وأن تكون أطروحاتهم حلا لمشكلات يعاني منها المجتمع (علاوي، ٢٠٠٨، ص١٨٨)، وتعد الرسائل العلمية لبرامج الدراسات العليا أحد المخرجات التي تقدمها الجامعة للمساهمة في حل المشكلات التي تواجه المجتمع والعمل على تطويره، ولا يقاس دور هذه البحوث بعدد الأبحاث التي تم إنجازها، وإنما بقدر مساهمتها في إحداث تغيير في الواقع التربوي داخل المجتمع من خلال الإفادة من البحوث التربوية وتوظيف نتائجها بما يسهم في تطوير المجال التي تنتمي إليه ضمن منظومة

متكاملة تسعى في مجالها إلى تحقيق أهداف التنمية (النيرب، ٢٠١٠، ص ٨).

ومن أهم خصائص مرحلة الدراسات العليا أنها تتميز بتقديم دراسات متعمقة تؤدي إلى التخصص في مجال أو فرع معين من فروع المعرفة بحيث يطور الطالب خبرته المتخصصة في هذا المجال، وقلة التلقين بدرجة كبيرة، واعتماد طلاب تلك المرحلة على جهودهم الشخصية، وسعيهم لإبراز شخصيتهم، وتكوين فكرهم المستقل البناء (المصري، ٢٠٠٩، ص ١٢٧٧).

ويحتاج الباحثون ولا سيما طلبة الدراسات العليا، لتوفرِ المهارات البحثية لديهم، وهذا الدور يعد أحد الأدوار الأساسية لبرامج الدراسات العليا بحيث يتم تمكين الطلاب من تطوير مهاراتهم البحثية وإنجاز أعمالهم البحثية بكفاءة عالية، وذلك يأتي من خلال:

- تركيز برامج الدراسات العليا على تدريس مقررات خاصة بالبحث التربوي.
- اعتماد منهجية علمية في البحوث العلمية المقدمة في باقي المقررات.
- إثراء الطلاب بالبرامج التدريبية والندوات الحوارية ولقاء الخبراء حول الاتجاهات الحديثة للبحث التربوي والعقبات والتحديات وكيفية التغلب عليها.
- تبني الطلبة الموهوبين والنابغين في البحث العلمي وتقديمهم في المؤتمرات والداخلية والخارجية، ونشر بحوثهم في الدوريات المحلية والخارجية.
- الدعم المادي للبحوث العلمية المتميزة وتوفير البيئة المساندة والمشجعة على التطبيق.

- توفير مراكز إحصائية متخصصة لتحليل البيانات البحثية.
- توفير منح بحثية وبعثات خارجية.

مهارات البحث العلمي:

يتطلب إنجاز المهام البحثية للطالب والباحث عموما وجود عدد من المهارات التي تمكنه من إنجاز بحثه العلمي بكفاءة وفاعلية عالية. وبناء على ما يتطلب العمل البحثي من مهارات فقد صنفت مهارات البحث العلمي من عدد كبير من الباحثين في مجال البحث العلمي، إلا أن هناك تنوعا كبيرا في تصنيف مهارات البحث العلمي.

حيث يشير الكيلاني والشريفين (٢٠١٦م) إلى عدد من المهارات للباحث لتمكينه من ممارسة البحث العلمي، مثل: اختيار مشكلة البحث وتحديدها، وصياغة أسئلة البحث وفرضياته، وتحديد محددات البحث، وتعريف المتغيرات إجرائياً، واختيار عينة البحث، وتطوير الأدوات البحثية، وتحليل نتائج البحث، ومناقشة النتائج وتفسيرها، وكتابة تقرير عن البحث، والتوثيق في المتن وفي قائمة المراجع.

ويذكر جيكوبس (Jacobs,٢٠٠٥) أن من مهارات البحث العلمي؛ التفكير العلمي وحل المشكلات والتحليل العلمي، ومهارات الاتصال. ولقد أدت مجالس البحوث في المملكة المتحدة (UK Research Councils, ٢٠١١) دوراً مهما في وضع معايير وتحديد بعض من المهارات التي على الباحثين الإلمام بها وهي: معرفة البيئة البحثية، وإدارة البحث العلمي،

والفاعلية الشخصية للباحث، ومهارات الاتصال، وعمل الشبكات والعمل الجماعي، والإدارة المهنية.

وقد أورد أبوعلام (٢٠٠١م، ص١٧) عدداً من المهارات التي يجب أن تتوافر في البحث العلمي مثل: تحديد مشكلة البحث، ومراجعة البحوث السابقة، ووضع الفروض/الأسئلة البحثية للاسترشاد بها في جمع البيانات وتشكيل حل محتمل للمشكلة، ووضع تصميم للبحث بهدف الإجابة على أسئلته، واختبار الفروض لمعرفة مدى صحتها من أجل قبولها أو رفضها، وتحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وتفسير النتائج وذلك للحصول على خلاصات وتبريرات وتوصيات ترتبط بالمشكلة البحثية وفرضياتها ونتائجها.

ويرى كل من كيرلينجر و لي (Kerlinger and Lee, ٢٠٠٠) أنَّ المهارات البحثية تنبثق من خطوات البحث العلمي، وتتمثل بمهارات التفكير الناقد، والتي تتطلب مهارات أساسية مثل المنطق، والخيال، والإبداع، والتفكير، والتغذية الراجعة، وكذلك مهارات حل المشكلات وتحديد وتعريف وتحليل المشكلات لإيجاد حلول مبتكرة لها، بالإضافة إلى التحليل العلمي، والذي يتطلب أساليب رياضية لمعالجة البيانات، مثل الرسوم والاختبارات الإحصائية، ومهارات الاتصال وذلك من أجل التواصل مع الآخرين من أجل تحقيق أهداف ونتائج البحوث بحيث تتطلب القدرة على تلخيص المعلومات، وشرح الأهداف والنتائج والاستنتاجات التي توصل إليها البحث.

والباحث في المؤلفات الخاصة بالبحث وعلومه يجد مهارات البحث مبثوثة فيه تحت عناوين متعددة، فبعضها يتحدث عن خطوات الطريقة العلمية أو متضمنة في مواصفات الباحث، أو تأتي تحت عنوان خصائص عملية البحث.

ويعرض الباحث تقسيماً مقترحاً لمهارات البحث العلمي على النحو التالي:

أولاً: المهارات الخاصة بالإطار العام للدراسة:

وهي تمثل الفصل الأول من الدراسة البحثية، ويهدف فيه الباحث إلى التمهيد التدريجي للقارئ ليدرك في نهايتها وجود مشكلة بحثية تتطلب السعي لحلها، حيث يعرض الباحث فكرة عامة عن الموضوع ثم يتدرج من العام إلى الخاص حتى يصل القارئ إلى الإحساس بالمشكلة، مع أهمية عرض الظواهر التي تؤكد وجود مشكلة البحث معتمداً في ذلك على الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة والمؤتمرات والخبرات السابقة والشخصية للباحث، ومن أبرز المهارات اللازم توافرها لدى الباحث في هذا القسم:

١. القدرة على اختيار المشكلة البحثية المتصفة بالأصالة والابتكار.
٢. القدرة على صياغة عنوان البحث صياغة دقيقة تعبر عن مشكلته وتحدد متغيراته.
٣. القدرة على صياغة ملخص البحث بطريقة توضح مشكلته وإجراءاته ونتائجه وتوصياته.

٤. القدرة على الكتابة بلغة سليمة من الناحية (النحوية والصرفية والإملائية).

٥. القدرة على تحديد أهداف البحث تحديداً دقيقاً.

٦. القدرة على تحديد المشكلة بشكل واضح.

٧. القدرة على التدرج في عرض مقدمة البحث من العام إلى الخاص للوصول إلى المشكلة.

٨. القدرة على صياغة أسئلة البحث صياغة علمية.

٩. القدرة على تحديد حدود البحث.

١٠. القدرة على إدراك مساهمة البحث في المجال المعرفي.

١١. القدرة على إدراك مساهمة البحث في المجال التطبيقي.

١٢. القدرة على إدراك جوانب المشكلة البحثية.

١٣. القدرة على تحديد متغيرات البحث.

١٤. القدرة على إدراك التشابه بين المشكلات.

ثانياً: المهارات الخاصة بمراجعة أدبيات الدراسة:

وهي تمثل الفصل الثاني من الدراسة البحثية، ويهدف فيه الباحث إلى استعراض الأدبيات التي ترتبط بموضوع البحث ومتغيراته، ويعكس الخلفية العلمية والنظرية للبحث، كما يستخلص الأسس والقواعد التي يعتمد عليها البحث في دراسة مشكلة البحث، مع عرض الدراسات والبحوث ذات الصلة بالموضوع والتي تناولته كله أو بعض جوانبه، حتى يتمكن الباحث البدء من حيث انتهى الآخرون من الباحثين وأن يتجنب قصور الباحثين، ومن أبرز المهارات اللازم توافرها لدى الباحث في هذا القسم:

١. القدرة على عرض وبناء المفاهيم النظرية المرتبطة بموضوع البحث.
٢. القدرة على اختيار الملائم من الدراسات والأبحاث السابقة.
٣. القدرة على توظيف وربط الدراسات السابقة بعضها ببعض.
٤. القدرة على بيان أوجه الاختلاف والاتفاق والتميز بين البحث والدراسات السابقة.
٥. القدرة على توظيف المصادر والمراجع العلمية الأولية (الورقية والالكترونية).
٦. القدرة على توظيف المراجع الثانوية.
٧. القدرة على كتابة التوثيق العلمي الصحيح.
٨. القدرة على تحري دقة النقل لتحقيق الأمانة العلمية.
٩. القدرة على عرض وربط الأفكار في تسلسل منطقي.
١٠. القدرة على التمييز بين المناسب وغير المناسب من المعلومات.
١١. القدرة على الاستنتاج والتعقيب والإضافة لموضوعات الإطار النظري.

ثالثاً: المهارات الخاصة بإجراءات الدراسة المنهجية:

وهي تمثل الفصل الثالث من الدراسة البحثية، ويهدف فيه الباحث إلى تحديد المنهج المناسب لبحثه، ويعينه في ذلك معرفة معرفته بطبيعة بحثه وحدوده وأين سيطبق؟ ومتى؟ وأهدافه؟ وهذا التحديد سيعتمد عليه كافة خطوات البحث وإجراءاته، مع عرض الأساليب الإحصائية التي سيطبقها في البحث بناء على المتغيرات والفرضيات، ومن أبرز المهارات اللازم توافرها لدى الباحث في هذا القسم:

١. القدرة على تحديد مجتمع البحث بطريقة علمية.
٢. القدرة على تطبيق طرق وأساليب اختيار العينة الممثلة.
٣. القدرة على تصميم واستخدام أدوات جمع معلومات البحث.
٤. القدرة على تقنين شواهد الصدق والثبات لأداة البحث.
٥. القدرة على تحديد المنهج الملائم لموضوع البحث.
٦. القدرة على تحديد الأساليب الإحصائية لتحليل بيانات البحث.
٧. القدرة على إجراء البحث بموضوعية وحياد دون تحيز شخصي.
٨. القدرة على ترجمة الأشكال البيانية والرمزية.

رابعاً: المهارات الخاصة بنتائج الدراسة:

وهي تمثل الفصل الرابع من الدراسة البحثية، ويهدف فيه الباحث إلى تحليل النتائج وتفسيرها مع ربطها بالدراسات السابقة ومدى اتفاق النتيجة مع الدراسات السابقة أو اختلافها، ومن أبرز المهارات اللازم توافرها لدى الباحث في هذا القسم:

١. القدرة على استخلاص نتائج البحث بدقة ووضوح.
٢. القدرة على ربط نتائج البحث بالدراسات السابقة.
٣. القدرة على صياغة التوصيات المستندة على النتائج وآليات التطبيق.
٤. القدرة على طرح التفسيرات العلمية الصادقة لنتائج البحث.
٥. القدرة على صياغة واستخلاص الاستنتاجات.
٦. القدرة على تحديد الشواهد المدعمة للاستنتاجات.
٧. القدرة على استخراج المعلومات من علاقات المتغيرات.
٨. القدرة على معرفة أي الدلائل يمكنها أن تدعم فروض البحث.
٩. القدرة على إدراك وفهم وتقويم الحجج والدلائل العلمية.

***

الدراسات السابقة

تعددت الدراسات التي تناولت موضوع المهارات البحثية وسنستعرض أهم الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة:

- دراسة القحطاني (٢٠١٣ م): هدفت الدراسة إلى تقصي الضعف والقصور في مهارات طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود وسبل التغلب عليها وذلك من وجهة نظر الطالبات أنفسهن، وخلصت الدراسة إلى أن مهارة معالجة وتحليل البيانات إحصائيًا، ومهارة التحليل النقدي إضافة لضعف مستوى اللغة الإنجليزية كانت من أعلى المهارات ضعفًا لدى الطالبات، تلاها مهارة تصميم أدوات جمع البيانات، وتحديد مشكلة البحث واختيار التصميم المناسب للبحث، ثم مهارة تفسير النتائج وربطها بنتائج البحوث والدراسات السابقة، وجاءت مهارة البحث في قواعد المعلومات وتوثيق البحوث كأقل المهارات ضعفًا لدى الطالبات.
- دراسة السليم وعوض (٢٠١٦م): تناولت الدراسة مهارات كتابة خطة البحث لدى طلبة الدكتوراه في تخصص المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض وذلك باستخدام المنهج التحليلي، إذ جرى تحليل عينة من خطط الدكتوراه بلغت (٢٠) خطة، وأكدت الدراسة وجود ضعف في الخطط المقدمة، وتمت التوصية بتقديم برامج تدريبية لتنمية مهارات كتابة الخطط البحثية ورفع مستوى المهارات البحثية لدى الطلبة.
- دراسة حسونة واللوح (٢٠١٨م): هدفت الدراسة لتقويم مهارات التوثيق و الاقتباس العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعات قطاع غزة وذلك في

ضوء المستجدات التكنولوجية، وذلك باتباع المنهج الوصفي التحليلي، بتطبيق استبانة على عينة بلغت (١٠٦) من طلبة الدراسات العليا، وأظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من صفات الباحث العلمي، ومهارات التوثيق و الاقتباس العلمي لدى طلبة الدراسات العليا بنسب مئوية بلغت (٨٤٪) و (٨١٪) على الترتيب.

- دراسة أكويجو و نوي_ يو (Akuegwu and Nwi-ue, ٢٠١٨): هدفت الدراسة لتقييم اكتساب طلاب الدراسات العليا لمهارات البحث بجامعة ولاية وست ريفر بكينيا، إذ أشارت النتائج إلى تدني مستوى مهارات التحليل والتفكير الناقد، وضعف مهارة كتابة التقارير البحثية، ومهارة تحديد المشكلة وترتيب الأفكار، إضافة لضعف المعرفة بمنهجيات البحث، وفي المقابل أظهرت النتائج وجود مستويات عليا لدى الطلبة في مهارات القراءة وجمع المعلومات وإعداد العروض البحثية، مع وجود فروق دالة إحصائيًا في مهارات البحث بين البنين والبنات ولصالح البنين.
- دراسة هويميل (٢٠١٨): هدف البحث إلى التعرف على دور برامج عمادة البحث العلمي بجامعة الملك سعود في تنمية المهارات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا في الكليات الإنسانية. وقد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للبحث، وتوصل البحث إلى النتائج الآتية: حصل دور برامج عمادة البحث العلمي بجامعة الملك سعود في تنمية المهارات البحثية على متوسط عام بلغ (٢,٨٧) من (٥) بتقدير (أوافق إلى حد ما)، وأيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥(في

إجابات أفراد عينة البحث اللاتي في كليات التربية، الآداب وإجابات أفراد مجتمع البحث اللاتي في كليات (إدارة الأعمال، العلوم السياسية والحقوق، السياحة والآثار، لصالح كليات التربية، الآداب).

- دراسة العمر، وحج عمر (٢٠٢٠م): هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى معرفة وتطبيق طلبة الماجستير بقسم المناهج وطرق التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود بمهارات البحث العلمي. وأظهرت النتائج أنَّ مستوى المعرفة في (٣٥٪) من المهارات المستهدفة كان بمستوى عالٍ، و (٤١٪) بمستوى متوسط، و (٢٤٪) بمستوى منخفض، أي أنَّ مستوى المعرفة ب (٦٥٪)) من المهارات البحثية المستهدفة كان بمستوى متوسط فما دون، ما يشير إلى أن مستوى معرفة المهارات البحثية غير مرضٍ.
- دراسة عبدالرزاق (٢٠٢٠م): هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تقدير طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الزرقاء لإدراكهم لمفاهيم البحث العملي وتطبيقاته من وجهة نظرهم، بناء على دراستهم لمساقات البحث العلمي التي تُدرّس في الكلية. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: أن الطلبة مدركون لعناصر البحث العلمي واجراءاته بدرجة كبيرة جداً، بينما جاءت درجة التطبيق وامتلاك المهارة بدرجة متوسطة وضعيفة على التوالي. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير التخصص ولصالح قسم معلم الصف.

وهذه الدراسة تختلف عن الدراسات السابقة في النواحي التالية:

- شملت عينتين هما (الطلاب وأعضاء هيئة التدريس) بعكس الدراسات السابقة التي اقتصرت على عينة منهما.

- شملت جميع مهارات البحث اللازمة بعكس الدراسات السابقة التي اقتصرت على بعض المهارات.

- تناولت بُعد دور برامج ومقررات الدراسات العليا بالعموم وليس مقرر (مناهج البحث) فقط.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

منهج الدراسة:

تماشياً مع طبيعة الدراسة فإن المنهج المناسب لهذا البحث هو المنهج الوصفي المسحي، والأسلوب الوصفي هو الذي يدرس الظاهرة ويصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كمياً وكيفياً، ويفسرها بطريقة رقمية (عبيدات وآخرون، ٢٠٠٧م، ص٤٥٣).

والمنهج الوصفي المسحي هو الذي يهدف إلى وصف الظاهرة المدروسة، أو تحديد المشكلة أو تبرير الظروف والممارسات، أو التقييم والمقارنة، أو التعرف على ما يعمله الآخرون في التعامل مع الحالات المماثلة لوضع الخطط المستقبلية، ولا يتوقف فقط عند وصف جمع البيانات المتعلقة بالظاهرة بل يتعداه إلى حدود استقصاء مظاهرها وعلاقتها المختلفة، وكذلك يقوم على تحليل الظاهرة وتفسيرها والوصول إلى استنتاجات في تطوير الواقع وتحسينه. (القحطاني، وآخرون، ٢٠٠٤م، ص١٢٩).

مجتمع الدراسة:

يشير عبيدات، وآخرون (٢٠٠٧م) إلى أن مجتمع الدراسة هو" جميع الأفراد أو الأشخاص أو الأشياء الذين يكونون موضوع مشكلة البحث"(ص٩٩).

وعرفه ملحم (٢٠٠٢م) بأنه "جميع مفردات الظاهرة التي يقوم بدراستها الباحث". (ص٢٤٧).

ويتكوَّن مجتمع الدِّراسة الحالية من جميع أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس الذين يدرسون طلاب الدراسات العليا، وطلاب وطالبات الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس، بكلية التربية بجامعة الإمام بالرياض، بواقع (٢٧) من أعضاء هيئة التدريس بحسب إفادة مسؤول الدراسات العليا بالقسم، و(٦٥) من الطلاب والطالبات بحسب إفادة مسؤول الدراسات العليا بالقسم، وقد قام الباحث بإرسال الاستبانة الإلكترونية، إلى جميع مفردات مجتمع الدراسة حتى حصل على (٢٧) من الردود الالكترونية الخاصة بأعضاء هيئة التدريس، و(٥٢) من طلاب وطالبات الدراسات العليا.

أداة الدِّراسة:

استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللَّازمة للدراسة. وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٤٢) فقرة تقيس المهارات البحثية لطالب الدراسات العليا، وموزعة على أربعة أبعاد على النحو التالي:

البعد الأول: مهارات الإطار العام للدراسة، وتشتمل على (١٤) عبارة.

البعد الثاني: مهارات مراجعة أدبيات الدراسة، وتشتمل على (١١) عبارة.

البعد الثالث: مهارات إجراءات الدراسة المنهجية، وتشتمل على(٨)عبارات.

البعد الرابع: مهارات نتائج الدراسة، وتشتمل على (٩) عبارات.

وقد اعتمد الباحث في إِعْدادها الشكل المغلق (Closed Questionnaire) الذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل عبارة.

صدق الأداة:

قام الباحث بالتأكد من صدق أداة الدِّراسة بطريقتين:

أولاً: صدق المحَكّمِينَ: قام الباحث بعرض الأداة (الاستبانة) في صورتها الأولية على بعض المختصين في الجامعات؛ لمعرفة آرائهم، والاستفادة من مقترحاتهم في تعديل الأداة؛ لتخرج في صورتها النهائية.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي: تمَّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للمجال الذي تتعلق به العبارة، وبين درجة كل مجال، والدرجة الكلية لجميع المجالات، والجداول التالية توضح ذلك:

جدول رقم (١) معاملات ارتباط بنود استبانة الدراسة بالبعد الذي تنتمي إليه وكذلك بالدرجة الكلية للاستبانة

م	فقرات الاستبانة	استبانة أعضاء هيئة التدريس		استبانة الطلاب	
		معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالاستبانة ككل	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالاستبانة ككل
بعد الإطار العام للدراسة					
١.	القدرة على اختيار المشكلة البحثية المتصفة بالأصالة والابتكار	٠,٦٢٤**	٠,٥٩٣**	٠,٨١٧**	٠,٨٠٦**
٢.	القدرة على صياغة عنوان البحث صياغة دقيقة تعبر عن مشكلته وتحدد متغيراته	٠,٦٦٧**	٠,٥٩٨**	٠,٨٢٧**	٠,٧٥٣**
٣.	القدرة على صياغة مستخلص البحث بطريقة توضح مشكلته وإجراءاته ونتائجه وتوصياته	٠,٨١٥**	٠,٨١٢**	٠,٨٦٣**	٠,٨٤٩**
٤.	القدرة على الكتابة بلغة سليمة من الناحية (النحوية والصرفية والإملائية)	٠,٧١٠**	٠,٦٢٧**	٠,٦٧٦**	٠,٦٣٨**
٥.	القدرة على تحديد أهداف البحث تحديداً دقيقاً	٠,٧٤٨**	٠,٧٧٨**	٠,٨٦٨**	٠,٨٤٣**
٦.	القدرة على تحديد المشكلة بشكل واضح	٠,٦٩٥**	٠,٥٧٩**	٠,٨٤٣**	٠,٨٥٦**
٧.	القدرة على التدرج في عرض مقدمة البحث من العام إلى الخاص للوصول إلى المشكلة.	٠,٧٤٨**	٠,٦٥٢**	٠,٨٠٠**	٠,٧٧١**
٨.	القدرة على صياغة أسئلة البحث صياغة علمية	٠,٦٩٩**	٠,٦٢٤**	٠,٨٧٢**	٠,٨٢١**
٩.	القدرة على تحديد حدود البحث	٠,٥٨١**	٠,٥٣٦**	٠,٨٢٦**	٠,٧٩٦**
١٠.	القدرة على إدراك مساهمة البحث في المجال المعرفي	٠,٥٦٣**	٠,٤١٤**	٠,٨١٩**	٠,٧٧٨**
١١.	القدرة على إدراك مساهمة البحث في المجال التطبيقي	٠,٧١٧**	٠,٦٢٨**	٠,٨٧٥**	٠,٨٣٢**
١٢.	القدرة على إدراك جوانب المشكلة البحثية	٠,٧٩٨**	٠,٧٣٤**	٠,٨٦٢**	٠,٨٥٢**
١٣.	القدرة على تحديد متغيرات البحث	٠,٥٨٨**	٠,٥٥٧**	٠,٨٧٨**	٠,٨٢٣**
١٤.	القدرة على إدراك التشابه بين المشكلات	٠,٥٧٦**	٠,٦١٦**	٠,٧٧٧**	٠,٧٦٥**
بعد مراجعة أدبيات الدراسة					
١.	القدرة على عرض وبناء المفاهيم النظرية المرتبطة بموضوع البحث	٠,٦٢٢**	٠,٥٩٦**	٠,٦٨٧**	٠,٦٧١**
٢.	القدرة على اختيار الملائم من الدراسات والأبحاث السابقة	٠,٦٣٦**	٠,٦٠٩**	٠,٨٨٥**	٠,٨٥١**
٣.	القدرة على توظيف وربط الدراسات السابقة بعضها ببعض	٠,٧٩٢**	٠,٧٢٨**	٠,٨٥٧**	٠,٧٨٣**

.٤	القدرة على بيان أوجه الاختلاف والاتفاق والتميز بين البحث والدراسات السابقة	٠,٧٨٧**	٠,٧٧٧**	٠,٨٩٩**	٠,٨٣١**
.٥	القدرة على توظيف المصادر والمراجع العلمية الأولية (الورقية والالكترونية)	٠,٦٥٠**	٠,٥٢٤**	٠,٨٩٠**	٠,٨١١**
.٦	القدرة على توظيف المراجع الثانوية	٠,٦٨٨**	٠,٦٢٣**	٠,٨٤٧**	٠,٧٨٦**
.٧	القدرة على كتابة التوثيق العلمي الصحيح	٠,٥٤١**	٠,٥٥١**	٠,٧٦٤**	٠,٧١١**
.٨	القدرة على تحري دقة النقل لتحقيق الأمانة العلمية	٠,٦٧٤**	٠,٥٦٩**	٠,٨٣٤**	٠,٧٨٣**
.٩	القدرة على عرض وربط الأفكار في تسلسل منطقي	٠,٦٧٨**	٠,٥٨٠**	٠,٨٣٨**	٠,٨٧٥**
.١٠	القدرة على التمييز بين المناسب وغير المناسب من المعلومات	٠,٦٥٨**	٠,٦٠٨**	٠,٨٤١**	٠,٨١٩**
.١١	القدرة على الاستنتاج والتعقيب والإضافة لموضوعات الإطار النظري	٠,٥٦٠**	٠,٤٩٦**	٠,٨٤٥**	٠,٨٣٤**
بعد إجراءات الدراسة المنهجية					
.١	القدرة على تحديد مجتمع البحث بطريقة علمية	٠,٧١٤**	٠,٦٢٤**	٠,٨٢٢**	٠,٧٠٧**
.٢	القدرة على تطبيق طرق وأساليب اختيار العينة الممثلة	٠,٦٨٨**	٠,٤٢٦**	٠,٨٨١**	٠,٧١٢**
.٣	القدرة على تصميم واستخدام أدوات جمع معلومات البحث	٠,٧٣٠**	٠,٥٦٨**	٠,٨١٤**	٠,٧٣٣**
.٤	القدرة على تقنين شواهد الصدق والثبات لأداة البحث	٠,٧٦٣**	٠,٥٧٧**	٠,٨٥٧**	٠,٧٤٤**
.٥	القدرة على تحديد المنهج الملائم لموضوع البحث	٠,٧٦٧**	٠,٥٨٥**	٠,٨٥٦**	٠,٧٩١**
.٦	القدرة على تحديد الأساليب الإحصائية لتحليل بيانات البحث	٠,٦٤١**	٠,٣٤٢*	٠,٨٣٦**	٠,٧٢٨**
.٧	القدرة على إجراء البحث بموضوعية وحياد دون تحيز شخصي	٠,٦٥٩**	٠,٦٢٢**	٠,٧٥٧**	٠,٨٥٥**
.٨	القدرة على ترجمة الأشكال البيانية والرمزية	٠,٧٠٨**	٠,٦٨٦**	٠,٨٢٨**	٠,٧٣٣**
بعد نتائج الدراسة					
.١	القدرة على استخلاص نتائج البحث بدقة ووضوح	٠,٦٠١**	٠,٧٣٤**	٠,٨٥٨**	٠,٨٣١**
.٢	القدرة على ربط نتائج البحث بالدراسات السابقة	٠,٧١٠**	٠,٦٥٧**	٠,٨٥٧**	٠,٨٥٧**
.٣	القدرة على صياغة التوصيات المستندة على النتائج وآليات التطبيق	٠,٨٠١**	٠,٦١٤**	٠,٨٩٢**	٠,٨٦٢**
.٤	القدرة على طرح التفسيرات العلمية الصادقة لنتائج البحث	٠,٨٢٩**	٠,٦٢٥**	٠,٩٤٠**	٠,٨٧٠**

٥.	القدرة على صياغة واستخلاص الاستنتاجات	٠,٨٧٠**	٠,٧١٢**	٠,٩٢٦**	٠,٨٩٤**
٦.	القدرة على تحديد الشواهد المدعمة للاستنتاجات	٠,٧٥٩**	٠,٥٥٧**	٠,٩٠٤**	٠,٨٤٧**
٧.	القدرة على استخراج المعلومات من علاقات المتغيرات	٠,٥٨٠**	٠,٣٦٨*	٠,٩٣١**	٠,٨٥٤**
٨.	القدرة على معرفة أي الدلائل يمكنها أن تدعم فروض البحث	٠,٦٥٤**	٠,٦٨٠**	٠,٩٠٨**	٠,٨١٨**
٩.	القدرة على إدراك وفهم وتقويم الحجج والدلائل العلمية	٠,٦٨٩**	٠,٦٣٢**	٠,٩١٥**	٠,٨٥٤**

*** عبارات دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل.**

**** عبارات دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل.**

من الجدول السَّابق يتَّضح أن جميع العبارات دالة عند مستوى ($\alpha \leq ٠,٠١$)، وبعضها دالة عند مستوى ($\alpha \leq ٠,٠٥$)، وهو ما يوضح أن جميع الفقرات المكوِّنة للاستبانات تتمتع بدرجة صدق عالية، تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

ثبات الأداة:

للتحقق من الثَّبات لمفردات محاور الدِّراسة وتم استخدام معامل ألفا كرونباخ، وجاءت النَّتائج كما يوضحها الجدول التَّالي:

جدول (٢) معاملات ثبات ألفا كرونباخ للأداة

أبعاد الدِّراسة	استبانة أعضاء هيئة التدريس		استبانة الطلاب	
	عدد البنود	معامل الثبات ألفا كرونباخ	عدد البنود	معامل الثبات ألفا كرونباخ
البعد الأول:	١٤	٠,٩١١	١٤	٠,٩٦٤
البعد الثاني:	١١	٠,٨٧١	١١	٠,٩٥٦
البعد الثالث:	٨	٠,٨٤٨	٨	٠,٩٣٣
البعد الرابع:	٩	٠,٨٨٣	٩	٠,٩٧١
معامل الثبات الكلي للاستبانة	٤٢	٠,٩٥٦	٤٢	٠,٩٨٦

من خلال النَّتائج الموضحة أعلاه يتَّضح أن ثبات جميع أبعاد الدِّراسة مرتفع، حيث تراوحت قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ بالنسبة لاستبانات أعضاء هيئة التدريس بين (٠,٨٤٨- ٠,٩١١)، كما بلغت قيمة معامل الثبات الكلي (٠,٩٥٦)، كما تراوحت قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ بالنسبة لاستبانات الطلاب بين (٠,٩٣٣- ٠,٩٧١)، كما بلغت قيمة معامل الثبات الكلي (٠,٩٨٦)، وهي قيمة ثبات مرتفعة توضح صلاحية أداة الدِّراسة للتطبيق الميداني.

تصحيح أداة الدِّراسة:

لتسهيل تفسير النَّتائج استخدم الباحث الأُسلوب التَّالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة، حيث تم إعطاء وزن للبدائل الموضحة في الجدول التَّالي ليتم معالجتها إحصائياً على النَّحو التَّالي:

جدول رقم (٣) تصحيح أداة الدراسة

الاستجابة	عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
الدرجة	٥	٤	٣	٢	١

ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التَّالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة– أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥ —١) ÷ ٥= ٠,٨٠

لنحصل على التصنيف التَّالي:

جدول (٤) توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدِّراسة

الوصف	مدى المتوسّطات
عالية جداً	من ٤,٢١– ٥,٠٠
عالية	من ٣,٤١– ٤,٢٠
متوسطة	من ٢,٦١– ٣,٤٠
منخفضة	من ١,٨١– ٢,٦٠
منخفضة جداً	من ١,٠٠– ١,٨٠

أساليب تحليل البيانات:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية للتعرف على خصائص عينة الدراسة وحساب صدق وثبات الادوات والإجابة على تساؤلات الدراسة:

- ✓ التكرارات والنسبة المئوية، للتعرف على خصائص عينّة البحث.
- ✓ المتوسط الحسابي (Mean) لمعرفة مدرى ارتفاع أو انخفاض آراء افراد الدراسة عن كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة إلى جانب المحاور الرئيسية، وكذلك لترتيب العبارات من حيث درجة الاستجابة حسب أعلى متوسط حسابي.
- ✓ الانحراف المعياري (Standard Deviation)وذلك للتعرف على مدى انحراف آراء افراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة ولكل محور من المحاور الرئيسية عن متوسطها الحسابي، حيث يوضح الانحراف المعياري التشتت في آراء أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة إلى جانب المحاور الرئيسية، وكذلك لترتيب العبارات حسب المتوسط الحسابي لصالح أقل تشتت عند تساوي المتوسط الحسابي.
- ✓ معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لاستخراج ثبات أدوات البحث.
- ✓ حساب قيم معامل الارتباط بيرسون (Pearson) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

✓ تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test)لتوضيح دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة نحو محاورها باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى فئتين.

نتائج الدراسة:

إجابة السؤال الأول: ما المهارات البحثية اللازم امتلاكها لطلاب الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

من خلال قراءة وتحليل العديد من قوائم المهارات تفوق العشر قوائم، صمم الباحث قائمة أولية بالمهارات البحثية اللازمة لطلبة الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بالاستناد إلى المعايير التالية:

- شمولية المهارات لكافة مراحل البحث العلمي.
- تنوع المهارات بين المهارات الرئيسة والمساندة.
- تكامل المهارات فيما بينها.
- التوازن بين المهارات المرتبطة الصياغة والشكل والمهارات المرتبطة بالمضمون والمعالجة الفكرية.

وقام الباحث بإعداد قائمة المهارات البحثية عبر الخطوات التالية:

- الاطلاع على الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة التي تناولت المهارات البحثية.
- إعداد قائمة مبدئية بالمهارات البحثية المناسب تنميتها لطلاب الدراسات العليا.

- عرض هذه القائمة في صورتها المبدئية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرق التدريس.
- تعديل القائمة في ضوء آراء الخبراء والمحكمين.
- الانتهاء إلى القائمة النهائية للمهارات البحثية والبالغ عددها (٤٢) مهارة، موزعة على أربع محاور، كل محور يتضمن عدداً من المهارات، على النحو التالي:

جدول (٥) توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدِّراسة

المحور	المهارة البحثية
الإطار العام للدراسة	القدرة على اختيار المشكلة البحثية المتصفة بالأصالة والابتكار
	القدرة على صياغة عنوان البحث صياغة دقيقة تعبر عن مشكلته وتحدد متغيراته
	القدرة على صياغة ملخص البحث بطريقة توضح مشكلته وإجراءاته ونتائجه وتوصياته
	القدرة على الكتابة بلغة سليمة من الناحية (النحوية والصرفية والإملائية)
	القدرة على تحديد أهداف البحث تحديداً دقيقاً
	القدرة على تحديد المشكلة بشكل واضح
	القدرة على التدرج في عرض مقدمة البحث من العام إلى الخاص للوصول إلى المشكلة
	القدرة على صياغة أسئلة البحث صياغة علمية
	القدرة على تحديد حدود البحث
	القدرة على إدراك مساهمة البحث في المجال المعرفي
	القدرة على إدراك مساهمة البحث في المجال التطبيقي
	القدرة على إدراك جوانب المشكلة البحثية
	القدرة على تحديد متغيرات البحث
	القدرة على إدراك التشابه بين المشكلات
أدبيات الدراسة	القدرة على عرض وبناء المفاهيم النظرية المرتبطة بموضوع البحث
	القدرة على اختيار الملائم من الدراسات والأبحاث السابقة
	القدرة على توظيف وربط الدراسات السابقة بعضها ببعض
	القدرة على بيان أوجه الاختلاف والاتفاق والتميز بين البحث والدراسات السابقة
	القدرة على توظيف المصادر والمراجع العلمية الأولية (الورقية والالكترونية)
	القدرة على توظيف المراجع الثانوية

	القدرة على كتابة التوثيق العلمي الصحيح
	القدرة على تحري دقة النقل لتحقيق الأمانة العلمية
	القدرة على عرض وربط الأفكار في تسلسل منطقي
	القدرة على التمييز بين المناسب وغير المناسب من المعلومات
	القدرة على الاستنتاج والتعقيب والإضافة لموضوعات الإطار النظري
إجراءات الدراسة المنهجية	القدرة على تحديد مجتمع البحث بطريقة علمية
	القدرة على تطبيق طرق وأساليب اختيار العينة الممثلة
	القدرة على تصميم واستخدام أدوات جمع معلومات البحث
	القدرة على تقنين شواهد الصدق والثبات لأداة البحث
	القدرة على تحديد المنهج الملائم لموضوع البحث
	القدرة على تحديد الأساليب الإحصائية لتحليل بيانات البحث
	القدرة على إجراء البحث بموضوعية وحياد دون تحيز شخصي
	القدرة على ترجمة الأشكال البيانية والرمزية
نتائج الدراسة	القدرة على استخلاص نتائج البحث بدقة ووضوح
	القدرة على ربط نتائج البحث بالدراسات السابقة
	القدرة على صياغة التوصيات المستندة على النتائج وآليات التطبيق
	القدرة على طرح التفسيرات العلمية الصادقة لنتائج البحث
	القدرة على صياغة واستخلاص الاستنتاجات
	القدرة على تحديد الشواهد المدعمة للاستنتاجات
	القدرة على استخراج المعلومات من علاقات المتغيرات
	القدرة على معرفة أي الدلائل يمكنها أن تدعم فروض البحث
	القدرة على إدراك وفهم وتقويم الحجج والدلائل العلمية

إجابة السؤال الثاني: ما درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تطوير المهارات البحثية لطلبة الدراسات العليا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

للتعرف على درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في تطوير المهارات البحثية لطلبة الدراسات العليا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في تطوير المهارات البحثية لطلبة الدراسات العليا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وجاءت النتائج كما يوضحه الجداول التالية:

جدول رقم (٦): استجابات أفراد الدراسة على جميع أبعاد محور درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في تطوير المهارات البحثية لطلبة الدراسات العليا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
الإطار العام للدراسة	٣,٣٦	٠,٤٧٦	متوسطة	٣
مراجعة أدبيات الدراسة	٣,٣٧	٠,٥٢١	متوسطة	٢
إجراءات الدراسة المنهجية	٣,٣٩	٠,٥٠٥	متوسطة	١
نتائج الدراسة	٣,٠٩	٠,٤٩٠	متوسطة	٤
الدرجة الكلية لجميع المهارات البحثية	٣,٣١	٠,٤٣٤	متوسطة	

يتبين من الجدول السابق أن درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في تطوير المهارات البحثية لطلبة الدراسات العليا جاء

بدرجة متوسطة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، بمتوسط حسابي عام بلغ (٣,٣١ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي من (٢,٦١- ٣,٤٠)، والتي تبين أن خيار موافقة أفراد الدراسة على درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في تطوير المهارات البحثية لطلبة الدراسات العليا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تشير إلى (متوسطة) في أداة الدراسة.

وقد يرجع ذلك إلى ضعف قناعة أعضاء هيئة التدريس بالمستوى الحالي لمهارات البحث لدى طلاب الدراسات العليا ورغبتهم في تطوير برامج الدراسات العليا بما يلبي احتياج الطلاب الحقيقي ويسد الفجوة، وخاصة أن أعضاء هيئة التدريس يشرفون على الطلاب ويناقشوهم ويقيّمون أعمالهم.

كما تبين أن مهارات إجراءات الدراسة المنهجية جاءت في الترتيب الأول، بمتوسط (٣,٣٩ من ٥,٠٠)، وبدرجة متوسطة، وقد يرجع ذلك إلى وفرة المهمات الأدائية التي يكلف بها الطلاب في برامج الدراسات العليا سواء على مستوى بناء البحوث أو الأدوات البحثية في كافة المقررات وليس فقط مقرر (مناهج البحث).

في حين جاءت مهارات مراجعة أدبيات الدراسة في المرتبة الثانية، بمتوسط (٣,٣٧ من ٥,٠٠)، وبدرجة متوسطة، وقد يفسر هذا بأن منهجية التعلم والتعليم في الدراسات العليا قائمة على جهد الطالب في كتابة المادة المعرفية لموضوعات المقررات، مما يستلزم أن يقوم الطالب بالرجوع للبحوث والدراسات السابقة في نفس الموضوع وتوظيف المصادر فيما يخدم موضوعه

وعرض المنطقي بشكل منطقي ليقدم أمام الزملاء، وأيضا ساهم دليل كتابة الرسائل العلمية المطبوع من الكلية في ضبط مهارة التوثيق العلمي الصحيح.

كما جاءت مهارات الإطار العام للدراسة في المرتبة الثالثة، بمتوسط موافقة (٣,٣٦ من ٥,٠٠)، وبدرجة متوسطة.

وجاءت مهارات نتائج الدراسة في المرتبة الرابعة والأخيرة، بمتوسط موافقة (٣,٠٩ من ٥,٠٠)، وبدرجة متوسطة، وهذا يفسره عدة أمور منها: أن طبيعة التكاليف للطلاب في مقررات الدراسات العليا تركز على الفصول الثلاثة الأولى، فتقف قبل التطبيق وتحليل النتائج، وهذا غالب تكاليف الطلاب في الدراسات العليا، نظرا لصعوبة التطبيق أو احتياجه لوقت طويل لايستوعبه مدة تدريس المقرر، كما صاحب هذا تقليدية الأفكار المقدمة من الطلاب في رسائل الماجستير والدكتوراه، مما حد من الإبداع والابتكار والذي بدوره سيخلق معالجة فكرية جديدة للنتائج دون نقل من الآخرين.

واتفقت هذه النتائج مع:

- دراسة (حسونة، واللوح، ٢٠١٨) التي توصلت إلى وجود مستوى مرتفع من صفات الباحث العلمي، ومهارات التوثيق والاقتباس العلمي لدى طلبة الدراسات العليا.

- دراسة أكويجو و نوي_ يو (Akuegwu and Nwi-ue, ٢٠١٨) التي توصلت إلى تدني مستوى مهارات التحليل والتفكير الناقد.

- دراسة (عبدالرزاق، ٢٠٢٠م) التي توصلت إلى أن الطلبة مدركون لعناصر البحث العلمي وإجراءاته بدرجة كبيرة جداً، بينما جاءت درجة التطبيق وامتلاك المهارة بدرجة متوسطة وضعيفة على التوالي.

واختلفت هذه النتائج مع:

- دراسة (القحطاني، ٢٠١٣) التي توصلت إلى أن مهارة تصميم أدوات جمع البيانات، وتحديد مشكلة البحث واختيار التصميم المناسب للبحث، تعتبر من المهارات الضعيفة لدى الطالبات.

- دراسة أكويجو و نوي_ يو (Akuegwu and Nwi-ue, ٢٠١٨) التي توصلت إلى تدني مهارة تحديد المشكلة وترتيب الأفكار، إضافة لضعف المعرفة بمنهجيات البحث.

- دراسة (السليم، وعوض، ٢٠١٦) التي أكدت على وجود ضعف في مهارات الخطط المقدمة.

وفيما يلي تفصيل لهذه الأبعاد على النحو التالي:

أولاً: بعد الإطار العام للدراسة:

جدول رقم (٧): استجابات أفراد الدراسة على عبارات بعد الإطار العام للدراسة مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
			منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جداً				
١٣	القدرة على تحديد متغيرات البحث	ك	٠	١	٧	١٨	١	٣,٧٠	٠,٦٠٩	عالية	١
		%	٠,٠	٣,٧	٢٥,٩	٦٦,٧	٣,٧				
٩	القدرة على تحديد حدود البحث	ك	٠	٠	١٣	١٢	٢	٣,٥٩	٠,٦٣٦	عالية	٢
		%	٠,٠	٠,٠	٤٨,١	٤٤,٤	٧,٤				
٣	القدرة على صياغة ملخص البحث بطريقة توضح مشكلته وإجراءاته ونتائجه وتوصياته	ك	٠	٣	٨	١٤	٢	٣,٥٦	٠,٨٠١	عالية	٣
		%	٠,٠	١١,١	٢٩,٦	٥١,٩	٧,٤				
٢	القدرة على صياغة عنوان البحث صياغة دقيقة تعبر عن مشكلته وتحدد متغيراته	ك	٠	١	١١	١٥	٠	٣,٥٢	٠,٥٨٠	عالية	٤
		%	٠,٠	٣,٧	٤٠,٧	٥٥,٦	٠,٠				
٥	القدرة على تحديد أهداف البحث تحديداً دقيقاً	ك	٠	١	١٤	١١	١	٣,٤٤	٠,٦٤١	عالية	٥
		%	٠,٠	٣,٧	٥١,٩	٤٠,٧	٣,٧				
٨	القدرة على صياغة أسئلة البحث صياغة علمية	ك	٠	١	١٥	١٠	١	٣,٤١	٠,٦٣٦	عالية	٦
		%	٠,٠	٣,٧	٥٥,٦	٣٧,٠	٣,٧				
١٢	القدرة على إدراك جوانب المشكلة البحثية	ك	٠	٢	١٤	١٠	١	٣,٣٧	٠,٦٨٨	متوسطة	٧
		%	٠,٠	٧,٤	٥١,٩	٣٧,٠	٣,٧				
١	القدرة على اختيار المشكلة البحثية المتصفة بالأصالة والابتكار	ك	٠	٢	١٤	١١	٠	٣,٣٣	٠,٦٢٠	متوسطة	٨
		%	٠,٠	٧,٤	٥١,٩	٤٠,٧	٠,٠				
٦	القدرة على تحديد المشكلة بشكل واضح	ك	٠	٢	١٧	٧	١	٣,٢٦	٠,٦٥٦	متوسطة	٩
		%	٠,٠	٧,٤	٦٣,٠	٢٥,٩	٣,٧				
١١	القدرة على إدراك مساهمة البحث في المجال التطبيقي	ك	٠	٥	١١	١٠	١	٣,٢٦	٠,٨١٣	متوسطة	٩م
		%	٠,٠	١٨,٥	٤٠,٧	٣٧,٠	٣,٧				
١٤	القدرة على إدراك التشابه	ك	٠	٤	١٤	٩	٠	٣,١٩	٠,٦٨١	متوسطة	١٠

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
		%	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جداً				
	بين المشكلات	%	٠,٠	١٤,٨	٥١,٩	٣٣,٣	٠,٠				
١٠	القدرة على إدراك مساهمة البحث في المجال المعرفي	ك	٠	٤	١٦	٦	١	٣,١٥	٠,٧١٨	متوسطة	١١
		%	٠,٠	١٤,٨	٥٩,٣	٢٢,٢	٣,٧				
٧	القدرة على التدرج في عرض مقدمة البحث من العام إلى الخاص للوصول إلى المشكلة	ك	١	٤	١٣	٨	١	٣,١٥	٠,٨٦٤	متوسطة	١١م
		%	٣,٧	١٤,٨	٤٨,١	٢٩,٦	٣,٧				
٤	القدرة على الكتابة بلغة سليمة من الناحية (النحوية والصرفية والإملائية)	ك	١	٣	١٧	٥	١	٣,٠٧	٠,٧٨١	متوسطة	١٢
		%	٣,٧	١١,١	٦٣,٠	١٨,٥	٣,٧				
المتوسط العام								٣,٣٦	٠,٤٧٦	متوسطة	

***المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).**

يتبين من الجدول السابق أن درج مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في تطوير المهارات البحثية لطلبة الدراسات العليا فيما يتعلق بمهارات الإطار العام للدارسة جاء بدرجة متوسطة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، بمتوسط حسابي عام بلغ (٣,٣٦ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي من (٢,٦١-٣,٤٠)، والتي تبين أن خيار موافقة أفراد الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في تطوير مهارات الإطار العام للدارسة تشير إلى (متوسطة) في أداة الدراسة.

كما أشارت الدراسة إلى أن متوسطات استجابات أفراد الدراسة نحو مهارات (الإطار العام للدارسة) تراوحت بين (٣,٠٧ إلى ٣,٧١)، وهي

متوسطات تقع في الفئة الثالثة والرابعة من فئات المقياس الخماسي والتي تشير إلى (متوسطة/ عالية) على التوالي، مما يوضح التباين في آراء أفراد الدراسة نحو درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في تطوير المهارات البحثية لطلبة الدراسات العليا فيما يتعلق بمهارات الإطار العام للدارسة.

كما تبين أن أعلى العبارات التي نالت موافقة أفراد الدراسة هي العبارة رقم (١٣) وهي (القدرة على تحديد متغيرات البحث) حيث جاءت في المرتبة الأولى، بمتوسط موافقة مقداره (٣,٧٠ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة (عالية).

في حين أن أدنى العبارات التي نالت موافقة أفراد الدراسة هي العبارة رقم (٤) وهي (القدرة على الكتابة بلغة سليمة من الناحية (النحوية والصرفية والإملائية)) حيث جاءت في المرتبة (الثانية عشر والأخيرة)، بمتوسط موافقة مقداره (٣,٠٧ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة (متوسطة).

ثانياً: بعد مراجعة أدبيات الدراسة:

جدول رقم (٨): استجابات أفراد الدراسة على عبارات بعد مراجعة أدبيات الدراسة مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
		%	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جداً				
٢	القدرة على اختيار الملائم من الدراسات والأبحاث السابقة	ك	٠	٠	٩	١٦	٢	٣,٧٤	٠,٥٩٤	عالية	١
		%	٠,٠	٠,٠	٣٣,٣	٥٩,٣	٧,٤				
٧	القدرة على كتابة التوثيق العلمي الصحيح	ك	٠	١	١٠	١٤	٢	٣,٦٣	٠,٦٨٨	عالية	٢
		%	٠,٠	٣,٧	٣٧,٠	٥١,٩	٧,٤				
١	القدرة على عرض وبناء المفاهيم النظرية المرتبطة بموضوع	ك	٠	٣	١٠	١٣	١	٣,٤٤	٠,٧٥١	عالية	٣
		%	٠,٠	١١,١	٣٧,٠	٤٨,١	٣,٧				

م	العبارة / البحث	التكرار / %	درجة الموافقة: منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جداً	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
٥	القدرة على توظيف المصادر والمراجع العلمية الأولية (الورقية والالكترونية)	ك	٠	٢	١٢	١٢	١	٣,٤٤	٠,٦٩٨	عالية	٣م
		%	٠,٠	٧,٤	٤٤,٤	٤٤,٤	٣,٧				
٤	القدرة على بيان أوجه الاختلاف والاتفاق والتميز بين البحث والدراسات السابقة	ك	٠	٤	١٠	١٠	٣	٣,٤٤	٠,٨٩٢	عالية	٣م
		%	٠,٠	١٤,٨	٣٧,٠	٣٧,٠	١١,١				
٣	القدرة على توظيف وربط الدراسات السابقة بعضها ببعض	ك	٠	٤	١٠	١١	٢	٣,٤١	٠,٨٤٤	عالية	٤
		%	٠,٠	١٤,٨	٣٧,٠	٤٠,٧	٧,٤				
١٠	القدرة على التمييز بين المناسب وغير المناسب من المعلومات	ك	٠	٢	١٣	١٢	٠	٣,٣٧	٠,٦٢٩	متوسطة	٥
		%	٠,٠	٧,٤	٤٨,١	٤٤,٤	٠,٠				
٨	القدرة على تحري دقة النقل لتحقيق الأمانة العلمية	ك	١	٣	٩	١٣	١	٣,٣٧	٠,٨٨٤	متوسطة	٥م
		%	٣,٧	١١,١	٣٣,٣	٤٨,١	٣,٧				
٦	القدرة على توظيف المراجع الثانوية	ك	١	٤	١١	٩	٢	٣,٢٦	٠,٩٤٤	متوسطة	٦
		%	٣,٧	١٤,٨	٤٠,٧	٣٣,٣	٧,٤				
٩	القدرة على عرض وربط الأفكار في تسلسل منطقي	ك	١	٥	١٥	٥	١	٣,٠٠	٠,٨٣٢	متوسطة	٧
		%	٣,٧	١٨,٥	٥٥,٦	١٨,٥	٣,٧				
١١	القدرة على الاستنتاج والتعقيب والإضافة لموضوعات الإطار النظري	ك	١	٧	١٢	٧	٠	٢,٩٣	٠,٨٢٩	متوسطة	٨
		%	٣,٧	٢٥,٩	٤٤,٤	٢٥,٩	٠,٠				
المتوسط العام								٣,٣٧	٠,٥٢١	متوسطة	

***المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).**

يتبين من الجدول السابق أن درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في تطوير المهارات البحثية لطلبة الدراسات العليا فيما يتعلق بمهارات مراجعة أدبيات الدراسة جاء بدرجة متوسطة من وجهة نظر

أعضاء هيئة التدريس، بمتوسط حسابي عام بلغ (٣,٣٧ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي من (٢,٦١-٣,٤٠)، والتي تبين أن خيار موافقة أفراد الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في تطوير مهارات مراجعة أدبيات الدراسة تشير إلى (متوسطة) في أداة الدراسة.

كما أشارت الدراسة إلى أن متوسطات استجابات أفراد الدراسة نحو مهارات (مراجعة أدبيات الدراسة) تراوحت بين (٢,٩٣ إلى ٣,٧٤)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة والرابعة من فئات المقياس الخماسي والتي تشير إلى (متوسطة/ عالية) على التوالي، مما يوضح التباين في آراء أفراد الدراسة نحو درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في تطوير المهارات البحثية لطلبة الدراسات العليا فيما يتعلق بمهارات مراجعة أدبيات الدراسة.

كما تبين أن أعلى العبارات التي نالت موافقة أفراد الدراسة هي العبارة رقم (٢) وهي (القدرة على اختيار الملائم من الدراسات والأبحاث السابقة) حيث جاءت في المرتبة الأولى، بمتوسط موافقة مقداره (٣,٧٤ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة (عالية).

في حين أن أدنى العبارات التي نالت موافقة أفراد الدراسة هي العبارة رقم (١١) وهي (القدرة على الاستنتاج والتعقيب والإضافة لموضوعات الإطار النظري) حيث جاءت في المرتبة (الثامنة والأخيرة)، بمتوسط موافقة مقداره (٢,٩٣ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة (متوسطة).

ثالثاً: بعد إجراءات الدراسة المنهجية:

جدول رقم (٩): استجابات أفراد الدراسة على عبارات بعد إجراءات الدراسة المنهجية مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
		%	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جداً				
١	القدرة على تحديد مجتمع البحث بطريقة علمية	ك	٠	٠	٦	١٨	٣	٣,٨٩	٠,٥٧٧	عالية	١
		%	٠,٠	٠,٠	٢٢,٢	٦٦,٧	١١,١				
٥	القدرة على تحديد المنهج الملائم لموضوع البحث	ك	٠	١	٨	١٦	٢	٣,٧٠	٠,٦٦٩	عالية	٢
		%	٠,٠	٣,٧	٢٩,٦	٥٩,٣	٧,٤				
٢	القدرة على تطبيق طرق وأساليب اختيار العينة الممثلة	ك	٠	١	١١	١٤	١	٣,٥٦	٠,٦٤١	عالية	٣
		%	٠,٠	٣,٧	٤٠,٧	٥١,٩	٣,٧				
٣	القدرة على تصميم واستخدام أدوات جمع معلومات البحث	ك	٠	١	١٥	١٠	١	٣,٤١	٠,٦٣٦	عالية	٤
		%	٠,٠	٣,٧	٥٥,٦	٣٧,٠	٣,٧				
٤	القدرة على تقنين شواهد الصدق والثبات لأداة البحث	ك	٠	٢	١٨	٦	١	٣,٢٢	٠,٦٤١	متوسطة	٥
		%	٠,٠	٧,٤	٦٦,٧	٢٢,٢	٣,٧				
٨	القدرة على ترجمة الأشكال البيانية والرمزية	ك	١	٤	١١	١٠	١	٣,٢٢	٠,٨٩٢	متوسطة	٦
		%	٣,٧	١٤,٨	٤٠,٧	٣٧,٠	٣,٧				
٧	القدرة على إجراء البحث بموضوعية وحياد دون تحيز شخصي	ك	١	٥	١١	١٠	٠	٣,١١	٠,٨٤٧	متوسطة	٧
		%	٣,٧	١٨,٥	٤٠,٧	٣٧,٠	٠,٠				
٦	القدرة على تحديد الأساليب الإحصائية لتحليل بيانات البحث	ك	٠	٨	١٢	٦	١	٣,٠٠	٠,٨٣٢	متوسطة	٨
		%	٠,٠	٢٩,٦	٤٤,٤	٢٢,٢	٣,٧				
المتوسط العام								٣,٣٩	٠,٥٠٥	متوسطة	

*المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).

يتبين من الجدول السابق أن درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في تطوير المهارات البحثية لطلبة الدراسات العليا فيما يتعلق بمهارات إجراءات الدراسة المنهجية جاء بدرجة متوسطة من وجهة نظر

أعضاء هيئة التدريس، بمتوسط حسابي عام بلغ (٣,٣٩ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي من (٢,٦١-٣,٤٠)، والتي تبين أن خيار موافقة أفراد الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في تطوير مهارات إجراءات الدراسة المنهجية تشير إلى (متوسطة) في أداة الدراسة.

كما أشارت الدراسة إلى أن متوسطات استجابات أفراد الدراسة نحو مهارات (إجراءات الدراسة المنهجية) تراوحت بين (٣,٠٠ إلى ٣,٨٩)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة والرابعة من فئات المقياس الخماسي والتي تشير إلى (متوسطة/ عالية) على التوالي، مما يوضح التباين في آراء أفراد الدراسة نحو درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في تطوير المهارات البحثية لطلبة الدراسات العليا فيما يتعلق بمهارات إجراءات الدراسة المنهجية.

كما تبين أن أعلى العبارات التي نالت موافقة أفراد الدراسة هي العبارة رقم (١) وهي (القدرة على تحديد مجتمع البحث بطريقة علمية) حيث جاءت في المرتبة الأولى، بمتوسط موافقة مقداره (٣,٨٩ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة (عالية).

في حين أن أدنى العبارات التي نالت موافقة أفراد الدراسة هي العبارة رقم (٦) وهي (القدرة على تحديد الأساليب الإحصائية لتحليل بيانات البحث)

حيث جاءت في المرتبة (الثامنة والأخيرة)، بمتوسط موافقة مقداره (٣,٠٠ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة (متوسطة).

رابعاً: بعد نتائج الدراسة:

جدول رقم (١٠): استجابات أفراد الدراسة على عبارات بعد نتائج الدراسة مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
			منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جداً				
١	القدرة على استخلاص نتائج البحث بدقة ووضوح	ك	٠	١	١٣	١٠	٣	٣,٥٦	٠,٧٥١	عالية	١
		%	٠,٠	٣,٧	٤٨,١	٣٧,٠	١١,١				
٢	القدرة على ربط نتائج البحث بالدراسات السابقة	ك	٠	٣	١٣	١١	٠	٣,٣٠	٠,٦٦٩	متوسطة	٢
		%	٠,٠	١١,١	٤٨,١	٤٠,٧	٠,٠				
٣	القدرة على صياغة التوصيات المستندة على النتائج وآليات التطبيق	ك	٠	٤	١٣	١٠	٠	٣,٢٢	٠,٦٩٨	متوسطة	٣
		%	٠,٠	١٤,٨	٤٨,١	٣٧,٠	٠,٠				
٥	القدرة على صياغة واستخلاص الاستنتاجات	ك	٠	٥	١٥	٧	٠	٣,٠٧	٠,٦٧٥	متوسطة	٤
		%	٠,٠	١٨,٥	٥٥,٦	٢٥,٩	٠,٠				
٦	القدرة على تحديد الشواهد المدعمة للاستنتاجات	ك	٠	٥	١٧	٥	٠	٣,٠٠	٠,٦٢٠	متوسطة	٥
		%	٠,٠	١٨,٥	٦٣,٠	١٨,٥	٠,٠				
٩	القدرة على إدراك وفهم وتقويم الحجج والدلائل العلمية	ك	٠	٥	١٧	٥	٠	٣,٠٠	٠,٦٢٠	متوسطة	م٥
		%	٠,٠	١٨,٥	٦٣,٠	١٨,٥	٠,٠				
٨	القدرة على معرفة أي الدلائل يمكنها أن تدعم فروض البحث	ك	٠	٧	١٥	٥	٠	٢,٩٣	٠,٦٧٥	متوسطة	٦
		%	٠,٠	٢٥,٩	٥٥,٦	١٨,٥	٠,٠				
٧	القدرة على استخراج المعلومات من علاقات المتغيرات	ك	٠	٧	١٧	٢	١	٢,٨٩	٠,٦٩٨	متوسطة	٧
		%	٠,٠	٢٥,٩	٦٣,٠	٧,٤	٣,٧				
٤	القدرة على طرح التفسيرات العلمية الصادقة لنتائج البحث	ك	٠	٩	١٣	٥	٠	٢,٨٥	٠,٧١٨	متوسطة	٨
		%	٠,٠	٣٣,٣	٤٨,١	١٨,٥	٠,٠				
المتوسط العام								٣,٠٩	٠,٤٩٠	متوسطة	

***المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).**

يتبين من الجدول السابق أن درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في تطوير المهارات البحثية لطلبة الدراسات العليا فيما يتعلق بمهارات نتائج الدراسة جاء بدرجة متوسطة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، بمتوسط حسابي عام بلغ (٣,٠٩ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي من (٢,٦١- ٣,٤٠)، والتي تبين أن خيار موافقة أفراد الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في تطوير مهارات نتائج الدراسة تشير إلى (متوسطة) في أداة الدراسة.

كما أشارت الدراسة إلى أن متوسطات استجابات أفراد الدراسة نحو مهارات (نتائج الدراسة) تراوحت بين (٢,٨٥ إلى ٣,٥٦)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة والرابعة من فئات المقياس الخماسي والتي تشير إلى (متوسطة/ عالية) على التوالي، مما يوضح التباين في آراء أفراد الدراسة نحو درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في تطوير المهارات البحثية لطلبة الدراسات العليا فيما يتعلق بمهارات نتائج الدراسة.

كما تبين أن أعلى العبارات التي نالت موافقة أفراد الدراسة هي العبارة رقم (١) وهي (القدرة على استخلاص نتائج البحث بدقة ووضوح) حيث جاءت في المرتبة الأولى، بمتوسط موافقة مقداره (٣,٥٦ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة (عالية).

في حين أن أدنى العبارات التي نالت موافقة أفراد الدراسة هي العبارة رقم (٤) وهي (القدرة على طرح التفسيرات العلمية الصادقة لنتائج البحث)

حيث جاءت في المرتبة (الثامنة والأخيرة)، بمتوسط موافقة مقداره (٢,٨٥ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة (متوسطة).

إجابة السؤال الثالث: ما درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تطوير المهارات البحثية لطلبة الدراسات العليا من وجهة نظرهم؟

للتعرف على درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في تطوير المهارات البحثية لطلبة الدراسات العليا من وجهة نظرهم، قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في تطوير المهارات البحثية لطلبة الدراسات العليا من وجهة نظرهم، وجاءت النتائج كما يوضحه الجداول التالية:

جدول رقم (١١): استجابات أفراد الدراسة على جميع أبعاد محور درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في تطوير المهارات البحثية لطلبة الدراسات العليا من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
الإطار العام للدراسة	٣,٩٨	٠,٧٠٨	عالية	٢
مراجعة أدبيات الدراسة	٤,٠١	٠,٧٣٩	عالية	١
إجراءات الدراسة المنهجية	٣,٩٧	٠,٧٤٦	عالية	٣
نتائج الدراسة	٣,٧٦	٠,٨٣٢	عالية	٤
الدرجة الكلية لجميع المهارات البحثية	٣,٩٤	٠,٧٠٩	عالية	

يتبين من الجدول السابق أن درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في تطوير المهارات البحثية لطلبة الدراسات العليا جاء بدرجة عالية من وجهة نظرهم، بمتوسط حسابي عام بلغ (٣,٩٤ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي من (٣,٤١- ٤,٢٠)، والتي تبين أن خيار موافقة أفراد الدراسة على درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في تطوير المهارات البحثية لطلبة الدراسات العليا من وجهة نظرهم تشير إلى (عالية) في أداة الدراسة.

وهذا يفسره عدم وجود إطار مرجعي يقيّم الطلاب أنفسهم في ضوئه، بعكس أعضاء هيئة التدريس الذين يشرفون على الطلاب ويناقشوهم ويقيّمون أعمالهم ويقارنونها مع مجموعات أخرى فيلحظ الفارق.

كما تبين أن مهارات مراجعة أدبيات الدراسة جاءت في المرتبة الأولى، بمتوسط (٤,٠١ من ٥,٠٠)، وبدرجة عالية، وقد يفسر هذا بأن منهجية التعلم والتعليم في الدراسات العليا قائمة على جهد الطالب في كتابة المادة المعرفية لموضوعات المقررات، مما يستلزم أن يقوم الطالب بالرجوع للبحوث والدراسات السابقة في نفس الموضوع وتوظيف المصادر فيما يخدم موضوعه وعرض المنطقي بشكل منطقي ليقدم أمام الزملاء، وأيضا ساهم دليل كتابة الرسائل العلمية المطبوع من الكلية في ضبط مهارة التوثيق العلمي الصحيح.

في حين جاءت مهارات الإطار العام للدراسة في المرتبة الثانية، بمتوسط موافقة (٣,٩٨ من ٥,٠٠)، وبدرجة عالية، وهذه نتيجة غريبة حيث أن كثيرا

من الأفكار البحثية المعروضة على لجنة الدراسات العليا بالقسم بحسب إفادة رئيس اللجنة وأعضائها تعاني من الضعف في (صياغة العنوان – تحديد المشكلة – صياغة الأسئلة البحثية)، وقد يفسر هذا أن الطلاب يرون أن القدرة على صياغة العنوان والمشكلة والأسئلة البحثية كقدرة كتابية فقط تعتبر جيدة لديهم، دون العناية بمستوى عمق الكتابة ورصانتها والارتباط المنطقي بين هذه العناصر.

وجاءت مهارات إجراءات الدراسة المنهجية جاءت في الترتيب الثالث، بمتوسط (٣,٩٧ من ٥,٠٠)، وبدرجة عالية.

