

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

درجة التمكين الوظيفي لدى القادة الأكاديميين بجامعة حائل وعلاقتها بالإبداع الوظيفي لديهم

إعداد

د. الأدهم بن خليفة اللويش

عميد القبول والتسجيل بجامعة حائل

المجلة التربوية - العدد الرابع والأربعون - أبريل ٢٠١٦م



وحدة النشر العلمي



المجلة التربوية لكلية التربية



كلية التربية

المجلة التربوية لكلية التربية جامعة سوهاج

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

مجلة علمية ورقية وإلكترونية محكمة متخصصة، تصدر عن كلية التربية بجامعة سوهاج، بانتظام ربع سنوية، في أربعة أعداد: شهور : يناير - أبريل - يوليو - أكتوبر. 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 تتمتع بخاصية التحكيم والنشر الإلكتروني، بالإضافة إلى أنها مفهرسة ومصنفة ضمن اتحاد المكتبات الجامعية المصرية EULC وعدد من قواعد البيانات العالمية، وضمن المجلات العلمية المعترف بها في مشروع معامل التأثير العربي AIF.

رقم الإيداع بدار الكتب: ٢٠١٦/٦٣٤٠ م

(Online): (ISSN 2536-9091)

(ISSN 1687-2649) (print) :

رؤية ورسالة وأهداف المجلة التربوية لكلية التربية جامعة سوهاج

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: ١٠٢٣٤٥٥٧٥٢

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

E-mail: journalofeducationsoh@yahoo.com

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

سياسة وقواعد النشر بالمجلة التربوية في وحدة النشر العلمي

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 (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.

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) مستلآت من الدراسة.

ثالثاً : الرسوم المقررة للنشر :

أ- رسم تحكيم بحث المقدم للنشر بالمجلة التربوية (٣٠٠) ثلاثمائة جنيتها مصرياً فقط لاغير.
ب- بالنسبة للبحوث المقدمة للنشر بالمجلة للباحثين من داخل جمهورية مصر العربية تكون رسوم النشر:

* (٣٠٠) ثلاثمائة جنيتها رسوم نشر البحث حتى (٢٠) عشرين صفحة.

* ما زاد عن (٢٠) عشرين صفحة فتحسب الصفحة (١٥) بخمسة عشر جنيتها عن كل صفحة زائدة عن هذا الحد.

ج - بالنسبة للبحوث المقدمة للنشر بالمجلة للباحثين من خارج جمهورية مصر العربية تكون رسوم النشر:

* (٢٠٠) مائتا دولار رسوم نشر البحث حتى (٢٠) عشرين صفحة .

* ما زاد عن (٢٠) عشرين صفحة، فتحسب الصفحة (١٠) بعشرة دولارات عن كل صفحة زائدة عن هذا الحد.

هيئة تحرير المجلة التربوية بكلية التربية بسوهاج

١	أ.د/ محمود السيد عباس	عميد كلية التربية ورئيس تحرير المجلة التربوية
٢	أ.د/ خالد عبد اللطيف عمران	وكيل الكلية لشئون الدراسات العليا والبحوث وسكرتير تحرير المجلة
٣	أ.د/ خلف محمد البحيري	وكيل الكلية لشئون التعليم والطلاب وأستاذ أصول التربية، وعضو هيئة التحكيم لترقيات الأساتذة والأساتذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات
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 المصرية
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 لوحدة المكتبة الرقمية بجامعة سوهاج
١١	أ / جمال السيد محمد	سكرتير إداري ومدير إدارة الدراسات العليا والبحوث

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية للمجلة التربوية بكلية التربية بسوهاج

ورئيس التحرير ورئيس مجلس إدارة وحدة النشر العلمي

أ.د/ محمود السيد عباس عميد الكلية

سكرتير التحرير ونائب رئيس مجلس إدارة وحدة النشر العلمي

أ.د/ خالد عبد اللطيف عمران وكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث

