



وحدة النشر العلمي



المجلة التربوية لكلية التربية



كلية التربية

المجلة التربوية لكلية التربية جامعة سوهاج

print: (ISSN 1687-2649) (Online) (ISSN 2536-9091)

عن الدورية :

مجلة علمية ورقية وإلكترونية محكمة متخصصة، شهرية، تصدر عن كلية التربية بجامعة سوهاج.

تم إصدار العدد الأول منها عام ١٩٨٦ م ، وتعني بنشر الدراسات والبحوث التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكر ووضوح المنهجية، ودقة التوثيق في مجالات بحوث التربية وعلم النفس بشتى الفروع والتخصصات المتنوعة من جميع دول الوطن العربي، ويشرف على إصدارها نخبة من أساتذة التربية في جميع التخصصات، وتخضع جميع البحوث والدراسات للتحكيم من قبل متخصصين من ذوي الخبرة البحثية، والمكانة العلمية المتميزة في مجال التخصص، بشكل يتفق مع معايير التحكيم في لجان الترقية، وتعد بمثابة فرصة للباحثين من جميع بلدان العالم لنشر إنتاجهم العلمي، والمواد العلمية التي لم يسبق نشرها باللغة العربية أو الإنجليزية أو الفرنسية، وتشمل:

البحوث، ومشروعات التخرج، وتقارير المؤتمرات، واللقاءات، والندوات، وورش العمل، وملخصات الرسائل العلمية.

تتميز المجلة بأنها من الدوريات العلمية التي تخضع أبحاثها لبرنامج الانتحال العلمي iThenticate: Plagiarism Detecation Software ، كما تتمتع بخاصية التحكيم والنشر الإلكتروني؛ مما جعلها مفهومة ومصنفة ضمن اتحاد المكتبات الجامعية المصرية EULC وعدد من قواعد البيانات العالمية .

رقم الإيداع بدار الكتب 6340/2018

(Online): (ISSN 2536-9091)

(print) : (ISSN 1687-2649)

الرؤية والرسالة والأهداف

الرؤية:

مجلة تربوية علمية عالمية رائدة، تعنى بنشر البحوث المحكمة في العلوم التربوية لخدمة وتطوير الإنسانية.

الرسالة:

تسعى المجلة لتصبح وعاءاً لنشر البحوث والدراسات التربوية المحكمة، ومرجعاً علمياً للباحثين وفق المعايير العالمية من حيث الأصالة، والمنهجية، والحفاظ على القيم التربوية.

الأهداف:

- المشاركة في بناء مجتمع المعرفة من خلال نشر الأبحاث التربوية المحكمة من المتخصصين.
- تلبية حاجات الباحثين على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية في مجال بحوث التربية.
- إيجاد وعاء نشر بحثي علمي إلكتروني متخصص لخدمة الباحثين في المجال التربوي.
- إيجاد مرجعية علمية للباحثين في مجال بحوث التربية .
- إتاحة الفرصة للباحثين والدارسين لنشر الأبحاث في مختلف المجالات التربوية.
- نشر الأبحاث الأصيلة والمبتكرة بما يخدم المجتمع ويحافظ على القيم.

وسائل التواصل:

وحدة النشر العلمي – جامعة سوهاج الجديدة – كلية التربية – سوهاج – جمهورية مصر العربية

هاتف/فاكس الوحدة : ٩٣٢٢٨٧٩٤٦ . داخلي : ١٠١٢٢ . محمول : ٠٠٢٠١٠٢٣٤٥٥٧٥٢ .

<http://jedu.sohag-univ.edu.eg>

E-mail: journalofeducationsoh@yahoo.com

Facebook: [journalofeducationsoh@facebook.com](https://www.facebook.com/journalofeducationsoh)

* المجلة منتظمة الصدور منذ عام ١٩٨٦م وحتى الآن ٢٠١٨ م، وصدر منها (٥٥) عددًا ،

أخلاقيات النشر العلمي

تكمن أهمية البحث العلمي في إدراك الأمم أن تفوقها يرجع إلى قدرات أبنائها العلمية والفكرية والسلوكية؛ حيث تكمن فوائد البحث العلمي في تبيان المعلومات عن الإنسان، والكون والظواهر التي نحيهاها، وفي التغلب على الصعوبات التي قد نواجهها وطرح الحلول لها، ونظراً للمكانة التي يحتلها البحث العلمي وتتعدد الجهات المرتبطة به وتداخلها، ظهر «علم أخلاقيات البحث العلمي» الذي جاء ليساعد في تطور البحث العلمي وتنظيمه ووضع قواعد وقوانين تحكم العلاقات بين الأطراف المشاركة فيه، بما يضمن سير العملية البحثية بالمسار الصحيح لتحقيق الأهداف المرجوة ومنع أي تلاعب أو استغلال لتحقيق مصالح ورغبات شخصية، وفيما يخص العلاقة بين قائد البحث وأعضاء الفريق البحثي من طلبة دراسات عليا أو غيرهم فينبغي أن تكون قائمة على الثقة والتعاون وبما يعود بالنفع على الطرفين ويضمن حقوقهم.

مما يجدر ذكره في هذا السياق موضوع السرقة العلمية والأدبية (Plagiarism) ، وهو اقتباس الباحث ونقله للمعلومات أو الأفكار من الكتب والمواقع والأبحاث دون ذكر المصدر أو المرجع المأخوذة منه ونسبها إليه دون وجه حق، ومع عصر الانفتاح والإنترنت أصبحت السرقة العلمية من أكبر المشاكل المتفاقمة يلجأ إليها ضعاف النفوس من طلبة الماجستير والدكتوراه لإتمام أطروحة التخرج، ومن أساتذة جامعيين بهدف الترقية والترفيه، وباحثين للوصول إلى الشهرة والمكاسب المادية. وللحد من هذه الظاهرة يتوافر حالياً العديد من البرمجيات والمواقع التي يمكن استخدامها من قبل جهات النشر العلمي والجامعات لتمحيص الأبحاث المقدمة وكشف أي محاولات للسرقة أو النقل من المواقع أو الأبحاث المنشورة، كما يمكن استخدامها من قبل طلبة الدراسات العليا والباحثين لتدقيق أبحاثهم وأطروحاتهم والتأكد من التوثيق الدقيق للمصادر والمراجع وعدم وجود أي خلل في الاقتباس. وفي النهاية فإن قواعد البحث تدعم القيم الاجتماعية المتعلقة بحقوق الإنسان والحفاظ على الثروة الحيوانية والالتزام بقواعد السلامة العامة. من الممكن عرض أهم مبادئ البحث والنشر العلمي كالآتي:

- ١- الأمانة والدقة في توثيق البيانات والنتائج وتحليلها ونشرها، دون كذب أو تضليل أو خداع.
- ٢- عدم التحيز أو التلاعب بتصميم العملية البحثية وتحليل البيانات وعرضها.
- ٣- الاستقامة والحفاظ على الوعود والاتفاقات؛ والسعي لاتساق الفكر والعمل.
- ٤- الحيطة وعدم الإهمال والعمل على تقليل الأخطاء البشرية والمنهجية إلى حدها الأدنى.
- ٥- الانفتاحية ومشاركة البيانات والنتائج مع الباحثين وتقبل النقد البناء.
- ٦- احترام الملكية الفكرية من براءات اختراع وحقوق نشر، ونسب الآراء لأصحابها وتجنب انتحالها أو سرقتها، وعدم استخدام أي بيانات أو نتائج غير منشورة دون الرجوع إلى صاحبها.
- ٧- احترام الخصوصية والمحافظة على سرية المعلومات.

- ٨- النشر يهدف التطوير وإفادة البشرية وليس للحصول على مصالح شخصية فقط.
- ٩- احترام الباحثين والزملاء في العمل، وإعطاء التقدير والشكر لمن يستحق.
- ١٠- مساعدة الباحثين وتعزيز قدراتهم وتمكينهم من اتخاذ قراراتهم بأنفسهم.
- ١١- الالتزام بالمسؤولية المجتمعية والسعي لتطوير المجتمع وحل مشاكله من خلال الأبحاث والدراسات العلمية.
- ١٢- تجنب التمييز العنصري القائم على الجنس أو العرق أو الديانة بين الزملاء أو الطلبة.
- ١٣- الالتزام بالقوانين والأنظمة التي وضعها المؤسسات والجهات المنظمة للأبحاث العلمية.
- ١٤- استخدام الموارد المتاحة بحكمة لإنجاز الأهداف المرجوة.
- ١٥- تجنب الخضوع لمؤثرات حكومية هادفة إلى ترك البحث في شؤون عامة حيوية.
- ١٦- احترام الذات البشرية وعدم انتهاك حقوق الإنسان وكرامته عند إجراء التجارب عليه، وإدارة الأبحاث العلمية على البشر بما يضمن تحقيق أكبر فائدة وأقل ضرر ممكن. كما يجب معالجة الذوات غير البشرية والحيوانات باحترام وعناية مناسبين عند استخدامها في التجارب.
- ١٧- تجنب أي تضارب في المصالح كدعم جهات خاصة ذات أجندة أو الارتباط مع جهات ذات مصالح خاصة.

هناك أيضاً أسس وقواعد تضبط كتابة أسماء المؤلفين على المنشورات العلمية بما يضمن حقوق المشاركين والجهات الداعمة، حيث يجب أن تضم قائمة المؤلفين جميع الأشخاص الذين ساهموا في بناء فكرة البحث أو في تصميم العملية البحثية وتحليل البيانات أو شاركوا في المراجعة النقدية لمسودة العمل، ويحدد ترتيب الأسماء بالاتفاق الجماعي بينهم، بينما يشتركوا جميعاً في المسؤولية تجاه صحة النتائج المنشورة ودقتها. أما الأشخاص الذين شاركوا بشكل معنوي في البحث ولكن لم يحققوا شروط إدراجهم كمؤلفين فيجب توجيه الشكر لهم في نهاية العمل المقدم للنشر. بما يتعلق بجهات النشر والدوريات العلمية فقد ظهر مؤخراً ما يعرف بمواقع الوصول الحر (Open Access) وهي مواقع الكترونية تصدر دوريات الكترونية متاحة بشكل مباشر ومستمر للباحثين والمستفيدين. جاءت هذه المواقع لتسهيل عملية النشر وتسريعها وضمان وصول آخر ما توصل إليه العلم إلى أكبر قدر ممكن من المستفيدين مجاناً دون الحاجة للاشتراك بالدوريات الورقية التي قد تطلب اشتراكات مالية للاطلاع عليها فتكون محصورة فقط على فئة خاصة من الباحثين. على الرغم من الإيجابيات التي تقدمها مواقع الوصول الحر إلا أنها أصبحت وسيلة للاستغلال المادي فمعظمها يشترط أن يدفع المؤلف مبلغ نقدي مقابل نشر بحثه، ومع تطور التكنولوجيا أصبح من السهل نشر أبحاث وهمية ومضللة أو ذات جودة منخفضة على هذه المواقع دون أن يكون هناك مراجعة وتدقيق قبل النشر، ولذا في الاتجاه نحو الإبداع واقتصاد المعرفة لا بد من الاهتمام وتأصيل البحث والنشر العلمي باعتبارها وسيلة تقدم العلم وتوثيقه وذلك من خلال تبني منظومة أخلاق وأعراف تأسس لمرحلة قادمة في مسيرة البحث العلمي عنوانها العلم والبحث والريادة والإبداع.

قواعد البيانات المتاح عليها الدورية

EULC

EBSCO

AIF

Manduma

EKB

Manhal

Obeikan

shamaa

الكلمات الدليلية للمجلة التربوية

التربية ، المجلة ، التربوية ، كلية ، جامعة ، سوهاج

أقسام المجلة التربوية

أصول التربية

التربية الإسلامية

مناهج وطرق التدريس (اللغة العربية- الإنجليزية – الفرنسية – الرياضيات – العلوم- الفنون-

الاقتصاد المنزلي- التجاري ...)

التربية المقارنة والإدارة التعليمية

علم النفس التربوي

التربية الخاصة

تكنولوجيا التعليم

رياض الأطفال

الصحة النفسية

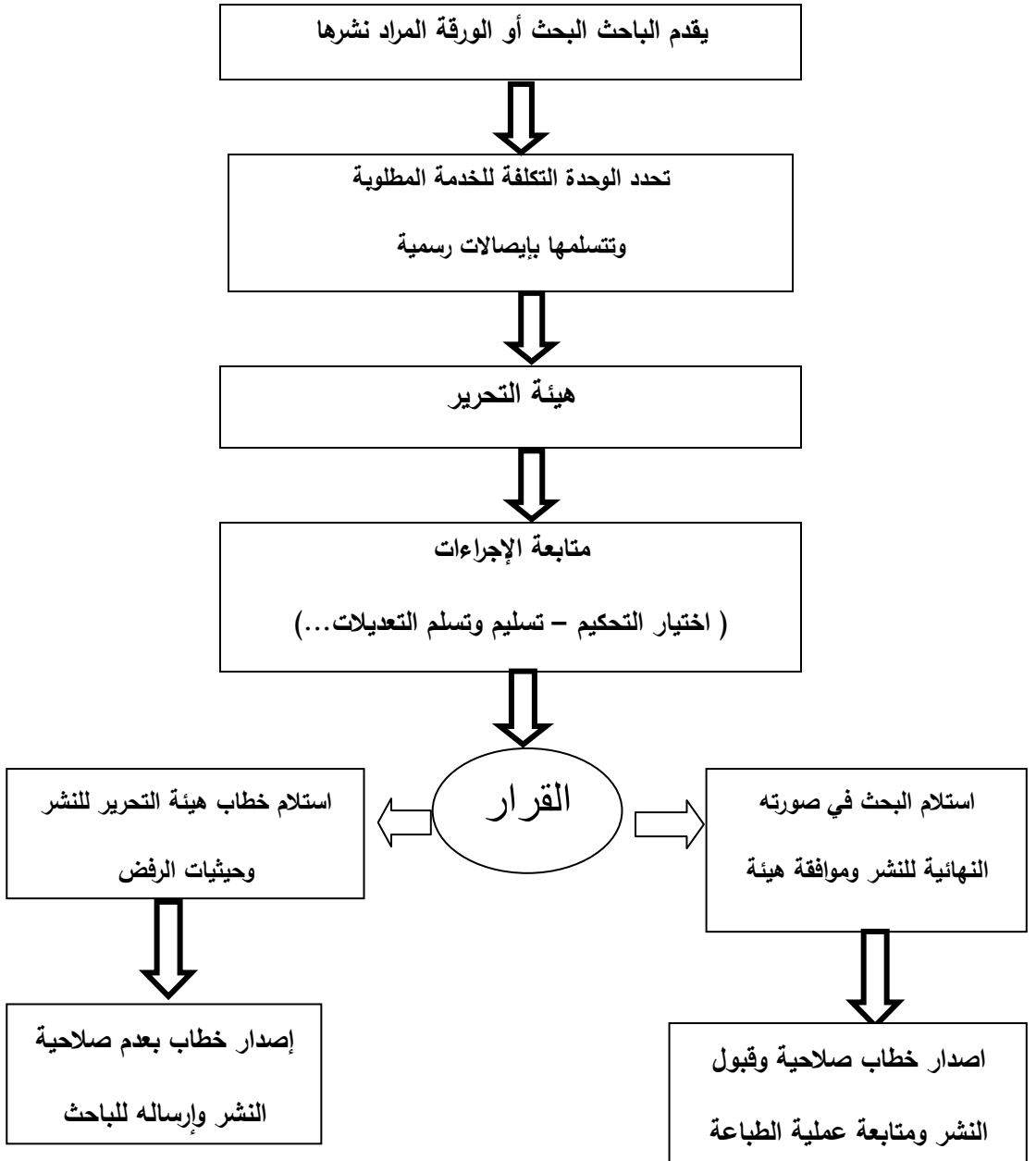
عدد كلمات الملخص

- لا تزيد كلمات ملخص البحث عن (٢٠٠) مائتي كلمة، ويشترط في البحث المقدم باللغة الأجنبية أن يدرج فيه ملخص باللغة العربية.

عدد الكلمات الدليلية للمقالة

عدد الكلمات المفتاحية والدليلية متروكة للباحث.

خط سير عملية تحكيم المقالات



تعليمات وسياسة وقواعد النشر بالمجلة التربوية

تلتزم هيئة التحرير بشروط النشر بشكل كامل؛ إذ إن البحوث التي لا تلتزم بشروط النشر لن ينظر فيها، وتعاد إلى أصحابها مباشرة حتى يتم التقيد بشروط النشر، ومن هذه الشروط ما يلي :

أولاً : الشروط الإدارية

١- تنشر المجلة التربوية بحوث التربية وعلم النفس التربوي المقدمة من السادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية وغيرها، أو الباحثين في الجامعات والمعاهد العلمية والمراكز والهيئات.

٢- تنشر البحوث العلمية بأسبقية ورودها للمجلة .

٣- يقدم الباحث ثلاث نسخ من كل بحث (الأصل + صورتين + اسطوانة إلكترونية) إلى سكرتير تحرير المجلة، ومعها رسوم نشر التحكيم، كما يمكن إرسال الأبحاث إلكترونياً على البريد الإلكتروني للمجلة: journalofeducationsoh@yahoo.com

٤- كل ما ينشر في أعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة التحرير، أو الهيئة الاستشارية.

٥- تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين – ومحكم ثالث إن لزم الأمر- من بين الأساتذة والمتخصصين في مجال كل دراسة ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث، وتحديد مدى صلاحيته للنشر، وفقاً لنموذج تحكيم محكم من قبل وحدة المكتبة الرقمية بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية.

٦- يجوز لصاحب البحث أن يقترح مجموعة من الأساتذة الذين يرغب في تحكيمهم لبحثه، حيث تختار هيئة التحرير اثنين من الأسماء المقترحة.

٧- تنشر المجلة مقالات وبحوث الأساتذة مجاناً، وبدون تحكيم بحد أقصى عشرين صفحة.

٨- تنشر المجلة ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه التي تمنحها الكلية في فترة إصدار المجلة على صفحة واحدة لكل رسالة.

٩- كل ما ينشر في المجلة لا يجوز نشره بأي طريقة في أي مكان آخر إلا بموافقة كتابية من هيئة التحرير.

١٠- يقدم الباحث تعهداً موقفاً منه، ومن جميع الباحثين المشاركين – إن وجدوا – يفيد بأن البحث لم سبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه ، ونشره في المجلة، أو أن البحث ليس جزءاً من كتاب منشور (نموذج التعهد بنشر بحث).

ثانياً : الشروط الفنية :

١- يراعى أن يكون البحث خالياً من الأخطاء النحوية واللغوية والإملائية والمطبعية، وأن تكون كتابة البحث والمراجع والكتب والرسائل طبقاً للقواعد العلمية المتفق عليها، وللبحوث باللغة العربية أن يكون البحث مكتوباً بخط *Simplified Arabic* بحجم (١٣) *Bold*، وتكتب العناوين بخط *AL-Mateen* بحجم (١٦) *Bold* وبهوامش حجم الواحد منها (٢ سم يمين ويسار الصفحة)، (٢ سم أعلى وأسفل الصفحة- ١٧.٥ * ٢٤.٥ - *custom size*) وترك مسافة مفردة بين السطور، كما يراعى أيضاً الضبط والدقة في كتابة الجداول والأشكال وأن تكون واضحة ومختصرة.

وللبحوث باللغة الإنجليزية أن يكون البحث مكتوباً بخط *Time New Roman* بحجم (١٣) *Bold*، وتكتب العناوين بحجم (١٤) *Bold* وبهوامش حجم الواحد منها (٣.٢٥ سم يمين ويسار الصفحة)، (٣.٥ سم أعلى وأسفل الصفحة) وترك مسافة مفردة بين السطور، كما يراعى أيضاً الضبط والدقة في كتابة الجداول والأشكال وأن تكون واضحة ومختصرة.

تستخدم الأرقام العربية ١، ٢، ٣ في جميع ثنايا البحث، وأن يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.

٢- لا تزيد كلمات ملخص البحث عن (٢٠٠) مائتي كلمة، ويشترط في البحث المقدم باللغة الأجنبية أن يدرج فيه ملخص باللغة العربية.

٣- تدرج الجداول في النص، وترقم ترقيماً متسلسلاً، وتكتب عناوينها فوقها، أما الملاحظات التوضيحية فتكتب تحت الجدول.

٤- لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته، أو رفضه للنشر.

٥- في حالة نشر البحث: يعطي الباحث نسخة من المجلة، وعدد (١٠) مستلات من الدراسة.

ثالثاً : الرسوم المقررة للنشر :

أ- رسم تحكيم بحث المقدم للنشر بالمجلة التربوية (٥٠٠) خمسمائة جنيهاً مصرياً فقط لا غير أو ما يعادلها بالدولار الأمريكي، بالإضافة إلى المصروفات الإدارية.

ب- بالنسبة للبحوث المقدمة للنشر بالمجلة للباحثين من داخل جمهورية مصر تكون رسوم النشر:

* (٦٠٠) ستمائة جنيهاً رسوم نشر البحث حتى (٣٠) ثلاثين صفحة.

* ما زاد عن (٣٠) ثلاثين صفحة فتحسب الصفحة (٢٥) بخمسة وعشرين جنيهاً عن كل صفحة زائدة عن هذا الحد.

ج - بالنسبة للبحوث المقدمة للنشر بالمجلة للباحثين المصريين المعارين للخارج أو غير المصريين من خارج جمهورية مصر العربية تكون رسوم النشر:

* (١٥٠) مائة وخمسون دولار رسوم نشر البحث حتى (٣٠) ثلاثين صفحة .

* ما زاد عن (٣٠) ثلاثين صفحة، فتحسب الصفحة (٥) بخمسة دولارات عن كل صفحة زائدة عن هذا الحد.

هيئة تحرير المجلة التربوية بكلية التربية بسوهاج

١	أ.د/ خالد عبد اللطيف عمران	وكيل الكلية لشئون الدراسات العليا والبحوث والمشرف على كلية التربية
٢	أ.د/ عبد الله محمود إسماعيل	وكيل الكلية لشئون التعليم والطلاب وأستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية
٣	أ.د/ عماد صموئيل وهبه	وكيل الكلية لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة
٤	أ.د/ مصطفى محمد رجب	أستاذ أصول التربية، وعضو هيئة التحكيم لترقيات الأساتذة والأساتذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية
٥	أ.د/ نبيل سعد خليل	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية، وعضو اللجنة العلمية الدائمة لشغل وظائف الأساتذة والأساتذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية
٦	أ.د/ هدى مصطفى محمد	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس بالكلية
٧	أ.د/ عواطف محمد حسنين	أستاذ علم النفس التربوي، وعضو هيئة التحكيم لترقيات الأساتذة والأساتذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات
٨	أ.د/ خلف أحمد مبارك	أستاذ الصحة النفسية، وعضو اللجنة العلمية الدائمة لشغل وظائف الأساتذة والأساتذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية
٩	أ.د/ حسام الدين محمد مازن	أستاذ المناهج وتكنولوجيا التعليم، وعضو اللجنة العلمية الدائمة لشغل وظائف الأساتذة والأساتذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية
١٠	د/ مصطفى أحمد فهمي	مدير وحدة النشر العلمي والمنسق الأكاديمي بجامعة سوهاج
١١	أ/ جمال السيد محمد	مدير إدارة الدراسات العليا والبحوث
١٢	أ/هالة سعد الدين عبداللطيف	تنسيق وإخراج المجلة

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية للمجلة التربوية بكلية التربية بسوهاج

سكرتير التحرير ورئيس مجلس إدارة وحدة النشر العلمي

أ.د/ خالد عبد اللطيف محمد عمران وكيل الكلية لشئون الدراسات العليا والبحوث
والقائم بأعمال عميد كلية التربية

مستشار النشر العلمي لوحدة النشر والمجلة التربوية

أ.د/ محمود عبد العاطي أبوحسوب عميد البحث العلمي والدراسات العليا جامعة البحرين

د/ مصطفى أحمد فهمي أحمد مدير وحدة النشر العلمي والمنسق الأكاديمي بالجامعة

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية - قسم أصول التربية (بالترتيب الأبجدي):

م	الاسم	الجامعة	م	الاسم	الجامعة
١	أ.د/ أحمد سيد خليل	أسوان	١٧	أ.د/ محمود السيد عباس	سوهاج
٢	أ.د/ أحمد محمد محمد	المنيا	١٨	أ.د/ مصطفى محمد رجب	سوهاج
٣	أ.د/ جمال علي الدهشان	المنوفية	١٩	أ.د/ مياده محمد فوزي الباسل	دمياط
٤	أ.د/ خلف محمد البحيري	سوهاج	٢٠	أ.د/ نصر محمد محمود	أسيوط
٥	أ.د/ راضي عبد المجيد طه	أسوان	٢١	أ.د/ عماد محمد عطيه	أسوان
٦	أ.د/ سعيد اسماعيل القاضي	أسوان	٢٢	أ.د/ عماد صموئيل وهبه	سوهاج
٧	أ.د/ السيد سلامة الخميسي	دمياط	٢٣	أ.د/ أحمد حسين عبدالمعطي	أسيوط
٨	أ.د/ شبل بدران محمد	الإسكندرية	٢٤	أ.د/ سمير عبدالوهاب الخويت	طنطا
٩	أ.د/ عبدالنواب عبداللاه عبدالنواب	أسيوط	٢٥	أ.د/ ظلال عادل سليمان	حلوان
١٠	أ.د/ عبد المعين سعد الدين هندي	سوهاج	٢٦	أ.د/ محمد النصر حسن محمد	ج الوادي
١١	أ.د/ علي صالح جوهر	دمياط	٢٧	أ.د/ محمد جابر رمضان	ج الوادي
١٢	أ.د/ فتحي عبد الرسول محمد	جنوب الوادي	٢٨	أ.د/ أحمد حسين الصغير	سوهاج
١٣	أ.د/ فتحي كامل زيادي	المنيا	٢٩	أ.د/ حمدي حسن المحروقي	الزقازيق
١٤	أ.د/ فيصل الراوي طابع	سوهاج	٣٠	أ.د/ يوسف سيد محمود	الفيوم
١٥	أ.د/ لمياء محمد أحمد	عين شمس	٣١	أ.د/ أحمد عبد الله الصغير	أسيوط
١٦	أ.د/ محمد الأصمعي محروس	سوهاج	٣٢	أ.د/ مجدي محمد يونس	المنوفية

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية - قسم المناهج وطرق التدريس

م	الاسم	الجامعة	م	الاسم	الجامعة
١	أ.د/ أحمد إبراهيم شلبي	عين شمس	٣٠	أ.د/ عوض حسين محمد التودري	أسيوط
٢	أ.د/ أحمد جابر أحمد السيد	سوهاج	٣١	أ.د/ عيد عبد الغني الديب	جنوب الوادي
٣	أ.د/ أحمد سيد محمد إبراهيم	أسيوط	٣٢	أ.د/ عيد عبدالواحد على	المنيا
٤	أ.د/ أحمد محمد سيف الدين	المنوفية	٣٣	أ.د/ فاطمة أبو النوارح	حلوان
٥	أ.د/ أماني حلمي عبد الحميد	سوهاج	٣٤	أ.د/ فايزة مصطفى محمد	سوهاج
٦	أ.د/ عادل إبراهيم البنا	كفر الشيخ	٣٥	أ.د/ كوثر شهاب الشريف	سوهاج
٧	أ.د/ إيمان عبد الحكيم الصافوري	حلوان	٣٦	أ.د/ لوسيل لويس برسوم	المنيا
٨	أ.د/ بدرية محمد محمد حسنين	سوهاج	٣٧	أ.د/ ليلي حسني إبراهيم حسني	حلوان
٩	أ.د/ جمال محمد شحاته	المنيا	٣٨	أ.د. ماجدة مصطفى السيد	حلوان
١٠	أ.د/ جمال محمد فكري	أسيوط	٣٩	أ.د/ ماجدة هاشم بخيت	أسيوط
١١	أ.د/ حسين محمد عبدالباسط	جنوب الوادي	٤٠	أ.د/ ماهر إسماعيل صبري	بنها
١٢	أ.د/ حلمي أحمد الوكيل	عين شمس	٤١	أ.د/ محمد حسن المرسي	دمياط
١٣	أ.د/ خالد عبد اللطيف عمران	سوهاج	٤٢	أ.د/ محمد خيرت محمود	جنوب الوادي
١٤	أ.د/ خديجة السيد بخيت	جدة	٤٣	أ.د/ محمد رجب فضل الله	العريش
١٥	أ.د/ رفعت محمد حسن المليجي	أسيوط	٤٤	أ.د/ محمد عبدالواحد على	المنيا
١٦	أ.د/ رفعت محمود بهجات	جنوب الوادي	٤٥	أ.د/ محمود إبراهيم عبد العزيز	كفر الشيخ
١٧	أ.د/ زين العابدين شحاته خضراوي	سوهاج	٤٦	أ.د/ محمود سيد محمود أبو ناجي	أسيوط
١٨	أ.د/ سمية عبدالرازق صدقي	حلوان	٤٧	أ.د/ مصطفى محمد زايد	سوهاج
١٩	أ.د/ سيد السايح حمدان	جنوب الوادي	٤٨	أ.د/ منصور إبراهيم عبد الهادي	أسيوط
٢٠	أ.د/ السيد شحاتة محمد المراغي	أسيوط	٤٩	أ.د/ هدى مصطفى محمد	سوهاج
٢١	أ.د/ صابر حسين محمود	عين شمس	٥٠	أ.د/ يحيى عطية سليمان خلف	عين شمس
٢٢	أ.د/ صلاح الدين عرفة محمود	حلوان	٥١	أ.د/ علي كمال معبد	أسيوط
٢٣	أ.د/ عادل رسمي حماد النجدي	أسيوط	٥٢	أ.د/ عبادة أحمد عبادة	السويس
٢٤	أ.د/ عبد الحفيظ محمود حفي	جنوب الوادي	٥٣	أ.د/ عبد الله محمود إسماعيل	سوهاج
٢٥	أ.د/ عبد الرازق مختار محمود	أسيوط	٥٤	أ.د/ طاهر محمد الهادي	قناة السويس
٢٦	أ.د/ عبد الشافي أحمد أبو رحاب	جنوب الوادي	٥٥	أ.د/ حسين طه عطا	سوهاج
٢٧	أ.د/ عزة جاد النادي	حلوان	٥٦	أ.د/ زينب عاطف خالد	الأزهر
٢٨	أ.د/ على سيد محمد عبدالجليل	أسيوط	٥٧	أ.د/ أحمد السيد عبدالحميد	المنيا
٢٩	أ.د/ عمر سيد خليل	أسيوط	٥٨	أ.د/ حسن محمد حويل	أسيوط

٥٩	أ.د/ حنان محمد حافظ	عين شمس	٦٠	أ.د/ سامح محمد ربحان	جنوب الوادي
٦١	أ.د/ ناصر فؤاد غبيش	المنيا	٦٢	أ.د/ علي عبدالنواب محمد	الأزهر
٦٣	أ.د/ فاطمة صادق محمد	بنها	٦٤	أ.د/ هالة محمد طليمات	دمنهو
٦٥	أ.د/ زينب محمود عطيفي	أسيوط	٦٦	أ.د/ جمال محمد عطيه	بنها
٦٧	أ.د/ السيد عبدالقادر شريف	القاهرة	٦٨	أ.د/ زينب محمد عبد الصمد	حلوان
٦٩	أ.د/ مجدي خير الدين كامل	أسيوط	٧٠	أ.د/ علي حسن أحمد	المنيا
٧١	أ.د/ فايزة أحمد أحمد السيد	أسيوط	٧٢	أ.د/ إدريس سلطان صالح	المنيا
٧٣	أ.د/ أحمد محمد رشوان	أسيوط	٧٤	أ.د/ مجدي مهدي علي	عين شمس
٧٥	أ.د/ آمال محمد رشوان	ق السويس	٧٦	أ.د/ صفية محمد أحمد سلام	المنيا
٧٧	أ.د/ عبدالجواد عبدالجواد بهوات	كفر الشيخ	٧٨	أ.د/ عبدالرحمن محمد السعدني	طنطا
٧٩	أ.د/ ناهد عبدالراضي نوبي	المنيا	٨٠	أ.د/ وديع مكسيموس داود	اسيوط
٨١	أ.د/ محمود محمد نصر	بني سويف	٨٢	أ.د/ محمد صالح وهبه	حلوان
٨٣	أ.د/ عفت مصطفى الطناوي	دمياط	٨٤	أ.د/ شيرين صلاح عبدالحكيم	عين شمس
٨٥	أ.د/ وفاء محمد فؤاد شلي	حلوان	٨٦	أ.د/ حمدي محمد البيطار	أسيوط
٨٧	أ.د/ السيد علي شهنه	الزقازيق	٨٨	أ.د/ محمد فاروق عبدالسميع	الفيوم
٨٩	أ.د/ تغريد عبد الله عمران	عين شمس	٩٠	أ.د/ منى سالم زعزع	بنها
٩١	أ.د/ إيمان محمد عبد الحق	بنها	٩٢	أ.د/ علم الدين عبدالرحمن حسن	الخليل
٩٣	أ.د/ محمد سعيد أحمد زيدان	حلوان	٩٤	أ.د/ سعاد محمد مغربي	ج الوادي
٩٥	أ.د/ محمود عبدالحليم عبدالكريم	أسيوط	٩٦	أ.د/ هاني إبراهيم الدسوقي	ج الوادي
٩٧	أ.د/ عبدالرحمن كامل عبدالرحمن	الفيوم	٩٨	أ.د/ أماني حنفي محمد	عين شمس

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية - قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية

م	الاسم	الجامعة	م	الاسم	الجامعة
١	أ.د/ أحمد إسماعيل حجي	حلوان	١٠	أ.د/ شاكرا محمد فتحي	عين شمس
٢	أ.د/ إبراهيم عباس الزهيري	حلوان	١١	أ.د/ عبد الجواد سيد سعد بكر	كفر الشيخ
٣	أ.د/ أحمد عبد النبي عبد العال	الطائف	١٢	أ.د/ عبد العزيز أحمد داود	كفر الشيخ
٤	أ.د/ أحمد نجم الدين عيداوس	الزقازيق	١٣	أ.د/ فاروق شوقي البوهي	الإسكندرية
٥	أ.د/ أسامة محمود قرني	بني سويف	١٤	أ.د/ محمد أحمد عوض	سوهاج
٦	أ.د/ أشرف محمود أحمد	ج الوادي	١٥	أ.د/ نبيل سعد خليل	سوهاج
٧	أ.د/ جمال محمد أبو الوفا	بنها	١٦	أ.د/ هندواي محمد حافظ	حلوان
٨	أ.د/ سعاد بسيوني عبد النبي	عين شمس	١٧	أ.د/ يوسف عبد المعطي جوهر	الفيوم

٩	أ.د/ سوزان محمد المهدي	عين شمس	١٨	أ.د/ عبد الباسط محمد دياب	سوهاج
---	------------------------	---------	----	---------------------------	-------

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية - قسم الصحة النفسية وعلم النفس التربوي

م	الاسم	الجامعة	م	الاسم	الجامعة
١	أ.د/ أحمد علي بديوي	حلوان	٢	أ.د/ محمد رياض أحمد	أسيوط
٣	أ.د/ أسامة محمد عبد المجيد	الملك بدالعزیز	٤	أ.د/ محمود عبد الحليم منسي	الإسكندرية
٥	أ.د/ أمال عبد السميع باظة	كفر الشيخ	٦	أ.د/ يوسف عبدالصبور عبدالله	سوهاج
٧	أ.د/ إمام مصطفى سيد	أسيوط	٨	أ.د/ أنور رياض عبدالرحيم	المنيا
٩	أ.د/ حسنين محمد الكامل	حلوان	١٠	أ.د/ علاء الدين أيوب	الملك فيصل
١١	أ.د/ خلف أحمد مبارك	سوهاج	١٢	أ.د/ خضر مخيمر أبوزيد	أسيوط
١٣	أ.د/ عبد العال حامد عجوة	المنوفية	١٤	أ.د/ عادل عبد الله محمد	الزقازيق
١٥	أ.د/ عبد المنعم أحمد الدردير	جنوب الوادي	١٦	أ.د/ سناء محمد سليمان	عين شمس
١٧	أ.د/ عواطف محمد حسانين	سوهاج	١٨	أ.د/ محمود فتحي عكاشة	دمهور
١٩	أ.د/ حمدي علي الفرماوي	المنوفية	٢٠	أ.د/ السيد أحمد صقر	كفرالشيخ
٢١	أ.د/ سوسن أبو العلا شلي	القاهرة	٢٢	أ.د/ مصطفى علي الحاروني	حلوان
٢٣	أ.د/ عبد الرقيب أحمد إبراهيم	أسيوط	٢٤	أ.د/ ناجي محمد قاسم	الإسكندرية
٢٥	أ.د/ عبدالناصر أنيس عبدلوهاب	دمياط	٢٦	أ.د/ سيد عبد العظيم محمد	المنيا
٢٧	أ.د/ عادل السعيد البنا	الإسكندرية	٢٨	أ.د/ عادل محمد محمود العدل	الزقازيق
٢٩	أ.د/ محمد السيد عبدالرحمن	الزقازيق	٣٠	أ.د/ عطية عطية محمد سيد	الزقازيق
٣١	أ.د/ عبد المنعم أحمد بدران	سوهاج	٣٢	أ.د/ السيد محمد عبدالمجيد	دمياط
٣٣	أ.د/ ربيع شعبان عبد العليم	الأزهر	٣٤	أ.د/ خيري أحمد حسين	أسوان
٣٥	أ.د/ هالة خير سناري	ج الوادي	٣٦	أ.د/ أبوزيد سعيد الشويقي	طنطا
٣٧	أ.د/ محمود محمد شبيب	ج الوادي	٣٨	أ.د/	طنطا

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية - قسم تكنولوجيا التعليم

م	الاسم	الجامعة	م	الاسم	الجامعة
١	أ.د/ حسام الدين محمد مازن	سوهاج	٢	أ.د/ أمل عبد الفتاح سويدان	القاهرة
٣	أ.د/ حسن علي حسن سلامة	سوهاج	٤	أ.د/ أحمد صادق عبدالمجيد	الملك خالد
٥	أ.د/ عماد ثابت سمعان	سوهاج	٦	أ.د/ زينب محمد أمين	المنيا
٧	أ.د/ وليد يوسف محمد	حلوان	٨	أ.د/ محمد إبراهيم الدسوقي	حلوان
٩	أ.د/ عادل محمد سرايا	قناة السويس	١٠	أ.د/ رضا عبده إبراهيم القاضي	حلوان
١١	أ.د/ حنان محمد الشاعر	عين شمس	١٢	أ.د/ إيهاب محمد حمزة	حلوان
١٣	أ.د/ علاء محمود صادق	ج الوادي	١٤	أ.د/ وائل رمضان عبد الحميد	جدة
١٥	أ.د/ محمد عطيه خميس	عين شمس	١٦	أ.د/ محمد أحمد فرج	عين شمس
١٧	أ.د/ الغريب زاهر إسماعيل	المنصورة	١٨	أ.د/	

المحتويات

م	الاسم	الموضوع	الصفحة
١.	أ.د/ جمال الدهشان	برامج كشف الانتحال للبحوث المنشورة باللغة العربية بين الحقيقة والوهم	١٦-١
٢.	د/ ابتسام بخيت ناصر البنيان	مدى إتقان معلمات التربية الأسرية لمهارات طرح الأسئلة الصفية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمدينة جدة	٥٠-١٧
٣.	د. خالد عبدالرحمن ياسين أحمد د. شريف محمد عبدالعال إسماعيل	الكراسي العلمية ودورها في تنمية البحث العلمي بالجامعات السعودية	٨٣-٥١
٤.	د. عمير بن سفر عمير الغامدي	الحرية الأكاديمية وعلاقتها بالإنتاجية البحثية لعضو هيئة التدريس - دراسة ميدانية بجامعة أم القرى	١٢٢-٨٥
٥.	د/ رجاء بنت سيد على بن صالح المحضار	الأمن الفكري في الكتب والسنة ومدلولاته التربوية	١٥٢-١٢٣
٦.	د.محمد بن حارب الشريف	درجة توافر المفاهيم البيئية في مقرر التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية	١٨٤-١٥٣
٧.	د. عمار أحمد العجمي د. محمد حمد العتل د. عمر أحمد بن غيث	تصورات أولياء الأمور لجودة التدريس في مدارس دولة الكويت في ضوء نموذج كليمي	٢١٨-١٨٥
٨.	حمدي بن سالم الرويثي	بحث مستل من رسالة دكتوراه بعنوان: (درجة ممارسة القيادة التشاركية وعلاقتها بالمناخ المنظمي في الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية)	٢٥٥-٢١٩
٩.	د/ فاطمة عبدالله محمد العقلا	فاعلية برنامج تدريبي للذكاء الانفعالي وأثره في تحسين التكيف الاجتماعي لدى أطفال الروضة (البحث مستل من رسالة الدكتوراه)	٣٠١-٢٥٧
١٠.	د/باسم صبري محمد سلام	تقييم الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات التدريس الإبداعي	٣٤٢-٣٠٣

(بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ)



كلية التربية

المجلة التربوية

برامج كشف الانتحال

للبحوث المنشورة باللغة العربية بين الحقيقة والوهم

إعداد

أ.د/ جمال الدهشان

المجلة التربوية. العدد الخامس والخمسون. نوفمبر ٢٠١٨م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

WHAT IS PLAGIARISM?

Deliberate Plagiarism

- Rewriting from books or articles
- copying & pasting from web pages and online sources to create a patchwork writing
- buying, downloading, or borrowing a paper



Accidental Plagiarism

- not knowing when & how to cite
- not knowing how to paraphrase or summarize
- not knowing what “common knowledge” is
- recycling an old paper



Plagiarism:

the act of presenting another's work or ideas as your own.

تشهد الساحة العلمية الجامعية ظاهرة جديدة متمثلة فى سعى العديد من الجامعات بل وبعض الكليات ومجالس ادارات العديد من المجلات والدوريات العلمية الى الاعلان عن القيام بتقديم خدمة كشف الانتحال والنزاهة الاكاديمية من خلال اجراءات عملية وتقنية لكشف الانتحال والسرقات العلمية مدعية بان لديه اكبر قاعدة بيانات فى العالم ، تطبيقا لمل اشتراطه المجلس الاعلى للجامعات فى مصر بضرورة قيام المتقدم للترقية ، بالتقدم ببحوثه الى تلك الجهات للحصول على تقرير او شهادة يوضح فيها نسبة الاقتباس من المكتبة الرقمية بالمجلس الاعلى للجامعات وفروعها بالجامعات المصرية^١ ، كاحد الاجراءات للمحافظة على حقوق الملكية الفكرية ومحاربة السرقات العلمية والانتحال العلمي ، وتحديد المصادر التى اقتبس منها ، وكيفية تجنب الوقوع فيه ، حيث نصت قواعد الترقيات بالمجلس الاعلى للجامعات بدورته الثانية عشر فى مادتها (٢٨) تحت البند الخاص بشروط واليات التقدم

^١ - انظر ملحق رقم ١ الذى يتضمن دليل اجراءات التقدم لفحص النزاهة الاكاديمية للابحاث العلمية بالمجلس الاعلى للجامعات

للجان العلمية الذى يتضمن الاوراق والمستندات المطلوب تقديمها كمتطلبات للتقدم للجان العلمية ضرورة تقديم تقرير معتمد من وحدة المكتبات الرقمية بمركز الخدمات الالكترونية والمعرفية التابع للمجلس الاعلى للجامعات ، يحدد المادة العلمية المنقولة فى الابحاث المكتوبة باللغة الانجليزية ، بعد تمرير الابحاث على برامج اكتشاف السرقات العلمية او اى برامج مشابهة متوفرة بالجامعات المصرية او الكليات ، وبناءً على ذلك قامت وحدة المكتبات الرقمية بمركز الخدمات الالكترونية بتحديد مجموعة من الضوابط والاجراءات المنظمة للتقدم للفحص تضمنها الملحق رقم (١) كما تضمن نماذج التقدم للحصول على تلك الخدمة ونماذج نتائج عمليات الفحص.

تلك البرامج التى ظهرت نتيجة ان اعتقاد البعض ان الاعتماد على محركات البحث فى القيام بذلك لاتتم بكفاءة ودقة نظرا لانها لاتغطى كل المواقع على الانترنت ، وان كان البعض يرى عكس ذلك حيث يرى انه على الرغم وجود برامج كشف الانتحال فى الوقت الحالى ، فإن محركات البحث التقليدية على الشبكة العنكبوتية لا تزال الوسيلة الأنجع لكشف الانتحال السرقات العلمية فى الابحاث المنشورة على الشبكة .

وقد فتحت برامج الكشف عن الانتحال الباب على مصراعيه للتدقيق فى المنشورات العلمية لغير الخبراء، وأمست النصوص التى نُسخَت ولُصقت دون أن تُنسب إلى مصادرها على النحو اللائق داعياً عادياً لسحب الأوراق البحثية، وعاقبة من ارتكب ذلك .

فمنذ فترة غير بعيدة ومع الطفرة الهائلة فى النشر العلمي الإلكتروني وتكنولوجيا المعلومات وتوفر قواعد البيانات العلمية خاصة للإنتاج العلمي المنشور باللغة الانجليزية، ظهرت برامج الكشف عن الاقتباس وأصالة الإنتاج العلمي والتي أطلق عليها باللغة الإنجليزية Plagiarism software بينما فى معظم البلدان العربية أطلق عليها برامج كشف السرقات الأدبية (الانتحال أو الاستلال) !!!.

فى الوقت الحالى هناك العديد من البرامج الالكترونية Plagiarism software (بعضها مجاني والآخر غير مجاني) للكشف عن أصالة المؤلفات ونسب الاقتباس فى الإنتاج الفكري والعلمي المنشور باللغة الانجليزية على مستوى العالم، فقد اتجهت مؤخر العديد من الجامعات العالمية والمؤسسات البحثية إلى توفير بعض البرامج الفعالة وغير المجانية مثل ithenticate and turnitin للباحثين والمؤلفين بغرض التقليل ما أمكن من نسب

الاقتباس في الإنتاج العلمي،^٢ حيث تسمح هذه الخدمة - كما يرى مصمموها - بكشف الانتحال والتزوير العلمي والسرقات العلمية للأبحاث والمقالات العلمية والأطروحات الجامعية

^٢ كثيرة هي برامج كشف الانتحال العلمي، ومنها المجاني ومنها المدفوع. وأهم هذه البرامج على الإطلاق :

Identicate & Turnitin

1- Identicate : هذا البرنامج المخصص لدور النشر العلمية وللباحثين والأساتذة ولطلبة الماجستير والدكتوراة، والبرنامج تستخدمه دور النشر العالمية من مثل Elsevier, IEEE, nature, Springer, Wiley Blackwell لأنه يقارن البحث المقدم له على ٣٨٨٠٠٠٠٠ بحث ووثيقة وكتاب ومؤتمرات وكتب علمية في أكثر من 80000 مجلة بحثية، كما يقارنها مقابل ٩٢٠٠٠٠٠٠ مستخلص وملخص لأبحاث في قواعد البيانات ومقابل ٤٥٠٠٠٠٠٠٠٠ صفحة إنترنت متاحة. ولذلك تستخدمه المؤسسات الكبرى والجامعات الكبرى من مثل Salford, Cambridge Harvard وغيرها، وكذلك المؤسسات القانونية الكبرى للتأكد من نزاهة النشر العلمي والفكري. ويمكن للباحثين الأفراد الاشتراك في البرنامج باستخدام محدود بـ ٥٠٠ دولارًا مقابل فحص بحث واحد لا يزيد عن ٢٥٠٠ كلمة، أو ١٥٠ دولارًا لعدة أبحاث لا تزيد جميعها عن ٧٥٠٠٠ كلمة. وطريقة عمل البرنامج أنه يقارن البحث على المواقع وقواعد البيانات والصفحات وغيرها ثم يقوم بتوليد الأجزاء التي بها تشابه بألوان معينة طبقًا لدرجة خطورة وحجم التشابه. ويطلق عليه التشابه لأن أهل العلم المتخصصين فقط هم من يقرر إذا كان هذا التشابه يعتبر سرقة علمية أم مجرد صياغات اصطلاحية متكررة داخل العلم. ولذلك تترك للمجلات العلمية تحديد نسبة القبول بناء على نتائج البرنامج، فبعض المجلات لا تقبل أبحاثًا بها نسبة تشابه تزيد عن ٨%، وبعضها يتسامح حتى ١٥% بشرط ألا يكون هناك تشابه مع أي مصدر واحد بنسبة تزيد على ٦% من حجم البحث الأصلي. بمعنى لو أن بحثًا عدد كلماته ٢٠٠٠ كلمة واقتبست منه ٢٠٠ كلمة وذكرت التوثيق الصحيح واسم المؤلف ورقم الصفحة، فإن البرنامج يعتبر هذا تشابهًا زائدًا لأن ما اقتبسته يمثل ١٠% من حجم الأصل. والقرار يرجع في النهاية لمحرر المجلة لبدء مرحلة تحكيم البحث. ومعظم المجلات تعيد الأبحاث إلى أصحابها قبل عملية التحكيم بناء على نتيجة التشابه التي أفرزها البرنامج كي يعدلوا ويغيروا في البحث قبل إرساله مرة أخرى. وبعض المجلات الأشد التزامًا ترفض البحث حتى قبل التحكيم. ومن نافلة القول أن برنامج ithenticate يقوم بهذه المقارنات في جميع اللغات لأنه يتعامل مع أكواد اللغات والمتاح من مكانز المعلومات، ولمزيد من تحري الدقة في البحث والتدقيق والمقارنة قامت مؤسسة برنامج ithenticate بالاتحاد مع مؤسسة Crossref وأخرجتنا الإصدار الجديد من البرنامج Cross Check powered by Ithenticate لتكوين برنامج أقوى لكشف التشابه في المؤسسات العلمية.

2 - Turnitin : هو برمجية إلكترونية تعمل على شبكة الانترنت لكشف ومنع انتحال وسرقة المحتوى الإلكتروني المكتوب، تم إنتاجه من قبل شركة iParadigms. تشتري المعاهد والمؤسسات التعليمية رخصة استخدام هذا البرنامج للكشف والتأكد من مصداقية كتابة الواجبات والأبحاث العلمية المكتوبة. ومنذ عام ٢٠٠٨م أعلنت الشركة المنتجة عن اعتماد ٣١ لغة غير الانجليزية من ضمنها العربية يستطيع التعامل معها في عملية الكشف عن المحتوى

الصادرة باللغة العربية المتوفرة في قواعد البيانات الخاصة بها ”. من خلال تقريراً شاملاً يوضح التشابه والتطابق في نصوص الأبحاث العلمية العربية والأطروحات الجامعية. كما حددوا مميزات وفوائد خدمة كشف الانتحال والتزوير العلمي ، في إمكانية الكشف والحصول على تقرير يوضح نسبة التطابق التام أو الجزئي للإنتاج العلمي المقدم للجهة الناشرة، حماية حقوق الملكية للمؤلفين وللناشرين لدى قاعدة “معرفة”، وذلك عند وجود أي اعتداء على حقوقهم الفكرية، مساعدة الهيئات العلمية الناشرة في العالم العربي في التأكد والتحقق من الأبحاث العلمية المقدمة لها ، إضافة الى تعزيز مبدأ المسالة الأخلاقية وميثاق الشرف في الإنتاج العلمي العربي وبالتالي حماية سمعة الجهات الناشرة والتأكد من نزاهة المؤلفات التي تقدم لها.

المنسوخ، تحتوي قاعدة ذلك البرنامج على أكثر من ٢٠ مليار صفحة انترنت، ما بين صفحات حالية ومؤرشفة تحتوي على أكثر من ٢٢٠ مليون واجب وبحث، تزيد مقدار ١٥٠,٠٠٠ ورقة عمل يوميا، كما توجد شراكة مع مكتبات الكترونية عالمية تحتوي على كتب ومقالات ومجلات وهذه تساهم بمقدار ١٠٠ مليون مقالة اضافية غير الموجودة في مخزن البيانات، كما ان وجميع ما سبق ذكره هو محتوى تراكمي، أي أنه يزيد مع الزمن ولا ينقص. و الاستفادة من Turnitin ليست فقط من جهة المؤسسة التعليمية فقط، بل يمكن للطلاب الاستفادة منه في تدقيق البحث والتأكد منه قبل تسليمه بشكل نهائي ، يستخدم في أكثر من ١٠,٠٠٠ مؤسسة تعليمية حول العالم، يستخدم أكثر من ١,٠٠٠,٠٠٠ مدرس وأكاديمي ، أكثر من ٢٠,٠٠٠,٠٠٠ طالب يستخدمونه.

بما ان البرنامج يعمل على الإنترنت اي انه ليس برنامج يمكن تنصيبه على جهاز الحاسب فقد تم تصميمه ليتم ربطة بسهولة مع أنظمة ادارة التعلم. ويقوم برنامج Turnitin بالعمليات التالية: تخزين البحث في البيانات المركزية ل Turnitin ، ثم .مقارنة ما تم تسليمه مع محتويات البيانات ، إضافة الى توليد تقرير ديناميكي، يمكن للطلاب والأستاذ قراءة ومراجعة التقرير في أي وقت ، ، تتم عملية الكشف عن المحتوى المسروق بعمل مسح ومقارنة بين عمل الطالب وبين البيانات والمصادر الاخرى الخاصة بالبرنامج. بعد ذلك يظهر تقرير مفصل عن أي عملية نسخ، مع توضيح مصدر النسخ أي أن الطالب أو المعلم يستطيع ان يرى مصدر المادة المنسوخة بجانب الحل الخاص بالطالب ليثبت عملية النسخ بشكل واضح. كما أن التقرير يحتوي على نسبة التشابه بين حل الطالب والمصادر الموجودة كنسبة مئوية ، ولا يوجد ما يمنع من طبع الاستفادة من الانترنت ومن الكتب والمراجع العلمية الالكترونية والمطبوعة ، ولكن يشترط ذكر مصدر المعلومة المراد الاستفادة منها بشكل مناسب. وهذا ما يسمى الاقتباس Citation وهي طريقة لتخبر القارئ انك استفدت من المصادر المذكورة. وفي حالة كتابة ال Citation لا تعني ان عملك ناقص او غير أصلي، لأن توثيق الاقتباس Citation تجعل القارئ يميز بين أفكارك وبين أفكار المصدر، وهذا يرفع قيمة بحثك.

وتتمثل ابرز الخصائص الفنية لتلك الخدمة فى تحميل الوثائق واختبارها خلال دقائق ، وحفظ الشكل الاصلي للبحث الذي يتم تحميله، وتقديم تقرير دقيق عن نتائجه متضمنا النسبة المئوية للتشابه، التقرير العام للتشابه، تقرير موجز للتشابه، تتبع المحتوى ، اضافة الى خاصية تحميل وطباعة تقرير التشابه.

هذه الخدمة يمكن ان تستفيد منها جهات عديدة من ابرزها ، الجامعات وهيئات البحث العلمي، ولجان الترقيات ، المجلات العلمية والجهات الناشرة للأبحاث العلمية ، الجهات المهمة بحقوق الملكية الفكرية ، اضافة الى أساتذة وطلبة الجامعات ولعل النظرة التحليلية الفاحصة لتلك البرامج تشير الى عدة ملاحظات عليها لابد من النظر فيها واخذها فى الاعتبار عن تطبيق تلك البرامج حتى تؤدي تلك البرامج الغرض الذى وضعت من اجله بدقة وكفاءة تلك الملاحظات تتمثل فيما يلى :

١- الخلط فى تلك البرامج بين مفهومي الانتحال او السرقة العلمية ونسبة الاقتباس ومعامل التماثل ، أن ترجمة كلمة Plagiarism فى معاجم اللغة العربية هو الادعاء أو الانتحال أو القرصنة الأدبية، إلا ان كلمة Plagiarism فى معاجم اللغة الإنجليزية (وهي اللغة الأصلية للكلمة) لها معاني أخرى مثل الاقتراض borrowing على سبيل المثال. ففي معظم البلدان العربية تعرف هذه البرامج الالكترونية Plagiarism software ببرامج الكشف عن السرقات الأدبية وهو تعريف أخرج هذه البرامج عن السياق الرئيسى والذي ابتكرت من أجله ألا وهو الكشف عن الأصالة فى الإنتاج العلمي وليس السرقة فقط ، وفي هذه الحالة أيضا فإن المؤلف الذي يستطيع أن يصل إلى القيمة صفر فى نسبة الاقتباس ليس فى حاجة إلى ذكر قائمة للمراجع فى إنتاجه العلمي نهائياً!! هذا طبعا لا يحدث فى الواقع إلا أنه فى الغالب يترك للمؤلف نسبة معينة للاقتباس (أو للسرقة والانتحال بناء على مسمى البرنامج) تختلف هذه النسبة من جامعة إلى أخرى ومن مؤسسة بحثية إلى أخرى!!!.

فنسبة الاقتباس كالمح بالنسبة للطعام إن قل الأول لم يعد الثاني لذيدا ، وإن زاد عن الحد صار ممجوجا ، فعدد المراجع ونسبة الاقتباسات يجب ألا تنقص فى البحث وألا تستخدم بإفراط. فقلتها تسيء إلى رصانته والإفراط فى الاقتباس تضيع شخصية الباحث وبصمته.

فبإمكان الباحث الاستفادة من الانترنت ومن الكتب والمراجع العلمية الالكترونية والمطبوعة ، ولكن يشترط ذكر مصدر المعلومة المراد الاستفادة منها بشكل مناسب. وهذا ما يسمى

الاقتباس Citation وهي طريقة لتخبر القارئ انك استفدت من المصادر المذكورة ، وفي حالة كتابة ال Citation لا تعني ان عملك ناقص او غير أصلي، لأن توثيق الاقتباس Citation تجعل القارئ يميز بين أفكارك وبين أفكار المصدر، وهذا يرفع قيمة بحثك.

وإذا كل طعام وكل متناول له في حاجة الى نسبة مناسبة من الملح تختلف باختلاف طبيعة ذلك الطعام وظروف المتناول له الصحية والتذوقية ، فان نسبة الاقتباس كذلك ينبغي ان تختلف من تخصص الى تخصص اخر ، فالنسبة المسموح بها في التخصصات العلمية لا بد وان تختلف عن الدراسات المتعلقة بتحقيق كتب والتراث والتراجم وتخصصات علوم الحديث والقرآن .

٢- إن الجامعات والمؤسسات البحثية واللجان العلمية للترقية تترك للباحث عند نشر الأوراق البحثية نسبة معينة (في غالب الأحيان من ٢٠% إلى ٢٥%) للاقتباس (للسرقة الأدبية أو الانتحال بناء على مسمى البرنامج) - كما تترك المؤسسات الداعمة للبحث العلمي والدوريات العالمية نسباً أقل من ذلك. - فإذا تخطى المؤلف أو الباحث هذه النسبة فيعتبر المؤلف أو الباحث (بناء على مسمى البرنامج) سارقاً ومنتحلاً وإذا لم يتخطى المؤلف هذه النسبة فكانت نسبة الاقتباس لدية أقل من النسبة المشترط ألا يتخطاها فهو في هذه الحالة برئ من تهمة السرقة!!! ، وهذا امر في حاجة الى اعادة نظر.

٣- إن برامج كشف الاقتباس للإنتاج العلمي المنشور باللغة الانجليزية Plagiarism software كثيرة ومتنوعة وتختلف في طريقة العمل والفحص والفلتر إلا أن معظم البرامج المجانية المتاحة لكشف الاقتباس في الإنتاج العلمي نتائجها دون المستوى باعتراف معظم الباحثين على مستوى العالم. فليس من الغريب أنه عند الكشف عن الاقتباس بأحد البرامج تكون نسبة الاقتباس مختلفة تمام عن نسبة الاقتباس التي تظهر في برنامج آخر وذلك لنفس الورقة البحثية أو المنتج المعرفي!!.

٤- اختلاف الهدف من تلك البرامج الخاصة بفحص وكشف نسب الاقتباس للإنتاج العلمي المنشور باللغة الانجليزية عن ذلك الهدف للإنتاج العلمي المنشور باللغة العربية فإذا كان الهدف هو كشف الانتحال والسرقات العلمية فإنه من المنطقي اعتبار أي نسبة تتعدى الصفر يجب أن تعتبر سرقة علمية أو انتحالاً!! وفي هذه الحالة فأكد أجزم بأن الإنتاج المعرفي العالمي بصفة عامة سوف يعتبر مسروقاً أو منتحلاً. ، اما اذا كان الهدف الكشف

عن الأصالة وتقليل نسبة الاقتباس غير المرغوب ، فلا داعي مطلقاً لتعريف هذه البرامج ببرامج الكشف عن السرقات أو الانتحال ولنعرّفها بالمسمى الذي ابتكرت من أجله وهو الكشف عن الأصالة في الإنتاج العلمي والعمل على رفع جودة الكتابة العلمية.

٥- على الرغم من استخدام تلك البرامج حالياً في معظم أنحاء العالم كأداة فعّالة للكشف عن الاقتباس ، إلا أن المتفرسين على استخدام تلك البرامج يعلمون جيداً أنه يمكن تغيير معايير الفحص والفترة داخل البرنامج الواحد في كل مرة يتم فيها الفحص. فيمكن للفاحص المستخدم لتلك البرامج ضبط معامل الفترة داخل البرنامج للكشف عن ٥ كلمات متتالية أو ٧ كلمات متتالية أو ٢٠ كلمة متتالية وهكذا. وبالتالي فإنه كلما زادت عدد الكلمات المتتالية المستخدمة في عملية الفترة كلما قلت نسبة الاقتباس التي يكتشفها البرنامج والعكس صحيح.

إن علينا أن نتعلم من الجامعات البريطانية، حينما قامت بتجربة جديرة بالاعتداء، فبعد أن واجهت الجامعات البريطانية مخاطر تدهور مستوى طلابها وبعض أساتذتها بعد أن اشتهر كثيراً منهم بسرقة أبحاث وأفكار آخرين من خلال شبكة الإنترنت، في الوقت الذي يتعين فيه على هؤلاء إطلاق العنان لأفكارهم ومخيلاتهم من أجل إثراء عملية التعلم والارتقاء بالتعليم والبحث العلمي، عقد رؤساء كبريات الجامعات البريطانية أخيراً اجتماعاً بحثوا فيه سبل مكافحة تزايد ظاهرة الغش من الإنترنت، بعد أن تزايدت ظاهرة سرقة أبحاث الآخرين ما يهدد مسيرة تطور الجامعات. وقد أسفر هذا الاجتماع عن قرار بشن حرب ضد سرقة أفكار الآخرين، أطلق عليها (الحرب على جيل جوجل) نسبة إلى أكبر محرك بحث على الإنترنت، الذي يتهم أتباعه بالاعتفاء بقص أبحاث الآخرين من الإنترنت ولصقها في أبحاثهم من دون أدنى مجهود من جانب الطالب. لذا اتفقت الجامعات البريطانية الكبرى مثل أكسفورد وكامبريدج على تشكيل لجنة مشتركة للتوصل إلى تعريف يحدد بدقة الوصول إلى مرحلة توجيه الاتهام بالغش وسرقة الملكية الفكرية، فبعض الجامعات البريطانية طالبت بتوجيه الاتهام لمن يقوم بسرقة الملكية الفكرية للآخرين إذا ما تبين قيامه بلصق عشر كلمات في بحثه تتشابه بصورة طبق الأصل من عشر كلمات موجودة في بحث منشور على شبكة الإنترنت، في حين طالبت جامعات أخرى بتوجيه الاتهام بالغش في حال تبين أنه اقتبس ثلاث جمل من بحث آخر من دون أن يذكر بوضوح المصدر المنقول عنه.

٦- ان استخدام تلك البرامج للكشف عن نسب الاقتباس بالنسبة للإنتاج المعرفي المنشور باللغة العربية، عملية غير قابلة للتنفيذ واقعا في الوقت الحالي ، نظرا لعدم وجود قواعد بيانات تشمل الإنتاج العلمي العربي ، وحتى تتوفر قواعد بيانات عربية شاملة للإنتاج العلمي والفكري العربي القديم والحديث. ولذلك فنحن أمام عملية غير عادلة مطلقاً، فالباحثون والمؤلفون الذين يقدمون أوراقاً بحثية أو مقترحات بحثية باللغة العربية لا تتعرض أعمالهم إلى عملية كشف الاقتباس بنفس المستوى الذي تتعرض له الأعمال المقدمة باللغة الإنجليزية!! ، كما إن المحتوى العربي العلمي المتاح على الإنترنت أو المرقن ما زال ضعيفاً، وإن كان آخذاً في التزايد مع دخول الألفية الجديدة.

٧- ان تحصيل رسوم للقيام بتلك المهمة امر غير مقبول علميا ، فسوء الاقتباس او الانتحال امر شخصي وتقع المسؤولية العلمية والادبية علي عاتقه ، واذا ارادت مؤسسة او جهة علمية القيام بذلك فالأفضل الاتكون بدون رسوم حتى لا تتحول الى عملية تجارية تتسابق عليها المؤسسات والجهات غير المؤهل للقيام بذلك ، ولأن البحث العلمي يجب أن يرتكز في المقام الأول على الثقة المتبادلة، وفيما عدا ذلك فإن "البرمجيات مفيدة كجهاز للرقابة في حالة وجود شك ببحث ما.

٨- لابد من توافر عدة مواصفات لمستخدم برنامج فحص الانتحال سواء كان مقيم ام فاحص تتمثل في : توفر الأمانة العلمية والحيادية والشفافية ، ويكون لديه قدرة عالية باستخدام الحاسوب والمعرفة الكامله باستخدام البرنامج والالمام بكل إمكانياته في الفحص، وكذلك درايته بخيارات الفحص حيث يجب ان تحدد بعناية وتوحيدها وامكانيات البحث، الاستثناءات في المقارنات وهل يتم حفظ الأوراق البحثية في قاعدة البيانات، كما يجب- الافضل - ان يكون مستخدم البرنامج (الفاحص) هو ذا اختصاص في (البحث، الرسالة أو الإطروحة) المراد فحصها ليتم استبعاد التشابه من النسبة.

٩- ان تلك البرمجيات قد تفشل في كشف الانتحال اذا تم تعديل النص او اعادة الصياغة لانها تعتمد على مقارنة النصوص بما هو موجود في قاعدة بيانات البرنامج المستخدم ، كما انها تفشل كذلك اذا تم الانتحال من موقع غير مخزن في قاعدة بيانات البرنامج .

١٠- ان الاعتماد على تلك البرمجيات لكشف الانتحال للبحوث المقدمة باللغة العربية مهمة صعبة وليست سهلة ، نظرا لان تلك البرمجيات المتاحة صممت لكشف الانتحالات

والاقتباسات للبحوث المنشورة باللغة الانجليزية ، ولاتخاذ فى اعتبارها طبيعة وخصائص اللغات الاخرى والتي منها اللغة العربية تلك اللغة التى تتميز بصعوبة تراكيبها وكلماتها اللغوية ، ان لغة البرمجة الاساسية لتلك البرمجيات هى اللغة الانجليزية وسيكون من الصعوبة استخدام برنامج صمم باللغة الانجليزية ثم يتم تعريبه لاستخدامه فى اللغة العربية ، وتطبيقه على مدخلات عربية ، فمن غير المناسب ان لغة تصميم البرنامج انجليزية لغة استخدامه عربية ، الامر الذى يتطلب ضرورة تقييم كفاءة تلك البرامج فى كشف الانتحال للبحوث المنشورة باللغة العربية واختيار اكفاءها ، او الجمع بين مميزات كل برنامج منها للوصول برنامج متكامل يتناسب وطبيعة اللغة العربية، فعلى الرغم كثرة برمجيات الكشف عن الانتحال وتنوعها ، فاننا لازلنا فى حاجة الى برمجيات قادرة على فحص البحوث المكتوبة باللغة العربية غير المستخدمة باللغات الاخرى.

١١ - لازالت برامج كشف الانتحال عاجزة عن الكشف عن السرقات من خلال الترجمة ، فكشف سرقة الترجمات يعد واحدة من أصعب المشاكل للتغلب عليها واكشافها ، حيث أصبحت سرقة الترجمة من المشاكل الرئيسية التي تواجه أدوات الكشف عن السرقات ، فعلى الرغم من انتشار العديد من برامج كشف الانتحال وتنوعها ، فما تزال سرقة الترجمة عملية غير واضحة بسبب إمكانية استخدام طرق مختلفة لترجمة النص ، اضافة الى اختلاف القواعد النحوية لكل لغة مما يجعل من الصعب الكشف عن السرقة، فمن الصعب جداً الحصول على ترجمة جيدة بسبب صعوبة إيجاد أدوات ترجمة عالية الجودة ، كما أنها تتطلب الكثير من الوقت و الجهد، كما ان نظام الترجمة الالى غير فعال فهذه الأنظمة تعمل بشكل جيد لفهم المغزى العام للنص و ليس للكشف عن التطابقات الدقيقة ،

ولذلك هنالك العديد من الناشرين المخادعين و الكُتّاب غير الأخلاقيين، لديهم معرفة بالعديد من الخدع التي تصعب على البرامج عمليات الكشف عن السرقات العلمية ، على سبيل المثال : ملفات PDF عادة تكون مصنوعة من عدة طبقات. توجد الطبقة المرئية و طبقة النص، من الممكن تغيير طبقة النص غير المرئي عن طريق تغيير جميع الأحرف الى mojibake وهي رموز مشفرة وغير مفهومة. و عند محاولة عمل نسخ ثم لصق لها على المفكرة ستحصل على أحرف مبهمه. ولهذا السبب، لن تستطيع أدوات الكشف الآلية

قراءة النص. بالإضافة إلى أن استعمال هذه الطريقة سيصعب عملية إيجاد منشورات الكاتب بواسطة محرك البحث قوقل.

ولذلك ففي الكثير من الحالات، وغالبا ما يتم الكشف عن تلك السرقات بواسطة المعلم أو المدرس، وذلك لأنه يلاحظ التغير في أسلوب كتابة الطالب. وفي الحقيقة، يعد الإنسان من أفضل الأدوات للكشف عن هذا النوع من السرقات. وهذا لا يعني أن ما سواه من أدوات كشف السرقات عديم الفائدة ، أن العديد من مطوري برامج الكشف عن السرقات يؤكدون على أن السرقة أصبحت واسعة في معظم المقالات الإنجليزية لدرجة أصبح العملاء يطالبونهم للكشف عنها بأي طريقة ممكنة.

١٢- ان انتحال الافكار والنتائج اشد خطرا من انتحال النصوص وهو ما لم تنجح برامج كشف الانتحال المتاحة في الكشف عنه بدقة.

١٣- ان من اكثر الامور غرابة ان تطلب لجان الترقيات بالمجلس الاعلى للجامعات تقرير يتعلق بمعامل التأثير للمجلات المنشورة باللغة العربية على الرغم من علم الجميع بانه لا توجد اى من المجلات العربية الاحرف حصلت على معامل تاثير عالمي ، نتيجة افتقار المجلات التي تنشر باللغة العربية، وغالبيتها العظمى تنتمي للحقول الاجتماعية والتربوية والانسانيات، لجهة تصنيفية موحدة لتحديد معاملات تأثير لها، والذي يعد من أهم مشاكل المحتوى العربي المنشور، اضافة الى عدم وجود فهارس اقتباس لأي من المنشورات باللغة العربية

ولعل في تفعيل ودعم مشروع معامل التأثير العربى باب امل للتغلب على تلك المشكلة حيث سيوفر "معامل التأثير العربي" تقييماً كمياً ونوعياً لمدى جودة ورصانة المجلات العربية المتخصصة في جميع مجالات المعرفة البشرية، وذلك بهدف رصد النشاط العلمي العربي في أبرز قنواته التي تعد القناة الأساس في الاتصال العلمي بين الباحثين منذ ما يقرب من ٣٥٠ عاماً وهي المجلات العلمية، وبشكل يسهم في كسر احتكار مؤسسات النشر العالمية واقتصارها على البحوث المنشورة باللغات غير العربية ، ووضع مجموع من الشروط المجحفة لأوعية النشر باللغة العربية ، والتي قد لا يكون لها علاقة بجودة النشر العلمي، اضافة الى اهميته في اعادة شيء من الاعتبار إلى لغتنا العربية ، ويضع المتميز من الدوريات والبحوث في دائرة الضوء.



وحدة المكتبة الرقمية

المعيد الأستاذ الدكتور /

تحية طيبة و بعد

بالإشارة إلى الخطاب الوارد من سيادتكم بشأن تقييم الدوريات العلمية التي نشر بها الدكتور /
نحيط سيادتكم علماً بأنه قد تم فحص معامل التأثير Impact Factor لهذه الدوريات ويوضح الجدول التالي
نتائج الفحص:-

	Journal Title	ISSN	Publisher	Impact Factor	Quartile	SJR	Quartile	Classification
1								
2								
٣								
٤								
5								
6								

وتفضلوا بقول فلق الإحترام والتقدير،،،

مدير وحدة المكتبات الرقمية

أ.د / خالد عبد الفتاح

وفى ضوء كل ذلك فاننا نتفق مع ما ذكره محمد فوزي رمضان ٢٠١٧ فى انه لكى نتخلص من العشوائية الحالية من حيث المعنى والمضمون فى الكشف عن الاقتباس فى النشر العلمى ، وتحقق تلك العملية الاهداف المرجو منها ، وتحول تلك العملية من وهم الى حقيقة علينا مراعاة الاتى:

١- توفير قواعد بيانات شاملة لكل الانتاج العلمى العربى ، والا تقتصر على الانتاج المنشور كرسائل علمية وبحوث منشورة فى المجلات والدوريات العلمية وانما تمتد كذلك الى الكتب والمقالات والاعمال الفنية العلمية المنشورة بل تمتد لتشمل كل انتاج فكرى ومعرفى ، فلاسف مازال قطاعا كبيرا من مجتمعنا العلمى يعيش عصور ما قبل الانترنت خاصة اذا علمنا أن من بين من ٦٠٠ مجلة علمية تنشرها الجامعات ومراكز البحوث المصرية ، ٨٠ مجلة فقط مدرجة ضمن النشر الدولى ومتوافرة على الشبكة العنكبوتية كي يطلع عليها علماء وباحثو العالم ، تلك النظرة المحدودة وعدم الاكتراث بقيمة النشر العلمى أسهمت بدورها فى انتشار الكثير من المفاهيم الخاطئة والمرفوضة دوليا مثل نقل البحوث دون الإشارة لمصادرها وإدعاء حداثة الأفكار المنشورة من قبل كاتبها .

٢- توحيد البرنامج المستخدم فى الكشف عن الاستلال (نظرا لكثرة البرامج واختلاف نتائجها).

٣- توحيد أجزاء الورقة البحثية أو المقترح البحثي التي سيتم الكشف عن الاستلال بها (فمن المفترض ان لا يتم الكشف عن الاستلال فى قائمة المراجع على سبيل المثال).

٤- توحيد خيارات ومعاملات الفحص والفلتر المستخدمة فى الكشف عن الاقتباس.

٥- توحيد نسب الاقتباس المسموح بها فى جميع الدوريات العلمية والمؤسسات البحثية على مستوى العالم، وحسب التخصصات وطبيعة الموضوعات التى تتناولها .

٦- إتاحة البرنامج المستخدم فى الكشف عن الاقتباس للباحثين والمؤلفين بصورة مجانية ما أمكن.

المراجع

- ١- اشرف امين : الأهرام يكتشف عبر محرك البحث لدوريات: ELSEVIER 25 باحثًا بالجامعات والمراكز العلمية متهمون بالانتحال ومخالفة قواعد النشر - جريدة الاهرام - العدد ٦٣٦٧ ٤ الأحد 13 من محرم ١٤٣٥ هـ 17 نوفمبر ٢٠١٣ السنة ١٣٨ - القاهرة - مؤسسة الاهرام .
- ٢- الاقتباس العلمي و برامج قياس نسبة الاقتباس وكشف الانتحال والسراقات العلمية متاح على https://ab7aaaas.blogspot.com/2017/08/blog-post_16.html
- ٣- برافين تشادا : لا تستدعي كافة الانتحالات العلمية سحب الأبحاث المنشورة متاح على <https://arabicedition.nature.com/journal/2014/08/511127a>
- ٤- برامج قياس نسبة الاقتباس وكشف الانتحال والسراقات العلمية Identicate & Turnitin متاح على <https://www.facebook.com/higher.studies.mag/posts/1423231367790573>
- ٥- برنامج الاستلال - و النسب المقبولة في الاستلال متاح على http://www.uoanbar.edu.iq/HumanitarianEducationCollege/News_Details.php?ID=20
- ٦- جمال على الدهشان : تقرير عن ندوة الانتحال العلمي: (المفهوم، المظاهر، الأسباب، وأساليب الكشف عنه) والتي عقدت بكلية التربية جامعة المنوفية بالتعاون مع المكتبة الرقمية بالجامعة وذلك يوم الأحد ٢٥ فبراير ٢٠١٨
- ٧- جمال على الدهشان : محاربة السراقات العلمية مدخلا لتحقيق جودة البحث التربوي العربي فى عصر المعلوماتية - مؤتمر "التعليم فى الوطن العربى ، نحو نظام تعليمى متميز" المنعقد بالجامعة الاردنية فى الفترة من ٢٥ الى ٢٦ ابريل ٢٠١٨ بالعاصمة الاردنية عمان .
- ٨- جمال على الدهشان : نحو معامل تاثير عربى لجودة وتقييم المجلات والبحوث العلمية المنشورة باللغة العربية ، الضرورات ، والمتطلبات - المجلة الدولية للبحوث فى العلوم التربوية [International Journal of Research in Educational Sciences](http://www.ijer.in) المجلد ١ العدد ١ يناير ٢٠١٨.
- ٩- حسن على دواح : اوجه الفساد فى مجال البحث العلمى : الانواع الاسباب الانعكاسات - منتدئى الشراكة المجتمعية فى مجال البحث العلمى النزاهة العلمية - جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية - ٥-٦ مايو ٢٠١٥. ص ص ١٩ - ٣٠.
- ١٠- الحسين اوياري : ٦ من أفضل أدوات اكتشاف الانتحال العلمي - البلاجياريزم - متاح على

١١- خدمة كشف الانتحال والتزوير العلمي للأبحاث العربية متاح على
file:///E:/%D8%A8%D8%AD%D9%88%D8%AB/%D8%A7%D9%84%D
9%86%D8%B2%D8%A7%D9%87%D8%A9%20%D8%

١٢- داليا فهمي السيد : الأمانة العلمية وفيرس التلاص العلمي - المجلة العربية : مجلة شهرية
- العدد | (501) شوال ١٤٣٩ هـ - يوليو ٢٠١٨ م متاح على
<http://www.arabicmagazine.com/arabic/ArticleDetails.aspx?id=1642#>
.TzbzlGoc9zU.facebook

١٣- سرقة الترجمة تحد جديد امام برامج كشف السرقة الادبية متاح على
<http://ziid.net/tech/translation-plagiarism-detection>

١٤- المجلس الاعلى للجامعات ، وحدة المكتبات الرقمية : دليل فحص النزاهة الاكاديمية - وزارة
التعليم العالي - القاهرة - ٢٠١٨.

١٥- محمد فوزي رمضان حسانين : إعادة النشر .. بين حقوق النشر والحق في المعلومة متاح
على <http://arsco.org/article-detail-28-8-0#.Wx7y36ksCtg.facebook>

منظمة المجتمع العلمي العربى تاريخ النشر 27 مارس ٢٠١٧
١٦- محمد فوزي رمضان حسانين : الاقتباس في النشر العلمي: بين الأصالة والسرقة - متاح على
<http://www.arsco.org/article-detail-1089-8-0>
تاريخ النشر 27 مارس ٢٠١٨

١٧- نوف محمد الظاهري وآخرون : تقييم اداء البرامج العالمية لكشف السرقات العلمية باللغة
العربية للأبحاث الجامعية - منتدى الشراكة المجتمعية فى مجال البحث العلمى - منتدى
الشراكة المجتمعية فى مجال البحث العلمى النزاهة العلمية - جامعة الامام محمد بن سعود
الاسلامية - ٥-٦ مايو ٢٠١٥. ص ص ٢٠٠-٢١١.

18- Stephan dahl: : Turnitin, The student perspective on using Plagiarism
detection software, Active Learning in Higher Education, vol 8 (2)
,2015,173- 191.

19-Russell K. Baker et ail : An Evaluation of The Effectiveness of
Turnitin. Com As A Tool For Reducing Plagiarism In Graduate
Student Term Papers,college Teaching Methods& Styles
Journal,vol.4(9) , September 2008>

(بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ)



كلية التربية
المجلة التربوية

مدى إتقان معلمات التربية الأسرية
لمهارات طرح الأسئلة الصفية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمدينة جدة

إعداد

د/ ابتسام بخيت ناصر البنيان
أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلي
كلية التربية، جامعة جدة

المجلة التربوية. العدد الخامس والخمسون. نوفمبر ٢٠١٨م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى إتقان معلمات التربية الأسرية لمهارات طرح الأسئلة الصفية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمدينة جدة. ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد بطاقة ملاحظة لمهارات طرح الأسئلة (توجيه السؤال - معالجة إجابات الطالبات - مساعدة الطالبات على توليد الأسئلة). وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن معلمات التربية الأسرية يمتلكون كل من مهارات طرح الأسئلة الصفية ومهارات توجيه الأسئلة بدرجة متوسطة، أما درجة امتلاكهن لمهارات تصريف المعلمات بإجابات الطالبات ومهارات توليد الأسئلة فكانت ضعيفة. وتم تقديم عدد من التوصيات منها ضرورة عقد دورات تدريبية وورش عمل للمعلمين حول مهارة طرح الأسئلة الصفية.

الكلمات المفتاحية: التربية الأسرية - مهارة طرح الأسئلة - الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

*Mastering Classroom Questions Skills among Family Education
Female Teachers in Basic Education in Jeddah
Ebtisam Bakeet Nassir Al-Benayyan
College of Education, Jeddah University*

Abstract

The current study aimed at identifying the extent to which family education teachers master the skills of asking questions in basic education in Jeddah. To achieve the objective of the study, a classroom question skills (directing questions - addressing students' answers - helping students generate questions) observation card was prepared. The descriptive approach utilized to a sample of (30) family education female teachers working at in Jeddah schools. Results concluded that family education female teachers have classroom questions skills with a moderate degree. The skills of directing questions obtained a high degree, addressing students' answers got moderate degree, and helping students generate questions obtained a moderate degree among the sample respondents. Based on the study results, suggestions made, such as holding training courses and workshops for teachers on classroom questions skills and training teacher students at the colleges of education on how to improve and practice classroom question skills in everyday educational situations.

Keywords: Family Education; Classroom Questions Skill; Basic Education.

مقدمة

تحتل مرحلة التعليم الأساسي مكان الصدارة بالنسبة لمراحل التعليم المختلفة، ونظراً لسعة حجم هذا التعليم وأهميته بوصفه مرحلة عامة أساسية ينبغي أن يحصل عليها كل أبناء الشعب، ويُعد الحد الأدنى الذي لا يمكن الاستغناء عنه لأنه يجسد المضمون المنطقي لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في مرحلة الطفولة، فهي الأساس لنمو الشخصية الإنسانية وتشكيل سماتها وتطويرها لتنشئة مواطن صالح ونافع، وإعداد جيل متعلم مدرك لمسئوليته في مواجهة التحديات المستقبلية. إضافة إلى أن مرحلة التعليم الأساسي تعد مرحلة إلزامية يحصل المتعلم من خلالها على الحد الأدنى من المعارف والمهارات.

ويطلق مصطلح (التعليم الأساسي) على نظم تعليمية بديلة غير تقليدية تضم سنوات المرحلتين الابتدائية والمتوسطة. وهو تعليم موحد توفره الدولة لجميع الأطفال ممن هم في سن المدرسة، مدته تسع سنوات يقوم على توفير الاحتياجات التعليمية الأساسية من المعلومات والمعارف والمهارات وتنمية الاتجاهات والقيم التي تمكن المتعلمين من الاستمرار في التعليم والتدريب وفقاً لميولهم واستعدادهم وقدراتهم التي يهدف هذا التعليم إلى تنميتها لمواجهة تحديات وظروف الحاضر وتطلعات المستقبل (بيومي، ٢٠١١).

وتقسم هذه المرحلة إلى حلفتين: الأولى تبدأ من الصف الأول وحتى الصف الرابع، والثانية تبدأ من الصف الخامس وحتى الصف التاسع. وتبرز أهمية الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بصفتها البداية الحقيقية لعملية التنمية الفكرية لمدارك الأطفال وإكسابهم الوسائل الأولى لاكتساب المعرفة وتنمية المهارات، كما تُعد أولى الخطوات على طريق التلمذة الطويل الذي لا ينتهي عند حد معين بل يستمر في حياة الفرد. وللوصول إلى هذه الأهداف التربوية ونظراً لتسارع نمو المعرفة المستمر في سائر المجالات، يتعين على معلم تلك المرحلة الإلمام ببعض المهارات التي تساعد على تحقيق الأهداف ولذا برزت الحاجة لتنمية معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بشكل خاص. لذلك تُعد عملية تطوير معارفهم ومهاراتهم وقدراتهم عملية جوهرية وأساسية في إحداث التغيير التعليمي المرغوب فيه بالمدرسة، لأن تطوير فعالية الأداء المدرسي وجودته يعتمد اعتماداً كبيراً على نمو الأداء المهني للمعلمين وتطويره (أبو شاهين، ٢٠١١).

ولابد للمعلمة من معرفة التلميذات اللاتي تتولى تنظيم تعلمهن وأهمية عدم قصر هذه المعرفة على أسمائهن وأشكالهن بل يتعدى ذلك إلى الأمور والجوانب التي لها انعكاساتها على قدراتهن العقلية ومستواهن النمائي وطرائق تفكيرهن ومن أهم تلك الحاجات حاجاتهن إلى المعرفة والفهم ويتمثل ذلك في حب الاستطلاع والاستكشاف ولتتمكن المعلمة من سد احتياجات التلميذة في النواحي السابقة لابد لها من مراعاة مايلي:

- ايجاد علاقة سليمة بين المعلمة والتلميذة ومدى أهميتها في طرح ما يدور بعقل التلميذة.
- العمل على تنمية الميول والمواهب وتشجيعها بالاجابة على أسئلة التلميذات.
- العمل على توسيع الاهتمامات العقلية وتنمية حب الاستطلاع واستغلال استعداد التلميذات لاكتشاف البيئة المحيطة.
- الا تشتت انتباه التلميذة بتقديم أكثر من مثير له في وقت واحد بل يجب أن تساعدنا وتدريبها على التركيز.

والأسئلة الصفية هي التي ترسخ المعلومات في ذهن الطالبات وتكشف البنية المعرفية لديهن سواء كانت صحيحة أم خاطئة وتيسر عملية التعلم وتقوى العلاقة بين المعلمة وطالباتها وبين الطالبات وبعضهن البعض كما أن الأسئلة تثير اهتمام الطلبة بالموضوع الجديد. وتهيئهم لمادة التعلم الجديدة وتحفزهم على المشاركة والانتباه ومن هنا ندرك ضرورة استخدام وطرح الأسئلة الصفية خلال المواقف التعليمية (Morgan and Saxon, 1991) (عبيدات والعرود، ٢٠١٠).

كما تؤكد الاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم مساعدة المتعلمين على أن يتعلموا كيف يتعلمون، وعلى أن يصبحوا مستقلين في تعلمهم، وأن يسعوا لتنمية مهارات التفكير لديهم. ولعل من أهم الوسائل الفعالة في تنمية هذه المبادئ لدى الطلبة أسئلة المعلم ومهارة طرح الأسئلة كجزء رئيس من مهارات التدريس الصفّي الفعّال.

وتحتل الأسئلة الصفية في تدريس التربية الأسرية مكاناً بارزاً، لما تلعبه من دور أساسي في انجاح عملية تدريسها، ومادة التربية الأسرية من المواد الدراسية التي يمكن من خلالها تنمية خيال الطالبة في العمل والأداء ومهاراتها في التحليل والتفسير واستكشاف مشاعرها والتعبير عنها وذلك بقدر أهمية الأسئلة التي تطرحها المعلمة على طالبتها. كما أن مادة

التربية الأسرية تمد الطالبات بجسور المعرفة من خلال الخبرة الحسية والتجريب المرئي والتحليل والتفكير.

ومما يؤكد تلك الأهمية للأسئلة الصفية ما ذكره عبد المعطى (٢٠١١) من أن ابن عباس -رضى الله عنهما - عاش طفولته متسائلاً طالباً للمعرفة، وبكثرة السؤال ونباهة العقل ونقاء القلب حاز ابن العباس منزلة عالية بين جموع الصحابة. وقد ذكر كل من (نوار، ٢٠٠٣) (عبد المعطى، ٢٠١١) (خالد، ٢٠١١) أن من خصائص ومميزات معلم الصفوف الثلاثة الأولى إتاحة الفرصة للطالب للتحدث وطرح الأسئلة والاستماع وحسن الإصغاء له. خاصة وأن تلميذ هذه المرحلة يحب الاستطلاع والكشف ويبدو ذلك في سؤاله عن كل شيء يقابله بهدف المعرفة كما أن التلميذ في بداية المرحلة الابتدائية، تساؤلاته تقل عددا لكنها تزداد عمقا وتنوعا، ويجب أن نستغل ذلك عند الطفل بل علينا أن ننميه بطرق عديدة منها الإجابة على تساؤلاته بما يتفق ونمو مداركه ولا يجب أن يضيق المعلم بأسئلة الطفل لأن الانصراف عنه يحرمه من فرصة المعرفة.

بالإضافة إلى أن المجتمعات في العصر الحديث تتطور بسرعة رهيبية، هذا التطور له آثاره على حياة الأفراد وحياة الأسرة، وبما أن التربية الأسرية تهدف أساساً إلى مساعدة الأفراد في الارتقاء بمستوى معيشتهم ومعيشة الأسرة، وبالتالي في رفع مستوى المجتمع، يجب إعادة النظر في هذه المادة على أنها ليست فقط من مواد النشاط أو من المواد التي تدرس خارج خطة الدراسة، وإنما تعتبر ويجب أن تعتبر ضمن المواد الأسرية التي تشارك في مراحل التعليم العام. والتربية الأسرية لم تعد تلك الخبرة البسيطة التي تلقنها الأم لابنتها، بل أصبحت مع الانفجار المعرفي والتكنولوجي علماً يُدرس وخبرة تُكتسب ومجالاً تعد له الفتاة إعداداً جيداً ومقنناً. تُعد مادة التربية الأسرية من أهم المواد الدراسية التي يمكن من خلالها دخول التلميذ إلى الحياة الإجتماعية للجماعة، وذلك بعد أن يتمثل أسلوب حياة هذه الجماعة بما فيها من قيم وعادات وتقاليد واتجاهات ونظم تساعد الأفراد على فهم أنفسهم والآخرين والتكيف معهم من خلال ما تكسبه لهم من قيم (الرخيمى، ٢٠١٤).

ولكي تستفيد التلميذة من هذه المادة فلا بد من إعداد معلمة التربية الأسرية إعداداً جيداً بحيث يكون لديها فهم للمهارات الحياتية والقيادية اللازمة لمهنة التعليم عموماً، وهذه المادة خصوصاً. فالمعلم يمثل الركيزة الأساسية في عملية التعليم، إذن لابد من أن يحظى إعداد

بالاهتمام والدراسة؛ لكونه عصب المهنة ومحركها الأساسي، فهو المسئول الأول عن تحقيق أهداف التربية وعامل من عوامل تطوير المجتمع وتنميته (درويش، ٢٠٠٢).

ونظراً لأن طرفي العملية التربوية والتعليمية هما المعلم والطالب حيث أن كلا منهما مرتبط بالآخر فالطالب يعتمد في خبراته التي يحصل عليها في المدرسة من المعلم الذي وكل إليه تنفيذ المنهج وما يحتويه من خبرات متعددة. وعلى قدر الاهتمام بهما نحصل على النتائج المرجوة من التعليم بما يحقق تطلعات المجتمع ومتطلباته خاصة في هذا العصر عصر المعرفة وتقدمها وجودتها واقتصادها وعصر التخصص في جميع المجالات العلمية والتربوية.

لذا فالمعلم الجيد هو الذي يستطيع أن يوظف أدوات الاستفهام المختلفة في طرح السؤال المثير للتفكير لدى المتعلم، فالأسئلة التي يطرحها المعلمون على طلابهم داخل حجرة التدريس تؤثر بشكل مباشر في مهارات التفكير التي يسعون إلى تنميتها لدى هؤلاء المتعلمين. فقد أثبتت العديد من الدراسات التربوية وجود ارتباط تام بين مستويات التفكير التي تظهر في إجابات الطلبة عن أسئلة المعلم وبين أنواع الأسئلة التي يوجهها المعلم، فإذا كان المعلمون يركزون في أسئلتهم على تذكر الحقائق، فمن غير المتوقع أن يفكر الطلبة تفكيراً ابتكارياً. فاستخدام الأسئلة في الصف أحد أكثر أنواع السلوك التعليمي تأثيراً في التدريس بسبب إمكانيته في تحفيز التفكير الإبداعي والتفكير الناقد لدى المتعلم، وتساعد على تحقيق الأهداف التي حددها المعلم لطلبته وبدرجة عالية من الإتقان، وتمثل عادةً قسماً كبيراً من وقت التدريس، فهي الأداة التي يتواصل بها الطلبة والمعلمون وتعتبر عماد الطرق الحوارية، وركناً أساسياً من أركان الطريقة الاستقرائية، وأسلوب الاستقصاء العلمي، وتهيئ الطلبة للتعلم الجديد بما تقدم من استشارات وتساؤلات، فترفع من مستوى فعاليته، وتساعدهم على تنمية طاقاتهم الفكرية، وتجعلهم يتجهون إلى الأهداف المرسومة للحصة الصفية لتحقيقها بأعلى قدر مستطاع بحسب ما تسمح به قدراتهم وإمكاناتهم (ريان، ٢٠٠٣) (آل حيدان، ٢٠٠٨).

إن طريقة المعلم في السؤال تكون مطابقة تماماً لطريقته في التعليم ذلك لأن طرح الأسئلة مسألة لا غنى عنها لطرائق التدريس على كافة أنواعها. وإنك إذا كنت تسأل طلابك بطريقة جيدة فهذا يعني أنك تدرس لهم بشكل جيد. فمهارة طرح الأسئلة هي علاقة وثيقة

لحدوث التعلم الفعال، لأن الهدف من إثارة الأسئلة أساساً هو حفز الطلبة على التفكير، وعليه فالأسئلة الجيدة تنمي التحصيل الدراسي بشكل جيد (زيتون، ٢٠٠١).

وتُعد مهارة طرح الأسئلة من المهارات المهمة التي تؤثر على أداء المعلم المهني والتربوي داخل غرفة الصف وهي من الطرق الأكثر جاذبية لتعلم الطلبة، حيث تسهم بشكل واضح في نجاح سير الموقف الصفّي لما لها من تأثير ملموس في إدراك وعي الطلاب وفهمهم. وتعتبر عملية طرح الأسئلة بطريقة فعالة مهارة يمكن تطويرها عن طريق الممارسة والتدريب، فالقدرة على طرح الأسئلة الجيدة ليست موهبة فطرية وإنما هي تكتسب وتنمي بالتدريب. ولكي يستطيع المعلم الاستفادة من الأسئلة في تدريسه للمتعلمين، لا يكفي أن يعرف أهدافها وتصنيفها فحسب بل لابد أن ينمي لديه مهارة طرح الأسئلة، وهي ليست فقط توجيه أسئلة على المستويات المعرفية المختلفة ولكنها تتكون من مهارات فرعية أخرى مثل مهارة صياغة السؤال وفقاً للمستويات المعرفية المختلفة ومهارة توجيه السؤال ومهارة التصرف بشأن إجابات المتعلمين أيضاً. ومهارة طرح الأسئلة هي روح العملية التدريسية، بل هي عماد عملية التدريس فالأسئلة التي يطرحها المعلم أثناء التدريس قد تأخذ الطلاب إلى عالم رحب من التفكير المسبق فيما يطرح عليهم، وقد تكون حاجزاً منيعاً يحول بين الطالب والتفكير والإبداع، ولا أحد يتصور تدريساً فعالاً لمدة من الوقت لا يتضمن أسئلة

وتعتبر عملية طرح الأسئلة بطريقة فعالة مهارة يمكن تطويرها عن طريق الممارسة والتدريب، فالقدرة على طرح الأسئلة الجيدة ليست موهبة فطرية وإنما هي تكتسب وتنمي بالتدريب.

بالرغم من تلك الأهمية للأسئلة الصفية ولمهارة طرح تلك الأسئلة إلا أن بعض الدراسات ومنها دراسة آل حيدان (٢٠٠٨) أوضحت وجود قصور لدى المعلمين في صوغ وتوجيه الأسئلة. وترجع الدراسة ذلك إلى أن ما يتم تقديمه بكلّيات التربية بهذا الخصوص لا يدعو عن كونه محاضرات نظرية في الغالب ينتهي معظم أثرها بمجرد امتحان الطالب فيها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

في ضوء التطوير الحالي لمناهج التربية الأسرية في المملكة العربية السعودية وبما تتضمنها من مجالات دراسية تسهم في حل مشكلات البيئة وزيادة الوعي الصحي والغذائي ورعاية الأمومة والطفولة ورفع مستوى الأسرة إدارياً واقتصادياً وتدعيم القيم والتقاليد المرتبطة

بالحياة الأسرية التي تلائم المجتمع العصري المتطور وتسهم في حركة تقدم هذا المجتمع وتوليد المعرفة وتوظيفها لخدمة مجتمعاتهم وأنفسهم وكل هذا يسهم في تنمية شخصيات التلميذات (كوجك، ٢٠٠٥).

ولكي يتحقق ذلك يجب على المعلمة الابتعاد عن أسلوب التلقين في التدريس وتحاول بقدر الإمكان إشراك التلميذات معها في المناقشة ومنحهن الفرصة وتشجيعهن على المبادرة في الإجابة على الأسئلة وطرحها وفي إبداء آرائهن، وهذه من العوامل التي تساعد على تدفق الأفكار ومن هنا تبرز أهمية الأسئلة في الموقف التعليمي.

وقد لاحظت الباحثة أثناء إشرافها على الطالبات المتدربات في التربية العملية ومن خلال حضور دروس المشاهدة التي تنفذها معلمات التربية الأسرية قصوراً في أداء المعلمات وعدم تمكنهن من مهارات استخدام الأسئلة الصفية سواء مهارة توجيه السؤال أو مهارة معالجة إجابات الطالبات أو مهارة تشجيع الطالبات على توليد الأسئلة.

كما لاحظت الباحثة بعد اطلاعها على العديد من الدراسات العالمية والعربية والمحلية كدراسة دراسة عبد الرحمن (٢٠٠٢) ودراسة عبد الرحمن وحسن (٢٠٠٤) ودراسة محمد (٢٠٠٦) دراسة الغامدى (٢٠٠٩) ومن الواقع الذي لمستته عن طريق الخبرة الشخصية ما يؤكد عدم تمكن معلمات التربية الأسرية من مهارات استخدام الأسئلة الصفية.

وقد حددت مشكلة الدراسة الحالية في ضعف مهارات طرح الأسئلة بمهاراتها الفرعية المتمثلة في (توجيه السؤال ومعالجة إجابات الطالبات وتشجيع الطالبات على توليد الأسئلة) لدى معلمات التربية الأسرية، والذي يمكن أن يؤدي اكتشافها وتحديد ما إلى تحسن في أداء المعلمات وبالتالي في تحصيل التلاميذ وتفكيرهم. لذا فهناك حاجة ماسة للتعرف على مدى تمكن معلمات التربية الأسرية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات طرح الأسئلة، وللتصدى لهذه المشكلة تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيسى التالي: ما مدى إتقان معلمات التربية الأسرية لمهارات استخدام الأسئلة الصفية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؟

ويتفرع من هذا السؤال عدة أسئلة:

- ١- ما واقع استخدام الأسئلة الصفية لمعلمات التربية الأسرية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؟

- ٢- ما مدى تمكن معلمة التربية الأسرية لمهارة توجيه السؤال؟
- ٣- ما مدى تمكن معلمة التربية الأسرية لمهارة معالجة إجابات الطالبات؟
- ٤- ما مدى تمكن معلمة التربية الأسرية لمهارة تشجيع الطالبات على توليد الأسئلة؟
- ٥- هل يوجد اختلاف في درجة استخدام الأسئلة الصفية لدى معلمات التربية الأسرية يعزى لمتغير الخبرة لديهم؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية الى التعرف على:

١. واقع استخدام الأسئلة الصفية لمعلمات التربية الأسرية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
٢. مدى تمكن معلمة التربية الأسرية لمهارة توجيه السؤال.
٣. مدى تمكن معلمة التربية الأسرية لمهارة معالجة إجابات الطالبات.
٤. مدى تمكن معلمة التربية الأسرية لمهارة تشجيع الطالبات على توليد الأسئلة.
٥. مدى تأثير متغير خبرة المعلمات في درجة استخدامهن للأسئلة الصفية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة إلى:

١. تعد استجابة موضوعية لما ينادى به التربويين في الوقت الحاضر بضرورة ممارسة وإتقان المعلمين لمهارات طرح الأسئلة.
٢. إبراز أهمية تدريب معلمات التربية الأسرية وتأهيلهن على إتقان مهارات طرح الأسئلة.
٣. تصميم بطاقة ملاحظة، لعله يستفيد منها المشرفون في برنامج التربية العملية.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

حدود مكانية وبشرية: مجموعة من معلمات التربية الأسرية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمحافظة جدة.

حدود زمنية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٧هـ - ١٤٣٨هـ.

حدود موضوعية: مهارات طرح الأسئلة الصفية التالية: توجيه السؤال-معالجة إجابات الطالبات-تشجيع الطالبات على توليد الأسئلة.

مصطلحات الدراسة :

التربية الأسرية Family Education

عرفتها كوجك (٢٠٠٥) على أنها علم تطبيقي يهتم بدراسة الحياة الأسرية بكل جوانبها بهدف تحسين مستوى الأسرة والفرد من خلال التفاعل مع ظروف البيئة المحيطة بما فيها من ماديات وأفراد وأشياء وأحياء وتشتمل على مجموعة من المواد التي تعكس في جملتها الحياة الأسرية في تكاملها وتداخلها مثل الغذاء والتغذية وإدارة المنزل والطفولة والعلاقات الأسرية والملابس والنسيج والمسكن وتأثيره ومفروشات وأجهزته. وهذا هو التعريف الاجرائي الذي تبنته الباحثة في هذه الدراسة

المرحلة الأولى من التعليم الأساسي: The Basic Education

وتتضمن الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي، ويطبق في جميع مدارسها تقريباً نظام معلم الفصل، ويقوم في ظل هذا النظام معلم واحد بتدريس معظم المواد ماعدا اللغة الانجليزية، التصميم وفنون ، التربية الاسرية ، والتربية الرياضية.

