المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم العالي

جامعة جازان

مجلة

دورية علمية محكمة

المجلد ٥ العدد ١ ربيع ثان ١٤٣٧هـ (يناير ٢٠١٦م)

رقم الإيداع: ١٤٣٥/٨٧٧٧ إدارة النشر العلمي والمطابع بجامعة جازان الرقم: ٨١٠٠٢٥ ردمد: ١٦٥٨-٦٩٠٥

مجلة جامعة جازان

فرع العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة

المجلد ٥ العدد ١ ربيع ثان ١٤٣٧هـ (يناير ٢٠١٦م)

المشرف العام

أ.د.محمد بن علي ربيع عبدالله

رئيس هيئة التحرير

أ.د.محمد بن حسن أبو راسين

مدير إدارة المجلة

أ.أيمن بن محمد آل مزهر

هيئة التحرير

أ.د.الحسن بن خلوي موكلي

أ.د.علي بن يحيى عريشي

أ.د.علي بن شيبان عريشي

أ.د.يحيى بن محمد حكمي

أ.د.عبد الستار أحمد عاتي

د.محمد بن حمود حبيبي

المراسلات

توجه جميع المراسلات إلي:

رئيس هيئة التحرير

مجلة جامعة جازان

٤٤٢١- حي الروابي

وحدة رقم ٨

جازان ٨٢٨٢٢-٦٥٦١

المملكة العربية السعودية

أو علي البريد الإلكتروني

jju@jazanu.edu.sa

© ٢٠١٦م (١٤٣٧هـ) جامعة جازان

جميع حقوق الطبع محفوظة. لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه بأي شكل وبأي وسيلة سواء كانت إلكترونية أو آلية بما في ذلك التصوير أو التسجيل أو الإدخال في أى نظام حفظ معلومات أو استعادتها دون الحصول على موافقة كتابية من رئيس تحرير المجلة.

فهرس المحتويات

الموضوع صفحة

منظومة القيم المستقبلية للأسرة وسبل تعزيزها في ظل المتغيرات المعاصرة
محسن عبدالرحمن المحسن – أمل عطية الله الصحفي..... ١-٣٥

دراسة تقنية التصحيح الآلي من وجهة نظر بعض أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن
سناء المنصور..... ٣٦-٥٧

التفاعل بين خرائط التفكير ومركز الضبط لتنمية التحصيل والتفكير التأملي والاتجاهات في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس بفلسطين
يحيى محمد أبو جحجوح..... ٥٨-٩٩

أبحاث باللغة الإنجليزية

دراسة تحليلية لأسباب عدم استكمال تدريس منهج اللغة الانجليزية للصف الثاني الثانوي بمدينة صنعاء
أحمد محمد القويضي..... ١-٢٠

علاقة الأداء الجامعي بمحكات القبول للتعليم الجامعي "دراسة لكلية الهندسة – جامعة صنعاء"
أحمد محمد باجابر..... ٢١-٣٤

منظومة القيم المستقبلية للأسرة وسبل تعزيزها في ظل المتغيرات المعاصرة

محسن عبدالرحمن المحسن – أمل عطية الله الصحفي
قسم أصول التربية – كلية التربية – جامعة القصيم – المملكة العربية السعودية.

المُلخّص

هدفت الدراسة إلى محاولة طرح رؤية لمنظومة القيم المستقبلية للأسرة في ظل المتغيرات المعاصرة. وتحديد السبل التي يمكن للأسرة أن تسلكها لتعزيز هذه المنظومة المستقبلية. والكشف عن المعوقات التي يمكن أن تواجه الأسرة في تطبيقها. ولتحقيق هذه الأهداف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بجانب استخدام أسلوب دلفي أحد أساليب الدراسات المستقبلية. وطبقت أداة الدراسة على عينة من المفكرين والمثقفين في منطقة القصيم بلغ عددهم خمسة وعشرين خبيرًا، وأسفرت نتائج الدراسة عن منظومة للقيم المستقبلية للأسرة وهي، الصدق، والأمانة، والرقابة الذاتية، وتحمل المسؤولية، والتعاون، والتسامح، والمحبة، والحوار مع الآخر، والأمن الفكري، والمواطنة، وتقدير الذات، وتقدير قيمة الوقت، واحترام الأنظمة والقوانين، والمرونة وقبول التغيير، والتثقيف الذاتي، والصحة العامة، والأمن والسلامة، وترشيد الاستهلاك، والإبداع، الذوق الجمالي. وبينت الدراسة عددًا من المعوقات التي قد تعوق الأسرة في تطبيق منظومة القيم المستقبلية وهي، ضعف الوازع الديني، وتأثير وسائل الإعلام السلبي، وعدم الجدية في التربية، وتناقض القيم، وطغيان الحياة المادية، كما أوضحت نتائج الدراسة السبل التي تعزز منظومة القيم المستقبلية للأسرة وهي، الاهتداء بآداب القرآن الكريم والسنة النبوية، والقدوة، والمناقشة والحوار، وإشباع الحاجات البيولوجية لأفراد الأسرة، والترغيب والترهيب، ومراعاة الأنظمة والقوانين، والألعاب والبرامج التربوية، وأوصت الدراسة بالاهتداء بآداب القرآن الكريم والسنة النبوية في غرس القيم لدى أفراد الأسرة، وأهمية وجود القدوة الصالحة، وتقوية الوازع الديني لدى أفراد الأسرة.

الكلمات المفتاحية: الأسرة، القيم، دراسات المستقبل، القيم التربوية، المجتمع السعودي، التربية، التغير الاجتماعي، منظومة القيم المستقبلية، المتغيرات المعاصرة.

أولا: الإطار العام للدراسة:

مُقَدِّمَةٌ

يحتاج الإنسان في تعامله مع الأشخاص والمواقف والأشياء إلى نسق للمعايير والقيم يعمل بمثابة موجهات لسلوكه، وطاقات ودوافع لنشاطه. وبديهي أنه إذا غابت هذه القيم أو تضاربت فإن الإنسان يغترب عن ذاته، وعن مجتمعه، ويفقد دوافعه للعمل، ويقل إنتاجه ويضطرب، كما أن أي تنظيم اجتماعي في حاجة إلى نسق للقيم يشابه تلك الأنساق القيمية الموجودة لدى الأفراد، يضمنه أهدافه، ومثله العليا التي عليها تقوم حياته ونشاطاته وعلاقاته، فإذا ما تضاربت هذه القيم أو لم تتضح فإنه سرعان ما يحدث الصراع القيمي والاجتماعي الذي يدفع بالتنظيم الاجتماعي إلى التفكك والانهيار. (زاهر، ١٩٩٦م، ٨-٩). ويشهد العصر الحاضر تحولات وتغيرات مؤثرة على القيم، حيث يذكر وطفة (د.ت، ٨٨) أن الاكتشافات العلمية والتكنولوجية الحالية تخطف التقاليد وتهدم القيم وتصدم المعايير التقليدية للوجود، التي أصبحت غير قادرة أبدًا على مواكبة التغيرات الاجتماعية الشاملة والعميقة. وفي دائرة هذه المواجهة بين التقاليد والحداثة يشهد العصر تراجعا غير مسبوق في المستوى الأخلاقي وفي المستوى الأسري، حيث بدأت العائلة تتفكك، وبدأت معدلات الجريمة والعنف والإدمان والمخدرات تتزايد. ورغم أن ثورة الاتصال وتعدد القنوات الفضائية وشبكات الانترنت

البريد الالكتروني: almohsen@qu.edu.sa
ردمد: ٦٩٠٥- ١٦٥٨

ساهمت في زيادة المعرفة وإنتاجها، إلا أنها أصبحت في الوقت ذاته مصدر إزعاج للقيم داخل الأسرة وزادت من انتشار الثقافات الغربية والنزعات الاستهلاكية وأثرت بشكل واضح على عملية التنشئة الاجتماعية. وأدت وفق ما يرى عرابي (١٤٢٥هـ، ٨٠) إلى اضعاف العلاقات الأسرية وزيادة التفكك الأسري والاجتماعي. وأدى التأثير السلبي لوسائل الإعلام وتقنيات الاتصال إلى وجود صعوبات تواجه الأسرة في تنشئة أبنائها على قيم التنمية والتحديث. (العتيبي، ١٤٢٥هـ).

ومن آثار هذا الغزو الفكري الغربي أيضا ما انتشر بين أبناء بعض الأسر من استخدام المصطلحات الأجنبية بدلاً من اللغة العربية ووجود ضعف كبير في البنية اللغوية لهم، مما يساهم مع الوقت على تقويض اللغة كمقوم رئيس من مقومات الهوية العربية ورافد من روافد القيم في المجتمع، ففى هذا السياق كشفت نتائج دراسة القحطاني (١٤١٦هـ، ٢٤١) أن التلفزيون يغير من لهجة الأطفال، ويجذبهم للعادات الغربية مثل الحفلات التنكرية وحفلات عيد الميلاد. تؤدي الأسرة باعتبارها أولى مؤسسات التنشئة الاجتماعية دورًا بارزًا في إعداد الأفراد، إذ يناط بها مهمة تربية الأفراد فكرًا وسلوكًا ووجدانًا وانتماءً وفق رؤية حاضرة ومستقبلية ثاقبة، وهي تترك في نفوس أفرادها ووجدانهم مشاعر تدوم معهم طوال حياتهم، وكلما اهتمت الأسرة بتربية الأجيال الحاضرة والمستقبلية وتزويدهم بالقيم والسلوكيات كلما كانوا أعضاء فاعلين في بناء أمتهم وأكثر قدرة على مجابهة التحديات والصعاب بعزم واقتدار، لذا يرى (يالجن، ١٤٢٤هـ، ٣٩٤). "أن الأسرة هى المدرسة الأولى التي تربى في عشها كل طفل باعتبار أن النقص التربوي الأسري قد لا يمكن تعويضه فيما بعد". وترتب على خروج المرأة إلى ميدان العمل وانشغال الأب في أداء مسؤولياته تغير نمط حياة الأسرة السعودية بالمقارنة بنظام حياة الأسرة القديمة، ودخل إلى محيط الأسرة السعودية متغير جديد تمثل في العمالة الوافدة من خدم وسائقين، والذين أصبحوا بشكل أو بآخر يؤثرون في سير الحياة اليومية داخل الأسر بشكل واضح، مما أفرز بعض السلبيات التي أدت إلى خروج الأسرة في المجتمع السعودي عن عاداتها التقليدية واكتساب بعض العادات الجديدة والغريبة عن تلك العادات الأصلية التي عرفت بها الأسرة في المجتمع السعودي. وأثر العمالة المنزلية كبير للغاية فقد يمتد ليمس عقيدة الأبناء أو يكون سبباً في انحراف سلوكهم. ففي دراسة قام بها طعيمة (٢٠٠١م، ٦٩٤) عن ظاهرة الإدمان في إحدى البلاد العربية اتضح أن ٥٣٪ من المدمنين (أحداث) أمهاتهم أهملن تربيتهم وانشغلن عنهم بأمور هامشية، وتركن الأبناء بيد المربيات الأجنبيات مما جعل أبناءهم ينشئون في حالة فقدان لحنان الأم، ودفعهم ذلك إلى البحث عنه خارج الأسرة.

وإزاء هذه المتغيرات المعاصرة سارعت كثير من القيادات التربوية المعتدلة في العالم إلى المناداة بأهمية العودة إلى بناء القيم والتمسك بها، فارتفعت أصوات متعددة داخل الولايات المتحدة بأن تدرّس للطلاب بصورة مكثفة القيم التقليدية للمجتمع الأمريكي في المناهج الدراسية. وكذلك ما تقوم به روسيا ودول أوروبا الشرقية من تحولات سياسية واقتصادية تعتبر محاولات للتعديل في نظام القيم الذي عاشت به هذه المجتمعات منذ عام ١٩١٧، ودعوة إلى تبني قيم إنسانية جديدة

على المجتمع الاشتراكي، ومنها: قيمة الحرية، وقيمة العدل الاجتماعي، وقيمة تحقيق الذات، وأهمية المشاركة الإيجابية في تسيير الحياة في المجتمع. (عبد الحليم، ١٤١٣هـ، ٤٢). هذا الاهتمام العالمي بموضوع القيم وأزمته الراهنة وتأثيره على الأسرة يحتم على المجتمعات العربية والمجتمع السعودي بشكل خاص أن يضعوه في أولويات البحث العلمي، وأن تتوالى الدراسات المتخصصة لتأصيل وبناء منظومة للقيم المستقبلية داخل الأسرة، وهذا ما تسعى له الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة:

بدأ الاهتمام الجدي بدراسة القيم وإخضاعها للبحث الموضوعي في العقود الأخيرة من القرن الماضي، ولعل من أهم العوامل التي حتمت ضرورة دراسة القيم دراسة علمية ما أحدثته الثورة العلمية التكنولوجية وغيرها من عوامل التغير الثقافي من إعادة تشكيل الكثير من معارفنا ومفاهيمنا عن الحياة، فيرى زاهر (١٩٩٦م، ٧-٨) أن هذه العوامل قوضت أغلب تصورات الإنسان عن ذاته وعن عالمه، الأمر الذي أدى بدرجة كبيرة إلى التذبذب وعدم الاستقرار في القيم الموروثة والمكتسبة على حد سواء، وعدم مقدرة عدد كبير من أفراد المجتمع على التمييز الواضح بين ما هو صواب وما هو خطأ وهذا سبب أزمة قيمية.

ويشهد المجتمع السعودي في العقود الأخيرة مجموعة من المتغيرات في المجال الاقتصادي والثقافي والاجتماعي، وتفاعلت الأسرة السعودية مع هذه المتغيرات، مما أفضى إلى وجود نوع من الصراع الذي أثر على النسق القيمي في المجتمع، وأحدث خلخلة في الضبط داخل الأسرة، وضعفت الرقابة الأسرية، نتيجة لأن أرباب الأسر تفاعلوا مع المتغيرات مع عدم وجود التوازن المطلوب لمقابلة هذا المتغيرات. (السالم، ١٤٢٣هـ، ٣١٧).

وأضحى المجتمع السعودي كغيره من المجتمعات العربية يعيش "أزمة قيم" تتجلى مظاهرها في "صراع القيم" الذي يتبدى في حيرة الإنسان بين الأخذ بقيمه الأصيلة أو القيم الوافدة، وقد ترتب على هذه الأزمة وفق ما يرى عقل (١٤٢٧هـ، ٤٨) أزمة ثانية هي "المفارقة القيمية" التي تتضح في التناقض وعدم الاتساق بين القول والعمل، والأزمة الثالثة تتمثل في اضطراب "النسق القيمي" للإنسان واختلاله وفقدان ترابطه وتماسكه وقدرته على توجيه السلوك. ولعل أخطر أزمة تواجه مجتمعاتنا هي "عدم وجود إستراتيجية عربية حول منظومة القيم المستقبلية" التي تحفظ لنا هويتنا وتحقق ذواتنا وتجعلنا قادرين على الانفتاح الواعي على غيرنا. ففي ظل ما يشهده العالم المعاصر بوجه عام والمجتمع السعودي بوجه خاص من متغيرات، وما ينجم عنها من مشكلات أخلاقية وقيمية امتد تأثيرها على الأفراد والمؤسسات التربوية والاجتماعية، بات لزامًا على الأسرة الاهتمام بالجانب القيمي لأبنائها أكثر من أي وقت مضى وتنمية منظومة القيم لديها وتعزيزها والبحث عن صيغ ووسائل مستقبلية تكفل لها المحافظة على ثقافتها وهويتها. ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

١-ما منظومة القيم المستقبلية للأسرة في ظل المتغيرات المعاصرة؟

٢-ما المعوقات التي يمكن أن تواجه الأسرة في تطبيق هذه المنظومة المستقبلية؟

٣-ما السبل المقترحة التي يمكن للأسرة أن تسلكها لتعزيز هذه المنظومة المستقبلية؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- طرح رؤية لمنظومة القيم المستقبلية للأسرة في ظل المتغيرات المعاصرة.
- الكشف عن المعوقات التي يمكن أن تواجه الأسرة في تطبيق منظومة القيم المستقبلية.
- تحديد مجموعة من السبل المقترحة التي يمكن للأسرة أن تسلكها لتعزيز منظومة القيم المستقبلية.

أهمية الدراسة:

للدراسة الحالية أهمية نظرية وتطبيقية فيما يلي:

- الأهمية النظرية:

تتضح الأهمية النظرية لهذه الدراسة فيما تؤصل له الدراسة الحالية من فكر تربوي في مجال منظومة القيم المستقبلية للأسرة وأهميتها على مستوى الفرد والمجتمع، والذي يشهد اهتماما متناميا لدى كافة المجتمعات والثقافات المختلفة، في ظل المتغيرات العديدة إلى يشهدها العصر الحالي.

- الأهمية التطبيقية:

تتضح الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في صياغة منظومة قيم مستقبلية للأسرة في ظل المتغيرات المعاصرة، تكون هذه المنظومة دليلاً عمليًا للأسرة في المجتمع السعودي. كما تتضح الأهمية التطبيقية للدراسة في سعيها إلى اقتراح مجموعة من السبل التي يمكن للأسرة أن تسلكها لتعزيز منظومة القيم المستقبلية، مما يعزز الدور التربوي للأسرة.

حدود الدراسة:

التزمت الدراسة بالحدود والمحددات الآتية:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة في حدودها الموضوعية على تقديم رؤية مستقبلية لمنظومة القيم داخل الأسرة، والكشف عن المعوقات التي يمكن أن تواجه الأسرة في تطبيق منظومة القيم المستقبلية وسبل تعزيزها في ظل المتغيرات المعاصرة.
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عدد من الخبراء تمثل عينة الدراسة، وهم مجموعة من المفكرين والمثقفين، بلغ عددهم خمسة وعشرين خبيرًا.
- الحدود المكانية: طبقت أداة الدراسة على الخبراء بمنطقة القصيم في أربع محافظات، هي: بريدة، والمذنب، والبكيرية، والرس.
- الحدود الزمانية: طبقت أداة الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول عام ١٤٣٢هـ.

مصطلحات الدراسة:

١- القيم:

تعرف القيم بأنها "مجموعة القوانين والمقاييس التي تنبثق من جماعة ما وتكون بمثابة موجهات للحكم على الأعمال والممارسات المادية والمعنوية وتكون لها من القوة والتأثير على الجماعة بما لها من صفة الضرورة والإلزام والعمومية وأي خروج عليها أو انحراف عنها، يصبح بمثابة خروج عن أهداف الجماعة ومثلها العليا". (أحمد، ١٤٠٣هـ، ٤). كما تعرف بأنها "مفاهيم أو مقاييس أو معايير تجريدية، ضمنية كانت أم صريحة، تستخدم للحكم على شيء بأنه مرغوب فيه أو مرغوب عنه، وتوجه سلوك الفرد لما هو مرغوب فيه من قبل مجتمعه". (الشعوان، ١٤١٧هـ، ١٥٦). وعلى هذا يمكن تعريف القيم اجرائيا في الدراسة الحالية بأنها: مجموعة المفاهيم والمعايير المستنبطة من مصادر الشريعة الإسلامية التي من خلالها يتم الحكم على سلوك الفرد بأنه مرغوب فيه أو مرغوب عنه.

٢- منظومة القيم المستقبلية:

تعرف منظومة القيم المستقبلية بأنها: "مجموعة القيم التي تنتظم في نسق متساند بنائيًا، متباين وظيفيًا، داخل إطار ينتظمها ويشملها في تدرج خاص. "(خليفة، ٢٠٠١م، ٤٤). ويمكن تعريف منظومة القيم المستقبلية للأسرة اجرائيا في الدراسة الحالية بأنها: "نموذج منظم للمفاهيم والمعايير ذات الارتباط المتبادل الذي يجعلها تدعم بعضها بعضًا وتكون كلاً متكاملاً لتؤدي وظائف توجيهية وإرشادية والتي ينبغي على الأسرة أن تتبناها لمواجهة المتغيرات المعاصرة."

٣- الأسرة:

تعرف الأسرة بأنها: "جماعة إنسانية تتكون من رجل وامرأة تقوم بينهما رابطة زوجية شرعية وقد ينتج عن ذلك الأولاد الذين تقوم الأسرة برعايتهم وتهيئة بيئة مناسبة لنموهم وتكون مسئولة عنهم أمام الله. " (بنونه، ١٤٢٤-١٤٢٥هـ، ١٣٧). كما تعرف بأنها "جماعة اجتماعية أساسية ينشأ فيها الفرد، ويتأثر بها روحيًا وأخلاقيًا وتربويًا، وتتكون من زوج وزوجة، يرتبطان برابط شرعي، ولهم أطفال يقومون بتربيتهم تربية إسلامية". (المالكي، ١٤٢٣هـ، ٢٣). وتتبنى الدراسة الحالية هذا التعريف.

٤-المتغيرات المعاصرة:

يقصد بها "مجموع المتغيرات المستجدة التي ظهرت في بدايات القرن الحادي والعشرين والمتوقع حدوثها في المستقبل في هذا القرن، على المستوى السياسي والاقتصادي والاجتماعي والعلمي والتكنولوجي". (إبراهيم وموسى، د.ت، ٥) وتتبنى الدراسة الحالية هذا التعريف.

ثانيا: الإطار النظري:

يجيب الإطار النظري على السؤالين الأول والثاني من مشكلة الدراسة، من خلال محورين، يتناول المحور الأول مفهوم منظومة القيم المستقبلية للأسرة، ويتناول المحور الثاني أهم المتغيرات التي يعيشها المجتمع السعودي في العصر الحاضر وتأثيراتها على قيم الأسرة، وذلك فيما يلى:

المحور الأول: مفهوم منظومة القيم المستقبلية للأسرة:

لتحديد مفهوم منظومة القيم المستقبلية للأسرة، تتناول الدراسة الحالية بالتحليل ماهية القيم، وماهية الأسرة، وذلك فيما يلى:

أ- القيم:

١- مفهوم القيم:

حظي موضوع القيم باهتمام الفلاسفة والمفكرين قديمًا، واعتنى به المسلمون الأوائل من الفقهاء حتى أصبح علمًا مستقلاً بذاته. فعنون الإمام البخاري باباً في صحيحه باسم كتاب "الدعوات" وآخر باسم كتاب "الآداب". وفي كتاب السنن الكبرى للإمام البيهقي كتابًا مستقلاً في القيم يسمى كتاب "شعب الإيمان". ويصنف ابن مسكويه كتابه باسم "تهذيب الأخلاق" ويضمن الغزالي كتابه إحياء علوم الدين مجموعة من القيم الإسلامية، فيتضح لنا أن الاهتمام بالقيم نشأ قديمًا. (الصالح، ١٩٩٩هـ، ٤). كما يحظى موضوع القيم في العصر الحاضر باهتمام كثير من المتخصصين في ميادين عدة كالفلسفة وعلم الاجتماع وعلم النفس والتربية والاقتصاد والسياسة وغيرها، وكل عرف القيم حسب تخصصه. فاختلفوا في نظرتهم للقيم اختلافات كبيرة، مما حدا بكثير من المفكرين إلى تمييز دراستها بالتضارب

البين. (أبو العينين، ١٤٠٨هـ، ٢٣). لذا أضحت القيم في العصر الحاضر موضع اهتمام كثير من المتخصصين في ميادين عدة كالفلسفة وعلم الاجتماع وعلم النفس والتربية والاقتصاد والسياسة وغيرها، وكل عرف القيم حسب تخصصه. فاختلفوا في نظرتهم للقيم اختلافات كبيرة، مما حدا بكثير من المفكرين إلى تمييز دراستها بالتضارب البين. (أبو العينين، ١٤٠٨هـ، ٢٣). وقد أثبتت دراسة (الحياري، ١٩٩٩م، ١٩) أن اختلاف مفاهيم الإنسان للقيم يرجع لاختلاف المصادر المعرفية التي لجأ إليها الإنسان وتباين النظريات المعرفية التي سلك في ضوئها.

والقيم في اللغة: (القِيمة) واحدة (القِيَم) و (قَوَّمَ) السلعة (تقويما). و (الاستقامة) الاعتدال يقال (استقامَ) له الأمر. وقوله تعالى: "فاستَقِيموا إليه" أي في التوجه إليه دون الآلهة. و (قَوَّمَ) الشيء (تقويما) فهو (قَوِيم) أي مستقيم. (الرازي، ١٩٧٩م، ٥٥٧). كما يشير المعنى اللغوي للقيم إلى أن (القِيمَةُ): قيمة الشيء: قدره. وقيمة المتاع: ثمنه. ومن الإنسان: طوله. (ج) قِيَمٌ. ويقال: ما لفلان قيمةٌ: ماله ثباتٌ ودوامٌ على الأمر. وقيِّم القوم: الذي يقوم بشأنهم ويسوس أمرهم. وأمر قيّم: مستقيم. وكتاب قيّم: ذو قيمة. (مجمع اللغة العربية، ١٤٠٧هـ، ٧٦٨). أما القيم في الاصطلاح، فثمة مجموعة من التعريفات للقيم، منها ما ينظر إلى القيم باعتبارها معايير للحكم على المواقف أو السلوك مثل (الهوارى ١٩٨٢م، ٨٦) الذى يرى أن القيم اختيار أو تفضيل يصدره الفرد على أمر أو موقف أو سلوك مسترشدًا في ذلك بالمبادئ والمعايير الموجودة في المجتمع، وبخبراته الشخصية. وعرفها (أبو العينين ١٤٠٨هـ، ٣٤) بأنها: مجموعة من المعايير والأحكام، تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات الفردية والاجتماعية، بحيث تمكنه من اختيار أهداف وتوجهات لحياته، يراها جديرة بتوظيف إمكانياته، وتتجسد خلال الاهتمامات أو الاتجاهات أو السلوك العملي أو اللفظي بطريقة مباشرة وغير مباشرة. ويعرفها (زاهر، ١٩٩٦م، ٢٤) بأنها: مجموعة من الأحكام المعيارية المتصلة بمضامين واقعية، يتشربها الفرد من خلال انفعاله وتفاعله مع المواقف والخبرات المختلفة ويشترط أن تنال هذه الأحكام قبولاً من جماعة اجتماعية معينة حتى تتجسد في سياقات الفرد السلوكية أو اللفظية أو اتجاهاته واهتماماته.

ويرى (الحسن، ١٩٩٩م، ٣) أن القيم هي نوع من المعايير السلوكية والأخلاقية التي ترتبط بمعايير أخرى يحددها الإطار العام للمجتمع والمرحلة الحضارية التاريخية التي يمر بها والظروف الموضوعية والذاتية المحيطة به والمؤثرة في ظواهره وعملياته الاجتماعية. كذلك يرى (عليمات، ١٩٩٩م، ٢) أن القيم مجموعة من المبادئ والمعايير التي تتكون منها سلوكيات الفرد عن طريق الاتصال والتفاعل والخبرات الفردية والاجتماعية لتوجيه واختيار الأهداف. أما (الفريحات، ١٩٩٨م، ٢٢) فترى أن القيم هي: معايير فكرية ووجدانية وسلوكية تعد إطاراً مرجعياً يتحكم بتصرفات الناس أفراداً وجماعات وبموجبها يتعاملون مع الأشياء والأشخاص والموضوعات بالقبول أو الرفض كما ويستخدمها الناس في تنظيم حياتهم الاجتماعية. ويعرفها (الصالح، ١٤٢٤هـ، ١٤) بأنها: مجموعة المعايير المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية وأصبحت محل اعتقاد واتفاق لدى المسلمين عن اقتناع واختيار والتي من خلالها نحكم على السلوك الإنساني من حيث الرغبة فيه أو عنه. وقد ينظر إلى القيم باعتبارها قوانين مقاييس يخضع لها سلوك الفرد والمجتمع، وفي هذا الإطار يعرفها

(أحمد، ١٤٠٣هـ، ٤) بأنها مجموعة القوانين والمقاييس التي تنبثق من جماعة ما وتكون بمثابة موجهات للحكم على الأعمال والممارسات المادية والمعنوية وتكون لها من القوة والتأثير على الجماعة بما لها من صفة الضرورة والإلزام والعمومية وأي خروج عليها أو انحراف عنها، يصبح بمثابة خروج عن أهداف الجماعة ومثلها العليا". وعرفها كذلك (الشعوان، ١٤١٧هـ، ١٥٦) بأنها: مفاهيم أو مقاييس أو معايير تجريدية، ضمنية كانت أم صريحة، تستخدم للحكم على شيء بأنه مرغوب فيه أو مرغوب عنه، وتوجه سلوك الفرد لما هو مرغوب فيه من قبل مجتمعه، وترى (العمري، ١٩٩٨م، ٦) أن القيم: عبارة عن أحكام وجدانية وفكرية وسلوكية تعتبر إطاراً مرجعياً يحكم تصرفات المرء، ويحدد سلوكه ويؤثر في تعلمه، وبموجبها يتعامل مع الأشياء والأشخاص، والموضوعات بالقبول أو التوقف أو الرفض ومصدرها الفرد أو الجماعة، ويعرفها (نجادات، ١٩٩٩م، ١٣) بأنها مجموعة المبادئ والقواعد والأسس والمثل والقوانين والمقاييس المستمدة من التربية الإسلامية لضبط وتوجيه دوافع وسلوك الأفراد والمجتمعات، وللحكم على أفكارهم وانفعالاتهم وتصرفاتهم، تهدف إرضاء الله تعالى. خلاصة ما تقدم أن القيم في المجتمع الاسلامي: مجموعة المفاهيم والمعايير والأحكام المستنبطة من مصادر الشريعة الإسلامية التي من خلالها يتم الحكم على سلوك الفرد بأنه مرغوب فيه أو مرغوب عنه.

٢- أهمية القيم للفرد والمجتمع:

حظي موضوع القيم اهتمامًا من قبل الفلاسفة والمفكرين قديمًا وحديثًا، واعتنى به المسلمون الأوائل من الفقهاء حتى أصبح علمًا مستقلاً بذاته. فعنون الإمام البخاري باباً في صحيحه باسم كتاب "الدعوات" وآخر باسم كتاب "الآداب". وفي كتاب السنن الكبرى للإمام البيهقي كتابًا مستقلاً في القيم يسمى كتاب "شعب الإيمان". ويصنف ابن مسكويه كتابه باسم "تهذيب الأخلاق" ويضمن الغزالي كتابه إحياء علوم الدين مجموعة من القيم الإسلامية، فيتضح لنا أن الاهتمام بالقيم نشأ قديمًا. (الصالح، ١٩٩٩هـ، ٤). وتحتل القيم مكانة كبيرة في حياة الإنسان، وقد شرعها الله -سبحانه وتعالى- تحقيقًا لعبوديته سبحانه وخدمة للإنسان. ولا يمكن أن تستقيم حياة الإنسان بدونها، وكذلك لا يجتمع الأفراد بدون قيم تربطهم فلا يمكن أن يتم لهم تقدم ولا يستمر لهم تجمع بلا قيم، "فالحياة بلا قيمة حياة مفرغة من المضمون، كما أن الحياة بقيم ضبابية ومشوشة حياة فيها زيغ أو اعوجاج أو التواء" (الطويل، ١٩٩٩م، ٥). ويربط الإسلام القيم بالشرع، فالشرع هو الذي يحسّن ويقبّح، فالأخلاق غير متروكة للإنسان لينظر فيها بعقله، لأنه فضلاً عن كونه بطبيعة آفاقه المحدودة عاجز عن العثور على نسق شمولي يستجيب لحاجيات الإنسان وتطلعاته الحضارية، فضلاً عن أن نسقه ذاك حتى وإن كان فيه قدر من الصواب، فإنه يظل جسدًا راكدًا لا حياة فيه، فالعقيدة هي التي تبعث الحياة في القيم، فهي التي تحفز الفرد إلى الفعل أو إلى الترك. (خزعلي، ٢٠٠٩م). يذكر (أبو المجد، ٢٠٠١م، ١١٤) أن للقيم عبر مراحل التطور الإنساني وظيفتان أساسيتان: الوظيفة الأولى المحافظة على تماسك وحدات التجمع الإنساني ابتداء من الأسرة الصغيرة إلى العائلة الكبيرة، إلى المدينة فالدولة فالمجتمع الدولي، أما الوظيفة الثانية: تحريك النشاط الإنساني وزيادة كفاءته والعمل على تعظيم آثاره ونتائجه. وتؤثر القيم تأثيرًا بالغًا على المستوى الفردي والمستوى الاجتماعي، ونظرًا لأهميتها فقد أكدت عليها

جميع الفلسفات بطرق مختلفة. فتلعب القيم دورًا فعالاً في بناء حياة الفرد، وفي هذا الصدد يقول (أبو العينين، ١٤٠٨هـ، ٣٥) أن القيم تهيئ للأفراد اختيارات معينة تحدد السلوك الصادر عنهم وبمعنى آخر تحدد شكل الاستجابات، وبالتالي تلعب دورًا مهمًا في تشكيل الشخصية الفردية، وتحدد أهدافها في إطار معياري صحيح. فأثر القيم واسع النطاق على حياة الإنسان وتعامله وأخلاقه وفي هذا الصدد يقول (الفلاحي، ١٩٩٢م، ٢١) تتصل القيم والتي تحدد مفهوم الحسن والسيئ، والحق والباطل، والجميل والقبيح تتصل اتصالاً وثيقاً بالسلوك الإنساني إذ أنها هي التي تحدده وتوجهه في هذه الميادين. ويذكر (الشبلي، ١٩٩٩م، ٣) "أن القيم تؤلف الإطار الأخلاقي لكل نشاط إنساني وبدونها أو إذا ساد الضد منها ففي ذلك الهلاك والدمار".

٣- منظومة القيم:

يعرف (زاهر، ١٩٩٦م، ٣١-٣٢) منظومة القيم بأنها: "نموذج منظم للقيم في مجتمع أو جماعة ما، وتتميز القيم الفردية فيه بالارتباط المتبادل الذي يجعلها تدعم بعضها بعضًا وتكون كلاً متكاملاً، "ويعرفها "الازيرجاوي" بأنها: "مجموعة القيم المتساندة بنائيا والمتباينة وظيفيًا داخل إطار ينظمها ويشملها ويرسم لها تدرجًا خاصًا يتجه من القيم الأقل أهمية إلى القيم ذات الأهمية العظمى، ومن الممكن أن يتخذ اختلاف الأفراد أو الجماعات في درجة الاتجاه لقيمة قاعدة أساسية لفهم ووصف أي منهم بنمط خاص من القيم بحسب اتجاهات القيم السائدة لديهم." في (التكريتي، ١٩٩٩م، ١٢). وتنظر (العاني، ١٩٩٩م، ٧) إلى منظومة القيم على أنها: "سلسلة من الاعتقادات والمفاهيم والأفكار والمبادئ والاتجاهات المترابطة والتي تتصل بالمستويات الخلقية يحدد من خلالها المرغوب فيه والمرغوب عنه من السلوك، وعرف (خليفة، ٢٠٠١م، ٤٤) منظومة القيم بأنها: "مجموعة القيم التي تنتظم في نسق متساند بنائياً، متباين وظيفياً، داخل إطار ينتظمها ويشملها في تدرج خاص." ويرى "روكيتش" أن القيم التي يحتضنها الفرد تكون فيما بينها نظاما هرميا من المعتقدات التي تتصف بالثبات النسبي وتهتم بأساليب التفضيل للسلوك وغايات الوجود من خلال متصل يبين مدى الأهمية. وتحتل كل قيمة في النظام القيمي مكانة تتناسب مع سيادتها، وأن أي قيمة جديدة يتعلمها الفرد تقتضي إعادة ترتيب الأولويات في هذا النسق. ومع أن هذا التنظيم يفسح المجال أمام التغير من خلال إعادة تنظيم سيادة القيم والأولويات فيه فإنه يضفي على النسق الكلي للقيم صفة الاستقرار النسبي على مدار الوقت. ويتأثر النسق القيمي عادة بالمتغيرات الثقافية والاجتماعية والخبرة الشخصية والنضج والجنس وهذا ما يجعل الأفراد يختلفون بعضهم عن بعض في أنساقهم القيمية. (حوامدة، ١٩٩١م، ٦٢). وتنبع أهمية المنظومة القيمية من كونها مجموعة المبادئ والقوانين التي تساعد الفرد على الاختيار بين البدائل المختلفة، وحل الصراعات واتخاذ القرارات. وهي بذلك تتحكم في سلوك الفرد تنويعًا وتوجيهًا وإصرارًا ومثابرةً، بتعبير آخر فإن هذه المنظومة تلعب دور الدافع للسلوك والأفعال الصادرة من الفرد من حيث أنها تحدد أنماط السلوك الأفعل والأفضل لتحقيق الأهداف المرجوة، والمرغوب فيها. وهي بهذا تساعد الفرد على تحقيق التكيف المطلوب. (الريماوي، ١٩٩٩م، ٣).

٤– مفهوم القيم المستقبلية:

إن الاهتمام بالمستقبل قديم قدم الإنسانية، فالإنسان منذ عهوده الأولى كان يهتم بالمستقبل، ولكن اليوم نظرا لما يتسم به العصر من تغيرات سريعة الإيقاع زاد الاهتمام بالمستقبل وأصبح ضرورة لابد منها، وأصبح هناك فرع من فروع العلم يعرف بالدراسات المستقبلية. وما يحمله هذا العصر –في أحشائه– للمستقبل هو أكثر تعقيدًا، وحيث أننا نعد أطفالنا لزمان غير زماننا، تصبح مسئوليتنا أكثر تعقيدًا، وعلينا أن نتفهم هذا المستقبل ونرسم في ضوء هذا الفهم استراتيجيتنا لتربية أطفالنا، ودون التخطيط لا يمكن أن ننجح في تربية أطفال يمكنهم التعامل مع المتغيرات المستقبلية والوقوف أمام ما تمثله من تحديات. (مكي، ١٤٢٧هـ، ١٢). ويذكر (عقل، ١٤٢٧هـ، ٢٩٩) أن الباحثين يرون أن إدخال القيم المستحدثة أمر حتمي تقتضيه طبيعة التغيرات المتسارعة والتعامل معها، ولكن دون التضحية بقيم الثقافة الأصيلة، على أن تتم صياغتها في رسائل جديدة، لأن القيم تفقد قيمتها إن هي عجزت عن مواكبة التغيرات في المجتمع، فتبقى محنطة حتى تتخطاها الحياة، وهذا ما أشار إليه عمر بن الخطاب –رضي الله عنه– حين قال: "لا تعلموا أولادكم عاداتكم، فإنهم مخلقون لزمان غير زمانكم".

وجاء في دراسة لمصطفى حجازي "أن التنشئة المستقبلية التي لم تعد ترفًا، بل أمست حالة مصيرية، ولقد أصبحت العدة المستقبلية على صعيد التربية والتنشئة معروفة، يتعين على كل وسائط التنشئة أن تكون على بينة منها." (لؤلؤ وخليفة، ١٩٩٦م، ٢٥٠–٢٥١). وتأتي الأسرة على رأس وسائط التربية، فينبغي أن تكون مبنية على الاختيار الجيد والبعد عن الانغلاق، وعليها مواجهة التغيرات بطريقة تمكنها من المحافظة على وظائفها والاحتفاظ بتوازن الفرد والمجتمع. فعلى الأسرة إعادة البناء الشمولي لقيمها، فنحن نريد منظومة قيمية مستقبلية للأسرة تجعلها لبنة قوية محصنة من لبنات الكيان الاجتماعي ولا نريد صراعًا بين القيم.

ب–الاسرة:

١– مفهوم الاسرة:

الأسرة في اللغة: جمع أُسَرٌ وأُسْرات / أُسُرات، وهى: ١: أهل الرجل وعشيرته، ٢: جماعة يربطها أمر مشترك، والأُسْرَةٌ هي أهل الرجل أو المرأة وجمعها أُسَر، و(أُسْرَة) الرجل رهطه لأنه يتقوى بهم. (الرازي، ١٩٧٩م، ١٦).

أما الأسرة في الاصطلاح: فوردت الكثير من التعاريف الاصطلاحية للأسرة في كتب التربية وعلم الاجتماع التي اهتمت بالأسرة، منها:

– يعرف الغامدي (١٤١٨هـ، ٣٣) الأسرة بقوله: "الأسرة المسلمة هي جماعة اجتماعية إنسانية وأخلاقية وروحية وتربوية تتكون أولاً من رجل وامرأة –وفي حالات أخرى امرأتين إلى أربع– يرتبطون برابط عقد زواج إسلامي ينبني عليه حقوق وواجبات وصلة رحم، ويسمح لهم بالاتصال الجنسي والتعايش الذي تسوده المودة والرحمة، وما ينجبونه من أطفال يعد ضمن تكوين هذه الجماعة، ومن أهم وظائفها الإنجاب وتهيئة المناخ الاجتماعي والثقافي الملائم لرعاية الذرية وتنشئتهم وتوجيههم ونقل التراث إليهم وتربيتهم تربية إسلامية، ويترتب عليهم الالتزام ببر الوالدين".

- وتعرف بأنها: "جماعة إنسانية تتكون من رجل وامرأة تقوم بينهم رابطة زوجية شرعية وقد ينتج عن ذلك الأولاد الذين تقوم الأسرة برعايتهم وتهيئة بيئة مناسبة لنموهم وتكون مسئولة عنهم أمام الله". (بنونه، ١٤٢٤هـ، ١٣٧).

٢- أهمية الاسرة في تكوين الفرد والمجتمع:

ترجع أهمية الاسرة إلى أنها تمثل الخلية الأولى والأساسية في بناء المجتمعات، فالفرد لابد له من أسرة تحتضنه فله حقوق وعليه واجبات، وتمد الأسرة المجتمع بالأفراد الصالحين الذين يقودون الأمة إلى الخير والمجد والقوة إن أدت واجبها كاملاً. والأسرة سنة كونية من سنن الله في الكون، خلقها مع خلق الإنسان، حيث خلق ركنيها (الرجل والمرأة) وربطهما برباط هو الزوجية، وعرفهما هدفهما وهو التناسل والتكاثر وإعمار الأرض، وأرشدهما إلى مقاصدها ووسائل استمرارها وهي السكينة والمودة، فالأسرة بذلك سنة كونية وأصل من أصول الفطرة التي فطر الله الناس عليها. (المصري، ١٤٢٦هـ، ٢٤٨). ونالت الأسرة كرامتها وعزتها في ظل الإسلام، فقد شملها بتوجيهاته مهتمًا بكل جانب من جوانب الحياة، وأحاطها بسياج منيع ورسم لها خير منهج. وبناها على أسس قوية ودعائم متينة وأحكام وتشريعات قدسية لا يجوز بأي حال من الأحوال التفريط فيها بل أن أي تفريط سيترتب عليه خلل في نظام الأسرة والمجتمع ككل، ويؤكد (الفوزان، ١٤١٤هـ، ١٩) ذلك بقوله: جاءت تشريعات الإسلام كلها لتنظيم الأسرة وحمايتها من التفكك، ومن ذلك أحكام النكاح والطلاق والعدد وحقوق الآباء والأمهات وغيرها، كلها تدل على تلك المكانة التي أولاها الإسلام للأسرة مكان نشوء الأجيال، وعلى قدر ما تكون الأسرة يكون مستقبل الأمة. وتعد الأسرة حلقة الوصل بين الفرد والمجتمع وفيها يتعلم الطفل حقوقه الفردية ويتعلم منها أيضا (وقبل المجتمع) حقوق الآخرين وحقوق المجتمع الذي ينتمي إليه ويعيش فيه، وهي التي تغرس في الطفل احترام حقوق الآخرين والحفاظ عليها بقدر الحفاظ على حقوقه الشخصية. وعليه فإذا أساءت الأسرة في التربية والتنشئة الاجتماعية فإنها بذلك تكون قد أساءت للمجتمع كله وتكون بذلك أيضا قد زرعت بذور ما يمكن أن يزعزع المجتمع ويخل بطمأنينته وأمنه. (طالب، ١٤٢٥هـ، ١٠٦)، وكل أسرة لها قيمها واتجاهاتها وعلاقاتها الاجتماعية ولها تحيزاتها وتقديرها للآخرين، والطفل يولد صفحة بيضاء خالية تتولى الأسرة تربيته وجعله مرآة عاكسة لها في قيمها واتجاهاتها وعلاقاتها فهي التي ترسم وتحدد ملامح شخصية الطفل المستقبلية، ويجب على الأسرة معاملة الأبناء معاملة حسنة وسبق الدين الإسلامي العديد من النظريات التربوية في تأكيده لأهمية المعاملة الحسنة والتفاعل الإيجابي مع الآخرين، والرسول –صلى الله عليه وسلم- المربي الأعظم صاحب المثل العليا في تربية الأبناء قد أوصى بتربية مثالية قائمة على المحبة والشفقة بعيدة عن العنف والشدة. والتنشئة الأسرية تتم عن طريق التفاعل بين الوالدين والأبناء. وقد أكد علماء التربية والاجتماع أهمية العلاقة بين الوالدين والأبناء، لما لها من تأثير كبير في تشكيل شخصياتهم. (العتيبي، ١٤٢٥هـ، ١٠٥).

كما تتضح أهمية الأسرة فى أنها تؤدي مجموعة من الوظائف الجوهرية منذ نشأتها منذ قديم الزمن، فهي تقوم بوظيفة الإنجاب وحفظ النوع ووظيفة التنشئة الاجتماعية

والوظيفة الدينية والوظيفة الاقتصادية ووظيفة الحماية والأمن لأفرادها والوظيفة التعليمية والترويحية. وهذه الوظائف تخضع لتأثير المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية الجارية وتتباين وظائفها بتباين المراحل التاريخية. وواكبت هذه الوظائف تلك المتغيرات حتى تم تقلص وظائف الأسرة وفوضتها لصالح مؤسسات المجتمع الأخرى.

وتأسيسا على ما تم عرضه حول ماهية القيم وماهية الاسرة يمكن تعريف منظومة القيم المستقبلية للأسرة بأنها: نموذج منظم من المفاهيم والمعايير ذات الارتباط المتبادل الذي يجعلها تدعم بعضها بعضًا، وتكون كلاً متكاملاً لتؤدي وظائف توجيهية وإرشاديه، والتي ينبغي على الأسرة أن تتبناها لمواجهة التحديات المستقبلية.

المحور الثاني: المتغيرات المعاصرة التي طرأت على المجتمع السعودي وتأثيراتها على قيم الأسرة:

تعرض المجتمع السعودي في العصر الحديث إلى متغيرات عديدة في كافة جوانب الحياة نظرًا للتطورات الاقتصادية والثقافية والاجتماعية التي تدور حوله، هذا بالإضافة إلى الانفتاح والتفاعل مع الشعوب الأخرى. فالمجتمع السعودي أتيحت له إمكانيات وموارد مادية كبيرة الأمر الذي جعله يتصف بسرعة النمو والتطور، نذكر من هذه المتغيرات ما يلى:

١- المتغيرات الاقتصادية:

أدى اكتشاف النفط عام ١٩٣٨م دورًا مهمًا في تكوين معالم الحياة بالمملكة العربية السعودية وإحداث تغيرات هيكلية في بنية الاقتصاد السعودي. فهذه الثروات الطبيعية هي العامل الأساسي والعمود الفقري في رفع المستوى الاقتصادي مما أدى إلى تحسين الأوضاع المعيشة وإحداث طفرة مادية في المجتمع. وكان من أبرز آثار الطفرة المادية عدم الاعتماد على الزراعة والتجارة والحرف الشعبية، حيث صاحب التغير ارتفاع في مستوى المعيشة وفي نمط النشاط الاقتصادي، وحلت الصناعات التي تعتمد على الخبرات المتخصصة محل الحرف الشعبية. وحدث تغير في هيكلة العمالة ومهاراتها، وتم استقدام العمالة من مختلف الدول. (السالم، ١٤٢٣هـ، ١٦٣). ومن آثار هذه الطفرة أيضا هجرة الكثير من أهل القرى إلى المدن طلبًا للعمل، حيث أُتيحت لهم فرصة العمل في مناطق البترول أو الالتحاق بالقطاعات العسكرية والأمنية وكذلك زيادة حركة سفر المواطنين إلى الخارج من أجل العلم والتجارة والسياحة. فأدت هذه الطفرة إلى امتصاص طاقات الآباء وغيرهم من أولياء الأمور، وتكريس جهودهم في أعمالهم الخاصة وفي مجالات الأعمال التجارية المختلفة طلبًا لتحقيق الثروة المادية، وانشغال بعضهم عن الإشراف على أبنائهم ومتابعة أوضاعهم الدراسية والاجتماعية وتوجيههم (أبانمي، ١٤١٤هـ، ٨٥).

وفي سنوات الطفرة التي مرت على المملكة العربية السعودية ظهرت إلى العيان -وبصورة راسخة- الأنشطة والأعمال الإنتاجية لا تكتفي فقط بسد حاجيات الأفراد والجماعات المختلفة للضرورة، ولكن انتقلت إلى شكل متقدم من أشكال الجذب إلى حاجيات كمالية وحياتية حديثة. اختطت في هذا المجال أساليب علمية وفنية أدت إلى زيادة الاستهلاك واقتناء الأشياء الضرورية والأساسية والكمالية، واستفاد المسوقون للمنتجات المختلفة الاستهلاكية من السوق الاستهلاكي الكبير في السعودية لذا فإن تكيف المواد المختلفة الواردة إلى

المملكة العربية السعودية مع ثقافة وعادات الشعب السعودي، جعلت الاستهلاك يزداد ويأخذ طابعًا تصاعديًا. (آل سعود، ١٤١٨هـ، ١٠٢). وتفشي هذه الظاهرة الاستهلاكية أدى إلى التبذير والإسراف وعدم الترشيد وكذلك التفاخر والتباهي بين الناس وخاصة النساء والشباب بتتبع كل جديد. كما أن هذه الطفرة أدت إلى زيادة دخل الفرد حيث مكنته من الحصول على معظم المقتنيات التكنولوجية والتي من بينها، تكنولوجيا الاتصال بأشكالها المختلفة وهذه التكنولوجيا لها آثارها المباشرة وغير المباشرة على سلوك الأفراد مما قد ينتج عنه بعض الآثار السلبية. فيرى (البقمي، ٢٠٠٩م، ٢) أن الطفرة التي مرت بها المملكة العربية السعودية لم تكن خيرًا كلها، بل جلبت على المجتمع السعودي آثارًا سيئةً، أهمها خلخلة ذلك المجتمع، وإضعاف بنيته الاقتصادية والاجتماعية، وليست البطالة في أوساط الشباب السعودي سوى أثرًا من تلك الآثار السيئة.

٢- المتغيرات الثقافية:

شهد المجتمع السعودي متغيرات ثقافية واسعة وعميقة منذ أمد بعيد والمجتمع السعودي قد تعرض للاتصال الثقافي وتأثر بثقافات مختلفة، لوجود الحرمين الشريفين مما أضفى على المملكة مكانة دينية، حيث يفد إليها طوال العام وأيام الحج أعداد كبيرة من كل أنحاء العالم لتأدية مناسك الحج والعمرة ولزيارة المدينة المنورة. وبلغ عدد الحجاج من خارج المملكة في عام ١٤٣١/٣٠هـ (٢٠٠٩م) ٧٨، ١مليون حاج. (وزارة الاقتصاد والتخطيط، خطة التنمية التاسعة، ٦٢٨). فهذا الاتصال بمختلف الثقافات صاحبه تأثير على قيم المجتمع السعودي وعاداته وتقاليده فمكنهم من الاطلاع على ثقافات مختلفة الغربية منها والشرقية على حد سواء، فاكتسب بعض القيم والعادات التي قد يكون بعضها لا يتفق مع المبادئ الإسلامية مثل حفلات أعياد الميلاد وغيرها. كما أدى الاحتكاك الثقافي بالعمالة الوافدة العالمية، أو عن طريق السفر إلى الخارج يؤدي إلى تبدل القيم، وتغير أنماط السلوك بشكل قد يؤثر على الهوية أو يؤدي -في نهاية الأمر- إلى صياغة أنماط ثقافية متعددة. (لؤلؤ وخليفة ١٩٩٦م، ٨٢)، فأضحت ثقافة الطفل العربي في العصر الحالي تتضاءل وتتقلص أمام الثقافات الوافدة، مما يؤثر سلبيًا على بناء وتكوين شخصية الطفل وأخلاقياته خاصةً في ظل غياب الوعي الثقافي والوعي الجمالي بالتراث والثقافة المحلية الأصلية، وفي ظل طغيان الثقافة الفنية الغربية وتداعياتها الغربية المفرطة في الخيال والعبث والعنف اللاأخلاقي، والخرافة البعيدة كل البعد عن تنمية الإبداع الخلاق، والتي تستبطن بداخلها أصول وخلفيات فكرية بعيدة كل البعد عن أخلاقياتنا وقيمنا وأصولنا الثقافية، كما تهدف إلى الهيمنة العالمية، وتكرس لمحو الهوية الوطنية والثقافة الدينية لدى الطفل، كما تسهم بكل مكوناتها في تشويه الجانب السلوكي والتربوي لدى الطفل من خلال العنف المصَّدر ومن خلال نشر ثقافة فاسدة موغلة في الإثارة والميوعة والاستهتار بالقيم الأخلاقية والقيم الجمالية الأصلية مما يؤدي إلى ذوبان شخصية الطفل. (المؤتمر الإقليمي الأول ٢٠٠٤ م، ٣٨٢).

ومما يزيد من أثر الثقافات العابرة للحدود هو الانتشار الواسع لتكنولوجيا الاتصال، فالأقمار الصناعية جعلت العالم كله كالقرية الصغيرة، فأصبح من السهولة بمكان معرفة ما يحدث في كل أنحاء العالم خطوة خطوة.

كما أصبح بإمكان الفرد أن يسدد فواتيره ويتبادل رسائله مع الآخرين عبر الإنترنت وهو في مكانه، وساهمت التكنولوجيا أيضا بالنسبة للمرأة العاملة في خارج بيتها في اختزال الوقت المستهلك داخل بيتها حيث وفرت لها الأدوات الكهربائية الحديثة الفرصة للتوفيق بين العمل في الخارج وأعباء الأسرة. ويرى البعض أن التكنولوجيا أدت إلى تفكك الأسرة وإلى فقدانها لوظائفها الأساسية ويؤكدون أن الأسرة في الماضي كانت وحدة طبيعية ونفسية متكاملة ونتاجًا ثقافيًا نشأ أساسًا استجابة للحاجات الاقتصادية ولكن تعرضها لبعض أنماط التغير الاجتماعي جعلها تتحلل. (عبد الحميد، ١٩٩٨م، ٢٧)، واستغل الغزو الفكري الغربي وسائل الإعلام المختلفة وعلى رأسها الفضائيات وشبكات المعلومات "الإنترنت" وجعلها وسيلةً وسلاحًا له لينال من قيم المجتمع السعودي وأفكاره ولغته العربية. فأعداء الأمة يستغلون وسائل الإعلام المختلفة في تحقيق أهدافهم وذلك في اتجاهين: (حريري، ١٤٢٥هـ، ٢٨٤).

