مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية فصلية محكمة

العدد الثامن والعشرون
رجب ١٤٣٤هـ

عمادة البحث العلمي
Deanship of Academic Research

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

رقم الإيداع :٤٨٨٨ / ١٤٢٧ بتاريخ ٧ / ٠٩ / ١٤٢٧هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد) ٣١١٦ ـ ١٦٥٨

بسم الله الرحمن الرحيم

المشرف العام

معالي الأستاذ الدكتور / سليمان بن عبد الله أبا الخيل

مدير الجامعة

نائب المشرف العام

الدكتور / عبد الله بن حمد الخلف

وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيس التحرير

الأستاذ الدكتور / فهد بن عبدالعزيز العسكر

عميد البحث العلمي

مدير التحرير

الدكتور / عبدالرحمن بن عبدالعزيز المقبل

وكيل عمادة البحث العلمي للنشر العلمي

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. ذياب موسى البداينة

أستاذ الاجتماع في جامعة مؤته بالأردن

أ.د. سالم بن محمد السالم

الأستاذ في قسم دراسات المعلومات بكلية علوم الحاسب والمعلومات

أ.د. مرعي زايد مدكور

أستاذ الإعلام في أكاديمية أخبار اليوم بالقاهرة

د. عبد الرحمن بن محمد السلطان

الأستاذ المشارك في قسم الاقتصاد بكلية الاقتصاد والعلوم الإدارية

د. محمود بن سليمان المحمود

الأستاذ المشارك في كلية اللغات والترجمة

د. هشام عبدالعزيز محمد الشرقاوي

أمين تحرير مجلات الجامعة ـ عمادة البحث العلمي

قواعد النشر

مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (العلوم الإنسانية والاجتماعية) دورية علمية محكمة، تصدر عن عمادة البحث العلمي بالجامعة. وتُعنى بنشر البحوث العلمية وفق الضوابط الآتية :

أولاً : يشترط في البحث ليقبل للنشر في المجلة :

١- أن يتسم بالأصالة والابتكار، والجدة العلمية والمنهجية، وسلامة الاتجاه .

٢- أن يلتزم بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المعتبرة في مجاله .

٣- أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق والتخريج .

٤- أن يتسم بالسلامة اللغوية .

٥- ألا يكون قد سبق نشره .

٦- ألا يكون مستلاً من بحث أو رسالة أو كتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه، أو لغيره .

ثانياً : يشترط عند تقديم البحث :

١- أن يقدم الباحث طلباً بنشره، مشفوعاً بسيرته الذاتية(مختصرة) وإقراراً يتضمن امتلاك الباحث لحقوق الملكية الفكرية للبحث كاملاً، والتزاماً بعدم نشر البحث إلا بعد موافقة خطية من هيئة التحرير .

٢- ألا تزيد صفحات البحث عن (٥٠) صفحة مقاس (٤ A) .

٣- أن يكون بنط المتن (١٧) Traditional Arabic، والهوامش بنط (١٣) وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد) .

٤- يقدم الباحث ثلاث نسخ مطبوعة من البحث، مع ملخص باللغتين العربية والإنجليزية، لا تزيد كلماته عن مائتي كلمة أو صفحة واحدة .

ثالثاً: التوثيق :

١- توضع هوامش كل صفحة أسفلها على حدة .

٢- تثبت المصادر والمراجع في فهرس يلحق بآخر البحث .

٣ - توضع نماذج من صور الكتاب المخطوط المحقق في مكانها المناسب .

٤ - ترفق جميع الصور والرسومات المتعلقة بالبحث، على أن تكون واضحة جلية .

رابعاً : عند ورود أسماء الأعلام في متن البحث أو الدراسة تذكر سنة الوفاة بالتاريخ الهجري إذا كان العَلَم متوفى .

خامساً : 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 .

سادساً : تُحكَّم البحوث المقدمة للنشر في المجلة من قبل اثنين من المحكمين على الأقل.

سابعاً : تُعاد البحوث معدلة، على أسطوانة مدمجة CD أو ترسل على البريد الإلكتروني للمجلة .

ثامناً : لا تعاد البحوث إلى أصحابها، عند عدم قبولها للنشر .

تاسعاً : يُعطى الباحث خمس نسخ من المجلة، وعشر مستلات من بحثه .

عنوان المجلة :

جميع المراسلات باسم:

رئيس تحرير مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية و عميد البحث العلمي

الرياض ١١٤٣٢- ص ب ٥٧٠١

هاتف : ٢٥٨٢٠٥١ - ناسوخ (فاكس) ٢٥٩٠٢٦١

www. imamu.edu.sa

E.mail: journal@imamu.edu.sa

المحتويات

برنامج تدريبي قائم على البنائية وفاعليته في تنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية **أ.د. فايزة السيد محمد عوض– د. فهد عبد الكريم البكر**	١٣
فاعلية استخدام كل من نظرية السمات الكامنة و النظرية الكلاسيكية في قياس التحصيل الدراسي في الجبر بالمرحلة الإعدادية – دراسة مقارنة **د.محمد أنور إبراهيم فراج – د.خالد حسن الشريف**	٨٩
تقويم الكفاءات المهنية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية في ضوء معايير الجودة الشاملة د. غالية بنت حمد السليم	١٤٩
قياس التفكير التجريدي في ضوء نظرية بياجيه وعلاقته ببعض المتغيرات لدى الطلاب السعوديين وغير السعوديين الملتحقين بمعهد اللغة في جامعة غرب فرجينيا **د. ناعم بن محمد العمري**	١٩٥
برامج ومواد التمويل الإسلامي في مؤسسات التعليم العالي: الملامح والاتجاهات **د. عبد الرازق سعيد بلعباس– د. أحمد مهدي بلوافي**	٢٥٥
صالح بن مسرح الناسك الثائر" **د. محمد صياح مسند العيسى**	٣٠٥

برنامج تدريبي قائم على البنائية وفاعليته في تنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة لدى الطلاب معلمى اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ. د. فايزة السيد محمد عوض
أستاذ المناهج وطرائق تدريس
اللغة العربية والعلوم الشرعية
بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. فهد عبد الكريم البكر
أستاذ المناهج وطرائق تدريس
اللغة العربية المشارك
بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

برنامج تدريبي قائم على البنائية وفاعليته في تنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. فايزة السيد محمد عوض
أستاذ المناهج وطرائق تدريس
اللغة العربية والعلوم الشرعية
بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. فهد عبد الكريم البكر
أستاذ المناهج وطرائق تدريس
اللغة العربية المشارك
بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص الدراسة:

مع تغير مفهوم القراءة من مجرد عملية استقبال للنص المقروء إلى مجموعة من العمليات البنائية التفاعلية لتحقيق الفهم ومهاراته والتفكير ومهاراته ، سعى البحث إلى بناء برنامج تدريبي قائم على البنائية وتطبيقه على الطالبات معلمات اللغة العربية وبيان مدى فاعليته في تنمية مهارات تدريس القراءة ، للفهم والسرعة لديهن بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ٠ وقد تم إعداد اختبار لقياس الجانب المعرفي لمهارات تدريس القراءة اشتمل على قسمين : الأول يقيس معرفة الطالبات بمهارات تدريس القراءة للفهم ، والثاني يقيس مدى معرفة الطالبات بمهارات تدريس القراءة للسرعة ، وقد توصل البحث إلى فاعلية البرنامج في تنمية الجانب المعرفي ، لدى الطالبات معلمات اللغة العربية لمهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة بحجم تأثير كبير، وفاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة في كل من مهارات تخطيط وتنفيذ وتقويم دروس القراءة ، بحجم تأثير كبير في جميع المهارات وفى كل مهارة على حده . كما أوصى البحث بتطبيق البرنامج على الطلاب معلمي اللغة العربية من الذكور والإناث بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والجامعات الأخرى، وتطبيق البرنامج الحالي على معلمي اللغة العربية بالبرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة، والعناية بتنمية مهارات تدريس اللغة العربية لدى المعلمين في ضوء الاتجاهات الحديثة

مقدمة البحث:

تُعد القراءة من أهم فنون اللغة، ومهاراتها من أهم المهارات الحيوية التي يمكن أن يكتسبها الإنسان، وليس أدل على أهميتها وقيمتها من أنها كانت الأمر الأول لرسولنا الكريم (صلى الله عليه وسلم) من الخالق البارئ (فى سورة العلق) وذلك لأنها باب المعرفة ومعينها الذي لا ينضب، وبها يمتلك الإنسان ناصية العلم والفكر الإنساني طولاً وعرضاً واتساعاً وعمقاً، ويتذوق الأدب، ويستمتع بالحياة، ويوثق صلته بربه ودينه.

وتزداد حاجة المتعلمين إلى مهارات الفهم القرائي وسرعة القراءة مع ما يسود العالم من تطور في عالم إنتاج المعرفة ومع ما تصدره مصادر المعرفة الطباعية والإليكترونية من إنتاج فكري، ومعرفي بمعدلات هائلة يومياً. وأصبحت المعرفة هي القوة التى تُمكن من يمتلكها ويمتلك مهارات فهمهما بسرعة مناسبة من الولوج الآمن إلى كافة أنشطة الحياة وخبراتها، داخل المؤسسات التعليمية وخارجها. لذلك حرصت الأمم المتقدمة على تنمية هذه المهارات لدى متعلميها في مختلف المراحل التعليمية.

ومع تغير مفهوم القراءة في ضوء الاتجاهات الحديثة من مجرد عملية آلية تتضمن النظر إلى الرموز المكتوبة والنطق بها إلى عملية بنائية نشطة يقوم فيها القارئ بدور معالج إيجابي نشط للمعرفة،عملية تتضمن،عمليات عقلية عديدة تعتمد على نشاط القارئ وربط المعرفة الجديدة بالسابقة، ودمجها في البنية المعرفية للقارئ ويتطلب ذلك عدداً من العوامل ؛ منها النص، ومدى وضوحه، وتنظيمه، وارتباطه ببنية القارئ المعرفية،ومن أهم العوامل أيضاً المعلم ومهارات تدريسه للنص القرائي وعنايته بتوفير الفرص لمساعدة القارئ على فهم المقروء وتناوله بالسرعة المناسبة.

ومع حاجة الطلاب معلمي اللغة العربية إلى برامج تنمي لديهم مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة فى ضوء الاتجاهات الحديثة وتدريبهم على مهارات تخطيط دروس القراءة وتنفيذها وتقويمها في ضوء تلك الاتجاهات وباستخدام الإستراتيجيات التدريسية التي تقوم على البنائية والتي تهدف إلى تنمية مهارات الفهم القرائي وسرعة القراءة لدى المتعلمين،يسعى البحث الحالي إلى:

- بناء برنامج تدريبى لتنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة للطالبات معلمات اللغة العربية يقوم على أسس البنائية وفي ضوء مهارات الفهم القرائي

المناسبة لهن والأداءات التدريسية التى ينبغى أن يشتمل عليها البرنامج بما فى ذلك أدوات تقويم البرنامج (اختبار معرفى وبطاقة ملاحظة للأداء التدريسى).

- بيان فاعلية البرنامج فى تنمية تدريس القراءة للفهم والسرعة لدى الطالبات معلمات اللغة العربية من حيث:

أ – الجانب المعرفى للبرنامج.

ب – الجانب الأدائى (مهارات التخطيط – التنفيذ – التقويم).

تحديد مشكلة البحث:

من خلال الخبرة الشخصية للباحثين فى تدريس طرائق تدريس اللغة العربية والإشراف على طلاب وطالبات التربية العملية، وتدريب معلمى اللغة العربية فى المراحل التعليمية المختلفة ؛ تبين لهما ضعف مهارات تدريس القراءة لتنمية مهارات الفهم والسرعة لدى الطلاب معلمى اللغة والعربية ومعلميها.

وباستقراء الدراسات والبحوث السابقة ونتائجها؛ مثل دراسة كل من (سعيد الزهرانى، ١٤٢٤هـ) و (مسفر الحارثى، ٢٠٠٨) اللتان أشارتا إلى ضعف مهارات تدريس القراءة لدى معلمى اللغة العربية مما يؤدى إلى ضعف مهاراتها لدى متعلميهم ودراسة (عبير السالم، ٢٠٠٩) التى أثبتت ضعف مهارات التدريس الحقيقى للنصوص الأدبية لدى معلمات اللغة العربية وتنمية مهارات الفهم لدى طالباتهن بالمرحلة المتوسطة.

كما أجرى الباحثان دراسة استطلاعية بمقابلة تسع من المشرفات على الطالبات معلمات اللغة العربية وبسؤالهن عن مدى توافر مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة لدى الطالبات معلمات اللغة العربية. أشرن إلى ضعف هذه المهارات من حيث التخطيط والتنفيذ والتقويم لدى الطالبات المعلمات، وأجمعن مؤكدات غيات مهارات تدريس القراءة لتنمية مهارات السرعة تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً، وأكدن جميعهن على حاجة الطالبات المعلمات لبرنامج ينمى لديهن هذه المهارات من الناحية المعرفية والمهارية.

وفى ضوء ما سبق، يمكن تحديد مشكلة البحث الحالى فى:

قصور الأداء التدريسى لدى الطالبات معلمات اللغة العربية فى تدريس القراءة لتنمية مهارات الفهم والسرعة لدى المتعلمين،ويعزى ذلك إلى غياب البرنامج التدريبى الذى

يعنى بتنمية مهارات تدريس القراءة لدى الطالبات معلمات اللغة العربية بجامعة الإمام وهذا ما سعى إلية البحث الحالى.

أسئلة البحث:

وللتصدى للمشكلة سالفة الذكر يطرح البحث الحالى الأسئلة التالية:

س١ – ما مهارات الفهم القرائى التى ينبغى تدريب الطالبات معلمات اللغة العربية عليها من خلال البرنامج ؟

س٢ – ما الأداءات التدريسية التى ينبغى تدريب الطالبات معلمات اللغة العربية عليها لتنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة (تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً) ؟

س٣ – ما مكونات برنامج تدريبى قائم على البنائية لتنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة لدى الطالبات معلمات اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (الأسس – الأهداف – المحتوى – استراتيجيات التدريس – أساليب التقويم) ؟

س٤ – ما فاعلية برنامج تدريبى قائم على البنائية فى تنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة لدى الطالبات معلمات اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (من حيث):

أ – الجانب المعرفى للبرنامج ؟

ب – مهارات التخطيط للدرس ؟

ج – مهارات تنفيذ الدرس ؟

د – مهارات تقويم الدرس ؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالى إلى:

- تحديد مهارات الفهم القرائى والسرعة التى ينبغى تدريب الطالبات المعلمات عليها من خلال البرنامج.
- تحديد الأداءات التدريسية التى ينبغى تدريب الطالبات المعلمات عليها من خلال البرنامج.
- بناء برنامج تدريبى قائم على البنائية لتنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة ويشمل (الأسس – الأهداف – المحتوى – استراتيجيات التدريس – أساليب التقويم).
- بيان مدى فاعلية البرنامج فى تنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة لدى الطالبات معلمات اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (الجانب المعرفى والجانب المهارى).

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية للبحث:

يرجى أن يقدم هذا البحث إطاراً نظرياً يتناول القراءة ؛ مفهومها، وأهميتها، وأنواعها وعلاقتها بالفهم والسرعة، والبنائية ؛ أسسها وافتراضاتها، واستراتيجياتها وعلاقتها بالفهم والسرعة،وأسس بناء برامج لتنمية مهارات التدريس كما يقدم برنامجاً تدريبياً يستند للبنائية.

ثانياً: الأهمية التطبيقة: يمكن أن يفيد من هذا البحث كل مما يلى:

- الطلاب معلمو اللغة العربية الذين سيدرسون البرنامج ومن فى مستواهم فى تنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة لديهم.
- المعلمون أثناء الخدمة وذلك بالإفادة من تطبيق البرنامج بجانبيه المعرفى والمهارى.
- مخططو البرامج التدريبية للطلاب المعلمين والمتعلمين أثناء الخدمة وذلك بالإفادة من البرنامج، واستراتيجيات التدريب عليه، وأساليب تقويمه.

- المتعلمون فى مختلف المراحل التعليمية وذلك بالإفادة من تطبيق مهارات تدريس القراءة عليهم وتنمية مهارات الفهم القرائى وسرعة القراءة لديهم.
- الباحثون حيث يُعد هذا البحث نواة لبحوث أخرى يمكن أن تجرى على مجموعات مختلفة من المعلمين والطلاب المعلمين والمتعلمين فى مختلف المراحل التعليمية.

حدود البحث:

سوف يقتصر البحث الحالى على الحدود التالية:

- مجموعة من الطالبات معلمات اللغة العربية بالمستوى الثامن (٢٥ طالبة واللائى رغبن فى التدريب وأتممن فاعليات البرنامج) وذلك حتى يتسنى لهن تطبيق مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة أثناء التدريب العملى وذلك فى جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية حيث الشعور بالحاجة إلى هذا البرنامج.
- تطبيق البرنامج التدريبى فى الفصل الدراسى الثانى (١٤٣١– ١٤٣٢هـ) وذلك لشعور الطالبات بحاجاتهن للبرنامج مواكبة مع دراسة مقرر طرائق التدريس الخاصة والتدريب العملى فى هذا الفصل.
- تنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة والتى سيتم تحديدها من خلال بناء قائمة بمهارات الفهم القرائى وقائمة للأداءات التدريسية لدروس القراءة لتنمية الفهم والسرعة وضبطهما.

مصطلحات البحث:

١– البرنامج التدريبى:

يعرفه مجمع اللغة العربية (٥٢،١٩٨٠) بأنه خطة الدراسة التى توضع لتحصيل معرفة ما أو إتقان عمل ما فى مجال ما. أما اللقانى والجمل (١٩٩٩، ٤٨) فيعرفان البرنامج على أنه مخطط عام يوضع فى وقت سابق على التعليم أو التدريب ويلخص الإجراءات والخبرات التعليمية والتدريبية التى يجب أن يكتسبها المتعلم أو المتدرب، وتعرفه ثريا محجوب (٢٠٠٠، ٢٧) بأنه مجموعة من الإجراءات التى تستهدف مساعدة المتعلم على اكتساب المعارف، والمهارات،والقيم أو الاتجاهات.

وفى البحث الحالى: هو منظومة من الخبرات التدريبية المخططة والمنظمة والهادفة إلى تنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة من حيث التخطيط، والتنفيذ،والتقويم لدى الطالبات معلمات اللغة العربية، ويتم تخطيط هذه الخبرات وتنفيذها فى ضوء النظرية البنائية ويتكون من الأسس والأهداف والمحتوى واستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم.

٢- البنائية:

يُعرفها حسن شحاته، وزينب النجار (٢٠٠٣، ٨١) بأنها رؤية ونظرية فى التعلم المعرفى تركز على أن التعلم عملية بنائية نشطة وغرضية التوجه، يقوم خلالها المتعلم ببناء المعرفة من خلال عملية تفاوض اجتماعى مع الآخرين أما وليم عبيد (٢٠٠٢، ١٦) فيذكر أنها بناء المتعلم لمعرفته من خلال التفاعل المباشر مع مادة التعلم وربطها بمقومات سابقة وإحداث تغيرات بها على أساس المعانى الجديدة لتوليد معرفة متجددة أما محسن عطية (٢٠٠٩، ٧٩) فيرى أنها فلسفة تؤكد التعلم ذى المعنى القائم على الفهم وتنظيم البناء المعرفى لدى المتعلم.

وفى البحث الحالى يقصد بها مجموعة من المبادئ والأسس التى تؤكد على التعلم ذى المعنى الذى يقوم على الفهم وقد انبثق عنها استراتيجيات تعليمية ونماذج تعليمية يعتمدها البرنامج للتدريب عليها ووفقاً لها، فى تعليم القراءة وتنمية مهاراتها التدريسية وفى ضوء هذه المبادئ يتم تعليم مهارات تدريس القراءة بوصفها: عملية بنائية نشطة هدفية التوجيه تتضمن فهم المقروء فى ضوء خبرات المتعلم أو المتدرب السابقة والتفاعل معها فحصاً وتحليلاً، وإعادة بناء المعرفة يتطلب تفاعلاً مع النص وتهيئة الفرص الملائمه لتفاعل إيجابى مع النص وقراءته بسرعة مناسبة.

٣ - المهارة التدريسية:

يعرفها رشدى طعيمة (٢٠٠٨،١٣٩) بأنها السهولة والدقة فى إجراء عمل من الأعمال ومهارات التدريس تُعنى قدرة المعلم على استخدام الممارسات والإجراءات التى تساعده على القيام بعملية التدريس بكفاءة عالية تحقق من خلالها مستوى أفضل فى العملية التعليمية وتظهر فى تحقيق نواتج التعلم.

واجرائياً: هى مجموعة من الممارسات والإجراءات التى تساعد الطالبة المعلمة على القيام بعمليات تدريس القراءة قبل وأثناء وعقب درس القراءة ؛ تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً بكفاءة عالية لتحقيق مهارات الفهم القرائى وسرعة القراءة لدى المتعلمين.

٤- الفهم:

عملية إدراك العلاقات بين المعانى، والألفاظ، والجمل، والأفكار والنص، والمعانى الصريحة والضمنية ونقدها وتذوقها، والإبداع فيها، ولمهارات الفهم القرائى مستويات سبعة هى الفهم الحرفى، والفهم التفسيرى، والفهم الاستنتاجى، والفهم الاستدلالى،والفهم الناقد، والفهم التذوقى، والفهم الإبداعى (فايزة عوض، ٢٠٠٩، ١٦).

٥ - السرعة فى القراءة:

يعرفها حسن شحاته، وزينب النجار (٢٠٠٣، ١٩٦) " بأنها عدد الكلمات المقروءة فى الدقيقة وتتفاوت وفقاً للمادة المقروءة من حيث طبيعتها، والهدف من القراءة والدافعية والمقروئية والعوامل الفيزيقية المرتبطة بقوة الإبصار "

ويعرفها بيتر وشيفر، ترجمة أحمد هوشان (٢٠٠٦، ١٨)" بأنها عملية تحريك عينى القارئ فى قفزات سريعة تتخللها وقفات على فقرات محددة بين الكلمات والجمل فى النص المقروء، تقدر سرعة القفزات بين وحدات التركيز من ربع ثانية إلى ثانية ونصف، ويقاس معدل سرعة القراءة بعدد الكلمات التى يقرؤها القارئ فى دقيقة واحدة.

وفى البحث الحالى:

يقصد بها عدد الكلمات التى يقرؤها التلميذ فى دقيقة واحدة مع فهم أهم الأفكار والمعلومات الواردة فى النص.

الإطار النظرى للبحث

أولاً: القراءة طبيعتها مفهومها مستويات الفهم وتدريسها فى ضوء الاتجاهات الحديثة:

مقدمة

تُعد القراءة أكثر المهارات اللغوية أهمية فهى تحقق الهدف من تعليم اللغة، وترتقى بسائر المهارات اللغوية والفكرية لدى المتعلم إذا ما امتلك مهاراتها، وهى مفتاح الحياة وسرها فهى أساس كل عمل دينى أو دنيوى.

وعن طبيعة القراءة فهى عملية عقلية بنائية تفاعلية نشطة قوامها قارئ متفاعل إيجابى نشط يمتلك مهاراتها، والنص المقروء، والسياق التعليمى الذى تتم فيه ويتم فيه بناء المعنى، ويُعد الفهم القرائى غاية محورية وهدفاً ترمى إليه جميع عمليات القراءة ولاسيما فى ضوء النظريات التربوية الحديثة والمداخل التدريسية التى انتلقت من اعتبار القراءة مجموعة من المهارات الآلية والمفتتة إلى كونها عملية تفاعلية إيجابية نشطة شاملة مختلف العوامل والعمليات المؤثرة محورها المتعلم والنص السياق.

مفهوم القراءة قديماً:

ظل مفهوم القراءة لعقود طويلة، وفى ضوء النظريات القديمة ومنها النظرية السلوكية مجرد عملية آليه تنطوى على النظر إلى المكتوب والنطق به، وأن الفهم القرائى هو مجموعة من المهارات المعزولة تشمل أيضاً التعرف والتمييز والنطق... وهذا التحديد لعملية القراءة والفهم القرائى كان له انعكاس على تدريس القراءة والاهتمام بمهاراتها وجعله محصوراً فى أضيق الحدود(تحليل الكلمة إلى حروف وتركيبها والنطق بها) مما انعكس على الأداء اللغوى لدى المتعلمين بوجه عام ومهارات الفهم القرائى على وجه الخصوص.

مفهوم القراءة حديثاً:

مع التطور من النظرية السلوكية إلى النظرية البنائية تحولت النظرة إلى المتعلم من وصفه مستقبلاً للمعرفة إلى متفاعل إيجابى نشط بأن للمعرفة، تطور أيضاً مفهوم القراءة وأصبح: عملية بنائية نشطة يقوم خلالها القارئ بعمليات عقلية متعددة منها التفاعل الإيجابى النشط لبناء المعنى فى ضوء ما يمتلك من خبرات سابقة، ومعطيات

النص والسياق الاجتماعى والثقافى، وفى ضوء هذا التطور صار الفهم القرائى يتبوأ مكانة محورية بين المهارات اللغوية وخاصة فى برامج تعليم القراءة وأصبح مفهوم الفهم القرائى يتسع ليشمل العديد من المهارات المترابطة التى تقوم على ما يقوم به القارئ من نشاط عقلى من خلال تفاعله مع النص للوصول إلى حسن تصور المعنى (الصريح والضمنى للنص).

وتشير (Bianca Rosa - Snow ٢٠٠٦) إلى ضرورة العناية بتدريس مهارات الفهم القرائى بمستوياته المختلفة من خلال تقديم نصوص قرائية متنوعة ومتدرجة واستخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة وتوفير الحافز للقراءة وبناء المعرفة (نقلاً عن: فايزة عوض، ٢٠٠٩).

وقد انعكس هذا التطور فى مفهوم القراءة ومهاراتها على تدريسها ودور المعلم والمتعلم فى عملية بناء المعنى وحسن تصوره وهو عمل إستراتيجى يركز على هدف القارئ من عملية القراءة وإستراتيجياته فى قراءة النصوص المتنوعة ونشاطه وتوجيه المعلم له قبل القراءة وأثنائها وعقبها.

ومن المهارات التى يقوم بها القارئ الجيد بمعنى القارئ النشط المتفاعل الإيجابى التى تتسق مع التطور الحديث فى مفهوم القراءة ما يلى:

- تحديد هدف للقراءة.
- ملاحظة النص من حيث التركيب البنيوى (قصة – مقالة – نص شعرى...إلخ).
- تأمل النص وإلقاء نظره عامة عليه بهدف تحصيل خلاصة للنص والتعرف على مدى ملاءمته للهدف من القراءة.
- توظيف الخبرة السابقة والمعلومات فى فهم النص وسد الفجوات أو الجوانب غير الواضحة لتحقيق الفهم القرائى.
- توظيف الخبرة السابقة فى التنبؤ بما سيحدث.
- التركيز على أجزاء أو أفكار معينة وربطها بالهدف من القراءة.
- الاستنتاج والاستدلال من النص.
- مراقبة الفهم القرائى القرائى والاستعانة بمصادر أخرى لتعزيز الفهم القرائى.
- استخدام استراتيجيات متنوعة لبناء المعنى.
- تلخيص المقروء والإضافة له. (محمود سليمان، ٢٠٠٩).

أهمية القراءة وأنواعها:

تُعد القراءة مفتاح الحياة وسرها الذى يمكن من يمتلكه من أن يحيا حياة آمنة مطمئنة، وأن يتواصل مع مصادر المعرفة المتنوعة وأن يستمتع بحياته ويكتسب المهارات اللازمة للحياة القويمة والناجحة فى عصر المعرفة. وهى أساس نمو المعرفة وتطويرها ونقلها عبر الأجيال والعصور للفرد والمجتمع. والقراءة أساس العبادة والفهم الصحيح للدين، والتدبر لمصادره والمدعى بما جاء فيها والعمل بأوامر الله واجتناب نواهيه.

والقراءة تنمى الفكر وتطوره وتعمل على طلاقته ومرونته ووضوحه بل وتعين صاحبها على اكتساب المهارات اللغوية فى سائر فنون اللغة وتكسبه الذكاء اللغوى وتنمى لديه سائر الذكاءات والمتعددة فتعينه على التواصل الذاتى والاجتماعى وتكسب مهارات التذوق والجانب الوجدانى وتنمى لديه الذكاء الموسيقى والمكانى والطبيعى مما ينعكس على نواتج تعلمه. وعلى مستوى المجتمعات والشعوب تُعد القراءة المقوم الرئيس للرقى والتقدم بل وتحقيق الرفاهية لارتباطها بكل نشاط إنسانى (فتحى يونس، ٢٠٠٤).

وللقراءة أنواع عدة من حيث الغرض والأداء.

ولقد تباينت أنواع القراءة وتصنيفاتها تبعاً للأساس الذى يقوم عليه التصنيف. فقسمت من حيث الأداء إلى:

١- قراءة جهرية: وهى عملية فسيولوجية عقلية، وجدانية تشترك فيها العين، وأعضاء النطق والذهن،والوجدان ليتم فيها تحويل الرموز المكتوبة إلى كلمات وعبارات وجمل منطوقة ويراعى فيها القارئ صحة النطق وإخراج الحروف من مخارجها، وتمثل المعنى والسرعة المناسبة وحسن التعبير ومواضع الوقف والوصل والنبر والتنغيم وعلامات الترقيم والضبط النحوى وتهدف إلى تنمية الوعى الصوتى باللغة والفهم القرائى بمستوياته ومواجهة المواقف الخطابية، وتحقيق الدقة وتجنب الحذف والتكرار والإبدال والتغلب على الضعف القرائى بتشخيصه وعلاجه.

٢- القراءة الصامتة: وهى عملية بنائية نشطة وهى قراءة ذهنية تتم بقراءة معانى ما تقع عليه مساحة البصر فى لحظة واحدة ويتسع هذا المدى بالممارسة والتدريب وهى

قراءة تؤكد فهم المقروء والسرعة فى القراءة وهى القراءة الأكثر شيوعاً واستخداماً فى الحياة.

وتهدف إلى تحقيق الفهم القرائى بمستوياته المختلفة وكذلك سرعة القراءة بمستوياتها المتنوعة وتنمية المخزون اللغوى، والاستقلالية فى القراءة، وحفظ النصوص واستدعائها وتوظيفها فى التعبير والتواصل والتفكير والتسجيل وحل المشكلات.

٣- القراءة الاستماعية: وهى عملية بنائية نشطة يستخدم فيها الأذن والذهن والعين والوجدان فى فهم المقروء بواسطة آخر مع المتابعة والفهم. وتهدف إلى فهم المقروء بمستوياته المختلفة وتنمية الحصيلة اللغوية والحس اللغوى والأداء اللغوى الصحيح وتنمية مهارات التحدث والقراءة الجهرية والكتابة.

٤- القراءة السريعة: وهى عملية بنائية نشطة تعتمد على قدرة العين على التقاط أكبر عدد من الكلمات فى وقفة واحدة واستيعابها وتقاس بوحدة الكلمات فى دقيقة واحدة، وتهدف إلى غزارة وعمق التحصيل وزيادة كم المقروء واستيعابه، وتوفير الوقت والجهد وتنمية مهارات التفكير بسرعة وتحسين كمال الفكر وتنمية الفهم القرائى والمهارات اللغوية ومنها مهارات القراءة للدراسة.

ومن حيث الغرض: قسمت القراءة تبعاً للغرض العام للقارئ وأبرز أنواعها.

١- القراءة للدراسة: التى يمارسها القارئ فى دراسة المواد الدراسية أو للبحث أو لحل المشكلات اليومية أو القراءة للعمل أو المهنة وتعرف أيضاً بالقراءة الوظيفية وتتسم بالفهم العميق والتركيز وتحتاج إلى السرعة المناسبة.

٢- القراءة للاستمتاع: وهى قراءة هادفة لتحقيق المتعة والتأمل والتذوق ومنها قراءة القصص والتراجم والشعر والحكم والأمثال واليوميات والطرائف (فايزة عوض ٢٠٠٣، فايزة عوض ٢٠٠٩، محسن عطية ٢٠٠٩).

الفهم القرائى مفهومه ومستوياته:

وفى ضوء ما سبق يتضح أن الفهم القرائى هو القاسم المشترك بين أنواع القراءة من حيث الغرض والأداء. ويقصد بالفهم القرائى ما يلى:

هو العملية التى يستطيع القارئ من خلالها استخلاص المعنى وبنائه من خلال تفاعله مع المقروء ويتضمن ثلاثة عناصر هى: القارئ بخبراته السابقة وميوله وذكاءاته

وأنماط تعلمه ومهاراته، والنص القرائى بما يشمل من أفكار ولغويات ومستوى المقروئية فيه. والسياق ويقصد به المناخ الثقافى والاجتماعى التعليمى الذى تتم فيه القراءة.

ويرى (مصطفى مرسى، ٢٠٠١ ص١٥) أن الفهم القرائى عملية عقلية يقوم بها القارئ للتفاعل مع النص المكتوب مستخدماً خبراته السابقة واشارات السياق ؛ لاستنتاج المعانى المتضمنة فى النص المكتوب.

وعرفه (المركز القومى الأمريكى لمحو الأمية.٢٠٠١) بأنه القدرة على التفكير وفهم الكلمات المقروءة ؛ من خلال المعرفة السابقة التى يستحضرها القارئ لفهم النص المكتوب.

ويتضح مما سبق أن الفهم القرائى هو عملية بنائية نشطة عقلية ووجدانية يتفاعل خلالها القارئ مع النص المكتوب موظفاً ما لديه من معارف وخبرات سابقة وطارحاً ما يُعن له من أسئلة بالإضافة إلى معطيات النص والبيئة لتحقيق المنتج النهائى والغرض من عملية القراءة وهو الاستيعاب واستخلاص المعانى.

وهناك تصنيفات عدة لمستويات الفهم القرائى ومهاراته منها تصنيف (عبيد، ١٩٩٦) الذى وضعها فى خمسة مستويات هى:

مستوى الفهم المباشر، ومستوى الفهم الاستنتاجى، ومستوى الفهم النقدى، ومستوى الفهم التذوقى، ومستوى الفهم الإبداعى .

كذلك (مصطفى موسى، ٢٠٠١) حيث قسم مستويات الفهم القرائى إلى: النمط الحرفى والنمط التفسيرى و النمط الاستيعابى والنمط التطبيقى والنمط النقدى.

وهناك من وضعها فى ثلاثة مستويات هى:

مستوى مهارات الفهم الأساسية، والفهم الضمنى أو الاستنتاجى، والفهم الناقد (عبد الحميد عبد الله،٢٠٠٠).

وقد أضافت فايزة عوض ومحمد سعيد (٢٠٠٣) على الأنماط السابقة نمطين هما الفهم التذوقى أو الوجدانى، والفهم الإبداعى لتصبح مستويات الفهم القرائى سبعة مستويات هى: الفهم الحرفى، والتفسيرى، والاستنتاجى، والاستدلالى، والفهم الناقد، والفهم التذوقى، والفهم الابداعى(فايزة عوض، ٢٠٠٧).

أما عن مهارات الفهم القرائى فى مستوياته المختلفة فهى:

١- مستوى الفهم الحرفى: ومن مهاراته إدراك المعلومات المباشرة فى النص مثل الأسماء والشخصيات، والزمان، والمكان، والأعداد، والألوان، والأحداث.

٢- مستوى الفهم التفسيرى: من مهاراته تفسير معانى المفردات والمترافات والمضادات.

٣- مستوى الفهم الاستنتاجى: من مهاراته استنتاج الافكار العامة والرئيسة والفرعية، والمعارف من السياق.

٤- مستوى الفهم الاستدلالى: ومن مهاراته تحديد الأدلة على قضية معينة أو على وصف شخصية.

٥- الفهم الناقد: ومن مهاراته التمييز بين الأسباب والنتائج والحقيقة والرأى والواقع والخيال وتحديد اتجاه الكاتب وبيان ما ينتمى ومالا ينتمى للموضوع.

٦- الفهم التذوقى: ومن مهاراته بيان ما يتضمنه النص من مشاعر وانفعالات وصور فنية وبيانية وتحديد القيم والاتجاهات الواردة بالنص.

٧- الفهم الإبداعى: ويشمل مهارات تقديم حلول مبتكرة لبعض المشكلات الواردة بالنص وتقديم أفكار أو عبارات أو جمل تتسم بالطلاقة والمرونة والأصالة ودقة التفاصيل (فايزة عوض ٢٠٠٩، نورا زهران، ٢٠١١).

الاتجاهات الحديثة فى تعليم القراءة وتنمية مهاراتها.

مع تطور مفهوم القراءة وتحديد عملياتها وعواملها ومهاراتها والتحول من قراءة سلبية آلية تقتصر على تحليل الرموز المكتوبة والنطق بها إلى قراءة تفاعلية بنائية نشطة قوامها ومركزها القارئ ثم النص وبيئة التعليم كان من المحتوم تطوير استراتيجيات تعليم القراءة وباستقراء أدبيات هذا المجال يتضح وجود العديد من الاستراتيجيات التدريسية لتعليم القراءة وتنمية مهاراتها ومن أبرزها ما يلى:

- استراتيجية متكئات المعنى أوالقراءة الداعمة: وهى تقوم على أساس البنائية وتؤكد أهمية المعلومات السابقة عن النص القرائى، حيث تيسر للقارئ فهم النص وتوقع المعانى المتضمنة ومن الدعائم التى تيسر للقارئ فهم النص وتسمى متكئات المعنى ؛ إبراز العناوين والجمل المفتاحية، والصور، والخرائط

الدلالية ومقتطفات من النص، ومقدمة تلخيصية وذلك يساعد المتعلم فى التنبؤ بالأفكار والقيم.

- إستراتيجية التدريس التبادلى: وهى تنطلق من النظرية البنائية وتعمل على تنشيط المعرفة السابقة لدى القارئ وتيسر فهم النص وعملياته قبل وأثناء وبعد القراءة.

وتمر فى أربع مراحل هى:

١- التنبؤ: لاستيعاب الخبرات السابقة للمتعلم والمرتبطة بموضوع القراءة وتتم بمطالبة القارئ أن يعرض أو يكتب ما يعرفه عن الموضوع وما يتنبأ عنه من أفكار أو مفاهيم...

٢- التساؤل: يطرح المتعلم أسئلة عن الموضوع لسبر أغوار الموضوع والوعى بأفكاره.

٣- التوضيح: حيث يطلب المعلم من المتعلم أثناء القراءة، توضيح بعض اللغويات والأفكار ويحدد الصعوبات وكيفية التغلب عليها.

٤- التلخيص: بعد قراءة الموضوع يلخص القارئ المقروء فينظم الأفكار ويحدد المهم ويحذف غير المهم مما يعمق فهمه (ماهر شعبان ٢٠١٠).

- إستراتيجية (أعرف، أريد أن أعرف، تعلمت) (K.W.L.H)

وهدفها تعميق الفهم لدى المتعلم وتنمية الوعى بعمليات القراءة وتمر بعدة إجراءات قبل القراءة: يحدد المتعلم المعرفة السابقة ثم يتأمل النص وقد يقرأ العنوان والفقرة الأولى ويسجل ما يريد أن يعرف عن الموضوع وبعد القراءة يكتب ماذا تعلم وماذا لم يتعلم وكيف يتعلمه.

- استراتيجية روبنسون (SQ٣R) وتمر فى المراحل التالية

- المسح للموضوع: حيث يقرأ المتعلم النص بشكل سريع لتكوين فكرة عن الموضوع.
- الأسئلة: يقرأ المتعلم الموضوع ويطرح عدداً من الأسئلة التى تشكل أهدافاً للإجابة عنها.
- القراءة: يقرأ المتعلم النص للإجابة عن الأسئلة من المرحلة السابقة.

- الاسترجاع: يراجع المتعلم ما أجاب عنه من أسئلة ويحدد ما أجاب.
- القراءة النهائية: يقرأ المتعلم النص للتأكد من صحة إجاباته ويجيب عن باقى الأسئلة.

• إستراتيجية التعليم التعاونى:

ويتم فيها تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة (غير متجانسة) ويتم توجيههم إلى جمع البيانات وتنشيط الخبرات السابقة معاً ثم قراءة الموضوع وإجابة التساؤلات والعمل على توفير الاعتماد الإيجابى المتبادل والمسئولية الفردية.

• إلاستراتيجية البنائية: وتركز على جهد المتعلم وتنشيط الخبرات السابقة وتنمية الفهم القرائى وتمر بعدة مراحل:

الدعوة والاندماج، و الاستكشاف ثم التفسير واقتراح الحلول ثم التقويم .

• إستراتيجية مساءلة المؤلف:

وتقترح هذه الاستراتيجية أن يقرأ المتعلمون نصاً أو قصة أو كتاباً معاً ثم يقوم أحدهم برواية ما قرأ كما لو كان هو المؤلف ويناقشه الباقون فى النص وأفكاره وتعمق هذه الاستراتيجة الفهم القرائى لدى المتعلمين (Eid Abd – Elwahid.٢٠٠٧).

• واقع تعليم القراءة فى ضوء الاتجاهات الحديثة

على الرغم من عناية الاتجاهات الحديثة بتعليم مهارات القراءة للفهم والسرعة وتنمية التفاعل الإيجابى بين المتعلم والنص، والمتعلم والمعلم واعتبار هذا التفاعل أساس نجاح عملية تعليم القراءة وتنمية مهاراتها وصولاً إلى قارئ، إلا أن الواقع فى دراستنا لازال يركز على القراءة الآلية فى أدنى مستوياتها ويهمل مستويات الفهم القرائى وتنمية مهاراته ومهارات السرعة فى الوقت الذى يقفز فيه العالم قفزات سريعة ومتعمقة فى هذا المجال.

ولازالت عمليات تدريس القراءة قاصرة على التلقين وتكرار قراءة بعض الفقرات يعقبها مناقشة لا تتعدى المستوى الحرفى للفهم القرائى مما ينتج عنه قارئ لا يمتلك مهارات القراءة بأنواعها المختلفة ولا يحسن فهم الموضوع ولا قراءته بسرعة مناسبة. (عبد الفتاح عبد الحميد، ١٩٩٥) و (مصطفى موسى، ٢٠٠١) و (فايزة عوض ومحمد

سـعيد، ٢٠٠٣) و (سـعيد الزهرانـى، ١٤٢٤) و (مـسفر الحـارثى، ٢٠٠٨) و (عبيـر الـسالم، ٢٠٠٩) و (ونورا زهران، ٢٠١١).

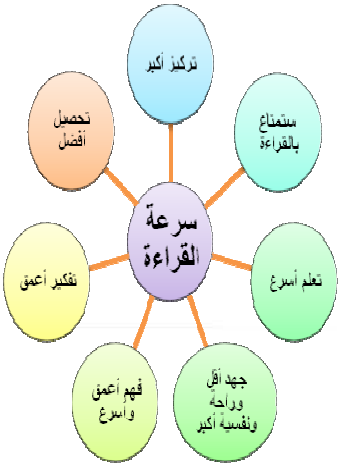
ثانياً: سرعة القراءة مفهومها تنمية مهاراتها قياسها:

يقـصد بـسرعة القـراءة السـهولة واليـسر فـي أداء عمليـة القـراءة مـع القـدرة على فهم المقروء وتقاس بعدد الرموز الخطية التي يقرأها القارئ في دقيقـة واحـدة، (حمدان نصر ١٩٩٢) و (Blau,٢٠٠١) و (نورا زهران، ٢٠١١).

وتعد السرعه في القراءة من أهم مهارات القراءة التي يحتاجها القارئ فى عـصر العمل المعرفي وفي ظل هذا الزخم المتسارع من مصادر المعرفة، فهي وسـيله المتعلم لقراءة المواد المطبوعة والمواد الاليكترونية أو غير المطبوعـة التي باتت سـرعتها تفـوق أي سرعة وأصبحت عـدد الدراسـات العملية التي تـصدر يوميا فـي العـالم يـصل إلى سـبعه ألاف أو يزيـد وعـدد الأوراق يـصل إلـى ٨. صـفحة فـي الثانيـة (روزاكـس،٢٠٠٠) و (محمـد شباح، ٢٠٠٧).

والقراءة السريعة تجاري طاقة الإنسان العقلية التي تمكنه من التفكير بسعة ٥٠٠٠٠ كلمة فى الدقيقة كما أنها تقلل من الجهود والوقت المبذول في القراءة، وهي تحسن كمال الفكر، وفي الحياة المدرسية يتقن المتعلم إنجاز أكبر قدر ممكن من المواد الدراسية وبتحصيل أفضل والشكل التالي يوضح أهمية سرعة القراءة في الحياة الإنسانية.

(شكل رقم (١) يوضح أهمية سرعة القراءة)



مستويات القراءة السريعة:

القراءة السريعة لا تعني القراءة في كل الظروف بسرعة واحدة وإنما القارئ الجيد هو الذي يقرأ بسرعة مرنه بحيث يكون لديه اختلاف في السرعة تبعاً لهدف القراءة وطبيعة المادة المقروءة من حيث السهولة والصعوبة والطول والقصر ومدى ألفتها للقارئ (عبد الفتاح البجه،٢٠٠٥).

وقد قسم البعض سرعة القراءة إلى ثلاثة مستويات هي:

- **القراءة الخاطفة**: وهي أعلى مستويات السرعة وتستخدم للحصول على الفكرة العامة والرئيسة أو بعض المعلومات بعينها.
- **القراءة السريعة**: وهي أقل سرعة من الخاطفة وتستخدم للإلمام ببعض التفاصيل في النص
- **القراءة العادية**: وتستخدم للإجابة عن سؤال أو بيان بعض العلاقات في النص.(محمد مجاور،٢٠٠٠)

وقسمتها زينب حبش إلى أربعة مستويات هي القراءة للاستطلاع (قراءة سريعة جداً)

والتصفح: قراءة اقل سرعة للبحث عن أفكار معينه أو كلمات وقراءة التفحص: وهي قراءة متأنية لتجميع أفكار متفرقة والإجابة عن أسئلة وتحديد حقائق معينه.

وقراءة المجاراة: وهي قراءة سريعة بهدف الفهم مع مراعاة المرونة تبعاً لغرض ونوعية النص وتحتاج إلى تدريب.

كما تختلف مستويات السرعة بين القراءة الجهرية و الصامتة حيث تزيد السرعة في الصامتة.

أما (كارفر، ١٩٩٢) فقد أضاف سرعة خامسة هي القراءة الاستماعية وترتبط بالاستماع إلى النص وقراءته في نفس الوقت. (فايزه عوض، ٢٠٠٩).

وحتى تنمى سرعة القراءة ومهارتها فلا بد من مجموعة من العوامل، منها ما يرتبط بالقارئ مثل: ثراء الحصيلة اللغوية والخبرات السابقة، وزيادة التركيز، والممارسة والتدريب المستمر وتحديد الأهداف من القراءة التي تزيد من سرعة القراءة والاستيعاب بنسبة ١٠٠%

(جوردن واينر، ٢٠٠٩) بالإضافة إلى العناية بالبصر وعوامل أخرى مثل الحافز للقراءة والمثابرة والثقة بالذات.

ومن العوامل ما يرتبط بالمقروء، مثل المقروئية، وعلاقة المضمون بالقارئ وخبراته السابقة وتنظيم أفكار النص، والتفاعل مع القارئ بالأسئلة والأنشطة وتوافر متكئات المعنى وعوامل ترتبط بالسياق: مثل البيئة الخالية من المشتتات وتوفر الإضاءة الجيدة والجلسة الصحية (توني بوزان، ٢٠٠٤).

وهناك عدة محاذير ينبغي تجنبها حتى تنمى سرعة القراءة: منها: القراءة الارتدادية والقراءة بصوت خفيض، والقراءة كلمة بكلمة، واستخدام الأصابع مع القراءة (خالد الجديع و محمد الشباح، ٢٠٠٧).

ولتنمية مهارات سرعة القراءة تستخدم بعض الاستراتيجيات منها:

استراتيجيا القراءة المرنة مثل استراتيجية P.R.R وتمر في ثلاث خطوات ؛

الأولى: إلقاء نظرة عامة على النص، الثانية القراءة بسرعة والثالثة المراجعة (Review، Read، Preview) وإستراتيجية (PSQ٥R) وتمر بالخطوات التالية:

هدف القراءة Purpose، والتصفح survey والتساؤل، والقراءة الانتقائية، والسرد وتأمل النص، والمراجعة.

قياسها: وتقاس سرعة القراءة بعدة طرائق:

١- اختر كتاباً اطلب قراءته احسب الوقت المستغرق في خمس صفحات كالتالي سرعة القراءة (كلمة / دقيقة) =

عدد الصفحات المقروءة)×(معدل عدد كلمات كل صفحة

عدد الدقائق المستغرقة في القراءة

٢- توضع علامة عند بداية القراءة وعلامة عند نهاية الدقيقة ثم يتم حساب عدد الكلمات المقروء في الدقيقة.

٣- يقرأ القارئ قطعة يليها مجموعة من الأسئلة للفهم القرائي يقسم عدد الكلمات على الزمن المستغرق بالدقائق. (لورى روزاكس،٢٠٠٠) و (بيتر شيفرد، ٢٠٠٨).

ثالثاً: البنائية وتعليم القراءة للفهم والسرعة

مفهوم النظرية البنائية:

يحفل الأدب التربوى بالعديد من المحاولات لتحديد مفهوم النظرية البنائية وهى تختلف باختلاف رؤى ومنظور أصحابها وقد ترجع صعوبة الاتفاق على تعريف إجرائى موحد للنظرية البنائية لارتباطها بمجالات بحثية عديدة منها : التربية وعلم النفس والفلسفة والاجتماع.

يُعرفها كل من فيجوتسكى (Vygotsky,١٩٧٨) وبياجيه (piaget,١٩٨٥) بأنها رؤية لكيفية بناء التعلم للمعرفة، أو كيفية تعلم المتعلم وتتضمن هذه الرؤية مايلى:

- أن المعرفة عملية بنائية اجتماعية تتم من خلال النشاط الاجتماعى والخبرات الاجتماعية.
- أن اللغة والثقافة لهما دور أساسى فى التفاعل ونقل الخبرات بين المتعلمين.
- أن التعليم عملية تفاعلية اجتماعية، يتم خلالها تحقيق النمو المعرفى للمتعلمين.
- للغة دور فى تنمية المنطقة المركزية لدى المتعلم وهى تمثل المسافة بين مستوى النمو الواقعى وهو المستوى الذى حققه المتعلم ويجعله قادراً على حل المشكلات باستقلالية، ومستوى النمو المحتمل أو الكامن (The Zone of Proximal Development) الذى يحققه المتعلم بتوجيه المعلمين، أو بالاشتراك مع أقرانه فى خبرات تعليمية مثل حل المشكلات أو فهم المواد التعليمية.

- أن المعرفة تبنى عن طريق التفاعل الاجتماعى الذى يمكن المتعلم من الحصول على المعانى وتحقيق الفهم. ودور المعلم فى هذه العملية هو إتاحة الفرص للمناقشة الجماعية والحوار، والتفاوض، والنشاط التفاعلى بين المتعلمين وأن يقبل الأفكار ولا يفرضها.
- التعلم يتحقق من خلال إعادة التفسير والبناء للمعرفة السابقة فى ضوء الخبرة أو المعرفة الجديدة. جترى (Gutrie et.al.٢٠٠٤).

يذكر (وليم عبيد، ٢٠٠٢) أن البنائية تعنى أن المتعلم يربط بين الخبرة الجديدة ومالديه من خبرات ومعارف سابقة، ويحدث بها تغييرات على أساس المعانى الجديدة لينتج فى النهاية معرفة جديدة يدعمها ويطورها من خلال التحاور والمناقشة مع المعلم والأقران.

وفى ضوء ما سبق يتم التأكيد على مبدأين أساسين هما:

- أن المعرفة لايتم تلقيها بصورة سلبية ولكن يتم بصور نشطة بواسطة المتعلم.
- أن وظيفة المعرفة تكيفية أى تعمل على تنظيم العالم الخبراتى (الخبرات السابقة) وليس اكتشاف الواقع وحسب.

تأثير النظرية البنائية على المواقف التعليمية:

- يتحمل المتعلم مسئولية تعليم نفسه بنفسه، وبناء معرفته.
- التعلم عملية نشطة يسعى المتعلم من خلالها لبناء المعانى.
- التدريس ليس نقلاً للمعرفة لكنه يتطلب تنظيم المواقف الصفية وتوظيف التعليم التعاونى وإثراء البيئة التعليمية بالأنشطة، والوسائط التعليمية التى تعين المتعلم على توظيف المعرفة بسهولة ويسر.
- المعرفة عملية داخلية ترتبط بالمتعلم وما يمتلكه من خبرات ومعارف سابقة.

مبادئ البنائية وأسسها:

تنطلق البنائية من افتراضين أساسين يرتبطان بـ:

١- كيفية اكتساب المعرفة. ٢- وظيفة المعرفة وأهدافها وصحتها.

وينطلق من الافتراضين السابقين مجموعة من المبادئ منها: أن المتعلم يبنى معرفته، وأن المعرفة تدل على خبرة المتعلم وتنطلق منها، وأن التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة وهادفة تجهز المتعلم لتعلم أفضل، وأن تفضيلات المتعلمين واختياراتهم ينبغى أن تؤخذ بعين الاعتبار ؛ فى ضوء أسس اختيار المحتوى ونتائج البحوث، وأن المتعلمين ينبغى أن يسمح لهم بالتعبير عن آرائهم، كما ينبغى توفير فرص توظيف المعرفة السابقة ؛ حتى يتم بناء المعرفة الجديدة بيسر وأن يتم التركيز على عمليات التعلم وكذلك التركيز على النواتج التعليمية، ويجب أن يوضع المتعلمون فى مواقف تعارضية ليعبروا عن آرائهم، وأن تراعى المرونة فى المحتوى وطرائق التدريس، وأن يتمحور التعليم حول المتعلم، وأن يراعى التنوع والثراء فى الخبرات والأنشطة لتوفير فرص النشاط، والتفاعل للتغلب على مشكلة الفروق الفردية بين المتعلمين، والكشف عن إبداعات المتعلمين، وأن يكشف المعلم عن التصورات القبلية للمتعلمين، وأن يعمل على تنشيط المعرفة السابقة لدى المتعلمين مع تقديم فرص التجسير بين المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة، وتوفير المثيرات والأنشطة التى تزيد من فرص التفاعل والانتباه لدى المتعلمين.

وفى ضوء ما سبق من مبادئ يتضح أن دور المعلم هو تقديم المساعدة، والتوجية، وإدارة المواقف التفاعلية، وتوزيع المهام والأدوار، والكشف عن التصورات البديلة، وتقديم فرص التقويم الذى يعمق فهم المتعلمين، وتقديم الدعائم التى تجسر الفجوة بين الخبرات السابقة والخبرات الجديدة، وإثراء البيئة التعليمية بالخبرات الاجتماعية، والأنشطة، والوسائط التعليمية.

أما دور المتعلم ؛ فهو التفاعل النشط، والمشاركة، والاستقصاء، وجمع المعلومات، وبناء المعرفة الجديدة بربطها بالمعرفة السابقة، وحل المشكلات، وتصميم المشروعات، وتقويم تعلمه، وتقويم أقرانه.

وفى مجال تعليم القراءة، تطرح قضية المعرفة السابقة، ومبادئ النظرية البنائية نفسها حيث يتم توظيف خبرات القارئ السابقة ورصيده المعرفى فى معالجة ما يقرأ

والتفاعل معه لتحقيق الفهم بمستوياته فى ضوء أسلوب أو طريقة قراءته، فالقارئ يمكن أن يقرأ مقدمة النص أو معطيات النص الأخرى مثل العناوين والأشكال والرسوم البيانية أو الصور، أو الأفكار أو الكلمات المفتاحية لينشط معرفته السابقة ويتوقع محتوى النص، ودلالته مما يعينه على استمرار القراءة وفهمه للنص واستيعاب المعانى الصريحة والضمنية وهذا يعتمد على الربط بين توقعات القارئ وخبرته حول النص من جهة، ومدى اتساقها أو تعارضها مع النص من جهة أخرى.

وفى ضوء تنوع أغراض القراءة ؛ ينبغى التدريب على المستويات العليا فى الفهم، والتنوع فى مستويات الأسئلة لتتوافق مع طبيعة النص وغرض القارئ.

وعند تدريس درس القراءة تقسم المعالجات إلى ثلاث مراحل: قبل القراءة، وأثناء القراءة وعقب القراءة ويختلف دور كل من المعلم والمتعلم تبعاً لكل مرحلة. فقبل القراءة يشوق المعلم طلابه من خلال الأنشطة والأسئلة وينشط الخبرات السابقة من خلال استعراض عنوان النص ومقدمته، وصوره، والكتابه عن النص. وأثناء القراءة يدرب المعلم طلابه على تركيز الانتباه حول الأفكار الرئيسة والفرعية وأن يحدد ما يريد أن يفهمه فى النص، وأن يربط بين ما يعرف وما يريد أن يعرف، وأن يقدم تنبؤاته ويتحقق منها. أما فى مرحلة عقب القراءة يدرب المعلم طلابه على تقويم فهمهم وفهم أقرانهم وأن يناقشوا الأفكار، ويحلوا المشكلات، ويقدموا إبداعاتهم.

وفى ضوء النظرية البنائية ومبادئها ظهر العديد من الاستراتيجيات التدريسية التى يمكن توظيفها فى تعليم المواد الدراسية المختلفة وتنمية مهاراتها ومنها القراءة. ومن هذه الاستراتيجيات التعلم التعاونى، والتدريس التبادلى، واستراتيجية روبنسون، وحل المشكلات، والتصور الذهنى، والبنائية. وجميعها يؤكد توفير بيئة صفية نشطة تنشط المعرفة السابقة للمتعلم، وربط المحتوى بخبرات المتعلمين السابقة وأن المعلم مرشد لعملية التعليم ومنظم للمواقف والتفاعل. وأن المتعلم يجب أن يكون نشطاً، واجتماعياً، ومبتكراً يعيد اكتشاف المعرفة، وصانعاً للقرار.

الاستراتيجية البنائية

عرفها وحيد حافظ (٢٠٠٨) أنها مجموعة من الخطوات التدريسية تتضمن التشويق والاستكشاف والتفسير والتوسع والتقويم، وتعتمد على إيجابية المتعلم ونشاطه فى بناء معرفته وتنمية مهاراته فى الفهم القرائى والسرعة.

مما سبق يتضح أن الاستراتيجية البنائية تتميز بما يلى:

- إنها مجموعة من الاجراءات التدريسية التى تتمركز حول المتعلم.
- إن عقول الطلاب ليست صحفاً بيضاء يُسطر المعلم فيها ما يشاء لكن تعارف الطلاب وخبراتهم السابقة هى التى تساعد فى فهم النصوص المقروءة.
- إن المعلم مرشد وموجه ومنشط للمعرفة السابقة حتى يتمكن المتعلمون من تعديل معارفهم السابقة وتصوراتهم الخطأ.

علاقة الاستراتيجية البنائية بالفهم القرائى والسرعة:

- هناك علاقة وثيقة بين استراتيجيات البنائية وتعليم القراءة حيث إن القراءة عملية بنائية نشطة ومستمرة يوجهها الهدف وتتضمن إعادة القارئ بناء معرفته من خلال تفاعله مع النص والمعرفة السابقة، والتركيز على التفاعل المشترك بين المعلمين والمتعلمين فى درس القراءة وأنشطته.

إجراءات البنائية فى تعليم القراءة:

- بناء على مبادئ البنائية ومراحل الاستراتيجية البنائية التى تؤكد ضرورة تنشيط البناء المعرفى للقارئ عند أداء أفعال القراءة، ومن ثم ضرورة العناية بمهام مرحلة ما قبل القراءة ومنها ما يعرفه القارئ ويمكن أن يساعده فى استيعاب ما يقرأ،وهو ما يعرف بالدعوة وتمر عملية الدعوة لتنشيط المعرفة بمراحل ثلاث:
- **الأولى:** استثارة المعرفة السابقة بالأسئلة أو الكلمات أو الصور.
- **الثانية:** التفاعل عن طريق المناقشة أو الاستماع أو الكتابة مما يقود إلى قبول التنبؤات أو رفضها
- **الثالثة:** إعادة تنظيم المعرفة وصوغها وتعديلها. (محمود سليمان، ٢٠٠٩).

مهام وإجراءات الدعوة فى درس القراءة: (التشويق)

حدد ماذا تعرف عن الموضوع، واكتب خبراتك التى ترتبط به، وتأمل العنوان ثم اطرح أسئلة ترتبط به وافحص الفكرة العامة ثم اقرأ مقدمة وخاتمة الموضوع وحدد ما تعرفه عنه، ثم تأمل النص وضع بعض توقعاتك.

ودور المعلم فى هذه المرحلة بالإضافة إلى توجيه المهام السابقة أن يربط بين خبرات المتعلم الذاتية وبين النص.

إجراءات الاستكشاف فى درس القراءة:

أى تحديد المعرفة السابقة وفحصها والكشف عن ما بها من أخطاء أو تناقضات.

إجراءات مرحلة الشرح والتوسع: وفى هذه المرحلة يبدأ المتعلمون بقراءة النص للمتعلمين ومناقشتهم فى مضمون النص وأفكاره.

إجراءات مرحلة التقويم:

وفى هذه المرحلة يوجه المعلم للمتعلمين مجموعة من أسئلة التقويم تتناول الفهم القرائى فى جميع مستوياته.

واقع تعليم القراءة فى ضوء البنائية:

من خلال متابعة أداء بعض المعلمين لدروس القراءة تخطيطاًوتنفيذاً وتقويماً ومن خلال ما أشارت إليه الدراسات والبحوث السابقة يتبين ما يلى:

المعلم يقوم بالقراءة والمناقشة فى بعض المفردات الغامضة والمعلومات المباشرة دون عناية بمهارات الفهم القرائى بصورة شاملة أو إعطاء فرص للمتعلم لتنشيط معرفته السابقة قبل القراءة وأثناء القراءة، دور المتعلم قاصر على الاستماع إلى قراءة المعلم أو قراءة أحد الزملاء ثم الإجابة عن أحد أسئلة المناقشة التى لا تتعدى المستوى الحرفى أو التفسيرى للفهم فى أضيق الحدود وفى أقصى الاجتهادات يمكن منافشة بعض الأفكار. أما فى مرحلة ما بعد القراءة أو التقويم يلقى المعلم نفس الأسئلة أو بعضها دون عناية بمهارات الفهم العليا أو مهارات سرعة القراءة على الإطلاق.

وفى ضوء هذا الواقع ينبغى العناية بالإعداد الجيد لمعلم القراءة وتوفير البرامج التى تدعم تنمية مهارات تدريس القراءة لديه فى ضوء الاتجاهات الحديثة.

رابعاً: مهارات التدريس، بناء برامجها و استراتيجيات تنفيذها

مفهوم المهارة: تعددت تعريفات المهارة وجميعها تشير الى أداء متميز بالدقة والسرعة و التمكن، وهي الحذق في العمل و السهولة و الدقه في أدائه. وتنمو نتيجة للتعليم و التدريب المنظم و المستمر و تستخدم للدلالة على عمليات يدوية و عمليات عقلية.

و تصنف الى:

١- **مهارات يدوية و حركية:** ومنها إجراء التجارب، و أداء الصلاة.

٢- **المهارات الأكاديمية و العقلية:** مثل مهارات التفكير، و الفهم القرائي، و التلخيص و قراءة الرسوم البيانية و البحث من مصادر المعرفة، و تحديد مواقع المعلومات، و سرعة القراءة بمستوياتها المختلفة.

٣- **المهارات العامة:** مثل التواصل و التفاعل مع الأخرين، و الملاحظة الدقيقة و حل المشكلات. و مهارات التدريس تجمع الأصناف السابقة حيث تشتمل على مهارات أكاديمية و مهارات حركية ومهارات عامة. و عند تنمية هذه المهارات و منها المهارات التدريسية ينبغي تناول شقين الاول هو الأداء و الثاني هو المعيار أو المحك الذي يحكم به على جودة الأداء.

و يقصد بالأداء: الفعل الذي يعكس المهارة من خلاله أو هو السلوك الذي يحققه المتدرب او المتعلم بعد مروره بخبرات برنامج تدريبي أو ماشابه و يتضح من عمليات التقويم (محمد سعيد،٢٠٠٠).

أما المعيار أو المحك: فعند بناء برنامج تدريبي يهدف إلى تنمية مهارات محددة فلا بد من تحديد محكات أو معايير لجودة الأداء و تحديد السلوك الذي يمكن للملاحظ أن يلاحظ وجوده أو عدمه، و كذا درجة الأداء المحققة.

لقد تطورت النظرة القديمة إلى عملية التدريس ومهاراته من مجرد نقل المعلومات من المعلم إلى المتعلم، إلى توجيه البناء المعرفي للمتعلم و تنشيطه و اكتشافه و سد الفجوات المعرفية و تصحيح المفاهيم البديلة و من ثم أصبح على المعلم أن يتذرع بالعديد من مهارات التدريس منها توفير الأنشطة التعليمية التي تنشط المعرفة السابقة للمتعلمين و توجيهها و توظيفها لتدمج من المعرفة الجديدة و العمل

على تنمية التفاعل و تنظيم المعرفة السابقة و الجديدة لتحقيق فهم أعمق، و توفير فرص التعاون و الحوار و المناقشة و التخطيط و المراقبة و التقويم، وتقويم العمليات والنواتج.

ومن هنا يتضح دور التدريب بوصفه نشاطاً لنقل المعرفة من أجل تنمية مهارات التفكير و أنماط الأفعال و تغيير سلوك المتدرب ومعرفته ومهاراته اللازمة لأداء العمل تحقيقاً للأهداف على يد معلم فعال. (وزارة التربية السعودية، ٢٠٠٤).

ولما كانت مهارة التدريس هي الأداء الذهني و الحركي الذي يتبعه المعلم قبل و أثناء التدريس مع مراعاة الدقة و السرعة و الجودة لهذا الأداء لتحقيق تعلم.

فقد حدد زيس (Zais) أربع مراحل لتعلم المهارة التدريسية هي:

أ- ملاحظة أداء نموذجي للمهارة بشكل جيد.

ب- محاكاة الأداءات الأساسية للمهارة.

جـ- التدريب على أداء المهارة و يتضمن تكرار عناصر المهارة مع تقليل الجهد الواعي للأداء.

د- إتقان المهارة و هي مرحلة أداء المهارة بكفاءة (إبراهيم عميرة، ١٩٨٦).

هذا ويتضمن التدريس ثلاث عمليات هي:

التخطيط و التنفيذ و التقويم. و يتتطلب إنجاز كل عمل من هذه الأعمال قيام الطالب المعلم بأداءات معينة.

فالتخطيط للدرس: يتطلب من الطالب المعلم الإلمام بخصائص المتعلمين واحتياجاتهم و اهتمامتهم و طبيعة المعرفة التي يقوم بتدريسها، و عليه أن يكيف عمليات التدريس و إجراءاته مع هذه المدخلات و من ثم ينبغي أن يتمكن من صوغ الأهداف و تحليل محتوى المادة و كذلك تحديد طرائق و استراتيجيات التدريس و منها طرائق تنشيط المعرفة السابقة و تحديدها و تقويمها و أساليب التقويم و من ثم يُعد خطة متكاملة للدرس.

أما تنفيذ الدرس: فهو المرحلة التي تبدأ بدخول المعلم الصف إلى خروجه منه و فيها يتم ترجمة خطة الدرس الى أعمال و إجراءات و تتطلب هذه المرحلة مهارات عديدة من المعلم مثل مهارات عرض أهداف الدرس، و التهيئة و التشويق و تنشيط المعرفة

السابقة، و الأسئلة الصفية، و الحوار و المناقشة، و اكتشاف المفاهيم البديلة و تقويمها و القراءة النموذجية للدرس الجديد، و شرحه و تفسيره و التعمق فيه و مناقشته و إدارة الصف، و توظيف الأنشطة و التدريبات و الوسائط التعليمية و تقسيم المتعلمين في مجموعات و توزيع المهام و إرساء قواعد العمل، و ختم الدرس.

تقويم الدرس: وهو عملية بنائية مستمرة يمكن أن تبدأ مع بداية الدرس وأثنائه وفى ختامه وعقب التدريس مثل تقويم التكليفات البعدية و الواجبات المنزلية.

ومن أهم مهارات التدريس التي ينبغي أن يتقنها الطالب المعلم ما يلي:

١- مهارة صوغ أهداف الدرس و تتطلب ما يلي:

- تحديد الأهداف المعرفية و المهارية و الوجدانية تحديداً واضحاً.
- تحديد صوغ الأهداف الإجرائية من جمل فعلية تبدأ بفعل مضارع و التلميذ و مصطلح من المادة ومستوى من الأداء. و ينبغي أن تعبر الأهداف عن النتائج المتوقعة من سلوك المتعلم بمروره بخبرات الدرس، و أن تراعى حاجات المتعلمين و اهتماماتهم و خبراتهم السابقة و أن تكون قابلة للملاحظة و قابلة للأداء و قابلة للقياس.

٢- مهارات تهيئة أذهان المتعلمين وحفزهم على التفاعل، وجذب انتباههم و تنشيط المعرفة السابقة لديهم لاستقبال المعرفة الجديدة و التفاعل معها و اكتشاف و الخبرات السابقة لديهم و تصويب و تقويم المفاهيم البديلة، و توظيف الخبرة السابقة لخدمة المعرفة الجديدة وإثرائها.

٣- مهارة تحليل المادة العلمية و تنظيمها: و تتمثل هذه المهارة فى تحديد الفكرة العامة و الأفكار الرئيسة و الفرعية و اللغويات، و الجوانب الفنية، و الأدلة و البراهين و تحليل مختلف جوانب النص و مستويات الفهم المتضمنة فى محتواه.

٤- مهارة ربط النص بالخبرات السابقة: و تتطلب هذه المهارة تكليف المتعلمين بعض الأنشطة القبلية مثل قراءة العنوان و الفقرة الأولى من النص أو العناوين الجانبية، أو كتابة فقرة عن موضوع النص أو رسم صورة ترتبط بعنوان النص و هذه المهارة تعرف بالبناء.

٥- مهارة التنويع فى طرائق التدريس: حيث لا توجد طريقة مثلى لتحقيق كل الأهداف لدى كل المتعلمين مما يتطلب الاستعانة بطرائق التدريس المتنوعة من مراحل الدرس المختلفة.

٦- مهارة التفاعل: و تتطلب هذه المهارة من المعلم إعداد أنشطة و توظيف الوسائط المتعددة فى حفز التفاعل بين المعلم و المتعلمين و بين المعلمين بعضهم البعض مما يترتب عليه تعميق الفهم، و تحقيق الوضوح و التركيز على المفاهيم الأساسية التي يتضمنها الدرس.

٧- مهارة إعداد الاسئلة وطرحها: وهي مهارة تحقق الكثير من أهداف الدرس و تنمي مهارات التفكير، و تزيد من فرص تفاعل المتعلمين و تحقق عمق الفهم القرائي بجميع مستوياته المختلفة من مختلف مراحل الدرس (قبل وأثناء و عقب القراءة) و أن تكون الأسئلة موجهة من المعلم إلى المتعلم و من المتعلم إلى المعلم ومن المتعلمين إلى ذواتهم و زملائهم.

و ينبغي مراعاة المواصفاة التالية في صوغ وطرح الأسئلة:

الوضوح و الملاءمة لقدرات المتعلمين، وأن تكون محددة غير مركبة، وأن تشمل أسئلة موضوعية ومقالية في المستويات المختلفة وأن يراعى فيها التوازن و عند طرحها يراعى توجيهها إلى جميع المتعلمين وأن يترك للمتعلمين وقتاً للانتظار بعد طرح السؤال.

برامج تنمية مهارات التدريس، مواصفاتها وبناؤها و استراتيجيات تنفيذها:

١- **مفهومها:** برامج التدريب على مهارات التدريس هي منظومة متكاملة و شاملة لكل من الأهداف و المحتوى و استراتيجيات التدريب و الأنشطة و الوسائط التعليمية و أساليب التقويم و هي تنطوى على جانبين هما:

الجانب المعرفي (الأكاديمي)، و الجانب المهاري المهني. و تهدف إلى الوصول بالمعلم أو الطالب المعلم إلى حد الكفاءة أى أعلى المستويات التي يمكن أن تصل إليها معارفه ومهاراته ووجدانياته مع التركيز على الأداء العملي أي تحويل المعارف إلى أداء.

٢- **مواصفاتها:** ينبغي مراعاة المواصفات التالية فى برامج تنمية مهارات التدريس:

- تحديد أهداف البرنامج.

- تحديد مستويات الأداء المطلوب تنميتها لدى الطالب المعلم.
- تصميم المحتوى و الأنشطة و التدريبات التي تحقق الأهداف.
- اشتمالها على تغذية راجعة وأساليب تقويم متنوعة.

ولتحديد المهارات المطلوبة ينبغي:

- تحليل مهام المعلم وأدواره.
- تحليل طبيعة المادة و أهدافها، معرفة خصائص المتعلمين.

٣ – إجراءات بناء البرامج:

يتم بناء برامج تنمية مهارات التدريس وفقاً للخطوات التالية:

أ- **تحديد أهداف البرنامج** و يهدف البرنامج (محل البحث) إلى تنمية الجانب المعرفي الذي يرتبط بتعلم القراءة في ضوء البنائية لتنمية مهارات الفهم القرائي ومهارة سرعة القراءة. و تنمية الجانب المهاري الذي يرتبط بمهارات تدريس القراءة لتنمية مهارات الفهم و السرعة. في ضوء البنائية. ويراعى من هذه الأهداف الوضوح و التحديد و القابلية للملاحظة و القياس والأداء، و الصوغ الإجرائي.

ب- **اختيارمحتوى البرنامج:** حيث يتم تحديد المفاهيم و المعلومات و الخبرات التي يقدمها البرنامج للطلاب المعلمين مع مراعاة الملاءمة لطبيعة المعرفة و خصائص المتدربين و الوقت المتاح لدراسة البرنامج. و الملاءمة للأهداف مع مراعاة التنوع و الشمول فى خبرات البرنامج.

ج- **اختيار وتحديد الأنشطة التدريبية:** ويعد تحديد الأنشطة التدريبية أحد المحاور لتحقيق أهداف البرنامج لتنمية مهارات تدريس القراءة و الفهم و السرعة منها أنشطة قبلية قبل كل موضوع وقبل تنفيذ البرنامج لتهيئة الطلاب المعلمين لخبرات البرنامج و تشويقهم لكل موضوع من موضوعات البرنامج وأنشطة أثناء تنفيذ البرنامج لتنمية و تعزيز المهارات و ممارستها و التدريب عليها. و أنشطة عقب البرنامج بهدف التقويم و الإثراء و المتابعة.

د- **اختيار استراتيجيات التدريب و طرائق تنفيذ البرنامج:**

يوجد بعض استرتيجيات التدريب المناسبة لتنفيذ البرنامج منها ما يلي:

- **استراتيجيات التدريب الاتقاني:** وتعتمد على التدريب الذاتي و الفردي بالموديول (المجمع التدريبي) أوالتدريب بمساعدة الحاسوب أوالشبكة أوالحقائب التدريبيةو في هذه الاستراتيجيات يقوم المدرب بدور المرشد و المنظم و الميسر و المقوم للمتدرب وهي تتطلب إجراء اختبار قبلي قبل كل وحدة تدريبية و اختبارات بنائية أثناء التدريب لتحديد مدى إتقان المتدرب للمهارات ثم اختبار بعد الانتهاء من الوحدة لتحديد جوانب الإتقان و علاج الصعوبات.
- **استراتيجية التدريس المصغر:** وتستخدم مع المجموعات الصغيرة من المتدربين في وقت قصير (٢٠-٣٥ دقيقة) بهدف التدريب على مهارة معينة لإتقانها و يعقبها توجيه النقد الذاتي من قبل المتدرب لتفسر ثم نقد الأقران ثم توجيه المدرب.
- **استراتيجية العرض و الحوار و المناقشة:** وتستخدم لعرض المحتوى المعرفي و إجراء حوار حوله ثم مناقشة المتدربين قبل وأثناء و عقب اللقاء التدريبي في أفكار و مفاهيم موضوع اللقاء.
- **استراتيجية التفاعل الموجه:** وتوظف لإثارة تفكير المتدربين مما يدفعهم للتفاعل مع الموقف أو النشاط التدريبي ومع بعضهم البعض ويتم تقسيم المتدربين إلى مجموعات و توجيه المهمة إلى كل مجموعة و إنجازها تحت توجيه المدرب.
- **اختيار إجراءات و أساليب التقويم:** وتهدف إلى التحقق من نواتج التدريب و الوصول بها إلى المستوى المنشود و أيضا تحديد الصعوبات التي تعترض سبيل تحقيق الأهداف و علاجها ومن الجوانب التي يتم تقويمها فى برامج تنمية مهارات التدريس: قياس الجانب المعرفي و قياس الجانب المهاري و قياس الجانب الوجداني وتقويمها. و يستخدم لذلك العديد من أساليب التقويم مثل الاختبارات، وبطاقات الملاحظة و اختبارت الأداء، و مقاييس التقدير، و ملفات التدريس.

وسوف يتبنى البرنامج الحالي استراتيجيات تدريب متنوعة و هي التدريب على رأس العمل، والمحاضرة و الحوار والمناقشة، و التدريس المصغر الذي يقوم على تحليل

السلوك التدريسى إلى مهارات و تزويد المتدربين بخبرات عديدة و ذات معرفه في جو من المتعة و المرح و الفهم و يجنبهم القلق. كما يتبنى البرنامج التفاعل الموجه بالإضافة إلى ورش العمل و أنشطة عدد من الدروس و تصميم الاختبارات و إعداد وسائل تعليمية، وأساليب تقويم مثل الأسئلة القبلية و التقويم البنائي و الختامي ومن أدوات التقييم الاختبار المعرفي و بطاقة الملاحظة للأداء التدريسي(محمد سعيد، ٢٠٠٠) و عند تنمية مهارات التدريس يراعى ما يلي:

- تقديم المهارة و توضيحها بصور مبسطة و عملية، و توضيح المجالات التي تستخدم فيها.
- يستعرض المدرب إجراءات تطبيق المهارة فى صورة خطوات رئيسة مع توضيح القواعد التي تراعى فى استخدمها.
- تقديم نموذج تدريبي و تطبيقى للمهارة و يسمح بإجراء نقاش لمراجعة الخطوات.
- يمارس المتدربون المهارة تحت إشراف المدرب.
- يجري نقاش حول الأداء لبيان جوانب القوة والضعف وكيفية التغلب عليها (جروان، ١٩٩٩).

الدراسات والبحوث السابقة:

أولا: دراسات وبحوث تناولت الفهم القرائي:

باستقراء البحوث والدراسات التي تناولت الفهم القرائي يتضح أنها تباينت من حيث الهدف والأسس والأدوات والإجراءات والمداخل والنظريات التي استندت إليها وتصنيفات الفهم القرائي التي تبنتها إلا أنها أجمعت جميعاً على أهمية الفهم القرائي وضرورة تنميته لدى المتعلمين في المراحل المختلفة وأكدت جميعها الحاجة الملحة لتنمية مهارات تدريسية باعتبارالفهم القرائى لُب عملية تعليم اللغة العربية وجوهر عملية التعليم والتعلم ومن هذه البحوث والدراسات مما أجرى في العقد الأخير (منذ عام ٢٠٠١ إلى ٢٠١١) ما يلي:

بحث (أماني حلمي، ٢٠٠١) الذي هدف إلى تنمية مهارات الفهم القرائي والسلوك التعاوني وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية باستخدام استراتيجية التعلم

التعاوني، وقد كان من أهم نتائجه: فاعلية استراتيجية التعليم التعاوني في تنمية مهارات الفهم القرائي والسلوك التعاوني بالاضافة إلى تأثيرها في بقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف الثالث الاعدادي.

بينما هدف بحث(مصطفى موسى، ٢٠٠١) إلى تنمية مهارات الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة ومهارات إنتاج الأسئلة باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة (النمذجة) و(التساؤل الذاتي)، و(الأسئلة الموجهة) في تدريس موضوعات القراءة المتعددة لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي، وقد توصل البحث إلى فاعلية الاستراتيجيات المستخدمة في تنمية مهارات الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة بينما لم يكن هناك فرق دال بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتدريبية في مهارات إنتاج الاسئلة ومهارات الفهم الحرفي والتفسيري.

وقد سعت دراسة (محمد فضل، ٢٠٠١) إلى تحديد مستويات الفهم القرائي ومهاراتها التي ينبغي توافرها لدى المتعلمين بمراحل التعليم العام للإجابة عن الاسئلة والتدريبات بكتب اللغة العربية بالأمارات العربية المتحدة وذلك بتحليل أسئلة الكتب وتصنيفها تبعاً لمستويات الفهم القرائي. وقد أشارت النتائج إلى: تنوع أسئلة الفهم القرائي، وكثرة أسئلة المستوى الحرفي في كتب المرحلة الابتدائية، والإعدادية، وقلتها بالمرحلة الثانوية، وغلبة أسئلة الفهم التفسيري على التطبيقي في كتب المرحلتين الإعدادية والثانوية، وغلبة أسئلة الفهم التطبيقي على أسئلة التفسيري في كتب المرحلة الابتدائية.

أما بحث (جمال العيسوي، ٢٠٠٢) فقد عنى بتحسين مهارات الفهم القرائي ومهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي باستخدام استراتيجية القراءة الزوجية المتزامنة وقد أسفرت النتائج عن: فاعلية الاستراتيجية المقترحة في علاج الضعف القرائي في القراءة الجهرية وتحسين مهارات الفهم القرائي لدى المتعلمين، ووجود علاقة موجبة بين مهارات القراءة الجهرية والفهم القرائي.

وحاول بحث (منى اللبودى، ٢٠٠٣) الكشف عن مدى فاعلية مدخل الطرائف في تنمية مهارات القراءة الإبداعية والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وقد توصل البحث إلى: فاعلية مدخل الطرائف في تنمية مهارات القراءة الإبداعية والاتجاه

نحو القراءة وقد تضمنت مهارات القراءة الإبداعية، مهارة إصدار الحكم على المقروء، وإعادة صوغ الأفكار وهي أحد مستويات الفهم القرائي.

أما بحث (فايزة عوض ومحمد سعيد، ٢٠٠٣) فقد هدف إلى بيان مدى فاعلية استراتيجية من استراتيجيات ما وراء المعرفة (PQ٤R-KWL) في تحسين مهارات الفهم القرائي، وما وراء المعرفة، وإنتاج الأسئلة في دراسة النصوص الأدبية لدى طالبات المرحلة الثانوية. وقد أشارت النتائج إلى فاعلية استراتيجية (PQ٤R-KWL) في تنمية مهارات الفهم القرائي بجميع مستوياته ثم الوعي بما وراء المعرفة، وإنتاج الأسئلة لدى طالبات المرحلة الثانوية.

وقد هدف بحث (حنان مدبولي، ٢٠٠٤) إلى التعرف على فاعلية استراتيجية تنشيط المعرفة السابقة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي الأزهري وأسفرت النتائج عن فاعلية استراتيجية تنشيط المعرفة السابقة في تنمية مهارات الفهم القرائي في جميع المهارات وفي كل مهارة على حدة في موضوعات القراءة المتعددة.

وقد تناولت دراسة (سعيد الزهراني، ٢٠٠٤) تقويم أداء المعلمين في تدريس القراءة الجهرية في اللغة العربية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي (بجدة) وقد أسفرت النتائج عن قصور أداء معلمي اللغة العربية في تدريس القراءة (الجهرية) وضعف إلمامهم في توظيف الاستراتيجيات الحديثة في تدريسها، وإهمال مهاراتها تخطيطاً، وتنفيذاً، وتقويماً. وعزت الدراسة هذا الضعف إلى غياب البرامج التي تعد أوتدرب المعلمين على الاتجاهات الحديثة في التدريس.

في حين هدف بحث (Thomas, ٢٠٠٥) إلى بيان أثر استراتيجية قائمة على الأصوات المتشابهة في قراءة الكلمات والفهم القرائي وذلك بتوظيف خبرات التلاميذ السابقة بالربط بينها وبين معاني الكلمات الجديدة. وقد أثبتت النتائج فاعلية الاستراتيجية في تنمية مهارات الفهم القرائي وقراءة الكلمات لدى أفراد عينة البحث من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

أما دراسة (Montano, ٢٠٠٦) فهدفت إلى تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي من خلال دراسة أسباب ضعف المتعلمين من مهارات الفهم

القرائي، وأسفرت النتائج عن الأسباب التالية: ضعف التركيز في المقروء، وإهمال تعليم المعلمين الاستراتيجيات المناسبة لتنمية الفهم القرائي، واحتياج المتعلمين منذ البداية للتدريب على تنمية مهارات الفهم القرائي، وتوظيف متكئات المعنى في النص لتنمية الفهم القرائي.

وقد هدف بحث (فايزة عبدالسلام، ٢٠٠٧) إلى بيان مدى فاعلية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة (التلخيص وPQ٤R) في تنمية مهارات الفهم القرائي والميول القرائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري. وقد أسفرت النتائج عن فاعلية الاستراتيجية في تنمية مهارات الفهم القرائي والميول القرائية لدى الطالبات مجموعة البحث.

وأجرى (أيمن حجازي، ٢٠٠٨) بحثاً هدف إلى الكشف عن فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة (خطة ما قبل القراءة والنمذجة والتلخيص معاً) في تنمية مهارات الفهم القرائي والميول القرائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بفلسطين وقد استخدم الاستراتيجيات سالفة الذكر في صورة نموذج تدريسى متكامل. وأكدت النتائج فاعلية النموذج في تنمية مهارات الفهم القرائي عدا مهارات الفهم التذوقي، وفاعليته في تنمية الميول القرائية لدى التلاميذ.

وهدف بحث (مسفر الحارثي، ٢٠٠٨) إلى تنمية مهارات الفهم القرائي، ومهارات ما وراء المعرفة باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمكة المكرمة. وأسفرت النتائج عن فاعلية التدريس التبادلي في تنمية المهارات الفهم القرائي ومهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب.

بينما تناول بحث (حسني عبد الحافظ، ٢٠٠٨) أثر المراقبة الذاتية في الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي مقارنة بالطريقة المعتادة وأوضحت النتائج فاعلية استراتيجية المراقبة الذاتية في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة وتفوقها في ذلك على الطريقة المعتادة.

وقد اهتم بحث (وحيد حافظ، ٢٠٠٨) ببحث مدى فاعلية استراتيجية (التعليم التعاوني و KWL) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية وقد أكدت النتائج فاعلية الاستراتيجية في تنمية مهارات

الفهم القرائي ككل وفي كل مستوى على حدة من مستويات الفهم القرائي (المباشر والاستنتاجي والناقد) وبمقارنة نتائج الاستراتيجية تفوقت استراتيجية التعليم التعاوني على (KWL) في تنمية الفهم الاستنتاجي.

وعنيت دراسة (ماجد الزيان، ٢٠٠٩) بتقويم كتب القراءة والنصوص الأدبية في ضوء مستويات الفهم القرائي والميول القرائية لتلاميذ الصفوف الأخيرة من المرحلة الأساسية بفلسطين. وأسفرت نتائجها عن أن أسئلة مقرر القراءة والنصوص (محل الدراسة) لم تعالج مستويات الفهم القرائي.

وعنى بحث (ماجده عبد المجيد، ٢٠٠٩) بتنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التعبيرية باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس النصوص الأدبية لدى طالبات المرحلة الثانوية. وقد أثبتت النتائج فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي ومهارات الكتابة التعبيرية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

أما بحث (محمود سليمان، ٢٠٠٩) فقد هدف إلى معرفة أثر الأساليب التي يستخدمها المتعلمون في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طالبات المرحلة الثانوية، وقد استخدم بعض أساليب تنشيط المعرفة السابقة مثل الاستعراض، والتنبؤ، والبحث عن الموضوع، وعمل الاستدلالات في تدريب الطالبات على قراءة التصفح، والقراءة الموسعة، والقراءة المكثفة، وقد توصل البحث إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية على الضابطة في مهارات الاستيعاب القرائي ومهارات التوقع المبني على النص، والمعنى التصوري والعلاقات النصية.

بحث (أشرف عبدالحليم، ٢٠١٠) هدف إلى تنمية مهارات الفهم القرائي والاستبقاء باستخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. وقد أثبتت النتائج فاعلية المنظمات المتقدمة في تنمية مهارات الفهم القرائي والاستبقاء لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

تعقيب على الدراسات السابقة

مما سبق يتضح اهتمام الدراسات والبحوث السابقة بمهارات الفهم القرائي تقويما وتنمية من حيث النواتج والعمليات، حيث تناولت بعض الدراسات تقويم أداء المعلمين في تدريس القراءة ومهاراتها ومنها مهارات الفهم القرائي وأشارت إلى قصور

الأداء وضعف إلمام المعلمين بالمهارات وبالاستراتيجيات الحديثة مثل دراسة سعيد الزهراني، ودراسة مونتانو (Montano)، وقد أشارت جميع الدراسات والبحوث سالفة الذكر إلى هذه القضية وربطها بواقع مهارات الفهم القرائي لدى المتعلمين مثل بحث أماني عبدالحميد، وفايزة عبدالسلام، وفايزة عوض ومحمد سعيد، وبحث وحيد حافظ، وجمال العيسوي، وماجد زيان، وأيمن حجازي. وأجمعت البحوث التي استخدمت استراتيجيات متنوعة تقوم على البنائية على فاعلية مختلف الاستراتيجيات في تنمية مهارات الفهم القرائي، وأوصت الدراسات والبحوث التي أجريت لتنمية مهارات الفهم القرائي بضرورة تدريب المعلم والطالب المعلم على استخدام الاستراتيجيات الحديثة لتنمية مهارات الفهم القرائي.

ثانياً: بحوث ودراسات تناولت سرعة القراءة

على الرغم من أن الاهتمام بمهارات سرعة القراءة من المهارات الضرورية للإنسان مما دفع إلى العناية بها من علماء الغرب في وقت مبكر ثم العرب لاحقاً وفيما يلي عرض لهذه البحوث والدراسات:

بحث أجراه هجنز(Higgins, ١٩٨٢) هدف إلى تنمية مهارات سرعة القراءة والفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الابتدائي وذلك ببناء برنامج يقوم على القراءة الصامتة المستدامة. وقد أسفرت النتائج عن: فاعلية البرنامج في تنمية مهارات سرعة القراءة والفهم القرائي لدى التلاميذ.