وجاءت مهارات نتائج الدراسة في المرتبة الرابعة والأخيرة، بمتوسط موافقة (٣,٧٦ من ٥,٠٠)، وبدرجة عالية، وهذا يفسره عدة أمور منها: أن طبيعة التكاليف للطلاب في مقررات الدراسات العليا تركز على الفصول الثلاثة الأولى، فتقف قبل التطبيق وتحليل النتائج، وهذا غالب تكاليف الطلاب في الدراسات العليا، نظرا لصعوبة التطبيق أو احتياجه لوقت طويل لايستوعبه مدة تدريس المقرر، كما صاحب هذا تقليدية الأفكار المقدمة من الطلاب في رسائل الماجستير والدكتوراه، مما حد من الإبداع والابتكار والذي بدوره سيخلق معالجة فكرية جديدة للنتائج دون نقل من الآخرين.

واتفقت هذه النتائج مع:

- دراسة (حسونة، واللوح، ٢٠١٨) التي توصلت إلى وجود مستوى مرتفع من صفات الباحث العلمي، ومهارات التوثيق والاقتباس العلمي لدى طلبة الدراسات العليا.

- دراسة أكويجو و نوي_ يو (Akuegwu and Nwi-ue, ٢٠١٨) التي توصلت إلى تدني مستوى مهارات التحليل والتفكير الناقد.

- دراسة (عبدالرزاق، ٢٠٢٠م) التي توصلت إلى أن الطلبة مدركون لعناصر البحث العلمي وإجراءاته بدرجة كبيرة جداً، بينما جاءت درجة التطبيق وامتلاك المهارة بدرجة متوسطة وضعيفة على التوالي.

واختلفت هذه النتائج مع:

- دراسة أكويجو و نوي_ يو (Akuegwu and Nwi-ue, ٢٠١٨) التي توصلت إلى تدني مهارة تحديد المشكلة وترتيب الأفكار، إضافة لضعف المعرفة بمنهجيات البحث.

- دراسة (القحطاني، ٢٠١٣) التي توصلت إلى أن مهارة تصميم أدوات جمع البيانات، وتحديد مشكلة البحث واختيار التصميم المناسب للبحث، تعتبر من المهارات الضعيفة لدى الطالبات.

- دراسة (السليم، وعوض، ٢٠١٦) التي أكدت على وجود ضعف في مهارات الخطط المقدمة.

وفيما يلي تفصيل لهذه الأبعاد على النحو التالي:

أولاً: بعد الإطار العام للدراسة:

جدول رقم (١٢): استجابات أفراد الدراسة على عبارات بعد الإطار العام للدراسة مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
		%	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جداً				
٢	القدرة على صياغة عنوان البحث صياغة دقيقة تعبر عن مشكلته وتحدد متغيراته	ك	٠	١	٥	٢٣	٢٣	٤,٣١	٠,٧٢٩	عالية جداً	١
		%	٠,٠	١,٩	٩,٦	٤٤,٢	٤٤,٢				
١٣	القدرة على تحديد متغيرات البحث	ك	٠	١	٧	١٩	٢٥	٤,٣١	٠,٧٨١	عالية جداً	١م
		%	٠,٠	١,٩	١٣,٥	٣٦,٥	٤٨,١				
٣	القدرة على صياغة ملخص البحث بطريقة توضح مشكلته وإجراءاته ونتائجه وتوصياته	ك	٠	٢	٦	٢١	٢٣	٤,٢٥	٠,٨١٣	عالية جداً	٢
		%	٠,٠	٣,٨	١١,٥	٤٠,٤	٤٤,٢				
٩	القدرة على تحديد حدود البحث	ك	٠	٢	٦	٢٣	٢١	٤,٢١	٠,٨٠٠	عالية جداً	٣
		%	٠,٠	٣,٨	١١,٥	٤٤,٢	٤٠,٤				
٨	القدرة على صياغة أسئلة البحث صياغة علمية	ك	٠	٢	١١	٢٣	١٦	٤,٠٢	٠,٨٢٨	عالية	٤
		%	٠,٠	٣,٨	٢١,٢	٤٤,٢	٣٠,٨				
١١	القدرة على إدراك مساهمة البحث في المجال التطبيقي	ك	٠	٤	٧	٢٦	١٥	٤,٠٠	٠,٨٦٣	عالية	٥
		%	٠,٠	٧,٧	١٣,٥	٥٠,٠	٢٨,٨				
٥	القدرة على تحديد أهداف البحث تحديداً دقيقاً	ك	٠	٢	١٤	٢١	١٥	٣,٩٤	٠,٨٥٠	عالية	٦
		%	٠,٠	٣,٨	٢٦,٩	٤٠,٤	٢٨,٨				
١٢	القدرة على إدراك جوانب المشكلة البحثية	ك	٠	٤	١١	٢٤	١٣	٣,٨٨	٠,٨٧٨	عالية	٧
		%	٠,٠	٧,٧	٢١,٢	٤٦,٢	٢٥,٠				
٦	القدرة على تحديد المشكلة بشكل واضح	ك	٠	٥	١٣	١٩	١٥	٣,٨٥	٠,٩٥٨	عالية	٨
		%	٠,٠	٩,٦	٢٥,٠	٣٦,٥	٢٨,٨				
١٠	القدرة على إدراك مساهمة البحث في المجال المعرفي	ك	٠	٥	١٣	٢٠	١٤	٣,٨٣	٠,٩٤٤	عالية	٩
		%	٠,٠	٩,٦	٢٥,٠	٣٨,٥	٢٦,٩				
١	القدرة على اختيار المشكلة البحثية المتصفة بالأصالة والابتكار	ك	٠	٢	١٨	٢٠	١٢	٣,٨١	٠,٨٤١	عالية	١٠
		%	٠,٠	٣,٨	٣٤,٦	٣٨,٥	٢٣,١				
٧	القدرة على التدرج في عرض	ك	٠	٥	١٢	٢٣	١٢	٣,٨١	٠,٩٠٨	عالية	١٠م

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
		%	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جداً				
	مقدمة البحث من العام إلى الخاص للوصول إلى المشكلة	%	٠,٠	٩,٦	٢٣,١	٤٤,٢	٢٣,١				
٤	القدرة على الكتابة بلغة سليمة من الناحية (النحوية والصرفية والإملائية)	ك	٠	٢	٢١	١٥	١٤	٣,٧٩	٠,٨٩٣	عالية	١١
		%	٠,٠	٣,٨	٤٠,٤	٢٨,٨	٢٦,٩				
١٤	القدرة على إدراك التشابه بين المشكلات	ك	٠	٤	١٦	٢٠	١٢	٣,٧٧	٠,٨٩٩	عالية	١٢
		%	٠,٠	٧,٧	٣٠,٨	٣٨,٥	٢٣,١				
المتوسط العام								٣,٩٨	٠,٧٠٨	عالية	

***المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).**

يتبين من الجدول السابق أن درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في تطوير المهارات البحثية لطلبة الدراسات العليا فيما يتعلق بمهارات الإطار العام للدارسة جاء بدرجة عالية من وجهة نظرهم، بمتوسط حسابي عام بلغ (٣,٩٨ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي من (٣,٤١- ٤,٢٠)، والتي تبين أن خيار موافقة أفراد الدراسة من طلاب الدراسات العليا على درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في تطويرهم مهارات الإطار العام للدارسة تشير إلى (عالية) في أداة الدراسة.

كما أشارت الدراسة إلى أن متوسطات استجابات أفراد الدراسة نحو مهارات (الإطار العام للدارسة) تراوحت بين (٣,٧٧ إلى ٤,٣١)، وهي متوسطات تقع في الفئة الرابعة والخامسة من فئات المقياس الخماسي والتي تشير إلى (عالية/ عالية جداً) على التوالي، مما يوضح التباين في آراء أفراد

الدراسة نحو درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في تطوير المهارات البحثية لطلبة الدراسات العليا فيما يتعلق بمهارات الإطار العام للدارسة.

كما تبين أن أعلى العبارات التي نالت موافقة أفراد الدراسة هي العبارة رقم (٢) وهي (القدرة على صياغة عنوان البحث صياغة دقيقة تعبر عن مشكلته وتحدد متغيراته) والعبارة رقم (١٣) وهي (القدرة على تحديد متغيرات البحث) حيث جاءت في المرتبة الأولى، بمتوسط موافقة مقداره (٤,٣١ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة (عالية جداً).

في حين أن أدنى العبارات التي نالت موافقة أفراد الدراسة هي العبارة رقم (١٤) وهي (القدرة على إدراك التشابه بين المشكلات) حيث جاءت في المرتبة (الثانية عشر والأخيرة)، بمتوسط موافقة مقداره (٣,٧٧ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة (عالية).

ثانياً: بعد مراجعة أدبيات الدراسة:

جدول رقم (١٣): استجابات أفراد الدراسة على عبارات بعد مراجعة أدبيات الدراسة مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
		%	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جداً				
٨	القدرة على تحري دقة النقل لتحقيق الأمانة العلمية	ك	٠	٣	٢	٢١	٢٦	٤,٣٥	٠,٨١٤	عالية جداً	١
		%	٠,٠	٥,٨	٣,٨	٤٠,٤	٥٠,٠				
٧	القدرة على كتابة التوثيق العلمي الصحيح	ك	٠	٢	٦	١٨	٢٦	٤,٣١	٠,٨٢٩	عالية جداً	٢
		%	٠,٠	٣,٨	١١,٥	٣٤,٦	٥٠,٠				
٥	القدرة على توظيف المصادر والمراجع العلمية الأولية (الورقية والالكترونية)	ك	٠	٤	٨	٢٠	٢٠	٤,٠٨	٠,٩٢٦	عالية	٣
		%	٠,٠	٧,٧	١٥,٤	٣٨,٥	٣٨,٥				
٢	القدرة على اختيار الملائم من الدراسات والأبحاث السابقة	ك	٠	٢	٩	٢٥	١٦	٤,٠٦	٠,٨٠٢	عالية	٤
		%	٠,٠	٣,٨	١٧,٣	٤٨,١	٣٠,٨				
٤	القدرة على بيان أوجه الاختلاف والاتفاق والتميز بين البحث والدراسات السابقة	ك	٠	٥	٧	٢١	١٩	٤,٠٤	٠,٩٤٩	عالية	٥
		%	٠,٠	٩,٦	١٣,٥	٤٠,٤	٣٦,٥				
٦	القدرة على توظيف المراجع الثانوية	ك	٠	٣	١٣	١٩	١٧	٣,٩٦	٠,٩٠٧	عالية	٦
		%	٠,٠	٥,٨	٢٥,٠	٣٦,٥	٣٢,٧				
٩	القدرة على عرض وربط الأفكار في تسلسل منطقي	ك	٠	٣	١٣	٢١	١٥	٣,٩٢	٠,٨٨٢	عالية	٧
		%	٠,٠	٥,٨	٢٥,٠	٤٠,٤	٢٨,٨				
٣	القدرة على توظيف وربط الدراسات السابقة بعضها ببعض	ك	٠	٥	١١	٢١	١٥	٣,٨٨	٠,٩٤٣	عالية	٨
		%	٠,٠	٩,٦	٢١,٢	٤٠,٤	٢٨,٨				
١٠	القدرة على التمييز بين المناسب وغير المناسب من المعلومات	ك	١	١	١٥	٢٢	١٣	٣,٨٧	٠,٨٨٦	عالية	٩
		%	١,٩	١,٩	٢٨,٨	٤٢,٣	٢٥,٠				
١١	القدرة على الاستنتاج والتعقيب والإضافة لموضوعات الإطار النظري	ك	١	٢	١٣	٢٣	١٣	٣,٨٧	٠,٩٠٨	عالية	٩م
		%	١,٩	٣,٨	٢٥,٠	٤٤,٢	٢٥,٠				

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
		%	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جداً				
١	القدرة على عرض وبناء المفاهيم النظرية المرتبطة بموضوع البحث	ك	٠	٥	١٠	٢٦	١١	٣,٨٣	٠,٨٧٩	عالية	١٠
		%	٠,٠	٩,٦	١٩,٢	٥٠,٠	٢١,٢				
المتوسط العام								٤,٠١	٠,٧٣٩	عالية	

***المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).**

يتبين من الجدول السابق أن درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في تطوير المهارات البحثية لطلبة الدراسات العليا فيما يتعلق بمهارات مراجعة أدبيات الدراسة جاء بدرجة عالية من وجهة نظرهم، بمتوسط حسابي عام بلغ (٤,٠١ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي من (٣,٤١- ٤,٢٠)، والتي تبين أن خيار موافقة أفراد الدراسة من طلاب الدراسات العليا على درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في تطويرهم مهارات مراجعة أدبيات الدراسة تشير إلى (عالية) في أداة الدراسة.

كما أشارت الدراسة إلى أن متوسطات استجابات أفراد الدراسة نحو مهارات (مراجعة أدبيات الدراسة) تراوحت بين (٣,٨٣ إلى ٤,٣٥)، وهي متوسطات تقع في الفئة الرابعة والخامسة من فئات المقياس الخماسي والتي تشير إلى (عالية/ عالية جداً) على التوالي، مما يوضح التباين في آراء أفراد الدراسة نحو درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في تطوير المهارات البحثية لطلبة الدراسات العليا فيما يتعلق بمهارات مراجعة أدبيات الدراسة.

كما تبين أن أعلى العبارات التي نالت موافقة أفراد الدراسة هي العبارة رقم (٨) وهي (القدرة على تحري دقة النقل لتحقيق الأمانة العلمية) حيث جاءت في المرتبة الأولى، بمتوسط موافقة مقداره (٤,٣٥ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة (عالية جداً).

في حين أن أدنى العبارات التي نالت موافقة أفراد الدراسة هي العبارة رقم (١) وهي (القدرة على عرض وبناء المفاهيم النظرية المرتبطة بموضوع البحث) حيث جاءت في المرتبة (العاشرة والأخيرة)، بمتوسط موافقة مقداره (٣,٨٣ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة (عالية).

ثالثاً: بعد إجراءات الدراسة المنهجية:

جدول رقم (١٤): استجابات أفراد الدراسة على عبارات بعد إجراءات الدراسة المنهجية مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
		%	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جداً				
١	القدرة على تحديد مجتمع البحث بطريقة علمية	ك	٠	٢	٥	٢٢	٢٣	٤,٢٧	٠,٧٩٥	عالية جداً	١
		%	٠,٠	٣,٨	٩,٦	٤٢,٣	٤٤,٢				
٥	القدرة على تحديد المنهج الملائم لموضوع البحث	ك	٠	١	٩	٢١	٢١	٤,١٩	٠,٧٩٣	عالية	٢
		%	٠,٠	١,٩	١٧,٣	٤٠,٤	٤٠,٤				
٢	القدرة على تطبيق طرق وأساليب اختيار العينة الممثلة	ك	٠	٢	٨	٢١	٢١	٤,١٧	٠,٨٣٤	عالية	٣
		%	٠,٠	٣,٨	١٥,٤	٤٠,٤	٤٠,٤				
٧	القدرة على إجراء البحث بموضوعية وحياد دون تحيز شخصي	ك	١	١	١٢	٢١	١٧	٤,٠٠	٠,٩٠٧	عالية	٤
		%	١,٩	١,٩	٢٣,١	٤٠,٤	٣٢,٧				
٣	القدرة على تصميم واستخدام أدوات جمع معلومات البحث	ك	٠	٣	١٢	٢٣	١٤	٣,٩٢	٠,٨٦٠	عالية	٥
		%	٠,٠	٥,٨	٢٣,١	٤٤,٢	٢٦,٩				
٨	القدرة على ترجمة الأشكال البيانية والرمزية	ك	١	١	١٤	٢١	١٥	٣,٩٢	٠,٩٠٤	عالية	٦
		%	١,٩	١,٩	٢٦,٩	٤٠,٤	٢٨,٨				
٤	القدرة على تقنين شواهد الصدق والثبات لأداة البحث	ك	٠	٥	١٥	٢٠	١٢	٣,٧٥	٠,٩٢٦	عالية	٧
		%	٠,٠	٩,٦	٢٨,٨	٣٨,٥	٢٣,١				
٦	القدرة على تحديد الأساليب الإحصائية لتحليل بيانات البحث	ك	٤	٤	١٨	١٤	١٢	٣,٥٠	١,١٦٣	عالية	٨
		%	٧,٧	٧,٧	٣٤,٦	٢٦,٩	٢٣,١				
المتوسط العام								٣,٩٧	٠,٧٤٦	عالية	

***المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).**

يتبين من الجدول السابق أن درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في تطوير المهارات البحثية لطلبة الدراسات العليا فيما يتعلق بمهارات إجراءات الدراسة المنهجية جاء بدرجة عالية من وجهة

نظرهم، بمتوسط حسابي عام بلغ (٣,٩٧ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي من (٣,٤١- ٤,٢٠)، والتي تبين أن خيار موافقة أفراد الدراسة من طلاب الدراسات العليا على درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في تطويرهم مهارات إجراءات الدراسة المنهجية تشير إلى (عالية) في أداة الدراسة.

كما أشارت الدراسة إلى أن متوسطات استجابات أفراد الدراسة نحو مهارات (إجراءات الدراسة المنهجية) تراوحت بين (٣,٥٠ إلى ٤,٢٧)، وهي متوسطات تقع في الفئة الرابعة والخامسة من فئات المقياس الخماسي والتي تشير إلى (عالية/ عالية جداً) على التوالي، مما يوضح التباين في آراء أفراد الدراسة نحو درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في تطوير المهارات البحثية لطلبة الدراسات العليا فيما يتعلق بمهارات إجراءات الدراسة المنهجية.

كما تبين أن أعلى العبارات التي نالت موافقة أفراد الدراسة هي العبارة رقم (١) وهي (القدرة على تحديد مجتمع البحث بطريقة علمية) حيث جاءت في المرتبة الأولى، بمتوسط موافقة مقداره (٤,٢٧ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة (عالية جداً).

في حين أن أدنى العبارات التي نالت موافقة أفراد الدراسة هي العبارة رقم (٦) وهي (القدرة على تحديد الأساليب الإحصائية لتحليل بيانات البحث) حيث جاءت في المرتبة (الثامنة والأخيرة)، بمتوسط موافقة مقداره (٣,٥٠ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة (عالية).

رابعاً: بعد نتائج الدراسة:

جدول رقم (١٥): استجابات أفراد الدراسة على عبارات بعد نتائج الدراسة مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
		%	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جداً				
٢	القدرة على ربط نتائج البحث بالدراسات السابقة	ك	٢	١	٧	٢٣	١٩	٤,٠٨	٠,٩٦٧	عالية	١
		%	٣,٨	١,٩	١٣,٥	٤٤,٢	٣٦,٥				
١	القدرة على استخلاص نتائج البحث بدقة ووضوح	ك	١	١	١٠	٢٥	١٥	٤,٠٠	٠,٨٦٣	عالية	٢
		%	١,٩	١,٩	١٩,٢	٤٨,١	٢٨,٨				
٣	القدرة على صياغة التوصيات المستندة على النتائج وآليات التطبيق	ك	١	٣	١٢	٢١	١٥	٣,٨٨	٠,٩٦٣	عالية	٣
		%	١,٩	٥,٨	٢٣,١	٤٠,٤	٢٨,٨				
٥	القدرة على صياغة واستخلاص الاستنتاجات	ك	١	١	١٣	٢٧	١٠	٣,٨٥	٠,٨٢٦	عالية	٤
		%	١,٩	١,٩	٢٥,٠	٥١,٩	١٩,٢				
٤	القدرة على طرح التفسيرات العلمية الصادقة لنتائج البحث	ك	١	١	٢٢	١٧	١١	٣,٦٩	٠,٨٩٧	عالية	٥
		%	١,٩	١,٩	٤٢,٣	٣٢,٧	٢١,٢				
٦	القدرة على تحديد الشواهد المدعمة للاستنتاجات	ك	١	٣	١٩	١٩	١٠	٣,٦٥	٠,٩٢٦	عالية	٦
		%	١,٩	٥,٨	٣٦,٥	٣٦,٥	١٩,٢				
٧	القدرة على استخراج المعلومات من علاقات المتغيرات	ك	٢	٢	٢٠	١٩	٩	٣,٦٠	٠,٩٥٥	عالية	٧
		%	٣,٨	٣,٨	٣٨,٥	٣٦,٥	١٧,٣				
٩	القدرة على إدراك وفهم وتقويم الحجج والدلائل العلمية	ك	٢	٢	٢١	١٨	٩	٣,٥٨	٠,٩٥٧	عالية	٨
		%	٣,٨	٣,٨	٤٠,٤	٣٤,٦	١٧,٣				
٨	القدرة على معرفة أي الدلائل يمكنها أن تدعم فروض البحث	ك	١	٤	٢١	١٧	٩	٣,٥٦	٠,٩٣٨	عالية	٩
		%	١,٩	٧,٧	٤٠,٤	٣٢,٧	١٧,٣				
المتوسط العام								٣,٧٦	٠,٨٣٢	عالية	

***المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).**

يتبين من الجدول السابق أن درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في تطوير المهارات البحثية لطلبة الدراسات العليا فيما يتعلق بمهارات نتائج الدراسة جاء بدرجة عالية من وجهة نظرهم، بمتوسط حسابي عام بلغ (٣,٧٦ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي من (٣,٤١- ٤,٢٠)، والتي تبين أن خيار موافقة أفراد الدراسة من طلاب الدراسات العليا على درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في تطويرهم مهارات نتائج الدراسة تشير إلى (عالية) في أداة الدراسة.

كما أشارت الدراسة إلى أن متوسطات استجابات أفراد الدراسة نحو مهارات (نتائج الدراسة) تراوحت بين (٣,٥٦ إلى ٤,٠٨)، وهي متوسطات تقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي والتي تشير جميعها إلى (عالية) في أداة الدراسة، مما يوضح التوافق في آراء أفراد الدراسة نحو درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في تطوير المهارات البحثية لطلبة الدراسات العليا فيما يتعلق بمهارات نتائج الدراسة.

كما تبين أن أعلى العبارات التي نالت موافقة أفراد الدراسة هي العبارة رقم (٢) وهي (القدرة على ربط نتائج البحث بالدراسات السابقة) حيث جاءت في المرتبة الأولى، بمتوسط موافقة مقداره (٤,٠٨ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة (عالية).

في حين أن أدنى العبارات التي نالت موافقة أفراد الدراسة هي العبارة رقم (٨) وهي (القدرة على معرفة أي الدلائل يمكنها أن تدعم فروض البحث)

حيث جاءت في المرتبة (التاسعة والأخيرة)، بمتوسط موافقة مقداره (٣,٥٦ من ٥,٠٠)، ودرجة موافقة (عالية).

إجابة السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رأي الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تطوير المهارات البحثية لطلبة الدراسات العليا ؟

للتعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين رأي الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في تطوير المهارات البحثية لطلبة الدراسات العليا ، قام الباحث باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٦) اختبار T للعينات المستقلة (Independent Samples Test) للفروق بين استجابات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس والطلاب

أبعاد الدراسة	فئة العينة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الإطار العام للدراسة	أعضاء هيئة التدريس	٢٧	٣,٣٥٧١	٠,٤٧٥٨٧	-٤,١٢٩	٧٧	*٠,٠٠٠ دالة
	طلاب الدراسات العليا	٥٢	٣,٩٨٣٥	٠,٧٠٨٤٧			
مراجعة أدبيات الدراسة	أعضاء هيئة التدريس	٢٧	٣,٣٦٧٠	٠,٥٢٠٧٠	-٤,٠٥١	٧٧	*٠,٠٠٠ دالة
	طلاب الدراسات العليا	٥٢	٤,٠١٤٠	٠,٧٣٩٠٧			
إجراءات الدراسة المنهجية	أعضاء هيئة التدريس	٢٧	٣,٣٨٨٩	٠,٥٠٥١٨	-٣,٦١٠	٧٧	*٠,٠٠١ دالة
	طلاب الدراسات العليا	٥٢	٣,٩٦٦٣	٠,٧٤٥٩٥			
نتائج الدراسة	أعضاء هيئة التدريس	٢٧	٣,٠٩٠٥	٠,٤٩٠٢١	-٣,٨٦٩	٧٧	*٠,٠٠٠

	طلاب الدراسات العليا	٥٢	٣,٧٦٥٠	٠,٨٣٢٢٥			دالة
الدرجة الكلية لجميع المهارات البحثية	أعضاء هيئة التدريس	٢٧	٣,٣٠٨٦	٠,٤٣٤٤١	٤,٢٣٥-	٧٧	*٠,٠٠٠ دالة
	طلاب الدراسات العليا	٥٢	٣,٩٤١٤	٠,٧٠٩١٧			

*** فروق دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥).**

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في استجابات أفراد الدراسة من أعضاء هيئة التدريس وأفراد الدراسة من طلاب الدراسات العليا نحو درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في تطوير المهارات البحثية لطلبة الدراسات العليا لصالح أفراد الدراسة من طلاب الدراسات العليا، ويرجع ذلك إلى أن أفراد الدراسة من أعضاء هيئة التدريس عادة ما يكونوا أكثر قدرة على تقييم امتلاك طلبة الدراسات العليا لمهارات البحث العلمي لطبيعة دور عضو هيئة التدريس في تقييم أعمال الطلاب ونقدها ومقارنتها مرجعياً مع دفعات سابقة، بعكس الطلبة الذين يقيّمون برنامج الدراسات العليا بناء على مايقدم لهم من مقررات وأعمال وتكاليف وغيره دون تقييم حقيقي لمدى مساهمة هذه المهمات على نمو مهاراتهم البحثية.

***

توصيات الدراسة:

أشارت الدراسة إلى أن درجة مساهمة برامج الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في تطوير المهارات البحثية لطلبة الدراسات العليا جاء متوسطاً فيما يتعلق بعدد من مهارات البحث العلمي، وعليه يوصي الباحث بما يلي:

١. ضرورة تضمين مقررات الدراسات العليا أساليب وأدوات متنوعة لتنمية قدرة الطلبة على البحث العلمي في المجال التطبيقي، وطرق الاستفادة منه في خدمة المجتمع.

٢. العمل على تنمية مهارات القدرة على إدراك التشابه بين المشكلات ومعرفة تحديد مشكلة البحث الخاص بالطالب بدقة.

٣. الإفادة من المهارات البحثية الواردة في الدراسة في بناء برامج تدريبية مساندة أثناء دراسة الطلاب.

٤. توعية أعضاء هيئة التدريس بأهمية التركيز على بناء المهارة البحثية عوضا عن التركيز العالي على ضبط الأطر النظرية للبحث العلمية فقط.

٥. العمل على تكامل جميع مقررات الدراسات العليا في بناء المهارات البحثية للطلاب عبر التكاليف والمهمات الأدائية، ولايكون الاعتماد الأكبر على مقرر (مناهج البحث) فقط.

***

مقترحات الدراسة:

يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية:

- تطوير برنامج الدراسات العليا بما يسهم في نمو مهارات طلابه في البحث العلمي.
- تقويم أبحاث التخرج لطلاب الدراسات العليا وفقاً لمعايير وأسس كتابة البحث العلمي.
- تطوير مقرر مناهج البحث وفقاً لمهارات البحث العلمي.

***

المراجع:

أبو زيد، محمد .(٢٠١٠م- ديسمبر). إدارة الجودة في مجال البحث العلمي بالجامعات الإسلامية. بحث مقدم في الندوة الثالثة حول: الجودة في التعليم الجامعي بالعالم الإسلامي، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، ٢٢ -٢٠ ديسمبر، ٢٠١٠م.

أبو علام، رجاء. (٢٠١١م). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. القاهرة : دار النشر للجامعات.

الترتوري، حسين. (٢٠١٠م) البحث العلمي _ خطته وأصالته ونتائجه. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث و الدراسات، (٢٠) ٨١ — ١١٥.

الجرف، ريما سعد .(٢٠١٠م - ديسمبر). الصعوبات التي تواجه طالبات الدراسات العليا في اللغويات والترجمة. ندوة الدراسات العليا في اللغات والترجمة، جامعة الأميرة نورة ، الرياض، ٢٠-٢٢ ديسمبر ٢٠١٠م.

الحايس، عبد الوهاب جودة .(٢٠١٠م - يناير). محددات إنتاج المعرفة واكتسابها لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة السلطان قابوس الواقع والتحديات. ندوة التعليم العالي للفتاة الأبعاد والتطلعات، جامعة طيبة، ٤ -٦ يناير، ٢٠١٠م.

حسونة، إسماعيل واللوح، شاهيناز .(٢٠١٨م). تقييم مهارات التوثيق والاقتباس العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعات قطاع غزة في ضوء المستجدات التكنولوجية. المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الالكتروني، (٦) ٧٩-٩٢.

حمزاوي، محمد سيد .(٢٠١١م - أكتوبر). اختيار وصياغة مشكلة البحث في العلوم الإدارية والأمنية. بحث مقدم لملتقى: تجويد الرسائل والأطروحات العلمية وتفعيل دورها في التنمية الشاملة والمستدامة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، ١٠ -١٢ أكتوبر، ٢٠١١م.

الريس، نضال .(١٩٩٢م). دور البحث العلمي الجامعي في التنمية. مجلة التعريب (٣).

زرقى، الهام . (٢٠١٥م). تنمية المهارات البحثية لطالبات المرحلة الثانوية في ضوء أهداف التربية الإسلامية بمحافظة الطائف " دراسة ميدانية ". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

زيتون، كمال عبد الحميد .(٢٠٠٤م). منهجية البحث التربوي والنفسي من المنظور الكمي والكيفي. القاهرة: عالم الكتب.
الزيلعي، محمد بن علي. (٢٠١٤م). بناء اختبار تشخيصي محكي المرجع لقياس مهارات البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الباحة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
السلطان، يوسف .(٢٠٠٩م). الإسلام وتنمية العلم والبحث العلمي؛ الموقع الإلكتروني المركز أبحاث فقه المعاملات الإسلامية، http://www.kantakji.com/fiqh/Files/Research/٢٢١٢.doc
السليم، غالية وعوض، فايزة. (٢٠١٦م). تصور مقترح لتنمية مهارات البحث العلمي في كتابة خطة البحث لدى طلاب الدكتوراه تخصص مناهج وطرق تدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: دراسة تقويمية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٧٠)، ٦٢ -١٥ .
الشرمان، منيرة .(٢٠١٠م). تصورات طلبة الدراسات العليا بكليتي التربية بجامعتي مؤتة واليرموك للمشكلات التي تواجههم، مجلة جامعة دمشق (٢٦)، ٥٢٧ — ٥٥٨.
طايع، سامي .(٢٠٠٧م). مناهج البحث وكتابة المشروع المقترح للبحث. مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث: جامعة القاهرة.
العاجز ، فؤاد وحماد ،حسن .(٢٠١١م – مايو). رؤية جديدة لدور البحث العلمي في تحقيق الشراكة الفاعلة مع قطاعات الإنتاج من منظور تكاملي . مؤتمر البحث العلمي مفاهيمه و أخلاقياته وتوظيفه، الفترة من ١٠-١١مايو ٢٠١١ ، الجامعة الإسلامية بغزة.
عبد الرزاق، لمى.(٢٠٢٠م). درجة تقدير طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الزرقاء لإدراكهم لمفاهيم البحث العلمي وتطبيقاته. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، اتحاد الجامعات العربية، (٤٠) ٨٩ — ١١٢.
عبيدات، ذوقان، وعبدالحق، كايد، وعدس، عبد الرحمن. (٢٠٠٧م). البحث العلمي: مفهومه. أدواته. أساليبه. دار مجدلاوي للنشر والتوزيع. عمان.

عسيري، عبدالله علي .(٢٠١٢م). صعوبات البحث العلمي (المنهجية/ الإحصائية) لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى (دراسة مسحية). رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

عطوان، أسعد والفليت، جمال .(٢٠١١م – مايو).كفايات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية، مؤتمر البحث العلمي: مفاهيمه – أخلاقياته – توظيفه، (١٠-١١) مايو، الجامعة الإسلامية: غزة.

علاوي، هيام وجبر، أحمد وأبوسمرة، محمود. (٢٠٠٨م). آراء الطلبة والخريجين في الجامعات الفلسطينية في امتلاك المشرفين على رسائل الماجستير في التربية للمهارات الإشرافية. مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأردن (٥١)، ٤٨٥-٥٢٦.

العمر، عبد العزيز وحج عمر، سوزان.(٢٠٢٠م). مستوى معرفة وتطبيق طلبة الماجستير بقسم المناهج وطرق التدريس في جامعة الملك سعود لمهارات البحث العلمي. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث و الدراسات، (٣٠) ١٧٧ – ١٩١.

الفتلاوي، سهيلة وكاظم، محسن .(٢٠٠٢م). كفايات التدريس. عمان: دار الشروق.

فراج، خالد خميس .(٢٠١٦م). البحث العلمي للمدارس والجامعات. www.angelfire.lycos.com

الفريحات، غالب. (٢٠١١م) .ثقافة البحث العلمي. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

القحطاني، سالم سعيد؛ والعامري، أحمد سليمان؛ وآل مذهب، معدي محمد؛ العمر، بدران عبد الرحمن. (٢٠٠٤م). منهج البحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكان، الرياض.

القحطاني، نورة. (٢٠١٣ م). المهارات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود. مجلة العلوم التربوية، مصر، (٢١) ٢٨٣ – ٣٣٣.

القواسمة، رشدي وأبوموسى، مفيد وأبوالرز، جمال وأبوطالب، صابر.(٢٠١٥ م). مناهج البحث العلمي. عمان: جامعة القدس المفتوحة للنشر والتوزيع.

الكساسبة، حنان صالح .(٢٠١٣). بناء اختبار محكي المرجع لقياس مدى إتقان طلبة الدراسات العليا في جامعة مؤتة لكفايات البحث العلمي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

الكفري، مصطفى .(١٩٩٥م – نوفمبر). تطور البحث العلمي ومؤسساته في الجمهورية العربية السورية. المؤتمر العالمي الأول: دور مؤسسات البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية في البلاد العربية وتركيا. منشورات مؤسسة التميمي للبحث العلمي والمعلومات، تونس.

الكيلاني، عبدالله والشريفين، نضال كمال (٢٠١٦ م). مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية، أساسياته، مناهجه، أساليبه الإحصائية. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

محمد، جيهان والدسوقي، محمد .(٢٠١٠ م – أبريل). المعرفة الإنسانية والبحث العلمي. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي العاشر لكلية التربية بالفيوم البحث التربوي في الوطن العربي: رؤى مستقبلية. جامعة الفيوم، مصر، ٢٠-٢١ أبريل، ٢٠١٠م.

المشوخي، حمد . (٢٠٠٢م). تقنيات ومناهج البحث العلمي: تحليل أكاديمي لكتابة الرسائل والبحوث العلمية. القاهرة: دار الفكر العربي.

المصري، سما. (٢٠٠٩م). برنامج مقترح لتنمية مهارات استخدام المصادر الرقمية لطلاب الدراسات العليا. المؤتمر الدولي السابع (التعليم في مطلع الألفية الثالثة)، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

المغربي، أحلام عبد الغني .(٢٠١٢م). المشكلات التي تواجه الطلبة في الأبحاث الميدانية بقسم التربية الإسلامية والمقارنة في كلية التربية بجامعة أم القرى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

ملحم، سامي محمد. (٢٠٠٢م). مناهج البحث في التربية وعلم النَّفس. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع

النيرب، فريد (٢٠١٠م). تصور مقترح لتطوير انتاجية الأكاديمية التربوية لبرامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية بغزة في ضوء خطط التنمية. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة.

هويمل، نوال (٢٠١٨م). دور برامج عمادة البحث العلمي بجامعة الملك سعود في تنمية المهارات البحثية لدى الطالبات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، (٤)٢ ، ٩٩ -٧٣.

يوسف، محسن .(٢٠٠٥). نحو مستقبل أفضل؛ استراتيجية لبناء قدرات العلم والتكنولوجيا على الصعيد العالمي ؛ المجلس المشترك بين الأكاديميات المجلس الأعلى للثقافة؛ مكتبة الإسكندرية، الطبعة الأولى ، جمهورية مصر العربية.

Akuegwu, B., & Nwi-ue, F. (٢٠١٨). Assessing Graduate Students' Acquisition of Research Skills in Universities in Cross River State Nigeria for Development of the Total Person. European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences, ٦(٥), ٢٩-٤٤.

Education (٢٠٠٩)٥٧:DOI. ١٠,١٠٠٧

Harman ,Gem .(٢٠١٠). Funding of University Research International Encyclopedia of Education (Third Edition).

Jacobs, R.(٢٠٠٥). Creating successful research skills assignments. Retrieved, Learning**,** and Performance Journal, ١٨(٢), i-ii.

Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (٢٠٠٠): Foundations of behavioral research (h ed.). Holt, NY: Harcourt College Publishers.

Met calfe A , Scott (٢٠٠٩): Knowledge for Whose Society **?** Knowledge

Production . Higher Education . and Federal Policy in Canada Higher

UK Research Councils, (٢٠١١), Scientific Research skills**,** Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

***

تطوير دور القيادات الأكاديمية في تنمية المسؤولية الاجتماعية بالوظائف الجامعية
(دراسة ميدانية بكلية التربية في جامعة الملك خالد)

ندى مقبل الحربي
قسم الإدارة والإشراف التربوي– كلية التربية
جامعة الملك خالد

تطوير دور القيادات الأكاديمية في تنمية المسؤولية الاجتماعية بالوظائف الجامعية (دراسة ميدانية بكلية التربية في جامعة الملك خالد)

د. ندى مقبل الحربي

قسم الإدارة والإشراف التربوي – كلية التربية
جامعة الملك خالد

تاريخ تقديم البحث: ١٢/ ٦/ ١٤٤٢ هـ تاريخ قبول البحث: ٢٩/ ٧/ ١٤٤٢ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تطوير دور القيادات الأكاديمية في تنمية المسؤولية الاجتماعية بالوظائف الجامعية؛ وسعت الدراسة لتحقيق ذلك من خلال تحديد متطلبات تطوير دور القيادات الأكاديمية في تنمية المسؤولية الاجتماعية بوظيفة(التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع) واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك خالد، وأسفرت النتائج بأهمية المتطلبات؛ حيث تراوحت درجتها ما بين عالية جداً وعالية، وأوصت الدراسة بنشر ثقافة المسؤولية الاجتماعية في الأوساط الأكاديمية، واستحداث برنامج بكلية التربية لا يقل عن الدبلوم العالي خاص بالواجبات المجتمعية والمسؤولية المترتبة على ذلك.

الكلمات المفتاحية: المسؤولية الاجتماعية، القيادات الأكاديمية، الجامعة، كلية التربية

Developing the role of academic leaders in developing social responsibility in university jobs
(Field study at the College of Education at King Khalid University)

Dr. Nada Moqbel Al-Harbi
Administration and educational supervision- College of Education
King Khalid university

Abstract:

The study aimed to develop the role of academic leaders in developing social responsibility in university jobs. The study sought to achieve this by defining the requirements for developing the role of academic leaders in developing social responsibility in the function of teaching, scientific research, and community service). The study used the descriptive survey approach, and the sample consisted of faculty members in the College of Education at King Khalid University. The results resulted in the importance of requirements ranging in degree. Between very high and high, the study recommended spreading the culture of social responsibility in academic circles and creating a program in the College of Education that is no less than a higher diploma, especially concerning societal duty and the consequent responsibility.

key words: social responsibility, academic leaders, the university, the College of Education.

مقدمة:

يُشكل التعليم بصفة عامة والتعليم الجامعي بصفة خاصة قوة المجتمع، فالعلاقة بين الجامعات والمجتمعات علاقة قوية، وما يميز الجامعات عن المؤسسات التعليمية والتربوية الأخرى أنها تترأس قمة هرم النظام التعليمي للمجتمع، مما يعكس أهميتها في القيام بدور مهم في بناء المجتمع وتطويره تنميته وتلبية احتياجاته المعرفية والأكاديمية، وهو ما يشكل المسؤولية المجتمعية للجامعات (العمودي، ٢٠١٥م).

وتُعتبر المسؤولية الاجتماعية التزام مستمر من الجامعات في تطوير وتحسين المستوى التعليمي والثقافي والاقتصادي للمجتمع وأفراده من خلال توافر الخدمات المتنوعة التي تسهم في تقوية وتعزيز علاقة هذه المؤسسة في المجتمع، ولا تقتصر المسؤولية الاجتماعية للجامعات على المشاركة في الأعمال الخيرية والمناسبات العامة وعمل حملات تطوعية، بل لابد من الالتزام بالقوانين المتبعة، والمساهمة في تنمية المجتمع المدني(رحال،٢٠١١م).

وانطلاقاً من الوظائف الجامعية فإن المسؤولية المجتمعية لأعضاء هيئة التدريس لها دور قوي ومضامين اجتماعية وأخلاقية ووطنية، تستدعي من كل واحد منهم القيام بمهامه وواجباته على أكمل وجه سواء في التدريس أو البحث العلمي أو خدمة المجتمع وتطويره (الرواشدة،٢٠١٧م، ص ٢٠٥.).

ويتضح أهمية القيادة الأكاديمية بالجامعة باعتبارها حلقة الوصل بين جميع العاملين بما فيهم أعضاء هيئة التدريس وخطط الجامعة وتصورتها المستقبلية، وقدرتها على تدعيم القوى الايجابية في الجامعة وتقليص الجوانب السلبية قدر

الإمكان هذا بالإضافة إلى أنه يتم عن طريقها تشجيع العاملين، وتوجيههم نحو تحقيق الأهداف (عبد الهادي، وحتاتة، ٢٠١٢م ص.٢٢٠).

وفي ضوء ما يشهده العصر الحالي من تطور، وما تضم الجامعات من نخب فكرية وعلماء؛ هذا جعل الأنظار تتحول إليها في الدور الذي تساهم به في تقدم المجتمع اقتصادياً، وثقافياً، واجتماعياً، والمساهمة في حل المشكلات ومواجهة التحديات التي يواجهها المجتمع؛ مما يتطلب من القيادات الأكاديمية أدواراً منتظرة منها.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من حداثة موضوع المسؤولية الاجتماعية بالنسبة للمؤسسات التعليمة؛ إلا انه أجريت أوراق عمل، ودراسات, وأبحاث تناولت المسؤولية الاجتماعية في الجامعات (الثبيتي، ٢٠١٥م، ص. ٥٣)؛ ومنها دراسة (الأحمدي،٢٠١٧م) والتي توصلت إلى أن الجامعات السعودية تقوم بمسؤولياتها الاجتماعية بدرجة متوسطة، كما توصلت دراسة(الأحمدي،٢٠١٦م) إلى إن من الصعوبات والمعوقات التي تواجه الجامعات في أداء دورها بالمجتمع مدى تقدير أبعاد وآثار المسؤولية الاجتماعية على الجامعة والمجتمع، وتوصلت دراسة (الثبيتي,٢٠١٥م) إلى وجود صعوبات أمام أقسام الإدارة التربوية في القيام بالمسؤولية الاجتماعية منها: افتقاد المناهج الدراسية لمفهوم ومبادئ المسؤولية الاجتماعية، غياب ثقافة المسؤولية الاجتماعية عن الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والموظفين، قلة اهتمام أعضاء هيئة التدريس بمفهوم وأبعاد المسؤولية الاجتماعية، قصور الربط بين بحوث أعضاء هيئة

التدريس وحاجات المجتمع، ضعف العلاقة مع المؤسسات الحكومية والخاصة فيما يتعلق بالمسؤولية الاجتماعية.

وللقيادة الأكاديمية أهمية كبيرة لما تؤديه من تحفيز وتوجيه وتوحيد الجهود من أجل تحقيق الأهداف المرجوة، وتعد المرتكز الأساس لتقدم المؤسسة التعليمية، ومن دونها لا يمكن تحقيق أي تغيير حقيقي (عبد الهادي وحتاتة، ٢٠١٢م، ص.٢٢٠)

وفي ضوء ما سبق تتضح مشكلة الدراسة في الأسئلة التالي:

١- ما متطلبات تطوير دور القيادات الأكاديمية في تنمية المسؤولية الاجتماعية في وظيفية التدريس؟

٢- ما متطلبات تطوير دور القيادات الأكاديمية في تنمية المسؤولية الاجتماعية في وظيفية البحث العلمي؟

٣- ما متطلبات تطوير دور القيادات الأكاديمية في تنمية المسؤولية الاجتماعية في وظيفية خدمة المجتمع؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

١- التعرف على متطلبات تطوير دور القيادات الأكاديمية في تنمية المسؤولية الاجتماعية في وظيفية التدريس.

٢- التعرف على متطلبات تطوير دور القيادات الأكاديمية في تنمية المسؤولية الاجتماعية في وظيفية البحث العلمي.

٣- التعرف على متطلبات تطوير دور القيادات الأكاديمية في تنمية المسؤولية الاجتماعية في وظيفية خدمة المجتمع.

أهمية الدراسة:

- تكمن أهمية هذه الدراسة في تحديدها لمجالات المسؤولية الاجتماعية للقيادات الأكاديمية، وبالتالي فان الدراسة تسهم في وضع محدد يتضمن حد أدنى من المسؤوليات الاجتماعية.
- يؤمل أن تقدم الدراسة مجموعة من المتطلبات والمتمثلة في نتائج الدراسة؛ والتي قد تساعد في تفعيل دور القيادات الأكاديمية في تنمية المسؤولية الاجتماعية.
- تحاول الدراسة تشجيع أعضاء هيئة التدريس والطلبة في المشاركة بالمسؤولية المجتمعية، وما يتطلب ذلك من المساهمة في تحديد مشكلات المجتمع وقضاياه، والعمل على معالجتها، والمشاركة في تطوير المجتمع وأفراده.
- يمكن أن تمهد هذه الدراسة الطريق أما الدراسات اللاحقة تثري المجال المعرفي للمسؤولية الاجتماعية بالجامعات.

المصطلحات:

المسؤولية الاجتماعية: تُعرف بقيام الجامعة بدمج كل وظائفها في حاجة المجتمع، والتعاون مع مؤسساته، وتحمل المسؤولية لدعم المشاركة الاجتماعية والتعليمية والاقتصادية (الأحمدي،٢٠١٧م، ص.٤٥).

كما تُعرف بأنها التزام الجامعة تجاه المجتمع الذي تتواجد فيه من خلال البرامج والأبحاث التي تساهم في تطويره وحل مشكلاته وقدرته على مواجهة الثورة التكنولوجية (الأحمدي،٢٠١٦م، ص،٦٤٢).

وتُعرف إجرائيا: بأنها التزام القيادات الأكاديمية تجاه المجتمع من خلال وظائف الجامعة الثلاثة (التدريس- البحث العلمي- خدمة المجتمع) بالمساهمة في تنميته وحل مشكلاته وقدرته على مواجهة الثورة المعلوماتية.

الدراسات السابقة:

دراسة (aMehran, et,٢٠١١) والتي هدفت إلى استقصاء اهتمام الجامعات بالمسؤولية الاجتماعية، واستخدمت الدراسة التقارير السنوية والمواقع الالكترونية، وشملت العينة العشر الجامعات الأولى عالمياً وأظهرت النتائج أن هذه الجامعات ملتزمة بمسؤولياتها الاجتماعية وتقدم معلومات كافية حول المسؤولية الاجتماعية المتضمنة والتي شملت تطور المجتمع المحلي، وممارسات المستفيد، وأمور الطلبة، والممارسات التشغيلية، وحقوق الإنسان.

دراسة(الرواشدة،٢٠١٧م) والتي هدفت إلى الوقوف على واقع المسؤولية المجتمعية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية، إذ تكون مجتمع الدراسة من عمداء الكليات ورؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة: أن واقع المسؤولية المجتمعية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية متوسط، وأوصت الدراسة بتطوير

ثقافة الأفراد والمؤسسات عن المسؤولية بعامة والمسؤولية المجتمعية للجامعات بصفة خاصة من خلال موقعها كأعلى منبر للتعليم.

دراسة (الأحمدي، ٢٠١٧) والتي جاءت للوقوف على مدى قيام الجامعات السعودية بمسؤولياتها الاجتماعية، من خلال استفتاء عينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وأسفرت النتائج أن الجامعات السعودية تقوم بمسؤولياتها الاجتماعية بدرجة متوسطة، وأوصت الدراسة ببناء مناهج تتضمن الحد الأدنى من القيم الأخلاقية المرتبطة بالمسؤولية الاجتماعية.

دراسة(الأحمدي،٢٠١٦م) هدف البحث إلى تحديد دور الجامعات السعودية في الربط بين التعليم والمجتمع من خلال المسؤولية الاجتماعية، والتعرف على معوقات تأدية الجامعات لمسؤوليتها الاجتماعية، واستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن المسؤولية الاجتماعية التزام مستمر من الجامعات في تطوير وتحسين المستوى التعليمي والثقافي والاقتصادي والبيئي لأفراد المجتمع وذلك من خلال توفير الخدمات المتنوعة، أن للجامعات دور مهم وفعّال تقدمه للمجتمع من خلال وظيفتها الثالثة وهي خدمة المجتمع وبالتالي فهي تحمل مسؤولية اجتماعية كبيرة تجاه ذلك المجتمع، كما توصلت الدراسة إلى إن الصعوبات والمعوقات التي تواجه الجامعات في أداء دورها في المجتمع تكمن في النواحي الإدارية والثقافية والتمويلية.

دراسة(الثبيتي،٢٠١٥م) والتي هدفت إلى التعرف على دور أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية، وعلى الصعوبات التي تواجهها نحو تحقيقها ذلك، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات تم تطبيقها على أعضاء هيئة التدريس، وتوصلت الدراسة إلى أن أقسام الإدارة التربوية تحقق المسؤولية الاجتماعية من خلال البرامج الأكاديمية، والبحث العلمي، والعمليات والأنشطة، مع التأكيد على حل الصعوبات التي تواجه هذه الأقسام في أداء دورها مثل: غياب ثقافة المسؤولية الاجتماعية عن الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والموظفين، قلة اهتمام أعضاء هيئة التدريس بمفهوم وأبعاد المسؤولية الاجتماعية، قصور الربط بين بحوث أعضاء هيئة التدريس وحاجات المجتمع.

جاءت الدراسة الحالية امتداد للدراسات السابقة التي أجريت في المسؤولية الاجتماعية، وتتفق معها في دراسة المسؤولية الاجتماعية، في حين اختلفت عنها في دراسة الموضوع وفقاً للوظائف الجامعية الثلاث (التدريس- البحث العلمي- خدمة المجتمع)، كما اختلف في دراسة متطلبات تطوير الدور القيادي في تنمية المسؤولية الاجتماعية، في حين ركزت الدراسات السابقة على دراسة واقع تطبيق المسؤولية الاجتماعية، كما اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في العينة المطبقة عليها الدراسة.

الإطار النظري:

١- مفهوم القيادة الأكاديمية:

يُقصد بالقيادات الأكاديمية مجموعة القيادات الذي يشغلون المناصب الإدارية ذات الطابع الأكاديمي بالجامعة: الممثلة برئاسة الجامعة، والعمادات المساندة، وعمادات الكليات، ورئاسة المجالس العلمية، وهم مسؤولون عن سير العملية الإدارية حسب المهام الموكلة لهم للسعي في تحقيق الوظائف الجامعية (جمال الدين،٢٠١٨م، ص. ١٥).

كما تُعرف القيادات الأكاديمية على أنهم المدراء، والعمداء، ورؤساء الأقسام، والمشرفين الذي عملوا كأعضاء هيئات تدريس في بيئة أكاديمية . (Jawah, ٢٠١٧, p.٧)

لقد أكدت رؤية (٢٠٣٠م) على أهمية دور القيادة الأكاديمية، فهي من أهم المكونات لإحداث التغيير والتطوير؛ ذلك لأنها تربط بين جميع عمليات الجامعة وجهودها التطويرية، لتصنع بذلك نموذجاً فعالاً للنجاح؛ فالقيادة الأكاديمية ليست مجرد أداة لتطبيق الأنظمة، بل قيادة تربوية تعليمية تتحلى بمهارات القيادة لتزيد من فرص تحسين الجامعة ونجاحها (النجار،٢٠١٦م).

٢- أدوار القيادة الأكاديمية بالجامعة:

تتحد ادوار القيادة الأكاديمية بالجامعة في العديد من الجوانب لعل من أبرزها (عبوي، ٢٠٠٨، ص ص.٦٦-٦٧):

- صنع القرار: وهو ذو صلة قوية بسلوك القائد؛ ويؤثر بشكل مباشر على المرؤوسين سواء كان هذا التأثير إيجاباً أو سلباً.

- تقيم الأداء:وهو العملية التي يتم فيها المقارنة بين أداء المرؤوسين مع المستويات المطلوبة، وتحديد الانحرافات وأسبابها.
- مواجهة الأزمات: يتطلب مواجهة الأزمات سواء كانت داخل المؤسسة أو خارجها لقائد قيادة تتمتع بصفات وقدرات خاصة من أهمها: القدرة على الصمود، التعمق في دراسة الإحداث.

٣- مفهوم المسؤولية الاجتماعية وأهميتها:

لا تقتصر المسؤولية الاجتماعية على أفراد المجتمع الحاليين، ولكن يجب أيضًا توسيعه بالنظر إلى المستقبل، والبيئة المحيطة حيث سيكون له الآثار المترتبة على المجتمع وأفراده، سواء الآن أو في المستقبل (a Mehran, et,٢٠١١,p.٤٤٢).

ويلاحظ أن هناك بعض الخلط لتحديد المعنى للمسؤولية المجتمعية، إذ لم يزال البعض ينظر للمسؤولية الاجتماعية كمرادف للعمل الخيري، إلا انه يتجاوز ذلك إلى معانٍ أشمل وأعمق لتحقيق النمو المجتمعي، من خلال ترسيخ المبادئ التي تقوي الاهتمام بالمجتمع (الرواشدة،٢٠١٧، ص.٢٠٥).

تُعرف المسؤولية الاجتماعية القدرة على أداء الأفعال والمهام والواجبات والأدوار داخل وخارج الجامعة من خلال البرامج والأنشطة والدورات التدريبية والتعليمية المرتبطة بالمجتمع ومؤسساته المختلفة ذات العلاقة (الثبيتي, ٢٠١٥م، ص.٥٥)

كما تُعرف بأنها التزام الجامعة تجاه المجتمع الذي تعيش فيه من خلال البرامج والأنشطة والأبحاث التي تساهم في حل مشكلاته وتنميته وقدرته على مواجهة التحديات (الأحمدي، ٢٠١٦م، ص. ٦٤٢)

وفي ضوء تطور الاهتمام بمفهوم المسؤولية الاجتماعية فقد وردت مؤشرات أهمية الأداء الاجتماعي منذ بداية القرن العشرين، حينما أوضح بعض الباحثين أن مسؤولية كل مؤسسة تتحدد من خلال المنفعة التي تحققها للمجتمع، وبضرورة إلزام كافة المؤسسات بالمساهمة في التنمية الاجتماعية (قاسم، ٢٠٠٧م، ص. ٢٣).

لقد تفاقمت المشاكل الاجتماعية في ضوء العولمة ولكي لا تتعثر الجهود وتتلاشى المسؤوليات فلا بد من تضامن أفراد المجتمع لمواجهة التحديات المعاصرة وهذا يتطلب تحديد الدور الذي تقوم به المؤسسات تجاه المجتمع من خلال تحسين ظروف أفراد المجتمع الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، والتنمية البيئية (الأحمدي،٢٠١٦م، ص.٦٥١).

٤- المسؤولية الاجتماعية والوظائف الجامعية:

تُعتبر الجامعات مؤسسات علمية وتعليمية وبحثية؛ فهي مؤسسات علمية بما تضمنه من علماء قادرين على خدمة المجتمع، وما لديها من مرافق وإمكانات عليمة تستخدم لخدمة العملية التعليمية، وهي مؤسسات تعليمية تستقبل أفراد المجتمع وتعمل على تنميتهم وتطويرهم، وهي مؤسسات بحثية بما تقوم به من دراسات وأبحاث في حل مشكلات المجتمع وتطويره(الداود،٢٠١٧،ص.٤٢٧).

لذلك نجد أن المسؤولية الاجتماعية لا يمكن فصلها عن وظائف الجامعة؛ بل إن المسؤولية الاجتماعية جزء لا يتجزأ من وظائفها ويظهر ذلك كما يلي:

أ- وظيفة التدريس:

تبرز أهمية دور الجامعة في الوفاء بحاجة المجتمع من الخريجين الذين لهم دوراً مهماً في تنمية رأس المال البشرى الذي يُعد بدوره من أهم ركائز التنمية الاقتصادية والثقافية والاجتماعية. فضلاً عن دور الجامعة في التأكيد على المعايير الموضوعية لجودة الخريج المطلوبة، والحرص على أن تتضمن تحمل المسؤولية، حب العمل، ودعم الابتكار، والقدرة على العمل الجماعي، فضلاً عن اتصافه بالإخلاص لأمته ووطنه ومجتمعه، والإلمام بالتحديات التي يواجهها (بدوي،٢٠٠٥م، ص. ٢٠٨).

إن مؤسسات التعليم الجامعي وهي تتولى إعداد الخريجين لا تقل أهمية عن المؤسسات الإنتاجية والصناعية، وذلك لأن مؤسسات التعليم الجامعي تصنع الكفاءات والقدرات والمهارات التي تقود التقدم المجتمعي (الحربي، ٢٠١٨م، ص.١٢٠).

ويظهر أهمية دمج المسؤولية الاجتماعية في وظيفية التدريس؛ لما لهذه الوظيفية من أهمية في إعداد الأجيال التي سوف تنهض بالمجتمع؛ أن من أهم ما يتطلب عمله حالياً ومستقبلاً هو كيفية توظيف المنهج وربطه بحياة الطالب ومجتمعه؛ لتحقيق الفائدة المرجوة مما يتطلب جهود كبيرة من القيادات الأكاديمية في اخذ ذلك في الاعتبار أثناء تطوير المناهج ولجانها.

ب- وظيفة البحث العلمي:

يُعتبر البحث العلمي من أهم الوظائف الأساسية التي تُميز الجامعات في الوقت الحاضر، ففي دراسة دعمتها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) يؤكد (جون تيلور) "إن الاهتمام بالبحث العلمي يعد أهم الصفات الأساسية للجامعات المتقدمة" (Taylor,٢٠٠٦,p١٨).

إن إحدى الأدوار المنتظرة من البحث العلمي داخل الجامعات تظهر في مدى قدرة البحث الإسهام في التنمية الاقتصادية متضمنة تحويل التكنولوجيا البسيطة إلى تكنولوجيا متقدمة، وزيادة الإنتاج وتجويده وتقليل التكلفة (القصبي،٢٠٠٣م، ص.٩) وكذلك إسهام البحث العلمي في رسم الحياة الاجتماعية وإعداد البرامج لتحقيق فاعليتها، ودراسة الحياة الواقعية للمجتمع وأفراده لذلك فانه يسعى إلى تطوير حياة الأفراد والمجتمع وحل المشكلات الإنسانية والاجتماعية (حدة،٢٠١٢م).

وتبرز أهمية البحث العلمي إنتاجاً، ونشراً، وتطبيقاً للمجتمع في عصرنا الحالي وما يواجهه من الانفجار المعرفي، والتقدم التكنولوجي؛ لقد أصبح الإنتاج العلمي، وما يستفاد منه في تطوير المجتمع مؤشراً على تقدم الجامعات وتصنيفها.

ج- وظيفية خدمة المجتمع:

تُسهم الجامعة في عملية التنمية بكافة أبعادها الاقتصادية، الاجتماعية، الثقافية من خلال أدوارها المحددة؛ وحينما تقوم الجامعة بذلك فهو من منطلق رسالة الفرد ومسؤوليته تجاه مجتمعه, فخدمة المجتمع واجب وطني على

الجامعة وموظفيها، وطلابها، وأساتذتها، بالإضافة إلى استثمار كافة الطاقات والإمكانات باعتبار أن الجامعة من أهم المؤسسات التي يناط بها خدمة المجتمع (الجهني وسليمان،٢٠١١م، ص. ٤٨٩).

لقد حرصت الجامعات بكلياتها وأقسامها وإداراتها على المساهمة في خدمة المجتمع؛ ممثلة ذلك بلجنة، أو إدارة، أو وحدة؛ إن دمج المسؤولية الاجتماعية في خدمة المجتمع تسهم في زيادة فاعلية خدمة المجتمع وتلمس احتياجاته.

***

الدراسة الميدانية:

١) منهج الدراسة:

بناء على طبيعة الأهداف التي تسعى الدراسة إلى تحقيها اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي(المسحي)؛ والذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويُعبر عنها تعبيرًا كيفياً أو تعبيرًا كمياً (العساف، ٢٠٠٥ م)، واستخدمت الباحثة مصدرين أساسين لجمع المعلومات:

المصادر الثانوية: اتجهت الباحثة إلى المراجع والكتب ذات العلاقة العربية والأجنبية منها، والمقالات والدوريات والتقارير ذات العلاقة، والدراسات السابقة والأبحاث التي تناولت الموضوع.

المصادر الأولية: قامت الباحثة بجمع البيانات الأولية من خلال الاستبانة كأداة رئيسية للبحث.

٢) عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك خالد، وتم تحديد حجم العينة وفق المعالم التي تم تحديدها في ضوء حجم المجتمع محل الدراسة (١٦٤) (جامعة الملك خالد،١٤٤٠هـ) وقد أسفرت النتائج على أن حجم العينة من أعضاء هيئة التدريس بالمجتمع محل البحث يجب ألا يقل عن (١١٤) مفردة، وذلك وفقاً للمعادلة التالية:

$$n=\frac{N\times p(1-p)}{\left[\left[N-1\times\left(d^2\div z^2\right)\right]+p(1-p)\right]}$$

N=١٦٤

Z=١,٩٦

D=.٠٥

P=.٥٠

n=١١٤

جدول رقم (١) توزيع عينة الدراسة التي تم الحصول على استجابتهم.

الدرجة العلمية		
الدرجة العلمية	العدد	النسبة
أستاذ	٩	٧,٩
أستاذ مشارك	٢٦	٢٢,٨
أستاذ مساعد	٧٩	٦٩,٣
الجنس		
ذكر	٦٤	٥٦,١
أنثى	٥٠	٤٣,٩

٣) أداة الدراسة:

بعد مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، تم إعداد استبانة خاصة، وقد تكونت من ثلاث محاور كما يلي:

المحور الأول: متطلبات تطوير دور القيادات الأكاديمية في تنمية المسؤولية الاجتماعية بوظيفة التدريس (٧)

المحور الثاني: متطلبات تطوير دور القيادات الأكاديمية في تنمية المسؤولية الاجتماعية بوظيفة البحث العلمي (٧)

المحور الثالث: متطلبات تطوير دور القيادات الأكاديمية في تنمية المسؤولية الاجتماعية بوظيفة خدمة المجتمع (٨)

أ- صدق الأداة وثباتها:

- الصدق الظاهري: تم عرض الأداة على مجموعة من المختصين والمهتمين بالبحوث العلمية وعددهم (٨) أعضاء، وقد اتفقوا على مناسبة الأداة لقياس ما وضعت له بعد إجراء بعض التعديلات عليها.
- صدق الاتساق الداخلي (البنائي): بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، تم احتساب صدق الاتساق الداخلي، وذلك باستخدام معاملات ارتباط (بيرسون) لقياس العلاقة بين بنود محاور الأداة، كما يوضح ذلك الجدول التالي:

جدول رقم (٢) معاملات ارتباط (بيرسون) لقياس العلاقة بين بنود محاور الأداة (العينة الاستطلاعية ن=١٥)

المحور الأول: المسؤولية الاجتماعية في وظيفة التدريس		المحور الثاني: المسؤولية الاجتماعية في وظيفة البحث العلمي		المحور الثالث: المسؤولية الاجتماعية في وظيفة خدمة المجتمع	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٧٥٢	٨	٠,٨٢٦	١٥	٠,٧٤٨
٢	٠,٦٢٧	٩	٠,٧٤٤	١٦	٠,٨٤٥
٣	٠,٨٤١	١٠	٠,٧٥٠	١٧	٠,٦٣٠
٤	٠,٧٣٨	١١	٠,٨٤٢	١٨	٠,٨٤٣
٥	٠,٧٨٢	١٢	٠,٦٢٢	١٩	٠,٧٥٩
٦	٠,٨٥٣	١٣	٠,٨٨٣	٢٠	٠,٦٤٧
٧	٠,٦٢٤	١٤	٠,٧٦٣	٢١	٠,٨٢٠
				٢٢	٠,٧٥٨

دال عند ٠,٠٥

يتضح مما سبق ارتباط جميع عبارات المحاور الثلاثة للاستبانة مع الدرجة الكلية لكل محور بارتباطات موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) مما يعني أن جميع عبارات المحاور تتمتع بدرجة صدق مرتفعة،كما يتضح أن قيم

معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة ودالة إحصائياً، مما يشير إلي أن جميع العبارات تتمتع بدرجة صدق مرتفعة، ويؤكد ذلك قوة الارتباط الداخلي بين جميع العبارات.

ب- ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم استخدام معامل ثبات (ألفا كرونباخ coronbach Alpha) وقد جاءت النتيجة كما يتضح من الجدول التالي:

جدول رقم (٣) معامل الثبات (الفا كرونباخ)

المحاور	عدد العبارات	معامل الثبات(الفاكرونباخ)
المحور الأول: المسؤولية الاجتماعية في وظيفة التدريس	٧	٠,٨٥٢
المحور الثاني: المسؤولية الاجتماعية في وظيفة البحث العلمي	٧	٠,٩٤٦
المحور الثالث: المسؤولية الاجتماعية في وظيفة خدمة المجتمع	٨	٠,٩٣٣
المجموع	٢٢	٠,٩٤٥

يتضح من الجدول ارتفاع معامل الثبات لمحور الدراسة الأول الخاص بمتطلبات تطوير دور القيادات الأكاديمية في تنمية المسؤولية الاجتماعية في وظيفة التدريس (٠,٨٥٢)، أما المحور الثاني متطلبات تطوير دور القيادات الأكاديمية في تنمية المسؤولية الاجتماعية في وظيفة البحث العلمي بلغ (٠,٩٤٦)، أ ما المحور الثالث متطلبات تطوير دور القيادات الأكاديمية في تنمية المسؤولية الاجتماعية في وظيفة خدمة المجتمع بلغ (٠,٩٣٣) وهذا يدل على ثبات أداة الدراسة؛ مما يزيد الثقة في النتائج التي يمكن الوصول إليها عند تطبيق الأداة.