الاتجاه الأول: تسخير وسائل الإعلام غير الإسلامية لمهاجمة الإسلام وتشويه صورته للشعوب غير المسلمة.

الاتجاه الثاني: محاولة السيطرة على أجهزة الإعلام في الدول الإسلامية والعمل على انحرافها عن أهدافها الإسلامية وقيمها الدينية والاجتماعية وتوجيهها توجيهًا يركز على تحسين صورة الحضارة الغربية في ذهن الفرد المسلم صغيرًا كان أم كبيرًا. وفي ذات الوقت تشويه القيم والتقاليد الإسلامية ووصفها بالرجعية والتخلف.

وأثر هذا الغزو الفكري على البنية اللغوية لأفراد المجتمع السعودي فانتشر بينهم استخدام المصطلحات الأجنبية بدلاً من اللغة العربية وهذا بدوره يؤدي إلى تقويض اللغة وهي تعد رافدا من روافد قيم المجتمع. وهناك دراسات تؤكد تأثير وسائل الإعلام على اللغة العربية، منها دراسة (القحطاني، ١٤١٦هـ، ٢٤١) حيث كان من نتائجها أن أكثر من ثلاثة أرباع عينة الدراسة تفيد أن التلفزيون يغير من لهجة الأطفال ويجذبهم للعادات الغربية مثل الحفلات التنكرية وحفلات عيد الميلاد. وأفادت دراسة أخرى أجراها (حريري، ١٤٢٥هـ، ٣٠٦) أن اللغة العامية هي اللغة السائدة في معظم ما يقدم في أجهزة الإعلام. وتمثل شبكات التواصل الاجتماعي في الوقت الحاضر إحدى أهم الحوافز والدوافع لاستخدام الإنترنت، وخصوصًا بين جيل الشباب. وورد في البوابة العربية للأخبار التقنية أن المملكة العربية السعودية احتلت المرتبة ٣٢ عالميًا وفقا لعدد المشتركين في موقع فيسبوك للتواصل الاجتماعي. ووفقا لإحصائيات شركة "سوشيال بيكر" المتخصصة في دراسة توجهات التواصل الاجتماعي، جاءت المملكة ثانية في الترتيب بين الدول العربية بعد جمهورية مصر العربية، إذ بلغ عدد المشتركين في المملكة قرابة ٤ مليون مشترك. وقد بلغ معدل انتشار المشتركين في موقع "فيسبوك" قرابة ١٥,٥٢% من تعداد السكان. ولعبت شبكات التواصل الاجتماعي دورًا جوهريًا في تكوين مجتمعات افتراضية ذات اهتمامات معينة (دينية، مهنية، ترفيهية)، متيحةً للمستخدمين بمختلف أماكن تواجدهم وحاجاتهم واهتماماتهم وقيمهم إمكانية العثور على من لديه ذات الاهتمامات. (هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات– تقرير تقنية المعلومات ٢٠١٠م، ١٣).

٣- المتغيرات الاجتماعية:

في ضوء ما تعرض له المجتمع السعودي من متغيرات اقتصادية وثقافية حدثت متغيرات اجتماعية، لأن كل المتغيرات تعمل في منظومة واحدة والتأثير متبادل بينها. ومن أهم ملامح التغير الاجتماعي ما يلي:

أن التنظيم الاجتماعي كان قائمًا على النظام القبلي العشائري، وكذلك العادات القبلية التي تحكم أنماط السلوك الاجتماعي للأفراد من تنفيذ أوامر رئيس القبيلة أو شيخها دون مناقشة وكان هذا النظام معزز القدرة على الغزو بين القبائل، وفي ظل هذا النظام كان الولاء للعشيرة أو القبيلة قبل الولاء للمجتمع، وبعد أن مَن الله -سبحانه وتعالى- على هذه البلاد بقيام الدولة السعودية الحديثة بقيادة الملك عبد العزيز -يرحمه الله- وتطبيق تعاليم الشريعة الإسلامية، تغيرت هذه المفاهيم الاجتماعية لدى الأفراد، فقد حفظت الدولة لهم ممتلكاتهم وأموالهم، ووضعت الأمن النفسي في المرتبة الأولى من اهتماماتها، ووطدت الأمن في جميع أنحاء البلاد. وقضت بذلك على الثأر والممارسات الاجتماعية التي تنافي الشريعة الإسلامية، وأدى ذلك إلى تغير الأنماط الاجتماعية وأصبح ولاء الفرد للدولة، وصارت المعايير التي تحكم العلاقات بين الأفراد تنطلق من المصلحة العامة للدولة وللمجتمع والأفراد في ظل الشريعة الإسلامية. (أبانمي، ١٤١٤هـ، ١١٠-١١١)، فتحولت الأبنية الاجتماعية السعودية من أبنية قبلية تقليدية إلى أبنية حضرية صاحبها أنماط أسرية نووية تتمتع بالاستقلال في اتخاذ السلطة في الأمور الشخصية والعائلية مما أدى إلى ضعف وتفكك الأسرة الممتدة وظهور الأسرة النووية، وتشير البيانات إلى أنه خلال المدة ٢٤/ ١٤٢٥هـ (٢٠٠٤) - ١٤٢٨/٢٧هـ (٢٠٠٧) ارتفعت نسبة الأسر النووية من إجمالي الأسر السعودية من (٩,٥٨٪) إلى (٩,٦٤٪)، وانخفضت نسبة الأسر الممتدة من (١,٤١٪) إلى (١,٣٥٪). (وزارة الاقتصاد والتخطيط - خطة التنمية التاسعة، ٣١٣). ومن التغيرات الاجتماعية في المجتمع السعودي تعليم المرأة الذي بدأ عام ١٣٨٠هـ. وهي بداية متأخرة نسبيًا موازنة بتعليم البنين. ويرى العقيل (١٤٢٦هـ، ١١٠) أن التقاليد الاجتماعية في ذلك الوقت مثلت عائقًا كبيرًا أمام تعليم البنات، حيث كان ينظر للتعليم على أنه مصدر إدخال أفكار غريبة على عقول البنات، الأمر الذي جعل بعض فئات المجتمع معارضة تدخل الدولة في فرض نظام حكومي لتعليم البنات. فعلى الرغم من هذه البداية المتأخرة ارتفعت وتائر التحاق البنات بمراحل التعليم المختلفة بشكل متصاعد وتواصل الاتجاه نفسه حتى بلغ معدل النمو السنوي المتوسط لإجمالي قيد البنات في جميع مراحل التعليم نحو (١٧، ٦٪) للفترة ١٣٩٥-١٤٣٠هـ (١٩٧٥-٢٠٠٩م)، فحين بلغ للبنيين (١٤، ٤٪) للمدة نفسها. (وزارة الاقتصاد والتخطيط - الأهداف التنموية للألفية ١٤٣١هـ-٢٠١٠م، ٥٤)، ومن المتغيرات الاجتماعية الجذرية التي تعرض لها المجتمع السعودي ما طرأ على دور المرأة في المجتمع، حيث كان دورها قاصرًا على الأعمال المنزلية وتربية الأطفال، ونتيجة لتغير المفاهيم الثقافية والتقاليد الاجتماعية ولإقبال المرأة على التعليم تحول دورها إلى الإسهام في خدمة المجتمع. ومن أهم مجالات عمل المرأة في القطاع الحكومي مجال التعليم العام والعالي وهذا المجال يستوعب أكبر عدد من العمالة النسائية السعودية،

ومجال التعليم يتماشى مع خاصية المرأة السعودية الاجتماعية والثقافية والدينية فهو بعيدًا عن الاختلاط ويقتصر على تدريس الفتيات فقط وذا دخل مناسب. فقد بلغ عدد المعلمات في وزارة التربية والتعليم عام ١٤٣٠/٢٩هـ حسب ما ورد في الموقع الرسمي لوزارة التربية والتعليم (٨٢٦، ٢٢٨) معلمة. وأوضحت إحصائيات الموقع الرسمي لوزارة التعليم العالي أن عدد أعضاء هيئة التدريس السعوديات في مجال التعليم العالي عام ١٤٣٠/٢٩هـ بلغ (٩٩٦١) عضوًا.

ونتيجة لخروج المرأة إلى ميدان العمل دخل إلى محيط الأسرة العمالة المنزلية وهي تنتمي إلى ثقافات مختلفة تمامًا عن الثقافة السعودية وتظهر خطورة هذا الأمر بشكل أوضح بالنسبة إلى تنشئة الأطفال وتكوينهم النفسي والثقافي. أوضحت دراسة (كسناوي، ١٤٠هـ، ٣٣٦) أنه من ضمن عوامل استخدام الأسر للخادمات، التوسع في تعليم البنات وخروج المرأة للعمل، وحاجة أطفال الأسر إلى رعاية في ظل غياب الأمهات واهتمامهن بالمشاركة في المناسبات العائلية، إضافة إلى وجود كبار السن مع أفراد الأسرة، ومرض ربة البيت المزمن، هذا مع قيام بعض الأسر باستقدام الخادمات لمجرد التقليد والتباهي والتفاخر. وإن كان وجود العاملة المنزلية خفف كثيرًا من أعباء الزوجة إلا أن هناك سلبيات أثرت على عادات وتقاليد الأسرة السعودية، فاكتسبت أنماطا سلوكية وعادات غريبة وخارجة عن عاداتها الأصيلة. وكذلك أثرت هذه العمالة المنزلية على الأبناء تأثيرًا واضحًا قد يمتد إلى العقيدة.

الدراسات السابقة:

يتناول هذا الجزء من الدراسة عرض وتحليل مجموعة من الدراسات السابقة تتصل بموضوع الدراسة الحالية، وذلك فيما يلى:

أ- دراسات اهتمت بالقيم:

استهدفت دراسة (العمري، ١٤٢٠هـ) معرفة مدى انتشار واستخدام التقنيات الاتصالية الحديثة في المجتمع العربي السعودي، ومعرفة أثرها في القيم الاجتماعية، لأفراد عينة الدراسة من جيل الشباب من طلاب جامعة الملك سعود. وأظهرت نتائج الدراسة أن ترتيب القيم الاجتماعية محل الدراسة هو: قيمة التزاور القرابي، وقيمة الوقت، وقيمة العلاقات الشخصية، وقيمة العمل. وفي مجال الكشف عن منظومة القيم أجرى (عقل، ١٤٢٧هـ) دراسة استهدفت الكشف عن منظومة القيم لدى عينات من طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية (ذكور وإناث) في عواصم الدول بمكتب التربية العربي لدول الخليج. وقد أسفرت الدراسة عن أن هناك توجهات قيمية سالبة داخل النسق القيمي للطلاب، الأمر الذي يحتاج منا إلى تضافر الجهود لتعديل هذه القيم. وقام كل من صن ويل وصا تونج (Sin-Wal and Siu-Tong, 2007) بدراسة للتعرف على تأثر القيم الإنسانية بموجات التغيير ووسائل التحديث الحالية،، كما تحاول الدراسة إلقاء الضوء على إمكانية تعايش القيم المحلية في ظل تأثير هذه التحولات وخصوصا وسائل وأدوات التقنية الحديثة. وتبرز الدراسة مثالا للقيم الإنسانية التي ربما سوف تتأثر كثيرا مع الوقت كقيم الجمال والصدق والعدالة مما يستوجب على مؤسسات التنشئة الاجتماعية القيام بدورها والاهتمام كثيرا بتوطين هذه القيم والمحافظة عليها ودعم سبل ووسائل إبقائها حية خالدة في حياتنا وبشكل أفضل مما هي عليه الآن.

أما دراسة (خزعلي، ٢٠٠٩م) فقد هدفت إلى استقراء القيم التربوية في الفلسفات التربوية الوضعية من جهة، وفي التصور الإسلامي من جهة أخرى. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك اختلاف حاصل فيما بين الفلسفات التربوية الوضعية مرده اعتمادها على مصادر إنسانية، بينما يربط الإسلام القيم بالشرع فهو الذي يحسّن ويقبّح السلوكيات، وهي غير متروكة للإنسان لينظر فيها بعقله. ومن ثم ضرورة الفصل والتمييز بين القيم في التصور الإسلامي والقيم السائدة في المجتمعات الغربية. وأجرى (الغريب، ١٤٣٠هـ) دراسة هدفت إلى التعرف على القيم الاجتماعية التي تضمنتها مقررات علم الاجتماع في التعليم الثانوي للبنين بالمملكة العربية السعودية، وكذلك تحديد القيم الاجتماعية التي يرى معلمو مقررات علم الاجتماع إضافتها في ضوء التغيرات الاجتماعية، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: تدني توافر القيم الاجتماعية في مقررات علم الاجتماع في المرحلة الثانوية للبنين كما يراها المعلمون. حيث يرى غالبية المعلمون أن القيم الاجتماعية غير متوافرة.

وفيما يتعلق بمعرفة القيم التي تعكسها البرامج الدينية قام (الزبون، ١٤٣١هـ) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى القيم التي تعكسها البرامج الدينية في التلفزيون الأردني لدى عينة من الطلبة المراهقين في محافظة عجلون الأردنية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة القيم الكلية التي تعكسها البرامج الدينية في التلفزيون الأردني لدى عينة من الطلبة المرهقين كانت متوسطة، حيث جاءت القيم الاجتماعيّة في المرتبة الأولى، تلتها في المرتبة الثانية القيم الاقتصادية، وفي المرتبة الثالثة جاءت القيم الأخلاقية.

ب– دراسات اهتمت بالقيم الأسرية:

قام (راشد، ١٤١٢هـ) بدراسة هدفت إلى إبراز دور الأسرة في تكوين وتنمية بعض القيم الإسلامية لدى الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة، لمواجهة التحديات المستقبلية التي ستواجه مجتمعنا الإسلامي، وقد اقتصرت الدراسة على بعض القيم الإسلامية وهي الصدق، الأمانة، الشجاعة، النظافة، النظام. واتبع المنهج الوصفي التحليلي وكان من نتائجها: أن من الأساليب الأسرية في تكوين وتنمية قيمة الصدق والأمانة والشجاعة والنظافة والنظام أسلوب المحاكاة والتقمص والقدوة الحسنة وأسلوب الممارسة الفعلية والأسلوب القصصي. وأجرى بيركسون (Berkson,1996) دراسة عن واقع قيم العائلة اليهودية اليوم، وبين أن هناك مجموعة من المتغيرات التي تواجه العائلة اليهودية تعمل على إيجاد نوع من الصراع بين أفراد الأسرة، هذا الصراع تمثل في ثلاث قضايا رئيسة وهي: مشكلات العلاقة الأسرية بين أفراد الأسرة، ومشكلات السلوك غير المرغوب فيه داخل العائلة اليهودية، ومشكلات النمو والتعلم، وأكدت الدراسة على أهمية زرع بعض القيم الأسرية في مواجهة هذه المشكلات، خاصة قيم الحوار والمناقشة واستخدام العقوبة المناسبة لبعض السلوكيات غير المرغوبة، كما أكدت الدراسة على أهمية التشجيع والتحفيز، واستخدام أسلوب حلقات النقاش وربطهم ببرامج تربوية متواصلة. أما دراسة (العتيبي، ١٤٢٥هـ) فتمثل هدفها الرئيس في معرفة العلاقة بين بعض الخصائص الاجتماعية المتعلقة بالآباء والأمهات، على اعتبار أنها متغيرات مستقلة للدراسة ذات تأثير في تنشئة الأبناء على قيم التنمية والتحديث، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة

أن تأثير المتغيرات المستقلة الخاصة بالآباء والأمهات وبالأسرة بشكل عام محدود في تنشئة الأبناء على قيم التنمية والتحديث، لوجود بعض الصعوبات التي تؤثر سلبياً في تنشئة الأبناء على قيم التنمية والتحديث. وتناولت دراسة سبتير ووليم (Sabatier,Willems, 2005) قضية الانتقال الأسري عبر ثلاثة أجيال فرنسية (الجدة والأم والمراهقين) مع النظر إلى جانبين من جوانب التضامن الأسرى لاسيما الاتفاق على القيم الفردية والجماعية والقيم الأسرية، وقد أكدت النتائج خصوصية الأسرة الفرنسية الحديثة والتي تتمايز عبر الأجيال يبعضا من خليط من استقلالية القيم؛ وأيضا بمستوى عالي من الفردية والقيم مع قدر كبير من الفردية. واشارت النتائج إلى وجود تقارب أكثر بين الأمهات والمراهقين أكثر من التقارب بينهم وبين الجدات. وأن الجدات تؤثر في الأمهات عبر الأهداف الأبوية (الاستقلال والطاعة) وكذلك القيم الجماعية. أما دراسة كدار (Kedar, 2007) التي جاءت بعنوان "فجوة القيم: الجنس والأسرة كمصدر للتباين بين الغرب والإسلام" تكشف نتائج الدراسة أن هناك جملة من القيم الأسرية داخل المجتمعات الإسلامية وخصوصا ما يتعلق بجانب المرأة عرضة لمواجهة حاسمة مع القيم الغربية، الأمر الذي قاد بالضرورة إلى نوع من الصراع والتضاد بين قيم غربية مؤثرة وفاعلة وبين قيم سائدة مما أوجد حالة من القلق الثقافي لدى أرباب الأسر، وأوجد في المقابل نوعا من الصراع بين واقع تلك المجتمعات وبين تطلعات أبناءهم. كما أشارت النتائج إلى أن هذه القيم الأسرية والتي كانت تعتبر مكونا رئيسا من مكونات الثقافة داخل الأسرة في المجتمعات الإسلامية هي في حالة شد وجذب بين تطلعات الجيل الجديد من الأبناء وبين متطلبات جيل الآباء مما أوجد فجوة تنمو مع الوقت بين الجيلين.

على ضوء ما تقدم من عرض للدراسات السابقة، يمكن استخلاص الملحوظات الآتية:

- يتضح من الدراسات السابقة المتعلقة بالقيم أن بعضها اهتم بالمنظومة القيمية بصفة عامة، بينما أبرزت دراسات أخرى دور الأسرة في تنمية القيم لدى أبنائها.
- ويتضح أنه لا توجد أي دراسة سابقة حاولت تقديم منظومة للقيم المستقبلية للأسرة، وبالتالي تنفرد الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة فى هدفها الرئيس المتمثل فى محاولة التوصل إلى منظومة للقيم المستقبلية للأسرة في ظل المتغيرات المعاصرة.
- كما تنفرد الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في منهجية الدراسة حيث استخدمت الدراسة الحالية أسلوب دلفي وهو أسلوب خاص بالدراسات المستقبلية.
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري للدراسة وفي تفسير ومناقشة نتائجها.

ثالثا: منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أ- منهج الدراسة:

تقتضي طبيعة الدراسة استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وهو منهج يقوم بوصف ما هو كائن وتفسيره وتحليله، ويهتم هذا المنهج بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع كما يهتم بتحديد الممارسات الشائعة أو السائدة والتعرف على المعتقدات والاتجاهات

عند الأفراد والجماعات وطرائقها في النمو والتطور (جابر وكاظم، ٢٠٠٢م، ١٣٤). كما استخدمت الدراسة أسلوب دلفي أحد أساليب الدراسات المستقبلية، ويعتمد هذا الأسلوب على رأي مجموعة من الخبراء في مجال موضوع الدراسة بحيث تتم المناقشة غير المباشرة، أي أن كل عضو من الخبراء يبدي رأيه بعيدًا عن تأثير رأي المجموعة من خلال إعطاء الفرصة للخبراء لمراجعة أفكارهم، وللتغذية الراجعة دورا في زيادة اهتمام الخبراء ومحاولة الوصول لأرضيات مشتركة. (فهمي، ١٩٨٨م، ٤٤٦).

ب- مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من عموم المفكرين والمثقفين الذين لهم خلفيات علمية واجتماعية مختلفة من الجنسين (الذكور والإناث) في منطقة القصيم. أما عينة الدراسة شملت مجموعة من المفكرين والمثقفين من أربع محافظات من محافظات القصيم، بلغ عددهم خمسة وعشرين خبيرًا، تم اختيارهم كعينة قصدية نظرا لطبيعة الدراسة، وذلك لأخذ آرائهم حول منظومة القيم المستقبلية التي يجب أن تركز عليها الأسرة في ظل المتغيرات المعاصرة، وسبل تعزيزها، والمعوقات التي قد تواجه تطبيقها، ويمكن توضيح عينة الدراسة في جدول رقم (١):

جدول (١): توزيع الخبراء عينة الدراسة حسب محافظات منطقة القصيم.

المحافظة	عدد الخبراء
بريدة	١٥
المذنب	٦
البكيرية	٣
الرس	١
المجموع الكلى	**٢٥**

ت- أداة الدراسة:

تم بناء وتطبيق استبانات خاصة ضمن ما يعرف بأسلوب دلفي "Delphi" بهدف محاولة استشراف القيم المستقبلية للأسرة وسبل تعزيزها والمعوقات التي تعترض تطبيقها في ظل المتغيرات المعاصرة من وجهة نظر الخبراء. ويعرف (مطاوع، ١٤٢٣هـ، ٢٠٠) أسلوب دلفي بأنه "محاولة التنبؤ بعدد من المتغيرات المستقبلية المحتملة، بواسطة عدد من الخبراء. ويطلب من هؤلاء الخبراء أن يعيدوا المحاولة عددًا من المرات، ويزودوا عقب كل محاولة بتغذية راجعة عن نتائج المرحلة السابقة، بغرض الحصول على إجماع أو أغلبية في الرأي حول صورة مستقبلية واحدة."

لتحقيق أهداف الدراسة الميدانية باستخدام أسلوب دلفي، صممت استبانة وطبقت على مجموعة الخبراء في ثلاث جولات كما يلى:

- الاستبانة في الجولة الأولى:

اتبعت الدراسة فيها الصورة الاستقرائية وهي عبارة عن أسئلة مفتوحة ومباشرة عن موضوع البحث، وتترك للخبراء حرية الإدلاء بتصوراتهم حولها، فاشتملت الاستبانة على الأسئلة الآتية:

١-ما القيم المستقبلية للأسرة التي تقترحونها من وجهة نظركم لمواجهة المتغيرات المعاصرة (أكبر قدر ممكن من القيم في ظنك)؟

٢-ما السبل التي يمكن أن تعزز وجود هذه القيم وتساهم في تطبيقها في المجتمع؟

٣-ما المعوقات التي تعتقدون أنها سوف تواجه الأسرة في تطبيق هذه القيم؟

- الاستبانة في الجولة الثانية:

في هذه الجولة، وبعد جمع استجابات الخبراء تم حصر ستة عشر قيمة فقط وهي الأكثر تكرارًا لدى عينة الخبراء (في الجولة الأولى) وطلب منهم إبداء وجهة نظرهم حول هذه القيم وترتيبها ترتيبًا تنازليًا حسب أهميتها من وجهة نظرهم.

- الاستبانة في الجولة الثالثة:

في هذه الجولة تم الأخذ بوجهات نظر الخبراء حول القيم الواردة في الجولة الثانية وإعادة صياغتها بحيث أصبحت عشرين قيمة، ثم طلب من الخبراء ترتيبها ترتيبًا تنازليًا حسب أهميتها من وجهة نظرهم، كما تم حصر سبعة من السبل التي يرى الخبراء أنها تعزز القيم الواردة في استبانات الجولة الأولى، وطلب من الخبراء ترتيبها أيضا ترتيبًا تنازليًا حسب قوة تأثيرها من وجهة نظرهم، وكذلك بالنسبة للمعوقات تم حصر خمسة معوقات من المعوقات التي اعتقد الخبراء (في الجولة الأولى) أنها ستواجه الأسرة في تطبيق هذه القيم، وطلبت منهم أيضا ترتيبها ترتيبًا تنازليًا حسب قوتها من وجهة نظرهم.

ث- الأساليب الإحصائية:

اعتمد الدراسة في تحليل البيانات على الأساليب الإحصائية المناسبة وهي: استخراج المتوسطات الحسابية لدرجات استجابات عينة الدراسة، وكذلك الانحرافات المعيارية لدرجات استجاباتهم، وذلك للكشف عن نسق القيم المستقبلية التي يجب أن تتبناها الأسرة من وجهة نظر الخبراء، والمعوقات التي يمكن أن تواجه الأسرة في تطبيقها، والسبل المقترحة في هذا الشأن.

ج- نتائج الدراسة وتفسيرها

تشتمل نتائج الدراسة على النتائج الخاصة باستجابات الخبراء حول منظومة القيم المستقبلية المقترحة للأسرة أن تتبناها لمواجهة المتغيرات المعاصرة، والمعوقات التي يمكن أن تواجه الأسرة في تطبيق منظومة القيم المستقبلية، والسبل المقترحة التي يمكن أن تعزز وجود القيم وتساهم في تطبيقها في المجتمع، حيث تم تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها على ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة، وذلك فيما يلى:

أولا: استجابات الخبراء حول منظومة القيم المستقبلية التي يجب أن تتبناها الأسرة لمواجهة المتغيرات المعاصرة، يوضحها جدول رقم (٢):

جدول رقم (٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات الخبراء عينة الدراسة حول منظومة القيم المستقبلية المقترحة للأسرة أن تتبناها مرتبة حسب أهميتها.

م	القيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	الصدق	١٨,٥٢	١,٩٦٠
٢	الأمانة	١٨,٠٠	٢,١٤١
٣	الرقابة الذاتية	١٦,٨٤	٢,٨٥٣
٤	تحمل المسؤولية	١٤,٣٢	٣,٤٨٥
٥	التعاون	١٣,٤٤	٢,٩٨٧
٦	التسامح	١٣,٣٦	٤,٢٧١
٧	المحبة	١٢,١٦	٥,٢٧٣
٨	الحوار مع الآخر	١١,٣٦	٣,٨٧٢
٩	الأمن الفكري	١١,٢٤	٤,٧١٩
١٠	المواطنة	١٠,٩٢	٤,٠٩٢
١١	تقدير الذات	١٠,٧٢	٤,٦١٤
١٢	تقدير قيمة الوقت	١٠,١٢	٤,٨٦٨
١٣	احترام الأنظمة والقوانين	٩,٦٨	٤,٢٧٩
١٤	المرونة وقبول التغيير	٧,٨٤	٤,٢٨٨
١٥	التثقيف الذاتي	٧,٧٦	٣,٤١٩
١٦	الصحة العامة	٦,٤٤	٣,٧٣١
١٧	الأمن والسلامة	٦,٤٤	٤,١٢٤
١٨	ترشيد الاستهلاك	٤,٤٨	٣,٠٧٠
١٩	الإبداع	٤,٤٤	٣,٣٣٠
٢٠	الذوق الجمالي	١,٨٨	١,٤٥٣

يتضح من الجدول السابق وجود العديد من القيم التي تقترحها الدراسة للأسرة أن تتبناها وتتمسك بها لمواجهة تحديات المتغيرات المعاصرة من وجهة نظر الخبراء عينة الدراسة، خاصة قيم: الصدق والامانة والرقابة الذاتية وتحمل المسئولية والتعاون، حيث جاءت في المراتب الخمس الأولى من حيث الأهمية. ويفسر حصول قيمة (**الصدق**) على الترتيب الأول في منظومة القيم المستقبلية بأن الصدق من الفضائل ذات الآثار الإيجابية على المسلم في الدنيا والآخرة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عقل، ١٤٢٧هـ، ٢٠٩-٢٣٥) حيث احتلت قيمة الصدق الترتيب الخامس من حيث الأهمية عند طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية. كما تتفق هذه النتيجة مع ما ذهب اليه (Sin-Wal, Siu-Tong, 2007) بأن قيمة الصدق من القيم الإنسانية التي ربما تتأثر كثيرا مع الوقت في ظل التحولات المعاصرة وخصوصًا وسائل التقنية الحديثة مما يستوجب على مؤسسات التنشئة الاجتماعية الاهتمام بتوطين هذه القيمة ودعم السبل والوسائل التي تعززها.

وجاءت قيمة (**الأمانة**) في الترتيب الثاني في منظومة القيم المستقبلية، ويرجع ذلك إلى أن الأمانة خصلة حث عليها الإسلام وهي واسعة المعنى وتشمل عفة الإنسان عن كل ما ليس له به حق. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عقل، ١٤٢٧هـ، ٢٠٩) حيث احتلت الأمانة الترتيب الثاني عند طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية. واحتلت الترتيب الأول في دراسة (وفائي والحلو، ١٩٩٩م، ١٨-١٩) من حيث درجة ممارسة الأطفال للقيم الأخلاقية من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال وكذلك الترتيب الأول من حيث درجة تأكيد معلمات رياض الأطفال على القيم الأخلاقية.

أما قيمة (**الرقابة الذاتية**) فقد جاءت في الترتيب الثالث في منظومة القيم المستقبلية وهي قيمة عظيمة تجعل من الإنسان رقيبًا على ذاته يحفظ حدود الله في السر والعلن. والمتصف بها من المميزين يوم القيامة وينبغي تأصيلها في نفوس الأفراد، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المالكي (١٤٢٣هـ). التي أشارت الى أهمية تأصيل الرقابة الداخلية في نفوس الأولاد واعتبارها ركيزة قوية لمواجهة التحديات، كما تتفق مع دراسة المطيري (١٤٢٨-١٤٢٩هـ، ج) التي أشارت نتائجها إلى أن الأسرة هي المؤسسة الأولى لتنمية الرقابة الذاتية لدى أولادها.

وجاءت قيمة (**تحمل المسؤولية**) في الترتيب الرابع في منظومة القيم المستقبلية وتنسجم هذه النتيجة مع التوجه الإسلامي الذي حمل كل ذي مسؤولية ما أنيط به فقال الرسول صلى الله عليه وسلم: "كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته". البخاري. (الموسوعة الحديثية). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحازمي (١٤٢٧-١٤٢٨هـ، ٣) التي أشارت نتائجها إلى أن طلاب الجامعة يتمثلون قيمة تحمل المسؤولية بشكل أكبر من تمثلهم لقيمتي الوقت والمعرفة. كما يؤكد بيركسون (Berkson, 1996) في دراسة له عن قيم العائلة اليهودية اليوم، على أهمية تعزيز قيمة تحمل المسؤولية لمواجهة المتغيرات التي تؤثر على الأسرة وتوجد نوعا من الصراع بين أفرادها.

واحتلت قيمة (**التعاون**) الترتيب الخامس، وهي من القيم التي حث عليها الإسلام، فهي سبيل إلى توثيق العلاقات بين الأفراد والمحافظة على قوة وتماسك المجتمع. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الريموني والخوالدة (١٤٢هـ،

٢١١) ودراسة (وفائي والحلو، ١٩٩٩م، ١٨-١٩) ودراسة (الجلاد، ١٤٢٩هـ، ٤١٦) حيث احتلت قيمة التعاون في هذه الدراسات مراتب متقدمة.

ويتضح من الجدول السابق أن هناك قيم أخرى لها أهميتها في منظومة القيم المستقبلية يجب على الأسرة أن تتبناها وتتمسك بها لمواجهة تحديات المتغيرات المعاصرة من وجهة نظر الخبراء عينة الدراسة، وهى قيم الأمانة، والرقابة الذاتية، وتحمل المسئولية، والتعاون، والتسامح، والمحبة، والحوار مع الآخر، والأمن الفكري، والمواطنة، وتقدير الذات، وتقدير قيمة الوقت، واحترام الأنظمة والقوانين، والمرونة وقبول التغيير، والتثقيف الذاتي، والصحة العامة، والأمن والسلامة، وترشيد الاستهلاك، والابداع، والتذوق الجمالي، حيث حصلت هذه القيم على متوسطات أقل مع بعض التباين في درجات الأهمية، وربما يرجع هذا إلى اختلاف تأثير الخلفية العلمية والاجتماعية لعينة الدراسة، مما يحفزنا لمعرفة هذا الأثر في دراسات وأبحاث علمية أخرى.

ثانيا: استجابات الخبراء حول المعوقات التي يمكن أن تواجه الأسرة في تطبيق منظومة القيم المستقبلية، يوضحها جدول رقم (٣):

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات الخبراء عينة الدراسة حول المعوقات التي يمكن أن تواجه الأسرة في تطبيق منظومة القيم المستقبلية مرتبة حسب قوتها

م	المعوق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	ضعف الوازع الديني	٤,٤٨	٠,٨٧٢
٢	التأثير السلبي لوسائل الإعلام	٣,٢٨	١,٣٠٨
٣	عدم الجدية في التربية داخل الاسرة	٢,٩٦	١,٢٠٧
٤	تناقض القيم	٢,٦٠	١,١٥٥
٥	طغيان الحياة المادية	١,٦٨	٠,٩٠٠

يتضح من الجدول السابق أن أبرز المعوقات التي يمكن أن تواجه الأسرة في تطبيق منظومة القيم المستقبلية من وجهة نظر الخبراء، هي: ضعف الوازع الديني، والتأثير السلبي لوسائل الإعلام، وعدم الجدية في التربية، وتناقض القيم، وطغيان الحياة المادية.

كما يتضح من الجدول السابق أن معوق "ضعف الوازع الديني" جاء في الترتيب الأول في المعوقات التي قد تواجه الأسرة في تطبيق منظومة القيم المستقبلية من وجهة نظر الخبراء أفراد العينة، بمتوسط بلغ (٤,٤٨). وهذه النتيجة متوقعة لأن الدين هو مصدر كل القيم فضعفه يترتب عليه ضعف القيم، فالوازع الديني ضروري للأفراد والمجتمعات ولا تغني عنه القوانين والأنظمة لأن من لم يردعه وازعه الديني لا تردعه القوانين. فإذا ضعف الوازع الديني لدى الإنسان يكون هذا الضعف حائلاً بينه وبين اكتساب القيم الإيجابية ونبذ القيم السلبية. وتتفق هذه النتيجة مع ما ذهب اليه (الزهراني، ١٤٢٧هـ، ٥٦٤). بأن الوازع الديني هو الباعث الحقيقي والموقظ للضمير الإنساني، فإذا سكن الإيمان في القلب وتغلغل في أعماقه، استطاع تغيير وتعديل السلوك الإنساني، وأصبح أكثر استقامة، وابتعد عن كل انحراف. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (النبهان، ٢٠٠١، ٢٠٧). التي ترى أنه كلما ارتقت المعرفة بحقيقة الدين ارتقت معها مفاهيم القيم. ويأتي الوازع الديني لكي يعمق تلك القيم في المجتمع وينهض بها نحو الأفضل والأسمى بعيدًا عن الأنانية.

وجاء معوق "تأثير وسائل الإعلام السلبي" في الترتيب الثاني، بمتوسط قدره (٣,٢٨) وتفسر هذه النتيجة بأن وسائل الإعلام تمثل عائقًا يواجه تعزيز القيم

في المجتمع إذا لم توجه بشكل صحيح يساعد على تثبيت القيم الايجابية ودعمها وتعزيزها. خاصة وأن وسائل الإعلام تمتلك من خلال ما تبثه القدرة على خلخلة نسق القيم وهدم المجتمع وفقده لهويته التي تعد رافدا من روافد القيم. وبذلك تسهم بعض وسائل الإعلام في تدعيم القيم السلبية، خاصة القنوات الفضائية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (كتبخانة، وآخرون، ١٤١٣هـ، ١) التي أشارت نتائجها إلى أن للإعلان التلفزيوني تأثير على ثقافة المجتمع وقيمه وتقاليده وعاداته وأن له أثره على عملية التنشئة الاجتماعية للأطفال وله دوره أيضا في الارتفاع أو الانخفاض بالذوق العام. وأكدت دراسة (السالم، ١٤٢٣هـ، ٣٢٠) أن تنوع وسائل الإعلام المختلفة وما تبثه من مواد مختلفة تؤثر على تقبل الأبناء سلبًا لأساليب الضبط في أسرهم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كدار (kedar, 2007) التي توصلت إلى أن وسائل الإعلام وأدوات التقنية الحديثة كان لها دور كبير في تعرض القيم الأسرية داخل المجتمعات الإسلامية لمواجهة مع القيم الغربية ونشرها داخل تلك المجتمعات.

واحتل معوق" عدم الجدية في التربية " الترتيب الثالث في المعوقات التي قد تواجه الأسرة في تطبيق القيم، بمتوسط قدره (٢,٩٦)، ويرجع وجود هذا المعوق إلى غياب الأهداف والبرامج التربوية لبعض الأسر في تربية أبنائها، بل قد تقتصر وظيفتها على محاولة إشباع الحاجات البيولوجية، فقد لا تمتلك الأسرة ثقافة تربوية أسرية ولا تمتلك القدرة على التفاعل مع مطالب العصر ومواكبة متغيراته وتحدياته ومستجداته المعرفية والقيمية والمهارية بالإضافة إلى قلة الدافعية نحو تبني القيم وتعزيزها، مما يحدث خللا في تربية الأبناء على القيم، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات الاجتماعية والأنثروبولوجية التي أجريت في المجتمع السعودي وتناولت التغيرات في علاقة الأبناء بالوالدين، مثل دراسة (الخمشي، [د.ت.]، ٣) التي أشارت إلى أن هناك ضعفًا في الأدوار التربوية لبعض الأسر. كذلك أوضحت دراسة (نجادات، ١٩٩٩م، ٣٧) أنه من الصعوبات التي تواجه تعليم القيم الإسلامية وتعلمها غياب دور الأسرة، كما تتفق مع دراسة (سعدات، ١٤٣١هـ، ٧) التي أكدت على أهمية تواجد الوالدين في الأسرة، وأن يكون هذا التواجد مقرونًا بأداء أدوارهما على خير وجه.

واحتل معوق "تناقض القيم" الترتيب الرابع في المعوقات، بمتوسط قدره ٢,٦٠ ويرجع ذلك إلى إن الانفتاح على قيم وثقافات المجتمعات الأخرى أدى إلى وجود تناقض كبير بين القيم الأصيلة الموروثة من جيل الآباء والأجداد وبين القيم الدخيلة الوافدة التي لا تتفق مع القيم الأصيلة، مما أدى إلى عدم القدرة على الاختيار الصحيح والتطبيق السليم لما يمتلكه الإنسان من قيم أصيلة، وتأثره بالقيم الوافدة وقيم العولمة، وتتفق هذه النتيجة مع ما أثبتته دراسة (آل الشيخ، ١٤٢٨هـ، ٣) من أن الاتجاه السائد بين الطلاب والطالبات الجامعيين هو التأثر بقيم العولمة. وهناك أيضا تناقض بين ما يتصوره ويتبناه الإنسان وبين سلوكه الفعلي فلا يوجد اتساق بين القول والفعل، فقد كشفت دراسة (خليفة، ١٩٩٩م، ٢٥) أن هناك تناقضا وتفاوتا أو مفارقة واضحة بين كل من النسقين القيميين المتصور والواقعي لدى عينة الذكور الراشدين والإناث الراشدات والمسنين، وأكدت دراسة كدار (kedar, 2007) أن جملة من القيم الأسرية في

المجتمعات الإسلامية تعيش في صراع وتضاد بين قيم غربية مؤثرة وفاعلة وبين قيم سائدة مما أوجد حالة من القلق لدى أرباب الأسر، وأوجد في المقابل نوعا من الصراع بين واقع تلك المجتمعات وبين تطلعات أبناءهم، مما أوجد فجوة تنمو مع الوقت بين الجيلين. فكل ذلك يعد معوقا أمام الأسرة في سبيل تعزيزها للقيم وتوجيه أبنائها نحو الاعتزاز بقيمهم الأصيلة مما أدى إلى شعورهم بالانهزامية أمام القيم الدخيلة حتى تغلغلت إلى عقولهم وأثرت على قيمهم سلبًا.

وجاء معوق "طغيان الحياة المادية" في الترتيب الخامس والأخير بمتوسط بلغ ١,٦٨، وتفسر هذه النتيجة بأنه نتيجة للانفتاح الاستهلاكي الكبير في المجتمع السعودي تراجعت الكثير من القيم أمام طغيان المادة، وتتفق هذه النتيجة مع ما ذهب اليه (العاجز والعمري، ١٩٩٩م، ٢٠) بأن الأسرة انشغلت بهموم العيش والرزق، حيث لم تعد الدخول كافية لمواجهة احتياجات المعيشة، وساعدت السلوكيات المعاصرة على شيوع الرغبة في الاستزادة من الدخول ولم تعد الأسرة قادرة على القيام بالأعباء المتزايدة يومًا بعد يوم، مما أدى ضعف القدرة على رعاية الأولاد إما عن قصور أو تقصير.

ثالثا: استجابات الخبراء حول السبل المقترحة التي يمكن أن تعزز وجود القيم وتساهم في تطبيقها في المجتمع، يوضحها جدول رقم (٤):

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابات الخبراء عينة الدراسة حول السبل التي يمكن أن تعزز وجود القيم وتساهم في تطبيقها في المجتمع مرتبة حسب قوة التأثير.

م	السبل المقترحة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	الاهتداء بآداب القران الكريم والسنة النبوية	٦,٦٤	١,٠٣٦
٢	القدوة	٥,٤٠	١,٢٩١
٣	المناقشة والحوار	٤,٢٨	٠,٨٩١
٤	إشباع الحاجات البيولوجية لأفراد الأسرة بطريقة سليمة	٤,٠٠	١,٨٠٣
٥	الترغيب والترهيب	٣,١٦	١,٥١٩
٦	مراعاة الأنظمة والقوانين	٢,٤٨	١,٥٣١
٧	الألعاب والبرامج التربوية	٢,٠٤	١,٠٩٨

يتضح من الجدول السابق أن "الاهتداء بآداب القران الكريم والسنة النبوية" جاء في الترتيب الأول ضمن السبل المقترحة التي يمكن أن تعزز وجود القيم وتساهم في تطبيقها في المجتمع من وجهة نظر الخبراء أفراد العينة، بمتوسط بلغ (٦,٦٤). وهذه النتيجة متوقعة خاصة في المجتمع الإسلامي الذى يستمد قيمه ويعززها من القرآن والسنة، بمعنى جعل القرآن والسنة مصدرين أساسين لاختيار القيم وتعزيزها. وأن يهتدي إلى ما فيهما من استراتيجيات مؤثرة في تعزيز القيم فهما يتناولان شتى جوانب الحياة. وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكره العاجز، والعمري (١٩٩٩م، ٢٢) أن للدين الإسلامي أثره الفعال في غرس القيم الصالحة وترسيخها وتطويرها، لأنه يتناول -بالإضافة إلى الجوانب العقدية- السلوك والدستور والتشريع والمعاملة وطرق الحياة بكاملها، وإيماننا بديننا يدفعنا إلى اكتساب القيم المستوحاة من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف وإلى اعتمادها

معيارًا للحكم على أقوالنا وأفعالنا. كما تتفق مع توصلت إليه دراسة (نجادات، ١٩٩٩م، ٣٧) أن تعلم القيم الإسلامية واكتسابها يتأثر بالاتصال بالقرآن الكريم والسنة النبوية.

وجاءت (القدوة) في الترتيب الثاني في السبل المقترحة التي يمكن أن تعزز وجود القيم، ويرجع ذلك إلى أن القدوة تعد من أهم الوسائل المؤثرة في اتجاهات وسلوكيات الأبناء وفى اكتسابهم القيم الفاضلة، بمتوسط بلغ (٥,٤٠). وفى هذا الصدد يوضح (صالح، ١٤١١هـ، ١٥٢) أن القدوة عبارة عن نماذج بشرية متكاملة تقدم الأسلوب الواقعي للحياة في مجالاتها المختلفة السلوكية والانفعالية والعملية والاجتماعية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (نجادات، ١٩٩٩م، ٣٧) التي ترى أن تعليم القيم الإسلامية يتم باستراتيجيات عدة منها القدوة الحسنة. كما تتفق مع دراسة (بدرانة، ١٤١٤هـ، ٨٧) التي تؤكد أن أسلوب القدوة من أفضل الأساليب التي عن طريقها يتم غرس القيم العقدية في طور ما قبل التمييز. وكذلك دراسة (الشعوان، ١٤١٧هـ) التي أشارت إلى أن القدوة الحسنة تعد من أهم أساليب غرس القيم.

وحصل مقترح "المناقشة والحوار" على الترتيب الثالث في السبل المقترحة التي يمكن أن تعزز وجود القيم، بمتوسط قدره (٤,٢٨) ويفسر ذلك بأن فتح قنوات من المناقشة والحوار بين أفراد الأسرة يحقق تعزيزًا للقيم بينهم، فاختيار القيم من خلال مناقشتها والتحاور حولها يصل بالفرد إلى درجة الاقتناع العقلي والوجداني، فتمتزج القيمة مع السلوك فتدخل في عاداته فتصبح من الصعوبة التخلي عنها. وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكره (نجادات، ١٩٩٩م، ٣١) بأن استخدام المناقشة والحوار في تنمية القيم يعتبر فعالاً، وهذا ما تدل عليه النصوص القرآنية والأحاديث النبوية، فقد كان المسلمون يسألون الرسول صلى الله عليه وسلم ويستفتونه فيما يواجههم من شئون الدين والدنيا، وكان القرآن يجيب على تلك الأسئلة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عقل، ١٤٢٧هـ، ٢٣٨) حيث احتلت المناقشة والحوار الترتيب الثالث.

أما "مقترح إشباع الحاجات البيولوجية لأفراد الأسرة وبطريقة سليمة" فقد احتل الترتيب الرابع في السبل التي يمكن أن تعزز وجود القيم، بمتوسط قدره (٤,٠٠)، ويرجع ذلك إلى أن الانسان يولد وهو مزود بمجموعة من الحاجات البيولوجية مثل الجوع والعطش إذا لم تشبع الحاجات البيولوجية لأفراد الأسرة بطريقة سليمة يحدث لديها اضطرابات جسمية ونفسية وعقلية، ويصبح من الصعب غرس القيم المرغوبة لديه. فيجب أن يصاحب غرس القيم عملية إشباع هذه الحاجات. (العاجز، والعمري، ١٩٩٩م، ص٢٠). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العطاس، ١٤٢٩هـ، ٢٢٣) التي ترى أن إشباع الحاجات الإنسانية للطفل مثل الحب والأمن تحفز تفكير الطفل وتؤثر ايجابيًا في صفاء الذهن، بينما الخوف والقلق والتهديد تؤثر سلبًا في تفكير وصفاء الذهن. كما تتفق مع دراسة (أبو العينين، ١٤٠٨هـ، ١٦٠) التي أكدت على أن تنمية القيم لا يأتي وحده، بل في إطار إشباع الحاجات التي يحتاجها الإنسان.

واحتل الترتيب الخامس مقترح "الترغيب والترهيب" في السبل التي يمكن أن تعزز وجود القيم، بمتوسط قدره (٣,١٦)، ويرجع ذلك وفق ما ذهب اليه (بدرانة، ١٤١٤هـ، ٨٧) إلى أن أسلوب الترهيب والترغيب من

أفضل الأساليب التي عن طريقها يغرس المربي القيم العقدية للطفل المسلم في طور ما بعد التمييز. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بيركسون (Berkson, 1996) التي أشارت إلى أهمية استخدام العقوبة المناسبة لبعض السلوكيات غير المرغوبة، وكذلك أكد على أهمية التشجيع والتحفيز لمواجهة المتغيرات التي تواجه العائلة وتعمل على إيجاد نوع من الصراع بين أفراد الأسرة. وتتفق مع دراسة (نجادات، ١٩٩٩م، ٣٧) التي أشارت إلى أن تعلم القيم الإسلامية يتم من خلال عدة استراتيجيات منها الترهيب والترغيب.

وجاء مقترح "مراعاة الأنظمة والقوانين" في الترتيب السادس في السبل التي يمكن أن تعزز وجود القيم، بمتوسط قدره (٢,٤٨)، ويرجع ذلك إلى أنه من خلال قيام الأسرة بعملية الضبط والمراقبة تستطيع ضبط سلوك أبنائها مما يجعلهم أكثر تقبلاً والتزامًا بالقيم. بمعنى أن تحاول الأسرة مراعاة الأنظمة والقوانين العامة في المجتمع والتي تشكل دوافع خارجية لتعزيز القيم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الحسيني، ١٤٢٦هـ، ٢٢٤) التي أشارت الى أنه لابد أن تتوفر مجموعة من النظم والقواعد العرفية والقانونية التي تلزم أفراد المجتمع الالتزام بها حتى يسود الأمن والاستقرار، وبينت هذه الدراسة أن الأسرة تقوم بدورها كقوة ضابطة في توضيح الحدود لأفرادها فتبين لهم أن هناك حدودا لا يستطيع الإنسان أن يتعداها وأمورًا لا يتخطاها. وكل إنسان بداخله ما يجعله يتقبل تلك الحدود لأن الفطرة تجعله يشعر أن هناك قوى عليا هي التي وضعت هذه الحدود لحماية الفرد والمال والعقل والنسل والعرض.

أما مقترح "الألعاب والبرامج التربوية"جاء في الترتيب السابع والأخير في السبل التي يمكن أن تعزز وجود القيم، بمتوسط قدره (٢,٠٤)، ومن أمثلة البرامج التربوية المشاركة في حلق تحفيظ القرآن الكريم والمراكز الصيفية والمخيمات وحضور الندوات والمحاضرات وزيارة معارض الكتب. وهناك أيضا البرامج الالكترونية التربوية الهادفة والتي تساعد على تعزيز القيم. أما الألعاب التربوية عبارة عن نوع من الأنشطة المحكمة الإطار، لها مجموعة من القوانين التي تنظم سير اللعب، وعادة ما يشترك فيها اثنان أو أكثر للوصول إلى أهداف سبق تحديدها ويدخل في هذا التفاعل عنصر المنافسة وعنصر الصدفة وينتهي عادة بفوز أحد الفريقين. (شبكة الأوس التعليمية، ٢٠٠٨-٢٠٠٩، ٦). فهي نوع من الألعاب صممت تسلية للأطفال ويتخذها الوالدان وسيلة لتجسيد القيم وتعزيزها بطريقة مسلية وممتعة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (صباريني وغزاوي، ١٤٠٧هـ، ١٢٦) والتي أشارت إلى أن الألعاب التربوية تعمل على إشراك المتعلم ايجابيًا في عملية التعلم، أكثر من أية وسيلة أخرى مشابهة، لأنه يستخدم قدراته المختلفة في أثناء اللعب ولذلك تعتبر الألعاب التربوية وسائل فعالة لقياس اتجاهات المتعلمين وتنميتها وتعزيزها. كما تؤكد دراسة (نجادات، ١٩٩م، ٢١) أن من العوامل الرئيسية التي تؤثر في تعليم القيم وتعلمها المساهمة في الأنشطة (البرامج) التربوية، إذ تساعد على غرس وتثبيت وتدعيم القيم لأنها تمارس ممارسة عملية من قبل الأفراد، ويعيشون القيمة كوظيفة في حياتهم، وخاصة إذا وجهت وجهتها الصحيحة.

ملخص النتائج:

أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:

- منظومة القيم المستقبلية التي يجب أن تتبناها الأسرة لمواجهة المتغيرات المعاصرة هي: الصدق، والأمانة، والرقابة الذاتية، وتحمل المسؤولية، والتعاون، والتسامح، والمحبة، والحوار مع الآخر، والأمن الفكري، والمواطنة، وتقدير الذات، وتقدير قيمة الوقت، واحترام الأنظمة والقوانين، والمرونة وقبول التغيير، والتثقيف الذاتي، والصحة العامة، والأمن والسلامة، وترشيد الاستهلاك، والإبداع، والذوق الجمالي.
- المعوقات التي قد تعوق الأسرة في تطبيق القيم هي: ضعف الوازع الديني، التأثير السلبي لوسائل الإعلام، وعدم الجدية في التربية، وتناقض القيم، وطغيان الحياة المادية.
- السبل المقترحة التي يمكن أن تعزز وجود القيم في المجتمع هي: الاهتداء بآداب القرآن الكريم والسنة النبوية، والقدوة، والمناقشة والحوار، وإشباع الحاجات البيولوجية لأفراد الأسرة بطريقة سليمة، والترغيب والترهيب، ومراعاة الأنظمة والقوانين، والألعاب والبرامج التربوية.

توصيات الدراسة:

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وما أسفرت عنه الدراسة من نتائج في جانبها الميداني توصى الدراسة بما يلى:

- الاهتداء بآداب القرآن الكريم والسنة النبوية في غرس القيم وترسيخها لدى أفراد الأسرة، والحرص على وجود القدوة الصالحة، والاستخدام الصحيح لأسلوب الترغيب والترهيب.
- تقوية الوازع الديني لدى الأسرة باعتباره خط الدفاع الأول عن القيم، وضعفه معوق أمام تعزيزها.
- الاهتمام بجميع الوسائط التربوية، ليكون لها دور بارز في تعزيز القيم، والتأكيد على دورها في بناء الشخصية في هذا العصر المتسم بالتغير المستم.
- التصدي للقيم السلبية في محيط الأسرة، والعمل على تغييرها أو تعديلها خوفًا من سيطرتها على سلوك وتصرفات الأسرة.
- عمل برامج توعوية فاعلة للأسرة، من خلال وسائل الإعلام المختلفة، للاهتمام بالتنشئة الاجتماعية والقيمية السليمة للأبناء.
- الاهتمام بتوطين قيم الصدق والأمانة والرقابة الذاتية باعتبارها ركيزة قوية لمواجهة المتغيرات المعاصرة. والعمل على تعزيز قيم التسامح والمحبة والتعاون واحترام الأنظمة والقوانين.
- إقامة المحاضرات والندوات التي تبرز جهود الدولة في خدمة المجتمع بأشكال مختلفة، للمساعدة في تنمية قيم المواطنة والأمن الفكري.
- تفعيل الحوار بين الوالدين والأبناء، وتعويدهم على تحمل المسئولية وتقدير الذات والمرونة في التعامل مع شتى المواقف.
- ضرورة اهتمام الوالدين بالارتقاء بمستواهم العلمي والتثقيفي لمسايرة متطلبات أبنائهم ومتغيرات العصر ولتبني ثقافة تربوية جيدة.
- تأكيد تمثل الأسرة للقيم الصحية والفكرية والاقتصادية والجمالية باعتبارها قيمًا لا تقل أهمية عن غيرها من القيم، مما يتطلب من الأسرة أن توليها

مزيدًا من الاهتمام والعناية.