مهارة طرح الأسئلة: The skill of Asking Questions

تعرف على أنها قدرة المعلم على إلقاء الاستفسارات والأسئلة المناسبة والمتعلقة بموضوع الحصة الدراسية وإتقانه لعملية توزيعها على الطلبة في الوقت المناسب واستثمارها بالشكل الذي يساعد على تفعيل الحصة الدراسية (علي، ٢٠٠٤).

ويعرفها بربخ ونجم (٢٠١٣) بأنها سلوك يقوم به المعلم ليتأكد من استيعاب الطلبة يشتمل جميع المستويات التعليمية بأقصى سرعة وتعرف مهارة طرح لأسئلة إجرائياً في هذه الدراسة على أنها: ذلك النمط التعليمي الذي تستخدمه المعلمة كي نشير تفكير الطلبة داخل الحجرة الدراسية عن طريق طرح مجموعة من الأسئلة لها علاقة بالمادة الدراسية أو بالأنشطة والخبرات التعليمية التي يمر بها الطلبة داخل حجرة المدرسة أو خارجها تحت إشراف المعلمة، ويتم قياس تلك المهارة في هذه الدراسة عن طريق تطبيق بطاقة الملاحظة المعدة لهذا الغرض.

الإطار النظري والدراسات السابقة :

يقول على بن أبي طالب رضى الله عنه: " العلم خزان، ومفتاحه السؤال، فاسألوا يرحمكم الله، فإنه يؤجر فيه أربعة: السائل والمعلم والمستمع والمحِب لهم" وعن الخليل بن أحمد الفراهيدي (التابعي وعالم اللغة الكبير) أنه قال: "العلوم أقفال والسؤالات مفاتيحها" (عبد المعطى، ٢٠١١).

وتتمثل فوائد الأسئلة فيما يلي (الخطيب وعيتاني، ٢٠١٦) (Hunkins, 2009) (عبيدات وأبو السميد، ٢٠٠٦):

- تحديد مدى توافر متطلبات التعلم المسبقة اللازمة لتعلم موضوع الدرس الجديد لدى الطلاب.
 - تهيئة الطلاب لموضوع الدرس الجديد وإثارة دوافعهم وتنشيطهم.
 - يمكن عن طريق الأسئلة توجيه تعلم الطلبة نحو النقاط الهامة والأفكار الأساسية في الدرس.
 - إثارة تفكير الطلبة وحفزهم على البحث والتجريب.
 - أحد أساليب ضبط سلوك الطلبة أثناء الدرس.
 - وسيلة من وسائل التقويم المهمة للطلبة ومعرفة مدى إتقانهم للمادة وتحقيقهم لأهداف الدرس.
 - تجعل التلميذ يساهم في تحمل مسؤولية التعلم بنفسه.
- الأسئلة هي استراتيجية ثابتة للمعلمين، إذ أن السؤال يقدم للمعلم التغذية الراجعة فيدرك المستوى الحقيقي للطلاب، وكيف يبدأ معه ويأخذ به إلى المستويات العلمية المتقدمة، وكيف ينطلق به إلى المعرفة الجديدة التي تربطه بالمعلومة التي يعرفها الطالب (العبيدات والعرو، ٢٠١٠).
- وتعرف مهارة طرح الأسئلة بأنها "قدرة المعلم على إلقاء الاستفسارات والأسئلة المناسبة والمتعلقة بموضوع الحصة الدراسية وإتقانه لعملية توزيعها على الطلبة في الوقت المناسب واستثمارها بالشكل الذي يساعد على تفعيل الحصة الدراسية (علي، ٢٠٠٤).

وحتى يتمكن من إدراك مفهوم مهارة طرح الأسئلة لابد من التعرف على أهم وظائف الأسئلة الصفية المتمثلة ومنها (الفتلاوي، ٢٠٠٤) (المومني والمومني، ٢٠٠٩) (الخطيب وعيتاني، ٢٠١٦)

- ١- تثير دافعية الطلبة وتشوقهم للتعلم. وتزيد من تركيز التلاميذ وتفاعلهم مع المعلم.
 - ٢- توفر للتلميذ البطئ وقتاً أطول للتفكير في الإجابة وتصحح المفاهيم الخاطئة لدى التلاميذ.
 - ٣- تنظم متابعة خط سير الطالب في التعليم خلال النشاط وتقييم تقدم الطالب
 - ٤- تساعد الطلبة في الاندماج مع بعضهم في المناقشات المختلفة
 - ٥- تدرب التلاميذ على الجرأة في القول واحترام الرأي والرأي الآخر.
- أما بلوم فصنف الأسئلة الصفية إلى سلوكيات تختص بنمو القدرات والمهارات العقلية للمتعلم، ويقسم التصنيف المعرفي إلى المستويات التالية (الظاهر وآخرون، ٢٠٠٢) (جودت، ٢٠٠٩) (أبو اللين، ٢٠١١):
- ١- المعرفة "التذكر": تحتوي أسئلة التذكر على حقائق نوعية أو تعريفات أو تعميمات أو قيم أو مهارات أو على أكثر من نوع منها.
 - ٢- الفهم "الاستيعاب": تتطلب أسئلة هذا النوع من المستوى من الطالب أن يظهر فهماً كافياً لتنظيم المادة وترتيبها عقلياً. وعلى الطالب هنا أن يتجاوز استدعاء المعلومات وأن يظهر فهماً شخصياً للمادة، بمعنى قدرته على إعادة التعبير عنها.
 - ٣- التطبيق: تتعلق هذه الأسئلة بالمعلومات ذات الصبغة التفسيرية أو التي تختص بحل المشكلات، كما تتعلق أيضاً بالأفكار والمهارات ككليات، أكثر من معالجتها لأجزاء فقط. وهي تهتم بتدريب الطالب على الاستخدام المستقل للمعلومات والمهارات في حل المشكلات.
 - ٤- التحليل: أسئلة التحليل من أسئلة المرتبة العليا والتي تتطلب من الطلاب أن يفكروا بعمق وأن يبينوا الدليل ويصلوا إلى النتائج وأن يبينوا الدوافع أو الأسباب لحدوث شيء معين. كما يتطلب هذا النوع من الأسئلة من المتعلم تحليل المعلومات المتوفرة لديه بقصد الوصول إلى نتيجة أو استنتاج أو تعميم وتوظيفها لإيجاد الدليل أو البرهان لدعمه أو رفضه.

٥- التركيب: هي الأسئلة التي تتطلب من المتعلم تفكيراً ابتكارياً أصيلاً، وقدرة على ربط الحقائق، والعناصر، والمفاهيم، في منظومة ذات معنى، والتوصل إلى نتائج فكرية معينة، يتميز بالإبداع والابتكار.

٦- التقويم: من العمليات العقلية العليا المعقدة حيث يتطلب هذا النوع من الأسئلة من الطلاب أن ينجزوا تفكيراً أصيلاً وإبداعياً وأن يصدروا حكماً على أفضل فكرة أو حل لمشكلة أو عمل فني وتتيح حرية كبيرة للطلبة في البحث عن حلول لها. وهي تستثير التفكير التباعدي لدى المتعلم الذي يبدأ من مشكلة تتيح بدائل متنوعة وتؤدي إلى حلول مختلفة وجميعها مقبولة.

ومهارة طرح الأسئلة ليست فقط توجيه أسئلة على المستويات المعرفية المختلفة ولكنها تتكون من عدة مهارات فرعية منها (الجماس، ٢٠٠٤):

- مهارة توجيه الأسئلة.
- مهارة معالجة إجابات الطالبات.
- مهارة تشجيع الطالبات على توليد الأسئلة وطرحها.

ونظراً لأهمية الأسئلة الصفية ولأهمية تطبيق مهارة طرح الأسئلة الصفية في التدريس فقد أجريت العديد من الدراسات في مجال الأسئلة الصفية ومن هذه الدراسات: دراسة ويلسون (2001) Wilson والتي هدفت إلى تقويم فعاليات التدريس وصياغة الأسئلة في مؤسسات التدريس العالي باستخدام مقاييس متعددة الأغراض من وجهة نظر الكلية. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في فعالية طرح الأسئلة الصفية تعزى لمتغيرات الخبرة والمؤهل العلمي والدورات التأهيلية أثناء الخدمة. ودراسة ويلسن (2003) Wilen التي هدفت إلى التعرف على نتائج الاختبارات الشفوية وعلاقة هذه النتائج مع أسلوب المعلم في طرح الأسئلة أثناء التدريس وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ايجابية جوهرية بين فعالية المعلم في مهارة طرح الأسئلة وكيفية استقبالها وقدرة الطلاب على التحصيل.

ودراسة هوكسمير (2003) Hoxmeier التي هدفت إلى التعرف على وجهات نظر الطلبة من استخدام مهارات طرح الأسئلة وهل لها علاقة على فعالية المعلم وكفاءته. وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام وسائل شرح مناسبة وطرق جيدة في طرح الأسئلة تعمل على تطور فعالية المعلم وتقديمها، كما أن على المعلم أن يركز على نوعية الأسئلة وليس على كميتها.

وكذلك دراسة ويلن (2004) Wilen التي هدفت إلى التعرف على أسلوب المعلم في طرح الأسئلة الشفوية وعلاقته بمهارة المعلم في شرح الدرس من وجهة نظر المعلمين وقد توصلت الدراسة إلى أن مهارة المعلم في شرح الدرس تتأثر بأسلوبه في طرح الأسئلة الشفوية أثناء الدرس، وأن استخدام المعلم لأسلوب طرح الأسئلة يمكنه من متابعة ردود أفعال الطلبة من الأسئلة التي يتم طرحها. ودراسة جلز (2004) Gilles التي هدفت إلى التعرف على أهمية توفر المهارة في عملية طرح الأسئلة وشرح الدرس من قبل طلبة جامعة حرم القديس لورانس. وقد أظهرت الدراسة أن الخصائص النفسية والاجتماعية للمعلم لها أثر كبير في تحديد المهارة المستخدمة في شرح الدرس، وقدرة المعلم على تحليل أداء الطالب في طرح الأسئلة لا يتأثر بمتغيرات: الجنس والتخصص والدورات التأهيلية. دراسة ييب (2004) Yip والتي هدفت إلى التعرف على مهارات طرح الأسئلة عند تدريس المفاهيم العلمية في العلوم وتقييم فهم التلاميذ لها، وتوصلت الدراسة إلى فعالية مهارات طرح الأسئلة في زيادة تحصيل التلاميذ لتلك المفاهيم.

دراسة المطيري (٢٠٠٦) التي هدفت إلى التعرف على الأنماط الأساسية للأسئلة الصفية الشفوية التي تستخدمها معلمات الفقه في تدريس الصفوف الرابع والخامس والسادس في مدارس تحفيظ القرآن الكريم بالمرحلة الابتدائية، والتعرف على مستوى استخدامهن لمهارات الأسئلة الشفوية (صوغ وطرح ومعالجة إجابات الطالبات)، كما تبين من نتائج الدراسة أن المعلمات يحققن معايير صوغ الأسئلة بنسبة جيدة، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات المعلمات تعزى لمتغير المؤهل العلمي ومتغير الخبرة، ووجدت فروق في سلوكيات المعلمات عند إلقاء الأسئلة لصالح المعلمات الملتحقات بأكثر من ٦ دورات تدريبية. هدفت دراسة صويلح (٢٠٠٦) إلى التعرف على مدى إتقان معلمي اللغة العربية لمهارة الأسئلة الصفية في الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي في اليمن. وأظهرت النتائج تدني مستوى إتقان مهارات الأسئلة الصفية لدى معلمي اللغة العربية، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة القصيرة من (١-٥) سنوات.

دراسة أرسلان (2006) ARSLAN التي سلطت الضوء على أهمية الأسئلة الصفية وأنها من أقوى مهارات التدريس التي يجب أن يمتلكها المعلم، وأنها تتكون من عدة

مهارات فرعية مثل (طرح الأفكار بوضوح ودقة، والتوجيه، والتوزيع، والتقدم، والتحفيز، والاستجابة والرد على الأسئلة، والتسلسل) وتوصلت الدراسة إلى أنه ليس على المعلمين فقط أن يطرحون الأسئلة ولكن يجب إشراك الطلاب بالتساوى في تلك العملية من خلال ردودهم على الأسئلة وتوليدهم للأسئلة. دراسة شين chin (2008) والتي هدفت إلى وصف أساليب طرح الأسئلة المختلفة وخصائصها والظروف التي يتم استخدامها بموجبها، كما ناقشت الآثار المترتبة على امتلاك المعلمين لهذه المهارات في الممارسة التعليمية داخل الفصل الدراسي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى إمكانية ترجمة تلك النتائج البحثية إلى نصائح عملية للمدرسين فيما يتعلق بمهارات تدريسهم وخاصة بالنسبة لمهارات طرح الأسئلة، مع تقديم إرشادات للمعلمين لزيادة قدراتهم في مهارات طرح الأسئلة والتعامل مع اجابات التلاميذ.

دراسة عباس والبشير (٢٠٠٨) التي هدفت إلى استقصاء مدى ممارسة الطلبة (المعلمات) لمهارات السؤال في تدريس قواعد اللغة العربية للصفين الخامس والسادس. استخدم الباحثان بطاقة ملاحظة خاصة بوصفها أداة البحث المطلوبة وتكونت البطاقة من (٣٠) فقرة موزعة على مجالين هما توجيه الأسئلة ولها (١٨) فقرة وتلقي الإجابة وله (٢٢) فقرة. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك ضعفاً في المستوى العام لأداء الطلبة المتدربين والمتدربات للمهارات مجتمعه. وأظهرت كذلك تبايناً في ممارسة الطلبة المعلمات لمهارات السؤال بمجاليه توجيه السؤال وتلقي الإجابة.

دراسة ما (2008) Ma والتي هدفت إلى التعرف على مهارات طرح الأسئلة في دروس اللغة الانجليزية، والتي تتطلب الكثير من الممارسة وتحتاج إلى التعاون بين المعلم والطلاب في الفصل. وتوصلت الدراسة إلى أن امتلاك المعلم لتلك المهارات يعطى حافزاً لحدوث التواصل بينه وبين الطلاب وينمي التفكير لديهم، وأوصت الدراسة بضرورة اهتمام المعلمين بتنمية مهارة طرح الأسئلة. دراسة كيتيانوسان (2008) Kitiyanusan والتي هدفت تطوير مهارات طرح الأسئلة الصفية لدى أعضاء هيئة تدريس بكلية التربية جامعة بورافا بتايلاند، وذلك ليس فقط ليمارسها الطلاب فيما بعد عندما يصبحون معلمين ولكن ليتعلم الطلاب المعلمين كيف يكون المعلم الفعال. ودراسة الكندي (٢٠١٠) التي هدفت إلى التعرف على مدى ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات طرح الأسئلة الصفية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أداء المعلمات متوسطاً في مهارات طرح الأسئلة

الصفية الرئيسية الثلاث (صوغ الأسئلة وتوجيهها وتلقي اجابات الطلاب عنها) كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين معلمات ومعلمين اللغة العربية تعزى للخبرة التعليمية.

دراسة بركات (٢٠١٠) التي هدفت إلى معرفة فعالية المعلم في ممارسة مهارة طرح الأسئلة الصفية واستقبالها وكيفية التعامل مع اجابات الطلبة عليها وأثر بعض المتغيرات فيها: الجنس، ونوع المدرسة، والتخصص، وعدد الدورات التأهيلية أثناء الخدمة، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي للمعلم. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المعلمون إجمالاً أظهروا فعالية مرتفعة في ممارسة مهارة طرح الأسئلة والتعامل مع إجابتها من قبل الطلبة، وفعالية متوسطة في استقبالها من الطلبة، لا توجد فروق دالة إحصائية في فعالية المعلمين في ممارسة مهارة طرح الأسئلة واستقبالها تعزى لمتغيرات: التخصص، وعدد الدورات التأهيلية أثناء الخدمة، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي.

ويرى عبيدات وأبو السميد (٢٠٠٦) أن المعلمين يستخدمون عدة أنواع من الأسئلة داخل الغرفة الصفية، منها:

- ١- الأسئلة الافتتاحية: وهي التي هدفها تهيئة الطلبة للدرس الجديد.
- ٢- الأسئلة الاستعراضية: وهي التي هدفها إثارة حماس الطلبة حول موضوعات غريبة.
- ٣- أسئلة لامة: وهي التي تهدف إلى الحصول على إجابات محددة ترتبط بحقيقه محددة.
- ٤- أسئلة تباعدية: وهي التي تتعلق بمستويات التفكير العليا مثل (التحليل، والتركيب، والتقويم).
- ٥- أسئلة سابرة: وهي التي تهدف إلى التعمق بإجابات الطالب، والحصول على معلومات إضافية.

كما يصنف جون ويلسون الأسئلة إلى: أسئلة تحليلية وأسئلة تجريبية، وأسئلة قيمية وأسئلة الغيبيات وصنفها هايمان إلى: أسئلة التعريف وأسئلة امبيريقية وأسئلة تقييمية وأسئلة ما وراء الطبيعة (محمود، ٢٠٠٤). يتبين مما سبق أن للأسئلة عدة أنواع، وكل نوع منها يسعى إلى تحقيق هدف معين لدى الطالب، من هنا ندرك ضرورة تنوع الأسئلة خلال الموقف التعليمي.

إجراءات الدراسة:

- ١- الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة والبحوث التربوية ذات الصلة بموضوع الدراسة.
- ٢- إعداد أداة الدراسة وهي بطاقة ملاحظة مهارات طرح الأسئلة لمعلمات التربية الأسرية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من إعداد الباحثة.
- ٣- التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها.
- ٤- اختيار مجموعة الدراسة.
- ٥- تطبيق أداة الدراسة على معلمات التربية الأسرية.
- ٦- إجراء المعالجة الإحصائية المناسبة والإجابة على أسئلة الدراسة.
- ٧- عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها.
- ٨- تقديم التوصيات والبحوث المقترحة في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي بهدف التعرف على مدى إتقان معلمات التربية الأسرية لمهارات طرح الأسئلة الصفية من حيث توجيه المعلمات للأسئلة ومعالجتهن لإجابات الطالبات وتشجيعهن للطالبات على توليد الأسئلة، وعلاقة ذلك بمتغير خبرة المعلمات.

مجتمع وعينة الدراسة:

معلمات التربية الأسرية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي في المدارس التابعة لوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بمنطقة جدة وعددهن (١٨٠) معلمة. وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) معلمة تربية أسرية يُدرسون في مدارس محافظة جدة وموزعين تبعاً لمتغير الخبرة ويمثلون بنسبة (١٧%) من المجتمع الأصلي تتراوح خبراتهم من (٣) سنوات فأكثر كما هو مبين في الجدول رقم (١).

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لسنوات الخبرة

سنوات الخبرة	عدد المعلمات	النسبة المئوية
من ٣ إلى ٦ سنوات	٨	٣٢
من ٧ إلى ١٠ سنوات	١١	٣٤
أكثر من ١٠ سنوات	١١	٣٤
المجموع	٣٠	١٠٠%

أدوات الدراسة:

وتمثلت في بطاقة ملاحظة مهارات طرح الأسئلة لمعلمات التربية الأسرية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (من إعداد الباحثة).
فقد اعتمدت الباحثة الملاحظة المباشرة أسلوباً، للتحقق من مدى إتقان معلمات التربية الأسرية لمهارات طرح الأسئلة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لأنها من أكثر الوسائل التي يستند إليها في اختبارات الأداء والسلوك.

أ. إعداد الأداة

لإعداد بطاقة الملاحظة تم اتباع الخطوات الإجرائية التالية:

- ١ - مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة المرتبطة بمهارات طرح الأسئلة.
- ٢ - ملاحظة أداء عينة من معلمات التربية الأسرية المتميزات.
- ٣ - في ضوء ذلك تم التوصل إلى عدد من الفقرات (٢٢ فقرة) تعبر عن مهارات طرح الأسئلة، ثم توزيعها على ٣ مهارات فرعية وهي: (توجيه السؤال (٤ فقرات - معالجة إجابات الطالبات (٧ فقرات - تشجيع الطالبات على توليد الأسئلة (١١ فقرة) وتم تحديد مستويات الأداء لكل مهارة باستخدام ميزان تقدير تضمن ٣ بدائل وهي: (تمكن تام - تمكن - عدم تمكن).

ب. صدق الأداة:

تم عرض الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة على مجموعة من السادة المحكمين، وذلك للتأكد من صلاحية البطاقة من حيث تقسيمها إلى مجالات رئيسية ومدى ملائمة

الفقرات الخاصة بكل مهارة فرعية ، وصلاحيّة كل فقرة من فقرات المهارة الفرعية للغرض المحدد لها، وإبداء آرائهم في:

- ملائمة الفقرات للمهارة الفرعية التي تنتمي إليها

- مدى ملائمة سلم التقدير

- مدى صحة الصياغة اللغوية للفقرات

- إضافة أو حذف الفقرات التي يرونها غير مناسبة

وقد أجمع المحكمون على شمولية البطاقة لقياس مدى تمكن وإتقان معلمات التربية الأسرية للمهارات الفرعية لمهارة طرح الأسئلة الصفية (توجيه السؤال - معالجة إجابات الطالبات - تشجيع الطالبات على توليد الأسئلة).

صدق الاتساق الداخلي:

تم تطبيق بطاقة الملاحظة على عينة قوامها (١٥) وقد تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال من أسئلة البطاقة والدرجة الكلية للبطاقة، باستخدام معامل ارتباط بيرسون، والجدول (٢) يوضح النتيجة.

جدول (٢): معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للاختبار (ن = ١٥) متعلم

أرقام العبارات ومعاملات الارتباط ومستوى الدلالة										
رقم العبارات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
معامل الارتباط	٠.٨٩	٠.٧٧	٠.٥٩	٠.٦٦	٠.٨٥	٠.٨١	٠.٦٦	٠.٧٦	٠.٦٩	٠.٨٧
رقم العبارات	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠
معامل الارتباط	٠.٦٥	٠.٦٩	٠.٨٩	٠.٩١	٠.٨٩	٠.٩٣	٠.٨٧	٠.٨١	٠.٨٨	٠.٦٥
رقم العبارات	٢١	٢٢	٢٣	٢٤						
معامل الارتباط	٠.٦٥	٠.٧٧	٠.٨٧	٠.٦٧						

يتضح من الجدول (٢) ما يلي:

تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال من أسئلة الاختبار، والدرجة الكلية للاختبار ما بين (٠.٥٩ : ٠.٩٣) وهي معاملات دالة عند مستوى (٠.٠١) (٠.٠٥) مما يشير إلى الاتساق الداخلي للاختبار.

٣. ثبات الأداة

يقصد بثبات البطاقة أن تعطى البطاقة نفس النتائج نفسها إذا أعيد تطبيقه على عينة البحث نفسها في وقت آخر وتحت نفس الظروف، تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معامل إلغا لكرونباخ، وذلك على مجموعة استطلاعية قوامها (١٥) متعلم من مجتمع البحث ومن غير مجموعة البحث الأساسية والاستناد إليه كمؤشر لمستوى أداة طلاب عينة البحث في بطاقة الملاحظة والجدول الآتي يوضح النتيجة.

جدول (٣): معاملات الثبات لاختبار التحصيل المعرفي (ن = ١٥) متعلمًا

المحاور	عدد الأسئلة	معامل ألفا	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية (١٠٢)	٢٤	٠.٩٣	٠.٠٠٠

يتضح من جدول (٣) ما يلي: أن معامل الثبات باستخدام معامل إلغا لكرونباخ لبطاقة الملاحظة دال عند مستوى ٠.٠١ مما يشير إلى ثبات البطاقة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى إتقان معلمات التربية الأسرية لمهارات طرح الأسئلة الصفية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمدينة جدة. إضافة إلى تحديد أثر سنوات الخبرة على درجة استخدام الأسئلة الصفية لدى معلمات التربية الأسرية، وتحليل البيانات إحصائيًا توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وهو: ما واقع استخدام الأسئلة الصفية لمعلمات التربية الأسرية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي؟ للإجابة على السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومدى الإتقان والترتيب التنازلي لكل فقرة والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٤): المتوسطات والانحرافات المعيارية لبطاقة الملاحظة ككل

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعيارى	الرتبة	مدى الاتقان
٥	تختار الوقت المناسب لتوجيه الاسئلة	1.83	0.38	١	متوسطة
١١	تستخدم أشكال التعزيز المختلفة لتشجيع الطالبات على المشاركة فى الاجابة على الاسئلة	1.79	0.41	٢	متوسطة
١٠	تحت الطالبات على اهمية التأتى قبل طلب الاجابة عن السؤال	1.68	0.47	٣	متوسطة
٣	تنوع الاسئلة من حيث مستويات التفكير العليا	1.62	0.49	٤	متوسطة
١	توجه أسئلة مناسبة لقدرات الطالبات ومستوياتهم	1.58	0.50	٥	متوسطة
٤	تساعد الاسئلة الطالبات على التفكير والبحث	1.58	0.50	٦	متوسطة
٢	تراعى الاسئلة وظائف التقويم (القبلى -البنائى -النهائى)	1.36	0.48	٧	متوسطة
٦	توجه السؤال بلغة بسيطة ومفهومة ومباشر	1.32	0.47	٨	متوسطة
٩	تنتظر (4-10) ثانية بعد طرح السؤال	1.23	0.42	٩	متوسطة
٧	توجه السؤال لجميع الطالبات	1.21	0.41	١٠	متوسطة
١٩	تعزز إجابات الطالبات بالعبارات وإشارات الجسد المناسبة	0.87	0.86	١١	ضعيفة
٢٢	توضح للطالبات من حين لآخر كيفية صياغة الاسئلة بشكل علمى مفهوم	0.87	0.73	١٢	ضعيفة
٨	تراعى أن لا يوحى السؤال بالاجابة تصريحاً أو تلميحاً.	0.79	0.41	١٣	ضعيفة
١٣	تعطى فرصة للطالبة لاكمال إجابتها	0.79	0.60	١٤	ضعيفة
١٧	تتجنب استخدام عبارات محبطة أو ساخرة تعليقاً على إجابة الطالبة	0.79	0.69	١٥	ضعيفة
١٤	تشجيع الطالبات على الاصغاء الجيد إثناء الاجابة من الطالبة وعدم مقاطعتها.	0.68	0.70	١٦	ضعيفة
١٥	توجه الطالبات للتفكير فى إجابة زميلتهن	0.66	0.73	١٧	ضعيفة
٢١	تستخدم أساليب متنوعة لتشجيع الطالبات على طرح الاسئلة	0.58	0.72	١٨	ضعيفة
١٨	تستخدم وسائل الدفع (إعادة صياغة السؤال، أو تجزئة أو تبسيطه أو إعطاء تعليمات لفظية مباشرة أو اسئلة سايرة)	0.57	0.57	١٩	ضعيفة
٢٠	تبدي حماساً للطالبة التى تطرح سؤال جيد	0.57	0.82	٢٠	ضعيفة
١٢	لا تسمح بالاجابات الجماعية	0.53	0.50	٢١	ضعيفة
١٦	لا تتجاهل اى إجابة للطالبة	0.49	0.61	٢٢	ضعيفة
٢٣	تهتم بالاستماع لاسئلة جميع الطالبات	0.40	0.63	٢٣	ضعيفة
٢٤	تنوع من انماط الاستجابة لسؤال الطالبة حسب متغيرات الموقف التعليمى	0.40	0.63	٢٤	ضعيفة
	المجموع	1.01	0.57		متوسطة

يتضح من جدول (٤) أن المتوسط الحسابي لدرجة إتقان معلمات التربية الأسرية لمهارات الأسئلة الصفية (1.01) وانحراف معياري بمقدار (0.57) ودرجة إتقان متوسطة مما يدل على استخدام المهارات الصفية بطريقة متوسطة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من ويلن Wilen (2003) هوكسمير Hoxmeier (2003)، علي (٢٠٠٤)، الجماس (٢٠٠٤)، ويلن Wilen (2004)، المطيري (٢٠٠٦)، الكندي (٢٠١٠) من حيث مدى استخدام الأسئلة الصفية لمعلمات التربية الأسرية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ومدى تمكن المعلمات منها وعائد ذلك على العملية التعليمية. توصلت الدراسة إلى أن الدرجة الكلية لإتقان معلمات التربية الأسرية لمهارات الأسئلة الصفية كانت ذات درجة تأثير متوسطة، وقد يرجع ذلك للأسباب التالية:

- فعالية المعلمة تظهر عندما تتمكن من المهارات الخاصة بصياغة الأسئلة وأساليب توجيهها وبطرق إثارة الطلبة بعد طرح الأسئلة عليهم ليحددوا المطلوب منها ويجيبوا عنها بنجاح.
 - فعالية المعلم تزداد كلما عمل المعلم على ربط الأسئلة التي يطرحها بأهداف الدرس والخبرات الواقعية للتدريس والتوقيت السليم للأسئلة ووضوح وسهولة الأسئلة وتنوع مستوى الأسئلة الإدراكي (معرفة - استيعاب - تطبيق - تحليل - تركيب - تقويم) وتدرج الأسئلة من السهل إلى الصعب لمساعدة الطلبة على تجميع أفكارهم وإجاباتهم.
٢. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وهو: ما مدى تمكن معلمة التربية الأسرية لمهارة توجيه السؤال؟ للإجابة على السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومدى الإتقان والترتيب التنازلي لكل فقرة من فقرات المحور الأول "توجيه السؤال" والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٥): المتوسطات والانحرافات المعيارية لبطاقة الملاحظة في محور توجه الأسئلة

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعيارى	الرتبة	مدى الاتقان
٥	تختار الوقت المناسب لتوجيه الأسئلة	1.83	0.38	١	متوسط
١١	تستخدم أشكال التعزيز المختلفة لتشجيع الطالبات على المشاركة فى الاجابة على الأسئلة	1.79	0.41	٢	متوسط
١٠	تحث الطالبات على اهمية التأتى قبل طلب الاجابة عن السؤال	1.68	0.47	٣	متوسط
٣	تنوع الاسئلة من حيث مستويات التفكير العليا	1.62	0.49	٤	متوسط
١	توجه أسئلة مناسبة لقدرات الطالبات ومستوياتهم	1.58	0.50	٥	متوسط
٤	تساعد الاسئلة الطالبات على التفكير والبحث	1.58	0.50	٦	متوسط
٢	تراعى الاسئلة وظائف التقويم (القبلى- البنائى -النهائى)	1.36	0.48	٧	متوسط
٦	توجه السؤال بلغة بسيطة ومفهومة ومباشر	1.32	0.47	٨	متوسط
٩	تنتظر (4-10) ثانية بعد طرح السؤال	1.23	0.42	٩	متوسط
٧	توجه السؤال لجميع الطالبات	1.21	0.41	١٠	متوسط
٨	تراعى ألا يوحى السؤال بالاجابة تصريحاً أو تلميحاً.	0.79	0.41	١١	متوسط
المجموع		1.453636	0.707523		متوسطة

ينتضح من جدول (٥) أن المتوسط الحسابي لدرجة إتقان معلمات التربية الأسرية لمهارات توجيه الأسئلة الصفية بلغت (1.45) وانحراف معياري بمقدار (0.70) ودرجة إتقان متوسطة، مما يدل على استخدام مهارات توجيه الأسئلة بدرجة متوسطة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من الكندي (٢٠١٠) عبيدات والعروود (٢٠١٠) من حيث مدى استخدام معلمات التربية الأسرية لمهارات توجيه الأسئلة ومدى تمكنهن منها.

وتوصلت الدراسة إلى أن الدرجة الكلية لإتقان معلمات التربية الأسرية لمهارات توجيه الأسئلة كانت ذات تمكن متوسط، وقد يرجع ذلك للأسباب التالية:

- أغلب وقت الحصة في التدريس يكون عبارة عن توجيه أسئلة من المعلم إلى الطلاب، فهو وسيلة الاتصال بين المعلم وتلاميذه وهو يثير اهتمام التلاميذ ويحفزهم على

المشاركة، وهي وسيلة معرفة المعلم لما لدى تلاميذه من معلومات وبالتالي تشخيص نواحي القوة والضعف لديهم.

- فعالية المعلمة تظهر عندما تتمكن من المهارات الخاصة بتوجيه الأسئلة بأن تصاغ الأسئلة في ضوء الأهداف التي حددها للدرس ويستخدم اللغة البسيطة ويربط السؤال بخصائص الطلاب.

- سهولة تعامل المعلمة مع هذه المهارة حيث أنها ترتبط بمهارتي التخطيط للتدريس وصياغة الأهداف التدريسية اللتين تعدان من المهارات التدريسية الأساسية الى يجب توفرها لدى المعلمات

٣. النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وهو: ما مدى تمكن معلمة التربية الأسرية لمهارة معالجة إجابات الطالبات؟

للإجابة على السؤال الثالث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومدى الإتقان والترتيب التنازلي لكل فقرة من فقرات المحور الثانى "معالجة إجابة الطالبات" والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٦): المتوسطات والانحرافات المعيارية لبطاقة الملاحظة في محور معالجة الأسئلة

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعيارى	الرتبة	مدى الإتقان
٨	تعزز إجابات الطالبات بالعبارات وإشارات الجسد المناسبة	0.57	0.82	١	ضعيف
٢	تعطى فرصة للطالبة لإكمال إجابتها	0.53	0.70	٢	ضعيف
٦	تتجنب استخدام عبارات محبطة أو ساخرة تعليقاً على إجابة الطالبة	0.49	0.57	٣	ضعيف
١	لا تسمح بالإجابات الجماعية	1.79	0.60	٤	ضعيف
٣	تشجيع الطالبات على الاصغاء الجيد أثناء الإجابة من الطالبة وعدم مقاطعتها.	0.79	0.73	٥	ضعيف
٤	توجه الطالبات للتفكير فى إجابة زميلتهن	0.68	0.61	٦	ضعيف
٥	لا تتجاهله أى إجابة للطالبة	0.66	0.69	٧	ضعيف
٧	تستخدم وسائل الدفع) إعادة صياغة السؤال، أو تجزئة أو تبسيطه أو إعطاء تعليمات لفظية مباشرة أو أسئلة سابرة)	0.79	0.86	٨	ضعيف
	المجموع	0.67	0.48		ضعيف

يتضح من جدول (٦) أن المتوسط الحسابي لدرجة إتقان معلمات التربية الأسرية لمهارات معالجة إجابات الطالبات بلغت (0.67) وانحراف معياري بمقدار (0.48) ودرجة إتقان درجة تمكن بدرجة ضعيفة ومما يدل على استخدام مهارات معالجة إجابات الطالبات تمكن بدرجة ضعيفة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من الكندي (٢٠١٠) عبيدات والعمود (٢٠١٠) من حيث مدى استخدام معلمات التربية الأسرية لمهارات معالجة إجابات الطالبات ومدى تمكنهن منها. توصلت الدراسة إلى أن الدرجة الكلية لإتقان معلمات التربية الأسرية لمهارات معالجة إجابات الطالبات كانت ذات تمكن ضعيف، وقد يرجع ذلك للأسباب التالية:

- إدراك المعلمات أن الإجابة التي تجيبها الطالبة لا تسمعها إلا المعلمة وعدد قليل من الطالبات، ولكن تكرار الإجابة من المعلمة يؤدي إلى استيعابها وسماعها من الطالبات جميعا

- هناك بعض المهارات ضمن مهارة معالجة الأسئلة تتطلب من الطالبة مهارات تفكير عليا كالتركيب وفي المقابل تركيز المعلمات يكون على الأسئلة التي تعتمد على التذكر والفهم أكثر من أسئلة التركيب حيث كانت نسبة تركيز المعلمات على هذا النوع من الأسئلة بدرجة قليلة

- إعتقاد المعلمات أن إجابات الطالبات واضحة، وليس فيها غموض من وجهة نظرهن، بينما هي من وجهة نظر الطالبات غامضة وغير واضحة، فالمعلم هدفه الحصول على الإجابة الصحيحة بغض النظر عما إذا كانت صحيحة واضحة أو غير واضحة لذلك قد تتجاهل المعلمة في بعض الأحيان الإجابات الصحيحة الغامضة

- بعض المهارات السلوكية الخاطئة التي تسلكها معلمات التربية الأسرية في التصرف ومعالجة إجابات الطالبات سواء كانت الصحيحة الغامضة أم الجزئية أم الخاطئة:

١- تكتفى المعلمة بالإجابة الصحيحة الغامضة وهذا خاطئ لأن دور المعلمة توضيح الغموض في إجابات الطالبات وتفسيرها

٢- تكتفى المعلمة بالإجابة الجزئية دون تكميلها وهذا خاطئ إذ إن المعلمة يجب أن تحرص على إطاء الطالبات الإجابة بصورة كاملة وليس بصورة جزئية

٣- تقوم المعلمة بإكمال الاجابة أثناء الاجابة الجزئية مباشرة وهذا سلوك خاطئ إذ أن المعلمة يجب أن تعطى فرصة لل طالبة لاكمال اجابتها وفي حالة عجزها يحول السؤال إلى طالبة أخرى وفي حالة عجزها تقوم المعلمة باكمال الاجابة

- بعض المعلمات يستهترون باجابة الطالبة وهذا يؤثر فى نفسية الطالبة فيجب على المعلمة أن تشجعها لمعرفة الاجابة بدلا من الاستهتار بها
- بعض المعلمات لا يفرقن ما إذا كانت إجابة الطالبة خاطئة وهذا سلوك خاطئ لانه يكسب الطالبة المعرفة الخاطئة وقد يعود السبب فى ذلك إلى عدم انتباه المعلمة لما تقوله الطالبة

٤. النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع وهو: ما مدى تمكن معلمة التربية الأسرية لمهارة تشجيع الطالبات على توليد الأسئلة؟ للإجابة على السؤال الرابع تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومدى الإتقان والترتيب التنازلي لكل فقرة من فقرات المحور الثالث "تشجيع الطالبات على توليد الأسئلة" والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٧): المتوسطات والانحرافات المعيارية لبطاقة الملاحظة في محور توليد الأسئلة

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعيارى	الرتبة	مدى الاتقان
٣	توضح للطالبات من حين لآخر كيفية صياغة الاسئلة بشكل علمى مفهوم	0.87	0.63	١	ضعيف
٢	تستخدم أساليب متنوعة لتشجيع الطالبات على طرح الاسئلة	0.58	0.73	٢	ضعيف
١	تبدى حماسا للطالبة التى تطرح سؤال جيد	0.57	0.72	٣	ضعيف
٤	تهتم بالاستماع لاسئلة جميع الطالبات	0.40	0.63	٤	ضعيف
٥	تنوع من انماط الاستجابة لسؤال الطالبة حسب متغيرات الموقف التعليمى	0.40	0.57	٥	ضعيف
المجموع		0.56	0.65		ضعيف

يتضح من جدول (٧) أن المتوسط الحسابي لدرجة إتقان معلمات التربية الاسرية لمهارات توليد الأسئلة الصفية بلغت (0.56) وانحراف معياري بمقدار (0.65) ودرجة إتقان درجة تمكن بدرجة ضعيفة. ومما يدل على استخدام المهارات معالجة الأسئلة الصفية تمكن بدرجة ضعيفة.

توصلت الدراسة إلى أن الدرجة الكلية لإتقان معلمات التربية الأسرية لمهارات توليد الأسئلة الصفية كانت ذات تمكن ضعيف، وقد يرجع ذلك للأسباب التالية:

- انشغال المعلمات فى الشرح وتنفيذ الانشطة وربما تجنب أسئلة التلاميذ التى تبين ضعفهم فى الشرح وتوصيل المعلومات للتلاميذ
- كما أن إحام الطلبة عن طرح الأسئلة يحدث خللاً فى العملية التعليمية ومع أن أسئلة الطلبة لا يمكن إنكار قيمتها إلا أن الواقع يبين عدم شيوعها.
- الأساسى فى طرح عدد كبير من الأسئلة هو المعلم، لذلك فإن الفرص المتاحة للأطفال كي يطرحوا أسئلتهم قليلة جداً، وأنه لا يوجد فى كثير من المدارس أى دليل يشير إلى أن أحد أهداف المنهج، سواء أكان هدفاً مباشراً أو ضمناً مساعدة الطلاب وتشجيعهم على طرح الأسئلة. وإنما المدرسون يطرحون كل الأسئلة داخل الصف، سواء ما يعرف المدرس إجاباتها أو تلك التى تهدف إلى دعوة الطلاب للتفكير والبحث. وأنه لا بد أن يهتم المعلمون بنتيجة مهارة طرح الأسئلة عند الطلبة ويمكن استخدام عدة طرق ناتجة عن هذه المهارة (Barakat & Awad, 2012) حيث يمكن أن يساعد المعلمون الطلبة فى صياغة الأسئلة وأن يكونوا على يقين من شعور الطلبة بأن الأسئلة تعكس رغبتهم فى التعلم، وكما يمكن الاستجابة إلى أسئلة الطلبة بعمق وباهتمام، وبطريقة ودية، وأن يشار إلى أهمية أسئلة الطلبة.

الاستنتاجات:

وبناء على النتائج السابقة جاء ترتيب المهارات الفرعية لمهارة طرح الأسئلة حسب المتوسط الحسابى لكل مهارة على النحو التالى: مهارات توجيه الأسئلة الصفية، فقد كان بمتوسط حسابى (١.٤٥٣٦٣٦) ثم مهارات معالجة الأسئلة بمتوسط حسابى (٠.٦٧) وأخيراً مهارات تشجيع الطالبات على توليد الأسئلة بمتوسط حسابى (٠.٥٦). كما ظهر من النتائج أن تطبيق المعلمات لهذه المهارات قد اشتمل على درجات تطبيق (تمكن تام- تمكن متوسط - تمكن ضعيف) ، وقد ظهر من خلال تحليل البيانات إلى أن المهارات الخاصة بمعالجة الأسئلة وتشجيع الطالبات على توليد الأسئلة تطبقان بدرجة ضعيفة، مما يتطلب من معلمات التربية الأسرية زيادة الاهتمام بمثل هذه المهارات. وتشيد الباحثة بالمستوى الجيد للمعلمات فيما يتعلق بمهارة توجيه الأسئلة الصفية فقد أبدت المعلمات تمكناً فى هذه المهارة، وتتمنى الباحثة زيادة ذلك التمكن، والاستمرار فيه وأرجعت الباحثة ذلك إلى استخدام المعلمة لأساليب طرح الأسئلة بمهارة عالية يجعل الطالبة تستجيب بفعالية، والتعامل مع اجابات الطلبة

والاهتمام بها وتعزيزها لتشجيع الطلبة على إلقاء الأسئلة المتعلقة بالدرس. وأن مهارة المعلمة في شرح الدرس تحدد اتجاه الطالبة نحو طبيعة الأسئلة وكيفية توجيهها، كما أن توجيه الأسئلة يمكن الطالبة من فهمها بسهولة إذا ما تم طرحها بأسلوب ودرجة مهارة عالية، وأن استخدام أسلوب طرح الأسئلة من قبل الطالبات يمكن المعلمات من متابعة ردود أفعال الطلبة تجاه الأسئلة التي يطرحها، وتعمل بذلك على تطور فعالية المعلمة بحيث يصبح التركيز على نوعية الأسئلة وليس كميتها.

٥. النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس وهو: هل يوجد اختلاف في درجة استخدام الأسئلة الصفية لدى معلمات التربية الأسرية يعزى لمتغير الخبرة لديهن ؟ للإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة مستوى استخدام الأسئلة الصفية لدى معلمات التربية الإسلامية تبعاً لمتغير الخبرة لديهم.

جدول (٨): المتوسطات والانحرافات المعيارية لسنوات الخبرة لدى معلمات التربية الأسرية

سنوات الخبرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
من ٣ إلى ٦ سنوات	1.82	0.22
من ٧ إلى ١٠ سنوات	2.25	0.44
أكثر من ١٠ سنوات	2.56	0.36

يتضح من الجدول وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية في مستوى استخدام الأسئلة الصفية تبعاً لمتغير الخبرة ولتحديد دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي والجدول (٩) يبين هذه النتيجة.

جدول (٩): تحليل التباين أحادي الاتجاه لدى المعلمات تبعاً لمتغير الخبرة

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الاختبار التحصيلي	بين المجموعات	١٢,٣٦	٢	١٦.٠٠	٠.٨٦	غير دال
	داخل المجموعات "الخطأ"	٣٧.٣٩	٢٧	١٨.٥٧		
	المجموع	٥٠.٢٧	٢٩			

يتضح من جدول (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) في مستوى استخدام الأسئلة الصفية حيث بلغت قيمة ف (٠.٨٦) مما يعنى أنه لا توجد فروق جوهرية في درجة استخدام الأسئلة الصفية لدى معلمات التربية الأسرية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لديهن.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات Wilson (2001)، المطيري (٢٠٠٦)، الكندي (٢٠١٠) بركات (٢٠١٠)، أبو عواد وأبو سنية (٢٠١٤) التي أظهرت عدم وجود فروق جوهرية في درجة استخدام الأسئلة الصفية لدى معلمات التربية الأسرية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لديهن. ويمكن تفسير هذه النتيجة للأسباب الآتية:

- الإعداد التربوي الكافي قبل الخدمة، حيث أن الإعداد التربوي الكافي يجعل المعلم على دراية بنظريات التعلم المتعلقة بمهارة طرح الأسئلة، وهذا يساعده على أن ينهج النهج الصحيح في أسلوب التعلم القائم على الاستقراء والحوار ليحصل على تعلم أفضل
- إن الخبرة التدريسية التي يكتسبها ويحصل عليها المعلم عبر سنوات عمله في مهنة التدريس، لها أثر كبير في توجيه أفكار الطلبة وسلوكهم ووجدانهم، فالطلبة يكتسبون المعارف العلمية والقيم والاتجاهات والميول من البيئة التي يعيشون فيها ويتفاعلون معها مادياً واجتماعياً، ومن سلوك الأفراد، وبخاصة المعلمين في هذه البيئة، ولهذا فإن الخبرة العلمية والمهنية والشخصية للمعلم تنعكس على طلبته عاجلاً أم آجلاً، حيث يكون قادراً على تقديم بيئة تعليمية - تعليمية مثيرة لتعلم الطلبة تتفق مع تفكيرهم ورغباتهم واتجاهاتهم وميولهم، التي تؤدي بلا شك الى اقبال الطلبة على التعلم والتفاعل مع الانشطة العلمية، ومع تطور خبرات المعلمين تتحسن طرق تدريسهم وبالتالي تتحسن قدرتهم على ايصال المادة الدراسية وطريقة تنظيمها وعرضها واثارة اهتمام الطلبة بالمادة الدراسية.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن التوصية بما يلي:

- ضرورة عقد دورات تدريبية وورش عمل للمعلمين حول مهارة طرح الأسئلة الصفية (توجيهها - كيفية استقبال إجابات الطلبة وأنواعها - توجيه المعلمين لتشجيع الطلبة على طرح الأسئلة).
- تدريب الطلبة /المعلمين في كليات التربية على مهارات التدريس عامة ومهارة طرح الأسئلة خاصة وكيفية توظيفها وممارستها في مواقف تعليمية حية.

- ضرورة السعي لإيجاد بطاقة ملاحظة لتقويم المعلمين، يضمن فيها استخدام الأسئلة الصفية في ضوء مهاراتها كجزء من أداة تقويم المعلم، يستخدمها مدراء المدارس أو المشرفون التربويون.
- الإفادة من بطاقة الملاحظة المعدة في الدراسة الحالية لتقويم أداء الطالبات المعلمات في كلية التربية خلال سنوات الدراسة للتثبت من إتقانهن لمهارات طرح الأسئلة الصفية.
- ضرورة إعداد مناهج التربية الأسرية بما يساعد على طرح الأسئلة الصفية وخاصة في المهارات التي أثبتت الدراسة ضعفها عند المعلمين.
- ضرورة اهتمام معلمات التربية الأسرية بالأسئلة الصفية من حيث التخطيط لها قبل إلقائها على الطالبات، حتى لا تبقى رهينة الارتجال أو العشوائية.
- الإفادة من الزيارات المتبادلة بين معلمات التربية الأسرية بتفعيلها ومناقشة ما يتعلق بتطبيق هذه المهارات المتعلقة بالأسئلة الصفية كونها من ضروريات التدريس، واختلاف مهارة بعض المعلمات عن بعضهن في أدائها.
- كما يمكن اقتراح إجراء البحوث المستقبلية التالية:
- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لمعلمات التربية الأسرية على تلميذات المرحلتين المتوسطة والثانوية.
- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على تلاميذ المرحلتين المتوسطة والثانوية.
- تطوير مناهج التربية الأسرية بالمراحل التعليمية المختلفة في ضوء مهارات طرح الأسئلة الصفية.
- إجراء دراسة لمعرفة واقع إعداد معلمات التربية الأسرية، واشتمالها على مهارات الأسئلة الصفية من عدمه، ومن ثم اقتراح برنامج يشملها.
- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على معلمات المواد الأخرى.
- إعداد برنامج تدريبي لطالبات التربية الميدانية في مادة التربية الأسرية في المرحلة الأساسية في مهارات طرح الأسئلة الصفية وقياس أثره في مستوى أدائهن.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

أبو شاهين، دلال أحمد. (٢٠١١). دور الموجه التربوي في النمو المهني لمعلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي "دراسة ميدانية لآراء المعلمين في محافظة القنيطرة". رسالة دكتوراه. مجلة جامعة دمشق، ٢٧.

أبو اللين، وجيه مرسى. (٢٠١١). مهارات طرح الأسئلة. متاح في:

kenanaonline.com/users/wageehelmorssi/posts/268089

آل حيدان، رجا بن عويضة سعيد. (٢٠٠٨). واقع تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارات الأسئلة الصفية بمدارس أبها الثانوية. رسالة ماجستير. جامعة نايف للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.

بركات، زياد. (٢٠١٠). فعالية المعلم في ممارسة مهارة طرح الأسئلة الصفية واستقبالها والتعامل مع إجابات الطلبة عليها. جامعة القدس المفتوحة، طولكرم، ٤٦.

بربخ، أشرف ونجم، منال. (٢٠١٣). تصور مقترح لتنمية مهارات صوغ الأسئلة وطرحها وتلقي إجابات الطلبة لدى الطلبة المعلمين تخصص الدراسات الإسلامية وأساليب تدريسها في جامعة الأقصى. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)، ٢٧ (١٠).

بيومي، صلاح مصطفى على. (٢٠١١). التعليم الأساسي المفهوم والأهداف وكيفية تفعيله. متاح

في: <https://alhadidi.files.wordpress.com>

الجماس، أميمة. (٢٠٠٤). مهارة طرح الأسئلة الصفية لدى طلبة معلمي مجال العلوم العامة خلال التربية العملية في جامعة اليرموك. رسالة ماجستير. جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

جودت، سعادة. (٢٠٠٩). تدريس مهارات التفكير مع منات الأمثلة التطبيقية. الأردن، دار الشروق. خالد، حسن ظاهر. (٢٠١١). فن التدريس في الصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى. عمان، دار أسامة للنشر والتوزيع.

الخطيب، عدنان وعيتاني، خديجة. (٢٠١٦). التربية وبناء الأجيال. دمشق، دار الفكر.

درويش، إبراهيم. (٢٠٠٢). مدى استخدام أنشطة التفكير الإبداعي لدى الطلبة المعلمين في برنامج التربية العلمية والمعلمين في الخدمة في مراحل تدريس التربية الفنية: دراسة ميدانية. دراسات تربوية واجتماعية، ٨ (٤) جامعة حلوان، القاهرة.

الرخيمى، هند ناصر عبد الله. (٢٠١٤). القيم الأسرية المتضمنة في كتب التربية الأسرية للصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الغمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.

ريان، فكري. (٢٠٠٣). التدريس. الطبعة الأولى. القاهرة: دار الثقافة العربية للطباعة. زيتون، حسن. (٢٠٠١). مهارات التدريس: رؤية في تنفيذ التدريس. القاهرة: عالم الكتب. صويلح، هناء. (٢٠٠٦). مدى إتقان معلمي اللغة العربية لمهارات الأسئلة الصفية في الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي في اليمن. رسالة ماجستير. جامعة صنعاء، اليمن. الظاهر، زكريا محمد وآخرون. (٢٠٠٢). مبادئ القياس والتقويم في التربية. الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع. عمان، الأردن.

عباس، سعاد عبد الكريم والبشير، أكرم عادل. (٢٠٠٨). مهارات السؤال في تدريس قواعد اللغة العربية لدى طلبة التربية العملية (دراسة تقويمية). مجلة دراسات العلوم التربوية. ٣٥ (٢)، ٣١١-٣٢٠.

عبد الرحمن، عاطف رضوان. (٢٠٠٢). تطوير برنامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية الأزهرية في ضوء مدخل الكفايات. رسالة دكتوراه. جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، قسم المناهج وطرق التدريس، القاهرة.

عبد الرحمن، عبد الملك طه وحسن، محمد عيد. (٢٠٠٤). معايير الأداء المهني للطالب المعلم بكلليات التربية في ضوء مفهوم الجودة والاعتماد الأكاديمي. المؤتمر العملي التاسع معايير ومستويات التعليم الجامعي في مصر إعداد المعلم في عصر المعلومات كلية التربية، جامعة طنطا ٤-٥ مايو.

عبد المعطى، عبد الله. (٢٠١١). من اليوم... لن تهرب من أسئلة طفلك المخرجة. القاهرة، دار التوزيع والنشر.

عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة. (٢٠٠٦). استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين. عمان: دار الفكر.

عبيدات، هاني والعود، منصور. (٢٠١٠). الأسئلة الصفية الشائع استخدامها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية وكيفية توجيهها والتصرف بإجابات الطلبة في مديرية تربية لواء دير علا. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية. الأردن. ١٠ (٢) ٣٣-٤٧.

علي، موسى. (٢٠٠٤). فعالية معلم اللغة العربية لمهارة شرح الدرس وطرح الأسئلة. رسالة ماجستير. جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

الغامدي، لطيفة غرم الله. (٢٠٠٩). فاعلية الإعداد التربوي لمعلمات الصفوف الأولية. رسالة

ماجستير. متاح في: <https://www.assakina.com>

الفتلاوي، سهيلة. (٢٠٠٤). كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق. عمان: دار الشروق.

الكندي، محمد. (٢٠١٠). مدى ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات طرح الأسئلة الصفية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير. جامعة السلطان قابوس: سلطنة عمان.

كوجك، كوثر حسين. (٢٠٠٥). اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس: التطبيقات في مجال التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي). القاهرة: عالم الكتب.

محمد، جيهان كمال. (٢٠٠٦). برامج إعداد معلم التعليم العام في مصر. دراسة تقييمية. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.

محمود، صلاح الدين عرفة. (٢٠٠٤). تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات. ط ١. القاهرة: عالم الكتب.

المطيري، مؤمنة. (٢٠٠٦). أنماط الأسئلة الصفية الشفهية لمعلمات مادة الفقه في المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. المملكة العربية السعودية.

المومني، محمد أحمد والمومني، إبراهيم عبد الله. (٢٠٠٩). مستوى استخدام استراتيجيات المساءلة لدى الطالبة المعلمة تخصص معلم الصف من وجهة نظر المعلمين المتعاونين. مجلة دراسات العلوم التربوية، ٣٦ (٢).

نوار، إيزيس عازر. (٢٠٠٣). استراتيجيات وطرائق تدريس الاقتصاد المنزلي. الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Arslan, M. (2006). The role of questioning in the classroom. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 2, 81-103.*

Chin, C. (2007). Teacher questioning in science classrooms: Approaches that stimulate productive thinking. *Journal of Researching Science Teaching, 44(6), 815-843.*

Gilles, L. (2004). The assessment of student study skills and learning strategies to prepare teachers for academic advising tasks or the prevalidation of motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ), learning and study strategies inventory

- (LASSI), and test of reactions and adaptation to college. *Journal of Education Research*, 96(3), 180-183.
- Hoxmeier, A. (2003). Questioning techniques for teachers: Teaching reading, thinking, and listening skills. ERIC. ED284186.
- Hunkins, F. P. (2009). Teaching thinking through effective puestioning. Third Edition. Boston: Christopher Gordan Publishers.
- Kitiyanusan, R. (2004). Facilitating the questioning skills of student teachers through action research. Doctor of Education (Ed.D). Faculty of Human University of Technology Development, Victoria.
- Morgan, N. and Saxtion, J. (1991). Teaching Questioning and Learning. Routledge: London.
- Wilson, R. (2001). Conceptualizing and validating teacher questionin skills. *Journal of Educational and Behavioral Problems*. 81, 18-24.
- Wilen, W. (2003). Questioning skills: A study of student teacher effectiveness in applying inquiry. *Report Research*, 222-231.
- (2004). Questioning skills for teachers. What research says to the teacher? *Higher Education Management*, 21(3), 25-37.
- Ma, X. (2008). The skills of teacher's questioning in Englishclasses.*International Education Studies*, 1 (41),92-100.
- Yip, Y. D. (2004). Questioning skills for conceptual change in Science instruction. *Journal of Biologics Education*, 38(2), 76-83.

(بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ)



كلية التربية
المجلة التربوية

الكراسي العلمية ودورها في تنمية البحث العلمي بالجامعات السعودية

إعداد

د. شريف محمد عبدالعال إسماعيل

د. خالد عبدالرحمن ياسين أحمد

دكتوراه نظم المعلومات الإدارية

دكتوراه في أصول التربية

عضو هيئة التدريس بالجامعة

عضو هيئة التدريس بالأزهر الشريف

الأمريكية

المجلة التربوية. العدد الخامس والخمسون. نوفمبر ٢٠١٨م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

ملخص الدراسة :

الكراسي العلمية ودورها في تنمية البحث العلمي بالجامعات السعودية

تهدف هذه الدراسة التعرف على دور الكراسي العلمية في تنمية البحث العلمي بالجامعات السعودية، وذلك من خلال وجهة نظر بعض عمداء ووكلاء الكليات والمعاهد والعمادات المختلفة بجامعة أم القرى، والتعرف على الفروق بين إجابات أفراد العينة حول تلك الأدوار باختلاف المتغيرات الآتية: (التخصص الأكاديمي - المشاركة في أنشطة الكراسي العلمية - الارتباط بالكراسي العلمية).

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد الدراسة تُعزى لمتغيرات الدراسة، وعلى ضوء النتائج أوصت الدراسة بضرورة دعم وتعزيز التفاعل عن طريق المشاركات البحثية التي ترعاها الكراسي العلمية بين الخبرات العالمية المتميزة ومنسوبي الجامعة.

الكلمات المفتاحية: الكراسي العلمية - البحث العلمي - الجامعات السعودية.

Scientific chairs and role in the development of Scientific research at Saudi universities

Abstract:

This study aims to identify the role of scientific chairs in the development of academic research in Saudi universities through the view of some deans and agents of different colleges and institutes at Umm Al-Qura University and identify the differences between the responses of the sample on these roles according to the following variables: (Academic specialization- participation in the activities of scientific chairs – related to scientific chairs).

The study used the descriptive approach and the questionnaire as a tool for collecting information. The results indicated that there were no statistically significant differences between the responses of the study members due to the study variables. In the light of the results, the study recommended the need to support and enhance the interaction through research partnerships sponsored by the scientific chairs.

Keywords: Scientific Chairs - Academic Research-Saudi Universities.

مقدمة الدراسة :

يُعدّ البحث العلمي واحدًا من أهم الوظائف التي تقوم بها الجامعات، وفي سبيل تحقيق تلك الوظيفة؛ فقد سعت العديد من الجامعات إلى إيجاد جهات تنظيمية تتولى إدارة ودعم البحث العلمي فيها، والقيام بأهدافه والنهوض بواجباته ومن تلك الجهات: الكراسي العلمية والتي تُعدّ أهم تلك الجهات المنظمة والداعمة للبحث العلمي.

حيث لم يُعدّ البحث العلمي مسؤولية حكومية فقط، وإنما يلاحظ أنّ الاتجاهات العالمية المعاصرة تقوم على فكرة الشراكة مع القطاع الخاص والأهلي شريكًا فاعلاً ومؤثرًا في البحث العلمي؛ وتأتي الكراسي البحثية العلمية لتكون رافدًا وداعمًا قويًا من دعائم البحث العلمي، وقد خطت المملكة العربية السعودية في هذا التوجه خطوات جيدة وحديثة متجاوزة أغلب الدول العربية؛ حيث تجاوز عدد الكراسي البحثية في الجامعات السعودية أكثر من (٢٢٠) كرسي بحثي والعدد في تزايد، ونظرًا لحداثة التجربة لا بد لها من تقويم وتقييم (البقعاوي، ١٤٣٣، ١٧٥).

ولقد شهدت جامعات المملكة العربية السعودية مؤخرًا العديد من التطورات المهمة في منظومة البحث العلمي كان من أبرزها: تدشين برامج كراسي البحث العلمي، وإنشاء عدد كبير من كراسي البحث المتخصصة في العلوم الإنسانية والتطبيقية، وقد جاءت هذه التطورات استجابةً لتنامي الطلب على مخرجات البحث العلمي من قبل قطاعات المجتمع الحكومية والأهلية وغير الربحية، والرغبة المتزايدة للشخصيات والمؤسسات الوطنية في مشاركة الجامعات في تمويل البحث العلمي ضمن جهودها المتواصلة لتعزيز مسؤوليتها الاجتماعية (ندوة كراسي البحث في المملكة العربية السعودية، ١٤٣٣، ٥).

إنّ الكراسي العلمية تمثل ظاهرة إيجابية في المجتمع المعرفي كما تعتبر داعماً رئيساً ورافدًا قويًا لتطوير وتقديم الحركة العلمية، كما تسهم بدورٍ فاعلٍ في البناء الحضاري لأي مجتمع، ويُمكن الاعتماد عليها بشكلٍ رئيسٍ في خدمة الكثير من المشروعات العلمية، ومعالجة القضايا التي تحتاج إلى بحوث متخصصة ودقيقة، كما أنّ الأهداف التي تحققها الكراسي البحثية جعلها تحظى بالناية من قِبَل صنّاع القرار في البلدان النامية والمتقدمة على حدٍ سواء، وفي المملكة العربية السعودية بدأت التجربة فيها حديثًا مقارنةً بالتجارب الدولية، وكان لها أثرًا إيجابيًا كبيرًا على توفير البيئة المحفزة على الريادة في البحث والإبداع،

والإسهام في إعداد قادة المستقبل في المجالات المختلفة، وزيادة عدد الأبحاث الإبداعية في شتى مجالات العلم والمعرفة (الفوزان، ١٤٣٣، ٦٥).

ومن المنطلقات السابقة يمكن القول: إنَّ تجربة الكراسي العلمية في الجامعات السعودية حديثة ومواكبة للانتشار العلمي والمعرفي السريع، ونمت نموًّا كبيرًا في الفترة الأخيرة، وأصبحت الجامعات العريقة منها والناشئة تتنافس في استقطاب وتخصيص الأموال لتمويل أنشطة هذه الكراسي وتدشينها، ولكنها لم تتعرض للتقويم والتطوير لحداثتها، وأيضًا عدم شمولها لكل قطاعات المجتمع ومشاكله، ومن هنا تأتي أهمية الوقوف على الدور التربوي لهذه التجربة ولا سيما في مجال إعداد وتنظيم البحوث العلمية؛ حيث تعتبر هذه القضايا من أهم الأهداف التي أُنشئت من أجلها.

مشكلة الدراسة:

أكدت وزارة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية (١٢، ١٤٣١) على أنَّ الكراسي العلمية في الجامعات السعودية وسيلة مهمة من وسائل البحث العلمي، وتوليد المعرفة والسعي نحو توظيفها والاستفادة منها، والإسهام في التنمية، والارتقاء بإمكانات المجتمع ومكانته، وعلى هذا الأساس فإنَّ كثيرًا من الدول المتقدمة التي تعمل على المحافظة على ريادتها، أو تلك الدول الطامحة إلى التقدم واللاحق بمن سبقوها تشجع على إنشاء مثل هذه الكراسي في جامعاتها، لما يمكن أن تقدمه من خير موعود لهذه المجتمعات وغيرها، ولما فيها من إسهام متوقع في زيادة رصيد المعرفة الإنسانية.

كما أنَّ الكراسي العلمية من البرامج المهمة التي تنتهجها بعض الجامعات والمؤسسات العلمية السعودية في إثراء البحث العلمي، وتوسيع دائرة الشراكة المجتمعية فيما بين الجامعات والمكان الذي توجد به داخل المملكة العربية السعودية، ويشهد العصر الحاضر انطلاقًا كبيرة للكراسي العلمية في المجتمع المحلي من خلال ما تحتضنه العديد من الجامعات السعودية؛ حيث تُسهم هذه الكراسي العلمية في تحقيق أهداف معينة تبعًا للجهة التي تؤسسها، كما يتم تمويل تلك الكراسي عن طريق الشخصيات الحقيقية أو الاعتبارية أو عن طريق الشراكة بين الجامعة والجهة الممولة (المغذوي، ١٤٣٠، ٧).

وعلى الرغم من الجهود المبذولة من قبل المملكة العربية السعودية في إنشاء العديد من الكراسي العلمية ببعض الجامعات السعودية، إلا أنَّ الكراسي العلمية أخفقت في تحقيق الكثير من الأهداف التي أُنشئت من أجل تحقيقها، وهذا ما أكدته دراسة البقاعوي (٢٠١٣)، وأيضًا على الرغم من أنَّ للجامعات السعودية تجربة في الكراسي العلمية أطول من تجربة

بعض الجامعات والمؤسسات العلمية في بعض الدول المتقدمة ككندا، إلا أنه يلاحظ اختلاف المخرجات لصالح الجامعات الكندية، وهذا ما أوضحته وتوصلت إليه دراسة العقيلي وهمفريز (٢٠١٢)، حيث توصلت إلى أن عمل الجامعات الكندية أكثر مؤسسية، وهذا ما تفتقر إليه تجربة الكراسي العلمية في الجامعات السعودية.

وتعد الكراسي العلمية بمثابة مورد مالي مرن وسهل للإنفاق على البحوث بعيداً عن البيروقراطية الحكومية التي تعمل في نطاقها الجامعات ومراكز البحوث الحكومية، وأن الأفراد ووجهاء المجتمع لا يزالون هم الفئة الأعلى مشاركة في تمويل كراسي البحث العلمي بالجامعات السعودية ولكن هناك ضعف لمشاركة القطاع الخاص في تمويل هذه الكراسي، وهذا ما أكدته وتوصلت إليه دراسة العذل (١٤٣٣)، كما أنها أكدت على أن الكراسي العلمية البحثية في الجامعات السعودية في الوضع الراهن تسير حسب الرؤى الفردية لكل جامعة على حدة أو حسب ما تقره إدارة كل جامعة دون النظر إلى أبعاد شمولية لهذه الكراسي لخدمة الاقتصاد الوطني ككل.

ومن المنطلقات السابقة ومنطلق أنه لا ينبغي جعل كراسي البحث مسؤولية اجتماعية، بل

إضافة اقتصادية قد يكون لها تأثيراً ملحوظاً في تطور المجتمع بشكل عام؛ تأتي الحاجة الملحة لهذه الدراسة للوقوف على الدور المهم للكراسي العلمية في تنمية البحوث العلمية في المجالات العلمية والبحثية المختلفة، والتي من شأنها تحقيق الحراك والنمو العلمي، وتحقيق الريادة المؤسسية لتلك الجامعات التي تحتضنها.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: كيف تسهم الكراسي العلمية في تنمية البحث العلمي داخل الجامعات السعودية ؟ ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما مفهوم الكراسي العلمية؟
٢. ما جهود المملكة العربية السعودية في مجال كراسي البحث العلمي؟
٣. ما الأهداف التي أنشئت من أجلها كراسي البحث العلمي؟
٤. ما مقومات نجاح الكراسي العلمية في القيام بأدوارها في تنمية البحث العلمي؟

٥. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة الدراسة حول دور الكراسي العلمية في تنمية البحث العلمي داخل الجامعات السعودية باختلاف المتغيرات الآتية: التخصص الأكاديمي (الكليات) - المشاركة في أنشطة الكراسي العلمية - الارتباط بالكراسي العلمية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الوقوف على دور الكراسي العلمية في تنمية البحث العلمي داخل الجامعات السعودية، وذلك من خلال التعرف على:

١. مفهوم الكراسي العلمية.
٢. جهود المملكة العربية السعودية في مجال كراسي البحث العلمي.
٣. الأهداف التي أنشئت من أجلها كراسي البحث العلمي في بعض الجامعات السعودية.
٤. مقومات نجاح الكراسي العلمية في القيام بأدوارها في تنمية البحث العلمي.
٥. الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين إجابات أفراد عينة الدراسة حول دور الكراسي العلمية في تنمية البحث العلمي داخل الجامعات السعودية باختلاف متغيرات: التخصص الأكاديمي (الكليات) - المشاركة في أنشطة الكراسي العلمية - الارتباط بالكراسي العلمية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في النقاط التالية:

١. أنها تتناول موضوعاً مهماً وحيوياً وهو الكراسي العلمية ودورها في البحث العلمي من حيث التنمية والحراك، ودعم البحث العلمي داخل الجامعات السعودية.
٢. يُعد مجال الدراسة الحالية (الكراسي العلمية) من أحد أهم روافد البحث العلمي ووسائله الحديثة في تحقيق وظائفه في المؤسسات الجامعية مستفيدة بما يتاح لها من الدعم من مختلف أفراد ومؤسسات المجتمع.
٣. تُسهم الدراسة الحالية في تشخيص واقع الكراسي العلمية ومدى مساهمتها في تنمية البحث

العلمي داخل الجامعات السعودية (جامعة أم القرى أنموذجاً)، وإعطاء القائمين على العملية

التعليمية والبحثية صورة حقيقة عن درجة مساهمة تلك الكراسي العلمية في تحقيق نمو البحث العلمي داخل الجامعات السعودية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: الكراسي العلمية ودورها في تنمية البحث العلمي بالجامعات السعودية.
الحدود المكانية والبشرية: اقتصر تطبيق أداة الدراسة على عمداء ووكلاء بعض الكليات والمعاهد والعمادات في جامعة أم القرى كنموذج لتوضيح دور الكراسي العلمية في تنمية البحوث العلمية.

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج "الوصفي"؛ حيث إنّه من المناهج البحثية التي تختص بعملية البحث والتقصي حول الظواهر المجتمعية والتربوية والتعليمية كما هي قائمة في الواقع، ووصف هذه الظواهر وتشخيصها وتحليلها وتفسيرها بهدف التوصل من خلال ذلك إلى نتائج ذات معنى يمكن تعميمها، وأيضاً لملائمة المنهج الوصفي لأهداف الدراسة وطبيعتها. حيث يتناول الباحثان وصف وتفسير ظاهرة الكراسي العلمية البحثية في بعض

الجامعات

السعودية بغية الوقوف على دور الكراسي العلمية في تنمية البحث العلمي داخل الجامعات السعودية، وتبيان ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة الدراسة حول دور الكراسي العلمية في تنمية البحث العلمي داخل الجامعات السعودية باختلاف متغيرات: التخصص الأكاديمي (الكليات) - المشاركة في أنشطة الكراسي العلمية - الارتباط بالكراسي العلمية. وذلك من خلال إعداد استبانة تم تطبيقها على بعض عمداء ووكلاء الكليات والمعاهد والعمادات بجامعة أم القرى.

مصطلحات الدراسة:

الكراسي العلمية:

نموذج للبرامج الجامعية سواء أكانت بحثية أم أكاديمية لتحقيق أهداف معينة، وتُمَوَّل عن طريق منحة شخصية حقيقية أو اعتبارية بصورة دائمة أو مؤقتة وفق شرائط ومنهجية محددة (المغذوي، ٢٠١٤، ٣٦).

أما بشير حكمت (٢٠٠٩، ١٢) فيعرّف الكرسي العلمي بأنه: برنامج بحثي يقوم فيه عالم أو باحث متميز عالمياً بإجراء أبحاث متخصصة، بهدف إثراء المعرفة الإنسانية وتطوير

الفكر ومواجهة التحديات لخدمة قضايا التنمية المحلية، ويُعَيَّن على رأس الكرسي أحد الأساتذة المتخصصين والمشهود لهم بالتميز العلمي والخبرة الرائدة والسمعة الدولية. وترى الدراسة الحالية: أنَّ الكراسي العلمية هي عبارة عن برامج جامعية بحثية أو تعليمية يتم تمويلها تمويلًا مقطوعًا أو دائمًا لتحقيق أهداف تنمية المجتمع وفق سياسة وزارة التعليم.

الدور:

لغة: اسم للفعل الثلاثي ذَارَ بمعنى طاف، وهو عود الشيء إلى ما كان عليه، وهو الطبقة من الشيء المدار بعضه فوق بعض (مجمع اللغة العربية، د.ت، ٣٠٣)

واصطلاحًا: هو السلوك المتوقع من الفرد أو الآخرين، ويتحدد هذا السلوك في ضوء توقعات الآخرين (بدوي، ١٩٩٣، ٣٩٥)، فهو أسلوب للفعل في البناء تحدده معايير المجتمع، وله مضمون من الأغراض والأفعال والتوقعات والالتزامات، ومكوناته هي: مجموعة القيم والعناصر الثقافية والمعايير

التي تضيف عليها الصفة المعيارية، وبهذا يكون أداء الدور ليس عملية آلية، بل عملية تحكمها مجموعة من المعايير والتوقعات الممكنة (الجديبي، ٢٠١٦، ٢٥٦).

ويُقصد به في هذه الدراسة: مجموعة الوظائف والإسهامات المأمولة التي تقوم بها الكراسي العلمية وتتخذها من أجل تنمية البحث العلمي داخل الجامعات السعودية لتحقيق أهداف المجتمع.

البحث العلمي:

يتكون مصطلح البحث العلمي من كلمتين هما: "البحث"، و"العلمي". وكلمة البحث: مصدر "بَحَثَ" بمعنى: سألَ، وطلبَ، وتَتَبَعَ، وكَشَفَ.....، وكلمة "العلمي" منسوبة إلى العلم، والعلم هو التفكير والمعرفة والإدراك، وتعددت مفاهيمه وتعريفاته وتكتفي الدراسة الحالية بذكر أحد هذه المفاهيم.

يرى السريحي (٢٠٠٨، ٢٥) أنَّ البحث العلمي: جهد منظم يقوم به الفرد (الباحث)، من أجل تقصي الحقائق في مسألة أو مشكلة معينة (موضوع البحث)، وذلك باتباع طريقة علمية منظمة (منهج البحث)، بغية الوصول إلى حلول ملائمة للعلاج أو إلى نتائج صالحة للتعميم على المشكلات المماثلة (نتائج البحث).

ويُمكن تعريف البحث العلمي إجرائيًا بأنه: الأسلوب العلمي المنظم، والذي يُستخدم في جمع المعلومات الموثوقة وتدوين الملاحظات للوصول إلى المعرفة، ثم تحليل ومراجعة البيانات والمعلومات التي تم جمعها، للتأكد من صحتها أو التعديل عليها أو إضافة معلومات جديدة عليها، ثم الوصول إلى نتائج تساعد وتساهم في حل المشكلات التي قد يتعرض لها المجتمع.

الدراسات السابقة :

يعرض الباحثان لبعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية كالتالي:

١. دراسة القحطاني (٢٠١٧):

وكانت بعنوان: "تقييم تجربة الكراسي البحثية في الجامعات السعودية الناشئة على ضوء التجارب المحلية والعالمية"، وهدفت إلى تحديد طبيعة الكراسي البحثية الموجودة في الجامعات الناشئة، وعرض وتحليل التجارب العالمية المرتبطة بالكراسي البحثية في الجامعات الناشئة وسبل الاستفادة من هذه التجارب العالمية والمحلية في تمويل الكراسي البحثية للجامعات الناشئة، كما هدفت التعرف على التحديات التي تعيق تطبيق التجارب العالمية والمحلية في تمويل الكراسي البحثية للجامعات الناشئة، وفي النهاية الخروج بتوصيات مقترحة لتفعيل دور الكراسي البحثية في الجامعات الناشئة في ضوء التجارب المحلية والعالمية.

واستخدمت الدراسة المنهج المسحي الوثائقي، أما الأدوات فقد استخدمت دليل تحليل المحتوى للوثائق والمحتويات والمستندات، ودليل مقابلة مفتوحة مع المسؤولين عن الكراسي البحثية، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج وأوصت بضرورة الاهتمام بتشجيع حركات البحث العلمي بالجامعة من خلال منح جوائز التميز البحثي، ومحاولة استقطاب الكفاءات العلمية في كافة

التخصصات وخاصة التي يحتاج إليها المجتمع السعودي.

٢. دراسة الشمري، والحبيب، (٢٠١٦):

بعنوان: " دور كراسي البحث في دعم الحراك العلمي في الجامعات السعودية دراسة حالة"،

وحاولت هذه الدراسة استكشاف دور كراسي البحث في دعم الحراك العلمي في الجامعات السعودية من خلال دراسة مساهمتها في تطوير وعقد اللقاءات العلمية، وتم تحقيق هدف الدراسة من خلال تحليل وجهات نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة الملك سعود ودراسة الاختلافات بين وجهات نظرهم وفقاً لمتغيرات: الرتبة الأكاديمية، والتخصص، والقسم، وسنوات الخدمة كرئيس للقسم، واستخدمت الدراسة أسلوب المسح الوصفي، واعتمدت على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وكان من أهم نتائجها: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاستجابات التي يمكن أن تعزى لمتغيرات الدراسة المختلفة.

٣. دراسة البقعاوي (٢٠١٣):

بعنوان: "الإسهامات التربوية للكراسي العلمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية بالجامعات السعودية والماليزية مع تصور مقترح" واستهدفت الدراسة بيان واقع الكراسي العلمية في الجامعات السعودية والماليزية ومساهماتها التربوية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والمنهج المقارن، وكان أبرز نتائجها: أن الكراسي البحثية العلمية في الجامعات السعودية تميزت بحسن بناء وصياغة الرؤى والرسالة وكثرة الأهداف ولكنها أخفقت في تحقيق الكثير منها، وتميزت بكثرة كراسي الدراسات الإسلامية والاجتماعية والدعم المادي المقدم لها مقارنة بالكراسي العلمية الماليزية، كما تميزت الكراسي العلمية الماليزية بالوضوح في إعطاء المعلومات وقلة الأهداف وسهولة صياغتها وإمكانية تحقيقها وتركيزها على الجانب التطبيقي، واهتمت بالبحث العلمي وأنتجت مخرجات علمية عالية الجودة، وتميزت بتفوق واضح في مجال الكراسي التربوية والأسرية، كما أن الكراسي البحثية الماليزية انفردت بوجود عدد من الباحثين المفرغين، كما أنها اهتمت بالدراسات المسحية والميدانية واستشرف المستقبل، وأوصت بضرورة الاستفادة من التجربة الماليزية بالتواصل العلمي والزيارات العلمية المنظمة.

٤. دراسة العياشي (١٤٣٣):

بعنوان: "كراسي البحث بين التجربة العربية والغربية" واستهدفت المقارنة بين تجربة الكراسي البحثية العربية والغربية، ومعرفة الصعوبات التي تواجهها الكراسي البحثية العربية، وكان من أبرز نتائجها: عدم توفر مراكز المعلومات في الجامعات، وعدم توفر أنظمة واتفاقيات تسهل الاتصال بين مراكز البحث العلمي في الوطن العربي دون الوصول إلى مرحلة

امتلاك تكنولوجيا خاصة مرتبطة بميدان البحث العلمي والتطوير، وعدم اعتماد برامج مبتكرة للبحث العلمي واختيار التكنولوجيا المناسبة لها، وضعف الباحثين العرب خاصة في مجال اختيار موضوعات بحوثهم والتعبير عن أفكارهم بحرية رغم ما تمثله من أهمية حيوية في تقدم البحث العلمي وازدهاره مما يصعب على الباحث الإبداع والعمل الجاد، وانخفاض معدل الإنتاجية العلمية، ونظرة المجتمع في الكثير من البلاد العربية حيث يأتي البحث العلمي في مرتبة متأخرة وذلك للجهل بأهميته ودوره في التنمية والحقا بركب الحضارة، وغياب التعاون والتنسيق بين الوزارات العربية والجامعات في إجراء البحوث المساهمة في حل المشكلات الوطنية، وأوصت الدراسة بضرورة إنشاء هيئة وطنية تهدف إلى التنسيق بين الجهات المعنية وكراسي البحث العلمية ليتم تقليص الصعوبات.

٥. دراسة الودعان (١٤٣٣):

بعنوان: "برنامج كراسي البحث بجامعة الملك سعود" وهدفت إلى تقييم كراسي البحث في برنامج كراسي البحث في جامعة الملك سعود من خلال عرض أهداف عملية التقييم وعوامل بناء نظام التقييم والمدة الزمنية لتقييم كراسي البحث، ومجالات كراسي البحث، والمعايير العامة لتقويم أداء كراسي البحث، وكان من أبرز نتائجها: أنَّ أهداف التقييم في برنامج كراسي البحث في جامعة الملك سعود هي: ربط سياسات وتوجهات ورؤى الجامعة بإنجازات كراسي البحث، وخلق روح تنافسية بين الكراسي، وإظهار نقاط القوة والضعف لكل كرسي، وأهم مجالات كراسي البحث هي المجالات: الهندسية والطبية والعلمية والإنسانية والاقتصادية، ومن أهم المعايير لتقويم أداء كراسي البحث في الجامعة: معايير خاصة بالإنتاج العلمي - معايير خاصة بأثر البرنامج في الصناعة والاقتصاد - معايير خاصة بأثر البرنامج في الصحة العامة وخدمة المجتمع - معايير خاصة بأستاذ الكرسي - معايير خاصة بأساليب وحجم التمويل - معايير خاصة بالجانب الإعلامي للكرسي - معايير خاصة بالتعاون بين الكراسي والاستثمار الأمثل للموارد والإمكانات.

وقد أوصت الدراسة بوضع خطة استراتيجية، وخطط سنوية لكل كرسي مبنية على أسس علمية، ووضع هيكلية واضحة ومحددة شاملة ومتكاملة لكرسي البحث.

٦. دراسة النودل (٢٠١١):

بعنوان: "حوكمة أنشطة البحوث العلمية دراسة نقدية لممارسات برامج الكراسي البحثية في

الجامعات السعودية كنموذج" إلى تقديم دراسة وصفية لتجربة الجامعات السعودية في إدارة برامج الكراسي البحثية، وتقديم تقييم نقدي لتلك التجربة في ضوء الأطر الجديدة لضوابط ومتطلبات الشراكة المجتمعية الناجحة لمؤسسات البحث العلمي مع المجتمع المدني، واستخدمت الدراسة منهج التحليل الوثائقي للتعرف على أبعاد التجربة من خلال الاطلاع على الأنظمة واللوائح ومسح وجهات النظر والوثائق المنشورة في وسائل الرأي العام من صحف ومواقع إلكترونية وتقارير حكومية للاطلاع على أبعاد هذه التجربة من أطراف أخرى.

ومن أهم نتائجها: أنَّ معظم برامج الكراسي البحثية أكدت على مبدأ الشراكة مع المجتمع المدني ورغبة في تحقيق تكامل فعلي مع الأفراد ومؤسسات المجتمع المدني كمنطلق لهذه المشاريع إلا أنَّ هناك مجموعة من المعوقات تعكس عدم اكتمال هذه الشراكة إلى المستويات التي يتحقق من خلالها الغرض الرئيس منها، وترجع تلك المعوقات إلى جوانب تتعلق بالمدخل المنهجي لبناء التجربة السعودية وضعف الضوابط التطبيقية الحاكمة لهذه التجارب، وأوصت الدراسة بضرورة توفير إجراءات حوكمة ملائمة لأنشطة الكراسي البحثية في مراحل الإنشاء والتنفيذ، وتفعيل النتائج لتحقيق أهداف الشراكة المجتمعية واستدامتها، وأهمية توفير آليات وضوابط للحفاظ على ثقة المجتمع.

٧. دراسة وزارة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية (١٤٣١):

بعنوان: "الكراسي والبرامج العلمية السعودية الخارجية"، واستهدفت حصر الكراسي والبرامج والمراكز؛ وكتابة وصف موضوعي يقيم أنشطتها وفعاليتها العلمية والأكاديمية، حيث أعطت وصفاً مختصراً عن الجامعات الحاضنة للكراسي العلمية والمراكز والبرامج الممولة من قبل المملكة أو شخصيات اعتبارية في دراستها وقد اعتمدت الدراسة على خطة ذات شقين: مكتبي وميداني، وكان من أبرز نتائجها: أنَّ الكراسي أو البرامج أو المراكز ليست على وتيرة واحدة أو متشابهة من حيث البنية التحتية أو النشاط العلمي، ويأتي كرسي الملك فيصل للفكر والثقافة الإسلامية في جامعة كاليفورنيا هو الأقدم (١٩٧٦)، ومركز كمال أدهم للبحوث

والتدريب الصحفي في الجامعة الأمريكية بالقاهرة هو الأحدث (٢٠٠٨)، أما من حيث حجم الوقفية فإنَّ وقفية مركز الملك فهد للدراسات الإسلامية والشرق أوسطية في جامعة أركنساس يعد الأكبر حجمًا (٢٥ مليون دولارًا)، ووقفية كرسي الملك فهد للتقنية الحيوية في جامعة الخليج هي الأقل (٤٠٠ ألف دولارًا).

تعليق على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في أنَّها تناولت بعض الجوانب المهمة المتعلقة بالكراسي العلمية، والتي كان لها دور كبير في بناء الإطار النظري وأدبيات الدراسة الحالية؛ فقد أفادت الباحثين في التعرف على بعض المفاهيم والأهداف التي أنشئت الكراسي العلمية من أجلها، كما أنَّها اتفقت مع دراسة: الشمري والبقعاوي ووزارة التعليم العالي في استخدامها المنهج الوصفي.

واختلفت عن الدراسات السابقة في الجانب الذي تناولته وهو: دور الكراسي العلمية في تنمية البحث العلمي بالجامعات السعودية أما الدراسات السابقة فتناولت الجوانب التالية:

حاولت دراسة القحطاني تحديد طبيعة الكراسي البحثية الموجودة في الجامعات الناشئة، وعرض وتحليل التجارب العالمية المرتبطة بالكراسي البحثية وسُبل الاستفادة من هذه التجارب العالمية والمحلية في تمويل الكراسي البحثية للجامعات الناشئة، بينما حاولت دراسة الشمري، والحبیب استكشاف دور كراسي البحث في دعم الحراك العلمي في الجامعات السعودية من خلال دراسة مساهمتها في تطوير وعقد اللقاءات العلمية، أما دراسة البقعاوي فاستهدفت بيان واقع الكراسي العلمية في الجامعات السعودية والمالية ومساهماتها التربوية، وحاولت دراسة العياشي المقارنة بين تجربة الكراسي البحثية العربية والغربية، أما دراسة الودعان فقد هدفت إلى تقييم كراسي البحث في برنامج كراسي البحث في جامعة الملك سعود، وقدمت دراسة النودل دراسة وصفية لتجربة الجامعات السعودية في إدارة برامج الكراسي البحثية، وتقديم تقييم نقدي لتلك التجربة في ضوء الأطر الجديدة لضوابط ومتطلبات الشراكة المجتمعية الناجحة، واستهدفت دراسة وزارة التعليم العالي حصر الكراسي والبرامج والمراكز وكتابة وصف موضوعي يقيم أنشطتها وفعاليتها العلمية والأكاديمية.

كما أنَّها اختلفت في المنهج المستخدم مع دراسة: القحطاني والتي استخدمت منهج المسح الوثائقي، ودراسة العياشي والودعان واللذان استخدمتا المنهج المقارن، ودراسة النودل

والتي استخدمت منهج التحليل الوثائقي، وأيضًا تختلف عن الدراسات السابقة في تطبيق أدواتها على جامعة من الجامعات العريقة ألا وهي جامعة أم القرى والتي تشتمل على عدد لا بأس به من الكراسي العلمية، ومن المنطلق السابق يتضح أهمية الدراسة الحالية وأنها تختلف عن الدراسات السابقة في موضوعها وهو الكراسي العلمية وبيان دورها في تنمية البحث العلمي داخل الجامعات السعودية.

الإطار النظري للدراسة:

أولاً: مفهوم الكراسي العلمية:

تقوم فكرة الكراسي البحثية العلمية على أساس المشاركة بين الجامعات وشخصية أو جهة ما خارجها لدعم وتطوير المجال البحثي والعلمي المتخصص؛ حيث تقدم هذه الشخصية أو الجهة التمويل لذلك، في حين تتولى الجامعة تهيئة البيئة البحثية اللازمة لنجاح الكراسي في تحقيق أهدافها، إلى

جانب الإشراف على تنفيذ الكراسي العلمية لمهامها ووظائفها التي أُنشئت من أجلها. وهناك العديد من التعريفات المتنوعة التي تناولت مفهوم الكراسي العلمية من أهمها ما يلي:

أنَّ الكراسي العلمية هي: مجموعة من الأنشطة العلمية في شتى المجالات تتم من خلال فريق بحثي متخصص في مجال محدد أو مجموعة من المجالات المتكاملة لدعم البحث العلمي، وبناء مجتمع معرفي يتميز بالتخصص والتطوير، وتحويل المنجزات البحثية التي يقوم بها الباحثون في صروح الجامعات إلى مخرجات عملية ملموسة يصل أثرها إلى الواقع الحياتي في المجمع (العياشي، ١٤٣٣، ٣٤٠).

بينما يرى الخطيب، وآخرون (١٤٢٠، ٦٢) أنَّ الكراسي العلمية عبارة عن: نمط من المنح العلمية التي تقدمها أو تتيح فرصها مؤسسات خارجية أو مؤسسات داخلية أو الأفراد لأغراض علمية تقدم للأفراد المتميزين وفق شروط وضوابط متفق عليها بين الجهات المانحة وبين المستفيدين وبين جهات الإشراف والمتابعة.

وذهب برعي (١٤٣٣، ١٥٢) إلى أنَّ الكرسي العلمي هو: برنامج بحثي يقوم به عالم أو باحث متميز عالمياً في مجال علمي معين بإجراء أبحاث متخصصة تهدف إلى تقديم حلول مبتكرة لقضايا التنمية الوطنية.

يتضح من التعريفات السابقة أنَّ الكراسي العلمية عبارة عن: برامج بحثية علمية تقوم بعدة وظائف من أهمها: العمل على زيادة التقارب الفكري بين الثقافات المختلفة مما يُسهم في ظهور مدارس فكرية محلية وعالمية، هذا بالإضافة إلى ما تقدمه هذه الكراسي في مجال تطوير العلوم ونقل المعارف بصورة سريعة تواكب التقدم العلمي، والانفجار المعرفي.

كما يؤكد البقعاوي (١٤٣٣، ١٧٨) على أنَّ الكراسي العلمية هي برامج جامعية تشمل الصور البحثية والأكاديمية؛ وتُمَوَّل من خارج الجامعة دائماً أو مؤقتاً وفق شروط سياسة التعليم العالي في الدولة، وتسعى لتحقيق أهداف معرفية تشمل قضايا التنمية بشتى صورها المختلفة في المجتمع (تربوية - بشرية - صحية - اجتماعية - تنمية شاملة).

يتضح من العرض السابق لمفهوم الكراسي العلمية أنَّها اتفقت على أنَّ الكراسي العلمية مجموعة من الأنشطة والبرامج البحثية والأكاديمية في شتى المجالات، وتهدف إلى تقديم حلول مبتكرة لقضايا التنمية الوطنية وبناء مجتمع معرفي يتميز بالتخصص والتطوير، وهذه الأنشطة تمولها

مؤسسات داخلية أو خارجية، وتشرف على تنفيذها الجامعات، ولها شروط وضوابط متفق عليها.

وخلاصة القول: أنَّ الكراسي العلمية هي عبارة عن برامج جامعية بحثية أو تعليمية يتم تمويلها تمويلًا مقطوعاً أو دائماً لتحقيق أهداف محددة وفق سياسة وزارة التعليم.

ثانياً: جهود المملكة العربية السعودية في مجال كراسي البحث العلمي؛

يُمْكِن القولُ بدايةً: أنَّ الكراسي العلمية البحثية بما تتضمنه من دعم للأبحاث العلمية تعكس نوعاً من المشاركة المجتمعية بين الجامعات ووظائفها من جانب، والمجتمع والمحيط الخارجي من جانبٍ آخر كشركاء في جهود تحسين التعليم وتنمية وتطوير البحث العلمي.

ويبرر عرض جهود المملكة العربية السعودية في مجال كراسي البحث وجود مجموعة من الممارسات التاريخية المشابهة في الحضارات السابقة، فقد كانت هناك أوقاف في العصور الإسلامية تُخصَّص لدعم العملية التعليمية وتقدم الجوائز القيمة لمن يقدم إنجاز علمي متميز، وفي بدايات عصر النهضة الأوروبية كانت تُقدَّم الجوائز المادية القيمة لمن يحقق إنجاز علمي، وتطور ذلك حتى أصبحت هناك موارد مالية ثابتة للجهات العلمية والبحثية إلى أن وصلت هذه الممارسات في أوروبا إلى آليات في شكل مرتبة علمية تُسند

للكفاءات العلمية المتميزة ممن لهم إسهامات بحثية عالية الجودة في مجال تخصصهم في شكل برامج كراسي بحثية (النودل، ٣٦٢، ٢٠١١).

كما أنه في السابق كانت هناك مجموعة من الكراسي العلمية السعودية ولكن في عدد من المؤسسات البحثية والجامعية غير السعودية مثل: كرسي الملك فهد للدراسات الإسلامية في جامعة لندن، وكرسي الأمير سلطان للدراسات الإسلامية والعربية بجامعة بركلي في كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية، وكرسي الأمير نايف لتعليم اللغة العربية والدراسات الإسلامية بجامعة موسكو.

ولم تنتشر الكراسي العلمية بمفهومها الحديث في الجامعات السعودية إلا خلال السنوات القليلة الماضية ويرجع ذلك بشكل كبير إلى وثيقة الآراء لخادم الحرمين الشريفين حول تطوير التعليم العالي التي قُدمت إلى مجلس التعاون لدول الخليج العربي؛ وهي وثيقة السياسة الوطنية للعلوم والتقنية في المملكة العربية السعودية والتي اعتمدت بواسطة مجلس الوزراء في (١٤٣٣هـ) والتعديلات على نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه في (١٤١٤هـ) التي خولت المادة (٤٨) لمجلس الجامعة الحق في قبول التبرعات والهبات والمنح والوصايا والأوقاف الخاصة (وزارة التعليم العالي، ٢٠٠٧، ٢٦) ومنذ ذلك التوجه تشجعت كثيرًا من الجامعات السعودية على تبني برامج الكراسي البحثية كأساس لتبني مفهوم الشراكة مع المجتمع، ومن هذا المنطلق ظهرت وانتشرت الكراسي العلمية، وأصبح لها أهداف تسعى لتحقيقها من أجل بناء وتطوير المجتمع.

كما ذكر العثمان (١٤٣٠، ٦٥-٧٢) أن جامعة الملك سعود توسعت في برامج الكراسي البحثية تعزيزًا لتوجهات المملكة العربية السعودية نحو التحول إلى مجتمع يقوم على المعرفة وفقًا لرؤية خادم الحرمين الشريفين في تطوير التعليم العالي والبحث العلمي، وكنوع من الشراكة مع المجتمع بوضع مخرجات الجامعة في خدمة المجتمع.

ينضح مما سبق أن بداية التجربة والجهود في مجال الكراسي العلمية كانت خارجية؛ حيث كانت الكراسي تؤسس في الجامعات الخارجية العربية والعالمية مثل: كرسي خادم الحرمين الشريفين بجامعة الخليج (١٩٩٧)، وكرسي الأمير نايف بجامعة موسكو (١٩٩٦)، وكرسي الملك فهد بجامعة لندن (١٩٩٥)، وكرسي الملك فهد بجامعة هارفارد (١٩٩٣)،

وكرسي الملك عبدالعزيز بجامعة كاليفورنيا (١٩٨٤)، بالإضافة إلى ما قامت به المملكة من دعم لمراكز البحوث العلمية بعدة جامعات في أنحاء العالم.

ولم يكن يوجد في حينه كراسي بحث علمية بالجامعات السعودية نظراً لأنه لم يكن

يُسمح

للجامعات بقبول التبرعات والهبات الخارجية سواء كانت من جهات عالمية أو حتى محلية (جامعة الإمام محمد بن سعود، ٢٠١٢)، وكانت بداية تجربة كراسي البحث العلمية في المملكة العربية السعودية بجامعة الملك فهد للبترول والمعادن، تلتها جامعة الملك عبدالعزيز، فجامعة الملك سعود، ثم جامعة الإمام محمد بن سعود، وتزايدت بعدها أعداد كراسي البحث العلمية في الجامعات السعودية العريقة والناشئة، حتى بلغ عدد الكراسي أكثر من (٢٢٠) كرسي (العزل، ٢٠١٢م).

وتعد جامعة أم القرى من الجامعات الرائدة في مجال دعم الأبحاث العلمية، فبجهود منسوبيها من أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا - ماجستير ودكتوراه - وإدارة طموحة لتحقيق الريادة والتميز فقد نجحت في استقطاب الرعاية والدعم من أصحاب رؤوس الأموال للإنفاق على الكراسي العلمية والمشاريع البحثية، كما عملت على نشر ثقافة الوقف العلمي بهدف إحياء القيم الأخلاقية والدينية التي تحث على أهمية العلم وثواب نشر المعارف لإعمار المجتمع، والعمل على بنائه.

جدول (١) توزيع الكراسي العلمية في الجامعات السعودية (العزل، ٢٠١٢م).

عدد الكراسي البحثية	اسم الجامعة
١٢٤	جامعة الملك سعود
٤١	جامعة الإمام محمد بن سعود
٢٨	جامعة الملك عبدالعزيز
٨	جامعة أم القرى
٦	جامعة حائل
٢	جامعة تبوك
٢٠	جامعات أخرى (تقريبية)
٢٢١	الإجمالي

يُلاحظ من بيانات جدول (١) أنَّ جامعة أم القرى تحتل المرتبة الرابعة في عدد كراسي البحث العلمي فيها بعد جامعات: الملك سعود، والإمام محمد بن سعود، والملك عبدالعزيز؛ حيث بلغ عددها (٨) كراسي بحثية من إجمالي عدد الكراسي بالجامعات السعودية، وفي هذا دلالة على وجود اهتمام بالبحث العلمي في هذه الجامعة، واهتمام بجانب

التقدم والتميز العلمي، وهي ظاهرة تسترعي الانتباه وتتطلب جهداً مكثفًا في دراستها ومتابعتها.

جدول (٢) توزيع كراسي البحث الفاعلة حسب التخصص بجامعة أم القرى

النسبة المئوية	عدد الكراسي	المجالات
٣٠%	٢	كراسي البحث في مجال الدراسات الإسلامية والفرانية: ١. كرسي الملك عبدالله بن عبدالعزيز للقرآن الكريم. ٢. كرسي معالي د. محمد عبده يماني لإصلاح ذات البين.
٣٠%	٢	كراسي البحث في المجالات الطبية: ١. كرسي يحيى ومشعل أبناء الشيخ سرور الزايري لأبحاث أمراض المفاصل والروماتيزم. ٢. كرسي الشيخ جميل خوقير لأمراض القولون وسرطان المستقيم.
١٠%	١	كراسي البحث في المجالات العلمية: ١. كرسي محمد عوض بن لادن للإبداع وريادة الأعمال.
١٠%	١	كراسي البحث في المجالات الإنسانية: ١. كرسي البر للخدمات الإنسانية.
١٠%	١	كراسي البحث في المجالات الهندسية الجغرافية: ١. كرسي الأمير خالد الفيصل لتطوير المناطق العشوائية بمنطقة مكة.
١٠%	١	كراسي البحث في المجالات التاريخية: ١. كرسي الملك سلمان لدراسات تاريخ مكة.
١٠٠%	٨	الإجمالي

(عمادة البحث العلمي، جامعة أم القرى <https://old.uqu.edu.sa/dsr/ar/180529>)

يتضح من الجدول السابق: أن كراسي البحث في مجال الدراسات الإسلامية والقرآنية أخذت المرتبة الأولى بعدد (٢) كرسي، وأيضاً كراسي البحث في المجالات الطبية بعدد (٢) كرسي، ثم تلتها كراسي البحث في المجالات: العلمية، والإنسانية، والهندسية الجغرافية، والتاريخية بعدد (١) كرسي لكل مجال من المجالات السابقة.

ثالثاً: أهداف الكراسي العلمية:

قامت فكرة الكراسي العلمية وهي أسلوب من أساليب تنمية البحث العلمي والشاركة الناجحة

بين المجتمع والجامعة؛ حيث يوجد في الجامعات السعودية عدد كبير من الكراسي العلمية، ولعل السبب المباشر في وجود تلك الأعداد الكبيرة الدعم السخي من ولاية الأمر ومن أهل الخير واليسار في المملكة العربية السعودية والذي أدى بدوره إلى زيادة عدد الكراسي العلمية، وسرعة انتشارها.

وللكراسي العلمية مجموعة من الأهداف التي تسعى لتحقيقها، وهناك العديد من الباحثين الذين تناولوا تلك الأهداف، وأسهبوا في تناولها وتوضيحها، وتتطرق الدراسة الحالية إلى أهمها إجمالاً على النحو التالي:

يرى المغذوي (١٤٣٠، ٤٥) أنَّ من أهم أهداف الكراسي العلمية ما يلي:

- نشر الثقافة الإسلامية في العالم وشرح محاسن الدين الإسلامي الحنيف وإيصالها للناس.
- الدفاع عن عقيدة الإسلام وكشف الزيف والأباطيل والرد عليها.
- تحقيق التواصل الحضاري والثقافي والفكري بين الأمم والشعوب العالمية.
- استقطاب الكفاءات العلمية المتخصصة لدعم وتنشيط البرامج الأكاديمية والبحثية في الجامعات.
- الاستفادة من الخبرات العلمية وتسخيرها لتطوير الرصيد المعرفي والبحثي للجامعة والمجتمع.
- إجراء البحوث العلمية المتخصصة، وتطوير برامج الدراسات العليا في المجالات العلمية والبحثية.
- دعم التخصصات العلمية المختلفة بما تحتاجه من كفاءات وأجهزة علمية ومختبرات حديثة.
- تحقيق الزيارات العلمية بين أساتذة الجامعات، وإجراء أنواع من الدراسات العلمية المتخصصة في مجالات معينة على مستوى البكالوريوس أو الدراسات العليا كالمجستير والدكتوراه.
- المساهمة في التدريب والرفع من كفاءة الكوادر المستهدفة، وتحقيق التعاون المشترك فيما بين الجامعات والمجتمعات للوصول إلى نتائج مفيدة ومهمة.
- ويمكن القول أنَّ هذه الأهداف هي خاصة بالكراسي العلمية في المملكة العربية السعودية.

