الصرامة الاكاديمية لدى مدرسي المرحلة الاعدادية

م.د. أسيل لطيف كتاب **م.د. حلا ماضي جبر**
جامعة بابل / كلية التربية للعلوم الانسانية قسم العلوم التربوية والنفسية **المديرية العامة للتربية في محافظة بابل**
Email: aseel.ketab@uobabylon.edu.iq **Email: halaalshamary4@gmail.com**

مستخلص البحث

يهدف البحث الحالي التعرف إلى الصرامة الاكاديمية لدى مدرسي المرحلة الاعدادية ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثتان باختيار عينة عشوائية بالطريقة الطبقية العشوائية ذات التوزيع المتناسب وتألفت عينة البحث الحالي من (١٠٠) مدرس ومدرسة للمرحلة الاعدادية من محافظة بابل وفيما يخص أداة البحث : فقد تبنت الباحثتان مقياس (Braxton ،١٩٩٣) المعتمد على نظريته لقياس الصرامة الاكاديمية والذي يتألف من (١٦) فقرة وبثلاث مجالات وهما (التعلم النشط . الجهد . المستويات المعرفية العالية) وبعد إجراء صدق الترجمة للمقياس قامت الباحثتان باستخراج الخصائص السيكومترية للمقياس ثم عولجت البيانات إحصائياً باستعمال الوسائل الاحصائية المناسبة وتوصل البحث إلى نتائج بأن عينة البحث الحالي لديهم مستوى مرتفع من الصرامة الاكاديمية وعلى ضوء النتائج قدمت الباحثتان عددا من التوصيات والمقترحات .

الكلمات المفتاحية : الصرامة الاكاديمية ـ مدرسي المرحلة الاعدادية .

The Academic Rigor among Middle School teachers

***M.D* .Aseel Lateef Ketab** **M.D. Hala Madhi Jabur**

University of Babel
Faculty of Education for Humanitarian Sciences
Section of Educational and psychiatric Sciences

The General Directorate
of Education in Bebel
Governorate

The General Directorate of Education in Bebel Governorate

Abstract

The current research aims to identify the academic rigor of middle school teachers. To achieve this goal, the two researchers selected a random sample using a stratified random method with a proportional distribution. The current research sample consisted of (100) middle school teachers from Bebel Governorate. With regard to the research tool: the two researchers adopted the scale (Braxton, 1993) based on his theory of measuring academic rigor, which It consists of (16) items and three areas, namely (active learning – effort – high cognitive levels). After conducting the validity of the translation of the scale, the two researchers extracted the psychometric properties of the scale, then the data

were treated statistically using appropriate statistical methods. The research reached results that the sample of the current research has a high level of academic rigor. In light of the results, the two researchers presented a number of recommendations and proposals. **Key words: The Academic Rigor – Middle School teachers .**

الفصل الاول: تعريف بالبحث

أولا- مشكلة البحث:

مع تزايد القلق بشأن ضعف جودة نظم التعليم ما قبل الجامعي وضعف الكفاءة الاكاديمية ومايمتلكة خريجي التعليم من مهارات أساسية وضعف مهارات التواصل الفعال والتفكير النقدي وتحليل البيانات وتفسيرها مما يجعلهم غير مستعدين لمواصلة تعليمهم بشكل كافي هذا ما جعل موضوع الصرامة الاكاديمية كقضية في مقدمة إصلاح نظم التعليم [1: ٨٤].

وعلى الرغم من أن الصرامة الاكاديمية تعتبر ضرورية للطلاب إلا أن تنفيذها لايزال يمثل تحدياً للعديد من المدارس ويرجع ذلك إلى عدم وجود تفهم واضح لمفهوم الصرامة الاكاديمية والممارسات والاستراتيجيات الاكاديمية الصارمة وكيفية تنفيذها من قبل التدريسين داخل المدرسة وبالرغم من أن ادارت المدارس تشجع على رفع مستوى الصرامة الاكاديمية إلا أنها غالباً ما تفشل في تزويد تدريسها باستراتيجيات وممارسات تعليمية صارمة [٢ :٣].

وأشارت دراسة (Mixon & Stuart , 2009) إلى أن الافتقار إلى الصرامة الاكاديمية داخل النظام التعليمي للمدارس يتسبب في ضعف قدرة الطلبة من ناحية إعدادهم لمراحل التعليم المستقبلي والنضوج بمستوى تفكيرهم وتجهيزهم واعداهم لسوق العمل ، والصرامة الاكاديمية هي العنصر المفقود داخل النظام التعليمي في الوقت الحاضر وهذا يتطلب استخدام البدائل من الطرق التدريسية الفعالة والاستراتيجيات والممارسات الاكاديمية الصارمة والابتعاد عن الطرق التقليدية في التدريس وذلك لضمان الصرامة الاكاديمية ولمساعدة الطلاب ليكونوا ناجحين في مرحلة ما بعد الاعدادية ومن أجل النهوض بمجتمعاتهم من الناحية العلمية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية يتطلب ذلك من النظام التعليمي تغيير المناهج والطرق التدريسية والممارسات المستخدمة لكل طالب [٣: ١٢].

إذ أشارت دراسة (Melissa et al ,.2009) بأنه لابد من تزويد كل طالب بمناهج أساسية صارمة من خلال طرق التدريس الصارمة التي يتبعها المدرسون والتي يمكن من خلالها تزويدهم بالمعرفة والمهارات والاستعدادات اللازمة للنجاح في التعليم ما بعد الاعدادي والمهن المستقبلية في القرن الواحد والعشرين[٤: ٤٦].

وترى الباحثتان بأن مدرسي المرحلة الاعدادية يتطلب منهم ممارسة الطرق التدريسية الصارمة في ظل التطورات التكنولوجية والثقافية والمعرفية والاجتماعية والاقتصادية والتي تمكن الطلاب من مواجهة التحديات والصعوبات والمشكلات من ناحية تعليمهم المستقبلي والمهني ومن ناحية حياتهم العلمية والعملية . ومن هنا تأتي مشكلة البحث بالإجابة عن التساؤل التالي : ما مستوى الصرامة الاكاديمية لدى مدرسي المرحلة الاعدادية ؟

ثانيا- أهمية البحث :

تعتمد الصرامة الأكاديمية وأهميتها على التوقعات الراسخة التي تضمن تطوير قدرات جميع المدرسين على اتقان المحتوى المعقد والصعب لكل موضوع دراسي ، إذ أنه يجب أن يتضمن التعليم والتعلم الالتزام بنواة المعرفة وتطبيق تلك النواة لحل المشكلات المعقدة والواقعية ،وذلك يتطلب بأن تكون طرق التدريس المستخدمة تتناسب مع جميع الطلاب[٤: ٤٦].

ويرى(Arum & Roksa's ,2011) بأن المقررات الدراسية تتطلب من المدرسين قضاء عدد من الساعات من أجل إكمال قراءتها وإتقانها، وعلى الرغم من هذا العبء الثقيل والوقت والجهد الكبير الذي تتطلبه المقررات الدراسية من المدرسين إلا أن ذلك يؤدي الى مستويات معرفية أعلى من النمو للطلبة وذلك يعتمد على مستوى الفهم الذي تتطلبه تلك المقررات الدراسية ومدى قدرة المدرس على إيصال المعلومات الدراسية للطالب[٥: ٢].

وأشارت دراسة (عبد المطلب ، ٢٠٢١) إلى أن الصرامة الاكاديمية تعني أن يتعلم الطلاب بنشاط محتوى ذي مغزى بتفكير عالي المستوى بمستوى توقع عالي في سياق معين وأنها حق للمتعلم وصورة للعدالة الاجتماعية وليس كما يفهم واجب عليه فكل طالب يستحق الصرامة الاكاديمية وهي لا تعادل الصعوبة[١: ٨٢].