- أهمية استخدام العديد من السبل في تعزيز القيم، وبحيث تتناسب مع طبيعة الفرد وطبيعة الموقف.
- إشباع الحاجات البيولوجية لأفراد الأسرة بطريقة سليمة لتغرس القيم بطريقة سهلة، فعدم الإشباع لها يعرقل الاستعداد لغرس القيم.
- استخدام الألعاب والبرامج التربوية المختلفة لما لها من أثر فعال في غرس القيم وبطريقة ممتعة.

مقترحات بدراسات أخرى:

توصي الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات في مجال القيم بشكل عام ومنظومة قيم الأسرة بشكل خاص، مثل:

- إجراء دراسات حول منظومة القيم المستقبلية للوسائط التربوية الأخرى وسبل تعزيزها في ظل المتغيرات المعاصرة.
- القيام بدراسات للواقع، للتعرف بشكل مستمر على المتغيرات المؤثرة في النسق القيمي لتكون أساسًا لطرح منظومة قيم مناسبة للتصدي للمتغيرات، وكذلك للتمكن من تقديم آليات وسبل جديدة لتعزيز القيم.
- القيام بدراسات تنطلق من منظومة القيم الواردة في الدراسة، والتوصل الى صيغ عملية لتوطينها في المجتمع. واستفادة المؤسسات التربوية والاجتماعية منها.

مراجع الدراسة:

أولا: المراجع العربية:

أبانمي، عبد المحسن عبد العزيز. (١٤١٤هـ). المناهج الدراسية والتغيرات الاجتماعي والثقافية في المجتمع السعودي. الرياض: [د. ت].

إبراهيم، محمد عبد الرازق، وموسى، هاني محمد يونس. [د. ت]. القيم لدى شباب الجامعة في مصر ومتغيرات القرن الحادي والعشرين. استرجعت في تاريخ: ١٤٣٢/٤/١٠هـ. من موقع: http://wessam.all goo.us/t11234-topic.

أبو العينين، علي خليل مصطفى. (١٤٠٨هـ). القيم الإسلامية والتربية: دراسة في طبيعة القيم ومصادرها ودور التربية الإسلامية في تكوينها وتنميتها. المدينة المنورة: مكتبة إبراهيم حلبي.

أبو المجد، أحمد كمال. (٢٠٠١م)، أزمة القيم وأثرها على الأسرة العربية والمسلمة. ورقة مقدمة إلى ندوة أزمة القيم ودور الأسرة في تطور المجتمع المعاصر، الدورة الربيعية ٢٦-٢٨ أبريل، لسنة ٢٠٠١، الرباط، أكاديمية المملكة المغربية.

أحمد، لطفي بركات. (١٤٠٣هـ). القيم والتربية. الرياض: دار المريخ.

آل الشيخ، نوف إبراهيم. (١٤٢٨هـ). اتجاهات الشباب السعودي نحو أثر ثقافة العولمة على القيم المحلية: دراسة تطبيقية لعينة من طلبة وطالبات بعض الجامعات السعودية. استرجعت بتاريخ: ١٤٣٢/٥/٢٠هـ. من موقع: http://ksu.edu.sa/sites/KSUArabic.

آل سعود، سيف الإسلام سعود عبد العزيز، (١٤١٨هـ). التحليل السوسيولوجي لتأثير الإعلان التلفزيوني على أنماط الاستهلاك في الأسرة السعودية: دراسة ميدانية على مدينة الرياض. رسالة دكتورة غير منشورة، كلية الآداب، جامعة القاهرة، مصر.

بدرانة، سعد الدين أحمد سعد الدين. (١٤١٤هـ).

الأساليب التربوية في غرس القيم العقدية لدى الطفل المسلم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية والفنون، جامعة اليرموك، الأردن.

البقمي، ناصح بن ناصح المرزوقي. (٢٠٠٩م). معالجة مشكلة البطالة في المجتمع السعودي في ضوء الشريعة الإسلامية. استرجعت في تاريخ: ١٤٣٢/١١/٢٨هـ. من موقع: http://www.islamecon.com.

بنونه، ناهد أحمد عبد الغني. (١٤٢٥هـ). دور الأسرة المسلمة في تنمية مجاهدة النفس لدى الأولاد في ضوء التربية الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

التكريني، حسين رحيم. (١٩٩٩م)، التخطيط التربوي في تغيير القيم الاجتماعية. ورقة مقدمة إلى مؤتمر القيم والتربية في عالم متغير، الجزء الثاني، ٢٧-٢٩ يوليو، الأردن: جامعة اليرموك.

جابر، جابر عبد الحميد، وكاظم، أحمد خيري. (٢٠٠٢م). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. القاهرة: دار النهضة العربية.

جماعة من كبار اللغويين العرب. (١٩٨٩م). المعجم العربي الأساسي. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

الحازمي، مرام حامد أحمد. (١٤٢٨هـ). موقف طلاب الجامعة من بعض القيم التربوية في المجتمع السعودي: دراسة ميدانية على طلاب وطالبات جامعة طيبة في المدينة المنورة. استرجعت في تاريخ: ١٤٣٢/٥/٢٠هـ. من موقع: http://ksu.edu.sa/sites/KSUArabic/Deanships/Grad/ArabicAbstracts/.pdf

حريري، عبد الله محمد أحمد. (١٤٢٥هـ). الإعلام وأثره في تربية الأسرة المسلمة: الواقع والمطلوب. المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، (٣٧)، ٢٤٧-٣١٧.

الحسن، إحسان محمد. (١٩٩٩م)، الصراع بين القيم الأصيلة والقيم الدخيلة. ورقة مقدمة إلى مؤتمر القيم والتربية في عالم متغير، الجزء الثاني، ٢٧-٢٩ يوليو، الأردن: جامعة اليرموك.

الحسيني، عفاف حسن. (١٤٢٦هـ). دور الأسرة التربوي في استتباب أمن الفرد والمجتمع من خلال التنشئة الاجتماعية والضبط الاجتماعي. جدة: دار المحمدي.

حوامدة، مصطفى محمود عبد الهادي. (١٩٩١م). التنشئة الاجتماعية للأبناء وعلاقتها بأنساقهم القيمية: دراسة مقارنة بين الذكور والإناث لدى عينة من طلاب الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، مصر.

الحيارى، حسن أحمد. (١٩٩٩م)، ماهية القيم وأنواعها إسلاميا. ورقة مقدمة إلى مؤتمر القيم والتربية في عالم متغير، الجزء الأول، ٢٧-٢٩ يوليو، الأردن: جامعة اليرموك.

خزعلي، قاسم محمد محمود. (٢٠٠٩). التصور الإسلامي للقيم في الفلسفات التربوية الوضعية. مجلة علوم إنسانية، (٤١). استرجعت في تاريخ: ٢١-٧-١٤٣٢هـ. من موقع: http://www.ulum.nl/d191.html.

خليفة، عبد اللطيف محمد. (٢٠٠١م). العلاقة بين الاغتراب والمفارقة القيمية لدى عينة من طلاب الجامعة. ورقة مقدمة إلى المؤتمر السنوي الثامن لمركز الإرشاد

النفسي "الأسرة في القرن الحادي والعشرين" (تحديات الواقع وآفاق المستقبل)، ٤-٦ نوفمبر، القاهرة: جامعة عين شمس.

الخمشي، سارة صالح عيادة. [د. ت]. دور التربية الأسرية في حماية الأبناء من الإرهاب. استرجعت في تاريخ: ١٤٣٢/١٠/٢٣هـ. من موقع: http://ksu.edu.sa/sites/KSUArabic.

الرازي، محمد أبي بكر عبد القادر. (١٩٧٩م). مختار الصحاح. بيروت: دار الكتاب العربي.

راشد، علي. (١٤١٢هـ). دور الأسرة في تكوين القيم الإسلامية وتنميتها لدى الطفل لمواجهة التحديات المستقبلية. مجلة بيادر، (٧)، ٣٥-٥٥.

الريماوي، محمد عودة. (١٩٩٩م). استقراء أولي لمكونات المنظومة القيمية لدى عينة من الشباب الجامعي الأردني. ورقة مقدمة إلى مؤتمر القيم والتربية في عالم متغير، الجزء الأول، ٢٧-٢٩ يوليو، الأردن: جامعة اليرموك.

الريموني، سليمان ذياب، والخوالدة، عايد أحمد. (١٤٢٧هـ). درجة التزام المعلمين بالقيم الاجتماعية في ممارسة التعليم. استرجعت في تاريخ: ١٤٣٢/٥/٢٠هـ من موقع: http://libback.uqu.edu.sa.

زاهر، ضياء. (١٩٩٦م). القيم في العملية التربوية. مصر: مركز الكتاب.

الزبون، أحمد محمد عقلة. (١٤٣١هـ). منظومة القيم التي تعكسها البرامج الدينية في التلفزيون الأردني لدى عينة من الطلبة المراهقين في محافظة في محافظة عجلون الأردنية. استرجعت في تاريخ: ١٤٣٢/١٢/١هـ. من موقع: http://libback.uqu.edu.sa/hipres/magz/3200019-2.pdf.

الزهراني، مسفر سعيد. (١٤٢٧هـ). دور التوجيه والارشاد في غرس وتنمية الثقافة الأمنية. [د. ت]: خوازم.

السالم، خالد عبد الرحمن عبد العزيز. (١٤٢٣هـ). الضبط الاجتماعي في الأسرة السعودية من خلال تعاليم الدين الإسلامي وعلاقته بتماسكها من وجهة نظر طلاب وطالبات المرحلة الثانوية دراسة ميدانية. رسالة دكتورة غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر.

سعدات، محمود فتوح محمد. (١٤٣١هـ). دور الأسرة والمفاهيم الاجتماعية الصحيحة في تشكيل أبعاد منهج الاعتدال السعودي كمنهج حياتي للأبناء: دراسة نظرية من منظور تربوي. استرجعت في تاريخ: ١٤٣٢/١١/٥هـ.من موقع: http://mdoaan.kau.edu.sa/.

شبكة الأوس التعليمية. (٢٠٠٩م). الألعاب التربوية المتكاملة لرياض الأطفال وللمرحلة الأساسية العليا. استرجعت في تاريخ: ١٤٣٢/١١/١١هـ. من موقع: http://media.kenanaonline.com/files/0023/23572/edugam.pdf.

الشبلي، إبراهيم مهدي. (١٩٩٩م)، القيم والمعلم والإدارة. ورقة مقدمة إلى مؤتمر القيم والتربية في عالم متغير، الجزء الثاني، ٢٧-٢٩ يوليو، الأردن: جامعة اليرموك.

الشعوان، عبد الرحمن محمد. (١٤١٧هـ). القيم وطرق تدريسها في الدراسات الاجتماعية. مجلة جامعة الملك

سعود، ٩ (١)، ١٥١-١٨٤.

صالح، عبد الرحمن. (١٤١١هـ). مدخل إلى التربية الإسلامية وطرق تدريسها. عمان: دار الفرقان.

الصالح، عبد الله. (١٩٩٩م)، دور القيم الإسلامية في توجيه السلوك. ورقة مقدمة إلى مؤتمر القيم والتربية في عالم متغير، الجزء الأول، ٢٧-٢٩ يوليو، الأردن: جامعة اليرموك.

الصالح، عطية محمد أحمد. (١٤٢٤هـ). تنمية القيم الأخلاقية لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسي العليا من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في المملكة الأردنية الهاشمية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

صباريني، محمد سعيد، وغزاوي، محمد ذيبان. (١٤٠٧هـ). الألعاب التربوية وتطبيقاتها في تدريس العلوم. استرجعت في تاريخ: ١٤٣٢/٥/١٧هـ. من موقع: http://www.abegs.org/Aportal/Research.

طالب، أحسن مبارك. (١٤٢٥هـ)، الأسرة ودورها في وقاية أبنائها من الانحراف الفكري. ورقة مقدمة إلى الاجتماع التنسيقي العاشر لمديري مراكز البحوث والعدالة الجنائية ومكافحة الجريمة حول (الأمن الفكري) بالتعاون مع جامعة طيبة، ٦-٨ شعبان، المدينة المنورة: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

طعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠١م)، التنشئة الأسرية والإدمان رؤية تربوية. ورقة مقدمة إلى المؤتمر السنوي الثامن لمركز الإرشاد النفسي "الأسرة في القرن الحادي والعشرين" (تحديات الواقع وآفاق المستقبل)، المجلد الثاني، ٤-٦ نوفمبر، القاهرة: جامعة عين شمس.

الطويل، هاني عبد الرحمن. (١٩٩٩م). النظام التربوي والقيم. ورقة مقدمة إلى مؤتمر القيم والتربية في عالم متغير، الجزء الثاني، ٢٧-٢٩ يوليو، الأردن: جامعة اليرموك.

العاجز، فؤاد، والعمري، عطية. (١٩٩٩م). القيم وطرق تعلمها وتعليمها. ورقة مقدمة إلى مؤتمر القيم والتربية في عالم متغير، الجزء الأول، ٢٧-٢٩ يوليو، الأردن: جامعة اليرموك.

العاني، وجيهة ثابت. (١٩٩٩م). المنظومة القيمية في مناهج التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا في الأردن. ورقة مقدمة إلى مؤتمر القيم والتربية في عالم متغير، الجزء الثاني، ٢٧-٢٩ يوليو، الأردن: جامعة اليرموك.

عبد الحليم، أحمد المهدي. (١٤١٣هـ). تعليم القيم فريضة غائبة. المسلم المعاصر، (٦٥-٦٦) ٤١-٧٠.

عبد الحميد، أحمد يحي. (١٩٩٨م). الأسرة والبيئة. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

العتيبي، نورة شارع حثلان. (١٤٢٥هـ). دور الأسرة في تنشئة الأبناء على قيم التنمية والتحديث: دراسة اجتماعية لعينة من الآباء والأمهات في مدينة الرياض. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الملك سعود، الرياض.

عرابي، عبد القادر عبد الله. (١٤٢٥هـ). العولمة وأبعادها وتأثيراتها، المجتمع السعودي نموذجاً. الرياض: مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية.

العطاس، سلوى أحمد عبد الله. (١٤٢٩هـ). إسهامات الأسرة في تربية الإبداع لدى أطفالها من منظور التربية

الإسلامية. استرجعت في تاريخ: ١٤٣٢/١/٦هـ. من موقع: http://libback.uqu.edu.sa/.

عقل، محمود عطا حسين. (١٤٢٧هـ). القيم السلوكية لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج: دراسة نظرية وميدانية. ط٢. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

العقيل، عبد الله بن عقيل. (١٤٢٦هـ). سياسة التعليم ونظامه في المملكة العربية السعودية. الرياض: مكتبة الرشد.

عليمات، صالح ناصر. (١٩٩٩م). الإدارة التربوية والتناقص القيمي. ورقة مقدمة إلى مؤتمر القيم والتربية في عالم متغير، الجزء الثاني، ٢٧-٢٩ يوليو، الأردن: جامعة اليرموك.

العمري، سلام إبراهيم حسن. (١٩٩٨م). العوامل الاجتماعية الأسرية المؤثرة في مدى التزام طلبة جامعة اليرموك بالقيم الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية والفنون، جامعة اليرموك، الأردن.

العمري، صالح أحمد محمد. (١٤٢٠هـ). انتشار واستخدام تقنيات الاتصالات الشخصية الحديثة وأثرها في القيم الاجتماعية في المجتمع العربي السعودي: دراسة تطبيقية على طلاب جامعة الملك سعود. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الملك سعود. الرياض.

الغامدي، عبد الرحمن عبد الخالق حجر. (١٤١٨هـ). دور الأسرة المسلمة في تربية أولادها في مرحلة البلوغ. الرياض: دار الخريجي.

الغامدي، محمد سعيد. (١٤١٦هـ). عمل المرأة وأثره على بعض وظائفها الأسرية. مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الآداب والعلوم الإنسانية، ٩، ٣-٥٨.

الغريب، عبد العزيز علي. (١٤٣٠هـ). آراء بعض معلمي مقررات علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية ودورها في تدعيم القيم الاجتماعية لدى الطلاب. استرجعت في تاريخ: ١٤٣٢/١٢/١هـ. من موقع: http://libback.uqu.edu.sa/hipres/magz/3500001-1.pdf.

الغريبي، منى عبد الله حامد. (١٤١٧هـ). اتجاه الشابات السعوديات نحو القيم الحديثة: دراسة ميدانية لعينة من الفتيات السعوديات بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الملك سعود، الرياض.

الفريحات، تهاني محمد عبد الرحمن. (١٩٩٨م). مستوى الاعتقاد لمنظومة القيم التربوية الإسلامية ودرجة ممارستها لدى طالبات الجامعات الحكومية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية والفنون، جامعة اليرموك، الأردن.

الفلاحي، بطي محمد. (١٩٩٢م). دور التربية في غرس القيم الأخلاقية في نفوس النشء. ورقة مقدمة إلى ندوة الثقافة والعلوم جائزة العويس للدراسات والابتكار العلمي الدورة الثالثة، الإمارات: وزارة التربية والتعليم.

فهمي، منصور. (١٩٨٨م). المشكلات الإدارية. القاهرة: دار النهضة العربية.

القحطاني، فوزية محمد مسعود. (١٤١٦هـ). التلفزيون وتغيير البناء القيمي: دراسة تكوين الصورة الذهنية لرؤى المجتمع لدى الأطفال ودلالاتها الاجتماعية. رسالة

ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.

كتبخانة، وآخرون. (١٤١٣هـ). الإعلان التليفزيوني وقيم المجتمع السعودي: دراسة تطبيقية على سكان مدينة جدة. استرجعت في تاريخ: ١٤٣٢/٥/٢٠هـ. من موقع: http://www.kau.edu.sa/Access Page.

كسناوي، محمود محمد عبد الله. (١٤٠٩هـ). الآثار التربوية والاجتماعية للخدمات: دراسة لظاهرة الخادمات في المجتمع السعودي. استرجعت في تاريخ: ١٤٣٢/١٢/١هـ. من موقع: http://libback.qu.edu.sa/.

لؤلؤ، عبد الله؛ وخليفة، آمنة. (١٩٩٦م). الأسرة الخليجية: معالم التغير وتوجهات المستقبل. دبي: مطابع البيان التجارية.

المالكي، مسفر عيضة مسفر. (١٤٢٣هـ). دور الأسرة المسلمة في تربية أولادها على صفات عباد الرحمن كما وردت في سورة الفرقان. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

مجمع اللغة العربية. (١٤٠٧هـ) المعجم الوسيط. ط٢. القاهرة.

المصري، إكرام كمال عوض. (١٤٢٦هـ). دور التربية الإسلامية في مواجهة بعض أساليب عولمة المرأة المسلمة المعاصرة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

مطاوع، إبراهيم عصمت. (١٤٢٣هـ). التنمية البشرية بالتعليم والتعلم في الوطن العربي. القاهرة: دار الفكر العربي.

المطيري، هلال شداد مسعف. (١٤٢٨هـ). محاسبة النفس وثمراتها في التربية الإسلامية. استرجعت في تاريخ: ١٤٣٢/١٢/٢هـ. من موقع: http://libback.qu.edu.sa/.

مكي، أحمد. (١٤٢٧هـ). التربية وقضايا الطفل العربي. الرياض: مكتبة الرشد.

منصور، عبد المجيد سيد؛ والشربيني، زكريا أحمد. (١٤٢٠هـ). الأسرة على مشارف القرن ٢١: الأدوار–المرض النفسي–المسؤوليات. القاهرة: دار الفكر العربي.

المؤتمر الإقليمي الأول. (٢٠٠٤م)، تثقيف الطفل العربي جمالياً لمواجهة التحديات العالمية المعاصرة (العولمة الثقافية. الحداثة. ما بعد الحداثة). ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الإقليمي الأول "الطفل العربي في ظل المتغيرات المعاصرة"، ٢٤–٢٥ يناير، القاهرة: جامعة عين شمس.

النبهان، محمد فاروق. (٢٠٠١م)، أثر القيم الدينية في استقرار الأسرة في المجتمعات الإسلامية. ورقة مقدمة إلى ندوة أزمة القيم ودور الأسرة في تطور المجتمع، الدورة الربيعية ٢٦–٢٨ أبريل، الرباط، أكاديمية المملكة المغربية.

نجادات، أحمد محمد. (١٩٩٩م)، أساليب القرآن الكريم والسنة النبوية في تعليم وتعلم القيم الإسلامية. ورقة مقدمة إلى مؤتمر القيم والتربية في عالم متغير، الجزء الأول، ٢٧–٢٩يوليو، الأردن: جامعة اليرموك.

هادية، علي؛ والبليش، بلحسن؛ ويحيى، الجيلاني الحاج. (١٩٨٠م). القاموس الجديد. تونس: الشركة التونسية للتوزيع.

الهواري، ماهر محمود. (١٩٨٢م). العلاقة بين القيم وسمات الشخصية. مجلة كلية الآداب، ٢٩، ٨٣-١٢٣.

هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات. تقرير تقنية المعلومات ٢٠١٠ حول منظومة الإنترنت في المملكة العربية السعودية. استرجعت في تاريخ: ١٤٣٢/١٢/٥هـ. من موقع: http://www.citc.gov.sa/.

وزارة الاقتصاد والتخطيط. الأهداف التنموية للألفية ١٤٣١هـ / ٢٠١٠م. استرجع في تاريخ: ١٤٣٢/١٢/٧هـ من موقع: http://www.mep.gov.sa/.

وزارة الاقتصاد والتخطيط. خطة التنمية التاسعة ١٤٣٢/٣١هـ-١٤٣٦/٣٥هـ. استرجعت في تاريخ: ١٤٣٢/١٢/٨هـ. من موقع: http://www.mep.gov.sa/index.

وزارة التربية والتعليم. استرجع في تاريخ: ١٤٣٢/١/١٩هـ. من موقع: http://info.moe.gov.sa/.

وطفة، علي أسعد. [د. ت]. مرتكزات التربية الأخلاقية في عصر متغير. مجلة الطفولة العربية، ٤٩، ٨٧-١٠٥.

وفائي، محمد؛ الحلو، علاوي. (١٩٩٩م)، دور الروضة في إكساب الأطفال القيم الأخلاقية. ورقة مقدمة إلى مؤتمر القيم والتربية في عالم متغير، الجزء الثاني، ٢٧-٢٩ يوليو، الأردن: جامعة اليرموك.

يالجن، مقداد. (١٤٢٤هـ). علم الأخلاق الإسلامية. ط٢. الرياض: دار عالم الكتب.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Berkson, W. (1996). Jewish Family Values Today, http://mentsh.com/PDFwebfiles/Jewish_Family_Values_Today.pdf.

Kedar, M. (2007). Gap of Values: Gender and Family Issues as Source of Tension between Islam and the West, the Institute for Policy and Strategy, Interdisciplinary Center (IDC) Herzliya Conference, January 21-24.

Sabatier, C. and Willems, L. L. (2005). Transmission of Family Values and Attachment: A French Three-Generation Study, Applied Psychology: an International Review, 54(3), pp. 378-395.

Sin-Wal and Siu- Tong. (2007). Culture and Humanity in the New Millennium, http://www.amazon.com/dp.

ثبت بأهم المصطلحات المعرَّبة التي استعملها الفقهاء

الكلمة	الصفحة	الكلمة	الصفحة	الكلمة	الصفحة
الآجر		الجزاف		الصنج	
الميزاب		الجصّ		الطسوج	
الأشنان		جهنم		الطست	
البازي		الخز		الطنبور	
الباذق		الخوان		الفرسخ	
البيدر		الديباج		الفهرس	
الإبريسم		الديوان		الكرباج	
البرسام		المرزبان		المسك	
الاستبرق		الروشن		النرد	
إبراهيم		الأستاذ		المهرجان	
البستان		المستقة		النيروز	
البنج		السرقين		الهملاج	
البندق		السفتجة		الهميان	
البهرج		الشطرنج		الهندام	

Future Values System Of Family and Ways Of Reinforcing It In The Light Of Contemporary Variables

M. A. Al Mohsen and A. A. Alsahafi
Foundation of Education Department, Faculty of Education, Qassim University, KSA.

Abstract

The study aimed to suggest a vision about future values system for the family in the light of contemporary variables, discovering obstacles that the families can face in applying this future system and identifying ways to families can use to reinforce this future system. This system has applied on intellectuals and thinkers who have different scientific and social backgrounds from different gender (males and females) in Qassim region. The study used descriptive methodology. The results of the study showed future values system for family, they are honesty, Trustiness, self-monitoring, taking responsibility, cooperation, tolerance, dialogue with the other, intellectual security, citizenship, self-regard, time value recognition, respect for systems and laws, flexibility and accepting change, self-edification, public health, safety and security, consumption saving, creativity, beauty taste. The results indicated a number of obstacles that can hinder family against applying future values system, they are, weak religious incentive, the effect of negative media, no seriousness in socialization and values contradiction. As well as the study showed some ways that can reinforce future values system for family, they are the using of the ethics of Quran and Sunni as guidance, the model, discussion and dialogue, satisfying biological needs of family individuals, sticking to systems and rules, educational games and programs.

Keywords: Family, Values, Future Studies, Educational Values, Saudi Society, Education, Society change, Future Values.

دراسة تقنية التصحيح الآلي من وجهة نظر بعض أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

سناء المنصور

قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية – جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن – المملكة العربية السعودية.

المُلخّص

هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية إدارة التصحيح الآلي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن. اشتملت الدراسة على ستة مجالات رئيسة وهي: جودة إدارة المصحح الآلي، توفر الأدوات المصاحبة له، مستوى تدريب الطالبات، مدى الاستفادة من تقنيته، سلامه نتائجه ودقتها، وتقدير مستوى أدائه والاستمرار في استخدامه. وتشكلت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن. وتم تقييم مجالات الدراسة من خلال استبانة احتوت على سلم تقييم خماسي. أظهرت نتائج الدراسة إقبال أعضاء هيئة التدريس على استخدام المصحح الآلي وتقديرهم العالي لسرعته وتوفيره للجهد والوقت، ولكنها بنفس الوقت تشير إلى غياب حسن إدارته وجودة تشغيله التي بدورها تؤثر على دقة وسلامة نتائج الاختبارات. كما أظهرت النتائج تقييم عينة الدراسة بمستوى "ضعيف" كل من معايرة الجهاز التي تضمن سلامة ودقة أدائه بنسبة ٦٩%، والدعم الفني بنسبة ٥٢%، وإدارة شئون الاختبارات والاستفادة من تقنية المصحح بنسبة ٧٨% لكليهما.

الكلمات المفتاحية: المصحح الآلي – المصحح الالكتروني – قارئ العلامة البصري – أو إم أر– معايرة – أدفانتج ٢٠٠٠.

تمهيد

تستخدم التقنية في العملية التعليمية لزيادة فعاليتها ولضمان أفضل السبل المعاصرة والحديثة في تحقيق الأهداف التربوية. وتعتبر تقنيات التعليم جزءاً أساسياً من نظام التعليم الشامل، حيث أصبحت ضرورة ملحة في التعليم نتيجة للتطور السريع الناتج عن ثورة المعلومات والاتصال، إذ تقوم المؤسسات التعليمية بالأخذ بتقنيات التعليم ووسائله لما تتميز به من خصائص إيجابية لا تتوافر في التعليم التقليدي (العرفج، خليل، الشوري، الخصاونة، ٢٠١٢م). وأصبح الإصلاح التربوي يعتمد على التقنية المرتبطة بالتعليم؛ فالحاسب الآلي يوظَّف في عملية التعلم منذ المراحل التعليمية الأولى ويواكبها في جميع مراحله، وتتنوع التقنية المستخدمة في العملية التعليمية وتختلف تبعاً للمجال الذي تُوظَّف فيه، ومدى مناسبتها له. ففي ميدان التعلم والتعليم تستخدم السبورة الذكية وأجهزة عرض البيانات والعارض البصري والشفافيات والشرائح والحاسوب التعليمي والمصحح الآلي وغيرها من الأجهزة والبرامج الحاسوبية الحديثة. وتستخدم آلات التصحيح الآلية في تصحيح الاختبارات العامة عندما تكون أعداد المختبرين كبيرة (الزيود، عليان، ١٩٩٨م).

وقد اتسع نطاق استخدام المصحح الآلي في المؤسسات التعليمية السعودية، ولم يعد توظيفه مقتصراً على الأعداد الكبيرة للمختبرين. وربما يعود الإقبال عليه لكونه يقلل من عبء التصحيح عن كاهل المعلمين، ولما يتسم به من موضوعية في وضع الدرجات، وسرعة فريدة من نوعها في انجاز عملية التصحيح. فعلى مستوى

البريد الالكتروني: sana_m6@hotmail.com ردمد: ٦٩٠٥-١٦٥٨

التعليم العام تقوم إدارة التربية والتعليم بمحافظة جدة بتطبيق التصحيح الآلي، ونشر ثقافته في المدارس المتوسطة والثانوية. وتقوم بتوفير الدعم الفني ومعالجة المشكلات التي تواجه عملية التصحيح (الادارة العامة للتربية والتعليم بمحافظة جدة، ١٤٣٣هـ). وقد اعتمد التصحيح الآلي في ٢٩ مدرسة ثانويه حكومية وأهلية شمال مدينة جدة (الصقيران، ٢٠١٠م). وفي عام ٢٠١٠م بدأ التصحيح الآلي في ١٤٣ مدرسة متوسطة وثانوية في مدينة جدة (الشريف، ٢٠١٠م). وهناك أكثر من ١٤٥٠ مدرسة أهلية وحكومية سعودية قامت بشراء هذه التقنية ("المصحح الآلي"، ب ت). في حين وضعت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية ضوابط للتصحيح الآلي ترتبط بنموذجي الأسئلة والإجابة ورموزهما والملاحظين، أثناء أداء الاختبار والاجابة النموذجية وعملية التصحيح ومراجعتها (الحكيم، ٢٠١٢). واعتمدت سلطنة عُمان التصحيح الآلي للامتحانات التحصيلية لشهادة الدبلوم العام في السلطنة وتعتبر أول دولة عربية تتخذ هذا الإجراء ("السلطنة أول دولة عربية تعتمد التصحيح الإلكتروني في امتحانات ودبلوم التعليم العام"، ٢٠١٢م). كما أعلنت وزارة التربية والتعليم في الامارات العربية المتحدة عن تأسيس مركز دائم لتصحيح الاختبارات الكترونياً، تلك التي تشمل اختبارات المراحل الدراسية والاختبارات الدولية والوطنية (جوني، ٢٠١٢).

وفي التعليم العالي تستخدم تقنية المصحح الآلي في معظم جامعات المملكة العربية السعودية. وربما يكون لجامعة الملك فهد للبترول والمعادن السبق في تبني هذه التقنية. فمنذ أكثر من خمسة وثلاثين عاماً طبقَّت الجامعة التصحيح الآلي في اختبارات القبول بالجامعة[١]. كما وظَّف المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي تقنيه التصحيح الآلي منذ أن خطا خطواته الأولى في عام ٢٠٠٢. وفي جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن (كليات البنات سابقاً) كانت البداية التجريبية لاستخدام المصحح الآلي عام ١٤٢١هـ (٢٠٠١م) في كلية التربية لإعداد معلمات الابتدائي[٢]. وفي عام ٢٠٠٣م توسَّع استخدام المصحح الآلي في كليات البنات، عندما فُتح برنامج الانتساب ليستوعب ما يقارب من ٤٥ ألف طالبة في كليات الرياض وجدة والقصيم والدمام والإحساء ومكة والمدينة والطائف وتبوك وينبع وأبها وغيرهم (المنصور، ٢٠١١م). في ضوء ما تم ذكره يظهر اهتمام مؤسسات التعليم العام والعالي السعودية وحرصها على توظيف تقنية المصحح الآلي في تقويم التحصيل الدراسي، انطلاقاً من فكرة ارتباط الإصلاح التربوي بالتقنية، إلا إن هنالك جانباً أخر لا يقل أهمية عن استخدام التقنية في التعليم، وهو حسن إدارتها واستخدامها بما يحقق الفائدة المرجوة منها.

مشكلة الدراسة:

تشهد كليات جامعة الاميرة نورة بنت عبدالرحمن إقبالاً قوياً من قبل أعضاء هيئه التدريس في استخدام تقنية المصحح الآلي. وفي دراسة (المنصور، ٢٠١١م). بلغت نسبه الاختبارات المصححه آلياً ٨٨% من مجمل اختبارات كلية التربية لإعداد معلمات الابتدائي في العام

١-اتصال هاتفي مع عميد القبول والتسجيل في جامعة الملك فهد للبترول والمعادن في سبتمبر، ٢٠١٢م.
٢-اتصال هاتفي مع عميدة كلية التربية لإعداد معلمات الابتدائي في أكتوبر، ٢٠١٢م.

الجامعي ١٤٢٧-١٤٢٨هـ. وعلى الرغم من الاقبال الشديد على استخدام هذه التقنية في كليات الجامعة، لم يتم إجراء أي نوع من المراجعة أو الدراسة للتعرف على مدى جودة إدارة المصحح الآلي من وجهة نظر مستخدميه أعضاء هيئة التدريس، وما لذلك من تأثير على دقة نتائج الاختبارات التي تصحح آليا ومصداقيتها.

أهداف الدراسة:

١-التعرف على جودة إدارة وتشغيل المصحح الآلي المستخدم من قبل أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن.

٢-التعرف على مدى توافر الأدوات المصاحبة للمصحح الآلي المستخدم من قبل أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية.

٣-التعرف على مستوى تدريب طالبات كلية التربية لاستخدام نموذج إجابة المصحح الآلي.

٤-التعرف على درجة الاستفادة من تقنية المصحح الآلي من قبل أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية.

٥-التعرف على مستوى دقة وسلامة نتائج الاختبارات المصححة آليا بكلية التربية.

٦-التعرف على درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لعملية التصحيح الآلية.

أسئلة الدراسة:

ويمكن صياغة مشكلة البحث تحديداً في الأسئلة الآتية:

١-ما مستوى جودة إدارة وتشغيل المصحح الآلي المستخدم من قبل أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية؟

٢-ما مدى توافر الأدوات المصاحبة للمصحح الآلي المستخدم من قبل أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية؟

٣-ما مستوى تدريب طالبات كلية التربية على استخدام نموذج إجابة المصحح الآلي؟

٤-ما درجة الاستفادة من تقنية المصحح الآلي المستخدم من قبل أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية؟

٥-ما مستوى دقه وسلامة نتائج المصحح الآلي المستخدم من قبل أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية؟

٦-ما درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لعملية التصحيح الآلية؟

أهمية الدراسة:

تتشكل أهمية الدراسة في النقاط التالية:

١-إحاطة الأقسام التعليمية علماً بدرجة جودة إدارة المصحح الآلي واتخاذ اللازم لتحسينها والارتقاء بها.

٢-توضيح أهمية تحقيق الاستفادة القصوى لتقنية المصحح الآلي.

٣-توضيح المشكلات -ان وجدت- التي يواجهها اعضاء هيئه التدريس في استخدام المصحح الآلي عند تصحيح الاختبارات الفصلية.

حدود الدراسة:

تلتزم نتائج الدراسة وتعميمها بالحدود الآتية:

١-اقتصار مجتمع الدراسة على أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في الجامعة.

٢-اقتصار الدراسة على تقييم تجربة استخدام المصحح الآلي أدفانتج ١٢٠٠ (Advantage1200).

٣-اقتصار الحدود الزمانية للدراسة على الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٢-١٤٣٣هـ.

مصطلحات الدراسة:

المصحح الآلي (المصحح الالكتروني):

هو الجهاز الآلي الذي يقوم بعملية تصحيح إجابات الطلاب على أسئلة الاختبارات الموضوعية من نوع الصواب والخطأ والاختيار من متعدد بدقة وسرعة متناهية، تختلف امكانياته باختلاف مواصفاته وقيمته المادية، ويطلق عليه OMR كاختصار لعبارة Optical Mark Reader أي قارئ العلامة البصري أو المصحح الآلي.

الإطار النظري:

يتشكل الاطار النظري من تعريف المصحح الآلي، وتقديم نبذة تاريخية عن نشأته وأنواعه، ثم إيجابياته وسلبياته، يلي ذلك ادارة التصحيح الآلي في مؤسسات التعليم العالي، ثم الدراسات السابقة التي تطرقت لتقنية المصحح الآلي.

تعريف المصحح الآلي ونشأته وأنواعه:

يعرف قاموس ويبستر Webster's (n.d) Online Dictionary. قارئ العلامة البصري المصحح الآلي Optical Mark Reader (OMR) بأنه ماسح ضوئي يقرأ علامات وضعت في قوالب محددة. ويعرّفه مركز متخصص بدعم التقنية للتقويم ("What is an OMR", n.d). في جامعة لوتن في بريطانيا، بأنه جهاز يتم تغذيته بنماذج ورق معدة مسبقاً متطابقة مع الجهاز، يسجل عليها المختبرون إجاباتهم لاختبار موضوعي من نوع الصواب والخطأ، والاختيار من متعدد من خلال وضع علامة معينة. بينما يعرّفه تقنياً قاموس ويبستر Webster's New World Telecom Dictionary (2010) بأنه عملية جمع بيانات من خلال ماسح ضوئي يقوم بقياس انعكاس الضوء من موقع محدد على سطح ما، ويختلف عن قارئ الحروف البصري Optical Character Recognition (OCR) حيث يقوم الأخير بالتعرف على الأرقام والحروف من خلال برنامج كمبيوتر يُربط بالماسح الضوئي. وهناك قارئ الحروف الذكي Intelligent Character Recognition (ICR) الذي يقوم من خلال الماسح الضوئي بتحويل ما يكتب باليد من حروف إلى حروف مطبوعة ("ICR, OCR and OMR Comparison", n.d) ويعرّف هاج (Haag, 2006) قارئ العلامة البصري OMR بأنه مسح ضوئي لورقة للتعرف على وجود علامة من عدمه في موقع تم تحديده مسبقا. ويقوم المصحح الآلي (OMR) بعملية جمع البيانات من خلال المقارنة بدرجة انعكاس الضوء من أماكن محددة في ورقة وضعت في الماسح الضوئي، ويقل الضوء في الاماكن التي تم وضع علامات فيها فيقوم الماسح برصدها، وبعض هذه الماسحات الضوئية يتطلب استخدام بطاقات أو نماذج ورق معينة إضافة إلى استخدام قلم رصاص رقم ٢. وعند استخدام الطلاب لهذه البطاقات في الإجابة عن أسئلة من نوع الاختيار من متعدد، يقومون بتظليل الدائرة التي تحتوي على رمز الإجابة ("Optical Mark Recognition explained", n.d) . وقد تطور المصحح الآلي (OMR) من صناعات تكنولوجية أخرى في الأعوام ١٨٠٠ و١٩٠٠م عندما تم تطوير أجهزة خاصة لمساعدة العميان (Yuricik, n.d). كما اعتبر اللاصق الورقي المثقب الذي استخدم كأداة إدخال للمعلومات في التيليجراف، والبطاقات المثقبة كوسائل إدخال بيانات للكمبيوتر من البدايات الأولية لتقنية

OMR قارئ العلامة البصري (Palmer, 1989). وتعد شركة أي بي إم (IBM) رائدة في تطوير الماسح الضوئي البصري ابتداء من عام ١٩٥٥م، وذلك بعد العديد من التجارب. ثم أخرجت مصحح الاختبار الآلي في ١٩٦٢م عندما طرحت هذا المنتج للتسويق التجاري ("Optical Mark Recognition", n.d). وانتشرت هذه التقنية لتشمل مُصنعين في مختلف أقطار العالم، مثل الولايات المتحدة وكندا والصين والهند وبريطانيا وألمانيا وغيرها، واستُخدمت من قبل الأفراد والمؤسسات التعليمية كالمدارس والكليات الجامعية.

وتتراوح سرعه المصحح الآلي في التصحيح بين ٢٠٠٠ و١٥٠٠٠ ورقة في الساعة تبعا لنوع الجهاز وخصائصه. وبعض الأجهزة يكون خفيف الوزن وسهل النقل، يتطلب استخدام قلم رصاص 2HB ونماذج إجابة محددة، يتم تغذيتها للجهاز يدويا، يقوم بتصحيح السؤال الخاطئ، وطباعة نتيجة الاختبار. كما يمكن ربط المصحح الآلي بالحاسب من خلال استخدام برنامج يقوم بإدارة آلية كاملة لشئون الاختبارات. وبعض الأجهزة تتطلب برنامجاً للتصحيح الآلي، وتتعامل مع أقلام الرصاص والحبر معا، ولا تتقيد بنماذج إجابة محددة، وتقوم بمهام مكتبية عديدة إلى جانب إدارتها الشاملة لكل ما يتعلق بالاختبارات ("المصحح الآلي"، ب ت). وتستخدم تقنية قارئ العلامة البصري في مجالات أخرى، إضافة إلى المؤسسات التعليمية، فهو يستخدم في الاستفتاءات والبحوث والتقييم والمؤسسات الصحية والتجارية وإجراء الانتخابات (Sen, Patel and Patel, 2010). ويعتبر أحد الطرق في نقل إرث من السجلات الطبية إلى نظام الحاسب (Bergeron, 1998). كما يستخدم في نقل كميات هائلة من المعلومات وتحليلها لباحثي الحياة الطبيعة. حيث يقوم باستخراج النتائج وإعداد التقارير مما يوفر الكثير من الوقت (Loveless, Sarconi, Degrazio and Halvorson, 1966). وأدى ارتفاع سعر القارئ البصري إلى تطور البرامج المصاحبة له. وتقوم هذه البرامج بجمع وتحليل البيانات من ورق الاختبارات العادي إضافة الى العديد من الاستخدامات الأخرى. ("OMR Optical Mark Recognition", n.d).

إيجابيات وسلبيات المصحح الآلي قارئ العلامة البصري OMR:

تكمن إيجابياته في سرعة التصحيح وموضوعيته، وإعداد تقارير نتائج الاختبارات، وخلو تسجيل الدرجات من الخطأ ("What is an OMR", n.d). ويتميز قارئ العلامة البصري بالسرعة والدقة وسهولة الاستخدام والقيام بمختلف الأعمال المكتبية، مما يجعل سعره اقتصاديا مقابل المهام التي يقوم بها (Sen et al., 2010). كما يقوم بإدخال البيانات بطريقة آلية مما يجعل الخطأ البشري معدوماً. ("OMR Tec"n.d) أما سلبياته فقد لاحظ (Green, 2000) انه ربما يسبب تعقيداً في جمع البيانات عندما يُستخدم لجمع نصوص كثيرة. وإمكانية فقدانه لبعض البيانات أثناء المسح الضوئي، عندما توضع الأوراق دون ترقيم، أو تمسح مرتين بالخطأ، أو تُدخل بطريقة منحرفة (Bergeron, 1998). ومن سلبيات قارئ العلامة البصري ارتفاع سعره وسعر نماذج الإجابة المصاحبة له، واقتصاره على تصحيح اختبارات من نوع الاختيار من متعدد ("What is an OMR", n.d).

ونتيجة لانتشار استخدام قارئ العلامة البصري

وسهولة استخدامه اقتصرت الاختبارات التي يعدها المعلمون على نوع أسئلة الاختيار من متعدد، التي ربما لا تكون مناسبة لقياس طبيعة المطلوب قياسه (Palmer, 1989). وفي سلطنة عُمان أثار استخدام المصحح الآلي لتصحيح امتحانات شهادة الدبلوم العام الكثير من المراسلات والشكاوي من قبل المواطنين العمانيين، حيث كان موضع شك في دقة ومصداقية نتائجه وتدريب العاملين عليه ("تربية الشورى تناقش التصحيح الالكتروني وزمن التعلم"، ٢٠١٢م). كما أثارت نتائج المصحح الآلي في اختبارات قبول جامعة العلوم الصحية في اقليم البنجاب سخط الطلاب وذويهم بسبب رسوبهم (Admin, 2011).

ويستخدم المصحح الآلي أدفانتج ١٢٠٠ (Advantage 1200) في كلية التربية وبعض كليات جامعة الأميرة نوره. وقد تم تصنيعه مؤخرا بمسمى داتا لينك ١٢٠٠ (Data link 1200)، الذي تنتجه شركة أبيرسون الأمريكية، وهو صغير الحجم خفيف الوزن يصحح ٢٠٠٠ نموذج إجابة في الساعة، يتم إدخالها يدويا، يرافقه دليل للاستخدام باللغة الانجليزية واستمارة للمعايرة، يتطلب استخدام قلم رصاص رقم ٢ إتش بي HP2)) لتظليل الإجابة على نماذج يتم تصنيعها بخصائص تتواءم مع مواصفاته. كما يمكن ربطه ببرنامج للاختبارات من خلال الحاسب الآلي لاستخراج النتائج ورصدها وتحليلها. والشكل التالي يوضح صورته. ("Advantage1200", n.d).

شكل (١): المصحح الآلي داتا لينك ١٢٠٠.

إدارة التصحيح الآلي في مؤسسات التعليم العالي:

تزخر الشبكة العنكبوتية بمواقع لمراكز تقنية المعلومات التي تشرف على عملية التصحيح الآلي في مؤسسات التعليم العالي. وتظهر أهمية إدارة عملية التصحيح الآلي وتنظيمها لضمان فعالية التصحيح الآلي وجودته ودقة نتائجه. وعلى الصعيد المحلي تتوافر مراكز للتصحيح الآلي في جامعة الملك فهد للبترول والمعادن وجامعة الملك فيصل وجامعة الملك سعود وجامعة الملك عبد العزيز وجامعة طيبة وغيرها. فعلى سبيل المثال لا الحصر تقوم وحدة القياس والتقويم في جامعة أم القرى بإدارة عملية التصحيح الآلي وتوفيره لأعضاء هيئة التدريس، إضافة إلى التحليل الإحصائي لنتائج الاختبارات ("وحدة التصحيح الآلي"، ب ت). وفي مركز اللغة الانجليزية بجامعة الطائف تشرف وحدة

الاختبارات على عملية التصحيح الآلي للاختبارات النهائية لشطري الطالبات والطلاب ("وحدة الاختبارات"، ب ت).

من الجامعات العربية التي خصصت إدارة أو قسم للتصحيح الآلي، جامعة المنصورة وجامعة البحرين وجامعة حضرموت وجامعة القدس المفتوحة. ومن الجامعات العالمية جامعة وايومنج University of Wyoming التي تقدم خدمات التصحيح الآلي ضمن وحدة خدمات الدعم الاكاديمي لأعضاء هيئة التدريس. ("Academic Support Unit", n.d) كما تضع جامعة كيرتن للتقنية Curtin University of Technology الاسترالية آلية شامله لأعضاء هيئة التدريس الذين يرغبون في استخدام المصحح الآلي من خلال مكتب التقييم في الجامعة (Assessment-Instruction for use", n.d). وتحدد الجامعة الأمريكية American University في واشنطن دي سي، سياسة وإجراءات استخدام المصحح الآلي ("SSRL-NCS Optical Mark Reader-Policy", n.d) وفي جامعة السند في باكستان يوجد مركز الاختبارات الذي يتم فيه استخدام القارئ البصري وطباعة نماذج الإجابة المصاحبة له ("Sindh University Testing Center (SUTC)", n.d).

الدراسات السابقة:

فيما يلي يتم استعراض للدراسات السابقة التي تطرقت إلى المصحح الآلي ثم التعليق عليها:

١-دراسة بأول (Powell, 1984) المكتبية "استخدام قارئ العلامة في التقويم" استهدفت فئة الباحثين في اللقاء السنوي لرابطة الباحثين التربويين الأمريكيين، وناقشت توظيف تقنية القارئ البصري في مجالات التقويم المختلفة، وعدم اقتصارها على تصحيح الاختبارات، والاستفادة من استخدامها في جمع معلومات الدراسات المسحية واستطلاعات الرأي وتحليلها، وتقويم وحدات التدريب والبرامج والمقررات الدراسية وسجلات الطلاب.

٢-وفي تجربه أجراها Sun Mu Liu, Zhangand and Comfort, (1992) للتعرف على نوعية الأخطاء التي يرتكبها قارئ الحروف البصري (OCR) واقتراح إجراء يتضمن استخدام جهاز تقني للتعرف على الأخطاء وتصحيحها. وأظهرت التجربة أن استخدام هذا الاجراء يقلل من الجهد البشري عند التدخل لمراجعة وتصحيح أخطاء قارئ الحروف البصري.

٣-دراسة موليناري وروبرتس Molinari & Roberts المكتبية (١٩٩٥) "تطبيق الماسح البصري في مركز أكاديمي"تصف الماسح البصري، وتبرز جوانب إيجابياته وسلبياته، وكيفية عمله وتطبيقه في إدارة المعلومات، وفي البحث وتطوير أدوات التدريس وتقديم الخدمات للمجتمع. كما تناقش أنواع الماسح البصري الثلاثة: الماسح البصري (OMR) وقارئ الحروف البصري (OCR) وماسح الرسومات. وتسلط الضوء على المشكلة الرئيسة التي تواجه قارئ الحروف البصري، والأسباب التي تؤثر على دقة عملية المسح الضوئي.

٤-دراسة حالة في جامعة بلايموث University of Plymouth بقسم الجغرافيا استهدفت مراجعة تقويم تحصيل طلاب المستوى الأول الذين بلغ

عددهم ٢٥٠ طالباً في عام ١٩٩٣م، من خلال الاختبارات المقالية، مما شكل عبئاً ثقيلا على أعضاء هيئة التدريس عند تصحيحها. وللتغلب على ذلك قام القسم بشراء جهازين للتصحيح الآلي، وتم إضافة أسئلة من نوع الاختيار من متعدد إلى الامتحان، ثم تم إجراء التحاليل الاحصائية من بينها للتعرف على معامل الارتباط بين تحصيل الطلاب في الأسئلة المقالية وأسئلة الاختيار من متعدد. وظهرت معامل الارتباط ضعيفة، حيث كان تحصيل الطلاب في الاختبارات المقالية أعلى، مما دل على أن مهارتهم في الكتابة وقدرتهم على المناقشة لعبت دوراً في ارتفاع درجة التقويم على الرغم من عدم معرفتهم بالإجابة، أو موضوع الاختبار. كما أظهرت الدراسة تأييد أعضاء هيئة التدريس للاستعانة بالمصحح الآلي، بشرط أن لا يكون لهم دور في إدارة عملية التصحيح وما يصاحبها من صيانة واستعانة بالدعم الفني. (Weaver & Chalkley, 1997).

٥-دراسة Saengtongsrikamon، Meesad and Sodsee (د ت) بعنوان "قارئ العلامة البصري بواسطة الماسح الضوئي" "Scanner-Based Optical Mark Recognition" في جامعة الملك مونجكوتس للتقنية شمال تايلند (KMUTNB) استهدفت تطوير برنامج تصحيح يُربط بالماسح الضوئي، ويقوم بعمل المصحح الآلي، وذلك لارتفاع سعر المصحح الآلي وسعر نماذج الإجابة المصاحبة له. وتم إنجاز البرنامج وتجربته وأظهر دقة عالية في التصحيح.

٦-دراسة (الرواف، ٢٠٠٧) بعنوان "العوامل المؤدية إلى رسوب الطالبات المنتسبات إلى كليات البنات التابعة لوزارة التربية والتعليم: دراسة ميدانية" استهدفت العوامل المؤدية إلى رسوب الطالبات المنتسبات إلى كليات البنات من وجهة نظر أعضاء هيئه التدريس، وأظهرت أن ٦٦% من أعضاء هيئة التدريس يعتقدون أن من ضمن اسباب رسوب الطالبات عدم استيعابهن لعمليه المسح والتعديل في نموذج الإجابة، مما يؤدي إلى رفض المصحح الآلي لإجابة السؤال وحذفه. كما أظهرت الدراسة أن ٢٥% من الأعضاء يرون أن من أسباب رسوب الطالبات عدم المام العاملين بتشغيل المصحح الآلي بالطريقة المناسبة لتشغيله، مما يؤدي إلى إلغاء بعض الأسئلة وأجوبتها، وبالتالي فقدان الطالبات لدرجات أسئلة أجبن عليها إجابة صحيحة.

٧-دراسة (كعكي والعسكر، ٢٠٠٧) بعنوان "تقويم تجربة المصحح الآلي في الاختبارات من وجهة نظر الطالبات" أجريت في الأقسام الأدبية والعلمية في كلية التربية بمنطقه الرياض، حيث أظهرت تدريب الطالبات وإعدادهن لاستخدام نموذج الإجابة الذي يصحح آليا، وثقتهن في عدالة التقويم وتفضيلهن الإجابة على بطاقة إجابة المصحح عوضا عن الورقة والقلم، وعدم رغبتهن في استخدام نموذج التصحيح الآلي في جميع المقررات، كما أظهرت الدراسة اتفاق أراء الطالبات على أهمية تدقيق الإجابات على بطاقة المصحح قبل تسليمها في قاعة الاختبار، وأفادت ٩٥% من الطالبات أن عدم الدقة في صياغة فقرات الاختبار ينعكس سلبياً على إجابات الطالبات، و٥١% لا يرين أن أسئلة الاختبار سهلة عند

استخدام المصحح الآلي، وأكثر من ٥٢% يرون أن الاختبارات التي تصحح آلياً لا تعتمد على الحفظ.

٨-دراسة (حاجي والتونسي، ٢٠١٠م) بعنوان "المشكلات الأكاديمية في برنامج الانتساب لدى عينة من طالبات جامعة طيبة، ودور تطبيقات التعلم الالكتروني تجاهها". استهدفت تحديد المشكلات التي توجه برنامج الانتساب في جامعة طيبة، وتوصلت الباحثتان إلى أن طالبات الانتساب يواجهن ٤٥ مشكلة من ضمنها مشكلة تتعلق بالاختبارات الفصلية، والمصحح الآلي المستخدم في تصحيحها، حيث بلغت نسبة ضعف معرفة الطالبات بطريقة المسح والتعديل بنموذج الاجابة – الذي يؤدي إلى حذف الإجابة المعدلة- ٤١%.

