المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL & PSYCHOLOGICA STUDIES

المجلد٣- العدد٣ – حزيران ٢٠١٨

Vol. 3 issue. 3 - June 2018

Refaad

ISSN 2520-4149 (Online)
ISSN 2520-4130 (Print)

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المجلد الثالث– العدد الثالث، حزيران ٢٠١٨

الهيئة الاستشارية

الأستاذ الدكتور يوسف قطامي	الجامعة الأردنية / الأردن
الأستاذ الدكتور ناصر أحمد ضاعن الخوالدة	جامعة آل البيت / الأردن
الأستاذ الدكتور علي سعد جاب الله	جامعة بنها / مصر
الأستاذ الدكتور محمد شمس الدين زين العابدين	جامعة طيبة / السعودية
الأستاذ الدكتور علي بن جميل الدويدي	جامعة طيبة / السعودية
الأستاذ الدكتور وليد محمد أبو المعاطي	جامعة المنصورة / مصر

هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور خالد محمد أبو شعيرة	جامعة حائل / السعودية
الأستاذ المشارك الدكتور عمر إبراهيم رفاي حمد	جامعة الزعيم الأزهري، السودان
الأستاذ المشارك الدكتور عمر حسين العمري	جامعة مؤتة / الأردن
الأستاذ المشارك الدكتور سالم علي سالم الغرايبة	جامعة القصيم / السعودية
الأستاذ المشارك الدكتور علي حسين محمد حورية	جامعة طيبة / السعودية
الأستاذ المشارك الدكتور خالد محمد ناصيف	جامعة طيبة / السعودية
الأستاذ المشارك الدكتورة سمر عبد العزيز عابدين	جامعة طيبة / السعودية
الأستاذ المشارك الدكتورة سهير سليمان الصبّاح	جامعة القدس / فلسطين
الأستاذ المساعد الدكتورة فاطمة سحاب جلوي الرشيدي	جامعة القصيم / السعودية
الأستاذ المساعد الدكتور عبد الرحمن بن محمد النصيان	جامعة القصيم / السعودية
الأستاذ المساعد الدكتور سليمان حمودة محمد داود	جامعة القصيم / السعودية
الأستاذ المساعد الدكتور نائل محمد قرقز	جامعة القصيم / السعودية

فهرس المحتويات

#	اسم البحث	رقم الصفحة
١	درجة ممارسة القادة الأكاديميين بجامعة بيشة للقيادة الابتكارية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس	٥٨٤
٢	درجة التزام المشرفين التربويين بأخلاقيات المهنة في ولاية إزكي بسلطنة عمان	٦١٨
٣	درجة ملاءمة البيئة الفعلية للتربية الفنية لمواصفات البيئة الصفية في ضوء نظرية التربية الفنية النظامية (DBAE) بالمدارس المتوسطة في مدينة الرياض	٦٣٤
٤	الحق بالتعلم بوصفه حقا جماعيا: جامعة عربية في إسرائيل! التحديات والعقبات والاحتمالات	٦٤٨
٥	معوقات نشر البحوث التربوية في المجلات العلمية	٦٦٨
٦	مدى ممارسة مديري المدارس لتفويض الصلاحيات لوكلائهم من وجهة نظر الوكلاء في المدارس المتوسطة والثانوية بمحافظة الطائف	٦٨٨
٧	بناء برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات التعليمية الأدائية لمعلمات التعليم قبل المدرسة أثناء الخدمة بولاية الجزيرة – السودان	٧٠٤
٨	Spearman's hypothesis tested in Yemen on the items of the Standard Progressive Matrices Plus: A reply to Díaz, Sellami, Infanzón, Lanzón, & Lynn - 2012	٧٢٠

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

تصدر عن رفاد للدراسات والابحاث – الاردن

International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

ISSN 2520-4149 (Online)

ISSN 2520-4130 (Print)

Refaad for Studies and Research

Bulding Ali altal-Floor 1, Abdalqader al Tal Street –21166 Irbid – Jordan

Tel: +96227279055 Mobile: +962-797-621651

Email: editoreps@refaad.com , info@refaad.com

http://www.refaad.com/views/EPSR/Home.aspx

International Journal of Educational and Psychological Studies – Vol. 3, No. 3, 2018, pp. 584 - 617
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com

درجة ممارسة القادة الأكاديميين بجامعة بيشة للقيادة الابتكارية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

نوره فالح عايض الشهراني

جامعة الباحة– كلية التربية– قسم الادارة والتخطيط التربوي– المملكة العربية السعودية
xsq333@hotmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى القادة الأكاديميين بجامعة بيشة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي لملاءمته لأغراض هذه الدراسة وتكونت العينة من (٢٠٩) عضو هيئة تدريس. واستخدمت استبانة مكونة من (٤٢) فقرة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى القادة الأكاديميين بجامعة بيشة لدى أفراد عينة البحث، كان بدرجة "متوسطة" بمتوسط حسابي بلغ(٣,٨٣) وبانحراف معياري (٠,٦١٤) وقد جاءت المجالات مرتبه تنازلياً ،على النحو الآتي(تجاه المثابرة والاصرار، تجاه المبادرات الشخصية ، تجاه الأفكار الجديدة ، تجاه المشكلات) واظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝=0.05) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة في تقديرهم لدرجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الابتكارية والتي تعزى إلى متغيرات (الجنس، الدرجة العلمية، الخبرة، التخصص، مكان العمل) وقد أوصت الباحثة بعدد من التوصيات منها العمل على الاهتمام بالابتكار من قبل القادة الأكاديميين لتحسين طريقة العمل والقيام بالمهام المطلوبة.

الكلمات المفتاحية: القيادة الابتكارية ، القادة الأكاديميين.

المقدمة:

انبثق عن التطور الملموس في العصر الراهن الاهتمام المتزايد بالابتكار ليقتحم كل الميادين ومنها الميدان التعليمي ليتأقلم مع متطلبات التغيير الحاصل لمواجهة التحديات الموجودة ولتحقيق تطلعات المستقبل.

تعد المؤسسات التعليمية وطاقمها التعليمي والإداري مرآة تعكس واقع وتطلعات وطموحات المجتمع، ففيها تتم عملية ترجمة فلسفة المجتمع إلى فكر يتم تقديمه لبناة المستقبل، فقد اجتهدت الدول دائماً بالعمل على إيجاد اتجاهات ورؤى حديثة مناسبة لتطلعاتها من أجل تطبيقها في مؤسساتها، اتجاهات تقوم بتدريب الفرد على إدارة المعرفة والاستفادة من التقدم التكنولوجي الحديث في تطوير المنظومة وهذا يتطلب القيام بجهد دائم ومستمر من أجل إنشاء مؤسسات تعليمية تستجيب لهذه المتطلبات والمتغيرات بشكل عملي وإيجابي يعود على المجتمع بالخير، فالمؤسسات تعليميه ذات أهداف ومحتوى وإدارة وتنظيم حديث ومتجدد يتلاءم مع التطلعات والطموحات التي تسعى الدولة إلى تحقيقها من خلال المؤسسات التعليمية وطاقمها التعليمي والإداري(جمال الرامیتی،٢٠٠٦، ٣٦)؛

الجامعة هي مؤسسة تعلمية ومركز بحثى ومنارة الإشعاع الثقافي والفكري، تعكس مستوى حضاري وتدعو لتقدمه. وهي نظام ديناميكي متحرك، وهي كل متفاعل العناصر، وهى مجتمع بشرى تنطبق عليه قواعد التفاعل الاجتماعي(الخطيب؛ معايقة،٢٠٠٦، ١٧)

أشار العاجز(٢٧،٢٠٠٩) بأن الجامعة هي المؤسسة الأقدر على بناء الشخصية وغرس القيم والفضائل وتنمية المواهب وصقل الفنون وترجمة الشعارات والنظريات إلى واقع علمي، وهي الأقدار على الاتصال بالمجتمع الخارجي بكل مؤسساته وعناصره أملاً في استقطابه للمساعدة في تربيه الجيل

ومن هذه الجامعات الجامعة الناشئة في محافظة بيشة التابعة لمنطقة عسير التي كانت إحدى فروع جامعة الملك خالد ،ولكن صدر أمر ملكي عام ١٤٣٥هـ من الملك عبدالله بن عبدالعزيز رحمه الله وبتحويلها إلى جامعة بيشة وأصبحت جامعة مستقلة وتتبع لها الكليات المجاورة في بيشة والنماص وبلقرن وتثليث (صحيفة الجزيرة ،٢٠١٤،ع ١٥١٦٥)

يذكر الشمري أن القيادة تؤدي دوراً فعالاً في تحضير أو إعاقة الابتكار فالقيادات الابتكارية في المؤسسات تشيع أجواء الابتكار وتوجد حوافز من أجل التغيير في الهياكل والمؤسسات وأساليب العمل (الشمري، ٢٠٠٦، ١٢).

يمثل الابتكار الأساس في تحسين القدرة على اتخاذ القرار واتخاذ القرار يتعلق بسلوكيات العاملين وتصرفاتهم ومدى أنجازهم للأعمال الموكلة اليهم، كما ويخضع هذا الأجراء لعملية تقييم داخل المنظمة والذى يتمثل بإصدار الحكم على هذه السلوكيات والأعمال في العمل، ويترتب على إصدار الحكم وقرارات تتعلق بالاحتفاظ بالعاملين أو ترقيتهم أو نقلهم إلى عمل أخر داخل المنظمة أو خارجها، أو تنزيل درجتهم المالية (الخطيب،٢٠٠٢، ٣٤)

ومن خلال جميع ما سبق رأت الباحثة بأن الدور الأساسي لتحقيق القيادة الابتكارية يقع على عاتق القادة الأكاديميين ، فعلى القائد أن يكون مبتكر يتسم بالمثابرة إذا يلزم عليه إدراك أهمية الابتكار في العمل وينظر الى كل هو جديد ويهتم بأساليب التفكير الجديدة ويعمل على توظيفها في الجامعة حتى يتسنى له رفع الكفاءات الإنتاجية للعاملين معه من إداريين وأعضاء هيئة التدريس، ويحرك الأفكار ويتلافى المشكلات ،وإدارة الأزمات حتى يتمكن من مواكبة التطور والسير معه، لذلك جاءت هذه الدراسة للكشف عن درجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الابتكارية في جامعة بيشة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يتعرض القادة في المؤسسات التعليمية إلى الكثير من المشكلات التي تواجههم مما يستوجب من القادة أن يكونوا قادرين على التصدي لها بكفاءة وفعالية، وهذا يتطلب أن تتوافر فيهم سمات معينة للقدرة على الابتكار في هذه المواقف بدلاً من الاسلوب النمطي المتبع في بعض الجامعات. وتزيد اهمية القيادة الابتكارية في الجامعات كونها تواجه تزايد ملحوظ في اعداد العاملين فيها والمتعاملين معها. وقد أوصت بعض الدراسات بأهمية دراسة القيادة الابتكارية وضرورة التوسع فيه كدراسة الشمري(٢٠٠٦) والنمرات (٢٠١٢) وفي السياق ذاته اوصت دراسة الحارثي (٢٠١٦) بتفعيل الابتكار في المنظمات الحكومية ومواجهة تحدياتها وتنمية السلوك الابتكاري في المنظمات من خلال تشجيع الأداء الابتكاري والتخلص من الإجراءات الروتينية، ولهذا جاءت هذه الدراسة والتي تتلخص مشكلتها في السعي للكشف عن درجه ممارسة القادة الأكاديميين بجامعة بيشة للقيادة الابتكارية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ولذا تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

والتصرف معه بأفضل طريقه، لذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن درجة ممارسة القادة الاكاديميين بجامعة بيشة للقيادة الابتكاريه من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية.

١. ما درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى القادة الأكاديميين بجامعة بيشة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= .05) في درجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الابتكارية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير(الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، مكان العمل، التخصص العلمي، الجنس)

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى القادة الأكاديميين بجامعة بيشة من وجهة أعضاء هيئة التدريس، كما جاءت للكشف عن إذا هناك فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في درجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الابتكاريه من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير(الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، مكان العمل، التخصص العلمي، الجنس)

أهمية الدراسة:

تتمثل الأهمية في:

اولاً: الأهمية النظرية:

تظهر أهمية الدراسة فيما يؤمل أن تقدمه للجهات ذات العلاقة بالجامعة من فوائد مهمة بناءً على ما ستقدمه من نتائج تلفت انتباه القيادات التعليمية بصفة عامة والقيادات في التعليم الجامعي خصوصاً القيادة الأكاديمية وبضرورة الانتباه لقيمة ودور القائد المبتكر القادر على ممارسة نوع خاص من القيادة وهي القيادة الابتكارية ليستطيع التنبؤ بمستقبل وما قد يأتي به وذكر ذلك عبد المقصود أن المستقبل الأهم لا يعتمد على مجرد القوى العاملة بها وإنما يعتمد على توفير نوع ممتاز من العاملين أي أفراد مبدعين في مختلف مجالات التفكير والتخطيط والتنفيذ".

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

تكمن الأهمية في مواكبة الجديد في عالم القيادة للمنظمات التعليمية التي تؤكد على التطور والتغيير والابتكار في العمل وسوف تكون الدراسة بمثابة تغذية راجعة للقادات في محافظة بيشة والإدارات ذات الطبيعة المتشابهة في التعرف على درجة القيادة الابتكارية وستسهم هذه الدراسة في فتح الطريق أمام الدراسات المستقبلية. بتقديم توصيات ومقترحات لأصحاب القرار التي تهدف إلى توضيح مفهوم القيادة الابتكارية وإزالة مخاوف تطبيقها في الميدان من خلال تعرف الجامعة على درجة القيادة الابتكارية لدى قادتها الأكاديميين ومستوى أدائهم في القيادة للمساعدة في رسم السياسة العامة واتخاذ القرارات اللازمة.

مصطلحات الدراسة:

القيادة الابتكارية (Leadership):

عرفت بأنها القيادة التي تقوم على إيجاد علاقات وثيقه ومتبادلة مابين العاملين في المنظمة ،وتقوم على تطوير أساليب العمل وتطويع السياسات والأنظمة في المنظمة ،وتتميز بمرونة الأنظمة والقواعد ، وتحث جانب الابتكار وجميع قنوات الاتصال تكون مفتوحة بكل اتجاه (نجم ،٢٠٠٣، ٣٥)

القادة الأكاديميين(Academic leadership)

وتعرف الباحثة القادة الأكاديميين بأنهم الأشخاص الموكل اليهم بالأعمال الإدارية في الجامعة من (مدير جامعة، وعمداء، و الكليات التابعة للجامعة، ورؤساء الاقسام)

وتُعرّف الباحثة درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى القادة الأكاديميين بجامعة بيشة من وجهة أعضاء هيئة التدريس إجرائياً: بأنه مجموعة الأفكار والمهام والواجبات التي يقوم بها القادة الاكاديميين للسماح بتطبيق الابتكار مع العاملين معهم في جامعة بيشة، بأنها الدرجة الكلية التي ستسجلها أفراد العينة على أداة الدراسة تبعاً للمتغيرات.

حدود الدراسة:

ستحدد الدراسة بالحدود الأتية :

الحد الموضوعي : اقتصرت على دراسة ممارسة القادة الاكاديميين للقيادة الابتكارية في جامعة بيشة.

الحد المكاني: طبقت الدراسة على محافظة بيشة وفروعها(النماص ، سبت العلاية وتثليث).

الحد الزماني : تم التطبيق الدراسة خلال العام الدراسي 1438/1437.
الحد البشري: طبقت الدراسة على هيئة التدريس بعنصريه(الرجالي/النسائي) في كليات جامعة بيشة بجميع فروعها (النماص، سبت العلاية ، تثليث).

الأدب النظري:

تم في هذا الفصل تناول ثلاث محاور هي : القيادة ، الابتكار ، القيادة الابتكارية

المحور الأول: القيادة

مفهوم القيادة:

القيادة لغةً: من الفعل قاد (قاد وقوّد) والقائد من قود فريقاً من الناس وقاد الجيش أي كان رئيساً عليه يُدير شؤونه ويوجهه، وقاد الدابة أي أخذ بمقودها ومشى أمامها (المعجم الوسيط، ٢٠٠٨ ،٢١٧).

قد ذُكر في كتاب الصحاح بأنها مأخوذة من كلمة القيادة وهو الحبل الذي تقاد به الدابة وبالتالي فالقيادة هي وسيله للوصول بها على النحو المطلوب تفادياً للعقبات، وتجنباً للمزالق، ويلزم لتلك الوسيلة من يقوم بها وهو القائد (الكردي،٢٠١١، ١٩)

القيادة اصطلاحاً: بأنها "القدرة على التأثير في سلوك أفراد الجماعة وتنسيق جهودهم وتوجيهم لبلوغ القيادات المنشودة "(النمر، خاشقجي، محمود، حمزاوي، ٢٠٠٦، ٣١٤).

والقيادة الناجحة هي التي تهتم بتوجيه العاملين نحو تحقيق الأهداف، معتمدة على قوة التأثير في سلوك العاملين باعتبارهم مصدر هذا السلوك الذي بات توظيفه في مبتغى القيادة ومطلبها، لذا فانه يلزمها العناية بهم علمياً وعملياً واجتماعياً وإنسانياً لحث سلوكهم فيما يعود بالنفع والفائدة على العمل، مع الأخذ في الحسبان أن يكون اهتمام القيادة بالعمل والعاملين بشكل متلائم ومتناسق (الدوسري،٢٠١٣، ٢١)

من خلال استعراض هذه التعاريف تبين للباحثة بأن القيادة فن تأثير القائد على الأفراد معه وتوجيههم إلى تحقيق الهدف.

أهمية القيادة:

تكمن أهمية القيادة في أنها حلقة الوصل بين العاملين وبين خطط المنظمة وتصوراتها لتسهيل تحقيق الأهداف المرسومة ومواكبه التغيرات المحيطة وتوظيفها لخدمه المنظمة وانطلاقاً من فكر أن التغيير هو قانون الحياة ولكي تتمكن المنظمات من اللحاق بركب التطورات لضمان البقاء والاستمرار، فإن عليها أن تغير من أساليب العمل والتكنولوجيا المستخدمة وفي هياكلها التنظيمية وكذلك في سلوك العاملين فيها، وهذا الأمر يتطلب وجود قادة يمتلكون أساليب قياديه تمكنهم من السيطرة على زمام الأمور ،فبدون قيادة حكيمه وكفؤه تبقى عمليات التغيير مشلولة(جبريني،٢٠١٦، ٢١)

إن القيادة الجديدة الأكثر قدرة على التغيير والتعامل بروح إيجابية مع الأفكار الجديدة هي التي تكون نصيرة وراعية للابتكار والمبتكرين إنها القيادة الابتكارية ،حيث أنها من المستلزمات الأساسية للمنظمة الابتكارية (الحارثي،٢٠١٦، ٥)

على القائد القدره على الابتكار، ويتطلب من القائد الناجح البحث عن الأفكار الجيدة بين العاملين والاختيار من بين الأفكار مما يؤدي إلى تحسين وتطوير عمله ويمكن القول بأن القائد يكون دائماً أكثر أعضاء المجموعة إسهاماً واضحاً للأفكار السليمة التي تساعد في إرساء السياسة العامة وخطة العمل ودعم التأثير على الجماعة نحو تطبيق الهدف(الحربي،٢٠٠٧ ،٣٧)

إن القائد اليوم ينبغي أن يكون شعاره الابتكار والتغيير إذا ما أراد أن ينهض بمنظمته ويوسع نطاق عطائها وبقائها كيف لا والتغيير سمة الحياة وبذرة التغيير الأساسية الابتكارية ويشير إلى أن طبيعته وتحدياته تحتاج إلى نوعيات من القيادة قادرة على تعلم مهارة التفكير الإبداعي والابتكاري العصري (قنديل، ٢٠١٠، ٩٣).

المحور الثاني: الابتكار

مفهوم الابتكار:

عُرف الابتكار بأنه يأتي من طريق المؤسسة في تنفيذ الأفكار وتحويل المفاهيم الخلاقة لموظفيها أو العاملين فيها إلى حقائق بالتسبب في التغير، أو بالاستفادة من التغيير، وأن الابتكار المنتظم الذي سيستفيد من التغيير هو الأعظم فعالية(عباس، ٢٠٠٤ ، ١٥٢)

وهناك من يرى الابتكار بأنه عملية التطبيق الفعلي لفكرة جديدة في مجال ما بشكل يؤدي لتحقيق قيمة مضافة للمؤسسة والمستخدمين (روابح ،٢٠١١، ١٩)

الابتكار عملية يصبح الفرد حساساً للمشكلات، وأواجه النقص وفجوات المعرفة والمبادئ الناقصة فيحدد فيها الصعوبة ويبحث الحلول ويقوم بتخمينات، ويصوغ الفروض، ويعيد أختارها ويعدلها ثم يقيم نتائجها في النهاية (بركات، ٢٠١٠ ، ٤٣ – ٤٥)

مراحل الابتكار:

تمر العملية الابتكارية بأربع مراحل هي على النحو الآتي كما أوردها (الشمري، ٢٠٠٦، ٣٠)

١. مرحلة الإعداد: ويتم في هذه المرحلة تحديد المشكلة ومعرفة جميع الجوانب المرتبطة بها، ومقارنتها مع المشاكل المتشابهة لها. والتعرف على طرائق حلولها السابقة للاستفادة منها في ابتكار حلول المشكلة.
٢. مرحلة الاحتضان: وفي هذه المرحلة يترك الفرد المشكلة أو الموقف وينصرف عنه إلى موقف أو نشاط آخر ليترك مجالاً للأفكار كي تختمر في ذهنه.
٣. مرحلة التحقق والتحقيق: وتتمثل في التأكد من صحة ودقة الحل أو الإنتاج الذي تم التوصل إليه في ضوء الحقائق المعروفة أو المنطقية أو في ضوء نتائج التجارب.

معوقات الابتكار:

بعض المعوقات كما ذكرها(العميان، ٢٠٠٤,١٤٠)

أولاً: معوقات إدراكية– وتتمثل في عدم إدراك الأفراد العاملين بجوانب المشكلة بالشكل الصحيح وذلك بسبب عزلها عن سياقها أو تضييق نطاقها، أو صعوبة إدراك العلاقات البعيدة المتضمنة فيها.

ثانياً: معوقات وجدانية وشخصية– وتتمثل في الخوف من المبادرة والخوف من الوقوع في الخطأ والجمود في التفكير والرغبة في تحقيق النجاح السريع.

ثالثاً: معوقات ثقافية واجتماعية– وتقود إلى الضغوط الاجتماعية المختلفة التي تتدخل في تشكيل حياة الأفراد وتصرفاتهم وتؤدي بهم إلى تبني اتجاهات المجاراة لما هو شائع.

خصائص المبتكر وسماته:

يعتبر الفرد المبتكر لب عملية الابتكار داخل المؤسسة ونقطة البدء، حيث كان يعتقد في البداية أن المبتكرين هم الأفراد ذوي الذكاء العالي فقط، وبالتالي فإن الابتكار يقتصر على فئة معينة من المجتمع كالعلماء، غير أن الدراسات الحديثة أثبتت أن الابتكار هو ظاهرة إنسانية عامة وليست ظاهرة خاصة بأحد(أبو النصر، ٢٠٠٤ ،٩٠)

إلى جانب السمات العقلية كطلاقة الأفكار والمرونة هناك بعض سمات الشخصية، فالمبتكر أقل قلقاً، وأقل حاجةً للدفاع عن النفس، وأكثر استعداداً للاعتراف بأخطائه، ويميل المبتكرون أن يكونوا غير تقليدين وحساسين لمشاعر الغير، ولديهم اهتمامات واسعة ومتعددة، ويميلون إلى الاستقلال والتمتع بالكفاءة الذاتية، ويتمتعون بمستوى عالٍ وواقعي من احترام الذات(المسد،٢٠١٠ ،٧٥)

لكن هذا لا ينفي وجود حد أدنى من الصفات الشخصية التي يجب أن تتوفر في الفرد المبتكر، وقد قام العديد من الباحثين بدراسة سلوك الأشخاص المبتكرين في محاولة منهم لتحديد صفات الأفراد المبتكرين ومن بين هؤلاء شارلز، حيث وجد بأن

الأشخاص المبتكرين لهم عدد من السمات المهمة، بما في ذلك المقدرة على التركيز على ما يمكن أن يكون، بدلا من ماذا يكون (مارجيريسون ،٢٠٠٥، ٧٢)

كما أنهم يتميزون بحب الاستطلاع، والإتيان بأسئلة مرتفعة عن العمل؛ يتحدون الطرق التقليدية لأداء الأشياء ؛يفضلون النظر لأبعد من الإطارات المرجعية والتفكير خارج الصندوق؛ يأتوا بتصورات جديدة في طرق مواجهة المشاكل والفرص.(أبو النصر، ٢٠٠٤ ، ٧٣)

أن القائد المبتكر هو الذي ينّوع في الأساليب التي يستخدمها للتغلب على المشكلات التي تعيق منظومة التعليم، ومن الأساليب دعم الأفراد وتشجيعهم على طرح آرائهم وأفكارهم حتى وإن كانت غريبة، وضع هيكل تنظيمي يدعم حرية التفكير وديمقراطية العمل، وتنمية روح الفريق والمشاركة والنقد البناء واحترام الأفكار الخلاقة، وهذا يتضمن تشجيع التفكير الابتكاري لإيجاد قيم وأهداف مشتركه، الاعتراف بالفروق الفردية في المؤسسات التربوية ،وجود قيادة واعيه مشجعه للبحث والتحليل وقادرة على التكيف مع المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسة (عباس ،٢٠٠٤ ، ٥٣)

المحور الثالث: القيادة الابتكارية

مفهوم القيادة الابتكارية:

هناك الكثير من التعاريف التي تناولت مفهوم القيادة الابتكارية، فلم يكن هناك مفهوم واحد ومنها.

ما أورده قنديل حيث عرفها بأنها هي القادرة على توليد وجمع الأفكار الجديدة مع بعضها البعض بطريقة فردية تنظم علاقتها غير المترابطة وتجعلها بؤرة إبداع، والدور القيادي ينبثق في كون القائد الابتكاري هو الذي يرى المشكلة، ويستطيع قراءتها دون غيره بطريقة مختلفة (٢٠١٠، ١٦٠)

مكونات ومفاهيم العملية الابتكارية:

هي كما أوردها (الألوسي، ٢٠٠٢، ١٢٣– ١٢٥)

أولاً: الطلاقة: وتشمل أربعة أنواع هي:

١. الطلاقة اللفظية: ويقصد بها قدرة الفرد على سرعة إنتاج أكبر عدد من الكمات ذات شروط أو مواصفات معينة تتعلق بمجال معين بحيث تؤدي هذه المجموعة من الكلمات إلى صيغة معينة تتميز عن الصيغة الأخرى لمجموعة من الأفراد، فعلى سبيل المثال ابتداء وانتهاء الكلمات جميعها بحرف معين.
٢. الطلاقة التعبيرية: يقصد بها إنتاج فكرة أو حديث متصل بشكل عبارات وجمل تدل في إطارها العام على معنى معين مرتب بأسلوب انتقائي يتميز عن غيره في التسلسل التعبيري والإجمالي.
٣. الطلاقة الفكرية: وتعني توليد أفكار أو وحدات من المعلومات حول مشكلة معينة في مدة زمنية محددة.

ثانياً: المرونة: أي قدرة الفرد على إنتاج أفكار متعددة ومختلفة والانتقال من فئة الأفكار لفئة أخرى بمعنى تغيير الحالة العقلية عند الفرد عندما يتغير الموقف إلى حالة جديدة تختلف عن الحالة السابقة ويتميز الفرد الذي يستطيع تغيير استجاباته كلما تغير الموقف، بمرونته تلقائياً وبتحرره من الجمود والنمطية من التفكير والاستجابة.

ثالثاً: الأصالة: وتعني إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار الغريبة وغير المألوفة ولم يتم التعرف عليها مسبقاً.

مهارات القيادة الابتكارية:

يطرح القادة أسئلة مثل: ما الشيء الذي نحاول تحقيقه ولماذا؟ كيف يمكننا تحقيق أهدافنا؟ من هم الأشخاص والموارد التي نحتاجها لتحقيق ذلك؟ ويشير هورت وبوشن أنه عن طريق نسج العملية القيادية مع عملية التصميم، استطاع مركز القيادة الابتكارية والتواصل، تحديد ست مهارات ضرورية للقيادة الابتكارية كما أوردها (الحارثي، ٢٠١٦، ٣٧) .

١. الاهتمام: إن الانطباعات الأولية والافتراضات ليست هي الصورة الكاملة، لذا فهي لا تؤدي إلى التقييم الدقيق أو الحل الأمثل، والاهتمام هو القدرة على ملاحظة الأشياء التي لم يتم ملاحظتها كما هو البحث بعمق في شتى المواضيع عن

طريق المراقبة الجيدة وإدراك التفاصيل، ورؤية الأنماط الجديدة، ويبدأ الاهتمام بتباطؤ مؤقتاً حتى تكون أكثر دراية في استيعاب وفهم الأحوال والتمعن في وجهات النظر المختلفة، والمدخلات المتعددة، وبعبارة أخرى النظر والاستماع من منظور جديد.

٢. إضفاء الطابع الشخصي:
   - الاستفادة من موقع نطاقنا الواسع من المعرفة والخبرة.
   - فهم عملائنا بطريقة شخصية وعميقة.

٣. التصور: هو أداة تساعدك على إكمال المعلومات، عادة ما تعتبر الكلمات في حد ذاتها غير كافية لصنع إحساس التعقيد، أو كميات واسعة من المعلومات.

٤. المرح الجاد: يتطلب الابتكار انحناء بعض القواعد، تفريغ النفس أو أخذ قسط من الراحة والمرح عند توالد المعرفة والبصيرة من خلال الطرق التقليدية كالاستكشاف الحر، التجريب، الحد من الاختبار العلمي يشعرك بالمرح، ولكن النتائج هي أعمال جادة.

٥. التحقيق التعاوني: الابتكارات نادراً ما تصنع عن طريق العبقرية الأحادية، وهو عملية الحوار المستمر والفاعل مع من لديهم مصلحة في هذا الوضع. الاعتماد على مجموعة متنوعة من أصحاب المصلحة والآراء المختلفة يمكن أن تسهم في التقيد ولكنه أيضاً مصدر الكثير من الفرص.

٦. الصياغة: وتأتي الصياغة كأهم المهارات التي تستطيع النقد والتوليف والتركيب والتنسيق واستيعاب الآراء وتقييم جوانب الابتكار من أجل صياغة تسهم في تحقيق الابتكار الذي يقود إلى التغيير بشكل متناغم وقد يكون التوتر الخلاق إحدى أساليب تلك التوليفة والصياغة.

مهام القيادة الابتكارية:

تسهم القيادة الابتكارية في استشراق المستقبل من جوانب متعددة، وتعمل على إيجاد رؤية مستقبلية للصورة الأمثل للمنظمة وبيئتها (قنديل، ٢٠١٠، ١٥٦)

١. بناء إدراك مشترك لرسالة المؤسسة عبر مستوياتها وأقسامها التنظيمية.
٢. غرس الابتكار قيماً واتجاهات وسلوكيات ضمن ثقافة المؤسسة، وتوفير الحفز والتعزيز الإيجابي، وتشجيع المبدعين والمبتكرين.
٣. تشجيع العاملين على المبادرة وعدم الاعتماد على القيادة الرسمية.
٤. تصميم العمل بأن يكون مفيداً ومثيراً ومحفزاً وممتعاً ومساعداً على بلوغ المستويات العليا من الابتكار وجودة الإنتاج.
٥. تطوير قدراته الإبداعية من مرؤوسيه وإثارة دوافعهم للتنافس الإيجابي والتفكير الإبداعي والابتكار، واستحداث طرق ووسائل جديدة في أداء أعمالهم، وتنمية مهاراتهم الفكرية.
٦. تنفيذ برامج التغيير والتطوير من خلال الابتكار.

ثانياً: الدراسات السابقة:

تم في هذا الجزء من الفصل عرض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع هذه الدراسة ،وتم تناولها حسب التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم .

- دراسة الحارثي(٢٠١٦)هدفت إلى التعرف على دور القيادة الابتكارية في التغيير التنظيمي في كليتي الملك فهد الأمنية وكلية الملك خالد العسكرية. مجتمع الدراسة (٥٦٢) وعينة الدراسة (٥١٨)، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي والأداة استبيان لجمع المعلومات. أهم النتائج: أن أفراد عينة الدراسة موافقون على أن القيادة الابتكارية تُمارس في كلية الملك فهد الأمنية وفي كلية الملك خالد العسكرية إلا أنها تُمارس في كلية الملك خالد بدرجة أعلى قليلاً منها في كلية الملك فهد. كما أن أفراد الدراسة موافقون على أن التغيير التنظيمي يحدث في كلية فهد الأمنية. وأيضاً أفراد الدراسة موافقون على أن القيادة الابتكارية تساهم

في التغيير التنظيمي في كل من كلية الملك فهد الأمنية وكلية الملك خالد إلا أن مساهمة القيادة الابتكارية في كلية فهد أعلى درجة قليلة من الأخرى. كما أن أفراد الدراسة محايدون تجاه المعوقات التي تحد من دور القيادة الابتكارية في إحداث التغيير التنظيمي في كلية الملك فهد والملك خالد.

- وفي دراسة جبريني(٢٠١٦) هدفت للتعرف على درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى القادة التربويين وعلاقتها بفاعليه اتخاذ القرار من وجهه نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام الأكاديميين في الجامعات الفلسطينية) وكان مجتمع الدراسة مكون من (٣٤٢) فرداً، وتم جمع البيانات من خلال استبانة واستخدم المنهج الوصفي ، وكانت واهم نتائج الدراسة هي: وجود درجه استجابة كبيره في درجه ممارسة القيادة الابتكارية وعلى المجالات الثلاثة (تعامل الادارة مع العاملين ، بيئة العمل، السلوك الابتكاري). عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو درجه ممارسة القيادة الابتكارية وفاعليه اتخاذ القرار من وجهه نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام الأكاديميين في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير المؤهل العلمي. عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو درجه ممارسة القيادة الابتكارية وفاعليه اتخاذ القرار من وجهه نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام الأكاديميين في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير سنوات الخبرة. وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو درجه ممارسة القيادة الابتكارية من وجهه نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام الأكاديميين في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير الكلية . وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو درجه ممارسة القيادة الابتكارية وفاعليه اتخاذ القرار من وجهه نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام الأكاديميين في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي في الدرجة.
- وأجرى حرز الله دراسة(٢٠١٥) هدفت للتعرف على درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدي مديري المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بدرجة مقاومة المعلمين للتغيير من وجهة نظرهم وتكونت عينة الدراسة من (٣٧٥) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، ولجمع بيانات الدراسة استخدمت استبانتان الأولى لقياس درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان للقيادة الابتكارية والثانية لقياس درجة مقاومة المعلمين للتغيير وكانت اهم النتائج: أن درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان للقيادة الابتكارية من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة. وان درجة مقاومة المعلمين للتغيير في المدارس الخاصة في محافظة العاصمة وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة. وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان للقيادة الابتكارية. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha =$ 0.05) في تقديرات درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان للقيادة الابتكارية تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة والمرحلة الدراسية . عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في تقديرات درجة مقاومة المعلمين للتغيير في الخاصة في محافظة العاصمة عمان تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة والمرحلة الدراسية.
- وفي دراسة خليفة (٢٠١٥) بعنوان درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة للقيادة الابتكارية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى معلميهم في عمان، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية الخاصة ومعلماتها في محافظة عمان والبالغ عددهم (٣١٨١) معلماً ومعلمة، وتم سحب عينة طبقية عشوائية نسبية من مجتمع الدراسة بلغ عدد أفرادها (٣٤٦) معلماً واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدم الاستبانة لجمع البيانات وكان اهم النتائج : أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان للقيادة الابتكارية من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة.
- أما دراسة الجرايدة والجهوري (٢٠١٤) هدفت للتعرف على درجة ممارسة القادة الإداريين في المديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عمان للقيادة الابتكارية. استخدم المنهج الوصفي المسحي، وتم عمل استبانة لجمع البيانات، وطبقت على (١٥١)

فردا هم مديرو العموم ونوابهم ،ومديرو الدوائر ونوابهم ، ورؤساء الأقسام .وكانت الأداة هي الاستبانة وتوصلت الدراسة أن درجة ممارسة القادة الإداريين في المديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عمان للقيادة الابتكارية عالية كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر متغير النوع الاجتماعي ،كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة .

- اجرى الأخرس دراسة(٢٠١٤) هدفت للتعرف على درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدي مدراء مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة جرش وعلاقتها بمستوى تقدير الذات لدى معلميهم. ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار عينة عشوائية تكونت(٦٦٠) معلماً ومعلمة طبق عليهم أداتين إحداهما لقياس درجة ممارسة القيادة الابتكارية والخرى لقياس مستوى تقدير الذات تم استخدام المنهج الوصفي المسحي التحليلي وقد خلصت الدراسة إلى جملة من النتائج ؛جاءت درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى مديري مدارس التربية والتعليم في محافظة جرش من وجهة نظر معلميهم بدرجة مرتفعة ، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخدمة في جميع أبعاد القيادة الابتكارية وقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لمتغير النوع الاجتماعي في أبعاد القيادة الابتكارية(الأصالة ،المرونة، الطلاقة)،كما تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لمتغير النوع الاجتماعي في أبعاد القيادة الابتكارية(الحساسية للمشكلات والاتصال والتواصل).
- وقام سومارت بدراسة(٢٠١٤) هدفت للتعرف على دور القيادة الابتكارية في تطوير جودة التعليم ومدى مشاركته في دعم المجتمع والخدمات التي تقدمها الدولة في مجال التعليم. وقد استخدمت الدراسة المنهج الكيفي وأجريت على عينة من (٨٥) مديرا. حيث بيت الدراسة أن الاطار المؤسسي يلعب دورا في جهود القيادة الابتكارية. وتوصلت الدراسة إلى أهمية القيادة الابتكارية في تحسين مشاركته المجتمع في دعم البرامج التنمية التعليمية.
- وفي دراسة النمرات (٢٠١٢) هدفت للتعرف على درجة ممارسة المهارات القيادية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة اليرموك للمهارات القيادية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجتمع الدراسة (٦٨٤) والعينة (٢٢٨) عضو هيئة تدريس، نتائج الدراسة هي: أن درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية للمهارات القيادية في جامعة اليرموك كانت بدرجة متوسطة وأظهرت الدراسة أن درجة ممارسة رؤساء الأقسام للمهارات كانت مرتبة كالآتي وجاءت المرتبة الأولى للمهارات الفنية والثانية الفكرية والثالثة الإنسانية. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير (الخبرة، بلد الحصول على آخر شهادة دراسية). وجود فروق عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لدرجة ممارسة المهارات الإنسانية لدى رؤساء الأقسام. وجود فروق عند مستوى الدلالة (α= 0.05) لدرجة ممارسة المهارات (الفنية، الفكرية، لدى رؤساء الأقسام تعزى لمتغير الدراسة الكلية) حيث كانت الفروق لصالح أعضاء هيئة التدريس العاملين في الكليات العلمية مقارنة بأعضاء هيئة التدريس العاملين في الكليات الإنسانية.
- قام كل من كورلاند، وبيريز، وهيرتز لازاروتز بدراسة (٢٠١٠) هدفت إلى تعرف أثر القيادة الابتكارية في زيادة رغبة المعلمين في العمل داخل المدرسة، وهدفت إلى تعرف تأثير القيادة الابتكارية لدى مديري المدارس في تحسين مستوى الأداء الوظيفي لدى المعلمين وفي تشجيع التعلم التنظيمي في المدرسة في الضفة الغربية .وقد تكونت عينة هذه الدراسة من (١٤٧٤) معلما من (١٠٤) مدارس ابتدائية في شمال الضفة الغربية، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة. أظهرت النتائج أ ن نمط الإدارة الابتكاريه للمديرين أعطى مؤشرا كبيرا على تحسين الأداء الوظيفي لدى المعلمين، وبهذا الشكل تعد هذه العوامل حافزا قويا للتعلم التنظيمي في المدرسة. وبينت أ ن ذلك يعود إلى نجاح مديري المدارس بالدرجة الأولى في القيادة المدرسية؛ حيث يعزز ذلك رغبة المعلمين في الالتزام في رؤية المدرسة، ويخلق لديهم شعورا بالمسؤولية؛ لأن القيادة والابتكار والرؤية والتعلم التنظيمي هم المفتاح الأساسي لتحسين أداء المدرسة.
- وفي دراسة هوانغ وسينغ (٢٠٠٨) هدفت للتعرف على القيادة الابتكارية للفائز بجائزة القيادة المتميزة على القيادة الابتكارية وتضمينها في المدرسة لقياس مستوى القيادة الابتكارية عند الرابحين بجائزة القائد المتميز. وذلك بتطبيق الدراسة على (٢٤)

رابحاً في العامين (٢٠٠٤) و (٢٠٠٥) عن طريق المقابلات وعلى (٤٩٥) معلماً يعملون في مدارس مديروها من الرابحين بالجائزة عن طريق تعبئة استبانة وقد أظهرت النتائج أن المفاهيم الابتكارية لدي المديرين تستند إلى وجهات نظر علمية ويفضل المديرون الأسلوب التشاركي لرسم السياسات المبتكرة . كما أن المعلمين يميلون إلى فهم هذا النوع من القيادة ودعمه وإعطائه تقيماً إيجابياً.

- كما اجرى الزيات دراسة(٢٠٠٧) هدفت التعرف على الإدارة الابتكارية لمديري المدارس الثانوية في الأردن وعلاقتها ببعض صفاتهم الشخصية .وقد تم تطبيق الدراسة على عينة من مديري المدارس الثانوية العامة والخاصة في الأردن بلغ عددها (١٨١) مدرسة ممثله للمجتمع المحلى البالغ عدده(٦١٢) مدرسة ثانوية واستخدمت الاستبانة وأظهرت النتائج أن مديري المدارس الثانوية يمارسون الأدارة الابتكارية بدرجة عالية ،وان هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين درجة امتلاك المديرين للصفات الشخصية المصاحبة للسلوك الابتكاري لصالح مديري المدارس الخاصة ، وإن هناك علاقة ذات ذات دلالة إحصائية قوية وإيجابية بين درجة امتلاك مديري المدارس الثانوية العامة والخاصة للصفات الشخصية الابتكارية وممارستهم لها.
- وفي دراسة الشمري(٢٠٠٦) هدفت للتعرف على درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى القادة التربويين في المملكة العربية السعودية. اهتمت الدراسة بمدى ممارسة القيادة الابتكارية لدى القادة التربويين في المملكة العربية السعودية. ومجتمع الدراسة جميع العاملين في المناصب القيادية بوزارة التربية والتعليم العامة، العينة (٤٦٥)، واستخدم المنهج الوصفي ، وتم جمع البيانات باستخدام الاستبانة. أهم النتائج: أن القادة التربويين يمارسون القيادة الابتكارية بدرجة متوسطة. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة القادة التربويون للقيادة الابتكارية وفقاً لمتغير (المؤهل العلمي، النوع الاجتماعي، الخبرة). عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً للتفاعل بين متغيري (الخبرة، المؤهل العلمي)، التفاعل بين متغيرات (النوع الاجتماعي، الخبرة، المؤهل العلمي)، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام (٣٠٤٧) وهي متوسطة.
- أما دراسة عليمات(٢٠٠٦) هدفت للتعرف على السمات القيادية المفضلة لدى القادة الأكاديميين والإداريين في جامعة اليرموك. هدفت الدراسة إلى التعرف على السمات القيادية المفضلة لدى القادة الأكاديميين والإداريين في جامعة اليرموك. عينة الدراسة تكونت من(١٠٦) قائد أكاديمي وإداري. النتائج هي: أهم السمات القيادية المفضلة لدى القادة الأكاديميين والإداريين. وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين استجابات القادة الأكاديميين واستجابات القادة الإداريين في (٨) سمات قياديه فيه (٥) سمات مفضله لصالح القادة الإداريين و(٣) سمات مفضله لصالح القادة الأكاديميين، وأوصى الباحث إدارة الجامعة بالاهتمام بالسمات القيادية المفضلة للقادة الأكاديميين والإداريين وتحلّى قادتها بسمه القائد المتكامل في السمات وتوفير الأجواء المناسبة لتحقيق ذلك.
- وفي دراسة جولد رنج (٢٠٠٦) هدفت للتعرف على قياس كفاية الإدارة التعليمية لمديري المدارس من خلال الوقوف على قدراتهم الابتكارية. والى تعرف واقع القدرات الابتكارية وكفاية السلوك الإداري لمديري المدارس الثانوية العامة في ضوء متغيرّات سنوات الخبرة والمؤهل العلمي في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٠) مديرا من مديري المدارس الثانوية العامة. واستخدمت الاستبانة والمقابلة أداتين للدراسة. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك دورا مهما للكفاية الابتكارية عند المديرين تسهم في تشجيع روح المبادرة ويسمح بدرجات عالية منها، ويساعد على تنمية القدرة على الإنتاج الابتكاري عند المرؤوسين؛ لأن كلّ مبادرة تعني العمل وعدم الخلود للراحة، وتتضمن قدرا من التفكير، وتمنح الفرد الثقة بقدراته الذاتية، وتكسبه مهارات وخبرات جديدة، مما يدفعه إلى النمو والتقدم نحو الأفضل.
- وفي دراسة آجراها القسوس(٢٠٠٤) هدفت للتعرف على تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري مدارسهم للقيادة الابتكارية وعلاقتها بدرجة رضا المعلمين عن تلك الممارسات. تم اختيار عينة طبقية نسبية حيث تم تقسيم المدارس حسب المناطق التعليمية إذ بلغ عددها (٨٧) مدرسة ثانوية حكومية وبلغ عدد المعلمين (٨٦١) معلماً ومعلمة من محافظة الكرك واستخدم النهج الوصفي التحليلي، وعمل مقياسين لذلك. وبينت نتائجها أن المتوسطات الحسابية تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديريهم للقيادة الابتكارية على أبعاد المقياس (أصالة، طلاقة، مرونة) كانت مرتفعة على مستوى العينة ككل .كما أن قيم

المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين لدرجة رضاهم عن ممارسة مديريهم للقيادة الابتكارية كانت مرتفعة لدى جميع أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة باستثناء تقديرات المعلمين حسب متغير الجنس، ووجود علاقة طردية بين القيادة الابتكارية ككل ولكل بعد من أبعادها من جهة وبين الرضا من جهة أخرى.

- أما دراسة زناتي(٢٠٠٣) هدفت للتعرف على سلوكيات القادة وأثرها في تنمية قدرات التفكير الابتكاري للمرؤوسين. هدفت إلى دراسة وتحليل دور القائد في تنمية قدرات التفكير الابتكاري للمرؤوسين، وإلى التعرف على العلاقة بين سلوك القادة والقدرة على التفكير الابتكاري للمرؤوسين، وذلك في بعض منظمات الخدمات الحكومية. مجتمع الدراسة (٦٠) والعينة هم (٤٢) الأسلوب مكتبي وميداني، الأداة "استبيان. النتائج هي: وجود علاقة معنوية بين السلوك الذي يتبناه القائد عند استهلاك أو بدء أعمال جديدة والقدرة على التفكير الابتكاري للمرؤوسين. وجود علاقة جوهرية بين السلوك المتبنى لحرية المرؤوسين في العمل والقدرة على التفكير الابتكاري لهؤلاء المرؤوسين. وجود علاقة معنوية أو جوهرية بين القدرة على التفكير الابتكاري للمرؤوسين ومدى تبني القائد لسلوك يراعي به مشاعر وآراء هؤلاء المرؤوسين.

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة:

في ضوء ما تم عرضه من دراسات سابقة يُلاحظ أنها تنوعت من حيث الأهداف والمنهج والأداة والمجتمع ومتغيرات الدراسة والبيئة التي أجريت فيها فبعضها محلي وبعضها عربية وكذلك أجنبية جميعها تناولت موضوعاً مهماً وهو القيادة الابتكارية وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسات سابقة في بعض الأوجه واختلفت في أوجه أخري .

أوجه التشابه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

- **من حيث أهداف الدراسة:**

اتفقت هذه الدراسة في متغيرها المستقل(درجة ممارسة القادة للقيادة الابتكارية) مع دراسة(جبريني،٢٠١٦) و دراسة (النمرات، ٢٠١٢) و دراسة (الجرايدة، الجهوري ،٢٠١٤) و دراسة (الأخرس،٢٠١٤) و دراسة (الشمري، ٢٠٠٦) و دراسة (حرز الله ، ٢٠١٥).

- **من حيث المجتمع والعينة:**

تنوع مجتمع الدراسات من حيث المجتمع والعينة وقد تشابهت مع دراسات دراسة الحارثي (٢٠١٦) دراسة (النمرات، ٢٠١٢) دراسة (عليمات،٢٠٠٦) حيث كان المجتمع والعينة في المجال الأكاديمي ودراسات تناولت مجال القادة ومنها دراسة (الشمري، ٢٠٠٦) دراسة (الجرايدة، الجهوري ،٢٠١٤) دراسة(جبريني،٢٠١٦).

- **من حيث منهج الدراسة:**

اعتمدت بعض الدراسات التي تناولتها الباحثة المنهج الوصفي التحليلي مثل. دراسة الحارثي(٢٠١٦) و دراسة(جبريني،٢٠١٦) و دراسة (الأخرس، ٢٠١٤) ودراسة القسوس،٢٠٠٤). وقد اتفقت معها هذه الدراسة.

- **من حيث أداة الدراسة:**

تنوعت الأدوات التي استخدمتها الدراسات السابقة في جمع البيانات فبعضها استخدم الاستبانة لجمع البيانات مثل دراسة (الحارثي،٢٠١٦) و دراسة(جبريني،٢٠١٦) و دراسة (الجرايدة، الجهوري،٢٠١٤) ودراسة (الأخرس،٢٠١٤) ودراسة (الشمري، ٢٠٠٦) و دراسة (الزناتي، ٢٠٠٣) و دراسة (حرز الله ،٢٠١٥) و دراسة كورلاند، وبيريز، وهيرتز لازاروتز (Kurland ,Perez & Hertz- Lazarowitz , 2010) و دراسة هوانغ وسينغ (Huang&Cheng,2008) و دراسة جولد رنج (Gold ring, 2006) و دراسة (الزيات، ٢٠٠٧).

- **من حيث متغيرات الدراسة:**

لم تجد الباحثة على حد علمها دراسات تناولت جميع متغيرات الدراسة الحالية ولكنها وجدت بعض الدراسات التي تتشابه مع هذه الدراسة في تناولها لمتغيري (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) كدراسة (جبريني ، 2016) ودراسة (الجرايدة، الجهوري ،٢٠١٤) و دراسة جولد رنج (Goldring, 2006). وكذلك متغيري (المؤهل العلمي، الجنس) كدراسة (الشمري، ٢٠٠٦) و دراسة (حرز الله ،٢٠١٥). وتتشابه مع دراسات تناولت متغير الحساسية للمشكلات مثل دراسة (الأخرس،٢٠١٤) ، وأيضاَ متغير المسمى الوظيفي كدراسة(جبريني،٢٠١٦).أما بالنسبة لمتغير تخصص(الكلية) فتتشابه مع دراسة (جبريني،٢٠١٦).

أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

- **من حيث أهداف الدراسة:**

بينما اختلفت مع دراسة الحارثي(٢٠١٦) وعليمات (٢٠٠٦) وزناتي (٢٠٠٣) دراسة سومارت (Soemartono،2014) و دراسة كورلاند، وبيريز، وهيرتز لازاروتز(Kurland ,Perez & Hertz- Lazarowitz,2010) ودراسة هوانغ وسينغ (Huang&Cheng,2008) ودراسة القسوس (٢٠٠٤) و دراسة جولدرنج (Goldring, 2006).

- **من حيث المجتمع والعينة:**

واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة خليفة(٢٠١٥) دراسة حرز الله(٢٠١٥)، دراسة(الأخرس،٢٠١٤) و دراسة سومارت (Soemartono،2014)، ودراسة كورلاند، وبيريز، وهيرتز لازاروتز (Kurland ,Perez&Hertz-Lazarowitz, 2010)، ودراسة هوانغ وسينغ (Huang&Cheng,2008) ودراسة الزيات (٢٠٠٧) دراسة جولد رنج (Goldring, 2006)، دراسة القسوس (٢٠٠٤) دراسة (زناتي، ٢٠٠٣) فكان المجتمع والعينة معلمين ومعلمات.

- **من حيث منهج الدراسة:**

تختلف مع دراسات أخرى تناولت المنهج الوصفي الارتباطي دراسة (حرز الله ،٢٠١٥)، ودراسة (خليفة ،٢٠١٥).

- **من حيث أداة الدراسة:**

وتختلف مع دراسات أخرى استخدمت المقابلات الشخصية مثل دراسة جولد رنج (Goldring, 2006).

- **من حيث متغيرات الدراسة:**

اختلفت مع دراسة النمرات(٢٠١٢)،ودراسة عليمات (٢٠٠٦) ،ودراسة زناتي(٢٠٠٣) ودراسة الزيات (٢٠٠٧)،ودراسة جولد رنج (Goldring, 2006).

ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة:

- **من حيث هدف الدراسة:**

تنوعت الاتجاهات البحثية للدراسات السابقة، والتي هدفت إلى قياس درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى القادة التربويون، ومديري المدارس، في حين هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد درجة ممارسة القادة الاكاديميين بجامعة بيشة للقيادة الابتكارية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، كما لا توجد دراسات تناولت متغير مكان العمل على حد علم الباحثة.

أوجه الاستفادة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في العديد من الجوانب منها.

١. صياغة الإطار النظري للدراسة .
٢. المساعدة في تحديد مشكلة الدراسة وبيان أهميه الدراسة ومبررات إجرائها.
٣. مساعدة الباحثة في تحديد منهج الدراسة.

٤. توجيه الباحثة في تصميم أداة الدراسة.
٥. توجيه الباحثة نحو العديد من مصادر المعلومات ذات العلاقة بمشكلة الدراسة الحالية.
٦. الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في مناقشة النتائج الدراسة الحالية.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

هذا الفصل يتناول منهجية الدراسة ويبين مجتمع وعينة الدراسة. كما يوضح كيفية بناء أداة الدراسة لجمع البيانات اللازمة، وإجراءات الدراسة والأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في معالجة البيانات .

منهج الدراسة:

اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي لملائمته لأغراض هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة بيشة بجميع فروعها البالغ عددهم(١٠٣٨) عضو هيئة تدريس من الجنسين خلال فترة إجراء الدراسة خلال العام الدراسي ١٤٣٨ – ١٤٣٩هـ.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٢٠٩) عضو هيئة تدريس وبنسبة ٢٠% من مجتمع الدراسة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية.

والجدول(١) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيرات الدراسة (الرتبة العلمية، مكان العمل، سنوات الخبرة، التخصص، الجنس)

م	المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
١	الرتبة العلمية	معيد	45	%21.5
		محاضر	50	%23.9
		أستاذ مساعد	99	%47.4
		أستاذ مشارك	11	%5.3
		أستاذ	4	%1.9
المجموع			**209**	**%100**
م	**المتغير**	**الفئات**	**العدد**	**النسبة المئوية**
٢	مكان العمل	المجمع الأكاديمي	93	%44.5
		النماص	42	%20.09
		سبت العلاية	48	%22.97
		تثليث	26	%12.44
المجموع			**209**	**%100**
٣	سنوات الخبرة	أقل من (5) سنوات	57	%27.27
		من (5 – 10) سنوات	98	%46.89
		أكثر من (5) سنوات	54	%25.84
المجموع			**209**	**%100**
٤	التخصص	علمي	107	%51.19
		أدبي	102	%48.81
المجموع			**209**	**%100**
٥	الجنس	ذكر	117	%55.98
		أنثى	92	%44.02
المجموع			**209**	**%100**

أداة الدراسة:

تم استخدام (الاستبانة) لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة ،ضمن الخطوات الآتية:

- دراسة عدد من النماذج العربية والاطلاع على معايرها لتحديد مجالات الاستبانة.
- الاطلاع على مفهوم ومكونات ومرتكزات واساسيات وابعاد ومهام ومعوقات القيادة الابتكارية، والإفادة منها في بناء الاستبانة.
- الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة مثل دراسة الحارثي(٢٠١٦) ، ودراسة جبريني(٢٠١٦)، ودراسة الجرايدة والجهوري(٢٠١٤)،ودراسة الشمري(٢٠٠٦)،والإفادة منها في بناء الاستبانة.
- تصميم الاستبانة في صورتها الأولية وقد تكونت من الأجزاء الآتية:

الجزء الأول: تناول المتغيرات الديموغرافية(الرتبة العلمية – سنوات الخدمة– مكان العمل – الجنس).

أما الجزء الثاني :تناول الأبعاد المتعلقة بممارسات القيادة الابتكارية .

- درجة ممارسة القيادة الابتكارية تجاه المشكلات وتكونت من(١١) فقرات.
- ممارسات القيادة الابتكارية تجاه الأفكار الجديدة ولها(١٢) فقرات.
- القيادة الابتكارية تستلزم مبادرات شخصية من القائد وتكونت من(١١) فقرات.

القيادة الابتكارية تتطلب المثابرة والإصرار ولها(٨) فقرات.

تم تدريجها حسب تدريج ليكرت الخماسي(كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً).

- عرض الاستبانة على المشرفة والآخذ بآرائها ومقترحاته.
- عرض الاستبانة على (١٤) محكماً من الاكاديميين والمتخصصين في مجال الإدارة التربوية والفلسفة في التربية والتخطيط التربوي وادارة التعليم العالي وعلم الاجتماع السياسي والمناهج وطرق التدريس وإدارة اعمال في الجامعات العربية والجامعات السعودية والملحق رقم(٢) يبين قائمة بأسماء المحكمين.
- تعديل بعض الفقرات بفصل الفقرات المركبة إلى فقرتين وإضافة بعض الفقرات واستبعاد البعض بناءً على ملاحظات المحكمين.
- عرض التعديلات على المشرفة لاعتمادها.
- اعتماد الاستبانة بصورتها النهاية حيث تكونت من(٤٢) فقرة موزعة على أربعة مجالات ، ملحق رقم (٣).
- توزيع الاستبانة على العينة الاستطلاعية المكونة من (٣٠) عضو هيئة تدريس ،وذلك بهدف تقنين أداة الدراسة واستخدامها لقياس الصدق والثبات والتحقق من صلاحيات التطبيق.
- توزيع الاستبانة على عينة الدراسة الأصلية والمكونة من (٢٠٩) عضو هيئة تدريس.

صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة بإتباع الخطوات الآتية:

أولاً: الصدق الظاهري(صدق المحكمين)

تم التحقق من الصدق الظهري للاستبانة بعرضها على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال الإدارة التربوية والفلسفة في التربية والتخطيط التربوي وادارة التعليم العالي وعلم الاجتماع السياسي والمناهج وطرق التدريس وادارة اعمال الجامعات السعودية والعربية ، وعددهم (١٤) محكماً، للتأكد من مدى ملائمة مفردات الاستبانة للغرض الذي وضعت من أجله، وهو التعرف على درجة ممارسة القادة الأكاديميين بجامعة بيشة للقيادة الابتكارية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس" وطُلب منهم إبداء مرئياتهم في أداة الدراسة من حيث عدد الفقرات، وانتمائها للأبعاد التي وضعت فيها، ومناسبة الصياغة، واي حذف أو تعديل أو إضافة وبناءً على آراء المحكمين تم حذف ثلاث فقرات، وكذلك إعادة صياغة بعض الفقرات، وفصل الفقرات المركبة إلى فقرتين، أصبحت الأداة بصورتها النهائية وبعد إجراءات الصدق والثبات مكونه من (٤٢) فقرة موزعه على أربعة أبعاد على النحو الآتي:

- درجة ممارسة القيادة الابتكارية تجاه المشكلات وتكونت من(١١) فقرات.
- ممارسات القيادة الابتكارية تجاه الأفكار الجديدة ولها(١٢) فقرات.
- القيادة الابتكارية تستلزم مبادرات شخصية من القائد وتكونت من(١١) فقرات.

القيادة الابتكارية تتطلب المثابرة والإصرار ولها(٨) فقرات وبذلك تم التأكد من الصدق الظاهري قبل تطبيقها على أفراد العينة .

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لفقرات الأداة بحساب معامل الارتباط "بيرسون" وذلك بتطبيقها على عينه استطلاعيه مكونه من (٣٠) عضو هيئة تدريس من خارج أفراد عينه الدراسة ،تم حساب معاملات الارتباط للفقرات مع الدرجة الكلية للأداة كما في الجدول (٢) الآتي:

جدول (٢) معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إلية الفقرة

تجاه المشكلات		تجاه الأفكار الجديدة		تستلزم مبادرات شخصية		تتطلب المثابرة والإصرار	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.756	12	**0.895	24	**0.858	35	**0.905
2	** 0.785	13	**0.878	25	**0.764	36	**0.872
3	**0762	14	**0.783	26	**0.844	37	**0.819
4	**0.767	15	**0.865	27	**0.896	38	**0.768
5	**0.882	16	**0.784	28	**0.759	39	**0.877
6	**0.862	17	**0.775	29	**0.768	40	**0.656
7	**0.756	18	**0.929	30	**0.874	41	**0.784
8	**0.846	19	**0.857	31	**0.925	42	**0.878
9	**0.769	20	**0.843	32	**0.873		
10	**0.879	21	**0.803	33	**0.849		
11	**0.788	22	**0.816	34	**0.789		
		23	**0.765				

** عند مستوي الدلالة (0. 01)

يتضح من الجدول (٢) إن معاملات الارتباط الفقرات بالدرجة الكلية كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (٠,٠١) وعليه يمكن القول بان الأداة تتوفر فيها الصدق الذي يسمح بتطبيقها على عينة الدراسة وقد تراوحت معاملات الارتباط (٠,٩٢٩ – ٠,٦٥٦)، وبذلك تعتبر فقرات صادقه لما وضعت لقياسه. كما تم حساب معاملات الارتباط لكل فقرة مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه الفقرة كما في الجدول الآتي:

جدول (٣) معاملات الارتباط للفقرات مع الدرجة الكلية للأداة

تجاه المشكلات		تجاه الأفكار الجديدة		تستلزم مبادرات شخصية		تتطلب المثابرة والإصرار	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.632	12	** 0.695	24	**0.658	35	**0.645
2	**0.635	13	**0.668	25	**0.764	36	**0.732
4	**0.592	14	**0.763	26	**0.644	37	**0.669
4	**0.590	15	**0.595	27	**0.696	38	**0.592
5	**0.578	16	**0.754	28	**0.759	39	**0.638
6	**0.692	17	**0.675	29	**0.590	40	**0.628
7	**0.650	18	**0.749	30	0.674**	41	**0.669
8	**0.746	19	**0.557	31	**0.704	42	**0.706
9	**0.669	20	**0.643	32	**0.673		
10	**0.679	21	**0.702	33	**0.732		
11	**0.773	22	**0.616	34	**0.724		
		23	**0.765				

** عند مستوي الدلالة (0. 01)

يتضح من الجدول (٣) أن معاملات الارتباط المبنية جميعها دالة (٠,٠١) وقد تراوحت معاملات ارتباط لبعد تجاه المشكلات بين (٠,٥٧٨-٠٧٧٣)، ولبعد تجاه الأفكار الجديدة بين(٠,٥٥٧- ٠,٧٦٥)،ولتستلزم مبادرات شخصية بين(٠,٥٩٠- ٠,٧٦٤)، ولتتطلب المثابرة والإصرار بين(٠,٥٩٢- ٠,٧٣٢)، وبذلك تعتبر فقرات الاستبانة صادقه لما وضعت لقياسه.

ثالثاً: صدق البنائي:

تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مجال من مجالات الدراسة والدرجة الكلية للأداة كم في الجدول (٤) .

جدول (٤) مصفوفة معاملات الارتباط لمجالات أداة الدراسة مع الدرجة الكلية للأداة

المجالات	تجاه المشكلات	تجاه الأفكار الجديدة	تستلزم مبادرات شخصية	تتطلب المثابرة والإصرار
تجاه المشكلات	-	-	-	-
تجاه الأفكار الجديدة	**0.852	-	-	-
تستلزم مبادرات شخصية	**0.741	**0.808	-	-
تتطلب المثابرة والإصرار	**0.850	**0793	**0.801	-
الدرجة الكلية	**0.929	**0.935	**0.906	**0.923

** مستوي الدلالة (0.01)

يتضح من الجدول (٤) أن معاملات الارتباط المبنية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وقد تراوحت بين (0.906-0.935) ، وأن أعلى معامل ارتباط مع الدرجة الكلية كان تجاه الأفكار الجديدة وبذلك تعتبر جميع مجالات أداة الدراسة صادقة لما وضعت لقياسه.

ثبات أداة الدراسة:

أجرت الباحثة خطوات الثبات على العينة الاستطلاعية والمكونة من(٣٠) عضو هيئة تدريس ،ثم اختيارها بطريقه عشوائية، بطريقتين هما: طريقة معامل ألفا كرونباخ ، وطريقة التطبيق وإعادة التطبيق.

أ- طريقة معامل ألفا كرونباخ: استخدمت الباحثة طريقة ألفا كرونباخ لقياس الاستبانة كما في الجدول(٥).

ب-طريقة التطبيق وإعادة التطبيق: من خلال تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية المكونة من (٣٠) عضو هيئة تدريس وإعادة التطبيق على نفس العينة بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول ومن ثم حساب معامل الارتباط بين التطبيقيين كما في الجدول (٥):

جدول (٥) معاملات ثبات أداة الدراسة

الرقم	المجالات	عدد الفقرات	معامل الإعادة	معامل كرونباخ ألفا
1	تجاه المشكلات	11	**0.76	0.89
2	تجاه الأفكار الجديدة	12	**0.75	0.95
3	تستلزم مبادرات شخصية	11	**0.66	0.92
4	تتطلب المثابرة والإصرار	8	**0.77	0.94
	الدرجة الكلية	42	**0.80	0.97

** مستوي الدلالة (0.01)

يتضح من النتائج الموضحة في الجدول (٥) أن قيمة معامل الارتباط ألفا كرونباخ بلغت (٠,٩٧) وثبات الاستقرار (٠,٨٠) وهي قيمه مرتفعة كما يلاحظ معامل ارتباط الإعادة بلغ (٠,٨٠) وهي قيمه مرتفعة وبذلك تكون الباحثة قد تأكدت من صدق وثبات أداة الدراسة وصلاحيتها لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على أسئلتها.

متغيرات الدراسة:

تناولت الدراسة المتغيرات الآتية:

المتغيرات الديموغرافية وتشمل:

الرتبة العلمية: ولها مستويات:(معيد، محاضر، أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ).

مكان العمل: (المجمع الاكاديمي، النماص، سبت العلاية ، تثليث).

التخصص العلمي: (علمي، أدبي).

سنوات الخدمة: (أقل من ٥ سنوات، ٥ سنوات–١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات).

الجنس: بنوعية (الذكور ، الإناث)

المتغير التابع: درجة ممارسة القادة الاكاديميين للقيادة الابتكارية في جامعة بيشة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

إجراءات تنفيذ الدراسة:

تم تنفيذ الدراسة وفق الإجراءات الآتية:

- جمع الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة.
- بناء أداة الدراسة.
- التحقق من صدق الأداة وثباتها ووضعها في صورتها النهائية .
- الحصول على خطاب تسهيل مهمة (موجه من رئيس قسم الإدارة والتخطيط التربوي إلى سعادة عميد كلية التربية وخطاب تسهيل مهمة (موجه من عميد كلية التربية بجامعة الباحة موجه إلى عميد البحث العلمي بجامعة الباحة) وخطاب تطبيق الأداة (موجه من عميد البحث العلمي بجامعة الباحة إلى جامعة بيشة) وخطاب تسهيل (موجه عميد البحث العلمي بجامعة بيشة بالموافقة على تطبيق الأداة في جميع فروع الجامعة) .
- تجميع البيانات وإدخالها في الحاسوب لتحليل البيانات والإجابة على أسئلة الدراسة.
- كتابة تقرير الدراسة، وما يتضمنه من تفسير لنتائجها.

الأساليب والمعالجات الإحصائية:

تم استخدام العديد من الأساليب والمعالجات الإحصائية لإجابة عن أسئلة الدراسة، بالإضافة إلى أساليب تقنين أداة الدراسة على العينة الاستطلاعية، وذلك باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وهي.

- التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول.
- اختبار (كولمجروف – سمرنوف One-Sample Kolmogorov Smirnov Test) لفحص اعتدالية التوزيع لأفراد عينة الدراسة.
- اختبار (Mann-Whitney U) لعينتين مستقلتين للكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة في تقديرهم لدرجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الابتكارية.
- اختبار تحليل (Kruskal-Wallis) اللامعلمي وذلك للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق في تقدير أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة، لدرجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الابتكارية للإجابة عن السؤال الثاني.

تم تحديد قيمة المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة وذلك بالاعتماد المعيار التالي لتقدير درجة الموافقة، حيث تم تحديد طول فترة مقياس ليكرت الخماسي المستخدمة في هذه الاداة من (١:٥)، وتم حساب المدى (٥–١=٤)، والذي تم تقسيمه على عدد فترات المقياس الخمسة للحصول على طول الفتره أي(٤/٥=٠,٨٠)، ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمه في المقياس وهي(١)، وذلك لتحديد الحد الأعلى للفترة الأولى، وهكذا بالنسبة لباقي الفترات ، كما هو مبين بالجدول (٦).