مستشار النشر العلمي لوحدة النشر والمجلة التربوية

أ.د/ محمود عبد العاطي أبو حسوب رئيس قسم الرياضيات بجامعة زويل

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

م	الاسم	الجامعة	م	الاسم	الجامعة
١	أ.د/ أحمد سيد خليل	أسوان	١٦	أ.د/ مصطفى محمد رجب	سوهاج
٢	أ.د/ أحمد محمد محمد	المنيا	١٧	أ.د/ مياده محمد فوزى الباسل	دمياط
٣	أ.د/ جمال علي الدهشان	المنوفية	١٨	أ.د/ نصر محمد محمود	أسيوط
٤	أ.د/ خلف محمد البحيري	سوهاج			
٥	أ.د/ راضي عبد المجيد طه	أسوان			
٦	أ.د/ سعيد اسماعيل القاضي	أسوان			
٧	أ.د/ عبد التواب عبداللاه عبدالنواب	أسيوط			
٨	أ.د/ عبد المعين سعد الدين هندي	سوهاج			
٩	أ.د/ علي صالح جوهر	دمياط			
١٠	أ.د/ فتحي عبد الرسول محمد	جنوب الوادي			
١١	أ.د/ فتحي كامل زبادي	المنيا			
١٢	أ.د/ فيصل الراوي طابع	سوهاج			
١٣	أ.د/ لمياء محمد أحمد	عين شمس			
١٤	أ.د/ محمد الأصمعي محروس	سوهاج			
١٥	أ.د/ محمود السيد عباس	سوهاج			

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية - قسم المناهج وطرق التدريس (بالترتيب الأبجدي):

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

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية - قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية (بالترتيب الأبجدي):

م	الاسم	الجامعة	م	الاسم	الجامعة
١	أ.د/ أحمد إسماعيل حجي	حلوان	٦	أ.د/ شاكر محمد فتحى	عين شمس
٢	أ.د/ إبراهيم عباس إسماعيل الزهيرى	حلوان	٧	أ.د/ فاروق شوقي البوهي	الإسكندرية
٣	أ.د/ جمال محمد أبو الوفا	بنها	٨	أ.د/ نبيل سعد خليل	سوهاج
٤	أ.د/ سوزان محمد المهدي	عين شمس	٩	أ.د/ محمد أحمد محمد عوض	سوهاج
٥	أ.د/ عبد الجواد سيد سعد بكر	كفر الشيخ	١٠	أ.د/ يوسف عبد المعطي جوهر	الفيوم

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية - قسم الصحة النفسية وعلم النفس التربوي (بالترتيب الأبجدي):

م	الاسم	الجامعة	م	الاسم	الجامعة
١	أحمد علي بدوي	حلوان	٧	أ.د/ عبد العال حامد عوجة	المنوفية
٢	أ.د/ أسامة محمد عبد المجيد	سوهاج	٨	أ.د/ عبد المنعم أحمد الدردير	جنوب الوادي
٣	أ.د/ أمال عبد السميع باظة	كفر الشيخ	٩	أ.د/ عواطف محمد حسنين	سوهاج
٤	أ.د/ حسنين محمد حسنين الكامل	حلوان	١٠	أ.د/ محمد رياض أحمد	أسيوط
٥	أ.د/ خلف أحمد مبارك	سوهاج	١١	أ.د/ محمود عبد الحليم منسي	الإسكندرية
٦	أ.د/ عبد الرقيب أحمد إبراهيم	أسيوط	١٢	أ.د/ يوسف عبد الصبور عبداللاه	سوهاج

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية - قسم تكنولوجيا التعليم (بالترتيب الأبجدي):

م	الاسم	الجامعة	م	الاسم	الجامعة
١	أ.د/ حسام الدين محمد مازن	سوهاج			
٢	أ.د/ حسن علي حسن سلامة	سوهاج			
٣	أ.د/ عماد ثابت سمعان	سوهاج			
٤	أ.د/ وليد يوسف محمد	حلوان			