٤) أساليب المعالجة الإحصائية:

اعتمدت الباحثة على برنامج (spss) في إجراء التحليل الإحصائي مستخدمة معامل ارتباط (بيرسون) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، ومعامل (ألفاكرونباخ) لحساب معامل ثبات لأداة الدراسة، والمتوسطات الحسابية لمعرفة اتجاهات إجابات أفراد العينة عن عبارات الاستبانة حسب درجة الموافقة، والانحراف المعياري لتحديد مدى تجانس استجابات أفراد العينة حول متوسطات موافقتهم.

٥) عرض النتائج وتفسيرها:

لتسهيل تفسير النتائج استخدمت الباحثة الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة عن بنود الأداة؛ حيث أعطى وزن للبدائل: (عالية جدًّا= ٥، عالية= ٤، متوسطة= ٣، منخفضة= ٢، منخفضة جدًّا= ١)، ثم صنفت تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية: طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥- ١) /٥ = ٠,٨٠ (أبو حطب؛ صادق، ١٩٩١، ص. ٢٤)

لنحصل على التصنيف التالي:

جدول رقم (٤) توضح تصنيف معيار الإجابة

الدرجة	معيار الحكم على النتائج	فئة المتوسط	
		من	إلى
٥	عالية جداً	٤,٢١	٥
٤	عالية	٣,٤١	اقل من ٤,٢١
٣	متوسطة	٢,٦١	اقل من ٣,٤١
٢	منخفضة	١,٨١	اقل من ٢,٦١

الدرجة	معيار الحكم على النتائج	فئة المتوسط	
		من	إلى
١	منخفضة جداً	١	أقل من١,٨١

المحور الأول: متطلبات تطوير دور القيادات الأكاديمية في تنمية المسؤولية الاجتماعية بوظيفة التدريس

جدول (٥) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة حول المحور الأول مرتبة حسب الأهمية

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٤	استحداث تخصصات علمية جديدة وفقا لاحتياجات سوق العمل.	٤,٣٨	٠,٩٣	عالية جدا
١	الاهتمام بنشر قيم العادات المعززة المحافظة على الموارد في المناهج.	٤,٣٠	٠,٨٥	عالية جدا
٣	مراعاة إدخال أخلاقيات المهنة في المناهج الدراسية.	٤,٢٦	٠,٨٧	عالية جدا
٢	التركيز على بث قيم العمل التطوعي في المناهج.	٤,١٢	٠,٧٦	عالية
٧	تعزيز التكامل بين الجوانب النظرية والتطبيقية في البرامج.	٤,١٠	١,٠٢	عالية
٥	دعم تطبيق مبادئ التعلم الالكتروني في تدريس محتوى المقرر.	٣,٩٢	٠,٧٤	عالية
٦	الاهتمام بتشجيع الطلبة على التفكير عالمياً والعمل محلياً.	٣,٨١	٠,٨٨	عالية
المتوسط الحسابي العام		٤,١٣		

يتضح من الجدول السابق أن متطلبات تطوير دور القيادات الأكاديمية في تنمية المسؤولية الاجتماعية بوظيفة التدريس؛ جاءت بدرجة عالية جدا وعالية، وجاء المتوسط العام للمحور بدرجة(٤,١٣) مما يشير إلى ارتفاعه؛ ولعل ذلك بسبب أهمية دمج المسؤولية الاجتماعية في وظيفية التدريس وما قد يغرس ذلك في الطلاب من استشعار للمسؤولية الاجتماعية، وتتفق هذه

النتيجة مع دراسة (الثبيتي، ٢٠١٥) والتي توصلت إلى أن من الصعوبات التي تواجه أقسام الإدارة التربوية في أداء دورها غياب ثقافة المسؤولية الاجتماعية عن الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والموظفين، وقلة اهتمام أعضاء هيئة التدريس بمفهوم وأبعاد المسؤولية الاجتماعية مما يشر لأهمية حلها، كما تتفق مع ما توصلت له دراسة (الأحمدي،٢٠١٧م) بأهمية بناء مناهج تتضمن الحد الأدنى من القيم الأخلاقية المرتبطة بالمسؤولية الاجتماعية.

***

المحور الثاني: متطلبات تطوير دور القيادات الأكاديمية في تنمية المسؤولية الاجتماعية بوظيفة البحث العلمي

جدول (٦) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة حول المحور الثاني مرتبة حسب الأهمية

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٩	الاهتمام بالأبحاث الداعمة للتنمية الاقتصادية.	٤,٤٥	٠,٩٨	عالية جدا
٨	تشجيع إجراء البحوث حول المشكلات الاجتماعية.	٤,٤٢	٠,٩٤	عالية جدا
١١	الاهتمام بتطبيق نتائج الأبحاث التي تخدم المجتمع.	٤,٣٣	٠,٨٢	عالية جدا
١٢	نشر نتائج الأبحاث الداعمة للمجتمع.	٤,٢٦	٠,٧٧	عالية جدا
١٠	تشجيع أعضاء هيئة التدريس مشاركة طلابهم بأبحاث تدرس قضايا المجتمع.	٤,٢٠	٠,٩٠	عالية
١٣	تسويق نتائج البحوث التي تخدم قطاعات العمل المختلفة.	٤,١١	٠,٨٦	عالية
١٤	تشجيع المشاركة في المؤتمرات العلمية محلياً، وعالمياً.	٣,٩٨	٠,٧٦	عالية
المتوسط الحسابي العام		٤,٢٥		

يتضح من الجدول السابق أن متطلبات تطوير دور القيادات الأكاديمية في تنمية المسؤولية الاجتماعية بوظيفة البحث العلمي؛ جاءت بدرجة عالية جداً وعالية، وجاء المتوسط العام للمحور بدرجة(٤,٢٥) مما يشير إلى ارتفاعه؛ ولعل ذلك بسبب أهمية توجيه البحث العلمي لخدمة المجتمع وحل مشكلاته وتنميته، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الأحمدي، ٢٠١٦م) والتي توصلت إلى أن المسؤولية الاجتماعية التزام مستمر من الجامعات في تطوير وتحسين المستوى التعليمي والثقافي والاقتصادي والبيئي لأفراد المجتمع وذلك

من خلال توفير الخدمات المتنوعة، كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة (الثبيتي، ٢٠١٥م) والتي وجدت أن من صعوبات أداء الدور في المسؤولية الاجتماعية قصور الربط بين بحوث أعضاء هيئة التدريس وحاجات المجتمع.

***

المحور الثالث: متطلبات تطوير دور القيادات الأكاديمية في تنمية المسؤولية الاجتماعية بوظيفة خدمة المجتمع

جدول (٧) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة حول المحور الثالث مرتبة حسب الأهمية

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١٧	تعزيز التعاون مع جهات العمل والإنتاج.	٤,٣١	١,٠٤	عالية جدا
٢٢	المساهمة في دعم المشروعات الصغيرة (خدمات- مكتبة-رسم)	٤,٢٤	٠,٧٨	عالية جدا
١٩	تشجيع المساهمة في تقديم برامج التدريب المستمر للخريجين.	٤,٢١	٠,٨٦	عالية
١٦	تشجيع المشاركة في الاستشارات العلمية لمؤسسات المجتمع وأفراده	٤,١٤	٠,٩٢	عالية
١٥	دعم المشاركة في البرامج المجتمعية (الصحية- الاجتماعية- المناسبات)	٤,٠٢	٠,٨٧	عالية
٢٠	تشجيع المشاركة في المساعدات الخيرية للمجتمع.	٣,٩٠	٠,٨١	عالية
٢١	دعم المساهمة في برامج ذوي الإعاقة.	٣,٨٣	٠,٩٣	عالية
١٨	دعم التعاون في تقديم برامج التدريب المجتمعي.	٣,٧٦	٠,٩٧	عالية
	المتوسط الحسابي العام	٤,٠٥		

يتضح من الجدول السابق أن متطلبات تطوير دور القيادات الأكاديمية في تنمية المسؤولية الاجتماعية بوظيفة خدمة المجتمع؛ جاءت بدرجة عالية جداً وعالية, وجاء المتوسط العام للمحور بدرجة(٤,٠٥) مما يشير إلى ارتفاعه؛ وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (a Mehran, et,٢٠١١) والتي توصلت إلى أن الجامعات الأولى في العالم تقوم بمسؤولياته الاجتماعية والتي شملت تطوير المجتمع المحلي، وممارسات المستفيد، كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الأحمدي، ٢٠١٦م) والتي توصلت إلى أن للجامعات دور مهم وفعّال

تقدمه للمجتمع من خلال وظيفتها الثالثة وهي خدمة المجتمع لذلك تحمل مسؤولية اجتماعية كبيرة تجاه ذلك المجتمع، وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع ما توصلت إليه دراسة (الأحمدي،٢٠١٧م) أن الجامعات السعودية تقوم بمسؤولياتها الاجتماعية بدرجة متوسطة؛ مما يشير لأهمية ذلك.

***

النتائج والتوصيات:

أ- نتائج الدراسة:

١- متطلبات تطوير دور القيادات الأكاديمية في تنمية المسؤولية الاجتماعية بوظيفة التدريس وجهة نظر أفراد العينة جاءت استجابة العينة بدرجة عالية لتشير إلى أهمية هذه المتطلبات وتضمن هذا المحور: استحداث تخصصات علمية جديدة وفقاً لاحتياجات سوق العمل، والاهتمام بنشر قيم العادات المعززة المحافظة على الموارد في المناهج، ومراعاة إدخال أخلاقيات المهنة في المناهج الدراسية، والتركيز على بث قيم العمل التطوعي في المناهج، وتعزيز التكامل بين الجوانب النطرية والتطبيقية في البرامج، ودعم تطبيق مبادئ التعلم الالكتروني في تدريس محتوى المقرر، ولاهتمام بتشجيع الطلبة على التفكير عالمياً والعمل محلياً.

٢- متطلبات تطوير دور القيادات الأكاديمية في تنمية المسؤولية الاجتماعية بوظيفة البحث العلمي وجهة نظر أفراد العينة جاءت استجابة العينة بدرجة عالية جداً لتشير إلى أهمية هذه المتطلبات وتضمن هذا المحور: الاهتمام بالأبحاث الداعمة للتنمية الاقتصادية، وتشجيع إجراء البحوث حول المشكلات الاجتماعية، والاهتمام بتطبيق نتائج الأبحاث التي تخدم المجتمع، ونشر نتائج الأبحاث الداعمة للمجتمع، وتشجيع أعضاء هيئة التدريس مشاركة طلابهم بأبحاث تدرس قضايا المجتمع، وتسويق نتائج البحوث التي تخدم قطاعات العمل المختلفة، وتشجيع المشاركة في المؤتمرات العلمية محلياً وعالمياً.

٣- متطلبات تطوير دور القيادات الأكاديمية في تنمية المسؤولية الاجتماعية بوظيفة خدمة المجتمع من وجهة نظر أفراد العينة جاءت استجابة العينة بدرجة عالية لتشير إلى أهمية هذه المتطلبات وتضمن هذا المحور: تعزيز التعاون مع جهات العمل والإنتاج، والمساهمة في دعم المشروعات الصغيرة(خدمات- مكتبة-رسم)، وتشجيع المساهمة في تقديم برامج التدريب المستمر للخريجين، وتشجيع المشاركة في الاستشارات العلمية لمؤسسات المجتمع وأفراده، ودعم المشاركة في البرامج المجتمعية(الصحية- الاجتماعية- المناسبات)، وتشجيع المشاركة في المساعدات الخيرية للمجتمع، ودعم المساهمة في برامج ذوي الإعاقة، ودعم التعاون في تقديم برامج التدريب المجتمعي

***

ب- توصيات الدراسة:

١- نشر ثقافة المسؤولية الاجتماعية في الأوساط الأكاديمية.

٢- تنمية الشعور بالمسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب، ودورهم المنتظر في النهوض بالمجتمع، وتضمين المناهج القيم الأخلاقية التي لها علاقة بالمسؤولية الاجتماعية.

٣- استحداث برنامج بكلية التربية لا يقل عن الدبلوم العالي خاص بالواجبات المجتمعية والمسؤولية المترتبة على ذلك، وكيفية المساهمة بها، وتحقيق المشاركة المجتمعية.

٤- توجيه البحث العلمي لخدمة المجتمع وحل مشكلاته ومواجهة التحديات المستقبلية.

٥- استحداث إدارة متخصصة للمسؤولية الاجتماعية تتولى تخطيط وتنفيذ البرامج والتنسيق مع الجهات ذات العلاقة، لتطبيق أفضل الأساليب جدوى في مجالات المسؤولية الاجتماعية.

٦- إيجاد مؤشر وطني للمسؤولية الاجتماعية، لقياس الجهود المبذولة في تطبيق هذه المسؤولية.

***

المراجع:

أبو حطب، فؤاد؛ صادق، آمال (١٩٩١م). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: الانجلو المصرية.

الأحمدي، عائشة سيف(٢٠١٧م). دور الجامعات السعودية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، كلية التربية بجامعة طيبة ،١٢(١)، ص ص.٣٩-٥٧.

الأحمدي، وفاء ذياب (٢٠١٦م). دور الجامعات السعودية في الربط بين التعليم والمجتمع : دراسة تحليلية في ضوء المسؤولية الاجتماعية للجامعات. مجلة التربية بجامعة الأزهر، ٣(١٦٨), ص ص. ٦٣١-٦٨٤.

بدوى، منير محمود (٢٠٠٥ م). دور الجامعة بين تحديات الواقع وآفاق المستقبل: رؤية نظرية. مجلة كلية التجارة، جامعة أسيوط، مصر.

الثبيتي، خالد عوض،(٢٠١٥م). دور أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، كلية التربية بجامعة طيبة، ١٠(١)،ص ص.٥١-٦٨.

جامعة الملك خالد (١٤٤٠هـ). وثيقة إحصائية أعضاء هيئة التدريس في كليات الجامعة.

الجهني، فواز عقيل؛ وسليمان، شاهر خالد (٢٠١١م). الخدمات التي تقدمها جامعة تبوك للمجتمع المحلي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، مصر,١(١٤٥).

حدة، يوسف(٢٠١٢م). معوقات الاعتماد على نتائج البحوث النفسية والاجتماعية في اتخاذ القرار ووضع السياسات في الجزائر. أعمال الملتقى الوطني الأول حول إشكالية العلوم الاجتماعية في الجزائر واقع و آفاق. ٧-٨ مارس ٢٠١٢م، الجزائر: الجزائر.

الحربي,ندى مقبل(٢٠١٨م). أنموذج مقترح لتطوير البحث العلمي بالجامعات السعودية في ضوء الريادة الإستراتيجية. أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الملك خالد.

رحال، عمر (٢٠١١م). المسؤولية المجتمعية للجامعات بين الربحية والطوعية. مؤتمر المسؤولية المجتمعية للجامعات الفلسطينية.

الرواشدة، ميسر اسعد(٢٠١٧م). واقع المسؤولية الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية. المجلة التربوية الأردنية، الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، ٢(٢), ص ص.٢٠٢-٢٢٦.

عبد الهادي ، أميرة رمضان؛ وحتاتة، أم السعد (٢٠١٢م).تمكين القيادات الأكاديمية بجامعة كفر الشيخ :دراسة حالة. المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة – الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ١٥(٣٥)، ص ص.٢٠١-٢٧٩

عبوي، زيد منبر(٢٠٠٨م). القيادة ودورها في العملية الإدارية. دار البلدية، عمان.

العساف، صالح حمد(٢٠٠٥م).المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكان، الرياض.

العمودي، احمد بن علي (٢٠١٥م). دور الجامعات المجتمعية في الاستثمار التنموي. مجلة الفكر، ١(٩).

القصبي، راشد (٢٠٠٣م). استثمار وتسويق البحث العلمي في الجامعة. مجلة مستقبل التربية العربية، مصر،٩(٢٨)، ٩ -٤٤.

النجار، فاتن أحمد (٢٠١٧). دور قادة المدارس في تنمية المهارات الصفية للمعلمين في ضوء الإدارة الذاتية الحديثة. الدار العالمية للنشر، القاهرة،ط١.

***

Jawah, Amani (٢٠١٧). A case study of faculty academic leaders'beliefs regarding multi-source feedback system as A performance appraisal to evaluate leaders' competencies in one texas regional university,unpublished doctoral, Lamar University, USA

Mehran, N., Azadeh, S., Yashar, S. & Mahammadreza D. (٢٠١١). Corporate social responsibility & universities: A study of top ١٠ world universities' websites. African Journal of Business Management, ٥ (٢), ٤٤٠-٤٤٧.

Taylor J. (٢٠٠٦). Managing the unmanageable: the management of research in researchin research-intensive universities. Higher Education Management and Policy, OECD ,١٨(٢).

***

رؤية تطويرية للاختبار الشامل في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية في ضوء التجربة الأمريكية

د. صالح بن عبدالعزيز بن عبدالله التويجري
قسم أصول التربية – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

رؤية تطويرية للاختبار الشامل في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية في ضوء التجربة الأمريكية

د. صالح بن عبدالعزيز بن عبدالله التويجري

قسم أصول التربية – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ١٤/ ٤/ ١٤٤٢ هـ تاريخ قبول البحث: ١٧/ ٧/ ١٤٤٢ هـ

ملخص الدراسة:

هدف البحث: المساهمة في تذليل الصعوبات التي تواجه طلاب وطالبات الدكتوراه في تخصص أصول التربية من خلال الوقوف عليها وتشخيصها ومن ثم تقديم رؤية تطويرية له في ضوء التجربة الأمريكية.

منهج البحث: الوصفي المسحي، والوثائقي. أداته: الاستبانة، وأسلوب دلفي (Delphi).

النتائج:

١- من نتائج واقع الاختبار الشامل حصلت على (موافق بشدة) عبارة (يحدد القسم موعد الاختبار بوقت كاف يستطيع معه الطلاب الاستعداد له)، كما حصلت عبارتين على (غير موافق بشدة) هما (يتم توضيح آلية تصحيح الاختبار) و(يستطيع الطالب الاطلاع على ورقته بعد تصحيحها في حال الإخفاق بالاختبار).

٢- ومن أهم نتائج المعوقات والتي حصلت على (موافق بشدة) عبارة (الرهبة من نتائج الاختبار كونه مرحلة مفصلية بين الاستمرار بالبرنامج أو طي القيد عند الإخفاق للمرة الثانية) كما حصلت (٧) عبارات على (موافق) منها: (عدم وجود بدائل للاختبار الشامل عند الإخفاق فيه لمرتين).

٣- تم التوصل لرؤية مقترحة تكونت من إجراءات صياغة الرؤية، ومبرراتها، وأهدافها، ومصادر بنائها، ومنطلقاتها، ثم عناصرها ومنها: العمل على مراجعة اللائحة الموحدة للدراسات العليا المتعلقة بالاختبار الشامل، وتقويمها، وتقديم مقترحات لتطويرها في ضوء النتائج العامة للاختبار الشامل.

الكلمات المفتاحية: الاختبار الشامل – الاختبار الشفهي– تخصص أصول التربية — دكتوراه أصول التربية — رؤية مقترحة

A Development Vision on The Comprehensive Testing of Fundamentals of Education Major in Saudi Arabia's Universities in view of the American Experiment.

Dr. Saleh Abdulaziz Abdullah Al-Tuwaijri
Fundamentals of Education- College of Education
Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Abstract:

Research Objective: The objective of this research is to contribute to curbing difficulties encountered by male and female students of PhD in fundamentals of education, through identifying and diagnosing such difficulties and then proposing a development vision in view of the American experiment.

Research Methodology: The reseasrcher used the survey and documentary approach .

Research Tool: The researcher used the questionnaire and (Delphi Method) as study tools.

Findings :

-Among the results of comprehensive testing findings is the sentence (The department set a testing date by giving enough time. So that; the students can get ready for it) that was (strongly agreed). The following sentences (testing correction mechanism is determined) and (the student can access the testing paper after having been corrected in case of failure) were also (strongly agreed) .

-Among the most significant results of the encountered obstacles is the following sentence (faire of testing results as it constitutes a milestone stage either the student can continue study or terminate from the program in case of failure for the second time) that was (strongly agreed). Seven sentences were (agreed) including (the lack of alternatives of comprehensive testing in case of failure for the second time).

- The study results realized a proposed vision consisted of vision drafting procedures, its justifications, objectives, building sources, benchmarks, and components, which includes but not limited to revision and evaluation of the standard statue of postgraduate studies pertaining the comprehensive testing, submission of proposals for its development in view of the overall results of the comprehensive testing.

key words: Comprehensive Testing, Oral Testing, Fundamentals of Education Major – PhD of Fundamentals of Education, Proposed Vision.

التمهيد:

تحتل مؤسسات التعليم العالي مكانة عالية في جميع المجتمعات حيث تسهم في تنمية المجتمع وصناعة أفراده والنهوض به وتطويره، كما تسهم في إعداد أجيال قادرين على مواجهة التحديات التي تعترض المجتمع في شتى مجالاتها سواء كانت فكرية أو اقتصادية أو اجتماعية أو حتى سياسية.

وفي هذا يشير (الأسدي ٢٠١٤م) إلى أن التعليم العالي هو الأداة الأكثر تأثيرا على المجتمعات، فمنها يتم تزويد الوطن بالمتخصصين في جميع المجالات وفيها تبنى الكوادر وتصنع القيادة التي تسهم في تنفيذ خطط التنمية (ص ٢٤).

ونظرا لأن سمة المجتمعات التغير والتغيير، ولتعدد العوامل التي تحتويها وتتطلب منها العديد من التحولات وجب على الجامعات مواكبة ذلك من خلال تبني فلسفة المرونة والتجديد والتقويم لذا تؤكد دراسة أبو الوفاء وحسين وسحر نايل (٢٠١٤م) على ضرورة تكييف الأنظمة واللوائح والنظام التعليمي في الجامعات حتى تستطيع مسايرة التطلعات للدول التي هي فيها ومواكبة التطورات العلمية العالمية ومسايرة المستجدات (ص١٥٣).

وتعد برامج الدراسات العليا العتبة الأخيرة في سلم التعليم العالي؛ لذا تحظى بأهمية كبيرة؛ سواء من قبل مقدميها أو طلابها فهي تعد مخرجا لصناعة المعرفة وتطويرها ومهمة في تنمية المجتمع وحل مشكلاته كما تقوم بتأهيل المتخصصين تأهيلا عاليا يستطيعون معه المساهمة في الإنتاج والتطوير في مجال التخصص وخدمة سوق العمل ويؤكد (السلمي، ١٤٣٥هـ) على أن

الجامعات هي الشريك الأبرز في التنمية لطبيعة البرامج التي تقدمها في مختلف التخصصات فيتطلب منها التجديد والتطوير (ص ٢).

ومن برامج الدراسات العليا التي تقدمها كليات التربية وأقسامها برنامج الماجستير والدكتوراه في تخصص أصول التربية التي تعنى بمجالات عديدة منها: الفلسفة واجتماعيات التربية واقتصاديات التعليم والدراسات المستقبلية والبحوث التربوية وغيرها، والمتأمل لهذه المجالات يجزم بضرورة التطوير المستمر لهذه البرامج لطبيعتها المرتبطة بالتغيرات المجتمعية والتعليمية وقد أكدت دراسة الربيش (١٤٣١هـ) على ضرورة مراجعة برامج الدراسات وتحديثها؛ سواء المقررات الدراسية أو أساليبها لمواكبة سوق العمل، والمساهمة في تحقيق التطلعات التنموية.

ويعد الاختبار الشامل أحد المحطات المهمة في دراسة الدكتوراه حيث لا يمكن تقديم رسالة الدكتوراه ومنح الدرجة إلا بعد تجاوزه في المرة الثانية كحد أعلى.

وهذا الاختبار بطبيعته يركز على جانبين أحدهما: تقييم الطالب فيما تمت دراسته في السنوات المنهجية والثاني: امتلاكه للمهارات في ذلك كالتأمل والتحليل والاستنباط والتقييم والبحث العلمي، فقد جاء في اللائحة الموحدة للدراسات العليا (١٤٣٢هـ) أن الهدف من الاختبار الشامل " معرفة قدرة الطالب على استيعاب تخصصه ومدى متابعته لما يستجد فيه وتقييم قدرته على التأمل والتحليل والاستنباط والتمكن من مهارات البحث العلمي وسلامة اللغة".

ومن هذا تبرز أهمية الاختبار الشامل وأهمية تحقيق أهدافه.

مشكلة البحث:

يعتبر الاختبار الشامل أحد أهم عناصر برامج الدكتوراه في التخصصات التربوية نظرا لمكانته في البرنامج فلا يمكن تقديم رسالة الدكتوراه إلا بتجاوزه، ولما له من أهداف معرفية ومهارية في التخصص وليس هذا حكرا في المملكة العربية السعودية بل حتى في العديد من الكليات التربوية في العالم، ففي الكليات التربوية الأمريكية مثلا أقرت هذا الاختبار لأهميته حيث جاء في (seattle university ٢٠١٣) أن الاختبار الشامل عامل مهم لتعميق المعرفة لدى الطلاب وتطوير مهاراتهم البحثية وساندا لهم في كتابة رسائلهم العلمية وفق معايير الجودة وتأهيل الطلاب في الجانب الأكاديمي.

كما إن الاختبار الشامل يسهم في اكتشاف وجه إلمام الطلبة في مجالات التخصص ومعرفة حدود التخصص وتداخله مع التخصصات الأخرى وفيه إعطاء فرصة للطلبة يستطيعون معها إظهار قدراتهم المعرفية ودمجها بالجانب النظري والاطلاع على أحدث المؤلفات في التخصص ونقدها، كما تستطيع الأقسام العلمية من خلاله فرز الطلاب معرفيا، وتقويم من يحتاج ذلك.

وبالرغم من أهميته وتأثيره إلا أن هناك بعض الإشكالات التي يعاني منها الطلبة تجاهه؛ سواء من جانب اللوائح المنظمة له، أو من جانب تنفيذه فليست كل الكليات التربوية تنفذه بذات الآلية حيث توجد بعض الاختلافات بينهم في طريقة الأسئلة وصياغتها، وكذلك تحديد المراجع والمجالات والمفردات مع اتفاقهم على الجوانب التنظيمية المرتبطة باللوائح؛ لذا

يواجه الكثير من طلبة الدكتوراه في التخصصات التربوية من صعوبات ومخاوف.

وأكدت نتائج دراسة (الثبيتي ٢٠١٨م) أن طلبة الدكتوراه يرون أن هناك ضعف في الترابط بين الدراسة المنهجية وأسئلة الاختبار الشامل، وأن هناك كثرة في الموضوعات التي يتم الاختبار فيها، وغموض في المحاور والموضوعات (ص٧١).

ويسند هذه النتيجة غيرها من الدراسات كدراسة الحربي (٢٠١٥م، ص ٢٧١) التي أكدت على وجود قصور في تنفيذ الاختبار الشامل في كليات التربية، وتفاوته بين الكليات، وقصور في الصلاحيات الممنوحة للأقسام العلمية تجاهه، كما أكدت على الحاجة لتطوير هذا النوع من الاختبارات.

وتعد التجربة الأمريكية من التجارب التي أحدثت العديد من التحولات لنظام الاختبار الشامل من حيث المرونة، وإيجاد البدائل، والتنوع في إجراءاته التنفيذية، ولقيت نجاحا في تحقيق أهدافه، وتؤكد دراسة (Cassuto,٢٠١٢) ودراسة (Kuther,٢٠١٢) على أن هناك تنوعا في آليات وإجراءات الاختبار الشامل في الجامعات الأمريكية وعدم وجود لائحة موحدة للدراسات العليا فيما يتعلق بالاختبار الشامل، وهذا بدوره انعكس على أداء الطلاب إيجابا في تخصصاتهم وكذلك على مشاعرهم تجاهه.

وانطلاقا من أهمية الاختبار الشامل في تخصص أصول التربية، وأهمية تحقيق أهدافه لما لها من أثر على المتخصصين في جوانهم المعرفية والمهارية والبحثية، ونظرا لوجود مجموعة من الصعوبات التي يواجهها طلبة الدكتوراه،

وتدني في وضوح بعض إجراءاته التنفيذية، ونظرا لتميز التجربة الأمريكية في ذلك جاءت هذه الدراسة لتقدم رؤية تطويرية للاختبار الشامل في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية في ضوء التجربة الأمريكية.

أسئلة البحث:

السؤال الرئيس: مالرؤية التطويرية للاختبار الشامل في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية في ضوء التجربة الأمريكية؟

ويتفرع منه:

١- ما أبرز ملامح التجربة الأمريكية في الاختبار الشامل؟

٢- ما واقع الاختبار الشامل في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية من وجهة نظر طلاب وطالبات الدكتوراه؟

٣- ما الصعوبات التي تواجه طلاب وطالبات الدكتوراه في تخصص أصول التربية تجاه الاختبار الشامل من وجهة نظرهم؟

٤- مالرؤية التطويرية للاختبار الشامل في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية في ضوء التجربة الأمريكية؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلى المساهمة في تذليل الصعوبات التي تواجه طلاب وطالبات الدكتوراه في تخصص أصول التربية من خلال الوقوف عليها وتشخيصها ومن ثم تقديم رؤية تطويرية له في ضوء التجربة الأمريكية.

أهمية البحث:

أ. الأهمية النظرية: تبرز أهميته نظريا من ضرورة الوصول إلى آليات ومرجعيات بحثية يمكن الرجوع لها للوقوف على الإشكالات الإجرائية للاختبار الشامل وضرورة تجاوز الصعوبات التي تلازم هذا النوع من الاختبارات.

ب. الأهمية التطبيقية: المساهمة في الحد من الصعوبات التي تواجه طلاب وطالبات الدكتوراه في تخصص أصول التربية تجاه الاختبار الشامل وكذلك المساهمة في تحقيق أهدافه في تعميق المعرفة لدى الطلاب والطالبات في التخصص وتنمية المهارات البحثية وتجود الأداء في عرض الأفكار من خلال بناء رؤية تطويرية إجرائية للاختبار الشامل تستعين بها أقسام أصول التربية في الجامعات السعودية لتقويمه وتطويره.

حدود البحث:

الحد الموضوعي: اقتصر البحث على تشخيص واقع الاختبار الشامل في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية، والصعوبات التي تواجه الطلاب والطالبات تجاهه ومن ثم تقديم رؤية تطويرية له في ضوء التجربة الأمريكية.

الحد الزماني: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الأول من العام الجامعي ١٤٤٢هـ.

الحد المكاني: قسم أصول التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة القصيم، وقسم السياسات التربوية بجامعة الملك سعود.

مصطلحات البحث:

١. الاختبار الشامل إجرائيا: هو أحد متطلبات إنهاء دراسة الدكتوراه حيث يعقد في الفصل الدراسي الذي يلي الدراسة المنهجية وهو اختبار شفهي واختبار تحريري في التخصص ويتطلب لتجاوزه حصول الطالب على ٧٠٪ فأكثر في كلا الاختبارين وهو خارج حساب المعدل وفي حال لم يتجاوز الطالب الاختبارين أو أحدهما يعطى فرصة أخرى وفي حال لم يتجاوز للمرة الثانية يطوى قيده.

٢. رؤية تطويرية للاختبار الشامل: هي مجموعة من التطلعات التي يرجى الوصول لها فيما يتعلق بالاختبار الشامل استنادا على فهم الواقع وتشخيصه واستخدام المعطيات الموجودة والعمل على تحويلها إلى ما يخدم التوجه المستقبلي وتحقيق الأهداف.

تخصص أصول التربية وأهميته:

يعد أصول التربية من التخصصات التربوية الاشتقاقية والذي يتداخل مع العديد من التخصصات كعلم النفس وعلم الاجتماع والإدارة والتخطيط التربوي وغيرها، وبالتأمل في كلمة "أصول" يتضح أن هناك أكثر من أصل وهذه حقيقة التربية التي تتكئ على أكثر من أصل فهناك مجموعة من الأصول منها الفلسفية والأخلاقية والثقافية والنفسية والتاريخية...تستمد التربية منها أسسها ومبادئها ومفاهيمها وأساليبها وأبعادها.

لذا تأتي أهمية أصول التربية كما يشير (ناصر، ١٩٩٩٦م، ص٩) من كونها: الدعائم والأسس والمنطلقات والمرجعية التي تبنى عليها منظومة التعليم

وتفيد منها إذ تعد حلقة وصل بين التربية باعتبارها نظاما تعليميا وبين فلسفة المجتمع وثقافته.

ومما يميز هذا التخصص اعتماده على مجموعة من العلوم الأخرى المرتبطة بالإنسان ولا شك أن الاستعانة بأكثر من علم لفهم الإنسان والتعامل معه في الجانب التربوي يقود إلى الشمولية وعدم إغفال بعض الجوانب والتي ربما تحدث خللا في العملية التربوية ويؤكد (القزاز، وأبو عراد، ١٤٢٥هـ، ص٣٥) على أن الإلمام بجوانب الإنسان يحتاج لتظافر العلوم حتى نستطيع فهمه والتعامل معه وهذه السمة تعد بارزة في تخصص أصول التربية.

ومن هذا تبرز أهمية هذا التخصص الذي يتسم بالمرونة والشمول فمن خلاله يتم الربط بين التربية والنظام الاجتماعي ومؤسسات المجتمع وقد بين (الرشيدي، ٢٠١١م، ص٧٢) أن أهمية تخصص أصول التربية توسع المدارك في فهم تفاعل التربية مع بقية النظم، وكذلك تفاعل المدرسة مع بقية المؤسسات، وتحديد الأدوار والوظائف؛ سواء كانت داخل المدرسة أو خارجها، كما تساعد في تطوير جميع العناصر العملية التعليمية.

وبهذا يتضح أن تخصص أصول التربية معني بجوانب التنظير للعملية التربوية، وفهم الأدوار لعناصرها، والتحليل والربط بين كل ما يحدث في الميدان التربوي؛ سواء من ظواهر أو مشكلات، ورسم الصور المستقبلية، واستشرافها استعانة بالأصول التي تعد ركيزة وميزانا ومصدرا لكل نتاج في الميدان التربوي.

الاختبار الشامل:

يعد الاختبار الشامل من الاختبارات التي أقرت في العديد من الجامعات في العالم، وهو اختبار وضعت له بعض التنظيمات والآليات ونصت عليه (اللائحة الموحدة للدراسات العليا، ١٤٣٦هـ، ص٣١) في المادة (٤٠) فقرة (٣) بـــ " أن يجتاز طال بالدكتوراه بعد إنهائه جميع المقررات المطلوبة اختبارا تحريريا وشفويا شاملا تعده لجنة متخصصة وفق قواعد يقرها مجلس الجامعة بناء على توصية مجلس القسم وموافقة مجلس الكلية المختصة ومجلس عمادة الدراسات العليا، ويكون هذا الاختبار في التخصص الرئيس للطالب والتخصصات الفرعية إن وجدت، ويعد الطالب مرشحا لنيل الدرجة إذا اجتاز الاختبار من المرة الأولى أما إن أخفق فيه أو جزء منه فيعطى فرصة واحدة خلال فصلين دراسيين فإن أخفق يلغى قيده" وتلاحظ الصرامة لهذا النوع من الاختبارات والذي يعد مفترق طرق في مسيرة دراسة الدكتوراه، ويعود ذلك إلى أن الهيئات والمجالس الوطنية والعالمية المتخصصة في تقييم كليات التربية أوجدت معايير تخضع لها برامج الدكتوراه، ولعل من أبرزها، أن تحدد المخرجات بشكل دقيق، وكذلك إمكانية قياس تلك المخرجات من خلال نظام فعال لهذه البرامج تضمن معه الأقسام العلمية أن هذه البرامج تصل لأعلى درجات التعليم والتعلم التي تلائم المرحلة، وأن هناك موائمة بين مخرجاتها وسوق العمل.

وقد أشارت (وزارة التعليم العالي، ١٤٣٥هـ) إلى ضرورة أن تكون نتائج الطلاب محددة بوضوح بما يتماشى مع متطلبات العمل، أو الممارسة المهنية،

وكذلك تقويم معايير التعلم من خلال عمليات مناسبة يتم قياسها مقابل المعايير المرجعية الخارجية.

وهذا يؤكد ضرورة تمتع الأقسام التربوية بأساليب تقويمية نوعية مرنة في أدائها صارمة في نتائجها، وهذا ينسجم مع الضرورة التي أقر لأجلها الاختبار الشامل، والذي جعل حتى الجامعات الأمريكية تؤكده؛ لكونه عنصر مهم لفلترة الطلاب وبوابة لقبول رسائلهم وقد جاء عند seattle university (٢٠١٣) أن الاختبار الشامل ركيزة أساسية ومعيار مهم لتحسين أداء الطلبة، وتأهيلهم من الناحية الأكاديمية، وإعداد خططهم ورسائلهم العلمية بجودة عالية.

وبالنظر الى مفهوم الاختبار الشامل، وإقراره في العديد من الجامعات المتقدمة يتضح أنه يتميز عن غيره من الاختبارات التي تعقد أثناء دراسة أحد المقررات، فإذا كانت أسئلة الاختبارات الفصلية مرتكزة على معلومات المقرر فإن الاختبار الشامل يمكن القول عنه بأنه اختبار موسوعي، ومجال خصب لإبراز إمكانات الإلمام بالتخصص، والقدرة على الكتابة والربط والتحليل ،كما تبرز فيه القراءة الناقدة والإثبات المبرهن، والمهارات المنهجية في تناول المشكلات وحلها، وتطوير القدرات البحثية، ويتضح من خلاله سعة اطلاع الطالب على الجديد في مجال التخصص، وتحديد ميوله البحثي، والقدرة على التطوير في الجانب المهني وتذكر(university of west floridaK ٢٠١٢) أن الاختبار الشامل يعد وسيلة لإبراز إمكانات الطلبة في العرض والمناقشة،

وبناء القناعات والدفاع عنها ومناقشتها من خلال المنهجية الصحيحة القائمة على جمع الأدلة الصحيحة التي تقوي الحجة وتدعمها.

كما إن الاختبار الشامل يسهم في إبراز الدمج بين الجانب التنظيري والتطبيقي عند الطلاب، وكيفية توظيف المعرفة بموضوعية ويؤكد هذا (larsonK ٢٠٠٩) والذي يشير الى أهمية تطبيق المستويات العليا للتفكير في تصنيف بلوم Bloom والتي تشمل التحليل والتركيب والتقويم .

كما تبرز أهميته في اكتشافه لقدرة الطلبة على فهم الأسئلة وتحليلها ومعرفة الطرق الملائمة للإجابة عليها والتسلسل المنطقي لذلك وهي ما تسميها (seattle university ٢٠١٣) بالبروتوكولات القياسية للكتابة الأكاديمية.

وبناء على ما سبق، وبالرغم من جود لائحة للاختبار الشام وإجراءات تنفيذية له الا أنها تركت مساحة للأقسام العلمية في مجال التنفيذ، وهذه المساحة خاضعة لاجتهاد القسم العلمي، ومن الطبعي ألا يكون هناك اختلاف بين التخصص الواحد في جامعات مختلفة حتى وإن وجدت قواسم مشتركة في ذلك، فعلى سبيل المثال قد تختلف طريقة كتابة الأسئلة وصياغتها وكذلك أعداد المراجع المقترحة، وأحيانا مجالات الاختبار وآلية تنفيذ الاختبارات الشفهية، والاختلاف قد يكون محمودا إذا تحققت الأهداف لكن الإشكالات التي تمت الإشارة اليها في تنفيذ الاختبار الشامل تدعو الى ضرورة التطوير، والمواكبة للمستجدات التي تخدم التخصص وتصنع الوضوح لدى طلبة الدكتوراه.

النظريات المفسرة للدراسة :

نظرية رأس المال البشري وتقوم على إكساب الفرد المهارات والمعارف والقدرات التي تجعل منه مسهما في الحياة الاجتماعية والاقتصادية، وغيرها من جميع مناحي الحياة (إبراهيمي، ٢٠١٣، ص٤) وتؤكد هذه النظرية أن الاستثمار في البشر يعد أمراً لازماً لتحقيق مجموعة من الأهداف للمجتمع وإذا كانت هناك رغبة في تحقيق مثل هذا الاستثمار فعلى المؤسسات التعليمية تطوير المعارف وتحديثها بالقدر الذي يحدث أثراً على المتلقي يمكن أن ينعكس إيجاباً على مجتمعه، ومن هذا المنطلق يجب تحديث برامج الدكتوراه في جميع التخصصات وتطويرها، والابتعاد عن الجمود حتى تؤتي أكلها وتحقق المراد منها، ويعد الاختبار الشامل من العناصر المهمة في مرحلة الدكتوراه لما يهدف من الارتقاء بطلاب المرحلة وفحصهم وفلترتهم لذا وجبت العناية به وتطويره.

النظرية التطويرية:

وتقوم هذه النظرية كما جاء عند (العجمي والشخيبي وسعدية الشرقاوي وأماني عبدالرحمن، ٢٠٠٩م، ص ص ٣١١. ٣١٢) على أن التطور هو أمر حتمي، وأن هناك عوامل تسهم في هذا التغير، كما أن هناك تغير خطي وتغير دائري؛ أما الخطي فهو الذي يتكئ على عامل أو أكثر لعلميات التطوير بينما الدائري يرى أن كل ما يستخدم إنما هو إعادة لما تم استخدامه قديماً وكأن الأحداث تتجدد.

وتفسر هذه النظرية ما جاء في هذه الدارسة والتي رأت أن الاختبار الشامل من العوامل المهمة في تطوير برنامج الدكتوراه لأهميته في البرنامج، ولكونه يعكس النتاج المعرفي والمهاري، لذا لزمت العناية به، كما إن تطويره سيكون مسهما في تطوير البرنامج والطلاب الذين يتخرجون منه.

الدراسات السابقة:

تجدر الإشارة قبل عرض الدراسات السابقة الى ندرة الدراسات التي تناولت الاختبار الشامل خاصة الدراسات العربية بالرغم ومن الدراسات التي تناولت الاختبار الشامل:

دراسة صفاء جرادات (٢٠٠٩م) هدفت الدراسة إلى معرفة واقع امتحان الكفاءة المعرفية والشامل لطلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي والاستبانة أداة لها، وطبقت على طلاب الدراسات العليا في جامعة اليرموك، ومن أبرز ما توصلت له؛ أن متوسط الموافقة على تمثيل الاختبار الشامل للمجالات، وعناصر الاختبار

جاءت بدرجة (متوسطة) وحصلت طريقة إدارة الاختبار على المرتبة الأولى، وفي المرتبة الثانية طريقة الأسئلة وتنوعها بينما الأهداف جاءت في المرتبة الأخيرة.

دراسة الحربي (٢٠١٥م) هدفت الدراسة الى عقد مقارنة بين أنظمة ولوائح وإجراءات الاختبار الشامل لكليات التربية في الجامعات السعودية والأمريكية، واستخدمت المنهج المقارن وكانت عينة الدراسة من كليات التربية في الجامعات السعودية والأمريكية والبالغ عددها (٣٢) كلية، ومن أبرز نتائجها وجود مركزية شديدة في أنظمة ولوائح الاختبار الشامل في كليات التربية في الجامعات السعودية، ووجود قصور في الإجراءات التنفيذية له بينما امتازت كليات التربية بالجامعات الامريكية بالمرونة والقوة.

دراسة الثبيتي (٢٠١٨م) هدفت الدراسة الى التعرف على فاعلية نظام الاختبار الشامل في برنامج دكتوراه الإدارة التربوية بالجامعات السعودية، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي والإستابة أداة لها وتكونت عينة الدراسة من (٦٢) طالب دكتوراه من الجامعات السعودية، ومن أبرز نتائجها أن درجة فاعلية الاختبار الشامل جاءت بدرجة (متوسطة) كما توجد مجموعة من الصعوبات عند الطلاب منها؛ غموض موضوعات ومحاور الاختبار الشامل وغموض آلية التصحيح، وعدم كفاية الوقت لإجراء الاختبار.

دراسة بيتي ونيكول (Bearry and Nicole, ٢٠٠٤) هدفت الدراسة الى وصف واقع الاختبارات الشامل في مجال التسويق من حيث طرق تقييم الاختبار ونتائجه، والجوانب التنظيرية له وأهدافه، واستخدمت المنهج الوصفي

المسحي والاستبانة أداة لها، وشملت عينة الدراسة منسقي برامج الدكتوراه، ومن أبرز نتائجها؛ أن هناك جودة من الناحية الهيكلية للاختبار بينما يوجد قصور في بعض إجراءات تنفيذه خاصة فيما يتعلق بالأهداف.

دراسة جوزيف وماثيو (joseph and matthew, ٢٠١٥) هدفت الدراسة الى معرفة واقع هيكلة الاختبار الشامل، ومدى تحقيقه للأهداف في علمي الجريمة والعدالة الجنائية، واستخدمت المنهج الوثائقي والوصفي المسحي، وكانت عينة الدراسة طلاب الدكتوراه في علم الجريمة والعدالة الجنائية، ومن أبرز ما توصلت إليه؛ أن الاختبار الشامل يعد أسلوبا واحدا يقيم من خلاله طلاب الدكتوراه بعد إنهاء الدراسة المنهجية، كما إن هناك قصور في فهم الطلاب لآليات تنفيذ الاختبار والذي بدوره ينعكس على أدائهم فيه وعلى تحقيق الأهداف.

دراسة كاستو (cassuto,٢٠١٢) هدفت الدراسة الى معرفة العوامل ذات العلاقة بانسحاب طلاب برنامج الدكتوراه عند وصولهم للاختبار الشامل مقارنة بالطلاب الذين ينسحبون أثناء أداء الدراسة المنهجية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وكانت عينة الدراسة طلاب الدكتوراه الذين هم قيد الدراسة في السنوات المنهجية، والطلاب الذين أنهوها وتبقى لهم الاختبار الشامل، ومن أبرز النتائج؛ أن الرغبة بالانسحاب من الدراسة عند الاختبار الشامل أكثر منها خلال الدراسة المنهجية، كما كشفت عن أن الضغوطات والقلق تتصدر الأسباب التي تقودهم للتفكير بالانسحاب والتي

تعود الى صرامة هذا الاختبار، وغياب الوضوح في بعض إجراءاته؛ خاصة وجود بعض المفارقات بين ما تمت دراسته و بين ما يأتي فيه من أسئلة.

التعليق على الدراسات السابقة:

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في كونها تتناول الاختبار الشامل، كما تتفق معها باستخدام المنهج الوصفي المسحي، واختلفت عنها من ناحية تخصص عينة الدراسة، كما تفردت الدراسة الحالية باستخدامها أسلوب دلفي (Delphi)وهو أحد أساليب الدراسات المستقبلية التي تعتمد على الوصول لأعلى درجة اتفاق الخبراء في إجرائية التطوير من خلال الجولات، كما تختلف عنها في هدفها والذي يكمن في تقديم رؤية تطويرية، وهي بذلك تتجاوز الدراسات التي وصفت الواقع، وقدمت التوصيات لعلاجه، واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الاستبانة والتبصر بالجوانب التي يلزم العناية بها وشمولها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي وذلك لمعرفة واقع الاختبار الشامل والصعوبات التي تواجه طلاب الدراسات العليا تجاهه كما استخدم المنهج الوثائقي لبناء الرؤية التطويرية للاختبار الشامل ثم استخدم أسلوب دلفي (Delphi)والذي يعتمد على الجولات للوصول إلى أعلى درجة اتفاق ومن ثم للصورة النهائية للرؤية التطويرية.

مجتمع الدراسة:

تكون أفراد مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات الدكتوراه بجامعات الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود وجامعة القصيم الذين اختبروا الشامل في آخر دفعتين والبالغ عددهم (٨٩).

وقام الباحث بإرسال الاستبانة الإلكترونية لجميع أفراد مجتمع الدراسة حتى حصل على استجابات الجميع، وفيما يلي خصائصهم وفقاً لمتغير مكان الدراسة والجنس وسنة أداء الاختبار الشامل

جدول رقم (١) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير الجامعة التي درست فيها مرحلة الدكتوراه

الجامعة التي درست فيها مرحلة الدكتوراه	التكرار	النسبة
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	٥٤	٦٠,٧
جامعة الملك سعود	١٨	٢٠,٢
جامعة القصيم	١٧	١٩,١
المجموع	**٨٩**	**١٠٠٪**

قسم أصول التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية(١٤٤٢هـ)

قسم السياسات التربوية بجامعة الملك سعود (١٤٤٢هـ)

قسم أصول التربية بجامعة القصيم (١٤٤٢هـ)

يتضح من الجدول السابق أن (٥٤) من مجتمع الدراسة يمثلون ما نسبته (٦٠,٧٪)، من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وهم الفئة الأكبر في مجتمع الدراسة، في حين أن (١٧) من مجتمع الدراسة يمثلون ما نسبته (١٩,١٪) من طلاب جامعة القصيم، وهم الفئة الأقل في مجتمع الدراسة.

جدول رقم (٢) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
طالب	٤٠	٤٤,٩
طالبة	٤٩	٥٥,١
المجموع	٨٩	١٠٠٪

قسم أصول التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية(١٤٤٢هـ)

قسم السياسات التربوية بجامعة الملك سعود (١٤٤٢هـ)

قسم أصول التربية بجامعة القصيم (١٤٤٢هـ)

يتضح من الجدول السابق أن (٤٩) من مجتمع الدراسة يمثلون ما نسبته (٥٥,١٪)، من الطالبات، وهم الفئة الأكبر في مجتمع الدراسة، في حين أن (٤٠) من مجتمع الدراسة يمثلون ما نسبته (٤٤,٩٪) من الطلاب، وهم الفئة الأقل في مجتمع الدراسة.

جدول رقم (٣) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير العام الجامعي الذي أديت فيه الاختبار الشامل

العام الجامعي الذي أديت فيه الاختبار الشامل	التكرار	النسبة
١٤٣٧/١٤٣٨	١٠	١١,٢
١٤٣٨/١٤٣٩	٧	٧,٩
١٤٣٩/١٤٤٠	٣٤	٣٨,٢
١٤٤٠/١٤٤١	٣٥	٣٩,٣
١٤٤١/١٤٤٢	٣	٣,٤
المجموع	**٨٩**	**١٠٠٪**

قسم أصول التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية(١٤٤٢هـ)

قسم السياسات التربوية بجامعة الملك سعود (١٤٤٢هـ)

قسم أصول التربية بجامعة القصيم (١٤٤٢هـ)

يتضح من الجدول السابق أن (٣٥) من مجتمع الدراسة يمثلون ما نسبته (٣٩,٣٪)، أدوا الاختبار الشامل في العام ١٤٤٠/١٤٤١هـ، وهم الفئة الأكبر في مجتمع الدراسة، في حين أن (٣) من مجتمع الدراسة يمثلون ما نسبته (٣,٤٪) أدوا الاختبار الشامل في العام ١٤٤١/١٤٤٢هـ، وهم الفئة الأقل في مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة:

للإجابة عل السؤال الأول والثاني استخدم الباحث الاستبانة أداة له وتم بناؤها من خلال الرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة، وقد تكونت من (٤١) عبارة من العبارات الخاصَّةً بمتغيّرات الدِّراسة، وقد اعتمد الباحث في إِعْدادها على الشكل المغلق (Closed Questionnaire) الذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل عبارة، وصيغت العبارات وفقاً لمقياس خماسي على النحو التالي: (موافق بدرجة كبيرة/ موافق/ موافق بدرجة متوسطة/ غير موافق/ غير موافق بشدة) كما صممت استبانة أخرى من خلال الوقوف على نتائج الواقع والاطلاع على التجربة الأمريكية في الاختبار الشامل، وطبقت باستخدام أسلوب دلفي (Delphi) على أحد عشر عضوا من هيئة التدريس الذين شاركوا في لجان الاختبار الشامل.

الصدق الظاهري للأداة:

للتأكد من الصدق الظاهري للاستبانة قام الباحث بعرضها على (١١) أحد عشر محكما متخصصاً في أصول التربية وتمت الاستفادة من آرائهم بشأن وضوح العبارات ومناسبتها للمحور الذي تنتمي له وأهميتها وقياسها لما

وضعت من أجله، وفي ضوء اقتراحهم تمت إعادة صياغة بعض العبارات مع بقاء بقية العبارات كما هي واشتملت الاستبانة في صورتها النهائية على البيانات الأولية (الجامعة التي تمت الدارسة فيها، الجنس، العام الجامعي الذي أجري الاختبار فيه) كما اشتملت على محورين: الأول: واقع الاختبار الشامل في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية ويضم (٢١) إحدى وعشرين عبارة والثاني: الصعوبات التي تواجه طلاب الدكتوراه في تخصص أصول التربية تجاه الاختبار الشامل ويضم (٢٠) عشرين عبارة.

صدق الاتساق الداخلي:

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدِّراسة وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور، وهو ما توضحه الجداول التَّالية:

جدول رقم (٤) معاملات ارتباط بنود المحور والدرجة الكلية له

م	فقرات المحور الأوَّل	معامل الارتباط بالمحور
.١	يعد القسم لقاءات مع الطلبة لتبصيرهم بآليات الاختبار	٠,٦٨٩**
.٢	يحدد القسم للطلبة المجالات والمحاور التي يتضمنها الاختبار بشكل دقيق	٠,٦٨١**
.٣	يحدد القسم موعد الاختبار بوقت كافٍ يستطيع معه الطلاب الاستعداد له	٠,٤٤٧**
.٤	يوضح القسم للطلاب الآلية الملائمة للإجابة على الأسئلة	٠,٥٧٥**
.٥	يقيس الاختبار المهارات العليا المتعلقة بالتحليل والتركيب والتقويم	٠,٦٨٥**
.٦	يقيس الاختبار القدرة المعرفية في التخصص	٠,٥٣٠**
.٧	يوجد ترابط كبير بين ما تمت دراسته وبين أسئلة الاختبار	٠,٦٢٢**
.٨	يقيس الاختبار المستوى الحقيقي للطالب في التخصص	٠,٦١٠**
.٩	يوجد وقت كاف للإجابة على أسئلة الاختبار	٠,٥٥٦**
.١٠	تمتاز أسئلة الاختبار بالوضوح	٠,٥٤٣**
.١١	يوجد توازن بين الجانب التنظيري والتطبيقي في أسئلة الاختبار	٠,٦٦٦**

.١٢	يلتزم معدو أسئلة الاختبار بالمحاور التي تم تزويد الطلبة بها.	٠,٦٦٥**
.١٣	يتم توضيح آلية تصحيح الاختبار	٠,٥١٣**
.١٤	يستطيع الطالب الاطلاع على ورقته بعد تصحيحها في حال الإخفاق بالاختبار	٠,٥٧٠**
.١٥	يعطى الطالب وقتا كافيا للإجابة على أسئلة الاختبار الشفهية.	٠,٦١٩**
.١٦	تبتعد الأسئلة الشفهية عن الإجابات المباشرة.	٠,٤٦٨**
.١٧	يقيس الاختبار الشفهي القدرة على ترتيب الأفكار وعرضها.	٠,٥٧٥**
.١٨	تتقارب أسئلة الاختبار الشفهي في مستواها بما يحقق العدالة بين الطلاب	٠,٧٠٣**
.١٩	تتضمن أسئلة الاختبار الشفهي جميع المجالات المحددة للطلاب	٠,٦٨٦**
.٢٠	توجد مساحة في الاختبار يستطيع معها الطالب إبراز قدراته المعرفية و المهارية.	٠,٨٠٣**
.٢١	يساهم الاختبار في تحقيق أهداف البرنامج.	٠,٦٥٨**

**** عبارات دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل.**

من الجدول السَّابق يتَّضح أن جميع العبارات دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهو ما يوضح أن جميع الفقرات المكوِّنة للمحور الأول في استبانة الدِّراسة تتمتع بدرجة صدق عالية، تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

جدول رقم (٥) معاملات ارتباط بنود المحور والدرجة الكلية له

م	فقرات المحور الثاني	معامل الارتباط بالمحور
.١	غموض الإجراءات والآليات للاختبار	٠,٧٠٥**
.٢	غياب اللقاءات التعريفية بالاختبار وطرق التعامل معه	٠,٦٢٦**
.٣	كثرة الموضوعات والمراجع التي يحال لها الطلبة	٠,٦٢١**
.٤	تحديد وقت للاختبار لا يستطيع معه الطلاب الاستعداد له	٠,٧٢٣**
.٥	ضيق الوقت أثناء تأدية الاختبار	٠,٦٦٤**
.٦	"الرهبة من نتائج الاختبار كونه مرحلة مفصلية بين الاستمرار بالبرنامج أو طي القيد عند الإخفاق للمرة الثانية	٠,٤٤٢**
.٧	العمومية المفرطة في بعض الأسئلة والتي تكثر معها احتمالات الإجابة	٠,٦٩٦**
.٨	اعتماد بعض الأسئلة على جانب الحفظ والاستظهار	٠,٤٨٥**
.٩	وجود نماذج للإجابة في نطاق ضيق مما يستدعي أن تكون الإجابة وفق ما يراه معد الأسئلة	٠,٦٧٦**
.١٠	خروج بعض الأسئلة عن الموضوعات التي تم تحديدها	٠,٧٤٧**

.١١	انشغال الطالب بالبحث عما يريده معد السؤال على حساب إبراز قدراته المعرفية والمهارية في المجال	٠,٦٦٩**
.١٢	غياب الشفافية في عملية تصحيح الاختبار	٠,٦٣٦**
.١٣	وجود أسئلة مباشرة في الاختبار الشفهي	٠,٣٠٩**
.١٤	قلة الوقت المتاح للإجابة على أسئلة الاختبار الشفهي	٠,٦٣٨**
.١٥	قلة الأسئلة الشفهية قياسا بالاختبار التحريري	٠,٥٦٥**
.١٦	التباين بين أسئلة الاختبار وبين ما تمت دراسته في السنوات المنهجية	٠,٧٦٧**
.١٧	عدم وجود بدائل للاختبار الشامل عند الإخفاق فيه لمرتين	٠,٥٥٥**
.١٨	وجود أسئلة موضوعية تعتمد على الاختيار المتعدد أو الصواب والخطأ	٠,٦١٩**
.١٩	التفاوت في درجة صعوبة الأسئلة بين المجالات	٠,٦٠٧**
.٢٠	كتابة الأسئلة من قبل أساتذة لم يدرسوا طلاب الدفعة مقررات المجال.	٠,٦٤٥**

**** عبارات دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل.**

من الجدول السَّابق يتَّضح أن جميع العبارات دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهو ما يوضح أن جميع الفقرات المكوِّنة للمحور الثاني في استبانة الدِّراسة تتمتع بدرجة صدق عالية، تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

ثبات الأداة:

للتحقق من الثَّبات لمفردات محاور الدِّراسة تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، وجاءت النَّتائج كما يوضحها الجدول التَّالي:

جدول (٦) معاملات ثبات ألفا كرونباخ

محاور الدِّراسة	عدد البنود	معامل الثبات ألفا كرونباخ
معامل ثبات المحور الأول	٢١	٠,٩١٥
معامل ثبات المحور الثاني	٢٠	٠,٩١٦
معامل الثبات الكلي	٤١	٠,٨٦٩

من خلال النَّتائج الموضحة أعلاه يتَّضح أن ثبات جميع محاور الدِّراسة مرتفع، حيث تراوحت قيم معامل الثبات ألفا ما بين (٠,٩١٥، ٠,٩١٦) على التوالي؛ كما بلغت قيمة معامل الثبات الكلي (٠,٨٦٩)، وهي جميعها قيم ثبات مرتفعة توضح صلاحية أداة الدِّراسة للتطبيق الميداني.

تصحيح أداة الدِّراسة:

لتسهيل تفسير النَّتائج استخدم الباحث الأُسلوب التَّالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة، حيث تم إعطاء وزن للبدائل الموضحة في الجدول التَّالي ليتم معالجتها إحصائياً على النَّحو التَّالي:

جدول رقم (٧) تصحيح أداة الدراسة

الاستجابة	موافق بشدة	موافق	موافق بدرجة متوسطة	غير موافق	غير موافق بشدة
الدرجة	٥	٤	٣	٢	١

ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التَّالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة – أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥-١) ÷٥= ٠,٨٠

لنحصل على التصنيف التَّالي:

جدول (٨) توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدِّراسة

الوصف	مدى المتوسِّطات
موافق جداً	من ٤,٢١-٥,٠٠
موافق	من ٣,٤١-٤,٢٠

موافق بدرجة متوسطة	من ٢,٦١-٣,٤٠
غير موافق	من ١,٨١-٢,٦٠
غير موافق بشدة	من ١,٠٠-١,٨٠

أساليب تحليل البيانات:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية لحساب صدق وثبات الادوات والإجابة على تساؤلات الدراسة:

- المتوسط الحسابي (Mean) لمعرفة مدرى ارتفاع أو انخفاض آراء افراد الدراسة عن كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة إلى جانب المحاور الرئيسة، وكذلك لترتيب العبارات من حيث درجة الاستجابة حسب أعلى متوسط حسابي.
- الانحراف المعياري (Standard Deviation) وذلك للتعرف على مدى انحراف آراء افراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة ولكل محور من المحاور الرئيسية عن متوسطها الحسابي، حيث يوضح الانحراف المعياري التشتت في آراء أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة إلى جانب المحاور الرئيسية، فكلما اقتربت قيمته من الصفر كلما تركزت الآراء وانخفض تشتتها بين المقياس، وكذلك لترتيب العبارات حسب المتوسط الحسابي لصالح أقل تشتت عند تساوي المتوسط الحسابي.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لاستخراج ثبات أداة البحث.

- حساب قيم معامل الارتباط بيرسون (Pearson) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

عرض وتحليل نتائج الدراسة:

إجابة السؤال الأول: ما أبرز ملامح التجربة الأمريكية في الاختبار الشامل؟

تعد كليات التربية في الجامعات الأمريكية من أعرق الكليات وأكثرها تميزاً، كما إنها تقوم بأدوار عديدة من أبرزها إعداد المعلمين وتأهليهم وتدريبهم، وتقديم برامج الدراسات العليا في التخصصات التربوية؛ وبالرغم من التوسع فيها إلا أنه لم يكن على حساب الجودة، فقد جاء عند (عبابنة، ٢٠١٤م) أن عدد الكليات التربوية يتجاوز (١٢٠٠) كلية وقد حصل أكثر من نصفها على الاعتماد الأكاديمي.

لذا حلت في المراكز الأولى في التصنيفات العالمية، كما إن خريجيها محط أنظار مؤسسات المجتمع لاستقطابهم.

والجدول التالي يوضح أفضل كليات التربة في الجامعات الأمريكية لعام ٢٠٢٠م.

أفضل كليات التربية في الجامعات الامريكية للعام ٢٠٢٠

م	الكلية / القسم	الجامعة	م	الكلية / القسم	الجامعة
١	كلية التربية والدراسات العليا	جامعة هارفارد	١٠	كلية الثقافة والتربية والتنمية البشرية	جامعة نيويورك – ستاينهاردت
٢	كلية التربية	جامعة بنسلفانيا	١١	كلية التربية	جامعة اوريغون
٣	كلية التربية والدراسات العليا	جامعة ستانفورد	١٢	كلية التربية	جامعة جنوب كاليفورنيا

٤	كلية التربية	جامعة كاليفورنيا لوس انجلس	١٣	كلية اعداد المعلمين	جامعة ولاية اريزونا
٥	كلية التربية	جامعة وسيكنسون ماديسون	١٤	كلية التربية	جامعة واشنطن
٦	كلية التربية والتنمية البشرية	جامعة فاندر بليت	١٥	كلية التربية	جامعة جون هوبكنز
٧	كلية التربية والسياسة الاجتماعية	جامعة نورث ويسترن	١٦	كلية التربية	جامعة تكساس – اوستن
٨	كلية اعداد المعلمين	جامعة كولمبيا	١٧	كلية التربية	جامعة فرجينيا – كاري
٩	كلية التربية	جامعة ميتشغان آن آربر	١٨	كلية التربية	جامعة كانسس

-U.S.News (٢٠٢٠). The Best Education Schools in America, Ranked. Retrieved September ١٦, ٢٠٢٠, from https://www.usnews.com/best-graduate-schools/top-education-schools/edu-rankings

ونظراً لهذا التقدم والتطور الذي حققته كليات التربية في الجامعات الأمريكية أصبح لزاماً الإفادة منها والتطوير في ضوئها، وسيتم التركيز هنا على الاختبار الشامل، والذي يعد أحد العناصر المهمة في دراسة الدكتوراه، كما سيتم التركيز على جامعتين اشتهرت ببرامج الدراسات العليا، احتلت أحدها الأولى في تصنيف كليات التربية وهي جامعة هارفاد (Harvard) والأخرى في المرتبة الثالثة وهي جامعة ستانفورد (Stanford universty)، ويمكن التأكيد ابتداء على أن الاختبار الشامل يعد شرطاً لا يمكن للطالب الحصول على درجة الدكتوراه دون تأديته (Seattle university ٢٠١٣).

كما جاء فيها أن الاختبار الشامل يهدف لتطوير الطالب واكتشافه وتنمية مهاراته في التخصص.

وتختلف طريقة الاختبار الشامل بين الكليات، فهناك مساحة كبيرة تعطى للأقسام العلمية والكليات في تحديد الآلية المناسبة والطريقة المثلى التي تتحقق معها الأهداف، وهذا لا يلغى وجود لوائح للاختبار الشامل؛ إلا إنها في سياق الإطار العام وليست في التفاصيل الإجرائية، وهذا بدوره أعطى الكليات القدرة على التنوع بما يخدم البرامج، فظهرت صور كثيرة للاختبار كما جاء في (Seattle university ٢٠١٤) و(cassuto, Leonard,٢٠١٢) و (Universty of Missouri ٢٠١٥) منها تأدية اختبارات تراكمية على امتداد الدراسة، ومنها أن يقدم الطالب للقسم جميع إنتاجه العلمي أثناء دراسته، ومنها تقديم عنواناً لرسالة الدكتوراه ويكون مستلاً من أعماله أثناء دراسته المنهجية، ويكون تجاوز الاختبار مرهوناً بقبول الفكرة بينما الاختبار الشفهي منحصراً في الدفاع عن فكرته، ومنها تخصيص الاختبار التحريري بالجانب المعرفي والاختبار الشفهي بالجانب المهاري.