جدول(٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية

م	الفترة	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
١	١,٠٠ واقل من ١,٨٠	١,٠٠ – ١,٧٩	قليلة جداً.
٢	١,٨٠ واقل من ٢,٦٠	١,٨٠ – ٢,٥٩	قليلة
٣	٢,٦٠ واقل من ٣,٤٠	٢,٦٠– ٣,٣٩	متوسطة
٤	٣,٤٠ واقل من ٤,٢٠	٣,٤٠ – ٤,١٩	كبيرة
٥	٤,٢٠ واقل من ٥	٤,٢٠ – ٥	كبيرة جداً

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

- **أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول**
- **ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني**

تمهيد:

هدفت الدراسة التعرف على عن درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى القادة الأكاديميين بجامعة بيشة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والكشف عن الفروق الإحصائية بين متوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات (الجنس ،الرتبة العلمية، سنوات الخبرة ، التخصص، مكان العمل)،ويتضمن هذا الفصل وصف للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وقد تم عرضها وفقاً لتسلسل أسئلتها على النحو الآتي:

نتائج السؤال الأول: ما درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى القادة الأكاديميين بجامعة بيشة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، وترتيب المتوسطات الحسابية ترتيباً تنازلياً لتحديد العبارات الأعلى من غيرها وكذلك المتوسط الإجمالي لكل بعد من أبعاد الاستبيان، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجمالي أبعاد الاستبيان

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
١	أولاً : درجة ممارسة القيادة الابتكارية تجاه المشكلات.	2.745	0.656	4	متوسطة
٢	ثانياً : درجة ممارسة القيادة الابتكارية تجاه الأفكار الجديدة.	2.84	0.769	3	متوسطة
٣	ثالثاً : درجة ممارسة القيادة الابتكارية تجاه المبادرات الشخصية.	2.88	0.771	2	متوسطة
٤	رابعاً : درجة ممارسة القيادة الابتكارية تجاه المثابرة والإصرار .	2.88	0.764	1	متوسطة
	إجمالي الاستبيان	2.838	0.614		متوسطة

من جدول (٧) يتضح أن إجمالي درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى القادة الأكاديميين بجامعة بيشة لدى أفراد عينة البحث، كان بدرجة "متوسطة" بمتوسط حسابي (٢,٨٣٨)، وبانحراف معياري يبلغ (٠,٦١٤) مما يدل على قدر اتفاق كبير بين أفراد العينة حول درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى القادة الأكاديميين بجامعة بيشة، كما يتضح أن درجة ممارسة البُعد الرابع: ممارسة القيادة الابتكارية تجاه المثابرة والإصرار لدى أفراد عينة الدراسة كانت بدرجة "متوسطة" بمتوسط حسابي (٢,٨٨)، وبانحراف معياري لهذا البعد قدره (٠,٧٦٤)، وكذلك درجة ممارسة البُعد الثالث: ممارسة القيادة الابتكارية تجاه المبادرات الشخصية لدى أفراد عينة الدراسة كانت بدرجة "متوسطة" بمتوسط حسابي (٢,٨٨)، وبانحراف معياري لهذا البعد قدره (٠,٧٧١)، ثم تلها درجة ممارسة البُعد الثاني: ممارسة القيادة الابتكارية تجاه الأفكار الجديدة لدى أفراد عينة الدراسة كانت بدرجة "متوسطة" بمتوسط حسابي (٢,٨٤)، وبانحراف معياري لهذا البعد قدره (٠,٧٦٩)، وجاء ت درجة ممارسة البُعد الأول: ممارسة القيادة الابتكارية تجاه المشكلات لدى أفراد عينة الدراسة كانت بدرجة "متوسطة" وبأقل متوسط حسابي (٢,٧٤٥)، وبانحراف معياري قدره (٠,٦٥٦) مما يدل على قدر من الاتفاق بين أفراد العينة حول ممارسة جميع أبعاد الاستبانة.

وتعزى الباحثة هذه النتيجة إلى حرص القادة الأكاديميين على سمعة الجامعة بالدرجة الأولي وسمعة القائد للظهور بمظهر مميز على مستوى الجامعة بالدرجة الثانية.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة النمرات (٢٠١٢) ودراسة حرز الله (٢٠١٥)، دراسة الشمري (٢٠٠٦) ودراسة الخليفة (٢٠١٥) ودراسة جبريني (٢٠١٦)، وتختلف مع دراسة جبريني (٢٠١٦) ، دراسة الجرايدة والجهوري (٢٠١٤) ،دراسة الأخرس (٢٠١٤). دراسة القسوس (٢٠٠٤) ودراسة الزيات (٢٠٠٧).

أ- البعد الأول: درجة ممارسة درجة "ممارسة القيادة الابتكارية تجاه المشكلات"؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، وترتيب المتوسطات الحسابية ترتيباً تنازلياً لتحديد العبارات الأعلى ، وكذلك المتوسط الأجمالي لكل عبارة في البعد الأول بعد ممارسة القيادة الابتكارية تجاه المشكلات، وجاءت النتائج كما هو موضح في جدول(٨)

جدول(٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية: للبعد الأول: بعد ممارسة القيادة الابتكارية تجاه المشكلات مرتبة تنازلياً

م	عبارات البعد الأول: بعد ممارسة القيادة الابتكارية تجاه المشكلات		درجة الممارسة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
			جدا كبيرة	كبيرة	متوسطة	قليلة	جدا قليلة				
1	التنبؤ بالمشكلات قبل وقوعها.	ت	43	69	71	23	3	2.4	0.981	11	قليلة
		%	20.6	33	43	11	1.4				
2	يجمع أكبر قدر من المعلومات لتحديد المشكلة بدقة.	ت	43	67	78	29	1	2.5	0.941	10	قليلة
		%	16.3	32.1	37.3	13.9	0.5				
3	يرصد جوانب القصور في بيئة العمل التي قد تسبب المشكلة.	ت	23	64	87	30	5	2.67	0.937	9	متوسطة
		%	11	30.6	41.6	14.4	2.4				
4	يتصدى لمشكلات متنوعة في وقت واحدة.	ت	33	49	70	41	16	2.80	1.155	5	متوسطة
		%	15.8	23.4	23.5	19.6	7.7				
5	يتقبل الاقتراحات الجديدة التي تساعد في حل المشكلات	ت	28	51	79	43	8	2.77	1.045	8	متوسطة
		%	13.4	24.4	37.8	20.6	3.8				
6	يحاول إيجاد بيئة مناسبة للمساعدة على الابتكار.	ت	28	53	81	30	17	2.78	1.104	7	متوسطة
		%	13.4	25.4	38.8	14.4	8.1				
7	يستثمر طاقات المرؤوسين في بيئة العمل .	ت	22	63	76	36	12	2.78	1.039	6	متوسطة
		%	10.5	٣٠,١	36.4	17.2	5.7				
8	يكسب ثقة المروؤسين.	ت	29	48	69	45	18	2.88	1.156	2	متوسطة
		%	13.9	23	33	21.5	8.6				
9	يخصص وقتاً للاهتمام بالحلول الابتكارية.	ت	23	60	66	41	19	2.87	1.130	4	متوسطة
		%	11	٢٨,٧	31.6	19.6	9.1				
10	يقيم الحلول المناسبة بعد إدراك تفاصيلها .	ت	27	51	71	41	19	2.88	1.145	1	متوسطة
		%	12.9	24.4	34	19.6	9.1				
11	ينتقي الحلول الابتكارية من بين الحلول المقدمة.	ت	30	53	63	39	24	2.88	1.210	3	متوسطة
		%	14.4	25.4	30.1	18.7	11.5				
	إجمالي عبارات البُعد الأول							2.75	0.656		متوسطة

من جدول (٨) يتضح أن إجمالي درجة ممارسة عبارات البعد الأول: بعد ممارسة القيادة الابتكارية تجاه المشكلات لدى أفراد عينة البحث، كان بدرجة "متوسطة" بمتوسط حسابي (٢,٧٤٥)، وبانحراف معياري يبلغ (٠,٦٥٦) مما يدل على قدر اتفاق كبير بين أفراد العينة حول درجة ممارسة هذا البعد، كما يتضح أن جميع عبارات هذا البعد كانت ذات درجة "متوسطة" ماعدا عبارتين فقط هما عبارة (التنبؤ بالمشكلات قبل وقوعها) بمتوسط (٢,٤) وبانحراف معياري قدره (٠,٩٨١)، وعبارة (يجمع أكبر قدر من المعلومات

لتحديد المشكلة بدقة) كانتا ذات درجة "قليلة" بمتوسط (٢,٥) وبانحراف معياري قدره (٠,٩٤١)، بينما كانت عبارة (يقيم الحلول المناسبة بعد إدراك تفاصيلها) أعلى عبارات هذا البعد بدرجة "متوسطة" وبمتوسط حسابي (٢,٨٨) وبانحراف معياري قدره (١,١٤٥)، ثم يليها عبارة (يكسب ثقة المرؤوسين) بدرجة "متوسطة" وبمتوسط حسابي (٢,٨٨) وبانحراف معياري قدره (١,١٥٦)، ويلاحظ أن العبارات الأعلى دراجة في هذا البعد كانت ذات انحرافات معيارية أكبر من الانحرافات المعيارية للعبارات الأقل درجة، مما يدل على قدر كبير من الاختلاف في الاراء بين أفراد العينة حول العبارات ذات الدرجة المرتفعة.

وتعزى الباحثة هذه النتيجة إلى وعي القادة الأكاديميين بأهمية القيادة الابتكارية في مواجهة المشكلات والعمل غلى تفاديها بأفضل الطرق الابتكارية بدلاً من الطرق التقليدية ، مما يرفع من مكانتهم الوظيفية أمام رؤساءهم المباشرين .

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الأخرس (٢٠١٤)، وتختلف مع دراسة كورلاند، وبيريز، وهيرتزلازاروتز (٢٠١٠)

ب- البعد الثاني: درجة ممارسة درجة "ممارسة القيادة الابتكارية تجاه الأفكار الجديدة"؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، وترتيب المتوسطات الحسابية ترتيباً تنازلياً لتحديد العبارات الأعلى من غيرها وكذلك المتوسط الإجمالي لكل عبارة في البعد الثاني بعد ممارسة القيادة الابتكارية تجاه الأفكار الجديدة، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية : للبعد الثاني: بعد ممارسة القيادة الابتكارية تجاه الأفكار الجديدة مرتبة تنازليا

م	عبارات البعد الثاني: بعد ممارسة القيادة الابتكارية تجاه الأفكار الجديدة		درجة الممارسة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
			جدا كبيرة	كبيرة	متوسطة	قليلة	جدا قليلة				
1	يتبنى بالأفكار الجديدة	ت	52	44	70	33	10	2.55	1.164	12	قليلة
		%	24.9	21.1	23.5	15.8	4.8				
2	يستغل أوقات العمل لتوليد أفكار جديدة	ت	26	62	71	38	12	2.75	1.072	10	متوسطة
		%	12.4	29.7	34	18.2	5.7				
3	ينسق الأفكار بطريقه مفهومه للجميع	ت	26	43	67	47	17	2.93	1.12	4	متوسطة
		%	12.4	20.6	36.4	22.5	8.1				
4	يحاور المرؤوسين بطريقة مناسبة	ت	22	44	76	46	21	3.00	1.122	2	متوسطة
		%	10.5	21.1	36.4	22	10				
5	يهتم بفارق السن ما بين القيادات الأكاديمية	ت	26	54	73	40	16	2.84	1.11	7	متوسطة
		%	12.4	25.8	34.9	19.1	7.7				
6	يساوي بين المروؤسين في قطاع البنات والبنين	ت	19	68	64	41	17	2.85	1.093	5	متوسطة
		%	9.1	32.5	30.6	19.6	8.1				
7	يفرق بين المرؤوسين القدماء وحديثي الالتحاق بالجامعة	ت	24	58	72	36	19	2.85	1.12	6	متوسطة
		%	11.5	27.8	34.4	17.2	9.1				
8	يعتقد بأن الإداريين لا يملكون الكفايات اللازمة للتقدم بالأفكار الجديدة والمناسبة	ت	30	61	61	36	21	2.79	1.185	9	متوسطة
		%	14.4	29.2	29.2	17.2	10				
9	يشجع أصحاب الحلول الابتكارية من خلال التحفيز.	ت	25	54	79	35	16	2.82	10.89	8	متوسطة
		%	12	25.8	37.8	16.7	7.7				
10	يحد من الأفكار الابتكارية تخوفاً من نظرة المجتمع وثقافته (العادات والتقاليد)	ت	31	57	78	26	17	2.72	1.114	11	متوسطة
		%	14.8	27.3	37.3	12.4	8.1				
11	يتفهم الحاجات في مجال الابتكار	ت	22	48	77	39	23	2.97	1.132	3	متوسطة
		%	10.5	23	36.8	18.7	11				

12	يتقبل الآراء المعارضة له	ت	18	44	75	52	20	3.06	1.090	1	متوسطة
		%	8.6	21.1	35.9	24.9	9.6				
	إجمالي عبارات البُعد الثاني							2.84	0.769	متوسطة	

من جدول (٩) يتضح أن إجمالي درجة ممارسة عبارات البعد الثاني: بعد ممارسة القيادة الابتكارية تجاه الأفكار الجديدة لدى أفراد عينة البحث، كان بدرجة "متوسطة" بمتوسط حسابي (٢,٨٤)، وبانحراف معياري يبلغ (٠,٧٦٩) مما يدل على قدر اتفاق كبير بين أفراد العينة حول درجة ممارسة هذا البعد، كما يتضح أن جميع عبارات هذا البعد كانت ذات درجة "متوسطة" ماعدا عبارة واحدة فقط هي عبارة (يتبنى الافكار الجديدة) بدرجة "قليلة" وبمتوسط (٢,٥٥) وبانحراف معياري قدره (١,١٦٤)، بينما كانت عبارة (يتقبل الآراء المعارضة له) أعلى عبارات هذا البعد بدرجة "متوسطة" وبمتوسط حسابي (٣,٠٦) وبانحراف معياري قدره (١,٠٩)، ثم يليها عبارة (يحاور المرؤوسين بطريقة مناسبة) بدرجة "متوسطة" وبمتوسط حسابي (٣,٠٠) وبانحراف معياري قدره (١,١٢٢)، ثم عبارة (يتفهم الحاجات في مجال الابتكار) بدرجة "متوسطة" وبمتوسط حسابي (٢,٩٧) وبانحراف معياري قدره (١,١٣٢)، ويلاحظ أن جميع عبارات هذا البعد كانت ذات انحرافات معيارية كبيرة، مما يدل على قدر كبير من الاختلاف في الاراء بين أفراد العينة حول عبارات هذا البعد.

تعزي الباحثة هذه النتيجة إلى رغبة القائد لمعرفة ما يدور حوله حتي يعلم ما يحيط به ومعرفة آراء العاملين معه ومقترحاتهم ويستفيد منهم وافكارهم ولا يستأثر بالرأي دونهم.

وتتفق مع دراسة النمرات (٢٠١٢) ودراسة زناتي (٢٠٠٣) و ودراسة جبريني (٢٠١٦) وتختلف مع دراسة هوانغ وسينغ (٢٠٠٨).

ج- البعد الثالث: درجة ممارسة درجة "ممارسة القيادة الابتكارية تجاه المبادرات الشخصية"؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، وترتيب المتوسطات الحسابية ترتيباً تنازلياً لتحديد عبارات الأعلى من غيرها وكذلك المتوسط الإجمالي لكل عبارة في البعد الثالث بعد ممارسة القيادة الابتكارية تجاه المبادرات الشخصية، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبعد الثالث: بعد ممارسة القيادة الابتكاريه تجاه المبادرات الشخصية مرتبة تنازليا

م	عبارات البعد الثالث: بعد ممارسة القيادة الابتكارية تجاه المبادرات الشخصية		درجة الممارسة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
			جدا كبيرة	كبيرة	متوسطة	قليلة	جدا قليلة				
1	يمتلك دافع داخلي قوي تجاه الأفكار الابتكارية.	ت	43	44	84	26	12	2.62	1.117	11	متوسطة
		%	20.6	21.1	20.2	١٢,٤	5.7				
2	يقترح حلول ابتكارية وغير تقليدية للمشكلات.	ت	26	59	75	37	١٢	2.76	1.065	10	متوسطة
		%	12.4	28.2	35.9	17.7	5.7				
3	يواجه المواقف تبعاً لمتطلباتها.	ت	17	54	75	46	17	2.96	1.064	3	متوسطة
		%	8.1	25.8	35.9	22	8.1				
4	يطوع بيئة العمل لتعلم مستدام.	ت	17	50	77	42	23	3.02	1.101	1	متوسطة
		%	8.1	23.9	36.8	20.1	11				
5	يوظف التقنية المعلوماتية في مجال العمل ليكون أكثر ابتكاراً.	ت	25	54	75	37	18	2.85	1.115	8	متوسطة
		%	12	25.8	35.9	17.7	8.6				
6	يكسر الروتين مما يشجع على الابتكار.	ت	17	60	71	46	15	2.91	1.057	7	متوسطة

		%	8.1	28.7	34	22	7.2				
7	يفعل الرقابة لمنسوبي إدارته.	ت	16	61	70	47	15	2.92	1.053	5	متوسطة
		%	7.7	29.2	33.5	22.5	7.2				
8	يبحث عن برامج تنمي الذات.	ت	19	52	69	48	21	3.00	1.018	2	متوسطة
		%	9.1	24.9	33	23	10				
9	يهتم بالابتكار من آجل الاستمرار في التغيير.	ت	20	58	67	45	19	2.93	1.114	4	متوسطة
		%	9.6	27.8	32.1	21.5	9.1				
10	يسعى للإجراءات الابتكارية الجديدة في إنجاز المهام.	ت	22	50	77	44	16	2.914	1.084	6	متوسطة
		%	10.5	23.9	36.8	21.1	7.7				
11	يتحمل المخاطر المترتبة على الحلول الابتكارية	ت	30	55	75	27	22	2.79	1.162	9	متوسطة
		%	14.4	26.3	35.9	12.9	10.5				
إجمالي عبارات البُعد الثالث								2.88	0.771	متوسطة	

من جدول (٩) يتضح أن إجمالي درجة ممارسة عبارات البعد الثالث: بعد ممارسة القيادة الابتكارية تجاه المبادرات الشخصية لدى أفراد عينة البحث، كان بدرجة "متوسطة" بمتوسط حسابي (٢,٨٨)، وبانحراف معياري يبلغ (٠,٧٧١) مما يدل على قدر اتفاق كبير بين أفراد العينة حول درجة ممارسة هذا البعد، كما يتضح أن جميع عبارات هذا البعد كانت ذات درجة "متوسطة"، وجاءت أقل عبارات هذا المحور من حيث المتوسط الحسابي عبارة (يمتلك دافع داخلي قوي تجاه الأفكار الابتكارية) بمتوسط (٢,٦٢) وبانحراف معياري قدره (١,١١٧)، وعبارة (يقترح حلول ابتكارية وغير تقليدية للمشكلات) بمتوسط (٢,٧٦) وبانحراف معياري قدره (١,٠٦٥)، بينما كانت عبارة (يطوع بيئة العمل لتعلم مستدام) أعلى عبارات هذا البعد بدرجة "متوسطة" وبمتوسط حسابي (٣,٠٢) وبانحراف معياري قدره (١,١٠١)، ثم يليها عبارة (يبحث عن برامج تنمي الذات) بدرجة "متوسطة" وبمتوسط حسابي (٣,٠٠) وبانحراف معياري قدره (١,١١٨)، ثم عبارة، ويلاحظ بشكل عام أن جميع عبارات هذا البعد كانت ذات انحرافات معيارية كبيرة، مما يدل على قدر كبير من الاختلاف في الاراء بين أفراد العينة حول عبارات هذا البعد.

وتعزى الباحثة هذه النتيجة إلى رغبة القادة الأكاديميين في إبراز قدراتهم ليكونوا على استعداد لمتابعة بيئة العمل ومجرياتها وتوظيف التقنية المعلوماتية في مجال العمل لتوفير الوقت والجهد وليتم الانجاز بسرعة.

وتتشابه مع ودراسة جبريني (٢٠١٦) ودراسة عليمات (٢٠٠٦) و دراسة سو مارت (٢٠١٤) ، دراسة جولد رينج (٢٠٠٦) .وتختلف مع دراسة الزناتي (٢٠٠٣)

د- البعد الرابع: درجة ممارسة درجة "ممارسة القيادة الابتكارية تجاه المثابرة والإصرار"؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحثة التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، وترتيب المتوسطات الحسابية ترتيباً تنازلياً لتحديد عبارات الأعلى من غيرها وكذلك المتوسط الإجمالي لكل عبارة من عبارات البعد الرابع من أبعاد الاستبيان بعد ممارسة القيادة الابتكارية تجاه المثابرة والإصرار، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية: للبعد الرابع: بعد ممارسة القيادة الابتكارية تجاه المثابرة والإصرار مرتبة تنازلياً

م	عبارات البعد الرابع: بعد ممارسة القيادة الابتكارية تجاه المثابرة والإصرار		درجة الممارسة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
			كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا				
1	يتمتع بثقة ذاتية عالية.	ت	54	52	69	21	13	2.46	1.16	8	قليلة
		%	25.8	24.9	23	10	6.2				
2	يتصرف بحكمة في مواجهة ضغوط العمل.	ت	29	64	72	28	16	2.7	1.104	8	متوسطة
		%	13.9	30.6	34.4	13.4	7.7				
3	يواجه تحديات العمل بمرونة.	ت	17	52	76	45	19	2.99	1.076	3	متوسطة
		%	8.1	24.9	36.4	21.5	9.1				
4	يناقش القرارات مع المرؤوسين قبل اعتمادها.	ت	18	50	80	40	21	2.98	1.087	4	متوسطة
		%	8.6	23.9	38.3	19.1	10				
5	يمتلك رؤيه واضحه للمستقبل.	ت	13	56	80	38	22	3.00	1.061	2	متوسطة
		%	6.2	26.8	38.3	18.2	10.5				
6	يعطي وقتاً كافياً لدراسة الأفكار الجديدة.	ت	20	59	70	41	19	2.9	1.105	6	متوسطة
		%	9.6	28.2	33.5	19.6	9.1				
7	يدافع بقوة عن الأفكار الابتكارية.	ت	11	49	84	45	20	3.07	1.022	1	متوسطة
		%	5.3	23.4	20.2	21.5	9.6				
8	يفعل المرونة في تطبيق القوانين.	ت	16	62	68	39	24	2.97	1.12	5	متوسطة
		%	7.7	29.7	32.7	18.7	11.5				
إجمالي عبارات البُعد الرابع								2.88	0.764	متوسطة	

ويتضح من الجدول (١١) السابق أن إجمالي درجة ممارسة عبارات البعد الرابع: بعد ممارسة القيادة الابتكارية تجاه المثابرة والإصرار لدى أفراد عينة البحث، كان بدرجة "متوسطة" بمتوسط حسابي (٢,٨٨)، وبانحراف معياري يبلغ (٠,٧٦٤) مما يدل على قدر اتفاق كبير بين أفراد العينة حول درجة ممارسة هذا البعد، كما يتضح أن جميع عبارات هذا البعد كانت ذات درجة "متوسطة" ماعدا عبارة واحدة فقط هي عبارة (يتمتع بثقة ذاتية عالية) بدرجة "قليلة" وبمتوسط (٢,٤٦) وبانحراف معياري قدره (١,١٦)، بينما كانت عبارة (يدافع بقوة عن الأفكار الابتكارية) أعلى عبارات هذا البعد بدرجة "متوسطة" وبمتوسط حسابي (٣,٠٧) وبانحراف معياري قدره (١,٠٢٢)، ثم يليها عبارة (يمتلك رؤيه واضحه للمستقبل) بدرجة "متوسطة" وبمتوسط حسابي (٣,٠٠) وبانحراف معياري قدره (١,٠٦١)، ثم عبارة (يواجه تحديات العمل بمرونة) بدرجة "متوسطة" وبمتوسط حسابي (٢,٩٩) وبانحراف معياري قدره (١,٠٧٦)، ويلاحظ أن جميع عبارات هذا البعد كانت ذات انحرافات معيارية كبيرة، مما يدل على قدر كبير من الاختلاف في الاراء بين أفراد العينة حول عبارات هذا البعد.

تعزي الباحثة تلك النتيجة إلى أن القادة الأكاديميين يتعاملون بنوع من المرونة مع زملائهم ويتقبلون أفكارهم للاستفادة منها في المواقف التي تواجههم. وتتشابه مع دراسة زناتي (٢٠٠٣) . ودراسة جولد رتج (٢٠٠٦) وتختلف مع دراسة الزيات (٢٠٠٧)

نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= .05) في درجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الابتكارية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغيرات (الجنس، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، التخصص، مكان العمل).

وللإجابة على هذا التساؤل كان لا بد من اختبار اعتدالية التوزيع الطبيعي بين أفراد عينة البحث، للتأكد من التوزيع الاعتدالي بين فئات عينة الدراسة، وقد استخدمت الباحثة اختبار (كولمجروف – سمرنوف One-Sample Kolmogorov Smirnov Test)، لمعرفة أن كانت البيانات التي تم الحصول عليها من المبحوثين تتبع التوزيع الطبيعي أم لا، وذلك لتحديد الاختبارات المناسبة لكل حالة (اختبارات معلميه – اختبارات لا معلميه)، حيث تستخدم الاختبارات المعملية عندما يكون التوزيع طبيعياً، ويكون مستوى الدلالة للاختبار أكبر من (٠,٠٥)، بينما تستخدما الاختبارات اللامعلميه عندما يكون التوزيع غير طبيعي ويكون مستوى الدلالة للاختبار أقل من (٠,٠٥)، وكانت نتائج الاختبار كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (١٢) نتائج اختبار (كولمجروف – سمرنوف One-Sample Kolmogorov Smirnov Test) لفحص اعتدالية التوزيع لأفراد عينة الدراسة

المتغير	قيمة الإحصائي	مستوى الدلالة
الجنس	5.373	0.000
الدرجة العلمية	3.972	0.000
سنوات الخبرة	5.016	0.000
التخصص	5.016	0.000
مكان العمل	3.970	0.000

وطبقا لنتائج اختبار (كولمجروف – سمرنوف One-Sample Kolmogorov Smirnov Test) لفحص اعتدالية التوزيع لأفراد عينة البحث، فقد تم استخدام اختبار (Mann-Whitney U) لعينتين مستقلتين مع متغيرات (الجنس، التخصص) ، كما تم استخدام اختبار تحليل (Kruskal-Wallis Test) اللامعلمي مع متغيرات (الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، مكان العمل)، وذلك للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق في تقدير أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة لدرجة ممارسة القادة الاكاديميين بجامعة بيشة للقيادة الابتكارية، كما هو موضح لاحقاً:

أ- الفروق بين متوسطات درجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الابتكارية، من وجهه نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة بيشة، وفقاً لمتغير (الجنس):

تم استخدام اختبار (Mann-Whitney U) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق في وجهه نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة، لدرجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الابتكارية، والتي تعزى إلى متغير (الجنس) والجدول التالي يوضح تلك النتائج.

جدول (١٣) نتائج اختبار (Mann-Whitney U) لعينتين مستقلتين للكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة في تقديرهم لدرجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الابتكارية والتي تعزى إلى متغير (الجنس)

الرقم	أبعاد الاستبيان	الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	مستوى الدلالة
١	تجاه المشكلات	ذكر	117	102.44	11985.5	5082.5	0.490
		أنثى	92	108.26	9959.5		
٢	تجاه الأفكار الجديدة	ذكر	117	102.89	12038.5	5135.5	0.570
		أنثى	92	107.68	9906.5		
٣	تجاه المبادرات الشخصية	ذكر	117	101.61	11888	4985	0.360
		أنثى	92	109.32	10057		
٤	تجاه المثابرة والإصرار	ذكر	117	100.38	11745	4842	0.212
		أنثى	92	110.78	10200		
إجمالي أبعاد الاستبيان		ذكر	117	.101.88	11919.5	5016.5	0.400
		أنثى	92	108.97	10025.5		

يتبين من جدول (١٣) السابق أن أجمالي أبعاد الاستبيان كان بمستوى دلالة (٠,٤٠٠) وهي قيمة أكبر من (٠,٠٥)، مما يدل علي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة في تقديرهم لدرجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الابتكارية والتي تعزى إلى متغير الجنس (ذكر/ أنثى).

كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة في تقديرهم لدرجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الابتكارية والتي تعزى إلى متغير الجنس (ذكر/ أنثى) في جميع أبعاد الاستبانة، حيث كانت جميع قيم المتوسطات أكبر من (٠,٠٥)، فجاء البعد الأول: درجة ممارسة القيادة الابتكارية تجاه المشكلات بمستوى دلالة (٠,٤٩٠)، وكان البعد الثاني: درجة ممارسة القيادة الابتكارية تجاه الأفكار الجديدة بمستوى دلالة (٠,٥٧٠)، والبعد الثالث: درجة ممارسة القيادة الابتكارية تجاه المبادرات الشخصية بمستوى دلالة (٠,٣٦٠)، و البعد الرابع: درجة ممارسة القيادة الابتكارية تجاه المثابرة والإصرار بمستوى دلالة (٠,٢١٢)،

وتعزى الباحثة تلك النتيجة إلى أن اختلاف النوع (الجنس) لم يؤثر لكونهم يتمتعون بقدر كبير من الثقافة العلمية ويمرون بنفس الظروف العملية في الجامعة.

وتتشابه مع دراسة الشمري (٢٠٠٦) وتختلف مع الجرايدة، الجهوري (٢٠١٤) ، الأخرس (٢٠١٤) ، دراسة القسوس (٢٠٠٤).

ب- الفروق بين متوسطات درجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الابتكارية، من وجهه نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة بيشة، وفقاً لمتغير (الدرجة العلمية):

تم استخدام اختبار تحليل (Kruskal-Wallis) اللامعلمي وذلك للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق في تقدير أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة، لدرجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الابتكارية، والتي تعزى إلى متغير (الدرجة العلمية) والجدول التالي يوضح تلك النتائج.

جدول (١٤) نتائج اختبار كروسكال – والس: (Kruskal-Wallis Test) للكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة في تقديرهم لدرجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الابتكارية والتي تعزى إلى متغير الدرجة العلمية

م	البعد	الدرجة العلمية	التكرار	متوسط الرتب	Chi-Square	مستوى الدلالة
١	تجاه المشكلات	معيد	٤٥	١٠٧,٤٢	٠,٨٩٥	٠,٩٢٣
		محاضر	٥٠	١٠٢,٥١		
		أستاذ مساعد	٩٩	١٠٦,٢٧		
		أستاذ مشارك	١١	١٠٤,١٤		
		أستاذ	٤	٧٩,٨٨		
٢	تجاه الأفكار الجديدة	معيد	٤٥	١١٦,٠٧	٥,٤٣٠	٠,٢٤٦
		محاضر	٥٠	١١٢,٨٣		
		أستاذ مساعد	٩٩	٩٥,٥٠		
		أستاذ مشارك	١١	١٠١,٢٣		
		أستاذ	٤	١٢٨,١٣		
٣	تجاه المبادرات الشخصية	معيد	٤٥	١١٥,١٠	٤,٤١٥	٠,٣٥٣
		محاضر	٥٠	١١٣,٠٠		
		أستاذ مشارك	٩٩	٩٩,٠٨		
		أستاذ مساعد	١١	٨٨,٢٣		
		أستاذ	٤	٨٤,١٣		
٤	تجاه المثابرة والإصرار	معيد	٤٥	١٢٣,٣٠	٧,٦٥٨	٠,١٠٥
		محاضر	٥٠	١٠٩,١٥		
		أستاذ مشارك	٩٩	٩٥,١٧		
		أستاذ مساعد	١١	١٠٨,٣٦		
		أستاذ	٤	٨١,٢٥		
إجمالي أبعاد الاستبيان		معيد	٤٥	١١٨,٨٨	٥,٧٠٧	٠,٢٢٢
		محاضر	٥٠	١١٢,١٩		
		أستاذ مشارك	٩٩	٩٧,١٠		
		أستاذ مساعد	١١	٩٥,٧٣		
		أستاذ	٤	٨٠,٠٠		

يتبين من جدول (١٤) أن أجمالي أبعاد الاستبيان كان بمستوى دلالة (٠,٢٢٢) وهي قيمة أكبر من (٠,٠٥)، مما يدل علي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة في تقديرهم لدرجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الابتكارية والتي تعزى إلى متغير الدرجة العلمية (معيد / محاضر / أستاذ مساعد / أستاذ مشارك / أستاذ).

كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة في تقديرهم لدرجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الابتكارية والتي تعزى إلى متغير الدرجة العلمية (معيد / محاضر / أستاذ مساعد / أستاذ مشارك / أستاذ) في جميع أبعاد الاستبانة، حيث كانت جميع قيم المتوسطات أكبر من (٠,٠٥)، فكان البعد الأول: درجة ممارسة القيادة الابتكاريه تجاه المشكلات بمستوى دلالة (٠,٩٢٥)، والبعد الثاني: درجة ممارسة القيادة الابتكارية تجاه الأفكار الجديدة بمستوى دلالة (٠,٢٤٦)، والبعد الثالث: درجة ممارسة القيادة الابتكارية تجاه المبادرات الشخصية بمستوى دلالة (٠,١٠٥)، والبعد الرابع: درجة ممارسة القيادة الابتكاريه تجاه المثابرة والإصرار بمستوى دلالة (٠,٢٢٢).

وتعزى الباحثة تلك إلى العمل الوظيفي والتعليمات المتشابهة في الجامعة بجميع فروعها ، وهذا يعود إلى سياسة الجامعة في عدم التمييز وإتاحة الفرصة للجميع وحرية الاخذ بكل ما هو جديد.

وتتفق مع دراسة جبريني(٢٠١٦)، دراسة النمرات (٢٠١٢) الجرايدة، الجهوري (٢٠١٤)، الأخرس(٢٠١٤)، الشمري (٢٠٠٦) وتختلف مع دراسة حرز الله (٢٠١٥) ودراسة القسوس (٢٠٠٤)

ج- الفروق بين متوسطات درجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الابتكارية، من وجهه نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة بيشة، وفقاً لمتغير (الخبرة):

تم استخدام اختبار تحليل (Kruskal-Wallis) اللا معلمي وذلك للتعرف على دلالة ما يوجد من فروق في تقدير أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة، لدرجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الابتكارية، يوضح ذلك:

جدول(١٥) نتائج اختبار (Kruskal-Wallis) للكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة في تقديرهم لدرجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الابتكارية

م	البعد	الخبرة	التكرار	متوسط الرتب	Chi-Square	مستوى الدلالة
١	تجاه المشكلات	أقل من (٥) سنوات	57	121.33	6.537	0.038
		من (٥ – ١٠) سنوات	98	102.14		
		أكثر من (١٠) سنوات	54	92.95		
٢	تجاه الأفكار الجديدة	أقل من (٥) سنوات	57	113.18	2.170	0.338
		من (٥ – ١٠) سنوات	98	105.04		
		أكثر من (١٠) سنوات	54	96.29		
٣	تجاه المثابرة والإصرار	أقل من (٥) سنوات	57	112.64	4.064	0.131
		من (٥ – ١٠) سنوات	98	108.23		
		أكثر من (١٠) سنوات	54	91.07		
٤	تجاه المثابرة والإصرار	أقل من (٥) سنوات	57	103.59	0.263	0.877
		من (٥ – ١٠) سنوات	98	107.23		
		أكثر من (١٠) سنوات	54	102.44		
	إجمالي أبعاد الاستبيان	أقل من (٥) سنوات	57	116.08	4.875	0.087
		من (٥ – ١٠) سنوات	98	106.30		
		أكثر من (١٠) سنوات	54	90.94		

يتضح من جدول (١٥) أن إجمالي أبعاد الاستبيان جاء بمستوى دلالة (٠,٠٨٧) وهى قيمة أكبر من (٠,٠٥)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة في تقديرهم لدرجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الابتكارية والتي تعزى إلى متغير الخبرة.

كما لا توجد أيضاً فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝=0.05) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة في تقديرهم لدرجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الابتكارية والتي تعزى إلى متغير الخبرة في كل من: البعد الثاني: درجة ممارسة القيادة الابتكارية تجاه الأفكار الجديدة بمستوى دلالة (٠,٣٣٨)، والبعد الثالث: درجة ممارسة القيادة الابتكارية تجاه المبادرات الشخصية بمستوى دلالة (٠,١٣١)، و البعد الرابع: درجة ممارسة القيادة الابتكارية تجاه المثابرة والإصرار بمستوى دلالة (٠,٨٧٧)، وجميعها قيم لمتوسطات أكبر من (٠,٠٥).

بينما جاء البعد الأول: درجة ممارسة القيادة الابتكارية تجاه المشكلات بمستوى دلالة (٠,٠٣٨)، وهى قيمة أقل من (٠,٠٥)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝=0.05) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة في تقديرهم لدرجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الابتكارية والتي تعزى إلى متغير الخبرة لصالح فئة من هم أقل من ٥ سنوات.

وتعزي الباحثة تلك النتيجة إلى أن القادة الأكاديميين ذوي الخبرة العالية لديهم نظرة ادق للأبعاد القيادية الابتكارية بحكم الخبرات والتجارب التي اكتسبوها في مجال عملهم وعليها تفاوتت استجاباتهم تبعاً لاختلاف سنوات الخبرة .

وتتشابه مع جبريني (٢٠١٦) ، الجرايدة والجهوري (٢٠١٤) ، الأخرس (٢٠١٤) ، الشمري (٢٠٠٦) ،حرز الله (٢٠١٥) وتختلف مع دراسة القسوس (٢٠٠٤)

د- الفروق بين متوسطات درجة ممارسة القادة الأكاديمين للقيادة الابتكارية، من وجهه نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة بيشة، وفقاً لمتغير (التخصص):

تم استخدام اختبار (Mann-Whitney U) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق في وجهه نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة، لدرجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الابتكارية، والتي تعزى إلى متغير (التخصص) والجدول التالي يوضح تلك النتائج.

جدول (١٦) نتائج اختبار (Mann-Whitney U) لعينتين مستقلتين للكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة في تقديرهم لدرجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الابتكارية والتي تعزى إلى متغير (التخصص)

م	أبعاد الاستبيان	التخصص	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	مستوى الدلالة
١	تجاه المشكلات	علمي	107	100.99	10806	5028	0.326
		أدبي	102	109.21	11139١		
٢	تجاه الأفكار الجديدة	علمي	107	101.13	10821	5043	0.343
		أدبي	102	109.06	11124		
٣	تجاه المبادرات الشخصية	علمي	107	105.95	11336.5	5355.5	0.816
		أدبي	102	104	10608.5		
٤	تجاه المثابرة والإصرار	علمي	107	104.78	11211	5433	0.956
		أدبي	102	105.24	10734		
	إجمالي أبعاد الاستبيان	علمي	107	103.09	11030.5	5252.5	0.640
		أدبي	102	107	10914.5		

يتبين من جدول (١٦) أن أجمالي أبعاد الاستبيان كان بمستوى دلالة (٠,٦٤٠) وهي قيمة أكبر من (٠,٠٥)، مما يدل علي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝=0.05) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة في تقديرهم لدرجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الابتكارية والتي تعزى إلى متغير التخصص (علمي / أدبي).

كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝=0.05) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة في تقديرهم لدرجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الابتكارية والتي تعزى إلى متغير التخصص في جميع أبعاد الاستبانة، حيث كانت جميع قيم المتوسطات أكبر من (٠,٠٥)، فالبعد الأول: درجة ممارسة القيادة الابتكارية تجاه المشكلات بمستوى دلالة (٠,٣٢٦)، وكان البعد الثاني: درجة ممارسة القيادة الابتكارية تجاه الأفكار الجديدة بمستوى دلالة (٠,٣٤٣)، والبعد الثالث: درجة ممارســـة القيادة الابتكـارية تجاه المبادرات الشـخصية بمستوى دلالة (٠,٨١٦)، و البعد الرابع: درجة ممارسة القيادة الابتكارية تجاه المثابرة والإصرار بمستوى دلالة (٠,٩٥٦)، تعزى الباحثة ذلك الى ان القيادة الابتكارية لا تقتصر على كلية معينة بل هو حق للجميع ومطلب للتطوير والذي يركز الجميع جهودهم لتحقيقه وتتشابه مع دراسة النمرات (٢٠١٢) وتختلف مع جبريني (٢٠١٦).

هـ- الفروق بين متوسطات درجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الابتكارية، من وجهه نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة بيشة، وفقاً لمتغير (مكان العمل):

تم استخدام اختبار تحليل (Kruskal-Wallis) اللا معلمي وذلك للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق في تقدير أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة، لدرجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الابتكارية، والتي تعزى إلى متغير (مكان العمل)

جدول (١٧) نتائج اختبار كروسكال – والس: (Kruskal-Wallis Test) للكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة في تقديرهم لدرجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الابتكارية والتي تعزى إلى متغير مكان العمل

م	البعد	مكان العمل	التكرار	متوسط الرتب	Chi-Square	مستوى الدلالة
١	تجاه المشكلات	مجمع الاكاديمي	٩٣	102.93	1.004	0.791
		النماص	٤٢	108.35		
		سبت العلاية	٤٨	101.09		
		تثليث	٢٦	114.21		
٢	تجاه الأفكار الجديدة	مجمع الاكاديمي	٩٣	104.62	1.001	0.801
		النماص	٤٢	107.05		
		سبت العلاية	٤٨	99.3		
		تثليث	٢٦	113.56		
٣	تجاه المبادرات الشخصية	مجمع الاكاديمي	٩٣	105.38	2.168	0.538
		النماص	٤٢	103.38		
		سبت العلاية	٤٨	97.78		
		تثليث	٢٦	119.29		
٤	تجاه المثابرة والإصرار	مجمع الاكاديمي	٩٣	10.32	2.479	0.479
		النماص	٤٢	92.31		
		سبت العلاية	٤٨	107.57		
		تثليث	٢٦	112.44		
	إجمالي أبعاد الاستبيان	مجمع الاكاديمي	٩٣	106.02	0.969	0.809
		النماص	٤٢	101.88		
		سبت العلاية	٤٨	100.79		
		تثليث	٢٦	114.17		

يتبين من جدول (١٧) السابق أن أجمالي أبعاد الاستبانة كان بمستوى دلالة (٠,٨٠٩) وهي قيمة أكبر من (٠,٠٥)، مما يدل علي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝=0.05) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة

في تقديرهم لدرجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الابتكارية والتي تعزى إلى متغير مكان العمل (المجمع الأكاديمي / النماص / سبت العلاية / تثليث).

كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝=0.05) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة في تقديرهم لدرجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الابتكارية والتي تعزى إلى متغير مكان العمل (المجمع الأكاديمي / النماص / سبت العلاية / تثليث) في جميع أبعاد الاستبانة، حيث كانت جميع قيم المتوسطات أكبر من (٠,٠٥)، فكان البعد الأول: درجة ممارسة القيادة الابتكارية تجاه المشكلات بمستوى دلالة (٠,٧٩١)، والبعد الثاني: درجة ممارسة القيادة الابتكارية تجاه الأفكار الجديدة بمستوى دلالة (٠,٨٠١)، والبعد الثالث: درجة ممارسة القيادة الابتكارية تجاه المبادرات الشخصية بمستوى دلالة (٠,٥٣٨)، والبعد الرابع: درجة ممارسة القيادة الابتكارية تجاه المثابرة والإصرار بمستوى دلالة (٠,٤٧٩).

وتعزى الباحثة تلك النتيجة إلى أن جميع الكليات التابعة للجامعة مشتركة في فلسفة المجتمع والأهداف والرسالة والبرامج وتتماثل الأنظمة التي تطبقها الجامعة في جميع كلياتها على حد سواء.

ملخص نتائج الدراسة والتوصيات والمقترحات:

تمَ في هذا الفصل عرض أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، ومن ثم تقديم التوصيات والمقترحات:

أولاً: ملخص النتائج:

أهم النتائج التي تم الوصول إليها :

أولاً : أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى القادة الأكاديميين بجامعة بيشة لدى أفراد عينة البحث، كان بدرجة "متوسطة" بمتوسط حسابي (٢,٨٣٨)، وبانحراف معياري يبلغ (٠,٦١٤)

ثانياً : جاءت درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى القادة الأكاديميين بجامعة بيشة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس على مجالات الدراسة على النحو التالي :

- درجة ممارسة القيادة الابتكارية تجاه المشكلات لدى أفراد عينة البحث، كان بدرجة "متوسطة" بمتوسط حسابي (٢,٧٤٥)، وبانحراف معياري يبلغ (٠,٦٥٦)
- درجة ممارسة القيادة الابتكارية تجاه الأفكار الجديدة لدى أفراد عينة البحث، كان بدرجة "متوسطة" بمتوسط حسابي (٢,٨٤)، وبانحراف معياري يبلغ (٠,٧٦٩)
- درجة ممارسة القيادة الابتكارية تجاه المبادرات الشخصية لدى أفراد عينة البحث، كان بدرجة "متوسطة" بمتوسط حسابي (٢,٨٨)، وبانحراف معياري يبلغ (٠,٧٧١)
- درجة ممارسة القيادة الابتكاريه تجاه المثابرة والإصرار لدى أفراد عينة البحث، كان بدرجة "متوسطة" بمتوسط حسابي (٢,٨٨)، وبانحراف معياري يبلغ (٠,٧٦٤)

ثالثاً: أظهرت اختبار تحليل (Kruskal-Wallis) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝=0.05) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة في تقديرهم لدرجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الابتكارية والتي تعزى إلى متغير الجنس (ذكر / أنثى).

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝=0.05) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة في تقديرهم لدرجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الابتكارية والتي تعزى إلى متغير الدرجة العلمية (معيد / محاضر / أستاذ مساعد / أستاذ مشارك / أستاذ). عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝=0.05) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة في تقديرهم لدرجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الابتكارية والتي تعزى إلى متغير الخبرة.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝=0.05) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة في تقديرهم لدرجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الابتكارية والتي تعزى إلى متغير التخصص (علمي / أدبي).

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝=0.05) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس بجامعة بيشة في تقديرهم لدرجة ممارسة القادة الأكاديميين للقيادة الابتكارية والتي تعزى إلى متغير مكان العمل (المجمع الأكاديمي / النماص / سبت العلاية / تثليث).

ثانياً : توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة فإن الباحثة توصي بما يلي:

١. تشجيع القادة الأكاديميين في الجامعات لتحسين نوعية العمل والاهتمام بالمخرجات التعليمية.
٢. ضرورة التفاعل الإيجابي مع اعضاء الجامعة وإشراكهم في الابتكار والتعرف على ما لديهم من أفكار ابتكارية .
٣. وضع برنامج شامل يتفهم الحاجات ويتيح الفرصة للمبادرات الابتكارية يشارك فيه كل أعضاء الجامعة.
٤. ضرورة دعم التواصل بين القادة الاكاديميين والاخرين داخل الجامعة من أجل تحقيق القيادة الابتكارية.
٥. تهيئة الفرص لظهور الأفكار الابتكارية وتقبلها وتنسيقها لمناقشتها ومن ثم اعتمادها في الجامعة.
٦. إشراك أعضاء هيئة التدريس في عملية الابتكار والافادة من افكارهم الموجودة لديهم والعمل على تحفيزهم .
٧. وضع الخطط المستقبلية لمواجهة الصعوبات التي تحد من الابتكار .
٨. تهيئة برامج تنمية الذات من خلال برامج التطوير والتدريب.
٩. ضرورة اهتمام إدارة الجامعة بتدريب القادة الاكاديميين في الجامعة لشغل المناصب القيادية فيها.

ثالثاً: مقترحات الدراسة:

على ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة فأن الباحثة تقترح إجراء الدراسات الآتية مستقبلاً:

- تطوير القيادة في الجامعة من خلال تطبيق القيادة الابتكارية .
- التحديات التي تواجه تطبيق القيادة الابتكارية في الجامعات
- تفعيل الاجراءات الابتكارية في الجامعات لإنجاز المهام .
- دور القيادة الابتكارية في تأهيل القادة للمناصب القيادية.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. أبو النصر ،مدحت (٢٠٠٤). تنمية القدرات الابتكارية لدى الفرد والمؤسسة، مصر: مجموعة النيل. العربية.
٢. الأخرس ، أريج حسين (٢٠١١) .درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى مديري مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة جرش وعلاقتها بمستوي تقدير الذات لدى معلميهم.(رسالة ماجستير غير منشورة)،جامعة ال البيت، الأردن.
٣. الألوسي، صائب (٢٠٠٢). تنمية التفكير الابتكاري،عمان: دار المنهل.
٤. بيشة واس (٢٠١٤).الحلم الكبير الذي انتظره أبناء محافظة بيشة وبلقرن وتثليث. صحيفة الجزيرة ع (١٥١٦٥)، تم الاسترجاع من الرابط http://www.al-jazirah.com/2014/20140406/fe23.htm بتاريخ ١٤٣٩/٤/١١
٥. بركات، فاطمة (٢٠١٠) .دور الكمبيوتر في تنمية الابتكار. الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريد، القاهرة.
٦. جبريني، سماح حسن (٢٠١٦). درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى القادة التربويين وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرار من وجهة نظر عمداء الكليات و رؤساء الأقسام الأكاديميين في الجامعات الفلسطينية . (رسالة ماجستير غير منشوره)،جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
٧. الجرايدة ، محمد سليمان ؛الجهوري ،بدرية خلفان(٢٠١٤). درجة ممارسة القادة الإداريين في المديريات العامة للتربوية والتعليم في سلطنة عمان للقيادة الابتكارية .المجلة الدراسات التربوية والنفسية جامعه السلطان قابوس ، عمان .

٨. الحارثي ،هاجد بن سعد(٢٠١٦) القيادة الابتكارية ودورها في التغيير التنظيمي(رسالة دكتوراه غير منشوره)،جامعة نايف العربية للعلوم الامنية، الرياض.
٩. الحربي، قاسم بن عائل(٢٠٠٧) الإدارة المدرسية الفاعلة لمدرسة المستقبل مداخل جديدة لعالم جديد من القرن الحادي والعشرون. الرياض :مكتبة الملك فهد الوطنية.
١٠.حرز الله (٢٠١٥) ، درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدي مديري المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بدرجة مقاومة المعلمين للتغيير من وجهة نظرهم (رسالة ماجستير غير منشوره)، كلية العلوم التربوية جامعة الشرق الأوسط: الأردن.
١١.جمال، محمد جهاد؛ الراميتى، فواز فتح الله (٢٠٠٦). المدير الإلكتروني مجموعه رؤى وأفكار ودراسات معاصرة. فلسطين: دار الكتاب الجامعي.
١٢.الخطيب ،أحمد (٢٠٠٢).الحقائب الابتكارية. الأردن: مؤسسات حمادة للدراسات الجامعية للنشر والتوزيع.
١٣.الخطيب، أحمد؛ معايقة، عادل(٢٠٠٦).الإدارة الإبداعية للجامعات. الأردن: عالم الكتب الحديث.
١٤.خليفة محمد عداوي (٢٠١٥). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة للقيادة الابتكارية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى معلميهم في عمان، (رسالة ماجستير غير منشوره) ،كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، الأردن.
١٥.الدوسري، حسين مرضي (٢٠١٣) الأنماط القيادية وعلاقتها بالرضا الوظيفي في كلية التقنية بالخرج من وجهة نظر الموظفين. (رسالة الماجستير غير منشوره)،جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، العلوم الادارية ، الرياض.
١٦.روابح، عبد القادر (٢٠١١). الإبداع والتغيير التنظيمي في المنظمات الحديثة ودراسة وتجارب وطنية ودولية. الملتقى الدولي لتشجيع الإبداع في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة تجربة الاتحاد الأوروبي. ١٨- ١٩(مايو)، جامعة سعد البليدة، الجزائر.
١٧.الزبن، هديل نواف(٢٠١٧). درجة ممارسة القادة الاكاديميين للحوكمة التربوية في الجامعات الأردنية وعلاقتها بتفويض السلطة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (رسالة ماجستير غير منشوره).جامعة الشرق الأوسط.
١٨.زناتي، محمد (٢٠٠٣). سلوكيات القادة وأثرها في تنمية قدرات التفكير الابتكاري للمرؤوسين: دراسة تطبيقيه على بعض منظمات الأعمال الحكومية المنظمة العربية. المؤتمر الرابع في القيادة الإبداعية لتطوير وتنمية المؤسسات في الوطن العربي، دمشق، سوريا.
١٩.الزيات، موفق موسي (٢٠٠٧) .الإدارة الابتكارية لمديري المدارس الثانوية في الأردن وعلاقتها ببعض صفاتهم الشخصية .(أطروحته دكتوراه غير منشورة)،جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، الأردن .
٢٠.الشمري، سعد (٢٠٠٦). درجة ممارسة القيادة الابتكارية لدى القادة التربويين في المملكة العربية السعودية.(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مؤته، عمان.
٢١.الشيخلي، عبد القادر (٢٠١٢).كيف تصبح قائداً إدارياً ناجحاً. الدمام: دار الكفاح .
٢٢.العاجز، فؤاد(٢٠٠٩).تدريب القيادات الجامعية الفلسطينية كأحد مجالات تطوير الإدارة الجامعية في فلسطين. مجلة الجامعة الإسلامية . م١٧.ع(٢).٢٧٣-٣٠٢
٢٣.عاشور، محمد (٢٠١٢). تصور أعضاء هيئة التدريس للنمط القيادي الممارس من قبل رؤساء الأقسام الأكاديميين في جامعة اليرموك،(مجلة جامعة دمشق)، ٣٦٠- ٣٦٧ ، (٢٨).
٢٤.عباس، سهيلة (٢٠٠٤) .القيادة الابتكارية والأداء المتميز .عمان :دار وائل للنشر والتوزيع.
٢٥.عليمات، صالح(٢٠٠٦). السمات القيادية المفضلة لدى القادة الأكاديميين والإداريين في جامعة اليرموك. مجلة جامعة دمشق،٢،(٢٢).٢١٤-٢٧٧.
٢٦.العميان، محمود (٢٠٠٤).السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال. (ط٢).الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

٢٧.القسوس، نبيلة (٢٠٠٤). تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري مدارسهم للقيادة الابتكارية وعلاقتها بدرجة رضا المعلمين عن تلك الممارسات. (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة مؤتة، الأردن.
٢٨.قنديل، علاء (٢٠١٠). القيادة الإدارية وإدارة الابتكار .عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
٢٩.كردي، محمد علاء (٢٠١١). تأثير الأنماط القيادية الإدارية على الرضا الوظيفي، دراسة ميدانيه على شركة سرتيل للاتصالات. (رسالة ماجستير غير منشوره)، قسم إدارة أعمال: سوريا.
٣٠.مارجيريسون ، شارلز(٢٠٠٥). القيادة بالفريق، ترجمة سرور علي إبراهيم سرور، الرياض: دار المريخ للنشر.
٣١.المسد، عمر حسن(٢٠١٠) .سيكولوجية الإبداع .(ط1).عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع.
٣٢.المعجم الوسيط (٢٠٠٨) .القاهرة ، مجمع اللغة العربية.
٣٣.نجم ، نجم (٢٠٠٣) .إدارة الابتكار. (ط١) . دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان
٣٤.النمر، سعود؛ وخاشقجي، هاني؛ ومحمود، محمد؛ و حمزاوي، محمد (٢٠٠٦).الإدارة العامة الأسس والوظائف .(ط٦) .الرياض: مكتبة الشقري.
٣٥.النمرات، خالد (٢٠١٢). درجة ممارسة المهارات القيادية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس . (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة اليرموك ،الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

[1] Gold ring, Ellen B. (2006) “Measuring the Instructional Leadership Competence school Principals”. Vander The Leadership Quarterly Volume 21, Issue 3, PP. 339-349.
[2] Huang, T. H., & Cheng, M. T. (2008). Innovative leadership of the winner of outstanding leadership award and its implications for school (article written in Chinese). Contemporary Educational Research Quarterly, 16(4), 109-153.
[3] Kurland, Hanna; Perutz, Hila; Hertz-Lazarowitz, Rachel. (2010)" Leadership style and organizational learning: the mediate effect of school vision", Journal of Educational Administration, Vol. 48 Iss:1, pp.7 – 30.
[4] Smolensky, Elizabeth & Kleiner, Bvram (1995) "How To Train People To Think More Creativity" Management Development Review, volume & Number 6 , p28 - 33.
[5] Soemartono,T .(2014)"Reconstruction of Education Policy in Jembrana Bali , Best Practices of Creative and Innovative Leadership Using Soft Systems Methodology based Action Research". Procedia – Social and Behavioral Sciences,15,doi;10.1016/j.sbspro.2014.02.435
[6] Vandenbeg, Roland (1995) "creative management of schools" a matter vision & daily interventions" Journal of oducation administration. Volume 33, number 2, university press, Gordon. Pp 31 - 51.
[7] Winn, Toseph (1997). "Creative leadership". Educational management & administration.

International Journal of Educational and Psychological Studies – Vol. 3, No. 3, 2018, pp. 584 -617
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com

The Degree of Academic Leadership Practice at the University of Bishah for Innovative Leadership from the Point of View of Faculty Members

Norah Faleh Ayed Al-Shahrani

Department of Management and Educational Planning -Faculty of Education
Al-Baha University- KSA
xsq333@hotmail.com

Abstract:

The aim of study was to identify the degree of innovative leadership practice of academic leaders at the University of Bishah from the point of view of faculty members . The researcher Used the descriptive method to fit it for the purposes of this study and the sample was formed from (209)Faculty member. The result of the survey showed that the degree of innovative leadership practice among the a Academic at the University of Bishah in the sample of the research sample was medium with an average of (3.83) and a standard deviation (0.614). the Following Fields were ranked as follows (Towards persistence towards personal initives towards new ideas towards problems) There were no statistically significant differences (0.05) between the average responses of faculty members at the University of Bishah in their assessment of the degree of academic leader ship practice of innovative leadership which is a attributed to variables (gender ,scientific garage).Experience specialization work place).the researcher, recommendations, including work on the interest of innovation by academy leaders to improve the way of work and do the Tasks Required.

Keywords: innovative leadership Academe, leadership.

International Journal of Educational and Psychological Studies – Vol. 3, No. 3, 2018, pp. 618 - 633
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com

درجة التزام المشرفين التربويين بأخلاقيات المهنة في ولاية إزكي بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين الأوائل

د. محمد سليمان الجرايدة
جامعة نزوى – سلطنة عُمان
garad@unizwa.edu.om

أحمد عبدالله المنوري
مركز السلطان قابوس العالي للثقافة والعلوم– سلطنة عُمان

سعيد خلفان المياحي
مركز السلطان قابوس العالي للثقافة والعلوم– سلطنة عُمان

الملخص:

هدفت هذه الدراسة تعرف درجة التزام المشرفين التربويين بأخلاقيات المهنة في ولاية إزكي بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين الأوائل. ومن أجل تحقيق الهدف تم بناء استبانة مكونة (٤٢) فقرة موزعة على أربعة مجالات رئيسة، وبعد التحقق من صدقها، وثباتها، تم تطبيقها على (٦٢) معلماً أول. وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار–T، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن درجة التزام المشرفين التربويين بأخلاقيات المهنة في ولاية إزكي بسلطنة عمان جاءت عالية، كذلك أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لدرجة التزام المشرفين التربويين بأخلاقيات المهنة في ولاية إزكي بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين الأوائل يعود لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بعدة توصيات منها: ضرورة أن يشجع المشرف التربوي المعلمين على الشعور بالمسؤولية وتحملها، وان يعامل المعلمين بعدل ومساواة، وأن يتعامل مع أطراف العملية الإشرافية بموضوعية، وأن يشارك في إقامة الأنشطة التربوية والتعليمية المختلفة في المدرسة.

الكلمات المفتاحية: المشرفون التربويون، أخلاقيات المهنة.

المقدمة:

يعد موضوع الأخلاق المهنية من احد المواضيع المهمة للمشرف التربوي في المؤسسات التربوية، إذ ترتبط القواعد والأعراف الأخلاقية بالمبادئ والممارسات الأدارية لتكون معاً نظاماً اخلاقياً وادارياً متكاملاً يسمى أخلاقيات المهنة. ينير معالم الطريق للمشرف التربوي، ويبعده عن التخبط والاعتماد على الاجتهادات والأهواء الشخصية في تأديته واجباته الاشرافية، إذ إن الأخلاقيات المهنية لا تتعلق بالجوانب الفنية بالعمل، بل يتعدى ذلك إلى الاسس الأخلاقية لهذا العمل(الفرجاني، ٢٠١٠).

وتعد أخلاقيات المهنة أحد اهم معايير الإدارة الرشيدة، إذ ترتبط قدرة المؤسسات التربوية في تحقيق أهدافها بكفاءة العاملين فيها وقدراتهم على إنجاز المهام الموكلة لهم على أحسن وجه، كما يتأثر آداء العنصر البشري بمنظومة القيم السائدة التي يجملها الإنسان سواء أكانت هذه المنظومة القيمية إيجابية أم سلبية. إن مقومات أي مهنة تقتضي وجود وجود ميثاق أخلاقي مهني يلتزم به أعضاء تلك المهنة عبر سلوكهم اليومي باحترام الانضباط والحفاظ على القيم والقواعد الأخلاقية التي تعد مدونة لقواعد السلوك الوظيفي (قطيط، ٢٠١٦). إن دراسة السلوك الأخلاقي للمشرف التربوي يجب أن يتم وفق أبعاد ومعايير محددة بدقة يجب عليه الالتزام بها، ومن هذه الأبعاد: الأمانة، الصدق، والشفافية، والمساواة؛ ليكون قادراً على آداء واجباته ومهماته الاشرافية. فأخلاقيات المهنة لا تخاطب العقل وحده، بل العقل والعاطفة (الفرجاني، ٢٠١٠). وتعد من معايير القيادة الفعالة في المؤسسات التربوية المعاصرة، وقد أدى تمهين التعليم إلى تطوير أساليب التقويم وجعلها أكثر وضوحاً وموضوعية أكثر من اي وقت مضى وهذا يؤكد على ضرورة ممارسة أخلاقيات المهنة، ووجود ميثاق اخلاقي لها يلتزم العاملون بضبط النفس، والاتزان، والعدالة والموضوعية في تأديتهم لواجباتهم المهنية(الرومي،٢٠٠٩)، وتستمد أخلاقيات المهنة من مصادر عدة أهمها : الدين الاسلامي المتمثل بالقران الكريم، والسنة النبوية الشريفة، والقوانين والأنظمة والتعليمات الخاصة بالوظيفة، واراء العلماء والمختصين بالأدب النظري التربوي ،ثم العادات والتقاليد والقيم السائدة في المجتمع(ابو شرشوح، ٢٠١٥).

ان فلسفة الإشراف الحديثة تقوم على مرتكزات رئيسة ، منها اعتبار المشرف التربوي يؤدي وظيفة فنية، ويساعدالمعلم على النمو المهني، إضافة إلى تمسكه بالمنظومة القيمية الأخلاقية في ممارساته الإشرافية (Suilivan and Glanz,2013). لا يمكن الفصل بين أخلاقيات العمل والأخلاقالعامة للمشرف التربوي ،وهذا الأمر يتطلب من المشرف التربوي أن يتعامل مع مشاكل من منطلق المعايير الأخلاقية العامة التي يؤمن بها ومن هذه القيم ما يأتي الأمانة ، العدل ، الرحمة ، احترام الآخرين، المساعدة والتعاون، التحكم في النفس، الصدق، الشجاعة . وهذه القيم تشير إلى النظام القيمي والمعايير الأخلاقية التي يستند عليها المشرفين التربويين في مهامه الإشرافية يتجسد بسلوكيات أخلاقيات تراعي عدم اختراق القواعد والقوانين (الفرجاني، ٢٠١٠). ان الاشرف التربوي اصبح مهنة انسانية ولم يعد قائما على التسلط وتصيد الآخطاء بل أصبح جهدا جماعيا مشتركا يشترك فيه عدة أطراف لعل أبرز هم المشرف التربوي ومدير المدرسة والمعلم(Shapiro and Strocovitch ,2012).

لقد أدى تخلي بعض المسئولين في المؤسسات التربوية عن الأخلاق الحميدة إلى تراجع كبير في آدائها وتثبيط عزيمة الموظف وأدائه ودافعيته نحو العمل. إذ أصبح يشعر وأنه آله يجب عليه أن ينهي واجباته الوظيفية بلا أي تقدير لجهوده ولو حتى بكلمة شكرا، ولهذا فان كل مهنة أخلاقية لمهنة الإشراف التربوي تعبر عن مجموعة من المبادئ والمعايير التي تعد مرجعا ساسياً لسلوك المشرف التربوي الذي يجب أن يكون في اعلى الاهتمامات الإدارية تدريبا وتوظيفا وتأهيلا (أبو منصور، ٢٠١٦). إن وعي المشرف التربوي بأهمية الالتزام بأخلاقيات المهنة ضروري للارتقاء بالتطور المهني والأنساني بشكل عام والممارسات الإشرافية في الميدان التربوي بشكل خاص؛ لأن نجاح الإشراف التربوي يعتمد على توفر منظومة أخلاقية يلتزم بها المشرف التربوي ويمارسها فعلياً.

الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع الدراسات السابقة ذات العلاقة، وفي حدود معرفة الباحثين، وإطلاعهما لم يجدوا دراسة إجريت بشكل مباشر في الأخلاقيات المهنية للمشرفين التربويين في سلطنة عمان؛ الا أن هناك بعض الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت الموضوع و التي تندرج الدراسة في إطارها، وفيما يلي استعراض للدراسات الأكثر قرباً، أو صلة بموضوع الدراسة:

- هدفت دراسة أبو منصور(٢٠١٦) إلى تعرف درجة توافر أخلاقيات العمل الإداري لدى مديري المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بدرجة دافعية المعلمين نحو العمل، وقد تكونت العينة من (٢٩٧) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية النسبية من مجتمع الدراسة .واستخدمت أداتان لجمع البيانات : الأولى لقياس درجة توافر أخلاقيات العمل الإداري لدى مديري المدارس الأساسية الخاصة، والثانية لقياس دافعية المعلمين نحو العمل، وتم التأكد من صدقهما وثباتهما، وأظهرت نتائج الدراسة ما يأتي: –أن درجة توافر أخلاقيات العمل الإداري لدى مديري

المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان كانت مرتفعة من وجهة نظر المعلمين. –أن درجة الدافعية لدى معلمي المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان كانت مرتفعة من وجهة نظرهم، وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى) $\alpha \geq 0.05$ (بين درجة توافر أخلاقيات العمل الإداري لدى مديري المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان ودرجة دافعية المعلمين نحو العمل.

- هدفت دراسة الكيلاني(٢٠١٦) إلى تعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الأكاديمية في الأردن لأخلاقيات الإدارة المدرسية من منظور إسلامي، من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع المدارس الثانوية العامة في عمان وعددها (١٦٣) مدرسة. أما مجتمع الدراسة من المعلمين فتكون من جميع معلمي المرحلة الثانوية في محافظة عمان البالغ عددهم (٣١٣٣) معلمًا ومعلمة، أما عينة الدراسة من المعلمين فقد تم أخذ (٣٩٦) معلمًا ومعلمة ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتطوير استبانة خاصة بأخلاقيات الإدارة المدرسية من منظور إسلامي. وكانت أبرز النتائج درجة ممارسة المدير لأخلاقيات الإدارة المدرسية من منظور إسلامي كانت مرتفعة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المديرين لمجال أخلاقيات المدير الشخصية والتزامه الإسلامي حسب جنس المعلم لصالح الإناث، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المديرين لمجال أخلاقيات المدير تجاه أولياء الأمور والمجتمع المحلي حسب جنس المعلم لصالح الإناث.
- وهدفت دراسة قطيط (٢٠١٦) إلى معرفة أخلاقيات الوظيفة العامة ومدى التزام مديري المدارس بها في محافظة القليوبية في مصر، ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء استبانة وبعد التاكاد من دلالات صدقها وثباتها طبقت على (٩٧٦) معلماً، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أبرزها: إن درجة ممارسة مديري المدارس لأخلاقيات الوظيفة متوسطة، وكانت متوسطات إجابات أفراد الدراسة تجاه التزام مديري المدارس بأخلاقيات المهنة كانت أعلى في مدارس الريف فيما يتعلق ببعدي النزاهة والحفاظ على المال العام.
- هدفت دراسة أبو شرشوح (٢٠١٥) إلى معرفة درجة التزام مديري المدارس الثانوية العامة في محافظة العاصمة عمان بأخلاقيات الإدارة المدرسية وعلاقتها بسلوكهم القيادي ، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة وبعد التأكد من دلالات صدقها وثباتها طبقت على (٣٨١) معلماً ومعلمة، وكانت أبرز النتائج: إن درجة التزام مديري المدارس الثانوية العامة في محافظة العاصمة عمان بأخلاقيات الإدارة المدرسية جاءت متوسطة، وجود علاقة ارتباطية بين درجة التزام مديري المدارس الثانوية العامة في محافظة العاصمة عمان بأخلاقيات الإدارة المدرسية وسلوكهم القيادي.
- هدفت دراسة الفقير (٢٠١٤). إلى معرفة درجة التزام المشرفين التربويين بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة في محافظة عمان العاصمة، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة وبعد التأكد من دلالات صدقها وثباتها طبقت على (٣٥٧) معلماً ومعلمة، وكانت أبرز النتائج إن درجة التزام المشرفين التربويين بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة في محافظة عمان العاصمة متوسطة، وجود فروق في درجة التزام المشرفين التربويين بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة في محافظة عمان العاصمة تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.
- وأجرى ميكن(Meakin,2014) دراسة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة مديري المدارس للسلوك الأخلاقي في ولاية بنسلفانيا، وأتبع الباحث المنهج الكمي، وأستخدم عدة مقاييس طبقت على عينة مكونة من (٣٩٠) مدير ومديرة مدرسة، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أبرزها: إن السلوك الأخلاقي والنمط القيادي لمدير المدارس في ولاية بنسلفانيا بالولايات المتحدة الأمريكية لم يتأثرا بالبرامج التدريبية التي تم تدريسهم عليها خلال فتية عملهم.
- أجرى كل من شارما ويوسف وكنن وبابا (Sharma, Yusoff, Kannan & Baba, 2011) دراسة هدفت إلى التعرف إلى طبيعة الإشراف التربوي الذي ينفذ في المدارس في ثلاثة بلدان آسيوية هي: الهند، ماليزيا وتايلاند. واشتملت هذه الدراسة على الاستبيان والمقابلة. وطبقت على(١٠٠) معلم و(٢٠) مديراً و(٥) رؤساء أقسام وتم إرسال الاستبيان عن

طريق البريد الإلكتروني أما المقابلة فأجريت عبر الإنترنت باستخدام MSN. وأشارت النتائج إلى أن المعلمين يرون أن المشرفين لا يسعون إلى تنمية الشعور بالأهمية، ولا يعملون على نموهم المهني. وبدلا من ذلك يتم معاقبة، وإضعاف معنويات المعلمين إهانة من خلال محاولة المشرفين العثور على الأخطاء فقط، مما يشعر المعلمين بالإهانة بدلا من تحسين أدائهم.