ويرى البقعاوي (١٤٣٣، ١٨٨) أنَّ أهداف الكراسي العلمية هي:

- تحقيق قفزة نوعية نحو التميز والإبداع على المستويين الإقليمي والعالمي.

- تفعيل دور الجامعة للمساهمة في الوصول بالمجتمع إلى مجتمع المعرفة والفكر والتطوير العلمي.
- استثمار الكوادر الإبداعية المحلية والاستفادة من الخبرات العالمية لتحقيق الشراكات العلمية الناجحة عبر استقطاب أستاذة عالميين في البحث العلمي.
- تنويع مصادر الدخل الوطني مما يُفضي إلى تحقيق صيانة المكتسبات الوطنية والتنمية البشرية
- والفكرية للأجيال المستقبلية المنبثقة من البيئة المعرفية البحثية وزيادة أعداد الباحثين المتميزين في الجامعة.
- ابتكار حلول جديدة للقضايا المعاصرة ودعم الأبحاث ذات الأولوية المنتجة والفاعلة في خدمة المجتمع.
- وتذكر العياشي (٣٤١، ١٤٣٣) أنَّ أهداف الكراسي العلمية تتمثل في:
 - تنمية الشراكة المجتمعية مع الجامعة، ودعم سبل التعاون بين الكفاءات في الجامعة ومختلف مؤسسات المجتمع.
 - إذكاء روح البحث المؤسسي أسوة بالجامعات العالمية الموثوقة، والإسهام في إثراء المعرفة بكافة فروعها.
 - ومن المنطلقات السابقة يُمكن للباحثين إجمال أهم أهداف الكراسي العلمية فيما يلي:
 - إبراز دور الجامعة في دعم البحث العلمي من خلال تنمية قدرات الباحثين وطلاب الدراسات العليا
 - في مجال إعداد البحوث العلمية والمهارات المتعلقة بها.
 - عقد اللقاءات العلمية والاشتراك في المؤتمرات والندوات العلمية ذات العلاقة باهتمامات وموضوعات
 - الكراسي العلمية والعمل على استضافة العلماء والخبراء.
 - رابعاً: مقومات نجاح الكراسي العلمية في القيام بأدوارها في تنمية البحث العلمي :

هناك مقومات كثيرة لنجاح الكراسي العلمية في القيام بأدوارها في تنمية البحث العلمي أهمها:

١. إعداد البنية التحتية من مرافق وتجهيزات في وقت مبكر (Boutin,2012)، وهذه من الأمور

المهمة التي تساعد على توفير الوقت وعدم تعطيل فعاليات كراسي البحث، ولا يتوقف هذا الأمر على إيجاد المرافق وتوفير الأجهزة والمختبرات، وإنما يتعداها إلى تهيئة هذه المرافق بم محتاجه من بنية تحتية، وتهيئتها لتكون بيئة ملائمة للبحث العلمي، وتأمين تشغيلها وصيانتها.

٢. مرونة الجامعة في سياساتها ولوائحها وأنظمتها الإدارية والمالية التي تيسر فعاليات كراسي

البحث العلمية من استقطاب وشراكات وعقود وكل ما يتعلق بترتيب وتنظيم فعاليات هذه الكراسي.

٣. توافق أهداف وموضوعات وفعاليات كراسي البحث مع خطة الجامعة الاستراتيجية في البحث العلمي وإدارة المعرفة.

ويمكن أن يُضاف إلى المقومات السابقة بعض المقومات الأخرى مثل:

١. التوازن في أنشطة وفعاليات كراسي البحوث العلمية، لتغطي بشكل متوازن ومتكامل المستويات الأربعة: (العالمية، والإقليمية، والمحلية، ومستوى الجامعة).

٢. أن تتوافق رؤية ورسالة وأهداف وأنشطة الكرسي مع أولويات الوطن (Semra, 2012) ليكون لكراسي البحث العلمي دور فاعل في تحقيق تطلعات الوطن وتقديمه وحل مشكلاته وأزماته.

٣. استقطاب علماء متخصصين ومتميزين وذوي شهرة عالمية لإثراء أنشطة كراسي البحث العلمية (Orfli&Kassab, 2012).

٤. أن يكون الاهتمام بطلاب الدراسات العليا أحد أبرز اهتمامات كراسي البحوث العلمية، وخاصة طلاب مرحلة الدكتوراه، وتوجيه بحوثهم لتخدم أهدافها، والعمل على تدريبهم على البحث العلمي (Semra, 2012) وتطوير برامجهم الدراسية بإضافة مقررات دراسية مرتبطة بتخصصات الكراسي العلمية.

٥. تحقيق الانتشار والسمعة العلمية والجذب على كافة المستويات العالمية والإقليمية والمحلية (Pianura, 2012)، ويتحقق ذلك بالاستفادة من كل وسائل الإعلام، وأوعية النشر التقليدية والإلكترونية، وهذا سيؤثر إيجابيًا على التمويل وتوسيع دائرة الشراكات، واستقطاب الخبرات المميزة والمشهورة.

مجتمع وأفراد عينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من عمداء ووكلاء بعض الكليات والمعاهد والعمادات بجامعة أم القرى والتي تتوفر لديها كراسي علمية، وتكونت أفراد الدراسة بدايةً من (٤٠) عميدًا ووكيلًا تم توزيع

الاستبانة عليهم، وقد تم استرداد (٣١) استبانة تم تحليلها، حيث أصبحت هي أفراد العينة.

خصائص أفراد عينة الدراسة:

• التخصص الأكاديمي (الكليات):

جدول (٣) خصائص أفراد عينة الدراسة وفق التخصص الأكاديمي (الكليات)

النسبة %	التكرار	تخصص الكليات
٥٤.٨	١٧	الكليات الإنسانية
٤٥.٢	١٤	الكليات الطبيعية

يُظهر جدول (٣) خصائص أفراد عينة الدراسة وفق التخصص الأكاديمي (الكليات) حيث

يتبين أن نسبة (٥٤.٨ %) من أفراد الدراسة من الكليات الإنسانية، ونسبة (٤٥.٢ %) من الكليات الطبيعية.

من الكليات الطبيعية.

• المشاركة في أنشطة الكراسي العلمية:

جدول (٤) خصائص أفراد عينة الدراسة وفق المشاركة في أنشطة الكراسي العلمية

النسبة %	التكرار	المشاركة في أنشطة الكراسي العلمية
٣٥.٥	١١	شارك
٦٤.٥	٢٠	لم يشارك

يُظهر جدول (٤) خصائص أفراد عينة الدراسة وفق المشاركة في أنشطة الكراسي العلمية

حيث يتبين أن نسبة (٣٥.٥ %) من أفراد العينة سبقت لهم مشاركة في أنشطة الكراسي

العلمية، ونسبة (٦٤.٥ %) لم تسبق لهم أية مشاركة فيها.

• الارتباط بالكراسي العلمية:

جدول (٥) خصائص أفراد عينة الدراسة وفق الارتباط بالكراسي العلمية

النسبة %	التكرار	ارتباط أفراد العينة بالكراسي العلمية
٥٤.٨	١٧	مرتبط
٤٥.٢	١٤	غير مرتبط

يُظهر جدول (٥) خصائص أفراد عينة الدراسة وفق ارتباطهم بالكراسي العلمية، حيث يتبين أنَّ نسبة (٥٤.٨ %) منهم مرتبط بالكراسي العلمية، ونسبة (٤٥.٢ %) منهم ليس لهم ارتباط بالكراسي العلمية.

أداة الدراسة:

استخدم الباحثان الاستبانة أداة رئيسة لجمع البيانات الخاصة بهذه الدراسة، وذلك للتعرف

على دور الكراسي العلمية في تنمية البحث العلمي بالجامعات السعودية، وتشتمل الأداة على جزأين: الجزء الأول ويشتمل على متغيرات الدراسة، والجزء الثاني ويشتمل على محور الدراسة المتعلق بالكراسي العلمية ودورها في تنمية البحث، وتم التأكد من صدق محتوى الأداة بعرضها على مجموعة من المحكمين، وبناءً على ملاحظاتهم تم التوصل إلى الصيغة النهائية، وتم استخدام معامل الارتباط (بيرسون)، وقد كانت النتيجة كالتالي:

تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٥٥ - ٠,٨٦)، وتشير هذه النتيجة إلى درجة صدق عالية لجميع عبارات الاستبانة ما عدا العبارة رقم (٢٥) حيث كان معامل الارتباط ضعيف نسبياً.

وللتأكد من ثبات الأداة، تم استخدام معامل الثبات (ألفا كرونباخ)، وكانت النتيجة تراوح معاملات الارتباط بين (٠,٦٤ - ٠,٨٦)، وتشير هذه النتيجة إلى درجة ثبات عالية في جميع عبارات الأداة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها، فإنَّ الباحثين استخدموا العديد من

الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS). وفي حساب درجات إجابات أفراد الدراسة، تم اعتماد التوزيع التالي: من 1 إلى 1,80 يمثل (لا أوافق)، من 1,81 إلى 2,60 يمثل (أوافق بدرجة منخفضة)، من 2,61 إلى 3,40 يمثل (أوافق بدرجة متوسطة)، من 3,41 إلى 4,20 يمثل (أوافق بدرجة كبيرة)، من 4,21 إلى 5,00 يمثل (أوافق بدرجة كبيرة جداً). وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية: التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار (ت) واختبار شيفيه، ومعاملات الارتباط بيرسون وألفا كرونباخ.

عرض وتحليل نتائج الدراسة:

جدول (٦)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لمدى مساهمة الكراسي العلمية في تنمية البحث العلمي داخل الجامعات السعودية (أم القرى نموذجاً) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة

م	العبارة	عالية	متوسطة	ضعيفة	غير موجودة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	نهتم بالحاجات البحثية لأعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا بالجامعة.	٨	١٨	٥	-	٣.١٠	٠.٦٥	٧
		٢٦	٥٨	١٦	-			
٢	تلبى الموضوعات البحثية الملحة في المجتمع.	١٠	١٤	٦	١	٣.١٣	٠.٧٣	٥
		٣٢	٤٥	١٩	-			
٣	تسهم في تحفيز منسوبي الجامعة على المشاركة في إعداد البحوث العلمية.	١٠	١٠	١٠	١	٢.٩٤	٠.٨٩	١٤
		٣٢	٣٢	٣٢	٣			
٤	تتواصل مع منسوبي الجامعة عند الإعلان عن البحوث العلمية المدعومة.	٨	١٢	١٠	١	٢.٨٧	٠.٨٥	١٨
		٢٦	٣٨	٣٢	٣			
٥	تشارك في تطوير المهارات البحثية لمنسوبي الجامعة.	١٠	١٢	٨	١	٣.٠٧	٠.٧٩	١٠
		٣٢	٣٨	٢٦	-			
٦	تتيح فرص تعاون منسوبي الجامعة مع خبرات ومراكز بحثية خارج المملكة.	١١	١٢	٨	-	٣.١٠	٠.٧٩	٩
		٣٦	٣٨	٢٦	-			
٧	توفر الإمكانيات المادية اللازمة للباحثين داخل المملكة.	٨	١٠	١١	٢	٢.٧٧	٠.٩٢	٢٤
		٢٦	٣٢	٣٦	٧			
٨	توفر الإمكانيات البشرية اللازمة للباحثين داخل المملكة.	٩	٩	١٠	٣	٢.٨٣	٠.٩٥	٢٠
		٢٩	٢٩	٣٢	٧			
٩	تكريم المتميزين الذين لهم إسهامات جيدة في البحث العلمي.	٨	١١	٨	٤	٢.٨٠	٠.٩٦	٢٢
		٢٦	٣٦	٢٦	١٠			
١٠	تنبني الباحثين المتميزين من دول أخرى في برامج تخدم مجالات الكراسي.	٨	١٠	١١	٢	٢.٧٧	٠.٩٢	٢٣
		٢٦	٣٢	٣٦	٧			

الكراسي العلمية ودورها في تنمية البحث العلمي بالجامعات السعودية .

١١	١٦	١١	٣	١	٣.٣٥	٠.٩٠	١	تسهم في تحقيق مكانة علمية متميزة للجامعة على المستوى المحلي والعالمي.
١٢	١٥	١٠	٤	٢	٣.٢٣	٠.٩٢	٢	تقوي فرص المشاركة في مجال الأبحاث بين الجامعة ومختلف مؤسسات المجتمع.
١٣	٧	١١	١١	٢	٢.٧٤	٠.٨٩	٢٥	تشجع طلاب الدراسات العليا لتوجيه بحوثهم لصالح موضوعات بحثية مرتبطة بمجالات الكراسي العلمية.
١٤	١٢	١٢	٧	-	٣.١٦	٠.٧٨	٤	تستقطب كفاءات بحثية محلية وعالمية للتعاون مع أنشطتها.
١٥	٦	٨	١٤	٣	٢.٥٥	٠.٩٣	٢٩	تشارك في تطوير برامج ومناهج الدراسات العليا بما يحقق أهداف المجتمع.
١٦	٧	١٠	١٣	١	٢.٧٤	٠.٨٦	٢٦	توجه الباحثين نحو تحقيق الاقتصاد المعرفي.
١٧	٧	١٤	٦	٤	٢.٩٠	٠.٨٦	١٦	تربط مخرجات البحث العلمي بحاجات المجتمع.
١٨	١٤	٨	٧	٢	٣.١٠	٠.٩٨	٨	تنشر البحوث العلمية بعد تحكيمها من المتخصصين.
١٩	٨	١٤	٤	٥	٢.٨٧	٠.٩٧	١٩	يتسق مع أشهر المجلات العالمية لنشر البحوث المدعومة من الكرسي.
٢٠	١٣	١٣	٢	٣	٣.١٦	٠.٩٣	٣	تسهم في دعم الجامعة في تحويل المجتمع إلى مجتمع معرفي.
٢١	١٠	١٥	٣	٣	٣.٠٣	٠.٩١	١٢	تسهم في نقل التقنية الحديثة وطرق استخدامها في الجامعة.
٢٢	١٠	١٤	٦	١	٣.٠٦	٠.٨١	١١	تسهم في تنمية وتطوير أساليب البحث العلمي.
٢٣	٨	١٢	١٠	١	٢.٩٣	٠.٧٩	١٥	توفر المعلومات والمعارف من مختلف مصادر المعرفة للباحثين.
٢٤	٥	٨	١٨	-	٢.٥٨	٠.٧٧	٢٨	تطلع الباحثين على كافة المشاريع البحثية التي ترعاها.
٢٥	٦	١٤	١٠	١	٢.٨١	٠.٧٩	٢١	تطلع الباحثين على الضوابط المنظمة لدعم البحوث الممولة من قبل الكرسي.
٢٦	٤	١٣	١٣	١	٢.٦٥	٠.٧٦	٢٧	تسهل كافة العقبات التي تواجه الباحثين أثناء إجراء البحوث العلمية.
٢٧	١١	١٤	٥	١	٣.١٣	٠.٨١	٦	تقوم بنشر البحوث العلمية بالطرق المختلفة.
٢٨	٧	١٤	٩	١	٢.٨٧	٠.٨١	١٧	تزود الباحثين من داخل الجامعة بالمجلات البحثية الممكن بحثها ودراساتها.
٢٩	٨	١٥	٦	٢	٢.٩٤	٠.٨٥	١٣	تشجع الابتكار والإبداع والتطوير في مختلف العلوم.
٢.٩٣								المتوسط العام للمحور

يتضح من الجدول السابق والذي يحتوي على عبارات محور الدراسة: مساهمة الكراسي العلمية في تنمية البحث العلمي داخل الجامعات أنَّ قيم المتوسطات الحسابية للعبارات تراوحت بين (3,30) و (2,55)، وهذه القيم تقع بين موافق بدرجة متوسطة، وموافق بدرجة منخفضة.

وهناك عبارات أخذت رتباً متقدمة، وهي العبارات (١١-١٢-١٤-٢٠)، وعند النظر في هذه العبارات نجدها تتعلق بتحقيق التميز العلمي على المستوى العالمي بالمقام الأول ويليه المستوى المحلي، والاهتمام بالمستوى العالمي من الأهداف البارزة في رؤية الجامعة ورسالتها وأهدافها، بل إنَّ العبارة التي أخذت الترتيب الأول وهي العبارة (١١) كانت مباشرة وواضحة في إبراز هدف العالمية، وهي: "تساهم الكراسي العلمية في تحقيق مكانة علمية متميزة للجامعة على المستوى العالمي". وكذلك العبارة (١٤) وهي: تستقطب كفاءات بحثية محلية وعالمية للتعاون مع أنشطتها، أما العبارتان (١٢-٢٠) فلهما ارتباط بتحقيق التميز في خدمة المجتمع المحلي.

وهذه النتائج تعكس درجة من الاهتمام لدى الجامعة فيما يتعلق بالريادة والتميز على المستوى العالمي في المجال البحثي، وكذلك اهتمامها بخدمة المجتمع المحلي والقيام بدورها التنموي فيه، كما أنها تعكس اهتماماً آخر للجامعة هو المساهمة في تكوين مجتمع المعرفة والتي أشارت إليه نتيجة العبارة (٢٠)، " تُسهم في دعم الجامعة في تحويل المجتمع إلى مجتمع معرفي"، عن طريق إنشاء الكراسي البحثية العلمية بقيمة متوسط حسابي قدره (3,16)، لكن العبارة (١٦)، " توجه الباحثين نحو تحقيق الاقتصاد المعرفي، بقيمة متوسط حسابي قدره (2,74) يقلل من نتيجة العبارة (٢٠)، وذلك لأنَّ توظيف المعرفة لتحقيق العوائد يعتبر من أهم عناصر إدارة المعرفة، ومن هنا يمكن القول أنَّ إسهام الكراسي فيما يتعلق بتوظيف المعرفة وتحقيق الاقتصاد المعرفي لم يرقَ إلى المستوى المنشود.

وما يخص الإسهامات التي هي في صالح الباحثين من أعضاء هيئة التدريس فإنَّ العبارات المرتبطة بها (٤-٥-٧-٨-١٩-٢٤-٢٥-٢٦-٢٨)، حصلت على قيم متوسطات حسابية (3,07-2,58)، وهي قيم أقل من قيم المتوسطات الحسابية للعبارات المتعلقة بالتميز على المستوى العالمي، بل إنَّ العبارة (٢٤): " تُطلع الباحثين على كافة المشاريع البحثية التي ترعاها"، حصلت على قيمة متوسط حسابي (2,58)، وهي قيمة تقع

في مدى درجة (موافق بدرجة منخفضة)، كما أن العبارة (٢٦): "تسهل الكراسي العلمية كافة العقبات التي تواجه الباحثين أثناء إجراء البحوث العلمية"، حصلت على قيمة متوسط حسابي (2,56)، وهي قيمة تقع في مدى درجة (موافق بدرجة متوسطة)، ولكنها أقل قيم المتوسطات في هذا المدى، وهذه النتائج تشير إلى أن إسهام الكراسي في تنمية البحث العلمي لدى الباحثين من أعضاء هيئة التدريس أقل مما هو متوقع، وأقل مما يفرضه الحراك العلمي القائم في الجامعات.

أما ما يتعلق بإسهام الكراسي العلمية في تنمية البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا، يُلاحظ أن قيم المتوسطات الحسابية للعبارتين (١٠-١٣)، تقع في مدى درجة (موافق بدرجة متوسطة) فالعبارة (١٠): "تتبنى الباحثين المتميزين من دول أخرى في برامج تخدم مجالات الكراسي العلمية" بنتيجة متوسطة (2,77)، والعبارة (١٣): "تشجع طلاب الدراسات العليا (الماجستير والدكتوراه) لتوجيه بحوثهم لصالح موضوعات بحثية مرتبطة بمجالات الكراسي العلمية" بقيمة متوسط حسابي (2,74) ومع أن هذه القيم للمتوسطات الحسابية تقع في مدى فئة (موافق بدرجة متوسطة) لكنها من أقل القيم في هذا المدى وأقرب إلى مدى درجة (موافق بدرجة منخفضة)، وتشير هذه النتائج إلى الاهتمام الضعيف من قبل إدارة الكراسي العلمية بطلاب الدراسات العليا الذين يُفترض أن تركز برامجهم على تنمية الجانب البحثي لديهم، وأن يكون لهؤلاء الطلاب جانب إفادة واستفادة من الأنشطة البحثية لهذه الكراسي.

والعبارة (١٥) حصلت على المرتبة الأخيرة بقيمة متوسط حسابي (55,2)، وتقع هذه

القيمة

في مدى درجة (موافق بدرجة منخفضة) ونص العبارة: "تشارك في تطوير برامج ومناهج الدراسات العليا بما يحقق أهداف المجتمع"، وهذه النتيجة تشير إلى أن برامج الدراسات العليا تعاني من مشكلة الجمود، وفي منأى عن التأثير الإيجابي بالمستجدات التي طرأت في سياسة الجامعة وأنشطتها مثل كراسي البحث العلمية.

والجانب الآخر الذي ينبغي الإشارة إليه في نتائج جدول (٦) هو أن قيم المتوسطات الحسابية في محور الدراسة - مساهمة الكراسي العلمية في تنمية البحوث العلمية - لم تتجاوز درجة (موافق بدرجة متوسطة)، وهذا قد يُعزى إلى ضعف فعالية أساليب تقييم أداء

هذه الكراسي، وحادثة تجربة الجامعة مع هذا العدد الكبير من الكراسي العلمية، وأيضًا لحدثة تجربة الكراسي العلمية في الجامعات السعودية، حيث كان نظام التعليم العالي لا يسمح للجامعات بقبول الهبات والتبرعات.

جدول (٧)

نتائج اختبارات فروق استجابات أفراد عينة الدراسة والتي تُعزى للتخصص الأكاديمي

الدالة الإحصائية	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	التخصص	محور الدراسة
٠.٧١٠	٠.٣٧٦	١٧.٥٤	٨٥.٥٢٩	١٧	إنسانيه	المساهمة في تنمية البحث العلمي
		١٨.٧٧	٨٣.٠٧	١٤	طبيعية	

جدول (٨)

نتائج اختبارات فروق استجابات أفراد عينة الدراسة التي تُعزى للاشتراك في أنشطة الكراسي العلمية

الدالة الإحصائية	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الاشتراك	محور الدراسة
٠.٤١٧	٠.٨٢٤	١٣.٢٢	٨٨.٠٠	١١	اشترك	المساهمة في تنمية البحث العلمي
		١٩.٢٨	٨٢.٤٥	٢٠	لم يشترك	

جدول (٩)

نتائج اختبارات فروق استجابات أفراد عينة الدراسة التي تُعزى لوجود الارتباط بالكراسي العلمية

الدالة الإحصائية	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الارتباط	محور الدراسة
٠.١٣٦	١.٥٣٢	١٣.٧٥	٨٠.٠٥	١٧	يوجد	المساهمة في تنمية البحث العلمي
		١٨.٢٩	٨٩.٧١	١٤	لا يوجد	

تشير نتائج الجداول (٧ - ٨ - ٩) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد الدراسة يمكن أن تُعزى لمتغيرات الدراسة: التخصص الأكاديمي (الكليات: إنسانية - طبيعية)، والمشاركة في أنشطة الكراسي العلمية (شارك - لم يشارك) والارتباط بالكراسي العلمية (مرتبط - غير مرتبط) وهذه النتيجة - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد الدراسة - قد تعزى إلى كون أفراد العينة كلهم أعضاء في مجالس الكليات والعمادات، وبالتالي سيكونون جميعًا على إطلاع على أنشطة الكراسي العلمية.

التوصيات:

بناءً على النتائج التي تم التوصل إليها، ومن منطلق أنَّ البحث العلمي له دور كبير في رقي الحياة، وأنه أداة فعالة للتقويم والتطوير، وأصبح عاملاً مؤثرًا في عملية التقدم والنمو، وأنَّ المؤسسات والجامعات الحكومية والأهلية تتسابق في إنشاء الوحدات والمراكز التي تعني بالبحث العلمي ومن أهمها الكراسي العلمية فإنَّ الدراسة توصي القائمين على الكراسي العلمية بضرورة:

١. استقطاب الخبرات البحثية العالمية المتميزة للمشاركة في هذه الكراسي لمدد أطول، ويكون ذلك عن طريق جذب هذه الخبرات للمشاركة في أنشطة الكراسي العلمية، وتوفير المتطلبات اللازمة لهم.

٢. دعم وتعزيز التفاعل عن طريق المشاركات البحثية التي ترعاها الكراسي العلمية بين الخبرات

العالمية المتميزة ومنسوبي الجامعة، ويتم ذلك عن طريق إتاحة فرص التواصل بينهم ونقل الخبرات.

٣. توفير البنية التحتية والبيئة الملائمة لمنسوبي الجامعة لتمكينهم من المشاركة الفاعلة في الأنشطة البحثية التي تديرها الكراسي العلمية، ويتم ذلك عن طريق توفير: المرافق، والتجهيزات، والخدمات المساندة لهم في الكليات ومواقع الكراسي العلمية.

٤. تبني طلاب الدراسات العليا من أنحاء العالم، وربط أنشطتهم العلمية بتخصصات الكراسي العلمية المختلفة.

٥. تشجيع طلاب الدراسات العليا على المشاركة في أنشطة الكراسي العلمية، والاستفادة من الخبرات

العالمية والمحلية في مجال البحث العلمي.

٦. أن تتبنى الكراسي العلمية مقررات دراسية في برامج الدراسات العليا مرتبطة بتخصصات هذه الكراسي.

٧. الاهتمام بتداول ونشر ما تنتجه فعاليات الكراسي العلمية من بحوث، ومعارف في مجتمع الجامعة والمجتمع المحلي.

٨. زيادة الاهتمام بعملية تقييم أنشطة ومخرجات الكراسي العلمية، والجمع بين التقييم الداخلي والتقييم الخارجي المستقل.

٩. تذليل كافة العقبات والمعوقات التي تواجه الباحثين أثناء إجراء البحوث العلمية، ويتم ذلك عن طريق توفير كافة المتطلبات اللازمة لتذليل كافة العقبات والمعوقات.

١٠. المساهمة في نشر البحوث العلمية التي ينتجها أعضاء هيئة التدريس بالطرق المختلفة.

١١. أن تضع مختلف الجامعات حدًا معياريًا أدنى لضمان استمرارية برامج الكراسي العلمية، ولضمان مشاركة أطراف مختلفة على نطاقٍ أوسع.

المراجع:

١. بدوي، أحمد زكي. (١٩٩٣). معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية. بيروت: مكتبة لبنان.
٢. برعي، حسين. (١٤٣٣). "الكراسي العلمية تجربة جامعة الملك عبدالعزيز". ندوة كراسي البحث في المملكة العربية السعودية - التجربة المحلية في ضوء الخبرات الدولية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المنعقدة بتاريخ ٢٤ - ٢٦ جمادى الأولى.
٣. بشير، حكمت. (٢٠٠٩). "كرسي المعلم محمد عوض بن لادن للدراسات القرآنية: تعريف وإنجاز. مجلة الحكمة، السعودية، العدد ٣٩، يونيو ٢٠٠٩.
٤. البقاوي، صالح. (٢٠١٣). "الإسهامات التربوية للكراسي العلمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية بالجامعات السعودية والمالية مع تصور مقترح". رسالة دكتوراه، كلية الدعوة وأصول الدين، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
٥. البقاوي، صالح. (١٤٣٣). "التجربة المالية في كراسي البحث". ندوة كراسي البحث في المملكة العربية السعودية - التجربة المحلية في ضوء الخبرات الدولية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المنعقدة بتاريخ ٢٤ - ٢٦ جمادى الأولى، ١٤٣٣هـ.
٦. الجديبي، رأفت محمد. (٢٠١٦). دور التربية الإسلامية في مواجهة انحرافات الطائفية- دراسة تحليلية- مجلة كلية التربية ببنها، المجلد (٢٧)، ج (١) العدد ١٠٥، يناير ٢٠١٦.
٧. الخطيب، وآخرون. (١٤٢٠). "إدارة الكراسي الجامعية في التعليم العالي- دراسة استطلاعية". رسالة الخليج العربي، العدد ٧٤ السنة (٢٠).
٨. السريحي، حسن وآخرون. (٢٠٠٨). التفكير والبحث العلمي. جدة: جامعة الملك عبدالعزيز.
٩. الشمري، تركي بن علي، والحبيب، عبدالرحمن بن محمد. (٢٠١٦). "دور كراسي البحث في دعم الحراك العلمي في الجامعات السعودية دراسة حالة". مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، العدد ٦، أبريل ٢٠١٦.
١٠. العثمان، عبد الله عبد الرحمن. (١٤٣٠). الشراكة المجتمعية في البحث العلمي من واقع تجربة جامعة الملك سعود: الكراسي البحثية أنموذجاً. جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض.
١١. العذل، حسين. (١٤٣٣). "دوافع وتطلعات القطاع الخاص من كراسي البحث ... مسار مقترح لتعظيم الاستفادة منها في المجتمع السعودي". ندوة كراسي البحث في المملكة العربية السعودية - التجربة المحلية في ضوء الخبرات الدولية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية- الرياض، المنعقدة بتاريخ ٢٤ - ٢٦ جمادى الأولى.
١٢. العياشي، وردة. (١٤٣٣). "كراسي البحث بين التجربة العربية والغربية". ندوة كراسي البحث

- في المملكة العربية السعودية - التجربة المحلية في ضوء الخبرات الدولية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المنعقدة بتاريخ ٢٤-٢٦ جمادى الأولى ١٤٣٣هـ.
١٣. العقيلي، ناصر بن محمد؛ وهمفريز، ستيفن.(٢٠١٢). كراسي البحث: التجربة السعودية في ضوء الممارسات العالمية. المجلة السعودية للتعليم العالي، العدد ٨، ديسمبر ٢٠١٢.
١٤. الفوزان، طارق. (١٤٣٣). تجربة ممولي كراسي البحث وتطلعاتهم من مخرجاتها. ندوة كراسي البحث في المملكة العربية السعودية - التجربة المحلية في ضوء الخبرات الدولية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المنعقدة بتاريخ ٢٤-٢٦ جمادى الأولى.
١٥. عمادة البحث العلمي - جامعة أم القرى. <http://old.uqu.edu.sa/dsr/ar/180529>
١٦. القحطاني، زينة محمد.(٢٠١٧). تقييم تجربة الكراسي البحثية في الجامعات السعودية الناشئة على ضوء الخبرات المحلية والعالمية. مجلة العلوم التربوية، مصر، العدد ١، المجلد (٢٥)، يناير ٢٠١٧م.
١٧. مجمع اللغة العربية بالقاهرة. (د.ت). المعجم الوسيط، ج(١)، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
١٨. المغذوي، عبدالرحيم. (١٤٣٣). الكراسي العلمية السعودية- دراسة وصفية، ط ١، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، عمادة البحث العلمي.
١٩. موقع برنامج كراسي البحث، جامعة الملك سعود، ٢٠٠٨م.
- <http://ksu.edu.sa/sites/KSUArabic/Mngmnt/RectorAndDeputies/UDB/programs/ResearchProgram/Pages/HisExcellencyMinister.aspx>
٢٠. موقع برنامج كراسي البحث، جامعة الإمام محمد بن سعود، ٢٠١٢م.
- http://www.imamu.edu.sa/research_chairs/Pages/why_chairs.aspx
٢١. ندوة كراسي البحث في المملكة العربية السعودية- التجربة المحلية في ضوء الخبرات الدولية (١٤٣٣). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المنعقدة بتاريخ ٢٤-٢٦ جمادى الأولى، ١٤٣٣هـ.
٢٢. النودل، علي عبدالله. (٢٠١١). "حكمة أنشطة البحوث العلمية دراسة نقدية لممارسات برامج الكراسي البحثية في الجامعات السعودية كنموذج". مؤتمر الرؤية المستقبلية للنهوض بالبحث العلمي في الوطن العربي، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، الأردن.
٢٣. الودعان، محمد. (١٤٣٣). "برنامج كراسي البحث بجامعة الملك سعود". ندوة كراسي البحث في المملكة العربية السعودية - التجربة المحلية في ضوء الخبرات الدولية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المنعقدة بتاريخ ٢٤-٢٦ جمادى الأولى.

٢٤. وزارة التعليم العالي. (٢٠٠٧). نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه، ط٣، الرياض.
٢٥. وزارة التعليم العالي. (١٤٣١). الكراسي والبرامج العلمية السعودية الخارجية – دراسة وصفية وتحليلية-. الإدارة العامة للتعاون الدولي.

26. Boutin, Michele " Canada Research Chairs Program", Symposium of Research Chairs in Kingdom of Saudi Arabia, Local VS International Experiences, (16-18 April,2012).
27. Orfli, Wasim; Kassab, Moustafa, "Comparison of research Chairs in Canada & Saudi Arabia", Symposium of Research Chairs in Kingdom of Saudi Arabia, Local VS International Experiences, (16-18 April,2012).
28. Pianura, Mattia de' Grassi, "Paris Tech Chair for Media and Brand economics: an overview", Symposium of Research Chairs in Kingdom of Saudi Arabia, Local VS International Experiences, (16-18 April,2012).
29. Semra, Sardas, " The Role of Funded Research Programs in My Career Life", Symposium of Research Chairs in Kingdom of Saudi Arabia, Local VS International Experiences, (16-18 April,2012).

(بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ)



كلية التربية
المجلة التربوية

الحرية الأكاديمية وعلاقتها بالإنتاجية البحثية لعضو هيئة التدريس –

دراسة ميدانية بجامعة أم القرى

إعداد

د. عمير بن سفر عمير الغامدي

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد

قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية التربية، جامعة الباحة، المملكة العربية
السعودية

المجلة التربوية. العدد الخامس والخمسون. نوفمبر ٢٠١٨م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

المخلص

انخفاض الإنتاجية البحثية لأعضاء هيئة التدريس يشير للحاجة إلى إجراء دراسات متعددة، تكشف العوامل التي سببت هذا الانخفاض؛ والدراسة الحالية تضيف لهذا الأدب من خلال هدفها المتمثل في تحديد تصورات أعضاء هيئة التدريس حول درجة حريتهم الأكاديمية، وبحث العلاقة بين الحرية الأكاديمية والإنتاجية البحثية، وذلك باستخدام بيانات من جامعة أم القرى. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، الذي يعبر عن الظاهرة المدروسة تعبيراً كمياً وكيفياً. وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس الذكور الذين يعملون في كليات الجامعة بمدينة مكة المكرمة وعددهم ١٠٩١؛ اختيرت منهم عينة طبقية عشوائية بلغ حجمها ٢٩٠ عضواً، ولجمع البيانات وزعت أداة الدراسة (استبانة) على أعضاء هيئة التدريس بالعدد المطلوب، وأظهرت النتائج أن تصورات أعضاء هيئة التدريس لدرجة حريتهم الأكاديمية جاءت متوسطة ($M=3.35$, $SD=0.83$)، وبالمثل كانت الإنتاجية البحثية لأعضاء هيئة التدريس متوسطة ($M=5.97$). وكشفت النتائج عن علاقة ارتباطية بين تصورات أعضاء هيئة التدريس لدرجة حريتهم الأكاديمية، وإنتاجيتهم البحثية ($r=0.507$)، كما دلت النتائج على وجود علاقة إيجابية بين مجمل المتغيرات. وللكشف عن الفروق نتيجة بعض المتغيرات مثل الجنسية ونوع الكلية والرتبة الأكاديمية، تم إجراء الاختبارات المناسبة، إلا أن النتائج لم تسفر عن فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة يمكن أن تُعزى إلى أي من هذه المتغيرات. وبناءً على النتائج يوصي الباحث بوضع قوانين ولوائح معلنة تحمي الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس، وتسهم في دعم الإبداع ومنع توقف النمو المعرفي؛ كما يؤكد على أهمية إتاحة الفرصة لأعضاء هيئة التدريس للمشاركة في صنع القرارات الجامعية، وانتخاب القيادات الأكاديمية.

الكلمات المفتاحية: الحرية الأكاديمية؛ الإنتاجية البحثية؛ عضو هيئة التدريس؛ جامعة أم القرى.

***Academic Freedom and its Relationship to Research Productivity
for Faculty Members - A field study at Umm Al- Qura University***
OMEAR SAFAR O. ALGHAMDI, Ph.D.*

Abstract

Purpose: Decreased research productivity of university faculty indicates a need for multiple studies to detect the factors that have caused this lack of productivity. This study adds to this literature by questioning the perceptions of faculty members about the degree of their academic freedom. Also, the author examines the relationship between academic freedom and research productivity using data from the Umm Al-Qura University. **Methodology and procedures:** The study used a descriptive method which expresses the phenomenon quantitatively and qualitatively. The study population consisted of 1091 male faculty members who work in all Colleges of the university which are located at Makkah city. The sample selected stratified randomly and its size was 290. To collect data, the study tool (survey) was distributed to the faculty members in accordance to the required number. **Results:** The findings indicate that the perceptions of faculty members to the degree of their academic freedom was average ($M=3.35$, $SD=0.83$). Also, the research productivity of faculty members was average ($M=5.97$). The results revealed a correlation between the perceptions of faculty members and their research productivity ($r=0.507$). In addition, the findings indicate a positive overall relationship among all the variables. We need a more detailed analysis to reveal how the the effects of difference some variables such as nationality, type of college and academic rank on academic freedom. However, the results haven't reached significant differences in the responses of the study population members that can be attributable to all previous variables. **Conclusion:** This study recommends to set clear rules that contribute to protecting the academic freedom of faculty members and supports creativity and prevent the stop of cognitive growth. In addition, providing an opportunity for faculty members to participate in university decisions-making , and the election of academic leaders.

Keywords: Academic freedom; Research productivity; Faculty members; UQU

* Assistant Professor of Educational Administration and Planning, Faculty of Education – Albaha University, KSA

E-mail: oalghamdi@bu.edu.sa

مقدمة

اعترف المفكرون بأن العلم هو الوسيلة الناجعة لتحرير الإنسان من كافة قيود الطبيعة المفروضة عليه (العروي، ١٩٩٣)، غير أن التجربة في العصر الحالي أثبتت أن العلم قد يخدم الحرية كما أنه قد يحاصرها ويقضي عليها؛ فقد تؤدي بعض الاكتشافات العلمية إلى تحكم من يمتلكها في إرادة من يفقدها. ويتضح ذلك من خلال الكثير من المفاوضات الحادة وفرض العديد من القيود والقوانين والمعاهدات العالمية التي نسمع بها يوماً تلو الآخر والتي أدت في بعض الأحيان إلى تعطيل عجلة البحث وإيقافها في بعض المجالات العلمية.

لذا اهتمت جامعات الدول المتقدمة بقضية الحرية الأكاديمية، حيث تعدها الامتداد الطبيعي لمبادئ حقوق الإنسان من جهة، ومفتاح تقدمها ونهضتها من جهة أخرى. ولم تقتصر مظاهر الاهتمام بالحرية الأكاديمية على الأوساط الجامعية فحسب، بل ظهرت بعض المنظمات التي أولت هذه المسألة حيزاً كبيراً من اهتماماتها، مثل "منظمة الخدمة الجامعية العالمية" التي أخذت على عاتقها مهمة النضال في سبيل الحرية الأكاديمية، وتعد منظمة دولية غير حكومية لها لجان وطنية في مختلف القارات. وتعنى بمكافحة كل تدخل في حرية التدريس، وربط الجامعة بقضايا المجتمع. وقد كانت وراء إعلان ليما الذي صدر عام ١٩٨٨م للحرية الأكاديمية واستقلال مؤسسات التعليم العالي (أومليل، ١٩٩٤).

وتشير الدراسات إلى أن الجامعات الألمانية سبقت غيرها من جامعات العالم في تطبيق مفاهيم وأسس الحرية الأكاديمية، حيث كانت البداية من جامعة برلين ١٦١٠ عندما أقرت حرية البحث العلمي والتدريس دون قيود أو تدخلات خارجية (محافظة، ١٩٩٤). وقد انطلق التأسيس والاهتمام بالحرية الأكاديمية عالمياً عبر العديد من الإعلانات والندوات والمؤتمرات التي عقدت في أنحاء مختلفة من العالم منذ بداية عقد الثمانينات؛ أما على مستوى العالم العربي فلم يكن هناك جهود واضحة في هذا الشأن قبل ندوة "الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية" التي نظمها منتدى الفكر العربي بالتعاون مع مؤسسة فريدريك ايبرتن ١٩٩٤ في الأردن، حيث تُعد أول جهد عربي منظم ناقش مفهوم وأهمية الحرية الأكاديمية وضرورة حمايتها. وتشمل الحرية الأكاديمية حرية المؤسسة، وحرية الأفراد؛ غير أن حرية عضو هيئة التدريس تمثل أهم مكونات الحرية الأكاديمية التي يختص بها المجتمع الأكاديمي. فهو المتعامل الرئيس مع المعرفة العلمية والمنتج لها. وبناءً على أدواره

المتعددة، كان لابد من سن القوانين والأنظمة والتشريعات التي تكفل حريته، وتؤمن له البيئة العلمية، والمناخ الموقد للإبداع بكل ثقة واقتدار، فالحرية الأكاديمية تتحقق عند توافر البيئة الأكاديمية الديمقراطية التي يتحرر عضو هيئة التدريس فيها من الضغوط كافة سياسية، اجتماعية، اقتصادية، وثقافية (الصاوي، ١٩٩٢).

إن قيام عضو هيئة التدريس بمهام عمله قد يقوده إلى آفاق علمية جديدة يصعب في بعض الأوقات طرحها ومناقشتها في ظل غياب حريته الأكاديمية مفهوماً وتطبيقاً، وفي ظل فرض الاتجاه الواحد على أنه الحقيقة المطلقة. وهذا بدوره يمثل حجر عثرة في طريق العلم والمعرفة، الأمر الذي قد يوجه الجهود العلمية وفق توجهات معينة تنأى بعيداً عن الحقيقة، بل تعتمد إلى تزيفها. لذا فإنه من الأهمية بمكان طرح ومناقشة قضية الحرية الأكاديمية على كافة الأصعدة العلمية، والسعي إلى تحرير العقلية الأكاديمية في جامعاتنا من القيود التي قد تكون واقعاً ممارساً، وقد تكون أوهاماً ملازمة نتجت عن ترسبات ثقافية متوارثة عبر الأجيال.

كما إن ظهور حالات من بؤادر التدخل في العمل الأكاديمي من جهات خارجية، والدعوة إلى توجيه برامج الجامعات والبحث العلمي نحو اتجاهات محددة بهدف تحقيق تطلعات معينة، أو معالجة مشكلات معاصرة (مثل، البطالة، عدم توافق مخرجات التعليم العالي مع سوق العمل) تُعد مؤشرات واقعية لما سيأتي لاحقاً من الدخول في نفق التبعية ورجوع الجامعات إلى الوراء بعد أن قطعت شوطاً لا بأس به على طريق الاستقلالية. إن تلك التوجهات سوف تُملئ على الجامعات ماذا يجب أن يُدرس، وما هي الطريقة التي يتم التدريس بها، بل قد يتعدى الأمر ذلك إلى تكبيل البحث العلمي وتقييده من خلال إقرار خطط بحثية محددة، ودعم وتمويل البحوث في مجالات معينة، وتقديم التسهيلات للباحثين فيها دون غيرها؛ مما يؤدي إلى تعطيل جوانب أخرى قد لا تقل أهمية. وهذا بدوره ربما يقود إلى تراجع البحث العلمي بشكل عام. ونظراً لما طرأ في الآونة الأخيرة من اهتمام وتوجه حكومة المملكة العربية السعودية إلى دعم البحث العلمي في الجامعات، فإن ذلك يستدعي التعرف على الإنتاجية البحثية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية من جهة، وعلاقة ذلك مع تصوراتهم للحرية الأكاديمية من جهة أخرى.

مشكلة الدراسة

إن تقييد الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس في أي مجتمع من المجتمعات هو بداية تخلف الفكر، وانحراف المجتمع عن جادة التقدم والتطور إلى التردّي والضعف؛ وعلى مستوى الجامعات السعودية تبرز بعض التحديات التي تحد من استقلالها، وتعيق حرية فكر منسوبيها، ومنها التدخلات الخارجية والخضوع لحاجات سوق العمل، إضافة إلى ظهور نماذج جديدة من التعليم العابر للحدود (القرني، ٢٠١٠). كما تعاني الجامعات الحكومية من غياب مفهوم الاستقلالية وخاصة فيما يتعلق بالجوانب المالية والتعامل مع الميزانية، فضلاً عن تأمين المستوى المطلوب من الحرية لعضو هيئة التدريس فيها (أبو حيمد، ٢٠٠٧). وهو ما أكده المعلمي (٢٠١٠) باستعراضه لبعض حالات ومؤشرات عدم توافر مناخ الحرية الأكاديمية بالقدر المناسب في تلك الجامعات. وإذا حاولنا الاطلاع على واقع الإنتاجية البحثية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، فإن الدراسات تشير إلى انخفاض مستواها مقارنة بجامعات أخرى قد تكون أقل عراقة منها (العبداللطيف، ٢٠٠٨). ولعل الدور الذي يضطلع به عضو هيئة التدريس، وما يشهده وقتنا الحالي من تغيرات متلاحقة ومتسارعة في الجامعات السعودية، وإعادة ترتيب لأوراقها، والتوجه العام نحو استقلالية الجامعات، ودعم البحث العلمي، والتنافس الابتكاري في مختلف المجالات لتحقيق ميزة تنافسية عالمية، وتحسين مستويات تصنيف الجامعات؛ كل ذلك وغيره يقتضي دراسة الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية، باعتبارها إحدى متطلبات المناخ العلمي الداعم للإنتاجية والإبداع. لذا جاءت هذه الدراسة لتقصي تصورات أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى عن الحرية الأكاديمية المتاحة لهم، وعلاقة تلك التصورات بإنتاجيتهم البحثية.

هدف الدراسة وأسئلتها

هدفت الدراسة الحالية التعرف على تصورات أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى عن الحرية الأكاديمية المتاحة لهم، وعلاقة تلك التصورات بإنتاجيتهم البحثية. وتم تحقيق هدف الدراسة من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ١- ما تصورات أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى لدرجة حريتهم الأكاديمية؟
- ٢- ما حجم الإنتاجية البحثية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى؟

- ٣- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً ($\alpha \leq 0.05$) بين تصورات أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى لحریتهم الأكاديمية، وإنتاجيتهم البحثية؟
- ٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في تصورات أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى لدرجة حریتهم الأكاديمية تُعزى لمتغيرات: الجنسية، نوع الكلية، الرتبة الأكاديمية؟

أهمية الدراسة

تزامنت هذه الدراسة مع اهتمام حكومة المملكة العربية السعودية بتطوير التعليم العالي، ودعم البحث العلمي، ومنح الحوافز المختلفة لتنمية الابتكار وتشجيع الحوار، وإفساح المجال أمام الرأي الآخر. إضافة إلى توجه الجامعات السعودية نحو الشراكة والتوأمة مع جامعات عالمية لتوطين الإبداع وإذكاء شرارة المنافسة البحثية. وهذا بدوره يتطلب توافر الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس، وخلق مناخ أكاديمي ملائم لجذب العقول المبدعة والمحافظة عليها وتحفيز جهودها لتحقيق النمو المعرفي المأمول.

لذا يُؤمل أن تسهم نتائج الدراسة في لفت أنظار المسؤولين عن التعليم العالي في المملكة العربية السعودية نحو وضع التشريعات القانونية التي توضح الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس، وتحميها بما يشجع البحث العلمي الحر والإفصاح عن الحقيقة، وعدم التردد في إعلانها ومشاركتها، ويدفع بعجلة البحث العلمي إلى سبر أغوار بحثية جديدة تزيد من فاعلية الجامعات وتنمي روح الإبداع والابتكار لدى أعضاء هيئة التدريس بما يحقق تطلعات الدولة والمجتمع نحو بناء اقتصاد معرفي مزدهر ومستدام.

التعريفات الإجرائية

١- الحرية الأكاديمية Academic Freedom

هي حق مشاركة أعضاء هيئة التدريس في القرارات الأكاديمية التي تخصهم، وحریتهم في أداء مهام وظائفهم دون التعرض لأي مضايقات تسلب حقوقهم أو تعرقل جهودهم في البحث عن الحقيقة العلمية، ومشاركتها، وإعلانها، في ظل عدم الانتفاع من هذه الحرية كمنبع لتحقيق مآرب شخصية، أو أهداف أيديولوجية أو سياسية؛ وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الحرية الأكاديمية الذي تم تطويره لتحقيق غرض الدراسة.

٢ - الإنتاجية البحثية Research Productivity

هي كمية ونوعية الأعمال البحثية العلمية التي ينجزها أعضاء هيئة التدريس خلال فترة محددة؛ ويقاس حجمها في هذه الدراسة من خلال المجموع الكلي لعدد البحوث المنشورة في مجلات أو مؤتمرات علمية مُحكَّمة، بالإضافة إلى عدد الكتب، وفصول الكتب، والمراجعات المُحكَّمة، التي تم إنجازها خلال فترة عملهم في جامعة أم القرى.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على تحديد درجة الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى، وعلاقتها بإنتاجيتهم البحثية، ولظروف التطبيق فقد اقتصرت أيضاً على أعضاء هيئة التدريس الذكور الذين هم على رأس العمل في ست عشرة كلية تقع في مدينة مكة المكرمة خلال العام الجامعي ١٤٣٢/١٤٣٣.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي، الذي يُعبر عن الظاهرة المدروسة تعبيراً كمياً وكيفياً، ويعتمد إلى تحليلها وكشف العلاقات بين أبعادها وتفسيرها من خلال الإجابة عن فقرات أداة الدراسة التي تم تصميمها للوصول إلى استنتاجات عامة تساهم في تحسين الواقع، وتحقيق غرض الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس الذكور الذين يعملون في كليات الجامعة في مدينة مكة المكرمة وعددهم ١٠٩١، حسب إحصائيات عمادات الكليات المعنية بالدراسة وعددها ست عشرة كلية هي: التربية، الشريعة والدراسات الإسلامية، الدعوة وأصول الدين، الحاسب الآلي ونظم المعلومات، الهندسة والعمارة الإسلامية، الطب، طب الأسنان، الصيدلة، العلوم الطبية التطبيقية، العلوم الصحية للبنين، اللغة العربية، العلوم، العلوم الاجتماعية، المجتمع، العلوم الإدارية والسياحية، الكلية الجامعية. واعتمد الباحث على جداول تحديد حجم عينة الدراسة (Krejcie & Morgan, 1970)، حيث اختيرت عينة

طبقيّة عشوائية بلغ حجمها ٢٩٠ مفردة، وبنسبة تزيد عن ٢٦% من مجتمع الدراسة. والجدول (١) يبين توزيع أفراد العينة وفق متغيرات الدراسة.

جدول (١) توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية							
المتغير	الفئات	التكرار	%	المتغير	الفئات	التكرار	%
الجنسية	سعودي	١٧٨	٦١.٤	الكلية	علمية	٩٨	٣٣.٨
	غير سعودي	١١٢	٣٨.٦		نظرية	١٩٢	٦٦.٢
	أستاذ	٣٣	١١.٤		٥ أبحاث فأقل	١٨٧	٦٤.٥
الرتبة الأكاديمية	أستاذ مشارك	٨٧	٣٠	الإنتاجية البحثية	١٠-٦	٧١	٢٤.٥
	أستاذ مساعد	١٧٠	٥٨.٦		١١ بحثاً فأكثر	٣٢	١١

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، تم تصميم أداة (استبانة) بالاعتماد على الأدب النظري والدراسات السابقة المرتبطة. وقد اشتملت على مقدمة تعريفية، وبعض البيانات الأولية للمستجيب بالإضافة إلى مقياس الحرية الأكاديمية الذي تألف من ٢٨ فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: اتخاذ القرارات (١-٦)، التعبير عن الرأي (٧-١٣)، البحث العلمي (١٤-٢١)، التدريس (٢٢-٢٨)؛ ولتحديد موافقة المستجيب على فقرات المقياس استخدم الباحث مقياس ليكرت (Likert) الخماسي: موافق تماماً (٥) درجات، موافق (٤) درجات، محايد (٣) درجات، غير موافق (٢) درجتان، غير موافق تماماً (١) درجة واحدة فقط. ولتعرف درجة الحرية الأكاديمية وتصنيف المتوسطات الحسابية، تم تحويل المقياس من خماسي إلى ثلاثي باستخدام العلاقة الآتية:

$$[(\text{عدد فئات التدرج الخماسي} - ١) \div \text{عدد فئات التدرج الثلاثي}] = [(١ - ٥) \div ٣]$$

$$= ١.٣٣ = ٣ \div ٤$$

وعليه، فإن درجة الثقة _____ دير النهائي _____
للمتوسطات الحسابية حُددت وفق الجدول (٢). أما الإنتاجية البحثية فقد تم قياسها من خلال عدد البحوث المنشورة في مجلات أو مؤتمرات علمية مُحكَّمة، بالإضافة إلى عدد الكتب، وفصول الكتب، والمراجعات _____
المُحكَّمة خلال فترة عملهم في جامعة أم القرى. وقد تم تصنيف الإنتاجية البحثية ضمن ثلاث فئات وفق الجدول (٣).

جدول (٣)

فئات مقياس الإنتاجية البحثية

الفئة	درجة التقدير
١١ بحثاً فأكثر	مرتفعة
١٠-٦	متوسطة
٥ أبحاث فأقل	منخفضة

جدول (٢)

فئات مقياس الحرية الأكاديمية

الفئة	درجة التقدير
٣.٦٦١ - ٥.٠٠٠	مرتفعة
٢.٣٣١ - ٣.٦٦٠	متوسطة
١.٠٠٠ - ٢.٣٣٠	منخفضة

صدق وثبات أداة الدراسة

للتحقق من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الكفاءة والخبرة والتخصص، وذلك للاستفادة من ملاحظاتهم وآرائهم حول صياغة العبارات ووضوحها ومناسبة كل عبارة للمجال الذي وردت فيه. وفي ضوء الملاحظات الواردة من المحكمين، تم إجراء التعديلات اللازمة لبعض عبارات الاستبانة وحذف بعضها، وإعادة صياغة الأداة لتصبح جاهزة للتطبيق.

كما تم حساب معامل كرونباخ - ألفا Cronbach's Alpha لأداة الدراسة لاختبار معاملات الثبات والصدق (جدول ٤)، حيث تراوحت بين (٠.٧٨ - ٠.٨٤)، (٠.٨٩ - ٠.٩٣) على التوالي. وبلغت القيمة الكلية لمعامل الثبات (٠.٨٩)؛ في حين بلغت لمعامل الصدق (٠.٩٤) وجميعها قيم مقبولة ودالة إحصائياً مما يشير إلى أن الأداة تقيس ما أعدت من أجله.

جدول (٤) معاملات الثبات والصدق

كرونباخ - ألفا Cronbach's Alpha		المتغيرات	
معامل الصدق*	معامل كرونباخ-ألفا		
٠.٨٩	٠.٧٨٩	اتخاذ القرارات	الحرية الأكاديمية
٠.٩١	٠.٨٢٤	التعبير عن الرأي	
٠.٩٣	٠.٨٦٤	البحث العلمي	
٠.٩٢	٠.٨٤٦	التدريس	
٠.٩٤	٠.٨٩٣	الدرجة الكلية	

* معامل الصدق = الجذر التربيعي الموجب لمعامل كرونباخ - ألفا.

الأساليب الإحصائية

- تم تفريغ وتحليل البيانات باستخدام برنامج الحزم الإحصائية SPSS، وللإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار أدواتها، تم استخدام الآتي:
- التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.
 - معامل ارتباط بيرسون Pearson's correlation coefficient: لتحديد قوة واتجاه العلاقة بين تصورات الأعضاء للحرية الأكاديمية، وإنتاجيتهم البحثية.
 - معامل كرونباخ - ألفا Cronbach's Alpha: لقياس ثبات وصدق أداة الدراسة.
 - اختبار T-Test، واختبار تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA: للكشف عن الفروق الإحصائية بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس حول تصوراتهم للحرية الأكاديمية وفق متغيرات الدراسة.

المراجعة الأدبية

أولاً: الحرية الأكاديمية Academic Freedom

رغم تواصل المطالبات بالحرية الأكاديمية، وظهورها كمفهوم بسيط لا يكاد يختلف عليه إثنان، إلا أنه لم يتم الاتفاق على تعريف محدد لها. ويؤكد ذلك بنكافس Pincoffs بوجهة نظره وهي: (١) لا يوجد تعريف واضح ومقبول على نطاق واسع أو مبرر للحرية الأكاديمية، كما أنه ليس هناك حسابات دقيقة يمكن تقييمها للمطالبات التي تدعي انتهاكها؛ (٢) يوجد شكوك مماثلة باعترافات الجميع فيما يتعلق بتعريفات حريات دستورية راسخة مثل حرية التعبير، والحق في الخصوصية الشخصية (Barendt, 2010). إن هذا الاختلاف قد يكون منشأه عدم وضوح حدود الحرية الأكاديمية، وتداخلها مع مفاهيم حريات أخرى مثل: حرية الفكر، حرية التعبير، أو الحرية العلمية التي هي حق للطلاب وجميع المنخرطين في أعمال علمية، ولكن نطاقها أضيق من الحرية الأكاديمية التي هي حق خاص للعاملين فقط في مجال التدريس، والبحث العلمي في الجامعات والمؤسسات المماثلة (Barendt, 2010).

وبشكل عام عرفت الموسوعة الدولية للعلوم الاجتماعية (International Encyclopedia of Social Sciences) الحرية الأكاديمية على أنها توفير المناخ الحر لكل من: (١) الأساتذة: للكتابة والحديث عن الحقيقة والإفصاح عنها كما يرونها بلا قيود؛ (٢) الجامعة: لممارسة دورها بشكل من الاستقلالية دون تدخل أو تقييد من أي

مؤسسة أو وكالة خارجية (Sills, 1972). أما إعلان ليما بشأن الحرية الأكاديمية واستقلال مؤسسات التعليم العالي، فعرف الحرية الأكاديمية على أنها: "تعني حرية الأعضاء الأكاديميين، فردياً أو جماعياً، في متابعة المعرفة وتطويرها وتحويلها، من خلال البحث والدراسة والمناقشة والتوثيق والإنتاج والخلق والتدريس وإلقاء المحاضرات والكتابة" (المنظمة العالمية للخدمات الجامعية، ١٩٨٨، ص.٣). كما عُرفت الحرية الأكاديمية بأنها: "حرية أعضاء المجتمع الأكاديمي لإنجاز مهامهم دون تعرضهم لأي مضايقات من زملائهم أو من الطلبة المنخرطين في النشاط السياسي والذين قد يمارسون ضغطاً إلى الحد الذي يؤدي إلى عرقلة التدريس والبحث والمهام الأخرى المتعلقة بالعمل الجامعي" (Lepawsky, 1965, P.1562). وفي ثنايا دراسته لضوابط الحرية الأكاديمية ومنطلقاتها القانونية، أشار القرني (٢٠٠٩، ص ٢) إلى أن مفهوم الحرية الأكاديمية يتمثل في "استقلال الكليات والجامعات إدارياً، ومالياً ليتتمكن من تصريف شؤونها دون تدخل خارجي، كما تعني تمتع الأساتذة فيها بحرية التدريس، والبحث، وإبداء الرأي، والمشاركة في اتخاذ القرارات الأكاديمية ذات العلاقة بتخصصاتهم".

إن الحرية الأكاديمية قضية قديمة حديثة، فقد اهتمت جامعات الدول المتقدمة منذ فترة ليست بالقصيرة بها، باعتبارها الامتداد الطبيعي لمبادئ حقوق الإنسان من جهة، ومفتاح تقدمها ونهضتها من جهة أخرى. ولعل النداءات العاجلة الموجهة للحكومات للإلتزام بمواثيق حقوق الإنسان التي وضعتها الأمم المتحدة جعلت مفهوم الحرية الأكاديمية والمطالبة بها أكثر شيوعاً، بل يسير جنباً إلى جنب مع تلك النداءات (Sangster & Zeleza, 1994). لقد وُلدت الحرية الأكاديمية من صراعات قاسية وكفاح طويل، بدأ في الماضي ولا يزال أبعد ما يكون عن النهاية، حيث أن توالد أسئلة لا تتطابق مع الأيديولوجيات السائدة مستمر، والعلم ليس له حدود. وعلى الرغم من انطلاق جهود الدفاع عن الحريات الأكاديمية في الدول المتقدمة مبكراً وقطع شوطاً لا بأس به في تشريع الأنظمة والقوانين، إلا أنها لم تكن بمنأى ومعزل عن كثير من الانتهاكات والمخاطر التي تحدث فيها حكومات الدول حريات الأكاديميين. لقد بدأت تلك التدخلات منذ الحرب العالمية الأولى، ووصولاً إلى الانتهاكات المعاصرة للحريات الأكاديمية نتيجة أحداث الحادي عشر من سبتمبر ٢٠١١، حيث عملت الوكالات الحكومية وجماعات الدعوة والمصالح الخاصة على إخضاع مؤسسات التعليم العالي لبنية تحتية متطورة وعلى نحو متزايد من المراقبة، والتدخل، والسيطرة عليها؛

وأصبحت الجامعات والكليات أكثر عرضة من أي وقت مضى لتدخل قوى لا تعد ولا تحصى، تطالب بإعادة تشكيل مشهد الإنتاج الفكري بما يخدم مصالحها (Doumani, 2006). ولم تقتصر التدخلات على الحكومات والجهات الرسمية، بل أنشئت بعض المؤسسات المدنية التي استغلت الفرصة للرقابة على النشاط الأكاديمي، وتحقيق مآربها الخاصة مثل مؤسسة " كامبس واتش Campus watch " التي نذرت جهودها للرقابة على الأداء الأكاديمي لمصالح فئوية خاصة (القرني، ٢٠٠٩).

ومن المسلم به أن قضية الحرية الأكاديمية تزداد ظهوراً عندما تتعرض لمخاطر المصادرة والنقد والتهديد والتقييد، فهي كما يقال "تظهر أينما اختفت، وتختفي أينما ظهرت". ويشكل عام فإن الحرية الأكاديمية قد تقيّد بكثير من العوامل سواء كانت سياسية أو اجتماعية أو دينية، ...، وقد يكون السبب وراء تقييدها طبيعة بعض الممارسات العملية التي ينخرط فيها الأكاديميون أنفسهم. وتؤكد ذلك ستارك (Stark, 1997) بقولها إن الحرية الأكاديمية شيء ما، لا يمكن أن نمتلكه نحن الأكاديميون: إذا نحن عملنا من أجل الصناعة، وحورت البحوث في هذا السياق؛ إذا نحن عملنا للمستشفيات دون وجود مواعيد محددة لتنمية أكاديمية؛ إذا نحن عملنا للحكومة؛ أو كباحثين مستقلين؛ أو خضعت البحوث لعقود محددة ومصالح خاصة. وتشير روسين (Rostan, 2010) إلى أنه خلال العقود القليلة الماضية تضاعفت عدة عوامل أثرت بدورها على الحرية الأكاديمية: (أ) ظهور مؤسسات تعليم عالي ذات اعتبارية مستقلة تمجد وتعزز دور الموظفين الإداريين على حساب المجتمع الأكاديمي؛ (ب) تحول قيادة الحكومات من التدخل بالتوجيه البعيد، إلى التقييم والمساءلة الضمنية الأقوى لمؤسسات التعليم العالي، والأكاديميين؛ (ج) الطلبات المتزايدة، والضغط المتواصلة على الأكاديميين، والتعليم العالي من قبل الاقتصاد، والمجتمع لدعم التنمية الاقتصادية، والابتكار، والتقدم الاجتماعي.

وتأسيساً على ما سبق، فإن الحرية الأكاديمية لا تزال مثار جدل وصراع بين طرفي نزاع؛ طرفٌ يناضل بجهود فكرية متفاوتة ما بين اعلان الاحتجاجات، وإقامة المؤتمرات في سبيل دعم وصياغة أنظمة وقوانين توضح الحرية الأكاديمية، وتحميها من أي انتهاكات، باعتبارها أحد أسلحة مؤسسات التعليم العالي، والمجتمع الأكاديمي للغوص في بحار العلم وتحقيق النمو المعرفي، وطرفٌ يستهدف الفكر المستقل لمؤسسات التعليم العالي، والمجتمع الأكاديمي لمصالح خاصة، بذريعة أنه لا بد من تقييد الحرية ورقابة المجتمع الجامعي حتى

لا تستخدم تلك الحرية في غير محلها. والواقع إنهم يتجاهلون أن الحرية الأكاديمية تحمل مسؤوليات أخلاقية متوافقة مع السعي وراء المعرفة، كما أن السعي الأخلاقي للمعرفة ينطوي على النزاهة في العلاقات، وكذلك تحمل المسؤولية تجاه المجتمع (Stark, 1997). إنه من البديهي أن الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس تفرض عليهم إلتزامات أخلاقية مثل: احترام المعايير والتقاليد المهنية، إحترام قواعد السلوك وروح الفريق، الإلتزام بالمهنية وأخلاقيات العمل الجامعي، مراعاة الأنظمة، الاحترام المتبادل مع كافة أعضاء المجتمع، مراعاة التقاليد والإلتزام بالقيم الجامعية. ويؤكد تلك الإلتزامات ما تم تحديده من ضوابط وحدود للحريات الأكاديمية، ومنها إعلان الجمعية الأمريكية لأساتذة الجامعات (AAUP) أن تلك الضوابط تتضمن: (١) الحرية الأكاديمية حق يمنح للأستاذ الجامعي بعد إنقضاء فترة التجربة التأهيلية؛ (٢) الأساتذة مؤهلون بحرية تامة في البحث ونشر النتائج ضمن الموضوعات الملائمة لتأدية واجبهم الأكاديمي؛ (٣) الأساتذة مؤهلون في غرفة الصف لمناقشة الموضوعات على أن يراعي المدرس خلال أدائه عدم الخوض في القضايا الخلافية؛ (٤) يتم محاسبة الأساتذة الذين هم من أعضاء المجموعة التعليمية بوصفهم مواطنين إعتياديين عندما يتكلمون أو يتفوهون بأقوال خارج نطاق مهامهم (بغدادى، ٢٠٠٦).

ثانياً: الإنتاجية البحثية Research Productivity

يشير مصطلح الإنتاجية بصفة عامة إلى نسبة المخرجات إلى المدخلات، إلا أن مفهوم الإنتاجية قد يختلف باختلاف نوعية النشاط، ولكنه يظل دائماً على علاقة بقيمة أو كمية محددة. وقد عُرفت الإنتاجية البحثية بأنها "مجل الأبحاث التي يقوم بها الأكاديميين في الجامعات والسياقات ذات الصلة خلال فترة زمنية معينة" (Print & Hattie, 1997). وتمثل الإنتاجية البحثية أحد المكونات الرئيسة لوظيفة الجامعة في جميع أنحاء العالم، بل إنه في أغلب الجامعات العالمية المتقدمة يكون توظيف وتثبيت أعضاء هيئة التدريس بناءً على خبراتهم البحثية، ومهاراتهم لإنتاج المعرفة (Farber, Powers, & Thompson, 1984). ويعد تقييم مساهمات أعضاء هيئة التدريس في بناء قاعدة المعرفة من خلال إنتاجهم البحثي، الأسلوب الأكثر استخداماً لتقييم قوة ونجاح الجامعات (Kellough & Glover, 2005). وفي ذات السياق يشير جلفر وزملائه (Glover, Prawitt, & Wood, 1984).

2006) في ثانيا دراستهم إلى أن إنتاجية أعضاء هيئة التدريس البحثية كثيرا ما تستخدم في الأقسام العلمية كأدوات ناجعة في: (١) ترتيب مستوى البرامج؛ (٢) تحديد منح برامج الدكتوراه؛ (٣) تحديد منح الأفراد؛ ويضيف كوين وآخرون (Coyne et al., 2010) بعض الاستخدامات الأخرى مثل: (٤) تحفيز وتثبيت وترقية أعضاء هيئة التدريس؛ (٥) قرارات الاحتفاظ برئاسة الأستاذية.

وعلى الرغم من أن الإنتاجية البحثية تتأثر بخصائص على مستوى الأفراد، وأخرى على مستوى المؤسسات (Keith, Layne, 1999; Bellas & Toutkoushian, 2002)، إلا أنه لا توجد نظرية واحدة يمكن أن تحدد بشكل دقيق العلاقة بين الإنتاجية البحثية والعوامل المرتبطة بها، أو تحدد تنبؤات موثوقة للإنتاجية. فهناك العديد من العقبات التي تحول دون تطوير نموذج موحد يمكن استخدامه لشرح مستويات متفاوتة من إنتاجية الباحث (Wood, 1990).

لقد أظهرت نظرية ماسلو أن الحرية تعد واحدة من أهم العوامل القادرة على تحفيز الموظفين في مكان العمل (Maslow, 1987). وقد بذلت محاولات متعددة من الدراسات والتجارب البحثية لكشف بعض العوامل المؤثرة في الإنتاجية البحثية، إلا أنه لم يتم التوصل إلى إتفاق بين الباحثين حول طبيعة علاقة كثير من المتغيرات بالإنتاجية البحثية، فعلى سبيل المثال العلاقة بين التدريس والبحث، هناك من يرى أن إنهماك عضو هيئة التدريس في أعمال التدريس يؤثر سلباً على إنتاجيته البحثية (Bellas & Toutkoushian, 1992; Fox, 1999). ويؤكد ذلك قول البعض أن الوقت الذي يقضيه في البحث يُبين وجود علاقة إيجابية مع الإنتاجية البحثية (Teodorescu, 2000). وفي المقابل جادل بعض المؤلفين بأن العكس هو الصحيح (Wanner, Lewis, & Gregorio, 1981; Ramsden & Moses, 1992; Fairweather, 2002)، حيث يرون أن أعضاء هيئة التدريس المنتجين بحثياً، من المرجح أن أدائهم في جانب التدريس أفضل من غيرهم، لأنهم يجلبون أبحاثهم إلى الفصول الدراسية، ومن الأهمية عدم فصل البحث عن التدريس، لأن كل منهما يُعزز الآخر، وهكذا، التفاني في التدريس، وفعاليتيه قد تُكمل في الواقع الإنتاجية البحثية.

لقد بينت الأدبيات أن الإنتاجية البحثية لعضو هيئة التدريس تُدفع بكثير من العوامل ومن بينها توافر الحرية الأكاديمية. وعادة ما يتم قياسها باستخدام عديد من الطرق

والأساليب، ومن بينها عدد المنشورات العلمية المحكمة لعضو هيئة التدريس (البحوث، الكتب، المؤتمرات، فصول الكتب) (Allen, 1997; Fox, 2005). ويمكن قياسها أيضاً من خلال عدد الاستشهادات من تلك المنشورات (Betsey, 2007). وقد لعب مفهوم الجودة والنوعية دوراً لا يمكن تجاهله في الحكم على الأداء البحثي، كما تباينت الأدوات المستخدمة في قياس الإنتاجية، غير أن هناك كثير من التدابير لضمان نوعية الإنتاجية مثل تقييم جودة المجلة التي تم النشر فيها (Runyan, 2008).

ثالثاً: دراسات سابقة Previous Studies

فيما يأتي يعرض الباحث دراسات سابقة عربية وأجنبية تناولت الحرية الأكاديمية، والإنتاجية البحثية لعضو هيئة التدريس، بالإضافة إلى تعقيب على هذه الدراسات، حيث قدم سكران (١٩٨٣) دراسة بعنوان "الحرية الأكاديمية في ضوء وظائف التعليم الجامعي في مصر"، وتُعد من أوائل الدراسات على المستوى العربي. وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي المكتبي، من خلال دراسته لمفهوم الحرية الأكاديمية من حيث النشأة والتطور، ثم تناول قضية الحريات والالتزامات والضمانات؛ وأفردت الدراسة فصلاً مستقلاً لقضية الإضرار بالحرية الأكاديمية. كما اعتمدت الدراسة أيضاً على المنهج المسحي الميداني، وخرجت بمقترح لوثيقة أولية للحرية الأكاديمية يمكن الاستفادة منها في الجامعات المصرية.

وجاءت دراسة الكيلاني، وعدس (١٩٨٤) بعنوان "الظروف الملائمة لاستقرار أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية"؛ وقد ركزت على تقصي بعض القضايا ذات العلاقة بالاحتفاظ بالأستاذ الجامعي في الجامعات العربية والحد من هجرة العقول، ومن بينها قضايا تمس الحرية الأكاديمية، والحقوق المختلفة لعضو هيئة التدريس. وبينت أن ما نسبته ٧٥% من الكليات العربية تتوافر فيها الحرية الأكاديمية المطلوبة، ولكنها لم تحدد مجالات هذه الحرية. ومع ذلك فقد أشارت الدراسة إلى أن هذه الحرية تُعد حرية غير مكتملة وخصوصاً عند نشر وإعلان بعض الأبحاث التي تتعارض مع ثقافة المجتمع أو سياسة الدولة.

أما دراسة حمادة (١٩٨٩) فقد هدفت إلى تقصي الحرية الأكاديمية في جامعة الكويت، وبيان أهميتها للتعليم وأبرز مظاهر توافرها ومخاطر غيابها ومدى حاجة الحرية الأكاديمية للضبط. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، ومن خلال استبانة وزعت على أعضاء هيئة

التدريس توصل إلى مجموعة من النتائج تؤكد على أهمية الحرية الأكاديمية للأستاذ الجامعي ودورها في نمو الفكر وإطلاق الإبداع، كما بينت النتائج انخفاض الحرية الأكاديمية في بعض الجوانب مثل مشاركة عضو هيئة التدريس في اختيار القيادات الأكاديمية والطلاب، وبالمثل حرية التعبير عن الرأي.

وأجرى سنبل (١٩٩٤) دراسة هدفت إلى تعرف درجة مشاركة عضو هيئة التدريس في صنع القرار الجامعي، وبيان أهم العوامل التي تقف خلف عدم المشاركة. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي في صورته المسحية، حيث وزعت استبانة على أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى. وخلصت الدراسة إلى أن مشاركة الأعضاء تتركز في حول المواد التي يقومون بتدريسها من حيث اختيار المواد والمفردات وطرائق التدريس. وفي المقابل تقل مشاركتهم في القرارات المتعلقة بالجوانب الإدارية والمالية.

وفي دراسة وصفية أجراها محافظة (١٩٩٨) هدفت إلى استكشاف مفهوم الحرية الأكاديمية وحدود ممارستها لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة، توصلت إلى إيجابية مفاهيم الحرية لدى الأعضاء، إلا أن حرية إبداء الرأي ومناقشة الموضوعات غير المرتبطة بالدرس في قاعة المحاضرات كانت سلبية. كما أوضحت النتائج أن الأنظمة والتشريعات لا تحمي الحرية الأكاديمية ووجود قيود على ممارستها.

وأجرى طه (Taha, 2001) دراسة هدفت إلى تقصي الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية من حيث المفهوم والممارسة. واستخدم الباحث المنهج التاريخي وأسلوب المقابلة لعدد من خبراء التعليم العالي في بعض الجامعات العربية. وخلصت الدراسة إلى أن هناك فهمًا لمضامين الحرية الأكاديمية بين أعضاء هيئة التدريس، غير إن مستواها لم يعد بالمستوى المناسب، وبدأ ينحصر عبر التاريخ نتيجة تدخل الأنظمة الحكومية في رسم سياسة التعليم وتشكيله في الجامعات بما يخدم أهدافها.

أما دراسة بني عواد (٢٠٠٢) فقد هدفت إلى تعرف مدى توفير الجامعات الأردنية الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس، حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي وطبقت استبانة الدراسة على رؤساء الأقسام العلمية. وتوصلت من خلال دراستها إلى توافر الحرية الأكاديمية في مجالي التدريس والتعبير عن الرأي، وانخفاضها في مجالي البحث العلمي والمشاركة في اتخاذ القرار.

وأجرت بولاند (Boland, 2005) دراسة عن الحرية الأكاديمية والصراع من أجل تطبيقها في التعبير عن الرأي. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي وأسلوب المقابلة لعدد من أعضاء التدريس في مؤسسات التعليم العالي الأمريكية. وخلصت الدراسة إلى نتيجة مفادها تزايد التدخلات الخارجية في مهام وأدوار مؤسسات التعليم وأن ذلك أثر بلا شك على الحرية الأكاديمية وأوجد صور وأشكال متعددة من انتهاكها.

كما أجرى سسي وزميلتيه (Ceci, Williams & Mueller-Johnson, 2006) دراسة عنونت بسؤال رئيس هو "هل التثبيت في العمل مبرر؟ دراسة تجريبية من معتقدات أعضاء هيئة التدريس حول التثبيت في العمل والتحفيز والحرية الأكاديمية". استعرضت الدراسة التاريخ الطويل، والجدل الدائر حول الحرية الأكاديمية والتثبيت في العمل، واستكشاف معناها عبر المجالات المختلفة، وعلى المؤسسات والرتب المختلفة؛ وقد قام الباحثون بمسح تجريبي لعينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس، حيث تم تقصي طريقة ردودهم عندما يواجهون معضلات تدريسية أو بحثية. وبشكل عام يرى الجميع أن الآخرين أكثر فرصة لممارسة الحرية الأكاديمية من أنفسهم، كما كانت مؤشرات النتائج تدل على أن الأساتذة في المراتب العليا أكثر استعداداً لممارسة الحرية الأكاديمية ممن هم في المراتب السفلى، أو غير المثبتين الذين يشعرون أنهم مكتمين لخوفهم من عدم التثبيت. وأظهرت النتائج بعض الاختلافات ذات الصلة بمتغيري الجنس ونوع المؤسسة، ولم تظهر اختلافات فيما يتعلق بالتخصص.

كما أوضح روبنك ولوس (Roepnack & Lewis, 2007) في دراستهما حول الجامعة والإعلام، أن الحرية الأكاديمية والوظيفة الأكاديمية الرسمية تزايد تسليط الضوء عليهما من وسائل الإعلام بسبب المخاوف من إساءة استخدام الحرية الأكاديمية، في الوقت الذي يمد التثبيت على وظائف رسمية بالأمن الوظيفي لقلة مختارة من أعضاء هيئة التدريس. وقد قدمت الدراسة نبذة تاريخية عن المؤسستين مع تحليل لاحق، كما بحثت الدراسة الجامعة من خلال عدستين: (أ) عدسة السوق الاقتصادية؛ (ب) عدسة المجتمع، حيث توفر وجهات نظر متناقضة للجامعة، وتساعد على شرح وجهات نظر مختلفة من الحرية الأكاديمية والوظائف الرسمية. ويقترح المؤلفان أن يستخدم أعضاء هيئة التدريس النموذج الاقتصادي لزيادة فرصهم في المحافظة على وظائف رسمية في الجامعة عن طريق نهج الأعمال.

وأجرت أبو حيمد (2007) دراسة بعنوان "الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية"، حيث تم تطبيق الدراسة على ثلاث جامعات سعودية بهدف تقصي الوضع الراهن للحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية، والتعرف على مجالاتها، وأهم العوامل التي تحد منها. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي. وتوصلت الدراسة إلى أن الوضع الراهن للحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية متوسط بشكل عام، كما توصلت الدراسة إلى أن أكثر مظاهر حرية عضو هيئة التدريس توافراً في الجامعات السعودية هو حرية اختياره لموضوعات أبحاثه العلمية التي يجريه، وحقه في نشر نتائج تلك البحوث، كذلك حقه في اختيار طريقة التدريس التي يراها ملائمة ومشاركته في مناقشة البرامج العلمية الخاصة بقسمه، وحقه في الإسهام في النشاطات والخدمات التطوعية داخل المجتمع. ومن أقل مظاهر حرية عضو هيئة التدريس توافراً مشاركته في اختيار عميد الكلية ورئيس القسم الذي ينتمي إليهما.

وفي دراسة أجراها القرني (٢٠٠٩) بعنوان "الحرية الأكاديمية - المنطلقات القانونية والضوابط". واستهدفت تحديد مفهوم الحرية الأكاديمية في الجامعات، والتعرف على منطلقاتها القانونية وضوابطها. ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي المكتبي. وبينت الدراسة أن مفهوم الحرية الأكاديمية يتمثل في استقلال الكليات والجامعات إدارياً، ومالياً، كما يعني تمتع الأساتذة فيها بحرية التدريس، والبحث، وإبداء الرأي، والمشاركة في اتخاذ القرارات الأكاديمية ذات العلاقة بتخصصاتهم؛ كما كشفت الدراسة عن عدة تحديات تواجه الجامعات التقليدية من أهمها دخول الجامعات الخاصة للمجال، والتعاون والتؤمّة بين الجامعات؛ كما بينت الدراسة أن الحرية الأكاديمية تحكمها قرارات وقوانين صدرت من المنظمات الدولية، وضوابط مهنية يجب الإلتزام بها، ودعت في الوقت نفسه إلى ضرورة سن أنظمة واضحة ومحددة للحرية الأكاديمية على مستوى جامعات الدول العربية، والعمل بها.

وأجرى باوا (Bawa, 2009) دراسة بعنوان "الحرية الأكاديمية والجامعات البحثية الناشئة"، حيث تناول الباحث من خلال دراسته المكتبية، التعليم العالي باعتباره العنصر الأهم في استراتيجيات التنمية للدول الاقتصادية والناشئة على السواء؛ كما تناول الباحث الشروط الأساسية لنشوء الجامعات البحثية، وتوصل إلى أن توافر الحرية الأكاديمية يعد من أهم الضروريات بعد وجود الأساتذ المتميز. ومن خلال تحليل مجمل الظروف الاجتماعية المحيطة بالحرية الأكاديمية، واستعراض بعض التجارب حول العالم، توصلت الدراسة إلى

نتيجة مفادها أن الحرية الأكاديمية ربما تخلق علاقات متوترة بين تحديات التنمية والإنتاجية غير المقيدة للمعارف الجديدة، ولكنها في نهاية المطاف سوف تكون مثمرة.

ومن الدراسات السابقة حول الإنتاجية البحثية لعضو هيئة التدريس، دراسة توق وزاهر (١٩٨٩) بعنوان "الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الخليج العربي"، حيث هدفت إلى تحديد درجة الإنتاجية العلمية، وتعرف أسباب انخفاضها في الجامعات الخليجية. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها انخفاض الإنتاجية العلمية بشكل عام، وأن من أهم أسباب هذا الانخفاض الحاجة إلى تخطيط سياسات البحث العلمي ليس على مستوى الجامعات فحسب بل على مستوى الدولة. كما أكدت الدراسة على ضرورة الاهتمام بالحرية الأساسية، والاهتمام بحضور المؤتمرات والمشاركات العلمية العربية والدولية، والعمل على تحسين ظروف العمل التعاوني. والتخفيف من العبء التدريسي الكبير والأعمال الإدارية التي يكلف بها عضو هيئة التدريس، وتخصيص جزء ثابت من وقته للبحث والإنتاج العلمي.

وأجرى الزهراني (١٩٩٦) دراسة بعنوان "الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس السعوديين بجامعة أم القرى واقعها وأبرز عواملها". وقد هدفت إلى تقصي أسباب ضعف الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس، وبيان معوقات إجراء البحوث العلمية وصعوبة نشرها. وخلصت الدراسة إلى أن وضع أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى لا يختلف كثيراً عن غيرهم من الأعضاء في الجامعات العربية، من حيث ضعف الإنتاج العلمي والعوائق التي تقف في طريقهم نحو الإنجاز العلمي. كما أشارت الدراسة إلى أن البحث العلمي لا يحتل مركزاً متقدماً في سلم الأولويات الاجتماعية، ويفتقر إلى توافر الدعم المالي، والمناخ العلمي المحفز للإبداع والابتكار.

كما قام برنت وهاتي (Print & Hattie, 1997) بدراسة عنوانها "قياس الجودة في الجامعات: نهج لترجيح الإنتاجية البحثية"، حيث هدفت الدراسة إلى استخدام الإنضباط التعليمي كإجراء لتحديد ووزن الأهمية لعدة مؤشرات مختلفة تستخدم في قياس الإنتاجية البحثية؛ والتي أصبحت بدورها تمثل عنصراً مهماً في الحكم على الجودة بين الجامعات وداخلها، بالإضافة إلى أهميتها في عند اتخاذ قرارات بشأن الإنتاجية البحثية. وتوصلت الدراسة إلى تصنيف مؤشرات تقييم الإنتاجية البحثية إلى ثلاث فئات: (١) مؤشرات ذات قيمة عالية وتشمل، مقالات علمية في مجلات محكمة، والكتب المحكمة، والمنح التنافسية الكبيرة؛ (٢) مؤشرات ذات قيمة أقل وتشمل، فصول الكتب، والتقارير الرئيسية، والمنح البحثية

الطفيفة، والمقالات البحثية؛ (٣) مؤشرات ذات قيمة عالية وتشمل، أعمال المناهج والنصوص الجامعية، العروض والمؤتمرات، ومقالات في مجلات غير محكمة، وأعمال الطلاب البحثية؛ وخلصت الدراسة إلى التأكيد على أهمية التحكيم في تحديد نوعية الإنتاجية البحثية. وقام ديندر ولوس (Dundar & Lewis, 1998) بدراسة عنوانها "محددات الإنتاجية البحثية في التعليم العالي"، وقد هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين الإنتاجية البحثية والعوامل المؤسسية، من خلال البيانات الحديثة للمجلس الوطني للبحوث على جامعات الأبحاث في الولايات المتحدة الأمريكية وبرامجها، وذلك في أربعة مجالات من العلوم شملت: العلوم البيولوجية، والهندسة، العلوم المادية والرياضيات، والعلوم الاجتماعية والسلوكية. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أبرزها: (١) الإنتاجية البحثية ترتبط إيجابياً وبشكل وثيق مع حجم البرنامج، وعدد أعضاء هيئة التدريس المنتمين إليه؛ (٢) السياسات الجامعية المحفزة لأعضاء هيئة التدريس على الإنتاجية تساهم بدون شك في رفع إنتاجيتهم، ومنها فتح المجال وحث أعضاء هيئة التدريس نحو طلب مزيد من المنح والعقود خارج الجامعة، استهداف تنمية الموارد البحثية الرئيسية في الجامعة، وكذلك تفعيل دور طلبة الدراسات العليا.

وقدمت المانع (٢٠٠٢) دراسة بعنوان "البحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث في جامعة الملك سعود"، وتوصلت الدراسة إلى انخفاض نسبة الإنتاجية العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث وأن أكبر ما يحفزهن للبحث العلمي هو الرغبة في النمو العلمي؛ كما حددت الدراسة بعض معوقات البحث العلمي والتي تمثل أغلبها في الأنظمة الجامعية التي تضيق فرص البحث العلمي على العنصر النسائي، بالإضافة إلى قلة التسهيلات اللازمة لإنجاز البحوث العلمية، وزيادة الأعباء التدريسية والإدارية، وعدم توفر المناخ العلمي المشجع على البحث. وأجرى أرنولد (Arnold, 2008) دراسة بعنوان "مستوى المقرر والعلاقة بين الإنتاجية البحثية، وفعالية التدريس"، حيث تناول الباحث العلاقة بين الإنتاجية البحثية وفعالية التدريس، مع الأخذ بعين الاعتبار دور مستوى المقرر الذي يدرس فيما إذا كان لطلبة البكالوريوس أو الدراسات العليا. وتوصل الباحث من خلال النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين مجمل المتغيرات. غير أن التحليل الأكثر تفصيلاً يكشف أن العلاقة سلبية في العامين الأولين من برامج البكالوريوس، ومن ثم يصبح إيجابياً في وقت لاحق. وبالتالي تؤكد النتائج أن تحديد نوعية العلاقة سلبية أو إيجابية يعتمد على

مستوى الدورة. كما أن تدريس مقررات على مستوى الدراسات العليا يؤثر إيجابياً في الإنتاجية البحثية بفعل وجود عامل التحدي الفكري والإثارة في برامج الدراسات العليا، ويرى الباحث أن ذلك يدعم الحكمة التقليدية التي تقول "أن التلاحق بين التدريس والبحث هو سمة هامة من سمات التعليم الأكاديمي"، حتى وإن كان ذلك يبدو محصوراً في دورات المستوى العلوي.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير الحرية الأكاديمية، يتبين أن بعض هذه الدراسات (مثل، Bawa, 2009؛ سكران، ١٩٨٣؛ القرنى، ٢٠٠٩) ركزت على تأسيس بنية معرفية لمفهوم الحرية الأكاديمية وأهميتها في التعليم الجامعي، وبيان منطلقاتها القانونية ومحدداتها وضوابطها. في حين هدفت دراسات أخرى (مثل، Boland, 2005؛ Ceci, Williams & Mueller-Johnson, 2006؛ Roepnack & Lewis, 2007؛ Taha, 2001؛ بني عواد، ٢٠٠٢؛ حمادة، ١٩٨٩؛ أبو حيمد، ٢٠٠٩؛ الكيلاني وعدس، ١٩٨٤؛ محافظة، ١٩٩٨) تعرف مستوى توافر أبعاد الحرية الأكاديمية، أو تقصى الصراع من أجلها، ونظرة الأعضاء أنفسهم لها وكذلك نظرة الطرف الآخر حولها ممن هم خارج الجامعات.

أما الدراسات المتعلقة بمتغير الإنتاجية البحثية لعضو هيئة التدريس، فيتبين أن بعض هذه الدراسات هدف إلى قياس الإنتاجية البحثية والتعرف على الأسباب المؤدية لضعفها مثل دراسة الزهراني (١٩٩٦)، ودراسة توق وزاهر (١٩٨٩). وهناك دراسات أخرى (مثل، Arnold, 2008؛ Dundar & Lewis, 1998) ركزت على محدّدات الإنتاجية سواء المؤسسية أو ما يتعلق بالأفراد وكشف العلاقة مع بعض المتغيرات. وفي المقابل نجد دراسات أخرى هدفت إلى فحص قيمة المؤشرات المستخدمة لقياس الإنتاجية وتحديد أهمية كل مؤشر بالنسبة للجامعات في معرفة الإنتاجية عند الرغبة في اتخاذ قرارات متعلقة بذلك مثل دراسة برنت وهيت (Print & Hattie, 1997). وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي تناولت متغير الحرية الأكاديمية من جهة والدراسات التي تناولت متغير الإنتاجية البحثية من جهة أخرى وبشكل منفصل، إلا أنه تختلف عنها في دراستها للعلاقة بين المتغيرين، وهو ما لم تهدف له أو تتناوله تلك الدراسات باستثناء دراسة توق وزاهر (١٩٨٩) التي أشارت في معرضها إلى أن الحرية الأكاديمية مطلباً مهماً لرفع الإنتاجية البحثية. لذا يُؤمّل أن تضيف

الدراسة الحالية لمجالها من خلال الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الحرية الأكاديمية والإنتاجية البحثية لأعضاء هيئة التدريس.

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما تصورات أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى لدرجة حريتهم الأكاديمية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى عن كل فقرة من فقرات مقياس الحرية الأكاديمية، ومجالات المقياس بشكل عام. ويبين الجدول (٥) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجالات الحرية الأكاديمية الأربعة، بالإضافة إلى المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري الكلي.

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الحرية الأكاديمية						
عدد الفقرات	الرتبة	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	درجة التقدير
٧	١	التدريس	3.68	0.91	٧٣.٦ %	مرتفعة
٧	٢	التعبير عن الرأي	3.39	0.79	٦٧.٨ %	متوسطة
٨	٣	البحث العلمي	3.38	0.82	٦٧.٦ %	متوسطة
٦	٤	اتخاذ القرارات	2.98	0.97	٥٩.٦ %	متوسطة
٢٨		الحرية الأكاديمية ككل	3.35	0.83		متوسطة

يتبين من الجدول (٥) أن تصورات أعضاء هيئة التدريس لحريتهم الأكاديمية جاءت بدرجة متوسطة في مجملها، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٣.٣٥)، وبانحراف معياري قدره (٠.٨٣). أما على مستوى مجالات الحرية الأكاديمية، فقد كانت تصورات أعضاء هيئة التدريس متباينة إلى حد ما، حيث جاءت الحرية الأكاديمية في مجال التدريس في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، تلاه مجالي التعبير عن الرأي، والبحث العلمي في المرتبتين الثانية والثالثة على التوالي وبدرجة متوسطة، أما مجال اتخاذ القرارات فقد كان أقل المجالات وفقاً لتصورات أعضاء هيئة التدريس، حيث جاء في المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة كذلك. وتستعرض الدراسة تصورات أعضاء هيئة التدريس حول كل مجال من مجالات الحرية الأكاديمية الأربعة بشكل مفصل فيما يأتي:

أولاً: مجال اتخاذ القرارات

تم استخراج المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على كل عبارة من العبارات الست التي تقيس في مجملها تصوراتهم حول درجة الحرية المتاحة لهم في مجال اتخاذ القرارات كأحد مجالات الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس. كما تم استخراج المتوسط العام، والانحراف المعياري الكلي لجميع عبارات المجال، كما هو موضح في الجدول (٦).

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال اتخاذ القرارات			
رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري التقدير
٦	يشارك أعضاء هيئة التدريس في مناقشة وصياغة قرارات مجالس الأقسام.	3.65	1.01 متوسطة
٤	يتاح لأعضاء هيئة التدريس حق المشاركة في تعيينات أعضاء هيئة التدريس الجدد.	3.27	0.97 متوسطة
١	تطرح الجامعة خططها وسياساتها العامة على أعضاء هيئة التدريس لمناقشتها.	3.12	0.85 متوسطة
٥	تسمح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس بحرية إقامة اتصالات مع نظرائهم حول العالم.	3.10	٠.٩٩ متوسطة
٢	تشارك الجامعة أعضاء هيئة التدريس في صياغة القرارات المتعلقة بهم.	2.44	1.11 متوسطة
٣	تتيح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس حرية المشاركة في ترشيح من يروونه مناسباً عند إجراء التعيينات الإدارية.	2.32	0.89 منخفضة
	المجال ككل	2.98	0.97 متوسطة

ويتبين الجدول (٦) أن حرية اتخاذ القرارات قد جاءت بمتوسط حسابي تراوح بين (٢.٣٢ - ٣.٦٥)، وبلغ المتوسط العام لعبارات هذا المجال (٢.٩٨)، وبانحراف معياري قدره (٠.٩٧)؛ ووفقاً للمحك المعتمد في الدراسة، فإن حرية أعضاء هيئة التدريس في مجال اتخاذ القرارات متوسطة. كما يلاحظ أن جميع العبارات جاءت بدرجة متوسطة، باستثناء العبارة الثالثة في المقياس والتي تنص على: "تتيح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس حرية المشاركة في ترشيح من يروونه مناسباً عند إجراء التعيينات الإدارية"، فقد أخذت أقل تقدير، حيث جاءت بدرجة منخفضة، وبمتوسط حسابي بلغ (٢.٣٢).

ثانياً: مجال التعبير عن الرأي

تم استخراج المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على كل عبارة من العبارات التي تقيس في مجملها درجة الحرية الأكاديمية في مجال التعبير عن الرأي. كما تم استخراج المتوسط العام، والانحراف المعياري الكلي لجميع عبارات المجال، كما هو موضح في الجدول (٧).

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال التعبير عن الرأي				
رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
١٠	تسمح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس بالنقد البناء لكل ما يتعلق بمهام وظائفهم.	3.73	0.84	مرتفعة
١٣	تتيح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس ممارسة حقهم في التعبير عن آرائهم دون أي تمييز فئوي (ديني، اجتماعي، وظيفي، تخصصي).	3.65	٠.٩١	متوسطة
١١	تمنح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس حرية إبداء الرأي فيما يستجد من اتجاهات وظواهر (اجتماعية، اقتصادية، ثقافية، سياسية).	3.39	١.٠٦	متوسطة
٧	تشجع الجامعة اللقاءات الحوارية الفكرية البناءة بين أعضاء هيئة التدريس.	3.36	0.78	متوسطة
١٢	يُعبّر أعضاء هيئة التدريس عن آرائهم وأفكارهم بكل شفافية وبدون تردد.	3.25	٠.٩٤	متوسطة
٨	توفر الجامعة قنوات متعددة تساعد أعضاء هيئة التدريس في التعبير عن آرائهم.	3.24	١.٠٤	متوسطة
٩	تتيح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس حرية التعبير عن أفكارهم من خلال أنشطتها الرسمية.	3.10	0.83	متوسطة
	المجال ككل	3.39	0.79	متوسطة

ويتبين من الجدول (٧) أن حرية التعبير عن الرأي قد جاءت بمتوسط حسابي تراوح بين (٣.٧٣ - ٣.١٠) ، وبلغ المتوسط العام لعبارات المجال (٣.٣٩)، وبانحراف معياري قدره (٠.٧٩)؛ ووفقاً للمحك المعتمد للحكم، فإن درجة الحرية الأكاديمية في مجال التعبير عن الرأي متوسطة. ويلاحظ أن جميع العبارات أخذت تقديرات متوسطة؛ باستثناء العبارة رقم (١٠) التي تنص على: "تسمح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس بالنقد البناء لكل ما يتعلق بمهام وظائفهم"، فقد أخذت أعلى تقدير بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي (٣.٧٣).

ثالثاً: مجال البحث العلمي

تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع العبارات التي تقيس في مجملها الحرية الأكاديمية في مجال البحث العلمي؛ كما تم استخراج المتوسط العام، والانحراف المعياري الكلي كما هو موضح في الجدول (٨).

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
١٤	توفر الجامعة لأعضاء هيئة التدريس الاحتياجات اللازمة لإجراء بحوثهم (مراجع، مصادر، دوريات، قواعد البيانات، معامل).	3.65	0.79	متوسطة
١٧	تطبق الجامعة معايير عادلة وموضوعية لترقية أعضاء هيئة التدريس.	3.64	0.83	متوسطة
٢١	تدعم الجامعة الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس بكل عدالة وموضوعية.	3.62	0.77	متوسطة
١٥	تتيح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس حرية إجراء البحوث التي يرونها مناسبة.	3.48	1.05	متوسطة
٢٠	تسهل الجامعة لأعضاء هيئة التدريس إجراءات تطبيق بحوثهم التي تستهدف الجامعة.	3.27	0.86	متوسطة
١٦	تشجع الجامعة التعاون بين أعضاء هيئة التدريس في إجراء المشاريع البحثية.	3.23	0.91	متوسطة
١٨	يوجد لدى الجامعة مجلات علمية متخصصة في كافة مجالات المعرفة.	3.10	1.08	متوسطة
١٩	تتيح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس حرية نشر بحوثهم العلمية دون قيود.	3.07	0.95	متوسطة
	المجال ككل	3.38	0.82	متوسطة

ويتبين من الجدول (٨) أن حرية البحث العلمي جاءت بمتوسط حسابي تراوح بين (٣.٦٥ - ٣.٠٧) ، وبلغ المتوسط العام لعبارات هذا المجال (3.38)، وبانحراف معياري (٠.٨٢)، ووفقاً للمحك المعتمد في الدراسة فإن تصورات أعضاء هيئة التدريس للحرية الأكاديمية في مجال البحث العلمي متوسطة بشكل عام، وبالمثل فإن جميع العبارات التي تقيس هذا المجال جاءت بدرجة متوسط.

رابعاً: مجال التدريس

تم استخراج المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لاستجابات أعضاء هيئة التدريس على جميع العبارات التي تقيس في مجملها درجة الحرية في مجال التدريس. كما تم

استخراج المتوسط العام، والانحراف المعياري الكلي لجميع عبارات المجال، كما هو موضح في الجدول (٩).

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال التدريس			
رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٢٢	تتيح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس حرية اختيار الطريقة المناسبة في تدريسهم.	4.13	0.84
٢٥	توفر الجامعة لأعضاء هيئة التدريس الوسائل والتقنيات اللازمة لتحقيق أهدافهم التعليمية.	4.06	٠.٩١
٢٨	تتيح الجامعة لأعضاء حرية اختيار مراجع المواد التي يدرسونها.	3.69	١.٠٦
٢٣	تتيح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس حرية اختيار محتوى المقررات التي يدرسونها ضمن الأطر العامة للمنهج المقرر من القسم.	3.58	0.78
٢٧	تتيح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس حرية طرح قضايا مرتبطة بمفردات المواد التي يدرسونها ومناقشتها مع طلبتهم داخل قاعة المحاضرة.	3.57	٠.٩٤
٢٤	تتيح الجامعة لأعضاء حرية تقييم طلبتهم بالطريقة التي يرونها مناسبة.	3.46	١.٠٤
٢٦	تسمح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس بتنسيق مواعيد محاضراتهم مع طلبتهم بما يرونها مناسباً لهم جميعاً.	3.29	0.83
	المجال ككل	3.68	0.91

ويتبين من الجدول (٩) أن حرية التدريس قد جاءت بمتوسط حسابي تراوح بين (٣.٢٩ - ٤.١٣)، وبلغ المتوسط العام لعبارات هذا المجال (٣.٦٨)، وانحراف معياري (٠.٩١)، ووفقاً للمحك المعتمد في الدراسة فإن حرية أعضاء هيئة التدريس في هذا المجال مرتفعة. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما حجم الإنتاجية البحثية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية لإنتاجية أعضاء هيئة التدريس البحثية، والمتمثلة في عدد البحوث المنشورة في مجلات أو مؤتمرات علمية مُحكَّمة، بالإضافة إلى عدد الكتب، وفصول الكتب، والمراجعات المُحكَّمة. ويبين الجدول (١٠) المتوسطات الحسابية وتقديرات الإنتاجية البحثية وفق متغيرات الدراسة.