٩- دراسة (المنصور، ٢٠١١م) بعنوان "الاختبارات الموضوعية لبعض مقررات مرحلة البكالوريوس بكلية التربية لإعداد معلمات الابتدائي دراسة تحليلية "أظهرت إقبال أعضاء هيئة التدريس على وضع الاختبارات الموضوعية في الاختبارات الفصلية لإمكانية تصحيحها آليا. استهدفت الدراسة تحليل أسئلة الاختبارات الموضوعية المصححة آلياً لمرحلة البكالوريوس، والتي شكلت ٨٨% من أسئلة اختبارات الفصل الدراسي الاول من العام الجامعي ١٤٢٧-١٤٢٨هـ، والتعرف على درجة تمثيلها للخطط الدراسية، وجودة بناء الأسئلة الموضوعية، ومقارنة درجة تمثيل الاختبارات للأهداف السلوكية في الخطط الدراسية بين أقسام الكلية. من أبرز نتائج الدراسة تمثيل الاختبارات لأهداف الخطط الدراسية بمستوى متوسط لا يعكس قياس الاختبارات للأهداف التدريسية، وقدرة أعضاء هيئة التدريس على بناء اختبارات موضوعية اتسمت بالجودة.

التعليق على الدراسات السابقة:

تؤكد دراسة المنصور وكعكي والعسكر على الاقبال الكبير لأعضاء هيئة التدريس لتوظيف تقنية المصحح الآلي، على الرغم مما أشارت اليه دراسة الرواف ودراسة حاجي والتونسي من كونها إحدى أسباب رسوب الطالبات المنتسبات. بينما اقتصرت الدراسات الأجنبية على مواطن الاستفادة منه وتطوير برامج حاسوبية لتوسيع إطار توظيفه وتقليل تكاليفه المادية. ويظهر جلياً قلة الدراسات الاجنبية الحديثة في مجال التصحيح الآلي ربما لأنها اعتبرته أمرا تقنياً، ورأت أن إدارته والاشراف عليه من اختصاص مراكز التقنية في الجامعات وتطويره من اختصاص الشركات التقنية، وأيدته دراسة ويفر وتشاكلي (Weaver & Chlkley, 1997) بعدم رغبة أعضاء هيئة التدريس بعناية المصحح الآلي وما يرتبط به من أمور تقنية، مثل التشغيل والصيانة والدعم الفني.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي من خلال البحث المسحي لمعرفة أراء أعضاء هيئة التدريس تجاه المصحح الآلي وتشخيص واقعها. والبحث المسحي يولِّد تشخيصاً دقيقاً ووصفاً شاملاً لواقع موضوع الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في الأقسام الأكاديمية بكلية التربية في جامعة الأميرة نورة.

وتحتوي كلية التربية على سبعة أقسام أكاديمية، هي: المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس، والتربية الخاصة، وتقنيات التعليم وأصول التربية، والإدارة والتخطيط التربوي، ورياض الأطفال. ويبلغ عدد أعضاء هيئة التدريس في جميع أقسام الكلية ١٢٦ عضواً (مكتب شئون الموظفات، ٢٠١٢م). وقد تشكَّلت عينة الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس الإناث بمختلف الأعمار والتخصصات التربوية التابعة لأقسام الكلية حيث بلغ عددهم ١٠٤. وقد تم استثناء جميع أعضاء هيئة التدريس الذكور من العينة والذين بلغ عددهم ١٢ عضواً، لعدم إحاطتهم ببيئة تشغيل المصحح الآلي في أقسام كلية التربية النسائية. وقد استقر العدد النهائي لأعضاء هيئة التدريس الإناث الذين يستخدمون المصحح الآلي، وغير مكلفين بأعمال إدارية أو ندب أو إعارة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٢-١٤٣٣هـ إلى ٩٢ عضواً تجاوب منهم ٦٧ ما يعادل ٧٠ % من العينة. وتجدر الإشارة أن المصحح الآلي أدفانتج ١٢٠٠ المستخدم في كلية التربية لا يتطلب تدريباً خاصا لتغذيته بنماذج الإجابة، وبالتالي فإن عينة الدراسة غير معنيه بتدريب. وترتبط عملية التدريب بالقائمين على معالجة أخطاء المصحح أثناء تشغيله، وصيانته الفنية، وربطه ببرنامج شامل لإدارة الامتحانات.

أداة الدراسة وثباتها:

توظِّف الدراسة أداة الاستبانة لكونها الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة. وتكونت الأداة من ٢٦ فقرة في ستة محاور رئيسة، على النحو التالي: جودة إدارة وتشغيل المصحح الآلي، توافر الأدوات المصاحبة للمصحح الآلي، تدريب الطالبات على استخدام نموذج الإجابة، تحقيق أقصى استفادة من تقنية المصحح الآلي، التأكد من سلامة ودقة التصحيح، وتقدير مستوى أداء المصحح الآلي والاستمرار باستخدامه. كما احتوت – الأداة– على جانب مفتوح لرصد تعليقات أعضاء هيئة التدريس في هذا الشأن. وقد تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الأميرة نورة. وكان لبعضهم ملاحظات تم أخذها في الاعتبار. وأجريت التعديلات بإضافة فقرتين تتعلقان بصيانه المصحح الآلي. كما حسب معامل الثبات لأداة الدراسة بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معامل الفا كرونباخ، حيث بلغت درجة الثبات الكلي (٠,٩١) وهي درجة كافية ومقبولة لأغراض الدراسة. ولتسهيل تفسير النتائج استخدمت الباحثة الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة عن بنود الأداة. حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول، ضعيف)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة – أقل قيمة) ÷

عدد بدائل الأداة = (٥-١) ÷ ٥ = ٠,٨٠

لنحصل على التصنيف التالي الموضح في جدول رقم (١):

جدول (١): توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث.

الوصف	مدى المتوسطات
ممتاز	٤,٢١ – ٥,٠٠
جيد جداً	٣,٤١ – ٤,٢٠
جيد	٢,٦١ – ٣,٤٠
مقبول	١,٨١ – ٢,٦٠
ضعيف	١,٠٠ – ١,٨٠

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يحتوي هذا الجزء على نتائج الدراسة ومناقشتها مباشرة في كل مجال من مجالاته وذلك لتجنب تكرار إعادة نتائج التحليل الاحصائي. وتُظهر الجداول من ٢ إلى ٧ التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات لمجالات التقييم، وسيتم التركيز فيها على النسب المئوية.

إجابة أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما مستوى جودة إدارة وتشغيل المصحح الآلي المستخدم من قبل أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية؟

يوضِّح جدول رقم (٢) تقييم عينة الدراسة للمصحح الآلي في مجال المكان والتشغيل.

جدول (٢): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لمستوى تقييم عينة الدراسة المصحح الآلي في مجال المكان والتشغيل.

مجالات التقييم		سلم التقدير					المتوسط الحسابي
		ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول	ضعيف	
توافر وحدة أو مكتب خاص بالتصحيح الآلي	ت	٩	٤	٦	٣	٤٣	١,٩٧
	%	١٣,٨	٦,٢	٩,٢	٤,٦	٦٦,٢	
أداء الموظفة المكلفة بإجراء عملية التصحيح الآلي	ت	١٠	١٠	١٠	٨	٢٣	٢,٦١
	%	١٦,٤	١٦,٤	١٦,٤	١٣,١	٣٧,٧	
توافر الدعم الفني عند حدوث خلل في عملية التصحيح الآلي	ت	٥	٧	٦	١٢	٣٣	٢,٠٣
	%	٧,٩	١١,١	٩,٥	١٩,٠	٥٢,٤	
توافر وسائل الاتصال بالقائمين على التصحيح الآلي	ت	٨	٧	٨	٥	٣٨	٢,١٢
	%	١٢,١	١٠,٦	١٢,١	٧,٦	٥٧,٦	
جدولة عملية التصحيح الآلي للاختبارات	ت	٩	٨	٦	٣	٣٧	٢,١٩
	%	١٤,٣	١٢,٧	٩,٥	٤,٨	٥٨,٧	
سهولة إجراء التصحيح الآلي من قبل عضو هيئة التدريس (إذا لم تتوافر موظفة لإجراء التصحيح)	ت	٢٦	١٦	٨	١٢	٤	٣,٧٣
	%	٣٩,٤	٢٤,٢	١٢,١	١٨,٢	٦,١	
سرعة أداء المصحح الآلي	ت	٢٩	٢٢	١١	٣	١	٤,١٤
	%	٤٣,٩	٣٣,٣	١٦,٧	٤,٥	١,٥	
دقة المصحح الآلي	ت	٢٢	٢٤	١٣	٤	٢	٣,٩٢
	%	٣٣,٨	٣٦,٩	٢٠,٠	٦,٢	٣,١	
معايرة المصحح الآلي-بعد كل مرة يصحح ٧٥٠٠ نموذج إجابة- من خلال استمارة خاصة مصاحبة للمصحح والتي تضمن الدقة وتجنب الخطأ في التصحيح.	ت	٥	٦	٣	٦	٤٤	١,٧٨
	%	٧,٨	٩,٤	٤,٧	٩,٤	٦٨,٨	
المتوسط* العام للمجال							**٢,٧١**

*** المتوسط الحسابي من ٥ درجات**

يتضح من جدول رقم (٢) عدم رضا هيئة التدريس عن المكان المخصص لإجراء التصحيح الآلي، حيث قوَّم أكثر من ٦٦% منهن المكان بمستوى ضعيف، واعتبر أكثر من ٣٧% أن أداء الموظفة المكلفة بأداء التصحيح ضعيف. بينما أشار ٣٣% أن أداءها بين ممتاز وجيد جدا. وقد يعود ذلك لاختلاف مهارات الموظفات في

معالجة المشكلات الطارئة أثناء التصحيح، كذلك قوَّم ٥٢% من العينة الدعم الفني بمستوى ضعيف، و٥٧% أشاروا إلى ضعف مستوى وسائل الاتصال مع القائمين بالتصحيح، و٥٩% ذكروا ضعف مستوى جدولة وتنظيم عملية التصحيح الآلي، وأكد ٦٣% من العينة سهولة قيام عضو هيئة التدريس بعملية التصحيح الآلي في حال عدم توافر موظفة مختصة بذلك. كما قيمَّت ٧٤% و٦٨% من العينة بمستويي ممتاز وجيد جداً، سرعة أداء المصحح ودقته على التوالي. أما معايرة جهاز التصحيح لضمان تشغيله بفعالية فقد قيمته ٦٩% من العينة بمستوى ضعيف. وتشير النتائج في هذا المجال إلى عدم توافر إدارة محددة متخصصة لإدارة عملية التصحيح الآلي في كلية التربية تقوم بمهامها موظفات مدربات على استخدام المصحح الآلي ومعرفة خصائصه وما يتطلبه من تشغيل وصيانة، بل يقوم بذلك سكرتيرات الاقسام المثقلين بالمهام المكتبية أو عضو هيئة التدريس. وربما يثير العجب إقبال أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية على استخدام المصحح الآلي في ظل ظروف متواضعة قد تؤثر على مصداقية ودقة النتائج. وتجدر الإشارة ان عدم معايرة جهاز التصحيح تؤثر في دقة النتائج وصدقها تبعاً لما ورد في دليل المستخدم. (Apperson Advantage 1200 User's Manual). وفي هذا الشأن وردت تعليقات لبعض أعضاء هيئة التدريس مثل "نبحث في الأقسام عن جهاز يعمل" و"إحدى المرات ظهرت كل الطالبات راسبات".

السؤال الثاني: ما مدى توافر الأدوات المصاحبة للمصحح الآلي المستخدم من قبل أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية؟

يوضح جدول رقم (٣) تقييم العينة لهذا المجال كالتالي:

جدول (٣): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لمستوى تقييم عينة الدراسة المصحح الآلي في مجال الأدوات المصاحبة للمصحح الآلي.

مجالات التقييم		سلم التقدير					المتوسط الحسابي
		ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول	ضعيف	
توافر نماذج إجابة المصحح الآلي.	ت	٣٥	١٦	٤	٤	٧	٤,٠٣
	%	٥٣,٠	٢٤,٢	٦,١	٦,١	١٠,٦	
توافر نماذج التحليل الإحصائي للمصحح الآلي.	ت	١٢	٤	٣	٣	٤٣	٢,٠٦
	%	١٨,٥	٦,٢	٤,٦	٤,٦	٦٦,٢	
توافر حبر المصحح الآلي الذي من خلاله تطبع درجة الطالبة على نموذج الإجابة.	ت	١٢	١٨	١٠	١٢	١٥	٣,٠٠
	%	١٧,٩	٢٦,٩	١٤,٩	١٧,٩	٢٢,٤	
توافر أقلام رصاص رقم ٢ من نوع اتش بي.	ت	٢٠	١٨	١٢	٨	٧	٣,٥٥
	%	٣٠,٨	٢٧,٧	١٨,٥	١٢,٣	١٠,٨	
وضوح وسهولة استخدام دليل المصحح الآلي عند الحاجة لاستخدامه في معالجة خلل يطرأ على عملية التصحيح الآلي.	ت	٩	٨	٥	٢	٤٢	٢,٠٩
	%	١٣,٦	١٢,١	٧,٦	٣,٠	٦٣,٦	
توافر استمارة معايرة المصحح الآلي والتي تضمن أداءه بدقة.	ت	٣	٣	٢	١	٥٥	١,٤١
	%	٤,٧	٤,٧	٣,١	١,٦	٨٥,٩	
المتوسط* العام للمجال							**٢,٦٩**

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

ويظهر الجدول توافر نماذج الإجابة بمستويي ممتاز وجيد جداً، كما أفاد ٧٧% من العينة، وتوافر أقلام رصاص رقم ٢ من نوع إتش بي بمستويات ممتاز وجيد جداً وجيد، برأي ٧٨% من أفراد العينة، مما يدل على اهتمام الكلية وحسن استعدادها. وتوافر الحبر بمستويات ممتاز وجيد جدا وجيد بنسبة ٦٠% من العينة، وضعف مستوى توافره بنسبة ٢٢% من العينة، ربما لاختلاف أماكن التشغيل واستعداداتها من قسم لآخر، وفي هذا الشأن علّقت إحدى أفراد العينة على عدم وضوح طباعة الدرجة على ورقة الإجابة "نتعب حتى نرى الدرجة"، بينما يظهر ضعف توافر نماذج التحليل الإحصائي بنسبة ٦٦%. وربما يعود ذلك لعدم طلب الكلية أو القسم لهذه النماذج، أو لعدم معرفتهم بوجودها ودورها في تحليل أسئلة الاختبار والحكم على جودته.

كما يُظهر الجدول ضعف مستوى استخدام دليل المصحح الآلي عند الحاجة بنسبة ٦٤% من العينة، ربما لكونه باللغة الانجليزية ولعدم تمكُّن الموظفة القائمة بالتصحيح أو عضو هيئة التدريس من مهارة القراءة باللغة الانجليزية. أما توافر استمارة معايرة جهاز المصحح الآلي التي تضمن أداءه بدقة فقد حصلت على مستوى ضعيف بنسبة ٨٦% من أفراد العينة، وهي نسبة مرتفعة ومثيرة للتساؤل عن دقة وسلامة أداء المصحح الآلي. وقد يعود ذلك لعدم توفيرها من الوكيل الرسمي للمصحح الآلي، أو عدم المعرفة بأهميتها وإهمالها من قبل القائمين على إدارة المصحح الآلي في القسم.

السؤال الثالث: ما مستوى تدريب طالبات كلية التربية على استخدام نموذج إجابة المصحح الآلي؟

يوضِّح جدول رقم (٤) تقييم العينة لهذا المجال كالتالي:

جدول (٤): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لمستوى تقييم عينة الدراسة للمصحح الآلي في مجال تدريب الطالبات عليه.

مجالات التقييم		سلم التقدير					المتوسط الحسابي
		ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول	ضعيف	
معرفة الطالبات بالطريقة الصحيحة لوضع إجاباتهن على نماذج الإجابة	ت	٢٦	٢٢	٩	٦	٤	٣,٩٠
	%	٣٨,٨	٣٢,٨	١٣,٤	٩,٠	٦,٠	
معرفة الطالبات بأهمية استخدام أقلام رصاص رقم ٢ اتش بي في نموذج الإجابة	ت	٢٥	١٣	١٢	٩	٨	٣,٥٧
	%	٣٧,٣	١٩,٤	١٧,٩	١٣,٤	١١,٩	
المتوسط* العام للمجال							**٣,٧٣**

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

يظهر الجدول مستوى معرفة الطالبات بالطريقة الصحيحة لوضع إجاباتهن على نموذج الإجابة بممتاز وجيد جداً من قبل ٧٢% من أفراد العينة، ومستوى جيد ومقبول من قبل ٢٢% من العينة، ومستوى ضعيف من قبل ٦% من العينة. كما قُدرت معرفة الطالبات بأهمية استخدام قلم رصاص رقم (٢) من قبل ٥٦% من العينة بمستويي ممتاز وجيد جداً، و٣١% من العينة بمستوى جيد ومقبول، و١٢% من العينة بمستوى ضعيف. وبلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المجال ٣,٩٠ بدرجة جيد جيداً. وتظهر النتائج في هذا المجال تحسناً في قدرة الطالبات على وضع إجاباتهن على نموذج الإجابة بطريقة صحيحة مقارنة بدراستيّ:

(الرواف، ٢٠٠٧م) و(حاجي & التونسي، ٢٠١٠م). وربما يعود ذلك لاختلاف المصحح الآلي المستخدم لتصحيح اختبارات الطالبات المنتسبات عن الطالبات المنتظمات، أو لعدم التزام الطالبات المنتسبات باستخدام قلم رصاص رقم ٢، أو لاختلاف درجة جودة نماذج الإجابة المصنعة محلياً، وما لذلك من تأثير عند استخدام المحاة عليها.

السؤال الرابع: ما درجة الاستفادة من تقنية المصحح الآلي المستخدم من قبل أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية؟

يوضح جدول رقم (٥) تقييم العينة لهذا المجال كالتالي:

جدول (٥): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لمستوى تقييم عينة الدراسة المصحح الآلي في مجال الاستفادة من تقنية المصحح الآلي المستخدم.

مجالات التقييم		سلم التقدير					المتوسط الحسابي
		ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول	ضعيف	
يقوم بإدارة آلية شاملة لشئون الاختبارات تشتمل على: تصحيح وتحليل آلي متقدم. رصد آلي للدرجات ونشر آلي للنتائج. تحكيم الأسئلة وعدالة الاختبار. عمل بنك أسئلة وتحضير آلي للاختبارات (من خلال ربط المصحح الآلي ببرنامج خاص بالاختبارات في الحاسب)	ت	٦	١	٧	١	٥٢	١,٦٣
	%	٩,٠	١,٥	١٠,٤	١,٥	٧٧,٦	
يعالج البيانات الناتجة من الاستبانات وقياس الأداء ويقوم بتحليلها إحصائيا.	ت	٧	١	٣	٣	٥٠	١,٦٣
	%	١٠,٩	١,٦	٤,٧	٤,٧	٧٨,١	
المتوسط* العام للمجال							**١,٦٤**

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

يوضّح الجدول عدم تحقيق الاستفادة القصوى من تقنية المصحح الآلي، حيث بلغ تقدير الاستفادة من تقنية المصحح الآلي في إدارة شئون الاختبارات ومعالجة البيانات الناتجة من الاستبانات بمستوى ضعيف من قبل ٧٨% من العينة. كما بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال ١,٦٤ الذي يدل أيضاً على درجة ضعيف، وربما يعود ذلك لعدم تدريب القائمات على التصحيح الآلي بعملية ربط المصحح بالحاسب واستخدام برنامج خاص بإدارة شؤون الاختبارات أو عدم تفرغ أعضاء هيئة التدريس -الذين يقومون بعملية التصحيح الآلي لاختباراتهن- للقيام بهذا المجهود، لانشغالهم بالتدريس والبحث العلمي وما يناط اليهم من مهام.

السؤال الخامس: ما مستوى دقة نتائج المصحح الآلي المستخدم من قبل أعضاء هيئة التدريس وسلامتها في كلية التربية؟

يوضح جدول رقم (٦) تقييم العينة لهذا المجال كالتالي:

جدول (٦): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لمستوى تقييم عينة الدراسة للمصحح الآلي في مجال التأكد من سلامة تصحيحه.

مجالات التقييم		سلم التقدير					المتوسط الحسابي
		ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول	ضعيف	
تكون النتائج متطابقة عند أخذ عينة عشوائية من نماذج الإجابة المصححة، وتصحيحها يدوياً، ثم مقارنتها بنتيجة المصحح الآلي.	ت	٢٥	١٨	٦	٤	١٤	٣,٥٤
	%	٣٧,٣	٢٦,٩	٩,٠	٦,٠	٢٠,٩	
تكون النتائج متطابقة عند إعادة تصحيح نماذج الإجابة آليا.	ت	٢٥	١٣	٧	٥	١٢	٣,٥٥
	%	٤٠,٣	٢١,٠	١١,٣	٨,١	١٩,٤	
تكون النتائج متطابقة عند مراجعتها يدوياً عند اعتراض طالبة / طالبات على النتيجة.	ت	٣٠	١٨	٣	٦	١٠	٣,٧٨
	%	٤٤,٨	٢٦,٩	٤,٥	٩,٠	١٤,٩	
المتوسط* العام للمجال							**٣,٦٤**

*** المتوسط الحسابي من ٥ درجات**

يظهر الجدول نتائج التقييم العام لهذا المجال بمتوسط ٣,٦٤ أي جيد جداً فيما يتعلق بسلامة ودقة أداء المصحح الآلي. ولكنه أيضا ينذر بإمكانية الخطأ في التصحيح الآلي، حيث يظهر أن ٢١% من العينة أفادت أن مستوى تطابق النتائج عند أخذ عينة عشوائية من نماذج الاجابة المصححة آليا وإعادة تصحيحها يدوياَ، ظهر ضعيفاً، كما أفادت ١٩% من العينة أن التطابق ضعيف، حتى عندما يعاد التصحيح آلياَ. و١٥% رأت أن تطابق النتائج يكون بمستوى ضعيف عندما يعاد التصحيح يدوياً، بناء على اعتراض الطالبة على نتيجتها في الاختبار. وربما تكون هذه النتائج إشارات مؤيدة لنتائج دراستيّ: الرواف وحاجي & التونسي المرتبطة بالمشكلة الناجمة عن استخدام الممحاة على فقرة أو أكثر في نموذج الإجابة، وحذف المصحح لتلك الفقرات. كما يمكن أن يكون ذلك مرتبطاً بقلة استخدام وضعف توافر نموذج معايرة المصحح الآلي الموضحة في جدولي (٢) و(٣) وجدولته في صيانة دورية من قبل المؤسسة الوكيلة للجهاز.

السؤال السادس: ما درجة تقدير أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لعملية التصحيح الآلية؟

يوضح جدول رقم (٧) تقييم عينة الدراسة لهذا المجال كالتالي:

جدول (٧): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لدرجة تقدير عينة الدراسة لعملية التصحيح الآلية.

مجالات التقييم		سلم التقدير					المتوسط الحسابي
		ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول	ضعيف	
درجة تقديرك لعملية التصحيح الآلية	ت	٣٣	١٦	٦	٢	١	٤,٣٤
	%	٥٦,٩	٢٧,٦	١٠,٣	٣,٤	١,٧	
ستستمرين في استخدام المصحح الآلي لدقته وتوفيره للجهد والوقت	ت	٤٦	١٦	١	٢	١	٤,٥٨
	%	٦٩,٧	٢٤,٢	١,٥	٣,٠	١,٥	
استخدام المصحح الآلي في تصحيح اختبارات الصواب والخطأ والاختيار من متعدد لجميع المقررات الدراسية	ت	٣٦	١٣	٦	٦	٥	٤,٠٥
	%	٥٤,٥	١٩,٧	٩,١	٩,١	٧,٦	
تعتقدين أن المصحح الآلي هو الوسيلة الأنسب لتصحيح الاختبارات في ظل تزايد أعداد الطالبات والالتزام بتسليم النتائج خلال ٤٨ ساعة من إجراء الاختبار	ت	٥٠	١١	٤	١	١	٤,٦١
	%	٧٤,٦	١٦,٤	٦,٠	١,٥	١,٥	
المتوسط* العام للمجال							**٤,٣٩**

* **المتوسط الحسابي من ٥ درجات**

تظهر النتائج أن ٨٥% من عينة الدراسة تقدر عملية التصحيح الآلية بمستويي ممتاز وجيد جداً، كما تظهر أن ٩٤% ستستمر باستخدامه لدقته وتوفيره للوقت والجهد، حيث قيَّمتها بممتاز وجيدة جداً، وتعتقد ٧٥% من عينة الدراسة أن استخدام المصحح الآلي لتصحيح اختبارات جميع المقررات من خلال وضع أسئلة من نوع الصواب والخطأ والاختيار من متعدد ممتاز وجيد جداً، ويختلف معها ٨% من العينة حيث ترى أن مناسبتها ضعيفة أمام جميع المقررات. واتفقت عينة الدراسة بنسبة ٧٥% أن اختيار المصحح الآلي – فكرة ممتازة كأفضل وسيلة للتصحيح في ظل تزايد أعداد الطالبات والالتزام بتسليم النتائج خلال ٤٨ ساعة من إجراء الاختبار.

يتضح من عرض النتائج ومناقشتها أن توظيف المصحح الآلي لاستخراج نتائج الاختبارات يحظى بدعم كبير من قبل أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، ولكن النتائج بنفس الوقت تنذر عن احتمال استخراج نتائج اختبارات غير دقيقة وصادقة. إن إدارة المصحح الآلي بصورة عشوائية، كما تدل نتائج الدراسة، يشكِّل خطراً على مصداقية نتائج الاختبارات في كلية التربية. وربما في الكليات الأخرى بالجامعة المذكورة. إن المصحح الآلي آلة صماء تسير آليا وفق ضوابط معينة وإجراءات محددة، إذا اختل أحداها اختل أداء المصحح. والتجربة العمانية تطلبت إعادة نظر في توظيف المصحح الآلي واعتماده من قبل السلطنة لتصحيح امتحانات شهادة الدبلوم العام، حيث تم مناقشة نتائج الامتحانات واعتراض المواطنين على التصحيح الآلي في اجتماع لجنة التربية والتعليم والثقافة في مجلس الشورى مع مسؤولي وزارة التربية والتعليم ("تربية الشورى تناقش التصحيح الالكتروني وزمن التعلم"، ٢٠١٢). جانب آخر لا يجب إغفاله في هذا الشأن، هو رسوب الطلاب عند

تصـــحيح الاختبارات آلياً مثل رســـوب الطلاب في اختبارات القبول في جامعة العلوم الصـــحية في إقليم البنجـاب (Admin, 2011) ورســـوب الطـالبـات المنتسبات في دراسة (الروّاف، ٢٠٠٧) وربما يعود ذلك لعـدم جودة أســـئلـة الاختبـار من نوع الاختيـار من متعدد، واحتواء الفقرة على أكثر من بديل يمثل الاجابة الصـــحيحة. وعليه، فإن تشـــغيل المصـــحح الآلي في المؤسـسـات التعليمية يتطلب عملية إعداد شـامله تبدأ من إعـداد وتـدريـب المعلمين على وضـــع الفقرات الموضـــوعية، ثم تنظيم إدارته وتدريب العاملين عليه، وتوفير أدواته وتشـغيله بالطريقة الصـحيحة، وخلق آلية لمراجعة أدائه، والتأكد من صيانته بصورة دائمة ليتمكن من أداء مهامه بصدق ودقة.

التوصيات:

في ضوء النتائج السابقة توصي الباحثة بما يلي:

١-إنشاء وحدة للتصحيح الآلي في كلية التربية تكون تحت مظلة قسم التقنية -أسوة بالجامعات المحلية والعالمية-، وتأهيلها برئيسة وموظفات.

٢-تأهيل الموظفات القائمات على تشغيل المصحح الآلي تقنياً لتحقيق الاستفادة من تقنيته.

٣-تحقيق الاستفادة القصوى من تقنية المصحح الآلي وربطه ببرنامج شامل لشئون الاختبارات، مشتملاً على تحليل الاختبارات وتوفير التغذية الراجعة لأعضاء هيئة التدريس عن جودة الاختبارات التي يقومون بإعدادها.

٤-تكليف قسم التقنية بالجامعة بتوفير الأدوات المصاحبة للمصحح الآلي، وتوفير الدعم الفني والمتابعة المجدولة لصيانته والتأكد من جودة أدائه.

٥-اقتصار دور عضو هيئة التدريس على تحديد عدد النماذج المطلوبة لاختباره، وترك العمل الفني بتشغيل الجهاز وصيانته، والتأكد من دقة التصحيح للمختصين في هذا المجال.

٦-إيجاد وسائل اتصال بوحدة التصحيح الآلي في الكلية وجدولة عملية التصحيح الآلي وتنظيمها بين أعضاء هيئة تدريس كلية التربية.

٧-تنبيه المؤسسة، وكيلة المصحح الآلي، المصنعة لنماذج الإجابة، بأهمية معالجة أثر استخدام الممحاة على نماذج الإجابة، وإخراجها بما يتناسب مع مواصفات جهاز التصحيح الآلي، وتوفير نماذج الإجابة المصاحبة للجهاز من جهة تصنيعه، ريثما يتم معالجة مشاكل نماذج الإجابة المصنعة محلياً.

المراجع:

الإدارة العامة للتربية والتعليم بمحافظة جدة. (١٤٣٣هـ) التصحيح الإلكتروني في المدارس. تم استرجاعه في ٢٠١٢/٩/٢٢ على الرابط http://www.jedu.gov.salaubpage.aspx?page=7geogblkohmgcxoobxc56a==&catID=292.

جامعة أم القرى. (ب. ت). وحدة القياس والتقويم. تم استرجاعه في ٢٠١٢/٤/٢٩ على الرابط http://up u.edu.sa/page/ar/182

جامعة الطائف. (ب. ت). وحدة الاختبارات. تم استرجاعه في ٢٠١٢/٤/٢٩ على الرابط http://web .tu.edu.sa/tu/ar/centers/english-languag e-center/elc-units/2011-08-08-011-20-03.html.

جويني، دينا. (٢٠١٢، ٢٢ ابريل). تشمل الاختبارات الوطنية والدولية ولاحقاً الثانوية "التربية" تؤسس أول مركز لتصحيح الامتحانات الكترونياً. صحيفة الاتحاد. تم استرجاعه في ٢٠١٢/٤/٢٧م على الرابط http://ww w.alittihad.ae/print.php?id=39631&y= .2012

حاجي، خديجة؛ التونسي، نبيلة. (٢٠١٠م، يناير). المشكلات الاكاديمية في برنامج الانتساب لدى عينة من طالبات جامعة طيبة ودور تطبيقات التعليم الإلكتروني تجاهها. ندوة التعليم العالي للفتاة الأبعاد والتطلعات. جامعة طيبة: المدينة المنورة.

الحكيم، نعيم. (٢٠١٢م، ٢ يونيو). ٨ ضوابط للتصحيح الآلي. صحيفة الشرق. تم استرجاعه في ٢٠١٢/٩/٢٢ على الرابط http://www.alsh .arq.net.sa/2012/06/02/31987

الرواف، هيا. (٢٠٠٧). العوامل المؤدية الى رسوب الطالبات المنتسبات بكليات البنات التابعة لوزارة التربية والتعليم (دراسة ميدانية). مجلة رسالة الخليج. العدد (١٠٣). ص ١٥-٦٤.

الزيود، نادر؛ عليان، هشام. (٢٠٠٥). مبادئ القياس والتقويم في التربية. (الطبعة الثالثة). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الشريف، معتوق. (٢٠١٠، ٢٢ يوليو). بدء التصحيح الآلي في ١٤٣ مدرسة متوسطة وثانوية. صحيفة عكاظ. تم استرجاعه في ٢٠١٢/٩/٢٨ على الرابط http://www.okaz.com.sa/new/issues/20 .100626/princon2010062357365.htm

الصقيران، حمود. (٢٠١٢، ١ فبراير). الحارثي: اعتماد التصحيح الآلي في ٢٩ مدرسة ثانوية بشمال جدة. تم استرجاعه في ٢٠١٢/٩/٢٨ على الرابط http://w ww.al-madina.com/printhtml/220658.

العرفج، عبدالإله؛ خليل، زياد؛ الشوري، محمد؛ الخصاونه، منيب. (٢٠١٢). تقنيات التعليم. (الطبعة الثالثة). عمان: زمزم ناشرون وموزعون.

العساف، صالح. (٢٠١٠). المدخل الى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: دار الزهراء.

القحطاني، سالم؛ العمري، احمد؛ آل مذهب، معدي؛ العمر، بدران. (٢٠٠٤). منهج البحث في العلوم السلوكية. (الطبعة الثانية) الرياض: كلية العلوم الادارية، جامعة الملك سعود.

كعكي، سهام؛ العسكر، شيخه. (٢٠٠٧). تقويم تجربة المصحح الالكتروني في الاختبارات من وجهة نظر الطالبات. مجلة التربية والتنمية. السنة الخامسة عشر. العدد (٤٠). ص ١٧٠-١٩١.

المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي. (٢٠١٢). نبذه عن المركز. تم استرجاعه في ٢٠١٢/٤/١٠ على الرابط .http://www.qeyas .com/qiyas/info/about.aspx

مكتب شؤون الموظفات. (٢٠١٢). بيان بأسماء الهيئة التعليمية بأقسام كلية التربية لعام ١٤٣٢هـ ١٤٣٣هـ. الرياض: جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

المنصور، سناء. (٢٠١١). الاختبارات الموضوعية لبعض مقررات مرحلة البكالوريوس بكلية التربية لإعداد

معلمات الابتدائي دراسة تحليلية. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية). مجلد ١٢ (١). ٦٣-١٣٢.

مؤسسة الميكنة التجارية (ب. ت) المصحح الآلي. تم استرجاعه في ٢٠١٢/٩/٢٨ على الرابط http://w ww.almodir.net/zintro.asp.

بدون كاتب. (١٤ فبراير، ٢٠١٢). السلطنة أول دولة عربية تعتمد التصحيح الإلكتروني في امتحانات ودبلوم التعليم العام. جريدة عمان. تم استرجاعه في ٢٠١٢/٤/٢٧ على الرابط http://www.main. omandaily.com/node/84627.

بدون كاتب. (١٧ ابريل، ٢٠١٢). تربية "الشورى" تناقش التصحيح الالكتروني وزمن التعلم. جريدة الشبيبة الالكترونية. تم استرجاعه في ٢٠١٢/٤/٢٧ على الرابط http://www.shabiba.com/News/Article-2617.aspx.

Admin. (2011, September 30). Parents Demands for Transparency in M CAT Test 2011. Retrieved April 9, 2012, from:http://www.ilmkidunya.com/edunews/parents-demands-for-transparency-in-mcat-test-2011-6442.aspx.

American University. (n.d). SSRL-NCS Optical Mark Reader-policy. Retrieved Oct 20, 2011 from: http://www.american.edu/ssrl/archives2/orderforms/scanpolicy.html.

Apperson. (n.d). Data Link 1200 [Scanner]. Retrieved Oct 6, 2012 from: http://www.apperson.com/datalink-main/datalink_1200_scanner.

Apperson. (n.d). Apperson Data Link 1200 User's Manual. Retrieved Oct 6, 2012 from: http://www.apperson.blob.core.windows.net/sitefinity files/di1200_user_manual_04-12_final.pdf.

Bergeron, B. (1998, August). Optical mark recognition. Postgraduate medicin online. Retrieved April 24, 2012 from http://www.postgradmed.com/issues/1998/08-9.

CAA Center Resources. (n.d). What is an OMR? Retrieved April, 26, 2012 from: http://www.caacentre.ac.ok/resources/faqs/fq.gen3.shtml.

Computer Realm. (n.d). OMR Technology. Retrieved April 26, 2012 from: http://www.computer-realm.net/omrtechnology.

Definition of OMR. (n.d). In Websters-Online-Dictionary. Retrieved April 23, 2012 from http://www.websters-on line-dctionary.org/definitions/OMR?CX=par...3529744%3av0qd01-+d1q&cof=fo

(1995). Applications of Optical Scanners in an Academic Center. T. H. E. Journal, 22 (8), 60-63. Retrieved Sep 18, 2012 from: http://web.ebscohost.com/ehost/delivery?sid=7bfbb5e4-7df5-40d3-b185-158c386b34%40sessionmgr10&vid=15&hid=12.

NcsPearson. (n.d). I CR, OCR and OMR comparison. Retrieved Oct 9, 2012 from: http://needpetersen.com/portfolio/pe/ncspearson-2/scanners/compare.htm.

OMR-technical definition. (2010). In Websters New World Telecom Dictionary. Retrieved April 23, 2012 from: http://computer.yourdictionary.com/omr.

Optical Mark Recognition. (n.d.). In Wikipedia. Retrieved Oct 21, 2011 from: http://en.wikipedia.org/wiki/optical_mark_recognition.

Palmer, R. (1989, Sept). The basic of Automatic Identification [Electronic Version] Canadian Data System, 21 (9), 30-33.

Powell, G. (1984, April). The Use of Mark - Sense Reader in Evaluation. Paper Presented at the Annual Meeting of rid%3a9&ie=UTF=889=OMR&sa=search=906

Everything Explained. (n.d). Optical mark recognition explained. Retrieved April 23, 2012 from http://everything.explained.at/optical_mark_recognition.

Gravic. (n.d). OMR Optical Mark Recognition) - Remark office OMR. Retrieved April 24, 2012 from: http://www.gravic.com/remark/roogoogle.html?gclid=ci6p_esuzk8cfyuw3wod-Bufaa.

Green, P. (2000). Optical Scanning System. Retrieved April 24, 2012 from: http://www.accproject.org/main/english/et/et72.

Haag, S., Cummings, M., Mc Cubbrey, D, pinsonnauit, A., Donovan, R. (2006). Management-Information System for the information age (3rd ED.) Canada: McGraw-Hill Ryerson.

Loveless, C., Salconi, G., Degrazio, D., Halvorson, C. (July, 1966). A Smplified -Data Recording method. The Journal of Wild life Management, 30, 3, Retrieved from: http://www.jstor.org/pss/3798743.

Molinari, Carol; Roberts, Tannenbaum.

Intelligent OCR Processing. Journal of the American Society for Information, 43 (6) 422-431. Retrieved Sep 18, 2012 from: http://web.ebscohost.com/ehost/delivery?sid=6619366f-a4fb-4cb4-a088-bc501a2a649e%40sessionmgr14&vid=18&hid=17.

University of Wyominy. (n.d). Academic Support unit. Retrieved Oct 20, 2011. From: http://microlab.umyo.edu/services/facstaff_services.asp.

Weaver, Ruth, Chalkley, Brain. (1997). Introducing Objective Tests and OMR-Based Students Assessment A case study. Journal of Geography in Higher Education, 21 (1), 114-121. doi: 10.1080/0309/8269/7087/25416.

Yuricik, W. (n.d). Optical Character Recognition. Retrieved April 23, 2012 from: http://www.bookrags.com/science/computerscience/input-devices-csci-02.html.

The American Educational Research Association. New Orleans, LA.

Saengtongstikamon, Chatree; Meesad, Phayung; Sodsee, Sunantha. (n.d). Scanner-Based Optical Mark Recognition. Bangkok: King Mongkut's University of Technology North Bangkok Central Library. 69-73. Retrieved Nov 8, 2012 from: http://202.44.34.134/journal/pdf/v019 /ch09.pdf.

Sen, D, Patel, R, Patel, U. (1 (2) 2010). Modern Database Technology Needs Optical Mark Reading. Retrieved April 23, 2012 from: http://www.ijpasonline.com/current-issue1-2010/56-6/sen.pdf.

Sindh University. (n.d). Sindh University Testing Center (SUTC). Retrieved Nov 8, 2012 from: http://www.sutc.usindh.edu.pk/.

Sun, W; Lon-Mu; Zang, Weinmy; Comfort, John. (1992).

A Study Of Electronic Scoring Technology From The Perspective Of Some Faculty at The College Of Education In Princess Nora Bint Abdurrahman University

S. Almansour
Department of Administration & Educational Planning,
College of Education - Princess Nora Bint Abdulrahman University - KSA.

Abstract

The present study aims at studying the effectiveness of the Optical Mark Reader (OMR) management from the point of view of faculty at the College of Education in Princess Nora Bint Abdulrahman University. Study sample was formed from faculty at the College of Education. The study covered six areas; management quality of the OMR, availability of tools essential to proper usage, degree of students training, degree of OMR technology usage, validity and accuracy, performance assessment and continuation of usage. Results demonstrated faculty's positive attitude toward OMR employment with respect to its speed and limited time and effort consumption, on the other hand however; it showed lack of good administration and operation, which in turn would affect accuracy and validity of examinations results. Significant results showed "weak" ratings to OMR calibration -which is essential to validity and accuracy- by 69%, and technical support by 52% , and both exams management, and technology usage by 78%.

Keywords: Optical Mark Reader (OMR) - Calibration - Advantage 2000.

التفاعل بين خرائط التفكير ومركز الضبط لتنمية التحصيل والتفكير التأملي والاتجاهات في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس بفلسطين

يحيى محمد أبو جحجوح
قسم أساليب التدريس – كلية التربية – جامعة الأقصى – غزة – فلسطين.

المُلخّص

هدف هذا البحث إلى استقصاء فاعلية التفاعل بين خرائط التفكير ومركز الضبط في تنمية تحصيل العلوم والتفكير التأملي والاتجاهات نحو العلوم لدى تلاميذ الصف السادس بغزة في فلسطين، واختار للتجريب وحدة الكائنات الحية الدقيقة من كتاب العلوم للصف السادس الأساسي، واختار لذلك أربعة صفوف من صفوف السادس الأساسي من المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم بمديرية خان يونس في جنوب قطاع غزة، وتكونت عينة البحث من (٥٢) تلميذاً في المجموعة التجريبية، و(٤٦) تلميذاً في المجموعة الضابطة، وأعد أربع أدوات بحثية هي: اختبار تحصيل العلوم، واختبار التفكير التأملي، ومقياس الاتجاهات نحو العلوم، ومقياس مركز الضبط، وتوصل إلى فاعلية خرائط التفكير في تدريس العلوم في تنمية تحصيل العلوم والتفكير التأملي والاتجاهات نحو العلوم لدى عينة البحث، وعدم وجود تفاعل دال إحصائياً بين خرائط التفكير ومركز الضبط في تنمية المتغيرات التابعة الثلاثة.

الكلمات المفتاحية: خرائط التفكير، مركز الضبط، الضبط الداخلي / الخارجي، تحصيل العلوم، التفكير التأملي، الاتجاهات نحو العلوم.

مُقَدِّمَةٌ

تسعى مناهج العلوم إلى إعداد المتعلم القادر على اكتساب المعرفة العلمية وتوليدها وتوظيفها والقيام بعمليات العلم، وطرائق التدريس إحدى عناصر هذه المناهج، ونظراً لأن مباحث العلوم من أكثر المباحث الدراسية التصاقاً بالفرد والمجتمع والتكنولوجيا والبيئة؛ فإنها تعتبر مجالاً خصباً لتنمية التفكير العلمي والتفكير التأملي على وجه الخصوص، بحكم ما تحتويه من موضوعات مهمة عن الإنسان والحيوان والنبات والمادة والطاقة والظواهر الطبيعية والتفاعلات الكيميائية، والتي تحتاج إلى التأمل باستمرار. وينبع الاهتمام بالعملية التعليمية التعلمية من هدف التعليم النهائي الذي يتمثل في تنمية التفكير لدى المتعلمين؛ لذلك يحرص صانعو القرار التربوي على التشجيع على استخدام استراتيجيات تدريس حديثة تعتمد على تعليم التفكير وتنميته لدى المتعلمين، بالتزامن مع التخلص من الأنماط السلبية في التفكير التي تعتمد على عادات فكرية غير سليمة. وقد اتفق الكثير من الباحثين والمربين على أن تنمية التفكير من الأهداف الرئيسة في التربية والتعليم، وأن الأساليب التقليدية التي تركز على حفظ المادة الدراسية لا تؤدي بالضرورة إلى تطوير مهارات التفكير؛ لذلك عنيت جميع المدارس الفلسفية والفكرية والتربوية بتنمية التفكير والفكر لكي يصبح الفرد أكثر قدرة على مواجهة الصعوبات والمشكلات في حياته (طاشمان والخريش والمساعيد والمقصقص، ٢٠١٢، ص٢٤٥). وقد اقترح هيرل David Hyerle عام ١٩٨٨م ثمانية أشكال لخرائط

البريد الالكتروني: yahya_ja@hotmail.com
ردمد: ٦٩٠٥-١٦٥٨

التفكير، وهي عبارة عن رسومات تخطيطية، وتمثل لغة بصرية مشتركة لكلٍ من المعلم والتلاميذ في التدريس والتعلم، وتتضمن المحتوى المعرفي، وتعبر عن مستويات التفكير ومهاراته، وتزيد من دور التلاميذ وإيجابيتهم في العملية التعليمية التعلمية (Hyerle, 1996, p87). وخرائط التفكير كلغة بصرية نظرية وعملية مشتركة للتعلم والتعليم والتقييم التي تعكس كيفية عمل الدماغ والتعلم والإدراك، وتتيح للمعلمين تحليل المحتوى العلمي واختيار المناسب من عمليات التفكير للمتعلمين، بالإضافة إلى التجهيز العميق للمعرفة والفهم (Hyerle & Williams, 2009). والمتأمل في خرائط التفكير الثمانية يستنتج أن كلاً منها يتضمن مهارة أو أكثر من مهارات التفكير كالمقارنة والتصنيف والاستنتاج والتتابع والتفسير وربط السبب بالنتيجة والتحليل وربط الجزء بالكل. وخرائط التفكير عبارة عن تنظيمات لرسوم خطية تتضمن المحتوى المعرفي، وتعكس مستويات التفكير، وتعزز التعلم عن طريق البصر، وتتكون من ثمانية أشكال من الخرائط التخطيطية البصرية التي تمثل لغة بصرية مشتركة يستخدمها كل من المعلم والتلميذ في التدريس (خليل، ٢٠٠٨، ص٧٢). وهي أدوات تدريس بصرية تتكون من ثمانية خرائط تفكيرية يرتبط كل منها بنمط أو أكثر من أنماط التفكير، لمساعدة التلاميذ على تنظيم المعلومات وإيجاد العلاقات بينها بمجرد النظر، وإبراز أفكارهم وتفكيرهم من خلالها، وهي تستند على الفهم العميق للمادة المتعلمة (صادق، ٢٠٠٨، ص٨٠). وتساعد خرائط التفكير على تكوين المعلومات المتضمنة في المحتوى وتنظيمه وتفسيره، وتشجع المتعلمين لرؤية تفكيرهم والتحدث عنه، وتزيد من معرفة التعلم من خلال تنمية التفكير في التفكير، وتبني عادات العقل المرتبطة بشبكات العصف الذهني والمنظمات البيانية، وتساعد على تنمية قدرات التفكير العليا لدى المتعلمين، والفهم العميق للمفاهيم، وزيادة التحصيل الدراسي، وتنمية التفكير التأملي والابتكاري، وتوفر لغة مشتركة للوصول إلى التعلم ذي المعنى، والتعلم بصورة أكثر فاعلية وكفاءة، والاحتفاظ بالمادة المتعلمة (خليل، ٢٠٠٨، ص٧٥). وتساعد في تبسيط المعلومات ومساعدة المتعلم على تذكرها وتنظيمها ومعالجتها، وعلى التعلم التعاوني، والتعلم المستمر، والاعتماد على النفس، وتنمية بعض المهارات الاجتماعية، والتفكير التأملي، وتحسين استيعاب المفاهيم، واكتساب مهارات التواصل المعرفي، ومساعدة المتعلم على فهم الأفكار بطريقة حسية، وتحسين التقييم الذاتي، ومساعدة المتعلم على تطور مهارات الكتابة وتطوير المهارات الحياتية، وتشجيع المتعلم على استخدام التفكير البصري الذي يعد البوابة الرئيسة لتنمية مهارات التفكير بأنواعه المختلفة، ومساعدة المتعلم على المشاركة الفعلية في تكوين بنية تفكيرية ومعرفية متماسكة ومتكاملة مرتبطة بمفهوم أساسي (Schlesinger, 2007؛ الوسيمي، ٢٠١١). وتشمل خرائط: الدائرة، والفقاعات، والفقاعات المزودجة، والشجرة، والتحليل، والتدفق، والتدفق المتعدد، والقنطرة. وتمثل لغة بصرية مشتركة يستخدمها كل من المعلم والتلاميذ في التعليم والتعلم (أحمد، ٢٠١١، ص١٩؛ أحمد، ٢٠١٢، ص١٢٨).

١– خريطة الدائرة Circle Map:

عبارة عن دائرتين ذات مركز واحد مع اختلاف قطريهما، حيث يوضع المفهوم الرئيس أو الرمز في الدائرة

الصغرى، ويوضع كل ما يرتبط به من معلومات في الدائرة الكبرى. وتستخدم في تحديد الشيء أو الفكرة، وتمثل الأفكار الناتجة من العصف الذهني والمعرفة القبلية عن الموضوع. مثال: يوضع في الدائرة الصغرى مفهوم الكائنات الحية الدقيقة ويوضع في الدائرة الكبرى ماهيتها وأهم خصائصها وأنواعها.

٢– خريطة الفقاعات Bubble Map:

عبارة عن دائرة مركزية يوضع فيها المفهوم العلمي المراد توضيحه، ويتفرع من الدائرة عدة دوائر بحسب عدد خصائص المفهوم، حيث يكتب في كل دائرة منها خاصية لذلك المفهوم. وتستخدم لوصف الخصائص والمميزات، وصياغة الوصف والخصائص في كلمات. مثال: يكتب في الدائرة المركزية البكتيريا، ويكتب في خمس دوائر متفرعة منها: خلية واحدة، موجودة في كل مكان، صغيرة الحجم، ذات انشطار ثنائي، لها أشكال مختلفة.

٣– خريطة الفقاعات المزدوجة

Double Bubble Map:

عبارة عن دائرتين مركزيتين متجاورتين يتفرع منهما دوائر مشتركة ودوائر أخرى من كل دائرة منهما. وتستخدم في المقارنات وبيان المتناقضات والمتشابهات بين مفهومين أو شيئين أو موضوعين. مثال: يكتب في الدائرة المركزية الأولى فطر العفن، وفي الدائرة المركزية الثانية يكتب فطر الخميرة، ثم يكتب في الدائرة المشتركة الأولى وحيدة الخلية، ويكتب في الدائرة المشتركة الثانية واسعة الانتشار، ثم يكتب في الدائرة الأولى المتفرعة من دائرة فطر العفن كلمة ضار، ويكتب في الدائرة الثانية يتكاثر بالأبواغ، بينما يكتب في الدائرة الأولى المتفرعة من دائرة فطر الخميرة كلمة مفيد، ويكتب في الدائرة الثانية يتكاثر بالتبرعم.

٤– خريطة الشجرة Tree Map:

عبارة عن فرع رئيس تكتب فيه الفكرة الرئيسة للموضوع العلمي، ويتفرع أسفل منه الأفكار المشتقة منها، وتهدف إلى تنمية التفكير الهرمي المتسلسل، وتستخدم للتقسيم والتصنيف، حيث يتم تصنيف الأشياء والأفكار في فئات أو مجموعات من الأكثر عمومية إلى الأكثر خصوصية. مثال: تصنيف أنواع الأمراض إلى: أمراض معدية، وأمراض غير معدية، ويكتب أسفل المعدية التي تنتقل من شخصٍ لآخر، ويكتب أسفل غير المعدية التي لا تنتقل من شخصٍ لآخر، ثم يتم تفريع أمثلة للأمراض المعدية، كمرض الأنفلونزا، ومرض التيفؤيد، ومرض القدم الرياضي، ويتم تفريع أمثلة للأمراض غير المعدية، كمرض القلب، ومرض السكري، ومرض الكساح.

٥– خريطة التحليل Brace Map:

عبارة عن جزأين في الجانب الأيمن توضع المعرفة الرئيسة، وفي الجانب الأيسر المتفرع منه تكتب المعلومات المتفرعة منها، وفي الجانب الأيسر المتفرع منه تكتب البيانات. وتستخدم في فهم العلاقة بين الكل والجزء، أي تحليل موضوع ما وتركيبه. مثال: يكتب في الجانب الأيمن للخريطة المجهر، ويكتب في الجانب الأيسر أجزائه: العدسة العينية، والأسطوانة، والقرص، والعدسة الشيئية، والمنضدة، والمرآة، والقاعدة.