- هدفت دراسة الفرجاني(٢٠١٠) إلى التعرف إلى الأخلاقيات المهنية لمدير المدرسة والعوامل المرتبطة بها من وجهة نظر معلمي ومعلمات مدارس التعليم العام في مدينة بنغازي، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي ، وتكونت عينة الدراسة من معلمي ومعلمات مدارس التعليم العام في مدينة بنغازي وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٤٣٢) معلماً ومعلمة من مدارس التعليم العام بمدينة بنغازي. وقد اعتمدت الدراسة على بناء استبيان لقياس مستوى الأخلاقيات المهنية لمديري المدارس بمدينة بنغازي، وشمل هذا الاستبيان على (٥) أبعاد رئيسة هي أخلاقيات المدير تجاه المعلمين، أخلاقيات المدير تجاه الطلبة، أخلاقيات المدير تجاه المناهج، أخلاقيات المدير تجاه المرافق والتجهيزات المدرسية، أخلاقيات المدير تجاه المجتمع المحلي. وقد أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية: أن مستوى الأخلاقيات المهنية عند مديري المدارس العامة بمدينة بنغازي مرتفع من وجهة نظر معلمي ومعلمات مدارس التعليم العام بمدينة بنغازي. دلت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلاله إحصائية تعزى لمتغير النوع في جميع أبعاد الدراسة) أخلاقيات المدير تجاه المعلمين ، أخلاقيات المدير تجاه الطلبة ، أخلاقيات المدير تجاه المناهج ،أخلاقيات المدير تجاه المرافق والتجهيزات المدرسية ، أخلاقيات المدير تجاه المجتمع المحلي.
- هدفت دراسة بيري وسسترانك(Berry and Sistrunk,2010) إلى تعرف العلاقة بين التصور الشخصي لسلوك المشرفين التربويين في ولاية لويزيانا وتصورات المعلمين لسلوكاتهم الإشرافية الفعلية والمفضلة، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة وبعد التأكد من دلالات صدقها وثباتها طبقت على (٢٥٠) مشرفاً ومعلمًا، وكانت أبرز النتائج؛ يعد المشرفين أنفسهم أكثر تعاونا من كونهم موجهين بينما يري المدرسون أنهم ينزعون ويميلون للتوجيه أكثر من الأساليب الإشرافية التعاونية ويفضلون أن يكون مشرفوهم متعاونين أكثر من كونهم موجهين، وجود فروق في تقدير العلاقة تعزى لمتغير الجنس لصالح النساء.
- هدفت دراسة الرومي(٢٠٠٩) إلى معرفة درجة التزام المشرفين التربويين في محافظات غزة بأخلاقيات المهنة من وجهة نظرهم وسبل تطويرها، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة وبعد التأكد من دلالات صدقها وثباتها طبقت على (١٤٠) مشرفاً، وكانت أبرز النتائج؛ تراوحت النسبة المئوية لدرجات تقدير المشرفين التربويين لدرجة التزامهم بأخلاقيات المهنة بين أعلي استجابة للاستبانة ككل (٩٥%) وأدناها (٦٠%) وتراوحت بين أعلي متوسط للفقرات (٩٣,٥٧%) وأدناها (٧٤%) وكان متوسط الدرجة الكلية (٨٥,٥%) وهي نسبة جيدة جداً. عدم وجود فروق دالة بين متوسطات درجات تقدير المشرفين التربويين في محافظات غزة لدرجة التزامهم بأخلاقيات المهنة من وجهة نظرهم تعزى لمتغير سنوات الخدمة في الإشراف التربوي أو التدريس أو التخصص] علوم آداب [أو المؤهل العلمي أو جهة العمل] الوزارة الوكالة، وجود فروق دالة تعزى لمتغير التخصص في المجال الأول فقط نحو المعلمين لصالح الآداب، وكذلك فروق تعزى لمتغير جهة العمل في المجال الثالث فقط نحو الزملاء لصالح الوكالة.
- وقامت كريودت(Kriewadt,2002) بدراسة هدفت إلى تحديد الصفات القيادية الأخلاقية للمشرفات العاملات داخل منظمات العمل في بعض الولايات الأمريكية، وقد استخدمت الدراسة الأساليب النوعية في جميع بيانات الدراسة كالمقابلات، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أبرزها: إن المشرفات العاملات داخل منظمات العمل يمتلكم صفات وسمات أخلاقية مثل: صنع قرارات عادلة ومتوازنة، يمتلكن إنموذجاً أخلاقياً عند قيامهن بإعمالهن، ويمارسن المساءلة والشفافية بطريقة صحيحة.

- هدفت دراسة الشيخ(Al-Sheikh ,2002) تعرف التوجهات الأخلاقية للمديرين في بعض الدول النامية والتي تتسم بأنها بيئة متعددة الثقافات، وتم إختيار دول الإمارات العربية المتحدة كدراسة حالة. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهما: وجود علاقة إيجابية بين المتغيرات الديمغرافية للمديرين والتوجهات الأخلاقية للعاملين، وغياب العلاقة بين مؤسسة العمل والمجموعة التي ينتمي لها المدير.
- وأجرى فنج (Feng,2001) دراسة هدفت إلى معرفة التوجهات الأخلاقية لمدراء المدارس في تايوان، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة وبعد التأكد من دلالات صدقها وثباتها طبقت على (٥٧٣) مدير مدرسة. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أبرز ها: إن العدالة هي التوجه الأكثر تكراراً لمديري المدارس، وهناك اختلافاً بين توجهات مديري المدارس الأخلاقية يعزى إلى متغيرات: الجنس، والعمر، والموقع الجغرافي، والخبرة، والتدريب.

ويتضح لنا من استعراض الدراسات السابقة ما يلي:

- استعمل المنهج الوصفي في غالبية الدراسات السابقة ؛ وذلك لمناسبته هذا النوع من الدراسات ، كما استخدمت معظم الدراسات الاستبانة كأداة لجمع البيانات.
- قلة الدراسات التربوية التي تناولت بالتحليل أخلاقيات المهنة لدى المشرفين التربويين في مؤسسات تربوية خدمية ومؤثرة في حياة المجتمع مثل المدارس وبالذات في سلطنة عمان.
- استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة بإثراء البعد النظري والعملي المتضمن خلالها، في بناء الاستبانة الخاصة بالدراسة؛ مما أسهم في نضوج أداة الدراسة وشمولها وصدقها، كما تم أيضاً الاستفادة من نتائجها بمقارنتها مع نتائج هذه الدراسة ومعرفة التوافق أو الاختلاف بينها.

مشكلة الدراسة واسئلتها:

تعد أخلاقيات المهنة من الأمور الرئيسة لنجاح المؤسسات التربوية إذ تعد القيم والأخلاق التي تتبناها كل المؤسسات هي التي تحكم الأداء وترسم الطريق نحو تحقيق الأهداف ويعد المشرفين التربويين أحد ركائزها ونجاحها يعتمد على أخلاق المشرف التربوي وحسن تعامله مع المعلمين وأن يكون إنسانيا معهم وتلمس مشاكلهم ويشعر بهمومهم ويشاركهم مشاعرهم مما يزيد من دافعية المعلمين نحو العمل ونجاح المؤسسة (أبو منصور،٢٠١٦) كذلك تعد من اهم الموجهات المؤثرة في سلوك المشرف التربوي لأنها تشكل رقابة داخلية تزوده بأطر مرجعية ذاتية يسترشد بها في عمله وتقويم آدائه، ولكن ما يلاحظ قلة إعطاء الاهتمام الكافي بالجانب الأخلاقي لدى المشرف التربوي، إذ يتبنى النمط التقليدي في عمله الإشرافي الذي يركز فيه على الزيارات الإشرافية التي قد تخلو في كثير من الأحيان من أخلاقيات مهنة الإشراف والزيارات الصفية، وهذا يجعل المعلم يتوجس خيفة من ممارسة المشرف التربوي(الرومي، ٢٠٠٩). التزام المشرفين بأخلاقيات المهنة يعكس إيجابا على آداء المعلمين وتميزهم مما يؤثر في سير العملية التعليمية التعلمية وهذا ينعكس إيجابا على نوعية التعليم المقدم. وعلى الرغم من تطور الإشراف التربوي في مفهومه وممارساته إلا ان الدراسات التي تناولت واقع الإشراف التربوي في سلطنة عمان أشارت إلى جوانب قصور في الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين مثل: إن كثير من ممارسات المشرفين التربويين تنطلق من قوة المنصب الوظيفي لهم، والتركيز على الزيارات الميدانية المفاجئة، والتركيز على الجوانب السلبية، قلة الاهتمام بتطوير المعلم(الخايفي، ٢٠٠١؛ العويسي، ٢٠١١)

في ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية :

- ما درجة التزام المشرفين التربويين بأخلاقيات المهنة في ولاية إزكي بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين الاوائل؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة التزام المشرفين التربويين بأخلاقيات المهنة في ولاية إزكي بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين الأوائل تعزى لمتغيرات:(الجنسوالمؤهل العلمي وسنوات الخبرة)؟

أهمية الدراسة:

- تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الدور المناط بالمشرف التربوي في تحسين العملية التعليمية التعلمية.
- من المؤمل أن تسهم في حسن اختيار المشرفين التربويين لوظائفهم الإشرافية.
- قد تفيد المشرفين التربويين في ممارسة دورهم الإشرافي بالتأكيد على أهمية التزامهم بالأخلاقيات المهنية.
- توفر هذه الدراسة مؤشرا لدى المشرفين التربويين عن درجة التزامهم بأخلاقيات المهنة في ممارستهم لمهامهم. ومن المتوقع أن يستفيد من هذه الدراسة:

١. القائمون على أقسام الإشراف التربوي في المديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عمان بجعل أخلاقيات المهنة أحدى معايير تقييم كفاءة آداء المشرفين التربويين.
٢. المسؤولون في وزارة التربية والتعليم بما قد تكشف هذه الدراسة عن جوانب القصور والضعف في المستوى الأخلاقي لدى المشرف التربوي، مما يتيح للإدارة التربوية العليا العمل على الرفع من مستوى أخلاقيات المهنة لدى المشرف التربوي.
٣. القائمون على اختيار المشرفين التربويين وتنظيم أعمالهم.
٤. الباحثون ومديرو المدارس والمعلمون والمتعلمون عند إجراء دراسات مستقبلية لدى فئات أخرى.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف الآتية:

١. التعرف إلى درجة التزام المشرفين التربويين بأخلاقيات المهنة في ولاية إزكي بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين الاوائل.
٢. معرفة دلالة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة التزام المشرفين التربويين بأخلاقيات المهنة في ولاية إزكي بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين الأوائل تعزى لمتغيرات:(الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة).
٣. التوصل إلى توصيات يمكن أن تسهم في زيادة التزام المشرفين التربويين بأخلاقيات المهنة في ولاية إزكي بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين الآوائل.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على معرفة درجة التزام المشرفين التربويين بأخلاقيات المهنة في ولاية إزكي بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين الأوائل ضمن المجالات التالية: (أخلاقيات المشرف نحو المعلمين، نحو الإدارة المدرسية، ونحو المهنة، ونحو المجتمع المحلي).

الحدود الزمانية : تم تطبيق هذه الدراسة بالفصل بالعام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨.

مصطلحات الدراسة:

تضمنت هذه الدراسة المصطلحات الآتية:

الأخلاقيات: النظام القيمي السائد والمعايير الأخلاقية التي يتم الاستناد إليها في تحديد ما هو صواب أو خطا في سلوك الأفراد في إطار مجتمعهم الذي يعيشون فيه(قطيط، ٢٠١٦).

أخلاقيات المهنة: هي المبادئ والقيم التي جاءت في ميثاق المعلم العربي أو نصت عليه القوانين واللوائح والمتضمنة قواعد أخلاقية تصدر عن الجهات ذات العلاقة ويجب على المشرفين التربويين الالتزام بها ليكونوا ناجحين في عملهم(الرومي، ٢٠٠٩).

وتعرف إجرائياً بأنها مجموعة من القواعد الأخلاقية التي تبدو في سلوك المشرف التربوي في أثناء تعامله مع المعلمين، ويمكن الاستدلال عليها من الدرجة الكلية التي يحصل عليها المشرف التربوي من خلال استجابة أفراد الدراسة لفقرات أداة الدراسة التي وضعت لهذا الغرض.

أخلاقيات الإشراف التربوي: التزام المشرفين التربويين بممارسة عملية الإشراف بطريقة علمية إنموذجية ضمن قواعد أخلاقية اتجاه المهنة والمعلمين والإدارة المدرسية والمجتمع المحلي.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: اتبع الباحثون المنهج الوصفي في إجراء هذه الدراسة

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين الأوائل في ولاية إزكي بسلطنة عمان للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧م البالغ عددهم(٦١) معلماً أول

أداة الدراسة:

تم إعداد استبانة تكونت من (٤٢) فقرة تندرج تحتأربعة مجالات رئيسة اعتماداً على بعض الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع ومنها (الفقير، ٢٠١٤؛ والرومي،٢٠٠٩).

صدق الأداة : للتأكد من صدق الاستبانة قام الباحثون بعرضها على مجموعة من المحكمين الذين لهم علاقة بموضوع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات في تخصص الإدارة التربوية، ووزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان، وبلغ عددهم(١٠) محكماً وطلب من المحكمين إبداء آرائهم وملاحظاتهم على فقرات الاستبانة من أجل التأكد من صدق أداة الدراسة من حيث صياغتها اللغوية ومدى ارتباطها بالمحور الذي تندرج تحته، وإجراء التعديل بالحذف أو الإضافة للفقرات التي تحتاج إلى ذلك، وبناء على آراء وملاحظات المحكمين ، عدلت بعض الفقرات، أو أعيدت صياغتها لتتناسب والمجال الذي وضعت من أجله ، وأصبحت الاستبانة بصورتها النهائية (٤٢) .

وقد تم تصحيح استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة على النحو الآتي:

أعطيت الدرجة (٥) للاستجابة التي تمثل " أوافق بشدة ".

أعطيت الدرجة (٤) للاستجابة التي تمثل " أوافق ".

أعطيت الدرجة (٣) للاستجابة التي تمثل " محايد ".

أعطيت الدرجة (٢) للاستجابة التي تمثل " لا أوافق ".

أعطيت الدرجة (١) للاستجابة التي تمثل " لا أوافق بشدة ".

بحيث كلما زادت درجة التقدير زادت درجة الممارسة والعكس صحيح، وقد تم تقسيم درجة الممارسة إلى ثلاثة مستويات، بناء على متوسطات الاستجابات. وقد استخدم في تفسير النتائج السلم التصنيفي وكما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (١): السلم التصنيفي لتفسير نتائج الدراسة

المتوسط	درجة الالتزام	المعيار
١-٢,٣٣	منخفضة	انحراف معياري واحد عن المتوسط الحسابي
٢,٣٤-٣,٦٧	متوسطة	المتوسط
٣,٦٨-٥	كبيرة	انحراف معياري واحد عن المتوسط الحسابي

ويمكن تبرير هذا السلم التصنيفي للاستجابات بما يلي:

وتم اعتماد هذا المقياس من خلال تقسيم الدرجة العظمي(٥) على ثلاث فئات متساوية ضمن المدى(١-٥)، وفقاً للمعادلة الأتية: القيمة العليا لبدائل إجابة أداة الدراسة – القيمة الدنيا لبدائل إجابة أداة الدراسة مقسومة على عدد المستويات الثلاثة (كبيرة ، ومتوسطة، ومنخفضة).

١,٠٠+١,٣٣= ٢,٣٣

٢,٣٣+١,٣٣= ٣,٦٦

٣,٦٦+١,٣٣= ٥

ولذا تعد قيم المتوسطات الحسابية لدرجة التزام المشرفين التربويين بأخلاقيات المهنة في ولاية إزكي بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين الاوائل. التي تتراوح ما بين:

(١,٠٠+١,٣٣= ٢,٣٣) درجة منخفضة

(٢,٣٣+١,٣٣= ٣,٦٦) درجة متوسطة

(٣,٦٦+١,٣٣= ٥) درجة كبيرة.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الأداة تم استخدم معامل كرونباخ ألفا (Crombac Alpha) ، وبلغت قيمة معامل الثبات الكلية (٠,٩٣) وهي قيمة جيدة لإغراض البحث العلمي.

متغيرات الدراسة:

تكونت الدراسة من المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة وهي:

١. الجنس(ذكور – إناث)
٢. المؤهل العلمي (بكالوريوس – ماجستير ودكتوراة)
٣. سنوات الخبرة(بداية التعيين) (١-٧ سنوات)، (٨-١٢ سنة)

المتغير التابع: درجة التزام المشرفين التربويين بأخلاقيات المهنة في ولاية إزكي بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين الأوائل

المعالجة الإحصائية:

بعد تم تجميع الاستبانات قام الباحثون بتفريغهما، وذلك بإعطاء الأجابة عن كل فقرة من الاستبانة قيمة رقمية، وتم إدخالها الحاسوب ومعالجتها باستخدام البرنامج الإحصائي (spss) من إجل احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة عن فقراتها.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، ونصه: " ما درجة التزام المشرفين التربويين بأخلاقيات المهنة في ولاية إزكي بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين الاوائل"؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة حول درجة التزام المشرفين التربويين بأخلاقيات المهنة في ولاية إزكي بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين الأوائل حسب أبعاد الدراسة والأداة ككل. وجدول(٢) يوضح ذلك.

جدول(٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات العينة على أبعاد الدراسة، مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الالتزام
1	1	بُعد أخلاقيات المشرف نحو المعلمين	4.64	0.36	عالية
٣	٣	بُعد أخلاقيات المشرف نحو الإدارة المدرسية	4.53	0.42	عالية
٢	٢	بُعد أخلاقيات المشرف نحو المهنة	4.41	0.40	عالية
٤	٤	بُعد أخلاقيات المشرف نحو المجتمع المحلي	4.32	0.55	عالية
		الأداة ككل	**4.48**	**0.31**	**عالية**

يبين جدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة حول درجة التزام المشرفين التربويين بأخلاقيات المهنة في ولاية إزكي بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين الأوائل حسب أبعاد الدراسة والأداة ككل، حيث جاء في المرتبة الأولى بُعد أخلاقيات المشرف نحو المعلمين، بأعلى متوسط حسابي بلغ (٤,٦٤) وانحراف معياري (٠,٣٦)، تلاه في المرتبة الثانية بُعد أخلاقيات المشرف نحو الإدارة المدرسية، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٥٣) وانحراف معياري (٠,٤٢)، تلاه في المرتبة الثالثة بُعد أخلاقيات المشرف نحو المهنة، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٤١) وانحراف معياري (٠,٤٠)، فيما جاء في المرتبة الأخيرة بُعد أخلاقيات المشرف نحو المجتمع المحلي، بمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٢) وانحراف معياري (٠,٥٥)، وبلغ المتوسط الحسابي العام للمقياس ككل (٤,٤٨)، بانحراف معياري عام (٠,٣١) وبدرجة عالية في التزام المشرفين التربويين بأخلاقيات المهنة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى اهتمام المشرفين التربويين وحرصهم على الاهتمام بأخلاقيات مهنتهم وإخلاصهم في مهامهم وممارساتهم الإشرافية اتجاه مهنتهم ومعلميهم وإدارتهم المدرسية ومجتمعهم المحلي. وقد تعزى هذه النتيجة ايضاً إلى أن عملية اختيار المشرفين التربويين تقوم على معايير أخلاقية إضافة إلى المعايير الأخرى من مهنية ومعرفية ومعلوماتية. وقد تعزى كذلك إلى وعي المشرف التربوي بأهمية الالتزام بأخلاقيات المهنة كمتطلباً مهماً وضرورياً نحو الارتقاء والتطور المهني والإنساني بشكل عام والممارسات الإشرافية في الميدان التربوي بشكل خاص؛ مما ينعكس إيجاباً على فاعلية الممارسات الإشرافية. وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة الرومي(٢٠٠٩) وتختلف مع نتيجة دراسة الفقير(٢٠١٤).

أولاً: بُعد أخلاقيات المشرف نحو المعلمين:

ويقيس هذا البعد أخلاقيات المشرف نحو المعلمين في ولاية إزكي بسلطنة عمان.

جدول(٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد أخلاقيات المشرف نحو المعلمين، مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الالتزام
1	9	يقيم علاقة حسنة مع المعلمين تقوم على المودة	4.77	0.46	عالية
2	4	يحرص على أن يكون قدوة ومثلا يحتذى به أمام المعلمين	4.74	0.51	عالية
3	5	يقدر جهود المعلمين بطريقة عادلة	4.74	0.48	عالية
4	8	يؤكد على تعزيز انتماء المعلمين لمهنتهم	4.74	0.55	عالية
5	12	يوجهني إلى أساليب متنوعة للتصرف في المواقف الصفية	4.70	0.50	عالية
6	10	يدافع عن حقوق المعلمين ورغباتهم	4.64	0.52	عالية
7	3	يثير دافعية المعلمين نحو الإبداع في عملهم	4.61	0.76	عالية
8	7	يعالج مشكلات المعلمين بطرق موضوعية وسليمة	4.59	0.56	عالية
9	11	يقدم لي تغذية راجعة موضوعية بعد الزيارة دون إحراج	4.59	0.53	عالية
10	2	يحترم مشاعر المعلمين ويثني على أفكارهم	4.57	0.72	عالية
11	6	يشجع المعلمين على الشعور بالمسؤولية وتحملها	4.56	0.59	عالية
12	1	يعامل المعلمين بعدل ومساواة	4.44	0.85	عالية
		المستوى العام	**4.64**	**0.36**	**عالية**

يبين جدول (٣) المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام لفقرات بُعد أخلاقيات المشرف نحو المعلمين، إذ بلغ المتوسط العام للبُعد (٤,٦٤) بانحراف معياري عام (٠,٣٦)، وبدرجة عالية في التزام المشرفين التربويين بأخلاقيات المهنة. اذ جاءت الفقرة رقم (٩) والتي تنص على" يقيم علاقة حسنة مع المعلمين تقوم على المودة" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٤,٧٧)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (٤) ونصها" يحرص على أن يكون قدوة ومثلا يحتذى به أمام المعلمين" بمتوسط حسابي بلغ (٤,٧٤)، تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (٥) ونصها " يقدر جهود المعلمين بطريقة عادلة" بمتوسط حسابي مكرر بلغ (٤,٧٤)، بينما جاءت الفقرة رقم(١) ونصها" يعامل المعلمين بعدل ومساواة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٤,٤٤). وقد تعزى هذه النتيجة إلى اهتمام المشرفين التربويين وحرصهم على التعامل الانساني مع المعلمين عبر اشاعة اجواء الثقة والالفة والتفاهم مما ينعكس ايجاباً على العملية التعليمية التعلمية، كذلك حرصهم على تطبيق مبدأ العدالة في جميع عناصر الإشراف التربوي مما يؤدي إلى رفع منسوب الروح المعنوية لدى المعلمين، وهذا يسهل عليهم تقبل ارشادات مشرفيهم ونصحهم، ويعمل على مفهوم الالتزام بالمهنة. وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة الرومي(٢٠٠٩) وتختلف مع نتيجة دراسة الفقير(٢٠١٤).

ثانياً: بُعد أخلاقيات المشرف نحو المهنة:

ويقيس هذا البعد أخلاقيات المشرف نحو المهنة في ولاية إزكي بسلطنة عمان.

جدول(٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد أخلاقيات المشرف نحو المهنة، مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الالتزام
1	17	يتوخى الموضوعية في تقييم المعلمين	4.57	0.53	عالية
2	22	يوظف مهارات مميزة في فن إدارة النقاش والحوار بين المعلمين	4.57	0.53	عالية
3	23	يخطط لإكساب المعلمين الكثير من المهارات العملية والتربوية والعلمية	4.56	0.53	عالية
4	21	يدرك أن عمله هو خدمة اجتماعية وانسانية	4.51	0.50	عالية
5	18	يعتد بشرف الانتماء لمهنته	4.48	0.54	عالية
6	19	يحافظ على أسرار مهنته ولا يفشيها لأي اعتبار	4.43	0.53	عالية
7	20	لا يعطي لتحيزاته الشخصية فرصة التأثير على فلسفته الإشرافية	4.43	0.53	عالية
8	15	يتعامل مع اطراف العملية الإشرافية بموضوعية	4.41	0.64	عالية
9	16	يشارك في اقامة الأنشطة التربوية والتعليمية المختلفة في المدرسة	4.36	0.58	عالية
10	14	يتحلى بضبط النفس في المواقف الصعبة في عمله الإشرافي	4.23	0.74	عالية
11	13	يطبق كل جديد في مجال عمله الإشرافي	3.97	0.91	عالية
		المستوى العام	**4.41**	**0.40**	**عالية**

يبين جدول (٤) المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام لفقرات بُعد أخلاقيات المشرف نحو المهنة، إذ بلغ المتوسط العام للبُعد (٤,٤١) بانحراف معياري عام (٠,٤٠)، وبدرجة عالية أيضا في التزام المشرفين التربويين بأخلاقيات المهنة. إذ جاءت الفقرة رقم (١٧) والتي تنص على" يتوخى الموضوعية في تقييم المعلمين" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٤,٥٧)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (٢٢) ونصها" يوظف مهارات مميزة في فن إدارة النقاش والحوار بين المعلمين" بمتوسط حسابي مكرر بلغ (٤,٥٧)، تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (٢٣) ونصها " يخطط لإكساب المعلمين الكثير من المهارات العملية والتربوية والعلمية" بمتوسط حسابي بلغ (٤,٥٦)، بينما جاءت الفقرة رقم(١٣) ونصها" يطبق كل جديد في مجال عمله الاشرافي" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٧). وقد تعزى هذه النتيجة إلى اهتمام المشرفين التربويين وحرصهم على على الاهتمام بأخلاقيات مهنتهم واخلاصهم في أعمالهم، وتركيزهم على الجوانب القيمية، واظهار اعتزازهم الدائم بمهنتهم منطلقين من مبدأ أن الإشراف التربوي أصبح مهنة انسانية ولم يعد قائما على التسلط وتصيد الأخطاء بل أصبح جهدا جماعيا مشتركا يشترك فيه عدة أطراف لعل

أبرز هم المشرف التربوي ومدير المدرسة والمعلم؛ وهذا بدوره يزيد من احترام المعلمين لمشرفيهم ويكون دافعاً للإنجاز والتميز. وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة الرومي(٢٠٠٩) وتختلف مع نتيجة دراسة الفقير(٢٠١٤).

ثالثاً: بُعد أخلاقيات المشرف نحو الإدارة المدرسية:

ويقيس هذا البعد أخلاقيات المشرف نحو الإدارة المدرسية في ولاية إزكي بسلطنة عمان.

جدول(٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد أخلاقيات المشرف نحو الإدارة المدرسية، مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الالتزام
1	28	ينقل للإدارة المدرسية نتائج زيارته للمعلمين بشفافية	4.66	0.54	عالية
2	31	يحترم أعضاء الإدارة المدرسية اثناء زياراته الإشرافية	4.66	0.51	عالية
3	29	يقدم ملاحظاته الصادقة للأدرة المدرسية حول واقع المدرسة	4.64	0.55	عالية
4	27	يتقبل المهام الإضافية الموكلة إليه بسعة صدر	4.61	0.59	عالية
5	30	يتعاون مع الإدارة المدرسية في الأنشطة التي تقوم بها كالدورات التدريبية والورش	4.59	0.59	عالية
6	32	يبدي سرعة البديهة والجاهزية العالية للإجابة عن أي استفسار	4.59	0.50	عالية
7	34	يمتلك المشرف التربوي رؤية دقيقة لاكتشاف المشكلات التي تعاني منها المدرسة	4.48	0.65	عالية
8	26	يتحمل المسؤولية الكاملة أمام الإدارة المدرسية تجاه الآراء التي يطرحها	4.46	0.57	عالية
9	33	يمتلك مهارة توليد الأفكار والحلول السريعة لمواجهة المشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية	4.46	0.59	عالية
10	25	يبذل جهده في تأدية ما عليه من واجبات على نحو متقن في زياراته الإشرافية	4.36	0.63	عالية
11	24	يبادر بتقديم المقترحات التطويرية للأدرة المدرسية	4.34	0.68	عالية
		المستوى العام	**4.53**	**0.42**	**عالية**

يبين جدول (٥) المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام لفقرات بُعد أخلاقيات المشرف نحو الإدارة المدرسية، إذ بلغ المتوسط العام للبُعد (٤,٥٣) بانحراف معياري عام (٠,٤٢)، وبدرجة عالية أيضا في التزام المشرفين التربويين بأخلاقيات المهنة. حيث جاءت الفقرة رقم (٢٨) والتي تنص على" ينقل للإدارة المدرسية نتائج زيارته للمعلمين بشفافية" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٤,٦٦)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (٣١) ونصها" يحترم أعضاء الإدارة المدرسية في اثناء زياراته الإشرافية" بمتوسط حسابي مكرر بلغ (٤,٦٦)، تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (٢٩) ونصها " يقدم ملاحظاته الصادقة للأدارة المدرسية عن واقع المدرسة" بمتوسط حسابي بلغ (٤,٦٤)، بينما جاءت الفقرة رقم(٢٤) ونصها" يبادر بتقديم المقترحات التطويرية للأدارة المدرسية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٤). وقد تعزى هذه النتيجة لشعور المشرفين التربويين بأن مقترحاتهم تؤخذ بعين الاعتبار لدى الإدارات المدرسية؛ مما يشجعهم على ابداء الراي والميل نحو التجديد والتطور والابتكار والمشاركة الفعالة في اتخاذ القرارات، وقد تعزى إلى طبيعة العلاقة التي تتصف بالرسمية في التعامل والجدية في تطبيق القوانيين والأنظمة، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة الرومي(٢٠٠٩) وتختلف مع نتيجة دراسة الفقير(٢٠١٤).

رابعاً: بُعد أخلاقيات المشرف نحو المجتمع المحلي:

ويقيس هذا البعد أخلاقيات المشرف نحو المجتمع المحلي ولاية إزكي بسلطنة عمان.

جدول(٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد أخلاقيات المشرف نحو المجتمع المحلي، مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الالتزام
1	40	يلتزم بقيم المجتمع المحلي وتقاليده في أثناء زيارته الإشرافية	4.59	0.62	عالية
2	39	يحرص على اشراك المجتمع المحلي في حضور الفعاليات التربوية التي تقيمها المدرسة	4.41	0.76	عالية
3	41	يشجع على توثيق العلاقة بين المدرسي والمؤسسات الاجتماعية في المجتمع المحلي	4.36	0.68	عالية
4	38	يتعاون مع المعلمين في استثمار المجتمع المحلي بما يخدم رسالة المدرسة وأهدافها	4.28	0.80	عالية
5	37	يعزز قنوات التواصل الإيجابية بين المدرسة والمجتمع المحلي	4.26	0.71	عالية
6	42	ينقل قضايا المجتمع المحلي وحاجاته للدارة المدرسية والمعلمين بحيادية	4.25	0.62	عالية
7	36	يحرص على توعية أفراد المجتمع بالقضايا الثقافية والصحية والدينية	4.23	0.74	عالية
8	35	يشجع على التواصل المستمر بين المدرسة وأولياء الأمور	4.21	0.64	عالية
		المستوى العام	**4.32**	**0.55**	**عالية**

يبين جدول (٦) المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام لفقرات بُعد أخلاقيات المشرف نحو المجتمع المحلي، إذ بلغ المتوسط العام للبُعد (٤,٣٢) بانحراف معياري عام (٠,٥٥)، وبدرجة عالية كذلك في التزام المشرفين التربويين بأخلاقيات المهنة. غذ جاءت الفقرة رقم (٤٠) التي تنص على" يلتزم بقيم المجتمع المحلي وتقاليده في أثناء زيارته الإشرافية" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٤,٥٩)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (٣٩) ونصها" يحرص على اشراك المجتمع المحلي في حضور الفعاليات التربوية التي تقيمها المدرسة" بمتوسط حسابي مكرر بلغ (٤,٤١)، تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (٤١) ونصها " يشجع على توثيق العلاقة بين المدرسي والمؤسسات الاجتماعية في المجتمع المحلي" بمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٦)، بينما جاءت الفقرة رقم(٣٥) ونصها" يشجع على التواصل المستمر بين المدرسة وأولياء الأمور" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٤,٢١). وقد تعزى هذه النتيجة إلى اهتمام المشرفين التربويين وحرصهم بان يكونوا على صورة حسنة وسمعة طيبة من خلال التزامهم بالقيم الأخلاقية وحرصهم على تقبل الراي والمشورة لعكس الصورة الإيجابية لمهنتهم ولأيمانهم بدور أولياء الأمور وضرورة مشاركتهم في العملية التعليمية التعلمية، لما لهذه المشاركة من أثر مهم وجوهري في علاقة المدرسة بهم. وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة الرومي(٢٠٠٩) وتختلف عن نتيجة دراسة الفقير(٢٠١٤).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، ونصه:

" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات عينة الدراسة حول درجة التزام المشرفين التربويين بأخلاقيات المهنة في ولاية إزكي بسلطنة عمان تعزى للمتغيرات؛ النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل البيانات لاستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة حول درجة التزام المشرفين التربويين بأخلاقيات المهنة في ولاية إزكي بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين الأوائل، ومقارنة هذه المتوسطات باستخدام اختبار (ت)؛ للتحقق من دلالة الفروق التي تعزى للمتغيرات؛ النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، على النحو الآتي:

١. **متغير " النوع الاجتماعي"**

جدول(٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(ت) لأثر متغير الجنسحول درجة التزام المشرفين التربويين بأخلاقيات المهنة في ولاية إزكي

الأبعاد	النوع الاجتماعي	العدد ن=٦١	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
بُعد أخلاقيات المشرف نحو المعلمين	ذكر	38	4.65	0.36	0.063	0.803
	أنثى	23	4.62	0.36		
بُعد أخلاقيات المشرف نحو المهنة	ذكر	38	4.46	0.39	0.798	0.375
	أنثى	23	4.32	0.41		
بُعد أخلاقيات المشرف نحو الإدارة المدرسية	ذكر	38	4.59	0.41	0.237	0.628
	أنثى	23	4.44	0.43		
بُعد أخلاقيات المشرف نحو المجتمع المحلي	ذكر	38	4.42	0.53	0.027	0.869
	أنثى	23	4.16	0.55		

يلاحظ من جدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات افراد الدراسة حول درجة التزام المشرفين التربويين بأخلاقيات المهنة في ولاية إزكي بسلطنة عمان حسب متغير الجنس(ذكر/أنثى) في جميع أبعاد الدراسة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى ثبات أخلاقيات المهنة في العمل الإشرافي بالمقارنة مع المهن الأخرى، كذلك إلى أن درجة الالتزام لا ترتبط بالجنس سواء اكان ذكر أم أنثى، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة الفقير(٢٠١٤).

٢. متغير " المؤهل العلمي "

جدول(٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(ت) لأثر متغير المؤهل العلمي حول درجة التزام المشرفين التربويين بأخلاقيات المهنة في ولاية إزكي

الأبعاد	المؤهل العلمي	العدد ن=٦١	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
بُعد أخلاقيات المشرف نحو المعلمين	بكالوريوس	46	4.67	0.32	2.137	0.149
	ماجستير/ دكتوراه	15	4.56	0.45		
بُعد أخلاقيات المشرف نحو المهنة	بكالوريوس	46	4.38	0.36	4.158	0.046
	ماجستير/ دكتوراه	15	4.52	0.49		
بُعد أخلاقيات المشرف نحو الإدارة المدرسية	بكالوريوس	46	4.48	0.44	1.456	0.232
	ماجستير/ دكتوراه	15	4.70	0.29		
بُعد أخلاقيات المشرف نحو المجتمع المحلي	بكالوريوس	46	4.27	0.55	0.612	0.437
	ماجستير/ دكتوراه	15	4.50	0.50		

يلاحظ من جدول (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات عينة الدراسة حول درجة التزام المشرفين التربويين بأخلاقيات المهنة في ولاية إزكي بسلطنة عمان حسب متغير المؤهل العلمي في جميع أبعاد الدراسة عدا بُعد أخلاقيات المشرف نحو المهنة. وجاءت الفروق الإحصائية فيه لصالح عينة الدراسة ذوي مؤهل علمي ماجستير/ دكتوراه. وقد تعزى هذه النتيجة إلى تشابه القيم وأخلاقيات المهنة وظروف العمل، وإلى معرفة المعلمين الأوائل بغض النظر عن مؤهله العلمي بالمسؤوليات والواجبات المهنية التي ينبغي على المشرف تأديتها، ومن هنا يكونوا أكثر تفهماً للمشرفين التربويين، ولذلك تكون العلاقة بينهم مبنية على التفاهم والتعاون والود. وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة الرومي(٢٠٠٩) ونتيجة دراسة الفقير(٢٠١٤).

٢. متغير " سنوات الخبرة "

جدول(٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(ت) لأثر متغير سنوات الخبرة حول درجة التزام المشرفين التربويين بأخلاقيات المهنة في ولاية إزكي

الأبعاد	سنوات الخبرة	العدد ن=٦١	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
بُعد أخلاقيات المشرف نحو المعلمين	من سنة إلى ٧ سنوات	25	4.66	0.32	1.141	0.29
	من ٨ إلى ١٢ سنة	36	4.63	0.38		
بُعد أخلاقيات المشرف نحو المهنة	من سنة إلى ٧ سنوات	25	4.46	0.41	٠,٠٠٠	0.98
	من ٨ إلى ١٢ سنة	36	4.38	0.39		
بُعد أخلاقيات المشرف نحو الإدارة المدرسية	من سنة إلى ٧ سنوات	25	4.50	0.53	8.057	0.07
	من ٨ إلى ١٢ سنة	36	4.55	0.32		
بُعد أخلاقيات المشرف نحو المجتمع المحلي	من سنة إلى ٧ سنوات	25	4.44	0.52	0.024	0.87
	من ٨ إلى ١٢ سنة	36	4.24	0.55		

يلاحظ من جدول (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات عينة الدراسة حول درجة التزام المشرفين التربويين بأخلاقيات المهنة في ولاية إزكي بسلطنة عمان حسب متغير سنوات الخبرة في جميع أبعاد الدراسة عدا بُعد أخلاقيات المشرف نحو الإدارة المدرسية. وجاءت الفروق الاحصائية فيه لصالح عينة الدراسة ذوي سنوات الخبرة من ٨ إلى ١٢ سنة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى المعلمين الأوائل يعدون مشرفين مقيمين في مدارسهم ويمارسون الأعمال الإشرافية التي يقوم بها المشرف التربوي مما يجعل العلاقة بينهم أخوية وودية وطيبة، وهذه النتيجة تتعارض مع نتيجة دراسة الرومي(٢٠٠٩) وتتفق مع نتيجة دراسة الفقير(٢٠١٤).

التوصيات:

خرجت الدراسة بالتوصيات التالية:

على المشرف التربوية ضرورة:

- أن يطبق المشرف التربوي كل جديد في مجال عمله الإشرافي.
- أن يبادر المشرف التربوي بتقديم المقترحات التطويرية للإدارة المدرسية.
- أن يشجع المشرف التربوي المعلمين على الشعور بالمسؤولية وتحملها.
- أن يعامل المشرف التربوي المعلمين بعدل ومساواة.
- أن يتعامل المشرف التربوي مع أطراف العملية الإشرافية بموضوعية.
- أن يشارك المشرف التربوي في إقامة الأنشطة التربوية والتعليمية المختلفة في المدرسة.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. ابو شرشوح، فاطمة(٢٠١٥). **درجة التزام مديري المدارس الثانوية العامة في محافظة العاصمة عمان بأخلاقيات الإدارة المدرسية وعلاقتها بسلوكهم القيادي** . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عمان العربية.

٢. الفقير، عمر(٢٠١٤). **درجة التزام المشرفين التربويين بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة في محافظة عمان العاصمة**. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عمان العربية.

٣. الرومي، سليمان(٢٠٠٩). **التزام المشرفين التربويين في محافظات غزة بأخلاقيات المهنة من وجهة نظرهم وسبل تطويرها**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة غزة.

٤. أبو منصور، بدور(٢٠١٦) **درجة توافر أخلاقيات العمل الإداري لدى مديري المدارس الأساسية الخاصة في**

٥. **محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بدرجة دافعية المعلمين نحو العمل.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
٦. الفرجاني، محمد(٢٠١٠). **الأخلاقيات المهنية لمدير المدرسة والعوامل المرتبطة بها من وجهة نظر معلمي ومعلمات التعليم العام في مدينة بنغازي.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاريونس–ليبيا.
٧. الكيلاني، أسامة(٢٠١٦). **درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في الأردن لأخلاقيات الإدارة المدرسية من منظور إسلامي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.** رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عمان العربية.
٨. الخايفي، سالم(٢٠٠١). **المهام الفنية اللازمة لموجهي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بسلطنة عمان ومدى ممارستهم اللغة العربية في المرحلة الثانوية.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس.
٩. طرخان، عبد المعنم(٢٠٠٣). **واقع أخلاقيات العمل الإداري لدى مديري و مديرات مدارس وكالة الغوث**
١٠. **الدولية في الأردن وعلاقته بسلوكهم القيادي.** اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية.
١١. قطيط، عدنان(٢٠١٦). أخلاقيات الوظيفة العامة ومدى التزام مديري المدارس بها في محافظة القليوبية. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، **جامعة عين شمس**،٤٠(٣)،١٦٧–٢٤٥.
١٢. العويسي، رجب(٢٠١١). أهمية العلاقات الإنسانية للمشرف التربوي وأثرها في تعزيز الممارسات الإيجابية للمعلمين : دراسة تحليلية. **رسالة التربية** –سلطنة عمان، عدد(3) ٥٢–٧٠.

ثانياً: المراجع الاجنبية:

[1] Al-Sheikh,f.(2002). ethical oriatention of business mangers in reveloping empirical Evidence from A multicultural business Enviroment ,The united arab emirates jonral of the golf and Arabian peninsula,Kuwait,107(2),11-36.
[2] Berry, B. and Sistrunk, W.(2010). The relationship between Actual and Preferred Supervisory Behaviors as Perceived by Special Education Teachers and as self- Perceived by Special Education Supervisors inlousiana.ED312766.
[3] Feng,f.(2011).Astudy on school leaders ethical oriatention in taiwan .Ethics and behavior .21(4).317-326.
[4] Kreiwaldt, K.(2002). Ethical Leadership in Highly Recognized Superintedents, Proqest. UMI Dissertations.
[5] Meakin, M.(2014). The moral imperactive:Transformative Leadershipand Percetions pf ethics training among High schools Principals. unpublished doctoral, wider Unversity .USA.
[6] Suilivan, S. and Clanz, G.(2013). Supervisions That improve Teaching and Learning. London, SAGE, Publication. Ltd.
[7] Sharma, S.; Yusoff, M.; Kannan, S. & Baba, S., B.(2011). Concerns of Teachers and Principals on Instructional Supervision in Three Asian Countries. International Journal of Social Science and Humanity, 1(3): 214-217.
[8] Shaprio, J. and Strocovitch, M.(2012). Ethical Leadership Decision Making In Education, New York; Rutledge.

International Journal of Educational and Psychological Studies – Vol. 3, No. 3, 2018, pp. 618 - 633
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com

The Degree of Educational Supervisors' Commitment to Professional Ethics In the State of Izaki Sultanate of Oman from Private School First Teachers'View Point

Dr. Mohammed Suleiman Al-Jaridih

Unversity of unizwa
garad@unizwa.edu.om

Ahamed Abdullah Al manwari

Sultan Qaboos Higier Centre for Coiffure and science

Said Khalfan Al mayahi

Sultan Qaboos Higier Centre for Coiffure and science

Abstract:

This study aims at finding out the degree of The degree of educational supervisors' commitment to professional ethics In the State of izaki Sultanate of Oman from private school first teachers' view point , To achieve the objectives of the study, a questionnaire composed of (42) items was designed spread over four main fields. After checking the validity and reliability of the questionnaire, (62) first teachers were invited to respond to the items of the questionnaire were employed the following findings. The degree of The degree of educational supervisors' commitment to professional ethics In the State of izaki Sultanate of Oman from private school first teachers'view point is high, there no were significant statistical differences at the level (0.05 _> a), due to variables of academic qualification, gender and years of experience, the researcher recommends the followings; The educational supervisor should encourage teachers to feel responsible and take responsibility, to treat teachers fairly and equally, to deal with the parties of the supervisory process objectively, and to participate in the establishment of various educational and educational activities in the school.

Keyword: educational supervisors', professional ethics**.**

International Journal of Educational and Psychological Studies – Vol. 3, No. 3, 2018, pp. 634 - 647
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com

درجة ملاءمة البيئة الفعلية للتربية الفنية لمواصفات البيئة الصفية في ضوء نظرية التربية الفنية النظامية (DBAE) بالمدارس المتوسطة في مدينة الرياض

تهاني بنت عبدالله بن إبراهيم المزروع
وزارة التعليم
tahani8048@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة، إلى التعرُّف على درجة ملاءمة البيئة الفعلية، لمواصفات البيئة الصفية، في ضوء نظرية التربية الفنية النظامية (DBAE)، بالمدارس المتوسطة في مدينة الرياض، وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة عنقودية عشوائية من المدارس، وبلغ أعداد أفراد الدراسة (٤٨٠) طالبة من طالبات المرحلة المتوسطة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحيّ؛ للإجابة على أسئلة الدراسة:

- ما مواصفات البيئة الصفية في ضوء نظرية التربية الفنية النظامية (DBAE)؟
- ما درجة ملاءمة البيئة الفعلية لمواصفات البيئة الصفية، في ضوء نظرية التربية الفنية النظامية (DBAE) ؟

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- إعداد قائمة مواصفات البيئة الصفية في ضوء نظرية التربية الفنية النظامية (DBAE)، عن طريق، بناء وتطوير نموذج، يتضمن محاور البيئة الصفية (المادية ، الاجتماعية والنفسية).
- كشفت نتائج الدراسة، أن المتوسط الحسابي العام للبيئة المادية الفعلية للبيئات الصفية للتربية الفنية، بلغ (٢,٩٠) ونسبة (٥٨%)، وأن عبارات محاور تحليل البيئة المادية الفعلية متوفرة بحالة متوسطة لمواصفات البيئة الصفية في ضوء نظرية التربية الفنية النظامية (DBAE).

أي أن درجة ملائمة البيئة الفعلية المادية، متوسطة لمواصفات البيئة المادية، في ضوء نظرية التربية الفنية النظامية (DBAE) .

- كشفت نتائج الدراسة، أن المتوسط الحسابي العام للبيئة الاجتماعية والنفسية للبيئة الصفية للتربية الفنية، بلغ (٠,٦٠) ونسبة (٦٠%)، وأن درجة الملاءمة لعبارات محاور مقياس البيئة الاجتماعية والنفسية هي نعم ، أي أن درجة ملاءمة البيئة الفعلية الاجتماعية والنفسية، متوسطة لمواصفات البيئة الاجتماعية والنفسية، في ضوء نظرية التربية الفنية النظامية (DBAE) .

وأوصت الدراسة بـ :

- تبنِّي المخطَّط المقتَرَح للبيئة الصفية للتربية الفنية، في ضوء نظرية التربية الفنية النظامية (DBAE)، كأساس لمواصفات البيئة الصفية للتربية الفنية، بالمملكة العربية السعودية، بعد تجريبه بعينه دراسية أكبر و أكثر تمثيلاً.
- زيادة الدعم والاهتمام من قبل وزارة التعليم، وذلك بتدريب المعلمات، وتوفير مستلزمات وأدوات ومعدات البيئة الصفية، لحُجَر التربية الفنية، بما يتناسب مع منهج التربية الفنية، وفقَ نظرية التربية الفنية النظامية (DBAE)؛ لتحقيق أهداف المنهج، وتنفيذ محتواه بالشكل المطلوب.

الكلمات المفتاحية: البيئة الفعلية، البيئة الصفية، نظرية التربية الفنية النظامية.

المقدمة:

للتربية الفنية دورٌ كبيرٌ في تشكيل أذواق المتعلمين، وتعالج ركنًا مُهِمًّا في تكوينهم، كي يستجيبوا للمؤثرات الخارجية استجابات صحيحة؛ لذلك، تُعتبر وسيلة من وسائل الارتقاء بسلوكهم، والتكامل الاجتماعي لديهم، وَتَرْقَى بالوجدان، وتنمي المهارات، وتكمل النمو الإنساني لديهم (العتوم، ٢٠١٥م، ص ٢٣).

ظهرت العديد من النظريات الفنية، التي تنادي بأهمية التربية الفنية، وكان أحدثها وأكثرها انتشارًا نظرية التربية الفنية النظامية (DBAE)، التي تهدف إلى بناء نظرية لتنظيم مناهج وطرق وأساليب تدريس التربية الفنية، في ضوء أربعة مجالات متداخلة وهي: تاريخ الفن، عِلْم الجَمَال، النقد الفنيّ، الإنتاج الفني.

أدى هذا التطوُّر الحاصل لمادة التربية الفنية، وتغيُّر مفهومها، وميلها إلى النهج التربوي، إلى الاهتمام بشخصية المُتَعَلِّم وتكاملها أكثر من المهارة، والدقة، وإتقان الصنعة، وأصبح هدفها تنمية المُتَعَلِّم ككل عن طريق الفن (المهنا والحداد، ٢٠٠٠م، ص ٣٥).

ولتحقيق هذا الهدف؛ وجَب تهيئةُ بيئة صَفِّيَّة فنية، تمكِّن المُتَعَلِّم من أن يفكر ويحس وينمو بعملياته العقلية، والجسمية، من خلال المشكلات الفنية التي تعالجها؛ لأنه من الضروري، مع كل تطور تشهده النظريات التربوية والعلمية الحديثة، تكييف البيئة الصفية، بما يتوافق مع الحاجات التعليمية، والتوجهات التربوية الحديثة.

تعتبر البيئة الصفية سلاحًا ذو حدين؛ فإما أن تكون داعمة لأهداف التعلُّم أو معيقة له، لذا فإن إتقان تصميم بيئة التعلُّم من منظور منظومي، يُسهم في تحقيق المخرَجَات التربوية المأمولة من العملية التعليمية.

عرضت الدراسة بيئة العلاقات الصفية، على أساس تحقيق العلاقة الإنسانية، بين المُعَلِّم والمتعلم، والتي في ضوئها، يتحقق التدريس الفَعَّال، حيث يُسهم التدريس الفَعَّال بدوره في تصميم وهندسة البيئة الصفية الإيجابية، وفيما يختص بالبيئة الصفية، فإن أحد جوانبها إنساني بَحْت، ويتمثل في العلاقات بين المتعلمين بعضهم البعض. أما بقية جوانب البيئة الصفية، فهي مادية، كالمحتوى والطريقة و المعينات.

والجدير بالذكر، رغم أننا أخذنا بيئة العلاقات الصفية كبُعْد مستقلّ؛ بغرض إبراز العلاقة بين المُعَلِّم والمتعلم، فإن بيئة العلاقات الصفية ذاتها، هي بيئة جزئية من البيئة الصفية.

بدأ الاهتمام بالبيئة الصفية قبل حوالي (٦٥) عاماً، من قبل التربويين على يد العالم موراي (Murray) ، حين قام في عام ١٩٣٨م، بتقديم نموذجين أطلق عليهما " alpha press " لوصف البيئة الفعلية أو الواقعية ، و" beta press " لوصف البيئة التي يفضلها المتعلم (أمبو سعيدي والعفيفي، ٢٠٠٤م ، ص٩٧)

لقد كانت دراسة موراي (Murray) بدايات، لمزيد من الدراسات لاستقصاء الجوانب المختلفة للبيئة الصفية، والعوامل التي تؤثر عليها.

عرَّف موس البيئة التعليمية (Moos, 1992, p1) بأنها: " شخصية مجال أو بيئة ما، مثل: مجال العمل، أو جماعة اجتماعية، أو صَفّ مدرسِيّ، فلكل مجال اجتماعي شخصية فريدة تعطيه الوحدة والتماسك". وعرفها سويخين وسوى جو(SweKhine& SweeChiew, 2001) على أنها: "المكان أو الفراغ، الذي يتفاعل فيه كل من المُعَلِّم والمتعلمين، ويستخدمون فيه أدوات ومصادر متنوعة في سبيل تحقيق أهداف التعلُّم الموضوعة". وتعرفها منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (UNESCO ,2006) بأنها: "البيئة المادية، بما في ذلك من موارد التعلُّم الصفي للدروس، والبيئة النفسية والاجتماعية". كما عرَّفَها (Frenzel, Pekrun& Goetz, 2007, p 478) بأنها: "أكثر من مجرد المكان الفيزيقي، فهي تتألف من مجال التعلُّم الكامل، متضمنًا العمليات التعليمية، وعلاقات المُعَلِّم بالمتعلمين، وعلاقات المتعلمين ببعضهم، واتجاهات المتعلمين نحو المكان، والمواد الدراسية". كما عرَّفَها (Peer & Fraser, 2015, p143) بأنها: "السياقات الاجتماعية، والنفسية، والتربوية، التي يحدث فيها التعلُّم، وتؤثر على تحصيل المتعلمين للمواد المختلفة، وعلى اتجاهاتهم نحوها".

يتضح من التعريفات السابقة، أن بعضها ركز على البيئة النفسية والاجتماعية فقط، مثل: تعريف موس (Moos, 1992, p1)، أما البقية، فقد أجمعوا على العناصر الثلاث، المادية والاجتماعية والنفسية، وأضاف (Davies et al., ؛ Peer & Fraser, 2015 2012, p 80) الأكاديمية والتربوية والتعليمية، وتفرد (p, 2012,Davies et al.80) بذكر تأثير الأماكن والأفراد خارج المدرسة.
تعرف الباحثة البيئة الصفية بأنها : "المكونات المادية، والتأثيرات النفسية للمتعلِّم والمعلم الناتجة عن التفاعلات مع المكونات المادية والأنشطة التعليمية، والعلاقات الاجتماعية بين المتعلمين والمعلم من جهة، وبين المتعلمين بعضهم البعض من جهة أخرى، في حجرة الصف". وتحدد الدراسة بعد هذه التعريفات مكونات البيئة الصفية: بالبيئة المادية، والبيئة الاجتماعية والبيئة النفسية، وستتطرق الدراسة بإسهاب إلى هذه المكونات جميعًا.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

بالنظر إلى البيئات الصفية الفعلية، للتربية الفنية، في المدارس الحكومية من النواحي المادية والنفسية والاجتماعية، يتضح أنها لا تتلاءم مع التطوُّر، الذي صاحب منهج التربية الفنية وفق نظرية التربية الفنية النظامية (DBAE)، ولا تتفق حتى مع الخصائص، والمتطلبات المذكورة في وثيقة منهج مادة التربية الفنية، للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة، في التعليم العامّ لعام ٢٠٠٤ . واضعين في الاعتبار، أن هذه الوثيقة، لم تجدد منذ ذلك الحين فإن الفجوة تبدو ملحوظة ومتفاقمة، بالشكل الذي قد يتسبب، في عدم التطبيق الصحيح للمنهج، من حيث اعتماد بدائل اجتهادية، وتغيير لعدد من دروس ومحتويات المنهج، وخاماته وأدواته، بسبب النقص في البيئات الصفية للتربية الفنية، مما قد أدى إلى الحدّ من تحقيق أهداف المنهج، وعدم اهتمام المتعلمين بالمادة، وقلة الدافعية لديهم في التفاعُل مع الأنشطة الفنية ، وهذا ما أشارت إليه دراسة (الكراشي ، سمر، ٢٠٠٨م) .

وعلى ذات السياق، أكدت دراسة (الغامدي، ٢٠١٢م)، ضرورة تهيئة القاعات، والحُجَر المناسِبَة للتدريس وممارَسَة نشاطات التربية الفنية بالمدارس الابتدائية، ودعا الشاهين (٢٠٠٦م) إلى إعادة النظر في البيئة الصفية لحُجَر التربية الفنية؛ حتى تتماشَى مع المتطلبات التعليمية في العصر الحديث.

تظهر العديد من الأدبيات، تناول الباحثين لموضوعات البيئة الصفية ودراسة أثرها، أو علاقتها ببعض المتغيرات مثل:(التحصيل، الإبداع، التفكير التأمليّ، التفكير الناقد، الدافعية، الاتجاهات وغيرها). واستكمالاً للبحث في موضوع البيئة الصفية، فسوف تتناول الدراسة الحالية، البيئة الصفية الفعلية، وملاءمتها مع نظرية التربية الفنية النظامية (DBAE)، من خلال الوصول إلى استنتاجات منطقية، وتوصيات إجرائية؛ لسد الفراغ المعرفي والمكاني في هذا الموضوع، استكمالاً لما انتهى منه الباحثون السابقون.
الشيء الذي يذكر، إن الدراسات السابقة، لم تتناول مواصفات البيئة الصفية بمتغيراتها المادية، والاجتماعية، والنفسية في ضوء نظرية التربية الفنية النظامية (DBAE)، التي قامت عليها مناهج التربية الفنية المطوَّرَة؛ لذلك دعت الحاجة إلى هذا البحث.
و تجيب الدراسة عن السؤالين الآتيين :

- ما مواصفات البيئة الصفية، في ضوء نظرية التربية الفنية النظامية (DBAE)؟
- ما درجة ملاءمة البيئة الفعلية لمواصفات البيئة الصفية، في ضوء نظرية التربية الفنية النظامية (DBAE)؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الهدفين التاليين:

١. التعرُّف على مواصفات البيئة الصفية، في ضوء نظرية التربية الفنية النظامية (DBAE).
٢. التعرُّف على درجة ملاءمة البيئة الفعلية لمواصفات البيئة الصفية، في ضوء نظرية التربية الفنية النظامية (DBAE).

أهمية الدراسة:

تمثلت أهمية الدراسة الحالية في إسهامها في تحقيق الجوانب التالية:

أولاً: الأهمية النظرية:

١. توفِّر هذه الدراسةُ معلومات عن البيئة الصفية بمكوناتها المادية والاجتماعية والنفسية ونظرية التربية الفنية النظامية (DBAE) .

٢. تفرَّدَت هذه الدراسةُ – في حدود علم الباحثة – بذكر مواصفات البيئة الصفية، في ضوء نظرية التربية الفنية النظامية (DBAE).

٣. تم وضع اختبار، وأداة؛ لقياس مدى توافر مواصفات البيئة الصفية، باستخدام قائمة مواصفات البيئة الصفية، في ضوء نظرية التربية الفنية النظامية (DBAE) .

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

١. تقدِّم هذه الدراسةُ تصورًا مقتَرَحًا للبيئة المادية للتربية الفنية، في ضوء مواصفات نظرية التربية الفنية النظامية (DBAE).

٢. تساهم هذه الدراسة، في الوقوف على مستوى إدراك المتعلمات للبيئة الاجتماعية والنفسية للبيئة الصفية لمادة التربية الفنية؛ الأمر الذي يُسهم في رسم السياسات والبرامج الملائمة لتحسين البيئة الصفية لمادة التربية الفنية.

٣. تساعد هذه الدراسةُ، في إعداد معلمات التربية الفنية للتواصُل النفسي، والاجتماعي الفاعل، مع المتعلمات.

٤. تناولت الدراسةُ جميعَ مكونات البيئة الصفية المادية، والاجتماعية، والنفسية وبالتالي، يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة، في تحسين البيئة الصفية بكامل مكوناتها.

٥. تساهِم هذه الدراسةُ في مساعدة جهات التطوير، بوزارة التعليم، بالمملكة العربية السعودية، في التخطيط ورسم السياسات لبيئات صفية، تحقِّق الاستفادة الكاملة، من المناهج المطوَّرة للتربية الفنية، وفقَ نظرية التربية الفنية النظامية (DBAE).

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة، على البحث، عن درجة ملاءمة البيئة الفعلية للتربية الفنية، لمواصفات البيئة الصفية، في ضوء نظرية التربية الفنية النظامية (DBAE)، من خلال العناصر المادية، والاجتماعية والنفسية.

الحدود المكانية: المدارس الحكومية المتوسطة للبنات في مدينة الرياض.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام (١٤٣٧-١٤٣٨هـ).

مصطلحات الدراسة:

درجة الملائمة:

ويعبر عنها بالمتوسط الحسابيّ والانحراف المعياريّ لمعرفة اتجاهات استجابات أفراد العينة.

تم استخدام المقياس الخماسي؛ ولذا يتم توصيف المتوسط حسب قيمته إلى صيغة متوفرة بدرجة ملاءمة، تبدأ من عدم التوفر، وتنتهى إلى التوفر بحالة ممتازة.

التربية الفنية:

عرفها المهنا والحداد (٢٠١١م، ص٣٥) بأنها: "مادة دراسية، تهتمّ بالنواحي التعبيرية والإبداعية، لها أسسها، وأدوارها، وأهدافها، وغاياتها، التي هي تربية المُتَعَلِّم ككلّ؛ ليستطيع أن يعيش عيشة جمالية راقية، في وسط الإطار الاجتماعيّ المتطوِّر، الذي ينتمي إليه". وعرَّفَها الغامدي (٢٠١٢م، ص٣٧) بأنها:" من المقررات الدراسية، التي تُسهم في بناء شخصية المُتَعَلِّم في الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية ، كما أنها تتميز، بالاهتمام بالجانب الجمالي والوجداني والقيمي".

وتعرفها الدراسة الحالية بأنها:" مادة دراسية، تعتمد على إعطاء المتعلمين الخبرات البصرية، والاجتماعية، والنفسية، والعلمية، عن طريق الأنشطة الفنية بمجالاتها الثمانية (خزف – رسم – زخرفة – طباعة –نسيج – خامات – معادن – خشب) لتنمية الشخصية المتكاملة لديهم".

البيئة الفعلية:

عرفها موراي على أنها: "البيئة الصفية الواقعية" كما نقلها (أمبو سعيدي والعفيفي ، ٢٠٠٤م). وتعرفها الدراسة اصطلاحاً بأنها : " البيئة الواقعية للبيئة الصفية ". كما تعرفها إجرائياً بأنها : "واقع البيئة الصفية للتربية الفنية وفق نظرية التربية الفنية النظامية (DBAE) ".

نظرية التربية الفنية النظامية (DBAE):

يعرفها آل قماش (٢٠٠٥م، ص٩) بأنها: "فكر أو أسلوب، اتفق عليه جماعة من المتخصصين في مجال التربية الفنية لتعليم الفن، وفق أُسُس علمية منظَّمَة، وميادين للتربية الفنية متمثِّلة في التذوق الجمالي، وتاريخ الفن، والنقد الفني، والإنتاج الفني". ويعرّفها الغامدي (٢٠١٢م، ص٥٤) بأنها: "الاتجاه ذو الأساس المنظم للمعرفة، في التربية الفنية، ويُطلق عليها محليًّا (الاتجاه التنظيميّ) ، وهي مدخل أو مقارَبَة منهجية شمولية، في تدريس وتعلُّم الفنون، تم تطويره في الأساس، بواسطة مجموعة من أساتذة الفن الغربيين، ليتناسب مع الحاجة إلى نقل المعارف والخبرات الفنية إلى المتعلمين في التعليم العامّ". وتعرفها ثناء أبو زيد (٢٠١٣م) بأنها: "اتجاه جديد لمناهج التربية الفنية المعاصرة، يهدف إلى تدريس الفن باعتباره أسلوبًا منظَّمًا داخل عملية التعلُّم". وتعرفها الدراسة الحالية بأنها: "نظرية تقوم على تدريس وتعلم الفنون، بطريقة منهجية ومنظَّمَة وشاملة، من خلال التركيز على دراسة أربعة مجالات معرفية ومهارية، لها علاقة وثيقة بالفنون وهي: إنتاج الأعمال الفنية، نقد الأعمال الفنية، دراسة تاريخ الفن، دراسة عِلْم الجَمَال والتذوق الجمالي."

المرحلة المتوسطة:

وهي المرحلة التي تقع بين المرحلتين الابتدائية والثانوية، ويُطلق عليها المرحلة الإعدادية، أو المتوسطة أو الثانوية الدنيا، ومدة الدراسة في هذه المرحلة ثلاث سنوات، تغطِّي المرحلة العمرية من (١٢– ١٦)، وتنقسم أنماط التعلُّم فيها إلى ثلاثة أنماط، وهي:
المدارس المتوسطة العامَّة، وهي الأكثر انتشارًا، سواءً للبنين أو البنات، ومدارس تحفيظ القرآن للبنين والبنات، والمعاهد العلمية المتوسطة للبنين فقط.

البيئة الصفية:

عرَّف الحجار والعاجز (٢٠٠٧م) البيئة الصفية بأنها: " الظروف البيئية الأكاديمية، والاجتماعية، والمادية، التي تسود حُجْرَة الصف، والتي يولدها المعلمون والمتعلمون، والمنهج الدراسيّ، فضلاً عن البيئة المادية". ويعرفها (Davies et al ،2012 ،p.80): "أن البيئة الصفية، تمتد لما أبعد من الحدود المادية للمكان الذي يجري فيه التعلُّم، ليشمل الخصائص النفسية والاجتماعية والتعليمية، ويشمل أيضاً تأثير الأماكن والأفراد خارج المدرسة".

وتعرّفها الباحثة اصطلاحا: "بأنها المكونات المادية، والتأثيرات النفسية للمتعلِّم والمعلِّم الناتجة عن التفاعلات مع المكونات المادية والأنشطة التعليمية، والعلاقات الاجتماعية بين المُتَعَلِّم والمعلم من جهة، وبين المتعلم والمتعلمين من جهة أخرى في حجرة الصف".

وتعرف الباحثة البيئة الصفية إجرائيًّا بأنها: "الإطار الذي يتمّ فيه تعلُّم الفن تحت ظروف مادية، واجتماعية، ونفسية تتلاءم مع مواصفات نظرية التربية الفنية النظامية (DBAE)".

البيئة المادية:

تعرّفَها بشرى الجميلي (٢٠٠٧م، ص١٧) بأنها: "جميع المؤثرات المادية التي تؤثّر سلبًا أو إيجابًا في عملية التعلُّم، مثل: ترتيب أماكن جلوس المتعلمين، نوعية الإضاءة، التهوية، مكان السبورة وجودتها... إلخ".

وعرف الكناني (٢٠٠٧م، ص ٣٩٧) البيئة المادية بأنها: "تخطيط وتنظيم فضاءات الحيّز المكانيّ، الذي يلبي حاجات ومتطلبات الفئة المستهدَفَة، بحيث تؤثّر في فعاليتهم، ونشاطاتهم في الموقف التعليميّ، وتضم هذه البيئة مكونات: الأثاث، الإضاءة، أماكن التهوية، المحافَظَة على درجة الحرارة".

وتعرف الدراسة البيئة المادية اصطلاحًا بأنها: "تنظيم جميع العناصر المادية في البيئة الصفية من (أثاث، وجدران، وإضاءة، ونوافذ، وأبواب، ومعدات وأدوات، ووسائل تقنية وفنية)؛ لتساعد على ممارَسَة الأنشطة الصفية، وإتمام عملية التعلُّم".

أما التعريف الإجرائي للبيئة المادية فهي:" مجموعة العناصر المادية التي تتطلبها نظرية التربية الفنية النظامية (DBAE) وأنشطتها الفنية، لتحقق أهدافها، وتتحدد بالدرجة التي تحققها البيئة الصفية المادية، بحسب الأداة المعدَّة لأغراض الدراسة الحالية من ناحية (المساحة والموقع، ترتيب المقاعد والطاولات، ترتيب وتوفير الأثاث المناسِب لمادة التربية الفنية، الأدوات والخامات والمعدات الفنية)".

البيئة الاجتماعية:

يعرِّفها أمبو سعيدي والعفيفي (٢٠٠٤م، ص٥) بأنها: "المناخ أو الوسط السائد في الصف كمجموعات اجتماعية، والذي يمكن أن يؤثر في تعلُّم المتعلمين". وتعرِّفها بشرى الجميلي (٢٠٠٧م، ص١٨) بأنها: "طبيعة العلاقات الاجتماعية، بين المتعلمين والمعلمين من جهة، وبين المتعلمين بعضهم البعض من جهة أخرى، في إطار المهمات التعليمية، التي تجري داخل حجرة الصف".

وتعرفها الدراسة اصطلاحًا: "بأنها التفاعلات التي تنتج من المواقف التي تجمع المعلمين والمتعلمين، وتوفِّر عنصرًا اجتماعيًّا إيجابيًّا أو سلبيًّا، ومن خلال هذه التفاعلات تبرز الشخصيات، وتتكون شخصيات مؤثرة وشخصيات متأثرة في البيئة الصفية".

أما التعريف الإجرائي للبيئة الاجتماعية: "هو المناخ الحاصل في حجرة التربية الفنية، نتيجة العلاقات بين مُعَلِّمة التربية الفنية والمتعلمات، وبين المتعلمات بعضهن البعض، أثناء الأنشطة الفنية، في ضوء نظرية التربية الفنية النظامية (DBAE)، ويتحدد بالدرجة التي تحققها البيئة الصفية الاجتماعية، بحسب الأداة المعدَّة لأغراض الدراسة الحالية من ناحية (الانهماك والمشارَكَة، الانتماء، دعم المعلمة، مناقشة المهمة وتوجيهها نحو الهدف، المنافَسَة، النظام والتنظيم، وضوح التعليمات، ضبط المُعَلِّم)."

البيئة النفسية:

عرفتها مديحة فقها (٢٠٠٠م، ص١٠) بأنها: "الشروط المعنوية في الصف، التي تهيئ الفرص الكاملة للمتعلمين؛ للنجاح في التوافُق الداخلي، بين دوافعهم ونوازعهم المختلفة، وفي التوافُق الخارجي، في علاقاتهم ببيئتهم المحيطة، بما فيها من موضوعات وأشخاص". ويعرِّفها قطامي وقطامي (٢٠٠٢م، ص ١٨٩) هي "مترتبات التفاعُل مع المُعَلِّم، وتفاعل المُتَعَلِّم مع المُتَعَلِّم، وتفاعل المُتَعَلِّم والمعلِّم، عبر خبرات تعليمية بسيطة".

وتعرفها الباحثة اصطلاحًا بأنها: "النتائج الداخلية للمتعلِّم، جراء تفاعلاته القائمة لبيئته المحيطة (المادية والبشرية)، مما يؤثر على صحته النفسية، وسلوكه، وعلاقته بمن حوله".

أما التعريف الإجرائي: "الانفعالات المترتبة، من العلاقات المشتركة، في البيئة الصفية للتربية الفنية، وتتحدد بالدرجة التي تحققها البيئة الصفية النفسية، بحسب الأداة المعدَّة لأغراض الدراسة الحالية من ناحية (الانهماك والمشاركة، الانتماء، دعم المعلمة، مناقشة المهمة وتوجيهها نحو الهدف، المنافَسَة، النظام والتنظيم، وضوح التعليمات، ضبط المُعَلِّم) ".