كما إن الاختبار الشامل قد يكون ملف إنجاز يقدمه الطالب يبين فيه التحولات التي مر بها من خلال أعماله التي قدمها فترة الدراسة، ويتفاوت زمن فترة الاختبار من كلية لأخرى، وكذلك متطلباته فعلى سبيل المثال تجري جامعة هارفاد اختباراً تحريرياً في نهاية السنة الثانية وشفيهاً في بداية السنة الثالثة يلزم الطالب تجاوز الاختبارين كما جاء في (student Handbook: Doctor of Philosophy in Education (Ph.D.) Program Policies. .((n.d)

كما توجد العديد من الإجراءات المهمة التي تسبق الاختبار، والتي منها الالتقاء بالطلاب وتزويدهم بالمراجع وتوضيح آليات الاختبار والهدف منه،

كما يوجد متخصصين بمثابة المرشد الأكاديمي، وتوجد لجان للتأكد من أن الأسئلة لم تتجاوز ما تم تحديده مسبقاً للطلاب، ويحق للطالب الاعتراض على نتيجته في حال الإخفاق، والاطلاع على إجاباته والمناقشة فيها، وتوجد لجان لتمحيص الأسئلة والتأكد من أنها تقيس المهارات العليا للطالب، وأنها تحقق هدف تطوير الطالب والتأكد من ضلوعه في التخصص، وكذلك التأكد من أن الإجابة عليها يتلاءم مع الوقت المتاح لها، وهذا ينطبق على الاختبار الشفهي.

أما في جامعة (ستانفورد) فتختلف فيها بعض الإجراءات كما جاء في (university of stnford ,٢٠١٥) و(Timetable for the Doctoral Degree,٢٠١٧) حيث يؤدي الطالب الاختبار التحريري في المنزل، أما الاختبار الشفهي فيكون داخل الكلية وهو عبارة عن نقاش بين الطالب ولجنة الاختبار في إجابة الطالب في الاختبار التحريري المنزلي، وعندما يخفق الطالب في المرة الثانية لا يطوى قيده كما في بعض الكليات؛ بل تتم دراسة الحالة ومعرفة جوانب القصور ثم العمل على تنميتها؛ سواء من خلال ساعات تدريسية أو أعمال تطلب من الطالب تكون عاملاً لتطويره.

ومما سبق تتضح معالم الاختيار الشامل في الجامعات الأمريكية والتي ساهمت في جودة الاختبار الشامل، حيث ابتعدت المركزية فيما يتلق باللوائح، كما تعددت طرق وإجراءات الاختبار، وسعت لتحقيق أهدافه من خلال إجراءات التأكد من أن أسئلته تسهم في قياس المعارف والمهارات وخبرات الطالب في تخصصه، كما أن نظام الدراسة والذي يعتمد على الساعات بدلاً

من الفصول الدراسية جعل الطالب يتقدم وفق قدراته؛ يضاف لذلك التركيز على مهارات البحث العلمي والتي تعد المرحلة الأهم بعد تجاوزه وبوابة الحصول على درجة الدكتوراه، ولعل عدم وجود لائحة موحدة للدراسات العليا أسهم في هذا التنوع وهذه البدائل.

إجابة السؤال الثاني: ما واقع الاختبار الشامل في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية من وجهة نظر طلاب وطالبات الدكتوراه؟

للتعرف على واقع الاختبار الشامل في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية من وجهة نظر طلاب وطالبات الدكتوراه، قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور الواقع، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٩): استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور واقع الاختبار الشامل في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية من وجهة نظر طلاب وطالبات الدكتوراه مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
			غير أوافق بشدة	غير موافق	موافق بدرجة متوسطة	موافق	موافق بشدة				
٣	يحدد القسم موعد الاختبار بوقت كافٍ يستطيع معه الطلاب الاستعداد له	ك	٠	١	٦	٣١	٥١	٤,٤٨	٠,٦٧٦	موافق بشدة	١
		%	٠,٠	١,١	٦,٧	٣٤,٨	٥٧,٣				
٢	يحدد القسم للطلبة المجالات والمحاور التي يتضمنها الاختبار بشكل دقيق	ك	٣	٤	١٥	١٩	٤٨	٤,١٨	١,٠٨٣	موافق	٢
		%	٣,٤	٤,٥	١٦,٩	٢١,٣	٥٣,٩				
٧	يوجد ترابط كبير بين ما تمت دراسته وبين أسئلة الاختبار	ك	٢	٣	١٧	٢٩	٣٨	٤,١٠	٠,٩٧٨	موافق	٣
		%	٢,٢	٣,٤	١٩,١	٣٢,٦	٤٢,٧				

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
		%	غير أوافق بشدة	غير موافق	موافق بدرجة متوسطة	موافق	موافق بشدة				
٦	يقيس الاختبار القدرة المعرفية في التخصص	ك	١	٥	١٠	٤٩	٢٤	٤,٠١	٠,٨٤٦	موافق	٤
		%	١,١	٥,٦	١١,٢	٥٥,١	٢٧,٠				
١٢	يلتزم معدو أسئلة الاختبار بالمحاور التي تم تزويد الطلبة بها.	ك	٢	٧	١٩	٣٦	٢٥	٣,٨٤	٠,٩٩٩	موافق	٥
		%	٢,٢	٧,٩	٢١,٣	٤٠,٤	٢٨,١				
١٠	تمتاز أسئلة الاختبار بالوضوح	ك	٢	٤	٣٠	٢٦	٢٧	٣,٨١	٠,٩٩٩	موافق	٦
		%	٢,٢	٤,٥	٣٣,٧	٢٩,٢	٣٠,٣				
١	يعد القسم لقاءات مع الطلبة لتبصيرهم بآليات الاختبار	ك	٧	١١	١٢	٢٧	٣٢	٣,٧٤	١,٢٨٤	موافق	٧
		%	٧,٩	١٢,٤	١٣,٥	٣٠,٣	٣٦,٠				
٩	يوجد وقت كاف للإجابة على أسئلة الاختبار	ك	١٣	١٠	١٤	٢٢	٣٠	٣,٥٢	١,٤٣١	موافق	٨
		%	١٤,٦	١١,٢	١٥,٧	٢٤,٧	٣٣,٧				
٨	يقيس الاختبار المستوى الحقيقي للطالب في التخصص	ك	٥	١١	١٧	٤٦	١٠	٣,٥١	١,٠٣٥	موافق	٩
		%	٥,٦	١٢,٤	١٩,١	٥١,٧	١١,٢				
٥	يقيس الاختبار المهارات العليا المتعلقة بالتحليل والتركيب والتقويم	ك	٧	٩	٢٤	٣٥	١٤	٣,٤٥	١,١١٨	موافق	١٠
		%	٧,٩	١٠,١	٢٧,٠	٣٩,٣	١٥,٧				
١٥	يعطى الطالب وقتا كافيا للإجابة على أسئلة الاختبار الشفهية.	ك	٧	١٠	٢٧	٢٦	١٩	٣,٤٥	١,١٧٨	موافق	م١٠
		%	٧,٩	١١,٢	٣٠,٣	٢٩,٢	٢١,٣				
٤	يوضح القسم للطلاب الآلية الملائمة للإجابة على الأسئلة	ك	١٠	١٣	٢٢	٢٣	٢١	٣,٣٦	١,٢٩٩	بدرجة متوسطة	١١
		%	١١,٢	١٤,٦	٢٤,٧	٢٥,٨	٢٣,٦				
١٨	تتقارب أسئلة الاختبار الشفهي في مستواها بما يحقق العدالة بين الطلاب	ك	٨	٩	٢٥	٣٧	١٠	٣,٣٦	١,١٠٠	بدرجة متوسطة	م١١
		%	٩,٠	١٠,١	٢٨,١	٤١,٦	١١,٢				
١٦	تبتعد الأسئلة الشفهية عن الإجابات المباشرة.	ك	٧	١٢	٢٩	٢٨	١٣	٣,٣١	١,١٢٤	بدرجة متوسطة	١٢
		%	٧,٩	١٣,٥	٣٢,٦	٣١,٥	١٤,٦				
٢١	يساهم الاختبار في تحقيق أهداف البرنامج.	ك	٧	١٠	٣٠	٣٤	٨	٣,٢٩	١,٠٤٧	بدرجة متوسطة	١٣
		%	٧,٩	١١,٢	٣٣,٧	٣٨,٢	٩,٠				
١٧	يقيس الاختبار الشفهي القدرة على ترتيب الأفكار وعرضها.	ك	٧	١٢	٣٠	٣١	٩	٣,٢٦	١,٠٧٢	بدرجة متوسطة	١٤
		%	٧,٩	١٣,٥	٣٣,٧	٣٤,٨	١٠,١				

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
		%	غير أوافق بشدة	غير موافق	موافق بدرجة متوسطة	موافق	موافق بشدة				
١٩	تتضمن أسئلة الاختبار الشفهي جميع المجالات المحددة للطلاب	ك	١٣	١٢	٢٢	٣٢	١٠	٣,١٦	١,٢٣٣	بدرجة متوسطة	١٥
		%	١٤,٦	١٣,٥	٢٤,٧	٣٦,٠	١١,٢				
٢٠	توجد مساحة في الاختبار يستطيع معها الطالب إبراز قدراته المعرفية والمهارية.	ك	١٢	١٧	٢٠	٣٣	٧	٣,٠٧	١,١٩٥	بدرجة متوسطة	١٦
		%	١٣,٥	١٩,١	٢٢,٥	٣٧,١	٧,٩				
١١	يوجد توازن بين الجانب التنظيري والتطبيقي في أسئلة الاختبار	ك	٤	٢٠	٣٧	٢٤	٤	٣,٠٤	٠,٩٢٨	بدرجة متوسطة	١٧
		%	٤,٥	٢٢,٥	٤١,٦	٢٧,٠	٤,٥				
١٣	يتم توضيح آلية تصحيح الاختبار	ك	٢٠	٣٤	١١	١٦	٨	٢,٥٣	١,٢٧١	غير موافق	١٨
		%	٢٢,٥	٣٨,٢	١٢,٤	١٨,٠	٩,٠				
١٤	يستطيع الطالب الاطلاع على ورقته بعد تصحيحها في حال الإخفاق بالاختبار	ك	٢٧	١٥	٢٧	١٤	٦	٢,٥٢	١,٢٦٢	غير موافق	١٩
		%	٣٠,٣	١٦,٩	٣٠,٣	١٥,٧	٦,٧				
المتوسط العام								٣,٤٨	٠,٦٧٩	موافق	

***المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).**

باستقراء الجدول السابق يتبين ما يلي:

أولاً: أفراد مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات مرحلة الدكتوراة لديهم نظرة إيجابية نحو الاختبار الشامل في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية في بعض العبارات، وقد بلغ متوسط موافقتهم على محور واقع الاختبار الشامل في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية (٣,٤٨ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي من (٣,٤١-٤,٢٠)، والتي تبين أن خيار موافقة أفراد الدراسة على واقع الاختبار الشامل في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية تشير إلى (موافق) في أداة الدراسة.

ثانياً: يتبين من الجدول السابق أن هناك تباين في آراء أفراد الدراسة نحو واقع الاختبار الشامل في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية، بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (٢,٥٢ إلى ٤,٤٨)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثانية والثالثة والرابعة والخامسة من فئات الدراسة، والتي توضح أن درجة موافقة أفراد الدراسة على واقع الاختبار الشامل في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية تشير إلى (غير موافق/ موافق بدرجة متوسطة/ موافق/ موافق بشدة).

ثالثاً: تبين أن أفراد مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات مرحلة الدكتوراه موافقين بشدة على (واحدة) من العبارات التي تقيس واقع الاختبار الشامل في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية، وهي العبارة رقم (٣) وهي (يحدد القسم موعد الاختبار بوقت كافٍ يستطيع معه الطلاب الاستعداد له)، حيث جاءت في المرتبة (الأولى) بمتوسط مقداره (٤,٤٨ من ٥,٠٠) ويعزو الباحث ذلك إلى إدراك الأقسام العلمية لطبيعة الاختبار الشامل الذي يتطلب الرجوع إلى العديد من المصادر والتي تحتاج وقتا يتناسب مع ذلك.

رابعاً: تبين أن أفراد مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات مرحلة الدكتوراه موافقين على (١٠) من العبارات التي تقيس واقع الاختبار الشامل في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية، وفيما يلي ترتيب هذه العبارات حسب متوسطات الموافقة على النحو التالي:

جاءت العبارة رقم (٢) وهي (يحدد القسم للطلبة المجالات والمحاور التي يتضمنها الاختبار بشكل دقيق)، في المرتبة (الثانية) بمتوسط مقداره (٤,١٨ من ٥,٠٠).

جاءت العبارة رقم (٧) وهي (يوجد ترابط كبير بين ما تمت دراسته وبين أسئلة الاختبار)، في المرتبة (الثالثة) بمتوسط مقداره (٤,١٠ من ٥,٠٠).

ويمكن أن يعود ذلك إلى أن الأقسام العلمية تستشعر أهمية الترابط والذي يعد مطلبا في مسيرة دراسة الدكتوراه وكون الخطة الدراسية شاملة لمجالات التخصص.

جاءت العبارة رقم (٦) وهي (يقيس الاختبار القدرة المعرفية في التخصص)، في المرتبة (الرابعة) بمتوسط مقداره (٤,٠١ من ٥,٠٠).

جاءت العبارة رقم (١٢) وهي (يلتزم معدو أسئلة الاختبار بالمحاور التي تم تزويد الطلبة بها)، في المرتبة (الخامسة) بمتوسط مقداره (٣,٨٤ من ٥,٠٠).

جاءت العبارة رقم (١٠) وهي (تمتاز أسئلة الاختبار بالوضوح)، في المرتبة (السادسة) بمتوسط مقداره (٣,٨١ من ٥,٠٠).

وهذا ربما يعود لوعي لجان الاختبار الشامل والتزامهم بما تم تزويد الطلاب والطالبات به وكذلك لمراجعاتهم للأسئلة قبل اعتمادها.

جاءت العبارة رقم (١) وهي (يعد القسم لقاءات مع الطلبة لتبصيرهم بآليات الاختبار)، في المرتبة (السابعة) بمتوسط مقداره (٣,٨٤ من ٥,٠٠).

جاءت العبارة رقم (٩) وهي (يوجد وقت كاف للإجابة على أسئلة الاختبار)، في المرتبة (الثامنة) بمتوسط مقداره (٣,٥٢ من ٥,٠٠).

جاءت العبارة رقم (٨) وهي (يقيس الاختبار المستوى الحقيقي للطالب في التخصص)، في المرتبة (التاسعة) بمتوسط مقداره (٣,٥١ من ٥,٠٠).

وهذا يعود لاستشعار الأقسام العلمية أهمية الجانب التوعوي للتعامل مع الاختبار والقدرة على قياس الفترة الزمنية المناسبة للإجابة على أسئلته.

جاءت العبارة رقم (٥) وهي (يقيس الاختبار المهارات العليا المتعلقة بالتحليل والتركيب والتقويم) والعبارة رقم (١٥) وهي (يعطى الطالب وقتا كافيا للإجابة على أسئلة الاختبار الشفهية)، في المرتبة (العاشرة) بمتوسط مقداره (٣,٤٥ من ٥,٠٠).

خامساً: تبين أن أفراد مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات مرحلة الدكتوراه موافقين بدرجة متوسطة على (٨) من العبارات التي تقيس واقع الاختبار الشامل في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية، وفيما يلي ترتيب هذه العبارات حسب متوسطات الموافقة على النحو التالي:

جاءت العبارة رقم (٤) وهي (يوضح القسم للطلاب الآلية الملائمة للإجابة على الأسئلة) والعبارة رقم (١٨) وهي (تتقارب أسئلة الاختبار الشفهي في مستواها بما يحقق العدالة بين الطلاب)، في المرتبة (الحادية عشر) بمتوسط مقداره (٣,٣٦ من ٥,٠٠).

ويمكن أن يكون سبب ذلك أن لجان الاختبار الشامل ترى أنه لا حاجة لتوضيح طريقة الإجابة على الأسئلة إذ ترى أن هذا جزء من تقييم الطالب في الاختبار كما يمكن أن تكون اللجنة ترى أنه لا فارق بين الاختبار الشفهي والتحريري في نوع الأسئلة.

جاءت العبارة رقم (١٦) وهي (تبتعد الأسئلة الشفهية عن الإجابات المباشرة)، في المرتبة (الثانية عشر) بمتوسط مقداره (٣,٣١ من ٥,٠٠).

جاءت العبارة رقم (٢١) وهي (يساهم الاختبار في تحقيق أهداف البرنامج)، في المرتبة (الثالثة عشر) بمتوسط مقداره (٣,٢٩ من ٥,٠٠).

جاءت العبارة رقم (١٧) وهي (يقيس الاختبار الشفهي القدرة على ترتيب الأفكار وعرضها)، في المرتبة (الرابعة عشر) بمتوسط مقداره (٣,٢٦ من ٥,٠٠).

جاءت العبارة رقم (١٩) وهي (تتضمن أسئلة الاختبار الشفهي جميع المجالات المحددة للطلاب)، في المرتبة (الخامسة عشر) بمتوسط مقداره (٣,١٦ من ٥,٠٠).

ويعزو الباحث نتائج العبارات السابقة إلى أن لجنة الاختبار قد ترى أن هناك بعض المعلومات والمعارف تعتمد على الاستظهار لذا تكون بعض الأسئلة الشفهية مباشرة وهذا سينعكس على حرمان الطالب من إظهار قدرته على ترتيب الأفكار وعرضها.

جاءت العبارة رقم (٢٠) وهي (توجد مساحة في الاختبار يستطيع معها الطالب إبراز قدراته المعرفية والمهارية)، في المرتبة (السادسة عشر) بمتوسط مقداره (٣,٠٧ من ٥,٠٠).

جاءت العبارة رقم (١١) وهي (يوجد توازن بين الجانب التنظيري والتطبيقي في أسئلة الاختبار)، في المرتبة (السابعة عشر) بمتوسط مقداره (٣,٠٤ من ٥,٠٠).

ويمكن أن يكون سبب ذلك أن الأسئلة تعتمد على محددات ضيقة لا يستطيع الطالب تجاوزها وكذلك تركيزها على المعارف التي تتطلب الاستظهار.

سادساً: تبين أن أفراد مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات مرحلة الدكتوراه غير موافقين على (٢) من العبارات التي تقيس واقع الاختبار الشامل في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية، وفيما يلي ترتيب هذه العبارات حسب متوسطات الموافقة على النحو التالي:

جاءت العبارة رقم (١٣) وهي (يتم توضيح آلية تصحيح الاختبار)، في المرتبة (الثامنة عشر) بمتوسط مقداره (٢,٥٣ من ٥,٠٠).

جاءت العبارة رقم (١٤) وهي (يستطيع الطالب الاطلاع على ورقته بعد تصحيحها في حال الإخفاق بالاختبار)، في المرتبة (التاسعة عشر) بمتوسط مقداره (٢,٥٢ من ٥,٠٠).

ويمكن أن نعزى نتيجة هاتين العبارتين إلى أن لجنة الاختبار الشامل ترى أن طريقة التصحيح لا تحتاج إلى توضيح فقد مر الطالب بمقررات متعددة أثناء دراسته المنهجية وما الاختبار الشامل إلا جزء من هذه الاختبارات، كما يمكن أن تكون اللجنة تعمل على عدة مراجعات للتصحيح لذا ترى أن هناك ثقة في نتيجة الطلاب.

وتتشابه هذه النتائج مع دراسة الحربي (٢٠١٥م) والتي خلصت لوجود قصور في الإجراءات التنفيذية للاختبار الشامل كما تتشابه مع دراسة صفاء جرادات (٢٠٠٩م) في أن تمثيل الاختبار لجميع المجالات والعناصر وإدارة

الاختبار جاءت بدرجة متوسطة كما اتفقت مع دراسة جوزيف وماثيو (joseph and matthew, ٢٠١٥) والتي خلصت إلى أن الاختبار الشامل يعد أسلوبا واحدا يقيم من خلاله الطلاب، واختلفت هذه النتائج عن ما جاء في النظرية التطويرية والتي تدعو إلى عدم الجمود وضرورة المراجعات والتعديلات وفق ما يمكن أن يحقق الأهداف ويواكب التغيرات .

إجابة السؤال الثاني: ما الصعوبات التي تواجه طلاب وطالبات الدكتوراه في تخصص أصول التربية تجاه الاختبار الشامل من وجهة نظرهم؟

للتعرف على الصعوبات التي تواجه طلاب وطالبات الدكتوراه في تخصص أصول التربية تجاه الاختبار الشامل من وجهة نظرهم، قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور الصعوبات التي تواجه طلاب وطالبات الدكتوراه في تخصص أصول التربية تجاه الاختبار الشامل من وجهة نظرهم، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١١): استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور الصعوبات التي تواجه طلاب وطالبات الدكتوراه في تخصص أصول التربية تجاه الاختبار الشامل من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
			غير أوافق بشدة	غير موافق	موافق بدرجة متوسطة	موافق	موافق بشدة				
٦	الرهبة من نتائج الاختبار كونه مرحلة مفصلية بين الاستمرار بالبرنامج أو طي القيد عند الإخفاق للمرة الثانية	ك	٢	٣	٦	٢٨	٥٠	٤,٣٦	٠,٩٢٠	أوافق بشدة	١
		%	٢,٢	٣,٤	٦,٧	٣١,٥	٥٦,٢				
١٧	عدم وجود بدائل للاختبار	ك	٢	٨	١٣	٢٣	٤٣	٤,٠٩	١,٠٩٤	موافق	٢

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
		%	غير أوافق بشدة	غير موافق	موافق بدرجة متوسطة	موافق	موافق بشدة				
	الشامل عند الإخفاق فيه لمرتين	%	٢,٢	٩,٠	١٤,٦	٢٥,٨	٤٨,٣				
٨	عدم وجود بدائل للاختبار الشامل عند الإخفاق فيه لمرتين	ك	٧	٣	١٣	٢٧	٣٩	٣,٩٩	١,٢٠١	موافق	٣
		%	٧,٩	٣,٤	١٤,٦	٣٠,٣	٤٣,٨				
٣	كثرة الموضوعات والمراجع التي يحال لها الطلبة	ك	٤	١٢	١٢	٢٦	٣٥	٣,٨٥	١,٢١١	موافق	٤
		%	٤,٥	١٣,٥	١٣,٥	٢٩,٢	٣٩,٣				
١٢	غياب الشفافية في عملية تصحيح الاختبار	ك	٩	١٢	١٦	٢٥	٢٧	٣,٥٥	١,٣٢٣	موافق	٥
		%	١٠,١	١٣,٥	١٨,٠	٢٨,١	٣٠,٣				
٩	وجود نماذج للإجابة في نطاق ضيق مما يستدعي أن تكون الإجابة وفق ما يراه معد الأسئلة	ك	٨	١٤	١٧	٢٤	٢٦	٣,٥٢	١,٣٠٧	موافق	٦
		%	٩,٠	١٥,٧	١٩,١	٢٧,٠	٢٩,٢				
١١	انشغال الطالب بالبحث عما يريده معد السؤال على حساب إبراز قدراته المعرفية والمهارية في المجال	ك	٣	١٦	٢١	٣١	١٨	٣,٥١	١,١٠٩	موافق	٧
		%	٣,٤	١٨,٠	٢٣,٦	٣٤,٨	٢٠,٢				
٧	العمومية المفرطة في بعض الأسئلة والتي تكثر معها احتمالات الإجابة	ك	٩	١٣	١٦	٣٠	٢١	٣,٤٦	١,٢٨٠	موافق	٨
		%	١٠,١	١٤,٦	١٨,٠	٣٣,٧	٢٣,٦				
١٥	قلة الأسئلة الشفهية قياسا بالاختبار التحريري	ك	٧	٢١	١٣	٢٧	٢١	٣,٣٨	١,٢٩٣	بدرجة متوسطة	٩
		%	٧,٩	٢٣,٦	١٤,٦	٣٠,٣	٢٣,٦				
١٣	وجود أسئلة مباشرة في الاختبار الشفهي	ك	٨	١٣	٢٥	٢٨	١٥	٣,٣٣	١,١٨٥	بدرجة متوسطة	١٠
		%	٩,٠	١٤,٦	٢٨,١	٣١,٥	١٦,٩				
١٩	التفاوت في درجة صعوبة الأسئلة بين المجالات	ك	٣	١٦	٢٧	٣٥	٨	٣,٣٣	٠,٩٨٦	بدرجة متوسطة	١٠م
		%	٣,٤	١٨,٠	٣٠,٣	٣٩,٣	٩,٠				
٢٠	كتابة الأسئلة من قبل أساتذة لم يدرسوا طلاب الدفعة مقررات المجال.	ك	١٥	١٦	١٣	٢٠	٢٥	٣,٢٧	١,٤٦٨	بدرجة متوسطة	١١
		%	١٦,٩	١٨,٠	١٤,٦	٢٢,٥	٢٨,١				
٥	ضيق الوقت أثناء تأدية الاختبار	ك	١٣	٢٣	١٣	١٧	٢٣	٣,١٦	١,٤٣٧	بدرجة متوسطة	١٢
		%	١٤,٦	٢٥,٨	١٤,٦	١٩,١	٢٥,٨				

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
		%	غير أوافق بشدة	غير موافق	موافق بدرجة متوسطة	موافق	موافق بشدة				
١٤	قلة الوقت المتاح للإجابة على أسئلة الاختبار الشفهي	ك	٨	٢٩	١٧	٢١	١٤	٣,٠٤	١,٢٥١	بدرجة متوسطة	١٣
		%	٩,٠	٣٢,٦	١٩,١	٢٣,٦	١٥,٧				
١٦	التباين بين أسئلة الاختبار وبين ما تمت دراسته في السنوات المنهجية	ك	٩	٣٠	١٥	٢٥	١٠	٢,٩٧	١,٢٢٠	بدرجة متوسطة	١٤
		%	١٠,١	٣٣,٧	١٦,٩	٢٨,١	١١,٢				
١	غموض الإجراءات والآليات للاختبار	ك	١٣	٢٢	٢٥	١٦	١٣	٢,٩٣	١,٢٦٨	بدرجة متوسطة	١٥
		%	١٤,٦	٢٤,٧	٢٨,١	١٨,٠	١٤,٦				
٢	غياب اللقاءات التعريفية بالاختبار وطرق التعامل معه	ك	١٧	٢٨	٩	١٥	٢٠	٢,٩٢	١,٤٧١	بدرجة متوسطة	١٦
		%	١٩,١	٣١,٥	١٠,١	١٦,٩	٢٢,٥				
١٠	خروج بعض الأسئلة عن الموضوعات التي تم تحديدها	ك	١٠	٤٣	٩	١٧	١٠	٢,٧١	١,٢٢٧	بدرجة متوسطة	١٧
		%	١١,٢	٤٨,٣	١٠,١	١٩,١	١١,٢				
٤	تحديد وقت للاختبار لا يستطيع معه الطلاب الاستعداد له	ك	٢٢	٣٨	١٧	٦	٦	٢,٢٨	١,١١٨	غير موافق	١٨
		%	٢٤,٧	٤٢,٧	١٩,١	٦,٧	٦,٧				
١٨	وجود أسئلة موضوعية تعتمد على الاختيار المتعدد أو الصواب والخطأ	ك	٤٨	٢٦	٣	٧	٥	١,٨٢	١,١٧٣	غير موافق	١٩
		%	٥٣,٩	٢٩,٢	٣,٤	٧,٩	٥,٦				
المتوسط العام								٣,٢٧	٠,٧٦٥	موافق بدرجة متوسطة	

***المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).**

باستقراء الجدول السابق يتبين ما يلي:

أولاً: أفراد مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات مرحلة الدكتوراه موافقين بدرجة متوسطة على الصعوبات التي تواجههم في تخصص أصول التربية تجاه الاختبار الشامل، حيث بلغ متوسط موافقتهم على محور الصعوبات التي تواجه طلاب وطالبات الدكتوراه في تخصص أصول التربية تجاه الاختبار الشامل (٣,٢٧ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من

فئات المقياس الخماسي من (٣,٤١-٤,٢٠)، والتي تبين أن خيار موافقة أفراد الدراسة على الصعوبات التي تواجه طلاب وطالبات الدكتوراه في تخصص أصول التربية تجاه الاختبار الشامل تشير إلى (موافق بدرجة متوسطة) في أداة الدراسة.

ثانياً: يتبين من الجدول السابق أن هناك تباين في آراء أفراد الدراسة نحو الصعوبات التي تواجه طلاب وطالبات الدكتوراه في تخصص أصول التربية تجاه الاختبار الشامل، بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (١,٨٢ إلى ٤,٣٦)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثانية والثالثة والرابعة والخامسة من فئات الدراسة، والتي توضح أن درجة موافقة أفراد الدراسة على الصعوبات التي تواجه طلاب وطالبات الدكتوراه في تخصص أصول التربية تجاه الاختبار الشامل تشير إلى (غير موافق/ موافق بدرجة متوسطة/ موافق/ موافق بشدة).

ثالثاً: تبين أن أفراد مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات مرحلة الدكتوراه موافقين بشدة على (واحدة) من العبارات التي تقيس الصعوبات التي تواجه طلاب وطالبات الدكتوراه في تخصص أصول التربية تجاه الاختبار الشامل، وهي العبارة رقم (٦) وهي (الرهبة من نتائج الاختبار كونه مرحلة مفصلية بين الاستمرار بالبرنامج أو طي القيد عند الإخفاق للمرة الثانية)، حيث جاءت في المرتبة (الأولى) بمتوسط مقداره (٤,٣٦ من ٥,٠٠).

ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن الاختبار الشامل يكون بعد الدراسة المنهجية ولم يتبق حينها للطالب سوى الرسالة فإذا شعر أن المجهود السابق

يمكن أن يضيع عن طريق الإخفاق مرتين فقد يكون القلق والارتباك والخوف نتيجة طبيعية لكن بشرط أن تكون بقدر.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كاستو (cassuto,٢٠١٢) والتي أوضحت نتائجها وجود انسحاب من برامج الدكتوراه عند الوصول للاختبار الشامل رهبة منه

رابعاً: تبين أن أفراد مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات مرحلة الدكتوراه موافقين على (٧) من العبارات التي تقيس الصعوبات التي تواجه طلاب وطالبات الدكتوراه في تخصص أصول التربية تجاه الاختبار الشامل، وفيما يلي ترتيب هذه العبارات حسب متوسطات الموافقة على النحو التالي:

جاءت العبارة رقم (١٧) وهي (عدم وجود بدائل للاختبار الشامل عند الإخفاق فيه لمرتين)، في المرتبة (الثانية) بمتوسط مقداره (٤,٠٩ من ٥,٠٠).

وتؤكد هذه النتيجة ضرورة إيجاد البدائل التي من شأنها تعمق الطالب في تخصصه لا أن يجتاز دون جهد.

ويختلف مع هذه النتيجة ما جاء في (Seattle university ٢٠١٤) و(cassuto, Leonard,٢٠١٢) و(Universty of Missouri ٢٠١٥) والتي تتبنى صورا كثيرة لتأدية الاختبار الشامل وبدائل متنوعة.

جاءت العبارة رقم (٨) وهي (اعتماد بعض الأسئلة على جانب الحفظ والاستظهار)، في المرتبة (الثالثة) بمتوسط مقداره (٣,٩٩ من ٥,٠٠).

جاءت العبارة رقم (٣) وهي (كثرة الموضوعات والمراجع التي يحال لها الطلبة)، في المرتبة (الرابعة) بمتوسط مقداره (٣,٨٥ من ٥,٠٠).

ويمكن أن تكون هاتين النتيجتين مترابطتين بحيث أن كثرة الموضوعات لا يتلاءم معه الحفظ والاستظهار وإنما يتطلب عرضا بتقنين أوسع من الأسئلة التي تلزم بالإجابات المعرفية المباشرة.

جاءت العبارة رقم (١٢) وهي (غياب الشفافية في عملية تصحيح الاختبار)، في المرتبة (الخامسة) بمتوسط مقداره (٣,٥٥ من ٥,٠٠).

جاءت العبارة رقم (٩) وهي (وجود نماذج للإجابة في نطاق ضيق مما يستدعي أن تكون الإجابة وفق ما يراه معد الأسئلة)، في المرتبة (السادسة) بمتوسط مقداره (٣,٥٢ من ٥,٠٠).

جاءت العبارة رقم (١١) وهي (انشغال الطالب بالبحث عما يريده معد السؤال على حساب إبراز قدراته المعرفية والمهارية في المجال)، في المرتبة (السابعة) بمتوسط مقداره (٣,٥١ من ٥,٠٠).

جاءت العبارة رقم (٧) وهي (العمومية المفرطة في بعض الأسئلة والتي تكثر معها احتمالات الإجابة)، في المرتبة (الثامنة) بمتوسط مقداره (٣,٤٦ من ٥,٠٠).

يتضح الترابط بين النتائج الأربع السابقة والتي يمكن أن تعزى إلى أن الطالب يحتاج الوضوح في جوانب عديدة منها: طريقة التصحيح وإشعاره أنه لا يوجد خط واحد للوصول للنتيجة كذلك يحتاج أن تكون الأسئلة تحتمل أكثر من وجه حتى لا ينشغل بها أكثر من انشغاله بالإجابة عليها.

خامساً: تبين أن أفراد مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات مرحلة الدكتوراه موافقين بدرجة متوسطة على (١٠) من العبارات التي تقيس

الصعوبات التي تواجه طلاب وطالبات الدكتوراه في تخصص أصول التربية تجاه الاختبار الشامل، وفيما يلي ترتيب هذه العبارات حسب متوسطات الموافقة على النحو التالي:

جاءت العبارة رقم (١٥) وهي (قلة الأسئلة الشفهية قياسا بالاختبار التحريري)، في المرتبة (التاسعة) بمتوسط مقداره (٣,٣٨ من ٥,٠٠).

جاءت العبارة رقم (١٣) وهي (وجود أسئلة مباشرة في الاختبار الشفهي) والعبارة رقم (١٩) وهي (التفاوت في درجة صعوبة الأسئلة بين المجالات)، في المرتبة (العاشرة) بمتوسط مقداره (٣,٣٣ من ٥,٠٠).

جاءت العبارة رقم (٢٠) وهي (كتابة الأسئلة من قبل أساتذة لم يدرسوا طلاب الدفعة مقررات المجال)، في المرتبة (الحادية عشر) بمتوسط مقداره (٣,٢٧ من ٥,٠٠).

جاءت العبارة رقم (٥) وهي (ضيق الوقت أثناء تأدية الاختبار)، في المرتبة (الثانية عشر) بمتوسط مقداره (٣,١٦ من ٥,٠٠).

جاءت العبارة رقم (١٤) وهي (قلة الوقت المتاح للإجابة على أسئلة الاختبار الشفهي)، في المرتبة (الثالثة عشر) بمتوسط مقداره (٣,٠٤ من ٥,٠٠).

جاءت العبارة رقم (١٦) وهي (التباين بين أسئلة الاختبار وبين ما تمت دراسته في السنوات المنهجية)، في المرتبة (الرابعة عشر) بمتوسط مقداره (٢,٩٧ من ٥,٠٠).

جاءت العبارة رقم (١) وهي (غموض الإجراءات والآليات للاختبار)، في المرتبة (الخامسة عشر) بمتوسط مقداره (٢,٩٣ من ٥,٠٠).

جاءت العبارة رقم (٢) وهي (غياب اللقاءات التعريفية بالاختبار وطرق التعامل معه)، في المرتبة (السادسة عشر) بمتوسط مقداره (٢,٩٢ من ٥,٠٠).

جاءت العبارة رقم (١٠) وهي (خروج بعض الأسئلة عن الموضوعات التي تم تحديدها)، في المرتبة (السابعة عشر) بمتوسط مقداره (٢,٧١ من ٥,٠٠).

ويمكن أن تعزى الموافقة بدرجة متوسطة على العبارات العشر السابقة إلى أنها عبارات مقياسها المعيار الشخصي للطالب فهم يتمايزون في الحكم على الصعوبة من عدمها بحسب مستواهم كذلك في قدراتهم في الإجابات على الأسئلة الشفهية والموازنة بين الإجابة والوقت المتاح لها وكذلك سعة الاطلاع في مجال التخصص دون التقيد بمراجع محددة.

وتتشابه العديد من نتائج هذا المحور مع دراسة صفاء جرادات (٢٠٠٩م) والتي بينت نتائجها غياب تنوع الأسئلة وصعف وضوح بعضها، ودراسة الحربي (٢٠١٥م) التي بين أن هناك مركزية شديدة في أنظمة ولوائح الاختبار الشامل، و دراسة الثبيتي (٢٠١٨م) التي من نتائجها غموض موضوعات وآلية التصحيح ومحاور الاختبار الشامل و دراسة جوزيف وماثيو (joseph and matthew, ٢٠١٥) التي خلصت إلى وجود قصور في فهم

الطلاب لآليات تنفيذ الاختبار والذي بدوره ينعكس على أدائهم فيه وعلى تحقيق الأهداف.

كما اختلفت عن ما جاء في جامعة ستانفورد university of stnford (٢٠١٥,) والتي أتاحت بدائل للاختبار الشامل دون طي قيده، كما أتاحت صورا متعددة لإجرائه، كما اختلفت عن ما جاء عند (Seattle university ٢٠١٤) و(cassuto, Leonard,٢٠١٢) و (Universty of Missouri ٢٠١٥) في أن الطالب يحق له الاعتراض على النتيجة ومراجعة إجابته، كما إن الأسئلة تقيس المهارات العليا للطالب.

إجابة السؤال الثالث: مالرؤية التطويرية للاختبار الشامل في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية في ضوء التجربة الأمريكية؟

إجراءات صياغة الرؤية:

استنادا على نتائج الواقع والصعوبات التي يراها طلاب وطالبات الدكتوراه في الاختبار الشامل والتي منها: الرهبة من نتائج الاختبار كونه مرحلة مفصلية بين الاستمرار بالبرنامج أو طي القيد عند الإخفاق للمرة الثانية، وغياب الشفافية في عملية تصحيح الاختبار، والعمومية المفرطة في بعض الأسئلة والتي تكثر معها احتمالات الإجابة، وغموض الإجراءات والآليات للاختبار، وغياب اللقاءات التعريفية بالاختبار وطرق التعامل معه، وبالرجوع إلى التجربة الأمريكية تمت صياغة هذه الرؤية بعد استخدام أسلوب دلفي (Delphi) حيث تم عرضها بصورتها الأولية على (١١) أحد عشر خبيرا من أعضاء هيئة التدريس وتم التعديل على خمس عناصر منها في الجولة الأولى وتم

إبقاء بقية العناصر لكون الاتفاق عليها تجاوز ٨٠٪ وفي نهاية الجولة الثانية تم الاتفاق على جميع العبارات بنسبة تجاوزت ٨٠٪ وعليه تم الاكتفاء بالجولة الثانية مع الإشارة إلا تعذر استجابتين للخبراء في الجولة الثانية واستبدالهما بخبيرين بنفس المعيار وخلصت الرؤية بالصيغة التالية:

مبررات الرؤية المقترحة:

تم بناء هذه الرؤية لأهمية الاختبار الشامل الذي يعد من المحكات المهمة في مرحلة الدكتوراه في جميع التخصصات وأصول التربية على وجه الخصوص، ونظراً للصعوبات التي يواجهها طلاب وطالبات المرحلة والتي منها؛ كثرة المراجع وضعف العلاقة بين أسئلة الاختبار الشامل وبين ما تمت دارسته منجيهاً، وغموض الإجراءات والآليات للاختبار والرهبة من نتائج الاختبار كونه مفترق طرق للاستمرار بالبرنامج أو طي القيد، وغياب بعض الأهداف التي وضع الاختبار الشامل لأجلها.

أهداف الرؤية المقترحة:

الإسهام في فاعلية الاختبار الشامل والحد من الصعوبات التي تواجه الطلاب والطالبات تجاهه.

مصادر بناء الرؤية:

تم بناء الرؤية من خلا رصد الواقع والاستفادة من نتائجه بالتشخيص الصحيح، والاطلاع على أنظمة الجامعات السعودية للاختبار الشامل، والعديد من الدراسات السابقة التي تناولت الاختبار، كما تمت الاستفادة من التجربة الأمريكية في العديد من جامعاتها والتي امتازت بالتنوع.

المنطلقات الرئيسة للرؤية المقترحة:

تنطلق الرؤية المقترحة من كون الاختبار الشامل من العناصر المهمة في مرحلة الدكتوراه، ولما لتحقيق أهدافه من إسهامات في تزويد الطلاب والطالبات بالمعرفة العميقة بالتخصص وإكسابهم العديد

من المهارات والتي منها طريقة عرض الأفكار والإجابة المبرهنة ومهارة البحث العلمي، ولما يجب على الأقسام العلمية والكليات والجامعات من إحداث التطوير للبرامج التعليمية بجميع عناصرها باستمرار.

عناصر الرؤية المقترحة لتطوير الاختبار الشامل:

- العمل على مراجعة اللائحة الموحدة للدراسات العليا المتعلقة بالاختبار الشامل، وتقويمها، وتقديم مقترحات لتطويرها في ضوء النتائج العامة للاختبار الشامل.
- اقتراح أعمال مساندة للاختبار الشامل بحيث يكون لها جزء من التقييم كأن تكون اختبارات تراكمية طيلة فترة الدارسة، أو مناقشة الطالب في بعض أعماله التي قدمها خلال فترة دراسته، أو نشر أبحاث في مجالات التخصص، أو غيرها من الأعمال التي يقترحها القسم.
- زيادة أعضاء لجنة الاختبار الشامل بحيث يمكن توزيع المهام عليهم بالطرق التي تضمن كتابة الأسئلة ومراجعتها وتدقيقها والتأكد من وضوحها وارتباطها بما تمت دراسته، والتحقق من كونها تحقق الهدف الذي صيغت لأجله.

- إلغاء قرار طي القيد بعد الإخفاق للمرة الثانية، واستبدال ذلك بمعرفة جوانب القصور واقتراح ما يراه القسم مناسباً لتقويته كأن يكون إعادة دراسة بعض المقررات أو تقديم أعمال بحثية مرتبطة بجوانب القصور لتقويتها ومن ثم يعطى فرصة ثالثة أخيرة لأداء الاختبار.
- عقد لقاءات بالطلاب والطالبات ابتداء من المستوى الأول تبصرهم بالاختبار الشامل وآلية تنفيذه، والطرق المعينة على تجاوزه، وأساليب الإجابة على أسئلته.
- تمكين الطالب من الاطلاع على ورقة إجابته عند الإخفاق بناء على طلبه، وإعطائه حق المدافعة عنها علميا وإثبات صحتها إن أمكن.
- الابتعاد عن الأسئلة المباشرة التي تعتمد على الحفظ والاستظهار، والتركيز على المهارات العليا كالتحليل والتركيب والتقويم.
- ضرورة التفريق بين أسئلة الاختبار التحريري والاختبار الشفهي بحيث تكون الأسئلة الشفهية قابلة للمناقشة، وتبرز قدرة الطالب على طرح الفكرة والدفاع عنها بشكل علمي ومنهجية صحيحة.
- أن يقوم بتصحيح ورقة الطلاب ما لا يقل عن ثلاثة من أعضاء هيئة التدريس يلجأ إليهم عند إخفاق الطالب.
- أن يشارك الطلاب القسم في تحديد المراجع، وتاريخ الاختبار، ووقت تأديته باعتبارهم عنصر مهم في ذلك.
- بناء استمارة تقييم للاختبار الشامل يقوم الطلاب بتعبئتها، وحثهم على الموضوعية في ذلك للإسهام في عملية التطوير بشكل مستمر.

- أن يقدم القسم دورات أو ندوات تضمن اتزان نظرة الطلاب للاختبار الشامل بحيث تحوي توضيحاً لماهية الاختبار الشامل والطرق المعينة على تجاوزه.
- تجسير العلاقة بين أقسام أصول التربية بالجامعات السعودية للاستفادة من تجاربهم في الاختبار الشامل، والذي يسهم بدوره في إيجاد التجانس الذي تحقق من خلال أهدافه، كما يسهم وقائياً من بعض الإجراءات والآليات التي لم تحقق نجاحاً ملموساً في تجارب بعض الأقسام.
- الاطلاع على التجارب العالمية في الاختبار الشامل باستمرار والاستفادة منها في تطويره وتحديثه والابتعاد عن الجمود.

***

النتائج والتوصيات:

أولا: النتائج:

١- من أهم نتائج واقع الاختبار الشامل والتي حصلت على (موافق بشدة) عبارة (يحدد القسم موعد الاختبار بوقت كافٍ يستطيع معه الطلاب الاستعداد له) كما حصلت عبارتين على (غير موافق بشدة) هما (يتم توضيح آلية تصحيح الاختبار) و(يستطيع الطالب الاطلاع على ورقته بعد تصحيحها في حال الإخفاق بالاختبار).

٢- ومن أهم نتائج المعوقات والتي حصلت على (موافق بشدة) عبارة (الرهبة من نتائج الاختبار كونه مرحلة مفصلية بين الاستمرار بالبرنامج أو طي القيد عند الإخفاق للمرة الثانية) كما حصلت (٧) عبارات على (موافق) منها: (عدم وجود بدائل للاختبار الشامل عند الإخفاق فيه لمرتين) و (اعتماد بعض الأسئلة على جانب الحفظ والاستظهار) و (كثرة الموضوعات والمراجع التي يحال لها الطلبة).

٣- تم التوصل لرؤية مقترحة تكونت من إجراءات صياغة الرؤية، ومبرراتها، وأهدافها، ومصادر بنائها، ومنطلقاتها، ومن ثم عناصرها والتي منها: العمل على مراجعة اللائحة الموحدة للدراسات العليا المتعلقة بالاختبار الشامل، وتقويمها، وتقديم مقترحات لتطويرها في ضوء النتائج العامة للاختبار الشامل، واقتراح أعمال مساندة للاختبار الشامل بحيث يكون لها جزء من التقييم كأن تكون اختبارات تراكمية طيلة فترة الدارسة، أو مناقشة الطالب في بعض أعماله التي قدمها خلال فترة دراسته، أو نشر

أبحاث في مجالات التخصص، أو غيرها من الأعمال التي يقترحها القسم.

ثانيا: التوصيات:

بناء على نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- تفعيل الرؤية المقترحة والأخذ بعناصرها ومن ثم تقويمها وتطويرها.
- تهيئة طلاب وطالبات الدكتوراه للاختبار الشامل من الناحية النفسية والمعرفية ابتداء من المستوى الأول في الدراسة المنهجية من خلال الاجتماع بهم وتثقيفهم بطبيعة الاختبار.
- التركيز على المراجع الحديثة التي تخدم التخصص والاعتماد على الكيف لا على الكم بحيث تتحقق المعرفة المطلوبة بعمق أكثر وجهد أقل.
- تكثيف أعداد لجنة الاختبار الشامل وتوزيع المهام عليه بالطريقة التي تضمن وضوح الأسئلة وسلامة التصحيح وعدم الخروج عما تم تحديده من مراجع للطلاب والطالبات.
- التركيز على المهارات العليا عند كتابة الأسئلة والابتعاد عن الأسئلة التي تقيس الحفظ والاستظهار.
- العناية بالاختبار الشفهي بحيث تكون أسئلته تتيح للطالب عرض الأفكار وإبراز إمكاناته على برهنة المعلومة.
- تثقيف الطلاب بطبيعة الاختبار الشفهي وتوضيح الفارق بينه وبين التحريري عند الإجابة والابتعاد في عن الأسئلة المباشرة.

- أن ترفع الأقسام العلمية مقترحات تطويرية للاختبار الشامل كأن يعطى الطالب فرصة ثالثة بعد الإخفاق للمرة الثانية لكن لا يمكن منها إلا بعد معالجة جوانب القصور إما عن طريق بحث ينشر أو ساعات دراسية يتطلب عليه تجاوزها.
- عقد لقاءات بين الأقسام العلمية في الجامعات للاطلاع على تجاربهم في آلية تنفيذ الاختبار الشامل والاستفادة منها.
- الاطلاع على التجارب العالمية في الاختبار الشامل وأخذ ما يتلاءم منها مع طبيعة التخصص ونظام الدراسة.

***

المراجع العربية:

إبراهيم، نادية (٢٠١٣م). دور الجامعات في تنمية رأس المال البشري لتحقيق التنمية المستدامة "دراسة حالة جامعة المسيلة" مذكرة تخرج مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماجستير في العلوم الاقتصادية، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير والعلوم التجارية، جامعة فرحات عباس، الجزائر.

إبراهيم، ناصر (١٩٦٦م). مقدمة في التربية، عمان: دار عمان.

أبو الوفاء، جمال محمد؛ وحسين، سلامة عبد العظيم؛ ونايل، سحر حسين (٢٠١٤م). معوقات إصلاح التعليم الجامعي. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٥ (٩٩)، ١٤٧ .١٦٢

الأسدي، سعيد جاسم (٢٠١٤م). فلسفة التربية في التعليم الجامعي والعالي. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الثبيتي، خالد عواض(٢٠١٨م). درجة فاعلية نظام الاختبار الشامل في برنامج الإدارة التربوية بالجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة، مجلة العلوم التربوية، المملكة العربية السعودية، الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٣٠ (١)، ص ص ٥١-٧٥.

الجامعة الإسلامية (١٤٣٢هـ). اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات السعودية وقواعدها التنفيذية. المملكة العربية السعودية، المدينة المنورة.

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (١٤٣٦هـ). اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات السعودية وقواعدها التنفيذية. المملكة العربية السعودية، الرياض.

جرادات، صفاء (٢٠٠٩م). امتحان الكفاءة المعرفية والشامل لطلبة الدراسات العليا في جماعة اليرموك من وجهة نظرهم ومقترحات تطويرهما. رسالة ماجستير، قسم الإدارة والتربية، كلية التربية، الأردن، جامعة اليرموك.

الحربي، محمد بن محمد (٢٠١٥م). أنظمة ولوائح إجراءات الاختبار الشامل لكليات التربية في الجامعات السعودية والأمريكية " دراسة مقارنة". المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٤ (١٠، ص ص ٢٥٨. ٢٧٦.

الربيش، عبد العزيز محمد (١٤٣١هـ). دور الدراسات العليا في الجامعات السعودية في تلبية متطلبات التنمية وسوق العمل. ندوة التميز في برامج الدراسات العليا " التحديات والحلول"، جامعة الملك سعود، الرياض، من تاريخ ٢٦-٢٧ محرم ١٤٣١هـ.

الرشيدي، حسين الهدبة (٢٠١١هـ). مدخل إلى أصول التربية. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

السلمي، سعود. (١٤٣٥هـ). دور الجامعات السعودية في تنمية المسؤولية الاجتماعية على ضوء التحديات المعاصرة (تصور مقترح). رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الإسلامية، المدنية المنورة.

عبابنة، صالح. (٢٠١٤م). في ظلال الخطة الاستراتيجية للجامعة الأردنية: جودة أداء كلية العلوم التربوية في ضوء معايير "إنكيت". ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التخطيط الاستراتيجي في التعليم العالي، ٢٨- ٢٠١٤/٥/٢٩م، الأردن، جامعة مؤتة.

العجمي، محمد؛ والشخيبي علي؛ وعبد الرحمن أماني؛ والشرقاوي، سعدية (٢٠٠٩م). في اجتماعيات التربية المعاصرة. الأردن، عمان: دار الفكر.

الفيروز آبادي، مجد الدين (١٤٢٩هـ). القاموس المحيط. تحقيق: الشامي أنس وأحمد زكريا، مصر: دار الحديث.

القزاز، محمد سعيد؛ وأبو عراد، صالح بن علي (١٤٢٥هـ). المبادئ العامة للتربية. الرياض: درا المعارج الدولية للنشر.

قسم أصول التربية (١٤٤٢هـ). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

قسم السياسات التربوية (١٤٤٢هـ). جامعة الملك سعود، الرياض.

قسم أصول التربية (١٤٤٢هـ). جامعة القصيم، الرياض.

وزارة التعليم العالي (١٤٣٥هـ). معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي. الرياض، الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

المراجع الأجنبية:

Seattle University (٢٠١٣). Student handbook for Principals Program Administrators & General Administrators, College of Education, Seattle . WA. Pp. ٧٠-٧٢

University of west Florida (٢٠١٢) Comprehensive exam standards, october ١١, ٢٠٢٠, from: http: //uwf. eduLmedia/university- of – west-florida/colleges/cas/departments/ government/Standards-for-Masters-Comprehensive-Exam.pdf..

Larson, Mark. (٢٠٠٩) Three Simple and Quick Tips for the Comprehensive Exam- Retrieved october ٦, ٢٠٢٠, from: http: //www.capella.edu/blogs/askdoctoraladvising.

Beatty William Foxx and Nicole Ponder Sharon E. (٢٠٠٤). Doctoral Comprehensive Exams in Marketing Current Practices and Emerging Perspectives Journal of Marketing Education, ٢٦(٣). ٢٢٦-٢٣٥.

Joseph A. Schafer. ٠ & Matthew J. Giblin. (٢٠١٥). Doctoral Comprehensive Exams: Standardization. Customization. And Everywhere in Between. Journal of Criminal Justice Education, ١٩(٢). ٢٠-٨٠

Cassuto. Leonard. (٢٠١٢). Comps need to make sense: The Comprehensive Exam: Make It Relevant. Fordham. Fordham University.

-U.S.News (٢٠٢٠). The Best Education Schools in America, Ranked. Retrieved September ١٦, ٢٠٢٠, from https://www.usnews.com/best-graduate-schools/top-education-schools/edu-rankings

University of Missouri (٢٠١٥). Comprehensive exams Student handbook, Vollege of Education. Retrieved october ٢, ٢٠٢٠, rrom: hrrp: //gradstudies.

Missouri. Edu/academics/process/doctoral- process/comprehensive-exam. php.

Cassuto, Leonard. (٢٠١٢) Comps need to make sense: The Comprehensive Exam: Make It Relevant. Fordham. Fordham University.

Kuther, Tara. (٢٠١٢) Comprehensive Examinations: An Overview for Master's and Doctoral Students. Retrieved october ١١, ٢٠٢٠. Form: http: //gradschool about. Com/od/survivinggraduateschool/a/comps. Htm.

Student Handbook: Doctor of Philosophy in Education (Ph.D.) Program Policies. (n.d.). Retrieved September ١٦, ٢٠٢٠, from https://www.gse.harvard.edu/students/handbook/phd-program-policies

Timetable for the Doctoral Degree. (٢٠١٧, July ٠٥). Retrieved September ١٦, ٢٠٢٠, from https://ed.stanford.edu/academics/doctoral-handbook/timetable.

***

معرفة وتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية

أ. منيرة محمد الراجحي
معلمة تربية خاصة (عوق سمعي)
وزارة التعليم

د. مريم حافظ تركستاني
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الملك سعود

معرفة وتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية

أ. منيرة محمد الراجحي
معلمة تربية خاصة (عوق سمعي)
وزارة التعليم

د. مريم حافظ تركستاني
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الملك سعود

تاريخ تقديم البحث: ١١/ ٦/ ١٤٤٢ هـ تاريخ قبول البحث: ٢٩/ ٧/ ١٤٤٢ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مدى معرفة وتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية، باختلاف عدد من المتغيرات (عدد سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية، التخصص) اتبعت الباحثتان المنهج الوصفي المسحي، باستخدام استبانة من إعدادهما، اشتملت عينة الدراسة على جميع معلمات الصم وضعيفات السمع تخصص (إعاقة سمعية) البالغ عددهن (١٦٧) معلمة، وجميع معلمات التعليم العام تخصص (لغة عربية) البالغ عددهن (٧٠) معلمة، كشفت النتائج عن أن أفراد عينة الدراسة من معلمات الصم وضعيفات السمع لديهن معرفة بشكل عام بالممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة، كما أنهن يمارسن استراتيجية القراءة المتكررة لتعليم الطالبات الصم وضعيفات السمع بدرجة متوسطة، في حين أنهن يمارسن استراتيجية القراءة الحوارية، واستراتيجية التعلم بالأقران، واستراتيجية التدريب على الوعي الصوتي، واستراتيجية التدريس التبادلي بدرجة كبيرة. كما وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة معرفة وتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية باختلاف المتغيرات التالية: متغير الخبرة في التدريس، ومتغير المرحلة الدراسية، ومتغير التخصص.

الكلمات المفتاحية: الممارسات المبنية على البراهين–تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية– طرق واستراتيجيات التدريس.

Knowledge and Application of the Female Teachers of Female Deaf and Hearing-impaired Students for Evidence-Based Practices in Teaching Reading in Primary Education

Monirah Mohammad Alrajhi
Special Education Teacher
(Hearing Impairment)
Ministry of Education

Dr.Maryam Hafez Turkestani
Department of Special Education
College of Education
King Saud University

Abstract:

The study aimed to reveal the deaf and hearing-impaired teacher's knowledge extent and application to evidence-based practices in teaching reading for the primary stage, according to the variable (years of experience, educational stage, and the specialization). the two researchers adopted the descriptive survey approach through using the study tool, using a questionnaire prepared from them. the study sample included all the deaf and hearing-impaired teachers who specialize (hearing impairment) amounted (١٢٧) female teachers, and all general education teachers specialized in (Arabic language) with a number of (٧٠). the results showed that the study sample of the deaf and hearing impaired teachers have general knowledge of evidence-based practices in teaching reading, as they engaged in frequent reading in teaching deaf and hearing impaired students at a moderate level, while they practice dialogue reading strategy, peer learning strategy, vocal awareness training strategy, and interactive teaching strategy, the results also showed that there were no statistically significant differences in the deaf and hearing impaired teachers' knowledge degree and application practices to evidence-based practices in teaching reading at the primary stage according to the following variables teaching experience, educational stage, and specialization.

key words: Evidence-Based Practices- Teaching Students with Hearing Impairment-Teaching approaches and strategies

المقدمة

تعتبر القراءة من أهم مهارات اللغة وإحدى لبنات التعلم الأساسي، فهي ليست مجرد فك للرموز المكتوبة وتحويلها إلى رموز منطوقة، بل تعد أحد المهارات المكونة للمعرفة، وتمثل الهدف الأساسي والرئيسي للتعلم (موسى، ٢٠١٧). ويشير إبراهيم (٢٠٠٢) إلى أن فقدان السمع يخلق صعوبة تعليمية تؤدي إلى تأخر اكتساب اللغة وضعف في المهارات الأكاديمية. ويحدد يحيى (٢٠٠٦) أكثر الصعوبات التي يعاني منها الأفراد الصم وضعاف السمع في الأداء الأكاديمي هي التحصيل القرائي; للتأثير الكبير للإعاقة في الجانب اللفظي لديهم.

هذه القضية المهمة التي تواجه الطلاب الصم وضعاف السمع بشكل خاص، وذوي الإعاقة بشكل عام، تحتاج إلى تقييم جدوى البرامج والخدمات المقدمة لهم، ويسهم البحث العلمي الجيد في ميدان التربية الخاصة في التحقق من فعالية المناهج والأساليب ويضفي المشروعية على ممارسات التربية الخاصة التشخيصية والعلاجية، للحاجات (Kauffman, ١٩٩٣). لذا تشير الأدبيات النظرية والبحثية إلى أهمية أن يستند تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على البحث العلمي (الخطيب، ٢٠١٠). ويؤكد كوك وكوك (Cook & Cook, ٢٠١٣) على أهمية تحديد الممارسات الفعالة المعتمدة على الأبحاث العلمية مع الطلبة ذوي الإعاقات.

وقد سُنت القوانين والتشريعات التي تلزم المعلمين بتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة، منها ما قامت به الولايات المتحدة الأمريكية بسن قانون

(IDEA) تعليم الأطفال ذوي الإعاقة في عام ٢٠٠٤، وقانون (NCLB) عدم ترك أي طفل في الخلف لعام ٢٠٠١، والذي ينص على إلزامية تطبيق المعلمين لتلك الممارسات المستندة على الأدلة العلمية في الفصول الدراسية، التي تساعد في تحسين جودة الخدمات المقدمة للطلاب (Cook et al., ٢٠٠٩).

ومن هنا أكدت وزارة التعليم (٢٠١٩) في المملكة العربية السعودية في الإطار التنفيذي لبرنامج إعداد معلم التربية الخاصة على ضرورة إعداد معلم التربية الخاصة لاكتساب الممارسات المبنية على الأدلة والتركيز على البحوث التجريبية. الأمر الذي يستلزم ضرورة وعي المعلمين بتلك الممارسات، ومدى أهميتها، وكيفية اختيارها، وتنفيذها بطريقة مناسبة تضمن استفادة الطلبة منها إلى أقصى درجة ممكنة (الحسين، ٢٠١٧).

مشكلة الدراسة

إن من أهم أهداف البحث التربوي هو المساعدة في تحديد فاعلية الطرق والأساليب المستخدمة في القاعة الدراسية والعمل على تطويرها (النوح، ٢٠١٥). لذا جاءت البحوث التربوية ذات المنهج التجريبي لتتيح الفرصة لمعرفة النتائج الصحيحة والحقائق والطرق السليمة للوصول إلى أبعد نقطة للعمل مع الظاهرة عن طريق استخدام التجربة العلمية (العساف، ٢٠١٦).

فكان لزاماً على التربويين الباحثين أو المعلمين في الساحة التربوية أن يُجسِروا الطريق فيما بينهم للنهوض بالعملية التربوية لأعلى مستوياتها من خلال تطبيق نتائج البحوث التربوية التجريبية التي أثبتت نجاحها بالدليل والبرهان على أرض الواقع التعليمي في المدارس، وأن يعمل صناع القرار في

وزارة التعليم على أخذ هذه الممارسات المبنية على الأدلة في عين الاعتبار لتطبيقها في أرض الواقع، حيث يساعد ذلك على مساعدة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة على تحقيق تقدم أفضل في وقت أقل (الحديدي، ٢٠٠٦).

والمتأمل في مجال التربية الخاصة بصورة عامة وفي مجال تربية وتعليم الصم وضعاف السمع بصورة خاصة، يجد حلقة وصل مفقودة ما بين تلك الممارسات المبنية على الأدلة وما بين الواقع التعليمي، ما أدى إلى وجود ما يسمى "بفجوة البحث والممارسة" (Cordingley, ٢٠٠٨)، فإن نتائج الدراسات التجريبية لتلك الممارسات والاستراتيجيات والطرق المبنية على الأدلة مع الطلاب الصم وضعاف السمع، مهما كانت جيدة في تأثيرها على الطلاب، فلن يكون لها معنى أو قيمة إلا إذا عززت فعالية ممارسات التدريس وحسنت من تعلم الطلاب في الميدان التربوي (Knoors et al., ٢٠١٨) ويرجح بوردمان وآخرون (Boardman et al., ٢٠٠٥) السبب في ذلك إلى عدم إدراك المعلمين أو عدم قدرتهم على تنفيذ هذه الممارسات في القاعات الدراسية.

وحيث أن تعلم القراءة أمر بالغ الأهمية للطلاب الصم وضعاف السمع وقد يكون البوابة الوحيدة لهم للمشاركة الكاملة في المجتمع (Luckner, ٢٠١٣). فإن تطبيق المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة كما ذكر توريس وآخرون (Torres et al., ٢٠١٢) في الفصول الدراسية أمر أكثر أهمية. لذلك جاءت الحاجة لهذه الدراسة لتحديد مدى معرفة وتطبيق معلمات الصم

وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض.

أسئلة الدراسة

السؤال الأول: ما مدى معرفة معلمات الصم وضعيفات السمع بالممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية؟

السؤال الثاني: ما مدى تطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية؟

السؤال الثالث: هل يختلف درجة معرفة وتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع في المرحلة الابتدائية باختلاف متغير الخبرة التدريسية؟

السؤال الرابع: هل يختلف درجة معرفة وتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع في المرحلة الابتدائية باختلاف متغير المرحلة الدراسية (الصفوف الأولية – الصفوف العليا)؟

السؤال الخامس: هل يختلف درجة معرفة وتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع في المرحلة الابتدائية باختلاف متغير التخصص (تعليم عام – تعليم خاص)؟

أهداف الدراسة

١. الكشف عن معرفة معلمات الصم وضعيفات السمع على الممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة.
٢. الكشف عن مدى تطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة.

٣. التعرف على مدى اختلاف معلمات الصم وضعيفات السمع في تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة باختلاف عدد سنوات الخبرة في المرحلة الابتدائية.

٤. التعرف على مدى اختلاف معلمات الصم وضعيفات السمع في تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة باختلاف المرحلة الدراسية (الصفوف الأولية – الصفوف العليا) في المرحلة الابتدائية.

٥. التعرف على مدى اختلاف معلمات الصم وضعيفات السمع في تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة باختلاف التخصص (تعليم عام – تعليم خاص) في المرحلة الابتدائية.

أهمية الدراسة

أولاً: الأهمية النظرية:

- سوف تقدم هذه الدراسة إطاراً نظرياً باللغة العربية يتعلق بالممارسات المبنية على الأدلة بصورة عامة، والممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة للطالبات الصم وضعاف السمع، خاصة مع قلة الأطر النظرية العربية في ذلك.
- قلة البحوث العربية التي تناولت الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة بشكل عام، وفي الممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة للصم وضعاف السمع بشكل خاص.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- من الممكن أن تساعد هذه الدراسة أصحاب القرار في وزارة التعليم على تدريب المعلمين والمعلمات على تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في برامج ومعاهد التربية الخاصة.
- توجيه برامج إعداد المعلمين في التربية الخاصة إلى الاهتمام بالممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة للطلاب الصم وضعاف السمع في برامج ومعاهد التربية الخاصة.
- قد توجه هذه الدراسة المسؤولين في وزارة التعليم إلى العناية بنتائج البحث التربوي ودوره في تحسين الممارسات التدريسية.
- قد تكون هذه الدراسة نواة للعديد من الدراسات حول الممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة للصم وضعاف السمع.

محددات الدراسة

محددات زمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي: ١٤٤٠-١٤٤١هـ، ٢٠١٩-٢٠٢٠م.

محددات مكانية: تتحدد الدراسة بمدارس الدمج ومعاهد الصم للمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض.

محددات موضوعية: يتحدد موضوع الدراسة بالممارسات المبنية على الأدلة بشكل عام، والممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة.

محددات بشرية: تتحدد الدراسة بمعلمات التعليم العام تخصص (اللغة العربية) ومعلمات التعليم الخاص تخصص (عوق سمعي) في معاهد وبرامج الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية.

مصطلحات الدراسة

الممارسات المبنية على الأدلة Evidence-Based Practices **(EBPs):** هي الممارسات والبرامج التي لها آثار ذات مغزى على نتائج الطلاب، من خلال بحوث صارمة التصميم (Cook &Odom. ٢٠١٣).