٦– خريطة التدفق Flow Map:

عبارة عن مجموعة من المستطيلات المتعاقبة، حيث يكتب عنوان النشاط في المستطيل الأول ثم الخطوة الأولى

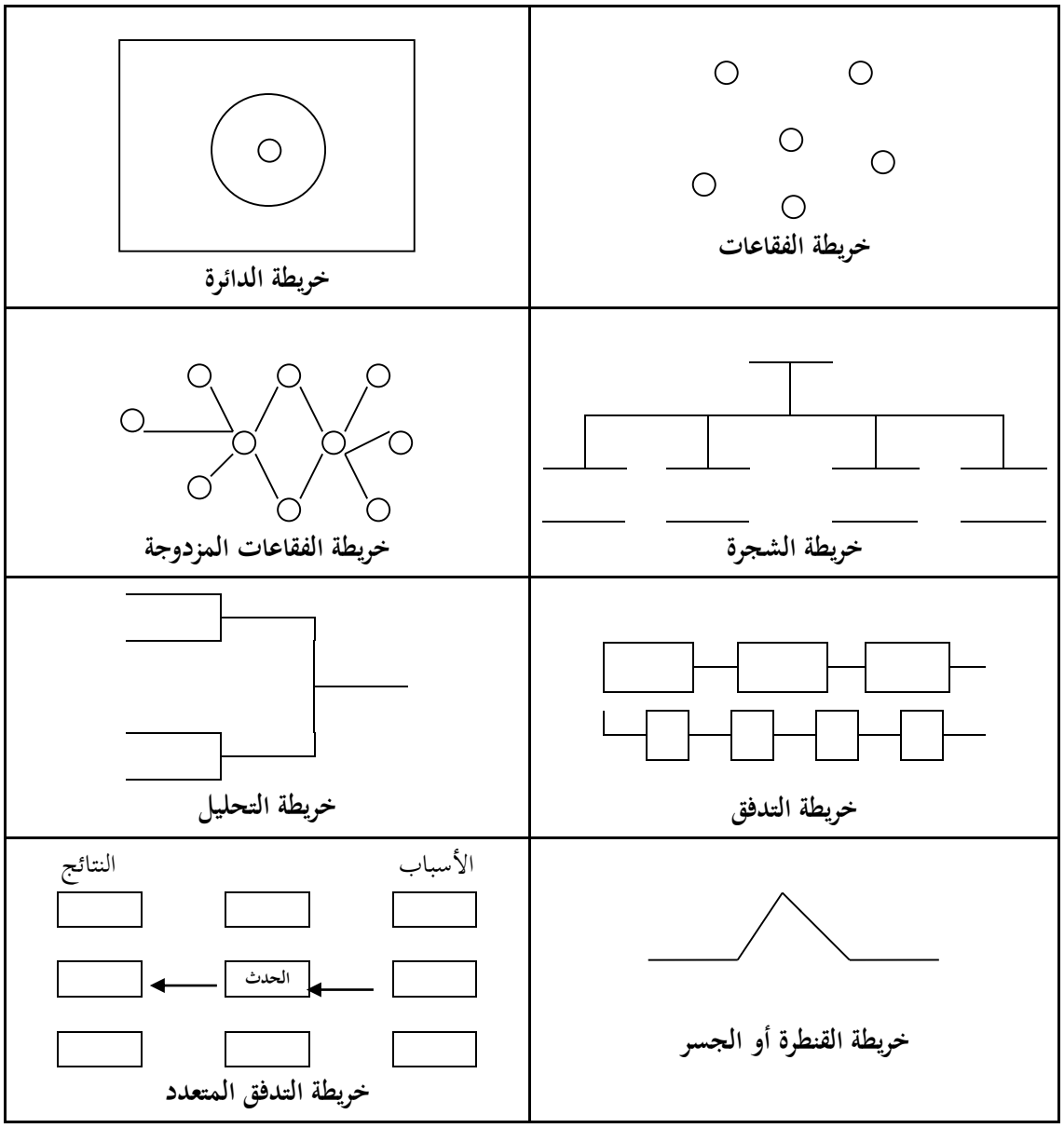
في المستطيل الثاني والخطوة الثانية في المستطيل الثالث وهكذا. وتستخدم لشرح تتابع الأحداث أو العمليات أو الخطوات، حيث توضح العلاقات بين الخطوات الأساسية والفرعية للحدث. مثال: يكتب في المستطيل الأول مراحل الانشطار الثنائي في البكتريا، ثم يكتب في المستطيل الثاني خلية بكتيرية، ثم يكتب في المستطيل الثالث تضاعف الكروموسوم، ثم يكتب في المستطيل الرابع بداية تخصر في جدار الخلية، ثم يكتب في المستطيل الخامس تخصر أكبر في جدار الخلية، ثم يكتب في المستطيل السادس انشطار الخلية، مع إمكانية إرفاق صور توضيحية لكل مرحلة من تلك المراحل في كل مستطيل.

٧- خريطة التدفق المتعدد Multi-Flow Map:

عبارة عن مجموعة من المستطيلات المنتظمة والمتماثلة يتوسطها مستطيل مركزي يوضع فيه الحدث، وتكتب في المستطيلات اليمنى أسباب وقوع الحدث، وفي المستطيلات اليسرى تكتب النتائج. وتستخدم في توضيح العلاقة بين السبب والنتيجة، حيث توضح عملية تتابع الأسباب التي تؤدي إلى أحداث أو نتائج أو آثار. مثال: يكتب في المستطيل المركزي مرض القدم الرياضي، وتكتب في المستطيلات الثلاثة اليسرى أسباب المرض: لبس الحذاء فترة طويلة، وفطريات خاصة، وعدم غسل أصابع القدمين جيداً، وتكتب في المستطيلات الثلاثة اليمنى مظاهر المرض: طبقة جلدية محمرة، وتشقق بين أصابع القدم، ورائحة كريهة.

٨- خريطة القنطرة Bridge Map:

عبارة عن حرف "Vee" مقلوب، ويوضع في جانبها الأيمن المعلومات الجديدة المراد تعلمها من الدرس، ويوضع في جانبها الأيسر ما يشبهها من معلومات سابقة. وتستخدم لتوضيح التشابهات والعلاقات بين الأشياء.



شكل (١): يوضح أنواع خرائط التفكير

هذا وقد ازداد الاهتمام في مجال تدريس العلوم والتربية العلمية بالبحث عن كيفية تنمية التفكير التأملي لدى التلاميذ في مراحل التعليم العام، ويتضح ذلك من خلال استعراض دراسات مثل: (Lim, 2003؛ البعلي، ٢٠٠٦؛ إبراهيم، ٢٠١١). مع ضرورة البحث عن الجوانب النفسية المؤثرة في مجالات التعلم المختلفة لدى التلاميذ من تحصيل دراسي، ومهارات تفكير، وجوانب وجدانية، والربط بينها وبين استراتيجيات التدريس وطرائقه وأساليبه في نظرة متكاملة تعبر عن جوهر عملية التعلم وكيفية حدوثها، وتلافي القصور في الأبحاث والدراسات العلمية الناتجة عن الفصل في معالجة متغيرات البحث. ومن المفاهيم النفسية المؤثرة في عملية التعلم مفهوم الضبط الذي ظهر في منتصف الستينيات في أمريكا، وقد ظهرت العديد من التطبيقات العملية له في

المجالات التربوية والنفسية، وما زال محل اهتمام الكثير من الباحثين، وقد ارتبط بالعديد من المتغيرات النفسية والتربوية والاجتماعية (بني خالد، ٢٠٠٩، ص٤٩٢). ويعتقد العلماء أن المفهوم انبثق بوصفه متغيراً من متغيرات الشخصية المهمة من نظرية التعلم الاجتماعي لروتر "Rotter"، وتستند هذه النظرية إلى أربعة مفاهيم أساسية، هي: احتمالية السلوك "Behavior Potential" وتعني احتمالية قيام الفرد بسلوك ما بطريقة ما من أجل الحصول على التعزيز، وقيمة التعزيز "Reinforcem-ent" وهي درجة تفضيل الفرد لحدوث تعزيز معين إذا كانت إمكانية الحدوث لكل التعزيزات الأخرى متساوية، والتوقع "Expectancy" هو الاحتمال الذي يعتقد به الفرد أن تعزيزاً معيناً سوف يحدث بوصفه دالاً لسلوك ما يصدر عنه، والموقف النفسي "Psycholo-gical Situation" وهو البيئة الداخلية أو الخارجية التي يستجيب لها الفرد (بني عطا، ٢٠١٢، ص٨٠) ومركز الضبط عبارة عن الموقع أو المصدر الذي تنطلق منه مسببات السلوك التي يعتقد الفرد أنها المسئولة عن نجاحه أو فشله. ويعني الطريقة التي يدرك بها الفرد العوامل المسببة لنتائج سلوكه سواء كانت هذه النتائج مُرضية كالثواب بجميع أنماطه، أم غير مُرضية كالعقاب بجميع أشكاله، أهي كامنة في نفسه أم صادرة عن ظروف وأحداث خارجية عن قدراته وطاقاته وإمكانياته (Lefocourt, 1982؛ Stanke, 2004؛ دروزة، ٢٠٠٧).

ويصنف مركز الضبط إلى مركزين: مركز داخلي حيث يعزو فيه الفرد سلوكه إلى عوامل داخلية كقدراته ودافعيته واستعداداته وخبراته وأنشطته، الذي يمكن اعتباره مرادفاً أو قريباً لمفهوم التوكل. ومركز ضبط خارجي حيث يعزو الفرد سلوكه إلى عوامل خارجية كالظروف المحيطة والحظ والآخرين، الذي يمكن اعتباره مرادفاً أو قريباً لمفهوم التواكل.ويعرف الضبط الداخلي بأنه مجموعة العوامل التي يعتقد الفرد بأنها المسببة لنتائج سلوكه من خير وشر، وهي ترجع في الوقت نفسه إلى ذاته وقدراته وجهوده وإرادته ومهاراته وتحكمه في بيئته، حيث يعتقد الفرد بأنه المسئول المباشر عن تصرفاته ونتائج أعماله، وأن ما يحققه من نجاح أو ما يمنى به من فشل راجع إلى ما يبذله من جهد ومثابرة وإرادة وتصميم أو إلى نقص فيها. وأما الضبط الخارجي فهو مجموعة العوامل التي يعتقد الفرد بأنها المسببة لنتائج سلوكه من خير أو شر وترجع إلى عوامل خارجية فوق طاقته وخارجة عن إرادته ولا دخل له فيها وليس له سيطرة عليها أو التحكم بها مثل الحظ والصدفة والقدر والنصيب والناس الآخرين (دروزة، ٢٠٠٧، ص٤٤٥؛ أبو زيتون، ٢٠١١، ص١١٨؛ عطا الله، ٢٠١٢، ص٣٣٦؛ عبد الوهاب، ٢٠١٢، ص٣٥). وانبثق مفهوم مركز الضبط من مجالات نظرية التعلم الاجتماعي، حيث ارتبط بمدى التوقعات التي تتبع التعزيز من حيث الزيادة أو النقصان، الذي يعتمد على خصائص الفرد وعلى طبيعة المواقف التي يمر بها، ومحددات السلوك التي ترتبط كذلك بطبيعة التعزيز سواء أكان إيجابياً أم سلبياً وتتابعه وقيمته. فقد دمجت نظرية التعلم الاجتماعي بين النظرية السلوكية والنظرية المعرفية، وتتكون نظرية التعلم الاجتماعي من السلوكيات والتوقعات والتعزيزات والمواقف النفسية (Rotter, 1975, p60). ويعتمد التعزيز على إدراك أو عدم إدراك الفرد لوجود علاقة سببية بين السلوك

والمكافأة؛ فيعد مركز الضبط خارجياً عندما يدرك الفرد بأن التعزيز ناتج عن عوامل خارجية، ويعد مركز الضبط داخلياً عندما يدرك الفرد بأن التعزيز ناتج عن قدراته وإمكانياته واستعداداته (Rotter, 1966, p28). ولأهمية مفهوم مركز الضبط فقد استقطب اهتمام كثير من الباحثين الذين حاولوا دراسة مركز الضبط وعلاقته بالكثير من المتغيرات (عطا الله، ٢٠١٢، ص٣٣٠). فقد أكدت العديد من الدراسات أهمية أن يكون ضبط الإنسان داخلياً، حيث بينت نتائجها أن الأفراد المنضبطين داخلياً أقل قلقاً، وأكثر تحملاً، وأكثر تكيفاً، وأكثر مقاومة للأمراض النفسية، وأقل عدوانية، ويرون أنفسهم منجزين، ومسيطرين على المواقف، ومتحكمين بها، واجتماعيين، وأذكياء، وحازمين، ومستقلين، وفاعلين، وذوي نفوذ، وعمليين، ويقاومون المواقف الغامضة، ويقدرون أنفسهم بدرجة عالية، وعندهم نظرة بعيدة للزمن، وأقل إيماناً بحدوث الأشياء الخارقة، ويفكرون تفكيراً علمياً. وأما المنضبطين خارجياً فيدركون الزمن نظرة ضيقة، وأكثر وهناً وقلقاً وعدوانية، وتشككاً، وأقل ثقة بالآخرين وبأنفسهم، وأقل تبصراً للأمور، ولا يستطيعون التحكم فيما يحدث لهم، وغير متكيفين، ويؤمن معظمهم بالخرافة والقوى الخارقة، ويتسم تفكيرهم بعدم العلمية (Stanke, 2004؛ دروزة، ٢٠٠٧؛ أبو زيتون، ٢٠١١). كما أن لدى ذوي الضبط الداخلي قدرة أكبر على مواجهة الفشل؛ فيثابرون ويبذلون جهداً أفضل، في حين أن ذوي الضبط الخارجي أقل قدرة على مواجهة الفشل وأقل مثابرة؛ لأنهم يرجعون الأحداث إلى عوامل كالحظ والصدفة والأشخاص الآخرين (Dweck & Reppuci, 1973; Groth, 1998; Pittman & Pittman, 1979). وأشارت دراسات أخرى إلى أن الأفراد ذوي الضبط الداخلي أكثر توجهاً للبحث عن المعلومات وجمعها وتنظيمها وبذل جهد أكبر في مهارات التفكير والقدرات العقلية المختلفة من الأفراد ذوي الضبط الخارجي (Anderson, Hattie & Hamilton, 2005; Shepherd, Own, Fitch & Marshal, 2006). ويتضمن التفكير التأملي في معظم أنماط التفكير، فأسلوب حل المشكلات والاستقصاء والتفكير الناقد تتضمن في مجملها تفكيراً تأملياً، لا يمكن الاستغناء عنه لرسم جوانب الموقف المشكل بصرياً، وكشف جوانبه المختلفة، والخروج باستنتاجات علمية تساعد في وضع حلول منطقية للموقف (محمد، ٢٠٠٩).

ويقصد بالتفكير التأملي عملية الاختبار الذاتي واكتشاف القضايا والموضوعات المهمة عن طريق الخبرات الذاتية التي يقوم بها الفرد بنفسه ويتوصل إلى فهم الموضوع وتحليله وتوضيحه (Kember, 1999). ويقصد به عملية عقلية يقوم بها الفرد خلال مواجهته لمشكلة معينة أو تناوله لموضوع ما فيمارس خلالها بعض المهارات العقلية؛ بهدف تبصر أبعاد الموقف المشكل وتحليله إلى عناصره حتى يصل إلى النتائج المؤدية لحل هذا الموقف (البعلي، ٢٠٠٦). والتي تتدرج من الأفعال الروتينية المألوفة إلى الفهم ثم الأفعال التأملية وصولاً إلى التأمل الناقد (لطف الله وعطية، ٢٠٠٩). كما يعد العملية التي يقوم خلالها الفرد بتمحيص البيانات والمعلومات والأدلة المتوفرة، وتحليلها من أجل التوصل إلى النتائج واتخاذ القرارات المناسبة لفهم الموقف وحله (Mumford, 1991, p191). ويقصد به استقصاء

ذهني نشط ومتأن للفرد حول خبراته ومعتقداته المفاهيمية والإجرائية، ويمكنه من حل المشكلات العملية والعلمية، وإظهار المعرفة الضمنية إلى سطح الوعي بما يساعده على اشتقاق استدلالات لخبراته المرغوب بتحقيقها في المستقبل (محمد، ٢٠٠٩، ص٢٠٨). وهو عملية عقلية يقوم بها الفرد خلال مواجهته لمشكلة ما، أو تناوله لموضوع ما، فيمارس خلال ذلك بعض المهارات العقلية المتمثلة في تحديد السبب الرئيس للمشكلة، وتحديد الإجراءات الخطأ في حل المشكلة، والتوصل إلى استنتاجات مناسبة، وتقديم تفسيرات منطقية، وتقديم حلول مقترحة؛ بهدف تبصر أبعاد الموقف المشكل وتحليله إلى عناصره حتى يصل إلى حل هذا الموقف (إبراهيم، ٢٠١١، ص١٠٦؛ طاشمان وآخرون، ٢٠١٢، ص٢٤٨). وهو نشاط عقلي يقوم به الأفراد لوصف الحدث وتحديد أسبابه مع تفسير البيانات المتوفرة لديه للوصول إلى استنتاجات وإعطاء تفسيرات منطقية ووضع حلول مقترحة للوصول إلى النتائج المطلوبة في ضوء الخطط المعدة سلفاً (علام، ٢٠١٢، ص١٠٢).

ويتضمن التفكير التأملي البحث عن المبادئ العامة والقواعد التي تستند أساساً على أدلة تجمع من الذاكرة، والنشاط العقلي وتنظيم التفكير اللازمين لفهم العمل وإنجازه، والاستدعاء الواعي للخبرات السابقة وفحصها وتقييمها واتخاذ القرارات اللازمة للتخطيط والعمل، وتوضيح معنى الخبرات الماضية أو الحالية، وتكامل الخبرات السابقة والجديدة، وتحليل العمليات المعرفية والخبرات والنتائج لأي عمل يقوم به الفرد، وتفحص واعي للمعتقدات والأعمال وتقييمها (لطف الله، وعطية، ٢٠٠٩، ص٧). وبالرغم من أن التعريفات السابقة للتفكير التأملي تباينت في تحديد ماهيته كعملية أو نشاط أو استقصاء أو بحث، إلا أنها اتفقت على أن مكانه العقل، وأنه ينبثق من مشكلة تواجه الفرد أو موضوع محير، ويعتمد على الخبرات السابقة، أي أنه تراكمي البناء، ويتميز بالتبصر لأبعاد الموقف المشكل وتحليله إلى عناصره للوصول النتائج. ويتيح التفكير التأملي الفرص لفحص النمو المهني واكتساب الخبرات المختلفة وصقل المهارات الخاصة وتنمية القدرة على التحليل والنقد والتأمل بعمق في المواقف العملية (Phan, 2009, p930).

ويجب أن يتوفر في المحتوى الدراسي المناسب لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى المتعلمين عدة صفات منها: إتاحة الفرص للمتعلم للقيام بعمليات البحث والتأمل والاستقصاء والتحليل لجميع المعلومات المتاحة، وذلك للتعرف إلى طبيعة الموقف المشكل وتحديد أبعاده، وتنظيم المعارف والأنشطة والخبرات التعليمية في صورة تساعد المتعلمين على تطبيقها في مواقف أخرى، وتفسير البيانات والمعلومات المتوفرة، والقيام بعملية التنبؤ والتوصل إلى استنتاجات سليمة، وتوفير بيئة تعلم متمركزة حول المشكلة ومشجعة على التأمل، وتشجيع المتعلمين على اقتراح أساليب بديلة للتوصل إلى المعلومات وتنظيمها، وتوظيف التحفيز التعليمي (إبراهيم، ٢٠١١). ويتكون التفكير التأملي من مهارات: وصف الحدث أو الظاهرة، وتحديد أسباب الحدوث، وتفسير البيانات، واتخاذ القرار المناسب، وتبرير اتخاذه (Halton & Smith, 1995, p33). ومن مهارات: التعرف إلى طبيعة المشكلة وأبعادها، وتحديد الأخطاء في إجراءات حل المشكلة، وإعادة تنظيم

المشكلة، وصياغة المشكلة، واقتراح حلول لها، واختبار تلك الحلول، والتأمل في تلك الحلول، وإبداء الرأي في الحل النهائي (Ferry & Gordon, 1998, p102). ومن: مهارات الاستقصاء التي تشمل مهارات جمع البيانات وتحليلها، وتدقيقها، وصياغة الفروض، والتوصل إلى النتائج، والتفسير. ومهارات التفكير الناقد التي تشمل مهارات الاستنباط، والاستقراء، والاستنتاج، وتقويم الأدلة والبراهين (Yost & Sentner, 2000, p44). ومن مهارات: تبصر العلاقات وإدراكها، والاستفادة من المعطيات، ومراجعة البدائل، واتخاذ الإجراءات المناسبة للموقف (عبد الوهاب، ٢٠٠٥، ص١٨٨). ومن مهارات: تحديد السبب الرئيس للمشكلة، والتوصل إلى الاستنتاجات المناسبة، وتحديد الإجراءات الخطأ في حل المشكلة، وإعطاء تفسيرات منطقية، والتوصل إلى حلول مقترحة أو قرارات معينة (البعلي، ٢٠٠٦، ص٢٨). ومن تحديد السبب الرئيس للمشكلة، والتوصل إلى الاستنتاجات المناسبة، وتحديد الإجراءات الخطأ في حل المشكلة، وتقديم تفسيرات منطقية، والتوصل إلى حلول مقترحة أو قرارات معينة (إبراهيم، ٢٠١١، ص١١٥). كما يتكون من تحديد المشكلة أو الموقف، ووصفه، وتحديد الأسباب الممكنة لحدوثه، وتفسير البيانات، وتحديد أسباب اتخاذ قرار معين (سليمان، ٢٠١١، ص١٩٠). وتتفق معظم الآراء على المهارات الآتية للتفكير التأملي: تحديد المشكلة، وتحديد الإجراءات الخطأ في المشكلة، وتقديم بدائل عديدة لحل المشكلة، واختيار البديل المناسب لحل المشكلة، واتخاذ القرار، وإضافة أفكار جديدة في المواقف التي تحتاج لذلك، والتفكير في استخدامات جديدة للأشياء المختلفة، والقيام بعمل أبحاث علمية جديدة (محمد، ٢٠٠٩، ص٢٠٩). مما سبق يمكن التوصل إلى أن التفكير التأملي يتكون من مهارات ست هي: الرؤية البصرية، وتحديد السبب الرئيس للمشكلة، والكشف عن المغالطات، والتوصل إلى استنتاجات مناسبة، وتقديم تفسيرات منطقية، وتقديم حلول مقترحة.ولقد أجريت العديد من الدراسات في موضوع البحث الحالي، ولكن من زوايا مختلفة. فلقد كشفت دراسة جدز (Geddis, 1996) عن فاعلية استراتيجية المناقشة والتفكير خلال العمل في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وتوصلت إلى فاعليتها في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى التلاميذ. وتناولت دراسة الميهي (٢٠٠٣) أثر اختلاف نمط ممارسة الأنشطة التعليمية في نموذج تدريسي مقترح قائم على المستحدثات التكنولوجية والنظرية البنائية على التحصيل وتنمية مهارات قراءة الصور والتفكير الابتكاري في العلوم لدى طلاب المرحلة الثانوية ذوي مركز التحكم الداخلي والخارجي، وتوصلت إلى عدم وجود تفاعل دال بين النموذج التدريسي ومركز الضبط على التحصيل وعلى مهارات قراءة الصور في العلوم. واختبرت دراسة عرايس (٢٠٠٣) التفاعل بين وجهة الضبط والجنس وعلاقته بالتحصيل الدراسي وبعض الأساليب المعرفية لدى عينة من طلاب جامعة التحدي، وكشفت نتائجها عن عدم وجود فروق دالة بين الطلاب ذوي وجهتي الضبط من حيث الأسلوب المعرفي والتحصيل الدراسي، وعدم وجود تفاعل دال بين وجهة الضبط والجنس من حيث الأسلوب المعرفي والتحصيل الدراسي. وركزت دراسة ليم (Lim, 2003) على تنمية مهارات التفكير التأملي

باستخدام استراتيجية خرائط المعاني لدى معلمي الأطفال، وتوصلت إلى أثر خرائط المعاني في زيادة التفكير التأملي لدى عينة الدراسة. وسعت دراسة عزمي (٢٠٠٤) إلى تحديد أثر التفاعل بين أسلوبي التعلم ووجهة الضبط على التحصيل المعرفي وزمن التعلم ومعدل التحصيل من برامج الكمبيوتر التعليمية في موضوع التصوير الرقمي، وتوصلت إلى عدم وجود تفاعل دال بين متوسطات درجات التحصيل المعرفي وأزمنة التعلم ومعدلات التحصيل نتيجة للتفاعل بين أسلوب التعلم ووجهة الضبط.

وتعرفت دراسة إفيونغ (Efiong, 2004) إلى العلاقة بين طرائق التدريس التي يستخدمها المعلمون والأساليب المعرفية لدى تلاميذهم، وتوصلت إلى عدم وجود فروق دالة تعزى إلى طريقة التدريس، وعدم وجود فروق دالة للتفاعل بين طريقة التدريس والأساليب المعرفية. وكشفت دراسة عبد الوهاب (٢٠٠٥) عن فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري. وعكفت دراسة أمبو سعيدي والبلوشي (٢٠٠٦) على قياس فاعلية استخدام خريطة الشكل "Vee" في تدريس العلوم على تحصيل طلبة الصف التاسع من التعليم العام واتجاهاتهم نحوها، وتوصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في تحصيل العلوم وتكون الاتجاهات الإيجابية لدى طلبة المجموعة التجريبية. وتقصت دراسة صوالحة وبني خالد (٢٠٠٧) أثر النمط المعرفي وطريقة التدريس في تعلم المفاهيم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، وتوصلت إلى وجود فروق دالة على اختبار تعلم المفاهيم لصالح طريقة التدريس، ووجود فروق دالة بين مجموعات الدراسة على اختبار تعلم المفاهيم تعزى إلى التفاعل بين النمط المعرفي وطريقة التدريس. وأثبتت دراسة أكينوجلي وياسار (Akinogle & Yasar, 2007) التأثيرات الإيجابية لاستخدام الخرائط الذهنية في التربية العلمية لتنمية الاتجاهات لدى المتعلمين والتحصيل الدراسي وتعلم المفاهيم. وتوصلت دراسة (خليل، ٢٠٠٨) إلى أثر استخدام خرائط التفكير في تنمية التحصيل والفهم العميق ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم. وتناولت دراسة صادق (٢٠٠٨) التفاعل بين خرائط التفكير والنمو العقلي في تحصيل العلوم والتفكير الابتكاري واتخاذ القرار لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي، وتوصلت إلى وجود فروق دالة بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الابتكاري واتخاذ القرار، وعدم وجود تفاعل بين خرائط التفكير والنمو العقلي في التأثير على التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري واتخاذ القرار. وتعرفت دراسة فتح الله (٢٠٠٨) إلى أثر إستراتيجية خرائط التفكير القائمة على الدمج في تنمية التحصيل في مادة العلوم والتفكير الناقد والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في السعودية، واستخدمت اختبار التفكير الناقد، واختبار تحصيلي، ومقياس اتجاه نحو العمل التعاوني، وأظهرت نتائجها وجود تأثير دال في تنمية التفكير الناقد، والتحصيل في مادة العلوم، والاتجاه نحو العمل التعاوني لصالح المجموعة التجريبية.

واهتمت دراسة محمد (٢٠٠٩) بالتفاعل بين خرائط التفكير وبعض أساليب التعلم وأثره في تنمية كل

من التحصيل والتفكير التأملي واتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي في مادة العلوم، وأسفرت عن تفوق تلميذات المجموعة التجريبية في اختبار تحصيل العلوم وفي اختبار التفكير التأملي، وعدم وجود تفاعل دال بين خرائط التفكير وأساليب التعلم في تنمية التحصيل والتفكير التأملي واتخاذ القرار. واهتمت دراسة الشوربجي والوكيل (٢٠٠٩) بأثر التفاعل بين المعالجة التدريسية وكل من الأسلوب المعرفي ومركز التحكم على التحصيل الدراسي في الرياضيات والاتجاه نحو الكمبيوتر كمساعد تعليمي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وقد توصلت إلى عدم وجود تأثير دال للتفاعل بين المعالجة التدريسية ومركز التحكم على التحصيل الدراسي. وفحصت دراسة أحمد (٢٠١١) التفاعل بين استراتيجية قائمة على الدمج بين التدريس التبادلي وخرائط التفكير ومختلفي أسلوب التعلم العميق والسطحي لتنمية الفهم في العلوم والتفكير الاستقصائي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. وتوصلت دراسة عبيدة (٢٠١١) إلى أثر استخدام أستوديو التفكير في تدريس الرياضيات لتنمية عادات العقل المنتج ومستويات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. وتتبعت دراسة خليل (٢٠١١) أثر استخدام النماذج العقلية في تصحيح التصورات البديلة وتنمية التفكير الابتكاري وتغيير أساليب التعلم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم، وتوصلت إلى تحسن في نسبة التصورات البديلة لجميع المفاهيم العلمية بعد دراستها باستخدام النماذج العقلية، وتأثير استخدام النماذج العقلية في تصحيح التصورات البديلة وتنمية التفكير الابتكاري بمهاراته لدى تلاميذ المجموعة التجريبية. وسعت دراسة إبراهيم (٢٠١١) إلى قياس أثر استخدام شبكات التفكير البصري في تدريس العلوم على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية، وتوصلت إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في تحصيل العلوم والتفكير التأملي.

وتناولت دراسة صادق (٢٠١١) التفاعل بين التعلم المبني على الاستقصاء ومستوى الذكاء في التحصيل وبعض عادات العقل والاتجاه نحو العلوم لتلاميذ الصف السابع الأساسي، وأثبتت نتائجها تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في الاختبار التحصيلي واختبار عادات العقل ومقياس الاتجاه نحو مادة العلوم، وعدم وجود تفاعل دال بين المتغيرات المستقلة على تنمية المتغيرات التابعة. وتعرفت دراسة أبو شامة (٢٠١١) إلى أثر التفاعل بين استراتيجية التساؤل الذاتي ومستويات تجهيز المعلومات في تنمية مستويات الفهم القرائي للنصوص الفيزيائية والاتجاه نحو دراستها لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتوصلت إلى وجود تأثير للتساؤل الذاتي في تنمية مستويات الفهم القرائي للنصوص الفيزيائية والاتجاهات نحو دراسة النصوص الفيزيائية ووجود أثر دال للتفاعل بين المعالجة التجريبية ومستويات تجهيز المعلومات في تنمية مستويات الفهم القرائي والاتجاهات نحو دراسة النصوص الفيزيائية. وتعرفت دراسة طاشمان وآخرون (٢٠١٢) إلى أثر استخدام استراتيجيتي الذكاءات المتعددة وخرائط المفاهيم في تنمية التفكير التأملي في مبحث جغرافيا الوطن العربي لدى طلبة معلم الصف في جامعة الإسراء في الأردن، وأظهرت فروقاً دالة لصالح استراتيجية الذكاءات المتعددة

واستراتيجية خرائط المفاهيم، ولم تظهر تفاعلاً بين الجنس واستراتيجيات التدريس. وهدفت دراسة علام (٢٠١٢) بيان فاعلية نموذج التعلم البنائي الاجتماعي لتدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير التأملي ومهارات حل المشكلة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وأسفرت عن تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التأملي. وتحققت دراسة أحمد (٢٠١٢) من فاعلية استراتيجية تدريسية قائمة على خرائط التفكير لتنمية المفاهيم الجغرافية ومهارات التفكير الجغرافي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وأوضحت نتائجها تحسناً في المفاهيم الجغرافية ومهارات التفكير الجغرافي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية. وأكدت نتائج دراسة سليم (٢٠١٢) فاعلية التعلم النشط القائم على الخرائط الذهنية في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية الفهم الجغرافي والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. وهدفت دراسة المصري (٢٠١٢) بيان فاعلية استخدام الخرائط الذهنية في تنمية التحصيل والتفكير الابتكاري لدى طالبات كلية التربية النوعية، وتوصلت إلى وجود فروق دالة بين المجموعة الضابطة والتجريبية في الاختبار التحصيلي وفي اختبار التفكير الابتكاري لصالح المجموعة التجريبية. وكشفت دراسة عبد العال (٢٠١٢) عن فاعلية استخدام استراتيجيات قبعات التفكير وخرائط التفكير وحل المشكلات الإبداعي بمنهج الجغرافيا في تنمية المعارف البيئية ومهارات التفكير العليا لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

مما سبق يتبين مدى اهتمام الدراسات السابقة بموضوع خرائط التفكير، في إشارة إلى سعة استخدامها وأهمية توظيفها في التدريس على متغيرات الفهم والتحصيل والتفكير وحل المشكلات والاتجاهات، في دول أجنبية وعربية، كما تتضح مناسبة توظيفها في جميع مراحل التعليم، وإمكانية دمجها في مختلف المباحث الدراسية، كما يستدل جدوى تناول التفاعل بين خرائط التفكير ومتغيرات أخرى كأساليب التعلم ومركز الضبط.

الشعور بالمشكلة:

يرجع الضعف في مستوى مهارات التفكير التأملي لدى المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة إلى أن مناهج العلوم بمحتواها الحالي لا زالت قاصرة في تنمية مهارات التفكير المختلفة؛ حيث إنها تركز فقط على الجانب المعرفي دون الاهتمام بعمليات التفكير، كما أن طريقة عرض المحتوى وتنظيمه بالإضافة إلى طرائق التدريس المتبعة لا تهيئ الفرص الحقيقية للمتعلمين التي يمكن من خلالها أن يتدربوا على مهارات التفكير التأملي ويمارسونها في الواقع. مما يؤكد ضرورة استخدام طرائق جديدة لتنظيم المحتوى العلمي وعرضه بالشكل الذي يتيح للمتعلمين ممارسة مهارات التفكير التأملي (إبراهيم، ٢٠١١، ص١٠٤). ويشير جليامو ولي جرانجى (Le Grange, & Galyam, 2003) إلى ضرورة التأكيد على تنمية مهارات التفكير من خلال تدريس العلوم لمساعدة التلاميذ على استيعاب عناصر المعرفة العلمية وفهمها وفحصها، وتكوين اتجاهات إيجابية نحوها، وتكوين العقلية المتأملة، ولا يتحقق ذلك إلا بتوظيف طرائق تدريس فعالة تساعد التلاميذ على التفكير. ومن خلال تفحص الباحث لكتاب العلوم للصف السادس الأساسي بفلسطين، ومقابلته الشخصية لبعض التلاميذ وجد أن لديهم تساؤلات متكررة عن الكائنات الحية

الدقيقة وعلاقتها بالإنسان وكيفية الوقاية منها والأمراض التي تسببها، تشير إلى صعوبات في تحصيلها والتمييز بين أنواعها، والخلط بين أسبابها ومظاهرها ونتائجها؛ مما حدا بالباحث استطلاع رأي بعض معلمي العلوم حول صعوبات تعلم التلاميذ لوحدة الكائنات الحية الدقيقة، الذين أكدوا صحة الاستنتاجات التي تم التوصل إليها، بالإضافة إلى ضرورة البحث عن طرائق تدريس فعالة تساعد المتعلمين على التمكن من بناء معرفتهم بأنفسهم باستخدام ما لديهم من خبرات سابقة، والاعتماد على التفكير التأملي، وتحفيز التساؤل والاتجاهات نحو العلوم، ومن هذه الطرائق خرائط التفكير التي تتكون من ثمانية أشكالٍ، وتعبر عن العديد من مهارات التفكير، وقد اختار الباحث خرائط التفكير نظراً لمناسبتها لتلاميذ الصف السادس الأساسي والتصاقها بتدريس العلوم، وملائمتها لتحصيل العلوم في وحدة الكائنات الحية الدقيقة، بالإضافة إلى ربطها بمركز الضبط والتفاعل بينهما.ولقد أوصت العديد من الدراسات السابقة كدراسة خليل (٢٠٠٨) ودراسة إبراهيم (٢٠١١) بإعادة تنظيم محتوى كتب العلوم في المرحلة الابتدائية وفقاً لخرائط التفكير، وإعداد أدلة لمعلم العلوم بالمرحلة الابتدائية للمساعدة في تدريس العلوم باستخدام خرائط التفكير، وتبني استخدام خرائط التفكير من قبل المعلمين والموجهين كأحد الأساليب الفعالة في تدريس العلوم، واقترحت دراسة صادق (٢٠٠٨) تقصي أثر خرائط التفكير في أنواع أخرى من التفكير والاتجاه نحو العلوم.

مشكلة البحث:

في ضوء ما سبق تتحدد مشكلة البحث في ضعف تحصيل العلوم والتأمل لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي، ويرجع ذلك إلى عدم استخدام طرائق تدريس فعالة مناسبة لمركز الضبط وتساعد في تنمية تحصيل العلوم والتفكير التأملي والاتجاهات نحو العلوم، وفي محاولة علاج هذه المشكلة يسعى البحث الحالي إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما فاعلية التفاعل بين خرائط التفكير ومركز الضبط في تنمية تحصيل العلوم والتفكير التأملي والاتجاهات نحو العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي؟ وعليه سعى البحث إلى الإجابة عن الأسئلة البحثية التالية:

١. ما فاعلية خرائط التفكير في تنمية تحصيل العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بفلسطين؟
٢. ما فاعلية خرائط التفكير في تنمية التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بفلسطين؟
٣. ما فاعلية خرائط التفكير في تنمية الاتجاهات نحو العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بفلسطين؟
٤. ما فاعلية التفاعل بين خرائط التفكير ومركز الضبط في تنمية تحصيل العلوم والتفكير التأملي والاتجاهات نحو العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بفلسطين؟

أهمية البحث:

يعد هذا البحث مسايراً للاهتمام العالمي والعربي والفلسطيني بتطوير تدريس العلوم من خلال توظيف طرائق تدريس حديثة وفعالة، والاهتمام بالمتعلم كإنسان نشط ومفكر ومتأمل يساهم في بناء المعرفة، ويعد ذا أهمية للمؤسسات التربوية والتعليمية؛ لما قد يوفره من معلومات ضرورية حول خرائط التفكير، وفاعليتها في تدريس العلوم وتنمية تحصيل العلوم والتفكير التأملي

والاتجاهات نحو العلوم، وتتمثل أهمية هذا البحث فيما يلي:

- توجيه اهتمام موجهي العلوم نحو إثراء مناهج العلوم وإعداد أدلة تدريس لمعلمي العلوم تساعدهم على تنفيذ دروس العلوم بخرائط التفكير.
- توجيه نظر القائمين على تدريس العلوم نحو توظيف خرائط التفكير في تدريس العلوم بطريقة منهجية نظامية تسهم في زيادة فاعليته.
- تقديم تصور متكامل لكيفية إعداد خرائط التفكير ومراعاة مركز الضبط يزيد الاهتمام بخرائط التفكير عند إعداد كتب العلوم خصوصا في المرحلة الأساسية.
- تشجيع مشرفي العلوم على تدريب معلمي العلوم على كيفية تخطيط دروس العلوم باستراتيجية خرائط التفكير، وكيفية تنفيذها، وتقويمها داخل الصف الدراسي.
- توجيه نظر الباحثين إلى الاهتمام بالتفاعل بين خرائط التفكير ومركز الضبط، ومقارنة فاعليتها بطرائق أخرى في تنمية كل من التحصيل في مادة العلوم، والتفكير التأملي والاتجاهات نحو العلوم.

فروض البحث:

في ضوء الأسئلة البحثية السابقة، وطبقاً للدراسات السابقة يسعى البحث الحالي إلى اختبار الفروض التالية:

١-لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تحصيل العلوم.

٢-يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٢٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار تحصيل العلوم لصالح التطبيق البعدي.

٣-لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التأملي.

٤-يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٢٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التفكير التأملي لصالح التطبيق البعدي.

٥-لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو العلوم.

٦-يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٢٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاهات نحو العلوم لصالح التطبيق البعدي.

٧-لا يوجد تفاعل دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين خرائط التفكير ومركز الضبط في تنمية تحصيل العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي.

٨-لا يوجد تفاعل دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين خرائط التفكير ومركز الضبط في تنمية التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي.

٩-لا يوجد تفاعل دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين خرائط التفكير ومركز الضبط في

تنمية الاتجاهات نحو العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى استقصاء فاعلية خرائط التفكير في تنمية تحصيل العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بغزة في فلسطين، وكذلك فاعليتها في تنمية التفكير التأملي عندهم، بالإضافة إلى الكشف عن فاعليتها في تنمية الاتجاهات نحو العلوم لديهم، والكشف عن التفاعل بين خرائط التفكير ومركز الضبط في تدريس العلوم.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على:

- عينة من تلاميذ مدرسة عبد الله أبو ستة الأساسية في خان يونس جنوب قطاع غزة.
- تدريس وحدة الكائنات الحية الدقيقة في الجزء الثاني من كتاب العلوم المقرر على تلاميذ الصف السادس الأساسي بالمدارس الفلسطينية في العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١م.
- ستة أشكال من خرائط التفكير، هي: خريطة الفقاعات، وخريطة الفقاعات المزدوجة، وخريطة الشجرة، وخريطة التحليل، وخريطة التدفق، وخريطة التدفق المتعدد.
- قياس التحصيل الدراسي عند المستويات الثلاثة الأولى في تصنيف بلوم: التذكر، والفهم، والتطبيق؛ نظراً لمناسبتها للمعرفة العلمية في وحدة الكائنات الحية الدقيقة.
- ست مهارات للتفكير التأملي هي: الرؤية البصرية، وتحديد السبب الرئيس للمشكلة، والكشف عن المغالطات، والتوصل إلى استنتاجات مناسبة، وتقديم تفسيرات منطقية، وتقديم حلول مقترحة.

تعريفات البحث الإجرائية:

– التفاعل Interaction:

التأثير المتبادل بين المتغيرات المستقلة طريقة التدريس (خرائط التفكير/ العادية) ومركز الضبط (الداخلي/ الخارجي) على المتغيرات التابعة (التحصيل العلمي، التفكير التأملي، الاتجاهات نحو العلوم) في هذا البحث، ويستدل عليه من نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي.

– خرائط التفكير Thinking maps:

رسومات تخطيطية ثنائية الأبعاد تحتوي المعرفة العلمية وتعبر عن مهارات التفكير وتعزز التعلم عن طريق البصر وتتكون من ثمانية أشكال: (خريطة الدائرة، وخريطة الفقاعات، وخريطة الفقاعات المزدوجة، وخريطة الشجرة، وخريطة التحليل، وخريطة التدفق، وخريطة التدفق المتعدد، وخريطة القنطرة)، ويستخدمها معلم العلوم وتلاميذ الصف السادس الأساسي في تدريس وحدة الكائنات الحية الدقيقة وتعلمها.

– مركز الضبط Locus of Control:

إدراك الفرد واعتقاده بالمسئولية عن نتائج سلوكه سواء أكانت إيجابية أم سلبية، وإرجاعها إلى العوامل المسببة لها، سواء أكانت قدراته وجهوده وإمكانياته واستعداداته ومهاراته وأساليبه وتحكمه في بيئته، أم عوامل خارجية فوق طاقته وخارجة عن إرادته ولا دخل له فيها وليس له سيطرة عليها أو التحكم بها. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس مركز الضبط في هذا البحث، والذي تتراوح درجاته ما بين (٠–١٩)، إذ يعد التلميذ ذا مركز ضبط داخلي (Internal

Control) إذا تراوحت درجاته ما بين (٠-٩)، في حين يعد ذا ضبط خارجي (External Control) إذا تراوحت درجاته ما بين (١٠-١٩).

– الطريقة العادية Classical method:

طريقة التدريس التي يتبعها مدرس العلوم في تنفيذ دروس العلوم بشكل معتاد ويومي، وتعتمد على قدرته اللغوية ومهارته في المناقشة وتدريسه للمحتوى العلمي وتقيده بالمقرر وإيصاله للمعرفة العلمية للتلاميذ.

– تحصيل العلوم Science Achievement:

مقدار استيعاب تلاميذ الصف السادس الأساسي للمعرفة العلمية المتضمنة في وحدة الكائنات الحية الدقيقة، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار التحصيل المعد خصيصاً لهذا البحث.

– التفكير التأملي Reflective Thinking:

مجموعة من العمليات العقلية المنظمة التي يقوم بها الفرد خلال مواجهته لمشكلة علمية وعملية، ويستحضر فيها خبراته؛ بهدف تبصر أبعاد الموقف المشكل وتحليله إلى عناصره حتى يصل إلى النتائج المؤدية لحل هذا الموقف، وتتمثل في الرؤية البصرية، وتحديد السبب الرئيس للمشكلة، والكشف عن المغالطات، والتوصل إلى استنتاجات مناسبة، وتقديم تفسيرات منطقية، وتقديم حلول مقترحة، ويتم التعبير عنه بالدرجة التي يحصل عليها تلميذ الصف السادس الأساسي في الاختبار المعد خصيصاً لهذا الغرض.

– الاتجاهات نحو العلوم

Attitudes toward sciences :

محصلة استجابات الفرد نحو الموضوعات والقضايا العلمية ذات الطبيعة الاجتماعية والجدلية، بالقبول أو الحياد أو الرفض، وتتمحور حول الاستمتاع بمادة العلوم، ودور معلم العلوم، وأهمية مادة العلوم، وطبيعة مادة العلوم، ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس الاتجاهات نحو العلوم الخاص في هذا البحث.

منهجية البحث

أولاً– اختيار الوحدة الدراسية:

تم اختيار وحدة "الكائنات الحية الدقيقة" من كتاب العلوم المقرر على تلاميذ الصف السادس الأساسي بفلسطين للأسباب الآتية:

١. تحتوي الكثير من عناصر المعرفة التي يمكن إعادة تنظيمها والربط بينها بمعظم أشكال خرائط التفكير.
٢. تحتوي موضوعات عملية ذات أهمية في تأمل التلميذ للكائنات الحية الدقيقة من بكتيريا وأوليات وطحالب وفطريات، وكذلك معرفة أثرها في البيئة المحيطة، وكيفية مقاومة الجسم للأمراض، وبعض تطبيقات العلوم في الحياة اليومية كطرق حفظ الأطعمة، والتي من المناسب أن تعمل على تكوين اتجاهات إيجابية نحو العلوم لدى التلاميذ.
٣. تتضمن الوحدة مجموعة كبيرة من الحقائق العلمية الفرعية والمفاهيم العلمية والتعميمات ذات الارتباط بحياة التلاميذ اليومية، والتي تحتاج منهم إلى التفكير والتأمل فيها.
٤. تشمل العديد من الأنشطة العملية التي تناسب تلميذ الصف السادس الأساسي، ويمكن تنمية التفكير التأملي بوساطتها، وتعد بيئة خصبة لتنمية الاتجاهات نحو العلوم لديه.
٥. تتكون الوحدة الدراسية من موضوعات علمية مهمة

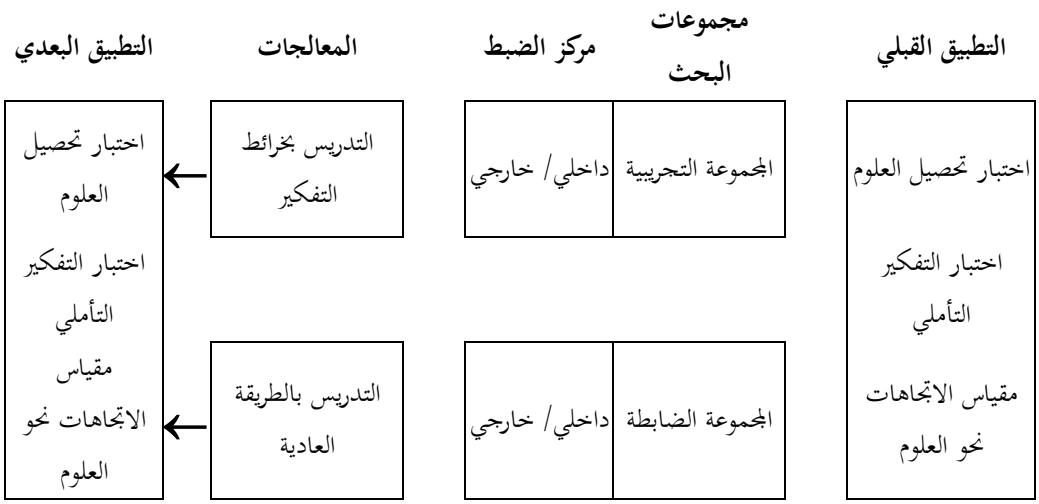
ومتجانسة، وتحتاج إلى وقت كافٍ لتدريسها بما يتناسب مع إمكانية تنمية جوانب التفكير والجوانب الوجدانية خلال فترة زمنية كافية.

ثانياً– إعداد دليل المعلم:

نظراً لاختلاف طريقة خرائط التفكير عن الطريقة العادية المتبعة في تدريس العلوم، كان من الضروري إعداد دليل للمعلم لمساعدته في تدريس وحدة الكائنات الحية الدقيقة لتلاميذ الصف السادس الأساسي وفقاً لخرائط التفكير. وبالاسترشاد ببعض الدراسات السابقة التي تناولت خرائط التفكير، أعد الباحث دليلاً لمعلم العلوم لبيان كيفية تدريس الوحدة المختارة وفقاً لخرائط التفكير، وقد تم التركيز على ستة أشكال منها مناسبة لموضوعات الوحدة، وهي: خريطة الفقاعات، وخريطة الفقاعات المزدوجة، وخريطة الشجرة، وخريطة التحليل، وخريطة التدفق، وخريطة التدفق المتعدد. وقد تكون دليل المعلم من العناصر الآتية: مقدمة، نبذة عن خرائط التفكير من حيث مفهومها، وأهميتها لتدريس العلوم، وأشكالها، وكيفية تصميمها، وأهداف تدريس الوحدة، وتوجيهات عامة للمعلم لتنفيذ الدروس بخرائط التفكير وما يرتبط بها من أنشطة، والتوزيع الزمني لدروس الوحدة، وخطط الدروس. وقد تكونت خطة كل درس من العناصر الآتية: عنوان الدرس، والأهداف السلوكية، والزمن المقترح لكل هدف، وعناصر المعرفة العلمية المتضمنة في الدرس، ومهارات التفكير التأملي المراد تنميتها، وتقنيات التعليم المناسبة، وخرائط التفكير المناسبة لتدريس الدرس ملحق(١)، وخرائط التفكير الصماء للدرس ملحق(٢)، ومراحل الدرس وأنشطته، وتقويم الدرس، وغلق الدرس. وبعد الانتهاء من إعداد دليل المعلم عرضه الباحث على مجموعة متخصصة من المحكمين للتأكد من مناسبته وملاءمته لخرائط التفكير، الذين أبدوا موافقتهم على ذلك.

ثالثاً– منهج البحث:

اتبع الباحث المنهج التجريبي ذا تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة مع الاختبار القبلي والبعدي. والشكل التالي يوضح التصميم التجريبي للبحث:



شكل (٢): يوضح التصميم التجريبي للبحث

رابعاً– عينة البحث:

تكونت عينة البحث من أربعة صفوف دراسية من صفوف السادس الأساسي من مدرسة عبد الله أبو ستة الأساسية في خان يونس جنوب قطاع غزة التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وتم اختيار أربعة صفوف دراسية منها عشوائياً بالطريقة البسيطة، اثنين للمجموعة الضابطة (٤٦) تلميذاً، والآخرين للمجموعة التجريبية (٥٢) تلميذاً.

خامساً– أدوات البحث:

أعد الباحث أربع أدوات بحثية: اختبار تحصيل العلوم، واختبار التفكير التأملي، ومقياس الاتجاهات نحو العلوم، ومقياس مركز الضبط، كما يلي:

أ– اختبار تحصيل العلوم:

اتبع الباحث لبناء اختبار تحصيل العلوم الخطوات الآتية:

١– تحديد الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار إلى قياس مستوى تحصيل العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في وحدة الكائنات الحية الدقيقة، التي تتكون من فصلين، ويتكون الفصل الأول من سبعة دروس، ويتكون الفصل الثاني من ثلاثة دروس، كما يظهر في جدول(١).

جدول (١): مواصفات وحدة الكائنات الحية الدقيقة

عنوان الدرس	عدد الصفحات*	الأهمية النسبية للدرس بالنسبة للصفحات	عدد الحصص**	الأهمية النسبية للدرس بالنسبة للحصص	متوسط الأهمية النسبية ***
المجهر	٤	%١٢,١	١	%٥,٦	%٨,٨
تصنيف الكائنات الحية الدقيقة	٢	%٦	٢	%١١,١	%٨,٦
البكتيريا	٥	%١٥,٢	٢	%١١,١	%١٣,٢
الأوليات	٢	%٦	٢	%١١,١	%٨,٦
الطحالب	٢	%٦	٢	%١١,١	%٨,٦
الفطريات	٥	%١٥,٢	٢	%١١,١	%١٣,٢
الفيروسات	٢	%٦	١	%٥,٦	%٥,٨
أثر الكائنات الحية الدقيقة في البيئة	٣	%٩,١	٢	%١١,١	%١٠
مقاومة الجسم للمرض	٥	%١٥,٢	٢	%١١,١	%١٣,٢
طرق حفظ الأطعمة	٣	%٩,١	٢	%١١,١	%١٠
المجموع	**٣٣**	**١٠٠**	**١٨**	**١٠٠**	**١٠٠**

*** لم يتم احتساب عدد صفحات الأسئلة في عدد صفحات الوحدة الدراسية.**

**** تم استثناء عدد الحصص المخصصة لمناقشة أسئلة الوحدة الدراسية من عدد الحصص المخصصة للوحدة الدراسية.**

***** رأى بعض معلمي العلوم أن موضوع الأوليات يحتاج إلى اهتمام أكبر نظراً لاحتوائه على مفاهيم صعبة للتلاميذ مثل: التريبانوسوما والبراميسيوم والبلازموديوم، وهذا ما تم مراعاته عند بناء اختبار التحصيل.**

٢– صياغة أسئلة الاختبار:

تم استخدام أسئلة الاختيار من متعدد؛ نظراً لمناسبتها للمادة العلمية وطبيعة الفئة المستهدفة من التلاميذ، ولطبيعتها الموضوعية وإمكانية تغطيتها للدروس العشرة بعناصر المعرفة العلمية فيها، وتمتعها بالثبات المناسب، وسهولة تصحيحها.

٣– بناء الاختبار:

تكون اختبار تحصيل العلوم في صيغته الأولية من

خمسة وثلاثين سؤلاً، وتم توزيعها على جميع دروس الوحدة، مع مراعاة الأهمية النسبية لكل درس من دروس وحدة الكائنات الحية الدقيقة.

٤– صدق الاختبار وثباته:

للتأكد من صدق الاختبار عرضه الباحث على ثلاثة من المحكمين المختصين في طرق تدريس العلوم بدرجة أستاذ مشارك واثنين من معلمي العلوم الحاصلين على درجة الماجستير في طرق تدريس العلوم؛ لإبداء آرائهم في: الدقة العلمية واللغوية للأسئلة، وشموليتها، ومدى مناسبتها، وقد أبدى المحكمون آراءهم ومقترحاتهم حول اختبار تحصيل العلوم، مثل: ضرورة التوازن في عدد الأسئلة حسب الأهمية النسبية لكل درس من الدروس، وتبسيط صياغة بعض الأسئلة مثل:

١– تدخل الطحالب في صناعات متعددة مفيدة للإنسان: صناعة الفيتامينات، إعداد المعجنات، تجهيز الملابس، المخللات بأنواعها، فأصبح تدخل الطحالب في صناعة: أ– الفيتامينات. ب– المعجنات. ج– الملابس. د– المخللات.

٢– يتسبب مرض التيفوئيد للإنسان الآلام والأوجاع في الأطراف والآلام والمغص في البطن وانتفاخ واحمرار العيون في الوجه وجفاف في الحلق، فأصبح من أعراض مرض التيفوئيد: أ– ألم في الرجلين. ب– احمرار في العينين. ج– جفاف في الحلق. د– مغص في البطن.

٣– تتسبب الفيروسات في إصابة الإنسان العديد من الأمراض للإنسان: الزكام والرشح، الزحار، السل الرئوي، الكساح في الرجلين واليدين، فأصبح من الأمراض التي تسببها الفيروسات للإنسان مرض: أ– الرشح. ب– الزحار. ج– السل. د– الكساح.