الدراسات السابقة:

- هدفت دراسة رومينا (Romina, 2012)، لبحث تصوُّر متعلمين المدارس الثانوية لحالة بيئتهم التعليمة المادية، في الحجرة الدراسية، وتأثيرها على التعلُّم، تم طرح أربعة أسئلة بحثية، وتمت الإجابة عليها باستخدام الإحصاء الوصفي، في حين أنه تم صياغة ثلاثة فرضيات واختبارها باستخدام إحصاءات اختبار(t) عند مستوى: ٠,٠٥ من الدلالة.

ولتحقيق أهداف الدراسة؛ استخدمت الباحثة المنهج المسحيّ، وكانت أداة الدراسة استبانة، وتكونت عينة الدراسة، من جميع المدارس الثانوية في ولاية الدلتا خلال العام الدراسيّ ٢٠١٢/٢٠١١م. من خلال تقنية بسيطة عشوائية لجمع العينات، تم اختيار عينة من ٨٠٠ متعلم من ستة عشر مدرسة (ثمانية خاصة وثمانية عامَّة)، في مجتمعات "إيكا" من ولاية الدلتا في نيجيريا، من ثمانية مدارس في المناطق الحضرية، وثمانية مدارس في المناطق الريفية، كانت عشرة مدارس تعليم مختلط ، بينما كانت ستة مدارس من الجنس الواحد.

كشفت النتائج الناشئة، عن تحليل البيانات، أن متعلمين المدارس الخاصة، اختلفوا بشكل ملحوظ في تصوُّرهم لحالة بيئتهم المادية للبيئة الصفية عن المتعلمين في المدارس العامَّة، لم يكن هناك فرق كبير بين تصوُّر المتعلمين والمتعلمات لحالة بيئة الصفّ المادية، في الحُجَر الدراسية، وُجد أن هناك فرقًا كبيرًا، بين التصور عند متعلمين المدارس في المناطق الحضرية والريفية

لحالة بيئتهم الصفية المادية، في الفصل الدراسي، كذلك كشفت النتائج أن البيئة الصفية في الحُجَر الدراسية، كان لها تأثيراً كبيراً على عملية تعلُّم المتعلمين، وتحفيزهم بما في ذلك الدافع إلى المشاركة بفعالية في الأنشطة الأكاديمية، ويمكن أن تؤثر في سلوكهم الشخصي والحضور لمدرستهم، وكشفت الدراسة، عن ضعف البيئة المادية للبيئات الصفية.

- من جهة أخرى قدمت أمل الشلتي (٢٠٠٩م) دراسة موضوعها: أثَر منظومة البيئة المدرسية ، في تنمية القِيَم الإبداعية التشكيلية ، لمادة التربية الفنية ، بالمرحلة الثانوية، من وجهة نَظَر المعلمات، هدَفَت إلى التعرُّف على منظومة البيئة المدرسية، ومدى تأثيرها في تنمية القيم الإبداعية للفن التشكيلي المعاصر ، لدى متعلمات المرحلة الثانوية، ولتحقيق أغراض الدراسة ،استخدمت الباحثةُ المنهجَ الوصفيَّ، وتكونت عينة الدراسة من (٥١) معلمة من مدينة جدة، من معلمات التربية الفنية للمرحلة الثانوية بمدينة جدة، وكانت أداة الدراسة هي الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسِّطات استجابات أفراد عينة الدراسة، حول دور البيئة المدرسية، في تنمية القيم الإبداعية في مادة التربية الفنية، من وجهة نظر معلمات التربية الفنية، للمرحلة الثانوية بمحافظة جدة، وَفْقًا لمتغيِّر عدد سنوات الخدمة، والتخصص والدورات التدريبية.
- كذلك تعتبر دراسة سمر الكراشي (٢٠٠٨م)، دراسة مهمة، حيث هدَفَت الدراسة إلى تحديد مدى تأثير المدرسة، في تعليم منهج التربية الفنية المعاصر، وتحديد الاتجاهات الفنية K التي يمكن الإفادة منها في تطوير منهج التربية الفنية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) مدرسة من المدارس الأساسية في القاهرة، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تصميم استبانة؛ للتعرف على دور المدرسة، في تفعيل تعليم منهج التربية الفنية، وكذلك تحديد الاتجاهات الفنية لدى المتعلمين.

وتتلخص أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة، في أن أغلب المدارس، تُهمل تحقيقَ أهداف المنهج، وتنفيذ محتواه بالشكل المطلوب، بالاضافة، إلى وجود أثر لدور الأنشطة التعليمية الإثرائية في إكساب المتعلمين لأهداف منهج التربية الفنية.

- أجرى الحربي (٢٠٠٧م)، دراسة هدَفَت إلى معرفة دور المُعَلِّم والمعلمة المأمول، في ظل التغيرات والاتجاهات الحديثةK لمنهج التربية الفنية، وتحديدًاK تَبَنِّي نظرية التربية الفنية النظامية (DBAE) وتحديد مدى حاجة المعلمين والمعلمات، لاكتساب كفايات الاتجاه التنظيميّ، وتصميم نموذج للتدريب الإلكتروني عبر الإنترنت، لتلبية الاحتياجات التدريبية، وتدريب مُعَلِّمِي ومعلمات التربية الفنية ، على اكتساب الكفايات اللازمة في ضوء الاتجاه التنظيميّ، ولتحقيق أغراض الدراسة ؛ استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتصميم المجموعة الواحدة، ذات الاختبارين القَبْلِيّ والبَعْدِيّ، وتكوَّن مجتمعُ الدراسة من جميع مُعَلِّمِي ومعلمات التربية الفنية، وحددت عينة الدراسة في (٨٦) متدربًا من الجنسين، واستخدم الباحث الاختبار كأداة لدراسته، وتأكد من صدقها وثباتها، كما استخدم اختبار (ت) بنوعية، للمجموعتين المترابطة، والمجموعتين المستقلة.

وأظهرت نتائج الدراسة :حاجة مُعَلِّم ومعلمة التربية الفنية، إلى اكتساب الكفايات اللازمة في ضوء الاتجاه التنظيميّ، وإمكانية تصميم نموذج للتدريب الإلكتروني، وتفعيله على هيئة موقع على شبكة الإنترنت، وقام بتجربته على عينة تطوعية من مُعَلِّمِي ومعلمات التربية الفنية.

كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية ، في متوسط تحصيل المتدربين (المعلمين والمعلمات) بين متوسط اختبارهم القَبْلِيّ ومتوسط اختبارهم البَعْدِيّ؛ وذلك لصالح متوسط الاختبار.

- من جهه اخرى تعتبر دراسة بينتون (Benton,2002) ، دراسة مهمة، حيث هدَفَت إلى دراسة البيئة التنظيمية السائدة، في إحدى مدارس مقاطعة " نابر فايل" في الولايات المتحدة الأمريكية، وكذلك التعرُّف على العوامل التي تُسهم في قدرتها على التميُّز والتفوق على المدارس الأخرى، وقد قامت الباحثة بجمع المعلومات من خلال المقابَلات الشخصية وتحليل الوثائق المدرسية . وقد توصلت الدراسة، إلى أن البيئة المدرسية القوية والإيجابية، ناجمة عن فعالية المدرسة، وأن بيئة التميز في المدرسة تستمدّ قوتَها من القيادة التعاونية ، والشراكة والتعاون مع المجتمع المحلي.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

- تم الاستفادة منها في الاستعانة بها في الإطار النظري.
- تم الاستفادة منها في التعرف على الإجراءات المنهجية التي استخدمتها هذه الدراسات.

أوجه التفرد للدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

- تركز الدراسة الحالية على البيئة الصفية في ضوء نظرية التربية الفنية النظامية (DBAE).
- تتناول الدراسة جميع مكونات البيئة الصفية المادية والاجتماعية والنفسية.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

تنتمي هذه الدراسة إلى الدراسات الوصفية الْمَسْحِيَّة؛ حيث إنها تفيد في وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتهتم الدراسات الوصفية، بدراسة، ووصف الظواهر الإنسانية، والمشكلات الاجتماعية، والتي تمثِّل بالنسبة للدراسة (درجة ملاءمة البيئة الفعلية للتربية الفنية لمواصفات البيئة الصفية في ضوء نظرية التربية الفنية النظامية (DBAE) بالمدارس المتوسطة في مدينة الرياض) واتَّبَعَت الباحثةُ المنهجَ الوصفيَّ المسحيّ؛ حيث إن هذا المنهج، يهتم بوصف الظاهرة، ويهتم بدراسة العلاقات الإنسانية، وهو يُعتبر من أَنْسَب المناهج لمثل هذه الدراسة، وقد تم اختيار المنهج بناءً على الاعتبارات التالية:

أن هذا المنهج يعتمد على أدوات وأساليب البحث العلمي.

يمكن تعميم نتائج هذا المنهج على أكبر عدد ممكن من المبحوثين.

عينة الدراسة:

تم أخذ عينة عشوائية عنقودية قُدرت بـ(٥%) من عدد المدارس؛ أي حوالي(١٦) مدرسة، موزَّعَة على تسعة مكاتب إشراف، وقد تم أخذ(٣٠) متعلمة من كل مدرسة تم اختيارها، وبذلك يكون حجم العينة (٤٨٠) متعلمة بواقع(١٦٠) متعلمة من كل صف.

الجدول رقم (١)

مجتمع الدراسة وعينته

الرقم	مكاتب الاشراف	عدد المدارس	عدد الطالبات
١	الشمال	٤٣	١٠١٦٨
٢	الوسط	٢٩	٥٧١٩
٣	الغرب	٢٨	٦٨٣٠
٤	الجنوب	٤٥	١٦٥٥٨
٥	النهضة	٤١	١٥٢٠٩
٦	الحرس	٩	٢٠٢٥
٧	الروابي	٤٧	١٦٣٠١
٨	البديعة	٤١	١٤٩٩٠
٩	الشفا	٣٢	١٠١٠٢
الاجمالي		٣١٥	٩٧٨٩٦
حجم مجتمع البحث		٥% ١٥ مدرسه	
حجم عينه البحث			٣ متعلمات من كل مدرسة بعينه البحث ٤٨٠ متعلمة

وصف أداوت الدراسة:

تمت صياغة وتطوير قائمة تدقيق، تشمل عبارات البيئة الصفية، فيما يتعلق بالبيئة المادية الفعلية(٨٢) ، والبيئة الاجتماعية والنفسية (٩٨) للبيئات الصفية للتربية الفنية. تم استخدام مقياس ليكرت (Likert) الخماسي، وقُسِّم هذا المقياسُ إلى خمس فقرات، (متوفر بحالة ممتازة – متوفر بحالة جيدة – متوفر بحالة متوسطة – متوفر بحالة رديئة – غير متوفر تماماً) . حيث يُعَبِّر رقم (٥) عن أعلى درجة (متوفر بحالة ممتازة) بينما يعبِّر الرقم (١) عن أقل درجة وهي: (غير متوفر تماماً).

صِدْق الأداة:

تم عرض ما توصلت إليه الباحثة من عبارات البيئة الصفية في ضوء نظرية التربية الفنية النظامية (DBAE) ،على مجموعة من المحكمين، وتمت الموافقة على محتواها، بعد اجراء بعض التعديلات. تم اختبار الأداة على عينة مبسطة من عينة الدراسة قومها(٢٠) مبحوثًا؛ وذلك للوقوف على مدى فهمهم لعبارات الأداة، تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مَحَاوِر الملاحَظَة، ودرجة جميع العبارات التي يحويها المحور الأساسيّ، الذي تنتمي إليه، وحساب معاملات الارتباط بين كل محور من محاور أداة الدراسة، وجميع المحاور التي تحويها أداة الدراسة، والدرجة الكلية لأداة الملاحَظَة باستخدام معامل ارتباط بيرسون. جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يُشير إلى الاتساق الداخليّ بين فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم تحليل البيانات، باستخدام الطريقة الآلية، باستخدام برنامج SPSS، وتم القيام بمجموعة من الأساليب الإحصائية، كمعامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الأداة، معامل ارتباط بيرسون، لتحديد مدى الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، والتكرارات والنسبة المئوية، لوصف أفراد الدراسة، والمتوسط الحسابيّ والانحراف المعياريّ، لمعرفة اتجاهات استجابات أفراد العينة.

نتائج الدراسة:

أولاً : نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الأول

تم وضع مقترح مواصفات ومعايير البيئة الصفية، في ضوء نظرية التربية الفنية النظامية (DBAE)، وذلك بصياغة قائمة تدقيق، تشمل عبارات البيئة الصفية، فيما يتعلق بالبيئة المادية الفعلية (٨٢) ، وللبيئة الاجتماعية والنفسية (٩٨). كما تم استخدام مقياس البيئة الصفية Environment Scale (CES) Moss and Trickett (1987) Classroom للمرحلة المتوسطة والثانوية، والذي قنن على البيئة السعودية، بواسطة عبد الرحيم بخيت، وسعد الحريقي (١٩٩١م). وكذلك تم استخدام مقياس ليكرت (Likert) الخماسي، وقُسِّم هذا المقياسُ إلى خمس فقرات (متوفر بحالة ممتازة – متوفر بحالة جيدة – متوفر بحالة متوسطة – متوفر بحالة رديئة – غير متوفر تماماً) حيث يُعَبِّر رقم (٥) عن أعلى درجة (متوفر بحالة ممتازة) بينما يعبِّر الرقم (١) عن أقل درجة وهي (غير متوفر تماماً).

كما تم عرض عبارات البيئة الصفية في ضوء نظرية التربية الفنية النظامية (DBAE) على مجموعة من المحكمين، وتمت الموافقة على محتواها بعد إجراء بعض التعديلات.

ثانياً: نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني

من خلال ما توصلت إليه الدراسة من نتائج لسؤال: ما درجة ملاءمة البيئة الفعلية لمواصفات البيئة الصفية في ضوء نظرية التربية الفنية النظامية (DBAE) ، ناقشت الدراسة نتائجه في ضوء القائمة المعدَّة لسؤال : ما مواصفات البيئة الصفية في ضوء نظرية التربية الفنية النظامية (DBAE)، وذلك باستخدام مقاييس النزعة المركزية، ومقاييس التشتت المتمثِّلة في الوسط الحسابي، والانحراف المعياريّ، والنسبة المئوية.

مقياس البيئة المادية الفعلية للبيئة الصفية للتربية الفنية في ضوء نظرية التربية الفنية النظامية (DBAE):

الجدول رقم (٢)

ترتيب محاور تحليل البيئة المادية الفعلية للبيئة الصفية للتربية الفنية في ضوء نظرية التربية الفنية النظامية (DBAE)

م	المحور	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	النسبة (%)	الترتيب
٢	ترتيب المقاعد والطاولات	٣,٤٦	٠,٩٨	٦٩,٢	١
٣	ترتيب وتوفير الأثاث المناسب لمادة التربية الفنية	٢,٨٠	١,٠٦	٥٦	٢
١	المساحة والمَوْقِع	٢,٧٠	١,٠٦	٥٤	٣
٤	الأدوات والخامات والمعدات الفنية	٢,٦٤	٠,٩٢	٥٢,٨	٤
	المتوسط الحسابيّ العامّ	**٢,٩٠**	**١,٠١**	**٥٨**	–

يتضح من الجدول رقم (٢)، أن المتوسط الحسابيّ العامّ للبيئة المادية الفعلية للبيئات الصفية للتربية الفنية، بلغ (٢,٩٠) ونسبة (٥٨%)، وأن عبارات محاور تحليل البيئة المادية، متوفِّرَة بحالة متوسطة، لعبارات البيئة الصفية في ضوء نظرية التربية الفنية النظامية (DBAE)، أي أن درجة ملاءمة البيئة الفعلية المادية متوسطة . محور ترتيب المقاعد والطاولات ومحور ترتيب وتوفير الأثاث المناسب لمادة التربية الفنية، كانا الأعلى توفراً مقارنةً ببقية المحاور للبيئة المادية

مقياس البيئة الصفية الاجتماعية والنفسية للبيئة الصفية:

الجدول رقم (٣)

ترتيب محاور مقياس البيئة الاجتماعية والنفسية

المحور	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	النسبة (%)	الترتيب
ضبط المعلمة	٠,٦٥	٠,٤٨	٦٥	١
وضوح التعليمات	٠,٦٤	٠,٤٨	٦٤	٢
النظام والتنظيم	٠,٦١	٠,٤٨	٦١	٣
المنافَسَة	٠,٦٠	٠,٤٢	٦٠	٤
دعم المعلمة	٠,٥٩	٠,٤٨	٥٩	٥
الإبداع والتجديد	٠,٥٩	٠,٤٩	٥٩	٦
الانتماء	٠,٥٨	٠,٤٧	٥٨	٧
مناقشة المهمة وتوجيهها نحو الهدف	٠,٥٨	٠,٤٨	٥٨	٨
الانهماك	٠,٥٥	٠,٤٨	٥٥	٩
المتوسط الحسابيّ العامّ	**٠,٦٠**	**٠,٤٧**	**٦٠**	–

يتضح من الجدول (٣)، أن المتوسط الحسابيّ العامّ للبيئة الاجتماعية والنفسية للبيئة الصفية للتربية الفنية بلغ (٠,٦٠) ،ونسبة (٦٠%)، وأن درجة الملاءمة لعبارات محاور مقياس البيئة الاجتماعية والنفسية، هي نعم. أَيْ أَنَّ درجة ملاءمة البيئة الفعلية الاجتماعية والنفسية متوسطة لعبارات البيئة الاجتماعية والنفسية، في ضوء نظرية التربية الفنية النظامية (DBAE).

كانت محاور ضبط المعلمة، وضوح التعليمات، النظام والتنظيم والمنافسة هي الأعلى توفراً مقارنةً ببقية محاور البيئة الاجتماعية والنفسية للبيئة الصفية.

مناقشة النتائج:

أولاً: البيئة المادية الفعلية للبيئة الصفية للتربية الفنية في ضوء نظرية التربية الفنية النظامية (DBAE):

بالنظر لعبارات البيئة المادية الفعلية، نجدها في العموم متوسطة، وهذا قد يبرر في سياق عدم وجود الدعم المنشود والاهتمام من قبل وزارة التعليم. بشكل خاص، يلاحظ أن بعض المحاور كانت على درجة توافر أعلى نسبياً. إن توافر بعض العبارات، بنسب أعلى، كترتيب المقاعد والطاولات، و ترتيب، وتوفير الأثاث المناسب لمادة التربية الفنية، قد يعكس دور المعلمة في الاستفادة من البيئات المتوفرة ،واستغلالها بما يخدم العملية التعليمية. من جهة أخرى، قد ينعكس تدني مستوى البيئة المادية على عملية الاتصال، التي تحدث تفاعلاً بين (المعلم والمتعلم) بشكل خاص، وتهيئة الموقف المساعد لإحداث التأثيرات المختلفة لدى المتعلم، من أجل اكسابه الخبرات التعليمية الجديدة، وتعديل سلوكه بالاتجاه المرغوب فيه" (زاهر، ٢٠٠٠، ص٣٦) الشيء الذي ربما تسبب في ضعف بعض عبارات البيئة الصفية الاجتماعية والنفسية.

توفر **ترتيب المقاعد**، اتفقت مع دراسة (بركات، ٢٠١٠م ؛Niederriter, 2003)، فيما اتفقت نتيجه **ترتيب وتوفير الأثاث المناسب لمادة التربية الفنية** مع دراسة (Romina, 2012 ؛ معلولي، ٢٠١٠م؛ الجميلي، بشرى، ٢٠٠٧م).

اتفقت نتيجة **المساحة والمَوْقِع** مع دراسة (الغامدي، ٢٠١٢م ؛ Romina, 2012 ؛ معلولي،٢٠١٠م ؛ الدرويش، ٢٠٠٠م). وكذلك توافقت نتيجة **الأدوات والخامات والمعدات الفنية** مع دراسة (الغامدي، ٢٠١٢م ؛ الغامدي، ٢٠٠٨م ؛ زقزوق، ٢٠٠٧م ؛ الدرويش ،٢٠٠٦م).

مقياس البيئة الصفية الاجتماعية والنفسية للبيئة الصفية:

أيضاً جاء توصيف واقع البيئة الاجتماعية والنفسية للبيئة الصفية للتربية الفنية، بتوافر متوسط في مجمله بلغ (٠,٦٠) ونسبة (٦٠%)، أَيْ أنَّ درجة ملاءمة البيئة الفعلية الاجتماعية والنفسية متوسطة، لعبارات البيئة الاجتماعية والنفسية، في ضوء نظرية التربية الفنية النظامية (DBAE).

كانت محاور ضبط المعلمة، وضوح التعليمات، النظام، والتنظيم، والمنافسة، هي الأعلى توفراً مقارنةً ببقية محاور البيئة الاجتماعية والنفسية للبيئة الصفية. وتشير النتائج للدور المحوري للمعلم، في إدارة التفاعل بينه وبين المتعلمين بدرجة عالية من الكفاءة، يستطيع أن يعرف خبراتهم السابقة، وحصيلتهم اللغوية، وعلاقاتهم الاجتماعية، وميولهم، واتجاهاتهم، وغير ذلك، بما يفيد المعلم في عملية إثارة الدوافع، وتوجيه المتعلم نحو ما يرجوه من الأهداف (أحمد حسين اللقاني، ١٩٩٨م، ص٢) بينما يتداخل تأثير البيئة المادية، على مؤشرات، كالانهماك والابتكار والتجديد.

أشارت الدراسة، لبعض تفاصيل عبارات محاور البيئة الاجتماعية والنفسية للبيئة الصفية، فيما يتعلق **بضبط المعلمة:** جاءت هذه النتيجة مخالفة لدراسة بشرى الجميلي (٢٠٠٧م)، حيث كانت نتيجة الدراسة مرتفعة للنمط الحازم للمعلمين، وترجع الدراسة لاختلاف المادة الدراسية.

النظام والتنظيم: وجاءت النتيجة متوافقة مع دراسة بشرى الجميلي (٢٠٠٧م).

المنافَسَة: جاءت هذه النتيجة غير متوافقة مع دراسة المشهرواي (٢٠١٠م)، حيث جاءت نتائج محور المنافسة مرتفعة، وتُرجع الدراسة ذلك بسبب اختلاف المادة والعينة.

دعم المعلمة: ويتضح من المتوسط الحسابيّ العامّ والبالغ: (٠,٦٠)، ونسبة (٦٠%)، أن درجة الملاءمة لعبارات محاور مقياس البيئة الاجتماعية والنفسية هي نعم؛ أي أن درجة ملاءمة البيئة الفعلية الاجتماعية والنفسية متوسطة لمواصفات البيئة الاجتماعية والنفسية، في ضوء نظرية التربية الفنية النظامية (DBAE).

الإبداع والتجديد: اختلفت هذه النتيجة مع دراسة أمل الشلتي (٢٠٠٩م)، حيث كان دور المعلمة في الإبداع والتجديد مرتفعًا.

الانتماء: نتيجة الدراسة اختلفت مع دراسة بشرى الجميلي (٢٠٠٧م)، حيث كانت النتائج علاقة المتعلمات ببعضهن البعض، وعلاقتهن بالمعلمة مرتفعة، يُعزى ذلك –حسب وجهة نظر الدراسة–إلى اختلاف العينة والمادة الدراسية.

مناقشة المهمة وتوجيهها نحو الهدف: ويحقق هذا المحور الحاجات النفسية، التي أشار لها المبدل (٢٠١٠م، ص٦٤) وهي: (الإنجاز، المعرفة والاطلاع، تنمية المواهب)، وهذه الحاجات تُسَاهِم في تحقيق أهداف نظرية التربية الفنية النظامية(DBAE)، وأكدت على هذا وثيقة التربية الفنية (٢٠٠٤م، ص١٥) : أن منهج التربية الفنية وفقَ نظرية التربية الفنية النظامية(DBAE) يسعى

لتحقيق تكامُل بناء شخصية المتعلمة بناءً متكاملاً، من خلال الارتقاء بالجانب النفسي، ومساعَدَة المتعلمة على إعادة وتنظيم الاتزان والاستقرار النفسيّ، من خلال ممارَسَة الفنّ وإشباع حاجاتها النفسية وتحقيق ذاتها، وكذلك إكسابها أداة للتعبير من خلال الإنتاج الفني، وتعويد المتعلمة على التحليل، وتعلُّم طُرُق الوصول لحل المشكلات، ومن أساليب حلّ المشكلات تحديد المهام وتوجيهها نحو الهدف، عن طريق تنمية الجانبين المعرفي والمهاري لديها.

الانهماك: تتفق نتيجة الدراسة مع دراسة معلولي (٢٠١٠م).

توصيات الدراسة:

بِنَاءً على النتائج التي توصلت لها الدراسة تُقَدِّم الدراسةُ عددًا من التوصيات والتي يمكن إجمالها فيما يلي:

١. تبنِّي المخطَّط المقتَرَح للبيئة الصفية للتربية الفنية، في ضوء نظرية التربية الفنية النظامية (DBAE)، كأساس لمواصفات البيئة الصفية للتربية الفنية، بالمملكة العربية السعودية، بعد تجريبه بعينة دراسية أكبر و أكثر تمثيلاً.

٢. زيادة الدعم والاهتمام من قبل وزارة التعليم، وذلك بتوفير مستلزمات وأدوات ومعدات البيئة الصفية، لحُجَر التربية الفنية، بما يتناسب مع منهج التربية الفنية، وفقَ نظرية التربية الفنية النظامية(DBAE)؛ لتحقيق أهداف المنهج، وتنفيذ محتواه بالشكل المطلوب.

٣. تدريب المعلمات على المهارات النفسية، والاجتماعية، كعنصر فاعل في تحقيق أهداف نظرية التربية الفنية النظامية(DBAE).

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. الشلتي، أمل محمد علي (٢٠٠٩م). **أثَر منظومة البيئة المدرسية في تنمية القِيَم الإبداعية التشكيلية لمادة التربية الفنية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات.** (رسالة ماجستير غير منشورة)،جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

٢. المبدل، عبد المحسن رشيد. (٢٠١٠م). **المكونات الإيجابية للبيئة الصفية – في ضوء نظرية موراي– وعلاقتها بمهارات التفكير الناقد، دراسة ميدانية على عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة الرياض،**(رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس، الرياض.

٣. الجميلي، بشرى حسين علي. (٢٠٠٧م). **متغيرات البيئة الصفية وعلاقتها بالضغوط النفسية.** (أطروحة دكتوراه غير منشوره) كلية التربية للبنات، جامعة بغداد.

٤. الزهراني، علي يحيى (١٩٩٦م). **في تاريخ التربية الفنية ونظرياته.** دار المسافر للنشر والتوزيع، السعودية، جدة.

٥. أبوحميدة، مازن زكي (٢٠١٣م): **فعالية برنامج مقترح لتحسين القدرات الإبتكارية لدى طلبة الأشغال الفنية.** (رسالة ماجستير، كلية الفنون الجميلة، جامعة الأقصى، فلسطين . مجلة العلوم الإنسانية م ٢ ع ١٤ ص ص١٠-٣٨.

٦. أبو زيد، ثناء منصور. (٢٠١٣م)، **نموذج مقتَرَح لبناء معايير الجودة الأكاديمية المرجعية لإعداد الطالب المُعَلِّم بكليات التربية النوعية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.** (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان.

٧. أبو نمرة، محمد خميس حسين. (٢٠٠١م). **إدارة الصفوف وتنظيمها.** دار يافا للنشر والتوزيع،عمان، الأردن.

٨. الأشقر، محمد حسني. (٢٠٠٤). **أدوار مُعَلِّم التربية الفنية ومهام التعلُّم في ضوء الثقافات المتعددة وعلاقة وعي المعلمين بهما (قبل الخدمة وأثناءها).** مجلة بحوث في التربية الفنية والفنون،كلية التربية الفنية، جامعه حلوان، م ١٣، ع ١٣، ص ص٢٤٩ -٣٣٣.

٩. جمعة، جاسم عبد القادر. (٢٠٠٣م). **التذوق الجمالي كمحتوى معرفي لتنمية السلوك الجمالي في مجال التربية الفنية.** مجلة مستقبل التربية العربية، م٩. ع ٢٩ (إبريل)، المركز العربي للتعليم والتنمية بالتعاون مع كلية التربية، جامعة عين شمس، المكتب الجامعي الحديث ص ١٥٣- ١٦٨، مصر، الإسكندرية.

١٠. سعادة، جودت أحمد وإبراهيم، عبد الله محمد. (٢٠٠١م). **تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها**، دار الشروق: عمان.
١١. معلولي، ريمون .(٢٠٠٦م) . **مناهج التربية البيئية ،المعرفة والممارسة لدى المدرسين ،دراسة ميدانية في مدارس التعليم الاساسي** ، حلقة ثانية ، مدينة دمشق.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

[1] Asiyai, Romina (2012): Students perception of the condition of their classroom physical learning environment and its impact on their learning and motivation. Delta State University, Nigeria. Department of Educational Administration and Policy Studies, Faculty of Education.
[2] Dobbs, M (1998): Learning in and through Art: a Guide to Discipline-Based Art Education. Los Angeles: The Getty education Institute of the Arts.
[3] Fraser, B. J. (2012): Classroom lerning environments: Retrospect, context and prospect. In Second international hand book of science education, ed. B. J. Fraser, K. G.Tobin and C. J.
[4] UNESCO (2006): Road Map for Arts Education. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century. Lisbon: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

International Journal of Educational and Psychological Studies – Vol. 3, No. 3, 2018, pp. 634 - 647
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com

The Degree of Relevance of the Actual Art Education Environment to the Specifications of Classroom Environment in the Light of the Discipline-based Arts Education (DBAE) in the Intermediate Schools of Riyadh City

Tahani Abdullh Almazrua

Ministry Of Education
tahani8048@gmail.com

Abstract:

The Objective of the Study: The current study aims to identify the degree of relevance of the actual art education environment to the specifications of classroom environment in the light of the Discipline-based Arts Education (DBAE) in the intermediate schools of Riyadh City.

Procedure and Methodology: Descriptive method was used to achieve research objectives by studying the situation as it is in reality and describe this situation in details by quantitative manner. Random sample representing 5% (480 female learners) of the intermediate schools of Riyadh City was taken.

- What are the specifications of the classroom environment in light of DBAE?
- What is the degree of relevance of the actual art education environment to the specifications of classroom environment in the light of DBAE?

The main results of the study were:

- Development of frame of specifications of the classroom environment in light of DBAE that customized to the intermediate schools in KSA.
- The actual relevance of art education environment in the intermediate schools was moderately according to the specifications of classroom environment in the light of the Discipline-based Arts Education (DBAE) in the intermediate schools of Riyadh City.

The study recommended the following:

1. Adopting the frame of proposed specifications for the classroom environment for art education in the light of the theory of formal art education (DBAE) as a basis for the specifications of the classroom environment of art education in Saudi Arabia after further study in a large more representative sample.
2. More governmental commitment in terms of increasing the support and attention of the Ministry of Education, by training teachers and providing the requirements, tools and equipment of the classroom environment to achieve the objectives of the curriculum and the implementation of content as required.

Key words*:* Actual Art Education Environment ; Classroom Environment; Discipline-based Arts Education (DBAE) .

International Journal of Educational and Psychological Studies – Vol. 3, No. 3, 2018, pp. 648 - 667
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com

الحق بالتعلم بوصفه حقا جماعيا: جامعة عربية في إسرائيل! التحديات والعقبات والإحتمالات

د. نهاد علي

اكاديمية الجليل الغربي وجامعة حيفا– رئيس قسم المجتمع العربي بمؤسسة صاموئيل نئمان التخنيون
NohadAli@univ.haifa.ac.il

د. رماء دعاس

باحثه ومحاضرة في التربية– كلية القاسمي للتربية
rimaajd@gmail.com

الملخص:

تحمل فكرة انشاء جامعة عربية في دولة إسرائيل الكثير من الخلافات في الرأي سواء داخل المجتمع العربي أو داخل المجتمع اليهودي بشكل أساسي والمؤسسة الإسرائيلية الحاكمة حيث تنال الفكرة معارضة كبيرة. وترى الغالبية العظمى من الجماهير العربية إن إنشاء جامعة عربية يمثل محاولة لخدمة المواطنين العرب في إسرائيل وتعزيز مكانتهم وحماية هويتهم وثقافتهم ووجودهم. وايضاً نرى اجماعاً واسعاً عند النخب الاجتماعية والثقافية والسياسية وحتى الأكاديمية التي تدرس في الاكاديميا الإسرائيلية على ضرورة وجود جامعة عربية كأحد اهم الحقوق الجماعية للفلسطينيين في إسرائيل. ويرى مؤيدو إقامة جامعة عربية بحثية على انها الرد على سياسات التهميش والإقصاء القومية والثقافية التي يعاني منها الطلاب العرب في الحيّز الأكاديمي بينما يدعي المعارضون بان اقامتها ستشكل عائقًا امام اندماج الخريجين في سوق العمل الإسرائيلي وستزيد من العزلة والتهميش وستشجع العرب على التطرف والعدائية للدولة الإسرائيلية.

تناقش هذه المقالة البحثية رؤية إنشاء جامعة عربية: الحواجز والعقبات التي تواجهها، وعدم المساواة في الحقوق الأكاديمية، والطريقة التي يمكن بها تحقيق هذا الحلم. تتناول هذه المقالة أيضا ثلاثة ظواهر هي: ظاهرة "أردنة" التعليم العالي اي الدراسة العليا في الأردن، وظاهرة "فلسطنة" التعليم العالي اي الدراسة العليا في فلسطين وتدويل التعليم العالي اي الدراسة العليا في الدول الغربية وغيرها، وتستعرض الدراسة أحدث المعطيات عن التعليم العالي لدى العرب– الفلسطينيين في إسرائيل.

الكلمات الرئيسية: الجامعة العربية، بنية الثقافة العربية، الأقلية القومية العرقية، التمييز القومي، التهميش، البنية السياسية الإسرائيلية

المقدمة:

يعتبر الحق في التعليم من الحقوق الأساسية التي كفلتها جميع المواثيق والمعاهدات الدولية والإقليمية، وقد وردت في ذلك عدة مواد في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، والعهد الدولي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، واتفاقية حقوق الطفل، واتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة، وغيرها من مصادر القانون الدولي وقانون حقوق الإنسان. ولعل أهمية الحق في التعليم تكمن في دوره بتمكين وتقوية الحقوق الأخرى. فبدون التعليم الكافي والمناسب لا يستطيع الإنسان أن يعرف حقوقه الأخرى ولا أن يميز حالات انتهاك حقوق الإنسان، ولا يمكنه أن يدافع عن تلك الحقوق. حيث أن خصوصية الحق في التعليم تتيح للشخص أو لأولياء أمره الحرية في اختيار نوع التعليم الذي يلائمه، وتتيح للأفراد والجماعات إنشاء مؤسسات تعليمية خاصة تتوافق مع توجهاتهم الدينية والفكرية على أن تخضع لمعايير دنيا من الرقابة والمتابعة من قبل أجهزة الدولة (علاونة، ٢٠١٦).

لقد سلطت التغيرات والتطور الحاصل في العلوم والتكنولوجيا في العقود القليلة الماضية الضوء على أهمية التعليم بوصفه موردا "ذا قيمة عالية". ويعتبر التعليم العالي بمثابة "ميزة" توفر للفرد وضع اجتماعي أفضل والمزيد من الفرص في الحياة (على سبيل المثال، Ali, 2013'، ؛ علي ودعاس، 2018). يوفر التعليم العالي مكانة شخصية وجماعية ويعزز القدرة على رفع المكانة الاجتماعية (Boliver ،٢٠١٧ ؛ Ali, 2013'؛ علي ودعاس، ٢٠١٨ ؛ Thompson& Simmons, 2013 ؛ Marginson, 2008). ويتوقع أن يصل الأشخاص الذين يحصلون على تعليم عال في البلدان ذات الفرص المتكافئة إلى سلسلة من الإنجازات، ومن بين تلك الإنجازات الحق في تكافؤ فرص العمل والاندماج في نظام التعليم العالي (؛ Boliver, 2017 Canton, 2002,2003؛ Connor, 2002 ؛ Connor& Dewson, 2001؛ Connor, Tyers, Modood & Hillage, 2004).

يعتبر "التعليم العالي" قيمة هامة وأساسية لدى الأقلية العربية في إسرائيل (Arar& Haj-Yehia,2016 ؛ على ودعاس، ٢٠١٨). ويعد التعليم أداة للحراك الاجتماعي، فضلا عن دوره في رفع القيمة الاجتماعية والسياسية، وتحسين الوضع الاقتصادي النسبي للسكان العرب (علي ودعاس، ٢٠١٢). وذهب الحاج (Al-Haj, 2012) إلى أن السلطات الإسرائيلية تنظر للقضية من وجهة نظر "نظرية الصراع"، القائلة بأن التعليم أداة تستخدمها مجموعة مهيمنة لتسيير الجماهير ولتصنيع ثقافتها؛ وبالتالي فهي وسيلة للحفاظ على القيم والمعايير المقبولة على المجموعة المهيمنة في حين أن العرب في إسرائيل يعتمدون "نظرة إيجابية"، حيث ينظر العرب إلى التعليم باعتباره "وسيلة لتمكين الأقليات" (ص ٢١٥) (Al-Haj, 2012).

وقد توفر إسرائيل حالة مثالية لدراسة التعددية الثقافية في المجتمعات ذات التصدعات الداخلية العميقة، لأنها تنقسم بشدة بناء على قضايا اجتماعية عرقية قومية ودينية وغيرها. ويعتبر الحاج (٢٠١٢) إن التصدع القومي هو الأعمق، حيث أن العرب في إسرائيل ينتمون للشعب الفلسطيني من جهة، وهم مواطنون في دولة إسرائيل من جهة أخرى. وهؤلاء العرب معزولون تماما عن اليهود فهم لا يتمتعون بتقاسم السلطة ويعانون من التمييز في الميزانيات العامة والتعيينات، وكذلك في التوظيف في القطاع الخاص (Al-Haj, 2012).

تعتبر الأقلية العربية–الفلسطينية في إسرائيل اقلية اصلانية متجذرة لها كيانها المتميز وطنياً– دينياً– لغوياً وهو كيانٌ منفصل عن الاكثرية المسيطرة بشكل واضح المعالم؛ فهم أقلية غير مندمجة ومعارضة لنظام الحكم، وولاءهم للنظام مشكوك فيه من قبل الاكثرية اليهودية. إنهم يتعرضون للتمييز، لكنهم لا يقبلون وضعهم الحالي على أنه مصيرهم المحتوم ويخوضون كفاحاً من أجل تغيير وضعهم فيما يتعلق بالمساواة داخل إسرائيل. وبسبب هذا التصدع القومي المتصاعد والصراع بين العرب واليهود (فيما يتعلق بالموارد مثلاً)، أشار الحاج (٢٠١٢) إلى أن التعليم يُحَسِن حياة بعض العرب الفلسطينيين؛ ومع ذلك، فإن الغالبية منهم ليسو قادرين على التغلب على العقبات واجتياز الحواجز التي تعترض التقدم ومواجهة القصور والنواقص في جهاز التعليم بحد ذاته (Al-Haj, 2012).

يشكل السكان العرب في إسرائيل حوالي ٢٠٪ من مواطني الدولة وحوالي ٢٦٪ من الفئة العمرية المرشحة للالتحاق بالتعليم العالي (٢٠–٢٤). ومع ذلك وعلى الرغم من الاتجاهات المتزايدة نحو التعليم العالي في السنوات الأخيرة فإن نسبة التحاقهم بمؤسسات التعليم العالي لا تزال منخفضة بشكل ملحوظ، حيث يشكل العرب ١٣٪ فقط من جميع الطلاب في مؤسسات التعليم العالي في

إسرائيل، وحوالي ١٦٪ من الطلاب في التعليم فوق الثانوي في إسرائيل (الجهاز المركزي للإحصاء، ٢٠١٥). في عام ٢٠١٥، كان الطلاب العرب يشكلون ١٤٪ من طلاب الشهادة الجامعية الأولى (لقب أول – البكالوريوس) – ٣٣،٥٠٠ طالب – نصفهم تقريبا في الجامعات، بما في ذلك الجامعة المفتوحة. هذا الرقم يشكل زيادة بنسبة ١٪ مقارنة مع العام الجامعي ٢٠١٤ لكل من البكالوريوس وباقي الدرجات العلمية (الجهاز المركزي للإحصاء، ٢٠١٦).

وفيما يتعلق باللقب الأول، فإن هذه النسبة بقيت نفسها في عام ٢٠١٦ كما كانت في عام ٢٠١٥، حيث كان العرب يشكلون ١٣ ٪ من الطلبة الذين يدرسون في الجامعات (١٦،٨٧٨ طالبا)، و٨٧٪ يهود (الجهاز المركزي للإحصاء، ٢٠١٦). وبالنسبة لطلاب اللقب الأول في الجامعات، في العام الجامعي ٢٠١٤/٢٠١٥، كان ٩,١٪ من الطلاب من العرب، ٩٠,٩٪ من اليهود، وهذه النسبة لم تتغير بشكل كبير في عام ٢٠١٦، بواقع ٩,٤٪ من العرب مقابل ٩٠,٦٪ من اليهود. وعلى الرغم من ارتفاع الوعي بقيمة التعليم العالي بين العرب، وزيادة نسبة الالتحاق بالتعليم العالي، ولا سيما بين الإناث، فإن هذا التوجه لا يزال منخفضا.

وتعكس هذه الأدلة والبيانات الرحلة الطويلة التي يعشها الطالب العربي، وهي محفوفة بالصعوبات والتناقضات: الرغبة في التعليم العالي من ناحية، وعدم وجود استجابة مناسبة من مؤسسات التعليم العالي الإسرائيلية للعرب الذين يتقدمون بطلبات التحاق لهذه المعاهد. وتظهر الصعوبات في أربع مراحل، كل مرحلة تؤثر على المرحلة التي تليها: (١) التعليم قبل الجامعي في الوسط العربي، و (٢) محاولة الانخراط بالتعليم العالي (الالتحاق وتلبية متطلبات القبول)، و (٣) عملية التعلم والحصول على التعليم (صعوبة التكيف والتأقلم والتمييز في المؤسسات الإسرائيلية)، و (٤) المرحلة الأخيرة: ما بعد الحصول على درجة علمية اكاديمية (صعوبات الانخراط في سوق العمل الإسرائيلي).

ويمكن الحديث عن ظواهر أخرى في هذه المراحل تميز التعليم العالي بين العرب نتيجة لكل هذه الصعوبات، التي يطلق عليها "الاردنة اي الدراسة في الأردن" و "الفلسطنة اي الدراسة في فلسطين" و "تدويل التعليم اي الدراسة في دول العالم". وتشمل الصعوبات الأخرى في التعليم العالي المعيقات التي يواجهها المحاضرون العرب في الترقية داخل الأوساط الأكاديمية الإسرائيلية ودخول هذه الأوساط في المقام الأول، حيث لا يزال عدد المحاضرين العرب في المؤسسات الإسرائيلية قليلاً نسبياً (الكنيست ١٨، ٢٠١١؛ 'Ali, 2013).

ونتيجة لتعمق التصدع القومي واستمرار الصراع على توزيع الموارد، فإننا نرى أن نظام التعليم العالي الإسرائيلي لم يستجب ولم يتهيآ على نحو ملائم لمواجهة الصعوبات التي تواجهها الأقلية العربية التي تسعى إلى الحصول على تعليم عال. وعلى ضوء ذلك، فأننا نطرح من خلال هذه الورقة مقترح حل ، يمكن أن يساعد على تذليل الصعوبات والعقبات التي يواجهها الطلاب العرب في الحصول على شهادة جامعية في إسرائيل. إننا نقترح إنشاء جامعة عربية بحثية. هذا الطرح يمكن أن يكون أيضا بمثابة حل للبطالة عند المحاضرين العرب، مشاكل اندماجهم في الجامعات الإسرائيلية، مشاكل حراكهم المهني والاداري في المؤسسات الأكاديمية الإسرائيلية. هذه الجامعة المقترحة ستكون مؤسسة أكاديمية للمتحدثين باللغة العربية في إسرائيل، على أن تكون أيضا جامعة بحثية توفر للطلاب العرب المؤهلات اللازمة لتحسين مكانتهم في سوق العمل الإسرائيلي، فضلا عن تأهيل المحاضرين والباحثين العرب. بالإضافة إلى ذلك ستلبي احتياجات الطالبات العربيات اللواتي يحرمن من استمرار مشوارهن الاكاديمي بسبب قيود العادات والتقاليد والحرج الذي تفرضه البنية الثقافية التقليدية على سفر الفتاة العربية وسكنها في المدينة اليهودية (علي ودعاس، ٢٠١٧ ؛ 'Ali & Da'as, 2016).

في هذه الورقه، سنستعرض أولا العقبات التي يواجهها الطلاب العرب الراغبون في الحصول على التعليم العالي ونقدم أحدث المعطيات حول هذا الموضوع ثم نعرض بتوسع الحل المقترح والعقبات التي تواجه محاولة إنشاء جامعة عربية.

خلفية تاريخية للأقلية العربية–الفلسطينية في إسرائيل

إثر قيام دولة إسرائيل، غادرت النخبة السياسية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية الفلسطينية أو طردت من بلدها، وكذلك الحال بالنسبة للطبقات المتعلمة والوسطى. وكان معظم الذين بقوا من سكان الريف غير المتعلمين ومن الطبقة الدنيا (علي، ١٩٩٨ –Al Haj, 2003, 2012; 'Ali, 2004) وأصبحوا أقلية منعزلة وضعيفة ومستبعدة، حيث بلغ عدد أفرادها في عام ١٩٤٨ حوالي

١٥٦٠٠٠ نسمة. واليوم، يبلغ تعداد الأقلية الفلسطينية في إسرائيل حوالي ١٤٣٢٠٠٠ شخص (لا يشمل القدس الشرقية وهضبة الجولان التي احتلت عام ١٩٦٧) (الجهاز المركزي للإحصاء، نيسان / أبريل، ٢٠١٦).

لقد خاض المواطنون الفلسطينيون في إسرائيل وما زالوا يخوضون نضالاً من أجل المساواة في الحقوق مع اليهود: مخصصات الموارد والأراضي (سياسة الحكومة لتخطيط استخدام الأراضي منحازة بشكل واضح لصالح الأغلبية اليهودية)، وإنشاء المشاريع الاقتصادية وتنمية المناطق الصناعية في مناطق مأهولة بالعرب (لا تستثمر الحكومة في هذه المناطق بشكل فعلي).

لا تأخذ الحكومة الأقلية العربية واحتياجاتها بعين الاعتبار في توزيع ميزانيات الدولة، ولا سيما ميزانية التعليم، حيث أن التمييز بين المدارس العربية واليهودية واضح جداً، ومخصصات الميزانية للسلطات المحلية غير متكافئة. هذا التمييز يتضح في كل مجال، لا سيما في إنشاء المشاريع الاقتصادية في البلدات العربية والاستثمار فيها، وقد أدى ذلك إلى حالة يعيش فيها جزء كبير من الأقلية العربية في إسرائيل على حافة الفقر وترتفع بينهم نسبة البطالة ويلاحظ انخفاض مستوى التعليم، ما أدى إلى وجود حالة دائمة من التوتر بين الأقلية العربية والحكومات الإسرائيلية المختلفة (Hasson, 2006). وتنعكس هذه الظروف على التعليم العالي بين أبناء الوسط العربي.

معوقات التعليم العالي في الوسط العربي

هناك وعي متزايد بين العرب بأهمية التعليم العالي كما يتضح من معدل المتقدمين للدراسة ومعدل الطلاب المقبولين ونسبة الذين ينهون جميع الدرجات ويحققون جميع المناصب الأكاديمية (علي ودعاس، 2018). ومع ذلك، فإن الطريق أمام العرب في نظام التعليم العالي غالبا ما يكون محفوفا بالعقبات التي تبدأ من اللحظة الأولى للتفكير بالدراسات العليا، ثم في القبول والنجاح في الدراسة، والاستمرار في الحصول على الدرجات العلمية المتقدمة (الماجستير والدكتوراه) إلى اندماجهم مستقبلا في سوق العمل الإسرائيلي في وضع يتناسب مع تعليمهم (علي ودعاس، 2018). وتناقش هذه العقبات فيما يلي.

أ. نظام التعليم في إسرائيل

تنتمي جميع المدارس في إسرائيل إلى النظام التعليمي الإسرائيلي (أبو عصبة، ٢٠٠٧). وتدار المدارس اليهودية من قبل مدراء يهود وتُدرس باللغة العبرية أما المدارس العربية فتدار من قبل عرب ولغة التدريس هي اللغة العربية، ولكن المدارس خاضعة للنظام التعليمي الإسرائيلي في كل الجوانب الإدارية (بما في ذلك التمويل) والمناهج (أبو عصبة، ٢٠٠٧؛ Da'as, 2017).

وعلى الرغم من التحسن الذي طرأ على النظام التعليمي في الوسط العربي على مر السنين، إلا أنه يبقى أقل تقدماً من النظام التعليمي اليهودي (أبو عصبة وأفيشاي ٢٠٠٧؛ Abu-Saad, 2006;2015). وتظهر البيانات التي تقارن بين النظم التعليمية العربية واليهودية وجود عدم المساواة في الموارد وتمييز في الميزانيات وتأخر في تطوير برامج التعلم والمحتوى في مدارس الوسط العربي (أبو عصبة، ٢٠٠٧؛ Shapira, Arar& Azaiza, 2011). هذا التمييز ملحوظ أيضا في نصيب كل طالب من المخصصات، وهناك فجوة كبيرة في المدخلات التعليمية مثل البرامج التي تدعم التلاميذ الضعفاء والمكتبات المدرسية وخدمات الاستشارة المجانية (أبو عصبة، ٢٠٠٧). وعلاوة على ذلك، توصلت الدراسات الحديثة إلى أن مديري المدارس العرب يمتلكون مهارات استراتيجية أقل من نظرائهم اليهود (مثل القدرة على وضع رؤية إستراتيجية والقدرة على حل المشاكل) (Da'as, 2017).

من المتوقع أن تعيق هذه الظروف الحصول على درجات كاملة في امتحانات شهادة القبول في الجامعات (البجروت)، وكذلك فإن معظم المدارس العربية لا تشجع الطلاب على التفكير المستقل أو الناقد وتميل إلى أسلوب التدريس "التلقيني"، حيث يستمع الطالب فقط لما يقوله المعلم ويحفظ المعلومات وبذلك تعد عملية ذهنية غير واعية.

تشكل هذه الظروف عائقا كبيرا أمام الطلاب العرب الذين يسعون للحصول على التعليم العالي، ولذلك فإن معدل الحصول على البجروت بين طلبة المدارس الثانوية العربية منخفض نسبيا مقارنة بالسكان اليهود (٤٥٪ مقابل ٥٦٪ في عام

٢٠١٥)، وكذلك نسبة الطلبة الحاصلين على شهادة البجروت الذين يرون أنها غير مناسبة للقبول في الجامعات (٣٦٪ مقابل ٤٨٪ في عام ٢٠١٥) (مجلس التعليم العالي، ٢٠١٢).

ب. الوضع الاقتصادي العربي

لم يقم الاقتصاد العربي منذ عام ١٩٤٨على أساس مبادئ الرأسمالية أو الصناعة، فقد غادرت النخبة العربية السياسية والاقتصادية والطبقة الوسطى البلاد رغماً عنها في معظم الأحيان. وبالتالي اضطر السكان الباقون إلى الاندماج في الاقتصاد الإسرائيلي من نقطة انطلاق متدنية (Abraham Foundation Initiatives, 2013).

وضع العمالة والفقر

لا تزال نسبة البطالة في صفوف العرب الفلسطينيين في إسرائيل أعلى بكثير منها بين اليهود، حيث أن معدل المشاركة في القوى العاملة بين المواطنات الفلسطينيات – والتي تبلغ حوالي ٢٠٪ – من بين أدنى المعدلات في العالم. ولا يزال المواطنون الفلسطينيون في إسرائيل بصفة عامة، والنساء الفلسطينيات بصفة خاصة، يشكلون نسبة منخفضة بشكل غير متكافئ من موظفي جهاز الخدمة المدنية، أكبر الجهات الموظفة في إسرائيل (ويشكل العرب ٦ في المائة من موظفي جهاز الخدمة المدنية). وهذا على الرغم من الجهود الإيجابية المبذولة في مجال التشريعات الرامية إلى زيادة تمثيل الأقلية العربية والمرأة العربية بشكل خاص في جهاز الخدمة المدنية (عدالة، ٢٠١١) وبهذا يبدو أن المشكلة الرئيسية لا تكمن في التشريعات، بل في تنفيذها. في عام ٢٠١٣، بلغ معدل البطالة العام في إسرائيل ٦,٢٪ من القوى العاملة، في حين بلغ معدل البطالة بين المواطنين العرب في نفس العام ٩,٤٪. ونشهد حاليا معدلَ بطالةٍ مزعجاً في التجمعات العربية في النقب، حيث تتراوح الأرقام بين ٣٢٪ و٣٧٪.

هنالك اختلافات بين الوسط اليهودي والعربي في نسبة الأسر ذات المعيل الواحد: ففي عام ٢٠١٢، كانت ٣٥٪ من الأسر في إسرائيل لها معيل واحد، مقابل ٤١,٧٪ من الأسر العربية، وبناءً على ذلك كانت ٤٤,٤٪ من الأسر في إسرائيل لديها مصدران للدخل أو أكثر، مقابل ٣٥,٧٪ من الأسر العربية. وهكذا، فإن ظاهرة توظيف أحد الزوجين فقط أكثر انتشارا في المجتمع العربي منه في المجتمع الإسرائيلي ككل. وترسم الفجوة في معدلات المشاركة في القوى العاملة نفس الصورة: ففي عام ٢٠١٤، بلغت نسبة مشاركة النساء العربيات (في الفئة العمرية ٢٥–٦٢ سنة) ٣٤,٨٪، وهي نسبة منخفضة مقارنة ب ٧٧,٩٪ للرجال العرب و٨٢,٧٪ بين النساء اليهوديات. وعلاوة على ذلك، فإن نسبة عالية من النساء العربيات يعملن بدوام جزئي: ففي عام ٢٠٠٩، كان حوالي ٤٤,٨ ٪ من النساء العربيات يعملن في وظائف بدوام جزئي مقابل ٢٩,٦٪ من جميع النساء في إسرائيل؛ و٣٢٪ منهن يعملن في هذه الوظائف رغماً عنهن لعدم وجود بديل.

إضافة لما ذكر، هناك اختلافات بين المجتمع العربي واليهودي في نسبة الأسر العاملة التي تعيش تحت خط الفقر: ففي عام ٢٠١٢، من بين جميع الأسر الفقيرة في إسرائيل (حسب إجمالي الدخل قبل مدفوعات التحويل والضرائب)، كانت نحو ٤١,٧٪ من الأسر بمعيل واحد و١٠٪ كان لها معيلان، مقابل ٥١,٥٪ من الأسر الفقيرة في الوسط العربي التي لها معيل واحد و١٠,٧٪ لها معيلين أو أكثر، وهذا يعني أن الأسر الفقيرة لدى السكان العرب تشمل نسبة أكبر من الأسر العاملة. وفي هذا السياق، يلاحظ أن متوسط الأجر في المجتمع العربي منخفض بالمقارنة مع نظيره في المجتمع اليهودي، وقد يكون هذا أحد أسباب ارتفاع نسبة الأسر العاملة في المجتمع العربي التي تعيش تحت خط الفقر (Levy,2015).

وتجدر الإشارة أيضا إلى أن الرأي القائل بأن معدل المواليد بين المواطنين العرب أعلى من معدل باقي السكان لم يعد يصلح كمبرر لأن معدل المواليد بين العرب قد انخفض بشكل ملحوظ في العقدين الماضيين وقد تساوى مع اليهود في ديسمبر ٢٠١٦. وهناك مؤشر موثوق على مدى خطورة الوضع في استطلاع مؤشر الديمقراطية الإسرائيلية لعام ٢٠١٥، حيث ذكر ٦٦,٥٪ من المواطنين العرب الإسرائيليين أنهم يشعرون بأنهم جزء من مجموعة ضعيفة أو مهمشة إلى حد ما، مقابل ٢٨٪ فقط من اليهود (ميعاري، ٢٠١٥) [1]. وعلاوة على ذلك، فإن التجمعات والقرى العربية تمثل نسبة كبيرة في أدنى المستويات الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع

[1] [1] http://www.idi.org.il/%D7%A1%D7%A4%D7%A8%D7%99%D7%9D-9E%D7%A8%D7%99%D7%9D/%D7%9E%D7%90%D7%9E%D7%A8%D7%99%D7%9D/the_arab_poverty

(عدالة، ٢٠١١). ولم تتخذ الحكومة الإسرائيلية أية إجراءات فعالة أو حتى كافية للتصدي لظاهرة الفقر النسبي والمطلق عند المواطنين العرب–الفلسطينيين في إسرائيل.

وحتى عندما يتم إطلاق مبادرات لخطط تنموية تعود بالفائدة على المجتمع العربي–الفلسطيني، مثل "الخطة المتعددة السنوات"، فإنها لا تنفذ بشكل حقيقي أو تنفذ بشكل جزئي أو تدريجي أو لا تنفذ على الإطلاق (عدالة، ٢٠١١؛ غرة، ٢٠١٣). إن الوضع الاجتماعي والاقتصادي (مثل الفقر والبطالة) في المجتمع العربي صعب: من الصعب على المواطنين العرب دفع نفقات التعليم، وفرصهم قليلة في الحصول على المنح، ويواجهون صعوبة في العثور على وظائف في السوق الخاص للمساعدة في تمويل نفقات دراستهم.

ت. امتحان البسيخومتري

الدخول إلى الجامعة في إسرائيل مرهون بامتحان البسيخومتري (امتحان القبول للجامعات الإسرائيلية). هذا الامتحان يمثل الثقافة الإسرائيلية–اليهودية المهيمنة وبذلك تحول الدخول للجامعة مرهون بثقافة الآخرين، ,وعليه فإن الامتحان البسيخومتري اصبح عقبة بارزة أمام نجاح الطلاب العرب وقبولهم بالجامعات، فهناك اختلافات بين المواد المدرسة في المدارس الثانوية العربية ومحتوى هذا الامتحان، وبين لغة الامتحان، وهي اللغة العربية الفصحى، أي اللغة التي لا يتحدث بها الطلاب.

إن امتحان البسيخومتري مصمم بشكل يناسب الثقافة اليهودية الإسرائيلية بشكل خاص، وهو يتضمن مواضيع تدرس بشكل غير كافٍ أو لا تدرس على الإطلاق في المدارس العربية. وهناك فجوة تبلغ حوالي ١٠٠ نقطة بين معدلات العرب واليهود في هذا الامتحان لصالح اليهود. ونتيجة لذلك، يضطر الطلاب العرب إلى خفض توقعاتهم وعدم دراسة التخصصات التي يطمحون لها مثل الطب أو القانون. وعلاوة على ذلك، فهناك عقبة اللغة حيث يحتوي امتحان البسيخومتري على أجزاء بالعبرية والإنجليزية، وفي المدارس العربية يتم تعلم اللغة العبرية كلغة ثانية واللغة الإنجليزية كلغة ثالثة.

هذه العوائق أدت إلى زيادة في نسبة الرفض (عدم القبول للجامعة) من الجامعات في دراسة اللقب الأول (البكالوريوس) بين الطلاب العرب في إسرائيل مقارنة مع اليهود، ففي العام الجامعي ٢٠٠٢/٢٠٠٣ على سبيل المثال، بلغت نسبة الرفض هذه ٢,٥٪ (٤٦،٥٪ منهم عرب و١٨،٨٪ يهود) (علي ودعاس، ٢٠١٨).

ث. عدم الالتحاق بالتعليم العالي

عدم الالتحاق بالتعليم العالي في السنتين الأوليتين بعد الانتهاء من الدراسة الثانوية وضعف الاندماج في المجتمع الإسرائيلي يؤديان إلى ارتفاع معدلات التسرب بين الطلاب العرب الذين لا يقومون بمواصلة دراستهم أو لا يستطيعون ذلك (علي ودعاس، 2018؛ Al-Haj, 2003).

ج. طبيعة الثقافة العربية

تتميز ثقافة المجتمع العربي بالطابع الجماعي، والهرمية المفهومة ضمناً وأنه مجتمع أبوي ذكوري (Da'as, 2017 ؛ 'Ali & Da'as, 2016). حيث أن المجال العام ينتمي إلى الرجال ويسيطرون عليه بقبضة حديدية، في حين أن المجال الخاص تسيطر عليه للنساء نوعاً ما (Abu-Hussain, Tilchin, & 'Ali & Da'as, 2016; Abu- Hussain, 2015؛ Essawi, 2015؛ علي ودعاس،٢٠١٧ ؛ علي وغردوني ٢٠٠٩).

تؤثر البنية الاجتماعية والثقافية على تقدم المرأة في التعليم العالي، وهناك جوانب أخرى تحد منه مثل العنف ضد المرأة وشرف الأسرة والمعتقدات الدينية (تتغير مكانة المرأة تبعاً للمعتقدات ومدى الالتزام بها)، وتزداد العوائق التي تواجهها النساء من أسرهن وتتغير خاصة عندما تواجه المرأة ثقافات مختلفة مثل الثقافات الغربية الأخرى (السائدة في معاهد التعليم الإسرائيلية).

جهاز التربية والتعليم العربي تحت السيطرة

يتكون المجتمع الإسرائيلي من عدة مجتمعات ثانوية غير متجانسة وعلى الرغم من ذلك فان جهاز التعليم فيها ما زال احادي الثقافة وليس متعدد الثقافات (Abu-Saad, 2006؛Al-Haj, 2006).

منذ العام ١٩٤٨، جرت بلورة جهاز التعليم العربي في البلاد وصياغته للأقلية العربية الفلسطينية المتبقية، من خلال المعايير السياسية والامنية التي فرضها الحكم العسكري المفروض على هذه الاقلية حتى عام ١٩٦٦.

اثناء سلطة الحكم العسكري وحتى يومنا هذا استخدم ويستخدم النظام التعليمي كأداة لتهميش الفلسطينيين العرب ومن اجل فرض السيطرة عليهم من النواحي الاجتماعية، الاقتصادية والثقافية. وفي مجال التعليم هنالك تمييز واضح ضد العرب الفلسطينيين في إسرائيل. وينبع التمييز من مشكلتين أساسيتين يعاني منهما التعليم العربي، وهما انعدام الإدارة الذاتية في مجال التعليم والتميبز الفاضح في تخصيص ميزانيات التعليم العربي. فجهاز التعليم العربي يفتقر إلى إدارة ذاتية مستقلة، والمبنى الإداري لهذا الجهاز يخضع منذ قيام الدولة وحتى اليوم لسيطرة كاملة من قبل الحكومة. حيث أن وزارة التربية والتعليم، وأحيانا جهاز المخابرات (الشاباك) يتحكمون في التعليم العربي في كل المجالات (كالبنية التحتية، ومستوى الخدمات، ومناهج التعليم، والبرامج، والتعيينات). أما المربون والإداريون العرب فلا يشاركون في عملية صنع القرار ورسم السياسة التربوية، وهذا بعكس جهازي التعليم الديني والديني المتشدد المنفصلين إداريا وفيزيائيا عن جهاز التعليم الحكومي (حاج يحيى وأبو عيطة، ٢٠٠٧؛ حيدر، ١٩٩٧)

التعليم العالي حسب المعطيات: الوضع الحالي والاتجاهات المستقبلية

في العام الجامعي ٢٠١٥، كان هناك ٦٢ مؤسسة تعليم عالي في إسرائيل: ٩ جامعات بحثية، ٢٣ كلية أكاديمية، وكليتين بتمويل من لجنة التخطيط والميزانية، و٩ كليات خاصة، و١٩ كلية لتدريب المعلمين (مجلس التعليم العالي، لجنة التخطيط والميزانية، ٢٠١٦). ويبين الجدول ١ أن عدد طلاب السنة الأولى الذين يدرسون اللقب الأول (البكالوريوس) في الجامعات قد ازداد مع مرور الوقت في المجتمع العربي من ٩,٣٪ في عام ٢٠٠٠ إلى ١٥,٧٪ في عام ٢٠١٦– وذلك نتيجة لزيادة الوعي بقيمة التعليم العالي، ومع ذلك، لا تزال هذه النسبة منخفضة نسبيا مقارنة بالوسط اليهودي.

ويلاحظ أيضاً أن نسبة الطلبة العرب في الكليات الجامعية أعلى بقليل منها في الجامعات، حيث أن الكليات لا تفرض شروطاً كثيرة تحد من قبول الطلبة العرب، مثل شهادة البيسخومتري، ومع ذلك لا يزال عدد الطلاب اليهود المقبولين في ارتفاع كبير.

وعلى الرغم من الزيادة الملحوظة، فإن نسبة الطلبة العرب في صفوف الطلبة الجامعيين في إسرائيل أقل من نصف نسبة السكان العرب لإجمالي لتعداد السكان، وأقل بكثير من نسبة الطلبة العرب من الفئات العمرية (المكتب المركزي للإحصاء، ٢٠١٥، الكنيست، ٢٠١١). علاوة على ذلك، هناك طلاب مسجلون ولكنهم لا يدرسون أو مسجلون ولكن تم فصلهم (Arar & Haj-Yehia ,2016.؛ عرار ومصطفى، ٢٠١١).

جدول رقم (١): الطلاب في الجامعات، حسب الدرجة والفئة السكانية والدين ومكان الميلاد

	اللقب الاول				السنه الاولى للقب الاول				المجموع			
	1999/2000	2009/10	2014/15	2015/16	1999/2000	2009/10	2014/15	2015/16	1999/2000	2009/10	2014/15	2015/16
المجموع	**74,194**	75,271	80,840	78,610	**22,010**	23,121	23,882	23,557	**112,987**	123,964	132,064	129,829
يهود واخرون	**91.4**	87.2	85.0	84.5	**90.7**	86.4	83.5	84.3	**93.0**	89.6	87.4	87.0
منهم يهود	**89.3**	83.8	82.0	81.7	**88.3**	83.1	80.5	81.6	**91.1**	86.7	84.7	84.4
مواليد اسرائيل	**72.5**	69.0	70.1	70.6	**72.5**	69.4	70.5	71.7	**73.5**	71.1	71.5	71.7
مواليد الخارج	**16.8**	14.8	11.9	11.1	**15.8**	13.7	10.0	9.9	**17.6**	15.6	13.2	12.7
عرب	**8.6**	12.8	15.0	15.5	**9.3**	13.6	16.5	15.7	**7.0**	10.4	12.6	13.0
منهم مسلمون	**5.3**	8.3	10.6	11.0	**5.9**	9.0	11.8	11.3	**4.4**	6.8	8.8	9.1
مسيحيون	**2.2**	2.6	2.7	2.7	**2.2**	2.5	2.8	2.6	**1.8**	2.2	2.4	2.4
دروز	**1.1**	1.9	1.7	1.8	**1.2**	2.1	1.9	1.8	**0.9**	1.4	1.5	1.5

المصدر: المكتب المركزي للاحصاء، ٢٠١٧

في الجدول ٢ يمكننا أن نرى الفجوة بين عدد الطلاب المسجلين في التعليم العالي والطلاب المتقدمين، مما يدل على أنه يتم فصل بعض الطلاب. في الواقع، يمكن للطالب أن يسجل في مؤسسة ومن ثم لا ينتظم في الدراسة، ولكن يجب أن تأخذ إمكانية الفصل بعين الاعتبار (٨٤٩٧ مقارنة مع ٨٣٠٢– في سنة ٢٠١٣– ٢٠١٤).

جدول رقم (٢): عدد الطلبة العرب (أي المرشحين للقبول) في السنة الأولى لدراسة اللقب الأول (البكالوريوس) في الكليات الأكاديمية

	2008–2009	2009–2010	2012–2013	تم قبولهم ودرسوا 2013–2014	تم قبولهم لكنهم لم يدرسوا 2013–2014	تم رفضهم 2013–2014
التسجيلات (أرقام محددة)	45188	44459	50658	26810	8302	8497
المرشحين (أرقام محددة)	39565	38936	45482	26698	6637	5932
اليهود (النسب المئوية)	88.3	87.9	85.7	69.4	16.5	14.1
العرب (النسب المئوية)	8.1	8.4	10.7	60.4	19.4	20.2

المصدر: المكتب المركزي للاحصاء، ٢٠١٥

ويعرض الجدول ٣ النسب المئوية المقلقة للطلاب العرب في المؤسسات الأكاديمية الإسرائيلية. ١٤,١٪ فقط من الطلاب العرب قد التحقوا ببرامج البكالوريوس في الجامعات مقارنة مع ٨٣٪ من الطلاب اليهود (سنة ٢٠١٣– ٢٠١٤).

جدول رقم (٣): نسبة طلبة الجامعات، الكليات وكلية التربية نسبة الى السكان

	الكليات الأكاديمية للتربية 2013-2014	الكليات الأكاديمية 2013-2014	الجامعات 2013-2014	الجامعات 2012-2013	الجامعات 2009-2010	الجامعات 2004-2005
اللقب الأول (أرقام محددة)	28922	86377	82519	196666	184851	159933
يهود (نسبة مئوية)	74.4	87.4	83.0	84.2	85.0	88.9
عرب (نسبة مئوية)	24.9	9.0	14.1	12.9	11.9	8.4
اللقب الثاني (أرقام محددة)	4663	10550	39525	54465	47237	38855
يهود	73.9	90.1	89.3	88.9	91.1	93.0
عرب	25.5	8.0	8.8	9.2	6.9	5.2
اللقب الثالث (أرقام محددة)				10655	10567	9315
يهود				92.6	93.6	94.3
عرب				4.9	4.0	3.4

المصدر: المكتب المركزي للاحصاء ٢٠١٥

يبرز الفرق بين العرب واليهود أيضا في اختيار التخصصات، فالعرب يدرسون بعض المواضيع أكثر من غيرها، مثل العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، مما يحد أيضا من قدرتهم على دخول سوق العمل (لمزيد من التفاصيل، انظر الجهاز المركزي للإحصاء، ٢٠١٦).

أ. المحاضرون الأكاديميون

إن الوضع في التعليم العالي أكثر سوءاً عندما يأخذ المرء في الاعتبار الأكاديميين (المحاضرين) وأعضاء الهيئة الإدارية في الجامعات. ويبين الجدول ٤ نسبة أعضاء هيئة التدريس العرب في المؤسسات الإسرائيلية.