وتعرفها الباحثتان إجرائياً بأنها أساليب أو استراتيجيات أو طرق أو برامج، أثبتت فعاليتها من خلال دراسات تجريبية ذات معايير محددة، وتطبق على الطلاب العاديين أو الطلاب ذوي الإعاقات المختلفة، وتختلف أشكال التصاميم المستخدمة في تلك الدراسات التجريبية، ما بين تصاميم حالة واحدة وتصاميم المجموعات.

استراتيجية القراءة المتكررة Repeated Reading: عرفها كوهين (Cohen, ٢٠١١) بأنها الطريقة التي يقرأ فيها الطالب النص ويعيد قراءته بصمت أو بصوت عالٍ من مرتين إلى أربع مرات للوصول إلى مستوى محدد من السرعة والدقة والفهم.

استراتيجية القراءة الحوارية Dialogic Reading: عرف مايلز (Miles, ٢٠١٣) القراءة الحوارية بأنها قراءة كتاب بشكل مشترك بين شخص بالغ (المعلم أو الوالدين) وبين الطفل، تحوي تفاعلات عديدة تشمل التحفيز

والتوسع والتكرار والتقييم مع الطفل، بهدف إقامة حوار مع الطفل لفترات أطول من استجابات تحوي كلمة واحدة.

استراتيجية التعلم بالأقران Peer-Assisted Learning Strategies: عرفها عثمان (٢٠٠٧، ص. ١٥) بأنها: "استراتيجية يقوم فيها المتعلمون بالتعاون مع بعضهم بعضاً، إذ يقوم أحدهم (القرين/ المعلم) بنقل المعارف والخبرات العملية والعلمية التي يتقنها للآخرين (الأقران/ المتعلمون) الأقل كفاءة في إتقانها وذلك تحت إشراف وتوجيه من المعلم".

التدريب على الوعي الصوتي Phonological Awareness Training: تعرفه اللجنة الوطنية للقراءة (NRP) بأنه القدرة على التركيز على الأصوات التي تتكون منها الكلمة الواحدة باعتبار أن الصوت هو أصغر وحدة في اللغة المنطوقة، تتحد هذه الأصوات لتشكل المقاطع والكلمات.

استراتيجية التدريس التبادلي Reciprocal Teaching: عرفها مركز تبادل المعلومات (WWC) بأنها ممارسة تعليمية تفاعلية، تهدف إلى تحسين فهم الطلاب للقراءة وفهم معنى النص بالتناوب بين المعلم والطالب بقيادة الحوار حول أجزاء النص، يتناقش الطلاب مع المعلم من خلال هذه الاستراتيجية بأربع أشكال: التنبؤ والتساؤل والتوضيح والتلخيص لمقاطع النص.

الإطار النظري والدراسات السابقة

لقد نشأ مصطلح الممارسات المبنية على الأدلة في منتصف القرن التاسع عشر في المجال الطبي للأطباء وممارسي الصحة بشكل عام، لاتخاذ القرار حول أفضل الحلول العلاجية المتعلقة برعاية المرضى من خلال البحوث التجريبية (Sackett, ١٩٩٦). ثم أصبح مفهوم الممارسات المبنية على الأدلة موضع تركيز في مجال التعليم خلال العقد الماضي أي قبل ٢١ سنة تقريباً من الوقت الحالي (Denzin & Giardina, ٢٠٠٨).

وقد تناول العديد من الباحثين تعريف الممارسات المبنية على الأدلة، حيث عرفها توريس وآخرون (Torres et al., ٢٠١٢) بأنها: الطرق التعليمية التي أثبتت أنها فعالة من خلال بحوث ذات جودة عالية.

وأضافت الجمعية الأمريكية للنطق واللغة والسمع (ASHA) أن هذه الأدلة البحثية عالية الجودة يتم دمجها مع خبرة الممارسين وتفضيلات العملاء وقيمهم في عملية اتخاذ القرارات (American Speech-Language-Hearing Association. ٢٠٠٥). كما تعرفها وزارة التعليم الأمريكية بأنها تلك الممارسات القائمة على تطبيق بحوث علمية، ذات إجراءات منهجية وموضوعية، للحصول على معرفة موثوقة وصحيحة ذات صلة بالأنشطة والبرامج التعليمية (U.S. Department of Education, ٢٠٠٤).

وبالتالي فإن الممارسات المبنية على الأدلة تعتمد على الدراسات التجريبية وشبه التجريبية فقط، التي تعتبر من أدق مناهج البحث التربوي; ذلك لأنها تقوم على إجراء التجربة من أجل فحص فروض البحث، وبالتالي

قبولها أو رفضها في تحديد علاقة بين متغيرين، من أجل تعلم نتيجة أو أثر التغيير المرغوب في إحداثه (النوح، ٢٠١٥).

وقد نوَه لوكنر (Luckner, ٢٠٠٦) إلى أن المهنيين يواجهون في الوقت الحالي في جميع المجالات التي تعمل مع الطلاب ذوي الإعاقة، بما في ذلك التعليم، مطلباً أساسياً بأن تعتمد قراراتهم بشأن التدخلات الواجب استخدامها مع الطلاب ذوي الإعاقة على الممارسات المبنية على الأدلة، وأن تقوم على المعيار الذهبي لتقييم فعالية التدخلات في استخدام التجارب التي يتم التحكم فيها وتصميمها وتنفيذها بشكل جيد.

ويتم في المعيار الذهبي إثبات أن نتائج المشاركين في الدراسة هي نتيجة مباشرة للتدخل، وبأن المتغير المستقل هو الذي أدى للتغير الناتج في المتغير التابع، مع استبعاد تأثير أي من ظروف العوامل الخارجية على نتائج الدراسة، وبالأخص تصاميم الأبحاث التجريبية للمجموعات(Parker et al., ٢٠٠٧ ;Borckardt et al., ٢٠٠٨). كما أكد تانكيرسلي وآخرون (Tankersley et al., ٢٠٠٨) على دور الباحثين في إثبات وجود علاقة سببية بين التدخل ومتغيرات نتائج الطلاب مما يساهم في إثبات فاعلية الممارسة أو التدخل.

من أجل ذلك، وحتى تكون الدراسة فعالة ومبنية على الأدلة، حدد مجلس الأطفال غير العاديين (Council for Exceptional Children CEC, ٢٠١٤) نوعين من الدراسات التجريبية المعتمدة التي يمكن الحكم من خلالها على أن نتائج هذه الدراسات يمكن اعتبارها من الممارسات المبنية على الأدلة. النوع الأول: تصاميم الدراسات التجريبية للمجموعات (group

(experimental designs، والنوع الثاني: تصاميم دراسات الحالة الواحدة (single subject research designs).

ويشير توريس وآخرون (Torres et al., ٢٠١٢) إلى أن معلمي التربية الخاصة ليس لديهم الوقت الكافي أو الخبرة الضرورية للقيام بتحليل مستقل للدراسات البحثية التي تتناول الممارسات الفعالة. وعلى الرغم من ذلك، تتوفر العديد من المصادر التي تستعرض الممارسات المبنية على الأدلة، التي تمكن المعلمين أو الباحثين الاستزادة منها عند الحاجة، منها على سبيل المثال لا الحصر: موسوعة أفضل الأدلة Best Evidence Encyclopedia، سيدار سنتر CEEDAR، دليل ESSA (Evidence for ESSA)، المصادر المبتكرة للنجاح التعليمي Innovative Resources for Instructional Success (IRIS)، ومركز تبادل المعلومات What Work Clearinghouse (WWC).

ولعل أبرز هذه المواقع هو مركز تبادل المعلومات What Work Clearinghouse (WWC) الذي يعتبر مصدراً رئيسياً للأدلة العلمية، ودليلاً موثوقاً على فعالية ممارسة أو برنامج معين أو تدخلات محددة، ويركز على البحوث عالية الجودة (Stockard et al., ٢٠١٣).

ويوفر المركز (WWC, ٢٠٠٢) مجموعة من الممارسات المبنية على الأدلة بمختلف التخصصات الدراسية كالرياضيات، والعلوم، وتعليم الطفولة المبكرة، والقراءة، والكتابة، بالإضافة إلى الممارسات الخاصة بذوي الإعاقة، كذلك يحتوي على تصنيفات لكل ممارسة، مع ذكر أحجام التأثير التي تدل على مستوى فعالية تلك الممارسة.

كما يصنف مجلس الأطفال غير العاديين (CEC, ٢٠١٤) أدلة الدراسات في التربية الخاصة السليمة من الناحية المنهجية إلى: ممارسات قائمة على الأدلة، ممارسات قائمة على أدلة محتملة، ممارسات مختلطة، ممارسات سلبية، عدم وجود أدلة كافية لتصنيف فعالية الممارسة.

ويعتبر تحديد الممارسات المبنية على الأدلة للطلاب الصم وضعاف السمع ذو أهمية خاصة في الميدان التعليمي بسبب تدني مستوى التحصيل الأكاديمي للطلاب الصم وضعاف السمع في اللغة ومهارات القراءة والكتابة. ولحاجة الممارسين إلى معرفة التدخلات الأكثر فعالية وكفاءة في تعليم الطلاب الصم وضعاف السمع (Beal-Alvarez & Cannon, ٢٠١٤).

ويشير مارشارك وآخرون (Marschark et al., ٢٠١١) إلى اعتماد الممارسات في تعليم الصم وضعاف السمع لفترة طويلة وبشكل كبير على المعتقدات والأفكار أكثر من اعتمادها على أدلة موثوقة من البحوث ونتائج الدراسات. لذلك نجد أن العديد من البحوث والدراسات أشارت إلى ندرة الممارسات المبنية على الأدلة للطلاب الصم وضعاف السمع، ويرجح لوكنر (Luckner, ٢٠٠٦) السبب في ذلك، إلى العديد من التحديات التي تواجه الباحثين في تحديد أساس قوي للتدخلات والممارسات القائمة على الأدلة للطلاب الصم وضعاف السمع.

ويلخص ويندل وآخرون (Wendel et al., ٢٠١٥) العوامل التي تحُد من الدراسات التجريبية التي يمكن تنفيذها، في قلة الموارد المتاحة لإجراء الدراسات، ومدى تفاوت تصاميم التدخلات لتلائم احتياجات هؤلاء

الطلاب، بالإضافة إلى تقييد نطاق خيارات تصاميم الأبحاث التجريبية. كما أن عدم التجانس في خصائص الطلاب الصم وضعاف السمع، سيؤدي بالباحثين إلى فهم محدود لاحتياجات التدخل المحددة، حيث أن درجة نجاح التدخلات والممارسات تعتمد على التوافق بين الاستراتيجية أو الممارسة وخصائص الطالب الفردية.

ويضيف كانون وآخرون (Cannon et al., ٢٠١٦) عدة أسباب كامنة وراء ندرة الدراسات المبنية على الأدلة للصم وضعاف السمع، منها أنهم يشكلون نسبة قليلة من السكان، لذلك فإنه من الصعب تحديد عينة كبيرة بما يكفي تمكن من الكشف عن نتائج التدخل، أو الحصول على عينة ممثلة لضمان تعميم النتائج، كذلك عدم تجانس خصائص الطلاب الصم وضعاف السمع يشكل صعوبة في إنشاء مقارنة عادلة بين المجموعات وذلك على عدة متغيرات، منها على سبيل المثال: العمر في بداية الفقدان السمعي، واستخدام المعينات السمعية، وطريقة التواصل، ودرجة الفقدان السمعي، ومستوى مشاركة الوالدين، ومدى قدرة المعلم على التواصل مع الطالب.

لذلك يحتاج الباحثون والممارسون والمعلمون إلى توجيههم في كيفية اختيار الممارسات القائمة على الأدلة في التصاميم التجريبية من نوع تصاميم الحالة الواحدة، فقد استعرض هورنر وآخرون (Horner et al., ٢٠٠٥) كيف يمكن استخدام تصاميم الحالة الواحدة لبناء الممارسات المبنية على الأدلة في التعليم الخاص، والتي تعتبر من الخطوات المهمة نحو بناء قاعدة أدلة في تعليم الصم وضعاف السمع. وتبع ذلك، استعراض أدبيات مركز تبادل المعلومات

(WWC) من قبل كراتوتشويل وآخرون (Kratochwill et al., ٢٠١٠) لتحديد معايير تصاميم الحالة الواحدة، التي يبنى عليها ممارسات قائمة على الأدلة فعالة وقابلة للتطبيق. وعلى الرغم من وجود العديد من دراسات الحالة الواحدة للطلاب الصم وضعاف السمع، إلا أن ويندل وآخرون (Wendel et al., ٢٠١٥) أشاروا إلى أنه لم يتم إجراء مراجعة منهجية لجودة الدراسات وصحتها المنهجية.

وقد حاول الباحثون على سنوات طويلة مراجعة الأدبيات في العديد من الدراسات والأبحاث لتحديد الممارسات القائمة على الأدلة للطلاب الصم وضعاف السمع، حيث قام كل من مارشارك وسبينسر (Marschark & Spencer, ٢٠٠٩) بدراسة مجموعة واسعة من الأدبيات الدولية، توصلت إلى عدم إثبات أي نموذج تعليمي فعاليته على النحو الأمثل لجميع الطلاب الصم وضعاف السمع، مما يشير إلى وجود الحاجة إلى توفير قاعدة أدلة للممارسات التعليمية المبنية على الأدلة للطلاب الصم وضعاف السمع.

وقد قام كلاً من لوكنر وآخرون (Luckner et al., ٢٠٠٥) بتحليل البحوث المتعلقة بتحسين مهارة القراءة والكتابة المبنية على الأدلة في مجال تعليم الصم وضعاف السمع على مدار الأربعين سنة الماضية بما مجموعه ٩٦٤ بحث، وجد منها ٢٢ بحث فقط يستوفي المعايير المطلوبة لإدراجها في الاستعراض، وأشارت النتائج إلى أن هناك ندرة في التصميم الجيد لدراسات تصميم المجموعات، مع عدم وجود تكرار منتظم للدراسات، وأن هناك بيانات قليلة لتحديد الممارسات القائمة على الأدلة.

كما استعرض كانون وجوردينو (Cannon & Guardino, ٢٠١٢) أدبيات لاستراتيجيات تحسين القراءة المبنية على الأدلة للطلاب الصم وضعاف السمع الذين تختلف لغتهم الأم عن اللغة التي يتعلمونها في المدارس، أدرجت الدراسات ما بين عامي ٢٠٠٠-٢٠١٠، وقد تم تحديد أربع دراسات فقط تستوفي المعايير المطلوبة، كما خلصت الدراسة إلى تحديد بعض من الممارسات المبنية على الأدلة في الطلاقة، والوعي الصوتي، والاستيعاب القرائي، والمفردات.

وقد قام لوكنر وأورباخ (Luckner & Urbach, ٢٠١٢) بمراجعة وتلخيص البحوث التجريبية المنشورة في المجلات العلمية المحكمة بين عامي ١٩٧٠-٢٠٠٩ التي تناولت الممارسات المبنية على الأدلة في طلاقة القراءة للطلاب الصم وضعاف السمع، تم تحديد ما مجموعه ست دراسات، أربع دراسات منها تحتوي على تدخلات تتمثل في استراتيجية القراءة المتكررة للكلمات والجمل والنصوص مع تقديم الآثار التربوية المحتملة لتلك التدخلات.

في حين أجرى شيرمير وماكغو (Schirmer & McGough, ٢٠٠٥) استعراضاً للأدبيات البحثية المتعلقة بتطوير وتعليم القراءة لدى الطلاب الصم وضعاف السمع، ومقارنة النتائج التي توصلوا إليها باستعراض المؤلفات البحثية التي أجراها مجلس القراءة الوطني (NRP)، وذلك في أربع من مهارات القراءة: تعليم الأبجدية، الطلاقة، الفهم، تكنولوجيا الكمبيوتر وتعليم القراءة. وتوصلت النتائج إلى عدم وجود دراسات حول التدخلات التعليمية لمهارة

القراءة للطلاب الصم وضعاف السمع التي تبين أنها فعالة مع الطلاب العاديين.

وفي ذات السياق، قام ايستيربروكس وستيفينسون (Easterbrooks & Stephenson, ٢٠٠٦) بتحديد أفضل الممارسات للطلاب الصم وضعاف السمع عن طريق مراجعة العديد من الأبحاث والدراسات ذات الجودة العالية، خلصت الدراسة باختيار أفضل عشرة ممارسات لتحسين القراءة والكتابة، وهي: القراءة المستقلة، استخدام التكنولوجيا، الفونيميات والوعي الصوتي، استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية، الكتابة لتعزيز القراءة، القراءة في مجالات المحتوى، القراءة والكتابة المشتركة، النهج الدلالي للمفردات، منهج المورفوقرافيك للمفردات، الطلاقة.

ونظراً لعدم وجود دراسات تجريبية لدعم الممارسات القائمة على الأدلة في ميدان تعليم الصم وضعاف السمع، قد يكون من المفيد استخدام الممارسات الواردة في الدراسات التجريبية الأخرى لغير الطلاب الصم وضعاف السمع، وذلك في الجمع بين البحث في التعليم العام والتعليم الخاص للطلاب الصم وضعاف السمع في مجال تحسين القراءة والكتابة Luckner et al., ٢٠٠٥).

وأشار كيلي وآخرون (Kelly et al., ٢٠٠٣) إلى أنه إذا كان معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع في برامج الصم وضعاف السمع يفتقرون في كثير من الأحيان إلى خلفية المحتوى التي يحتاجها طلابهم، فإن معلمي التعليم العام غير قادرين إلى حد كبير على إدراك الفروق المختلفة بين الطلاب الصم

وضعاف السمع وبين الطلاب العاديين، حيث أن لكل منهما وجهة نظر مختلفة عن الأهداف والعمليات التعليمية.

وتشير الأدبيات إلى أن المعلمين الجدد يتبعون ثقافة المدرسة التي يعملون بها بدلاً من تطبيق الأساليب والاستراتيجيات التي تم تدريسها في برامج إعدادهم. ففي دراسة ايستربروكس وآخرون (Easterbrooks et al., ٢٠٠٨) تمت مقابلة ٢٣ معلماً من ثلاث مدارس للصم للكشف عن مدى استخدام معلمي الصم وضعاف السمع لممارستين مبنية على الأدلة، هما: القراءة المستقلة وحل المشكلات، وأظهرت النتائج أن جميع المعلمين باستثناء معلم واحد كانوا يستخدمون تلك الممارسات إلى حد ما.

وفي دراسة أخرى مماثلة أجراها بوردمان وآخرون (Boardman et al., ٢٠٠٥) شارك فيها ٣٠ معلماً من معلمي التعليم الخاص، بهدف معرفة وجهات نظر معلمي التربية لخاصة حول البحوث التربوية ومدى استفادتهم من نتائجها، كشفت النتائج أن مفهوم الممارسة المبنية على الأدلة لم يكن معياراً مهماً لدى المعلمين لاختيار الممارسات التعليمية مع الطلاب، بل أنهم ركزوا على أن يكون استعمال الممارسات ممكناً، ومناسباً لطلابهم.

ولضرورة تحقيق المساواة التعليمية للطلاب الصم وضعاف السمع في تحسين نتائج القراءة، أكد مجلس القراءة الوطني (NCLB) على إجراء بحوث ودراسات تثبت أن البرامج والممارسات التعليمية مبنية على الأدلة، تكون هذه البحوث الأساس الذي تقوم عليه الممارسات التعليمية الجيدة للطلاب

الصم وضعاف السمع، مع التأكيد على إلزامية إثبات نجاح تلك الممارسات من خلال فعاليتها (Odom et al., ٢٠٠٥).

وذكر شنايدر وإيفرز (Schneider & Evers, ٢٠٠٩) أن الممارسات القائمة على الأدلة التي يقوم بها الباحثون، توفر للمعلمين استراتيجيات يكون لها أكبر تأثير على تعلم الطلاب، خاصة عندما يتم استعمال استراتيجيات تحسين القراءة والكتابة في الفصول الدراسية والتطبيقات العملية، التي من المرجح أن تحسن مهارة القراءة لدى الطلاب. لذا يقع على عاتق المعلمين مسؤولية البحث عن الممارسات القائمة على الأدلة، والعمل على مساعدة الطلاب على تحقيق أقصى استفادة من إمكاناتهم وقدراتهم بدمج هذه الممارسات المبنية على الأدلة في الفصول الدراسية بشكل يومي (Gersten et al., ٢٠٠٥).

ومن هنا تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن مدى معرفة وتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على أسئلتها، اتبعت الباحثتان المنهج الوصفي المسحي، من خلال استطلاع رأي معلمات الصم وضعاف السمع في معرفة وتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية.

مجتمع الدراسة

يمثل مجتمع الدراسة جميع معلمات الصم وضعاف السمع في معاهد وبرامج الصم وضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض والبالغ عددهن (١٦٧) معلمة، وذلك حسب إحصائية وزارة التعليم (١٤٣٩-١٤٤٠)، بالإضافة إلى جميع معلمات اللغة العربية في برامج الدمج في المرحلة الابتدائية بالرياض والبالغ عددهن (٧٠) معلمة، وذلك حسب إحصائية الباحثة خلال التطبيق الميداني لأداة الدراسة.

عينة الدراسة

قامت الباحثتان بتوزيع أداة الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة من معلمات الصم وضعيفات السمع، ومعلمات اللغة العربية في برامج الدمج في المرحلة الابتدائية، حصلت الباحثتان على عدد (١٦٦) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي.

أداة الدراسة: استبانة معرفة وتطبيق المعلمة للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة (من إعداد الباحثتان)

تم بناء استبانة للتعرف على مدى معرفة وتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة بالمرحلة الابتدائية، وبعد الاطلاع على الأطر النظرية التي تناولت الممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة للطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات القراءة والطلاب الصم وضعاف السمع، ومراجعة الدراسات السابقة ذات العلاقة والاطلاع على الأدوات المستخدمة فيها.

صدق الاستبانة

١-صدق المحكمين

للتحقق من صدق الاستبانة، قامت الباحثتان بعرض الصورة الأولية للاستبانة على عدد من المحكمين المختصين في التربية الخاصة وفي مناهج وطرق التدريس، وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى وضوح العبارات، وانتمائها للمحاور، ومناسبة أوزان الاستبانة، حيث تكونت الاستبانة من (٦٥) عبارة قبل التحكيم، وقد أخذت نسبة اتفاق ٨٥٪ فأكثر من اتفاق المحكمين على عبارات الاستبانة، وتم التعديل بناء على آراء المحكمين، ثم أصبحت عبارات الاستبانة (٥٧) عبارة بعد التحكيم.

٢-حساب الاتساق الداخلي

للتحقق من الاتساق الداخلي لأداة الدراسة قامت الباحثتان بحساب معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين كل عبارة والمحور التابعة له، وكذلك بين كل عبارة والبعد التابعة له، وهو ما يوضحه الجداول رقم (١)، ورقم (٢)، ورقم (٣)، ورقم (٤) التالية:

جدول (١). معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للمحور الأول: مدى معرفة معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة بالدرجة الكلية.

م	معامل الارتباط بالمحور	م	معامل الارتباط بالمحور	م	معامل الارتباط بالمحور	م	معامل الارتباط بالمحور
١	٠,٤١٩**	٥	٠,٥٢٨**	٩	٠,٦٢٥**	١٢	٠,٥٩٠**
٢	٠,٤٥٦**	٦	٠,٥٢٥**	١٠	٠,٤٤٦**	١٣	٠,٥٦٤**
٣	٠,٤٧٢**	٧	٠,٦٠٥**	١١	٠,٥٦٦**		
٤	٠,٤٦٩**	٨	٠,٥٦٨**				

***دالة عند مستوى (٠,٠٥)** ****دالة عند مستوى (٠,٠١)**

جدول (٢). معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للمحور الثاني: تطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية.

م	معامل الارتباط بالمحور	م	معامل الارتباط بالمحور	م	معامل الارتباط بالمحور	م	معامل الارتباط بالمحور
١٤	٠,٤١١**	٢٥	٠,٦٩٣**	٣٦	٠,٦٩٤**	٤٧	٠,٦٨٩**
١٥	٠,٤٦٦**	٢٦	٠,٧٤٧**	٣٧	٠,٧٢٤**	٤٨	٠,٨٦٠**
١٦	٠,٦٣٥**	٢٧	٠,٦٥٨**	٣٨	٠,٧٦٣**	٤٩	٠,٧٨٠**
١٧	٠,٧٤٨**	٢٨	٠,٧١٨**	٣٩	٠,٧٥١**	٥٠	٠,٨٧٧**
١٨	٠,٥٧٢**	٢٩	٠,٦٨٨**	٤٠	٠,٧٠١**	٥١	٠,٨١١**
١٩	٠,٥٢٣**	٣٠	٠,٥٧٩**	٤١	٠,٥٦٠**	٥٢	٠,٨٨٩**
٢٠	٠,٤٢٤**	٣١	٠,٦٤١**	٤٢	٠,٥٠٢**	٥٣	٠,٨٤٠**

م	معامل الارتباط بالمحور	م	معامل الارتباط بالمحور	م	معامل الارتباط بالمحور	م	معامل الارتباط بالمحور
٢١	٠,٣٩٠*	٣٢	٠,٧٤٨**	٤٣	٠,٤١١**	٥٤	٠,٨٣٦**
٢٢	٠,٣٩٥*	٣٣	٠,٧٤٦**	٤٤	٠,٤١٧**	٥٥	٠,٨٣٠**
٢٣	٠,٧٤٨**	٣٤	٠,٧٥٠**	٤٥	٠,٥٢٥**	٥٦	٠,٨٤٠**
٢٤	٠,٧٤١**	٣٥	٠,٧٨١**	٤٦	٠,٥٤١**	٥٧	٠,٧٦٨**

***دالة عند مستوى (٠,٠٥)** ****دالة عند مستوى (٠,٠١)**

جدول (٣). معاملات ارتباط بنود المحور الثاني (تطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية) بالبعد التابعة له.

م	معامل الارتباط بالبعد	م	معامل الارتباط بالبعد	م	معامل الارتباط بالبعد	م	معامل الارتباط بالبعد
البعد الأول: استراتيجية القراءة المتكررة							
١٤	٠,٥٩٠**	١٧	٠,٧٧٤**	١٩	٠,٧٦٣**	٢١	٠,٦٧٩**
١٥	٠,٥٤٧**	١٨	٠,٤٩٠**	٢٠	٠,٦٦٦**	٢٢	٠,٣٤٨*
١٦	٠,٦٤٠**						
البعد الثاني: استراتيجية القراءة الحوارية							
٢٣	٠,٨٠٠**	٢٦	٠,٩١٤**	٢٩	٠,٨٦٢**	٣١	٠,٧٤٨**
٢٤	٠,٨٦٩**	٢٧	٠,٨٣٥**	٣٠	٠,٧٤٢**	٣٢	٠,٨٤٩**
٢٥	٠,٨٢٢**	٢٨	٠,٨٠٨**				
البعد الثالث: استراتيجية التعلم بالأقران							
٣٣	٠,٨٥١**	٣٥	٠,٩٢٥**	٣٧	٠,٨٢١**	٣٩	٠,٨٩١**
٣٤	٠,٩٤٤**	٣٦	٠,٨٨١**	٣٨	٠,٩٣١**	٤٠	٠,٨٦٧**
البعد الرابع: استراتيجية التدريب على الوعي الصوتي							

م	معامل الارتباط بالبعد	م	معامل الارتباط بالبعد	م	معامل الارتباط بالبعد	م	معامل الارتباط بالبعد
٤١	٠,٧٣٧**	٤٣	٠,٧٥١**	٤٥	٠,٨٨٦**	٤٦	٠,٥٧٨**
٤٢	٠,٧٢١**	٤٤	٠,٨٢٩**				
البعد الخامس: استراتيجية التدريس التبادلي							
٤٧	٠,٧٧٩**	٥٠	٠,٨٩٦**	٥٣	٠,٩٢٠**	٥٦	٠,٩٢٣**
٤٨	٠,٨٩٤**	٥١	٠,٨٥٧**	٥٤	٠,٩١٨**	٥٧	٠,٨٨٠**
٤٩	٠,٨٣٨**	٥٢	٠,٩٣٢**	٥٥	٠,٩١٠**		

*دالة عند مستوى (٠,٠٥)　　**دالة عند مستوى (٠,٠١)

جدول (٤). معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد المحور الثاني بالدرجة الكلية للمحور.

البعد	معامل الارتباط بالمحور
البعد الأول: استراتيجية القراءة المتكررة	٠,٨٢٩**
البعد الثاني: استراتيجية القراءة الحوارية	٠,٨١٣**
البعد الثالث: استراتيجية التعلم بالأقران	٠,٧٩٢**
البعد الرابع: استراتيجية التدريب على الوعي الصوتي	٠,٨٤٥**
البعد الخامس: استراتيجية التدريس التبادلي	٠,٨٢١**

يتضح من الجداول رقم (١)، ورقم (٢)، ورقم (٣)، ورقم (٤) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، حيث تتراوح بين (٠,٨٤٥-٠,٧٩٢)، مما يعد مؤشراً قوياً على الاتساق الداخلي للعبارات وانتمائها للبعد، وبالتالي صلاحية الأداة للتطبيق الميداني.

ثبات الاستبانة

تم حساب معاملات ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات الاستبانة، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٥). معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة

البعد أو المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المحور الأول: مدى معرفة معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة	١٣	٠,٧٦٧
الدرجة الكلية للمحور الثاني: تطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة.	٤٤	٠,٩٦٤
استراتيجية القراءة المتكررة	٩	٠,٧٨٢
استراتيجية القراءة الحوارية	١٠	٠,٩٤٦
استراتيجية التعلم بالأقران	٨	٠,٩٦٢
استراتيجية التدريب على الوعي الصوتي	٦	٠,٨٤٢
استراتيجية التدريس التبادلي	١١	٠,٩٧٢
معامل الثبات الكلي	٥٧	٠,٩٦٩

يتضح من الجدول رقم (٥) أن ثبات جميع محاور الدراسة وأبعادها مرتفع، حيث تراوحت بين (٠,٧٦٧، ٩٧٢)، كما بلغ معامل الثبات الكلي (٠,٩٦٩)، وهي معاملات ثبات مرتفعة توضح صلاحية أداة الدراسة للتطبيق الميداني.

إجراءات الدراسة

بعد التأكد من صدق وثبات الاستبانة وطباعتها بصورتها النهائية، قامت الباحثتان بالإجراءات التالية:

- الحصول على موافقة لجنة أخلاقيات البحث العلمي في جامعة الملك سعود. والحصول على الموافقات الإدارية من إدارة التخطيط في وزارة التعليم على تطبيق الاستبانة على المعلمات، ثم توزيع الاستبانة عليهن.
- فرز العائد من الاستبانات، واستبعاد الاستبانات غير الصالحة للتحليل، ومعالجة بيانات (١٦٦) استبانة وتحليلها إحصائياً.
- تحليل نتائج الاستبانة ومعالجة البيانات إحصائياً.
- عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها، وتقديم التوصيات على ضوئها.

الأساليب الإحصائية

تم استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، معامل الارتباط بيرسون، لقياس صدق أداة الدراسة، معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة، اختبار (كروسكال والس)، (اختبار مان وتني Mann- Whitney Test).

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما مدى معرفة معلمات الصم وضعيفات السمع بالممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية؟

للتعرف على مدى معرفة معلمات الصم وضعيفات السمع بالممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة للطالبات الصم وضعيفات السمع في المرحلة الابتدائية، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور:(معرفة معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة)، وجاءت النتائج كما في الجدول رقم (٦) كالتالي:

جدول (٦). التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور: مدى معرفة معلمات الصم وضعيفات السمع بالممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية؛ مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارة	ك	درجة الموافقة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
		%	لا	نعم				
٨	لدي وعي مناسب باستراتيجية التعليم بالأقران.	ك	١٩	١٤٧	١,٨٩	٠,٣١٩	نعم	١
		%	١١,٤	٨٨,٦				
١١	من وجهة نظري، يتطلب تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة تدريباً مكثفاً.	ك	٢١	١٤٤	١,٨٩	٠,٣٧٢	نعم	٢
		%	١٢,٧	٨٦,٧				
٩	تظهر الممارسات المبنية على الأدلة نتائج إيجابية مع الطالبات الصم وضعيفات السمع في القراءة.	ك	٢٣	١٤٣	١,٨٦	٠,٣٤٧	نعم	٣
		%	١٣,٩	٨٦,١				
٢	تعتبر الممارسات المبنية على الأدلة وسيلة أساسية في تعليم القراءة.	ك	٢٤	١٤٢	١,٨٦	٠,٣٥٣	نعم	٤
		%	١٤,٥	٨٥,٥				
٥	لدي معرفة كافيه باستراتيجية القراءة	ك	٣١	١٣٥	١,٨١	٠,٣٩١	نعم	٥

م	العبارة	ك	درجة الموافقة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
		%	لا	نعم				
	المتكررة كأسلوب لتعليم القراءة.	%	١٨,٧	٨١,٣				
١٢	لدي إدراك لاستراتيجية التدريس التبادلي.	ك	٣٧	١٢٩	١,٧٨	٠,٤١٧	نعم	٦
		%	٢٢,٣	٧٧,٧				
٩	ينبغي استخدام الممارسات المبنية على الأدلة في جميع مجالات المواد الدراسية.	ك	٤١	١٢٥	١,٧٥	٠,٤٣٣	نعم	٧
		%	٢٤,٧	٧٥,٣				
١٠	لدي معرفة باستراتيجية التدريب على الوعي الصوتي.	ك	٦١	١٠٥	١,٦٣	٠,٤٨٤	نعم	٨
		%	٣٦,٧	٦٣,٣				
٣	لدي معرفة سابقة بمصطلح الممارسات المبنية على الأدلة.	ك	٦٤	١٠٢	١,٦١	٠,٤٨٨	نعم	٩
		%	٣٨,٦	٦١,٤				
٨	لدي إلمام كافٍ باستراتيجية القراءة الحوارية.	ك	٧٣	٩٣	١,٥٦	٠,٤٩٨	نعم	١٠
		%	٤٤,٠	٥٦,٠				
١٣	يعمل الإشراف التربوي دورات تدريبية للمعلمات لتدريبهن على الممارسات القائمة على الأدلة في تعليم القراءة.	ك	٨٢	٨٠	١,٥٥	٠,٦٢٨	نعم	١١
		%	٤٩,٤	٤٨,٢				
٥	أعرف المصادر العلمية الموثوقة للاستراتيجيات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة للطالبات الصم وضعيفات السمع.	ك	٨٩	٧٧	١,٤٦	٠,٥٠٠	لا	١٢
		%	٥٣,٦	٤٦,٤				
٤	تعتبر الاستعانة بالمعلمات ذوات الخبرة أهم من الاطلاع على نتائج البحث العلمي.**	ك	١٢٦	٤٠	١,٢٤	٠,٤٢٩	نعم	١٣
		%	٧٥,٩	٢٤,١				
الدرجة الكلية					١,٧٢	٠,٢١٠	نعم	

*** درجة المتوسط الحسابي من (٢,٠٠). **عبارة سالبة**

يتضح من الجدول رقم (٦) أن أفراد عينة الدراسة من معلمات الصم وضعيفات السمع لديهن معرفة بشكل عام، بالممارسات المبنية على الأدلة في تعليم الطالبات الصم وضعيفات السمع القراءة، حيث بلغ المتوسط العام لمعرفتهن (١,٧٢ من ٢,٠٠). كما اتضح التباين في درجة معرفة المعلمات

للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة، حيث تراوحت متوسطات موافقتهن بين (١,٢٤ إلى ١,٨٩).

كما يتضح أن معرفة المعلمات باستراتيجية التعليم بالأقران جاءت في أول المعارف المتوافرة لدى معلمات الصم وضعيفات السمع، وقد تعزو الباحثتان ذلك، لوعي المعلمات بالخصائص الاجتماعية للطالبات الصم وضعاف السمع، ورغبتهم في التعامل مع من هم في عمرهم وزملائهم، حيث يشير أبو النور ومحمد (٢٠١٧) إلى ميل الصم وضعاف السمع إلى تفضيل التفاعل مع بعضهم البعض، وشعورهم بالخجل والانطواء من تعاملهم مع المعلم، كونهم يعتقدون أن الأفراد العاديين لا يستطيعون فهمهم.

كما أنه كلما كان التوافق بين الطالبات الصم وضعيفات السمع أعلى، كلما كان التفاعل بينهم أفضل ويؤدي إلى نتائج إيجابية في تعلم القراءة، حيث ذكر كل من (علي، ٢٠٠٣ ; وعطية، ٢٠٠٤ ; وعبد الكريم، ٢٠٠٧) ضرورة التوافق بين الطالب القرين وأقرانه في الميول والخصائص الشخصية، حيث أنه يؤدي إلى نتائج إيجابية في عملية التعلم.

كما جاءت المعرفة لدى أفراد عينة الدراسة بأهمية التدريب المكثف لتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة بدرجة عالية، وبالمقابل موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة متوسطة على توفير الإشراف التربوي للدورات تدريبية على الممارسات المبنية على الأدلة، وترى الباحثتان أن تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة يحتاج للعديد من الدورات التدريبية النظرية والعملية في الطرق الاستراتيجيات المبنية على الأدلة، وقد يعود ذلك إلى

حاجة المعلمات إلى التدريب على الممارسات المبنية على الأدلة وتعريفهم بها، حيث أكد سليمان (٢٠١١) بدراسته، أن الكفايات التدريسية والمهنية جاءت بالمرتبة الأولى من الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الخاصة، مما يدل على أهميتها لدى كافة المعلمين باختلاف خبراتهم واختلاف نوع المؤسسة التعليمية أو المؤهل الدراسي.

كما أظهرت النتائج موافقة أفراد عينة الدراسة بمعرفتهم السابقة بمصطلح الممارسات المبنية على الأدلة بدرجة متوسطة، وأن أفراد عينة الدارسة ليست لديهم دراية بالمصادر العلمية الموثوقة للاستراتيجيات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة للطالبات، وهذا يؤكد ما أظهرته المعلمات من أن الممارسات المبنية على الأدلة تحتاج إلى تدريب مكثف، انعكس ذلك على عدم معرفتهم الكبيرة بمصطلح الممارسات المبنية على الأدلة، وهو ما قد يرجع إلى ما أشار إليه توريس وآخرون (Torres et al., ٢٠١٢) بعدم توافر الوقت والخبرة لدى المعلمات للقيام بتحليل مستقل للدراسات البحثية التي تتناول الممارسات الفعالة.

السؤال الثاني: ما مدى تطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية؟

وللتعرف على مدى تطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد محور (مدى تطبيق معلمات الصم

وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية)، وجاءت النتائج في الجدول رقم (٧) كالتالي:

جدول (٧). استجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد ممارسة أفراد عينة الدراسة من معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
البعد الثاني: استراتيجية القراءة الحوارية	٣,٤١	٠,٥٩٦	كبيرة	١
البعد الخامس: استراتيجية التدريس التبادلي	٣,٣٨	٠,٧٥٧	كبيرة	٢
البعد الرابع: استراتيجية التدريب على الوعي الصوتي	٣,٣٠	٠,٦٦٥	كبيرة	٣
البعد الثالث: استراتيجية التعلم بالأقران	٣,٢٨	٠,٧١٦	كبيرة	٤
البعد الأول: استراتيجية القراءة المتكررة	٣,١٨	٠,٥٧٤	متوسطة	٥
الدرجة الكلية لتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائي	٣,٣٢	٠,٥٤١	كبيرة	

***المتوسط العام من ٤,٠٠ درجات**

يتبين من الجدول رقم (٧) تباين في درجة استخدام أفراد عينة الدراسة للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية، حيث اتضحت درجة ممارستهن لأربعة من الممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية بدرجة كبيرة وهي (استراتيجية القراءة الحوارية، واستراتيجية التدريس التبادلي، واستراتيجية التدريب على الوعي الصوتي، واستراتيجية التعلم بالأقران)، في حين كان استخدامهم لاستراتيجية القراءة المتكررة بدرجة متوسطة.

وترجح الباحثتان السبب في ذلك، أن استراتيجية القراءة الحوارية يتم

استخدامها من قبل المعلمات بدرجة كبيرة مع الطالبات الصم وضعيفات السمع أكثر من استخدام بقية الاستراتيجيات، نظراً للمستوى القرائي المتدني للطلاب الصم وضعاف السمع في القراءة، الذي أشار إليه مارشارك ونورس (Marschark & Knoors, ٢٠١٩) بأن الطالب الأصم يتخرج من المدرسة الثانوية بمستوى قراءة الصف الثالث أو الرابع الابتدائي. وبالتالي يترتب على المعلمات استخدام طرق واستراتيجيات تلائم هذا المستوى القرائي المتدني للطالبات الصم وضعيفات السمع، والتي تتمثل في استخدام استراتيجية القراءة الحوارية، وذلك بما تحتويه هذه الاستراتيجية من استخدام صور ورسومات تشويقية وشخصيات جاذبة للطالبات (Fung et al., ٢٠٠٥).

وجاءت بعدها استراتيجية التدريس التبادلي التي تحوي العديد من الأنشطة التعليمية التي تزيد من حيوية الطالب وإثارة دافعيته للتعلم، وذلك بما يقوم به من استجابات وتغذية راجعة فورية من قبل المعلم (العلان، ٢٠١٢). وتعزو الباحثتان السبب في ذلك، لطبيعة المرحلة العمرية التي تمر بها الطالبات في المرحلة الابتدائية، حيث تتصف بحب الاستطلاع والميل للبحث عن كل ما هو جديد، حيث ذكر فوس وكيلر (Voss & Keller, ٢٠١١) بأن الطلاب في المرحلة الابتدائية يفضلون الاقتراب من المواقف والمثيرات الجديدة، واستكشافها في صورة تساؤلات بحاجة إلى إجابات وبدائل متنوعة، ووضع حلول لها من أجل تفسيرها.

كما وجاء الوعي الصوتي في المرتبة الثالثة حيث كان استخدام المعلمات لها بدرجة كبيرة، وترجع الباحثتان السبب في ذلك، إلى ما تتركه الإعاقة

السمعية من أثر على نمو اللغة ونطق الأصوات، مما يستدعي حاجة الطالبات الصم وضعيفات السمع لاستراتيجية تقوم على مبدأ التقسيم والتفصيل الدقيق للجمل والكلمات والحروف، حيث أشار كل من (السريع، ٢٠١٥ ; سليمان، ٢٠١٥ ; مصطفى، ٢٠١٨) إلى أن استراتيجية التدريب على الوعي الصوتي تؤدي إلى معرفة أصوات الحروف في أوائل وأواخر الكلمات، واكتساب مهارة ضبط المكونات الصوتية، ومعالجة أصواتها، مما يؤدي إلى إنتاج كلمات جديدة.

ثم تلا ذلك في المرتبة الرابعة، استخدام المعلمات لاستراتيجية التعلم بالأقران بشكل كبير، السبب الذي تعزوه الباحثتان إلى ما ذكره (عثمان، ٢٠٠٧ ; وعطية، ٢٠٠٨) بأن هذه الاستراتيجية تعتبر طريقة تدريسية فعالة وممتازة للطلاب في زيادة اهتمامهم بالتعلم، وتلافي القصور الأكاديمي وصعوبات التعلم لديهم، كما تجنب المعلم أسلوب المحاضرة والإلقاء، وتعطي المعلم فرصة أكبر لمتابعة أعمال أخرى تصب في صالح العملية التعليمية التعلمية.

وبعد ذلك في المرتبة الخامسة والأخيرة، جاء استخدام المعلمات لاستراتيجية القراءة المتكررة بشكل متوسط، وترجح الباحثتان السبب في ذلك، أن استراتيجية القراءة المتكررة تتطلب في بعض من الأحيان قراءة الطالبات بشكل جماعي وبصوت مرتفع (Cohen, ٢٠١١). الأمر الذي قد لا يتناسب والخصائص اللغوية للطالبات الصم وضعيفات السمع والذي من المحتمل أن يسبب بعض الضوضاء غير المفهومة أثناء القراءة، حيث أشار أبو

النور ومحمد (٢٠١٧) إلى أن مشاكل الحذف والاستبدال وتحوير المقاطع وعدم القدرة على فصل الأصوات أثناء القراءة، قد يحدث تداخلاً بين الأصوات، يؤدي إلى عدم فهم النص المقروء.

كما توضح النتائج أن استخدام معلمات الصم وضعيفات السمع لاستراتيجية القراءة المتكررة كان بدرجة متوسطة، وقد تعود هذه النتيجة إلى قناعة المعلمات بأن تطبيق استراتيجية القراءة المتكررة، والتركيز على مدلولات الكلمات الواردة النص، يؤدي إلى فهم أعمق وتحسن أكبر في القراءة لدى الطالبات الصم وضعيفات السمع، وتلك الطريقة أشارت إليها دوهوير (Dowhower, ١٩٩١) بأن التدريب على قراءة نص واحد بشكل متكرر يزيد من الطلاقة والدقة في النصوص القرائية، ويحسن من قدرة الطلاب على تحليل النصوص إلى تعبيرات ذات معنى، ويزيد من عملية الفهم القرائي.

كما وتعزو الباحثتان هذه النتيجة، إلى أن تكرار قراءة النص مراراً وتكراراً يؤدي إلى التقليل من نسبة الأخطاء القرائية وتحسن في مستوى القراءة، مما يزيد من الطلاقة القرائية للطالبات الصم وضعيفات السمع، وهذا ما ذكره كل من (Lewis & Feng, ٢٠١٤ ; Schirmer et al., ٢٠١٢) بزيادة معدل الطلاقة في القراءة للطلاب عند استخدام استراتيجية القراءة المتكررة، وتحسن تعرف الطلاب على معاني الكلمات الواردة في النص، وتطور في معدلات القراءة.

كما توضح النتائج أن تطبيق المعلمات لاستراتيجية القراءة الحوارية كان بدرجة كبيرة. وقد يعود ذلك إلى أن استخدام الكتب والقصص المصورة له

فاعلية في تنمية مهارة القراءة وتعلم المفردات وإثراء الحصيلة اللغوية للطالبات الصم وضعيفات السمع، والتي أشار إليها أندريو وآخرون (Andrews et al., ٢٠١٧) بأنه عند تطبيق القصص المصورة على عينة من الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية، أدى إلى تحسن كبير في مهارة القراءة والكتابة والمفردات اللغوية.

كما جاء تطبيق المعلمات لاستراتيجية التعلم بالأقران بدرجة كبيرة. وقد يعود استخدام المعلمات لكافة إجراءات التعلم بالأقران في تعليم القراءة الطالبات الصم وضعيفات السمع، إلى ملائمة هذه الطريقة للطالبات خاصة في فصول الدمج، حيث تحتاج الطالبة إلى الاحتكاك بأقرانها السامعات فيمن هن بنفس المرحلة العمرية بما يدعم عملية التعلم لديهم ويعزز من مهارات القراءة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما ذكره (عثمان، ٢٠٠٧ ; وعطية، ٢٠٠٨) من أن أهم ما يميز استراتيجية التعلم بالأقران أنها تراعي ذوي القدرات الخاصة المنخفضة جداً، وتعمل على تلافي القصور التعليمي وصعوبات التعلم لدى الطلاب، وبالتالي يؤدي إلى ظهور نتائج إيجابية مع الطالبات الصم وضعيفات السمع.

كما كشفت النتائج أيضاً عن استخدام المعلمات لاستراتيجية التدريب على الوعي الصوتي بدرجة كبيرة، وقد يرجع السبب إلى وعيهن بأهمية هذه الاستراتيجية في تعليم القراءة للطالبات الصم وضعيفات السمع، هذا الوعي ربما ينبع من التماس المعلمات للنتائج الإيجابية مع الطالبات الصم وضعيفات السمع نتيجة تطبيق هذه الاستراتيجية، وذلك نظراً لأن الصم وضعاف

السمع يتباين لديهم الوعي بالأصوات بسبب القصور السمعي.

وقد أكدت العديد من الدراسات والأبحاث (السريع، ٢٠١٥; سليمان، ٢٠١٥; مصطفى، ٢٠١٨) على أن ممارسة أنشطة الوعي الصوتي له تأثير جوهري على الطالب في تعلم وتحسن مهارة القراءة، واكتساب الطلاب مهارات التعرف على الأصوات في أول وآخر الكلمات، وأيضاً في اكتساب مهارة ضبط المكونات الصوتية، ومعالجة الأصوات، وإنتاج كلمات جديدة.

وقد كان استخدام المعلمات لاستراتيجية التدريس التبادلي بدرجة كبيرة أيضاً. وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أنه عندما يتم إشراك الطالبات في أي نوع من أنواع الأنشطة المتضمنة في استراتيجية التدريس التبادلي بشكل عملي، يؤدي إلى نتائج إيجابية أكثر من مجرد استخدام الطرق النظرية، التي يكون دور الطالبات فيها مجرد الإنصات لشرح المعلمة، دون المشاركة في أي أنشطة تعليمية تفاعلية، حيث ذكر العلان (٢٠١٢) بأن تلك الأنشطة التعليمية التي تستند إليها استراتيجية التدريس التبادلي، تعزز من الدور الإيجابي للطالب، وتزيد من حيويته وإثارة دافعيته للتعلم، وذلك بما يقوم به من استجابات، وتغذية راجعة فورية من المعلم.

السؤال الثالث: هل يختلف درجة معرفة وتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في المرحلة الابتدائية باختلاف متغير الخبرة في التدريس؟

للتعرف على ما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة معرفة وتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على

الأدلة في المرحلة الابتدائية باختلاف متغير الخبرة في التدريس، تم استخدام اختبار كروسكال والس (Kruscal-Wallis) وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٨) كالتالي:

جدول (٨). نتائج اختبار كروسكال واليس (Kruscal-Wallis) لبيان دلالة الفروق في درجة معرفة وتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة للمرحلة الابتدائية باختلاف متغير الخبرة في التدريس

المحور	الخبرة في التدريس	العدد	متوسط الرتب	إحصائي اختبار كروسكال والس	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المحور الأول: مدى معرفة معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة	أقل من ٥ سنوات	٣٢	٧٢,٣٣	٣,٦٥٩	٢	٠,١٦٠
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٣١	٩٥,٣٢			
	١٠ سنوات فأكثر	١٠٣	٨٣,٤١			
	المجموع	١٦٦				
استراتيجية القراءة المتكررة	أقل من ٥ سنوات	٣٢	٧٦,٢٨	٣,٠٠٩	٢	٠,٢٢٢
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٣١	٧٤,٢٦			
	١٠ سنوات فأكثر	١٠٣	٨٨,٥٢			
	المجموع	١٦٦				
استراتيجية القراءة الحوارية	أقل من ٥ سنوات	٣٢	٧٥,٣٤	١,٤١٩	٢	٠,٤٩٢
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٣١	٨١,٥٨			
	١٠ سنوات فأكثر	١٠٣	٨٦,٦١			
	المجموع	١٦٦				
استراتيجية التعلم بالأقران	أقل من ٥ سنوات	٣٢	٨٣,٤٥	٠,٢٧٣	٢	٠,٨٧٢
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٣١	٨٧,٤٤			
	١٠ سنوات فأكثر	١٠٣	٨٢,٣٣			
	المجموع	١٦٦				
استراتيجية التدريب على	أقل من ٥ سنوات	٣٢	٦٥,٦٦	١,٩١٥	٢	٠,٢٨٨

المحور	الخبرة في التدريس	العدد	متوسط الرتب	إحصائي اختبار كروسكال والس	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الوعي الصوتي	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٣١	٨١,٣٧			
	١٠ سنوات فأكثر	١٠٣	٨٩,٦٨			
	المجموع	١٦٦				
استراتيجية التدريس التبادلي	أقل من ٥ سنوات	٣٢	٧٣,٢٣	١,٨٤٩	٢	٠,٣٩٧
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٣١	٨٦,٦٣			
	١٠ سنوات فأكثر	١٠٣	٨٥,٧٥			
	المجموع	١٦٦				
الدرجة الكلية لتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائي	أقل من ٥ سنوات	٣٢	٧٣,٩٤	١,٦٦٩	٢	٠,٤٣٤
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٣١	٨٣,٤٠			
	١٠ سنوات فأكثر	١٠٣	٨٦,٥٠			
	المجموع	١٦٦				

يتضح من الجدول رقم (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة معرفة وتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة باختلاف متغير الخبرة في التدريس لجميع أبعاد الممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة للطالبات الصم وضعيفات السمع، وكذلك للدرجة الكلية لتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة.

مما لا شك فيه أن خبرة المعلمات تلعب دوراً جوهرياً في تحسين التحصيل الأكاديمي للطالبات الصم وضعيفات السمع. حيث ذكر مارشارك وآخرون (Marschark, et al, ٢٠١١) بأن معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع ذو الخبرة في تعليميهم، يتحسن طلابهم في المهارات الأكاديمية بنفس القدر الذي

يتحسن فيه أقرانهم العاديين بنسبة ٥٠٪ على الأقل.

ولكن هذه النتيجة تختلف عما أشار إليه مارشارك وآخرون (Marschark, et al, ٢٠٠٨) بأن الطلاب الصم وضعاف السمع إذا حضروا للفصول الدراسية بمعرفة أقل بالمحتوى من أقرانهم العاديين، وقام المعلمون ذو الخبرة في تعليميهم، فإنهم يتعلمون بنفس القدر الذي يتعلم فيه أقرانهم العاديين.

وترجح الباحثتان السبب في هذه النتيجة، إلى مقاومة معلمات الصم وضعيفات السمع إلى الأفكار والاتجاهات الجديدة في طرق واستراتيجيات التدريس، وأنها بعيدة التطبيق عن الميدان التربوي، والتي أشار إليها مارشارك وآخرون (Marschark, et al, ٢٠١١) باعتماد الممارسات في تعليم الصم وضعاف السمع لفترة طويلة وبشكل كبير على معتقدات وأفكار المعلمين، أكثر من اعتمادها على الأدلة الموثوقة من البحوث ونتائج الدراسات.

السؤال الرابع: هل يختلف درجة معرفة وتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع في المرحلة الابتدائية باختلاف متغير المرحلة الدراسية (صفوف أولية – صفوف عليا)؟

للتعرف على ما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة معرفة وتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في المرحلة الابتدائية باختلاف متغير المرحلة الدراسية (صفوف أولية – صفوف عليا)، تم استخدام اختبار مان وتني (Mann-Whitney Test)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٩) كالتالي:

جدول (٩). اختبار مان ويتني Mann- Whitney لبيان دلالة الفروق حول معرفة وتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة للمرحلة الابتدائية باختلاف متغير المرحلة الدراسية (صفوف أولية – صفوف عليا).

المحور	المرحلة الدراسية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Z	مستوى الدلالة
المحور الأول: مدى معرفة معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة	صفوف أولية	١١٥	٨٣,٩٩	٩٦٥٩,٠٠	٢٧٦١,٠٠٠	-٠,٤٠٧	٠,٦٨٤
	صفوف عليا	٥٠	٨٠,٧٢	٤٠٣٦,٠٠			
	المجموع	١٦٥					
استراتيجية القراءة المتكررة	صفوف أولية	١١٥	٨٣,٧٨	٩٦٣٥,٠٠	٢٧٨٥,٠٠٠	-٠,٣٢٠	٠,٧٤٩
	صفوف عليا	٥٠	٨١,٢٠	٤٠٦٠,٠٠			
	المجموع	١٦٥					
استراتيجية القراءة الحوارية	صفوف أولية	١١٥	٨٢,٤٧	٩٤٨٤,٥٠	٢٨١٤,٥٠٠	-٠,٢١٦	٠,٨٢٩
	صفوف عليا	٥٠	٨٤,٢١	٤٢١٠,٥٠			
	المجموع	١٦٥					
استراتيجية التعلم بالأقران	صفوف أولية	١١٥	٨٠,٩٨	٩٣١٣,٠٠	٢٦٤٣,٠٠٠	-٠,٨٢٩	٠,٤٠٧
	صفوف عليا	٥٠	٨٧,٦٤	٤٣٨٢,٠٠			
	المجموع	١٦٥					
استراتيجية التدريب على الوعي الصوتي	صفوف أولية	١١٥	٨٤,٨٧	٩٧٦٠,٥٠	٢٦٥٩,٥٠٠	-٠,٧٧٢	٠,٤٤٠
	صفوف عليا	٥٠	٧٨,٦٩	٣٩٣٤,٥٠			
	المجموع	١٦٥					
استراتيجية التدريس التبادلي	صفوف أولية	١١٥	٨٤,٣٤	٩٦٩٩,٥٠	٢٧٢٠,٥٠٠	-٠,٥٥٣	٠,٥٨٠
	صفوف عليا	٥٠	٧٩,٩١	٣٩٩٥,٥٠			
	المجموع	١٦٥					
الدرجة الكلية لتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع	صفوف أولية	١١٥	٨٣,٠١	٩٥٤٦,٠٠	٢٨٧٤,٠٠٠	-٠,٠٠٤	٠,٩٩٧
	صفوف عليا	٥٠	٨٢,٩٨	٤١٤٩,٠٠			

المحور	المرحلة الدراسية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Z	مستوى الدلالة
للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائي	المجموع	١٦٥					

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الرتب في درجة معرفة وتطبيق أفراد عينة الدراسة من معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة باختلاف متغير المرحلة الدراسية.

وقد يرجع ذلك، إلى أن مجلس القراءة الوطني (NCLB) أكد على ضرورة تحقيق المساواة التعليمية في جميع المراحل الدراسية للطلاب الصم وضعاف السمع، في تطبيق الممارسات الجيدة المبنية على الأدلة في تعليم القراءة (Odom et al, ٢٠٠٥).

ولكن يجب على المعلمات أن تضع في عين الاعتبار أن ليس جميع الممارسات المبنية على الأدلة مناسبة لجميع الطالبات باختلاف حاجاتهم وخصائصهم، بل أنه لكل مرحلة دراسية وكل حالة من حالات الطلاب سواءً من الصم وضعاف السمع، أو ذوي الإعاقة بشكل عام، ممارسات معينة مناسبة لهم، حيث أشار كوك وآخرون (Cook, et al, ٢٠١٦) إلى أن اعتبار الممارسة مبنية على الأدلة، لا يدل على أنها مناسبة لجميع فئات الطلاب، وجميع المواد الدراسية، وكذلك جميع المهارات المراد تعديلها للأفضل.

السؤال الخامس: هل يختلف درجة معرفة وتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع في المرحلة الابتدائية باختلاف متغير التخصص (تعليم عام

– تعليم خاص)؟

للتعرف على ما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة معرفة وتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة باختلاف متغير التخصص (تعليم عام – تعليم خاص)، تم استخدام اختبار مان وتني (Mann-Whitney Test)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (١٠) كالتالي:

جدول (١٠). اختبار مان ويتني Mann- Whitney لبيان دلالة الفروق حول معرفة وتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة للمرحلة الابتدائية باختلاف متغير التخصص (تعليم عام– تربية خاصة).

المحور	التخصص	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Z	مستوى الدلالة
المحور الأول: مدى معرفة معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة	تعليم عام	٤٨	٨١,٨٤	٣٩٢٨,٥٠	٢٧٥٢,٥٠٠	٠,٢٨٥-	٠,٧٧٥
	تربية خاصة	١١٨	٨٤,١٧	٩٩٣٢,٥٠			
	المجموع	١٦٦					
استراتيجية القراءة المتكررة	تعليم عام	٤٨	٨٢,٠١	٣٩٣٦,٥٠	٢٧٦٠,٥٠٠	٠,٢٥٥-	٠,٧٩٨
	تربية خاصة	١١٨	٨٤,١١	٩٩٢٤,٥٠			
	المجموع	١٦٦					
استراتيجية القراءة الحوارية	تعليم عام	٤٨	٨٧,٢٩	٤١٩٠,٠٠	٢٦٥٠,٠٠٠	٠,٦٥٢-	٠,٥١٤
	تربية خاصة	١١٨	٨١,٩٦	٩٦٧١,٠٠			
	المجموع	١٦٦					
استراتيجية التعلم بالأقران	تعليم عام	٤٨	٨٨,٨٣	٤٢٦٤,٠٠	٢٥٧٦,٠٠٠	٠,٩١٨-	٠,٣٥٨
	تربية خاصة	١١٨	٨١,٣٣	٩٥٩٧,٠٠			
	المجموع	١٦٦					
استراتيجية التدريب على الوعي الصوتي	تعليم عام	٤٨	٧٤,١٦	٣٥٥٩,٥٠	٢٣٨٣,٥٠٠	١,٦١٣-	٠,١٠٧
	تربية خاصة	١١٨	٨٧,٣٠	١٠٣٠١,٥٠			
	المجموع	١٦٦					
استراتيجية التدريس التبادلي	تعليم عام	٤٨	٨٥,٨٨	٤١٢٢,٠٠	٢٧١٨,٠٠٠	٠,٤١٠-	٠,٦٨٢

المحور	التخصص	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Z	مستوى الدلالة
	تربية خاصة	١١٨	٨٢,٥٣	٩٧٣٩,٠٠			
	المجموع	١٦٦					
الدرجة الكلية لتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائي	تعليم عام	٤٨	٨٥,١٦	٤٠٨٧,٥٠	٢٧٥٢,٥٠٠	٠,٢٨٣-	٠,٧٧٧
	تربية خاصة	١١٨	٨٢,٨٣	٩٧٧٣,٥٠			
	المجموع	١٦٦					

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الرتب في درجة معرفة وتطبيق أفراد عينة الدراسة من معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة باختلاف متغير التخصص (تعليم عام- تربية خاصة).

وترجح الباحثتان هذه النتيجة إلى أن اللجنة الوطنية للقراءة (NRP, ٢٠٠٠) أكدت على ضرورة استخدام الممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة للطلاب العاديين، والطلاب ذوي الإعاقة، والطلاب المعرضين لخطر الفشل في القراءة على حد سواء، وذلك لأهميتها وضرورة تطبيقها من قبل جميع المعلمين، لمعالجة الضعف العام للطلاب في عملية القراءة لجميع فئات الطلاب، وذلك بعد مراجعتها للعديد من البحوث والدراسات من قبل باحثين وممارسين ذو خبرة.

كما وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى ما أشار إليه كوك وكوك (Cook, Cook, ٢٠١٣) بأن الكثير من المعلمين باختلاف تخصصاتهم، لديهم وجهة نظر حول البحوث التربوية، وهي انعدام الثقة بنتائج تلك البحوث والدراسات. فتلك الممارسات الناتجة من البحوث ذكر هورنباي وآخرون

(Hornby, et al, ٢٠١٣) إلى أنها تحتاج أولاً أن تكون مقنعة للمعلمين حول قيمتها في تحسين نتائج الطلاب بشكل أفضل، وبالتالي البدء باستخدامها والاعتماد عليها في الفصول الدراسية.

التوصيات والمقترحات

١. توعية معلمات الصم وضعيفات السمع بأهمية الممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة، وكيفية تطبيقها، وملائمتها لبيئة الصف الدراسي.
٢. تعميم نتائج آخر ما توصلت له البحوث العلمية ذات الجودة العالية للممارسات المبنية على الأدلة، على المعلمين والمعلمات في المدارس.
٣. تجسير الطريق بين الباحثين في الجامعات وبين المعلمين في الميدان التربوي.
٤. حث الباحثين والممارسين في المملكة العربية السعودية على إجراء بحوث تجريبية ذات معايير محددة وبجودة عالية، للخروج بممارسات مبنية على الأدلة مناسبة لخصائص البيئة السعودية وخصائص طلابها.
٥. إجراء المزيد من الدراسات العلمية حول معيقات معرفة وتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة، لمعلمات الصم وضعيفات السمع في جميع المراحل الدراسية الابتدائية والمتوسطة والثانوية.

***

المراجع

إبراهيم، م. ع. (٢٠٠٢). مناهج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

أبو النور. م. ع.، محمد. آ. ج. (٢٠١٧). البرامج التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة (مفاهيم وتطبيقات). الرياض: دار الزهراء.

الحسين، ع. ح. (٢٠١٧). الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة الطريقة المثلى للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقات. مجلة التربية والتأهيل، ٦(٢١)، ٥٣-٩١.

الحديدي، م. (٢٠٠٦). التعليم المستند إلى البحث العلمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية: مشكلات وحلول. ورقة مقدمة إلى المؤتمر الدولي الأول لصعوبات التعلم، المملكة العربية السعودية، الرياض.

الخطيب، ج. (٢٠١٠). البحوث العربية في التربية الخاصة (١٩٩٨-٢٠٠٧): تحليل لتوجهاتها وجودتها، وعلاقتها بالممارسات التربوية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٦(٤)، ٢٨٥-٣٠٢.

السريع، ع. م. (٢٠١٥). تصورات معلمي القراءة للصفوف الأولية لطبيعة العلاقة بين أنشطة تنمية الوعي الصوتي واكتساب مهارة القراءة. مجلة العلوم التربوية، ٢٧(٣)، ٤٢٩-٤٥٩.

سليمان. خ. ر. (٢٠١١). الكفايات اللازمة لمعلمي المعوقين عقلياً في ظل نظام الدمج ودور كليات التربية في إعدادها. مجلة كلية التربية- جامعة بنها، ٢٢(٨٥)، ٢٦٦-٣٢٢.

سليمان، خ. ر. (٢٠١٥). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مستوى الوعي الصوتي في تحسين مهارات القراءة لدي الأطفال ذوي متلازمة داون. مجلة التربية الخاصة، ٢٧(١٢)، ١٥-٥٥.

عبد الكريم، د. (٢٠٠٧). فاعلية استخدام استراتيجية تدريس الأقران في تنمية مفهوم الذات لدى طلبة قسم الجغرافيا في كلية التربية الأساسية. مجلة أبحاث، ١(٧)، ٢٢-٤٢.

عثمان، ع. ك. (٢٠٠٧). فعالية استخدام استراتيجية التدريس بالأقران في تنمية الأداءات المهارية لدى طلاب شعبة الملابس الجاهزة بكلية التربية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة حلوان، مصر.

العساف، ص. ح. (٢٠١٦). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: دار الزهراء.

عطية، ج. س. (٢٠٠٤). فعالية استراتيجية تدريس الأقران في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ٩٦، ٤٦-٨٣.

عطية، م. ع. (٢٠٠٨). الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

علي، م. ا. (٢٠٠٣). التربية العملية وتدريس العلوم. الأردن: دار المسيرة.

العلان، س. (٢٠١٢). أثر استخدام طريقة التدريس التبادلي على التحصيل الدراسي في مادة التربية القومية الاشتراكية لتلاميذ الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي. مجلة جامعة دمشق، ٢٨(٤)، ٥٢٥-٥٤٤.