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية للإنتاجية البحثية حسب متغيرات الدراسة					
المتغير	أفراد العينة حسب الفئة		الإنتاجية البحثية حسب المتغير		درجة التقدير
	الفئة	العدد	المجموع	التكرار	
الجنسية	سعودي	١٧٨	٢٩٠	٩٨٩	٥.٥
	غير سعودي	١١٢		٧٤٣	٦.٦
الكلية	علمية	٩٨	٢٩٠	٧٥٨	٧.٧
	نظرية	١٩٢		٩٧٤	٥.١
الرتبة الأكاديمية	أستاذ	٣٣	٢٩٠	٤٦٥	١٤.١
	أستاذ مشارك	٨٧		٥٩٨	٦.٩
	أستاذ مساعد	١٧٠		٦٦٩	٣.٩
	الإنتاجية البحثية الكلية			١٧٣٢	٥.٩٧

يتبين من الجدول (١٠) أن الإنتاجية البحثية لأعضاء هيئة التدريس قد جاءت بدرجة تقدير متوسطة، حيث بلغت قيمة المتوسط العام لها (٥.٩٧)، وهو ما يعادل (٥ - ١٠) أعمال بحثية لكل عضو وفقاً للمحك الإحصائي المستخدم.

أما حسب متغيرات الدراسة فقد كانت الإنتاجية البحثية لأعضاء هيئة التدريس السعوديون متوسطة، ولكنها أقل من إنتاجية غير السعوديين حيث بلغت قيمة المتوسطان (٥.٥، ٦.٦) على التوالي؛ في حين كانت الإنتاجية البحثية في الكليات العلمية أعلى منها في الكليات النظرية، حيث بلغت القيمة للمتوسطين الحسابيين (٧.٧، ٥.١) على التوالي. أما بالنسبة لمتغير الرتبة الأكاديمية فقد كانت لدى منهم على رتبة أستاذ أعلى منها لدى منهم على رتبة أستاذ مشارك أو أستاذ مساعد وبمتوسطات حسابية بلغت قيمها (١٤.١، ٦.٩، ٣.٩) على التوالي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً ($\alpha \leq 0.05$) بين تصورات أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى لحريتهم الأكاديمية، وإنتاجيتهم البحثية؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson's correlation coefficient للكشف عن العلاقة بين تصورات أعضاء هيئة التدريس لدرجة حريتهم الأكاديمية، وإنتاجيتهم البحثية. والجدول (١١) يلخص أهم النتائج.

جدول (١١) معاملات ارتباط بيرسون (R) للعلاقة بين الحرية الأكاديمية بمجالاتها الأربعة والإنتاجية البحثية

المجال	معامل الارتباط (R)
اتخاذ القرارات	* 0.503
التعبير عن الرأي	* 0.486
البحث العلمي	* 0.572
التدريس	* 0.395
الحرية الأكاديمية ككل	* 0.507

* مستوى الدلالة = 0.0001

يتبين من الجدول (١١) أن مستوى الدلالة لمعاملات الارتباط (0.0001) وهو أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وهذا دليل على وجود علاقة ارتباطية بين تصورات أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى لدرجة حريتهم الأكاديمية، وإنتاجيتهم البحثية. ويتضح أنها علاقة متوسطة طردية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين الحرية الأكاديمية الكلية، والإنتاجية البحثية (0.507). أما بالنسبة لمجالات الحرية، فقد جاءت هذه العلاقة أيضاً متوسطة وطردية بين مجالي (البحث العلمي، اتخاذ القرارات)، والإنتاجية البحثية؛ وبمعاملات ارتباط بلغت (0.572, 0.503) على التوالي، في حين كانت أقل من المتوسط بقليل لمجال التعبير عن الرأي والإنتاجية البحثية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.486). أما العلاقة بين مجال التدريس والإنتاجية البحثية فكانت ضعيفة ولكنها كذلك موجبة، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.395).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في تصورات أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى لدرجة حريتهم الأكاديمية تُعزى لمتغيرات: الجنسية، نوع الكلية، الرتبة الأكاديمية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار (T-test) للكشف عن الفروق المتعلقة بمتغيري الجنسية، والكلية؛ كما تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) بالنسبة لمتغير الرتبة الأكاديمية. والجدولان (١٢)، (١٣) يوضحان ذلك.

جدول (١٢) نتائج اختبار ت (T- Test) للفروق بين تصورات أفراد عينة الدراسة حول الحرية الأكاديمية وفقاً لمتغيري الجنسية، ونوع الكلية

المتغير التابع	المتغير المستقل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الحرية الأكاديمية	الجنس	سعودي	٣.٤٩	٠.٧٩	٢	٠.٤٣	٠.٦٥
	غير سعودي	٣.٤٢	٠.٦٩	٠.١٣	٢٥٤	٠.٤٣	٠.٦٥
	علمية	٣.٤٥	٠.٧٦	٠.٠٩	٣	٠.٨٢	٠.٧١
	كلية	٣.٤٧	٠.٧٨	٠.٠٥	٢٥١	٠.٨٢	٠.٧١

جدول (١٣) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للفروق بين تصورات أفراد عينة الدراسة حول الحرية الأكاديمية وفقاً لمتغير الرتبة الأكاديمية

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الحرية الأكاديمية	بين المجموعات	١.٦٨٧	٢	٠.٨٤٣	١.٤٦	٠.٢٣
	داخل المجموعات	١٤٣.٥٩٠	٢٥٠	٠.٥٧٤	١.٤٦	٠.٢٣
	المجموع الكلي	١٤٥.٢٧٦	٢٥٢			

ويتبين من الجدولين (١٢)، (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس حول تقديراتهم لدرجة الحرية الأكاديمية في جامعة أم القرى تُعزى لجميع متغيرات الدراسة التي تم اختبارها (الجنسية، نوع الكلية، الرتبة الأكاديمية).

مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة النتائج

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، وفيما يلي تلخيص ومناقشة لأهمها:

١. بينت نتائج الدراسة أن درجة الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى متوسطة كما يراها أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وربما يعزى هذا الشعور المتمثل في عدم حصولهم على المستوى المطلوب من الحرية الأكاديمية إلى أسباب واقعية كضعف مشاركة الأعضاء في كثير من القرارات داخل الجامعة وخاصة المالية والإدارية وهو ما أكدته نتائج الدراسات العلمية مثل دراسة سنبل (١٩٩٤) ودراسة أبو حيمد (٢٠٠٧)؛ كذلك ربما يلعب إدراك الأعضاء لمفهوم الحرية الأكاديمية دوراً في صنع تصوراتهم نحو توافرها، وخاصة عندما ينظرون إليها على أنها حرية مطلقة دون قيود أو حدود لأنشطة عضو هيئة التدريس سواءً البحثية أو التدريسية؛ وهذا بدوره يتعارض مع ما أكدته وثيقة مؤتمر اليونسكو العالمي (التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين - الرؤية والعمل) من حيث ممارسة الحرية الأكاديمية ضمن أطر وحدود واضحة (هادي، ٢٠١٠). وبشكل عام فإن النتيجة التي توصلت لها الدراسة الحالية تتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة (مثل، الكيلاني وعدس، ١٩٨٤؛ أبو حيمد، ٢٠٠٧) والتي أظهرت مستوى متوسط من الحرية الأكاديمية في عدد من الجامعات السعودية. وخلاصة القول إن حال جامعة أم القرى كحال غيرها من الجامعات السعودية، حيث تحكمها سياسات مستمدة من سياسة التعليم العالي ولوائحه التنظيمية. وحتى وإن كان هناك مساحة لا بأس بها من الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس، فإن سياسة الابتعاد عن دراسة ومناقشة موضوعات غير تقليدية يخشى أن تولد مشكلات مع الأنظمة الحكومية أو حتى متخذ القرار داخل الجامعة ربما تسيطر على فكر أعضاء هيئة التدريس فضلاً عن ممارساتهم، وتكون السبب وراء شعورهم بأن الحرية الأكاديمية المتاحة لهم ليست بالمستوى المطلوب. أما مجالات الحرية الأكاديمية فقد كانت متباينة إلى حد ما، حيث جاءت الحرية الأكاديمية في مجال التدريس في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، وهذه النتيجة منطقية باعتبار أن التدريس يمثل الوظيفة الأولى للجامعة، ويتاح لعضو هيئة التدريس فرصة المشاركة في توصيف المواد المتعلقة بتخصصه وتعيين

الكتب لكل مادة واستخدام طرائق وأساليب التدريس والتقييم التي يراها مناسبة وعرض الأفكار والاستنتاجات أمام الطلبة دون تدخل أو رقابة وتقيد. وبالنسبة لمجالي التعبير عن الرأي، والبحث العلمي فقد جاء كل منهما بدرجة متوسطة، وربما يُعزى ذلك إلى الشعور السائد في الوسط الأكاديمي بالمسئولية وضرورة الابتعاد عن كل ما من شأنه إثارة الرأي العام، أو معارضة السياسات المعمول بها سواء على مستوى الجامعة أو الدولة، على الرغم من توسع حرية الرأي في المجتمع وشيوع مبدأ الحوار والدعوة إليه والسعي إلى تأصيله في الأوساط التعليمية عبر كثير من الفعاليات الرسمية المرتكزة على سياسات عليا. وفي المقابل فإن مجال اتخاذ القرارات قد جاء في المرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة كذلك، وربما تُعزى هذه النتيجة إلى عدم مشاركة الأعضاء في اختيار القيادات، والاعتماد في ذلك على التعيين من القيادة العليا، بالإضافة إلى ضعف المشاركة في كثير من القرارات الجامعية التي تتم خارج الأقسام الأكاديمية. وبالنظر إلى ترتيب مجالات الحرية الأكاديمية من حيث درجة الممارسة والتوافر في الدراسة الحالية فإنها تتفق إلى حد كبير مع معظم الدراسات السابقة (مثل، بني عواد، ٢٠٠٢؛ حمادة، ١٩٨٩؛ سنبل، ١٩٩٤؛ الكيلاني وعدس، ١٩٨٤)، وإلى حد ما تتفق مع دراسة أبو حيمد (٢٠٠٧) التي حصل فيها مجال البحث العلمي على المرتبة الأولى وتلاه مجال التدريس.

٢. بينت نتائج الدراسة أن الإنتاجية البحثية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى متوسطة، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (الزهراني، ١٩٩٦؛ المانع، ٢٠٠٢)، حيث توصلنا إلى أن الإنتاجية البحثية منخفضة. ولكنها تتفق مع نتيجة دراسة (توق وزاهر، ١٩٨٩)، غير إن متوسط الإنتاجية في الدراسة الحالية أعلى منه في دراستهما، وربما يُعزى ذلك إلى أن دراستهما كانت على مدى خمس سنوات فقط والدراسة الحالية شملت كامل الخدمة في الجامعة. وبشكل عام يمكن عزو هذه المستويات غير المرضية من الإنتاجية البحثية إلى عدة أسباب منها ما يتعلق بالجامعات، حيث أن سياسات الجامعات لم تتغير كثيراً فيما يخص البحث العلمي وتهيئة المناخ المحفز له، فعلى الرغم من ارتفاع معدلات الدعم الحكومي عما كانت عليه في السابق، إلا أنه يبدو عدم استثمار الجامعات لذلك الدعم من خلال جهود علمية مخططة للنهوض بالبحث العلمي؛ كذلك هناك أسباب تتعلق بالأعضاء أنفسهم،

حيث أن هدفهم الأول من البحث هو الترقية، وغالباً من نرى تراخي أو توقف عضو هيئة التدريس عن البحث بمجرد حصوله على الترقية، بالإضافة إلى عدم تخصيص وقت محدد للبحث العلمي في مجمل وقته، وانشغال كثير من الأعضاء بمهام أخرى يرون أنها أكثر أهمية، وذات مردود اقتصادي أفضل من الانشغال بالبحث العلمي.

٣. كشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ومتوسطة بين تصورات أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى لدرجة حريتهم الأكاديمية، وإنتاجيتهم البحثية؛ إضافة إلى وجود علاقة ارتباطية متوسطة بين كل مجال من مجالات الحرية الأكاديمية والإنتاجية البحثية. وقد كان مجال حرية البحث العلمي أقوى المجالات ارتباطاً بالإنتاجية البحثية، وهذا أمر منطقي ومبرر حيث أن شعور عضو هيئة التدريس بحرية مرتفعة في البحث العلمي سوف يساهم بكل تأكيد في عدم ترده وتخوفه من طرق مجالات بحثية جديدة، وإعلان نتائج أبحاثه، ونشرها ومناقشتها مع زملائه؛ بالإضافة إلى تحرير الباحث من قيود فرضت عليه اجترار موضوعات ومشكلات مستهلكة بعيدة عن الإبداع والتميز في أعماله البحثية. إن هذه الحرية ربما تحرك المياه الراكدة وتدفع إلى مستويات عالية من الإنتاجية البحثية لأعضاء هيئة التدريس.

٤. لم تسفر نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في تصورات أعضاء هيئة التدريس لدرجة حريتهم الأكاديمية تُعزى لمتغيرات الدراسة (الجنسية، نوع الكلية، الرتبة الأكاديمية)، وهذا دليل على تقارب تصورات جميع فئات العينة، وتشابه مفهوم الحرية الأكاديمية لديهم، وتتطابق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (أبو حيمد، ٢٠٠٧) فيما يتعلق بمتغيري نوع الكلية والرتبة الأكاديمية؛ فيما تختلف مع نتيجة دراسة سسي وزميلتيه (Ceci, Williams & Mueller-Johnson, 2006) ودراسة محافظة (١٩٩٨) التي كشفت عن فروق في تصورات الحرية الأكاديمية، وممارستها حسب متغير الرتبة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس.

التوصيات

- في ضوء النتائج يوصي الباحث بما يلي:
١. تضمين أنظمة التعليم العالي لوائح وقوانين توفر شرعية معلنة للحرية الأكاديمية بما يدعم الإبداع وعدم توقف النمو المعرفي، ويوضح حدود الحرية الأكاديمية لتلافي استخدامها في غير مقاصدها.
 ٢. إجراء دراسة مماثلة لتقييم نوعية الإنتاجية البحثية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات، مع التركيز على حصر وتصنيف أوعية النشر المستخدمة، ومعدلات النشر في كل منفذ.
 ٣. تشجيع الدراسات حول الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية، وعلاقتها بمتغيرات أخرى مثل: الإبداع البحثي، الحصول على ترتيب متقدم في أنظمة التصنيف العالمية للجامعات، استقطاب الكفاءات الأكاديمية، الاحتفاظ بالكفاءات المتميزة، توجهات الجامعات الدولية لافتتاح فروع في المملكة العربية السعودية
 ٤. منح أعضاء هيئة التدريس مزيد من المشاركة في اتخاذ القرارات، وخاصة ما يتعلق بانتخاب القيادات الأكاديمية.

مراجع الدراسة

- أبو حيمد، ندى (٢٠٠٧). الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- أومليل، علي (١٩٩٤). الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية. عمان: منتدى الفكر العربي.
- بغدادى، عبدالسلام (٢٠٠٧). الحرية الأكاديمية والإبداع. عمان: مركز عمان لدراسات حقوق الإنسان.
- بني عواد، ريم (٢٠٠٢). مدى توفير الجامعات الأردنية للحرية الأكاديمية كما يراها رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس أنفسهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- توق، محي الدين وزاهر، ضياء الدين (١٩٨٩). الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعات الخليج العربي. الرياض: مكتب التربية العربية لدول الخليج.
- حمادة، عبدالمحسن (١٩٨٩). دراسة ميدانية للحرية الأكاديمية في جامعة الكويت. المجلة التربوية، ٢١ (٦)، ٣٥-٩٢.
- الزهراني، سعد (١٩٩٦). الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس السعودية بجامعة أم القرى واقفها وأبرز عوائقها. مجلة جامعة الملك سعود. العلوم التربوية والدراسات الإسلامية. (٩)، (١)، ٣٣-٨٤.
- سكران، محمد (١٩٨٣). الحرية الأكاديمية في الجامعات المصرية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.
- سنبل، فائقة عباس (١٩٩٤). مشاركة عضو هيئة التدريس في صنع القرار الجامعي بجامعة أم القرى. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- الصاوي، محمد (١٩٩٢). الحرية الأكاديمية والعوامل المرتبطة بها مع الإشارة للجامعات المصرية والخليجية. جامعة قطر: مركز البحوث التربوية.
- العبد اللطيف، لطيفة (٢٠٠٨). معوقات البحث العلمي التي تواجه عضوات هيئة التدريس ومن في حكمهن بجامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض. مركز بحوث كلية الآداب.
- العروي، عبدالله (١٩٩٣). مفهوم الحرية. بيروت: المركز الثقافي العربي.
- القرني، علي (٢٠٠٩). الحرية الأكاديمية - المنطلقات القانونية والضوابط. "مؤتمر الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية بالوطن العربي - رؤى وتجارب" في الفترة من (١٨-٢٠ مايو ٢٠٠٩). جامعة طيبة: المدينة المنورة.

- الكيلاني، عبدالله وعدس، عبدالرحمن (١٩٨٤). *الظروف الملائمة لاستقرار أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية*. دمشق: المركز العربي لبحوث التعليم العالي.
- المانع، عزيزة (١٩٩٩، نوفمبر). البحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس الإناث في جامعة الملك سعود، ورقة مقدمة في ندوة تطوير عضو هيئة التدريس، جامعة الملك سعود، الرياض.
- محافظه، علي (١٩٩٤). الحريات الأكاديمية في الجامعات الأردنية. *مجلة المستقبل العربي: مركز دراسات الوحدة العربية*، ١٩٠، ٩٨-١٣٨.
- محافظه، سامح (١٩٩٨، نوفمبر). مفهوم الحرية الأكاديمية وحدود ممارستها عند أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة، مؤتمر البحث التربوي في الوطن العربي إلى أين؟، عمان، الأردن.
- المعلمي، عبدالله (٢٠١٠، يونيو ٤). الحرية الأكاديمية في الجامعات. *صحيفة المدينة*، ص ١.
- المنظمة العالمية للخدمات الجامعية (١٩٨٨). *اعلان ليما بشأن الحرية الأكاديمية واستقلال مؤسسات التعليم العالي*. (المنظمة العربية لحقوق الإنسان، مترجم). القاهرة: المنظمة العربية لحقوق الإنسان.
- هادي، رياض (٢٠١٠). *الجامعات "النشأة والتطور - الحرية الأكاديمية - الإستقلالية"*، سلسلة ثقافية جامعية، جامعة بغداد: مركز التطوير والتعليم المستمر، ٢(٢)، ٨٢-١.

- Allen, H. (1997). *Faculty workload and productivity: Ethnic and gender disparities*. (In) The National Education Association (Ed.), the NEA 1997 Almanac of Higher Education (pp. 25-42). Washington DC: National Education Association.
- Arnold, I. (2008). Course level and the relationship between research productivity and teaching effectiveness. *Journal of Economic Education*, 39(4), 307-321.
- Barendt, E. (2010). *Academic freedom and the law: A comparative study*. Oxford, GBR: Hart Publishing Ltd.
- Bawa, A. (2009). Academic freedom and emerging research universities. *Social Research*, 76(2), 481-508,769.
- Bellas, M., & Toutkoushian, R. (1999). Faculty time allocations and research productivity: Gender, race and family effects. *Review of Higher Education* .22(4), 367-390.
- Betsey, C. (2007). Faculty research productivity: institutional and personal determinants of faculty. *Review of Black Political Economy*, 34(1-2), 53-85.
- Boland. Mary. (2005). *Academic Freedom and Struggle for the Subject of Composition*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Rochester.

- Ceci, S., Williams, W., & Mueller-Johnson, K. (2006). Is tenure justified? An experimental study of faculty beliefs about tenure, promotion, and academic freedom. *Behavioral and Brain Sciences*, 29(6), 553-69.
- Coyne, J., Summers, S., Williams, B., & Wood, D. (2010). Accounting program research rankings by topical area and methodology. *Issues in Accounting Education*, 25 (4), 631-654.
- Doumani, B. (2006). *Between Coercion and Privatization: Academic Freedom in the Twenty-First Century*, in B. Doumani (Ed.), *Academic Freedom after September 11*. New York: Zone Books.
- Dundar, H., & Lewis, D. R. (1998). Determinants of research productivity in higher education. *Research in Higher Education*, 39(6), 607-631.
- Fairweather, J. (2002). The mythologies of faculty productivity: Implications for institutional policy and decision making. *Journal of Higher Education*, 73(1), 26-48.
- Farber, M., Powers, P., & Thompson, F. (1984). Assessing faculty research productivity in graduate public policy programs. *Policy Sciences*, 16(3), 281-289.
- Fox, M. (1992). Research, teaching, and publication productivity: Mutuality versus competition in academia. *Sociology of Education*, 65(4), 293-305.
- Fox, M. (2005). Gender, family characteristics, and publication productivity among scientists. *Social Studies of Science*, 35(1), 131-150.
- Glover, S., Prawitt, D., & Wood, D. (2006). Publication records of faculty promoted at the top 75 accounting research programs. *Issues in Accounting Education*. 21 (3): 195-218.
- Keith, B., Layne, J., Babchuck, N., & Johnson, K. (2002). The context of scientific achievement: Sex status, organizational environments, and the timing of publication on scholarship outcomes. *Social Forces*, 80(4), 1253-1281.
- Kellough, J., & Pitts, D. (2005). Who contributes to public administration review? Examining the characteristics of authors who submit manuscripts to the journal. *Public Administration Review*. 65(1), 3-7.
- Krejcie, R., & Morgan, D. (1970). Determining sample sizes for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Lepawsky A. (1965). Academic Freedom and Political Liberty. *Science Magazine*, 150(3703), 1562.
- Maslow, A. (1987). *Motivation and personality*. (3 ed.). New York: Harper and Row.
- Print, M., & Hattie, J. (1997). Measuring quality in universities: An approach to weighting research productivity. *Higher Education*, 33(4), 453-469.

- Ramsden, P., & Moses, I. (1992). Associations between research and teaching in Australian higher education. *Higher Education*, 23(3), 273-295.
- Roepnack, B., & Lewis, C. (2007). Academic freedom and academic tenure: Can they survive in the market place of ideas? *Journal of Academic Ethics*, 5(2-4), 221-232.
- Rostan, M. (2010). Challenges to academic freedom: Some empirical evidence. *European Review*, 18, S71-S88.
- Runyan, R. (2008). Defining a Forum for Retailing Scholars: Academics Rankings of Journals in the Discipline. *International Review of Retail, Distribution and Consumer Research*, 18 (4), 437-446.
- Sangster, J., & Zeleza, P. (1994). Human rights and academic freedom (response to the ontario government's framework regarding prevention of harassment & discrimination in ontario universities). *Journal of Canadian Studies*, 29(1), 139-144.
- Sills, D. L. (1972). *International encyclopedia of the social sciences*. New York: The Macmillan Co. & the Free Press.
- Stark, C. (1997). Academic freedom, political correctness, and ethics. *Canadian Psychology*, 38(4), 232.
- Taha, T. (2001). *Academic Freedom in Arab Universities*. Unpublished doctoral dissertation, University of New Orleans.
- Teodorescu, D. (2000). Correlates of faculty publication productivity: A cross-national analysis, *Higher Education*, 39(2), 201-222.
- Wanner, R., Lewis, L., & Gregorio, D. (1981). Research productivity in academic: A comparative study of the Sciences, Social Sciences and Humanities. *Sociology of Education*, 54(4), 238-253.
- Wood, F. (1990). Factors influencing research performance of university academic staff. *Higher Education*, 19(1), 81-100.

(بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ)



كلية التربية
المجلة التربوية



الأمن الفكرى فى الكتب والسنة ومدلولاته التربوية

إعداد

د/ رجاء بنت سيد على بن صالح المحضار
أستاذ مساعد بقسم التربية الإسلامية والمقارنة
كلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة

المجلة التربوية. العدد الخامس والخمسون. نوفمبر ٢٠١٨م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

الملخص

هدف البحث : توضيح مفهوم الأمن الفكري في القرآن والسنة وأهميته في حياة الإنسان وأساسه ، ومن ثم استنباط الدلالات التربوية ، وإبراز دور مؤسسات المجتمع في تعزيزه .

منهج البحث : اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي الاستنباطي ، حيث يتم استخراج الدلالات التربوية من خلال نصوص الكتاب والسنة .

أهم النتائج :

١- الأمن ، والأمن الفكري خاصة من المطالب الأساسية التي جاء الاسلام لتحقيقها في المجتمعات الانسانية .

٢- مهمة الأمن الفكري تتمثل في توفير السلامة والتحصين ضد التيارات الفكرية المخالفة للعقيدة الاسلامية .

٣- المجتمع الذي يشعر فيه أفرادہ بحرمة الدين والنفس والعقل والمال والعرض محفوظة مصانة هو المجتمع الأمن في نظر الاسلام .

٤- من أهم الدلالات التربوية المستنبطة الدلالات الآتية : الإيمان ، الحمد والنصر ، الرحمة ، البر والصلة ، الدعاء والذكر ، الإخلاص لله تعالى ، العقل والفكر ، التعايش السلمي ، الشكر ، العبرة والعظة ، الوسطية ، الدلالة الاقتصادية .

٥- أهمية مؤسسات المجتمع في تعزيز الأمن الفكري ، حيث يناط بكل مؤسسة دور يجب ان تؤديه .

٦- الأمن الفكري في المجتمع ، ينطلق من إيمان المجتمع بقيمه وتمسكه بها .

الكلمات المفتاحية : - الأمن الفكري ، القرآن الكريم ، السنة المطهرة ، دلالات ، تربوية .

Intellectual Security in the Quran and Sunnah and its Educational Implications

Abstract

Research Objective: this research aims to clarify the concept of Intellectual Security in the Quran and Sunnah, its importance in human life and its principles as well as drawing the educational implications and bringing out the importance of society's institutions in supporting it.

Research Methodology: the researcher used the deductive descriptive approach so as to reveal the educational implications from Quran and Sunnah

The most important findings:

1. Security and intellectual security are of the most basic requirements which Islam aims to achieve in human communities
2. The intellectual security mission is represented in providing safety and support against intellectual trends that contradict with Islamic Sharia
3. The safe community in Islam is the community where its people feel the safety of their religion, life, intellect, wealth and honor
4. Faith, thankfulness, righteousness, intellect and thought, peaceful coexistence, consideration, intermediateness and economic implication are the most important educational implications drawn from Quran and Sunnah
5. The importance of community's institutions roles in supporting intellectual thought where each institution has its own role
6. Intellectual thought in society emerges from clinging to its values

Keywords: intellectual thought– implications – educational

مقدمة البحث : -

الأمن بشكل عام مطلب حيوي لا يستغني عنه إنسان ولا ذي روح من الكائنات ، ولما للأمن من أثر في حياة الناس ، فقد دعا به إبراهيم عليه السلام لمكة أفضل البقاع : قال تعالى : (وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ اجْعَلْ هَذَا الْبَلَدَ آمِنًا وَاجْنُبْنِي وَبَنِيَّ أَنْ نَعْبُدَ الْأَصْنَامَ) إبراهيم ٣٥ .

وعليه وجب على الأمة برمتها أن تتضامن في حراسته ، وهو مطلب الشعوب كافة بلا استثناء، ويشد الأمر خاصة في المجتمعات المسلمة ، التي إذا آمنت أمنت ، وإذا أمنت نمت ؛ فانبثق عنها أمن وإيمان ، إذ لا أمن بلا إيمان ، ولا نماء بلا ضمانات واقعية ضد ما يعكر الصفو في أجواء الحياة اليومية ، ولقد ذكر فضيلة الشيخ الدكتور سعود الشريم في خطبة عن الأمن الفكري يوم الجمعة الموافق ٢٠ / ٥ / ١٤٣٠ هـ : إنه يعد هاجساً أمنياً لكل مجتمع وصماماً للفتح أو الإغلاق لمادة الإخلال بالأمن في هذا العصر ، باعتباره حامياً لعقول المجتمعات وحافظاً لها من الوقوع في الفوضى ، والعبء من الشهوات بنهم ، أو اللوغ في أتون الانسلاخ الأخلاقي الممزق للحياء الفطري والشرعي .

ولقد شرع الله سبحانه وتعالى للإنسان ما يصلح له حياته كلها حتى يحيى آمناً سعيداً ، قال الله تبارك وتعالى : (فَإِمَّا يَأْتِيَنَّكُمْ مِنِّي هُدًى فَمَنِ اتَّبَعَ هُدَايَ فَلَا يَضِلُّ وَلَا يَشْقَى وَمَنْ أَعْرَضَ عَنْ ذِكْرِي فَإِنَّ لَهُ مَعِيشَةً ضَنْكاً وَنَحْشُرُهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ أَعْمَى) طه : ١٢٣ - ١٢٤ ، ففي إتباع شريعة الإسلام الأمن والهداية في الدنيا والسعادة في الآخرة ، ولا يضل ولا يشقى ، وإن الإعراض عن شريعة الله تبارك وتعالى يؤدي إلى ضنك الدنيا وشقاء الآخرة ، ولقد أوصانا رسول الله صلى الله (p) بالتمسك بالكتاب والسنة " عَنْ حَبِيبِ بْنِ أَبِي ثَابِتٍ ، عَنْ زَيْدِ بْنِ أَرْقَمٍ قَالَا: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ (p): إِنِّي تَارِكٌ فِيكُمْ مَا إِنْ تَمَسَّكْتُمْ بِهِ لَنْ تَضِلُّوا بَعْدِي أَحَدُهُمَا أَكْبَرُ مِنَ الْآخَرِ: كِتَابُ اللَّهِ حَبْلٌ مَمْدُودٌ مِنَ السَّمَاءِ إِلَى الْأَرْضِ. وَعِزَّتِي أَهْلُ بَيْتِي، وَلَنْ يَتَفَرَّقَا حَتَّى يَرِدَا عَلَيَّ الْحَوْضَ فَنَنْظُرُوا كَيْفَ تَخْلُقُونِي فِيهِمَا " . (الترمذي ، ١٤١٨ هـ ، ، كتاب أبواب المناقب ، حديث رقم ٣٧٨٨)

فعندما نلتزم بشرع الله عز وجل يكون الأمن مصداقاً لقول الله تبارك وتعالى : (الَّذِينَ آمَنُوا وَلَمْ يَلْبِسُوا إِيمَانَهُمْ بِظُلْمٍ أُولَئِكَ لَهُمُ الْأَمْنُ وَهُمْ مُهْتَدُونَ) . الأنعام : ٨٢

ولقد كان لاختراق الفكر وإفساده بادرة في عهد النبي (ﷺ) ، فحذر الأمة من هؤلاء المفسدين المتشددين ، ووضع أوصافهم واضحة جلية يستطيع كل فرد معرفتها ، فقد روى أبي داود في سننه عن أبي سعيد الخدري، قال: بَعَثَ عَلِيٌّ عَلَيْهِ السَّلَامُ إِلَى النَّبِيِّ (ﷺ) بِذُهِبَةٍ فِي تَرْبِطِهَا فَفَسَمَهَا بَيْنَ أَرْبَعَةٍ بَيْنَ الْأَفْزَعِ بْنِ حَابِسِ الْحَنْظَلِيِّ، ثُمَّ الْمَجَاشِعِيِّ، وَبَيْنَ عُيَيْنَةَ بْنِ بَدْرِ الْفَزَارِيِّ وَبَيْنَ زَيْدِ الْخَيْلِ الطَّائِيِّ ثُمَّ أَحَدِ بَنِي نُبَهَانَ وَبَيْنَ عُلْقَمَةَ بْنِ غُلَاثَةَ الْغَامِرِيِّ ثُمَّ أَحَدِ بَنِي كِلَابٍ قَالَ: فَغَضِبَتْ قُرَيْشٌ وَالْأَنْصَارُ وَقَالَتْ: يُعْطِي صَنَادِيدَ أَهْلِ نَجْدٍ وَيَدْعُنَا، فَقَالَ: «إِنَّمَا أَتَأَلَّفُهُمْ» قَالَ: فَأَقْبَلَ رَجُلٌ غَائِرَ الْعَيْنَيْنِ، مُشْرِفُ الْوُجُنَّتَيْنِ، نَاتِي الْجَبِينِ، كَثَّ اللَّحْيَةِ، مَخْلُوقٌ قَالَ: اتَّقِ اللَّهَ يَا مُحَمَّدُ ، فَقَالَ : «مَنْ يُطِيعِ اللَّهَ إِذَا عَصَيْتُهُ ، أَيَأْمَنُنِي اللَّهُ عَلَى أَهْلِ الْأَرْضِ وَلَا تَأْمُنُونِي؟ " قَالَ: فَسَأَلَ رَجُلٌ قَتْلَهُ أَحْسَبُهُ خَالِدَ بْنَ الْوَلِيدِ ، قَالَ: فَمَنْعَهُ ، قَالَ: فَلَمَّا وَلَّى قَالَ: «إِنَّ مِنْ ضُنُضِي هَذَا ، أَوْ فِي عَقِبِ هَذَا ، قَوْمًا يَقْرَأُونَ الْقُرْآنَ لَا يُجَاوِزُ حَنَاجِرَهُمْ ، يَمْرُقُونَ مِنَ الْإِسْلَامِ مُرُوقَ السَّهْمِ مِنَ الرَّمِيَةِ ، يَقْتُلُونَ أَهْلَ الْإِسْلَامِ وَيَدْعُونَ أَهْلَ الْأَوْثَانِ، لَئِنْ أَنَا أَدْرَكْتُهُمْ قَتَلْتُهُمْ قَتْلَ عَادٍ " . (أبي داود ، د.ت ، حديث رقم ٤٧٦٤ ، ص ٢٤٣) ج ٤ ، وهذا النص النبوي الصحيح يؤكد لنا أنه إذا ابتعد أفراد المجتمع عن العلم الصحيح والعلماء الراسخين ولم تتبين له رؤية صحيحة واضحة قائمة على هدي الكتاب والسنة فإنه تتزاحم في فكرهم انفعالات وسوانح فكرية ، يختلط عنده فيها الصواب بالخطأ والحق بالباطل ، وعليه لا بد من ضرورة نشر الوعي بأهمية الأمن الفكري ، وربط الناس بالعلماء الكبار الموثوقين ، فهم رجال الأمن الفكري الحقيقيون الذين يحمي الله بهم الأمة من الفكر المتطرف المنحرف الدخيل ، والذي يهدف لضياع الأمة وتشطيتيها ، وفتح أبواب الشبهات والشهوات ، ولقد استنبط فقهاء المسلمين الثقافات من مصادر الشريعة الإسلامية ما يصلح وينفع لنتبعه ، وما يضر ويؤذي لنتجنبه ووضعوا ذلك في منظومة متناسقة متكاملة أطلق عليها : مقاصد الشريعة الإسلامية وتتمثل في حفظ النفس وحفظ الدين وحفظ العقل وحفظ العرض وحفظ المال ، فإذا حُفِظَ للإنسان هذه الخمس كانت الحياة الآمنة في الدنيا والسعادة في الآخرة ، وأن الإعراض عن شريعة الله وتطبيق المناهج الوضعية يقود إلى الضلال والشقاء والحياة الضنك والعنف والإجرام ، فبتحقيق مقاصد

الشريعة الإسلامية الخمس يصون الإنسان من الكفر والشرك والزيغ والانحراف والإفراط والتفريط وإتباع الهوى والسير في مزالق الشر وما يضر الناس ، ولقد تحقق الأمن للإنسان عندما طبقت الشريعة الإسلامية وأصبح الإنسان يعيش ولا يخاف على نفسه ، ولقد قيل لعمر بن الخطاب : "حكمت فعدلت فأمنت .." ، وعندما ينام الإنسان آمناً في سريه ، معافاً في بدنه عنده قوت يومه يكون سعيداً وقد حيزت له الدنيا بحذافيرها ، فلا أمن ، ولا صحة ولا حياة ترجى بدون الأمن ، ولا استقرار ولا تطور بدون الأمن ، فالأمن هو الحياة ، وأعتقد أن الذين يحاولون عبثاً زعزعة الأمن والاستقرار في البلدان لم يفهموا حقيقة الأمن ، عَنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ بُرَيْدَةَ ، عَنْ أَبِيهِ قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ : « قَتْلُ الْمُؤْمِنِ أَعْظَمُ عِنْدَ اللَّهِ مِنْ زَوَالِ الدُّنْيَا » (النسائي ، ١٤٢١ هـ ، حديث رقم ٣٤٣٨ ، ص ٤١٧) ج ٣

ويحتل الأمن الفكري أهمية بالغة ، باعتبار أنه يحقق أمن واستقرار المجتمع من خلال التصدي للمؤثرات والانحرافات الفكرية .. فالأمن الفكري تنطلق أهمية من أهمية الأمن الشامل للدولة والمجتمع ، وقضية الأمن الفكري ليست وليدة اليوم ، بل هي قضية موجودة على مر الأزمنة والعصور، ولكنها برزت بشكل أكبر في الآونة الأخيرة نتيجة عدة عوامل داخلية وخارجية . وهو مطلب رئيس للحياة الآمنة والمستقرة ، فحاجة الإنسان أن يعيش آمناً من الحاجات الضرورية التي لا يمكن الاستغناء عنها في شتى جوانب الحياة ، وتعتبر الحاجة للأمن الفكري الذي جاء به الإسلام ليحفظ على المسلمين دينهم قول وعمل واعتقاد ، من أبرز الحاجات وأهمها في عصرنا الحالي ؛ لأن الدوافع المتعددة لممارسة الجريمة ومنها الجرائم الإرهابية المنتشرة في العالم وعانت منها المملكة لسنوات ، تنطلق من فكر الإنسان وماهية تصورات وقناعاته ، وخاصة مع ازدياد المؤثرات الفكرية بعد التقدم الكبير في تقنيات الاتصال والإعلام ووسائل التواصل الإلكترونية ، حيث اتسم هذا العصر بالتطورات والمستجدات المتعاقبة في شتى المجالات ، والتي مهدت للتقارب بين المجتمعات والشعوب ، وأدت إلى انفتاح الثقافات على بعضها ، متبادلة التأثير والتأثر فيما بينها ، مما يسهل من دخول التيارات الفكرية الوافدة بما تحمله من إيجابيات وسلبات .. كذلك فإننا نجد أن الغلو والتطرف الديني الذي ينشأ نتيجة سوء الفهم للدين الحنيف ، يمثل انحرافاً فكرياً يضاوي في تأثيره ما تقوم به التيارات الفكرية السلبية الوافدة ، إن هذه المؤثرات الفكرية وما تخلفه من آثار سلبية على المجتمع وأفراده ، تجعل من قضية الأمن الفكري ضرورة حتمية وملحة .

مشكلة البحث : -إن الصبغة التي صُبغت بها الأمة الإسلامية منذ فجر الإسلام كانت واضحة المعالم ، ومحددة الأطر ، ولذلك تميز الجيل الأول عن غيره من أجيال البشرية ، وكان السبب في هذا التميز تمسكهم بكتاب الله وسنة نبيه محمد (ﷺ) ، وعليه فإن الرجوع إلى الأصول ، واستقراء نصوص الشريعة للخلوص بالرؤية الإسلامية المتكاملة لموضوع الأمن الفكري ، يحقق رشدًا للفكر وسلامة للاعتقاد ، ويحاول البحث الحالي الإجابة عن التساؤلات التالية :-

- ١- ما مفهوم الأمن الفكري في القرآن الكريم والسنة المطهرة ؟
- ٢- ما الدلالات التربوية للأمن الفكري في الكتاب والسنة ؟
- ٣- ما دور مؤسسات المجتمع في تعزيز الأمن الفكري ؟

أهداف البحث : - تتبلور أهداف البحث في النقاط التالية :-

- ١- توضيح مفهوم الأمن الفكري في القرآن والسنة وأهميته في حياة الإنسان وأسسه .
- ٢- استنباط الدلالات التربوية من الآيات والأحاديث الواردة في الأمن الفكري .
- ٣- إبراز دور مؤسسات المجتمع في تعزيز الأمن الفكري .

أهمية البحث : -

في ظل المتغيرات العالمية الحديثة ، والعولمة الثقافية ، والانتقال الحر للأفكار والمعتقدات والثقافات ، فإن موضوع الأمن الفكري يكتسب أهمية خاصة باعتباره " الأساس للأمن النفسي والاجتماعي للأمة ، وهو الجدار الذي تتحطم عنده سهام الاختراق الثقافي ، والاستلاب الحضاري ، فيمنع بذلك الاضطراب في الفكر والخلل في العمل " . (بادي و شوقار ، ١٤٣٠هـ : ٥) كما أن قيمة هذا البحث العلمي تتمثل في مجموعة من المحددات من أهمها

-:

١- أهمية الموضوع في ذاته لاتصاله بالكتاب والسنة فتحقيق الأمن الفكري يُعد حماية للثوابت ، فهو ينبع من ارتباطه بدين الأمة المتمثلة في سلامة العقيدة ، واستقامة السلوك ، واثبات الولاء والانتماء لها حيث يؤدي بذلك إلى وحدة التلاحم والترابط في المجتمع .

٢- التدبر الأمثل للقرآن والسنة بصورة تتبعه دقيقة لآيات القرآن وأحاديث الرسول (ﷺ) بمدرسة أحد الموضوعات المتضمنة بهما .

٣- أهمية الموضوع في السياق الزمني ، حيث تشهد الأمة الإسلامية والعالمية انحرافات فكرية وعقدية ، وتهديداً يمس مقومات الاعتقاد ، بل وانتقالاً من فساد الفكر إلى فساد الأرض ، برفع السلاح والعدوان على الخلق .

منهج البحث : - بالنظر في الدراسة نجد أن المنهج المناسب هو المنهج الوصفي الاستنباطي " وهو طريقة من طرق البحث لاستنتاج أفكار ومعلومات من النصوص وغيرها ، وفق ضوابط وقواعد محددة ومتعارف عليها . (يالجن ، ١٤١٩ هـ : ٢٢) ، كما يُعرف بأنه " جمع البيانات وتحليلها واستخراج الاستنتاجات منها ذات الدلالة والمغزى بالنسبة للموضوع أو المشكلة المطروحة للبحث . " (جابر وكاظم ، ١٣٩٩ هـ : ١٣٦)

الدراسات السابقة : - هناك بعض الدراسات السابقة التي تناولت جوانب مختلفة من موضوع الأمن الفكري ومن زوايا مختلفة ، ومنها : دراسة عبدالرحمن بن عبدالعزيز السديس . (١٤٢٦ هـ) . بعنوان : الشريعة الإسلامية ودورها في تعزيز الأمن الفكري ، حيث هدفت الدراسة إلى اظهار أهمية الأمن الفكري في زمن كثرت فيه التحديات الفكرية ، وأنه صمام أمان في حفظ فكر الأمة وثقافتها أمام أمواج الأفكار المنحرفة ، والتعريف بالشريعة الإسلامية وبيان مقاصدها ومميزاتها ، وكان من أهم نتائجها : ان الشريعة الإسلامية منزلة من عند الله تعالى كاملة شاملة صالحه لكل زمان ومكان ، محققة للمقاصد الشرعية ، مما يحقق الأمن بكل صوره وأشكاله لا سيما الأمن الفكري ، كما بينت الدراسة ماهية الأمن الفكري وضوابطه

ووسائل تعزيزه ومعوقاته ، ودور الشريعة فى تعزيزه من خلال وسائل من أهمها غرس العقيدة والإيمان فى النفوس ، والتحصن بالعلم النافع ، والعمل الصالح ، ولزوم العلماء الربانيين .

دراسة جمال بادى وإبراهيم شوقار. (١٤٣٠ هـ) . بعنوان : الأمن الفكرى وأساسه فى السنة النبوية. هدفت الدراسة لبيان سبل تحقيق الأمن الفكرى ، تحقيقاً يتوافق مع الغاية النبيلة التى سعى إليها الأنبياء عليهم السلام ، وكان من أهم نتائج الدراسة : ارتباط موضوع الأمن الفكرى بعوامل فكرية ، ودينية ، وحضارية ، وثقافية ، وأن تحقيق الأمن الفكرى يكون من خلال إيجاد وسيلة لتوافق الأفكار وانسجامها مع الواقع والأصول المقررة بديننا الحنيف ، وأن أساس الأمن الفكرى تكون باتباع المنهج النبوى فى بناء المجتمع وتنشئة الإنسان الصالح ، ونساعد فى بناء وتقوية دعائمه .

دراسة عبد الحفيظ بن عبد الله المالكي . (١٤٣٠ هـ) . بعنوان : الأمن الفكرى (مفهومه ، وأهميته ، ومتطلبات تحقيقه) ، أشارت الدراسة إلى أنه مع ظهور الكثير من الجماعات المنحرفة فكراً التى تتبنى العنف والإرهاب يتزايد الحديث عن الأمن الفكرى باعتباره من أهم متطلبات الوقاية من الانحراف الفكرى ومعالجته ، ومن ثم حماية الأمن الوطنى والإقليمى والدولى . وقد جاءت هذه الدراسة لتقدم تعريفاً محدداً لمصطلح : الأمن الفكرى ، يقوم على حماية المنظومة الفكرية ، والعقدية ، والثقافية ، والأخلاقية ، والأمنية للفرد والمجتمع ، كما تناولت تأصيل مفهوم الأمن الفكرى شرعياً ، وقد اختتمت الدراسة ببيان أهم مراحل تحقيق الأمن الفكرى سواء على مستوى الوقاية أو المواجهة أو المعالجة ، وإيضاح أهم متطلبات تحقيقه المتمثلة فى تبني استراتيجية وطنية شاملة ، وأن يشترك فى تنفيذها جميع مؤسسات المجتمع الرسمية وغير الرسمية بعيداً عن الارتجال والعشوائية .

دراسة ماجد محمد الهذيلي . (١٤٣٠ هـ) . بعنوان : مفهوم الأمن فى الإسلام ، حيث هدفت الدراسة إلى التوصل لصيغة توضح مفهوم الأمن الفكرى وأهميته فى الإسلام

وخصائصه ومزاياه ، بالإضافة إلى تأصيل مفهوم الأمن الفكرى من الكتاب والسنة ، واستخدم الباحث المنهج الاستدلالي والاستنباطي والتاريخي ، وكان من أهم نتائج البحث : أن الأمن مفهوم واسع يشمل الجانب النفسى والسياسى والجنايى والشرعى وجميع جوانب الحياة ، وأن الإسلام أولى عناية بالعقل والفكر من أجل أن يقود الإنسان إلى خشية الله وتقواه ، وأن الأمن الفكرى يتحقق بسلوك المنهج الوسطى المعتدل والاستقامة على ذلك .

دراسة رامى تيسير فارس . (١٤٣٣ هـ) . بعنوان : الأمن الفكرى فى الشريعة الإسلامية ، حيث هدفت الدراسة إلى بيان مفهوم الأمن الفكرى ومشروعيته وأهميته وحكمه من خلال القرآن والسنة والقواعد الفقهية ، مع بيان محاضن الأمن الفكرى ووسائل تحقيقه وضوابطه ، وكان من أهم نتائج البحث : أن الأمن الفكرى له أصل شرعى ، ويكون بالاطمئنان الحاصل بسبب فهم روح شرع الله تعالى وما يؤدي إليه ذلك من عدم انحراف الفرد ، والجماعة عن وسطية هذا الشرع ، ومن محاضن الأمن الفكرى ، المسجد ، والتعليم ، والإعلام ، ومن وسائل تحقيق الأمن الفكرى ، الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ، والشورى ، والعلم الشرعى ، ومنع الهجرة إلى بلاد غير المسلمين .

العلاقة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية : -

بعد استعراض مجموعة الدراسات السابقة ومعرفة ما هدفت إليه كل واحدة منها ؛ فإنه يمكن القول بأن الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة فى التالي :

- ١- التعريف بالأمن الفكرى وأهميته وسبل تحقيقه وعلاقته بالإسلام .
- ٢- أن الأمن الفكرى يُعد أحد أهم متطلبات الوقاية من الانحراف الفكرى ومواجهته ومُعالجته ، ومن ثم حماية الأمن الوطنى والإقليمى والدولى من مخاطرة .

غير أن دراستى تتمايز عن الدراسات السابقة فى تناولها للدلالات التربوية المتضمنة بمفهوم الأمن الفكرى من الكتاب والسنة .

الإطار النظري للدراسة : - المبحث الأول : الأمن الفكري في الكتاب والسنة .

المطلب الأول : مفهوم الأمن الفكري في الكتاب والسنة : - لقد جاء الإسلام بالخير والوسطية والاعتدال الذي يعطي العقل حرية التفكير ولا يحجب عنه الحقيقة ، فالأمن الفكري هو الذي يكفل للإنسان الاطمئنان على مساره التفكير ليكون وسطياً بين الإفراط والتفريط ، وهو قوام الأمة الفاعلة المؤثرة ، القائمة بدورها الحضاري لإسعاد الإنسان والإنسانية ، فالأمن والأمان في اللغة مصدران بمعنى الطمأنينة وعدم الخوف ، قال ابن منظور: (الأمان والأمانة بمعنى وقد أمنتُ فأنا آمنٌ وآمنتُ غيري من الأمن والأمان والأمنُ ضدُّ الخوف) (ابن منظور ، ١٤١٤هـ : ٢١) ج ١٣ ، والفكر في اللغة معناه : " إعمالُ النَّظَرِ في الشيء " (الفيروز آبادي ، ١٤٢٦هـ : ٤٨٤) ج ١ ، أما في الاصطلاح فالأمن على المستوى المجتمعي هو " الحالة التي يسود فيها الشعور بالطمأنينة والهدوء والاستقرار والبعد عن القلق والاضطراب " (المجنوب ، ١٤٠٨هـ : ٥٣) ، أما الأمن على المستوى الفردي هو " الاطمئنان وعدم الخوف والإحساس بالثقة إزاء إشباع احتياجات الفرد الأساسية وهو مطلب أو دافع أساسي من دوافع الكائن الحي عموماً والإنسان خصوصاً " (طه ، ١٤٢٣هـ : ١٢٢٦) ، ومصطلح الأمن الفكري من المصطلحات الحادثة ، ولذلك تباينت وجهات النظر في تعريفه نظراً لاختلاف المجتمعات في عقائدها وأفكارها ، ولقد صيغت تعريفات عدة للأمن الفكري في الإسلام ، حيث عُرف بأنه " الاستعداد والأمان ، وذلك بحفظ الضروريات الخمس من أي عدوان عليها ، فكل ما دل على معنى الراحة والسكينة ، وتوفير السعادة والرفق في أي شأن من شؤون الحياة فهو أمن " (الهويميل ، ١٤٢١هـ : ٩) ، كما عُرف " بأن يعيش المسلمون في بلادهم آمنين على مكونات أصالتهم ، وثقافتهم النوعية ومنظومتهم الفكرية المنبثقة من الكتاب والسنة " (التركي ، ١٤٢٣هـ : ٦٦) ، وعرفه (الطلاع ، ١٤١٩هـ) بأنه " إعداد الفرد إعداداً فكرياً صحيحاً من خلال اتخاذ العقيدة الإسلامية مصدراً لذلك الإعداد ، والعلم الحقيقي منهلاً ، والمعارف المفيدة مؤئلاً ، والغاية النبيلة الشريفة مرشداً ، وموجهاً ، وتحصين ذلك البناء تحصيناً قوياً من خلال بناء السياق الفكري الرصين الذي يمكن الفرد من النقد ، والتمييز ، والفرز ، والتمحيص لكل ما يعترضه من تيارات عصرية ذات طوابع فكرية ، وغير فكرية ، غايتها هدم ذلك الكيان القويم واستبداله بكيان آخر يخدم أهدافها المنحطة ، المنحرفة " . (ص ١٣) ، وعُرف بأنه " سلامة فكر الإنسان وعقله وفهمه من الانحراف ،

والخروج عن الوسطية والاعتدال في فهمه للأمور الدينية والسياسية ، وتصوره للكون بما يؤل به إلى الغلو والتنتع ، أو إلى الإلحاد والعلمنة الشاملة . (الوادعي ، ١٤١٨ هـ : ٥٠) ، وعرفه (العبيدان ، ١٤٠٥ هـ) بأنه " سلامة الاعتقاد والسلوك من كل فكر دخيل " (ص ٣٨) وعليه فإن الأمن الفكري يعني الطمأنينة الناتجة عن التردد والتأمل القلبي والعقلي ، في ضوء النقل والعقل على المستويين الفردي والجماعي ، ولا يعني الانغلاق على الذات ، وعدم التفاعل مع ثقافة الآخر وفكره ، بل إنه يعني المشاركة والحوار ، ليصل الإنسان في النهاية إلى درجة الحصانة الفكرية التي تمنعه من الوقوع في الاضطرابات الفكرية المتعددة ، فالأمن الفكري لكل مجتمع يهدف إلى الحفاظ على هويته إذ إن في حياة كل مجتمع ثوابت تمثل القاعدة التي تبنى عليها وتعد الرابط الذي يربط بين أفراده وتحدد سلوك أفرادهم وتكيف ردود أفعالهم تجاه الأحداث وتجعل للمجتمع استقلاله وتميزه وتضمن بقاؤه في الأمم الأخرى ، وهو يهدف فيما يهدف أيضا إلى حماية العقول من الغزو الفكري ، والانحراف الثقافي ، والتطرف الديني ، بل الأمن الفكري يتعدى ذلك كله ليكون من الضروريات الأمنية لحماية المكتسبات والوقوف بحزم ضد كل ما يؤدي إلى الإخلال بالأمن الوطني ، وتعرف الباحثة الامن الفكري في القرآن والسنة بأنه حماية عقول المسلمين من كل فكر شائب ، ومعتقد خاطئ ، يتعارض مع تعاليم الإسلام ويؤدي الى الانحراف في السلوك القويم الذي ارتضاه الله لنا ، سواء كان هذا الانحراف عن الدين الإسلامي القويم بالخروج على تعاليمه ، أو الانحراف عنه بالغلو والتطرف .

المطلب الثاني : - أهمية الأمن الفكري في الكتاب والسنة : -

ولأهمية الأمن في القرآن الكريم فإن الله سبحانه وتعالى قد امتنَّ على الناس بالأمن، وهذا يدل على كونه نعمةً كبرى تستحق الشكر والمحافظة كما قال تعالى: (وَقَالُوا إِن نَّتَّبِعِ الْهُدَى مَعَكَ نُخْطِفُ مِنْ أََرْضِنَا أَوْ لَمْ نُمَكِّنْ لَهُمْ حَرَمًا ءَامِنًا يُجَبِّإِ إِلَيْهِ نَمُوتُ كُلُّ شَيْءٍ رَّزَقًا مِّنْ لَّدُنَّا وَلَكِنْ أَكْثَرُهُمْ لَا يَعْلَمُونَ) القصص : ٥٧ ، يقول (ابن كثير ، ١٤١٩ هـ) في تفسير هذه الآية " : وقوله تعالى: (وَقَالُوا إِن نَّتَّبِعِ الْهُدَى مَعَكَ نُخْطِفُ مِنْ أََرْضِنَا) يَقُولُ تَعَالَى مُخْبِرًا عَنِ اعْتِدَارِ بَعْضِ الْكُفَّارِ فِي عَدَمِ اتِّبَاعِ الْهُدَى حَيْثُ قَالُوا لِرَسُولِ اللَّهِ (ﷺ) إِن نَّتَّبِعِ الْهُدَى مَعَكَ نُخْطِفُ مِنْ أََرْضِنَا أَيْ نَخْشَى إِنْ اتَّبَعْنَا مَا جِئَتْ بِهِ مِنَ الْهُدَى وَخَالَفْنَا مَنْ حَوْلَنَا مِنْ

أَحْيَاءِ الْعَرَبِ الْمُشْرِكِينَ ، أَنْ يَقْصِدُونَا بِالْأَدَى وَالْمُحَارَبَةِ ، وَيَتَخَطَّفُونَا أَيْنَمَا كُنَا ، قَالَ اللَّهُ تَعَالَى مُجِيبًا لَهُمْ : أَوَلَمْ نُمْكِّنْ لَهُمْ حَرَمًا آمِنًا يَعْنِي هَذَا الَّذِي اعْتَدَوْا بِهِ كَذِبَ وَبَاطِلَ ، لِأَنَّ اللَّهَ تَعَالَى جَعَلَهُمْ فِي بَلَدٍ آمِنٍ وَحَرَمٍ مُعَظَّمٍ آمِنٍ مُنْذُ وَضِعَ ، فَكَيْفَ يَكُونُ هَذَا الْحَرَمُ آمِنًا لَهُمْ فِي حَالِ كَفَرِهِمْ وَشُرْكَهِمْ ، وَلَا يَكُونُ آمِنًا لَهُمْ وَقَدْ أَسْلَمُوا وَتَابَعُوا الْحَقَّ ؟ وَقَوْلُهُ تَعَالَى : يُجِئِي إِلَيْهِ ثَمَرَاتُ كُلِّ شَيْءٍ أَيْ مِنْ سَائِرِ الثَّمَارِ مِمَّا حَوْلَهُ مِنَ الطَّائِفِ وَغَيْرِهِ ، وَكَذَلِكَ الْمُتَاجِرُ وَالْأَمْتَعَةُ رِزْقًا مِنْ لَدُنَّا أَيْ مِنْ عِنْدِنَا وَلَكِنْ أَكْثَرُهُمْ لَا يَعْلَمُونَ وَلِهَذَا قَالُوا مَا قَالُوا " . ص ٢٢٢ ج ٦ ، بَلْ إِنَّ الْقُرْآنَ جَعَلَ الْأَمْنَ الْمَطْلُوقَ ثَوَابًا وَجَزَاءً وَإِكْرَامًا مِنْهُ لِأَوْلِيَائِهِ مِنْ أَهْلِ الْإِيمَانِ فَقَالَ سُبْحَانَهُ وَتَعَالَى : (الَّذِينَ ءَامَنُوا وَلَمْ يَلْبِسُوا إِيمَانَهُمْ بِظُلْمٍ أُولَئِكَ لَهُمُ الْأَمْنُ وَهُمْ مُهْتَدُونَ) الْأَنْعَامُ : ٨٢ ، وَهَذَا يُشْمَلُ الْأَمْنُ فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ ، وَجَعَلَ اللَّهُ الْأَمْنَ قَرِينًا لِأَهْلِ الْإِيمَانِ فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ ، إِنْ هُمْ قَامُوا بِشَرِيعَةِ اللَّهِ عَلَى الْوَجْهِ الْأَكْمَلِ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا قَالَ اللَّهُ تَعَالَى : (وَعَدَ اللَّهُ الَّذِينَ ءَامَنُوا مِنْكُمْ وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَيَسْتَخْلِفَنَّهُمْ فِي الْأَرْضِ كَمَا اسْتَخْلَفَ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ وَلَيُمَكِّنَنَّ لَهُمْ دِينَهُمُ الَّذِي ارْتَضَى لَهُمْ وَلَيُبَدِّلَنَّهُمْ مِنْ بَعْدِ خَوْفِهِمْ أَمْنًا) النُّورُ : ٥٥ ، وَفِي الْآخِرَةِ قَالَ اللَّهُ تَعَالَى عَنِ الْمُؤْمِنِينَ : (مَنْ جَاءَ بِالْحَسَنَةِ فَلَهُ خَيْرٌ مِنْهَا وَهُمْ مَنْ فَرَعَ يَوْمَئِذٍ ءَامِنُونَ) النَّمْلُ :

٨٩

وفي السنة النبوية نجد النبي (ﷺ) يصف المؤمن الحقيقي بأنه من آمن الناس شره ، وهذا يجعل المجتمع المؤمن متمتعاً بالأمن على كافة الأصعدة الشخصية والمالية والفكرية والاجتماعية ، عَنْ عَمْرِو بْنِ مَالِكٍ الْجَنْبِيِّ ، أَنَّ فَضَالََةَ بْنَ عُبَيْدٍ حَدَّثَهُ ، أَنَّ النَّبِيَّ (ﷺ) ، قَالَ : « الْمُؤْمِنُ مَنْ أَمِنَهُ النَّاسُ عَلَى أَمْوَالِهِمْ وَأَنْفُسِهِمْ ، وَالْمُهَاجِرُ مَنْ هَجَرَ الْخَطَايَا وَالذُّنُوبَ » . (ابن ماجه ، د.ت ، حديث رقم ٣٩٣٤ : ١٢٩٨) ج ٢ ، وَعَنْ سُلَيْمَانَ بْنِ صُرَدَ ، أَنَّ أَعْرَابِيًّا صَلَّى مَعَ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَمَعَهُ قَرْنٌ ، فَأَخَذَهَا بَعْضُ الْقَوْمِ ، فَلَمَّا سَلَّمَ النَّبِيُّ (ﷺ) قَالَ الْأَعْرَابِيُّ : فَأَيُّ الْقَرْنِ ؟ فَكَانَ بَعْضُ الْقَوْمِ ضَحِكَ ، فَقَالَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ : « مَنْ كَانَ يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ فَلَا يَرُوعَنَّ مُسْلِمًا » . (الطبراني ، ١٤١٥ هـ ، حديث رقم ٦٤٨٧ : ٩٩) ج ٧ ، وَمِنَ الْآيَاتِ وَالْأَحَادِيثِ السَّابِقَةِ يَتَبَيَّنُ أَنَّ أَهْمِيَّةَ الْأَمَنِ الْفِكْرِيِّ تَأْتِي كَوْنَهُ يَسْتَمِدُّ جُذُورَهُ مِنْ عَقِيدَةِ الْأُمَّةِ وَمُسْلِمَاتِهَا الْوَارِدَةِ بِالْكِتَابِ وَالسُّنَّةِ ، لِذَلِكَ فَإِنَّ الْأَمْنَ الْفِكْرِيَّ يَعْتَلِي قِمَّةَ

الهرم بين أنواع الأمن الأخرى ، حيث يحتل المرتبة الأولى فهو لب الأمن وركيزته الكبرى وتتجلى أهمية الأمن الفكري في الاسلام في النقاط التالية :-

١- من خلال الأمن الفكري يتم حماية هوية الأمة ، وأعظم الضرورات ، وأهم المكتسبات والتي هي في أبسط عبارة " مجموعة الخصائص والمميزات العقدية والثقافية والرمزية التي ينفرد بها شعب من الشعوب وأمة من الأمم " (بكار ، ١٤٢٢هـ : ٦٧) .

٢- ارتباط الأمن الفكري بصور الأمن الأخرى ، فتحقق الأمن الفكري يؤمن تحققاً تلقائياً لأنواع الأمن الأخرى " فالإنسان أسير فكره ومعتقد ، وما عمل الانسان وسلوكه وتصرفاته في واقع الحياة إلا صدى لفكره وعقله " . (الأشقر ، ١٤٢٣هـ : ٩٢) وما تعانيه المجتمعات الإسلامية من " انتشار الفتن ، وفقدان الأمن ، وظهور الفرق ، وحصول القلاقل ، والاعتداء على الناس في عقولهم ، وأنفسهم ، وأموالهم ، وأعراضهم ، ومكتسباتهم ، فضلاً عن تشويه صورة الإسلام وتنفير الناس منه ، والصاق الاعمال الارهابية به وهو منها برئ " . (الجحني ، ١٤٢٦هـ : ١٨٦) كل ذلك وغيره هو نتيجة لاختلال الأمن الفكري .

٣- الأمن الفكري مهم في حياة كل مسلم فهو " يحدّد من خلال فهمه للنصوص ، والتأمل في آيات الله الكونية ، تصوره للحياة ووجوده فيها ، والغاية من ذلك ، وعلاقته بربه ، وعلاقته بالآخرين ، وما عليه من واجبات " . (المغامسي ، ١٤٢٥هـ : ٢٨)

٤- ان الأمن الفكري معقد متداخل ، بينما الصور الأخرى للأمن ليست كذلك " فالحد الفاصل بين الحكمة التي هي ضالة المؤمن ، والفكر الضار بالأمة قد يخفى على معظم الناس ، بل قد يخفى على بعض طلبة العلم " . (اللويحق ، ١٤٢٦هـ : ٦١) .

٥- الأمن الفكري حماية للمجتمعات من الوقوع في الفوضى الفكرية الغير منضبطة بزمam الحكمة والعلم ، مستنده في ذلك لشرع من الدين الإسلامي الحنيف .

٦- يعمل الأمن الفكري على غرس المبادئ الاخلاقية والسلوكية التي تعمل بدورها على حفظ الشخصية الإسلامية واستقلاليتها وعدم ذوبانها في غيرها .

٧- من خلال تعزيز الأمن الفكري لدى أبناء الأمة يمكنهم من التماز مع العالم بثقة .

مما سبق يتضح لنا أهمية الأمن في الكتاب والسنة ، لذا وجب إعطائه أولوية خاصة ، نظراً لمكانتها بين أنواع الأمن ، وخطورة التفريط فيه على هوية الأمة ومستقبلها ، لا سيما في عصر العولمة المتميز بالانفجار المعرفي ، والانفتاح الثقافي ، والتطور السريع في وسائل الاتصال والتواصل ، مما أدى إلى تهديد الخصوصيات الثقافية والهوية الفكرية ، فالواجب يُحتم علينا اليوم أكثر من أي وقت مضى العناية والاهتمام بالأمن الفكري .

المطلب الثالث : - ألفاظ الأمن ومشتقاته في القرآن الكريم والسنة المطهرة : -

أولاً : - ألفاظ الأمن ومشتقاته في القرآن الكريم : بعد التتبع للفظ الأمن في آي القرآن الكريم وجدت الباحثة أن كلمة الأمن بهذا اللفظ تكررت خمس مرات ، جاءت في ثلاثة مواضع معرفة بآل ، وفي موضعين مجردة من آل التعريف ، أما مشتقاتها جاءت في إحدى أربعون موضعاً ، ومن مشتقات الأمن الواردة في القرآن الكريم : أمن ، يأمن ، آمن ، آمنهم ، آمنون ، أمنتهم ، مطمئنة ، مطمئن ، أمنا ، مأمنه ، آمنه ، أمنتكم ، الأمين ، وورد لفظ الأمن ثلاث مرات في سورة النساء آية ٨٣ ، وسورة الأنعام آية ٨١ - ٨٢ ، ولفظ آمن ، يأمن ورد ست مرات في سورة الأعراف آية ٩٧-٩٩ وسورة يوسف آية ١٠٧ وسورة النحل آية ٤٥ ، ولفظ آمنا ست مرات في سورة البقرة آية ١٢٦ وسورة آل عمران آية ٩٧ وسورة إبراهيم آية ٣٥ وسورة القصص آية ٥٧ وسورة العنكبوت آية ٦٧ وسورة فصلت آية ٤٠ ، ولفظ آمنه ، مطمئنة ، مطمئن ورد مرة في سورة النحل آية ١٠٦ ، ولفظ آمنهم ورد مرة واحدة في سورة قريش آية ٤ ، ولفظ آمنين وردت ثمان مرات في سورة يوسف آية ٩٩ وسورة سبأ آية ١٨ وسورة الحجر ٤٦ وآية ٨٢ وسورة الدخان ٥٥ وسورة الشعراء آية ١٤٦ وسورة الفتح آية ٢٧ ، ولفظ آمنون ورد مرتين في سورة النمل آية ٨٩ وفي سورة سبأ آية ٣٧ ، ولفظ أمنتهم ورد خمس مرات في سورة الإسراء آية ٦٨ وآية ٦٩ وسورة الملك آية ١٧ وآية ١٨ ، وسورة البقرة آية ١٩٦ ، ولفظ مطمئن ورد ثلاث مرات في سورة آل عمران ١٢٦ وسورة الأنفال آية

١٠ وسورة الرعد آية ٢٨ ، ولفظ مأمنه ورد مرة واحدة في سورة التوبة آية ٦ ، ولفظ آمنكم وأمنتكم وردت مرة واحدة لكلٍ منهما في سورة يوسف آية ٦٤ ، ولفظ أمانا وردت مرتين في سورة البقرة آية ١٢٥ وسورة النور آية ٥٥ ، ولفظ أمانه وردت متين في سورة آل عمران آية ١٥٤ وسورة الأنفال آية ١١ ، ولفظ مطمئنين وردت مرة واحدة في سورة الإسراء آية ٩٥ ، ولفظ الأمين ورد مرتين في سورة التكوين آية ٢١ وسورة القصص آية ٢٦ .

ثانياً : - الفاظ الأمن ومشتقاته في السنة النبوية : -

ورد لفظ الأمن ومشتقاته في السنة النبوية في مواضع عديدة منها : عَنِ ابْنِ عَبَّاسٍ قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ " « الْأَمْنُ وَالْعَافِيَةُ نِعْمَتَانِ مَغْبُونٌ فِيهِمَا كَثِيرٌ مِنَ النَّاسِ . » (الهيثمي ، ١٤١٤هـ ، حديث رقم ١٨٠٨٤ ، ص ٢٨٩ ، ج ١٠) ، عَنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ مِخْصَنِ الْأَنْصَارِيِّ، عَنِ النَّبِيِّ ﷺ قَالَ: " مَنْ أَصْبَحَ آمِنًا فِي سِرْبِهِ ، مُعَافًى فِي جَسَدِهِ ، عِنْدَهُ طَعَامٌ يَوْمِهِ ، فَكَأَنَّمَا حِيزَتْ لَهُ الدُّنْيَا . " (البخاري ، ١٤١٨هـ ، حديث رقم ٣٠٠ ، ص ١٢٦) ، عَنْ ابْنِ عُمَرَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ ، قَالَ: كَانَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ إِذَا رَأَى الْهَلَالَ قَالَ: «اللَّهُ أَكْبَرُ، اللَّهُمَّ أَهْلُهُ عَلَيْنَا بِالْأَمْنِ وَالْإِيمَانِ، وَالسَّلَامَةِ وَالْإِسْلَامِ، وَالتَّوْفِيقِ لِمَا يُحِبُّ رَبُّنَا وَيَرْضَى، رَبُّنَا وَرَبُّكَ اللَّهُ . » (الدارمي ، ١٤١٢هـ ، حديث رقم ١٧٢٩ ، ص ١٠٥٠) ج ٢ ، عَنْ أَبِي دَاوُدَ، عَنْ سَخْبَرَةَ، قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «مَنْ أُعْطِيَ فَشَكَرَ، وَابْتُلِيَ فَصَبَرَ، وَظَلَمَ فَاسْتَغْفَرَ، وَظَلَمَ فَغَفَرَ» ، ثُمَّ سَكَتَ، فَقَالُوا: يَا رَسُولَ اللَّهِ، مَا لَهُ؟ قَالَ: «أُولَئِكَ لَهُمُ الْأَمْنُ وَهُمْ مُهْتَدُونَ» . (الطبراني ، د.ت ، حديث رقم ٦٦١٣ ، ص ١٣٨) ج ٧ ، عَنْ الْأَشْعَرِيِّ، أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: " إِنَّ بَيْنَ يَدَيِ السَّاعَةِ الْهَرْجُ " . قَالُوا: وَمَا الْهَرْجُ؟ قَالَ: " الْقَتْلُ " . قَالُوا: أَكْثَرُ مِمَّا نَقْتُلُ، إِنَّا لَنَقْتُلُ كُلَّ عَامٍ أَكْثَرَ مِنْ سَبْعِينَ أَلْفًا، قَالَ: " إِنَّهُ لَيْسَ بِقَتْلِكُمُ الْمُشْرِكِينَ، وَلَكِنْ قَتْلُ بَعْضِكُمْ بَعْضًا " ، قَالُوا: وَمَعَا عُقُولُنَا يَوْمئِذٍ؟ قَالَ: " إِنَّهُ لَنَنْزَعُ عُقُولَ أَهْلِ ذَلِكَ الزَّمَانِ، وَيُخَلِّفُ لَهُ هَبَاءً مِنَ النَّاسِ، يَحْسِبُ أَكْثَرُهُمْ أَنَّهُمْ عَلَى شَيْءٍ، وَلَيْسُوا عَلَى شَيْءٍ " . (الشيباني ، ١٤٢١هـ ، حديث رقم ١٩٤٩٢ ، ص ٢٤١) ج ٣٢

المطلب الرابع : - أسس الأمن الفكري في الكتاب والسنة : -

الأساس الأول : - الأسس الإيمانية المرتبطة بجانب إيمان الفرد وعقيدته ، بحيث يكون الأمن الفكري نابعاً من تعاليم الدين الاسلامي الحنيف ، ومن المعتقدات الصحيحة الراسخة ، متماشياً مع مقاصد الشريعة وحكمها ، محققاً للمصالح ، دارئاً للمفاسد .

الأساس الثاني : - الأسس العلمية المعتمدة على الفكر ، من خلال الأخذ من المصادر الصحيحة ، وأن يؤخذ من العلماء الربانيين ، وأن يتم تحقيق الوسطية والاعتدال كما فهمها الصحابة والأخيار والأئمة الكبار ، وذلك بهدف المحافظة على ثقافة الأمة ومكونات أصالتها وقيمها ، وتحديد هويتها ، وإبراز شخصيتها ، والاعتماد على لغة حوار بشقيه البنائي والوقائي .

الأساس الثالث : - الأسس الاجتماعية :- ويكون من خلال التواصل بالحق ، وهو التكاتف الاجتماعي على الحق والإيمان والعلم والتواصي به وقد جمعها الله سبحانه وتعالى في سورة واحدة ألا وهي سورة العصر، ويتحقق الأساس الاجتماعي يتم تحقيق الأمن بمفهومه الشامل .

المبحث الثاني : - الدلالات التربوية للأمن الفكري في الكتاب والسنة : -

المطلب الأول : - الدلالات التربوية : -

دلالة الإيمان : -

- ١- حقيقة الإيمان التي يتحقق بها وعد الله ، حقيقة عظيمة تستغرق النشاط الانساني كله .
- ٢- النجاة لا تكون الا باللجوء الى الله ، والشعور بعظمة الايمان بالله ، وأنها رابطة تعلق على ما سواها .

٣- ضرورة الإيمان بأن الرزق من عند الله ، لأن ذلك يولد الاطمئنان في القلب بما قدره الله.
٤- الأحق بالأمن في الدنيا والآخرة هم المؤمنون الذين لم يلبسوا إيمانهم بظلم (أي شرك) ، أولئك لهم الأمن وهم مهتدون ، أي أن الإيمان وعدم الشرك شرطان أساسيان لتحقيق الأمن في الدنيا والآخرة .

٥- أحق العباد بالأمن من الخوف من أمن بالله ولم يشرك به شيئاً .
٦- فهم سنن الله الجارية من هلاك الأمم والظالمين ، والحذر من مكر الله فلا يأمن مكر الله الا القوم الخاسرون ، إذا أمنت الأمة مكر الله تهيأت للخسران وحل بها ، فالمؤمن يعمل الطاعات وهو مشفق خائف منعدم القبول، والفاجر يعمل المعاصي وهو مطمئن آمن لا يخشى عاقبتها .

٧- بيان أهمية طاعة الله ورسوله ، وأثرها في التمكين للأمة .

دلالة الحمد والنصر :

١-منة الله سبحانه وتعالى بأن جعل البيت مثابةً للناس وأمناً ، توجب حمد الله على كل مؤمن .
٢- نصر الله للمؤمنين لا يتوقف على قدرتهم واستعدادهم فحسب ، وإنما النصر قد يأتي مع قلة العدد وضآلة العتاد ، ما دام الإيمان بالله والاعتماد عليه قوياً ، بعد الأخذ بالأسباب منهجاً في تناول الأمور .

دلالة العقل والفكر :

١- ليس من العقل السعي في طلب ما تعجز عنه .
٢- المؤمن يراقب ربه في كل حركة ، وخالجة فكر .
٣- استشعار خطورة الأمان الذي يوحى بالغفلة عن الله وقدرته وقدره .
٤- العمل الصالح والتقوى هما أساسا القربى من الله سبحانه وتعالى .

- ٥- الوقوف على صور المتقين وهم فى جنات ربهم مطمئنون فى مجالسهم .
- ٦- ينبغي على المسلم إذا جاءه أمر من الأمور المهمة والمصالح العامة المتعلقة بالأمن وسرور المؤمنين ، أو الخوف من المصيبة أن يتثبتوا ، ولا يستعجلوا بإشاعة ذلك الخبر ، بل يردونه إلى الرسول وأولى الأمر منهم ، من أهل الرأي والعلم والنصح والعقل .
- ٧- وضح الرسول (ﷺ) أن الذين يضللون الناس فى فكرهم هم أناس هباء ، لا فائدة منهم ، يعتقدون أنهم على حق ، وهم ليسوا على حق .

دلالة البر والصلة :

- ١- حرص الآباء على الأبناء ، وحسن رعايتهم ، ونصحهم ، وارشادهم بما يضمن لهم الأمن والسلامة والسعادة .

دلالة الرحمة :

- ١- رحمة الله وعنايته بعباده المؤمنين عقب هول الهزيمة وذعرها ، بأن شملهم نِعاس استسلموا له مطمئنين ، فسُكبت فى قلوبهم السكينة كما سُكبت فى كيانهم الراحة ، وهذا من فضل الله سبحانه وتعالى على المؤمنين .
- ٢- المؤمن يطمئن لربه ، ويرجو رحمته وفضله ، ويخشى عذابه .

دلالة الدعاء والذكر :

- ١- من آثار ذكر الله تعالى ، سكون النفس ، وطمأنينة القلب ، والرضا بالله مولى ونصير ، فعلى المسلم الإكثار من ذكر الله فى جميع الأحوال .
- ٢- دعاء إبراهيم لمكة بالأمن فيه دلالة على أهمية نعمة الأمن بالنسبة للإنسان ، وعظم وقعها فى حسه لتعلقها حرص الإنسان على نفسه .

دلالة الإخلاص لله تعالى : -

- ١- إن المخلصين لله تعالى يستحقون المقام المطمئن الأمن في جوار الله تعالى الكريم .
- ٢- الاطمئنان يكون بالقلب واللسان معاً .
- ٣- الأمن والقرار لا يكون إلا في حما الله وجواره ، لا في البحر ولا في البر .

دلالة التعايش السلمي : -

- ١- الوقوف على طبيعة التشريعات النهائية للعلاقات الدولية كما جاءت في القرآن الكريم ،
- فالإسلام يصون ذمته ، فمن طلب الأمن من المشركين بلغه ، حتى يبلغ دار قومه دون
- غدرٍ أو إكراه .

دلالة الشكر : -

- ١- إن بطر النعمة وعدم شكرها يؤدي الى فقدان الأمن .

دلالة العبرة والعظة : -

- ١- الاعتبار والاتعاظ من هلاك الأمم السابقة .
- ٢- فهم سنن الله الجارية من هلاك الأمم والظالمين ، والحذر من مكر الله فلا يأمن مكر الله
- إلا القوم الخاسرون ، إذا أمنت الأمة مكر الله تهيأت للخسران وحل بها ، فالمؤمن يعمل
- الطاعات وهو مشفق خائف من عدم القبول ، والفاجر يعمل المعاصي وهو مطمئن آمن
- لا يخشى عاقبتها .
- ٣- أن نعلم المنن التي يذكر الله بها قريش من بعثة الرسول (ﷺ) ليستيقظوا مما هم فيه من
- عبادة غير الله معه ، وهو رب البيت الذي يعيشون بجواره آمنين طاعمين ، ذكرهم ثم
- أرشدهم الى شكر النعم العظيمة بأن يوحدوه بالعبادة .

دلالة الوسطية : -

١- المؤمن يراقب الله في افعاله وتصرفاته ، فلا يتبطر ولا يطغى ، ولا يغضب لذاته ، انما يغضب لربه ودينه .

الدلالة الاقتصادية : -

١- الحالة الاقتصادية السيئة للأسرة تلجئ بعض أفرادها إلى أهل التيارات الفكرية المنحرفة لسد الحاجات الضرورية ، فيأخذوا منها الأفكار المنحرفة ، والتي لا يتحقق من خلالها الأمن الفكري لهم ، فالحالة الاقتصادية الجيدة للأسرة تمنح أفرادها الأمن والاطمئنان مصداقاً لقول الرسول (ﷺ) المشار اليه سابقاً " مَنْ أَصْبَحَ آمِنًا فِي سِرِّهِ ، مُعَافًى فِي جَسَدِهِ ، عِنْدَهُ طَعَامُ يَوْمِهِ ، فَكَأَنَّمَا حِيزَتْ لَهُ الدُّنْيَا " .

المطلب الثاني : - دور الإيمان والوسطية في تعزيز الأمن الفكري : - فالأمن الحقيقي

الشامل لا يتحقق إلا بالإيمان بالله رباً خالقاً مالكاً متصرفاً وإلهاً مستحقاً للعبادة دون سواه ورحماناً رحيماً ، هذا الإيمان هو الطريق المؤدي إلى الأمن والسلامة والنجاة لأنه طريق مستقيم لا عوج فيه ، أما غيره من الطرق فيؤدي إلى الضياع والحيرة والاضطراب ، ويدعو إلى الخوف على النفس والمال والممتلكات " فمتى ما ساد الإيمان الصادق في أمة إلا ساد فيها الأمن الفكري ، وإذا فقدت أمة الإيمان انتشر فيها الفساد وأهدرت القيم وأصبح أمرها فوضى " (الحيدر ، ١٤٢٣هـ : ٣٨٥) ، كما أن الوسطية ذات علاقة وثيقة بالأمن الفكري ، فالوسطية في التفكير تجعل الإنسان آمناً على فكره من الانحراف نحو الإفراط أو التفريط ، أو الغلو والتطرف ، وهناك مجموعة من النقاط ينبغي مراعاتها لبناء جيل آمن فكرياً منها :-

١- تربية النشء تربية لا انفصال فيها بين العقيدة والسلوك ، فكل ما يؤمن به من أمور الدين ، لا بد أن يظهر على سلوكه ، وفي أخلاقه وتعاملاته .

- ٢- التركيز على حفظ الدين في كافة مراحل التربية والتعليم حتى يكون النشء ربانياً ويتولد عنده الحافظ والباعث والدافع على الالتزام بأوامر الله عز وجل .
- ٣- تربية النشء ليكون جيلاً واعياً مدركاً لما تقتضيه العقيدة الصحيحة من تكاليف لا يصلح حال الأمة إلا باتباعها ، والسير وفق منهجها .
- ٤- تربية النشء تربية فكرية واعية على فكر السلف الصالح ، وتعميق المفاهيم الصحيحة في نفوسهم ، وتحذيرهم من الأفكار والمفاهيم الخاطئة .
- ٥- تربية النشء على الوعي بأحوال العالم المعاصر في وقتنا الراهن ، ومكائد الأعداء ومؤامراتهم ضد الاسلام من خلال الغزو الفكري وغيره .
- ٦- ترسيخ وسطية ديننا الإسلامي في فكر الناشئة ، يدفعهم إلى الثبات على المنهج ، والبعد عن الغلو وأهله .
- ٧- ان سلوك مسلك الوسطية في الفكر ، يحقق التوازن فيه ، وبالتالي تثبيت العقيدة في النفوس .
- ٨- ان ترسيخ مبدأ الوسطية في أذهان الناشئة وفكرهم ، يُمكنهم من الوقوف على أخطاء المناهج الفكرية الوافدة ، والنظر اليها نظرة الناقد الواعي ، ليس المسلم المقلد .
- ٩- ان اتباع الوسطية في الفكر يجعل المرء يرجع في التنازع والخلاف الى ثوابت الدين المتفق عليها .
- ١٠- تربية النشء على عقيدة صافية خالية من البدع والخرافات .
- ١١- تربية النشء على اعمال العقل في كل ما هو متاح له ، مما لا يخالف الدين مع المرونة الذهنية " التي توجد للإنسان مساحات للحركة ، يوازن فيها بين الخير والشر ، وأنواع الخير وأنواع الشر ، فيحاول من خلالها النفاذ الى تحقيق خير الخيرين ، ودفع شر الشرين " . (بكار ، ١٤١٩هـ : ٥٦)

اذا تمكنا من بناء جيل يحمل هذه المواصفات ، فسيكون بعد مشيئة الله جيلاً يتمتع بسلامة الفكر ، فالتربية الايمانية والوسطية متى ما ألُتزم بها في الحياة ، تحقق الأمن الفكري بإذن

الله ، فىكون لدى الفرد القدرة على التمييز بين السقيم والصحيح من الثقافات والأفكار الوافدة ، ويكون لديه مناعة تحميه من الانجراف وراء الدعاوى الفاسدة ، الخارجة عن منهج الحق ، حيث أن " صيانة الفكر وأمنه يحقق للفرد المسلم توازناً فى حياته الخاصة والعامة ، ويبعده عن دواعي القلق والتناقض ، وبالتالي فهو يحقق الأمن للمجتمع والدولة " . (الأسمرى ، ١٤٢٤هـ : ١١١)

المبحث الثانى : - دور مؤسسات المجتمع فى تعزيز الأمن الفكرى : -

المطلب الأول : - دور الأسرة فى تعزيز الأمن الفكرى لدى الناشئة : -

- ١- تدريب الأبناء على العبادات وربطهم بالصحة الصالحة .
- ٢- تقوية العلاقة الأسرية بين الوالدين وأبناءهم ، والحرص على تربية الأبناء على أسس العقيدة السليمة وتحقيق الوسطية ، فهي الحصن المنيع ضد الانحلال والانحراف ، وهو العاصم من الغلو والتطرف .
- ٣- من حُسن تربية النشء غرس حب التعلم والحرص على طلب لعلم فى نفوسهم ، واخذه من أهله ، مع تنمية التفكير حتى يتحقق الأمن الفكرى لديهم .
- ٤- أن تقوم الأسرة بالتحري والتنقيب فى عاداتنا وتقاليدنا الموروثة ، لاستبعاد السلبى منها ، وتفعيل الإيجابى ، كما ينبغى التمحيص للوافد نتيجة انفتاح الثقافات ، والتعامل معه بمعايير الاسلام ، فنقبل ما يتوافق مع عقيدتنا ، ونحذر مما يفسد الفكر والعقيدة .
- ٥- ينبغى على الأسرة تصحيح المفاهيم الخاطئة لدى الأبناء ، سواء عن أنفسهم أو الحياة من حولهم ، حتى لا يضطرب فكرهم ، ويختل فهمهم .
- ٦- حماية الأبناء من مشاهدة المواد الاعلامية التي تدعو إلى الرذيلة والعنف أو السلوكيات المنحرفة ، والتي تُثبت من خلال الفضائيات أو مواقع الانترنت .

٧- مراقبة الأبناء في مقروعتهم ومرئياتهم ، وتبصيرهم بواجب الالتزام بأوامر الدين ،
والتحذير من الوقوع في الخطأ ، أو التساهل بشيء من التقليد الأعمى لكل ما يشاهد
ويرى .

٨- تهيئة الجو المناسب داخل الأسرة ، وفتح باب الحوار الهادف ، والاجابة على تساؤلات
الأبناء ، والابتعاد عن سياسة القمع ، والارهاق الفكري في التعامل مع الأبناء .

٩- تعويد الأبناء على تحمل المسؤولية ، واشعارهم بهموم الأمة ومسؤوليتهم تجاهها .

١٠ - الاهتمام بالإشباع الجسدي والروحي للأبناء .

المطلب الثاني : - دور المدرسة في تعزيز الأمن الفكري لدى الناشئة : -

١ - الاهتمام البالغ بإعداد المعلم الجيد ، وتوعيته بموضوعات التحديات الفكرية التي تتعرض
لها الأمة الاسلامية ، وكيفية التعامل معها ، والأسلوب الأمثل في طرحها ومناقشتها مع
الطلاب كلاً بحسب المرحلة العمرية التي يمر بها .

٢- أن تعمل على تأهيل الطلاب لمعايشة المستجدات في جميع مجالات الحياة ، وتكوين
الفكر الناقد لديهم ، حت يميزوا بين ما يتماشى مع عقيدتهم وبين ما يتعارض معها .

٣- الحرص على تنمية التفكير الابداعي لدى الطلاب ، وتعويدهم على التفكير العلمي ليكونوا
قادرين على المشاركة الفاعلة في مجتمعهم .

٤- التأكيد من خلال المناهج الدراسية على أهمية الأمن وأسبابه ، وأنه من الأهداف التي
جاءت الرسالات السماوية لتحقيقها للفرد في الدنيا والآخرة .

٥- الحرص على دعم روح الانتماء للأمة والوطن ، وأن وطنهم يتميز بحرصه على تطبيق
الشريعة.

٦- غرس في نفوس الطلاب من خلال المناهج الدراسية والانشطة الصفية وغير الصفية ،
وجوب التحاكم الى الشرع ، والوقوف على النصوص وتقديمها على الأهواء الشخصية ،
وأن يكون وزن الأقوال والأفعال في ميزان الكتاب والسنة .

- ٧- فتح باب الحوار مع الطلاب ، وتشجيعهم على إبداء رأيهم ، وتصحيح المفاهيم الخاطئة ، ليكونوا صامدين أمام التيارات الفكرية المنحرفة ، التي تحاول تشكيكهم فى ثوابتهم ، وابعادهم عن الصراط المستقيم .
- ٨- تربية الطلاب على شكر النعم ، والتي من أجلها نعمة الأمن ، وأشعارهم بأن الأخلاق بها ذنب عظيم يدل على جحود النعم .
- ٩- توعية الطلاب بأخطار التكفير ، وخطورة النتائج المترتبة عليها .
- ١٠ - تنوع الأنشطة الطلابية لتعزيز الثقافة الأمنية لديهم .
- ١١ - مواجهة ما يُبث من انحرافات فكرية وعقدية عبر وسائل الاعلام المختلفة .
- ١٢ - عرض افلام وشرائح مرئية لآثار التدمير لمكتسبات الوطن نتيجة اعتناق الفكر المنحرف .
- ١٣ - بناء برامج اعلامية مدرسية لمواجهة الأفكار المنحرفة .
- ١٤ - توجيه الطلاب لطرق البحث عن المعلومات الصحيحة وتشجيعهم على ذلك.

المطلب الثالث : - دور الإعلام فى تعزيز الأمن الفكرى لدى الناشئة : -

- ١- إعداد برامج إعلامية جيدة منبثقة من ثقافتنا الإسلامية الأصيلة ، يقوم بإعدادها مختصون يوثق فى صحة فكرهم .
- ٢- التقييم الجاد والمراقبة المستمرة الدقيقة للبرامج الاعلامية ومحتويات شبكات التواصل ، والحد مما تحتويه من برامج سلبية تؤثر على الأمن الفكرى لدى الناشئة .
- ٣- العمل على تقديم برامج هادفة ، تحترم عقل المشاهد فى إطار ثقافة وقيم المجتمع المسلم ، ولا تستخف بعقله أو تشعره بالتبعية أو الدونية .
- ٤- العمل على تكثيف البرامج التوعوية على شبكات الانترنت بطريقة جذابة وشخصيات محبوبة مؤثرة ومنتزعة فكرياً .

٥- التأكيد من خلال البرامج الاعلامية على أهمية المحافظة على مكتسبات وحقوق الآخرين وممتلكاتهم .

٦- التأكيد من خلال البرامج الاعلامية على عدم التعصب ، ويكون ذلك بإحقاق الحق اينما وجد والعمل به ، وذلك لأن التعصب يؤدي إلى أهدار حقوق الآخرين ، مما يكون سبباً للفرقة بين ابناء المجتمع الواحد .

أهم النتائج :

١- إن الأمن بجميع أنواعه ، والأمن الفكري خاصة من المطالب الأساسية التي جاء الاسلام لتحقيقها في المجتمعات الانسانية .

٢- أهمية الأمن الفكري نظراً لمكانته بين أنواع الأمن ، وخطورة التفريط فيه على هوية الأمة ومستقبلها ، لا سيما في عصر العولمة المتميز بالانفجار المعرفي ، والانفتاح الثقافي ، والتطور السريع في وسائل الاتصال والتواصل .

٣- إن مهمة الأمن الفكري تتمثل في توفير السلامة والتحصين ضد التيارات الفكرية المخالفة للعقيدة الاسلامية .

٤- الأمن الفكري لباقي أنواع الأمن هو بمثابة الرأس من الجسد ، إذا اختل الرأس اختلت معه أعضاء الجسد الأخرى .

٥- المجتمع الذي يشعر فيه أفراداه بحرمة الدين محفوظة مصانة ، وكذا حرمة النفوس ، والعقول ، والاموال ، والاعراض هو المجتمع الأمن في نظر الاسلام .

٦- المجتمع المسلم بالواقع الذي نعيشه اليوم ، بحاجة ماسة لحماية أمنه افكري ، إذ تكالبت عليهم الأعداء محاولين إبعادهم عن المشهد الحضاري .

٧- من أهم الدلالات التربوية المستنبطة من الآيات والأحاديث الواردة في الأمن الفكري ، دلالة الإيمان ، دلالة الحمد والنصر ، دلالة الرحمة ، دلالة البر والصلة ، دلالة الدعاء والذكر ، دلالة الإخلاص لله تعالى ، دلالة العقل والفكر ، دلالة التعايش السلمي ، دلالة الشكر ، دلالة العبرة والعظة ، دلالة الوسطية ، الدلالة الاقتصادية .

٨- في عصر العولمة والانفتاح الثقافي الهائل ، أفراد المجتمع بحاجة إلى الأمن الفكري حتى يتمكنوا من التعامل مع المتغيرات والمستجدات بوعي ، يُمكنهم من الاستفادة من كل جديد بما يتوافق مع العقيدة الإسلامية ، وترك ما يخالفها .

- ٩- أهمية مؤسسات المجتمع فى تعزيز الأمن الفكرى ، حيث يناط بكل مؤسسة منها دور يجب ان تؤديه .
- ١٠ - الأمن الفكرى فى المجتمع ، ينطلق من ايمان المجتمع بقيمه وتمسكه بها .
- ١١ - يكتسب الفرد القدرة على فرز الفكر الدخيل وإبعاده من بيئته التى تربى بها ، ثم من المقررات التعليمية والأساليب التربوية التى تعرض لها ، وبذلك يتسلح الفرد بسلاح العلم والثقافة والسلوك ، فلا يتأثر بالفكر الدخيل .

التوصيات : -

- ١- وضع آليات وخطط مدروسة تساعد على ترسيخ الأمن الفكرى لدى الناشئة من قبل جميع مؤسسات المجتمع .
- ٢- التنسيق بين مؤسسات المجتمع والتعاون فيما بينهم ، وتوجيههم الى التربية المتكاملة ، والتركيز على ما يعزز الأمن الفكرى لدى الناشئة .
- ٣- إعداد التربويين من معلمين ، وأولياء أمور وغيرهم ، للتعامل مع ما يستجد فى المجتمع من قضايا ومشكلات يجب توعية الناشئة لمخاطرها ، وكيفية التعامل معها بطرق تربوية راقية .

بحوث مقترحة : -

- ١- منهج القرآن والسنة فى تحقيق الأمن الفكرى .
- ٢- معوقات الأمن الفكرى وعلاجها فى ضوء الكتاب والسنة .
- ٣- الحصانة الفكرية فى ضوء الكتاب والسنة .
- ٤- وسائل القرآن الكريم فى تحقيق الأمن الفكرى .
- ٥- دور التفكير الناقد فى تحقيق الأمن الفكرى .

المراجع

- القرآن الكريم
- ابن ماجة ، أبو عبدالله محمد بن يزيد القزويني. (د . ت) . سنن ابن ماجة . تحقيق : محمد فؤاد عبد الباقي ، فيصل عيسى البابي الحلبي : دار احياء الكتب العربية.
- ابن منظور ، محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين . (١٤١٤ هـ) . لسان العرب . بيروت : دار صادر ، ط ٣ .
- أبي داود ، سليمان بن الأشعث بن اسحاق بن بشير بن شداد الأزدي السجستاني . (د . ت) . سنن أبي داود . تحقيق : محمد محي الدين عبد الحميد ، بيروت : المكتبة العصرية .
- الأسمرى ، عبدالله آل عايش . (١٤٢٤ هـ) . التربية الأمنية في الاسلام الحل الأمثل لمواجهة الفتن . (د . ن) ، (د . ب) .
- الأشقر ، عمر سليمان . (١٤٢٣ هـ) . نحو ثقافة اسلامية أصيلة . عمان : دار النفائس ، ط ١٢ .
- بادى ، جمال و شوقار ، إبراهيم . (١٤٣٠ هـ) . الأمن الفكري وأسس في السنة النبوية . بحث مقدم للمؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري (المفاهيم والتحديات) ، خلال الفترة من ٢٢ - ٢٥ / ٥ / ١٤٣٠ هـ ، كرسي الأمير نايف بن عبدالعزيز لدراسات الأمن الفكري ، بجامعة الملك سعود .
- البخاري ، محمد بن اسماعيل بن ابراهيم . (١٤١٨ هـ) . صحيح الأدب المفرد للإمام البخاري . حقق أحاديثه وعلق عليه : محمد ناصر الدين الالباني ، دار الصديق للنشر والتوزيع .
- بكار ، عبدالكريم . (١٤١٩ هـ) . فصول في التفكير الموضوعي . دمشق : دار القلم ، ط ٢ .
- بكار ، عبدالكريم . (١٤٢٢ هـ) . العولمة { طبيعتها - وسائلها - تحدياتها - التعامل معها } . عمان : دار الاعلام للنشر والتوزيع .
- التركي ، عبدالله عبدالمحسن . (١٤٢٣ هـ) . الأمن الفكري وعناية المملكة العربية السعودية به . مكة المكرمة : مطابع رابطة العالم الاسلامي .
- الترمذي ، محمد بن عيسى بن سورة بن موسى بن الضحاك . (١٤١٨ هـ) . الجامع الكبير سنن الترمذي . تحقيق بشار عواد ، بيروت : دار الغرب الإسلامي .
- جابر ، عبد الحميد و كاظم ، أحمد . (١٣٩٩ هـ) . مناهج البحث في التربية وعلم النفس . القاهرة : دار النهضة العربية .

- الجحني ، علي بن فايز . (١٤٢٦ هـ) . الأمن الفكري { أهمية التنسيق بين مراكز البحوث للتصدي لمهددات الأمن الفكري } . الرياض : جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، مركز الدراسات والبحوث ، ط ١ ، ص ص ١٧٥-١٩٤ .
- الحيدر ، حيدر عبدالرحمن . (١٤٢٣ هـ) . الأمن الفكري في مواجهة المؤثرات الفكرية . (د . ن) ، (د . ب) ، ط ١ .
- الدارمي ، أبو محمد عبدالله بن عبدالرحمن . (١٤١٢ هـ) . سنن الدارمي . تحقيق : حسين سليم اسد الدارني ، المملكة العربية السعودية : دار المغني للنشر والتوزيع ، ط ١ .
- السديس ، عبدالرحمن بن عبدالعزيز . (١٤٢٦ هـ) . الأمن الفكري { الشريعة الإسلامية ودورها في تعزيز الأمن الفكري } . الرياض : جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، مركز الدراسات والبحوث ، ط ١ ، ص ص ٧-٥١ .
- الشريم ، سعود بن إبراهيم . (١٤٣٠ هـ) . مفهوم الأمن والأمان . موقع الآلوكة الشرعية ، قسم آفاق الشريعة ، منبر الجمعة ، خطب الحرمين الشريفين ، خطب المسجد الحرام .
- الشيباني ، أبو عبدالله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد . (١٤٢١ هـ) . مسند الإمام أحمد بن حنبل ، تحقيق : شعيب الأرنؤوط وآخرون ، ط ١ .
- الطبراني ، للحافظ ابي القاسم سليمان بن احمد . (١٤١٥ هـ) . المعجم الكبير . تحقيق : حمدي عبدالمجيد السلفي ، الرياض : دار الصميقي ، ط ١ .
- الطبراني ، للحافظ ابي القاسم سليمان بن احمد . (د . ت) . المعجم الكبير . تحقيق : حمدي عبدالمجيد السلفي ، القاهرة : مكتبة ابن تيمية .
- الطلاع ، رضوان . (١٤١٩ هـ) . نحو أمن فكري اسلامي . بدون دار نشر ، ط ١ .
- طه ، فرج عبدالقادر _ (١٤٢٣ هـ) . موسوعة علم النفس والتحليل النفسي . القاهرة : دار غريب ، ط ٢ .
- العبيدان ، حمد محمد . (١٤٠٥ هـ) . الأمن الفكري . مجلة الأمن ، العدد ١١ ، الرياض : وزارة الداخلية .
- فارس ، رامي تيسير . (١٤٣٣ هـ) . الأمن الفكري في الشريعة الإسلامية . رسالة ماجستير غير منشورة ، غزة : الجامعة الإسلامية قسم الفقه المقارن بكلية الشريعة والقانون .
- الفيروز آبادي ، محمد بن يعقوب . (١٤٢٦ هـ) . القاموس المحيط . بيروت : مؤسسة الرسالة ، ط ١ .

- اللويحي ، عبدالرحمن معلا . (١٤٢٦ هـ) . الأمن الفكري { الأمن الفكري ماهيته وضوابطه } . الرياض : جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، مركز الدراسات والبحوث ، ط ١ ، ص ص ٥٣ - ٧٥ .
- المالكي ، عبد الحفيظ بن عبد الله . (١٤٣٠ هـ - ٢٠٠٩ م) . الأمن الفكري : مفهومه ، وأهميته ، ومتطلبات تحقيقه . مجلة البحوث الأمنية . العدد ٤٣ والمجلد ١٨) . الرياض : كلية الملك فهد الأمنية - مركز البحوث والدراسات . (شعبان / أغسطس) .
- المجذوب ، أحمد . (١٤٠٨ هـ) . الأمن الفكري والعقائدي . الندوة العلمية الرابعة نحو استراتيجية عربية للتدريب في الميادين الأمنية ، الرياض : المركز العربي للدراسات والتدريب .
- المغامسي ، سعيد بن فالح . (١٤٢٥ هـ) . الوسطية في الاسلام وأثرها في تحقيق الأمن . المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب ، الرياض : جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، مجلد ١٩ ، العدد ٢٨ .
- النسائي ، أبو عبدالرحمن أحمد بن شعيب بن علي الخرساني . (١٤٢١ هـ) . السنن الكبرى . تحقيق : حسن عبدالمنعم شلبي ، اشراف : شعيب الأرنؤوط ، بيروت : مؤسسة الرسالة ، ط .
- الهذيلي ، ماجد محمد علي . (١٤٣٠ هـ) . مفهوم الأمن في الاسلام . رسالة ماجستير غير منشور ، المدينة المنورة : الجامعة الإسلامية .
- الهويمل ، إبراهيم سليمان . (١٤٢١ هـ) . معوقات الأمن في القرآن الكريم . المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب ، العدد ٢٩ ، الرياض : جامعة نايف العربية للعلوم الأكاديمية .
- الهيتمي ، أبو الحسن نور الدين علي . (١٤١٤ هـ) . مجمع الزوائد ومنبع الفوائد . تحقيق : حسام الدين القدسي ، القاهرة : مكتبة القدسي .
- الوادعي ، سعيد بن مسفر . (١٤١٨ هـ) . الأمن الفكري الاسلامي - أهميته وعوامل بنائه . مجلة الأمن والحياة ، العدد ١٨٧ ، الرياض : كلية نايف للدراسات والعلوم الأمنية .
- يالجن ، مقداد . (١٤١٩ هـ) . مناهج البحث وتطبيقاتها في التربية الإسلامية . الرياض : دار عالم الكتب ، ط ١

(بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ)



درجة توافر المفاهيم البيئية في مقرر التربية الاجتماعية والوطنية في
المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية

إعداد

د. محمد بن حارب الشريف

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

بكلية التربية بعفيف - جامعة شقراء



المجلة التربوية - العدد الخامس والخمسون - نوفمبر ٢٠١٨م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة توافر تضمين المفاهيم البيئية في محتوى مقرر التربية الاجتماعية والوطنية في الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية في الصفين الخامس والسادس بالمرحلة الابتدائية بالإضافة إلى كتب النشاط وعددها (٨) كتاباً.