جدول رقم (٤): توزيع الكادر الأكاديمي (عرب ويهود) لكل مؤسسة أكاديمية بالأرقام والنسب المئوية

	الكادر الأكاديمي		
المؤسسة الاكاديمية	عرب	يهود	المجموع
جامعة حيفا	23 (3.9%)	569 (96.1%)	592 (100%)
التخنيون	7 (1.25%)	552 (98.75%)	559 (100%)
جامعة تل ابيب	14 (1.5%)	923 (98.5%)	937 (100%)
بار ايلان	2 (0.3)%	660 (99.7%)	662 (100%)
جامعة بن غوريون	25 (3%)	800 (97%)	825 (100%)
الجامعة العبرية	10 (0.99%)	1000 (99.1%)	1010 (100%)
الجامعة المفتوحة	1 (1.25%)	79 (98.75%)	80 (100%)
المجموع	82 (1.75%)	4,583 (98.25%)	4,665 (100%)

ويظهر الجدول ٤ أن أعلى نسبة من أعضاء هيئة التدريس العرب كانت في جامعة حيفا وجامعة بن غوريون في الجنوب (٣٪ – ٣,٩٪)، وحتى في هذه الجامعات فإن نسبة المحاضرين العرب ليست مرتفعة. وبالمقابل، كانت أقل نسبة من أعضاء هيئة التدريس العرب في جامعة بار ايلان والجامعة العبرية (أقل من ١٪)، أما في الجامعات الأخرى فإن نسبة المحاضرين العرب منخفضة جدا أو هامشية (١٪ –١,٥٪).

وفيما يتعلق بالعمداء ورؤساء ومديري الكليات والجامعات، تشير النتائج إلى أنه من بين ٦٧ عميدا جامعيا في عام ٢٠١١، كان هناك أستاذ عربي واحد فقط (الأستاذ الدكتور ماجد الحاج، عميد البحث في جامعة حيفا) وقد غادر هذا المنصب منذ ذلك الحين. في عام ٢٠١٦، تم تعيين البروفيسور فيصل عزايزة عميدا لكلية العلوم الصحية في جامعة حيفا والبروفيسور ميخائيل كريني عميدا لكلية الحقوق في الجامعة العبرية (الجدول ٥).

جدول رقم (٥) توزيع العمداء حسب مؤسسة التعليم العالي (٢٠١٧)

عمداء الكليات حسب المؤسسة التعليمية	يهود	عرب
جامعة حيفا	8	1
التخنيون	17	0
جامعة تل ابيب	11	0
بار ايلان	10	0
جامعة بن غوريون	8	0
الجامعة العبرية	10	1
الجامعة المفتوحة	3	0
المجموع	67	0

وفي العقد الماضي، كانت هناك جهود على شكل تمويل/منح دراسية من قبل مجلس التعليم العالي ولجنة التخطيط والميزانية أو مؤسسات القطاع الخاص من أجل استيعاب الأكاديميين العرب في معاهد التعليم العالي. وعلى الرغم من أن هذه المبادرات أدت إلى زيادة عدد الأكاديميين العرب في نظام التعليم العالي بشكل طفيف، إلا أن الوضع ما زال مقلقاً (علي ودعاس، ٢٠١٨).

وباختصار، تظهر البيانات صورة محزنة لتمثيل السكان العرب في نظام التعليم العالي كطلاب ومدرسين وإداريين. ومن الجدير بالذكر أن هذا الوضع القائم للتعليم العالي للعرب في دولة إسرائيل يتسبب أيضا في خسائر اقتصادية، وأدى إلى ظواهر جديدة مثل " أردنه– التوجه نحو الدراسة في الأردن" و " تدويل– التوجه نحو الدراسة في الخارج" و " فلسطنة– التوجه نحو الدراسة في فلسطين".

وهي جزء من الرحلة المتعبة للتعليم العالي بين الطلبة العرب. وعلى الرغم من الارتفاع الكبير في نسبة الطلاب العرب الذين يدرسون في الجامعات الإسرائيلية بعد إتمام متطلبات القبول بنجاح والتغلب على العقبات الأولية، إلا أن صعوبة القبول تفسر الزيادة في عدد الطلاب الذين يسعون للحصول على التعليم العالي في الخارج، مع أنه لا يزال أقل من عدد الخريجين الذين درسوا في إسرائيل (Arar & Mustafa, 2011). فعلى سبيل المثال، في عام ٢٠٠٤، أكمل ١٠,٦٪ من جميع الخريجين العرب تعليمهم العالي في مؤسسة أجنبية للتعليم العالي (بما في ذلك الفروع الجامعية خارج إسرائيل وخريجي معاهد التعليم العالي في الضفة الغربية وغزة). ومن ناحية أخرى، استكمل ٣٣,٢٪ دراستهم في الجامعات الإسرائيلية: ١٠,٨٪ منهم في الكليات الأكاديمية، و٤٥,٤٪ خريجي الكليات الأخرى في إسرائيل (خمايسة ، ٢٠٠٩).

وهذه ليست ظاهرة هامشية، فهناك أكثر من ٥٤٠٠ طالب درسوا في الأردن مقارنة بما يقرب من ١١،٠٠٠ طالباً درسوا في إسرائيل (Arar & Haj-Yehia, 2016). الدراسة في الأردن محفوفة بالصعوبات، ومؤخراً ظهرت بعض المعارضة لهذا التوجه، ومن الحجج التي تساق في هذا السياق انخفاض مستوى التعليم في الأردن بالمقارنة مع إسرائيل، والصعوبات التي واجهت خريجي الطب والصيدلة من الأردن في اجتياز امتحان المزاولة في إسرائيل قبل أن يتمكنوا من العمل (عرار وحاج يحيى، ٢٠٠٧). إن عدم

وجود أي نوع من التخطيط أو السياسات الموجهة للتطوير الأكاديمي بين العرب في إسرائيل يثير الشكوك حول ما إذا كانت الدراسة في الأردن تعد حلاً دائماً. وتجدر الإشارة إلى أن هناك أيضا طلاب عرب يدرسون في الضفة الغربية، فمنذ عام ٢٠٠٧ سجل ما يقرب من ١٦٠ طالبا عربيا للدراسة في الجامعة العربية الأمريكية في جنين – مناطق السلطة الفلسطينية (علي ودعاس، ٢٠١٨). وفي عام ٢٠٠٨، بلغ عدد الطلاب العرب الإسرائيليين الذين يدرسون في جنين حوالي ٣٠٠ طالب درسوا الطب والمهن الطبية التي لم يقبلوا لدراستها في الجامعات الإسرائيلية (Arar & Haj-Yehia, 2013).

الدراسة في الخارج ليست خالية من المشاكل. وكثير ما اشتكى الطلاب من الأقليات باستمرار من المزيد من المعاناة من التجارب السلبية في الحرم الجامعي. وعلى وجه الخصوص، فإنهم يواجهون المزيد من العداء والعنصرية والأفكار المسبقة والمزيد من الضغوط على "التمسك بالقوالب النمطية" من المجموعات الأخرى (Ancis, Sedlacek, & Mohr, 2000). وعلى المستوى الاجتماعي، يشعر الطلاب المنحدرين من الأقليات بأنهم غرباء لأن المؤسسة الجامعية تضطهد ثقافتهم. ويلاحظون الفصل الثقافي في الحرم الجامعي والمنافسة العرقية الكامنة (Loo& Rolison, 1986 ؛ McClelland & Auster, 1990). فالأنشطة الثقافية في الحرم الجامعي تمثل ثقافة الغالبية وترعاها، بينما لا تحظى ثقافة الأقليات بأي اهتمام. وقد أدى هذا الاحساس إلى مشاعر من الغضب والإحباط والعجز مما يعزز شعورهم بالاغتراب والغرابة في الحرم الجامعي (Suen, 1983). تجاهل الأقلية يجعلها غير مرئية في الحياة اليومية في الحرم الجامعي (Vaccaro, 2014). وعلاوة على ذلك، ينظر الطلبة من أبناء الأقليات الى مناخ الحرم الجامعي بسلبية أكثر من طلبة المجموعات المهيمنة (Ancis, Sedlacek, & Mohr, 2000؛ Rankin. & Reason, 2005 ؛ Harwood, Huntt, Mendenhall, & Lewis, 2012) من هنا فان عواقب مناخ يتسم باستبعاد جماعات الأقليات في الجامعات وغربتها واغترابها هي: (١) تقلص الشعور بالانتماء؛ (٢) أضرار تلحق بالرفاه النفسي؛ (٣) تدني التحصيل الأكاديمي (٤) أضرار تمس بالنجاح الاجتماعي (Ancis, Sedlacek, & Mohr, 2000 ؛ Vaccaro, 2014؛ Hurtado, Griffin., Arellano& Cuellar, 2008). وعلاوة على ذلك، أفاد الباحثون بأن عواقب هذا المناخ تنعكس في معدل تسرب ابناء الأقليات من البيئة التي تتسم بهكذا تمييز، بسبب العلاقات العدائية والتمييزية، ونقص الدعم الأكاديمي والاجتماعي، وعدم الشعور بالانتماء (على سبيل المثال، Back, 2004).

وباختصار، فإن تطوير التعليم العالي في إسرائيل لم يعتبر الأقلية العربية كجزء من حركته نحو التغيير، سواء في التوسع في عمليات التعليم العالي وإمكانية الوصول إلى السكان المحيطين، أو عملية خصخصتها أو استيعابها الداخلي (علي ودعاس، 2018).

فقد تأسست الأوساط الأكاديمية في إسرائيل على الروح اليهودية الصهيونية، التي لا تعتبر العرب جزءا منها، وتبقى هامشية (على الرغم من أنها لم تستبعدها كليا). وقد تطورالتعليم العالي بين العرب كنضال سياسي واجتماعي واقتصادي، مما يواكب التغيرات الاجتماعية والتعليمية التي حدثت في السنوات الأخيرة (Abu-Rabia-Queder & Arar,2011).

إنشاء جامعة عربية في إسرائيل: التحديات والعقبات والإحتمالات

لقد كان لتهميش الطلبة العرب والتمييز ضدهم فيما يتعلق بسياسات الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي في إسرائيل، أثر للتوجه نحو دول أخرى لتحقيق أحلامهم (علي ودعاس ٢٠١٨؛ Arar & Haj–Yehia, 2013, 2016). وبغض النظر عن السياسة التي تستثني الأفراد العرب المتعلمين من الأوساط الأكاديمية الإسرائيلية وسوق العمل (علي ودعاس، ٢٠١٨)، يواجه الطلاب العرب أيضا معيقات أساسية أخرى تنشأ عن الجمع بين السياسة المؤسساتية والخصائص الاجتماعية والثقافية والاقتصادية في المجتمع العربي، مع عدم وجود موارد لنظام التعليم العربي في إسرائيل في مرحلة ما قبل الجامعة.

الحلول المؤقتة لهذا الوضع هي: بناء برنامج استراتيجي موسع للطالب العربي من سن مبكرة حتى الصف الثاني عشر، لتزويد الطالب بمهارات التفكير العلمي والتفكير العالي المستوى، وحض السلطات المحلية للاستثمار في المدارس الثانوية. وفيما يتعلق بالموارد المادية، يجب على الدولة تخصيص المزيد من المنح الدراسية والأموال للطلبة العرب، ولا سيما أولئك الذين يواجهون عقبات رئيسية أمام التعليم العالي، وزيادة عدد مراكز المعلومات، ولا سيما المراكز التي تدعم المراحل الأولى من دراسة الطلاب العرب.

وأخيرا، أن تقود سياسة التمييز الإيجابي لهؤلاء الطلبة وخاصة أولئك القادمين من الأطراف أو المناطق البعيدة الى الجامعات الإسرائيلية، من خلال تأمين الحد الأدنى من الأماكن والبرامج الإرشادية المناسبة.

وإلى جانب هذه الحلول المؤقتة، فإن هذه الورقة تدافع عن رؤيتنا المتمثلة في إنشاء "جامعة عربية" تخدم احتياجات المواطن العربي والطالب والمحاضر، وفي الواقع فأنها تخدم المجتمع ككل. وستحافظ هذه الجامعة على المعايير الأكاديمية الغربية مع مراعاة الثقافة واللغة والقيم العربية. وستكون هذه الجامعة مفتوحة للطلاب وأعضاء هيئة التدريس من جميع الجنسيات والأديان، حيث يتحقق للطالب العربي الشعور بالانتماء، دون أي مشاعر تمييز، وسيتم تكييفها مع ثقافة هذا الطالب واحتياجاته. وعلاوة على ذلك، فإن هذه الجامعة سوف تقلل من ظاهرة تسرب الطلاب العرب بسبب العقبات الاجتماعية، وسوف تحد من الشعور بالاغتراب بين الطلاب العرب، والتكيف القسري للثقافة الفردية الغربية التي تختلف عن تلك المتجذرة في المجتمع العربي (وهذه الأمور هي خاصة بالنسبة للطالبات الفلسطينيات اللواتي سيتعرضن للمرة الأولى لحرية الطالبات اليهوديات والاختلاط بين النساء والرجال)، وقد يؤثر العدد المتزايد من الطلاب العرب الذين يدرسون في الأردن ومناطق السلطة الفلسطينية في المستقبل القريب، في تطوير التعليم العالي بين العرب في إسرائيل. وبناء على ذلك، هناك حاجة إلى سياسة جديدة لزيادة عدد العرب المتعلمين وتسهيل حياتهم.

لم تكن هناك جامعة عربية في إسرائيل، وهناك العديد من العقبات التي تحول دون تأسيسها كما سنسلف لاحقا. ولكن غالبية هذه العقبات ناتجة في معظمها عن السياسة الحكومية ففي إسرائيل مجلس التعليم العالي يخضع مباشرة لوزير التعليم. وسنعرض فيما يلي العقبات الرئيسية التي حالت دون انشاء جامعة عربية في اسرائيل.

إنشاء جامعة عربية في إسرائيل: الحواجز والعقبات

منذ التسعينيات، أضيفت العديد من الجامعات والكليات ومعاهد التعليم العالي إلى نظام التعليم الوطني، ولكن لم يكن لدى إحدى هذه المؤسسات محاضرين يحاضرون باللغة العربية، ولم توجد جامعة عربية. وعلاوة على ذلك، فإن الصعوبات التي تواجه الطلاب العرب لم يتم الحد منها.

وكان إنشاء جامعة عربية وما زال مطلبا مهما من القادة العرب في إسرائيل. وأظهرت إحدى الدراسات الاستقصائية أن ثلاثة أرباع السكان العرب يريدون جامعة عربية (سموحة، ٢٠٠١). اشار أبو الهيجا (٢٠٠٥) أن دولة إسرائيل، رغم كونها دولة تعددية، هي في الواقع دولة القومية الواحدة. مثلها مثل أي دولة أخرى، فإن دولة إسرائيل لا تتيح للقوميات الأخرى فرصة المشاركة في الهيمنة الاجتماعية، بل تحتفظ بالسيطرة والسلطة بيد اليهود فقط، مما يحول دون وجود مجتمع مدني تعددي حقيقي. وعندما تسيطر الدولة على مؤسسات التعليم، بما فيها مؤسسات التعليم العالي، فإنها تمنع المجتمع العربي بالفعل من التأثير على تخصيص الموارد الاجتماعية، مما يؤدي إلى إنشاء مؤسسات تعليمية وتربوية بديلة تحل محل تلك التي تخضع لسيطرة الدولة (أبو الهيجاء، ٢٠٠٥). وقد تم التعبير عن إنشاء جامعة عربية في إسرائيل كمطلب للمرة الأولى في نهاية السبعينيات، ولكن الرأي العام العربي لم يبد رأيا متجانسا لهذا المفهوم (علي ودعاس، 2018). وقد أكد السياسيون والأكاديميون والمسؤولون العموميون على المساهمة المتوقعة من الجامعة العربية في تعزيز وضع السكان العرب وتسهيل اندماجهم في دولة إسرائيل. ومن ناحية أخرى، كان هناك من أعرب عن مخاوفه من أن هذا المشروع قد يعرقل تقدم (أو النهوض بمستوى) المواطنين العرب في إسرائيل وذلك يسبب العزلة (فرح، ١٩٩٧).

هناك عاملان رئيسيان لهما دور مهم في افشال إنشاء جامعة عربية في إسرائيل. الأول هو مواقف الحكومة ومجلس التعليم العالي. والحجة الرئيسية للمسؤولين الحكوميين هي الأمن القومي: الخوف من أن تكون هذه الجامعة معقل للمقاومة السياسية. وعلاوة على ذلك، هناك خوف من أن الطلب على إنشاء جامعة عربية سيقود للمطالبة بالاستقلال الثقافي، وربما حتى الحكم الذاتي السياسي والإقليمي (فرح، ١٩٩٧). وفي مقاله في "هآرتس" في ١٦ كانون الثاني / يناير ٢٠٠٨، كتب إلياز أن "النقاش الدائر والمتعلق بضرورة وإمكانية انشاء جامعة عربية كان قد بدأ بالفعل في أوائل العشرينيات من القرن الماضي، عندما اعتبرت سلطات الانتداب البريطانية اقتراحا أثاره العرب في تلك الأيام ". بعد بضعة عقود تم اخذ الفكرة بعين الاعتبار من قبل وزير التعليم الاسبق أمنون روبنشتاين (٢٠٠٨) وبعده، من قبل زيفولون هامر (الذي جمد مشروعه لإنشاء جامعة عربية)، يوسي سريد (الذي تبناه) وليمور ليفنات (التي استبعدته)، كل ذلك دون جدوى. وقد أثار رئيس بلدية الناصرة هذا الموضوع، حيث بذل جهدا حقيقيا وخاص

محاولة فعلية لإنشاء الجامعة المذكورة (إلياز، ٢٠٠٨). وقد قال إلياز (٢٠٠٨) إن عدم إنشاء جامعة عربية في إسرائيل دليل على استمرار التمييز ضد المواطنين العرب الإسرائيليين في مجال التعليم كما هو الحال في المجالات الأخرى، وقال إن إنشاء مثل هذه الجامعة من شأنه أن يقلل من الفجوات ويعزز المساواة ليس فقط في مجال التعليم الأكاديمي، ولكن في مجالات أخرى أيضا، مثل: الأدب والمسرح، وغيرها.

وعلاوة على ذلك، طرحت مسألة إنشاء جامعة عربية في إسرائيل عدة مرات للمناقشة من قبل الكنيست بكامل هيئتها، من قبل أعضاء الكنيست العرب من مختلف الأحزاب السياسية. وقد أبدى أعضاء الكنيست عددا من الاقتراحات على جداول الأعمال وقدموها، مما أثار حججا قوية ضدهم من قبل أعضاء الكنيست اليهود، معظمهم من الأحزاب اليمينية. ورأى المبادرون أن هذه الجامعة هي مطلب شرعي للأقلية العربية وأنه لا يوجد سبب منطقي لمنعهم من إنشاء هكذا مؤسسة تعليمية، ناهيك عن حقيقة أن هذا المشروع من شأنه أن يزيد من إمكانية حصول العرب الإسرائيليين على التعليم العالي وبالتالي تعزيز مكانتهم واندماجهم الاجتماعي والاقتصادي في الدولة. ورأى المعترضون أن مشروع الجامعة العربية سيؤثر سلبا على الأقلية العربية ويساهم في عزلتها داخل المجتمع الإسرائيلي. حيث تقرر نقل هذه القضية لمناقشتها إلى لجنة التعليم في الكنيست. ومع ذلك، لا يوجد دليل في السجلات على إجراء مثل هذه المناقشة بشكل جدي. ولا يزال تأثير أعضاء الكنيست العرب ومشاركتهم في هذه القضية محدودا وهامشيا.

وظهرت الاعتراضات (وحتى المقاومة) من مجلس التعليم العالي أيضا. فقد أكد الوزير يوسي سريد في اجتماع لجنة المتابعة للتعليم العربي في عام ٢٠٠٠ اعتراض مجلس التعليم العالي على إنشاء كلية عربية حتى في الناصرة حيث قال: "اكتشفت الاعتراض في مجلس التعليم العالي على اقامة كلية عربية وطلبت تشكيل فريق من المهنيين، ومعظمهم من العرب، من أجل إنشاء كلية في الناصرة "(سريد، ٢٠٠٠).

ويتجلى دليل على هذا الوضع في رد ليمور ليفنات على نبيه أبو صالح مدير لجنة المتابعة في التعليم العربي الذي أثار القضية المقلقة المتمثلة في منح كلية يهودا والسامرة في آرييل مركز جامعة بدلا من بناء جامعة عربية وقد أرسل رسالته بتاريخ ١١ مايو ٢٠٠٥ إلى ليمور ليفنات وزيرة للتربية والثقافة الاسبق ورئيسة لمجلس التعليم العالي انذاك، وقال: "الكلية " يهودا والسامرة " مبنية على الأراضي المحتلة عام ١٩٦٧، وهذا يعني أن الحكومة تعمل على توسيع الاحتلال بدلا من تعزيز عملية "العيش المشترك" بين الشعبين اليهودي والعربي، وبالتالي فإن هذه الحكومة لا تنوي على الإطلاق اقامة جامعة عربية (وهو ما لم يذكر بتاتا ؛ فإن تكريس الاحتلال يفوق في الأهمية الحفاظ على الأقلية وتعزيزها " (أبو صالح، ٢٠٠٥)، كما تم تسليم نسخة من هذه الرسالة إلى رئيس الوزراء آنذاك، اريل شارون. وجاء رد ليفنات، في ٢٩ مايو ٢٠٠٥، ليعكس رغبة الحكومة في الحفاظ على السيطرة وعدم الاهتمام بالأقلية العربية، وتقدمها، أو اندماجها في المجتمع الإسرائيلي. في رسالتها، أصرت ليفنات على الاعتراف بكلية يهودا والسامرة كجامعة، كون ذلك يخدم جميع الطلاب. بينما اعترضت ليفنات ذاتها بشدة على إنشاء جامعة عربية، وقالت إن هذا لن يحدث أبدا، مدعية أنها لن تسمح ببناء أي جامعة على قاعدة عرقية أو وطنية. ومع ذلك، قدمت ليفنات حلا: "إنشاء جامعة في كرمئيل، بحيث تنضوي تحت لوائها جميع الكليات في المنطقة، مثل تل حاي، الكلية الأكاديمية الجليل الغربي، كلية عيمق يزراعيل وغيره. وستشكل هذه الجامعة استجابة لاحتياجان جميع السكان، اليهود والعرب معا ".

محاولات إنشاء جامعة عربية

على الرغم من كل العقبات، وخاصة الحكومية، في التعليم العالي، كانت هناك أربع محاولات لإنشاء جامعة عربية في السنوات ٢٠١٢-٢٠١٤. وقد بدأت كل هذه المحاولات بأجواء من التشاؤم ولكن في النهاية، كانت هناك نتائج ملموسة.

١. **المحاولة الاولى:** لقد جرت المحاولة الأولى في شباط / فبراير ٢٠١٢، من خلال طلب قدمه فاروق عمرور من الطيرة وعدنان سعيد من اللقية في النقب إلى مجلس التعليم العالي لإنشاء جامعة عربية في كلية بيت بيرل. وكانت الخطوة الأولى هي إنشاء مبنى حديث في بيت بيرل، يقدم دراسات أكاديمية باللغة العربية. وقال المبادران: "لقد حان الوقت للطلاب العرب ليكون لهم حرمهم حيث يشعرون كأنهم في منازلهم "وقد وعدا بأنه في السنة الأولى، سيكون هناك ٢٠٠٠ طالبا يدرسون بالفعل، ووفقا للخطة فان الجامعة

ستقام في مبنى فارغ في بيت بيرل، وتكلف المرحلة الأولى ما يقدر ب ٤٢ مليون شيكل، وبالنهاية ستصل لأكثر من ١٠٠ مليون شيكل. وسيتم جمعها كمساهمات من المستثمرين، وقد وافق بعضهم بالفعل على تحويل التمويل اللازم، لا أحد يعرف ما حدث لهذا العرض ولماذا فشل، ولكن لم يتم تأسيس جامعة عربية في بيت بيرل.

٢. **المحاولة الثانية:** كانت المحاولة الثانية في نهاية العام نفسه في ديسمبر ٢٠١٢: "أول جامعة عربية في إسرائيل – في الناصرة". وساهم الملياردير الفلسطيني منيب المصري بمبلغ ٥ ملايين دولار للمشروع. وكان ذلك خلال فترة تولي جدعون ساعر منصب وزير التربية والتعليم. وفي مقابلة تلفزيونية، قال المصري: "هذا يوم تاريخي خاص، ويسرني أن أكون هنا في الناصرة، وأن أساهم في بناء هذه الجامعة، خاصة وأنه منذ قيام دولة إسرائيل والنكبة الفلسطينية، لم تنشأ جامعة عربية. ويسرني أن أساهم من أموالي لإنشاء هذه الجامعة التي تشكل علامة مستمرة لجميع الفلسطينيين في جميع الأماكن – في إسرائيل والعالم ومناطق السلطة الفلسطينية " الا ان هذه المحاولة هي الأخرى قد أفشلت. والسبب الرئيس في افشالها يعود لتعنت وزير التربية والتعليم والحكومة التي رأت بإقامتها خطر أمني.

٣. **المحاولة الثالثة:** لقد جرت المحاولة الثالثة لاقامة جامعة عربية في اسرائيل في قرية عبلين في الجليل. وكانت هذه الجامعة لتكون فرع من جامعة انديانابوليس في الولايات المتحدة. وبحسب العميد الدكتور رائد المعلم الذي كان رئيسا لفريق تأسيسها، "عندما بدأنا قبل بضع سنوات، توجهنا إلى كل جامعة من الجامعات العاملة في إسرائيل، وبعضها له فروع في أماكن مختلفة في إسرائيل – وطلبنا موافقتهم على العمل كفرع لهم. الا انهم رفضوا، فكان علينا أن نسعى لتحقيق ذلك بالتعاون مع جامعات خارجية. وكان اختيارنا جامعة "انديانابوليس" بسبب العدد الكبير من الطلاب الأجانب بها، ولأن لها فرعان خارج الولايات المتحدة، في اليونان وقبرص". وذكر التقرير أيضا أنه تم تسجيل ٨٠ طالبا في ذلك العام في الجامعة بناءا عليه لن يكن هناك سوى ثلاثة مجالات للدراسة: علوم الحاسوب، جودة البيئة والاتصالات. في المرحلة الأولى، سوف يرخص للجامعة منح درجة البكالوريوس في هذه المهن. وسيتم الاعتراف بالشهادة في إسرائيل والولايات المتحدة، وستكون الدراسات باللغة الإنجليزية (وليس العربية). وتجدر الإشارة إلى أنه وفقا لهذا التقرير، كان ربع المحاضرين يهود.

وقد وصف المطران شقور (في حفل الافتتاح) الجامعة بأنها "الجامعة العربية الإسرائيلية" التي ستكون مفتوحة لجميع الطلاب العرب واليهود والمسلمين والمسيحيين والدروز. كما شكر شقور مجلس التعليم العالي على تعاونهم وانجاح انشاء هذه الجامعة (٢٠٠٣). لم يكن هذا في الواقع جامعة ولكن فرع، ولم يدم: لم يعد موجودا اليوم.

٤. **المحاولة الرابعة:** وكانت المحاولة التالية هي الجامعة العربية الأولى التي ستنشأ في سخنين. وذكرت وزارة المالية أنها "تدرس الموضوع فقط". وزار وزير المالية السابق يائير لابيد، ووزير العلوم والتكنولوجيا والفضاء السابق ايضاِ، يعقوب بيري، سخنين خلال تلك الفترة لدراسة هذه الخطوة. وخلال زيارة لابيد وبيري (٢٠١٤)، عقدا اجتماعا مع ٣٠ رئيس سلطة محلية عربية لتعزيز خطة شاملة لزيادة إدماج المواطنين العرب في سوق العمل. وكان الهدف من تلك الزيارة هو الترويج لخطة تهدف لزيادة مشاركة العرب في سوق العمل الإسرائيلي مع إنتاج بنية تحتية تعليمية وثقافية واجتماعية لتسهيل هذه القضية. واستعرض رؤساء البلديات التحديات الرئيسية التي يواجهونها والموارد المطلوبة لإحداث تغيير كبير. وأعلن الوزراء للمشاركين أنهم يعتزمون، بالتعاون مع وزارتيهما، اتخاذ خطوات في مجال السياسة العامة تهدف إلى تشجيع التميز بين العرب، وتطوير القيادة المحلية، وتعزيز المشاريع التجارية بين النساء العربيات. وقال لبيد:" وهذا اللقاء الثاني وهو جزء من عملية طويلة بدأناها في وزارة المالية وان دورنا كحكومة ووزارة مالية هو رعاية جميع المواطنين في إسرائيل، وقد جئنا للعمل والتوصل إلى عمق المشكلة الأساسية. لا تتوقفوا عن الرغبة في تحقيق المساواة، يجب أن نسعى إلى أن نكون أفضل وليكن مستقبل أفضل لأطفالنا ".

٥. **المحاولة الخامسة والاخيرة:** وكانت آخر محاولة لإنشاء جامعة عربية على شكل "نداء" من مجلس التعليم العالي لإنشاء معهد أكاديمي في المنطقة العربية، وفي ٤ يناير ٢٠١٦، تم نشر هذا النداء بهدف "إطلاق معهد أكاديمي عربي في الشمال "، وذلك بسبب البيانات المثيرة للقلق حول الطلاب العرب في التعليم العالي، وبسبب الاختلال بين النسب المئوية للطلبة العرب واليهود، لذلك

كان الغرض من هذا" النداء "هو ضمان إمكانية الوصول إلى التعليم العالي لجميع السكان العرب في إسرائيل، من جميع أنحاء البلاد.

وكتبت الأستاذة يافا زيلبرشتين (٢٠١٦)، رئيس لجنة التخطيط والتمويل: "رؤيتنا هي بناء مؤسسة أكاديمية بأعلى مستويات الجودة، سواء في الجانب الأكاديمي أو الجانب الإداري في إحدى التجمعات السكنية العربية. وسيعطي المعهد صوتا للتعبير عن الاختلافات الواسعة القائمة بين السكان العرب وسيعبر عنها وسيكون مفتوحا لجميع السكان الإسرائيليين ".

وفي الآونة الأخيرة، استجابت الكليات والجامعات العربية التي تضم مستثمرين عربا ويهودا، وبالتعاون مع بلدية الناصرة، الى هذا النداء الذي يحول دون أن يصبح أول حرم عربي مدرج في الميزانية في مدينة عربية. قدم مجلس التعليم العالي في النداء المعايير والشروط التالية: (١) سيتم تقديم العرض أو الاقتراح من قبل معهد للتعليم العالي يحظى باعتراف دائم من مجلس التعليم العالي، ويخصص له ميزانية من قبل الدولة. (٢) المبنى الأكاديمي سيكون في تجمع سكاني عربي في الشمال. (٣) وضع الأرض: مطلوب عقد إيجار لمدة ٢٠ سنة على الأقل؛ (٤) الملائمة المالية: سيطلب من المعهد إثبات الاقتدار المالي، رصد الميزانية، تقرير عن التجاوزات الحالية والمتراكمة وتقارير مالية خاضعة للرقابة من السنوات الثلاث الماضية.

كما قدمت لجنة التخطيط والتمويل المعايير التي يجب مراعاتها عند تقييم الطلبات واختيار الفائز: (١) تكوين القيادة الأكاديمية للمؤسسة / المؤسسة المقترحة؛ (٢) وضع ومستوى أعضاء هيئة التدريس الأكاديمية العليا الذين سيعملون بالكيان الأكاديمي المقترح؛ (٣) امكانية الوصول إلى الكيان الأكاديمي المقدم من قبل السكان العرب في المنطقة؛ (٤) نطاق البنية التحتية القائمة المتاحة لإطلاق الكيان الأكاديمي المقترح؛ (٥) الخصائص والموارد المدرجة لغرض اقامة هذا الكيان الأكاديمي المقترح؛ (٦) خطط إستراتيجية لتطوير المناهج الدراسية مع إمكانية توظيف الخريجين وهذا من شأنه أن يزيد من اندماجهم في سوق العمل وأن تستند إلى احتياجات السكان في المنطقة؛ (٧) سيتم إعطاء أولوية خاصة لما يلي: إنشاء بنية تحتية مادية وأكاديمية قائمة في الميزانية في تجمع سكاني عربي في الشمال، وتمثيل الموارد الموجودة لهذا النشاط مع مرور الوقت (٢٠١٦). حتى يومنا هذا (ايار ٢٠١٨) لا يوجد قرار على من ترسو المناقصة. ومن اتصالاتنا مع الجهات المختصة فهمنا ان المناقصة قد تم تجميدها الى اجل غير مسمى.

تلخيص:

تسعى الأقلية العربية الفلسطينية في إسرائيل جاهدة من أجل تأسيس جامعة خاصة بها، بحيث تكون جامعة عربية بحثية يحاضر بها بشكل رئيسي محاضرون عرب، ويكون لها حرمها الجامعي الذي يشعر الطلاب العرب بأنهم ينتمون إليه. ويرى المواطنون العرب في اقامة مثل هذه المؤسسة انها جزء لا يتجزأ من الحقوق الجماعية التي يمنحها القانون الدولي للاقليات الاثنية–القومية. ويستشهد المواطنون العرب في محاورتهم ومقارعتهم للمؤسسة الحاكمة في إسرائيل بشأن حقهم الجماعي بالتعليم العالي باقليات عرقية واثنية في العالم الغربي. فلم يكتفي الامريكيون على سبيل المثال باقامة جامعات متعددة للاقليات الاثنية وخاصة السوداء بل راحت لأبعد من ذلك، فتضع بعض الجامعات العرق عاملا في اختيار الطلاب المتقدمين لضمان التعددية في فصولها الدراسية. وفي هذه الحالة، قد يتم قبول طلاب من أقليات عرقية في جامعات كبرى حتى لو كانوا متساوين في المعدل مع نظرائهم من أعراق أخرى. في كثير من الحالات، يقبل هؤلاء حتى وإن كانت درجاتهم العلمية أقل من متوسط درجات من يتم قبولهم من دون النظر إلى العرق.

ويعبر العرب–الفلسطينيون في إسرائيل في اقامة جامعة لهم عن الرغبة في إيجاد بديل للهيمنة السياسية والاقتصادية الإسرائيلية على مؤسسات التعليم في الدولة، وتشكل وسيلة لتعزيز مكانتهم ورغبة في الحفاظ على الهوية العربية والوجود والثقافة (أبو الهيجاء، ٢٠٠٥). وحتى حقيقة أن حياة هؤلاء العرب مبنية على أجواء من الصراع، وأن هذا الصراع يؤثر على التعليم العالي بسبب عدم المساواة في الفرص والموارد الاقتصادية والثقافية، فإنه يخلق توترا بين مكونات نظام التعليم العام (Al–Haj, 2012)، مثل الجامعات. وعلى الرغم من الخلافات العميقة بين العرب واليهود في إسرائيل، والتي يمكن أن تحد من تقدم العرب الفلسطينيين مواطني دولة إسرائيل في العديد من جوانب الحياة، فإننا نعتقد أن مثل هذه الجامعة، التي تضم كادرا اداريا وأكاديميا من المواطنين

العرب المؤهلين، ستوفر مكانا للأكاديميين العرب المؤهلين الذين يعانون من تمييز في الجامعات الإسرائيلية وعدم معاملتهم اسوة بأقرانهم اليهود ومن المؤكد أن هذه الجامعة ستشكل وسيلة لتقليل التوتر المستمر بين العرب واليهود الذين يعيشون معا في دولة إسرائيل، وتعزيز الاعتراف المتبادل بالمساواة التامة.

إن مطلب انشاء جامعة عربية بحثية مهم جدا ولا مفر منه لدى الأقلية العربية، ولجنة متابعة التعليم العربي وأعضاء الكنيست العرب، ويعكس موقف القائمة المشتركة في الكنيست. ومن الجدير هنا الإشارة الى أن رؤيتنا ليست تعزيز الفصل بين الشعبين، بل الوصول إلى التكيف الثقافي من أجل إيجاد مزيدا من الانسجام، على أن تلبي هذه الجامعة المعايير المطبقة على مؤسسات التعليم العالي في إسرائيل.

في الواقع، الهدف من هذه الجامعة هو زيادة التكامل الاجتماعي. فالأقلية العربية–الفلسطينية في إسرائيل، ولا سيما الطبقة الوسطى التي تحد المنظومة الأكاديمية الإسرائيلية من انخراطها بها. فأولئك الذين يحصلون على الدرجة الجامعية الأولى عادة هم أبناء الطبقة الوسطى، وينبغي أن تتاح لهم الفرصة لتطوير ذاتهم؛ ولذلك يجب أن يدرسوا المهن التي تمس حياتهم وفي مؤسسات تعليمية ذات علاقة بحياتهم (أي جامعة عربية). وعلاوة على ذلك، تقدم هذه الجامعة حلا ثقافيا، لا سيما للنساء، بسبب العقبات الاجتماعية التي تعيق تطورهن الفكري والثقافي. وبالإضافة إلى ذلك، ستساهم هذه الجامعة في "توجيه التدريب" للمجتمع العربي، أي تدريب أعضاء هيئة التدريس كي يصبحوا باحثين؛ فإن افراد من المجتمع العربي لديهم فهم أفضل للبيئة المحيطة، مما يلغي الحاجة إلى جلب المزيد من الأشخاص من المجتمعات الأخرى للعمل في المجتمع العربي، وبشكل أكثر تحديد من الأكاديميين الإسرائيليين. على سبيل المثال، ما ينقله المتعلمون في المؤسسات الإسرائيلية إلى المجتمع العربي ثقافة الغرب وهي ثقافة غير مناسبة للمدارس العربية. لذلك، هناك حاجة إلى موظفين عرب لأعداد كادر عربي من شأنه أن يمنح المواد العربية والكتب المدرسية والمحتويات للمجتمع العربي. وعلاوة على ذلك، يمكن لهؤلاء الموظفين أن يكونوا جسرا بين المعاهد في إسرائيل والعالم العربي. وستكون هذه الجامعة متنوعة ثقافيا، حيث ستكون مفتوحة لجميع السكان والمحاضرين وأعضاء هيئة التدريس، ومن ثم فإنها ستسهم في تطوير المجتمع العربي والمجتمع الإسرائيلي على السواء.

نحن ندرك ونرحب باقتراح مجلس التعليم العالي. ومع ذلك، فان نظرة متعمقة لاقتراح مجلس التعليم العالي تكشف عن غموض في العديد من الجوانب: هل هذا الاقتراح يدعو إلى جامعة بحثية أو مجرد كلية إقليمية أخرى؟ ما هي درجة استقلالية هذه الجامعة، وهل ستتدخل السلطات الحكومية في عملية إنشاء هذه الجامعة؟ هل سيتفاوض مجلس التعليم العالي مع قادة الوسط العربي ومؤسساتهم الممثلة مثل لجنة المتابعة للتعليم العربي والمجلس التربوي للتعليم العربي؟ هل تم البحث عن المهن الأكثر استصوابا للدراسة، ولغة التدريس ودرجة التعددية للجامعة؟ هل هناك منطقة جغرافية مناسبة يمكن الوصول إليها من قبل معظم السكان العرب ومن مناطق مختلفة وهل هناك منطقة في المدن العربية الكبيرة مناسبة لإقامة جامعة عربية؟ هل ستحظى هذه الجامعة بثقة الطلاب العرب، وهل سيفضلونها على الجامعات الأخرى؟ هل توفر حلا مناسبا لجميع الطلاب؟ هل سيكون هناك تمثيل مناسب للمحاضرين العرب؟

بالإضافة إلى ذلك، ندرك أن إنشاء جامعة عربية يطرح العديد من التحديات، والسؤال هو ما إذا كان مجلس التعليم العالي قادرا على الاستجابة لجميع هذه الاحتياجات في بلد يحاول الحفاظ على هويته اليهودية ومصالح الأغلبية اليهودية. وهكذا، على سبيل المثال، هل سيؤكد تعريف هذه الجامعة على الجنسية العربية، أي "الجامعة العربية"، في بلد يخضع للسيطرة اليهودية فقط، وما هي رؤية هذه الجامعة، والقيم التي ستقود ذلك؟ هل سياستها هي تشجيع الثقافة العربية أو عرقلة ذلك؟ هل ستعزل هذه الجامعة العرب أو تشجع على مناخ متعدد الثقافات؟ هل يمكن لجميع الكيانات التي تقدم الطلبات أن تستوفي شروط مجلس التعليم العالي؟ نريد أن نؤمن بأنه على الرغم من الإعلانات والإنكار والمحاولات والإخفاقات والعقبات والمعضلات والتحديات، فإنه لا بد من ان نرى محاولة جادة وأساسية لإنشاء جامعة عربية كضرورة ملحة للعرب الفلسطينيين مواطني دولة إسرائيل.

المراجع:

أولاً:المراجع العربية:

١. أبو الهيجاء، ي.(٢٠٠٥). لماذا لا توجد جامعة عربية في إسرائيل؟ في: غور–زئيف، أ. (محرر). نهاية الأكاديمية في إسرائيل؟ حيفا، الصفحات ٣٠٣–٣٠٤.

٢. أبو سعد، ا.، هورويتز، ت.، وأبو–سعد، أ . (٢٠٠٧). نسج التقاليد والحداثة: النساء العربيات البدويات في التعليم العالي. بئر السبع: جامعة بن غوريون في النقب.

٣. أبو عصبة، خ. (٢٠٠٧). معضلات الأقلية القومية في التعليم العربي في إسرائيل. معهد فلورشيمير للدراسات السياسية (باللغة العبرية).

٤. أبو عصبه، خ. وأفيشاي، ل. (٢٠٠٧) (إد). توصيات لتحسين نظام التعليم العربي في إسرائيل. معهد فان لير القدس.

٥. الكنيست (٢٠١١). متوفر على الموقع: ttp://main.knesset.gov.

٦. المكتب المركزي للإحصاء (٢٠١٥، ٢٠١٦). متوفر على الموقع: http://www.cbs.gov.il/reader/shnatonhnew_site.htm

٧. إلياز، ي. (٢٠٠٨). الجامعة العربية مطلوبة. هآرتس، يناير.

٨. حاج يحيى، ق. وأبو عيطة، م. (٢٠٠٧). دراسات وبحوث في المجتمع العربي الفلسطيني في إسرائيل. مركز دراسات الأدب العربي — بيت بيرل. كفر قرع: دار الهدى.

٩. حيدر، ع. (١٩٩٧). الفلسطينيون في إسرائيل في ظل اتفاقية أوسلو. بيروت: مؤسسة الدراسات الفلسطينية.

١٠. خمايسة، ر. (٢٠٠٩) .المجتمع العربي في إسرائيل: السكان والمجتمع والاقتصاد. رعنانا.

١١. سموحة، س. (٢٠٠١) .العلاقات بين العرب واليهود في إسرائيل كدولة يهودية وديمقراطية، في: إفرايم يائير وزيف شيفيت (المحرران) ، الميول في المجتمع الإسرائيلي، رعنانا: الجامعة المفتوحة، ص ٢٣١–٢٦٣.

١٢. عدالة. (٢٠١١). تقرير عدم المساواة: الأقلية العربية الفلسطينية في إسرائيل – عدالة – المركز القانوني لحقوق الأقلية العربية في إسرائيل. اذار ٢٠١١.

١٣. علاونة، ف. (٢٠١٦). الحق في التعليم في ضوء المواثيق الدولية. رام الله: دنيا الوطن

١٤. علي، ن. وغوردوني، ج.(٢٠٠٩) . المرأة العربية في السياسة الإسرائيلية. في: ف.، عزايزة، ر.، لازاروفيتش، خ.، أبو بكر وأ.، غانين (محرران)، المرأة العربية في إسرائيل الوضع الحالي والاتجاهات المستقبلية (ص ٩١–١١٤). تل أبيب: راموت برس. (باللغة العبرية).

١٥. علي، ن. (١٩٩٨). الحركة الإسلامية في إسرائيل: الأيديولوجيا والأهداف والخصائص الفريدة. حيفا، جامعة حيفا.

١٦. علي، ن.ودعاس ،ر. (٢٠١٨) .التعليم العالي بين الأقلية العربية في إسرائيل: التمثيل ورسم الخرائط والحواجز والتحديات. تل ابيب، رسلنج (باللغة العبرية).

١٧. علي، ن. (٢٠١٣). تمثيل المواطنين العرب في مؤسسات التعليم العالي في إسرائيل. سيكوي: القدس – حيفا.

١٨. غزة، ر. (٢٠١٣) .المجتمع العربي في إسرائيل (٦): السكان والمجتمع والاقتصاد (بالعبرية). القدس، إسرائيل: معهد فان لير في القدس، دار نشر هاكيبوتس همؤحاد.

١٩. فرح، ج. (١٩٩٧). جامعة عربية للتعليم والبحث والخبرة والواقعية. ورقة سلوك: جمعية التوجيه التربوي للطالب العربي، حيفا.

٢٠. مجلس التعليم العالي، لجنة التخطيط والميزانية، (٢٠١٢؛ ٢٠١٦). متاح على الموقع: http://che.org.il/

ثانياً: المراجع الاجنبية:

[1] Abu-Hussain, J. (2015). Professional Socialization in Teaching-Training Colleges in the Arab Education System in Israel. American Journal of Educational Research, 3(11), 1469-1475.

[2] Abu-Hussain, J., Tilchin, O., & Essawi, M. (2015). A Teacher Accountability Model for Overcoming Self-Exclusion of Pupils. International Education Studies, 8(9), 58.

[3] Abu-Rabia-Queder, S. & Arar, K. (2011). Gender and higher education in different national spaces: Female Palestinian students attending Israeli and Jordanian universities. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 41(3), 356.

[4] Abu-Saad, I. (2006). State-Controlled Education and Identity Formation among the Palestinian Arab Minority in Israel, American Behavioral Scientist, 49 (8), 1085-1100.

[5] Abu-Saad, I. (2015). Access to higher education and its socio-economic impact among Bedouin Arabs in Southern Israel. International Journal of Educational Research. available at: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035515000580

[6] Al-Haj, M. (2003). Higher education among the Arabs in Israel: Formal policy between empowerment and control. Higher Education Policy, 16(3), 351-368.

[7] Al-Haj, M. (2012). Education, empowerment, and control: The case of the Arabs in Israel. Suny Press.

[8] 'Ali, N. (2004). Political Islam in an Ethnic Jewish State. Its Historical Evoluation and Contemporary Challenge. Holy Land Studies Journal 69-92, Twickenhem Edinburg University Press

[9] 'Ali, N. & Da'as ,R. (2016). Arab Women in Israeli Politics: Aspirations for Fundamental Equality or Preservation of Gender Inequality?.Cultural and Religious Studies, 4(2), 67-86.

[10] Ancis, J. R., Sedlacek, W. E., & Mohr, J. J. (2000). Student perceptions of campus cultural climate by race. Journal of Counseling and Development,78 , 1 .80-185

[11] Arar, K., & Haj-Yehia, K. (2013). Higher education abroad: Palestinian students from Israel studying in Jordanian universities. Journal of Applied Research in Higher Education, 5(1), 95-112.

[12] Arar, K., & Haj-Yehia, K. (2016). Higher Education and the Palestinian Arab Minority in Israel. New York: Palgrave Publication .

[13] Arar, K., & Mustafa, M. (2011). Access to higher education for Palestinians in Israel. Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues, 4(3), 207-228.

[14] Back, L. (2004). Ivory Towers? The Academy and Racism, Institutional racism in higher education, 1-6.

[15] Boliver, V. (2017). Misplaced optimism: how higher education reproduces rather than reduces social inequality. British Journal of Sociology of Education, 38(3), 423-432.

[16] Canton, E. (2002). Higher education reform: Getting the incentives right. Hauge, The Netherlands: CPB Netherlands Bureau for Economic Policy Analysis.

[17] Canton, E. (2003). Private contributions and accessibility of higher education: Experiences from Australia and the Netherlands. Hauge: CPB Netherlands Bureau for Economic Policy Analysishhttp://www.cerc.gouv.fr/meetings/seminairenovembre2002/canton.PDFi

[18] Connor, H. (2002). A good job, a better paid job, and a better choice of job: The economic benefits of higher education from an individual perspective. Journal of Adult and Continuing Education, 8(1), 5–13.

[19] Connor, H., & Dewson, S. (2001). Social class and HE: Issues affecting decisions on participation by low social class groups. In DfES research report 267. Department for Education and Skills.

[20] Connor, H., Tyers, C., Modood, T., & Hillage, J. (2004).Why the difference? A closer look at higher education minority ethnic students and graduates In DfES research report 552. DepartmentforEducationandSkills hhttps://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR552.pdfi.

[21] Da'as, R. (2017). School principals' leadership skills: measurement equivalence across cultures. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 47(2), 207-222.

[22] Harwood, S. A., Huntt, M. B., Mendenhall, R., & Lewis, J. A. (2012). Racial microaggressions in the residence halls: Experiences of students of color at a predominantly White university. Journal of Diversity in Higher Education, 5(3), 159.

[23] Hasson, S. (2006). Barriers to Development and Equality between Arabs and Jews in Israel: A Proposal for a Framework of Thought. In S. Hasson & M. Karayanni (Eds.), Barriers to Equality: The Arabs in Israel. Jerusalem, IL: The Floersheimer Institute for Policy Studies.

[24] Hurtado, S., Griffin, K. A., Arellano, L., & Cuellar, M. (2008). Assessing the value of climate assessments: Progress and future directions. Journal of Diversity in Higher Education, 1(4), 204-221.

[25] Levy, D. (2015). Private higher education: Patterns and trends. International higher education, (50).

[26] Loo, C. M., & Rolison, G. (1986). Alienation of ethnic minority students at a predominantly White university. The Journal of Higher Education, 58-77.

[27] Marginson, S. (2008). Global field and global imagining: Bourdieu and worldwide higher education. British Journal of Sociology of Education, 29(3), 303-315.

[28] McClelland, K. E., & Auster, C. J. (1990). Public platitudes and hidden tensions: Racial climates at predominantly White liberal arts colleges. The Journal of Higher Education, 607-642.

[29] Rankin, S. R., & Reason, R. D. (2005). Differing perceptions: How students of color and White students perceive campus climate for underrepresented groups. Journal of College Student Development, 46(1), 43-61.

[30] Shapira, T., Arar, K., & Azaiza, F. (2011). 'They didn't consider me and no-one even took me into account': Female school principals in the Arab education system in Israel. Educational Management Administration & Leadership, 39(1), 25-43.

[31] Suen, H. K. (1983). Alienation and attrition of Black college students on a predominantly White campus. Journal of College Student Personnel, 24(2), 117-121.

[32] Thompson, R., & Simmons, R. (2013). Social mobility and post-compulsory education: revisiting Boudon's model of social opportunity. British Journal of Sociology of Education, 34(5-6), 744-765.

[33] Vaccaro, A. (2014). Campus Climate for Diversity: Current Realities and Suggestions for the Future. Texas Education Review, 2(1), 129-137.

International Journal of Educational and Psychological Studies – Vol. 3, No. 3, 2018, pp. 648 - 667
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com

Education as a Collective Right: Arab University in Israel – Challenges, Obstacles and Possibilities

Dr. Nohad Ali

Senior Lecturer and Senior Researcher at Western Galilee College and the University of Haifa
NohadAli@univ.haifa.ac.il

Dr. Rima'a Da'as

Lecturer and researcher in education at Al- Qasemi College of education
rimaajd@gmail.com

Abstract:

The idea of establishing an Arab university in Israel is much debated, particularly within Arab society, Jewish society, and at Israeli institutions where it has met with a great deal of opposition. The vast majority of the Arab public consider establishing an Arab university to be an opportunity to serve the Arab citizens of Israel and reinforce their status, while protecting their identity, culture and existence. We also observe a wide consensus among the social elite who study at Israeli academies concerning the existence of an Arab university as one of the most essential collective rights of the Palestinians in Israel. Those who advocate establishing an Arab research university consider it to be a response to the marginalization and national- and cultural-exclusion policies suffered by Arab students in the academic sphere, while detractors suggest that establishing such a university will hinder the graduates' integration into the Israeli labor market on the one hand, and will increase marginalization and encourage Arab extremism and hostility toward the Israeli state on the other.

This research paper discusses the vision of establishing an Arab university: the barriers and obstacles, the inequality in academic rights, and the way in which this dream can be fulfilled. This paper also deals with three phenomena: "Jordanization" and "Palestinization" of higher education, namely, studying in Jordan and in Palestine, respectively, and globalization of higher education, i.e., studying in Western and other countries. The study presents the most recent data on higher education among Arab Palestinians in Israel.

Keywords: Arab university, Arab culture structure, national ethnic minority, national racism, marginalization, Israeli political structure.

International Journal of Educational and Psychological Studies – Vol. 3, No. 3, 2018, pp. 668 - 687
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com

معوقات نشر البحوث التربوية في المجلات العلمية

كمال مولوج

أستاذ محاضر قسم (أ)– كلية الاقتصاد– جامعة يحي فارس بالمدية – الجزائر
kmouloudj@yahoo.fr

فريدة مولوج

طالبة دكتوراه – كلية الآداب واللغات – جامعة علي لونيسي البليدة ٢ – الجزائر
famouloudj@yahoo.com

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية لتحديد الأهمية النسبية لمعوقات نشر البحوث التربوية في المجلات العلمية، ولتحقيق ذلك تم الاعتماد على عينة ميسرة مشكلة من ٦٥ مفردة من باحثي التربية في مختلف الجامعات الجزائرية، كما تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، أشارت النتائج إلى أن أكثر المعوقات هي المعوقات المنهجية وذلك بأهمية نسبية بلغت ٨٤,٤١%، تليها المعوقات الشخصية بـ ٨٠,٧١%، ثم المعوقات التمويلية بـ ٨٠,٣٥% وأخيرا المعوقات التنظيمية والإدارية بـ ٧٦,٨٧%، كما تبين عدم وجود فروقات دلالة إحصائيا في الأهمية النسبية لطبيعة معوقات نشر البحوث التربوية في المجلات العلمية تعزى للمتغيرات الوسيطية التالية: الرتبة العلمية، عدد سنوات الخبرة، دور الباحث في عملية النشر (محكم، باحث، مسؤول نشر)، وفي الأخير قدمت الدراسة بعض التوصيات التي قد تساعد في تذليل صعوبات نشر البحوث التربوية في المجلات العلمية.

الكلمات المفتاحية: البحوث التربوية، المعوقات، المجلات العلمية، الجزائر.

تمهيد:

يعتبر البحث العلمي الركيزة الأساسية لتطور أي مجتمع، لذلك وفرت الدول المتقدمة للباحثين البيئة الملائمة وشجعتهم على إنتاج بحوث علمية متميزة، وقد أدى ذلك إلى تراكم معرفي كبير ساعد في علاج الكثير من مشكلاتهم، إلا أن معظم الدول النامية لم تستطع النهوض بالبحث العلمي رغم العديد من الإصلاحات التي لم تمس جوهر المشكلة، لذلك لا تزال جامعاتها مهتمة بالكم على حساب الجودة، ولا يزال النظام التعليمي فيها تقليديا وعاجزا عن تخريج باحثين مؤهلين، ولا تزال السياسة تتدخل في التعليم وتوجهه من خلال برامج ارتجالية وإصلاحات وهمية لا يستشار فيها أهل الاختصاص والخبرة **(مولوج، ٢٠١٤)**.

ويشكل البحث التربوي دورا لا يستهان به في علاج المشكلات التربوية، كما يمكن أن توفر البحوث التربوية ذات الجودة العالية معلومات قيمة تستفيد منها الإدارة التربوية في اتخاذ مختلف القرارات، إلا أن واقعنا يقول خلاف ذلك، فالبحوث عاجزة عن إيجاد الحلول وصناع السياسة غير مهتمون بالبحث، وفي هذا الاتجاه يشير **(صديق وعبد العليم، ٢٠٠٧)** أن الدول النامية بوجه عام ومنها الدول الإسلامية والعربية لا تهتم كثيرا بالتجريب في ميدان التربية، ولا تتخذ من البحث التربوي ركيزة أساسية لتطوير سياستها التربوية وخططها ومناهجها، ويضيف **(الدهشان، ٢٠١٥)** لقد تطرق الباحثون في جامعاتنا إلى الكثير من المواضيع لكن لم يبحثوها

وإن اعتقدوا ذلك، كما أن البحوث التربوية أصبحت صدى مباشر لبعض اهتمامات أعضاء هيئة التدريس وليست جوابا لمشكلة أو قضية تربوية معينة تعاني منها البيئة التربوية العربية.

كما يساهم النشر في تقييم مؤسسات التعليم العالي ويحسن من صورتها مما قد يزيد من إقبال الجمهور على خدماتها، في حين يعتبر النشر في المجلات العلمية المتخصصة مطلبا لترقية الباحثين الأكاديميين، لذلك يواجه الباحثين ضغوطا متزايدة لنشر أبحاثهم العلمية، فقد أشارت دراسة **(الشرع والزعبي، ٢٠١٤)** أن الباحث بمجرد ما ينتهي من كتابة بحثه والتغلب على الصعوبات والمشاكل التي واجهته حتى يبدأ بمواجهة تحديات ومشكلات تتعلق بإجراءات نشر البحث كقلة المجلات المتخصصة؛ عدم توافر النزاهة والموضوعية في تقييم البحوث وقبولها للنشر في بعض المجلات التربوية؛ انخفاض مستوى كفاية المحكمين؛ تأخر بعض المجلات بإخطار الباحث بوصول البحث أو تقييمه وقبوله أو رفضه.

أولاً: الإطار العام للدراسة

١. مشكلة الدراسة:

لا يزال دور الجامعات العربية تقليديا مركزا على التدريس ومهملا للإنتاج العلمي، فقد أصاب جامعاتنا عقما يتطلب علاجه، ولا شك أن ذلك يحتاج إلى إرادة قوية وإلى تظافر جهود جميع الأطراف (منتجي ومستهلكي المعرفة)، عندها سوف يثق الجمهور في منتجاتنا البحثية وستزداد طلباته، تماما مثل ما يفعل المرضى أمام عيادات الأطباء، وبذلك تتحول الجامعة إلى شريك اجتماعي تقاسم المجتمع همومه ومشاكله.

كما يشكل النشر في المجلات أهم قنوات اتصال الباحثين مع جماهيرهم، إلا أن الكثير من الباحثين في مختلف التخصصات يشتكون من صعوبات النشر في المجلات العلمية، مما جعل بعضهم يلجأ إلى الوساطة لنشر أبحاثه وجعل من البعض الأخر غير مهتم بالنشر، ولا شك أن لذلك أثارا سلبية على جودة البحث وعلى المجتمع.

عمليا يواجه الباحثين في الدول العربية بصفة عامة وفي الجزائر بصفة خاصة الكثير من المعوقات عند الرغبة في نشر أبحاثهم، فقد تناولت العديد من الدراسات السابقة مشكلات ومعوقات نشر البحوث العلمية من زوايا مختلفة **(سيد، ١٩٩٢؛ عبد العزيز وشكري، ١٩٩٥؛ كنعان، ٢٠٠١؛ الجرجاوي وحماد، ٢٠٠٥؛ الخليلي، ٢٠١٠؛ إبراهيم وأبو زيد، ٢٠١٠؛ الدهشان، ٢٠١٥)**، حيث تبين اختلاف طبيعة ودرجة تأثير تلك المعوقات من بيئة لأخرى، إلا أن جميعها قد ينطوي تحت أربع فئات رئيسية تتمثل في المعوقات التنظيمية والإدارية، المعوقات التمويلية، المعوقات الشخصية والمعوقات المنهجية، وعلى هذا الأساس تبحث هذه الدراسة في طبيعة المعوقات التي تعترض باحثي التربية في الجزائر عند الرغبة في نشر بحوثهم في المجلات العلمية؟.

وعليه يمكن حصر عناصر مشكلة الدراسة بإيجاد أجوبة للأسئلة التالية:

- ما المعوقات التي تواجه البحوث التربوية المنشورة في المجلات العلمية من وجهة نظر باحثي التربية في الجزائر؟.
- ما الأهمية النسبية لطبيعة معوقات نشر البحوث التربوية في المجلات العلمية من وجهة نظر باحثي التربية في الجزائر؟
- هل يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية في الأهمية النسبية لطبيعة معوقات نشر البحوث التربوية في المجلات العلمية يعزى للمتغيرات الوسيطية التالية: الرتبة العلمية (أستاذ مساعد، أستاذ محاضر، أستاذ)، عدد سنوات الخبرة (أقل من ست سنوات، من ست إلى اثني عشر سنة، أكثر من اثني عشر سنة)، دور الباحث في عملية النشر (محكم، باحث، مسؤول نشر)؟

٢. فرضيات الدراسة:

تم صياغة فرضيات الدراسة بالشكل العدمي كالاتي:

الفرضية الرئيسية الأولى:

Ho1: لا تختلف الأهمية النسبية لطبيعة معوقات نشر البحوث التربوية في المجلات العلمية من وجهة نظر باحثي التربية في الجزائر.

وتندرج تحت هذه الفرضية الفرضيات الفرعية التالية:

Ho11: لا تختلف الأهمية النسبية للمعوقات التنظيمية والإدارية لنشر البحوث التربوية في المجلات العلمية من وجهة نظر باحثي التربية في الجزائر.

Ho12: لا تختلف الأهمية النسبية للمعوقات التمويلية لنشر البحوث التربوية المنشورة في المجلات العلمية من وجهة نظر باحثي التربية في الجزائر.

Ho13: لا تختلف الأهمية النسبية للمعوقات الشخصية لنشر البحوث التربوية المنشورة في المجلات العلمية من وجهة نظر باحثي التربية في الجزائر.

Ho14: لا تختلف الأهمية النسبية للمعوقات المنهجية لنشر البحوث التربوية المنشورة في المجلات العلمية من وجهة نظر باحثي التربية في الجزائر.

الفرضية الرئيسية الثانية:

Ho2: لا يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية في الأهمية النسبية لطبيعة معوقات نشر البحوث التربوية في المجلات العلمية يعزى للمتغيرات الوسيطية التالية: الرتبة العلمية (أستاذ مساعد، أستاذ محاضر، أستاذ)، عدد سنوات الخبرة (أقل من ست سنوات، من ست إلى اثني عشر سنة، أكثر من اثني عشر سنة)، دور الباحث في عملية النشر (محكم، باحث، مسؤول نشر).

وتندرج تحت هذه الفرضية الفرضيات الفرعية التالية:

Ho21: لا يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية في الأهمية النسبية لطبيعة معوقات نشر البحوث التربوية في المجلات العلمية يعزى لمتغير الرتبة العلمية (أستاذ مساعد، أستاذ محاضر، أستاذ).

Ho22: لا يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية في الأهمية النسبية لطبيعة معوقات نشر البحوث التربوية في المجلات العلمية يعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة (أقل من ست سنوات، من ست إلى اثني عشر سنة، أكثر من اثني عشر سنة).

Ho23: لا يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية في الأهمية النسبية لطبيعة معوقات نشر البحوث التربوية في المجلات العلمية يعزى لمتغير دور الباحث في عملية النشر (محكم، باحث، مسؤول نشر).

٣. أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الاتي:

- التعرف على طبيعة المعوقات التي تواجه البحوث التربوية المنشورة في المجلات العلمية من وجهة نظر باحثي التربية في الجزائر.
- تحديد الأهمية النسبية لطبيعة معوقات نشر البحوث التربوية في المجلات العلمية من وجهة نظر باحثي التربية في الجزائر.
- تحديد مدى وجود فروقات في الأهمية النسبية لطبيعة معوقات نشر البحوث التربوية في المجلات العلمية تعزى للمتغيرات الوسيطية المذكورة سابقا.

٤. أهمية الدراسة:

تنبع الأهمية العلمية للدراسة من قلة الدراسات المتعلقة بمعوقات نشر البحوث العلمية، مما قد يجعل من هذه الدراسة تساهم في سد القليل من الفجوة البحثية في هذا الحقل المعرفي، كما يمكن لهذه الدراسة أن تحفز باحثين آخرين على إجراء دراسات مماثلة في تخصصات أخرى، ومن جهة أخرى تبرز الأهمية العملية للدراسة الحالية وبشكل رئيسي من أهمية النشر في المجلات بالنسبة للباحثين من أجل الترقية ولمؤسسات التعليم العالي من أجل التقييم والترتيب، ومن أهمية الدور الذي

يمكن أن يلعبه البحث التربوي المنشور في علاج الكثير من المشكلات التربوية، كما أن تحليل معوقات النشر يمكن أن يساعد الجهات المسؤولة في إدراك أكثر المشكلات التي تعيق النشر، وبالتالي إمكانية التدخل لتذليل تلك العقبات.

٥. مجتمع وعينة الدراسة:

بهدف الإحاطة بمختلف جوانب البحث قرر الباحثان أن يتكون مجتمع الدراسة من عدة شرائح من باحثي التربية شملت المحكمين والباحثين ومسؤولي النشر ببعض المجلات من مختلف الجامعات الجزائرية، ونظرا لصعوبة الاتصال والوصول إلى كل المفردات بسبب قيود التكلفة والوقت تم اختيار عينة ملائمة (convenience sample) حجمها ٨٥ مفردة، حيث تم توزيع استمارات الاستقصاء عليهم عن طريق الايميل في الفترة الممتدة من ١٠ أوت إلى ٣١ أوت ٢٠١٧، وقد بلغ عدد الاستمارات المسترجعة ٦٦ استمارة، تم إقصاء استمارة واحدة لعدم استيفائها لمتطلبات الدراسة، وبالتالي تم إجراء التحليل على ٦٥ استمارة.

٦. أداة الدراسة:

لجأ الباحثان إلى الاستبيان لجمع البيانات المتعلقة بالدراسة الميدانية، وذلك بالاعتماد على استمارة استبيان تم إعدادها في ضوء ما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج وبناء على مقاييس مستخدمة في هذه الدراسات، وقد شملت الاستبانة محورين، حيث خصص المحور الأول لمعرفة بعض خصائص مفردات عينة الدراسة، أما المحور الثاني فقد خصص لتحديد المعوقات الأربعة (التنظيمية والإدارية، التمويلية، الشخصية والمنهجية)، وبذلك شملت الاستبانة على ٢٤ عبارة بواقع ست عبارات لكل مجموعة من المعوقات، كما تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لقياس أبعاد ومتغيرات الدراسة (١) لغير موافق إطلاقا (٥) لموافق تماما).

٧. صدق وثبات أداة القياس:

تم التأكد من صدق أداة القياس بعرض الاستبيان على اثنين من المختصين للحكم على محتوى الأسئلة ومدى ملاءمتها وشموليتها للموضوع المبحوث، وبغرض التأكد من فهم مفردات العينة لأسئلة الاستبيان تم توزيع ثمان استمارات على مفردات العينة، حيث قمنا بإعادة صياغة بعض الأسئلة لإزالة الغموض الذي أنتاب بعضها، كما اعتمدنا على معامل ألفا كرونباخ للتأكد من صلاحية المقاييس، وقد بلغت قيمة هذا المعامل ٨١,٢%، وتعتبر هذه القيمة كافية للحكم على وجود الاتساق الداخلي لعبارات الاستبيان وتحقيق شرط الاعتمادية على المقاييس المستخدمة كونها تتجاوز نسبة ٦٠% المتعارف عليها، وهذا يعني أن المقاييس تتمتع بدلالات ثابتة ومقبولة.

٨. المصطلحات الإجرائية للدراسة:

معوقات النشر: كل العقبات أو المشكلات التي تعترض الباحث أثناء رغبته في نشر بحثه في مجلة علمية، وتقاس إجرائيا بدرجة موافقة مفردات عينة الدراسة عن المعوقات الأربعة (التنظيمية والإدارية، التمويلية، الشخصية والمنهجية).

الأهمية النسبية للمعوقات: وزن ودرجة كل مجموعة من المعوقات، وقد تساهم تلك المعوقات بنسب متفاوتة أو متساوية في إعاقة الباحث أثناء رحلة نشر بحثه.

٩. محددات الدراسة:

- اقتصرت الدراسة الحالية على باحثي التربية في الجامعات الجزائرية، ولم تشمل باقي التخصصات والتي يمكن أن تكون نتائجها مختلفة عن نتائج هذا التخصص بحكم اختلاف الكثير من العوامل، ولهذا علاقة بعدم القدرة على تعميم النتائج المتوصل إليها على كل التخصصات.
- تم الاعتماد على أسلوب العينة الملائمة في اختيار المفردات، مما قد يحد من إمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة ما لم تنفذ دراسات أخرى تؤيد نتائجها نتائج هذه الدراسة.

- اقتصرت هذه الدراسة على البحث في معوقات نشر البحوث التربوية في المجلات العلمية، دون التعرض لمعوقات نشر الكتب العلمية، مما يتطلب إجراء دراسات ميدانية أخرى لاكتشاف معوقات أخرى.

ثانياً: الإطار النظري والدراسات السابقة

١. الإطار المفاهيمي للبحث التربوي:

يعرف **(عبيدات، كايد وعبد الرحمان، ٢٠٠٤)** البحث العلمي بأنه "مجموعة من الخطوات المنظمة التي يقوم بها الإنسان مستخدما الأسلوب العلمي وقواعد الطريقة العلمية في سعيه لزيادة سيطرته على بيئته واكتشاف مظاهرها وتحديد العلاقات بين هذه الظواهر"، كما يعرف **(فليه والزكي، ٢٠٠٣)** البحث التربوي بأنه "خطوات منظمة ودقيقة قائمة على التقصي والدراسة الطويلة المتأنية بهدف اكتشاف أو وضع أسس وقواعد أو حل مشكلات في مجال التربية"، كما يعرفه **(العنيزي، يونس، سلام والرشيدي، ١٩٩٩)** بأنه "استقصاء دقيق هدفه وصف مشكلة موجودة في الميدان التربوي والتعليمي بهدف تحديدها وجمع المعلومات والبيانات المرتبطة بها، وتحليلها لاستخلاص النتائج ومحاولة تفسيرها والخروج بقواعد وقوانين يمكن استخدامها في علاج هذه المشكلات عند حدوثها"، ومن جهة أخرى يعرف **(Day, 1983)** الورقة البحثية بأنها "تقرير مكتوب ومنشور يصف نتائج البحث الأصلية".

ووفقا لـ **(نصار، ٢٠١٥)** يحظى البحث التربوي بأهمية خاصة بوصفه يستهدف الوصول إلى الصورة المثلى لتربية الفرد الذي يشكل رأس المال الفكري في مجتمع المعرفة، من خلال ما يضطلع به البحث التربوي من تطوير للممارسات التربوية بما يكفل اكتساب المعرفة وإنتاجها وتوظيفها، وتشير دراسة **(Winch, 2001)** أن البحث التربوي ينطوي على أربعة أهداف تتمثل في إنتاج معرفة تربوية أصيلة، المساعدة في تشكيل ورسم السياسة التعليمية، تحسين وتجويد العمل التربوي والإسهام في دفع عجلة التغيير والتنمية في المجتمع.