حيث أشارت دراسة (Gabriel Reich et al., 2013) بأن التركيز الاكاديمي المتزايد (أي الصرامة الاكاديمية) يعد محوراً رئيسياً لإصلاح نظم التعليم في المدارس[٦: ٩].

ونظراً للتطور العلمي المتزايد غالباً مايجد أعضاء هيئة التدريس أنفسهم أمام أفضل الممارسات والاستراتيجيات الصارمة التي تهدف إلى تحسين التحصيل الاكاديمي للطلاب ، إذ تعتبر الثقافة المدرسية هي المفتاح الرئيسي لإنشاء مدارس فعالة لأنها تحدد الكيفية التي يتصرف بها الطلاب داخل المدرسة وتخلق ثقافة المدرسة بيئة تعليمية تمكنهم من الاستجابة للتعليمات والممارسات الصارمة التي تقدم إليهم وهذا بدورة يؤثر بشكل ايجابي على تحصليهم وتعلمهم ومشاركتهم وانجازهم الاكاديمي وزيادة الرضا الوظيفي للمدرسين[٧: ٢].

وتبرز أهمية الصرامة الاكاديمية في أنها تمثل التعلم النشط لمحتوى ذي معنى إلى جانب الفهم العالي المستوى والذي يتم من خلاله بناء النهج العميق للتعلم والذي يتضمن التفكير التكاملي والانعكاسي العالي الرتبة[٨: ٣].

وتكتسب الصرامة الاكاديمية أهميتها من خلال ارتباطاتها الايجابية بالحاجة للإدراك والمواقف الايجابية تجاه القراءة والكتابة والفهم ومستوى تنمية وتطوير مهارات التفكير النقدي للطلاب وتمثل الصرامة الاكاديمية بمثابة تحدي معرفي ذو فائدة للطلاب في مراحل تعليمهم المستقبلي[٩: ٥].

ونظراً لأن المدرس في هذه المرحلة يتعامل مع طلبة تتراوح أعمارهم ما بين(١٦ . ١٨) ولديهم درجة من النضج والوعي الفكري وهذا بدوره ينعكس باتجاهات أكثر جدية نحو العمل والاهتمام بالإعداد للمستقبل[١٠: ٣٣].

فالطريقة والاساليب والاستراتيجيات والممارسات التي يتبعها المدرس وما يصاحبها من أنشطة تعمل على جذب انتباه الطلاب وتجعلهم يرغبون في المادة وهو بذلك مؤشر على نجاح المدرس في عمله وفي إيصال المادة العلمية الى الطلاب[١١: ٥٨].

وتعتبر المرحلة الاعدادية هي المرحلة التي تقابل مرحلة المراهقة المبكرة والتي تمتد من الثانية عشر الى الخامسة عشر وهي مرحلة الصراع بين الطفولة واكتمال النمو حيث يشعر المتعلم في هذه المرحلة بذاته ويميل إلى الاستقلال وتعتبر هذه مرحلة النمو السريع التي تحدث فيها تغيرات كثيرة من النواحي الجسمية والفسيولوجية لذلك لابد من استخدام طرق تدريس تتميز بصرامة اكاديمية والتي من شأنها تنمية قدرات المتعلمين واستعداداتهم واشباع ميولهم ورغباتهم[١٢: ١٠٥].

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي التعرف إلى :

ـ الصرامة الاكاديمية لدى مدرسي المرحلة الاعدادية .

حدود البحث: يتحدد البحث الحالي بدراسة الصرامة الاكاديمية لدى مدرسي المرحلة الاعدادية في محافظة بابل للعام الدراسي (٢٠٢٤. ٢٠٢٥) ولكلا الجنسين .

تحديد المصطلحات :

الصرامة الأكاديمية : عرفها كل من :

١. (انكس Unks, 1979): بأنها العمل الدقيق والمستمر والدوافع ذاتية نحو التمييز في التفكير والشعور والاختيار والتقييم والارتباط بالآخرين وكيفية التعلم ويصبح الفرد أفضل معلم لنفسه ، وتمثل تحدي كل طالب نحو التميز الفردي[١٣: ١٥٨].

٢. (براكستون ١٩٩٣) :بأنها المتطلبات التي تفرضها عملية التعلم على المدرسين في إظهار مستويات معرفية أعلى من الانجاز[١٤: ٥٧].

٣. (ميليسا واخرون Melissa et al ,.2009): بأنها عملية تطوير مناهج أكاديمية صارمة للطلاب وإنشاء نموذج تقييم صارم وتقديم مستوى تحدي مناسب ووضع معايير لكيفية قياس الصرامة تكون محددة تحديداً جيدا[٤:٤٦].

٤. **كامبل ودورتش** (٢٠١٨, **Campbell & Dortch**): بانها ممارسات التدريس والمناهج الدراسية التي تتحدى المتعلمين للحفاظ على ارتباط عميق بالموضوع والتفكير بطرق معقدة بشكل متزايد[١٥: ٤٧].

٥. **بولمان وكولفر (Bowman & Culver ,2018)** : بانها الممارسات التعليمية الصارمة التي تتحدى المدرسين في التفكير والتعبير عن تفكيرهم بطرق أكثر تعقيدًا للتعرف على وجهات نظر متعددة[١٦: ٤٧].

٦. **التعريف النظري:** تبنت الباحثتان تعريف (١٩٩٣، Braxton) لتبنيهما مقياسه ونظريته.

٧. **التعريف الاجرائي** :الدرجة الكلية التي يحصل عليها مدرسي المرحلة الاعدادية من خلال اجابتهم على مقياس الصرامة الاكاديمية.

الفصل الثاني : إطار نظري ودراسات سابقة

مفهوم الصرامة الاكاديمية :

أن الصرامة الاكاديمية هي ليست مفهوماً جديداً بل قد تمت الدعوة لها منذ فترة طويلة كعنصراً مهماً في البرامج التعليمية للمتعلمين حيث دعا (جون ديوي) منذ أكثر من ٩٠ عاماً لأول مرة إلى التعليم الذي يتضمن محتوى صارم في عام(١٩٣٦ م) ، وفي الآونة الاخيرة تم التأكيد على أن زيادة الصرامة الاكاديمية هو أحد محاور الاهتمام في عملية التعليم وبهذا أطلق على مصطلح الصرامة الاكاديمية بمصطلح الاصلاح الجديد فالطلاب يعملون بجهد أكبر إذا كان المدرسون يتوقعون منهم المزيد من الفهم والاداء وعندما يضع المدرسون هذه التوقعات الاكاديمية العالية للطلاب فأن الطلاب يفضلون الأفكار التي تضيف إليهم بعض المتاعب مثل معايير النجاح الأكثر صرامة واختبارات إضافية عالية تتحدي قدراتهم المعرفية[٤: ٤٥].

حيث يرى (Hoy,2006) بأن الصرامة الاكاديمية هي بناء معرفي وسلوكي يتكون من أهداف أكاديمية عالية للطلاب وبيئة تعليمية منظمة وطلاب متحمسين واحترام جميع الاطراف التي لها صلة بالعملية التعليمية للتحصيل الاكاديمي[١٧: ٤٧] .

ويرى (Shouse,1996) بأن الصرامة الاكاديمية هي مناخ اكاديمي يتكون من دروس عالية المستوى وتخصيص واجبات منزلية ذات معنى ودرجات مكتسبة بالاشتراك مع مناخ تأديبي يحدد بارتفاع معدلات الحضور والسلوك الايجابي والممارسات التعليمية للمدرسين بما في ذلك معايير عالية وتغذية راجعة هادفة للطلاب إذ تعتبر الصرامة الاكاديمية بمثابة مؤشر ذو دلالة احصائية للتحصيل المدرسي[48-47 :18].

وأوضح (Phillips,1997) بأن الصرامة الاكاديمية هي توقعات عالية وأهداف واضحة وتعظيم للوقت الذي يقضيه الطلاب في التدريس وإكمال الواجبات المنزلية ذات الجودة [١٩: ٦٢].