مصطفى، ر. م. (٢٠١٨). فعالية برنامج مقترح لتنمية الوعي الصوتي لدى تلميذات الصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. جامعة عين شمس، ٢٠١، ٢٠٦-١٣٥.

موسى، ن. ع. (٢٠١٧). فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال المعاقين سمعياً زارعي القوقعة بمحافظة الاسكندرية. مجلة كلية التربية، ٣(٢)،٥٧٢-٦١١.

النوح، م. ع. (٢٠١٥). مبادئ البحث التربوي. (ط٣)، الرياض: مكتبة الرشد.

يحيى، خ. أ. (٢٠٠٦). تعليم القراءة والكتابة والنطق لذوي الاحتياجات الخاصة. عمان: دار المسيرة.

وزارة التعليم، وكالة التطوير والتخطيط. (٢٠١٩). مسترجع من http://tlabna.net/wp-content/uploads/%D٨٪A٥٪D٨٪B٩٪D٨٪AF%D٨٪A٧٪D٨٪AF-%D٩٪٨٥٪D٨٪B٩٪D٩٪٨٤٪D٩٪٨٥-%D٨٪A٧٪D٩٪٨٤٪D٨٪AA%D٨٪B١٪D٨٪A٨٪D٩٪٨A%D٨٪A٩-%D٨٪A٧٪D٩٪٨٤٪D٨٪AE%D٨٪A٧٪D٨٪B٥٪D٨٪A٩.pdf

Andrews, J. F., Liu, H. T., Liu, C. J.,Gentry, M. A., Smith, Z. (٢٠١٧). Increasing early reading skills in young signing deaf children using shared book reading: A Feasibility Study. Early Child Development and care, *187*(٣-٤), ٥٨٣-٥٩٩.

American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). (٢٠٠٥). *Position statement: Evidence-based practice in communication disorders*. Retrieved from https://www.asha.org/policy/ps٢٠٠٥-٠٠٢٢١.htm

Beal-Alvarez, J., & Cannon, J. E. (٢٠١٤). Technology intervention research with deaf and hard of hearing learners: Levels of evidence. *American Annals of the Deaf, 158*(٥), ٤٨٦-٥٠٥.

Boardman, A. G., Argüelles, M. E., Vaughn, S., Hughes, M. T., & Klingner, J. (٢٠٠٥). Special education teachers' views of research-based practices. The Journal of Special Education, *39*(٣), ١٦٨-١٨٠.

Borckardt, J. J., Nash, M. R., Murphy, M. D., Moore, M., Shaw, D., & O'Neil, P. (٢٠٠٨). Clinical practice as natural laboratory for psychotherapy research: a guide to case-based time-series analysis. American psychologist, *63*(٢), ٧٧.

Cannon, J. E., & Guardino, C. (٢٠١٢). Literacy strategies for deaf/hard-of-hearing English language learners: Where do we begin?. deafness & education international, *14*(٢), ٧٨-٩٩.

Cannon, J. E., Guardino, C., Antia, S. D., & Luckner, J. L. (٢٠١٦). Single-case design research: Building the evidence-base in the field of education of deaf and hard of hearing students. American Annals of the Deaf, *160*(٥), ٤٤٠-٤٥٢.

Cohen, J. (٢٠١١). Building Fluency through the Repeated Reading Method. In English Teaching Forum, *49*(٣), ٢٠-٢٧.

Cordingley, P. (٢٠٠٨). Research and evidence-informed practice: focusing on practice and practitioners. Cambridge Journal of Education, *38*(١), ٣٧-٥٢.

Cook, B. G., & Cook, S. C. (٢٠١٣). Unraveling evidence-based practices in special education. The Journal of Special Education, *47*(٢), ٧١-٨٢.

Cook, B. G., Tankersley, M., & Landrum, T. J. (٢٠٠٩). Determining evidence-based practices in special education. *Exceptional Children*, *75*(٣), ٣٦٥-٣٨٣.

Cook, B. G., & Odom, S. L. (٢٠١٣). Evidence-based practices and implementation science in special education. Exceptional children, *79* (٢), ١٣٥-١٤٤.

Council for Exceptional Children: Standards for Evidence-Based Practices in Special Education. (٢٠١٤). Exceptional Children, *80*(٤٠), ٥٠٤-٥١١.

Denzin, N. K., & Giardina, M. D. (٢٠٠٨). Qualitative inquiry and the politics of evidence. Walnut Creek, California: Left Coast Press.

Dowhower, S. L. (١٩٩١). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. Theory into practice, *30*(٣), ١٦٥-١٧٥.

Easterbrooks, S. R., & Stephenson, B. (٢٠٠٦). An examination of twenty literacy, science, and mathematics practices used to educate students who are deaf or hard of hearing. American Annals of the Deaf, *151*(٤), ٣٨٥-٣٩٧.

Easterbrooks, S. R., Stephenson, B. H., & Gale, E. (٢٠٠٨). Veteran teachers' use of recommended practices in deaf education. American annals of the deaf, *١٥٣*(٥), ٤٦١-٤٧٣.

Fung, P. C., Chow, B. W. Y., & McBride-Chang, C. (٢٠٠٥). The impact of a dialogic reading program on deaf and hard-of-hearing kindergarten and early primary school–aged students in Hong Kong. Journal of deaf studies and deaf education, *10*(١), ٨٢-٩٥.

Gersten, R., Fuchs, L. S., Compton, D., Coyne, M., Greenwood, C., & Innocenti, M. S. (٢٠٠٥). Quality indicators for group experimental and quasi-experimental research in special education. Exceptional children, *71*(٢), ١٤٩-١٦٤.

Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (٢٠٠٥). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. Exceptional children, *71*(٢), ١٦٥-١٧٩.

Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). ٢٠٠٤. Bart B (٢). https://sites.ed.gov/idea/statute-chapter-٣٣/subchapter-IV/part-B/١٤٦٢

Kauffman, J. M. (١٩٩٣). How we might achieve the radical reform of special education. Exceptional Children, *60*(١), ٦-١٦.

Kelly, R., Lang, H., & Pagliaro, C. (٢٠٠٣). Mathematics word problem solving for deaf students: A survey of practices in grades ٦-١٢. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, *8*, ١٠٤-١١٩.

Knoors, H., de Klerk, A., & Marschark, M. (٢٠١٨). Mind the Gap! : The Need for Constructing and Implementing Teaching Practices Informed by Research Evidence. New York: Oxford University Press.

Kratochwill, T. R., Hitchcock, J., Horner, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., Rindskopf, D. M., & Shadish, W. R. (٢٠١٠). Single-case designs technical documentation. *What works clearinghouse*. Available at https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/ReferenceResources/wwc_scd.pdf

Lewis, M., & Feng, J. (٢٠١٤). The Effect of Readers' Theatre on the Reading Ability of Elementary Special Education Students. *Online Submission*. Available at https://eric.ed.gov/?id=ED٥٥٧٧٨٨

Luckner, J. L. (٢٠٠٦). Evidence-based practices with students who are deaf. *Communication Disorders Quarterly, 28*(١), ٤٩-٥٢.

Luckner, J. L. (٢٠١٣). Using the dynamic indicators of basic early literacy skills with students who are deaf or hard of hearing: Perspectives of a panel of experts. American Annals of the Deaf, *158*(١), ٧-١٩.

Luckner, J. L., Sebald, A. M., Cooney, J., Young III, J., & Muir, S. G. (٢٠٠٥). An examination of the evidence-based literacy research in deaf education. *American Annals of the Deaf, 150*(٥), ٤٤٣-٤٥٦.

Luckner, J. L., & Urbach, J. (٢٠١٢). Reading fluency and students who are deaf or hard of hearing: Synthesis of the research. *Communication Disorders Quarterly, 33*(٤), ٢٣٠-٢٤١.

Marschark, M., & Spencer, P. E. (٢٠٠٩). *Evidence of best practice models and outcomes in the education of deaf and hard-of-hearing children: An international review.* Trim, Ireland: National Council for Special Education.

Marschark, M., Spencer, P. E., Adams, J., & Sapere, P. (٢٠١١). Evidence-based practice in educating deaf and hard-of-hearing children: teaching to their cognitive strengths and needs. *European Journal of Special Needs Education, 26*(١), ٣-١٦.

Marschark. M., Knoors. H. (٢٠١٩*).* Evidence-Based Practices in Deaf Education. New York: Oxford University Press.

Miles, M. B. (٢٠١٣). Implementation of dialogic reading techniques by teachers of the deaf (Unpublished doctoral dissertation). Washington University School of Medicine. Available at http://digitalcommons.wustl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=١٦٧٠&context=pacs_capstones

National Reading Panel. (٢٠٠٠). Report of the national reading panel*:* Teaching children to read*:* An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*:* Reports of the subgroups.

No Child Left Behind Act of ٢٠٠١. https://www.k١٢.wa.us/policy-funding/policies/elementary-and-secondary-education-act-esea/no-child-left-behind-act-٢٠٠١

Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B., & Harris, K. R. (٢٠٠٥). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. Exceptional children, *71*(٢), ١٣٧-١٤٨.

Parker, A. T., Davidson, R., & Banda, D. R. (٢٠٠٧). Emerging evidence from single-subject research in the field of deaf-blindness. Journal of Visual Impairment & Blindness, *101*(١١), ٦٩٠-٧٠٠.

Sackett, D. (١٩٩٦). Evidence-based medicine: What it is and what it isn't. British Medical Journal, *312*, ٧١-٧٢.

Schirmer, B. R., Therrien, W. J., Schaffer, L., Schirmer. T. N. (٢٠١٢). Repeated reading as an instructional intervention with deaf readers: Effect on fluency and reading achievement. American annals of the deaf, *156*(٥), ٧٥-٤٦٩.

Schneider, E., & Evers, T. (٢٠٠٩). Linguistic Intervention Techniques for At-Risk English Language Learners. Foreign Language Annals, *42*(١), ٥٥-٧٦.

Schirmer, B. R., & McGough, S. M. (٢٠٠٥). Teaching reading to children who are deaf: Do the conclusions of the National Reading Panel apply?. Review of Educational Research, *75*(١), ٨٣-١١٧.

Stockard, J., Engelmann, Z. E., O'Brien, R. M., Silbert, J., Wood, T., & Walter, J. (٢٠١٣). Throwing the Baby Out With the Bathwater? The What Works Clearinghouse Criteria for Group Equivalence* A NIFDI White Paper.

Tankersley, M., Harjusola-Webb, S., & Landrum, T. J. (٢٠٠٨). Using single-subject research to establish the evidence base of special education. Intervention in School and Clinic, *44*(٢), ٨٣-٩٠.

Torres, C., Farley, C. A., & Cook, B. G. (٢٠١٢). A special educator's guide to successfully implementing evidence-based practices. *Teaching Exceptional Children*, *45*(١), ٦٤-٧٣.

U.S. Department of Education. (٢٠٠٤). Elementary and secondary education*:* Title LX*:* General provisions. Retrieved December ١١, ٢٠٠٨, from https://www٢.ed.gov/policy/landing.jhtml

Voss, H. G. & Keller, H. (٢٠١١). Guriosity and exploration theories and results. New York: Academ Press.

Wendel, E., Cawthon, S. W., Ge, J. J., & Beretvas, S. N. (٢٠١٥). Alignment of single-case design (SCD) research with individuals who are deaf or hard of hearing with the What Works Clearinghouse standards for SCD research. Journal of deaf studies and deaf education, *20*(٢), ١٠٣-١١٤.

What Works Clearinghouse. (٢٠٠٢). Retrieved from https://ies.ed.gov/ncee/wwc/FWW

***

فعّالية برنامج إرشادي انتقائي في خفض قلق تعلم اللغة الثانية لدى طلاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية

د علي بن عبدالله بن امبارك السويهري
قسم علم النفس – كلية الدعوة وأصول الدين
الجامعة الإسلامية

فعّالية برنامج إرشادي انتقائي في خفض قلق تعلم اللغة الثانية لدى طلاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية

د علي بن عبدالله بن امبارك السويهري

قسم علم النفس – كلية الدعوة وأصول الدين
الجامعة الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ١٩/ ٦/ ١٤٤٢ هـ تاريخ قبول البحث: ١/ ٨/ ١٤٤٢ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشادي انتقائي في خفض قلق تعلم اللغة الثانية لدى طلاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. تكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالباً من طلاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية، قسمت إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية (ن=٢٠)، متوسط أعمارهم ٢٢,٣ ± ٢,٠٤، ومجموعة ضابطة مكافئة (ن=٢٠) متوسط أعمارهم ٢١,٨٠ ±١,٩٣. طُبِّق على أفراد العينة التجريبية برنامج إرشادي انتقائي (من إعداد الباحث) بعد أن تأكد الباحث من صلاحيته للتطبيق على أفراد العينة، ومقياس قلق تعلم للغة الثانية لعينة الدراسة الضابطة والتجريبية (من إعداد الباحث). وأوضحت نتائج الدراسة انخفاض درجات قلق تعلم للغة الثانية لدى طلاب المنح بالمجموعة التجريبية انخفاضًا دالًّا إحصائيًّا عنها لدى المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج، كما لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في قلق تعلم اللغة الثانية .

الكلمات المفتاحية: برنامج إرشادي – برنامج انتقائي – قلق تعلم – اللغة الثانية – طلاب المنح الدراسية.

* **بحث مدعوم من عمادة البحث العلمي بالجامعة الاسلامية.**

The effectiveness of a selective counseling program in reducing the anxiety of second language learning among scholarship students at the Islamic Universit

Dr. Ali Bin Abdullah Bin EMubarak Al-Swihri
Psychology department- Faculty Dawah and Fundamentals
Islamic university

Abstract:

The effectiveness of a selective pilot program in reducing the anxiety of learning the second language among university scholarship students The Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization (ISESCO) is taking part in the meetings of the ٣٤th session of the Board of Trustees of the Ministry of Education and Scientific Research. The study sample consisted of (٤٠) Islamic University scholarship students divided into two groups: Experimental group (N=٢٠), average age ٢٢,٣ ± ٢,٠٤, and equivalent group of officers (n=٢٠), average age ٢١,٨٠ ١,٩٣±. Apply to sample members.

key words: pilot program - Selective program - Learning anxiety - Second language - scholarship students

مقدمة:

يعَدُّ تعلم لغة ثانية لدي الفرد مصدرًا من مصادر القلق Markman et al., ٢٠١٠,P.٢٨٩)(Moghadam et al., ٢٠١٦)(عطية،٢٠١٨)، كما أن قلق تعلم اللغة الثانية حالة نفسية منتشرة بين طلاب المنح الدراسية ولها تأثير على نجاحهم (العصيمي،٢٠١٣). ويمكن النظر لتعلم لغة أجنبية ثانية على أنه مشكلة واسعة النطاق لها عواقب سلبية قصيرة وطويلة الأجل على طلاب المنح الدراسية وعلى اكتسابهم للمهارات العقلية، والجسمية، والمعرفية، والاجتماعية، والسلوكية والتي تؤثر علي نجاحهم الدراسي، كما يُعدُّ قلق تعلم لغة ثانية حالة من التوتر، وعدم الارتياح، والإحباط، وعدم الثقة، والتوجس والعصبية والهم المقترن بالمشاعر السلبية .(Spielbereger,٢٠١٥,٢)، هذا ويكاد يتفق معظم الباحثين على أن مفهوم قلق تعلم اللغة الثانية يعبر عن نفسه بإحدى الطرق التي ذكرها (Ortega,٢٠٠٩) نقلاً عن دراسات في أدبيات القلق، هذه الطرق هي التيبس، وعدم القدرة على الإجابة في الموقف المقلق، وفراغ الذهن، وعدم إعطاء الإجابة رغم الدراسة المستفيضة والمثابرة، وإعطاء تقييم أقل لمقدرتهم وكفايتهم في اللغة (Lightbown&Spada,٢٠١٦).

وقد حظيت معاناة طلاب المنح سواء من حيث اكتساب اللغة الثانية وتأثيرها على اللغة الأولى وآلامهم النفسية وخوفهم من التقييم الاجتماعي السلبي والخوف من التقييم الاكاديمي. (Saadati et al., ٢٠١٧) وذلك في محاولة للكشف عن معاناة تعلم اللغة الثانية. كما اتجهت جهودهم إلى

التعرف على فعّالية استخدام البرامج المختلفة للتخفيف من حدة أعراض القلق لديهم سواء قلق الاستماع أو تأثير تعلم اللغة الثانية على اللغة الأولى.

وقد اتفقت بعض الدراسات على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا موجبة بين القلق والعديد من المشكلات النفسية والاجتماعية والاقتصادية لمتعلمي اللغة الثانية (Noroozil et al .,٢٠١٨)

ويرى بيتر وزملاؤه (Peter et al., ٢٠٠٦,P.٣) أن الإرشاد الانتقائي ثبتت فاعليته في نتائج أكثر من٣٥٠ دراسة لتخفيف حدة المشكلات النفسية واضطرابات الشخصية لدي الطلاب.

كما أوضح (Bennet & Nelson, ٢٠٠٦, P. ٤١٦) أن البرامج الإرشادية الانتقائية شكل من أشكال العلاجات النفسية الحديثة نسبيًّا، ظهر في منتصف القرن العشرين، عندما حدثت نهضة في العوامل المعرفية في علم النفس وتعديل السلوك، وهو تصحيح لما لدى الفرد من أفكار خاطئة مشوشة تجاه نفسه، وتجاه البيئة المحيطة.

كما أوضح كل من: أرون بيك، ٢٠٠٠؛ روبرت ليهي، ٢٠٠٦؛ جوديث بيك،٢٠٠٧؛ طه، ٢٠٠٩؛ الصبوة، ٢٠١٥ أن البرامج الإرشادية الانتقائية هو ذلك الخليط العلمي المهني الذي يجمع بين الخطط والعمليات المعرفية، والأساليب السلوكية التي تستهدف إحداث تغيير إيجابي معرفي، وسلوكي لدى الافراد اللذين يعانون من كل أنواع الاضطرابات النفسية اعتمادًا على خطوات منظمة يتم الاعتماد عليها.

ويُعَدُّ البرنامج الارشادي الانتقائي نوعًا من العلاج الفعال وخاصة بالنسبة للأشخاص الذين يتأثرون بشدة من الأحداث الصادمة. ويستخدم هذا العلاج، ويكون فيه التركيز على الحد من المشاكل النفسية والسلوكية الصادمة، ويركز على التدريب النفسي للفرد في مجال المعتقدات الزائفة والأفكار الخاطئة، ويساعده على استعادة إحساسه بالتغلب على الموقف المحبط. (Rajani et al., ٢٠١٦).

وبمراجعة التراث النظري المرتبط بالبرامج الارشادية الانتقائية في خفض قلق التعلم خاصة لدى طلاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية وجد الباحث ندرة في هذه البحوث والدراسات سواء العربية منها أو الأجنبية مما دفع الباحث إلى إجراء هذه الدراسة.

***

مشكلة الدراسة:

يُعَدُّ قلق تعلم اللغة الثانية لدي طلاب المنح الدراسية من أعقد المشكلات النفسية التي تواجههم، وهي حالة نفسية منتشرة في فصول تعليم اللغة الثانية ولها تأثير على نجاح التعلم، وتتزايد معدلات قلق التعلم يومًا بعد يوم.

ويرى (عسكر، ٢٠٠٣، ٣١) أن حالة قلق تعلم اللغة الثانية لدى الطلاب ليست بالدائمة، بل بالإمكان تفاديها والوقاية منها، ويُعدُّ قيام الفرد بدوره المتمثل في حياة متوازنة من حيث التغذية والنشاط الحركي والاسترخاء الذهني من الأمور الحيوية والمكملة في تفادي قلق تعلم اللغة الثانية.

ونظرًا لأن البرنامج الارشادي الانتقائي يحاول تعديل سلوك الفرد من خلال التأثير في عمليات التفكير؛ فتغيير المعارف يؤدي إلى تغيير في السلوك، وفي المزاج، والحالة الجسمية، والكفاءة الاجتماعية، ومن ثمَّ فالإرشاد الانتقائي عند تأكيده على الدور السببي للتفكير في حدوث الانفعالات والسلوك لم يغفل دور تغيير السلوك في تغيير الانفعالات والتفكير، ولذا فهو يستند إلى النظرية المعرفية استناده إلى أساليب تعديل السلوك، وتعديل الأبنية المعرفية (ليهي، ٢٠٠٦، ١٠٠).

إن البرنامج الانتقائي بأهدافه وفنياته وخطواته هو جانب محوري مهم في التعامل مع قلق تعلم اللغة الثانية لدى طلاب المنح الدراسية من خلال أسلوب الحوار والمناقشة، المرح والدعابة، الواجبات المنزلية، حل المشكلات، النمذجة، الاسترخاء، التعزيز الإيجابي، إعادة البناء المعرفي، التخيل، تخفيف

الحساسية، المراقبة الذاتية، لتأكيد الذات لدى طلاب المنح، وزيادة الثقة بالنفس لديهم.

وفي ضوء ذلك يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- هل توجد فروق في قلق تعلم اللغة الثانية بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج؟

٢- هل توجد فروق في قلق تعلم اللغة الثانية بين القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على:

١. تقصي الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج في قلق تعلم اللغة الثانية.

٢. تقصي الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في قلق تعلم اللغة الثانية.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في الأهمية النظرية والتطبيقية.

أ- الأهمية النظرية:

١- قلق تعلم اللغة الثانية ظاهرة منتشرة بين طلاب المنح الدراسية مما يؤثر بشكل كبير عليهم من الناحية الأكاديمية والاجتماعية التالية لمعهد تعليم اللغة العربية.

٢- أهمية الظاهرة موضوع الدراسة وارتفاع معدلات انتشارها وفقًا بين طلاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية وفقا لما أظهرته الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث.

٣- تسليط الضوء على الدور الذي يمكن أن تؤديه البرامج الارشادية الانتقائية في خفض قلق تعلم اللغة الثانية لدى طلاب المنح الدراسية.

٤- أهمية المرحلة العمرية لطلاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وما يتعرضوا له من قلق يؤثر على العمل والإنجاز.

ب- الأهمية التطبيقية:

١- يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في إعداد برامج إرشادية انتقائية أخرى تهدف إلى تحسين جودة الحياة لدى طلاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

٢- توفِّر هذه الدراسة مقياسًا لقلق تعلم اللغة الثانية مما يسهم في إثراء المكتبة النفسية في القياس والتشخيص.

***

مصطلحات الدراسة

أولاً : الإرشاد الانتقائي : ويعرِّف الباحث الإرشاد الانتقائي إجرائيًّا بأنه: مجموعه من الفنيات مثل (المحاضرة والمناقشة Lecture And Discussion – المرح والدعابة Fun and humor – الواجبات المنزلية Homework – حل المشكلات Problem Solving – النمذجة Modeling– الاسترخاء Relaxation – التعزيز الإيجابي positive Reinforcement–– إعادة البناء المعرفي Cognitive Restructuring – التخيل Imagination – تخفيف الحساسية Allergy relief – المراقبة الذاتية Self-Monitoring–) المستخدمة في الدراسة بهدف خفض قلق تعلم اللغة الثانية لدي طاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ثانيًا: قلق تعلم اللغة الثانية: يعرف الباحث قلق تعلم اللغة الثانية اجرائياً: بأنه " حالة من التوتر وعدم الأمن، والخوف من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية، وعدم القدرة على تحقيق الآمال والطموحات المتوقعة في النجاح الأكاديمي، والإحساس بأن تعلم لغة ثانية امر صعب مما يؤدى إلى حالة من التشاؤم من المستقبل والتفكير الخاطئ فيه، والشعور ببعض الأعراض المرضية، ويشمل جوانب جسمية ومعرفية ووجدانية واجتماعية واقتصادية. ويقدر بالدرجة التي يحصل عليها طلاب المنح الدراسية على مقياس قلق تعلم اللغة الثانية المستخدم في الدراسة الحالية.

***

الإطار النظري للدراسة

أولاً : الإرشاد الانتقائي :

بدأ الاهتمام بالاتجاه الانتقائي مع بداية النصف الأخير من القرن العشرين، ولم يكن ذلك الاهتمام وليد المصادفة بل كان تصديقًا لفكرة أن الناس لا يضطربون بسبب الأحداث ولكن بسبب ما يرتبط بهذه الأحداث من أفكار (Bennet & Nelson, ٢٠٠٦, P. ٤١٦).

ويستند الإرشاد الانتقائي على تأثير الأفكار في الانفعالات والسلوكيات، ومن ثم يهدف إلى إقناع الفرد بأن معتقداته غير المنطقية وتوقعاته وأفكاره الخاطئة وعباراته الذاتية السلبية هي ما يسبب له المعاناة، إلى جانب إقناعه بتعديل الأفكار السلبية لديه والإبدال بها أفكارًا أخرى تكون أكثر ملاءمة لإحداث تغييرات معرفية وسلوكية وانفعالية إيجابية مرغوبة لدى الفرد.

ويعرِّف الباحث الإرشاد الانتقائي إجرائيًّا بأنه: مجموعه من الفنيات مثل (المحاضرة والمناقشة Lecture And Discussion – المرح والدعابة Fun and humor – الواجبات المنزلية Homework – حل المشكلات Problem Solving – النمذجة Modeling– الاسترخاء Relaxation – التعزيز الإيجابي positive Reinforcement –– إعادة البناء المعرفي Cognitive Restructuring – التخيل Imagination – تخفيف الحساسية Allergy relief – المراقبة الذاتية –Self-Monitoring) المستخدمة في الدراسة بهدف خفض قلق تعلم اللغة الثانية لدي طاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

النماذج النظرية المفسرة للإرشاد الانتقائي :

أرسى " إليس" Ellis العلاج العقلاني الانفعالي The Rational Emotion Behavior Therapy، و" بيك " Beck في العلاج المعرفي Cognitive Therapy، و" ميكنبوم Meichenboum في طريقة التعديل المعرفي السلوكي Cognitive Behavior Modification النماذج الثلاثة التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي لهذه الدراسة كالآتي:

أ- العلاج العقلاني الانفعالي Rational Emotive Therapy: يرى **إليس** Ellisأن ما هو عقلاني يمكن أن يصبح انفعاليًا، كما أن انفعالات الفرد يمكن أن تصبح فكرًا. والعنصر الجوهري في نظرية العلاج العقلاني الانفعالي هي أن السلوك الانفعالي للفرد ينتج عن حواره الداخلي، وأن ما يتولد داخليًا من أفكار في وجدان الفرد حول موضوع معين هو الذي يكون مادة انفعالاته نحو هذا الموضوع، ولأن كل اضطراب انفعالي يبدأ من الداخل فالجهد العلاجي لا بد أن يبدأ بتغيير الأفكار والتصورات والإدراكات الذاتية الخطأ والتي ينتج عنها الانفعالات السلبية والسلوك المضطرب (طه، ٢٠٠٩، ٨٠٦-٨٠٧).

ب- العلاج المعرفي Cognitive Therapy: يرى عسكر (٢٠٠٠، ٦٧) أن هذا النموذج يقوم على فكرة مؤداها أن ما يفكر فيه الفرد وما يقوله حول نفسه، وكذلك اتجاهاته وآراؤه تُعَدُّ جميعًا أمورًا مهمة وذات صلة وثيقة بسلوكه الصحيح أو المريض، وأن ما يكتسبه الفرد خلال حياته من

معلومات ومفاهيم وصيغ للتعامل يستخدمها جميعًا في التعامل مع المشكلات النفسية المختلفة التي قد تعترض حياته.

ج- اتجاه التعديل المعرفي السلوكي Cognitive Behaviour Modification: ويرجع اتجاه التعديل المعرفي السلوكي إلى ميكنبوم (Meichenboum)، ويُسمَّى أحيانًا Stress Immunization Training(التدريب على التحصين ضد الضغوط) ويسميه البعض الآخر Self-Instructions Training(التدريب على التعليمات الذاتية).

ويرى الباحث أنه على الرغم من تعدد التوجهات الإرشادية الانتقائية، إلا أنها تتفق في تقديم منهج منظم في التعديل المعرفي، يقوم على التكامل بين وجهات النظر المختلفة.

***

ثانيًا: قلق تعلم اللغة الثانية:

تعددت تعريفات القلق نتيجة لتعدد وجهات نظر العلماء وتخصصاتهم التي يعتنقها كل منهم؛ وصاحب القلق الإنسان منذ بداية وجوده، وفي العصر الحديث تزايدت مصادر الإحساس بالقلق إلى حد بالغ الخطـورة، فمن التهديدات العسكرية وأسلحة الدمار الشامل إلى التغير الاجتماعي وزيادة نسبة التفكك الأسري، إلى الأزمة الاقتصادية العالمية، وزيادة أعباء الحياة ومتطلباتها، ومع تفاقم المشكلات ازداد الإنسان قلقاً، وبالرغم من التقدم التكنولوجي الكبير الذي وصل إليه الإنسان، والذي كان من المفترض أن يزيد الإنسان تمكيناً في الأرض نجده يظل شاعراً بالقلق ونقص الإحساس بالأمن.

يعتبر القلق ظاهرة نفسية واجتماعية نالت اهتمام العديد من الباحثين، لأن هذا العصر يعد عصراً يمتلئ بالصراعات والضغوط والتغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية. (أحمد عبد الخالق ومايسة النيال، ١٩٩١، ٢٨)

***

النظرية المعرفية لتفسير قلق تعلم اللغة الثانية

ومن أبرز علماء هذه النظرية "آرون بيك" و"اليس" و"جورج كيلي" فلقد أعطى كيلي Kelly المعرفة الإنسانية وزنًا في تفسير الشخصية في حالتي السواء والمرض، حيث يرى أن أي حدث قابل لمختلف التفسيرات، أي إن تعرض الإنسان للقلق يمكن تفسيره بأكثر من طريقة للحالة الواحدة، فالعمليات التي يقوم بها الشخص توجهه نفسيًا بالطرق التي يتوقع بها الأحداث، على اعتبار أن عملية القلق ليست إلا عملية توقع وخوف من المستقبل. (طاهر، ٢٠٠٢، ٣٠)

***

الدراسات السابقة

يعرض الباحث هذه الدراسات في ضوء: الهدف من الدراسة، العينة، أدوات الدراسة وأهم النتائج، وقد اهتم الباحث بترتيب هذه الدراسات ترتيبًا تاريخيًّا من الأقدم إلى الأحدث.

أجرت ماريا المعصوابي (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي معرفي مقترح في تنمية المهارات المعرفية لدى طلاب المنح الدراسية، وتكونت عينة الدراسة من ٤٠ طالباً من طلاب المنح الدراسية تم اختيارهم بطريقة قصدية، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين بالتساوي، إلى مجموعة تجريبية (٢٠ طالب) وضابطة (٢٠ طالب). استخدمت الباحثة مقياسًا للمهارات المعرفية. أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات المعرفية اللازمة لطلاب المنح الدراسية بين أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في اتجاه التطبيق البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات المعرفية اللازمة لطلاب المنح الدراسية بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج في اتجاه أفراد المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات المعرفية اللازمة لطلاب المنح الدراسية لدى أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والتتبعي.

أجرى كل من موغادام، نياد، وأحمدي (Moghadam, Nejhad & Ahmady, ٢٠١٦) دراسة تهدف إلى التعرف على فعالية العلاج المعرفي القائم على اليقظة العقلية في خفض الاحتراق النفسي لدى عينة من طلاب المنح

الدراسية، تتكون من (١٥) طالب كمجموعة تجريبية، و(١٥) طالب كمجموعة ضابطة. اتبع الباحثون المنهج شبه التجريبي. واستخدم الباحثون مقياسًا لليقظة العقلية وآخر للاحتراق النفسي. تَكوَّن البرنامج المعرفي من ثماني جلسات تدريبية. وأوضحت نتائج الدراسة أنه قد تم خفض الاحتراق النفسي لدى طلاب المنح الدراسية بالمجموعة التجريبية، كما لا توجد فروق إحصائية دالة بين القياسين البعدي والتتبعي للاحتراق النفسي في المجموعة التجريبية.

وفى دراسة عن فاعلية الإرشاد المعرفي السلوكي في خفض القلق النفسي والحد من الصراعات النفسية، أجراها رجاني وزملائه (Rajani et al., ٢٠١٦) على عينة من ٦٤ طالب وطالبة من طلاب الجامعة ، (٣٢) طالب وطالبة بالمجموعة التجريبية، و(٣٢) طالب وطالبة بالضابطة. واستخدم الباحثون مقياسًا للقلق النفسي وآخر للصراعات النفسية. وأوضحت نتائج الدراسة فعالية البرنامج المعرفي السلوكي في خفض الصراعات النفسية والقلق النفسي لدى كل من الطلاب والطالبات بالمجموعة التجريبية. كما أوضح الباحثون في مناقشه النتائج فعالية الإرشاد المعرفي السلوكي لطلاب الجامعة وذلك لخفض حدة الصراعات النفسية والقلق النفسي الذي يتعرض له طلاب الجامعة بسبب الصراعات النفسية.

وعن تأثير برنامج إرشادي انتقائي أسرى لخفض مستويات الاحتراق النفسي لدى المرأة المتزوجة، أجرى دافيز ودينز (Deveci & Deniz, ٢٠١٦) دراسة على عينة من (٤٠) من النساء المتزوجات تم تقسيمها إلى (٢٠) امرأة

متزوجة بالمجموعة التجريبية، و(٢٠) امرأة متزوجة بالمجموعة الضابطة، واستمر البرنامج لمدة ١٢ أسبوعًا، وكل جلسة استمرت حوالي ١٢٠ دقيقة. استخدم الباحثان مقياس الاحتراق النفسي. أوضحت نتائج الدراسة فعالية البرنامج الإرشادي الانتقائي لخفض الاحتراق النفسي لدى المرأة المتزوجة بالمجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة موسالا وألياسين (Mosalla & Aleyasin,٢٠١٧) إلى تحديد فعالية العلاج المعرفي السلوكي القائم على اليقظة العقلية في خفض القلق النفسي وتحسين مستوي التوافق النفسي لدي طلاب الجامعة، واستُخدِم المنهج شبة التجريبي. وتكونت العينة من مجموعة من الطلاب تم اختيارهم بطريقة عشوائية شملت ٣٠ طالب يعانون من عدم التوافق النفسي، تم تقسيمهم إلى (١٥) بالمجموعة التجريبية ممن يرغبون في المشاركة في برنامج العلاج المعرفي السلوكي القائم على اليقظة العقلية، (١٥) بالمجموعة الضابطة، تكون البرنامج من ٨ جلسات كل جلسة ٩٠ دقيقة. استخدم الباحثان مقياسي: القلق النفسي والتوافق النفسي أوضحت نتائج الدراسة فعالية البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي القائم على اليقظة العقلية في خفض القلق النفسي وتأثيره الإيجابي على التوافق النفسي؛ فقد انخفضت حدة الأعراض الجسمية والانفعالية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

أما دراسة نوروزيل وزملائه Noroozi١, Mokhtariaraghi & (٢٠١٨, Barzoki) فقد هدفت إلى الكشف عن فعالية العلاج المعرفي السلوكي في علاج الاكتئاب لدي طلاب المنح الدراسية . واتبع الباحثون المنهج شبة

التجريبي، وتكونت العينة من (١٠٣) من طلاب المنح. وبلغ عدد الطلاب اللذين حصلوا على أعلى الدرجات في مقياس بيك للاكتئاب (٧٧) من طلاب المنح الدراسية تم اختيار (٣٠) منهن بطريقة عشوائية وتقسيمهن إلى مجموعتين: تجريبية (١٥) من طلاب المنح الدراسية المكتئبين وضابطة (١٥) من طلاب المنح الدراسية المكتئبين. أوضحت النتائج وجود فروق إحصائيّة دالة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاكتئاب. وأن العلاج المعرفي السلوكي القائم على الصدمات قلل من أعراض الاكتئاب لدى طلاب المنح الدراسية المكتئبين .

وقد استفاد الباحث من عرض الدراسات السابقة في:

- تحديد المشكلة وصياغة فروض الدراسة.
- تفسير نتائج الدراسة في ضوء ما تم عرضه من دراسات سابقة.

***

فروض الدراسة:

بعد الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة صاغ الباحث فروض الدراسة على النحو الآتي:

١- تنخفض درجات قلق تعلم اللغة الثانية انخفاضًا دالًّا إحصائيًّا لدى المجموعة التجريبية عنها لدى المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج.

٢- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي في قلق تعلم اللغة الثانية .

منهج الدراسة وإجراءاتها:

١- **منهج الدراسة:** يعتمد الباحث في الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي، تصميم المجموعتين (التجريبية والضابطة)، ويُعد البرنامج الإرشادي الانتقائي بفنياته التي تم اختيارها هو المتغير المستقل، ويعد قلق تعلم اللغة الثانية المتغير التابع.

٢- **مجتمع الدراسة:** يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب المنح الدراسية في المرحلة الجامعية بمعهد تعليم اللغة العربية المستجدون بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤١ هـ، وعددهم (٦٧٨) واقتصر الباحث على سحب عينة عشوائية من طلاب المنح بالمرحلة الجامعية وتم استبعاد طلاب الدراسات العليا لأن مشكلة تعلم لغة ثانية تكاد تكون غير موجوده.

٣- عينة الدراسة:

أ- تكونت عينة الدراسة من طلاب المنح الدراسية وكان اختيارهم عشوائياً، وتم تطبيق مقياس قلق تعلم لغة ثانية عليهم (من إعداد الباحث) بعد أن تأكد الباحث من الكفاءة السيكومترية للمقياس.

ب- تم اختيار عينة مقصودة عددها "٤٠" طالب من طلاب المنح الدراسية وهم الحاصلين على أعلى الدرجات في مقياس قلق تعلم اللغة الثانية.

ج- تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وبالنسبة للمجموعة التجريبية.

د- (ن=٢٠) طالبًا من طلاب المنح الدراسية، متوسط أعمارهم ٢٢,٣ ± ٢,٠٤ ومجموعة ضابطة (ن=٢٠) طالبًا من طلاب المنح الدراسية متوسط أعمارهم ٢١,٨٠، بانحراف معياري قدره ١,٩٣، طبق على أفراد العينة مقياس قلق تعلم اللغة الثانية (من إعداد الباحث) بعد أن تم حساب الكفاءة السيكومترية للمقياس ومقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي (من إعداد الباحث)، وبرنامج إرشادي انتقائي على العينة التجريبية (من إعداد الباحث) بعد عرضة على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في علم النفس بغرض التعرُّف على صلاحية البرنامج في خفض قلق تعلم اللغة الثانية لدى طلاب المنح الدراسية.

وقد تم حساب التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث العمر والمستوى الاقتصادي الاجتماعي، ويوضح جدول (١) دلالة الفروق

في العمر، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

جدول (١)دلالة الفروق في العمر والمستوى الاجتماعي الاقتصادي بين المجموعتين التجريبية والضابطة

المتغير	مجموعتا المقارنة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
العمر	طلاب المنح الدراسية بالمجموعة التجريبية	٢٠	٢٢,٣	٢,٠٤	٠,١٢	غير دالة
	طلاب المنح الدراسية بالمجموعة الضابطة	٢٠	٢١,٨٠	١,٩٣		
المستوى الاقتصادي الاجتماعي	طلاب المنح الدراسية بالمجموعة التجريبية	٢٠	٤٨,٣٣	٢,٧١	٠,١٧	غير دالة
	طلاب المنح الدراسية بالمجموعة الضابطة	٢٠	٤٩,٢٥	٢,٥٢		

يتضح من جدول (١) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًّا في متوسطي العمر والمستوى الاجتماعي الاقتصادي لطلاب المنح الدراسية بين المجموعتين التجريبية والضابطة مما يشير إلى تكافؤ عينتي الدراسة في هذين المتغيرين. كما تم مجانسة مجموعتي الدراسة في قلق تعلم اللغة الثانية قبل تطبيق البرنامج (القياس القبلي).

ويوضح جدول (٢) دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في قلق تعلم اللغة الثانية قبل تطبيق البرنامج (القياس القبلي).

جـدول (٢) دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في قلق تعلم اللغة الثانية قبل تطبيق البرنامج (القياس القبلي).

قلق اللغة الثانية	مجموعتا المقارنة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
البعد المعرفي	المجموعة الضابطة	٢٠	٤٣,٤	٢,٩	٠,٩٩	غير دالة
	المجموعة التجريبية	٢٠	٤٣,٤	٢,٧		
البعد السلوكي	المجموعة الضابطة	٢٠	٤٥,١	٢,٠	١,٠٠	غير دالة
	المجموعة التجريبية	٢٠	٤٤,٤	٢,٣		

قلق اللغة الثانية	مجموعتا المقارنة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
البعد النفسي	المجموعة الضابطة	٢٠	٤٦,٥	١,٨	٠,٩٢	غير دالة
	المجموعة التجريبية	٢٠	٤٥,٩	٢,٢		
البعد الاجتماعي	المجموعة الضابطة	٢٠	٤٢,٠	١,٦	١,١٩٢	غير دالة
	المجموعة التجريبية	٢٠	٤١,٤	١,٥		
البعد الجسمي	المجموعة الضابطة	٢٠	٤٥,٧	٢,٥	٠,٥٥	غير دالة
	المجموعة التجريبية	٢٠	٤٦,١	١,٩		
الدرجة الكلية	المجموعة الضابطة	٢٠	٢٢١,٧	٢,٧	٠,٤٩١	غير دالة
	المجموعة التجريبية	٢٠	٢٢١,١	٢,٣		

يتضح من جدول (٢) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في قلق تعلم اللغة الثانية قبل تطبيق البرنامج.

***

٤- أدوات الدراسة:

(أ) مقياس قلق تعلم اللغة الثانية (إعداد الباحث).

خطوات بناء المقياس:

١- تحديد المفهوم الإجرائي لقلق تعلم اللغة الثانية: بأنه " حالة من التوتر وعدم الأمن، والخوف من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية، وعدم القدرة على تحقيق الآمال والطموحات المتوقعة في النجاح الاكاديمي، والإحساس بأن تعلم لغة ثانية أمر صعب مما يؤدى إلى حالة من التشاؤم من المستقبل والتفكير الخاطئ فيه، والشعور ببعض الأعراض المرضية، ويشمل جوانب جسمية ومعرفية ووجدانية واجتماعية واقتصادية. ويقدر بالدرجة التي يحصل عليها طلاب المنح الدراسية على مقياس قلق تعلم اللغة الثانية المستخدم في الدراسة الحالية.

الاطلاع على بعض المقاييس والاختبارات السابقة:-

أ - مقياس القلق، إعداد / إبراهيم محمود إسماعيل (٢٠٠٦)، هذا المقياس تكون من (٤٤) عبارة تقيس القلق في عدة أبعاد هي ما يلى :

♦ بعد التشاؤم ♦ البعد الاجتماعي ♦ البعد الاقتصادي .

ب - مقياس القلق، إعداد / نسرين محمد نبيل (٢٠٠٨) ، تكون هـذا المقياس من (٧٠) عبارة تقيس القلق في عدة أبعاد هي ما يلي:

♦ البعد النفسي ♦ البعد الاجتماعي ♦ البعد الاقتصادي

♦ البعد الديني ♦ البعد الصحي

جـ – مقياس قلق المستقبل، إعداد / أحمد رجب(٢٠٠٨)، تكون هذا المقياس من (٧٠) عبارة تقيس القلق من المستقبل في عدة أبعاد هي ما يلي :

♦ البعد النفسي ♦البعد الجسمي ♦ البعد الاجتماعي

♦البعد الاقتصادي ♦البعد الشخصي

٢– صياغة عبارات المقياس: تم صياغة مفردات المقياس في صورة عبارات تقرير ذاتي، وقد بلغ المقياس في صورته الأولية (٩٥) عبارة وزعت على خمسة أبعاد أساسية للمقياس هي البعد المعرفي (١٩) بندًا، البعد السلوكي (١٩) بندًا، البعد النفسي (١٩) بندًا، البعد الاجتماعي (١٩) بندًا، البعد الجسمي (١٩) بندًا، صيغت بلغة سهلة وواضحة غير موحية أو مزدوجة في المعنى.

***

الكفاءة السيكومترية لمقياس قلق تعلم اللغة الثانية:

تكونت عينة التأكد من الكفاءة السيكومترية لمقياس قلق تعلم اللغة الثانيه من (٢٠٠) طالب من طلاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية ولهم نفس خصائص عينة الدراسة الأساسية.

أولاً : حساب ثبات درجات مقياس قلق تعلم اللغة الثانية :

١- طريقة الاختبار وإعادة الاختبار Test-Retest: تم تطبيق مقياس تعلم اللغة الثانية على عينة الثبات ثم أعيد تطبيق المقياس بعد مرور ٢١ يومًا من التطبيق الأول، وحُسِبت قيمة (ر) باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين وكانت ٠,٨٣ وهو معامل ثبات مرتفع.

٢- الثبات بمعامل ألفا كرونباخ: تم حساب ثبات مقياس تعلم اللغة الثانية عن طريق معادلة ألفا كرونباخ وكانت تساوي ٠,٨١ وهو معامل ثبات مرتفع، ويوضح جدول (٣) معاملات الثبات بطريقتي إعادة الاختبار وألفا كرونباخ لمقياس تعلم اللغة الثانية "الدرجة الكلية والأبعاد".

جدول (٣) معاملات الثبات بطريقتي إعادة الاختبار وألفا كرونباخ لمقياس قلق تعلم اللغة الثانية لدى طلاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية "الدرجة الكلية والأبعاد" ن=٢٠٠.

مقياس قلق اللغة الثانية	إعادة الاختبار	ألفا كرونباخ
البعد المعرفي	٠,٧٤١	٠,٧٤٩
البعد السلوكي	٠,٨٠٣	٠,٨١١
البعد النفسي	٠,٧٢٣	٠,٧٣٠
البعد الاجتماعي	٠,٨٢٢	٠,٨١٠
البعد الجسمي	٠,٧٦٧	٠,٧٨١
الدرجة الكلية	٠,٨٣	٠,٨١

يتضح من جدول (٣) أن قيم معاملات ثبات مقياس قلق تعلم اللغة الثانية " الدرجة الكلية والأبعاد " بطريقتي إعادة الاختبار، وألفا كرونباخ "قيم ثبات مرتفعة".

ثانيًا : حساب صدق مقياس قلق تعلم اللغة الثانية :-

- صدق المحك الخارجي: لحساب صدق المحك الخارجي لمقياس قلق اللغة الثانية قام الباحث بحساب قيمة معامل الارتباط (ر) بين درجات عينة التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس والمكونة من (٢٠٠) طالب من طلاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية ودرجاتهم على مقياس نسرين محمد (٢٠٠٨)، وتم التوصل إلى معامل ارتباط قدره (٠,٧٦٢) وهو معامل دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى صدق محك خارجي للمقياس.
- الاتساق الداخلي: قام الباحث بحساب قيم معاملات الارتباط بين درجات المفحوصين على كل عبارة من المقياس والدرجة الكلية للبعد في مقياس قلق اللغة الثانية، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط للبعد الأول "المعرفي" بين (٠,٧٣ – ٠,٨٦)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط للبعد الثاني "السلوكي" بين (٠,٧٠ – ٠,٨٨)، والبعد الثالث "النفسي" تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٧١ – ٠,٨٥)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط للبعد الرابع "الاجتماعي" بين (٠,٧٥ – ٠,٨٩)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط للبعد الخامس "الجسمي" بين (٠,٧٢ – ٠,٨٧) وهى قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١. كما تم

حساب قيم "ر" بين درجات المفحوصين في كل بعد ودرجاتهم على الدرجة الكلية للمقياس.

ويوضح جدول (٤) قيم "ر" بين درجات المفحوصين "عينة التحقق من الخصائص السيكومترية" للمقياس على كل بعد ودرجاتهم على الدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٤) قيم معاملات الارتباط "ر" بين درجات المفحوصات "عينه التحقق من الخصائص السيكومترية" للمقياس على كل بعد ودرجاتهن على الدرجة الكلية للمقياس

الدرجة الكلية لمقياس أبعاد مقياس قلق اللغة الثانية	قيم "ر"
البعد المعرفي	٠,٧٨
البعد السلوكي	٠,٧٩
البعد النفسي	٠,٧٩
البعد الاجتماعي	٠,٨٢
البعد الجسمي	٠,٨١

يتضح من جدول (٤) أن قيم "ر" بين درجات المفحوصين عينة التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس على كل بعد ودرجاتهم على الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين ٠,٧٨ – ٠,٨٢ وهي قيم دالة إحصائيًّا عند مستوى ٠,٠١.

الصورة النهائية للمقياس:

تكون المقياس في صورته النهائية من (٨٠) عبارة تندرج تحت خمسة أبعاد هي:

- البعد العقلي: ويعني به الباحث مجموعة الأعراض العقلية التي تزيد من شعور طالب المنحة الدراسية بأنه غير قادر على الوفاء بمسئولياته، وتقييم ذاته بشكل سلبي. ويتكون من (١٦ مفردة) وهي: (١-٦-١١-١٦-٢١-٢٦-٣١-٣٦-٤١-٤٦-٥١-٥٦-٦١-٦٦-٧١-٧٦).

- البعد السلوكي: مجموعة الأعراض السلوكية التي يعاني منها الطالب وتؤثر عليه سلبيًّا. ويتكون من (١٦ مفردة) هي: (٢-٧-١٢-١٧-٢٢-٢٧-٣٢-٣٧-٤٢-٤٧-٥٢-٥٧-٦٢-٦٧-٧٢-٧٧).

- البعد النفسي: ويعني به الباحث الأعراض النفسية التي يعاني منها الطالب ويشعر معها بانخفاض الروح المعنوية، وانخفاض الثقة بالنفس والميل إلى الشعور بالحزن والعصبية، والإحباط. ويتكون من (١٦ مفردة) وهي: (٣-٨-١٣-١٨-٢٣-٢٨-٣٣-٣٨-٤٣-٤٨-٥٣-٥٨-٦٣-٦٨-٧٣-٧٨).

- البعد الاجتماعي: ويعني به الباحث كثرة الشكوى والتذمر، والميل إلى السخرية والتشاؤم والقسوة في التعامل مع الآخرين والانسحاب والانعزال عن الآخرين ويتكون من (١٦مفردة) وهي: (٤-٩-١٤-١٩-٢٤-٢٩-٣٤-٣٩-٤٤-٤٩-٥٤-٥٩-٦٤-٦٩-٧٤-٧٩).

- البعد الجسمي: ويعني به الباحث مجموعة الأعراض الجسمية التي يعاني منها الطالب وتزيد من شعورها بالإرهاق البدني والإعياء الجسدي، وتشعرها بالعجز عن العطاء. ويتكون من (١٦ مفردة) وهي: (٥-١٠-١٥-٢٠-٢٥-٣٠-٣٥-٤٠-٤٥-٥٠-٥٥-٦٠-٦٥-٧٠-٧٥-٨٠).

تقدير درجات مقياس قلق اللغة الثانية:

وُضِع أمام كل عبارة خمسة بدائل للاستجابة هي: أوافق بشدة، أوافق، إلى حد ما، غير موافق، غير موافق بشدة. بحيث تحصل "أوافق بشدة" على "٥" درجات، أوافق "٤" درجات، إلى حد ما "٣" درجات، غير موافق "درجتين"، غير موافق بشدة "درجة واحدة"، هذا مع مراعاة صياغة العبارات. وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين ٨٠-٤٠٠ درجة.

***

(ب) البرنامج الإرشادي الانتقائي (إعداد الباحث):

قام الباحث بإعداد برنامج انتقائي.

هدف البرنامج:

مساعدة طلاب المنح الدراسية على اكتساب الأساليب الإيجابية اللازمة التي تساعدهم على خفض قلق تعلم اللغة الثانية لديهم، من خلال تلقيهم لمجموعة من الفنيات والأساليب المتضمنة في جلسات البرنامج الإرشادي الانتقائي .

أهداف الإرشاد الانتقائي:

١- إعادة تشكيل البنية المعرفية لطلاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية .

٢- تغيير المشاعر السلبية إلى الإيجابية.

٣- تغيير الأفكار والمفاهيم والاتجاهات السلبية التي يتبناها طالب المنحة تجاه تعلم لغة ثانية.

٤- تكوين أفكار عقلانية إيجابية تلقي بظلالها على تفكير طالب المنحة الدراسية لتصحيح أفكاره الخاطئة وقلق تعلم اللغة الثانية .

وقد اطلع الباحث على عدد من برامج الإرشاد المعرفي السلوكي (الانتقائي)، ومن هذه البرامج:

أ- فاعلية برنامج إرشادي معرفي مقترح في تنمية المهارات المعرفية لدى طلاب المنح الدراسية، إعداد ماريا المعصوابي (٢٠١٦).

ب- برنامج إرشادي تكاملي لتصحيح الصورة الذهنية المتبادلة بين الأزواج وأثره على تحسين الشعور بجودة الحياة الزوجية لدى عينة من حديثي الزواج. إعداد سارة عبد السلام (٢٠١٨).

ج- أثر استخدام برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض قلق المستقبل لدى عينة من طلاب الجامعة. إعداد سوسن عيد عطية (٢٠١٨).

د- فاعلية برنامج إرشادي قائم على العلاج المعرفي السلوكي لتحسين التوافق الزواجي لدى عينة من الأزواج ذوي أنماط حياتية مختلفة، إعداد عبد الحميد محمد شيبان (٢٠١٨).

الإطار العام للبرنامج:

أ- المرحلة التمهيدية: أو المرحلة قبل الإرشادية "مرحلة خط الأساس" والهدف منها تحديد مستوى قلق تعلم اللغة الثانية في القياس القبلي.

ب- مرحلة التدخلات الإرشادية: وتشمل ١٢ جلسة وكل جلسة لها أهدافها ويتم الوصول إلى هذه الأهداف من خلال عدد من الإجراءات التنفيذية.

ج- مرحلة إنهاء الإرشاد: وتشمل جلستين وهي المرحلة الأخيرة للبرنامج.

بنية جلسات البرنامج:

تكون هذا البرنامج التدريبي من (١٤) جلسة إرشادية بواقع جلسة إرشادية واحدة أسبوعيًّا لمدة ثلاثة أشهر ونصف من ١/ ١ حتى ١٥/٤ /٢٠١٨، تم تطبيقها على مدار (١٤) أسبوعًا، تراوح زمن الجلسة الواحدة ساعة ونصف. واستخدم الباحث الفنيات المعرفية والمتمثلة في المحاضرة

والمناقشة، النمذجة، إعادة البناء المعرفي، حل المشكلات، والفنيات السلوكية والمتمثلة في التعزيز الإيجابي، الاسترخاء، المراقبة الذاتية، الواجب المنزلي، والفنيات الوجدانية والمتمثلة في المرح والدعابة، التخيل، تخفيف الحساسية.

قواعد السلوك في البرنامج الإرشادي الانتقائي :

١- الالتزام بمواعيد الجلسات التزامًا دقيقًا.

٢- المشاركة الفعالة داخل الجلسات.

٣- مناقشة مشكلات طلاب المنح الدراسية فيما يتعلق بتعلم لغة ثانية بكل حرية والتعبير عن الآراء بكل صراحة.

٤- احترام الآراء المختلفة بين طلاب المنح بعضهم مع بعض.

٥- حسن الاستماع المتبادل والإصغاء.

٦- الالتزام بتأدية الواجب المنزلي.

٧- الالتزام بملء جداول المراقبة الذاتية.

٨- تقييم جلسات البرنامج باستمرار.

٩- السرية التامة في كل ما يثار داخل الجلسات.

١٠- الالتزام بالمشاركة في القياس التتبعي بعد شهرين من انتهاء البرنامج.

تقويم البرنامج:

حيث قام الباحث باستخدام كلٍّ من

أ- جدول إعادة البناء المعرفي للأفكار السلبية المثيرة لقلق تعلم اللغة الثانية لدي طلاب المنح الدراسية .

ب- جدول المراقبة الذاتية للتصرفات السلوكية الخاصة بقلق تعلم اللغة الثانية لدي طلاب المنح الدراسية. استمارة تقويم الجلسة الإرشادية من المجموعة التجريبية

ج- استمارة التقييم النهائي للبرنامج الإرشادي الانتقائي لطلاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية

وقام الباحث بعرض البرنامج في صورته المبدئية. وقدم هذه الصياغة لعدد من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس والإرشاد النفسي وذلك بغرض تحديد كفاءة البرنامج في خفض قلق تعلم اللغة الثانية لدى طلاب المنح الدراسية وقد أخذ الباحث بنسبة اتفاق تقدر ٨٠٪.

ويوضح جدول (٥) الوصف المختصر لجلسات البرنامج ومراحل تنفيذها.

جدول (٥) وصف مختصر لجلسات البرنامج ومراحل تنفيذها

مراحل تنفيذ البرنامج	رقم الجلسة	عنوان الجلسة	هدف الجلسة	الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
المرحلة التمهيدية أو المرحلة قبل الإرشادية	١	(تمهيد وتعارف)	١-أن يتعرف الطلاب علي بعضهم البعض وعلى طبيعة البرنامج الإرشادي الانتقائي . ٢ -أن يعبر كل طالب عن مشاعره السلبية الناتجة عن قلق تعلم اللغة الثانية ٣-أن يتعرف كل طالب على أهداف البرنامج الإرشادي الانتقائي المشترك به. ٤-أن يكتسب الطالب مهارة استكمال استمارة متابعة الواجب المنزلي. ٥-أن يتعرف الطالب على جدول المواعيد الثابتة للجلسات القادمة	المناقشة، المرح والدعابة، الواجب المنزلي	ساعة ونصف
مرحلة التدخلات	٢	أسباب قلق تعلم اللغة	١-أن يتعرف طالب المنحة على أسباب قلق تعلم اللغة الثانية لديه	المناقشة، المرح والدعابة، الواجب	ساعة ونصف

مراحل تنفيذ البرنامج	رقم الجلسة	عنوان الجلسة	هدف الجلسة	الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
الإرشادية الفعلية		الثانية	٢-أن يميز كل طالب بين مرتفعي ومنخفضي قلق التعلم للغة الثانية بالتعرف على خصائص كل منهم. ٣-أن يتعرف الطالب على العلاقة بين التفكير والسلوك والأفعال بأمثلة واضحة. ٤-أن يكتسب الطالب مهارة استكمال جداول المراقبة الذاتية للتصرفات السلوكية الخاصة بخفض قلق تعلم اللغة الثانية . ٥-أن يكتسب الطالب مهارة استكمال جدول إعادة البناء المعرفي للأفكار السلبية المثيرة لقلق تعلم اللغة الثانية لديه . ٦-أن يكتسب الطالب مهارة استكمال استمارة تقويم الجلسة الإرشادية	المنزلي، جداول المراقبة الذاتية، على جدول إعادة البناء المعرفي للأفكار السلبية المثيرة لقلق تعلم اللغة الثانية، استمارة تقويم الجلسة الإرشادية	
مرحلة التدخلات الإرشادية الفعلية	٣	أنماط التفكير السلبي وأضراره	١-أن يعبر الطالب عن أفكارها ومشاعرها وانفعالاته السلبية المسببة لقلق تعلم اللغة الثانية ٢-أن يتعرف الطالب على المشكلات االتي يعاني منها بسبب أنماط التفكير السلبي وأثارها السيئة. ٣-أن يكتسب الطالب مهارة استكمال جدول إعادة البناء المعرفي للأفكار السلبية المثيرة لقلق تعلم اللغة الثانية. ٤-أن يكتسب الطالب مهارة استكمال استمارة تقويم الجلسة الإرشادية	المناقشة، حل المشكلات، الواجب المنزلي، جدول إعادة البناء المعرفي للأفكار السلبية المثيرة لقلق تعلم اللغة الثانية، استمارة تقويم الجلسة الإرشادية.	ساعة ونصف
مرحلة التدخلات الإرشادية الفعلية	٤	مشكلات طلاب المنح الدراسية مع تعلم اللغة الثانية	١-أن يعبر االطالب عن مشكلاته في تعلم لغة ثانية ٢-أن يتعرف الطالب على مفهوم قلق تعلم اللغة الثانية جوانبه (المعرفي – السلوكي – النفسي – الاجتماعي – الجسمي). ٣-أن يتعرف الطالب على أسباب قلق تعلم اللغة الثانية وآثاره السلبية.	المحاضرة والمناقشة، المرح والدعابة، الواجب المنزلي – جداول المراقبة الذاتية	ساعة ونصف

مراحل تنفيذ البرنامج	رقم الجلسة	عنوان الجلسة	هدف الجلسة	الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
مرحلة التدخلات الإرشادية الفعلية	٥	الضغوط النفسية	١-أن يتعرف الطالب على كيفية التعامل مع مصادر الضغوط بفنيات الإرشاد الانتقائي ٢-أن يتعرف المجموعة التجريبية على فنيات الإرشاد الانتقائي .	المناقشة، المرح والدعابة، الواجب المنزلي، جداول المراقبة الذاتية، جدول إعادة البناء المعرفي للأفكار السلبية المثيرة لقلق تعلم اللغة الثانية، استمارة تقويم الجلسة الإرشادية.	ساعة ونصف
مرحلة التدخلات الإرشادية الفعلية	٦	التخيل لتخفيف قلق تعلم اللغة الثانية	أن يمارس الطالب مهارة التخيل للتخفيف من قلق تعلم اللغة الثانية لديه	المرح والدعابة، الواجب المنزلي، التخيل، جداول المراقبة الذاتية.	ساعة ونصف
مرحلة التدخلات الإرشادية الفعلية	٧	التدريب علي التحصين ضد الضغوط	أن يكتسب الطالب مهارة الاسترخاء العضلي (اليدين – الذراعين – الكتفين – الرأس – الرقبة) للتخلص من قلق تعلم اللغة الثانية .	المرح والدعابة، الواجب المنزلي، الاسترخاء حل المشكلات، التعزيز الإيجابي	ساعة ونصف الجلسة
مرحلة التدخلات الإرشادية الفعلية	٨	الاسترخاء كوسيلة للتخلص من القلق .	أن يواجه الطالب التوتر والإحباطات الداخلية من خلال اكسابه المهارة على الاسترخاء العضلي (الظهر، الصدر، البطن، الجسم كله)	المناقشة، المرح والدعابة، إعادة البناء المعرفي، الاسترخاء، التعزيز الإيجابي، الواجب المنزلي.	ساعة ونصف
مرحلة التدخلات الإرشادية الفعلية	٩	الأفكار الإيجابية والأفكار السلبية وتأثير كل منها	١-أن يميز الطالب بين الأفكار الإيجابية والأفكار السلبية وتأثير كل منها على السلوك. ٢-أن يمارس الطالب إحلال الأفكار الإيجابية محل الأفكار والمعتقدات السلبية المسيطرة عليه .	المناقشة، المرح والدعابة، إعادة البناء المعرفي، الحديث الذاتي، تخفيف الحساسية، الواجب	ساعة ونصف

مراحل تنفيذ البرنامج	رقم الجلسة	عنوان الجلسة	هدف الجلسة	الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
		علي السلوك		المنزلي.	
مرحلة التدخلات الإرشادية الفعلية	١٠	العلاقة بين التفكير والانفعال والسلوك.	١-أن يتعرف طلاب المجموعة التجريبية على العلاقة بين التفكير والانفعال والسلوك. ٢-أن يتعرف طلاب المجموعة التجريبية على دور التفكير غير العقلاني في ظهور قلق تعلم اللغة الثانية .	المناقشة، المرح والدعابة، إعادة البناء المعرفي، الحديث الذاتي، تخفيف الحساسية، الواجب المنزلي	ساعة ونصف
مرحلة التدخلات الإرشادية الفعلية	١١	التخلص من الأفكار والمعتقدات غير العقلانية.	١-أن يدرك طلاب المجموعة التجريبية أن معظم الانفعالات الضاغطة تنتج عن نظام معتقداتهن الخاطئ. ٢-أن يتعرف طلاب المجموعة التجريبية على العلاقة بين التفسير الذاتي لأفكارهم المشوهة وشعورهنم بقلق تعلم اللغة الثانية . ٣-ان يمارس الطلاب دحض الأفكار المشوهة وغير العقلانية واستبدالها بأفكار إيجابية عقلانية.	المناقشة، إعادة البناء المعرفي، الحديث الذاتي، التعزيز الإيجابي، المرح والدعابة النمذجة، الواجب المنزلي.	ساعة ونصف
مرحلة التدخلات الإرشادية الفعلية	١٢	استكمال التخلص من الأفكار والمعتقدات غير العقلانية.	١-أن يستكمل الطلاب التدريب على التخلص من الأفكار والمعتقدات غير العقلانية. ٢-أن يكتسب الطلاب المهارة في استكمال بيانات استمارة التقييم النهائي للبرنامج الإرشادي	المناقشة، المرح والدعابة، إعادة البناء المعرفي، التعزيز الإيجابي، النموذجة، المراقبة الذاتية، تخفيف الحساسية، الواجب المنزلي. استمارة التقييم النهائي للبرنامج الإرشادي	ساعة ونصف
مرحلة إنهاء الإرشاد	١٣	مدى الاستفادة من البرنامج.	١-أن يحدد الطالب مدى استفادته من البرنامج في خطوات عمليه مستقبليه ٢-أن يناقش الطالب مع المرشد الواجبات المنزلية مع تصحيح الأخطاء ٣-أن يحدد الطالب ما سينوي فعله بعد انتهاء فترة البرنامج. ٤-استكمال بيانات استمارة التقييم النهائي للبرنامج الإرشادي	المناقشة، المرح والدعابة، إعادة البناء المعرفي، التعزيز الإيجابي، النمذجة، المراقبة الذاتية، تخفيف الحساسية، الواجب المنزلي. استمارة التقييم النهائي للبرنامج	ساعة ونصف

مراحل تنفيذ البرنامج	رقم الجلسة	عنوان الجلسة	هدف الجلسة	الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
				الإرشادي	
مرحلة إنهاء الإرشاد	١٤	الجلسة الختامية	١-أن يستكمل الطلاب مع الباحث مناقشة الواجبات المنزلية مع تصحيح الأخطاء ٢-أن يستكمل الطالب تحديد ما سينوي فعله بعد فترة البرنامج. ٣-أن يستكمل الطلاب المراقبة الذاتية لمدى استفادتهم من البرنامج ٤-انهاء البرنامج ٥-أن يقوم الطلاب باستكمال استمارة التقييم النهائي للبرنامج الإرشادي ٦-أن يخضع الطلاب للقياس البعدي ٧-أن يحدد الطالب مواعيد جلسات المتابعة وأماكنها مع الباحث .	المناقشة، المرح والدعابة، التعزيز الإيجابي، النموذجة، المراقبة الذاتية، استمارة التقييم النهائي للبرنامج الإرشادي.	ساعة ونصف

إجراءات الدراسة:

اتبع الباحث الخطوات التالية في سبيل إنجاز هذه الدراسة:

١- جمع المادة العلمية الخاصة بالإطار النظري والدراسات السابقة واستخلاص أوجه الاستفادة منها.