عمليا يساعد البحث التربوي في تحديد فعالية طرق التعليم المستخدمة وفي الموازنة بين هذه الطرق واختيار أفضلها كما يساعد في تحديد المستويات التعليمية المختلفة ومدى مناسبة المواد والبرامج التعليمية في سد الاحتياجات الثقافية والتربوية للفرد والمجتمع، كما يساعد في حسم الخلاف في كثير من المشكلات التربوية **(مرسي، ١٩٨٣)**، ويضيف **(المهدي، الفهدي، لاشين والشنفري، ٢٠١٤)** أن البحث التربوي يساعد من خلال ما يقدمه من مفاهيم واسعة ونماذج أساسية ونظريات معرفية صانعوا السياسة في تحديد المشكلات الحقيقية وتمييزها عن المشكلات المزيفة أو المصطنعة ويزيده قدرة على صياغة المشكلة ومن ثم إمكانية حلها بسهولة، كما تؤكد دراستهم على ضرورة ارتباط الخطط البحثية باحتياجات الواقع التربوي، ومن جهته يشير **(Cohen, 2005)** إلى وجود توتر بين باحثي التربية وصانعي السياسات، حيث يشير **(Levin, 1991)** أن لدى الطرفين مصالح مختلفة وغالبا ما تكون متضاربة من حيث الأجندات، الجماهير، المقاييس الزمنية، المصطلحات والاهتمام بالموضوعية.

٢. تحديات البحث التربوي في الوطن العربي:

يشير **(هانئ، ٢٠٠٧)** إلى إمكانية التمييز بين نوعين من البحوث التربوية، تمثل الفئة الأولى بحوثا أصيلة رصينة متميزة أجراها باحثون جادون متمكنون شاركوا في إنتاج معرفة حقيقية، في حين تمثل الفئة الثانية الغالبية العظمى من البحوث والتي عمدت إلى انتحال أو استنساخ بحوث الفئة الأولى، فجاءت تلك الأبحاث مفككة لا جديد فيها (معرفة مستعملة أو مستهلكة).

ووفقا لدراسة **(الخليلي، ٢٠١٠)** يمكن تقسيم التحديات التي تواجه البحث التربوي في الوطن العربي إلى أربع أنواع هي: تحديات ترتبط بالباحث التربوي، تحديات تتعلق بالجامعات التي يعمل بها الباحث، وتحديات تتصل بميدان البحث، وتحديات ترتبط بالسياسات البحثية، كما أقرت دراسة **(منتهى، ٢٠١٢)** بكثرة وتنوع المعوقات التي تواجه البحث العلمي في جامعة بغداد، حيث أمكنها تصنيفها إلى ثلاث فئات هي المعوقات المادية، التنظيمية والفنية.

ومن جهته يرى **(إبراهيم وأبو زيد، ٢٠١٠)** أن معوقات البحث التربوي تتمثل في: نقص التدريب على البحث التربوي، كما أن المقررات التي تطرحها الجامعة لا تساعد الباحث على الإلمام الكافي بأصول البحث وقواعده، عدم وضع نتائج البحوث القائمة على أصول علمية موضع التطبيق، التقدم البطيء لأدوات القياس في التربية بسبب تعقد الظواهر والمشكلات السلوكية التربوية، عدم وجود البيئة المناسبة لإجراء البحوث سواء من حيث الإمكانات أو التقبل أو الوعي بأهميته.

ومن بين المعوقات التي أوردتها دراسة **(المزين وسكيك، ٢٠١٣)**، عدم وجود خريطة قومية للبحث العلمي والتربوي، حيث يتم فيها استعراض الأولويات وأهم المجالات التي تحتاج لإجراء البحوث لعلاج المشكلات المختلفة بأفضل الطرق وأقلها جهدا ووقتا، الاعتماد على الحلول الآنية في معالجة المشكلات التربوية الطارئة دون تخطيط مسبق وتصورات مستقبلية لما يمكن أن تحتاجه المؤسسات التربوية أسوة بالمؤسسات الأجنبية، التي تقوم بنشر حاجتها للأبحاث في موضوعات محددة لحل المشكلات التربوية المتوقع حدوثها، محدودية أدوات القياس المستخدمة من مقاييس الاتجاهات والميول والذكاء ومستويات التفكير والاستبيانات التي تعبأ في أحيان كثيرة بعدم مصداقية، مما يؤثر سلبا في نتائج البحث.

كما تشير دراسة **(بالخيور، ١٩٩٧)** إلى وجود أخطاء كثيرة لدى طلاب الدراسات العليا في كليات التربية عند صياغة الفرضيات واختبارها إحصائيا، وتؤكد دراسة **(الدهشان، ٢٠١٥)** افتقار البحوث التربوية في الدول العربية إلى الأصالة والإبداع مما افقدها أهميتها، ومن جهتها أشارت دراسة **(طوطاوي، ١٩٩٣)** أن الأستاذ الجامعي الجزائري لا يشعر بالاستقلالية ويشعر بالتهميش وعدم التشجيع بالمكافئات للقيام بالبحث العلمي، وحسب دراسة **(سيد، ١٩٩٢)** فإن أكبر مشكلات البحث التربوي تكمن في عدم الإحساس بالمشكلات الجديرة بالبحث في التربية بسبب الافتقار إلى الفكر والتصور والنظرية، غياب الفلسفة العامة وتصدر النمطية، وسيادة الآلية وهيمنة التكرارية، وسيطرة الشكلية، والانتفاعية الشخصية على حساب الانتفاعية العامة لدى المؤسسات المعنية بالبحث التربوي.

بالإضافة إلى ذلك أشارت دراسة **(مولوج، ٢٠١٤)** أن أهم المظاهر السلبية المرتبطة بعدم التزام الباحث الجزائري بمعايير السلوك الأخلاقي في أنشطة البحث العلمي تتمثل في المشاركة في ملتقيات وندوات علمية بأوراق بحثية على شكل محاضرات وليس بحوث علمية، زج بعض الباحثين لأسمائهم مع باحثين آخرين، الانضمام إلى فرق ومخابر البحث لأغراض الترقية ولأغراض مادية فقط، الاعتماد على العلاقات الشخصية لنشر البحوث العلمية وقبول المداخلات في المؤتمرات، استغلال بعض الأساتذة للطلبة الذين يشرفون عليهم من خلال مشاركتهم أبحاثهم.

وفي المقابل أشارت دراسة **(السليماني والجفري، ٢٠٠٠)** إلى أن أهم الأسباب التي تحول دون استخدام نتائج البحوث التربوية في تطوير العملية التربوية تتمثل في ضعف الإمكانيات، ثم المنفذين للعملية التربوية، ثم صانعي القرار ثم طبيعة البحوث التربوية، كما يعتقد **(جابر، ١٩٩٢)** أن من أهم الأسباب المؤدية إلى ضعف تأثير نتائج البحث التربوي النفسي على الممارسات التربوية: النظرة الفوقية للقائمين على البحث، اختلاق مشكلات الدراسة، التسرع والعجلة في إجراء البحث، تقييد حركة البحث بمتطلبات الترقية، عزوف الباحثين الجادين عن البحث، ضعف التخطيط للبحث واختلاف وتنافر معايير تقييم البحث والحكم عليها.

٣. مشكلات نشر البحث التربوي في المجلات العلمية:

تعد الدوريات التربوية المتخصصة من أهم قنوات نشر البحوث التربوية ومن أفضل المصادر التي يرجع إليها الباحث لأنها تنشر الأفكار الجديدة والاتجاهات العالمية الحديثة قبل أن تظهر في الكتب بفترة طويلة **(صلاح وهاني، ٢٠٠٧)**.

إن مشكلة غياب معايير علمية يحتكم إليها الباحثون في تقييم المجلات والأطروحات والرسائل العلمية يؤثر سلبا على مصداقية البحث العلمي وجودته **(مقدم، ٢٠١١)**، كما إن هذه الفئة الذين اختيروا ليكونوا قضاة في الحكم على هذا

العمل هم النخبة، فالخلل والزلل والقصور يكون دائما تحت الأنظار، بل إنه سيكون تحت مجهر العيون الكاشفة والعقول الناقدة التي لا يمكن أن تقبل من هذه الفئة القصور **(عبد العزيز، ٢٠٠٧)**.

والأصل في عملية تقويم البحوث العلمية أن تحدد نقاط الضعف ونقاط القوة في البحوث المقدمة للنشر وأن تقدم هذه ضمن تقارير يعدها الأساتذة محكموا هذه البحوث وترسل إلى مسؤولي التحرير في المجلات الدورية المحكمة، وحتى يمكن لعملية التقويم هذه أن تسهم بفاعلية في تعزيز وتطوير القدرات والمهارات البحثية لدى الباحثين فلا بد أن تتاح لهؤلاء الفرصة للاطلاع على نتائج تقويم بحوثهم مع المحافظة على سرية هذه العملية وخاصة فيما يتعلق بذكر أسماء الأساتذة المحكمين منعا للإحراج **(ناجي، ٢٠٠٢)**.

وفي هذا الصدد أشارت دراسة **(الرماحي، ٢٠١١)** أن الأستاذ الجامعي يعاني من قبول النشر، أما فيما يتعلق بمعوقات النشر في المجلات العلمية في جامعة القدس المفتوحة أشارت دراسة **(الجرجاوي وحماد، ٢٠٠٥)** أنها تتمثل في عدم وجود مجلات علمية متخصصة، بطء إجراءات التقييم للبحوث المرسلة للنشر، تأثير العلاقات الشخصية بين القائمين على تقييم البحوث، قلة أعداد المقيمين بشكل عام، عدم اعتراف الجامعة بنظم نشر مقبولة في جامعات أخرى، ضعف إجراءات المتابعة لدى الجهة المنظمة لنشر البحوث، عدم اشتراط حد أقصى للمدة الزمنية اللازمة لرد المقيم، عدم تزويد الباحث بملاحظات المقيم على البحث المرفوض للاستفادة منها في بحوث أخرى، قلة بدائل النشر المقبولة لدى جامعة الباحث، عدم مساعدة الجامعة في تكاليف النشر (سوى المدعوم منها)، ارتفاع رسوم النشر.

٤. الدراسات السابقة:

بعد مراجعة الأدبيات المتصلة بموضوع الدراسة، أمكن الحصول على الدراسات التالية:

- دراسة **(عبد العزيز وشكري، ١٩٩٥)** هدفت للتعرف على المشكلات التي تواجه البحث التربوي والنفسي في الوطن العربي، وبالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي تم جمع البيانات من كافة الجهات التي تصدر مجلات علمية وقد طلب منها تحديد عدد البحوث الواردة إليها للنشر؛ عدد البحوث المنشورة وغير المنشورة خلال الخمس سنوات الأخيرة، أشارت النتائج إلى وجود سبع مشكلات أساسية هي: عدم وجود سياسة واضحة للبحث التربوي، عدم توافر قاعدة بيانات، قلة الكوادر البحثية، ضعف التفاعل بين البحث التربوي والنظام التعليمي، عدم كفاية الموارد المالية المخصصة للبحث، ضعف التواصل بين المنتجين للبحث والمستهلكين له، عدم فعالية نتائج البحث في الممارسة التربوية.
- دراسة **(كنعان، ٢٠٠١)** هدفت إلى التعرف على أهداف البحث العلمي ومعوقاته وسبل تطويره لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كليات التربية، ولتحقيق ذلك تم الاعتماد على عينة مشكلة من ٤٠ مفردة من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بسوريا ومن ٤٤ عميدا من عمداء كليات التربية في ١٣ دولة عربية، توصلت النتائج إلى أن أهم معوقات البحث العلمي التربوي في الجامعات العربية تتمثل في قلة التعاون بين الجامعة والجهات المستفيدة من البحث العلمي، نقص التمويل الكافي لدعم البحوث، قلة المراجع والمصادر الحديثة، قصور تطبيق خطة مركزية للبحوث العلمية على مستوى الجامعات والكليات، نقص الباحثين المساعدين والفنيين، قلة تعاون الزملاء في إجراء البحوث المشتركة، نقص الخدمات الحاسوبية، كثرة ساعات التدريس أسبوعيا، قلة الإفادة من جلسات البحث العلمي (المؤتمرات) وعدم توفر المناخ العلمي.
- دراسة **(معلا، ٢٠٠٢)** هدفت للتعرف على تقييم الأساتذة المحكمين العرب للمنهجية العلمية التي تنطوي عليها البحوث التسويقية الأكاديمية المقدمة للنشر في المجلات الدورية العربية، وقد تشكل مجتمع الدراسة من كافة الأساتذة المتخصصين في مجال التسويق الذين يعملون في أقسام الإدارة والتسويق في الجامعات الأعضاء في اتحاد الجامعات العربية، كما تم الاعتماد على عينة ملائمة مشكلة من ٥٠ أستاذا محكما، أشارت النتائج إلى أن مستوى تقييم الأساتذة المحكمين للمنهجية العلمية للبحوث التسويقية المقدمة للنشر كان إيجابيا، وأن الأساليب الإحصائية

المستخدمة في تحليل البيانات كانت غير ملائمة، كما تبين أن المقاييس المستخدمة في قياس المتغيرات في البحوث التسويقية كانت غير صحيحة، كما اتضح أن العينة المستخدمة كانت غير ملائمة وغير كافية، في حين كانت المراجعة الأدبية لموضوعات بحوث التسويق شاملة.

- دراسة **(الأغبري، ٢٠٠٤)** هدفت للوقوف على واقع البحث العلمي في اليمن، وكانت دراسة نظرية استخدم فيها الباحث المنهج التحليلي، توصلت الدراسة إلى أن أهم مشكلات ومعوقات البحث العلمي في اليمن تتمثل في ضعف الحوافز المادية والمعنوية للباحث اليمني، قلة الكوادر الفنية، قلة المراجع والدوريات والمجلات الحديثة في المكتبات الجامعية، عدم توفر مستلزمات البحث العلمي اللازمة للتجارب العلمية، ثقل الأعباء التدريسية والمهام الإدارية التي يشغلها بعض الباحثين، ضعف مستوى امتلاك بعض الباحثين لمهارات البحث العلمي ومنهجيته وأساليبه الإحصائية، ضعف الميزانية المخصصة للبحث، القيود الإدارية التي تحد من انجاز البحوث العلمية، صعوبة نشر البحوث وقلة الدوريات، عدم وجود سياسة وطنية بحثية مرسومة.
- دراسة **(عبد العزيز، ٢٠٠٧)** هدفت لتحديد أهم مشكلات التحكيم العلمي للبحوث والدراسات ومحاولة تقديم مجموعة من الحلول لتلك المشكلات، حيث قام الباحث بتقسيم هذه المشكلات إلى ثلاثة أقسام، أحدها يرجع إلى المحكم نفسه وتتمثل في التأخر في التقييم، عدم الواقعية في التقييم والاختلاف في منهجية تقييم الإنتاج العلمي، والثاني يرجع إلى الجهة الصادر منها العمل المحكم وتتمثل في عزوف المحكمين عن قبول الأعمال الخاضعة للتحكيم، ضعف المتابعة والتنسيق وعدم فهم الأنظمة من قبل المحكمين أو المحكم لهم والتباين في نتيجة التحكيم، والثالث يرجع إلى المحكم له وتتمثل في نشر بحوث طويلة، الاختلاف في شروط وضوابط النشر، عدم قبول بعض المجالس العلمية لبعض المجلات.
- دراسة **(المجيدل وشماس، ٢٠١٠)** هدفت إلى تقصي المعوقات التي تواجه أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بصلالة وتحول دون إنجازهم لأبحاث علمية وانخراطهم بالبحث العلمي، واشتملت عينة الدراسة على جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بصلالة والبالغ عددهم ٦٤ عضو، وبعد توزيع استمارات الاستبيان تم استرجاع ٥٥ استمارة صالحة للتحليل، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، أشارت النتائج إلى أن المعوقات الإدارية كانت هي الأشد وطأة على أعضاء الهيئة التدريسية في مجال البحث العلمي تليها المعوقات المادية ثم المعوقات الذاتية، كما تبين عدم فروق ذات دلالة تعزى لجنس ولتخصص الباحث فيما يتعلق بمعاناتهم من معوقات البحث العلمي، في حين ظهرت فروق دالة تتعلق بسنوات الخبرة لصالح الأقل خبرة لجهة شدة معاناتهم من المعوقات.
- دراسة **(الزيان، ٢٠١١)** هدفت إلى معرفة معوقات البحث التربوي في جامعات غزة، أشارت النتائج إلى وجود فروق دلالة في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لمعوقات البحث التربوي المادية والمعنوية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة شهادة الدكتوراه، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير التخصص.
- دراسة **(مولوج، ٢٠١٣)** هدفت إلى تشخيص واقع البحث العلمي في الجزائر والوقوف على أهم معوقات نجاحه، تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعات كل من المدية، البليدة، الجزائر، خميس مليانة، وبكليات الاقتصاد، الحقوق، العلوم الاجتماعية والإنسانية، وقد تم اختيار عينة ملائمة مشكلة من ٧٢ مفردة، كما استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، أشارت النتائج إلى ضعف جودة المنشورات العلمية، وأن أهم دافع لانجاز الأبحاث هو الترقية، كما تبين وجود تأثير ذو دلالة معنوية لكل من المعوقات الشخصية، المادية، الإدارية والمنهجية على جودة البحوث العلمية، في حين تبين عدم وجود فروق دالة معنويا في درجة تأثير تلك المعوقات على جودة البحوث العلمية تعزى للمتغيرات الوسيطية (الجنس، الرتبة، التخصص).
- دراسة **(الدهشان، ٢٠١٥)** هدفت لإلقاء نظرة نقدية لواقع البحث التربوي العربي، من خلال دراسة نظرية استخدم فيها الباحث المنهج التحليلي، أشارت النتائج إلى غياب الخريطة البحثية وعدم وجود سياسة واضحة المعالم، ضعف

الأصالة والإبداع، معظم البحوث التربوية غير مرتبطة بمدرسة فكرية معينة وينقصها العمق، العديد من البحوث تخلو من دراسة مشكلات تربوية حقيقة وواقعية، التركيز على البحوث التربوية الكمية وغياب البحوث الكيفية أو النوعية، نشر الأبحاث لأغراض الترقية وليس لأغراض التنمية والحاجة المجتمعية إليها، قلة البحوث الجماعية وقلة التعاون بين الباحثين (على مستوى الجامعة، القطر أو الإقليم)، المبالغة في استخدام الأرقام والوسائل الإحصائية لتحليل البيانات، ضعف التكوين العلمي للباحث في العلوم التربوية، غياب الرؤية النقدية في البحوث التربوية، هيمنة البحوث التي تتعلق بالفرضيات الارتباطية والفرقية على حساب الفرضيات السببية والشرطية، الاستخدام والتفسير غير الدقيق لمصطلح الدلالة الإحصائية.

أجمعت معظم الدراسات السابقة التي تم الاطلاع عليها على وجود مشكلة حقيقية يعاني منها البحث العلمي التربوي في معظم الدول العربية، كما أشارت بعضها بشكل ضمني والبعض الأخر بشكل صريح إلى وجود معوقات تعترض نشر البحوث التربوية في المجلات العلمية، إلا أنه (وفي حدود علمنا) لم تتناول أي دراسة في البيئة العربية بصفة عامة أو في الجزائر بصفة خاصة معوقات نشر البحوث التربوية في المجلات العلمية، وعلى هذا الأساس تحاول هذه الدراسة سد هذه الفجوة البحثية.

ثالثاً: تحليل ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

لقد تم الاعتماد على الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك باستخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية الموزونة، بالإضافة إلى اختبار (One sample t-test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للتأكد من وجود أو عدم وجود فروقات في اختلاف درجات تأثير المعوقات المدروسة تعزى للمتغيرات الوسيطية.

١. وصف مفردات عينة الدراسة:

الجدول رقم (١) خصائص مفردات عينة الدراسة

المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة
الرتبة	أستاذ مساعد	٢٤	%٣٦,٩٠
	أستاذ محاضر	٣١	%٤٧,٧٠
	أستاذ	١٠	%١٥,٤٠
	المجموع	٦٥	%١٠٠
الخبرة	أقل من ٦ سنوات	٢٠	%٣٠,٨٠
	من ٦ إلى ١٢ سنة	٢١	%٣٢,٣٠
	أكثر من ١٢ سنة	٢٤	%٣٦,٩
	المجموع	٦٥	%١٠٠
الدور/الصفة	محكم (مقيم)	٢٤	% ٣٦,٩٠
	باحث	٢٦	%٤٠,٠٠
	مسؤول النشر	١٥	%٢٣,١٠
	المجموع	٦٥	%١٠٠

المصدر: نتائج الدراسة الميدانية

يتضح من خلال الجدول رقم (١) أن ما يقرب من نصف مفردات العينة هم من الأساتذة المحاضرين بنسبة ٤٧,٧٠%، كما أن ٣٦,٩٠% من ذوي رتبة أستاذ مساعد، في حين شكلت رتبة "أستاذ" ١٥,٤٠% من مفردات العينة، أما من ناحية الخبرة فإن ٣٦,٩% من مفردات العينة تفوق خبرتهم ١٢ سنة، ٣٢,٣٠% تتراوح سنوات خبرتهم ما بين ٦– ١٢ سنة، و٣٠,٨٠% ممن لديهم خبرة أقل من ست سنوات، أما فيما يخص دورهم في البحث فتبين أن ٤٠,٠٠% من مفردات العينة باحثيين تربويين، ٣٦,٩٠% محكمين، ٢٣,١٠% مسؤولي النشر بالمجلات، وتجدر الإشارة أن كل المحكمين هم في الأصل باحثين تربويين، إلا أن هذا

التصنيف لا يعكس سوى وضعهم أثناء فترة الاستجواب من خلال الطلب منهم تحديد أخر نشاط لهم (بحث أو تحكيم)، وعليه تبدو العينة متنوعة من حيث الرتبة والخبرة والدور.

٢. التحليل الوصفي لإجابات مفردات عينة الدراسة:

جدول رقم (٢) المعوقات التنظيمية والإدارية للبحوث التربوية المنشورة في المجلات العلمية

الرقم	المعوقات التنظيمية والإدارية	المتوسط	الترتيب	الموافقة
1	غياب معايير واضحة لقبول البحوث	3,8923	3	عالية
2	ضعف المتابعة والتنسيق للأعمال المحكمة	3,7538	5	
3	التأخر في تقييم ونشر البحوث التربوية	3,9692	2	
4	عدم الواقعية في تحكيم البحوث التربوية	3,7692	4	
5	قلة المجلات التربوية المتخصصة	3,6923	6	
6	انتشار الاعتماد على الوساطة في نشر البحوث	3,9846	1	
المتوسط المرجح العام		**3,8436**	**4**	عالية

الأهمية النسبية = المتوسط/٥

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن أكثر المعوقات التنظيمية والإدارية تتمثل في "**انتشار الاعتماد على الوساطة في نشر البحوث**" بمتوسط مرجح قدره ٣,٩٨ وأهمية نسبية بلغت ٧٩,٦٩%، وقد يعود سبب ذلك إلى غياب الضمير المهني وتغليب المصالح الشخصية على المصلحة العامة، ومن الأسباب غير المباشرة لانتشار هذه الظاهرة اشتراط بعض الكليات على الباحثين (من أجل الترقية) النشر في مجلات دون أخرى وهو ما شكل ضغطا على تلك المجلات مما استدعى الباحثين إلى اللجوء إلى الوساطة لنشر بحوثهم وهي ظاهرة غير أخلاقية تتنافى مع قيم النشر المتعارف عليها عالميا، وعلى هذا الأساس أصبحت عملية التحكيم شكلية فقط.

كما بلغ متوسط "**التأخر في تقييم ونشر البحوث التربوية**" ٣,٩٦، وحسب **(عبد العزيز، ٢٠٠٧)** فإن الأعذار التي يقدمها المحكم كمبرر للتأخر في التقييم تدور حول كثرة الأعمال الأكاديمية، قلة المردود المادي لأعمال التحكيم، كثرة الأعمال المحكمة والارتباطات الاجتماعية والأسرية، بالإضافة إلى ذلك يعاني الباحثين أحيانا من التأخر الكبير في نشر البحوث المقبولة مما قد يؤدي إلى تقادم النتائج المتوصل إليها، وقد يرجع التأخر في النشر إلى عدة أسباب منها تراكم عدد البحوث الواردة إلى المجلة، صدور عدد واحد أو اثنين فقط في السنة، وفي بعض الحالات نتيجة تدخل أطراف خارجية للضغط من أجل نشر بحوث لأشخاص معينين.

"**غياب معايير واضحة لقبول البحوث**" بـ ٣,٨٩، وذلك بسبب الافتقار إلى سياسة محددة لنشر البحوث، وهو ما قد يؤدي حسب دراسة **(عبد العزيز وشكري، ١٩٩٥)** إلى تضارب بين البحوث من حيث محتواها، أو أهدافها أو نتائجها وأولوياتها.

"**عدم الواقعية في التحكيم**" بمتوسط ٣,٧٦، ويمكن أن يتجلى ذلك في تناقض تقارير المحكمين نتيجة اختلاف المدارس الفكرية التي ينتمي إليها هؤلاء المحكمين ونتيجة غياب معايير محددة للحكم على جودة وأصالة البحث، بالإضافة إلى عجز بعضهم على توجيه ملاحظات دقيقة يستفيد منها الباحثين في تطوير مهاراتهم البحثية، كما قد يرتبط ذلك بضعف كفاءة بعض المحكمين وبطريقة اختيار المجلة لهم، فكما هو معروف (في معظم الدول العربية) لا تدفع إدارات المجلات أي تعويضات للمحكمين، مما قد يؤثر على رغبة الجادين منهم في التعاون مع المجلة.

"**ضعف المتابعة والتنسيق للأعمال المحكمة**" بـ ٣,٧٥، وقد يكون ذلك حسب **(عبد العزيز، ٢٠٠٧)** بسبب قلة الإمكانات البشرية أو الضعف في التخطيط والتنظيم الإداري، فالدقة مثلا في عنوان المحكم وجهته، والتأكد من وصول الإنتاج العلمي إليه ومتابعته، وأخذ موافقته قبل مراسلته من الأعمال الإدارية والتنظيمية التي تعد من المشكلات التي تقع فيها بعض تلك الجهات.

"**قلة المجلات التربوية المتخصصة**" بـ ٣,٦٩، وقد يؤدي ذلك إلى العديد من المشاكل أهمها التأخر في نشر البحوث المقبولة نتيجة التراكم الكبير للبحوث، كما يؤدي إلى ضغط بعض الأطراف على مسؤولي النشر بتلك المجلات لتمرير بحوث من خلال استغلال نفوذهم المادي (السلطة) أو المعنوي (كأن يكونوا أساتذة مشرفين على أطروحات مسؤولي النشر مثلا)، أو وجود مصالح مشتركة كتواطؤ مسؤول النشر بمجلة معينة مع مسؤول آخر لمجلة أخرى من خلال تبادل كل منها النشر عند الأخر، واحتكار النشر من قبل مدير وأعضاء المجلة ومقربيهم.

جدول رقم (٣) المعوقات التمويلية للبحوث التربوية المنشورة في المجلات العلمية

الرقم	المعوقات التمويلية	المتوسط	الترتيب	الموافقة
1	نقص التجهيزات والمعدات البحثية	4,0462	3	عالية
2	عدم كفاية الميزانيات المخصصة للمجلات العلمية	4,1538	1	
3	عدم تثمين جهود مدير النشر وهيئة التحرير	3,8769	5	
4	عدم تثمين جهود المحكمين	4,1385	2	
5	عدم تثمين البحوث ذات الجودة العالية	3,8615	6	
6	انعدام الرعاية التمويلية	4,0308	4	
المتوسط المرجح العام		**4,0179**	**3**	**عالية**

يوضح الجدول رقم (٣) أن أكثر المعوقات التمويلية تتمثل في "**عدم كفاية الميزانيات المخصصة للمجلات العلمية**" بمتوسط مرجح بلغ ٤,١٥، ويؤدي ذلك إلى صدور المجلة مرة أو مرتين فقط في السنة، وصغر حجم المجلة (عدد صفحاتها)، بالإضافة إلى عدم الاهتمام بجودة الطباعة، وتجدر الإشارة إلى أن القانون في الجزائر يمنع فرض رسوم على النشر في المجلات.

"**عدم تثمين جهود المحكمين**" بمتوسط ٤,١٣، قد يقود ذلك إلى رداءة تقارير خبرة التحكيم، وعدم بذل العناية اللازمة أثناء عملية التحكيم بالإضافة إلى التأخر في رد تقرير الخبرة وبطبيعة الحال ينعكس ذلك على جودة البحوث التربوية، وعلى هذا الأساس يعتبر تثمين جهود المحكمين أمرا ضروريا كما يسمح لهيئة النشر الاتصال بباحثين عرب وأجانب للمشاركة في التحكيم وإثراء المجلة بآرائهم وانتقاداتهم.

"**نقص التجهيزات والمعدات البحثية**" بـ ٤,٠٤، يتفق الجميع أن الكثير من البحوث التربوية التطبيقية تحتاج إلى تجهيزات ومعدات (كاميرات، مسجلات وأجهزة التصوير والنسخ وغيرها)، وعليه يشكل نقص أو انعدام تلك التجهيزات (بسبب ضعف التمويل) عائقا حقيقيا أمام الباحثين.

"**انعدام الرعاية التمويلية**" بـ ٤,٠٣، سواءا رعاية البحوث التربوية أو المجلات من قبل المؤسسات المهتمة (حكومية أو الخاصة)، وذلك ربما لعدم اقتناع هؤلاء بجدوى البحث العلمي وعدم إدراك منافعه، أو لرداءة تلك البحوث لعدم قدرتها على الوفاء بحاجة مستخدميها، ولا شك أن التمويل الحكومي يقيد حرية الباحث لارتباطه بجوانب سياسية، أما القطاع الخاص في الجزائر فغير مهتم إطلاقا بالبحث العلمي ولا يشجعه إلا في مناسبات قليلة (كالمؤتمرات) وبمبالغ زهيدة.

"**عدم تثمين جهود مدير النشر وهيئة التحرير**" بـ ٣,٨٧، في الجزائر لا يتقاضى مدير النشر ومساعديه أي تعويض مادي مقابل إدارة المجلة، ولعل الدافع الأساسي لدى أغلبهم هو تحقيق بعض المنافع الشخصية كاستغلال المجلة لنشر بحوثهم وبحوث أطراف أخرى، وكما هو معروف لدى المجلات العريقة يمنع على هيئة النشر نشر أبحاثهم في مجلتهم، إلا أن بعض المجلات عندنا في الجزائر تحولت إلى احتكار من قبل بعض الأشخاص ومقربيهم، بحيث لا يمكن لأي باحث النشر فيها دون واسطة، فأي مصداقية تبقى لمجلة ينشر فيها مديرها في كل عدد بحث لمدة تفوق ١٥ سنة؟.

"**عدم تثمين البحوث ذات الجودة العالية**" بـ ٣,٨٦، في الغرب تخصص الكثير من المنظمات والهيئات الحكومية والخاصة جوائز قيمة لأفضل البحوث المنشورة، كما يتم الإعلان عن مسابقات بشكل دوري لإجراء بحوث متخصصة لعلاج مشكلات معينة،

إلا أن هذا السلوك غائب تماما في الجزائر، فلا الجامعات تكرم باحثيها ولا الوزارة تسمع بهم، وبصفة عامة ترتبط معظم المعوقات التمويلية بضعف الإنفاق الحكومي على البحث العلمي.

جدول رقم (٤) المعوقات الشخصية للبحوث التربوية المنشورة في المجلات العلمية

الرقم	المعوقات الشخصية	المتوسط	الترتيب	الموافقة
1	ضعف التحكم في اللغة الانجليزية	4,1692	**1**	عالية
2	عدم القدرة على تسديد رسوم النشر في المجلات الأجنبية	4,0154	4	
3	التركيز على البحوث النظرية على حساب البحوث التطبيقية	3,8769	6	
4	فردية الأبحاث وغياب البحث الجماعي	3,9231	5	
5	ضعف التحكم في مختلف البرامج الإحصائية (مثل spss)	4,1231	2	
6	الانشغال بأنشطة أخرى غير بحثية (كالتدريس والإدارة)	4,1077	3	
المتوسط المرجح العام		**4,0359**	**2**	**عالية**

يوضح الجدول أعلاه أن أكثر المعوقات الشخصية يرتبط بـ "**ضعف التحكم في اللغة الانجليزية**" بمتوسط ٤,١٦ بأهمية نسبية بلغت **٨٣,٣٨%**، فكما هو معروف فإن أغلب المجلات العلمية الراقية تنشر أبحاثها باللغة الانجليزية، وعليه فإن من لا يتحكم في هذه اللغة لا يمكنه مسايرة أخر المستجدات والتطورات الحاصلة في ميدان بحثه، كما يصعب عليه نشر بحوثه في تلك المجلات.

"**ضعف التحكم في مختلف البرامج الإحصائية (مثل spss)**" بـ ٤,١٢، يعاني الكثير من باحثي التربية من ضعف التحكم في مختلف البرامج الإحصائية، وهو ما قد يحد من قدرتهم على إعداد دراسات كمية دون اللجوء إلى مساعدة زملائهم أو التوجه إلى محلات تجارية لاستكمال الجزء التطبيقي من دراستهم، كما قد يؤدي ذلك إلى تلاعب بعض الباحثين بنتائج بحوثهم أو الميل لإعداد دراسات نظرية.

"**الانشغال بأنشطة أخرى غير بحثية (كالتدريس والإدارة)**" بـ ٤,١٠، وقد يرتبط ذلك بانشغال البعض بتدريس ساعات إضافية، الإشراف، التأطير والمناقشة، تنظيم المؤتمرات و/أو الانشغال بالأنشطة الإدارية والبيداغوجية، وتكريس البعض الأخر وقت فراغهم لنشاطات أخرى كممارسة نشاط تجاري، ولعل جزء كبير من ذلك يرتبط برغبة الباحثين في تحسين دخلهم نتيجة تدني أجورهم، وبالتالي غاب البحث العلمي الأصيل وحلت مكانه الرداءة.

"**عدم القدرة على تسديد رسوم النشر في المجلات الأجنبية**" بـ ٤,٠١، فمن المتعارف عليه أن الكثير من المجلات الأجنبية تشترط على الباحثين تسديد رسوم مقابل النشر في مجلاتها، وعادة ما تتراوح ما بين ١٠٠– ٣٠٠ دولار للبحث الواحد، ومع انخفاض دخل الباحثين (خاصة الجدد منهم) يتعذر على هؤلاء النشر، ويحرمون من فرصة التعريف بمنتجاتهم العلمية.

"**فردية الأبحاث وغياب البحث الجماعي**" بـ ٣,٩٢، تتطلب بعض البحوث التربوية تظافر جهود أكثر من باحثين في تخصصات مختلفة، بحيث يمكن أن يؤدي التعاون بين الباحثين على مختلف المستويات (التخصصات، الأقسام، الكليات، الجامعات والدول) إلى استفادة من خبرات بعضهم البعض، وتحسين جودة بحوثهم، إمكانية نشر عدد أكثر من البحوث في السنة الواحدة.

"**التركيز على البحوث النظرية على حساب البحوث التطبيقية**" بـ ٣,٨٧، وقد يعود ذلك إلى أحد الأسباب التالية: نقص البيانات المتوفرة حول بعض الظواهر التربوية، عدم توفر الإمكانيات اللازمة (المالية والمادية)، عدم التحكم في منهجية الدراسات التطبيقية، عدم الرغبة في بذل الوقت والجهد وعدم مكافأة البحوث التطبيقية الرصينة.

جدول رقم (٥) المعوقات المنهجية للبحوث التربوية المنشورة في المجلات العلمية

الرقم	المعوقات المنهجية	المتوسط	الترتيب	الموافقة
1	عدم ملاءمة الأساليب الإحصائية المستخدمة في قياس المتغيرات	4,1231	5	عالية
2	عدم دقة أداة القياس (الاستبيان)	4,2769	2	عالية جدا
3	عدم أصالة المواضيع المقدمة للنشر	4,4615	1	
4	عدم ملاءمة وكفاية عينة الدراسة	4,2462	4	
5	ضعف مناقشة وتحليل النتائج	3,9538	6	عالية
6	ضعف التأصيل النظري للبحوث المقدمة للنشر	4,2615	3	عالية جدا
المتوسط المرجح العام		**4,2205**	**1**	**عالية جدا**

يتضح من خلال الجدول أن أولى المشكلات المنهجية التي يعاني منها الباحث التربوي هي "**عدم أصالة المواضيع المقدمة للنشر**" بمتوسط مرجح بلغ ٤,٤٦ وبأهمية نسبية بلغت ٨٩,٢٣%، وقد يعود ذلك لانتشار ظاهرة معالجة مشكلات وهمية وافتراضية (مفتعلة وغير حقيقية) وأحيانا مستوحاة من دراسات أجنبية (مجرد عملية استنساخ)، ويغلب عليها طابع النمطية (تقليدية)، فكما هو معروف المعرفة تراكمية، وبالتالي يفترض أن تنطلق أي دراسة من حيث انتهت إليه الدراسات السابقة حتى لا يقع الباحث في التكرار وحتى لا ينطلق من الفراغ ولا يورط نفسه في معالجة مسائل معزولة تكون بعيدة عن معالجة مشكلات تربوية واقعية وتفتقد إلى أسس ومنطلقات صحيحة.

"**عدم دقة أداة القياس (الاستبيان)**" بمتوسط ٤,٢٧، لا يمتلك الكثير من الباحثين لقواعد بناء وصياغة الاستبيان الذي سوف يستخدم في قياس المتغيرات، كما أن بعضهم لا يقوم بتحكيمه، وأحيانا يقدم لمحكمين غير مختصين لا يفقهون في التحكيم شيئا، وبالتالي فإن عملية بناء الاستبيان تعتبر مرحلة حاسمة في البحث لأن كل النتائج التي سوف يصل إليها الباحث تعتمد على صحة ودقة وثبات أداة القياس.

"**ضعف التأصيل النظري للبحوث المقدمة للنشر**" بـ ٤,٢٦، وقد يكون ذلك بسبب نقص المراجع ولكون أغلب المراجع باللغة الانجليزية، ولافتقار الكثير من الباحثين لمهارات البحث العلمي، أو لعدم الرغبة في بذل العناية اللازمة.

"**عدم ملاءمة وكفاية عينة الدراسة**" بـ ٤,٢٤، يلحظ المتتبع للبحوث المنشورة عدم قدرة الكثير من الباحثين على التفرقة بين أنواع العينات، بالإضافة على عدم معرفة إجراءات اختيار نوع وحجم العينة، بل إن بعضهم لا يفرق بين مجتمع الدراسة وعينة الدراسة، ولا شك أن الاختيار الخاطئ للعينة يقود إلى نتائج مضللة.

"**عدم ملاءمة الأساليب الإحصائية المستخدمة في قياس المتغيرات**" بـ ٤,١٢، وقد يعود ذلك إلى ضعف التكوين الأكاديمي في مقاييس المرتبطة بالمنهجية والإحصاء، وإلى ضعف التأطير في مرحلة الماجستير والدكتوراه، ولا يخفى أن اختيار أساليب إحصائية غير ملائمة لطبيعة المتغيرات سوف يقود إلى انحراف في النتائج وإلى تفسيرات خاطئة غير قادرة على تقديم علاج للمشكلة البحثية.

"**ضعف مناقشة وتحليل النتائج**" بمتوسط ٣,٩٥، وهو ما يعني اكتفاء الكثير من الباحثين بعملية تحليل سطحية للنتائج دون الخوض في جوهر المشكلات البحثية، مما أفقد هذه البحوث لقيمتها العملية، ومما لا شك فيه أن أغلب المعوقات المنهجية لها علاقة بضعف تكوين الباحث التربوي، والذي قد يعتبر أحيانا ضحية منظومة تعليمية فشلت في تزويده بالمهارات اللازمة.

معوقات أخرى:

من جملة المعوقات الأخرى التي ذكرتها مفردات عينة الدراسة: تأثير الوضع السياسي العام على الرغبة في البحث، بيئة غير مشجعة (كمشكلة السكن)، ضعف دخل الباحث ونقص التحفيز، نقص الإحصائيات وتناقضها أو انعدامها في بعض الأحيان، عدم اشتراك الجامعات في قواعد المعلومات العالمية، غياب الخطط والسياسات، هجرة الأدمغة المؤطرة إلى الدول المتقدمة.

٣. اختبار فرضيات الدراسة:

لقد تم الاعتماد على قاعدة القرار التالية في اختبار الفرضيات، فعند مستوى ثقة ٩٥% ومستوى دلالة أكبر من أو يساوي ٠,٠٥ تقبل الفرضية العدمية (Ho)، وفي حالة العكس تقبل الفرضية البديلة (Ha).

- **اختبار الفرضية الرئيسية الأولى:**

Ho1: لا تختلف الأهمية النسبية لطبيعة معوقات نشر البحوث التربوية في المجلات العلمية من وجهة نظر باحثي التربية في الجزائر.

Ho11: لا تختلف الأهمية النسبية للمعوقات التنظيمية والإدارية لنشر البحوث التربوية في المجلات العلمية من وجهة نظر باحثي التربية في الجزائر.

Ho12: لا تختلف الأهمية النسبية للمعوقات التمويلية لنشر البحوث التربوية المنشورة في المجلات العلمية من وجهة نظر باحثي التربية في الجزائر.

Ho13: لا تختلف الأهمية النسبية للمعوقات الشخصية لنشر البحوث التربوية المنشورة في المجلات العلمية من وجهة نظر باحثي التربية في الجزائر.

Ho14: لا تختلف الأهمية النسبية للمعوقات المنهجية لنشر البحوث التربوية المنشورة في المجلات العلمية من وجهة نظر باحثي التربية في الجزائر.

جدول رقم (٦) اختبار الفرضية الرئيسية الأولى

رقم الفرضية	قيمة t	الدلالة (Sig)	النتيجة
Ho1	23.891	,000	رفض

المتوسط الفرضي (٣) = (١+٢+٣+٤+٥)/٥

بما أن قيمة **T** المحسوبة بلغت ٢٣,٨٠٩ في حين بلغ مستوى الدلالة ٠,٠٠٠ فإننا نرفض الفرضية العدمية (Ho)، ونقبل الفرضية البديلة (H1) والقائلة بـ "**اختلاف الأهمية النسبية لطبيعة معوقات نشر البحوث التربوية في المجلات العلمية عند أخذ هذه المعوقات بصورة مجتمعة**"، وهذا يعني اختلاف درجات تأثير كل مجموعة من المعوقات المدروسة على نشر البحوث التربوية في المجلات العلمية، وقد يعزى هذا الاختلاف إلى اختلاف درجة تعقد البحث التربوي وعدد البحوث المنشورة، واختلاف المهارات البحثية عند كل باحث، حيث أشارت دراسة **(الدهشان، ٢٠١٥)** إلى ضعف التكوين العلمي للباحث في العلوم التربوية، وعلى هذا الأساس يتوجب التركيز على مجموعة المعوقات الأكثر تأثيرا وهي المعوقات المنهجية وعند تذليلها يتوجب إزالة المعوقات الشخصية وهكذا.

جدول رقم (٧) اختبار الفرضيات الجزئية للفرضية الرئيسية الأولى

رقم الفرضية	المتوسط المرجح	قيمة t	الدلالة (Sig)	النتيجة
Ho11	3,8436	11,782	,000	رفض
Ho12	4,0179	20,096	,000	رفض
Ho13	4,0359	18,835	,000	رفض
Ho14	4,2205	28,116	,000	رفض

بما أن قيم T المحسوبة بلغت على التوالي ١١,٧٨٢، ٢٠,٠٩٦، ١٨,٨٣٥، ٢٨,١١٦ في حين بلغ مستوى الدلالة لكل فرضية ,000 وهو أقل من ٠,٠٥ فإننا نفرض الفرضيات العدمية (Ho)، ونقبل الفرضيات البديلة (H1)، والتي تنص على اختلاف الأهمية النسبية لكل معوق داخل كل مجموعة من المعوقات (التنظيمية والإدارية، التمويلية، الشخصية، والمنهجية)، وهذا يعني أن درجة تأثير كل معوق تختلف عن المعوق الأخر في المجموعة الواحدة، وبالتالي يتوجب القضاء على المعوقات الأكثر تأثيرا ثم التي تليها وهكذا.

- **اختبار الفرضية الرئيسية الثانية:**

Ho2: لا يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية في الأهمية النسبية لطبيعة معوقات نشر البحوث التربوية في المجلات العلمية يعزى للمتغيرات الوسيطية التالية: الرتبة العلمية (أستاذ مساعد، أستاذ محاضر، أستاذ)، عدد سنوات الخبرة (أقل من ست سنوات، من ست إلى اثني عشر سنة، أكثر من اثني عشر سنة)، دور الباحث في عملية النشر (محكم، باحث، مسؤول نشر).

جدول رقم (٨) اختبار الفرضيات الفرعية للفرضية الرئيسية الثانية

المتغيرات	المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	قيمة F	الدلالة (Sig)	النتيجة
الرتبة	بين المجموعات	٠,١١٨	٢	٠,٤٨١	٠,٦٢٠	لا توجد فروقات
	خارج المجموعات	٧,٦٠٧	٦٢			
	المجموع	٧,٧٢٥	٦٤			
الخبرة	بين المجموعات	٠,٤٢٢	٢	١,٧٩١	٠,١٧٥	لا توجد فروقات
	خارج المجموعات	٧,٣٠٣	٦٢			
	المجموع	٧,٧٢٥	٦٤			
الدور	بين المجموعات	٠,٥١٣	٢	٢,٠٧	٠,١١٩	لا توجد فروقات
	خارج المجموعات	٧,٢١١	٦٢			
	المجموع	٧,٧٢٥	٦٤			

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لاختبار الفرضيات الفرعية للفرضية الثانية، وتشير المعطيات الإحصائية في الجدول رقم (٨) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في طبيعة المعوقات التي تواجه باحثي التربية عند الرغبة في نشر بحوثهم في المجلات العلمية عند أخذ هذه المعوقات بصورة مجتمعة تعزى للمتغيرات الوسيطية التالية: الرتبة، الخبرة والدور، وذلك اعتمادا على معنوية قيم (F) المحسوبة لتلك المتغيرات عند مستوى دلالة **($0.05 \geq \alpha$)** ، وعلى هذا الأساس نقبل الفرضيات العدمية الثلاث المذكورة سابقا، مما يعني أن جميع الرتب العلمية تعاني من نفس المعوقات، وقد يكون ذلك بسب أن الرتب العلمية لم تعد تعكس مهارات بحثية وأصبحت تحصيل حاصل ولا ترتبط فعليا بالنشاط البحثي، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة **(الزيان، ٢٠١٥)** والتي وجدت فروقا دالة لمعوقات البحث التربوي المادية والمعنوية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حاملي شهادة الدكتوراه في غزة، وقد يرجع ذلك لاختلاف البيئة البحثية، كما تبين عدم وجود فروق تعزى لسنوات الخبرة، بحيث يستوي ذوي الخبرة الطويلة مع غيرهم من ذوي الخبرة المتوسطة والقليلة فالجميع تواجهه نفس المعوقات، وقد يفسر ذلك بأن سنوات العمل أصبحت تعكس أقدمية في التدريس وليس خبرة في البحث وربما يرجع ذلك إلى نقص التحفيز وارتباط النشر بالترقية فقط، حيث أكدت دراسة **(الدهشان، ٢٠١٥)** أن نشر الأبحاث التربوية غالبا ما يكون لأغراض الترقية، وتختلف هذه النتيجة مع ما خلصت إليه دراسة **(المجيدل وشماس، ٢٠١٠)** من أن الأقل خبرة هم الأكثر معاناة من معوقات البحث العلمي، وأخيرا لم تختلف أراء الباحثين من حيث صفتهم كباحثين، مقيمين أو مسؤولي نشر، فالجميع يعترف ويقر بتلك المعوقات، ويمكن أن يرجع ذلك إلى كون جميع المستجوبين لديهم نفس التجارب مع النشر ويدركون جيدا تعقد وصعوبة إجراءات النشر في الجزائر، حيث تدعم هذه النتيجة ما توصلت إليه دراستي **(مولوج، ٢٠١٤)** من اعتماد بعض الباحثين على العلاقات الشخصية في نشر بحوثهم في المجلات العلمية، ودراسة **(الجرجاوي وحماد، ٢٠٠٥)** حول تأثير العلاقات الشخصية بين القائمين على تقييم البحوث.

رابعاً: نتائج وتوصيات الدراسة

١. نتائج الدراسة:

أسفرت هذه الدراسة عن النتائج التالية:

- اختلاف الأهمية النسبية لطبيعة معوقات نشر البحوث التربوية في المجلات العلمية عند أخذ هذه المعوقات بصورة مجتمعة وعند أخذها بصورة مستقلة.
- تؤثر المعوقات المنهجية بدرجة كبيرة جدا على نشر البحوث التربوية في المجلات العلمية وذلك بأهمية نسبية بلغت ٨٤,٤١%، تليها المعوقات الشخصية بـ ٨٠,٧١%، ثم المعوقات التمويلية بـ ٨٠,٣٥%، وأخيرا المعوقات التنظيمية والإدارية بأهمية نسبية قدرت بـ ٧٦,٨٧%.
- أكثر المعوقات المنهجية هي عدم أصالة المواضيع المقدمة للنشر، عدم دقة أداة القياس (الاستبيان)، ضعف التأصيل النظري للبحوث المقدمة للنشر وعدم ملاءمة وكفاية عينة الدراسة.
- أكثر المعوقات الشخصية تتمثل في ضعف التحكم في اللغة الانجليزية، ضعف التحكم في مختلف البرامج الإحصائية والانشغال بأنشطة أخرى غير بحثية كالتدريس والإدارة.
- أكثر المعوقات التمويلية هي عدم كفاية الميزانيات المخصصة للمجلات العلمية، عدم تثمين جهود المحكمين، نقص التجهيزات والمعدات البحثية وانعدام الرعاية التمويلية.
- أكثر المعوقات التنظيمية والإدارية هي انتشار الاعتماد على الوساطة في نشر البحوث، التأخر في تقييم ونشر البحوث، غياب معايير واضحة لقبول البحوث وعدم الواقعية في تحكيم البحوث.
- لا يوجد فروقات دلالة إحصائيا في الأهمية النسبية لطبيعة معوقات نشر البحوث التربوية في المجلات العلمية تعزى للمتغيرات الوسيطية (عند أخذ هذه المعوقات بصورة مجتمعة) التالية: الرتبة العلمية، عدد سنوات الخبرة، دور الباحث في عملية النشر (محكم، باحث، مسؤول نشر).

٢. **توصيات الدراسة:**

في ضوء النتائج المتوصل إليها نوصي مختلف الأطراف المعنية بالأتي:

- الرفع من الكفاءة البحثية للباحثين، من خلال إجراء دورات تكوينية متخصصة يجريها باحثين كبار وعلماء معروفين في الساحة العلمية.
- تخصيص ميزانيات كافية للمجلات العلمية، تأخذ بعين الاعتبار تكاليف إدارة النشر، والتحكيم والطبع، وإنشاء مطبعة وطنية خاصة بالمجلات العلمية لتخفيض تكاليف الطبع.
- تشجيع النشر الالكتروني للمجلات العلمية، وإلزام مختلف الهيئات العلمية لقبول تلك المجلات في الترقية وفق شروط مضبوطة، بالإضافة إلى معاقبة من تثبت عليه السرقة العلمية.
- تشجيع الباحثين على كتابة بحوثهم باللغة الانجليزية ونشر بحوثهم في مجلات عالمية رائدة، وذلك من خلال تطوير مهاراتهم اللغوية ورصد جوائز قيمة للبحوث المنشورة في مجلات راقية.
- إنشاء مجلات متخصصة في المجال التربوي ووضع شروط علمية صارمة للنشر فيها مع توفير نموذج/ قالب المقال (template)، وانتقاء لجنة علمية تتوفر في أعضائها شروط الجودة، مع ضرورة تثمين جهود المحكمين لتحفيزهم.
- قيام كل مجلة علمية بإصدار أعداد خاصة تتناول قضايا محددة وتصدر بشكل مستمر، وتوجيه الدعوة مبكرا للمهتمين لنشر بحوثهم، وذلك لمنحهم الوقت الكاف لإعداد بحوث أصيلة.

٣. **اتجاهات البحث مستقبلا:**

تناولت الدراسة الحالية البحث في معوقات نشر البحوث التربوية في المجلات العلمية في الجزائر، وبذلك تكون قد ساهمت –إلى حد معين– في سد القليل من الفجوة البحثية المرتبطة بهذا الموضوع، وفيما يلي بيان لأهم الفجوات التي يمكن للباحثان و/أو لباحثين آخرين تناولها مستقبلا: معوقات نشر البحوث التربوية في المجلات الأجنبية المتخصصة، أثر الالتزام الأخلاقي لباحثي التربية على جودة البحوث المنشورة في المجلات، أثر الحرية الأكاديمية للباحث التربوي على جودة البحث.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. إبراهيم، م. وأبو زيد، ع. ا. (٢٠١٠). **مهارات البحث التربوي، ط٢**، الأردن: دار الفكر.

٢. الأغبري، ب. س. (٢٠٠٤). **واقع البحث العلمي في الجمهورية اليمنية – دراسة نظرية**، مجلة المستقبل العربي، عدد ٢٦٩، بيروت.

٣. بالخيور، ش. ع. ا. (١٩٩٧). **فرضيات البحث: دراسة تقويمية مقارنة لأساليب اشتقاق وصياغة الفرضيات وتحقيقها إحصائيا في رسائل الماجستير في كل من كلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة وبجامعة الملك سعود بالرياض** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، السعودية

٤. الجرجاوي، ز. ع. وحماد، ش. ع. (٢٠٠٥). **معوقات البحث العلمي في جامعة القدس المفتوحة ودور الجامعة في تطويره**، ورقة عمل مقدمة إلى: ندوة واقع البحث العلمي وأفاق تطويره في جامعة القدس المفتوحة، فندق بست إيسترن، رام الله، فلسطين، ٢/١٠/٢٠٠٥.

٥. الخليلي، خ. ي. (٢٠١٠). **التحديات التي تواجه البحث التربوي في الوطن العربي**، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي العاشر بعنوان: البحث التربوي في الوطن العربي "رؤى المستقبل"، كلية التربية، جامعة الفيوم، مصر، المجلد الأول: ٤٠٣-٤١٩.

٦. الدهشان، ج. ع. (٢٠١٥). **نحو رؤية نقدية للبحث التربوي العربي**، مجلة نقد وتنوير، العدد الأول: ٤٥-٦٨.

٧. جابر، م. ط. (١٩٩٢). **البحث التربوي في مصر وعلاقته بالممارسة التربوية في النظام التعليمي: دراسة تحليلية للواقع والطموح**، مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، العدد ١٩: ٢٩٩-٣١٤.

٨. الرماحي، إ. ع. هـ. (٢٠١١). **خارطة الحصول على اللقب العلمي**، مجلة القادسية للعلوم الإنسانية، ١٤ (٤): ٢١٩-٢٤٨.

٩. الزيان، م. (٢٠١١). **معوقات البحث التربوي بمحافظات غزة**، بحث مقدم إلى مؤتمر: البحث العلمي مفاهيمه، أخلاقياته، توظيفه، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، ١٠-١١ ماي، ٢٠١١.

١٠. السليماني، م. والجفري، ع. ا. (٢٠٠٠). **عوامل الانفصال الكامنة بين نتائج البحث التربوي وتطوير العملية التربوية: رؤية واقعية للقائمين على العملية التربوية والبحثية في العاصمة المقدسة**، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية، ١٢ (٢): ٥٧-٧٨.

١١. سيد، أ. ع. (١٩٩٢). **أزمة البحث التربوي بيننا**، مجلة التربية المعاصرة، العدد ٢٠: ١١-٣٦.

١٢. صلاح، ا. م. وهاني، م. ي. (٢٠٠٧). **اتجاهات الخطاب التربوي في مجلة كلية التربية ببنها "دراسة في سياق بناء وإنتاج المعرفة التربوية"**، مجلة كلية التربية ببنها، ١٧(٧١): ١-٦٥.

١٣. الشرع، إ. والزعبي، ط. (٢٠١١). **مشكلات البحث التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية الحكومية**، دراسات، العلوم التربوية، ٣٨ (٤): ١٣٩٩-١٤٢٠.

١٤. صديق، ص. ص. وعبد العليم، م. ش. (٢٠٠٧). **البحث العلمي في مجال المناهج واقعه، تحدياته من أجل خدمة قضايا الأمة**، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الأول بعنوان: توجيه بحوث الجامعات الإسلامية في خدمة قضايا الأمة، كلية التربية، جامعة الأزهر بالاشتراك مع مركز الدراسات المعرفية، مجلد المؤتمر (الجزء الأول)، ١٨-١٩ فيفري، ٢٠٠٧.

١٥. طوطاوي، ز. (١٩٩٣). **الجو التنظيمي السائد في الجامعة الجزائرية وعلاقته برضا الأساتذة** (رسالة ماجستير غير منشورة)، معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر.

١٦.عبد العزيز، ب. م. ا. (٢٠٠٧). **أخلاقيات التحكيم العلمي "أهم المشكلات وأبرز الحلول"**، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة بعنوان: التحكيم العلمي "أحكام موضوعية أم رؤى ذاتية"، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٢٨- ٢٩ / ١٤٢٨/١٢.

١٧.عبد العزيز، ع. ا. وشكري، س. أ. (١٩٩٥). **مشكلات البحث التربوي والنفسي في الوطن العربي: دراسة تحليلية مع التركيز على مركز على حالة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر**، حولية كلية التربية، جامعة قطر، العدد ١٢: ١٤٩-١٩٠.

١٨.عبيدات، ذ. وكايد، ع. ا. وعبد الرحمان، ع. (٢٠٠٤). **البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه**. عمان، الأردن: دار الفكر.

١٩.العنيزي، ي. ويونس، س. وسلام، ع. ا. والرشيدي، س. (١٩٩٩). **مناهج البحث التربوي بين النظرية والتطبيق**، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

٢٠.فليه، ف. ع. والزكي، أ. ع. ا. (٢٠٠٣). **الدراسات المستقبلية منظور تربوي**. عمان، الأردن: دار المسيرة.

٢١.كنعان، أ. ع. (٢٠٠١). **البحث العلمي في كليات التربية بالجامعات العربية ووسائل تطوره**، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد ٣٨: ٥-٦٩.

٢٢.المجيدل، ع. ا. (١٩٩٩). **المشكلات الأكاديمية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق**، مجلة جامعة دمشق، ١٥(٣): ٤٣-٩٥.

٢٣.المجيدل، ع. ا. وشماس، س. م. (٢٠١٠). **معوقات البحث العلمي في كليات التربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية (دراسة ميدانية – كلية التربية بصلالة أنموذجا)**، مجلة جامعة دمشق، ٢٦(١+٢): ١٧-٥٩.

٢٤.مرسي، م. (١٩٨٣). **البحث التربوي ومركز البحوث التربوية في جامعة قطر**، حوليات كلية التربية، ٢(٢): ٨٥-٩٩.

٢٥.المزين، س. ح. وسكيك، س. إ. (٢٠١٣). **دور البحوث العلمية في تطوير العملية التربوية في مراحل التعليم العام بمحافظة غزة**، بحث مقدم إلى مؤتمر: البحث العلمي، الجامعة الإسلامية، غزة، مارس ٢٠١٣.

٢٦.معلا، ن. ذ. (٢٠٠٢). **تقييم المنهجية العلمية للبحوث التسويقية الأكاديمية المقدمة للنشر في المجلات الدورية العربية المحكمة "دراسة تحليلية"**، مجلة اتحاد الجامعات العربية، ٥ (٩): ١-٤٠.

٢٧.مقدم، ع. ا. س. (٢٠١١). **معايير تقييم البحوث والرسائل الجامعية**، بحث مقدم إلى الملتقى الأول بعنوان: تجويد الرسائل والأطروحات وتفعيل دورها في التنمية الشاملة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية، ١٠-١٢ أكتوبر، ٢٠١١.

٢٨.منتهى، ع. ا. م. (٢٠١٢). **الصعوبات التي تواجه البحث العلمي في جامعة بغداد من وجهة نظر التدريسيين**، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد ٣٢: ٢٥٧-٢٨٣.

٢٩.المهدي، ي. ا. والفهدي، ر. س. ولاشين، ح. ع. ا. والشنفري، ع. ا. م. (٢٠١٤). **آليات مقترحة لتفعيل دور البحث التربوي في صنع السياسة التعليمية بسلطنة عمان من وجهة نظر الباحثين والممارسين**، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٣(١١): ١٥٣-١٧٤.

٣٠.مولوج، ك. (٢٠١٤). **قياس درجة الالتزام بمعايير السلوك الأخلاقي لممارسي مهنة التعليم الجامعي في الجزائر من وجهة نظرهم (دراسة استطلاعية)**، بحث مقدم إلى الملتقى الوطني بعنوان: أخلاقيات الأستاذ الجامعي "بين التأسيس والواقع"، جامعة خنشلة، الجزائر، ٢٢-٢٣ جانفي، ٢٠١٤.

٣١.مولوج، ك. (٢٠١٣). **إشكالية جودة البحث العلمي في الجزائر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (دراسة ميدانية)**، بحث مقدم إلى ملتقى دولي بعنوان: الجامعة والتشغيل: الاستشراف، الرهانات والمحك، جامعة المدية، الجزائر، ٤-٥ ديسمبر، ٢٠١٣.

٣٢.نصار، ع. ع. ا. (٢٠١٥). **تفعيل مقومات البحث التربوي على ضوء متطلبات مجتمع المعرفة "رؤية مستقبلية"**، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ٨(٢٠): ٩١-١٢٦.

٣٣.هانئ، ع. ا. ف. (٢٠٠٧). **بنية البحث العلمي التربوي "رؤية فلسفية"**، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الأول بعنوان: توجيه بحوث الجامعات الإسلامية في خدمة قضايا الأمة، كلية التربية جامعة الأزهر بالاشتراك مع مركز الدراسات المعرفية، مجلد المؤتمر (الجزء الأول)، ١٨-١٩ فيفري، ٢٠٠٧.

٣٤.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

[1] Cohen, L. Manion, L., & Morrison, K. (2005). **Research Methods in Education** (5th Edition). London: Routledge Falmer.

[2] Day, Robert, A. (1983). **How to Write and Publish a Scientific Paper**, Philadelphia: ISI Press.

[3] Levin, H. M. (1991). **Why isn't educational research more useful?** In D. S. Anderson and B. J. Biddle (eds) Knowledge for Policy: Improving Education through Research, London: Falmer, pp. 70–78.

[4] Winch, C. (2001). **Accountability and Relevance in Educational Research**, Journal of Philosophy of education. 35 (03): 443-459.

International Journal of Educational and Psychological Studies – Vol. 3, No. 3, 2018, pp. 668 - 687
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com

Obstacles of Publishing Educational Researches in Scientific Journals

Kamel Mouloudj

University Yahia fares of Medea – Algeria - Lecturer Class A, Faculty of Economics
kmouloudj@yahoo.fr

Farida Mouloudj

PhD student, Faculty of Arts & Languages University Ali Lounici of Blida – Algeria
famouloudj@yahoo.com

Abstract:

The present study aimed to determine the relative importance to obstacles of publishing educational researchs in scientific journals. To achieve this was, we used a convenience sample of 65 education researchers in various Algeria's universities. Descriptive analytical approach was used, The results indicated that most significant obstacle are the methodological obstacles with a relative importance amounted to 84.41% ; followed by personal obstacles at 80.71%, then financing obstacles at 80.35%, and finally organizational and administrative obstacles with relative importance estimated at 76.87%. The results also showed that no statistically significant differences of a relative importance to obstacles of publishing educational researchs in scientific journals through intermediate variables: academic Rank, years of experience, role of the Researcher in the Publication Process (Arbitrator, Researcher, Publishing Officer). And finally the study presented some recommendations can help overcome the difficulties of publishing educational research in scientific journals.

Keywords: educational research, obstacles, scientific journals, Algeria.

International Journal of Educational and Psychological Studies – Vol. 3, No. 3, 2018, pp. 688 - 703
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com

مدى ممارسة مديري المدارس لتفويض الصلاحيات لوكلائهم من وجهة نظر الوكلاء في المدارس المتوسطة والثانوية بمحافظة الطائف

د. بانقا طه الزبير حسين
أستاذ مساعد– قسم أصول التربية والإدارة التربوية– جامعة الخرطوم– السودان
banagataha@gmail.com

حسن بن نوار بن ملحم المقاطي
مشرف تربوي– مكتب التعليم شمال الطائف– المملكة العربية السعودية

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف على مدى ممارسة مديري المدارس لتفويض الصلاحيات لوكلائهم من وجهة نظر الوكلاء في المدارس المتوسطة والثانوية بمحافظة الطائف. اتبع الباحثان المنهج الوصفي، وشمل مجتمع الدراسة(٣٥٤) وكيلًا. اختار الباحثان عينة عشوائية بسيطة بلغت (١٢٠) وكيلًا. ولجمع البيانات استخدم الباحثان أداة الاستبانة. ولتحليل البيانات استخدم الباحثان برنامج الحزم الإحصائية SPSS. وتوصل الباحثان إلى العديد من النتائج أهمها: ممارسة مديري المدارس لتفويض الصلاحيات لوكلائهم جاءت بدرجة ممارسة عالية. وممارسة مديري المدارس لتفويض الصلاحيات لوكلائهم في التخطيط، التنظيم، الإشراف الفني، والتقويم جاءت بدرجة ممارسة عالية. وإن معوقات تفويض الصلاحيات لدى مديري المدارس لتفويض الصلاحيات لوكلائهم جاءت بدرجة عوق كبيرة. وفي ضوء تلك النتائج أوصى الباحثان بضرورة التأكيد على تطبيق تفويض الصلاحيات لوكلاء المدارس. وكذلك ضرورة تحفيز مديري المدارس على تفويض الصلاحيات لوكلائهم. وأيضًا ضرورة تقديم دورات تدريبية للمديرين في تفويض الصلاحيات. وعمل ورش مناسبة عن تفويض الصلاحيات.

الكلمات المفتاحية: التفويض، الصلاحيات.

المقدمة:

يشهد العصر الذي نعيش فيه تطورًا في جميع المجالات وخاصة الجوانب الإدارية للمؤسسات التربوية في الوقت الذي تزامن معه التطور في المسؤوليات والواجبات والمهام لمدير المدرسة، وقامت وزارة التربية والتعلم باستحداث برنامج منظم لأعمال مدير المدرسة كما يعرف بالإشراف الإلكتروني والذي يقوم على تنفيذ وتطبيق كافة عمليات الإدارة المدرسية ووظائفها بالاعتماد على البرنامج الإداري، والذي عن طريقه يتم إعطاء الصلاحيات من قبل مدير البرنامج وهو مدير المدرسة إلى الوكيل والمرشد الطلابي ورائد النشاط ويقوم المدير بالمتابعة والتوجيه لسير العمل. كما تسعى وزارة التربية والتعليم إلى تذليل العقبات ومواجهة المشكلات الإدارية لنظام المركزية عن طريق تفويض صلاحيات الرئيس إلى المرؤوسين. ويعد تفويض السلطة أمرًا أساسيًا في الهيكل التنظيمي للمنظمات ومنها المنظمات الإدارية. فكلما زاد تفويض السلطة زادت اللامركزية والعكس صحيح.

يعتبر التفويض عنصرًا أساسيًا وضروريًا لوظيفة المدير. وإذا استخدم بفعالية فإنه يترتب عليه منافع ومزايا حقيقية لكل طرف في عملية التفويض. إن التفويض يعطي نتائج أفضل، سواءً تم التفويض في المهام اليومية الصغيرة أو مهام القيادة الأساسية (برس،٢٠٠١: ٥). ولوكيل المدرسة دور مماثل للمدير من حيث المسؤوليات والمهام التي يجب أن يقوم بها، ومسؤوليات وكيل المدرسة تقريبًا هي نفس مسؤوليات مدير المدرسة، وإذا أعطي الوكيل الصلاحيات الممكنة فإن مسؤولياته ومهامه تصبح نفس مسؤوليات مدير المدرسة، ولو تغيب مدير المدرسة فإن الوكيل يقوم بجميع الأعمال والمهام التي يقوم بها مدير المدرسة. وجاء في القواعد التنظيمية لمدارس التعليم العام الصادرة من قبل وزارة المعارف، يقوم وكيل المدرسة بمساعدة المدير في أداء الأعمال التربوية والإدارية وينوب عنه في حالة غيابه (وزارة المعارف، ١٩٩٩: ١٥).

كما يجب علينا أن نتذكر دائمًا أن الصلاحيات تفوض بينما المسؤولية لا تفوض. وقد تم تطوير صلاحيات مدير المدرسة بعد لقاء مديري المدارس الذي عقد في الرياض ما بين ١٧ إلى ١٩/١٠/١٩٩٩. والذي يهدف لتطوير العمل في إدارات المدارس لتحقيق الأهداف المأمولة منها وبعد الاطلاع على القواعد التنظيمية لمدارس التعليم العام. وبعد الاطلاع على التوصيات التي أسفر عنها هذا الاجتماع يمنح مديرو المدارس بعض الصلاحيات.

مفهوم الإدارة المدرسية:

تعتبر الإدارة المدرسية جزءًا من الإدارة التعليمية والفعل الإجرائي لها أي أن الإدارة المدرسية هي الكيفية التي ينجز بها العمل التربوي في المؤسسة التعليمية إنجازًا تحقق بها أهدافها على أتم وجه وبأقل جهد وفي أقصر وقت، وبذلك فإن الإدارة المدرسية هي ليست كيانًا مستقلًا بل هي جزء من الإدارة التعليمية وصورة مصغرة لها، تتولى تنفيذ السياسة التعليمية بينما تتولى الإدارة التعليمية رسم تلك السياسات(المساد، ٢٠٠٥:٢٥).

ويعرفها(حمودة) بأنها مجموعة من العمليات التي يقوم بها أكثر من فرد بطريق المشاركة والتعاون والفهم المتبادل من مدير المدرسة ونائبه (الوكلاء) والأساتذة والمشرفيين الإداريين أي كل من يعمل في النواحي الفنية والإدارية(حمودة،٢٠١١:٢٩).