وتكونت العينة من مجتمع الدراسة، وللإجابة على هذه الدراسة تم بناء قائمة بالمفاهيم البيئية اللازمة تضمينها في الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة الابتدائية وعددها (٥٠) مفهوماً، وبناء على هذه القائمة تم تحليل محتوى مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية في الصفين الخامس والسادس بالمرحلة الابتدائية، وتوصلت الدراسة إلى بناء قائمة بالمفاهيم البيئية وعددها (٥٠) مفهوماً، وتوصلت الدراسة كذلك إلى قلة المفاهيم البيئية في محتوى مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية في الصف الخامس بنسبة (٣٦%) وعددها (١٨) من (٥٠) مفهوماً.

أيضاً توصلت الدراسة إلى قلة المفاهيم البيئية في محتوى مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية في الصف السادس بنسبة (٣٤%) وعددها (١٨) مفهوماً من مفاهيم القائمة البيئية وعددها (٥٠) مفهوماً.

وأوصت الدراسة بإعادة النظر في تأليف كتب التربية الاجتماعية والوطنية في الصفين الخامس والسادس بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في توزيع تلك المفاهيم وفق المدى والتتابع وكذلك وفق أسس تربوية تضمن توزيعاً عادلاً مدعماً بالأدلة والشواهد والصور التي ترفع مستوى الوعي البيئي لديهم. وكذلك إعداد أبحاث حول الثقافة البيئية وكيفية تفعيلها في المناهج الدراسية، ودراسة اتجاهات الطلاب والطالبات نحو البيئة. الكلمات المفتاحية: المفهوم ، البيئة، المرحلة الابتدائية، التربية الاجتماعية.

Abstract

This study aimed to identify the extent of inclusion of environmental concepts in social and national upbringing syllabuses of upper grades in primary stage in KSA. The study community consisted of all social and national upbringing syllabuses in the 5th and 6th grades in primary stage in addition to activity books, they are all 8 books.

The sample included all the study community, a list of environmental concepts were constructed that have to be included in the social and national upbringing syllabuses in the primary stage. The content of the social and national upbringing syllabuses for 5th and 6th graders were analyzed. The study reached to a list of 50 environmental concepts in this content, it also found that there are few environmental concepts in social and national upbringing syllabuses by a percentage of 36% as 18 concepts out of 50 concepts for fifth grade and 36% and 18 concepts out of 50 environmental concepts in 6th grade representing 36%.

The study recommended to reconsider the syllabuses of social and national upbringing syllabuses in 5th and 6th graders in the primary stage in Kingdom of Saudi Arabia and to redistribute the environmental concepts to be in accordance with educational bases that ensures a just distribution of these concepts. It also recommends that these syllabuses should include evidence, witnesses, photographs that can raise students' environmental awareness. Also, there is a necessity to conduct scientific researches about environmental culture and how to activate it in educational syllabuses and to research about students' attitudes towards environment.

Keywords: concept, environment, primary stage, social upbringing

مقدمة

تتمثل أهمية البيئة وضرورة المحافظة عليها، كونها الوسط الذي يحيط الإنسان ويؤثر فيه ويتأثر به، وكذلك فإن عملية المحافظة عليها ترتبط بمدى وعي أفراد المجتمع نحوها، وتعد العملية التربوية عنصراً هاماً في نشر الوعي البيئي بين الطلاب من خلال المناهج الدراسية التي تدرس التربية البيئية ليتم غرس السلوكيات الإيجابية لدى الطلاب نحو البيئة، وذلك بإبراز العلاقة الوثيقة بين الإنسان والبيئة وأهمية استمرار هذه العلاقة في الاتجاه الصحيح بما ينعكس إيجاباً على حياة الإنسان (الأسمرى، ٢٠١٤، ص ٢).

وتعرف البيئة بأنها الإطار الذي يمارس فيه الإنسان حياته وما يحتويه من عناصر يتأثر بها نشاطه من أرض وماء وهواء (المراكبي، ٢٠١٠، ص ٢٠).

كذلك عرفها مؤتمر الأمم المتحدة للبيئة الذي انعقد في استوكهولم في عام ١٩٧٢م بأنها: رصد الموارد المادية والاجتماعية المتاحة في وقت ما وفي مكان ما لإشباع حاجات الإنسان وتطلعاته (شحاته، ٢٠٠١، ص ٢٩).

ويؤدي التعليم مجالاً مهماً ودوراً أساسياً في التعرف على مكونات البيئة والتشخيص للمشكلات البيئية والمحافظة عليها في مواردها عن طريق تعليم مفاهيم التربية كجزء جوهري في المقررات الدراسية وأهدافها والخروج بالطلاب في زيارات ميدانية لدراسة مشكلات البيئة وعناصرها المختلفة على الواقع ، مما يساعد في تكوين اتجاهات إيجابية للمحافظة عليها وصيانتها (الشرايدة، ٢٠٠٨، ص ٦).

وقد اهتمت دول كثيرة بالمناهج الدراسية من خلال حسن اختيار المفاهيم البيئية المناسبة لأعمار الطلبة ومستوياتهم العقلية ، وتنوع النشاطات البيئية ، كما أن العناية بالتربية البيئية انصبّت على المراحل الأولى من التعليم العام وخاصة المرحلة الابتدائية ، حيث سهولة تشكيل سلوك الطفل في هذه المرحلة وبناء الاتجاهات الإيجابية نحو زيادة فهمه وتعامله مع بيئته، فإدخال المفاهيم البيئية في المناهج لا يحدث بشكل ارتجالي أو عشوائي بل إن المطلوب بناء مناهج علمية وبيئية في إطار استراتيجية متكاملة (ربيع وآخرون، ٢٠٠٧، ص ١٦٦).

والتربية البيئية هي عملية تكوين القيم والاتجاهات والمهارات والمدرجات اللازمة لفهم وتقدير العلاقات المعقدة التي تربط الإنسان وحضارته بمحيطه الفيزيائي والدليل على حتمية المحافظة على المصادر الطبيعية وضرورة استغلالها لصالح الإنسان حفاظاً على حياته الكريمة ورفع مستوى معيشته (هلال، ٢٠١٥، ص ١٨).

ويرى الطناوي (٢٠٠٠، ص ١٣) مفهوم التربية البيئية بأنها "عملية إدراك القيم وتوضيح المفاهيم لغاية تطوير المهارات والمواقف الضرورية لفهم وتقدير العلاقات التي تربط مابين الإنسان وثقافته ومحيطه البيوفيزيائي، والقدرة على ممارسة اتخاذ القرارات والصياغة الذاتية لنظام سلوكي بشأن القضايا المتعلقة بنوعية البيئة.

كذلك عرفها مؤتمر تيلسي بأنها "عملية إجرائية دائمة لإيقاظ الوعي البيئي لدى مختلف الأفراد والجماعات وإكسابهم معارف وقيم ثم مهارات وخبرات وإرادة ؛ مما يسمح لهم بالتصرف فردياً وجماعياً لحل المشاكل الحالية والمستقبلية للبيئة (union Europeenn e, 2007, 12).

وقد حدد مؤتمر تبليسي (Tbilist) عام ١٩٧٧م الأهداف العامة للتربية البيئية داخل المؤسسات التعليمية وخارجها على النحو التالي :

١- الوعي: مساعدة الأفراد والجماعات على اكتساب والوعي بالبيئة الكلية ومشكلاتها.

٢- المعرفة: مساعدة الأفراد للحصول على تجارب متنوعة في البيئة واكتساب تفهم الأساس للبيئة ومشكلاتها.

٣. الاتجاهات: مساعدة الأفراد والمجموعات الاجتماعية في اكتساب سلسلة من القيم ومشاعر الاهتمام بالطبيعة، والمحفزات للمساهمة الفاعلة في تحسين وحماية البيئة.

٤. المهارات: مساعدة الأفراد في اكتساب مهارات في تشخيص وحل مشكلات البيئة.

٥. المساهمة: توفير الفرص للأفراد والمجموعات الاجتماعية لاكتساب المعرفة الضرورية لصنع القرار وحل المشكلات، مما يسمح لهم بالمساهمة بوصفهم مواطنين مسؤولين في تخطيط وإدارة مجتمع ديمقراطي (الصياهرة، ٢٠١٢، ص ٢٨).

كذلك حدد هلال وآخرون (٢٠١٥، ص ٢٦) أهداف التربية البيئية بمايلي:

١. إعداد المواطن الإيجابي.
٢. معرفة البيئة (الطبيعة) الاجتماعية، السيكولوجية، الجمالية.
٣. الاهتمامات بالبيئة ومشكلاتها.
٤. تزويده باتجاهات إيجابية نحو حماية البيئة من التلوث والإهدار والاستنزاف.
١. تكوين وعي بيئي لدى التلاميذ وإكساب المهارات والخبرات والاتجاهات التي تجعله إيجابيا في تعامله مع البيئي (السريحي، ١٤٢٠، ص ٢٠)
- ولتحقيق أهداف التربية البيئية في المناهج الدراسية هناك عدد من المداخل من أهمها:

١. المدخل الإندماجي

ويهتم هذا المدخل يتضمن أو تدريس البعد البيئي في المواد الدراسية التقليدية وذلك بإدخال معلومات بيئية ضمن هذه المواد الدراسية أو ربط المحتوى بقضايا بيئية مناسبة، وهذا المدخل يعتمد على جهود المعلمين والمشرفين التربويين في طريقة التعلم والتوجيه، ويمكن تطبيق هذا المدخل دون عبء على المناهج؛ لأنه لا يؤثر في الوقت المخصص للمواد الدراسية (صباريني، ١٩٩٤، ص ص ٣٧، ٤٠).

٢. المدخل المستقل

ويتم في هذا المدخل أفراد مادة مستقلة للتربية البيئية ويتطلب ذلك معلمين متخصصين لها بالذات أو بواسطة فرق بين المعلمين، إلا أن هذا يؤدي إلى التقليل من إمكانية التجديد في التعليم وسيعتبر التلاميذ أن هذا الوضع الجديد كأنه أحد المتغيرات الإضافية من البداية، كما أن معلمي المواد الأخرى وبأقي المدرسة سيقفون موقف المتفرج فتقل فاعلية المواد الأخرى في تكوين حس بيئي لدى التلاميذ (السريحي، ١٤٢٠، ص ٢٣).

٣. مدخل الوحدات

يعالج هذا المدخل الموضوعات البيئية على أنها وحد دراسية متكاملة ضمن زمن محدد يتم تناول التربية البيئية بجميع أبعادها الاجتماعية والاقتصادية والطبيعية، وهذا المدخل يتلاءم مع الأنشطة والأسئلة التقويمية الواردة في الكتاب حيث تخدم الموضوعات بشكل كامل وعام.

وتعمل الكثير من المناهج الحديثة في ضوء مدخل الوحدات الدراسية حيث تخصص وحدة كاملة للتربية البيئية من أصل خمس أو ست وحدات يتكون منها الكتاب (جمعة وكنان، ٢٠١١، ص ٩٠٥).

ويناسب المدخل الاندماجي مادة التربية الاجتماعية والوطنية حيث يتم تسليط الضوء على مفهوم من المفاهيم البيئية من خلال تعريفه وجمع المعلومات والتعليق عليه بالصور والرسومات التي تحقق الغاية التربوية لذلك.

وتشدد التربية البيئية على أهمية الدراسات الاجتماعية في تنمية الوعي البيئي لدى التلاميذ انطلاقاً من أن البيئة تعد بمثابة المصدر الرئيس لإثراء مواضيع الدراسات الاجتماعية ولاسيما أن أحد أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية هو المحافظة على البيئة وتنمية السلوكيات الإيجابية لدى التلاميذ نحوها (الأسمرى، ٢٠١٢، ص ٥).

وتلعب المدرسة دوراً هاماً في تكوين اتجاهات الطلاب الإيجابية نحو البيئة وتلعب المناهج الدراسية في تدريس الرياضيات دوراً ذو أهمية في التعليم البيئي نظراً لأن المشاكل البيئية تنطوي على سمتين بارزتين وهما المصادر النوعية والكمية في البيئة المحيطة (Dimitra Spiropouliou, 2005).

ويعرف المفهوم بأنه : تحديد للعناصر المشتركة من عدة مواقف أو حقائق وعادة ما يعطي هذا التجريد أسماً أو عنواناً حيث ينظم محتوى المنهج حول مفاهيم عامة أساسية لتكون العمود الفقري للمنهج البيئي (غريب، ٢٠١٢، ص ٣٧).

وكذلك يعرف المفهوم بأنه " السمات أو الخصائص الجوهرية التي تميز الأشياء أو الوحدات أو السمات عن بعضها بعضاً وترسم صورة ذهنية لمنطق الشيء ذاته" (الخالدة، ٢٠٠٤، ص ١٩٧).

كما عرفه سلامة (٢٠٠٤، ص ٥٣) بأنه " فكرة تختص بظاهرة معينة أو علاقة أو استنتاج عقلي يعبر عنها عادة بواسطة كلمة من الكلمات أو مصطلح معين ويتميز المفهوم بالعديد من السمات التي تميزه عن غيره وهي:

١. التمييز : يصف المواقف والأشياء ويميز بينها.
٢. التعميم: لا ينطبق على شيء أو موقف واحد بل ينطبق على مجموعة من الأشياء أو المواقف.

٣. الرمزية : يرمز لخاصية أو مجموعة من الخواص المجردة (السيد، ٢٠٠٩، ص ٢٠١)

ويمكن تصنيف المفاهيم من حيث درجة إدراكها:

١. المفاهيم الحسية : مثل الانصهار ، الرياح.
٢. المفاهيم المجردة: يمكن إدراك مدلولها عن طريق القيام بعمليات عقلية وتصورات ذهنية مثل الضغط الجوي.

كذلك يمكن تقسيمها من حيث درجة تعلمها:

١. مفاهيم سهلة التعلم : وهي التي تستخدم في تعريفها كلمات مألوفة للتلاميذ،
٢. مفاهيم صعبة وهي التي تستخدم في تعريفها كلمات غير مألوفة للتلاميذ (النجدي وآخرون، ٢٠٠٣، ص ٣٤٥).

ويعتد تعلم المفاهيم من أكثر جوانب التعليم فائدة في الحياة المعرفية ويمكن تلخيص أهم ذلك مما يلي:

١. تقلل الحاجة إلى إعادة التعلم عند مواجهة أي جديد أو بمعنى آخر تساعد على انتقال أثر التعلم

٢. تساعد التلاميذ على فهم وتفسير كثير من الأشياء التي تثير انتباههم في البيئة.

٣. تزيد من قدرة التلاميذ على استخدام المعلومات في مواقف حل المشكلات .

٤. توفر المفاهيم أساسا لاختيار خبرات ومواقف التعليم وتنظيمها وبالتالي فإن

المفاهيم تشكل خيوطا أساسية في النسيج العام للمنهج(سرايا، ٢٠٠٧، ص ٢٣٢).

كذلك حدد ال سالم(٢٠٠٧، ص ٣٥) أهمية تعلم المفاهيم أنها تلعب دورا هاما في

عملية التعليم من أهمها:

١. تساعد المفاهيم على حل المشكلات .
٢. تزيد من اهتمام التلاميذ بالتعلم وفهم البيئة.
٣. تزيد من قدرة التلاميذ على التفسير والفهم التنبؤ.
٤. تربط بين الظواهر والأشياء والأحداث مما يدعم فهم الدارس والمتعلم لها وبقاء أثر التعلم لفترة طويلة.

وتتكون المفاهيم لدى التلاميذ التي تنمو مع نمو الإنسان عن طريق تجاربه وخبراته في الحياة، وذلك من خلال استخدامه لحواسه وتفاعله مع بيئته من خلال :

١. يبدأ الطفل بالتمييز بين الأشياء.

٢. يبدأ الطفل باستخدام الألفاظ للتعبير عن الأشياء المفردة.

٣. يستجيب الطفل استجابات موجهة لمجموعة التشابه، ولكنه لا يتمكن من إعطائه صياغة لفظية للمفاهيم.

٤. يصبح الطالب قادراً على إعطاء تعريف مقبول للمفهوم.

ويمكن قياس نمو المفهوم البيئي وبنائه لدى التلاميذ من خلال تعريف المفهوم وذلك بمعرفة مضمونه ودلالته اللفظية كالسؤال عن تعريف معين مثل تعريف النظام البيئي أو من خلال قياس مدى قدرة التلاميذ على استخدام المفهوم البيئي في عمليات التصنيف والتمييز والتفسير، كأن يعرض على التلاميذ مجموعة من الموارد الطبيعية ليقوموا بتصنيفها إلى موارد طبيعية متجددة أو موارد طبيعية غير متجددة وموارد طبيعية دائمة، كما يمكن أن يتم عرض الظواهر الطبيعية ليقوموا بتفسير أسبابها وفق ما اكتسبوه من مفاهيم مختلفة مثل ظاهرة المد والجزر وظاهرة كسوف الشمس وغيرها (الشرايدة، ٢٠٠٨، ص ٨)

مشكلة الدراسة

إن الباحث من خلال عمله في التدريس مشرفاً تربوياً لمادة التربية الاجتماعية والوطنية في التعليم . سابقاً. لاحظ قصور في تناول المفاهيم البيئية في تلك المادة للمرحلة الابتدائية، كذلك ما أكدته بعض الدراسات مثل دراسة الأسمرى (٢٠١٢) ودراسة السناني (٢٠٠٣) ودراسة السريحي (٢٠٠٦) لتي بينت أن تقدير درجة تضمين المفاهيم البيئية في المرحلة الثانوية جاءت متوسطة وضعيفة.

حيث تتلخص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما درجة تضمين المفاهيم البيئية في منهج التربية والاجتماعية والوطنية في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية؟
ويتفرع منه الأسئلة التالية:

س ١: ما المفاهيم البيئية اللازمة لتلاميذ الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية؟

- س٢: ما درجة تضمين المفاهيم البيئية في مقرر التربية الاجتماعية والوطنية للصف الخامس من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية؟
- س٣: ما درجة تضمين المفاهيم البيئية في مقرر التربية الاجتماعية والوطنية للصف السادس من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية؟

أهمية الدراسة

١. أهمية التربية البيئية وضرورة تقديمها في المناهج الدراسية؛ لأنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالبيئة التي يعيش فيها التلميذ ويتفاعل معها.
٢. التعرف على المفاهيم البيئية الواردة في مقرر التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف العليا في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.

أهداف الدراسة

١. إعداد قائمة المفاهيم البيئية اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية.
٢. تقديم مقترحات لتفعيل التربية البيئية في المناهج الدراسية.
٣. تحليل محتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية في الصفين الخامس والسادس بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء المفاهيم البيئية اللازمة.
٤. الكشف عن واقع المفاهيم البيئية في محتوى مقرر التربية الاجتماعية والوطنية في الصفين الخامس والسادس في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية.

حدود البحث

- اقتصرت البحث على الحدود التالية:
- الحدود المكانية: اقتصرته هذه الدراسة على مناهج التربية الاجتماعية والوطنية في الصفين الخامس والسادس في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٧/١٤٣٨هـ
- الحدود الموضوعية: ما درجة تضمين المفاهيم البيئية في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية في الصفين الخامس والسادس بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.

مصطلحات البحث

البيئة: المكان أو الحيز الذي يعيش في الكائنات الحية (موسى، ٢٠٠٠، ص ١٩)
كذلك عرفها المراكبي (٢٠١٠، ص ٢٠) بأنها: الإطار الذي يمارس فيه الإنسان حياته، وما يحتويه من عناصر يتأثر بها نشاطه من أرض وماء وهواء.
والباحث يعرفها بأنها: الوسط الذي يعيش فيه الكائن الحي ويؤثر فيه ويتأثر به. المفهوم.

المفهوم:

يعرف اللقاني (١٣٩، ١٩٩٩) المفهوم بأنه عبارة عن تجريد تعبر عنه بكلمة، أو رمز يشير إلى مجموعة من الأشياء أو الأنواع أو الأحداث تتميز بسمات أو خصائص مشتركة.
كذلك يعرف الباحث المفهوم البيئي بأنه كل كلمة أولفظ أو مدلول يتناول البيئة من مكوناتها أو ما يتعلق بالمحافظة عليها والحلول المناسبة لها.
مقرر التربية الاجتماعية والوطنية: هي كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المقررة في الصف الخامس والسادس من وزارة التعليم والتي تدرس للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٦ والمكون من جزأين الفصل الدراسي الأول والفصل الدراسي الثاني لكل فصل على حدة.

الدراسات السابقة

اهتمت الكثير من الدراسات السابقة بالبيئة والوسائل والطرق والمحافظة عليها، وفيمايلي عرض لأهم الدراسات التي تناولت تلك الجوانب.

دراسة المطيري (٢٠١٦)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة توافر المفاهيم البيئية في كتب الدراسات الاجتماعية لصفوف المرحلة المتوسطة في دولة الكويت، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي لملاءمته لطبيعة الدراسة، ولتحقيق أهداف تم بناء استبانة لمعرفة درجة توافر المفاهيم البيئية في كتب الدراسات الاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من ٦٤ و ٣٠ معلمة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن درجة توافر المفاهيم البيئية في كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين متوسط إذ بلغ المتوسط الحسابي ٣.٧٤

دراسة حراحشة (٢٠١٤)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى احتواء كتب العلوم في المرحلة الأساسية المتوسطة في الأردن على المفاهيم البيئية ، وذلك من خلال تحليل محتوى كتب العلوم للصفوف الخامس و السادس والسابع وشملت عينة الدراسة كل المجتمع الأصلي لكتب العلوم في المرحلة الأساسية المتوسطة (الخامس والسادس والسابع الأساسي) ولتحقيق هدف الدراسة جرى إعداد قائمة بالمفاهيم البيئية المقترح تضمينها في كتب العلوم في المرحلة المتوسطة، وقد توصلت الدراسة إلى أن مجموع المفاهيم البيئية المتضمنة في كتب العلوم ٧٠ مفهوما ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموع تكرارات المفاهيم البيئية في كتب العلوم عينة الدراسة وذلك لصالح كتاب علوم الصف الخامس.

دراسة إبراهيم (٢٠١٣)

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم واقع التربية البيئية في كتب الحلقة الثانية في جمهورية السودان وكذلك تحديد درجة مساهمتها في تحقيق سلوك بيئي سليم لدى التلاميذ، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٦) كتابا

للحقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي بالإضافة إلى (٣٢٩) تلميذا وتلميذة من الصف السادس .

وقد توصلت الدراسة إلى توافر أهداف التربية البيئية في كتب الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي بنسبة (٦٠%) وموضوعات التربية البيئية وبنسبة (٦٤%) وكذلك توصلت الدراسة إلى أن التلاميذ والتلميذات لا يمارسون السلوكيات البيئية الخاطئة التي وردت في مقياس السلوك البيئي.

دراسة الاسمري (٢٠١٢)

هدفت تلك الدراسة إلى تحديد المفاهيم البيئية في كتب الدراسات الاجتماعية المطورة في المرحلة الثانوية في ضوء مفاهيم التربية البيئية المكانية من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية في ضوء بعض المتغيرات كالتخصص والمؤهل والخبرة.

وقد توصلت الدراسة إلى تحديد قائمة بالمفاهيم البيئية تكونت من ٤٠ مفهوما وأظهرت نتائج الدراسة كذلك إلى أن تقدير أفراد عينة الدراسة لأهمية تضمين المفاهيم البيئية

جاءت موزعة بين درجتى تقدير متوسطة وضعيفة. كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية واستجابات أفراد العينة لأهمية المفاهيم البيئية تبعا لمتغير التخصص.

وكشفت نتائج تحليل المحتوى لكتب الدراسات الاجتماعية المطورة (عينة التحليل) عن توافر (١١٤٣٢) مفهوما بيئيا، فضلا عن عدم تضمين بعض المفاهيم البيئية المهمة الواردة في القائمة في هذه الدراسة في الكتب الدراسية.

دراسة السخي (٢٠١١)

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مفاهيم التربية البيئية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية في مملكة البحرين، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع كتب التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية وعددها ست كتب وتم تطبيق منهج تحليل المحتوى على هذه الكتب .

وخلصت الدراسة إلى نتائج منها: بناء قائمة بمفاهيم التربية البيئية المقترح تضمينها كتب التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية، وبلغ مجموع الفقرات التي وردت مفاهيم التربية البيئية ٤٤٥ فقرة بنسبة ٣٤، ٢٠% ومعظم هذه المفاهيم تتصل بمجال الأخلاقيات البيئية إذ وردت (١٩٢) فقرة وبنسبة ٤٣.١٥% ، ومعظم مفاهيم التربية البيئية المتضمنة في هذه الكتب وردت في محتوى الفقرات وعددها (٣٦٤) مفهوما وبنسبة (٨١.٨%) وأكثر الكتب التي وردت منها مفاهيم التربية البيئية هو كتاب الصف الرابع الابتدائي (١٠٦) مفهوما وأقلها كتاب الصف الأول الابتدائي ب(٤٣) مفهوما فقط.

دراسة الصغير (٢٠٠٨م)

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن المفاهيم المتضمنة في كتب الجغرافيا للمرحلة الأساسية العليا في الأردن، حيث استخدم الباحث المنهج التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى أن مجموع تكرارات المفاهيم البيئية المتضمنة في محتوى كتب الجغرافيا للمرحلة الأساسية بلغ (٢٢٨١) مفهوما ، وجاءت مفاهيم مكونات النظام البيئي في المرتبة الرابعة بنسبة (٣١.١٧%).

دراسة الشرايدة (٢٠٠٨م)

هدفت هذه الدراسة إلى رصد المفاهيم البيئية المتضمنة في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي المطورة في الأردن ودرجة اكتساب طلبة المحافظة لها ، وقد استخدم الباحث منهج تحليل المحتوى لتلك الكتب.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود تباين في نسب المجالات الرئيسة والمفاهيم البيئية التي تنتمي إليها في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي ، حيث كان عدد مفاهيم المجال الأول البيئة والنظام البيئي الأكثر تكرارا (٦١٩) مفهوما، أما عدد مفاهيم المجال الخامس الإدارة البيئية أقل تكرارا، كما أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى اكتساب الطلبة للمفاهيم البيئية كان جيدا، وأنه لا يوجد فروقا ذات دلالة إحصائية لأداء الطلبة على الاختبار تعزى إلى اختلاف النوع الاجتماعي.

دراسة دوتويت أندرياس ستيفانوس (2007) DU-TOIT-ANDRIES-STEPHANUS

هدفت هذه الدراسة لمساعدة الإنسان من خلال التربية البيئية للوقوف على السلوك الواضح بيئيا وبمنظرة على التنمية المستدامة، وللوصول إلى ذلك فإن المشاكل البيئية المختلفة وأسبابها قد جمعت أولا ثم تم فحص العوامل التي من الممكن أن تؤدي للتدهور البيئي.

وكننتيجة لأن التربية البيئية يمكن أن تقدم مساهمة إيجابية في ذلك فلقد قدم مسح تاريخي قصير للتربية البيئية ، كما تم فحص دور ومساهمة بعض المؤسسات البيئية والتطورات في جمهورية جنوب إفريقيا.

كل ذلك يرفع السلوك الواضح بيئيا والذي يعتبر هدف عام للتربية البيئية وكننتيجة لأن التصرف حيال البيئة تحدده الأخلاقيات البيئية للإنسان، فلقد تم التمييز بين ثلاث اتجاهات بيئية أخلاقية مختلفة، وقد تم التركيز على ضرورة المعرفة البيئية وتم تحليل ثلاث أساليب للسلوك البيئي في محاولة لفهم سلوك الإنسان تجاه البيئ.

دراسة (Hsu,S(2004

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم أثر مساق في الثقافة البيئية على السلوك البيئي، وبعض مكونات التربية البيئية لدى الطلبة/ المعلمين في كليات إعداد المعلمين ، وتوصلت الدراسة إلى أن المساق أدى إلى تحسن السلوك البيئي وتعزيز وتطوير الثقافة في مجال

درجة توافر المفاهيم البيئية في مقرر التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية

المعرفة والمهارات، وكذلك يتبين أن الاستراتيجيات في تدريس هذا المساق كان لها دور إيجابي في تطوير المعرفة في مجال التربية البيئية لدى عينة الدراسة.

التعليق على الدراسات السابقة

اتفقت هذه الدراسة مع أغلب الدراسات السابقة أنها هدفت إلى التعرف على درجة توافر المفاهيم البيئية في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية في الصفين الخامس والسادس بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية.

اتفقت هذه الدراسة مع دراسة الأسمرى (٢٠١٣) حيث طبقت على الدراسات الاجتماعية والوطنية.

اتفقت الدراسة الحالية في تطبيقها على المرحلة الابتدائية مع كل من دراسة حراحشة (٢٠١٤)

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المنهج الوصفي التحليلي.
اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الأدلة التي تتضمن مفاهيم البيئة مثل دراسة الأسمرى (٢٠١٢)، دراسة السخي (٢٠١١)، دراسة السناني (٢٠٠٣) حراحشة (٢٠١٤)، المطيري (٢٠١٣)

تختلف هذه الدراسة عن دراسة إبراهيم (٢٠١٣) في أن هذه الدراسة تركز على أهداف التربية البيئية بينما هذه الدراسة تركز على المفاهيم البيئية
تختلف الدراسة الحالية عن دراسة الاسمرى (٢٠١٢) بأنها طبقت على المرحلة الثانوية بينما الدراسة الحالية طبقت على المرحلة الابتدائية.

اتفقت هذه الدراسة مع أغلب الدراسات السابقة في بناء قائمة بالمفاهيم البيئية اللازم تضمينها في المناهج في مختلف المراحل.
اتفقت هذه الدراسة مع أغلب الدراسات السابقة في بناء أداة لتحليل محتوى المقررات الدراسية.

اتفقت هذه الدراسة مع أغلب الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي المسحي.

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بإعداد قائمة بالمفاهيم البيئية للمرحلة الابتدائية التي تضمنت (٥١) مفهوماً.

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والذي يعتمد على أسلوب تحليل المحتوى الذي أورده العساف (١٩٩٥، ص ٢٣٥) بأنه الوصول إلى وصف كمي هادف ومنظم لمحتوى أسلوب الاتصال.

حيث إن الدراسة تهدف إلى تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصفوف العليا في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في مدى تضمن المفاهيم البيئية في تلك الكتب.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصفوف العليا في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، وهي كالتالي:

١. كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الخامس الابتدائي الفصل الدراسي الأول والثاني للعام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨.

٢. كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف السادس الابتدائي الفصل الدراسي الأول والثاني للعام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من مجتمع الدراسة

جدول رقم (١)

يوضح خصائص كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصفوف العليا في المرحلة

الابتدائية في المملكة العربية السعودية ١٤٣٧هـ/١٤٣٨. ٢٠١٦/٢٠١٧م.

م	الفصل	نوع الكتاب	عدد الصفحات	الوحدات	الموضوعات
الخامس	الفصل الأول	طالب	١٠٥	٢	١٣
		نشاط	٦١	٢	١٣
	الفصل الثاني	طالب	٩٣	٣	١١
		نشاط	٥٠	٣	١١
السادس	الفصل الأول	طالب	١٢٧	٤	١٣
		نشاط	٤٦	٤	١٣
	الفصل الثاني	طالب	١٣٣	٤	١٣
		نشاط	٥٤	٤	١٣
			٦٦٩	٢٦	١٠٠
	المجموع				

يتضح من الجدول (١) أن عينة الكتب تضمنت (٤) كتب بالإضافة إلى كتب كتاب النشاط عددها (٤) للصفين الخامس والسادس، حيث تكونت من عدد من الوحدات (٢٦) وحدة وعدد المواضيع (١٠٠) موضوعاً.

أدوات البحث

أعد الباحث بطاقة تحليل لمحتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للتعرف على مدى تضمين المفاهيم البيئية فيها، وقد مرت بناء القائمة بالخطوات التالية:

١. الهدف من القائمة

بناء القائمة إلى التعرف على درجة توافر المفاهيم البيئية في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصفين الخامس والسادس.

٢. مصادر بناء القائمة

تم بناء القائمة من خلال الخطوات التالية:

أ. الاطلاع على كتب الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت تلك الموضوعات؛ للاستفادة منها في بناء القائمة.

ب. أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. وقد تكونت تلك القائمة من (٥٣) مفهوماً.

٣. صدق أداة الدراسة

قام الباحث بعرض القائمة السابقة على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق التدريس وكذلك في تخصص على النفس وعددهم (٨)، وتم تعديل مقترحاتهم وملاحظاتهم وهي كالتالي:

استبعاد مفهوم التلوث البيئي، التلوث الإشعاعي ومشكلة الغذاء .

وبعد الأخذ بملاحظاتهم ومقترحاتهم، أصبحت القائمة النهائية جاهزة للتطبيق وعدد المفاهيم (٥٠) مفهوماً التي ينبغي توافرها في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية في الصفين الخامس والسادس في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.

٤. وحدة التحليل

استخدم الباحث وحدة التحليل وهي المفهوم البيئي الصريح الذي تم عرضه في تلك الكتب، وقد اشتمل على ما يلي:

- أ. اعتبار العنوان الرئيس أو الفرعي جزء من الموضوع.
- ب. اعتبار الصور والأشكال التوضيحية والنشاطات والمعلومات الإثرائية والأسئلة ضمن المادة المراد تحليلها.

ج. استبعاد أغلفة الكتب والمقدمات والمراجع من التحليل.

٥. ثبات أداة التحليل

للتحقق من ثبات بطاقة تحليل كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية، قام الباحث بتحليل الكتب من خلال البطاقة المعدة لذلك، وتم الاستعانة كذلك بأحد المعلمين للتحليل وفق تلك البطاقة بعد عقد لقاء معه والتعريف بهدف الدراسة وأسلوب التحليل والاتفاق على الأسس والمعايير وإجراءات التحليل .

وقد قام الباحث بحساب معد الثبات وفق معادلة هولستي (Holisty) التي تنص على

$$\text{الآتي:} \quad \text{نسبة الاتفاق} = \text{عدد مرات الاتفاق} / \text{الاختلاف} \times 100$$

بطاقة تحليل مقرر الصف الخامس جدول (٢)

م	المفهوم	الباحث	المعلم	م	المفهوم	الباحث	المعلم	م	المفهوم	الباحث	المعلم	م
١	الزلازل	٠	٠	١٩	تلوث التربة	٧	٧	٣٦	الحياة النباتية	٠	٠	٠
٢	البراكين	٠	٠	٢٠	تلوث المياه	١٤	١٣	٣٧	مشكلات بيئية	٠	٠	٠
٣	المناخ	١١	٩	٢١	التلوث الحراري	٠	٠	٣٨	التعداد السكاني	٦	٣	٣
٤	الحرارة	٥	٥	٢٢	الاحتطاب	٠	٠	٣٩	تلوث الهواء	٠	٠	٠
٥	الضغط الجوي	٢	٢	٢٣	حرائق الغابات	٠	٠	٤٠	التصحر	٠	٠	٠
٦	الأمطار	١٢	١٠	٢٤	الصيد الجائر	٠	٠	٤١	الطقس	١	١	١
٧	الفيضانات	٠	٠	٢٥	الرعي الجائر	٤	٢	٤٢	الكوكب	٠	٠	٠
٨	الأمواج	٠	٠	٢٦	التوسع العمراني	٠	٠	٤٣	الشمس	٠	٠	٠
٩	الأعاصير	٠	٠	٢٧	الهجرة	١	١	٤٤	التربة	٠	٠	٠
١٠	التيارات البحرية	٠	٠	٢٨	التوعية البيئية	٠	٠	٤٥	السكان	٠	٠	٠
١١	الفصول الأربعة	٠	٠	٢٩	المحميات الطبيعية	٠	٠	٤٦	الرطوبة	٢	١	١
١٢	الليل	٠	٠	٣٠	البيئة	٩	٥	٤٧	الوادي	٠	٠	٠
١٣	النهار	٠	٠	٣١	الهضبة	٦	٦	٤٨	القمر	٠	٠	٠
١٤	المد	٠	٠	٣٢	الرياح	٨	٧	٤٩	القارة	٦	٤	٤
١٥	الجزر	٠	٠	٣٣	السهل	١٢	٩	٥٠	المضيق	٦	٣	٣
١٦	الجهات الفرعية	٠	٠									
١٧	الجهات الأصلية	٦	٦	٣٤	نسيم البر	٠	٠					
١٨	الجبل	٠	٠	٣٥	نسيم البحر	٠	٠					
	مجموع	٣٦	٣٤			٦١	٥٠			٢١	١٢	

بطاقة تحليل الصف السادس جدول (٣)

م	المفهوم	الباحث	المعلم	م	المفهوم	الباحث	المعلم	م	المفهوم	الباحث	المعلم
١	الزلازل	٠	٠	١٩	تلوث التربة	٠	٠	٣٦	الحياة النباتية	٠	٠
٢	البراكين	٠	٠	٢٠	تلوث المياه	٠	٠	٣٧	مشكلات بيئية	٠	٠
٣	المناخ	١٠	١٠	٢١	التلوث الحراري	٠	٠	٣٨	التعداد السكاني	٤	٣
٤	الحرارة	٧	٧	٢٢	الاحتطاب	٠	٠	٣٩	تلوث الهواء	٢	٢
٥	الضغط الجوي	٠	٠	٢٣	حرائق الغابات	٠	٠	٤٠	التصحّر	٠	٠
٦	الأمطار	١٢	٩	٢٤	الصيد الجائر	٠	٠	٤١	الطقس	١	٠
٧	الفيضانات	٠	٠	٢٥	الرعي الجائر	٠	٠	٤٢	الكوكب	٠	٠
٨	الأمواج	٠	٠	٢٦	التوسع العمراني	٠	٠	٤٣	الشمس	٠	٠
٩	الأعاصير	٠	٠	٢٧	الهجرة	٣	٣	٤٤	التربة	١٢	١١
١٠	التيارات البحرية	٠	٠	٢٨	التوعية البيئية	٠	٠	٤٥	السكان	٠	٠
١١	الفصول الأربعة	٠	٠	٢٩	المحميات الطبيعية	٠	٠	٤٦	الرطوبة	٠	٠
١٢	الليل	٠	٠	٣٠	البيئة	١	١	٤٧	الوادي	٨	٧
١٣	النهار	٠	٠	٣١	الهضبة	٦	٥	٤٨	القمر	٠	٠
١٤	المد	٠	٠	٣٢	الرياح	١٠	٨	٤٩	القارة	٥	٥
١٥	الجزر	٠	٠	٣٣	السهل	١٤	١١	٥٠	المضيق	٣	٣
١٦	الجهات الفرعية	٣	٣								
١٧	الجهات الأصلية	٥	٤	٣٤	نسيم البر	٠	٠				
١٨	الجبل	٢٣	١٩	٣٥	نسيم البحر	٠	٠				
	مجموع	٦٠	٥٢			٣٤	٢٨		٣٦	٣١	

ثبات أداة تحليل بطاقة الصف الخامس

من خلال الجدول () يتضح بأن الثبات هو:

$$\text{الثبات} = ٨٣. = ٢٨ + ٩٠ / ٩٠$$

ثبات أداة تحليل بطاقة الصف السادس الثبات = $١١٩ + ١٩ = ١٣٠ / ١١١ = ٨٥.$

وفي كلا الحالتين نسبة الثبات مرتفعة وهي صالحة ومقبولة في البحث العلمي لأساليب الإحصائية

في ضوء هدف الدراسة تم استخدام الأساليب التالية:

- التكرارات : حيث تم استخلاص مجموعات تكرار كل مفهوم.
- النسب المئوية : حيث تم حساب النسبة المئوية لكل تكرار مفهوم
- معادلة هولستي (Holisty) حيث تم استخدامها لحساب معامل الثبات لتحليل عينة المحتوى من قبل الباحث نفسه وبمساعدة أحد المعلمين الذين تم تدريبه بشكل جيد.

جدول (٣)

قائمة بالمفاهيم البيئية

م	المفهوم	م	المفهوم	م	المفهوم
١	الزلازل	١٩	تلوث الهواء	٣٧	مشكلات بيئية
٢	البراكين	٢٠	تلوث المياه	٣٨	التعداد السكاني
٣	المناخ	٢١	التلوث الحراري	٣٩	تلوث الهواء
٤	الحرارة	٢٢	الاحتطاب	٤٠	التصحّر
٥	الضغط الجوي	٢٣	حرائق الغابات	٤١	الطقس
٦	الأمطار	٢٤	الصيد الجائر	٤٢	الكوكب
٧	الفيضانات	٢٥	الرعي الجائر	٤٣	الشمس
٨	الأمواج	٢٦	التوسع العمراني	٤٤	التربة
٩	الأعاصير	٢٧	الهجرة	٤٥	السكان
١٠	التيارات البحرية	٢٨	التوعية البيئية	٤٦	الرطوبة
١١	الفصول الأربعة	٢٩	المحميات الطبيعية	٤٧	الوادي
١٢	الليل	٣٠	البيئة	٤٨	القمر
١٣	النهار	٣١	الهضبة	٤٩	القارة
١٤	المد	٣٢	الرياح	٥٠	المضيق
١٥	الجزر	٣٣	السهل		
١٦	الجهات الفرعية	٣٤	نسيم البر		
١٧	الجهات الأصلية	٣٥	نسيم البحر		
١٨	الجبل	٣٦	الحياة النباتية		



إجابة السؤال الأول

ما المفاهيم البيئية اللازمة لطلاب المرحلة الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال تمت مراجعة الأدبيات التربوية وكذلك الدراسات السابقة التي تناولت المفاهيم البيئية ومراجعة دراسة القوائم التي أعدت في بلدان عربية وغير عربية في مجال المفاهيم البيئية، حيث تم إعداد قائمة أولية بهذه المفاهيم وإرسالها لذوي الاختصاص من أساتذة الجامعات ومتخصصي المناهج وطرق التدريس وكذلك المشرفين التربويين والمعلمين وكذلك المتخصصين في علم النفس التربوي؛ لإبداء رأيهم في مدى مناسبة هذه المفاهيم لطلاب الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية وعددهم (١٠)، حيث أطلع الباحث على ملاحظاتهم والأخذ بها، واستبعد الباحث المفاهيم البيئية التي يرون عدم مناسبتها لطلاب تلك المرحلة وهي : التلوث الإشعاعي ، مشكلة الغذاء، وعدد هذه المفاهيم (٥٠) مفهوما

السؤال الثاني

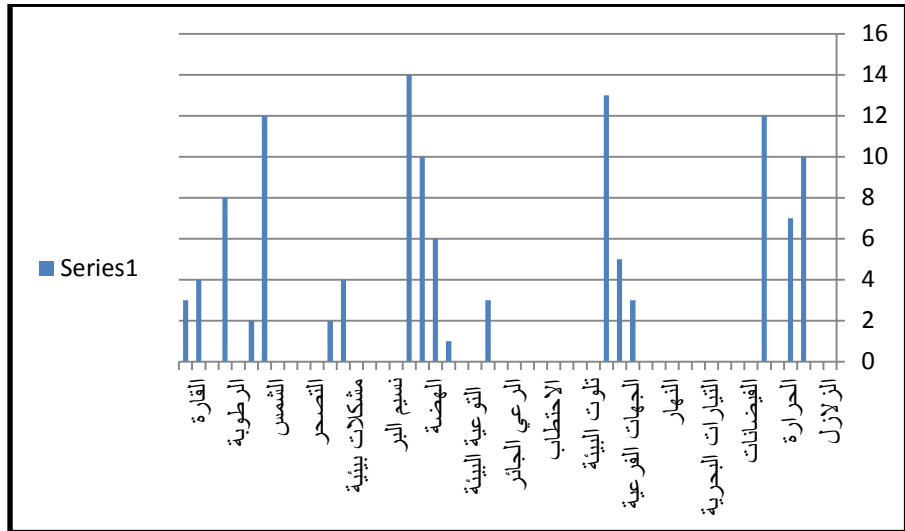
ما درجة توافر المفاهيم البيئية في منهج التربية الاجتماعية والوطنية لطلاب الصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة على هذا السؤال تم تحليل المحتوى منهج التربية الاجتماعية للصف الخامس الابتدائي وفق القائمة السابقة. وقد أصبحت تلك القائمة هي:

درجة توافر المفاهيم البيئية في مقرر التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية

م	المفهوم	ع	%	م	المفهوم	ع	%	م	ع كلي	%
١	الزلازل	٠	٠	١٩	تلوث التربة	٧	٥.٩	٣٦	الحياة النباتية	٠
٢	البراكين	٠	٠	٢٠	تلوث المياه	١٤	١١.٩	٣٧	مشكلات بيئية	٠
٣	المناخ	١١	٩.٣	٢١	التلوث الحراري	٠	٠	٣٨	التعداد السكاني	٦
٤	الحرارة	٥	٤.٢	٢٢	الاحتطاب	٠	٠	٣٩	تلوث الهواء	٠
٥	الضغط الجوي	٢	١٠.٧	٢٣	حرائق الغابات	٠	٠	٤٠	التصحّر	٠
٦	الأمطار	١٢	١٠.٢	٢٤	الصيد الجائر	٠	٠	٤١	الطقس	١
٧	الفيضانات	٠	٠	٢٥	الرعي الجائر	٤	٣.٤	٤٢	الكوكب	٠
٨	الأمواج	٠	٠	٢٦	التوسع العمراني	٠	٠	٤٣	الشمس	٠
٩	الأعاصير	٠	٠	٢٧	الهجرة	١	٠.٨٥	٤٤	التربة	٠
١٠	التيارات البحرية	٠	٠	٢٨	التوعية البيئية	٠	٠	٤٥	السكان	٠
١١	الفصول الأربعة	٠	٠	٢٩	المحميات الطبيعية	٠	٠	٤٦	الرطوبة	٢
١٢	الليل	٠	٠	٣٠	البيئة	٩	٧.٦	٤٧	الوادي	٠
١٣	النهار	٠	٠	٣١	الهضبة	٦	٥.١	٤٨	القمر	٠
١٤	المد	٠	٠	٣٢	الرياح	٨	٦.٨	٤٩	القارة	٦
١٥	الجزر	٠	٠	٣٣	السهل	١٢	١٠.٢	٥٠	المضيق	٦
١٦	الجهات الفرعية	٠	٠							
١٧	الجهات الأصلية	٦	٥.١	٣٤	نسيم البر	٠	٠			
١٨	الجبل	٠	٠	٣٥	نسيم البحر	٠	٠			
	مجموع	٣٦	٣٠.٥			٦١	٥١.٧			٢١

شكل رقم (١)



من خلال الجدول رقم (٣) والشكل رقم (١) بلغ مجموع التكرارات للمفاهيم البيئية الواردة في مقرر الصف الخامس (١١٨) مرة، وكان أعلاها تكراراً مفهوم الأمطار (١٢) مرة وكذلك السهل (١٢)، يليه مفهوم تلوث المياه (١٢) مرة، ثم مفهوم المناخ والجبل (١١) مرات، وتكرر مفهوم الهضبة وتلوث البيئة (٨) مرات، وهناك مفاهيم قلت عن (٨) مرات مثل الجهات الأصلية (٦) والرطوبة (٢) .

وتبلغ عدد المفاهيم التي ورد ذكرها في مقرر الصف الخامس (١٨) مفهوماً بنسبة (٣٦ %)، بينما عدد المفاهيم التي وردت في القائمة ولم ترد في المقرر (٣٢) بنسبة (٦٤ %) .

ومن خلال تحليل المحتوى وجد الباحث نسبة كبيرة من المفاهيم البيئية لم يرد ذكرها في المقرر بالرغم من أهميتها كما حددها القائمة حيث بلغت (٣٢) مفهوماً بنسبة (٦٤ %) بالرغم من أهمية هذه المفاهيم في حياة التلاميذ وارتباطها بحياتهم مثل الاحتطاب والتوعية البيئية والحياة النباتية، وقد يعود التركيز على هذه المفاهيم البيئية التي ورد ذكرها في دراسة المواضيع التاريخية مثل الخلفاء الراشدون الدولة الأموية والعباسية والحضارة الإسلامية. فالعرض التاريخي يركز على السرد للمعلومات التاريخية دون التعرض للجوانب الجغرافية بالرغم من الارتباط بينهما.

درجة توافر المفاهيم البيئية في مقرر التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية

أما الفصل الثاني فيركز على الملامح العامة لشبة الجزيرة العربية وهذا الجانب مناسب للتطرق للمفاهيم البيئية التي يتناولها المقرر مثل الأمطار (١٢) والسهل (١٢)، المناخ (١١).

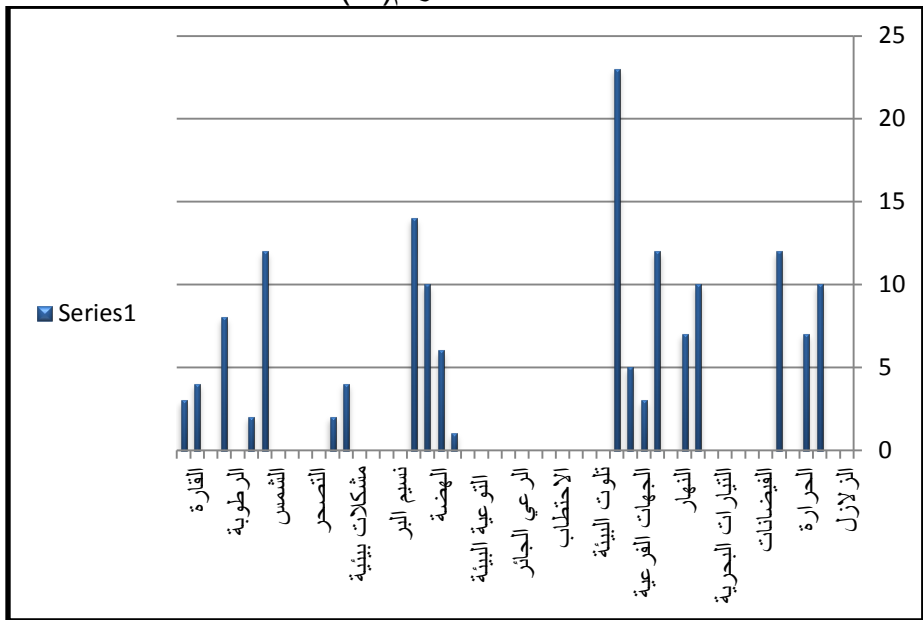
السؤال الثالث:

ما درجة تضمين المفاهيم البيئية في منهج التربية الاجتماعية والوطنية لطلاب الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية؟ للإجابة على هذا السؤال تم تحليل المحتوى منهج التربية الاجتماعية للصف السادس الابتدائي وفق القائمة السابقة.

درجة توافر المفاهيم البيئية في مقرر التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية

م	المفهوم	ع	%	م	المفهوم	ع	%	م	المفهوم	ع	%	م	المفهوم	ع	%
١	الزلازل	٠	٠	١	تلوث التربة	٠	٠	٣٦	الحياة النباتية	٠	٠	٠	٠	٠	٠
٢	البراكين	٠	٠	٢	تلوث المياه	٠	٠	٣٧	مشكلات بيئية	٠	٠	٠	٠	٠	٠
٣	المناخ	١٠	٧.٧	٢	التلوث الحراري	٠	٠	٣٨	التعداد السكاني	٤	٣	١٤	١٠.٧		
٤	الحرارة	٧	٥.٤	٢	الاحتطاب	٠	٠	٣٩	تلوث الهواء	٢	١.٥	٩	٦.٩		
٥	الضغط الجوي	٠	٠	٢	حرائق الغابات	٠	٠	٤٠	التصحّر	٠	٠	٠	٠		
٦	الأمطار	١٢	٩.٢	٢	الصيد الجائر	٠	٠	٤١	الطقس	٠	٠	١٢	٩.٢		
٧	الفيضانات	٠	٠	٢	الرعي الجائر	٠	٠	٤٢	الكوكب	٠	٠	٠	٠		
٨	الأمواج	٠	٠	٢	التوسع العمراني	٠	٠	٤٣	الشمس	٠	٠	٠	٠		
٩	الاعاصير	٠	٠	٢	الهجرة	٣	٢.٣	٤٤	التربة	١٢	٩.٢	١٥	١١.٥		
١٠	التيارات البحرية	٠	٠	٢	التوعية البيئية	٠	٠	٤٥	السكان	٢	١.٥	٢	١.٥		
١١	الفصول الأربعة	٠	٠	٢	المحميات الطبيعية	٠	٠	٤٦	الرطوبة	٠	٠	٠	٠		
١٢	الليل	٠	٠	٣	البيئة	١	٠.٨	٤٧	الوادي	٨	٦.٥	٩	٦.٩		
١٣	النهار	٠	٠	٣	الهضبة	٦	٤.٦	٤٨	القمر	٠	٠	٦	٤.٦		
١٤	المد	٠	٠	٣	الرياح	١٠	٧.٧	٤٩	القارة	٥	٣.٨	١٥	١١.٥		
١٥	الجزر	٠	٠	٣	السهل	١٤	١٠.٨	٥٠	المضيق	٣	٢.٣	١٧	١٣.١		
١٦	الجهات الفرعية	٣	٢.٣	٣	نسيم البر	٠	٠					٣	٢.٣		
١٧	الجهات الأصلية	٥	٣.٨	٣	نسيم البحر	٠	٠					٥	٣.٨		
١٨	الجبل	٢٣	١٧.٧	٣		٠	٠					٢٣	١٧.٧		
١٩	مجموع	٦٠	٤٦.١			٣٤	٢٦.١					١٣٠	١٠٠		

شكل رقم (٢)



من خلال الجدول رقم (٤) والشكل رقم (٢) بلغ مجموع تكرارات المفاهيم البيئية في مقرر الصف السادس (١٣٠) مرة، حيث كان أعلى مفهوم من ناحية التكرارات هو الجبل (٢٣) مرة، وكذلك مفهوم السهل (١٤) مرة، فيما بلغ تكرار الرياح (١٠) والأمطار (١٢) مرات، وهناك العديد من المفاهيم البيئية التي قل تكرارها (٦) مرات مثل الهضبة، والمضيق والقارة. ويعد مفهوم الجبل والسهل الأعلى حيث إن الموضوعات الدراسية تركز على الجغرافيا الطبيعية لشبه الجزيرة العربية، وكذلك موقع وطني (شبه الجزيرة العربية) وتضاريسه ومناخه هذه المفاهيم مرتبطة بتلك الموضوعات.

وقد بلغ عدد المفاهيم التي ورد ذكرها في محتوى المقرر (١٨) مفهوماً بنسبة (٣٦%)، بينما عدد المفاهيم التي لم يرد ذكرها في المقرر بالرغم من أهميتها كما حددتها القائمة (٣٢) مفهوماً بنسبة (٦٤%).

وقد وجد الباحث أن خلو محتوى المقرر من هذه النسبة الكبيرة من المفاهيم بنسبة (٦٤%) يعود لموضوعات المقرر، لعدم إبراز تلك المفاهيم البيئية في الموضوعات التي تركز على الجانب المعرفي دون النظر لها والتركيز على تلك المفاهيم البيئية.

الخاتمة والمناقشة والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى رصد المفاهيم البيئية المتضمنة في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية في الصفين الخامس والسادس في المرحلة الابتدائية بالمملكة السعودية ولتحقيق هذه الأهداف تم تحليل المقررات لرصد المفاهيم البيئية فيه، واستخدم الباحث الإحصاءات المناسبة للتوصل إلى نتائج الدراسة وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود تباين في تكرارات المفاهيم في الصفوف العليا.

مناقشة النتائج المتعلقة السؤال الأول

ما المفاهيم البيئية اللازمة لطلاب المرحلة الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إعداد قائمة أولية وعرضت على المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس والمشرفين التربويين وكذلك المعلمين لتحديد المفاهيم البيئية اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية في الصفوف العليا ، وقد تكونت القائمة بعد التعديل والحذف للمفاهيم التي يرون أنها غير مناسبة للنمو العقلي لهم وإضافة مفاهيم أخرى قريبة من نموهم العقلي، حيث تكونت القائمة من (٥٠) مفهوماً كما هو في الجدول رقم (١). واتفقت هذه القائمة مع دراسة كل من الأسمرى (٢٠١٢). والسخي (٢٠١١)، والشريدة (٢٠٠٨)

مناقشة النتائج المتعلقة السؤال الثاني

ما درجة تضمين المفاهيم البيئية في منهج التربية الاجتماعية والوطنية لطلاب الصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل محتوى مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية وفق قائمة المفاهيم البيئية اللازمة لذلك، حيث بلغ عدد المفاهيم البيئية والتي وردت في القائمة ووجدت في محتوى المقرر (١٨) بنسبة (٣٢ %)، وخلو المحتوى من عدد من هذه المفاهيم بلغت (٣٢) بنسبة (٦٤ %).

وقد كان المفهوم الأكثر تكراراً هو الأمطار (١٢) مرة والسهل (١٢) مرة. ويعود التركيز على هذه المفاهيم؛ لأن الموضوعات الدراسية غالبيتها تاريخية مثل الخلفاء الراشدون والدولة الأموية والعباسية والحضارة الإسلامية ، فالعرض التاريخي يركز على السرد

التاريخي دون التعرض للجوانب الجغرافية بالرغم من أهمية الارتباط بينهما، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة كل من الأسمرى (٢٠١٣).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما درجة تضمين المفاهيم البيئية في منهج التربية الاجتماعية والوطنية لطلاب الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحليل محتوى مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف السادس وفق قائمة المفاهيم البيئية اللازمة للصفوف العليا في المرحلة الابتدائية.

حيث بلغ عدد المفاهيم التي وردت في المحتوى (١٨) مفهومًا بنسبة (٣٦ %)، وخلو المحتوى بنسبة (٦٨.٦ %) من هذه المفاهيم البيئية وعددها (٣٢) مفهومًا، وكان المفهوم الأكثر تكرارًا هو الجبل (٢٣) مرة، يليه المناخ (١١) مرة والسهل (١٢) مرة

ويعود ذلك لأن موضوعات الوحدة الأولى عن تأسيس وطني والدرس الأول نبذة مختصره عن شبه الجزيرة العربية الذي يركز على الجغرافيا الطبيعية في شبه الجزيرة العربية.

والوحدة الثالثة أرض وطني عن المملكة العربية السعودية تتحدث عن تضاريس وطني بما فيها من السهول والجبال والصحراء والأودية وكذلك المناخ بمفاهيمه والعوامل المؤثرة فيه.

أما الفصل الثاني تتحدث الوحدة الخامسة عن سكان وطني والموارد الطبيعية في المملكة العربية السعودية ويركز على النبات الطبيعي ونشاط السكان ، وهذا يعود لتكرار العديد من المفاهيم البيئية التي تدخل في نطاق هذه الوحدات الدراسية. وتفق هذه الدراسة مع دراسة كل من دراسة إبراهيم (٢٠١٣).

التوصيات

١) إعادة النظر في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصفين الخامس والسادس في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في توزيع المفاهيم البيئية توزيعًا عادلًا وفق أسس تربوية وتضمن تلك المفاهيم البيئية مدعمة بالأدلة والشواهد والصور التي ترفع مستوى الوعي البيئي لديهم.

٢) إعداد أبحاث حول الثقافة البيئية وكيفية تفعيلها في المناهج الدراسية.

٣) إعداد دراسة حول المشكلات البيئية وتوزيعها في المناهج.

٤) إعداد دراسة حول اتجاهات الطلاب والطالبات نحو البيئة.

المراجع

- إبراهيم، صلاح إبراهيم.(٢٠١٣). واقع التربية البيئية في كتب الحلقة من مرحلة التعليم الأساسي في جمهورية السودان، مجلة جامعة بحث الرضا العلمية،ع(٨). ص ١٣٣-١٥٤.
- الأسمرى ، حسن عبدالله سعيد.(٢٠١٢م). درجة تضمن المفاهيم البيئية في كتب الدراسات الاجتماعية المطوره للمرحلة الثانوية في ضوء مفاهيم التربية البيئية العالمية. رسالة ماجستير ، قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- آل سالم، على يحي سالم. (٢٠٠٧م). أثر نموذج ميرل وتنسون على اكتساب بعض المفاهيم الجغرافية وبقاء أثر تعلمها لدى تلاميذ الصف السادس بمدينة أبها. رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية . جامعة الملك خالد بأبها.
- اللقاني، أحمد حسين.(١٩٩٩). أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية. مكتبة دار الثقافة. عمان.
- جمعة ، عارف أسعد وكنعان، أحمد علي.(٢٠١١م). واقع المفاهيم التربوية البيئية في مناهج التربية الإسلامية (دراسة ميدانية في مدارس محافظة دمشق). مجلة جامعة دمشق،مج٢٧،ع(٣،٤).
- الخوالده، محمد محمود(٢٠٠٤م). أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي. عمان، دار المسيرة.
- الحراشة، كوثر.(٢٠١٤). المفاهيم البيئية المناسبة لطلبة المرحلة الأساسية المتوسطة في الأردن، وتقويم كتب العلوم في ضوءها. المجلة التربوية، مج ٢٩، ع ١١٣، ج ١.
- ربيع، أحمد و ربيع، هادي و ربيع، عادل.(٢٠٠٧م). التربية البئية، عمان، داقرالعالم الثقافة .
- السخي، خالد أحمد.(٢٠١١م).مفاهيم التربية البيئية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية بمملكة البحرين، مجلة دراسات العلوم التربوية ، عمادة البحث العلمي ، الجامعة الأردنية، مج٣٨، ع ٢.
- سرايا، عادل.(٢٠٠٧م). التصميم التعليمي والتعلم ذو المعنى. عمان، دار المسيرة.

- السريحي، أحمد علي معتق.(١٤٢٠هـ). مدى اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة جدة للمفاهيم البيئية الواردة بالجزء الثاني من مقرر الأحياء . رسالة ماجستير ، قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة أم القرى.
- سلامة ، عادل أبو العز.(٢٠٠٤م). تنمية المفاهيم والمهارات العلمية وطرق تدريسها، عمان، دار الفكر.
- السناني، سعيد سالم سعيد.(٢٠٠٣م). المفاهيم البيئية التي ينبغي تتضمنها كتب الدراسات الاجتماعية للصفين الثالث والرابع بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان. رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس.
- السيد، جيهان كمال، والدوسري، فوزية محمد.(٢٠٠٩م). استراتيجية تدريس الدراسات الاجتماعية، نماذج وتطبيقات. الرياض ، مكتبة الرشد.
- شحاته، حسن أحمد(٢٠٠١م). البيئة والمشكلة السكانية ، القاهرة، مكتبة الدار العربية.
- الشرادة، نسيبة مصطفى.(٢٠٠٨م). المفاهيم البيئية المتضمنة في كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي المطور في الأردن ومدى اكتساب طلبة محافظة الطفيلية لها. رسالة ماجستير، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة.
- الشرجي، بكر مرعي.(٢٠٠٦م). المفاهيم البيئية المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية في دولة قطر . رسالة دكتوراه، كلية التربية .جامعة الجزيرة.
- الطناوي، رمضان عبد الحميد(٢٠٠٠م). التربية البيئية (تربية حتمية) . القاهرة. دار النهضة العربية.
- العساف، صالح حمد.(١٩٩٥م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض. مكتبة العبيكان.
- العياصرة، وليد رفيق.(٢٠١٢م). التربية البيئية واستراتيجيات تدريسها، عمان ، دار أسامة للنشر.
- غريب، أيمن عواد.(٢٠١٢م). مدخل إلى عالم التربية (رؤيا حديثة). عمان، دار تسنيم.
- المراكبي، السيد.(٢٠١٠م). الحماية القانونية للبيئة من التلوث . القاهرة، دار النهضة العربية.

المطيري، مساعد رذن.(٢٠١٦). درجة توافر المفاهيم البيئية في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة في الكويت من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، كلية العلوم التربوية، الأردن.

موسى، على حسن.(٢٠٠٠م). التلوث البيئي. دمشق، دار الفكر.

النجيدي، أحمد وعبدالهادي، منى وراشد، علي.(٢٠٠٣م). طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم. القاهرة، دار الفكر العربي.

هلال ، عصام الدين وقطب، سميرعبدالحميد والجندي، ياسر مصطفى.(٢٠١٥م). فلسفة وأهداف التربية البيئية. القاهرة، دار العلوم للنشر والتوزيع

Union Europeenne(2007) :Project de sensibilisation a l'environnement dans les domaines de la biodiversité. Des changements climatiques et de la lutte contre la désertification.

Lyman. H, O'neal.(2004).“Using wetlands to teach Ecology & Environmental Awareness in General Biology”, Dissertation Abstract International, Volume,57 , No.3, p135.

Hsu,S(2004).The Effects of Environmental Education programmer on Responsible Environment Behavior and education .35(2).

DU - Toi - Andries - Stephanus . (2007). "A Philosophic-Educational Perspective On Environmental Education With Specific Reference TO Environmentally Sound Behavior And Sustainable Development“, DISSERTATION ABSTRACTS INTERNATIONAL, V,59,N.11A. P 4091.

Lynda, Smith Mitchell. (2005).“ Using A Study Of A Local Resource To Increase”, Dissertation Abstract International, Volume, 34 , No.4, p1361. (38)

Spiropoulos (2005). The role of environmental education in compulsory.Dimitra

Education :The case of mathematics textbooks in Greece. International Education Journal 6(3) .pp 400- 406.

(بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ)



كلية التربية
المجلة التربوية

تصورات أولياء الأمور لجودة التدريس في مدارس دولة الكويت في ضوء نموذج كليمي

إعداد

د. محمد حمد العتل

د. عمار أحمد العجمي

مناهج وطرق تدريس

مناهج وطرق تدريس

كلية التربية الأساسية جامعة الكويت

كلية التربية الأساسية جامعة الكويت

د. عمر أحمد بن غيث

مناهج وطرق تدريس كلية التربية الأساسية جامعة الكويت

المجلة التربوية. العدد الخامس والخمسون. نوفمبر ٢٠١٨م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

الملخص

سعت الدراسة الحالية إلى تقصي آراء أولياء الأمور بجودة التدريس في مدارس دولة الكويت وذلك وفقاً لنموذج كليمي لجودة التدريس وأثر متغيرات الجنس والمحافظة السكنية والمستوى التعليمي على تلك الآراء.

تكونت عينة الدراسة من (٤٣٠) ولي أمر تم اختيارهم بطريقة عشوائية من المحافظات السكنية الست، وقد تم توزيع استبانة الدراسة على تلك العينة والمصممة من قبل الباحثين وفقاً لنموذج كليمي لجودة التدريس وعلى مراجعة الدراسات والأدبيات ذات الصلة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى جودة التدريس كما يراه أولياء الأمور في محاور إدارة الصفوف والتحفيز المعرفي متوسط، أما فيما يتعلق بمحور الدعم المعنوي فقد كان مرتفعاً. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس والمحافظة السكنية والمستوى التعليمي. وفي ضوء نتائج الدراسة، خلص الباحثون إلى عدد من التوصيات والمقترحات التي يأمل من خلال تطبيقها الارتقاء بجودة التدريس في مدارس دولة الكويت.

الكلمات المفتاحية: جودة التدريس - الدعم المعنوي - التحفيز المعرفي - إدارة الصف.

Parents' Perceptions of Teaching Quality in The State of Kuwait in light of Klieme Framework Schools

Ammar Ahmed Alajmi Ph.D.
Curriculum & Instruction
School of Basic Education
Education

Mohammad Hamad Alateel Ph. D.
Curriculum & Instruction
School of Basic
Education

Omar Ahmad bin Qaieth Ph. D.
Curriculum & Instruction
School of Basic Education

Abstract

The current study aimed at exploring parents perceptions of teaching quality at the State of Kuwait schools in light of Klieme framework , as well as the impact of related variables including: gender, residential governance, and level of education.

The study sample consisted of (430) parent who were randomly selected from the six Kuwaiti governances. A survey was administered on that sample, which was designed by the researchers based on Klieme framework for teaching quality, literature, and previous studies.

The study results revealed that level of teaching quality as perceived by parents can be described as moderate in the class management and cognitive activation dimensions, whereas high in the emotional support dimension. The results indicated also that there is statistically significant differences can be contributed to gender, residential governance, and level of education variables. In light of the study results, the researchers suggested some recommendations which hoped its application will promote the level of teaching quality in the State of Kuwait.

Key Words: Teaching Quality – Emotional Support – Cognitive Activation – Class Management.

المقدمة :

عندما يتأمل المرء واقع التحولات والتغيرات المتسارعة التي تمر بها المجتمعات فإنه يصاب بالذهول من سرعتها ودرجة عمقها وشموليتها، الأمر الذي يدفعه إلى التساؤل عما إذا كان لا يزال لدى تلك المجتمعات القدرة على ضبط وتقنين مثل تلك التحولات والتغيرات. وعليها أصبح يقع على عاتق مؤسسات المجتمع اليوم - والتعليمية منها تحديداً - مسؤولية مجازاة ومواكبة مثل تلك التحولات والتغيرات وذلك من خلال تبني الخطط والسياسات الملائمة والقدرة على استيعابها.

وفي هذا الصدد، أصبحت الجودة الشاملة في التعليم أحد السياسات التي قامت العديد من الدول بتطبيقها مؤخراً لتلبية متطلبات التحول والتغير الاجتماعي وبوصفها أحد الأركان الأساسية للإدارة الفعالة. ومن الأسباب التي دعت أيضاً إلى الاهتمام بجودة المؤسسات التعليمية على مستوى عالمي التضخم الهائل في أعداد تلك المؤسسات وأعداد الطلاب المنتسبين إليها وما صاحب ذلك من تدني في مستوى المخرجات (الهويد، ٢٠١٣).

وتعتبر جودة التدريس أحد الجوانب المهمة من جودة التعليم، والتي يعتبرها التربويون ذات أهمية بالغة لما لها من دور في التأثير على مخرجات التعلم، فالمشاركة الفعالة والمهارات الاجتماعية والتحصيل الدراسي للمتعلمين ترتبط وتعتمد بشكل كبير على جودة التدريس. وقد أثبتت الدراسات أن ما نسبته (٥٩%) من التباين في درجات المتعلمين يعود إلى جودة التدريس وبيئة التعلم (Lee, 2003).

وبالرغم من تقديم الكثير من الباحثين تعريفاً لمفهوم جودة التدريس، إلا أن القليل منهم من حاول تقديم تصور واضح لنموذج أو إطار نظري يمثل مكونات أو عناصر التدريس ذو الجودة. ومن تلك المحاولات ما قام به كليمي وزملاؤه (Klieme) والذي قدم نموذجاً جاء نتيجة لدراساتهم طوال سنوات عديدة لنتائج الطلبة في الاختبارات الدولية (TIMSS, PISA, IEA) ومقارنتها مع جودة التدريس في دول هؤلاء الطلبة (Praetorius, et al., 2017) كذلك قامت لارا جوي (Laura Geo) بتصميم إطار نظري يحدد العناصر التي تشملها جودة التدريس وذلك في ضوء مراجعة لنتائج العديد من الدراسات. ويقسم هذا الإطار جودة التدريس إلى ثلاثة عناصر مترابطة تتفاعل وتتكامل مع بعضها البعض للوصول إلى جودة التدريس (Hightower, et al. 2011).

وفي قياس جودة التدريس، يعتمد الباحثون بشكل كبير على أداء الطلاب في الاختبارات التحصيلية ونتائج الاستطلاع الطلابي لقياس جودة التدريس، إلا أن ذلك قد واجه العديد من الانتقادات من قبل الباحثين. فعلى سبيل المثال، تشير الباحثة (Diane Ravitch) إلى أن الضغط الذي يمارسه السياسيون على مؤسسات التعليم من أجل تحسين أداء الطلاب في الاختبارات التحصيلية وإعدادهم بشكل جيد لها قد يؤدي إلى تحسين درجات الطلاب في تلك الاختبارات، ولكن ليس بالضرورة أن يؤدي إلى تعليم أفضل (Hightower, et al. 2011). أما فيما يتعلق بنتائج الاستطلاع الطلابي عن جودة التدريس، فقد بينت بعض الدراسات أن ذلك الأسلوب غير دقيق أيضاً وأن هنالك العديد من السلبيات المرتبطة به (Kember, Leung, & Kwan, 2002; Spooren, Mortelmans, & Denekens, 2007).

لذلك لجأ الباحثون في السنوات الأخيرة إلى توظيف مصادر أخرى يمكن الاعتماد عليها للتعرف على جودة التدريس ومن تلك المصادر أولياء أمور الطلبة، حيث تكمن أهمية هذا المصدر في كونه يوفر معلومات حيوية يمكن الاعتماد عليها للتعرف على جودة التدريس الذي تقدمه المدارس لأبنائهم، فما ينقله الطلبة من معلومات لوالديهم عما يدور داخل الغرف الصفية كفيل بتحقيق صورة واضحة عن جودة التدريس (Master, 2013; Tompson, Benz, Agiesta, 2013).

وبالنظر إلى واقع دولة الكويت، نجد أن الدراسات السابقة تشير إلى أن التواصل والتعاون والتشارك ما بين المدرسة والمعلمين من جهة وأولياء الأمور ومؤسسات المجتمع من جهة أخرى دون المستوى المطلوب، وذلك إما لتخوف من إشراك أولياء الأمور في العملية التعليمية وما قد يسببه من مشكلات أو لعدم وجود اللوائح المنظمة لذلك مما يجعل المدرسة كأنها في عزلة عن المجتمع (الهدهود، ٢٠٠٦؛ اليعقوب، ٢٠١٠). وتأسيساً على ما سبق، تبرز أهمية التعرف على وجهة نظر أولياء الأمور بجودة التدريس الذي يقدم لأبنائهم في مدارس دولة الكويت لما لذلك من دور في اتخاذ القرارات اللازمة والمناسبة لمعالجة مكامن الخلل في الأداء التدريسي.

مشكلة الدراسة

تعتبر وجهة نظر أولياء الأمور غاية في الأهمية والتي ينبغي أن يدركها صناع القرار التربوي عند تطبيق أو تصميم أي مشروع أو مبادرة تستهدف جودة التعليم (Tompson, Benz,

(Agiesta, 2013). ونظرا لقلّة الدراسات التي تسعى إلى التعرف على وجهة نظر أولياء الأمور في جودة وفعالية التدريس (Dozza, &Cavrini, 2012). تأتي الدراسة الحالية والتي تكمن مشكلتها في عدم وجود المعلومات الكافية عن وجهة نظر أولياء الأمور في دولة الكويت عن جودة التدريس المقدم لأبنائهم وذلك في ضوء نموذج كليمي (Klieme) لجودة التدريس.

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤال الرئيس: ما مدى جودة التدريس في مدارس دولة الكويت من وجهة نظر أولياء الأمور؟ ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مدى جودة إدارة الصفوف في مدارس دولة الكويت من وجهة نظر أولياء الأمور؟
- ما مدى الدعم المعنوي المتوفر في مدارس دولة الكويت من وجهة نظر أولياء الأمور؟

- ما مدى التحفيز المعرفي في مدارس دولة الكويت من وجهة نظر أولياء الأمور؟

كما تسعى الدراسة إلى الإجابة عن السؤال التالي:

- هل تختلف وجهات نظر أولياء الأمور باختلاف متغيرات كالجنس، المحافظة السكنية، المستوى التعليمي؟

أهداف الدراسة

- تسعى الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف من أبرزها:
- التعرف على آراء أولياء الأمور بمستوى جودة التدريس المتوفر في مدارس دولة الكويت وأثر بعض المتغيرات في ذلك.
- تزويد المسؤولين بوزارة التربية في دولة الكويت بصورة واضحة ودقيقة لرأي المجتمع في مستوى جودة التدريس المقدم في مدارس التعليم العام.
- توفير معلومات مهمة للمعلمين والقائمين على برامج إعداد المعلمين بما يساهم في الارتقاء بجودة التدريس في المدارس.
- الخروج ببعض التوصيات والمقترحات التي يأمل الباحثون من خلالها إثراء العملية التعليمية.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة الحالية في كونها تسلط الضوء على موضوع لم يتم التطرق إليه من قبل في مجتمع الدراسة - وذلك إلى حد علم الباحثين - الأمر الذي من شأنه أن يعطي صورة جلية لصانع القرار عن وجهة نظر أولياء الأمور بجوانب مهمة من العملية التعليمية، وبالتالي اتخاذ الإجراءات اللازمة والمناسبة لمعالجة جوانب القصور إن وجدت. كذلك يأمل الباحثون أن توفر الدراسة الحالية ما يفيد المعلمين في معرفة جوانب أساسية من آدائهم التدريسي وذلك من وجهة نظر أحد الشركاء الأساسيين في العملية التعليمية، وبالتالي الارتقاء بآدائهم بما يخدم العملية التعليمية.

حدود الدراسة

- تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨
- تم تطبيق الدراسة على جميع محافظات دولة الكويت.
- اقتصرت الدراسة على تناول أبعاد جودة التدريس التي حددها كليمي فقط وتشمل إدارة الصف، الدعم المعنوي، والتحفيز المعرفي.

مصطلحات الدراسة

جودة التدريس: الممارسات التدريسية التي تسهل للفئات المختلفة من المتعلمين الوصول إلى المعلومات والقدرة على الانخراط في الأنشطة والتكاليف الصفية بما يساهم في تعلمهم في ضوء أهداف المنهج (Lee, 2003).

ويعرف الباحثون جودة التدريس إجرائيا في الدراسة الحالية على أنه تصور أولياء الأمور لمدى جودة إدارة الصف، والدعم المعنوي، والتحفيز المعرفي والتي تمثل الأبعاد الأساسية لجودة التدريس وفقاً لنموذج كليمي.

الإطار النظري

يعتبر مفهوم الجودة مفهوماً اقتصادياً وصناعياً بحثاً ظهر وتطور في مجال علم الاقتصاد كنتيجة للتنافس الصناعي والتقني بين المؤسسات الاقتصادية للسيطرة على الأسواق العالمية عن طريق ضبط جودة الإنتاج وتحسين نوعيته إلى أقصى درجة ممكنة.

ونتيجة لنجاح تطبيق مفهوم الجودة في القطاع الصناعي، انتشر وتوسع الاهتمام بهذا المفهوم ليشمل قطاعات أخرى متنوعة كالتربية والتعليم وغيرها (الهيود، ٢٠١٣).

وفي التعليم، يلاحظ أن هناك خلط وتشابك من قبل الباحثين في استخدام مفهوم الجودة والمفاهيم الأخرى ذات الصلة كالجودة الشاملة وجودة التعليم وجودة المدرس وجودة التدريس. وعليه فإنه من الضروري إعطاء إشارة مختصرة لكل من تلك المفاهيم وذلك لفك التشابك بينها ولرسم حدود واضحة لما تتناوله الدراسة الحالية.

ومن هنا يعرف مفهوم الجودة بشكل عام على أنه "مقيار درجة تثمان المستهلك (أو من ينوب عنه) لموضوع الاستهلاك، إنها حكم تقويمي لموضوع الوصف، ماديا كان أو رمزيا، كالمكون، النظام، القانون، السلعة، أو الخدمة أو أي منتج نهائي ومنته" (وهبة، ٢٠٠٦، ٥). كما يمكن تعريفها على أنها "تعبير عن درجة التألق والتميز وكون الأداء ممتاز وأن خصائص المنتج ممتازة ومتطابقة مع المعايير الموضوعية من قبل المستهلك" (تمروز، ٢٠١٦، ١٧).

أما الجودة الشاملة فهي تعتبر من أبرز المفاهيم التي أخذت في الانتشار مؤخرا، سواء في القطاع التعليمي أو غيره، وتعرف الجودة الشاملة بأنها عبارة عن "تلبية حاجات العميل وتوقعاته المعقولة، أو أنها الريادة والتميز في الأشياء والخدمات" (عطية، ٢٠١٥، ٢٢). كما تعرف على أنها "فلسفة إدارية تسعى لتحقيق أقصى استفادة من الموارد والمصادر المتضمنة لمؤسسة ما لتحقيق الأهداف المرجوة وتركز على إشباع احتياجات العملاء من خلال عمل وإجراء تحسينات مستمرة في نظم وعمليات تلك المؤسسة" (سرحان، ٢٠١٢، ١٨).

ويلاحظ من خلال التعاريف السابقة لمفهومي الجودة والجودة الشاملة، أن الجودة عملية تدور حول وصف أو تقييم المنتج في حين أن مفهوم الجودة الشاملة عبارة عن استراتيجية أو فلسفة إدارية. وأن نطاق تطبيق كلا المفهومين قد يشمل القطاع التعليمي أو أي قطاع آخر.

وفيما يتعلق بالجودة في التعليم فتعرف بأنها " جملة الجهود من قبل العاملين في المجال التربوي لرفع مستوى المنتج التربوي (الطالب) بما يتناسب مع متطلبات المجتمع، وبما تستلزمه هذه الجودة من تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية

اللازمة لرفع مستوى المنتج التربوي من خلال تضافر جهود العاملين في مجال التربية" (تمروز، ٢٠١٦، ١٨). وعرفها كذلك (الشناوي وعيد، ٢٠١٠، ٢٢٢) على أنها "المواصفات المطلوبة لمجموعة من المجالات التعليمية لتحقيق الحد الأدنى للمستوى المرغوب فيه سواء كانت تتعلق بما يتم داخل المؤسسة المراد تحقيق جودتها أو في ارتباطها بمؤسسات وأنشطة خارجها ترتبط بها، وتؤثر في آدائها، وتتضمن تلك المجالات مجموعة من الممارسات بمواصفات محددة".

ولجودة التعليم مجموعة من العناصر الأساسية التي لا بد من وجودها، تشمل تلك العناصر:

- ١) وجود متعلمين أصحاء، يتغذون جيدا وعلى استعداد للمشاركة والتعلم، ويتوفر لهم الدعم من قبل أسرهم والمجتمع.
 - ٢) وجود بيانات صحية وآمنة تتوفر فيها الحماية ومراعاة الفروق الجنسية ويوجد بها مصادر ومرافق كافية.
 - ٣) وجود المحتوى الملائم من المناهج والمواد التعليمية التي تساهم في اكتساب المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب ومهارات الحياة واكتساب المعرفة بمواضيع كالفروق الجنسية والصحة والتغذية السليمة والوقاية من الأمراض والسلام.
 - ٤) وجود آلية عمل يقوم من خلالها معلمون أكفاء باستخدام أساليب تدريسية تتركز حول المتعلم في فصول ومدارس يتم إدارتها بشكل مناسب باستخدام وسائل تقويم تسهل التعلم وتقلص التباين ما بين المتعلمين.
 - ٥) الوصول إلى مخرجات تعلم تتضمن معارف ومهارات واتجاهات ترتبط بشكل مباشر بأهداف التعليم وتعزز المشاركة الإيجابية في المجتمع (UNICEF, 2000).
- ويعتبر مفهومًا جودة التدريس وجودة المدرس من المفاهيم التي لا يزال يدور حولها جدل في الميدان التربوي وخلق بينهما في بعض الأحيان، الأمر الذي أدى إلى عدم وجود إجماع بين الباحثين على تعريف محدد لأي من المفهومين (Hightower, et al. 2011). ومن تعاريف جودة التدريس ما ذهب إلى أنها عبارة عن الممارسات التدريسية التي تسهل للفئات المختلفة من المتعلمين الوصول إلى المعلومات والقدرة على الانخراط في الأنشطة والتكاليف الصفية بما يساهم في تعلمهم في ضوء أهداف المنهج (Lee, 2003).

أما جودة المدرس فتعرف على أنها المعرفة، المهارات، القدرات، والاتجاهات، والقيم التي يمتلكها المدرس (National Research Council, 2001).

ولا تتوقف جودة التدريس على جودة المدرسين فقط، بل إنها تتأثر بشكل مباشر بعوامل أخرى مثل جودة مصادر التعلم المتوفرة، التطوير المهني للمعلمين، الطاقم الإداري، ومستوى الدعم المتوفر من الأسرة والإدارة المدرسية والمجتمع. وعليه، فإن عدم وجود البيئة المدرسية المنظمة والداعمة للعملية التعليمية قد لا يساعد المعلمين على تقديم جودة في التدريس حتى وإن كانوا أنفسهم ذوي جودة عالية (National Research Council, 2001). ومن هنا، يمكن القول أن جودة المدرس تمثل جزء من جودة التدريس.

وقد اقترح الباحثين أطراً نظرية تحدد الخصائص التي يتميز بها التدريس ذو الجودة وذلك في ضوء نتائج البحوث والدراسات الميدانية، ومن تلك نموذج كليمي وزملائه والذي يعتبر أحد أبرز النماذج في الميدان التربوي (Praetorius, et al., 2017). وقد قام كليمي وزملائه وطوال سنوات عديدة بدراسة نتائج الطلبة في الاختبارات الدولية (TIMSS, IEA) PISA، لثلاث دول هي الولايات المتحدة وألمانيا واليابان، وقام أيضاً بدراسة الأساليب التدريسية المستخدمة في كل من تلك الدول. وتوصل من خلال ذلك إلى وجود ثلاثة أبعاد تميز التدريس ذا الجودة، والتي بينت الدراسات أنها أساسية وصالحة للتطبيق في كل نظام تعليمي ومدرسة وصف ومادة دراسية، وتشمل تلك الأبعاد:

(١) إدارة الصف (Class Management): ويشير إلى الفاعلية في الحفاظ على وقت الدروس وتنظيم استغلاله من خلال وضع قواعد السلوك والإجراءات المناسبة.

(٢) الدعم المعنوي (Emotional Supportive Classroom): ويتناول هذا البعد دور المعلم في تقديم التغذية الراجعة لكل طالب ومراعاة الاحتياجات الفردية ونوع العلاقة مع كل طالب.

(٣) التحفيز المعرفي (Cognitive Activation): ويوضح نوع الأنشطة التدريسية التي يستخدمها المعلم ودورها في تنمية وصقل مهارات وقدرات التفكير لدى المتعلمين وتطوير القدرات العقلية لديهم (Klieme, Pauli, & Reusser, 2009).

كذلك تعتبر لارا جوي (Laura Geo) أحد أبرز الخبراء المهتمين في مجال فاعلية التدريس وأساليب قياسه (Hightower, et al. 2011). وقد قامت تلك الباحثة بتصميم إطار نظري

يحدد العناصر التي تشملها جودة التدريس وذلك في ضوء مراجعة نتائج العديد من الدراسات حول جودة التدريس. ويقسم هذا الإطار جودة التدريس إلى ثلاثة عناصر مترابطة تتفاعل وتتكامل مع بعضها البعض للوصول إلى جودة التدريس، وتشمل هذه العناصر ما يلي:

أولاً المدخلات (Inputs):

- مؤهلات المعلم: وتشمل المؤهلات العلمية، الخبرات، رخص مزاولة المهنة، الدورات، التدريب وغيرها.

- صفات المعلم: السمات الشخصية كالقيم والاتجاهات والأخلاقيات وغيرها.

ثانياً: العمليات (Processes):

- الأنشطة التدريسية: تدور حول كل ما يقوم به المدرس داخل الفصل من أنشطة تدريسية وعلاقتها بمخرجات التعلم، وكذلك إدارة الصف وكيفية التفاعل مع المتعلمين.

ثالثاً: المخرجات (Outcomes):

- فاعلية التدريس: ويمكن الاستدلال عليها من خلال مخرجات التعلم والتي يعبر عنها أداء المتعلمين في الاختبارات وغيرها من وسائل يمكن استخدامها لقياس التعلم (Geo, 2007).

وفيما يتعلق بخصائص جودة التدريس، فترى (Lee, 2003) أن لها عشر خصائص حددتها في ضوء نتائج الدراسات التي أجريت حول هذا الموضوع، تلك الخصائص هي:

(١) أن التدريس ذا الجودة يجب أن يركز ويعمل على تحسين وتسهيل تعلم كافة المتعلمين على اختلاف فئاتهم مع وضع توقعات إيجابية (High Expectation) لما يمكن أن يحققه كل متعلم.

(٢) الأنشطة التدريسية يجب أن تمكن وتعزز وتساعد المتعلمين على معرفة واحترام العمل ضمن مجموعات ذات فئات متنوعة من المتعلمين وأن يكون بين أفراد تلك المجموعات ترابط واهتمام متبادل.

(٣) يخلق قنوات تواصل فعالة بين المدرسة والبيئات المحيطة التي يمارس فيها المتعلم حياته الاجتماعية وذلك لتسهيل ودعم التعلم.

(٤) أن يكون التدريس تفاعلياً ومتجاوباً مع الاحتياجات والمتطلبات الفردية المتنوعة لمستويات وقدرات التعلم المختلفة لدى المتعلمين.

٥) يوفر فرص تعلم فعالة وكافية (مثال إعطاء وقت كافٍ للتدريب وتطبيق ما تم تعلمه وعدم الاكتفاء بفرض التعلم كحفظ المعلومات فقط)

٦) الأنشطة التدريسية يجب أن تتنوع وتدعم كافة أنماط ومستويات التعلم (Learning Cycles) بحيث يسهل على المتعلم تذكر ما تعلمه في الفصل.

٧) أن يأخذ في الاعتبار التوازن والترابط والتكامل (Curriculum alignment) ما بين أهداف المنهج، استراتيجيات التدريس، الأنشطة المدرسية، مصادر التعلم، الوسائل التعليمية بشكل مناسب وفعال.

٨) يوفر تغذية راجعة (Feedback) مستمرة على أداء المتعلمين بطريقة تساهم في تحسين أدائهم.

٩) يوفر للمتعلمين توجيه مستمر يعزز من قدراتهم على التنظيم الذاتي ومهارات التفكير ما وراء المعرفي (Metacognitive) والتخاطب المدروس.

١٠) يستخدم وسائل تقويم مرتبطة بشكل وثيق بأهداف المنهج (Goal-oriented). وفيما يتعلق بطرق قياس جودة التدريس، فإنه لا يوجد إجماع بين العلماء على طريقة معينة لقياسها (Goos&Salomons, 2017). ومن الوسائل الشائعة التي يستخدمها الباحثون في قياس جودة التدريس الملاحظة من قبل مقيمين مستقلين، والتقييم الذاتي من قبل المدرسين، وتقييم الطلاب للمدرسين (Praetorius, et al., 2017) وكذلك مقياس القيمة المضافة للمعلمين (Added-Value) والفروض والواجبات المنزلية (Joyce, Gitomer, &laconagelo, 2017).

وبالرغم من أهمية التعرف على آراء ووجهة نظر أولياء الأمور في جودة وفاعلية التعليم (Tompson, Benz, Agiesta, 2013)، إلا أن الدراسات في هذا الصدد لا تزال محدودة وقليلة (Master, 2013؛ Dozza, &Cavrini, 2012). ويرى الباحثون أن أولياء الأمور لديهم معلومات مهمة عن مستوى تعلم أبنائهم يمكن توظيفها في التعرف على جودة التدريس. كما أن أولياء الأمور يعتبرون شركاء وطرف مهم في العملية التعليمية، وبالتالي فإنمسألة إشراكهم في تقويمالتعليم واجب على المؤسسات التعليمية (Peterson, Wahlquist, Brown, &Mukhopadhyay, 2006).

الدراسات السابقة

الدراسات التي سعت إلى محاولة التعرف على وجهة نظر أولياء الأمور بفاعلية التدريس قليلة (Dozza, &Cavrini, 2012)، وعليه يرى بعض المختصين أن آراء أولياء الأمور تم تجاهلها من قبل الباحثين عند إجرائهم الدراسات (Cui, Valcke, &Vanderlinde, 2016). وفيما يلي عرض لبعض الدراسات التي تناولت آراء أولياء الأمور أو بعض جوانب الدراسة الحالية وذلك تسلسليا حسب قرب موضوع الدراسة من الدراسة الحالية.

ومن تلك الدراسات، دراسة أجريت في الولايات المتحدة، (Tompson, Benz, Agiesta, 2013) سعت إلى التعرف على آراء أولياء الأمور بمدى جودة التعليم المقدم لأبنائهم، وقد شملت الدراسة استطلاع آراء (١٠٢٥) ولي أمر ممن يدرس أبنائهم من مرحلة رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أولياء الأمور يعتبرون بشكل عام أنه يوجد جودة في التعليم وأن صفات المعلم الشخصية مثل الاهتمام والحماس أهم من خبرة المعلم. كذلك أشار أولياء الأمور إلى عدم رضاهم عن مخرجات التعلم وتحديدًا عدم قيام المدرسة بالإعداد المناسب للطلبة لسوق العمل أو إكسابهم لمهارات الحياة الضرورية. وفيما يتعلق بجودة التدريس فقد أبدى بعض أولياء الأمور عدم رضاهم عنها وأنه من الصعب إيجاد معلمين جيدين أو المحافظة عليهم.

وفي الولايات المتحدة أيضا، سعت دراسة أخرى (Cantarella, 2000) إلى معرفة آراء أولياء الأمور بمعلمين أبنائهم ومدى اختلاف تلك الآراء عن آراء التلاميذ، وقد بينت الدراسة التي طبقت في مقاطعتين وشملت استطلاع آراء (٥٢٠) ولي أمر، أن البيئة الصفية حصلت على أعلى درجة رضا لدى أولياء الأمور في المرحلتين الابتدائية والثانوية، في حين كانت أعلى درجة في المرحلة المتوسطة لمستوى التواصل. أما بالنسبة للواجبات المنزلية فقد حصلت على أقل درجة رضا من قبل أولياء الأمور وفي جميع المراحل الدراسية. كذلك بينت الدراسة أن المعلمات حصلن على درجة رضا أكبر من المعلمين وأن هنالك اختلاف ما بين درجة رضا التلاميذ عن أولياء الأمور. وأخيرا أظهرت النتائج أن أولياء الأمور أكثر رضا عن معلمي المرحلة الابتدائية يليهم معلمي المرحلة المتوسطة ثم معلمي المرحلة الثانوية

أما دراسة (Cui, Valcke, &Vanderlinde, 2016) فقد هدفت إلى تقييم أداء معلمي رياض الأطفال في الصين من وجهة نظر أولياء الأمور وفي ضوء معايير المعلمين

الجديدة. وقد بينت نتائج الدراسة والتي شملت استطلاع آراء (٤٢٣) ولي أمر أن الاحترام والحب والمعرفة والصبر تعتبر من أهم الكفايات التدريسية الواجب توافرها في المعلمين. كما بينت الدراسة أن توقعات أولياء الأمور لآداء أطفالهم الدراسي ومدى مشاركتهم في تعليمهم قد أدت إلى وجود فروق دالة احصائية في وجهات نظرهم في حين لم يكن للمنطقة مثل ذلك التأثير.

وفي سلطنة عمان قام (المركز الوطني للإحصاء والمعلومات، ٢٠١٦) بدراسة استطلاعية تهدف إلى التعرف على مستوى الرضا لدى أولياء الأمور عن جودة التعليم المقدم لأبنائهم في المدارس الخاصة. وقد بينت نتائج الدراسة التي شملت استطلاع آراء (٣٠٣٩) ولي أمر، أن الرضا العام عن جودة التعليم بلغ (٨٣%)، وأن مستوى الرضا عن كفاءة المعلمين (٨٨%) وعن المرافق والتجهيزات المدرسية (٨٥%) وعن آليات التقييم والشاركة مع أولياء الأمور (٨٣%) وعن التكاليف المالية (٧٥%). كما بينت الدراسة أن من أهم أسباب تفضيل أولياء الأمور للمدارس الخاصة هو مستوى التعليم والمناهج واللغة الانجليزية وقرب المدرسة من المنزل.

وتناولت دراسة (Dozza, &Cavrini, 2012) وجهة نظر أولياء الأمور بكفاءة المعلمين في مقاطعة بولزانو في شمال إيطاليا، وقد بينت الدراسة التي شملت كافة المراحل الدراسية واستطلاع آراء (٣٦٦٩) ولي أمر أن أهم الكفايات التدريسية هي معرفة المعلم وقدرته على التدريس بحماس، تحفيز الطلبة، إشراك الأسرة، واحترام الفروق الفردية بين الطلبة، وإدارة الصف بفاعلية. كما أظهرت الدراسة أن للخلفية الاجتماعية الثقافية لولي الأمر أثرا على نتائج الدراسة، حيث تفاوتت آراء أولياء الأمور تجاه محاور الدراسة الستة وفقا لخلفيتهم الاجتماعية أو الثقافية.

وفي الكويت، سعت دراسة (اليعقوب، ٢٠١٠) إلى تقصي آراء أولياء الأمور بمدى التعاون ما بين الأسرة والمدرسة وواجباتهم في ذلك وأهم الصعوبات التي تؤثر سلبا على العلاقة بينهما. وقد بينت نتائج الدراسة التي شملت استطلاع آراء (٣٣٢) ولي أمر عدم رضا أولياء الأمور على مستوى التعاون ما بين المدرسة والبيت. أما بالنسبة لدور مجالس الآباء في تعزيز العلاقة ما بين البيت والمدرسة فقد أظهرت النتائج أن هناك فجوة بين الطرفين وأن هناك حاجة لمعرفة أسباب تلك الفجوة. وقد أوصت الدراسة بإعداد أدلة لأولياء الأمور

والمدرسة توضح العلاقة بينهما وتبسيط الضوء على أهمية العلاقة ما بين المدرسة والبيت من خلال وسائل الإعلام المختلفة وضرورة تنويع وسائل التواصل.

أما دراسة (الدبابنة، ٢٠١٦) فقد تناولت درجة رضا أولياء أمور الأطفال من ذوي صعوبات التعلم عن مستوى الخدمات التربوية المقدمة لهم في الأردن، وقد بينت نتائج الدراسة، التي تكونت عينتها من (١٥٣) ولي أمر، أن الدرجة الكلية لرضا أولياء الأمور كانت متوسطة، وكذلك الحال لجميع مجالات الدراسة. وقد حصل محور الخدمات الاجتماعية السلوكية الدرجة الأعلى من الرضا في حين كانت الدرجة الأقل لمحور كفايات فريق الدمج. كما بينت النتائج أن هناك فروقاً دالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس والمستوى التعليمي والمستوى الاقتصادي وعدد أفراد الأسرة ونوع المدرسة. أما فيما يتعلق بالطالب فلم يكن هناك فروق دالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس أو مستوى الصف أو عدد سنوات الالتحاق في برنامج الدمج.

وهدف دراسة (زهرة، ٢٠١٤) إلى قياس درجة رضا أولياء الأمور عن الخدمات التي تقدمها مرحلة رياض الأطفال بمحافظة اللاذقية بسوريا في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة. وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٠٨) ولي أمر والذين أبدوا درجة رضا متوسطة على مستوى الخدمات المقدمة، كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغيرات المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم، وتابعة الروضة. كذلك بينت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير موقع الروضة فيما يخص محور علاقة الروضة بالمجتمع في حين لم يكن في محور رضا المستفيد مثل تلك الفروق. وقد خلصت الباحثة بعدد من التوصيات التي من شأنها تعزيز مستوى الرضا لدى أولياء الأمور.

وقد تطرقت بعض الدراسات إلى جودة التدريس من وجهة نظر الطلبة أو المعلمين أنفسهم. ومنها دراسة (Reieser et al., 2016) والتي تناولت العلاقة ما بين جودة التدريس - بأبعاده الثلاثة وهي إدارة الصف ودعم التعلم والتنشيط المعرفي - ومدى استخدام المتعلمين لاستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفي. وقد بينت نتائج الدراسة التي شملت (١٠٥٢) طالبا من (٥٣) مدرسة ألمانية ابتدائية، أن هناك علاقة طردية بين جميع أبعاد جودة التدريس ودرجة استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفي. كما بينت

الدراسة كذلك وجود علاقة بين أبعاد جودة التدريس ودرجة استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفي ومستوى الدافعية نحو التعلم لديهم.

أما دراسة (الحداوي وقشوة، ٢٠٠٩)، فقد هدفت إلى تقصي آراء طلبة الأقسام العلمية في أحد كليات التربية بجمهورية اليمن بجودة الخدمات التعليمية المقدمة في الكلية. وقد شملت الدراسة استطلاع آراء (٣٠٠) طالب وطالبة في تسعة محاور شملت المادة العلمية، أعضاء هيئة التدريس، المكتبة، الموظفين، القبول والتسجيل، الأنشطة الطلابية، الصورة الذهنية للجامعة، التوظيف، والبنية التحتية. وقد بينت نتائج الدراسة أن مستوى جودة الخدمات التعليمية من وجهة نظر الطلبة دون المستوى المطلوب، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في حين أنه يوجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغيري التخصص والمستوى الدراسي. ومن المقترحات التي قدمها الباحثون استطلاع آراء مستفيدين آخرين مثل أعضاء هيئة التدريس وأولياء الأمور والإداريين والموظفين.

وتطرقت دراسة (Maulana, Helms-Lorenz, & Grift, 2015) إلى مدى تطور جودة التدريس لدى معلمي المرحلة الابتدائية المبتدئين من وجهة نظر طلبتهم في جمهورية ألمانيا. وقد شملت الدراسة والتي استمرت لمدة ثلاث سنوات (٢٧٦) معلما و (٩٣٢) طالبا، وقد بينت نتائجها أن الطلبة يرون أن مستوى جودة البيئة الصفية ووضوح التدريس فوق المتوسط في حين أن مستوى إدارة الصف والتعلم النشط وأنشطة التعلم التدريسية والتكيف قد جاء متوسطا. كذلك بينت نتائج الدراسة أن جودة التدريس لدى المعلمين تتحسن مع مرور الوقت وأن لمتغيرات رخصة التدريس، والجنس، والتطوير المهني أثراً على تصورات الطلبة لجودة التدريس.

كذلك في ألمانيا، تناولت دراسة (Praetorius, et al., 2017) العلاقة بين العوامل المحفزة للتدريس من وجهة نظر المعلمين (مثل الكفاءة الذاتية والحماس للتدريس) وجودة التدريس لديهم من وجهة نظر طلابهم. وقد سعت هذه الدراسة إلى التعرف على جودة التدريس لدى (١٦٥) معلم رياضيات من خلال وجهة نظر طلابهم والبالغ عددهم (٤٢٧٣). وقد بينت النتائج وجود علاقة بين العوامل المحفزة للتدريس وجودة التدريس لديهم، وأن المعلمين الأكثر حماسا للتدريس هم ذوو الجودة الأعلى في التدريس كما أشار طلابهم. كما

بينت الدراسة أنه لا توجد علاقة بين الكفاءة الذاتية للمعلمين وجودة التدريس لديهم، وقد خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات في ضوء نتائجها.