محتويات العدد

م	الاسم	الموضوع	الصفحة
١.	د. الأدهم بن خليفة اللويش	درجة التمكين الوظيفي لدى القادة الأكاديميين بجامعة حائل وعلاقتها بالإبداع الوظيفي لديهم	٤٢-٣
٢.	د. رانيا وصفي عثمان	متطلبات تاهيل كلية التربية جامعة دمياط للاعتناء الأكاديمي الدولي في ضوء معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين (NCATE)	١٣٠-٤٣
٣.	د. سلامة عقيل المحسن د. بسام هلال الحربي د. جعفر كامل الربابعة	عوامل الشخصية وأنماط التنشئة الوالدية وعلاقتها بالعنف المدرسي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة المفرق	١٧٠ - ١٣١
٤.	د. عصام جابر رمضان د. هشام عبدالعزيز أبو عاصي	انعكاسات القيم التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة على تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة.	٢١٨ - ١٧١
٥.	د. زيد بن مهلهل الشمري	فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط	٢٧٣ - ٢١٩
٦.	أ.د. عبد الرازق مختار محمود أ.م.د. عبد الوهاب هاشم سيد أ. شيماء محمود سيد محمود	"فاعلية نموذج تدريسي في الأدب قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات الإبداع اللغوي"	٣٣٤ - ٢٧٥

٣٩٥ - ٣٣٥	أثر استخدام استراتيجيات العصف الذهني في تدريس العلوم لاكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير العلمي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي	د. سهام السيد صالح مراد	٧.
٤٢٦ - ٣٩٧	درجة توافر مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية في الأردن	د. زيد سليمان العدوان د. احمد عيسى داود	٨.
٥٧٣ - ٤٢٧	تعليم المواطنة الرقمية في المدارس المصرية والأوروبية (دراسة مقارنة)	د/ عبد العاطى حلقان أحمد	٩.
٥٩٥ - ٥٧٥	أهمية إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية من وجهة نظر طالبات التربية العملية في الكليات التابعة لجامعة الدمام	د/ قطنة أحمد هزاع مستريحي د/ آمال علي	١٠.
٦٣٦ - ٥٩٧	أثر استراتيجيات قائمة علي الويب كويست في تنمية مهارات التدريس وخفض القلق التدريسي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية - جامعة المجمعة	د/ طه يونس إبراهيم أبوريه	١١.
٦٧٢ - ٦٣٧	فاعلية استراتيجيات التعلم الإلكتروني المقلوب القائم على الكتب الإلكترونية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية	د/ محمد محمود عبد الوهاب	١٢.

١٣.	د / قيس نعيم سليم عصفور د / سمير محمد عقل عقيلي	فعالية استخدام نموذج مارزانوف في علاج صعوبات تعلم العلوم وبقاء اثر التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف	٦٧٣ - ٧١١
١٤.	د/ عروب أحمد القطان	ووسائل تنميتها من وجهة نظر الطالبات المعلمات بكلية التربية الأساسية	٧١٣ - ٧٦١
١٥.	د. سربناس ربيع عبد النبي د. عبير حسن احمد على	فعالية برنامج لما وراء الذاكرة باستخدام الوسائط المتعددة في تحسين الذاكرة العاملة الفونولوجية والمرونة المعرفية لدى التلميذات ذوات اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط	٧٦٣ - ٨١٩
١٦.	د. فرتاج بن فاحس الزوين د. عبدالله بن علي بنيان	الفروق في الذكاءات المتعددة بين طلبة السنة التحضيرية في المسارين العلمي والإنساني بجامعة الطائف	٨٢١ - ٨٥٣
١٧.	Abdullah Mahmoud Ismail	Enhancing EFL At-risk Students' Meta-motivational Self-regulation: Immediate and Delayed Impact on Their Strategy Use and Academic Achievement	1-32

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة التمكين الوظيفي ومستوى الإبداع الوظيفي لدى القادة الأكاديميين في جامعة حائل، وطبيعة العلاقة بين درجة التمكين الوظيفي ومستوى الإبداع الوظيفي لديهم، ومعرفة الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة التمكين الوظيفي، ومستوى الإبداع؛ وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات من عينة الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أبرزها: هناك علاقة بين التمكين الوظيفي والإبداع، حيث أشاروا إلى أنه يوجد قنوات التواصل مع جميع العاملين دون استثناء، والثقة بأهمية العمل الجماعي في توليد الأفكار الجديدة؛ وأن هناك درجة عالية من الإبداع الوظيفي حيث أشارت النتائج إلى تبني القادة الأكاديميين اتجاهات نحو التغيير، الاهتمام بتحقيق رؤية الجامعة نحو الريادة، وأتضح من النتائج وجود علاقة بين المتغيرات الديموغرافية والتمكين الوظيفي ودرجة الإبداع الوظيفي لدى القادة الأكاديميين بجامعة، ووجود دلالة ارتباط بين المنصب القيادي والرتبة لدى القادة الأكاديميين بجامعة حائل. كما أوصت الدراسة بضرورة إلى أنه كلما كانت درجة التمكين عالية كلما أدى ذلك إلى ارتفاع مستوى الإبداع لدى القادة الأكاديميين.