ويعرفها(الدعيلج) بأنها الجهود المنسقة والإمكانيات المتاحة والأنشطة التي يبذلها مدير المدرسة مع جميع العاملين من أجل تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة تحقيقًا فعالًا ومتطورًا يتمشى مع ما تهدف إليه الأمة من تربية أبنائها تربية صحيحة وعلى أساس سليم(الدعيلج، ٢٠٠٩ :١٥٣).

أهداف الإدارة المدرسية:

تتمثل أهداف الإدارة المدرسية في وضع خطط التطور والنمو المستقبلية للمدرسة، والإشراف التام على تنفيذ المعلمين للمناهج الدراسية والأنشطة غير المنهجية، وكذلك الإشراف التام على تنفيذ مشاريع المدرسة حاضرًا ومستقبلًا، وتحسين العلاقات بين المدرسة والبيئة الخارجية عن طريق مجالس الآباء وغيرها، وتوفير الأنشطة المدرسية المختلفة لنمو شخصية المتعلم، وتهيئة الجو المدرسي المناسب من أجل تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، والتخطيط والتنفيذ والتقويم والتوجيه والإرشاد لجميع الأعمال المدرسية(الدعيلج، ٢٠٠٩ :١٥٤).

سمات مدير المدرسة:

يرى الإبراهيم(٢٠١١) أن من سمات المدير أن تكون شخصيته قيادية وجذابة ليستقطب إليه العاملين ولا ينفرهم. وأن يكون في مستوى علمي مناسب للمرحلة التعليمية التي يعمل بها. وأن يمتلك الخبرة الواسعة في مجال التدريس بحيث تمكنه من متابعة وتوجيه المعلمين، وكذلك أن يكون متعاونًا مع جميع العاملين بالمدرسة يتجنب التحيز لمجموعة دون أخرى، وأن يكون متفهمًا لأهداف المرحلة التي بها حتى يستطيع تحقيق تلك الأهداف، وأيضًا أن يكون متفهمًا للأهداف السلوكية لتدريس كل مادة حتى يستطيع متابعتها، وأن يكون متابعًا للتطورات الحديثة متفهمًا للتعليمات الصادرة من قبل إدارة التربية والتعليم(الإبراهيم، ٢٠١١: ٧٨).

مفهوم التفويض: نظرًا لأهمية التفويض للمؤسسات التربوية فقد تناوله العديد من العلماء والباحثين بالاهتمام الشديد من أجل توضيح معناه وتوضيح جزئياته ومجالاته، لذلك يرى الباحثان تعدد تعريف مفهوم التفويض وذلك تبعًا للعلم الذي يتبعه.
ويعرفه(درويش وتكلا) بأنه منح سلطة معينة بواسطة سلطة أعلى، بمعنى منح غير المفوض بعض السلطات أو المسؤوليات وهذا هو محتوى التفويض(درويش وتكلا، ١٩٨٤ :٣٩٢).

الإدارة بالتفويض:

تعد الإدارة بالتفويض أحد أهم أدوات إدارة الوقت في المنظمات المختلفة، ولا غنى للقائد الفعال ولاسيما في المدارس من اللجوء إلى تفويض جزء من سلطاته أو بعض المهام إلى أحد معاونيه، ويعطيه سلطة اتخاذ القرارات اللازمة لتنفيذ المهام الموكلة إليه بعيدًا عن أية ضغوط أو قيود تحد من نشاطه الفكري وقدرته على الابتكار كما يعتبر التفويض من ناحية أخرى وسيلة للتنمية الإدارية في العمل، لأنه يساعد المرؤوس على تنمية إحساسه بالمسؤولية وتدريبه عليها وتعويده على القيادة وزيادة رضائه عن عمله(أحمد، ٢٠١٨: ٢٣٤).

أهداف التفويض:

١. الإصلاح الإداري: ويتوقف الإصلاح الإداري على حسن التخطيط وأسلوب جمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها والقدرة على التقييم ومتابعة التنفيذ وأساليب القيادة والصلاحيات المخولة لكل مستوى من مستويات الإدارة(فليه وعبد المجيد، ٢٠٠٥: ٣٢٣).
٢. التطوير الإداري: إن التفويض يوفر للرؤساء الوقت الكافي للقيام بالمهام والأنشطة ذات الأولويات العامة المتصلة بالتخطيط والتطوير الذاتي والابتكار، إذ يترتب على الرؤساء الذين لا يفوضون السلطة أعباء عمل كثيرة تؤدي إلى نتائج سلبية على العمل نتيجة الانشغال بالأعمال البسيطة على حساب الأعمال.
٣. التخلص من المركزية: التي من سلبياتها عدم القدرة على المتابعة والتنفيذ، وكبت الأفكار في المستويات التي ما دون المدير. فعملية التفويض تولد لدى العاملين شعورًا بالإنجاز والثقة بأنفسهم، ذلك لأن الموظف الكفء والذي توكل إليه مهمات جديدة سيكون سعيدًا بإتاحة مثل تلك الفرص له ليثبت قدراته وأهليته للترقي وليشعر بأنه متمكن من القيام بواجباته على الوجه المطلوب (Carto, 2007 :218).
٤. الصحة التنظيمية: تعتمد على أنجاز أهداف المؤسسة التربوية، وذلك يتطلب مشاركة العاملين بالمؤسسة في اتخاذ القرارات، وتبادل أفضل للمعلومات وتعليم الموظفين مهارات جديدة تساعد في تطوير العمل. فعن طريق تفويض الصلاحيات يمكن تقديم خدمة للطلبة في المدرسة بشكل أفضل في كل الأوقات بحيث لا تتعطل الأمور في غياب المدير المسؤول الذي لا يحتكر كامل السلطات بل يفوض إلى المرؤوسين بعضًا منها(كنعان، ٢٠٠٩: ٢٤٠).

معوقات التفويض:

على الرغم من أهمية التفويض ومزاياه على مختلف المستويات إلا أن هناك عددًا من العوامل والمشكلات والعقبات التي قد تحول بين التفويض والثمار المرجوة من ورائه ويمكن الإشارة إلى بعض من تلك المعوقات التي تكمن في عوامل تتعلق بالمدير وعوامل متصلة بالوكلاء المفوضين. ويرى المعايطة(2007) أن صعوبات التفويض تتمثل في أن بعض المديرين يخلط بين السلطة الإدارية، والمكانة الاجتماعية فلا يتخلى عن بعض سلطاته حفاظًا على هيبته الاجتماعية، وعدم ثقة بعض المديرين في قدرات مرؤوسيهم، وكذلك بقاء المدير مسؤولًا عن تصرفات مرؤوسيه بعد تفويض الصلاحيات لهم، وأيضًا سيطرة المركزية على بعض الإدارات العليا التي تنتقد تفويض المدير سلطته للمرؤوسين. ويمكن تصنيف معوقات التفويض إلى:
أ- معوقات تنظيمية عامة: وهي تتمثل في عدم تحديد واجبات الوظائف وسلطاتها بوضوح، وكذلك عدم استقرار طرق العمل والإجراءات، وعدم وحدة الرئاسة، وأيضًا عدم كفاية وسائل التنسيق والاتصال والرقابة. وصغر حجم المنظمة وتركزها في مكان واحد.

وعدم الاستقرار، وكذلك عدم وضوح الأهداف. وتطبيق مبدأ تفويض السلطة لأول مرة في المنظمة قد يواجه بالرفض من قبل أعضاء التنظيم (حسن، ١٩٩٠ :١٩٨).

ب- معوقات تعود إلى المدير نفسه: وهي تتمثل في التعطش إلى السلطة، والاعتقاد السائد بأن التفويض يضعف النفوس، وكذلك ضعف الثقة في المرؤوسين، وعدم توافر الخبرة العلمية الكافية لدى الرئيس، والخوف من منافسة المرؤوسين وارتقائهم بسرعة. وأيضًا عجز الرئيس عن استخدام وسائل المتابعة. وعدم ممارسة مدير المدرسة للتفويض من قبل، وكذلك تعارض التفويض مع المصلحة الشخصية (السواط، ١٩٩٩ : ٢٦).

مهام ومسؤوليات مدير المدرسة

وتنحصر مسؤوليات المدير في الإحاطة الكاملة بأهداف المرحلة وتفهمها والتعرف على خصائص طلابها. وتهيئة البيئة التربوية الصالحة لبناء شخصية الطالب ونموه من جميع الجوانب، ومتابعة الإشراف على مرافق المدرسة وتجهيزاتها وتنظيمها وتهيئتها للاستخدام، وكذلك اتخاذ الترتيبات اللازمة لبدء الدراسة في الموعد المحدد، وإعداد خطط العمل في المدرسة، والإشراف على المعلمين وزيارتهم في الفصول، والاطلاع على أعمالهم ومشاركاتهم، وتقويم الأداء الوظيفي للعاملين في المدرسة وفقًا لتعليمات المنظمة، وأيضًا الإسهام في النمو المهني للمعلم من خلال تلمس احتياجاته التدريبية، والتعاون مع المشرفين التربويين وغيرهم ممن تقضي طبيعة عملهم زيارة المدرسة، وتعزيز دور المدرسة الاجتماعي وفتح آفاق التعاون والتكامل بين المدرسة وأولياء أمور الطلاب، وتوثيق العلاقة بأولياء أمور الطلاب ودعوتهم للاطلاع على أحوال أبنائهم (وزارة المعارف، ١٩٩٩: ٧).

مسؤوليات وكيل المدرسة:

وتتمثل مسؤوليات وكيل المدرسة في الإشراف على قبول الطلاب وفحص وثائقهم وملفاتهم عند التسجيل أو التحويل. والإعداد للأسبوع التمهيدي وتنظيم استقبال الطلاب الجدد ومتابعة أعمال اللجان المشكلة. وكذلك متابعة حضور الطلاب وانتظامهم واتخاذ الإجراءات المناسبة في هذا الشأن.

وإعطاء الطلاب ما يحتاجون إليه من شهادات الانتماء للمدرسة، ومتابعة الحالات المرضية للطلاب بصفة عامة، والمعدية منها بصفة خاصة، والإشراف على توقيت الحصص بدايةً ونهايةً، والتأكد من وجود المعلمين في فصولهم. والمشاركة في زيارة المعلمين في فصولهم لمتابعة أدائهم، والمشاركة في أعمال الاختبارات والتعاون مع مدير المدرسة في الإعداد المبكر لها، والإشراف على مرافق المدرسة ومتابعة المحافظة عليها وصيانتها، والمشاركة في المجالس واللجان بالمدرسة والإسهام في متابعة تنفيذ قراراتها، والمشاركة في الاجتماعات واللقاءات وبرامج التدريب التي تنظمها إدارة التربية والتعليم، وكذلك الإشراف على برامج النشاط وفق التنظيمات الخاصة به والمبلغة للمدرسة، وأيضًا متابعة حصول المدرسة على حاجاتها من الكتب الدراسية والمستلزمات الدراسية الأخرى، وتوزيع الأعمال على الكتبة والمستخدمين والعمال ومتابعة أدائهم لأعمالهم(وزارة المعارف، ١٩٩٩: ١٢).

وقد أجريت عدة دراسات في هذا المجال منها دراسة السجاني (٢٠١٢): والتي هدفت إلى تعرف درجة تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلميهم من وجهة نظرهم. استخدم الباحث المنهج الوصفي. وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: يوجد تفويض للسلطة بدرجة مرتفعة من قبل مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة لمعلميهم بوزن نسبي(٦٨,٣%) حسب المقياس المحكي المعتمد. وأن درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين جاءت متوسطة بوزن نسبي(٦٣,٥%). كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة طردية قوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) بين درجات مجالات مقياس تفويض السلطة ومجالات مقياس الرضا الوظيفي. ودراسة العنزي (٢٠٠٩) والتي هدفت إلى تعرف درجة تفويض الصلاحيات التي يمنحها مديرو المدارس في منطقة تبوك التعليمية لوكلائهم، وعلاقة ذلك بالإبداع الإداري لدى الوكلاء، من وجهة نظرهم، والكشف عما إذا كان هناك أثر للنوع الاجتماعي والخبرة والمرحلة الدراسية في وجهة نظر المبحوثين على درجة التفويض ودرجة الإبداع الإداري، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: وجود درجة مرتفعة من تفويض الصلاحيات الممنوحة لوكلاء المدارس. ويتوفر الإبداع الإداري بدرجة مرتفعة في مجال الخروج عن المألوف

ودرجة متوسطة في مجالي الحساسية للمشكلات والمخاطرة، ودرجة كلية متوسطة. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في درجة تفويض الصلاحيات تعزى لمتغير النوع ولصالح الإناث. وفروق تعزى لمتغير المرحلة الدراسية بين المرحلة الثانوية والابتدائية ولصالح المرحلة الابتدائية وعدم وجود فروق تعزى لمتغير الخبرة. ودراسة الحربي(٢٠٠٧): والتي هدفت إلى تعرف تفويض الصلاحيات لدى القيادات الإدارية في الجهاز المركزي بوزارة التربية والتعليم وكذلك التعرف على الأسباب التي تحد من تفويض الصلاحيات لدى هذه القيادات، استخدم الباحث المنهج الوصفي. وكانت أهم نتائج الدراسة: نطاق تفويض الصلاحيات بشكل عام لدى القيادات الإدارية متوسطًا، عدم الاستقرار الوظيفي لدى القيادات يعد من أهم الأسباب التي تحد من عملية التفويض، تنمية قدرات المرؤوسين الواعدين من أهم العوامل التي تشجع على تطبيق التفويض. ودراسة الصغير(٢٠٠٥): والتي هدفت إلى تعرف واقع تفويض الصلاحيات لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وكانت أهم النتائج: أن مديري المدارس يفوضون صلاحياتهم في التخطيط بدرجة أعلى من المتوسط خاصة فيما يتعلق بإعداد جداول الانتظار والمناوبة والإشراف والحصص هذا بالإضافة إلى تفويض المعلمين في إعداد خطة قبول الطلاب واستيعابهم. وأن مديري المدارس يفوضون صلاحياتهم في عملية التنظيم بدرجة أعلى من المتوسط. وأن مديري المدارس يفوضون صلاحياتهم في عملية التقويم جاءت بدرجة عالية، جاءت بدرجة متوسطة فيما يتعلق بتوزيع المهام في الاختبارات. وأن مديري المدارس يفوضون صلاحياتهم في الإشراف الفني بدرجة متوسطة، خاصة فيما يتعلق بتفويضهم للمعلمين في عملية الإشراف على سير العمل، أن أهم المعوقات التي تعوق المديرين عن تفويض صلاحياتهم هي تلك المعوقات التي تعود للمواقف الإدارية والتنظيمية مثل ضعف نظم الحوافز والتدريب والرقابة والإشراف الفني. ودراسة الشهري(٢٠٠٢): والتي هدفت إلى تعرف واقع ممارسة مدير المدرسة لعملية تفويض الصلاحيات للمعلمين والمعوقات التي تحد من تفويضهم، وطبق الباحث المنهج الوصفي. وكان من نتائج الدراسة: ضعف ممارسة مديري المدارس لتفويض صلاحياتهم للمعلمين. ممارسة مديري المدارس تفويض الصلاحيات الفنية بصورة أعلى من الصلاحيات الإدارية. المعوقات المتعلقة بالجانب الإداري بصورة عامة أهم المعوقات التي ترى عينة الدراسة تأثيرها في الحد من التفويض. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر عينة البحث تعزى إلى متغيرات المؤهل الدراسي أو العمر أو عدد الطلاب أو المرحلة الدراسية. ودراسة تايلر (Taylor,1995): والتي هدفت إلى معرفة العوامل التي تسهل أو تعيق عملية التفويض. واستخدم أسلوب تدوين البيانات بالملاحظة والمشاركة، وأسلوب الاستبانة على عينة الدراسة. وكان من أهم نتائج الدراسة أن كل من العوامل الشخصية والعوامل التنظيمية تعتبر من المعيقات التي تؤثر في جهود المرؤوسين وأن الشركة تسهل من جهود التفويض وضرورة دعم عملية التفويض بالمصادر المناسبة والتدريب اللازم للمديرين.

ويتضح من الدراسات السابقة اهتمامها بالكشف عن ممارسة مديري المدارس لتفويض الصلاحيات لوكلائهم من وجهة نظر الوكلاء في المدارس المتوسطة والثانوية، وجاءت نتائج الدراسات متباينة، وقد أجمعت الدراسات على أهمية تفويض المديرين لبعض الصلاحيات لوكلائهم، هذا وقد ساعد استعراض الدراسات السابقة في إلقاء الضوء على مفهوم تفويض المديرين لبعض المهام الفنية والإدارية لوكلائهم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تشهد الإدارة التربوية عامة والإدارة المدرسية خاصة العديد من التطورات والإصلاحات التربوية في ظل مداخل إدارية عصرية كالجودة الشاملة والإدارة الاستراتيجية وإدارة المعرفة ويتطلب تفعيل هذه المداخل والمناحي العصرية الجديدة تطبيق عمليات وإجراءات إدارية حديثة أبرزها تفويض الصلاحيات من مدير المدرسة لساعده الأيمن وهو الوكيل، إلا إن الواقع الملموس يشهد مؤشرات بعيدة كل البعد عما هو المأمول وذلك من خلال خبرة الباحثين الشخصية. وكذلك ما يلاحظ في القصور المتمثل في أداء الإدارة المدرسية عندما يتم تكليف وكلاء المدارس لإدارة المدارس خلفًا للمديرين، وكذلك كثرة الأعباء على مدير المدرسة بحيث لا يستطيع إنجازها في الوقت المحدد وبالجودة المطلوبة لوحده مهما كان مميزًا وموهوبًا. وكذلك الخلل الواضح والملموس عند هؤلاء المديرين عندما يتغيبون عن المدرسة حيث لا يكون هناك سير على نفس نمط المدير فيختل النظام ويحدث الخلل وهنالك عدد من الدراسات أوصت بإجراء المزيد من الدراسات حول هذا الموضوع ومنها على سبيل المثال لا الحصر دراسة الصغير(٢٠٠٥) ودراسة

العنزي(٢٠١٢). وعليه تتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: **ما مدى ممارسة مديري المدارس لتفويض الصلاحيات لوكلائهم من وجهة نظر الوكلاء في المدارس المتوسطة والثانوية بمحافظة الطائف؟** وتتفرع منه الأسئلة التالية:

١. ما درجة ممارسة مدير المدرسة لتفويض الصلاحيات إلى وكيل مدرسة في الجانب الإداري والفني من وجهة نظر الوكلاء؟
٢. ما المعوقات التي تحول دون ممارسة المدير لتفويض صلاحياته للوكيل من وجهة نظر الوكلاء؟

أهداف الدراسة:

١. التعرف على درجة ممارسة مدير المدرسة لتفويض الصلاحيات إلى وكيل المدرسة في الجانب الإداري والفني من وجهة نظر الوكلاء.
٢. كشف المعوقات التي تحول دون ممارسة المدير لتفويض صلاحياته للوكيل من وجهة نظر الوكلاء.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة في كشف العلاقة بين وكلاء المدارس ومديريها فيما يخص تفويض الصلاحيات لوكلاء المدارس وتحديد نقاط الضعف في هذه العلاقة والتعرف على مستوى تفويض الصلاحيات لوكلاء المدارس. وقد تسهم نتائج هذه الدراسة في إثراء الأدب النظري الذي تناول موضوع تفويض صلاحيات مدير المدرسة حيث لاحظ الباحثان ندرة الدراسات العربية في هذا المجال مما يمكن القول إن الدراسة الحالية ستعتبر رافدًا لأدب التفويض في الإدارة التربوية. يستفيد من هذه الدراسة مديرو المدارس، من خلال تعرفهم على أسلوب التفويض الفعال. ووكلاء المدارس، من خلال تبصيرهم بصلاحيات مديري المدارس وكذلك قيامهم بأعمالهم على أكمل وجه، وبالتالي قدرتهم على قيادة المدرسة فيما بعد كمديرين في المستقبل. وإدارات التربية والتعليم، من خلال وجود وكلاء مميزين وممارسين لإدارة المدارس يمكن الاستفادة منهم في أي وقت.

حدود الدراسة:

١. الحدود الموضوعية: تتمثل في مدى ممارسة مديري المدارس لتفويض الصلاحيات لوكلائهم من وجهة نظر الوكلاء.
٢. الحدود البشرية: اقتصرت على وكلاء المدارس المتوسطة والثانوية بمحافظة الطائف.
٣. الحدود الزمانية: ٢٠١٨.
٤. الحدود المكانية: المدارس المتوسطة والثانوية بمحافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة:

مفهوم الإدارة المدرسية: هي حصيلة العمليات التي يتم بواسطتها وضع الإمكانيات البشرية والمادية في خدمة أهداف عمل من الأعمال، والإدارة تؤدي وظيفتها من خلال التأثير في سلوك الأفراد (العمايرة،٢٠١٢: ١٨).

إجرائيًا: يقصد بها الباحثان إدارات مدارس التعليم المتوسط والثانوي بمحافظة الطائف.

التفويض: هو إعطاء السلطة من إداري إلى آخر أو من وحدة تنظيمية لأخرى، لغرض تحقيق واجبات معينة وفي نفس الوقت، وعدم التخلص من السلطة أو التنازل عنها، فالمدير الذي يقوم بالتفويض يحتفظ دائمًا بسلطته، ولكنه يمنح الآخرين في العمل داخل نطاق محدد ويستعيدها في أي وقت(هاشم،١٩٨٠: ٢١).

إجرائيًا: يقصد بها الباحثان تفويض مدير المدرسة لبعض الصلاحيات الإدارية والفنية المتمثلة في التخطيط والتنظيم والإشراف الفني والتقويم.

الصلاحيات: هي الصلاحيات المخولة للإداري والتي تتضمن حق إعطاء الأوامر والتوجيهات للمرؤوسين ووجوب الطاعة من طرفهم(هاشم،١٩٨٠: ٩١).

إجرائيًا: يقصد بها الباحثان الإمكانيات والحقوق الرسمية والتي بمقتضاها يستطيع المسؤول أداء العمل المطلوب منه وفقًا للخطة الموضوعة في مجال(التخطيط والتنظيم، والإشراف الفني، والتقويم).

المعوقات: يقصد بها الباحثان في هذه الدراسة المعوقات التي تتعلق بالمدير والوكيل فقط.

إجراءات الدراسة الميدانية:

منهج الدراسة: استخدم الباحثان المنهج الوصفي، ويعتبر المنهج الملائم لهذه الدراسة.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع وكلاء مدارس التعليم العام الحكومية في مكاتب التربية والتعليم في محافظة الطائف. والبالغ عددهم (٣٥٤) وكيلًا.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة عشوائية بسيطة، من مجتمع الدراسة من وكلاء مدارس التعليم العام الحكومية في مكاتب التربية والتعليم في محافظة الطائف، وبلغ حجم العينة(١٢٠) بنسبة ٣٣,٩%.

وصف عينة الدراسة:

جدول(١) يوضح الأعداد والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة
بكالوريوس	١٠٨	%٩٠
ماجستير	١٢	%١٠
المجموع الكلي	**١٢٠**	**%١٠٠**

يبين الجدول(١) خصائص أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير المؤهل العلمي، حيث يتضح من الجدول أن أغلب أفراد عينة الدراسة من الوكلاء الحاصلين على مؤهل علمي بكالوريوس بنسبة (٩٠%)، بينما كان الوكلاء الحاصلين على مؤهل علمي ماجستير نسبتهم (١٠%) من إجمالي أفراد العينة.

جدول(٢) يوضح الأعداد والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير الخبرة في مجال العمل

الخبرة في مجال العمل	العدد	النسبة
أقل من ٥ سنوات	١٦	%١٣,٣
من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٣٣	%٢٧,٥
من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة	٣٥	%٢٩,٢
١٥ سنة فأكثر	٣٦	%٣٠
المجموع الكلي	**١٢٠**	**%١٠٠**

يبين الجدول(٢) خصائص أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير الخبرة في مجال العمل، حيث يتضح من الجدول أن أغلب الوكلاء من أفراد عينة الدراسة سنوات خبرتهم (١٥ سنة فأكثر) بنسبة (٣٠%)، يليهم الوكلاء من أصحاب سنوات الخبرة (من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة) بنسبة (٢٩,٢%)، ثم الوكلاء من أصحاب سنوات الخبرة (من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات) بنسبة (٢٧,٥%)، وكانت أقل نسبة للوكلاء من أصحاب سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات) حيث كانت نسبتهم (١٣,٣%).

جدول(٣) يوضح الأعداد والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير الدورات التدريبية

الدورات التدريبية	العدد	النسبة
لا يوجد	٥٢	%٤٣,٣
دورة واحدة	٢٦	%٢١,٧
دورتان	١١	%٩,٢
ثلاث دورات فأكثر	٣١	%٢٥,٨
المجموع الكلي	**١٢٠**	**%١٠٠**

يبين الجدول(٣) خصائص أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير الالتحاق بالدورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية، حيث يتضح من الجدول أن أغلب الوكلاء من أفراد عينة الدراسة من الذين التحقوا بدورات تدريبية بنسبة (٥٦,٧%)، وكان أغلبهم من الذين التحقوا بعدد (ثلاث دورات فأكثر) بنسبة (٢٥,٨%) يليهم الوكلاء الذين التحقوا (بدورة واحدة) بنسبة (٢١,٧%)، ثم الوكلاء الذين التحقوا (بدورتين) بنسبة (٩,٢%)، بينما كان الوكلاء الذين لم يلتحقوا بدورات تدريبية في مجال الإدارة المدرسية نسبتهم (٤٣,٣%).

أداة الدراسة: على ضوء أهداف الدراسة وأسئلتها، تم استخدم الاستبانة كأداة لجمع المعلومات اللازمة للتعرف على مدى ممارسة مديري المدارس لتفويض الصلاحيات لوكلائهم في مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف وقد قام الباحثان ببناء أداة الدراسة وفق مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة لإدارة تفويض الصلاحيات. وتم تحديد المحاور الرئيسية للاستبانة والمناسبة لتحقيق الهدف المرجو منها، والاستعانة بالدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة. وكذلك تم تحديد العبارات التي تقيس كل بعد من أبعاد الاستبانة. ومن ثم تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز وإدارة تعليم جدة للحكم على مدى وضوح الصياغة اللغوية، وكذلك مدى انتماء العبارة للمجال الذي تقيسه، واقتراح ما يرونه مناسبًا، وبعد ذلك قام الباحثان بإجراء التعديل لبعض فقرات الاستبانة في ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم وإعادة ترتيب بعضها.

أ- **الاتساق الداخلي مع الدرجة الكلية:** للتأكد من الصدق الداخلي للأداة قام الباحثان بحساب معاملات ارتباط سبيرمان بين درجات كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول(٤) يوضح معاملات ارتباط سبيرمان بين درجات كل عبارة مع الدرجة الكلية

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠,٧٣٨	١٣	**٠,٨٣٨	٢٥	**٠,٧١٢	٣٧	**٠,٨١٠
٢	**٠,٧١٣	١٤	**٠,٨٠٦	٢٦	**٠,٨٤٤	٣٨	**٠,٧٤٣
٣	**٠,٨٢٦	١٥	**٠,٦١٩	٢٧	**٠,٧٠٠	٣٩	**٠,٧٨٧
٤	**٠,٨٤٩	١٦	**٠,٦٠٨	٢٨	**٠,٦٤٦	٤٠	**٠,٧٥٤
٥	**٠,٨٨٧	١٧	**٠,٧٦٢	٢٩	**٠,٧١٨	٤١	**٠,٨٤٢
٦	**٠,٧٧٦	١٨	**٠,٧٩٤	٣٠	**٠,٧٥٧	٤٢	**٠,٧٦٧
٧	**٠,٨٠٥	١٩	**٠,٧٤٧	٣١	**٠,٨٢١	٤٣	**٠,٧٨٦
٨	**٠,٨٠٤	٢٠	**٠,٧٤٢	٣٢	**٠,٨٧٢	٤٤	**٠,٨١١
٩	**٠,٧٨٣	٢١	**٠,٨٦٢	٣٣	**٠,٨٩٦	٤٥	**٠,٨٩٢
١٠	**٠,٧٠٤	٢٢	**٠,٧٨١	٣٤	**٠,٨٦٢	٤٦	**٠,٨٦٨
١١	**٠,٧٩٢	٢٣	**٠,٦١٩	٣٥	**٠,٧٩٧		
١٢	**٠,٧٦٢	٢٤	**٠,٧٠٧	٣٦	**٠,٧٥٥		

يتضح من الجدول(٤) أن معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية لمعاملات ارتباط سبيرمان بين درجات كل عبارة مع الدرجة الكلية الذي تنتمي إليه العبارة جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط قيم عالية. مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

ب- ثبات أداة الدراسة:

جدول(٥) يوضح معاملات الثبات(ألفا كرونباخ) لمحاور الاستبانة والثبات الكلي للاستبانة

المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات
المحور الأول: مدى ممارسة مديري المدارس لتفويض الصلاحيات لوكلائهم		
البعد الأول: التخطيط	٧	٠,٩٠
البعد الثاني: التنظيم	٩	٠,٩٠
البعد الثالث: الإشراف الفني	٧	٠,٨٧
البعد الرابع: التقويم	٦	٠,٨٢
الثبات الكلي للمحور الأول	٢٩	٠,٩٥
المحور الثاني: معوقات تفويض الصلاحيات لدى مديري المدارس لوكلائهم		
البعد الأول: معوقات تعود لمدير المدرسة	٩	٠,٩٤
البعد الثاني: معوقات تعود للوكلاء	٨	٠,٩٣
البعد الثالث: معوقات تعود للمواقف الإدارية والتنظيمية	١٠	٠,٩٣
الثبات الكلي للمحور الثاني	٢٧	٠,٩٣
الثبات الكلي للاستبانة	**٥٦**	**٠,٩١**

**** دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١**

يبين الجدول(٥) أن جميع قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة كانت قيم عالية حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلي للمحور الأول (٠,٩٥)، وللمحور الثاني (٠,٩٣)، كما بلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة (٠,٩١)، مما يطمأن الباحثان لتوفر درجة عالية من الثبات للاستبانة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة: بناءً على طبيعة الدراسة والأهداف التي سعت إلى تحقيقها، تّم تحليل بياناتها باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، واستخراج النتائج وفقًا للأساليب الإحصائية التالية: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري. ومعامل ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي. ومعامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

قام الباحثان بحساب المدى لمستويات المقياس وهو = ٥ ، وبتقسيم المدى على عدد مستويات المقياس الذي يساوي ٥ ، كان ناتج القسمة = ٠,٨٠ وهو يمثل طول الفئة، وبذلك أصبحت معايير مفتاح التصحيح للمقياس على النحو التالي:

- من ١ إلى أقل من ١,٨٠ تمثل درجة الموافقة (غير موافق بشدة).
- من ١,٨ إلى أقل من ٢,٦٠ تمثل درجة الموافقة (غير موافق).
- من ٢,٦٠ إلى أقل من ٣,٤٠ تمثل درجة الموافقة (محايد).
- من ٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠ تمثل درجة الموافقة (موافق).
- من ٤,٢٠ إلى ٥ تمثل درجة الموافقة (موافق بشدة).

ومن ثم تم عرض وترتيب النتائج الخاصة بأسئلة الدراسة وفقًا للمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، وسوف يتم الإجابة عن الأسئلة بترتيب ما جاءت في الإطار النظري.

نتائج السؤال الأول: ما مدى تفويض مدير المدرسة لصلاحياته إلى وكيل المدرسة في الجانب الإداري والفني؟" وفيما يلي عرض تفصيلي لأبعاد مدى ممارسة مديري المدارس لتفويض الصلاحيات لوكلائهم من وجهة نظر وكلاء مدارس التعليم العام الحكومية بمحافظة الطائف، وهي:

١. **البعد الأول: مدى ممارسة مديري المدارس لتفويض الصلاحيات لوكلائهم في التخطيط.**

جدول(٦) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات البعد الأول(التخطيط) مرتبة تنازليًا حسب درجة الموافقة عليها من وجهة نظر وكلاء مدارس التعليم العام الحكومية بمحافظة الطائف.

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	إعداد جدول الانتظار للمعلمين	٤,٢٥	٠,٨٨٢	موافق بشدة
٢	إعداد خطة قبول الطلاب واستيعابهم	٤,٢٣	٠,٨٨٤	موافق بشدة
٣	إعداد جدول المناوبة لدخول الطلاب وخروجهم من المدرسة	٤,١٢	٠,٨٩١	موافق
٤	إعداد جدول الإشراف اليومي للمعلمين	٤,٠٣	١,٠٨٠	موافق
٥	إعداد جداول الحصص المدرسية	٣,٩٧	١,٠٧٣	موافق
٦	تحديد مواعيد الاختبارات نصف الفصلية	٣,٧٣	١,٠٢٠	موافق
٧	تحديد مواعيد الاجتماعات في المدرسة	٣,٤٠	١,٠٥٦	موافق
	المجموع	٣,٩٦	٠,٦٨٩	موافق

يتضح من الجدول(٦) أن مدى ممارسة مديري المدارس لتفويض الصلاحيات لوكلائهم في التخطيط جاء بدرجة موافقة (موافق) بمتوسط عام لاستجابات أفراد الدراسة بلغ (٣,٩٦) وبانحراف معياري بلغ (٠,٦٨٩) وهي قيمة منخفضة مما يعني تجانس أفراد العينة في تقديرهم لمدى ممارسة مديري المدارس لتفويض الصلاحيات لوكلائهم في التخطيط. وجاءت جميع عبارات هذا البعد بدرجة موافقة (موافق)، فيما عدا العبارتين إعداد جدول الانتظار للمعلمين وإعداد خطة قبول الطلاب واستيعابهم اللتين جاءتا في الترتيب الأول والثاني بمتوسطات حسابية (٤,٢٥) و(٤,٢٣) على الترتيب، ودرجة موافقة (موافق بشدة)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لباقي عبارات هذا البعد بين (٤,١٢ – ٣,٤٠) وجميعها بدرجة موافقة(موافق)، وكانت أقل ممارسات مديري المدارس لتفويض الصلاحيات لوكلائهم في التخطيط هي تحديد مواعيد الاجتماعات في المدرسة حيث جاءت في الترتيب الأخير بدرجة موافقة (موافق) ومتوسط حسابي (٣,٤٠) وانحراف معياري بلغ (١,٠٥٦).

مما يعني اختلاف تقديرات وكلاء المدارس لهذه العبارة، وربما يرجع هذا الاختلاق إلى الخبرة العملية، وهذا يدل على أن المدير له دور فعال في وضع الخطط المدرسية من أجل تحقيق الأهداف والسعي دومًا نحو التطوير، ويدلل ذلك على أن أهداف المدرسة بالنسبة إليه واضحة وكذلك يمتلك الكيفية الصحيحة لتحقيقها. لذلك جاءت ممارسة درجة تفويض التخطيط بدرجة(موافق) أي أعلى من المتوسط وتتفق هذه النتيجة مع توصل إليه الصغير(٢٠٠٥) في دراسته حيث أشار إلى أن مديري المدارس يفوضون صلاحياتهم في التخطيط بدرجة أعلى من المتوسط. وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصل إليها السجاني(٢٠١٢) في دراسته حيث أشار إلى أنه يوجد تفويض للسلطة بدرجة مرتفعة من قبل مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة لمعلميهم.

٢. البعد الثاني: مدى ممارسة مديري المدارس لتفويض الصلاحيات لوكلائهم في التنظيم.

جدول(٧) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات البعد الثاني(التنظيم) مرتبة تنازليًا حسب درجة الموافقة عليها من وجهة نظر وكلاء مدارس التعليم العام الحكومية بمحافظة الطائف.

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	منح العاملين خطابات تعريف وفقًا للنظام	٣,٩٤	١,٠٧٩	موافق
٢	قبول الطلاب في المدرسة	٣,٩٢	١,٠٠٩	موافق
٣	تشكيل اللجان المطلوبة لتنظيم العمل	٣,٦٨	١,٠٢٢	موافق
٤	توزيع غرف المبنى المدرسي ليتناسب مع الطلاب والعاملين	٣,٦١	١,٠٧٩	موافق
٥	توزيع المهام على العاملين في المدرسة	٣,٥٨	١,١٧١	موافق
٦	تشكيل المجالس المدرسية	٣,٥٤	١,١٠٧	موافق
٧	منح الإجازات المرضية للعاملين وفقًا للنظام	٣,٠٨	١,٢٣٨	محايد
٨	منح الإجازات الاضطرارية للعاملين	٢,٩٥	١,٢٤٩	محايد
٩	تحديد المعلم الزائد وفقًا النظام	٢,٦٨	١,١٦١	محايد
	المجموع	**٣,٤٤**	**٠,٧٨٤**	**موافق**

يتضح من الجدول(٧) أن مدى ممارسة مديري المدارس لتفويض الصلاحيات لوكلائهم في التنظيم جاء بدرجة موافقة (موافق) بمتوسط عام لاستجابات أفراد الدراسة بلغ (٣,٤٤) وبانحراف معياري بلغ (٠,٧٨٤) وهي قيمة منخفضة مما يعني تجانس أفراد العينة في تقديرهم لمدى ممارسة مديري المدارس لتفويض الصلاحيات لوكلائهم في التنظيم. وجاءت عبارات هذا البعد بدرجة موافقة (موافق) و(محايد)، حيث جاءت العبارة منح العاملين خطابات تعريف وفقًا للنظام في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٩٤) يليها في الترتيب الثاني قبول الطلاب في المدرسة بمتوسط حسابي (٣,٩٢)، وكلاهما بدرجة موافقة (موافق)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لباقي عبارات هذا البعد بين (٣,٦٨ – ٣,٥٤) وجميعها بدرجة موافقة (موافق)، بينما كانت أقل ممارسات مديري المدارس لتفويض الصلاحيات لوكلائهم في التنظيم هي منح الإجازات الاضطرارية للعاملين وتحديد المعلم الزائد وفقا النظام، حيث جاءت هاتان العبارتان بمتوسطات حسابية (٢,٩٥) و(٢,٦٨) على الترتيب وبدرجة موافقة (محايد) لكل منهما.

وفي ذلك دلالة على أهمية التنظيم، وهذه الوظيفة تظهر مقدرة المدير وكفاءته لإدارة المدرسة وإشراك الوكلاء بطريقة فعالة، لذلك تحتاج وظيفة التنظيم إلى مقدرة إدارية عالية من قبل الميرين والوكلاء، وهذه النتيجة جاءت بدرجة ممارسة أعلى من المتوسط وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصل إليه الصغير(٢٠٠٥) في دراسته حيث أشار إلى أن مديري المدارس يفوضون صلاحياتهم في عملية التنظيم بدرجة أعلى من المتوسط.

٣. البعد الثالث: مدى ممارسة مديري المدارس لتفويض الصلاحيات لوكلائهم في الإشراف الفني.

جدول(٨) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات البعد الثالث(الإشراف الفني) مرتبة تنازليًا حسب درجة الموافقة عليها من وجهة نظر وكلاء مدارس التعليم العام الحكومية بمحافظة الطائف.

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	الإشراف على سير العمل داخل المدرسة	٤,٤٦	٠,٧٠٩	موافق بشدة
٢	زيارة المعلمين في الفصول	٣,٩٩	٠,٩٧٤	موافق
٣	متابعة تبادل الزيارات بين المعلمين	٣,٩٨	٠,٩٢١	موافق
٤	الاطلاع على دفاتر المتابعة لدى المعلمين	٣,٨٤	١,٠٢١	موافق
٥	الاطلاع على دفاتر تحضير المعلمين	٣,٧٣	١,١٢٢	موافق
٦	متابعة ملاحظات المشرفين مع المعلمين	٣,٦٨	١,١٠١	موافق
٧	اقتراح برامج النمو المهني للمعلمين	٣,٣٩	١,٠٦٣	محايد
المجموع		**٣,٨٧**	**٠,٧٤٥**	**موافق**

يتضح من الجدول(٨) أن مدى ممارسة مديري المدارس لتفويض الصلاحيات لوكلائهم في الإشراف الفني جاء بدرجة موافقة (موافق) بمتوسط عام لاستجابات أفراد الدراسة بلغ (٣,٨٧) وبانحراف معياري بلغ (٠,٧٤٥) وهي قيمة منخفضة مما يعني تجانس أفراد العينة في تقديرهم لمدى ممارسة مديري المدارس لتفويض الصلاحيات لوكلائهم في التنظيم. وجاءت عبارات هذا البعد بدرجة موافقة (موافق بشدة) و(موافق) و(محايد)، حيث جاءت العبارة الإشراف على سير العمل داخل المدرسة، في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٤,٤٦) ودرجة موافقة (موافق بشدة)، يليها في الترتيب الثاني زيارة المعلمين في الفصول بمتوسط حسابي (٣,٩٩)، ودرجة موافقة (موافق)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لباقي عبارات هذا البعد بين (٣,٩٨ –٣,٦٨) وجميعها بدرجة موافقة (موافق)، بينما كانت أقل ممارسات مديري المدارس لتفويض الصلاحيات لوكلائهم في الإشراف الفني هي اقتراح برامج النمو المهني للمعلمين، حيث جاءت بمتوسط حسابي (٣,٣٩) ودرجة موافقة (محايد).

وهذا يدل على أن معظم المديرين يحرصون على سير العمل داخل المدرسة بالصورة المطلوبة، ولكن هنالك قصورًا في برامج النمو المهني للمعلمين من قبل المديرين ولكي نعالج هذا القصور لا بد من تطوير مقدرة المديرين الإشرافية وذلك عبر الدورات التدريبية، وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصل إليها الشهري(٢٠٠٢) في دراسته حيث أشار إلى أن مديري المدارس يفوضون صلاحياتهم في الإشراف الفني بدرجة متوسطة، واختلفت هذه النتيجة مع النتيجة التي توصل إليها الصغير في دراسته حيث أشار

إلى أن هنالك ضعف في نظام الحوافز والتدريب والرقابة والإشراف الفني وربما يرجع هذا الاختلاف لطبيعة المجتمع التي أجريت فيه الدراسة.

٤. البعد الرابع: مدى ممارسة مديري المدارس لتفويض الصلاحيات لوكلائهم في التقويم.

جدول(٩) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات البعد الرابع(التقويم) مرتبة تنازليًا حسب درجة الموافقة عليها من وجهة نظر وكلاء مدارس التعليم العام الحكومية بمحافظة الطائف.

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	توزيع المهام في الاختبارات	٣,٨٦	١,٠١٥	موافق
٢	تكليف المعلمين بوضع أسئلة مواد الاختبارات في تخصصهم	٣,٧٠	١,١٧٨	موافق
٣	إعادة اختبار بعض الطلاب إذا ثبت أنه تم اختبارهم في ظروف غير ملائمة	٣,٦٠	١,١٣٣	موافق
٤	إعداد تقارير الكفاية للمعلمين	٣,٢٨	١,٢١٦	محايد
٥	إعداد تقارير الكفاية لعاملين في المدرسة غير المعلمين	٣,٢٢	١,١٤٦	محايد
٦	توجيه خطابات لفت النظر للعاملين المقصرين	٣,٢١	١,٣٠٢	محايد
المجموع		**٣,٤٨**	**٠,٨٨٥**	**موافق**

يتضح من الجدول(٩) أن مدى ممارسة مديري المدارس لتفويض الصلاحيات لوكلائهم في التقويم جاء بدرجة موافقة (موافق) بمتوسط عام لاستجابات أفراد الدراسة بلغ (٣,٤٨) وبانحراف معياري بلغ (٠,٨٨٥) وهي قيمة منخفضة مما يعني تجانس أفراد العينة في تقديرهم لمدى ممارسة مديري المدارس لتفويض الصلاحيات لوكلائهم في التنظيم. وجاءت عبارات هذا البعد بدرجة موافقة (موافق) و(محايد)، حيث جاءت العبارة توزيع المهام في الاختبارات، في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٨٦)، يليها في الترتيب الثاني تكليف بعض المعلمين بوضع أسئلة مواد الاختبارات في تخصصهم، بمتوسط حسابي(٣,٧٠) وكلاهما بدرجة موافقة (موافق)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لباقي عبارات هذا البعد بين (٣,٦٠ –٣,٢١) بدرجات موافقة (موافق) و(محايد)، وكانت أقل ممارسات مديري المدارس لتفويض الصلاحيات لوكلائهم في التقويم هي توجيه خطابات لفت النظر للعاملين المقصرين، حيث جاءت هذه العبارة بمتوسط حسابي (٣,٢١) ودرجة موافقة (محايد).

وهذه النتيجة تبرز أهمية عملية التفويض في مجال التقويم، ويعتبر التقويم أهم وظائف الإدارة ويدل ذلك على أن مدير المدرسة يتقن وظيفة التقويم ويشرك فيها الوكلاء ولكن ليس بالقدر الكافي وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصل إليها الصغير(٢٠٠٥) في دراسته حيث أشار إلى أن مديري المدارس يفوضون صلاحياتهم في عملية التقويم جاءت بدرجة عالية.

نتائج السؤال الثاني: ما المعوقات التي تحول دون ممارسة المدير لتفويض صلاحياته للوكيل من وجهة نظر الوكلاء؟

وفيما يلي عرض تفصيلي لمعوقات تفويض الصلاحيات لدى مديري المدارس لوكلائهم من وجهة نظر وكلاء مدارس التعليم العام الحكومية بمحافظة الطائف، وهي كما يلي:

١. معوقات تفويض الصلاحيات لدى مديري المدارس لوكلائهم والتي تعود لمدير المدرسة.

جدول(١٠) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات معوقات المدير مرتبة تنازليًا حسب درجة الموافقة عليها من وجهة نظر وكلاء مدارس التعليم العام الحكومية بمحافظة الطائف.

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	قلة وجود صلاحيات زائدة لدى المدير ليفوضها	٣,٦٤	١,١٥٨	موافق
٢	خوف بعض المديرين من تحمل أخطاء الآخرين	٣,٣٩	١,١٣٢	محايد
٣	يعتبر المدير تفويض الصلاحيات إهدارًا للوقت والجهد	٣,٢٤	١,١٨١	محايد
٤	قلة فهم بعض مديري المدارس لمهامهم ومسؤولياتهم	٣,٠٨	١,٢٣٤	محايد
٥	الرغبة في تركيز السلطة للظهور بمظهر القوة	٣,٠٣	١,٣٢٢	محايد
٦	الخوف من زيادة نفوذ الوكيل ومنافسته للمدير	٢,٩٦	١,٢٦٦	محايد
٧	ضعف ثقة المدير في كفاءة الوكلاء	٢,٩٣	١,١١٣	محايد
٨	الخوف من تأثير التفويض على تقييم الأداء الوظيفي للمدير	٢,٨٧	١,١٧٣	محايد
٩	ضعف رغبة مدير المدرسة في التطوير	٢,٧٨	١,٢٤٥	محايد
المجموع		**٣,١٠**	**٠,٨٦٢**	**محايد**

يتضح من الجدول(١٠) أن معوقات تفويض الصلاحيات لدى مديري المدارس لوكلائهم والتي تعود لمدير المدرسة جاءت بدرجة موافقة(محايد) بمتوسط عام لاستجابات أفراد الدراسة بلغ (٣,١٠) وبانحراف معياري بلغ (٠,٨٦٢) وهي قيمة منخفضة مما يعني تجانس أفراد العينة في تقديرهم لمعوقات تفويض الصلاحيات لدى مديري المدارس لوكلائهم والتي تعود لمدير المدرسة. وجاءت جميع عبارات هذا البعد بدرجة موافقة (محايد)، فيما عدا العبارة قلة وجود صلاحيات زائدة لدى المدير ليفوضها، التي جاءت في الترتيب الأول بمتوسط حسابي(٣,٦٤) ودرجة موافقة (موافق)، وفي الترتيب الثاني جاءت العبارة خوف بعض المديرين من تحمل أخطاء الآخرين، بمتوسط حسابي (٣,٣٩) ودرجة موافقة (محايد) وتراوحت المتوسطات الحسابية لباقي عبارات هذا البعد بين(٣,٢٤ – ٢,٧٨) وجميعها بدرجة موافقة (محايد)، وكانت أقل معوقات تفويض الصلاحيات لدى مديري المدارس لوكلائهم والتي تعود لمدير المدرسة هي ضعف رغبة مدير المدرسة في التطوير، حيث جاءت هذه العبارة في الترتيب الأخير بدرجة موافقة(محايد) ومتوسط حسابي (٢,٧٨) وانحراف معياري بلغ (١,٢٤٥) مما يعني اختلاف تقديرات وكلاء المدارس لهذه العبارة.

ويعتبر الباحثان المعوقات التي تحول دون ممارسة المدير لتفويض صلاحياته للوكيل، تتمثل في رغبة المدير في تركيز السلطة في يده، وكذلك تمسكه بالروتين والخوف من فشل من يفوض إليهم الصلاحيات، وأيضًا الخوف من زيادة نفوذ الوكيل ومنافسته للمدير، وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصل إليها الصغير(٢٠٠٥) في دراسته حيث أشار إلى أن أهم المعوقات التي تعوق المديرين عن تفويض صلاحياتهم هي تلك المعوقات التي تعود للمواقف الإدارية والتنظيمية مثل ضعف نظم الحوافز والتدريب والرقابة والإشراف. ولكن درجة تفويض الصلاحيات من المديرين لوكلائهم كانت ممارسة بدرجة متوسطة، وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصل إليها الحربي(٢٠٠٧) حيث أشار إلى أن نطاق تفويض الصلاحيات بشكل عام لدى القيادات الإدارية متوسطاً. واختلفت هذه النتيجة مع ما توصل إليه العنزي(٢٠٠٩) في دراسته حيث أشار إلى وجود درجة مرتفعة من تفويض الصلاحيات الممنوحة لوكلاء المدارس. وربما يرجع هذا الاختلاف إلى طبيعة المجتمع التي أجريت فيه الدراسة.

٢. معوقات تفويض الصلاحيات لدى مديري المدارس لوكلائهم والتي تعود للوكلاء.

جدول(١١) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات معوقات الوكيل مرتبة تنازليًا حسب درجة الموافقة عليها من وجهة نظر وكلاء مدارس التعليم العام الحكومية بمحافظة الطائف.

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	عدم التزام بعض المرؤوسين بالقرارات والتعليمات الإدارية	٣,٤٦	١,١٠٧	موافق
٢	سوء استغلال بعض المرؤوسين للصلاحيات المفوضة إليهم	٣,٤٢	١,٠٨١	موافق
٣	خوف بعض المرؤوسين من التعرض للمساءلة	٣,٣٨	١,١٤٦	محايد
٤	قلة الكفاءات على تحمل مسؤولية الصلاحيات المفوض إليهم	٣,٣٧	١,١٨٨	محايد
٥	ضعف روح التعاون بين المرؤوسين للصلاحيات المفوض إليهم	٣,٢٩	١,١٧٧	محايد
٦	عدم تقبل بعض المرؤوسين لمبدأ التفويض	٣,٢٣	١,١٤١	محايد
٧	الاعتماد الزائد على المدير في إنجاز جميع الأعمال	٣,٢٢	١,١٦٨	محايد
٨	ضعف ثقة بعض المرؤوسين في قدراتهم	٣,١٣	١,١٧١	محايد
	المجموع	**٣,٣١**	**٠,٨٩١**	**محايد**

يتضح من الجدول(١١) أن معوقات تفويض الصلاحيات لدى مديري المدارس لوكلائهم والتي تعود للوكلاء جاءت بدرجة موافقة (محايد) بمتوسط عام لاستجابات أفراد الدراسة بلغ (٣,٣١) وبانحراف معياري بلغ (٠,٨٩١) وهي قيمة منخفضة مما يعني تجانس أفراد العينة في تقديرهم لمعوقات تفويض الصلاحيات لدى مديري المدارس لوكلائهم والتي تعود للوكلاء. وجاءت جميع عبارات هذا البعد بدرجة موافقة (محايد)، فيما عدا العبارة عدم التزام بعض المرؤوسين بالقرارات والتعليمات الإدارية، التي جاءت في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٤٦) وفي الترتيب الثاني جاءت العبارة سوء استغلال بعض المرؤوسين للصلاحيات المفوضة إليهم، بمتوسط حسابي (٣,٤٢) وكلاهما بدرجة موافقة (موافق) وتراوحت المتوسطات الحسابية لباقي عبارات هذا البعد بين (٣,٣٨ – ٣,١٣) وجميعها بدرجة موافقة (محايد)، وكانت أقل معوقات تفويض الصلاحيات لدى مديري المدارس لوكلائهم والتي تعود

للوكلاء هي ضعف ثقة بعض المرؤوسين في قدراتهم حيث جاءت في الترتيب الأخير بدرجة موافقة(محايد) ومتوسط حسابي (٣,١٣) وانحراف معياري بلغ (١,١٧١).

وهذا يعني اختلاف تقديرات وكلاء المدارس لهذه العبارة وربما يرجع هذا إلى ندرة الحوافز التشجيعية في العمل الإداري، وقلة تقبل بعض الوكلاء لتفويض رؤسائهم، وكذلك ضعف فهم بعض الوكلاء لمبدأ التفويض، وكذلك ضعف الكفاءات على تحمل مسؤولية الصلاحيات المفوض إليهم، وربما يرجع ذلك إلى ضعف شخصية بعض الوكلاء، وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصل إليها تايلر(١٩٩٥) في دراسته حيث أشار إلى أن كل من العوامل الشخصية والعوامل التنظيمية تعتبر من المعيقات التي تؤثر في جهود المرؤوسين.

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

أولًا: ممارسة مديري المدارس لتفويض الصلاحيات لوكلائهم في التخطيط جاءت بدرجة ممارسة عالية بمتوسط عام لاستجابات أفراد عينة الدراسة بلغ(٣,٩٦). وفي ذلك تأكيد على دور مدير المدرسة الفعال في وضع الخطط المدرسية وتحقيق أهدافها والسعي الدائم نحو التطوير.

ثانيًا: ممارسة مديري المدارس لتفويض الصلاحيات لوكلائهم في التنظيم جاءت بدرجة ممارسة عالية بمتوسط عام لاستجابات أفراد عينة الدراسة بلغ(٣,٤٤). وهذا يدل على أن معظم الوكلاء بالمدارس لديهم دراية وعلم بعملية التنظيم لأن التنظيم يحتاج إلى مقدرة إدارية عالية من الوكلاء.

ثالثًا: ممارسة مديري المدارس لتفويض الصلاحيات لوكلائهم في الإشراف الفني جاءت بدرجة ممارسة عالية بمتوسط عام لاستجابات أفراد عينة الدراسة بلغ(٣,٨٧). وهذا يدل على إلمام معظم الوكلاء بكافة ما يحدث داخل المدرسة من أمور فنية وإدارية. ويدل أيضًا على ثقة مديري المدارس بقدرة أحد الوكلاء بالإشراف الفني والإداري داخل المدرسة.

رابعًا: ممارسة مديري المدارس لتفويض الصلاحيات لوكلائهم في التقويم جاءت بدرجة ممارسة عالية بمتوسط عام لاستجابات أفراد عينة الدراسة بلغ(٣,٤٨). وهذه النتيجة تبرز أهمية عملية التفويض في مجال التقويم، ويعتبر التقويم هو أهم وظائف الإدارة ويدل ذلك على أن مدير المدرسة يتقن وظيفة التقويم ويشرك فيها الوكلاء ولكن ليس بالقدر الكافي.

خامسًا: إن المتوسط العام لمعوقات تفويض الصلاحيات لدى مديري المدارس لوكلائهم بلغ(٣,٤٠) وهذا يدل على درجة عوق كبيرة من وجهة نظر وكلاء مدارس التعليم العام الحكومية. وربما يرجع هذا إلى رغبة المدير لتركيز السلطة في يده، والخوف من يتم تفويضهم، أو تمسك المديرين بالعمل الروتيني، أو ربما يرجع ذلك إلى قلة تقبل بعض الوكلاء لتفويض زملاءهم.

توصيات الدراسة:

أولًا: ضرورة التأكد على تطبيق تفويض الصلاحيات لوكلاء المدارس حيث تبين من نتائج الدراسة أن هنالك تباين في مستوى تطبيق أو تفعيل هذه الصلاحيات في عمليات التخطيط، والتنظيم، والإشراف الفني، والتقويم.

ثانيًا: ضرورة تحفيز مديري المدارس على تفويض الصلاحيات لوكلائهم وأنه الأسلوب الأمثل لإدارة المدارس في هذا العصر.

ثالثًا: ضرورة تقديم دورات تدريبية للمديرين في تفويض الصلاحيات، وكذلك العمل على إزالة كل العوامل التي تعيق عملية التفويض.

رابعًا: عمل ورش مناسبة عن تفويض الصلاحيات من خلال التركيز على التدريب والممارسة على تفعيل التفويض والتطبيق على مواقف علمية مفتعلة.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

١. برس، يورك(٢٠٠١): سلسلة الإدارة المثلى. لبنان: الناشر مكتبة لبنان ناشرون.

٢. حمودة، رامي حسين (٢٠١١) مفاهيم حديثة في وظائف الإدارة التربوية والتعليمية، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

٣. المساد، عمر حسن(٢٠٠٥) الإدارة المدرسية. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
٤. وزارة المعارف(١٩٩٩): القواعد التنظيمية لمدارس التعليم العام. المملكة العربية السعودية.
٥. الدعيلج، إبراهيم عبدالعزيز(٢٠٠٩) الإدارة العامة والإدارة التربوية، عمان: الرواد للنشر والتوزيع.
٦. الإبراهيم، عدنان بدري(٢٠١١) الإدارة – تربوية – مدرسية – صفية ، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر التربوي.
٧. درويش، عبد الكريم وتكلا، ليلي(١٩٨٤): أصول الإدارة العامة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٨. أحمد، عباس بله محمد(٢٠١٨): مبادئ الإدارة المدرسية (وظائفها، مجالاتها، مهاراتها، تطبيقاتها). السعودية: دار المتنبى.
٩. فليه، فاروق، وعبد المجيد، محمد(٢٠٠٥): السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمة، عمان: دار المسيرة.
١٠. كنعان، نواف(٢٠٠٩): القيادة الإدارية، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع، مطابع الأرز.
١١. المعايطة، عبدالعزيز(٢٠٠٧): الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
١٢. حسن، عادل (١٩٩٠): الإدارة العامة، القاهرة: مكتب الكتب الثقافية.
١٣. السواط، طلق بن عوض الله وآخرون (١٩٩٩): الإدارة العامة، جدة: الناشر دار حافظ للنشر والتوزيع.
١٤. السجاني، إبراهيم عيد(٢٠١٢): تفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى معلميهم. رسالة ماجستير، كلية التربية الجامعة الإسلامية، غزة.
١٥. العنزي، مبارك عبدالله(٢٠٠٩): علاقة تفويض الصلاحيات بالإبداع الإداري لدى وكلاء مدارس منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة مؤتة.
١٦. الصغير، علي بن سويلم بن حسين(٢٠٠٥): واقع تفويض الصلاحيات لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض.
١٧. الحربي، محمد(٢٠٠٧): تفويض الصلاحيات لدى القيادات الإدارية – دراسة مسحية على وزارة التربية والتعليم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود.
١٨. الشهري، عبدالله قاسم(٢٠٠٥): واقع ممارسة مديري المدارس تفويض الصلاحيات للمعلمين، وعلاقتها بتحقيق فعالية المدارس، رسالة دكتوراه، جامعة الملك خالد، أبها.
١٩. العمايرة، محمد(٢٠١٢): **مبادئ الإدارة المدرسية**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
٢٠. هاشم، زكي محمود (١٩٨٠) تنظيم طرق العمل، الكويت: جامعة الكويت.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

[1] TAYLOR, G RON (1995): the patterns of empowerment an examination of affecting employee- empowerment effects (participatory management) dissertation abstract PhD, the university of Tennessee, database Yarmouk university.
[2] Carto, K Samuel (2007) Modern Management, Adding Digital Focus, Ninth Edition, Upper Saddle river, New Jersey, Person Prentice Hall.

International Journal of Educational and Psychological Studies – Vol. 3, No. 3, 2018, pp. 688 - 703
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com

Investigating The Extent Of Schools Administrators Practice To The Process Of Authorizing Powers (Mandates) To Their Deputies From The Standpoint Of Deputies In Middle And Secondary Schools In The Province Of Al-Taif

Dr. Bannaga Taha El-Zubair

Assistant Professor- Dept. Of Foundations And Administration Of Education
Faculty Of Education, University Of Khartoum – Sudan.
banagataha@gmail.com

Hassan Ebn Nawar Ebn Molhem El-Mugati

Educational Supervisor - Education Office North Of Taif
Kingdom Of Saudi Arabia

Abstract:

This study aims at investigating the extent of schools' administrators practice to the process of authorizing powers (mandates) to their deputies from the standpoint of deputies in middle and secondary schools in the province of Al-Taif. The researchers have used descriptive method, and the subject of the study included (354) deputies from which the researchers then randomly selected simple sample of about (120) deputy. Researchers have designed questionnaire for data collection and then analyzed through the program of statistical packages of social sciences (SPSS). The study has revealed a number of important findings such as: administrators of schools practice the process of mandating powers to their deputies in the highest average, challenges that heads of schools encountered in authorizing powers to their deputies was responded with the lower degree. In the light of these findings, the researchers recommended that there must be assurance for the application of power authorization to schools' deputies as well as motivating schools' administrators to mandate powers to their deputies. Also, there ought to be training sessions and workshops for the administrators around the issue of empowerment.

Keywords: Empowerment, Mandates.

International Journal of Educational and Psychological Studies – Vol. 3, No. 3, 2018, pp. 704 - 719
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com

بناء برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات التعليمية الأدائية لمعلمات التعليم قبل المدرسة أثناء الخدمة بولاية الجزيرة – السودان

د. خالد محجوب عبد الله محمود

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد – قسم التربية– كلية التربية الحصاحيصا – جامعة الجزيرة
khalid.mahgoub565@gmail.com

الملخص:

هدف البحث إلي بناء برنامج تدريبي (مقترح) لتنمية الكفايات التعليمية الأدائية لمعلمات التعليم قبل المدرسة أثناء الخدمة بولاية الجزيرة. تكون مجتمع البحث من (٦٣٧٦) معلمة. استخدم الباحث المنهج الاستقرائي في رصد الاحتياجات التدريبية للمعلمات والمنهج الوصفي في وصف البرنامج التدريبي . تم بناء البرنامج التدريبي في الخطوات التالية :

- تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات التعليم قبل المدرسة بولاية الجزيرة من خلال الدراسة المسحية التي قام بها الباحث بمشاركة التوجيه الفني وإدارة التعليم قبل المدرسة بمحليات ولاية الجزيرة .
- تحديد أهداف البرنامج التدريبي في ضوء فلسفة وأهداف التعليم قبل المدرسة بالسودان.
- اختيار المحتوي والأنشطة التدريبية التي تحقق تنمية الكفايات التعليمية الأدائية للمتدربات.
- اختيار طرائق وأساليب تنفيذ وتقويم البرنامج والوسائل والتقنيات التدريبية المساعدة في تيسير التدريب.
- تصميم البرنامج التدريبي واختيار النموذج التدريبي المناسب لأهداف البرنامج ، وقد اعتمد الباحث نموذج (جيرولد إي كيمب J.Kemp : 1985) الشامل لتصميم التعليم والتدريب لملاءمته لطبيعة البرنامج التدريبي.
- الإعداد لتنفيذ البرنامج، حيث تم تحديد متطلبات تنفيذ البرنامج البشرية والمادية ووضع خطة للتنفيذ تضمنت الجدول الزمني لتنفيذ البرنامج
- تنفيذ البرنامج التدريبي وفق الخطة المرسومة.
- تقويم البرنامج التدريبي لمعرفة مدي تحقق أهدافه.

قدم الباحث في نهاية البحث عدة توصيات ومقترحات لبحوث مستقبلية.

الكلمات المفتاحية : برنامج تدريبي لمعلمات التعليم قبل المدرسة

المقدمة :

تعتبر مرحلة التعليم قبل المدرسة اللبنة الأولي في بناء النظام التعليمي لأي بلد من بلدان العالم ، لذا أولتها دول العالم المتحضر اهتماماً خاصاً تمثل في وضع السياسات وتصميم البرامج التعليمية وتأهيل وتدريب الكوادر العاملة في هذه المرحلة لاسيما المعلمات اللائي يقع عليهن عبء ترجمة السياسات التعليمية إلي واقع من خلال تنفيذ المنهج المقرر، وتهيئة البيئة التعليمية لاستيعاب الأنشطة التعليمية وتلبية حاجات الأطفال بتوفير الوسائل التعليمية والأجهزة والأدوات والألعاب اللازمة لتعليم الأطفال.

إن وجود معلمة الروضة المؤهلة بات أحد متطلبات قيام روضة الأطفال، (فلا تستطيع الروضة المزوّدة بأحدث وسائل التعليم، وأرقي الإمكانات أن تحقق أهدافها بدون معلمة متخصصة ومؤهلة تأهيلاً علمياً في جميع المجالات المهنية والأكاديمية والثقافية، وبدون أن يواكب ذلك برامج الإعداد أثناء الخدمة بشكل يضمن أن تستمر معلمات هذه المرحلة في الاطلاع علي المعارف، واكتساب الكفايات الخاصة لتعليم الأطفال في سن الروضة ليتسنى لها القيام بعملها بشكل سليم وفاعل).(أبو حمده : ٢٠٠٧).

شهد التعليم قبل المدرسة بالسودان عامة وولاية الجزيرة بصفة خاصة توسعاً ملحوظاً في السنوات الأخيرة ، حيث تضاعفت أعداد الأطفال المنتسبين لرياض الأطفال، مما استلزم فتح العديد من الرياض لاستيعاب هؤلاء الأطفال فظهرت الحاجة الماسة لأعداد كبيرة من المعلمات للعمل برياض الأطفال. حيث تم استيعاب بعضهن في وظائف حكومية والبعض الآخر ظل يعمل كمتعاونات، واستوعبت رياض الأطفال الخاصة أعداداً غير قليلة منهن .هذه الفترة عرفت بمرحلة الانتشار لتلبية الطلب المتزايد علي فتح رياض أطفال جديدة تستوعب أطفال الفئة العمرية بين (٤ إلى ٦) سنوات.

يأتي هذا البحث في محاولة لتوظيف التدريب أثناء الخدمة في تنمية الكفايات التعليمية الأدائية لمعلمات التعليم قبل المدرسة بولاية الجزيرة حيث يقوم ببناء برنامج تدريبي لمعلمات التعليم قبل المدرسة من خلال استقراء الواقع التدريبي الماثل الآن وتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمات المستهدفات في ظل تباين مؤهلاتهن الأكاديمية ، وحالة عدم الاستقرار الوظيفي لهن بسبب عدم وجود هيكل وظيفي مكتمل البناء خاص بهذه المرحلة أسوة بالمراحل التعليمية الأخرى ، الأمر الذي خلق العديد من المعيقات في سبيل تطوير التعليم قبل المدرسة بولاية الجزيرة والتي تأتي في مقدمتها ضعف الكفايات التعليمية الأدائية للمعلمات.

مشكلة البحث:

ترتب علي الانتشار الكثيف لرياض الأطفال دخول أعداد كبيرة من المعلمات غير المؤهلات للعمل بالتعليم قبل المدرسة والذي أفرز ضعفاً واضحاً في الكفايات التعليمية لمعلمات رياض الأطفال، في ظل ندرة مؤسسات الإعداد وقلة أعداد الخريجين فيها وعدم وجود برامج للتدريب أثناء الخدمة لتنمية الكفايات التعليمية للمعلمات، لذا فإن مشكلة البحث تمثلت في كيفية بناء برنامج تدريبي لتنمية الكفايات التعليمية الأدائية لمعلمات التعليم قبل المدرسة أثناء الخدمة، يلبي احتياجاتهن التدريبية ويستوعب التباين في مؤهلاتهن في ظل شح الإمكانات المادية.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلي بناء برنامج تدريبي (مقترح) لتنمية الكفايات التعليمية الأدائية لمعلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة بولاية الجزيرة بالسودان.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في الآتي :

- يتناول أهم المراحل التعليمية من حياة الفرد وهي مرحلة التعليم قبل المدرسة، وأهم أركان هذه المرحلة وهي المعلمة التي تقوم عليها العملية التعليمية.
- يقوم البرنامج علي الكفايات التعليمية وهي أحدث أساليب تدريب المعلمين.
- يراعي البرنامج التباين في مؤهلات المعلمات الأكاديمية وخبراتهن العملية.
- يمكن تنفيذ البرنامج بأقل تكلفة مالية.
- يعتبر هذا البرنامج الأول من نوعه بالسودان (حسب علم الباحث).
- يعتبر هذا البرنامج مرشداً للباحثين والمهتمين بأمر تدريب المعلمين أثناء الخدمة لا سيما معلمات التعليم قبل المدرسة.

منهج البحث وأدواته:

استخدم الباحث المنهج الوصفي الذي يقوم بتحليل الظاهرة موضوع البحث وتفسيرها، والمنهج الاستقرائي في ملاحظة أداء المعلمات للكفايات التعليمية الأدائية لتحديد احتياجاتهن التدريبية ، مستعيناً بنتائج تقييم الكفايات الأدائية للمعلمات بواسطة الموجهات الفنيات بالمحليات اللائي اتفقن علي ضعف مستوي الكفايات الأدائية للمعلمات. وهذه النتيجة تنسجم مع ما ورد في مشكلة البحث.

مجتمع وعينة البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع معلمات التعليم قبل المدرسة بولاية الجزيرة البالغ عددهن (٦٣٧٦) معلمة (إدارة الإحصاء والتخطيط التربوي بوزارة التربية والتعليم بولاية الجزيرة : ٢٠١٢). تم أخذ عينة من المجتمع الأصلي للبحث بلغت (٤٥) معلمة يعملن برياض الأطفال بمحلية المناقل .

حدود البحث:

يُحد هذا البحث بالحدود التالية :

الحدود الموضوعية : الكفايات التعليمية الأدائية لمعلمات التعليم قبل المدرسة (رياض الأطفال).

الحدود المكانية : محلية المناقل – ولاية الجزيرة – السودان .

الحدود الزمانية : تم بناء البرنامج وتجريبه في أكتوبر ٢٠١٢م ، وأُعد في صورته النهائية في ٢٠١٣م.