أما بحث (فتحي حسانين، ١٩٨٧) فقد هدف إلى تنمية مهارات سرعة القراءة والفهم القرائي فى القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف السادس بمصر وذلك عن طريق برنامج علاجي شمل تدريبات إكمال الجمل الناقصة، والتعرف السريع على الكلمات، وتمييز الحروف، وزيادة المدى البصري. وقد أسفر البحث عن النتائج التالية: فاعلية البرنامج في تنمية مهارات السرعة والفهم لدى التلاميذ الذين يعانون من تدن في مهارات السرعة والفهم.

بينما حاولت دراسة (حمدان نصر، ١٩٩٢) تحديد معدل السرعة في القراءة الصامتة لدى تلاميذ نهاية الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي مستخدمة اختباراً لقياس سرعة القراءة والفهم متدرجاً في الصعوبة. وأسفرت الدراسة عما يلي: بلغ معدل

سرعة القراءة ١٤١,٥ كلمة / الدقيقة، والفهم ٦٣,٢% كما أشارت النتائج إلى أنه كلما قل الزمن المستغرق في قراءة النص ارتفعت نسبة الفهم،وأن التلاميذ الفائقين في اللغة العربية يتمتعون بمرونة في سرعة القراءة.

وقد عنى بحث (محمد مرسي، ١٩٩٤) بتنمية مهارات سرعة القراءة والفهم القرائي لدى طالبات المرحلة الجامعية بالإمارات وذلك باستخدام بطاقات القراءة الخاطفة. وأثبتت النتائج أن بطاقات القراءة الخاطفة والتدريب على سرعة القراءة والفهم لدى الطالبات، يؤدي إلى تحسين مهارات كل منهما بدرجة تصل إلى ضعفين أو ثلاثة ومن ثم أوصت الدراسة بضرورة العناية بالتدريب على مهارات السرعة والفهم بداية من المرحلة الابتدائية.

أما بحث يوك (yook, ٢٠٠٠)فقد هدف إلى بيان تأثير القراءة الإلكترونية على سرعة القراءة والسلوك لدى الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية باستخدام برنامج بمساعدة الحاسوب وآخر بأنشطة تقليدية وأسفر ذلك عن النتائج التالية: أن ممارسة الأنشطة القرائية بأي طريقة (تقليدية أو حاسوبية) يزيد من سرعة القراءة ودقة النطق والتعرف على الكلمات. فضل التلاميذ قراءة الحاسوب على قراءة المواد المطبوعة.

بينما اهتم بحث (جمال العيسوي، ٢٠٠٤) بتنمية مهارات سرعة القراءة باستخدام برنامج العروض (Power Point) لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وقد توصل البحث إلى: فاعلية البرنامج في تحسين سرعة القراءة والفهم لدى مجموعة التلاميذ إلي طبق عليهم البرنامج سواء بالطريقة التقليدية أو بطريقة العروض أما في مهارات الفهم فقد تفوقت مجموعة العروض على المجموعة التي درست البرنامج بالطريقة التقليدية.

أما بحث جرإيتي (Grreighty, ٢٠٠٦) فقد عنى بالكشف عن تأثير استراتيجية إعادة القراءة باستخدام قطع قرائية يقرأها المتدرب أربع مرات يومياً صمتاً ثم جهراً وقد أسفرت النتائج عن فاعلية القراءة المتكررة في تنمية سرعة القراءة الجهرية والفهم لدى الطلاب.

وعنيت دراسة (أحمد حجاج،٢٠٠٦م) بقياس معدل سرعة القراءة لدى الطالبات بالمراحل التعليمية المختلفة (الجامعية والتعليم العام). وقد أسفرت النتائج عن: معدل

سرعة التلميذات الصف الثالث الإعدادي (سلطنة عمان) بلغ ٥٨,١ كلمة /دقيقة كلمة معيارية ٨٧,٤ كلمة فعلية، وفي الصف الثالث الثانوي بلغ معدل سرعة القراءة ٥٦,٥ كلمة معيارية و(٨٩,٩) كلمة فعلية وفي المرحلة الجامعية بلغ ٨٤,٤ كلمة معيارية و(١٢٦,٩) كلمة فعلية بالنسبة لقراءة التصفح أما معدلات السرعة لقراءة التعلم فكان المعدل على النحو التالي ٧٩,٣ كلمة معيارية، ١١٩,٢ كلمة فعلية للإعدادي ٩٩,٤ كلمة معيارية و١٤٩,٤ كلمة فعلية للثانوي و٦٧,٧ كلمة معيارية ١,٦٠١ كلمة فعلية للتعليم الجامعي.

أما بحث (أيمن بكري، ٢٠٠٧م)فقد هدف إلى تنمية مهارات السرعة في القراءة الجهرية ومهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي باستخدام الألعاب التعليمية، وقد توصل البحث إلى تدني مهارة السرعة لدى التلاميذ مقارنةً بالمعدلات العالمية حيث بلغت ٥٤,٣ كلمة /دقيقة قبل البرنامج.وفاعلية البرنامج في تحسين معدل سرعة القراءة ومهارات الفهم القرائي في القراءة االجهرية.

وهدف بحث (نورا زهران،٢٠١١م) إلى تنمية مهارات الفهم القرائي وسرعة القراءة لدى تلميذات المرحلة الإعدادية باستخدام الأنشطة البنائية وأسفرت النتائج عن فاعلية الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات الفهم القرائي وسرعة القراءة لدى تلميذات المرحلة الإعدادية وأوصى البحث بضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين والطلاب المعلمين في ضوء الاتجاهات الحديثة.

تعقيب على دراسات وبحوث سرعة القرءاة.

بالاطلاع على بحوث ودراسات سرعة القرءاة سالفة الذكريتضح ما يلي:

أكدت جميع بحوث ودراسات سرعة القراءة أهمية تنمية مهارات سرعة القراءة لأنها ضرورة حيوية لجميع مناشط الحياة الإنسانية مع الزخم المتسارع والكم الهائل من مصادر المعرفة.

ربطت جميعها بين الفهم القرائي وسرعة القراءة حيث تؤثر كل من مهارات الفهم في السرعة وتتأثر بها

أكدت معظم الدراسات والبحوث أهمية التدريب كأساس لتنمية مهارات السرعة والفهم الذّي يضاعفهما.

عنيت معظم الدراسات والبحوث بالقراءة الصامتة وتنمية مهارات السرعة بها بينما عنيت القليل منها بمهارات القراءة الجهرية وسرعة القراءة والفهم منها (Grreijhty,٢٠٠٦) و(أيمن بكري،٢٠٠٧م) و(نورا زهران، ٢٠١١م).

ثالثاً: دراسات وبحوث تناولت مهارات التدريس وبناء برامج لتنميتها.

لازالت الدراسات والبحوث العربية فى مجال بناء البرامج التدريبية لتنمية مهارات التدريس ولاسيما فى مجال تعليم القراءة، لم تنل الاهتمام المناسب من قبل الباحثين بالقدر الذى يفى بحاجات المعلمين قبل الخدمة وأثنائها وفيما يلى بعض الدراسات والبحوث التى هدفت إلى تنمية مهارات التدريس:

- فقد هدف بحث (أسامة إبراهيم،٢٠٠٠) إلى بناء برنامج تدريبى قائم على التفاعل الموجه وأسلوب الموديولات والكشف عن تأثيره فى تنمية مهارات تدريس البلاغة لدى الطالبات المعلمات بجامعة المنيا بمصر وتوصل إلى فاعلية البرنامج فى تنمية كفايات تدريس البلاغة تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً وأوصى ببناء برامج لتنمية مهارات تدريس فروع اللغة العربية الأخرى.

- أما بحث (محمد سعيد، ٢٠٠٠) فقد هدف إلى تنمية مهارات تدريس التربية الإسلامية،خاصة مهارات تدريس تجويد القرآن الكريم التى جاءت فى ضوء متطلبات المنهج المطور بالمرحلة الإعدادية بمصر لدى الطالبات المعلمات. وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج فى تنمية مهارات تدريس تجويد القرآن الكريم معرفياً ومهارياً من حيث التخطيط، والتنفيذ والتقويم لدى الطالبات المعلمات.

- بينما سعى بحث (حنفي البوهي، ٢٠٠٣) إلى تنمية مهارات تدريس القراءة الناقدة لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية ولتحقيق ذلك تم بناء برنامج تدريبي باستخدام أساليب تدريب متنوعة وتطبيقيه على مجموعة من المعلمين وأسفرت النتائج عن: فاعلية البرنامج في تنمية مهارات تدريس القراءة الناقدة، الجانب المعرفي، والجانب الأدائي متمثلاً في مهارات التخطيط، والتنفيذ، والتقويم لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

- وعني بحث (Lou،٢٠٠٤) بالكشف عن فاعلية برنامج قائم على مشروعات التعلم التعاونية في تنمية كل من الجانب المعرفي لمحتوى البرنامج والجانب المهارى له

لدى مجموعتين من طلاب الجامعة درست إحداهما باستراتيجية التعليم التعاوني في عرض المشروعات.

والأخرى بالتعليم التعاوني المدعوم بالشابكة وأثبتت النتائج فاعلية البرنامج في تنمية الجانب المعرفي والمهاري (عرض المشروعات) للبرنامج وتفوقت مجموعة التعليم التعاوني المدعوم باستخدام الشابكة على مجموعة التعليم التعاوني وحسب.

واهتمت دراسة (محمد نصر، ٢٠٠٦) بتقديم رؤى مستقبلية لتطوير إعداد المعلم في ضوءالتوقعات المستقبلية لأدوار المعلم في الوطن العربي وافترضت الدراسة بعض القضايا التي يمكن تضمينها في برامج إعداد المعلم مثل تعدد مصادر المعرفة والعولمة والتكنولوجيا والاتجاهات الحديثة التي يمكن توظيفها في التدريس.

- أما بحث (أمل نصر، ٢٠٠٧) (Nasr، ٢٠٠٧ A) فقد هدف إلى تنمية مهارات تدريس القراءة للفهم في اللغة الانجليزية في ضوء الذكاءات المتعددة ولتحقيق هذا الهدف تم بناء برنامج تدريبي قائم على أسلوب الموديولات في ضوء الذكاءات المتعددة وتطبيقه على مجموعة من معلمات اللغة الانجليزية وقد أثبتت النتائج تنمية مهارات تدريس القراءة للفهم في ضوء

الذكاءات المتعددة لدى المعلمات (مجموعة البحث) من حيث الجانب المعرفي ومهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم وخاصة مهارات تدريس الفهم الحرفي والاستدلالي.

وقد سعى بحث (حنان حسين، ٢٠٠٧) Hussein،(٢٠٠٧) إلى بيان فاعلية برنامج قائم على مدخل المهارات في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطالبات معلمات اللغة الانجليزية بشعبة التعليم الابتدائي وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج الذي يقوم على مدخل تدريس المهارات في تنمية مهارات الفهم القرائي ككل، ومهارات الفهم الحرفى والتفسيرى والناقد كل على حدة. كما أكد البحث أهمية التدريس المباشر فى تنمية مهارات الفهم القرائى.

وقد عنيت دراسة (محمد مناع، ٢٠٠٩) بتطوير برنامج إعداد معلم اللغة العربية فى ضوء التحديات المعاصرة من خلال وضع تصور مقترح يشمل القضايا الاقتصادية

والاجتماعية والتعليمية ومنها ضرورة تدريب معلمى المستقبل على الاستراتيجيات والاتجاهات الحديثة وتوعيتهم بالأدوار الحديثة.

بينما هدف بحث (زينب الشمرى، ٢٠١١) إلى الكشف عن أثر استراتيجيات (فكر – زاوج – شارك) و(المناظرة التعاونية) و (القدح الذهنى) التى تقوم على مدخل التعلم النشط، فى تنمية المهارات التدريسية لدى الطالبات معلمات اللغة العربية بجامعة حائل لمقررات (الأدب والنصوص، والبلاغة، والتعبير، والقواعد النحوية) من حيث التخطيط والتنفيذ والتقويم للمرحلة المتوسطة، وقد توصل البحث إلى فاعلية استراتيجيات التعلم النشط المستخدمة فى تنمية مهارات التدريس لدى الطالبات المعلمات بجامعة حائل.

وعنى بحث (عبد الله علوان، ٢٠١١) بالكشف عن فاعلية برنامج قائم على التعليم للإتقان فى تنمية مهارات تقويم القراءة لدى الطالب معلم اللغة العربية بجامعة الأقصى بفلسطين وكان من دواعى البحث ضعف الطلاب المعلمين فى مهارات تقويم القراءة ومهاراتها. وبعد تطبيق البرنامج أسفرت النتائج عن: فاعلية البرنامج فى تنمية مهارات تقويم جوانب القراءة ومهاراتها لدى الطلاب معلمى اللغة العربية ؛ معرفياً ومهارياً.

وقد اهتمت دراسة (أحمد حجاج، ٢٠١١) ببيان التحول الذى طرأ على أدوار معلم القراءة فيما يتعلق بالجانب المعرفى والجانب المهارى ومن ذلك ضرورة استيعابهم للنظريات الحديثة، وضرورة اضطلاع برامج إعداد معلمى اللغة العربية بتدريب الطلاب المعلمين على الاستراتيجيات المتنوعة التى تساعد التلاميذ على أداء مهام القراءة، واستراتيجيات التصويب، ومراقبة الفهم (ما وراء المعرفة) وإعادة القراءة، ومعايير تعليم القراءة ومن أبرز ما أكدته الدراسة: قصور البرامج الحالية فى إعداد معلم القراءة، ومطالبة الجمعية الدولية للقراءة بتخصيص ما يكافئ وقت وعمليات ثلاثة فصول دراسية معتمدة على أقل تقدير لإعداد معلم القراءة مع التركيز على مهارات الأداء والتدريس الفعال.

تعقيب على الدراسات والبحوث التى تناولت مهارات التدريس وبرامجها.

فى ضوء ما سبق عرضه من دراسات وبحوث يتضح ما يلى.

- اتفقت جميعها على أهمية البرامج التدريبية فى تطوير المهارات التدريسية، وإكسابها وتنمية الوعى المعرفى بها للتغلب على قصور الواقع.
- تنوعت أهداف الدراسات والبحوث بين تقويم الواقع، وبناء برامج لتطوير الواقع فى ضوء الاتجاهات الحديثة.
- أكدت الدراسات التقويمية قصور واقع برامج إعداد المعلمين وتدريبهم فى تحقيق أهدافها ولاسيما فى تنمية مهارات التدريس وتنمية الوعى المعرفى بها (محمد نصر، ٢٠٠٦ ومحمد مناع، ٢٠٠٩وأحمد أبو حجاج، ٢٠١١) وعززت سائر البحوث ما أكدته الدراسات التقويمية.
- وظفت البحوث مداخل واستراتيجيات متنوعة فى التدريب على مهارات التدريس مثل التدريس المباشر، والموديولات، والتفاعل الموجه، والتعليم التعاونى والتعاونى المدعوم بالشابكة، والتدريس المصغر، والمشروعات ومدخل المهارات، والذكاءات المتعددة، والتعليم للإتقان، والتعلم النشط (أسامة إبراهيم، ٢٠٠٠ومحمد سعيد ٢٠٠٠وحنفى البوهى، ٢٠٠٣ وأمل نصر،٢٠٠٧ وحنان حسين، ٢٠٠٧ وعبد الله علوان، ٢٠١١، وزينب الشمرى، ٢٠١١).

لم يجر بحث يتناول تدريب الطلاب المعلمين على مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة فى ضوء البنائية أو الاتجاهات الحديثة الأخرى.

اتفق البحث الحالى وبحث زينب الشمرى ٢٠١١ فى العناية بمهارات تدريس اللغة العربية لدى الطالبات المعلمات. واختلف عن البحث الحالى فى التركيز على الجانب الأدائى وحسب بينما تناول البحث الحالى الجانب المعرفى والأدائى معاً. ووظف بحث زينب الشمرى عدداً من الاستراتيجيات فى دروس متنوعة من دروس اللغة العربية. بينما ركز البحث الحالى على تقديم برنامج متكامل فى تدريس القراءة للفهم والسرعة.

منهج البحث:

فى ضوء طبيعة البحث الحالى وأهدافه تم استخدام منهجين هما:

١- المنهج الوصفى التحليلى: وذلك فيما يتعلق باستقراء الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة ولاسيما تلك التى تناولت مهارات الفهم القرائى والسرعة والبنائية وبناء برامج تدريبية لتنمية مهارات التدريس.

٢- المنهج شبه التجريبى: مصمم المجموعة الواحدة الذى يعتمد على تطبيق قبلى لأدوات البحث ثم المعالجة التجريبية أو إجراء تجربة البحث ثم التطبيق البعدى للأدوات واستخلاص النتائج.

إجراءات البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث يتم إجراء ما يلى:

أولاً – لتحديد مهارات الفهم القرائى التى ينبغى التدريب عليها تم إجراء ما يلى:

- **بناء قائمة بمهارات الفهم القرائى ولإعداد هذه القائمة تم ما يلى:** تحديد الهدف من القائمة، ومصادر بنائها، وبناء القائمة فى صورتها الأولية ثم ضبطها واستخلاص محتوى القائمة فى صورتها النهائية وفيما يلى توضيح ذلك:

- الهدف من القائمة: كان الهدف من قائمة مهارات الفهم القرائى هو تحديد مهارات الفهم القرائى التى ينبغى تدريب الطالبات معلمات اللغة العربية عليها من خلال البرنامج وتنمية معرفتهم بها.
- مصادر بنائها: تم اشتقاق هذه المهارات من مصادر عدة هى: البحوث والدراسات والأدبيات العربية والأجنبية ذات الصلة بمجال الفهم القرائى. بالإضافة إلى أهداف تعليم القراءة فى مختلف المراحل التعليمية بالمملكة العربية السعودية والمعايير القومية بجمهورية مصر العربية والإمارات العربية وتصنيفات مهارات الفهم القرائى ومستوياتها.
- بناء القائمة فى صورتها الأولية: من خلال استقراء المصادر السابقة تم إعداد قائمة تضمنت سبعة مستويات للفهم القرائى هى: مستوى الفهم الحرفى ومستوى الفهم التفسيرى ومستوى الفهم الاستنتاجى ومستوى الفهم الاستدلالى ومستوى الفهم الناقد ومستوى الفهم التذوقى ومستوى الفهم الإبداعى، ويندرج تحت كل مستوى عدد من المهارات وقد بلغ عدد المهارات (فى الصورة النهائية بعد التعديل)٤. أربعين مهارة موزعة على النحو التالى:

جدول (١)

يوضح مستويات الفهم القرائى ومهاراتها

م	مستويات الفهم القرائى	عدد المهارات
١	الفهم الحرفى	٦
٢	الفهم التفسيرى	٤
٣	الفهم الاستنتاجى	٩
٤	الفهم الاستدلالى	٤
٥	الفهم الناقد	٥
٦	الفهم التذوقى	٥
٧	الفهم الإبداعى	٧
٨	المجموع	٤٠ مهارة

ضبط القائمة: تم عرض القائمة على عشرة محكمين فى مجال المناهج وطرق التدريس وتعليم اللغة العربية ، وطلب إليهم إبداء الرأى فى مدى ملاءمة هذه المهارات للبرنامج وإضافة ما يرونه ملائماً وحذف غير الملائم، وقد أضاف بعض المحكمين ثلاث مهارات للفهم الناقد وثلاث مهارات للفهم التذوقى ليصبح عدد المهارات الفرعية ٤٠ مهارة فى الصورة النهائية للقائمة وقد أجمع المحكمون على أهمية المستويات السبعة والمهارات الفرعية المدرجة تحتها. ملحق (١)

ثانياً:- لتحديد أهم الأداءات التدريسية التى ينبغى أن يشتمل عليها البرنامج التدريبى لتدريب الطالبات المعلمات عليها والخاصة بمهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة وبناء بطاقة الملاحظة فى ضوئها تم ما يلى:

تحديد الهدف من القائمة:

هدفت القائمة إلى تحديد الأداءات التدريسية المناسبة للطالبات معلمات اللغة العربية فى تدريس القراءة لتنمية مهارات الفهم والسرعة فيما يتصل بتخطيط وتنفيذ وتقويم الدروس وقد تم إعداد القائمة اعتماداً على المصادر التالية:

- البحوث والدراسات، والأدبيات، التى تناولت مهارات التدريس ومنها تدريس القراءة والتى عُنيت بتنمية مهارات الفهم القرائى وسرعة القراءة واستراتيجيات

تدريسهما. ودراسة أهداف تعليم القراءة فى التعليم العام، ودراسة برنامج طرائق تدريس اللغة العربية والتدريب
الميدانى.

- محتوى القائمة فى صورتها الأولية، باستقراء المصادر السابقة تم إعداد قائمة بالأداءات التدريسية لتدريس القراءة للفهم والسرعة وقد جاءت فى ثلاثة محاور رئيسة تضمنت ؛ المحور الأول: تخطيط دروس القراءة واندرج تحته ست مهارات فرعية، والمحور الثانى: أداء تنفيذ الدروس واندرج تحته ثمانى مهارات فرعية. والمحور الثالث: أداءات تقويم دروس القراءة واشتمل على خمس مهارات فرعية يندرج تحتها (سبع مهارات فرعية أخرى) وبذلك اشتملت القائمة على خمس وعشرين مهارة تدريسية.

ضبط القائمة: تم عرض القائمة على عشرة محكمين من المختصين بالمناهج وطرق التدريس والإشراف التربوى وتدريس اللغة العربية. للإدلاء برأيهم فى القائمة من حيث: سلامة الصوغ، ومدى انتماء الأداءات لمحاورها، واقتراح التعديلات المناسبة من حذف أو اضافة أو تعديل وقد أسفرت هذه الخطوة عن أهمية الأداءات التدريسية وسلامة صوغها وانتماء الأداءات لمحاورها. وبوجه عام – صلاحية القائمة لهدفها. حيث بلغت أداءات القائمة تسعة عشر أداءً موزعة على النحو التالى:

جدول رقم (٢)

يوضح عدد المهارات التدريسية المناسبة للطالبات المعلمات

م	المحور	المهارات
١	تخطيط دروس القراءة	ست مهارات (أداءات تدريسية)
٢	تنفيذ دروس القراءة	ثمانى مهارات (أداءات تدريسية)
٣	تقويم دروس القراءة	خمس مهارات (أداءات تدريسية)، ويندرج تحت مهارة التقويم الختامى سبع مهارات فرعية
٤	المجموع	٢٥ مهارة

ثالثاً – البرنامج التدريبى:

مر إعداد البرنامج بالإجراءات التالية: تم إعداد البرنامج التدريبى القائم على البنائية والذى يهدف بوجه عام إلى تنمية مهارات تدريس القراءة (لتنمية مهارات الفهم القرائى وسرعة القراءة) لدى الطالبات معلمات اللغة العربية على النحو التالى:

١. **أسس إعداد البرنامج:** من خلال استقراء الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة التى تناولت تدريب الطلاب المعلمين والمعلمين أثناء الخدمة ولاسيما فى مجال تعليم اللغة العربية ومنها تعليم القراءة وتنمية مهارات الفهم أو سرعة القراءة، ومنها ما تناوله البنائية وأسسها وإجراءاتها، تم تحديد الأسس التالية للبرنامج:

- العناية بالتهيئة للبرنامج وعرض الإطار العام للبرنامج.
- التكامل بين النظرية والتطبيق.
- تحديد استراتيجيات التدريب فى ضوء البنائية مع مراعاة ملاءمتها للمتدربات وعددهن واهتماماتهن.
- الإطلاع من قبل المتدربات على المحتوى العلمى ودعمه بخبراتهن السابقة وبقراءات إثرائية إذا ما تطلب الأمر.
- تحديد المكان الذى يشكل بيئة التدريب لانعقاد كل لقاء تدريبى وتهيئته وتحديد الإمكانات المتاحة وكيفية توظيفها.

أثناء التدريب:

- تنشيط المعرفة السابقة وتقويمها وتعزيز الصحيح منها وتعديل المفاهيم البديلة
- التدريب على رأس العمل وذلك بالتطبيق العملى فى مدارس التربية العملية والإفادة من ذلك.
- ربط النظرية بالتطبيق على دروس القراءة والتكامل بين المحاضرات وورش العمل والتدريب العملى، وحلقات المناقشة، والتدريس المصغر، ثم التدريس الصفى الحقيقى.
- تنظيم المتدربات فى مجموعات تعاونية.

- التأكيد على الوضوح فى المفاهيم والإجراءات فى الاستراتيجيات ومراعاة التنوع.
- التأكيد على التفاعل مع المدربة وبين المتدربات، وإتاحة فرص التواصل للإيضاح والتطبيق.
- مراعاة تحديد المهام، وتوزيع الأدوار، وقواعد التدريب.
- توظيف أفكار المتدربات وتعزيزها وسد الفجوات المعرفية إن وجدت.
- إعلاء العلاقات الودية فى أثناء التدريب والقيم الإنسانية مثل الاحترام المتبادل واحترام الرأى الآخر، والتعاون، والتراحم....

عقب التدريب:

الاستخلاص والمتابعة، والتقويم.

٢. أهداف البرنامج: فى ضوء الأسس السابقة تم تحديد الأهداف العامة للبرنامج والأهداف الإجرائية التى تم توزيعها على كل لقاء من اللقاءات التدريبية الستة وذلك فى إطار الهدف العام للبرنامج وهو تنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة لدى الطالبات معلمات اللغة العربية وقد انبثق عن هذا الهدف.

الأهداف العامة التالية:

- نمية معرفة المتدربات بمفهوم القراءة فى ضوء البنائية.
- نمية معرفة المتدربات بأهمية القراءة وأنواعها فى ضوء الاتجاهات الحديثة.
- نمية معرفة المتدربات بالفهم القرائى ومستوياته ومهاراته.
- لمام المتدربات ببعض الاتجاهات الحديثة فى تدريس القراءة للفهم والسرعة.
- كساب المتدربات المعرفة بمفهوم البنائية، وأهميتها وإجراءاتها.
- لمام المتدربات ببعض استراتيجيات تنمية الفهم القرائى وسرعة القراءة فى ضوء البنائية.
- لتمكن من مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة فى ضوء البنائية (التخطيط والتنفيذ).
- لتمكن من مهارات تقويم القراءة للفهم والسرعة فى ضوء البنائية.

٣. حتوى البرنامج:

فى ضوء الأهداف السابقة وتحقيقاً لها، تم إعداد موضوعات البرنامج ولقاءاته التدريبية الستة وقد روعى فى هذه الموضوعات مناسبتها للأهداف ولقدرات وخبرات المتدربات وحاجاتهن التدريبية، وشمل البرنامج الجانب النظرى والجانب التطبيقى لدروس القراءة لتنمية مهارات الفهم والسرعة (تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً) وقد تنوعت استراتيجيات التدريب والأنشطة والتكليفات لتحقيق أهداف البرنامج المعرفية والمهارية، وذلك فى ضوء أسس البنائية.

وقد اشتمل البرنامج على الموضوعات التالية:

- لتهيئة للبرنامج وتنشيط المعرفة السابقة للمتدربات وتحديد المهام، والتطبيق القبلى للأدوات.
- لقراءة بين الواقع والمأمول (المفهوم – الأهمية – الأنواع – الاتجاهات الحديثة فى تعليمها).
- البنائية وتعليم القراءة للفهم والسرعة.
- الفهم القرائى، ومستوياته، ومهاراته، تدريسها، تقويمها، تطبيقات.
- سرعة القراءة، مفهومها، أهميتها، مهاراتها، علاقتها بالفهم...
- تطبيقات على تنمية مهارات سرعة القراءة وتقويمها.

وقد تم تنظيم محتوى البرنامج تبعاً لأهداف البرنامج وفى ضوء احتياجات الطالبات المعلمات التدريبية واشتمل كل موضوع من موضوعات التدريب على: عنوان الموضوع، والأهداف الإجرائية للموضوع والمحتوى العلمى واستراتيجيات التدريب والأنشطة التدريبية، والتكليفات وسبق المحتوى العلمى الإطار العام للبرنامج والذى شمل الموضوع، وأهدافه الإجرائية، واستراتيجيات التدريب والأنشطة والتكليفات والتقويم. وعقب هذا الإطار وضع دليل إرشادى للمدربة يتضمن إجراءات قبل التدريب، وفى أثنائه، وعقبه.

وتضمن الخطة التدريبية والزمن المستغرق لكل لقاء.. (ملحق ٣). وقد تراوحت أزمنة اللقاءات بين ساعتين وثلاث ساعات وكان مجموع ساعات البرنامج خمس

عشرة ساعة بالإضافة إلى أوقات التدريب فى التطبيق العملى الصفى والتى جاءت تبعاً لتوزيع الحصص لدروس القراءة لكل متدربة.

٤. أنشطة التدريب: وقد شملت قراءة المحتوى العلمى لكل لقاء أو موضوع وانجاز تدريباته المشاركة فى إعداد دروس القراءة لتنمية مهارات الفهم القرائى باستخدام الاستراتيجيات البنائية، وعمل اختبارات لتقويم مهارات الفهم القرائى، وإعداد دروس لتنمية مهارات سرعة القراءة واختبار لتقويم سرعة القراءة، وتنفيذ دروس قراءة لتنمية الفهم والسرعة.

الوسائل التعليمية المستخدمة فى البرنامج:

تم استخدام وسائل تعليمية متنوعة فى ضوء أهداف البرنامج والإمكانات المتاحة للتدريب فى كل مدرسة ومن هذه الوسائل: الحاسوب، العرض الاليكترونى power point، السبورة، ورقيات إيضاحية، الكتب المدرسية، ساعة توقيت، بطاقات كرتونية، البرنامج ورقى واليكترونى، نماذج لتخطيط الدروس...

١. أساليب تقويم البرنامج: للتأكد من فاعلية البرنامج التدريبى فى تحقيق أهدافه فى تنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة لدى الطالبات معلمات اللغة العربية تم استخدام عدد من أساليب التقويم على النحو التالى:

أ – التقويم المبدئى أو القبلى: وقد تمثل فى تطبيق الاختبار المعرفى الذى شمل قسمين تناولا مهارات الفهم القرائى ومهارات سرعة القراءة بالإضافة إلى ما يرتبط بمفهوم القراءة وأهميتها وأنواعها والبنائية من حيث المفهوم والإجراءات والأسس والاستراتيجيات ومستويات الفهم والسرعة.... وبطاقة ملاحظة الأداء التدريس وشملت مهارات تدريس القراءة من حيث التخطيط والتنفيذ والتقويم.

ب – التقويم التكوينى: وقد تمثل فى أساليب عديدة منها الأسئلة الشفوية والتدريبات والمناقشات الجماعية على مستوى مجموعات التدريب والتكليفات عقب دراسة كل موضوع.

ج – التقـويم الختـامى (البعـدى) وقـد تمثـل فـى الاختبـارالمعرفى، وبطاقـة الملاحظة للأداء التدريسى والتى استخدمت لتقويم أداء المتدربات أثناء تدريسهم لدروس القراءة فى الصف السادس.

ضبط البرنامج: بعد إعداد البرنامج بكافة عناصره السالفة الذكر تم عرضه على عشرة محكمين من المختصين فى المناهج وطرق التدريس والمشرفات التربويات ومعلمات اللغة العربية. وطلب إليهم إبداء الرأى فى مدى صلاحية البرنامج لتحقيق أهدافه، ومدى مناسبة الأهداف الإجرائية إلى الأهداف العامة، ومدى ملاءمة المحتوى للأهداف والطالبات المعلمات وكذلك مدى مناسبة المحتوى وطرائق واستراتيجيات التدريب والأنشطة والوسائل التعليمية وأساليب التقويم لأهداف البرنامج والمتدربات.

وقد أبدى المحكمون استحسانهم للبرنامج وأهدافه وعناصره وأضاف بعض المحكمين بعض التعديلات بشأن التدريب العملى على الأداءات التدريسية بحيث تكون بالمدرسة والتدريس الصفى بدلاً من التدريس المصغر وخاصة فى التطبيق البعدى لبطاقة الملاحظة وقد تم الأخذ بهذا الأقتراح وإلغاء فكرة ملف التدريس للتقويم التى كانت من متطلبات التقويم لفاعلية البرنامج واقتصار الأمر على الاختبار وبطاقة الملاحظة لضيق وقت المتدربات وصعوبة اعدادهن لهذا الملف التدريسى.

إعداد الاختبار المعرفى للبرنامج: مر إعداد الاختبار بالإجراءات التالية:

تحديد الهدف من الاختبار:كان الهدف من هذا الاختبار تحديد مدى تمكن الطالبات معلمات اللغة العربية مجموعة البحث من المعارف الخاصة بتنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة فى ضوء البنائية من حيث المفاهيم والأهمية والأسس والأنواع والمستويات واستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم قبل تطبيق البرنامج وبعده.

محتوى الاختبار:

فى ضوء محتوى البرنامج وأهدافه والأدبيات والدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة تم إعداد اختبارين أحدهما للقراءة ومهارات الفهم القرائى واشتمل الاختباران على أسئلة تتناول محتوى البرنامج المعرفى تنوعت بين الأسئلة المقالية والموضوعية روعى فيها الملاءمة للأهداف والمحتوى وخبرات المتدربات، والوضوح، والتنوع والشمول لمعارف البرنامج.

صدق الاختبار:

بعد إعداد الاختبارين فى صورتهما المبدئية تم عرضها على عشرة محكمين متخصصين فى المناهج وطرق التدريس وتعليم اللغة العربية والاشراف التربوى على تعليمها. وطلب إليهم إبداء الرأى فى محتوى الاختبار ودقته العلمية ومناسبة أسئلته للأهداف وللطالبات المتدربات ودقة الصياغة وطلب إليهم حذف او إضافة أو تعديل ما يرونه مناسباً وقد أسفرت هذه الخطوة عن اتفاق معظم المحكمين على دقة وسلامة الاسئلة ووضوحها وشمولها لموضوعات البرنامج إلا أن هناك اقتراحاً أبداه المحكمون فى ضوء حاجات الطالبات المتدربات هو جمع الاختبارين فى اختبار واحد يشمل قسمين أحدهما للقراءة والفهم القرائى ومستوياته وتدريسه وتقويمه، والثانى لسرعة القراءة ومستوياتها وتدريسها وتقويمها.

الصورة النهائية للاختبار المعرفى:

أصبح الاختبار بعد التعديل الذى أقره المحكمون فى صورته النهائية مكوناً من قسمين ،الأول منهما: شمل ١٤ سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد و٧ أسئلة من نوع الصواب والخطأ بالإضافة إلى ٦ أسئلة مقالية تتناول مهارات الفهم القرائى وبذلك يكون عدد أسئلة القسم الأول ٢٧ سؤالاً. أما القسم الثانى: فقد تناول مهارات سرعة القراءة واشتمل على ١٨ سؤالاً منها ٧ أسئلة من نوع الاختيار من متعدد و٥ أسئلة من نوع الصواب والخطأ بالإضافة إلى ٦ أسئلة مقالية وبذلك يكون عدد الأسئلة الموضوعية ٣٣ سؤالاً و١٢ سؤالاً مقالياً أى ٤٥ سؤالاً، فى الاختبار ككل. وقد تكون الاختبار من كراسة أسئلة تشمل صفحة الغلاف وصفحة التعليمات والأسئلة وورقة إجابة للأسئلة المقالية.

والجدول التالى (٣) يوضح مواصفات الاختبار المعرفى

م	القسم الأول: مهارات الفهم القرائى	المفردة التى تقيسها
١	مفهوم القراءة.	أولا: ٢،١ – ثانيا:١
٢	أهمية القراءة.	ثانيا:٣
٣	أنواع القراءة.	أولا: ٤،٣
٤	مستويات الفهم القرائى ومهاراتها.	أولا: ١١– ثانيا: ٤
٥	الاتجاهات الحديثة فى تعليم القراءة.	أولا: ٦،٥ – ثانيا: ٥
٦	مفهوم البنائية.	أولا:٧

م	القسم الأول: مهارات الفهم القرائى	المفردة التى تقيسها
٧	أسس البنائية.	أولا: ٨ – ثانيا:٢
٨	الاستراتيجيات البنائية وتعليم القراءة للفهم والسرعة	أولا: ١٣– ثانيا:٦
٩	مراحل البنائية وإجراءاتها.	أولا: ١.
١٠	مفهوم الفهم القرائى ومهارات الفهم القرائى.	أولا: ١٢,٩ – ثانيا:١٢
١١	تقويم الفهم القرائى.	ثانيا:١٢ – ثالثا ٧,٦,٥,٤,٣,٢,١
	القسم الثانى: مهارات سرعة القراءة	
١٢	مفهوم سرعة القراءة.	أولا: ١
١٣	مستويات سرعة القراءة.	أولا: ٢ – ثالثا: ٥,٤
١٤	العلاقة بين الفهم والسرعة	أولا: ٤ – ثانيا:٦
١٥	العوامل التى تؤثر فى سرعة القراءة.	أولا: ٣ – ثالثا: ٣
١٦	طرائق قياس سرعة القراءة	ثانيا: ٤ – ثالثا: ١
١٧	تنمية مهارات سرعة القراءة الاستراتيجيات والأنشطة.	أولا: ٦ – ثانيا: ٢ – ثالثا: ٢
١٨	محاذير تعوق سرعة القراءة	أولا: ٧ – ثانيا: ٢ – ثالثا: ٢
١٩	أساليب القراءة السريعة	أولا: ٥
٢٠	أهمية سرعة القراءة	أولا: ٤ – ثانيا: ٥

التجربة الاستطلاعية للاختبار:

تم تطبيق الاختبار استطلاعياً على مجموعة من الطالبات معلمات اللغة العربية(٢٠طالبة)– من غير مجموعة البحث – بهدف حساب الزمن، وثبات الاختبار، ومعاملات السهولة والصعوبة. وقد أسفرت هذه التجربة عن التالى تم تطبيق الاختبار فى ٨ / ٥ / ١٤٣٢هـ وإعادة تطبيقة بعد مرور أسبوعين على المجموعة سالفة الذكر للتحقق من ثبات الاختبار، وتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان وبروان ووجد أن معامل الثبات (,٨٨) وهو معامل يؤكد صلاحية الاختبار وتمتعه بمعدل ثبات جيد.

ولحساب الزمن المناسب للاختبار تم حساب متوسط الزمن الذى استغرقته طالبات المجموعة الاستطلاعية وأسفرت هذه الخطوة عن أن متوسط الزمن بلغ ٦٥ دقيقة وهو الزمن المناسب لإجراء الاختبار.

معاملات السهولة والصعوبة للاختبار:

بحساب معاملى السهولة والصعوبة من خلال حساب الإجابات الصحيحة على العدد الكلى للإجابات (ص + خ) ومعامل الصعوبة . وقد تبين أن معامل السهولة بجميع الأسئلة جاء بين (٣٥, – ٨٥,) ومعامل الصعوبة ما بين (٦٥,– ١٥,) مما يؤكد جودة مستوى سهولة الأسئلة ليصبح الاختبار مناسباً من حيث السهولة والصعوبة وصالحاً للتطبيق.

بطاقة الملاحظة:

فى ضوء قائمة الأداءات التدريسية التى تم ضبطها سلفاً، تم بناء بطاقة الملاحظة التى هدفت إلى تقويم مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة لدى الطالبات المعلمات (مجموعة البحث) ولتحديد مدى فاعلية البرنامج فى تنمية مهارات الأداء التدريسى للقراءة للفهم والسرعة، وذلك قبل تطبيق البرنامج وبعده.

محتوى البطاقة:

شملت البطاقة مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة من حيث تخطيط الدروس وتنفيذها وتقويمها وتشمل جميع مظاهر السلوك التدريسى المتوقعة من الطالبة المعلمة فى تدريس القراءة للفهم والسرعة، وقد تم صوغها صوغاً إجرائياً فى عبارات قابلة للملاحظة والقياس والأداء روعى فى ترتيبها التسلسل المنطقى حتى تسهل الملاحظة واستخدم لقياسها مقياس تقدير يحدد مستوى الأداء لكل مهارة فى مستويات ثلاثة هى (جيد ٣) ومتوسط (٢) وضعيف (١) ولا يمارس (صفر). وطلب إلى الملاحظة أن تضع (√) أمام مستوى الطالبة المعلمة فى كل مهارة، وتضمنت البطاقة بيانات الملاحظة وتعليمات البطاقة وبيانات الطالبة المعلمة وتاريخ الملاحظة

ضبط بطاقة الملاحظة:

عرضت البطاقة على عشرة من المحكمين المتخصصين فى مجال المناهج وطرائق التدريس، وتعليم اللغة العربية والإشراف التربوى لإبداء الرأى فى دقة الصوغ

وملاءمة البطاقة للملاحظة المباشرة لأداء الطالبة معلمة اللغة العربية فى درس القراءة واقتراح المناسب من التعديلات وقد أجمع المحكمون على صلاحية البطاقة للهدف وهو قياس الأداءات التدريسية لتدريس القراءة للفهم والسرعة من حيث التخطيط والتنفيذ والتقويم ولحساب ثبات البطاقة تمت الاستعانة بملاحظة أخرى وملاحظة ثمانى طالبات معلمات أثناء تدريسهن لدروس القراءة وحساب درجة الاتفاق باستخدام معادلة كوبر بحساب عدد مرات الاتفاق على عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف ×١٠٠ وقد أسفرت هذه الخطوة عن ثبات بطاقة الملاحظة بمتوسط اتفاق قدره ٨٧% مما يؤكد صلاحية البطاقة للتطبيق.

تطبيق تجربة البحث:

تم اختيار مجموعة البحث من الطالبات معلمات اللغة العربية فى المستوى الثامن وعددهن ٤٩ طالبة بناء على رغبتهن فى المشاركة فى فعاليات البرنامج وشعورهن بالحاجة الشديده إليه ولكن لم يكمل فعاليات البرنامج والتطبيق القبلى والبعدى للأدوات سوى ٢٥ طالبة لظروف نهاية الفصل وقرب موعد الاختبارات. لذا استند البحث إلى مصمم المجموعة الواحدة. كما سبقت الإشارة. وهو كالتالى: المجموعة التجريبية قياس قبلى – تطبيق البرنامج (المتغير التجريبى) – القياس البعدى.

- **لقياس القبلى لأدوات البحث:**

تم إجراء التطبيق القبلى للإختبار المعرفى على الطالبات المعلمات (مجموعة البحث) قبل تدريس البرنامج فى ١٤٣٢/٦/١هـ وتسجيل نتائج ذلك، كم تمت ملاحظة أداء الطالبات المعلمات فى تدريس القراءة باستخدام بطاقة الملاحظة المعدة لذلك وتسجيل نتائج هذا التطبيق، قبل تطبيق البرنامج عليهن، وذلك خلال الأسبوع الأول من شهر جمادى الثانى ١٤٣٢هـ أثناء تدريسهن الصفى لدروس القراءة

- **تطبيق البرنامج:**

لتطبيق فعاليات البرنامج على مجموعة البحث تم إجراء ما يلى:

تم اللقاء مع المدربات وعددهن خمس مدربات من المحاضرات اللائى يقمن بالاشراف على التدريب العملى للطالبات لتوضيح أهداف البرنامج ومحتواه وإجراءات التدريب عليه مع تزويدهن بمحتوى البرنامج والإطار العام له ودليل إرشادى يوضح

استراتيجيات التدريب والأنشطة وأساليب التقويم المختلفة وكيفية التفاعل مع المتدربات، وزمن كل لقاء وفعالياته وتدريباته والتكليفات المطلوبة له مع إرشادات عامة للتدريب وتضمنت اللقاءات استراتيجيات متنوعة مثل التفاوض، والمحاضرة، والمناقشة والحوار والبيان العملى والتدريس المصغر، والتدريب التعاونى فى مجموعات، واستراتيجية (k.w.L)، والتدريس التبادلى، وروبنسون وورش العمل (المشاغل)، وقامت المدربات بمراجعة النشاط والتدريبات التى كلفت بها الطالبات فى كل موضوع وتقديم التغذية الراجعة لهن وعند التدريب على الأداء التدريسى، طلب من الطالبات التقويم الذاتى لتدريسهن فى ضوء بطاقة الملاحظة وكذلك تقويم الأقران فالمدربة، وتم التدريب على دروس القراءة من الكتب المقررة والتى يقمن بالتطبيق العملى باستخدامها.

وقامت الباحثة بالمتابعة لعمليات التدريب ومحاولة تذليل أى صعوبة تواجه المدربات أو الطالبات واستمر التطبيق حتى ٦/٢٩ / ١٤٣٢هـ .

القياس البعدى:

بعد إتمام تدريب الطالبات معلمات اللغة العربية على البرنامج التدريبى لتنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة. تم تقويم فاعلية البرنامج فى تنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة من حيث الجانب المعرفى والجانب المهارى (الأدائى) وذلك بإجراء القياس البعدى على مجموعة البحث على النحو التالى:

١. تطبيق الاختبار المعرفى على المتدربات للتأكد من مدى إلمامهن بالمعارف والحقائق والمفاهيم المتضمنة فى المحتوى العلمى للبرنامج.
٢. تطبيق بطاقة الملاحظة فى أثناء التدريس الفعلى لدرس القراءة على كل متدربة على حدة.
٣. م توزيع شهادات على جميع الطالبات المعلمات اللاتى أتممن فعاليات البرنامج تقديراً للمشاركة، وتعزيزاً لإيجابيتهن فى التفاعل مع إجراءات التدريب.

نتائج البحث والإجابة عن تساؤلاته

- للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث ونصه:

ما مهارات الفهم القرائى التى ينبغى تدريب الطالبات معلمات اللغة العربية عليها من خلال البرنامج ؟ "

تم إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائى فى مستوياتها السبعة وضبطها والتأكد من صلاحيتها، وقد تضمنت القائمة ٤٦ مهارة موزعة على سبعة مستويات هى الفهم الحرفى، والتفسيرى، والاستنتاجى، والاستدلالى، والناقد، والتذوقى والإبداعى.

- للإجابة عن السؤال الثانى من أسئلة البحث ونصه:

" ما الأداءات التدريسية التى ينبغى تدريب الطالبات معلمات اللغة العربية عليها لتنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة (تخطيطاً، وتنفيذاً، وتقويماً) ؟"

تم إعداد قائمة بالأداءات التدريسية التى ينبغى التدريب عليها من خلال البرنامج،وضبطها وتوصلت هذه الخطوة إلى قائمة مكونة من ثلاثة محاور رئيسة هى مهارات تخطيط الدروس، ومهارات أداء التنفيذ، ومهارات التقويم واشتملت على ١٩ مهارة منها مهارات الفهم القرائى التى تفرعت إلى سبعة مستويات وبذا تكون القائمة قد شملت ٢٥ مهارة تدريسية لدروس القراءة للفهم والسرعة.

- للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث ونصه:

" ما مكونات برنامج تدريبى قائم على البنائية لتنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة لدى الطالبات معلمات اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟".

تم إعداد البرنامج التدريبى فى ضوء الأسس المنبثقة عن البنائية كما تم تحديد أهدافه ومحتواه العلمى وإجراءات التدريب عليه وأساليب تقويمه بالإضافه إلى دليل ارشادى للمدربة (ملحق ٣).

- للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث ونصه:

" ما فاعلية برنامج تدريبى قائم على البنائية فى تنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة لدى الطالبات معلمات اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (من حيث):

أ – الجانب المعرفى للبرنامج؟ ج – مهارات تنفيذ الدروس ؟

ب – مهارات تخطيط الدروس ؟ د – مهارات تقويم الدروس ؟

أ – تم تطبيق البرنامج ومقارنة القياس القبلى للاختبار المعرفى بالقياس البعدى له ثم حساب المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى وقيمة (ت) ودلالتها لمتوسطى درجات المتدربات فى الأداء القبلى والأداء البعدى للاختبار المعرفى والجدول التالى يوضح نتائج ذلك.

جدول (٤) يوضح متوسط الفروق ومجموع مربعات الانحرافات عن المتوسطات وقيمة (ت) ودلالتها بين متوسطى درجات الطالبات المعلمات (مجموعة البحث) فى التطبيقين القبلى والبعدى (فى الاختبار المعرفى)

البيان / التطبيق	عدد أفراد مجموعة البحث	متوسط الفروق م ف	مجموع مربعات انحرافات الفروق عن المتوسط ح٢ ف	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
القبلى	٢٥	٥٠,٩٦	١٥٩٥١٥,٣	٢٤	٣,١٢٥	داله عند ٠,٠١
البعدى	٢٥					

من الجدول (٤) يتضح ما يلى:

- وجد فرق ذو دلاله إحصائية، عند مستوى٠,٠١ تعكس قيمة (ت)، بين متوسطى درجات الطالبات معلمات اللغة العربية (مجموعة البحث) فى التطبيقين القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى للاختبار المعرفى مما يؤكد فاعلية البرنامج فى تنمية الجانب المعرفى لدى المتدربات (مجموعة البحث) ويُعزى ذلك إلى اهتمام محتوى البرنامج بالجانب المعرفى فيما يرتبط بمهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة اعتماداً على أسس البنائية وإجراءاتها.

يتضح من الجدول أيضاً أن قيمة (ت) المحسوبة ٣,١٢٥ فى حين أن قيمة (ت) الجدولية عند درجات حرية ٢٤ هى ٢,٤٩ وبذلك يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من (ت) الجدولية مما يؤكد أن الفروق بين متوسطى درجات الطالبات المعلمات فى

التطبيقين القبلى والبعدى للاختبار المعرفى داله إحصائياً عند ٠,٠١ وهذا يؤكد فاعلية البرنامج فى تنمية الجانب المعرفى لدى الطالبات المعلمات (مجموعة البحث) ويرجع ذلك إلى فعاليات وإجراءات واستراتيجيات التدريب التى استخدمت فى البرنامج والاستراتيجيات والأنشطة المتنوعة التى طبقت فى التدريب قبل البرنامج وأثناءه وعقبه.

حجم التأثير (للجانب المعرفى) للبرنامج:

لما كانت هناك فروق داله إحصائياً بين درجات الطالبات المعلمات (مجموعة البحث) فى التطبيقين القبلى والبعدى للاختبار المعرفى لصالح التطبيق البعدى عقب تدريبهن

من خلال فعاليات البرنامج المُعد. ولمعرفة حجم تأثير البرنامج فى الجانب المعرفى لدى الطالبات المعلمات (مجموعة البحث) فيما يرتبط بمهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة تم حساب حجم الفروق ثم حساب حجم التأثير للبرنامج والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥) يوضح حجم تأثير البرنامج فى تنمية الجانب المعرفى لدى (مجموعة البحث)

المتغير المستقبل	المتغير التابع	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	قيمة حجم التأثير	مقدارحجم التأثير
البرنامج التدريبى	الجانب المعرفى لمهارات التدريس	٣,١٢٥	٢٤	١,٢٨	كبير جداً

من جدول (٥) يتضح أن مقدار حجم تأثيرالبرنامج فى تنمية الجانب المعرفى لمهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة لدى مجموعة البحث من الطالبات المعلمات كبير جداُ. وهذا يدل على أن البرنامج يتسم بحجم تأثير كبير فى تنمية الجانب المعرفى لمهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة لدى مجموعة البحث.

ب – للتعرف على فاعلية البرنامج التدريبى فى تنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة من حيث (الأداء التدريسى) لمهارات تخطيط وتنفيذ وتقويم الدروس ككل، ومهارات التخطيط للدروس ومهارات تنفيذ الدروس ومهارات تقويم الدروس كل على حده. تم تطبيق بطاقة الملاحظة على أفراد مجموعة البحث أثناء تدريس القراءة لكل طالبة معلمة قبل تطبيق البرنامج التدريبى وبعد تطبيق البرنامج وحساب متوسط الفروق ومجموع مربعات انحرافات الفروق عن المتوسط وقيمة ت المحسوبة والجدولية، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (٦) يوضح نتائج تطبيق بطاقة الملاحظة على الطالبات المعلمات (مجموعة البحث)قبل وبعد تطبيق البرنامج لمهارات التدريس ككل وكل مهارة على حده

المهارات	البيان / التطبيق	عدد الأفراد	متوسط الفروق م ف	ح٢ ف مجموع مربعات انحرافات الفروق عن المتوسطات	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
جميع المهارات	القبلى	٢٥	٥٥,٩٢	١٨٤٣,٨٤	٢٤	٣١, ٩	دالة عند٠,٠١
	البعدى	٢٥					
التخطيط	القبلى	٢٥	١٣,٧٦	٨٠,٥٦	٢٤	٣٧,٥٥	دالة عند٠,٠١
	البعدى	٢٥					
التنفيذ	القبلى	٢٥	١٧,٤٨	٢٠٢,٢٤	٢٤	.٣,١١	دالة عند٠,٠١
	البعدى	٢٥					
التقويم	القبلى	٢٥	٢٥,٩٢	٢٠١,٨٤	٢٤	٤٤,٦٩	دالة عند٠,٠١
	البعدى	٢٥					

يتضح من الجدول (٦) أن قيمة (ت)المحسوبة للمهارات التدريسية ككل هى ٣١.٩ وقيمة (ت) الجدولية عند درجات حرية ٢٤ عند مستوى٠,١٠ هى ٢,٤٩ وحيث إن (ت) المحسوبة أكبر من (ت) الجدولية إذن يوجد فرق دال إحصائياً عند٠,١٠ بين متوسطى درجات الطالبات المعلمات مجموعة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس لصالح التطبيق البعدى مما يؤكد فاعلية البرنامج التدريبى فى تنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة ككل. ويعزى هذا التقدم الذى حققته مجموعة البحث إلى استخدام استراتيجيات تدريبية متنوعة وإلى التدريب على رأس العمل، واستخدام ورش العمل والنمذجة والتدريس المصغر قبل التطبيق الصفى، وإلى تنوع الأنشطة التدريبية، واستخدام استراتيجية المجموعات الصغيرة (٤-٦) فى التدريب على فعاليات البرنامج.

وفيما يتصل بمهارات تخطيط الدروس يتضح من الجدول وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات الطالبات المعلمين فى التطبيق القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى مما يؤكد فعالية البرنامج فى تنمية مهارات التخطيط لدروس القراءة لتنمية الفهم والسرعة،ويعزى هذا التقدم الذى حققته مجموعة البحث إلى محتوى البرنامج واستراتيجيات التدريب وتدريب الطالبات المعلمات على مهارات تخطيط الدروس ضمن تكليفات وتدريبات البرنامج وأثناء التدريب العملى. أما فيما يتعلق بمهارات تنفيذ الدروس يوضح الجدول أيضاً تفوق الأداء البعدى على التطبيق القبلى لبطاقة الملاحظة فى مهارات تنفيذ دروس القراءة يوضحه فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات أفراد مجموعة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى لصالح البعدى وهذا يؤكد فاعلية البرنامج فى تنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة ويعزى ذلك إلى التدريب فى أثناء البرنامج فى ورش العمل واستخدام التدريس المصغر ثم التدريب على رأس العمل وعن فاعلية البرنامج فى مهارات تقويم دروس القراءة يوضح الجدول وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات الطالبات المعلمات (مجموعة البحث) فى التطبيقين القبلى والبعدى لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدى مما يؤكد تفوق أفراد المجموعة فى التطبيق البعدى لبطاقة الملاحظة وقد كان التقدم فى مهارات التقويم ملحوظاً وأكبر من تقدم الطالبات فى مهارات التخطيط والتنفيذ ويعزى ذلك إلى تدريب الطالبات

المعلمات على قياس وتقويم مهارات الفهم القرائى ومهارات السرعة من خلال أنشطة وتدريبات وتكليفات قامت بها الطالبات أثناء فعاليات البرنامج.

حجم تأثير البرنامج فى تنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة لدى الطالبات معلمات اللغة العربية.

لما كانت هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مجموعة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدى،وذلك بعد تدريبهن خلال البرنامج التدريبى المُعد لذلك ولمعرفة حجم هذه الفروق تم حساب حجم تأثير البرنامج فى مهارات التدريس والجدول التالى يبين ذلك.

جدول (٧) يوضح حجم تأثير البرنامج فى تنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة كما توضحه بيانات تطبيق بطاقة الملاحظة

المتغير المستقبل	المتغير التابع	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	قيمة حجم التأثير	مقدار حجم التأثير
البرنامج التدريبى	مهارات التدريس ككل	٣١,٩	٢٤	١٣,١٢	كبير جداً
	مهارات التخطيط	٣٧,٥٥	٢٤	١٥,٣٣	كبير جداً
	مهارات التنفيذ	.٣,١١	٢٤	١٢,.٣	كبير جداً
	مهارات التقويم	٤٤,٦٩	٢٤	١٨,٢٤	كبير جداً

من الجدول (٧) يتضح أن مقدار حجم تأثير البرنامج فى تنمية مهارات التدريس لدروس القراءة للفهم والسرعة كما اتضح من تطبيق بطاقة الملاحظة قبلياً وبعدياً فى جميع المهارات ككل كبير جداً، وكذلك بالنسبة لمهارات تخطيط الدروس وتنفيذ الدروس وتقويم الدروس (كل مهارة على حدة) أيضاً كان حجم التأثير كبير جداً.وهذا يؤكد فاعلية البرنامج فى تحقيق أهدافه فى تنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة وهذا يؤكد " مقدار حجم تأثير البرنامج فى تنمية مهارات تدريس القراءة لدى مجموعة البحث كبير جداً ".

مما سبق يتضح ما يلى:

فاعلية البرنامج التدريبى القائم على البنائية فى تنمية الجانب المعرفى والجانب المهارى كما أوضحته نتائج البحث وبهذا تتفق نتائج البحث الحالى مع نتائج بحث كل من (محمد سعيد، ٢٠٠٠) و(أسامة إبراهيم، ٢٠٠٠) و(حنفى البوهى، ٢٠٠٣) وبحث (Lou,٢٠٠٤) وبحث (محمود عبد الحافظ، ٢٠٠٥). وبحث (أمل نصر، ٢٠٠٧) وبحث (حنان حسين، ٢٠٠٧) وبحث (زينب الشمرى، ١٤٣٢هـ).الذين أكدوا أهمية البرامج التدريبية التى تبنى فى ضوء الاتجاهات الحديثة مثل البنائية والذكاءات المتعددة والتفاعل الموجه واستراتيجيات التعلم النشط والاستراتيجيات المعرفية وقد أثبتت فعاليتها فى تنمية مهارات التدريس وأيضاً فى تنمية الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات التدريس.

- **توصيات البحث (فى ضوء نتائج هذا البحث يمكن تقديم التوصيات التالية):**

- تطوير برامج إعداد معلمى اللغة العربية فى ضوء الاتجاهات الحديثة والاحتياجات التدريبية لهم.
- العناية بتقديم برامج تدريبية لتنمية مهارات تدريس الفنون والعلوم اللغوية للطلاب معلمى اللغة العربية لرفع كفاءاتهم التدريسية.
- تطبيق البرنامج الحالى على معلمى اللغة العربية أثناء الخدمة لتنمية مهاراتهم التدريسية لتعليم القراءة وتنمية مهارات الفهم والسرعة.
- تطبيق البرنامج الحالى على مجموعة من الطلاب المعلمين بجامعة الإمام والجامعات الأخرى.
- العناية بتنمية وعى القائمين على برامج تدريب معلمى اللغة العربية بتنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسرعة.
- عمل برامج إثرائية لتنمية مهارات الفهم القرائى والسرعة لدى المتعلمين فى المراحل التعليمية المختلفة.

- **مقترحات البحث الحالى: (يقترح البحث الحالى إجراء الدراسات والبحوث التالية):**

- فاعلية برنامج تدريبى قائم على البنائية فى تنمية مهارات تدريس الاستماع لدى الطلاب معلمى اللغة العربية.

- فاعلية برنامج تدريبى قائم على الذكاءات المتعددة فى تنمية مهارات تدريس الفهم القرائى لدى الطلاب المعلمين أو المعلمين أثناء الخدمة.
- فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط فى تنمية مهارات تدريس النحو لدى الطلاب معلمى اللغة العربية أو المعلمين أثناء الخدمة.
- تقويم الاحتياجات التدريبية لمعلمى اللغة العربية فى تدريس فنون اللغة العربية المختلفة فى ضوء متطلبات معلم القرن الواحد والعشرين أو فى ضوء معايير الجودة.
- إجراء دراسة تتناول قياس معدل سرعة القراءة لدى المتعلمين فى المراحل التعليمية المختلفة

(عبر المراحل وعبر الصفوف).

* * *

قائمة المراجع

القرآن الكريم

١- إبراهيم عميرة (١٩٨٦) المنهج وعناصره، القاهرة، دار المعارف.

٢- أحمد أبو حجاج (٢٠٠٦) معدل السرعة فى القراءة لدى طالبات فى مراحل التعليم العام والجامعى – مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ع (٦١).

٣- أحمد أبو حجاج (٢٠١١) معلم القراءة بين المأمول والواقع، المؤتمر العلمى الحادى عشرللقراءة والمعرفة "معلم القراءة بين مهام التعليم ومواجهة صعوبات التعليم فى الوطن العربى" ٢٠-٢١ يوليو.

٤- أحمد الخطيب وعبد الله العنزى (٢٠٠٨) تصميم البرامج التدريبية للقيادات التربوية، عمان الأردن، دار الكتاب العالمى.

٥- أحمد اللقانى وعلى الجمل (١٩٩٩) معجم المصطلحات التربوية المعرفة فى المناهج وطرق التدريس، القاهرة، عالم الكتب.

٦- أسامة إبراهيم (٢٠٠٠) فعالية أسلوب الموديولات والتفاعل الموجة فى تنمية بعض الكفايات لتدريس البلاغة لدى الطالبات المعلمات، ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٧- أشرف الحسينى (٢٠٠٨) فاعلية برنامج باستخدام الحاسوب فى تنمية مهارات الفهم القرائى والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر

٨- أشرف عبد الحليم (٢٠١٠) فاعلية المنظمات المتقدمة فى تنمية مهارات الفهم القرائى وبقاء أثر المقروء لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، دكتوراه، كلية التربية، جامعة قناة السويس.

٩- أمانى عبد الحميد (٢٠٠١) أثر استراتيجية التعلم التعاونى على تنمية مهارات القراءة الناقدة واكتساب أنماط السلوك التعاونى وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادى مجلة القراءة والمعرفة، ع (١٢) ديسمبر.

١٠- أمانى عبد الحميد (٢٠٠٨)فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاونى الجمعى و (k.w.L) فى تنمية مهارات مهارات الفهم القرائى لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائى بالمملكة العربية السعودية، مجلة القراءة والمعرفة، ع (٧٤) يناير.

١١- أمل على (٢٠٠٧) فعالية استراتيجية قائمة على الذكاءات المتعددة فى تنمية بعض مهارات الفهم القرائى والقيم الإخلاقية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى، ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس.

١٢- أنس الرفاعى ومحمد سالم (١٩٩٦) تسريع القراءة وتنمية الاستيعاب، بيروت، دار الفكر المعاصر.

١٣- أيمن حجازى (٢٠٠٨) فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية بعض مهارات الفهم القرائى والميول القرائية لدى تلاميذ الصف السادس بفلسطين، دكتوراه، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة الدول العربية.

١٤- أيمن بكرى (٢٠٠٧) معدل السرعة فى القراءة الجهرية وتنمية مهارات الفهم القرائى والميول القرائية والقيم الخلقية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى باستخدام الألعاب التعليمية، مجلة القراءة والمعرفة، ع (٧٢).

١٥- بهيج ملاجويس (١٩٩٧) فن الدراسة والإيصال. ط٢، برشلونة، أسبانيا، مطابع ديداكو.

١٦- بيتر شيفرد وجريجورى ميتشل (٢٠٠٦) القراءة السريعة، ترجمة أحمد هوشان Available at http\www najan.com \news – action –show – id – ١٠٠٧٣ – htm

١٧- تونى بوزان (٢٠٠٤) القراءة السريعة، الرياض، مكتبة جرير.

١٨- جمال العيسوى (٢٠٠٤) فاعلية تدريس القراءة باستخدام برنامج العروض فى تحسين السرعة والفهم القرائى لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائى بدولة الإمارات، مجلة القراءة والمعرفة، ع (٣٠) يناير.

١٩- جمال سليمان (٢٠٠٦) فاعلية برنامج قائم على مدخل الحلقات الأدبية فى تنمية مهارات الفهم القرائى لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد (٢).

٢٠- جوردن واينرايت (٢٠٠٨) كيف تقرأ بسرعة وتسترجع أسرع، ط٢، القاهرة، ترجمة وطبع دار الفاروق.

٢١- جويس تيرلى (٢٠٠٢) مهارات القراءة السريعة، ترجمة بشير العيسوى، الرياض، دار المعرفة البشرية.

٢٢- حسن شحاتة وزينب النجار (٢٠٠٣) معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

٢٣- حسن زيتون وكمال زيتون (٢٠٠٣) التعلم والتدريس من منظور البنائية، القاهرة، عالم الكتب.

٢٤- حسنى محمد (٢٠٠٨) أثر المراقبة الذاتية فى الفهم القرائى والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٨٢) سبتمبر.

٢٥- حمدان نصر (١٩٩٢) معدل السرعة فى القراءة الصامتة لدى تلاميذنهاية الحلقة الثانية من التعليم الابتدائى فى البحرين، مجلة التربية، جامعة المنصورة، ع (١٩).

٢٦- حنان راشد (٢٠٠٤) أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية مهارات الفهم القرائى لدى طالبات الصف الأول الإعدادى الأزهرى، المؤتمر العلمى الرابع للقراءة والمعرفة، "القراءة وتنمية التفكير"، ٧- ٨ يوليو، المجلد (٢).

٢٧- حنفى البوهى (٢٠٠٣) برنامج لتنمية أداء معلم اللغة العربية فى تدريس مهارات القراءة الناقدة وفعاليته فى تنمية هذه المهارات لدى تلاميذهم، دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

٢٨- رشدى طعيمة ومحمد الشعيبى (٢٠٠٦) تعليم القراءة والأدب استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع، القاهرة، دار الفكر العربى.

٢٩- زينب الشمرى (٢٠١١) أثر التدريب على بعض استراتيجيات التعلم النشط فى تنمية المهارات التدريسية لدى الطالبات المعلمات فى كلية التربية للبنات، جامعة حائل، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ع (٢٠).

٣٠- سعيد الزهرانى (٢٠٠٤) تقويم أداء معلمى اللغة العربية فى تدريس القراءة الجهرية لتلاميذ الصف السادس الابتدائى بمحافظة جدة، ماجستير، جامعة أم القرى.

٣١- عبد الفتاح البجة (٢٠٠٥) أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، العين، دار الكتاب الجامعى.

٣٢- عبد الفتاح عبد الحميد (١٩٩٥) تقويم مهارات تدريس القراءة لدى طلاب شعبة التعليم الابتدائى بكلية التربية، تخصص اللغة العربية، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة ع (١١) إبريل.

٣٣- عبد الله علوان (٢٠١١) فعالية برنامج قائم على الإتقان لتنمية جوانب تقويم مهارات القراءة لدى الطالب / معلم اللغة العربية بجامعة الأقصى بفلسطين، دكتوراه، معهد الدراسات التربوية بجامعة الدول العربية.

٣٤- عبير السالم (٢٠٠٩) تقويم أداء معلمات اللغة العربية فى تدريس النصوص الأدبية بالمرحلة المتوسطة فى ضوء معايير التدريس الحقيقى، ماجستير، كلية العلوم الإجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٣٥- عصام بازرعة (٢٠٠٩) تقويم أداء معلمى اللغة العربية فى تدريس القراءة فى ضوء المهارات اللازمة لتنمية التفكير الابتكارى لدى طلاب الصف الأول الثانوى بالعاصمة المقدسة، ماجستير، جامعة أم القرى.

٣٦- على مدكور (٢٠٠٧) تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة، دار الفكر العربى.

٣٧- فايزة عبد السلام (٢٠٠٧) فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية مهارات الفهم القرائى والميول القرائية لدى طالبات الصف الأول الثانوى الأزهرى، دكتوراه، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر.

٣٨- فايزة عوض (٢٠٠٣) الاتجاهات الحديثة فى تعليم القراءة وتنمية ميولها، القاهرة، ايتراك .

٣٩- فايزة عوض (٢٠٠٧) طرائق تعليم اللغة العربية، القاهرة، الجزيرة للطباعة والنشر.

٤٠- فايزة عوض (٢٠٠٩) مداخل واتجاهات حديثة فى تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية، القاهرة، الجزيرة للطباعة والنشر.

٤١- فايزة عوض ومحمد سعيد (٢٠٠٣) فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية مهارات الفهم القرائى وانتاج الأسئلة والوعى بما وراء المعرفة فى النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية، المؤتمر العلمى الثالث للقراءة والمعرفة (القراءة وبناء الإنسان) ٩-١٠ يوليو.

٤٢- فتحى جروان (١٩٩٩) تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات، عمان، دار الكتاب الجامعى.

٤٣- فتحى حسانين (١٩٨٧) أثر برنامج مقترح لتنمية مهارات السرعة والفهم فى القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسى، ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا.

٤٤- فتحى يونس (٢٠٠١) استراتيجيات تعليم اللغة العربية للمرحلة الثانوية، القاهرة، مطبعة الكتاب الحديث.

٤٥- فتحى يونس (٢٠٠٤) القراءة وتنمية التفكير، المؤتمر الرابع لجمعية القراءة، "القراءة وتنمية التفكير" المجلد الأول، ٧- ٨ يوليو.

٤٦- لورى روزاكس (٢٠٠٠) كيف تتقن فن القراءة السريعة، الرياض، مكتبة جرير.

٤٧- مؤيد سالم وعادل الصالح (٢٠٠٢) إدارة الموارد البشرية مدخل استراتيجى، أربد، عالم الكتب.

٤٨- ماجدة عبد المجيد (٢٠٠٩) فعالية استراتيجية التدريس التبادلى فى تنمية مهارات الفهم القرائى فى النصوص الأدبية ومهارات التعبير الكتابى لدى طلاب المرحلة الثانوية، دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٤٩- ماهر عبد البارى (٢٠٠٩) استراتيجيات فهم المقروء، عمان، دار المسيرة.

٥٠- محسن عطية (٢٠٠٩) استراتيجيات ما وراء المعرفة فى فهم المقروء، عمان، دار المناهج للنشر.

٥١- محمد عبيد (١٩٩٦) تقويم أسئلة القراءة فى ضوء مهارات الفهم ومستوياته فى المرحلة الإعدادية بدولة الإمارات، ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٥٢- محمد سعيد (٢٠٠٠) فعالية برنامج فى تنمية مهارات تدريس التربية الإسلامية لدى الطلاب المعلمين فى ضوء متطلبات المنهج المطور، دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٥٣- محمد شباح (٢٠٠٧) القراءة السريعة، مركز مهارات التعلم.

Available at shared.com – free files sharing and storage- download.

٥٤- محمد فضل الله (٢٠٠١) مستويات الفهم القرائى ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة القراءة والمعرفة، ع (٧) يوليو.

٥٥- محمد مجاور (٢٠٠٠) تدريس اللغة العربية فى المرحلة الثانوية، القاهرة، دار الفكر العربى.

٥٦- محمد المرسى (١٩٩٤) أثر استخدام بطاقات القراءة الخاطفة فى تنمية السرعة والفهم فى القراءة الصامتة لدى عينة من طالبات جامعة الإمارات المتحدة، مجلة كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، ع (٢١) أكتوبر.

٥٧- محمد مناع (٢٠٠٩) تطوير برنامج إعداد معلم اللغة العربية فى ضوء التحديات المعاصرة (تصورمقترح)، مجلة القراءة والمعرفة، ع (١٦) يناير.

٥٨- محمد نصر(٢٠٠٩) رؤى مستقبلية لتطويرأداء المعلم فى ضوء المستويات المعيارية لتحقيق الجودة الشاملة، المؤتمر العلمى السابع عشر لجمعية المناهج وطرق التدريس، مناهج التعليم والمستويات المعيارية، مجلد (٢) جامعة عين شمس ٢٦ – ٢٧ يوليو.

٥٩ – محمد هلال (٢٠٠٥) مهارات القراءة السريعة الفعالة، القاهرة، مركز تطوير الأداء والتنمية.

٦٠– محمود عبد الحافظ (٢٠٠٥) فعالية برنامج مقترح فى تنمية مهارات التدريس للإبداع فى اللغة العربية لدى معلمى المرحلة الابتدائية، دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٦١– محمود سليمان (٢٠٠٩) فاعلية أساليب القراءة فى تنمية مهارات الاستيعاب القرائى فى المرحلة الثانوية، المؤتمر العلمى التاسع لجمعية القراءة والمعرفة، كتب تعليم القراءة فى الوطن العربى بين الانقرائية والإخراج ١٥–١٦ يوليو، المجلد الأول، جامعة عين شمس.

٦٢– مسفر القحطانى (٢٠٠٨) فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلى فى تنمية مهارات ما وراء المعرفة فى القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية، ماجستير، جامعة أم القرى.

٦٣– مصطفى موسى (٢٠٠١) أثر استراتيجية ما وراء المعرفة فى تحسين أنماط الفهم القرائى والوعى بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، المؤتمر العلمى الأول لجمعية القراءة والمعرفة، دور القراءة فى تعليم المواد الدراسية المختلفة، المجلد الأول، ١١–١٢ يوليو

٦٤– منى اللبودى (٢٠٠٣) فاعلية استخدام مدخل الطرائف فى تنمية مهارات القراءة الإبداعية والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة القراءة والمعرفة، ع (٢٦) سبتمبر.

٦٥– نورا زهران (٢٠٠١) فعالية الأنشطة اللغوية القائمة على البنائية فى تنمية مهارات الفهم والسرعة فى القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس

٦٦– هدى عبد الرحمن (٢٠٠٣) استراتيجيات الفهم القرائى لدى طلاب الجامعة، وعلاقتها باهتماماتهم القرائية، المؤتمر الثالث لجمعية القراءة والمعرفة (القراءة وبناء الإنسان)، المجلد (١)، ١١– ١٣ يوليو.

٦٧– وحيد حافظ (٢٠٠٨) الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمات اللغة العربية فى المرحلتين المتوسطة والثانوية فى ضوء متغيرات العصر ومستجداته فى المملكة العربية السعودية، مجلة القراءة والمعرفة، ع (٨٤) نوفمبر.

٦٨– وزارة التربيه والتعليم (١٤٢٩هـ) سياسه التعليم، المملكة العربية السعودية،وزارة التربية والتعليم.

٦٩– وليم عبيد (٢٠٠٢) البنائية المفهوم السيكولوجى والدلالة التربوية، ورقة عمل مقدمة فى ندوة البنائيه والمدخل المنظومى فى التربية والتعليم، كلية التربية بسوهاج.

٧٠– ياسين العفيفى (٢٠٠٩) فعالية استراتيجية التساؤل الذاتى فى تنمية بعض مهارات الفهم القرائى لدى طلاب الصف الاول الثانوى، ماجستير، جامعة ام القرى.

٧١– يحى نبهان (٢٠٠٨) مهارة التدريس، الاردن،دار البازورى العلمية للنشر والتوزيع.

٧٢ – Bell,T.(٢٠٠١) " Extensive Reading speed and comprehension ". The Reading Matrix, No (١) April .

٧٣ - Buzan, T. (٢٠٠٣) The speed Reading book، the Revolutionary Approach to increase Reading and General knowledge. London، world wide limited wood lands.

٧٤ – Gerighty، C. (٢٠٠٥) " Effect of Repeated Reading on Adults fluency and Reading comprehension " ph. D, Dissertation، the unive of southern Mississippi.

٧٥ – Gutrie,J.T,Wigfield,A.,and Perencevich,k.c.,٢٠٠٤ " Increasing Reading comprehension and Engagement through concept – oriented Reading Instruction Journal of Educational Psychology No.٩٦v.٣.

٧٦ – Higgins، J & Wallace، R (١٩٨٢), " Sustained silent Reading in the ٥th Grade the Effect of Sustained silent Reading on speed comprehension word study Skills and vocabulary "، ph.D، Dissertation، the unive. of Brigham.

٧٧ – Hussein، H., (٢٠٠٧). " The Effectiveness A Skill – Based program in Developing the Reading comprehension skills of primary student teacher of English ", ph.D، Dissertation، women's College, Ain shams unive.

٧٨ – lou,y. (٢٠٠٤) Learning to solve complex problem through Between- Group collaboration a project – Based online course. Distance Education v.٢٥، n.١ May.

٧٩- Montano، M. (٢٠٠٦). " Teaching comprehension from the start: on first grade classroom " young children"، v. x iv،n. ٦.

٨٠ – Mullan، p. (٢٠٠٩). " the History of speed Reading " available at: http: www. Abby learn.com date ٢٩ – ١٢ – ٢٠٠٩.

٨١ – Nasr،A. (٢٠٠٧) " The Effectiveness of a Training program in Developing the Reading comprehension Teaching skills of English teacher in the light of Multiple Intelligence theory "، Master thesis.. women's College, Hin shams university.

٨٢ – Orlich، D. et al (٢٠٠٤) Teaching strategies: A Guide to Effective instruction، ٧ th Edition، Boston، Houghton Mifflin co.

٨٣ – Rainski، t. (٢٠٠١)، " Speed Does Matter in Reading ".the Reading teacher"، v.٢ No.٥٤.

٨٤ – Thomas, W. (٢٠٠٥) " Effect of systematic and strategic Analogy Based phonics Grade٢ students word Reading and Reading comprehension ", Reading Research quarterly v. (٤٠) April.

٨٥ – wing – Mui،W.(٢٠٠٢)." Constructivist teaching in primary Science. Asia – pacific forum on Science learning and teaching، v. (٣) June.

٨٦ – Yook، J. (٢٠٠٠)." Effects of Reading software on Reading fluency and on – Task Behavior for student with Emotional and Behavior Disorder ". Dissertation Abstract Inter.v. (٤) ١٣٦٠–٤.

* * *

فاعلية استخدام كل من نظرية السمات الكامنة والنظرية الكلاسيكية في قياس التحصيل الدراسي في الجبر بالمرحلة الإعدادية - دراسة مقارنة

د.محمد أنور إبراهيم فراج

أستاذ علم النفس التربوي المشارك – كلية التربية جامعة الإسكندرية ، كلية المعلمين جامعة الملك سعود

د.خالد حسن الشريف

مدرس علم النفس التربوي كلية التربية جامعة الإسكندرية

فاعلية استخدام كل من نظرية السمات الكامنة و النظرية الكلاسيكية في قياس التحصيل الدراسي في الجبر بالمرحلة الإعدادية - دراسة مقارنة

د.محمد أنور إبراهيم فراج

أستاذ علم النفس التربوي المشارك – كلية التربية جامعة الإسكندرية ، كلية المعلمين جامعة الملك سعود

د.خالد حسن الشريف

مدرس علم النفس التربوي كلية التربية جامعة الإسكندرية

ملخص الدراسة:

إن دقة النتائج الواردة من الاختبارات التحصيلية المبنية على أساس النظرية الكلاسيكية في القياس كانت مثار جدل بين الباحثين التربويين والمتخصصين في مجال القياس والتقويم في ضوء العوامل التي تؤثر في تقدير الدرجة الحقيقية للمتعلم باستخدام هذا النموذج الكلاسيكي ، وهو ما يدعو إلى استخدام أحد نماذج نظرية القياس الحديثة(السمات الكامنة) وذلك للتحقق من فاعلية كلا النموذجين في تقدير المستوى التحصيلي للمتعلمين بدقة ، وهوهدف أساسي للعديد من الدراسات المقارنة بين النظرية الكلاسيكية ونظرية السمات الكامنة ، وقد قام الباحثان بتصميم اختبار تحصيلي مرجعي الهدف مكون من ٢٥ مفردة في مادة الجبر وقد تم تطبيقه على عينة مكونة من ٨٠ تلميذاً من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمحافظة الإسكندرية ، وقد تم تحليل البيانات بطريقتين مختلفتين: الأولى في ضوء النظرية الكلاسيكية واعتمدت الدرجة الكلية كمحك ، والثانية في ضوء نظرية الاستجابة للمفردة الاختبارية وقد اعتمدت قدرة التلميذ على تحقيق الهدف الذي تقيسه المفردة كمحك. وقد أشارت النتائج إلى تمتع الاختبار التحصيلي مرجعي الهدف بمؤشرات صدق وثبات مناسبة كذلك أكدت النتائج قابلية البيانات للتحليل باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة ، وقد كانت البيانات المستمدة من النموذجين قابلة للمقارنة ، وأن نظرية السمات الكامنة كانت أكثر دقة في تحديد قدرة المفحوصين على الأداء على مفردات الاختبار وبأخطاء معيارية أقل في القياس من نظيراتها في النظرية الكلاسيكية، وكذلك اختلف النموذجان في تحديد مؤشرات صعوبة مفردات الاختبار.

مقدمة

يتضمن القياس التربوي عملية المقارنة ، حيث تتم المقارنة بين الأفراد وبعضهم بالطرق الكمية التي تستخدم النظرية الكلاسيكية أو النظرية الحديثة. وتستخدم في ذلك مفردات الاختبارات التي تقدر قدرة الفرد المعرفية وترى نادية محمد عبد السلام(١٩٩٢) أن الاختبارات يمكن أن تستخدم في تقدير المستويات المختلفة لمتغير الأداء أو متغير المهارة (ص ٨٨). حيث يهتم مصممو الاختبارات بكفاءة مفردات الاختبار، وكيف يجيب عليها المفحوصون عند تطبيق هذه الاختبارات عليهم ، وغالباً ما يستخدم المشتغلون بالقياس النفسي مدخلاً من مدخلين أساسيين في تحليل بيانات الاختبارات:- نظرية الاختبار الكلاسيكي Classical Test Theory (CTT) ، ونظرية الاستجابة للمفردة Item Response Theory (IRT). والهدف الأساسي لكل من النظرية الكلاسيكية ونظريةالسمات الكامنة هو تحديد العلاقة بين استجابات الأفراد على اختبار معين والسمة الكامنة وراء هذه الاستجابات ، والأمر الأكثر أهمية في القياس النفسي والتربوي بعامة هو تحديد مقدار السمات الكامنة وراء أداء الأفرادعلى الاختبارات المختلفة والاستفادة منها في تفسير النتائج والتنبؤ بسلوكهم في مواقف مماثلة عن طريق تحديد معاملي صعوبة المفردة ، والقدرة لمن يتم تطبيق الاختبارات عليهم ، كما أن كلا النظريتين تهتم بتحسين معاملات ثبات وصدق الاختبارات من خلال تقديم طرق متنوعة لحساب معاملات الثبات والصدق ، وكل ذلك يساعد على اتخاذ قرارات صائبة بشأن الأفراد الذين تطبق عليهم هذه الاختبارات في ضوء هذا التقديرالكمي للسمات.

و الهدف الأساسي للنظرية الكلاسيكية هو قياس التحصيل الدراسي في المقررات الدراسية للمتعلمين بدقة بحيث يتم من خلاله تقدير المستوى التحصيلي الحقيقي للمتعلم ؛ غير أن دقة نتائج الاختبارات التحصيلية المبنية في ضوء هذه النظرية كانت مثار جدل بين الباحثين التربويين لاسيما في السنوات الأخيرة نظراً لتدخل ذاتية الفاحص في تصميم هذه الاختبارات وتطبيقها وكذلك في تحليل نتائجها ؛ الأمر الذي أثارالشك في دقة تعبير نتائجها عن القدرات التحصيلية الحقيقية للمتعلم. خصوصاً أنه كلما زادت قيم الأخطاء المعيارية للقياس كلما قلت درجة موثوقية الدرجة المقاسة للخاصية أو السمة.

ورغم اجتهاد الباحثين في التحقق من ملاءمة الاختبارات المصممة في ضوء النظرية الكلاسيكية للتطبيق في مستويات عمرية متباينة ؛ من خلال حساب معاملات الثبات والصدق إلا أن هذه الاختبارات تظل متأثرة بالعينات التي طبقت عليها وخصائصها وهذا يجعلها غير مفيدة إذا أعيد استخدامها في بحوث ودراسات على عينات أخرى دون إعادة تقنين. كما أنه جرت العادة في النظرية الكلاسيكية على تركيز التحليل الإحصائي على الدرجة الكلية للاختبار، وكذلك الاعتماد على تكرارات الإجابات الصحيحة لتقدير معاملات صعوبة المفردات، كذلك يكون التركيز على معامل ثبات الاختبار وحساب معاملات ارتباط كل مفردة بالدرجة الكلية للاختبار ومعاملات تمييز المفردات ؛ وهذه الأساليب تستخدم على مدى واسع إلا أنها محدودة لارتباطها بالعينة وخصائصها. أما الاختبارات مرجعية المحك CRTs فتستخدم لتقييم وتشخيص الأداء الراهن. ويتطلب الاختبار التحصيلي المرجع إلى هدف صياغة الهدف أو الأهداف المطلوب قياس تحققها لدى الأفراد صياغة سلوكية، ويشتمل الاختبار على مجموعة من المفردات التي تقيس الهدف أو الأهداف المحددة. (صلاح علام، ٢٠٠٧: ص٣١) وهذه الاختبارات تدخل في إطار النماذج الحديثة في القياس التي ظهرت بدورها نتيجة للانتقادات الموجهة للنظرية الكلاسيكية، والتى سيطرت وما زالت تسيطر على ميدان القياس النفسي والتربوى بصفة عامة وعلى بناء الاختبارات وتفسير درجاتها بصفة خاصة. **و من أهم هذه الانتقادات:-**

- اعتماد درجات المستجيبين على الاختبار على مفردات ذلك الاختبار، مما يعنى أنه يتم تعريف القدرة فى ضوء الاختبار ذاته، ودرجة الفرد المستجيب على الاختبار تعتمد على الاختبار ذاته.
- اعتماد إحصاءات المفردات على عينة الأفراد المستجيبين على الاختبار،مما يجعل تلك الإحصاءات محدودة الاستخدام، فبارامترات المفردة المشتقة باستخدام الطرق التقليدية ليست لها صفه الثبات وتعتمد على عينة الأفراد التى اشتقت منها.
- لا تقدم النظرية الكلاسيكية أية تفسيرات تتعلق بكيفية أداء المستجيبين على مفردات الاختباربالرغم من أن هذه التفسيرات تعد ضرورية إذا أردنا التنبؤ

بخصائص الأفراد الحاصلين على درجات معينة، أو عند إعداد اختبارات تتميز بخصائص تناسب مجتمع من الأفراد، فالنظرية الكلاسيكية تركز على الاختبار ككل أكثر من تركيزها على مفرداته، فالوحدة الأساسية في تلك النظرية هى الاختبار Test-Oriented.

- تفترض النظرية الكلاسيكية تساوى أخطاء القياس لدى جميع المستجيبين على الاختبار، فى حين أن الأفراد ذوي القدرات المختلفة لا يتم تقدير قدراتهم بنفس مستوى الدقة على الاختبار الواحد.

(Hambleton&swaminthan,:1985; Hambleton&swaminthan, 1991) كما أن النظرية الحديثة للقياس تمدنا بمفهوم جديد يدعى (دالة المعلمة / المعلمات) التي نحصل عليها من تطبيق بند أواختبار. وهذه المعلمة تعني مقدار الثقة في أننا حصلنا على معلومات تقودنا إلى تقدير قدرة فرد معين أو مجموعة من الأفراد في مستوى واحد من القدرة. أي أننا نحصل على قيم متعددة لكمية المعلمات التي حصلنا عليها من البند أو الاختبار. وهي بذلك المعنى تختلف عن الثبات الذي هوعبارة عن مؤشر واحد فقط للاختبار لكل الأفراد الذين طبق عليهم هذا الاختبار.

وتمثل دالة (المعلمة / المعلمات) عادة بمنحنى يبين أعلى وأقل كمية معلومات حصلنا عليها عند مستويات القدرة المختلفة. كل هذا دعا إلى استخدام نظرية السمات الكامنةLatent Traits Theory ؛ التي يشير إليها الباحثون في القياس النفسي على أنها نظرية الدرجة الحقيقية، وهي نظرية حديثة بالمقارنة بالنظرية الكلاسيكية ؛ حيث تعتمد على مجموعة افتراضات قوية ؛ مفادها أن هناك استقلالية للمفردات الاختبارية في قياس القدرات المختلفة، وأن كل مفردة اختبارية لها خصائصها السيكومترية الممثلة في منحنى القدرة الخاص بها الذي يصف احتمالية الحصول على الإجابة الصحيحة أو الخاطئة بمعرفة قدرة الفرد.(Magno, 2009:p2)

مشكلة البحث

مما سبق يتضح للباحثين ظهور اتجاهين في القياس النفسي وهما اتجاه النظرية الكلاسيكية التقليدية والتى تركز بدورها على الدرجة الكلية للاختبار دون التركيز على خصائص مفرداته، بمعنى أن القياس التقليدى يتعامل مع المفردة دون النظر إلى تقديم

أية معلومات متعلقه بأداء المستجيبين وقدرتهم على مفردات الاختبار وبالتالى فإن هذه المعلومات الخاصة بالأداء تعد مهمة في تفسير نتائج القياس الخاص بالمستجيبين وهذا ما حرصت علية النظريات الحديثة في القياس ،ومنها نظرية السمات الكامنة والتى تهتم بإيجاد دالة المعلمات الخاصة بكل مفردة ، كما تهتم بتحديد العلاقة بين استجابات الأفراد على اختبار معين والسمة الكامنة وراء هذه الاستجابات وهذا بطبيعة الحال يؤدي إلى الثقة في قدرة المفردة للحكم على المستجيب نتيجة تقديمها لكمية معلومات كافية وشاملة ودقيقة تتعلق بالفرد المستجيب والمفردة.

ومن ثم تتمثل مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

١- ما الخصائص السيكومترية التى تتوفر للاختبار التحصيلي المصمم باستخدام النظرية الكلاسيكية في مقرر الجبر؟

٢- ما الخصائص السيكومترية التى تتوفر للاختبار التحصيلي مرجعي الهدف المصمم باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة في نفس المحتوى في مقرر الجبر؟

٣- ما درجة ملاءمة نموذج راش لبيانات الاختبار التحصيلي مرجعي الهدف؟

٤- هل تختلف البيانات المستمدة من النظرية الكلاسيكية عن البيانات المستمدة من نظرية الاستجابة للمفردة ؟

٤- إلى أي مدى تتشابه الخصائص السيكومترية الخاصة بمفردات الاختبار باستخدام النظرية الكلاسيكية، مع الخصائص السيكومترية التى تتوفر للاختبار التحصيلي مرجعي الهدف المصمم باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالى إلى:

١. التعرف على الخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي المصمم على نفس المحتوى في الجبر على عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي باستخدام النظرية الكلاسيكية.

٢. تحديد الخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي مرجعي الهدف في الجبر على عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي باستخدام نموذج راش.

٣. التحقق من إمكانية التنبؤ من درجات التلاميذ على الاختبار التحصيلي مرجعي الهدف في الجبر المشتقة من نموذج راش بالتحصيل الدراسى لديهم في مادة الجبر.