The aim of this study was to identify the degree of job empowerment, and the level of job creation and the relationship between them among leaders of the University of Hail. And to know the differences between the averages of study sample estimates of the degree of job empowerment. Descriptive approach was used in this study. The data was collected from the sample in this study by suggested questionnaire. The results of this study were that there was a relationship between creation and the degree of job empowerment. And there are communication channels with all employees without exception, and the confidence of the importance of teamwork that help in the generation of new ideas. There are also high degree of job creation and the results indicated that the adoption of academic leaders' attitudes towards change, attention towards achieving the vision of the university leadership. It was clear from the results that there is a relationship between demographic variables and job empowerment and the degree of job creation of academic leaders at the university. There is a significant correlation between leadership position and rank in the academic leaders at the University of Hail.

This study recommended that increase the degree of job empowerment lead to increase job creation level in academic leaders.

الجزء الأول: خلفية الدراسة وأهميتها

مقدمة:

يشهد القرن الواحد والعشرون تحديات كبيرة، ومتغيرات متسارعة؛ أثرت على المنظمات بشكل عام وعلى الجامعات بشكل خاص، ولا بد ان تواجه الجامعات هذه التحديات التي فرضها هذا العصر؛ ولكي تتمكن الجامعات من التغلب على هذه التحديات؛ يلزم عليها استخدام الأساليب الإدارية الحديثة؛ والتي منها التمكين الوظيفي الذي ينظر إليه على أنه احد الأساليب الإدارية الحديثة ومن أساسيات تجويد العمل؛ ويحدث نقله نوعيه بالجامعات؛ يؤمل انه يحدث فارقاً في توليد دافعية الإبداع والإنجاز والالتزام والتميز لدى العاملين في تلك الجامعات.

وجامعة حائل يقع على عاتقها جملةً من المدخلات الجيدة؛ لمواجهة التحديات؛ وتحقيق كفاءة عالية؛ وأن تكون قادرة على المنافسة في تحقيق الإبداع، وتبحث عن ما يضمن لها جودة العمل بأساليب فلسفات الإدارة الحديثة؛ التي تقوم على تطبيق الإدارة المفتوحة؛ بتعزيز قدرات العاملين؛ ومنحهم مساحة كبيرة بحرية التصرف، فيما لا يتعارض مع الخطوط العريضة، وكذلك منحهم اتخاذ القرارات؛ من أجل تحقيق المشاركة الفاعلة؛ ويكون لهم بصمتهم في دفة مسيرة التنمية.

ولقد أصبحت دراسة تمكين العاملين ضرورة ملحة نظراً لما تشهده البيئة الإدارية من أحداث، وتطورات رافقها العديد من الآثار، والظواهر السلبية، والتي شكلت مأزقاً أصبح معه من الضروري أن تعمل المنظمة على مواجهته، فأساليب العمل تغيرت، وظهرت قيم وعادات وأهداف جديدة للمنظمة، وفي ظل هذه الأجواء عانت بيئة المنظمة من الفوضى والارتباك رغم أن تمكين العاملين ملائم لجميع المنظمات في مختلف الظروف (Wilkinson, 1998:40).