وأخيرا سعت دراسة (الشناوي وعيد، ٢٠١٠) إلى التعرف على واقع تطبيق الجودة بمؤسسات التعليم ما قبل الجامعي المصرية ومدى ملائمة معايير ضمان الجودة والاعتماد لتلك المؤسسات والمعوقات التي تواجهها. وقد بينت نتائج الدراسة، التي شملت استطلاع آراء (٨٠٠) فرد من العاملين في تلك المؤسسات، أن هنالك تباين في مستوى ملائمة المعايير للمؤسسات التي شملتها الدراسة، وأن هنالك أيضا معوقات مرتبطة بالطلاب والإدارة المدرسية وباستراتيجية تطبيق الجودة والمباني والتجهيزات. وخلص الباحثان باقتراح لتصوير من شأنه الارتقاء في جودة العملية التعليمية في تلك المؤسسات وذلك في ضوء نتائج الدراسة.

إجراءات ومنهجية الدراسة

منهج الدراسة

طبقت الدراسة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي وذلك لملائمته للأهداف التي تسعى إلى تحقيقها. فالدراسة تسعى بشكل عام إلى وصف ظاهرة الدراسة - جودة التدريس - من وجهة نظر عينة الدراسة، ثم إجراء بعض التحليلات على النتائج المتحصلة للوصول إلى بعض الاستنتاجات.

عينة الدراسة

شملت عينة الدراسة استطلاع آراء عدد (٤٣٠) ولي أمر تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من المناطق التعليمية الست بدولة الكويت، ويوضح الجدول (١) توزيع أفراد العينة وفقا للمنطقة التعليمية.

جدول (١)

توزيع أفراد العينة وفق المنطقة التعليمية

المنطقة	الأحمدي	الجهراء	العاصمة	الفروانية	حولي	مبارك الكبير
ذكور	١٣	٢١	١٣	٢٠	٩	٩
إناث	٩٥	٧٦	٣٤	٥٥	٤٠	٤٥
العدد	١٠٨	٩٧	٤٧	٧٥	٤٩	٥٤

أداة الدراسة

من أجل الحصول على إجابات لتساؤلات الدراسة، وفي ضوء مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة، قام الباحثون بتصميم أداة استبيان لقياس آراء أولياء الأمور بمدى جودة التدريس وذلك وفقا لمحاور جودة التدريس (إدارة الصف، الدعم المعنوي، التحفيز المعرفي) والتي حددها كليمي وزملائه في نموذجهم (Klieme, Pauli, & Reusser, 2009). وينقسم الاستبيان إلى جزئين رئيسيين، حيث يختص الجزء الأول بالمعلومات العامة لولي الأمر كالجنس والمحافظة السكنية والمستوى التعليمي، أما الجزء الثاني فيتكون من عدد (٣٦) بنداً يطلب من أولياء الأمور إبداء آراءهم اتجاهها سواء بالموافقة أو الاعتراض.

صدق الأداة

تم عرض أداة الدراسة على بعض الأساتذة المختصين في كلية التربية الأساسية في دولة الكويت وذلك للتعرف على الصدق الظاهري للأداة. وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم استبعاد بعض البنود وإجراء تعديلات على البعض الآخر حتى بلغت الأداة درجة القبول المناسبة.

ثبات الأداة

للتعرف على درجة ثبات الأداة تم تطبيقها على عينة أولية مكونة من (٥٠) ولي أمر، ومن ثم تم إجراء اختبار ألفا كرو نباخ للتعرف على درجة ثبات كل محور والدرجة الكلية للأداة. وتبين النتائج الموضحة في الجدول (٢) أن درجة ثبات كل محور من محاور الدراسة والأداة بشكل عام قد حصلت على درجة ثبات مناسبة.

جدول (٢)

اختبار ألفا كرونباخ

المحور	معامل الثبات
إدارة الصف	٠.٧٨
الدعم المعنوي	٠.٨٨
التحفيز المعرفي	٠.٨٠
الدرجة الكلية للأداة	٠.٩٢

نتائج الدراسة ومناقشتها

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة ومناقشتها وفقا لتسلسل أسئلة الدراسة الفرعية والتي تساهم إجابة كل منها في الوصول إلى إجابة السؤال الرئيس في الدراسة "ما مدى جودة

تصورات أولياء الأمور لجودة التدريس في مدارس دولة الكويت في ضوء نموذج كليمي.

التدريس في مدارس دولة الكويت من وجهة نظر أولياء الأمور؟"، وتجدر الإشارة إلى أنه قد تم اعتماد المقياس المبين في الجدول (٣) لتصنيف مستوى الموافقة على العبارة أو المحور ككل، حيث تم تقسيم طول الفترات (٤) على عدد الفئات (٥) فكان طول الفئة الواحدة (٠.٨٠).

جدول (٣)
مقياس تصنيف العبارات

قيمة المتوسط الحسابي	مستوى الموافقة
١.٧٩ – ١.٠٠	متدنية جدا
٢.٥٩ – ١.٨٠	متدنية
٣.٣٩ – ٢.٦٠	متوسطة
٤.١٩ – ٣.٤٠	مرتفعة
٥.٠٠ – ٤.٢٠	مرتفعة جدا

السؤال الأول: ما مدى جودة إدارة الصفوف في مدارس دولة الكويت من وجهة نظر أولياء الأمور؟

يوضح الجدول (٤) آراء أولياء الأمور في دولة الكويت بمستوى جودة إدارة الصفوف، ويلاحظ من خلال النتائج المبينة في الجدول أن مستوى محور جودة إدارة الصفوف بشكل عام هو متوسط (م=٣.٢٧). وفيما يتعلق بالعبارات، فقد حصلت خمس عبارات على درجة موافقة مرتفعة في حين حصلت ست عبارات على درجة موافقة متوسطة. وقد وافق أولياء الأمور بدرجة مرتفعة على أن

جدول (٤)
جودة إدارة الصفوف في مدارس دولة الكويت

م	العبارة	أعترض بشدة	أعترض	لا أعلم	أوافق	أوافق بشدة	م	ع	مستوى الموافقة
١	يوضح المعلمون للطلبة ما هو مطلوب منهم للحصول على درجات مرتفعة	٢٤	٥٣	٤٢	٢٢	٨٦	٣.٦٨	١.٠٩	مرتفعة
٢	يشرح المعلمون بوضوح لطلبتهم قواعد السلوك المقبول والغير مقبول داخل الفصل	١٥	٧٥	٩١	١٩	٥٢	٣.٤٥	١.٠٢	مرتفعة
٣	المعلمون لديهم القدرة على المحافظة على النظام والضبط داخل فصولهم	١٧	٨١	٧٠	٢٢	٤٠	٣.٤٤	١.٠٣	مرتفعة
٤	يتابع المعلمون بدقة وباستمرار أداء الطلبة لواجباتهم	٢٣	١٠٤	٣٣	٢٠	٦٦	٣.٤٣	١.١٦	مرتفعة
٥	الكثير من الطلبة يقاطعون ويعطلون الحصص	٢٤	٧٤	١١	١٤	٧٥	٣.٤٠	١.١٢	مرتفعة

تصورات أولياء الأمور لجودة التدريس في مدارس دولة الكويت في ضوء نموذج كليمي.

بسبب إزعاجهم									
٦	يحرص المعلمون على أن ينتبه كل طالب في الفصل أثناء التدريس	٢٠	٨٩	٧٩	١٩	٤٩	٣٣٧	١٠٧	متوسط
٧	أشعر بالاطمئنان كولي أمر لأن الفصول الدراسية منظمة وأمنة	٣٦	٩٩	٣٥	١٩	٦٩	٣٣٦	١٢٣	متوسط
٨	أثناء الحصة يستثمر المعلمون الوقت بشكل جيد في التدريس	١٥	٧٧	١١	١٩	٢٩	٣٣٣	٠٩٦	متوسط
٩	طرق التدريس المستخدمة من قبل المعلمين منظمة وواضحة ومفهومة من قبل الطلبة	٣٦	٨٢	٦٩	٢٠	٣٩	٣٢٩	١١٣	متوسط
١٠	داخل الفصول يوجد الكثير من الفوضى والإزعاج	٣٢	١١٧	١٠	١٣	٤٠	٣١٤	١٨٦	متوسط
١١	يتعامل المعلمون مع مشاكل الطلبة السلوكية بفعالية	٤٢	١١٦	٨٧	١٥	٣٤	٣٠٤	١١٥	متوسط
١٢	الدرجة الكلية للبعد						٣٢٧*	٠٦٨	متوسط

* تم الأخذ بالأخذ بالاعتبار عند احتساب المتوسط الحسابي للبعد وجود عبارات سلبية وإجراء المعالجة الإحصائية الملائمة.

المعلمين يوضحون لطلبتهم كيفية الحصول على درجات مرتفعة (م=٣.٦٨) وقواعد السلوك المقبول والغير مقبول (م=٣.٤٥) وأن لدى المعلمين القدرة على المحافظة على النظام وضبط الفصول (م=٣.٤٤) وأنهم دقيقون في متابعة أداء الطلبة لواجباتهم (م=٣.٤٣) وأن الكثير من الطلبة يقاطعون ويعطلون الحصص بسبب إزعاجهم (م=٣.٤٠).

أما العبارات التي حصلت على درجة موافقة متوسطة، فهي حرص المعلمين على انتباه كل طالب في الفصل (م=٣.٣٧) وشعور أولياء الأمور بالاطمئنان من مستوى الأمن والنظام داخل الفصول الدراسية

(م=٣.٣٦) ويليهِ كفاءة المعلمين في استثمار الوقت بشكل جيد (م=٣.٣٣) ثم مدى استخدام المعلمين لطرق تدريس منظمة وواضحة للطلبة (م=٣.٢٩) وبعد ذلك مستوى الفوضى والإزعاج داخل الفصول (م=٣.١٤) وأخيرا قدرة المعلمين على التعامل بفعالية مع مشاكل الطلبة السلوكية (م=٣.٠٤). وقد جاءت هذه النتائج متوافقة مع دراسة كل من (المركز الوطني للإحصاء والمعلومات، ٢٠١٦؛ زهرة، ٢٠١٤؛ Maulana, Helms- Lorenz, & Grift, 2015، في حين جاءت مغايرة لنتائج دراسة (اليعقوب، ٢٠١٠).

ويلاحظ من خلال النتائج السابقة، وتحديدًا العبارتين (١، ٢)، أنه وبالرغم من أن المعلمين يبذلون مجهودا كبيرا للارتقاء بجودة التدريس داخل فصولهم وذلك من خلال إعطاء التعليمات والتوجيهات للطلبة حول أسلوب التقويم والسلوكيات المقبولة، إلا أنهم لم يتمكنوا

وينفس المستوى من السيطرة على إزعاج الطلبة والفوضى داخل الفصول والتعامل مع السلوكيات السلبية ويمكن ملاحظة ذلك من خلال العبارات (٥، ٧، ١٠، ١١). الأمر الذي ترتب عليه، من وجهة نظر الباحثين، عدم قدرة المعلمين على التركيز على طرق تدريسهم وانتباه الطلبة واستثمار الوقت بفعالية بالمستوى المطلوب.

ويمكن إيعاز مثل ذلك إلى انتشار السلوكيات السلبية لدى الطلبة في الآونة الأخيرة وما ترتب عليها من مقاطعة وإزعاج بشكل مستمر للمعلمين مما أدى إلى انشغالهم وتضييعهم لوقت الحصص في التعامل مع تلك المشاكل على حساب التدريس والضبط والنظام داخل الفصل. ويعتقد الباحثون أن ذلك قد يعود إلى سببين رئيسيين، أولهما أن ازدياد السلوكيات السلبية لدى الطلبة قد جاء نتيجة لقرار إلغاء استخدام العقاب البدني من قبل وزارة التربية بدولة الكويت وما ترتب عليه من ضعف لهيئة المعلم واحترامه. ثانيهما، أن قيم المجتمع تجاه التعليم بشكل عام، وتجاه المعلم بشكل خاص، باتت في انحدار وسلبية خلال السنوات الأخيرة نتيجة لعدة أسباب مختلفة ومتنوعة، لا يتسع المجال لمناقشتها، الأمر الذي أدى إلى تدني نظرة المجتمع للمعلم وبالتالي عدم احترامه وتقديره من قبل الطالب وولي الأمر على حد سواء. وفي هذا السياق تشير أحد الدراسات التي تناولت أبرز معوقات تدريس المعلمات للطلبة الذكور في المرحلة الابتدائية أن عدم الاحترام والتقدير من قبل الطلبة يعتبر من أبرز مشكلات التعامل مع الطلبة من وجهة نظر المعلمات (سويدان، الدوخي، والهيم، ٢٠١٦).

السؤال الثاني: ما مدى الدعم المعنوي في مدارس دولة الكويت من وجهة نظر أولياء الأمور؟ تظهر النتائج الموضحة في الجدول (٥) آراء أولياء الأمور اتجاه الدعم المعنوي المتوفر لأبنائهم في المدارس، ويلاحظ من خلال الأرقام المبيّنة أن أولياء الأمور يوافقون بدرجة مرتفعة على توفر الدعم المعنوي بشكل عام (م=٣.٤٣). وفيما يتعلق بعبارات هذا المحور، فقد حصلت سبع عبارات على درجة موافقة مرتفعة في حين كانت درجة الموافقة متوسطة لخمس عبارات.

جدول (٥)
الدعم المعنوي المتوفر في بيئة التعلم

م	العبارة	أعترض بشدة	أعترض	لا أعلم	أوافق	أوافق بشدة	م	ع	مستوى الموافقة
١	يشجع المعلمين الطلبة المتفوقين.	١١	٣٠	٣٠	٢١٩	١٤٠	٤.٠٣	٠.٩٥	مرتفعة
٢	يشجع المعلمين الطلبة على المشاركة الإيجابية في الفصل.	٩	٣٤	٧١	٢٥٦	٦٠	٣.٧٥	٠.٨٦	مرتفعة
٣	يحث المعلمين طلبتهم على بذل مزيد من الجهد في الدراسة.	١٥	٤٧	٦٧	٢٣٤	٦٧	٣.٦٧	٠.٩٨	مرتفعة
٤	يترك المعلمين أثر إيجابي على شخصية الطالب.	٢٤	٦٨	٥٣	١٩٣	٩٢	٣.٦٠	١.١٤	مرتفعة
٥	يبين المعلمين لطلبتهم ماهي أخطائهم سواء في الواجبات أو الاختبارات.	٣١	٧١	٦٣	١٩٢	٧٣	٣.٤٧	١.١٦	مرتفعة
٦	يحرص المعلمين على تنمية علاقات إيجابية وودية مع طلبتهم.	١٧	٦٩	٨٤	٢١٩	٤١	٣.٤٦	٠.٩٩	مرتفعة
٧	يساعد المعلمين كل طالب يحتاج للمساعدة.	٢٦	٧٧	٨١	١٨٨	٥٨	٣.٤٠	١.١١	مرتفعة
٨	يتعامل المعلمين مع الطلبة بمودة واحترام.	٢٤	٨٤	٧٤	٢٠٣	٤٥	٣.٣٧	١.٠٨	متوسطة
٩	يراعي المعلمين الاحتياجات الفردية لكل طالب.	٣٧	١١٣	١٠٢	١٤٣	٣٥	٣.٠٦	١.١٢	متوسطة
١٠	يهتم المعلمين بمعالجة مشاكل طلبتهم.	٣٩	١٣٥	٧٩	١٤١	٣٦	٣.٠٠	١.١٥	متوسطة
١١	المعلمين لا يهتمون بآراء الطلبة.	٥٥	١٣٣	٩٦	١١٢	٣٤	٢.٨٥	١.١٧	متوسطة
١٢	لا يشجع المعلمين طلبتهم عندما يواجهون صعوبة في الدراسة.	٤٩	١٦٢	٨٦	١١٤	١٩	٢.٧٤	١.١١	متوسطة
الدرجة الكلية للبعد							٣.٤٣	٠.١٧	متوسطة

وقد وافق أولياء الأمور بدرجة مرتفعة على أن المعلمين يشجعون الطلبة المتفوقين (م=٤.٠٣)، ويدعمون المشاركة الإيجابية في الفصل (م=٣.٧٥) وأنهم يحثون طلبتهم على بذل مزيد من الجهد في الدراسة (م=٣.٦٧) وأنهم يتركون أثراً إيجابياً على شخصية الطالب (م=٣.٦٠) ويبينون للطلبة أخطائهم في الواجبات أو الاختبارات (م=٣.٤٧) ويحرصون كذلك على تنمية علاقات إيجابية معهم (م=٣.٤٧) ويساعدون الطالب عندما يحتاج للمساعدة (م=٣.٤٠).

أما العبارات التي وافق عليها أولياء الأمور بدرجة متوسطة، فهي تعامل المعلمين مع الطلبة بمودة واحترام (م=٣.٣٧) ومراعاتهم للاحتياجات الفردية لكل طالب (م=٣.٠٦) واهتمامهم بمعالجة مشاكل طلبتهم (م=٣.٠٠) وبأنهم لا يهتمون بآراء طلبتهم (م=٢.٨٥) وبأنهم لا

يشجعون الطلبة عند مواجهة صعوبات (م=٢.٧٤). وقد جاءت هذه النتائج متوافقة مع نتائج دراسة كل من (الدبابنة، ٢٠١٦؛ زهرة، ٢٠١٤؛ Maulana, 2000) Cantarella, 2000؛ Helms-Lorenz, & Grift, 2015؛ في حين جاءت مغايرة لنتائج دراسة (Tompson, Benz, Agiesta, 2013).

ويلاحظ من خلال النتائج السابقة أن أولياء الأمور يروون بأن المعلمين يوفرون لطلبتهم الدعم المعنوي بشكل جماعي ويمكن ملاحظة ذلك تحديدا بحسب ما تشير إليه العبارات (١، ٢، ٣)، ولكن مستوى الدعم المعنوي الذي يوفره المعلمون لكل طالب بشكل فردي، وإن كان متوفرا، إلا أنه ليس بالمستوى المطلوب وذلك وفقا لنتائج العبارات (٩، ١٠، ١١، ١٢). بمعنى آخر، المعلمون لا يبذلون نفس القدر من المجهود لمراعاة الفروق والاحتياجات الفردية للطلبة بنفس القدر الذي يبذلون فيه المجهود لتوفير الدعم والرعاية المعنوية على مستوى الفصل بشكل عام.

ويرى الباحثون أن مثل تلك النتائج يمكن إيعازها إلى واقع أن المعلمين غير متفرغين تماما لمهنة التدريس، فهم إلى جانب العبء التدريسي يطلب منهم القيام بمسؤوليات أخرى كالإشراف الإداري والمراقبات وتنظيم بعض الأنشطة المدرسية وغيرها. الأمر الذي ترتب عليه عدم قدرة المعلم على تخصيص بعض الوقت لدراسة الحالات الفردية ومتابعتها والاهتمام باحتياجاتها. بالإضافة لذلك، فإن الخدمات الاجتماعية والنفسية غير مفعلة بالمستوى المطلوب في المدارس، فالباحثون النفسيون والاجتماعيون في المدارس لا يساهمون بشكل فعال في تحديد الاحتياجات الفردية للطلبة ومعاونة المعلمين في تقديم الرعاية المناسبة لهم. ونتيجة لذلك نجد أن أولياء الأمور ينتابهم شعور بأن أبناءهم لا يتلقون الرعاية الخاصة التي تتناسب مع احتياجاتهم الفردية بنفس المستوى الذي يتلقون به الرعاية العامة التي يحتاجها كل طالب.

السؤال الثالث: ما مستوى التحفيز المعرفي في مدارس دولة الكويت من وجهة نظر أولياء الأمور؟

تشير الأرقام المبينة في الجدول (٦) أن أولياء الأمور يوافقون على أن التحفيز المعرفي بشكل عام يتوفر بدرجة متوسطة (م=٣.٣٦) في مدارس دولة الكويت. وبالنسبة للعبارات، فيوافق أولياء الأمور بدرجة مرتفعة على خمس عبارات منها في حين كانت موافقتهم متوسطة على ثمان منها. فقد وافق أولياء الأمور وبدرجة مرتفعة على أن الواجبات المدرسية

تنمي قدرات التفكير (م=٣.٧٠) وأن المعلمين يستخدمون أسلوب المناقشة والحوار (م=٣.٥٠) وأن الطلبة يقضون وقتاً طويلاً في التفكير بواجباتهم أو مشاريعهم (م=٣.٤٨) وأنهم يسألون ويناقشون المواضيع التي درسوها (م=٣.٤٣) وأن المعلمين يربطون ما بين معلومات الطلبة السابقة والمنهج (م=٣.٤٢).

كذلك وافق أولياء الأمور وبدرجة متوسطة على أن المعلمين يستخدمون طرق تدريس تنمي مهارات التفكير (م=٣.٣٧) وأنهم يحفزون ويثيرون التفكير لدى الطلبة بما يدرسونه (م=٣.٣٧) وأنهم يربطون بين ما يتم تدريسه والحياة خارج المدرسة (م=٣.٣٣) ويعلمون الطلبة كيفية تطبيق المعلومات المكتسبة في حياتهم اليومية (م=٣.٣٠) وي طرحون أسئلة على الطلبة تتطلب تفكيراً عميقاً للوصول إلى الإجابات (م=٣.٢٧) وكذلك حلول بعض المشكلات (م=٣.٢٦) وأن الطلبة يقضون ساعات طويلة في الدراسة (م=٣.١٥) ويتعلمون كيفية تنظيم المعلومات وتلخيصها في الفصول (م=٣.٠٦). وقد جاءت هذه النتائج مغايرة لنتائج دراسة (Cantarella, 2000) فيما يتعلق بأراء أولياء الأمور بالواجبات المنزلية.

ويرى الباحثون أن النتيجة السابقة يمكن إيعازها لاستخدام منهج الكفايات في التعليم العام والذي بدأ تطبيقه تدريجياً في مدارس دولة الكويت منذ العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦. ويقوم منهج الكفايات على تكليف الطالب القيام بالعديد من المشاريع التي تهدف في النهاية إلى تمكينه من توظيف قدرات (كفايات)

جدول (٦) التحفيز المعرفي في مدارس دولة الكويت

م	العبارة	أعترض بشدة	أعترض	لا أعلم	أوافق	أوافق بشدة	م	ع	مستوى الموافقة
١	تنمي الواجبات المدرسية قدرات التفكير لدى الطلبة	٢٣	٦٥	٢٨	٢٠٩	١٠٤	٣.٧٠	١.١٤	مرتفعة
٢	يستخدم المعلمون أسلوب المناقشة والحوار في التدريس	٢٢	٦٠	٨٥	٢٠٤	٥٩	٣.٥٠	١.٠٥	مرتفعة
٣	الطلبة يقضون وقتاً طويلاً في التفكير عند حل الواجبات أو المشاريع	٢١	٩٨	٣٩	١٩٥	٧٧	٣.٤٨	١.١٦	مرتفعة
٤	الطلبة يسألون ويناقشون المواضيع التي يدرسونها لرغبتهم في اكتساب معرفة أكثر عنها	٢٥	٦٩	٩٤	١٧٦	٦٦	٣.٤٣	١.١١	مرتفعة
٥	يسأل المعلمون الطلبة عن معلوماتهم السابقة ويربطونها مع مواضيع المنهج	١٩	٦١	١١٣	١٩٣	٤٤	٣.٤٢	٠.٩٩	مرتفعة
٦	طرق التدريس التي يدرس بها المعلمين طلبتهم تنمي	٢٨	٧٨	٧٣	٢٠٨	٤٣	٣.٣٧	١.٠٩	متوسطة

تصورات أولياء الأمور لجودة التدريس في مدارس دولة الكويت في ضوء نموذج كليمي.

								مهارات التفكير لديهم	
متوسطة	١.٠١	٣.٣٦	٣٨	١٩٩	٩٤	٨١	١٨	المعلمون يقومون بتحفيز وإثارة تفكير الطلبة بما يدرسونه	٧
متوسطة	١.١١	٣.٣٣	٤٤	١٩٣	٩٤	٦٢	٣٧	يربط المعلمون بين ما يتم تدريسه والحياة العامة خارج المدرسة	٨
متوسطة	١.٠٧	٣.٣٠	٣٠	٢١٨	٦١	٩٥	٢٦	يتعلم الطلبة كيف يطبقون المعلومات المكتسبة في حياتهم اليومية	٩
متوسطة	١.٠٥	٣.٢٧	٤٣	١٦١	١٢١	٨٠	٢٥	يطرح المعلمون أسئلة على الطلبة تتطلب منهم التفكير العميق للوصول للإجابات	١٠
متوسطة	١.٠٨	٣.٢٦	٣٦	١٨٥	٩٨	٨٠	٣١	يطلب المعلمون من طلبتهم التفكير بإيجاد حلول لبعض المشكلات	١١
متوسطة	١.٢٦	٣.١٥	٦٠	١٦٣	٢٨	١٤٠	٣٩	يقضي الطلبة في منازلهم ساعات طويلة في الدراسة سواء في وقت الامتحانات أو الأيام العادية	١٢
متوسطة	١.٠٩	٣.٠٦	٢٤	١٥٩	١٠٧	١٠١	٣٩	يتعلم الطلبة في الفصل كيفية تنظيم المعلومات وتلخيصها	١٣
متوسطة	٠.٦٠	٣.٣٦						الدرجة الكلية للبعد	

محددة مكتسبة للتعامل مع مواقف معينة. وقد لاحظ الباحثون أن أولياء الأمور يرون بأن منهج الكفايات له العديد من الإيجابيات إلا أنه يستهلك الكثير من الوقت والمجهود من قبل الطالب وولي الأمر، وهو ما يتفق مع النتائج الموضحة في الجدول (٦).

وبالرغم من أن تصميم منهج الكفايات يقوم على أساس تنمية القدرات والمهارات المعرفية للطالب (لكحل وفرحاوي، ٢٠٠٩)، إلا أنه ينبغي أن يأخذ في الاعتبار أن طرق وأساليب التدريس المستخدمة من قبل المعلمين مع منهج الكفايات قد لا تتلاءم مع ذلك المنهج؛ وبالتالي لا تنمي القدرات والمهارات المعرفية للطالب. فبالنظر إلى نتائج العبارات (٨، ٩، ١٠، ١١، ١٣) والمتعلقة بطرق التدريس التي يستخدمها المعلمون نجد أن درجة الموافقة عليها متوسطة، وعليه ينبغي أن يبذل المعلمون المزيد من الجهد في توظيف طرق وأساليب تدريسية تحفز وتنشط القدرات المعرفية للطالب.

السؤال الرابع: هل تختلف وجهات نظر أولياء الأمور باختلاف متغيرات كالجنس، المحافظة السكنية، المستوى التعليمي؟

أ - متغير الجنس

للتعرف على أثر متغير الجنس على آراء أولياء الأمور تم إجراء اختبار (ت) على محاور الدراسة والمبينة نتائجه في الجدول (٧). وتشير النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية فيما يتعلق بمحوري إدارة الصفوف والدعم المعنوي، في حين كان هنالك فروق دالة إحصائية بالنسبة لمحور التنشيط المعرفي. تجدر الإشارة إلى أن دراسة كل من (الدبانية،

٢٠١٦؛ (Maulana, Helms-Lorenz, & Grift, 2015) قد خلصت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في حين أن دراسة (الحدابي وقشوة، ٢٠٠٩) لم تتوصل إلى مثل تلك الفروق.

جدول (٧)
اختبار (ت) لمتغير الجنس

م	المحور	الفئة	م	ع	قيمة ت	الدلالة
١	إدارة الصفوف	ذكور	٣.٢٥	٠.٦٨	٠.٢٧٠ -	٠.٧٨
		إناث	٣.٢٨	٠.٦٨		
٢	الدعم المعنوي	ذكور	٣.٤٢	٠.٧٦	٠.١٩١ -	٠.٨٤
		إناث	٣.٤٤	٠.٦٩		
٣	التنشيط المعرفي	ذكور	٣.٢٢	٠.٧١	٢.٤٨٠ -	٠.٠١ *
		إناث	٣.٤٠	٠.٥٦		

*دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

ويرى الباحثون أن وجود الفروق الدالة إحصائياً في محور التنشيط المعرفي ولصالح الإناث قد يعزى إلى كون الأمهات في المجتمع الكويتي، هن في العادة من يساعد الأبناء على حل الواجبات المدرسية وتنفيذ المشاريع والاستعداد للاختبارات أكثر من الآباء. وبالتالي، فمن الطبيعي أن نجد أن الأمهات يشعرن أكثر من الآباء، أن الدراسة تستغرق الكثير من الوقت وأن مستوى الصعوبة مرتفع وذلك بسبب كونهم من يتحمل عبء تدريس الأبناء ومتابعة الواجبات المدرسية أكثر من الآباء.

ب- متغير المحافظة السكنية

تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي لتحديد أثر متغير المحافظة السكنية على آراء أولياء الأمور بجودة التدريس. وتبين نتائج التحليل الموضحة في الجدول (٨) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المحافظات السكنية فيما يتعلق بمحوري إدارة الصفوف والتحفيز المعرفي، في حين كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المحافظات السكنية في محور الدعم المعنوي. وتجدر الإشارة هنا، إلى نتائج دراسة (Cui, Valcke, & Vanderlinde, 2016) لم تتوصل إلى وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير المنطقة في حين أن دراسة (زهرة، ٢٠١٤) قد أظهرت فروق دالة إحصائية تعزى لذات المتغير.

جدول (٨)

اختبار تحليل التباين الأحادي لأثر متغير المحافظة السكنية

م	المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدالة
١	إدارة الصفوف	بين المجموعات	٤٩٨.٩٣	٥	٩٩.٧٨	١.٧٨	٠.١١
		داخل المجموعات	٢٣٧١٢.٦١	٤٢٤	٥٥.٩٢		
٢	الدعم المعنوي	بين المجموعات	٨١٣.٢٩١	٥	١٦٢.٦٥	٢.٢٥	٠.٠٤*
		داخل المجموعات	٣٠٦٠٠.٧٩	٤٢٤	٧٢.١٧		
٣	التحفيز المعرفي	بين المجموعات	٤٣٤.٣١	٥	٨٦.٨٦	١.٤١	٠.٢١
		داخل المجموعات	٢٥٩٥٦.٥٦	٤٢٤	٦١.٢١		

*دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

ولتحديد مصدر الفروق بين المحافظات السكنية، تم إجراء اختبار المقارنات البعدية بين المحافظات السكنية وبين الجدول (٩) نتائج التحليل بالنسبة لمحور الدعم المعنوي، ويلاحظ من خلال النتائج وجود الفروق الدالة إحصائياً بين محافظتي الجهراء (م=٢.٥٧) والفروانية (م=٣٩.٥٤) وذلك لصالح محافظة الجهراء. كذلك تشير النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين محافظة مبارك الكبير (م=٤٣.٥٩) من جهة، ومحافظتي حولي (٣٩.٧٥) والفروانية (م=٣٩.٥٤) من جهة أخرى وذلك لصالح محافظة مبارك الكبير.

ويرى الباحثون أن تلك الفروق قد تعود إلى دور يمارسه التوجيه الفني للمواد الدراسية في محافظتي الجهراء ومبارك الكبير في توعية المعلمين والإدارات المدرسية بضرورة مراعاة الحالات والاحتياجات الفردية للطلبة وتوفير التشجيع والدعم المعنوي لهم، وهو الأمر الذي انعكس على ممارسات المعلمين داخل الفصول والسياسات التي تتبعها الإدارات المدرسية. بالإضافة لذلك، يمكن إيعاز تلك الفروق أيضاً إلى دور إدارة الخدمة الاجتماعية والنفسية في محافظتي مبارك الكبير والجهراء ودرجة اهتمامهم بالحالات الفردية وتواصلهم مع المعلمين فيما يتعلق بالحالات الخاصة، الأمر الذي جعل أولياء الأمور في تلك المحافظتين تحديداً يتلمسون الدعم المعنوي المقدم لأبنائهم أكثر من المحافظات الأخرى.

جدول (٩)

اختبار المقارنات البعدية لمتغير المحافظة السكنية

م	المحور	المنطقة التعليمية				
		الأحمدي	الجهراء	حولي	العاصمة	مبارك الكبير
١	الدعم المعنوي	٤٠.٩٦	٤٢.٥٧	٣٩.٧٥*	٤٠.٧٨	٣٩.٥٤*
						٤٣.٥٩*

* فروق دالة إحصائياً

ج - المستوى التعليمي

تم إجراء تحليل التباين الأحادي للتحقق من أثر متغير المستوى التعليمي على نتائج الدراسة، وتشير البيانات الموضحة في الجدول (١٠) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية فيما يتعلق بمحوري إدارة الصفوف والتحفيز المعرفي، في حين نجد أن هناك فروقاً دالة إحصائية بالنسبة لمتغير الدعم المعنوي. وقد جاءت هذه النتائج متوافقة مع دراسة (الدبابنة، ٢٠١٦) والتي خلصت إلى وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى التعليمي لولي الأمر في حين جاءت مغايرة لدراسة (زهرة، ٢٠١٤) والتي بينت أنه لا يوجد مثل تلك الفروق.

جدول (١٠)

اختبار تحليل التباين الأحادي لأثر متغير المستوى التعليمي

م	المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
١	إدارة الصفوف	بين المجموعات	١٠٧.١٨٧	٣	٣٥.٧٢	٠.٦٣	٠.٥٩
		داخل المجموعات	٢٤١٠٤.٣٥٧	٤٢٦	٥٦.٥٨		
٢	الدعم المعنوي	بين المجموعات	٧٠٩.٩٨٥	٣	٢٣٦.٦٦	٣.٢٨	٠.٠٢ *
		داخل المجموعات	٣٠٧٠٣.٣٨٤	٤٢٦	٧٢.٠٧		
٣	التحفيز المعرفي	بين المجموعات	٣٠٦.١٢٤	٣	١٠٢.٠٤	١.٦٦	٠.١٧
		داخل المجموعات	٢٦٠٨٤.٧٥٠	٤٢٦	٦١.٢٣		

وللتعرف على مصدر الفروق الدالة إحصائياً، تم إجراء اختبار المقارنات البعدية والموضحة نتائجه في الجدول (١١)، وتشير البيانات إلى أن الفروق الدالة إحصائياً هي بين أولياء الأمور ذوي الشهادة المتوسطة أو أقل (م=٤٤.٣٣) من جهة، وذوي الشهادة الثانوية (م=٣٩.٦١) والدبلوم والبالوريوس (م=٤١.٣٤) من جهة أخرى وذلك لصالح المجموعة الأولى.

ويلاحظ أن تلك الفروق الدالة إحصائياً قد جاءت فقط في أحد محاور الدراسة الثلاثة، كما أن تلك الفروق لم تأخذ نمطا منسجما محدداً يمكن من خلاله الوصول إلى استنتاج معين. فيلاحظ أن ذوي المستوى التعليمي الأدنى هم أكثر من يوافق على توفر الدعم المعنوي (م=٤٤.٣٣) يليهم مباشرة ذوي المستوى التعليمي الأعلى (م=٤١.٧٣). وعليه يرى الباحثون أنه وبالرغم من وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى التعليمي في محور الدعم المعنوي، إلا أن تلك الفروق قد لا تكون ناتجة لأسباب مرتبطة بالضرورة بمتغير المستوى التعليمي.

جدول (١١)

اختبار المقارنة البعدية لمتغير المستوى التعليمي

م	المحور	المستوى التعليمي		
		متوسط أو أقل	ثانوية	دبلوم أو بكالوريوس
١	الدعم المعنوي	* ٤٤.٣٣	* ٣٩.٦١	* ٤١.٣٤

* فروق دالة إحصائية

ملخص نتائج الدراسة

- مستوى جودة إدارة الصفوف يعتبر متوسط كما يراه أولياء الأمور.
- انتشار السلوكيات السلبية بين الطلبة والإزعاج والمقاطعة المترتبة على ذلك أثرت على جودة إدارة الصفوف وذلك بالرغم من قيام المعلمين بإعطاء توجيهات وتعليمات بقواعد السلوك.
- الدعم معنوي مرتفع داخل المدارس والفصول الدراسية وفقاً لوجهة نظر أولياء الأمور، إلا أن مستوى الدعم المعنوي للحالات الفردية ليس بالمستوى المطلوب.
- التحفيز والتنشيط المعرفي متوسط ولكن ليس بالمستوى المطلوب، ويعتقد الباحثون أن لمنهج الكفايات أثراً إيجابياً على مستوى التنشيط والتحفيز المعرفي.
- لا توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس فيما يتعلق بمحوري إدارة الصف والدعم المعنوي، أما محور التنشيط المعرفي فقد كانت الفروق دالة إحصائية لصالح الإناث.
- لا توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير المحافظة السكنية فيما يتعلق بمحوري إدارة الصف والتنشيط المعرفي، في حين كان هناك فروق دالة إحصائية بالنسبة لمحور الدعم المعنوي.
- لا توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى التعليمي فيما يتعلق بمحوري إدارة الصف والتنشيط المعرفي، في حين كان هناك فروق دالة إحصائية بالنسبة لمحور الدعم المعنوي.

التوصيات:

- في ضوء النتائج السابقة، خلصت الدراسة إلى التوصيات التالية:
- إجراء المزيد من الدراسات حول موضوع الدراسة، ويفضل استخدام أسلوب المقابلة مع أولياء الأمور وذلك للتعرف بشكل أكبر على وجهة نظرهم.

- ضرورة تفعيل دور مجالس أولياء الأمور وعدم اقتصرها على لقاءات شكلية وروتينية، بل إشراكها في العملية التعليمية وفي صنع القرار التربوي.
- في ظل تطور وسائل التواصل الإلكتروني، لا بد من إيجاد وسائل للتواصل المباشر ما بين ولي الأمر والمعلم وذلك لتبادل وجهات النظر حول مستوى الطلاب الدراسي.
- إقامة أنشطة تطوير مهني للمعلمين مثل ورش تدريبية ودورات ومؤتمرات للتعريف بآخر المستجدات في مهنة التدريس ومنها جودة التدريس ونموذج كليمي.
- تطوير برامج إعداد المعلمين لتواكب آخر التطورات و المستجدات في الميدان التربوي وتضمينها مفاهيم مثل جودة التدريس والدعم المعنوي والتحفيز المعرفي وغيرها.
- تفعيل دور مكاتب الخدمة الاجتماعية والنفسية في المدارس بما يتناسب مع الدور التربوي لها وذلك من خلال إعادة صياغة الدور التقليدي الذي يقع على عاتق الباحث الاجتماعي/النفسي.

المراجع:

الحداوي، داوود عبد الملك وقشوة، هدى عبدالله (٢٠٠٩). جودة الخدمات التعليمية بكلية التربية بحجة من وجهة نظر طلبة الأقسام العلمية. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي* ٢ (٤)، ٩٢-١٠٨.

الدبابنة، خلود (٢٠١٦). مدى رضا أولياء أمور الأطفال ذوي صعوبات التعلم عن مستوى الخدمات التربوية المقدمة لأبنائهم في غرف المصادر ضمن برنامج الدمج في الأردن والعوامل المؤثرة في مدى الرضا. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية* ١٢ (٢)، ٢٦٩-٢٨٦.

الشناوي، أحمد محمد سيد وعيد، هالة فوزي محمد (٢٠١٠). تحقيق الجودة بمؤسسات التعليم ما قبل الجامعي بمصر (تصور مقترح). *دراسات تربوية ونفسية* (٦٧)، ٢٠٧-٢٨٢.

المركز الوطني للإحصاء والمعلومات (٢٠١٦). استطلاع رأي أولياء الأمور حول جودة التعليم في المدارس الخاصة. مسقط . سلطنة عمان. تم الحصول عليه من الانترنت:

https://www.ncsi.gov.om/Elibrary/LibraryContentDoc/bar_The%20quality%20of%20education%20in%20private%20schools_1de2a6aa-30c4-4474-9643-ccd586c87e85.pdf

الهدهود، دلال عبدالواحد (٢٠٠٦). المشاركة الجماعية والممارسات الديمقراطية في النظام التعليمي في دولة الكويت. *المجلة التربوية* ٢١ (٨١)، ١٣-٥٦.

الهيود، ندى علي سالم (٢٠١٣). مساهمة تقويم أداء عضو هيئة التدريس في رفع جودة التعليم الجامعي: دراسة ميدانية من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس والطالبات في جامعة أم القرى. (رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى). تم الاسترجاع

من: <http://libback.uqu.edu.sa/hipres/FUTXT/15087.pdf>

اليعقوب، علي محمد. (٢٠١٠). دراسة ميدانية حول الفجوة بين البيت والمدرسة ودور أولياء الأمور تجاه الحياة المدرسية لأبنائهم في المرحلة الابتدائية من التعليم العام بدولة الكويت. *مجلة العلوم التربوية* ١٨ (١)، ١٧٧-٢٠١.

تمروز، قويدر (٢٠١٦). الجودة التعليمية في ظل المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة الجلفة. (رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة زيان عاشور الجلفة). تم الاسترجاع من: [http://dspace.univ-](http://dspace.univ-djelfa.dz:8080/xmlui/handle/123456789/613)

[djelfa.dz:8080/xmlui/handle/123456789/613](http://dspace.univ-djelfa.dz:8080/xmlui/handle/123456789/613)

زهرة، نورا فواز (٢٠١٤). درجة رضا أولياء الأمور عن الخدمات التي تقدمها رياض الأطفال بمحافظة اللاذقية في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة (التركيز على رضا المستفيدين، العلاقة بين الروضة والمجتمع المحلي). مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية ٣٦ (٦)، ٥٤٩-٥٧٦.

سرحان، فتحي (٢٠١٢). إدارة الجودة الشاملة: الاتجاهات العالمية الإدارية الحديثة. مكتبة الشريف للنشر والتوزيع. القاهرة.

سويدان، مدله علي والدوخي، فوزي عبداللطيف والهم، عيد صقر (٢٠١٦). معوقات تدريس الطلاب الذكور في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمات. مجلة العلوم التربوية ١ (١)، ٤٣٧-٤٧٣.

عطية، محسن علي (٢٠١٥). الجودة الشاملة والمنهج. دار المناهج للنشر والتوزيع. عمان: المملكة الأردنية الهاشمية.

لكحل، لخضر وفرحاي، كمال (٢٠٠٩). أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيقية. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. وزارة التربية الوطنية. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

وهبة، نخلة (٢٠٠٦). جودة التربية: من التأطير الفكري إلى التطبيق العملي. ورقة عمل مقدمه إلى المؤتمر التربوي العشرون (التعليم الابتدائي: جودة شاملة ورؤية جديدة) - البحرين ٢١-٢٢ يناير. الموقع:

<http://www.orientation94.org/uploaded/MakalatPdf/warakat%203mal/t3lim.pdf>

Cantarella, A. R. (2000). Parent Feedback to Teachers and Its Association to Student Feedback: Does Johnny Tell Mommy. A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy. Educational Administration – Iwo State University. UMI: 9962802.

Cui, Z., Valcke, M., & Vanderlinde, R. (2016). Empirical Study of Parents' Perceptions of Preschool Teaching Competencies in China. *Journal of Social Sciences* 4, 1-7.

Dozza, L., & Cavrini, G. (2012). Perceptions of Competence: How Parents View Teachers. *Social and Behavioral Sciences* 46, 4050-4055.

Geo, Laura (2007). The Link Between Teacher Quality and Student Outcomes: A Research Synthesis. The National Comprehensive Center for Teacher Quality. Washington, DC.

<https://gtlcenter.org/sites/default/files/docs/LinkBetweenTQandStudentOutcomes.pdf>

- Goos, M., & Salomons (2017). Measuring Teaching Quality in Higher Education: Assessing Selection Bias in Course Evaluation. *Journal of Research in Higher Education*, 58, 341-364.
- Kember, D., Leung, D. Y., & Kwan K. P. (2002). Does the Use of Student Feedback Questionnaires Improve the Overall Quality of Teaching? *Journal of Assessment & Evaluation in Higher Education* 27(5), 411-425.
- Hightower, A. M., Delgado, R. C., Lioyd, S. C., Wittenstein, R., Sellers, K., & Swanson, C. B. (2011). Improving Student Learning By Supporting Quality Teaching: Key Issues, Effective Strategies. Research report published by Editorial Projects in Education, Inc. Arlington: Maryland. Retrieved form: https://www.edweek.org/media/eperc_qualityteaching_12.11.pdf
- Joyce, J., Gitomer, D. H., Iaconangelo, C. J. (2017). Classroom Assignment as Measure of Teaching Quality. *Learning and Instruction* 30, 1-14.
- Klieme, E., Pauli, C., & Reusser, K. (2009). The Pythagoras Study: In T. Janik & T. Seidel (Eds.), The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom. (pp. 137-160). Munster, Germany: Waxmann.
- Lee-Alton, A. (2003). Quality Teaching for Divers Students in Schooling: Best Evidence Synthesis. Ministry of Education: New Zealand: http://intra.bay.net.nz/Learning_objects/datas/quality.pdf
- Maulana, R., Helms-Lorenz, M., & Grift, W. (2015). A Longitudinal Study of Induction on the Acceleration of Growth in Teaching Quality of beginning Teachers through the Eyes of their Students. *Teaching and Teacher Education* 51, 225-245.
- Master, B. (2013). What Can Parents Tell Us About Teacher Quality? Examining the Contributions of Parent Perspectives in Comparison to a Portfolio of Teacher Evaluation Measures. (Working Paper). Stanford, CA: Center for Education Policy Analysis, Stanford University.
- National Research Council. 2001. *Testing Teacher Candidates: The Role of Licensure Tests in Improving Teacher Quality*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/10090>.
- Peterson, K. D., Wahlquist, C., Brown, J. E., & Mukhopadhyay, S. (2006). Parent Survey for Teacher Evaluation. *Journal of Personnel Evaluation* 17(4), 317-330.
- Praetorius, A., Lauer mann, F., Klassen, R., Dickhauser, O., Ianke, S., & Dresel, M. (2017). Longitudinal Relations between Teaching-Related Motivations and Student-Reported Teaching Quality. *Teaching and Teacher Education* 65, 241-254.
- Reieser, S., Naumann, A., Decristan, J., Fauth, B., Klieme, E., & Buttner, G. (2016). The Connection between Teaching and Learning: Linking Teaching Quality and Metacognitive Strategy Use in Primary School. *British Journal of Educational Psychology* 86, 526-545.

- Spooren, P., Mortelmans, D., &Denekens, J. (2007). Student Evaluation of Teaching Quality in Higher Education: Development of an Instrument based on 10 Likert-scales. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 32(6), 667-679.
- Tompson, T., Benz, J., &Agiesta, J. (2013). Parent Attitudes on the Quality of Education in the United States. The Associated Press-NORC Center for Public Affairs Research. Chicago: USA.
- UNICEF. (2000). Defining Quality in Education. A Paper Presented by UNICEF at the Meeting of the International Working Group on Education, Florence, Italy:
<https://www.unicef.org/education/files/QualityEducation.PDF>

(بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ)



بحث مستل من رسالة دكتوراه بعنوان:
(درجة ممارسة القيادة التشاركية وعلاقتها بالمنهاج المنظمي في الأقسام الأكاديمية
بالجامعات السعودية)

إعداد

حمدي بن سالم الرويثي

باحث دكتوراه الإدارة التعليمية

وزارة التعليم - المملكة العربية السعودية

جامعة سوهاج
كلية التربية
Faculty of Education

المجلة التربوية. العدد الخامس والخمسون. نوفمبر ٢٠١٨م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

الملخص

هدف البحث إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات السعودية، والكشف عن الفروق بين استجابات أفراد عينة البحث حول درجة ممارسة القيادة التشاركية تبعاً لمتغير: الدرجة الكلية، والتعرف على معوقات ممارسة القيادة التشاركية في الجامعات السعودية.

وأجري البحث في كل من جامعة: طيبة، والملك سعود، وتبوك، وتكونت عينة البحث من (١١٩٩) عضواً من أعضاء هيئة التدريس تم اختيارهم بطريقة عشوائية، واستخدمت الاستبانة التي تكونت من (٤١) عبارة وتضمنت مجالات: المشاركة في صناعة القرار، العلاقات الإنسانية، تفويض السلطة، الاتصال وبناء المعلومات، ومعوقات ممارسة القيادة التشاركية. وتم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتوصلت نتائج البحث إلى:

- ١- أن درجة ممارسة القيادة التشاركية بشكل عام في الجامعات السعودية من وجهة نظر أفراد عينة البحث كانت بدرجة عالية.
- ٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين آراء أفراد عينة البحث حول الدرجة الكلية لممارسة القيادة التشاركية ومجالاتها تبعاً لمتغير الكلية. وبناءً على نتائج البحث تم تقديم عدد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: القيادة التشاركية ، الجامعات السعودية.

المقدمة

يؤدي التعليم الجامعي دوراً مهماً في بناء المجتمع وخدمته، فهو يتأثر ويؤثر بما يجري من تفاعلات بينه وبين مكوناته الأكاديمية والإدارية، كما يحظى في مختلف المجتمعات بعناية كبيرة ؛ كونه أهم مصادر الثقافة وتطوير المعرفة، ومركزاً لإجراء البحوث العلمية، وإيجاد القادة الرصينة للمجتمعات، واستثمار وتنمية الموارد البشرية، إذ تتألف الجامعة من عدد من الكليات التي بدورها تشتمل على عدد من الأقسام الأكاديمية التي تسهم في تحقيق أهدافها ورسم ملامحها.

وتُعد القيادة المحور الرئيس الذي تركز عليه كافة الأنشطة المعتمدة في المنظمة، وفي ظل تنامي حجم المنظمات وتشعب أعمالها وتعقدها، أصبحت هناك حاجة ماسة لإحداث التغيير والتطوير الملائم الذي يضمن لها البقاء والاستمرارية والتميز، ولا تتحقق هذه المهمة إلا في وجود قيادة واعية ذات مهارات قيادية تمكنها من تحريك الجهود وتوجيه الطاقات. فالقيادة هي حلقة الوصل بين العاملين بمختلف مستوياتهم الإدارية، وبين خطط المنظمة ورؤيتها المستقبلية، وتنصهر بداخلها المفاهيم كافة، كما أنها ضرورية لتدعيم القوى الإيجابية في المنظمة، وتقليل الجوانب السلبية. (سويدان؛ العدوان، ٢٠٠٢).

ويرى عياصرة (٢٠٠٦) أن القيادة التشاركية تعطي أهمية كبيرة للأفراد وتعتمد في قيادتها على التأثير والاقناع الشخصي بعيداً عن التهديد والتخويف، فهي تحرص على أخذ آراء الأفراد وتعطيهم أهميتهم في العمل، وهي قيادة تعتمد على احترام شخصيتهم، وتعطيهم حرية الاختيار وتؤمن بالحوار البناء الهادف، ويرأي الأغلبية الذي يحقق أهداف المؤسسة وأهداف وحاجات الأفراد في آن واحد، والقيادة التشاركية تنمي الشعور بالمسؤولية، وتنمي القدرة على الإبداع والابتكار، وتعطي حرية الاتصال بين الأفراد، وتنمي روح التعاون، وتعد قيادات مدربة، وتحفز الأفراد على تحسين الأداء، فهي قيادة إنسانية جماعية، تؤدي إلى التفاف الأفراد حول قائدهم، وإلى زيادة ولائهم وانتمائهم إلى المؤسسة، ويكون القائد قدوة لهم في تصرفاته وممارساته.

ويضيف الحربي (٢٠٠٨) أن القيادة التشاركية تركز على التأثير في الأفراد داخل المنظمة في تقدير أمور العمل والأمور التي تهمهم وتمس مصالحهم بما يحقق لديهم الشعور بالمسؤولية ويحفزهم على إجادة العمل والتعاون والانسجام وهذا يجعل مهمة القائد التشاركي

أكثر سهولة وفاعلية في نفس الوقت، وهي تقوم على العلاقة بين القائد والأفراد في المشاركة في العمليات كصناعة القرارات، والاتصال الإداري، وتقويم الأداء، والتفويض، والتحفيز؛ للوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة.

ويؤكد العرايب (٢٠١١) على أن القيادة التشاركية تعمل على تشجيع كل الأعضاء على المشاركة الفاعلة في كل مهام المجموعة بتزويدهم بالمعلومات، وتفويضهم للمهام وإشراكهم في مناقشات مفتوحة بإتاحة الفرص المتكافئة للأعضاء في أن يكون لهم دور في صناعة القرارات وتحمل المسؤوليات وتنمية مهاراتهم القيادية.

كما بدأ الاهتمام المتزايد بالقيادة التشاركية على المستوى العالمي والعربي والمحلي، فعلى المستوى العالمي اهتمت دراسة هوانج وآخرون (HUANG et al, 2010) بدراسة القيادة التشاركية ودورها في تحسين الأداء عن طريق التحفيز أو التعاون، أما على المستوى العربي فقد أهتمت دراسة أبو الخير (٢٠١٣) بدراسة دور القيادة التشاركية في حل المشكلات في المنظمة، وعلى المستوى المحلي اهتمت دراسة المحمادي (١٤٣٥) بدراسة دور القيادة التشاركية في رفع الروح المعنوية للأفراد .

وانطلاقاً من أهمية ممارسة القيادة التشاركية في الأقسام الأكاديمية؛ لنجاح الأقسام في القيام بدورها وتحقيق أهدافها؛ فإن البحث الحالي تتجه للكشف عن درجة ممارسة القيادة التشاركية وعلاقتها بالمناخ المنظمي في الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية.

مشكلة البحث وتساؤلاته:

تعد القيادة التشاركية من أهم الأساليب القيادية القادرة على إحداث التغيير في الجامعات، في حين تعتمد العديد من الأقسام الأكاديمية على الأنماط التقليدية من الإدارة التي لا تركز على إعطاء المساحة الكافية للأعضاء من المشاركة في صناعة القرارات، ومراعاة الجوانب الإنسانية لديهم، وتشجيعهم على الإبداع والابتكار، ويضعف انتاجيتهم مما قد يفقدهم الشعور بالمسؤولية على الرغم أنهم جزء من الجامعة.

وتؤكد دراسة عبدالقادر وآخرون (٢٠١٢) أنه مازالت الإدارة البيروقراطية أو الأوتوقراطية سائدة في الإدارة التعليمية سواء التعليم العالي أو العام، فمركزية صناعة القرارات، والخلط بين مفاهيم الولاء الشخصي والمؤسسي لازالت موجودة، والتمسك بالسلطة وعدم الوضوح في التعليمات تعيق تحقيق الأهداف المراد تحقيقها. وتضيف حنان (٢٠٠٦)

أن النمط القيادي التقليدي في الجامعات لم يعد قاد على مواكبة التغيرات المعاصرة، وإيجاد بيئة عمل مناسبة؛ مما يقلل من كفاءة العمل الإداري فيها.

وتعد القيادة التشاركية نمطاً فعالاً في التقليل من المشكلات التي تواجهها الأقسام الأكاديمية سواء بما يتعلق بأعضاء هيئة التدريس ومدى تعاونهم مع رئاسة القسم، أو تتعلق بالشؤون الإدارية الخاصة بالجامعة أو الطلبة، من خلال المشاركة في صناعية القرارات وتفويض السلطة والعناية بالعلاقات الإنسانية (ابو الخير، ٢٠١٣)، كما يؤكد عربيات (٢٠١٢) على التوجه القيادة التشاركية تساعد على التشجيع والابتكار ورفع الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس في الأقسام الجامعية.

فيما أشارت العديد من الدراسات على ضرورة ممارسة القيادة التشاركية في المنظمات العامة والتعليمية كدراسة عسكر (٢٠١٢) ودراسة العرابيد (٢٠١٠) التي بينتا أن لها دور بالغ في سير العمل وحل المشكلات، وأكدت دراسة ويبي (Wippy, 2001) على أنها تزيد من الرضا الوظيفي للعاملين، فيما أظهرت دراسة المحمادي (١٤٣٥) أنها قادرة على رفع الروح المعنوية في المنظمة. وضافت دراسة الدخيل (٢٠٠٨) على أن مشاركة عضو هيئة التدريس في القرار يزيد من فاعليته وتنفيذه.

كما اقترحت دراسة ابو الخير (٢٠١٣) دراسة ممارسة القيادة التشاركية في الأقسام الأكاديمية في الجامعات لبيان أثرها عليه كونها قد تسهم في تهيئة البيئة الجاذبة للعمل والانتاج. ودراسة أدنيك (Adenik, 2011) التي اقترحت بدراسة تأثير المشاركة في القرار على المناخ المنظمي، كما اقترحت دراسة المحمادي (١٤٣٦) وعسكر (٢٠١٢) دراسة القيادة التشاركية ومعوقاتها على مستوى الجامعات.

وبالإضافة إلى ما سبق فقد أجرى الباحث مقابلات مع بعض رؤساء أقسام وأعضاء هيئة تدريس في جامعة طيبة والجامعة الإسلامية حيث أكدوا أن القيادة التشاركية لها دور فعال في تقدم القسم وتطوره ولكن هنالك معوقات تحول دون ممارستها بشكل فعال راجعة لكثرة الأعباء عليهم التدريسية والمهام الإدارية بالإضافة إلى انشغال بعض أعضاء هيئة التدريس بلجان ومهام خارج القسم، مما يسبب التباعد وضعف المشاركة مما يؤثر على المناخ العام للقسم، في حين اعرب بعض أعضاء هيئة التدريس عن قلة المشاركة في

صناعة القرار، وضعف الاتصال داخل الأقسام، وعدم رضاهم حول الممارسات الإدارية داخلها، ومن هذا المنطلق فإن مشكلة البحث تكمن في التساؤل الرئيس التالي:

ما درجة ممارسة القيادة التشاركية في الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

ويتفرع منه التساؤلات الفرعية التالية:

التساؤل الأول: ما درجة ممارسة القيادة التشاركية في الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية؟

التساؤل الثاني: ما المعوقات التي تواجه ممارسة القيادة التشاركية في الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية؟

التساؤل الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين استجابات أفراد عينة البحث حول درجة ممارسة القيادة التشاركية في الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية تبعاً لمتغيرات الدرجة العلمية؟

أهداف البحث:

سعى البحث الحالي إلى تحقيق الاهداف التالية:

١- التعرف على درجة ممارسة القيادة التشاركية في الأقسام الأكاديمية.

٢- التعرف على المعوقات التي قد تواجه ممارسة القيادة التشاركية في الأقسام الأكاديمية.

٣- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين استجابات أفراد عينة البحث حول درجة ممارسة القيادة التشاركية في الأقسام الأكاديمية تبعاً لمتغير الكلية.

أهمية البحث:

يكتسب البحث أهميتها من خلال ما يلي:

١- تتبع أهمية البحث من أهمية الموضوع الذي يتناول القيادة التشاركية للأقسام الأكاديمية في الجامعات السعودية.

٢- قد يسهم البحث الحالي في إمداد الباحثين والمتخصصين بأدبيات ممارسة القيادة التشاركية في الجامعات السعودية.

- ٣- إطلاع قيادات الجامعات ورؤساء الأقسام الأكاديمية على المعوقات التي قد تواجه ممارسة القيادة التشاركية في الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية.
- ٤- قد يثيري البحث الحالي المكتبة العربية بمادة علمية عن القيادة التشاركية.

حدود البحث:

يقتصر البحث في حدوده الموضوعية على درجة ممارسة القيادة التشاركية ومعوقتها في الجامعات السعودية من خلال المجالات التالية: المشاركة في صناعة القرار، العلاقات الإنسانية، تفويض السلطة، الاتصال وبناء المعلومات، أما حدودها البشرية، والمكانية فتقتصر على عينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية التالية: جامعة طيبة بالمدينة المنورة، وجامعة الملك سعود بالرياض وجامعة تبوك، أما حدودها الزمنية أُجري البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٧هـ / ١٤٣٨هـ.

مصطلحات البحث:

القيادة التشاركية: عرفها القيسي (٢٠١٠) "أنها النمط الذي يقوم على التعاون والشاركة الفعلية بين الرئيس والعاملين في جميع المجالات لتحقيق أهداف المنظمة" ص ١٣ وتعرف إجرائياً: بأنها تفاعل رئيس القسم مع أعضاء هيئة التدريس في المواقف الجماعية من المشاركة في صناعة القرار، والعلاقات الإنسانية، وتفويض السلطة، والاتصال وبناء المعلومات لتحقيق الأهداف المرغوبة.

منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعتمد على دراسة الواقع ويهتم بوصفه وصفاً دقيقاً، ويعبر عنه تعبيراً كيفياً بوصف الظاهرة وتوضيح خصائصها، أو تعبيراً كمياً من خلال الوصف الرقمي لتوضيح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة. (عبيدات وعدس، ٢٠١٥)

مجتمع البحث والعينة:

تكون مجتمع البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس في (جامعة طيبة، وجامعة الملك سعود، وجامعة تبوك)، والبالغ عددهم (٦٧٧٠) عضواً من أعضاء هيئة تدريس. وطبقت الدراسة على عينة مقدارها (١١٩٧) عضواً من خلال الطريقة الطبقية العشوائية.

أدوات البحث:

قام الباحث ببناء استبانة كأداة للبحث مكونة من (٣١) عبارة لمجالات القيادة التشاركية و (١٠) عبارات لمعوقاتها، وتم التحقق من صدق أداة البحث الظاهري بعرضها على (٢٤) محكماً من أهل الخبرة والتخصص من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية والعربية، كما تم التحقق من صدق الأداة بعد تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) فرداً ، وكانت جميع العبارات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما تم حساب معامل ألفا كرونباخ لقياس الثبات الكلي لجميع العبارات، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلي (٠,٩٨)، مما يشير إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق، وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

الإطار النظري

القيادة التشاركية

التشاركية لغة: شرك/ الشركة والشركة، سواء مخالطة الشريكين، ويقال اشتركنا بمعنى تشاركنا، وقد اشترك الرجلان وتشاركا وشارك أحدهما الآخر.(ابن منظور، ٢٠٠٤، ٢٢٤٨)

وتعددت واختلفت تعريفات الباحثين في موضوع القيادة التشاركية والمفكرين في الإدارة ، حيث يعرف (القيسي، ٢٠١٠، ١٢٩) بأنها: " دعوة المدير إلى مرؤوسيه والالتقاء بهم لمناقشة مشكلاتهم الإدارية التي تواجههم وتحليلها، ومحاولة الوصول إلى أفضل الحلول الممكنة لها، مما يوجد لديهم الثقة، ويحفزهم إلى بذل الجهود لتحقيق مستوى أعلى من الإنتاجية وخاصة عند أخذه بالتوصيات والمقترحات الفردية أو الجماعية التي يقدمها المرؤوسين التي بدورها تيسر له تحديد الأهداف واتخاذ القرارات.

وعرف (عسكر، ٢٠١٢، ص٤٩) القيادة التشاركية أنها: " النمط القيادي القائم على المشورة والتعاون والشراكة الفعلية بين المدير والعاملين في مجال التغيير والتخطيط والتوجيه والتنسيق والرقابة في العمل واتخاذ القرارات وحل المشكلات بما يكفل تحقيق أهداف المنظمة".

ويعرفها (Kocolowski,2010,p24) بأنها: "العملية الجماعية التي يشترك فيها العاملون مع الإدارة في اتخاذ القرارات المرتبطة بالعمل والتي تسهم في رفع الروح المعنوية للعاملين"

ويعرفها (العرايد، ٢٠١٠، ص٤٢) أنها: " العملية الجماعية التي يشترك فيها العاملون مع الإدارة في اتخاذ القرارات المرتبطة بالعمل والتي تسهم في رفع الروح المعنوية للعاملين".

ونلاحظ ان القيادة التشاركية تشتمل على الاتي: تُسهم القيادة التشاركية في تطوير وتنمية مهارات العاملين القيادية، ورفع روحهم المعنوية والشعور بالتقدير واحترام الذات. العمليات الإدارية تتم من خلال القيادة التشاركية بشكل جماعي؛ حيث تتيح الفرص لجميع العاملين بالمشاركة فيها. تحقق القيادة التشاركية مستوى مرتفع من الثقة المتبادلة بين المدير والعاملين مما يحقق دافعية عالية للعمل. تحافظ القيادة التشاركية على التركيز على أهداف المنظمة والعمل تحقيقها بكفاءة عالية كونها أهداف مشتركة.

أهداف القيادة التشاركية:

تقدم القيادة التشاركية مفهوم الممارسة القيادية كظاهرة على مستوى الفريق؛ حيث تتم سلوكياتها المتعددة من قبل الأفراد وليس فقط من قبل أولئك الذين في الأعلى أو من قبل الذين في القيادة الرسمية، وهي بذلك العملية القيادية التعاونية أو الظاهرة التي تعتمد على الفرق أو الجماعات والتي تؤثر في بعضها البعض مع تبادل جماعي للواجبات والمسؤوليات. (Kocolowski,2010)

ويهدف تطبيق القيادة التشاركية إلى إيجاد بيئة إدارية مختلفة تواكب التطورات الحاصلة في عالم القيادة الإدارية، وكذلك فهي تسعى إلى الحصول على كفاءة وإنتاجية عالية من جميع المرؤوسين بما يجدونه من دعم وثقة من القائد التشاركي من خلال سعيها لتحقيق ما يلي: (الحري، ٢٠٠٨)

-التأكيد على الذكاء في التعامل مع المستجدات واللجوء إلى التحليل المنطقي في حل المشكلات.

-مراعاة السيطرة الذاتية من خلال فهم الآخرين للأهداف.

-قيادة المرؤوسين نحو الاستفادة من كل تقدير مجهوداتهم وشحن همهم وتفجير طاقاتهم.

-مواجهة النزعات وحلها بالطرق الحديثة لمجابهتها وعدم إهمالها أو التحذير منها.

-التأكيد على أن يتم الاتصال في القيادة التشاركية بشكل ثنائي وتبادلي بين القائد ومرؤوسيه.

-ضرورة اتخاذ القرارات بالطرق السليمة مع إشراك المرؤوسين للوصول إلى قرار مثالي يسعى الجميع في تطبيقه.

-إشراك المرؤوسين في الخطط الاستراتيجية للمنظمات.

أهمية القيادة التشاركية:

تعمل القيادة التشاركية على شحن الهمم وتقوية الشعور بالمسؤولية لدى العاملين في الطبقات الدنيا من المنظمات ويجعلهم يقبلون على العمل في مسؤولة وروح إيجابية وفي النهاية تكون المسؤولية جماعية مما يقلل العبء على الإدارة العليا، كما أن اختلاف وجهات النظر والذي ينتج عن القيادة التشاركية يمكن أن يستغل لصالح العمل وتطويره وتقديمه، وأن قدرة وفعالية صغار الموظفين والعمال لها قوة الدفع في القيادة التشاركية وعلى القياديين الأخذ بآراء الموظفين وخاصة الناجح منها. (أحمد، ١٩٩٧)

كما يؤكد المؤيدين للقيادة التشاركية أن عمليات صنع القرار الجماعي لابد أن تكون مركزاً لاهتمام القادة؛ كونها تعزز الفاعلية التنظيمية والتي تتطلب بالضرورة قيادة تشاركية،

كما أن السلطة والتأثير في القيادة التشاركية مفتوحان لأي مستفيد من المنظمة استناداً إلى خبرته وحقه المشروع في الاختيار وإلى دوره المهم في تنفيذ القرارات، ويتوقف على القيادة التشاركية وقيادة الفريق منح مزيد من السلطات للهيئات المحلية، ومزيد من الممارسات الديمقراطية للعاملين، ومزيد من المساءلة للقادة المحليين من قبل الإدارة المركزية والمجتمع المحلي، كما أن مشاركة المرؤوسين في صناعة القرارات تقلل من الصراعات داخل المنظمة، وتزيد من الروح المعنوية للعاملين، وتقلل من حالات الغياب عن العمل، وأنها تقوم على فريق أو مجموعة أو مجتمع بدلاً من الفرد، ولها دور في الاعتماد المتبادل والترابط والتلاحم داخل المنظمة، تهيئ القيادة التشاركية فرصة للتمكين بدلاً من السيطرة وتملك القرار في المنظمة. (العرايب، ٢٠١٠)

ويرى الباحث أن أهمية القيادة التشاركية تمكن في كون المنظمة تعمل كفريق من حيث المشاركة في صناعة القرار والتخطيط لتحقيق الأهداف المشتركة والترابط داخل المنظمة كما تفتح فرص للتمكين بدلاً من التسلط والسيطرة، وتقوي العلاقات الإنسانية بين العاملين والقيادة وتشعرهم بانتمائهم للمنظمة ورفع روحهم المعنوية.

مبررات استخدام القيادة التشاركية في الإدارة التعليمية والجامعية:

لقد ثبت أن المؤسسات والمنظمات المعاصرة تكون أكثر فاعلية في تعزيز أداء العمل وارتفاع الترابط التنظيمي متى ما كانت بينها أكثر تشاركية وتعاونية وتمكن الآخرين من المشاركة في عملية صنع القرارات وحل المشكلات وذلك لأسباب تواجهها هذه المنظمات المعاصرة منها: العولمة، بالإضافة كون المجتمعات أصبحت أكثر تنوعاً، والتغير التقني والتكنولوجي السريع، وقلة الموارد. (Kim,2011)

ويشير (Sara & Chatziioannidis,2013) إلى سببين رئيسيين يحتمان على الجامعات التوجه للقيادة التشاركية الأول: ضرورة التمشي مع الاتجاهات الحديثة في الإدارة

التنظيمية للجامعات بالتغيير والتطوير للتوجه نحو منظمات التعلم والتنافسية، وهذا لا يتحقق إلا في مجتمعات تشاركية، والثاني: زيادة الضغوط الاجتماعية والرغبة في المساءلة والاصلاحات التعليمية التي تؤدي إلى زيادة فعالية الجامعات بالاستعانة بمشاركة كافة كوادرها لتحملهم المسؤولية وزيادة الالتزام لديهم.

ويري الباحث استفاد المجال التربوي والتعليمي من المجالات الأخرى كالتجاري والصناعي والعسكري الذي سبقته في التوصل إلى نماذج متطورة في قيادة العمل، ومما لا شك فيه فإن توظيف ما توصلت له تلك المجالات في المجال التربوي سيكون له مردوده على القيادة التعليمية والتربوية بما يتناسب مع الموارد والمعطيات الخاصة به.

مجالات القيادة التشاركية

١ - المشاركة في صناعة القرار:

ويقصد به اشتراك أعضاء هيئة التدريس في القسم مع رؤساء الأقسام وتعاونهم معاً في صناعة القرارات ضماناً لوضوح الرؤيا وتبادل الآراء بينهم، كما أن اللجوء إلى تبادل الرأي مع من يهمهم القرار؛ من أجل ضمان تعاونهم اختياريًا والتزامهم بالتنفيذ، الأمر الذي يسهل عمل رؤساء الأقسام، ومن فوائده: المشاركة في صناعة القرار أكثر الناس تحمساً لتنفيذه مما يسهل على القيادة أعمالها. وإتاحة المجال للمرؤوسين للتعبير عن آرائهم، والاسهام بمقترحاتهم في كل ما يهم أعمالهم أو نشاطاتهم، ولذلك أثر في فهم العمل وإنجازه، وإدراك حاجته للتحسين والتطوير، والإلمام بالدور المنوط بكل واحد منهم، وتحسين العلاقة بين العاملين، ورفع روحهم المعنوية. وإتاحة الفرصة للمرؤوسين لاستخدام مواهبهم وانطلاق طاقاتهم الكامنة، والاستفادة من قدراتهم في المجالات التي يتقنونها. (القيسي، ٢٠١٠)

٢ - تفويض السلطة:

ويقصد بتفويض السلطة كما يراها الصيرفي (٢٠٠٣) عملية السماح الاختياري بنقل جزء من السلطة من الرئيس إلى المرؤوس، وعندما يقبل الأخير هذا التفويض فإنه يلتزم بأداء الواجبات التي يكلفه بها رئيسه ويمارس الصلاحيات اللازمة لأدائها ويصبح مسؤولاً أمام رئيسه عما قام به من أعمال. ويرى الشنواني (٢٠٠٦) ، تفويض السلطة إعطاء المسؤولية ومنح السلطة اللازمة للموظف لغرض تمكينه من استثمار مهاراته لخدمة التنظيم، وتتمكن المنظمة من تحقيق أهدافها وممارسه نشاطاتها.

٣ - العلاقات الإنسانية:

عرفها القضاة (٢٠١١، ٣٠٥) أنها " حسيلة الصلات والاتصالات التي تحكم علاقة الفرد بغيره من الناس، والمؤسسات التي يتعامل معها، وفق قوانين المجتمع ومعاييرها الاجتماعية، وذلك من خلال مؤسسات المجتمع المختلفة كالأُسرة وجماعات العمل وجماعات الرفاق والأقارب ومؤسسات المجتمع المختلفة".

وتتجلى أهمية العلاقات الإنسانية في المساهمة في نجاح المؤسسة وتحقيق حاجات العاملين، وتحسين العلاقة بين الرئيس والمرؤوسين، وتطوير عملية الاتصال والتواصل داخل المؤسسة، والتهيئة الإيجابية للأجواء العامة داخل المؤسسة، ورفع مستويات الإنتاج نتيجة لتطبيق أنظمة المكافآت والحوافز التي تؤدي دوراً رئيساً في تحفيز العاملين وشعورهم بالرضا، وتعزيز الانتماء إلى العمل من قبل الجميع. (الحري، ٢٠١٠)

٤ -الاتصال وبناء المعلومات؛

يعرفه البطل (٢٠٠٩، ٥٣) أنه " مجموعة من الإجراءات والطرق والوسائل والترتيبات، والتي تكفل إنتاج وتوصيل واستخدام البيانات اللازم توافرها لاتخاذ قرارات سليمة الاتجاه، صحيحة التوقيت".

تتكون عملية الاتصال الإداري من عدة عناصر متكاملة لا يمكن أن نفصل بينها كون أي فصب بين هذه العناصر يحدث خللاً فيها، وقد ذكر العميان (٢٠٠٨) عناصر الاتصال وهي كما يلي:

١-المصدر: وهو الشخص أو الجهة التي تصدر منها الرسالة.

٢-الرسالة: مضمون الاتصال، أو موضوعه.

٣-الوسيلة: الطريقة التي يتم بها الاتصال، أو قناة الاتصال

٤-المستقبل: الشخص، أو الجهة التي تستقبل الرسالة.

٥-النتيجة (الاستجابة أو الأثر): مدى تحقق الأهداف التي من أجلها تم الاتصال.

الدراسات السابقة؛

أولاً: الدراسات العربية؛

واجه الباحث ندرة في الدراسات التي تناولت القيادة التشاركية في التعليم العالي سوى دراسة البشر (١٤٣٥) ودراسة أبو الخير (٢٠١٣) مما اضطره إلى الرجوع إلى الدراسات التي تناولت احدى مجالات القيادة التشاركية كالمشاركة في صناعة القرار، و تفويض السلطة، و العلاقات الانسانية، والاتصال وبناء المعلومات.

دراسة الرشودي (٢٠١٧) وهدف إلى التعرف على مستوى فاعلية الاتصال الإداري في جامعة القصيم ودوره في تحسين الاداء المؤسسي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٩) قائدًا أكاديميًا وإداريًا، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق هدف الدراسة تم تصميم استبانة تكونت جزأين الأول لقياس فاعلية الاتصال الإداري ويتكون من المجالات التالية: عملية الاتصال، وسائل الاتصال، الاتصال مع إدارة الجامعة، الاتصال مع العاملين، والجزء الثاني لقياس مستوى تحسن الأداء المؤسسي ويتكون من أربعة مجالات هي: بيئة وأساليب العمل، الفاعلية والكفاءة المؤسسية، إدارة الموارد المتاحة، الأداء الإداري، وتوصلت الدراسة إلى أن متوسط الاتصال الإداري جاء بدرجة متوسطة، وأن مستوى تحسن الأداء جاء بدرجة عالية، وأن هنالك علاقة إيجابية بين مستوى فاعلية الاتصال الإداري ومستوى تحسن الأداء المؤسسي.

دراسة البشر (١٤٣٥) وهدفت إلى معرفة متطلبات القيادة التشاركية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية مقدارها (١٥٩) من أعضاء هيئة التدريس، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم تصميم استبانة تحتوي على جزئين الاول متطلبات القيادة التشاركية والثاني معوقات القيادة التشاركية لدى رؤساء الأقسام العلمية في جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أبرزها: أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على عبارات متطلبات القيادة التشاركية لدى الأقسام العلمية في جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، حيث كانت العبارات المتعلقة بالعلاقات الانسانية أكثر العبارات من حيث المتوسط، وأن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على عبارات معوقات متطلبات القيادة التشاركية لدى الأقسام العلمية في جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية.

دراسة أبو عاشور وشطناوي (٢٠١٤) وهدفت إلى معرفة درجة فاعلية القرارات المتخذة في مجالس الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية، وطبقت الدراسة على عينة مقدارها (٣٧٨) من أعضاء هيئة التدريس ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي وتم تصميم استبانة تحتوي على أربعة مجالات (المشاركة في اتخاذ القرارات، الثقافة المنظمة، التمكين، القيادة) ، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: ان درجة فاعلية القرارات المتخذة في مجالس الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت مرتفعة. وأن هنالك علاقة عند المقارنة بين الجامعات الحكومية والخاصة لصالح الجامعات الحكومية في فاعلية اتخاذ القرارات، كما أن هنالك دلالة تعزى لمتغير الجامعة لصالح جامعة اليرموك في المشاركة في اتخاذ القرارات.

ودراسة ابو الخير(٢٠١٣) والتي هدفت التعرف على درجة ممارسة رؤساء الأقسام في الجامعات الأردنية الخاصة في عمان للقيادة التشاركية وعلاقتها بحل المشكلات، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٠) عضو هيئة تدريس واستخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، ، واستخدمت استبانتان الأولى لقياس درجة ممارسة القيادة التشاركية وشملت المشاركة في اتخاذ القرار والعلاقات الانسانية والتحفيز، أما الثانية لقياس مقدرة رؤساء الأقسام على حل المشكلات، وتوصلت إلى أن درجة ممارسة رؤساء الأقسام في الجامعات الأردنية الخاصة في عمان للقيادة التشاركية جاءت بدرجة متوسطة وكذلك مقدرتهم على حل المشكلات، وأن هنالك علاقة طردية بين ممارسة القيادة التشاركية لرؤساء الأقسام ومقدرتهم على حل المشكلات.

أما دراسة عربيات (٢٠١٢) فهدفت إلى معرفة الأنماط القيادية التربوية السائدة لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة بقاء التطبيقية وأثرها على الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس، ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٢) عضو هيئة تدريس، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق هدف الدراسة تم تصميم استبانة تكونت من أربعة مجالات لقياس

الانماط القيادية السائدة (الديمقراطي، التقليدي، التسلطي، الترسلّي)، ومجال خامس لقياس مستوى الأداء الوظيفي، وتوصلت الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع من الأداء لأعضاء هيئة التدريس إذ أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي الكلي لاستجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة المتعلق بالأداء الوظيفي بلغ ٤.٠١، وتبين وجود أثر لنمط القيادة الديمقراطية على مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس وعدم وجود أثر لنمطي القيادة التقليدي والتسلطي على الأداء.

فيما هدفت دراسة ابو معمر (٢٠١٢) إلى التعرف على درجة ممارسة القيادات الإدارية في الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة لتفويض السلطة من وجهة نظر موظفيهم وسبل تفعيلها، ولتحقيق أهداف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تصميم استبانة لقياس ممارسة القيادة الإدارية للتفويض ومقترحات لتفعيل تفويض السلطة، و تم توزيعها على عينة الدراسة المكونة من (٢٥٦) موظف وموظفة في الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة للعام، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أبرزها: أن درجة ممارسة القيادات الإدارية في الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة لتفويض السلطة من وجهة نظر موظفي هم كانت متوسطة، توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسط تقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادات الإدارية في الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة لتفويض السلطة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

بينما هدفت دراسة الاشقر و مونس (٢٠١٢) إلى التعرف إلى درجة ممارسة عضو هيئة التدريس للعلاقات الإنسانية من وجهة نظر طلبته بالجامعات الفلسطينية، وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة الدراسة من (١٠٣٣) طالباً من جامعة القدس المفتوحة والجامعة الإسلامية، وأظهرت الدراسة نتائج أبرزها أن مستوى ممارسة العلاقات الإنسانية جاء بدرجة كبيرة، وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين تقديرات متوسطات عينة

الدراسة لدور ممارسة عضو هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية للعلاقات الإنسانية تعزي
لعامل الجنس لصالح الذكور ، ولعامل الكلية لصالح الكليات الإنسانية .

كما أجرى الدخيل (٢٠٠٨) دراسته التي هدفت إلى تحديد درجة مشاركة أعضاء
هيئة التدريس في صناعة القرارات الخاصة بشؤون القسم وشؤون أعضاء هيئة التدريس
وشؤون الطلاب بكلّيات المعلمين في السعودية، وشملت الدراسة (٤٠٥) من أعضاء هيئة
التدريس في سبع كليات اختيرت قصدياً، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد
استخدم الدراسة استبانة اشتملت على المجالات التالية: المشاركة في قرارات (القسم، أعضاء
هيئة التدريس، الطلاب) و وزعت على سبع كليات، وتوصلت إلى أن عضو هيئة التدريس
يشارك بدرجة ضعيفة في القرارات الخاصة بشؤون القسم ويشارك بدرجة ضعيفة في صنع
القرارات الخاصة بشؤون أعضاء هيئة التدريس وكذلك بدرجة ضعيفة جاءت مشاركته في
صنع القرارات الخاصة بشؤون الطلبة. وإن مشاركة عضو هيئة التدريس في القرارات بشكل
عام يزيد فاعليتها.

بينما هدفت دراسة اندراوس (٢٠٠٦) إلى معرفة درجة ممارسة مفاهيم الثقة
والتفويض لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية، واستخدمت الدراسة
المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة الدراسة من جميع القادة الأكاديميين والبالغ عددهم
(٤٦٨)، وأظهرت الدراسة شيوع كل من ممارسات مفاهيم الثقة مثل دقة المعلومات وتوافرها،
وشيوع مفاهيم التفويض بمجالها الأكاديمي بدرجة عالية وكذلك السلوك القيادي الذي كانت
درجة ممارسته عالية ككل في مجال السياسة الإدارية والقيم التنظيمية السائدة.

-الدراسات الأجنبية التي تناولت القيادة التشاركية:

دراسة ميوندي (Muindi,2011) وهدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين المشاركة
في اتخاذ القرار والرضا بين الموظفين الأكاديميين في جامعة نبروبي العامة، وتكون مجتمع

الدراسة من كافة الأعضاء غير الإداريين للموظفين الأكاديميين في كلية إدارة الأعمال في جامعة نيروبي، وتم استثناء عمداء ورؤساء الأقسام الذين فعلياً هم أعضاء في مجلس إدارة الجامعة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها وجود ارتباط بين هام جداً بين الرضا الوظيفي والمشاركة في اتخاذ القرار، و كذلك وجود ارتباط ايجابي قوي بين المشاركة في اتخاذ القرار والرضا الوظيفي فيما يعلق بظروف بيئة العمل العامة، الرواتب، الترقية، استخدام المهارات، تصميم العمل، والتغذية الاسترجاعية للعمل. وأن مستوى الرضا الوظيفي للعاملين في كلية إدارة الأعمال يزداد بمقدار مشاركتهم في اتخاذ القرارات.

بينما هدفت دراسة هوانج وآخرون (HUANG et .at ,2010) إلى معرفة عما إذا كان سلوك القيادة التشاركية مرتبط بتحسين الأداء في العمل عن طريق عملية تحفيزية أو عملية قائمة على أساس التبادل والتعاون، وكانت عينة الدراسة (٥٢٧) موظف، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت نموذجين نظريين وهما النموذج التحفيزي والنموذج التبادلي وعلى نطاق واسع لاكتشاف الآلية النفسية لأثر سلوك القيادة للرؤساء على المرؤوسين، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: أن النموذج التحفيزي للقيادة التشاركية يملك قوة أكثر من النموذج التبادلي في حالة المرؤوسين الإداريين، ومع ذلك فإن النموذج يملك قدرة على شرح أكثر من النموذج التحفيزي في حالة المرؤوسين غير الإداريين، كما أن سلوك القيادة التشاركية مرتبط بأداء المهمة وسلوك المواطن المنظمية وكذلك مرتبطة بالثقة بالمشرف أكثر من التمكين النفسي في حالة عينة المرؤوسين الإداريين، كما أن هناك تأثير لسياق العمل على القيادة ومختلف الآليات النفسية للقيادة التشاركية والآفاق المحتملة لنظريات القيادة.

وكما أن دراسة ويببي (Wippy,2001) هدفت إلى معرفة النمط القيادي للرؤساء الأكاديميين والرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة قومان، وكانت عينة الدراسة ١٥٠ من

درجة ممارسة القيادة التشاركية وعلاقتها بالمناخ المنظمي في الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية.

أعضاء هيئة التدريس، وأستخدم المنهج الوصفي، في حين، واستخدمت الدراسة استبانة بهدف قياس الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها : أن سلطة الرئيس كانت ضعيفة في حين كانت ووجود رضا وظيفي داخلي عال المهام واضحة. ، وأن النمط الديمقراطي يزيد من الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس

نتائج البحث ومناقشتها :

- إجابة السؤال الأول :

ما درجة ممارسة القيادة التشاركية في الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية؟

للإجابة على السؤال الأول تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لدرجة ممارسة القيادة التشاركية في الأقسام الأكاديمية في الجامعات السعودية للدرجة الكلية للقيادة التشاركية ومجالاتها وفقراتها، ورتبت المجالات والفقرات حسب المتوسط الحسابي والحكم على درجة الممارسة للقيادة التشاركية في ضوء المحك، ويتضح ذلك في الجداول أرقام (١)، (٢)، (٣)، (٤)، (٥)، الآتية :

أولاً : درجة ممارسة درجة ممارسة القيادة التشاركية للدرجة الكلية للقيادة ومجالاتها من وجهة نظر

آراء العينة :

جدول (١) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة القيادة التشاركية ومجالاتها

	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الممارسة	الترتيب
١	المشاركة في صناعة القرار	3.71	0.86	0.74	عالية	١
٢	تفويض السلطة	3.68	0.78	0.74	عالية	٢
٣	العلاقات الإنسانية	3.53	0.92	0.71	عالية	٣
٤	الاتصال وبناء المعلومات	3.42	0.85	0.68	عالية	٤
	الدرجة الكلية	3.59	0.78	0.72	عالية	

يتضح من الجدول رقم (١) أن متوسط ممارسة القيادة التشاركية في الجامعات السعودية بشكل عام بلغ ٣.٥٩ بنسبة ٧٢% بدرجة ممارسة عالية ، ويتضح كذلك أن مستوى ممارسة القيادة التشاركية في الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية من وجهة نظر العينة كانت عالية؛ وقد يكون هذا بسبب نشر ثقافة الحوكمة والممارسات القيادية الحديثة في الأقسام الأكاديمية في الجامعات، وقد يعود لنشر ثقافة الإدارة الذاتية في الأقسام الأكاديمية بالجامعات التي تؤكد على التشاركية والتعاون في الإدارة بين جميع الأطراف في القسم الأكاديمي، ويلاحظ أيضاً أن مجال المشاركة في صناعة القرار حصل على المرتبة الأولى بمتوسط ٣,٧١ بدرجة ممارسة عالية، وقد يعزى ذلك إلى إشراك جميع أعضاء هيئة التدريس في القسم الأكاديمي في حضور مجلس القسم والمشاركة في صناعة القرارات التي يتخذها القسم كون أغلب قرارات القسم تحسم بالتصويت والمشاركة من جميع الأعضاء، وجاء بالمرتبة الأخيرة مجال الاتصال وبناء المعلومات بمتوسط ٣,٤٢ ودرجة ممارسة عالية، وقد يعزى ذلك بسبب مرونة التواصل بين أعضاء هيئة التدريس في الأقسام الأكاديمية، واستخدام رئيس القسم الاتصال الرسمي وغير الرسمي مع أعضاء القسم وطبيعة التواصل والاتصال بين رئيس القسم وأعضاء القسم عبر قنوات مفتوحة ومتعددة وبالذات مع انتشار وسائل التواصل الاجتماعي، وتتفق نتيجة هذه الدراسة بشكل جزئي في مجال المشاركة في صناعة القرار مع دراسة (عاشور وشطناوي، ٢٠١٤)، وتختلف في مجال صناعة القرار مع (الدخيل، ٢٠٠٨)، وتختلف بشكل كلي مع دراسة (أبو الخير، ٢٠١٣).

ثانياً : درجة ممارسة القيادة التشاركية لفقرات كل مجال من مجالاتها :

١ -درجة القيادة التشاركية لمجال المشاركة في صناعة القرار :

جدول (٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة القيادة التشاركية المتعلقة بمجال المشاركة في صناعة القرار

م	مجال المشاركة في صناعة القرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الممارسة	الترتيب
٥	يأخذ رئيس القسم برأي الاغلبية عند وجود اعتراض على القرار في القسم	3.88	1.06	0.78	عالية	١
٢	يعمل رئيس القسم على مشاركة أعضاء هيئة التدريس في انجاز المهام المشتركة.	3.81	0.99	0.76	عالية	٢
٦	يثق رئيس القسم في الخبرات الموجودة في القسم عند تفويض السلطة.	3.79	1.02	0.76	عالية	٣
١٠	يدير رئيس القسم الجلسات وفق أسلوب ديمقراطي	3.77	0.97	0.75	عالية	٤
٩	يحترم رئيس القسم وجهات النظر المعارضة لرأيه.	3.69	0.93	0.74	عالية	٥
١	يشارك رئيس القسم أعضاء هيئة التدريس في تفويض السلطة .	3.68	1.03	0.74	عالية	٦
٨	تتسم اجتماعات القسم بالموضوعية في تفويض السلطة	3.66	0.98	0.73	عالية	٧
٣	يتعاون رئيس القسم مع أعضاء هيئة التدريس في إدارة الازمات.	3.65	1.07	0.73	عالية	٨
٤	يتقبل رئيس القسم الحلول المطروحة من قبل أعضاء هيئة التدريس للمشكلات التي تواجه القسم.	3.63	1.07	0.73	عالية	٩
٧	يتم مناقشة المواضيع في مجلس القسم بشكل كافي قبل صناع القرار	3.51	1.03	0.70	عالية	١٠
المجموع		3.71	0.86	0.74	عالية	

يتبين من الجدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة القيادة التشاركية في الاقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية المتعلقة بمجال المشاركة في صناعة القرار بدرجة عالية حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال ٣.٧١، وهذا يشير إلى أن أفراد عينة البحث يرون أن رؤساء الأقسام الأكاديمية يمارسون المشاركة في صناعة القرار بدرجة عالية وربما يرجع ذلك إلى كون القرارات تتخذ في الأقسام بعد التشاور والتصويت عليها، حيث تراوحت متوسطات فقرات المجال (٣,٥١ - ٣,٨٨) وجميعها حصلت على درجة عالية

، مما يثبت أن هناك مشاركة وتعاون بين رئيس القسم الأكاديمي وأعضاء القسم في صناعة القرارات المتعلقة بالقسم، كما يلاحظ حصول الفقرة الخامسة "يأخذ رئيس القسم برأي الأغلبية عند وجود اعتراض على القرار في القسم"؛ على الترتيب الأول بمتوسط ٣.٨٨ ودرجة عالية، ربما يعود ذلك إلى طبيعة القرارات التي يتم اتخاذها في القسم تكون عن طريق اجتماع موسع يسمى مجلس القسم يحضره جميع الأعضاء فيه وحسب اللوائح الأكاديمية يتم إخضاع مواضيع وقرارات مجلس القسم للتصويت ويحدد في اللائحة يتم الموافقة على أي قرار في مجلس القسم إذا بلغ عدد الموافقين من الأعضاء أكثر من نصف أعضائه بحيث تشكل أغلبية ورئيس القسم يضم صوته ويأخذ برأي الأغلبية ، وتأتي بالمرتبة الأخيرة الفقرة السابعة "يتم مناقشة المواضيع في مجلس القسم بشكل كافٍ قبل صناعة القرار"؛ حيث بلغ متوسطها ٣.٥١ وبدرجة عالية، وقد يعزى حصولها على المرتبة الأخيرة رغم أن درجة ممارستها عالية بسبب ضيق وقت الاجتماعات في مجلس القسم مما قد لا يوجد الوقت الكافي لمناقشة القرارات مناقشة مستفيضة قبل اتخاذها، وبالأذات عندما تكون عدد المواضيع التي تتطلب إصدار قرار كثيرة ومتنوعة، أو قد يكون بسبب الاختلافات التي قد تحصل في وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس في القسم حول تلك القرارات التي يمكن أن تؤجل دون وينتهي وقت الجلسة دون توافق عليها. تتفق نتيجة هذا البحث بشكل جزئي في مجال المشاركة في صناعة القرار مع دراسة (عاشور وشطناوي، ٢٠١٤)، وتختلف في مجال صناعة القرار مع دراسة (الدخيل، ٢٠٠٨).

٢ - درجة القيادة التشاركية لمجال تفويض السلطة :

جدول (٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة القيادة التشاركية المتعلقة بمجال تفويض السلطة

الترتيب	درجة الممارسة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مجال تفويض السلطة
١	عالية	0.80	0.99	3.99	يفوض رئيس القسم أحد أعضاء هيئة التدريس أو لجنة معينة بإعداد جداول القسم.
٢	عالية	0.73	1.01	3.64	يحدد رئيس القسم الصلاحيات الممنوحة للأقسام الأكاديمية لإنجاز الأعمال المفوضة.
٣	عالية	0.73	0.99	3.63	يفوض رئيس القسم بعض أعماله بهدف إنجازها بشكل أسرع.
٤	عالية	0.74	0.90	3.69	يفوض رئيس القسم أحد أعضاء هيئة التدريس أو لجنة معينة لتحديد احتياجات القسم.
٥	عالية	0.72	1.08	3.58	يوزع رئيس القسم المهام التشاركية وفق خبرات أعضاء هيئة التدريس وامكانياتهم.
٦	عالية	0.71	1.01	3.54	يوزع رئيس القسم العمل بحيث لا تحدث ازدواجية في الأدوار
	عالية	0.74	0.78	3.68	المتوسط

يتضح من الجدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة القيادة التشاركية في الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية في مجال تفويض السلطة جاء بدرجة عالية حيث بلغ المتوسط الحسابي ٣.٦٨ ، وهذا يشير إلى أن أفراد عينة البحث يرون أن رؤساء الأقسام الأكاديمية يمارسون تفويض السلطة بدرجة عالية وربما يرجع ذلك ميل رؤساء الأقسام لتوزيع الأعمال على أعضاء هيئة التدريس بما يتناسب مع قدراتهم واتجاهاتهم، ويتضح ان متوسطات الفقرات تراوحت (٣,٥٤ - ٣,٩٩) ، وكانت كلها بدرجة عالية، فقد حصلت الفقرة الثالثة " يفوض رئيس القسم أحد أعضاء هيئة التدريس أو لجنة معينة بإعداد جداول القسم." حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٩٩) وبدرجة عالية ، وقد يعود إلى وجود مقرر لكل قسم أكاديمي يتم اختياره من أعضاء هيئة التدريس في القسم ويكون أحد الأعضاء في القسم وأحد مهامه هي ترتيب جداول القسم، وقد يعود إلى كثرة الأعمال التي يقوم بها رئيس القسم فيكلف أحد أعضاء القسم بإعداد الجدول ليخفف من الأعباء التي يتحملها ويجسد المشاركة والتعاون في إدارة شؤون القسم، وحصلت على

المرتبة الأخيرة الفقرة السادسة "يوزع رئيس القسم العمل بحيث لا تحدث ازدواجية في الأدوار " حيث بلغ متوسطها (٣,٥٤) ودرجة عالية، وقد يعود حصول تلك الفقرة على المرتبة الأخيرة من وجهة نظر العينة بسبب وجود بعض الازدواجية في الأدوار ولكنها في حالات قليلة ويغلب في الواقع توزيع الأدوار دون ازدواجية بين الأعضاء، وقد يعود بسبب وضوح مهام رئيس القسم ووضوح أدوار أعضاء هيئة التدريس في القسم وهناك لوائح وانظمة تحدد أدوار كل فرد من القسم العلمي وقد يحدث أحياناً ضعف في الاطلاع على تلك اللوائح من قبل رئيس القسم أو الأعضاء فيحدث ازدواجية في الأدوار ولكنها تظل قليلة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (اندرأوس، ٢٠٠٦)، وتختلف نتيجة هذا البحث في مجال تفويض السلطة مع دراسة (Wippy, 2001) ودراسة (أبو معمر، ٢٠١٢).

٣ -درجة القيادة التشاركية لمجال العلاقات الإنسانية :

جدول (٤)المتوسطات والانحرافات المعيارية درجة القيادة التشاركية لمجال العلاقات الإنسانية

الترتيب	درجة الممارسة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العلاقات الإنسانية
١	عالية	0.74	1.08	3.70	يجتهد رئيس القسم في حل مشاكل أعضاء هيئة التدريس.
٢	عالية	0.73	1.03	3.64	يحث رئيس القسم على التعاون بين أعضاء هيئة التدريس.
٣	عالية	0.73	1.11	3.63	يوفر رئيس القسم جواً يسوده المحبة في القسم.
٤	عالية	0.71	1.11	3.57	يحرص رئيس القسم على رفع الروح المعنوية للعاملين.
٥	عالية	0.68	1.01	3.42	يسعى رئيس القسم على تحقيق التفاعل الاجتماعي بين أعضاء هيئة التدريس داخل القسم
٦	عالية	0.68	1.02	3.42	يحرص رئيس القسم على العلاقات الاجتماعية مع أعضاء هيئة التدريس خارج العمل.
٧	متوسطة	0.66	1.03	3.32	يهتم رئيس القسم بتطوير الجانب المهني للأقسام الأكاديمية
المجموع					عالية

يوضح الجدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة القيادة التشاركية في الأقسام الأكاديمية في الجامعات السعودية في مجال العلاقات الإنسانية جاء بدرجة عالية حيث بلغ المتوسط الحسابي ٣.٥٣ ، وهذا يشير إلى أن أفراد عينة البحث يرون أن رؤساء الأقسام الأكاديمية يمارسون العلاقات الانسانية بدرجة عالية وربما يرجع

ذلك الاحترام التقدير المتبادل بين رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس، وتراوحت متوسطات الفقرات (٣,٣٢ - ٣,٧٠) وجميعها بدرجة عالية عدا فقرة واحدة حصلت على درجة متوسطة ، حيث حصلت الفقرة الثانية " يجتهد رئيس القسم في حل مشاكل أعضاء هيئة التدريس. " على المرتبة الأولى بمتوسط (٣,٧٠) وبدرجة ممارسة عالية وقد يعود إلى شعور رؤساء الأقسام الأكاديمية بأهمية التعاون مع أعضاء هيئة التدريس في القسم وحل مشكلاتهم الأكاديمية المختلفة التي قد تواجههم ، وقد يكون هذا بسبب عمق الاحترام والتقدير المتبادل والتعاون بين رئيس وأعضاء القسم، بينما حصلت الفقرة السابعة " يهتم رئيس القسم بتطوير الجانب المهني للأقسام الأكاديمية" على المرتبة الأخيرة بمتوسط (٣,٣٢)، وبدرجة ممارسة متوسطة؛ وربما يعزى ذلك إلى أن التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في القسم الأكاديمي تتطلب إعداد برامج تدريبية متنوعة في التنمية المهنية وهذه البرامج المسؤول عن إعدادها وتقديمها مراكز التدريب في الكلية أو الجامعة أو مراكز التطوير والتنمية البشرية في الجامعة وليست مسؤولية رئيس القسم مع انه يشارك بجزء بسيط من خلال تقديم مقترحات للقائمين على مراكز التدريب بطلب برامج تدريبية للتنمية المهنية لأعضاء القسم، وربما يعود إلى ضعف صلاحيات رؤساء الأقسام الأكاديمية في التنمية والتطوير المهني للقسم الذي يتطلب إمكانيات في إعدادها وتنفيذها، وقد يعود لكثرة أعباء رئيس القسم متمثلة بالأعمال الإدارية الروتينية التي قد تعيق من متابعة مستوى التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس وتنفيذ برامج التطوير والتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في القسم، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الاشقرومونس، ٢٠١٢)

٤ - درجة القيادة التشاركية لمجال الاتصال وبناء المعلومات :

جدول (٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة القيادة التشاركية المتعلقة بالاتصال وبناء المعلومات

الترتيب	درجة الممارسة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الاتصال وبناء المعلومات
١	عالية	0.73	0.95	3.66	يستخدم رئيس القسم الاتصال الرسمي وغير الرسمي مع أعضاء هيئة التدريس.
٢	عالية	0.70	0.98	3.52	يعمل القسم على توفير نظام اتصال مفتوح بين كافة أعضاء هيئة التدريس فيه.
٣	عالية	0.69	1.05	3.44	يحرص القسم ان يكون الاتصال متبادل بين أعضاء هيئة التدريس.
٤	عالية	0.69	1.05	3.43	تتسم الاتصالات التشاركية داخل القسم بالمرونة.
٥	متوسطة	0.68	1.02	3.38	يتم استخدام وسائل التقنية الحديثة في عملية سرعة توفير المعلومات في القسم.
٦	متوسطة	0.67	1.10	3.35	يوظف القسم وسائل الاتصال الحديثة في عملية الاتصال وبناء المعلومات .
٧	متوسطة	0.66	1.04	3.32	يقدم القسم المعلومات اللازمة في الوقت المناسب.
٨	متوسطة	0.65	1.06	3.24	يقدم القسم دليلاً ارشادياً عن كيفية الوصول للمعلومات.
عالية		0.68	0.98	3.42	المجموع

يتضح من الجدول رقم (٥) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فقرات ممارسة القيادة التشاركية في مجال الاتصال وبناء المعلومات جاء بدرجة عالية حيث بلغ المتوسط الحسابي ٣.٤٢ ، وهذا يشير إلى أن أفراد عينة البحث يرون أن رؤساء الأقسام الأكاديمية يمارسون الاتصال وبناء المعلومات بدرجة عالية وربما يرجع ذلك لاستخدام رؤساء الأقسام لوسائل التواصل الحديثة مع أعضاء هيئة التدريس ووجود قنوات اتصال رسمية وغير رسمية بينهم، حيث تراوحت متوسطاتها (٣.٢٤ - ٣.٦٦)، وقد تباينت درجتها ممارستها ما بين العالية والمتوسطة؛ فقد حصلت الفقرة السابعة " يستخدم رئيس القسم الاتصال

الرسمي وغير الرسمي مع أعضاء هيئة التدريس "؛ حصلت على المرتبة الأولى بدرجة عالية، ومتوسط ٣.٦٦، وقد يعزى ذلك إلى تعدد وسائل الاتصال والتواصل بين رئيس القسم وأعضاء هيئة التدريس، وقد يعود ذلك نتيجة العلاقات الإنسانية السائدة بين رئيس القسم وأعضاء القسم القائمة على التعاون والاحترام المتبادل مما تذوب الرسميات والاقتصار على التواصل الرسمي إلى تعدد وسائل التواصل المتنوعة الغير رسمية وأوقات مختلفة وليست مقتصرة بوقت الدوام الرسمي فقط وقد يساعد هذا إلى إنجاح العمل بشكل كبير، بينما حصلت الفقرة الأولى " يقدم القسم دليلاً إرشادياً عن كيفية الوصول للمعلومات "، على المرتبة الأخيرة بمتوسط ٣.٢٤ وبدرجة ممارسة متوسطة، مما يدل أن القسم لا يهتم بطباعة أدلة إرشادية وتوزيعها للمستفيدين من خدمات الجامعة تسهل لهم طريقة الحصول على المعلومات والوصول إليها بسهولة ويسر، وربما يعود إلى أن إعداد الأدلة الإرشادية والمطبوعات ليست مسؤولية الأقسام الأكاديمية بالجامعات ولكنها مسؤولية إدارة النظم والمعلومات في الجامعة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الرشودي، ٢٠١٧)

النتيجة المتعلقة بالسؤال الثاني : ما المعوقات التي تواجه ممارسة القيادة التشاركية في

الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لدرجة معوقات القيادة التشاركية في الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية للدرجة الكلية للمعوقات وفقراتها، ورتبت الفقرات حسب المتوسط الحسابي والحكم على درجة المعوق للقيادة التشاركية ، ويتضح ذلك في الجدول رقم (٦) الآتي :

جدول (٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة معوقات القيادة التشاركية للأقسام الأكاديمية في الجامعات السعودية

م	المعوقات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة المعوق	الترتيب
١	الغموض الناجم من تداخل الأدوار عند القيام بالعمل التشاركي.	3.50	1.02	0.70	عالية	٤
٢	النظرة السلبية تجاه العمل الجماعي التشاركي.	3.42	1.08	0.68	عالية	٧
٣	الخشية من تولد الصراعات نتيجة الاختلاف في الأدوار أو التوجهات.	3.54	1.21	0.71	عالية	٣
٤	ميل رئيس القسم نحو التسلط في إدارته.	3.07	1.37	0.61	متوسطة	١٠
٥	قلق رئيس القسم من تفويض الصلاحيات أو المسؤوليات لغيره.	3.28	1.29	0.66	متوسطة	٩
٦	انخفاض دافعية أعضاء هيئة التدريس نحو المشاركة في الأعمال الإدارية	3.70	1.30	0.74	عالية	٢
٧	كثرة الأعباء الملقة على عاتق أعضاء هيئة التدريس.	4.01	0.85	0.80	عالية	١
٨	الحاجة للسرعة في اتخاذ القرار، مما لا يتيح وقت للمشاركة.	3.42	1.07	0.68	عالية	٦
٩	عدم إلمام أعضاء هيئة التدريس بالقدر الكافي لمفهوم وممارسات القيادة التشاركية	3.43	1.05	0.69	عالية	٥
١٠	مقاومة التغيير من قبل أعضاء هيئة التدريس تجاه المشاركة.	3.32	1.08	0.66	متوسطة	٨
	المجموع	3.47	0.80	0.69	عالية	

يتضح من الجدول رقم (٦) أن درجة معوقات تطبيق القيادة التشاركية في الأقسام الأكاديمية في الجامعات السعودية كانت بدرجة عالية بمتوسط ٣.٤٧، بنسبة ٦٩%، مما يدل أن هناك صعوبات ومعوقات عالية تواجه ممارسة القيادة التشاركية في الأقسام الأكاديمية في الجامعات السعودية وقد يعود ذلك إلى نمط المركزية الإدارية القائم في إدارة الكليات مما ينعكس على ممارستها في الأقسام الأكاديمية، وقد يعزى لحدثة مفهوم القيادة التشاركية وتحتاج إلى ترسيخها كممارسة ناجحة وقت طويل لنشر ثقافة القيادة التشاركية في الأقسام الأكاديمية، وقد يعزى لمقاومة رؤساء الأقسام لممارسة نمط القيادة التشاركية قد يعود لسوء

الفهم منهم بأنها ستحد من صلاحياتهم وسلطاتهم الإدارية في ظل تمركز مفهوم اللامركزية، ويلاحظ من الجدول المتوسطات الحسابية لدرجة معوقات تطبيق القيادة التشاركية التي تراوحت بين (٣.٠٧ - ٤.٠١)، وتباينت درجاتها ما بين العالية والمتوسطة، حيث لوحظ أن أهم وأكثر معوقات تطبيق القيادة التشاركية في الأقسام الأكاديمية في الجامعات السعودية هو المعوق السابع والذي نص " كثرة الاعباء الملقاة على عاتق أعضاء هيئة التدريس " حيث حصل على متوسط ٤.٠١ وبدرجة عالية وهذا شيء طبيعي ومنطقي أن كثرة الاعباء التي يقوم بها عضو هيئة التدريس من أعباء تدريسية واعباء بحثية وكثرة عدد ساعات التدريس وضغوط العمل والمشكلات الأكاديمية التي يوجهها قد تؤثر بشكل كبير وتعيق ممارسة القيادة التشاركية فالكثير من أعضاء هيئة التدريس في القسم يعتذر عن حضور جلسات القسم بسبب تعارضها مع الأعمال والمهام التي يقوم بها.