مصطلحات البحث:

البرنامج التدريبي:

عرّفه الطعاني (٢٠٠٧: ص ١٤) بأنه الجهود المنظمة والمخطط لها لتزويد المتدربين بمهارات ومعارف وخبرات متجددة تستهدف إحداث تغيرات إيجابية مستمرة في خبراتهم واتجاهاتهم وسلوكهم من أجل تطوير كفاية أدائهم . ويعرّفه الباحث إجرائياً بأنه مجموعة من الأنشطة المخططة المنظمة والتي تستهدف إكساب المتدربات معارف وخبرات ترفع من كفاياتهم الأدائية ، وتقدم في فترة زمنية محددة.

التدريب أثناء الخدمة :

عملية منظمة تتم من خلال مجموعة استراتيجيات معلوماتية وفق معايير محددة للأداء المرغوب فيه وتتضمن بناءً معرفياً محدداً لاكتساب مهارات معرفية وتطبيقية بهدف رفع كفاءة العاملين في مجال التربية والتعليم بشكل يتوافق مع الأهداف ويتواكب مع العصر المعلوماتي . (المحيس: ٢٠٠٦، ص ٤٢٩). ويري أبوحسين (٢٠٠٠ : ص٣٩) أن التدريب أثناء الخدمة يُعد عنصراً هاماً في أي عملية إنمائية بقصد رفع مستوي أداء القوي البشرية عن طريق التدريب والتوجيه لضمان استمرار التنمية علي نحو متكامل، ويغلب علي مثل هذه البرامج اتساقها مع متطلبات العصر وأخذها بالمستحدثات والتغيرات المتلاحقة في شتى نواحي الحياة، وخاصة في مجال تخصص المعلم. ويعرّفه الباحث إجرائياً بأنه مجموعة الأنشطة التدريبية المخططة والمنظمة التي تقدم لمعلمات التعليم قبل المدرسة بغرض رفع كفاياتهن .

الكفاية (Competency) :

عرّف كلٌ من (هاوسام) و(هوستون) الكفاية على أنها: "القدرة على إحداث نتائج متوقعة" ،وتعرّف (باتريشيا كاى) الكفايات بأنها: "الأهداف السلوكية المحددة بشكل واضح ودقيق للتدريس، وذلك في جوانب الخبرة التي تشتمل على المعارف والمهارات والاتجاهات، وأنها ضرورية لإظهار قدرة المعلم على التدريس الفعّال" ويشير (مرعى وآخرون) إلى تعريف الكفاية التعليمية بأنها "مجمل سلوك المعلم المتضمن معارفه، ومهاراته، واتجاهاته، الذي ييسر نمو الطلبة نمواً متكاملاً، ويمارس المعلم هذا السلوك بمستوى معين من الإتقان" أي أن كفايات المعلم هي القدرات التي يحتاجها هذا المعلم لتمكنه من القيام بعمله بكفاءة وفاعلية،

واقتدار وبمستوى معين من الأداء، وتشمل الكفايات المعرفية والأدائية والوجدانية.(الحيلة٢٠٠١ ، ص٤٣١).وعليه فإن الأبعاد الأساسية الثلاثة التي تشكل الكفايات التعليمية، هي(عبد الهادي:٢٠٠٢، ص ١٣):

- المعرفي: والذي يتألف من مجموع العمليات المعرفية والقدرات العقلية الضرورية لأداء مهام الكفاية.
- المهاري: والذي يشمل السلوك الأدائي الذي يتألف من مجموعة الأعمال والحركات التي يمكن ملاحظتها – الوجداني: والذي يشتمل على جملة الاتجاهات والمواقف الإيجابية التي تتصل بمهام الكفاية بما فيها الالتزام والأمانة وتوخي الحرص والدقة في التنفيذ والتوظيف.

ويعرّف الباحث الكفاية التعليمية إجرائياً بأنها: (قدرة معلمة الروضة على تحقيق الأهداف التعليمية المحددة سلفاً سواء كان ذلك داخل حجرة الصف أو خارجها ، وبمستوى إتقان معين ، مستعينة بمعارفها ومهاراتها واتجاهاتها المرتبطة بمجال عملها).

الكفايات الأدائية (Performance Competency):

يستخدم مصطلح الأداء للإشارة إلي المهارات ذات الطبيعة الحركية والعملية المحضة (ميخائيل: ٢٠٠٦، ص ٣٦٠). ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها سلوكيات المعلمة التدريسية المتضمنة مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم للأنشطة التعليمية لتحقيق الأهداف التعليمية ، ويستدل عليها بالملاحظة ويمكن قياسها وتقويمها.

ولاية الجزيرة:

هي أحد ولايات السودان، تتميز بموقعها الاستراتيجي في وسط السودان، وتتوسط العديد من الولايات، في مساحة تبلغ (٢٧,٥٤٩) كم، وتزخر بمواردها البشرية والطبيعية الهائلة وبنياتها التحتية وإرثها العظيم المتنوع، يبلغ عدد سكانها (٢,٧١٥,٦٠٥) نسمه يمثلون 12.8% من جملة سكان السودان ، وتضم (٨) محليات (وحدات إدارية).(ويكيبيديا ، الموسوعة الحرة، ولاية الجزيرة).

الاطار النظري:

التدريب أثناء الخدمة :

ظهرت فكرة تدريب المعلمين أثناء الخدمة كرد فعل طبيعي لعجز معاهد تدريب المعلمين عن توفير العدد الكافي من المعلمين لمواكبة الزيادة المضطردة في المدارس وزيادة الطلاب ، كما أن التدريب أثناء الخدمة ازدهر مع المفاهيم الجديدة التي دعت إلي استمرار التعليم والتدريب طوال فترة العمل لزيادة التأهيل ومواكبة المستجدات . (عبيد : ٢٠٠٦ ، ص ١٠٥) . فتدريب المعلمين أثناء الخدمة أصبح ضرورة ملحة في ظل الواقع الراهن الذي يشهد تدنياً واضحاً في مستوي الخريجين في برامج الاعداد بكليات التربية ، وقلة مخرجات برامج الإعداد لبعض الفئات مثل معلمات التعليم قبل المدرسة كما هو الحال بالسودان ، لذا مثّل التدريب أثناء الخدمة الحل الأفضل لترقية العملية التعليمية باعتباره " عملية مخططة ومنظمة تقوم علي فلسفة التربية المستمرة بهدف الارتقاء بالمعلمين مهنياً من خلال اكتسابهم مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات الايجابية التي تجعلهم مؤهلين للعمل بكفاءة وفعالية كبيرة ".(رزق:٢٠٠١، ص ٥٠).

أهداف التدريب أثناء الخدمة :

يهدف تدريب المعلمين أثناء الخدمة إلي تحقيق مجموعة أهداف عامة حددتها المالكي، ٢٠٠٣ ، ص٥– ص٧) فيما يلي:

١. تنمية وعي المتدربين بما يستجد في حقل التربية وفهمهم للأسس التي بنى عليها.
٢. إتاحة الفرص للعاملين في ميدان التربية لاكتساب معارف ومهارات جديدة، والتمكن من تطبيق التجديدات التربوية في مجال تقويم عملية التعليم والتعلم.
٣. مواكبة المستجدات العلمية في مادة التخصص وأساليب البحث فيها بالإضافة إلى استخدام مصادر المعلومات المرتبطة بها بصورة جيدة.
٤. تنمية الاتجاه نحو تقبل التغيير والاستعداد له، وبذل الجهد بوضع هذه التغيرات موضع الاختيار والتجريب والاستفادة من ذلك في عملية التطوير.

٥. تعريف المتدربين بما ينبغي أن يؤدوه من أدوار وتزويدهم بالمعارف والمهارات التي تمكنهم من القيام بتلك الأدوار بفاعليه وكفاية.
٦. تنمية وعي المتدربين لتفهم العلاقة الوثيقة بين النظرية والتطبيق في مجال التعليم والتعلم.
٧. تنمية إدراك المتدربين للعلاقة الإنسانية التي ينبغي أن تقوم بين مختلف المستويات في ميدان التربية والتعليم.
٨. تنمية وعي المتدربين بالتغيرات الاجتماعية والاقتصادية وانعكاساتها على العملية التعليمية
٩. الاستفادة من خبرات ومعارف ومهارات العاملين في ميدان التربية والتعليم.
١٠. تنمية مهارات البحث لدى المتدربين من خلال قيامهم بالأعمال ذات الصفة الجماعية والتي تعزز روح التعاون بينهم.

المبادئ الأساسية لبرامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة:

تقوم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة علي مجموعة من المبادئ الأساسية، لخصها الخطيب (٢٠٠١ ، ص ٢٧- ٣٢) في النقاط التالية :

- اعتماد إطار أو نموذج نظري للتدريب.
- وضوح وتحديد أهداف برنامج التدريب.
- تلبية الحاجات المهنية للمتدربين.
- المرونة وتعدد الاختيارات في برنامج التدريب.
- توجيه برنامج تدريب المعلمين نحو الكفايات التعليمية.
- أن يحقق برنامج تدريب المعلمين التطابق والتوافق بين الأفكار النظرية والممارسات العملية.
- استمرارية عملية تدريب المعلمين.
- أن يمكّن البرنامج المتدربين من تحقيق ذواتهم.
- استثمار برنامج تدريب المعلمين لنتائج البحوث والدراسات العلمية.
- استثمار تكنولوجيا التعليم.
- تفريد التعليم.
- اعتماد منهج التدريب المتعدد الوسائط.

مثلت تلك المبادئ المرتكزات الأساسية التي اعتمد عليها الباحث في بناء البرنامج التدريبي المقترح لتنمية الكفايات التعليمية الأدائية لمعلمات التعليم قبل المدرسة، موضوع البحث.

فوائد التدريب أثناء الخدمة :

للتدريب أثناء الخدمة فوائد عظيمة بالنسبة للعاملين في شتي المجالات ، حيث يتم من خلاله رفع مستوي كفاياتهم المهنية مما ينعكس إيجاباً علي أدائهم وزيادة إنتاجهم ، وقد أثبتت ذلك العديد من الدراسات. منها علي سبيل المثال، (في أواخر ثمانينات القرن العشرين قامت جامعة موتورولا Motorola University بثلاث دراسات محددة حول فوائد الدورات التدريبية ، وقد خلصت الأبحاث إلي أن كل دولار واحد يتم صرفه علي الدورات التدريبية يعطي عائداً يقدر بحوالي 30 دولاراً. إن التدريب المناسب من شأنه توفير استثمار جيّد بالمقاييس المادية الملموسة كزيادة الانتاج، والمعنوية غير الملموسة كولاء العاملين. (غاري د.موريسون:٢٠١٢ ، ص ٤٥).

أما فوائد الدورات التدريبية أو التدريب أثناء الخدمة بالنسبة للمعلمين فهي أعظم. لأن ما يشهده العالم اليوم من تطورات كثيرة ومتنوعة ومتلاحقة يلقى على المعلم مسئوليات كبيرة تستوجب قدراً من المواكبة- لا سيما في مجال تعليم الأطفال - وملاحقة التطورات الجديدة في ميدان التربية والمعارف بصفة عامة، فلم يعُد إعداد المعلم ينتهي بمجرد تخرجه في الكلية أو المعهد. إنما لابد أن يكتمل هذا الإعداد أثناء قيامه بعمله، فالتربية المهنية المستمرة للمعلمين عملية مهمة من أجل تنميتهم الشخصية وتنمية مهاراتهم وفعالياتهم في التدريس.

جاء تأكيد علماء التربية علي أهمية التدريب أثناء الخدمة للمعلمين منذ زمن بعيد، وتبلور ذلك في المؤتمر العالمي للتربية الذي عقد في جنيف عام (١٩٥٧م) حيث أكد المؤتمر على أهمية التدريب المستمر أثناء الخدمة، وأعطى أهمية خاصة للحاجة إلى برامج منظمة لمثل هذا التدريب وقد جاء التأكيد على أهمية التدريب أثناء الخدمة من منطلق أن مهنة التعليم واحدة من المهن التي يتم الإعداد لها بفعالية محددة، وتبقي دائماً بحاجة إلى تدريب مستمر.(دواني ، ١٩٨٤، ص ١٤) .

جاءت كذلك السياسة التربوية العربية مؤكدة لما جاء بتوصيات المؤتمر العالمي للتربية بجنيف حين دعت إلى أن "يؤلف إعداد المعلمين وتدريبهم وتطوير مهماتهم التربوية والمجتمعية والقومية ركناً أساسياً لتجديد التربية العربية، وبعداً رئيسياً من أبعاد الاستراتيجية المعتمدة لها. ذلك أن مبدأ التربية المستديمة وظهوره كاستجابة لحقيقة التغيير، وضرورة اعتماده في التربية يفرض على المعلمين أن يكونوا طلائع في تطبيقه وفي استثماره في تطوير مهامهم، وتطور المعرفة العلمية والتربوية، وفيما يشكو منه الجهاز التعليمي من نقص في التدريب، يوجب بإلحاح تطوير أنماطه ونماذجه لتلائم مهنة التعليم" (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٧٩، ص ٢٨٣).

يمكن تلخيص أهم العوامل والمتغيرات التي جعلت من التأهيل التربوي أثناء الخدمة أمراً مهماً ومطلباً ملحاً في النقاط التالية (بشارة : ١٩٨٤، ص٢٧):

١. الانفجار المعرفي الذي أصبح من سمات العصر المميزة، والذي نتج عن الثورة العلمية والتكنولوجية التي يشهدها العالم اليوم، مما جعل الإلمام الكامل والإحاطة الموضوعية بما يستجد من معلومات في ميدان التخصص، أمراً يكاد يكون مستحيلاً.
٢. سهولة تدفق المعلومات بفضل تعدد وتقدم قنوات الاتصال الجماهيرية وتطورها بحيث لم يبق في معزل عن التطور العلمي والتقدم التقني إلا من اختار لنفسه أن يعيش على هامش التطور وحضارة العصر.
٣. تطور مفهوم التربية واتساع محتوياتها وتعدد طرائقها، وتنوع أساليبها ووسائلها، وتعقد تقنياتها ومعيناتها حيث أصبحت علماً قائماً بذاته له نظرياته وأصوله ومنطلقاته العلمية، ومناهجه البحثية ومعالجاته الإحصائية.
٤. تغير دور المعلم في العملية التعليمية، حيث أصبح المعلم الأداة المنظمة والمنسقة للبيئة التعليمية بما فيها من موارد وعناصر واختيارات وقرارات مما جعل اهتمامه يتركز على التخطيط وتوزيع العمل التعليمي ، وتحديد التقنيات وتشجيع التلاميذ على الاستقلال وملاحظة تقدمهم الدراسي وتشخيص مواقع الضعف ومواطن الخلل في عملية التعليم والتعلم.

مبررات التدريب أثناء الخدمة :

أصبح التدريب أثناء الخدمة للمعلمين أمراً ملحاً فرضته التغيرات المتسارعة في أدوارهم للحاق بالمستجدات التي تحدث بصورة مضطردة في المجال التربوي التعليمي، الأمر الذي استلزم ضرورة مواكبتها لتعزيز دور المعلم في العصر الراهن وذلك بتحديث أساليب وآليات تنمية كفاياته التعليمية، لاسيما لمعلمات التعليم قبل المدرسة، لذا تعددت مبررات التدريب أثناء الخدمة للمعلمين والتي حددها الأحمد (٢٠٠٥ ، ص ٢٧) في" التنامي السريع في نظم المعرفة وفروعها المتنوعة، وتطور النظريات التربوية وتطوير المناهج التربوية والعلوم وطرق تدريسها وتطور التقنية ووسائل الاتصال، إلي جانب معالجة النقص الحاصل في فترة الاعداد ، وتمكين المعلم من الأدوار المتجددة وتحسين أداءه، وإتاحة الفرصة له للنمو المهني والترقي الوظيفي ".

التصميم التعليمي :

تسبق مرحلة البناء عادة مرحلة التصميم، فهي التي يتم فيها تأطير الأفكار المجردة في صورة عمليات من خلال مجموعة من الإجراءات لتحقيق مجموعة من الأهداف، وبما أن العملية التعليمية عملية هادفة استلزم ذلك وجود نماذج للتصميم التعليمي لتحقيق تلك الأهداف بدرجة عالية من الجودة، (فالنموذج عبارة عن طريقة لتمثيل الأحداث والوقائع والعلاقات بينها، وذلك بصورة محكمة بقصد المساعدة في تفسير تلك الأحداث والوقائع غير الواضحة وغير المفهومة)(زيتون: ٢٠٠٢، ص ٢٣٧) .

أما نموذج التصميم التعليمي فيعرف بأنه (تصور عقلي مجرد لوصف الإجراءات والعمليات الخاصة بتصميم التعليم وتطويره ، والعلاقات التفاعلية المتبادلة بينها وتمثيلها، إما كما هي أو كما ينبغي أن تكون، وذلك بصورة مبسطة في شكل رسم

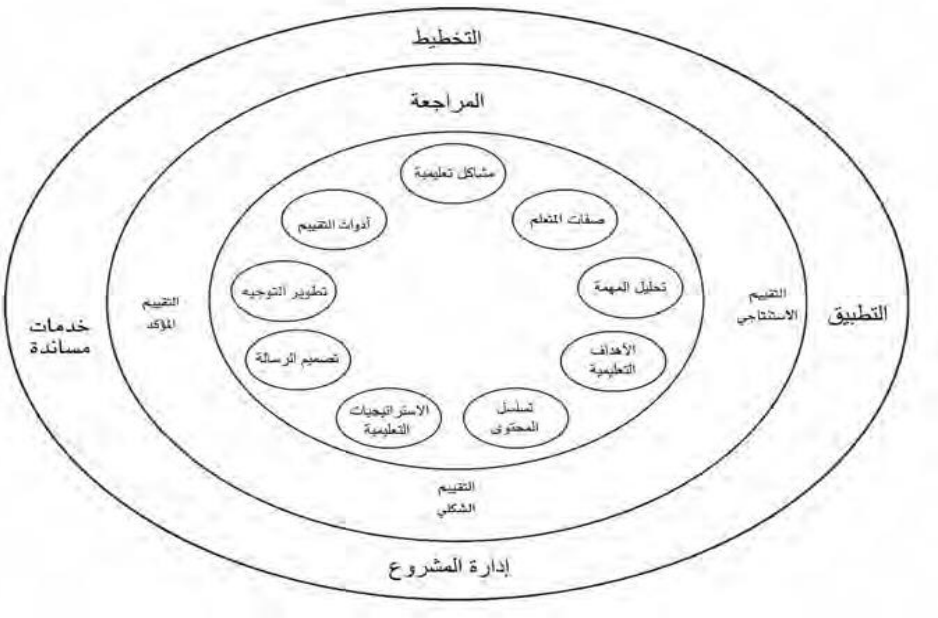
خطي مصحوب بوصف لفظي يزودنا بإطار عمل توجيهي لهذه العمليات والعلاقات وفهمها، وتنظيمها، وتفسيرها، وتعديلها، واكتشاف علاقات ومعلومات جديدة فيها والتنبؤ بنتائجها)(خميس: ٢٠٠٦ ، ص٣٣).

تعددت نماذج التصميم التعليمي وتنوعت تبعاً لتعدد المدارس التربوية لأصحاب هذه النماذج ، وتباينت في درجة تعقيدها وذلك لتداخل العناصر المكونة لتلك النماذج. ولا توجد طريقة مثلي واحدة لتصميم التعليم.

إن تطبيق عملية تصميم التعليم من شأنه أن يقلل الاعتماد علي الحدث والتجريب والخطأ في التخطيط، مع ذلك فإن عملية تصميم التعليم لم ترق بعد إلي مستوي الدقة العلمية، فهناك عدة طرق يمكن أن توصل للأهداف والغايات نفسها. (غاري د.موريسون: ٢٠١٢ م، ص٤١). ومن نماذج التصميم التعليمي نموذج (جيرولد إي. كيمب: J.Kemp,1985) الشامل لتصميم التعليم والتدريب. وهو النموذج الذي اعتمده الباحث في تصميم البرنامج التدريبي موضوع البحث.

نموذج (جيرولد إي.كيمب ,J.Kemp) لتصميم التعليم والتدريب :

يتميز هذا النموذج من بين نماذج تصميم التعليم الأخرى بأنه جاء شاملاً لجميع العناصر الرئيسة في عملية التخطيط للتدريب ويتكون من عشرة مكونات أو موضوعات فرعية ، يمكن وصفها بإيجاز علي النحو التالي (J.Kemp,1985:11)



نموذج جيرولد إي.كيمب (غاري د.موريسون:٢٠١٢ ، ص ٢٢)

أسباب استخدامه :

وجد نموذج كيمب البيضاوي الشكل اهتماماً كبيراً من التربويين والعاملين في ميدان التصميم التعليمي لعدة أسباب منها (غاري د.موريسون:٢٠١٢ ، ص٣٣):

١. الترتيب الذي نتعرف من خلاله علي كل عنصر علي حده غير محدد سلفاً، لهذا السبب تم اعتماد هذا الشكل، إذ أنه ليست له نقطة بداية.
٢. لا ترتبط العناصر ببعضها البعض بخطوط وأسهم، فقد يدل الربط علي ترتيب تسلسلي طولي ، والهدف من ذلك هو إضفاء طابع المرونة مع بعض الترتيب البسيط علي نظام العناصر التسعة.
٣. قد لا تتطلب بعض الأمثلة معالجة النقاط التسعة، فعلي سبيل المثال قد لا تكون وسائل التقويم في بعض البرامج ضرورية (كما هو الحال في هذا البرنامج).
٤. حقيقة الوضع أو الحالة هي التي تحدد في أغلب الأحيان حدود وقيود التصميم التعليمي الذي نقوم به.
٥. وجود اعتماد واتكال متبادل ومرن بين العناصر التسعة ، فالقرارات المتعلقة بأحدها تؤثر حتماً في بالقرارات الأخرى.

الدراسات السابقة:

استرشد الباحث في هذا البحث بعدد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع البحث منها الدراسات التالية:

- **دراسة رزان عويس (٢٠٠٩):**

الهدف من الدراسة بناء برنامج لتدريب معلمات رياض الأطفال علي تنمية مهارات التفكير لدي أطفال الروضة، وقياس أثر البرنامج في اكتساب المعلمات الأساليب والطرائق اللازمة لتنمية مهارات التفكير، ومدي اكتساب الأطفال لتلك المهارات.

لتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة الأدوات التالية: (البرنامج التدريبي المقترح، بطاقة ملاحظة لرصد مهارات المعلمة في أثناء تعليمها للخبرات التربوية وفق مهارات التفكير، اختبار تحصيلي قبلي وبعدي لمعرفة فاعلية البرنامج المقترح في اكتساب المعلمات المعارف والمهارات اللازمة لتعليم مهارات التفكير، وبناء اختبار تحصيلي قبلي وبعدي للأطفال لمعرفة مدي اكتسابهم لمهارات التفكير. شملت عينة البحث مجموعتين من الأطفال، المجموعة التجريبية وهم الاطفال الذين تدربت معلماتهم في البرنامج التدريبي وعددهم (١٩٩) طفلاً وطفلة من الفئة الثالثة برياض الأطفال، وتكونت المجموعة الضابطة من (١١٤) طفلاً وطفلة لم تتدرب معلماتهم في البرنامج المقترح، إضافة إلي عينة المعلمات الذين حضروا البرنامج التدريبي وعددهن (١٥) معلمة من الرياض الخاصة والرياض التابعة لوزارة التربية ووزارة الإدارة المحلية بدمشق.

أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج، إذ تحسن أداء المعلمات في الاختبار البعدي مما يدل علي اكتسابهن للمعارف والطرائق التي تنمي مهارات التفكير لدي الأطفال ، كما بينت نتائج تطبيق بطاقة الملاحظة تحسن أداء المعلمات في الممارسة العملية لتطبيق مهارات التفكير، وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير لصالح المجموعة التجريبية.

- **دراسة رانيا صاصيلا (٢٠٠٢) :**

هدفت الدراسة إلي بناء برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال في مدينة دمشق لتدريبهن علي طريقة لعب الأدوار وأثره في إكساب الأطفال خبرات علمية، ومعرفة فاعلية لعب الأدوار في إكساب خبرات علمية لأطفال الروضة من الفئة الثالثة.

أكدت النتائج علي فاعلية طريقة لعب الأدوار في إكساب الأطفال خبرات علمية، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية ومتوسط درجات الأطفال بالمجموعة الضابطة في الخبرات العلمية في التطبيق البعدي لصالح أطفال المجموعة التجريبية ، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي، أي أن الفرق يعزي لتأثير طريقة لعب الأدوار.

- **دراسة أوستن (Austin : 2007):**

هدفت إلي رصد التحديات الاجتماعية والثقافية المعاصرة التي تواجه المعلم في مؤسسات ومعاهد إعداد المعلمين في كلية المعلمين (بتاييبيه) بتايوان، وأوجه القصور في إعداد المعلم في ضوء التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والصناعية باستخدام المنهج الوصفي التحليلي. حيث قام الباحث بدراسة مسحية لاستطلاع آراء الموجهين والاختصاصيين في المجال التربوي في كليات المعلمين بلغ عددهم (٢٩٠) موجه واختصاصي تربوي.

توصلت الدراسة إلي مجموعة من النتائج أهمها ، تحديد أهم الاحتياجات التدريبية علي اعتبار أن الاحتياجات التدريبية ماهي إلا مجموعة من الكفايات والمهارات المكونة لها والتي تتعلق بتدريب المعلم علي الجوانب المهنية المتعلقة بأدائه المهني ضمن غرفة الصف، واقترح برنامجاً تدريبياً ناتجاً عن دراسته لاحتياجاته في ضوء الواقع والتحديات، وقد قسم الباحث الاحتياجات اللازمة للمعلم إلى: احتياجات أكاديمية كالحاجة إلي التدرب علي اكتساب المعارف المتعلقة بالمواد التعليمية، وحاجات مهنية مثل الحاجة إلي تنفيذ طرائق التعليم المختلفة، لاسيما المعتمدة علي الاكتشاف، والتعليم الذاتي، وحاجات ثقافية كالحاجة إلي الاطلاع علي المعارف الثقافية العامة.

- **دراسة سيلفن (Selven : 2003):**

هدفت إلي تحديد الكفايات التعليمية الأدائية الأساسية لمعلمات رياض الأطفال بولاية بنسلفانيا الأمريكية ومدي توافرها لديهن برعاية مؤسسات تأهيل ورعاية الطفولة المبكرة بالولايات المتحدة الأمريكية. تكونت عينة الدراسة من مجموعة من المتخصصين في مجال إعداد وتدريب المعلمين، وأعدت الباحثة قائمة بالكفايات التعليمية الأدائية التي يتوجب توافرها لدي معلمة روضة الأطفال استناداً للمصادر التالية لاشتقاق تلك الكفايات التعليمية:

- ملاحظة أداء بعض المعلمات برياض الأطفال.
- الاطلاع علي بعض المراجع والدراسات التي تناولت موضوع الكفايات التعليمية بصورة عامة وكفايات معلمات رياض الأطفال بصورة خاصة.
- التعرف علي آراء بعض العاملين والمهتمين بتربية الطفل قبل المدرسة وإعداد المعلمين. توصلت الباحثة إلي قائمة بالكفايات التعليمية الأدائية لمعلمات رياض الأطفال اشتملت علي (٦١) كفاية رئيسية قسمت إلي سبعة جوانب هي:

(الكفايات اللازمة للتخطيط للتعليم، الكفايات اللازم توافرها للإعداد للتعليم، الكفايات اللازم توافرها لتنفيذ البرامج في رياض الأطفال، الكفايات اللازمة لإدارة العملية التعليمية، الكفايات اللازمة للتفاعل مع الآخرين، الكفايات اللازمة للتقييم، الكفايات اللازمة للنمو المهني). لإعداد قائمة الكفايات في صورتها النهائية تم تطبيق بطاقة الملاحظة علي عينة مكونة من (150) معلمة برياض الطفال بولاية بنسلفانيا، وقياس مدي توافر تلك الكفايات لديهن. توصلت الدراسة إلي قائمة الكفايات الأدائية الأساسية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال، كما توصلت الدراسة إلي أن معلمات رياض الأطفال بالولاية لا تتوافر لديهن الكفايات التعليمية الأدائية الأساسية بالقدر المطلوب، ولا توجد علاقة دالة احصائياً بين عدد سنوات الخبرة في العمل برياض الأطفال ودرجة توافر الكفايات الأدائية الأساسية لدي معلمات رياض الأطفال.

البرنامج التدريبي (المقترح) :

تم تصميم البرنامج التدريبي المقترح في ضوء الكفايات التعليمية لمعلمات رياض الأطفال وفقاً لنموذج(جيرولد إي. كيمب: J.Kemp,1985) في الخطوات التالية والتي جاءت تفصيلاً لعناصر النموذج:

- تحديد الهدف العام والأهداف الخاصة للبرنامج في ضوء فلسفة التعليم قبل المدرسة بالسودان.
- الاطلاع علي البحوث والدراسات السابقة في ذات المجال.
- إعداد قائمة الكفايات التعليمية الأدائية لمعلمات التعليم قبل المدرسة.
- تصميم استمارة الملاحظة (أداة تقويم الكفايات الأدائية).
- تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات التعليم قبل المدرسة.
- اختيار النموذج التدريبي المناسب للبرنامج.
- تصميم البرنامج التدريبي.
- تحديد محتوي البرنامج والأنشطة التدريبية.
- تحديد طرائق تنفيذ البرنامج.
- تحديد أساليب تقويم البرنامج.

يقوم النموذج علي تسعة عناصر تبدأ بتحديد المشاكل التعليمية، وقد تمثّل هذا العنصر في ضعف الكفايات التعليمية الأدائية لمعلمات التعليم قبل المدرسة والذي مثل نقطة الانطلاق في تصميم البرنامج، تلتها ضرورة معرفة خصائص المتدربين وحاجاتهم التدريبية، ومن ثم إجراء عملية تحليل للمهمة والتي تمخضت عنها تحديد الأهداف التعليمية، وفي ضوئها تم اختيار المحتوي التعليمي ومراعاة التسلسل المنطقي والسيكولوجي للمحتوي، وتحديد الاستراتيجيات التعليمية لتنفيذ البرنامج التدريبي متبوعاً بتصميم الرسالة والتوجيه المستمر أثناء التنفيذ، وانتهاءً باختيار أدوات التقويم والتي تمثلت في استمارة الملاحظة التي تم استخدامها في التقويم القبلي والنهائي.

عناصر النموذج التسعة يتم تحقيقها تحت مظلة المراجعة المستمرة للبرنامج من خلال التقييم الاستنتاجي والتقييم الشكلي، والتقييم المؤكد لضمان جودة مخرجات البرنامج وتحقيق أهدافه، ويتم ذلك من خلال جودة التخطيط والتطبيق، وحسن إدارة تنفيذ البرنامج التدريبي بتوظيف كافة الخدمات المساندة.

١. الهدف العام للبرنامج:

تنمية الكفايات التعليمية الأدائية لمعلمات التعليم قبل المدرسة

٢. الأهداف الخاصة للبرنامج:

- رفع درجة امتلاك معلمات التعليم قبل المدرسة للكفايات الأدائية المتعلقة بالتخطيط للتعليم.
- رفع درجة امتلاك معلمات التعليم قبل المدرسة للكفايات الأدائية المتعلقة بتنفيذ البرامج التعليمية.
- رفع درجة امتلاك معلمات التعليم قبل المدرسة للكفايات الأدائية المتعلقة بإدارة العملية التعليمية.
- رفع درجة امتلاك معلمات التعليم قبل المدرسة للكفايات الأدائية المتعلقة بالتفاعل مع الأطفال والآخرين.
- رفع درجة امتلاك معلمات التعليم قبل المدرسة للكفايات الأدائية المتعلقة بالتقويم.

٣. تصميم البرنامج التدريبي المقترح:

بعد تحديد فلسفة وأهداف البرنامج في المستويين العام والخاص ، قام الباحث مسترشداً بما سبق من دراسات بإعداد قائمة الكفايات التعليمية الأدائية الواجب توافرها لدي معلمة التعليم قبل المدرسة، ومن ثم تجهيز استمارة الملاحظة بغرض التقويم القبلي لدرجة امتلاك معلمات التعليم قبل المدرسي للكفايات الأدائية حيث تم تطبيقها بواسطة الباحث بمعاونة الأخوات بالتوجيه الفني بالمحلية. وأظهرت النتائج تدني واضح في درجة امتلاك المعلمات للكفايات الأدائية، وقد تمخض عن ذلك تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات التعليم قبل المدرسة في مجال الكفايات الأدائية.

قام الباحث في ضوء تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمات بتصميم البرنامج التدريبي المقترح مستعيناً بما سبق من دراسات في هذا المجال، حيث تم اختيار النموذج التدريبي الملائم لأهداف البرنامج الذي سيقوم عليه تصميم البرنامج، وقد تم اختيار نموذج (جيرولد إي. كيمب: J.Kemp,1985) لبساطته ومرونته في استيعاب المستجدات التي قد تطرأ أثناء التدريب.

تحقيقاً لأهداف البرنامج تم اختيار المحتوي التدريبي ومن ثم تخطيطه وتنظيمه وفقاً لضوابط تنظيم المحتوي من حيث التسلسل المنطقي والسيكولوجي في ضوء النموذج المعتمد لتصميم البرنامج، وقد روعي في اختيار المحتوي الشمولية لكافة الموضوعات والأنشطة التعليمية التي ترفع من درجة امتلاك المتدربات للكفايات التعليمية الأدائية، مع مراعاة التوازن بين الجانبين النظري والتطبيقي.

٤. محتوي البرنامج التدريبي المقترح:

يتكون البرنامج من ستة محاور يتم من خلالها تناول الكفايات التعليمية الأدائية لمعلمة التعليم قبل المدرسة، وهي: (التعليم قبل المدرسة، منهج التعليم قبل المدرسة، سيكولوجية طفل الروضة، أنشطة الروضة، الوسائل التعليمية، التدريب الميداني). ويشتمل كل محور علي عدد من المفردات يوجزها الباحث فيما يلي:

أولاً : محور التعليم قبل المدرسة: يتناول الموضوعات التالية:

- فلسفة ومفهوم التعليم قبل المدرسة بالسودان.
- أهمية وأهداف التعليم قبل المدرسة.
- الكفايات التعليمية لمعلمة التعليم قبل المدرسة.
- مؤسسات التعليم قبل المدرسة بالسودان (خلاوي القرآن، رياض الأطفال).
- البيئة التعليمة بروضة الأطفال (الموقع، المباني، الأثاثات، التجهيزات، العاملون بالروضة).
- واقع التعليم قبل المدرسة بالسودان عامة وولاية الجزيرة بصفة خاصة.

- مشكلات التعليم قبل المدرسة بالسودان عامة وولاية الجزيرة بصفة خاصة.

ثانياً: محور منهج التعليم قبل المدرسة: يحتوي هذ المحور علي الموضوعات التالية:

- فلسفة منهج التعليم قبل المدرسة.
- أهداف منهج التعليم قبل المدرسة.
- طرائق تدريس واستراتيجيات تنفيذ منهج التعليم قبل المدرسة.
- أساليب التقويم منهج التعليم قبل المدرسة
- ملاحظات حول منهج التعليم قبل المدرسة.
- صعوبات تنفيذ منهج التعليم قبل المدرسة بالسودان عامة وولاية الجزيرة بصفة خاصة.

ثالثاً: محور سيكولوجية طفل الروضة: ويشمل الموضوعات التالية:

- مراحل النمو، خصائص النمو في مرحلة الطفولة المبكرة.
- العوامل المؤثرة في سيكولوجية طفل الروضة.
- تعليم طفل الروضة.
- صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة.
- المشكلات السلوكية لطفل ما قبل المدرسة.
- اكتشاف الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة .

رابعاً: محور الوسائل التعليمية: ويتناول الموضوعات التالية:

- مفهوم الوسيلة التعليمية.
- أهمية استخدام الوسائل التعليمية لطفل الروضة.
- تصنيف الوسائل التعليمية.
- اختيار الوسيلة التعليمية وطرائق إعدادها وعرضها لطفل الروضة.
- نماذج وسائل تعليمية تلائم طفل الروضة، مثل:(دائرة الألوان وكيفية مزج الألوان، العرائس، النماذج والمجسمات. ألعاب الفك والتركيب، ....)

خامساً: محور أنشطة الروضة: ويتناول الموضوعات التالية:

- أنشطة الروضة (مفهومها، أهميتها، أهدافها).
- بداية اليوم الدراسي(استقبال الأطفال).
- الطابور الصباحي.
- تنفيذ الأنشطة التعليمية(خبرات المنهج، الأركان).
- تنفيذ الزيارات العلمية والرحلات.
- تنفيذ الألعاب الفردية والجماعية.
- التواصل مع أسرة الطفل.
- التعاطي مع الحالات الطارئة.
- نهاية اليوم الدراسي(وداع الأطفال).

سادساً: محور التدريب العملي:

يحوي هذا المحور عدداً من الأنشط التطبيقية (الكفايات التعليمية الأدائية) التي تقوم بها الدارسة (المتدربة) في الحقل مباشرة (روضة الأطفال). بعد تعريف الدارسات بأهداف ومحتوي هذا المحور من خلال التدريب العملي (التمهيدي)، يتم توزيعهن علي رياض الأطفال لتطبيق الكفايات التعليمية الأدائية التي تعرفت عليها في الدراسة النظرية

للبرنامج، ويتم ذلك بحضور يوم دراسي كامل بروضة الأطفال بدءاً باستقبال الأطفال، مروراً بالأنشطة التعليمية المختلفة أثناء اليوم الدراسي، وانتهاء بوداع الأطفال في نهاية اليوم الدراسي، حيث تتلقي الدارسة تدريباً عملياً تحت إشراف موجهين متخصصين ، يعقبه حلقة نقاش (تدريب عملي ختامي) لتقييم الأداء.

يتم تنفيذ محتوي البرنامج في محاوره الستة من خلال (٤٢) ساعة (وحدة تدريبية)، موزعة وفقاً للتوزيع الزمني التالي:

جدول (١) يوضح الجدول الزمني للبرنامج التدريبي المقترح

م	اسم المحور	الزمن المقرر بالساعات		مجموع الساعات
		نظري	عملي	
	التعليم قبل المدرسة	6	-	6
	منهج التعليم قبل المدرسة	6	-	6
	سيكولوجية طفل الروضة	6	-	6
	أنشطة الروضة	6	2	8
	الوسائل التعليمية	6	2	8
	التدريب العملي	-	8	8
المجموع		**30**	**12**	**42**

جدول (٢): يوضح جدول الأنشطة التدريبية للبرنامج التدريبي

الأيام	٨ – ٩	٩ – ١٠	استراحة	١٠:٤٠ ١١:٤٠	١١:٤٠ ١٢:٤٠	١٢:٤٠ ١:٤٠	استراحة	٢ _ ٣
الأحد	التعليم قبل المدرسة	سيكولوجية طفل الروضة		التعليم قبل المدرسة	سيكولوجية طفل الروضة	منهج التعليم قبل المدرسة		التعليم قبل المدرسة
الاثنين	سيكولوجية طفل الروضة	التعليم قبل المدرسة		منهج التعليم قبل المدرسة	التعليم قبل المدرسة	سيكولوجية طفل الروضة		التعليم قبل المدرسة
الثلاثاء	منهج التعليم قبل المدرسة	سيكولوجية طفل الروضة		أنشطة الروضة	وسائل تعليمية	سيكولوجية طفل الروضة		منهج التعليم قبل المدرسة
الأربعاء	أنشطة الروضة	منهج التعليم قبل المدرسة		وسائل تعليمية	منهج التعليم قبل المدرسة	وسائل تعليمية		أنشطة الروضة
الخميس	وسائل تعليمية	وسائل تعليمية		أنشطة الروضة	أنشطة الروضة	وسائل تعليمية		أنشطة الروضة
السبت	أنشطة الروضة	أنشطة الروضة		وسائل تعليمية	وسائل تعليمية	تدريب عملي (تمهيدي)		تدريب عملي (تمهيدي)
الأحد	تدريب عملي	تدريب عملي		تدريب عملي	تدريب عملي	تدريب عملي		تدريب عملي ختامي

٥. الإعداد لتنفيذ البرنامج:

تحقيقاً لصدق محتوي البرنامج وللتحقق من ملاءمة المحتوي للأهداف المحددة، تم عرض البرنامج علي لجنة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في هذا المجال لإبداء الرأي حوله ، وقد جاءت آراءهم بفضل الله إيجابية مع بعض الملاحظات الطفيفة التي تم الأخذ بها. وتمهيداً لتنفيذ البرنامج التدريبي تم تحديد الاحتياجات البشرية والمادية لتنفيذ البرنامج، حيث تم في الجانب البشري اختيار عناصر مؤهلة تأهيلاً عالياً مع توافر الخبرة العملية في المجال التربوي التعليمي لاسيما مجال تدريب المعلمين أثناء الخدمة . كما تم في هذه المرحلة تحديد آليات الإشراف علي تنفيذ البرنامج، حيث قام الباحث بالإشراف العام والتنسيق مع الجهات المسؤولة عن التعليم قبل المدرسة علي المستويين

المحلي والولائى، وتمت مناقشة الاحتياجات المادية لتنفيذ المشروع المتمثلة في المكان الملائم وتوفير التجهيزات اللازمة، ومن ثم الاتفاق علي تفاصيل الجدول الزمني لتنفيذ البرنامج التدريبي والذي أُتفق علي أن تكون فترة التنفيذ أسبوعاً واحداً لظروف سكن بعض المتدربات بمناطق تبعد عن مقر تنفيذ البرنامج.

٦. تنفيذ البرنامج التدريبي:

بتوفيق من الله تم تنفيذ البرنامج وفقاً للخطة المرسومة بالرغم من وجود بعض المعيقات التي تم تجاوزها بتضافر جهود كافة المعنيين بالأمر لذا لم تؤثر علي جودة البرنامج.

٧. طرائق وأساليب تنفيذ الأنشطة التدريبية :

لتنفيذ الأنشطة التعليمية بالبرنامج التدريبي المقترح تم استخدام استراتيجيات: المحاضرة، المناقشة، التعليم المصغر التعليم التعاوني، العروض العملية، العصف الذهني.

٨. المباني والتجهيزات والمواد:

تم تنفيذ البرنامج التدريبي بقاعة محاضرات مهيأة بشكل جيد، مجهزة بجهاز عرض البيانات(Data Show)، كما تم اختيار عدد (٨) من رياض الأطفال للتدريب الميداني بواقع (٦) متدربات بكل روضة. وتم توفير مواد صناعة الوسائل التعليمية، مثل (ورق مقوي، ورق A4 أبيض وملون، ألوان، صمغ، شريط لصق، .....) .

٩. أساليب تقويم البرنامج:

أُستخدم في البرنامج أساليب متنوعة للتقويم، بدءًا من تقويم مدخلاته(تقويماً قبلياً) بتحديد درجة امتلاك معلمات التعليم قبل المدرسة للكفايات الأدائية، كما تم تقويم أداء المعلمات أثناء فترة التدريب (تقويماً بنائياً)، وفي نهاية البرنامج تم تقويم مخرجاته المتوقعة وهي الكفايات التعليمية الأدائية للمتدربات (تقويماً نهائياً)، حيث تم ذلك بالرياض التي يعملن فيها، بإشراف الباحث بمعاونة الأخوات بالتوجيه الفني باستخدام استمارة ملاحظة الأداء التي ضمت جميع الكفايات التعليمية الأدائية لمعلمات رياض والتي تم استخدامها في التقويم القبلي.

التوصيات والمقترحات:

في خاتمة هذا البحث يوصي الباحث بالآتي:

- اعتماد التدريب أثناء الخدمة كآلية فعّالة لتنمية كفايات جميع العاملين في الحقل التربوي التعليمي، لاسيما المعلمين.
- تفعيل دور معاهد التدريب أثناء الخدمة في تنمية كفايات العاملين في الحقل التربوي، ورفدها بالكوادر البشرية المؤهلة، وتوفير الميزانيات اللازمة للتدريب.
- إعداد خطة عامة للتدريب أثناء الخدمة لمعلمات التعليم قبل المدرسة علي مستوي السودان.
- يقترح الباحث إجراء مزيداً من الدراسات المستقبلية المكملة للدراسة الحالية، مثل:
- بناء برنامج تدريبي لتنمية الكفايات التعليمية المعرفية لمعلمات التعليم قبل المدرسة.
- بناء برنامج تدريبي لتنمية كفايات مديرات رياض الأطفال.
- الاحتياجات التدريبية للعاملين بالتعليم قبل المدرسي.
- بناء برامج تدريبية قائمة علي الكفايات التعليمية لمعلمات التعليم قبل المدرسة باستخدام نماذج تصميم تعليمي مختلفة.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. أبو حسين، محمد كمال (٢٠٠٠): برنامج مقترح للتدريب الصفي لمعلمي التعليم الأساسي أثناء الخدمة في ضوء فلسفته، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الاسكندرية.

٢. أبو حمده ، فاطمة أحمد (٢٠٠٧م) (بناء برنامج تدريبي مستند إلي الاتجاهات المعاصرة لتنمية الكفايات التعليمية لدي معلمات رياض الأطفال في الأردن وبيان فاعليته في تنمية تلك الكفايات)، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
٣. إدارة الإحصاء والتخطيط التربوي (٢٠١٢م)، وزارة التربية والتعليم، ولاية الجزيرة، السودان.
٤. الأحمد، خالد طه (٢٠٠٥): تكوين المعلمين من الإعداد إلي التدريب، العين، الأمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.
٥. الحيلة، محمد محمود (٢٠٠١): طرائق التدريس واستراتيجياته، دار الكتاب الجامعي، العين.
٦. الخطيب، أحمد ورداح (٢٠٠١): التدريب الفعّال، عمان، جدارا للكتاب الجامعي، للنشر والتوزيع.
٧. الطعاني، حسن أحمد (٢٠٠٧): التدريب مفهومه وفعالياته في بناء البرامج التدريبية وتقويمها، عمان، دار الشروق.
٨. المالكي ، حورية (٢٠٠٣م): التدريب التربوي وتنمية الموارد البشرية، وزارة التربية والتعليم، دولة قطر، الدوحة .
٩. المحيس، ابراهيم عبد الله (٢٠٠٦): المعلوماتية والتعليم – القواعد والأسس النظرية، المدينة المنورة، دار الزمان للنشر والتوزيع.
١٠. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٧٩م): تقرير استراتيجية تطوير التربية العربية.
١١. بشارة، جبرائيل (١٩٨٤م): تدريب المعلمين أثناء الخدمة (مفهومه، أهدافه، اتجاهاته، المستقبلية)، المؤتمر الأول حول التدريب المهني للمعلمين، بنغازي .
١٢. خميس، محمد عطية (٢٠٠٦): تكنولوجيا إنتاج مصادر التعلم ، القاهرة ، مكتبة دار السحاب للنشر والتوزيع.
١٣. دواني، كمال(١٩٨٤م): الدور المستقبلي للمعلم في الوطن العربي، ورقة عمل مقدمة في أسبوع التربية الرابع عشر لجمعية المعلمين الكويتية، الكويت.
١٤. رزق، هناء محمد (٢٠٠١): برنامج تعلم ذاتي لتدريب المعلمين علي استخدام تكنولوجيا التعليم في مواقف التدريس، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.
١٥. زيتون، كمال (٢٠٠٢م): تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات، القاهرة عالم الكتب.
١٦. صاصيلا، رانيا (٢٠٠٢): فاعلية برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال علي طريقة لعب الأدوار وأثره في إكساب الأطفال خبرات علمية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة حلوان ، القاهرة .
١٧. عبد الهادي، نبيل (٢٠٠٢م): المدخل إلى القياس والتقويم واستخدامه في مجال التدريس الصفي، (ط٢)، عمان، دار وائل للنشر.
١٨. عبيد، جمانة (٢٠٠٦): المعلم – إعداده ، تدريبه ، كفاياته، ط (١)، عمان دار الصفا للنشر والتوزيع.
١٩. عويس، رزان (٢٠٠٩): فاعلية برنامج لتدريب معلمات رياض الأطفال علي تنمية مهارات التفكير لدي أطفال الروضة، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة دمشق.
٢٠. غاري د. موريسون وآخرين (٢٠١٢م): تصميم التعليم الفعّال، ترجمة أماني الدجاني ، ط (١)، الرياض، العبيكان للنشر.
٢١. ميخائيل، امطانيوس(٢٠٠٦م): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط (٢) ، كلية التربية، جامعة دمشق، منشورات جامعة دمشق.
٢٢. ويكيبيديا، الموسوعة الحرة، ولاية الجزيرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

[1] Austin,E.L (2003) : Standards for teacher competence in kindergarten, http://www.allacademic.com/meta/p106668_index.htm . Education Assessment of students " Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association.

[2] Kemp J.E.(1985): The Instructional Design Process . New York.

[3] Selven ,Eileen (2003), Basic Performance competency and Measure Teachers Doing it in Kindergarten, Recourses for Education ,ERIC,ED(47686)

International Journal of Educational and Psychological Studies – Vol. 3, No. 3, 2018, pp. 704 - 719
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com

Building a Training Program (Proposed) to Develop the Educational Competencies of Pre-School Teachers During the Service in the State of Al- Gazira – Sudan

Dr. Khalid Mahgoub Abd Alla Mahmoud

Assistant Professor of Curriculum and Teaching Methods- Department of Education
Faculty of Education Alhasahisa - University of Gazira – Sudan
khalid.mahgoub565@gmail.com

Abstract:

The objective of the research aimed to construct a training program (proposed) for the development of the educational competencies of pre-school teachers during the service in the state of Gazira. The search population was 6,376. The researcher used the inductive method in monitoring the training needs of the teachers and descriptive approach in describing the training program. The training program was structured in the following steps:

- Determining the training needs of pre-school teachers in the state of Gazira through the survey conducted by the researcher with the participation of the Pre-school education Department technical guidance and the education management sections in Gazira state.
- Setting the objectives of the training program in light of the philosophy and objectives of pre-school education in Sudan.
- Selection of content and training activities that would achieve the needed development of the educational competencies of the trainees.
- Selection of the implementation, evaluation and training methods and techniques of the program that facilitates the training.
- Design the training program and choose the appropriate training model that suits the objectives of the program. The researcher adopted the comprehensive model of the design of education and training (J. Kemp: 1985) for its suitability to the nature of the training program.
- Preparation for the implementation of the program, where the requirements for the implementation of the human and material program and the development of an implementation plan including the timetable for implementation of the program.
- Implementation of the training program according to the plan.
- Evaluation of the training program to determine the extent of meeting the proposed objectives.

At the end of the research, the researcher presented several recommendations and proposals for future research.

Keywords: training program for pre-school teachers.

International Journal of Educational and Psychological Studies – Vol. 3, No. 3, 2018, pp. 720 - 726
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com

Spearman's hypothesis tested in Yemen on the items of the Standard Progressive Matrices Plus: A reply to Díaz, Sellami, Infanzón, Lanzón, & Lynn (2012)

Salaheldin Farah Attallah Bakhiet[1,*], Jan te Nijenhuis[2,3], Michael van den Hoek[2] Mohammed Mohammed Ateik Al-Khadher[1],and Shibaev Vladimir[4]

[1]King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia
[2]Work and Organizational Psychology, University of Amsterdam, the Netherlands
[3]National Research Center for Dementia, Chosun University, Gwangju, Korea
[4]Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russia
[*]Correspondence Author: Salaheldin Farrah Attallah Bakhiet, King Saud University, College of Education, Department of Special Education, KSA
E-mail: sLh9999@yahoo.com

Abstract:

Spearman's hypothesis simply states that differences between groups on an IQ test are a function of the general intelligence (*g*). At the item level this would mean the magnitude of the differences between groups are smaller on low-*g*-loading items and larger on items with a high *g* loading. An empirical test by Díaz, Sellami, Infanzón, Lanzón, & Lynn (2012) comparing Spanish and Moroccans taking the Raven's Progressive Matrices showed no support for Spearman's hypothesis, whereas other empirical studies showed modest to strong support. In the present study we tested whether another sample from the Arab world would replicate the outcomes of Díaz et al. of no support for Spearman's hypothesis by computing a correlation between *g* loadings and group differences on items of an IQ tests and checking whether it showed a negative correlation. Children from Yemen (total $N = 1916$) were compared with a group of Russian children ($N = 426$) and a group of Kazakh children ($N = 656$) on the Standard Progressive Matrices Plus yielding outcomes of Spearman's hypothesis of, respectively, $r = .86$ ($p < .0005$), and $r = .76$ ($p < .0005$). The $N_{harmonic}$-weighted average correlation of .80 has a credibility interval ranging from .74 to .86. Based on the results we conclude that Spearman's hypothesis holds even at the item level and that the Díaz et al. study appears to be an outlier.

Keywords: Spearman's hypothesis, Yemen, IQ, *g* loadings, group differences.

Highlights
Spearman's hypothesis: group differences are a function of *g* loadings
Spearman's hypothesis is tested comparing children from Yemen, Russia, and Kazakhstan
Spearman's hypothesis at the level of items of the SPM+ is strongly confirmed with mean $r = .80$.

Introduction:

Large-scale research has shown that there are large differences in the mean total scores of Blacks and Whites on traditional IQ tests and that there is no evidence that there is a cultural bias towards Blacks in these tests that would disadvantage Blacks. (Jensen, 1980). The mean Black/White differences vary across different subtests of an IQ battery. Smaller differences are observed on subtests related to short-term memory while larger differences can be found on subtests of reasoning. This variation in mean Black/White differences between subtests cannot be explained by test bias, so there is a need to look for other causes. Charles Spearman (1923) suggested that each IQ battery subtest's *g* loading can be used to predict the difference in magnitude of the mean Black/White differences on the same subtest. Numerous studies have been carried out to test his so-called Spearman's hypothesis (Jensen, 1998) yielding an overwhelming amount of confirmations (Jensen, 1998).

Traditionally Spearman's hypothesis has been tested at the level of subtests of an IQ battery, but Rushton, in a series of papers, came up with a methodological innovation, namely he tested Spearman's hypothesis using item-level data from the Raven's Progressive Matrices. He argued that the *g*-loadedness of items could be measured by correlating the item score with the total score on the test. A recent paper by Gignac (2015) confirms that the Raven's has very high *g* loadings, indicating this should give a good measure of *g*. Rushton also argued that instead of the standardized differences between the scores of two groups on a subtest of an IQ battery, one could use the percentage of correct answers to each item, deduct the lower percentage. Then the remainder, together with the *g* loadings, can be correlated to test Spearman's hypothesis. Multiple empirical studies were carried out by Rushton and his co-authors, using participants from Africa and Serbia (Rushton, 2002; Rushton, Čvorović, & Bons, 2007; Rushton & Skuy, 2000; Rushton, Skuy, & Fridjhon, 2002; 2003). These studies generally showed modest support of Spearman's hypothesis with a mean unweighted correlation of approximately.30. The lower correlations may have been due to the sample sizes in Rushton's studies which generally were not large. te Nijenhuis and his co-authors recently carried out a series of studies generally using larger samples and also more samples. te Nijenhuis, Al-Shahomee, van den Hoek, Grigoriev, and Repko (2015) tested Spearman's hypothesis using Libyan university students and adults. Groups from four different countries were made comparable on characteristics such as age and then compared to the Libyan group, this comparison yielding a mean-weighted *r* with a value of .73. te Nijenhuis et al. (2015) tested Spearman's hypothesis using Libyan secondary school children. The group from Libya and groups from seven different countries were made comparable on characteristics such as age. The other groups were then compared to the Libyan group and this yielded a mean-weighted *r* with a value of .61. te Nijenhuis, Grigoriev, and van den Hoek (2016) tested Spearman's hypotheses on diverse groups from Kazakhstan, namely Kazakh, Russian, Korean, Tatar, and Uzbek children. The different groups were compared to the Russian children yielding a mean-weighted *r* of .67. Lastly, te Nijenhuis et al. (2016) tested Spearman's hypothesis using Sudanese children and adolescents, which were compared to children and adolescents from ten different countries. The groups were made comparable on characteristics such as age and this yielded a sample-size-weighted *r* value of .70. So, the studies with larger samples by te Nijenhuis and co-authors generally led to higher correlations between *g* and *d*.

There is only one study in the literature not supporting Spearman's hypothesis (Diaz, et al.2012) compared a sample of Moroccans with a White Spanish sample. The authors describe how the Raven Standard Progressive Matrices was administered to 460 subjects (258 from Spain with a mean age of 25 and 202 from Morocco with a mean age of 26). The subjects consisted of university students studying a wide range of subjects and the staff of the university hall of residences, including administrative staff, cleaners, waiters, and cooks. When these samples had performed the test, the authors obtained further subjects through the social networks of these initial subjects (Díaz, et al.,

2012). The authors computed the differences in pass rates of the items with the *g* loadings of the items which yielded a correlation of *r* = -.20.

There have been multiple tests of Spearman's hypothesis at the item level with contradictory results, ranging from no support to strong support of the hypothesis (see also Wicherts (2017) for a critique). For a better understanding of the item level version of Spearman's hypothesis, we carried out an additional study which compares a large sample of children from Yemen with a Russian sample and a Kazakh sample. The test used from the study was the Raven's Progressive Matrices Plus. Our question is whether Spearman's hypothesis will hold up in Yemen. Will there be no support as found in Díaz's study, modest support as in Rushton's studies, or convincing support as in the studies by te Nijenhuis and his co-authors?

Method:

For this study we tested Spearman's hypothesis on children from Yemen comparing them to children from Kazakhstan and Russia. For this test we used the Method of Correlated Vectors at the item level, using the item scores from the Raven's Standard Progressive Matrices Plus (SPM+; Raven, 2008). We then combined the two scores using the meta-analytical software of Schmidt and Le (2014), computing a Harmonic-*N*-weighted mean correlation and the 80% credibility interval.

Instrument:

To test the hypothesis, the SPM+ was used. The SPM+ is an updated and improved version of the original Standard Progressive Matrices (SPM). The SPM+ is non-verbal test and has 60 different items which are divided over 5 sets with 12 items each. The items in the sets range from A to E; similar to the original SPM. The items become more difficult from item 1 to 12 and again from block A to E. The Raven's Progressive Matrices are commonly considered as an excellent test for measuring *g*. Therefore, we can expect the SPM+ to be a continuation of this tradition and should also be a high-quality test for testing Spearman's hypothesis.

Data:

For this test we used data from three different samples. Data on the Yemen sample was taken from Bakhiet, Al-Khadher, and Lynn (2015); this sample contained children ages 6-14 from public primary schools in the city of Dhamar and were representative for this area. For comparison purposes we only used children ages 7-13 (*N* = 1916) with a mean age of 9.78 since there were very few 14-year-olds.

Data on the Russian sample comes from unpublished data received from Grigoriev and Shibaev (2015); this sample contained children ages 6-17 with a mean age of 10, sampled from a single school in the city of Tomsk, Siberia. Since there was only a single 6-year-old, we compared this sample (*N* = 700) to the children ages 7-13 from the Yemen sample.

The sample from Kazakstan was taken from Griegoriev and Lynn (2014); the sample contained children between the ages of 8-18 from representative schools in the southern area of Kazakhstan. Due to the limited number of 8-year-olds we compared Kazakh children ages 9-13 (*N* = 426) with Yemen children ages 9-13 (*N* = 1405).

Calculating d:

The *d* or difference score for items is calculated by taking the score of the highest scoring group and deducting the score of the lower scoring group, the remainder is then divided by the standard deviation. The SPM+ doesn't use a mean score but a pass-rate, which is the percentage of correct answers of the entire group. As with other calculations of *d*, we take the percentage of the higher scoring group and deduct the percentage of the lower scoring group (Rushton, Skuy, and Fridjhon,

2003). As is common, we used the highest scoring group, the Russian group, as comparison group for all of the other groups.

Calculating g:

For the *g* loadings, we used the item-total correlation as a proxy for the degree to which the item measures general intelligence, we used the item-total correlation as a proxy (see Rushton, Skuy, and Fridjhon, 2003). Calculating the item-total correlation is done by taking the score for each subject and correlating it with their total score on the SPM+. Since the total score on the progressive matrices is a high-quality indicator of *g*, this measure is a good proxy for *g* loadings. The Russian data was used for these comparisons, since it was the largest white group, which is generally used to calculate *g* loadings. For these comparisons we used the *g* loadings calculated with the Russian data to test Spearman's hypothesis, since it was the largest White group, which is generally used to calculate *g* loadings. There were a few negative g loadings, since cognitive tasks cannot correlate negative with g, we changed these loadings to zero.

Results:

The outcomes from our testing of Spearman's hypothesis using item level data are reported in Table 1. Using the *g* loading from the Russian sample, the correlations between vectors range from .76 (p < .0005) to .86 (p < .0005) with a N_{harmonic}-weighted average correlation of .80 with a credibility interval ranging from .74 to .86.

Table 1:
Spearman's hypothesis tested using ethnic groups from Yemen and Kazakhstan

Comparison group	Yemen age (range)	Comparison group age (range)	r (d x g_{Yemen})	N_{Yemen}	$N_{\text{comparison}}$	N_{harmonic}
Kazakh	10.60 (9-13)	11.30 (9-13)	.76	1916	656	1955
Russian	10.03 (7-13)	9.78 (7-13)	.86	1405	426	1308

Note. N_{harmonic} computed using the formula $\frac{4}{\frac{1}{n1}+\frac{1}{n2}}$ where N is the number of groups and where n1 and n2 are the amount of participants in group n1 and n2 respectively. The Russian g was used for all calculations. Both correlations p < .0005.

Discussion

We tested Spearman's hypothesis tested at the item level and expected the magnitude of the differences between groups on the level of items to be a function of the item's g loading, with larger differences on items with high g loadings and smaller differences on items with low g loadings. An empirical test by (Diaz, et al., 2012) comparing Spanish and Moroccans showed no support for Spearman's hypothesis, whereas other empirical studies showed modest to strong support. In the present study we tested whether another sample from the Arab world would replicate the outcomes of Díaz et al. of no support for Spearman's hypothesis.

In this study a large sample of children from Yemen was compared to a Russian sample and a Kazakh sample yielding outcomes of Spearman's hypothesis of, respectively, r = .86, and r = .76. Based on this finding and previous findings, we conclude that Spearman's hypothesis at the item level holds true. The only clear outlier in the literature remains the study by Díaz, et al. (2012) with an r = -.20.

A limitation of our study is that only samples of children and adolescents were compared to each other. Future studies should attempt to incorporate groups from different countries as well as more diverse age groups. This way the generalization of the findings can be tested. Furthermore, Spearman's hypothesis should be tested on a larger variety of tests besides the SPM and SPM+. Especially other non-verbal tests make good candidates for comparing groups from different countries, such as Raven's Coloured Progressive Matrices and Raven's Advanced Progressive Matrices.

References:

[1] Bakhiet, S., Al-Khadher, M., & Lynn, R . (2015). A study of means and sex differences on
[2] Raven's Standard Progressive Matrices Plus in Yemen. Mankind Quarterly, 55, 268-277.
[3] Díaz, A., Sellami, K., Infanzón, E., Lanzón, T., & Lynn, R. (2012). A comparative study of general intelligence in Spanish and Moroccan samples. The Spanish Journal of Psychology, 15, 526-532. http://dx.doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n2.38863
[4] Evers, A., te Nijenhuis, J., & van der Flier, H. (2005). Ethnic bias and fairness in
[5] personnel selection: Evidence and consequences. In A. Evers, N. Anderson, & O. Voskuijl (Eds.), The Blackwell handbook of personnel selection (pp. 306-328). Oxford: Blackwell.
[6] Gignac, G. E. (2015). Raven's is not a pure measure of general intelligence: Implications for g factor theory and the brief measurement of g. Intelligence, 52, 71-79. http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2015.07.006
[7] Grigoriev, A., & Lynn, R. (2014). A study of the intelligence of Kazakhs, Russians and
[8] Uzbeks in Kazakhstan. Intelligence, 46, 40-46. http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2014.05.004
[9] Grigoriev, A. & Shibaev, V. (2015) [Russian intelligence data]. Unpublished raw data.
[10] Jensen, A. R. (1998). The g factor: The science of mental ability. London: Praeger.
[11] Raven, J. (2008). Standard Progressive Matrices Plus Version and Mill Hill Vocabulary Scale
[12] Manual Manual. London: Pearson.
[13] Rushton, J. P. (2002). Jensen Effects and African/Colored/Indian/White differences on Raven's Standard Progressive Matrices in South Africa. Personality and Individual Differences, 33, 65–70. http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00012-0
[14] Rushton, J. P., Čvorović, J., & Bons, T. A. (2007). General mental ability in South Asians: Data from three Roma (Gypsy) communities in Serbia. Intelligence, 35, 1-12. http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2006.09.002
[15] Rushton, J. P., & Skuy, M. (2000). Performance on Raven's Matrices by African and White university students in South Africa. Intelligence, 28, 251-265. http://dx.doi.org/10.1016/S0160-2896(00)00035-0
[16] Rushton, J. P., Skuy, M., & Fridjhon, P. (2002). Jensen effects among African, Indian,
[17] and White engineering students in South Africa on Raven's Standard Progressive Matrices. Intelligence, 30, 409-423. DOI: 10.1016/S0160-2896(02)00093-4
[18] Rushton, J. P., Skuy, M., & Fridjhon, P. (2003). Performance on Raven's Advanced
[19] Progressive Matrices by African, East Indian, and White engineering students in South Africa. Intelligence, 31, 123-137. http://dx.doi.org/10.1016/S0160-2896(03)00055-2
[20] Spearman, C. (1923). The nature of 'intelligence' and the principles of cognition**.** London: Macmillan.
[21] Schmidt, F. L., & Le, H. (2004). Software for the Hunter-Schmidt meta-analysis methods. Iowa City, IQ 42242: University of Iowa, Department of Management and Organization.
[22] te Nijenhuis, J., Al-Shahomee, A. A., van den Hoek, M., Allik, J., Grigoriev, A., & Dragt, J. (2015). Spearman's hypothesis tested comparing Libyan secondary school children with various other groups of secondary school children on the items of the Standard Progressive Matrices. Intelligence, 50, 118-124. http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2015.03.002
[23] te Nijenhuis, J., Al-Shahomee, A. A., van den Hoek, M., Grigoriev, A., & Repko, J. (2015). Spearman's hypothesis tested comparing Libyan adults with various other groups of adults on

the items of the Standard Progressive Matrices. Intelligence, 50, 114-117. http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2015.03.001

[24] te Nijenhuis, J., Bakhiet, S.F., van den Hoek, M., Repko, J., Allik, J., Žebec, M.S., (…), & Abduljabbar, A.S. (2016). Spearman's hypothesis tested comparing Sudanese children and adolescents with various other groups of children and adolescents on the items of the Standard Progressive Matrices. Intelligence, 56, 46-57. http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2016.02.010

[25] te Nijenhuis, J., de Jong, M. J., Evers, A ,van der Flier, H. (2004). Are cognitive differences between immigrant and majority groups diminishing? European Journal of Personality, 18, 405-434. http://dx.doi.org/10.1002/per.511

[26] te Nijenhuis, J., Evers, A., & Mur, J. P. (2000). The validity of the Differential Aptitude Test for the assessment of immigrant children. Educational Psychology, 20, 99–115. http://dx.doi.org/10.1080/014434100110416

[27] te Nijenhuis, J., Tolboom, E., Resing, W., & Bleichrodt, N. (2004). Does cultural background influence the intellectual performance of children from immigrant groups? The RAKIT Intelligence Test for immigrant children. European Journal of Psychological Assessment, 20, 10-26. http://dx.doi.org/10.1027/1015-5759.20.1.10

[28] te Nijenhuis, J., & van der Flier, H. (1997). Comparability of GATB scores for immigrants and majority group members: Some Dutch findings. Journal of Applied Psychology, 82, 675–687. http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.82.5.675

[29] te Nijenhuis, J., & van der Flier, H. (2005). Immigrant-majority group differences on work-related measures: The case for cognitive complexity. Personality and Individual Differences, 38, 1213–1221. http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2004.08.004

[30] Wicherts, J. M. (2017). Psychometric problems with the method of correlated vectors applied to item scores (including some nonsensical results). Intelligence, 60, 26-38.

International Journal of Educational and Psychological Studies – Vol. 3, No. 3, 2018, pp. 720 - 726
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130
Available online at http:// www.refaad.com

Spearman's hypothesis tested in Yemen on the items of the Standard Progressive Matrices Plus: A reply to Díaz, Sellami, Infanzón, Lanzón, & Lynn (2012)

Salaheldin Farah Attallah Bakhiet[1,*], Jan te Nijenhuis[2,3], Michael van den Hoek[2] Mohammed Mohammed Ateik Al-Khadher[1],and Shibaev Vladimir[4]

[1]King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia
[2]Work and Organizational Psychology, University of Amsterdam, the Netherlands
[3]National Research Center for Dementia, Chosun University, Gwangju, Korea
[4]Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russia
[*]Correspondence Author: Salaheldin Farrah Attallah Bakhiet, King Saud University, College of Education, Department of Special Education, KSA
E-mail: sLh9999@yahoo.com

الملخص:

تنص فرضية سبيرمان ببساطة على أن الاختلافات بين المجموعات في اختبار الذكاء هي دالة في الذكاء العام (g) على مستوى البنود، فإن هذا يعني أن حجم الاختلافات بين المجموعات أصغر عند البنود ذات التحميل المنخفض وأكبر على البنود ذات التحميل (g) االمرتفع. لم يظهر اختبار إجرائي من قبل Díaz , Sellami , Infanzón , Lanzón Lynn (2012) مقارنة بين الإسبان والمغاربة الذين طبق عليهم اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري أي دعم لفرضية Spearman، في حين أظهرت دراسات تجريبية أخرى دعم إيجابي متواضع. في هذه الدراسة اختبرنا ما إذا كانت عينة أخرى من العالم العربي ستكرر نتائج Díaz et al. (2012) عدم دعم فرضية سبيرمان من خلال حساب العلاقة بين تحميل (g) والاختلافات في المجموعة على عناصر اختبارات الذكاء والتحقق مما إذا كانت تظهر علاقة سلبية. تمت مقارنة الأطفال من اليمن (العدد الكلي= ١٩١٦) مع مجموعة من الأطفال الروس (ن=٤٢٦) ومجموعة من الأطفال الكازاخستانيين (ن= ٦٥٦) على المصفوفات التقدمية القياسية زائد تنتج نتائج فرضية سبيرمان على التوالي، ر=٠,٨٦ (p <.0005) ، و ر٠,٧٦ (p <.0005) متوسط الارتباط المرجعي Nharmonic من٠,٨٠ لديه درجة صدق تتراوح من ٠,٧٤ إلى ٠,٨٦ استنادًا إلى النتائج، نستنتج أن فرضية Spearman تحمل حتى على مستوى البنود.

الكلمات المفتاحية: فرضية سبيرمان، اليمن، معدل الذكاء(g)، اختلافات المجموعة.