وأوضحت دراسة رشيد (2009) أنه من الضروري دراسة موضوع التمكين الوظيفي؛ باعتباره من المفاهيم الإدارية الحديثة، والذي سيسهم في إعطاء المزيد من الصلاحيات للعاملين؛ والذي بدوره يستطيعون تمكنهم من اتخاذ القرارات المتعلقة بعملهم وتشجيعهم

على المبادأة والابداع، مما يحقق الالتزام الوظيفي الذي يظهر ولائهم للجامعة. لاسيما ان مفهوم الالتزام التنظيمي يعد عنصراً جوهرياً في فهم سلوكيات الموظفين في محيط العمل. وأشارت دراسة الحراحشة والهيبي (2006: 248) أن سياسات دعم الإبداع الإداري وتعزيزه في المنظمات الإدارية أمر حتمي وليس ترفاً؛ ويرى الباحث إلى أن هذا يحتاج إلى تمكين القيادات الأكاديمية وإعطاءهم مساحة يتحركون فيها دون قيود يكسرون فيها الجمود؛ ليحلقوا في سما الإبداع؛ حيث يرتبط الإبداع بمفهوم التمكين حسب درجته؛ إذ يعمل التمكين على تحقيق الإبداع؛ لاسيما في حالة منح القائد صلاحيات واسعة يستطيع من خلالها ممارسة عملة بحرية يشعر عندها بالتفكير الإبداعي.

وأضاف نعساني (2008: 68) إلى أن القيادات بحاجة إلى تفجير الطاقات الكامنة، والبحث عن الجديد في مجال العمل والتحديث المستمر لأنظمة العمل في أساليبها التقليدية المتبعة في أدائها لأعمالها، وتبنى أساليب إبداعية جديدة، في ضوء تلك المستجدات والتطورات المحيطة.

ويعرف السويديان (2007) الإبداع بأنه العصف الذهني من تطوير الأفكار القديمة؛ لإنتاج أفكار بقالب جديد؛ وتلبية الحاجات بطريقة غير تقليدية.

وعلى الرغم من وجود دراسات تشير إلى الأهمية التي ستعود بالنفع على الجامعات لمتغيري التمكين الوظيفي والإبداع إلا أن هناك اسئلة مازالت بحاجة إلى إجابات حول العلاقة بين هذين المتغيرين.

ونظراً لأهمية هذه الدراسة - كما يراها الباحث - ودورها في تحقيق اهداف عالية المستوى تسهم في تجويد العمل، وضبطه والمأمول أن يؤثر في الابداع؛ رأى الباحث دراسة هذا الموضوع.

ومن هنا فإن الدراسة الحالية تسعى إلى التعرف على درجة التمكين الوظيفي لدى القيادات الأكاديمية بجامعة حائل وعلاقتها بدافعية الإبداع لديهم.

مشكلة الدراسة وأهميتها:

إن الجامعات لها طبيعة خاصة تميزها عن بقية الأجهزة الحكومية الأخرى؛ لذا تحتاج إلى مرونة خاصة لتجاوز المركزية؛ وذلك بتطبيق الاساليب الإدارية الحديثة، منها

تفويض السلطة، وتوزيع الصلاحيات، والاتصال الفعال؛ وذلك بتشجيع روح المبادرة والابتكار، والتعامل بروح النظام بدلاً من نصه، والبعد عن كل مايؤدي إلى ضعف الإنجاز. وأصبحت الجامعات تلجأ إلى تطبيق المفاهيم الإدارية الحديثة في بيئتها من أجل تحقيق الميزة التنافسية، وكل هذا يأتي بسبب تسارع المتغيرات المعاصرة والمؤثرة في مستقبل الجامعات، وجامعة حائل كغيرها من الجامعات واجهت تحديات وتغيرات متسارعة، فهي أمام مطلب تحقيق الإبداع وهذا يتحقق بتمكين العاملين للاضطلاع بمسؤولياتهم ومهامهم بالصورة المطلوبة.

حيث أن التمكين الوظيفي يعني الاعتراف بحق الفرد بالحرية والتحكم، ويمتلك ذلك بما يتوفر لديه من إرادة مستقلة، وخبرة، ومعرفة، ودافع داخلي، فهناك فروقات بين من يمتلك ذلك ومن لا يمتلك، وإذا ما تم تجريد الانسان من هذه المقومات، فسيكون في هذا تكريس للانصياع واللامسؤولية، والشعور بعدم الرضا، وفقدان معنى الوظيفة، والشعور بالتبعية، عدم القدرة على التصرف، وهذه نتائج محبطة ليس للفرد فحسب بل وتعطى نتائج عكسية للمؤسسة التي تمارس فيها هذه الحالة (Randolph&Sashkin,2002).