٤. تفسير الاختلافات بين النظريتين: الكلاسيكي ، والسمات الكامنة في تقدير بارامترات صعوبة المفردات بالاختبار التحصيلي.

٥. مقارنة فاعلية النظريتين في قياس التحصيل الدراسي بالوحدة المختارة في مقرر الجبر بالصف الأول الإعدادي.

أهمية البحث

– الأهمية النظرية

يستمد هذا البحث أهميته من أهمية متغيراته حيث تشير نتائج دراسات Macdonald&Paunonen(2007)، وSilvestre-Tipay(2009)، ودراسة Magno(2009) أن البيانات الإحصائية المستمدة من كلا النظريتين: النظرية الكلاسيكية ، ونظرية الاستجابة للمفردة قابلة للمقارنة إذا استخدمت النماذج الإحصائية المناسبة لهذه المقارنة ، والدراسات المقارنة في بحوث التقويم والقياس التربوي مهمة في التعرف على كفاءة وفاعلية الأساليب المستخدمة في تحليل بيانات الاختبارات بحيث يتسق التحليل مع التصميم والأهداف التي من أجلها صممت وطبقت هذه الاختبارات ، ولا يمكن اتخاذ قرار مناسب بشأن ذلك بدون دراسات كافية عن مميزات وعيوب كل إطار قياسي بحيث يمكن اختيار الإطار المناسب في كل اختبار يتم تصميمه.

كما أن الخصائص السيكومترية للمفردات المكونة للاختبار مهمة في دراسة فعالية نموذج القياس المستخدم ، فخصائص المفردات في ضوء النظرية الكلاسيكية تعتمد على درجة الاتساق فيما بينها ، وارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية هو مؤشر على الاتساق الداخلي للاختبار ، أما في نظرية الاستجابة للمفردة فإن المفردات تتمتع بدرجة مناسبة من الاستقلالية التي تجعلها وحدة قياس مستقلة تقيس قدرة معينة ويمكن التنبؤ بمسلكها من خلال منحنى القدرة الخاص بها. غير أنه يمكن القول

أن الدراسات المقارنة لا تهدف إلى إثبات أن نظرية الاستجابة للمفردة دائماً أفضل من النظرية الكلاسيكية بقدر ما تهدف إلى توضيح الاختلافات النظرية والتطبيقية بين النظريتين كأطر قياسية مستخدمة بكثرة في شتى جوانب القياس النفسي والتربوي.

– الأهمية التطبيقية

أما عن الأهمية التطبيقية فالدراسة تسعى إلى تصميم اختبار لتشخيص مدى تحقيق أهداف دراسة الوحدة الثانية من مقرر الجبر للصف الأول الإعدادي ؛ وهي الوحدة المخصصة للحدود والمقادير الجبرية فقد توجد هناك بعض الصعوبات في بداية المرحلة الإعدادية خاصة في فترات الانتقال من المحسوس (الأعداد) إلى المجرد(الرموز) التي تعبر عن حدود ومقادير جبرية وهذا ما دعا الباحثان إلى اختيار الوحدة الثانية في مقرر الجبر في الفصل الدراسي الأول من الصف الأول الإعدادي.

الإطار النظري للبحث

النظرية الكلاسيكية Classical Test Theory

تعرف نظرية الاختبار الكلاسيكي بأنها "نظرية الدرجة الحقيقية" ؛ وتقوم هذه النظرية على فرضية أن هناك تأثيرات خارجية على إجابات المفحوصين بخلاف قدراتهم: مثل الظروف المحيطة بتطبيق الاختبار، والعوامل الداخلية الخاصة بالمفحوصين.

ويشير Magno(2009) إلى أن النموذج المركزي للنظرية الكلاسيكية في تصميم الاختبارات يعتمد على فكرة تقدير الدرجة الملاحظة True Observed Score(TO) وتتكون من الدرجة الحقيقية (T) ودرجة الخطأ (E)، وهناك استقلالية بين الدرجة الحقيقية ودرجة الخطأ ويمكن توضيحها من خلال الصيغة TO=T+E (p.1)

وتفترض النظرية الكلاسيكية أن لكل فرد درجة حقيقية، وأنه يمكن الحصول عليها إذا لم يكن هناك أية أخطاء في عملية القياس ؛ وحيث أن أدوات القياس بطبيعتها غير دقيقة فإن الدرجة الملاحظة قد تختلف عن الدرجة الحقيقية بسبب أخطاء القياس.

لذلك تفترض النظرية الكلاسيكية أنه من النادر أن تكون الدرجة التي يحصل عليها الفرد في اختبار ما تمثل تقديراً دقيقاً لدرجته الحقيقية ؛ أي أن الدرجة الملاحظة أو

الدرجة المقاسة هي تقريباً الدرجة الحقيقية متأثرة بقدر من الخطأ. وهذا الخطأ قد يجعل الدرجة الملاحظة أكبر أو أقل من الدرجة الحقيقية.

ويشير (2009)Magno إلى أن الخطأ يمثل على أنه متغيراً عشوائياً له توزيع طبيعي ؛ ونظرياً فإن الانحراف المعياري لتوزيع الأخطاء العشوائية لكل فرد يدلنا على حجم أخطاء القياس. ومن المفترض أن يكون توزيع الأخطاء العشوائية متشابهاً لجميع الأفراد ، ويمكن حساب الخطأ المعياري للقياس بدلالة الانحراف المعياري للدرجة المقاسة ، وثبات الاختبار. (p.2)، ومع ظهور نظرية السمات الكامنة أصبحت هناك مرجعية أدق في التعبير عن القدرات التحصيلية الحقيقية للمتعلمين فالافتراضات التي تقوم عليها هذه النظرية من استقلالية بنود المقياس عن السمة أو القدرة المقاسة ، ولذلك فإن نظرية السمات الكامنة تشترك في هذا الهدف الأساسي مع النظرية الكلاسيكية بل أن نظرية السمات الكامنة تهدف إلى أكثر من ذلك فهي تهدف إلى تحديد العلاقة بين استجابات الأفراد على اختبار معين والسمة الكامنة وراء هذه الاستجابات ، والأمر الأكثر أهمية في القياس النفسي والتربوي بعامة هو تحديد مقدار السمات الكامنة وراء أداء الأفراد على الاختبارات المختلفة والاستفادة منها في تفسير النتائج والتنبؤ بسلوكهم في مواقف مماثلة ، واتخاذ قرارات معينة بشأنهم في ضوء هذا التقدير الكمي للسمات.

ويشير صلاح علام (٢٠٠٧) إلى أن النماذج الكلاسيكية ونماذج الاستجابة للمفردة في افتراض وجود متصل للسمة ، وأنه يمكن تقدير احتمال إجابة فرد إجابة صحيحة على مفردة اختبار إذا علمنا موقعه على هذا المتصل. وبتعبير رياضي يمكن القول بأن الاختبار يعد بمثابة راسم فوقي (دالة) من عينة الأفراد المختبرين إلى متصل السمة الكامنة. كما تتفق هذه النماذج في أن مقدار هذا الاحتمال يكون دالة متزايدة مطردة لمواقع الأفراد على متصل السمة. وهذا يعني أن احتمال توصل الفرد إلى الإجابة الصحيحة على مفردة اختبار يزداد بازدياد مقدار السمة لديه.

غير أن نماذج الاستجابة للمفردة تختلف عن النماذج الكلاسيكية في تصورها لشكل هذه الدالة. فبينما تفترض النماذج الكلاسيكية أن هذه الدالة تتخذ شكل المنحنى الاعتدالي في الاختبارات مرجعية المعيار، وتتخذ شكلاً ملتوياً التواءاً سالباً في

الاختبارات مرجعية المحك ، تفترض نماذج السمات الكامنة أنها تتخذ شكل المنحنى اللوغاريتمي. وتسمى هذه الدالة في الحالتين بالدالة المميزة للمفردة ، (صلاح علام ، ٢٠٠٧: ص ٢١٤).

نظرية السمات الكامنة Latent Traits Theory

وتمثل نظرية السمات الكامنة الاتجاه الجديد فى القياس النفسي / السلوكى. وتفترض هذه النظرية وجود واحد أو أكثر من المميزات أو السمات الأساسية ، التى تحدد استجابات الفرد الملاحظة لبنود اختبار ما. وقد اصطلح على تسميتها بالسمات الكامنة أو القدرات فى حالة الاختبارات المعرفية نظراً لعدم إمكانية ملاحظتها أو قياسها بصورة مباشرة.

نماذج السمات الكامنة:-

تهدف نماذج السمات الكامنة إلى تحديد علاقة بين أداء الفرد في اختبار معين وبين السمات أو القدرات التي تكمن وراء هذا الأداء وتفسره، لذلك فإن هذه النماذج هي دوال رياضية احتمالية. وتنقسم هذه النماذج إلى مجموعتين إحداهما النماذج الاستاتيكية ، والأخرى النماذج الديناميكية ؛ وتهتم النماذج الاستاتيكية بالقياس في مدة زمنية واحدة ، كما تهتم بتحديد العمليات التي ينطوي عليها الأداء في الاختبارات السيكولوجية والتربوية. أما النماذج الديناميكية فتهتم بمشكلة قياس التغير في السمات النامية المختلفة في فترات زمنية متباعدة غير أن النماذج الاستاتيكية هي التي نالت كثيراً من الاهتمام في مجال الاختبارات محكية المرجع.

ويحدد نموذج السمات الكامنة العلاقة المتوقعة بين الاستجابات الملاحظة على الاختبار والسمات أو القدرات غير الملاحظة التى يفترض أنها تحدد هذه الاستجابات. والسمة تمثل بعد كمى يمكن أن يحدد عليه مواضع الأفراد ، ولا يصح نظرياً أن يتوقف موضع الفرد على السمة المقاسة على صفات أى من العينات التى ينتمى إليها الفرد فعلى سبيل المثال ؛ ينبغى أن يستقل وضع الفرد على متصل سمة ما – مثلما يستقل وزنه أو طوله مثلاً – عن اعتبارات العمر و الجنس والشريحة الاجتماعية. بهذا المعنى توفر نماذج السمات الكامنة تقديراً للقدرة مستقلاً عن العينة كما توفر أيضاً مميزات القياس ذى الفئات المتساوية ،ومعنى أن يكون القياس متحرراً من العينة Sample – free ، أن

يعبر عن تقديرات القدرة بوحدات لا تتعلق بصفات أى عينة، أو مجموعة معينة من الأفراد، فكما أن تقدير وزن فرد ما لا يتعلق بعمره أو جنسه، فإن تقدير قدرة الفرد باستخدام أحد نماذج السمات الكامنة لا يتعلق بهذه العوامل أو غيرها من المميزات ويعد نموذج راش من أهم نماذج السمات الكامنة حيث يمكن أن تتوفر متطلبات الموضوعية عندما تستوفى فروض النموذج.

نموذج راش أحادي البعد:-

ونموذج راش هو نموذج استاتيكي أحادي البعد: وتشير أمينة كاظم (١٩٨٨) إلى أن أحادية البعد تعني أن السمة موضع القياس تعرف بواسطة مجموعة من البنود (المفردات) ذات صعوبة أحادية البعد، أي أن بنود الاختبار لا تختلف فيما بينها إلا من حيث مستوى الصعوبة فقط. كما يكون الأفراد ذوي قدرة أحادية البعد تحدد وحدها مستوى أدائهم على الاختبار.

أما استقلالية القياس فتعني أنه لا يعتمد تقدير صعوبة البند، على تقديرات صعوبة البنود الأخرى المكونة للاختبار، ولا على تقديرات قدرة الأفراد الذين يجيبون علي الاختبار.

ولايعتمد تقدير قدرة الفرد، على تقديرات قدرة أي مجموعة من الأفراد الذين يؤدون الاختبار، أو على تقديرات صعوبة البنود التي يؤدونها؛ وتتحقق استقلالية القياس هذه عندما تتحق ثلاث أمور:- الأول ملاءمة بنود الاختبار للنموذج، وهذا يعتمد على صدق البنود في قياس القدرة موضع القياس، وعلى صدق تدرجها على مقياس هذه القدرة. الثاني: ملاءمة الأفراد الذين يجيبون على بنود الاختبار للنموذج، وهذا يعتمد على صدق استجابات هؤلاء الأفراد. الثالث: توافق بنود الاختبار مع قدرات الأفراد، ويعتمد هذا على تقارب مستوياتها. (أمينة كاظم، ١٩٨٨، ص ٢٢-٢٣)

وعندما يستخدم نموذج راش في بناء الاختبارات التحصيلية وفى تكوين بنوك الأسئلة، يمكن عندئذ التغلب على مشكلتين من أهم مشكلات التقويم الأكاديمى وهما:-

-**الأولى:** موضوعية تقدير المستوى الأكاديمى للطالب، بالرغم من اختلاف الإختبارات المستخدمة وتباين مستواتها.

والثانية: موضوعية تقدير المستوى الأكاديمى للطالب ، بالرغم من اختلاف مستوى المجموعة التى ينتمى إليها.(أنور الشرقاوى وآخرون: ١٩٩٦، ص ٤٣١).

وتؤكد أمينة كاظم أن إستخدام نماذج السمات الكامنة تعمل على تحقيق مايلي:-

- بنود صادقة يمكنها تعريف المتغير موضع القياس تعريفاً إجرائياً.
- صدق التدرج لهذه البنود بحيث يمكنها تمثيل هذا المتغير بواسطة خط مستقيم.
- أنماط استجابات صادقة يمكنها تحديد مواضع الأفراد على متصل المتغير.
- توافق بين درجات الأفراد وخصائص البنود بحيث تؤدى إلى تقديرات لمستويات الأفراد لا تعتمد على إختبار معين ، ويمكن استخدامها لوصف ما يتميز به الأفراد بصورة عامة.
- قياسات خطية يمكن استخدامها لدراسة النمو أو للمقارنة بين الأفراد.

(أمينة كاظم: ١٩٨٨ ب: ص ص ٣٩٠ - ٤١٩)

ويرتكز البحث الحالي على نموذج راش أحادي البارامتر ، ونموذج راش مبني على فرضية أن كلاً من:- التخمين على المفردة ، والفروق في تقديرات معاملات التمييز للمفردات يمكن معرفتهما وأن تحليل بيانات الاختبار كي يكون مفيداً لابد أن يرتكز حول المتعلم (الفرد) مع بارامترات منفصلة للمفردات والأفراد.(Magno,2009:p3)

ويشير Magno(2009) إلى أن نموذج راش من النماذج الاحتمالية لنظرية الاستجابة للمفردة يؤكد على: (١) كلما كان السؤال سهل كلما زادت احتمال الإجابة الصحيحة عليه، (٢) كلما كانت القدرة أعلى لدى الأفراد كلما أجابوا على السؤال إجابة صحيحة بالمقارنة مع ذوي القدرة الأقل.

ويؤكد أن تصميم الاختبار في ضوء هذه المنهجية العلمية يتطلب استبعاد أية مفردة لا تحقق هذين الافتراضين.(p3)

ولقد اشتق نموذج راش من الصيغة التالية:

$$\varepsilon = \frac{\delta}{\theta}$$

حيث ε هي دالة البارامترات التي تصف قدرة المفحوص، وصعوبة الاختبار، θ تمثل قدرة المفحوص، وδ تمثل صعوبة الاختبار والتي يمكن تقديرها بجمع الإجابات الخاطئة في الاختبار.

ولقد تم تطوير هذا النموذج على فرضية مفادها: أن احتمالية الإجابة الصحيحة من المتعلم هي دالة لوجستية للفرق بين قدرة المتعلم (θ)، وصعوبة المفردة (β) ، أي أنها تمثل القدرة المطلوبة لإجابة سؤال إجابة صحيحة، والدالة اللوجستية لهذا الفرق تعطي الطريقة التي اعتمد عليها نموذج راش. وهذا يعني أن كل استجابة لكل مفردة تعتمد على قدرة المتعلم، وصعوبة المفردة ؛ ولذلك حينما تصلح البيانات الإحصائية المعطاة لتطبيق أحد نماذج الإستجابة للمفردات الإختبارية عليها فإن المفردات تتمتع باستقلالية عن القدرات الخاصة بالمتعلمين، والنتيجة الأكثر اعتماداً على ذلك هي أنه يمكن أن يتحقق إستخدام نموذج الدرجة الكلية.

ونموذج راش هو نموذج ملائم لنمذجة الإستجابات الأحادية وذلك من خلال منحنى خصائص المفردة اللوجستي، ودالة قدرة الفرد حيث يتضح من خلال المساحات أسفل المنحنى احتمالية لكل من:- الإجابة الصحيحة والإجابة الخاطئة، ولذلك فنموذج راش هو نموذج لوجستي أحادي البارامتر يفترض أن معاملات تمييز كل المفردات مساوية للواحد الصحيح.(p4)

الخصائص السيكومترية لمفردات الاختبارات في إطار النماذج الكلاسيكية ونماذج الاستجابة للمفردة:-

يشير (صلاح علام ،٢٠٠٧:ص ٢٢١-٢٢٣) إلى أن الخصائص السيكومترية لمفردات الاختبار، مثل الصعوبة والتمييز هي التي تحدد العلاقة بين السمة الكامنة التي يهدف الاختبار إلى قياسها، ودرجات الأفراد في الاختبار المستخدم ؛ فإذا أجريت موازنة بين النماذج الكلاسيكية، ونماذج الاستجابة للمفردة في هذا الشأن، يتضح أنه على الرغم من اتفاقها حول هذه الخصائص، إلا أن هناك اختلافاً بينهما في كيفية معالجتهما للمفاهيم المختلفة المتعلقة بهذه الخصائص.

تقدير معاملات صعوبة المفردات:-

مفهوم "صعوبة المفردة" في إطار النماذج الكلاسيكية يدل على نسبة عدد أفراد المجموعة الذين أجابوا إجابة صحيحة على هذه المفردة. أو بعبارة أخرى يدل على متوسط احتمالات الإجابة الصحيحة على المفردة لجميع أفراد المجموعة.

ومعرفتنا للقيمة التقديرية لصعوبة مفردة اختبار بالنسبة لمجموعة معينة من الأفراد لا يفيدنا كثيراً في معرفة درجة صعوبة المفردة بالنسبة لواحد من أفراد المجموعة.

ويشير صلاح علام (١٩٨٧) إلى اعتماد قيم معاملات الصعوبة المشتقة من الطرق التقليدية على عينة الأفراد المستجيبين ، الأمر الذى يجعل استخدام معاملات الصعوبة المشتقة بهذه الطريقة محدود ، حيث تختلف قيم معاملات الصعوبة باختلاف متوسط ومدى قدرة أفراد المجموعة المستخدمة في اشتقاق تلك المعاملات.(صلاح علام ، ١٩٨٧، ص ص ١٨ – ٤٣)

كما يشير هشام جاد الرب (٢٠٠٧) إلى اعتماد الطريقة التقليدية فى تحديد صعوبة المفردات على تطبيق المفردات استطلاعياً على عينة من الأفراد ، التى يفترض أنها تمثل المجتمع الذى بنى الاختبار لقياس أحد خصائصه ثم حساب معاملات صعوبة المفردات وفقاً لعدد الأفراد الذين يستجيبون على المفردة استجابة صحيحة دون الربط بين تباين مستويات صعوبة المفردات وتنوع العمليات النفسية والمعرفية التى تقع خلف الاستجابة على تلك المفردات. (هشام جاد الرب: ٢٠٠٧، ٢٧٧)

أما مفهوم "تمييز المفردة" فيشير إلى مدى فاعلية مفردة الاختبار في التمييز بين المستويات المختلفة للسمة المراد قياسها لدى المختبرين ؛ وتعتمد قيمة معامل التمييز على درجة صعوبة المفردة وعلى خصائص مجموعة الأفراد المختبرين.

ويتخذ هذان المفهومان معنى مختلفاً في إطار نماذج الاستجابة للمفردة: ويرجع ذلك إلى افتراض هذه النماذج وجود دالة مميزة لكل مفردة من مفردات الاختبار تتخذ المنحنى اللوغاريتمي التراكمي. وتتميز هذه الدالة اللوغاريتمية التراكمية بخصائص يمكن الإفادة منها في جعل ميزان درجات الاختبار خطياً، وفي تقدير الخصائص السيكومترية للاختبارات تقديراً مستقلاً عن خصائص عينة الأفراد المختبرين. (صلاح علام ، ٢٠٠٧: ص ٢٢١–٢٢٣).

ويشير (2008)Progar and Socan إلى أن نظرية الاستجابة للمفردة IRT تمكننا من التقدير المستقل لبارامترات (المفردة والفرد)، والتقدير الموضعي لأخطاء القياس؛ هذه الخصائص تمثل ميزة نسبية لنظرية الاستجابة للمفردة في المقارنة مع النظرية الكلاسيكية CTT.

لكن الدليل الامبريقي غالباً ما يفشل في كشف الفروق المتسقة بين بارامترات (المفردة والفرد) في كلا النظريتين، وبين القياسات الثابتة لتقديرات بارامترات النظريتين.

وفي الاختبارات التحصيلية مرجعية الهدف فإن المفردة مرتبطة بالهدف الذي تقيسه بحيث أن الاستجابة الصحيحة للمفردة تعني أن المفحوص قد حقق الهدف؛ لذلك فإن معامل صعوبة المفردة مؤشر مهم يدل على صعوبة الهدف.

وقد أكد صلاح علام (٢٠٠٧) على أهمية تحديد الهدف من عملية تحليل المفردات في كل إطار قياسي مستخدم؛ ذلك لأن هناك تفاوت في انتقاء المفردات الاختبارية بين النظرية الكلاسيكية، ونظرية الاستجابة للمفردة فالهدف من تحليل المفردات في النظرية الكلاسيكية هو الكشف عن مفردات الاختبار غير الصالحة، وتقدير البارامترات المتعلقة بالمفردة، واستخدام القيم التقديرية لهذه البارامترات في تقدير الخصائص السيكومترية للاختبار ككل. أما الهدف في حالة نماذج الاستجابة للمفردات الاختبارية فيكون موجهاً نحو الحصول على تدريج مفردات الاختبار Item Calibration، أي تقدير صعوبة مفرداته، وتقييم حسن مطابقة درجات مفردات الاختبار للنموذج المعين باستخدام قيم مربع كاي مثلاً، والإفادة من ذلك في تقدير سمات الأفراد. (صلاح علام، ٢٠٠٧: ص ٢٢٥).

ويشير (2009)Magno إلى أن أهم مايميز مدخل نظرية الاستجابة للمفردة هو الدقة في تحليل المفردات الاختبارية؛ وأن لكل مفردة خصائصها السيكومترية الممثلة في منحنى القدرة الخاص بها الذي يصف إحتمالية الحصول على الإجابة الصحيحة بمعرفة قدرة الفرد.

ونموذج راش بوصفه أحد نماذج نظرية الاستجابة للمفردة فإنه يقوم على فرضية أن معاملات تمييز كل المفردات مساوية للواحد الصحيح. (p.2)

ومن أهم ما يميز نظرية الاستجابة للمفردة أيضاً معالجة موضوع ثبات الاختبار، وتقدير الخطأ خلال دراسة سلوك المفردة من خلال معلومات محسوبة خصيصاً لكل مفردة على حدة وليس الاختبار ككل. وتأخذ دالة معلمات المفردة في اعتبارها كل البارامترات المتعلقة بالمفردات، وكذلك تظهر كفاءة المفردة في قياس مستويات مختلفة من القدرة.

وتوفر نظرية الاستجابة للمفردة ميزة أخرى تتمثل في عدم تباين بارامترات المفردة وهو ما يؤكد استقلالية النتائج عن خصائص العينة. (p5)

وقد تختلف الخصائص السيكومترية للمفردة نتيجة لاختلاف الإطار المرجعي النظري الذي يتم تقديرها في ضوءه ؛ سواء كان النظرية الكلاسيكية في الاختبار أو نظرية الاستجابة للمفردة لذلك كان من الضروري بحث هذه الخصائص السيكومترية لهذه المفردات في أي دراسات مقارنة بين هاتين النظريتين.

ويشير صلاح علام (٢٠٠٧) إلى أن الاختبارات مرجعية الهدف هي تلك الاختبارات التي تبنى على أساس مجموعة من الأهداف التعليمية المصاغة صياغة سلوكية ، وتكون هناك مزاوجة بين مفردات الاختبار وهذه الأهداف ، غير أن النطاق السلوكي الذي تمثله هذه الأهداف لا يكون محدداً ، وبالتالي فإن المفردات التي يشتمل عليها الاختبار تكون قليلة العدد نسبياً لأنها لا تمثل النطاق الشامل للمفردات الممكنة التي تقيس مجموعة الأهداف.

وتطبق هذه الاختبارات عادة عند الانتهاء من دراسة وحدة تعليمية أو وحدة نسقية معينة بهدف تصنيف المختبرين في مجموعتين إحداهما حققت الأهداف والأخرى لم تحققها في ضوء نسبة مئوية محددة من المفردات التي ينبغي الإجابة عليها إجابات صحيحة والتعرف على الأهداف التي لم يستطع كل منهم تحقيقها. كما يمكن تصنيفهم في عدة مجموعات بدلاً عن التصنيف الثنائي وذلك بتحديد مستويات أداء في إطار هذه الأهداف.(صلاح الدين علام ، ٢٠٠٧: ص ٢٨)

ويرى الباحثان أن مدخل الاختبار التحصيلي مرجعي الهدف يعد أقرب المداخل إلى أهداف البحث الحالي حيث يهدف الباحثان إلى قياس التحصيل الدراسي في الوحدة الثانية (الحدود والمقادير الجبرية) بالصف الأول الإعدادي حيث يدرس التلميذ الرموز

المجردة بمعاملات عددية كحدود جبرية ويجري عليها العمليات الحسابية المتنوعة ، وتعد فترات الانتقال من المحسوس(الأعداد) إلى المجرد(الرموز) فترات صعبة في التعلم تظهر فيها بعض مشكلات التحصيل الدراسي التي يجب بحثها بدقة.

وبعد تحديد المحتوى يجب اختيار الكفايات أو المهارات الرئيسة في هذا المحتوى ، ويشير(صلاح علام ، ٢٠٠٧: ص ٤٤) إلى أنه يمكن التوصل إلى ذلك عن طريق التحليل المتعمق لمحتوى المنهج الدراسي أو المجال التدريبي وما يتضمنه هذا المحتوى من نواتج سلوكية.

مصطلحات البحث:-

١- الكفاية Competency: هي مجموعة متكاملة من المعارف والمهارات الوظيفية المحددة تحديداً دقيقاً والمتعلقة بمجال تعليمي أو تدريبي معين بحيث يمكن تحقيقها وقياسها من خلال البرنامج. (صلاح علام ، ٢٠٠٧: ص ٤٤)

٢- النظرية الكلاسيكية CTT: تعرف بنظرية الدرجة الحقيقية (T) وتقوم على فرضية أن الدرجة الملاحظة (TO) تختلف عن الدرجة الحقيقية بسبب أخطاء القياس وتصف العلاقة بين الدرجتين من خلال الصيغة: TO=T+E حيث E درجة الخطأ (Magno,2009:p1)

٣- نظرية الاستجابة للمفردة IRT: تفترض هذه النظرية أن هناك دالة احتمالية تربط بين بارامترين أو معلمين أحدهما يتعلق بالفرد ، والآخر يتعلق بالمفردة التي يجيب عليها. ونظراً لأن استجابات الفرد لمفردات الاختبار تكون مشوبة بالخطأ ، فإن هذه النظرية تهدف إلى التوصل إلى قيم تقديرية لكل من هذين المعلمين ، ومن ثم استخدام هذه القيم في تقدير احتمال الاستجابة الصحيحة لكل مفردة من مفردات الاختبار. (صلاح علام ، ٢٠٠٧: ص ٢١١)

٤- نموذج راش: هو نموذج لوغاريتمي أحادي البعد يمثل طريقة للحصول على القياسات الإحصائية الأساسية والموضوعية المزودة بمعالجة الأخطاء المعيارية وإحصاءات مواءمة الجودة وقد استنتجها عالم الرياضيات الدانماركي جورج راش George Rash من ملاحظات عشوائية لفئة من

الاستجابات الملاحظة ، وذلك في العام ١٩٥٣ أثناء تحليله للاستجابات في سلاسل من اختبارات القراءة. (Linacre,2006:p12)

ويشير صلاح علام (٢٠٠٧) إلى أن تطبيق هذا النموذج يتطلب تساوي مقادير تمييز جميع مفردات الاختبار أي توازي منحنياتها ، ولكن تختلف عن بعضها فقط في نقطة التقائها بالمحور الأفقي الذي يمثل متصل السمة الكامنة ، أي تختلف عن بعضها في الصعوبة فقط. (صلاح علام ،٢٠٠٧: ص ٢١٧)

٥- قدرة الفرد مقدرة باللوجيت: – هي اللوغاريتم الطبيعي لمميز نجاح الفرد على المفردات التي تعبر نقطة صفر التدريج عن صعوبتها. (أمينة كاظم ،١٩٨٨:ص٢٧)

٦- صعوبة المفردة: مقدرة باللوجيت هي اللوغاريتم الطبيعي لمميز الفشل لدى الأفراد الذين تعبر نقطة صفر التدريج عن قدرتهم. (أمينة كاظم ،١٩٨٨:ص٢٧– ٢٨)

٧- وحدة القياس (اللوجيت) Logit: هي وحدة قياس كل من قدرة الفرد وصعوبة المفردة ، وتعرف باللوغاريتم الطبيعي لمميز نجاح الفرد على المفردات التي تعبر نقطة صفر التدريج عن صعوبتها ، عندما يساوي هذا المميز ثابتاً هو الأساس الطبيعي (e) أي (2.72). (أمينة كاظم ،١٩٨٨:ص٢٨)

البحوث والدراسات السابقة

– دراسة فان (١٩٩٨)Fan

بالرغم من الاختلافات بين نظرية الاستجابة للمفردة ، والنظرية التقليدية إلا أنه هناك نقص في المعرفة الإمبريقية عن كيفية ومدى الاختلاف بين النظريتين فيما يخص (إحصاءات الفرد / المفردة).وتبحث هذه الدراسة إمبريقياً المسلك الذي تسلكه إحصاءات (الفرد / المفردة) المشتقة من هذين الإطارين القياسيين المختلفين ، وقد ركزت هذه الدراسة على نقطتين أساسيتين: – الأولى بحث العلاقات الإمبريقية بين الإحصاءات المتمركزة على النظرية التقليدية ، والإحصاءات المتمركزة على نظرية الاستجابة للمفردة، والنقطة الثانية: التعرف على مدى تتشابه إحصاءات المفردة

المستمدة من النظرية الكلاسيكية مع إحصاءات المفردة المستمدة من نظرية الاستجابة للمفردة وذلك باختلاف المفحوصين في العينات.

وتشير النتائج إلى أنه إحصاءات (المفردة / الفرد) المستمدة من كلا النظريتين كانت قابلة للملاحظة، ودرجات ثبات بيانات وإحصاءات المفردة عبر العينات بدا أنها متقاربة في كلا النظريتين (الإطارين القياسيين)، رغم التفوق النظري لنماذج نظرية الاستجابة للمفردة.

- **دراسة Fraley et al.(2000)**

وبحثت هذه الدراسة أساليب تقدير الدرجة بطرق متنوعة لبعض مقاييس التقرير الذاتي (مثل المتوسطات أو الدرجة الكلية)، وقد بحثت الدراسة تحليل تقرير ذاتي لقياس الالتصاق بالكبار باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة، وكذلك تحديد ما إذا كانت هناك مشكلات تتعلق بتدريج البنود أو تقدير الدرجة وأجرى المؤلفون تحليلاً في ضوء نظرية الاستجابة للمفردة لأربع استبيانات بنظام التقرير الذاتي ؛ وأكدت النتائج المستمدة من التطبيق على ١٠٨٥ فرد أن المقاييس الأربعة يمكن تطويرها بطرق متنوعة، ويمكن استخدام أساليب نظرية الاستجابة للمفردة لتطوير هذه المقاييس مع مراعاة خصائصها السيكومترية.

- **دراسة هوانج .Hwang,D(2002)**

قارنت هذه الدراسة بين نظرية الاختبار الكلاسيكية (CTT)، ونظرية الاستجابة للمفردة (IRT). في جزئية مسلك إحصاءات وبيانات (المفردة /المفحوص) المستمدة من هذين الإطارين القياسيين، وقد تم تحليل هذه البيانات وفحصها إمبريقياً باستخدام اختبار مكون من ١٥ مفردة، وعينة مكونة من ٦٠٠ مفحوص من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

وأشارت النتائج الإمبريقية إلى أن إحصاءات (المفردة / المفحوص) المشتقة من هذين الإطارين القياسيين كانت قابلة للمقارنة، وقد استخدمت الدراسة نمط واحد فقط في تصميم المفردات الاختبارية ؛ وقد أوصت الدراسة بضرورة تنوع أساليب تقدير الدرجات المخصصة للمفردات الاختبارية تبعاً لاختلاف خصائص هذه المفردات في البحوث المستقبلية.

- **دراسة Prieto; Alonso and Lamarca (2003).**

وهدفت الدراسة إلى تصميم استبيان يستخدم في المجال الإكلينيكي لقياس جودة الحياة وفق نظريتين: نظرية الاختبار الكلاسيكي (CTT)، ونظرية الاستجابة للمفردة (IRT) وتحديداً يمثلها نموذج راش أحادي البعد، وقد ركزت الدراسة على بحث أمرين الأول: الافتقار إلى نظام واضح لاتصالية المفردات التي تمثل بناء أحادي البعد، والثاني: الافتقار إلى بيانات واضحة لتدريج المقياس في ظل النظرية الكلاسيكية؛ على النقيض من نموذج راش الذي يقدم طريقة منهجية بديلة في تدريج المقياس تمكن من اختبار البناء الهرمي، وأحادية البعد لبيانات استبيان جودة الحياة.

وقد استخدم الباحثون في المقارنة طريقة الاختزال المتوازي لاستبيان مكون من ٣٨ مفردة من خلال تحليل استجابات عينة مكونة من ٩٤١٩ فرد. وقد أشارت النتائج فيما يخص النظرية الكلاسيكية (٢٠ مفردة في ٤ أبعاد)، بينما نموذج راش (٢٢ مفردة في بعدين) وكلا الأداتين أظهرتا نفس الخصائص السيكومترية؛ حيث تراوحت معاملات الارتباطات بين المفردة والدرجة الكلية في استبيان العشرين مفردة وفق نظرية (CTT) ، بين (0.45:0.75) بينما تراوحت هذه المعاملات في استبيان ال ٢٢ مفردة المصمم وفق نموذج راش بين (0.46:0.68)، وانحصر الثبات في الاستبيان الأول بين (0.82: 0.93)، بينما تراوح في الاستبيان الثاني بين (0.87: 0.94).

ورغم الاختلافات في المحتوى فإن درجات تحليل التغاير أكدت درجة عالية من الارتباطية بين الاختبارين (0.78: 0.95)، وقد نجح نموذج راش في تحليل البيانات تبعاً لمستوى القياس بينما فشلت النظرية الكلاسيكية في مواءمة جودة المعايير التي وفرها نموذج راش.

- **دراسة غادة عيد (٢٠٠٤)**

هدفت هذه الدراسة إلى: ١- الكشف عن الفروق في الدرجات الخام لليقظة العقلية بين

الذكور والإناث وبين التخصصات العلمية و الأدبية. ٢- الكشف عن الفروق في الدرجات الحقيقية لليقظة العقلية والمقدرة بنموذج راش بين الذكور والإناث، وبين التخصصات الأدبية والعلمية. ٣-الكشف عن الفروق في الدرجات الحقيقية لليقظة

العقلية المقدرة بالنماذج الكلاسيكية بين الذكوروالإناث، وبين التخصصات العلمية والأدبية. ٤- الكشف عن الفروق بين الدرجة الحقيقية المقدرة بنموذج راش وتلك المقدرة بالنظرية الكلاسيكية. وتكونت عينة الدراسة من ٢٥٠ طالب وطالبة من طلاب وطالبات كلية التربية جامعة الكويت، بقسميها العلمي (رياضيات، كيمياء، فيزياء١٥٠ طالب وطالبة) والأدبي (اللغة العربية، اللغة الإنجليزية) (١٠٠ طالب وطالبة) وطبق عليهم اختبار اليقظة العقلية كمقياس للذكاء العام. وتم التعويض في المعادلة

ت = م + رأ (س - م).

حيث "ت" تعني الدرجة الحقيقية، رأ معامل الثبات، م متوسط الدرجات، س الدرجة الخام ،

للحصول على الدرجات الحقيقية المناظرة للدرجات الخام باستخدام النظرية الكلاسيكية. واستخدمت طريقة PROX للحصول على القدرات الحقيقية للطلاب مقدرة باللوجيت من نموذج راش الأحادي ، بينت النتائج: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات الخام للطلاب والطالبات في مقياس اليقظة العقلية لصالح الطالبات، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي التخصصات الأدبية والتخصصات العلمية في مقياس اليقظة العقلية لصالح التخصصات العلمية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات الحقيقية (نموذج راش) للطلاب والطالبات على مقياس اليقظة العقلية. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات الحقيقية للتخصصات العلمية والأدبية على مقياس اليقظة العقلية، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات الحقيقية المقدرة بالنظرية الكلاسيكية (التقليدية) والمقدرة بنظرية السمات الكامنة.

- **دراسة كورفيل .(2004).Courville**

هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين الاتجاه التقليدي في بناء المفردات ، ونظرية الاستجابة للمفردة ، وقد فحصت الدراسة إمبريقياً بيانات مستمدة من مقياس شامل مرجع إلى معيار، وكيف أمكن تتبع احصاءات (المفردة /الشخص) ضمن النظريتين.

وقد تضمنت الدراسة سؤالين أساسيين: الأول هل تختلف مقارنة بيانات (المفردة / الفرد) المشتقة من نظرية الاستجابة للمفردة ، والنظرية الكلاسيكية في الاختبارات؟ والثاني: ما مدى ثبات احصاءات المفردة في كل إطار قياسي عبر عينة المفحوصين؟

وأشارت النتائج إلى أنه رغم اختلاف النظريتين أنتج كل إطار من الإطارين القياسيين إحصاءات (مفردة /فرد) متشابهة. كما لم تختلف إحصاءات نظرية القياس الكلاسيكية (بالنسبة لهذه العينة) وإحصاءات نظرية القياس الحديثة.

- **دراسة السيد أبوهاشم (٢٠٠٦).**

وهدفت إلى معرفة الخصائص السيكومترية التي تتوفر لقائمة مداخل الدراسة باستخدام النظرية التقليدية ، وباستخدام نموذج راش ، والتحقق من إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال درجات الطلاب على قائمة مداخل الدراسة المشتقة من نموذج راش ، وتكونت العينة من ٢٤٤ طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية – جامعة الزقازيق.

وأشارت النتائج إلى توافر درجة مناسبة من الصدق والثبات لقائمة مداخل الدراسة باستخدام النظرية الكلاسيكية. وأشارت النتائج كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠١.) بين متوسطات درجات مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في مداخل الدراسة وذلك لصالح مرتفعي التحصيل. وأشارت قيم إحصاءات (المفردة / المفحوص) إلى ملاءمة الفقرات للنموذج ، وأشارت الإحصاءات إلى انخفاض قيم الخطأ المعياري للفقرات وللاختبار ككل وهو ما يدل على دقة فقرات القائمة في قياس السمة المطلوبة ، وقد أمكن كذلك الحصول على منحنى يعبر عن العلاقة بين الدرجات الكلية المحتلمة على الاختبار والقيم التقديرية للقدرة المناظرة لها. وأشارت النتائج إلى اختلاف الفقرات المكونة لمقياس مداخل الدراسة باختلاف النموذج الإحصائى المستخدم ، وكذلك وجود فروق بين مرتفعى ومنخفضى التحصيل الدراسى من طلاب الجامعة فى مداخل الدراسة ، لصالح المرتفعين وأشارت النتائج أيضاً إلى أن النسخة المطورة لقائمة مداخل الدراسة باستخدام نموذج راش منبىء جيد بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة.

- **دراسة مكدونالد وبونين.Macdonald and Paunonen(2007)**

بالرغم من المزايا النظرية المعروفة للجميع عن نماذج نظرية الاستجابة للمفردة (IRT) في مواجهة النظرية الكلاسيكية (CTT). فإن البحث الذي يستهدف خصائصهما الإمبريقية قد أخفق في شرح الاختلافات ، ومدى الاتساقية بين البيانات المستمدة من النظريتين.

وباستخدام أساليب دراسة مسلك إحصاءات (المفردة / الفرد) المشتقة من هذين الإطارين القياسيين. فقد أشارت النتائج إلى أن تقديرات معاملات صعوبة المفردات ، وقدرة الفرد كانت قابلة للمقارنة ، وتتمتع بقدر من الإتساق والثبات ودقيقة في ضوء النظرية الكلاسيكية ؛ ولكن كانت تقديرات معاملات تمييز المفردات المستمدة من نظرية الاستجابة للمفردة أكثر دقة ، وكانت معاملات تمييز المفردات المستمدة من النظرية الكلاسيكية دقيقة فقط في بعض ظروف التجريب.

- **دراسة Chuan-Ju Lin (2008)**

وهدفت هذه الدراسة إلى بحث الفروق بين عدة صيغ من الاختبارات في مقرر إرشادي باستخدام نظريتي:- الاستجابة للمفردة ، والكلاسيكية وقد تم استخدام صيغ معدلة كل منها مكون من ٦٠ مفردة منتقاة من بنك أسئلة يضم ٦٠٠ مفردة ، وقد صممت ثلاثة صيغ إحداها في ضوء النظرية الكلاسيكية ، والصيغتين الآخريتين تم تصميمهما في ضوء نظرية الاستجابة للمفردة.

وقد تمت المقارنة بين الصيغ الاختبارية الثلاث في كل من: الاتساق الداخلي ، والتطابق الإحصائي ، والتطابق في المحتوى.

وأشارت النتائج إلى أن أداء المفردات في ضوء النظرية الكلاسيكية كان مشابهاً لأداء المفردات في صيغتي نظرية الاستجابة للمفردة.

- **دراسة Progar and Socan(2008)**

في هذه الدراسة الامبريقية استخدمت مجموعة بيانات حقيقية من الدراسة الدولية للعلوم والرياضيات (١٩٩٥م) ، وذلك لبحث ثلاث أسئلة بحثية: الأول هل يمكن مقارنة بارامترات المفردة والفرد القائمة على كلا النظريتين ؟ ، والثاني: مامدى ثبات بارامترات

المفردة في كلا النظريتين عبر مجموعات مختلفة؟، والثالث ما مدى ثبات بارامترات (المفردة / الفرد) المستمدة من كلا النظريتين عبر مجموعات مختلفة من المفردات؟

أشارت النتائج إلى أن بارامترات (المفردة /الفرد) المستمدة من كلا النظريتين قابلة للمقارنة ، وأن بارامترات المفردة في كلا النظريتين أظهرت نفس خاصية الثبات عندما تم تقديرها في مجموعات مختلفة من المفحوصين ، وأن بارامترات الفرد في نظرية الاستجابة للمفردة كانت أكثر ثباتاً عبر مجموعات مختلفة من المفردات. وأن بارامترات المفردة في النظرية الكلاسيكية كانت ثابتة في مجموعات مختلفة من المفردات مثل نظرية الاستجابة للمفردة.

وأشارت النتائج أيضاً إلى أن بحث خاصية الثبات لم يمنع بحث أن بارامترات المفردة والفرد في ضوء نظرية الاستجابة للمفردة عموماً تفوقت إمبريقياً على بارامترات المفردة والفرد في ضوء النظرية الكلاسيكية ، ولكن هذا في حالة ما إذا استخدم نموذج ملائم من نماذج نظرية الاستجابة للمفردة.

- **دراسة Hernandez(2009)**

وهدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين معامل صعوبة المفردة ، ومعامل تمييز المفردة في اختبار الاستعداد العقلي السريع ، وذلك باستخدام طريقتين: طريقة النظرية الكلاسيكية ، وطريقة نظرية الاستجابة للمفردة IRT عبر ثلاث بارامترات إحصائية ، وقد تم جمع البيانات وتحليلها للعلاقة المحتملة بين خصائص المفردات الاحصائية باستخدام طرق: النظرية الكلاسيكية ، والاستجابة للمفردة.

وتشير النتائج إلى أن بارامترين من الثلاث تكاد تكون متشابهة في كل من نماذج نظرية الاستجابة للمفردة ، والنظرية الكلاسيكية في الاختبار اللفظي وغير اللفظي في حدود معامل تمييز المفردة.

- **دراسة Magno (2009)**

بحثت هذه الدراسة الاختلافات بين النظرية الكلاسيكية (CTT)، ونظرية الاستجابة للمفردة (IRT) باستخدام بيانات اختبار واقعي في الكيمياء لطلاب المرحلة الثانوية ، وقد تمت مقارنة النظريتين: من خلال عينتين ، واختبارين وقد تضمنت أوجه

المقارنة: مؤشرات صعوبة المفردات ، والاتساق الداخلي ، وأخطاء القياس. وكان نموذج الاستجابة للمفردة المستخدم بالتحديد هو نموذج راش أحادي البعد.

وقد تم اشتقاق عينتين متكافئتين من مدرسة ثانوية خاصة في الفلبين ، وقد تمت مقارنة هاتين المجموعتين من البيانات في مؤشرات صعوبة المفردات في الاختبارين ، ومعاملات ثبات التجزئة النصفية ، وطريقة ألفا لكرونباخ ، ومعاملات صعوبة المفردة باستخدام نموذج راش لثبات المفردات /المفحوص ، وتقديرات أخطاء القياس.

وقد وضعت النتائج حدود معينة للنظرية الكلاسيكية ووضحت مزايا استخدام نظرية الاستجابة للمفردة IRT وقد أظهرت النتائج أن مؤشرات الاتساق الداخلي للمفردات باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة IRT كانت ثابتةً باختلاف العينات بينما فشلت مؤشرات الاتساق الداخلي الخاصة بالنظرية الكلاسيكية CTT في أن تكون ثابتة عبر العينات ، كذلك كان مدخل نظرية الاستجابة للمفردة IRT كان أقل أخطاءاً في القياس من مدخل نظرية الاختبارات الكلاسيكيةCTT.

- **دراسة موراليس Morales (2009)**

تتمحور هذه الدراسة حول بحث تقويم جودة القياس للمحددات التالية: الثبات والصدق ومدى تحيز البند ، وقد طبقت هذه الدراسة باستخدام النظرية الكلاسيكية ، ونظرية الاستجابة للمفردة لتقويم جودة التقييم المبني على قياس تحصيل طلاب الكلية في الرياضيات وتكونت العينة من ٨٠ طالب من طلاب السنوات الأولى والنهائية من كلية المعلمين في شرق الفلبين ، وقد تم تطبيق اختبار تحصيلي في الرياضيات عليهم ، وقد تم تحليل البيانات في اتجاهين الأول: الخصائص السيكومترية وقد تم تحليلها باستخدام النظرية الكلاسيكية ،ونظرية الاستجابة للمفردة ، الثاني وهو تحري مدى تحيز البنود وقد تم بحثه بطريقة الدالة التفاضلية للبنود.

وقد أشارت النتائج إلى أن نظرية الاستجابة للمفردة كانت أكثر دقة في تحليل بيانات الاختبار التحصيلي مقارنة مع النظرية الكلاسيكية.

- **دراسة سلفستر تباي Silvestre-Tipay. (2009).**

وقد بحثت هذه الدراسة: مسلك إحصاءات (المفردة / الفرد) المستمدة من نظرية الاستجابة للمفردة والنظرية الكلاسيكية، وقد أجابت الدراسة عن الأسئلة التالية:

مامدى الاتساق بين مستويات صعوبة المفردات عبر النظريتين؟ الثاني: كيف يمكن مقارنة بيانات الاتساق الداخلي المستمدة في ضوء نظرية الاستجابة للمفردة مع بيانات الاتساق الداخلي للاختبار المستمدة من النظرية الكلاسيكية؟ الثالث: ما أبعاد قياس المفردات؟ الرابع: كيف يمكن مقارنة التمايز في توظيف المفردات بين النظريتين؟

وأشارت النتائج إلى أن إحصاءات (المفردة / الفرد) المستمدة من الإطارين القياسيين يمكن مقارنتهما. كما يوجد تشابه في بيانات (المفردة / الفرد) الإحصائية عبر العينات متشابهة رغم التفوق النظري لنماذج نظرية الاستجابة للمفردة. كما أنه يوجد مساحات اختلاف بين النظريتين لا يجب إغفالها في البحث والدراسة.

- **دراسة تغريد حجازي وزايد عطا (٢٠١٠)**

وهدفت هذه الدراسة إلى التحقق من مطابقة الاستجابات على فقرات اختبار أوتيس– لينون للقدرة العقلية في صورته المعدلة للبيئة الأردنية (الصورة j) مع النظرية الحديثة في القياس. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق القسم الأول من الاختبار الذي يتكون من (٢٠) فقرة على عينة مؤلفة من (٤٠٠) طالباً وطالبة موزعين على الصفوف الأول والثاني والثالث والرابع الابتدائي تم اختيارهم عشوائياً من مدارس مديرية تربية إربد الأولى. وقد تم تحليل الاستجابات باستخدام النموذج الثنائي التدريج المنبثق عن النظرية الحديثة. أشارت نتائج التحليل إلى مطابقة الاستجابات على (١٩) فقرة من فقرات الاختبار لافتراضات نموذج راش، وحذف فقرة واحدة لم تطابق النموذج، وبلغت قيم معامل الثبات للأفراد والفقرات (٠,٧٥– ٠,٩٨) على التوالي، كما تمتع الاختبار بدلالات صدق متعددة.

- **دراسة جالدين ولورانسل Galdin & Laurencelle(2010)**

قام فيها مركز أبحاث مونت كارلو بدراسة الخواص الإحصائية لتقدير مستوى القدرة (θ) في نظرية الاستجابة للمفردة (IRT) مبنية على درجة تعميم بيانات مستمدة من تصميم متعدد العوامل ذو أربع حالات. و قد تم اختيار المفردات ثنائية التفرع، ونموذج الاستجابة للمفردة اللوجستي ثنائي البارامتر في مجال أحادي البعد. كما تضمنت إجراءات التقدير:– طريقة تقدير بارامترات انحياز البنود الهامشية، وتقدير EAP فيما يخص تقدير مستوى القدرة(θ). وقد نوقشت خاصية الثبات في النتائج.

وأظهرت النتائج أن تقدير مستوى القدرة (θ) بدا منحازاً، ومقيد بعدد المفردات، وتؤدي المفردات بشكل أفضل عندما يزداد عدد المفردات، وعدد المفحوصين. الأكثر من ذلك فإن بارامترات نظرية الاستجابة للمفردة لا تؤدي بشكل أفضل من النظرية الكلاسيكية.

- **دراسة Sharkness and DeAngelo(2011)**

تقارن هذه الدراسة بين تصميم الأداة السيكومترية للاختبارب النظرية الكلاسيكية (CTT) ونظرية الاستجابة للمفردة (IRT) لبناء النطاق مع البيانات المستمدة من معهد البحوث في التعليم العالي جامعة كاليفورنيا، و تشير النتائج إلى أنه بالرغم من أن كلا النظريتين:النظرية الكلاسيكية ،ونظرية الاستجابة للمفردة يمكن استخدامهما للحصول على نفس المعلمات حول مدى الاستفادة من بنود في قياس سمة كامنة. .فإن نظرية الاستجابة للمفردة توفر معلومات أكثر ثراءاً حول دقة القياس، فضلاًعن أنها أكثر وضوحاً في تحسين نطاق محتوى دراسي معين واسع وتدعم النتائج استخدام نظرية الاستجابة للمفردة لبناءالاختبارات وتطوير المحتويات على نطاق الدراسة في التعليم العالي.

التعليق على الدراسات السابقة:

١- فيما يخص قابلية المقارنة بين نظرية الاختبار الكلاسيكية (CTT)، ونظرية الاستجابة للمفردة الاختبارية (IRT). في إحصاءات (المفردة / الفرد) أكدت دراسات مثل:- Fan(1998) و.Hwan (2002)، وMacdonald&Paunonen(2007)، وProgar and Socan(2008) ، وMagno(2009)، وSilvestre-Tipay(2009) أن البيانات المستمدة من هذين الإطارين البحثيين قابلة للمقارنة.

٢- فيما يخص الدقة في القياس أشارت بعض الدراسات مثل دراسة Fan(1998)، ودراسة Macdonald & Paunonen(2007)، وSilvestre-Tipay(2009)، و Progar & Socan(2008) إلى أن قياسات النماذج المستخدمة من نظرية الاستجابة للمفردة كانت أكثر دقة من نظرية الكلاسيكية، وتفوقت عليها في حساب معاملات الصعوبة للمفردات، وكذلك قياسات الاتساق الداخلي.

٣- أكدت بعض الدراسات مثل Courville(2004)، وLin(2008) إلى التشابه بين نظريتي الاستجابة للمفردة، والنظرية الكلاسيكي في البيانات الإحصائية الخاصة ب(المفردة / الفرد) وتحديداً معاملات تمييز المفردات في دراسة Hernandez(2009)

٤- فيما يخص عدد مفردات الاختبار، وعدد المفحوصين أكدت نتائج دراسة Galdin & Laurencelle(2010) إلى أن تطبيق نظرية الاستجابة للمفردة يتطلب زيادة عدد المفردات وزيادة عدد المفحوصين في العينة حتى تؤدي المفردات بشكل أفضل.

٥- فيما يخص دراسات المقارنة بين نظريتي الاستجابة للمفردة والنظرية الكلاسيكية باستخدام اختبارات في مادة الرياضيات فلم يجد الباحثان - في حدود علمهما- دراسات حديثة في ذلك باستثناء دراسة Morales(2009)، والتي بحثت مدى تحيز المفردات، وقارن التحليل الإحصائي بين النظريتين.

٦- فيما يخص النماذج المستخدمة من نظرية الاستجابة للمفردة كان نموذج راش هو الأكثر استخداماً في العديد من الدراسات على سبيل المثال: Lee et al(1998)، وPrieto(2003) ودراسة السيد أبوهاشم (٢٠٠٦)، وMagno(2009).

٧- اقتصرت بعض الدراسات على بحث مدى مطابقة بعض المقاييس والاختبارات لافتراضات النظرية الحديثة في القياس دون توظيف هذه الاختبارات بفعالية في قياس متغيرات أو حل مشكلات تربوية مثل دراسة غادة عيد (٢٠٠٤)، و دراسة تغريد حجازي وزايد عطا(٢٠١٠) وهو ما يؤكد أن الدراسات العربية التي اتجهت للمنهج المقارن قليلة للغاية - في حدود علم الباحثين- وهو ما يؤكد أهمية البحث الحالي.

ويشير صلاح علام (٢٠٠٧) إلى أن إعادة إجراء تحليل المفردات يكون غير ضروري في حالة استخدام أحد نماذج الاستجابة للمفردة ؛ وذلك لأن المفردات الصالحة المتبقية بعد استبعاد المفردات التي لم تطابق النموذج تكون كافية للحصول على قيم تقديرية للسمة المراد قياسها لدى الأفراد. وهذه القيم تكون مستقلة عن عينة المفردات التي أجاب عليها الفرد.

ورغم أن هذه خاصية تميز هذه النماذج إلا أنها لا تخلو من مشكلات أبرزها أن استقلال بارامترات نماذج السمات الكامنة ، أي عدم تباين Invariance تقديرات قدرة الأفراد بتباين عينة المفردات التي يختبرون بها، وعدم تباين الخصائص السيكومترية للمفردات بتباين عينة الأفراد التي أجرى عليها الاختبار، ليس لها مايبررها في الواقع العملي ، ولكنها ممكنة فقط في إطار نظري إحصائي بحت. لذلك فإنه من المهم التحقق بصورة دورية من عدم حدوث تغيرات ربما تطرأ على قيم بارامترات نماذج السمات الكامنة ، التي يتم تقديرها نتيجة لتغير خصائص أفراد المجتمع المستهدف ، أو تغير طبيعة أو محتوى أو معنى المفردات بالنسبة إليهم بمرور الزمن. (صلاح علام ، ٢٠٠٧: ص ٢٢٥– ٢٢٦).

فروض البحث

١– تتوفر درجة مناسبة من الصدق والثبات للاختبار التحصيلي المرجع إلى هدف باستخدام نظرية القياس الكلاسيكية.

٢– تنطبق البيانات المستمدة من الاختبار التحصيلي المرجع إلى هدف في الجبر على نموذج راش.

٣– لاتختلف إحصاءات (المفردة /الفرد) في الاختبار التحصيلي المرجع إلى هدف وفق نظرية: الاستجابة للمفردة عنها وفق النظرية الكلاسيكية.

٤– لاتختلف الخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي المرجع إلى هدف وفق نظرية الاستجابة للمفردة عن الخصائص السيكومترية للاختبار وفق النظرية الكلاسيكية.

بعد الانتهاء من تصحيح الاستجابات، استخدم الباحثان البرنامج الإحصائي (SPSS 17)، والبرنامج الإحصائي (WINSTEPS)في إجراء التحليلات الإحصائية اللازمة للإجابة عن أسئلة البحث،واختبار صحة الفروض والتي تتضمن:

– معامل ألفا &.

– تم إجراء التحليل العاملي، للتأكد من أحادية البعد للاختبار.

– قدرات الأفراد.

– الخطأ المعياري في تقدير قدرات الأفراد .

– المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتقديرات قدرات الأفراد .
– المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للأخطاء المعيارية في القياس لتقديرات قدرات الأفراد.
– قيم معالم الصعوبات للمفردات.
– المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتقديرات قيم صعوبات المفردات .
– المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للأخطاء المعيارية في القياس لتقديرات قيم صعوبات المفردات.

أدوات البحث

قام الباحثان بتصميم اختبار تحصيلي مرجع إلى هدف في الوحدة الثانية مقرر الجبر بالصف الأول الإعدادي:–

الصورة (أ) تم تحليل بياناتها في ضوء نظرية الاختبار الكلاسيكي وتكونت من (٢٥) مفردة من نوع الاختيار من متعدد ، وتم تصميم الصورة (أ) باستخدام جدول مواصفات يوضحه الجدول التالي:

جدول (١) مواصفات الاختبار التحصيلي المرجع إلى هدف الصورة (أ) في ضوء النظرية الكلاسيكية

المهارات / الدروس	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	المجموع	الوزن النسبي *
الحدود والمقادير الجبرية	1	1	1	2	5	%20
الحدود المتشابهة	1	1	1	1	4	%16
ضرب الحدود الجبرية وقسمتها	–	1	1	–	2	%8
جمع الحدود الجبرية وطرحها	1	1	1	1	4	%16
ضرب حد جبري في مقدار جبري	1	1	1	1	4	%16
ضرب مقدار جبري مكون من حدين في مقدار جبري آخر	–	–	1	–	1	%4
قسمة مقدار جبري على حد جبري	–	1	1	–	2	%8
التحليل بإخراج العامل المشترك الأعلى	–	1	1	1	3	%12
المجموع	4	7	8	6	25	%100

*تم تحديد الوزن النسبي لكل موضوع تبعاً لأهميته في الوحدة وآراء السادة المحكمين

يتضح من الجدول (١) أن المفردات تغطي مهارات معرفية في التذكر (٤) مفردة ، و الفهم (٧) مفردة ، والتطبيق (٨) مفردة ، والتحليل (٦) مفردة.

حساب معامل ثبات الصورة (أ) من الاختبار:-

قام الباحثان بتطبيق الاختبار على عينة مكونة من ٨٠ تلميذ من تلاميذ الصف الأول الإعدادي منهم (٤١) تلميذ من مدرسة الرمل الإعدادية بنين بإدارة شرق الإسكندرية التعليمية و(٣٩) تلميذ من مدرسة حمدي عاشور الإعدادية بنين بإدارة المنتزة التعليمية ،وقد بلغت قيمة معامل ثبات كودر ريتشاردسون - Ku R (.٨٢٣) وهو معامل ثبات مرتفع ، وقد قام الباحثان كذلك بحساب مؤشرات ثبات ألفا كرونباخ للاختبار بطريقة الاتساق الداخلي ، باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون (٢٠- kr) وقد بلغت قيمته (٠٨٥) وهو يدل على تمتع الاختبار بمؤشرات ثبات عالية والجدول (٢) يوضح قيم معامل ثبات ألفا لكل مفردة من مفردات الاختبار وعددها (٢٥) مفردة.

جدول (٢) قيم معامل ثبات ألفا لمفردات الاختبار التحصيلي الصورة (أ)

رقم المفردة	معامل ثبات ألفا للمفردة	رقم المفردة	معامل ثبات ألفا للمفردة
1	.8104	14	.8323
2	.8146	15	.8155
3	.8185	16	.8024
4	.8026	17	.8683
5	.8003	18	.8091
6	.8137	19	.8026
7	.8052	20	.8031
8	.8225	21	.8355
9	.8140	22	.8226
10	.8216	23	.8208
11	.8151	24	.8249
12	.8065	25	.8072
13	.8134	معامل ثبات ألفاالكلي	.8538

يتضح من الجدول (٢) أن معاملات ثبات ألفا للمفردات كلها تقريباً لم تقل عن ٨. ، ويشير السيد أبوهاشم (٢٠٠٦) إلى أن طريقة ألفاكرونباك تعد مؤشراً على الاتساق الداخلي لمفردات المقياس مع بعضها البعض ، ومع الدرجة الكلية ، ويؤكد أن الاتساق الداخلي أكثر قرباً لمعنى الثبات.

وفي هذا الإطار تحديداً يؤكد Magno(2009) على أهمية تقدير الاتساقات الداخلية لكل اختبار يتم تحليل نتائجه باستخدام النظرية الكلاسيكية وذلك على العينة الحالية، وذلك لأن تقديرات الاتساق الداخلي مرتبطة بالعينة التي تم تطبيق الاختبار عليها.(P.8-9)

خطوات تصميم الاختبار التحصيلي المرجع إلى هدف في ضوء نظرية الاستجابة للمفردة.

اعتمد الباحثان على طريقة تجمع بين تحليل الإجراءات، والتحليل البنائي الهرمي في تحليل الكفايات الأساسية التي يقيسها الاختبار.

وقد مر بناء الاختبار بعدة مراحل توضحها الخطوات التالية:-

١- مرحلة التحليل:-

أ- تحديد الكفايات الأساسية في الوحدة الثانية بمقرر الجبر.

ب- تحديد النطاق السلوكي للكفايات.

ج- صياغة الأهداف السلوكية وترتيبها في نسق هرمي.

٢- **مرحلة البناء:-** وتضمنت كتابة مفردات الاختبار، وقام الباحثان بصياغة مفردة واحدة لقياس كل هدف من أهداف الاختبار السلوكية، وقد روعى أن تكون المفردات من نوع الاختيار من متعدد (خمسة بدائل).

٣- مرحلة التجريب:-

أ- التحقق من صدق محتوى الاختبار:

- قام الباحثان بتحديد الكفايات الرئيسة المقاسة في الوحدة الثانية بمقرر الجبر الخاصة بالحدود والمقادير الجبرية والعمليات عليها، وقد تم تحديدها في (٨) كفايات رئيسة وقد تم تحليل هذه الكفايات وفق الطريقة التي حددها صلاح علام (٢٠٠٧)، والطريقة جمعت بين تحليل الإجراءات والتحليل البنائي الهرمي، وقد تمت صياغة الأهداف السلوكية في ضوء هذا التحليل بطريقة موضوعية قابلة للملاحظة والقياس وعددها (٢٥) هدف سلوكي وكل هدف تم تحويله إلى مفردة في الاختبار.

– قام الباحثان بتحكيم المفردات بواسطة مجموعة من الخبراء في مجال القياس النفسي وتدريس الرياضيات* ، وقد طبق الباحثان طريقة التحكيم المعززة بالمعلومات التي اقترحها بابام Popham لتحديد مستويات الأداء حيث استرشد فيها المحكمون ببيانات تتعلق بالأداء الفعلي للأفراد في الاختبار التحصيلي المرجع إلى هدف ؛ مثل إحصاءات خاصة بالمفردات كمعاملات الصعوبة والتمييز ، ومتوسط درجات الاختبار بعد تطبيقه على العينة المناسبة من المتعلمين ، وبعض تعليقات الخبراء حول مفردات الاختبار والاختبار ككل ، واقتراحات المعنيين باستخدام الاختبار حول الحد الأدنى لمستوى الاجتياز في الاختبار. (صلاح علام ، ٢٠٠٧:ص٢٧٤)

وطلب من كل محكم توضيح مدى مناسبة كل مفردة لقياس المجال الذي تقيسه وتم في هذه الخطوة حساب معامل اتفاق المحكمين على مدى مناسبة كل مفردة وقد أكد كل من روفينلي وهامبلتون Rovinelli&Hambleton أن طريقة حساب معامل اتفاق المحكمين تتطلب اختيار عدد من المتخصصين للتحقق من أن كل مفردة تقيس الهدف الإجرائي الذي وضعت لقياسه في الاختبار. (محمود منسي ، ٢٠٠٣: ص٢٠٨)

وقد تراوحت نسب الاتفاق بين المحكمين على مفردات الاختبار(٢٥ مفردة)بين (٨٢,٣%)و(١٠٠%) وقد كانت هذه المعلومات عرضة للمناقشات بين الباحثين والمحكمين حتى تم التوصل إلى اتفاق حول الحد الأدنى الأمثل لمستوى الاجتياز المطلوب وهو ٧٠%.

وقد اتفق الخبراء على أهمية تمكن التلاميذ من الكفايات الأساسية الثماني بالوحدة موضع القياس.

ثبات الاختبار التحصيلي المرجع إلى هدف:

قام الباحثان باستخدام طريقة إعادة التطبيق ؛ في حساب قيمة ثبات الاختبار التحصيلي المرجع إلى هدف ،وذلك على عينة مكونة من (٤١) تلميذ من تلاميذ الصف الأول

* يشكر الباحثان : أ.د / محمود منسي أستاذ القياس والتقويم النفسي والتربوى ، و أ.د / محمود الإبياري استاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات ، ود. أيمن مصطفى أستاذ مساعد المناهج وطرق تدريس الرياضيات للمعاونة الصادقة في تصميم وتحكيم أداة البحث.

الإعدادي بمدرسة الرمل الإعدادية بنين، وذلك بفاصل زمني عشرة أيام * وقاما بحساب نسبة الاتفاق بين التطبيقين حيث تم تحديد مستوى المحك (نسبة ٧٠% التي حددها المحكمين) بإجابة ١٧ مفردة إجابة صحيحة من إجمالي مفردات الاختبار البالغ عددها (٢٥) مفردة. وقد بلغت قيمة نسبة الاتفاق (.٣١٣)، وقد تم في ضوءها حساب درجة الاتفاق (كابا) فبلغت ٠١. ويشير محمود منسي (٢٠٠٣) إلى أهمية أن تكون قيمة (ك) موجبة -أكبر من الصفر- لأن القيمة السالبة تشير إلى عدم اتساق بين نتائج التطبيقين، والقيمة الدنيا ليست مهمة في التطبيق العملي لهذه الطريقة، وتمثل القيمة (.٣١٣) نسبة الاتفاق الخالية من عوامل الصدفة، ويشير محمود منسي (٢٠٠٣) إلى أن الفرق بينها وبين قيمة (ك) يرجع إلى أثر عوامل الصدفة.

(محمود منسي، ٢٠٠٣: ص ٢٠٦)

عينة البحث:

تألفت العينة من ٨٠ تلميذ من التلاميذ الذكور بمدرستين من مدارس محافظة الإسكندرية بواقع: (٤١) تلميذ من مدرسة الرمل الإعدادية بنين بإدارة شرق الإسكندرية التعليمية، و(٣٩) تلميذ من مدرسة محمد حمدي عاشور الإعدادية بإدارة المنتزة.

نتائج البحث

تقارن النتائج بين طريقتين منهجيتين في القياس: النظرية الكلاسيكية، ونظرية الاستجابة للمفردة من خلال صورتان من الاختبار التحصيلي: الصورة (أ) في ضوء النظرية الكلاسيكية، والصورة (ب) في ضوء نظرية الاستجابة للمفردة.

وقد تمت مقارنة المنهجيتين عبر العينة، والصورتين (أ،ب) في تقديرات معاملات الصعوبة، والاتساقات الداخلية، وأخطاء القياس.

* يشكر الباحثان ا/ سامي دياب المدرس الأول في مدرسة الرمل الإعدادية بنين لمعاونته الصادقة في تطبيق الاختبار.

مناقشة وتفسير النتائج

فيما يخص الفرض الأول تمتع الاختبار التحصيلي المرجع إلى هدف بمؤشرات ثبات مناسبة في الإطارين القياسيين المستخدمان في هذا البحث: النظرية الكلاسيكية، ونظرية الاستجابة للمفردة، كما أن حساب ثبات الاختبار بأكثر من طريقة يجعل الباحثان يطمئنان إلى ثبات الاختبار.

ويشير Magno(2009) إلى أن أغلب الباحثين يلجأون إلى حساب معامل ألفا كرونباخ في النظرية الكلاسيكية، وذلك لحساب معاملات الاتساق الداخلي للمفردات أو حساب معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية لأنها أكثر سهولة ومتاحة في برامج الحزم الإحصائية.

ولكنه يؤكد على أنه لابد أن يكون هناك تركيز أكبر على دراسة وتفسير كيفية حساب الثبات باستخدام نظرية الاستجابة للمفردات الاختبارية IRT (p9).

بالنسبة لصدق الاختبار فإن التحقق منه وفق النظرية الحديثة أتاح تحليل محتواه بدقة واستخدام طريقة التحليل البنائي الهرمي في تحليل الكفايات الرئيسة بمادة الاختبار أيضاً يجعل الباحثان مطمئنان لصدق محتوى مادته.

فيما يخص التحقق من صحة الفرض الثاني: الذي ينص على أنه:" تنطبق البيانات المستمدة من الاختبار التحصيلي المرجع إلى هدف في الجبر على نموذج راش".

لمعرفة درجة ملاءمة نموذج راش لبيانات الاختبار التحصيلي المرجع إلى هدف قام الباحثان بالتحقق من ذلك من خلال الافتراضات التالية:-

افتراض أحادية البعد:- يكون الاختبار أحادي البعد إذا كانت البيانات المشاهدة لمفردات ذلك الاختبار تقيس سمة كامنة واحدة فقط لا أكثر ويمكن التحقق من افتراض احادية البعد باستخدام طريقة التحليل العاملي:- وقبل الشروع في تنفيذ هذه الطريقة قام الباحثان بالتحقق من الشروط الواجب توافرها في مصفوفة معاملات الارتباط الخاصة بالتحليل العاملي على النحو الآتي:

- يجب أن تكون قيمة محدد مصفوفة معاملات الارتباط لا تساوي صفر |R|≠0
- قياس تجانس العينة بالنسبة لحجم العينة:- ويتم ذلك من دلالة قيمة كاي تربيع (Chi-Square) لاختبار بارتلت ، والجدول التالي يوضح قيمة كاي تربيع ، ودرجة الحرية ومستوى دلالتها.

جدول (٣) قيمة كاي تربيع لاختبار بارتلت

قيمة كاي تربيع	درجات الحرية	مستوى الدلالة
1067.85	300	0.001

يتضح من الجدول (٣) أن قيمة كاي تربيع تساوي (١٠٦٧,٨٥) ودرجة الحرية (٣٠٠) وهي دالة عند (٠١.).

- قياس تجانس العينة ككل: ويتم ذلك بواسطة حساب قيمة كايزر- ماير- أولكن (K.M.O) والذي يجب أن لا يقل عن (٥.) حسب محك كايزر والجدول (٤) يلخص قيمة (K.M.O)

جدول (٤) قيمة كايزر - ماير - أولكن (K.M.O)

كايزر - ماير - أولكن (K.M.O)	0.672

يتضح من الجدول (٤) أن قيمة كايزر -ماير - أولكن (K.M.O) تساوي (٦٧٢.) وهي أكبر من (٥.) بمعنى أنه دال إحصائياً.وهو يؤكد على ملاءمة البيانات للتحليل العاملي.

بعد تحقق شروط التحليل العاملي قام الباحثان باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية Principle Components لاستجابات التلاميذ عن مفردات الاختبار وذلك للتحقق ما إذا كان الاختبار يقيس سمة واحدة ، كما هو مفترض.

وقد اعتمد الباحثان على عينة مكونة من (٨٠) تلميذ من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرستي: الرمل الإعدادية بنين ، وحمدي عاشور الإعدادية بنين ؛ وحجم العينة يزيد عن الحد الأدنى للقيام بالتحليل العاملي حيث يشير حمزة دودين (٢٠١٠) إلى ضرورة ألا يقل عدد المشاهدات عن (٥٠) لكل سمة مفترضة على الأقل.

وقد تم حساب قيمة الجذر الكامن Eigenvalue ، ونسبة التباين المفسر Explained Variance ، وكذلك التباين المفسر التراكمي لكل عامل من العوامل.

والجدول (٥) يوضح قيم الجذر الكامن، والتباين المفسر، والتباين المفسر التراكمي للعوامل المستخلصة.

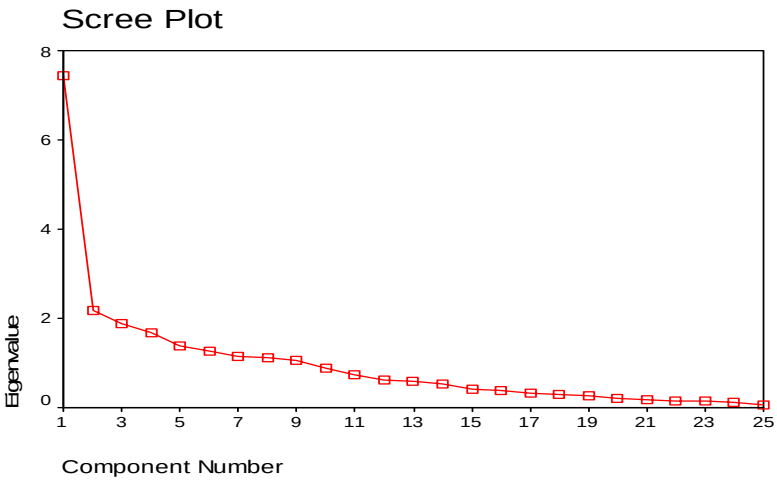
جدول (٥) التباين الكلي المفسر للتحليل العاملي الخاص بالاختبار التحصيلي

الجذور الكامنة الابتدائية Initial Eigenvalues			مجموع مربعات التشبعات المستخلصة (الجذور الكامنة النهائية) Extraction sums of squared Loadings		
العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين المفسر التراكمي	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين المفسر التراكمي
1	7.45	29.80	29.80	7.45	29.80	29.80
2	2.17	8.70	38.51	2.17	8.70	38.51
3	1.89	7.57	46.09	1.89	7.57	46.09
4	1.66	6.66	52.75	1.66	6.66	52.75
5	1.39	5.55	58.31	1.39	5.55	58.31
6	1.27	5.11	63.43	1.27	5.11	63.43
7	1.14	4.57	68.00	1.14	4.57	68.00
8	1.11	4.44	72.44	1.11	4.44	72.44
9	1.05	4.20	76.64	1.05	4.20	76.64
10	0.87	3.48	80.13			
11	0.72	2.88	83.02			
12	0.60	2.42	85.44			
13	0.58	2.31	87.76			
14	0.52	2.10	89.86			
15	0.41	1.67	91.54			
16	0.38	1.53	93.07			
17	0.33	1.34	94.42			
18	0.28	1.15	95.57			
19	0.27	1.09	96.67			
20	0.21	0.86	97.53			
21	0.17	0.70	98.23			
22	0.14	0.58	98.82			
23	0.14	0.56	99.38			
24	0.10	0.43	99.82			
25	0.004	0.17	100.00			

يتضح من الجدول (٥) أن قيم الجذور الكامنة النهائية للعوامل المستخلصة أكبر من الواحد الصحيح حسب معيار كايزر كما يتضح أيضاً من الجدول (٥) أن العامل الأول

يفسر أكبر نسبة تباين في درجات التلاميذ مقارنة ببقية العوامل، حيث بلغت قيمة الجذر الكامن للعامل الأول (٧,٤٥)، بنسبة تباين (٢٩,٨٠%)، مما يعني أن هذا العامل هو المسيطر على تفسير التباين الكلي لدرجات الاختبار، وبالتالي يعد هذا الاختبار أحادي البعد أي أن هناك سمة كامنة واحدة يقيسها الاختبار وهي المسئولة عن تفسير مايحدث من تباين في درجات الاختبار.

طريقة الرسم البياني: تعد أحد مخرجات التحليل العاملي، وممثلاً لقيم الجذور الكامنة للعوامل الممكن استخلاصها من الاختبار، والرسم البياني في الشكل (١) يوضح تمثيل قيم الجذور الكامنة للعوامل المرشحة للاستخلاص من النموذج.



شكل (١) تمثيل قيم الجذور الكامنة للعوامل المرشحة للاستخلاص من النموذج.

يتضح من الشكل (١) ارتفاع قيمة الجذر الكامن للعامل الأول مقارنة ببقية العوامل، وبالتالي هو العامل المسيطر على تفسير التباين الكلي لدرجات الاختبار مقارنة ببقية العوامل التي يمكن استخلاصها.

افتراض الاستقلال المحلي:- ويمكن التحقق منه من خلال فحص معامل الثبات لجميع الدرجات الكلية المختلفة (مستويات القدرة المختلفة)، والذي يعد مؤشراً عن مدى الاتساق الداخلي لمفردات الاختبار، وذلك عند تثبيت الدرجة الكلية المكتسبة من قبل التلاميذ على الاختبار، وإن هذا التثبيت للدرجة الكلية سيكون بمنزلة ضبط تأثير

السمة الكامنة التي يقيسها الاختبار أوما تسمى بالقدرة ، والجدول (٦) يوضح قيم معاملات الثبات بطريقة تحليل التباين للاختبار عند المستويات المختلفة لقدرة التلاميذ.

جدول (٦) قيم معاملات الثبات بطريقة تحليل التباين للاختبار عند المستويات المختلفة لقدرة التلاميذ

الدرجة الكلية	عدد المفردات	عدد الحالات	قيم الثبات F	الدرجة الكلية	عدد المفردات	عدد الحالات	قيم الثبات F
24	25	1	0.00	10	25	7	0.00
22	25	1	0.00	9	25	3	0.00
21	25	6	0.00	8	25	4	0.00
20	25	6	0.00	7	25	4	0.00
19	25	12	0.00	6	25	5	0.00
18	25	7	0.00	5	25	1	0.00
17	25	3	0.00	4	25	1	0.00
16	25	5	0.00	3	25	1	0.00
15	25	2	0.00				
14	25	3	0.00				
13	25	2	0.00				
12	25	4	0.00				
11	25	2	0.00				

يتضح من الجدول (٦) أن قيم معامل الثبات بطريقة تحليل التباين لجميع الدرجات تساوي صفر، وعند مقارنة هذه القيم بمعامل ثبات كودر ريتشاردسون لجميع الحالات (ن = ٨٠)، والذي يساوي (٨٢٣.) نستنتج أن المسئول عن ارتفاع معامل ثبات الاختبار هو قدرة التلاميذ (الدرجة الكلية لكل تلميذ)، بحيث إذا أزيل تأثير هذا العامل انعدمت تقريباً الارتباطات والاتساقات في درجات التلاميذ على مفردات الاختبار، وبالتالي تحقق افتراض الاستقلال المحلي للاختبار.

افتراض تساوي مؤشرات التمييز:- وفقاً لمقترح هاملتون وآخرون Hambleton et al.(1991) فإن فحص توزيع معاملات ارتباط مفردات الاختبار بالدرجة الكلية المكتسبة في الاختبار يعطي تصوراً عن مدى تجانس مؤشرات تمييز مفردات الاختبار.

وللتحقق من تساوي معاملات التمييز قام الباحثان بحساب معاملات الارتباطات ثنائية التسلسل الحقيقية (Point-Biserial Correlations)، وذلك بالطريقة التي وضحها Varma(2011) والجدول(٧) يوضح نتائج هذا الحساب:-

جدول (٧) قيم معاملات الارتباطات ثنائية التسلسل الحقيقية لمفردات الاختبار

رقم المفردة	معامل الارتباط ثنائي التسلسل الحقيقي	رقم المفردة	معامل الارتباط ثنائي التسلسل الحقيقي
1	.5123	14	-.1080
2	.4431	15	.3827
3	.3289	16	.6950
4	.7013	17	.0371
5	.7354	18	.5487
6	.4467	19	.6827
7	.6513	20	.6732
8	.1626	21	-.1178
9	.4241	22	.1800
10	.2102	23	.2496
11	.4088	24	.1110
12	.6085	25	.5881
13	.4353		

يتضح للباحثان من الجدول (٧) تقارب قيم معاملات الارتباطات الحقيقية ثنائية التسلسل للمفردات باستثناء المفردات رقم: ١٠، ١٤،٢١،١٧،٢٢، ٢٤ وهي نفسها المفردات التي تتمتع بمعاملات صعوبة عالية وهو ما يتطلب بحث وضعها ودراسة منحنيات القدرة الخاصة بها بدقة ، ومن الجدول السابق يمكن حساب إحصاءات توزيع معاملات الارتباطات ثنائية التسلسل الحقيقية لمفردات الاختبار حسب الجدول (٨):

جدول (٨) قيم الإحصاءات الوصفية لمعاملات الارتباطات ثنائية التسلسل الحقيقية لمفردات الاختبار

معاملات الارتباطات ثنائية التسلسل الحقيقية	العينة الكلية	المدى	المتوسط	الانحراف المعياري
	80	0.85	0.39	0.25

يتضح من الجدول (٨) أن متوسط توزيع معاملات الارتباطات ثنائية التسلسل الحقيقية (Point-Biserial Correlations) مقداره (٣٩.)، وبانحراف معياري قيمته (٢٥.) وأن المدى (٨٥.)

وتشير الإحصاءات السابقة إلى أن توزيع مؤشرات التمييز لجميع مفردات الاختبار إلى حد ما متجانس، بحيث يمكن القبول بافتراض تساوي مؤشرات التمييز، وبالتالي استخدام نموذج راش لتحليل بيانات الاختبار.

افتراض تدني عامل التخمين:- وقد تحقق الباحثان من افتراض تدني عامل التخمين من خلال فحص مؤشرات صعوبة مفردات الاختبار على مستوى العينة، ومن ثم تحديد المفردات التي يقل معامل صعوبتها عن (٢٥.) والجدول (٩) يوضح قيم مؤشرات المفردات الأكثر صعوبة.

جدول (٩) قيم مؤشرات المفردات الأكثر صعوبة

رقم المفردة	مؤشر الصعوبة
10	0.17
14	0.22
24	0.20

وللتأكد من تضمين نموذج راش لأثر التخمين أم لا، قام الباحثان بفحص أداء (١٠%) من التلاميذ الأقل حصولاً على الدرجة الكلية المكتسبة - حسب اقتراح هامبلتون وسوامناثان (١٩٨٥)- ودراسة أدائهم على المفردات الأكثر صعوبة.

وذلك لمقارنة نسبة أولئك التلاميذ الأقل قدرة (والذين أجابوا إجابة صحيحة على تلك المفردات الصعبة) بالقيمة النظرية للتخمين العشوائي في حالة البدائل الخمسة، والتي قيمتها (٢٠.) والجدول (١٠) يوضح نسبة الطلاب منخفضي القدرة الذين أجابوا بطريقة صحيحة على المفردات الصعبة في الاختبار.

جدول (١٠) نسبة التلاميذ منخفضي القدرة الذين أجابوا إجابة صحيحة على المفردات الصعبة في الاختبار

رقم المفردة	عدد التلاميذ 10%	عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة على المفردة منهم	نسبة الذين أجابوا إجابة صحيحة على المفردة منهم
10	8	0	0
14	8	1	%12.5
24	8	0	0

يتضح من الجدول (١٠) أن نسبة التلاميذ منخفضي القدرة الذين أجابوا بطريقة صحيحة على المفردات الصعبة في الاختبار هي نسبة منخفضة جداً، وذلك بمقارنتها مع النسبة النظرية (٢٠.) إذا قام التلاميذ بالإجابة بشكل عشوائي على هذه المفردات - وذلك لأن فئات الاستجابة على فقرات اختبار الاختيار من متعدد موضع هذا البحث هي خمسة فئات استجابة وبذلك يستنتج الباحثان أن لا يوجد تأثير تقريباً لعامل التخمين على الأداء.

افتراض أن الاختبار ليس اختبار سرعة:- وأمكن للباحثين التحقق منه من خلال فحص نسبة التلاميذ الذين أكملوا الاختبار وكذلك فحص المفردات التي لم يجب عنها التلاميذ. ووفقاً لمايراه هامبلتون وآخرون (١٩٩١) Hambleton et al فإنه إذا كان (٧٥%) من التلاميذ قد أكملوا الإجابة على الاختبار، وإذا كان (٨٠%) من مفردات الاختبار قد أجاب عليها التلاميذ فإن السرعة لن تعد في هذه الحالة عامل مهم في الأداء على الاختبار.

وحيث أن نسبة التلاميذ الذين أكملوا الاختبار هي (١٠٠%)، وأن جميع مفردات الاختبار قد أجاب عليها التلاميذ فإن هذا يعني أن الاختبار يقيس قدرة وليس سرعة.

هذه النتائج تتفق جزئياً مع نتائج دراسات كل من: السيد أبو هاشم (٢٠٠٦)، و Macdonald and Paunonen(2007)، و Progar and Socan(2008)، و Hernandez(2009) وعلى زكري (٢٠١١).

فيما يخص التحقق من صحة الفرض الثالث*

٥- والذي ينص على أنه" لاتختلف إحصاءات (المفردة /الفرد) في الاختبار التحصيلي المرجع إلى هدف وفق نظرية: الاستجابة للمفردة عنها وفق النظرية الكلاسيكية."

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحثان بتقدير صعوبة مفردات الاختبار وذلك باستخدام برنامج Winsteps؛ حيث يقوم البرنامج باستبعاد جميع البيانات التامة والصفرية (بالنسبة للتلاميذ والمفردات على السواء) قبل أن يبدأ أي تحليل، وفي البحث الحالي لم يتم استبعاد أي تلميذ من العينة، أو أي مفردة من مفردات الاختبار.

حيث بدأ التحليل بعدد (٨٠) تلميذ، و(٢٥) مفردة؛ وهدف التحليل الأول إلى حذف التلاميذ غير الملائمين، وقد قام الباحثان بحساب إحصاءات الملاءمة Fit Statistics وقد حدد الباحثان مدى الملاءمة للبرنامج مابين (+٢)، و(-٢) بناءاً على نتائج الدراسات السابقة.

والجدول (١١) يوضح قيم معاملات الصعوبة لكل مفردة وفق نظرية الاستجابة للمفردة

جدول (١١) التدريج النهائي لمفردات الاختبار مرتباً تبعاً لمستوى الصعوبة

رقم المفردة	تقدير الصعوبة باللوجيت	الخطأ المعياري باللوجيت
1	-16.81	18.33
2	86.03	18.34
3	95.3	18.24
4	49.56	2.74
5	17.53	3.97
6	86.42	18.34
7	66.15	4.68
8	49.46	2.74
9	21.19	3.42
10	66.39	7.51
11	68.35	5.19
12	61.88	4.38
13	32.28	2.63

* يشكر الباحثان د. محمد إبراهيم للمعاونة الصادقة في تحليل بيانات الفرض الثالث

رقم المفردة	تقدير الصعوبة باللوجيت	الخطأ المعياري باللوجيت
14	87.2	18.31
15	74.26	7.23
16	67.12	5.21
17	33.25	2.53
18	47.98	4.44
19	58.54	3.65
20	60.91	4.06
21	32.48	2.77
22	55.38	4.66
23	57.47	3.48
24	49.66	2.88
25	30.15	2.82

يتضح من الجدول (١١) أن أقل قدرة كانت للمفردة التاسعة والخامسةوهي بالتالي تقابل أعلى معامل صعوبة.

هذا بالنسبة للمفردات أما بالنسبة للأفراد فالجدول (١٢) يوضح التحليل على أساس قدرة المفحوص مقدرة باللوجيت:-

جدول (١٢) قدرة كل فرد من أفراد العينة مقدرة باللوجيت

تقدير القدرة باللوجيت	الخطأ المعياري باللوجيت	التكرارات
10.68	11.24	1
15.47	11.26	1
15.95	11.34	1
20.72	8.98	1
26.69	7.81	1
26.8	7.84	1
27.29	9.25	1
28.43	8.18	1
28.83	9.22	1
30.57	8.38	2
31.34	8.59	1
31.47	7.4	2
32.46	7.35	1
32.76	7.38	3
35.03	7.52	1
35.75	7.57	1
37.93	6.96	5

تقدير القدرة باللوجيت	الخطأ المعياري باللوجيت	التكرارات
37.95	6.97	1
38.09	7.89	1
38.53	7.65	1
38.86	7.09	1
39.72	6.61	36
39.96	7.53	5
40.78	6.95	2
42.41	6.76	1
43.25	6.76	1
45.83	6.63	1
46.05	6.66	3
56.13	5.8	2

يتضح من الجدول (١٢) أنه كلما زادت قيمة القدرة قلت قيمة الخطأ المعياري للقياس حيث كانت أقل قيمة للخطأ المعياري (5.8) مقابلة لأعلى قيمة في القدرة وهي (56.13) وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه Magno(2009) حيث أكد على انخفاض قيمة الخطأ المعياري في نظرية الاستجابة للمفردة مقارنة بالنظرية الكلاسيكية.

وحيث إن نموذج راش يؤسس تقديراته لقدرات الأفراد على افتراضين متعلقين بالعلاقة بين قدرات الأفراد ، وصعوبات المفردات ؛ حيث يتم أثناء عملية التدريج حذف الأفراد ، ذوي نماذج الاستجابة غير الملائمة لافتراضات نموذج راش ، ينتج عن عملية التدريج جدول قدرة يوضح القدرة المقابلة لكل درجة خام كلية محتملة على المقياس.