٢- إعداد مقياس قلق تعلم اللغة الثانية لدى طلاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

٣- إعداد برنامج إرشادي انتقائي لخفض قلق تعلم اللغة الثانية بالخطوات الآتية:

أ- الاطلاع على الأطر النظرية وبعض برامج التداخلات الإرشادية لخفض قلق تعلم اللغة الثانية .

ب- إعداد صورة أولية للبرنامج والتي تضمنت مقدمة للبرنامج وأهدافه وأهميته والأسس التي يقوم عليها والفئة المستهدفة والفنيات المستخدمة فيه وعناوين الجلسات ومحتواها.

ج- عرض البرنامج على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية والإرشاد النفسي بالمدينة المنورة .

د- التكافؤ بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة باختيار عينة الدراسة من طلاب المنح الدراسية التي يعانون من قلق تعلم اللغة الثانية والمكافأة بينهما في العمر الزمني وقلق تعلم اللغة الثانية والمستوى الاجتماعي الاقتصادي.

٤- تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين:

أ- مجموعة تجريبية (٢٠) من طلاب المنح الدراسية.

ب- مجموعة ضابطة (٢٠) من طلاب المنح الدراسية.

٥- تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية.

٦- إجراء القياس البعدي على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة من خلال تطبيق مقياس قلق تعلم اللغة الثانية .

٧- إجراء القياس التتبعي على المجموعة التجريبية من خلال تطبيق مقياس قلق تعلم اللغة الثانية وذلك بعد شهر من تطبيق القياس البعدي لمعرفة مدى استمرارية أثر البرنامج المستخدم.

٨- معالجة البيانات إحصائيًّا باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

٩- استخلاص النتائج وتفسيرها.

١٠- تقديم بعض التوصيات والبحوث المقترحة.

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على أنه "تنخفض درجات قلق تعلم اللغة الثانية انخفاضًا دالًا إحصائيًّا لدى المجموعة التجريبية عنها لدى المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج" وللتحقق من صحة هذا الفرض حسبت قيمة (ت) .t test بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في قلق تعلم اللغة الثانية. ويوضح جدول (٦) دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس قلق تعلم اللغة الثانية بعد تطبيق البرنامج.

جدول (٦) دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس قلق تعلم اللغة الثانية بعد تطبيق البرنامج

قلق تعلم اللغة الثانية	المجموعة التجريبية ن =٢٠		المجموعة الضابطة ن =٢٠		قيم "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
البعد المعرفي	٣٤,٢	٢,٧	٤٢,٤	٢,٩	٩,٠١	دالة عند ٠,٠١
البعد السلوكي	٣٢,٠	٢,٥	٤٣,١	٢,٠	١٥,٢	دالة عند ٠,٠١
البعد النفسي	٢٩,٥	٢,٨	٤٦,٥	١,٨	٢٢,٣٧	دالة عند ٠,٠١
البعد الاجتماعي	٢٨,٢	١,٩	٤٠,٠	١,٦	٢٠,٧	دالة عند ٠,٠١
البعد الجسمي	٣٠,٦	٢,٢	٤٥,٧	٢,٥	١٩,٦٧	دالة عند ٠,٠١
الدرجة الكلية	١٥٤,٥	٣,١	٢١٧,٧	٢,٧	٦٧,٠١	دالة عند ٠,٠١

يتضح من جدول (٦) تحقق صحة الفرض الأول؛ فقد انخفضت درجات

أفراد المجموعة التجريبية في قلق تعلم اللغة الثانية بأبعاده: المعرفي، السلوكي، النفسي الاجتماعي، الجسمي، والدرجة الكلية بعد تطبيق البرنامج بمعنى أن طلاب المنح الدراسية بالمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي الانتقائي قد انخفض قلق تعلم اللغة الثانية لديهم بدرجة أكبر من طلاب المنح الدراسية بالمجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج.

ويرى الباحث أن هذه الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة قد ترجع إلى الفنيات التي استخدمها لخفض قلق تعلم اللغة الثانية والتي تمثلت في الحوار والمناقشة، المرح والدعابة، الواجبات المنزلية، حل المشكلات، النمذجة، الاسترخاء، التعزيز الإيجابي، فنية، إعادة البناء المعرفي، التخيل، تخفيف الحساسية، المراقبة الذاتية. وتتفق نتائج هذا الفرض مع دراسة كل من: رحاب صديق،٢٠١٣؛ Nezhady, ٢٠١٥؛ Mosalla١ & Aleyasin, ٢٠١٧؛ Aghdam, ٢٠١٧؛ Noroozi١ et al, ٢٠١٨ التي أوضحت نتائجهم فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض السلوكيات المضطربة وتنمية المهارات البين شخصية والحد من الاضطرابات النفسية والجسمية والاجتماعية والسلوكية والمعرفية لدى الطلاب .

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي في قلق تعلم اللغة الثانية . وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المنح الدراسية بالمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لقلق تعلم اللغة الثانية. ويوضح جدول (٧) دلالة الفروق بين متوسطي درجات بالمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لقلق تعلم اللغة الثانية .

جدول (٧) دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المنح الدراسية بالمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لقلق تعلم اللغة الثانية

قلق تعلم اللغة الثانية	القياس البعدي ن =٢٠		القياس التتبعي ن =٢٠		قيم "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
البعد المعرفي	٣٤,٢	٢,٧	٣٣,٩	٢,٤	٠,٣٦	غير دالة
البعد السلوكي	٣٢,٠	٢,٥	٣١,٧	٢,٢	٠,٦٥	غير دالة
البعد النفسي	٢٩,٥	٢,٨	٣٠,٠	٣,١	٠,٥٢	غير دالة
البعد الاجتماعي	٢٨,٢	١,٩	٢٨,٤	٢,٠	٠,٣٢	غير دالة
البعد الجسدي	٣٠,٦	٢,٢	٣١,٢	١,٨	٠,٩٢	غير دالة
الدرجة الكلية	١٥٤,٥	٣,١	١٥٥,٢	٢,٩	٠,٤	غير دالة

يتضح من جدول (٧) تحقق صحة الفرض الثاني

إذ لا توجد فروق إحصائية دالة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية من طلاب المنح الدراسية في القياسين البعدي والتتبعي في (قلق تعلم اللغة الثانية بأبعاده: المعرفي، السلوكي، النفسي، الاجتماعي، الجسمي) والدرجة

الكلية. ويعني ذلك بقاء أثر التدريب الذي تلاقاه طلاب المنح الدراسية بالمجموعة التجريبية والذي ساعدهم على خفض قلق تعلم اللغة الثانية واحتفاظهم بالمكاسب الإرشادية التي تعلموها أثناء جلسات البرنامج واستمراره إلى ما بعد انتهاء البرنامج.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج كل من: Sarah et al., ٢٠٠٦؛ Sharma, ٢٠١١؛ Hasanvandi et al., ٢٠١٣؛ Asanjaraniet al., ٢٠١٧؛ Asanjaraniaet al., ٢٠١٨ التي أوضحت نتائجهم أهمية البرنامج الإرشادي الانتقائي في خفض القلق، وبقاء أثر التدريب على خفض القلق لدى المجموعة التجريبية وثبات فعالية البرنامج بعد فترة زمنية من التطبيق البعدي (شهر) في خفض قلق تعلم اللغة الثانية؛ فقد أسهم تنوع الأساليب والأنشطة المستخدمة في البرنامج التدريبي في تحقيق الأهداف التي سعى البرنامج التدريبي إلى تحقيقها وفي بقاء أثر التدريب لدى طلاب المنح الدراسية بالمجموعة التجريبية حتى بعد انتهاء البرنامج.

ويرى الباحث في ضوء نتائج هذا الفرض أن جلسات البرنامج وقدرته على الدمج والتكامل بين الفنيات السلوكية والمعرفية قد ساعدت أفراد المجموعة التجريبية على تطوير مهاراتهم المعرفية، وإعادة بناء أفكارهم، وتعديل سلوكياتهم، وممارسة السلوكيات الإيجابية التي استطاعوا بها مواجهة خطر الوقوع في قلق تعلم اللغة الثانية مرة أخرى، وذلك بمزاحمة السلبيات بالإيجابيات والتي من شأنها تحقيق نوع من التوازن الانفعالي والقدرة على مواجهة آثار الخبرة الصادمة بصورة أكثر فاعلية وواقعية.

كما يرى الباحث في ضوء نتائج هذا الفرض أن أفراد المجموعة التجريبية قد استمرَوا في الاحتفاظ بالمهارات الإرشادية المكتسبة من خلال الفنيات المعرفية والسلوكية المختلفة وبقاء أثرها بالرغم من انتهاء مدة البرنامج، وكذلك تنوع الفنيات المعرفية وتعددها، والمتمثلة في المحاضرة والمناقشة، النمذجة، إعادة البناء المعرفي، حل المشكلات، والفنيات السلوكية والمتمثلة في التعزيز الإيجابي، الاسترخاء، المراقبة الذاتية، الواجب المنزلي، والفنيات الوجدانية والمتمثلة في المرح والدعابة، التخيل، تخفيف الحساسية. ولعل هذه الفنيات قد أسهمت في إكساب الطلاب مهارات معرفية وسلوكية والقدرة على حل مشكلات تعليم لغة ثانية.

وهذا ما أكدته نظرية العلاج العقلاني الانفعالي التي ترى أن الإنسان إذا فكر وعمل بقدر كاف لفهم ومراجعة نظم معتقداته، استطاع التوصل إلى تغيرات مهمة مهدئة وشافية ووافية من نزعاته المثيرة للاضطراب، وإذا حصل على المساعدة للخلاص من تفكيره اللاعقلاني وانفعاله وسلوكه غير المناسبين عن طريق معالج موجه إيجابي يوجهه بأسلوب الحوار الفلسفي، وبالواجبات المنزلية فإنه يستطيع أن يغير من معتقداته المسببة للأعراض. إضافة إلى قدرة الباحث على إقامة علاقة يسودها المحبة والود. كما أن الفنيات المستخدمة والتي تتميز بالدينامية والوظيفية قد ساعدت بدورها على تعديل جوانب رئيسية في شخصية المتدربين وتغيرت معها النظرة إلى المواقف والأحداث التي كان لها دور رئيسي في شعورهم بقلق تعلم اللغة الثانية.

حجم تأثير البرنامج:

قام الباحث بحساب حجم تأثير البرنامج باستخدام معادلة مربع إيتا، وجاءت النتائج كالتالي:

جدول (٨) حجم تأثير البرنامج

قلق تعلم اللغة الثانية	قيم "ت"	درجة الحرية	(η^2) حجم التأثير
البعد المعرفي	٩,٠١	٣٨	٠,٦٨
البعد السلوكي	١٥,٢	٣٨	٠,٨٦
البعد النفسي	٢٢,٣٧	٣٨	٠,٩٣
البعد الاجتماعي	٢٠,٧	٣٨	٠,٩٢
البعد الجسمي	١٩,٧٦	٣٨	٠,٩١
الدرجة الكلية	٦٧,٠١	٣٨	٠,٩٩

يتضح من جدول (٨) أن حجم تأثير البرنامج كبير*؛ فهو أكبر من (٠,١٤) وذلك لكل بعد من الأبعاد والدرجة الكلية فقد تراوحت قيم (η^2) ما بين (٠,٦٨-٠,٩٣) لأبعاد قلق تعلم اللغة الثانية، وبلغت قيمتها (٠,٩٩) للدرجة الكلية؛ مما يعني أن المعالجة التجريبية تسهم في التباين الحادث في القلق بنسبة ٠,٩٩ مما يدل على فعالية المعالجة التجريبية في خفض حدة القلق لدى المجموعة التجريبية، وتتضح أهمية البرنامج الإرشادي الانتقائي في خفض حدة كل مكون من مكونات قلق تعلم اللغة الثانية، كما عمل البرنامج على استخدام فنية التعزيز الإيجابي التي لها دور كبير في تثبيت

* دلالة حجم التأثير بمعادلة إيتا تربيع (η^2) في ضوء محك كوهين (٠,٠١ تأثير ضئيل، ٠,٠٦ تأثير معتدل، ٠,١٤ تأثير كبير)، وتم حسابه من خلال $\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$ حيث إن t = قيمة ت المحسوبة، df = درجة الحرية (بالانت، ٢٠٠٦، ٢٣٣) .

وتدعيم السلوك المعزز. كما أن مراجعة الباحث المستمرة للواجبات المنزلية التي هي جزء مكمل وليس اختياريًّا في الإرشاد الانتقائي كان لها دور في تدعيم جلسات البرنامج في تثبيت ونقل الخبرات التي يتم مناقشتها داخل الجلسات.

نتائج متابعة الواجب المنزلي:

تُعدُّ الواجبات المنزلية من أهم الفنيات المتبعة في جلسات البرامج الإرشادية الانتقائية، فهي جزء مكمل وليس اختياريًّا في الإرشاد المعرفي (جوديث بيك، ٢٠٠٧) وقد وجد الباحث أن الواجبات لها دور في تحقيق أهداف كل جلسة وجلسات البرنامج بشكل عام؛ فقد شملت:

١- تحديد أسباب قلق تعلم اللغة الثانية لدى طلاب المنح الدراسية سواء كانت مواقف أو أفكار أو مشاعر.

٢- إتاحة الفرصة للطلاب للتعبير عن الانفعالات والأفكار والمواقف المسببة لقلق تعلم اللغة الثانية كتابيًّا.

٣- ممارسة الاسترخاء بشكل يومي.

٤- تحديد أهم الأفكار السلبية أو المواقف التي وقف فيها الطالب موقف العاجز، والأفكار الإيجابية التي استخدمها في هذا الموقف.

٥- الاهتمام بإيضاح المواقف التي أظهر فيها الطلاب قدرتهم على تخطي الضغوط وكيفية التغلب عليها.

٦- التمييز بين الأفكار السلبية اللاعقلانية والأفكار البناءة العقلانية.

٧- من خلال الواجبات المنزلية تأكد الباحث من أن الطلاب قد فهموا الصيغة المعرفية السلوكية لحالتهم، وذلك من خلال شرح كل طالب

لمشكلته وعلاقتها بقلق تعلم اللغة الثانية وعلاقتها أيضًا بالأسلوب الإرشادي الذي تم تطبيقه، والتدريب على أن هناك ارتباطًا بين المعتقدات والأفكار الآلية المثيرة للقلق، والعواقب الجسمية والنفسية والسلوكية والمعرفية المترتبة عليها، وما ينتج عنها من حالة قلق تعلم اللغة الثانية .

***

نتائج استمارة التقييم النهائي للبرنامج الإرشادي الانتقائي لخفض قلق تعلم اللغة الثانية لدى طلاب المنح الدراسية (من إعداد الباحث):

إن قياس فعالية البرامج الإرشادية الانتقائية غالبًا ما يكون من خلال القياسين البعدي والتتبعي، لكن هناك إجراء مهم ومتبع ألا وهو استمارة تقييم البرنامج الإرشادي، وقد أعد الباحث استمارة التقييم النهائي للبرنامج ككل للتعرف على مدى استفادة طلاب المنح الدراسية من البرنامج في خفض قلق تعلم اللغة الثانية، وقد وُزِّعت في الجلسة الختامية للبرنامج، وقد احتوت هذه الاستمارة على عدد من العبارات التقريرية للتقييم النهائي للبرنامج من ناحية (الأهداف – المواعيد – زمن الجلسات – محتوى الجلسات – أنشطة البرنامج – الواجبات المنزلية – العلاقات بين طلاب المنح الدراسية – مناسبة فترات الراحة – معاملة الباحث لهم – الإحساس بقلق تعلم اللغة الثانية) وقد تم تحديد أربعة بدائل للإجابة (ضعيف – مقبول – جيد – ممتاز).

وبتحليل استجابات العينة التجريبية اتضح أنهم استفادوا من البرنامج الإرشادي، وتحقق الهدف منه وهو انخفاض درجات قلق تعلم اللغة الثانية انخفاضًا دالًّا إحصائيًّا لدى المجموعة التجريبية عنها لدى المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج. واتضح ذلك من خلال التزام طلاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية بحضور جلسات البرنامج بشكل منتظم، والالتزام بتعليمات الباحث.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة يقترح الباحث عددًا من التوصيات وتجملها فيما يلي:

١- اهتمام وسائل الإعلام المسموعة والمرئية بتقديم الدعم النفسي من قبل متخصصين لطلاب المنح الدراسية .

٢- الاستفادة من مقياس قلق تعلم اللغة الثانية والبرنامج الإرشادي الانتقائي في خفض قلق تعلم اللغة الثانية لدى طلاب المنح الدراسية المستجدين بالمدينة المنورة وفي المراكز التي تقدم الدعم النفسي للطلاب .

٣- الاستفادة من نتائج الدراسة في إعداد برامج إرشادية لعينات أخرى من الطلاب .

٤- تدعيم دور الأخصائي النفسي الاكلينيكي في جميع مؤسسات المملكة العربية السعودية لتقديم الاستشارات الخاصة بالتعامل مع المشكلات النفسية لطلاب المنح الدراسية .

***

البحوث والدراسات المستقبلية المقترحة:

استكمالًا للجهد الذي بدأته الدراسة الحالية، وبناء على ما انتهت إليه من نتائج، يقدم الباحث موضوعات ما زالت في حاجة إلى المزيد من البحث والدراسة في هذا الميدان وهي:

١- فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لخفض قلق المستقبل لدى طلاب المنح الدراسية .

٢- فاعلية برنامج تدريبي في تنمية أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من طلاب المنح الدراسية وأثره على التوجه نحو المستقبل.

٣- فاعلية برنامج قائم على الإرشاد بالواقع لتنمية التفكير الإيجابي لدى طلاب المنح الدراسية وأثره على جودة الحياة لديهم.

٤- البروفيل النفسي لطلاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية .

٥- فاعلية برنامج إرشادي انتقائي في خفض بعض الأعراض السيكوسوماتية لدى طلاب المنح الدراسية .

٦- فعالية برنامج إرشادي انتقائي لتنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب المنح الدراسية وأثره على جودة الحياة.

***

مراجع الدراسة

أبو نويقة، سوسن. (٢٠١٨). أثر استخدام برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض قلق المستقبل لدى عينة من طلاب الجامعة. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة عين شمس.

إسماعيل، إبراهيم. (٢٠٠٦). فاعلية الإرشاد العقلاني الانفعالي في خفض قلق المستقبل لدى طلاب التعليم الفني، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسيوط.

آرون بيك. (٢٠٠٠). العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية. (ترجمة. عادل مصطفى). القاهرة: دار الآفاق العربية.

الصبوة، محمد. (٢٠١٥). أسس العلاج النفسي المعاصر ونظرياته. ط (٤)، الجيزة: الجمعية المصرية للمعالجين النفسيين.

المعصوابي، ماريا. (٢٠١٦). فاعلية برنامج إرشادي معرفي مقترح في تنمية المهارات المعرفية لدى طلاب المنح الدراسية . رسالة ماجستير. كلية التربية. غزة: الجامعة الإسلامية.

بالانت، جولي. (٢٠٠٦): التحليل الإحصائي باستخدام برامج SPSS، ترجمة: خالد العمري، القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع.

بيك، جوديث. (٢٠٠٧). العلاج المعرفي الأسس والأبعاد، (ترجمة). طلعت مطر. مراجعة (إيهاب خاطر) ع (١١٤١). القاهرة: المركز القومي للترجمة.

رجب، أحمد. (٢٠٠٨). فاعلية برنامج إرشادي في خفض قلق المستقبل لدى أسر الأطفال المعاقين عقليا وأثره على تعديل السلوك اللاتكيفى لدى هؤلاء الأطفال، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس .

شقير، زينب. (٢٠١٨): الشخصية السوية والمضطربة. ط (٢). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

شيبان، عبد الحميد. (٢٠١٨). فاعلية برنامج إرشادي قائم على العلاج المعرفي السلوكي لتحسين التوافق الزواجي لدى عينة من الأزواج ذوي أنماط حياتية مختلفة. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة عين شمس.

صديق، رحاب. (٢٠١٣). الاحتراق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
طاهر، محمد. (٢٠٠٢) .المهارات الاجتماعية والاتصالية. القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
طه، فرج. (٢٠٠٩). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
عسكر، عبد الله. (٢٠٠٠). العلاج المعرفي السلوكي– أسسه وتطبيقاته. القاهرة: دار الرشاد.
عسكر، عبد الله. (٢٠٠٣). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها. (ط٣). القاهرة: دار الكتاب الحديث.
العصيمي، صالح.(٢٠١٣). قلق الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية، المجلة التربوية عدد١٠٧،الكويت.
نبيل، نسرين محمد (٢٠٠٨). قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية لدى طلاب الجامعة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس .
ليهي، روبرت. (٢٠٠٦). العلاج النفسي المعرفي في الاضطرابات النفسية. ترجمة جمعة يوسف ومحمد الصبوة. القاهرة: دار إيتراك.

Aghdam, L.(٢٠١٧). Effectiveness Of Cognitive-Behavioral Therapy On The Reduction Of Marital Disaffection Of scholarship students. International Journal Of Philosophy And Social-Psychological Sciences, Vol. ٣ (٦)Pp ١-٧

Asanjarani, F. ; Galehdarpour, N. ; Estalkhi, F. H. ; Neghabi, M. D. ; Shahverdi, A., & Rajamand,S. (٢٠١٧). The Comparison Of Life Satisfaction, Coping Styles And Resilience In Divorced Bidder And Non-Bidder Women. Community Health, Vol ٤(١),Pp ٣٤–٤١.

Asanjarania, F.; Jazayeria, R.; Fatehizadea, M. ;Etemadia, O. & DeMolb, J. (٢٠١٨) .The Effectiveness Of Fisher's Rebuilding Group Intervention On Divorce Adjustment And General Health Of Iranian Divorced Women, Journal Of Divorce & Remarriage Journal.Vol.٥٩, Pp١٠٨-١٢٢.

Beck, J. (٢٠١١). Cognitive Behavior Therapy: Basics And Beyond. (d), New York .London. Guilford Press.

Bennet, R. & Nelson, D. (٢٠٠٦). Cognitive Behavioral Therapy, Nature Clinical practice, Vol. ٢, (٨), P.٤١٦.

Deveci, H. & Deniz,. E. (٢٠١٦). The Effect of the Family Training Program on Married Women's Couple Burnout Levels. Educational Sciences: Theory & Practice, Vol .١٦(٥), Pp. ١٥٦٣–١٥٨٥.

Ellis, A. (١٩٨٩). The history Of Cognition In Psychotherapy. In Freeman, Simon, L. Beutler & Arkowitz (Eds.), Comprehensive Handbook Of Cognitive Therapy .New York: Plenum Press. Pp. ٥-٢٠.

Hasanvandi, S. ; Valizade, M. ; Honarmand, M. M. & Mohammad Esmaeel, F. (٢٠١٣).Effectiveness Of Stress Management On Mental Health Of Divorced Women. Procedia-Social And Behavioral Sciences, ٨٤, ١٥٥٩–١٥٦٤.

Lightbown&Spada(٢٠١٦) Effects of academic and non-academic instructional approaches on preschool ELLs' English language development. Ed. D., University of San Francisco.

Markman, H. ; Rhoades, G. ; Stanley, S. ; Ragan, E. & Whitton, S. (٢٠١٠). The Premarital Communication Roots Of Marital Distress And Divorce: The First Five Years Of Marriage. Journal Of Family Psychology, ٢٤, P.٢٨٩.

Moghadam, Z.; Nejhad ,S. & Ahmady, K. (٢٠١٦). Examining The Effectiveness Of Group Mindfulness-Based Cognitive Therapy On Marital Burnout In Married Women In Mental And Emotional Dimensions Of Region ١ In Tehran. International Journal Of Humanities And. Cultural Studies.Pp.٢٠٠٨.

Mosalla١, M. & Aleyasin, S. (٢٠١٧). Determining The Effectiveness Of Cognitive Therapy On Mindfulness-Based In Marital Fatigue And Women Intimacy. International Journal Of Clinical Medicine, ٨, Pp. ٢٦٥-٢٧٦

Nezhady, B. (٢٠١٥). The Effect of Schema Therapy on Quality Of Life and Psychological Wellbeing In Divorced Women. Journal Of Police Medicine, ٤, Pp.١٧٩–١٩٠.

Noroozi١, S.; Mokhtariaraghi, H. & Barzoki, M. (٢٠١٨). The Effectiveness Of Trauma-Focused Cognitive-Behavioral Therapy In The Treatment Of Depression Of scholarship students In Tehran., Australasian Medical Journal, ١١(٤), Pp. ٢٤٥-٢٥٢.

Ortega,(٢٠٠٩). The cognitive of bilingualism does knowing two languages impact children's ability to reason about mental stage? PhD, University of Minnesota.

Peter, J. ; Rorel ,E. & Martin ,M.(٢٠٠٦) . Cognitive-Behavioral Therapy in Groups. Possibilities And Challenges. General Principles And Practice Of CBT groups. chapter excerpt from Guilford Publications. Pp.٣-٢٢

Rajani, A. ; Azizi, L. ; Naeemi, S. ;Ali, Amiri, A. ; Javidan, M. J. ; Abad, H .Hosseini, K.(٢٠١٦). The Effect Of Cognitive Behavioral Couple Therapy On Reduction Of Marital Conflicts And Burnout Of Couples. The Turkish Online Journal Of Design, Art And Communication . TOJDAC August ٢٠١٦ Special Edition.

Saadati, H. & Lashani, L. (٢٠١٣). Effectiveness Of Gestalt Therapy On Self-Efficacy Of Divorced Women. Procedia: Social And Behavioral Sciences. Vol. ٨٤, Pp. ١١٧١–١١٧٤.

Sarah, K.; Spillman Lorenz, F.; Wickramma.(٢٠٠٦). Divorce Leads To Poor Psychological And Physical Health In Women. Institute For Social And Behaviour Research, Retrieved March ١٩. from htpp//www.search mother.com.

Spielberger , Charles (٢٠١٥) .Encyclopedia of applied psychology .Vol ١ . U.S.A , Elsevier Ink.

Sharma B. (٢٠١١) Mental And Emotional Impact Of Divorce On Women. Journal Of The Indian Academy Of Applied Psychology; ٣٧(١) Pp.١٢٥-١٣١.

***

درجة توافر معايير الجودة في الرسائل العلمية لطلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة جدة

د. فهد بن عبدالرحمن المالكي
قسم الإدارة والتخطيط التربوي– كلية التربية
جامعة جدة

درجة توافر معايير الجودة في الرسائل العلمية لطلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة جدة

د. فهد بن عبدالرحمن المالكي

قسم الإدارة والتخطيط التربوي– كلية التربية
جامعة جدة

تاريخ تقديم البحث: ١٣/ ٦/ ١٤٤٢ هـ تاريخ قبول البحث: ٢٤/ ٩/ ١٤٤٢ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة توافر معايير الجودة في الرسائل العلمية لطلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة جدة من منظور أعضاء هيئة التدريس، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة ، وتحقيق أهدافها ،حيث قام الباحث بتصميم استبانة تكونت من (٤٦) عبارة ، موزعة على تسعة محاور، تم التحقق من صدقها وثباتها، وتم تطبيقها على عينة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة جدة ، بلغ عددهم (٣٤) عضو هيئة تدريس ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج ، أهمها ما يلي : توافرت معايير الجودة في المحاور التالية بدرجة متوسطة (موضوعات الرسائل العلمية –الإطار النظري والدراسات السابقة للرسائل العلمية – نتائج الرسائل العلمية وتفسيراتها) بينما توافرت معايير الجودة في المحاور الأخرى بدرجة كبيرة ، حيث جاء محور منهجية الرسائل العلمية وإجراءاتها في الترتيب الأول من حيث درجة توافر معايير الجودة ، في حين جاء محور نتائج الرسائل العلمية وتفسيراتها في الترتيب الأخير ، وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لاختلاف الرتبة العلمية في معظم المحاور، ما عدا ثلاثة محاور، وهي: (موضوعات الرسائل العلمية –نتائج الرسائل العلمية وتفسيراتها –المراجع والتوثيق والإخراج) . لا توجد فروق دالة إحصائيًا تعزى لاختلاف عدد سنوات الخدمة، ما عدا محور التوصيات والمقترحات، لا توجد فروق دالة إحصائيًا تعزى لاختلاف عدد الرسائل المناقَشة ما عدا محور المراجع والتوثيق والإخراج. وأوصت الدراسة بعدة توصيات، من أهمها: التركيز على الأصالة والجدة عند اختيار مواضيع الرسائل العلمية، كذلك أهمية سلامة الرسائل العلمية من الأخطاء اللغوية والمطبعية. واحتوائها على المراجع الحديثة.

الكلمات المفتاحية: معايير الجودة – الرسائل العلمية.

The degree of availability of research quality standards in scientific thesis for graduate students at the university of Jeddah

Dr. Fahad Abdulrahman Almalki
Department of Educational Management and Foundations
College of Education
University of Jeddah

Abstract:

The purpose of the study is to investigate the availability degree of quality standards in scientific theses of graduate students at education faculty in Jeddah University as perceived by faculty members. The study adopted the analytical descriptive approach through a questionnaire to collect data to achieve its aims. The questionnaire consisted of (٤٦) items divided into (٩) domains. The researcher checked validity and reliability. The tool was administrated to (٣٤) faculty members in the faculty of education at Jeddah University. The findings of the study showed that the quality standards were domains with an average degree (subjects of scientific theses - theoretical framework and previous studies of scientific theses - results of scientific theses and their interpretations). The quality standards were available in other domains in a high degree، (the methodology of scientific theses and its procedure in the first order in terms of the degree of availability of quality standards، while; The results of scientific theses and their interpretations in the last order، and there are significant statistical differences attributed to the difference in the academic rank in most domains except for three domains، namely (topics of scientific theses - the results of scientific theses and their interpretations - references and documentation and output. There are no significant statistical differences attributed to the difference in the number of years of service in all domains، except for the domains of recommendations and proposals. There are no significant statistical differences attributed to the difference in the number of theses discussed، except for the reference، documentation، and output domains. The study recommended several recommendations. The most important of which are: focusing on originality and novelty when selecting topics for scientific theses، and paying attention to the integrity of scientific theses from linguistic and typing errors.

key words: Quality Standards. Scientific Theses.

المقدمة

تعد الدراسات العليا من أهم المكونات الأساسية للجامعات على مستوى العالم، وذلك لارتباطها الوثيق بتأهيل الموارد البشرية في مختلف المجالات العلمية وكذلك دورها البارز والمهم في تطور المعرفة الإنسانية، وتنمية المجتمعات من خلال استحداث وتطوير الحلول العلمية للمشكلات التي تعاني منها المجتمعات من خلال البحث العلمي.

ويذكر (العصيمي ،٢٠١٠ ، ٢٢٧) أن العالم أصبح في سباق محموم في مجال البحث العلمي؛ للوصول إلى أكبر قدر ممكن من المعرفة الدقيقة المثمرة ،التي يمكن أن تسهم في حل المشكلات التي تواجه الإنسان، وتضمن له التميز والتقدم ؛ليواكب تطور العصر ومتطلباته ، فالبحث العلمي يعد أحد أهم الدعائم الأساسية لتطوير المجتمعات الإنسانية وتقدمها، والسبيل الوحيد لتحقيق التنمية الشاملة فيها ،لما يقدمه من أفكار وحلول للمشكلات المختلفة ، فهو يسعى من ناحية إلى تحديد المشكلات في المجتمع وترتيب أولوياتها من خلال تحليلها علميًا ، بالإضافة إلى وضع الحلول الملائمة لعلاجها ، ويسهم من ناحية أخرى في تقدم المعرفة العلمية في مختلف الميادين.

وتعد البحوث التربوية من المجالات ذات الدور المهم في خدمة المجتمع، نظراً لارتباط موضوعاتها بمجال التنمية الإنسانية وخاصة في المجال التربوي والتعليمي، وكلما أوليت هذه البحوث عناية وتخطيطًا ومتابعة، زادت جودتها، وأسهمت في تحقيق نهضة المجتمع وتطوره.

ولقد أولت الدول المتقدمة اهتمامًا خاصًا بمفهوم الجودة في التعليم، ووجهت العديد منها نقداً إلى نظمها التعليمية لانخفاض مستوى الجودة فيها (ذياب ،٢٠٠٧، ٣٨٦) .

وتعد الرسائل العلمية التي يجريها طلبة الدراسات العليا في الجامعات من أهم البحوث التربوية لما تحويه من إضافات إلى رصيد المعرفة المتخصصة، وعادة ما تمتاز بمعالجة موضوعات يتم اختيارها بطريقة موضوعية تحت إشراف أساتذة، يمثلون مراجع في تخصصاتهم، وتخضع هذه الرسائل لعمليات تمحيص متعاقبة منذ أن تكون فكرة في رأس الطالب حتى تتحول إلى عمل متكامل. (العصيمي ، ٢٠١٠ ، ٢٢٨).

وبذلك تعد الرسائل العلمية أحد المخرجات التي تقدمها الجامعة للمجتمع للإسهام في حل المشكلات التي تواجهه، وفي تطوير الوضع القائم، ولا يقاس دور هذه البحوث بعدد الأبحاث التي تم إنجازها، وإنما بقدر إسهامها في إحداث تغيير في الوقع التربوي داخل المجتمع من خلال الإفادة منها، وتوظيفها بما يسهم في تطوير المجال الذي تنتمي إليه، وتحقيق أهداف التنمية (النيرب ، ٢٠١٠ ، ٤).

مشكلة الدراسة:

يعد التعليم العالي من أهم ميادين الحياة التي تستأثر الجودة فيها باهتمام قطاعات المجتمع كافة وذلك بسبب العلاقة المباشرة بين جودة التعليم العالي والنمو والتطور المجتمعي، حيث يستمد التعليم العالي جودته من جودة البحوث العلمية التي تعد المرآة العاكسة لتطور الدول ومكانتها العالمية.

ولقد أصبح البحث العلمي أحد أهم معايير تقييم الجامعات وتصنيفها على المستوى العالمي. وجودة البحث العلمي تعد المؤشر الحقيقي لتقدم الدول وازدهارها وضرورة ملحة لتحقيق التنمية المستدامة، وذلك لقدرة البحث العلمي على حل العديد من المشاكل المجتمعية، وخاصة التربوية والتعليمية وفق أسس علمية صحيحة.

ويؤكد المنوفي (٢٠٠٠) أن البحث التربوي يمر بأزمة، وأنه دون المستوى الذي يؤهله لخدمة الميدان التربوي. إن واقع الرسائل العلمية في معظم الجامعات العربية أصبح ذا جودة منخفضة، ولا يتبع المعايير العلمية الرصينة في البحث العلمي، وفيه تكرار للموضوعات، ولا يسهم في التنمية والتطور المجتمعي، وفي ذات السياق يبين (اللحلح وأبو بكر ، ٢٠٠٢، ٢٩) انه مازال هناك العديد من البحوث التربوية تفتقر الى المنهجية العلمية والموضوعية مما يترتب عليه صعوبة الاطمئنان الى النتائج الي سيتم التوصل اليها وبالتالي قصور تلك البحوث عن معالجة المشكلات التي تواجه المجتمع بصورة سليمة قابلة للتطبيق العملي .

ومما سبق يتضح أن زيادة الاهتمام بالرسائل العلمية وتحسين جودتها ينعكس إيجابا على اسهاماتها في تطور ورقي المجتمع ، حيث يؤكد (توق ، ١٩٩٠، ٥٤) على ضرورة تحقق معايير البحث التربوي كخطوة أولى نحو زيادة فعالية هذه البحوث .

كذلك بينت نتائج دراسة الحبيب والشمري (٢٠١٤) أن جودة الرسائل العلمية في الكليات الإنسانية بجامعة الملك سعود جاءت جودتها بدرجة متوسطة، ومن خلال عمل الباحث في المجال الأكاديمي، والإشراف على الرسائل العلمية والحكم عليها، وما لمسه من انخفاض في جودة الرسائل العلمية وعدم التزام بعضها بالمعايير العلمية الرصينة في إعداد البحوث العلمية ، وغياب الجدة والاصالة وتكرار مواضيع الرسائل العلمية وضعف الالتزام بمعايير المنهجية العلمية في معظم جوانب الرسائل العلمية الأخرى ، مما أثر سلبًا على مستوى جودة الرسائل العلمية وبالتالي انخفاض مساهمتها في حل مشكلات المجتمع التربوية ، كذلك تكرار التوجيهات من معظم المناقشين للرسائل العلمية بكلية التربية بجامعة جدة للطلبة أثناء المناقشات العلمية بضرورة الالتزام بمعايير الجودة في جميع جوانب الرسائل العلمية ، ومن هنا برزت مشكلة الدراسة الحالية.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

- أهمية موضوع جودة الرسائل والأبحاث العلمية في تطور ورقي المجتمعات.
- التوجه العالمي عامه والمحلي خاصة إلى تجويد الأبحاث والرسائل العلمية، وخاصة التربوية منها.
- إبراز جوانب الجودة في الرسائل العلمية المقدمة من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة جدة، والعمل على تعزيزها، وتحديد جوانب الضعف، والعمل على تلافيها.
- الاستفادة من النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية من قبل الافراد والمؤسسات ذات العلاقة.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على درجة توافر معايير الجودة في الرسائل العلمية، المقدمة من طلبة الدراسات العليا.
- الكشف عما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًا في استجابات أفراد العينة حول درجة توافر معايير الجودة في الرسائل العلمية المقدمة من طلبة الدراسات العليا، تبعا لاختلاف متغيرات (الرتبة العلمية – عدد سنوات الخدمة – عدد الرسائل المناقَشة).
- تقديم بعض التوصيات التي تسهم في جودة الرسائل العلمية وتميزها.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة على الأسئلة التالية:

- السؤال الأول: ما درجة توافر معايير الجودة في الرسائل العلمية لطلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة جدة من منظور أعضاء هيئة التدريس؟
- السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة توافر معايير الجودة في الرسائل العلمية لطلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة جدة تبعًا لمتغيرات (الرتبة العلمية – عدد سنوات الخدمة – عدد الرسائل المناقَشة).

مصطلحات الدراسة:

معايير الجودة للرسائل العلمية: هي عبارة عن مجموعة مقاييس محددة للمقارنة والحكم في ضوئها على مدى تحقيق الأهداف الخاصة بالجودة، والتي تقاس بها درجة اتقان العمل .(دليل معايير جودة البحث العلمي بفلسطين ، ٢٠١٥، ٣)

وتعرف إجرائيا بأنها: عبارة عن معايير ومؤشرات جودة الرسائل العلمية المتوافق عليها والمحددة مسبقًا، والتي ينبغي أن تتوافر في كافة جوانب الرسالة العلمية.

الرسائل العلمية: هي عمل علمي يعده الباحث بغرض الحصول على درجة الماجستيرُ أو الدكتوراه، أو لاستكمال متطلبات الحصول على الدرجة العلمية (دليل كتابة الرسائل العلمية بجامعة جدة ، ٢٠١٩ ، ٨)

وتعرف إجرائيا بانها: رسائل الماجستير التي تمت مناقشتها في مختلف تخصصات كلية التربية بجامعة جدة.

حدود الدراسة:

أجريت هذه الدراسة في ضوء المحددات التالية:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على معرفة درجة توافر معايير الجودة في الرسائل العلمية لطلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة جدة من منظور أعضاء هيئة التدريس، في المحاور التالية: موضوعات الرسائل العلمية – مقدمات الرسائل العلمية ومشكلاتها وأسئلتها – أهداف الرسائل العلمية وأهميتها –حدود الرسائل العلمية ومصطلحاتها – الإطار النظري والدراسات السابقة للرسائل العلمية – منهجية الرسائل العلمية وإجراءاتها – نتائج الرسائل العلمية وتفسيراتها – التوصيات والمقترحات – المراجع والتوثيق والإخراج.
- الحدود المكانية: طُبقت أداة الدراسة الحالية على كلية التربية بجامعة جدة.
- الحدود البشرية: طبقت أداة الدراسة الحالية على أعضاء هيئة التدريس المشرفين والمناقشين للرسائل العلمية لطلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة جدة (شطر الطلاب).
- الحدود الزمنية: طبقت أداة الدراسة الحالية في نهاية الفصل الثاني من العام الدراسي (٢٠١٨-٢٠١٩)

الإطار النظري:

مفهوم جودة الرسائل العلمية:

يعتبر مفهوم جودة الرسائل العلمية من المفاهيم المهمة في الجامعات المحلية والعالمية وهو الأساس في تقدم الجامعات ،ومكانتها وحصولها على تصنيفات متقدمة على المستوى العالمي ، حيث تعد الجودة ،وخاصة في الرسائل العلمية من المعايير المهمة التي تعول عليها المجتمعات في رقيها وتطورها ، حيث يعود الفضل لما وصلت إليه الإنسانية من حضارة وتطور حاليًا إلى دور الأبحاث العلمية الرصينة التي نفذت في ضوء معايير ومقاييس مُحكمة ،متعارف عليها ، و تعد الرسائل العلمية التربوية الأساس في التطور التعليمي والتربوي ، وحل المشاكل التي تواجه العملية التربوية ؛ من أجل الارتقاء بها ،مما يؤدي إلى تنمية المجتمع وتطوره، وانعكاس ذلك على جوانب المجتمع الأخرى .

ويشير تقرير التنمية الإنسانية العربية (٢٠٠٣) إلى أنه رغم الزيادة في عدد البحوث العربية إلا أن النشاط البحثي العربي لا يزال بعيدا عن الابتكار كسمة ذات بعد قيمي.

أهمية جودة البحث العلمي:

ذكر (سلامة ، ١٩٩٩، ١٣) عددا من المؤشرات المهمة ومنها:

- تنمية روح الاستنتاج العقلي، وحضور البديهة، وإذكاء روح البحث والابتكار والإبداع لدى الباحثين. فالتقليد أو الجمود هو في أساسه تحنيط للعلم، ولا خير في أبحاث تنفصل عن مجتمعها، فالبحث العلمي يجب أن يهتم بمشاكل المجتمع وإيجاد الحلول المناسبة لها، بعد دراستها دراسة مستفيضة تشمل جميع أبعادها.
- تكوين الشخصية العلمية القادرة على التفكير المستقل، والنقد الحر والمنطق السليم والمنظم.
- رفع الكفاءة على حسن التعبير عن الفكر الذاتي وأفكار الغير، بأسلوب صياغي منتظم وصحيح.
- اكتشاف الظواهر الطبيعية، ومحاولة فهمها، ومعرفة أسبابها، والسيطرة عليها، والتحكم في بعض العوامل الأساسية التي تسبب ظاهرة أو حدثاً معيناً، وكذلك إمكانية التنبؤ بحدوث تلك الظواهر.
- المردود الذي تحققه البحوث العلمية في الميادين العلمية والاقتصادية والاجتماعية.

ويرى الباحث أن تلك المعايير تشير إلى أهمية الجودة في البحث العلمي وينبغي العمل بها حتى نصل الى بحث متميز موثوق النتائج يسهم في حل المشكلات التي يعاني منها المجتمع وأفراده.

وأوضح Harlen & Crick)،(P.٥٦ ٢٠٠٤ أن هناك انتقادات كثيرة تدور حول البحوث والدراسات التربوية ،من أبرزها لغة البحوث والدراسات التربوية ،وطريقة اختيار مجتمع الدراسة وعينتها، وتنفيذ إجراءات تلك البحوث ،وطريقة عرضها ونشرها ، إضافة إلى افتقارها إلى إجراءات محددة وواضحة في عمليات جمع البيانات ، وعدم معالجتها لقضايا مركزية ،وبعضها لا علاقة لها بالسياسات التربوية .

ومن شروط البحث العلمي الجيد كما ذكر (مطر ، ٢٠١٠) أنه يتسم بالتالي:

الأصالة، والجدة، والابتكار، والمنهجية السليمة، والأمانة العلمية، والتوثيق الدقيق، وسلامة اللغة وملاءمة العرض، والدقة في التحليل، واستخلاص النتائج.

وذكرت (أرنوط ،٢٠٢٠ ، ١٦-١٧) عدة معايير لجودة البحث العلمي من أهمها:

- الجدة البحثية، وطرق موضوعات لم يسبق بحثها، أو توضيح موضوع غامض معلوماته متفرقة بمصادر المعرفة.
- أن تكون الدراسة موضوعية ومستقلة ومتوازنة.
- تكامل وشمولية البحث.
- أن يكون البحث مقنع ومفيد وذات صلة بأصحاب المصلحة وصناع القرار.
- العنون محدد وواضح ولا يكتنفه الغموض.

- مشكلة الدراسة واضحة ولها ما يبررها ومصاغة بشكل جيد.
- أن يكون الهدف من الدراسة واضح.
- عرض الادبيات النظرية بشكل مناسب وفهم الدراسات ذات الصلة.
- أن تكون الفروض واضحة ومبررة.
- جمع البيانات والمعلومات بأفضل وانسب الطرق والأساليب.
- يجب أن تسهم نتائج البحث في تقدم المعرفة العلمية.
- أن تكون تطبيقات البحث وتوصياته منطقية ومرتبطة بالنتائج.
- أن تكون وثائق البحث دقيقة وواضحة.
- أن تكون لغة الباحث مناسبة حتى يتم فهم البحث بوضوح واتساق. بالإضافة الى أهمية اخراج البحث بشكل مناسب، والتوازن بين عناوينه.
- انعكاس شخصية الباحث ولغته ومهاراته الفكرية وقدرته على التحليل والتفسير لنتائج البحث.
- الأمانة العلمية في النقل والاقتباس.
- يسهم في تطوير المعرفة العلمية وفتح افاق لدراسات مستقبلية.
- يسهم في تقدم المجتمع وحل مشكلات المجتمع.

ويرى الباحث ان تلك المعايير مهمة جدًا في تجويد الرسائل العلمية وهي تعتبر معايير عامة، والاساس الذي نسير علية في طريق جودة الرسائل العلمية، ولكن هناك معايير خاصة بجودة كل محور وجزئية من الرسائل العلمية يجب الاخذ بها حتى يكون هناك إضافة علمية للتخصص والمعرفة الإنسانية وحل المشكلات المجتمعية وخاصة في المجال التعليمي والتربوي.

الدراسات السابقة:

اطلع الباحث على العديد من الدراسات السابقة، العربية، والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وتم إيراد بعضٍ منها، مرتبة من الأحدث إلى الأقدم، على النحو التالي:

دراسة السردي والسردي (٢٠١٩) بعنوان: مدى التزام الجانب النظري في الرسائل العلمية بمعايير جودة البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية بغزة.

هدفت الدراسة إلى معرفة واقع التزام الرسائل العلمية في الجانب النظري بمعايير جودة البحث العلمي بغزة واستخدم الباحثان المنهج الوصفي ،وذلك باستخدام الاستبانة كأداة للدراسة حيث تم بناؤها من قبل الباحثين ،وتم تطبيقها على عينة البحث التي تكونت من جميع مشرفي ومناقشي رسائل الماجستير في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بغزة (الجامعة الإسلامية، جامعة الأزهر ، جامعة الأقصى) ،وكانت أبرز نتائج البحث ما يلي : أن محور (تصنيف المراجع) قد تجاوز ٨٠٪ (المحك المرجعي)،مع وجود بعض الفقرات داخل المحور لم تتجاوز هذا الحد، كما حصلت الأبعاد التالية: عنوان الدراسة، مقدمة الدراسة ،اختيار وصياغة مشكلة الدراسة، كتابة أسئلة وفرضيات الدراسة، كتابة أهداف الدراسة ،كتابة أهمية الدراسة ،كتابة حدود ومصطلحات الدراسة، كتابة الإطار النظري ،كتابة الدراسات السابقة، على معدل أقل من ٨٠٪ (المحك المرجعي) ، مع اقتراب أغلبها من حد الجودة الذي وضعه الباحثان، ومع وجود بعض الفقرات في هذه المحاور حصلت على أعلى من حد الجودة ،وأوصى البحث بعدة توصيات ،من أهمها :

التركيز على مادة البحث العلمي ،للوصول لحد الجودة ،وخاصة من الناحية العملية عند تدريس المادة، وإجراء مثل هذا البحث في تخصصات أخرى للوقوف على مدى جودة الأبحاث في هذه التخصصات .

دراسة الغتامي والبوسعيدي والحسيني والحجري (٢٠١٨) بعنوان: مدى تقيد بحوث المعلمين بمنهجية البحث الإجرائي ومعاييره (دراسة تحليلية نوعية): هدفت الدراسة إلى معرفة مدى استيفاء بحوث المعلمين لمعايير البحث الإجرائي، وهي معايير في غاية الأهمية لنيل الثقة بنتائج بحوث المعلمين، والاستفادة من مخرجاتها في تطوير التعليم. وقام الباحثون بتصميم بطاقة لتحليل عينة من البحوث التي أجراها المعلمون في التعليم العام بسلطنة عمان، ومقابلة (١٢) معلما باحثا؛ للتعرّف على وجهة نظرهم في مدى إلمامهم بخصائص البحث الإجرائي ومنهجيته، وتطبيقها في بحوثهم، والدعم الذي يحتاجه المعلم الباحث؛ ليصبح أكثر قدرة على إنتاج بحوث ذات جودة ومصداقية. وتوصلت الدراسة إلى أن البحوث التي تم تحليلها لا ترقى إلى المستوى المقبول علميا؛ لضعف التزامها بمواصفات البحث الإجرائي، رغم قناعة المعلمين بسلامة بحوثهم وتوافقها مع معايير البحث الإجرائي ومنهجيته، وهي قناعة تفاعلت في تكوينها عوامل عدة، منها دراستهم الجامعية، والمواصفات التي وضعتها وزارة التربية والتعليم لبحوث المعلمين، وتوجيه المشرفين الذين يستعين بهم المعلم. وأوصت الدراسة بصياغة مفهوم جديد لبحوث المعلمين، مستقل عن البحوث الجامعية التي يجريها طلبة

الدراسات العليا، والأكاديميون في الجامعات، ويحافظ على المعايير البحثية المتعارف عليها، ويراعي ظروف المعلم ومهامه التدريسية.

دراسة ليهان وهيوسي وميكا Lehan، Hussey & Mika، (٢٠١٦) بعنوان: Reviewing the Review: An Assessment of Dissertation Reviewer Feedback Quality: أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية، وهدفت إلى الكشف عن معايير جودة الرسائل العلمية، ودور التغذية الراجعة من المشرفين في تعزيز الجودة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المقارن من خلال مقارنة عينة من (١٢٠) رسالة علمية في الجامعة المفتوحة الأمريكية، ضمن قائمة معايير تم اشتقاقها من الدراسات والبحوث ذات الصلة. وقد أظهرت النتائج أن جِدة الموضوع، وقلة الأخطاء العلمية، والنحوية، والمطبعية من أهم معايير جودة الرسائل العلمية، كما بينت النتائج أن الالتزام بالمنهج العلمي المرتبط بطبيعة الرسالة يزيد من جودتها. وبينت النتائج أن الملاحظات الشفوية، والتغذية الراجعة المكتوبة من المشرف، تزيد من قدرة الطالب على تجويد عمله في الرسالة أو الأطروحة العلمية.

دراسة فتحي بور ونعماتي Fatahipour & Nemati،(٢٠١٦) بعنوان: Writing Quality of Non-Native Master Thesis: Perceptions and Practices of Examiners and Students: أجريت في إيران، وهدفت إلى معرفة معايير جودة كتابة الرسائل باللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها من وجهة نظر الطلاب ومشرفيهم ومناقشيهم في جامعة آزاد الإسلامية. اتبعت الدراسة منهجية نوعية، من خلال اختيار أفضل (٨) رسائل تمت مناقشتها في العامين

الأخيرين، وتم اختيار عينة من (٤٥) مناقشًا ومشرفًا وطالبًا، تم لقاؤهم، وإجراء مقابلات فردية معمقة معهم. وقد أظهرت النتائج أن معايير الجودة تتضمن وضوح الرؤية في النقاش، والتحليل النظري، واتباع المنهج العملي، قلة الأخطاء اللغوية والمطبعية، والهيكلية التنظيمية الصحيحة للرسالة. وبينت النتائج أن ما يحكم جودة معايير الرسالة جهد المشرف وقدرته على توجيه الطالب، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة له.

دراسة السائح (٢٠١٤) بعنوان: تقييم رسائل البحث العلمي بمرحلة الدراسات العليا في بعض الجامعات الليبية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على حالة رسائل البحث العلمي في بعض الجامعات الليبية بالاعتماد على عدد محدود منها، واعتباره أنموذجا من وجهة نظر من كان مشرفا أو مناقشاً لها، بهدف التعرف على وضعها الراهن. واعتمدت الدراسة في جمع بياناتها على مصدر أساسي، تمثل في صياغة استبانة مكونة من أربعة محاور، تضمنت (٥٣) فقرة، بعد عرضها على محكمين، ثم توزيعها على عينة مقصودة من أعضاء هيئة التدريس، وسعت الدراسة للإجابة على سؤال رئيس: ما المستوى الذي بلغته البحوث العلمية عند طلبة الدراسات العليا في الجامعات الليبية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟ وتوصلت الدراسة إلى أن البحوث العلمية، عند طلبة الدراسات العليا بالجامعات الليبية في مستوى مقبول، مع وجود تراجع في بعض الإجراءات المنهجية.

دراسة الحبيب والشمري (٢٠١٤) بعنوان: جودة البحث العلمي لطلبة الدراسات العليا بالجامعات السعودية ومدى التزامهم بالمعايير الأخلاقية في بحوثهم العلمية: هدفت الدراسة إلى التعرف على جودة البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في الكليات الإنسانية بجامعة الملك سعود، من خلال التعرف على مدى التزامهم بالمعايير الأخلاقية للبحث العلمي. وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس من حملة الدكتوراه في الكليات الإنسانية، بجامعة الملك سعود، البالغ عددهم (٢٥٠) عضوا، استجابت منهم عينة تقدر ب (١٢٤). وأظهرت نتائج الدراسة لاستجابات أفراد العينة على كامل الأداة بدرجة متوسطة، وجاءت جميع مجالات الدراسة الأخرى بدرجة متوسطة. أما بالنسبة للفقرات فقد أظهرت نتائج الدراسة وجود (٥) فقرات ضمن التقدير بدرجة متدنية. كذلك أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيًا على الأداة الكلية للدراسة تعزى لمتغيري الجنس والرتبة الأكاديمية.

دراسة ميزاني وخبيري وسجادي Khabiri &Sajadi،Mizany ،(٢٠١٢) بعنوان: Study of the capabilities of Graduate Students in Writing Thesis and the Advising Quality of Faculty Members to Pursue the Thesis: أجريت في إيران، وهدفت إلى الكشف عن قدرات طلاب الدراسات العليا في كتابة الرسائل وجودتها، والكشف عن جودة الإشراف من أعضاء هيئة التدريس لتمكين الطالب من متابعة إنهاء الرسالة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي من خلال عينة مكونة من (١٣٧) طالبًا من

طلاب الدراسات العليا، ومشرفيهم في (٧) جامعات حكومية إيرانية. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق استبانة مكونة من (٢٨) فقرة، موزعة على بعدي جودة الإشراف، وجودة عمل الطالب، ومعيقات الكتابة العلمية للرسالة، وسؤال مفتوح حول معايير الجودة العامة للرسالة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى جودة عمل الطلاب من وجهة نظرهم ووجهة نظر مشرفيهم تبلغ ٢,٥ من ٤، وأن جودة الإشراف تبلغ ٢,٦٥ من ٤، وهي نسبة تزيد من جودة الرسالة أو الأطروحة بحسب رأي المشرفين. كما بينت النتائج أن أهم معايير جودة الرسالة توفر المراجع، وواقعية العنوان، وجهد الطالب والمشرف، في حين أن المعيقات تتمثل بمعيقات مالية، وإدارية، وزمنية وقلة المراجع.

دراسة عطوان (٢٠١١) بعنوان: مستوى جودة الرسائل العلمية لطلبة الدراسات العليا بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية بغزة: هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى جودة الرسائل العلمية لطلبة الدراسات العليا في كليات التربية، في الجامعات الفلسطينية بغزة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة تكونت من (٣٨) فقرة، موزعة على خمسة محاور، تم تطبيقها على (٢٨) مشرفاً جامعياً، و (٧٠) طالباً من طلبة الدراسات العليا من مجتمع الدراسة ، وبينت نتائج الدراسة أن مستوى جودة الرسائل العلمية لبرامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية كان متوسطاً بنسبة (٧٠,١٣%)، وجاء محور مشكلة الدراسة في الترتيب الأول من حيث مستوى الجودة، يليه محور إجراءات الدراسة في الترتيب الثاني، ومحور نتائج

الدراسة في الترتيب الثالث، أما محور الدراسات السابقة فقد جاء في الترتيب الرابع، وأخيرا كان محور الإطار النظري. كما اظهرت النتائج وجود فروق في تقديرات كل من المشرفين وطلبة الدراسات العليا نحو مستوى جودة الرسائل العلمية، وذلك لصالح المشرفين.

دراسة عفانة (٢٠٠٥)بعنوان: الرسائل العلمية التربوية في الجامعات الفلسطينية بين الواقع وتطلعات المستقبل: هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع البحوث التربوية في الجامعات الفلسطينية، وتقديم عدد من المقترحات للتغلب على التحديات التي تواجهها، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدد من النتائج منها: تكرار موضوع الرسالة في أكثر من جامعة، ووجود موضوعات فلسفية، تتضمن وجهات نظر متعددة، وعدم توافر مصادر جمع المعلومات بصورة موثوقة، وانخفاض قدرة الكثير من طلبة الدراسات العليا على إعداد الخطط البحثية، وعدم وجود تنسيق كاف مع الكليات للتعرف على جودة الرسائل العلمية.

دراسة جبر (٢٠٠٤) بعنوان: المواصفات المأمولة والمتوافرة لرسائل الماجستير في جامعات الضفة الغربية: هدفت الدراسة إلى الكشف عن أهم المعايير المأمولة والمتوافرة في رسائل الماجستير في التربية المقدمة في جامعات النجاح، وبير زيت، والقدس، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن لغة البحث حظيت بالمرتبة الأولى كصفة مأمولة، وبالمرتبة الأخيرة كصفة متوافرة. كما لوحظ أن هناك فرقا كبيرا بين المأمول والمتوافر في أدبيات البحث. ولقد حصل البعد الخاص بالمراجعة الناقدة للدراسات ذات العلاقة بالرسالة، كصفة

متوافرة على أقل تقدير، وقد حظي البعد الخاص بمنهج البحث على تقدير عال، كصفات متوافرة، فيما عدا ضبط المتغيرات الذي كان تقديره متوسطا.

التعليق على الدراسات السابقة:

مما سبق عرضه يتضح أنَّ هذه الدراسة جاءت امتدادًا للدراسات السابقة، من حيث أهمية توافر معايير الجودة في الرسائل ،والأبحاث العلمية لطلبة الدراسات العليا ، ودورها الكبير في حل مشكلات المجتمع ،وخاصة التربوية والتعليمية ، وتحقيق الرقي والتطور ، واعتبارها أحد معايير جودة الجامعات ، ومؤشرًا على تأثيرها الايجابي في المجتمعات ، أما من ناحية الأهداف فنجد معظم الدراسات السابقة التي تم إيرادها هدفت إلى معرفة درجة توافر معايير الجودة في الرسائل العلمية ،وأهم المعايير اللازمة لجودة الرسائل العلمية، كذلك أظهرت نتائج بعض الدراسات السابقة ،وجود تفاوت في درجة توافر معايير الجودة في الرسائل العلمية لطلبة الدراسات العليا في بعض الجامعات المحلية والأجنبية ، ويرجع ذلك إلى عدة أسباب، منها نوع العينة التي أجريت عليها الدراسة ،وإمكانات تلك الجامعات ،ودرجة تطبيقها للمعايير الأكاديمية الرصينة في البحث العلمي ، وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها ركزت على تحديد درجة توافر معايير الجودة في الرسائل العلمية لطلبة الدراسات العليا في جميع المحاور والمكونات ذات العلاقة في الرسائل العلمية، إضافة إلى اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في بعض متغيرات الدراسة، وقد أستفاد الباحث من الدراسات السابقة في : إثراء الإطار النظري للدراسة الحالية ، والمساهمة في

بناء أداة الدراسة الحالية، وتحديد محاورها ومتغيراتها ، وتفسير بعض نتائج الدراسة الحالية في ضوء نتائج بعض الدراسات السابقة ، والتعرف على بعض المراجع المناسبة في مجال الدراسة الحالية .

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، لمناسبة هذا المنهج لطبيعة الدراسة، وتحقيق أهدافها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع أعضاء هيئة التدريس بشطر الطلاب بكلية التربية بجامعة جدة، ممن يحملون الرتب العلمية التالية (أستاذ – أستاذ مشارك – أستاذ مساعد) للعام الدراسي (٢٠١٩- ٢٠١٨) ، والذين بلغ عددهم (٤٢) عضو هيئة تدريس قاموا بالإشراف على الرسائل العلمية أو اشتركوا في مناقشتها والحكم عليها ، وقد استجاب منهم (٣٤) عضو هيئة تدريس ، وقد تم اختيار هذه العينة لانهم الاقدر على الإجابة على فقرات الاستبانة وتحقيق أهداف الدراسة لخبرتهم العلمية والعملية في مجال الإشراف على الرسائل العلمية ومناقشتها ، ويتناول الباحث فيما يلي توصيف عينة الدراسة بحسب المتغيرات التالية : (الرتبة العلمية، عدد سنوات الخدمة، عدد الرسائل المناقَشة)، وجاءت النتائج كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (١): توصيف عينة الدراسة وفقًا للمتغيرات

المتغيرات المستقلة	الفئات	العدد	النسبة %
الرتبة العلمية	أستاذ	٦	١٧,٦
	أستاذ مشارك	١٦	٤٧,١
	أستاذ مساعد	١٢	٣٥,٣
	المجموع	٣٤	٪١٠٠,٠
عدد سنوات الخدمة	من ٥-١٠ سنوات	١٦	٤٧,١
	أكثر من ١٠ سنوات	١٨	٥٢,٩
	المجموع	٣٤	٪١٠٠,٠
عدد الرسائل المناقَشة	أقل من ٥ رسائل	٤	١١,٨
	٥ رسائل فأكثر	٣٠	٨٨,٢
	المجموع	٣٤	٪١٠٠,٠

أداة الدراسة:

للحصول على البيانات الأولية التي تحقق أهداف الدراسة، عمد الباحث إلى مراجعة الأدبيات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، والشروع في تصميم أداة للدراسة، تمثلت في استبانة، تكونت من جزأين ، الجزء الأول : يتعلق بخصائص العينة ، وقد شملت هذه الخصائص : (الرتبة العلمية –عدد سنوات الخدمة – عدد الرسائل المناقَشة)، أما الجزء الثاني من الاستبانة فقد اشتمل على عدد (٤٦) عبارة ،موزعة بين تسعة محاور، هدفت إلى التعرف على درجة توافر معايير الجودة في الرسائل العلمية المقدمة من طلبة الدراسات العليا بجامعة جدة من منظور أعضاء هيئة التدريس، وهي كما يلي :

المحور الأول: موضوعات الرسائل العلمية. حيث اشتمل هذا المحور على (٤) عبارات.

المحور الثاني: مقدمات الرسائل العلمية، ومشكلاتها، وأسئلتها. واشتمل هذا المحور على (٤) عبارات.

المحور الثالث: أهداف الرسائل العلمية، وأهميتها. واشتمل هذا المحور على (٤) عبارات.

المحور الرابع: حدود ومصطلحات الرسائل العلمية. واشتمل هذا المحور على (٥) عبارات.

المحور الخامس: الإطار النظري، والدراسات السابقة للرسائل العلمية. واشتمل هذا المحور على (٦) عبارات.

المحور السادس: منهجية الرسائل العلمية، وإجراءاتها. واشتمل هذا المحور على (٧) عبارات.

المحور السابع: نتائج الرسائل العلمية، وتفسيراتها. واشتمل هذا المحور على (٤) عبارات.

المحور الثامن: التوصيات والمقترحات. واشتمل هذا المحور على (٤) عبارات.

المحور التاسع: المراجع والتوثيق والإخراج. واشتمل هذا المحور على (٨) عبارات.

وفيما يلي نتناول إجراءات الصدق، والثبات لأداة الدراسة، وذلك للتحقق من مدى ملاءمتها لجمع البيانات الأولية المطلوبة.

صدق أداة الدراسة:

اتبع الباحث عدة إجراءات للتأكد من صدق أداة الدراسة، ومنها:

الصدق الظاهري: للتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، تم عرضها بعد تصميمها في صورتها الأولية على سبعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين ذوي الخبرة لإبداء الملاحظات حولها، وتم تعديل الاستبانة بما يتوافق مع الملاحظات، والتوجيهات البناءة، مما جعل الأداة تقيس ما وضعت من أجله بمصداقية عالية.

الصدق البنائي: للتحقق من الصدق البنائي لأداة الدراسة الحالية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون، وذلك لقياس درجة ارتباط كل عبارة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وتبين من النتائج أن جميع العبارات ترتبط عند مستوى دلالة إحصائية مع المحور الذي تنتمي إليه، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط مع المحاور ما بين (٠,٣٥٠- ٠,٨٦٥)، مما يشير إلى أن جميع العبارات تتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق مع محاورها التي تنتمي إليها، وأنها تحقق أهداف القياس المرجوة منها، والجدول (٢) التالي يوضح ذلك.