وحذف خمسة أسئلة؛ ومن ثمَّ أصبح عدد أسئلة اختبار تحصيل العلوم ثلاثين سؤالاً، ملحق (٣). وللتحقق من ثباته تم استخدام أسلوب التجزئة النصفية، حيث بلغ معامل الثبات (٠,٨٤) مما يشير إلى أن الاختبار يتمتع بثبات مرتفع.

٥– حساب الزمن اللازم للاختبار:

تم حساب الزمن المناسب للإجابة عن اختبار تحصيل العلوم بحساب متوسط زمن أول خمسة تلاميذ انتهوا من الإجابة عنه، وآخر خمسة تلاميذ انتهوا من الإجابة عنه، فبلغ (٣٠) دقيقة.

٦– تقدير الدرجات وطريقة التصحيح:

تم وضع درجة واحدة لكل سؤال من أسئلة الاختبار، وبالتالي كانت الدرجة القصوى للاختبار (٣٠) درجة، كما تم إعداد مفتاح تصحيح الاختبار وذلك لتسهيل عملية التصحيح.

٧– إعداد جدول المواصفات:

أعد الباحث جدول مواصفات لاختبار تحصيل العلوم، كما يتضح في جدول (٢).

جدول (٢): مواصفات اختبار تحصيل العلوم

الدرس/ المستوى	تذكر	فهم	تطبيق	المجموع	%
المجهر	٧، ١٠	–	–	٢	٦,٦٧
تصنيف الكائنات الحية الدقيقة	٢٥	١٣	٢٤	٣	١٠
البكتيريا	–	٢٣	٨	٢	٦,٦٧
الأوليات	١، ٢، ٤	٢٧	–	٤	١٣,٣٣
الطحالب	١٢، ٢٩	٩	–	٣	١٠
الفطريات	١٨، ٣٠	٣، ٦	–	٤	١٣,٣٣
الفيروسات	٥	–	١١	٢	٦,٦٧
أثر الكائنات الحية الدقيقة في البيئة	١٦	١٤، ١٥، ١٧	–	٤	١٣,٣٣
مقاومة الجسم للمرض	–	٢٨	٢١، ٢٢	٣	١٠
طرق حفظ الأطعمة	–	–	١٩، ٢٠، ٢٦	٣	١٠
المجموع	**١٢**	**١٠**	**٨**	**٣٠**	**١٠٠**

ب– اختبار التفكير التأملي:

أعد الباحث اختبار التفكير التأملي باتباع الخطوات التالية:

١– تحديد الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار إلى قياس مستوى التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي.

٢– صياغة أسئلة الاختبار:

تم استخدام أسئلة الاختيار من متعدد لمناسبتها لقياس مهارات التفكير التأملي ذات طبيعة التفكير العليا.

٣– بناء الاختبار:

تكون اختبار التفكير التأملي في صيغته الأولية من خمسةٍ وثلاثين سؤالاً، وتم ترتيب أسئلة الاختبار وفق مهارات التفكير التأملي: الرؤية البصرية، وتحديد السبب الرئيس للمشكلة، والكشف عن المغالطات، والتوصل إلى استنتاجات مناسبة، وتقديم تفسيرات منطقية، وتقديم حلول مقترحة.

٤– تعليمات الاختبار:

تم كتابة تعليمات الاختبار في بداية الأسئلة مثل: بيانات التلميذ، وتوضيح كيفية الإجابة عن الأسئلة.

٥– صدق الاختبار وثباته:

للتأكد من صدق الاختبار عرضه الباحث على خمسة محكمين، ثلاثة بدرجة أستاذ مشارك في طرق تدريس العلوم، واثنين بدرجة أستاذ مشارك في علم النفس التربوي؛ لإبداء آرائهم في: الدقة العلمية واللغوية للأسئلة، وشموليتها، ومدى مناسبتها، وصلاحية الاختبار للتطبيق، وقد أبدى المحكمون آراءهم ومقترحاتهم حول اختبار التفكير التأملي كما يلي: حذف خمسة أسئلة من أسئلة الاختبار، وإعادة صياغة بعض الأسئلة الأخرى، ومن الأمثلة على ذلك: مثال(١) عند وجود قطعة من الخبز خضراء اللون فيكون السبب في اخضرار لونها: الصبغة الخضراء، الرطوبة العالية، وجودها في الهواء الجوي، إضافة الأملاح لها، فأصبح إذا وجدت قطعة خبز خضراء اللون؛ فإن السبب في ذلك:

أ– كثرة الخميرة فيها. ب– الفطريات عليها. ج– رطوبتها العالية. د– تعرضها للهواء الجوي. مثال(٢) الخطأ في السؤال الآتي: أن ندرس مع المصابين بمرض

السكري، المعاملة العادية مع المصابين بمرض السكري، غسل اليدين بعد مصافحة مرضى السكري، تناول الأطعمة المختلفة مع مرضى السكري، فأصبح الخطأ في العبارات الآتية: أ- المذاكرة مع مرضى السكري. ب- التعامل العادي مع مرضى السكري. ج- غسل اليدين بعد مصافحة مرضى السكري. د- تناول الأكل مع مرضى السكري. مثال (٣) البلازمويودم يتحرك حركات انزلاقية فإننا نستنتج من ذلك: أن جسمه عالي اللزوجة، يتحرك حركات غير منتظمة، يمتلك العديد من الأطراف، خلاياه متباعدة عن بعضها، فأصبح نستنتج من البلازمويودم يتحرك عن طريق الانزلاق: أ- جسمه لزج جداً. ب- متماسك يدفع بعضه بعضاً. ج- له أطراف عديدة. د- حركته سريعة جداً. مثال (٤) يجب غسل اليدين بعد الخروج من المرحاض مباشرة حتى: نحافظ على نظافة اليدين، نستطيع أن نشرب ونأكل، نتخلص من الملوثات، نستخدم اليدين، فأصبح يجب غسل اليدين جيداً بعد الخروج من المرحاض مباشرة حتى: أ- تظل رائحة الأيدي عطرة. ب- تبقى الأيدى جميلة. ج- نتخلص من الكائنات الضارة. د- نستطيع مصافحة الآخرين. مثال (٥) لحفظ سمك السردين أطول فترة ممكنة فمن المناسب القيام بواحدة مما يلي: إضافة ملح الطعام لسمك السردين، إضافة السكر، وضعه في أواني محكمة الإغلاق، تجميد السردين، فأصبح لحفظ سمك السردين أطول فترة ممكنة؛ فإنه يقترح: إضافة الملح له ثم وضعه في الثلاجة. ب- إضافة الملح له ثم وضعه في برطمان مغلق. ج- تجفيف السمك في الشمس. د- تجفيف السمك في الشمس ثم وضعه في علبة معدنية؛ وعليه أصبح عدد أسئلة اختبار التفكير التأملي (٣٠) سؤالاً، وتوزعت بالتساوي على مهارات التفكير التأملي الستة، ملحق (٤).وللتحقق من ثباته تم استخدام أسلوب التجزئة النصفية فبلغ (٠,٧٨) مما يشير إلى أن الاختبار يتمتع بثبات مناسب.

٦- إعداد جدول المواصفات:

أعد الباحث جدول مواصفات لاختبار التفكير التأملي، كما يتضح في جدول (٣).

جدول (٣): مواصفات اختبار التفكير التأملي

مهارات التفكير التأملي	أرقام الأسئلة	المجموع
الرؤية البصرية	١،٢،٣،٤،٥	٥
تحديد السبب الرئيس للمشكلة	٦،٧،٨،٩،١٠	٥
الكشف عن المغالطات	١١،١٢،١٣،١٤،١٥	٥
التوصل إلى استنتاجات مناسبة	١٦،١٧،١٨،١٩،٢٠	٥
تقديم تفسيرات منطقية	٢١،٢٢،٢٣،٢٤،٢٥	٥
تقديم حلول مقترحة	٢٦،٢٧،٢٨،٢٩،٣٠	٥
المجموع		**٣٠**

٧- حساب الزمن اللازم للاختبار:

تم حساب الزمن المناسب للإجابة عن اختبار التفكير التأملي بحساب متوسط زمن أول خمسة تلاميذ انتهوا من الإجابة عنه، وآخر خمسة تلاميذ انتهوا من الإجابة عنه، الذي بلغ (٣٥) دقيقة.

٨- تقدير الدرجات وطريقة التصحيح:

تم وضع درجة واحدة لكل سؤال من أسئلة الاختبار، وبالتالي كانت الدرجة القصوى للاختبار (٣٠) درجة، يحصل التلميذ عليها إذا أجاب عن جميع الأسئلة بشكل صحيح، كما تم إعداد مفتاح تصحيح للإجابات لتسهيل عملية التصحيح.

ج- مقياس الاتجاهات نحو العلوم:

تم استخدام طريقة ليكرت Likert's Method

الخماسية لإعداد مقياس الاتجاهات نحو العلوم، ومر إعداده بالخطوات التالية:

١– الهدف من المقياس:

قياس مستوى الاتجاهات نحو العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي قبل تدريس وحدة الكائنات الحية الدقيقة بخرائط التفكير وبعدها.

٢– تحديد أبعاد مقياس الاتجاهات نحو العلوم:

استعان الباحث بمقياس زيتون (١٩٨٨، ص١٠٧-١٠٩)، ودراسة همام (٢٠٠٨)، ودراسة سلام وغازي (٢٠٠٨)، ودراسة مختار (٢٠٠٨)، في التوصل إلى أبعاد مقياس الاتجاهات نحو العلوم، التي تحددت في أربعة أبعاد هي: الاستمتاع بمادة العلوم، ودور معلم العلوم، وأهمية مادة العلوم، وطبيعة مادة العلوم.

٣– صياغة عبارات المقياس:

تمت صياغة عبارات المقياس بصورة واضحة ومحددة وقابلة للنقاش، ووضع أمام كل عبارة خمس استجابات: (موافق بشدة – موافق – لا أدري – معارض – معارض بشدة) التي تعادل (٥، ٤، ٣، ٢، ١) في حالة العبارات الموجبة، وبالعكس (١، ٢، ٣، ٤، ٥) في حالة العبارات السلبية. وقد تم مراعاة الواقعية في صياغتها والوضوح واستيحائها من البيئة الفلسطينية، والارتباط بتدريس العلوم، ثم تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من سبعة تلاميذ للتأكد الأولي من مناسبتها لتلاميذ الصف السادس الأساسي.

٤– صدق المقياس وثباته:

تم التأكد من صدق مقياس الاتجاهات نحو العلوم عن طريق عرضه على خمسة محكمين، اثنين بدرجة أستاذ مشارك في علم النفس التربوي، واثنين بدرجة أستاذ مشارك في طرق تدريس العلوم، وواحد في المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية، الذين أشاروا إلى ضرورة تساوي عدد عبارات كل بعد من أبعاده الأربعة، وحذف أربع عبارات منها. بالإضافة إلى تعديل في صياغة بعض العبارات بحيث يتساوى عدد العبارات السلبية مع عدد العبارات الموجبة، مثل: تعديل صياغة عبارات: ١– معلم العلوم يجعل العلوم حية ومثيرة إلى معلم العلوم يجعل العلوم مملة. ٢– أعمل وأنجز جيداً في العلوم إلى أعمل وأنجز في العلوم بسهولة. ٣– معلم العلوم يناقش الإجابات الخطأ معنا إلى معلم العلوم يناقش الإجابات مع التلاميذ. ٤– العلوم تعلمنا إثارة الأسئلة والآراء والأفكار إلى العلوم تصيبنا بالإحباط. ٥– لا أرى تبريراً لكثرة التجارب المخبرية في العلوم إلى من الضروري زيادة التجارب المخبرية في العلوم؛ وأصبح المقياس يتكون من (٢٨) عبارة. كما تأكد الباحث من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من أبعاده الأربعة (الاستمتاع بمادة العلوم، ودور معلم العلوم، وأهمية مادة العلوم، وطبيعة مادة العلوم) والمجموع الكلي لدرجات المقياس فبلغت (٠,٧٧، ٠,٨١، ٠,٧٩، ٠,٨٢) على الترتيب. وتم التأكد من ثبات المقياس بحساب معامل كرونباخ ألفا الذي بلغ (٠,٨٥) وبطريقة التجزئة النصفية (٠,٨٨).

٥– الصورة النهائية للمقياس:

تكون مقياس الاتجاهات نحو العلوم في صورته النهائية ملحق (٥) من ثمانٍ وعشرين عبارة، توزعت بالتساوي وبالترتيب على أبعاده الأربعة: الاستمتاع بمادة العلوم، ودور معلم العلوم، وأهمية مادة العلوم، وطبيعة مادة العلوم، والدرجة الدنيا عليه (٢٨) والدرجة القصوى عليه (١٤٠)، كما يتضح في جدول (٤).

جدول (٤): مواصفات مقياس الاتجاهات نحو العلوم

أبعاد الاتجاهات	أرقام العبارات		المجموع	النسبة المئوية
	الموجبة	السلبية		
الاستمتاع بمادة العلوم	١، ١٣، ١٧، ٢٥	٥، ٩، ٢١	٧	%٢٥
دور معلم العلوم	٦، ١٤، ١٨، ٢٢	٢، ١٠، ٢٦	٧	%٢٥
أهمية مادة العلوم	٧، ١١، ١٩	٣، ١٥، ٢٣، ٢٧	٧	%٢٥
طبيعة مادة العلوم	٤، ١٦، ٢٠	٨، ١٢، ٢٤، ٢٨	**٧**	%٢٥
المجموع	**١٤**	**١٤**	**٢٨**	**%١٠٠**

د– مقياس مركز الضبط

Locus of control Questionnaire:

مر إعداد مقياس مركز الضبط بالخطوات التالية:

١– الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى تحديد مركز الضبط داخلياً وخارجياً لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي.

٢– صياغة فقرات المقياس:

استعان الباحث بمقياس مركز الضبط لروتر (I..E) المستخدم في دراسة دروزة (٢٠٠٧)، والموجود في دراسة بني خالد (٢٠٠٩)، ودراسة أبو زيتون (٢٠١١)، في صياغة عبارات المقياس بشكلٍ واضح ومحدد، ومعبر عن مركز الضبط ووضع إجابتين أمام كل فقرة، بحيث تشير إحداهما إلى مركز الضبط الداخلي والإجابة الثانية تشير إلى مركز الضبط الخارجي. وقد تم مراعاة البساطة والدقة في صياغتها والمناسبة لتلاميذ المرحلة الأساسية، والارتباط بالواقع المعاش، وتمت صياغة مثال توضيحي لكيفية الاستجابة لفقرات المقياس، وكتابة فقرتين للتمويه على الغرض من المقياس وأربع فقرات أخرى للكشف عن الكذب وعدم الجدية في الاستجابة لفقرات المقياس، ثم تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من ثلاثين تلميذاً وتلميذة للتأكد الأولي من مناسبتها لتلاميذ الصف السادس الأساسي، حيث يطلب من المستجيب اختيار إحدى الإجابتين أ أو ب بما يعبر عن حالته ومعتقداته الشخصية، وإدراكه للعلاقات المحتملة بين السلوك وبين الأحداث المرتبطة بذلك السلوك، علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة أو خطأ، وتتدرج الدرجات على المقياس من (صفر–١٩) حيث يعني الصفر عدم وجود مركز ضبط خارجي بالكامل، في حين تعني الدرجة (١٩) عدم وجود مركز ضبط داخلي بالكامل، ويصنف المستجيبون على المقياس إلى فئتين: ذوي مركز ضبط داخلي وتقع درجاتهم ما بين (صفر– ٩) درجات، وذوي مركز ضبط خارجي الذين تقع درجاتهم ما بين (١٠–١٩) درجة.

٣– صدق المقياس وثباته:

تم التأكد من صدق مقياس مركز الضبط عن طريق عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في علم النفس لإبداء آرائهم في مدى صلاحية المقياس في تحديد إدراكات تلاميذ المرحلة الأساسية لمعرفة مركز الضبط الداخلي/الخارجي لديهم، الذين أشاروا بضرورة تعديل بعض الكلمات غير الشائعة بكلمات أخرى أكثر شيوعاً ومناسبة لتلاميذ المرحلة الأساسية، كحالة مزاجية إلى حالة عصبية، ولغز إلى مسألة رياضية، ولم تحاول بجد

أن تتذكر إلى لم تهتم بذلك الشيء، والاختبار إلى الامتحان، وأصبح المقياس يتكون من (٢٥) عبارة إجمالية، موزعة ما بين (١٩) عبارة لمركز الضبط و(٦) عبارات للتمويه وكشف عدم الجدية، وهي العبارات ذات الأرقام (١، ٨، ١٨، ٢٢، ٢٣، ٢٥). كما تأكد الباحث من الصدق التلازمي للمقياس بحساب معامل الارتباط بين مجموع درجات المقياس ومجموع درجات مقياس الضبط لروتر الذي تم تطبيقهما بالتزامن حيث بلغ (٠,٨٣). وتم التأكد من ثبات المقياس بحساب معامل كرونباخ ألفا الذي بلغ (٠,٧٦) وبطريقة التجزئة النصفية (٠,٧٤).

سادساً– الأساليب الإحصائية:

لتحليل البيانات إحصائياً استخدم الباحث الأساليب الآتية: اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، واختبار (ت) لعينتين مرتبطتين، وتحليل التباين الثنائي، ومربع معامل (η).

سابعاً– خطوات البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه؛ اتبع الباحث الخطوات الآتية:

١- دراسة الأدبيات والأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت خرائط التفكير للتعرف إلى مفهومها، وأنواعها، وأهميتها، وتطورها، وكذلك مفهوم مركز الضبط وعلاقتهما بتحصيل العلوم والتفكير التأملي والاتجاهات نحو العلوم.

٢- اختيار المحتوى العلمي المناسب للتدريس بخرائط التفكير، وحدة الكائنات الحية الدقيقة المقررة على تلاميذ الصف السادس الأساسي وتحليل محتواها حسب الأهداف التعليمية ووفق عناصر المعرفة العلمية.

٣- إعداد سيناريوهات الدروس والموضوعات الدراسية، وتصميم خرائط التفكير وفق الأشكال المختلفة لها وبما يتناسب مع كل موضوع، باستخدام برنامج فوتوشوب، بالإضافة إلى تصميم خرائط صماء منها.

٤- إعداد دليل المعلم لتدريس المحتوى العلمي وفقاً لخرائط التفكير، وعرضه على مجموعة محكمين، وتعديله في ضوء آرائهم.

٥- تصميم أدوات البحث الأربعة وبناؤها، والتأكد من صدقها وثباتها.

٦- اختيار عينة البحث، وشملت مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة بواقع صفين دراسيين لكل منهما.

٧- تدريب معلم العلوم على تدريس الوحدة المختارة بخرائط التفكير، والتأكيد عليه بضرورة الالتزام بخطواتها.

٨- تطبيق أدوات البحث على المجموعتين قبلياً للتأكد من تكافؤهما في متغيرات البحث التابعة.

٩- تدريس الوحدة للمجموعة التجريبية باستخدام خرائط التفكير وللمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، خلال الفترة الزمنية الممتدة من ٢٠١٢/٢/٢ إلى ٢٠١٢/٣/١٥م وذلك في بداية الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١.

١٠- التطبيق البعدي لأدوات البحث على المجموعتين عقب الانتهاء من تدريس الوحدة الدراسية مباشرة.

١١- جمع البيانات وتفريغها حاسوبياً بوساطة برنامج SPSS وتحليلها إحصائياً وعرضها في جداول.

١٢- تفسير نتائج البحث ومناقشتها، وصياغة التوصيات والمقترحات.

ثامناً– متغيرات البحث:

المتغير المستقل: المتغير المستقل في هذا البحث هو طريقة التدريس المتمثلة في خرائط التفكير، مقابل طريقة التدريس العادية، ومركز الضبط الداخلي مقابل مركز الضبط الخارجي.

المتغيرات التابعة: المتغيرات التابعة في هذا البحث عبارة عن ثلاثة متغيرات هي: تحصيل العلوم، والتفكير التأملي، والاتجاهات نحو العلوم.

تاسعاً– التطبيق القبلي لأدوات البحث:

طبق الباحث أدوات البحث قبلياً على المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك للوقوف على مدى تكافؤهما، من خلال حساب اختبار (ت) لعينتين مستقلتين بين درجات كلتا المجموعتين في الأدوات الثلاثة، كما يتضح في جدول (٥):

جدول (٥): نتائج اختبار "ت" في التطبيق القبلي لاختبار تحصيل العلوم، واختبار التفكير التأملي ومقياس الاتجاهات نحو العلوم بين تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة

الأداة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
اختبار التحصيل	ضابطة	٤٦	٧,٩٦	٢,٩٤	٠,٦٠٥	غير دالة
	تجريبية	٥٢	٨,٣٣	٣,١		
اختبار التفكير التأملي	ضابطة	٤٦	٩,٧٦	٣,٨٧	٠,٨٥	غير دالة
	تجريبية	٥٢	٩,١٢	٣,٦٢		
مقياس الاتجاهات نحو العلوم	ضابطة	٤٦	٩٩,٢٤	١٣,٤	٠,١٩٣	غير دالة
	تجريبية	٥٢	٩٩,٧٥	١٢,٧٩		

* **قيمة ت الجدولية عند درجات حرية (٩٦) ومستوى دلالة (٠,٠٥) تبلغ (١,٩٨).**

يتضح من الجدول (٥) أن قيم "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية، مما يدل على تكافؤ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في متغيرات البحث التابعة الثلاثة.

عاشراً– تطبيق تجربة البحث:

اختار الباحث مجموعة من تلاميذ الصف السادس الأساسي بمدرسة عبد الله أبو ستة الأساسية في خان يونس جنوب قطاع غزة، وقد تم التأكد من أن جميع التلاميذ لم يسبق لهم دراسة وحدة الكائنات الحية الدقيقة المعدة للتجريب. وأجرى الباحث مقابلات مع معلم العلوم وتم فيها تعريفه بالهدف من تجربة الهدف، وتزويده بدليل المعلم، وتم التوضيح له خرائط التفكير وأهميتها وأشكالها وكيفية تصميمها وكيفية استخدامها، ودور المعلم ودور التلاميذ فيها، وقد أبدى المعلم تجاوباً كبيراً ودافعية قوية لتوظيفها في التدريس، وتم التنويه له بضرورة مراعاة عدم انتقال أثر التدريب بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، والتي من الضروري أن يكون فيها التدريس كالمعتاد في بقية الصفوف الأخرى التي يدرسها. وتم التطبيق القبلي لأدوات البحث، وذلك قبل تدريس وحدة الكائنات الحية الدقيقة بيوم واحد، واستمر التدريس لمدة ستة أسابيع متتالية بواقع أربع حصص أسبوعياً. ثم تم تطبيق أدوات البحث الثلاثة على تلاميذ كلتا المجموعتين. وقد توصل الباحث لمجموعة ملاحظات واستنتاجات في أثناء تدريس وحدة الكائنات الحية الدقيقة، من أهمها: استمتاع التلاميذ في المجموعة التجريبية بخرائط التفكير وانجذابهم إليها وزيادة دافعيتهم

نحو تعلم المحتوى العلمي في الوحدة الدراسية، وحرصهم على المناقشة والاستفسار في مضمون خرائط التفكير، كما قام المعلم بإثراء بعض خرائط التفكير، وتكبيرها، وتعليقها في الصف الدراسي أمام التلاميذ، ولوّن العديد من التلاميذ خرائط التفكير. بالإضافة إلى تعبئتهم لخرائط التفكير الصماء ومطابقتها مع خرائط التفكير، وتزويدهم بتغذية راجعة فورية على كل خريطة تفكير.

نتائج البحث ومناقشتها

أولاً– النتائج المتعلقة باختبار تحصيل العلوم:

لاختبار صحة الفرض الأول الذي ينص على: "لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تحصيل العلوم". تم حساب اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، كما يوضحها جدول (٦):

جدول (٦): نتائج اختبار "ت" لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تحصيل العلوم

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"
التجريبية	٥٢	١٨,٦٧	٤,٨٩	٩٦	٢,٧٥
الضابطة	٤٦	١٦,١١	٤,٢٨		

* قيمة (ت) الجدولية عند درجات حرية (٩٦) ومستوى دلالة (٠,٠١) تبلغ (٢,٦٣).

يتضح من الجدول (٦) أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الذين تعلموا العلوم بخرائط التفكير وتلاميذ المجموعة الضابطة الذين تعلموا بالطريقة العادية، ولصالح تلاميذ المجموعة التجريبية؛ مما ينفي صحة الفرض الأول للبحث.وللكشف عن صحة الفرض الثاني من فروض البحث الذي نص على: "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٢٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار تحصيل العلوم لصالح التطبيق البعدي"، تم حساب اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين، وتم حساب حجم التأثير من خلال مربع إيتا "$\eta 2$" باستخدام المعادلة الآتية:

$$\eta 2 = \frac{T2}{T2 + df}$$

ومن ثمَّ تم حساب قيمة d التي تعبر عن حجم التأثير لخرائط التفكير، وذلك بقسمة ضعف قيمة (ت) على الجذر التربيعي لدرجات الحرية، كما يوضحها جدول (٧):

جدول (٧): نتائج اختبار (ت) لمقارنة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار تحصيل العلوم القبلي والبعدي

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	د.ح	قيمة ت	قيمة η^2	قيمة "d"	حجم التأثير
القبلي	٥٢	٨,٣٣	٣,١	٥١	١٤,٦٧	٠,٨١	٤,١١	كبير جداً
البعدي		١٨,٦٧	٤,٨٩					

* قيمة (ت) الجدولية عند درجات حرية (٥١) ومستوى دلالة (٠,٠١)، تبلغ (٢,٦٧).
** إذا زادت قيمة حجم التأثير عن (٠,٨)؛ فإنه يكون كبيراً جداً.

يتضح من الجدول (٧) أن قيمة (ت) المحسوبة عند درجات حرية (٥١) أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار تحصيل العلوم ولصالح التطبيق البعدي؛ مما يؤكد صحة الفرض الثاني للبحث.كما يتضح من الجدول (٧) أن خرائط التفكير قد أظهرت فاعلية في تنمية تحصيل العلوم في وحدة الكائنات الحية الدقيقة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بدرجة تأثير كبيرة جداً. ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن (٨١%) من التباين الكلي لتحصيل العلوم يرجع إلى تأثير خرائط التفكير.وهذا قد يعزى إلى أن خرائط التفكير مناسبة لتعلم تحصيل العلوم؛ بحيث إن المتعلمين يشاركون في بنائها في بنياتهم المعرفية عن طريق التفكير البصري بأشكال خرائط التفكير المتنوعة، التي تتسم بالتنظيم والشمول لمستويات تحصيل العلوم، كما ساعدتهم على استبصار الموقف التدريسي بشكل شمولي، مما شجعهم على تكوين صور ذهنية كاملة وواضحة لعناصر المعرفة العلمية.كما أن توظيف خرائط التفكير في التدريس يساعد التلاميذ على تحليل المعرفة العلمية إلى عناصرها من حقائق ومفاهيم وتعميمات، وإدراك العلاقات بينها ومن ثمّ تركيبها، مما يؤدي إلى زيادة قدرتهم على تنظيم الأفكار العلمية وصياغتها بما يسمح بتدفقها ويؤدي إلى تنمية التفكير البصري، وسهولة إدماجها في بنياتهم العقلية ما يجعل التعلم ذا معنى ويسهل استرجاع المعلومات، ويساعد على انتقال أثر التعلم وتطبيقها في مواقف جديدة، وما يصاحبه من تفاعل التلاميذ مع بعضهم البعض وتبادلهم للأفكار؛ حيث يزيد من انسجامهم واندماجهم في تحصيل العلوم. كما أن قدرة خريطة التفكير على تنظيم المحتوى في صورة متسلسلة يجعل من السهل على التلاميذ إدراك العلاقات بينها وزيادة قدراتهم على ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة الموجودة في بنياتهم المعرفية مما يحقق لهم تذكر المعرفة العلمية وفهمها وتطبيقها.

وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة أكينوجلي وياسار (Akinogle & Yasar, 2007) من فاعلية الخرائط الذهنية في تنمية التحصيل الدراسي وتعلم المفاهيم. ومع النتيجة التي توصلت إليها دراسة صادق (٢٠٠٨) ودراسة محمد (٢٠٠٩) من فاعلية خرائط التفكير في تنمية التحصيل الدراسي في العلوم لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي. ومع النتيجة التي توصلت إليها دراسة أحمد (٢٠١٢) من وجود تحسن في المفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية. ومع النتيجة التي توصلت إليها دراسة سليم (٢٠١٢) من فاعلية الخرائط الذهنية في تنمية الفهم الجغرافي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. ومع دراسة المصري (٢٠١٢) التي توصلت إلى وجود فروق دالة بين المجموعة الضابطة والتجريبية في الاختبار التحصيلي. ومع النتيجة التي توصلت إليها دراسة عبد العال (٢٠١٢) من فاعلية استخدام خرائط التفكير في تنمية المعارف البيئية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

ثانيا: النتائج المتعلقة باختبار التفكير التأملي:

لاختبار صحة الفرض الثالث الذي ينص على: "لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية

والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التأملي"؛ تم حساب اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، كما يوضحها جدول (٨):

جدول (٨): نتائج اختبار "ت" لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التأملي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"
التجريبية	٥٢	١٨,٩٤	٣,٧	٩٦	٢,٣٤٤
الضابطة	٤٦	١٦,٨٤	٥,١		

يتضح من الجدول (٨) أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وهذا يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الذين تعلموا العلوم بخرائط التفكير وتلاميذ المجموعة الضابطة الذين تعلموا بالطريقة العادية، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية؛ مما ينفي صحة الفرض الثالث للبحث.وللكشف عن صحة الفرض الرابع من فروض البحث الذي نص على: "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٢٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التفكير التأملي لصالح التطبيق البعدي"، تم حساب اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين، وتم حساب حجم التأثير، كما يوضحها جدول (٩):

جدول (٩): نتائج اختبار (ت) لمقارنة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار التفكير التأملي القبلي والبعدي

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	د.ح	قيمة ت	قيمة η^2	قيمة "d"	حجم التأثير
القبلي	٥٢	٩,١٢	٣,٦	٥١	١٩,٢٥	٠,٨٨	٥,٣٩	كبير جداً
البعدي		١٨,٩٤	٣,٧					

يتضح من الجدول (٩) أن قيمة (ت) المحسوبة عند درجات حرية (٥١) أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار التفكير التأملي ولصالح التطبيق البعدي؛ مما يؤكد صحة الفرض الرابع للبحث.

ويتضح من الجدول (٩) أن خرائط التفكير قد أظهرت فاعلية في تنمية التفكير التأملي في وحدة الكائنات الحية الدقيقة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بدرجة تأثير كبيرة جداً. ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن (٨٨%) من التباين الكلي للتفكير التأملي يرجع إلى تأثير خرائط التفكير.

وهذا قد يعزى إلى أن خرائط التفكير تشجع التلاميذ على التفكير، وذلك بعدم إعطائهم المعلومات جاهزة، وإنما تحثهم على الملاحظة، واستخدام الحواس، وتنظيم تلك المعلومات التي يتوصلون إليها، وبذل مجهود في التوصل إلى المعرفة العلمية. وتتحدى عقول التلاميذ،

وتضعهم في مواقف تحتاج إلى مستويات عليا من التفكير، ووضع الأمور الملاحظة في فئات، والقيام بالاستدلال، وعدم الاكتفاء بوصف الأشياء وإنما البحث عن تفسيرات مقنعة لها والاستبصار والتأمل فيها. وتزيد من دور التلاميذ وإيجابيتهم في العملية التعليمية التعلمية، كما أن كل خريطة منها تتضمن مهارة أو أكثر من مهارات التفكير كالمقارنة والتصنيف والاستنتاج والتتابع والتفسير وربط السبب بالنتيجة والتحليل وربط الجزء بالكل، واحتوائها المحتوى المعرفي. بالإضافة إلى أن خرائط التفكير تعتمد على ربط الأفكار القديمة بالأفكار الجديدة وتأمل الظواهر المختلفة، وتحليل المواقف، وتخطيط عملية التعلم ومراجعة الأفكار بشكلٍ منظم، مما يساعد التلاميذ على رؤية نتائج أعمالهم، وتحديد تعلمهم بشكلٍ بصري في المواقف المختلفة، ومن ثمّ تنمية التفكير التأملي لديهم.

وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة جدز (Geddis, 1996) من فاعلية استراتيجية المناقشة والتفكير خلال العمل في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. ومع النتيجة التي توصلت إليها دراسة ليم (Lim, 2003) من أثر استراتيجية خرائط المعاني في زيادة التفكير التأملي لدى معلمي الأطفال. ومع دراسة البعلي (٢٠٠٦) التي توصلت إلى فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية بعض مهارات التفكير التأملي. ومع النتيجة التي توصلت إليها دراسة (خليل، ٢٠٠٨) من أثر استخدام خرائط التفكير في تنمية الفهم العميق لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم، ومع دراسة فتح الله (٢٠٠٨) التي توصلت إلى أثر استراتيجية خرائط التفكير القائمة على الدمج في تنمية التفكير الناقد في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. ومع دراسة محمد (٢٠٠٩) التي توصلت إلي فاعلية خرائط التفكير في تنمية التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. ومع دراسة أحمد (٢٠١١) التي توصلت إلى فاعلية استراتيجية خرائط التفكير في تنمية التفكير الاستقصائي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. ودراسة عبيدة (٢٠١١) التي كشفت عن أثر استخدام استوديو التفكير في تنمية مستويات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. ومع دراسة علام (٢٠١٢) التي توصلت إلى تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التأملي. ومع النتيجة التي توصلت إليها دراسة عبد العال (٢٠١٢) من فاعلية استخدام خرائط التفكير في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

ثالثاً– النتائج المتعلقة بمقياس الاتجاهات نحو العلوم:

لاختبار صحة الفرض الخامس الذي ينص على: "لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو العلوم"؛ تم حساب اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، كما يوضحها جدول (١٠):

جدول (١٠): نتائج اختبار "ت" لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو العلوم

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"
التجريبية	٥٢	١١٢,٢٣	١٣,٩٢	٩٦	٢,٣٦
الضابطة	٤٦	١٠٥,٩	١٦,٧٩		

يتضح من الجدول (١٠) أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وهذا يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية الذين تعلموا العلوم بخرائط التفكير والمجموعة الضابطة الذين تعلموا بالطريقة المعتادة، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية؛ مما ينفي صحة الفرض الخامس للبحث.

وللكشف عن صحة الفرض السادس من فروض البحث الذي نص على: "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٢٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاهات نحو العلوم لصالح التطبيق البعدي"، تم حساب اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين، كما يوضحها جدول (١١):

جدول (١١): نتائج اختبار (ت) لمقارنة الفرق بين متوســـطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في مقياس الاتجاهات نحو العلوم القبلي والبعدي

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	د.ح	قيمة ت	قيمة η^2	قيمة "d"	حجم التأثير
القبلي	٥٢	٩٩,٧٥	١٢,٧٩	٥١	٦,١٩	٠,٤٣	١,٧	كبير
البعدي		١١٢,٢٣	١٣,٩٢					

يتضح من الجدول (١١) أن قيمة (ت) المحسوبة عند درجات حرية (٢٧) أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية بين التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس الاتجاهات نحو العلوم ولصالح التطبيق البعدي؛ مما يؤكد صحة الفرض السادس للبحث.

ولمعرفة حجم تأثير خرائط التفكير في تنمية الاتجاهات نحو العلوم؛ تم حساب $\eta 2$ وحجم التأثير، اللذان بلغا (٠,٤٣) و(١,٧) على الترتيب، وهذا يدل على أن خرائط التفكير قد أظهرت فاعلية في تنمية الاتجاهات نحو العلوم في وحدة الكائنات الحية الدقيقة لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في المجموعة التجريبية بدرجة تأثير كبيرة جداً. ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن (٤٣%) من التباين الكلي للاتجاهات نحو العلوم يرجع إلى تأثير خرائط التفكير.

وهذا قد يعزى إلى أن خرائط التفكير تجعل التلاميذ يعتمدون على أنفسهم في تعلم العلوم، ويتحملون مسئولية تعلمهم، وبالتالي يشعرون بالاستمتاع في تعلم العلوم والاعتقاد بأهميتها، وتعتمد على تهيئة بيئة مناسبة لتنمية الاتجاهات ومناخ إيجابي لها، وتشجع على التفكير البصري ومرونة في الأنشطة وتنوع في الأشكال وجدة في نوعيتها، كما عملت على إثارة اهتمامهم بموضوعات

وحدة الكائنات الحية الدقيقة، وزيادة الرغبة في المعرفة العلمية؛ بما ينمي لديهم الاتجاهات الإيجابية نحو العلوم.

وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة أكينوجلي وياسار (Akinogle & Yasar, 2007) من فاعلية الخرائط الذهنية في تنمية الاتجاهات في التربية العلمية. ومع النتيجة التي توصلت إليها دراسة أمبو سعيدي والبلوشي (٢٠٠٦) من فاعلية استخدام خريطة الشكل "Vee" في تنمية اتجاهات طلبة الصف التاسع. ومع دراسة البعلي (٢٠٠٦) التي توصلت إلى فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية بعض الاتجاهات نحو مادة الفيزياء. ومع ما كشفت عنه دراسة صادق (٢٠١١) من تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على الضابطة في الاتجاه نحو مادة العلوم.

رابعاً– النتائج المتعلقة بالتفاعل بين متغيرات البحث:

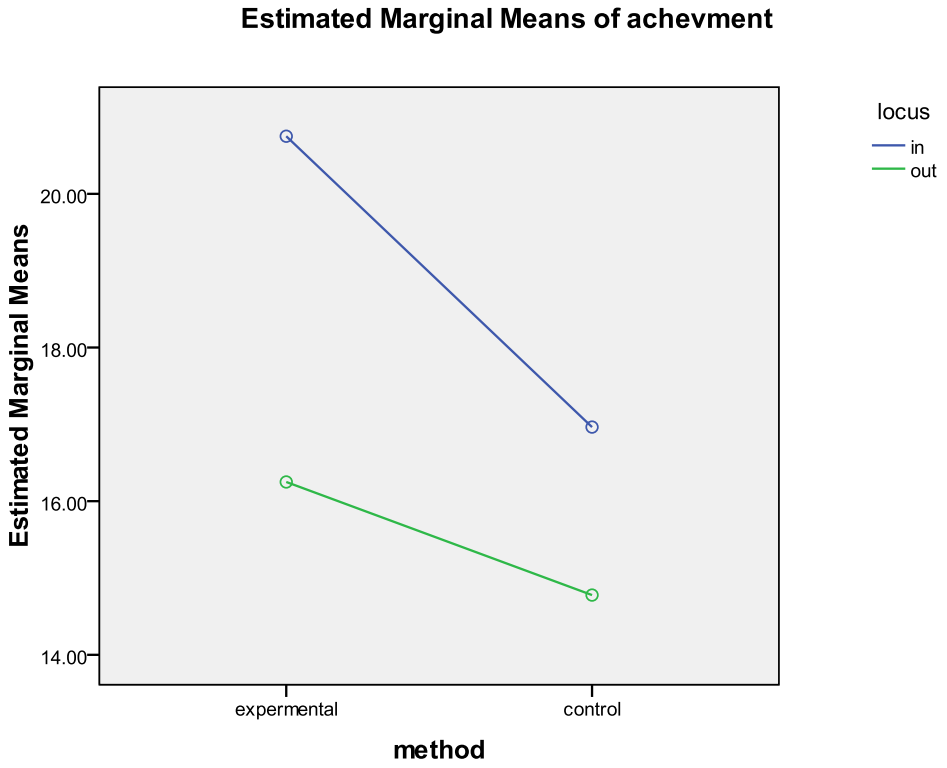
لاختبار صحة الفرض السابع الذي ينص على: "لا يوجد تفاعل دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين خرائط التفكير ومركز الضبط في درجات التطبيق البعدي لاختبار تحصيل العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي"؛ تم حساب اختبار تحليل التباين الثنائي، كما يتضح في جدول (١٢):

جدول (١٢): نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لكلٍ من طريقة التدريس ومركز الضبط في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل في العلوم

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
طريقة التدريس (أ)	١٦٣,٩	١	١٦٣,٩	٨,٩١	٠,٠١
مركز الضبط (ب)	٢٦٥,١	١	٢٦٥,١	١٤,٤١	٠,٠١
التفاعل (أ×ب)	٣١,٧٤	١	٣١,٧٤	١,٧٣	غير دال
داخل المجموعات (الخطأ)	١٧٢٩,٨	٩٤	١٨,٤	–	–
المجموع الكلي	٣٢١١٢	٩٨	–	–	–

* **قيمة ف الجدولية عند درجات حرية (١، ٩٤) ومستوى دلالة (٠,٠٥) تبلغ (٣,٩٤)**
** **قيمة ف الجدولية عند درجات حرية (١، ٩٤) ومستوى دلالة (٠,٠١) تبلغ (٦,٩١)**

يتضح من الجدول (١٢) أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فيما يتعلق بتأثير التفاعل بين طريقة التدريس (خرائط التفكير/ الطريقة العادية) ومركز الضبط (الداخلي/ الخارجي) في تحصيل العلوم؛ مما يؤكد صحة الفرض السابع للبحث. ولتوضيح ذلك تم رسم الشكل (٣):



شكل (٣): يوضح عدم التفاعل بين طريقة التدريس ومركز الضبط في تنمية تحصيل العلوم

وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن استخدام طريقة خرائط التفكير تناسب تلاميذ الصف السادس الأساسي ذوي مركزي الضبط الداخلي والخارجي، وليس مركز ضبط بعينه فقط؛ لما يتوافر بها من عناصر التشويق، وإثارة القدرات العقلية لدى التلاميذ، ومناسبة مستويات التحصيل المختلفة عندهم، ومخاطبتها لحاسة البصر لديهم بشكلٍ فعال. وتزيد من دور التلاميذ وإيجابيتهم في العملية التعليمية التعلمية، وتمثل لغة بصرية مشتركة يستخدمها كل من المعلم وجميع التلاميذ في التدريس. وتساعد على تكوين المعلومات المتضمنة بالمحتوى وتنظيمه وتفسيره، وفهم المفاهيم وزيادة التحصيل الدراسي، وتوفر لغة مشتركة للوصول إلى التعلم ذي المعنى. وتتناسب مع ذوي مركز الضبط الداخلي الذي يعتقد التلميذ فيه بأن تحصيله يرجع إلى ذاته وقدراته وجهوده وإرادته ومهاراته وتحكمه في بيئته وأنه المسئول المباشر عن تصرفاته ونتائج أعماله، وأن ما يحققه من نجاح يرجع إلى ما يبذله من نشاط. وفي الوقت نفسه تناسب ذوي مركز الضبط الخارجي الذي يعتقد الشخص بأن نتائج سلوكه ترجع إلى عوامل خارجية فوق طاقته وخارجة عن إرادته ولا دخل له فيها وليس له سيطرة عليها أو التحكم بها مثل: المعلم، وطريقته، والأساليب التي يوظفها، والوسائل التي يستخدمها، والأسئلة التي يوجهها، وهذا ما يتوفر في خرائط التفكير أيضاً.

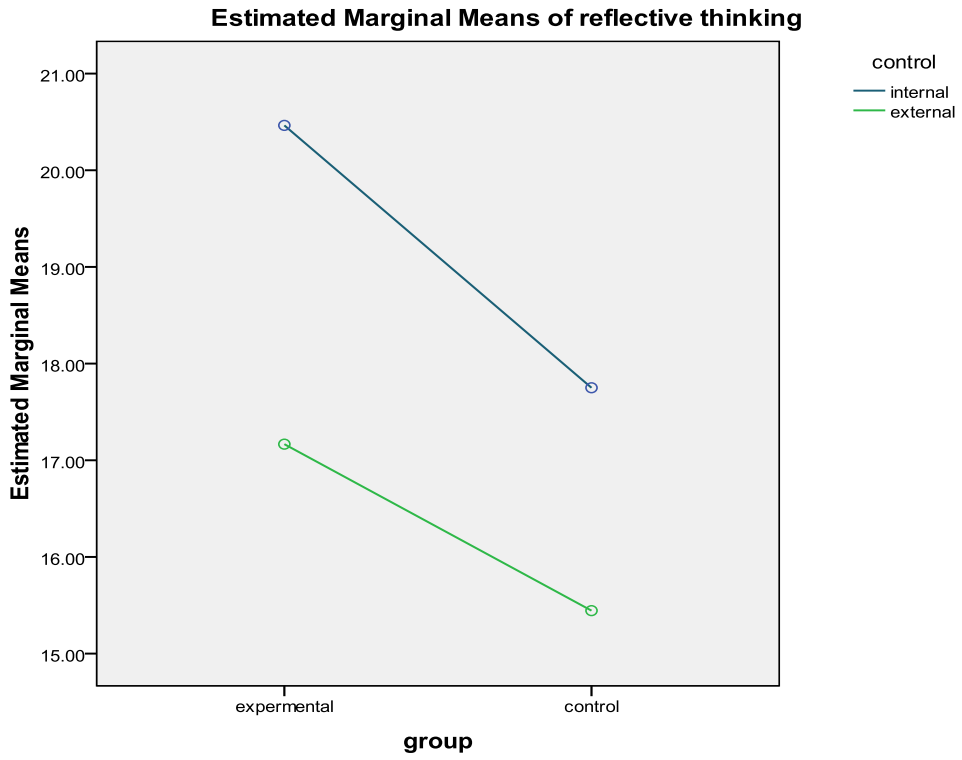
وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة عرايس (٢٠٠٣) من عدم وجود تفاعل دال بين وجهة الضبط والجنس من حيث التحصيل الدراسي. ومع النتيجة التي توصلت إليها دراسة الميهي (٢٠٠٣)

من عدم وجود تفاعل دال بين النموذج التدريسي ومركز الضبط على التحصيل في مادة العلوم. ومع النتيجة التي توصلت إليها دراسة إفيونغ (Efiong, 2004) من عدم وجود فروق دالة للتفاعل بين طريقة التدريس والأساليب المعرفية. ومع النتيجة التي توصلت إليها دراسة عزمي (٢٠٠٤) من عدم وجود تفاعل دال بين متوسطات درجات التحصيل المعرفي نتيجة للتفاعل بين أسلوب التعلم ووجهة الضبط. ومع النتيجة التي توصلت إليها دراسة صادق (٢٠٠٨) من عدم وجود تفاعل بين خرائط التفكير والنمو العقلي في التأثير على التحصيل الدراسي. ومع النتيجة التي توصلت إليها دراسة الشوربجي والوكيل (٢٠٠٩) من عدم وجود تأثير دال للتفاعل بين المعالجة التدريسية ومركز التحكم على التحصيل الدراسي. ومع النتيجة التي توصلت إليها دراسة محمد (٢٠٠٩) من عدم وجود تفاعل دال بين خرائط التفكير وأساليب التعلم في تنمية التحصيل في مادة العلوم. ومع النتيجة التي توصلت إليها دراسة صادق (٢٠١١) من عدم وجود تفاعل دال بين المتغيرات المستقلة على تنمية التحصيل في مادة العلوم. وتختلف مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة أحمد (٢٠١١) من وجود تفاعل دال إحصائياً بين طريقة التدريس وأسلوب التعلم في تنمية الفهم في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. ومع النتيجة التي توصلت إليها دراسة أبو شامة (٢٠١١) من وجود أثر دال للتفاعل بين المعالجة التجريبية ومستويات تجهيز المعلومات في تنمية مستويات الفهم القرائي.ولاختبار صحة الفرض الثامن الذي ينص على: "لا يوجد تفاعل دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين خرائط التفكير ومركز الضبط في تنمية التفكير التأملي في درجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي"؛ تم حساب اختبار تحليل التباين الثنائي، كما يوضحها جدول (١٣):

جدول (١٣): نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لكلٍ من طريقة التدريس ومركز الضبط في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التأملي

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
طريقة التدريس (أ)	١١٦,٧	١	١١٦,٧	٦,٥٦	٠,٠٥
مركز الضبط (ب)	١٨٦,٢	١	١٨٦,٢	١٠,٤٧	٠,٠١
التفاعل (أ×ب)	٥,٨٤	١	٥,٨٤	٠,٣٣	غير دالة
داخل المجموعات (الخطأ)	١٦٧١,٩٩	٩٤	١٧,٧٨		
المجموع الكلي	**٣٣٥٨٦**	**٩٨**			

يتضح من الجدول (١٣) أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فيما يتعلق بتأثير التفاعل بين طريقة التدريس (خرائط التفكير/ الطريقة العادية) ومركز الضبط (الداخلي/ الخارجي) في التفكير التأملي؛ مما يؤكد صحة الفرض الثامن للبحث. ولتوضيح ذلك تم رسم الشكل (٤):



شكل (٤): يوضح عدم التفاعل بين طريقة التدريس ومركز الضبط في تنمية التفكير التأملي

ويمكن تفسير ذلك بأن طريقة خرائط التفكير لا يختلف تأثيرها تبعاً لمركز الضبط (الداخلي/ الخارجي) لدى التلاميذ في أدائهم ونتائجهم في اختبار التفكير التأملي، أي أن طريقة خرائط التفكير تناسب التلاميذ ذوي مركز الضبط الداخلي وكذلك تناسب التلاميذ ذوي مركز الضبط الخارجي، وبذلك فإن طريقة خرائط التفكير تكون قد ساعدت في تنمية التفكير التأملي لدى التلاميذ بغض النظر عن مركز الضبط الخاص بهم سواء أكان داخلياً أم خارجياً، وراعت الفروق الفردية فيما بينهم.

وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة الميهي (٢٠٠٣) من عدم وجود تفاعل دال بين النموذج التدريسي ومركز الضبط على تنمية مهارات قراءة الصور في العلوم. ومع النتيجة التي توصلت إليها دراسة محمد (٢٠٠٩) من عدم وجود تفاعل دال بين خرائط التفكير وأساليب التعلم في تنمية التفكير التأملي. ومع النتيجة التي توصلت إليها دراسة صادق (٢٠١١) من عدم وجود تفاعل دال بين المتغيرات المستقلة على تنمية عادات العقل. ومع النتيجة التي توصلت إليها دراسة طاشمان وآخرون (٢٠١٢) من عدم وجود تفاعل دال بين استراتيجيتي الذكاءات المتعددة وخرائط المفاهيم والجنس في تنمية التفكير التأملي.

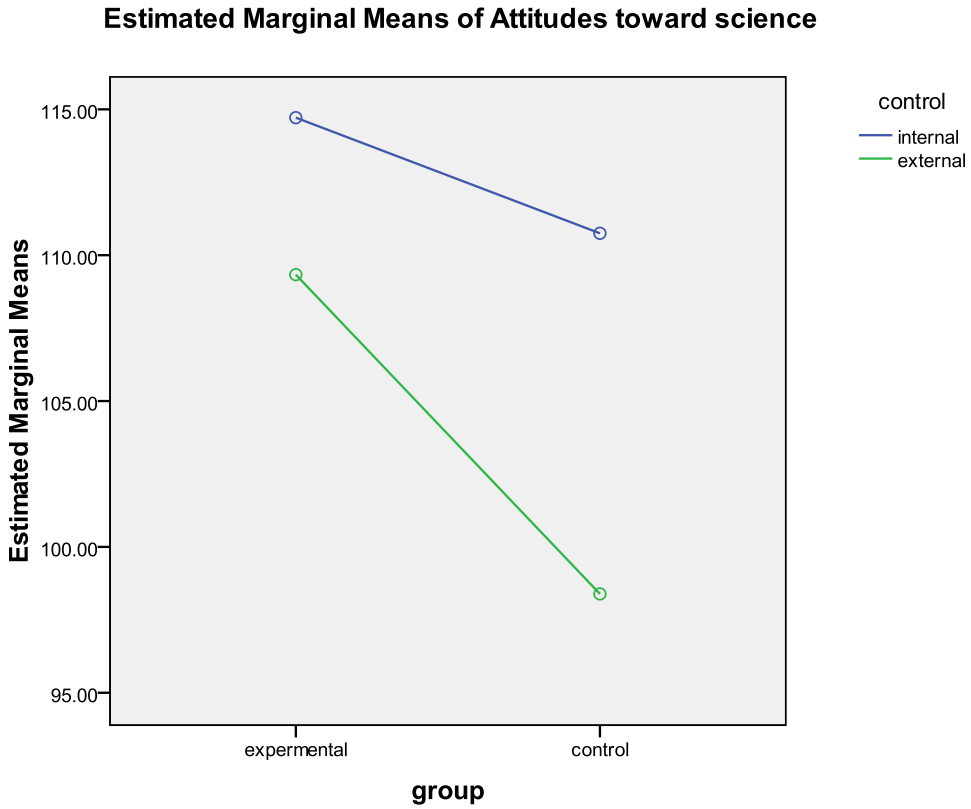
وتختلف هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة صوالحة وبني خالد (٢٠٠٧) من وجود فروق دالة بين مجموعات الدراسة على اختبار تعلم المفاهيم تعزى إلى التفاعل بين النمط المعرفي وطريقة التدريس. ومع النتيجة التي توصلت إليها دراسة أحمد (٢٠١١) من وجود تفاعل دال إحصائياً بين طريقة التدريس وأسلوب التعلم في تنمية التفكير الاستقصائي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.ولاختبار صحة الفرض

التاسع الذي ينص على: "لا يوجد تفاعل دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين خرائط التفكير ومركز الضبط في تنمية الاتجاهات نحو العلوم في درجات التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي"؛ تم حساب اختبار تحليل التباين الثنائي، كما يوضحها جدول (١٤):

جدول (١٤): نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لكلٍ من طريقة التدريس ومركز الضـــبط في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو العلوم

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
طريقة التدريس (أ)	١٣١٧,٩٣	١	١٣١٧,٩٣	٦,٠٤	٠,٠٥
مركز الضبط (ب)	١٨٦٦,٥	١	١٨٦٦,٥	٨,٥٦	٠,٠١
التفاعل (أ×ب)	٢٨٨,٩	١	٢٨٨,٩	١,٣٢	غير دالة
داخل المجموعات (الخطأ)	٢٠٥٠٨,٦	٩٤	٢١٨,٢		
المجموع الكلي	**١١٩٣٥٤٤**	**٩٨**			

يتضح من الجدول (١٤) أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فيما يتعلق بتأثير التفاعل بين طريقة التدريس (خرائط التفكير/ الطريقة العادية) ومركز الضبط (الداخلي/ الخارجي) في الاتجاهات نحو العلوم؛ مما يؤكد صحة الفرض التاسع للبحث. ولتوضيح ذلك تم رسم الشكل (٥):



شكل (٥): يوضح عدم التفاعل بين طريقة التدريس ومركز الضبط في تنمية الاتجاهات نحو العلوم.