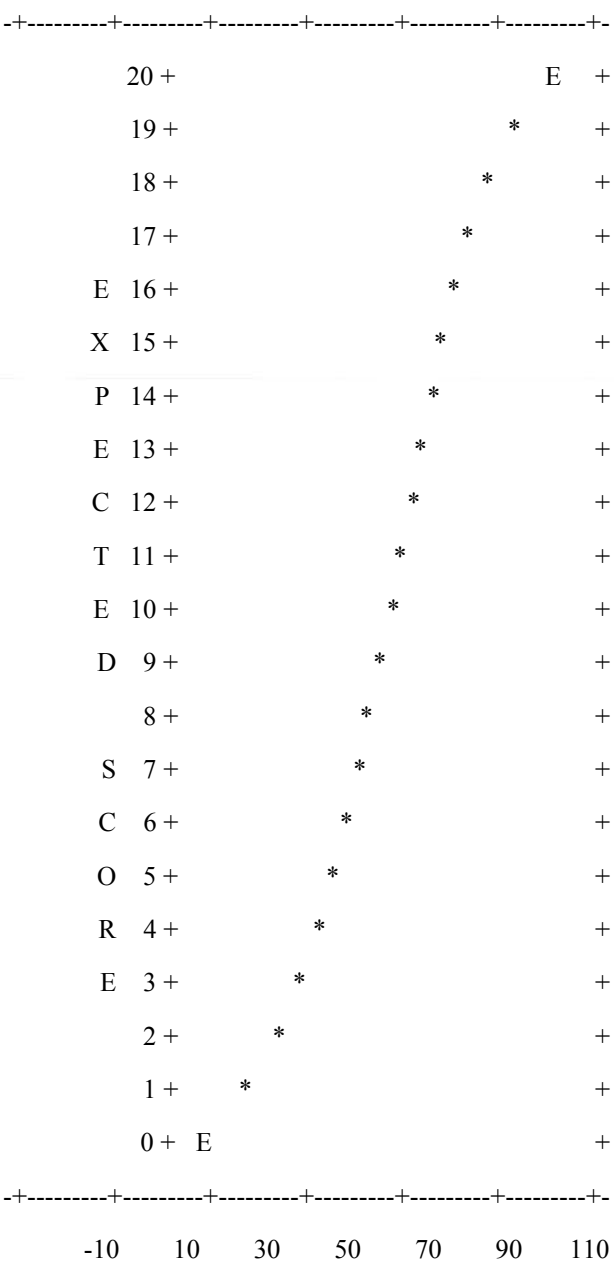
والجدول (١٣) يوضح القدرة المقابلة لكل درجة خام كلية محتملة على الاختبار التحصيلي

جدول (١٣) القدرة المقابلة لكل درجة

خام كلية وفق تدريج بيانات الاختبار على نموذج راش

الدرجة	القدرة المقابلة	الخطأ المعياري
0	-4.62	18.81
1	8.86	11
2	17.91	8.45
3	24.13	7.42
4	29.19	6.85
5	33.62	6.48
6	37.65	6.21
7	41.36	5.99
8	44.84	5.81
9	48.12	5.66
10	51.26	5.56
11	54.31	5.5
12	57.32	5.49
13	60.35	5.53
14	63.46	5.65
15	66.76	5.86
16	70.38	6.2
17	74.57	6.79
18	79.87	7.89
19	88	10.57
20	100.85	18.57

يتضح من الجدول (١٣) أنه كلما زادت الدرجة الكلية زادت القدرة المقابلة لها، وأن أعلى درجة مقابلة لأعلى قدرة. والشكل (٢) يلخص العلاقة بين الدرجة الكلية والقدرة المقابلة لها بالنسبة لتلاميذ العينة:-



شكل (٢) العلاقة بين الدرجات الكلية والقدرات المقابلة لها لأفراد العينة

وعند استخدام المقياس مرة أخرى فيما بعد ، يتم حساب الدرجة الخام الكلية لكل فرد ، ثم الكشف عن القدرة المقابلة لهذه الدرجة ، وذلك يعني حصول جميع الأفراد الحاصلين على نفس الدرجة الخام الكلية على نفس القدرة، بصرف النظر عن المفردات التي أجاب عنها المفحوص بشكل صحيح سواء أكانت صعبة أم سهلة. (وليد القفاص، ٢٠٠٦:ص ١٥٩)

ويتفق الباحثان مع وليد القفاص (٢٠٠٦) حيث تشير الدرجات الخام الكلية الموضحة في الجدول (١٣) إلى وصول كل التلاميذ الذين يحصلون على نفس الدرجة الخام الكلية إلى نفس المستوى من الأداء على الاختبار المتمثل في القدرة المقابلة لهذه الدرجة.

ولبحث فاعلية النموذج الكلاسيكي في قياس القدرة التحصيلية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي في الوحدة الثانية بمقرر الجبر، قام الباحثان بتحويل الدرجة الخام لكل تلميذ إلى درجة حقيقية من خلال المعادلة الموضحة في الإطار النظري حيث تشير غادة عيد (٢٠٠٤) إلى أن الدرجة الحقيقية يمكن الحصول عليها من خلال المعادلة :

ت = م + رأ (س – م)

حيث ت الدرجة الحقيقية ، وم متوسط الدرجات ، ورأ معامل ثبات الاختبار، وقد قام الباحثان في ضوء تحليل النظرية الكلاسيكية بتحويل الدرجة الملاحظة إلى درجة حقيقية باستخدام برنامج SPSS الإصدار السابع عشر، والجدول (١٤) يوضح بيان بالدرجة الحقيقية المقابلة للدرجة الملاحظة للتلاميذ في العينة (٨٠ تلميذ) لكل مجموع درجات خام كلي على الاختبار:-

جدول (١٤) الدرجة الحقيقية المقابلة لكل

مجموع درجات خام على الاختبار في ضوء النظرية الكلاسيكية

الدرجة الخام	عدد التلاميذ	الدرجة الحقيقية المقابلة	الدرجة الخام	عدد التلاميذ	الدرجة الحقيقية المقابلة
24	1	22.55	12	4	12.35
22	1	20.85	11	2	11.5
21	6	20	10	7	10.65
20	6	19.15	9	3	9.8
19	12	18.3	8	4	8.95
18	7	17.45	7	4	8.1
17	3	16.6	6	5	7.25
16	5	15.75	5	1	6.4
15	2	14.9	4	1	5.55
14	3	14.05	3	1	4.7
13	2	13.2	المجموع	80	

يتضح من الجدول (١٤) أن الفرق بين الدرجات الكلية الخام ، والدرجات الحقيقية المقابلة لها ليس كبيراً ، وقد وجد الباحثان أن هذا الفرق بين الدرجتين غير دال إحصائياً، وقد يرجع إلى أخطاء القياس ويلاحظ كذلك أن الدرجات الحقيقية المقابلة أقل في قيمتها من الدرجات الخام الأعلى من المتوسط (١٤،٣)، بينما كانت الدرجات الحقيقية المقابلة أعلى في قيمتها من الدرجات الخام الأقل من المتوسط (١٤،٣) وذلك بنسبة قليلة.

ويتضح مما سبق أن هناك تناظر في مستويات قيم إحصاءات المفردات في الإطارين القياسيين: الكلاسيكي والاستجابة للمفردة فيما يخص تقدير القدرة التحصيلية ممثلة بالدرجة الكلية في النموذج الكلاسيكي ، وممثلة بقيمة القدرة في النموذج الحديث.

ويمكن القول أن الفرض الثالث لم يتحقق جزئياً وذلك نظراً لاختلاف تقديرات قيم ومعاملات الصعوبة لمفردات الاختبار بين النظريتين وهو ما تؤكده نتائج الفرض الرابع.

النتائج الخاصة بالفرض الرابع والذي ينص على أنه: – " لاتختلف الخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي المرجع إلى هدف وفق نظرية الاستجابة للمفردة عن الخصائص السيكومترية للاختبار وفق النظرية الكلاسيكية."

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان بحساب معاملات صعوبة مفردات الاختبار التحصيلي الصورة (أ) التي تم تحليلها وفق النظرية الكلاسيكية وذلك بطرح عدد الإجابات الخاطئة من عدد الإجابات الصحيحة لكل مفردة وقسمة النتيجة على العدد الكلي للإجابات والجدول (١٥) يوضح قيم هذه المعاملات:-

جدول (١٥) معاملات صعوبة مفردات الاختبار التحصيلي وفق النظرية الكلاسيكية

رقم المفردة	معامل الصعوبة	رقم المفردة	معامل الصعوبة
1	0.66	14	0.22
2	0.85	15	0.42
3	0.90	16	0.61
4	0.66	17	0.32
5	0.55	18	0.68
6	0.78	19	0.47
7	0.71	20	0.57
8	0.96	21	0.51
9	0.70	22	0.18
10	0.17	23	0.33
11	0.80	24	0.20
12	0.67	25	0.65
13	0.65		

يتضح من الجدول (١٥) ارتفاع معاملات صعوبة المفردات رقم: ١٠، ١٤، ٢٢، ٢٤

وفي هذا الصدد يشير رجاء أبوعلام (٢٠٠٣) إلى أنه قبل اتخاذ قرار بحذف أي من المفردات التي مؤشرات صعوبتها مرتفعة ، فإنه لابد من دراسة محتواها لنتأكد من أنه لابد فعلاً من حذفها ، إلا أننا إذا وجدنا أن المفردة من حيث بناءها سليمة فلابد من البحث عن عوامل أخرى ربما تكون السبب في ذلك.(رجاء أبوعلام ، ٢٠٠٣:ص ٣٣٤)

ويتفق الباحثان مع رجاء أبوعلام (٢٠٠٣) فعندما نصمم اختبار تحصيلي مرجع إلى هدف-وفق الطريقة الموضحة- يتمتع بصدق محتوى جيد ، وتكون معاملات صعوبة بعض مفرداته مرتفعة فإن هذا مرتبط بمستوى القدرة التي تقيسها هذه المفردة وهو ما يتطلب بحث مؤشرات صعوبة هذه المفردات باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة للوقوف على حقيقة وضع هذه المفردات بدقة فقد يكون الخلل في طريقة التحليل المتبعة في النظرية الكلاسيكية أو أن أفراد العينة لم يصلوا إلى مستوى القدرات التي

تتطلبها الاستجابة على هذه المفردات وهذا كله يوضح أهمية المقارنة بين النظريتين في التحليل الإحصائي لهذه البيانات.

وبالمقارنة بين جدول (١١)، وجدول(١٥) نجد أن النتائج اختلفت بعض الشيء بين النظريتين في تحديد صعوبة الأداء على كل مفردة ففي حين أكدت النظرية الكلاسيكية على أن أكثر المفردات صعوبة هي المفردات أرقام: (١٠)، (١٤)، (٢٤) فقد تمتعت اثنتان من هذه المفردات بقيم قدرة مناسبة في تحليل نظرية الاستجابة للمفردة– مؤشر على تمتعها بمعاملات صعوبة مناسبة – وهما المفردتين (١٠)، و(٢٤) في حين كان معامل صعوبة المفردة (١٤) منخفضاً، أن أكثر المفردات صعوبة تبعاً لتحليل نظرية الاستجابة للمفردة كانت هي المفردات: (٥)،و (٩)، و (٢٥).

هذا وقد قام الباحثان بحساب مؤشرات التمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار التحصيلي وذلك بطريقة المقارنة الطرفية حيث تم حساب متوسط درجة كل مفردة لدى المجموعة التي تمثل أعلى ٢٧% "من العينة في المجموع الكلي للدرجات، وتم طرح من كل قيمة متوسط درجة كل مفردة لدى المجموعة التي تمثل أدنى ٢٧% من العينة في المجموع الكلي للدرجات والجدول (١٦) يوضح قيم هذه المؤشرات:–

جدول (١٦) مؤشرات تمييز مفردات الاختبار التحصيلي في ضوء النظرية الكلاسيكية

رقم المفردة	مؤشر التمييز	رقم المفردة	مؤشر التمييز
1	0.6363	14	-0.1363
2	0.4091	15	0.6364
3	0.2727	16	0.8636
4	0.8182	17	0.3182
5	0.8636	18	0.6818
6	0.5	19	0.9546
7	0.7727	20	0.8636
8	0.0909	21	0.1363
9	0.5	22	0.2273
10	0.2273	23	0.5
11	0.4545	24	0.2273
12	0.7273	25	0.6818
13	0.6818		

ويتضح من الجدول (١٦) أن أغلب قيم معامل التمييز كانت موجبة ماعدا المفردة رقم (١٤) حيث تتدخل عوامل مثل التخمين في اختيار البدائل.

يشير محمود منسي (٢٠٠٣) إلى أن مفردة الاختبار الجيدة هي التي يزيد معامل تمييزها عن ٢. ويتضح من الجدول السابق أن كل مفردات الاختبار التحصيلي الصورة (أ) التي تم تحليلها في ضوء النظرية الكلاسيكية قد تميزت بمؤشرات تمييز مناسبة باستثناء المفردات: ٨ ، ١٤، ٢١؛ وهذه المفردات تقيس كفايات رئيسية في المقرر تم تحليلها وتحكيمها بالتالي قبل اتخاذ قرار بشأن استبعادها لابد من بحث وضعها في ضوء تحليل الصورة (ب) باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة حيث يتضح من نتائج الفرض الثالث في جدول (١١) أن هذه المفردات قيم قدرات التلاميذ في الأداء عليها مناسبة باستثناء المفردة (٢١) التي ينخفض قيمة قدرة الأداء عليها قليلاً عن المفردتين الآخرتين وهو ما يؤكد صدق تحليل هذه المفردات وفق نموذج راش ؛ فقد يكون تقارب الأداء عليها بين الطرفين–وفق النظرية الكلاسيكية– دليل على توافر القدرات التي تقيسها لدى العينة كلها وهو أمر غير مستبعد ؛ وهذا ما يميز الدراسات المقارنة أو الدراسات في مجال القياس التربوي بصفة عامة – في رأي الباحثان– أن ما يهمنا هو بحث الأسباب الكامنة وراء ضعف المؤشرات أكثر من الاهتمام بمجرد استبعاد المفردات فقد يكون الخلل في طريقة التحليل الإحصائي نفسها.

ويتضح من النتائج السابقة أن الأخطاء المعيارية في القياس لنظرية الاستجابة للمفردة كانت أقل من الأخطاء المعيارية في القياس للنظرية الكلاسيكية ، وأن تحليل قدرة التلاميذ على الأداء على مفردات الاختبار التحصيلي باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة كان أكثر تعبيراً عن القدرات التحصيلية للتلاميذ ؛ فكلما ارتفع الأداء على هذه المفردات انخفضت قيمة صعوبتها وهو ما اختلف قليلاً عند المقارنة مع التحليل السيكومتري لنفس المفردات على نفس العينة ولكن باستخدام النظرية الكلاسيكية ؛ فكون البيانات في النظريتين قابلة للمقارنة كما أكد الفرضين الثالث والرابع لا يعني حتمية تطابق بيانات (المفردة / الفرد) في كلا التحليلين الإحصائيين. وقد اتفق الباحثان في ذلك مع نتائج دراسات كل من: Magno(2009)، و Hernandez(2009) ، واتفق الباحثان كذلك مع دراسة Silvestre-Tipay(2009) في إمكانية مقارنة بيانات (المفردة / الفرد) عبر النظريتين وأن الاستجابة للمفردة كان لها التفوق النظري والتطبيقي على النظرية الكلاسيكية في التقدير الدقيق للقدرة التحصيلية المقاسة ، وقد اتفق الباحثان

مع Morales(2009) في أهمية تصميم اختبارات تحصيلية في الرياضيات وفق نظرية السمات الكامنة ، وتحليل البيانات وفق النظريتين وقد استخدم عينة مشابهة لعينة البحث الحالي قوامها ٨٠ طالب.

وبذلك يقبل الباحثان الفرض الرابع وأن بيانات الاختبار التحصيلي المستمدة من النظريتين كانت قابلة للمقارنة رغم الفروق في التقديرات التي ظهرت في قيم معاملات الصعوبة والتي تدعو إلى التأني في اتخاذ قرارات استبعاد المفردات من الاختبار المصمم فبل التحقق من دقة قيم صعوبتها بأكثر من إطار قياسي واحد.

الخلاصة هناك حاجة لمزيد من الدراسات حول المقارنة بين القياس التقليدي الكلاسيكى وأساليب ونماذج القياس الحديثة في مجال القياس النفسي والتربوى واستكمالا للجهد البحثي الحالى توصي الدراسة الحالية بإجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول النقاط التالية:-

- المقارنة بين فاعلية نماذج السمات الكامنة والكلاسيكية في قياس صعوبة وسهولة المفردات بالاختبارات التحصيلية في المقررات الدراسية الأخرى.
- استخدام نموذج نظرية السمات الكامنة في تقدير كفاءة مفردات اختبار الكفايات للمعلمين.
- المقارنة بين نتائج نموذج راش أحادي البارامتر ونموذج لورد ثنائي البارامتر ونموذج بيرنبوم ثلاثي البارامتر.
- اختلاف الدرجة الحقيقية للأداء على الاختبارات والمقاييس المعرفية واللامعرفية باختلاف النوع والتخصص الدراسي.

* * *

المراجع

- السيد محمد أبوهاشم (٢٠٠٦). دراسة مقارنة بين النظرية التقليدية ونموذج راش في اختيار قائمة مداخل الدراسة لدى طلاب الجامعة ، مجلة كلية التربية بالزقازيق ، العدد ٥٢ ، يناير ٢٠٠٦.
- أمينة محمد كاظم (١٩٨٨). استخدام نموذج راش في بناء اختبار تحصيلي في علم النفس وتحقيق التفسير الموضوعي للنتائج ،دولة الكويت: مطبوعات جامعة الكويت ومتاح الكترونياً على الرابط:

http://al-mostafa.info/data/arabic/depot2/gap.php?file=003404.pdf

- أمينة محمد كاظم (١٩٨٨ ب): مستوى العينة وتدرج بنك الاسئلة باستخدام نموذج راش: دراسة تجريبية. ابحاث مؤتمر علم النفس الرابع ، ص ص ٣٩٠ – ٤١٩.
- أنور محمد الشرقاوى و سليمان الخضرى الشيخ و أمينة محمد كاظم و نادية محمد عبد السلام (١٩٩٦): اتجاهات معاصرة في القياس والتقويم النفسي والتربوى ، القاهرة ، الانجلو المصرية.
- تغريد حجازي وزايد عطا(٢٠١٠). مدى مطابقة استجابات اختبار أوتيس – لينون للقدرة العقلية في صورته المعدلة للبيئة الأردنية (الصورةj) مع النظرية الحديثة للقياس. ، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية ، المجلد ٧ – العدد ٢ جمادى الآخرة ١٤٣١هـ ، يوليو ٢٠١٠ م.
- حمزة دودين (٢٠١٠). التحليل الإحصائي المتقدم للبيانات باستخدام SPSS ، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع ، الأردن ، عمان.
- رجاء أبو علام (٢٠٠٣). التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS ، دار النشر للجامعات ، مصر ، القاهرة.
- صلاح الدين محمود علام (١٩٨٧). دراسة موازنة ناقدة لنماذج السمات الكامنة والكلاسيكية فى القياس النفسي والتربوى. المجلة العربية للعلوم الانسانية ، الكويت ، العدد ٢٧، المجلد ٧ ، ص ص ١٨ – ٤٣.
- صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٧). الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك : في المجالات التربوية والنفسية والتدريبية ،القاهرة: دار الفكر العربي.
- علي محمد زكري (٢٠١١). تطوير وتدريج اختبار (أوتيس–لينون) للقدرة العقلية المستوى المتوسط الصورة (J) باستخدام نموذج راش ، مجلة كلية التربية جامعة المنصورة – العدد ٧٥ –الجزء الثاني– يناير ٢٠١١

- غادة عيد (٢٠٠٤). الدرجة الحقيقية المقدرة باستخدام نظرية السمات الكامنة والنظرية الكلاسيكية "دراسة سيكومترية"، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد السادس عشر، العدد الثاني، جمادى الأولى ١٤٢٥هجري، يوليو ٢٠٠٤ م.
- محمود عبد الحليم منسي (٢٠٠٣). التقويم التربوي، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ط٢
- نادية محمد عبد السلام (١٩٩٢): "ثلاثة محكات رئيسية لتحديد مستوى الاتقان في الاختبارات محكية المرجع – دراسة امبريقية"، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد الثالث، ديسمبر، ص ص ٨٨ – ١٠٦.
- هشام فتحى جاد الرب (٢٠٠٧). العلاقة بين المكونات المعرفية اللازمة للاجابة الصحيحة على البند ومستوى صعوبته باستخدام تحليل المسار ونموذج راش.المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد السابع عشر، العدد ٥٥، ص ص ٢٦٦ – ٣١٠.
- وليد كمال عفيفي القفاص (٢٠٠٦). تقدير قدرات الأفراد ذوي نماذج الاستجابة الشاذة والعادية بحسب نموذج راش باستخدام نسب موزونة (W-ratio) للبنود بحسب مستوى صعوباتها، مجلة دراسات نفسية، المجلد ١٦، العدد الاول يناير ٢٠٠٦، ص ص ١٦٠:١٣٧.
- Chuan-Ju Lin(2008). Comparisons between Classical Test Theory and Item Response Theory in Automated Assembly of Parallel Test Forms, The Journal of Technology, Learning, and Assessment, Volume 6, Number 8 · April 2008
- Courville,T.(2004). An Empirical Comparison Of Item Response Theory And Classical Test Theory Item/Person Statistics , Submitted to the Office of Graduate Studies of Texas A&M University ,in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor Of Philosophy, Educational Psychology, available on line at http://repository.tamu.edu/bitstream/handle/1969.1/1064/etd-tamu-2004B-EPSY-Courville-2.pdf?sequence=1
- Fan ,X.(1998). Item Response Theory And Classical Test Theory: An Empirical Comparison Of Their Item/Person Statistics, Educational And Psychological Measurement, June 1998, Vol58n3,p357(25).
- Fraley, R. Chris; Waller, Niels G.; Brennan, Kelly A.(2000). An item response theory analysis of self-report measures of adult attachment.,Journal of Personality and Social Psychology, Vol 78(2), Feb 2000, 350-365.

- Galdin , M & Laurencelle, L(2010). Assessing parameter invariance in item response theory's logistic two item parameter model: A Monte Carlo investigation , Tutorials in Quantitative Methods for Psychology 2010, Vol. 6(2), p. 39-51.
- Hambleton, R.K.&swaminthan,H.(1985).ITEM- RESPONSE THEORY:principles and applications,Boston:Kluwer-Nijhoff.
- Hambleton, R.K.&Swaminthan,H.,&Rogers,h.j.(1991). Fundamentals Of Item Response Theory.Newbury Park,Ca:Sage. The International Professional Publishers.
- Hambleton, R.K.&Swaminthan,H(1985). Item Response Theory , Principles And Applications. Boston: Kluwer. Nijhoff Publishing amembers of the Kluwer Academic Publishers Group.
- Hernandez,R(2009). Comparison of the Item Discrimination and Item Difficulty of the Quick-Mental Aptitude Test using CTT and IRT Methods, The International Journal of Educational and Psychological Assessment,April 2009, Vol. 1, Issue 1, pp. 12-18.
- Hwang,D(2002). Classical Test Theory And Item Response Theory: Analytical And Empirical Comparisons , Paper Presented At The Annual Meeting Of The Southwest Educational Research Association (Austin, TX, feb. 14-16) available at: www.eric.ed.gov , ERIC no: ED 466779.
- Lee,Y; Izard,J; Yeoh,O.(1998). Teacher knowledge of biological evolution from the perspectives of classical test and item response theory, available at: www.eric.ed.gov , ERIC no: ED 440 110.
- Lin, C.-J. (2008). Comparisons between Classical Test Theory and Item Response Theory in Automated Assembly of Parallel Test Forms. Journal of Technology, Learning, and Assessment, 6(8). Retrieved [24/9/2011] from http://www.jtla.org.
- Linacre,J.M(2006). A user's guide to WINSTEPS MINISTEP: Rasch-Model computer programs, ISBN 0-941938-03-4, available at:www.winsteps.com.
- Macdonald,P and Paunonen, S(2007). A Monte Carlo Comparison of Item and Person Statistics Based on Item Response Theory versus Classical Test Theory, Educational and Psychological Measurement June 1, 2007 67: 394-409.
- Magno, C.(2009). Demonstrating the Difference between Classical Test Theory and Item Response Theory Using Derived Test Data, The International Journal of Educational and Psychological Assessment April 2009, Vol. 1, Issue 1, pp. 1-11.

- Morales,R.(2009). Evaluation of Mathematics Achievement Test: A Comparison between CTT and IRT, The International Journal of Educational and Psychological Assessment,April 2009, Vol. 1, Issue 1, pp. 19-26.
- Prieto,L; Alonso ,J and Lamarca,R (2003). Classical test theory versus Rasch analysis for quality of life questionnaire reduction, Health and Quality of Life Outcomes 2003, 1:27 doi:10.1186/1477-7525-1-27,the electronic version is available at:www.hqlo.com/content/1/1/27
- Progar,S and Socan ,G. (2008). An empirical comparison of Item Response Theory and Classical Test Theory, Horizons of Psychology, 17, 3, 5-24.
- Sharkness,J and DeAngelo,L(2011) Measuring Student Involvement: A Comparison of Classical Test Theory and Item Response Theory in the Construction of Scales from Student Surveys, Res High Educ (2011) 52:480–507Published online: 30 November 2010available at:www.Springerlink.com
- Silvestre-Tipay, J. L. (2009). Item response theory and classical test theory: an empirical comparison of item/person statistics in a biological science test. international Journal of Educational and Psychological Assessment, v.1, no.1, April 2009, p.19-31.
- Varma,S.(2011). Preliminary Item Statistics Using Point-Biserial Correlation and P-Values, educational data systems, Inc. 15850 Concord Circle,Suite A,Morgan Hill CA 95037 available online at:- http://www.eddata.com/resources/publications/EDS_Point_Biserial.pdf

* * *

تقويم الكفاءات المهنية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية في ضوء معايير الجودة الشاملة

د. غالية بنت حمد السليم

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تقويم الكفاءات المهنية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية في ضوء معايير الجودة الشاملة

د. غالية بنت حمد السليم
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص الدراسة:

تزداد أهمية النمو المهني لعضو هيئة التدريس في الجامعة في ظل الاهتمام المتزايد بتحقيق الجودة الشاملة. حيث أضحى تطبيق معايير الجودة الشاملة اتجاها عالميا لتجويد التعليم، وهناك اتجاهاً قوياً لتحقيقه في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في جميع قنواتها ومنها كلية العلوم الاجتماعية.

وهدفت هذه الدراسة إلى بناء قائمة بالكفاءات المهنية لأعضاء هيئة التدريس في التخصصات التربوية في ضوء معايير الجودة الشاملة. والتعرف على مدى جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام من وجهة نظر الطالبات. طبقت على عينة من طالبات الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تخصص (الإدارة التربوية، المناهج وطرق التدريس، أصول التربية والتربية الإسلامية) عددهن ١٢٢ طالبة وتتناول الدراسة موضوع الكفاءات المهنية المرتبطة بالسمات الشخصية والعلاقات الإنسانية، والتمكن العلمي، وتنفيذ التدريس، والتحفيز والتقويم والتعزيز. وطبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٣١ – ١٤٣٢هـ . وكانت أبرز نتائج الدراسة توافر المعايير المرتبطة بالسمات الشخصية والعلاقات الإنسانية والتمكن العلمي وتنفيذ التدريس في أداء أعضاء هيئة التدريس بدرجة كبيرة. وكانت درجة توافر المعايير المرتبطة بالتحفيز والتقويم والتعزيز بدرجة توافر متوسطة. كما أن غالبية المعايير التي جاءت بدرجة توافر متوسطة تمثل المعايير التي تدعو إليها الاتجاهات الحديثة في التدريس من استخدام للوسائل التقنية الحديثة واستخدام الأسئلة التي تقدح تفكيرهم بالإضافة إلى التغذية الراجعة للمتعلم، وهي تمثل معايير ذات أهمية بالغة لبلوغ مستوى الجودة الشاملة.

المقدمة:

يجد المتتبع لمسيرة التعليم الجامعي تحولاً جذريا في استراتيجيات التدريس وأنماط التعليم ومجالاته، وأتى هذا التطور في الربع الأخير من القرن الماضي، وكان هذا التطور استجابة لما شهد نهاية القرن المنصرم من التحديات التي واجهت التعليم الجامعي، والتي تمثلت في الانفجار المعرفي الهائل، وظاهرة العولمة، وتطور تقنيات التعليم، ونمو صناعات جديدة حثت على توجيه الاستثمار في مجالات المعرفة مما أدى إلى زيادة الإقبال على التعليم الجامعي على وجه العموم وعلى الدراسات العليا على وجه الخصوص.

وسعت العديد من المحاولات العالمية والمحلية لتحسين الجودة الشاملة في التعليم العالي وكان ذلك من خلال عقد المؤتمرات والندوات والعمل على تكوين اللجان العليا لوضع وتحديد مؤشرات ومعايير محددة لقياس الجودة في هذه المؤسسات، ويمكن القول بأنه لا يوجد مؤشر واحد يمكن أن يصف بصورة كاملة وشاملة النظام التربوي المعقد والمتشابك بعناصره وأبعاده و مدخلاته وعملياته، فهناك العديد من المؤشرات الكمية والنوعية يتطلب تحقيقها الاهتمام بالعديد من المعايير، من أبرزها الهيكل التنظيمي للنظام التربوي والطالب والمعلم والمنهاج والوسائل والأساليب والأنشطة بالإضافة إلى البيئة المحيطة بالنظام التربوي. (عليمات، ٢٠٠٤م)

وتكمن أهمية اعتماد الجودة الشاملة في التربية في أن لها عواقب محمودة الأثر، من أهمها:

- زيادة الإنتاجية في أداء الأعمال.
- رضا العاملين التربويين والمستفيدين (المتعلمين) وأسرهم والمجتمع. (أبو ملوح،٢٠٠٤م: ٢).
- منح المؤسسة المزيد من الاحترام والتقدير المحلي والاعتراف العالمي وزيادة الثقة والتعاون بين المؤسسات التعليمية والمجتمع.
- توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية السليمة بين جميع العاملين.
- زيادة الوعي والانتماء نحو المؤسسة من الطلاب والمجتمع المحلي. (نشوان، ٢٠٠٤م: ٧)

وتعتمد الجودة الشاملة على تطبيق أساليب متقدمة وتهدف إلى ضبط الجودة وتأكيد الجودة بالإضافة إلى التحسين والتطوير المستمر وهذه هي العناصر الثلاثة الرئيسة لإدارة الجودة لتحقيق أعلى المستويات الممكنة في الممارسات والعمليات والنواتج (الخولى،١٤٢٦هـ).

ولقد ظهرت العديد من المعايير والنماذج العالمية للجودة الشاملة، مثل: معايير بالدريج في أمريكا Baldrige Criteria، ومعايير ديمنج في اليابان Deming Awards، وظهرت مراكز التميز والجودة، ومؤسسات الاعتماد الأكاديمي والمهنيAccreditation، والمواصفات الدولية للجودة الشاملة ISO بتقسيماتها المختلفة، وأنظمة الرقابة على الجودة الشاملة، وظهر الكثير من النماذج التطبيقية للجودة الشاملة في مؤسسات التعليم قبل الجامعي والعالي في الكثير من الدول.

وتمثل جودة التعليم الجامعي اليوم أهم التحديات التي تواجه نظم التعليم في جميع دول العالم الثالث، حيث تؤكد تقارير المنظمات العالمية على ضرورة إعادة النظر في فلسفة التعليم الجامعي مع التأكيد على أهمية وضع معايير أفضل تحقق جودة مخرجات التعليم التي تؤدي إلى تنمية شخصية الإنسان لخدمة مجتمعه ودعم ثقافته الوطنية وتؤكد الدراسات على تبني الجودة الشاملة في تطوير التعليم الجامعي وذلك لتلافي الجوانب السلبية والتي منها:

- العجز التعليمي Educational Deficit ويقصد به قصور مخرجات التعليم عن استيفاء متطلبات سوق العمل بالدرجة المطلوبة.
- اتساع الفجوة بين الإنتاج والتعليم Production - Education Gap بمعنى غياب التخصصات المهنية المناسبة للمهن المطلوبة في سوق العمل.
- معدلات البطالة المرتفعة High Rate of Unemployment نظراً لعدم توفير سوق العمل للوظائف المناسبة للمخرجات التعليمية. (طبلان، ٢٠٠٧ م: ١٦ – ١٧)

وانطلاقا مما سبق وفي إطار اهتمام المملكة العربية السعودية بالتعليم واعتباره المشروع القومي الأول لمواجهة تحديات الألفية الثالثة، وفي ظل التركيز على قضية الجودة في مؤسسات التعليم كان لا بد أن يشغل موضوع ضمان الجودة في التعليم العالي المملكة العربية السعودية على وجه العموم، وجامعة الإمام والهيئة القائمة على

التعليم في الجامعة على وجه الخصوص، فلقد قامت بتأسيس إدارة الجودة والاعتماد الأكاديمي في العام الجامعي ١٤٢٦/١٤٢٧هـ بالقرار الإداري رقم (٧٦) في ١٤٢٧/٢/٤هـ لتأمين خدمات ضمان جودة مستقلة ومتكاملة للتعليم العالي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الجانبين الأكاديمي والمؤسسي.

وتعمل إدارة الجودة في الجامعة على تحقيق جودة عالية في جميع الممارسات التعليمية والبحثية والإدارية في الجامعة. وتقدم الإدارة الدعم اللازم لكل الكليات والمعاهد و العمادات والإدارات في الجامعة، وتعمل على تنسيق الجهود المبذولة لتحقيق رسالة الجامعة وأهدافها.

ويرى (عماد الدين حسن، ٢٠٠٤م، ١٠–١٢) أن المعايير التي من الواجب إتباعها لتقييم جودة العملية التعليمية لابد أن تشتمل على جميع العناصر المكملة للعمل التعليمي من (المنهج العلمي– أعضاء هيئة التدريس– النظام الإداري– أساليب التقويم– التسهيلات المادية). فيمكن اعتبار أعضاء هيئة التدريس هم عماد العمل الأكاديمي في الجامعة لأنهم هم الذين يتحملون مسئولية التدريس في الجامعة، وهم المسئولون عن الإرشاد، والإشراف على طلاب الدراسات العليا، يتحملون مسئولية النشاط البحثي في الجامعة، وهم الذين يضعون ويطورون المناهج الدراسية ويحددون المقررات الدراسية، ومن خلالهم يمكن خدمة المجتمع. ولذلك فإن تقويم أعضاء هيئة التدريس وخاصة الجانب التدريسي عمل في غاية الأهمية، انطلاقا من أن تحقيق أهداف الجامعة يعتمد في المرتبة الأولى على مدى كفاءة وفاعلية أعضاء هيئة التدريس والعاملين فيها.

وذكرت بعض أدلة الجامعات إن سياسة الجامعة تجاه طلابها يجب أن تبنى على افتراض أنه من المستحيل رفع مستوى جودة التعليم في الجامعة دون مشاركة الطلاب في تقويمها. ويعتبر أسلوب تقويم الأستاذ الجامعي عن طريق الطلاب من أصدق المحكات وأكثرها تأثيراً في تقويم عمل الأستاذ الجامعي ومهاراته المهنية والفنية وتمثل قضية تقويم الطالب الجامعي لأستاذه أحد القضايا المحورية المهمة التي تندرج تحت أهم مكون في المنظومة التعليمية وهو مكون التقويم. (الحكمي، ٢٠٠٤م:١٤). ويعد أحد المحاور والمصادر الأساسية في تقويم المعلم التي أشار إليها علماء النفس

والتربية، فلقد أشار إبراهيم وعلى (١٩٩٥م) والغريب (١٩٩٦م) إلى سبل تقويم المعلم ومنها:

- تقدير الطلاب للكفاءة العلمية لمعلميهم.
- قياس كفاءة المعلم بالأثر الذي يحدثه في طلابه.

مشكلة الدراسة:

في ضوء ما تقدم يتضح أن تطبيق معايير الجودة أضحى اتجاها عالميا لتجويد التعليم، وأن هناك اتجاهاً قوياً لتحقيقه في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في جميع قنواتها ومنها كلية العلوم الاجتماعية وتحاول الدراسة الحالية تحديد معيار لتقويم الكفاءات المهنية للمعلم الجامعي في ضوء معايير الجودة الشاملة حيث أن له دور فاعل ومؤثر في مجريات العملية التعليمية والتدريسية داخل المؤسسة الجامعية وما تسعى إليه من أهداف علمية وتربوية، ويؤثر أيضا على مخرجات هذه المؤسسة من كوادر بشرية.

وتقويم الاستاذ من قبل طلابه يعد أحد أهم المؤشرات التي تساعد المعلم الجامعي على الحصول على التغذية الراجعة التي تعينه على تدارك أخطائه وسلبياته وتدعيم ما بهذا الأداء من إيجابيات، ولأهمية أداء الأستاذ الجامعي والحاجة إلى تقويم الكفاءات المهنية لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطالبات قامت هذه الدراسة الحالية. وللتصدي لهذه المشكلة تطرح الدراسة السؤال الرئيس التالي:

ما واقع الكفاءات المهنية لأعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم الاجتماعية من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة ؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما الكفاءات المهنية الواجب توافرها في عضو الهيئة التدريسية في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة؟

٢. ما مدى توافر معايير الجودة الشاملة في ممارسات أعضاء هيئة التدريس في الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الطالبات والمرتبطة بكل من:

- السمات الشخصية والعلاقات الإنسانية ؟
- التمكن العلمي؟
- تنفيذ التدريس ؟
- التحفيز والتقويم والتعزيز؟

٣. هل تختلف تقديرات استجابات الطالبات لمدى توافر معايير الجودة الشاملة في ممارسات أعضاء هيئة التدريس في الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية باختلاف التخصص؟

أهداف الدارسة:

هدفت الدارسة الحالية إلى ما يلي:

١. بناء قائمة بالكفاءات المهنية لأعضاء هيئة التدريس في التخصصات التربوية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

٢. التعرف على مدى جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام من وجهة نظر الطالبات في ضوء معايير الجودة الشاملة.

أهمية الدارسة:

- **الأهمية العلمية النظرية وتتمثل في:**
  - ارتباطها بالدراسات العليا، إذ تعد من أبرز المراحل وأهمها في التعليم.
  - الإسهام في إعداد معيار الكفاءات التدريسية وفق معايير الجودة لتطوير العمل في مجال التدريس الجامعي الذي يمثل أحد الركائز التي تقوم عليها التعليم حيث أصبحت الجودة مطلباً مهماً.
  - تقدم تغذية راجعة لأعضاء هيئة التدريس عن كفاءاتهم المهنية.
  - الاستجابة للاتجاهات الحديثة التي تهتم بموضوع جودة التعليم الجامعي سواء كان ذلك على المستوى العربي أم العالمي.

- زيادة الوعي بأهمية الارتقاء بالأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس من خلال تنمية مهاراتهم وتطويرها بغية الوصول بأدائهم إلى مستوى معايير الجودة التدريسية.

- **الأهمية العملية التطبيقية وتتمثل في:**
  - تقدم الدراسة أداة يمكن الوثوق بها في إجراء دراسات مماثلة.
  - قد تساهم هذه الدراسة في إعادة النظر في تطوير الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية.
  - تحديد مدى تحقق معايير الجودة في الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام.
  - تقديم إضافة علمية للدراسات المرتبطة بتدريس المواد التربوية في الدراسات العليا.

حدود الدراسة:

- تطبق الدراسة على عينة من طالبات الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تخصص (الإدارة التربوية، المناهج وطرق التدريس، أصول التربية والتربية الإسلامية). وهي التخصصات التي توفر برنامج الماجستير في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- تتناول الدراسة موضوع الكفاءات المهنية في ضوء معايير الجودة الشاملة، وبالذات الكفاءات المرتبطة بالسمات الشخصية والعلاقات الإنسانية، والتمكن العلمي، وتنفيذ التدريس، والتحفيز والتقويم والتعزيز؟
- تطبق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٣١ – ١٤٣٢هـ.

مصطلحات الدراسة:

التقويم: عرفه بلوم (Bloom) بأنه عملية إصدار حكم على الأفكار والأعمال والأنشطة والحلول وطرق التدريس وغيرها من الأمور التربوية وان يتضمن استخدام

المحكات Criteria، المستويات Standard والمعايير Norms، لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها (Bloom،1971).

وتعريفه الإجرائي: عملية كاملة لتحديد الكفاءات المتعلقة بالأداء المهني للأستاذ الجامعي، و تقويم مدى تحققها، والتحسين والتطوير المستمرين للوصول إلى المعايير المعتمدة في إدارة الجودة لإصدار حكم نوعي وكمي على مستوى الأداء المهني لعضو هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة بقصد تحسين الأداء، و رفع درجة الكفاءة المهنية"

المعايير (Norms،Standard): وتعرفها لمياء أبو زيد (٢٠٠٧م) على أنها " المستويات أو المعايير المقننة التي اصطلح عليها عالمياً، والتي ينبغي توفيرها لقياس مدى أداء المعلم كمياً وكيفياً وإجرائياً، كما تعبر عما يتوقع حدوثه في أداء المعلم استهدافاً لتحقيق الجودة الشاملة ". (ص ٩٥)

معايير الجودة Quality Standards: هي عبارة عن مجموعة مقاييس محددة للمقارنة والحكم تستعمل لوضع الأهداف وتقييم الإنجاز وقد تكون معبرة عن المستويات الحالية للإنجاز في المؤسسة، وقد تكون هذه المعايير أيضاً عبارة عن مستويات تضعها إحدى الجهات الخارجية تستخدم للحكم على جودة الأداء التدريسي. لتحقيق معايير الجودة الشاملة أو الاقتراب منها ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال عدة محاور، ويعد الأداء المهني لعضو هيئة التدريس في الجامعة احد هذه المحاور المهمة والرئيسة.

الجودة الشاملة (Total Quality):

الجودة في اللغة (ابن منظور، ١٩٨٤ م: ٧٢) كلمة " أصلها " جود "، والجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جودة، وأجاد أي أتى بالجيد من القول والفعل".

وتعرفها المنظمة الدولية للتوحيد القياسي (الآي زو– ISO) إجرائياً " بأنها تكامل الملامح والخصائص لمنتج أو خدمة ما بصورة تمكن من تلبية احتياجات ومتطلبات محددة ". كما تعرف الجودة الشاملة بأنها " تحقيق ضمان الدقة والإتقان من خلال التحسن المستمر للمؤسسة " (شحاتة، ٢٠٠٥ م: ٥٤).

الكفاءة المهنية: تعرف الكفاءة بصفة عامة بأنها: مهارة مركبة أو أنماط سلوكية أو معارف تظهر في سلوك المعلم من تصور واضح ومحدد لنواتج التعلم المرغوب (Hall&Jones،1976،67).

ويقصد بالكفاءة المهنية في الدراسة الحالية "مجموعة القدرات والمعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها ويمارسها الأستاذ الجامعي وتمكنه من أداء عمله وأدواره ومسؤولياته، ويلاحظها ويقيمها طلابه، ويمكن أن يكون لها تأثير مباشر أو غير مباشر على العملية التعليمية"

الإطار النظري:

أصبح تقويم التعليم العالي (Assessment Of University Education) على المستوى العالمي جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية، كما أصبح شرطاً أساسياً تشترطه جميع هيئات الاعتماد الأكاديمي العالمية. وقد تتعدد مجالات الجودة الشاملة بالمؤسسات التعليمية لتشمل جميع مدخلات النظام التعليمي وعملياته ومخرجاته، ويشير (أحمد مصطفى، ١٩٩٧، ٣٦٨-٣٧١) إلى أن المحاور الرئيسة التي يتطرق إليها ضبط الجودة الشاملة في التعليم تتضمن جودة الإدارة التعليمية، والبرامج التعليمية، واللوائح والتشريعات، والمباني المدرسية وتجهيزاتها، والمستوى التحصيلي للطلاب، وجودة طرق التدريس، والكتب المدرسية، وكفاية الموارد المالية، وكفاءة الهيئة التعليمية والإدارية، وجودة تقييم الأداء.

ويعد الاعتماد الأكاديمي من مداخل التطوير والتحديث للبرامج الأكاديمية والدراسات العليا، فتقويم برامج الدراسات العليا في الجامعات يؤدي في النهاية إلى تطوير العملية التعليمية والبحثية وذلك من خلال قياس مؤشرات الأداء لمدخلات ومخرجات العملية التعليمية، وإنشاء قاعدة معلومات وملفات متكاملة لكل جانب، وتصميم وإعداد نماذج الاستمارات أو الأدوات اللازمة للتقويم بحيث تتضمن آليات ومعايير التقويم والخطوات الإجرائية اللازمة لتنفيذ التقويم.

١- مفهوم التقويم لكفاءات عضو هيئة التدريس:

توجد كلمتان تدلان أو تفيدان لبيان قيمة الشيء هما تقويم وتقييم والمصطلح الأول صحيح لغوياً وهو أعم وأشمل يراد منه معاني عدة منها بيان قيمة الشيء (تثمينه)

وتعديل أو تصحيح الاعوجاج (ملحم، ٢٠٠٢ م، ٣٨). وهذا يعني إن التقويم يتضمن في ثناياه الحكم على الشيء ويتجاوز حدود هذا الحكم إلى التحسين والتطوير. وان نوعية الكفاءات المهنية ونوعية المخرجات تتأثر ضمناً بمستوى التدريس والمدرسين وتطوير وتحسين أساليبهم التدريسية، وقد يستهدف التقويم عضو هيئة التدريس وبرنامجه التدريسي على حد سواء، وربما يستهدف أنماط وأساليب التدريس المعتمدة وتهيئة البيئة التعليمية ومعايير التدريس واحتياجاته ونواتجه.

وتتمثل أهداف تقويم الكفاءات المهنية لعضو هيئة التدريس بالجامعة في:

١. تحسين الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في قاعات الدراسة.
٢. تزويد عضو هيئة التدريس بنوع من التغذية الراجعة التي تمكنه من تشخيص جوانب القوة أو الضعف في أدائه التدريسي.
٣. تزويد الإداريين من رؤساء الأقسام وعمداء الكليات بالمعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات الإدارية المتعلقة بالنواحي الوظيفية لعضو هيئة التدريس.
٤. تزويد الطلاب بالمعلومات التي تساعدهم في اختيار المقررات الدراسية والمدرسين.
٥. تكوين قاعدة علمية بحثية جيدة عن التدريس الجامعي باعتباره إحدى وظائف الجامعة.
٦. المساهمة في تقويم مدى تحقيق المنهج لأهداف التربية (جامع، ١٩٩٣ م) و(الثبيتي،١٤١٧هـ).

الكفاءة:

يعرف مكتب التربية العربي لدول الخليج (١٩٨٩م) الكفاءة بأنها " القدرة على القيام بالأعمال التي تتطلبها مهمة من المهام، أو هي القدرة على ممارسة الأعمال التي تتطلبها وظيفة من الوظائف". في الخياط وذياب (١٩٩٦م: ٣٠).

ويعرفها بنجر (١٩٩٣م) بأنها قدرة المعلم التي تمكنه من أداء سلوك معين يرتبط بما يقوم به من مهام تربوية وتعليمية في التدريس بحيث تشمل المعارف والمهارات والاتجاهات المرتبطة بالتدريس وتؤدى بمستوى كامل ينعكس أثره على سلوك الطلاب بشكل يمكن ملاحظته في سلوك وأداء المعلم.

كفاءات المعلم الناجح:

لكي يقوم المعلم بدوره لابد من معيار نحدده للطلاب لتقويمه، ومن أسهل المعايير تحديدا هي الخصائص التي يجب أن يتحلى بها المعلم. فلقد حددت دراسة عبد الفتاح (١٩٩٤م) كفاءات الأستاذ الجامعي كمعلم ناجح في:

- الخصائص المهنية: وتتمثل في التمكن العلمي، المهارة التدريسية، عدالة التقويم ودقته، الالتزام بالمواعيد، التفاعل الصفي مع الطلاب.
- الخصائص الانفعالية: وتتمثل في الاتزان الانفعالي، حسن التصرف في المواقف الحساسة، الثقة بالنفس، الاكتفاء الذاتي، الموضوعية، الدافعية للعمل والإنجاز، المرونة.
- الخصائص الاجتماعية: وتتمثل في: النظام والدقة، العلاقات الإنسانية الطيبة التواضع، الصداقة، القيادة، التعاون، التمسك بالقيم الدينية والخلقية، المظهر اللائق والبشاشة.

وهناك عدد من الخصائص التي يجب توافرها للمعلم وتساعد في تقويمه من قبل طلابه والتي قد اتفقت عليها العديد من الدراسات إلا أنهم لم يتفقوا على ترتيبها أو الوزن النسبي لإسهام كل منها في كفاءة المعلم منها دراسة السهلاوي(١٩٩٢م) وزيتون(١٩٩٥م) و الشامي (١٩٩٥م) و الزيات(١٩٩٥م) و Lily)،(1997 و Fairchild)،.Etal،(1997 على النحو التالي:

- احترام الزملاء بتوجيههم وإرشادهم أكاديمياً.
- بشاشته ومرحه وثقته بنفسه.
- تمكنه من المادة الدراسية التي يقدمها.
- إتباعه لأسلوب التدريس الشائق.
- اهتمامه بتنمية التفكير المنطقي والابتكار لدى طلابه.
- حماسه للتدريس.
- تواصله الفعال مع طلابه.
- تنويعه في أساليب عرض المادة العلمية أفقيًا ورأسيًا.

طرائق تقويم كفاءات وأداء عضو هيئة التدريس الجامعي:

يهدف تقويم الكفاءات المهنية إلى تحسين مستوى أداء عضو هيئة التدريس بصفة مستمرة، وتطوير كل ما يرتبط بالعملية التدريسية من خلال عدة طرق منها:

- تقويم الطلاب للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس: بحيث يقوم الطلاب بتقويم أداء عضو هيئة التدريس، ويستخدم لهذا الغرض بطاقات أو نماذج خاصة لمعرفة آراء الطلاب في الممارسات التدريسية، والسمات الشخصية لعضو هيئة التدريس (الغامدي، ١٩٩٥م)، (المحبوب، ٢٠٠٠م). ويشير الثبيتي (١٤١٧هـ) بأن هذه الطريقة تعود إلى أوائل القرن العشرين، والهدف الرئيسي لتقويم الطلاب للفعاليات التدريسية في قاعات الدراسة هو تحسين الكفاءات التدريسية للأستاذ.

ويؤكد Marsh بأن تقويم الطلاب للفعاليات التدريسية يساعد على التطوير والتحسين بالنسبة للتدريس، ويجب أن تستخدم في التقويم الأداة المناسبة والتي تتناسب في أبعادها ومحتواها مع خصائص التدريس الجامعي الفعال وأن تكون استجابات الطلاب على الأداة بطريقة جدية، وأن تؤخذ نتائج تقويم الطلاب بشكل جدي من قبل أعضاء هيئة التدريس أنفسهم Marsh)،(1993 . ومع أن هناك من يقلل من أهمية هذه الطريقة ويشكك في مدى عدالة وموضوعية المعايير التي يبني عليها الطلبة آرائهم، فدراسة ويلسون Wilson(1998 م)، تشير إلى أن تقويم الطلبة لعضو هيئة التدريس يرتبط سلباً وإيجاباً بما يحصلون عليه من تقديرات في المادة التي يدرسها عضو هيئة التدريس.

فمن أبرز عيوب طريقة تقويم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس أن مستوى التقويم قد يتأثر بالدرجة التي يضعها الأستاذ له كما أشار Kerlinger)،1971 ،(356 . وقد يركز الطلاب عند تقويمهم لأعضاء هيئة التدريس على الصفات والسمات الشخصية لعضو هيئة التدريس أكثر من النواحي العلمية والمهارات التدريسية. وقد يتأثر بالمتغيرات في قاعة المحاضرات، وقد يؤثر نوع المقرر هل هو مقرر متطلب أم إجباري، وكذلك التخصص. بالإضافة إلى أن الطلبة قد لا يكونون مؤهلون للحكم على المستوى العلمي لعضو هيئة التدريس ولا على مدى ملاءمة أهداف المقرر ومحتواه، وأنه من الخطأ الاعتماد على الطلاب عند تقويم هذه الجوانب في عضو هيئة كما أوضح Selden)،(1988 . بينما يرى المؤيدون لتقويم الطلاب

لعضو هيئة التدريس، أن هذه الطريقة يتوافر فيها الصدق والثبات لأن الطلاب أكثر قرباً لأساتذتهم كما في دراسة Murray & Other).(1996 ، ودراسة (البواردي ١٩٩٦ م)، ودراسة (Shmelkin).1997.

- التقويم الذاتي ويقصد به أن يتولى عضو هيئة التدريس بنفسه عملية تقويم فعالياته التدريسية، وتهدف الجامعات من وراء استخدام التقويم الذاتي إلى تشجيع عضو هيئة التدريس وتعويده على النقد الذاتي، وذلك من خلال تشخيصه لنقاط القوة والضعف في ممارساته التدريسية، بهدف تحسين مستوى أدائه أثناء المحاضرات من خلال استخدام نماذج مقننة شبيهة بنماذج تقويم الطلاب أو عن طريق تسجيل فعاليات المحاضرة على شريط فيديو ثم عرضها مرة أخرى لتحديد إيجابياته وسلبياته بصورة أكثر موضوعية.

ويرى شحاته (٢٠٠٢م) أن التقويم الذاتي يسهم في تنمية أعضاء هيئة التدريس تنمية شاملة حيث ينمي الإحساس بالمسئولية الشخصية وتعميق القيم الروحية، والحساسية الاجتماعية، والتفكير الناقد. وتساعد هذه الطريقة أعضاء هيئة التدريس أن يشكلوا أحكامهم بأنفسهم كي يحددوا لأنفسهم ما يعتقدون أنه ينبغي عليهم أن يعملوه في ظروف الحياة المختلفة (شحاته، المزروع، ٢٠٠٢، ١٦٤).

أما عن عيوب طريقة التقويم الذاتي لعضو هيئة التدريس فتتمثل في أن أعضاء هيئة التدريس يميلون لإعطاء أنفسهم تقديرات أعلى من التقديرات التي يعطيها لهم الطلاب Centera).،1980.(49-47.

- تقويم الزملاء:وفيه يقوم أعضاء القسم بتقويم زملائهم بشكل فردي أو عن طريق تشكيل لجان وهناك اختلاف في وجهة نظر الباحثين نحو استخدام أو عدم استخدام طريقة تقويم عضو هيئة التدريس عن طريق تقويم الزملاء. ويرى المؤيدين لهذه الطريقة أمثال سيلدن ١٩٨٤م، إن زملاء العمل لكونهم متخصصين في نفس المهنة اقدر على تقويم عضو هيئة Selden).،1984.(195.

- تقويم الإداريين أو تقويم رئيس القسم: يستخدم هذا التقويم عادة في اتخاذ القرارات الإدارية مثل الترقية والتثبيت والعلاوات Cole).،(1982. ويرى Selden).،(1984 أن تقويم رئيس القسم يأتي في المرتبة الأولى بين أساليب التقويم. وذلك من حيث

الإشراف المباشر على الأعباء التدريسية لأعضاء هيئة التدريس في القسم وتوصيف المقررات الدراسية، وإعداد الطلاب وكذلك يعتمد رؤساء الأقسام عند تقويمهم للأداء التدريسي إلى مصادر أخرى مثل تقويم الطلاب وتقويم الزملاء والتقويم الذاتي، وكلها مصادر توفر لهم من المعلومات مما يمكنهم من تقويم الفعاليات التدريسية في القسم بشكل جيد.

المعايير Standards:

يقصد بالمعيار بصفة عامة هو شيء يقاس به أو عليه (عبد القادر وعطية، ١٩٩٣ م: ٧٤١). ويعرف جون John (٢٠٠٠م) المعايير على أنها " المحددات والمتطلبات الأساسية التي يجب أن يدركها المعلم، والمعايير هي البعد الأساسي لتقويم أداء المعلم والتي يمكن في ضوئها تحديد مدى قدرته للتعليم وتحديد مستواه بحيث يمكن بناء برنامج لتطوير هذا الأداء. وقد انطلقت حركة المعايير Standards movement باعتبارها حركة من حركات الإصلاح التربوي استجابة لفكرة المعايير التي أحذت بها المجالات الحياتية الأخرى، وثبتت فعاليتها في تطوير نواتجها رغبة في تحسين المنتج التربوي والتعليمي، ويعتقد كثير من المفكرين أن نشر تقرير أمة في خطر A Nation at Risk عام ١٩٨٣ هو الحدث الذي تولدت عنه حركة المعايير في أمريكا. (البيبلاوي، ٢٠٠٤م).

معايير تقدير كفاءة المعلم:

ويحدد ميدلي (Medily)،174،1987 ثلاثة معايير رئيسة لتقدير كفاءة المعلم وهي، الأول تقدير الكفاءة بناء على مخرجات التعلم ؛ الثاني هو تقدير الكفاءة بناء على سلوك المعلم ؛ أما المعيار الثالث فهو تقدير الكفاءة بناء على سلوك المتعلم.

ويهتم المعيار الأول بالإنتاجية ويرى في تعلم الطلاب مؤشراً صادقا لأداء المعلمين ودليلاً على كفاءتهم. إلا أن هذا المعيار يواجه بالعديد من الصعوبات منها ؛ إن نمو التلاميذ في المجالات المختلفة عملية مستمرة وترتبط بعوامل كثيرة قد لا يكون للمعلم تأثير فيها إلا بقدر ضئيل، فضلا عن أن الاختبارات التحصيلية المستخدمة لقياس الناتج التعليمي لدى المتعلمين يشوبها الكثير من القصور من حيث ثباتها وشموليتها وصدقها. (الشيخ وآخرون، ١٩٨٩م).

أما المعيار الثاني والخاص بسلوك المعلم فهو يعد المعيار السائد في كثير من

الأنظمة التربوية، باستخدام التقارير عن كل من يلاحظ المعلم بالفصل المدرسي وخارجه. ويستخدم هذا المعيار عدداً من أساليب التقويم مثل مقاييس التقدير وقوائم ملاحظة الكفاءات المهنية ويؤكد فلسفة تفريد عملية التعلم في المواقف التعليمية المختلفة، ويقوم المعلم وفق مقتضيات الموقف الذي يمارسه. (حمزاوي، ١٩٨٩، ٦١، ٤، 175)

ويلاحظ أن المعيار الثالث الخاص بسلوك المتعلم يمثل أكثر الاتجاهات حداثة وقبولا لدى جمهور التربويين والمعلمين. حيث يتم تقويم كفاءة المعلم بمدي نجاحه في جعل المتعلم يقضي وقتاً أكبر في ممارسة الأنشطة الصفية واللاصفية، والتي يكتسب من خلالها المعارف والمهارات والخبرات التعليمية، أي تطبيق الخبرات التعليمية في حينه، وهو ما يطلق عليه Academic Learning timely، وهذا المعيار يقوم المعلم في ضوء قدرته على تهيئة البيئة التعليمية المحفزة على التعلم. Medily)،2000 ،(175 .

الجودة الشاملة:

تعد الجودة Quality هدفاً جوهرياً تسعى إلى تحقيقيه جميع الهيئات سواء كانت اقتصادية أم اجتماعية أم تربوية أم مؤسسات التعليم بشكل عام أو مؤسسات تعليم العلوم بشكل خاص، حيث يلاحظ أن التعليم فيها يعتمد على المهارات الأدائية في جميع مراحله، الأمر الذي جعل الجودة مطلباً أساسياً في التعليم الجامعي. (هيئة الجودة التربوية، ٢٠٠٥م:٤). وترتكز الجودة الشاملة على مجموعة من المبادئ وبتطبيق هذه المبادئ يتم التوصل إلى مستوى متميز من الجودة. ويمكن تلخيص هذه المبادئ على النحو الآتي(البلوقوعه.٦)،(مصطفى و الأنصاري، ٢٠٠٢م:٥١):

- الجودة عملية تراكمية متواصلة.
- التركيز على منع الفشل بدلا من دراسة الفشل بعد وقوعه.
- زيادة الجودة تحسناً مع ازدياد منح العاملين الصلاحيات التي تمكنهم من تحديد المشكلات وحلها.
- عدم جواز عمل الأكفاء تحت قيادة من هم أقل كفاءة منهم.
- اعتبار الإدارة الجامعية بجميع مستوياتها القاطرة الفعلية لتحقيق الجودة الشاملة.
- تشجيع وتبني الأفكار المبدعة.

- الشمولية حيث أن الجودة الشاملة تشمل جميع مجالات الخدمة وجميع الأفراد.
- التركيز على روح الفريق الواحد لتحقيق الجودة الشاملة.
- تنمية مفهوم الإدارة الذاتية من خلال المشاركة في إبداء الآراء الإيجابية.
- الاهتمام بالأنشطة الفردية والجماعية بتحفيز العمليات الإنتاجية.
- تفادي الأخطاء وذلك من خلال القيام بالأداء في العمل بصورة صحيحة منذ الخطوة الأولى.

أهمية ضبط الجودة في مؤسسات التعليم:

- وضوح البرامج الأكاديمية ومحتوياتها.
- توفير معلومات واضحة ودقيقة للطلاب وغيرهم من المعنيين حول أهداف البرامج الدراسية التي تقدمها المؤسسة، وأنها توفر الشروط اللازمة لتحقيق هذه الأهداف بفاعلية، وأنها ستستمر في المحافظة على هذا المستوى.
- التأكد من أن الأنشطة التربوية للبرامج المعتمدة تتفق مع المعايير العالمية ومتطلبات المهن وكذلك حاجات المؤسسة والطلاب والدولة والمجتمع .
- تعزيز سمعة البرامج لدى المجتمع الذي يثق بعمليتي التقويم الداخلي والخارجي.
- توفير آلية لمساءلة جميع المعنيين بالإعداد والتنفيذ والإشراف على البرامج الأكاديمية.
- تعزيز ودعم ثقة الدولة والمجتمع بالبرامج الأكاديمية التي تقدمها المؤسسة .
- الارتقاء بنوعية الخدمات المهنية التي تقدمها المؤسسة للمجتمع، حيث يتطلب التقويم الخارجي تعديل الممارسات بما يلبي حاجة ومتطلبات التخصصات والمهن .(المغربي، ٢٠٠٩م).

معوقات الجودة الشاملة في التعليم الجامعي:

تواجه الجودة الشاملة عدداً كبيراً من القضايا والعوامل التي تقف عائقاً أمام تطبيقها في المؤسسات التعليمية، وتلك المعوقات تحول دون تطبيق معاييرها ومؤشراتها، وتتباين ما بين معوقات اقتصادية، أو شخصية، أو اجتماعية، أو مهنية، وغير

ذلك، وهناك عدد كبير من الدراسات التي أجريت في هذا المجال لتحديد تلك المعوقات ومن تلك الدراسات دراسة عبد الحميد (٢٠٠٣ م) التي توصلت إلى وجود تفاوت في تلك المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس وكذلك ذكرت ميادة الباسل (٢٠٠١م: ٢٥) أبرز معوقات تحقيق الجودة الشاملة في صعوبة تحديد الأولويات من بين الخدمات الواجب توافرها، كما يصعب تحديد معايير قياس مدى جودتها والتركيز على تقييم الأداء، كما أنه لا ينبغي للقيادة الواعية توقع نتائج فورية على المدى القريب جدا من قبل المعنيين والذي قد يدفعها لتطبيق الجودة الشاملة دون إعداد البيئة الملائمة لتقبلها. ويذكر عبيشة (١٩٩٩م) أن عدم توافر بيانات واقعية سليمة بالجامعة ومقاومة التغيير سواء من قبل الأفراد أو الإدارة وعدم وجود المختصين بتطبيق إدارة الجودة الشاملة يعد من أبرز المعوقات.

وذكر طعيمة (٢٠٠٦م) العديد من المعوقات التي تعوق تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي أبرزها المركزية الشديدة في القرار، وإتباع أسلوب المحاولة والخطأ في الإدارة، وضعف التمويل، وسيادة النمطية في العمل، وضعف الرقابة المنتظمة على الأداء، وغياب البعد الإنساني أحيانا في إستراتيجيات التطوير الإداري، وضعف استقرار الإدارة وسرعة تغييرها مما يمنع رسم الاستراتيجيات وتطبيقها، وغياب روح الفريق الواحد وغلبة الروح الفردية، والتعجل في تعميم النتائج وإطلاق الأحكام واللامبالاة وغياب دافعية التغيير وعدم تقدير الوقت والانضباط، وفقدان القدوة وقصور اتساق أقوال القادة وسلوكياتهم، وغلبة التخطيط المرحلي على الاستراتيجي، وضعف الوازع الديني عند البعض.

أهداف:خطة جامعة الإمام لتطبيق الجودة للفترة من ١٤٢٨ – ١٤٣٢هـ:

- الاستمرار في بناء نظام داخلي للجودة في الجامعة: وتطبيق الوحدات التعليمية والإدارية لخطة تحسين الجودة بدءا من الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ.
- تنفيذ المزيد من برامج وورش التدريب والاستمرار في نشر ثقافة الجودة في الجامعة من خلال:

- توفير المعلومات، والأدلة والكتيبات الإرشادية للتعريف بنظام الجودة والاعتماد الأكاديمي.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس. (نظمت الإدارة في العام الماضي عدد من البرامج والدورات التدريبية سواء بالتعاون مع الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي أو برامج نفذتها الإدارة، وقد استفاد منها حوالي ١١٥ عضو هيئة تدريس).

- التقويم المستمر للأداء في كافة الجوانب ومتابعة عمليات تحسين الجودة.

- متابعة تطبيق الخطة الإستراتيجية داخل الجامعة، وتقديم التغذية الراجعة، وإجراء التعديلات اللازمة.
- تقوم إدارة الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعة بإعداد الأدوات اللازمة للتقويم وتهيئتها للاستخدام بالتنسيق مع الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، والاستفادة من نماذج التقويم التي أعدتها. ويمكن البدء في ذلك بالتقارير السنوية للبرامج والمقررات
- مساعدة الوحدات التعليمية والإدارية في الجامعة على تحديد مؤشرات الأداء، ومقاييس المقارنة
- مساعدة الوحدات التعليمية على مراجعة توصيف البرامج والمقررات وفقا لإطار المؤهلات الوطني.
- تضع إدارة الجودة آلية واضحة للتقويم الذاتي، وفترات محددة ومعلومة للجميع بوقت كاف قبل التنفيذ.
- الطلب من الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي إجراء مراجعة تطويرية أو تقويم خارجي غير رسمي لبعض البرامج في الجامعة لمعرفة المستويات التي حققتها في مجال الجودة.
- تقوم الإدارة وبشكل دوري باستطلاع آراء الطلاب وقياس رضاهم عن البرامج التعليمية، وجودة التدريس، ومصادر التعلم، والخدمات المختلفة التي تقدم لهم، وأن ينعكس ذلك على خطط وإجراءات التطوير والتحسين.

- استطلاع أراء أرباب العمل حول مخرجات الجامعة.
- توفير قاعدة بيانات عن الخريجين، وتوفير فرص للتغذية الراجعة منهم.
- تتولى وحدة القياس والتقويم في إدارة الجودة، ووحدات التقويم والجودة في الكليات والعمادات المساندة مهمة تنفيذ عملية التقويم.

▪ الحصول على الاعتماد المؤسسي، والاعتماد البرامجي من الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، ومن بعض هيئات الاعتماد العالمية.

- التنسيق وتقديم الدعم والمشورة للكليات أو الأقسام العلمية التي ترغب الحصول على اعتماد من إحدى الهيئات العالمية في مجال تخصصها.
- العمل على حصول الجامعة على شهادة الآي زو في الإدارة.٣
- العمل على أن تكون الجامعة ضمن الجامعات الخمس الحكومية التي سوف تخضع للاعتماد المؤسسي والبرامجي (في عدد من أقسامها العلمية يتراوح ما بين ٥ – ٧ أقسام على الأقل) من قبل الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي خلال الثلاث سنوات الأولى من بدء عمليات التقويم الفعلي التي تنفذها الهيئة والتي يتوقع أن تبدأ في العام الجامعي ١٤٣٠–١٤٣١هـ).

▪ دعم وتشجيع التميز من خلال استحداث جوائز للتميز في التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، والعمل الإداري على مستوى الجامعة ووحداتها العلمية والإدارية. (الخطة الإستراتيجية لإدارة الجودة ١٤٢٧هـ)

الدراسات السابقة:

برزت في الآونة الأخيرة دراسات كثيرة حول تقويم أداء المعلم الجامعي وغير الجامعي في ضوء معايير الجودة وكان من أبرزها:

واستهدفت دراسة عفانة (١٩٩٨م) تحديد الكفاءات التدريسية التي يمارسها أساتذة الجامعة الإسلامية بغزة كما يراها طلبة الجامعة. وبلغت عينة الدراسة (٣٢١) طالباً وطالبة. وأظهرت النتائج قصوراً في الكفاءات التي يمارسونها، حيث وصلت إلى (٣٦) كفاية من أصل (١٠٠) كفاية. كما بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعض الكفاءات التدريسية ترجع إلى الجنس ونوع الكلية التي ينتمي إليها الطلاب.

ودراسة طائع (٢٠٠٠م) هدفت إلى تقويم برنامج الدراسات العليا بقسم التربية في كلية التربية عدن، من خلال التعرف على وجهات نظر الطلاب حول مستوى تنفيذ الجوانب المختلفة للبرنامج والأهداف، والمحتوى، والطرائق، وأساليب التقويم، والتعرف على المصاعب التي يواجهها الطلاب أثناء إعدادهم لرسالة الماجستير.

أما دراسة الخثيلة (٢٠٠٠م) فاستهدفت تحديد بعض المهارات التدريسية الفعلية التي يمارسها الأستاذ الجامعي، والمهارات التدريسية المثالية التي ينبغي أن يمارسها، وذلك من وجهة نظر طلابه. واتخذت الدراسة مجتمعاً من طالبات جامعة الملك سعود المتوقع تخرجهن، وتوصلت الدراسة إلى أهمية الوقوف على نوعية معارف الطلاب ووجهة نظرهم كأداة نصل بها إلى واقع التعليم، ومن ثم نتجه فيها إلى سبل تحسين مستوى الأداء للتعليم الجامعي. وأن الأنماط (٢٠٠٢م) هدفتاضرة سواء التقليدي أو المتنوع أو الميداني، لا يمكن أن تتحمل المسؤولية الكبرى لتوصيل المعرفة، بل البيئات التدريسية المساعدة والتقنيات التعليمية وأساليب التدريس المرتكزة على القراءات والتجارب والخبرات الأخرى والخروج عن الروتين بحيث ينوع العرض بشكل جيد يسهم في تحفيز الطلاب على بذل الجهد وتوظيف كامل طاقاتهم.

ودراسة بشير (٢٠٠٢م) هدفت إلى التعرف على واقع مؤسسات التعليم العالي بالجامعات العربية وتوضيح مفهوم الاعتماد الأكاديمي والمهني بالتعليم العالي الخاص وخبرات بعض الدول في هذا المجال، من أجل التوصل إلى معايير يمكن تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي الخاص بالجامعات العربية. وقد توصلت النتائج إلى ضرورة حصول المؤسسة على الحد الأدنى لمعايير الاعتماد كي تصل على الاعتماد كما أوصت الدراسة بإيجاد مؤسسة وطنية للاعتماد الأكاديمي والمهني لتعليم العالي، وإنشاء قاعدة معلومات تشمل الجامعات الحكومية والخاصة وتحتوي على جميع الإحصاءات والإجراءات الإدارية ونظم القبول التسجيل.

ودراسة الشعيلة وخطايبة (٢٠٠٢ م) وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس للمهارات التدريسية الأساسية، وحاجتهم لتطويرها من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في تخصصات الماجستير والدبلوم العام ودبلوم الإدارة والإشراف. وأظهرت نتائج الدارسة أن تقدير طلبة الدراسات العليا للممارسات التدريسية

لأعضاء هيئة التدريس جاءت متدنية وأقل من العلامة المحك (٨٠ %)، بشكل ملحوظ في جميع المجالات دون استثناء، وقد جاء مجالا الاتصال مع المعلمين في المرتبة الأولى، تلاه عرض المادة التعليمية، ثم تنظيم المادة التعليمية، ثم التخطيط، وأخيراً مجال التقويم.

وقام حبالة (٢٠٠٤م) بدراسة إمكانية الاستفادة من خبرة كل من الولايات المتحدة وإنجلترا في تجويد الأداء الجامعي من خلال تطبيق نظام الاعتماد والتوصل إلى مقترح بتجويده في مصر بحيث يتناسب مع طبيعة المجتمع المصري وقامت بطرح ٣ بدائل تمثلت في: إنشاء وتشكيل لجان اعتماد موحدة على مستوى الجمهورية بالمجلس الأعلى للجامعات، وإنشاء لجنتين مستقلتين للاعتماد داخل المجلس الأعلى للجامعات وعلى مستوى الجمهورية.

وفي دراسة أمين وآخرين (٢٠٠٥م) والتي تهدف إلى تحليل خبرات بعض الدول والتجارب في مجال الاعتماد وضمان الجودة بالتعليم العالي ووضع تصور مقترح لتطبيق الاعتماد والجودة بالتعليم العالي المصري أوضحت نتائج التحليل لتجارب الاعتماد في الدول التي شملتها الدراسة وهي (اليابان – المملكة المتحدة – الهند – الإمارات العربية المتحدة) أن هناك آليتين لتحقيق الجودة في التعليم العالي هما: نظام الاعتماد والمساندة في اليابان والإمارات العربية المتحدة والهند، ونظام ضمان الجودة المعمول به في المملكة المتحدة. ومن الهيئات أما أن تكون هيئات مستقلة كما في اليابان والهند والمملكة المتحدة أو تكون هيئات حكومية كما في دولة الإمارات.

ودراسة القرني (٢٠٠٥م) وهدفت الدراسة التعرف على طرق وأساليب تنمية أداء الأستاذ الجامعي التدريسي، وقد حققت الدراسة هذا الهدف من خلال مسح استطلاع أدبيات التدريس الجامعي وقد انتهت الدراسة إلى مجموعة من الطرق والأساليب وكذلك مجموعة من خطوات التدريس الواجب إتباعها من قبل أستاذ الجامعة المتميز منها تحديد أهداف كل مقرر دراسي، ومفرداته، ومراجعة، ومتطلبات تنفيذه، وطرق تقويمه (خطة المقرر) في أول لقاء للأستاذ مع الطلبة في بداية كل فصل دراسي.وتنويع طرق وأساليب التدريس. وتشجيع الطلبة على المشاركة الفاعلة في حجرة الدراسة.

ودراسة الحكمي (٢٠٠٦م) وهدفت إلى إعداد معيار للكفاءات المهنية المتطلبة

للأستاذ الجامعي، ومعرفة أكثر الكفاءات المهنية تفضيلاً لدى الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب بجامعة أم القرى فرع الطائف كما هدفت إلى الكشف عن المتغيرات التي يمكن أن يكون لها تأثير في الأحكام الصادرة من الطلاب على الكفاءة المهنية المتطلبة لمعلمهم. واستخدمت في الدراسة قائمة الكفاءات المهنية وتتمحور الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب حول ست كفاءات رئيسية هي (الشخصية، والإعداد للمحاضرة وتنفيذها، والعلاقات الإنسانية، والأنشطة والتقويم، والتمكن العلمي والنمو المهني، وأساليب الحفز والتعزيز).

ورقة عمل الناقة (٢٠٠٦م) وقد ناقشت الورقة معايير جودة الأصالة والمعاصرة للتدريس وجذورها في الثقافة الإسلامية، كما ناقشت الاتجاهات الحديثة في التدريس، ثم خلصت الدراسة إلى استخلاص معايير لجودة التدريس، وصنفت تلك المعايير وفق ثلاثة أبعاد هي: معايير عامه، تتصل بمكونات الموقف التدريسي، ومعايير تتصل بإجراءات التدريس تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً.

دراسة (زوين وهاشم، ٢٠٠٩م) فلقد هدفت إلى تقويم برامج الدراسات العليا بجامعة الكوفة، واستخدمت استبانتين لتقويم برامج الدراسات العليا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا، وأظهرت النتائج أن مستوى برامج الدراسات العليا بجامعة الكوفة كان متوسط في كثير من مجالاته، وضعيف في مجالات أخرى، ويحتاج إلى تطوير وتحسين.

أما دراسة الجنابي (٢٠٠٩م) فهدفت إلى تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة وانعكاساته في جودة التعليم العالي وكان من أبرز نتائجها أن الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس إحدى المهام الرئيسة التي تؤديها الجامعات وتساهم في تحقيق أهداف الجامعة ورسالتها. وأن تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس أصبح ضرورة ملحة تؤديه الجامعات لتحقيق جودة التعليم العالي وللوقوف على نقاط القوة والتميز ونقاط الضعف والاسترخاء.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال العرض تبين أن هذه الدراسات ركزت في معظمها على جانب تقويم أداء المعلمين الجامعيين وغيرهم، بينما اهتم البعض الآخر بتقديم برنامج مقترح لإعداد

الأستاذ الجامعي مهنيًا. وركز قسم ثالث على الكشف عن الجوانب الإيجابية والسلبية في نظام تقييم كفاءة المعلم بصفة عامة للوقوف على معوقات تنفيذه. وكثير من الدراسات أجريت في بيئات عربية متفرقة مما يشير إلى أن هناك اهتماماً متزايداً في كثير من البلدان العربية بهذا الميدان. واستخدمت الدراسات عددا من قوائم الكفاءات التدريسية وركزت ورقة عمل الناقة على معايير جودة التدريس. وهدفت دراسة بشير إلى التعرف على واقع مؤسسات التعليم العالي من أجل التوصل إلى معايير يمكن تطبيقها.

كما ناقشت الدراسات السابقة مدى توافر المهارات التدريسية ومعظمها تناول مهارات التدريس في إطارها التقليدي (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم)، بينما عمدت الباحثة إلى التركيز على المهارات التنفيذية والتقويمية التي تمت ممارستها مع المتعلمين، كما أضافت بعدين آخرين تمثلا في مهارات التفاعل والاتصال؛ وذلك للجوانب الكثيرة التي يعول عليها في هذين البعدين في إنجاح عملية التعليم والتعلم، ونقل دور المعلم من ملقن أو ناقل للمعرفة إلى ميسر ومسهل لعملية التعليم والتعلم، كما تدعو إلى ذلك التوجهات التربوية الحديثة ومعايير الجودة الشاملة.

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة و إعداد قائمة الكفاءات التدريسية للدراسة الحالية،، وكذلك في تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات.

وكشفت غالبية الدراسات عن تدني مستوى الكفاءات التدريسية للمعلم الجامعي، وأن الأستاذ الجامعي لم يصل بعد في مستوى أدائه إلى درجة الكفاية المتوقعة منه، وكشفت الدراسات على أنه يوجد شبه إجماع من الخبراء في مجال التدريس على أهمية الكفاءات التدريسية للأستاذ الجامعي. وأن الأستاذ الجامعي في حاجة إلى الإعداد المهني الجيد والتدريب على استخدام استراتيجيات تدريسية متعددة، واستخدام تقنيات تعليمية، واستخدام الحاسب الآلي في التدريس.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي لملاءمته لهذا النوع من الدراسات وهذا المنهج يهتم بدراسة الظاهرة ووصفها وذلك بجمع المعلومات والبيانات ذات الصلة بالظاهرة ثم

تحليلها وتفسيرها والربط بين مدلولاتها بغية التوصل إلى نتائج بحثية حول حقيقتها (جابر وكاظم، ١٩٧٨م).

مجتمع الدراسة:

يمثل مجتمع الدراسة جميع طالبات الدراسات العليا في الاقسام التربوية في الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٣٢هـ وعددهن ١٢٢ طالبة.

عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة في عينة عشوائية من طالبات تخصص التربية في الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. وقد بلغ قوامها (١٢٢) طالبة والجدول رقم (١) يوضح التوزيع التكراري لعينة الدراسة حسب التخصص.

جدول (١) توزيع عينة الدراسة وفقاً للتخصص.

إدارة تربوية	مناهج وطرق تدريس	أصول تربية وتربية اسلامية	المجموع
٤٨	٤٤	٣٠	١٢٢

أداة الدراسة:

قامت الباحثة بالرجوع إلى الأدب التربوي السابق المتعلق بمعايير الجودة الشاملة عموماً والدراسات التي أجريت في تقدير المعلمين وتحديد الكفاءات المهنية والتدريسية لمعلمي المراحل التعليمية المختلفة والاطلاع على الإطار النظري للكفاءات وتعريفاتها والمنطلقات العلمية لأساليب قياسها. والاطلاع على محددات التدريس الجيد وخصائص المعلم الناجح التي حددتها مختلف الدراسات السابقة التي اطلعت عليها الباحثة وخاصة الدراسات التي تناولت الأستاذ الجامعي، تم تحديد الكفاءات التدريسية في قائمة.

وبما أننا نعيش في عصر أصبحت سمته الرئيسة الجودة Quality، أصبح لزاماً على المعلم أياً كان موقعه سواء في التعليم العام أم في مؤسسات التعليم العالي أن يرتقي بمهاراته التدريسية إلى درجة عالية من الإتقان والكفاءة حتى يسهم إسهاماً

فعالاً في أداء دورة داخل المنظومة التعليمية، ويصل إلى تجويد المنتج التعليمي الأخير وهو الطالب ولتحقيق ذلك عمدت الباحثة إلى بناء قائمة بمعايير الكفاءات المهنية في ضوء معايير الجودة الشاملة. وتم تقديمها في استبانة هدفت إلى التعرف على آراء الطالبات (عينة الدراسة) في مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في المهارات المهنية التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس في الدراسات العليا في جامعة الإمام محمد بن سعود، وقد مر إعداد تلك الاستبانة بالخطوات الآتية:

مراجعة الدراسات السابقة ذات العلاقة وقد أسفرت تلك المراجعة عن تحديد أربعة محاور رئيسة رأت الباحثة أنها قادرة على استيعاب أهم الكفاءات المهنية في ضوء معايير الجودة الشاملة وهي:

المحور الأول: المعايير المرتبطة بالسمات الشخصية والعلاقات الإنسانية.

المحور الثاني: المعايير المرتبطة بالتمكن العلمي.

المحور الثالث: المعايير المرتبطة بتنفيذ التدريس.

المحور الرابع: المعايير المرتبطة بالتحفيز والتقويم والتعزيز.

أعدت الباحثة قائمة مبدئية بالمعايير المهنية التي تنتمي إلى كل محور من المحاور السابقة، مراعية درجة انتماء المعيار للمحور، وبلغت القائمة المبدئية للمعايير المهنية (٧٢) معيار موزعة كما في الجدول رقم (٢).

جدول (٢) توزيع فقرات قائمة الكفاءات على المجالات المقترحة.

م	المجال	عدد الفقرات
١.	السمات الشخصية والعلاقات الإنسانية.	١٦
٢.	التمكن العلمي	١٥
٣.	مهارات تنفيذ التدريس.	٢٢
٤.	التحفيز والتقويم والتعزيز.	١٨

وتم التأكد من صدقها بعرضها على (٧) من أعضاء هيئة التدريس (أساتذة وأساتذة مشاركين، وأساتذة مساعدين) حيث تم الحكم على مدى ملاءمة الفقرات للمجال الذي تقيسه، ومدى ملاءمة الصياغة لتلك الفقرات. وتم إجراء التعديلات التي أسفر عنها

هذا النوع من الصدق. وبعد الأخذ باقتراحات المحكمين أصبحت القائمة النهائية للمعايير المهنية تتكون من (٧٣) معيارا أيضاً موزعة على المحاور الأربعة، وقد تم تدريج الاستبانة وفق مقياس رباعي لتكون درجة توافر المعيار (كبيرة، متوسطة، ضعيفة، منعدمة)، وقد تم تحديد مستوى القبول بنسبة قدرها (٨٧,٥٠ %) الملحق رقم (١) الذي يوضح الاستبانة في صورتها النهائية.

ولحساب ثبات الاستبانة قامت الباحثة بتطبيقها على عينة ممثلة لمجتمع الدراسة، وتم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ. وقد بلغ معامل الثبات (٠,٩٤٨) الأمر الذي يشير إلى أن الاستبانة على درجة عالية من الثبات.

وبعد أن تأكدت الباحثة من صدق الاستبانة وثباتها شرعت في تطبيقها على عينة الدراسة في الفصل الثاني من العام ١٤٣٢ هـ، وتم شرح عدد كبير من المصطلحات الواردة في الاستبانة لعينة الدراسة أثناء التطبيق. وبلغ إجمالي ما تم توزيعه من الاستبانة (١٢٢) نسخة، ويوضح الجدول رقم (٣) عدد الاستبانات الموزعة والمكتملة للتخصصات المختلفة من عينة الدراسة، والتي بلغت (٨٨) استبانة.

جدول (٣) توزيع الاستبانة على أفراد العينة وفقاً للتخصص

	إدارة تربوية	مناهج وطرق	أصول تربية وتربية اسلامية	المجموع
الموزع	٤٨	٤٤	٣٠	١٢٢
النسبة	39%	36%	25%	100%
المسترجع	٤٣	27	18	88
النسبة	49%	31%	20%	100%

المعالجة الإحصائية:

من أجل الإجابة على أسئلة الدراسة قامت الباحثة بتحويل إجابات أفراد عينة الدراسة من متغيرات المقياس إلى أرقام، ولمعالجة تلك الأرقام والتوصل منها إلى نتائج، استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية، والرتب، والتكرارات، والنسب المئوية وتحليل التباين أحادي الاتجاه (One – Way ANOVA).

قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي، والتكرارات والنسب المئوية للمجالات الأربعة وما يحوي من معايير، مع الأخذ في الاعتبار أن درجة الموافقة النهائية من وجهة نظر عينة الدراسة الكلية على مدى توافر معايير الجودة في طرق التدريس واستراتيجياته لدى عضو هيئة التدريس تمت بناءً على قيمة المتوسط الحسابي وقد استخدمت الباحثة المحك التالي:

- كبيرة : (٨٠% فأعلى).
- متوسطة: (٧٩ – ٦٠%).
- ضعيفة: (٥٩%–٤٠).
- منعدمة: (٣٩% أو أقل).

نتائج الدراسة:

للإجابة عن السؤال الفرعي الأول: (ما الكفاءات المهنية الواجب توافرها في عضو الهيئة التدريسية في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة؟ تم تحديد المهارات المهنية الواجب توافرها في عضو الهيئة التدريسية في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة كما تم ذكره سابقاً، ويوضحها ملحق رقم (١).

وللإجابة عن السؤال الفرعي الثاني: (ما مدى توافر معايير الجودة الشاملة في ممارسات أعضاء هيئة التدريس في الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الطالبات والمرتبطة بكل من:

أ. السمات الشخصية والعلاقات الإنسانية ؟

جدول (٤) يوضح التوزيع التكراري لمدى توافر معايير الجودة في مجال السمات الشخصية والعلاقات الإنسانية.(ن=٨٨)

	المعيار	كبيرة		متوسطة		ضعيفة		منعدمة		المتوسط		ترتيب المهارة	درجة التوافر
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	الخام	%		
١-	يَظهر	69	78%	16	18%	3	3%	0	0%	3.75	94%	١	كبيرة
٢-	يلتزم	61	69%	23	26%	4	5%	0	0%	3.65	91%	٤	كبيرة
٣-	يحترم	68	77%	13	15%	5	6%	2	2%	3.67	92%	٣	كبيرة
٤-	تمتع	61	69%	15	17%	9	10%	3	3%	3.52	88%	٧	كبيرة
٥-	يبدو	48	55%	21	24%	15	17%	4	5%	3.28	82%	١٠	كبيرة
٦-	يتفهم	47	53%	18	20%	18	20%	5	6%	3.22	80%	١١	كبيرة
٧-	يشجع	54	61%	17	19%	7	8%	10	11%	3.31	83%	٩	كبيرة
٨-	يعالج	60	68%	14	16%	11	13%	3	3%	3.49	87%	٨	كبيرة
٩-	يدعم	55	63%	22	25%	10	11%	1	1%	3.49	87%	٨	كبيرة
١٠-	يعبر	49	56%	20	23%	14	16%	5	6%	3.28	82%	١٠	كبيرة
١١-	يشجع	61	69%	18	20%	5	6%	4	5%	3.55	89%	٦	كبيرة
١٢-	يهتم	64	73%	17	19%	3	3%	4	5%	3.60	90%	٥	كبيرة
١٣-	يعود	67	76%	18	20%	3	3%	0	0%	3.73	93%	٢	كبيرة
١٤-	تقوم	73	83%	12	14%	1	1%	2	2%	3.77	94%	١	كبيرة
١٥-	لا	68	77%	8	9%	2	2%	10	11%	3.52	88%	٧	كبيرة
١٦-	يحفز	50	57%	21	24%	10	11%	7	8%	3.30	82%	١٠	كبيرة
	المعدل العام لمدى توافر معايير الجودة مجال السمات الشخصية									3.51	88%		كبيرة

من خلال الجدول (٤) يتضح أن المعدل العام لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للمعايير المرتبطة بالسمات الشخصية والعلاقات الإنسانية في ضوء معايير الجودة الشاملة جاءت بدرجة كبيرة وهي في المستوى المقبول الذي حددته الباحثة (٨٠ %)، الأمر الذي يدل على ارتفاع مستوى جودة أداء أعضاء هيئة التدريس للمهارات المرتبطة بالسمات الشخصية والعلاقات الإنسانية في ضوء معايير الجودة الشاملة. وهذا يتفق مع نتائج دراسة الخثيلة (٢٠٠٠م) ودراسة الشعيلة وخطايبة (٢٠٠٢م) التي أشارت نتائجها إلى ارتفاع مستوى أداء معلمي العلوم للمهارات التدريسية، ومن ضمنها مهارات الاتصال. وتعزي الباحثة تلك النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس يبدون اهتمام كاف بهذا

المجال، ويعد هذا المجال من المجالات الهامة في الاتصال والتفاعل والعلاقات الإنسانية مع الطالبات وله دور حيوي في زرع الثقة في نفوس المتعلمين، وزيادة دافعيتهم للعمل وللتعاون البناء، ورفع الروح المعنوية في بيئة العمل بين المجموعة، وإشباع احتياجاتهم النفسية والاجتماعية."(السبيعي، ٢٠٠٧: ١٩٤).

ويلاحظ من خلال ما سبق أن (٩) من مجموع المعايير (١٦) كانت نسبة تحققها تقل عن ٨٩% وخمسة معايير كانت متوفرة بدرجة أقل من ٨٥% وهي خمسة معايير "(٥) يبدو بشوشاً ومرحاً في وقت المحاضرة، (٦) يتفهم مشكلات الطالبات ويساعدهن فيها، (٧) يشجع على التعاون والعمل كفريق،(١٠) يتفهم مشكلات الطالبات ويساعدهن فيها، (١٦) يحفز الحس الوطني لدى طالباته"، وهذا يدل على اهتمام عضو الهيئة التدريسية بكلية العلوم الاجتماعية بالتفاعل بدرجة كبيرة ولكنها أقل من باقي الكفاءات، وقد يعزى ذلك لأنها بحاجة إلى وقت أطول، أو لأن عدد الطالبات اللائي يتعامل معهن عضو الهيئة التدريسية كثير، مما يقلل من طاقته للبحث والاهتمام بجميع مشكلات الطالبات كما أن غالبية الذين يقومون بالتدريس من العنصر الرجالي ومن خلال الاتصال غير المباشر مما يجعل الأمر حساساً في كثير من الأحيان.

ب. التمكن العلمي.