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع	
١	٠,٨٤٥**	١	٠,٧٤٢**	١	٠,٧٤٨**	١	٠,٥٦٩**
٢	٠,٧٩٨**	٢	٠,٧٥٥**	٢	٠,٨٣٣**	٢	٠,٦٤٥**
٣	٠,٦٤٧**	٣	٠,٥٦٥**	٣	٠,٨٣٣**	٣	٠,٥٣٧**
٤	٠,٨١٣**	٤	٠,٧٤٨**	٤	٠,٥٤١**	٤	٠,٦٤٥**
						٥	٠,٨١٧**
المحور الخامس		المحور السادس		المحور السابع		المحور التاسع	
١	٠,٤٢٩*	١	٠,٦٢٧**	١	٠,٥٠٢**	١	٠,٧٨٨**
٢	٠,٤٦٨**	٢	٠,٧٥٥**	٢	٠,٧٣٧**	٢	٠,٥١٥**
٣	٠,٥٤٨**	٣	٠,٨٤٧**	٣	٠,٦٧٧**	٣	٠,٦٦٢**

٤	٠,٦٢٩**	٤	٠,٣٥٠*	٤	٠,٧٧٩**	٤	٠,٥٣٥**
٥	٠,٥٥٣**	٥	٠,٤١٣*	المحور الثامن		٥	٠,٨٥٩**
٦	٠,٧٨١**	٦	٠,٨٦٥**	١	٠,٦٩١**	٦	٠,٧٤١**
		٧	٠,٦٥٠**	٢	٠,٦٨٧**	٧	٠,٦٦٤**
				٣	٠,٦٠٠**	٨	٠,٨٥٦**
				٤	٠,٦٧٥**		

**** تعني أن معامل الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)**

*** تشير إلى أن معامل الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)**

كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور، والدرجة الكلية لأداة الدراسة، وذلك للتحقق من صدق المحاور، وجاءت النتائج كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول(٣): معاملات الارتباط بين درجة كل محور مع الدرجة الكلية لأداة الدراسة

المحاور	عدد العبارات	معاملات الارتباط
المحور الأول: موضوعات الرسائل العلمية.	٤	٠,٦٤١*
المحور الثاني: مقدمات الرسائل العلمية ومشكلاتها وأسئلتها.	٤	٠,٧٦١**
المحور الثالث: أهداف الرسائل العلمية وأهميتها.	٤	٠,٨٤٣**
المحور الرابع: حدود ومصطلحات الرسائل العلمية.	٥	٠,٨٣٤**
المحور الخامس: الإطار النظري، والدراسات السابقة للرسائل العلمية.	٦	٠,٨٧٦**
المحور السادس: منهجية الرسائل العلمية وإجراءاتها.	٧	٠,٨٧٦**
المحور السابع: نتائج الرسائل العلمية وتفسيراتها.	٤	٠,٧٤٢**
المحور الثامن: التوصيات والمقترحات.	٤	٠,٨٤٦**
المحور التاسع: المراجع، والتوثيق، والإخراج.	٨	٠,٦٥١**

**** تشير إلى أن معامل الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)**

*** تشير إلى أن معامل الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)**

يتضح من نتائج جدول (٣) أعلاه أن قيم معاملات الارتباط بين محاور أداة الدراسة والدرجة الكلية للأداة تتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق مع الدرجة الكلية للأداة، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين

(٠,٦٤١-٠,٨٧٦)، كما أن معظم قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

ثبات أداة الدراسة:

تم حساب ثبات أداة الدراسة ومحاورها من خلال استخدام معامل ألفا كرونباخ للأداة ككل، كما هو مبين بالجدول (٤) التالي، حيث بينت نتائجه أن أداة الدراسة حققت ثباتًا مرتفعًا، حيث بلغت قيمته (٠,٩٣٦)، كما تراوحت قيم معاملات الثبات لمحاور الدراسة ما بين (٠,٥٧٣ -٠,٧٧٤) وبالتالي يتضح من ذلك، أن أداة الدراسة حققت ثباتًا عاليًا، مما يدعم الوثوق بالنتائج التي تتوصل إليها.

جدول (٤) معامل ألفا كرونباخ للثبات الكلي لأداة الدراسة والمحاور

المحاور	عدد العبارات	معامل الثبات
المحور الأول: موضوعات الرسائل العلمية.	٤	٠,٧٧٤
المحور الثاني: مقدمات الرسائل العلمية ومشكلاتها وأسئلتها.	٤	٠,٦٦٢
المحور الثالث: أهداف الرسائل العلمية وأهميتها.	٤	٠,٧١١
المحور الرابع: حدود ومصطلحات الرسائل العلمية.	٥	٠,٦٣٧
المحور الخامس: الإطار النظري والدراسات السابقة للرسائل العلمية.	٦	٠,٥٩٤
المحور السادس: منهجية الرسائل العلمية وإجراءاتها.	٧	٠,٦٨٦
المحور السابع: نتائج الرسائل العلمية وتفسيراتها.	٤	٠,٥٩٢
المحور الثامن: التوصيات والمقترحات.	٤	٠,٥٧٣
المحور التاسع: المراجع والتوثيق والإخراج.	٨	٠,٧٤٧
الثبات الكلي لأداة الدراسة	٤٦	٠,٩٣٦

المعالجات الإحصائية المستخدمة:

لتحليل بيانات الدراسة تحليلا إحصائيًا علميًا يحقق أهدافها ويجيب عن تساؤلاتها البحثية، تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية

(SPSS) الإصدار (٢٠) في إجراء المعالجة الإحصائية للبيانات، حيث تم استخدام الأساليب الإحصائية الوصفية، والتي تمثلت في التكرارات، والنسب المئوية، وذلك لتوصيف عينة الدراسة بحسب الخصائص الديموغرافية، كما تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ وذلك لقياس درجة استجابة أفراد العينة على عبارات محاور الدراسة. كذلك تم استخدام معامل الارتباط بيرسون؛ وذلك للتحقق من صدق أداة الدراسة. واستخدم معامل ألفا كرونباخ؛ وذلك للتحقق من ثبات أداة الدراسة ومحاورها. كما تم استخدام بعض الأساليب الإحصائية الاستدلالية؛ وذلك لاختبار مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس نحو توافر معايير الجودة في الرسائل العلمية لطلبة الدراسات

العليا تعزى لاختلاف متغيرات (الرتبة العلمية، عدد سنوات الخدمة، عدد الرسائل المناقَشة). كما تم تقدير استجابات أعضاء هيئة التدريس نحو عبارات محاور أداة الدراسة وفق مقياس رباعي تدرجه كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (٥) معيار الحكم على استجابات العينة

طول الفئة		درجة التوافر	القيمة	النسبة المئوية
من	إلى			
٣,٢٥	٤	كبيرة	٤	١٠٠-٠,٨١
٢,٥٠	٣,٢٤	متوسطة	٣	٠,٨٠-٠,٦٣
١,٧٥	٢,٤٩	ضعيفة	٢	٠,٦٢- ٠,٤٤
١	١,٧٤	ضعيفة جدًا	١	٠,٤٣-٠,٢٥

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة توافر معايير الجودة في الرسائل العلمية لطلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة جدة، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

المحور الأول: موضوعات الرسائل العلمية.

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لمحور موضوعات الرسائل العلمية.

الترتيب	رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
١	٣	تتناسب مواضيع الرسائل العلمية مع التخصصات العلمية للطلبة.	٣,٨٨	٠,٣٣	كبيرة
٢	٤	تصاغ عناوين الرسائل العلمية بلغة علمية تعبر عن مضمون الدراسة.	٣,٢٩	٠,٥٨	كبيرة
٣	٢	مواضيع الرسائل العلمية تسهم في إيجاد حلول لمشاكل تربوية معاصرة.	٢,٧٦	٠,٤٣	متوسطة
٤	١	تتميز مواضيع الرسائل العلمية بالحداثة والإضافة العلمية للتخصص.	٢,٧١	٠,٥٨	متوسطة
المتوسط الحسابي العام			٣,١٦	٠,٣٨	متوسطة

يتضح من الجدول (٦) أنَّ المتوسط العام لمحور موضوعات الرسائل العلمية، بلغ (٣،١٦)، وانحرافا معياريا قدره (٠،٣٨) وتُعَدُّ درجة توافر معايير الجودة بمحور موضوعات الرسائل العلمية، متوسطة وفقًا لمقياس أداة الدراسة، ويتضح أيضًا من جدول (٦) أن عبارات محور الرسائل العلمية جاءت كالتالي: توافر عبارتين منها بدرجة كبيرة وباقي العبارات توافرت بدرجة متوسطة.

وقد تراوحت متوسطات العبارات لهذا البُعد بين (٢,٧١ –٣,٨٨)، حيث حصلت عبارة (تتناسب مواضيع الرسائل العلمية مع التخصصات العلمية للطلبة) على الترتيب الأول، من حيث درجة توافر معايير الجودة بالنسبة للعبارات الأخرى، ويمكن تفسير ذلك بوجود لجنة لتقييم ومناقشة موضوعات وخطط الطلبة البحثية، التي يتقدمون بها للقسم العلمي، وجاءت عبارة (تتميز مواضيع الرسائل العلمية بالحداثة والإضافة العلمية للتخصص) في الترتيب الأخير، من حيث درجة توافر معايير الجودة. ويعود السبب في ذلك إلى ضعف اطلاع الطلبة على التطورات العلمية في مجال التخصص ، وتختلف هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة Hussey & Mika،Lehan ، (٢٠١٦) التي أشارت بعض نتائجها إلى أن حداثة موضوع الرسالة ،وجدَّته من أهم معايير جودة الرسائل العلمية في الولايات المتحدة الأمريكية ويشير الجدول (٦) إلى أن درجة توافر معايير الجودة بمحور موضوعات الرسائل العلمية جاء بدرجة متوسطة بشكل عام ، ويمكن إرجاع ذلك إلى ضعف اطلاع الطلبة على التطورات، والدراسات العلمية في مجال التخصص ،وانخفاض الخبرة المهنية لديهم ، وتتفق هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة عفانة (٢٠٠٥) التي أشارت إلى تكرار مواضيع الرسائل العلمية التربوية في بعض الجامعات الفلسطينية، وتتفق أيضا مع بعض نتائج دراسةMizany، Khabiri &Sajadi، (٢٠١٢) التي أشارت إلى عدم واقعية عناوين الرسائل العلمية في بعض الجامعات الحكومية الإيرانية ، وتتفق أيضا مع بعض نتائج دراسة السائح (٢٠١٤) التي أشارت إلى تدني جودة البحوث العلمية للطلبة

في الجامعات الليبية ،بما في ذلك مواضيع الرسائل العلمية وأصالتها ، . وتختلف هذه النتيجة إلى حد ما مع بعض نتائج دراسة السردي والسردي (٢٠١٩) التي أشارت بعض نتائجها إلى أن عناوين موضوعات الرسائل العلمية للطلبة في الجامعات الفلسطينية بغزة، جاءت بدرجة تقترب من حد الجودة.

المحور الثاني : مقدمات الرسائل العلمية ، ومشكلاتها ، وأسئلتها .

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لمحور مقدمات الرسائل العلمية ومشكلاتها وأسئلتها.

الترتيب	رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
١	٤	تصاغ أسئلة الدراسة بطريقة ملائمة، تتناسب مع أهداف الدراسة.	٣,٤٧	٠,٥١	كبيرة
٢	٣	تحدد مشكلة الدراسة في الرسائل العلمية بطريقة دقيقة وواضحة.	٣,٣٥	٠,٤٩	كبيرة
٣	٢	تبرز مقدمة الدراسة في الرسائل العلمية الأفكار، والمفاهيم الأساسية.	٣,٢٤	٠,٥٥	متوسطة
٤	١	تتميز مقدمة الدراسة في الرسائل العلمية بالترابط، والانتقال من العام إلى الخاص.	٣,١٨	٠,٥٢	متوسطة
المتوسط الحسابي العام			٣,٣١	٠,٣٦	كبيرة

يتضح من الجدول (٧) أنَّ المتوسط العام لمحور مقدمات الرسائل العلمية ومشكلاتها وأسئلتها، بلغ (٣،٣١)، وانحرافا معياريا قدره (٠،٣٦) وتُعَدُّ درجة توافر معايير الجودة في محور مقدمات الرسائل العلمية ومشكلاتها وأسئلتها كبيرة، وفقًا لمقياس أداة الدراسة، ويتضح أيضًا من جدول (٧) أن

عبارات محور مقدمات الرسائل العلمية ومشكلاتها وأسئلتها، جاءت درجة توافر عبارتين منها كبيرة، وعبارتين توافرت بدرجة متوسطة.

وقد تراوحت متوسطات العبارات لهذا البُعد بين (٣,١٨ -٣,٤٧)، حيث حصلت عبارة (تصاغ أسئلة الدراسة بطريقة ملائمة تتناسب مع أهداف الدراسة على الترتيب الأول، من حيث درجة توافر معايير الجودة بالنسبة للعبارات الأخرى، ويعود السبب في ذلك إلى توجيه المشرفين للطلبة بأهمية صياغة أسئلة الدراسة بطريقة تتناسب مع أهداف الدراسة. وجاءت عبارة (تتميز مقدمة الدراسة في الرسائل العلمية بالترابط والانتقال من العام إلى الخاص.) في الترتيب الأخير ، من حيث درجة توافر معايير الجودة ، ويمكن إرجاع ذلك إلى ضعف اللغة البحثية لدى الطلبة ، وتتفق هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة جبر (٢٠٠٤) التي أشارت إلى ضعف اللغة البحثية لرسائل الماجستير في جامعات الضفة الغربية الفلسطينية ، ويشير الجدول (٧) إلى أن درجة توافر معايير الجودة بمحور مقدمات الرسائل العلمية ومشكلاتها وأسئلتها جاء بدرجة كبيرة بشكل عام ، ويرجع ذلك لتوجيهات المشرفين الأكاديميين للطلبة باتباع المعايير العلمية في تحديد مشكلات الدراسة وأسئلتها وصياغة مقدماتها، وتتفق هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة عطوان (٢٠١١) التي أشارت إلى حصول محور مشكلات الدراسة على جودة عالية في الرسائل العلمية المقدمة من طلبة كليات التربية في الجامعات الفلسطينية . وتتفق كذلك مع بعض نتائج دراسة السردي والسردي (٢٠١٩) التي أشارت إلى حصول بُعد مقدمة الدراسة ومشكلة

الدراسة وصياغتها على جودة عالية، وتختلف هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة الغتامي والبوسعيدي والحسيني والحجري (٢٠١٨) التي أشارت إلى ضعف جودة بحوث المعلمين بسلطنة عمان، وعدم رقيها للمستوى المقبول علميًا ومن ذلك محور مشكلات الرسائل العلمية وأسئلتها ومقدماتها.

***

المحور الثالث : أهداف الرسائل العلمية وأهميتها.

جدول (٨): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب لمحور أهداف الرسائل العلمية وأهميتها.

الترتيب	رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
١	٢	أهداف الدراسة في الرسائل العلمية قابلة للتحقيق والقياس.	٣,٧٦	٠,٤٣	كبيرة
٢	٣	ترتبط أهمية الدراسة في الرسائل العلمية بمشكلات الدراسة.	٣,٥٩	٠,٤٩	كبيرة
٣	١	أهداف الدراسة في الرسائل العلمية واضحة ومحددة.	٣,٥٩	٠,٥٠	كبيرة
٤	٤	تتميز أهمية الدراسة في الرسائل العلمية بالواقعية.	٣,١٨	٠,٥٢	متوسطة
		المتوسط الحسابي العام	٣,٥٣	٠,٣٦	كبيرة

يتضح من الجدول (٨) أنَّ المتوسط العام لمحور أهداف الرسائل العلمية وأهميتها، بلغ (٣،٥٣)، وانحرافا معياريا قدره (٠،٣٦) وتُعَدُّ درجة توافر معايير الجودة في محور أهداف الرسائل العلمية وأهميتها كبيرة ، وفقًا لمقياس أداة الدراسة، ويتضح أيضًا من جدول (٨) أن عبارات محور أهداف الرسائل العلمية وأهميتها جاءت درجة توافر ثلاث عبارات منها بدرجة كبيرة ، وعبارة واحدة بدرجة متوسطة .

وقد تراوحت متوسطات العبارات لهذا البُعد بين (٣,١٨ –٣,٧٦)، حيث حصلت عبارة (أهداف الدراسة في الرسائل العلمية قابلة للتحقيق والقياس) على الترتيب الأول، من حيث درجة توافر معايير الجودة بالنسبة للعبارات الأخرى، وربما يعود السبب في ذلك إلى اتباع الطلبة للمعايير العلمية في بناء الأهداف، وجاءت عبارة (تتميز أهمية الدراسة في الرسائل العلمية بالواقعية) في الترتيب الأخير، من حيث درجة توافر معايير الجودة.

ويعود السبب في ذلك إلى عدم موضوعية الطلبة في تقدير أهمية رسائلهم العلمية، ويشير الجدول (٨) إلى أن درجة توافر معايير الجودة بمحور أهداف الرسائل العلمية وأهميتها جاء بدرجة كبيرة بشكل عام، وتتفق هذه النتيجة إلى حد ما مع بعض نتائج دراسة السردي والسردي (٢٠١٩) التي أشارت إلى توافر معايير الجودة بدرجة فوق المتوسطة في محور الأهداف والأهمية في الرسائل العلمية لطلبة الجامعات الفلسطينية بغزة.

***

المحور الرابع : حدود ومصطلحات الرسائل العلمية.

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لمحور حدود ومصطلحات الرسائل العلمية.

الترتيب	رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
١	٣	تتميز مصطلحات الدراسة في الرسائل العلمية بالعلاقة والوضوح.	٣,٩٤	٠,٢٤	كبيرة
٢	١	تتميز حدود الدراسة في الرسائل العلمية بالتحديد والشمولية.	٣,٦٥	٠,٤٩	كبيرة
٣	٤	تصاغ التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة بطريقة علمية، تتناسب مع مشكلة الدراسة.	٣,٥٣	٠,٥١	كبيرة
٤	٢	تتناسب حدود الدراسة في الرسائل العلمية مع أهدافها.	٣,٥٣	٠,٥١	كبيرة
٥	٥	التعريفات العامة والإجرائية في الرسائل العلمية تتميز بالترابط والاتساق.	٣,٤٧	٠,٥١	كبيرة
المتوسط الحسابي العام			٣,٦٢	٠,٢٩	كبيرة

يتضح من الجدول (٩) أنَّ المتوسط العام لمحور حدود ومصطلحات الرسائل العلمية، بلغ (٣،٦٢)، وانحرافا معياريا قدره (٠،٢٩) وتُعَدُّ درجة توافر معايير الجودة في محور حدود ومصطلحات الرسائل العلمية كبيرة، وفقًا لمقياس أداة الدراسة، ويتضح أيضًا من جدول (٩) أن جميع عبارات محور حدود ومصطلحات الرسائل العلمية توافرت بدرجة كبيرة.

وقد تراوحت متوسطات العبارات لهذا البُعد بين (٣,٤٧ –٣,٩٤)، حيث حصلت عبارة (تتميز مصطلحات الدراسة في الرسائل العلمية بالعلاقة والوضوح) على الترتيب الأول، من حيث درجة توافر معايير الجودة بالنسبة للعبارات الأخرى، ويعود السبب في ذلك إلى التزام الطلبة بمعايير صياغة مصطلحات الدراسة، ومن ذلك علاقتها، وارتباطها بعنوان الدراسة، وجاءت

عبارة (التعريفات العامة والإجرائية في الرسائل العلمية تتميز بالترابط والاتساق). في الترتيب الأخير من حيث درجة توافر معايير الجودة، ويعود السبب في ذلك إلى ضعف اللغة البحثية الأكاديمية لدى الطلبة، ويشير الجدول (٩) إلى أن درجة توافر معايير الجودة بمحور حدود ومصطلحات الرسائل العلمية، جاء بدرجة كبيرة بشكل عام، ويمكن إرجاع ذلك إلى اتباع الطلبة لمعايير صياغة حدود ومصطلحات الرسائل العلمية. وتتفق هذه النتيجة إلى حد ما مع بعض نتائج دراسة السردي والسردي، (٢٠١٩)، التي أشارت إلى حصول بُعد حدود ومصطلحات الدراسة للرسائل العلمية بجامعة غزة الفلسطينية على درجة قريبة من الجودة.

***

المحور الخامس : الإطار النظري والدراسات السابقة للرسائل العلمية .

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لمحور الإطار النظري والدراسات السابقة للرسائل العلمية.

الترتيب	رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
١	٤	تتميز الدراسات السابقة في الرسائل العلمية بصلتها المباشرة بموضوع الدراسة.	٣,٤٧	٠,٥١	كبيرة
٢	٦	التعليق على الدراسات السابقة في الرسائل العلمية يتم بطريقة موضوعية.	٣,٢٩	٠,٥٨	كبيرة
٣	٣	تعرض مواضيع الإطار النظري بتسلسل منطقي مترابط.	٣,١٢	٠,٤٨	متوسطة
٤	١	يتميز الإطار النظري بشموليته لمفاهيم موضوع الدراسة وأبعادها.	٣,١٢	٠,٣٣	متوسطة
٥	٢	تتميز المعلومات الواردة في الإطار النظري بدقتها، وحداثتها.	٢,٩٤	٠,٢٤	متوسطة
٦	٥	تتميز معظم الدراسات السابقة في الرسائل العلمية بحداثتها.	٢,٨٢	٠,٣٩	متوسطة
المتوسط الحسابي العام			٣,١٣	٠,٢٥	متوسطة

يتضح من الجدول (١٠) أنَّ المتوسط العام لمحور الإطار النظري والدراسات السابقة للرسائل العلمية، بلغ (٣،١٣)، وانحرافا معياريا قدره (٠،٢٥) وتُعَدُّ درجة توافر معايير الجودة في محور الإطار النظري والدراسات السابقة للرسائل العلمية متوسطة، وفقًا لمقياس أداة الدراسة، ويتضح أيضًا من جدول (١٠) أن عبارات محور الإطار النظري والدراسات السابقة للرسائل العلمية. جاءت درجة توافر عبارتين منها، بدرجة كبيرة، وبقية العبارات توافرت، بدرجة متوسطة.

وقد تراوحت متوسطات العبارات لهذا البُعد بين (٢,٨٢ -٣,٤٧)، حيث حصلت عبارة (تتميز الدراسات السابقة في الرسائل العلمية بصلتها

المباشرة بموضوع الدراسة) على الترتيب الأول، من حيث درجة توافر معايير الجودة بالنسبة للعبارات الأخرى، ويمكن تفسير ذلك بأن من أهم معايير اختيار الدراسات السابقة وتضمينها في الرسائل العلمية هو علاقتها المباشرة بموضوع الدراسة. وجاءت عبارة (تتميز معظم الدراسات السابقة في الرسائل العلمية بحداثتها) في الترتيب الأخير، من حيث درجة توافر معايير الجودة. ويعود السبب في ذلك إلى ضعف الاطلاع المعرفي التخصصي لدى الطلبة، ويشير الجدول (١٠) إلى أن درجة توافر معايير الجودة بمحور الإطار النظري والدراسات السابقة للرسائل العلمية. جاء بدرجة متوسطة بشكل عام، ويمكن إرجاع ذلك إلى ضعف اطلاع الطلبة على مصادر المعرفة، وخاصة الأجنبية بسبب نقص مهارات اللغة الانجليزية لديهم، وتتفق هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة عطوان (٢٠١١) التي أشارت إلى حصول محور الدراسات السابقة للرسائل العلمية لطلبة كليات التربية بالجامعات الفلسطينية على درجة متوسطة من الجودة. وتتفق هذه النتيجة إلى حد ما مع بعض نتائج دراسة السردي والسردي (٢٠١٩)، التي أشارت إلى حصول بُعد الدراسات السابقة للرسائل العلمية بجامعات غزة الفلسطينية على درجة جودة متوسطة.

***

المحور السادس : منهجية الرسائل العلمية وإجراءاتها .

جدول (١١): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب لمحور منهجية الرسائل العلمية وإجراءاتها.

الترتيب	رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
١	١	المناهج العلمية المستخدمة في الرسائل العلمية مناسبة لأهدافها.	٤,٠٠	٠,٠٠	كبيرة
٢	٧	الأساليب الإحصائية المستخدمة في الرسائل العلمية ملائمة لتحقيق أهدافها.	٣,٩٤	٠,٢٤	كبيرة
٣	٢	تتميز عينات الدراسة في الرسائل العلمية بتمثيلها لمجتمع الدراسة.	٣,٨٢	٠,٣٧	كبيرة
٤	٤	تبنى أداة الدراسة في الرسائل العلمية وفق الطرق العلمية المناسبة لموضوع الدراسة.	٣,٦٥	٠,٤٨	كبيرة
٥	٣	المتغيرات المستقلة في الرسائل العلمية ذات علاقة وتأثير في نتائج الدراسة.	٣,٦٥	٠,٤٩	كبيرة
٦	٥	فقرات أداة الدراسة في الرسائل العلمية واضحة، وذات صلة بموضوع الدراسة.	٣,٢٤	٠,٤٣	متوسطة
٧	٦	تُحكم أداة الدراسة في الرسائل العلمية من قبل المتخصصين وأصحاب الخبرة.	٣,١٨	٠,٦٣	متوسطة
المتوسط الحسابي العام			٣,٦٤	٠,٢٥	كبيرة

يتضح من الجدول (١١) أنَّ المتوسط العام لمحور منهجية الرسائل العلمية وإجراءاتها، بلغ (٣،٦٤)، وانحرافا معياريا قدره (٠،٢٥) وتُعَدُّ درجة توافر معايير الجودة في محور منهجية الرسائل العلمية وإجراءاتها كبيرة، وفقًا لمقياس أداة الدراسة، ويتضح أيضًا من جدول (١١) أن عبارات محور منهجية الرسائل العلمية وإجراءاتها، جاءت درجة توافر عبارتين منها بدرجة متوسطة، وبقية العبارات توافرت بدرجة كبيرة.

وقد تراوحت متوسطات العبارات لهذا البُعد بين (٣,١٨ –٤,٠٠)، حيث حصلت عبارة (المناهج العلمية المستخدمة في الرسائل العلمية مناسبة لأهدافها). على الترتيب الأول، من حيث درجة توافر معايير الجودة بالنسبة للعبارات الأخرى، ويعود السبب في ذلك إلى توجيه المشرفين ومساعدتهم للطلبة باختيار المنهج العلمي المناسب؛ لتحقيق أهداف الرسالة العلمية، وجاءت عبارة (تُحَكم أداة الدراسة في الرسائل العلمية من قبل المتخصصين وأصحاب الخبرة). في الترتيب الأخير، من حيث درجة توافر معايير الجودة. و يعود السبب في ذلك إلى اختيار الطلبة للمحكمين بناء على التخصص العام، وليس التخصص الدقيق والخبرة في موضوع الرسالة العلمية ، ويشير الجدول (١١) إلى أن درجة توافر معايير الجودة بمحور منهجية الرسائل العلمية وإجراءاتها جاء بدرجة كبيرة بشكل عام ، ويمكن إرجاع ذلك إلى توجيه المشرفين ومتابعتهم التزام الطلبة بمعايير وخطوات المنهج العلمي ، وتتفق هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة Lehan، Hussey & Mika،(٢٠١٦) ، التي أشارت إلى أهمية الالتزام بالمنهج العلمي ،وأثره في جودة الرسائل العلمية ، كذلك تتفق مع دراسة Fatahipour & Nemati،(٢٠١٦) التي أشارت بعض نتائجها إلى أن من أهم معايير الجودة في الرسائل العلمية هو اتباع قواعد المنهج العلمي . وتختلف هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة عطوان (٢٠١١) التي أشارت إلى حصول محور إجراءات الدراسة للرسائل العلمية لطلبة كليات التربية بالجامعات الفلسطينية بغزة على درجة متوسطة الجودة. وتختلف أيضا مع بعض نتائج دراسة السائح (٢٠١٤)، التي أشارت إلى

ضعف الجودة في الإجراءات المنهجية للبحوث العلمية لطلبة الجامعات الليبية. وتختلف أيضا مع بعض نتائج دراسة الغتامي والبوسعيدي والحسيني والحجري (٢٠١٨)، التي أشارت بعض نتائجها إلى ضعف جودة بحوث المعلمين بسلطنة عمان، وعدم رقيها للمستوى المقبول علميًا؛ لضعف التزامها بقواعد المنهج العلمي وخطواته.

***

المحور السابع : نتائج الرسائل العلمية وتفسيراتها .

جدول (١٢): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب لمحور نتائج الرسائل العلمية وتفسيراتها

الترتيب	رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
١	٢	تتميز نتائج الدراسة في الرسائل العلمية بالواقعية والمنطقية.	٣,٦٥	٠,٤٩	كبيرة
٢	٣	تربط نتائج الدراسة في الرسائل العلمية ببعض نتائج الدراسات السابقة المحتوية عليها.	٣,١٢	٠,٣٣	متوسطة
٣	١	تفسر نتائج الدراسة في الرسائل العلمية بطريقة موضوعية.	٢,٩٤	٠,٤٢	متوسطة
٤	٤	تظهر شخصية الطالب عند عرض نتائج الدراسة في الرسائل العلمية وتفسيرها.	٢,٢٤	٠,٤٣	متوسطة
المتوسط الحسابي العام			٢,٩٩	٠,٢٨	متوسطة

يتضح من الجدول (١٢) أنَّ المتوسط العام لمحور نتائج الرسائل العلمية وتفسيراتها، بلغ (٢،٩٩)، وانحرافا معياريا قدره (٠،٢٨) وتُعَدُّ درجة توافر معايير الجودة في محور نتائج الرسائل العلمية وتفسيراتها متوسطة وفقًا لمقياس أداة الدراسة، ويتضح أيضًا من جدول (١٢) أن عبارات محور منهجية الرسائل العلمية وإجراءاتها جاءت درجة توافر عبارة واحدة منها بدرجة كبيرة، وبقية العبارات توافرت بدرجة متوسطة.

وقد تراوحت متوسطات العبارات لهذا البُعد بين (٢,٢٤ – ٣,٦٥) ، حيث حصلت عبارة (تتميز نتائج الدراسة في الرسائل العلمية بالواقعية والمنطقية) على الترتيب الأول ، من حيث درجة توافر معايير الجودة بالنسبة للعبارات الأخرى، وجاءت عبارة (تظهر شخصية الطالب عند

عرض وتفسير نتائج الدراسة في الرسائل العلمية) في الترتيب الأخير ، من حيث درجة توافر معايير الجودة، ويشير الجدول (١٢) إلى أن درجة توافر معايير الجودة بمحور نتائج الرسائل العلمية وتفسيراتها ،جاء بدرجة متوسطة بشكل عام ، ويمكن إرجاع ذلك إلى ضعف امتلاك الطلبة لمهارات الكتابة الأكاديمية الناقدة ، وتتفق هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة عطوان (٢٠١١) التي أشارت إلى حصول محور نتائج الدراسة للرسائل العلمية لطلبة كليات التربية بالجامعات الفلسطينية على درجة متوسطة الجودة ، وتتفق هذه النتيجة إلى حد ما مع بعض نتائج دراسة جبر (٢٠٠٤) التي أشارت إلى أن اللغة البحثية والنقدية المتوافرة في رسائل الماجستير بجامعات الضفة الغربية الفلسطينية، ومن ضمنها ظهور شخصية الطالب عند تفسير النتائج ، جاءت بدرجة ضعيفة وفي الترتيب الأخير ، وتختلف هذه النتيجة مع بعض نتائج Fatahipour & Nemati،(٢٠١٦) التي أشارت إلى أن من أهم معايير جودة الرسائل العلمية التحليل النظري للنتائج بشكل علمي يظهر شخصية الطالب الأكاديمية .

***

المحور الثامن : التوصيات والمقترحات .

جدول (١٣): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والترتيب لمحور التوصيات والمقترحات.

الترتيب	رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
١	٢	توصيات الرسائل العلمية قابلة للتطبيق.	٣,٧١	٠,٤٦	كبيرة
٢	٤	مقترحات الرسائل العلمية قابلة للبحث والدراسة.	٣,٥٣	٠,٥١	كبيرة
٣	٣	هناك ارتباط بين مقترحات الرسائل العلمية ونتائجها.	٣,٤٧	٠,٥٠	كبيرة
٤	١	تصاغ توصيات الرسائل العلمية بناء على نتائج الدراسة.	٣,٤٧	٠,٥١	كبيرة
المتوسط الحسابي العام			٣,٥٤	٠,٣٣	كبيرة

يتضح من الجدول (١٣) أنَّ المتوسط العام لمحور التوصيات والمقترحات، بلغ (٣،٥٤)، وانحرافا معياريا قدره (٠،٣٣) وتُعَدُّ درجة توافر معايير الجودة في محور التوصيات والمقترحات كبيرة، وفقًا لمقياس أداة الدراسة، ويتضح أيضًا من جدول (١٣) أن جميع عبارات محور التوصيات والمقترحات توافرت بدرجة كبيرة. وقد تراوحت متوسطات العبارات لهذا البُعد بين (٣,٤٧ – ٣,٧١) ، حيث حصلت عبارة (توصيات الرسائل العلمية قابلة للتطبيق) على الترتيب الأول ، من حيث درجة توافر معايير الجودة بالنسبة للعبارات الأخرى، وجاءت عبارة (تصاغ توصيات الرسائل العلمية بناء على نتائج الدراسة) ، في الترتيب الأخير ،من حيث درجة توافر معايير الجودة ، ويشير الجدول (١٣) إلى أن درجة توافر معايير الجودة بمحور التوصيات والمقترحات ،جاء بدرجة كبيرة بشكل عام ، ويعود السبب في ذلك إلى أن صياغة التوصيات والمقترحات مرتبط ،ومحدد بالنتائج التي توصلت لها الرسائل

العلمية ،وتختلف هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة الغتامي والبوسعيدي والحسيني والحجري (٢٠١٨) التي أشارت إلى ضعف جودة بحوث المعلمين بسلطنة عمان ،وعدم رقيها للمستوى المقبول علميًا ،ومن ضمن ذلك محور التوصيات والمقترحات ، وتختلف أيضا مع بعض نتائج دراسة السائح (٢٠١٤) التي أشارت إلى تدني جودة البحوث العلمية للطلبة في الجامعات الليبية، بما في ذلك محور التوصيات والمقترحات .

***

المحور التاسع : المراجع والتوثيق والإخراج.

جدول (١٤): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب لمحور المراجع والتوثيق والإخراج.

الترتيب	رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
١	١	تحتوي الرسائل العلمية على المراجع ذات الصلة بموضوع الدراسة.	٣,٨٢	٠,٣٩	كبيرة
٢	٨	تلتزم الرسائل العلمية بضوابط دليل كتابة الرسائل العلمية في جامعة جدة.	٣,٦٥	٠,٤٧	كبيرة
٣	٥	تتضمن الرسائل العلمية الملاحق ذات العلاقة بموضوع الدراسة.	٣,٦٥	٠,٤٩	كبيرة
٤	٣	توثق المراجع العلمية وفق أحدث الإصدارات من نظام APA.	٣,٤٧	٠,٥١	كبيرة
٥	٤	تراعى حقوق الملكية الفكرية في الرسائل العلمية	٣,٣٥	٠,٤٩	كبيرة
٦	٦	تتميز الرسائل العلمية بسلامتها اللغوية، وخلوها من الأخطاء الطبيعية.	٣,٠٠	٠,٠٠	متوسطة
٧	٧	تتميز الرسائل العلمية بالتوازن، والتناسق بين حجم فصول الدراسة.	٢,٩٤	٠,٢٣	متوسطة
٨	٢	تتميز المراجع والمصادر العلمية المستخدمة في الرسائل العلمية بحداثتها.	٢,٩٤	٠,٢٤	متوسطة
		المتوسط الحسابي العام	٣,٣٥	٠,٢٤	كبيرة

يتضح من الجدول (١٤) أنَّ المتوسط العام لمحور المراجع والتوثيق والإخراج، بلغ (٣،٣٥)، وانحرافا معياريا قدره (٠،٢٤)، وتُعَدُّ درجة توافر معايير الجودة في محور المراجع والتوثيق والإخراج كبيرة، وفقًا لمقياس أداة الدراسة، ويتضح أيضًا من جدول (١٤) أن عبارات محور المراجع والتوثيق والإخراج. جاء توافر ثلاث عبارات منها، بدرجة متوسطة، وبقية العبارات توافرت بدرجة كبيرة.

وقد تراوحت متوسطات العبارات لهذا البُعد بين (٢,٩٤ -٣,٨٢)، حيث حصلت عبارة (تحتوي الرسائل العلمية على المراجع ذات الصلة بموضوع الدراسة) على الترتيب الأول، من حيث درجة توافر معايير الجودة بالنسبة للعبارات الأخرى، وجاءت عبارة (تتميز المراجع والمصادر العلمية المستخدمة في الرسائل العلمية بحداثتها) في الترتيب الأخير، من حيث درجة توافر معايير الجودة. ويعود السبب في ذلك إلى ضعف اطلاع الطلبة على مصادر المعرفة الحديثة، وخاصة الأجنبية منها؛ لضعف مهارات اللغة الانجليزية لديهم، وتختلف هذه النتيجة أيضا مع بعض نتائج دراسة Mizany، Khabiri &Sajadi،(٢٠١٢) التي أشارت إلى أن من أهم معايير جودة الرسائل العلمية توافر المراجع الحديثة، ويشير الجدول (١٤) إلى أن درجة توافر معايير الجودة بمحور المراجع والتوثيق والإخراج جاء بدرجة كبيرة بشكل عام، وربما يعود السبب في ذلك إلى التزام الطلبة بدليل كتابة الرسائل العلمية بجامعة جدة. وتتفق هذه النتيجة إلى حد ما مع بعض نتائج دراسة Lehan، Hussey & Mika، (٢٠١٦) التي أشارت إلى أن قلة الأخطاء النحوية والمطبعية من أهم معايير جودة الرسائل العلمية في الولايات المتحدة الأمريكية ، وتختلف هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة الغتامي ،والبوسعيدي ،والحسيني ،والحجري (٢٠١٨) التي أشارت إلى ضعف جودة بحوث المعلمين بسلطنة عمان، وعدم رقيها للمستوى المقبول ،ومن ذلك محور المراجع والتوثيق والإخراج ، وتختلف أيضا مع دراسة السائح (٢٠١٤) ،التي

أشارت إلى تدني جودة البحوث العلمية للطلبة في الجامعات الليبية بما في يذلك محور المراجع والتوثيق والإخراج .

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أفراد عينة الدراسة، حول درجة توافر معايير الجودة في الرسائل العلمية لطلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة جدة، تبعًا لمتغيرات (الرتبة العلمية –عدد سنوات الخدمة –عدد الرسائل المناقَشة)؟

جدول (١٥) نتائج اختبار كروسكال واليس لدلالة الفروق باختلاف الرتبة العلمية.

المحاور	الرتبة العلمية	العدد	متوسط الرتب	قيمة اختبار كا٢	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
موضوعات الرسائل العلمية	أستاذ	٦	١٣,٨٣	١,٢٣٧	٢	٠,٥٤
	أستاذ مشارك	١٦	١٨,٨٨			
	أستاذ مساعد	١٢	١٧,٥٠			
مقدمات الرسائل العلمية ومشكلاتها وأسئلتها	أستاذ	٦	١٣,٨٣	٧,٧٨٩*	٢	٠,٠٢
	أستاذ مشارك	١٦	٢٢,٣٨			
	أستاذ مساعد	١٢	١٢,٨٣			
أهداف الرسائل العلمية وأهميتها	أستاذ	٦	١٢,١٧	٦,٨٨٠*	٢	٠,٠٣٢
	أستاذ مشارك	١٦	٢٢,٠٠			
	أستاذ مساعد	١٢	١٤,١٧			
حدود ومصطلحات الرسائل العلمية	أستاذ	٦	٧,١٧	١٣,١٦٥**	٢	٠,٠٠١
	أستاذ مشارك	١٦	٢٣,٢٥			
	أستاذ مساعد	١٢	١٥,٠٠			
الإطار النظري والدراسات السابقة للرسائل العلمية	أستاذ	٦	٨,٨٣	٦,٨١٩*	٢	٠,٠٣٣
	أستاذ مشارك	١٦	٢١,٠٠			
	أستاذ مساعد	١٢	١٧,١٧			
منهجية الرسائل العلمية وإجراءاتها	أستاذ	٦	٧,٥٠	١٢,٠٣٢**	٢	٠,٠٠٢
	أستاذ مشارك	١٦	٢٢,٨٨			
	أستاذ مساعد	١٢	١٥,٣٣			
نتائج الرسائل العلمية وتفسيراتها	أستاذ	٦	١٢,١٧	٢,٧٦١	٢	٠,٢٥

	أستاذ مشارك	١٦	١٩,٧٥			
	أستاذ مساعد	١٢	١٧,١٧			
التوصيات والمقترحات	أستاذ	٦	٤,٨٣	١٤,٧٤٨**	٢	٠,٠٠١
	أستاذ مشارك	١٦	٢٢,٥٠			
	أستاذ مساعد	١٢	١٧,١٧			
المراجع والتوثيق والإخراج	أستاذ	٦	١١,٥٠	٥,١٢	٢	٠,٠٨
	أستاذ مشارك	١٦	١٦,٣٨			
	أستاذ مساعد	١٢	٢٢,٠٠			

**** تشير إلى أن الفرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)**

*** تشير إلى أن الفرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).**

أظهرت نتائج تحليل التباين باستخدام اختبار كروسكال و اليس بالجدول (١٥) أعلاه أن هناك فروقاً دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لاستجابات العينة ،حول درجة توافر معايير الجودة في الرسائل العلمية ،باختلاف الرتبة العلمية ،ما عدا ثلاثة محاور ،وهي محور موضوعات الرسائل العلمية ،ومحور نتائج الرسائل العلمية وتفسيراتها ،ومحور المراجع والتوثيق والإخراج ، حيث لم تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لاستجابات العينة باختلاف الرتبة العلمية ، وتختلف هذه النتيجة إلى حد ما مع بعض نتائج دراسة الحبيب ،والشمري (٢٠١٤) ،التي أشارت إلى عدم وجود فروق داله إحصائيًا ، تعزى للرتبة الأكاديمية حول جودة البحث العلمي لطلبة الدراسات العليا بالكليات الإنسانية بجامعة الملك سعود ، وللكشف عن دلالة الفروق واتجاهاتها ، باختلاف الرتبة العلمية ،تم إجراء اختبار أقل فرق معنوي L.S.D (Least Square Difference) ،كما هو مبين بالجدول (١٦) التالي:

جدول (١٦) نتائج اختبار (L.S.D) لاتجاه الفروق باختلاف الرتبة العلمية

المحاور	الرتبة العلمية	فرق المتوسط باختلاف الرتبة العلمية		
		أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد
مقدمات الرسائل العلمية ومشكلاتها وأسئلتها	أستاذ	–	–	–
	أستاذ مشارك	–	–	٠,٣٠*
	أستاذ مساعد	–	-٠,٣٠*	–
أهداف الرسائل العلمية وأهميتها	أستاذ	–	-٠,٣٩*	–
	أستاذ مشارك	٠,٣٩*	–	٠,٣٤*
	أستاذ مساعد	–	-٠,٣٤*	–
حدود ومصطلحات الرسائل العلمية	أستاذ	–	-٠,٤٧*	–
	أستاذ مشارك	٠,٤٧*	–	٠,٢٧*
	أستاذ مساعد	–	-٠,٢٧*	–
الإطار النظري والدراسات السابقة للرسائل العلمية	أستاذ	–	-٠,٢٦*	–
	أستاذ مشارك	٠,٢٦*	–	–
	أستاذ مساعد	–	–	–
منهجية الرسائل العلمية وإجراءاتها	أستاذ	–	-٠,٣٦*	–
	أستاذ مشارك	٠,٣٦*	–	٠,٢٤*
	أستاذ مساعد	–	-٠,٢٤*	–
التوصيات والمقترحات	أستاذ	–	-٠,٦٤*	-٠,٤٦*
	أستاذ مشارك	٠,٦٤*	–	–
	أستاذ مساعد	٠,٤٦*	–	–

*** تشير إلى أن الفرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).**

يتضح من النتائج بالجدول (١٦) أن الفروق دالة إحصائيًا بين أستاذ مشارك، مقارنة بأستاذ، وأستاذ مساعد، وذلك لصالح أستاذ مشارك. وربما يعود السبب في ذلك إلى الخبرة الإشرافية والمهنية على الرسائل العلمية، مما يجعلهم أكثر تحديدا لمعايير الجودة في الرسائل العلمية لطلبة الدراسات العلمية بكلية التربية بجامعة جدة، مقارنة بغيرهم من أعضاء هيئة التدريس في الرتب العلمية الأخرى.

جدول (١٧) نتائج اختبار (Mann Whitney U) لاتجاه الفروق باختلاف عدد سنوات الخدمة

المحاور	عدد سنوات الخدمة	العدد	متوسط الرتب	قيمة اختبار مان ويتني	قيمة اختبار ويلكسون	الدلالة الإحصائية
موضوعات الرسائل العلمية	من ٥ — ١٠ سنوات	١٦	١٨,٨٦	١٢٢,٠٠	٢٩٣,٠٠	٠,٤٣
	أكثر من ١٠سنوات	١٨	١٦,٢٨			
مقدمات الرسائل العلمية ومشكلاتها وأسئلتها	من ٥ — ١٠ سنوات	١٦	١٨,٦٣	١٢٦,٠٠٠	٢٩٨,٠٠	٠,٥٢
	أكثر من ١٠سنوات	١٨	١٦,٥٠			
أهداف الرسائل العلمية وأهميتها	من ٥ — ١٠ سنوات	١٦	١٦,٧٥	١٣٢,٠٠	٢٦٨,٠٠	٠,٦٧
	أكثر من ١٠سنوات	١٨	١٨,١٧			
حدود ومصطلحات الرسائل العلمية	من ٥ — ١٠ سنوات	١٦	١٨,٧٥	١٢٤,٠٠٠	٢٩٥,٠٠	٠,٤٨
	أكثر من ١٠سنوات	١٨	١٦,٣٩			
الإطار النظري والدراسات السابقة للرسائل العلمية	من ٥ — ١٠ سنوات	١٦	١٨,٢٥	١٣٢,٠٠	٣٠٣,٠٠	٠,٦٧
	أكثر من ١٠سنوات	١٨	١٦,٨٣			
منهجية الرسائل العلمية وإجراءاتها	من ٥ — ١٠ سنوات	١٦	٢٠,١٣	١٠٢,٠٠	٢٧٣,٠٠	٠,١٣
	أكثر من ١٠سنوات	١٨	١٥,١٧			
نتائج الرسائل العلمية وتفسيراتها	من ٥ — ١٠ سنوات	١٦	١٨,٦٣	١٢٦,٠٠	٢٩٧,٠٠	٠,٥٢
	أكثر من ١٠سنوات	١٨	١٦,٥٠			
التوصيات والمقترحات	من ٥ — ١٠ سنوات	١٦	٢١,٢٥	٨٤,٠٠	*٢٥٥,٠٠	٠,٠٣
	أكثر من ١٠سنوات	١٨	١٤,١٧			
المراجع والتوثيق والإخراج	من ٥ — ١٠ سنوات	١٦	١٩,٧٥	١٠٨,٠٠	٢٧٩,٠٠	٠,٢٠
	أكثر من ١٠سنوات	١٨	١٥,٥٠			

*** تشير إلى أن الفرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).**

بينت نتائج تحليل اختبار مان ويتني (Mann Whitney U) بالجدول (١٧) أنه ليست هناك فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لاستجابات العينة، حول درجة توافر معايير الجودة في الرسائل العلمية، باختلاف عدد سنوات الخدمة لدى أعضاء هيئة التدريس، ما عدا محور التوصيات والمقترحات، حيث تبين أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا. وذلك

لصالح الذين سنوات خدمتهم تراوحت بين (٥-١٠) سنوات، ويمكن إرجاع ذلك إلى وجود معايير محددة مسبقا لجودة الرسائل العلمية، متعارف عليها لدى أعضاء هيئة التدريس، بغض النظر عن عدد سنوات الخدمة.

جدول (١٨) نتائج اختبار (Mann Whitney U) لاتجاه الفروق باختلاف عدد الرسائل المُناقَشة

المحاور	عدد الرسائل المناقَشة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة اختبار مان ويتني	قيمة اختبار ويلكسون	الدلالة الإحصائية
موضوعات الرسائل العلمية	أقل من ٥ رسائل	٤	٢٥,٥٠	١٠٢,٠٠	٢٨,٠٠	٤٩٣,٠٠	٠,٠٧
	٥ رسائل فأكثر	٣٠	١٦,٤٣	٤٩٣,٠٠			
مقدمات الرسائل العلمية ومشكلاتها وأسئلتها	أقل من ٥ رسائل	٤	١٧,٥٠	٧٠,٠٠	٦٠,٠٠	٥٢٥,٠٠	١,٠٠
	٥ رسائل فأكثر	٣٠	١٧,٥٠	٥٢٥,٠٠			
أهداف الرسائل العلمية وأهميتها	أقل من ٥ رسائل	٤	١٤,٠٠	٥٦,٠٠	٤٦,٠٠	٥٦,٠٠	٠,٤٤
	٥ رسائل فأكثر	٣٠	١٧,٩٧	٥٣٩,٠٠			
حدود ومصطلحات الرسائل العلمية	أقل من ٥ رسائل	٤	٩,٥٠	٣٨,٠٠	٢٨,٠٠	٣٨,٠٠	٠,٠٨
	٥ رسائل فأكثر	٣٠	١٨,٥٧	٥٥٧,٠٠			
الإطار النظري والدراسات السابقة للرسائل العلمية	أقل من ٥ رسائل	٤	١٨,٥٠	٧٤,٠٠	٥٦,٠٠	٥٢١,٠٠	٠,٨٣
	٥ رسائل فأكثر	٣٠	١٧,٣٧	٥٢١,٠٠			
منهجية الرسائل العلمية وإجراءاتها	أقل من ٥ رسائل	٤	٢٠,٠٠	٨٠,٠٠	٥٠,٠٠	٥١٥,٠٠	٠,٥٨
	٥ رسائل فأكثر	٣٠	١٧,١٧	٥١٥,٠٠			
نتائج الرسائل العلمية وتفسيراتها	أقل من ٥ رسائل	٤	٢٠,٥٠	٨٢,٠٠	٤٨,٠٠	٥١٣,٠٠	٠,٥١
	٥ رسائل فأكثر	٣٠	١٧,١٠	٥١٣,٠٠			
التوصيات والمقترحات	أقل من ٥ رسائل	٤	٢٣,٠٠	٩٢,٠٠	٣٨,٠٠	٥٠٣,٠٠	٠,٢٢
	٥ رسائل فأكثر	٣٠	١٦,٧٧	٥٠٣,٠٠			
المراجع والتوثيق والإخراج	أقل من ٥ رسائل	٤	٢٧,٠٠	١٠٨,٠٠	٢٢,٠٠*	٤٨٧,٠٠	٠,٠٤
	٥ رسائل فأكثر	٣٠	١٦,٢٣	٤٨٧,٠٠			

*** تشير إلى أن الفرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)**

بينت نتائج اختبار مان ويتني (Mann Whitney U) بالجدول (١٨) أنه ليست هناك فروقٌ دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لاستجابات العينة

،حول درجة توافر معايير الجودة في الرسائل العلمية ،باختلاف عدد الرسائل المناقَشة ،ما عدا محور المراجع والتوثيق والإخراج، حيث تبين أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا، وذلك لصالح الذين عدد الرسائل التي ناقشوها (أقل من ٥ رسائل) ، وربما يعود السبب في ذلك إلى صدور تحديثات دورية من دليل توثيق الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA (American Psychological Association) ، وبالتالي عمل بعض أعضاء هيئة التدريس ببعض الإصدارات الغير محدثة .

***

ملخص النتائج:

بعد عرض، ومناقشة، وتفسير النتائج الميدانية، التي تم الحصول عليها بعد تطبيق أداة الدراسة، يمكن تلخيص أهم نتائج الدراسة حسب ترتيب أسئلة الدراسة ومحاورها كالتالي:

- توافرت معايير الجودة في محور موضوعات الرسائل العلمية بدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط العام للمحور (٣،١٦).
- توافرت معايير الجودة في محور مقدمات الرسائل العلمية ومشكلاتها وأسئلتها بدرجة كبيرة، وبلغ المتوسط العام للمحور (٣،٣١).
- - توافرت معايير الجودة في محور أهداف الرسائل العلمية وأهميتها بدرجة كبيرة، وبلغ المتوسط العام للمحور (٣،٥٣) .
- توافرت معايير الجودة في محور حدود ومصطلحات الرسائل العلمية بدرجة كبيرة، وبلغ المتوسط العام للمحور (٣،٦٢).
- توافرت معايير الجودة في محور الإطار النظري والدراسات السابقة للرسائل العلمية بدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط العام للمحور (٣،١٣).
- توافرت معايير الجودة في محور منهجية الرسائل العلمية وإجراءاتها بدرجة كبيرة، وبلغ المتوسط العام للمحور (٣،٦٤).
- توافرت معايير الجودة في محور نتائج الرسائل العلمية وتفسيراتها بدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط العام للمحور (٢،٩٩).
- توافرت معايير الجودة في محور التوصيات والمقترحات بدرجة كبيرة، وبلغ المتوسط العام للمحور (٣،٥٤).

- توافرت معايير الجودة في محور المراجع والتوثيق والإخراج بدرجة كبيرة، وبلغ المتوسط العام للمحور (٣،٣٥).
- جاء محور منهجية الرسائل العلمية وإجراءاتها في الترتيب الأول، من حيث درجة توافر معايير الجودة، في حين جاء محور نتائج الرسائل العلمية وتفسيراتها في الترتيب الأخير.
- فيما يتعلق بالفروق ذات الدلالة الإحصائية، وفقًا لمتغيرات الدراسة في تقدير درجة توافر معايير الجودة في الرسائل العلمية لطلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة جدة، جاءت النتائج كالتالي:
- بينت النتائج أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا بين استجابات أفراد العينة حول درجة توافر معايير الجودة في الرسائل العلمية لطلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة جدة، باختلاف الرتبة العلمية، ما عدا ثلاثة محاور، وهي (موضوعات الرسائل العلمية، نتائج الرسائل العلمية وتفسيراتها، المراجع والتوثيق والإخراج)، حيث لم تثبت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أفراد العينة باختلاف الرتبة العلمية.
- بينت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أفراد العينة، حول درجة توافر معايير الجودة في الرسائل العلمية، لطلبة الدراسات العليا، بكلية التربية بجامعة جدة، باختلاف عدد سنوات الخدمة، ما عدا محور التوصيات والمقترحات، حيث تبين أن هناك فروقا دالة إحصائيًا. وذلك لصالح الذين سنوات خدمتهم تراوحت ما بين (٥-١٠) سنوات

- بينت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أفراد العينة، حول درجة توافر معايير الجودة في الرسائل العلمية، لطلبة الدراسات العليا، بكلية التربية بجامعة جدة باختلاف عدد الرسائل المناقَشة، ما عدا محور المراجع والتوثيق والإخراج، حيث تبين أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا. وذلك لصالح الذين عدد الرسائل التي ناقشوها (أقل من ٥ رسائل).

***

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة، يوصي الباحث ببعض التوصيات التي قد تسهم في الارتقاء بجودة الرسائل العلمية المقدمة من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة جدة، يوردها الباحث كالتالي:

- التركيز على الأصالة والجِدة عند اختيار موضوعات الرسائل العلمية.
- أهمية صياغة مقدمات الرسائل العلمية بلغة أكاديمية رصينة.
- ضرورة أن تتصف الرسائل العلمية بالواقعية.
- أهمية اتباع معايير البحث العلمي عند صياغة، وعرض الإطار النظري للرسائل العلمية.
- الاهتمام بدقة المعلومات، وحداثة الدراسات السابقة في الرسائل العلمية.
- ضرورة تحكيم أدوات الدراسة للرسائل العلمية من قبل المتخصصين، وأصحاب الخبرة.
- العمل على ربط نتائج الرسائل العلمية بنتائج الدراسات السابقة الواردة فيها.
- أهمية تفسير نتائج الرسائل العلمية بموضوعية وحيادية.
- ضرورة ظهور شخصية الطالب عند عرض، وتفسير نتائج الدراسة في الرسائل العلمية.
- الاهتمام بسلامة الرسائل العلمية من الأخطاء اللغوية والمطبعية.
- أهمية التوازن والتناسق بين حجم، وفصول الرسائل العلمية.
- الالتزام بحداثة المراجع، والمصادر العلمية المستخدمة في الرسائل العلمية.

المراجع:

أرنوط، بشرى إسماعيل (٢٠٢٠). جودة البحث العلمي: المعايير، المتطلبات، المعوقات، والإجراءات التطويرية من وجهة نظر الباحثين (دراسة نوعية باستخدام النظرية المجذرة)، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، (٦٩) ، ١-٢٧.

تقرير التنمية الإنسانية العربية (٢٠٠٣). برنامج الأمم المتحدة الإنمائي: نحو إقامة مجتمع المعرفة. المكتب الإقليمي للدول العربية لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي.

توق، محي الدين (١٩٩٠). تنشيط البحث العلمي وزيادة فاعليته. مجلة التربية الجديدة، السنة (١٧)، العدد (٥١) ، ٤١-٥٩.

جبر، أحمد (٢٠٠٤). المواصفات المأمولة والمتوافرة لرسائل الماجستير في جامعات الضفة الغربية، ورقة علمية قدمت في مؤتمر "النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني " الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية، في الفترة بين ٣-٥ يوليو ٢٠٠٤ بجامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

الحبيب، عبد الرحمن محمد، والشمري، تركي علي (٢٠١٤). جودة البحث العلمي لطلبة الدراسات العليا بالجامعات السعودية، ومدى التزامهم بالمعايير الأخلاقية في بحوثهم العلمية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي ، ٧ (١٧) ، ٩١-٦٥.

ذياب، سهيل (٢٠٠٧). بناء وتطوير أداة جودة المدارس وتوظيفها في قياس جودة وتميز مدارس التعليم العام بقطاع غزة. ورقة مقدمة في " المؤتمر التربوي الثالث "، ٣٠-٣١ أكتوبر، الجامعة الإسلامية بغزة، الجزء (١).

السردي، همام عبدالله، والسردي، محمد عبدالله (٢٠١٩). مدى التزام الجانب النظري في الرسائل العلمية بمعايير جودة البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية بغزة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية، ٢٧،(٥)، ١٢٠- ٩٦.

سلامة، احمد عبد الكريم (١٩٩٩). الأصول المنهجية لإعداد البحوث العلمية، ط (١)، القاهرة، دار النهضة العربية.

السائح، أحمد محمد (٢٠١٤). تقييم رسائل البحث العلمي بمرحلة الدراسات العليا في بعض الجامعات الليبية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. ورقة مقدمة في المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي، في الفترة ١-٣ أبريل، جامعة الزرقاء، الأردن،(٤٣٤-٤٢٧) .

عطوان، أسعد حسين (٢٠١١). مستوى جودة الرسائل العلمية لطلبة الدراسات العليا بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية بغزة، المؤتمر العلمي: الدراسات العليا ودورها في خدمة المجتمع. ٢٠-١٩ إبريل ٢٠١١، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين، (١٦٤-١٣٩).

عفانة، عزو(٢٠٠٥). الرسائل العلمية التربوية في الجامعات الفلسطينية بين الواقع وتطلعات المستقبل، يوم دراسي بعنوان " الدراسات العليا بالجامعات الفلسطينية في ضوء التحديات المعاصرة " المنعقد في ١٧ مايو بالجامعة الإسلامية. غزة.

العصيمي، حميد بن مذكر (٢٠١٠). توجهات بحوث تعليم العلوم في ضوء أهمية المجالات العلمية، وبعض المعايير العلمية العامة في رسائل الدراسات العليا بجامعتي أم القرى واليرموك. مجلة القراءة والمعرفة، (١٠٣).

عمادة الدراسات العليا (٢٠١٩). دليل كتابة الرسائل العلمية بجامعة جدة، جدة: جامعة جدة. الغتامي، سليمان بن سيف، والحسيني، سليمان بن سالم، والبوسعيدي، يحي بن محمد، والحجري، راشد بن محمد (٢٠١٨). مدى تقيد بحوث المعلمين بمنهجية البحث الإجرائي ومعاييره (دراسة تحليلية نوعية). المجلة الدولية التربوية المتخصصة ، ٧ (١) ، ١٢٠-١٠٩.

اللحلح، أحمد وأبو بكر مصطفى (٢٠٠٢). البحث العلمي: تعريفه، خطواته، مناهجه، المفاهيم الإحصائية، الإسكندرية: الدار الجامعية للنشر.

مطر، محمد (٢٠١٠). البحث النوعي، الخصائص والإجراءات، سلسلة محاضرات قدمت لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

المنوفي، محمد إبراهيم (٢٠٠٠). المنهج النقدي وأزمة البحث التربوي. مجلة عالم التربية، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، (٢) ، ٨١-١٩.

مجلس البحث العلمي (٢٠١٥). دليل معايير جودة البحث العلمي، وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.

النيرب، فريد (٢٠١٠). تصور مقترح لتطوير الإنتاجية الأكاديمية التربوية لبرامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية بغزة في ضوء خطط التنمية، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة.

***

Fatahipour، M.، &Nemati، M. (٢٠١٦).Writing Quality of Non-Native Master Thesis: Perceptions and Practices of Examiners and Students.Asian Journal of University Education، ١٢(١)، ١٥-٣٨.

Harlen.، W.، & Crick، R .(٢٠٠٤). Opportunities and challenges of using Systematic Review of Research for Evidence - Based Policy in Education .Evaluation and Research in Education، ١٨ (١&٢).٥٤-٧٠

Lehan، T.، Hussey، H.، & Mika، E. (٢٠١٦).Reviewing the Review: An Assessment of Dissertation Reviewer Feedback Quality. Journal of University Teaching & Learning Practice، ١٣(١)، ١-١٧.

Mizany، M.، Khabiri، M.، &Sajadi، S. (٢٠١٢).Study of the capabilities of Graduate Students in Writing Thesis and the Advising Quality of Faculty Members to Pursue the Thesis .Social and Behavioral Sciences، ٣١(١)، ٥-٩.

***

Chief Administrator
H.E. Prof. Ahmed Ibn Salem AL-Ameri
President of the University

Deputy Chief Administrator
Prof. Abdullah bin Abdul Aziz Al-Tamim
Vice Rector for Graduate Studies and Scientific Research

Editor –in- Chief
Prof. Abdullah Ibn Faleh Al-Sakran
Foundations of Education Department- College of Education- Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Managing editor
Dr. Salem bin Ali Al-Yami
Dean of Scientific Research

Editor –in- Chief

Prof. Ahmed Ibn Abdulaziz Al-Roumi,
Department of Foundations of Education-College of Education -Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Prof. Ahmed Ibn Muhammad Al-Nashwan
Department of Curricula and Teaching Methods- College of Education -Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Prof. Badr Ibn Omar Al-Omar
Department of Educational Psychology - the College of Education - Kuwait University

Prof. Sawsan Bint Muhammad Zarah
Department of Educational Administration and Planning - Princess Nourah Bint Abdul Rahman University

Prof. Tariq Ibn Saleh Al-Rass
Department of Special Education-King Saud University

Prof. Abdul Mohsen Ibn Mohammad Al-Samih
Department of Educational Administration and Planning - College of Education - Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Prof. Ali Ibn Rashid Al Nuaimi
Department of Education and Knowledge in Abu Dhabi - Curricula and Teaching Methods

Criteria of Publishing

The journal of Educational Sciences is a quarterly refereed specialized journal published by Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. It publishes scientific research characterized by originality, clear methodology and accurate documentation in various related fields including, fundamentals of education, educational administration, curriculum and Teaching Methods, Special Education, E-learning, among many others, in Arabic and English.

Vision

An educational journal that seeks to generate, disseminate and apply knowledge.

Mission

The journal seeks to become a scientific reference for researchers in education, through publishing refereed and outstanding educational research in line with distinguished international professional standards and maintaining scholarly communication among faculty members and researchers in educational disciplines.

Objectives

Journal of Educational Sciences has the following general objective: Disseminating and expanding educational knowledge so as to develop educational practice. More specifically, the journal aims to achieve the following:

١. Developing educational disciplines and theirapplications, and enriching the Arab educational library through the publication of theoretical and applied research in various educational disciplines.

٢. Allowing thinkers and researchers in educational disciplines to publish their academic research works.

٣. Developing educational disciplines by publishing distinguished research works that address current local and Arab issues.

٤. Promoting new trends of research in educational disciplines.

٥. Exchanging scholarly works regionally and internationally.

Criteria of Publishing

The Journal publishes academic research and studies in educational disciplines according to the following regulations:

I. Acceptance Criteria:

١.Originality, innovation, academic rigor, research methodology and logical orientation.

٢. Complying with the established research approaches, tools and methodologies in the respective disciplines.

٣. Accurate documentation.

٤. Language accuracy.

٥. Previously published submissions are not accepted.

٦.Submissions must not be extracted from a paper, a thesis/dissertation, or a book by the author or anyone else.

II. Submission Guidelines:

١. The researcher should write a letter showing his interest to publish the work, coupled with a short CV and a confirmation

that the researcher owns the intellectual property of the work entirely and that he will not publish the work before obtaining a written agreement from the editorial board.

٢. Submissions must not exceed ٣٥ pages (Size A٤).

٣. Arabic submissions are typed in Traditional Arabic, ١٦-font size for the main text, and for English submissions Times New Roman, ١٢-font size, with single line spacing.

٤. The article must not be published or considered for publication by any other publisher.

٥. A hard copy and soft copy must be submitted with an attached abstract in Arabic and English that does not exceed ٢٠٠ words in size or one page in length.

٦. Key Words must be listed below the abstract.

III. Documentation:

١. Documentation and citation should follow the style of the American Psychological Association (APA).

٢. Sources and references must be listed at the end.

٣. Clear tables, pictures and graphs that are related to the research are included in appendices.

٤- For in-text citations surnames only are used followed by the date of publication and page number between brackets. References must be arranged alphabetically by the last name of the author followed by his/her first name, the date of publication, title of the article, place of publication and publisher.

IV. In-text foreign names of authors are transliterated in Arabic script followed by Latin characters between brackets. Full names are used for the first time the name is cited in the paper.

V. Submitted research papers for publication in the journal are refereed by two reviewers, at least.

VI. The corrected research paper should be returned on a CD or via an e-mail to the journal.

VII. Rejected research paper will not be returned to authors.

VIII. Views expressed in the published research paper represent the opinion of the author(s). They do not necessarily reflect the policy of the university. The university will not be held responsible or liable for any legal or moral consequences that might arise from the research paper.

IX. Researchersare given five copies byte journal and ten reprints of his/her research paper.

Contact information:

All correspondence should be addressed to the editor of the Journal of Educational Sciences, Deanship of Scientific Research, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Riyadh,١١٤٣٢, PO Box ٥٧٠١

Tel: ٢٥٨٢٠٥١, ٢٥٨٧٢٠٣ - Fax ٢٥٩٠٢٦١

http://imamudsr.com/

E.mail: edu_journal@imamu.edu.sa