مبررات الاخذ والاهتمام بالصرامة الاكاديمية في التعليم :

١. أن تزايد الاتجاه نحو التعليم عن بعد والتعليم عبر الانترنيت أدى إلى تزايد الحاجة إلى التأكيد على ضمان الصرامة الاكاديمية في التعليم .

٢. توفر محتوى أكثر صرامة في المعايير بحيث يحافظ الطلاب على متوسط درجات معين وبرنامجاً دراسياً أكثر تحدياً وتشجع التفكير النقدي وإتقان الطلاب لمهارات البحث والقراءة والكتابة والتحليل والتفسير .

٣. تكليف الطلاب بمهام وواجبات منزلية صعبة أكاديمياً تشير إلى عمق الدراسة والجودة وتحقيق التوازن من خلال المناهج الدراسية الواسعة.

٤. تدعم التوقعات الأعلى لأداء الطلاب والمعايير التعليمية العليا وحدوث المزيد من التحصيل والجهد والتمييز الاكاديمي[٢٠: ٣٣٢].

ـ الطرق والاساليب التي يتبعها المدرسون لإعداد الطلاب وتزويدهم بفرص تعليمية صارمة : أشارت (Melissa et al ,.2009) بأن هنالك مجموعة من الممارسات التعليمية التي يقوم بها المدرسون لإعداد الطلاب وتزويدهم بفرص تعليمية صارمة وهي كالآتي:

١توفير الفرص للطلاب لاستكشاف استجاباتهم العاطفية للموضوعات الدراسية والمفاهيم والافكار.

٢. إنشاء فريق عمل جماعي يشترك فيه المتعلمين في مهام عمل مصممة بشكل هادف يحاكي تحديات القرن الواحد والعشرين .

٣. توفير الفرص للطلاب لاستكشاف اهتماماتهم بالمواد الدراسية والمفاهيم والأفكار الجديدة وبالتالي تحفيزهم على المشاركة في عملية التعلم .

٤. إنشاء وتقييم مهام التعلم التي تتحدى الطلاب لإظهار الطلاقة والمرونة والاصالة في تفكيرهم.

٥. خلق فرص تعليمية للطلاب لاستكشاف كيفية استخدام المعرفة بشكل فعال لاتخاذ القرارات وحل المشكلات .

٦. إنشاء بيئات صفية تحتفي بالمخاطرة المسؤولة حيث يواجه الطلاب النجاحات والاخفاقات وينظرون إلى ذلك كجزء طبيعي من التعلم وبناء النجاحات المستقبلية .

٧. توفير فرص فردية وجماعية للطلاب لمشاركة المعرفة الموجودة حول موضوع يدعمهم في نقل المعرفة إلى مواقف فرديدة ومبتكرة .

٨. توفير الفرص للطلاب للانتقال من منظور المعرفة (تغطية المواد الدراسية) إلى منظور مفاهيمي (الكشف عن الأفكار والمفاهيم والتعميمات) .

٩. تهيئة بيئات صفية تسعى إلى إشراك الطلاب في مستويات معقدة وعالية من التفكير الإبداعي والذي يخلق متعلمين مدى الحياة ومفكرين يتأملون أنفسهم .

١٠. توفير الفرص للطلاب لتحديد الأهداف الشخصية والمهنية ومراقبة هذه الأهداف من حيث العملية والوضوح والدقة[٤: ٥٠-٥١].

النظريات التي فسرت الصرامة الاكاديمية:

اولاً: نظرية المشاركة (Astin,1984) :

اقترح (Astin,1984) نظرية المشاركة وهي مفهوم مستمر تتطلب مشاركة مختلف الطلاب وهذه المشاركة تتطلب استثمارا نفسياً وجسدياً ، كما يستثمر الطلاب بدرجات متفاوتة من الطاقة النفسية والجسدية في وجهات نظر مختلفة، كما يؤكد استين بأن مشاركة الطلاب يجب أن تتناسب مع تعلمهم وتنمية

مهاراتهم أي مدى قدرة الطلاب على تحقيق أهداف تنموية معينة والوقت والجهد الذي يكرسونه للأنشطة المصممة لتحقيق هذه الأهداف ، وقام (استين) بتوسيع نظرية المشاركة لتأخذ في نظر الاعتبار تأثير عبء العمل الدراسي كمفهوم للصرامة الاكاديمية في تطوير الحاجة إلى الإدراك والمواقف الإيجابية تجاه القراءة والكتابة ومهارات التفكير النقدي حيث يحدد المدرسون حجم العمل المطلوب للمادة التي يدرسونها والتي تتضمن متطلبات المادة ومهام القراءة المباشرة التي تتعلق بمحتوى المادة الدراسية وكتابة المهام التي توضح التعلم وكذلك تقييمات أخرى للتعلم مثل الامتحانات، ويتم التعبير عن هذه الأنواع من المتطلبات بسهولة مثل عدد الكتب المخصصة لقراءات الدرس وعدد الصفحات المطلوبة المكتوبة لها وتوزيع المهام المقررة على مدار الفصل الدراسي ، وبناءً على ذلك فأن استكمال القراءة وكتابة الواجبات والتحضير للامتحانات هذه آمور كلها تستلزم استثمار الوقت لدى الطلاب للدراسة خارج الصف، ونتيجة لذلك يزداد عبء العمل على الطلاب مع مدرسيهم وهذا يتطلب تخصيص قدر أكبر من قراءات الدرس والأوراق المكتوبة وأنواع التقييمات الأخرى التي تتطلب من الطلاب استثمار المزيد من الوقت والجهد في الدراسة خارج الصف وبالتالي كلما زاد حجم العمل في الدراسة كلما زاد المستوى النفسي والطاقة البدنية التي يجب على الطالب استثمارها وفي المقابل فأن تعلم الطلاب والتطوير ينبع من مقدار المشاركة التي يتطلبها عبء العمل الدراسي [٢١: ٣٠١].

ويوضح هذا الارتباط المباشر (Kuh ,2008) بأنه كلما زاد عدد الطلاب الذين يدرسون موضوعاً ما كلما زادت معرفتهم به وزادت ممارسة الطلاب والحصول على ردود الفعل من المدرسين على كتاباتهم وحل المشكلات بشكل تعاوني كلما زاد فهمهم لما يتعلمونه وكلما أصبحوا أكثر مهارة في إدارة التعقيد ، والتسامح مع الغموض والعمل مع أشخاص من خلفيات مختلفة أو مع وجهات نظر مختلفة وبالتالي فأن عبء العمل يوفر دليلاً على الصرامة الاكاديمية الذي يتطلب من الطلاب المشاركة فيه وفي المقابل تعمل هذه المقررات الدراسية الصارمة اكاديمياً على تعزيز تعلم الطلاب وتنمية مهاراتهم بما في ذلك مساعدتهم على تطوير التصرفات التعليمية ذات الدوافع الذاتية مثل الحاجة للإدراك والموقف الإيجابي تجاه معرفة القراءة والكتابة وكذلك تحسين مهارات تفكيرهم النقدي[٢٢: ٥].

حيث أشار (Astin,1984, Kuh,٢٠٠٨) إلى أن هناك عدة طرق لتحديد الصرامة الاكاديمية منها متطلبات عبء العمل الدراسي والذي يتضمن عدد الساعات التي يقضيها الطلاب في استكمال قراءات المقرر الدراسي وكتابة الملاحظات ويؤكد هذا المفهوم على حجم العمل الاكاديمي للطلاب للقيام به خارج الدرس بناءاً نظرياً على استثمار الطاقة النفسية والجسدية المطلوبة لإكمال هذا العمل[٢١,٢٢: ٢٩٧].

ثانيا : نظرية إطار التحدي المعرفي والتنمية المعرفية:

أشار براكستون إلى أن المدرسون يحددون مستوى الصرامة الاكاديمية في المقررات الدراسية من خلال مستوى التعقيد المعرفي التي تتضمنه أنشطة المقرر الدراسي[٢٣: ٨].