جدول (٥) يوضح التوزيع التكراري لمدى توافر معايير الجودة في مجال كفاءات التمكن العلمي.

	المعيار	كبيرة		متوسطة		ضعيفة		منعدمة		المتوسط		ترتيب المهارة	درجة التوافر
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	الخام	%		
١-	يبدو متمكناً من	58	66%	22	25%	7	8%	1	1%	3.56	89%	٣	كبيرة
٢-	يتناول	54	61%	22	25%	9	10%	3	3%	3.44	86%	١٠	كبيرة
٣-	يبدو واسع الاطلاع	55	63%	20	23%	12	14%	1	1%	3.47	87%	٨	كبيرة
٤-	يستطيع ضبط	55	63%	14	16%	15	17%	4	5%	3.36	84%	١١	كبيرة
٥-	يتحدث بصوت	49	56%	21	24%	11	13%	7	8%	3.27	82%	١٢	كبيرة
٦-	يستخدم اللغة	63	72%	9	10%	16	18%	0	0%	3.53	88%	٥	كبيرة
٧-	يتصف بالثقة	56	64%	21	24%	11	13%	0	0%	3.51	88%	٧	كبيرة
٨-	يتصف بالقدرة على	57	65%	21	24%	9	10%	1	1%	3.52	88%	٦	كبيرة
٩-	يوزع زمن المحاضرة	57	65%	20	23%	8	9%	3	3%	3.49	87%	٩	كبيرة

	المعيار	كبيرة		متوسطة		ضعيفة		منعدمة		المتوسط		ترتيب المهارة	درجة التوافر
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	الخام	%		
١٠-	ينمي الاتجاهات	63	72%	15	17%	9	10%	1	1%	3.59	90%	٢	كبيرة
١١-	يرحب بالمناقشة و	66	75%	15	17%	7	8%	0	0%	3.67	92%	١	كبيرة
١٢-	يتصف بالمرونة في	61	69%	17	19%	7	8%	3	3%	3.55	89%	٤	كبيرة
١٣-	يتميز بالاتجاهات	59	67%	17	19%	10	11%	2	2%	3.51	88%	٧	كبيرة
١٤-	يتميز جو المحاضرة	66	75%	18	20%	3	3%	1	1%	3.69	92%	١	كبيرة
١٥-	يحدد المفاهيم	60	68%	18	20%	8	9%	2	2%	3.55	89%	٤	كبيرة
	المعدل العام لمدى توافر معايير الجودة في مجال كفاءات التمكن العلمي.									3.51	88%		كبيرة

يعد التمكن العلمي والمهني من أهم خصائص الأستاذ الجامعي الناجح والفعال وهذا ما أكدته دراسة الحكمي (٢٠٠٤). ومما تجدر ملاحظته على ما سبق أن درجة توافر المعايير المرتبطة بمجال التمكن العلمي والمهني لدى أعضاء هيئة التدريس قد بلغ مستوى الجودة الذي حددته الباحثة وهو (٨٠ %) في جميع المعايير. وهذا يدل على ارتفاع عامٍ لمستوى أداء أعضاء هيئة التدريس في مجال التمكن العلمي والمهني. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عددٍ كبير من الدراسات مثل دراسة أبو زيد (٢٠٠٨)، ودراسة القرني (٢٠٠٥). وهذا ما تدعو إليه الاتجاهات الحديثة في التدريس، وتمثل معايير لبلوغ مستوى الجودة الشاملة في التدريس. " فالجودة تهدف إلى رفع مستوى التعليم والتعلم مع التركيز على مستوى الكفاءات النوعية، وتزويد أعضاء هيئة التدريس والطلبة بالمهارات اللازمة، وتطوير مواهبهم وقدراتهم واستعداداتهم للمساهمة في بناء الاقتصاد المرتكز على المعرفة، لتوفير فرص التعليم المتميز والتعليم النوعي للجميع، وضبط جودة التعليم ضمن موارد مالية ومادية محددة " (المطري، ٢٠٠٧: ١٧٩). وترى الباحثة أن ذلك يدل على مستوى عال من التمكن مع كون غالبية المحاضرات تتم عن طريق وسائل النقل المرئية حيث أن غالبية المحاضرات تنقل عن طريق الشبكة.

ج: تنفيذ التدريس؟

جدول (٦) يوضح التوزيع التكراري لمدى توافر معايير الجودة في مجال كفاءات مهارات تنفيذ التدريس.

	المعيار	كبيرة		متوسطة		ضعيفة		منعدمة		المتوسط		ترتيب المهارة	درجة التوافر
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	الخام	%		
١-	قدم	75	85%	5	6%	7	8%	1	1%	3.75	94%	١	كبيرة
٢-	يستثمر وقت	66	75%	11	13%	9	10%	2	2%	3.60	90%	٦	كبيرة
٣-	المحتوى	62	70%	20	23%	4	5%	2	2%	3.61	90%	٥	كبيرة
٤-	يقدم عناصر	55	63%	19	22%	13	15%	1	1%	3.45	86%	٩	كبيرة
٥-	يبرز النقاط	63	72%	19	22%	5	6%	1	1%	3.64	91%	٤	كبيرة
٦-	يعطي للطالبات	61	69%	16	18%	11	13%	0	0%	3.57	89%	٧	كبيرة
٧-	يعمل على	56	64%	15	17%	11	13%	6	7%	3.38	84%	١١	كبيرة
٨-	يبدي استمتاعاً	59	67%	15	17%	12	14%	2	2%	3.49	87%	٨	كبيرة
٩-	يجعل	57	65%	18	20%	9	10%	4	5%	3.45	86%	٩	كبيرة
١٠-	يحدد للطالبات	67	76%	16	18%	4	5%	1	1%	3.69	92%	٢	كبيرة
١١-	يحرص على	36	41%	25	28%	10	11%	17	19%	2.91	73%	١٧	متوسطة
١٢-	ينوع في	40	45%	19	22%	15	17%	14	16%	2.97	74%	١٥	متوسطة
١٣-	ينوع في طرق	48	55%	19	22%	15	17%	6	7%	3.24	81%	١٢	كبيرة
١٤-	يدعم مهارات	54	61%	21	24%	10	11%	3	3%	3.43	86%	١٠	كبيرة
١٥-	يدعم التعلم	56	64%	20	23%	10	11%	2	2%	3.48	87%	٨	كبيرة
١٦-	يوزع زمن	52	59%	21	24%	11	13%	4	5%	3.38	84%	١١	كبيرة
١٧-	يستخدم طرق	40	45%	23	26%	18	20%	7	8%	3.09	77%	١٦	متوسطة
١٨-	يراعي الفروق	59	67%	14	16%	9	10%	6	7%	3.43	86%	١٠	كبيرة
١٩-	يستخدم طرق	46	52%	21	24%	12	14%	9	10%	3.18	80%	١٣	كبيرة
٢٠-	ينوع مصادر	48	55%	15	17%	13	15%	12	14%	3.13	78%	١٤	متوسطة
٢١-	يربط المقررات	68	77%	13	15%	5	6%	2	2%	3.67	92%	٣	كبيرة
٢٢-	ينوع في	40	45%	21	24%	11	13%	16	18%	2.97	74%	١٥	متوسطة
	المعدل العام لمدى توافر معايير الجودة في مجال كفاءات مهارات تنفيذ التدريس.									3.39	85%		كبيرة

يتبين من الجدول رقم (٦) أن درجة توافر المعايير المرتبطة بكفاءات تنفيذ التدريس بلغ مستوى الجودة الذي حددته الباحثة وهو (٨٠ %) وتتراوح درجة التحقق ما بين الكبيرة والمتوسطة، حيث جاءت (٥) معايير بدرجة متوسطة وهي (١١) يحرص على

استخدام الوسائل. (١٢) ينوع في الأساليب التدريسية. (١٧) يستخدم طرق التدريس المعززة للذكاءات. (٢٠) ينوع مصادر التعلم. (٢٢) ينوع في الإيماءات الجسدية. وتتفق نتيجة استخدام وسائل التعليم مع دراسة القرني (٢٠٠٥)، ودراسة أمة الكريم أبو زيد (٢٠٠٨)، وتدل على تدني مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمعايير استخدام وسائل التعليم وتقنياته وعدم بلوغ معايير الجودة الشاملة بهذا المجال بدرجة كبيرة. وهذا مؤشر واضح على ضعف أعضاء هيئة التدريس في استخدام التقنيات التعليمية المتنوعة، وقد يعود هذا القصور إلى عدة عوامل منها عدم وجود البيئة المادية التي تتوفر فيها هذه التقنيات داخل القاعات الدراسية، وهذا العامل يعتبر نوعاً من القصور الذي مرجعه في الغالب إلى مراكز وسائل التعليم وتقنياته بالجامعة. أما العامل الآخر فيعود إلى أعضاء هيئة التدريس، وذلك قد يكون مرده إلى النقص في الإعداد المهني قبل الخدمة، وكذلك عدم تلقي تدريباً كافياً على تلك الوسائل والتقنيات أثناء الخدمة، أو قد يرجع إلى عامل سرعة التطور في مجال تقنيات التعليم و صعوبة مجاراته.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع بعض الدراسات مثل دراسة الخثيلة (٢٠٠٠)، ودراسة عبد الرحمن (٢٠٠٥)، ودراسة راشد (٢٠٠٧). ولقد أثبتت الدراسات الحديثة أن (٥٤%) مما يقدمه المعلم يصل إلى المتعلم من خلال إيماءات البدن المختلفة التي تصدر من المعلم. وهذه الملاحظة الأخيرة جديرة بالاهتمام حيث أنها مؤشر على أن التدريس في أقسام الدراسات العليا تشوبه جوانب من القصور والنقص، الأمر الذي لا يرقى بالجامعة إلى مستوى معايير الجودة الشاملة بدرجة كبيرة و التي أصبحت مطمحاً أساسياً لجميع الجامعات.

وترى الباحثة أن ذلك القصور الذي يعتري مهارات طرق التدريس وإستراتيجياته يعتبر مؤشراً يدل على بعد أعضاء هيئة التدريس إلى حد ما عما يستجد في ساحة الأدب التربوي المتعلق بمجال كفاءات معايير تنفيذ التدريس، كما أنه قد يكون بسبب العزوف عن حضور البرامج التدريبية التي تهتم بمناقشة طرق التدريس الحديثة في مجال التدريس، وعدم الإيمان بأهمية تلك البرامج والدورات في تنمية المهارات التدريسية لعضو هيئة التدريس وصقلها.

د. التحفيز والتقويم والتعزيز؟

جدول (٧) يوضح التوزيع التكراري لمدى توافر معايير الجودة في مجال كفاءات التحفيز والتقويم و التعزيز.

	المعيار	كبيرة		متوسطة		ضعيفة		منعدمة		المتوسط		ترتيب المهارة	درجة التوافر
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	الخام	%		
١-	لا يسخر من	70	80%	13	15%	2	2%	3	3%	3.70	93%	٢	كبيرة
٢-	يبدي إعجاباً	65	74%	13	15%	8	9%	2	2%	3.60	90%	٤	كبيرة
٣-	يتحرى الدقة	64	73%	16	18%	6	7%	2	2%	3.61	90%	٣	كبيرة
٤-	يطرح أسئلة	57	65%	22	25%	8	9%	1	1%	3.53	88%	٦	كبيرة
٥-	يعلن نتيجة	38	43%	24	27%	5	6%	21	24%	2.90	72%	١٥	متوسطة
٦-	يتابع	54	61%	19	22%	5	6%	10	11%	3.33	83%	١٠	كبيرة
٧-	يوزع	70	80%	15	17%	1	1%	2	2%	3.74	93%	١	كبيرة
٨-	يتحدى	46	52%	22	25%	6	7%	14	16%	3.14	78%	١٣	متوسطة
٩-	يقدم	38	43%	21	24%	8	9%	21	24%	2.86	72%	١٦	متوسطة
١٠-	ينوع في	54	61%	19	22%	12	14%	3	3%	3.41	85%	٨	كبيرة
١١-	يعلن	52	59%	25	28%	6	7%	5	6%	3.41	85%	٩	كبيرة
١٢-	يراعي	64	73%	15	17%	6	7%	3	3%	3.59	90%	٥	كبيرة
١٣-	يشجع	55	63%	23	26%	6	7%	4	5%	3.47	87%	٧	كبيرة
١٤-	ينوع في	53	60%	23	26%	7	8%	5	6%	3.41	85%	٨	كبيرة
١٥-	يركز في	50	57%	21	24%	9	10%	8	9%	3.28	82%	١١	كبيرة
١٦-	يركز في	52	59%	23	26%	8	9%	5	6%	3.39	85%	٨	كبيرة
١٧-	يستخدم	47	53%	21	24%	12	14%	8	9%	3.22	80%	١٢	كبيرة
١٨-	يحرص على تقديم تغذية	44	50%	22	25%	6	7%	16	18%	3.07	77%	١٤	متوسطة
المعدل العام لمدى توافر معايير الجودة في مجال كفاءات التحفيز والتقويم والتعزيز										3.37	84%		كبيرة

يتبين من الجدول رقم (٧) أن المعدل العام لمدى توافر معايير الجودة في مجال التحفيز والتقويم والتعزيز جاءت بدرجة ترقي إلى مستوى الجودة في ضوء معايير الجودة الشاملة والذي حددته الباحثة بنسبة قدرها ٨٠% وأن هنالك (٤) معايير جاءت بدرجة توافر متوسطة من معايير التحفيز والتقويم والتعزيز التي يبلغ إجمالها (١٨) معيارا. وهي المعيار(٥) يعلن نتيجة الاختبارات في الوقت المناسب. والمعيار(٨) يتحدى طالباته بالأسئلة التي تقدح تفكيرهم. المعيار(٩) يقدم الإجابات النموذجية لأسئلة الاختبارات.

والمعيار (١٨) يحرص على تقديم تغذية راجعة في ضوء النتائج. وهذا يدل على أن ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمعايير التحفيز والتقويم والتعزيز لا ترقى كلها إلى مستوى الجودة في ضوء معايير الجودة الشاملة، وهذا يتفق مع عدد كبير من نتائج الدراسات التي تمت في المجال ذاته مثل دراسة القرني (٢٠٠٥)، ودراسة راشد و سعودي (١٩٩٨)، ودراسة الشعيلة و خطايبة (٢٠٠٢)، ودراسة الشمراني (١٤٢٤هـ). وتلك النتيجة في معايير التحفيز والتقويم والتعزيز قد تُعزى إلى عدم توافر المصادر البشرية المؤهلة، والمتابعة لما يستجد في مجال التقويم وأساليبه الحديثة المتنوعة، و كذلك حصر وظيفة التقويم في النطاق التقليدي الضيق الذي يحدد التقويم في الاختبارات التحصيلية فقط، و في المستويات الدنيا بالمجال المعرفي على وجه العموم والذي يمكن اعتباره تقييماً وليس تقويماً حيث لا ينتج عنه تغذية راجعة للمتعلم.

ومما تقدم يمكن تلخيص إجابة السؤال الفرعي الثاني كالآتي:

جاءت نتيجة ممارسة أعضاء هيئة أعضاء هيئة التدريس في الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الطالبات في ضوء معايير الجودة الشاملة للمعايير التدريسية والمرتبطة بالسمات الشخصية والعلاقات الإنسانية، والتمكن العلمي، وتنفيذ المحاضرة. و كفاءات التحفيز والتقويم والتعزيز. في المعدل العام بدرجة كبيرة، أما المعايير المرتبطة بكل مجال فتراوحت بين درجات الكبيرة والمتوسطة إلا أنه لم توجد بدرجة ضعيفة أو منعدمة في تحقق المعايير في جميع المجالات. ومن الملاحظ أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لجميع المهارات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة بلغت المستوى المقبول الذي حددته الباحثة وهو (٨٠%)، الأمر الذي يشير إلى ارتفاع مستوى أدائهم للمهارات التدريسية إلى مستوى الجودة الشاملة، من وجهة نظر طالبات كلية العلوم الاجتماعية. وتتفق تلك النتيجة مع نتائج عدد كبير من الدراسات التي تم ذكرها سابقاً.

وللإجابة عن السؤال الفرعي الثالث (هل تختلف تقديرات استجابات الطالبات لمدى توافر معايير الجودة الشاملة في ممارسات أعضاء هيئة التدريس في الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية باختلاف التخصص؟

قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One – Way ANOVA) لإيجاد الفروق بين تقديرات العينة تبعاً للتخصص، بشأن مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمعايير التدريس. وكانت نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One-way ANOVA) لتحديد اختلاف معدلات معايير التدريس التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة لعينة الدراسة الكلية حسب التخصص (ن=٨٨) كالتالي:

جدول رقم (٨) نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One- way ANOVA)

م	المجال	مصدر التباين	المربعات	الحرية	المربعات	(ف)	الدلالة
١	السمات الشخصية والعلاقات الإنسانية.	بين المجموعات	٢,٨٨٠	٢	١,٤٤٠	٦,٧١٣	٠,٠١
		مع المجموعات	٣٩,٨٩٤	٨٦	٠,٢١٤		
		المجموع	٤٢,٧٧٣	٨٨			
٢	التمكن العلمي.	بين المجموعات	٠,٠٢٥	٢	٠,٠١٣	٠,٠٢٨	٠,٩٧٣ غير دالة
		مع المجموعات	٨٥,١٩١	٨٦	٠,٤٥٨		
		المجموع	٨٥,٢١٧	٨٨			
٣	تنفيذ التدريس.	بين المجموعات	٢,٩٨٠	٢	١,٤٩٠	٣,٩٢٣	٠,٠٥
		مع المجموعات	٧٠,٦٢٧	٨٦	٠,٣٨٠		
		المجموع	٧٣,٦٠٧	٨٨			
٤	التحفيز والتقويم والتعزيز.	بين المجموعات	٠,٥٧١	٢	٠,٢٨٥	٠,٧٩٨	٠,٤٥٢ غير دالة
		مع المجموعات	٦٦,٥٠٤	٨٦	٠,٣٥٨		
		المجموع	٦٧,٠٧٤	٨٨			
	جميع المعايير	بين المجموعات	٢,٠٦٢	٢	١,٠٣١	٤,٣٦٢	٠,٠٥
		مع المجموعات	٤٣,٩٥٢	٨٦	٠,٢٣٦		
		المجموع	٤٦,٠١٤	٨٨			

يتضح من الجدول السابق (٨) أن قيم (ف) دالة إحصائياً حيث بلغت (٦,٧١٣)، (٣,٩٢٣)، (٤,٣٦٢)، وذلك عند مستوى دلالة (< أو =٠,٠٥)، الأمر الذي يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات طالبات الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تخصص (إدارة تربوية / مناهج، أصول تربية وتربية اسلامية) لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية في كل من (مجال معايير السمات الشخصية والعلاقات الإنسانية)، و(مجال تنفيذ التدريس)، وفي المعدل العام لجميع المعايير، بينما جاءت قيم (ف) غير دالة إحصائياً في (مجال التمكن العلمي) و(مجال التحفيز والتقويم والتعزيز)

ومما سبق يمكن تلخيص نتائج الدراسة فيما يلي:

- توافرت المعايير المرتبطة بالسمات الشخصية والعلاقات الإنسانية والتمكن العلمي في أداء أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طالبات كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بدرجة كبيرة.
- كما تراوحت درجة توافر المعايير المرتبطة بتنفيذ التدريس بين الدرجة الكبيرة والمتوسطة، حيث جاء (٥) معايير بدرجة توافر متوسطة والتي كانت في مجال استخدام طرق التدريس الحديثة وتنوع مصادر التعلم واستخدام الوسائل المعينة. إلا أن المعدل العام للمعايير التدريسية توافرت بدرجة كبيرة.
- وتراوحت درجة توافر المعايير المرتبطة بالتحفيز والتقويم والتعزيز بين الدرجة الكبيرة والدرجة المتوسطة أيضاً. حيث جاءت (٤) معايير بدرجة توافر متوسطة. وهي ترتبط بإعلان نتائج الاختبارات والتغذية الراجعة وتنويع الأسئلة التي تقدح التفكير. كما جاء المعدل العام لجميع المعايير بدرجة توافر متوسطة.
- وعلى وجه العموم فقد جاءت ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية لمعايير التدريس من وجهة نظر طالبات كلية العلوم الاجتماعية في ضوء معايير الجودة الشاملة بدرجة كبيرة، حيث بلغت المستوى المقبول الذي حددته الباحثة وهو (٨٠ %)، الأمر الذي يشير إلى ارتفاع مستوى أداء أولئك الأعضاء إلى مستوى الجودة الشاملة.

- هناك فرق ذو دلالة إحصائية في درجة توافر المعايير المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم الاجتماعية في معايير السمات الشخصية والعلاقات الإنسانية وتنفيذ التدريس في التخصصات التربوية المختلفة.
- كما يجدر بالذكر أن غالبية المعايير التي جاءت بدرجة توافر متوسطة تمثل المعايير التي تدعو إليها الاتجاهات الحديثة في التدريس من استخدام للوسائل التقنية الحديثة واستخدام الأسئلة التي تقدح تفكيرهم بالإضافة إلى التغذية الراجعة للمتعلم، وهي تمثل معايير ذات أهمية بالغة لبلوغ مستوى الجودة الشاملة.

التوصيات:

تمشياً مع النتائج التي خلصت إليها هذه الدراسة فإن الدراسة توصى بما يلي:

١. نشر ثقافة الجودة بين أعضاء هيئة التدريس، وتوعيتهم في الجامعات.
٢. عقد دورات تدريبية وورش عمل لتطوير كفاءات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة، مع الاستمرار في تقديم تلك الدورات التدريبية ذات الارتباط بمجال طرق التدريس وإستراتيجياته والتقويم الحديثة، وتقديمها في أوقات زمنية مناسبة.
٣. وضع نظام فعال وملزم داخل الجامعة لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس. وأن تعتمد الجامعة وسائل وأساليب تقويم متنوعة لا أسلوباً واحداً في تقييم وتقويم عضو هيئة التدريس لأن الأسلوب الإداري الوحيد المعتمد لا يحقق متطلبات الجودة في التعليم العالي.
٤. ضرورة توفير ما يساعد الأستاذ الجامعي على أداء المحاضرات بفاعلية مثل توفير تقنيات التعليم.

المقترحات:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج يمكن اقتراح الدراسات التالية:

١- التقويم الذاتي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة دراسة استطلاعية.
٢- الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في الجامعة وعلاقته بتجويد التعليم.
٣- تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الكليات الأخرى في جامعة الإمام.
٤- إجراء دراسة مسحية تكشف عن مدى حاجة عضو هيئة التدريس إلى تطوير أدائه التدريسي.

المراجع

١. إبراهيم، عبد الرحمن وعلى، رشاد (١٩٩٥): تقويم الطلاب لمعلم المرحلة الثانوية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢. أبو زيد، لمياء شعبان "مدى تحقق معايير الجودة في برنامج التربية الميدانية القائم وانعكاس ذلك على الأداء التدريسي والاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات المعلمات بمنطقة القصيم"، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي التاسع عشر، تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، جامعة عين شمس، المجلد الرابع، ٢٥ – ٢٦ يوليو (٢٠٠٧).

٣. ابن منظور "لسان العرب"، الجزء الثاني، القاهرة: دار المعارف. (١٩٨٤م).

٤. أبو دقة، محمد وعرفة،سناء (٢٠٠٧):"الاعتماد وضمان الجودة لبرامج إعداد المعلم: تجارب عربية وعالمية"، ورقة عمل لورشة العمل التي تحمل عنوان العلاقة التكاملية بين التعليم العالي والتعليم الأساسي، القدس.

٥. أمين، ماجدة محمد وحويل إيناس إبراهيم وحسن، ماهر أحمد (٢٠٠٥): "الاعتماد وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، دراسة تحليلية في ضوء تجارب بعض الدول"، المؤتمر السنوي الثالث عشر، الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية، ٢٤–٢٥ يناير.

٦. المغربي، محمد عباس(٢٠٠٩): "الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمين كوسيلة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العام"، المنتدى الثاني للمعلم.

٧. عبد الحميد، مؤمن عبد العزيز (٢٠٠٣): "بعض معوقات الجودة في أداء أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة أسيوط"، مجلة الثقافة والتنمية، السنة (٤)، العدد (٧).

٨. البواردي، عبد العزيز محمد (١٩٩٦م)"اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود نحو تقويم الممارسات التدريسية من قبل الطلبة" العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، ٨، ص ١١٥– ١٧٩.

٩. الباسل، ميادة محمد فوزي (٢٠٠١): "متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة ISO 9000 برياض الأطفال ومدارس التعليم العام بمصر، دراسة ميدانية"، مجلة كلية التربية، المنصورة ، العدد (٤٧).

١٠. الثبيتي، ملحان معيض الثبيتي (١٩٩٦م): التدريس كوظيفة أساسية من وظائف الجامعة (دراسة تحليلية نقدية)، رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، العدد السابع الرياض ص ص١–٦١.

١١. الجنابي، عبد الرزاق شنين (٢٠٠٩): محاضرات في موقع مركز تطوير التدريس والتدريب الجامعي، جامعة الكوفة.

١٢. الحكمي، إبراهيم الحسن (٢٠٠٤):الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض – المملكة العربية السعودية، العدد التسعون، السنة الرابعة والعشرون، ١٤٢٤هـ/٢٠٠٤م، ١٣–٥٦.

١٣. الحكمي، إبراهيم الحسن(٢٠٠٦): الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة رسالة الخليج العربي عدد (٩٠).

١٤. الخثيلة، هند ماجد (٢٠٠٠): " المهارات التدريسية الفعلية والمثالية كما تراها الطالبة في جامعة الملك سعود"، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، مكة المكرمة، العدد (٢)، المجلد (١٢).

١٥. الغريب، رمزية (١٩٩٦): التقويم والقياس النفسي والتربوي. القاهرة: الأنجلو المصرية.

١٦. الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٥): الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات. المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

١٧. السهلاوي، عبد الله (١٩٩٢): الأستاذ الجامعي الجيد صفاته وخصائصه من وجهة نظر عينة من هيئة التدريس وطلاب كلية التربية. دراسات تربوية، المجلد الثامن، العدد (٤٧).

١٨. الشامي، إبراهيم عبد الله (١٩٩٥): خصائص المعلم الناجح. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٩. الشعيلة، بن هويشل وعبد الله خطابية(٢٠٠٢): "المهارات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس وحاجتهم للتدرب عليها من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا"، مجلة العلوم الإنسانية، العدد (١٨)، الجزائر.

٢٠. الشيخ، عبد الله محمد، وعبد الموجود، محمد عزت و رمضان، كافية (١٩٨٩): إعداد المعلم وتدريبه في الكويت. مطابع كويت تايمز الكويت.

٢١. القرني، علي سعد (٢٠٠٥): طرق وأساليب تنمية أداء الأستاذ الجامعي التدريسي، دراسة قدمت لندوة تنمية أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي(التحديات والتطوير)، جامعة الملك سعود، كلية التربية.

٢٢. المحبوب، عبد الرحمن إبراهيم (٢٠٠٠م)، تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل من وجهة طلبة الجامعة، مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، م١٢ (٢)، ص ص٢٤١–٢٦٧.

٢٣. الناقة، محمود كامل حسن (٢٠٠٦):"معايير جودة الأصالة والمعاصرة للعناصر التربوية (طرق التدريس)"، ندوة: نحو رؤية مستقبلية لمسار التعليم العام في العالم الإسلامي ومجتمعات الأقليات المسلمة، الخرطوم – السودان ٢٢ – ٢٥ إبريل، تنظمها الهيئة الإسلامية للتعليم ورابطة العالم الإسلامي.

٢٤. النجار، فريد (٢٠٠٠): إدارة الجامعات بالجودة الشاملة: رؤى التنمية المتواصلة، ايتراك للنشر والتوزيع، القاهرة.

٢٥. بنجر، فوزي صالح (١٩٩٣):الإشراف التربوي ودوره في تنمية الكفايات لدى معلمي المرحلة الابتدائية. المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. الكتاب العلمي، الجزء الرابع، جامعة أم القرى.

٢٦. بشير، عائشة أحمد (٢٠٠٢م) "معايير مقترحة للاعتماد الأكاديمي المهني لمؤسسات التعليم العالي الخاص في ضوء خبرات بعض الدول"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، .

٢٧. جامع، حسن (١٩٩٣م): اتجاهات ومعايير في تقويم المعلم، مجلة كلية التربية – جامعة الاسكندرية، م.ج٦، ع١.

٢٨. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – إدارة الجامعات – الإدارات – إدارة الجودة والاعتماد الأكاديمي – (١٤٢٧هـ): الخطة الإستراتيجية لإدارة الجودة.

٢٩. حبالة، أمل سعيد(٢٠٠٤): "تجويد الأداء الجامعي من خلال تطبيق نظام الاعتماد – دراسة مقارنة في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وانجلترا وأساليب الاستفادة منها في جمهورية مصر العربية"، دكتوراه غير منشورة – جامعة الأزهر، كلية الدراسات الإنسانية، قسم التربية.

٣٠. حمزاوي، رياض أمين (١٩٨٩): تقويم كفاية المعلم في مراحل التعليم في دول الخليج العربي. مكتب التربية العربي لدول الخليج، ص ص ٤٥٥–٤٧٥.

٣١. زوين، محمد وهاشم، أميرة(٢٠٠٩): تقويم برامج الدراسات العليا بجامعة الكوفة من وجهتي نظر أساتذتها وطلبتها، الأردن:م إنسانية، السنة السادسة، العدد الرابع.

٣٢. زيتون، عايش محمود (١٩٩٥): أساليب التدريس الجامعي. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
٣٣. شحاته، حسن، المزروع ، هيا (١٤٢٢هـ –٢٠٠٢م) التقويم الذاتي لأعضاء وقيادات كليات البنات بالمملكة العربية السعودية، مدخل لتطوير الأداء الجامعي بحث قدم في ندوة تطوير عضو هيئة التدريس، جامعة الملك سعود، مركز الدراسات الجامعية للبنات الأقسام النسائية مركز البحوث، ص ص ١٦٣–٢٠١.
٣٤. صالح ناصر عليمات(٢٠٠٤م): إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، ط ١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
٣٥. طبلان، أحمد راجح (٢٠٠٧): "صعوبات تطبيق معايير ضمان الجودة الشاملة". مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، العدد (١٢٩) (٢٠٠٧).
٣٦. طائع، أنيس.(٢٠٠٠): تقويم برنامج الدراسات العليا لمنح درجة الماجستير في التربية في كلية التربية، عدن. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، المجلد ٣، العدد السادس، دار جامعة عدن للطباعة والنشر.
٣٧. عابدين، محمد عبد القادر. (٢٠٠٣): تقييم أعضاء هيئة التدريس والطلبة لبرامج الدراسات العليا في جامعة القدس. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الإنسانية (ب)، المجلد ١٧، العدد ١.
٣٨. عبيشة، فتحي درويش محمد (١٩٩٩): "الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري (دراسة تحليلية)"، المؤتمر العلمي السنوي، كلية التربية، جامعة حلوان.
٣٩. عفانة، عزو إسماعيل (١٩٩٨): الكفايات التدريسية التي يمارسها أساتذة الجامعة الاسلامية بغزة كما يراها طلبتهم. دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد السادس والأربعون، ص ص ٣٧–٨٢.
٤٠. عماد الدين، منى مؤتمن(٢٠٠٤): آفاق تطوير الإدارة والقيادة التربوية في البلاد العربية، ط ١، مركز الكتاب، عمان.
٤١. عبد الفتاح، يوسف (١٩٩٤): بعض الخصائص المدركة والمأمولة لشخصية الأستاذ الجامعي. مجلة علم النفس،العدد (٣١) القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
٤٢. مصطفى عبد الباقي(٢٠٠٦): الجودة الشاملة في التعليم، ط ١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

٤٣. مصطفى، أحمد سيد و محمد الأنصاري(٢٠٠٢): "برنامج إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المجال التربوي"، الدوحة، المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج.

٤٤. نشوان، جميل، (٢٠٠٤): في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة في فلسطين، ورقة علمية أعدت لمؤتمر التوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط التوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله في الفترة الواقعة ٣-٥/٧/٢٠٠٤

٤٥. هيئة الجودة التربوية (٢٠٠٥):"مراحل تطبيق الجودة، المؤتمر الوطني الأول / السعي نحو الإتقان والتميز الواقع والطموح"، المملكة العربية السعودية، ٢٦ – ٢٨ ربيع الأول (٢٠٠٥).

1. Fairchild. T.N. & Selleys. T.J. (1997): Evaluation of school psychological services a case illustration.
2. Hall E. & Jones L. (1976): competency Based Education. A Process for improving of education. Englewood Cliffs. N.J.: Prentice-hall.
3. John. K. "Standards in the classroom. how teachers and students negotiate learning". Teachers college press. New York. copyright by teachers college. Colombia university (2000).
4. Kerlinger. Fred (1971). student evaluation of university professors. school and society. Vol. 99 PP. 353-356.
5. Lily. R. (1997): Evaluating teacher professional development: Local assessment moderation and the challenge of MultiMate evaluation. Paper presented at The annual meeting of national evaluation institute. in. July.Psychology in the schools. v33. (1)
6. Marsh. H. and Roche. L. (1993). The use of students evaluations and an individually structured international enhance university teaching effectiveness American Educational Research Journal Vol. 30 . PP 217-250.
7. Medily. D.M. (2000): Criteria for evaluation teaching. Oxford. Pergamon press
8. Murray and others (1996): Longitudinal trends in student instructional ratings. does evaluation teaching (report No. HE031120: paper presented at the annual meeting of the American educational research Association. (ERIC Document reproduction service No. ED 917664).

9. Seldin. P.(1984). Changing. practices in faculty evaluation san Francisco. Jossey-Bass publishers

10. Seldin peter(1988). evaluation college teaching. in R. young and k. eble (eds). college teaching and learning. No. 33 San Francisco Jossey- Bass publishers.. P. 305.

* * *

قياس التفكير التجريدي
في ضوء نظرية بياجيه وعلاقته ببعض المتغيرات لدى الطلاب السعوديين وغير السعوديين الملتحقين بمعهد اللغة في جامعة غرب فرجينيا

د. ناعم بن محمد العمري

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية المعلمين

جامعة الملك سعود

قياس التفكير التجريدي في ضوء نظرية بياجيه وعلاقته ببعض المتغيرات لدى الطلاب السعوديين وغير السعوديين الملتحقين بمعهد اللغة في جامعة غرب فرجينيا

د. ناعم بن محمد العمري
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية المعلمين
جامعة الملك سعود

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحديد مرحلة التفكير في ضوء نظرية بياجيه التي وصل إليها كل من الطلاب السعوديين وغير السعوديين الملتحقين بمعهد اللغة في جامعة غرب فرجينيا، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب السعوديين وغير السعوديين في التفكير التجريدي.كما هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التفكير التجريدي والسن، ومعرفة ما إذا كان هناك تأثير لكلٍ من الجنس والمؤهل الدراسي ودراسة الرياضيات على التفكير التجريدي، ولتحقيق أهداف الدراسة تمَّ تطبيق اختبار قياس الاستدلالات المنطقية على عينة تكونت من ١٠٠طالب وطالبة (٧٠سعوديين،٣٠ غير سعوديين). ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن نسبة (٤٨,٦%) من الطلاب السعوديين لا يزالون في مرحلة التفكير المحسوس، و(٣٥,٧%) في المرحلة الانتقالية بين التفكير المحسوس والتفكير التجريدي، و(١٥,٧%) وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي.في حين بلغت نسبة الذين لا يزالون في مرحلة التفكير المحسوس من الطلاب غير السعوديين (١٦,٦%) ونسبة الذين في المرحلة الانتقالية (٤٦,٧%) ونسبة الذين وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي (٣٦,٧%).كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات الطلاب السعوديين وغير السعوديين في اختبار قياس الاستدلالات المنطقية لصالح الطلاب غير السعوديين. وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة تمَّ تقديم عددٍ من التوصيات من أهمها، الاهتمام بتنمية مهارات التفكير التجريدي لدى الطلاب والطالبات السعوديين، سواءً في التعليم العام أو التعليم العالي، وذلك من خلال تضمين مهارات التفكير التجريدي في البرامج والمناهج الدراسية والأنشطة التعليمية.

مقدمة:

يعد الاستثمار في الإنسان أفضل أنواع الاستثمار وأهمها، فالعائد على المجتمعات من الاستثمار في مواردها البشرية يفوق بمراحل كبيرة العائد عليها من الاستثمار في المصانع والآلات وغيرها من النشاطات الاقتصادية. فالموارد الطبيعية والأموال المتوفرة لمجتمع أو أمة ما، على الرغم من أهميتها وضرورتها الكبرى، إلا أنها لا تغني عن العنصر البشري الكفء الماهر المعدّ إعداداً جيداً والمبني على أسس علمية دقيقة.

وتأتي هذه الغاية –الاستثمار في الإنسان– على رأس أولويات المجتمعات الذكية التي أدركت وتدرك أن استثمار مواردها البشرية هو الوسيلة الأفضل والأضمن لتقدمها وازدهارها واحتلالها مراكز متقدمة في عالم اليوم الذي يشهد انفجاراً معرفيا هائلاً في جميع المجالات.

ومن هذا المنطلق أطلقت حكومة المملكة العربية السعودية بقيادة خادم الحرمين الشريفين الملك عبدالله بن عبد العزيز مشروعاً ريادياً طموحاً، يتمثل في برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي، الذي يعد من أكبر النقلات الاستراتيجية في مستقبل الوطن والمواطن في جميع المجالات.

كما صاحب هذا البرنامج توسع في الابتعاث بشكل عام من خلال المؤسسات الحكومية والخاصة كالجامعات والوزارات والشركات.

ويأتي في مقدمة أهداف الابتعاث من خلال البرنامج أو غيره من المؤسسات، تنمية الموارد البشرية السعودية وإعدادها وتأهيلها بشكل فاعل لتصبح منافساً عالمياً في سوق العمل والإنتاج وفي مجالات البحث العلمي.

ولاشك أن تحقيق هذه الغايات المثالية، والأهداف الاستراتيجية يتطلب اختيار أفضل الكوادر البشرية القادرة على النجاح والتميز والإبداع. وعليه فإنه يجب أن يكون الطلاب السعوديون المبتعثون من خلال البرنامج أو غيره متميزين وقادرين على التنافس مع غيرهم من الطلاب على المقاعد المتاحة في الجامعات والمؤسسات التعليمية المرموقة في التخصصات المرغوبة اللازمة لتحقيق خطط التنمية في المملكة العربية السعودية.

وتعد مهارات التفكير بشكل عام ومهارات التفكير التجريدي بشكل خاص من السمات والمهارات التي يجب توافرها في الأفراد لضمان نجاحهم في أي مجال من المجالات وانخراطهم بفاعلية في المهن المختلفة في عالم اليوم (بيري، ٢٠٠٩م).

واستناداً إلى نظرية بياجيه في النمو المعرفي فإن الفرد يكون قادراً على ممارسة مهارات التفكير التجريدي عندما يصل إلى المرحلة الرابعة من مراحل النمو العقلي التي حددتها النظرية. وهناك عوامل متعددة تؤثر في انتقال الفرد من مرحلة لأخرى من مراحل النمو العقلي الأربع التي حددها بياجيه (بدوي، ٢٠٠٨م؛ أبو عواد ونوفل، ٢٠١١م).

وتعد الرياضيات من العوامل التي يمكن أن تؤدي دوراً في سرعة انتقال أو تأخر وصول الفرد إلى مرحلة التفكير التجريدي، إذ إن كثيراً من مهارات وقدرات التفكير التجريدي ترتبط بشكل كبير ومباشر بالرياضيات. فالمهارات والعمليات العقلية كالمقارنة والتصنيف والتحليل والاستنباط والاستقراء والاستنتاج والاستدلال الاحتمالي والمنطقي والترابطي، وحل المشكلات واستخدام الرموز والمعادلات والتحكم بالمتغيرات تعد مهارات أساسية في مرحلة التفكير التجريدي (محمد، ٢٠٠٧م).

وبالنظر إلى هذه المهارات والقدرات من زاوية أخرى، نجد أن التركيز عليها والاهتمام بها والعمل على تنميتها، يحتل الصدارة بين أهداف تدريس الرياضيات،حيث يؤكد على هذه المهارات والقدرات المتخصصون في الرياضيات وتعليمها، وكذلك المجالس والجمعيات التي تهتم بتعليم الرياضيات؛ فيرى المفتي وآخرون (١٩٩٢م) أن تنمية التفكير تعد أهم أهداف تدريس الرياضيات؛ لأن طبيعة الرياضيات من حيث محتواها وطرق معالجته وتدريسه تجعل منها ميداناً خصباً للتدريب على أساليب تفكير سليمة، ويشير إبراهيم(٢٠٠٥م) إلى أن من أهم أهداف تدريس الرياضيات إكساب التلاميذ مهارات الملاحظة والقياس والتنبؤ والتصنيف والاستنتاج وتفسير البيانات والتحكم بالمتغيرات وفرض الفروض والتجريب. وقد ورد ضمن معايير العمليات التي أصدرها المجلس القومي لمعلمي الرياضيات بأمريكا (2000،NCTM) معياراً يتناول التفكير.حيث أكد المجلس من خلال ذلك المعيار على أن التفكير المنظم أو التفكير المنهجي يجب أن يكون السمة المميزة للرياضيات.فالاستكشاف والتبرير والتخمين

الرياضي يجب أن تكون شائعة في كل محتويات الرياضات ومجالاتها، وعبر المستويات الدراسية المختلفة.

ومن هنا فقد جاءت هذه الدراسة لتحاول التعرف على درجة امتلاك عينة من الطلاب السعوديين المبتعثين من خلال برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي وغيره من المؤسسات لمهارات التفكير التجريدي، ومقارنتهم مع عينة من الطلاب غير السعوديين في ضوء هذه الخاصية.كما تحاول التعرف على العلاقة بين التفكير التجريدي ودراسة الرياضيات، وبين التفكير التجريدي وبعض المتغيرات الأخرى.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

في ضوء المقدمة السابقة فإن مشكلة الدراسة تتحدد في الأسئلة الآتية:

١- ما مرحلة التفكير في ضوء نظرية بياجيه التي وصل إليها الطلاب / الطالبات السعوديون الملتحقون بمعهد اللغة في جامعة غرب فرجينيا؟

٢- ما مرحلة التفكير في ضوء نظرية بياجيه التي وصل إليها طلاب / طالبات برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي(تحديداً) الملتحقون بمعهد اللغة في جامعة غرب فرجينيا؟

٣- ما مرحلة التفكير في ضوء نظرية بياجيه التي وصل إليها الطلاب / الطالبات غير السعوديين الملتحقون بمعهد اللغة في جامعة غرب فرجينيا؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب السعوديين والطلاب غير السعوديين في اختبار قياس الاستدلالات المنطقية؟

٥- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين درجة الطالب / الطالبة في اختبار قياس الاستدلالات المنطقية وعمره الزمني؟

٦- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات أفراد عينة الدراسة في اختبار قياس الاستدلالات المنطقية تعزى إلى نوع المؤهل: ثانوية عامة، دبلوم دون الجامعي، بكالوريوس، ماجستير؟

٧- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات كل من الطلاب والطالبات في اختبار قياس الاستدلالات المنطقية؟

٨- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات أفراد عينة الدراسة في اختبار قياس الاستدلالات المنطقية تعزى لدراسة الرياضيات؟

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة من أهمية الابتعاث الخارجي بشكل عام، ومن أهمية برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي بشكل خاص، إذ إن البرنامج يعد أحد المشروعات الرائدة والطموحة في المملكة العربية السعودية. وهو يحظى بدعم كبير من القيادات السياسية والتعليمية والتربوية في المملكة العربية السعودية، ومن فئات المجتمع عموماً. حيث يؤمل كل هؤلاء أن يحقق البرنامج الغاية من إطلاقه والأهداف المرسومة له، والتي يأتي في مقدمتها تأهيل الشباب السعودي تأهيلاً متميّزاً، وإعداد الكوادر البشرية المؤهلة القادرة على المشاركة في بناء المجتمع السعودي، وتحقيق أهداف التنمية، وذلك بعد إكسابهم المعارف والمهارات والكفايات التي تتواءم مع طبيعة العصر، وتخدم حاجات المجتمع السعودي، وتتفق مع الأهداف التنموية والخطط الاستراتيجية للمملكة العربية السعودية؛ ولتحقيق هذه الأهداف توالت البعثات عن طريق البرنامج إلى كثير من الدول المتقدمة تعليمياً وتقنياً وصناعيا وطبياً؛ لينهل الشباب السعودي من العلوم والمعارف، ويكتسب المهارات والخبرات في الجامعات والمؤسسات التعليمية المرموقة في العالم. وفي ضوء ما سبق فإنه يمكن إبراز أهمية الدراسة فيما يأتي:

١- تقديم مؤشر علمي للمسؤولين عن تخطيط وتنفيذ السياسات التعليمية في المملكة العربية السعودية، عن مستوى التفكير التجريدي لدى الطلاب السعوديين مقارنة مع الطلاب غير السعوديين.

٢- تعريف المسؤولين عن برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي بمستوى التفكير التجريدي لدى عينة من الطلاب الملتحقين بالبرنامج، حيث تعد هذه السمة – التفكير التجريدي- إحدى السمات التي يفترض أن تؤخذ في الاعتبار بالنسبة للطالب / الطالبة المبتعث.

٣- يمكن في ضوء ما تكشفه الدراسة من نتائج، إعادة النظر في بعض الشروط المتعلقة بالقدرات (مهارات التفكير) التي يجب توفرها في الطالب / الطالبة المبتعث.

٤- تسهم الدراسة في تقديم مؤشر علمي للحكم على كفاءة عملية اختيار الطلاب المرشحين للابتعاث من خلال برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي، حيث يفترض أن تمنح هذه الفرص الثمينة – الابتعاث الخارجي– للطلاب المتميزين في جميع الجوانب، والتي يأتي في مقدمتها امتلاك مهارات التفكير.

٥- تعد الدراسة الأولى – على حد علم الباحث– التي تقارن بين الطلاب السعوديين وغير السعوديين في التفكير التجريدي.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

١- معرفة مرحلة التفكير في ضوء نظرية بياجيه التي وصل إليها الطلاب / الطالبات السعوديون الملتحقون بمعهد اللغة في جامعة غرب فرجينيا.

٢- معرفة مرحلة التفكير في ضوء نظرية بياجيه التي وصل إليها طلاب /طالبات برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي، الملتحقون بمعهد اللغة في جامعة غرب فرجينيا.

٣- معرفة مرحلة التفكير في ضوء نظرية بياجيه التي وصل إليها الطلاب / الطالبات غير السعوديين الملتحقون بمعهد اللغة في جامعة غرب فرجينيا.

٤- مقارنة الطلاب السعوديين والطلاب غير السعوديين في التفكير التجريدي.

٥- معرفة مدى وجود علاقة بين درجة الطالب / الطالبة في اختبار قياس الاستدلالات المنطقية وعمره الزمني.

٦- معرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة في اختبار قياس الاستدلالات المنطقية تعزى للمؤهل الدراسي.

٧- معرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب والطالبات في اختبار قياس الاستدلالات المنطقية.

٨- معرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة في اختبار قياس الاستدلالات المنطقية تعزى لدراسة الرياضيات.

حدود الدراسة:

يقتصر تطبيق هذه الدراسة على عينة من الطلاب والطالبات السعوديين وغير السعوديين الملتحقين بمعهد اللغة (Intensive English Program- IEP) في جامعة غرب فرجينيا في الولايات المتحدة الأمريكية في فصل الربيع (Spring semester) للعام ٢٠١١م.

كما تقتصر أداة الدراسة (الاختبار) على قياس المهمات التي حددها بياجيه وانهيلدر كمتطلبات لمرحلة التفكير التجريدي، وهي المهمات الخمس التالية: مهمة ستكمن، مهمة البندول، مهمة الميزان، مهمات بياجيه، مهمة الاستدلال المنطقي(Burney،1974،P100 ؛ المقوشي، ١٩٩٢م، أ، ص٧).

مصطلحات الدراسة:

مرحلة التفكير المحسوس: هي المرحلة الثالثة من مراحل النمو المعرفي (العقلي) التي حددها بياجيه. تبدأ من سن السابعة إلى سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة تقريباً. يبدأ الطفل في هذه المرحلة اكتساب مهارات التفكير المنطقي، وتكون لديه القدرة على إجراء العمليات العقلية. ومع ذلك فإن تفكير الطفل في هذه المرحلة يكون مقيداً بمواد وأشياء محسوسة، ويصعب عليه التعامل مع الأشياء المجردة (حيدر وعبابنة، ١٩٩٦م، ص٤٥ ؛ قطامي،٢٠٠٣م، ص٣٨).

وفي هذا الدراسة يكون الطالب في مرحلة التفكير المحسوس إذا حصل على تسع درجات أو أقل في اختبار قياس الاستدلالات المنطقية النسخة العربية. وإذا حصل على عشر درجات أو أقل في النسخة الإنجليزية للاختبار.

المرحلة الانتقالية: هذه المرحلة ليست ضمن المراحل الأربع الأساسية التي حددها بياجيه، ولكنه يشير إلى وجودها بين كل مرحلتين من المراحل الأساسية. فالمرحلة الانتقالية بين مرحلة التفكير المحسوس والتفكير التجريدي تعني القدرة على القيام بالتفكير الفرضي والافتراضي لكن مع الاعتماد على الأشياء المحسوسة وليس المجردة في قبول أو رفض فرض معين (المقوشي،١٩٩٢م، أ).

في هذه الدراسة يكون الطالب في المرحلة الانتقالية إذا كانت درجته في اختبار قياس الاستدلالات المنطقية أكبر من أو تساوي عشرة وأصغر من خمس عشرة في النسخة العربية للاختبار. وفي النسخة الإنجليزية يكون الطالب في المرحلة الانتقالية إذا كانت درجته أكبر من أو تساوي إحدى عشرة وأصغر من سبع عشرة.

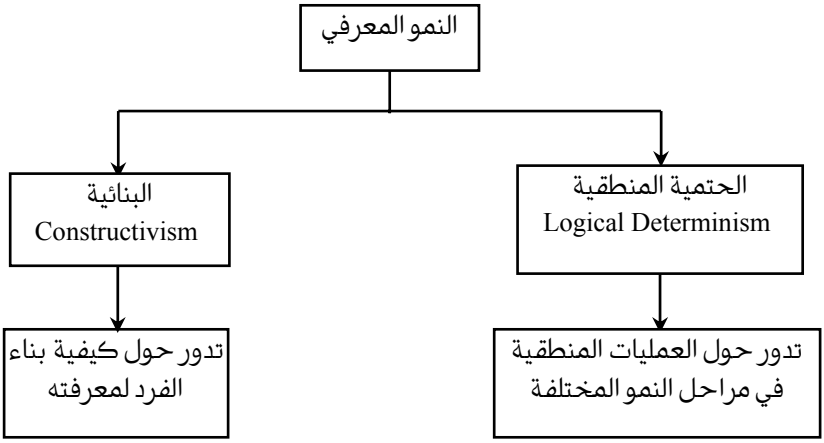
مرحلة التفكير التجريدي: هي المرحلة الرابعة من مراحل النمو المعرفي، وفق نظرية بياجيه. وتبدأ من سن الثانية عشرة تقريباً. يصبح الفرد في هذه المرحلة قادراً على القيام بعمليات عقلية، ليس فقط بواسطة المحسوسات، ولكن عن طريق وضع سلسلة من الافتراضات المنطقية المنظمة. فهو قادر على فرض فروض حول ظاهرة معينة واختبارها نظرياً، والتنظير حول الاحتمالات المسببة لهذه الظاهرة.كما أنه قادر على القيام بالعمليات المنطقية وعمليات الاستنباط والاستنتاج (حيدر وعبابنة،١٩٩٦م، ص٤٦ ؛ الزغول، ٢٠١١م، ص١٠٠).

ويصنّف الطالب في هذه الدراسة بأنه في مرحلة التفكير التجريدي إذا حصل في اختبار قياس الاستدلالات المنطقية على خمس عشرة درجة أو أكثر في النسخة العربية للاختبار، وإذا حصل على سبع عشرة درجة أو أكثر في النسخة الإنجليزية للاختبار.

الإطار النظري:

نظرية بياجيه في النمو المعرفي (العقلي):

يعد السيكولوجي السويسري ذائع الصيت جان بياجيه (١٨٩٦–١٩٨٠م) مؤسس دراسات النمو المعرفي، وأحد الرواد الأوائل للنظريات المعرفية، فقد وضع نظرية متكاملة ومتفردة حول النمو المعرفي لدى الأطفال. ولهذه النظرية شقان أساسيان مترابطان يطلق على أحدهما الحتمية المنطقية"Logical Determinism" ويطلق على الآخر البنائية"Constructivism". يختص الشق الأول بافتراضات بياجيه عن العمليات المنطقية وبتصنيفه لمراحل النمو العقلي للطفل بناءً على تلك العمليات، أما الشق الثاني فيختص بمسألة بنائية المعرفة، وفيه أوضح بياجيه مبدأ بنائية المعرفة بمعنى أن الفرد يبني معرفته بنفسه. والشكل (١) يوضّح نظرية النمو المعرفي لبياجيه (عسكر والقنطار، ٢٠٠٧م ؛ النور، ٢٠٠٨م ؛ Houde et al.، 2011).



شكل(١)

وسيتمُّ الاقتصار على الشق الأول– مراحل النمو المعرفي (العقلي)– لأنه المتعلق بالدراسة الحالية.

مراحل النمو المعرفي(العقلي):

كرّس بياجيه جهوده لمحاولة الإجابة عن أسئلة مهمة تدور حول النمو المعرفي للطفل، ومن الأسئلة التي كان يهدف بياجيه إلى الإجابة عنها:كيف يفكر الطفل؟ وكيف يُنّمَى المنطق لدى الطفل؟ وكيف تنمو معرفته؟ وما الطريقة التي يتم بها النمو العقلي عند الطفل؟ وما المراحل التي يجتازها هذا النمو خلال السنوات الأربع عشرة أو الخمس عشرة الأولى من عمره؟ أي إلى سن البلوغ تقريباً. وخلص بياجيه من خلال تجاربه وأبحاثه وأوقاته الطويلة التي قضاها هو ورفاقه وخاصة انهيلدر(Inhelder)في دراسة سلوك الأطفال والتي امتدت لأكثر من ستين عاماً إلى نتائج كثيرة ومهمة ألقت الضوء الساطع على خفايا النمو العقلي للطفل، ابتداءً من الأيام الأولى لولادته. فتوصل إلى أن النمو العقلي للأطفال يمر بمراحل كثيرة ومختلفة من ناحية خصائص وطرق وأساليب التفكير في كل مرحلة، ولكن يمكن تمييز أربع مراحل رئيسة لكل منها فترة زمنية تقريبية وخصائص تميّزها عن المراحل الأخرى (بيري، ٢٠٠٩م).

١- المرحلة الحسية - الحركية: Sensorimotor Stage

تبدأ هذه المرحلة من الولادة حتى سن الثانية تقريباً، وسميت بهذا الاسم لأن الطفل يتعامل ويتفاعل مع بيئته عن طريق الإحساس والحركة، حيث تصدر منه تصرفات كردود أفعال لا إرادية أو انعكاسات فطرية يولد الطفل مزوداً بها كالرضاعة وحركة الذراعين والرأس، وعلى الرغم من أن الطفل في هذه المرحلة يقتصر سلوكه على الاستجابات الحسية المباشرة لخبراته العملية، إلا أنه يعمل على تنظيم استجاباته الجسمية والعقلية في سلسلة من الأفعال تسمى مخططات ذهنية، حيث يكّون مخططاً ذهنياً لكل حركة يقوم بها، ولكن هذه المخططات غير مترابطة مع بعضها، وقبل نهاية هذه المرحلة يبدأ الطفل في التواؤم مع المواقف الجديدة بطريقة عقلية ذكية، فيمكنه تعلم فكرة استمرارية الأشياء أو تحريكها من مكانها أو استبدالها، ويبدأ الطفل في نهاية هذه المرحلة بالتعرف على اللغة واستعمال الكلمات وبعض التعابير بقصد التواصل مع الآخرين، وهكذا يتقدم نمو الأطفال في هذه المرحلة من مجرد امتلاكهم للقدرات الانعكاسية عند الميلاد إلى قدرتهم على المشي والكلام في سن الثانية تقريباً (أبو زينة وعبابنة،٢٠١٠م ؛ الزغول،٢٠١١م).

٢- مرحلة ما قبل العمليات: Preoperational Stage

وتسمى بمرحلة ما قبل الإجرائية، وتمتد من سن الثانية حتى السابعة تقريباً، وتتشكّل لدى الطفل في هذه المرحلة معظم خبراته عن العالم الخارجي، وتمتاز هذه المرحلة بالنمو في عملية الإدراك، حيث يبدأ الطفل في معرفة الأشياء في صورتها الرمزية وليس مجرد المعرفة الواقعية المحسوسة، فيتعلم الطفل في هذه المرحلة اللغة ويكتسب طلاقة أكثر في التعبير الرمزي والإيماءات الجسمية والصوتية المختلفة، ويصبح قادراً على الاتصال مع الآخرين حيث تصبح أحاديثه اتصالية واجتماعية إلى حدٍ ما، وبذلك يتخلى الطفل عن التمركز حول الذات الذي يعد سمة له في أول هذه المرحلة، وعلى الرغم من أن التفكير في هذه المرحلة يعتبر حالة متقدمة عن التفكير في مرحلة الإحساس والحركة، إلا أنه يظل محدوداً، فلا يزال الطفل غير قادر على القيام بعمليات الاستدلال أو التوصل إلى النتائج الصحيحة المبنية على المنطق، ومع أنه ينمو في هذه المرحلة أيضا لدى الطفل كثير من المفاهيم، إلا أنه يظل غير قادر إلى حد ما على إدراك

مفهومي الانعكاسية (قلب العمليات) والاحتفاظ (ثبات المادة)، وكذلك عدم قدرته على تصنيف الأشياء وفق أكثر من خاصية كأن يصنف أشياء حسب اللون والشكل والحجم مثلاً (أبو عواد ونوفل،٢٠١١م ؛ النور، ٢٠٠٨م).

٣- مرحلة العمليات المحسوسة: Concrete Operational Stage

وتمتد هذه المرحلة من السابعة حتى الثانية عشرة، ويتم فيها تحرر الطفل من التمركز حول الذات، فيبدأ يتفاعل مع الآخرين، ويأخذ في الاعتبار وجهة نظرهم ويدرك العالم بشكل موضوعي أقرب إلى منطق الراشد، ويستطيع الطفل في هذه المرحلة القيام بالعمليات العقلية والمنطقية، فيقوم بعمليات التحليل والتصنيف والقياس والعمليات الحسابية، ويدرك العلاقة بين الكل والجزء وتنمو لديه مفاهيم الاحتفاظ والمعكوسية وغيرهما من المفاهيم، وعلى الرغم من أنه يستطيع في أواخر هذه المرحلة القيام بعمليات الاستدلال (الاستقراء والاستنباط) إلا أن ذلك يكون مرتبطاً إلى حد ما بالأشياء المحسوسة دون أن يكون قادراً على القيام بتلك العمليات على التجريدات والرموز اللفظية. ولذلك يجب أن تُوفَّر للطفل في هذه المرحلة أشياء حسية، ليربط من خلالها بين العالم الحقيقي والمعلومات النظرية (غباري وأبو شعيرة،٢٠٠٩م ؛ صالح، ٢٠٠٩م ؛ Hancock andParton،2008)

٤- مرحلة العمليات المجردة (الشكلية): Formal Operational Stage

تبدأ هذه المرحلة من الثانية عشرة تقريباً، وفيها يصبح الطفل قادراً على القيام بالعمليات العقلية والمنطقية بدون الاعتماد على المحسوسات كما في المرحلة السابقة، حيث إن تفكيره في هذه المرحلة أصبح يسلك طريقاً منتظماً ويتبع أصولاً وقواعد محددة، أي أنه تفكير منطقي، فهو قادر على فرض الفروض حول ظاهرة أو مشكلة معينة واختبارها نظرياً. كما أن تفكير الطفل في هذه المرحلة يكون مرناً، فهو قادر على إيجاد البدائل المناسبة لموقف ما. كما أن لديه القدرة على عمليات الاستقراء والاستنباط، ويستطيع أن يفكر في حل المشكلات وتوظيف ما لديه من معلومات لمواجهة هذه المشكلات والنظر إليها من عدة جوانب (التل،٢٠٠٩م ؛ عبيد،٢٠١٠م ؛ محمد،٢٠٠٧م ؛ Canniffn and Brow 2007، ؛ Paiget،2008).

وعلى الرغم من أن بياجيه حدد مراحل النمو الأربع السابقة وحدد سناً تقريبية لبداية ونهاية كل مرحلة، ويرى أنها مستقلة إلى حدٍ ما ولابد لكل طفل أن يمر بها، إلا أنه يرى أنها قد تتداخل قليلاً أو كثيراً ؛ لأن هناك فترة انتقال بين كل مرحلة والتي تليها، وقد تطول هذه المرحلة أو تقصر حسب ظروف كل طفل، ولكن المرور بكلٍ منها وبالترتيب السابق أمر حتمي لكل طفل والذي يختلف فقط هو عامل التقدم والانتقال بين المراحل.

العوامل المؤثرة في النمو المعرفي:

حدد بياجيهPiaget،(1991) أربعة عوامل رئيسة تؤثر في النمو المعرفي عند الإنسان وتحدد انتقاله من مرحلة لأخرى، هي:

١- النضج: Maturation

يعد النضج من العوامل التي تؤدي دوراً مهماً في عملية النمو المعرفي، فللعوامل البيولوجية دور حاسم في نمو الوظائف المعرفية، حيث يمثل النضج الإطار العام الذي يحدث فيه النمو المعرفي، ويرى بياجيه أن النضج العصبي يؤدي دوراً لا يمكن دحضه في عمليات النمو المعرفي، فالنضج يطلق إمكانيات تبدو كشرط ضروري لظهور بعض أنواع السلوك، لكنها ليست شرطاً كافياً لذلك.

٢- الخبرة: Experience

يعد التدريب أو الخبرة المكتسبة من التفاعل مع الأشياء عاملاً أساسياً وضرورياً للنمو المعرفي، ولكن بياجيه يرى أن هذا العامل معقّد ولا يستطيع أن يفسر كل شيء ، ويميز بياجيه بين نوعين من الخبرة هما:

- **الخبرة الحسية-المادية(الفيزيائية):Physical Experience**

الخبرة الحسية كما يرى بياجيه هي التي يحصل عليها الفرد نتيجة تعامله مع الأشياء المادية المحيطة به لاستخراج صفات ذهنية لها يختزنها في عقله.

- **الخبرة المنطقية – الرياضية: Logical Mathematical Experience**

ترتبط هذه الخبرة بالأفعال التي يقوم بها الأطفال على الأشياء بقصد معرفة نتائج الأفعال على تلك الأشياء، وتتعلق الخبرة المنطقية الرياضية بالأفعال العقلية التي يمارسها الأفراد، كمخططاتهم العقلية التي أعيد تركيبها وفقاً لخبراتهم (بدوي، ٢٠٠٨م ؛ بل، ١٩٨٦م).

٣- التفاعل الاجتماعي: Social Transmission

ويعني تفاعل وتعاون الفرد مع الآخرين، ويعد مهماً بدرجة كبيرة للنمو العقلي وخاصة في اكتساب وتطوير المفاهيم غير الحسية (المعنوية) فالتفاعل الاجتماعي يمكّن الطفل من بناء وتطوير التراكيب العقلية، وبدون تبادل التفكير والتعاون مع الآخرين والتفاوض معهم لا يمكن للفرد أن يصل إلى بناء العمليات العقلية وتنظيمها، ومع أن بياجيه يرى أن اللغة عامل تطور إلا إنها ليست المصدر الأساس، حيث يرى أن العمليات المنطقية تسبق اللغة، وأن اللغة عامل مساعد فقط في تطور البنيات المنطقية، وقد كان هذا تقريباً نقطة الخلاف الرئيسة بين بياجيه وفيجوتسكي، حيث يرى فيجوتسكي أن العامل الأهم لبناء المعنى لدى المتعلم هو التفاعلات الخارجية بين الفرد والآخرين، وتعد اللغة العنصر الأساس والأهم في عملية صنع المعنى (أبو عواد ونوفل، ٢٠١١م ؛ المقوشي،٢٠٠١م ؛ Kuhn، 2008)

٤-التوازن: Equilibration

تأتي أهمية هذا العامل كما يري بياجيه من أنه يقوم بترشيد وتنظيم العوامل السابقة، وتحدث حالة عدم التوازن أو فقدان التوازن إذا حدث تعارض بين خبرة الفرد الجديدة مع خبراته السابقة، ويعود الإنسان إلى حالة التوازن عن طريق عمليتي التمثيل (الاستيعاب) وتعني تكييف المعلومات الجديدة وفقاً للمعرفة السابقة، والمواءمة وتعني إعادة تنظيم البنيات المعرفية لتتوافق مع متطلبات البيئة.

منهج البحث عند بياجيه:

على الرغم من أن هناك نظريات أخرى جاءت لتقدّم تفسيراتها واجتهاداتها في النمو المعرفي، إلا أن نظرية بياجيه تعدُّ الأشمل والأبرز، وذلك لعدة أسباب، منها:

١- التركيز على منهجية محددة وواضحة في دراسة النمو المعرفي، حيث استخدم بياجيه المنهج الاكلينيكي(العيادي) الذي يعتمد على المقابلة والتجريب والملاحظة، فهو يرى أن هذا المنهج يهدف إلى الكشف عن ما وراء السلوك الظاهري وتحليل كل ما يصدر من الطفل، وهذا يختلف عن مجرد القيام بمقابلة مقننة وثابتة بالنسبة لجميع الأطفال.

٢- الاتساق النظري المفهومي المكوّن للنظرية، أي عدم وجود تنافر أو تعارض في المصطلحات المستخدمة، فبياجيه استخدم مصطلحات مثل: التنظيم، التكيّف، التمثيل، المواءمة، على أساس أن كل مفهوم منها عندما يتم توظيفه ويتبيّن دوره في عملية النمو المعرفي فإنه ينقلنا إلى مفهوم آخر أكثر التصاقاً به.

٣- استخدام مصطلحات ومفاهيم مستمدة من العلوم الطبيعية وخاصة علم الأحياء في توضيح آليات النمو المعرفي عند الإنسان، فهذه المصطلحات لم يتم التطرق إليها سابقاً في أي نظرية نفسية خاصة بالنمو المعرفي (خليل وسركز،١٩٩٦م، ص٥٠ ؛ العارضة، ٢٠٠٣م، ص١٩).

وترى كامي Kamii،1995،(PP:26-28) أن هناك عدداً من المزايا لنظرية بياجيه كنظرية في النمو المعرفي، ومنها:

١- أنها تعرض لتطور الشخص منذ اليوم الأول لولادته وطوال سنوات المراهقة في دقة متناهية، فهي نظرية علمية تفسيرية، وهي الوحيدة حالياً التي تفسّر التطور المعرفي طوال مرحلة الطفولة.

٢- أنها نظرية متماسكة وشديدة العمق حول طبيعة المعرفة، إذ ليس هناك نظرية أخرى تشرح المعرفة بهذا العمق وعلى هذا النحو المرضي، فعلى الرغم من أن كتب علم النفس تتحدّث كثيراً عن التعلم لكنها لا تتضمن أي مناقشة عن ماهية المعرفة وكيف يتسنّى لنا أن نعرف.

٣- أن نظرية بياجيه تبيّن وتوضّح التلازم بين التطور الطبيعي للطفل والتطور المنطقي والفكري.

الدراسات السابقة:

تعد نظرية بياجيه من أكثر النظريات التي تناولتها الدراسات والبحوث التربوية،حيث حاولت كثير من الدراسات التحقق من أفكار نظرية بياجيه، خاصة فيما يتعلق بمراحل النمو العقلي (المعرفي) التي حددها بياجيه، بمعنى أن كثيراً من الدراسات هدفت إلى معرفة (تحديد) مرحلة التفكير التي وصل إليها أفراد العينات في تلك الدراسات، وهل يتفق ذلك مع ما حددته نظرية بياجيه بالنسبة لمراحل النمو العقلي؟ كما هدفت كثير من الدراسات إلى الكشف عن العلاقة بين مرحلة التفكير وبعض

المتغيرات كالسن والتخصص والتحصيل والاتجاهات و..... وسيتم فيما يلي استعراض الدراسات المتصلة بالدراسة الحالية من حيث العينة، وبعض المتغيرات التي تضمنتها هذه الدراسة:

أجرى ماكنن ورنر(Mckinnon and Renner،1971) دراسة على عينة بلغ عددها ١٣١ طالباً من طلاب السنة الأولى في جامعة ولاية أوكلاهوما الأمريكية، بهدف تحديد مرحلة التفكير التي وصل إليها أفراد العينة. وقد أوضحت نتائج الدراسة أن حوالي (٢٥%) فقط وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي.

وقام بول وساير (Ball and Sayer،1972) بإجراء دراسة على ٤١٩ طالباً في الصفوف من السابع حتى الثاني عشر في ولاية كلورادو بالولايات المتحدة الأمريكية لقياس قدرتهم على إنجاز خمسة مستويات من مهمات العمليات التجريدية. وقد أوضحت نتائج الدراسة أن (١٠%) من الطلاب الأصغر سناً و(٥٨%) من الطلاب الأكبر سناً قد وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي.كما أوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين عدد المهمات التي ينجزها الطالب والتحصيل العام كما يعبر عنه المعدل العام للطالب.

أما دراسة برني(Burney،1974) فكان هدفها بناء مقياس (اختبار) يستخدم لقياس مرحلة التفكير التجريدي(الشكلي) وفق نظرية بياجيه والتحقق من صحته. وقد تمّ بناء المقياس وتطبيقه على عينة بلغ عددها ١٢٨ طالباً، منهم ٤٤ طالباً في الصف التاسع و٤٣ طالباً في الصف الحادي عشر و٤١ طالباً في السنة الأولى في الجامعة. وقد أوضحت نتائج الدراسة أن (٢٧,٣%) من طلاب الصف التاسع و(٤٨,٨%) من طلاب الصف الحادي عشر و(٧٨%) من طلاب السنة الأولى في الجامعة وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي.كما أوضحت النتائج أن الطلاب الأكبر سناً كانت سمات التفكير التجريدي لديهم أكثر من الأقل سناً.

وقام جوراشك (Juraschek،1974) بإجراء دراسة على عينة تكونت من ١٤١ طالباً من طلاب كلية المعلمين قسم تعليم ابتدائي(يعدون للتدريس في المرحلة الابتدائية) و١٩طالباً يعدون لتدريس الرياضيات في المرحلة الثانوية، و١١ طالباً يدرسون مقرر التفاضل والتكامل. وقد أوضحت النتائج أن (٥٢%) من الطلاب الذين يعدون

للتدريس في الابتدائي لا يزالون في مرحلة التفكير المحسوس، في حين أن نسبة الذين في مرحلة التفكير المحسوس من الذين يعدون لتدريس الرياضيات في المرحلة الثانوية أقل من(٥%). في حين لم يكن أيٌّ من الطلاب الذين يدرسون التفاضل والتكامل لا يزال في مرحلة التفكير المحسوس.

وقامت يوسف (١٩٨٦م) بإجراء دراسة على عينة عددها ١٠٧ طلاب من الفرقة الرابعة شعبة العلوم البيولوجية بكلية التربية في جامعة طنطا. وكشفت نتائج الدراسة أن (١٤,٩٥%) من عينة الدراسة لا تزال في مرحلة العمليات المحسوسة و(٦٥,٤٢%) يقعون في المرحلة الانتقالية – بين التفكير المحسوس والتفكير التجريدي– في حين بلغت نسبة الذين وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي (١٩,٦٣%).

وأجرى كراجك وهاني (Krajcik and Haney،1987) دراسة على ١٧٠ طالباً من طلاب مدرسة ثانوية تحضيرية للمرحلة الجامعية، متوسط أعمارهم ١٦,٩ سنة. وقد أوضحت نتائج الدراسة أن (٧٤,٢%) وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي.

وهدفت دراسة زاشري (Zachry،1990) إلى كشف العلاقة بين التفكير التجريدي والتفكير الديني، حيث طبقت الدراسة على ٧٠ طالباً في المرحلة الثانوية والجامعية (٤١ طالباً في المرحلة الثانوية، ٢٩ طالباً في المرحلة الجامعية) تراوحت أعمارهم بين ١٤– ٣٣ سنة. وقد أوضحت نتائج الدراسة أن متوسط درجات الطلاب في اختبار التفكير التجريدي بلغ ٣٥,٦٠ من ٤٨ (الدرجة الكلية للاختبار).كما أوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين التفكير التجريدي والتفكير الديني (الذكاء الديني).

أما دراسة صالح (١٩٩١م) التي طبقها على ١٢٠طالباً من طلاب الصف الثالث الثانوي (الثاني عشر) في مدرستين في مدينة أبو ظبي (٦٠ طالباً من القسم العلمي و٦٠ طالباً من القسم الأدبي) فأوضحت أن (٢٢,٥%) من الطلاب يقعون في مرحلة العمليات المحسوسة و(٥٠,٨٣ %) في المرحلة الانتقالية و(٢٦,٦٧%) وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي. كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصص العلمي والتخصص الأدبي في مستوى التفكير التجريدي.

أما المقوشي فقد أجرى العديد من الدراسات، حيث كان الهدف الرئيس لجميع تلك الدراسات تحديد مرحلة التفكير التي يقع فيها أفراد العينات التي تضمنتها تلك الدراسات. حيث أجرى دراسة (١٩٩٢م، أ) على عينة بلغ عددها ١٥٣ طالباً من الطلاب الجدد الذين التحقوا بكلية التربية في جامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأول عام ١٤١٠/١٤٠٩هـ. وتوصلت الدراسة إلى أن (٧٣,٥%) من الطلاب لا يزالون في مرحلة العمليات المحسوسة، و(٢٦,٨%) يقعون في المرحلة الانتقالية، و(٠,٧%) طالب واحد فقط وصل إلى مرحلة التفكير التجريدي.كما كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود علاقة بين درجة الطالب في اختبار قياس الاستدلالات المنطقية وعمره الزمني، أما العلاقة بين التفكير التجريدي وتخصص الطالب في المرحلة الثانوية فكانت دالة إحصائياً. بمعنى أن طبيعة تخصص الطالب في المرحلة الثانوية علمي أو أدبي له تأثير على درجة الطالب في اختبار الاستدلالات المنطقية.

وكشفت نتائج دراسة أخرى للمقوشي (١٩٩٢م، ب) تكونت عينتها من ٦٩ طالباً معلماً (طلاب التربية الميدانية) في كلية التربية بجامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأول ١٤١٠/١٤٠٩هـ أن (٦٥%) من الطلاب المعلمين لا يزالون في مرحلة العمليات المحسوسة، و(٣٥%) يقعون في المرحلة الانتقالية. في حين لم يصل أي من الطلاب المعلمين إلى مرحلة التفكير التجريدي.كما كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود علاقة بين درجة الطالب في اختبار قياس الاستدلالات المنطقية وكل من عمره الزمني، وتخصصه في المرحلة الجامعية.

وأجرى صقر (١٩٩٢م) دراسة على عينة تكونت من ٦٣ طالباً من طلاب الصف الثالث الثانوي القسم العلمي بسلطنة عمان. وتوصلت الدراسة إلى أن (٤٩,٢%) لا يزالون في مرحلة العمليات المحسوسة و(٤١,٣%) يقعون في المرحلة الانتقالية و(٩,٥%) وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي.

وقام الحميسان (١٩٩٢م) بإجراء دراسة على عينة تكونت من ٩٦ طالباً من طلاب كلية المعلمين بالرياض. وقد أوضحت نتائج الدراسة أن (٣٤,٣٧%) من الطلاب لا يزالون في مرحلة العمليات المحسوسة و(٥٢,٠٨%) يقعون في المرحلة الانتقالية و (١٣,٥٥%) وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي. كما أوضحت النتائج وجود فروق ذات

دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات الطلاب في التخصصات العلمية ودرجات الطلاب في التخصصات الأدبية لصالح طلاب التخصصات العلمية.كما كشفت النتائج عن عدم وجود علاقة بين درجة الطالب في اختبار قياس الاستدلالات المنطقية وعمره الزمني.

وقام الراشد (١٩٩٤م) بإجراء دراسة تكونت عينتها من ١٤٢ طالباً معلماً في كلية المعلمين بالرياض أيضاً خلال الفصلين الدراسيين الأول والثاني من العام ١٤١٣/١٤١٤هـ. وأوضحت نتائج الدراسة أن متوسط درجات أفراد العينة بلغ ١٦,١٣ من ٣٢ (الدرجة الكلية للاختبار).كما أوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة بين التفكير التجريدي والقدرة على تدريس العلوم.

وأجرى العسيري (١٩٩٤م) دراسة على عينة تكونت من ٣٠٥ طلاب في الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض. وكشفت نتائج الدراسة أن (١٤,١%) من الطلاب لا يزالون في مرحلة التفكير المحسوس و (٧٥,٧%) يقعون في المرحلة الانتقالية و (١٠,٢%) وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي.كما أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة بين درجة اختبار التفكير والعمر.

وأجرى التميمي (١٩٩٨م) دراسة تكونت عينتها من ١٦٦طالباً من طلاب تخصص الرياضيات في كلية المعلمين بحائل في الفصل الدراسي الأول للعام ١٤١٨/١٤١٩هـ، حيث شملت العينة المستويات من الأول حتى الثامن في تخصص الرياضيات. وأوضحت نتائج الدراسة أن نسبة (٣٩,٢%) من عينة الدراسة تقع في مرحلة العمليات المحسوسة و(٥٦%) في المرحلة الانتقالية و(٤,٨%) فقط وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي.كما كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة الطالب في اختبار الاستدلالات المنطقية والسن. في حين توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة الطالب في اختبار قياس الاستدلالات المنطقية ودرجته في الرياضيات في الصف الثالث الثانوي.

وأجرى لاي شاي (Li)،Chieh ،1999 دراسة على عينة تكونت من ٤٨٦ طالباً وطالبة من طلاب الصفوف: الرابع، الخامس، السادس، الثامن، الحادي عشر. في بكين – الصين (٢٥٦طالباً – ٢٣٠طالبة) تتراوح أعمارهم بين ٩ – ١٧ سنة. وتمّ اختبار أفراد العينة

في مهمة تحديد مستوى الماء (إحدى مهمات التفكير التجريدي حسب بياجيه وانهيلدر) حيث تضمنت هذه المهمة ثمانية أسئلة. وقد توصلت الدراسة إلى أن نسبة الإجابات الصحيحة بالنسبة لطلاب الصفين الرابع والخامس بلغت (٧١%) وبلغت نسبة الإجابات الصحيحة للصفين السادس والثامن (٨٣%). أما بالنسبة للصف الحادي عشر فقد بلغت نسبة الإجابات الصحيحة (٩٧%).كما كشفت النتائج أن السن يؤثر في مرحلة التفكير التجريدي، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات الأعمار ٩– ١٧ في التمكن من مهمة مستوى الماء. أما بالنسبة للفروق بين البنين والبنات فعلى الرغم من أن النتائج أوضحت أن أداء البنين عموماً في جميع الصفوف كان أفضل من أداء البنات، إلا أن الفروق ليست دالة إحصائياً.كما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن أداء طلاب الصف الحادي عشر الصينيين أفضل من أداء طلاب الجامعة (College) في الولايات المتحدة الأمريكية في اختبار مهمة تحديد مستوى الماء، وأن ذلك بسبب الاختلافات الثقافية والخبرات التربوية، حيث إن الطلاب الصينيين يتلقون مزيداً من التدريب في مقررات الهندسة الإقليدية، كما أن استخدام وكتابة أحرف اللغة الصينية التي تكون ثنائية الأبعاد تساعد الطلاب على فهم الهندسة الإقليدية، مما يساعدهم بالتالي على فهم اختبار الورقة والقلم في اختبار مهمة تحديد مستوى الماء، حيث تقدم الأشكال (العلب والأوعية) التي تتضمنها أسئلة الاختبار على هيئة أشكال ثنائية الأبعاد.

وأجرى جولبيك وسناجرا (Golbeck and Sinagra،2000) دراسة على عينة تكونت من ٩١ طالباً في جامعة نيوجرسي بالولايات المتحدة الأمريكية (٢٢ بنين، ٦٩ بنات) يدرسون مقرر علم النفس التربوي. هدفت الدراسة إلى معرفة أثر تعاون الطلاب (كل طالبين مع بعضهما– الطالب مع نظير أو زميل) في القدرة على التمكن من مهمة تحديد مستوى الماء. وأوضحت نتائج الدراسة أنه ليس هناك أثر للنظير(تعلم الأقران – كل طالب مع زميل أو نظير) على إتقان هذه المهمة بمعنى أن قدرة الطالب على إتقان المهمة لا تختلف سواءً كان بمفرده أو متعاوناً مع زميل.كما أوضحت النتائج أن جنس النظير ليس له أثر أيضاً، بمعنى أنه إذا كان الطالبان المتعاونان من الجنس نفسه أو كانا مختلفين، فإنه ليس لذلك تأثير على التمكن من مهمة تحديد مستوى الماء.

وقام الرافعي (٢٠٠١م) بإجراء دراسة على طلاب كلية المعلمين بالدمام تكونت عينتها من ١٥٠طالباً (٥٠ تخصصات علمية – ١٠٠ تخصصات نظرية) وأوضحت نتائج الدراسة أن نسبة (٧٤%) من أفراد العينة لا يزالون في مرحلة العمليات المحسوسة و(٢٦%) في المرحلة الانتقالية، بينما لم يصل أيٌ من أفراد العينة إلى مرحلة التفكير التجريدي. ومن النتائج التي كشفتها الدراسة أيضاً عدم وجود علاقة بين مرحلة التفكير والسن، وعدم وجود فروق بين درجات الطلاب ذوي التخصصات العلمية والطلاب ذوي التخصصات النظرية في اختبار قياس الاستدلالات المنطقية.

وطبق لو و شوLu and choiou، (2008) دراسة على عينة تكونت من ٣٨٦ طالباً وطالبة من طلاب الجامعة في تايوان (١٩٥ بنين، ١٩١ بنات) تراوحت أعمارهم بين ١٩ – ٢٦ سنة، يدرسون في المستويات المختلفة في الجامعة من السنة الأولى حتى الأخيرة. وقد أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة بين التفكير التجريدي (الشكلي) والتفكير الإبداعي. بل إن العلاقة بين التفكير التجريدي وكل مهارة من مهارات التفكير الإبداعي (المرونة، الطلاقة، الأصالة.....)كانت سالبة.

وأجرى موثفي (Muthivhi،2010) دراسة على عينة تكونت من ٨٠ طالباً في الصفوف: الأول، الثالث، الخامس، السابع بواقع ٢٠ طالباً من كل صف في إحدى المدارس الريفية بجنوب أفريقيا. وأوضحت نتائج الدراسة أن طلاب الصف الأول يقعون في مرحلة مبكرة من العمليات المحسوسة، ومع أن طلاب الصفين الثالث والخامس يقعون في مرحلة العمليات المحسوسة، إلا أن بعض طلاب الصف الخامس وصلوا إلى بداية مرحلة العمليات المجردة. في حين وصل طلاب الصف السابع إلى مرحلة التفكير التجريدي (الشكلي).

التعليق على الدراسات السابقة:

كما ذُكر في مقدمة استعراض الدراسات السابقة، فإن الهدف الرئيس لمعظم تلك الدراسات كان تحديد مرحلة التفكير وفق نظرية بياجيه التي وصل إليها أفراد العينات في تلك الدراسات. ومن خلال النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسات يلاحظ أن بعضها أوضحت أن أكثر من(٥٠%) من أفراد عيناتها لم يصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي، على الرغم من أن أعمار أفراد تلك العينات أكبر من السن الذي حدده بياجيه

لبلـوغ الفـرد مرحلـة التفكيـر التجريـدي (١٢سـنة تقريبـاً). ومـن تلـك الدراسـات دراسـة(Mckinnon and Renner،1971 ودراسـةBurney)، (1974 بالنسـبة للصفين التاسع والحادي عشر ودراسـةJuraschec،(1974) بالنسبة لطلاب كلية المعلمين الذين يتم إعدادهم لتدريس المرحلة الابتدائية ودراسة يوسف(١٩٨٦م) ودراسة صالح(١٩٩١م) ودراسـة المقوشـي(١٩٩٢م، أ) ودراسـة المقوشـي(١٩٩٢م، ب) ودراسـة صـقر(١٩٩٢م) ودراسـة الحميـسان(١٩٩٢م) ودراسـة العـسيري(١٩٩٤م) ودراسـة التميمـي(١٩٩٨م) ودراسة الرافعي(٢٠٠١م). وبالنسبة للدراسات السعودية بشكل خاص فإن نسب من وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي تراوحت بين (٠،٠%) في دراسة المقوشي(١٩٩٢م، ب) ودراسة الرافعي(٢٠٠١م) وبين (١٣،٥٥%) في دراسة الحميسان (١٩٩٢م). في حين أوضحت نتائج دراسات أخرى أن أكثر من (٥٠ %) من أفراد عيناتها وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي، ومنها دراسة Ball and Sayer،(1972) ودراسة Burny)،(1974 بالنسبة لطلاب المستوى الأول في الجامعة ودراسة(Krajcik and Haney،1987) ودراسةLi، Chieh،(1999) ودراسةMuthivhi، (2010) بالنسبة لطلاب الصف السابع. ومما يلاحظ أيضاً على هذه النتائج أن هناك دراسات كان أفراد عيناتها طلاباً في المرحلة الجامعية، وعلى الرغم من ذلك فإن نسبة من وصل منهم إلى مرحلة التفكير التجريدي أقل من نسبة الذين وصلوا إليها من طلاب في المرحلة المتوسطة أو المرحلة الثانوية كانوا ضمن عينات دراسات أخرى، كما في دراسةBurney)،(1974 بالنسبة للصف الحادي عشر ودراسة(Krajcik and Haney،1987) ودراسةLi،Chieh ، (1999). ولعل من أسباب ذلك بعض العوامل التي يرى بياجيه أنها تؤثر في النمو المعرفي كالخبرة والتفاعل الاجتماعي. أي أن الاختلافات الثقافية واختلاف الخبرات بما فيها الخبرات التربوية تؤثر في النمو المعرفي. وحيث إن هذه الدراسات أجريت في بيئات ذات ثقافات مختلفة فقد يكون ذلك أحد الأسباب الرئيسة لاختلاف النتائج.

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة فيما يتعلق بهذا الهدف، حيث إن الهدف الرئيس لهذه الدراسة تحديد مرحلة التفكير التي وصل إليها الطلاب السعوديون وغير السعوديين الملتحقين بمعهد اللغة في جامعة غرب فرجينيا.

كما أن معرفة العلاقة بين مرحلة التفكير والسن (العمر الزمني) كانت ضمن أهداف بعض الدراسات السابقة. وقد تباينت نتائج تلك الدراسات في تحديد هذه العلاقة، حيث أوضحت نتائج بعض الدراسات عدم وجود علاقة بين مرحلة التفكير والسن. ومن الدراسات التي توصلت لهذه النتيجة دراسة المقوشي(١٩٩٢م، أ) ودراسة المقوشي(١٩٩٢م، ب) ودراسة الحميسان(١٩٩٢م) ودراسة العسيري(١٩٩٤م) ودراسة التميمي(١٩٩٨م) ودراسة الرافعي(٢٠٠١م). في حين أوضحت نتائج دراسات أخرى وجود علاقة بين مرحلة التفكير والسن. ومن تلك الدراسات دراسةBurny)،(1974 ودراسة(Chieh،Li، 1999) ودراسة(Muthivhi)،2010 ومما يلاحظ حول هذه النتيجة – العلاقة بين مرحلة التفكير والسن – أن نتائج جميع الدراسات السعودية التي بحثت العلاقة بينهما، أوضحت عدم وجود علاقة بين مرحلة التفكير والسن. وقد يكون السبب في ذلك أن أفراد العينة في كل من تلك الدراسات كانوا متقاربين في السن، فهم في الصف نفسه أو المستوى الدراسي نفسه. فدراسة العسيري(١٩٩٤م) طبقت على طلاب الصف الأول الثانوي، ودراسة المقوشي(١٩٩٢م، أ) طبقت على الطلاب الجدد المقبولين في كلية التربية، ودراسة المقوشي(١٩٩٢م، ب) طبقت على طلاب التربية الميدانية في كلية التربية في الفصل الدراسي الأول ١٤٠٩/١٤١٠هـ، ودراسة الحميسان(١٩٩٢م) طبقت على طلاب كلية المعلمين المقبولين في سنتين متتاليتين أي أنهم بشكل عام طلاب مستويين دراسيين متتاليين. ودراسة الرافعي(٢٠٠١م) طبقت على طلاب السنة الأولى في كلية المعلمين.ومع أن دراسة التميمي(١٩٩٨م) طبقت على طلاب مستويات مختلفة في كلية المعلمين، إلا أنهم جميعاً في المرحلة نفسها وكانت متوسطات أعمار الطلاب في المستويات الدراسية المختلفة متقاربة. في حين أن الدراسات التي أوضحت نتائجها وجود فروق بين درجات الطلاب في اختبارات التفكير التجريدي تبعاً للسن (وجود علاقة بين التفكير والسن) فكانت عينة الدراسة الواحدة تشمل طلاباً في صفوف مختلفة، بل إن بعضها تشمل طلاباً في مراحل مختلفة فدراسةMuthivhi)،(2010 تشمل المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، ودراسةChieh،Li،(1999) تشمل الابتدائية والمتوسطة والثانوية، ودراسةBurny)،(1974 تشمل الثانوية والجامعية.

وأيضاً تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في هذا الهدف، حيث إن أحد أهداف هذه الدراسة يتمثل في كشف العلاقة بين التفكير التجريدي والسن.

تباينت نتائج الدراسات أيضاً في تحديد العلاقة بين مرحلة التفكير والتخصص العلمي للطالب. حيث أوضحت نتائج دراسة صالح(١٩٩١م) ودراسة المقوشي(١٩٩٢م، ب) بالنسبة للتخصص في المرحلة الجامعية، ودراسة الرافعي(٢٠٠١م) عدم وجود فروق بين درجات الطلاب في اختبار التفكير التجريدي تبعاً لتخصص الطالب. في حين أوضحت نتائج دراسة المقوشي(١٩٩٢م، أ) ودراسة الحميسان(١٩٩٢م) أن هناك فروقاً بين درجات الطلاب ذوي التخصصات العلمية والطلاب ذوي التخصصات الأدبية في اختبار التفكير التجريدي، حيث كانت الفروق لصالح الطلاب ذوي التخصصات العلمية.كما أوضحت نتائج دراسة Juraschec،(1974) أن نسبة الذين لا يزالون في مرحلة التفكير المحسوس من الطلاب الذين يتم إعدادهم لتدريس الرياضيات أقل من نسبة الذين لا يزالون في المرحلة نفسها من الطلاب الذين يتم إعدادهم للتدريس في المرحلة الابتدائية بشكل عام.