ويشير ذلك إلى عدم وجود تفاعل دال إحصائياً بين طريقة التدريس ومركز الضبط في تنمية الاتجاهات نحو العلوم في درجات التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو العلوم. ويمكن تفسير ذلك بأن طريقة خرائط التفكير لا يختلف تأثيرها تبعاً لمركز الضبط (الداخلي/ الخارجي) في نتائج التلاميذ في مقياس الاتجاهات نحو العلوم، ولا يوجد ارتباط بين المتغيرين المستقلين: طريقة التدريس ومركز الضبط في التأثير المتبادل في المتغير التابع وهو هنا الاتجاهات نحو العلوم، أي أن طريقة خرائط التفكير تناسب التلاميذ ذوي مركز الضبط الداخلي من خلال إشعارهم بالمسئولية الذاتية عند تعلمهم، واعتمادهم على أنفسهم في الدراسة، والمشاركة الفاعلة في الأنشطة المتعلقة بخرائط التفكير الصماء، وتصميم خرائط التفكير وتوفير الدافعية الداخلية لهم، وشعورهم بالاستمتاع الذاتي في القيام بالأنشطة العلمية داخل الفصل الدراسي وفي المختبر، وفي الوقت ذاته تناسب التلاميذ ذوي مركز الضبط الخارجي من خلال تعزيزهم على المشاركة والإنجاز وتوفير الدافعية الخارجية لهم، والاستفادة من ملاحظات معلم العلوم وتوجيهاته في أثناء التفاعل مع خرائط التفكير، والاستفادة من التغذية الراجعة والأمثلة التوضيحية لبعض خرائط التفكير الجاهزة التي يتم توزيعها عليهم، بالإضافة إلى تلك التي يتم توضيحها أمامهم برسمها على السبورة، وتلك التي يتم عرضها عليهم بوساطة الشفافيات.

وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة صادق (٢٠١١) من عدم وجود تفاعل دال بين المتغيرات المستقلة على تنمية الاتجاهات نحو مادة العلوم. ولكنها تختلف مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة أبو شامة (٢٠١١) من وجود أثر دال للتفاعل بين المعالجة التجريبية ومستويات تجهيز المعلومات في تنمية الاتجاهات نحو دراسة النصوص الفيزيائية.

توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي؛ فإنه يقدم التوصيات التالية:

١- توظيف خرائط التفكير من قبل معلمي العلوم في مرحلة التعليم الأساسي، والتقليل من توظيف طرائق التدريس التي تعتمد على اللفظية.

٢- إعادة تنظيم محتوى كتاب العلوم للصف السادس الأساسي بجميع وحداته الدراسية وفقاً لخرائط التفكير؛ لتحفيز التلاميذ على ممارسة التأمل في أثناء التعلم داخل المدرسة وخارجها بما يفيد في تحقيق أهداف تدريس العلوم والتربية العلمية.

٣- تصميم وبناء أدلة لمعلمي العلوم بالمرحلة الأساسية لمساعدتهم على تدريس العلوم باستخدام خرائط التفكير والاهتمام بمركز الضبط وتنمية التفكير التأملي لدى التلاميذ.

٤- ضرورة تدريب معلمي العلوم على إجراءات خرائط التفكير، ومتابعة تنفيذهم لها في تدريس العلوم.

٥- ضرورة تدريب طلبة كليات التربية على خرائط التفكير من خلال تطوير مساقات استراتيجيات وأساليب تدريس العلوم لتتضمن خرائط التفكير وكيفية تدريسها، والاهتمام بمركز الضبط والتفكير التأملي والاتجاهات نحو العلوم.

٦- تشجيع معلمي العلوم على بناء اختبارات التفكير التأملي ومقاييس الاتجاهات نحو العلوم وتوظيفها في قياس بقية مخرجات تدريس العلوم، بالإضافة إلى

التحصيل المعرفي.

٧- الاستفادة من الدروس التي تم إعدادها في البحث الحالي في تطوير وحدة الكائنات الحية الدقيقة في كتاب العلوم للصف السادس الأساسي، لا سيما بعد أن تم التأكد من حجم تأثيرها في تنمية التحصيل والتفكير التأملي والاتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ في مادة العلوم.

المراجع:

إبراهيم، عطيات (٢٠١١). "أثر استخدام شبكات التفكير البصري في تدريس العلوم على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية". مجلة التربية العلمية – مصر، (١٤)١، ١٠٣-١٤١.

أبو زيتون، جمال (٢٠١١). "مركز الضبط وعلاقته بالذكاء الانفعالي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت". مجلة جامعة البحرين للعلوم التربوية والنفسية، (١٢)٤، ١١٦-١٤٣.

أبو شامة، محمد (٢٠١١). "أثر التفاعل بين استراتيجية التساؤل الذاتي ومستويات تجهيز المعلومات في تنمية مستويات الفهم القرائي للنصوص الفيزيائية والاتجاه نحو دراستها لدى طلاب الصف الأول الثانوي". مجلة كلية التربية بالمنصورة مصر. (٢)٧٧، ٧٤-١٤١.

أحمد، أميمة (٢٠١١). "استراتيجية قائمة على الدمج بين التدريس التبادلي وخرائط التفكير لتنمية الفهم في العلوم والتفكير الاستقصائي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي مختلفي أسلوب التعلم". مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس – مصر، (١٧٢)، ١٥-٦٢.

أحمد، محمود (٢٠١٢). "استراتيجية تدريسية قائمة على خرائط التفكير لتنمية المفاهيم الجغرافية ومهارات التفكير الجغرافي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية". مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية – مصر. (٤٢)، ١١٧-١٥٦.

أمبو سعيدي، عبد الله والبلوشي، محمد (٢٠٠٦). "قياس فاعلية استخدام خريطة الشكل "Vee" في تدريس العلوم على تحصيل طلبة الصف التاسع من التعليم العام واتجاهاتهم نحوها". مجلة كلية التربية– جامعة الإمارات العربية المتحدة، (٢١)٢٣، ١-٣٠.

الباز، خالد (٢٠٠٧). "فعالية استخدام خرائط التفكير في تدريس الاتزان الكيميائي على تحصيل طلاب الصف الثاني الثانوي وذكاءاتهم المتعددة". المؤتمر العلمي الحادي عشر للجمعية المصرية للتربية العلمية. التربية العلمية إلى أين؟ ٢٩-٢٠٠٧/٧/٣١، ١-٢٣.

البعلي، إبراهيم (٢٠٠٦). "وحدة مقترحة في الفيزياء قائمة على الاستقصاء لتنمية بعض مهارات التفكير التأملي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي". مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس – مصر، (١١١)، ١٥-٥٢.

بني خالد، محمد (٢٠٠٩). "مركز الضبط وعلاقته بمستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت". مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية – فلسطين، (١٧)٢، ٤٩١-٥١٢.

بني عطا، زايد (٢٠١٢). "تطوير مقياس مركز الضبط وفق نموذج التقدير العام لموراكي "دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظتي عجلون وجرش". مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، (١٠)٢، ٧٩-١٠٦.

خليل، نوال (٢٠٠٨). "أثر استخدام خرائط التفكير

في تنمية التحصيل والفهم العميق ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم". مجلة التربية العلمية – مصر، (١١)٤، ٦٣– ١١٨.

خليل، نوال (٢٠١١). "أثر استخدام النماذج العقلية في تصحيح التصورات البديلة وتنمية التفكير الابتكاري وتغيير أساليب التعلم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم". مجلة التربية العلمية – مصر، (١٤)٣، ١–٤٩.

دروزة، أفنان (٢٠٠٧). "العلاقة بين مركز الضبط ومتغيرات أخرى ذات علاقة لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة النجاح الوطنية". مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية – فلسطين، (١٥)١، ٤٤٣– ٤٦٤.

زيتون، عايش (١٩٨٨). "الاتجاهات والميول العلمية في تدريس العلوم". دار عمار، عمان.

سلام، علي وغازي، إبراهيم (٢٠٠٨). "أثر استخدام استراتيجيتي خريطة الدلالة وتحليل السمات الدلالية في تعليم القراءة الموجه نحو المفاهيم على تحصيل المفاهيم العلمية والاتجاه نحو دراسة العلوم واستراتيجيات استيعاب المقروء ومهاراته لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي". مجلة التربية العلمية – مصر. (١١)٢، ١٤١–٢١٢.

سليم، إبراهيم (٢٠١٢). "فاعلية التعلم النشط القائم على الخرائط الذهنية في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية الفهم الجغرافي والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي". مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية – مصر. (٤٤)، ١٥–٤٦.

سليمان، سليم (٢٠١١). "فاعلية نموذج بنائي مقترح لتدريس الفلسفة في تنمية التحصيل والتفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية". مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس – مصر، (١٦٧)، ١٨٧–٢٢٨.

الشوربجي، أبو المجد والوكيل، السيد (٢٠٠٩). "أثر التفاعل بين المعالجة التدريسية وكل من الأسلوب المعرفي ومركز التحكم على التحصيل الدراسي في الرياضيات والاتجاه نحو الكمبيوتر كمساعد تعليمي". مجلة كلية التربية بالزقازيق– مصر، (٦٣)، ١٣٥–١٦٥.

صادق، منير (٢٠٠٨). "التفاعل بين خرائط التفكير والنمو العقلي في تحصيل العلوم والتفكير الابتكاري واتخاذ القرار لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي". مجلة التربية العلمية – مصر، (١١) ٢، ٦٩–١٤٠.

صادق، منير (٢٠١١). "التفاعل بين التعلم المبني على الاستقصاء ومستوى الذكاء في التحصيل وبعض عادات العقل والاتجاه نحو العلوم لتلاميذ الصف السابع الأساسي". مجلة التربية العلمية – مصر، (١٤)٤، ١٨٥–٢٤٢.

صوالحة، محمد وبني خالد، محمد (٢٠٠٧). "أثر النمط المعرفي وطريقة التدريس في تعلم المفاهيم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي". مجلة العلوم التربوية والنفسية– البحرين. (٨)١، ٤٦–٦٥.

طاشمان، غازي والخريش، سعود والمساعيد، مفضي والمقصقص، محمد (٢٠١٢). "أثر استخدام استراتيجيتي الذكاءات المتعددة والخرائط المفاهيمية في تنمية التفكير التأملي في مبحث جغرافيا الوطن العربي لدى طلبة معلم الصف في جامعة الإسراء في الأردن". مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية– غزة، (٢٠)١، ٢٤٣–٢٨١.

عبد العال، ريهام (٢٠١٢). "فاعلية استخدام استراتيجيات قبعات التفكير وخرائط التفكير وحل

المشكلات الإبداعي بمنهج الجغرافيا في تنمية المعارف البيئية ومهارات التفكير العليا لدى طلاب الصف الأول الثانوي". مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية – مصر. (٤٠)، ١٧٠-٢١٧.

عبد الوهاب، فاطمة (٢٠٠٥). "فعالية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري". مجلة التربية العلمية– مصر. (٨)٤، ١٥٩-٢١٢.

عبد الوهاب، فيصل (٢٠١٢). "دراسة لمصدر الضبط (الداخلي – الخارجي) لدى الأطفال عاديي السمع والأطفال الصم". دراسات في الطفولة – مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعلمية – الجزائر. (١) ٢٧-٥٠.

عبيدة، ناصر (٢٠١١). "استخدام أستوديو التفكير في تدريس الرياضيات لتنمية عادات العقل المنتج ومستويات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي". مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس – مصر. (١٧٣)، ١٠٣-١٤٧.

عرايس، محمد (٢٠٠٣). "التفاعل بين وجهة الضبط والجنس وعلاقته بالتحصيل الدراسي وبعض الأساليب المعرفية لدى عينة من طلاب جامعة التحدي". مجلة دراسات نفسية– مصر. (١٣)٣، ٤٨٧-٥١٨.

عزمي، جاد (٢٠٠٤). "أثر التفاعل بين أسلوبي التعلم ووجهة الضبط على التحصيل المعرفي وزمن التعلم ومعدل التحصيل من برامج الكمبيوتر التعليمية في موضوع التصوير الرقمي". دراسات تربوية واجتماعية– مصر. (١٠)٤، ١١-٥٥.

عطا الله، حنان (٢٠١٢). "التكيف الجامعي وعلاقته بوجهة الضبط وبعض المتغيرات الأخرى لدى عينة من طالبات كلية التربية/ جامعة الملك سعود". مجلة العلوم التربوية والنفسية – البحرين. (١٣)١، ٣٢٥-٣٤٧.

علام، عباس (٢٠١٢). "فعالية نموذج التعلم البنائي الاجتماعي لتدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير التأملي وحل المشكلة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية". مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية– مصر. (٤٣)، ٩٣-١٣١.

فتح الله، مندور (٢٠٠٨). "أثر استراتيجية خرائط التفكير القائمة على الدمج في تنمية التحصيل في مادة العلوم والتفكير الناقد والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في المملكة العربية المتوسطة". مجلة التربية العلمية – مصر. (١١)٤، ٢٣١-٢٦٦.

لطف الله، نادية وعطية، عفاف (٢٠٠٩). "برنامج تدريبي مقترح لتنمية التفكير التأملي ومستوياته لدى الطالب معلم العلوم". مجلة التربية العلمية – مصر. (١٢)٤، ١-٤١.

محمد، زبيدة (٢٠٠٩). "التفاعل بين خرائط التفكير وبعض أساليب التعلم وأثره في تنمية كل من التحصيل والتفكير التأملي واتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي في مادة العلوم". مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس – مصر. (١٤٩)، ١٨٣-٢٣٦.

مختار، هبة الله (٢٠٠٨). "أثر مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي العلوم في تنمية تحصيل تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي واتجاهاتهم نحو مادة العلوم". المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية للتربية العلمية. التربية العلمية والواقع المجتمعي: التأثير والتأثر. ٢-٢٠٠٨/٨/٤. ٢٧٣-٣٠٦.

المصري، أنوار (٢٠١٢). "فاعلية استخدام الخرائط

الذهنية في تنمية التحصيل والتفكير الابتكاري لدى طالبات كلية التربية النوعية". مجلة كلية التربية بالمنصورة – مصر. (٣)٧٨، ٢٣٥-٢٧٨.

الميهي، رجب (٢٠٠٣). "أثر اختلاف نمط ممارسة الأنشطة التعليمية في نموذج تدريسي مقترح قائم على المستحدثات التكنولوجية والنظرية البنائية على التحصيل وتنمية مهارات قراءة الصور والتفكير الابتكاري في العلوم لدى طلاب المرحلة الثانوية ذوي مركز التحكم الداخلي والخارجي". مجلة التربية العلمية–مصر. (٦)٣، ١-٤٤.

همام، عبد الرزاق (٢٠٠٨). "أثر استخدام دورة التعلم الخماسية من خلال الكمبيوتر في تحصيل بعض المفاهيم العلمية والتفكير العلمي والاتجاه نحو العلوم لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية". مجلة التربية العلمية – مصر. (١١)٢، ٣٥-٦٨.

الوسيمي، عماد الدين (٢٠١١). "فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في التحصيل المعرفي لمادة العلوم وتنمية مهارات ما وراء المعرفة والتفكير المركب لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي". مجلة التربية العلمية – مصر. (١٤)٤، ١-٨٣.

Akinogle, O. & Yasar, Z. (2007). "The Effects of Note Taking in Science Education Through The Mind Mapping Technique on Students Attitudes, Achievement and Concept Learning". Journal of Science Education. (6)3, 34-42.

Anderson, A., Hattie, J. &Hamilton, R. (2005). "Locus of control, self-efficacy, and motivation in different schools: Is moderation the key to success?" Educational psychology. (25)2, 517-535.

Geddis, A. (1996). "Science teaching and reflection: into teachers classroom frames". International journal of science education. (18)2, 249-265.

Dweck, C. & Repuci, N. (1973). "Learned helplessness and reinforcement responsibility in children". Journal of Personality and Social Psychology. (25), 109-116.

Efiong, A. (2004). "Relationship between teacher's teaching methods and the pupil's learning styles in primary school in Government Kaduna state". Journal of Education. (1)4, 198-221.

Ferry, N. & Gordon, J. (1998). "An Inquiry into Schon's Epistemology of Practice: Exploring Links Between Experience and Reflective Practice". Adult Education Quarterly: A journal of Research and The-ory. (48)2, 98-112.

Galyam, N. and Le Grange, L. (2003). "Teaching thinking skills in science to learners with special needs". International Journal of Special Education. (18)2, 84-94.

Groth, M. (1998). "Personality correlates of paranormal belief: Locus of control and sensation seeking". Social Behavior and Personality. (2)3, 291-296.

Halton, N. & Smith, R. (1995). "Reflection in Teacher Education: Towards Definition and implementation". Teacher Education. (2)1, 33-49.

Hyerle, D. & Williams, K. (2009). "Bifocal Assessment in the Cognitive Age: Thinking Maps for Assessing Content Learning and Cognitive Processes". The New Hampshire Journal of Education. 32-38.

Kember, D. (1999). "Determining the level of reflection thinking from student". Journal of lifelong education. (18)1,18-30.

Lim, S. (2003). "Developing reflective thinking skills by means of semantic mapping strategies in kindergarten teacher education". Early child development and care. (73)55-72.

Mumford, R. (1991). "Teaching History Through Analytical and Reflective". Social Studies. (82)5, 191-203.

Phan, H. (2009). "Reflective Thinking, Effort, Persistence Disorganization, and Academic Performance: A mediational Approach". Electronic Journal of Research in

Mean: Using Visual Maps to Assess Student Thinking". www.thinkingfoundation.org

Shepherd, S., Owen, D., Fitch, T. & Marshal, T. (2006). "Locus of control and academic achievement in high school students". Psychological Report. (28)2,318-322.

Stanke, A. (2004). "Religiosity, locus of control and superstitious belief". Journal of Undergraduate Research. (2) 1-5.

Yost, D. &Sentner, S. (2000). "An Examination of the Construct of Critical Reflection: Implication for Teacher Education Programming in the 21st Century". Journal of Teacher Education. (1)1, 39-50.

Educational Psychology. (7)3, 927-952.

Pittman, N. & Pittman, T. (1979). "Effects of amount of helplessness training and Internal- External Locus of control on mood and performance". Journal of Personality and Social Psychology. (37), 39-47.

Rotter, J. (1966). "Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement". Psychological Monographs: General and applied. (80)1, 1-28.

Rotter, J. (1975). "Some problem and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement". Journal counseling and clinical psychology. (43)1, 56-67.

Schlesinger, A. (2007). "I See What You

The Interaction Between the Thinking Maps and Control Locus For Developing the Science Achievement, Reflective Thinking & Attitudes in Sciences Among 6th Students in Palestine

Y. M. Abu-Jahjouh
Department of Curriculum & science Methodology - Al-Aqsa University - Gaza - Palestine.

Abstract

The research aimed at investigating the interaction between the thinking maps and control locus for developing the science achievement, reflective thinking & attitudes in sciences among 6th grade basic students in Palestine, and opted for the experimental and the microorganisms unit from the science textbook for sixth-grade primary, chose for the four classes from the ranks of the sixth primary schools of in Gaza strip, one experimental group (52) male and another group control (46) male, and built four research tools: the test of science achievement, test of reflective thinking, attitudes scale, and the control locus questionnaire. The research indicated the following results: the effectiveness of the thinking maps to teach science in the development of science achievement, reflective thinking, and attitudes toward sciences among a sample of research, no statistical significant interaction between the thinking maps and control locus for developing the science achievement, reflective thinking & attitudes toward sciences.

Keywords: Thinking Maps, Locus of Control, Internal / External Control, Science Achievement, Reflective Thinking, Attitudes toward sciences.

E-mail: yahya_ja@hotmail.com

أبحاث باللغة الإنجليزية

An Analytical Study Of The Reasons For The Incomplete Teaching Of The English Textbook "Crescent" To Grade 2 Secondary School Students In Sana'a

A. M. Al-Quyadi
Department of English, Faculty of Education, Sana'a University, Yemen.

Abstract

The main concern of this study is to analyze and discuss the reasons for the incomplete teaching of the English textbook for grade 2 students in the secondary schools of Sana'a. The research presents this problem in the way that it states the research problem, highlights the questions and the objectives while giving a specific focus to the significance of the research. The data required for this research was gathered by means of a questionnaire that was developed for this purpose and finally administered on the teachers selected as the sample of the research. This tool was subjected to the needed steps such as validation and what is related to it before administering it on the selected sample. The literature pertinent to the research was reviewed highlighting the most important trends as far this area is concerned. The results were discussed by means of giving the figures and the percentages of each item of the questionnaire. Such figures and/ percentages were discussed and analyzed verbally. Thus, depending on the discussion and/ or analysis, the findings were presented. Finally, a number of recommendations were drawn up, and such recommendations were directed to the people and bodies concerned so that they may get help to solve this problematic issue.

Keywords: curriculum, textbook, completion, Crescent, failure

1.INTRODUCTION:

The reasons usually considered to be barriers in the way of the teachers of English against their completion of teaching the English textbooks is one of the issues that needs serious attention by all those concerned with the educational process everywhere English is learnt and taught. Completing the teaching of such a textbook as stipulated by the syllabus is a point of debatable nature among educationists, curricula designers, and teachers alike. What is so urgent regarding this problem is how it can be of effect on the learners since they are to move to the third secondary grade which is known as the secondary school leaving grade on which such learners' university education depends. Therefore, the concern of this study is to find out such reasons in order to reach at possible suggested possible solutions to this problem.

Statement of the Problem

It has been noted that the teachers of English do not fully complete the crescent course/ textbooks. This common problem comes as a result of many reasons. The most effective reasons are the educational ones. It is worth pointing that both teachers and students are, among other things, the most powerful factors that cause the failure of completing any course/ textbook on time.

Research Questions

The research puts the following questions:

- What are the reasons that make the teachers of English for the 2nd secondary grade

unable to complete teaching the crescent English textbook for that grade?
- Do teachers play a role in making such teachers unable to complete the English textbook of the 2nd secondary grade?
- Do students play a role in making such teachers unable to complete the English textbook of the 2nd secondary grade?

Purpose of the Study

The present study attempts to investigate the following:
- The reasons behind the teachers' inability/ failure to complete teaching the English textbook to the students of this grade.
- How teachers and students have an effective role on why this course or textbook is not fully completed as planned by the Ministry of Education.

Significance of the Study

The significance of the research rests on the fact that it investigates the reasons why the teachers of English are unable to complete the textbook for the students of the second secondary grade in the schools of Yemen represented by the schools of the city of Sana'a. Identifying these reasons is the first step to figure out and suggest solutions for such a problem. It is expected that such a study is to be of great help to the people concerned with education as far as the teaching of English is concerned. It is hoped that this study will asset the curriculum planners and developers have better insights of how to plan the teaching materials in such a way that teachers can handle it in the time stipulated by the educational authorities. It is also expected that such results would be of great help and practical utility to the teachers of English in the Arab World in general and in Yemen in particular, so as to plan their teaching as best as they can.

Research Limitation

This study is limited to find out the reasons of why the teachers of English of 2nd secondary grade, Yemeni schools, Sana'a city, are unable to complete the teaching of this textbook. At the meantime, it is limited to the academic year 2009/ 2010.

Definition of Terms

The word curriculum and textbook are used in this research synonymously to mean the English material taught to the second secondary grade students in the schools of Yemen. Few terms used in this research and they are explained as follows:

Completion is the state of being finished, or the act of finishing something. Operationally, it is the full completion of teaching the textbook of English for second secondary school students by the teachers of this grade.

Crescent is the English Course/ Textbook for Yemeni students in the secondary grades.

Failure should be understood in the way that it is the lack of success in doing or accomplishing something. Practically, it is the failure or inability to finish teaching the English textbook for 2nd secondary grade students in the schools selected as the sample schools in the city of Sana'a, Yemen.

2. METHODOLOGY AND PROCEDURES

Population of the Research

The populations of this research are the English teachers of second secondary grade, Yemeni schools in the city of Sana'a.

Sample

The sample of this research includes 28 teachers representing the population. Such a sample was selected systematically using the simple random sampling method. It must be stated that the sample comprised 28 teachers from a number of schools. (See Appendix A).

Research tools

The tool of this research is a questionnaire developed for this purpose. In the opinion of Munn and Dever (1990) and Best & Khan (1995) questionnaires are the ideal tool for gathering data for a research of this

type. This questionnaire is a three scale one being *agree*, *disagree*, and *no idea*.

Research Procedures

In order for the research to go as planned, the literature pertinent to the research topic was reviewed. To give the research a more solid ground, a number of university teachers working in a number of English departments were consulted. Also, there was a great deal of discussion with a number of teachers teaching at the secondary school level. This was done, among other things, to build up a questionnaire that can include all the required information for the purpose of this research. The questionnaire was validated and also tried out on a few teachers. Ultimately, it was administered on the sample of the research. On getting the data from the sample, the data gathered was analyzed and interpreted using the statistical tools required.

3. REVIEW OF LITERATURE

Background of Education in Yemen

The government's efforts in the area of education started in 1962 when the Yemen Arab Republic was established. Education continued expanding gradually until the whole country was unified in 1990. After the unification of North and South Yemen in 1990, these two education systems were merged into a single system, and 9-3 (9 years of basic education, and 3 years of secondary education) was adapted. The unified Yemen was facing several educational problems such as a lack of a budget for education, lack of government leadership, a lack of sufficient and well-trained Yemeni teachers, overcrowding and inefficiency in education management. In the same year of 1990, *the World Conference on Education for All* was held in Jomtien, Thailand. In response to this conference, Yemen's Ministry of Education had developed several national education strategies with the cooperation of the World Bank and donor countries.

Secondary Education

After the nine years of primary education, students receive Intermediate School Certificate and attend secondary school for three years. Secondary schools prepare students for university education. In the secondary stage of education, students take a common curriculum during their first year of study. Starting the 2nd secondary, students are given a choice either to go in the scientific or literary track. At the end of the third year, students take the examination of the General Secondary Education Certificate which is given to students who pass the examinations

Brief Background of English and English Teaching in Yemen

Yemen is one of the countries where English is taught as a foreign language. In 1962, North Yemen used Egyptian school textbooks such as *English for Use*, which was used in preparatory and secondary schools. In the school year 1968/69, the *English for Use* course was replaced by *Living English for the Arab World*, a textbook that used to be taught in the neighboring Arab Gulf countries at that time.

In the school year 1982/83, two different English courses were trialed at grades 7 and 8 in some preparatory schools in San-a'a and Taiz. An earlier version of the Crescent designed for the Yemeni schools by an Arab Gulf country was piloted at grade 8 classes in the two cities. The other one was *English for Yemen*, prepared by the British Council team on the basis of some preliminary investigation about the local situation and the educational and social needs of learners. Eventually, *English for Yemen* was chosen to be the official textbook in the schools of the northern governorates. It was used till 1992 when there was a felt need for having one common textbook for all the schools in the country.

In the school year 1992-1993, the Yemen Ministry of Education changed the old

textbooks and replaced them by the revised *Crescent*, which are currently used as the English course/textbooks for Yemen until present. In addition to schools, English is also taught in all the colleges of the universities of Yemen. There is a perceived need of more Yemeni citizens with a good level of proficiency in English. Creating a great number of competent users of English such as teachers to teach in schools and as users of English in a whole range of professions, businesses, workplaces and enterprises is undeniably a high national priority. At the government level, the government encourages the private sector initiative to be involved in the enterprise of teaching English. As a result, numerous language institutes and English medium schools have grown through the whole country, offering courses of English from the kindergarten to the secondary level. Yemeni students are also eager to study English for their own occupational purposes such as those joining the colleges of applied sciences needing specific knowledge of English such as Medicine and Engineering Colleges. They also want to learn English to get better jobs in the future, especially in the multinational companies or to study abroad.

Teachers' Roles in Enhancing Students Learning

It has been commonly agreed that successful instruction leading to successful interaction depends largely on what goes on between the teacher and students inside the classroom. This view is well shared by Abbot & Wingard (1981), Krashen (1981), Spolsky (1989), Wright (1987), Agnihotri (1989), Nunan (1989), Wright (1990), Wright, Nunan (1991), Allwright and Bailey (1991), Lightbrown and Spada (1993), Cook (1996), Ellis (1997) Brown (2000), and Oxford (1999). In a similar manner, Al-Mahrooqi and Al-Hashmi (2012:1) confirm this and further add that if teachers are well-adjusted and well-prepared, "they can motivate and inspire their students." This type of teachers is different from another type who might be hampered by difficulties and challenges that usually rise while teaching. It is added that those teachers "might find it difficult to teach effectively and so fail to achieve the goals set by the educational institution they work in", (Al-Mahrooqi and Al-Hashmi (2012:1). As far as the teaching-learning of English is concerned, it is possible that it is marked by a number of obstacles. Such obstacles are observed by the researcher and they are also viewed by Sahu (2008), Gubaily (2009), and Al-Ahdal (2010). Such obstacles are many among which are large and mixed ability classes, lack of target language environment, under-qualified teachers, improper teaching methods, lack of motivation, and mother tongue interference. It is also argued that such obstacles are possibly common among the contexts of teaching English in the Arab World as indicated by Suleiman (1983) and Rababah (2005). Rababah (2005) clarifies that Arab learners, among whom Yemeni learners of English are, have a lot of constraints in the way of their learning English in such a way that there is target language environment, their exposure to English is almost the classroom. Added to that there are no sufficient training programs held periodically for teachers. Therefore, and in order for the teachers of English to combat such obstacles, there is a number of ways that can help as will be discussed below. Al-Ahdal (2010) point to one of the important obstacles in the way that such teachers of English are unable to complete teaching such a textbook due to the fact that such textbooks appear to assume a level higher than that of the students.

Time Management

Time management is another factor of great importance as far as completing the teaching of the English textbook is concerned. It is well known that teachers have a

busy schedule as they have many topics to teach and many students to attend to. Teachers have many plans that have to be made for each day. In order to cope with this busy schedule, teachers need to utilize a time management plan that would enable them go according to the schedule; therefore, time management is essential for the teaching day. With the help of a time management, teachers can have time to fit various things. Most of the work a teacher does is in the preparation of classes and the grading of assignments. If a teacher believes that there is just not enough time in the day to complete, the work needed to be done then is usually a time management strategy. The research works of some people concerned with such strategies such as Cohen (1990), Harmer (1990), Lightbrown & Spada (1993), Mcdonough (1995), Cook (1996), and Davison & John (2000) were consulted so the researcher could bring out the following strategies.

Brief Strategies for Teachers to Manage Time

There are many ways to manage time by teachers but a certain number of these ways can bestated below;

- Teachers should not only know how much time each lesson takes, but also how much each assignment takes on the student's part.
- Teachers should realize that their time is not very different from other people' times, so they should find out the time wasting habits. This will enable them to work out how much time each task needs so that he/she can give priority tasks or works the time they need and utilize the extra time doing the other things needed to be done.
- As time management helps people do things in order, and as teachers are in the place of the students' parents, teachers should advise their students manage their time when assigning them with homework. Teachers should give students guidelines as if they give to themselves.
- Another valuable advice for the teachers of English to complete the textbook is that once they start getting into the habit of managing their time, they will be able to complete the textbook as planned. This is based on the fact that the more the teacher manages the time, the more he/ she becomes organized.

Time Saving Tips for Teachers

It should be clarified that those strategies were derived in the lights of Abbort & Wingard (1981), Cohen (1990), Allwright & Bailey (1991), Rao (2004) and Graton (2011). Such strategies are largely important as Oxford (1999) contends that the teacher should address the learning styles preferably suitable to learners. Gubaily (2009) agrees with Rababah (2000) and adds that as far as Yemeni learners of English are concerned, such learners have some more obstacles such as mother tongue interference, teacher-centered teaching, and the low levels of proficiency, motivation and the inefficient exposure to the target language. One very crucial strategy is known asorganization through which teachers can perform all their duties and tasks with ease and efficiency. This is so due to the fact that organization is the foundation to a successful profession and it is the cornerstone for time management. Related to this strategy, a reference has been made to a number of websites (see the references).

- Teachers should keep one calendar handy and write everything on it that they need to accomplish, and this calendar should preferably be kept on their desks at all times.
- Teachers should not try to accomplish difficult tasks when they are tired.
- In order not to waste time calling students' names, teachers can give students the numbers against their names to be memorized by students to be called just by num-

bers.

- Teachers should make transparencies ready for giving directions to students to do tasks. This will save time repeating directions every time he/ she needs to give directions.
- Papers and some other teaching materials need to be distributed at certain lessons that can be kept or stored in one place and some students can be assigned to help in distributing such papers and materials.
- Teachers should keep a folder handy with copies of forms to be used regularly.
- Teachers should keep a calendar for noting the made-up tasks, assignments, and any other accomplishments. Teachers and also students can check the calendar from time to time.
- Most importantly, teachers must make use of the internet, which can a very great help to them.

4. DISCUSSION OF THE RESULTS

Introduction

The analysis given is done by means of presenting numerical information in tables supported by verbal explanation.

No.	Statement	Agree	Disagree	No idea
1	The absence of the teachers is a very good reason that affects the course time.	16	10	02
		57%%	36%	07%
2	The Ministry of Education does not provide schools with the required equipment as cassettes, so teachers do not focus on listening lessons.	23	05	00
		82%%	18%	00%
3	Most of the students do not revise the previous lessons.	21	07	00
		75%	25%	00%
4	Some teachers who studied the literary section at secondary school cannot teach science section.	06	18	04
		21%	65%	14%
5	The level of the students is low so teachers repeat the lesson several times.	18	04	06
		65%	14%	21%
6	There are a lot of holidays.	12	08	08
		42%	29%	29%
7	Students do not have motivation to study English.	18	03	07
		64%	11%	25%
8	There is continuous changing of the time table.	05	15	08
		18%	53%	29%
9	Some teachers are not qualified enough.	10	14	04
		36%	50%	14%
10	The manual does not help the teachers because it is not available and also not practical.	04	06	18
		14%	21%	65%
11	In the scientific section, there are no scientific tools that can help teachers go about teaching as planned.	08	04	16
		29%	14%	57%
12	In controlling the teachers' work, the role of the educational authorities is not that effective.	04	18	06
		14%	65%	21%
13	Most of the lessons are reading which take a lot of time.	21	07	00
		75%	25%	00%
14	In the textbook, there is more focus on grammar than on the other aspects, which takes a lot of time.	07	17	04
		25%	61%	14%
15	Teachers spend a lot of time to revise homework/ assignments and oral tests.	21	02	05
		75%	07%	18%
16	The lack of teaching aids does not help teachers to teach the lessons in a good time.	17	02	09
		61%	07%	32%
17	Most of the students do not perceive English grammar which is studied at previous years, so teachers repeat them every year.	19	07	02
		68%	25%	07%
18	Most of the students feel that English is very difficult.	24	04	00
		86%	14%	00%
19	The amount of time allocated to classes is not enough to complete the course.	06	04	18
		21%	14%	65%
20	Most of the students forget the vocabulary learnt previously.	26	02	00
		93%	07%	00%
21	Most of the lessons are long, so teachers divide them into two or more classes.	21	05	02
		75%	18%	07%
22	There is a lot of new vocabulary in a single lesson.	23	05	00
		82%	18%	00%
23	Teachers spend most of the time to control the class because there are large numbers of students in the classroom.	24	04	00
		86%	14%	00%
24	Students feel that English is not important for them.	07	20	01
		25%	71%	04%
25	The teaching plan of the Ministry of Education is difficult to be applied.	02	14	12
		08%	50%	42%
26	Some teachers have no desire to teach English.	04	24	00
		14%	86%	00%
27	Many teachers take care of students to pass tests and examinations more than their understanding of lessons.	06	20	02
		21%	71%	08%
28	Monthly tests take a lot the time allocated to classes.	12	14	02
		42%	50%	08%
29	The long summer holiday makes students forget what is studied before.	06	13	09
		21%	47%	32%
30	Teachers need to answer questions at the beginning and at the end of the class.	09	11	08
		32%	39%	29%

5. ANALYSIS & DISCUSSION

Looking at teachers' responses to the items of the questionnaire, it is found that these responses vary from one item to another depending on what each item contains. The first item deals with the absence of teachers. Analyzing the responses to this item, there is a large number of the research sample members, who agreed that the absence of teachers is one of the clear reasons behind teachers' inability to complete the textbook for the students of this grade as planned. This is supported by the percentage of agreement being (57%). However, the other choices of disagreement and neutrality achieved (36%) and (07%) respectively. These results can be explained on the grounds that teachers' absence from classes is a reason of a high degree leading to teachers' failing to complete teaching the textbook as required. Referring to those who disagreed to the idea, it can be stated that while some schools are strict with the teachers being absent some other schools are not that strict. It is an indication for the educational authorities to follow up teachers doing their duty. Reading the results of the idea dealing with the fact that the educational authorities do not provide schools with the required equipment that can help teachers go as planned in the course, it is noticed that this idea received a large portion of agreement (82%), while the choice of disagreement got only (18%). This discrepancy indicatesthat the subjects of this study see that this lack of providing schools with such equipment is a great reason behind teachers' failure to complete the teaching of that textbook as planned. These equipment are concerned mainly with the teaching of listening lessons, for example, which comprise a good deal of the contents of the textbook so if such authorities provide schools with the needed equipment, the teachers can be aided to complete the textbook. Clearly, this result suggests that this skill is not given the attention it requires but it is left for the teachers who, in a large number of cases, skip teaching the listening lessons.

The idea dealing with the students' unwillingness to revise the previous lessons got (75%) of the people agreeing to it whereas those disagreeing to the idea achieved (25%). This can be explained in the way that the teachers of English suffer a great deal because they have to repeat lessons for those students who do not regularly revise the previous lessons. This gives teachers an additional burden as they repeat lessons in place of new ones. The idea that comes next is included in the statement concerning the secondary educational background of some teachers which can make them unable to complete teaching such a textbook. This idea means that those teachers who studied literary secondary education cannot teach students studying in the scientific section. This idea was not accepted by the sample of the research as it gained a great deal of disagreement being 65%. However, the members agreeing to it were only (21%), and those opting for neutrality were only (14%). This can indicate that whether teachers have literary or scientific background in their secondary education, their teaching is not affected by such a background.

Relating to the statement on the low level of students, it is noticed that this idea was highly received by the subjects of the research as it gained the percentage of 65% of agreement. On the other hand, those disagreeing to it were (21%) and those opting for neutrality obtained (14%). It must be stated that this is also another problem giving teachers another burden repeating lessons and explaining them again and again at the time when they can proceed forward in the textbook to complete it in the designated time. After that, the research sample members dealt with the statement on the

idea that there are a lot of holidays as a reason behind teachers' failure to complete teaching this textbook. Examining such a result, it is shown that this idea was not largely accepted as those agreeing to it were just (42%), whereas those disagreeing were equal to those who were neutral to the idea being (29%) respectively. The way that the research sample members dealt with this idea tells us that even though there are many holidays, yet such teachers have not taken this as an excuse for not finishing teaching the textbook on time.

As far as the idea of students' motivation is concerned, it is noticed that the teachers included in this study agreed to the idea to a large extent (64%), whereas the disagreeing ones were not many (11%), but those being neutral were (25%). This result suggests that all people concerned with English teaching should establish a friendly attitude towards English so that learners can learn it with ease. The research sample members responded to the statement on the continuous changing of the timetable in the way that those agreeing to it were just (18%), whereas those disagreeing were (53%). However, those opting for neutrality achieved (29%). This means that if any changes in the timetable are made, they are usually made at the beginning of the school year and this does not continue for a considerable period of time. Therefore, this is not a substantial reason behind teachers' failure to complete teaching the textbook.

Examining the results of the idea concerning the educational qualification of the teachers of English, it is realized that a good number of the research subjects disagreed to this obtaining the percentage of 50. This can be analyzed in the way that this large rejection of the idea means that such sample members see that even if there are some or a few teachers whose qualifications are not up to the level required, this is not an effective hindrance for the teachers of English to finish the textbook as it ought to be. In reality, schools in Yemen care a lot about certification and qualification so the qualification of the teachers of English in such schools is not deniable. This is clear in the percentage gained by those agreeing to the idea being (36%), which means that a large number of teachers are really qualified. The members opting for neutrality achieved (14%). In response to the statement on the teacher's manual, it is clear that a very good number of the research subjects were not sure of the use of the manual. This is clear from the percentage of those opting for neutrality who achieved (65%). This choice can be explained in the way that those teachers see no effective utility of the manual. This can be further explained in such a way that the manual is rarely available since only a very few teachers might have it and that is also by personal ways or certain contacts with administrators. Additionally, even if it is available, it is not that practical and this impracticality is based on the opinions of many teachers in different schools when discussing this point with them. Those disagreeing and agreeing teachers were not many with the percentages of 21 and 14 respectively.

As far as the idea concerning the scientific tools that should be provided so as to help teachers teaching students in the scientific section, it is noticed that a good number of the research subjects opted for neutrality. This can be explained on the grounds that such research subjects are not fully certain that the use of such tools is a remarkable reason against the teachers' failure to complete the teaching of the English textbook. Those opting for neutrality had a considerable weight being (57%). The agreeing and disagreeing teachers were 29% and 14% respectively, which indicate that such sample members do not see that such tools are a good reason against teachers' not completing the textbook. Regarding the

results of the teachers` answers to the idea concerning the extent of controlling the teachers' work by the educational authorities, it is noticed that a good number of the research subjects did not agree to the idea (65%). This can be explained in the way that those disagreeing to the idea see that there is continuous and periodical controling of teachers by the educational authorities. This is also clear from the number of teachers who agreed to the idea being just (14%), and those who were neutral being (21%).

Looking at the results of the statement focusing on the fact that the lessons on reading are more than the lessons on the other skills, it is realized that this idea was accepted to a very large extent obtaining (75%). This large agreement to the idea indicates that there are many reading lessons in the textbook, which does not allow both teachers to go well in teaching and also students to learn different skills. Additionally, the reading lessons are very long which consumes a great deal of time. This also means that the research sample members are not convinced by the division of the textbook for this grade in terms of the four language skills. However, those disagreeing to the idea were (25%). Reading the responses of the subjects of the research to item number (14) dealing with the idea that grammar lessons are more than the other skills, it is observed that (61%) of the sample of the research believe that the focus on grammar must be there. They wanted to say that the focus on grammar is, in many situations, not at the expense of the other skills. Moreover, the respondents who agreed to the idea achieved a low percentage being (25%), whereas the ones who were neutral were also lower achieving the percentage of 40. Observing the result of the teachers' responses to item number (15) related to the teachers' spending time on checking home works and oral tests, it is seen that more than half of those teachers (75%) responded positively to this idea. They firmly think that the time of revising or checking home assignments and oral tests are increasing a lot taking a great deal of the teachers' time over the teaching time through the whole year. Yet, those interested in the choices of disagreement and neutrality were (7%) and (18%) respectively.

The item concerned with the lack of teaching aids as an effective reason behind teachers' inability to complete teaching this textbook, it is shown that a good number of the research subjects agreed to it (61%). It can be understood that if those teachers had such teaching aids available as needed, they could have gone much better in the course and finished the textbook as required. However, a few of them disagreed to the idea being (07%), while (32%) were neutral. The number of the sample members opting for neutrality means that they wanted to say that even if there is a lack of teaching aids, this is not a good reason for not completing the textbook on time. With reference to the item dealing with the repetition of grammar lessons or rules of the previous years, it is found that a highly significant number of the subjects (68%) agreed to the fact that the lack of teaching aids is an effective reason behind teachers' inability to complete teaching this textbook. This means that the teachers of English spend more time on revising grammar rules studied by students in the previous years. Those members wanted to implicitly say that grammar rules are recycling every year involving teachers to spend some additional time to be spent on this revision. However, students are not applying their minds to such rules so as to save the teachers' time to go well in teaching the textbook. Those who disagreed and those who were neutral were (7%) and (25%) respectively.

Regarding the results of item number 18 related to the fact that students of this

grade possibly feel that English is a difficult subject, it is seen that a remarkably significant number of the research sample (86%) totally agreed to the idea. This shows that the learning abilities of the students of this grade are not up to the level required. In other words, many of those students developed a negative opinion towards learning English feeling that they cannot learn it because, in their opinion, it is difficult for them to learn. However, the ones who disagreed were just a few (14%). Again teachers, parents, and all those concerned with English language teaching in the whole country should exert greater efforts so as to minimize the degree of this feeling that English is difficult on the part of the Yemeni English language learners. Regarding the figures concerning the idea that the time allocated to the English lesson is not sufficient, it is found that more than half of the sample (65%) selected the third category, which possibly means that they are not satisfied that this is a reason of a considerable degree in the way of teachers finishing such a textbook. Moreover, it can be explained that they wanted to say that the number of periods allocated to teaching this subject is not probably sufficient as the class time and the number of periods are decided by the educational authorities. On the other hand, those agreeing and disagreeing sample members were (21%) and (14%) respectively. With reference to the fact that the amount of vocabulary previously learnt by the students is usually forgotten due to the lack of practice, it is seen that the majority of the sample members (93%) responded positively agreeing to the idea. This indicates that teachers have to repeat explaining such vocabulary items from time to time so this takes a large portion of the time allocated to teaching new lessons. The disagreeing ones achieved only (7%). This is a pointer to all people concerned including teachers and parents that they should encourage and follow up how learners of this grade go about learning. Focusing on the responses of the sample members to the statement on the length of most of the lessons of the textbook, it is clear that a large number of the sample (75%) agreed to the idea. This indicates that most of the lessons in Crescent 5 are long so they need more than one class. Nevertheless, the sample members who disagreed obtained (18%), while those opting for neutrality obtained only (7%). It is understood that curriculum designers should pay attention to the balance, as much as possible, of the lessons of the textbook in terms of length.

Looking at the figures obtained by the sample members in response to the idea on the amount of vocabulary in each lesson, it is found that a significant number of the research sample members (82%) selected the agreement option. This means that every single lesson includes a large number of vocabulary items, which makes it demanding on the part of the teacher involving more time to be spent on teaching such vocabulary. Compared to the agreeing teachers, the disagreeing ones were not many being only (18%). On the whole, this should be understood by the curriculum designers that the distribution of vocabulary should be balanced in all the lessons of the textbook. In relation to the statement on the teachers' control of the class and how much time it takes on the teacher's part, it is shown that this idea was accepted to a very significant degree (86%). This is an important indication that due to the fact that the size of the class is normally large, teachers have to spend a good deal of time getting students to be normal and quite so that they can start the lesson. Those who disagreed to the idea were only (14%). Furthermore, this should be understood that Yemeni English teachers need a good deal of training on how to deal with students particularly large classes.

Examining the figures obtained by the sample members when responding to the idea on students' feelings that English is not important for them, it is noticed that a large number of the research subjects disagreed to the idea (71%). The indication understood by this figure is that students' feelings towards the importance of English is a reason of great influence obstructing teachers from doing well in the teaching of such a textbook. In other words, such teachers wanted to say that the more students feel the importance of English, the more the teachers will do well in teaching the book. However, the agreeing ones were only (25%), and the neutral ones were only (4%). Analyzing the responses of the sample members to the item on the application of the plan of the Ministry of Education in teaching such a textbook, it is realized that half of the sample (50%) disagreed to the idea. This means that it is possible for teachers to implement the plan designed by the Ministry of Education in teaching such a textbook. However, the rest were not sure of applying this plan (42%). Those who agreed to the idea achieved only (8%). This indicates that it is possible for the teachers of English to apply the plan of the Ministry of Education as far as the teaching of English is concerned.

Noticing the figures obtained by the research sample members to the item on the teachers' desire to teach English, it is seen that a very high number of them disagreed to the idea (86%). This indicates that most of the teachers have a positive desire to teach English. However, there are a few teachers (14%) who agreed to the idea, which means that although there are fewer teachers who do not have desire to teach English, yet this number is not that effective as a constraint in the way of teachers' completing the teaching of the textbook. Looking at the figures relating to the teachers giving time and focusing on students passing examinations, it is found that the idea was not accepted by the research sample members in the way that the ones who disagreed to it were (71%). The indication is that this is one of the teachers' tasks. Therefore, it is not seen as a strong reason against teachers' completing the teaching of such a textbook. Those who agreed to the idea were (21%). There were a few teachers who chose the opted for neutrality being only (8%) which suggest that those respondents think that teachers should spend some time while teaching revising certain points to students.

Analyzing the responses of the research subjects to the idea that monthly tests take a lot of the time of teaching, it is seen that the percentage of those who agreed is less than the percentage of those who disagreed being (42%) and (50%) respectively. The indication is that such research subjects think that monthly tests do not really take a considerable amount of the time allocated to teaching because such tests can be considered as part of the teaching process. However, those opting for neutrality were not many being only (8%). Overall, this again should not be taken as an excuse for teachers not finishing their duty on time. The figures dealing with how the sample members dealt with the idea that because summer holiday is quite long, it makes students forget what they have learnt before and consequently this adds another burden on the teachers' part. It is observed that the members agreeing to the idea achieved (21%), while those disagreeing to it achieved (47%). This means that students usually forget a certain amount of the vocabulary learnt previously because of the long summer holiday, yet this is not a remarkable reason in the way of teachers completing the teaching of the English textbook. There were some teachers who were not fully sure of whether or not this is a remarkable reason obtaining the percentage of 32. Those

teachers probably think that the long summer holiday can have its effect on students' forgetting the vocabulary learnt previously.

Referring to the responses to the statement that teachers have to answer questions by students at the beginning and end of English classes, it is noticed that the percentages obtained by such sample members in the three options were quite approximate to each other being 32, 39, and 29 respectively. Looking again at the percentages, it is clear enough that those teachers who disagreed obtained quite a higher percentage being (39%) which means that they see that this is a reason only at that percentage or level. On the other hand, those who agreed think that this reason is not of a considerable degree. Those opting for neutrality (29%) were not quite sure whether or not this is a good reason for not completing teaching such a textbook. On the whole, it can be gathered that such results show that answering questions at the beginning and end of the class is a part of the teaching process which teachers should do at the beginning and end of every class. Moreover, this is not viewed as a reason against teachers' not completing the teaching of such a textbook.

The Findings

As far as the questions of the research are concerned, it is found that such questions got positive answers in the sense that the reasons were discovered to be of effect as far as the teachers' inability to complete teaching the English textbook is concerned. In other words, a significant number of the reasons that were thought to be constraints in the way of the teachers of English to the students of the 2nd secondary grade in the schools of Yemen as represented by the sample schools of this research were discovered to be of a considerable effect. This has been clearly discovered by means of the analysis and discussion attempted in the section above dealing with the *discussion of the results*. With reference to the second and third question related to whether both teachers and students have very effective role in making such teachers unable to complete teaching such a textbook, it must be admitted that both teachers and students play an effective role in that regard. This has also been clarified in the discussion above particularly when dealing with the reasons specific to teachers and to students. The findings reached at, depending on the discussion of the results, are given as follows:

1. There seems to be a negative attitude towards learning another language, English here, on the part of the learners of this study, but to a certain extent. This is clear from the responses relating to the degree of motivation of such learners towards English, which showed a degree not that high. It may be added that some of them feel bored of repeating the same thing every year or possibly because teachers do not vary some of the teaching techniques from time to time but keep to the same routine methods every year.
2. A considerable number of the teachers of this grade spend a great deal of time on revising tests and examinations to students on the account of the time devoted to teaching. They also spend a considerable amount of time on monthly tests, controlling classes, and revising vocabulary and grammar rules learnt previously.
3. Students do not revise the previous lessons, mainly vocabulary and grammar that were learnt in the previous years, which take some of the time allocated to teaching.
4. The textbook studied by those students is not divided well to match every needed skill. A large number of its lessons is given for the reading skill which has a lot of vocabulary to be explained

and sometimes it needs to be divided into more than one class. Additionally, some lessons are larger than some others, and also the vocabulary in many of the lessons are many.

5. There is a lack of the teaching aids that can be of great help to the teachers do the job well. There is also no provision of some necessary tools that can help those teachers teaching the students of the scientific section.
6. Controlling the classroom, particularly large classes, by teachers at the beginning of classes, is probably a reason of a considerable degree taking some of the time that can be used for teaching.
7. Teachers do not get a real help from the teacher's manual. In other words, teachers do not get a practical guidance from such a manual so as to make the best of teaching and the teaching time. At present and according to the results of this study, it has no direct practice in teaching.
8. The lessons included in this textbook have many questions to be answered by teachers, and such questions definitely take some of the time that can be used for teaching.
9. The monthly and oral tests included in the textbook take a considerable amount of time on the part of teachers. However, their utility and benefit to students is undeniable.
10. The numbers of grammar lessons are a lot in which they need a large number of classes. It may be taken from the original classes of the whole school year.
11. It is found that a good number of teachers are in real need of training so that any deficiency in their qualification can be compensated.
12. There seems to be a big number of holidays throughout the school year, which can be of a marginal effect on the time allocated for teaching.
13. There seems to be some teachers who have a low level of desire to teach English.
14. Similarly, it is found that there some teachers whose teaching is marked by dynamic and interactive activities and creativity due to the fact that such teachers keep looking for excellence. Such teachers can be the people on whom people depend to build the new generation.

Recommendations

In conclusion, it is of great concern to the researcher to give certain recommendations that can help the people concerned make use of them so as to minimize the reasons causing incompletion of teaching this textbook.

Recommendations to the Educational Authorities

1. The Ministry of Education as well as its offices in the governorates must take certain measures against teachers who absent themselves from teaching unless this absence is excused with acceptable justifications.
2. The Ministry of Education in coordination with its offices in the governorates must provide teachers with the training that is required so as to keep them well aware of the progressive development of the teaching process, and will also enable them to expand their experiences. In this case, they do their job appropriately particularly in the teaching of those students in the scientific section. In those training programs, specific attention must be directed to teachers who show certain weaknesses due to certain reasons such as teachers' background preparation and any other reasons.
3. The Ministry of Education should revise the manual from year to another. This manual should be designed or better redesigned in a form that is suitable to the teachers' plan and the time of the cour-

se. In addition, the manual must be made available at a large scale so that it can be used by all teachers.