وتتكون هذه الأنشطة من قراءات المقررات الدراسي، وطرق التقييم، وطريقة التدريس المستخدمة أثناء الدرس ومناقشة المفاهيم وأيضاً الممارسات والامتحانات والواجبات داخل الفصل التي يطلب من الطلاب القيام بها ومقارنة محتوى المقرر الدراسي بالإضافة إلى تلك التي تتطلب من الطلاب نقدها وتحليلها وإنشاء الحجج والدفاع عنها وتتطلب جمعيها مستويات أعلى من الفهم والاداء كأشكال التدريب والممارسة في التفكير العالي وهذه المهام المعرفية مناسبة أيضا لمفاهيم التفكير النقدي[٢٤: ٩].

إذ أن التدريب على مناهج التفكير العليا يعزز تطوير التفكير النقدي وتنمية المهارات للطلبة[٢٥: ٩].

وأن الواجبات والممارسات داخل الفصل التي تنقل توقعات للحصول على مستوى أعلى يؤثر على الفهم الترتيبي لمحتوى الدرس وأيضا يؤثر على الطريقة التي يتبعها الطلاب في الدراسة وتشجيع الطلاب على استخدام الطلاب لأساليب التعلم العميقة [٢٦: ١٦].

وأن التعلم على المستوى السطحي يستلزم الحفظ عن ظهر قلب لمحتوى الدرس ، في حين ينتج التعلم على المستوى العميق من تعليمات وأسئلة تتطلب مهارات أعلى وفهم كيفية ترتيب محتوى الدرس ، ولذلك فأن توقعات النظام التعليمي العالي يمكن أن تؤثر على مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب وتصرفاتهم التعليمية ذات الدوافع الذاتية المتعلقة بالتفكير والقراءة والكتابة ويجد هذا التأكيد دعماً تجريباً بشكل ايجابي العلاقة بين أساليب التعلم العميق والتعلم مدى الحياة بدوافع ذاتية [٢٧: ٩].

ويرى براكستون (Braxton & Nordvall, 1985) بأن هناك عدة طرق لتحديد الصرامة الاكاديمية ومنها التوقعات الخاصة لتعلم الدرس في شكل تحديات معرفية حيث تعمل على تفعيل الصرامة كممارسات الدرس والواجبات التي تتطلب من الطلاب إظهار مهارات التفكير العليا حول محتوى الدرس بدلاً من مجرد التذكر والتعرف حيث أن التفكير العالي يتطلب عملية فهم محتوى الدرس الذي يتضمن تحليله وتوليفة وتقيمه[٢٣: ٢].

ويشير براكستون الى أن هنالك ثلاث عوامل أو مجالات تؤثر في مفهوم الصرامة الاكاديمية وهما : **أولاً: التعلم النشط:** ويقصد به تشجيع المدرسين للطلاب من خلال خلق الفرص للتفاعل مع محتوى المقرر الدراسي مع المدرس ومع الطلاب الاخرين وتشجيعهم على دراسة أفكار ومفاهيم مختلفة في الفصل الدراسي وهذا يجعل الطلاب نشطون في عملية التعلم .

ثانياً: الجهد : ويقصد به توفير المدرسين للطلاب بيئة اكاديمية صارمة يواجهون فيها تحديات يتطلب منهم بذل المزيد من الجهد لتلبية المعايير الاكاديمية العالية .

ثالثاً: المستويات المعرفية العالية: ويقصد بها إنه من خلال تفاعل الطلاب مع عملية التعلم بشكل نشط وبذلهم المزيد من الجهد أن يتوقع المدرسون من الطلاب العمل على مستويات معرفية أعلى من خلال صياغة وتدريس الاهداف المتعلقة بالدرس حيث أن هذه العوامل الثلاثة توفر بيئة اكاديمية صارمة يواجه فيها الطلاب تحديات للوصول الى مستوى عالي من الفهم وهذا يعكس القدرات الفكرية الخاصة بهم[١٤: ٦٣-٦٤].

ثالثا: النظرية البنائية تايلور ١٩٩٦: يوضح تايلور (١٩٩٦) بأن نظرية التعلم البنائية باعتبارها عملية تطويرية يتطور من خلالها الطلاب من فهم أقل إلى فهم أكثر تكاملاً وبالتالي فأن مسؤولية المدرسين هي تزويد الطلاب بفرص التعلم النشط في استكشاف الانماط وطرح أسئلتهم الخاصة وبناء نماذجهم الخاصة وبذلك تؤكد هذه النظرية بأن الحكم الذاتي والاستقلال والتمكين هي الاهداف وتعتبر النظرية البنائية ان التعلم عملية نشطة يتعين على الطلاب انفسهم من خلالها بناء المعنى ويجب تحدي الطلاب لخلق افكارهم الخاصة في التعامل مع المشكلات الفكرية التي تواجههم وبذلك يطور الطلاب فهماً اعمق عندما يبحثون بنشاط عن حلول لأنفسهم وبهذا يعتبر التعلم النشط هو عنصر اساسي في نظرية التعلم البنائية حيث يتفاعل فيها الطلاب مع البيئات المادية والاجتماعية[٢٨: ٥٨].

مناقشة الاطار النظري : بعد عرض النظريات التي تناولت مفهوم الصرامة الاكاديمية ومنها نظرية المشاركة لاستين (Astin,1984)، إذ ينظر استين للصرامة الاكاديمية من خلال مشاركة الطلاب في الأنشطة التعليمية ويرى بأنه كلما زاد عدد الطلاب الذين يدرسون موضوعاً معيناً زادت معرفتهم به ويرى بأن عبء العمل بأنه مفهوم للصرامة الاكاديمية يساهم في تطوير الادراك والمواقف الايجابية التي تتطلبها العملية التعليمية وبالتالي فأن التطور المعرفي للطلاب ينبع من مقدار مشاركتهم في الفصل الدراسي ، أما براكستون (Braxton,1993) يتناول مفهوم الصرامة الاكاديمية من خلال الممارسات التعليمية التي يتبعها المدرس داخل الصف والتي تمثل توقعاته للحصول على مستويات معرفية أعلى من الفهم حيث يرى بأن التوقعات الخاصة لتعلم الدرس في شكل تحديات معرفية تعمل على تفعيل الصرامة الاكاديمية كممارسات الدرس والواجبات التي تتطلب من الطلاب إظهار مهارات التفكير العليا حول محتوى الدرس ، أما النظرية البنائية لتايلور (١٩٩٦)، ترى بأن التعلم عملية نشطة يتعين على الطلاب انفسهم من خلالها بناء المعنى ويجب تحدي الطلاب لخلق افكارهم الخاصة في التعامل مع المشكلات الفكرية التي تواجههم، ومن خلال عرض النظريات السابقة تبنت الباحثتان نظرية براكستون (Braxton,1993) لكونها أكثر دقة وشمولية ووضوحاُ في تناولها لمفهوم الصرامة الاكاديمية ولكون الباحثتان تبنت مقياس براكستون وتعريفة النظري.