وعلى الرغم من أن جميع الدراسات السابقة هدفت إلى قياس مرحلة التفكير التجريدي – وفق نظرية بياجيه– لدى أفراد العينات، إلا أنها تباينت في المقاييس (الاختبارات) المستخدمة لقياس التفكير التجريدي، حيث يوجد العديد من الاختبارات لقياس التفكير التجريدي وفق نظرية بياجيه. وقد تمّ استخدام بعضها في الدراسات السابقة، فدراسةBurny)،(1974 استخدمت اختباراً تمّ إعداده ضمن أدوات الدراسة، وقد تمّ استخدام هذا الاختبار في دراسة المقوشي(١٩٩٢م، أ) ودراسة المقوشي(١٩٩٢م، ب) ودراسة الحميسان(١٩٩٢م) ودراسة التميمي(١٩٩٨م) ودراسة الرافعي(٢٠٠١م) بعد أن قام المقوشي بترجمته إلى اللغة العربية وتقنينه على البيئة السعودية. واستخدم اختبار روبرج وفليكسر (Roberge & Flexer) في دراسة(Zachry،1990). في حين استخدم مقياس لوسن(Lawson) ترجمة وتقنين زيتون في دراسة زينب(١٩٨٦م). واستخدم مقياس آرلن ترجمة الراشد في دراسة الراشد(١٩٩٤م). وتتفق الدراسة الحالية مع دراساتBurny)،(1974 والمقوشي(١٩٩٢م، أ) والمقوشي(١٩٩٢م، ب) والحميسان(١٩٩٢م) والتميمي(١٩٩٨م) والرافعي(٢٠٠١م) في الأداة المستخدمة. ولكنها

تختلف عن كل منها في أنها تستخدم النسختين الإنجليزية والعربية معاً، حيث يطبق الاختبار باللغة الإنجليزية على الطلاب غير السعوديين ويطبق الاختبار باللغة العربية (المترجم) على الطلاب السعوديين.

بعض الدراسات اقتصرت على مهمة واحدة من المهمات التي حددها بياجيه حيث اقتصرت دراسة(Li 1999)،Chieh، ودراسةGolbeck and Sinagra، (2000) على قياس قدرة الطالب على إنجاز مهمة تحديد مستوى الماء. ومما يلاحظ حول الاختبارات المستخدمة في الدراسات السابقة عموماً أنها جميعاً باللغة الإنجليزية، حيث تمَّ ترجمة بعضها إلى اللغة العربية واستخدمت في الدراسات العربية، كما ترجم بعضها إلى لغات أخرى كما في دراسةLi)،Chieh،(1999 حيث ترجم اختبار من اللغة الإنجليزية إلى اللغة الصينية واستخدم في الدراسة.

على الرغم من أن الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة بشكل عام في كثير من الجوانب كالأدوات وطرق اختيار العينة، وبعض المتغيرات كالسن، إلا أنها تختلف عنها في جوانب أخرى كمجتمع العينة حيث يضم طلاباً سعوديين وطلاباً غير سعوديين، وبالتالي تحاول معرفة مدى وجود فروق بين درجات أفراد العينة في اختبار قياس الاستدلالات المنطقية تبعاً للجنسية –سعودي وغير سعودي– وكذلك بالنسبة للجنس حيث تحاول الدراسة الحالية معرفة مدى وجود فروق بين البنين والبنات في مستوى التفكير التجريدي، حيث لم تتعرض أيٌّ من الدراسات السابقة بشكل عام لمتغير الجنس ما عدا دراسة(Li) ،Chieh،1999حيث أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات. في حين أن أيّاً من الدراسات السعودية خصوصاً لم تتضمن عيناتها إناثاً.كذلك تختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في بعض المتغيرات، حيث تحاول الدراسة الحالية معرفة مدى وجود فروق بين أفراد العينة في مستوى التفكير التجريدي تبعاً للمؤهل وتبعاً لدراسة الرياضيات.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

تمّ استخدام البحث المسحي كأحد أنماط (أساليب) المنهج الوصفي، والبحث المسحي هو ذلك النوع من البحوث الذي يتم من خلاله جمع بيانات ومعلومات عن

ظاهرة أو حادثة أو واقع معين، وذلك بقصد وصف الظاهرة المدروسة، وتحديد وضعها الحالي بالنسبة لمتغير أو متغيرات معينة (العساف، ٢٠٠٠م، ص١٩١؛ عليان وغنيم، ٢٠١٠م، ص٦٨).

كما تمّ استخدام أسلوب البحث الارتباطي، وهو الأسلوب الذي يتم من خلاله الكشف عن العلاقات بين متغيرين أو أكثر لمعرفة مدى وجود ارتباط بين هذه المتغيرات، وتحديد نوع الارتباط ومقداره (عبيدات وآخرون، ٢٠٠٣م، ص٢٩٠).

مجتمع الدراسة– يشمل مجتمع الدراسة:

أ– **مجتمع الطلاب السعوديين:** يتكون من جميع الطلاب والطالبات السعوديين الذين يدرسون برنامج اللغة الإنجليزية المكثف خلال فصل الربيع للعام ٢٠١١م (Spring 2011) في معهد اللغة الإنجليزية التابع لجامعة غرب فرجينيا بالولايات المتحدة الأمريكية. والبالغ عددهم (١٦٠) طالباً وطالبة (١٤٣ طالب، ١٧ طالبة).

ب– **مجتمع الطلاب غير السعوديين:** يتكون من جميع الطلاب والطالبات الذين يدرسون برنامج اللغة الإنجليزية المكثف خلال فصل الربيع للعام ٢٠١١ (Spring 2011) في معهد اللغة الإنجليزية التابع لجامعة غرب فرجينيا بالولايات المتحدة الأمريكية. والبالغ عددهم (٦٦) طالباً وطالبة (٣٦ طالب، ٣٠ طالبة).

عينة الدراسة:

يتكون المعهد من خمسة مستويات، يتمُّ تقسيم طلاب كل مستوى غالباً (حسب عدد الطلاب) إلى مجموعتين (فصلين– Classroom) وقد تمَّ بطريقة العينة العشوائية العنقودية اختيار فصل (Classroom) من كل مستوى من المستويات الخمسة، بالنسبة للطلاب السعوديين، في حين اقتصر على المستويات الثلاثة الأخيرة بالنسبة للطلاب غير السعوديين؛ لضمان قدرة الطلاب على قراءة أسئلة الاختبار، حيث استخدمت النسخة الإنجليزية بالنسبة للطلاب غير السعوديين، في حين استخدمت النسخة المترجمة إلى العربية بالنسبة للطلاب السعوديين. وقد بلغ العدد الإجمالي لأفراد العينة (١٠٠) طالباً وطالبة. (٧٠) سعوديون و (٣٠) غير سعوديين. والجدول (١) يوضح وصفاً لعينة الدراسة بالنسبة للطلاب السعوديين حسب بعض المتغيرات، في حين الجدول (٢) يوضح وصف العينة بالنسبة للطلاب غير السعوديين.

جدول(١). عينة الدراسة، الطلاب السعوديون

الجنس	ذكر	أنثى			٨٠	٢٠			النسبة المئوية
النسبة	٨٥.٧١	١٤.٢٩			٥٦	١٤			العدد
العدد	٦٠	١٠			طلاب مبتعثون من خلال البرنامج	طلاب ليسوا مبتعثين من خلال البرنامج			الابتعاث للبرنامج
المجموع					٨٠.٠٠	٢٠.٠٠			النسبة المئوية
السن (العمر)	[٢٢-١٨]	[٢٦-٢٢]	[٣٠-٢٦]	[٣٤-٣٠]	٥٠	١٥	٥	لم يحدد	العدد
العدد	٣٥	١٩	١٠	٢	نعم	لا	لم يحدد		دراسة الرياضيات بعد المرحلة الثانوية
النسبة المئوية	٥٠	٢٧.١٤	١٤.٢٩	٢.٨٦	٧١.٤٣	٢١.٤٣	٧.١٤		النسبة المئوية
المؤهل	الثانوية العامة	دبلوم دون الجامعي	البكالوريوس	الماجستير	٣٧	١٤	١٧	٢	العدد
النسبة المئوية	٥٢.٨٦	٢٠	٢٤.٢٨	٢.٨٦	طبيعي	نظري	لم يحدد		التخصص
العدد	٣٧	١٤	١٧	٢	٥٠	١٥	٥		العدد
النسبة المئوية	٣٨.٥٧	٥٨.٥٧	٢.٨٦		٧١.٤٣	٢١.٤٣	٧.١٤		النسبة المئوية
العدد	٢٧	٤١	٢		نعم	لا	لم يحدد		دراسة الرياضيات بعد المرحلة الثانوية
النسبة المئوية	٣٨.٥٧	٥٨.٥٧	٢.٨٦		٧١.٤٣	٢١.٤٣	٧.١٤		النسبة المئوية
العدد	٥٦	١٤	١٧	٢	٥٠	١٥	٥		العدد
الابتعاث للبرنامج	طلاب مبتعثون من خلال البرنامج	طلاب ليسوا مبتعثين من خلال البرنامج			٧٠	٧٠	٧٠		النسبة المئوية
النسبة المئوية	٨٠	٢٠			١٠٠	١٠٠	١٠٠		

جدول(٢).عينة الدراسة، الطلاب غير السعوديين

الجنس																									
	ذكر		أنثى																						
العدد	١٩		١١																						
النسبة المئوية	٦٣.٣٣		٣٦.٦٧																						
السن (العمر)	[١٨–٢٢]		[٢٢–٢٦]		[٢٦–٣٠]		[٣٠–٣٤]		لم يحدد																
العدد	١٠		٩		٤		٦		١																
النسبة المئوية	٣٣.٣٤		٣٠		١٣.٣٣		٢٠		٣.٣٣																
المؤهل	الثانوية		دبلوم دون الجامعي		البكالوريوس		الماجستير		لم يحدد																
العدد	٩		–		١٧		٢		٢																
النسبة المئوية	٣٠		–		٥٦.٦٨		٦.٦٦		٦.٦٦																
التخصص	طبيعي		نظري		لم يحدد																				
العدد	٢٣		٥		٢																				
النسبة المئوية	٧٦.٦٦		١٦.٦٧		٦.٦٧																				
دراسة الرياضيات بعد المرحلة الثانوية	نعم		لا		لم يحدد																				
العدد	٢٠		٤		٦																				
النسبة المئوية	٦٦.٦٧		١٣.٣٣		٢٠																				
الجنسية	الصين		اليابان		ليبيا		العراق		البرازيل		كوريا الجنوبية		تايلند												
العدد	٧		٥		٤		٤		٣		٢		١												
النسبة المئوية	٣٣.٣٣		١٦.٦٧		١٣.٣٤		١٣.٣٤		١٠		٦.٦٧		٣.٣٣												

الجنس																				
	المجموع	النسبة المئوية	العدد	الجنسية	النسبة المئوية	العدد	دراسة الرياضيات بعد المرحلة الثانوية	النسبة المئوية	العدد	التخصص	النسبة المئوية	العدد	المؤهل	النسبة المئوية	العدد	السن (العمر)	النسبة المئوية	العدد	الجنس
	٣٠	١٠٠	١	المكسيك															
	٣٠	٣,٣٣	١	تركيا															
	٣٠	٣,٣٣	١	أنجولا															
	٣٠	٣,٣٣	١	لم يحدد															
	٣٠	١٠٠	٣٠		١٠٠	٣٠		١٠٠	٣٠		١٠٠	٣٠		١٠٠	٣٠		١٠٠	٣٠	

أداة الدراسة:

لتحديد مرحلة التفكير التي وصل إليها أفراد عينة الدراسة، تمّ استخدام اختبار قياس الاستدلالات المنطقية (PIAGETIAN OBJECTIVE FORMAL INSTRUMENT)، وقد قام بإعداد هذا الاختبار جلبرت برني(Burney M. Gilbert) عام ١٩٧٤م كأساس لرسالة درجة دكتوراه حصل عليها في جامعة شمال كلورادو بالولايات المتحدة الأمريكية. وقد تكون الاختبار في صورته الأولية من ٤٢ سؤالاً جمعها برني وأعدّها من خلال الدراسات والأبحاث التي أجراها بياجيه ومعاونوه، ومن خلال

مراجعة الأدبيات التي تناولت التفكير التجريدي (الشكلي).حيث اختيرت جميع الأسئلة بناء على المهمات التي تمّ تطويرها واستخدامها من قِبل بياجيه وانهيلدر أو من قِبل طلاب بياجيه. وفي ضوء تطبيق برني لهذه الأسئلة وتحليلها لتحديد صدقها ومدى ارتباطها بالاختبار، تمّ حذف الأسئلة التي جاءت معاملات ارتباطاتها منخفضة أو سالبة (Burney،1974،(52-49 pp. وبناءً على ذلك تمّ استبعاد ثمانية عشر سؤالاً، ليصبح الاختبار في صورته النهائية مكوناً من ٢٤ سؤالاً. تقيس المهمات التالية: ملحق (١)

١- ستكمن Stickman .

٢- البندول. Pendulum.

٣- الميزان Balance.

٤- مهمات بياجيه Piagetian tasks

٥- القياس المنطقي Syllogism (deductive reasoning task)

وقد قام المقوشي بترجمة الاختبار إلى اللغة العربية عام (١٩٨٢م) وتقنينه على الطلاب السعوديين، واستخدمه كأداة في دراسة المقوشي (١٩٨٥م) ثم قام باستخدامه في دراسات لاحقة (المقوشي، ١٩٩٢م، أ)، (المقوشي، ١٩٩٢م، ب). وقد تكون الاختبار بعد الترجمة والمواءمة والتقنين من ٢١سؤالاً تشمل المهمات الخمس السابقة (المقوشي، ١٩٩٢م،أ، ص٧) ملحق(٢).

وقد طبق الاختبار الأساس- اللغة الإنجليزية - على الطلاب غير السعوديين، في حين طبق الاختبار المترجم إلى اللغة العربية على الطلاب السعوديين.

صدق الاختبار:

قام برني أثناء إعداد الاختبار بالتحقق من صدقه، إذ إن أحد أهداف دراسة برني كان بناء الاختبار والتحقق من صدقه.حيث بلغ معامل الصدق لبيرسون (٠,٨٥٣)(Burney، 1974، p7). وقام المقوشي بعد الترجمة عام (١٩٨٢م) بالتحقق من صدق الاختبار وذلك بعرضه على عدد من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود.كما قام المقوشي (١٩٩٢م، أ، ص٧) مرة أخرى بعرض الاختبار على عشرين من أعضاء هيئة التدريس في أقسام: علم النفس، المناهج وطرق التدريس، التربية. في كلية التربية بجامعة الملك سعود. وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين

قام بإجراء تعديلات بسيطة تمثلت في تقديم وتأخير في الأسئلة الستة الأخيرة في الاختبار، وهي المتعلقة بالتطابق المنطقي، كما قام باستبدال التعابير في بعض الأسئلة.

وفي الدراسة الحالية قام الباحث بحساب صدق الاتساق الداخلي، حيث تمَّ استخدام معاملات الارتباط – بيرسون– لحساب معامل ارتباط كل سؤال بالاختبار ككل، وقد جاءت قيم معاملات الارتباط دالة في كلا النسختين: الإنجليزية والعربية.

ثبات الاختبار:

حسب برني معامل الثبات للاختبار باستخدام معادلة كودر ريشاردسون ٢٠ #20 (Kuder- Richardson). حيث بلغ معامل الثبات للاختبار (٠,٨٣).(Burney، 1974، p7).

وفي هذه الدراسة قام الباحث بحساب معامل الثبات باستخدام معادلة كودر ريشاردسون٢٠، حيث طُبّق الاختبار(المترجم للعربية) على ٢٥ طالباً من غير عينة الدراسة بالنسبة للسعوديين.كما طبق الاختبار باللغة الإنجليزية على ٢٠ طالباً بالنسبة لغير السعوديين. وقد بلغ معامل ثبات النسخة العربية للاختبار (٠,٨٧). في حين بلغ معامل ثبات النسخة الإنجليزية (٠,٨٣). وفي ضوء ذلك يمكن القول إن الاختبار سواءً النسخة الإنجليزية أو العربية على درجة مناسبة من الثبات.

إجراءات تطبيق الدراسة:

تمَّ الترتيب مع إدارة معهد اللغة بجامعة غرب فرجينيا بشأن تطبيق الاختبار، حيث تمّ تطبيق الاختبار في: ١٤٣٢/٥/١٦هـ الموافق:٢٠١١/٤/٢٠م. وقد قام الباحث نفسه بالإشراف على تطبيق الاختبار في جميع الفصول التي تمّ اختيارها ضمن العينة. وكان الزمن المخصص للاختبار (٤٥) دقيقة للنسخة العربية، و (٥٠) دقيقة للنسخة الإنجليزية.حيث تمَّ الالتزام بالزمن الذي حدده برني(Burney) بالنسبة للنسخة الإنجليزية، والمقوشي (مترجم الاختبار) بالنسبة للنسخة العربية.

المعالجة الإحصائية:

تمّ تحليل البيانات باستخدام برنامج التحليل الإحصائي spss. وقد تم استخدام الأساليب والاختبارات الإحصائية التالية:.

١– التكرارات، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية والنسب المئوية.

٢– معامل ارتباط بيرسون.

٣- معادلة كودر ريشاردسون ٢٠ #20 (Kuder - Richardson)

٤- اختبار "ت" للعينات المستقلة (T- test).

٥- تحليل التباين الأحادي (اختبار فيشر) (One – way Analysis of Variance)

٦- اختبار شيفيه.

تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

سيتم في هذا الجزء عرض نتائج الدراسة، وتحليلها، ومناقشتها وتفسيرها: للإجابة عن الأسئلة الأول والثاني والثالث:

١- ما مرحلة التفكير في ضوء نظرية بياجيه التي وصل إليها الطلاب / الطالبات السعوديون الملتحقون بمعهد اللغة في جامعة غرب فرجينيا؟

٢- ما مرحلة التفكير في ضوء نظرية بياجيه التي وصل إليها طلاب / طالبات برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي(تحديداً) الملتحقون بمعهد اللغة في جامعة غرب فرجينيا؟

٣- ما مرحلة التفكير في ضوء نظرية بياجيه التي وصل إليها الطلاب / الطالبات غير السعوديين الملتحقون بمعهد اللغة في جامعة غرب فرجينيا؟

للإجابة عن الأسئلة الثلاثة السابقة، تمّ تصحيح أوراق إجابات عينة الدراسة، وتحديد درجة كل فرد من أفراد العينة في اختبار قياس الاستدلالات المنطقية، ثم تصنيف الدرجات في ثلاث فئات حسب مرحلة التفكير. والجدول (٣) يوضح عدد أفراد العينة في كل مرحلة من مراحل التفكير، والنسبة المئوية لعدد أفراد العينة في كل مرحلة. وذلك بالنسبة لـ: الطلاب السعوديين – طلاب البرنامج تحديداً – الطلاب غير السعوديين.

جدول(٣).تصنيف عينة الدراسة حسب درجاتهم

في اختبار قياس الاستدلالات المنطقية إلى مراحل التفكير الثلاث

التكرار (العدد- النسبة المئوية) / مرحلة التفكير	السعوديون		السعوديون – طلاب البرنامج		غير السعوديين	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
مرحلة التفكير المحسوس	٣٤	٤٨,٦	٣١	٥٥,٤	٥	١٦,٦
المرحلة الانتقالية	٢٥	٣٥,٧	١٩	٣٣,٩	١٤	٤٦,٧
مرحلة التفكير التجريدي	١١	١٥,٧	٦	١٠,٧	١١	٣٦,٧
المجموع	٧٠	١٠٠,٠	٥٦	١٠٠,٠	٣٠	١٠٠,٠
المتوسط الحسابي	٩,٦٧		٨,٨٢		١٤,٨٠	
الانحراف المعياري	٥,٠٦		٤,٩٩		٤,٣٣	

من الجدول (٣) يلاحظ أن نسبة (٤٨,٦%) من الطلاب السعوديين لا يزالون في مرحلة التفكير المحسوس، ونسبة (٣٥,٧%) يقعون في المرحلة الانتقالية بين مرحلة التفكير المحسوس والتفكير التجريدي، ونسبة (١٥,٧%) فقط وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي.

وبالنسبة لطلاب برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي، فيلاحظ أن نسبة (٥٥,٤%) لا يزالون في مرحلة التفكير المحسوس، ونسبة (٣٣,٩%) يقعون في المرحلة الانتقالية، ونسبة (١٠,٧%) فقط وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي.

أما بالنسبة للطلاب غير السعوديين، فمن الجدول يتبين أن نسبة (١٦,٦%) يصنفون في مرحلة التفكير المحسوس، ونسبة (٤٦,٧%) يقعون في المرحلة الانتقالية، ونسبة (٣٦,٧) وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي.

ومن خلال البيانات التي تضمنها الجدول (٣) تكون قد تمت الإجابة عن الأسئلة الثلاثة الأولى من أسئلة الدراسة.

فمن خلال نتيجة السؤال الأول يتبين أن حوالي نصف عدد الطلاب السعوديين لا يزالون في مرحلة التفكير المحسوس، وأن عدداً قليلاً من الطلاب (١١طالب فقط) وصلوا

إلى مرحلة التفكير التجريدي. وهذا يعني أن أنماط التفكير التي يستخدمها كثير من الطلاب السعوديين، وطرق معالجتهم للمشكلات والمواقف التي يواجهونها أو يمرون بها لا تزال تعتمد على الأشياء المادية الملموسة، وأنهم غير قادرين على القيام بكثير من العمليات العقلية والمنطقية التي تتضمنها أسئلة اختبار قياس الاستدلالات المنطقية، كالتحليل والمقارنة والتخيّل وإدراك العلاقات، وفرض الفروض واختبارها، ومهارات الاستنباط والاستقراء والاستنتاج، والربط بين الأسباب والنتائج وغيرها من المهارات والعمليات العقلية التي تعتمد على التجريد وعلى مهارات التفكير العليا. إن أول العوامل التي يمكن إرجاع هذه النتيجة إليها هو النظام التعليمي الذي تخرّج من خلاله هؤلاء الطلاب، سواءً في التعليم العام أو التعليم العالي–باعتبار أن نسبة من الطلاب السعوديين (حوالي ٤٥%) يحملون مؤهلات أعلى من الثانوية العامة: دبلوم دون الجامعي، البكالوريوس، الماجستير. فنظام التعليم في المملكة العربية السعودية على الرغم من الجهود الكبيرة التي تبذل من أجل تحسينه وتطويره، إلا أن مخرجاته لا تزال إلى حدٍ ما دون المستوى المطلوب، ليس في التحصيل الأكاديمي فحسب، بل في كثير من الجوانب المتعلقة بالمهارات والقدرات العامة، ومنها المهارات والعمليات المشار إليها سابقاً. فعمليات التعليم والتعلم لا تزال تتم من خلال طرق تقليدية. فطريقة الإلقاء لا تزال طريقة التدريس السائدة لدى كثير من المعلمين وأعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي.كما أن طرق التعلّم التقليدية أيضاً كالحفظ والاعتماد على الملخصات والمعلومات الجاهزة التي يقدمها المعلم هي الطرق المتبعة لدى كثير من الطلاب. وهذا يعني أن العملية التعليمية لا تساعد بدرجة مناسبة على الإبداع والابتكار وحل المشكلات واكتساب وممارسة أنماط التفكير ومهاراته المختلفة بما فيها مهارات التفكير التجريدي. ومما يمكن أن يدعم هذا التفسير ما أشارت إليه بعض الدراسات السابقة حيث أشارت دراسات المقوشي(١٩٩٢م، أ) والعسيري(١٩٩٤م) والتميمي(١٩٩٨م) إلى أن المناهج الدراسية لا تتيح للطالب اكتساب الخبرات المناسبة، فهي تعتمد على الحفظ والتلقين، ولا تتيح للطالب الاعتماد على نفسه، كما أن طرق التدريس تقليدية تعتمد على الإلقاء من جانب المعلم، ولا تهتم بالطرق والاستراتيجيات التي تعمل على تنمية التفكير كاستراتيجيات حل المشكلات.كما أوضحت دراسة

المقوشي (١٩٩٢م، ب) أن فترة الأربع سنوات التي قضاها الطالب في الجامعة لم تمكنه من الوصول إلى مرحلة التفكير التجريدي، وكذلك أوضحت نتائج دراسة الرافعي(٢٠٠١م)أنه لم يكن لبعض المقررات التي درسها الطالب في الكلية أثر في وصوله إلى مرحلة التفكير التجريدي.

ومما تجدر الإشارة إليه حول هذه النتيجة والتي تبيّن من خلالها تدني مستوى امتلاك الطلاب السعوديين مهارات وقدرات التفكير التجريدي ما أشار إليه مدير المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي عن وجود خلل واضح، وضعف ملحوظ في مخرجات الثانوية العامة، حيث بيّنت نتائج اختبار القدرات الذي أُجري في نهاية الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ عدم تحسّن النتائج، وأنها في انحدار مستمر، وأن المعلم والطالب هما السبب الرئيس في هذا الضعف (المالكي، ٢٠١٢م).

ولا شك أن اختبار التفكير التجريدي يعد نمطاً من أنماط اختبارات القدرات العامة، وبالتالي فإن التعليم لم يساعد الطلاب بدرجة كافية على اكتساب وتنمية مهارات التفكير التجريدي.

من العوامل التي يمكن أن يكون لها دور في هذه النتيجة العوامل الاجتماعية، فعلى الرغم من تقدير المجتمع للتعليم والآمال التي يعقدها عليه، إلا أنه ليس هناك تضافر حقيقي للجهود بين المؤسسات التعليمية ومؤسسات المجتمع المختلفة بدءاً من الأسرة، فعلى الرغم من أن بعض الأسر تحرص على مستوى تعليم أبنائها وتبذل جهوداً إضافية في سبيل ذلك، إلا أنه في كثير من الحالات يكون الدافع وراء كل هذه الجهود مجرد مساعدة الأبناء على اجتياز الاختبارات والحصول على تقديرات مرتفعة، والتي قد تتحقق عن طريق عمليات تقليدية لا تتجاوز مجرد الحفظ والاستظهار، دون أن يكون هناك تعلم وفهم حقيقي، حيث إن الفهم الحقيقي يحدث عندما يكون الطالب قادراً على استخدام مهارات وأنماط التفكير المختلفة بما فيها المهارات الخاصة بالعمليات المنطقية المجردة.

ومما يمكن أن يدعم هذا التفسير، أن العوامل الاجتماعية أو التفاعلات الاجتماعية تعد أحد العوامل الرئيسة التي ذكر بياجيه أنها تؤثر في النمو المعرفي للفرد، وتؤدي دوراً في الانتقال من مرحلة لأخرى. حيث يرى بياجيه أن المؤسسات المختلفة

التي يتفاعل معها الفرد تؤثر في عملية التنشئة الاجتماعية، وبالتالي تؤثر في اكتساب الفرد للخبرات والعادات وأساليب التفكير المختلفة (النور،٢٠٠٨م ؛ الزغول، ٢٠١١م).

ومع أن نسبة الطلاب السعوديين الذين وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي كما يظهر من خلال هذه النتيجة (١٥,٧%) تعد أعلى من جميع النسب التي أوضحتها نتائج الدراسات السعودية السابقة للطلاب الذين وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي، حيث تراوحت نسب الذين وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي في الدراسات السعودية بين (٠,٠ %) و (١٣,٥٥%) إلا أن النتيجة عموماً تتفق مع نتائج تلك الدراسات في تدني نسبة من وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي.فهي تتفق مع دراسة المقوشي(١٩٩٢م، أ) ودراسة المقوشي(١٩٩٢م، ب) ودراسة الحميسان(١٩٩٢م) ودراسة التميمي(١٩٩٨م) ودراسة الرافعي(٢٠٠١م).

كما أن النتيجة تتفق أيضاً مع نتائج بعض الدراسات السابقة غير السعودية التي أجريت على المرحلة نفسها–المرحلة الجامعية – حيث أوضحت نتائج تلك الدراسات أيضاً تدني نسبة الذين وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي، فهي تتفق مع نتائج دراسة (Mckinnon and Renner)،1971 ودراسة (Juraschek) ،1974بالنسبة لطلاب كلية المعلمين الذين يعدون للتدريس في المرحلة الابتدائية، ودراسة يوسف(١٩٨٦م). في حين أن النتيجة تختلف مع نتائج بعض الدراسات التي أجريت على المرحلة نفسها، فهي تختلف مع نتائج دراسة (Burney،1974) حيث أوضحت نتائج دراسة برني أن (٧٨%) من طلاب المستوى الأول في الجامعة وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي، ومع نتائج دراسة (Juraschek) ،1974بالنسبة للطلاب الذين يعدون لتدريس الرياضيات في المرحلة الثانوية، ومع نتيجة طلاب الجامعة الذين يدرسون التفاضل والتكامل، حيث كانت نسب الذين لا يزالون في مرحلة التفكير المحسوس قليلة جداً في نتائج دراسةJuraschek)،(1974. وتختلف مع نتائج دراسات كانت عيناتها طلاباً في مراحل قبل الجامعة، وعلى الرغم من ذلك إلا أن نسبة الذين وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي كانت أعلى من نسبة الذين وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي في هذه الدراسة– بالنسبة للطلاب السعوديين – على الرغم من أنهم في مستوى المرحلة الجامعية فأعلى، فالنتيجة هنا تختلف مع نتيجة دراسة (Burney،1974) بالنسبة للصفين التاسع والحادي عشر، حيث كانت نسب من

وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي في هذين الصفين (٢٧,٣%) و(٤٨,٨%) على الترتيب.كما أن النتيجة تختلف مع نتائج دراسة (Krajcik and Haney،1987) حيث أوضحت أن (٧٤,٢%) من طلاب مدرسة ثانوية تحضيرية للمرحلة الجامعية وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي. ومع دراسة صالح(١٩٩١م) حيث أوضحت أن (٢٦,٦٧%) من طلاب الصف الثالث الثانوي في مدينة أبو ظبي وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي، ومع دراسة (Muthivhi،2010) التي أوضحت نتائجها أن طلاب الصف السابع وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي.

وبالنسبة لطلاب برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي، فعلى الرغم من أن النتيجة وتفسيرها قد وردت ضمنياً في عرض وتفسير النتيجة السابقة – نتيجة الطلاب السعوديين ككل – حيث إن طلاب البرنامج يشكلون (٨٠%) من الطلاب السعوديين، إلا أنه يلاحظ عند النظر لطلاب البرنامج تحديداً أن نسبة الذين لا يزالون في مرحلة التفكير المحسوس بلغت (٥٥,٤%) ونسبة (١٠,٧%) وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي. أي أن ٦ طلاب فقط من طلاب برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي هم الذين وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي. وهذا يعني أن كثيراً من الطلاب الملتحقين بالبرنامج لا يمتلكون بدرجة كافية قدرات ومهارات التفكير التجريدي.

أما بالنسبة للطلاب غير السعوديين، فيلاحظ أن نسبة الذين لا يزالون في مرحلة التفكير المحسوس (١٦,٧%) ونسبة الذين وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي (٣٦,٧%). وعلى الرغم من أن نتيجة الطلاب غير السعوديين تعد أفضل من نتيجة الطلاب السعوديين وذلك من خلال مقارنة النسب المئوية والمتوسطات الحسابية– الإحصاء الوصفي– إلا أن النتيجة عموماً تبين أن نسبة من هؤلاء الطلاب أيضاً لا يمتلكون مهارات التفكير التجريدي بشكل جيد، ومنها مهارات التحليل، وفرض الفروض وإجراء المحاكمات لاختبار هذه الفروض، وعمل الاستدلالات والاستنتاجات المنطقية، وإدراك العلاقات، وإجراء المقارنات وغيرها من المهارات التي تتم على أساس رمزي تجريدي بعيداً عن الأشياء المادية أو الحسية.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب السعوديين والطلاب غير السعوديين في اختبار قياس الاستدلالات المنطقية؟

نظراً لأن عدد أسئلة النسخة العربية للاختبار (الاختبار بعد الترجمة والمواءمة) ٢١ سؤالاً، وبالتالي الدرجة الكلية له ٢١، بينما عدد أسئلة الاختبار الأساس (باللغة الإنجليزية) ٢٤ سؤالاً، والدرجة الكلية له ٢٤. فقد تم تحويل متوسطي درجات الطلاب السعوديين والطلاب غير السعوديين من مئة درجة، وذلك بضرب متوسط درجات الطلاب السعوديين في ١٠٠ وقسمة الناتج على ٢١، بينما ضُرب متوسط درجات الطلاب غير السعوديين في ١٠٠ وقُسم الناتج على ٢٤. والجدول (٤) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية قبل وبعد التحويل.

جدول (٤). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب السعوديين والطلاب غير السعوديين قبل وبعد التحويل من ١٠٠

قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية	الطلاب السعوديون	الطلاب غير السعوديين
المتوسط الحسابي قبل التحويل	٩,٦٧	١٤,٨٠
الانحراف المعياري قبل التحويل	٥,٠٦	٤,٣٣
المتوسط الحسابي بعد التحويل	٤٦,٠٥	٦١,٦٧
الانحراف المعياري بعد التحويل	٢٤,١٠	١٨,٠٦

وللإجابة عن السؤال تم استخدام اختبار" ت" للمجموعتين المستقلتين، للكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب السعوديين والطلاب غير السعوديين في اختبار قياس الاستدلالات المنطقية. والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥). اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب السعوديين والطلاب غير السعوديين في اختبار قياس الاستدلالات المنطقية

الجنسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
سعودي	٧٠	٤٦,٠٥	٢٤,١٠	٣,٥٧	٠,٠٠١
غير سعودي	٣٠	٦١,٦٧	١٨,٠٦		

من الجدول (٥) يتضح أن قيمة (ت) دالة عند مستوى (≤ ٠,٠٥)، وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب السعوديين والطلاب غير السعوديين في اختبار قياس الاستدلالات المنطقية لصالح الطلاب غير السعوديين.

أي أن إجابة السؤال الرابع تكون بالإيجاب، بمعنى، نعم توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب السعوديين والطلاب غير السعوديين في اختبار قياس الاستدلالات المنطقية، وجاءت هذه الفروق لصالح الطلاب غير السعوديين.

إن السبب في هذه النتيجة يمكن إرجاعه إلى عدد من العوامل. أولها اختلاف الأنظمة التعليمية التي أُعدّ من خلالها الطلاب في مجموعتي الدراسة، فجميع الطلاب السعوديين الذين يمثلون عينة الدراسة تلقوا تعليمهم في السعودية، وقد تمَّ في تفسير نتيجة السؤال الأول مناقشة بعض سلبيات نظام التعليم السعودي، خاصة على مستوى التنفيذ، وكيف أن هذه السلبيات تحد من اكتساب وتنمية مهارات التفكير بشكل عام ومهارات التفكير التجريدي بشكل خاص. في حين أن الطلاب غير السعوديين الذين يمثلون عينة الدراسة تلقوا تعليمهم من خلال أنظمة تعليمية مختلفة، فبالنظر إلى جنسيات الطلاب غير السعوديين، يلاحظ أنههم يمثلون عشر دول مختلفة لكل منها نظام تعليمي خاص، وعلى الرغم من عدم وجود دراسات مقارنة بين نظم التعليم في هذه الدول ونظام التعليم السعودي تحديداً، بحيث تشمل المقارنة جميع جوانب النظام التعليمي، إلا أن بعض الدراسات الدولية كالدراسة الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS) تقدم معلومات حول عدد من عناصر العملية التعليمية ومنها:المنهج، المعلم،

والطالب. وقد كان ترتيب الطلاب السعوديين من خلال مشاركتهم في الدورتين الثالثة والرابعة (TIMSS2003–TIMSS 2007) في مراكز متأخرة جداً، ففي (TIMSS 2003) كان ترتيب الطلاب السعوديين في الرياضيات الثالث والأربعين من بين خمس وأربعين دول مشاركة، وكان ترتيبهم بالنسبة للعلوم التاسع والثلاثين من بين خمس وأربعين دولة مشاركة أيضاً (Mullis et al.)،2004 .

أما في (TIMSS 2007) فقد ازداد مستوى الطلاب السعوديين تدنياً، حيث تراجع ترتيبهم. ففي الرياضيات جاء الطلاب السعوديون في المركز السابع والأربعين من بين ثمان وأربعين دولة مشاركة، وفي العلوم في المركز الرابع والأربعين من بين ثمان وأربعين دولة مشاركة .Mullis et al)،(2008).

وحيث إن عدداً من الدول التي ينتمي إليها بعض الطلاب غير السعوديين في عينة الدراسة كاليابان، كوريا، تايلند، تركيا كانت ضمن الدول المشاركة في الدورتين الثالثة والرابعة، ونظراً لأن المراكز التي احتلها الطلاب المشاركون من هذه الدول كانت متقدمة على المراكز التي احتلها الطلاب السعوديون، فإنه يمكن اعتبار ذلك مؤشراً على أن مناهج الرياضيات والعلوم في تلك الدول أفضل منها في السعودية.

من العوامل التي قد يكون لها دور في هذه النتيجة، الاختلافات الثقافية والاجتماعية بين الطلاب السعوديين والطلاب غير السعوديين. فالبيئة الاجتماعية تعد من العوامل الرئيسة التي تؤثر في عملية النمو المعرفي للأفراد. والعمليات المجردة كما يرى بياجيه لا تنمو في العقل بدون تبادل وجهات النظر المختلفة وبدون التفاعلات الاجتماعية بين الناس (بل، ١٩٨٦م، ص٦٣).

وبالنسبة لمدى اتفاق أو اختلاف هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة، فإن أيّاً من الدراسات السابقة لم تتناول دراسة الفروق في مستوى التفكير التجريدي لدى طلاب من بيئات أو ثقافات مختلفة، أو نظم تعليمية مختلفة، وعلى الرغم من ذلك فإن بعض الدراسات أشارت إلى أثر هذه الاختلافات. فدراسة(Li Chieh،(1999أشارت إلى أن أداء طلاب الصف الحادي عشر الصينيين أفضل من أداء طلاب الجامعة في الولايات المتحدة الأمريكية، وأن ذلك بسبب الاختلافات الثقافية، حيث أشارت إلى أن اللغة الصينية وطريقة كتابة أحرف اللغة الصينية من العوامل التي تساعد الطلاب على اكتساب

وتنمية مهارات التفكير التجريدي.كما أوضحت نتائج دراسةZachry) ،(1987أن التفكير التجريدي يؤثر ويتأثر بالتفكير الديني.

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين درجة الطالب / الطالبة في اختبار قياس الاستدلالات المنطقية وعمره الزمني؟

للإجابة عن السؤال الخامس تمّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فرد من أفراد عينة الدراسة في اختبار قياس الاستدلالات المنطقية وعمره الزمني. والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول(٦).معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجات أفراد عينة الدراسة في اختبار قياس الاستدلالات المنطقية وأعمارهم الزمنية

العينة	المتغيرات	العدد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
العينة ككل (الطلاب السعوديون وغير السعوديين)	اختبار الاستدلالات المنطقية × العمر الزمني	٩٥	٠,٤٣٥	٠,٠١
سعودي	اختبار الاستدلالات المنطقية × العمر الزمني	٦٦	٠,٣٥٨	٠,٠١
غير سعودي	اختبار الاستدلالات المنطقية × العمر الزمني	٢٩	٠,٥٥٣	٠,٠١

يتضح من الجدول (٦) وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (≤ ٠,٠٥) بين درجة الطالب / الطالبة في اختبار قياس الاستدلالات المنطقية وعمره الزمني، أي أنه كلما زاد العمر الزمني زادت الدرجة في اختبار قياس الاستدلالات المنطقية.

من خلال النتيجة السابقة يتبيّن وجود علاقة دالة إحصائياً بين مرحلة التفكير التجريدي كما يقيسه اختبار قياس الاستدلالات المنطقية والعمر الزمني للطالب.

هذه النتيجة تعني أن الطلاب الأكبر سنّاً كانت درجاتهم بشكل عام أعلى من درجات الطلاب الأصغر سنّاً في اختبار قياس الاستدلالات المنطقية، وبالتالي فإن مرحلة التفكير التي وصل إليها الطلاب الأكبر سنّاً أعلى من المرحلة التي وصل إليها الطلاب الأصغر سنّاً.

يمكن إرجاع السبب في هذه النتيجة إلى الخبرات التي يمتلكها الطلاب الأكبر سناً، فلا شك أن الأفراد الأكبر سناً لديهم من الخبرات العلمية والعملية والاجتماعية أكثر مما لدى الطلاب الأصغر سناً، وهذه الخبرات تؤدي دوراً كبيراً في اكتساب وتنمية مهارات التفكير عموماً ومهارات التفكير التجريدي خصوصاً، لأن العمليات المجردة يمكن أن تنمى عن طريق الخبرة والممارسة. والخبرة هنا تشمل الخبرات العملية أو الفيزيائية والخبرات المنطقية الرياضية. فالشخص الأكبر سناً من المحتمل أنه مرّ بمواقف وأحداث تكوّن لديه من خلالها مزيداً من الخبرات العملية والعقلية؛ وبالتالي فإن هذه الخبرات ساعدته على اكتساب وتنمية مهارات التفكير التجريدي.

من العوامل التي يمكن إرجاع السبب في هذه النتيجة إليها أيضاً النضج. وخاصة النضج العصبي، ولذلك فإن من المحتمل أن بعض الطلاب ذوي الأعمار الزمنية الصغيرة الذين تضمنتهم عينة الدراسة لم تكتمل جوانب النمو العصبي لديهم. وعامل النضج أحد العوامل التي يرى بياجيه أنها تؤثر في النمو المعرفي. وعلى الرغم من أن النمو الجسمي عموماً يتوقف في مرحلة أو سن معينة، إلا أن النمو العصبي قد يكون من الجوانب التي يستمر نموها إلى مراحل متأخرة إلى حدٍ ما، وبالتالي فإن الطلاب الأكبر سناً قد تكون مظاهر النضج العصبي لديهم اكتمل نموها بشكل أفضل من الطلاب الأصغر سناً. إن هذه النتيجة تتفق أولاً مع أفكار نظرية بياجيه، في أن التقدم في العمر الزمني يؤدي دوراً في وصول الشخص إلى مرحلة التفكير التجريدي (المقوشي، ١٩٩٢م، ب).

أما بالنسبة لاتفاق النتيجة واختلافها مع نتائج الدراسات السابقة، فهي تتفق مع نتائج دراسة Ball and Sayer)،(1972 التي أوضحت أن نسبة الذين وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي من الطلاب الأكبر سناً أكبر من نسبة الذين وصلوها من الطلاب الأصغر سناً. ومع نتائج دراسةBurney)،(1974حيث أوضحت النتائج أن نسبة من وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي من طلاب الصفوف أو المراحل الأعلى كانت أكبر من نسبة الذين وصلوا إليها من طلاب الصفوف الأدنى.كما تتفق أيضاً مع نتائج دراسة Chieh،Li،(1999) التي أوضحت أن السن يؤثر في مرحلة التفكير التجريدي، حيث وجدت فروق في التفكير التجريدي بين فئات الأعمار من ٩ – ١٧ سنة. وتتفق مع نتائج دراسة

Muthivhi)، (2010التي أوضحت أن نسبة من وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي تزداد بارتفاع مستوى الصف.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة المقوشي(١٩٩٢م، أ) ودراسة المقوشي(١٩٩٢م، ب) ودراسة الحميسان(١٩٩٢م) ودراسة العسيري(١٩٩٤م) ودراسة التميمي(١٩٩٨م) ودراسة الرافعي(٢٠٠١م) حيث أوضحت نتائج تلك الدراسات عدم وجود علاقة بين الدرجة في اختبار قياس الاستدلالات المنطقية والعمر الزمني.

ومما تجدر الإشارة إليه فيما يتعلق بهذه النتيجة ما تم التنويه عنه في التعليق على الدراسات السابقة، من أن أحد الأسباب في عدم وجود علاقة بين مرحلة التفكير والعمر الزمني في بعض الدراسات السابقة هو تقارب الأعمار الزمنية للطلاب في تلك الدراسات لأنهم يدرسون في الصف نفسه أو المرحلة الدراسية نفسها؛ في حين في الدراسة الحالية السن ليس له دور في المرحلة أو المستوى الذي يدرس فيه الطلاب / الطالبات، إذ إنه يدرس في المعهد طلاب أعمارهم تتراوح بين ١٨– ٤٧ سنة. أي أن هناك تبايناً في الأعمار الزمنية للطلاب؛ وبالتالي كان لهذا التباين تأثير في مرحلة التفكير التي وصل إليها أفراد عينة الدراسة.

السؤال السادس– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات أفراد عينة الدراسة في اختبار قياس الاستدلالات المنطقية تعزى إلى نوع المؤهل: ثانوية عامة، دبلوم دون الجامعي، بكالوريوس، ماجستير؟ للإجابة عن هذا السؤال، تمّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف عن مدى وجود فروق بين درجات أفراد عينة الدراسة في اختبار قياس الاستدلالات المنطقية ترجع إلى اختلاف مؤهلاتهم؛ ونظراً لأن عدد أفراد عينة الدراسة الذين يحملون مؤهلات عليا – أعلى من البكالوريوس– قليل (أربعة طلاب فقط) فقد تم دمجهم مع الطلاب الذين مؤهلاتهم البكالوريوس. وبناءً على ذلك تمَّ دراسة الفروق. والجدول (٧) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجات أفراد عينة الدراسة في اختبار قياس الاستدلالات المنطقية باختلاف المؤهل الدراسي.

جدول(٧).اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق في درجات اختبار قياس الاستدلالات المنطقية باختلاف المؤهل الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٢٦٢٨,٠٥	٢	٦٣١٤,٠٣	١٤,٤٣	٠,٠٠٠
داخل المجموعات	٤٢٠١٧,١١	٩٦	٤٣٧,٦٨		

يتضح من الجدول (٧) أن قيمة (ف) دالة عند مستوى (≤ ٠,٠٥) مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في درجات اختبار قياس الاستدلالات المنطقية تعزى لاختلاف مؤهلاتهم الدراسية. وللكشف عن مصدر تلك الفروق تمّ استخدام اختبار شيفيه. والجدول(٨) يوضح نتائج اختبار شيفيه لتحديد مصدر الفروق.

جدول (٨).اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في درجات اختبار قياس الاستدلالات المنطقية باختلاف المؤهل الدراسي

المؤهل الدراسي	المتوسط الحسابي	الثانوية العامة	دبلوم دون الجامعة	بكالوريوس فأعلى
الثانوية العامة	٣٨,٦٥			
دبلوم دون الجامعة	٦٠,٥٤	*		
بكالوريوس فأعلى	٦١,٥٥	*		

* تعني وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥

من الجدول (٨) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات الطلاب الحاصلين على الثانوية العامة ودرجات الطلاب الحاصلين على دبلوم دون الجامعة، وذلك لصالح الحاصلين على دبلوم دون الجامعة.كما يتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات الطلاب الحاصلين على الثانوية العامة، ودرجات الطلاب الحاصلين على بكالوريوس فأعلى، وذلك لصالح الحاصلين على بكالوريوس فأعلى.

النتيجة تعني أن درجات الطلاب ذوي المؤهلات الدراسية الأعلى من الثانوية كانت أفضل وبمستوى دلالة من درجات الطلاب الذين مؤهلاتهم الثانوية العامة فقط. يمكن إرجاع السبب في هذه النتيجة إلى الخبرات التي يمتلكها الطلاب ذوو المؤهلات الأعلى من الثانوية، فهولاء الطلاب من المؤكد أنهم اكتسبوا مزيداً من الخبرات العلمية والعملية أثناء دراستهم في الكليات أو المعاهد التي حصلوا فيها على هذه المؤهلات. فمن المؤكد أنهم قد درسوا مواد نظرية وعملية وبالتالي اكتسبوا خبرات مباشرة وغير مباشرة، مما أدى إلى تنمية مهارات التفكير التجريدي لديهم، إذ إن للخبرات دوراً في اكتساب وتنمية مهارات التفكير.كما أن من الأسباب التي يمكن أن يكون لها تأثير في هذه الفروق أن الأنظمة والبرامج والمناهج الدراسية في التعليم العالي قد تكون أكثر ملاءمة ومرونة من برامج التعليم العام، مما يعطي الطلاب الفرصة أحياناً لاختيار المواد الدراسية التي تناسب ميولهم وقدراتهم، وبالتالي يُقبل الطلاب على دراسة هذه المواد برغبة وحماسة، ومن ثمَّ تتحقق لدى الطلاب أهداف دراسة هذه المواد، والتي يكون من ضمنها تنمية مهارات وأساليب التفكير، إذ إن معظم البرامج والمناهج الدراسية يكون ضمن أهدافها غالباً مساعدة الطلاب على اكتساب وتنمية مهارات التفكير.

من الأسباب التي يمكن إرجاع هذه النتيجة إليها أيضاً ما كشفته النتيجة السابقة في هذه الدراسة – نتيجة

السؤال الخامس– التي أوضحت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة الطالب في اختبار قياس الاستدلالات المنطقية وعمره الزمني. وحيث إن الطلاب ذوي المؤهلات الأعلى من الثانوية أعمارهم الزمنية غالباً أكبر من الأعمار الزمنية للطلاب الذين مؤهلاتهم الثانوية العامة. فمتوسط أعمار الطلاب الذين مؤهلاتهم الثانوية العامة في عينة هذه الدراسة بلغ ٢٠,٣٦ سنة، في حين متوسط أعمار الطلاب الذين مؤهلاتهم دبلوم دون الجامعي بلغ ٢٤,٩٣ سنة، ومتوسط أعمار الطلاب الذين مؤهلاتهم البكالوريوس أو أعلى بلغ ٢٧,٥ سنة. وهذا يعني أن الطلاب ذوي المؤهلات الأعلى من الثانوية كانوا أكبر سنّاً من الطلاب الذين مؤهلاتهم الثانوية، وبالتالي فإن تقدم الطالب في السن ساعد على زيادة درجته في اختبار قياس الاستدلالات المنطقية.

وعلى الرغم من أن المؤهل كمتغير لم تتعرض الدراسات السابقة لتأثيره على التفكير التجريدي بشكل مباشر، إلا أنه يمكن من خلال نتائج بعض تلك الدراسات الإشارة إلى أن النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية – الفروق بالنسبة للمؤهل– تختلف مع النتائج التي توصلت إليها دراستا المقوشي. فدراسة المقوشي(١٩٩٢م، أ)كشفت أن نسبة الذين وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي من الطلاب الجدد الذين التحقوا بكلية التربية في الفصل الأول للعام الجامعي: ١٤٠٩/١٤١٠هـ،كانت (٠,٠٧%) (طالب واحد فقط وصل إلى مرحلة التفكير التجريدي). في حين كشفت نتائج دراسة المقوشي(١٩٩٢م، ب) أن نسبة الذين وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي من طلاب التربية الميدانية في كلية التربية في الفصل الأول ١٤٠٩/١٤١٠هـ كانت (٠,٠%) (لم يصل أيٌّ من طلاب التربية الميدانية إلى مرحلة التفكير التجريدي). أي أن دراسة الطلاب أربع سنوات في الجامعة لم تساعدهم في الوصول إلى مرحلة التفكير التجريدي، وبالتالي فإن حصولهم على مؤهل أعلى لم يكن له تأثير في وصولهم إلى مرحلة التفكير التجريدي.

السؤال السابع– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات كل من الطلاب والطالبات في اختبار قياس الاستدلالات المنطقية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تصنيف عينة الدراسة حسب الجنس إلى مجموعتين، إحداهما الطلاب وعددهم ٧٩ طالباً، والأخرى الطالبات وعددهن ٢١ طالبة، وذلك بالنسبة للعينة ككل، أما بالنسبة لعينة السعوديين فكان عدد الطلاب ٦٠ وعدد الطالبات ١٠. وتمَّ استخدام اختبار "ت" للعينتين المستقلتين للكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في اختبار قياس الاستدلالات المنطقية. والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩).اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في اختبار قياس الاستدلالات المنطقية

العينة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
العينة ككل (السعوديون وغير السعوديين	طلاب	٧٩	٥١,٤٠	٢٥,١٧	٠,٥٣	٠,٥٩٦
	طالبات	٢١	٤٩,١٢	١٤,٦٦		
السعوديون	طلاب	٦٠	٤٦,٤٣	٢٤,٩٢	٠,١٤	٠,٨٨٦
	طالبات	١٠	٤٥,٢٤	١٨,١٣		

من الجدول (٩) يتضح أن قيمة (ت) غير دالة عند مستوى (٠,٠٥) مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب ودرجات الطالبات في اختبار قياس الاستدلالات المنطقية، سواءً للعينة ككل أو لعينة السعوديين.

من خلال هذه النتيجة يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب ودرجات الطالبات في اختبار قياس الاستدلالات المنطقية. أي أن جنس الفرد (ذكر / أنثى) ليس له تأثير في مرحلة التفكير التي يقع فيها هذا الفرد.

يتضح من النتيجة أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات السعوديين في اختبار قياس الاستدلالات المنطقية. والدراسة الحالية من خلال هذه النتيجة تعد الدراسة السعودية الأولى – على حد علم الباحث– التي بحثت الفروق بين الطلاب والطالبات السعوديين في التفكير التجريدي.

يمكن إرجاع السبب في هذه النتيجة عموماً إلى أن الظروف والعوامل التي يتعرض لهل كل من الطلاب والطالبات متشابهة، بدءاً من الأنظمة التعليمية التي تلقى فيها هؤلاء الطلاب والطالبات تعليمهم. إذ إن الأنظمة التعليمية في معظم الدول لا تفرق بين الطلاب والطالبات، فالبرامج والمناهج التي يدرسها الطلاب والطالبات متشابهة بدرجة كبيرة. بل إن معظم الأنظمة التعليمية في الدول التي ينتمي إليها الطلاب غير السعوديين التي شملتهم عينة الدراسة يكون تعليم البنين والبنات فيها مختلطاً في

جميع المراحل. ومع أنه في نظام التعليم السعودي يكون تدريس البنين منفصلاً عن تدريس البنات، إلا أن البرامج والمناهج واللوائح والأنظمة متطابقة.كما أن من الأسباب التي يمكن إرجاع هذه النتيجة إليها، أن العوامل التي يرى بياجيه أنها تؤثر في انتقال الفرد عبر مراحل التفكير، وكذلك المهام والعمليات العقلية التي يستطيع الأطفال إنجازها في مرحلة أو سن معين لم تفرق بين البنين والبنات؛ ولذا فإن تجارب ودراسات بياجيه شملت أطفالاً من الجنسين دون أن تشير تلك التجارب والأبحاث إلى وجود فوارق بين الجنسين في القدرة على إنجاز المهام والعمليات العقلية.

أما بالنسبة لمقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة، فهي تتفق مع نتائج دراسة (Li.Chieh،1999) التي أوضحت أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات في قدرتهم على إتقان أو إنجاز مهمة تحديد مستوى الماء كإحدى مهام التفكير التجريدي. وتتفق أيضاً مع نتائج دراسةGolbeck and Sinagra، (2000) التي أوضحت أن الجنس ليس له علاقة في إتقان أو إنجاز مهمة تحديد مستوى الماء أيضاً.

السؤال الثامن– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات أفراد عينة الدراسة في اختبار قياس الاستدلالات المنطقية تعزى لدراسة الرياضيات؟

للإجابة عن هذا السؤال، طُلب من أفراد عينة الدراسة تحديد عدد مقررات الرياضيات التي درسها الطالب / الطالبة بعد المرحلة الثانوية. وبناءً على ذلك تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات بالنسبة لدراسة الرياضيات. الأولى لم يدرس أفرادها أي مقرر في الرياضيات بعد المرحلة الثانوية، والثانية درست من١– ٤ مقررات، والثالثة درست خمسة مقررات فأكثر. وبعد ذلك تمَّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA)لدراسة الفروق في درجات أفراد عينة الدراسة في اختبار قياس الاستدلالات المنطقية باختلاف دراسة الرياضيات. والجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠). اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين درجات أفراد عينة الدراسة في اختبار قياس الاستدلالات المنطقية باختلاف دراسة الرياضيات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٣٣١٢,٠٢	٢	٦٦٥٦,٠١	١٥,٢٠	٠,٠٠٠
داخل المجموعات	٣٨٩٧٤,١٨	٨٩	٤٣٧,٩١		

من الجدول (١٠) يتضح أن قيمة (ف) دالة عند مستوى (≤ ٠,٠٥) مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في درجات اختبار قياس الاستدلالات المنطقية تعزى لاختلاف عدد المقررات التي تمّ دراستها في الرياضيات. وللكشف عن مصدر تلك الفروق تمَّ استخدام اختبار شيفيه. والجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١). اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق بين درجات أفراد عينة الدراسة في اختبار قياس الاستدلالات المنطقية باختلاف عدد المقررات التي تمَّ دراستها في الرياضيات.

عدد المقررات التي تمَّ دراستها في الرياضيات	المتوسط الحسابي	لم يدرس	من ١–٤ مقررات	من ٥ مقررات فأكثر
لم يدرس	٣٨,٣٦			
من ١ – ٤ مقررات	٥٦,٦٩	*		
من ٥ مقررات فأكثر	٦٧,٦٢	*		

* تعني وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول (١١) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات أفراد عينة الدراسة الذين لم يدرسوا مقررات في الرياضيات بعد المرحلة الثانوية، ودرجات الذين درسوا من ١–٤ مقررات في الرياضيات، وكانت الفروق لصالح الذين درسوا مقررات في الرياضيات.كما يتضح وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات أفراد عينة الدراسة الذين لم يدرسوا مقررات في الرياضيات بعد المرحلة الثانوية، وبين درجات أفراد عينة الدراسة الذين درسوا خمسة مقررات فأكثر، وذلك لصالح أفراد العينة الذين درسوا خمسة مقررات فأكثر.

كما تمّ إيجاد العلاقة بين دراسة مقررات في الرياضيات ودرجة الطالب في اختبار قياس الاستدلالات المنطقية. حيث تمَّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين عدد المقررات التي درسها الطالب في الرياضيات بعد المرحلة الثانوية، والدرجة التي حصل عليها في اختبار قياس الاستدلالات المنطقية. والجدول(١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢). معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجات أفراد عينة الدراسة في اختبار قياس الاستدلالات المنطقية وعدد المقررات التي تمَّ دراستها في الرياضيات

المتغيرات	العدد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
اختبار الاستدلالات المنطقية × عدد المقررات التي تمّ دراستها في الرياضيات	٩٢	٠,٤٤٠١	٠,٠١

من الجدول (١٢) يتضح وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (≤ ٠,٠٥) بين درجات أفراد عينة الدراسة في اختبار قياس الاستدلالات المنطقية وعدد المقررات التي تمَّ دراستها في الرياضيات، أي أنه كلما زاد عدد المقررات التي درسها الفرد (الطالب / الطالبة) في الرياضيات ارتفعت درجته في اختبار قياس الاستدلالات المنطقية، وبالتالي ارتفع مستوى التفكير التجريدي لديه.

النتيجة أوضحت أن لدراسة الرياضيات تأثيراً في درجة الفرد في اختبار قياس الاستدلالات المنطقية. بمعنى أن الرياضيات تؤثر في التفكير التجريدي لدى الفرد. يمكن إرجاع السبب في هذه النتيجة إلى طبيعة الرياضيات من حيث أهدافها ومحتواها وطرق تدريسها وأساليب تقويمها.فاكتساب وتنمية أساليب التفكير ومهاراته المختلفة، بما فيها مهارات التفكير التجريدي تعد أهم الركائز التي يقوم عليها تعليم الرياضيات. فمقررات الرياضيات في المراحل والمستويات التعليمية المختلفة تهتم بتنمية مهارات الاستقراء والاستنباط والاستنتاج والحدس والبحث والاكتشاف وحل المشكلات وإدراك العلاقات وغيرها من المهارات.كما أن اكتساب وتنمية أساليب التفكير المنطقي تعد من الأهداف الرئيسة لمعظم مقررات الرياضيات. وحيث إن كثيراً من هذه الأساليب والمهارات تعد مهارات أساسية للتفكير التجريدي، فمثلاً اختبار الاستدلالات المنطقية المستخدم في هذه الدراسة يتضمن عدداً من الأسئلة حول مهمة الاستدلال المنطقي، كما أنه يتضمن أسئلة أخرى حول مهارات الاستنباط؛ وبالتالي فإن اكتساب الطالب لهذه المهارات والأساليب تجعله قادراً على إنجاز وإتقان مهام التفكير

التجريدي. أما من حيث طبيعة الرياضيات ومحتواها والطرق المستخدمة في تدريسها فإنها تعد ميداناً خصباً للتدريب على أساليب التفكير، فمحتوى الرياضيات بما يتضمنه من نظريات ونتائج ومسلمات وبديهيات وبراهين رياضية وغيرها من المحتوى الرياضي، وأيضاً طرق الاكتشاف وحل المشكلات المستخدمة في تدريس وتقديم الموضوعات الرياضية، وأساليب التقويم التي يتمٌّ من خلالها قياس مدى تمكن الطلاب من مهارات ومستويات التفكير العليا،كل ذلك يساعد على إكساب الطلاب مهارات التفكير عموماً ومهارات التفكير التجريدي خصوصاً.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Juraschek) ،1974التي أوضحت أن نسبة الذين لا يزالون في مرحلة التفكير المحسوس من طلاب كلية المعلمين الذين يعدون لتدريس الرياضيات في المرحلة الثانوية، وكذلك الطلاب الذين يدرسون مقرر التفاضل والتكامل أقل من نسبة الذين لا يزالون في مرحلة التفكير المحسوس من طلاب كلية المعلمين الذين يعدون للتدريس في المرحلة الابتدائية. وتتفق النتيجة أيضاً مع نتائج دراسة العسيري(١٩٩٤م) التي أوضحت وجود علاقة بين التحصيل في الرياضيات والتفكير التجريدي.كما أن النتيجة تتفق وتختلف في الوقت نفسه مع نتائج دراسة التميمي(١٩٩٨م). فالنتيجة تتفق مع نتيجة دراسة التميمي فيما يتعلق بوجود علاقة دالة إحصائياً بين التحصيل في الرياضيات في المرحلة الثانوية ودرجة اختبار قياس الاستدلالات المنطقية. بينما تختلف مع النتيجة التي كشفت عن عدم وجود فروق بين درجات طلاب تخصص الرياضيات في اختبار قياس الاستدلالات المنطقية باختلاف المستوى الدراسي الذي يدرس فيه الطالب. بمعنى أن درجات طلاب تخصص الرياضيات الذين في المستويات الأخيرة لا تختلف عن درجات الطلاب الذين في المستويات الأولى في اختبار قياس الاستدلالات المنطقية. أي أن دراسة الطالب لمزيد من مقررات الرياضيات لم يصاحبه تقدّم في مستوى أو مرحلة التفكير التي يقع فيها الطالب.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فإنه يمكن تقديم التوصيات التالية:

١- الاهتمام بتنمية مهارات التفكير التجريدي لدى الطلاب والطالبات السعوديين، سواءً في التعليم العام أو التعليم العالي، وذلك من خلال تضمين مهارات التفكير التجريدي في البرامج والمناهج الدراسية والأنشطة التعليمية.

٢- مراجعة المعايير والشروط التي يتمٌّ في ضوئها ترشيح الطلاب والطالبات السعوديين للابتعاث من خلال برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث

الخارجي، وذلك فيما يتعلق بالقدرات العامة، ومهارات التفكير التجريدي التي يجب أن يمتلكها الطالب / الطالبة المرشح للابتعاث.

٣- تطوير عملية تعليم وتعلّم الرياضيات في المؤسسات التعليمية المختلفة، وذلك من خلال تفعيل طرق واستراتيجيات التدريس التي تعمل على إكساب الطلاب مهارات التفكير بشكل عام، ومهارات التفكير التجريدي بشكل خاص،كطرق الاكتشاف وحل المشكلات والتعلم الذاتي والتعلم التعاوني. والابتعاد عن الممارسات والطرق التقليدية في تعليم وتعلّم الرياضيات.

المقترحات:

١- إجراء المزيد من الدراسات المقارنة بين الطلاب السعوديين والطلاب غير السعوديين في المراحل التعليمية المختلفة، فيما يتعلق بالتفكير بشكل عام والتفكير التجريدي بشكل خاص.

٢- إجراء دراسات يتمٌّ من خلالها تحليل بعض المناهج الدراسية في المملكة العربية السعودية، سواءً في التعليم العام أو التعليم العالي لمعرفة مدى تضمّنها (احتوائها) مهارات التفكير التجريدي.

٣- إجراء دراسات مقارنة بين بعض المناهج الدراسية في المملكة العربية السعودية والمناهج الدراسية في الدول التي كان بعض طلابها ضمن عينة الدراسة الحالية؛ لمعرفة التشابه والاختلاف بين المناهج فيما يتعلق بمهارات التفكير بشكل عام، ومهارات التفكير التجريدي بشكل خاص.

٤- تفعيل الأنشطة اللاصفية في المدارس والجامعات، بحيث يتمٌّ من خلال تلك الأنشطة تخطيط وتنفيذ برامج تساعد الطلاب على اكتساب وتنمية مهارات التفكير المختلفة.كإعداد مسابقات في الرياضيات تتضمن أسئلة ومشكلات وألغاز رياضية يتم من خلالها تنمية مهارات التفكير، ثم إجراء دراسات حول فاعلية وأثر هذه البرامج في تنمية مهارات التفكير.

* * *

أولاً- المراجع العربية:

١- إبراهيم، مجدي عزيز.(٢٠٠٥م). التفكير من منظور تربوي. القاهرة: عالم الكتب.

٢- أبو زينة، فريد كامل وعبابنة، عبد الله.(٢٠١٠م). مناهج تدريس الرياضيات للصفوف الأولى.ط٢. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٣- أبو عواد، فريال و نوفل، محمد.(٢٠١١م). علم النفس التربوي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٤- بدوي، رمضان.(٢٠٠٨م). تضمين التفكير الرياضي في برامج الرياضيات المدرسية.عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون

٥- بل، فريدريك هـ.(١٩٨٦م). طرق تدريس الرياضيات. (ج٢). (ترجمة محمد أمين المفتي وآخرون). القاهرة: الدار العربية للنشر والتوزيع.

٦- بياجيه، جان.(١٩٩١م). الابستمولوجيا التكوينية. (ترجمة السيد نفادي).القاهرة: دار الثقافة الجديدة.

٧- بيري، س. (٢٠٠٩م). تدريس الرياضيات للطلبة ذوي مشكلات التعلم. (ترجمة رمضان مسعد بدوي). عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

٨- التميمي، عبدالرحمن إبراهيم.(١٩٩٨م). مرحلة التفكير التجريدي حسب نظرية بياجيه وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلاب تخصص الرياضيات في كلية المعلمين بحائل. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

٩- التل، أمل.(٢٠٠٩). التعلم والتعليم. عمان: دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع.

١٠- الحميسان، محمد إبراهيم.(١٩٩٢م). قياس التفكير التجريدي لدى طلاب كلية المعلمين بالرياض بواسطة قياس الاستدلالات المنطقية لجلبرت برني.رسالة الخليج العربي.ع ٤٣، ١٠٧- ١٢٥.

١١- حيدر، عبد اللطيف و عبابنة، عبدالله.(١٩٩٦م). نمو المفاهيم العلمية والرياضية عند الأطفال. دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

١٢- خليل، ناجي و سركز، العجيلي.(١٩٩٦م). نظريات التعليم. ط٢. بنغازي: جامعة قان يونس.

١٣- الراشد، علي أحمد.(١٩٩٤م). علاقة قدرة المعلم الطالب على التفكير التجريدي بنجاحه في تدريس العلوم. مركز البحوث التربوية. جامعة الملك سعود. الرياض.١-٥٤

١٤- الرافعي، يحيى عبدالله.(٢٠٠١م).اثر بعض المقررات المقدمة للطلاب الجدد بكلية المعلمين بالدمام في نمو مرحلة التفكير التجريدي وفق نظرية بياجيه. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

١٥- الزغول، عماد.(٢٠١١م). مبادئ علم النفس التربوي. ط٣. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

١٦- الشربيني، زكريا.(١٩٩٥م). الإحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٧- صالح، أحمد محمد.(١٩٩١م). مراحل بياجيه للنمو العقلي وعلاقتها بالأصالة لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بأبي ظبي. دراسات تربوية. م ٦، ج٣٢، ٢٦٩-٢٨٩.

١٨- صالح، ماجدة.(٢٠٠٩م). تنمية المفاهيم العلمية والرياضية في الطفولة المبكرة. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

١٩- صقر، محمد حسين.(١٩٩٢م). العلاقة بين النمو العقلي وتحصيل مفاهيم الفيزياء لطلاب الصف الثالث الثانوي بسلطنة عمان. مجلة البحوث النفسية والتربوية.ع٤، ٤٨- ٧٥.

٢٠- العارضة، محمد.(٢٠٠٣م). النمو المعرفي لطفل ما قبل المدرسة نظرياته وتطبيقاته.عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

٢١- عبيدات، ذوقان، وعدس، عبد الرحمن، وعبد الحق،كايد.(٢٠٠٣م). البحث العلمي: مفهومه، أدواته، أساليبه. الرياض: دار أسامة للنشر والتوزيع.

٢٢- عبيد، وليم.(٢٠٠٤م). تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير. ط٢.عمان: دارا لمسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٢٣- العساف، صالح بن حمد.(٢٠٠٠م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. ط٢. الرياض: مكتبة العبيكان.

٢٤- عسكر، علي و القنطار، فايز.(٢٠٠٥م). مدخل إلى علم النفس التربوي. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

٢٥- العسيري، محمد مفرح.(١٩٩٤م). العلاقة بين مرحلة التفكير ومستوى التحصيل في بعض المواد الدراسية لدى طلاب الصف الأول الثانوي حسب مراحل التطور الذهني عند بياجيه. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

٢٦- عليان، ربحي و غنيم، عثمان.(٢٠١٠م). أساليب البحث العلمي: الأسس النظرية والتطبيق العملي. ط ٤. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

٢٧- عودة، أحمد والخليلي، خليل.(٢٠٠٠م). الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية. ط ٢.عمان: دار الأمل للنشر والتوزيع.

٢٨- غباري، ثائر و أبو شعيرة، خالد.(٢٠٠٩م). علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

٢٩- قطامي، نايفة.(٢٠٠٣م). تعليم التفكير للأطفال. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

٣٠- المالكي، جابر. (٢٠١٢م، الجمعة، ٢٠ يناير). مدير مركز قياس ل »الرياض«: مخرجات الثانوية العامة تعاني خللاً وضعفاً، صحيفة الرياض،السنة ٤٩، العدد ١٥٩١٥.

٣١- محمد، محمد جاسم.(٢٠٠٧م). نظريات التعلم. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

٣٢- المفتي، محمد؛ ووليم، عبيد ؛ والقمص، سمير.(١٩٩٢م). تربويات الرياضيات.ط ٣.القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٣- المقوشي، عبدالله.(١٩٩٢م، أ). قياس التفكير التجريدي حسب نظرية بياجيه لدى الطلبة الجدد الذين التحقوا بكلية التربية – جامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤١٠/١٤٠٩هـ وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة جامعة الملك سعود، م ٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ١ –٢١. ٣٤–.(١٩٩٢م، ب). قياس التفكير التجريدي وفق نظرية بياجيه وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلاب التربية الميدانية (التدريب الميداني) الذين سوف يتخرجون من كلية التربية – جامعة الملك سعود مع نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤١٠/١٤٠٩هـ. مجلة جامعة الملك سعود، م ٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ١٧٩ –١٩٨.

٣٥- .(٢٠٠١م). الأسس النفسية لتعلم وتعليم الرياضيات: أساليب ونظريات معاصرة. الرياض.

٣٦- النور، أحمد.(٢٠٠٨م). علم النفس التربوي.عمان: دار الجنادرية للنشر والتوزيع.

٣٧- يوسف، زينب عبد الحميد.(١٩٨٦م). العلاقة بين الأنماط المعرفية والمستوى التحصيلي في العلوم البيولوجية لدى طلاب الفرقة الرابعة الجامعي. مجلة التربية المعاصرة.ع ٥، ١٩٢ –٢٣١.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1- Ball. D & Sayre. S.(1972). Relationships Between Student Piagetian Cognitive Development and Achievement in Science. Un published Ph.D. Diss. Greeley: University of Northern Colorado.

2- Brown. D& Canniff. M.(2007). Designing Curricular Experiences that Promote Young Adolescents' Cognitive Growth. Middle School Journal.VoI 39 N0(1).16-23.

3- Burney. Gilbert R. (1974). The construction and Validation of Objective Formal Reasoning. Instrument.. Un published Ph.D. Diss. Greeley: University of Northern Colorado.

4- Golbeck. Susan L& Sinagra. Karen (2000). Effects of Gender and Collaboration on College Students' Performance on a Piagetian Spatial Task. Journal of Experimental Education. Vol. 69 .No(1). 22-36.

5- Houde. O & Pineau. A& Leroux. G.(2011). Functional Magnetic Resonance Imaging Study of Piaget's Conservation-of-Number Task in Preschool and School-Age Children: A Neo-Piagetian Approach. Journal of Experimental Child Psychology. Vol 110. N0(3). 332-346.

6- Juraschek. William A. (1974). Piagetian Cognitive Development Among Prospective Teachers. Technical Report No. 4. (ED106122). Texas Univ. Austin. Mathematics. Education Center.

7- Kamii.C. (1995). Math Education and Paget's Theory A conversation with Constance Kamii. Montessori Life . VoI 7.No(2). 26 -28.

8 - Krajcik. Joseph S& Haney. Richard E.(1987). Proportional Reasoning and Achievement in High School Chemistry. School Science and Mathematics. VoI 87 No(1). 25-32.

9 - Kuhn. D.(2008). Formal Operations from a Twenty-First Century Perspective. Human Development (0018716X). Vol 51 No(1) .48-55.

10- Li. Chieh. Ronald L.(1999). A Test of the Piagetian Water-Level Task With Chinese Students. Journal of Genetic Psychology. Vol 160.N (3). 369- 381.

11- Lu.Pai & Choiou.Wen-Bin.(2008). Post Formal Thinking and Creative Among Late Adolescents: A post-Piagetian Approach. Adolescence. Vol 43 No(170). 237-251.

12- McKinnon. Joe W& Renner. John W. (1972). Are Colleges Concerned with Intellectual Development?. American Journal of Physics. VoI 39.N0(9). 1047-1052.

13- Mullis. I.V.S.. Martin. M.O.. Gonzalez. E.J.. & Chrostowski. S.J. (2004). TIMSS 2003 International Mathematics Report. MA: TIMSS & PIRLS International Study Center Lynch School of Education. Boston College.

14- Mullis. I.V.S.. Martin. M.O.. & Foy. P.(2008). TIMSS 2007 International Mathematics Report. MA: TIMSS & PIRLS International Study Center. Boston College.

15- Muthivhi. Azwihangwisi E.(2010). Piaget. Vygotsky. and the cultural development of the notions of possibility and necessity: an experimental study among rural South African learners. South African Journal of Psychology. Vol 40 No(2). 139-148.

16- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM).(2000). Principles and Standards School Mathematics. Reston. VA: Author.

17- Parton. B & Hancock. R.(2008). When Physical and Digital Worlds Collide: A Tool for Early Childhood Learners. Tech Trends: Linking Research and Practice to Improve Learning. VoI52 No(5) .22-25.

18- Piaget. J.(2008). Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood. Human Development (0018716X).Vol 51. N0(1). 40-47.

19- Zachry. William H.(1990). Correlation of Abstract Religious Thought and Formal Operations in High School and College Students. Review of Religious Research. Vol 31 .No(4). 405- 414.

Measurement of Formal Thinking According Piaget Theory and Its Relationship With Some Variables of The Saudi Students and Non-Saudis Students at Intensive English Program at West Virginia University.

Abstract: The purpose of this study was to determine the thinking stage according piaget theory that the Saudi and non- Saudies reach. and to know if there are significant statistical differences between the Saudi and non – Saudis students at formal thinking test scores.

To achieve the goal of this study. Piagetian objective formal instrument was used. The study sample consisted of 100 students (70 Saudis – 30 non Saudis) at Intensive English Program at west Virginia University at The United States. The important results were that (48.6%) of the Saudi students were still at concrete stage. (35.7%) at the transitional stage. and (15.7%) only at the formal stage. Whereas (16.6%) of non Saudis students were still at the concrete stage .(46.7%) at

transitional stage ، and (36.7%) at The Formal Stage. Also the results showed that there were significant statistical differences at level (0.05) between the Saudi and non - Saudis students at scores of the formal thinking test for the benefit of non-Saudi students. According results the study provided some recommendations ، the most important of them. should be paid attention to the development of the formal thinking skills at the Saudi students thru the educational programs. curricula. and activities learning.

* * *

برامج ومواد التمويل الإسلامي
في مؤسسات التعليم العالي: الملامح والاتجاهات

د. عبد الرازق سعيد بلعباس **د. أحمد مهدي بلوافي**

معهد الاقتصاد الإسلامي

جامعة الملك عبد العزيز بجدة

برامج ومواد التمويل الإسلامي في مؤسسات التعليم العالي: الملامح والاتجاهات

د. عبد الرازق سعيد بلعباس د. أحمد مهدي بلوافي

معهد الاقتصاد الإسلامي

جامعة الملك عبد العزيز بجدة

ملخص الدراسة:

ترصد هذه المقالة عدداً معتبراً من برامج و مواد التمويل الإسلامي في مؤسسات التعليم العالي عبر العالم وباللغات الثلاث: العربية، والإنجليزية، والفرنسية من أجل تحديد ملامحها واتجاهاتها العامة، للكشف عن طبيعة البرامج والمواد المقدمة، مسمياتها ومستوياتها، وتنوعها وتوزيعها الجغرافي، مع تسليط الضوء على مكانة المملكة في الخارطة التعليمية لهذه البرامج والمواد. استخدمت الدراسة منهج المسح والتحليل المقارن لتحقيق أهدافها والإجابة عن أسئلتها، وتوصلت إلى نتائج وتوصيات تأمل أن تفيد عدداً من الأطراف ذات العلاقة، المؤسسات الأكاديمية، ومؤسسات صناعة التمويل الإسلامي والجهات المساندة لها، و الطلاب، وجهات الإشراف المالي، وغيرها.

الكلمات المفتاحية: التمويل الإسلامي، المناهج، التدريس، العربية السعودية، التنافسية.

مقدمة.

حقق التمويل الإسلامي تطوراً ملحوظاً في السنوات الأخيرة من حيث معدلات النمو، وحجم الأصول، والتوسع الجغرافي؛ من واقع مؤسسة واحدة في بلد واحد عام ١٩٦٣م، إلى أكثر من أربعمائة (٤٠٠) مؤسسة، في أزيد من ٧٥ بلداً وبأصول مالية تجاوزت حاجز التريليون دولار حسب آخر المعطيات المتاحة [١]. انعكس هذا الواقع على الأنشطة المختلفة المرتبطة بهذه الصناعة ومن ذلك الجانب التعليمي والأكاديمي. هذه الورقة تسلط الضوء على جانب البرامج والمواد التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي في مناطق مختلفة من العالم بثلاث لغات: العربية، والانجليزية، والفرنسية للكشف عن طبيعة البرامج والمواد المقدمة، ومستوياتها، واللغة التي تدرس بها، وتنوعها وتوزيعها الجغرافي. وقد انتظمت الورقة في الفقرات التالية: الإشكالية، والنشأة، والهدف والأهمية، والمنهج والخطوات، والحدود والصعوبات، ثم الأدبيات، فالنتائج والتحليلات، وأخيراً الاستنتاجات والتوصيات.

وبين يدي الدراسة نود التنبيه إلى أن المواد التي رُصدت في العينة في الجزء الخاص "بتحليل التمويل الإسلامي كمادة" هي غير المواد التي تتضمنها البرامج؛ بمعنى أن المواد تابعة لبرامج أخرى تقليدية أو شرعية كالبكالوريوس أو الماجستير في الاقتصاد أو التمويل أو المحاسبة أو الفقه والدراسات الإسلامية[٢]؛ ويوضح الشكل (١) الفرق بين الأمرين.

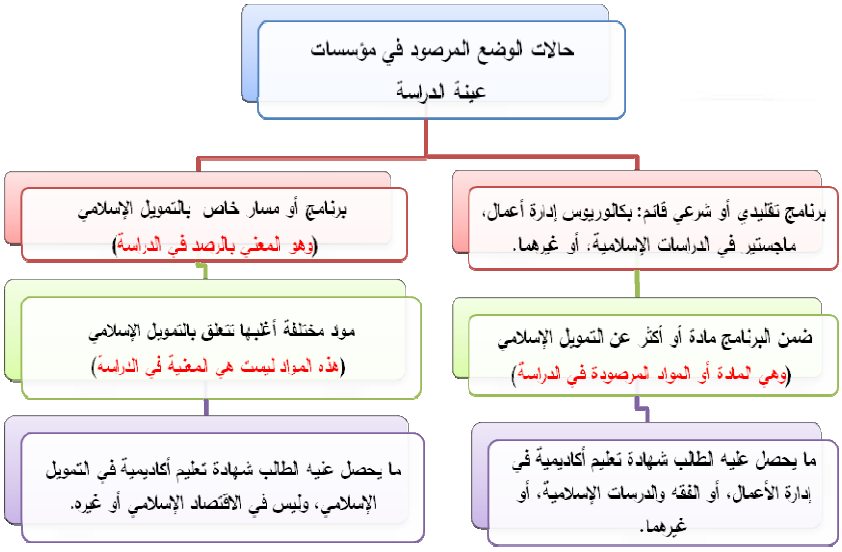
ولهذا التفريق – فيما نحسب– أهمية في رصد مدى انتشار تعليم التمويل الإسلامي في شكل مواد أو برامج، كما أنه سيفيد في عملية التحليل والتقويم للمواد في مدى انعكاس عملية إقامة برنامج في التمويل الإسلامي مستقل على محتوى المواد التي تندرج تحته، في مقابل تقديم مادة أو أكثر في برنامج آخر. ومن ثم يمكن الخلوص إلى أن

---

(١) Murat Ünal, ٢٠١١, "The Small world of Islamic Finance: Shariah Scholars and Governance – A Network Analytical Perspective – v. ٦.٠", p. ٣. & Ernst & Young, ٢٠١٢, "A Brave New World of Sustainable Growth Report ٢٠١١–٢٠١٢", p. ٥.

(٢) تجدر الإشارة إلى أن البرامج التدريبية خارجة عن نطاق الدراسة.

المقصود بالبرنامج في الدراسة هو الشهادة الأكاديمية، البكالوريوس أو الماجستير التي تُمنح حاملة اسم التمويل الإسلامي، في حين أن المادة يقصد بها تلك التي تدرج ضمن البرامج الجامعية التقليدية والشرعية المختلفة؛ قانون، إدارة الأعمال، اقتصاد، تمويل، فقه، دراسات إسلامية، اقتصاد إسلامي الخ التي تقدمها المؤسسات التعليمية المرصودة في العينة.



الشكل (١) – إيضاح الفرق بين البرنامج والمادة في عينة الدراسة

إشكالية الورقة.

تتمحور الإشكالية التي تحاول الورقة معالجتها حول الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما هي خريطة مواد وبرامج التمويل الإسلامي؟ وما هي ملامحها واتجاهاتها العامة؟
- في أي البلاد والقارات يرتكز ثقل هذه المواد والبرامج؟ وأي اللغات تستحوذ على النصيب الأكبر في ذلك؟ وما هي دلالات هذا الأمر وانعكاساته على التطورات المستقبلية لهذه الصناعة التعليمية؟
- إلى أين تتجه برامج تدريس التمويل الإسلامي؟ و ما هي العوامل التي تحدد ذلك والتوجه؟

النشأة

حسب المعطيات المتوفرة يرجع تاريخ بدء تدريس الاقتصاد الإسلامي كمادة في مؤسسات التعليم العالي إلى بداية ستينيات القرن الماضي في كل من جامعة الأزهر وجامعة الملك عبد العزيز، عامي ١٣٨١هـ/١٩٦١م و١٣٨٤هـ/١٩٦٤م على التوالي[١]، وكبرنامج في جامعة أم درمان بالسودان عام ١٩٦٨م فيما يظهر من خلال بعض الأدلة والقرائن[٢]، وبعدها لم تحدث حركة قوية في انتشار عملية تدريس هذا الحقل في غيرها من المناطق الأخرى في العالم العربي والإسلامي.

الدفعة القوية التي حدثت في هذا المجال بعد التجارب السابقة يرجع تاريخها إلى نهاية سبعينيات القرن الماضي، حين تدارس المؤتمر العالمي الأول للاقتصاد الإسلامي الذي نظمته جامعة الملك عبد العزيز في الفترة من ٢١ إلى ٢٦ صفر عام ١٣٩٦هـ الموافق ٢١-٢٦ فبراير ١٩٧٦م، تسع موضوعات من بينها موضعان يتعلقان بالتمويل الإسلامي وهما التأمين والبنوك بلا فوائد[٣]. ومن مقترحات وتوصيات اللجان في هذا السياق "ضرورة تدريس الفقه الإسلامي في المعاملات وأصوله بكليات التجارة والاقتصاد والإدارة في جامعات البلاد الإسلامية"، و"دعوة الحكومات الإسلامية إلى دعم البنوك الإسلامية القائمة في الوقت الحاضر والعمل على نشر فكرتها وتوسيع نطاقها"[٤].

وكانت جامعة أم القرى بمكة المكرمة أول جامعة في العالم العربي والإسلامي تنفذ هذه التوصيات بإنشاء - في عام ١٣٩٨/١٣٩٩هـ - شعبة الاقتصاد الإسلامي بفرع

---

(١) محمد شوقي الفنجري، ١٤١٤هـ/١٩٩٤م، "الوجيز في الاقتصاد الإسلامي"، القاهرة: دار الشروق، ص ص. ٥-٦.

(٢) يقول الدكتور أحمد النجار: "... وتوليت رئاسة قسم الاقتصاد الإسلامي في جامعة أم درمان الإسلامية، الذي كان أول قسم اقتصاد "إسلامي" في جامعات العالم .. وكان يعاونني كأستاذ زائر الدكتور محمد عبد الله العربي"، ينظر أحمد النجار، ١٤١٤هـ/١٩٩٣م، "حركة البنوك الإسلامية: حقائق الأصل .. وأوهام الصورة"، ص. ١٠٥.

(٣) جامعة الملك بن عبد العزيز، "التوصيات العامة للمؤتمر العالمي الأول للاقتصاد الإسلامي"، المنعقد بمكة المكرمة في الفترة من ٢١-٢٦ صفر ١٣٩٦هـ الموافق ٢١-٢٦ فبراير ١٩٧٦م، ص ٤.

(٤) جامعة الملك بن عبد العزيز، المرجع السابق، ص ١٢.

الفقه والأصول في قسم الدراسات العليا بكلية الشريعة والتي تضمنت في حقل التمويل الإسلامي المواد التالية: فقه المعاملات المالية، والمقاصد الشرعية في المعاملات، ومعاملات مالية معاصرة، ونقود ومصارف إسلامية. وتبعتها، بل ربما تزامنت معها، جامعة الإمام محمد ابن سعود بافتتاح قسم متخصص في الدراسات الاقتصادية الإسلامية بكلية الشريعة في مطلع العام الجامعي ١٣٩٩/١٤٠٠هـ[١]. ثم توالت العملية في جامعات أخرى في داخل المملكة وخارجها كجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الملك سعود، وجامعة الأزهر، والجامعة العالمية الإسلامية في إسلام آباد، والجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

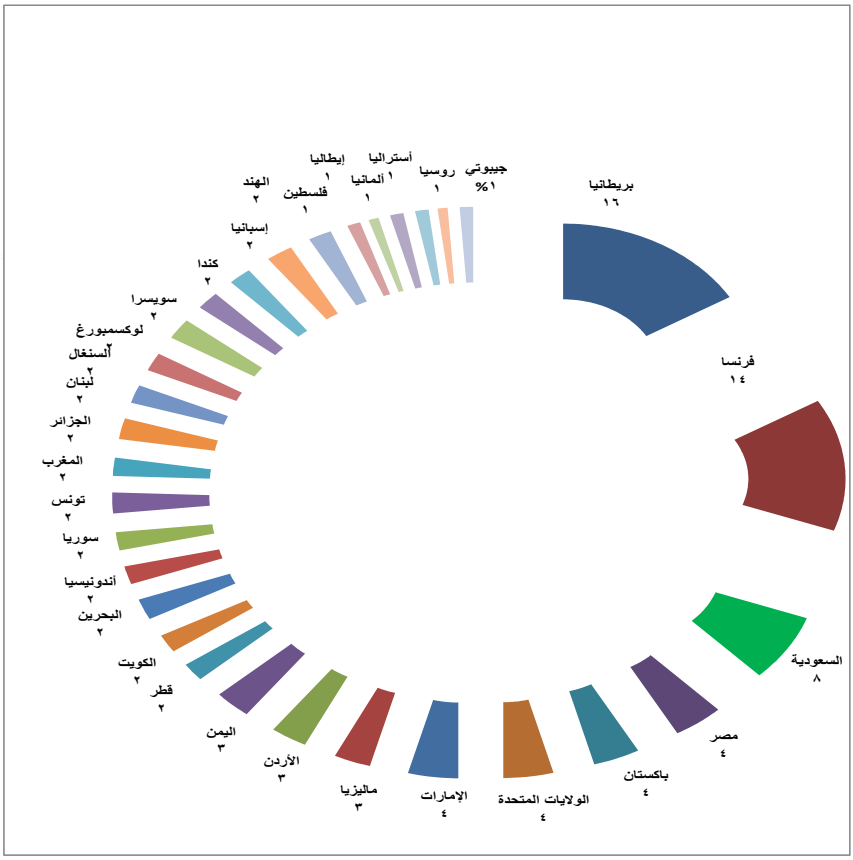
وبحلول عام ٢٠٠٠م بدأت عملية تدريس التمويل الإسلامي في مؤسسات التعليم العالي في التوسع والانتشار لتشمل جزءاً مهماً من العالم الإسلامي، وأوروبا، وأمريكا الشمالية، وأستراليا، وإفريقيا لتصل إلى المستوى الذي عليه الوضع الآن كما يظهر في الشكل (٢) أدناه. و خلال هذه الفترة حصلت تطورات نوعية منها تأسيس جامعة عالمية متخصصة في حقل التمويل والمصرفية الإسلامية عام ٢٠٠٦م، وهي الجامعة العالمية للتمويل الإسلامي بدعم من البنك المركزي الماليزي. وقد انبثق عن الجامعة المركز الدولي للتعليم في التمويل الإسلامي (INCEIF)، الذي بدأ نشاطه يمتد داخل ماليزيا وخارجها وأصبحت له علاقات مع جامعات عالمية[٢].