4. The Ministry of Education should make its observation of teachers and inspection of teaching as a kind of motivation for teachers to work better and contribute more in the teaching process. Since a great deal of material in the textbook is devoted to the Reading activities, the Ministry of Education represented by the curriculum unit, should reconsider the division of the language skills in a balanced manner. This revision should look carefully to all aspects and points presented in the textbook such as grammar and vocabulary. More than that, the review should include balancing the length of all the lessons that are longer than other lessons, as much as possible.
5. The Ministry of Education should provide schools with the necessary teaching aids that can help teachers do their job properly and on time. At the same time, schools must be provided with the necessary scientific tools that can help teachers teaching students in the scientific section do the job with ease and efficiency.
6. The teaching plan given by the Ministry of Education should be reconsidered in terms of its distribution of lessons because according to the complaints of the teachers, the problem is not due to the amount of classes, but it is because of the plan itself and how to cope with its implementation. Plainly, such a plan is not designed in a practical way that suits the time. Therefore, the teachers who go according to the plan find that they need more classes to be able to finish the course on time.
7. More classes should be built so that the large numbers of students in small and crowded classes can be minimized.

Recommendations for School Administrations

1. School administrations should have teachers who cover the duties of any absent teachers so as to help avoid problems caused by teachers' absence
2. School administrations should put clear instructions that can organize cases like teachers' absence so any absence must be justified with a genuine excuse.
3. School administrations can motivate teachers to teach by means of employing a number of strategies, one of which is appointing the best teacher of the year.
4. Individual differences of students should be considered by school administrations in such a way that they can mix students of high learning levels with students of low learning levels so that the teaching-learning process can possibly go as planned.
5. School administrations must set the office hours of all teachers and put that very clear to students so that they can refer to teachers when needed.
6. School administrations must build up data base knowledge about teachers so as to evaluate such teachers and distributes them according to their abilities.
7. When designing the timetable, school administrations should set it in a way that they should take into consideration certain circumstances that may occur throughout the school year such as holidays, official ceremonies, religious festivals, and strikes.
8. Continuous changing of the timetable should be rationalized as this disturbs the whole teaching learning process.
9. The distribution of students in one class should be rationalized. Such distribution will help the teacher to control the class well and avoid the problems of classroom management.
10. School administrations should put a plan for some remedial materials to be

given as an extra dose to be taught by the teachers of English to those students whose level is seen as low.

Recommendations for Teachers

1. Teachers have to be helpful to school administrations in the way that they understand the consequences of being absent from classes. In other words, they should care about students as they care about their personal commitments.
2. Teachers working in the capital city and in the governorates should be provided with the required equipment such as cassettes, and any other materials that can help the teachers proceed well with teaching particularly teaching the listening lessons. This will also enable teachers to make good use of the teaching time so that the teaching learning process can become more productive and cost effective.
3. Students' motivation should be a priority for all teachers of English. They should think of it as a cornerstone for the learning of English. This can be of mutual help to both teachers to teach and learners to learn so as to make good use of the teaching time.
4. Teachers must make the revision of the previous lessons a habit to be used at the beginning of each lesson. This strategy works wonders as it refreshes the students' minds frequently. However, teachers should use the time for such revision rationally.
5. To enhance students' motivation, teachers should provide students with a good deal of motivation during the whole year. This can be in the form of weekly quizzes, competitions, tests and any other possible means such as simple presents and some other symbolic means like clapping hand, showing students' good works on bulletins and things like that. Doing this can push the students to like the subject and make them much more active.
6. Individual differences of learners in one class must be observed by teachers so as to deal with those students in a proper manner.
7. Teachers should have the initiative of building up a certain plan of how to go about teaching. This can help them get independent of the manual, which is, in many cases unavailable, and if so impractical.
8. Teachers should try to give their students the correct picture about English so that they would recognize and realize how important it is.
9. Teachers should use different types of activities that help students to keep the vocabulary for a long time. Examples of these activities include dictation daily before each lesson, simple games, puzzles and so forth.
10. Teachers have to make good use of the time allocated to the different stages of the lesson.
    Teachers should look at the language skills, grammar and vocabulary as integrated parts that comprise the whole book. This can help such teachers balance, even to some extent, the focus for each language skill, grammar and vocabulary.
11. Teachers should take home assignments as a must to be done by students. In this way, students can be kept engaged with learning activities. In this way, teachers should make students feel that they are sharing in the educational process.
12. Most importantly, teachers should avoid, as much as possible, the use of teacher-centered methods and techniques and give students as many chances to interact and to learn as possible.

Recommendations for Students' Parents

1. Students' parents must feel the responsibility towards their sons / daughters and watch how they do the assignments given by teachers.
2. Parents must order their sons or daughters to revise their lessons daily and/ or weekly. With continuous encouragement, students will like the subject and consequently their eagerness towards it can be raised.
3. Parents should keep encouraging their sons / daughters to learn well and achieve the best possible results so that they can guarantee good and prosperous future.
4. Parents should provide their sons and daughters with a suitable environment that can make their sons and daughters study their lessons with ease.
5. Parents should keep encouraging their sons/daughters to make use of the summer holiday by means of entering them in private schools to keep up with the vocabulary, grammar and the whole subject of English.

REFERENCES

Abbott, G. & Wingard, P. (1981). The Teaching of English as an International Language: A Practical Guide. London: Collins.

Agnihotri, R. K. et. al., (1998). Social Psychology Perspectives on Second Language Learning. New Delhi: SAGE Publications.

Al-Ahdal, M. A. (2010) 'ELT in Yemen and India: the Need for Remedial Measures' Language in India.www.languageinindia.com, Vol. 10, 1930-2040.

Allwright, D. & Bailey, K. B. (1991). Focus on the Language Classsroom. Cambridge: CUP.

Al-Mahrooqi, R. & Al-Hashmi, F. (2012) 'Beginning Omani EFL Teachers' Perspectives on the Challenges they Encounter' Arab World English Journal. Vol. 3, No. 3, pp. 190-203.

Best, J. W. & Khan, J. V. (1995). Research Methods in Education. New Delhi: Prentice Hall of India.

Brown, H. D. (2000). Principles of Language Learning and Teaching. England: Prentice Hall.

Cohen, A. D. (1990). Language Learning: Insights for learners, teachers, and researchers. New York: Newbury House.

Cook, V. (1996). Second Language Learning &Teaching. London: Edward Arnold.

Davison, J. & John, M. (2000). Issues in English Teaching. London: Routledge.

Ellis, R. (1997). The Study of Second Language Acuistion. Oxford: OUP.

Garton, S. (2011). Investigating Global Practices in Teaching English to Young Learners. London: British Council.

Gubaily, M. A. (2009) 'Challenges of Teaching and Learning Spoken English in Yemen' International Journal of Social Science Tomorrw. Vol. 1, No. 3, pp. 1-8.

Harmer, J. (1990). How to Teach English. England: Longman.

Krashen, S. (1981). Second Language Acquisition and Second Language Learning. New York: Pergamon Press.

Lightbrown, P. M. & Spada, N. (1993). How Languages are Larned. Oxford: OUP.

McDonough, S. (1995). Strategy and Skill in Learning a Forgien Language. London: Edward Arnold.

Munn, P. & Drever, E. (1990). Using Questionnaires in Small-scale Research: A Teacher's Guide. Edinburgh: The Scottish Council for Research in Education.

Nunan, D. (1989). Understanding Language Classrooms. London: Prentice Hall International.

Nunan, D. (1991). Language Teaching Methodology: a textbook for teachers. New York: Prentice Hall.

Oxford, R. (1999). Language Learning Stratgies: what every teacher should know. New York: Newbury House.

Rababah, G. (2005) 'Communication Problems Facing Arab Learners of English.' Journal of Language and Learning. Vol. 3, No. 1, 1740-4983.

Rao, V. K. (2004). Teacher Education. New Delhi: Publishing corporation.

Sahu, R. (2008). An Introduction to Education. Sana 'a: Awan Publisher.

Spolsky, B. (1989). Conditions for Second Language Learning. Oford: OUP.

Suleiman, S. (1983) 'Teaching English to Arab Students at the University Level' In:

Dahiyat, E. & M. Ebrahim, M. (Eds.), Papers of the First Conference on the Problems of Teaching English Language and Literature at Arab Universities. Amman-Jordan: University of Jordan.

Wright, T. (1987). The Roles of Teacher and Learners. Hong Kong: OUP.

Wright, T. (1990). 'Understanding Classroom Relationships' in: J. C. and Nunan, D. (Eds.). Second Language Teacher Education. Cambridge: CUP.

http://www.Unicef.org/infobycountry / Yemen.Htm-Education in Yemen.

http://en.Wikipedia.org/North Yemen-Yemen North.

http://en.Wikipedia.org/wiki/South Yemen -Yemen South.

http://en.Wikipedia.org/wiki/Education for All/ Education for All.

http://www.Technology.con/tutorials/teaching eslhtm-Effective Strategies for Teaching English language learners}

http://www.educationoasis.com/resources/articles/time-saving-tips 'Time Saving Tips'.

http://www.Classroom organization.Suite 101 com/article/cfm/develop - classroom management plan.

Appendices A: The Questionnaire

SN	Statement	Agree	Disagree	No idea
1	The absence of the teachers is a very good reason that affects the course time.			
2	The Ministry of Education does not provide schools with the required equipment as cassettes, so teachers do not focus on listening lessons.			
3	Most of the students do not revise the previous lessons.			
4	Some teachers who studied the literary section at secondary school cannot teach science section.			
5	The level of the students is low so teachers repeat the lesson several times.			
6	There are a lot of holidays.			
7	Students do not have motivation to study English.			
8	There is continuous changing of the time table.			
9	Some teachers are not qualified enough.			
10	The manual does not help the teachers because it is not available and also not practical.			
11	In the scientific section, there are no scientific tools that can help teachers go about teaching as planned.			
12	In controlling the teachers' work, the role of the educational authorities is not that effective.			
13	Most of the lessons are reading which take a lot of time.			
14	In the textbook, there is more focus on grammar than on the other aspects, which takes a lot of time.			
15	Teachers spend a lot of time to revise homework/ assignments and oral tests.			
16	The lack of teaching aids does not help teachers to teach the lessons in a good time.			
17	Most of the students do not perceive English grammar which is studied at previous years, so teachers repeat them every year.			
18	Most of the students feel that English is very difficult.			
19	The amount of time allocated to classes is not enough to complete the course.			
20	Most of the students forget the vocabulary learnt previously.			
21	Most of the lessons are long, so teachers divide them into two or more classes.			
22	There is a lot of new vocabulary in a single lesson.			
23	Teachers spend most of the time to control the class because there are large numbers of students in the classroom.			
24	Students feel that English is not important for them.			
25	The teaching plan of the Ministry of Education is difficult to be applied.			
26	Some teachers have no desire to teach English.			
27	Many teachers take care of students to pass tests and examinations more than their understanding of lessons.			
28	Monthly tests take a lot the time allocated to classes.			
29	The long summer holiday makes students forget what is studied before.			
30	Teachers need to answer questions at the beginning and at the end of the class.			

B: The Names of the schools taken as sample schools from which the sample teachers were selected :Aza'al School, Arwa School, Kuwait School, Al-Forat School, Egypt and Yemen School, Hayil School, and Aysha School.

دراسة تحليلية لأسباب عدم استكمال تدريس منهج اللغة الانجليزية للصف الثاني الثانوي بمدينة صنعاء

أحمد محمد القويضي
قسم اللغة الإنجليزية – كلية التربية – جامعة صنعاء – اليمن.

المُلخّص

يتركز الاهتمام الرئيسي لهذا البحث على تحليل اسباب عدم استكمال تدريس منهج اللغة الانجليزية للصف الثاني الثانوي في مدارس صنعاء. يتناول البحث هذه المشكلة مستعرضا مشكلة البحث، اسئلة البحث وأهدافه، مركزا في الاساس على اهمية البحث. تجدر الاشارة الى ان المادة العلمية والمعلومات اللازمة لهذا البحث قد تم تجميعها بواسطة استبيان تم تصميمه لهذا الغرض، وتم تطبيقه بشكله النهائي على المدرسين الذين تم اختيارهم كعينة لهذا البحث. خضع هذا الاستبيان للفحص بالطرق المعنية لاختبار المصداقية وما يتعلق بها، وذلك قبل تطبيقه بشكله البهائي على العينة المختارة. تم استعراض ادب الدراسة المتعلق بها وتم التركيز على اهم الاتجاهات الخاصة بهذا البحث. تم مناقشة النتائج بطريقة ايراد الارقام والنسب لكل فقرة من فقرات الاستبيان. تم مناقشة النتائج كتابيا، وعلى ضوء هذه المناقشة والتحليل، تم استخلاص النتائج. وخلصت الدراسة الى ايراد العديد من لتوصيات والتي تم توجيهها الى الجهات المعنية والتي يؤمل ان يستفاد منها لوضع معالجات وحلول لهذه المشكلة.

الكلمات المفتاحية: المنهج، الكتاب المقرر، استكمال، ألكريسنت (اسم أو عنوان سلسلة الكتب الدراسية)، العجز (عدم القدرة).

Relationship Of Learning Outcome In Higher Education With Admission Criteria To "Faculty Of Engineering - Sana'a University"

A. M. Bagabir
Faculty of Engineering - Jazan University - Jazan - KSA.

Abstract

This article outlines the methodology and result of a study designed to assess and develop the admission policy of applicants wishing to get admission to university engineering courses at Sana'a University (Yemen). The work provides evidence for admissions policy makers. Data for four academic years have been analysed. About 9000 applicants and students are included in the study. The correlations between learning outcomes in higher education and pre-university attainments have been investigated. The paper reports on the contribution of admission criteria for prediction of student success in higher education. Several admission scenarios have been considered. The results clearly indicate that the secondary-school score does not significantly influence the academic progress of the students. However, it is found that having an admission policy based on an admission test improves students' higher education performance. Results also indicate that gender plays a significant role in academic achievement.

Keywords: Higher education, admission policy, admission test, Sana'a University.

Nomenclature

MoHE	Ministry of Higher Education.
SSs	Secondary-School scores.
AT	Admission Test.
SAT	Average of secondary-school and admission-test scores.

1.INTRODUCTION:

Sana'a University is the biggest central government university in Yemen. The Faculty of Engineering, established in 1983, is the one of its major faculties. Entry into engineering courses is highly competitive, with demands exceeding the available places. Applicants are high performers who have already achieved exceptional results in their secondary school. The rules for admission to higher education in Yemen have been changed several times during the last two decades. An admission test has been introduced since 1998/1999 as an additional selection parameter on top of the secondary-school score (Sana'a University, 1998; Ministry of Higher Education, 1998). According to the adopted admission policy, to be eligible for engineering faculty:

1. Applicants should have achieved a minimum of 80 per cent in the secondaryschool certificate.
2. Applicants must take the admission test.

Applicants achieving the highest average of secondary-school and admission test scores are accepted, according to faculty capacity.

Higher educational institutions develop admission test to accommodate their policy and the educational system they employ (Rigol, 1999). Admission test is used as a primary element determining a student's admission to an institution of higher education. The goals of admission test are (Rigol, 1999; Australian Council for Educational Research, 2007):

1. Achieve fair competition and unified measurements for all applicants.
2. Make sure that all students have similar background in the important scientific subjects related to the higher education discipline.
3. Identify talented students for higher education.
4. Eliminate corruption at the stage of transferring from secondary schools to higher education.

Admission test is worldwide used and it has been well studied and acknowledged to be reasonable predictor of academic performance (Lievens and Coetsier, 2002; Arcelo, 2003; Lievens *et al.*, 2005; Weekley and Ployhart, 2006). Researchers compared success rate at higher education level for students, who were selected on the basis of secondary-school results with those who were selected on the basis of entrance test where contradictory results were found. The contradictory results among institutions are expected due to different factors such as secondary school outcomes, study field, admission test construction and gender (Clerici *et al.*, 2013). Henriksson and Wolming (1998) figured out that no significant difference was found between students admitted on the basis of secondaryschool results and students admitted on the basis of admission-test scores. However, Svensson *et al.*, (2001) and Trost (1995) found that secondary-school results were better predictors of study success than admission-test results. On the other hand, Liu (2008) stated that the admission-test scores were a significant predictor of higher education success. It is found that some students who could not do well in their A levels (the British General Certificate of Education) scored high in admission test for higher education (Australian Council for Educational Research, 2007). Nevertheless, Beller (2000) has shown that the best prediction of study success was achieved by a combination of secondary-school and admission-test scores. Recently, Clerici *et al.* (2013) applied discrete-time competing risks survival analysis to study the determinant of Italian university students' performance in various fields of study. They investigated many covariates influencing the various outcomes of higher education (withdrawals, course changes, delays, and completion of degrees). They found that secondary school scores are powerful predictors in the expected direction of both withdrawal and degree completion. The score effect on course change is mixed. A higher score increases the risk of change in social sciences but decreases those in scientific studies, and no effects are found among students in professional health studies and humanities. This could can be attributed the fact that the scientific studies need high educational backgrounds. However, Belloc *et al.*, (2010) suggested this contradiction could be due to the fact that individuals with high educational backgrounds are more sensitive to courses and, when they realize they are not enjoying them, they change.

The students are the main stakeholder in the higher education. Therefore, they should be selected carefully. The present research reports on the contribution of admission criteria for prediction of student success in higher education. The results of the research are indicative not only for individual students, but also potentially for universities, in designing policies and intervenetions to prevent students from delays and withdrawals in higher education. The res-

earch will help the higher educational institutions to develop admission criteria to accommodate their policy and educational goals and objectives. As well as, the research will help the faculty of engineering, Sana'a University to select the suitable applicants.

Higher education institutions should monitor and evaluate the link between their admission policy, undergraduate performance and retention, and review their policy to address any identified issues (Admissions to Higher Education Review, 2004). It is worth mentioning that the admission policies of Sana'a University have never been evaluated. The purpose of present study is to identify student progress according to different scenarios of admission criteria. Consequently, the objectives of this study are to:

1. Explore different admission policies.
2. Evaluate admission policies according to the students' performance at the first year of bachelor degree.
3. Develop a new admission policy.
4. Provide evidence for admission policy makers.

2. STATISTICS

Admission test to undergraduate studies at Sana'a University vary across institutions according to their vision. Faculty of Engineering constructs and administrates its own admission test. It is a single test in Mathematics, Physics and English language subjects. It is a multiple choice test covered the syllabus of the secondary school. It consists of 25 items of each subject selected from item bank. Admission data of applicants has been analysed for four academic years, 2005/2006 up to 2008/2009 (Faculty of Engineering, 2006a; 2007a; 2008; 2009). The data was collected during the first term of the 2008/2009 academic year. It is noticed that the number of the applicants is higher than the capacity of the faculty which is assigned by the Ministry of Higher Education, MoHE (Ministry of Higher Education, 1998).

Figures 1 and 2 illustrate the contribution of each group of applicants and enrolled students, respectively, for four academic years. Candidates are classified into three groups according to their Secondary-School scores (SSs): group 1 (85%> SSs≥ 80%), group 2 (90%>SSs≥85%) and group 3 (SSs≥90%). As shown in Fig. 1, the most applicants are from group one. The contribution of the other two groups of applicants is slightly increasing. However, as indicated in Fig. 2, enrolled students of group two are dominating. By the 2008/ 2009 academic year, 50 per cent of enrolled students are from group two.

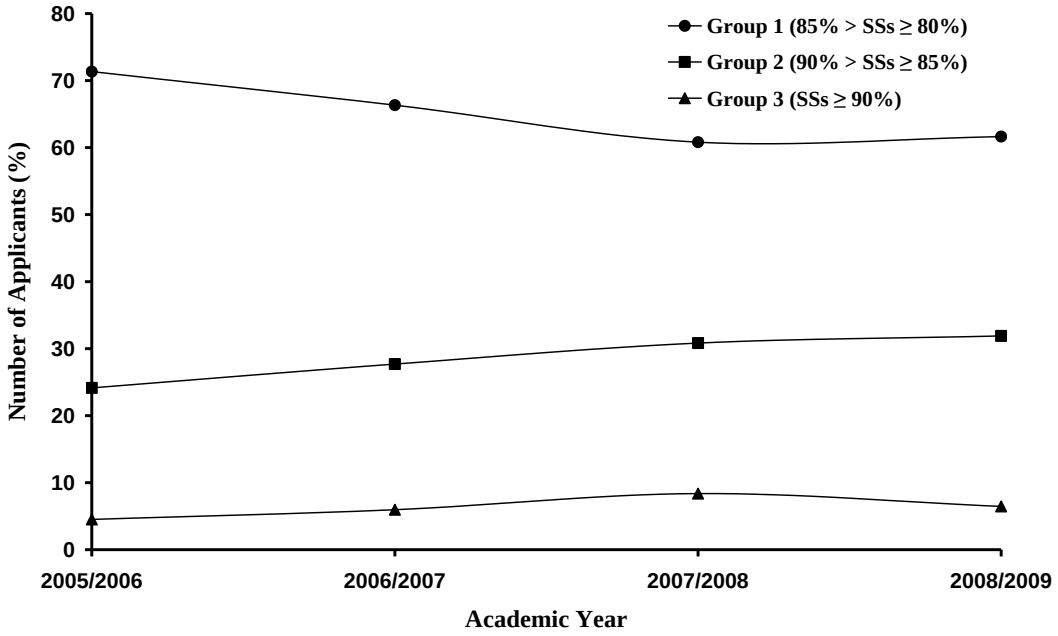


Fig. 1: Number of applicants sorted by secondary-school score (*SSs*) for four academic years.

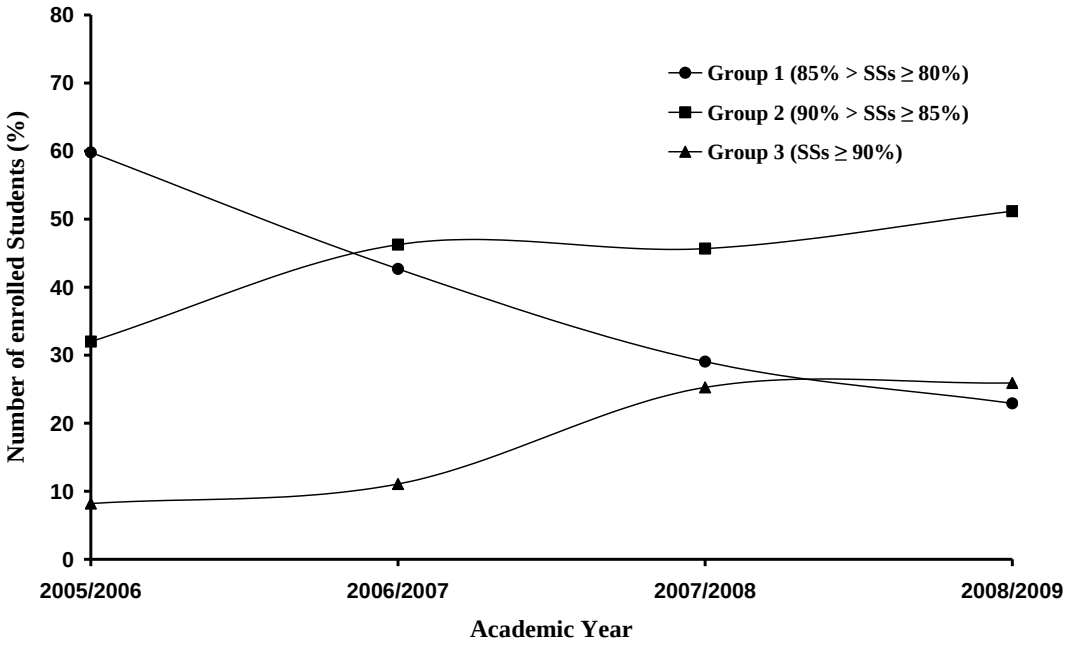


Fig. 2: Number of enrolled students sorted by secondary-school score (*SSs*) for four academic years.

3. ADMISSION CRITERIA

The evaluation of admission policy involves an inspection of different admission criteria that could be applied to the applicants. Five scenarios of admission criteria are considered according to:

1. Secondary-school score.
2. Admission-test score.
3. Average of both secondary-school and admission-test scores (it is the current admission criterion).
4. Average of selected subjects from secondary-school certificate.
5. Average of admission-test score and selected subjects from secondary-school certificate.

The first three admission criteria will be discussed on this section based on the applicants' data. Since the available applicants' data does not include detailed information of secondary-school certificate, the fourth and fifth admission criteria will be discussed later on based on students' data.

First, the admission data of the considered four academic years (Faculty of Engineering, 2006a; 2007a; 2008; 2009) is analysed. Figure 3, depicts the data of the applicants for the admission of 2007/2008 academic year. The curves show secondary-school and admission-test scores as well as their average scores against number of applicants. The secondary-school scores are drawn as a single curve which indicates that the minimum secondary-school score for applicants to be enrolled is 87.25 per cent. Using this score, the applicants are divided into two groups, A and B as shown in Fig. 3. This denotes that if admission criterion is secondary-school score, all enrolled students will form group A which is about 21 per cent of applicants. On the other hand, as shown in Fig. 3, admission-test scores are drawn as two curves, represented by groups A and B. It is clear that the applicants do not perform significantly high scores in admission test compared with secondary school. If admission criterion is admission test, the minimum score for applicants to be enrolled is 59 per cent. This indicates that only 42.1 per cent of the applicants from group A will be enrolled. Finally, average of the secondary-school and admission-test scores will be considered as the third admission criterion. Two curves of average scores is constructed for each group (refer to Fig. 3). It is revealed that 51.8 per cent of applicants of group A will be enrolled with a minimum score of 72.1 per cent.

Three figures similar to Fig. 3 have been constructed for the rest of the academic years. It is found that these figures are comparable. Therefore, the main conclusion, extracted from these figures is shown in Table 1. The proportion of group B is dominating. By the year 2008/2009, 87 per cent of the applicants are from group B. Table 1 also shows the mean score of secondary school and admission test for each group. It is obvious that the secondary schools' national test outcomes are slightly improved. However, the outcomes of admission test are reasonably decreasing. It seems that the admission test is very hard for the majority of the applicants. It is found that the correlation coefficients between secondary-school and admission-test scores vary between 0.22 and 0.31. The low correlation between the two scores makes clear that applicants randomly respond to the admission test (Liu, 2008).

Table 1 also exhibits the portion of enrolled students and minimum entering score for three admission criteria, secondary school, admission test and their average. It is obvious that no applicants will be enrolled from group B if the admission criterion is the secondary-school score (refer to Table 1). According to the secondary-school score, group A students are knowledgeable than group B students. However, admission records of the last three years verify that group B is significantly outperformed group A on admission test. According to the records of the academic year 2008/2009, if the admission criterion is based on admission test, the enrolled students from group B are dominating. It is very ambiguous and

raises questions about the creditability of secondary school results. It is possible that the high score in secondary school of some applicants could be due to high marks in the subjects that are no related to science, such as Arabic language, Geography, and History.

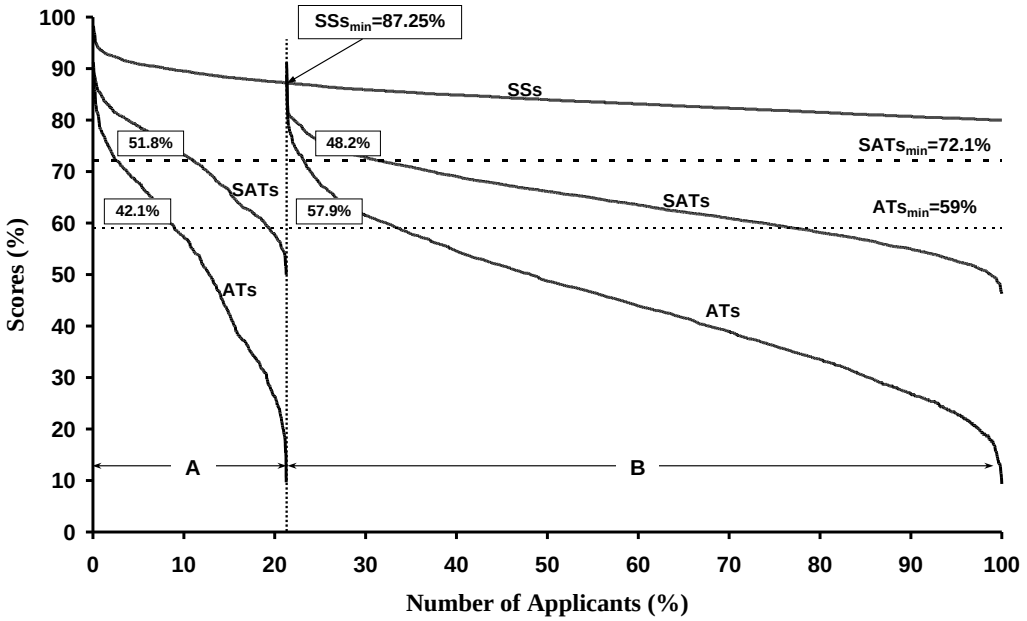


Fig. 3: Secondary-school score (SSs), admission-test score (ATs) and their average (SATs) of applicants for 2007/2008 academic year.

Table 1: Variables of the two groups of applicants, A and B; Percentage of proportions and mean values as well as portion of enrolled students and minimum scores for secondary-school score (SSs), admission-test score (ATs) and their average (SATs) admission criteria.

Variables		2005/2006		2006/2007		2007/2008		2008/2009	
		A	B	A	B	A	B	A	B
Proportion		48.2	51.8	33.3	66.7	21.3	78.7	13	87
Mean SSs		86.12	81.48	87.92	82.17	89.71	83.18	90.29	83.56
Mean ATs		69.83	64.67	59.4	52.77	53.27	43.87	46.18	33.75
SSs criterion	Enrolled	100	0	100	0	100	0	100	0
	Min. score	83.12		85		87.25		88.37	
ATs criterion	Enrolled	56.2	43.8	47.5	52.5	42.1	57.9	34.9	65.1
	Min. score	68.6		62.5		59		56	
SATs criterion	Enrolled	63	37	56.8	43.2	51.8	48.2	42	58
	Min. score	76.1		73.14		72.1		71.23	

4. EVALUATION OF ADMISSION CRITERIA

An initial concern in evaluating the outcome of this project is the extent to which the admission policy is comparable in the achievement of students. The significance of outcome-based criteria of admission is investigated. The progress of the students are evaluated after the first year at the faculty for two academic years 2005/ 2006 and 2006/2007 (Faculty of Engineering, 2006b; 2007b). The subjects taught at

the first year are more or less similar to what students had at secondary school. Therefore, it is relevant to use the results of the first year to assess the performance of different admission criteria. It is found that the students' first-year progress is the best predictors for completion of the academic programme (Tumen *et al.*, 2008).

4.1 Secondary-school score criterion

The comparison of mean and standard deviation of secondary-school scores for the two groups of students, A and B, at the first year are shown in Table 2 for two academic years 2005/2006 and 2006/2007. Moreover, an effect size is provided for each comparison. It is statistical way to indicate the magnitude of the performance difference between the two groups. It is calculated by dividing the mean difference by the pooled standard deviation. As a general rule of thumb, effect size of less than 0.25 is considered small, effect size of 0.5 is medium, and effect size greater than 0.75 is classified as large effects (Cohen, 1988). Therefore, as revealed in Table 2, the performance difference between the two groups in secondary-school achievements is very large effect size on the two consecutive academic years. Contradictory, Fig. 4 exhibits that A and B are matched groups in terms of higher-education achievements. Group A doesn't show significant superior achievements than do students from group B. However, group A surpasses group B by about 2-4 per cent. Subsequently, the secondary-school score of the students has no significant effect on the performance of the students at higher education. In general, the mean performance of the students at the first year is about 68 per cent which is not very good (see Fig.4).

Table 2: Statistics of the first-year students' secondary school data.

Variables	2005/2006		2006/2007	
	A	B	A	B
Number	315	185	284	216
Mean score (%)	86.52	81.65	88.08	82.64
Standard deviation	2.78	0.94	2.29	1.49
Effect size	2.62		2.88	

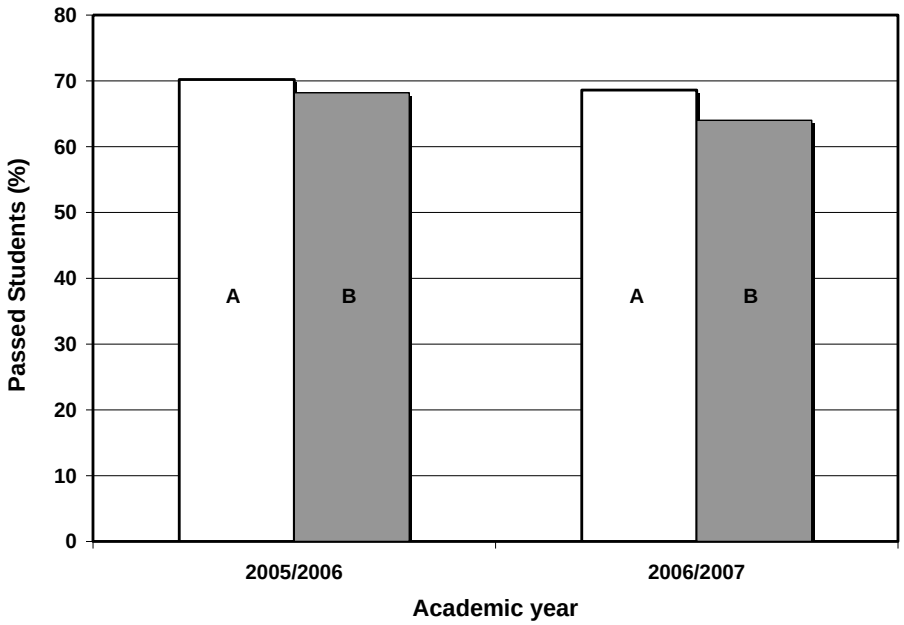


Fig. 4: Percentage of students passed the first year; sorted in two groups A and B according to secondary-school score.

The correlation between passed students and their respective secondary-school scores is shown in Fig. 5. The value in brackets shown above the trend line is correlation coefficient. The graphs can be interpreted as that the progress of the students is slightly improved in accordance with the secondary-school score at the year 2005/2006 while the achievement is deteriorated at the year 2006/2007. It is obvious that the achievement in higher education is independent of the secondary-school score.

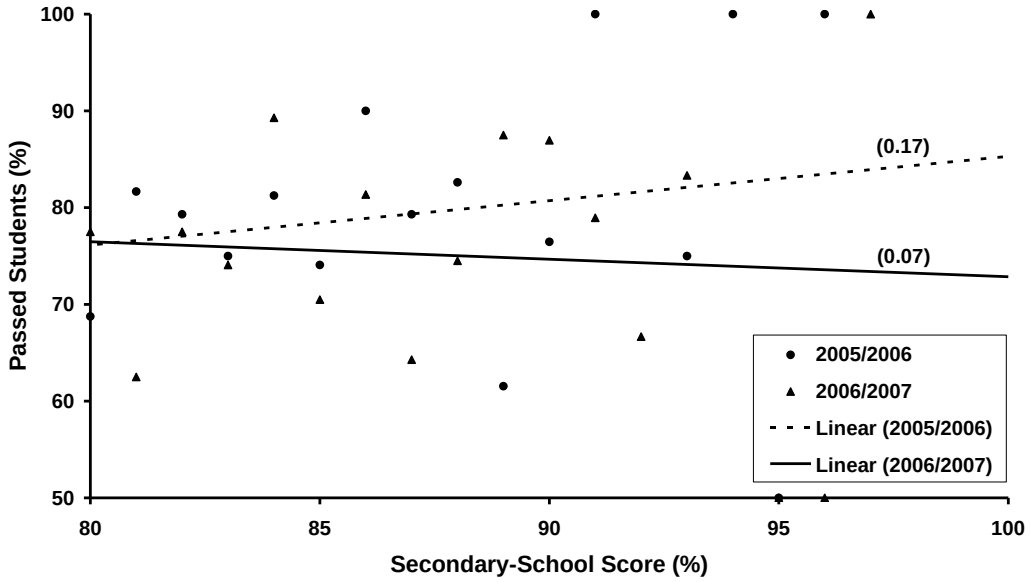


Fig. 5: Passed students according to their respective secondary-school scores; values in brackets are correlation coefficients.

On the other hand, gender differences in educational achievement have attracted particular attention in the literature, with many of the reviewed studies stressing an increased likelihood of completion associated with women rather than men (e.g. Tumen *et al.*, 2008). Table 3 shows percentage of students passed the first year classified according to gender for two academic years. As expected, female students did better than male student.

Table 3: Percentage of students passed the first year; sorted out according to gender.

Gender	2005/2006	2006/2007
Male	72	65
Female	84	90

4.2 Admission-test score criterion

Figure 6 shows the progress of the first-year students according to their respective performance in the admission test. It is found that for both considered years the progress of the students is highly dependent on the success on the admission test. These results indicate that admission test is technically sound and provided sufficiently reliable results for use as admission criterion.

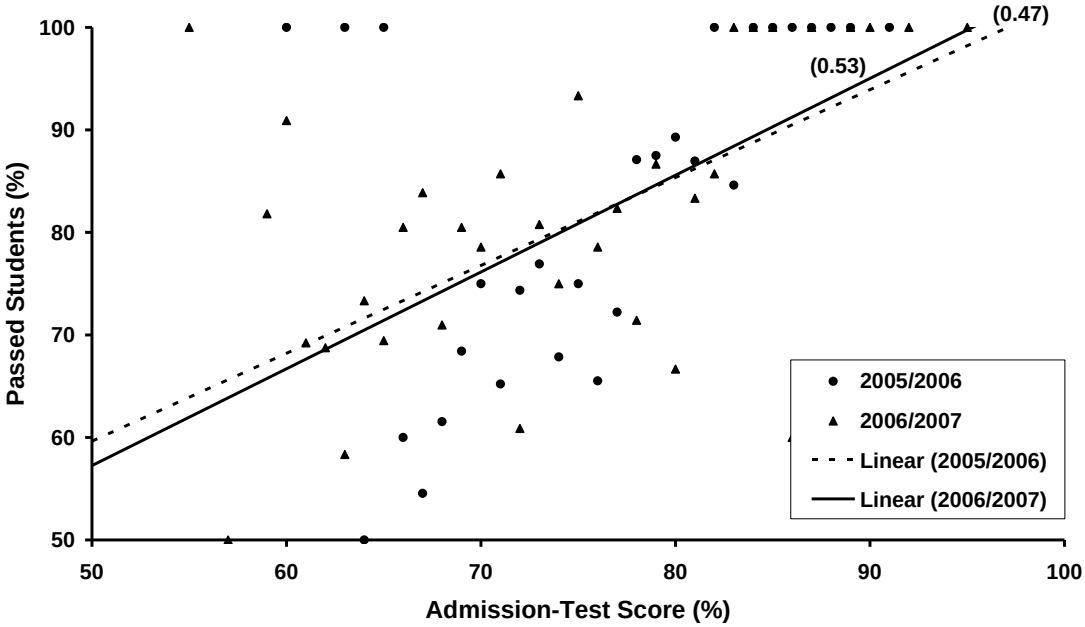


Fig. 6: Passed students according to their respective admission-test scores; values in brackets are correlation coefficients.

4.3 Average of selected subjects of secondary school' criterion

The fourth admission criterion based on the average of selected subjects from the secondary-school certificate, will be discussed. Consequently, the conclusion for the fifth admission criterion, which is the average of the above criterion and admission-test score, has been drawn. The selected subjects from the secondary-school certifycate are chosen to be similar to the subjects of admission test, which are Mathematics, Physics and English language. The students at the first year have been categorised according to their respective scores in the three subjects. It is found that about 30 per cent of the students have average of the three subjects higher than the secondary-school score. Figure 7 illustrates the progress of the first-year students according to their respective average of the three subjects. For the academic year 2005/2006, the

trend line of scatter data clarifies that the achievement of students is slightly improved. However, the trend line of the academic year 2006/2007 verifies the dependent of the achievement of students on average of the attained three subjects.

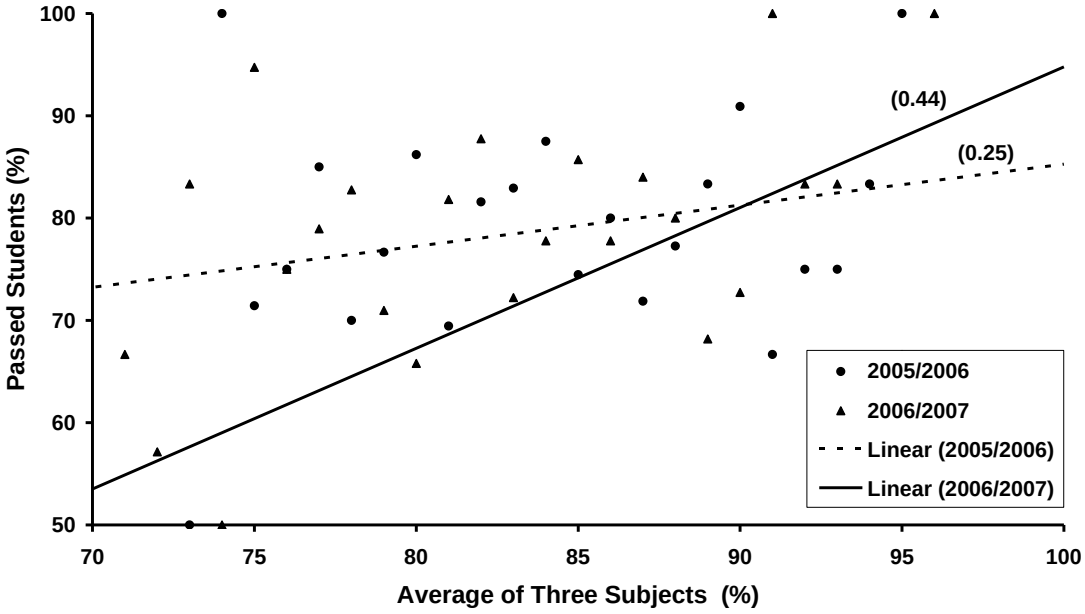


Fig. 7: Passed students according to their respective average score of the three subjects; values in brackets are correlation coefficients.

4.4 Comparison

In order to make an appropriate and easy comparison of the students' achievement for different admission criteria, the mean trend lines of the two considered academic years for each criterion shown above (Figs. 5-7) are constructed in Fig. 8. The admission criterion based on admission test exhibits higher correlation coefficient. Therefore, the achievement of the students, based on the admission-test criterion as admission policy, is excellent and beat the other criteria. Moreover, the criterion based on the average of three subjects also scores somewhat higher success. However, it is found that secondary-school score does not affect the academic progress of the students at higher education. These data provide significant evidence of the instructional soundness of the admission policy counted on admission test in accelerating students learning in the first year. As the data of Fig. 8 demonstrates, for the scores between 80 per cent and 85 per cent, the achievements of the students based on the secondary school is higher than achievements based on average of the three subjects. However, by the score higher than 85 per cent, achievements of the students based on average of the three subjects are outscored.

5. CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

The paper assesses and develops the admission policy of the Faculty of Engineering, Sana'a University (Yemen). Different admission criteria have been considered and assessed against the progress of the students at the first-year of higher education. The admission data for the academic years 2005/2006 until 2008/2009 is considered. Meanwhile, the progress of the students is assessed against the results of the academic years 2005/2006 and 2006/2007.

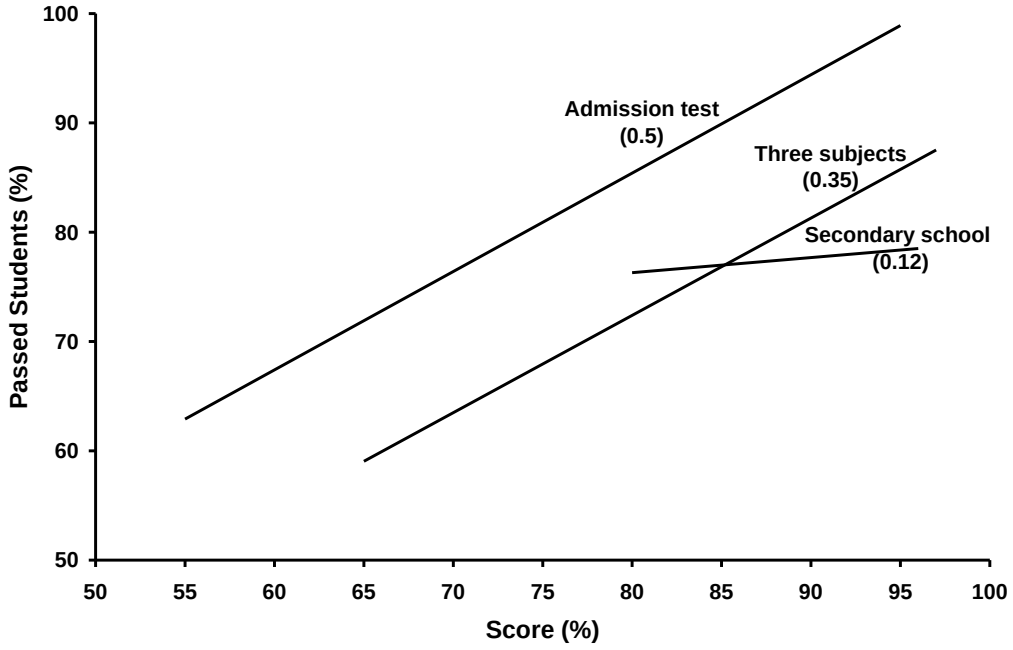


Fig. 8: Comparison of the mean percentage of passed students for different admission criteria; values in brackets are mean correlation coefficients.

The authors have considered assorted admission criteria based on the scores of secondary school, admission test, and average of selected subjects from the secondary-school certificate. Moreover, a dual combination of the mentioned admission criteria is also considered. It is found that the secondary-school score does not affect the academic progress of the students in higher education. The admission criterion based on average of selected three subjects of the secondary-school certificate (Mathematics, Physics and English language) reveals reasonable progress of the students. Nevertheless, the findings reveal that the students with high score in admission test show significantly marvellous achievements. Therefore, admission test assesses educational outcomes of high-school students before admission to higher-education institutions. However, the admission-test construction and the performance of the applicants need to be assessed.

The study concludes that the current admission policy implemented to higher education which is a combination of the admission-test and secondary-school scores does not provide the best means of predicting student achievements. Therefore, it is recommended that the current admission policy should be modified. The recommended admission policy is either the admission-test score only or the average of the admission-test score and marks obtained among three subjects of secondary-school certificate. Although, the number of applicants scoring higher than 85 per cent in secondary school is increasing annually, it is recommended that minimum score of secondary school of applicants to be eligible for enrolment should remain 80 per cent. This will give a chance to a wide range of applicants to participate in the challenging entrance test which led to highly selective admission and improvement in the quality of intake. It is believed that the admission test is able to identify students who are likely to succeed at university despite not achieving

secondary-school scores.

Readers are encouraged to judge for themselves, the extent to which the reported results are generalized to other higher-education institutions. Particularly, the author would like to encourage other institutions in Yemen and Gulf states to conduct similar study. The author is aware that in order to reach more reliable results, both available data and statistical techniques need to be improved.

REFERENCES

Admissions to Higher Education Review (2004). *Fair admissions to higher education: recommendations for good practice*. Report No. AHER3, United Kingdom.

Arcelo, A. A. (2003). *In pursuit of continuing quality in higher education through accreditation: the Philippine experience*. International Institute for Educational Planning (IIEP), Paris.

Australian Council for Educational Research (2007). Selecting students for success. *ACER Higher Education Update*, Edition 1.

Beller, M. (2001). Admission to higher education in Israel and the role of the psychometric entrance test: educational and political dilemmas. *Assessment in Education*. 8 (3), 315-337.

Belloc, F., Maruotti, A. and Petrella L. (2010). University drop-out: an Italian experience. Higher Education. 60, 127-138. http://wp.stat.unipd.it.

Clerici, R., Giraldo, A. and Meggiolaro S. (2013). The determinants of academic outcomes in a competing risks approach: evidence from Italy. Working Paper Series, N.1, University of Padua, Italy.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analyses for the behavioural sciences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Faculty of Engineering (2006a). *Admission test records for the academic year 2005/ 2006*. Sana'a University, Yemen.

Faculty of Engineering (2006b). *Students' records for the academic year 2005/2006.* Sana'a University, Yemen.

Faculty of Engineering (2007a). *Admission test records for the academic year 2006/ 2007.* Sana'a University, Yemen.

Faculty of Engineering (2007b). *Students' records for the academic year 2006/2007*. Sana'a University, Yemen.

Faculty of Engineering (2008). *Admission test records for the academic year 2007/2008*. Sana'a University, Yemen.

Faculty of Engineering (2009). *Admission test records for the academic year 2008/ 2009.* Sana'a University, Yemen.

Henriksson, W. and Wolming, S. (1998). Academic performance in four study programmes: a comparison of students admitted on the basis of GPA and SweSAT scores, with and without credits for work experience. *Scandinavian Journal of Educational Research.* 42 (2), 135-150.

Lievens, F. and Coetsier, P. (2002). Situational tests in student selection: An examination of predictive validity, adverse impact, and construct validity. *International Journal of Selection and Assessment.* 10 (4), 245-257.

Lievens F., Buyse T., and Sackett, P.R. (2005). The operational validity of a video-based situational judgment test for medical college admissions: Illustrating the importance of matching predictor and criterion construct domains. *Journal of Applied Psychology.* 90 (3), 442-452.

Liu, O. L. (2008). *Measuring learning outcomes in higher education using the measure of academic proficiency and progress (MAPP) test*. Report No. ETS RR-08-47.

Ministry of Higher Education (1998). *Policy of higher education*. Yemen.

Rigol, G.W. (1999). *Toward taxonomy of the admissions decision-making process: A public document based on the first and second College Board conferences on admission models.* College Entrance Examination Board. New York, USA.

Sana'a University (1998). *Students' regulation.* Yemen.

Svensson, A., Gustafsson, J. and Reuterberg, S. (2001). *The predictive value of the SweSAT*. The National Agency for Higher Education, Report No. 2001:19R.

Trost, G. (1995). Principles and practice in selection for admission to higher education. In T. Kellaghan (Ed.) *Admission to higher education: issues and practice*. International Association for Educational Assessment.

Tumen, S., Shulruf, B. and Hattie J. (2008). Student pathways at the university: patterns and predictors of completion. *Studies in Higher Education.* 33 (3), 233-252.

Weekley J. A. and Ployhart R. E. (2006) 'An introduction to situational judgment testing. In J. A. Weekley and R. E. Ployhart (Eds., pp.1-10). *Situational judgment tests: theory, measurement, and application*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

علاقة الأداء الجامعي بمحكات القبول للتعليم الجامعي "دراسة لكلية الهندسة – جامعة صنعاء"

أحمد محمد باجابر

كلية الهندسة – جامعة جازان – جازان – المملكة العربية السعودية.

المُلخّص

تكمن أهمية هذه البحث في محاولة التعرف على عملية انتقاء المدخل الرئيسي وهم الطلاب الجدد في العملية التعليمية في كلية الهندسة – جامعة صنعاء. لأن عملية تقييم مستوى الأداء في العملية التعليمية في الكلية تتأثر مباشرة بمستوى التحصيل العلمي لدى الطلاب في التعليم ما قبل الجامعي. وبالتالي فقد تم في هذه البحث عمل دراسة تحليلية لعملية التنسيق والقبول للأعوام الجامعية الدراسية ٢٠٠٤/٢٠٠٥م وحتى ٢٠٠٨/٢٠٠٩م بهدف التعرف على تأثير سياسة التنسيق والقبول المطبقة حالياً في انتقاء الطلاب المقبولين في الكلية. ولقد بينت هذه الدراسة أن آلية التنسيق والقبول المتبعة لها تأثير إيجابي في عملية اختيار الطلاب حيث تبين ان معدل الثانوية العامة لا يعتبر مؤشرا للمستوى الحقيقي للطلاب المتقدمين والمقبولين للدراسة في كلية الهندسة ولا يمكن فرز الطلاب بناءً عليه. كما بينت الدراسة أهمية امتحان القبول في سياسة القبول وذلك لأن فرز الطلاب بناءً على امتحان القبول قد أرتبط مع نتائج أداء الطلاب في الدراسة الجامعية الكلية.

كلمات مفتاحية: التعليم العالي– سياسة القبول – امتحان القبول – جامعة صنعاء.

Contents

Page

Future Values System Of Family and Ways Of Reinforcing It In The Light Of Contemporary Variables
M. A. Al Mohsen and A. A. Alsahafi……..……. 1-35

A Study Of Electronic Scoring Technology From The Perspective Of Some Faculty at The College Of Education In Princess Nora Bint Abdurrahman University
S. Almansour……..…… 36-57

The Interaction Between the Thinking Maps and Control Locus For Developing the Science Achievement, Reflective Thinking & Attitudes in Sciences Among 6th Students in Palestine
Y. M. Abu-Jahjouh……..……. 58-99

Researches In English

An Analytical Study Of The Reasons For The Incomplete Teaching Of The English Textbook "Crescent" To Grade 2 Secondary School Students In Sana'a
A. M. Al-Quyadi……..…….. 1-20

Relationship Of Learning Outcome In Higher Education With Admission Criteria To Engineering Faculty "Sana'a University"
A. M. Bagabir……..……. 21-34

Journal of Jazan University

Human Sciences Branch

A Refereed Scientific Periodical

Vol.5 No.1 January 2016 (Rabie' Thani 1437 H)

General Supervisor

Prof. Mohammed Ali Rubiya Abdullah

Editor-in-Chief

Prof. Mohammed Hasan Abou Rasain

Administration manager

Mr. Ayman Mohammad Al-Muzher

Editorial Board

Prof.Alhasan Khalawi Mokeli

Prof. Ali Yahya Arishi

Prof. Ali Shaiban Arishi

Prof. Yahya Mohammed Hakami

Prof. Abdelsattar Ahmed Ati

Dr.Mohammed Hamoud Habibi

Correspondence

Address correspondence to an appropriate Division Editor as follows:

Journal of Jazan University

421- Arrawabi

Unit No. 8

Jazan 82822-6561

Kingdom of Saudi Arabia

E-Mail: jju@jazanu.edu.sa

© 2016 (1437 H) Jazan University

All rights are reserved to the *Journal of Jazan University*. No part of the journal may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or via any storage or retrieval system, without written permission from the Editor-in-Chief.