الدراسات السابقة التي تناولت مفهوم الصرامة الاكاديمية :

١ـ دراسة [٢٩]

A FACULTY ASSESSMENT OF THE ACADEMIC RIGOR OF ON-AND OFF-CAMPUS COURSES IN (AGRICULTURE)

(تقييم الكلية للصرامة الاكاديمية دورات داخل وخارج الحرم الجامعي في الزراعة)

كان الهدف من هذه الدراسة هو مقارنة تصورات أعضاء هيئة التدريس في كلية الزراعة حول الصرامة الأكاديمية للدورات داخل الحرم الجامعي وخارج الحرم الجامعي وتكون المجتمع من (٢٦٢) من أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة والمسؤوليات في التدريس في كلية الزراعة بجامعة ولاية أيوا تم استطلاع آراء جميع أفراد السكان وكانت نسبة الاستجابة % ٥٤.٢ تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي لتحديد العوامل الكامنة وراء تصورات أعضاء هيئة التدريس بكلية الزراعة حول الصرامة الأكاديمية للدورات داخل الحرم

الجامعي وخارجه وتم تحديد ثلاثة عوامل وهي التعلم النشط ، الجهد ، المستويات المعرفية العالية وقد أفادت هذه العوامل في توضيح الصرامة الأكاديمية في الدورات داخل الحرم الجامعي وخارج الحرم الجامعي اذا لاحظ أعضاء هيئة التدريس في كلية الزراعة أن الدورات خارج الحرم الجامعي أقل صرامة من الدورات داخل الحرم الجامعي وأن تصورات أعضاء هيئة التدريس للصرامة الأكاديمية للدورات داخل وخارج الحرم الجامعي كانت مستقلة عن مشاركتهم في برامج تطوير أعضاء هيئة التدريس المتعلقة بالتعليم عن بعد وخبرتهم في التدريس عن بعد هناك حاجة إلى مزيد من البحث لتحديد ما إذا كانت الدورات التدريسية خارج الحرم الجامعي توفر في الواقع فرصة أقل للتعلم النشط وتتطلب من الطلاب بذل جهد أقل وتؤدي إلى نتائج معرفية منخفضة المستوى .

٢ـ دراسة[٣٠]

Undergraduates intellectual development? The relationship of academic rigor with critical (Does teaching rigorously really enhance'thinking skills and lifelong learning motivations)
(هل يؤدي التدريس الصارم إلى تعزيز التطور الفكري للطلا ب الجامعيين؟ علاقة الصرامة الأكاديمية بمهارات التفكير النقدي ودوافع التعلم مدى الحياة)

استخدمت هذه الدراسة بيانات طولية على مستوى الطالب من(٤٦) مؤسسة مدتها أربع سنوات في الولايات المتحدة الأمريكية لفحص العلاقة بين الصرامة الأكاديمية والتطوير الجامعي مهارات التفكير الناقد وجانبين من التعلم ذات الدافع الذاتي (الحاجة إلى الإدراك والاتجاهات الإيجابية تجاه معرفة القراءة والكتابة) وجدت هذه الدراسة بأن الصرامة الأكاديمية ترتبط بشكل إيجابي بكلا جانبي التعلم ذات الدوافع الذاتية في نهاية السنة منخفضة وأولئك الذين لديهم مواقف أقل إيجابية حول القراءة والكتابة وترتبط ACT الأولى من الكلية مع ميزة للطلاب الذين يدخلون الكلية بدرجات الصرامة بشكل إيجابي بجميع النتائج الى ثلاث في نهاية السنة الرابعة حيث يميل حجم هذه العلاقات إلى الزيادة من السنة الأولى إلى السنة الرابعة ومن خلال تقسيم المقياس المركب للصرامة إلى مقاييس فرعية تفصل الممارسات الصارمة داخل الفصل عن الاختبارات والواجبات الصارمة نجد بأن العلاقة بين الصرامة الاكاديمية والتطور الفكري تكون أحياناً مدفوعة بشكل واحد من أشكال الممارسة الصارمة مع الصرامة داخل الفصل بشكل خاص إذ أن نتائج هذه الدراسة كانت لها آثار مهمة على المعلمين والإداريين والعلماء في التعليم العالي.

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة فهي كالآتي :

١. ساعدت الباحثتان في الاطلاع على الدارسات السابقة والجوانب النظرية التي تناولت وفسرت متغيرات بحثهما . **٢.** ساعدتهما أيضاً في صياغة أهداف بحثهما.**٣.** التعرف على المصادر ذات العلاقة بالبحث الحالي.**٤.** ساعدت الباحثتان في اختيار مجتمع البحث وحجم العينة وكيفية استخدام المنهجية والوسائل الاحصائية الملائمة لبحثهما.**٥.** الاطلاع على المقاييس المستخدمة لمتغير الصرامة الاكاديمية .

الفصل الثالث ـ منهجية البحث وإجراءاته:ـ

أولا: منهجية البحث : اعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي (الاسلوب الارتباطي) التي يمثل احد أنواع دراسات المنهج الوصفي والذي يهدف إلى استكشاف وتحليل والفهم العميق للظاهرة المدروسة ويتم من خلاله

دراسة الظواهر بطريقة دقيقة وممنهجة ويعرف المنهج الوصفي الارتباطي بأنه: شكل من أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة معينة وتصويرها كميا من خلال جمع البيانات والمعلومات المقننة حول الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها واخضاعها لدراسة متأنية[٣١: ٣٨٧].

ثانياً: مجتمع البحث: يتمثل مجتمع البحث الحالي كل الافراد الذين يحملون بيانات الظاهرة التي يتم البحث عنها وتألف مجتمع البحث الحالي من (١٢٦٢)مدرس ومدرسة في مركز محافظة بابل للعام الدراسي (٢٠٢٤-٢٠٢٥) حيث بلغ عدد الاناث (٧٤٢) بينما بلغ عدد الذكور(٥٢٠)ويتوزعون بواقع (١٢)مدرسة بنين و(١٥) مدرسة بنات.

ثالثاً: عينة البحث: تمثل عينة البحث جزءاً من مجتمع معين يمثل خصائص ذلك المجتمع وتستخدم اختصاراً للوقت والجهد والمال[٣٢: ٨٧].

لذا اختيرت العينة بالأسلوب الطبقي العشوائي ذات التوزيع المتناسب وبلغت عينة البحث(١٠٠) مدرس ومدرسة وبنسبة (٥٨%) من الاناث وبنسبة (٤٢%) من الذكور من مجموع المدرسين والمدرسات في مركز محافظة بابل.

رابعا: اداة البحث: من اجل تحقيق أهداف البحث الحالي لابد من توفر اداة ملائمة مع أدبيات البحث واطره النظرية وطبيعة مجتمعه ولغرض تحقيق أهداف البحث كان لابد من توفر أداة لقياس الصرامة الاكاديمية وبعد اطلاع الباحثتان على الادبيات والدراسات السابقة تبنت الباحثتان مقياس براكستون (١٩٩٣، Braxton) للصرامة الاكاديمية والمستند الى نظريته والذي يعرفها بأنها (المتطلبات التي تفرضها عملية التعلم على المدرسين في اظهار مستويات معرفية أعلى من الانجاز) ويتكون المقياس من (١٦) فقرة موزعة على ثلاث مجالات وهما (التعلم النشط . الجهد . المستويات المعرفية العالية) على وفق تدرج خماسي (أوافق بشدة ، أوافق، محايد ، لا أوافق ، لا أوافق بشدة).

إجراءات صدق ترجمة المقياس: لغرض إجراء صدق الترجمة لمقياس الصرامة الاكاديمية واستعماله لتحقيق هدف البحث الحالي قامت الباحثتان بعدد من الخطوات هي:

١. حصلت الباحثتان على النسخة الأصلية من المقياس

٢. قدمت الباحثتان النسخة الاصلية إلى أحد الأساتيذ المختصين في اللغة الانكليزية لترجمة المقياس من اللغة الانكليزية إلى اللغة العربية .

٣. قدمت الباحثتان النسخة المترجمة الى العربية الى أحد الأساتيذ المختصين باللغة الانجليزية لإعادة ترجمتها الى اللغة الانجليزية .

٤. قامت الباحثتان بعرض النسختين المترجمة الى اللغة العربية وبالعكس على أحد الأساتيذ في اللغة الانكليزية لتتأكد من مطابقة النسختين وعدم وجود فروق جوهرية بين الترجمتين .

5 بعد التأكد من مطابقة النسختين تم عرض المقياس على أحد الأساتيذ المختصين بالعلوم التربوية والنفسية للتأكد من سلامة المفاهيم من ناحية التخصص .