ويلاحظ أن المعوق الرابع "ميل رئيس القسم نحو التسلط في إدارته"، حصل على المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة بمتوسط حسابي ٣.٠٧، وقد يعزى ذلك للدرجة التي حصلت عليها القيادة التشاركية في الأقسام الأكاديمية التي تدل على ممارستها بدرجة عالية من قبل رؤساء الأقسام أي أن رئيس لا يمارس التسلط الإداري في إدارته للقسم وإنما يفرض سلطته عبر التشاور واحترام الآراء والتعاون والتشارك في إدارة القسم.

النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين استجابات أفراد عينة البحث حول درجة ممارسة القيادة التشاركية في الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية تبعا لمتغير الكلية؟

متغير الكلية : للإجابة عن السؤال بالجزء المتعلق بمتغير الكلية تم استخدام اختبار ت عينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق لمتغير الكلية (علمية ، ونظرية) لدرجة ممارسة القيادة التشاركية من وجهة نظر رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس ، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٧) اختبار ت لعينتين مستقلتين لاختبار الفرق بين متوسطات درجات متغير الكلية في درجة ممارسة القيادة التشاركية

المجال	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة
المشاركة في صناعة القرار	علمية	647	3.58	0.92	1195	5.40-	0.00	دالة
	نظرية	550	3.85	0.78				
تفويض السلطة	علمية	647	3.64	0.84	1195	1.94-	0.053	غير دالة
	نظرية	550	3.73	0.71				
العلاقات الإنسانية	علمية	647	3.38	1.01	1195	6.14-	0.00	دالة
	نظرية	550	3.70	0.77				
الاتصال وبناء المعلومات	علمية	647	3.36	0.91	1195	2.74-	0.01	دالة
	نظرية	550	3.49	0.77				
الكلية	علمية	647	3.49	0.84	1195	4.70-	0.00	دالة
	نظرية	550	3.70	0.69				

يتضح من الجدول (٧) نتيجة اختبار (ت) للتعرف على دلالة الفروق في درجة ممارسة القيادة التشاركية في الجامعات السعودية تبعاً لمتغير الكلية، ويلاحظ من الجدول أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠٠٥ للدرجة الكلية لممارسة القيادة التشاركية في الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية ولجميع المجالات عدا مجال (تفويض السلطة) لم تكون هناك فروق دالة إحصائياً، ويتضح من الجدول أن الفروق كانت لصالح الكليات النظرية التي كانت متوسطها أكثر من متوسط الكليات العلمية، وقد يعزى ذلك

لاختلاف آلية العمل الإداري في الكليات النظرية والكليات العلمية؛ ففي الكليات النظرية يخف العمل التدريسي لرؤساء الأقسام مما يهتم بممارسة العمل الإداري بينما رؤساء الأقسام في الكليات العلمية يعاني من زيادة الأعباء والنصاب التدريسي أكثر من العمل الإداري، وقد يعود إلى أن موضوع القيادة التشاركية موضوع تربوي واجتماعي يقدم في بعض الكليات النظرية مثل التربية والعلوم الإدارية كمفهوم من مفاهيم الإدارة والقيادة وهم أكثر اطلاعاً على هذا الموضوع أكثر من الاساتذة في الكليات العلمية مما يكون هناك وعي في استخدام القيادة التشاركية في الاقسام الأكاديمية في الكليات النظرية بينما في الكليات العلمية وجود قصور في الاطلاع على موضوع القيادة التشاركية مما ينعكس على ممارستها ، وربما يعود ذلك إلى كثرة الأعمال العلمية والبحثية في الاقسام الأكاديمية في الكليات العلمية مما يجد صعوبة في ممارسة القيادة التشاركية ، وقلة تقلد أعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية المناصب القيادية والادارية وممارسة العمل الاداري نظراً لقلة عددهم وكثرة أعباءهم التدريسية ، وقد يكون هذا بسبب كثرة أعضاء هيئة التدريس في الكليات النظرية الانسانية والاجتماعية عنه في الكليات العلمية مما ينعكس التشاركية في الاقسام الأكاديمية ، ويعود أيضاً إلى اختلاف آلية التواصل بين رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية والنظرية ففي الكليات النظرية هناك تواصل بين رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس عبر قنوات التواصل المختلفة بما يخدم مصلحة القسم، ومن الجدول يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الكليات العلمية والنظرية في ممارسة القيادة التشاركية بالمجالات (تفويض السلطة)، وقد يعزى ذلك لتفويض رؤساء الأقسام زملائهم ببعض المهام سواء كان في الكليات العلمية أو النظرية فإن رئيس القسم يفوض بعض صلاحياته لأحد أعضاء القسم لمساعدته لكثرة الأعباء التي يتحملها.

التوصيات :

في ضوء نتائج البحث، يوصي الباحث بالآتي:

- ١- تفعيل اللوائح والقوانين والأنظمة في الأقسام الأكاديمية بالجامعات واشراك جميع المعنيين ومنتسبين القسم من أعضاء هيئة التدريس في تفعيل تلك اللوائح.
- ٢- على المسؤولين في الجامعات عقد دورات تدريبية لرؤساء الأقسام الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس لتنمية مهارات القيادة التشاركية ومفهومها وأهميتها وكيفية ممارستها وتوضيح طرق وآلية ممارستها.
- ٣- على المسؤولين في القيادة العليا في الجامعات إتاحة الفرصة لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المشاركة بالمؤتمرات والندوات العلمية على المستوى المحلي والخارجي المتعلقة بالقيادة التشاركية.
- ٤- تفعيل نظام التقييم المستمر والمتابعة المستمرة لمدى تطبيق معايير القيادة التشاركية في الاقسام الأكاديمية من قبل رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس.
- ٥- تخصيص مكافآت مادية ومعنوية تشجيعية لرؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس في الأقسام الأكاديمية المتميزون في تطبيق القيادة التشاركية والمشاركة الفاعلة في المهام والأعمال المختلفة.
- ٦- تفعيل مبدأ الثواب والعقاب ومحاسبة المقصرين من رؤساء الأقسام الأكاديمية في أعمالهم ومكافأة المتميزين بما يسهم في تطبيق القيادة التشاركية.
- ٧- تشجيع رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس في الأقسام الأكاديمية بالجامعات للمشاركة في زيارة جامعات متطورة للتعرف على واقع ممارسة القيادة التشاركية في تلك الجامعات للاستفادة منها بما يخدم ممارستها في جامعاتهم.

٨- على المسؤولين في الجامعات تعيين أعضاء هيئة التدريس جدد في الأقسام الأكاديمية التي تعاني من نقص في الكادر الأكاديمي حتى تقلل الأعباء الملقاة على عاتق أعضاء هيئة التدريس بما يمكنهم من المشاركة في المهام المختلفة في القسم.

٩- تشجيع أعضاء هيئة التدريس في الأقسام الأكاديمية في المشاركة في الأعمال الإدارية لأن أي أحد منهم قد يتولى مسؤولية إدارة القسم فعندما يشارك عضو هيئة التدريس في العمليات الإدارية في القسم يكتسب خبرات إدارية يستفيد منها عندما يتولى رئاسة القسم.

١٠- على رئيس القسم توزيع المهام والأدوار على أعضاء هيئة التدريس في القسم بالعدل دون تمييز وحسب إمكانات ورغبات الأعضاء حتى لا تنتج صراعات بينهم بما يضمن تحقيق عدم وجود تداخل في المهام والأعمال الموكلة إليهم.

المراجع:

أولاً / المراجع العربية:

أبو الخير، لطيفة يعقوب (٢٠١٣). درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة في عمان للقيادة التشاركية وعلاقتها بالمقدرة على حل المشكلات، دراسة ماجستير (غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمان.

أبو عاشور، خليفة؛ شطناوي، جميل (٢٠١٤). فاعلية القرارات المتخذة في مجالس الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية، *المجلة التربوية في العلوم التربوية*، ١ (٣)، ص ٣٣٧-٣٤٩.

أبو معمر، وصيفه سليمان (٢٠١٢). درجة ممارسة القيادات الإدارية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة لتفويض السلطة وسبل تفعيلها، رسالة ماجستير (غير منشورة). الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة.

احمد، رفيعة (١٩٩٧). الإدارة بالمشاركة، *مجلة العلوم الإدارية*، ٣٣ (٢)، ١٩٧٠-٢٠٩.

الرشودي، رنا ابراهيم (٢٠١٧). فاعلية الاتصال الإداري في جامعة القصيم ودوره في تحسين الأداء المؤسسي من وجهة نظر القادة الأكاديميين والإداريين، رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة ام القرى، كلية التربية، مكة المكرمة.

اندرأوس، رامي (٢٠٠٦). درجة ممارسة مفاهيم الثقة والتمكين لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، الجامعة الاردنية، عمان.

الأشقر، ياسر؛ مونس، (٢٠١٢). درجة ممارسة عضو هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية للعلاقات الإنسانية من وجهة نظر طلابه، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٠، (١)، ٤٠٥-٤٣٥.

درجة ممارسة القيادة التشاركية وعلاقتها بالمناخ المنظمي في الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية.

البطل، منى (٢٠٠٩). *تكنولوجيا الاتصالات المعاصرة الشخصية والإدارية ونظم المعلومات*، القاهرة: دار النهضة العربية.

سويدان، طارق؛ العدلوني، محمد (٢٠٠٢). *إدارة الوقت*، الرياض: دار بن جرزن للنشر والتوزيع.

الحري، قاسم نائل (٢٠٠٨). *القيادة التربوية المعاصرة*، الأردن: دار الجنادرية النشر.

الدخيل، عبدالله (٢٠٠٨). درجة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في صناعة القرارات الخاصة بشؤون القسم وشؤون أعضاء هيئة التدريس وشؤون الطلاب بكليات المعلمين في السعودية، مجلة *الدراسات التربوية والنفسية* ٥، (٢)، ص ١٤٥ - ١٨١.

الصيرفي، محمد (٢٠٠٩). *الموسوعة العلمية للسلوك التنظيمي التحليل على مستوى المنظمات*، القاهرة: المكتب الجامعي الحديث.

عياصرة، علي احمد (٢٠٠٦). *القيادة والدافعية في الادارة التربوية*، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الاردنية، كلية العلوم التربوية، عمان .

عبيدات، ذوقان؛ وعدس، عبدالرحمن؛ وعبدالحق، كايد (٢٠١٥). *البحث العلمي: مفهومه، أدواته، أساليبه*، ط (١٧)، عمان، دار الفكر

عريبات، بشير (٢٠١٢). أنماط القيادة التربوية السائدة لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة بقاء التطبيقية وأثرها على الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية ٢٠، (٢٢)، ٧٠٥-٧٣٦.

العرايد، نبيل أحمد (٢٠١٠). *دور القيادة التشاركية بمديرية التربية والتعليم في حل مشكلات مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة*، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر.

العميان، محمود (٢٠٠٨). *السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال*، عمان: دار وائل للتوزيع والنشر.

القيسي، هناع محمود (٢٠١٠). مبادئ الإدارة التربوية-نظريات- اتجاهات حديثة، عمان: دار المناهج للنشر

المحمادي، خالد محمد (١٤٣٥). درجة ممارسة مديري مكاتب التربية والتعليم بمكة المكرمة للقيادة التشاركية وعلاقتها بالروح المعنوية من وجهة نظر المشرفين، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى.

ثانياً / المراجع الأجنبية:

- Adenik, A (2011). Organizational Climate as A Predictor of Employee Job Satisfaction from Covenant University. *Business Intelligence Journal*,4(1), P.P.151-165.
- Huang, X.; Joyce, I. & Yaping, G.(2010). Does Participative Leadership Enhance Work Performance by Inducing Empowerment Trust? The Differential Effects on Managerial and Non-Managerial Subordinates, *Journal of Organizational Behavior*, J. Organiz. Behav. 31, P.P. 122–143.
- Kocolowski, M. (2010). Shared Leadership: Is It Time For a Change?, *Emerging Leadership Journeys*,3 (1),P.P. 22-32.
- Muindi, M.(2011). The Relationship Between Participation In Decision Making and Job Satisfaction Among Academic Staff In the School of Business, University of Nairobi , *Journal of Human Resources Management Research*, 34, P.P. 246-460.
- Sara, J. & Chatziioannidis, G. (2013). Teacher participation in decision making and its impact on school and teachers. *International Journal of Educational Management*, 27 (2),P.P. 170-183.
- Wippy, H, J. D. (2001). *Leadership and Faculty Job Satisfaction at the University of Guam*, Doctoral dissertation the university of Nebraska – Lincoln.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

فاعلية برنامج تدريبي للذكاء الانفعالي وأثره في تحسين التكيف
الاجتماعي لدى أطفال الروضة
(البحث مستل من رسالة الدكتوراه)

إعداد

د/ فاطمة عبدالله محمد العقلا
أستاذ مساعد / قسم الطفولة المبكرة
كلية التربية/ جامعة الملك سعود

المجلة التربوية. العدد الخامس والخمسون. نوفمبر ٢٠١٨م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي للذكاء الانفعالي في تحسين التكيف الاجتماعي لدى أطفال الروضة، وتكونت عينة الدراسة من (٥٨) طفلاً وطفلة من أطفال الروضة في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية في العام الدراسي ١٤٣٥ - ١٤٣٦ هـ، تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وتوزعت كآلاتي: المجموعة التجريبية وعددها (٢١) طفلاً وطفلة، والمجموعة الضابطة الوهمية وعددها (١٩) طفلاً وطفلة، والمجموعة الضابطة وعددها (١٨) طفلاً وطفلة، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي كمنهج للدراسة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الذكاء الانفعالي من إعداد عويس (٢٠٠٦)، وتم التحقق من صدقه وثباته على البيئة السعودية من خلال الصدق التلازمي مع مقياس نادية السيف، كما تم استخدام مقياس التكيف الاجتماعي لطفل الروضة من إعداد الباحثة والتأكد من صدقه وثباته. ومن أدوات الدراسة أيضاً برنامج تنمية الذكاء الانفعالي لطفل الروضة من إعداد الباحثة، وللتأكد من مناسبة محتوى البرنامج التدريبي وصلاحيته للتطبيق، تم عرض جميع أنشطته على سبعة محكمين.

وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، أهمها: وجود فروق دالة إحصائية

($\alpha=0.05$) بين المجموعات الثلاث: التجريبية والضابطة الوهمية والضابطة في القياس

البعدي على مقياس الذكاء الانفعالي، مع ضبط الذكاء الانفعالي لصالح المجموعة التجريبية،

كما أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين المجموعات الثلاث:

التجريبية والضابطة الوهمية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التكيف الاجتماعي،

مع ضبط الذكاء الانفعالي لصالح المجموعة التجريبية. وقد بلغت قيمة مربع إيتا لحجم تأثير

البرنامج التدريبي في تحسين التكيف الاجتماعي ككل (٠,٢٢)، وهو حجم تأثير كبير يمكن

أن يُعزى إلى البرنامج التدريبي في الذكاء الانفعالي.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الانفعالي، التكيف الاجتماعي، برنامج تدريبي، أطفال الروضة.

The Effectiveness of a Training Program for Emotional Intelligence and its Impact on Improving Social Adjustment among Preschool Children

Fatma Abdullah M. Alagla

Assistant Proffesor/ Department of Early Childhood

College of Education/ King Saud Universaty

Abstract:

This study aimed to investigate the impact of a training program for emotional intelligence on improving social adjustment among kindergarten children. The sample of the study consists of 58 male and female children in Riyadh, Saudi Arabia in the academic year 1436 – 1435 H. The sample was intentionally selected and was distributed as follows: 21 boys and girls in the experimental group, 19 boys and girls in the placebo control group, and 18 boys and girls in the control group. The study used a quasi-experimental method as a study approach. To achieve the objectives of the study, the emotional intelligence scale prepared by Ewais (2006) was used. It has been then proven as consistent and credible for the Saudi environment through the scale of correlated credibility by Nadia El-Saif. The scale of social adjustment for kindergarten children prepared by the researcher was also used, which has been also proven as consistent and credible. Among the study tools was the program of developing emotional intelligence for kindergarten children prepared by the researcher. All the activities of this training program were revised by seven referees for assuring the program's application validity.

The study found various results; among the most important are the following: There were statistically significant differences ($\alpha= 0.05$) among the three groups (the experimental- control and placebo control groups) in the post-test on the emotional intelligence scale, while controlling the emotional intelligence for the experimental group. There

were significant differences ($\alpha= 0.05$) between the three groups (the experimental- control and placebo control group) in the post- test on the scale of social adjustment, while controlling the emotional intelligence for the experimental group. The value of the Eta square for the magnitude of the impact of the training program on improving social adjustment as a whole reached (0.22), a significant impact size attributable to the training program in emotional intelligence.

Key Words: Emotional Intelligence, Social Adjustment, Intervention Prgrams, Kindergarten Children.

مقدمة :

يُعد الاهتمام بالأطفال وتنمية مهاراتهم وقدراتهم، وتحسين تفكيرهم، وشحذ الذكاء بأنواعه المتعددة قضية أساسية في أي برنامج تعليمي، أو مخطط تربوي تطويري. وتزداد أهمية هذه البرامج في مرحلة الطفولة المبكرة؛ لأنها مرحلة حرجة وحاسمة مقارنة مع جميع مراحل نمو الفرد، حيث تتشكل فيها الملامح الأساسية لنمط الشخصية وميول الفرد واتجاهاته، وهي بمثابة حجر الأساس بالنسبة لمختلف جوانب نمو الطفل، وعليه فإن المجتمعات تتطلع لمؤسسات التربية والتعليم لإعداد الأجيال، وإمدادهم بالمعارف والاتجاهات والمهارات الأساسية التي يحتاجونها في مختلف جوانب النمو الجسمية والحركية والعقلية والاجتماعية والانفعالية.

ورغم إيمان وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بأهمية مرحلة رياض الأطفال وتبنيها لمنهج «التعلم الذاتي» الذي يركز على النشاط الذاتي للطفل في بيئة تربوية تساعده على اكتشاف قدراته وتنميتها بما يتناسب مع نمط النمو الخاص به، وتشبع حاجاته، وتزوده بالعلم والمعرفة التي تنعكس بدورها على حياته مستقبلاً، إلا أنَّ الدَّراسة المُقيَّمة لواقع تطبيق منهج التعلم الذاتي أظهرت أنَّ هناك نقصاً في الأنشطة التي تنمي بعض جوانب نمو الطفل الأساسية، والتي منها النمو الانفعالي والاجتماعي (العميل وزملاؤه، ٢٠٠٩).

وتؤدي البرامج التربوية المستندة على أساسيات الذكاء الانفعالي Emotional Intelligence والهادفة إلى تنميته - دورًا حيويًا في تعليم الأطفال ورعايتهم، إذ أشارت التقارير المنشورة عن معهد دراسات النمو الإنساني في جامعة كاليفورنيا بعد دراسةٍ طويلة للنمو النفسي والشخصي إلى أن هناك بعض المؤشرات والأدلة التي تدعم أن الذكاء الانفعالي في مرحلة الطفولة المبكرة يُعد من المنبئات القوية لسمات الشخصية في مرحلة المراهقة المتأخرة، كما يتنبأ بالصحة النفسية لدى الفرد في مرحلة ما بعد البلوغ (أبو سعد، ٢٠٠٨).

وظهر الذكاء الانفعالي كنموذج سلوكي حديثاً في كتابات عدد من الباحثين أمثال ماير وسالوفي Mayer & Salovey (1990)، وجولمان Goleman (1995)، وبيرنيت Bernet (1996)، وأيضاً بار أون Bar- On (2000)، إلا أن الباحثين اختلفوا

حول طبيعة الذكاء الانفعالي ومكوناته وارتباطاته وتأثيراته، وهل هو مُكوّن ثابت أم متغير؟ وهل ينمو ويتطور مع العمر؟ وهل يمكن قياسه ورصده في فترة الطفولة المبكرة؟

لقد أثار موضوع الذكاء الانفعالي اهتمامًا عامًا لدى المؤسسات من مختلف القطاعات والتوجهات، كالمؤسسات الصناعية والإدارية والتربوية والعسكرية والأكاديمية، انطلاقًا من فلسفة مفادها أن القدرات الانفعالية والاجتماعية تُشكل بُعدًا مهمًا في الأداء المعرفي وعمليات التفكير والسلوك، والذي ينعكس - بلا شك - على إنتاجية الأفراد، وتوافقهم المهني، وفي تطوير مهارات الفرد لمتطلبات الحياة، وفي القدرة على التكيف الاجتماعي والشخصي، وفي الإنجاز الأكاديمي (الزغول، ٢٠١٢)، ويعرف ماير وكاروسو وسالوفي الذكاء الانفعالي بأنه القدرة على قياس الإدراك الدقيق للانفعال، الذي بدوره ييسر عملية التفكير، والفهم الدقيق لطبيعة الانفعال وإدارته (Mayer, Caruso & Salovey, 1999).

ويعد التكيف الاجتماعي Social Adjustment أحد مظاهر الكفاءة الاجتماعية التي تنقص طفل الروضة، خاصة عند بداية التحاقه برياض الأطفال وقد يعاني بسببها؛ مما يؤدي إلى ظهور مشكلات سلوكية مثل: العدوان أو الانسحاب أو غيرهما، ويشير السمادوني (٢٠٠٧) إلى أن المسؤولية الاجتماعية تُعد أحد أبعاد الذكاء الانفعالي، ويضيف أن الشعور بالمسؤولية لدى طفل الروضة أمر مهم في تحقيق التكيف الاجتماعي والكفاءة الانفعالية، حيث يبدأ الطفل في مساعدة الآخرين دون توقع أي مقابل؛ ما يُمهّد الطريق للنمو الاجتماعي لديه.

ومن الملاحظ أن الدراسات المحلية والعربية التي تناولت الذكاء الانفعالي والتكيف الاجتماعي في فترة الطفولة المبكرة كانت محدودة نسبيًا، واقتصرت على دراسة الانفعالات والتكيف الاجتماعي بشكل نظري بحت؛ لذا برزت الحاجة إلى إجراء دراسة علمية تهتم ببناء برنامج هدفه تنمية الذكاء الانفعالي لدى أطفال الروضة، والكشف عن أثر نمو الذكاء الانفعالي في التكيف الاجتماعي لدى أطفال الروضة من الذكور والإناث، بعد التعرض للبرنامج التدريبي، ومدى استمرارية احتفاظ الأطفال بمستوى مرتفع من التكيف الاجتماعي بعد انتهاء التدريب.

مشكلة البحث:

تبرز مشكلة الدراسة الحالية من خلال الدراسات السابقة والأبحاث في مجال علم النفس ودراسات الطفولة، وأيضًا من خلال خبرة الباحثة في العمل الميداني، والإشراف على طالبات التدريب في قسم السياسات التربوية ورياض الأطفال، واطلاعها على الواقع الفعلي للممارسات التربوية والتعليمية في رياض الأطفال، فهناك مشكلات انفعالية وتكيفية حقيقية لدى أطفال الروضة، كالشعور بالقلق والسلوك العدواني، وعدم القدرة على إبراز الذات، وتدني مهارات الذكاء الانفعالي والانعزالية، وصعوبة التكيف مع الأقران والمعلمات في أنشطة المدرسة ومواقفها التعليمية والاجتماعية.

ويُدلّل على مشكلة الدراسة الحالية ما أشارت إليه دراسات عديدة مثل دراسة كوب وريتير-بالمون وريكرز (Kobe, Reiter-Palmon & Rickers, 2001) ودراسة العبد اللات (٢٠٠٨) ودراسة مطر والزعبي (٢٠٠٩) ودراسة الجعيد (٢٠١١) ودراسة دنهام وباسيت وزينسر (Denham, Bassett, & Zinsser, 2012) من أن النقص في الكفاءة الانفعالية والاجتماعية لدى الفرد قد تؤدي إلى فشله في الحياة الاجتماعية، فأساس المشكلات الخطرة التي يواجهها الأطفال وتؤثر في حياتهم لمدة طويلة يكمن في عدم القدرة على فهم أنفسهم وفهم الآخرين والتعاطف معهم، ولذلك فإن إهمال تعليم الأطفال دروسًا اجتماعية وانفعالية وتركها للمصادفات يمكن أن يؤدي إلى نقص الفرص المتاحة لمساعدة الأطفال منذ مراحل مبكرة على تنمية مخزون اجتماعي وانفعالي سليم.

والمستقرئ لشكاوى الأمهات يجد كثرة الشكوى من عدم قدرة أبنائهم على السيطرة على ثورات الغضب التي تنتابهم، وفشل الوالدين في فض النزاعات التي تحدث بينهم، فمشكلة التحكم في الغضب والعدوانية من أكثر المشاكل انتشارًا بين الأطفال، الأمر الذي تكرر سماعه وملاحظته، ويشير وليامز وآشر Williams & Asher (1996) وويليس وشيلر Willis & Schiller (2011) إلى أن امتلاك الطفل مهارات الاتصال والتخاطب مع الآخرين يسهل عليه التفاعل معهم بشكل إيجابي، الأمر الذي يزيد من فرص نجاحه في الحياة، وهذا يتطلب تدريب الأطفال على تحويل ما يختلج في صدورهم من انفعالات ومشاعر إلى كلمات محددة وواضحة تساعد في فهم ذواتهم، وفهم الآخرين، والتواصل معهم، كما تساعد في السيطرة على انفعالاتهم وضبطها.

ومن ناحية أخرى أكدت دراسات عديدة مثل دراسة برونو وانغلاند وشامبليس (Elias & Bruno, England & Chambliss (2002) ودراسة الياس وآرنولد (Arnold, 2006) ودراسة عبد الغني (٢٠١٠) ودراسة بونيا وسانغوان (Punia & Sangwan, 2011، أن الطلاب الذين يمتلكون الذكاء الانفعالي يستطيعون إدارة انفعالاتهم وعواطفهم بشكل جيد، ويستطيعون تحديد عواطف الأشخاص الآخرين وانفعالاتهم تجاههم، ويعرفون كيفية الاستجابة لها، كما أن لديهم علاقات اجتماعية ناجحة.

وقد تحددت مشكلة البحث الحالي في الأسئلة الآتية:

١. هل يختلف الذكاء الانفعالي بأبعاده لدى أطفال الروضة بعد تعرضهم للبرنامج التدريبي

للذكاء الانفعالي عند ضبط القياس القبلي له؟

٢. ما تأثير البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الانفعالي في التكيف الاجتماعي بأبعاده لدى أطفال الروضة؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي للذكاء الانفعالي في تحسين التكيف الاجتماعي لدى عينة من الأطفال في الفئة العمرية (٥ - ٦) سنوات، وذلك من خلال تصميم برنامج تدريبي للذكاء الانفعالي لمرحلة الروضة، وقياس أثر هذا البرنامج في تنمية الذكاء الانفعالي، وتحسين التكيف الاجتماعي لطفل الروضة.

أهمية البحث:

تكمن أهمية الدراسة الحالية من الناحية النظرية فيما يأتي:

- تصميم برنامج تدريبي للذكاء الانفعالي، وعرض التراث العلمي المتراكم حول موضوعي الذكاء الانفعالي والتكيف الاجتماعي.
 - الكشف عن طبيعة الذكاء الانفعالي في ضوء ارتباطه بالتكيف الاجتماعي، والكشف عن أهم الطرق الحديثة في تنمية الذكاء الانفعالي في المراحل المبكرة من عمر الطفل، وبالتالي الحد من المشكلات المترتبة على سوء التكيف الاجتماعي.
- أما عن أهمية الدراسة من الناحية التطبيقية فتتمثل فيما يأتي:

- تم تطوير مقياس للتكيف الاجتماعي لأطفال الروضة، كما تم استخراج معايير الصدق والثبات لمقياس الذكاء الانفعالي لأطفال الروضة من إعداد عويس (٢٠٠٦)؛ بهدف تطبيق المقياسين على مجموعات الدراسة لقياس التكيف الاجتماعي والذكاء الانفعالي.
- تقديم برنامج تدريبي في الذكاء الانفعالي لطفل الروضة يحتوي على أنشطة متنوعة، مثل: تمثيل الأدوار والقصص اللفظية والحركية والمصورة وأنشطة حاسوبية، مع إمكانية الاستفادة مطوري المناهج التعليمية في رياض الأطفال لإدراج أنشطة البرنامج كتدريبات لتنمية الجوانب الانفعالية والتكيف الاجتماعي.
- تفيد الدراسة الحالية المربين والمختصين في مجال الطفولة في التخطيط الجيد لما يقدم للطفل في رياض الأطفال من أنشطة وخبرات تنمي الذكاء الانفعالي ؛ لأن التعلم الانفعالي يؤدي دوراً رئيساً في عملية التكيف الاجتماعي المدرسي، ومن ثم يرفع التحصيل الدراسي.

حدود الدراسة :

تم إجراء الدراسة وفق الحدود التالية:

- ١- الحدود البشرية: أجريت الدراسة الحالية على عينة قصدية من أطفال الروضة، عددهم (٥٨) طفلاً وطفلة، وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات (تجريبية- وضابطة وهمية- وضابطة) وتوزعت كالتالي: المجموعة التجريبية وعددها ٢١ طفلاً وطفلة، المجموعة الضابطة الوهمية وعددها ١٩ طفلاً وطفلة، المجموعة الضابطة وعددها ١٨ طفلاً وطفلة، واختارت الباحثة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٥ - ٦ سنوات.
- ٢- الحدود المكانية: اقتصر تطبيق البرنامج التدريبي على إحدى رياض الأطفال الأهلية (روضة مدارس الرواد الأهلية- الروابي) في مدينة الرياض.
- ٣- الحدود المنهجية: استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي لدراسة أثر نمو الذكاء الانفعالي كمتغير مستقل في تحسين التكيف الاجتماعي كمتغير تابع، وتحسين الذكاء الانفعالي كمتغير تابع آخر، مع ضبط المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في نتائج الدراسة وهي: عمر الأطفال عينة الدراسة، ومستوى ذكائهم، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي لأسرهم.

٤- الحدود الزمانية: أجريت الدراسة خلال الفصلين الأول والثاني من العام الدراسي

١٤٣٥ - ١٤٣٦ هـ.

مصطلحات البحث:

- فاعلية البرنامج: يقصد بالفاعلية في الدراسة الحالية: الأثر الذي يمكن أن يحدثه البرنامج التدريبي المستخدم في تنمية الذكاء الانفعالي وتحسين التكيف الاجتماعي لدى أطفال الروضة.
- البرنامج التدريبي: وتُعرّف الباحثة إجرائياً بأنه: مجموعة من الأنشطة والمواقف التعليمية المنظمة التي صممها الباحثة، وطبقها على مجموعة من أطفال الروضة؛ بهدف تنمية ذكائهم الانفعالي حيث يحتوي البرنامج على (٤٠) جلسة تدريبية قائمة على تنمية مجموعة من الأبعاد هي: فهم الانفعالات، إدراك الانفعالات، إدارة الانفعالات، ويُطبق البرنامج لمدة عشرة أسابيع، بواقع ٤ جلسات أسبوعياً، وتحتوي أنشطة البرنامج على العناصر الرئيسة التالية: الأهداف، والمحتوى واستراتيجيات التعليم، والتي شملت: لعب الدور، والحوار، والنمذجة، وسرد وسماع القصص والأناشيد، واستخدام الحاسوب في التعرف على الانفعالات والتعاطف مع الآخرين، والأنشطة التعليمية، والمواد والأدوات المستخدمة، وأساليب التقويم المتضمنة.
- الذكاء الانفعالي Emotional Intelligence: تم اعتماد نموذج وتعريف ماير وسالوفي للذكاء الانفعالي، وهو النموذج الذي استند إليه المقياس، حيث يُعرّف الذكاء الانفعالي بأنه: القدرة على الإدراك الدقيق للانفعالات وتقييمها والتعبير عنها، والقدرة على الوصول إلى المشاعر وتوليدها، حتى تعمل على تيسير التفكير، والقدرة على فهم الانفعالات، والمعرفة الانفعالية والقدرة على تنظيم الانفعالات لتعزيز النمو الانفعالي والفكري (Mayer & Salovey, 1997).

وفي الدراسة الحالية تم اعتماد أبعاد الذكاء الانفعالي التالية:

١. إدراك وتقييم الانفعالات والتعبير عنها.
 ٢. فهم وتحليل الانفعالات لتوظيف المعرفة الانفعالية
 ٣. إدارة الانفعالات
- ويُقاس الذكاء الانفعالي في الدراسة الحالية من خلال أداء الأطفال على مقياس الذكاء الانفعالي من إعداد عويس (٢٠٠٦)، والذي قامت الباحثة بتكليفه واستخراج مؤشرات صدقه

وثباته على البيئة السعودية لأغراض الدراسة الحالية، ويُعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على هذا المقياس وأبعاده الفرعية.

- التكيف الاجتماعي Social Adjustment: تعرفه الباحثة بأنه مظهر من مظاهر السلوك الإنساني التوافقي، والذي يشير إلى قدرة الطفل ورغبته في إقامة علاقات اجتماعية ناجحة ومؤثرة مع الآخرين، ومواصلة الانخراط فيها، وفهم الظروف الاجتماعية والاستجابة لها بمرونة، والتأقلم مع الأوضاع والأحداث المستجدة ببسر وسهولة، والقدرة على التفكير بحلول متعددة وواقعية للتعامل مع المواقف والمشكلات الاجتماعية اليومية من خلال مواجهة الصعوبات وعدم التهرب منها ، ولهذا فقد تم اعتماد ثلاثة أبعاد لقياس التكيف الاجتماعي لدى العينة التجريبية من أطفال الروضة بعد تعرضهم للبرنامج التدريبي، والأبعاد هي: الوعي الاجتماعي، والتيسيرات الاجتماعية ونظرية العقل، ويُقاس التكيف الاجتماعي في الدراسة الحالية من خلال أداء الأطفال على مقياس التكيف الاجتماعي من إعداد الباحثة، ويُعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على هذا المقياس وأبعاده الفرعية.
- أطفال الروضة: ويقصد بهم الأطفال الذكور والإناث الملتحقون بدور رياض الأطفال في مدينة الرياض الذين تقدر أعمارهم ما بين (٥ - ٦) سنوات في الدراسة الحالية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً : الذكاء الانفعالي:

مفهوم الذكاء الانفعالي Emotional Intelligence

تعددت تعريفات الذكاء الانفعالي، حيث يعرفه جولمان (Goleman, 1995) بأنه: " قدرتنا على التعرف على مشاعرنا ومشاعر الآخرين، وعلى تحفيز ذاتنا، وعلى إدارة انفعالاتنا وعلاقتنا مع الآخرين بشكل فاعل " (p. 72).

ويعرف ماير وسالوفي Mayer & Salovey (1997) الذكاء الانفعالي بأنه: "القدرة على الإدراك الدقيق للانفعالات وتقييمها والتعبير عنها، والقدرة على الوصول إلى المشاعر وتوليدها حتى تعمل على تيسير التفكير، والقدرة على فهم الانفعالات، والمعرفة الانفعالية، والقدرة على تنظيم الانفعالات لتعزيز النمو الانفعالي والفكري" (p. 199).

ويعرفه بار - أون Bar-On (2000) بأنه: "نظام من الإمكانيات غير المعرفية، والكفاءات والمهارات التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح والمجابهة مع متطلبات وضغوط البيئة" (p. 89).

في حين يعرفه اليكسنن (Elksnin, 2003) بأنه: "القدرة على الملاحظة الدقيقة، والتقييم والتعبير عن الوجدان، وهو - كذلك - القدرة على التعبير عن الوجدان الذي يسهل عملية التفكير وفهم الوجدان والمعرفة الوجدانية وتنظيم الوجدان؛ من أجل تشجيع النمو الوجداني والإدراكي" (p. 40).

كما يعرفه الهابط (٢٠٠٣): "بالتطبيع داخل إطار العلاقات الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد ويتفاعل معها سواء أكانت هذه العلاقات في مجتمع الأسرة، أم في المدرسة، أم مع الأصدقاء، أم مع المجتمع الكبير بصفة عامة" (ص ٢٣).

ومن الممكن أن نستخلص من التعريفات السابقة أن الذكاء الانفعالي هو إدراك الطفل لانفعالاته ومشاعره، والتعرف عليها وتمييزها وتنظيمها وتوجيهها، والإصرار على تحقيق الأهداف التي يسعى إليها دون ملل، وكذلك الوعي بمشاعر الآخرين وتفهمها وتقبلها والاستجابة لها ومشاركتهم وجدانياً، والإيجابية في العلاقات مع الآخرين، ويقاس بأبعاده الفرعية التالية: (إدراك الانفعالات - وفهم الانفعالات - وإدارة الانفعالات).

نظريات الذكاء الانفعالي

تعددت نظريات الذكاء الانفعالي بدءاً من نظريات الذكاء التي حاولت توسيع المفهوم ليشمل عوامل وقدرات متعددة، مثل نظرية العامل العام والعوامل الخاصة لسبيرمان (Spearman) ونظرية القدرات الأولية لثيرستون (Thurstone) ونظرية ثورنديك، والتي حددت ثلاثة مجالات للذكاء من بينها المجال الاجتماعي (Eisenkraft, 2010, p. 303)، وبرزت خلال العقدين الأخيرين من القرن الماضي عدة اتجاهات معاصرة، وفي مقدمتها نظرية ستيرنبرج (Sternberg, 1997) الثلاثية للذكاء الناجح، ونظرية الذكاءات المتعددة لهاورد جاردنر.

ويمكن تصنيف الاتجاهات الحديثة التي برزت خلال العقدين الماضيين حول مفهوم الذكاء الانفعالي إلى:

١ - اتجاه سالوفي وماير: الذي يقر بأن الذكاء الانفعالي يتكون من عدة قدرات عقلية، تنقسم إلى مجموعتين من المهارات في المجالين الشخصي والاجتماعي، وأن الذكاء الانفعالي متميز عن الذكاء العام ويمكن أن يقاس باختبارات مختلفة عن اختبارات الذكاء العام، كما أنها ليست من نوع قوائم التقدير الشخصية.

٢ - اتجاه جولمان: يرى أن الذكاء الانفعالي يُمثل خليطاً من السمات الشخصية والدافعية والكفايات الانفعالية التي تتوزع ضمن خمسة مجالات، وهي: الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، وتحفيز الذات والتعاطف، والعلاقات الاجتماعية، كما يرى أن الذكاء الانفعالي مُكَمَّل للذكاء العقلي، على الرغم من كونه مستقلاً عنه، وأن قياسه ممكن باستخدام قوائم تقدير يجب عنها المفحوص أو من يعرفونه.

٣ - نماذج هجينة (تفاعلية أو مختلطة): تتداخل فيها العوامل الشخصية والعاطفة والدافعية، وتختلط فيها المقاييس التي تستخدمها بمقاييس الشخصية، وذلك تمييزاً لها عن " النماذج المعرفية " التي يمثلها اتجاه ماير وسالوفي، والتي ترى أن الذكاء الانفعالي قدرة عقلية في الأساس تعمل في المجال الانفعالي للفرد (جروان، ٢٠١٢، ص ٧٧).

تنمية الذكاء الانفعالي في مرحلة الطفولة المبكرة

تشير كرم الدين (٢٠٠٤) إلى أن السلوك الانفعالي ينمو تدريجياً في هذه المرحلة من ردود الأفعال العامة إلى سلوك انفعالي خاص، وتحل الاستجابات الانفعالية اللفظية محل الاستجابات الانفعالية الجسمية، كما تكون الانفعالات شديدة ومبالغاً فيها ومتنوعة ومتناقضة، وتسمى هذه المرحلة باسم "مرحلة عدم التوازن".

وتتميز انفعالات طفل الروضة بالهدوء والتخصص والتميز، وهنا يلاحظ أن بكاء الطفل في السنوات السابقة لدخول المدرسة كتعبير عن الخوف أو الغضب يقل، كما تتناقص استجابته بالصراخ والغضب لما يصيبه من أذى، ويظهر هذا في سلوك الطفل خارج البيت أكثر منه في سلوكه العادي داخله، الأمر الذي يبرهن على مقدرة نسبية على التحكم في انفعالاته، كما أنه في مرحلة الطفولة المبكرة يفهم الأطفال الأسباب والنتائج والدلائل السلوكية المؤدية للانفعال، ومع مرور الزمن يصبح فهمهم أكثر دقة وتعقيداً، ففي بداية السنة الرابعة والخامسة يبدأ الأطفال بإصدار تعليقات صحيحة لانفعالاتهم بشكل عام، فعندما يُسأل الطفل عن سبب سعادته مثلاً؛

يبرر ذلك بأنه يلعب مع أصحابه ومع ذلك يبرر الطفل أسباب انفعالاتهم بأسباب خارجية وليست داخلية (صالح وكطان وعلي، ٢٠١٣، ص ٤٥).

ومن ثم فإن استخدام برامج تدريبية متخصصة في تنمية الذكاء الانفعالي أصبح أمراً ضرورياً خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة؛ لما لها من تأثير كبير في تشكيل النشء، ومساعدته في مسابقة حياته بصورة سليمة. ولقد وضعت الجمعية الوطنية الأمريكية لتربية الأطفال National Association for the Education of Young Children NAEYC في مرحلة الروضة أسساً مهمة لأي برنامج يهتم بالأطفال، وحددت هذه الأسس بما يلي:

- أن يكون ذا فلسفة ورؤية واضحة.
- أن يشتمل البرنامج على ما يحتاج إليه الطفل.
- أن يرتبط بحياة الأطفال اليومية.
- أن يُبنى على ما يعرفه الطفل.
- أن يحدد روابط بين مختلف الموضوعات Interdisciplinary.
- أن يرتقي بمعارف الأطفال ومهاراتهم.
- أن يكون بناؤه بأسلوب علمي - بحثي.
- أن يحترم ثقافة الطفل والأسرة.
- أن يستخدم التكنولوجيا.
- أن يرشد المعلمة إلى توزيع العمل اليومي (NAEYC, 2015).

التكيف الاجتماعي

مفهوم التكيف الاجتماعي

يعرف الهابط (٢٠٠٣) عملية التكيف الاجتماعي في مجال علم النفس الاجتماعي بأنها "عملية التطبيع الاجتماعي" ويتم هذا التطبيع ضمن العلاقات الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد ويتفاعل معها سواء أكانت هذه العلاقات في مجتمع الأسرة أو المدرسة أو الأصدقاء أو المجتمع بصفة عامة".

ويرى ليو وايزنبرغ وبيداد (٢٠٠٤) أن التكيف الاجتماعي هو "جملة التغيرات والتعديلات السلوكية التي تكون ضرورية لإشباع الحاجات الاجتماعية ولمواجهة متطلبات المجتمع إلى جانب إقامة علاقات منسجمة مع البيئة" (ص ٢٣).

ويُعرّف بطرس (٢٠٠٨) التكيف الاجتماعي بأنه "تمكين الفرد من أن يتكامل اجتماعيًا ونفسيًا؛ أي محاولة مساعدة الفرد على تحقيق نموه الفردي الذاتي والاجتماعي على النحو السليم والقويم، وعلى إيجاد الاتجاهات الاجتماعية البناءة في كيانه، وخلق الشعور بالمسؤولية الاجتماعية وتقبلها وممارستها" (ص ١٠٠).

وتُعرّف الباحثة التكيف الاجتماعي بأنه مظهر من مظاهر السلوك الإنساني التوافقي، والذي يشير إلى قدرة الطفل ورغبته في إقامة علاقات اجتماعية ناجحة ومؤثرة مع الآخرين، ومواصلة الانخراط فيها، وفهم الظروف الاجتماعية والاستجابة لها بمرونة، والتأقلم مع الأوضاع والأحداث المستجدة ببسر وسهولة، والقدرة على التفكير بحلول متعددة وواقعية للتعامل مع المواقف والمشكلات الاجتماعية اليومية من خلال مواجهة الصعوبات وعدم التهرب منها، كما أن تكيف الشخص مع محيطه الاجتماعي يتطلب بالضرورة قدرة الفرد على وضع تصور لتأثير سلوكه الخاص على مشاعر وتوجهات الآخرين في محيطه، وتخيل الكيفية التي يمكن أن يستجيب بها الآخرون لسلوكه وأفعاله ومن ثمّ وضع هذه التصورات في الاعتبار عند اتخاذ القرار بشأن سلوكه الخاص.

وقد تم اعتماد ثلاثة أبعاد لقياس التكيف الاجتماعي في الدراسة الحالية، والأبعاد هي:

البعد الأول: الوعي الاجتماعي Social Awareness

يشير إلى الطيف الذي يسير من الإحساس الفوري بالحالة الداخلية للآخرين، مروراً بالتعرف على مشاعرهم وأفكارهم، وانتهاءً بفهم المواقف والأوضاع الاجتماعية المعقدة، ويشمل الوعي الاجتماعي: التقمص الوجداني الأولي، والتناغم، والتقمص العاطفي الدقيق، والمعرفة الاجتماعية.

البعد الثاني: التيسيرات الاجتماعية Social Facilitations

وهو الشعور بمشاعر الآخرين أو معرفة كيفية تفكيرهم أو نواياهم، وذلك لا يضمن تفاعلات مثمرة، وتُبنى التيسيرات الاجتماعية على الوعي الاجتماعي ليُسمح بتفاعلات سلسة وفعالة، ويشمل طيف التيسيرات الاجتماعية: التزامن، والتعبير الذاتي، والتأثير، والاهتمام.

والبعدان السابقان (الوعي الاجتماعي والتيسيرات الاجتماعية) هما مكونات الذكاء الاجتماعي حسب مفاهيم نموذج جولمان Goleman's Model، والذي استخدم تعبير الكفاءة الاجتماعية في نظريته التي قدمها في الذكاء الانفعالي للإشارة إلى الكفايات التي تحدد كيفية إدارة الأفراد لعلاقتهم بالآخرين Interpersonal Relationship Management التي تُعدُّ مكونًا أساسيًا من مكونات ذلك النوع من الذكاء (Goleman, 2007, pp. 80- 81).

البعد الثالث: نظرية العقل Theory of Mind

تشير إلى القدرة العقلية الإدراكية التي تُمكن الطفل من فهم الحالات الذهنية للآخرين والبشر عادة ما يفسرون سلوك الآخرين ويستنتجون ضمن سياق الحالات الذهنية، في إطار عواطفهم، ورغباتهم، وأهدافهم، ومقاصدهم، وانتباههم، ومعرفتهم، واعتقاداتهم (Wellman & Liu, 2004)، ويرسم الطفل خطواته التالية ويتبنى تصرفات معينة بناءً على ما يعتقد أنه سوف يؤثر على عقل الشخص الذي أمامه، وتؤثر نظرية الطفل عن العقل في تفاعلاته الاجتماعية التالية ومن ثم تكيفه الاجتماعي.

وقد تستخدم نظرية العقل أحيانًا لتشير إلى قدرة الفرد على تقديم مضمون الحالات الذهنية لنفسه وللآخرين، وتُعد نظرية العقل غالبًا مطابقة للمحاكاة البعدية أو وقوع الحدث والكلام وهي القدرة على إعادة تقليد ما حدث.

ثالثًا : دور الذكاء الانفعالي في تحقيق التكيف الاجتماعي

هناك علاقة متبادلة بين الذكاء الانفعالي والتكيف الاجتماعي، حيث إن تعلم مهارات التكيف الاجتماعي تساعد الطفل على استخدام انفعالات مناسبة للمواقف التي يمر بها (صباحا، ٢٠٠٨، ص ٤٣).

وتُعد المعرفة الانفعالية أحد عناصر الذكاء الانفعالي الرئيسة، فهي مصدر آخر من مصادر الاختلافات الفردية التي ترتبط بالتكيف الاجتماعي، فالمعرفة الانفعالية هي قاعدة التواصل الانفعالي وتفعيل العلاقات الاجتماعية، حيث ترتبط المعرفة الانفعالية إيجابيًا بالتكيف الاجتماعي فتعمل المعرفة الانفعالية على تسهيل ظهور السلوك التكيفي، وذلك من خلال زيادة التلميحات الاجتماعية، الأمر الذي يؤدي إلى تفعيل الانفعالات على نحو يجعل منها ملائمة لما هو قائم من تفاعل (الصمادي، ٢٠٠٧).

وحددت هرلوك Hurlock عام ١٩٨٠م عددًا من العوامل المؤثرة على التكيف النفسي والاجتماعي كما يلي:

١. تحقق الانفعالات السعادة للفرد خلال حياته اليومية، في حين تختفي الانفعالات المؤلمة وما يترتب عليها من آثار مثل القلق والخوف بعد زوالها.
 ٢. تهيب الانفعالات الجسم للعمل والاستجابة المناسبة، وتحقق التوازن لدى الفرد.
 ٣. يؤدي الانفعال إلى تعطيل بعض الوظائف الحسية الدقيقة، فتصبح الأعضاء الحسية غير قادرة على الحس الوظيفي المناسب، ما يجعله يعوق في أداء الاستجابة المناسبة.
 ٤. الانفعالات أداة اتصال وتواصل بين الأفراد، يتم عبرها نقل الشحنات التي تشكل رسائل تواصل بين الأفراد أو نقل مشاعر الحزن.
 ٥. ترتبط الانفعالات والعمليات الذهنية ارتباطاً عكسياً، فالخوف يقلل التركيز، والاضطراب الانفعالي يتبعه انخفاض في الأداء الذهني.
 ٦. تحدد انفعالات الطفل تفاعلاته الاجتماعية، إذ يتعلم تعديل سلوكه لكي يكون أكثر تطابقاً مع المعايير والتوقعات الاجتماعية.
 ٧. تحدد الانفعالات الناجحة طبيعة العادات التي يطورها الأطفال في أثناء تعلمهم، وممارساتهم لأنشطة الحياة اليومية وتفاعلاتهم (ورد في: قطامي، ٢٠١٤، ص ٧٥).
- ونخلص من ذلك إلى أن الذكاء الانفعالي قدرة تشير إلى ضبط الانفعالات والتحكم فيها وإدارتها بصورة تتناسب مع ما يواجهه الطفل من مواقف اجتماعية تؤدي إلى الاتزان والمواءمة في المواقف الاجتماعية، والذي بدوره يساهم في تفعيل التكيف الاجتماعي.

رابعاً: الدراسات السابقة:

استهدفت دراسة كولب وويد (Kolb & Weede, 2001) معرفة أثر برنامج تدريبي في الذكاء الانفعالي في رفع مستوى المهارات الاجتماعية لدى عينة تكونت من (٦٥) تلميذاً تراوحت أعمارهم ما بين (١٣-١٥) سنة، وبعد تطبيق البرنامج والذي احتوى على نشاطات في التعلم التعاوني والتدريب على مهارات الذكاء الانفعالي في عينة الدراسة؛ أشارت النتائج

إلى نمو الذكاء الانفعالي والسلوك الاجتماعي عند أفراد عينة الدراسة تُعزى للبرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة.

وهدف دراسة لوبيز وبراكت ونيزلاك وسالين وسالوفي (Lopes, & Salovey, 2004) (Brackett, Neztrak, Sellin) إلى استقصاء أثر برنامج لتنمية الذكاء الانفعالي على التكيف الاجتماعي لدى طلاب الجامعة في الولايات المتحدة الأمريكية، تكونت عينة الدراسة من (١١٨) طالبًا بلغ متوسط أعمارهم (٢٠) عامًا، قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، خضعت المجموعة التجريبية لبرنامج الذكاء الانفعالي مستندًا إلى نظرية ماير وسالوفي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الذكاء الانفعالي والتكيف الاجتماعي تعزى إلى أثر البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية، فضلًا عن وجود علاقة بين القدرة على تنظيم الانفعالات وجودة التفاعل الاجتماعي بين الطلاب.

وهدف دراسة بيرون (Perrone, 2006) إلى التعرف على أثر الذكاء الانفعالي في التكيف الاجتماعي لدى الطلاب الموهوبين، كما هدفت الدراسة إلى تطوير برنامج للذكاء الانفعالي مستندًا إلى نظرية ماير وسالوفي عام 1997م؛ لتحقيق التكيف الاجتماعي للطلاب الموهوبين مع أسرهم وزملائهم والمجتمع ككل، وقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين إحداها تجريبية والأخرى ضابطة، تكونت كل مجموعة من (٣٠) طالبًا من طلاب الصف الثامن، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة في مستويات الذكاء الانفعالي والتكيف الاجتماعي تعزى إلى أثر البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

وهدف دراسة أسماء العبد اللات (٢٠٠٨) إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الانفعالي في التكيف الأكاديمي والاجتماعي وفي الاتجاهات نحو المدرسة لدى الطلاب الموهوبين في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبًا وطالبة من طلاب الصف العاشر بمدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في مدينة السلط، موزعين على مجموعتين: الأولى تجريبية، وتكونت من (٣٠) طالبًا وطالبة، والثانية ضابطة مُكوّنة من (٣٠) طالبًا وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس التكيف الأكاديمي والتكيف الاجتماعي والاتجاهات نحو المدرسة تعزى إلى البرنامج التدريبي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة جدتاوي وآخرون (Jdaitawi, 2011) واستهدفت فحص أثر التدريب على الذكاء الانفعالي في رفع مستوى التكيف الاجتماعي والأكاديمي، طبقت الدراسة المنهج شبه التجريبي مقسمة العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تم تطبيق البرنامج التدريبي عليها، ومجموعة ضابطة لم تخضع للتطبيق، وتكونت العينة من طلاب السنة الأولى من طلاب الجامعة في جامعتين بالأردن، وتوصل الباحثون إلى أن البرنامج التدريبي أحدث أثرًا دالًا إحصائيًا على الذكاء الانفعالي في مستوى التكيف الأكاديمي والاجتماعي.

واستهدفت دراسة الغرابية والعتوم (٢٠١٢) إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي في كشف العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والانفعالي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي، وذلك بعد الخضوع للتدريب على برنامجين أحدهما في الذكاء الاجتماعي والآخر في الذكاء الانفعالي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٩) طالبًا من طلبة الصف العاشر الأساسي الذكور تم توزيعهم عشوائيًا على ثلاث مجموعات، خضعت المجموعة التجريبية الأولى لبرنامج الذكاء الاجتماعي، وخضعت المجموعة التجريبية الثانية لبرنامج الذكاء الانفعالي، ولم تخضع المجموعة الضابطة لأي معالجة، وقد أشارت نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في أداء الطلاب البعدي على مقياسي الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي يعزى إلى المجموعة، وقد كان هذا الفرق لصالح المجموعتين التجريبيتين مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وقام هوسا وآخرون (Houssa, et al., 2014) بدراسة استهدفت معرفة أثر برنامج تدريبي في التكيف والإدراك الاجتماعي على الكفاءة الاجتماعية والانفعالية لدى طفل الروضة، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي على عينة من (٤٧) طفلًا من أطفال الروضة، قسموا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية طبق عليها البرنامج التدريبي، ومجموعة ضابطة لم يطبق عليها البرنامج، وتوصلوا إلى الأثر الفعال الذي أحدثه البرنامج التدريبي في تنمية الكفاءة الاجتماعية وخاصة مهارات حل المشكلات الاجتماعية، ورفع مستوى الذكاء الانفعالي، وتخفيف حدة المشكلات السلوكية لدى طفل الروضة.

وقام بوبيت وجيرشوف (Bobbitt & Gershoff, 2016) بدراسة استهدفت التعرف على درجة تأثير الفوضى داخل المنزل وفي الروضة على نمو الأطفال الانفعالي والاجتماعي على مدى عام دراسي كامل في مرحلة الروضة، وأوضحت نتائج الدراسة أن الأطفال الذين

كانت خبراتهم الشخصية في منازلهم أكثر ضجيجاً وضوضاءً؛ أظهروا انخفاضاً في مهاراتهم الانفعالية والاجتماعية على مدار العام الدراسي في الروضة، وذلك بدرجة أكبر من الأطفال الذين تعرضوا لخبرات فوضوية في الروضة فقط.

وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة، من خلال الرجوع إلى الأدب النظري، في تحديد مشكلة الدراسة الحالية، وتصميم أدواتها، وبناء برنامجها التدريبي، وبيان غرض الدراسة ومجتمعها، وتحديد متغيراتها؛ لتحقيق هدف الدراسة.

وتوضح الدراسات السابقة أن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية لدى أطفال الروضة، كما يلاحظ الاهتمام الكبير بموضوع الذكاء الانفعالي من جانب الباحثين والمهتمين والعاملين مع الطلاب بشكل عام في جميع المراحل الدراسية، لكن الميدان التربوي العربي والأجنبي لم يعط هذا الموضوع الاهتمام الكافي من حيث الدراسة والاستقصاء، وفقاً للمتغيرات التي تناولتها الدراسة الحالية، وهذا ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تم الرجوع إليها.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي لدراسة أثر المتغير المستقل (برنامج تنمية الذكاء الانفعالي) على المتغير التابع (التكيف الاجتماعي)، وذلك على مجموعات الدراسة الثلاث: المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة والمجموعة الضابطة الوهمية، بعد التأكد من تكافؤ المجموعات الثلاث في المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر على نتائج الدراسة وهي: العمر ونسبة الذكاء والمستوى الاجتماعي والاقتصادي لأسر الأطفال.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع الأطفال المسجلين في رياض الأطفال بمنطقة الرياض التعليمية في العام الدراسي ١٤٣٥ - ١٤٣٦ هـ، والبالغ عددهم (٥٣٩٢٩) حسب ما ورد في إحصائية وزارة التعليم لعام ١٤٣٥ - ١٤٣٦ هـ، وتتراوح أعمارهم ما بين (٣-٦) سنوات.

عينة الدراسة

أ - العينة الاستطلاعية:

للتحقق من توفر دلالات صدق وثبات درجات أدوات الدراسة اختيرت عينة الدراسة الاستطلاعية من أطفال مرحلة الروضة بمنطقة الرياض في الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٥ - ١٤٣٦ هـ، وقوامها (١٦٢) طفلًا بالنسبة لمقياس التكيف الاجتماعي، بمتوسط عمري مقداره (٥,٤١) عامًا، وانحراف معياري مقداره (٠,٣٤)، وتضم هذه العينة (٨٤) من الذكور بمتوسط عمري مقداره (٥,٣٩) عامًا، وانحراف معياري مقداره (٠,٣٥)، و(٧٨) من الإناث بمتوسط عمري مقداره (٥,٤٢) عامًا، وانحراف معياري مقداره (٠,٣٤)، كما اعتمدت الدراسة على عينة قوامها (٥٠) طفلًا للتحقق من صدق وثبات مقياس الذكاء الانفعالي لعفاف عويس (٢٠٠٦) على البيئة السعودية، وتضم هذه العينة (٣١) من الذكور بمتوسط عمري مقداره (٥,٤١) عامًا، وانحراف معياري مقداره (٠,٢٧)، و(١٩) من الإناث بمتوسط عمري مقداره (٥,٣٩) عامًا، وانحراف معياري مقداره (٠,٢٦).

ب - العينة الأساسية:

تم اختيار أفراد الدراسة التجريبية بطريقة قصدية من مجموعة الأطفال الذكور والإناث الملتحقين في روضة مدارس الرواد الأهلية - حي الروابي في مدينة الرياض، وذلك حسب مواصفات محددة وهي: ألا تقل أعمارهم عن خمس سنوات ولا تزيد عن ست سنوات، وألا تقل نسبة ذكاء أي طفل عن المتوسط، وأن يخلو من أي إعاقات أو اضطرابات انفعالية، وأن يكونوا متشابهين في المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، تم أيضًا التأكد من التزام هؤلاء الأطفال بالحضور للروضة، وتم اختيار ثلاثة صفوف دراسية من عدد سبعة صفوف عشوائيًا بطريقة القرعة، حيث إن كل مجموعة تدرس في صف من صفوف التمهيدي تمثل مجموعة من مجموعات الدراسة الثلاث، وتكون هذه المجموعات متجانسة من حيث العدد والعمر والنوع (ذكور - إناث) بقدر الإمكان.

وتم التأكد من تجانس المجموعات الثلاث في متغيري الدراسة، وهما: الذكاء الانفعالي والتكيف الاجتماعي، من خلال تطبيق مقياس عويس (٢٠٠٦) للذكاء الانفعالي، وتطبيق مقياس التكيف الاجتماعي الذي أعد لأغراض الدراسة الحالية على المجموعات الثلاث.

وحسب شروط اختيار العينة تم اختيار المشاركين في الدراسة بحيث يكون عددهم متقارباً في كل مجموعة على النحو التالي:

■ المجموعة الأولى (المجموعة التجريبية) وعددها (٢١) طفلاً وطفلة، وخضعت لبرنامج تدريبي لتنمية الذكاء الانفعالي، حيث قامت الباحثة بتقديمه للأطفال، بالإضافة إلى المنهج المطبق في الروضة.

■ المجموعة الثانية (المجموعة الضابطة الوهمية أي التي خضعت لبرنامج وهمي) وعددها (١٩) طفلاً وطفلة، ودرست المنهج المطبق في الروضة، بالإضافة إلى أنشطة عفوية تلقائية قدمتها الباحثة لأطفال هذه المجموعة فقط، مثل قراءة قصة، ولعب الدور، والقيام بأنشطة حركية جماعية، وتناول وجبة الطعام.

■ المجموعة الثالثة (المجموعة الضابطة) وعددها (١٨) طفلاً وطفلة، ودرست المنهج المطبق في الروضة فقط.

وتكونت العينة الأساسية للدراسة الحالية من (٥٨) طفلاً من أطفال الروضة بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية في الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٥ - ١٤٣٦ هـ، بمتوسط عمري مقداره (٥,٤٣) عاماً، وانحراف معياري مقداره (٠,٢٨) تضم (٣٥) من الذكور، بمتوسط عمري مقداره (٥,٤٦) عاماً، وانحراف معياري مقداره (٠,٣١)، وتضم (٢٣) من الإناث، بمتوسط عمري مقداره (٥,٣٧) عاماً، وانحراف معياري مقداره (٠,٢٥).

وراعت الباحثة تكافؤ المجموعات الثلاث التجريبية والضابطة الوهمية والضابطة من حيث العمر الزمني، حيث تراوحت أعمارهم ما بين (٥ - ٦) سنوات تقريباً، والتكافؤ في الذكاء والحالة الاجتماعية والاقتصادية للأسرة، وروعي أن تكون من نفس المنطقة الجغرافية، والتكافؤ في متغيرات الدراسة الأخرى، وذلك من خلال التطبيق القبلي لمقياس التكيف الاجتماعي ومقياس الذكاء الانفعالي ومقياس (Z. A) للذكاء، واستمارة جمع البيانات عن الحالة الاجتماعية والاقتصادية للأسرة.

استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One- Way ANOVA) لاختبار الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث في هذه المتغيرات قبل تطبيق البرنامج، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

فاعلية برنامج تدريبي للذكاء الانفعالي وأثره في تحسين التكيف الاجتماعي لدى أطفال الروضة.

جدول (١)

نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One- Way ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث: التجريبية والضابطة الوهمية والضابطة في الذكاء والحالة الاجتماعية والاقتصادية لأسرة الطفل والعمر لقياس التكافؤ القبلي

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية
الذكاء	بين المجموعات	٨٣٧,٢٢	٢	١,٩٩	٠,١٤٧
	داخل المجموعات	١١٥٩٢,٣٧	٥٥		
	الكلية	١٢٤٢٩,٥٩	٥٧		
الحالة الاجتماعية والاقتصادية لأسرة الطفل	بين المجموعات	٤٠٧,٧٨	٢	٢,٥٠	٠,٠٩١
	داخل المجموعات	٤٤٨٤,٣٢	٥٥		
	الكلية	٤٨٩٢,١١	٥٧		
العمر	بين المجموعات	٠,٣٧	٢	١,٢٣	٠,٢٩٩
	داخل المجموعات	٨,١٩	٥٥		
	الكلية	٨,٥٥	٥٧		

بالنسبة للذكاء بلغت قيمة ف غير دالة إحصائياً ($\alpha=0.05$) بالنسبة للذكاء، وكذلك

بالنسبة للحالة الاجتماعية والاقتصادية لأسرة الطفل وأيضاً العمر، وهذا يدل على تكافؤ

المجموعات الثلاث قبل تطبيق تجربة البحث على هذه المتغيرات.

جدول (٢)

نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لدلالة الفروق بين المجموعات الثلاث: التجريبية والضابطة الوهمية والضابطة في متوسطات الدرجات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي في التطبيق القبلي (ن=

٥٨)

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية	دلالة الفروق ($\alpha=0.05$)
فهم الانفعالات	بين المجموعات	٣,٩٨	٢	١,٤٥	٠,٢٤٤	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	٧٥,٧٤	٥٥			
	الكلية	٧٩,٧٢	٥٧			
إدراك الانفعالات	بين المجموعات	١٥,٨٨	٢	٠,٢٣	٠,٧٩٣	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	١٨٧٨,٣٥	٥٥			
	الكلية	١٨٩٤,٢٢	٥٧			
إدارة الانفعالات	بين المجموعات	٣٨,٦٥	٢	٠,٥٢	٠,٥٩٥	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	٢٠٢٤,٧٥	٥٥			
	الكلية	٢٠٦٣,٤٠	٥٧			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٢٩,٠٢	٢	٠,١٣	٠,٨٧٦	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	٦٠٣١,٨٨	٥٥			
	الكلية	٦٠٦٠,٩٠	٥٧			

يوضح الجدول السابق أن قيمة (ف) للدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي غير

دالة إحصائيًا ($\alpha=0.05$)، ما يدل على تكافؤ المجموعات الثلاث (التجريبية والضابطة

الوهمية والضابطة) قبل تطبيق تجربة البحث في الذكاء الانفعالي ككل وأبعاده الفرعية.

جدول (٣)

نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لدلالة الفروق بين المجموعات الثلاث: التجريبية والضابطة الوهمية والضابطة في متوسطات الدرجات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس التكيف الاجتماعي في التطبيق القبلي (ن=٥٨)

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية	دلالة الفروق ($\alpha=0.05$)
الوعي الاجتماعي	بين المجموعات	٢٥٥,٢٨	٢	١,٠٠	٠,٣٧٦	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	٧٠٥٥,١٥	٥٥			
	الكلية	٧٣١٠,٤٣	٥٧			
التييسيرات الاجتماعية	بين المجموعات	١٩٩,٢٢	٢	١,٣٨	٠,٢٥٩	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	٣٩٥٧,٩٠	٥٥			
	الكلية	٤١٥٧,١٢	٥٧			
نظرية العقل	بين المجموعات	١٨١,٩٨	٢	١,٥٦	٠,٢١٩	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	٣٢٠٤,٩٢	٥٥			
	الكلية	٣٣٨٦,٩٠	٥٧			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١٥٨٤,٣٧	٢	١,١٥	٠,٣٢٤	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	٣٧٨٨٨,٧٣	٥٥			
	الكلية	٣٩٤٧٣,١٠	٥٧			

يوضح الجدول السابق، أن قيمة (ف) للدرجة الكلية لمقياس التكيف الاجتماعي وأبعاده غير دالة إحصائياً ($\alpha=0.05$)؛ ما يدل على تكافؤ المجموعات الثلاث (التجريبية والضابطة الوهمية والضابطة) قبل تطبيق تجربة البحث في التكيف الاجتماعي ككل وأبعاده الفرعية.

أدوات الدراسة :

١ - مقياس التكيف الاجتماعي لطفل الروضة من (٤ - ٦ سنوات)، إعداد الباحثة.

صمم مقياس التكيف الاجتماعي لقياس قدرة طفل الروضة على التكيف الاجتماعي بصفة عامة، ومدى امتلاكه للقدرة على الوعي الاجتماعي، وقدرته على تقديم التيسيرات الاجتماعية للآخرين، وكذلك فهم الحالات الذهنية للآخرين والتصرف وفقاً لذلك، وهي ما يُعرف بنظرية العقل وتم التأكد من صدق وثبات للمقياس.

٢ - مقياس الذكاء الانفعالي:

أعدت عفاف عويس مقياس الذكاء الوجداني للأطفال (من ٤ - ١٠ سنوات) بناءً على الإطار النظري المقترح من قبل ماير وسالوفي (عويس، ٢٠٠٦)، ويشتمل المقياس على

(٤٠) فقرة تمثل الأبعاد الثلاثة للمقياس على النحو التالي: فهم الانفعالات (٨) فقرات، وإدراك الانفعالات (١٦) فقرة، ويتكون هذا البعد من (إدراك الذات وإدراك الآخر)، وإدارة الانفعالات (١٦) فقرة. وتم التأكد من دلالات الصدق والثبات على البيئة السعودية للمقياس.

٣ - برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الانفعالي لطفل الروضة من إعداد الباحثة طبقاً على المجموعة التجريبية:

يُعدُّ البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية من برامج التدخل المبكر Early Intervention Programs، ويهدف إلى إكساب الأطفال بعض المعارف والقدرات والمهارات والمفاهيم المتعلقة بالذكاء الانفعالي في فترة مبكرة قبل دخولهم المدرسة الابتدائية.

أ - أهداف البرنامج:

أولاً- الهدف العام للبرنامج: استهدف البرنامج تنمية الذكاء الانفعالي، وقياس أثره في تحسين التكيف الاجتماعي لأطفال الروضة.

ثانياً- الأهداف الخاصة للبرنامج: وتتضمن الأهداف المعرفية، والأهداف المهارية والأهداف الوجدانية، وتم ذكر أهداف كل جلسة في أثناء إعداد أنشطة البرنامج، فضلاً عن تنمية الأبعاد الفرعية للذكاء الانفعالي التي تتضمن: فهم الانفعالات، وإدراك الانفعالات، وإدارة الانفعالات.

ب - الإطار النظري للبرنامج:

استند البرنامج في بنائه إلى عدة نظريات، وهي:

- نظرية التعلم المستند إلى الدماغ (Brain-based Learning Theory): وذلك بإثراء بيئة الطفل وتهيئة نشاطات مناسبة تشجع الطفل على التفاعل مع الآخرين ومع الأشياء والمواد المحيطة به، وتشجيع الطفل على الاستطلاع واستخدام الحواس في اكتساب الخبرات، وتقديم مواد تعليمية منظمة ومواقف مخططة؛ بهدف تطوير العمليات العقلية (السلطي، ٢٠٠٩).
- نموذج الذكاء الانفعالي لماير وسالوفي: من خلال تدريب الطفل على تحديد مشاعره، وفهم مشاعره ومشاعر الآخرين والتعامل معها حسب الموقف، وتشجيع الطفل على إقامة علاقات مع الآخرين والتواصل الفعال معهم (Mayer and Salovey, 1997).

- نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر: وذلك بالتنوع في تقديم الأنشطة والخبرات لتتلاءم مع نوع الذكاء الذي يتمتع به الطفل (Gardner, 1993).
- نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا (Bandura): من خلال تقديم نماذج للسلوك المستهدف مع عرض نتائج الأداء، وتشجيع عملية الانتباه والاحتفاظ (بالتدريب)، وإعادة السلوك المطلوب إتقانه، وتعزيز السلوك المناسب وإثارة الدافعية لدى المتعلم (السلطي، ٢٠٠٩).
- نظرية النمو النفسي الاجتماعي لأريكسون (Erikson): وذلك بتشجيع الاستقلالية والاعتماد على النفس مع تدعيم الطفل، وتوفير الحرية في اللعب والحركة مع توفير الحماية اللازمة، وتشجيع الطفل على سلوك المبادرة والإجابة عن جميع تساؤلاته، ودفع الطفل للاستكشاف والتعبير عن الخيال، مع البعد عن العقاب (السلطي، ٢٠٠٩).

ج - مكونات البرنامج:

تكون البرنامج من (٤٠) جلسة، وتم تخصيص الجلسة الأولى لتكون لقاءً تمهيدياً، في حين تم توزيع باقي الجلسات لتطبيق الأنشطة المتضمنة بالبرنامج بشكل فردي أو جماعي حسب طبيعة النشاط ، وهدفت الأنشطة إلى تنمية أبعاد الذكاء الانفعالي ، وهي : فهم الانفعالات، وإدراك الانفعالات، وإدارة الانفعالات.

د - الجدول الزمني للبرنامج:

امتد تطبيق البرنامج لمدة عشرة أسابيع، بواقع أربع جلسات أسبوعياً، واستغرقت كل جلسة ما بين ٣٠ - ٤٥ دقيقة تقريباً.

هـ - محتوى البرنامج (الأنشطة والاستراتيجيات):

خُصص كل لقاء لتطبيق نشاط أو نشاطين، واتبعت الباحثة الاستراتيجيات التالية: التعلم التعاوني، والعصف الذهني، ولعب الدور، واللعب الجماعي، والرسم والتلوين، والتشكيل بالصلصال والعجين، والحوار، والنمذجة، وسرد وسماع القصص، والأنشيد، واستخدام الحاسوب في التعرف على الانفعالات والتعاطف مع الآخرين، ومشاهدة الصور الثابتة أو الكرتونية المتحركة.

و - الأدوات والوسائل التعليمية:

راعت الباحثة عند اختيار الأدوات المستخدمة مناسبة لطفل الروضة، من حيث حجمها وألوانها والخامات التي صنعت منها، ومن أمثلة هذه الأدوات والوسائل: أوراق العمل، وأقلام ملونة، وصلصال، وألعاب منزلية وألعاب تعليمية، وجهاز الحاسوب، وجهاز الفيديو، وجهاز العرض (الداتا شو)، وشخصيات وعرائس مختلفة، والصور، والقصص، والمسرح المدرسي.

ز - تقويم البرنامج التدريبي:

وللتأكد من مناسبة محتوى البرنامج التدريبي وصلاحيته للتطبيق، تم عرض جميع أنشطته على محكمين مختصين في مجال علم النفس التربوي، وعلم نفس النمو، وتعليم ما قبل المرحلة الابتدائية، وذلك لإبداء وجهات نظرهم في أنشطة البرنامج، من حيث: شموليتها لأبعاد البرنامج وكفاية وملاءمة الوقت والنشاط للفئة العمرية المستهدفة وخصائصهم النمائية، وتنوع الأهداف والاستراتيجيات التعليمية والوسائل المستخدمة، وملاءمة التقويم لما يراد قياسه حسب الأهداف وسلامة اللغة التي صيغت بها أنشطة البرنامج، وبعد الانتهاء من تحكيم البرنامج، تم إجراء التعديلات المناسبة وفقاً لآراء سبعة من الأساتذة المحكمين.

إجراءات الدراسة

لغرض تطبيق الدراسة واستخراج الخصائص السيكومترية للمقاييس قامت الباحثة بما يلي:

١. أخذ خطاب تسهيل مهمة باحث من إدارة القسم وعمادة الكلية، بعد إمدادهم بصورة من المقاييس والبرنامج بعد التحكيم والتعديل.

٢. ثم التوجه إلى الإدارة العامة للتربية والتعليم بمدينة الرياض لمخاطبة الروضات التي سوف تطبق عليها الدراسة الاستطلاعية، وكذلك الروضة التي سيجري عليها التطبيق الميداني.

٣. تم اختيار روضة مدارس الرواد الأهلية - شرق مدينة الرياض، وذلك للأسباب التالية:

- اختيرت العينة التي تم التطبيق عليها لتمثيلها بشكل كبير مجتمع الدراسة الأصلي، وهم مجموعة الأطفال بالروضات الأخرى وبشكل متنوع.
- تحقق المدرسة مستوى جيداً في معايير الجودة للمواصفات الأساسية لرياض الأطفال.
- تمتلك المدرسة رؤية ورسالة تنص على الرغبة في تبني الاستراتيجيات الحديثة في التعلم والإيمان بأهمية البحث العلمي للعملية التعليمية.
- لدى المدرسة عملية مستمرة لتطوير وتعديل المنهج بما يتماشى مع أحدث نظريات التعلم حيث تقوم إدارة المدرسة بعمل دورات تدريبية لجميع العاملين في المدرسة بشكل دوري.
- أظهرت إدارة المدرسة الرغبة في التعاون مع الباحثة من خلال توفير الإمكانيات المادية والبشرية التي تساعد على إجراء التطبيق.
- ٤. تم تحديد الفصول المشاركة وهي ثلاثة فصول دراسية من أصل سبعة فصول (فصل للمجموعة التجريبية- فصل للمجموعة الضابطة الوهمية- فصل للمجموعة الضابطة) وتم تعيينها بطريقة عشوائية.
- ٥. تم التأكد من تكافؤ العينات على متغيرات الدراسة التي يمكن أن تؤثر في النتائج من حيث الذكاء والمتغيرات الديموغرافية والعمر من خلال قياسها وأخذ المتوسطات والانحرافات المعيارية ومقارنتها.
- ٦. تم تطبيق القياس القبلي للذكاء الانفعالي والتكيف الاجتماعي على المجموعات التجريبية والضابطة الوهمية والضابطة قبل البدء بتطبيق البرنامج.
- ٧. تم تطبيق برنامج تنمية الذكاء الانفعالي على أفراد المجموعة التجريبية فقط، بالإضافة إلى منهج التعلم الذاتي الذي يقدم في الروضة وهو منهج وزارة التعليم.
- ٨. درست المجموعة الضابطة والمجموعة الضابطة الوهمية منهج التعلم الذاتي.
- ٩. تم تقديم أنشطة تلقائية حرة إضافية تختلف عن أنشطة برنامج تنمية الذكاء الانفعالي للمجموعة الضابطة الوهمية مثل قراءة قصة، واللعب الحر، والمشاركة في إعداد وتناول الوجبات، وذلك لضبط المتغيرات الدخيلة (تأثير الباحثة).

١٠. بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية، تم تطبيق كل من مقياس الذكاء الانفعالي والتكيف الاجتماعي على جميع أفراد العينات الثلاث التجريبية والضابطة والضابطة الوهمية.

١١. وبعد مرور شهرين على تطبيق الاختبار البعدي تم تطبيق مقياس التكيف الاجتماعي مرة أخرى على أفراد المجموعة التجريبية كقياس تتبعي لقياس الاحتفاظ.

١٢. تم تصحيح المقاييس، وتحليل البيانات، والإجابة عن أسئلة الدراسة، والتوصل إلى النتائج وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

الأساليب الإحصائية

تم استخدام الأساليب الإحصائية للإجابة عن فرضيات الدراسة وهي كما يلي:

١- تحليل التباين أحادي الاتجاه (One- Way ANOVA)؛ لمعرفة الفروق القبلية والتكافؤ بين المجموعات الثلاث.

٢- تحليل التباين المشترك (One- Way ANCOVA)؛ للتحقق من الفرضية الأولى والثانية.

٣- تم استخدام مربع إيتا لحساب حجم تأثير البرنامج في تحسين التكيف الاجتماعي وأبعاده.

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها:

عرض نتائج الفرضية الأولى وتفسيرها ومناقشتها

أ. عرض نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على ما يلي: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعات الثلاث: التجريبية والضابطة الوهمية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الذكاء الانفعالي لصالح المجموعة التجريبية، مع ضبط القياس القبلي للذكاء الانفعالي".

للتحقق من صحة هذه الفرضية استخدمت الباحثة تحليل التباين المشترك أحادي الاتجاه؛ للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعات الثلاث:

التجريبية والضابطة الوهمية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده مع ضبط تأثير القياس القبلي للذكاء الانفعالي، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (٤)

نتائج اختبار تحليل التباين المشترك أحادي الاتجاه لدلالة الفروق بين المجموعات الثلاث (التجريبية والضابطة الوهمية والضابطة) في متوسط الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي في التطبيق البعدي مع ضبط القياس القبلي للذكاء الانفعالي (ن=٥٨)

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة الإحصائية	دلالة الفروق $\alpha=0.05$ ()
النموذج المعدل	١١١٩٨,٤١	٣	٣٧٣٢,٨٠	٥٤,٩٥	$0.001 >$	دالة إحصائية
التقاطع	٢٤٦٠,٤٢	١	٢٤٦٠,٤٢	٣٦,٢٢	$0.001 >$	دالة إحصائية
المتغير المصاحب (القياس القبلي للذكاء الانفعالي)	٢٤٠١,٠٢	١	٢٤٠١,٠٢	٣٥,٣٥	$0.001 >$	دالة إحصائية
الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي	٩٣٥٧,٤٨	٢	٤٦٧٨,٧٤	٦٨,٨٨	$0.001 >$	دالة إحصائية
الخطأ	٣٦٦٨,١٦	٥٤	٦٧,٩٣			
المجموع	١٦٠٣٦٧,٠٠	٥٨				
المجموع المعدل	١٤٨٦٦,٥٧	٥٧				

بلغت قيمة ف (٦٨,٨٨)، وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة $0.001 >$ ، لذا تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعات الثلاث: التجريبية والضابطة الوهمية والضابطة في القياس البعدي على الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي، مع ضبط القياس القبلي للذكاء الانفعالي"، وهذا يدل على أن المجموعات الثلاث تختلف في الذكاء الانفعالي عند التطبيق البعدي.

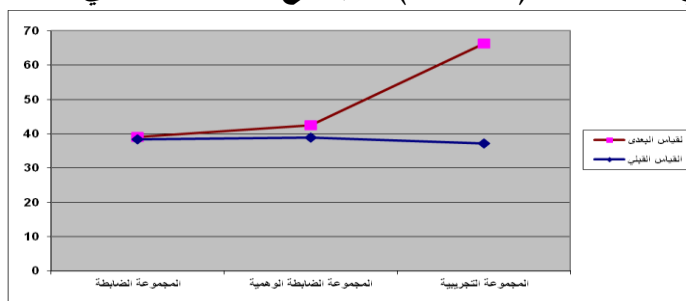
ومن أجل التحقق من اتجاهات هذه الفروق تم إجراء مقارنات بعدية باستخدام اختبار شيفيه، ونتائج الجدول التالي توضح ذلك:

جدول (٥)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية في الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي للمجموعات الثلاث (التجريبية والضابطة الوهمية والضابطة) في القياس البعدي

المجموعات	المتوسط	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة الوهمية	المجموعة الضابطة
المجموعة التجريبية	٦٦,٣٣		٢٣,٨٠	٢٧,٢٢
المجموعة الضابطة الوهمية	٤٢,٥٣			٣,٤٢
المجموعة الضابطة	٣٩,١١			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الوهمية لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٦٦,٣٣) مقابل (٤٢,٥٣) للمجموعة الضابطة الوهمية، وكذلك وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٦٦,٣٣) مقابل (٣٩,١١) للمجموعة الضابطة، وعدم وجود فروق دالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسط درجات المجموعة الضابطة الوهمية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي مع ضبط تأثير القياس القبلي للذكاء الانفعالي عند مستوى ($\alpha=0.05$) ، ويوضح ذلك الشكل التالي:



الشكل (١)

متوسط درجات المجموعات الثلاث في القياس القبلي والقياس البعدي لمقياس الذكاء الانفعالي

ب - تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تري الباحثة أن تفوق أطفال المجموعة التجريبية على أطفال المجموعة الضابطة الوهمية وأطفال المجموعة الضابطة في القياس البعدي على الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده يعود إلى قابلية تعلم مهارات الذكاء الانفعالي بشكل عملي لدى أطفال الروضة، وهي ما احتوت عليه أنشطة البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية، فالبرنامج التدريبي أتاح فرصاً إيجابية ومناسبة لتفاعل الأطفال، وهو ما أوصت به الدراسات السابقة مثل دراسة المغربي (٢٠١٠)، حيث أثبتت الدراسة فعالية برنامج تدريبي في تنمية الذكاء الانفعالي لدى تلميذات المدارس على أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي المستخدم في الدراسة، كما اتفقت الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة صبحا (٢٠٠٨) في فاعلية برنامج تدريبي مبني على الذكاء الانفعالي في تنمية بعض المهارات الانفعالية والاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة من خلال البرنامج التدريبي أيضاً.

كما تتفق الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة العبد اللات (٢٠٠٨) من حيث فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الانفعالي في التكيف الأكاديمي والاجتماعي وفي الاتجاهات نحو المدرسة لدى الطلاب الموهوبين في الأردن.

وترجع الباحثة تفوق أطفال المجموعة التجريبية على أطفال المجموعة الضابطة الوهمية وأطفال المجموعة الضابطة في القياس البعدي على الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده إلى ما يلي:

١. تعرض أطفال المجموعة التجريبية لبرنامج الدراسة الحالية مقارنة بأقرانهم أطفال المجموعة الضابطة الوهمية والمجموعة الضابطة؛ ما يدل على ضعف وقصور المنهج التقليدي في تنمية الذكاء الانفعالي لدى أطفال المجموعة الضابطة الوهمية والمجموعة الضابطة، وهذا يتماشى مع ما أظهرته نتائج دراسة العميل وآخرين (٢٠٠٩) عن واقع برامج رياض الأطفال والحاجة الماسة لتطويرها وإعادة تخطيط أنشطتها.

٢. ركزت الاستراتيجيات التربوية المستخدمة في البرنامج الحالي على كيفية توظيف الانفعالات وطريقة التعامل مع المشكلات والتواصل البناء مع الآخرين، وبالتالي فإن نجاح وفاعلية هذا البرنامج تعود إلى مكوناته واستراتيجياته، وما امتازت به من الجودة

والتعقيد والتنوع والغموض النسبي وإثارة الخيال؛ ما تُعد مميزات مهمة تدفع إلى تنمية القدرات الانفعالية لدى الأطفال.

٣. استند البرنامج المستخدم إلى عدة نظريات في بنائه وهي: نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، وذلك بإثراء بيئة الطفل وتهئية نشاطات مناسبة تشجع الطفل على التفاعل مع الآخرين ومع الأشياء والمواد المحيطة به (السلطي، ٢٠٠٩)، ونموذج الذكاء الانفعالي لماير وسالوفي من خلال تدريب الطفل على تحديد مشاعره وفهم مشاعره ومشاعر الآخرين والتعامل معها حسب الموقف (Mayer & Salovey, 1997)، ونظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر وذلك بالتنوع في تقديم الأنشطة والخبرات لتتلاءم مع نوع الذكاء الذي يتمتع به الطفل (Gardner, 1993)، ونظرية التعلم الاجتماعي لباندورا من خلال تقديم نماذج للسلوك المستهدف مع عرض نتائج الأداء، وتشجيع عملية الانتباه والاحتفاظ (بالتدريب) وإعادة السلوك المطلوب إتقانه، وتعزيز السلوك المناسب وإثارة الدافعية لدى المتعلم، ونظرية النمو النفسي الاجتماعي لأريكسون، وذلك بتشجيع الاستقلالية والاعتماد على النفس مع تدعيم الطفل، وتوفير الحرية في اللعب والحركة مع توفير الحماية اللازمة؛ ما ساعد الأطفال على ممارسة أبعاد الذكاء الانفعالي بكفاءة (السلطي، ٢٠٠٩).

٤. تعدد الاستراتيجيات التربوية المستخدمة في البرنامج مثل: التعلم التعاوني، والعصف الذهني ولعب الدور، والنمذجة، واللعب الجماعي، والرسم والتلوين، والتشكيل بالصلصال، والعجين والحوار، والنمذجة، وسرد وسماع القصص والأناشيد، واستخدام الحاسوب، ومشاهدة الصور الثابتة أو الكرتونية المتحركة، وهي الأكثر ملاءمة وتفضيلاً من قبل الأطفال لانسجامها مع طبيعة احتياجاتهم، بالإضافة لما تنطوي عليه من عوامل المتعة والمرح.

٥. راعى البرنامج الحالي خصائص الأطفال النمائية، وتنوع المثيرات والوسائل، وراعى الفروق الفردية، والتدرج في تقديم الأنشطة وتنوعها، والتغذية الراجعة والمعززات الفورية؛ ما ساعد أطفال المجموعة التجريبية على فهم وإدراك وإدارة الانفعالات بشكل أفضل.

٦. تضمن البرنامج أنشطة صُممت في ضوء معايير علمية مليئة بالمشيرات الإدراكية الحسية والعقلية المعرفية قدمت من خلال اللعب كوسيلة محببة، ومساعدة للأطفال على إدارة انفعالاتهم وعواطفهم بشكل أفضل.

٧. تنوع الأدوات والوسائل التعليمية شجع أطفال المجموعة التجريبية على التعبير الانفعالي الحر والتلقائي بما يناسب الخصائص المميزة لكل طفل، مع الشعور بالمتعة والمرح، وعدم الشعور بالخجل أو التردد.

عرض نتائج الفرضية الثانية وتفسيرها ومناقشتها

أ. عرض نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على ما يلي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعات الثلاث: التجريبية والضابطة الوهمية والضابطة على مقياس التكيف الاجتماعي تُعزى إلى البرنامج التدريبي، مع ضبط متغير الذكاء الانفعالي".

للتحقق من صحة هذه الفرضية استخدمت الباحثة تحليل التباين المشترك أحادي الاتجاه؛ للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعات الثلاث: التجريبية والضابطة الوهمية والضابطة في القياس البعدي على الدرجة الكلية لمقياس التكيف الاجتماعي مع ضبط تأثير متغير الذكاء الانفعالي، الجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (٦)

نتائج اختبار تحليل التباين المشترك أحادي الاتجاه لدلالة الفروق بين درجات المجموعات الثلاث (التجريبية والضابطة الوهمية والضابطة) في متوسط الدرجة الكلية لمقياس التكيف الاجتماعي في التطبيق البعدي مع ضبط تأثير متغير الذكاء الانفعالي (ن=٥٨)

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوي الدلالة الإحصائية	دلالة الفروق ($\alpha=0.05$)
النموذج المعدل	٨٦٧٨,٤٣	٣	٢٨٩٢,٨١	٤,٩٣	$0,001 >$	دالة إحصائية
التقاطع	١٩٧٨٩٠,٥٩	١	١٩٧٨٩٠,٥٩	٣٣٧,٤١	$0,001 >$	دالة إحصائية
المتغير المصاحب (الذكاء الانفعالي)	١,٥١	١	١,٥١	٠,٠٠	$0,001 >$	دالة إحصائية
الدرجة الكلية لمقياس التكيف الاجتماعي	٨٦٥٢,٤٠	٢	٤٣٢٦,٢٠	٧,٣٨	$0,001 >$	دالة إحصائية
الخطأ	٣١٦٧٠,٦٧	٥٤	٥٨٦,٤٩			
المجموع	٣٠٤٦٣٠٨,٠	٥٨				
المجموع المعدل	٤٠٣٤٩,١٠	٥٧				

بلغت قيمة ف (٧,٣٨)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى $0.001 > (\alpha=0.001)$ ، لذا تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة، والتي تنص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعات الثلاث: التجريبية والضابطة الوهمية والضابطة في القياس البعدي على الدرجة الكلية لمقياس التكيف الاجتماعي، مع ضبط تأثير متغير الذكاء الانفعالي"، وهذا يعني أن المجموعات الثلاث تختلف في التكيف الاجتماعي عند التطبيق البعدي.

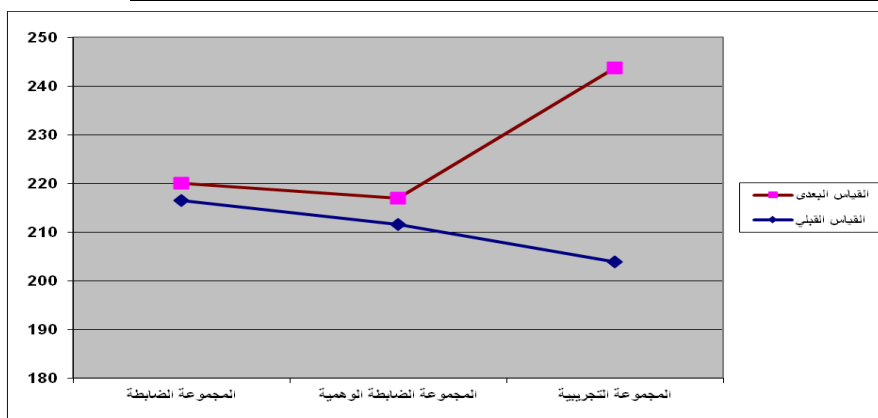
ومن أجل التحقق من اتجاهات هذه الفروق تم إجراء مقارنات بعدية باستخدام اختبار شيفيه ونتائج الجدول التالي توضح ذلك:

جدول (٧)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية في الدرجة الكلية لمقياس التكيف الاجتماعي للمجموعات الثلاث (التجريبية والضابطة الوهمية والضابطة) في القياس البعدي

المجموعات	المتوسط	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة الوهمية	المجموعة الضابطة
المجموعة التجريبية	٢٤٣,٨١		٢٦,٨١	٢٣,٧٥
المجموعة الضابطة الوهمية	٢١٧,٠٠			٣,٠٦
المجموعة الضابطة	٢٢٠,٠٦			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً ($\alpha=0.005$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الوهمية لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ المتوسط للمجموعة التجريبية (٢٤٣,٨١) مقابل (٢١٧,٠٠) للمجموعة الضابطة الوهمية، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً ($\alpha=0.005$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط للمجموعة التجريبية (٢٤٣,٨١) مقابل (٢٢٠,٠٦) للمجموعة الضابطة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً ($\alpha=0.005$) بين متوسط درجات المجموعة الضابطة الوهمية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس التكيف الاجتماعي؛ ويوضح ذلك الشكل التالي:



الشكل (٢)

متوسط درجات المجموعات الثلاث في القياس القبلي والقياس البعدي لمقياس التكيف الاجتماعي

ب. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تشير نتائج الفرضية الثانية إلى تفوق أطفال المجموعة التجريبية على أطفال المجموعة الضابطة الوهمية وأطفال المجموعة الضابطة، وكانت الفروق دالة إحصائياً في القياس البعدي على مقياس التكيف الاجتماعي مع ضبط تأثير متغير الذكاء الانفعالي.

ويؤكد ذلك على الفاعلية التي حققها تطبيق برنامج تنمية الذكاء الانفعالي في تحسين أبعاد التكيف الاجتماعي لدى أطفال الروضة، ويعود ذلك إلى فاعلية الأنشطة التدريبية في تنمية جوانب عاطفية وانفعالية معرفية من شأنها أن تنمي الدوافع الإيجابية نحو الآخرين؛ ما يحسن المهارات الاجتماعية، وبالتالي يحسن عملية التكيف الاجتماعي.

و اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع ما أشارت إليه دراسة بونيا وسانجوان (٢٠١٤) من أن الطلاب الذين يمتلكون الذكاء الانفعالي لديهم علاقات اجتماعية ناجحة، ويتمتعون بصحة نفسية أفضل، كما أظهرت وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الانفعالي والتكيف الاجتماعي لدى أطفال المدرسة الابتدائية ، وكذلك اتفقت مع نتائج دراسة بيروني (2006) التي أظهرت أثر نمو الذكاء الانفعالي في التكيف الاجتماعي لدى عينة من الطلاب الموهوبين، تعزى إلى البرنامج التدريبي المستخدم في تلك الدراسة ، كما جاءت نتائج الدراسة الحالية متسقة مع ما توصلت إليه دراسة العبد اللات (٢٠٠٨) من فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الانفعالي في التكيف الأكاديمي والاجتماعي وفي الاتجاهات نحو المدرسة لدى الطلبة الموهوبين في الأردن.

وترجع الباحثة تفوق أطفال المجموعة التجريبية على أطفال المجموعة الضابطة الوهمية وأطفال المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس التكيف الاجتماعي إلى ما يلي:

١. التدخل المبكر القائم على تحسين أبعاد ومكونات الذكاء الانفعالي ساهم في تحسين التكيف الاجتماعي.

٢. الجو السائد في بيئة التعلم قام على الحرية وأتاح الفرصة أمام الأطفال لطرح أفكارهم دون خوف أو خجل، ولبي حاجة الأطفال للتلقائية والحرية وتفرغ الطاقات دون وضع قيود عليهم والتقبل وعدم السخرية أو الاستهزاء من الأفكار والآراء المطروحة؛ ما ساعد الأطفال على التعبير عن الانفعالات المختلفة، والتدرب على خطوات إدارة الغضب؛ ما أدى إلى تكيف اجتماعي ملحوظ.

٣. مراعاة الباحثة عند اختيار الأدوات أن تكون مناسبة لطفل الروضة، من حيث حجمها وألوانها والخامات التي صنعت منها، والتي كانت من بيئة الطفل، وذات ارتباط وثيق بحياته قدر الإمكان؛ ما أحدث أثرًا في نفسه.

٤. إدراج أنشطة وتدريب في مناهج الروضة والصفوف الأولية من شأنه أن ينمي قدرة التلاميذ منذ الصغر على إدارة الضغوط وطرائق التكيف مع الآخرين، وقد حرصت الباحثة على أن تستخدم الكلمات والسلوكيات المحفزة لمهارات السلوك الاجتماعي الفعال مثل: (حاول، واصل، لا تستسلم، تعاون) عند توجيهها للطفل؛ لتكون نموذجًا يستطيع الطفل محاكاته.