---

(١) السحيباني وآخرون، ١٤٢٥هـ، "تجربة قسم الاقتصاد في جامعة محمد بن سعود الإسلامية خلال ربع قرن (١٣٩٩-١٤٢٤هـ)"، ص ص. ٦-٧. و في العام الدراسي ١٤٠٣/١٤٠٤هـ أصدرت كلية الشريعة بالرياض كتاباً تفصيلياً عن الخطة التدريسية لبرنامج البكالوريوس في الاقتصاد الإسلامي، وهو: "مناهج مواد قسم الاقتصاد الإسلامي بكلية الشريعة"، وأشرف على طباعته إدارة الثقافة والنشر بالجامعة.

(٢) مثل جامعة ريدينج (Reading University) وجامعة كارديف (Cardiff University) ببريطانيا التي أنشأ معهما المركز برامج ماجستير في التمويل الإسلامي عامي ٢٠٠٨ و ٢٠٠٩م على التوالي.

الشكل (٢). عدد مؤسسات التعليم العالي التي تقدم مواد وبرامج التمويل الإسلامي على مستوى دول العالم



يتضح من الشكل أعلاه مدى انتشار برامج ومواد التمويل الإسلامي عبر القارات والدول المختلفة سواء كانت تلك الدول متقدمة، أو صاعدة، أو في طريق النمو. كما يلاحظ مدى استحواذ الدول الأوروبية والآسيوية على النصيب الأكبر في ذلك، وهذا أمر يتماشى مع مصادر أصول تلك الصناعة وأماكن استخدامها، كما يعكس الديناميكية والمرونة التي تتميز بها بعض الدول لتعزيز تنافسيتها المالية والتعليمية.

هدف الورقة وأهميتها

تـهدف الورقـة إلـى تـسليط الـضوء علـى الملامـح والاتجاهـات العامـة لبـرامج ومـواد التمويل الإسلامي في مؤسسات التعليم العالي المنتشرة عبر العالم، وتنبع أهميتها في تقديم خارطة تحدد الواقع الذي عليه الوضع الحالي لمؤسسات التعليم العالي حيال هذا التخصص الذي بدأ ينتشر بشكل كبير في السنوات الأخيرة استجابة للتطورات التي شهدتها صناعة التمويل الإسلامي من حيث مصادر واستخدامات أصولها المالية. ولتعزيز هذه الأهمية يأمل الباحثان أن يستفيد من نتائج الدراسة ومعطياتها الجهات التالية:

١. المؤسسات التي تخطط لإنشاء برامج تعليمية لتحديد النوعية والمستوى، والجانب المعرفي هل هو تأصيلي نظري؟ أم تطبيقي؟ أم يمزج بينهما؟ وما نوعية "المُخرج" (الطالب) المراد تأهيله؟ وما الذي سيميز البرنامج على غيره؟ وما مداه وأفقه: هل هو محلي؟ أم إقليمي؟ أم قاري؟ أم عالمي؟

٢. من بنوا برامج منذ أمد للمراجعة والتقويم على ضوء آخر المستجدات في هذا المجال حيث أن السوق يشهد تنافساً كبيراً في استقطاب الطلاب، والأساتذة، والباحثين، والمستشارين.

٣. من لا زالوا مصرين على استبعاد التفكير في هذا الأمر أو مترددين في دراسة جدوى إدراج هذا التخصص ضمن جامعاتهم، أو معاهدهم العلمية، باعتبار أن هذا الأمر يعزز المكانة التنافسية للمؤسسة في وسط حقل تعليمي مُعولم، كما ويساهم في تعزيز دور المؤسسة في خدمة مجتمعها المحلي، وربما الإقليمي والعالمي إذا أظهرت الجدوى الحاجة لذلك مع التركيز على الميزة التنافسية للمؤسسة من حيث جودة التعليم، وتميُّز البرامج، وخدمة المجتمع.

٤. مؤسسات الصناعة، والجهات المساندة لها للتعرف على المؤسسات والجهود التي تساهم في عملية التكوين وتوفير الإطارات التي قد تناسب ما يخدم أغراض مؤسسات الصناعة والجهات المساندة لها، وكذا معرفة مدى تطعيم البرامج المقدمة بما تم التوصل إليه بشأن المعايير الشرعية والمحاسبية والرقابية، والحوكمة، والتصنيف للمنتجات.

٥. من يريد تأليف كتاب تدريسي في حقل التمويل الإسلامي بالوقوف على مسميات البرامج والمواد وثقلها وتوزيعها مما يسهل عمليه تحديد الفئة، والمستوى واللغة، والأسلوب الذي يعد به الكتاب.

٦. الطلبة الذين يرغبون في مواصلة التعليم الجامعي في مجال التمويل الإسلامي.

المنهج والخطوات

يقوم منهج الورقة على المسح والتحليل للمعطيات التي جمعها الباحثان عن مواد وبرامج التمويل الإسلامي في المؤسسات التعليمية المستهدفة وذلك تبعاً للخطوات التالية:

١. جمع المعلومات المتعلقة بالمادة أو البرنامج من خلال القنوات المتاحة مثل مواقع المؤسسات على الإنترنت والمنشورات التعريفية الصادرة عنها، أو المراسلات[١] مع شخصيات لها اهتمام وإسهامات في مجال التمويل الإسلامي خاصة المتعلق بالجانب الأكاديمي أو جانب تأهيل الكوادر البشرية اللازمة لخدمة الصناعة من خلال البرامج التعليمية والأكاديمية في المراحل الجامعية. وقد عمدنا إلى هذا الأسلوب بدل توجيه الخطاب إلى المؤسسة تحسباً لما قد يتعرض له مثل هذا النوع من الخطابات عند توجيهه بشكل عام.

٢. تبويب المعلومات التي جمعت في جداول خاصة تتضمن مسمى المادة أو البرنامج، والمستوى الجامعي، والمؤسسة التعليمية، والبلد، وطريقة التدريس، عادي – أي نظامي – أو عن بعد، ثم سنة بدء البرنامج متى ما كان ذلك ممكناً.

---

(١) من الأساتذة والدكاترة الذين أمدونا بمعلومات جديدة الزميل عبد العظيم إصلاحي الذي أفادنا بمعلومات عن الهند قبل أن نعثر على كتاب "تدريس الاقتصاد الإسلامي والمالية الإسلامية في المدارس الدينية الهندية"، وفولكر نينهاوس Volker Nienhaus عن ألمانيا، والأساتذة الذين أمدونا بمعلومات عن الجامعات التي يعملون بها وهم: جاهنجير سلطان Jahangir Sultan من جامعة بنتلي Bentley University بالولايات المتحدة، وتاكيو ميزوشيما Takio Mizushima من جامعة توكوشيما Tokushima University باليابان، وشينسوكي ناغاوكوا Shinsuke Nagaoka من جامعة كيوتو Kyoto University باليابان أيضًا..

٣. استخراج بيانات إحصائية مثل عدد أو نسبة البرامج والمواد حسب اللغات، أو حسب التوزيع الجغرافي، إلخ. ولهذا فإن هذه المعطيات تمثل المصدر الرئيسي للأشكال البيانية وللتحليلات التي بنيت على أساسه نتائج الدراسة، وتجنباً لتكرار الإشارة إلى "المصدر: المؤلفان أو الباحثان" تحت كل شكل فقد اكتفينا بالإشارة إلى مصادر الأشكال أو المعطيات التي لم تكن من إعدادنا.

الحدود والصعوبات.

أثناء إعداد الدراسة واجهتنا عدد من الصعاب؛ منها عدم توفر المعطيات بالنسبة لبعض الدول التي لها دور هام في الصناعة (حالة السودان، وتركيا، وإيران)[١]، أو حاجز اللغة (حالة بعض المؤسسات التعليمية في اندونيسيا)، أو تسميات مختلفة لمادة في المؤسسة الواحدة، فعلى سبيل المثال في عرض ماجستير القانون المصرفي والتمويل الأوروبي[٢]، بجامعة لوكسمبورغ[٣] يشار إلى أن أحد مواده تسمى "قانون التمويل الإسلامي"[٤]، وعند فحص جدول المواد اتضح أن هذه المادة تحمل اسماً آخر وهو "التمويل الإسلامي"[٥]. ومن الصعوبات كذلك تحديد المقصود بالتمويل الإسلامي كمادة في المؤسسات المعنية، وقد تبنت الورقة المفهوم العام الذي يندرج تحته المادة المسماة بهذا الاسم والمواد والبرامج التي تحمل اسم الصيرفة أو التأمين أو التي تحتوي مفرداتها على مواضيع مختلفة خاصة بالتمويل بطريقة أو أخرى. وسبب تبنينا لهذا المفهوم الواسع هو عدم الوقوف على معالم واضحة ومحددة من خلال البرامج والمواد

---

(١) إننا نرحب بكل من لديه معلومات عن هذه الدول أو غيرها أن يزودنا بها، وله منا جزيل الشكر مع حفظ حقوقه المعنوية بالإشارة إلى ذلك في ثنايا البحث.

(٢) Master droit bancaire et financier européen.

(٣) Université de Luxembourg.

(٤) Droit de la finance islamique (Islamic Finance Law).

(٥)Université de Luxembourg, Master droit bancaire et financier européen, Faculté de droit, d'économie et de finance,

http://wwwfr.uni.lu/formations/fdef/master_en_droit_europeen_ll_m_academique/master_ii_droit_banc aire_et_financier_europeen

المرصودة، بل وحتى الكتب والمؤلفات لماهية هذه المادة على وجه الدقة والتحديد مما يجعل منها كياناً له شخصيته المستقلة التي تتقاطع وتتشابك مع غيره من المواد التي تمده أو يمدها بروافد لا يمكن الاستغناء عنها. ومن جهة أخرى هناك إشكالية تقاطع التمويل الإسلامي مع التمويل المُعَولم (global finance) أو التقليدي (conventional finance) من جهة، ومع التمويل البديل (alternative finance) أو الخُلقي (ethical finance)[1] من جهة أخرى، مما قد يساهم في إلحاق التمويل الإسلامي بهذا الحقل أو ذاك، فأحببنا التنبيه على ذلك كما يلي:

ماهية التمويل

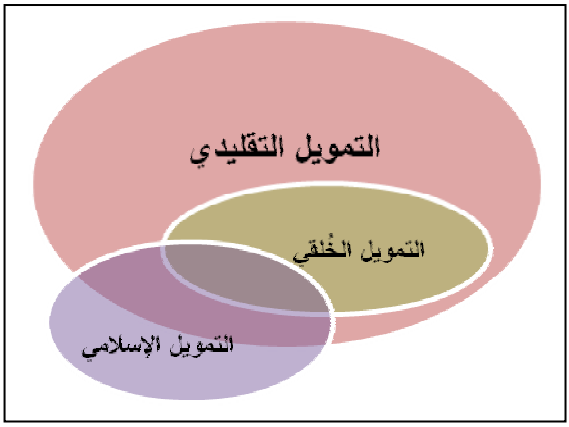
يرتبط مفهوم التمويل في معناه التقليدي بالسلوك المالي الذي يتفاعل مع قوى السوق ويتحرر بقدر الإمكان من الاعتبارات المعيارية. ويشمل المصرفية، والتأمين، وأسواق المال، والهندسة المالية، وإدارة المخاطر، في حين يرتبط مفهوم التمويل البديل أو "الخُلقي" بالسلوك المالي الذي يأخذ بعين الاعتبار من حيث المخرجات معايير اجتماعية أو بيئية أو أخلاقية محددة. فهذا النوع من التمويل لا يتوقف، مثلاً عند مسألة الاقتراض على أساس الفائدة (الربا) –لأنها ليست من المحرمات عنده– لكنه يتوقف عند مسألة الغرض الذي استخدم فيه القرض؛ هل يراعي تجنب المشاريع المضرة بالبيئة، أو التي تقوم بتشغيل العمال في ظروف سيئة أو غير آمنة على سبيل المثال؟

أما مفهوم التمويل الإسلامي فيرتبط في المقابل بالسلوك المالي الذي يأخذ بعين الاعتبار من حيث المُدخلات والمُخرجات معايير تراعي أحكام الشريعة الإسلامية ومقاصدها. ومن هنا يتبين أن التمويل الإسلامي يتضمن أبعاداً سلوكية، وقيمية، ومقاصدية تتمخض في مواد أساسية (فقه المعاملات المالية، معاملات مالية معاصرة، مقاصد المعاملات المالية...)، ومواد ذات الصلة من ناحية المؤسسات (مصارف، شركات

(١) يجدر التنبيه إلى أن الكتابات الغربية تفرق بين مفهومي الأخلاق (moral) و"الأخلاقيات" (ethical) اللذين قد لا ينضويان بالضرورة على نفس المعنى. فالأول له دلالة دينية تحمل جانب الإلزام الأدبي في أقل الأحوال، والثاني له دلالة تطبيقية نسبية تُرك أمر الالتزام بها للفرد أو المؤسسة حسب المصلحة والأحوال.

تـأمين، أسـواق ماليـة...)، أو الإدارة والهندسـة الماليـة (إدارة المخـاطر، تقنيـات التمويـل، هيكلـة المنتجـات،...)، أو الحوكمـة (معـايير المحاسـبة والتـدقيق والمطابقـة أو الـسلامة الشرعية)، أو التقنين (دور البنوك المركزية وسلطات الإشراف)، كما وترتبط بتفعيل دور المؤسسات الأخرى كالزكاة والأوقاف. فالتمويل الإسلامي حقل معرفي متميز له مرتكزاته وخصائصه وإن كان ذلك لا يمنع من تلاقيه مع التمويل التقليدي والتمويل البديل أو الخُلقي في بعض القيم والمعايير، والطرق والوسائل.

الشكل (٣). العلاقة بين التمويل الإسلامي والتمويل التقليدي والتمويل الخُلقي



الأدبيات.

عند إعداد هذه الورقة لم نقف على دراسة تناولت الموضوع بالطريقة المنتهجة في هذا البحث من حيث الشمول والتنوع اللغوي والجغرافي. كل ما عثرنا عليه هو عدد من الدراسات التي تناولت الموضوع إما بالحديث عن تجربة في مؤسسة بعينها، أو تقويماً لبعض البرامج في عدد محدود من الدول وعلى مستوى معين من البرامج، برامج الماجستير أو البكالوريوس وقد ركز الكثير من تلك الدراسات على جانب الاقتصاد الإسلامي[1] بشكل عام أكثر من تركيزه على برامج التمويل بشكل أخص، وفيما يلي استعراض لما اطلعنا عليه بهذا الخصوص:

(١) تمثل حالة كل من الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، والجامعة الإسلامية العالمية بإسلام آباد بباكستان أنموذجا بارزاً على ذلك، حيث ركزت الدراسات على مناهج الاقتصاد الإسلامي أكثر من تركيزها على برامج التمويل في هاتين المؤسستين.

١. دراسة رحمتنا كاسري[١]، والدراسة كما هو واضح من عنوانها، ومن هدفها، ونطاقها الذي حدده الباحث تتعرض لتقويم بعض برامج ماجستير إدارة الأعمال (MBA) على مستوى مؤسسات التعليم العالي في دول آسيوية، وخليجية، وأوربية باستخدام منهج "الأداء–الأهمية التحليلي" (Performance-Importance Analysis) استناداً إلى أداة خريطة الإدراك الحسي (Perceptual mapping)، المستخدمة على نطاق واسع لتحليل العلاقات المعقدة بين قوى السوق المتنافسة وبين المعايير المستخدمة من قبل المشترين في قرارات الشراء، كما ويمكن الاستعانة به في مجالات مختلفة مثل موضوع تقويم البرامج التعليمية[٢]، وأشار الباحث إلى أن محتويات البرامج محل اعتراض من "العلماء" من جهة، والتطبيقيين من جهة أخرى. فالعلماء يرون أن هذه البرامج تستجيب لمتطلبات السوق أكبر من استجابتها للمبادئ والأسس التي يقوم عليها التمويل الإسلامي، في حين أن الطلبة والتطبيقيين يأخذون على هذه البرامج تركيزها على الجانب النظري أكثر من الحالات العملية والتطبيقية. وقد راجع المؤلف عدداً من الدراسات السابقة وعمد إلى مسح وتقويم سبعة برامج من أصل خمسة عشر برنامجاً في دول مختلفة على مستوى ماجستير إدارة الأعمال (MBA)، وإدارة الأعمال التنفيذي (EMBA)، والماجستير التعليمي العادي (MA) وقد ركز التحليل على ماليزيا لأن المعطيات الكافية لم تتوفر له على مستوى الدول الأخرى.

٢. دراسة راسم قايد[٣] وهي تتناول دور البحث في تطوير برامج التعليم في الاقتصاد الإسلامي استناداً إلى ما توصلت إليه الأدبيات السابقة بالإضافة إلى فحص محتويات وأهداف بعض المواد المدرجة في برامج التمويل والاقتصاد التقليدية على

---

(١) Rahmatina R. Kasri, ٢٠١٠, "Evaluating MBA Programs in Islamic Banking and Finance: A Performance-Importance Analysis", a paper presented at Oxford Business & Economics Conference Program, June ٢٨–٢٩, St. Hugh's College, Oxford University, Oxford, UK.

(٢) POPULUS, n. d., "Perceptual Mapping", p.١.

(٣) Rasem Kayed, ٢٠٠٩, "Creating Bridges Between Research and Education in Islamic Economics".

مستوى البكالوريوس في عدد من الدول العربية والإسلامية. وقد بلغ عدد المواد المدروسة عشرين في ستة عشر جامعة وتوصل الكاتب إلى أن الفجوة كبيرة بين نتائج الأبحاث وبرامج التعليم المقدمة.

٣. دراسة ديوي وفيرديان[١] وهي تهتم بمسألة تصنيف الجامعات والأهمية التي أصبحت تولى لها من قبل العديد من الأطراف ذات الصلة كالطلبة من أجل اختيارها لمواصلة مشوارهم التعليمي، أو الجهات الممولة بغرض إسناد بعض البرامج البحثية أو المهنية لها. وتلفت الدراسة النظر إلى أن هذه التصنيفات لا تأخذ بعين الاعتبار طبيعة مواد الاقتصاد والتمويل الإسلامي، ولذا فإنها تقترح إدخال بعض التغييرات على التطبيقات السائدة لأخذها بعين الاعتبار من قبل الجامعات التي تقدم هذا النوع من البرامج والمواد.

٤. دراسة فين إكويتي[٢] والتي تهدف إلى تقديم صورة عن واقع التكوين التعليمي والمهني الخاص بالتمويل الإسلامي على مستوى فرنسا.

٥. دراسة نيكولاس هريكن عن التمويل الإسلامي في كليات الأعمال الكندية[٣] بغرض معرفة الواقع الذي عليه برامج هذه الكليات حيال هذا التخصص، ويخلص المؤلف إلى أن الواقع متأخر جداً عما عليه الوضع في دول أخرى، ولذا فإنه ينصحها بالاهتمام بذلك بتقديم بعض المواد مما يسمح لها بتحسين وضعيتها التنافسية بالمساهمة في تكوين كوادر عالمية؛ أي قادرة على العمل على المستوى العالمي وليس المحلي أو الإقليمي فحسب، تلعب دوراً رئيساً في إدارة بعض مؤسسات هذه الصناعة، أو المساهمة في تهيئة البيئة القانونية والضريبية المناسبة لاحتضانها في حال تمكن بعض هذه الكوادر من تبوء مسؤولية رقابية أو ضريبية في بلادها الأصلية أو في غيرها.

---

(١) Miranti Kartika Dewi and Ilham Reza Ferdian, ٢٠٠٩, "Ranking Methodology for Universities Offering Islamic Economics and Finance Programme: A Proposal", University of Indonesia.

(٢) Finequity, ٢٠٠٩, "Finance Islamique: L'enjeu de la formation Panorama de l'offre de Formation en France", Association Finequity, Paris, ٢٠٠٩.

(٣) Nicholas K Hrycun, ٢٠٠٩, "Islamic Finance in Canadian Business Schools", p.٥.

ومن أجل تسهيل المهمة لهذه المؤسسات فإنه يعرف التمويل الإسلامي في أبسط معانيه على أنه "المنتجات التي يباركها "القساوسة المسلمون" – أي أعضاء هيئات الرقابة الشرعية –[١]، ومن ثم فليس عليها أن تتوقف كثيراً عند البعد الديني لمبادئ هذه الصناعة لأن هذا الأمر سيحل من خلال هذه الآلية، ولهذا فإنه يمكنها عرض تلك المبادئ بعيداً عن الجانب الديني والإيماني التي قد تساهم في بروز حساسيات ثقافية ودينية في الغرب.

٦. دراسة حاتم القرنشاوي[٢] عن تصميم برنامج ماجستير في التمويل الإسلامي؛ وهي عبارة عن عرض (presentation) قدم في الندوة التي أشرف عليها منتدى تطوير قطاع التمويل الإسلامي (IFSD) ونظمها المعهد الإسلامي للبحوث والتدريب، بالتعاون مع المجلس العام للمؤسسات والمصارف الإسلامية في يونيو ٢٠٠٨ بجدة، واستعرض فيها الباحث مجموعة من برامج ماجستير التمويل التقليدي في عدد من الجامعات العالمية والعربية متناولاً جوانب مختلفة مثل؛ متطلبات الالتحاق، المحتويات، الأهداف والنواتج التعليمية، ثم قدم تصوراً عن برنامج ماجستير التمويل الإسلامي[٣] الذي تقدمه كلية قطر للدراسات الإسلامية التي يشغل منصب العميد فيها.

٧. التجارب التي عرضت في المؤتمر العالمي الثالث للاقتصاد الإسلامي الذي نظمته جامعة أم القرى في عام ١٤٢٥هـ (٢٠٠٦م)[٤]، والمؤتمر العالمي السادس للاقتصاد

---

(١) Hrycun, ٢٠٠٩ "Islamic Finance is in the simplest terms financial products that have been blessed by Islamic priests", p. ٥.

(٢) Hatem El-Karanshawy, ٢٠٠٨, "Master of Science Program in Islamic Finance", presentation made at Islamic Financial Sector Development (IFSD) Forum ٢٠٠٨, Sunday, June ١, ٢٠٠٨, Jeddah Jointly Organized by: IRTI & CIBAFI.

(٣) Master of Science Program in Islamic Finance.

(٤) الجدير بالذكر أن هذا المؤتمر لا يدخل ضمن سلسلة المؤتمرات العالمية للاقتصاد الإسلامي التي عُقد أولها عام ١٣٩٦هـ (١٩٧٦م) في مكة وآخرها، وهو الثامن عُقد عام ١٤٣٢هـ (٢٠١١م) في كلية الدراسات الإسلامية التابعة لمؤسسة قطر، وإنما هي مؤتمرات خاصة بجامعة أم القرى. وقد قدم في المؤتمر ثلاثة أوراق تتعلق بتجارب تدريس الاقتصاد الإسلامي على مستوى المؤسسات التالية: تجربة جامعة أم القرى بالسعودية (النمري، ٢٠٠٦م)، وتجربة قسم الاقتصاد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (السحيباني وآخرون، ٢٠٠٦م)، الجامعات والمعاهد العليا بالسودان بالتركيز على منهج الاقتصاد الكلي (الطيب، ٢٠٠٦م).

الإسلامي الذي عقد بجاكرتا باندونيسيا في ٢١–٢٤ نوفمبر ٢٠٠٥م، وقد قدمت فيه عدد من التجارب عن ماليزيا، وإيران، وإندونيسيا.

٨. دراسة محمد أسلم حنيف وروزيتا محمد أمين[١]، والدراسة امتداد للورقة التي قدمها حنيف في المؤتمر العالمي السادس بجاكرتا عام ٢٠٠٥م، ولورشة العمل عن تطوير مناهج التعليم في الاقتصاد الإسلامي بكوالالمبور بماليزيا عام ٢٠٠٨م[٢].

٩. كتاب "تدريس الاقتصاد الإسلامي والمالية الإسلامية في المدارس الدينية الهندية"، من ترتيب أوصاف أحمد، وإصدار مؤسسة ايفا للطبع والنشر بالهند. والكتاب عبارة عن مجموعة من القرارات والمقالات والمناقشات والخطب المقدمة في الورشة القومية حول "إدخال موضوع الاقتصاد الإسلامي في المقررات الدراسية لمدارس الهند[٣]. وقد عقدت الورشة في جامعة همدرد بنيودلهي في الفترة ٢٥–٢٦ أبريل ٢٠٠٩م. وهكذا يتضح أن الورشة خصصت لتناول الموضوع على مستوى المدارس الدينية وليس مؤسسات التعليم العالي، وفي منطقة جغرافية محددة وهي الهند.

١٠. ثلاث مقالات علمية[٤] نشرت في العدد (١/١٦و٢) من مجلة "دراسات اقتصادية إسلامية" باللغة الإنجليزية، والتي يصدرها المعهد الإسلامي للبحوث والتدريب. ويظهر من عناوين المقالات أن الأول خارج عن الإطار المحدد لدراستنا وهو مؤسسات التعليم العالي وليس "المدارس الدينية" وعلى مستوى باكستان وليس حتى على مستوى شبه

---

(١) Mohamed Aslam Haneef & Ruzita Mohd. Amin, ٢٠١٠, "Teaching Islamic Economics in Malaysian Universities: Lessons from the Department of Economics", IIUM.

(٢) Ibid, p. ١.

(٣) أوصاف، أحمد (ترتيب)، ٢٠٠٩م، "تدريس الاقتصاد الإسلامي والمالية الإسلامية في المدارس الدينية الهندية"، تقديم خالد سيف الرحماني، مؤسسة ايفا للطبع والنشر بالهند

(٤) وهي:

Mohammad Ayub, ٢٠٠٩, "Madaris Education and Human Capital development with Special Reference to Pakistan".

Sayyid Tahir, ٢٠٠٩, "Islamic Finance-Undergraduate Education".

Zubair Hasan, ٢٠٠٩, "Islamic Finance education at the Graduate Level: Current State and Challenges".

القارة الهندية. أما المقالان الآخران فقد تناولا بالدراسة والتحليل الوضع الراهن والتحديات التي تواجه برامج التمويل الإسلامي على المستوى الجامعي؛ بكالوريوس، والدراسات العليا. وقد حاول المؤلفان استعراض عدد من البرامج، خاصة دراسة سيد طاهر، على مستوى ماليزيا، وباكستان ودول الخليج إلا أن التحليل فصل أكثر في حالتي ماليزيا وباكستان بحكم صلة المؤلف بهما. أما الدراسة الأخرى لزبير حسن فركزت على التجربة الماليزية وخاصة الجامعة الإسلامية العالمية، ومن خلال تجربة المؤلف في هذه المؤسسة كذلك.

يتضح من خلال العرض السابق للأدبيات أن الدراسة الحالية تعتبر الأشمل من حيث؛ عدد المواد والبرامج الممسوحة، ومن حيث تنوعها الجغرافي واللغوي، ومن حيث تبنيها لمفهوم موسع للمقصود بالتمويل الإسلامي كمادة وبرنامج، والأحدث من حيث تناولها لآخر المستجدات المتعلقة بالملامح والاتجاهات في هذا الحقل الذي شهد تطورات كبيرة في السنوات الأخيرة كما هو واضح في معطيات الدراسة. وقد جاءت تلك المعطيات على النحو التالي:

١. عدد البرامج: ٨٨ برنامجاً.
٢. عدد المواد: ١٢٢ مادة.
٣. عدد الدول: ٣١ دولة.
٤. عدد المؤسسات: ٩٧؛ منها؛ ٦٧ جامعة، و٣٠ معهداً وأكاديمية.

النتائج والتحليل: ينقسم هذا الجزء الذي بنيت نتائجه وتحليلاته على المعطيات السابقة إلى ثلاثة أجزاء؛ الأول يتناول البرامج، والثاني يعالج المواد، والثالث يتناول مكانة المملكة العربية السعودية –بالنسبة للبرامج والمواد المرصودة في عينة الدراسة– في محيطها الإسلامي، والعربي، والإقليمي، والقاري.

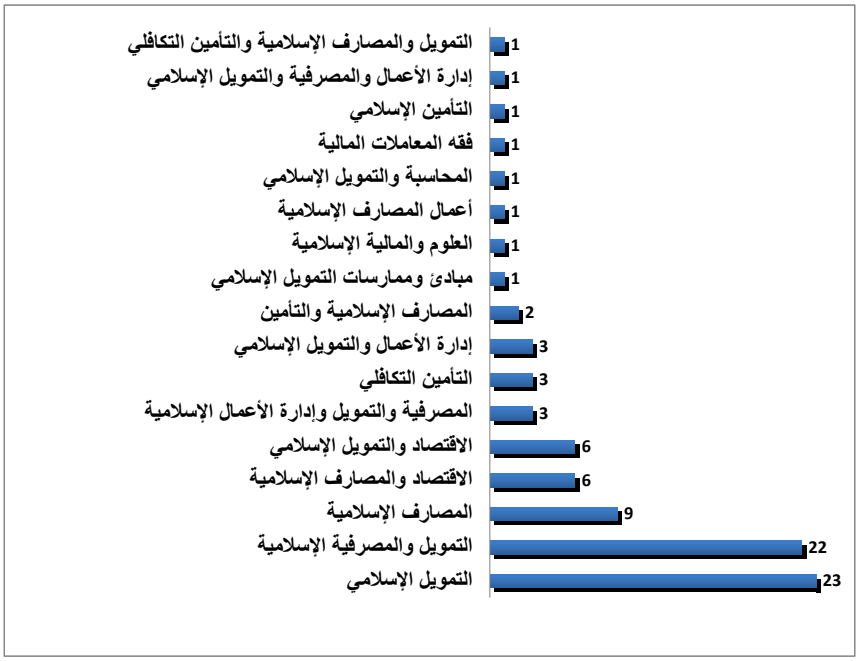
أولا: تحليل النتائج المتعلقة ببرامج التمويل الإسلامي

من أجل الوقوف على الخصائص المراد دراستها لتحديد الاتجاهات والملامح التي تطبع البرامج قمنا بتلخيص النتائج في عشرة (١٠) أشكال، مع الاستعانة بالشكل (٤) لتفسير معطيات الشكل (٣) الذي يعكس الواقع الذي عليه توزيع الأصول المتوافقة مع الشريعة على الاستخدامات المختلفة.

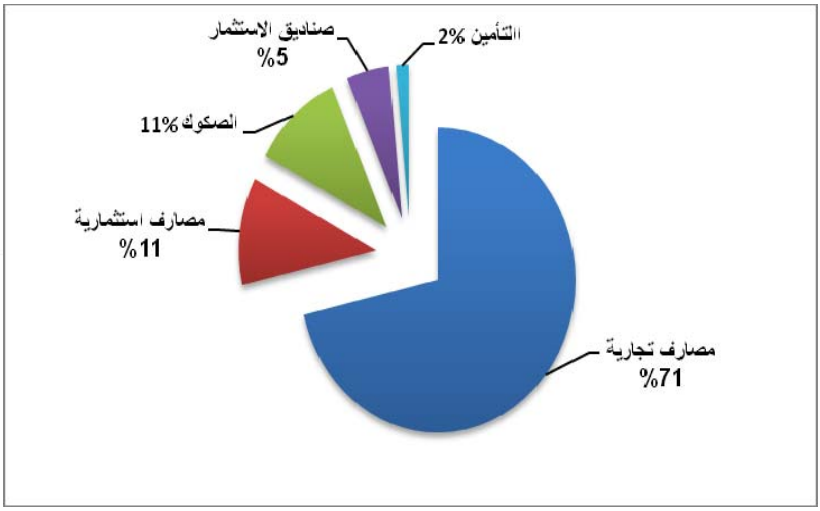
يتيح الشكل (٣) التعرف على خاصية التسميات المستخدمة في البرامج والتي بلغ عددها سبعة عشر(١٧) إسماً التي تقدمها المؤسسات المرصودة في العينة، وهذا الأمر يتيح –في تقديرنا– لكل مؤسسة تعليمية تسعى إلى تطوير أو إنشاء شهادة في التمويل الإسلامي فرصة الإطلاع على ما هو متداول من مسميات للبرامج في العالم لتختار المناسب أو تبتكر ما هو أنسب.

والذي يُلفت الانتباه هو أن التسميات الأكثر تداولاً هي التمويل الإسلامي، والتمويل والمصرفية الإسلامية، والمصارف الإسلامية. وهذا انعكاس لواقع الصناعة حيث أن المصارف تلعب دورًا كبيرًا كما يتجلى بوضوح في الشكل (٤).

الشكل (٣). توزيع برامج التمويل الإسلامي حسب التسمية



الشكل (٤). توزيع الأصول المتوافقة
مع الشريعة الإسلامية عبر العالم على الاستخدامات المختلفة



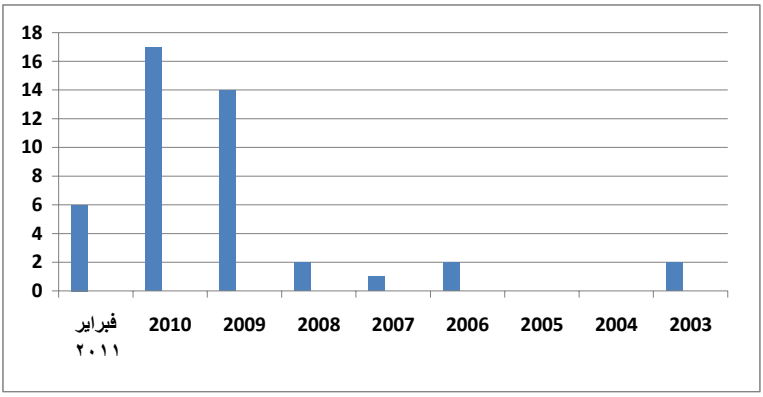
المصدر: الباحثان استناداً على معطيات تقرير: The CityUK, "Islamic Finance May ٢٠١١", p. ١

وفيما يخص سنوات البدء يلاحظ أن الانطلاقة الكبرى لبرامج تدريس التمويل الإسلامي كما يظهر في الشكل (٥) كانت عام ٢٠٠٩م بعد الأزمة المالية العالمية حيث تزايد الاهتمام بالتمويل الإسلامي لاسيما في أوروبا، وفيما يتعلق بسنتي ٢٠٠٤ و٢٠٠٥م وما قبلهما فإنه لم تتوفر عندنا معطيات عن ذلك. ومما يلفت الانتباه أن جامعة باريس دوفين (Université Paris Dauphine) أغلقت برنامجها الشهير رقم ٢٠٣ الخاص بماجستير الأسواق المالية (Master marché financier) في ٧ أبريل ٢٠٠٩م[١] نظرًا لتراجع الطلب عليه من جراء الأزمة المالية العالمية، ودشنت الجامعة في أكتوبر من

(١) أُعيد فتح هذا الماجستير في خريف عام ٢٠١٠م ببرنامج جديد تدرس جميع مواده بالإنجليزية ويأخذ بعين الاعتبار التغيرات التي طرأت في عالم التمويل بعد الأزمة المالية العالمية وبالخصوص التوازن بين التعليم التأصيلي النظري والتعليم الفني التطبيقي.

نفس العام دبلومًا جامعيًا في مبادئ وممارسات التمويل الإسلامي[1]، وهي تسعى لإنشاء كرسي علمي في التخصص نفسه. وهذا يدل على أن تدريس التمويل الإسلامي في الجامعات الأوروبية يخضع لدوافع سوقية تركز أكثر في مرحلة ما بعد الأزمة المالية العالمية على إدارة المخاطر (risk management) وتقنيات التمويل (financing techniques) وأخلاقيات التمويل بعد التراجع النسبي للهندسة المالية والمشتقات[2]، وليس له علاقة بتبني الشريعة الإسلامية أو النظام الاقتصادي الإسلامي، كما يحاول بعض المسلمين قراءة التوجه الغربي على هذا النحو.

الشكل (٥). تأسيس برامج التمويل الإسلامي حسب سنة البدء[3]



وتتصدر اللغة الانجليزية تدريس برامج التمويل الإسلامي على المستوى العالمي كما يظهر في الشكل (٦) بنسبة ٦٩%، ثم تليها العربية بنسبة ٢١%، والفرنسية بنسبة ١٠%. وهذا يعني أن حصة الأساتذة المتميزين الذي لا يتقنون اللغة الإنجليزية في سوق برامج التمويل الإسلامي، خاصة التنفيذي منها قد تتضاءل شيئًا فشيئًا. كما يعني أن فرص العمل لحاملي شهادات ودبلومات في التمويل الإسلامي الذين لا يتقنون

---

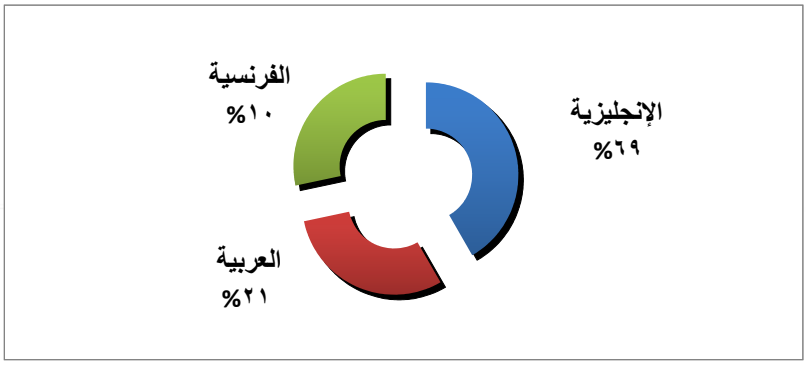
(١) Diplôme d'Université Principes et pratiques de la finance islamique.

(٢) Soraya Haqani, Les formations en finance revoient leurs copies, AGEFI, ٩ juillet ٢٠٠٩.

(٣) تم إعداد هذا الشكل اعتمادا على المعطيات التي توفرت بالنسبة لـ ٤٤ برنامجاً من أصل ٨٨ برنامجاً.

الانجليزية قد تتقلص تبعاً لذلك، وخاصة أن التوجهات في بعض البلاد العربية تدفع إلى تدريس البرامج العليا باللغة الإنجليزية.

الشكل (٦): توزيع برامج التمويل الإسلامي حسب اللغات



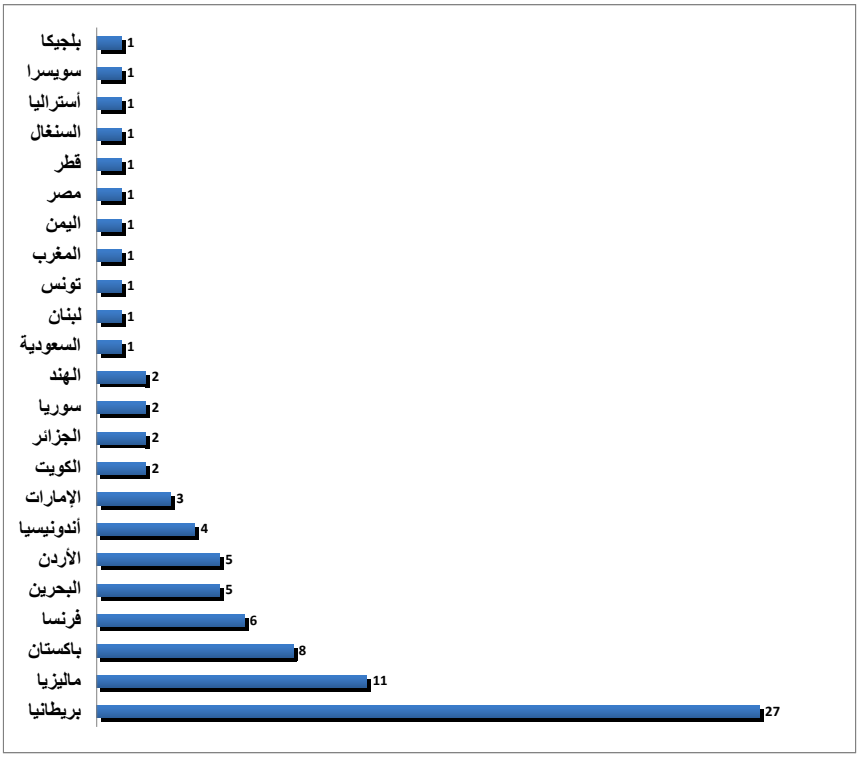
وتتصدر بريطانيا[١] كما يظهر في الشكل (٧) احتضان برامج تدريس التمويل الإسلامي بمعدل ٢٧ برنامجاً، تليها ماليزيا بـ ١١ برنامجاً، ثم باكستان بـ ٨ برامج، وفرنسا بـ ٦ برامج، والبحرين والأردن بـ ٥ برامج، وأندونيسيا بـ ٤ برامج، والإمارات، والكويت والجزائر وسوريا ببرنامجين، ثم البقية ببرنامج واحد. ويتصدر العالم الإسلامي كما يظهر في الشكل (٨) استقطاب برامج التمويل الإسلامي في داخل حدوده الجغرافية بنسبة ٥٨%، بينما تصل حصة غيره إلى ٤٢%. وفيما يخص القارات كما يظهر في الشكل (٩) تتصدر آسيا القائمة بنسبة ٥٢%، تليها أوروبا بنسبة ٤٠%، ثم إفريقيا بنسبة ٧%، وأخيراً أوقيانوسيا[٢] بـ ١%؛ أما القارة الأمريكية فلا تحتضن حتى الآن أي برنامج خاص بتدريس التمويل الإسلامي، وإن كان بها بعض المبادرات الهامة مثل مشروع التمويل الإسلامي (Islamic Finance Project)، بقسم القانون بجامعة هارفارد.

---

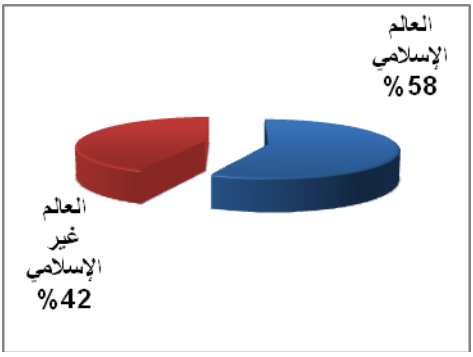
(١) تضم بريطانيا أو المملكة المتحدة كلاً من: انجلترا (England)، واسكتلندا (Scotland)، وبلاد الغال أو ويلز (Wales)، وأيرلندا الشمالية (Northern Ireland).

(٢) تضم أوقيانوسيا البلدان الواقعة في جنوب المحيط الهادي من أهمها أستراليا (Australia) ونيوزلندا (New Zeeland).

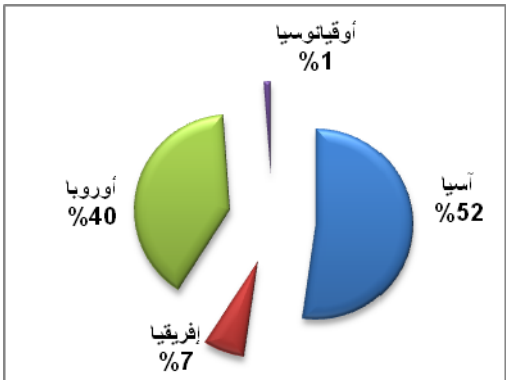
الشكل (٧). توزيع برامج التمويل الإسلامي حسب الدول



الشكل (٨). توزيع برامج التمويل الإسلامي بين العالم الإسلامي وغير الإسلامي



الشكل (٩). توزيع برامج التمويل الإسلامي حسب القارات



يظهر من خلال الشكل (١٠) غلبة برامج الماجستير، والدبلومات، والشهادات المهنية، مما يوحي بأن توجه هذه البرامج أكثر سوقي مما هو علمي. ويؤكد الشكل (١١) هذا الاتجاه حيث تتصدر أقسام إدارة الأعمال برامج التمويل الإسلامي[١]، ما قد يجعلها عرضة لتكريس المفاهيم الخاطئة[٢] والممارسات غير الأخلاقية كالجشع.

وتعظيم الأرباح على الطريقة الميكافيلية[٣]، خاصة من خلال الأدوات المالية المهيكلة البالغة التعقيد.

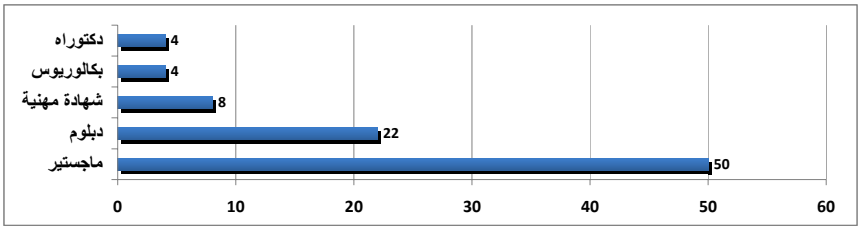
---

(١) ومما قد يعضد هذا الاتجاه أننا لم نعثر في البرامج التي تُدرس على مستوى أوروبا إلا برنامج التمويل الإسلامي في جامعة ستراسبورغ بفرنسا الذي يدرس الطلبة فيه مادة عن الاقتصاد الإسلامي. في حين يظهر هذا الربط على مستوى بعض المواد مثل مادة "الاقتصاد والتمويل الإسلامي" التي كان يدرسها الأستاذ فولكر نينهاوس في جامعة ملبرغ بألمانيا، ومادة" الاقتصاد والتمويل الإسلامي" (Islamic Economics and Finance) بجامعة دارهم في بريطانيا، ومادة "المجتمع والاقتصاد الإسلامي" (Islamic Society and Economics) في جامعة كيوتو باليابان.

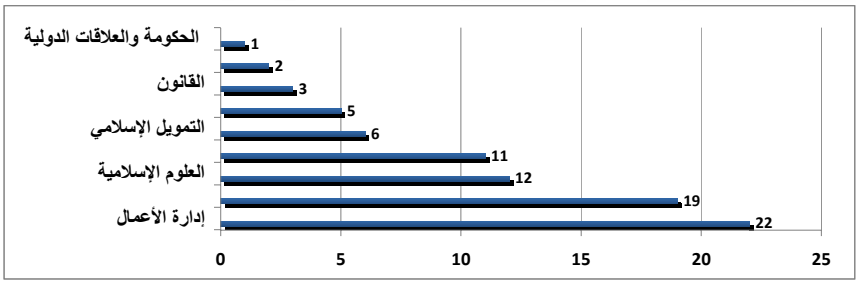
(٢)وقد انتقدت برامج كليات إدارة الأعمال في هذا الأمر. فقد قام ثلاثة أكاديميين بريطانيين ومن كليات الإدارة والأعمال؛ اثنان في جامعة ليستر (University of Leicester) وآخر في جامعة لندن (University of London) عام ٢٠٠٩م في بحث لهم حمل عنوان "مسؤولية الطبقة الإدارية المثقفة: عملية مسح" باستعراض ٢،٣٣١ بحثاً نشرت خلال عامي ٢٠٠٣م و٢٠٠٤م في أرقى عشرين (٢٠) مجلة علمية متخصصة في التمويل والأعمال بغرض الاطلاع على نوعية الأبحاث التي تنشر في هذه المجلات والتي تستخدم على نطاق واسع كمراجع لطلاب كليات المال والأعمال، وأقسام الاقتصاد في الجامعات وغيرها من الجهات المتخصصة في هذا الميدان، فتوصل الباحثون إلى أن ما ينشر بعيد بشكل كبير عن ملامسة القضايا التي يعاني منها المجتمع البشري؛ مثل الحروب، وأوضاع البيئة، والمسؤولية الاجتماعية، والتفاوت في الدخول، في حين أنها تؤصل مسألة "الجشع" من خلال التركيز على تعظيم الأرباح، والمصلحة الخاصة التي جعلت ممن يتخرجون من هذه الكليات أن يكونوا محل "غبطة" وربما "حسد" نظراً للرواتب والمكافآت العالية التي يتقاضونها في سوق العمل الذي يتنافس عليهم بشكل كبير. فعلى سبيل المثال ذكر الباحثون أن ٩٠% من تلك المقالات التي استعرضوها لم تعر أهمية كبرى لظروف العمل غير الآمنة أو "الاستغلالية" (Exploitative) التي يعاني منها العمال في العالم. ومن جهة أخرى فإنه على الرغم من كثرة الحديث عن أهمية "الأخلاقيات" في الأعمال والمال، فإن ٨٥% من تلك المقالات لم تتناول مسائل مرتبطة بحوكمة الشركات أو أخلاقيات الأعمال (Business Ethics). ويتساءل الباحثون لماذا كانت الأعمال العلمية في مجال الإدارة والأعمال بعيدة عن ملامسة القضايا الجوهرية للعديد من الناس على كوكبنا؟ هل يتحمل علماء وأكاديمي هذا الميدان جزءاً من مسؤولية الصمت عن هذه القضايا؟ أم أن الأمر راجع إلى أن المجال الذي يتخصصون فيه ليست له تلك الأهمية؟ ويجيب الباحثون عن السؤال الأخير بأن الأكاديميين في مجال الإدارة والأعمال يؤكدون لطلابهم على أن الحقل الذي يدرسونه يقع في قلب الحياة المعاصرة!! والدليل على ذلك أن كليات المال والأعمال تحتل مكانة هامة في معظم الجامعات خاصة المرموقة منها، وأن الطلب على "منتوجهم" كبير، و"بأسعار" مغرية يحسدهم عليها باقي التخصصات كما مر معنا، بل حتى الحكومات تحمل الاعتقاد ذاته من خلال "انحنائها" (Bow) أمام "علم الأعمال". ويخلص الباحثون إلى أن الأمر مرتبط بشكل رئيس بضيق أفق هذا العلم –على يد هؤلاء–؛ ضيق مبني على حماس أيديولوجي (Ideological Zeal)".

(٣) نسبة إلى الفيلسوف الإيطالي نيكولو ماكيفيلي (Nicollo Machiavelli) (١٤٦٩–١٥٢٧م) الذي قال عبارته الشهيرة "الغاية تبرر الوسيلة".

الشكل (١٠). توزيع برامج التمويل الإسلامي حسب المستوى التعليمي

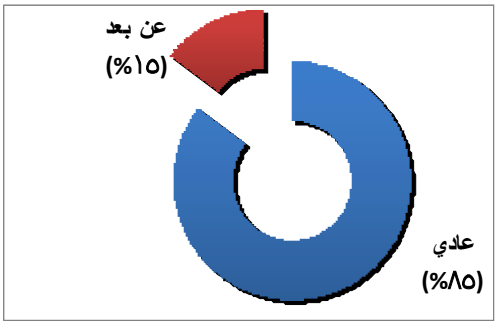


الشكل (١١). توزيع برامج التمويل الإسلامي حسب الكليات والأقسام

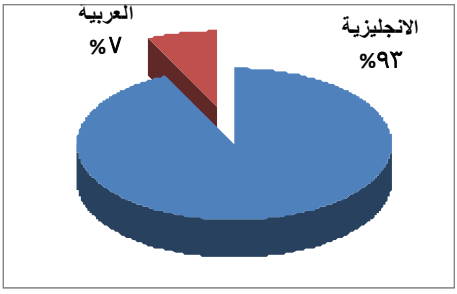


وتصل حصة التعليم بالطريقة العادية أو النظامية في برامج التمويل الإسلامي كما يظهر من خلال الشكل (١٢) إلى ٨٥% بينما لا تتعدى حصة التعليم عن بُعد ١٥%. وهي حصة معتبرة نسبيًا تدل على تنامي الطلب على هذه البرامج من قبل المحليين والأجانب الذين لا يستطيعون الالتحاق بها عبر الطريقة النظامية التقليدية. وفي فرنسا تدرس مدرسة إدارة الأعمال التابعة لجامعة ستراسبورغ مسألة تدشين أول برنامج تعليم عن بعد في التمويل الإسلامي، وفي أمريكا كذلك، وربما في غيرهما. ويظهر لنا أن هذا الجانب سيزداد مع مرور الأيام، مما يتطلب ضرورة الاهتمام به في الخطط التعليمية للمؤسسات التي تنوي تقديم برامج، أو تلك التي تنوي إعادة ترتيب برامجها على ضوء المستجدات التي عرفها سوق التعليم التنافسي في مجال التمويل الإسلامي، ويلاحظ من الشكل (١٣) أن الإنجليزية هي الوسيط اللغوي الأول المستخدم في هذه البرامج.

الشكل (١٢)، توزيع برامج التمويل الإسلامي حسب وسيلة التدريس (عادي / عن بعد)



الشكل (١٣): توزيع برامج التمويل الإسلامي عن بعد من حيث اللغة



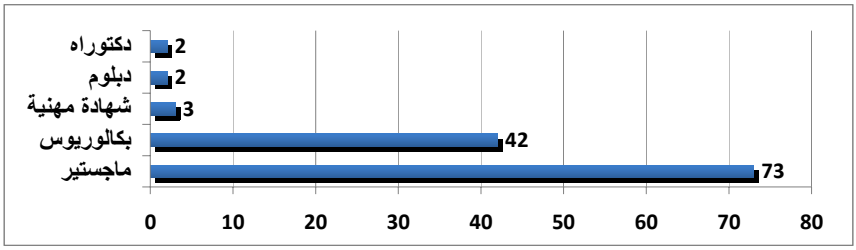
ثانيا: تحليل نتائج التمويل الإسلامي كمادة

على غرار ما قمنا بدراسته من الخصائص التسع في الجزء السابق نواصل على نفس المنوال في هذا الجزء من الدراسة حيث يقدم الشكل (١٤) ملخصاً للتسميات المستخدمة في المؤسسات المرصودة في العينة والتي بلغ عددها سبعاً وخمسين (٥٧) مسمى، وهو أمر كما ذكرنا سابقاً يتيح فرصة للمؤسسات التعليمية التي تسعى إلى إنشاء أو تغيير مادة في التمويل الإسلامي الفرصة للوقوف على مسميات مواد هذا الحقل المعرفي عبر العالم. ويظهر من خلال هذا الشكل أن مادة "التمويل الإسلامي" تتصدر قائمة المواد التي تدرس في مجال التمويل الإسلامي بـ ٣٢ مرة (٥٦%)، وتليها مادة "معاملات مالية معاصرة" بـ ٧ مرات (١٢%)، ثم مادة "المصرفية الإسلامية"، و"مدخل إلى التمويل الإسلامي"، و"التمويل والمصرفية الإسلامية"، و"فقه المعاملات المالية" بـ ٤ مرات (٧%)، و"مؤسسات مالية إسلامية" بـ ٣ مرات، الخ، ثم البقية بمرتين فمرة. وهذه النتيجة تؤكد ما توصلنا إليه بشأن هذه الخاصية بالنسبة للبرامج حيث أنها تعكس الواقع الذي عليه أمر الصناعة على أرض الواقع.

الشكل (١٤). مواد التمويل الإسلامي حسب التسمية

وفيما يتعلق بالبرامج التي تقدم من خلالها مواد التمويل الإسلامي يُظهر الشكل (١٥) أن محتوى مواد التمويل الإسلامي ربما تكون ذات توجه علمي أكثر منه سوقي، لأن جزءاً كبيراً من هذه المواد يدرس في تخصصات علمية تربط مادة التمويل الإسلامي بفقه المعاملات، وبالاقتصاد الإسلامي ونظامه، والجوانب الأخلاقية على عكس البرامج التي يغلب عليها الجوانب الفنية، مثل الهندسة المالية، وإدارة المخاطر، والإشراف والتقنين كما ظهر لنا من خلال الإطلاع على محتويات بعض البرامج[1].

الشكل (١٥). توزيع مواد التمويل الإسلامي حسب المستوى



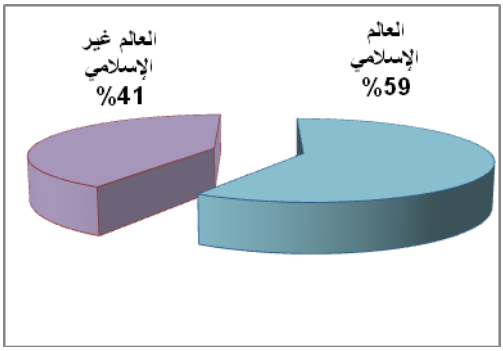
وفيما يخص الدول كما يظهر في الشكل (١٦) تتصدر كلاً من السعودية وفرنسا تدريس مواد التمويل الإسلامي بواقع ٢٠ مادة، تليهما بريطانيا بـ ١١ مادة، فالولايات المتحدة ولبنان والجزائر بـ ٧ مواد، ومصر بـ ٦ مواد، وباكستان وفلسطين والأردن وسوريا ولوكسمبورغ بـ ٤ مواد، والكويت والإمارات وإسبانيا وألمانيا بـ ٣ مواد، واليابان واليمن وتونس والمغرب بمادتين، وكندا والسنغال وجيبوتي وإيطاليا وسويسرا وقطر بمادة واحدة.

الشكل (١٦). توزيع مواد التمويل الإسلامي حسب الدول

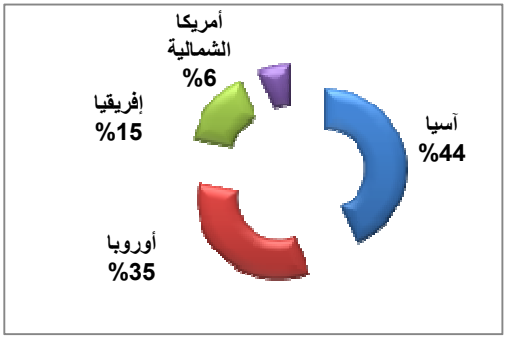
(١) على كل فإن الأمر يحتاج إلى فحص وتدقيق أكثر، حيث يُنظر إلى جوانب مختلفة مثل تحليل الساعات المخصصة لمواد التمويل الإسلامي مقارنة بالمواد الفنية في البرامج، وكذا الأهداف والنواتج التعليمية وغيرها من الخصائص والمعايير التي تسمح الخروج بنتائج أكثر دقة وعمقاً.

ويتصدر العالم الإسلامي كما يظهر في الشكل (١٧) تقديم مواد التمويل الإسلامي في البرامج المختلفة لمؤسساته التعليمية بنسبة ٥٩%، بينما تصل نسبة العالم غير الإسلامي إلى ٤١% وهي نسبة معتبرة والتي قد تميل الكفة لزيادة حجمها في قابل الأعوام. وفيما يخص القارات كما يظهر في الشكل (١٨) تتصدر آسيا القائمة بنسبة ٤٤%، تليها أوروبا بـ ٣٥%، ثم إفريقيا بـ ١٥% وأخيرًا أمريكا الشمالية بـ ٦%.

الشكل (١٧). توزيع مواد التمويل الإسلامي بين العالم الإسلامي وغير الإسلامي

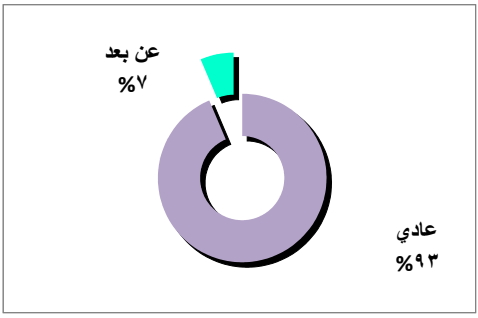


الشكل (١٨). توزيع مواد التمويل الإسلامي حسب القارات

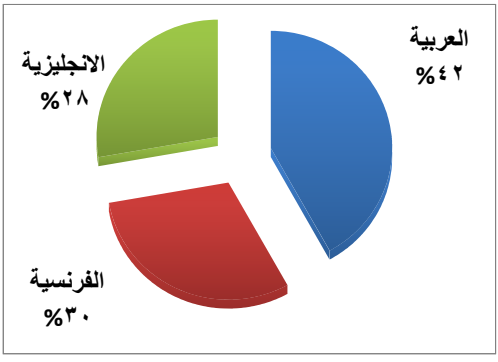


وتصل حصة التعليم العادي أو النظامي في مواد التمويل الإسلامي كما يظهر من خلال الشكل (١٩) إلى ٩٣% بينما لا تتعدى حصة التعليم عن بُعد ٧%. وهذا أمر يتفق مع ما المعطيات السابقة لأن تدريس مواد التمويل الإسلامي يندرج أكثر في برامج عادية أو نظامية، كما أن التعليم عن بعد لم ينتشر في البلاد العربية والإسلامية على نطاق واسع وذلك لأنه يحتاج إلى بنية تحتية وموارد بشرية متميزة. وتتصدر اللغة العربية تدريس مواد التمويل الإسلامي على المستوى العالمي –حسب المعطيات التي تمكن الباحثان من جمعها– كما يظهر في الشكل (٢٠) بنسبة ٤٣%، ثم تليها الفرنسية بنسبة ٣٠%، والانجليزية بنسبة ٢٧%.

الشكل (١٩). توزيع مواد التمويل الإسلامي حسب طريقة التدريس



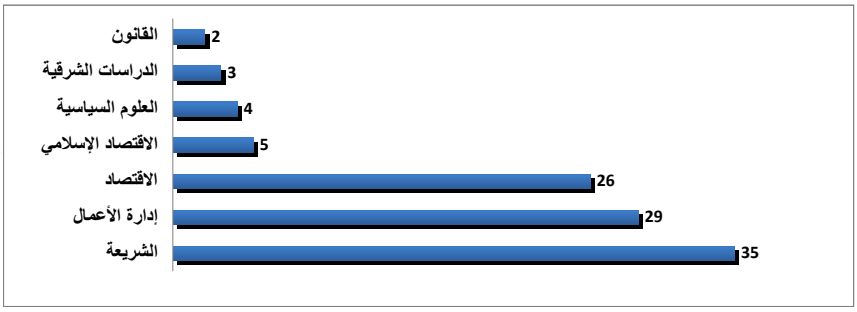
الشكل (٢٠). توزيع مواد التمويل الإسلامي حسب اللغة



أما فيما يخص الكليات والأقسام فإن الشريعة، وإدارة الأعمال، ثم الاقتصاد تحتل المراكز الثلاثة الأولى، يليهم الاقتصاد الإسلامي في المرتبة الرابعة، وهذا الوضع يشير إلى

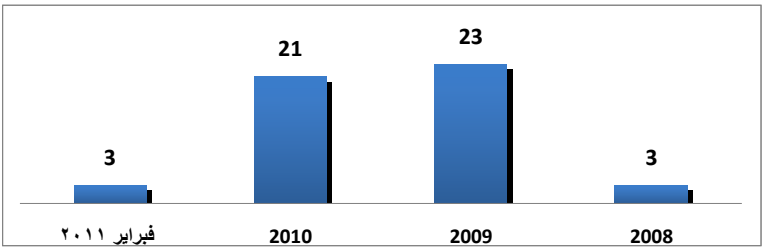
أن الكليات والأقسام الشرعية هي الأكثر تضميناً لمواد التمويل الإسلامي في برامجها مما يعضد مسألة البعد التأصيلي لهذه المواد بحكم طبيعة هذه الجهات وتوجهاتها في هذا الأمر.

الشكل (٢١). توزيع مواد التمويل الإسلامي حسب القسم



ومن حيث سنوات البدء يظهر نفس التوجه الذي لاحظناه بشأن البرامج حيث أن عام ٢٠٠٩م مَثَّل الانطلاقة الكبرى لإدراج مواد التمويل الإسلامي عبر البرامج المختلفة للمؤسسات التعليمية، كما يظهر الشكل (٢٢) أدناه.

الشكل (٢٢). توزيع المواد حسب سنوات البدء

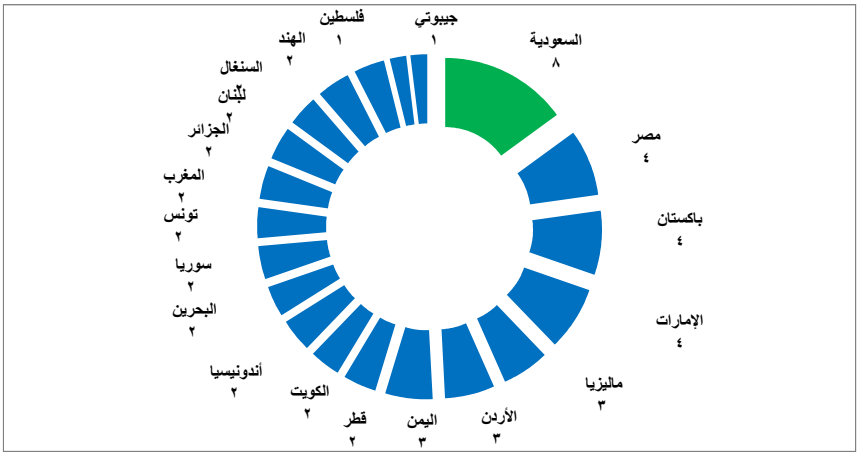


ثالثاً: موقع المملكة في خارطة برامج ومواد التمويل الإسلامي التعليمية

نسلط الضوء في هذا الجزء من الدراسة على مكانة المملكة العربية السعودية في الخارطة التعليمية لبرامج ومواد التمويل الإسلامي المرصودة في العينة. وقد حاولنا النظر لهذه المكانة على أربع مستويات: الإسلامي، والعربي، والإقليمي ونعني به دول مجلس التعاون الخليجي، والقاري وهو الفضاء الآسيوي.

فمن حيث عدد المؤسسات التعليمية على مستوى العالم الإسلامي تحتل المملكة المركز الأول[1]، تليها مصر، فباكستان والإمارات، ثم البقية كما هو موضح في الشكل أدناه.

الشكل (٢٣). عدد مؤسسات التعليم العالي
التي تقدم مواد وبرامج التمويل الإسلامي على مستوى العالم الإسلامي



(١) من المؤسسات التي لها نشاط في المملكة في هذا المجال: جامعة عفت للبنات (برنامج في التمويل الإسلامي)، وجامعة أم القرى، و جامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة الملك سعود، وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن، والجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وجامعة الملك فيصل بالإحساء. وهذه الجامعات الأخيرة تقدم مقررات من خلال برامج قائمة إما في الاقتصاد، أو الاقتصاد الإسلامي، أو الفقه والدراسات الإسلامية أو في غيرها.

أما فيما يخص البرامج فإننا نجد أن البرنامج الوحيد في التمويل الإسلامي الذي يطرح حتى الآن على مستوى المملكة هو الماجستير التنفيذي للإدارة المالية الإسلامية[1] في جامعة عفت الأهلية للبنات[2]. وهو ذات البرنامج الذي تقدمه المدرسة العليا للأعمال[3] ببيروت – التابعة لغرفة التجارة والصناعة بباريس[4] – بالتعاون مع مدرسة روتردام لإدارة الأعمال[5] بجامعة إراسموس[6] بهولندا[7].

وتحتل المملكة في مجال برامج التمويل الإسلامي المرتبة الثانية عشر على المستوى العالمي، والعاشرة على مستوى العالم الإسلامي، والتاسعة على مستوى آسيا، والسابعة على مستوى العالم العربي، والرابعة على مستوى دول مجلس التعاون الخليجي (الأشكال من –٢٤– إلى –٢٧–). وهذه المراتب لا تتناسب مع حجم المملكة من حيث توزيع أصول التمويل الإسلامي (الشكل –٢٨–)، الذي تحتل المملكة فيه المركز الثاني.

---

(١) Executive Master for Islamic Financial Management.

(٢) جامعة عفت: تأسست في عام ١٤١٩هـ الموافق ١٩٩٩م في مدينة جدة، وهي أول كلية أهلية للبنات على مستوى المملكة. وقد سمّيت نسبة إلى الأميرة عفت الثنيان زوجة الملك فيصل بن عبد العزيز آل سعود– رحمهما الله –، وهي مؤسسة تعليمية جامعية معتمدة من قبل وزارة التعليم العالي. ومن ثم فإن برامج الاقتصاد الإسلامي التي تطرح على مستوى جامعتي الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة أم القرى خارجة عن نطاق الدراسة وحدودها، كما أوضحنا سابقاً.

(٣) Ecole Supérieure des Affaires.

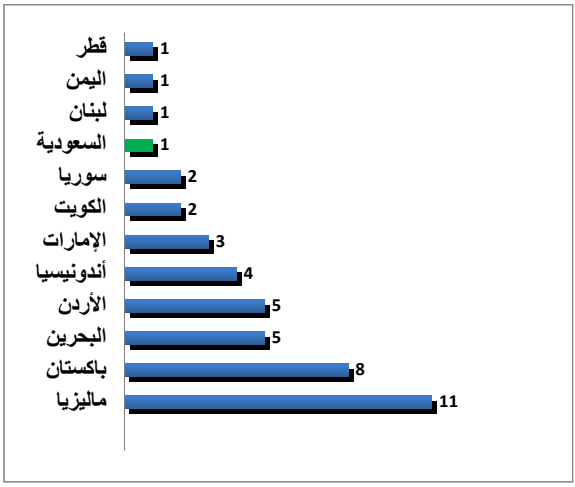
(٤) Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris.

(٥) Rotterdam School of Management.

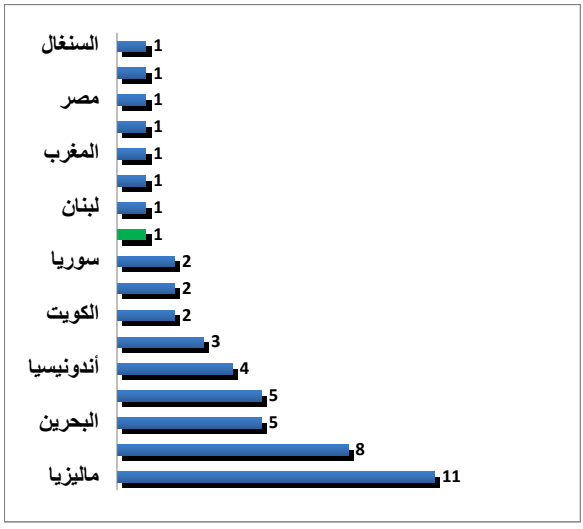
(٦) Erasmus University.

(٧) وقد أنشئت هذه الشهادة باللغة الانجليزية في عام ٢٠٠٨م.

الشكل (٢٤). توزيع برامج التمويل الإسلامي على مستوى العالم الإسلامي

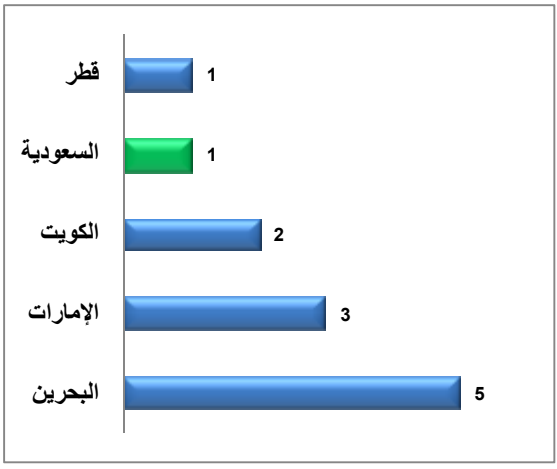


الشكل (٢٥). توزيع برامج التمويل الإسلامي على مستوى آسيا



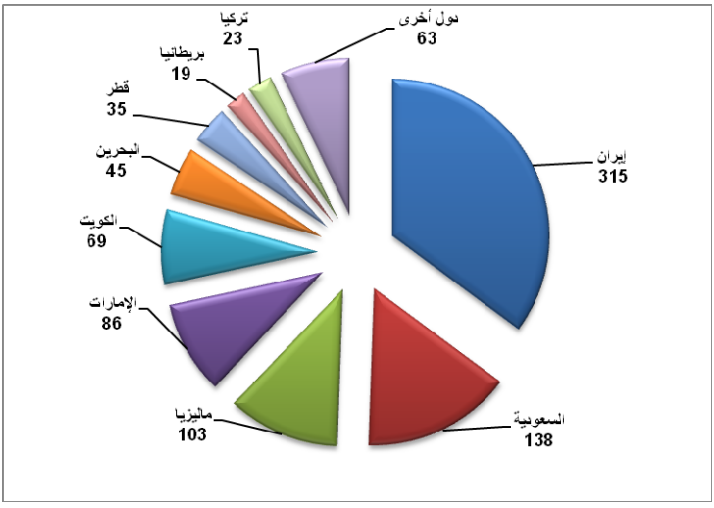
الشكل (٢٦). توزيع برامج التمويل الإسلامي على مستوى العالم العربي

الشكل (٢٧). توزيع برامج التمويل الإسلامي على دول مجلس التعاون الخليجي



إن التأخر في طرح هذه البرامج التي قد تتيح فرص عمل حقيقية يحرم سوق التمويل الإسلامي المحلي من كوادر تحظى بتعليم متخصص كاف يجمع بين التأصيل الشرعي والنظرية الاقتصادية والتطبيق الميداني ومن إعداد رجال أعمال شباب لديهم الخلفية الضرورية لإنشاء مشاريع استثمارية متوافقة مع مبادئ الشريعة الإسلامية تضمن تنوع صيغ التمويل الإسلامي وعلى رأسها التمويل بالمشاركة الذي يُعد أحد أهم أساليب التمويل الإسلامية، ومع ذلك فإنه لم يحظ باهتمام كبير حتى الآن، حيث لا يزال التمويل القائم على عقود المداينة هو الأكثر تطبيقاً لدى المصارف التي تعرض منتجات مالية إسلامية. وقد بينت دراسة حديثة أن التمويل بالمشاركة لا يتجاوز نسبة ٣% من إجمالي تمويلات المصارف السعودية، وهي نسبة ضئيلة جداً[1]. ومن جهة أخرى فإن الحاجة ملحة لتكوين كوادر و إطارات قادرة على الابتكار الحقيقي المنبثق عن برامج تعليمية في مؤسسات رصينة، وهذا ما يمكن أن تقوم به المؤسسات التعليمية بالمملكة نظراً لما تتمتع به من موارد بشرية ومادية في هذا الميدان.

الشكل (٢٨). التوزيع الجغرافي لأصول التمويل الإسلامي (مليارات الدولارات) عبر العالم



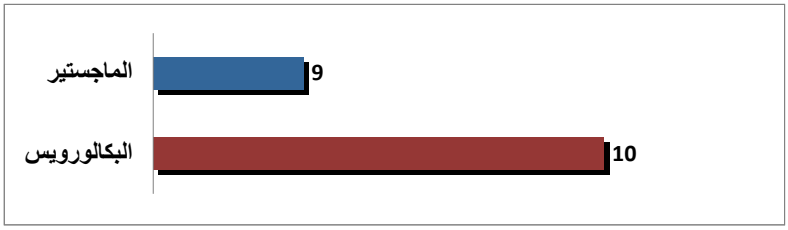
المصدر: The CityUK, "Islamic Finance May ٢٠١١", p. ١

(١) يوسف الشبيلي، "التمويل بالمشاركة – الآليات العملية لتطويره"، ورقة مقدمة للندوة الثالثة لمصرف أبوظبي الإسلامي، ١٩–٢٠ يناير ٢٠١١م، ص. ٢.

أما من حيث المواد فإن المملكة تحتل المرتبة الأولى على مستوى العالم برفقة فرنسا، والمرتبة الأولى على مستوى العالم الإسلامي، وآسيا، والعالم العربي، ودول مجلس التعاون الخليجي.

وإذا تأملنا توزيع مواد التمويل الإسلامي بالمملكة حسب المستوى يظهر أنها تندرج في تخصصات علمية وليست تنفيذية، وتُدرَّس كلها بالعربية وبطريقة نظامية. وهذا الارتباط لمواد التمويل الإسلامي بالأقسام العلمية – وبالتالي بالبحث العلمي – يمكن أن يتحول إلى ميزة تنافسية تعليمية إذا أُحسن استثماره في تطوير المواد القائمة وإنشاء مواد جديدة تأخذ بعين الاعتبار التحولات التي طرأت على صناعة التمويل الإسلامي والجوانب المرتبطة بها، ومنها المجال التعليمي.

الشكل (٢٩). توزيع مواد التمويل الإسلامي بالمملكة حسب المستوى



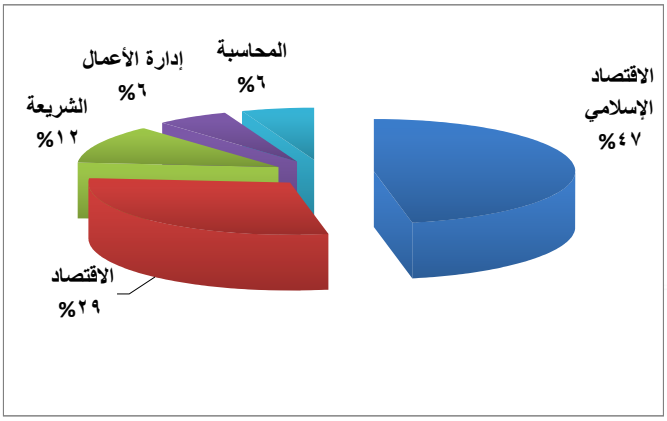
أما من حيث التوزيع على مستوى الأقسام، فإن مواد التمويل الإسلامي تندرج في قسم الاقتصاد الإسلامي بنسبة ٤٧%، ويليها قسم الاقتصاد بنسبة ٢٩%، والشريعة بنسبة ١٢%، وقسم إدارة الأعمال وقسم المحاسبة بنسبة ٦%. وهذا يدل على أن مقاربة التمويل الإسلامي تنحصر بنسبة كبيرة في بعدها التأصيلي، والنظري، والفقهي[١] ولم تأخذ حظها من حيث الإدارة المالية، وإدارة الأعمال، والمحاسبة والنظم لدراسة التقنين التشريعي والضريبي للنشاط المصرفي الإسلامي أو كيفية هيكلة المنتجات المالية الإسلامية[٢] ومدى مطابقتها الفعلية لأحكام الشريعة الإسلامية.

---

(١) الدليل على ذلك تسميات المواد "فقه المعاملات المالية"، و"معاملات مالية معاصرة"، و"عقود التمويل الإسلامي"، إلخ.

(٢) Structuring Islamic Financial Products.

الشكل (٣٠). توزيع مواد التمويل الإسلامي بالمملكة حسب الأقسام



الاستنتاجات والتوصيات: من خلال ما سبق من نتائج وبناءً على المعطيات التي تمكن الباحثان من رصدها في عينة البرامج والمواد في هذه الدراسة يمكن تسجيل الاستنتاجات والتوصيات التالية:

أولاً: الاستنتاجات

ففيما يتعلق بالبرامج يمكن الخلوص إلى ما يلي:

- اللغة السائدة في تدريس برامج التمويل الإسلامي هي الإنجليزية، وهذا أمر يتماشى مع واقع الانتشار الذي حققه التمويل الإسلامي على المستوى العالمي. فالدول غير العربية، وبالأخص الناطقة بالانجليزية، تستحوذ على النصيب الأكبر في البرامج في ظل هيمنة الثقافة واللغة الانجليزية في عالم المال والأعمال.
- يطغى على برامج التمويل الإسلامي الجانب السوقي، وهذا توجه ليس بالمستغرب بالنظر إلى تحول التعليم إلى سلعة منذ الاتفاقية العامة للتجارة في الخدمات على المستوى الدولي واتفاقية بولونيا (Bologna Process) على مستوى الإتحاد الأوروبي، وانتقال التمويل الإسلامي إلى خارج العالم الإسلامي؛ وذلك للمنافسة الشديدة بين المؤسسات التعليمية وعملية الخصخصة التي تعرض لها قطاع التعليم العالي في بعض البلدان وفي مقدمتها بريطانيا. وهذا الذي توصلنا إليه من خلال الرصد للملامح والاتجاهات يتفق مع ما توصلت إليه دراسات سابقة تركز

جهدها البحثي على تحليل برامج معينة في بعض البلاد كما يظهر في دراسة كاسري، ٢٠١٠م، التي أشرنا إليها في الأدبيات.

- ❖ الانطلاقة الكبرى لبرامج التمويل الإسلامي في العالم عمومًا وفي أوروبا خصوصًا بدأت في عام ٢٠٠٩م بعد الأزمة المالية العالمية في سياق إعادة الاعتبار للعنصر الأخلاقي في عالم المال والأعمال وتوسع الاهتمام بالتمويل الإسلامي.
- ❖ تستحوذ بريطانيا على النصيب الأكبر من عدد برامج التمويل الإسلامي، تليها ماليزيا ثم باكستان، وهذا يدل على ريادة الدول الناطقة بالإنجليزية التي تتمتع فيما يبدو بمرونة أكبر في هذا المجال. في حين نجد أن الدول العربية متأخرة في هذا الميدان، فهل هذا التأخر راجع إلى عدم جدوى هذه البرامج؟ أم إلى أمور بيروقراطية وإجرائية طويلة ومعقدة في طرح البرامج بشكل عام؟ أم أن في الأمر عوامل أيديولوجية تحول دون إقامة برامج من هذا القبيل مثل اعتبار أن الاقتصاد لا دين له أو الدين لا دخل له في الاقتصاد؟ عوامل تحتاج إلى تحليل موضوعي للوقوف على حقيقة الأمر.
- ❖ فيما يتعلق بالتوزيع الجغرافي للبرامج نجد العالم الإسلامي بدوله المختلفة يستحوذ على نسبة ٥٨%، في مقابل ٤٢% للعالم غير الإسلامي، وعلى مستوى القارات تتصدر آسيا احتضان برامج التمويل الإسلامي بنسبة ٥٢%، تليها أوروبا بنسبة ٤٠%، فإفريقيا بنسبة ٧%، وأخيراً أوقيانوسيا بنسبة ١%.
- ❖ من حيث طريقة التعليم يغلب على تدريس برامج التمويل الإسلامي الطريقة التقليدية أو النظامية بنسبة ٨٥%، في مقابل ١٥% للتعليم عن بعد وباللغة الإنجليزية. ويتأكد أمر اللغة بشكل أكبر في التعليم عن بعد، حيث تأتي الإنجليزية في المرتبة الأولى بنسبة ٩٢%، وتليها الفرنسية بـ ٨%.

أما على مستوى المواد فيمكن تسجيل ما يلي:

- اللغة السائدة في تدريس مواد التمويل الإسلامي هي العربية بنسبة ٤٢%، تليها الفرنسية بـ ٣٠%، ثم الإنجليزية بـ ٢٨%، وذلك على الرغم من اختيار بعض المعاهد الفرنسية اللغة الانجليزية كوسيلة للتدريس. وهذا يدل على أن الدول الناطقة باللغة الإنجليزية لديها مرونة أكبر في إعداد برامج خاصة بالتمويل

الإسلامي على عكس الدول الناطقة بالفرنسية التي تبدأ بتدريس بعض المواد في التمويل الإسلامي، ثم تنشئ برامج بعد ذلك، وهذا ما لمسناه في تجربة مدرسة ريمس للإدارة (Reims Management School) بفرنسا التي طرحت في أبريل ٢٠٠٩م مادة عن المصرفية والتمويل الإسلامي، ثم أعلنت في مارس ٢٠١١م عن إنشاء شهادة في التمويل والمصرفية الإسلامية تدرس ابتداء من يناير ٢٠١٢م.

- يظهر أن محتوى مواد التمويل الإسلامي هو نظري علمي أكثر مما هو تطبيقي، وذلك لأن جزءاً كبيراً من هذه المواد تدرس في إطار التخصصات العلمية، كالبكالوريوس، والماجستير العادي وليس التنفيذي، ومرتبطة بالأقسام العلمية مثل الشريعة والاقتصاد.
- الانطلاقة الكبرى لمواد التمويل الإسلامي – على غرار برامجه – بدأت في عام ٢٠٠٩م بعد الأزمة المالية العالمية.
- تتصدر كلاً من السعودية وفرنسا تدريس مواد التمويل الإسلامي بـ ٢٠ مادة، تليهما بريطانيا بـ ١١ مادة، وهو ما يمثل ٥٤% من مجموع المواد.
- تتوزع مواد التمويل الإسلامي بين العالم الإسلامي وغيره بنسب ٥٩% و٤١% على التوالي، وهو توزيع مشابه لما توصلنا إليه على مستوى البرامج.
- من حيث طريقة التعليم يتم تدريس مواد التمويل الإسلامي بطريقة تقليدية أو نظامية بنسبة ٩٣% وعن بعد بنسبة ٧%. وعلى مستوى القارات تحتضن آسيا مواد التمويل الإسلامي بنسبة ٤٣%، تليها أوروبا بنسبة ٣٥%، فإفريقيا بـ ١٥%، ثم أمريكا الشمالية بـ ٧%.

وفيما يخص المملكة فإن وضعها الحالي لا يعكس إمكانياتها في هذا المجال، وهي تملك من العوامل ما يؤهلها لأن تلعب دوراً رياديا في هذا الشأن خاصة من جانب التأصيل الشرعي، بل وربما حتى تقديم منتجات يكون لها تأثيرها في توجه الصناعة إذا أخذَ الجانب التعليمي حظه من العناية وفق خطة تأخذ بعين الاعتبار الواقع التنافسي والديناميكي الذي يشهده ميدان التعليم في حقل التمويل الإسلامي.

ثانياً: التوصيات.

- إن تدريس التمويل الإسلامي أضحى سوقًا تنافسيًا معولمًا، وهذا يستدعي من الجهات التي تطرح برامج في التمويل الإسلامي إستراتيجية مؤداها "التفكير على المستوى العالمي والعمل على المستوى المحلي"[1]. إن المنافسة التي تفرضها قوى فاعلة متعددة الأطراف تطرح تحديات جديدة بشأن كيفية صياغة برامج التمويل الإسلامي وتحديد أهدافها، وأولوياتها، وطريقة تنظيمها.
- إن هذه الإستراتيجية الجديدة سوف تفرض على الجامعات والكليات والمعاهد تزويد طلاب البرامج التطبيقية في التمويل الإسلامي بمعارف ومهارات متميّزة ليصبحوا مهيئين للسوق العالمي والإقليمي وليس للسوق المحلي فحسب.
- أما الشهادات العلمية فيستمر عرضها أساسًا بالعربية مع الاعتناء باللغات الأجنبية لتوسيع المدارك والإطلاع على ما يطرح من مستجدات، وتدريب الطلاب على المفاهيم الأساسية باللغات الأجنبية في المجال الفقهي والاقتصادي والقانوني حتى يتسنى لهم عرض التمويل الإسلامي للناطقين بغير العربية.
- التفكير والتخطيط لاستحداث برامج تعليمية على مستوى الماجستير من قبل مؤسسات التعليم العربية العليا لمواكبة التوجه العالمي الراهن على المستوى البحثي والتعليمي والتطبيقي من أجل التقليل من الابتعاث الخارجي المكلف في مثل هذا الحقل الذي يفترض أن تكون الدول العربية رائدة فيه. فالمطلوب هو إرسال أبنائنا لدراسة تخصصات دقيقة، أما التخصصات التي يمكن توفيرها لهم، فلا داعي لدراستها في الخارج لاسيما المجالات التي ترتبط بالعلوم الشرعية.
- التخطيط الاستراتيجي والتنسيق الجيد لتطوير برامج التمويل الإسلامي واستغلال الانفتاح الذي أفرزته الأزمة المالية العالمية، وإلا فسوف تظل الجهود

---

(١) locally. Think globally and act

الفردية من مؤسسات التعليم العربية والإسلامية ضعيفة المفعول والتأثير أمام مؤسسات عالمية تملك من المؤهلات ما يجعلها تستثمر الحدث وتوجهه بالطريقة التي تريد.

- العمل على استحداث برامج عن طريق التعليم عن بعد متى ما كان ذلك ممكنًا، خاصة للمؤسسات التعليمية التي بدأت تضع في خططها الإستراتيجية زيادة حصة هذا النوع من التعليم، مثل جامعة الملك عبد العزيز، مما قد يتيح لها تحقيق العالمية والإسهام في تغطية القصور الذي قد يطبع الكثير من البرامج خارج البلاد الإسلامية.
- إعطاء أهمية كبرى للمناهج وإعداد الكتب والمذكرات في المواد التأصيلية وترجمتها إلى اللغات الأجنبية، لأن وجود مادة كهذه إذا أعدت بحِرَفية عالية وبجودة وعرض علمي متميزين فستجد سبيلها للإدراج ضمن المراجع التي تذكر في الكثير من البرامج، ويجب أن يكون السعي ها هنا لتكون هذه المواد ضمن المصادر المهمة أو الأساسية (Essential).
- يجب النظر للعملية التعليمية "العالمية"؛ أي التي تستهدف شريحة طلاب أجانب من جوانبها المختلفة؛ الاقتصادية، والثقافية، والاجتماعية بحيث تصب محصلتها النهائية في مصلحة البلد المضيف. فمن المنظور الاقتصادي، يمكن النظر لشريحة الطلاب المستهدفة على أنها تمثل رافداً من روافد الدخل الذي يساهم في تنوع القاعدة الإنتاجية (رسوم الدراسة، ونفقات المعيشة، الخ)، أما من الجانب الثقافي فهي تتيح للوافد التعرف عن كثب عما لدينا من ثقافة وتراث. ويمكن لهذه العملية إذا ما أديرت بطريقة مدروسة ومحكمة أن تساهم في توسيع آفاق المتعلمين والمدرسين معًا.
- هناك عدد من القضايا لم تتناولها الورقة وهي تحتاج إلى مزيد فحص وتدقيق، من ذلك:

- هل مسمى الماجستير، أي ماجستير في التمويل الإسلامي بألقاب مختلفة، MA[1]، و MSc[2]، و MBA[3]، و EMBA[4] على مستوى بريطانيا أو Master و Diplôme d'Université[5] على مستوى فرنسا لنفس البرنامج يخضع لعوامل إجرائية أم علمية؟ وهل له تأثير في سوق العمل؟ وهل هذا المسمى ينطوي على اختلافات جوهرية من حيث طبيعة البرامج ومحتوياتها، خاصة إذا قدم على مستوى المؤسسة الواحدة؟
- هل إقامة برامج في كليات إدارة الأعمال له جاذبية أكثر من غيره؟ وماذا عن أقسام الإدارة والتمويل؟ ثم ما بال القانون أو العلاقات الدولية التي تتطرق إلى تدفقات التمويل الإسلامي من المنظور الجيو-سياسي أو المنظور الجيو-اقتصادي؟
- هل إقامة برنامج في التمويل الإسلامي في كلية للشريعة سوف يضعف جاذبيته في سوق العمل؟ أو يحصر فرص المتخرجين في مجال الرقابة والتدقيق الشرعي؟

لم تتناول الدراسة، بطبيعة الحال، الكراسي العلمية التي نشأت في هذا التخصص مع العلم أنه يتم السعي لإنشاء الكراسي إما بعد استحداث برامج في التمويل الإسلامي أو يتم إنشاء الكراسي لتنبثق عنها برامج في التمويل الإسلامي، وكذا بعض المراكز التي ظهرت في السنوات الأخيرة مثل المعهد الفرنسي للتمويل الإسلامي[6]، والمركز السعودي الإسباني لأبحاث الاقتصاد والتمويل الإسلامي في مدرسة إدارة الأعمال بمدريد[7]، ومركز الشعراني للأعمال والتمويل الإسلامي[3] بكلية الأعمال بجامعة

---

(١) Master of Arts.