٦. عرض النسخة على مختص باللغة العربية للتأكد من سلامة الصياغة اللغوية لفقرات المقياس.

صلاحية فقرات المقياس: وللتحقق من صلاحية فقرات المقياس بصيغته الأولية والذي يتكون من (١٦) فقرة تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المختصين في العلوم التربوية والنفسية والبالغ عددهم(١٠) محكمين لبيان مدى صلاحية الفقرات لقياس ما أعدت لقياسه وتعديل ما يرونه مناسبا و مدى مناسبة البدائل و لتحليل آراء المحكمين فقد تم اعتماد الباحثتان على نسبة اتفاق (٨٠%) فأكثر وتم الابقاء على جميع الفقرات للمقياس ، وبهذا يكون المقياس بعد عرضه على المحكمين مكون من (١٦) فقرة.

تجربة وضوح التعليمات: لمعرفة مدى وضوح تعليمات وفقرات المقياس ومدى وضوح بدائل الاستجابة والمعدل اللازم للوقت الذي يستغرقه المستجيب في الإجابة على هذه الفقرات التي يتكون منها المقياس طبق المقياس على عينة مكونه من (٤٠)مدرس ومدرسة تم اختيارهم بصورة عشوائية، وتضمنت التعليمات مثالاً يوضح طريقة الإجابة ومعلومات خاصة بالمستجيب وأكدت التعليمات على ضرورة اختيار المستجيب البديل الذي ينطبق عليه والإجابة عن جميع الفقرات دون ترك أي فقرة من دون إجابة وقد تبين أنّ المعلومات والفقرات واضحة جميعها وتراوحت مدة الاستجابة بين (٨- ١٠) دقيقة وبمتوسط قدره (٩) دقائق.

التحليل الاحصائي لفقرات مقياس الصرامة الاكاديمية:أشار أيبل (Ebel,1972) الى أن الهدف الأساس من تحليل الفقرات هو الحصول على بيانات تحسب على وفقها القوة التمييزية لفقرات المقياس[٣٣: ٣٩٢].وتعد طريقة المجموعتين الطرفيتين (الموازنة الطرفية) وطريقة الاتساق الداخلي (علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس) إجرائيين مناسبين في عملية تحليل الفقرات وبذلك لجأت الباحثتان إلى كلتا الطريقتين في تحليل فقرات مقياس الصرامة الاكاديمية.

القوة التمييزية لفقرات مقياس الصرامة الاكاديمية: طبقت الباحثتان مقياس الصرامة الاكاديمية على افراد العينة البالغ عددهم (١٠٠) مدرس ومدرسة وحددت درجة المقياس الكلية لكل استمارة، وهذا يعني ان مجموع الدرجات لكل استمارة تمثل الدرجة الكلية للمدرس المستجيب، ولاستخراج القوة التمييزية لفقرات المقياس رتبت درجات أفراد العينة من أعلى درجة كلية إلى اقل درجة كلية وحددت المجموعتان الطرفيتان بالدرجة الكلية وبنسبة (٢٧ %) من كل مجموعة وبلغ عدد الأفراد في كل مجموعة (٢٧) مدرس ومدرسة في المجموعة العليا و(٢٧) مدرس ومدرسة في المجموعة الدنيا. واستعملت الباحثتان الاختبار التائي (t–test) لعينتين مستقلتين في حساب دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين في درجات كل فقرة من فقرات المقياس إذ إن القيمة التائية المحسوبة تعد مؤشراً لتمييز كل فقرة عن طريق مقايستها بالقيمة الجدولية والبالغة (١.٩٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٥٢)[٣٤: ٦١٥]. وتبين أنّ مقياس الصرامة الاكاديمية ومجالاته تتصف بقدرة تمييزية جيدة وكما مبين في الجدول (١):

الفقرات	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة الإحصائية
	الوسط	الانحراف	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		

	الحسابي	المعياري			0.05
١	3.07	1.141	4.48	.509	5.853	دالة
٢	2.78	1.013	4.19	.557	6.327	دالة
٣	3.74	.903	4.56	.506	4.091	دالة
٤	2.93	.917	4.15	.662	5.615	دالة
٥	2.96	.940	4.19	.622	5.634	دالة
٦	3.07	.781	4.67	.620	8.299	دالة
٧	2.74	1.095	3.70	.669	3.899	دالة
٨	3.04	1.018	3.78	.974	2.731	دالة
٩	2.81	1.001	4.11	.847	5.135	دالة
١٠	2.63	.926	3.85	1.134	4.339	دالة
١١	2.33	.734	4.37	.629	10.950	دالة
١٢	3.11	.698	4.52	.643	7.707	دالة
١٣	2.78	.641	4.37	.565	9.690	دالة
١٤	2.41	.636	4.44	.641	11.726	دالة
١٥	2.44	.847	4.11	.751	7.649	دالة
١٦	2.52	.849	4.11	.641	7.781	دالة

الاتساق الداخلي (صدق الفقرات) تم حساب الاتساق الداخلي كالاتي:

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس: ان استعمال طريقة الاتساق الداخلي في المقاييس النفسية والتي تسمى بعلاقة الفقرة بالمجموع الكلي تعد طريقة للتحقق من الاتساق الداخلي في المقاييس النفسية وان ذلك يشير الى تجانس فقرات المقياس في قياسه للظاهرة السلوكية وهذا يعني أنّ كل فقرة من فقرات المقياس تسير في نفس المسار الذي يسير فيه المقياس بأكمله[٣٥: ١٢٤].

وقد اعتمدت الباحثتان معامل ارتباط بيرسون (Person correlation) وتبين ان جميع معامل الارتباط دالة إحصائيا اذ كانت قيم معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٠.١٩٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٩٨).

علاقة درجة الفقرة بدرجة بالمجال الذي تنتمي إليه:

تم استخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه باستعمال معامل ارتباط بيرسون وتم اختبارها بالاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط ووجد أن جميع الفقرات ارتبطت ارتباطاً ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية (٩٨) إذ بلغت القيمية الجدولية (٠.١٩٤) وبهذا تم الابقاء على جميع الفقرات .

علاقة درجة المجال بالمجالات الاخرى وبالدرجة الكلية للمقياس:

تم استخراج العلاقة الارتباطية بين المجالات بعضها مع البعض الاخر والعلاقة الارتباطية بين درجات الأفراد على كل مجال والدرجة الكلية للمقياس باستعمال معامل ارتباط بيرسون وتم اختبارها بالاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط ووجد أن جميع الفقرات ارتبطت ارتباطاً ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية (٩٨) إذ بلغت القيمية الجدولية (٠.١٩٤) .

مؤشرات صدق وثبات مقياس الصرامة الاكاديمية :

الصدق: Validity

أ – **الصدق الظاهري Face Validity:** يقصد به المظهر العام للاختبار ويشمل نوع الفقرات ووضوحها وكيفية صياغتها ودرجة موضوعيتها وأن الاختبار يكون مناسباً وملائماً للفرد الذي يقيسه والمدى الذي تبدو فيه فقرات الاختبار مرتبطة بالمتغير الذي يتم قياسه[٣٦: ٢٧٤].

ويتحقق هذا النوع من الصدق من خلال عرض المقياس على المحكمين والأخذ بآرائهم حول مدى صلاحية فقرات المقياس وتعليماته.

ب . صدق البناء Construct Validty : ويقصد به مدى قياس الاختبار لتكوين فرضي؛ او مفهوم نفسي، أو سّمة ويطلق عليه صدق التكوين الفرضي[٣٧: ١٩٠].

ويستعمل لتحليل درجات المقياس استناداً الى البناء النفسي للخاصية المراد قياسها ويعد أكثر أنواع الصدق صلة بالنظرية[٣٨: ١٦٥].

وقد اعتمدت الباحثتان في استخراج صدق البناء لمقياس الصرامة الأكاديمية من خلال المؤشرات الاتية: • **القوة التمييزية للفقرات:** والتي استخرجت بأسلوب المجموعتين الطرفيتين العليا والدنيا.