٥. دعم البرنامج من خلال أنشطته المختلفة بيئة التعلم التقليدية القائمة، وسعى إلى تنمية: الاستقلال والمبادرة والإيثار والانتماء والصداقة والحب، وغير ذلك من السلوكيات المشابهة التي تساعد الطفل على الشعور بالذات وبالأخرين.

٦. مراعاة الباحثة ما أوصت به الدراسات بخصوص التكيف الاجتماعي في طبيعته، من حيث الاهتمام بتوفير خبرات بيئية مواتية وكفيلة برعاية الأطفال؛ ما زاد من قدرة الأطفال على كف استجاباتهم السلبية عند الشعور بالإحباط، كما قل السلوك العدواني بينهم. حجم التأثير النسبي للبرنامج في تحسين التكيف الاجتماعي وأبعاده:

للإجابة عن السؤال التالي: ما تأثير البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الانفعالي في التكيف الاجتماعي بأبعاده لدى أطفال الروضة؟

تم استخدام مربع إيتا لحساب حجم تأثير البرنامج في تحسين التكيف الاجتماعي وأبعاده، من خلال المعادلة التالية:

$$\text{قيمة مربع إيتا } (\eta^2) = \frac{\text{مجموع المربعات بين المجموعات}}{\text{المجموع الكلي للمربعات}}$$

المجموع الكلي للمربعات (بالانت، ٢٠٠٦، ص ٢٤٦)

دلالة حجم التأثير بمعادلة مربع إيتا (η^2) في ضوء محك كوهين (٠,٠١ تأثير ضئيل، ٠,٠٦ تأثير متوسط، ٠,١٤ تأثير كبير) (Cohen, 1988).

ويفسر مربع إيتا بأنه نسبة التباين المفسر في المتغير التابع الذي يمكن أن يعزى للمتغير المستقل، كما يشير إلى قوة العلاقة بين المتغيرين أو دليل الأثر الفعلي، أو نسبة الارتباط (بالانت، ٢٠٠٦، ص ٢٣٣).

وللحصول على قيمة مربع إيتا تم قسمة مجموع المربعات بين المجموعات وهي القيمة الموجودة أمام النموذج المعدل في جداول تحليل التباين الثنائي على المجموع الكلي للمربعات وهي القيمة الموجودة أمام المجموع المعدل في نهائية جداول تحليل التباين الثنائي، وذلك لكل بُعد من أبعاد التكيف الاجتماعي والدرجة الكلية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٨)

قيم مربع إيتا لحساب حجم تأثير البرنامج في تحسين التكيف الاجتماعي وأبعاده

الأبعاد	مجموع المربعات بين المجموعات	المجموع الكلي للمربعات	حجم التأثير (η^2)	دلالة حجم التأثير
الوعي الاجتماعي	٨٧٦,٤٩	٦٨٦٩,٧٢	٠,١٣	متوسط
التييسيرات الاجتماعية	٤٣٢,٤٢	٣٩٥٠,٤١	٠,١١	متوسط
نظرية العقل	٢٠٠٠,٧٥	٤٧٧٩,٣٨	٠,٤٢	كبير
الدرجة الكلية	٨٦٧٨,٤٣	٤٠٣٤٩,١٠	٠,٢٢	كبير

يتضح من الجدول السابق، أن قيمة مربع إيتا لحجم تأثير البرنامج التدريبي في تحسين التكيف الاجتماعي ككل بلغ (٠,٢٢)، وهو حجم تأثير كبير، ويشير إلى علاقة قوية، حيث إن ٢٢% من نسبة التباين في درجة التكيف الاجتماعي للطفل يمكن أن يعزى إلى البرنامج التدريبي في الذكاء الانفعالي، والباقي (٠,٧٨) قد يعود إلى عوامل أخرى.

وتوضح نتائج حجم التأثير، أن تأثير البرنامج التدريبي في تحسين التكيف الاجتماعي وأبعاده كانت جيدة، وتراوحت من متوسطة إلى عالية، وكان أكبر تأثير على بُعد نظرية العقل حيث يبدو أن ذلك يعزى إلى أن التدريب على أنشطة برنامج الذكاء الانفعالي كان أكبر على مكونات بُعد نظرية العقل، حيث تمكن الأطفال بعد التدريب من فهم الحالات الذهنية للآخرين واستطاعوا أن يفسروا سلوك الآخرين في إطار عواطفهم ورغباتهم وأهدافهم ومقاصدهم وانتباههم ومعرفتهم واعتقاداتهم بصورة أفضل؛ ما أثر في تفاعلاتهم الاجتماعية مع الآخرين.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية، توصلت الباحثة إلى مجموعة من التوصيات هي:

- ضرورة تدريب الأطفال على إدارة الانفعالات والتحكم فيها في مواقف واقعية، والاستفادة من البرنامج القائم في بناء برامج مشابهة في الذكاء الانفعالي؛ لتنمية التكيف الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية.
- إدراج مهارات الذكاء الانفعالي ضمن مقررات وزارة التعليم وأهدافها، وتخصيص فترات زمنية لممارسة أنشطتها خلال فترات البرنامج اليومي لجميع المراحل التعليمية.
- عقد دورات تدريبية وورش تعليمية لكل من له تعامل مع الطلاب لتأهيلهم بشكل فعال؛ ليتمكنوا من تنمية الجوانب الانفعالية والاجتماعية للطلاب والاستفادة من البرامج المعدة لهذا الغرض.
- الحرص على أن تكون البرامج المستخدمة لتنمية التكيف الاجتماعي مراعية لخصائص المتعلم وميوله.

البحوث المقترحة:

- في ضوء نتائج الدراسة الحالية تقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية:
- تطبيق البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية على عينات مشابهة في روضات أخرى لمعرفة فعالية البرنامج.
 - دراسة أثر مؤسسات التنشئة الاجتماعية في نمو الذكاء الانفعالي لدى الأطفال.

- دراسة تحليلية لمنهج التعلم الذاتي لأطفال الروضة وعلاقته بنمو أبعاد الذكاء الانفعالي.
- دراسة توظيف بعض البرامج التكنولوجية في تنمية الذكاء الانفعالي والتكيف الاجتماعي.
- إعداد برامج تدريبية أخرى قائمة على أبعاد الذكاء الانفعالي لطلاب المراحل التعليمية المختلفة.
- دراسة عن الدمج بين أكثر من استراتيجية في تنمية أبعاد التكيف الاجتماعي.
- دراسة أثر تنمية أنماط من الذكاء المختلفة في تنمية أبعاد التكيف الاجتماعي.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- أبو سعد، مصطفى (٢٠٠٨). مهارات الحياة الوجدانية من الطفولة إلى المراهقة (٤ - ١٨ سنة)، الكويت: شركة الإبداع الفكري للنشر والتوزيع.
- بالانت، جولي (٢٠٠٦). التحليل الإحصائي باستخدام برامج SPSS، ترجمة: خالد العمري، القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع.
- بطرس، بطرس حافظ (٢٠٠٨). التكيف والصحة النفسية للطفل، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- جروان، فتحي (٢٠١٢). الذكاء العاطفي والتعلم الاجتماعي العاطفي، عمان: دار الفكر.
- الجعيد، محمد (٢٠١١). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتكيف النفسي والاجتماعي لدى طلبة جامعة تبوك في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.
- الزغول، عماد (٢٠١٢). مقدمة في علم النفس التربوي، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- السلطي، ناديا سميح (٢٠٠٩). التعلم المستند إلى الدماغ، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- السمادوني، السيد (٢٠٠٧). الذكاء الوجداني: أسسه وتطبيقاته وتنميته، عمان: دار الفكر.
- صالح، علي عبد الرحيم؛ وكطان، حيدر محمد؛ وعلي، حيدر هاشم (٢٠١٣). ومضات في علم النفس المعرفي، عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع.
- صباح، خولة تحسين (٢٠٠٨). فاعلية برنامج تدريبي مبني على الذكاء الانفعالي في تنمية المهارات الانفعالية والاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.
- الصمادي، محمد عبد الغفور (٢٠٠٧). العلاقة بين الذكاء العام والذكاء الانفعالي والتكيف الاجتماعي والتحصيل: دراسة تنبؤية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- العبد الات، أسماء ضيف الله (٢٠٠٨). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الانفعالي في التكيف الأكاديمي والاجتماعي وفي الاتجاهات نحو المدرسة لدى الطلبة الموهوبين في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.
- عبد الغني، وسام يوسف (2010). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتكيف الاجتماعي ومفهوم الذات لدى أطفال الروضة الموهوبين والعادين في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

العمل، هدى؛ وبادود، أسماء؛ و خليل، عزة؛ وأبو هاشم، السيد؛ والعثمان، هنادي؛ والبيز، نجلاء؛ وباشطح، لينا (٢٠٠٩). واقع برامج رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية، الرياض: منظمة اليونيسيف.

الغرابية، سالم؛ والعنوم، عدنان (٢٠١٢). فعالية برنامج تدريبي في كشف العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والانفعالي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، ١٣ (١)، ٢٧٤ - ٢٩٩.

عويس، عفاف (٢٠٠٦). مقياس الذكاء الوجداني للأطفال من ٤ - ١٠ سنوات، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

قطامي، يوسف (٢٠١٤). النمو الانفعالي والاجتماعي لطفل الروضة، عمان: دار المسيرة.
كرم الدين، ليلي (٢٠٠٤). خصائص النمو في مرحلة الطفولة المبكرة وأثرها على شخصية الطفل، المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم بالاشتراك مع جمعية الدعوة الإسلامية، الكويت.
مطر، جيهان؛ والزعبي، رفعة (٢٠٠٩). العلاقة بين التكيف المدرسي والذكاء الانفعالي عند عينة من طلبة الصف السابع في المدارس الخاصة في مدينة عمان، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٣٣ (٢)، ٥٥٣ - ٥٨٨.

الهابط، السيد (٢٠٠٣). التكيف والصحة النفسية، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). In R. Bar-On and J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 23-35). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bobbitt, K. C & Gershoff, E. T. (2016). Chaotic experiences and low-income children's social-emotional development. *Children and Youth Services Review*, 70 (11), 19-29.
- Bruno, K., England, E. & Chambliss, C. (2002). *Social and Emotional Learning Programs for Elementary School Students*. Retrieved from: <http://search.ERIC.Org/ericde/ED463097>.
- Cohen, J. (1988). *Statistical- 26 power analysis for the behavioural sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Denham, S.A., Bassett, H., Zinseer, K. (2012). Early Childhood Teachers as Socializers of Young Children's Emotional Competence. *Early Childhood Education Journal*, 40 (2) 137-143.
- Eisenkraft, N. (2010). The Relationship between Displaying and Perceiving Nonverbal Cues of Affect: A Meta-Analysis to Solve an Old Mystery.

- Journal of Personality and Social Psychology, American Psychological Association*, 98 (2), 301–318
- Elias, M. J. & Arnold, H. (2006). *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: Social emotional learning in the classroom*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Elksnin, L. (2003). Fostering Social- Emotional Learning in the Classroom. *Education*, 124 (1), 36- 53.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence Why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury Publishing.
- Goleman, D. (2007). *Social Intelligence the New Science of Human Relationships*. London: Arrow Books.
- Houssa, M., Grosbois- Nader, N. & Jacobs, E. (2014). Experimental Study of Short-term Training in Social Cognition in Pre-schoolers. *Journal of Education and Training Studies*, 2 (1), 139-154.
- Jdaitawi , M., Ishak , N-A., Taamneh , M., Gharaibeh , M., Rababah, L. (2011). The Effectiveness of Emotional Intelligence Training Program on Social and Academic Adjustment among First Year University Students. *International Journal of Business and Social Science*, 2 (24) 251-258.
- Kobe, L., Reiter-palmon, A. & Rickers, J. (2001). Self-reported leadership in relation to inventoried social and emotional intelligence. *Current Psychology*, 20 (2), 154-163.
- Kolb, K. & Weede, S. (2001). *Teaching pro-social skills to young children to increase emotionally intelligence behavior*. (ERIC, Document Reproduction Service, ED. 456916).
- Liew, J. Eisenberg, N, & pidada, S.U. (2004). The longitudinal relations of regulation and emotionally to quality of Indonesian children's socio emotional functioning. *American Psychological Association*, 10 (2), 56-66.
- Lopes, P.N., Brackett, M.A., Nezlak, J., Sellin, P. & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Sage Publications*, 30 (8), 1018-1034.
- Mayer, J. D. Caruso, D. & Salovey, P. (1999). Emotional Intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27 (4), 267-298.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3- 34). New York: Harper Collins.

- National Association for the Education of Young Children. NAEYC. (2015). *Early Childhood Program Standards and Accreditation Criteria & Guidance for Assessment*. Washinton, D. C: U. S. Retrieved from:<http://www.naeyc.org/files/academy/file/AllCriteriaDocument.pdf>
- Perrone, P. (2006). Guidance needs of gifted children, adolescent and adult. *Journal of Counseling and Development*, 64(9), 564- 566
- Punia, S. and Sangwan, S. (2014). Emotional Intelligence and Social Adaptation of School Children. *Journal of Psychology*, 2 (2), 83-87.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9 (3), 185- 211.
- Sternberg, R. J.(1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American Psychologist*, 52 (10), 1030-1037.
- Wellman, H. M. & Liu, D. (2004). Scaling of Theory-of-Mind Tasks. *Child Development*, 75 (2), 523 –541.
- Williams, G. & Asher, S. (1996). *Children without Friends, Their problems*. Retrieved from: http://www.nncc.org/Guidance/dc26_wo.friends1.html
- Willis, C. A., & Schiller, P. (2011). Preschoolers' social skills steer life success. *YC Young Children Washington*, 66 (1), 42-49.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

تقييم الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات التدريس الإبداعي

إعداد

د/باسم صبرى محمد سلام

مدرس بقسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية بقنا - جامعة جنوب الوادى

المجلة التربوية - العدد الخامس والخمسون - نوفمبر ٢٠١٨م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

ملخص البحث

هدف البحث تقييم الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات التدريس الإبداعي، ولتحقيق أهداف البحث اتبع المنهج الوصفي، وتحددت أدوات ومواد البحث في قائمة بمهارات التدريس الإبداعي اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية ، وبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لمهارات التدريس الإبداعي المرتبطة بـ (التخطيط – التنفيذ – التقويم) ، وتحددت إجراءات البحث في إعداد خلفية نظرية حول التدريس الإبداعي ومهاراته وأهميته لمعلمي الدراسات الاجتماعية، وإعداد قائمة مهارات التدريس الإبداعي ، وإعداد بطاقة الملاحظة التي طبقت في الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠١٧/٢٠١٨ على مجموعة مكونة من (١٤) من معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية ، ورُصدت النتائج التي توصلت إلى ضعف مستوى الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في مهارات التدريس الإبداعي المرتبطة بالتخطيط والتنفيذ والتقويم ، وحُللت النتائج وفُسرَت ، وفي ضوءها تم وضع مجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية للبحث : الأداء التدريسي - مهارات التدريس الإبداعي - الدراسات الاجتماعية - المرحلة الابتدائية.

Abstract

The present research aimed to evaluating the teaching performance of social studies teachers at primary school in light of creating teaching skills. For achieving the research aims, the descriptive method was adopted. The research tools and instruments were a list of creating teaching skills needed for social studies teachers at primary school, and an observation card of teaching performance for creating teaching skills related to planning, implementation, and evaluation. In addition, the research procedures were as follows: theoretical background of creative teaching and its skills and importance, preparing the list of creating teaching skills, preparing the observation card which was implemented during the second term of the academic year 2017/2018 on a group of 14 social studies teachers. The research results revealed that teaching performance of social studies teachers concerning planning, implementation, and evaluation skills was poor and inadequate. The research results were analyzed and interpreted. Accordingly, some further suggestions and recommendations were offered.

Keywords: teaching performance, creative teaching skills, social studies, primary school.

مقدمة :

تسعى مصر إلى التقدم والتطور الحضارى والعلمي للحاق بركب الأمم المتقدمة ، وهذا يتطلب إعداد مواطن مصري مفكر ومبدع ، وهذا المواطن يتم إعداده داخل المؤسسات التعليمية المختلفة ، والمدرسة هى أفضل مكان لتعليم وتنمية التفكير والإبداع ، وهذا لن يتم إلا من خلال معلم مبدع ينمى عند تلاميذه الإبداع، ففاقد الشيء لا يعطيه ، وهنا تظهر أهمية إعداد المعلم المبدع.

كما فرضت التغيرات المتلاحقة التي يشهدها العصر الحالي فى كافة المجالات والأصعدة اهتماماً متزايداً بتنمية القدرات الإبداعية للمتعلمين كي يكونوا قادرين على مواجهة المشكلات المعاصرة والمستقبلية الناتجة عن تلك التغيرات بحلول مبتكرة ومبدعة ، ولكى يتأتى هذا فهناك حاجة ماسة إلى تطوير التدريس التقليدي الذى يتمحور حول استرجاع المعرفة المكتسبة إلى التدريس الإبداعي.

ويرى التربويون أن قيام التعليم على أساس إبداعي يعد أكبر تحد فى عصرنا الحالي ، فقد أصبح الإبداع فى هذا العصر بمثابة القوة المساعدة فى حل المشكلات التي تهدد الإنسان ، كما أن المبدعين فى أى مجتمع هم الثروة القومية ، وهم القوة الدافعة نحو الحضارة والرقى فى شتى الميادين ، وهنا تأتى أهمية وجود المعلم المبدع القادر على تنمية الإبداع لدى تلاميذه (مكة البنا ، ٢٠٠٧ ، ١٨٤).

ويمثل دور المعلم فى رعاية الإبداع وتنميته أمراً مهماً فمهما كان المنهج المدرسي متكاملًا ، فإنه لا يكون مجدياً إذا قام بتنفيذه معلم غير مؤهل للقيام بالدور المسند إليه ، فالمعلم هو المحرك الأساسي للتغيير وقائد الإبداع ، وتتجلى مواصفات المعلم الممارس والمشجع على الإبداع داخل الصف فى أنه يتقبل آراء وأفكار التلاميذ والإصغاء إليهم باهتمام ، ويستخدم أساليب حديثة فى التدريس تساعد على التواصل والتفاعل وتعزز روح المبادرة والأصالة ، ويتجنب فرض الأفكار على تلاميذه (محمود طافش ، ٢٠٠٤ ، ٣٢).

ولذا يؤكد كثير من خبراء التربية على أن التعليم الإبداعي يحتاج إلى معلم مبدع ، ولن يأتي ذلك إلا من خلال تطوير برامج إعداد المعلمين فى كليات التربية ، وأن تركز على إكسابهم مهارات التدريس الإبداعي ، وتضمن برامج تدريبية تهتم بتنمية مهاراتهم الإبداعية

بعد الخدمة ، وذلك لكي يكونوا قادرين على القيام برسالتهم العلمية والمهنية والثقافية على أكمل وجه .

ولكى يكون المعلم مبدعاً فمن المهم أن يهتم البحث التربوي بضرورة تحسين كفاءة المعلم ، وإتقانه لمهارات التدريس الإبداعي ، فذلك يعد مؤشراً من مؤشرات قياس فاعلية العملية التعليمية ودرجة التطور التعليمي فى أى مجتمع (إبراهيم عبد الله محمد ، ٢٠٠٦ ، ٢٧).

وتهدف الدراسات الاجتماعية فى مراحل التعليم العام إلى تنمية مهارات التفكير المختلفة - ومنها الإبداعي - ولتحقيق هذا الهدف فإنه يحتاج إلى معلم ذي مهارات خاصة لعل أهمها أن يكون مبدعاً فى تدريسه ، وأن يكون لديه اتجاه إيجابياً نحو الإبداع ، وأن يثير التفكير الإبداعي لدى تلاميذه ، وذلك من خلال إثارة وعرض الموضوعات المتناقضة ، والمشكلات المتضاربة الحلول ، والثقافات المتنوعة ، والمشكلات المتشعبة الملحة ، والموضوعات التي تثير الدهشة والتعجب (عاطف محمد سعيد ، محمد جاسم عبد الله ، ٢٠٠٨ ، ١٨ - ١٨٨).

ويضيف عدنان أحمد أبو دية (٢٠١١ ، ٢٩٢) أن معلم الدراسات الاجتماعية المبدع ينبغي أن يتمتع بصفات ومهارات منها : تشجيع التلاميذ على التعلم باستقلالية ، وتقبل الأخطاء المعقولة والجريئة ، وتشجيع التقويم الذاتي لتلاميذهم ، والإبداع فى إثارة المشكلات ، وتقبل أفكار التلاميذ وتشجيعها .

ولكى يكون معلم الدراسات الاجتماعية مؤثراً فى تلاميذه إبداعياً ، ينبغي أن يتمتع بمهارات تدريسية ومنها : مهارة طرح الأسئلة التي تتحدى تفكير المتعلمين ، وحل المشكلات الصفية بطرق إبداعية ، وفتح باب الحوار والمناقشة ، إثارة تفكير التلاميذ حول القضايا التاريخية الخلافية ، وتوفير جو انفعالي دافع يسهم فى إثراء فكر المتعلمين ، ورفع القلق والخوف الذى عادة ما يصاحب التفكير .

مشكلة البحث :

لكي تتحقق أهداف الدراسات الاجتماعية لدى التلاميذ في تنمية التفكير الإبداعي على أكمل وجه فإنه من المهم توافر مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمها ، ولذا فإن الأداء الإبداعي من قبل المعلم بصفة عامة ومعلم الدراسات الاجتماعية بصفة خاصة سوف يُمكن التلاميذ من تحرير طاقاتهم الإبداعية الكامنة ، ولكي يكون هذا المعلم مبدعاً عليه أن يكون لديه قدر عالٍ من مهارات التدريس الإبداعي .

وقد عنت العديد من الدراسات التربوية بأهمية التدريس الإبداعي ، وفي ضوء ذلك اهتمت العديد من الدراسات السابقة بتقويم مهارات التدريس الإبداعي لدى المعلمين ، فقد استهدفت دراسة عفيف حافظ زيدان ، فداء أحمد العودة (٢٠٠٨) تحديد درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأنماط التفكير الإبداعي في العلوم في محافظة الخليل ، وتوصلت النتائج إلى أن درجة الاستخدام لتلك الأنماط والمهارات متدنية ، وأوصت بإجراء دراسات مشابهة.

وهدف دراسة إبراهيم بن صالح العبود (٢٠١٠) تقويم أداء معلمي اللغة العربية في تدريس مهارات القراءة الإبداعية للمرحلة المتوسطة في ضوء مدخل التدريس الإبداعي، وأوصت بإجراء دراسات تقييمية أخرى في مراحل دراسية مختلفة.

وهدف دراسة Jeng ,hsu ,xie ,lin & huang (2010) إلى تقويم تأثير التدريس القائم على التفكير الإبداعي على فاعلية التعلم لدى طلاب الصف الثامن في المدرسة العليا بتايوان باستخدام التكنولوجيا البنائية ، وأظهرت النتائج أن التدريس القائم على كفايات التدريس الإبداعي يعزز وينمي تحصيل الطلاب في مجال التعليم التكنولوجي .

وفي دراسة قام بها كل من Chang , Chuang & Bennington (2010) هدفت الكشف عن العوامل المؤثرة في مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي التعليم الفني والمهني في تايوان ، وأظهرت النتائج وجود علاقة بين التدريس الإبداعي والسمات الشخصية للمتعلمين ، وتنمية الدافعية الداخلية لديهم.

وكانت دراسة وفاء محمد العشوي (٢٠١١) قد هدفت إلى تقويم مستوى أداء معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التدريس الإبداعي للبلاغة وتوصلت

إلى تدني مستوى الأداء أداء المعلمات فى مهارات التدريس الإبداعي ، وأوصت بتقييم الأداء التدريسي لدى المعلمين فى تخصصات ومجالات تدريسية أخرى.

كما هدفت دراسة طارق محمد العطا (٢٠١٢) تحديد درجة ممارسة معلمي مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز لمهارات التدريس الإبداعي، وأشارت النتائج إلى ضعف المعلمين فى مهارات التدريس الإبداعي لدى هؤلاء المعلمين وأوصت بإجراء دراسات تقييمية مماثلة فى ميادين ومجالات أخرى.

وجاءت دراسة فتحية معتوق بن بكري عساس (٢٠١٣) مستهدفة التعرف على مدى استخدام مهارات التدريس الإبداعي خلال تدريس المقررات فى كليات البنات فى جامعة أم القرى من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس والطالبات المعلمات وأوصت بضرورة تشخيص الأداء التدريسي للمعلمين فى التدريس قبل الجامعي .

وهدف دراسة محمد عبدالقادر النمر (٢٠١٤) التعرف على مدى امتلاك معلمي الرياضيات فى المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية لمهارات التدريس الإبداعي، وأشارت إلى قصور أداء المعلمين التدريسي فى تلك المهارات.

واستهدفت دراسة عبدالملك بن مسفر المالكي (٢٠١٥) تحديد مدى ممارسة معلمي الرياضيات فى المرحلة المتوسطة بمدينة جدة لمهارات التدريس الإبداعي ، وتوصلت إلى أن معلمي الرياضيات يعانون قصوراً فى مهارات التدريس الإبداعي لديهم ، وأوصت الدراسة بإعداد برامج تدريبية للمعلمين بصفة عامة وللمعلمي الرياضيات بصفة خاصة لتنمية مهارات التدريس الإبداعي، وكذلك الاهتمام بعمل بحوث تشخيصية تهدف إلى تحديد مستوى الأداء التدريسي الإبداعي لدى المعلمين فى تخصصات أخرى.

وجاءت دراسة رحاب نبيل عبد المنصف (٢٠١٦) موصية بتقويم مهارات التدريس الإبداعي لدى المعلمين أثناء الخدمة، وتقديم برامج تدريبية تساعدهم على استخدام إستراتيجيات التدريس الإبداعي المشجعة على التفكير الإبداعي لدى التلاميذ.

وقامت مريم بنت ناصر العجاجي (٢٠١٦) بدراسة هدفت تقييم الأداء التدريسي لمعلمات اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية بمدينة بريدة بالمملكة العربية السعودية في ضوء

مهارات التدريس الإبداعي، وأشارت النتائج إلى ضعف الأداء التدريسي للمعلمات في مهارات التخطيط والتنفيذ والتقييم الإبداعي في دروس اللغة الإنجليزية .

وكانت دراسة وليد خضر الزند ، يوسف عقيل الشطناري (٢٠١٦) قد هدفت إلى تحديد درجة ممارسة معلمي ومعلمات التربية المهنية لمهارات التدريس الإبداعية في ضوء اقتصاد المعرفة ، وأثبتت قصور في مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي ومعلمات التربية المهنية ، وأوصت بإجراء بحوث تقويمية مماثلة .

واستهدفت دراسة ياسمين بنت يحيى المسرحي (٢٠١٦) تحديد مدى توافر مهارات الأداء التدريسي الإبداعي لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، وأوصت بتنمية تلك المهارات لدى معلمي الرياضيات .

وكانت دراسة عبد الرازق محمود مختار (٢٠١٨) قد هدفت إلى تنمية مهارات التدريس الإبداعي المناسبة لممارسة معايير التدريس الحقيقي لدى معلمي اللغة العربية ، وأوصت بأهمية الكشف عن مدى توافر مهارات التدريس الإبداعي لدى المعلمين في باقي التخصصات ، وإعداد برامج تدريبية لهم .

ويتضح من عرض الدراسات السابقة ما يلي :

- استهدفت جميع الدراسات السابقة تقويم مهارات التدريس الإبداعي وإن اختلفت مجالاتها وأماكنها ومراحلها الدراسية، عدا دراسة عبد الرازق محمود مختار (٢٠١٨) التي اهتمت بتنميتها ولكنها أوصت بأهمية الكشف عن مدى توافر مهارات التدريس الإبداعي لدى المعلمين.

- اختلفت الدراسات السابقة في تقويم أداء المعلمين حسب المرحلة التعليمية ، فقد ركزت دراسة إبراهيم بن صالح العبود (٢٠١٠) ، ودراسة طارق محمد العطا (٢٠١٢) ، ودراسة عبدالملك بن مسفر المالكي (٢٠١٥) على تقويم معلمي المرحلة التعليمية المتوسطة ، بينما هناك دراسات ركزت على معلمي المرحلة الثانوية وهي دراسة Jeng hsu ,xie ,lin & huang (2010)، ودراسة وفاء محمد العشوي (٢٠١١) ، ودراسة مريم بنت ناصر العجاي (٢٠١٦) ، بينما ركزت دراسة فتحية معتوق بن بكري عباس (٢٠١٣) على تقويم أعضاء هيئة التدريس المرحلة الجامعية ، واهتمت دراسة

Chang , Chuang & Bennington (2010) ، ودراسة وليد خضر الزند ،

يوسف عقيل الشطناري (٢٠١٦) بالمرحلة الفنية والمهنية.

- جاءت دراسة دراسة عفيف حافظ زيدان ، فداء أحمد العودة (٢٠٠٨) ، ودراسة محمد عبدالقادر النمر (٢٠١٤) ، ياسمين بنت يحيى المسرحي (٢٠١٦) مستهدفة تقويم معلمي المرحلة الابتدائية في مهارات التدريس الإبداعي.
- أوصت معظم الدراسات السابقة بإجراء دراسات تقويمية لمهارات التدريس الإبداعي .
- باستقراء الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت مهارات التدريس الإبداعي لدى المعلمين فإن هناك ندرة في الدراسات السابقة - على حد علم الباحث- التي اهتمت بتقييم الأداء التدريسي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات التدريس الإبداعي.

ومن هنا تحددت مشكلة البحث " الحاجة إلى تقييم الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات التدريس الإبداعي .

أسئلة البحث:

تحددت أسئلة البحث في :

- (١) ما مهارات التدريس الإبداعي اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية؟
- (٢) ما مستوى الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في مهارات التدريس الإبداعي المرتبطة بالتخطيط ؟
- (٣) ما مستوى الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في مهارات التدريس الإبداعي المرتبطة بالتنفيذ ؟
- (٤) ما مستوى الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في مهارات التدريس الإبداعي المرتبطة بالتقويم ؟

أهداف البحث :

تحددت أهداف البحث فيما يلي :

- (١) تحديد مهارات التدريس الإبداعي اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية.
- (٢) تحديد مستوى الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات التدريس الإبداعي المرتبطة بالتخطيط .
- (٣) تحديد مستوى الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات التدريس الإبداعي المرتبطة بالتنفيذ .
- (٤) تحديد مستوى الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات التدريس الإبداعي المرتبطة بالتقويم.

حدود البحث :

التزم البحث بالحدود التالية :

- (١) الحد البشري: مجموعة من معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية وعددهم أربعة عشر (١٤) معلماً ومعلمة.
- (٢) الحد الموضوعي: مهارات التدريس الإبداعي المرتبطة (التخطيط- التنفيذ- التقويم).
- (٣) الحد الزماني: تمت ملاحظة المعلمين في الفترة من ١٨ / ٣ إلى ٧ / ٤ / ٢٠١٨.
- (٤) الحد المكاني تمت ملاحظة مجموعة من معلمي الدراسات الاجتماعية بمدارس مديرية التربية والتعليم بقنا (*).

*مدرسة ناصر الابتدائية - مدرسة المنشية الابتدائية - مدرسة مدينة العمال الابتدائية - مدرسة الشبان المسلمين الابتدائية - مدرسة الشهيد مصطفى عباس الابتدائية - مدرسة عمر بن الخطاب الابتدائية.

أدوات البحث :

تحددت مواد وأدوات البحث فى :

- (١) قائمة بمهارات التدريس الإبداعي اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية.
- (٢) بطاقة ملاحظة لتحديد مستوى الأداء التدريسي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية فى مهارات التدريس الإبداعي.

منهج البحث :

اتبع البحث المنهج الوصفي ، وذلك عند وصف وتحليل الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية ، وفق مهارات التدريس الإبداعي اللازمة لهم .
أهمية البحث :
تتمثل أهمية البحث من خلال الآتي :

- (١) الاستفادة بما يمكن التوصل إليه من قائمة بمهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية لدى الباحثين لاستخدامها فى دراسات أخرى.
- (٢) يقدم هذا البحث بطاقة ملاحظة لمهارات التدريس الإبداعي من الممكن أن يستفيد منها موجهي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية عند قيامهم بعملية الملاحظة والتوجيه على معلمي الدراسات الاجتماعية ، ووضع ذلك فى حسابهم عند تقويم المعلم.
- (٣) يمكن الاستفادة من نتائج البحث فى تحديد جوانب القصور فى الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية لتقديم برامج تدريبية لتنميتها لديهم.

مصطلحات البحث :

مهارات التدريس الإبداعي :

يعرفها الباحث إجرائيا بأنها: مجموعة المهارات والإجراءات والسلوكيات التدريسية الإبداعية ، والمرتبطة بمراحل التخطيط والتنفيذ والتقويم المستهدف تقويمها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية ، والتي تؤدي إلى استثارة قدرات تلاميذهم الإبداعية ،

وتنمية تفكيرهم الإبداعي، وتهيئة البيئة الصفية الداعمة للإبداع، وتقاس بمقدار الدرجة التي يحصل عليها المعلمون في أداة القياس المعدة لذلك.

الخلفية النظرية للبحث :

تم الاطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة والأدبيات التربوية لإعداد خلفية نظرية للبحث يمكن عرضها كما يلي :

أولاً : مفهوم التدريس الإبداعي وأهميته :

وردت العديد من التعريفات في الأدبيات العربية والأجنبية للتدريس الإبداعي وأشارت إلى أهميته ، فبرى طارق السويدان (٢٠٠٨ ، ٢٢) أن التدريس الإبداعي يمثل نمط من السلوك التدريسي الفعال الذى يستخدمه المعلم معتمداً فيه على القدرات الإبداعية ، لإحداث تفاعل تدريسي بينه وبين متعلميه بشكل يجعلهم منطلقين بأفكارهم ، قادرين على تنمية قدراتهم الإبداعية ، وذلك من خلال إستراتيجيات وأساليب تدريسية حديثة، وتجهيز مواد وأنشطة مبتكرة من شأنها تساعد المتعلمين على التفكير الإبداعي.

ويشير عمر حسن مساد (٢٠٠٥ ، ١٠٥) أن التدريس الإبداعي فى مجمله يعتمد على إحداث تغييرات فى طرق وأساليب التدريس، وتأخذ هذه الأساليب طريقها إلى الواقع الحى، عن طريق برامج تربوية تقوم على تنمية الفكر المنتج والخلق وإثارة التفكير الإبداعي لدى المتعلمين ، والتدريب على الخيال الخصب والحلول الجديدة والمتعددة واللامألوفة للمشكلات والقضايا المختلفة.

ويعد التدريس الإبداعي بمثابة مجموعة من المهارات التدريسية التي تتسم بالدقة والإتقان والسرعة فى الأداء ، فهو مجموعة من السلوكيات التي يمارسها المعلم بأقل مجهود وتكاليف أثناء التخطيط والتنفيذ والتقييم من أجل الوصول بالمتعلم إلى رؤية أو اكتشاف علاقات جديدة ومتنوعة أو حلول أصيلة مبتكرة للقضايا والموضوعات التي يدرسها (بدرية محمد حسانين ، ٢٠٠٣ ، ٢٩) .

ويتفق سمير نور الدين فلمبان (٢٠٠٤ ، ٩٦) ، Davies (42, 2006) أن التدريس الإبداعي هو مجموعة من السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي يظهرها المعلم

داخل حجرة الدراسة في أثناء تفاعله مع الطلاب في الموقف الصفّي والتي تعمل على استثارة الإبداع لدى المتعلمين وتشمل على الأسئلة الصفية المثيرة للإبداع ، واستجابات المعلم المحفزة للإبداع ، وتهينة البيئة الصفية الداعمة للإبداع .

كما أن التدريس الإبداعي في أساسه بمثابة نشاط يقوم به المعلم ينعكس على المتعلم لإنتاج المعرفة وبنائها بنفسه، وبطريقته الخاصة التي تكسبها معنى يتلاءم مع بنيته المعرفية، ويعالجها مستثمرا كل إمكانياته المعرفية والإبداعية، وذلك يكسبه ثقة في قدراته ويطلق طاقاته الكامنة ، ويجعلها أكثر مرونة (مجدي عزيز إبراهيم، ٢٠٠٦ ، ٢٢١).

وتظهر أهمية التدريس الإبداعي في أنه الأسلوب الأمثل في التدريس للحاضر والمستقبل وهذا ما أشار إليه (Alonso (2009,314، حيث يرى أن التلاميذ في حاجة إلى هذا النوع من التدريس ، فهو يساعد على مواجهة التحديات والتغيرات التي تطرأ في مختلف المجالات في الحياة اليومية، وتبدو مظاهره في الممارسة اليومية في جعل التعلم أكثر إثارة للاهتمام واستخدام مداخل تدريسية مبدعة في الفصول الدراسية.

كما أكد (Best & Thomas (2008 , 211 على أهمية انتقال المعلم من الدور التقليدي إلى الدور الإبداعي ، وهذا الانتقال يتطلب تمكن المعلم من مهارات التدريس الداعمة للإبداع ، واستراتيجيات التدريس التي تساعد على تنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين .

ونظرا لأهمية مهارات التدريس الإبداعي فقد تم إجراء دراسات متعددة ، حيث قامت دراسة (Acedo & Lizarrag (2008 التي هدفت إلى مقارنة التدريس الإبداعي وغير الإبداعي على أداء طلاب المدارس العليا بإسبانيا ، وأثر ذلك على التفكير الإبداعي والذكاء الإبداعي ، وأظهرت النتائج أن التدريس الإبداعي وتمكن المعلم من المهارات الإبداعية له تأثير على أداء اطلاب، ودراسة (Jeffrey & Craft (2004 التي تناولت الفروق والعلاقات بين التدريس الإبداعي والتدريس للإبداع وأشارت أن التدريس الإبداعي يساعد على تنمية الإبداع لدى التلاميذ وأفكارهم الخلاقة.

يتضح مما سبق أهمية التدريس الإبداعي وتنمية مهاراته في تحقيق التدريس الفعال ، الذي يساعد التلاميذ على إنتاج المعارف ، وإضافة الجديد منها ، وتوظيفها في مواقف متعددة

ثانياً : استراتيجيات التدريس الإبداعي لدى معلم الدراسات الاجتماعية :

من المعروف أن أسلوب المعلم في التدريس يؤثر بشكل كبير على تفكير تلاميذه ، لذا ينبغي أن يستخدم المعلمون إستراتيجيات تدريسية تساعد على تنمية الإبداع لدى تلاميذه ، ومن هذه الاستراتيجيات ما يلي:

١) استراتيجية العصف الذهني :

تمثل استراتيجية العصف الذهني - إحدى إستراتيجيات تنمية الإبداع عند المتعلمين - موقفاً تعليمياً يستخدم من أجل توليد أكبر عدد من الأفكار للمتعلمين في حل مشكلة مفتوحة خلال فترة زمنية محددة في جو تسوده الحرية والأمان في طرح الأفكار بعيداً عن المصادر والتقييم أو النقد ، وعند استخدام معلم الدراسات الاجتماعية استراتيجية العصف الذهني فإنه يساهم في تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذه ، وذلك من خلال إتاحة المواقف التي تحتاج إلى حلول إبداعية ، وإطلاق أفكار تلاميذه وإرجاء تقييمها .

والمعلم إذا ما استخدم استراتيجية العصف الذهني فإنه بذلك يساعد تلاميذه على النظر للأمور - القضايا والمشكلات - من عدة جوانب وليس جانباً واحداً ، ويساهم في تطوير أفكارهم والبناء عليها من قبل زملائهم ، ويشجعهم على توليد الأفكار وتعددتها وأصالتها (سناء محمد سليمان ، ٢٠١١ ، ٣٢١) .

٢) استراتيجية الخيال الحر :

يذكر صلاح الدين عرفه محمود (٢٠٠٥ ، ١٣٨) أن التخيل الحر إحدى إستراتيجيات تنمية الإبداع، حيث يتخيل التلميذ أحداث ومواقف غير مألوفة ويعبر عنها حسب رؤيته مثل: تخيل أنك على كوكب المريخ ماذا تفعل ؟ تخيل أنك في قاع المحيط كيف تتعايش مع ذلك ؟ وغيرها من الأسئلة التي تحفز الإبداع لدى التلاميذ.

ويمكن أن يستخدم معلم الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية استراتيجية الخيال الحر أثناء تدريسه في تنمية الإبداع لدى تلاميذه من خلال التخيل كشخص يعيش الحدث نفسه ويتوحد معه كأن يتخيل التلميذ أنه حاكم في فترة معينة ويطلب منه إنتاج أفكار مختلفة لتلك الفترة ، أو كأن يسأل المعلم ذلك التلميذ ويقول له تخيل أنك كنت من الأشخاص الذين عاصروا ثورة ١٩١٩ ماذا كنت تفعل؟ أو تخيل أنك رائد فضاء ماذا كنت سوف تفعل ؟ أو يطلب المعلم من التلميذ أن يتخيل أنه مسئول في وزارة الزراعة ويطلب منه أفكارا لزيادة الإنتاج الزراعي ، وأثناء ذلك يترك التلميذ حرا في تخيله لينتج أفكارا جديدة وإبداعية.

٣) استراتيجية تآلف الأشتات :

تعد إستراتيجية تآلف الأشتات من الإستراتيجيات التي تساهم في تنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين إذا ما استخدمها المعلم بشكل متقن ، وتُمارس هذه الإستراتيجية في شكل استراتيجيتين (محمد السيد على الكسباني ، ٢٠٠٨ ، ٥٠٧ - ٥٠٩) وهما:

أ) استراتيجية جعل المألوف غريباً :وتهدف هذه الإستراتيجية إلى مساعدة المتعلمين على رؤية المشكلات والأوضاع القائمة من زاوية جديدة ، وبأسلوب جديد ليتمكنوا من ايجاد أفكار مبتكرة تساهم في حل المشكلات ، وتقوم على النظر إلى الأشياء المألوفة بطريقة غير مألوفة.

ب) استراتيجية جعل الغريب مألوفاً : وتهدف هذه الإستراتيجية إلى مساعدة المتعلمين في النظر إلى الأحداث والوقائع والأشياء غير المألوفة وجعلها مألوفاً باستخدام أسلوب المجاز أو الاستعارة، ومن أمثلة ذلك كأن يطلب المعلم من تلاميذه تشبيه الحرية بجسم الإنسان الذي سبق أن درسوه .

ويرى الباحث أنه يمكن لمعلم الدراسات الاجتماعية أن يستخدم الاستراتيجيتين ومثال لاستراتيجية جعل المألوف غريباً أن يسأل المعلم تلاميذه ماذا لو كانت الأرض مربعة الشكل ؟ ومثال لاستراتيجية جعل الغريب مألوفاً ماذا لو عاش الإنسان في الماء؟ وغيرها من الأمثلة التي تثير التفكير الإبداعي لدى التلاميذ في الدراسات الاجتماعية.

٤) استراتيجية سكامبر SCAMPER :

تعد استراتيجية سكامبر SCAMPER إحدى الإستراتيجيات التي يمكن استخدامها لدى المعلمين فى تنمية الإبداع لدى تلاميذهم ؛ فهي ذات منهجية علمية ومكونات متكاملة ، وطرح أسئلة يساهم فى تطوير الأفكار الإبداعية وتنميتها ، وتتحدد قائمة ومكونات استراتيجية سكامبر SCAMPER (Eberle,2008,43) فى :

- **Substitute الاستبدال:** هو أداء الشخص لدور شخص آخر، أو استخدام شئ مكان شئ آخر.
- **Combine التجميع:** هو تجميع الأشياء مع بعضها ، وأو دمجها فى مكون واحد.
- **Adjust, Adapt التكيف:** هو التكيف لملائمة غرض أو ظرف محدد من خلال تغيير الشكل، أو إعادة الترتيب، أو الإبقاء عليه كما هو.
- **Modify التعديل:** هو تغيير الشكل أو النوع من خلال استخدام ألوان أخرى .
- **Magnify التكبير:** هو تكبير فى الشكل أو النوع من خلال الإضافة إليه ، أو جعله أكثر ارتفاعاً، أو أكثر قوة ، أو أكثر سمكاً، أو طولاً...الخ.
- **Minify التصغير :** هو تصغير الشيء ليكون أصغر أو أقل أو أخف أو أبطأ أو أقل حدوثاً وتكراراً.
- **Put to Other Uses الاستخدامات الأخرى :** استخدام الشيء لأغراض أخرى جديدة .
- **Eliminate الحذف :** ويعنى الإزالة أو التخلص من النوعية.
- **Reverse العكس:** وهو الوضعية العكسية والتدوير.
- **Rearrange إعادة الترتيب:** وهو تغيير الترتيب أو تغيير النمط أو الشكل أو إعادة التوزيع .

ويمكن لمعلم الدراسات الاجتماعية المبدع أن يستخدم تلك الإستراتيجية أثناء تدريسه لتلاميذه ، وذلك من خلال طرح الأسئلة التالية :

- مثال للاستبدال :ماذا يحدث لو استبدلنا الصحراء بأراضي زراعية ؟
- مثال للتجميع : ما العلاقة بين فترة حكم محمد على وتحتمس الثالث ؟

- مثال للتكيف : كيف يمكن زراعة محصولين أحدهما شتوي والآخر صيفي فى فصل واحد ؟
- مثال التعديل : ماذا يحدث لولم تحتل بريطانيا مصر ؟
- مثال للتكبير : ماذا يحدث لو كانت نسبة تواجد البترول فى مصر ضعف الحالية؟
- مثال للتصغير: كيف يمكن تقليل استهلاك الماء ؟
- مثال للاستخدامات الأخرى : عبر بأفكارك عن استخدامات أخرى لمعدن الحديد؟
- مثال للحذف عبر بأفكار ماذا إذا حذفنا فصل الشتاء من فصول السنة ؟
- مثال للعكس: ماذا كان يحدث لو كان البحر الأحمر غربا والبحر المتوسط جنوباً؟
- مثال لإعادة الترتيب : كيف يمكن إعادة توزيع السكان فى مصر؟

كما أنه يمكن لمعلم الدراسات الاجتماعية المبدع استخدام إستراتيجيات أخرى مثل : استراتيجية المساجلة الحلقية (حلقة التفكير) ، استراتيجية انسجام الكلمات ، الألعاب التعليمية الإبداعية ، استراتيجية حل المشكلات إبداعياً ، استراتيجية لعب الأدوار ، إستراتيجية خرائط التفكير ، واستراتيجية فكر زواج شارك ، كما ينبغى على معلم الدراسات الاجتماعية أن يكون مبدعاً فى تدريسه من خلال عدة أمور يمكن تحديدها فى:

- تدريب تلاميذه على استخدام التساؤلات التحفيزية المشجعة لتوليد أفكارهم فى موضوعات مرتبطة بالدراسات الاجتماعية .
- تشجيع التلاميذ على العمل التعاوني، وتبادل الأفكار، وعدم التحيز، وانتقاد أفكار البعض.
- الاستجابة لأسئلة تلاميذه وأفكارهم وتشجيعها .
- إتاحة الفرصة لتلاميذه فى تقويم أعمالهم وأعمال زملائهم .
- تصميم أنشطة خارجية إثرائية وتطبيقية، ويعرض مشكلات ويطلب منهم حلولاً لها.
- إطلاق حرية التفكير لدى تلاميذه ومنحهم الوقت الكافي لذلك .
- إثارة التحدى لدى التلاميذ من خلال عرض قضايا ومشكلات اجتماعية وبيئية وتاريخية.

ثالثاً: مهارات التدريس الإبداعي لدى معلم الدراسات الاجتماعية :

يتطلب التدريس الإبداعي تمكن معلم الدراسات الاجتماعية من عدة مهارات تدريسية من خلالها يستطيع إعداد وتنفيذ وتقويم مواقفه التعليمية التي تسهم بفاعلية فى تنمية

مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذه ، ولقد اجتهد الباحثون في تحديد مهارات التدريس الإبداعي ، ولكنهم لم يختلفوا كثيرا وإن وجد فإنه قد يكون لطبيعة دراساتهم أو مجال دراساتهم

فقد حددت بدرية محمد حسانين (٢٠٠٣) مهارات التدريس الإبداعي في : المهارة في صياغة الأهداف على مستوى الإبداع ، وتهيئة بيئة التعلم المثيرة للإبداع ، وتعزيز العلاقات الشخصية مع المتعلمين من أجل تنمية الإبداع ، استثارة الدافعية في المتعلمين للتعلم الإبداعي ، واستخدام الأسئلة التباعدية في التدريس ، واستخدام العصف الذهني في التدريس ، واستخدام الأنشطة التعليمية مفتوحة النهاية ، واستخدام الأغاز الصورية ، وتعزيز السلوك الإبداعي ، وتشجيع التلاميذ على تقييم أنفسهم وزملائهم .

بينما حدد محمد عماد عصام الدين (٢٠٠٤ ، ١٤٣) مهارات المعلم المبدع في : أن يكون قادرا على إنتاج الأفكار التي تتسم بالطلاقة والمرونة والأصالة وحل المشكلات ، ويساعد تلاميذه على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهم ، ويسمح له بقدر كبير من الحرية في العمل والتعبير عن أفكارهم ، ويرحب بأفكارهم ، ويكلفهم بأنشطة هادفة ويناقشهم فيها ، وينمي لديهم حب الاستطلاع، ويشجعهم على التجريب الخيالي للأفكار والاحتمالات الغريبة.

ويتفق كل عبدالملك طه عبدالرحمن الرفاعي(٢٠٠١) ، ومحمد عبد الحميد عبده (٢٠٠٥)، وإبراهيم عبد الله على محمد (٢٠٠٦) ، Jeffrey (2006) ، ونانيس لطفى أبو العلا (٢٠٠٩)، و Gibson (2010) ، Livingston (2010) ، وأحمد عبد الله القحفة (٢٠١٣) ، وحسين أحمد الحاج حمود (٢٠١٥) في أن مهارات التدريس الإبداعي تتمثل في أربع مهارات وهى الطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات تتضمن مجموعة المهارات الفرعية .

بينما يتفق كل (Schacter ، Hong ، Chalin, Chang & Chu (2005) ، و (2006) ، وهبة الله عدلى مختار (٢٠٠٨) ، وإبراهيم بن صالح العبود (٢٠١٠)، (Newton & Newton (2010) ، وأيمن عيد بكرى (٢٠١٥) ، مريم بنت ناصر

العجاي (٢٠١٦) أن مهارات التدريس الإبداعي تتمثل في ثلاث مهارات ترتبط بمراحل التدريس وتتمثل في:

- مهارات التدريس الإبداعي المرتبطة بالتخطيط ومنها : صياغة أهداف تعليمية تثير التفكير الإبداعي لدى التلاميذ ، واستخدام أساليب تمهيد تحفز على الإبداع كالأسئلة التحفيزية ، وتضمن الخطة أنشطة واستراتيجيات تدريسية تساعد على تنمية الإبداع.
- ومهارات التدريس الإبداعي المرتبطة بالتنفيذ ومنها : تشجيع أفكار التلاميذ ، واستثارة دافعتهم نحو الإبداع ، واستخدام استراتيجية العصف الذهني والقصص مفتوحة النهاية ، وتكليف التلاميذ بأنشطة إبداعية ، استخدام وسائل تعليمية تساعد على الإبداع ، وتكليف التلاميذ بواجبات منزلية تساعد على تنمية الإبداع ،
- ومهارات التدريس الإبداعي المرتبطة بالتقويم ومنها: استخدام الأسئلة التبادعية ، وتحفيز التلاميذ على طرح أسئلة مثيرة ، وترك الحرية للتلاميذ في التعبير عن أفكارهم الإبداعية عند سؤالهم ، ومساعدتهم على تقييم ذاتهم وزملائهم.

من خلال ما سبق يتضح أنه ليس هناك اختلاف في المهارات الفرعية للتدريس الإبداعي ، ولكن الاختلاف في شكل تصنيفها أو تقسيمها أو محاورها الرئيسية ، وقد تبنى الباحث تقسيمها حسب مراحل التدريس حتى يسهل عملية تقييمها ، كما أنه لا يمنع من تضمينها للطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات داخل مراحل التدريس، وقد حددها الباحث كما هو متضمن في القائمة النهائية (*).

رابعاً : معوقات التدريس الإبداعي :

تناول العديد من الباحثين والكتاب في الأدب التربوي معوقات وصعوبات التدريس الإبداعي ، فقد حصرت دراسة على بن هوشيل الشعللى (٢٠١٠) صعوبات التدريس الإبداعي في : عدم تضمين محتوى الكتاب المدرسي على موضوعات تشجيع الإبداع ، وضعف الإعداد والتدريب وخوف المعلم من الفشل وصعوبة إدارة الصف ، وعدم تشجيع المعلمين على التفكير الإبداعي ، وضعف الدوافع الداخلية للمعلم وكثرة أعبائه الوظيفية ، وغياب جو الحرية

* ملحق (١) القائمة النهائية لمهارات التدريس الإبداعي اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية المرحلة الابتدائية.

الأكاديمية، عدم التشجيع من قبل معظم المشرفين التربويين وتمسكهم بالأساليب التقليدية على مستوى التخطيط والتنفيذ والتقويم.

بينما حدد صلاح الدين عرفة محمود (٢٠٠٥، ١٨١) معوقات التدريس الإبداعي فى:

- معوقات إدراكية : وتتعلق بالنظرة النمطية للأمور والميل إلى التقيد فى وضع حلول للمشكلات ، وعدم النظر إليها من وجهات نظر مختلفة.
- معوقات ثقافية : مثل العادات والتقاليد والخوف من النقد .
- معوقات إدارية : مثل عدم مساندة إدارة المدرسة لممارسة المعلمين للإبداع .

ويتفق مجدى عزيز إبراهيم (٢٠٠٦ ، ٢٩٩) ، (David & Chan 2007) أن معوقات وصعوبات التدريس الإبداعي تتمثل فى جمود المناهج التعليمية ، ومن ثم وجود بعض العوائق والصعوبات الإدارية المرتبطة بنظام التعليم ، والخوف من التجريب والتجديد والاستحداث فى طرق التدريس وأساليبه ومهاراته خشية الفشل ، والخلط بين التدريس الإبداعي والتدريس للإبداع.

وفى دراسة قامت بها شيرين بنت غازي سليمان الحربي (٢٠٠٨) حددت معوقات التدريس الإبداعي فى :

- نقص الدورات التدريبية والتنشيطية وورش العمل فى التدريس الإبداعي لدى المعلمين أثناء الخدمة .
- قصور تضمين أنشطة التفكير الإبداعي فى الإعداد التربوى للمعلمين والمعلمات.
- قلة وجود أوقات لممارسة الأنشطة اللاصفية المعينة على تنمية التفكير الإبداعي .
- مركزية إدارة الإشراف التربوى فى وضع السياسات والإجراءات التدريسية .
- كثرة الاعتماد على طرق واستراتيجيات التدريس ، والاعتماد الامتحانات التقليدية.
- استخفاف بعض المعلمين بالأساليب التدريسية الجديدة التي تنمي الإبداع.
- جمود المقررات الدراسية وعدم تشجيعها للإبداع .

اجراءات البحث :

تمثلت إجراءات البحث في الخطوات التالية :

أولاً : إعداد قائمة بمهارات التدريس الإبداعي اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية:

تم إعداد قائمة بمهارات التدريس الإبداعي وذلك من خلال الخطوات التالية:

(١) تحديد الهدف من بناء القائمة :

تمثل الهدف من بناء قائمة بمهارات التدريس الإبداعي في تحديد المهارات الرئيسة والفرعية اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية .

تحديد مصادر اشتقاق القائمة :

لتحديد مهارات التدريس الإبداعي تم الاسترشاد بالخلفية النظرية المتضمنة بالبحث الحالي ، ومراجعة البحوث والدراسات السابقة التي ترتبط بمهارات التدريس الإبداعي ومنها : بدرية محمد حسانين (٢٠٠٣) ودراسة (Morrison & Johnston (2003 ، (Nwosu (2004 ، ودراسة محمود عبد اللطيف مراد (٢٠٠٦) ودراسة ، (Milgram (2006 & Davidovitch ، ودراسة ليلى إبراهيم معوض (٢٠٠٩) ، ودراسة (Zineddine (2010 ، ودراسة فريال عبده أبو سته (٢٠١١) ، ودراسة إياد عبد الحليم النجار (٢٠١٢) ، ودراسة أماني بنت محمد الحصان ، جبر بن محمد الجبر (٢٠١٤) ، ودراسة أيمن عيد بكري محمد (٢٠١٥) ، ودراسة كريمة عبد اللاه (٢٠١٦).

(٢) اشتقاق عناصر القائمة وتحديدها:

تم إعداد قائمة مبدئية بمهارات التدريس الإبداعي اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية ، حيث اشتملت على ثلاث مهارات رئيسة وهى : مهارة التدريس الإبداعي المرتبطة بالتخطيط ، مهارة التدريس الإبداعي المرتبطة بالتنفيذ ، مهارة التدريس الإبداعي المرتبطة بالتقويم، على أن كل مهارة رئيسة تندرج تحتها مجموعة من المهارات الفرعية .

٣ ضبط القائمة الأولية والتوصل للقائمة النهائية:

تم عرض القائمة الأولية على مجموعة من السادة المحكمين المختصين فى المناهج بصفة عامة وطرق التدريس الدراسات الاجتماعية وعددهم (٦) وموجهي الدراسات الاجتماعية وعددهم ١٠ ، و ٨ من معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية الذين تزيد خبرتهم عن ١٠ سنوات، وذلك بهدف التحقق من الدقة اللغوية والعلمية للقائمة ، ومدى أهمية المهارات الرئيسة والفرعية لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية، ومدى ارتباط ومناسبة المهارات الفرعية مع المهارات الرئيسة ، وإضافة أو تعديل أو حذف أى مهارات رئيسة أو فرعية بالقائمة.

وقد أبدى السادة المحكمون آراءهم فى ضوء ذلك ، حيث اتفق معظمهم على مناسبة المهارات وأهميتها لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية ، واقترح بعضهم إضافة مهارات وتمت إضافتها ، ورأى عددا منهم أن هناك مهارات متشابهة يفضل دمجها وتم ذلك ، كما تم تعديل بعض المهارات من ناحية اللغوية ، وفى ضوء ذلك تم التوصل إلى الصورة النهائية للقائمة ، ويمكن توضيحها وفق الجدول التالى :

جدول (١) مهارات التدريس الإبداعي الرئيسة وأرقام المهارات الفرعية وعددها ونسب تمثيلها للرئيسة

مهارات التدريس الإبداعي الرئيسة	أرقام المهارات الفرعية	عدد المهارات الفرعية	نسبة المهارات الفرعية للعدد الكلى لها
مهارات التدريس الإبداعي المرتبطة بالتخطيط	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠-١١-١٢	١٢	٢٣.٠٨%
مهارات التدريس الإبداعي المرتبطة بالتنفيذ	١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣١-٣٢-٣٤-٣٥-٣٦-٣٧-٣٨-٣٩	٢٧	٥١.٩٢%
مهارات التدريس الإبداعي المرتبطة بالتقويم	٤٠-٤١-٤٢-٤٣-٤٤-٤٥-٤٦-٤٧-٤٨-٤٩-٥٠-٥١-٥٢	١٣	٢٥%
المجموع	٥٢	٥٢	١٠٠%

ثانياً : إعداد بطاقة الملاحظة :

١) الهدف من إعداد بطاقة الملاحظة :

تمثل الهدف من بناء بطاقة الملاحظة فى: تحديد مستوى الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية فى ضوء مهارات التدريس الإبداعي.

٢) تحديد أبعاد وبنود بطاقة الملاحظة :

تم اشتقاق وتحديد أبعاد بطاقة الملاحظة فى ضوء المهارات الرئيسة لقائمة مهارات التدريس الإبداعي ، بحيث كانت تلك المهارات هى نفس أبعاد ومحاوَر بطاقة الملاحظة ، كما تم صياغة المهارات الفرعية بصورة إجرائية بحيث يمكن ملاحظتها كأداة لتقويم المعلم داخل الصف ، وقد احتوت بطاقة الملاحظة على ثلاثة محاور رئيسة ، و (٥٢) مهارة فرعية .

٣) ضبط بطاقة الملاحظة :

تم حساب صدق وثبات بطاقة الملاحظة كما يلى :

حساب صدق بطاقة الملاحظة :

الصدق الظاهري : لحساب الصدق الظاهري للبطاقة ، قام البحث بعرض البطاقة فى صورتها الأولية على مجموعة من السادة الخبراء والمحكمين ، وذلك للتأكد من مدى ارتباط بنود البطاقة بمهارات التدريس الإبداعي اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية ، ومدى ارتباط المهارات الفرعية بالمحاور الرئيسة بالبطاقة ، والدقة العلمية واللغوية للمهارات المتضمنة بالبطاقة ، وإضافة أو حذف أو تعديل أى مهارة من المهارات المتضمنة فى البطاقة ، ومناسبة درجات التقدير المختارة بالبطاقة.

وقد أبدى السادة المحكمون آراءهم ، وفى ضوء ذلك تم إجراء التعديلات اللازمة ، ولم يُضف أحدهم أو يحذف شئ لأن تلك المهارات متوافقة مع ما تم حذفه أو إضافته فى قائمة المهارات، ولكنه تم تعديل فى الصياغة لبعض البنود وأصبحت بطاقة الملاحظة كما فى الجدول التالى :

جدول (٢) توزيع مهارات بطاقات الملاحظة على محاورها الرئيسة في صورتها النهائية

المحاور الرئيسة لبطاقة الملاحظة	عدد المهارات الفرعية	نسبة المهارات الفرعية للعدد الكلي لها
المحور الأول : مهارات التدريس الإبداعي المرتبطة بالتخطيط	١٢	٢٣.٠٨%
المحور الثاني : مهارات التدريس الإبداعي المرتبطة بالتنفيذ	٢٧	٥١.٩٢%
المحور الثالث : مهارات التدريس الإبداعي المرتبطة بالتقويم	١٣	٢٥%
المجموع	٥٢	١٠٠%

صدق الاتساق الداخلي :

بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمين تم تطبيق بطاقة الملاحظة على مجموعة من المعلمين (٨ معلمين ومعلمات) استطلاعياً وذلك لحساب الصدق الداخلي ، ثم قام الباحث بحساب معامل ارتباط سييرمان بين كل مهارة والدرجة الكلية للمهارات ، وقد دلت النتائج أن العبارات دالة عند مستوى ٠,٠١ ، مما يدل أن جميع الفقرات المكونة لبطاقة الملاحظة صادقة.

حساب ثبات بطاقة الملاحظة :

لحساب ثبات البطاقة استخدم الباحث طريقة اتفاق الملاحظين ، حيث قام الباحث وملاحظ متعاون- بعد تدريبه على كيفية استخدامها- بتطبيق هذه البطاقة على ٨ معلم ومعلمة استطلاعياً ، لمدة حصة دراسية كاملة لكل معلم ، ثم تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كوبر (Cooper) فكانت النتائج موضحة كما بالجدول التالي :

جدول (٣) نسب الاتفاق ومتوسطها بين الباحث والملاحظ المتعاون لحساب ثبات بطاقة الملاحظة

المعلمين	عدد مرات الاتفاق	النسبة المئوية للاتفاق
١	٤٢	٨٠.٧٦%
٢	٤٥	٨٦.٥٣%
٣	٤٨	٩٢.٣%
٤	٤٣	٨٢.٩٦%
٥	٤٥	٨٦.٥٣%
٦	٤٢	٨٠.٧٦%
٧	٤٩	٩٤.٢٣%
٨	٤٧	٩٠.٣٨%
متوسط النسبة المئوية للاتفاق		٨٦.٨%

يتضح من الجدول (٣) السابق أن متوسط نسب الاتفاق بين الباحث والملاحظ المتعاون (٨٦.٨ %) وهي نسبة اتفاق مرتفعة تدل على ثبات بطاقة الملاحظة ، ومن ثم صلاحيتها للاستخدام.

معيار تقدير مستوى الأداء في البطاقة :

- تم وضع معيار لتقدير مستوى الأداء للمهارات المتضمنة بطاقة الملاحظة وكانت: من (١ إلى أقل من ١.٥ ضعيف) ومن (١.٥ إلى أقل من ٢.٥ متوسط) ومن (٢.٥ إلى ٣ ممتاز ، وذلك بعد الاطلاع على دراسة (أياد عبدالحليم النجار ، ٢٠١٢)، ودراسة إبراهيم بن صالح العبود (٢٠١٠) ودراسة وفاء محمد العشوي (٢٠١١) ، ودراسة مريم بنت ناصر العجاي (٢٠١٦) ، ودراسة ياسمين بنت يحيى المسرحي (٢٠١٦) التي استخدمت نفس المعيار.

نتائج البحث وتفسيرها :

يمكن عرض نتائج البحث من خلال الإجابة على أسئلته كالتالي :

الإجابة على السؤال الأول :

للإجابة على السؤال الأول الذي نص على : ما مهارات التدريس الإبداعي اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية ؟ تم إعداد قائمة مبدئية بتلك المهارات ، وتم عرضها على مجموعة من السادة المحكمين وأخذ لآرائهم ومقترحاتهم حولها وإخراجها في صورتها النهائية ؛ حيث تضمنت ثلاث مهارات رئيسة متضمنة (٥٢) مهارة فرعية وهي:

* مهارات التدريس الإبداعي المتربطة بالتخطيط وعددها (١٢) مهارة.

* مهارات التدريس الإبداعي المتربطة بالتنفيذ وعددها (٢٧) مهارة.

* مهارات التدريس الإبداعي المتربطة بالتقويم وعددها (١٣) مهارة.

الإجابة على السؤال الثاني :

للإجابة على السؤال الثاني الذي نص على : ما مستوى الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في مهارات التدريس الإبداعي المتربطة بالتخطيط ؟ قام الباحث بفحص وتحليل دفاتر المعلمين والمعلمات مجموعة البحث وعددهم (١٤) في ضوء مهارات التخطيط الإبداعي للدروس ، وكانت النتائج موضحة كما بالجدول التالي :

جدول (٤)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومستوى الأداء في مهارات التدريس الإبداعي المرتبطة بالتخطيط

مستوى الأداء	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مهارات التدريس الإبداعي المرتبطة بالتخطيط
ضعيف	٠.٦٣٣	١.٣٥٧	(١) ينوع في خطته عند صياغة الأهداف السلوكية الإجرائية في الدراسات الاجتماعية مستخدماً أفعال جديدة ومتنوعة.
ضعيف	٠.٣٦٣	١.١٤٢	(٢) يضمن في خطته الأهداف السلوكية أهدافاً إجرائية تهتم بالتفكير الإبداعي للتلاميذ.
متوسط	٠.٧٥٥	١.٥٧١	(٣) يحدد في خطته مصادر المعرفة المتنوعة التي تتيحها شبكة الانترنت للبحث والتحري موضوعات في الدراسات الاجتماعية.
ضعيف	٠.٤٦٨	١.٢٨٥	(٤) يحدد في خطته أساليب تمهيد متعددة (الألغاز البصرية - الصور الرقمية الناقصة - قصص مفتوحة النهاية - أسئلة تحفيزية) في الدراسات الاجتماعية.
ضعيف	٠.٤٢٥	١.٢١٤	(٥) يحدد وسائل تعليمية في الدراسات الاجتماعية (خرائط - رسوم - أشكال - نماذج) تساعد على الإبداع.
ضعيف	٠.٦٣٣	١.٣٥٧	(٦) يضمن في خطته أسئلة تحفيزية مثيرة لتفكير التلاميذ لإنتاج أفكار وبدائل نحو موضوع الدرس في الدراسات الاجتماعية.
متوسط	٠.٦٤٦	١.٥٧١	(٧) يضمن خطته أنشطة تعليمية متنوعة تساعد على تنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ.
ضعيف	٠.٥٦	١.٣٣	(٨) يخطط لتهيئة بيئة تعليمية إبداعية ذات عائد تربوي على التلاميذ.
ضعيف	٠.٣٦٣	١.١٤٢	(٩) يخطط لاستخدام أساليب وإستراتيجيات تدريسية تساعد على إثارة وتنمية الإبداع في الدراسات الاجتماعية.
متوسط	٠.٨٠١	١.٧٨٥	(١٠) يراعى المرونة في خطته عند تحديد المدى الزمني اللازم لإتمام عملية التدريس.
متوسط	٠.٨٥٤	١.٥	(١١) يحدد في خطته الواجبات المنزلية التي تثير وتنمي الإبداع في الدراسات الاجتماعية.
ضعيف	٠.٥٧٨	١.٢١٤	(١٢) يخطط لمواقف تعليمية تستدعي إنتاج أكبر عدد من الأفكار والمفاهيم والحقائق والتعميمات في الدراسات الاجتماعية.
ضعيف	٠.٤٩٣	١.٣٧٢	المهارات ككل

يتضح من الجدول (٤) السابق أن المتوسط الحسابي العام لمهارات التدريس الإبداعي المرتبطة بالتخطيط بلغ (١.٣٧٢) وحسب مؤشر الأداء يدل على مستوى ضعيف للأداء في تلك المهارة ، وكذلك يتضح من الجدول التباين في مستوى تلك المهارات حيث بلغ أعلى متوسط (١.٧٨٥) وذلك في مهارة رقم (١٠) وهى " يراعى المرونة في خطته عند تحديد المدى الزمني اللازم لإتمام عملية التدريس " ، وأقل متوسط وهو (١.١٤٢) في مهارة رقم (٢) وهى "يضمن في خطته الأهداف السلوكية أهدافاً إجرائية تهتم بالتفكير الإبداعي للتلاميذ" .

وهذه النتائج تشير إلى ضعف مستوى الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في مهارات التدريس الإبداعي المرتبطة بالتخطيط ، ويمكن تفسير ذلك في

أن المعلمين يركزون على التخطيط بشكل تقليدي والتركيز على المستويات الدنيا في صياغة أهدافهم ، وكذلك نمطيتهم في أساليب التمهيد التي لا تستخدم أساليب تساعد على تنمية الإبداع لدى تلاميذهم ، والتركيز على تحديد إستراتيجيات التدريس التقليدية كالإلقاء إلى حد كبير .

وتأتي هذه النتائج متفقة مع دراسة إبراهيم بن صالح العبود (٢٠١٠) والتي هدفت لتقييم أداء معلمي اللغة العربية في تدريس مهارات القراءة الإبداعية للمرحلة المتوسطة في ضوء مدخل التدريس الإبداعي ، وأشارت النتائج تدنى مستوى أداء معلمي اللغة العربية في مهارة التخطيط للتدريس مهارة القراءة الإبداعية ، ولكنها تختلف مع الدراسة الحالية في مجال الدراسة والمرحلة الدراسية.

كما تتفق مع دراسة وفاء بنت محمد العشوي (٢٠١١) التي هدفت إلى تقييم مستوى أداء معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التدريس الإبداعي للبلاغة ، وتوصلت النتائج إلى تدنى مستوى أداء المعلمات في مهارات التدريس الإبداعي في البلاغة والتخطيط لتدريسها.

وهذه النتائج تأتي متفقة أيضاً مع دراسة رحاب عبد المنصف خليفة (٢٠١٦) التي أشارت إلى ضعف امتلاك الطالبة /معلمة الاقتصاد المنزلي لمهارات التدريس الإبداعي المرتبطة بالتخطيط ، ولكنها تختلف عنها في مجموعة البحث ومجال الدراسة ، كما تتفق أيضاً مع دراسة ياسمين بنت يحيى المسرحي (٢٠١٦) والتي أشارت إلى ضعف معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في مهارات التدريس الإبداعي المرتبطة بالتخطيط ، ولكنها تختلف معها في مجال الدراسة ومكانها.

الإجابة على السؤال الثالث :

للإجابة على السؤال الثالث الذي نص على : ما مستوى الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في مهارات التدريس الإبداعي المرتبطة بالتنفيذ ؟ تمت ملاحظة مجموعة البحث وعددها (١٤) معلما ومعلمة من معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية ، بواقع حصتين للتعرف على مستواهم في المهارات المتضمنة في بطاقة الملاحظة والمرتبطة بالتنفيذ ويمكن عرض النتائج كما بالجدول التالي :

جدول (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومستوى الأداء في مهارات التدريس الإبداعي المرتبطة بالتنفيذ

مستوى الأداء	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مهارات التدريس الإبداعي المرتبطة بالتنفيذ
ضعيف	٠.٤٦٨	١.٢٨٥	١٣) يستخدم أساليب تمهيد جديدة ومتنوعة (مثل القصص القصيرة مفتوحة النهاية - الأسئلة التحفيزية - العصف الذهني - الصور الناقصة - الألغاز التعليمية الإبداعية) في الدراسات الاجتماعية.
ضعيف	٠.٥٧٨	١.٢١٤	١٤) يستخدم مشيرات بصرية متنوعة جاذبة للانتباه (خرائط - صور - رسوم - أشكال) بأسلوب يساعد على الإبداع.
ضعيف	٠.٦٣٣	١.٣٥٧	١٥) يوجه التلاميذ إلى البناء على أفكار زملائهم أو تطويرها.
ضعيف	٠.٦٤٦	١.٤٢٨	١٦) يستخدم خامات وأدوات البيئة لإنتاج وسائل تعليمية (مجسمات - نماذج) جغرافية وتاريخية مبتكرة.
ضعيف	٠.٤٦٨	١.٢٨٥	١٧) يكلف التلاميذ باستخدام خامات وأدوات البيئة لإنتاج مشروعات (مجسمات - نماذج) جغرافية وتاريخية مبتكرة.
متوسط	٠.٧٧٤	١.٦٤٢	١٨) يوفر مواقف تعليمية تستدعي إنتاج أكبر عدد من الأفكار والمفاهيم والحقائق والتعميمات التاريخية والجغرافية والوطنية.
ضعيف	٠.٦٣٣	١.٣٥٧	١٩) يشجع التلاميذ على تقديم عدداً من المترادفات للمفاهيم الجغرافية والتاريخية.
متوسط	٠.٧٥٥	١.٥٧١	٢٠) يواجه التلاميذ بمواقف ليس لها نهاية محددة تزيد من دافعية التلاميذ.
متوسط	٠.٨٠١	١.٧٨٥	٢١) يوفر أمثلة متنوعة وغير شائعة للمفاهيم في الدراسات الاجتماعية.
متوسط	٠.٨٢٨	١.٩٢٨	٢٢) يوجه تلاميذه إلى تطوير حلولهم للمشكلات البيئية والجغرافية.
ضعيف	٠.٦١١	١.٢٨٥	٢٣) يعطي كل تلميذ حقه في التعبير عن ذاته خلال عرض أفكاره المرتبطة بالدراسات الاجتماعية.
ضعيف	٠.٦٣٣	١.٣٥٧	٢٤) يتجنب فرض آرائه وأفكاره على تلاميذه ويتسم بالمرونة والتنوع فيها.
ضعيف	٠.٦٣٣	١.٣٥٧	٢٥) يستخدم أساليب وإستراتيجيات تدريسية تساعد على الإبداع مثل (إستراتيجية الخيال الحر - إستراتيجية انسجام الكلمات - التدريس وفق قيعات التفكير الست - إستراتيجية حلقة التفكير - سكابير - تألف الأشتات - العصف الذهني)
متوسط	٠.٧٧	١.٨٥٧	٢٦) يشجع التلاميذ على إعطاء عدد من الأمثلة للفكرة الواحدة لموضوع الدرس
ضعيف	٠.٣٦٣	١.١٤٢	٢٧) يثير حب الاستطلاع الجغرافي لدى تلاميذه.
ضعيف	٠.٤٦٨	١.٢٨٥	٢٨) يستخدم رسوم تخطيطية وخرائط مفاهيم متنوعة يتوصل التلاميذ من خلالها إلى بيانات متعددة.
متوسط	٠.٦٤٦	١.٥٧١	٢٩) يحث التلاميذ على إعطاء عدداً من التعليقات حول إجابات بعضهم البعض.
ضعيف	٠.٤٢٥	١.٢١٤	٣٠) يوجه التلاميذ إلى للبحث عن عدد من الأفكار المتشابهة والمختلفة للفكرة الواحدة.
متوسط	٠.٨٥٤	١.٥	٣١) يشجع التلاميذ على تقديم استخدامات متنوعة للفكرة الواحدة لموضوع الدرس
ضعيف	٠.٤٩٧	١.٣٥٧	٣٢) يحث التلاميذ على استخدام مواقع متنوعة في الانترنت لمساعدتهم في تنفيذ الواجبات المنزلية المطلوبة منهم.
ضعيف	٠.٥٧٨	١.٢١٤	٣٣) يحفز التلاميذ على تصميم خرائط ذهنية متنوعة في الدراسات الاجتماعية.
ضعيف	٠.٦١١	١.٢٨٥	٣٤) يشجع التلاميذ على استخدام مصادر تعليمية متنوعة في الدراسات الاجتماعية.
ضعيف	٠.٤٦٨	١.٢٨٥	٣٥) يحث التلاميذ على إيجاد ترابط بين مفهومين لا ترابط بينهما في الدراسات الاجتماعية لإنتاج مفاهيم جديدة

٣٦	يحفز التلاميذ على استخلاص تعميمات جديدة من خلال الربط بين الأفكار.	١.١٤٢	٠.٣٦٣	ضعيف
٣٧	يوجه التلاميذ إلى اكتشاف تطبيقات جديدة غير مألوفة لمفاهيم في الدراسات الاجتماعية.	١.٢١٤	٠.٥٧٨	ضعيف
٣٨	يستخدم وسائل تعليمية متنوعة للفكرة الواحدة في موضوعات الدراسات الاجتماعية .	١.٥٧١	٠.٦٤٦	متوسط
٣٩	يسمح للتلاميذ بقدر من الحرية في اختيارهم للأنشطة التي تناسبهم.	١.٣٥٧	٠.٤٩٧	ضعيف
المهارات ككل		١.٤٢٧	٠.٥١٧	ضعيف

يتضح من الجدول (٥) السابق أن المتوسط الحسابي العام لمهارات التدريس الإبداعي المرتبطة بالتنفيذ بلغ (١.٤٢٧) وحسب مؤشر الأداء يدل على مستوى ضعيف للأداء في تلك المهارة ، وكذلك يتضح من الجدول التباين في مستوى تلك المهارات حيث بلغ أعلى متوسط (١.٩٢٨) وذلك في مهارة رقم (٢٢) وهي "يوجه تلاميذه إلى تطوير حلولهم للمشكلات البيئية والجغرافية " ، وأقل متوسط (١.١٤٢) في مهارة رقم (٣٦) وهي "يحفز التلاميذ على استخلاص تعميمات جديدة من خلال الربط بين الأفكار . وهذه النتائج تشير إلى ضعف مستوى الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في مهارات التدريس الإبداعي المرتبطة بالتنفيذ ، ويمكن تفسير ذلك في أن المعلمين يركزون على تنفيذ التدريس بشكل تقليدي ومباشر ، واستخدام إستراتيجيات تدريس تقليدية لا تساعد على الإبداع ، وأن المعلمين يبتعدون عن إثارة التفكير الإبداعي لدى تلاميذهم ، وأنهم يستخدمون الوسائل التعليمية بشكل روتيني بغرض التوضيح وإن كانت معظمها خرائط دون إثارة تفكير التلاميذ فيما يتم عرضه، ولا يعتمدون على التنوع في استخدام الوسائل التعليمية ، وإهمال الموجود من تلك الوسائل بالكتاب المدرسي .

كما تفسر النتائج أن المعلمين يستخدمون أساليب تمهيد لا تساعد على تنمية الإبداع لدى تلاميذهم ، وأن الأنشطة التي يكلفون بها تلاميذهم غير متنوعة كما أنها لا تتضمن أنشطة إبداعية بشكل كبير ، ويفسر ذلك أيضاً أن ضعف المعلمين في مهارات التدريس الإبداعي المترتبة بالتخطيط أثر على المهارات المرتبطة بالتنفيذ .

وهذه النتائج تتفق مع دراسة عفيف حافظ زيدان ، فداء أحمد العوده (٢٠٠٨) التي توصلت إلى أن درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأنماط التفكير الإبداعي في العلوم في محافظة الخليل كانت ضعيفة ، وتختلف معها في مجال الدراسة. كما تتفق نتائج الدراسة مع دراسة عبدالمك بن مسفر المالكي (٢٠١٥) التي توصلت إلى أن معلمي

الرياضيات يعانون قصورا في استخدام مهارات التدريس الإبداعي لديهم ، وتختلف معها في مستوى المرحلة التي يعمل بها المعلمون وكذلك طبيعة ومجال ومكان الدراسة.

كما جاءت الدراسة متفقة مع دراسة يوسف عقيل الشطناري (٢٠١٦) التي هدفت إلى تحديد درجة ممارسة معلمي ومعلمات التربية المهنية لمهارات التدريس الإبداعية في ضوء اقتصاد المعرفة ، وأثبتت قصور في مهارات تنفيذ التدريس الإبداعي المرتبطة لدى معلمي ومعلمات التربية المهنية .

الإجابة على السؤال الرابع :

للإجابة على السؤال الرابع الذي نص على : ما مستوى الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في مهارات التدريس الإبداعي المرتبطة بالتقويم ؟ تم تطبيق بطاقة الملاحظة على نفس مجموعة البحث وتم التوصل إلى النتائج كما بالجدول التالي :

جدول (٦) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومستوى الأداء في مهارات التدريس الإبداعي المرتبطة بالتقويم

مستوى الأداء	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مهارات التدريس الإبداعي المرتبطة بالتقويم
ضعيف	٠.٤٩٧	١.٣٥٣	٤٠ يقوم الأفكار الجديدة للتلاميذ بعد الانتهاء من موضوع الدرس
متوسط	٠.٣٦٣	١.٧١٤	٤١ ينوع في أساليب تعزيز تلاميذه عند إجاباتهم للأسئلة المطروحة.
ضعيف	٠.٧٤٤	١.٣٥٧	٤٢ مساعدة التلاميذ على التوصل إلى إجابات جديدة غير متوقعة للأسئلة.
ضعيف	٠.٢٦٧	١.٠٧١	٤٣ يطرح أسئلة تتطلب استخلاص عددا من المقارنات بين أفكار في الدراسات الاجتماعية
متوسط	٠.٦٥٠	١.٥	٤٤ يثير أسئلة مفتوحة النهاية أمام تلاميذه.
ضعيف	٠.٣٦٣	١.١٤٢	٤٥ يطرح أسئلة تباعدية على التلاميذ في الدراسات الاجتماعية مثل ماذا يحدث لو؟
متوسطة	٠.٧٥٩	١.٥	٤٦ يمتدح ويشجع أسئلة التلاميذ التي تثير التفكير الإبداعي.
ضعيف	٠.٤٩٧	١.٣٥٧	٤٧ يستخدم أساليب متنوعة في تقويم تلاميذه (اختبارات تحصيلية – بطاقات ملاحظة- مقاييس اتجاهات – اختبارات أدائية).
متوسط	٠.٨٤١	١.٦٤٢	٤٨ ينوع في صياغة أسئلته من حيث تصنيفها وتدرج صعوبتها.
ضعيف	٠.٦١١	١.٢٨٥	٤٩ يطرح مشكلات في الدراسات الاجتماعية ويصوغ عليها أسئلة متنوعة تتطلب إجابات وحلولاً متنوعة.
متوسط	٠.٨٥١	١.٥٧١	٥٠ يعطي فرصة كافية للطلاب للتفكير في الإجابة .
ضعيف	٠.٥٧٨	١.٢١٤	٥١ يعطي فرصة كافية للتلاميذ في تفسير وتبرير إجاباتهم في جو يسوده الاحترام والحرية.
ضعيف	٠.٤٦٨	١.٢٨٥	٥٢ يساعد التلاميذ ويديرهم على التقويم الذاتي لجهودهم ، وتقويم جهود زملائهم بموضوعية
ضعيف	٠.٣٧٩	١.٣٨٣	المهارات ككل

يتضح من الجدول (٦) السابق أن المتوسط الحسابي العام لمهارات التدريس الإبداعي المرتبطة بالتقويم بلغ (١.٣٨٣) وحسب مؤشر الأداء يدل على مستوى ضعيف للأداء في تلك المهارة ، وكذلك يتضح من الجدول التباين في مستوى تلك المهارات حيث بلغ أعلى متوسط (١.٧١٤) وذلك في مهارة رقم (٤١) وهي "ينوع في أساليب تعزيز تلاميذه عند إجاباتهم للأسئلة المطروحة" ، وأقل متوسط وهو (١.٠٧١) في مهارة رقم (٤٣) وهي " يطرح أسئلة تتطلب استخلاص عددا من المقارنات بين أفكار في الدراسات الاجتماعية .

وهذه النتائج تشير إلى ضعف مستوى الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في مهارات التدريس الإبداعي المرتبطة بالتقويم ، ويمكن تفسير ذلك في أن هذا الضعف قد يرجع إلى أن المعلمين يركزون على تقويم التدريس بشكل تقليدي ، واستخدام أسئلة تقليدية لا تساعد على استثارة الإبداع عند تلاميذهم ، وأن المعلمين يركزون على الأسئلة مباشرة وأن اهتمامهم بالأسئلة الإبداعية التباينية والجانبية ضعيفاً ، بالإضافة إلى استخدام أساليب محددة يكون المعلم هو المقيم فيها دون مشاركة تلاميذه في تقويم أنفسهم وزملائهم .

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة محمد عبد القادر النمر (٢٠١٤) التي هدفت التعرف على مدى امتلاك معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية لمهارات التدريس الإبداعي ، وتوصلت إلى ضعف المعلمين في مهارات التدريس الإبداعي المرتبطة بالتقويم.

كما تتفق مع دراسة وليد خضر الزند ، يوسف عقيل الشطناري (٢٠١٦) التي توصلت إلى أن تدنى درجة ممارسة معلمي ومعلمات التربية المهنية لمهارات التدريس الإبداعية ضعيفة ومنها مهارة التقويم للتدريس ، وتختلف معها في مجال الدراسة .

مما سبق يُستنتج أن أداء معلمي الدراسات الاجتماعية في ضوء مهارات التدريس الإبداعي والمرتبطة بـ(التخطيط - التنفيذ - التقويم) في التدريس ضعيفاً ، وبشكل عام فإن نتائج البحث تتفق مع دراسة أياد عبدالحليم النجار (٢٠١٢)، ودراسة طارق محمد العطا (٢٠١٢) ، ودراسة فتحية معتوق عباس (٢٠١٣) دراسة عبدالمالك بن مسفر المالكي (٢٠١٥) ، ودراسة مريم بنت ناصر العجاجي (٢٠١٦) ؛ حيث أثبتت تلك الدراسات ضعف

الأداء التدريسي للمعلمين فى مهارات التدريس الإبداعي على اختلاف تخصصاتهم فى تلك الدراسات ، ولكنها تختلف معها فى المرحلة الدراسية ومجال تلك الدراسات.

توصيات البحث :

فى ضوء النتائج السابقة فإن البحث يوصي بما يلى :

- ضرورة العمل على تحسين الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية وتدريبهم على مهارات التدريس الإبداعي من خلال برامج تدريبية متعددة.
- تطوير برامج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية بكليات التربية لتصبح مقرراتها مبنية على أساس تنمية الإبداع ورعايته وتنمية مهاراته ، وإضافة مقررات تؤكد على أهمية المعلم الحافز والمشجع على الابتكار والإبداع.
- تطوير إستراتيجيات وطرق تدريس وتدريب أعضاء هيئة التدريس وتوجيه نماذجهم الفكرية فى كليات التربية لتصبح مرتكزة ومهتمة بتنمية التفكير الإبداعي ومهارات التدريس الإبداعية ، وذلك بعقد ندوات ودورات الأمر الذي يقودهم إلى التأثير على طلابهم معلمي ومعلمات المستقبل.
- تطوير أسلوب تقويم الطلاب المعلمين فى التربية العملية والاهتمام بتقويمهم فى مهاراتهم التدريسية الإبداعية وتخطي الطرق التقليدية ، وذلك بعد تدريبهم على مهارات التدريس الإبداعي فى كلياتهم.
- ضرورة توفير بيئة تعليمية محفزة تساعد فى تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى المعلمين.
- تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية بما يسمح للمعلم من استخدام مهارات التدريس الإبداعي وتضمن أدلة المعلمين إستراتيجيات وأساليب تدريس إبداعية مرتبطة بما يدرسه التلاميذ.
- تدريب موجهي الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام على مهارات التدريس الإبداعي، وذلك عن طريق عقد دورات تدريبية، يشرف عليها أساتذة كليات التربية ، ومن ثم نقل خبراتهم لمعلمي الدراسات الاجتماعية أثناء الإشراف عليهم .

البحوث المقترحة :

- فى ضوء النتائج والتوصيات السابقة يقترح الباحث البحوث التالية:
- فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية .
 - فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى موجهي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية .
 - فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية .
 - فاعلية تطوير مقررات طرق التدريس بكليات التربية فى تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية.
 - تقويم الأداء التدريسي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية تخصص الدراسات الاجتماعية فى ضوء مهارات التدريس الإبداعي بمقرر التربية العملية .
 - فاعلية استخدام التدريس المصغر فى تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية تخصص الدراسات الاجتماعية .
 - أثر استخدام إستراتيجيات التدريس الإبداعي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية على التفكير الإبداعي لدى تلاميذهم.
 - الكفايات التدريسية الإبداعية اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية بمدارس ذوي الإعاقة السمعية.

مراجع البحث :

إبراهيم بن صالح العبود (٢٠١٠). *تقويم أداء معلمي اللغة العربية في تدريس مهارات القراءة الإبداعية للمرحلة المتوسطة في ضوء مدخل التدريس الإبداعي* (رسالة ماجستير). كلية التربية ، جامعة طيبة بالمملكة العربية السعودية .

إبراهيم عبد الله على محمد (٢٠٠٦). *أثر برنامج في الذكاءات المتعددة لمعلمي العلوم في تنمية مهارات التدريس الإبداعي ومهارات حل المشكلة لدى تلاميذهم*. مجلة التربية العلمية، ٩ (٤)، ٢٧-٨٩.

أحمد عبد الله القحفة (٢٠١٣). *فاعلية برنامج التربية العملية التدريبي في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلبة المعلمين بكلية التربية جامعة إب*. مجلة كلية التربية بأسسوط، ٢٩ (٢)، ٨٩-١٦١.

أماني بنت محمد الحصان ، جبر بن محمد الجبر (٢٠١٤). *فعالية استراتيجيات نظرية تريز في تدريس العلوم على تنمية مهارتي التدريس الإبداعي لدى الطالبات المعلمات بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن*. مجلة العلوم التربوية بكلية التربية جامعة الملك سعود ، ٢٦ (٣)، ٥٨٣ - ٦٠٩ .

إياد عبدالحليم النجار (٢٠١٢). *مدى امتلاك طلاب / معلمي العلوم مهارات التدريس الإبداعي في كلية المعلمين بالقتنفة وعلاقته بتحصيلهم الأكاديمي*. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١٠ (٢)، ١٤٨ - ١٦٧ .

أيمن عيد بكري محمد (٢٠١٥). *برنامج تدريبي في مهارات التدريس الإبداعي لمعلمي اللغة العربية وأثره في تنمية المهارات النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي*. مجلة القراءة والمعرفة، ٦٣، ٢١-١١٨.

بدرية محمد حسانين (٢٠٠٣). *برنامج تدريبي قائم على مهارات التدريس الإبداعي وأثره في تنمية هذه المهارات لدى معلمي العلوم بمراحل التعليم العام بمحافظة سوهاج*. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ١٤، ١٦ - ٦٣.

حسين أحمد الحاج حمود (٢٠١٥، مارس). *برنامج تعليمي باستخدام أسلوب العصف الذهني وتأثيره في اكتساب بعض مهارات التدريس الإبداعي للطلاب المعلم بكلية التربية*

الرياضية. المؤتمر الدولي لعلوم الرياضة والصحة بكلية التربية الرياضية
جامعة اسيوط ،الإسكندرية، ٢ ، ٧٨٣-٨٢٠.

رحاب نبيل عبد المنصف خليفة (٢٠١٦). مدى امتلاك الطالبة معلمة الاقتصاد المنزلي لمهارات
التدريس الإبداعي وعلاقتها بالذكاء الشخصي لديها واتجاهها نحو التربية
العملية . مجلة العلوم التربوية ، ٢٤(١) ، ٥٠٩-٥٥١.

سمير نور الدين فلبمان (٢٠٠٤).فاعلية برنامج مقترح لإكساب الطلاب المعلمين تخصص رياضيات
مهارات التدريس الإبداعي. مجلة كليات المعلمين بالرياض ، ٢، ٢٢-٥١.

سناء محمد سليمان (٢٠١١).التفكير أساسياته وأنواعه وتعليمه وتنميته ومهاراته. القاهرة : عالم
الكتب.

شيرين بنت غازي سليمان الحربي (٢٠٠٨). معوقات إبداع معلمة اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية
في تدريس المادة من وجهة نظر المشرفات ومعلمات اللغة الإنجليزية بمكة
المكرمة (رسالة ماجستير).كلية التربية ، جامعة أم القرى.

صلاح الدين عرفة محمود(٢٠٠٥).آفاق التعليم الجيد في مجتمع المعرفة. القاهرة : عالم الكتب .

صلاح الدين عرفة محمود (٢٠٠٥). تعليم الجغرافيا وتعلمها فى عصر المعلومات. القاهرة :علم
الكتب.

طارق السويدان (٢٠٠٨). صناعة الإبداع .الكويت : شركة الإبداع الفكرى.

طارق محمد العطا (٢٠١٢). درجة ممارسة معلمي مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز لمهارات
التدريس الإبداعي(رسالة ماجستير) . كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة
عمان العربية.

عاطف محمد سعيد ، محمد جاسم عبد الله (٢٠٠٨). الدراسات الاجتماعية طرق التدريس
والاستراتيجيات . القاهرة : دار الفكر العربي .

عبد الرازق محمود مختار (٢٠١٨). تنمية مهارات التدريس الإبداعي المناسبة لممارسة معايير
التدريس الحقيقي لدى معلمي اللغة العربية. المجلة الدولية للبحوث في
العلوم التربوية، ١(٢) ، ٢٣٥-٢٨١.

عبدالمك بن مسفر المالكي (٢٠١٥). مدى ممارسة معلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة بمدينة جدة لمهارات التدريس الإبداعي. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، ٢١ (١)، ١٧٣ - ٢١٨.

عبدالمك طه عبدالرحمن الرفاعي(٢٠٠١). فاعلية برنامج للتدريس المصغر في تنمية بعض مهارات التدريس الابداعي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بطنطا . مجلة التربية العلمية، ٤(٢) ، ٣٩ - ٦٤.

عدنان أحمد أبو دية (٢٠١١). أساليب معاصرة فى تدريس الدراسات الاجتماعية. عمان: دار أسامة .

عفيف حافظ زيدان ، فداء أحمد العودة (٢٠٠٨). درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأنماط التفكير الإبداعي فى العلوم فى محافظة الخليل . مجلة الجامعة الاسلامية سلسلة الدراسات الانسانية، ١٦ (٢) ٦٦٧ - ٦٩١.

على بن هويشل الشعللى (٢٠١٠ ، يوليو). صعوبات التدريس الابداعي لدى معلمي التعليم الاساسي بسلطنة عمان . المؤتمر العلمي اكتشاف ورعاية الموهوبين بين الواقع والمأمول ، بكلية التربية جامعة بنها ، ٥١٧ - ٥٤٢.

عمر حسن مساد (٢٠٠٥) . سيكولوجية الإبداع. عمان: دار صفاء.

فتحية معتوق عساس (٢٠١٣). مدى استخدام مهارات التدريس الإبداعي خلال تدريس المقررات في كليات البنات في جامعة أم القرى من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس والطالبات / المعلمات . مجلة رسالة الخليج العربي، ٣٤(١٢٧)، ٧٩-١٢٢.

فريال عبده أبو سته (٢٠١١). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التدريس الإبداعي و خفض قلق التدريس لدى طلاب كلية التربية في إطار الجودة. مجلة كلية التربية بالزقازيق دراسات تربوية ونفسية، ٧٠ ، ١١٣ - ١٦١.

كريمة عبد اللاه محمود (٢٠١٦) .برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي العلوم بالمرحلة الاعدادية وأثره على تنمية الفهم ومهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى طلابهم . مجلة كلية التربية ببنها، ٢٧ (١٠٦)، ١٢-٥٥.

ليلى إبراهيم معوض (٢٠٠٩). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض مهارات التدريس الإبداعي ودافعية الإنجاز لدى الطلاب معلمي العلوم بكلية التربية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ،الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ١٨٤، ١-٢٢٤.

مجدى عزيز إبراهيم (٢٠٠٦). تربية الإبداع وإبداع التربية في مجتمع المعرفة. القاهرة: علم الكتب . محمد السيد على الكسباني (٢٠٠٨). التدريس نماذج وتطبيقات فى العلوم والرياضيات واللغة العربية والدراسات الاجتماعية. القاهرة : دار الفكر العربي.

محمد عبد الحميد عبده (٢٠٠٥). برنامج مقترح لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى طلاب الشعب العلمية بكلية التربية (رسالة ماجستير).كلية التربية، جامعة حلوان.

محمد عبدالقادر النمر (٢٠١٤). مدى امتلاك معلمي الرياضيات فى المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية لمهارات التدريس الإبداعي. مجلة البحث العلمي في التربية ، ١٥ (٣) ، ٧٦٥ - ٧٩٦.

محمد عماد عصام الدين (٢٠٠٤). خصائص التعليم الإبداعي ومتطلباته . مجلة التربية بقطر ببغداد ، ٣٣ (١٥) ، ١٤٠ - ١٥٢.

محمود طافش (٢٠٠٦). كيف تكون معلماً مبدعاً. عمان : دار جهينة.

مريم بنت ناصر العجاجي (٢٠١٦). تقييم الأداء التدريسي لمعلمات اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية بمدينة بريدة في ضوء مهارات التدريس الإبداعي(رسالة ماجستير). كلية التربية ، جامعة القصيم.

مكة البنا (٢٠٠٧، يوليو).فاعلية وحدة مقترحة في الهندسة الكسورية لطلاب كلية التربية وأثرها على التفكير الإبداعي والاتجاه نحو الرياضيات. المؤتمر العلمي السابع، الرياضيات للجميع ، ١٨٢ - ٢٣٥.

نانيس لطفى أبو العلا (٢٠٠٩). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التدريس الإبداعي واستراتيجياته لدى الطالبات المعلمات شعبة الرياضيات ، مجلة تربويات الرياضيات ، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ١٢ ، ٧٧ - ١١٤.

هبة الله عدلى مختار (٢٠٠٨). أثر مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي العلوم فى تنمية تحصيل تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي واتجاهاتهم نحو مادة العلوم. مجلة التربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، ١٤ ، ٢٧٣ - ٣٠٦ .

وفاء محمد العشيوي (٢٠١١). تقويم مستوى أداء معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التدريس الإبداعي للبلاغة (رسالة ماجستير). كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

وليد خضر الزند ، يوسف عقيل الشطنارى (٢٠١٦). درجة ممارسة معلمي ومعلمات التربية المهنية لمهارات التدريس الإبداعية فى ضوء اقتصاد المعرفة. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس ، ١٤ (٤) ، ٢٥٨ - ٣١٢ .

ياسمين بنت يحيى المسرحي (٢٠١٦). مدى توافر مهارات الأداء التدريسي الإبداعي لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية. المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية ٩ ، ٢٢٣ - ٢٥٩ .

Acedo,B & Lizarrag M. (2008). Explicit instructions for creative performance according to two creativity tests, taking intelligence into account. *An DCD ales de psicologia*, 24, 129-137.

Alonso,P.(2009, May). Researching Measuring and Teaching Creativity and Innovation : a Strategy for the Future. *Measuring Creativity. Institute of Creativity and Educational Innovation*, University of Valencia ,14, 305-314

Best, B & Thomas, W. (2008). *The Creative Teaching & Learning Resource Book*. British Library. ISBN-13: 978-0826483768. Retrieved April 21, 2018, from:

<https://www.amazon.com/Creative-Teaching-Learning-Resource-Creativity/dp/0826483763>

Chang, C; Chuang. H & Bennington,l. (2010). Organizational Climate for innovation and creative teaching in Urban and rural schools, *Quality and Quantity*. 117-149. Issn: 00335177

David, W& Chan,R. (2007).Creative Teaching in Hong Kong Schools: Constraints and Challenges. Hong Kong. *Educational Research Association Journal* ,22(1), 33-72.

- Davidovitch, N & Milgram, R. (2006). Creative thinking as a predictor of teacher effectiveness in higher education. *Creativity Research Journal*, 18(3), 385–390.
- Davies, T. (2006, March). Creative Teaching and Learning in Europe : Promoting a new Paradigm. *The Curriculum Journal, University of Reading Institute of Education, UK*, 17 (1), 37-57.
- Eberel ,B. (2008). *scamper creative games and activities (lety our imagination run wild)*. Waco tx : prufrack press.
- Gibson, R. (2010). Points of departure : The art of creative teaching :Implications for higher education. *Teaching in Higher Education*, 15, 607-613.
- Hong, J; Chalin, L; Chang, S & Chu, H. (2005). Creative teachers and creative teaching strategies. *International Journal of Consumer Studies*, 29(4), 352-358.
- Jeffrey, B. (2006). Creative teaching and learning: towards a common discourse and practice. Cambridge. *Journal of Education*, 36(3) , 399–414
- Jeffrey, B & Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30(1), 77–87.
- Jeng, Y; Hsu, S ; Xie, J; lin, R & Huang, C. (2010). The influence of creative-thinking teaching on learning effectiveness. *International Conference on Advanced Management Science*, 3, 33-38.
- Livingston, L. (2010). Teaching creativity in higher education. *Arts Education Policy Review*, 111, 59-62.
- Morrison, A & Johnston, B.(2003). Personal creativity for entrepreneurship: teaching and learning strategies. *Active Learning in Higher Education*, 4 (2) 145- 158.
- Newton ,L & Newton ,D. (2010). Creative Thinking and Teaching for Creativity in Elementary School Science. *Gifted and Talented International*,25(2), 111-124 .

- Nwosu, A. (2004). Teachers awareness of creativity-related behaviors in the science classroom: Implication for national development. *Journal of Science Teachers Association of Nigeria*, 39 (2), 22 - 30.
- Schacter, J.(2006). How Much Does Creative Teaching Enhance Elementary School Students' Achievement? *The Journal of Creative Behavior*, 40(1),47-72
- Zineddine, B. (2010). *Creative Teaching to Increase Students' Learning and Achievement: The Case of English Teachers*. (master's thesis) Mentori University, Constantine.