(٢) Master of Science.

(٣) Master of Business Administration.

(٤) Executive Master of Business Administration.

(٥) شهادة جامعة.

(٦) Institut français de la finance islamique.

(٧) Saudi-Spanish Center for Islamic Economics and Finance at IE Business School.

آستون (Aston University) بمدينة برمنجهام ببريطانيا. ما دورها؟ وما مفعولها؟ وماذا قدمت؟ وهي أمور تخرج عن النطاق المحدد للورقة إلا أنها ذات أهمية مما يتطلب تسليط الضوء عليها، للإحاطة بالجوانب المختلفة المتعلقة بفعاليات تعليم التمويل الإسلامي على مستوى مؤسسات التعليم العالمي.

* * *

(٣) Elshaarani Centre for Islamic Business and Finance (EIBF).

المراجع

المراجع العربية

- أحمد، أوصاف (١٤٢٩هـ/٢٠٠٩م). تدريس الاقتصاد الإسلامي والمالية الإسلامية في المدارس الدينية الهندية، تقديم خالد سيف الله الرحماني، مؤسسة ايفا للطبع والنشر، نيودلهي.
- جامعة الملك بن عبدالعزيز، ١٣٩٦هـ/١٩٧٦م، "التوصيات العامة للمؤتمر العالمي الأول للاقتصاد الإسلامي"، المنعقد بمكة المكرمة في الفترة من ٢١-٢٦ صفر الموافق ٢١-٢٦ فبراير.
- السحيباني محمد، والمطير سعود، والباحوث عبد الله، ١٤٢٥هـ/٢٠٠٦م، "تجربة قسم الاقتصاد في جامعة محمد بن سعود الإسلامية خلال ربع قرن (١٣٩٩-١٤٢٤هـ)"، المؤتمر العالمي الثالث للاقتصاد الإسلامي، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الشبيلي يوسف ١٤٣٢هـ/٢٠١١م، "التمويل بالمشاركة – الآليات العملية لتطويره"، ورقة مقدمة للندوة الثالثة لمصرف أبوظبي الإسلامي "التمويل بالمشاركة – الآليات العملية لتطويره"، ١٩-٢٠ يناير.
- عز الدين مالك الطيب، ١٤٢٥هـ/٢٠٠٦م، "تقويم مناهج أقسام الاقتصاد الإسلامي بالجامعات والمعاهد العليا السودانية بالتركيز على منهج الاقتصاد الكلي"، المؤتمر العالمي الثالث للاقتصاد الإسلامي، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الفنجري، محمد شوقي، ١٤١٤هـ/١٩٩٤م، "الوجيز في الاقتصاد الإسلامي"، دار الشروق القاهرة.
- النجار، أحمد ١٤١٤هـ/١٩٩٣م، "حركة البنوك الإسلامية: حقائق الأصل.. وأوهام الصورة"، شركة سبرينت، القاهرة.
- النمري خلف، ١٤٢٥هـ/٢٠٠٦م، "مدى نجاح تجربة جامعة أم القرى في الاقتصاد الإسلامي: تقويم وتطوير شعبة الاقتصاد الإسلامي بقسم الدراسات العليا الشرعية كلية الشريعة والدراسات الإسلامية- مكة المكرمة في الفترة من عام ١٣٩٨- ١٤٢٤هـ"، المؤتمر العالمي الثالث للاقتصاد الإسلامي، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

المراجع الأجنبية

- Ayub, Mohammad (٢٠٠٩). Madaris Education and Human Capital development with Special Reference to Pakistan, Islamic Economic Studies, Vol. ١٦, No. ١&٢, pp. ٢٣-٤٤.

- Dune, S., Harney, S., and Parker, M. (٢٠٠٨). The Responsibilities of Management Intellectuals: A Survey, available at: http://org.sagepub.com/content/١٥/٢/٢٧١.full.pdf.
- El-Karanshawy Hatem (٢٠٠٨). Master of Science Program in Islamic Finance, presented at Islamic Financial Sector Development (IFSD) Forum ٢٠٠٨, Sunday, June ١, Jeddah: Jointly Organized by IRTI & CIBAFI.
- Ernst & Young (٢٠١٢). "A Brave New World of Sustainable Growth Report ٢٠١١–٢٠١٢, The World Islamic Banking Competitiveness Report", available at: www.ey.com.
- Finequity (٢٠٠٩). Finance islamique: L'enjeu de la formation Panorama de l'offre de Formation en France, Pars: Association Finequity.
- Haneef Mohamed Aslam & Amin Ruzita Mohd. (٢٠١٠). Teaching Islamic Economics in Malaysian Universities: Lessons from the Department of Economics, IIUM: Kuala Lampur.
- Haqani Soraya (٢٠٠٩). Les formations en finance revoient leurs copies, AGEFI, ٩ juillet.
- Hasan, Zubair (٢٠٠٩). Islamic Finance education at the Graduate Level: Current State and Challenges, Islamic Economic Studies, Vol. ١٦, No. ١&٢, pp. ٦٣–٨٢.
- Hrycun Nicholas K. (٢٠٠٩). Islamic Finance in Canadian Business Schools, Institute Grant MacEwan University, www.nicholashrycun.com/.../islamic_finance_in_canadian_business_schools.pdf.
- IFSL Research (٢٠١٠). Islamic Finance ٢٠١٠, London: IFS Research, January.
- Kasri Rahmatina R. (٢٠١٠). Evaluating MBA Programs in Islamic Banking and Finance: A Performance-Importance Analysis, a paper presented at ٢٠١٠ Oxford Business & Economics Conference Program, Oxford: St. Hugh's College, Oxford University, June ٢٨–٢٩.
- Kayed Rasem (٢٠٠٨). Creating Bridges between Research and Education in Islamic Economics, Journal of Islamic Economics, Banking and Finance, Volume ٤, Number ٣, September – December.

- Miranti Kartika Dewi & Ilham Reza Ferdian (٢٠٠٩). "Ranking Methodology for Universities Offering Islamic Economics and Finance Programme: A Proposal", available at: staff.ui.ac.id.
- POPULUS. Perceptual Mapping, http://www.populus.com/files/Perceptual٪٢٠Mapping_f_١.pdf.
- Tahir, Sayyid (٢٠٠٩). Islamic Finance-Undergraduate Education. Islamic Economic Studies, Vol. ١٦, No. ١&٢, pp. ٤٥–٦٢.
- The CityUK (٢٠١١). Islamic Finance May ٢٠١١, London: The City UK's Islamic Finance Report.
- Ünal, Murat (٢٠١١). The Small world of Islamic Finance: Shari'ah Scholars and Governance – A Network Analytical Perspective – v. ٦,٠", Funds@Work, available at: www.shariascholars.com.
- UNESCO (١٩٩٨). L'enseignement supérieur au XXI[e] siècle: Vision et actions, Paris: UNESCO.

* * *

صالح بن مسرح الناسك الثائر

د. محمد صياح مسند العيسى
قسم التاريخ – جامعة آل البيت
المفرق - الأردن

صالح بن مسرح الناسك الثائر

د. محمد صياح مسند العيسى
قسم التاريخ – جامعة آل البيت
المفرق – الأردن

ملخص الدراسة:

حملت فرقة الخوارج لواء التمرد على السلطة السياسية منذ تكوينهم كايدولوجيا سياسية في عهد علي بن أبي طالب، وقد ظهرت العديد من ثورات الخوارج إبان العصر الراشدي والعصر الأموي ولكن ثورة من هذه الثورات تميزت عن غيرها ليس بما حملته من مباديء إصلاحية في النظام السياسي والاقتصادي والفكر الديني بل بشخصية قائدها الثائر وهو صالح بن مسرح. من خلال تتبعنا لتاريخ هذا الثائر نجد أن شخصيته ابعد ما تكون عن قادة ثورات الخوارج من خلال دخوله في دائرة العلم والتعليم والتنسك الديني، مما يجعلنا نستنتج أن الظلم الاجتماعي والاقتصادي الذي مارسته السلطة الأموية وولاتها ساهم في خروج هذا الناسك من عزلته فضلا عن الليبرالية السياسية التي أسسها معاوية، والتي أسماها مواكلة حسنة ومشاربة جميلة ساعدت إلى حد ما في السماح لظهور ايديولوجيا معارضة لايديولوجيا السلطة كالخوارج والقدرية والجهمية وغيرها. نجد هنا أن هذا الناسك خط طريقا نظريا حوله إلى ممارسة عملية ثورية، وقد ساعده في ذلك الكاريزمة الجاذبة لأصحابه، مما جعلهم يقدمون على الموت ويفدونه بحياتهم رغم المصير المحتوم الذي كان ينتظرهم. وكانت ثورة صالح قد تعدت الثورة الفكرية الدينية إلى ثورة اجتماعية واقتصادية ضد ظلم السلطة الأموية في عصرهم.

مقدمة:

تعتبر فرقة الخوارج من أكثر الفرق التي أظهرت نزعة التمرد على السلطة في تاريخ الإسلام. فقد واكبت موقفها المعارض النظري بالخروج وحمل السلاح عمليا، سواء في العصر الراشدي أو العصر الأموي أو العصر العباسي. بل إن البعض[1] يرى أن نزعة التمرد لدى الخوارج ابتدأت منذ عصر مبكر، وتحديدا منذ عصر الرسالة. ومن الأمثلة الدالة على ذلك قصة حرقوص بن زهير، عندما " أتى رجل اسمه حرقوص بن زهير ويكنى بذي الخويصرة التميمي جاء إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم وهو يقسم غنائم هوازن يوم حنين فقال: " اعدل يا رسول الله. فقال: ويحك ومن عدل إذا لم أعدل"[2].

وإذا تجاوزنا هذه الحادثة، وتجاوزنا معها حادثة التحكيم[3] المشهورة بين علي بن أبي طالب ومعاوية بن أبي سفيان أو بالأحرى بين أبي موسى الأشعري وعمرو بن العاص، أقول إذا تجاوزناها كحوادث تاريخية استند لها منظرو الخوارج لصياغة فكرهم وتبرير خروجهم، فإننا لا نستطيع تجاوز بنية فكر الخوارج، وهي الجانب الأيديولوجي في عقيدتهم الفكرية.

إن هذا الجانب هو رأيهم بالإمامة، وهو ما سبب لهم التعرض لملاحقة السلطة السياسية على مر العصور الإسلامية.

لا بد لنا أن نستعرض بشكل موجز أهم المصادر التاريخية حول الخوارج كتاريخ وفكر فإن إشكالية خضوع السياسة للفكر الديني يجعل الكلام عن المصادر التاريخية وتحليلها صعبا من خلال التداخل بين الأيدولوجيا(الفكر الاعتقادي) والحدث التاريخي المجرد مع الاعتراف بإشكالية وجوده ولكننا هنا سنعترف به لأغراض منهجية ليس إلا.

---

(١) الشهرستاني، أبو الفتح محمد بن عبد الكريم بن أبي بكر أحمد، الملل والنحل، تحقيق صدقي جميل، ط٢، دار الفكر، بيروت، ٢٠٠٢، ص١٣٤./ ابن حزم، علي بن احمد بن سعيد، الفصل في الملل والاهواء والنحل، تحقيق احمد شمس الدين، ط٢، ج٢، دار الكتب العلمية، ١٩٩٩، ص١٣٤.

(٢) ابن الأثير، علي بن محمد، أسد الغابة، تحقيق مكتب البحوث في الدار، ج١، دار الفكر، بيروت، ١٩٩٣، ص٣٤١.

(٣) ان التحكيم هو الاساس الذي انطلق منه اهل النهروان في مخالفتهم للامام علي بن ابي طالب كرم الله وجهه، واما من بعدهم ممن خرج فواضح من خلال عباراتهم واشعارهم وانكارهم للتحكيم ورفضه، ولذلك يسمى كل هؤلاء بالمحكمة. انظر الأشعري، أبو الحسن، المقالات واختلاف المصلين، ج١، تحقيق هلموت ريتر، ط٣، دار إحياء التراث، بيروت، ١٩٨٠، ص٢٠٦.

إن الطبري هو مؤرخ جامع يحاول نقل كل ما يتوارد إليه من متعلقات الحدث التاريخي ويميل إلى إيراد النصوص عن طريق إسناد شفوي ويبدع في بداية كتابته عن القرن الأول الإسلامي مما يجعل رواياته تلك متسمة بالوضوح.

أما ما يتعلق بابن الأثير في الكامل في التاريخ فهو يعد مكملا للطبري وقد حاول كتابة الخبر التاريخي دون تزيين وتنميق كما يأتي نقده السياسي بشكل عفوي بين السطور ولكنه لا ينافس الطبري في موضوعنا بسبب موضوع الاقتراب التاريخي من الحدث فالطبري زمنيا أقرب لموضوعنا التاريخي مما يجعلنا نفضل روايات الطبري نسبيا فيما يتعلق بالمادة التاريخية أما الحكم الشخصي فهي مسألة أخرى ليس لها علاقة مباشرة بالعصر الذي عاشه المؤرخ.

يعتبر من أهم المصادر التي تكلمت عن الخوارج كتاب أنساب الأشراف للبلاذري الذي أطنب في ذكر المادة التاريخية متوخيا عملية الإسناد الجمعي في رواياته. وسبب علو كعبه عن الطبري في هذا المجال اعتماد الطبري بجزء كبير من رواياته على أبي مخنف، ويحاول الطبري تبرير ذلك بقوله: "فما يكن في كتابي هذا من خبر ذكرناه عن بعض الماضين يستنكره قارؤه أو يستشنعه سامعه من أجل أنه لم يعرف له وجهاً في الصحة ولا معنى في الحقيقة فليعلم أنه لم يؤت في ذلك من قبلنا، وإنما أتي من قبل بعض ناقليه إلينا، وأنَّا إنما أدينا ذلك على نحو ما أدي إلينا"[1].

ومن أهم كتاب الفرق الأشعري في كتابه مقالات الإسلاميين، ومما يذكر في أسلوبه أنه يحاول أن يبتعد عن مسؤولية ذكر الخبر التاريخي فيستخدم أسلوب الحكاية التي نقلت له عن طريق أحدهم في حين أن الشهرستاني تتشابه معلوماته كثيرا مع كتاب المقالات.

الخوارج وأيديولوجية الإمامة

استمر الخوارج في التمرد على السلطة في العصر الأموي والعصر العباسي، وقد كان معظم الخوارج من عرب البادية وعرفوا بالتعصب والحماسة والاندفاع السريع في آرائهم، وقد عرف عنهم تشددهم في العبادة ويروي عبد الله بن العباس حينما

(١) الطبري، ج١، ص١٣.

ناقشهم رأى منهم جباه قرحة من طول السجود، وأيدي كثنفات الإبل عليها قمص مرحضة (أي طاهرة)[1].

يذكر زياد بن أبيه في مواجهته للخوارج:" العجب من الخوارج أنك تجدهم من أهل البيوت والشرف وذوي الغناء وحملة القرآن وأهل الزهد، وما أشكل علي أمر نظرت فيه غير أمرهم"[2]. من هنا نجد أن السمعة المنتشرة عن الخوارج أنهم شديدو الالتزام بالطقوس الدينية ولكن الحرب الشعواء التي شنت عليهم كانت بسبب الجانب الأيدولوجي الذي شكل خطورة على السلطة السياسية.

ينسب للخوارج أنهم أول من أجاز أن يكون إمام المسلمين من غير قريش[3]، وفي هذا يرون أن الخلافة من حق كل مسلم مادام كفؤا لا فرق في ذلك بين قرشي وغير قرشي[4]، وأما رأيهم في إمامة خلفاء العصر الراشدي فالخوارج بأسرهم " يثبتون إمامة أبي بكر وعمر وينكرون إمامة عثمان رضوان الله عليهم في وقت الأحداث التي نقم عليه من أجلها ويقولون بإمامة علي قبل أن يحكم وينكرون إمامته لما أجاب إلى التحكيم ويكفرون معاوية وعمرو بن العاص وأبا موسى الأشعري، ويرون أن الإمامة في قريش وغيرهم إذا كان القائم بها مستحقاً لذلك ولا يرون إمامة الجائر"[5].

حتى إن بعض فرق الخوارج رأت بعدم الحاجة إلى إمام، وهي فرقة النجدات الخارجية التي ترى: "أنهم لا يحتاجون إلى إمام وإنما عليهم أن يعلموا كتاب الله سبحانه فيما بينهم"[6].

---

(١) المبرد، محمد بن يزيد أبو العباس، الكامل في اللغة والأدب، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، ج٢، ط٣، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٧، ص١٤٣.

(٢) البلاذري، احمد بن يحيى، أنساب الأشراف، ج٣، تحقيق سهيل زكار ورياض زركلي، ط١، دار الفكر، بيروت، ١٩٩٦، ص٢١٢.

(٣) الأشعري، أبو الحسن، المقالات واختلاف المصلين، ج١، تحقيق هلموت ريتر، ط٣، دار إحياء التراث، بيروت، ١٩٨٠، ص٢٠٤/ الشهرستاني، أبو الفتح محمد بن عبد الكريم بن أبي بكر أحمد، الملل والنحل، تحقيق صدقي جميل، ط٢، دار الفكر، بيروت، ٢٠٠٢، ص١٨.

(٤) شرف، محمد جلال، نشأة الفكر السياسي وتطوره في الإسلام، ط١، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ١٩٩٠، ص٧٥.

(٥) الأشعري، المقالات، ج١، ص٣١.

(٦) المصدر نفسه، ج١، ص٣٢.

ويطرحها الخوارج بصراحة معبرين عن موقفهم من الإمامة من قريش فيرون أنه "إذا اجتمع قرشي ونبطي قدمنا النبطي، إذ هو أقل عددا، وأضعف وسيلة، فيمكننا خلعه إذا خالف الشريعة"[1].

من خلال استعراض آراء الخوارج في الإمامة يتضح مدى خطورة الجانب الأيديولوجي فيها. وهذا الجانب هو ما كان يصيب السلطة بالذعر، ويجعل عملها الدؤوب استئصال هذه الفرقة من المجتمع الإسلامي. فتم استخدام أعلى درجات العنف والقسوة معهم حتى إن ولاة بني أمية قتلت العديد منهم لمجرد الاشتباه.

كانت هذه الآراء التي ذكرناها يتفق عليها الخوارج بشكل إجمالي، ولكنهم تفرقوا بعد ذلك إلى العديد من الفرق والمذاهب، بسبب كثرة الاختلافات بينهم، وتحيز كل فرقة لآرائها، حتى صاروا مذاهب وجماعات متباينة. وما سنحاول استعراضه هنا فرقة الشبيبية وهي من فرق الخوارج التي تمردت في العصر الأموي وانفردت بعدة آراء داخل الإطار الفكري للخوارج.

موقف السلطة الأموية من الخوارج:

عانت السلطة الأموية من ثورات الخوارج المتتابعة، وكأنهم يسلمون شعلة الثورة والتمرد من قائد إلى آخر. ولا يخطر ببال البعض بأن التمرد في العصر الأموي كان من الدروب السهلة وهدف للشهرة والاستعراض، بل على العكس من ذلك، فالثائرون مقدمون على الموت باختيارهم ورغبتهم. ولذلك قام ولاة بني أمية باستخدام أفظع الوسائل للقضاء عليهم، فتتبعت السلطة رجال الخوارج وحكمت عليهم بالقتل لمجرد الشبهة.

ولم يكن حظ النساء بأقل من حظ الرجال في التعذيب والقتل، ولكن ما يسترعي الانتباه هنا أن هؤلاء النساء واجهن الموت بقلوب لا تخشاه كما حدث من أم علقمة الخارجية التي كانت تقاتل مع جيش الخوارج " لما أسرت أم علقمة الخارجية، وأتى بها الحجاج، وكان قد وقع بينها وبين الحجاج حروب شديدة، فقال لها: يا عدوة الله

(١) الشهرستاني، أبو الفتح محمد بن عبد الكريم بن أبي بكر أحمد، الملل والنحل، تحقيق صدقي جميل، ط٢، دار الفكر، بيروت، ٢٠٠٢، ص١٨.

تخبطين الناس بسيفك خبط العشواء، فقالت: ويحك أعليّ ترعد وتبرق، لقد خفت الله خوفاً صيرك في عيني أصغر من ذباب، وكانت منكسة فقال: ارفعي رأسك، وانظري إليّ، قالت: أكره أن أنظر إلى من لا ينظر الله إليه، فقال، يا أهل الشام ما تقولون في دمها ؟ فقالوا: جميعاً حلال اقتلها أيها الأمير، فقالت: ويحك لقد كان جلساء أخيك فرعون خيراً من جلسائك، حيث استشارهم في موسى وهارون، فقالوا: أرجه وأخاه وهؤلاء الفسقة أمروا بقتلي فأمر بها فقتلت"[1].

وهناك امرأة أخرى وقفت نفس الموقف أمام الحجاج الذي سألها:" قال الحجاج لامرأة من الخوارج: اقرئي شيئاً من القرآن. فقالتْ: " إذا جاء نَصْر الله والفتْحُ، ورأيتَ الناسَ " يخرجونَ فقَالَ: ويحك يدخلُون. قالتْ: قد دَخَلُوا، وأنتَ تُخْرِجُهم"[2].

وأخرى قال لها الحجاج:" الحجاجُ لأخرى: لأحصدنكُمْ حصْداً. قالتْ: أنتَ تحصُدُ، والله يزرَعُ، فانظُرْ أينَ قُدْرةُ المخلُوقِ من قدرةِ الخالق؟"[3].

صالح بن مسرح الناسك:

من لا يعرف شدة الحجاج بن يوسف الثقفي في العصر الأموي عندما كان واليا على العراق؟. وقد أخذ على عاتقه القضاء على جميع حركات التمرد ضد السلطة الأموية. ومن ضمن هذه الحركات كانت الخوارج.

ضمن هذه الظروف الصعبة وجدت شخصية خلافية لدى المؤرخين والباحثين، هي شخصية صالح بن مسرح التميمي، ولم يكن صالحا متمردا أو رجلا راغبا في السلطة، بل كان ناسكا، كثير العبادة، زاهدا، فقيها[4].

---

(١) العاملي، بهاء الدين بن الحسين، الكشكول، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٨، ص٢٤٩./ الراغب الأصفهاني، أبو القاسم الحسين محمد بن المفضل ، محاضرات الأدباء ومحاورات الشعراء والبلغاء، ج٢، تحقيق رياض عبد الحميد مراد، دار صادر، بيروت، ص٣٨٥.

(٢) الآبي، أبو سعيد منصور بن الحسين، نثر الدر، تحقيق محمد علي قرنة، الهيئة المصرية للكتاب، ١٩٨٠، ص٤٠٥.

(٣) الآبي، نثر الدر، ص٤٠٥.

(٤) ابن ماكولا، علي بن هبة الله بن أبي نصر، الإكمال في رفع الارتياب عن المؤتلف والمختلف من الأسماء والكنى، ج٢، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٧٨، ص٧٣./ الآبي، محمد بن خليفة، إكمال الإكمال، ج٧،ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٤، ص ٢٥٧./ الذهبي، شمس الدين محمد بن احمد، سير أعلام النبلاء، ج٤، تحقيق شعيب أرناؤوط، حسين الأسد، ط٧، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٩٩٠، ص١٤٨./ الطبري، محمد بن جرير، تاريخ الأمم والملوك، ج٥، مطبعة الاستقامة، القاهرة، ١٩٣٩، ص٥٠./ ابن

كان صالح بن مسرح أحد بني امرئ القيس بن زيد مناة بن تميم[1]، ويعتبره بعض المؤرخين أميرا للصفرية (إحدى فرق الخوارج)[2]، حيث ظهرت الصفرية على مسرح الأحداث بصفة قوية في الثورة التي قادها صالح بن مسرح التميمي ضد عبد الملك بن مروان سنة ٧٦هـ[3]، في حين أن الشهرستاني يقول فيه:"ولم يبلغنا عنه أنه أحدث قولاً تميز به عن أصحابه"[4]

وكان مكانه في منطقة دارا والموصل يعمل في تدريس وتعليم أصحابه القرآن[5]، ولم يكن يمثل شخصية القائد الذي يرى أن الثورة المسلحة هي الحل الأنسب. ولكن ما شاهده من عمليات سفك الدماء، والظلم الاقتصادي الذي مارسته السلطة الأموية على الرعية ربما استفزه، وهذا كان واضحا في كتابه إلى أصحابه من الخوارج. ويطرح صالح في هذا الكتاب:" الحمد لله الذي خلق السموات والأرض وجعل الظلمات والنور ثم الذين كفروا بربهم يعدلون اللهم إنا لا نعدل بك ولا نحفد إلا إليك ولا نعبد إلا إياك لك الخلق والأمر ومنك النفع والضر وإليك المصير، ونشهد أن محمداً (عليه الصلاة والسلام) عبدك الذي اصطفيته ورسولك الذي اخترته وارتضيته لتبليغ رسالاتك ونصيحة عبادك ونشهد أنه قد بلغ الرسالة ونصح للأمة ودعا إلى الحق وقام بالقسط ونصر الدين وجاهد

الأثير،علي بن محمد، الكامل في التاريخ، ج٢، تحقيق عمر تدمري، دار الكتاب العربي، بيروت، ١٩٩٧، ص٢٨٧./ الجوزي، عبد الرحمن بن علي، المنتظم في تواريخ الملوك والأمم، ج٢، تحقيق سهيل زكار، دار الفكر بيروت، ١٩٩٥، ص٢٦٩./ ابن تغري البردي، يوسف جمال الدين، النجوم الزاهرة، ج١، تحقيق محمد حسين شمس الدين، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٢، ص٧٧./ الذهبي، شمس الدين، تاريخ الإسلام، ج٢، تحقيق عمر تدمري، ط٢، دار الكتاب العربي، بيروت، ١٩٨٩، ص١٢٥./ ابن كثير، إسماعيل بن عمر، البداية والنهاية، ج٩، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ص١٨./ ابن خياط، خليفة بن خياط العصفري، تاريخ خليفة بن خياط، تحقيق مصطفى فواز وحكمت فواز، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٥، ص٢١٠./ القلقشندي، أبو العباس احمد بن علي، نهاية الإرب في فنون الأدب، ج٦، تحقيق إبراهيم الأبياري، ط١، الشركة العربية للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٥٦، ص٢٠.

(١) البلاذري، احمد بن يحيى، أنساب الأشراف، ج٣، تحقيق سهيل زكار ورياض زركلي، ط١، دار الفكر، بيروت، ١٩٩٦، ص٢١٢

(٢) ابن كثير، إسماعيل بن عمر، البداية والنهاية، ج٩، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ص١٦.

(٣) ابو خليل، شوقي، اطلس الفرق والمذاهب الإسلامية، ط٣،دار الفكر، دمشق، ٢٠١٠، ص٢٢٢.

(٤) الشهرستاني، أبو الفتح محمد بن عبد الكريم بن أبي بكر أحمد، الملل والنحل، تحقيق صدقي جميل، ط٢، دار الفكر، بيروت، ٢٠٠٢، ص١٨.

(٥) العصامي، عبد الملك بن حسين، النجوم العوالي في أنباء الأوائل والتوالي، ج٢، تحقيق علي معوض وعادل عبد الموجود، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٨، ص١٢٧.

المشركين حتى توفاه الله صلى الله عليه وسلم أوصيكم بتقوى الله والزهد في الدنيا والرغبة في الآخرة وكثرة ذكر الموت وفراق الفاسقين وحب المؤمنين فإن الزهادة في الدنيا ترغب العبد فيما عند الله وتفرغ بدنه لطاعة الله وإن كثرة ذكر الموت يخيف العبد من ربه حتى يجأره إليه ويستكين له وإن فراق الفاسقين حق على المؤمنين قال الله في كتابه ﴿ ولا تصل على أحد منهم مات أبدا ولا تقم على قبره إنهم كفروا بالله ورسوله وماتوا وهم فاسقون ﴾ وإن حب المؤمنين للسبب الذي ينال به كرامة الله ورحمته وجنته جعلنا الله وإياكم من الصادقين الصابرين ألا أن من نعمة الله على المؤمنين أن بعث فيهم رسولا من أنفسهم فعلمهم الكتاب والحكمة وزكاهم وطهرهم ووفقهم في دينهم وكان بالمؤمنين رؤفا رحيما حتى قبضه الله صلوات الله عليه، ثم ولي الأمر من بعده التقي الصديق على الرضا من المسلمين فاقتدى بهديه واستن بسنته حتى لحق بالله رحمه الله واستخلف عمر فولاه الله أمر هذه الرعية فعمل بكتاب الله وأحيا سنة رسول الله ولم يحنق في الحق على جرته ولم يخف في الله لومة لائم حتى لحق به رحمة الله عليه وولي المسلمين من بعده عثمان فاستأثر بالفيء وعطل الحدود وجار في الحكم واستذل المؤمن وعزز المجرم فسار إليه المسلمون فقتلوه فبرئ الله منه ورسوله وصالح المؤمنين وولي أمر الناس من بعده على بن أبى طالب فلم ينشب أن حكم في أمر الله الرجال وشك في أهل الضلال وركن وأدهن فنحن من علي وأشياعه براء فتيسروا رحمكم الله لجهاد هذه الأحزاب المتحزبة وأئمة الضلال الظلمة وللخروج من دار الفناء إلى دار البقاء واللحاق بإخواننا المؤمنين الموقنين الذين باعوا الدنيا بالآخرة وأنفقوا أموالهم التماس رضوان الله في العاقبة ولا تجزعوا من القتل في الله فإن القتل أيسر من الموت والموت نازل بكم غير ما ترجم الظنون فمفرق بينكم وبين أبائكم وأبنائكم وحلائلكم ودنياكم وإن اشتد لذلك كرهكم وجزعكم ألا فبيعوا الله أنفسكم طائعين وأموالكم تدخلوا الجنة آمنين وتعانقوا الحور العين جعلنا الله وإياكم من الشاكرين الذاكرين الذين يهدون بالحق وبه يعدلون"[1].

(١) الطبري، تاريخ الأمم والملوك، ج٥، ص٥١. / الجوزي، المنتظم في تواريخ الملوك والأمم، ج٢، ص٢٦٨.

إن الذي يطرحه صالح بن مسرح في كتابه، أقرب إلى محاولة لتبرير الخروج. ونجد هنا طرحا ليس غريبا على رجل عرف بزهده، وهو اختيار الموت لأنه الطريقة الوحيدة للقاء المؤمنين الذين استشهدوا قبل ذلك، وفرصة للتنعم بخيرات الجنة. من هنا فصالح بن مسرح كان يرى أن الخروج ضد السلطة الأموية هو جهاد في سبيل الله.

وهذا يبين وجهة نظر صالح بن مسرح بالسلطة الأموية في عصره وعدم قربها من مفهوم الحاكم العادل كتبرير للخروج عليها.

ويقوم صالح بطرح نماذج نموذجية للسلطة في الإسلام كالرسول ﷺ وصاحبيه أبي بكر الصديق وعمر بن الخطاب، وهم أمثلة يجب أن تحتذي بهم السلطة الأموية. في حين أن موقفه من عثمان رضي الله عنه يعكس النظرة العامة للخوارج مما يجعلنا نضعه في إطارهم الفكري وموقفهم السياسي.

وابتدأ صالح بمحاولة نقل هذا الفكر النظري إلى حيز التطبيق، فاغتنم فرصة تجمع الناس حوله لنسكه وزهده وعلمه، وقد أعلن عن موقفه الزاهد من الدنيا فقد كان يحض أصحابه على الخروج مع الخوارج للأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وإنكار ما قد شاع في الناس وذاع، ويهون عليهم القتل في طلب ذلك، ويذم الدنيا ذما بالغا، ويصغر أمرها ويحقره"[1]، ثم بدأ بتحريضهم على الخروج في قتال السلطة (الظالمة) فيقول لهم: "ما أدرى ما تنتظرون وحتى متى أنتم مقيمون هذا الجور قد فشا وهذا العدل قد عفا ولا تزداد هذه الولاة على الناس إلا غلوا وعتوا وتباعدا عن الحق وجرأة على الرب فاستعدوا وابعثوا إلى إخوانكم الذين يريدون من إنكار الباطل والدعاء إلى الحق مثل الذي تريدون فيأتوكم فنلتقي وننظر فيما نحن صانعون وفى أي وقت إن خرجنا نحن خارجون"[2].

يبدو أن صالحا لم يعجبه تقاعس أصحابه في قتال السلطة الأموية، مع أنهم يعيشون تحت ظلم الولاة الذين لم يتطاولوا على الرعية فقط بل تطاولوا على الله تعالى. ولكن يتضح لنا من خلال قوله أن عدد أصحابه قليل، لذلك فهو يحثهم على جلب المزيد من الرجال لضمان نجاح الثورة.

---

(١) ابن كثير، البداية والنهاية، ج٩، ص١٨.
(٢) الطبري، تاريخ الأمم والملوك ج٥، ص٥٢.

ولم يطل انتظار صالح، فقد شاءت الأقدار أن يكون في زمنه شبيب بين يزيد، وهو أحد جبابرة عصره، وكان على المذهب الخارجي. كان شبيب يتميز بقوته وفروسيته وليس غريبا أن تحاك حول شبيب مجموعة من الأساطير نظرا لتميزه في قوته في عصره حتى إن ولادة شبيب تصلنا في رواية من الصعب تصديقها، إذ ترى أن "يزيد بن نعيم بن قيس بن عمرو بن قيس ين شراحيل بن همام بن مرة بن ذهل بن شيبان بن ثعلبة بن عكابة غزا الروم فابتاع جارية من السبي ووقع عليها فولدت له شبيب بن يزيد في سنة خمسة وعشرين في يوم النحر، فقال أبوه:

ولد في اليوم الذي تهراق فيه الدماء وأحسبه سيكون صاحب دماء، وكان اسم أم شبيب جميرة وقيل جهيزة"[1]. وقد أصبح شبيب بن يزيد موضوعا للشعراء ورواة القصص فهاهو الشاعر أبو عمرٍو الشّيبانيُّ ينشد لرجلٍ من الخوارج يصف صيحة شبيبِ بن يزيد بن نُعَيم، قال أبو عبيدة وأبو الحَسَن: كان شبيبٌ يصيح في جنَبات الجيشِ إذا أتاه، فلا يَلوِي أحدٌ على أحد، وقال الشاعر فيه:

إنْ صاح يوماً حسِبتَ الصَّخرَ منحدِراً والرِّيحَ عاصفةً والموجَ يلتطمُ[2]

وكان شبيب في الديوان فرض له حين أدرك. ثم إنه تنسك وارتدع، وذلك أنه سمع رجلاً يقرأ ﴿ وماذا عليهم لو آمنوا بالله واليوم الآخر وأنفقوا مما رزقهم الله وكان الله بهم عليما، إن الله لا يظلم مثقال ذرة وإن تك حسنة يضاعفها ويؤت من لدنه أجراً عظيما، فكيف إذا جئنا من كل أمة بشهيد ﴾ إلى قوله: ﴿ ولا يكتمون الله حديثاً ﴾، فقال: ما أغفل شبيب عما خلق له وعما يراد به، فأعجب أباه ما رأى من حاله"[3].

لم يكن شبيب هو القائد الأوحد لجماعته، بل كان هناك قائد آخر تغنى المؤرخون بشجاعته وفروسيته، ولم يكن رجلا، بل كانت الغزالة امرأة شبيب نفسه. ولم تكن الغزالة وحيدة بل كانت معها أم شبيب تشاركها القتال. وقد استطاعت الغزالة أن

(١) البلاذري، احمد بن يحيى، انساب الأشراف ، ج٣، تحقيق سهيل زكار ورياض زركلي، ط١، دار الفكر، بيروت، ١٩٩٦، ص٢٦

(٢) الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام هارون، ج١، ط١، وزارة الثقافة السورية، دمشق، ٢٠٠١، ص٤١.

(٣) البلاذري، انساب الأشراف، ج٣، ص٢٧.

تفعل ما عجز عنه أقوى المتمردين على السلطة الأموية، وهو تحدي الحجاج بن يوسف الثقفي.

لقد نذرت الغزالة بأن تصلي في مسجد الحجاج في الكوفة، وهي عاصمة عدوها. وبالفعل فقد دخل شبيب وأمه وزوجته غَزَالة الكوفَةَ عند الصباح، وقد كانت غزالة نذرت أن تدخل مسجد الكوفة فتصلي فيه ركعتين تقرأ فيهما سورة البقرة وآل عمران، فأتوا الجامع في سبعين رجلاً، فصلوا به الغَدَاةَ، وخرجت غزالة مما كانت أوجبته على نفسها.

فقال الناس بالكوفة في تلك السنة:

وفَّت الغزالة نَذْرَها　　يارَبِّ لا تغفر لها

وكانت الغزالة من الشجاعة والفروسية بالموضع العظيم، وكذلك أم شبيب[1]،ولم يستطع الحجاج الصمود أمامها فهرب الحجاج منها، فعيَّره بعض الناس بقوله:

أسد علي وفي الحروب نعامة　　فتخاء تنفر من صفير الصافر

هلا برزت إلى غزالة في الوغى　　بل كان قلبك في جناحي طائر[2]

وفي رواية أخرى أن غزالة الحرورية لما دخلت على الحجاج هي وشبيب الكوفة تحصن منها وأغلق عليه قصره فكتب إليه عمران بن حطان، وقد كان الحجاج لج في طلبه قال:

أسدٌ علي وفي الحروب نعامةٌ　　ربداء تجفل من صفير الصافر

هلا برزت إلى غزالة في الوغى　　بل كان قلبك في جناحي طائر

صدعت غزالة قلبه بفوارسٍ　　تركت مدابره كأمس الدابر[3]

(١) المسعودي، علي بن الحسين بن علي، مروج الذهب ومعادن الجوهر، تحقيق عبد الأمير مهنا، ج١، ط١، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، ١٩٩١، ص٤٠٩.

(٢) الذهبي، محمد بن احمد بن عثمان، تاريخ الإسلام، تحقيق بشار عواد معروف، ج٢، القاهرة، ١٩٧٧، ص١٥٢.

(٣) الأصفهاني، أبو الفرج علي بن الحسين، الأغاني، تحقيق الأستاذ علي عبد مهنا والأستاذ سمير جابر، ج٥، ط١، دار الفكر، بيروت، ١٩٨٦، ص٢٤.

واستمرت الغزالة في القتال جانب زوجها حتى سقطت قتيلة قتلها فروة بن الدفان الكلبي[1].

ولم تكن الغزالة هي الوحيدة المقاتلة في فرقة الشبيبية، فهناك جهيزة أو جهبرة وهي أم شبيب نفسه وكانت جميلة، وكانت من أشجع النساء، تقاتل مع ابنها في الحروب[2].

ورجوعا لشبيب فقد كان تواقا للخروج ضد السلطة الأموية، ولربما أكثر من صالح بن مسرح نفسه.

وصلت دعوة صالح إلى شبيب، فأرسل كتابا له مع رجل يدعى المحلل بن وائل اليشكري يقول به:" أما بعد فقد علمت أنك كنت أردت الشخوص وقد كنت دعوتني إلى ذلك فاستجبت لك فإن كان ذلك اليوم من شأنك فأنت شيخ المسلمين ولن نعدل بك منا أحدا وإن أردت تأخير ذلك اليوم أعلمتني فإن الآجال غادية ورائحة ولا آمن أن تختر منى المنية ولما أجاهد الظالمين فياله غبنا ويا له فضلا متروكا جعلنا الله وإياك ممن يريد بعمله الله ورضوانه والنظر إلى وجهه ومرافقة الصالحين في دار السلام والسلام عليك"[3].

ونجد هنا الإصرار لدى شبيب في الخروج والقتال، حتى إنه يخشى الموت قبل أن يحظى بفرصة قتال السلطة.

وبهذا الكتاب اعتراف بزعامة صالح بن مسرح فهو كما يقول شبيب (شيخ المسلمين).

وتوضح الروايات أن صالحا كان ينتظر كتاب شبيب على أحر من الجمر، فيرد عليه: "أما بعد فقد كان كتابك وخبرك أبطأ عنى حتى أهمني ذلك، ثم إن أمراء من المسلمين نبأني بنبأ مخرجك ومقدمك فنحمد الله على قضاء ربنا وقد قدم على رسولك بكتابك

---

(١) تاريخ الطبري، مصدر سابق، ج٣، ص٤٥٤./ اليافعي، أبو محمد عبد الله بن اسعد، مرآة الجنان وعبرة اليقظان في معرفة ما يعتبر من حوادث الزمان، ج١، ط١، دار الكتب العلمية، ١٩٩٧، ص٧١.

(٢) ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن كثير، البداية والنهاية، تحقيق مكتب تحقيق التراث في دار التراث العربي، ج٩، دار التراث العربي ومؤسسة التاريخ العربي، بيروت، ١٩٩٣، ص٢٦.

(٣) الطبري، المصدر نفسه، ص٥٢./ ابن الأثير، أبو الحسن عز الدين علي بن محمد، الكامل في التاريخ، تحقيق المستشرق كارلوس يوهنس تورنبرغ ومجموعة من العلماء، ج٢، ط١، دار صادر، بيروت، ١٩٨٢، ص٢٨٧./ الجوزي، المنتظم، ج٢،ص٢٦٩.

فكل ما فيه قد فهمته ونحن في جهاز واستعداد للخروج ولم يمنعني من الخروج إلا انتظارك فأقبل إلينا ثم اخرج بنا متى ما أحببت فإنك ممن لا يستغنى عن رأيه ولا تقضى دونه الأمور والسلام عليك"[1].

قد لا نبالغ إذا قلنا بأننا نستشعر السعادة في رد صالح بن مسرح على شبيب بن يزيد، وكيف لا يكون؟، وشبيب من فرسان العرب المعدودين، واسمه ينشر الذعر في قلب من يواجهه.

وهذا كان واضحا في نهاية كتاب صالح. فهو لا يستطيع أن يستغني عن شبيب أو أن يقضي أمرا من دونه، وكان صالح قد حج مع شبيب بن يزيد سنة خمس وسبعين للهجرة[2] وما إن وصل كتاب صالح إلى شبيب حتى دعا أصحاب ومنهم: أخوه مصاد بن يزيد بن نعيم الشيباني والمحلل بن وائل اليشكري وغيرهما، وخرج بهم حتى قدم على صالح بدارا، فلما لقيه قال: اخرج بنا رحمك الله، فوالله ما تزداد السنة إلا دروساً ولا يزداد المجرمون إلا طغياناً"[3]، فقال له صالح:" إن الحكيم السعيد إذا سمع الحق نور الله قلبه وجلا العمى عن بصره[4].

وهناك رواية أخرى تشير إلى أن لقاء صالح بن مسرح وشبيب بن يزيد كان بطريقة أخرى ذلك أن شبيباً حج فأتى الكوفة فنزل على القعقاع بن شور الذهلي في بدأته فبره وأكرمه، ثم سار فلما قضى حجته وصار بالربذة أيدع به وانقطع بقوم معه أيضاً فمرت بهم هند بنت أسماء بن خارجة الفزاري فقاموا إليها فسألوها فأمرت لهم بزاد وحملان. ثم أن شبيباً قدم الكوفة فجعل يسأل عن أهل العبادة والصيام فدل على صالح بن مسرح، فسمع منه وقبل قوله ومضى شبيب بعد أن لقي صالحاً إلى الموصل، وسار صالح يريد نصيبين للقاء أصحاب له هناك، ثم أتى دارا ومضى شبيب إلى عبد الملك بن مروان وقد كان اسمه سقط من الديوان لكثرة غيبته وتخلفه عن الاعتراض من العراض فحلق على اسمه فكلم الناس عبد الملك في الفك عن اسمه وإدرار أرزاقه عليه فأبى وقال إن

(١) تاريخ الطبري، مصدر سابق، ص٥٢./ ابن الأثير، الكامل في التاريخ، ج٢، ص٢٨٨./ الجوزي، المصدر نفسه، ص٢٦٩.
(٢) الجوزي، المصدر نفسه، ص٢٦٥.
(٣) ابن الأثير، مصدر سابق، ص٢٨٩.
(٤) البلاذري، أنساب الأشراف، ج٣، ص٢٦.

بكر بن وائل وبني تميم حيان كثير شرهما وما أحب أن يكثروا بهذه البلاد. فأخبر شبيب بقول عبد الملك فقال: والله لأسوأنه، فأبلغوه عني فله مني يوم أرونان"[1].

وتؤكد هذه الرواية رواية أخرى يرويها الهيثم بن عدي:" كان بنو مروان لا يفرضون لبكر ولا تميم بالشام فخرج شبيب يطلب الفريضة"[2]. وما حصل بعد ذلك يتفق مع الرواية السابقة في أن شبيبا لم يستطع تحصيل العطاء من الأمويين.

لم تغير هاتان الروايتان الكثير في الأحداث التاريخية، فإذا نظرنا إلى الروايات التاريخية المتعددة بوجهة نظر براجماتية (منفعية)، فان ما يهمنا هو لقاء صالح وشبيب واتفاقهما على هدف واحد وهو الثورة على الظلم رغم أن الروايتين الأخيرتين حملتا لنا كذلك دافعا شخصيا لشبيب، وهو إسقاط اسمه من العطاء من قبل السلطة، ونتيجة لذلك فهو يتوعد عبد الملك بن مروان رأس السلطة الأموية بيوم أَرْوَنَانْ أي (يوم شديد).

فيجتمع صالح وشبيب وأصحابهما لاتخاذ قرار الخروج، وهنا يحتفظ لنا المؤرخون برواية على لسان شاهد عيان حضر معهم الاجتماع وهو فروة بن لقيط الأزدي الذي يقول: "والله إني لمع شبيب بالمدائن إذ حدثنا عن مخرجهم قال لما هممنا بالخروج اجتمعنا إلى صالح بن مسرح ليلة خرج فكان رأيي استعراض الناس لما رأيت من المنكر والعدوان والفساد في الأرض.

فقمت إليه فقلت يا أمير المؤمنين كيف ترى في السيرة في هؤلاء الظلمة أنقتلهم قبل الدعاء أم ندعوهم قبل القتال ؟ وسأخبرك برأيي فيهم قبل أن تخبرني فيهم برأيك، أما أنا فأرى أن نقتل كل من لا يرى رأينا قريبا كان أو بعيدا فانا نخرج على قوم غاوين طاغين باغين قد تركوا أمر الله واستحوذ عليهم الشيطان"[3].

والمقصود بالاستعراض هنا قتل مخالفيهم في الرأي، ولكن اشد ما نلاحظه هنا هو تسمية صالح بأمير المؤمنين، وهذا يوضح لنا مدى المكانة التي كان يتمتع بها بين أصحابه.

يرى فروة بن لقيط الأزدي بأنهم في دار كفر، وهذا يعني أنهم يقاتلون كفارا. وهذا الأمر لا يحتاج إلى سؤال أو مناقشة أو دعاء، فالأمر واضح بالنسبة لهم.

---

(١) المصدر نفسه، ج٣، ص٢٥.
(٢) المصدر نفسه، ج٣، ص٢٥.
(٣) تاريخ الطبري، مصدر سابق، ج٥، ص٥٦.

ويرد صالح على ذلك بشخصية المصلح، فهو أبعد عن سفك الدماء فيقول: "لا بل ندعوهم فلعمري لا يجيبك إلا من يرى رأيك وليقاتلنك من يزري عليك والدعاء أقطع لحجتهم وأبلغ في الحجة عليهم"[1]. فيتساءل فروة عن المكسب والغنيمة فيقول:" فكيف ترى فيمن قاتلنا فظفرنا به، ما تقول في دمائهم وأموالهم ؟"[2]. فيرد عليه صالح: "إن قتلنا وغنمنا فلنا، وإن تجاوزنا وعفونا فموسع علينا ولنا"[3].

وهناك رواية أخرى تشير أن رجلا آخر اسمه شبيب بن صالح (وهو غير شبيب بن يزيد) قال:" أرى أن نستعرض الناس فإن الكفر قد علا وإن الظلم قد فشا. فقال صالح: بل ندعوهم فإن الدعاء أقطع للحجة، ولا نريد أن نعيب على قوم أعمالاً ندخل فيها، وكان رأي صالح البسط بعد الدعاء"[4].

من هنا يتضح لنا المبادئ التي حاول صالح بن مسرح فرضها على جماعته، فهم جماعة فرض عليها الجهاد، وتخليص الأمة الإسلامية من الظلم وجور الولاة. ولكن صالحا كان قد شهد الحركات الدموية للخوارج. وتطبيقهم (الاستعراض) وهو قتل مخالفيهم، والعنف الذي أصبح صفة ملازمة في التاريخ. فحاول تغيير هذا الطابع، فخروجهم زهد في الحياة، وإمكانية فتح المجال للنقاش مع الآخرين، وهذا الذي لم يكن موجودا في الحركات الخارجية السابقة.

خروج صالح بن مسرح

تشير الروايات التاريخية أن العدد الذي اجتمع لدى صالح وشبيب كان مائة وعشرة أنفس أو مائة وعشرين[5]. وكان خروج صالح في أرض جوخى وهي أرض مقدسة لدى الخوارج. ترجع قداستها إلى المحكمة الأولى من الخوارج عندما حدثت المعركة المشهورة في النهروان بالقرب منها، وذلك أن المحكمة الأولى انحازوا إلى منطقة

(١) المصدر نفسه، ج٥، ص٥٦.
(٢) المصدر نفسه،ج٥، ص٥٦.
(٣) المصدر نفسه،ج٥، ص٥٦.
(٤) البلاذري، أنساب الأشراف، ج٣، ص٢٦.
(٥) العصامي، ، النجوم العوالي في أنباء الأوائل والتوالي، ج٢، ص١٢٧./ تاريخ الطبري، مصدر سابق، ج٥، ص٥٦.
/ ابن الأثير، الكامل في التاريخ، ج٢، ص٢٨٧.

الحروراء بعد رفضهم التحكيم والذي أشعل فتيل المعركة هو قتل الخوارج لعبد الله بن الخباب بن الأرت إذ وجدوه وسألوه عن حديث سمعه أبوه من الرسول (صلى الله عليه وسلم) فقال: " تكون فتنة يموت فيها قلب الرجل كما يموت فيها بدنه، يمسي فيها مؤمناً ويصبح كافراً، ويصبح كافراً ويمسي مؤمناً. قالوا: لهذا الحديث سألناك، فما تقول في أبي بكر وعمر؟ فأثنى عليهما خيراً. قالوا: ما تقول في عثمان في أول خلافته وفي آخرها؟ قال: إنه كان محقاً في أولها، وفي آخرها. قالوا: فما تقول في علي قبل التحكيم. وبعده؟. قال: إنه أعلم بالله منكم وأشد توقياً على دينه وأنفذ بصيرة. فقالوا: إنك تتبع الهوى وتوالي الرجال على أسمائها لا على أفعالها، والله لنقتلنك قتلةً ما قتلناها أحداً"[1]. فقتلوه وقتلوا امرأته وهذا كان سبب معركة النهروان الذي انتصر فيها علي بن أبي طالب.

أتى صالح بن مسرح النهروان " فصلى في مصارع أصحابه"[2] وكان محمد بن مروان حاكم الجزيرة وهو جغرافيا اقرب والي أموي إليهم. ويبدو أن خيلا لهذا الوالي قد مرت قريبة من معسكر أصحاب صالح، وكان أغلب معسكره راجلا. وهذا يعكس الطبقة الاجتماعية التي ينتمي لها الثوار. فرأى صالح أن هذه الخيل ستكون معينا لهم في حربهم. ولكن قبل ذلك كان لابد له من أن يضع نظاما وقواعد لأصحابه فيقول:" اتقوا الله عباد الله ولا تعجلوا إلى قتال أحد من الناس إلا أن يكونوا قوما يريدونكم وينصبون لكم فإنكم إنما خرجتم غضبا لله حيث انتهكت محارمه وعصى في الأرض فسفكت الدماء بغير حلها وأخذت الأموال بغير حقها فلا تعيبوا على قوم أعمالا ثم تعملوا بها فإن كل ما أنتم عاملون أنتم عنه مسؤولون وإن عظمكم رجالة وهذه دواب لمحمد بن مروان في هذا الرستاق فابدؤا بها فشدوا عليها فاحملوا أرجلكم وتقووا بها على عدوكم"[3].

وبلغ محمد بن مروان خروجهم ولعله استخف بهم فأرسل لهم عدي بن عدي بن عميرة من بني الحارث بن معاوية بن ثور في خمسمائة رجل فأبدى عدي استغرابه من

(١) ابن الأثير، المصدر نفسه، ج٢، ص٨٨.
(٢) البلاذري، مصدر سابق، ج٣، ص٢٦.
(٣) الطبري، مصدر سابق، ص٥٧.

هذا العدد القليل، وكأنه يرى أن خمسمائة رجل من رجال محمد بن مروان لا قبل لهم بمواجهة مائة وعشرين رجلا من الخوارج. وهذا يبين لنا السمعة التي اشتهر بها رجال الخوارج كالفروسية والشدة والصلابة في القتال.

فطلب عدي زيادة عدد جيشه بقوله لمحمد بن مروان: " أصلح الله الأمير أتبعثني إلى رأس الخوارج منذ عشرين سنة قد خرج معه رجال من ربيعة قد سموا لي كانوا يعازوننا الرجل منهم خير من مائة فارس في خمسمائة رجل قال له فإني أزيدك خمسمائة أخرى فسر إليهم في ألف فسار من حران في ألف رجل"[1].

فسار عدي بألف رجل لمقاتلة الخوارج، ويشير بعض المؤرخين بأن عديا كان متنسكا ويكره سفك الدماء[2]. سار عدي إلى المعركة وهو كاره لها أما من طبيعته المتنسكة أو بسبب خوفه من مقابلة مقاتلين كالخوارج.

وصل عدي وجيشه إلى منطقة يقال لها دوغان "وهي قرية كبيرة بين رأس عين ونصيبين وكانت سوقاً لأهل الجزيرة يجتمع إليها أهلها في كل شهر مرة"[3]. فأرسل عدي رسولا لصالح بن مسرح يقال له زياد بن عبد الله، وعندما تقابل مع صالح قال له: " إن عديا بعثني إليك يسألك أن تخرج من هذا البلد وتأتي بلدا آخر فتقاتل أهله فإن عديا للقائك كاره"[4]. وهنا نرى محاولة عدي في تجنب القتال ولكن كان رد صالح واضحا فهو لم يخرج ليقبل ما قاله عدي فأرسل له يقول: "ارجع إليه فقال له إن كنت ترى رأينا فأرنا من ذلك ما نعرف ثم نحن مدلجون عنك من هذا البلد إلى غيره وإن كنت على رأي الجبابرة وأئمة السوء رَأْيْنَا رَأْيَنَا فإن شئنا بدأنا بك وإن شئنا رحلنا إلى غيرك "[5].

يشير صالح بأنه قد خرج لمقاتلة الجبابرة وأئمة السوء، فإذا كان عديا على رأيهم فلا مناص من قتاله. ولكن عديا كان موظفا في السلطة لا يستطيع فعل ما يرغب بل ما

(١) الجوزي، مصدر سابق، ج٢، ص٢٧٠.
(٢) البلاذري، مصدر سابق، ج٣، ص٢٧./ ابن خلدون، أبو زيد عبد الرحمن بن محمد، تاريخ ابن خلدون،تحقيق خليل شحادة ومراجعة زهير زكار، ج٣، ط٢، دار الفكر، بيروت، ١٩٨٨، ص١٦٩.
(٣) الحموي، ياقوت بن عبد الله، معجم البلدان، ج٢، ط١، دار إحياء التراث، بيروت، ١٩٧٩، ص٢٥٠.
(٤) الطبري، مصدر سابق، ج٥، ص٥٧./ ابن الأثير، مصدر سابق، ج٢، ص٢٨٩./ الجوزي، مصدر سابق، ج٢، ص٢٧٠.
(٥) الطبري، المصدر نفسه، ص٥٧.

يؤمر به فرد على صالح بقوله: "إني والله ما أنا على رأيك ولكني أكره قتالك وقتال غيرك فقاتل غيري"[1].

ويبدو أن صالحا رأى أن القول الأخير لعدي قد أنهى الملاججة والنقاش، فقام بحجز الرسول وبدأ بالتجهيز للقتال.

المعركة الأولى:

بدأت المواجهة الأولى بين صالح بن مسرح وجيش السلطة، ويبدو أن الحظ قد لعب لصالح الخوارج في هذه **المواجهة الأولى** مما جعل الانتصار لجيش الخوارج مضمونا. أما النقاط التي ساعدت صالح على الانتصار فهي:

١- استهتار محمد بن مروان بهذه الجماعة من الخوارج.

٢- عدم رغبة قائد جيش السلطة الأموية في قتال الخوارج.

٣- سمعة الخوارج من الشدة والشجاعة في القتال فقد عرف «الخوارج» بالشجاعة والإقدام، وبالصراحة في أقوالهم وأعمالهم وكان الموالي أشجع «الخوارج» وأشدهم جسارة، كما أن الملاحظ هو: أن خوارج الكوفة أقوى شكيمة، وأشد مراساً من خوارج البصرة، وقد ذكر الجاحظ للخوارج امتيازات في حروبهم، وهي التالية:

١- صدق الشدة عند أول وهلة.

٢- إنهم يصبرون على طول السرى، بحيث لا يظن أن أحداً يقطع تلك المسافة في ذلك المقدار من الزمان، فيفاجئون عدوهم، وهم غارون، فيوقعون بهم.

٣- إن ضرب المثل بهم واستشهادهم بالقتل يرعب غيرهم.

٤- إنهم لا سلب لهم، ليرغب الجند في لقائهم، أو يثقل حركتهم في التنقل، كما هو الحال في جند غيرهم[2].

وقد فاجأ صالح بن مسرح عدي بن عدي ابن عميرة في سوق ذوغان وهو قائم يصلي الضحى "فلم يشعر إلا والخيل طالعة عليهم فلما بصروا بها تنادوا وجعل صالح شبيبا في

(١) المصدر نفسه، ص٥٧.
(٢) المصدر نفسه، ص٥٧.

كتيبة في ميمنة أصحابه وبعث سويد بن سليم الهندي من بنى شيبان في كتيبة في ميسرة أصحابه ووقف هو في كتيبة في القلب"[1].

ولم تستمر المعركة طويلا، فقد فاجأ هجوم الخوارج رجال عدي فانتصر صالح بن مسرح انتصارا باهرا وقام بنهب معسكرهم. فقد "حمل عليهم شبيب وهو على ميمنة صالح، وسويد بن سليم وهو على ميسرته، فانهزموا، وأتى عدي بدابته فركبها، وانهزم. وجاء صالح فنزل في معسكره، وأخذ ما فيه"[2].

لم تكن هذه المعركة من المعارك الصعبة بالنسبة للخوارج لما ذكرناه من الأسباب السابقة بالإضافة إلى عناصر قيادية لها مكانتها في تاريخ الفروسية كالقائد شبيب بن يزيد وغيره فضلا أن الملاحظ على مجموعة صالح بن مسرح كانت تميل على الأغلب إلى قبيلة بني شيبان، وهذا قد يكون شكل نوعا من التجانس في هذه الجماعة الخارجية.

لم يستطع عدي الصمود في وجه صالح وجيشه فهرب إلى الوالي محمد بن مروان. وعندما اخبره عما حصل غضب الوالي الأموي، وقد يكون قد تفطن لخطئه منذ البداية، عندما لم يسمع لعدي في إرسال جيش كبير وان لا يستهتر بالخوارج رغم قلة عددهم.

لم يرسل محمد بن مروان هذه المرة جيشا واحدا بل أرسل جيشين فقد "دعا خالد بن جزء السلمي فبعثه في ألف وخمسمائة ودعا الحارث بن جعونة من بني ربيعة بن عامر بن صعصعة فبعثه في ألف وخمسمائة ودعاهما فقال اخرجا إلى هذه الخارجة القليلة الخبيثة وعجلا الخروج وأغذا السير فأيكما سبق فهو الأمير على صاحبه"[3].

سار القائدان لمواجهة صالح وقد وجعلا يسألان عن صالح بن مسرح فيقال لهما" إنه توجه نحو آمد فأتبعاه حتى انتهيا إليه وقد نزل على أهل آمد فنزلا ليلا فخندقا وأنهيا إليه وهما متساندان كل واحد منهما في أصحابه على حدته"[4].

---

(١) القلقشندي، نهاية الإرب في فنون الأدب، ج٦، ص٢٠.
(٢) الطبري، مصدر سابق، ج٥، ص٥٨. / ابن الأثير، مصدر سابق، ج٢، ص٢٨٩. / ابن خلدون، مصدر سابق، ج٣، ص١٦٩.
(٣) الطبري، مصدر سابق، ج٥، ص٥٨. / ابن الأثير، مصدر سابق، ج٢، ص٢٨٩.
(٤) الطبري، مصدر سابق، ج٥، ص٥٨.

لم يبق صالح في مكانه بل انتقل إلى مدينة آمد "وهي أعظم مدن ديار بكر وأجلها قدراً وأشهرها ذكراً"[1]، وفي هذه المدينة كان على صالح أن يواجه الامتحان الصعب. وهو لقاء هذين الجيشين، وبأعداد مضاعفة مقارنة بعدد الجيش الذي التقاه في دوغان.

المواجهة الثانية:

في مواجهة هذين الجيشين اللذين لم يكونا في مكان واحد، اضطر صالح بن مسرح أن يقسم جماعته إلى شطر أرسله لمقابلة الحارث بن جعونة العامري ووضع شبيب بن يزيد قائدا له، وأبقى القسم الآخر من جماعته تحت قيادته في مواجهة خالد بن جزء السلمي.

حدثت المواجهة بين جيش صالح وجيش خالد بن جزء السلمي، ويصف لنا المعركة أحد جنود صالح كشاهد عيان فيقول:" انتهوا إلينا في أول وقت العصر فصلى بنا صالح العصر ثم عبأنا لهم فاقتتلنا كأشد قتال اقتتله قوم قط وجعلنا والله نرى الظفر يحمل الرجل منا على العشرة منهم فيهزمهم وعلى العشرين فكذلك وجعلت خيلهم لا تثبت لخيلنا * فلما رأى أميراهم ذلك ترجلا وأمرا جل من معهما فترجل فعند ذلك جعلنا لا نقدر منهم على الذي نريد إذا حملنا عليهم استقبلتنا رجالتهم بالرماح ونضحتنا رماتهم بالنبل وخيلهم تطاردنا في خلال ذلك فقاتلناهم إلى المساء حتى حال الليل بيننا وبينهم وقد أفشوا فينا الجراحة وأفشيناها فيهم، ووالله ما أمسينا حتى كرهناهم وكرهونا وقد قتلوا منا نحوا من ثلاثين رجلا وقتلنا منهم أكثر من سبعين فوقفنا مقابلهم ما يقدمون علينا وما نقدم عليهم فلما أمسوا رجعوا إلى عسكرهم ورجعنا إلى عسكرنا فصلينا وتروحنا وأكلنا من الكسر"[2].

يبدو من خلال كلام ناقل حدث المواجهة، أن الجيشين الأمويين كانا قد اتحدا قبل مواجهة الخوارج. ونلاحظ من خلال هذا الكلام أن الخوارج قد شهدوا يوما عصيبا في القتال. وأنهم تفوقوا فرديا على أعدائهم ولكن الأميرين الأمويين أمرا رجالهم بترك خيولهم والثبات على أقدامهم بعد توزيع رماة الرماح والنبال. فتغير مسار المعركة

(١) الحموي، معجم البلدان، ج٣، ص٨٠.
(٢) الطبري، مصدر سابق، ج٥، ص٥٨.

فالجندي الذي كان يقاتل في سبيل قائده أصبح يقاتل للدفاع عن نفسه وهذا ما جعله أشد في القتال. وانتهى اليوم الأول صعبا على الفريقين، إذ بلغت خسائر الخوارج ثلاثين رجلا في حين أن خسائر الجيش الأموي بلغت سبعين. ولكن الخسارة تصبح واضحة بشكل أكبر لدى الخوارج لقلة عددهم. مع أن بعض المؤرخين يقلب هذه الخسائر فيقول:"أن صالحا وجه شبيبا في الباقي إلى الحارث بن جعونة، فاقتتل الناس قتالا شديدا إلى الليل، فلما كان المساء انكشف كل من الفريقين عن الآخر، وقد قتل من الخوارج نحو السبعين وقتل من أصحاب ابن مروان نحو الثلاثين"[1].

وفي هذا الموقف غير المسبوق على صالح كان لا بد له من الاستشارة، فدعا أصحابه واستشارهم في ماذا يفعلون فقال صالح لهم: "يا أخلائى ماذا ترون فقال شبيب أرى أنا قد لقينا هؤلاء القوم فقاتلناهم وقد اعتصموا بخندقهم فلا أرى أن نقيم عليهم فقال صالح وأنا أرى ذلك فخرجوا من تحت ليلتهم سائرين فمضوا حتى قطعوا أرض الجزيرة ثم دخلوا أرض الموصل فساروا فيها حتى قطعوها ومضوا حتى قطعوا الدسكرة"[2].

في هذا الموقف العصيب استشار صالح أصحابه، ومن أفضل من شبيب ليستشيره في أمور الحرب والقتال؟. فرأى شبيب تركهم والانتقال لمكان آخر، ولم يناقشه صالح في رأيه، بل انطلقوا خلال ستار الليل حتى قطعوا الجزيرة والموصل والدسكرة، وهي "مدينة فيما بين بغداد وبلاد خراسان، وهي مدينة كبيرة بها قصر من بناء الأكاسرة له سور مشرف، له باب واحد مما يلي المغرب، وليس داخله بناء والطريق من الدسكرة إلى جلولاء بين جبال ورمال ونخيل"[3].

وكان والي العراق آنذاك الحجاج بن يوسف الثقفي، الذي شهر بصلابته وقسوته في تعامله مع أعداء السلطة الأموية. ولم يكن صالح بن مسرح غريبا عن الحجاج فتروي المصادر التاريخية أنه في إحدى السنوات حج صالح ومعه شبيب وبعض الأصحاب وفي نفس السنة حج عبد الملك بن مروان "فهم شبيب أن يفتك به فبلغه ذلك من خبرهم،

(١) ابن كثير، البداية والنهاية، ج٩، ص٢٠.
(٢) الطبري، مصدر سابق، ج٥، ص٥٨.
(٣) الحميري، محمد بن عبد المنعم، الروض المعطار في خبر الأقطار، ج١، تحقيق احسان عباس، ط٢، مؤسسة ناصر للثقافة، بيروت، ١٩٨٠، ص٢٤٤.

فكتب إلى الحجاج بن يوسف بعد انصرافه يأمره بطلبهم، وكان شيخاً صالحاً يأتي الكوفة فيقيم بها الشهر ونحوه فيلقى أصحابه ويعد ما يحتاج إليه، فلما طلبه الحجاج نبت به الكوفة فتركها"[1]. والمقصود هنا بالشيخ الصالح هو صالح بن مسرح نفسه.

"فلما بلغ ذلك الحجاج سرح إليهم الحارث بن عميرة بن ذى المشعار الهمداني في ثلاثة آلاف رجل من أهل الكوفة ألف من المقاتلة الأولى وألفين من الفرض"[2]. وهناك رواية أخرى تشير أن الذي أرسل الحارث بن عميرة هو بشر بن مروان " بأن بشر بن مروان وجه الحارث بن عميرة بن مالك بن حمزة بن أنفع بن زبيب بن شراحيل، وكان يقال لحمزة: ذو المسعار الهمداني في ثلاثة آلاف من أهل الكوفة، وصالح في تسعين، ويقال بل وافاه في أربعة آلاف من مقاتلة أهل الكوفة وستة آلاف من الفرض"[3].

مقتل صالح بن مسرح

لا خلاف في أن هذا الجيش أكبر جيش واجهه صالح وأصحابه، خاصة وان كل جيشه لا يتعدى التسعين رجلا، "فخرج صالح بن مسرح نحو جلولاء وخانقين وأتبعه الحارث بن عميرة حتى انتهى إلى قرية يقال لها المدبج من أرض الموصل على تخوم ما بينها وبين أرض جوخى وصالح يومئذ في تسعين رجلا فعبى الحارث بن عميرة يومئذ أصحابه وجعل على ميمنته أبا الرواع الشاكرى وعلى ميسرته الزبير بن الأروح التميمي ثم شد عليهم وذلك بعد العصر وقد جعل أصحابه ثلاثة كراديس فهو في كردوس وشبيب في كردوس في ميمنته وسويد بن سليم في كردوس في الميسرة في كل كردوس منهم ثلاثون رجلا"[4].

رأى صالح بأنه لا قبل له بمواجهة هذا الجيش الكبير، فانسحب بأصحابه عبر منطقة جلولاء وخانقين حتى وصل إلى الموصل في قرية مدبج. وهي قريبة من أرض جوخى أرض الخوارج المقدسة. وبدأ كلا القائدين بترتيب جيشه، ولم يجد صالح إلا أن يقسم هذا

(١) ابن الأثير، مصدر سابق، ج٢، ص٢٨٨.
(٢) الطبري، مصدر سابق، ج٥، ص٥٨.
(٣) البلاذري، مصدر سابق، ج٣، ص٢٦.
(٤) الطبري، مصدر سابق، ج٥، ص٥٩./ البلاذري، مصدر سابق، ج٣، ص٢٦.

العدد القليل إلى ثلاثة أقسام، كل قسم ثلاثين رجلا، ترأس قسم وشبيب قسم وسويد بن سليم القسم الأخير.

كانت النتيجة محسومة في هذه المعركة غير المتكافئة، فقد "شد عليهم الحارث بن عميرة في جماعة أصحابه انكشف سويد بن سليم وثبت صالح بن مسرح فقتل وضارب شبيب حتى صرع عن فرسه فوقع في رجالة فشد عليهم فانكشفوا فجاء حتى انتهى إلى موقف صالح بن مسرح فأصابه قتيلا"[1].

ولم تكن المعركة سهلة على جيش الحارث فقد " قتل للحارث ابنان، وكان الذي طعن صالحاً فقتله: الأشعث ين الحارث بن عميرة"[2].

وهناك رواية تقول:" إن صالحاً جرح جراحات مات منها في ليلته، وأمر أن يبايع شبيب بعده واستخلفه"[3].

كان واقعيا أن تنتهي المعركة بانتصار الجيش الأموي، وبقي صالح بن مسرح صامدا حتى قتل، أما شبيب فقد وقع عن جواده، ولكن فارسا من نوع شبيب كان مرعبا سواء كان فارسا أو راجلا. فرجع يشق الصفوف حتى يطمئن على سيده، وبالفعل فقد وصل إلى مكانه وإذا به ميتا، فتحركت به غريزة القيادة والرغبة في النجاة له ولمن بقي من أصحابه.

فنادى: يا معشر المسلمين فلاذوا به فقال لأصحابه: "ليعجل كل واحد منكم ظهره إلى ظهر صاحبه وليطاعن عدوه إذا أقدم عليه حتى ندخل هذا الحصن ونرى رأينا ففعلوا ذلك حتى دخلوا الحصن وهم سبعون رجلا بشبيب"[4].

قد يكون فقد عشرين رجلا في هذه المواجهة رقم ضئيل عموما، ولكن هذا الرقم يصل إلى نسبة الربع في جيش الخوارج. لذلك ففقدان الربع لا ريب في تركه أثرا واضحا خلال هذه المواجهة، فضلا عن فقدان الخوارج رمزهم المتمثل بصالح بن مسرح.

---

(١) الطبري، المصدر نفسه، ص٦٠./ البلاذري، المصدر نفسه، ص٢٦.
(٢) البلاذري، المصدر نفسه، ص٢٦.
(٣) المصدر نفسه، ص٢٦.
(٤) المصدر نفسه، ص٢٦.

رأى شبيب أن يحافظ على القلة الباقية معه، فوجد أن الانسحاب هو الأجدى. وكان هناك حصن قريبا من هذه الموقعة فرأى الالتجاء إليه حتى يقررون ماذا يفعلون.

استطاع شبيب إيصال الخوارج إلى الحصن ووضعهم الحارث بن عميرة تحت الحصار، ويبدو أن الحارث كان متعجلا في إبادة الخوارج فقال لجيشه: " احرقوا الباب فإذا صار جمرا فدعوه فإنهم لا يقدرون على أن يخرجوا منه حتى نصبحهم فنقتلهم "[1]. وكأن الحارث بن عميرة يعلم قدرة الخوارج على القتال ليلا، إذ أن الخوارج مشهورون بالقتال ليلا وكان يسمى بالبيات والعرب تقول:" وبَيَّت الأمرَ تبييتاً، إذا عملته بالليل. وكل كلام لَخَّصْتَه أو رأي أجَلْتَه بالليل فهو مُبَيَّت. وماء بَيوت، إذا بات ليلةً في إنائه. وبَيَّتُّ القومَ، إذا أوقعت بهم ليلاً. والمصدر التَّبييت، والاسم البَيات. وفي التنزيل:﴿ أفَأمنَ أهلُ القُرى أن يأتِيَهُم بَأسُنا بَياتاً وهم نائمون﴾[2]. فحاول الحارث بن عميرة قطع طريق الخروج عليهم، بأن قام بإحراق باب الحصن حتى أصبح جمرا وهذا سيجبر الخوارج على البقاء في الحصن طوال الليل، وعند الصباح يطبق عليهم الحارث بن عميره بجيشه ويقتلهم.

وعندما حدث ما أراد الحارث بن عميرة، بقي الفريقان يراقبان بعضهما وبدأت المحاورات والملاسنات بينهما. فيقول بعض من جيش الحارث تحركهم لغة النصر: " يا بني الزواني ألم يخزكم الله"[3]، وقد تكلمنا سابقا عن تركيبة الخوارج والتي استمدت من قبائل الصحراء العربية، هذا الأعرابي الذي قد يتجاوز كل شيء ما عدا قيمه الاجتماعية، فلم يناقش أعدائه في كفرهم وإيمانهم أو في قتالهم وعدم قتالهم بل كان ما علق في مسامعهم وصفهم بأبناء زواني، فقالوا: "يا فساق نعم تقاتلوننا لقتالنا إياكم إذ عماكم الله عن الحق الذي نحن عليه فما عذركم عند الله في الفرى على أمهاتنا"[4].

يقف ببعض من عقلاء جيش الحارث ويقول: " إنما هذا من قول شباب فينا سفهاء والله ما يعجبنا قولهم ولا نستحله"[5].

---

(١) ابن الأثير، مصدر سابق، ج٢، ص٢٨٨.
(٢) ابن دريد، محمد بن الحسن، جمهرة اللغة، ج١، تحقيق رمزي بعلبكي، ط١، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٨٧، ص١٠١.
(٣) الطبري، المصدر نفسه، ص٦٠
(٤) البلاذري، المصدر نفسه، ص٢٦.
(٥) المصدر نفسه، ص٢٦.

يستشير شبيب أصحابه في هذا الموقف إذ أنه يشعر بالخطر إذا بقوا حتى الصباح فيقول: "يا هؤلاء ما تنتظرون فوالله لئن صبحكم هؤلاء غدوة إنه لهلاككم"[1]، فيرد أصحابه بأنهم سيتبعون أمره ويفعلون ما يرى فيقول: "إن الليل أخفى للويل بايعوني أو من شئتم منكم ثم اخرجوا بنا حتى نشد عليهم في عسكرهم فإنهم لذلك منكم آمنون وأنا أرجو أن ينصركم الله عليهم"[2]. ويتضح لنا أن جماعة الخوارج إلى تلك اللحظة في الحصار لم يكونوا قد بايعوا شبيبا، ولذلك طالبهم شبيب ببيعة كاملة أو جزئية له حتى يستطيع قيادتهم في الليل لمهاجمة معسكر الحارث بن عميرة.

تمت مبايعة شبيب وأصبح الخوارج تحت زعامته، وجهزهم للخروج من الحصن في ستار الليل، ولكن كان لا بد لهم تخطي الباب الذي كان قد أصبح جمرا بفعل النيران التي أوقدها جيش الحارث فأتى الخوارج باللبود وهي نوع من البسط وبلوها بالماء والقوها على الجمر ثم عبروا عليها، ولم يشعر جيش الحارث بن عميرة إلا بهجمات الخوارج فحاول الحارث الثبات لكنه صرع فأخذوه أصحابه، وكانت هذه المفاجأة لصالح الخوارج فانتصروا انتصارا كاسحا وقتلوا من جيش الحارث مقتلة عظيمة واستولوا على معسكرهم[3]، أما جيش الحارث فقد انسحب نحو المدائن.

وبدأ شبيب في جمع الأعداء بعد هذا الانتصار، وقد ساعده في ذلك وجود العديد من ذوي الثارات وهذا يتضح عندما لقي سلامة بن سنان التميمي وهو من تميم شيبان في حين أن اخاه فضالة كان قد "خرج قبل صالح بن مسرح في ثمانية عشر رجل ونزل على ماء لبنى عنزة فقتلوهم وأتوا برؤوسهم إلى عبد الملك يتقربون له بهم فلما دعا شبيب سلامة إلى الخروج شرط عليه أن ينتخب ثلاثين فارسا ويسير بهم إلى عنزة فيثأر منهم بأخيه فقبل شرطه وسار إلى عنزة فأثخن فيهم وجعل يقتل الحلة بعد الحلة وفي ذلك يقول شعرا:

فصحبتهم قبل الشروق بفتيةٍ ... مساعير لا كشف اللقاء ولا عزل

وليست دماء القدميين بالتى ... توازى دماء الحى شيبان فى القتل

(١) الطبري، المصدر نفسه، ص٦٠.
(٢) المصدر نفسه، ص٦٠.
(٣) المصدر نفسه، ص٦٠.

لعـــل جيـــادي أن تعـــود علـــيهم فتنـــزلهم دار الـــصغار مـــع الـــذل"[1]

وهكذا انتهت زعامة صالح بن مسرح ولكن لم تنته حركته، والتي تابعها شبيب بن يزيد من بعده كأقوى حركة تمرد، عانى الحجاج بن يوسف الثقفي ومن ورائه السلطة الأموية في إخمادها.

صالح بن مسرح في الميزان:

تجمع الروايات التاريخية على المكانة الدينية التي كان يتمتع صالح بن مسرح بين أصحابه، وأصبحت طريقته في ممارسة الفروض مشهورة فيقول أحدهم: "أخذت على صالح بن مسرح في الصلاة وهو يقرأ وعيناه تسكبان دموعا"[2]، كما أنه كان من الزهاد[3].

وقد كان معلما في أمور الدين "فقد كان ناسكاً عابداً، وله أصحاب يقرئهم القرآن، ويفقههم ويقص عليهم ويقدم الكوفة فيقيم بها الشهر والشهرين، وكان بأرض الموصل، وله كلام مستحسن"[4].

لم يكن موت صالح بن مسرح قد مر مرورا عابرا، فقد ترك موته أثرا بالغا في نفوس أصحابه، فتعددت القصائد في رثائه فيقول احد الشعراء:

أقـــول لنفـــسي فـــي الخـــلاء ألومهـــا هبلـــت دعينـــي قـــد مللـــت مـــن العمـــر

ومـــن عـــشية لا خيـــر فيـــها دنيئـــة مذممـــة عنـــد الكـــرام ذوي الـــصبر

ســـأركب حوبـــاء الأمـــور لعلنـــي ألاقـــي الـــذي لاقـــى المحـــرق فـــي القـــصر

ومـــا كـــان غمـــرا صـــالح غيـــر أنـــه رمتـــه صـــروف الـــدهر مـــن حيـــث لا يـــدري"[5]

ويقول الجعد بن ضمام الدوسي في رثاء صالح:

أيـــا عـــين فـــابكي صـــالحا إن صـــالحا شـــرى نفـــسه لله يبغـــي بهـــا الخلـــدا

وقـــد كـــان ذا رأى مبـــين ورأفـــة صـــفوحا عـــن العـــوراء يـــدفعها عمـــدا

---

(١) ابن خلدون، مصدر سابق، ج٣، ص١٧٠.

(٢) الدارقطني، علي بن عمر بن احمد، العلل الواردة في الأحاديث النبوية، ج١، تحقيق محفوظ الرحمن زين الله، ط١، دار طيبة الرياض، ١٩٨٥، ص٣٦٨.

(٣) ابن ماكولا، مصدر سابق، ج٢، ص٧٣./ البردي، يوسف جمال الدين، النجوم الزاهرة ، ج١، ص٧٧.

(٤) الجوزي، مصدر سابق، ج٢، ص٢٧٠.

(٥) البلاذري، مصدر سابق، ج٧، ص ٨٧.

وقد كان في الحرب العوان يشبها ويسعرها بالخيل محبوكة جردا"[1]

ويقول المنهال الشيباني البصري في رثائه:"

أمنهال إن الموت غاد ورائح ولا خير في الدنيا وقد مات صالح

إذا قلت أنسى صالحا عاد ذكره جديدا لما انضمت عليه الجوانح

لئن كان أمسى صالح ثل عرشه لقد كان لا تخشى عليه الفضائح "[2]

وفي معركة صالح بن مسرح ومقتله في مواجهته مع الحارث بن عميرة يقول أعشى همدان، وكان وهو عبد الرحمن بن بسطام، أحد بني مالك بن حاشد بن جعشم بن خيران بن نوف بن همدان:"

إلى ابن عميرة تحدي بنا على أينها القلص الضمر

ولابن المسرح في جحفل دلفت وفرسانه حضر

شبيب وقعنبهم والبطين وعمرو وفارسهم أبجر

ليوث عرين هم ما هم إذا حكموا وإذا كبروا

فلم ير تحت ظلال السيو ف مثلك محتسباً أصبر

ولا مثل أشبالك الضاريا ت ولا مثل معشركم معشر"[3]

وقد احتفظ صالح بمكانته لدى البعض من الخوارج حتى بعد موته فيقال إنه مات بالموصل "فأوصى إلى شبيب وقبر صالح هنالك لا يخرج أحد منهم إلا حلق رأسه عند قبره"[4].

من خلال ما سبق نجد أن ما يميز صالح بن مسرح هو شخصيته بغض النظر عما طرحه أثناء خروجه، فهو لم يخرج عن الإطار الفكري للخوارج، فقد كان يترحم على الخليفتين أبي بكر وعمر بن الخطاب ويهاجم عثمان وعلي ويخرج عليهم، حتى إن

(١) المصدر نفسه، ج٧، ص ٨٧.
(٢) المصدر نفسه،ج٣، ص٨٧.
(٣) المصدر نفسه، ج٣، ص٢٦.
(٤) ابن قتيبة، عبد الله بن مسلم، المعارف، تحقيق ثروت عكاشة، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨١، ص٩٥.

كتاب الفرق لم يروا في قوله ما يميزه عن الذين سبقوه من الخوارج فيقول أحد كتاب الفرق: "ومن رجال الخوارج ممن لم يذكر أنه خرج ولا له مذهب يعرف به صالح بن مسرح"[1]، ويقول آخر من كتاب الفرق: "ومن الخوارج: أصحاب صالح بن مسرح، ولم يبلغنا عنه أنه أحدث قولاً تميز به عن أصحابه"[2].

لم تتفق الروايات التاريخية على المذهب الذي اعتنقه صالح فالبعض رأى بأن صالح بن مسرح كان يرى رأي الصفرية وهم فرقة من الخوارج[3]. وقد عدَّه البعض رأس الصفرية[4].

ولم تكن فرق الخوارج على وفاق فعندما سمع قطري بن الفجاءة وهو احد رؤوس فرقة الأزارقة بخروج شبيب وكان في زمن قدوم الحجاج العراق، فأقام الحجاج سنة لا يعرض لشبيب حتى كثف أمره واشتدت شوكته. وبلغ قطري بن الفجاءة خروج شبيب في أيام الحجاج فقال: "إن الله قد قيض للفاسق أخي ثمود رجلاً من الصفرية سيشجيه ويخزيه، والله ما نبالي في أي الفريقين كان الفتح"[5].

يبدو أن صالح بن مسرح كان له رأي خاص به رغم الروايات السابقة فالبعض أطلق على أصحاب صالح بالصالحية[6]، وهناك رواية تاريخية تدور حول خارجي من بني تميم خرج في زمن المهدي العباسي بأنه يميل إلى مقالة صالح بن مسرح[7].

نجد هنا أن هذا الناسك خط طريقا نظريا حوله إلى ممارسة عملية ثورية، وقد ساعده في ذلك الكاريزمة (الشخصية) الجاذبة لأصحابه، مما جعلهم يقدمون على الموت ويفدونه بحياتهم رغم المصير المحتوم الذي كان ينتظرهم. وكانت ثورة صالح قد تعدت الثورة الفكرية الدينية إلى ثورة اجتماعية واقتصادية ضد ظلم السلطة الأموية في عصرهم.

---

(١) الأشعري، مصدر سابق، ج١، ص٣١.
(٢) الشهرستاني، مصدر سابق، ج١، ص٣٣.
(٣) ابن كثير، مصدر سابق، ج٩، ص١٨.
(٤) ابن قتيبة، المعارف، ص٩٥.
(٥) البلاذري، مصدر سابق، ج٣، ص٢٧.
(٦) الآبي، نثر الدر، ص٤١٠.
(٧) ابن خلدون، مصدر سابق، ج٣، ص١٧٠.

قائمة المصادر والمراجع

١. الآبي، محمد بن خليفة، إكمال الإكمال، ج٧،ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٤.

٢. الآبي، أبو سعيد منصور بن الحسين، نثر الدر، تحقيق محمد علي قرنة، الهيئة المصرية للكتاب، ١٩٨٠.

٣. ابن الأثير، علي بن محمد، أسد الغابة، تحقيق مكتب البحوث في الدار، ج١، دار الفكر، بيروت، ١٩٩٣.

٤. الأشعري، أبو الحسن، المقالات واختلاف المصلين، ج١، تحقيق هلموت ريتر، ط٣، دار إحياء التراث، بيروت، ١٩٨٠.

٥. الأصفهاني، أبو الفرج علي بن الحسين، الأغاني، تحقيق الأستاذ علي عبد مهنا والأستاذ سمير جابر، ج٥، ط١، دار الفكر، بيروت، ١٩٨٢.

٦. البلاذري، احمد بن يحيى، انساب الأشراف، ج٣، تحقيق سهيل زكار ورياض زركلي، ط١، دار الفكر، بيروت، ١٩٩٦.

٧. ابن تغري البردي، يوسف جمال الدين، النجوم الزاهرة، ج١، تحقيق محمد حسين شمس الدين، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٢.

٨. الجوزي، عبد الرحمن بن علي، المنتظم في تواريخ الملوك والأمم، ج٢، تحقيق سهيل زكار، دار الفكر بيروت، ١٩٩٥.

٩. الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام هارون، ج١، ط١، وزارة الثقافة السورية، دمشق، ٢٠٠١.

١٠. الحموي، ياقوت بن عبد الله، معجم البلدان، ج٢، ط١، دار إحياء التراث، بيروت، ١٩٧٩.

١١. الحميري، محمد بن عبد المنعم، الروض المعطار في خبر الأقطار، ج١، تحقيق إحسان عباس، ط٢، مؤسسة ناصر للثقافة، بيروت، ١٩٨٠.

١٢. ابن خلدون، أبو زيد عبد الرحمن بن محمد، تاريخ ابن خلدون،تحقيق خليل شحادة ومراجعة زهير زكار، ج٣، ط٢، دار الفكر، بيروت، ١٩٨٨.

١٣. ابن خياط، خليفة بن خياط العصفري، تاريخ خليفة بن خياط، تحقيق مصطفى فواز وحكمت فواز، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٥.

١٤. الدارقطني، علي بن عمر بن احمد، العلل الواردة في الأحاديث النبوية، ج١، تحقيق محفوظ الرحمن زين الله، ط١، دار طيبة الرياض، ١٩٨٥.

١٥. دريد، محمد بن الحسن، جمهرة اللغة، ج١، تحقيق رمزي بعلبكي، ط١، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٨٧.

١٦. الذهبي، شمس الدين، تاريخ الإسلام، ج٢، تحقيق عمر تدمري، ط٢، دار الكتاب العربي، بيروت، ١٩٨٩.

١٧. الذهبي، شمس الدين محمد بن احمد، سير أعلام النبلاء، ج٤، تحقيق شعيب الأرناؤوط، حسين الأسد، ط٧، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٩٩٠.
١٨. الراغب الأصفهاني، أبو القاسم الحسين محمد بن المفضل، محاضرات الأدباء ومحاورات الشعراء والبلغاء،ج٢، تحقيق رياض عبد الحميد مراد، دار صادر، بيروت.
١٩. الشهرستاني، أبو الفتح محمد بن عبد الكريم بن أبي بكر أحمد، الملل والنحل، تحقيق صدقي جميل، ط٢، دار الفكر، بيروت، ٢٠٠٢.
٢٠. الطبري، محمد بن جرير، تاريخ الأمم والملوك، ج٥، مطبعة الاستقامة، القاهرة، ١٩٣٩.
٢١. العاملي، بهاء الدين بن الحسين، الكشكول، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٨.
٢٢. العصامي، عبد الملك بن حسين، النجوم العوالي في أنباء الأوائل والتوالي، ج٢، تحقيق علي معوض وعادل عبد الموجود، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٩٨.
٢٣. ابن قتيبة، عبد الله بن مسلم، المعارف، تحقيق ثروت عكاشة، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨١.
٢٤. ابن كثير، إسماعيل بن عمر، البداية والنهاية، ج٩، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
٢٥. القلقشندي، أبو العباس احمد بن علي، نهاية الأرب في فنون الأدب، ج٦، تحقيق إبراهيم الأبياري، ط١، الشركة العربية للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٥٦.
٢٦. ابن ماكولا، علي بن هبة الله بن أبي نصر، الإكمال في رفع الارتياب عن المؤتلف والمختلف من الأسماء والكنى، ج٢، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٧٨.
٢٧. المبرد، محمد بن يزيد أبو العباس، الكامل في اللغة والأدب، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، ج٢، ط٣، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٧.
٢٨. المسعودي، علي بن الحسين بن علي، مروج الذهب ومعادن الجوهر، تحقيق عبد الأمير مهنا، ج١، ط١، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، ١٩٩١.
٢٩. اليافعي، أبو محمد عبد الله بن اسعد، مرآة الجنان وعبرة اليقظان في معرفة ما يعتبر من حوادث الزمان، ج١، ط١، دار الكتب العلمية، ١٩٩٧.
٣٠. إسماعيل محمود، الحركات السرية في الإسلام، ط١،دار الفارابي، بيروت، ١٩٩١.
٣١. حركات، إبراهيم، السياسة والمجتمع في العصر الأموي، ط١، مطبعة فضالة، المغرب، ١٩٩٠.
٣٢. شرف، محمد جلال، نشأة الفكر السياسي وتطوره في الإسلام، ط١، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ١٩٩٠
٣٣. عطوان، حسين، الفرق الإسلامية في بلاد الشام في العصر الأموي، ط١، دار الجيل، بيروت، ١٩٩٠.

* * *