•**الاتساق الداخلي Internal Consistency** وقد تم التحقق من صحة هذا المؤشر في أجراء سابق من خلال حساب معاملات ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية ومع كل مجال فضلا عن ارتباط كل مجال مع بقية المجالات والدرجة الكلية للمقياس.

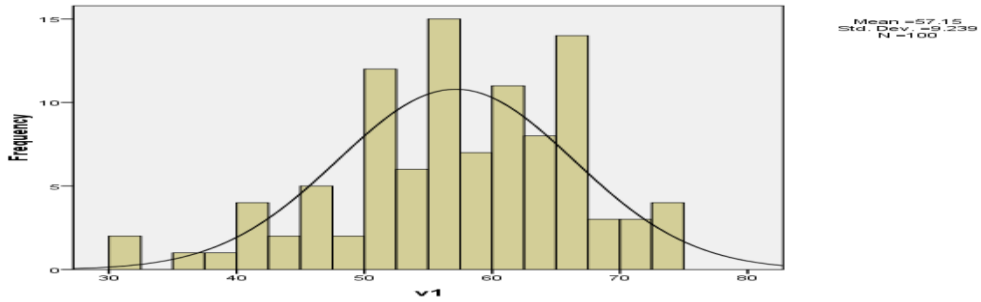
ثبات المقياس: تم حساب الثبات بطريقة معادلة ألفا كرونباخCronbach's Alpha: تقيس هذه المعادلة اتساق أداء الفرد من فقرة الى أخرى، ويشير الى الدرجة التي تشترك بها جميع فقرات المقياس في قياس خاصية محددة عند الفرد[٣٩: ٧٩] وهذه الطريقة تؤدي الى اتساق داخلي لبنية المقياس ويسمّى أيضاً معامل التجانس[٤٠: ١٦٥].

ولاستخراج الثبات لهذه للمقياس استعملت الباحثتان معادلة الفاكرونباخ (Alpha Cronbach Formula) على عينة التحليل الإحصائي البالغة (١٠٠) مدرس ومدرسة، إذ بلغ معامل ثبات المقياس (٠.٨٩) وهي مؤشرات جيدة على ثبات المقياس، اذ أكد كرونباخ ان المقياس الذي معامل ثباته عال هو مقياس دقيق[٤١: ٦٣٩].

المؤشرات الإحصائية لمقياس الصرامة الأكاديمية :قامت الباحثتان باستعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Science (SPSS) في استخراج تلك المؤشرات الإحصائية، وكما موضحة في جدول(٢)

المؤشر الاحصائي	مقياس الصرامة الاكاديمية
الوسط الحسابي	٥٧.١٥
الوسيط	٥٧.٥٠
المنوال	٦٤
الانحراف المعياري	٩.١٩٢

التباين	٨٥.٣٦١
الالتواء	-٥٧٦.-
التفرطح	٢٤٧
المدى	٦٤
اقل درجة	١٦
اعلى درجة	٨٠
الوسط الفرضي	٤٨
عدد الفقرات	١٦



شكل (١) الشكل البياني لمقياس الصرامة الاكاديمية

الصيغة النهائية لمقياس الصرامة الاكاديمية: بعد استخراج الباحثتان الخصائص السايكومترية لمقياس الصرامة الاكاديمية من صدق وثبات أصبح المقياس يتكون من(١٦) فقرة وضعت أمام كل فقرة خمسة بدائل(أوافق بشدة، أوافق ،محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) أعطيت الدرجات(١،٢،٣،٤،٥) في حال الفقرات بالاتجاه الايجابي وبالعكس في حال الفقرات بالاتجاه السلبي،وبذلك تكون اقل درجة للمقياس هي(١٦)واعلى درجة (٨٠) وبوسط فرضي مقداره (٤٨).

الوسائل الاحصائية : استعانت الباحثتان بالحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS) لمعالجة البيانات وهي كالآتي:

١.الاختبار التائي لعينتين مستقلتين: لاستخراج القوى التمييزية لفقرات مقياس الصرامة الاكاديمية.

٢. الفا كرونباخ: لاستخراج ثبات مقياس الصرامة الاكاديمية.

٣. الاختبار التائي لعينة واحدة: لتعرف مستوى مقياس الصرامة الاكاديمية.

الفصل الرابع . عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها:

يهدف البحث الحالي التعرف إلى الصرامة الاكاديمية لدى مدرسي المرحلة الاعدادية، ولتحقيق هذا الهدف طبقت الباحثتان مقياس الصرامة الاكاديمية بصورته النهائية على أفراد العينة والبالغ عددهم(١٠٠) مدرس ومدرسة من مدرسي المرحلة الاعدادية وبعد المعالجة الاحصائية أُستخرج المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة الاساسية من مدرسي المرحلة الاعدادية فبلغ متوسط درجاتهم (٥٧.١٥) درجة وبانحراف معياري

مقداره (9.192) درجة ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابي والمتوسط الفرضي والبالغ (48) درجة استعملت الباحثتان الاختبار التائي (t–Test) لعينة واحدة فأشارت النتائج أن الفرق ذو دلالة إحصائية أي لصالح المتوسط الحسابي إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (9.954) أكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (96 .1) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٩٩) والجدول(٣) يوضح ذلك وتدل هذه النتيجة إلى أن مدرسي المرحلة الاعدادية لديهم مستوى مرتفع من الصرامة الاكاديمية.

الجدول (٣) الاختبار التائي لعينة واحدة لتعرف الصرامة الاكاديمية لدى مدرسي المرحلة الاعدادية

المتغير	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
الصرامة الاكاديمية	100	57.15	٩.١٩٢	٤٨	٩.٩٥٤	1. 96	(0,05)

يظهر الجدول أعلاه ان قيم (ت)المحسوبة أعلى من قيمة (ت) الجدولية . وهذا يعني أن مدرسي المرحلة الاعدادية لديهم مستوى مرتفع من الصرامة الاكاديمية، وهذا يتفق مع ما جاء في نظرية (Braxton,1993) بأن امتلاك المدرسين للصرامة الاكاديمية واستخدامهم ممارسات تعليمية صارمة هذا بدورة يساعد الطلاب على فهم محتوى الدرس واظهار مستويات عالية من التفكير وبذل المزيد من الجهد لتلبية المعايير الاكاديمية العالية ومواجهة التحديات المعرفية وهذا يجعل الطلاب نشيطون في عملية التعلم وبذلك توفير بيئة أكاديمية صارمة يواجهه فيها الطلاب التحديات للوصول إلى مستوى عالي من الفهم وهذا يعكس مدى تطور قدراتهم الفكرية وهذا ينعكس بدورة على مستوى الاداء الاكاديمي للمدرس وبالتالي دورة في نجاح العملية التعليمية .

١ـ الاستنتاجات:ـ

ـ أن مدرسي المرحلة الاعدادية لديهم مستوى مرتفع من الصرامة الاكاديمية وذلك لاستخدامهم ممارسات وطرق واستراتيجيات صارمة مع الطلاب والذي من شانه رفع مستوى التفكير والوصول إلى مستويات معرفية عالية لدى الطلاب وإعدادهم بشكل جيد للتعلم المستقبلي بشكل يؤثر ايجابياً على تحصيلهم وإنجازهم وتعليمهم وكذلك بالمقابل زيادة الرضا الوظيفي لدى المدرسين.

٢ـ التوصيات :ـ

ـ حث المدرسين على الاستخدام المستمر للممارسات الأكاديمية الصارمة وتطويرها بما يتفق مع مواكبة التطور العلمي والتكنولوجي والأساليب والطرق الحديثة للتدريس مما يؤدي إلى إظهار مستويات تفكير عليا وتحديات معرفية لدى الطلاب بشكل متزايد.

٣. المقترحات :.

١. دراسة الصرامة الاكاديمية مع متغيرات اخرى (العمق المعرفي ، الأساليب المعرفية ، الرضا الوظيفي ، الكفاءة الذاتية).

٢. إجراء دراسات لمفهوم الصرامة الاكاديمية على عينات وشرائح اجتماعية أخرى كالأساتذة الجامعيين ورؤساء الاقسام ومدراء المدراس .

خامساً- المصادر:-

[١] عبد المطلب ،احمد عابد ابراهيم (٢٠٢١): **ضمان الصرامة الاكاديمية في نظام التعليم قبل الجامعي المصري الجديد (تحديات محتملة وتوجهات استراتيجية)** ، مجلة كلية التربية ببنها ،ع ١٢٨.

[٢] Bower, Heather and Powers, Joelle (2009) "What is Rigor?: A Qualitative Analysis of One School's Definition," Academic Leadership: The Online Journal: Vol. 7: Iss. 4, Article 39.

[٣] Mixon , J. & Stuart, J.(2009). The Rigor Mortis of Education: Rigoris Required in A Dying Educational System .

[4]Melissa N. Matusevich et al., The Non Negotiables of AcademicRigor, Gifted Child Today, Vol. 32, No.4, Fall 2009, pp. 44-52.

[5]Arum, R., & Roksa, J. (2011). Academically adrift: Limited learning on college campuses. Chicago: University of Chicago Press.

[٦]Gabriel Reich et al.,(2013) Academic Rigor For All: A Review of Literature, MERC (Metropolitan Educational Research Consortium) Publications, Virginia Commonwealth University.

[٧]Stolp, S. & Smith, S.C. (1995).Transforming school culture: Stories, symbols, values, and the leader's role. Eugene: ERIC Clearinghouse on Educational Management.

[٨]Draeger, J., del Prado Hill, P., Hunter, L. R., & Mahler, R. (2013). The anatomy of academic rigor: the story of one institutional journey. Innovative Higher Education, 38(4), 267–279.

[٩]Culver, K. C., Braxton, J. M., & Pascarella, E. T. (2021). What We Talk About When We Talk About Rigor: Examining Conceptions of Academic Rigor. This is an Accepted Manuscript of an article published by Taylor & Francis in The Journal of Higher Education .

[١٠]الشبلي، ابراهيم مهدي (٢٠٠٠):**التعليم الفعال والتعلم الفعال** ، دار الامل للنشر والتوزيع، عمان ، الاردن.

[١١]الاحمد، ردينة عثمان وحذام عثمان يوسف (٢٠٠٣). **طرائق التدريس منهج ، اسلوب، وسيلة ،** الطبعة الثانية ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، الاردن.

[١٢]علي، رضا الحسيني (٢٠١٤). **فعالية وحدة مقترحة في المجالات العلمية قائمة على التعلم التعاوني في تنمية مهارات العملية والاتجاهات نحو المشروعات الصغيرة لتلاميذ المرحلة الإعدادية.** دراسات عربية في التربية وعم النفس، السعودية.٤٩(٣) ، ١٠٣.١٣٤.

[13]Unks, G.(1979).The scholastic horror show High School Journal, 62(4),157-58.

[١٤]Braxton, J. M. (1993). Selectivity and rigor in research universities. Journal of Higher Education, 64(6), 657-75.

[١٥]Campbell, C. M., & Dortch, D. (2018). Reconsidering academic rigor: Posing and supporting rigorous course practices at two research universities. *Teachers College Record, 120*(5).

[١٦]Bowman, N. A., & Culver, K. C. (2018). Promoting equity and student learning: Rigor in undergraduate academic experiences. *New Directions for Higher Education, 181*, 47-58.

[17]Hoy, W.K., Tarter, C.J., and Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American educational research journal*. 43(3), 425-46.

[18]Shouse, R.C. (1996). Academic press and sense of community: Conflict, congruence, and implicationsfor student achievement. School psychology of education. 1:47-48.

[19]Phillips, M. (1997). What makes schools effective?: A comparison of the relationships of communitarian climate and academic climate to mathematics achievement and attendance during middle school. *American educational research journal*. 34(4), 633-62.

[20]Charles, G.,& Christopher, E.(2001) Defining and Ensuring Academic Rigor in Online and on-Campus Courses Instructor Perspectives, the National Convention of the Association for Educational Communications and Technology, 24th, Atlanta, GA, 8-12 November , pp. 330-337.

[21]Astin, A.W.(1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. Journal of college student personnel,25(4),297-308.

[22]Kuh,George D.(2008) *High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter*. American Association of Colleges and Universities.

[23]Braxton, J. M., & Nordvall, R. C. (1985). Selective liberal arts colleges: higher quality as well as higher prestige? The Journal of Higher Education, 56(5),538-554.

[24]Furedy, C., & Furedy, J. (1985). Critical thinking: towards research and dialogue. In Donald, J. , & Sullivan, A. (Eds.), *Using research to improve teaching. New directions for teaching and learning* (pp. 51-69). Jossey-Bass.

[25]Reed, J. H., & Kromrey, J. D. (2001). Teaching critical thinking in a community college history course: Empirical evidence from infusing Paul's model. *College Student Journal*, *35*(2), 201-201.

[26]Entwistle, N. (2010). Taking stock: An overview of key research findings. *Taking stock: Research on teaching and learning in higher education*, 15-57.

[27]Kirby, J. R., Knapper, C., Lamon, P., & Egnatoff, W. J. (2010). Development of a scale to measure lifelong learning.International Journal of Lifelong Education, 29(3), 291-302.

[28]Gruender, C. D. (1996). Constructivism and learning: A philosophical appraisal. Educational Technology, 36(3), 21-29.

[29]Miller,G. Shih,C.C. (1999). A FACULTY ASSESSMENT OF THE ACADEMIC RIGOR OFON-AND OFF-CAMPUS COURSES IN AGRICULTURE Journal of Agricultural EducationVolume 40, Number 1, pp. 57-65.

[30]Culver, K. C., Braxton, J. M., & Pascarella, E. T. (2019). Does teaching rigorously really enhance undergraduates' intellectual development? The relationship of academic rigor with critical thinking skills and lifelong learning motivations. Higher Education, 78, 611-627.

[٣١] ملحم، سامي (٢٠٠٠). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**. ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان، الاردن.

[٣٢]داود، عزيز حنا، وعبد الرحمن، أنور حسين. (١٩٩٠): **مناهج البحث التربوي**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد، العراق.

[33]Ebel,R.l.(1972):Essential of Education Measurement, New Jersy, Prentice-Hall Company .USA.

[٣٤]علام، صلاح الدين محمود(٢٠١٠):**القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية** ،ط٣، دار المسيرة ، عمان.

[35]Allen , m . j , & yen , w . m & yen , w . m (1979): introduction to measurement theory, calfornia , brook, co.

[36]عبد المؤمن ، علي معمر (٢٠٠٨): مناهج البحث في العلوم الاجتماعية ، الأساسيات والتقنيات والأساليب، الطبعة الاولى ، ليبيا، بنغازي، دار الكتب الوطنية.

[37] أبو حطب، فؤاد، سيد عثمان، آمال صادق (٢٠٠٨): **التقويم النفسي** ،الطبعة الرابعة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ، مصر.

[38]انستازي ، أورابنا(٢٠١٥): **القياس النفسي**، ترجمة صلاح الدين محمود علام ، الطبعة الاولى ، دار الفكر ، عمان ، الاردن.

[39] ثورندايك ، روبرت وهيجن ،اليزابيث(١٩٨٩): **القياس والتقويم في علم النفس والتربية**، ترجمة :عبد الله الكيلاني وعبد الرحمن عدس، مركز الكتاب العربي.

[40]علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠): القياس والتقويم التربوي والنفسي ،أساسياته، تطبيقاته ، توجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي ، القاهرة.

[41]Cronbach,L.J(1964):"Esseutial of Psychology testing",New York.Harper Brothers.