وهذا ما تؤكدته دراسة أبو كريم (2011) والتي هدفت الى التعرف على درجة التمكين الإداري لدي القيادات التربوية، والتي أوصت بضرورة تجذير مفهوم التمكين في ثقافة المؤسسة التربوية على كافة المستويات، وإتاحة الفرصة في اتخاذ القرارات من جميع المعنيين.

وما تدعمه دراسة جابر (2012) في توصياتها بأن التمكين الإداري يعمل على ارتفاع مستوى النمو المهني، والعمل الجماعي، وتدفق المعلومات؛ وأشارت بأنه لا بد من إتاحة فرص المشاركة في اتخاذ القرارات، وتحقيق جودة الأداء والتميز.

وتشير دراسة الدعدي (2011) التي تهدف الى التعرف على العلاقة بين التمكين الإدارة الابداعية من وجهة نظر القيادات الإدارية بجامعة أم القرى؛ والتي أوصت بالعمل على زيادة وعي القيادات الإدارية بدور التمكين الاداري في إبراز إبداعاتهم وأفكارهم من خلال تزويدهم بالمعارف والمعلومات والخبرات الحديثة التي تتصل بدورهم، والتوسع في الدورات التدريبية المقدمة للقيادات لتطوير أدائهم.

واتفقت في ذلك دراسة العطار (2012) والتي هدفت الى التعرف على مستوى التمكين الإداري والإبداع الإداري وأوصت الى ضرورة العمل الجاد على نشر ثقافة التمكين الإداري من خلال تعزيز أبعاده والقيم التي تحث عليه، وإنشاء أفكار حاضنة للأفكار الابداعية والعمل على تسخير كل الإمكانيات لتطبيقها داخل الجامعة.

واضحت دراسة الهذلي (2011) والتي تهدف الى التعرف على التمكين وعلاقته بمستوي الرضا من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة ام القري وجامعة الملك عبدالعزيز، والتي أوصت بإتاحة الفرصة الحقيقية والفعالة أمام أعضاء هيئة التدريس للمشاركة في اتخاذ القرار، والأخذ برأيهم بعين الاعتبار، مع منحهم الصلاحيات التامة التي تمكنهم من أداء أدوارهم بكفاءة عالية.

ومن هنا تمثلت مشكلة الدراسة في محاولة استقصاء درجات التمكين الوظيفي لدى القيادات الأكاديمية من: وكلا جامعة، وعمداء، ووكلائهم، ورؤساء الأقسام في جامعة حائل، وكذلك البحث في درجة العلاقة بين التمكين الوظيفي والإبداع الوظيفي لديهم؛ وذلك من خلال تقدير إجابات أفراد عينة الدراسة للتوصل لتحقيق أهدافها التالية:

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق عدة أهداف منها:

١- التعرف على درجة التمكين الوظيفي لدى القادة الأكاديميين في جامعة حائل من وجهة نظرهم؟

٢- التعرف على مستوى الإبداع الوظيفي لدى القادة الأكاديميين في جامعة حائل من وجهة نظرهم؟

٣- التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين درجة التمكين الوظيفي لدى القادة الأكاديميين في جامعة حائل، ومستوى الإبداع الوظيفي لديهم؟

٤- التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين الجنس والمنصب القيادي والرتبة الأكاديمية لدى القادة الأكاديميين في جامعة حائل ؟

٥ - التعرف على الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة التمكين الوظيفي لدى القادة الأكاديميين في جامعة حائل، تعزى لمتغيرات: الجنس، العمر، المنصب القيادي، عدد سنوات الخدمة، الرتبة الأكاديمية، التخصص؟

تساؤلات الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق عدة تساؤلات منها:

- ١- ما درجة التمكين الوظيفي لدى القادة الأكاديميين في جامعة حائل من وجهة نظرهم؟
- ٢- ما مستوى الإبداع الوظيفي لدى القادة الأكاديميين في جامعة حائل من وجهة نظرهم؟
- ٣- هل هناك علاقة ارتباطية بين درجة التمكين الوظيفي لدى القادة الأكاديميين في جامعة حائل، ومستوى الإبداع الوظيفي لديهم؟
- ٤- هل هناك علاقة ارتباطية بين الجنس والمنصب القيادي والرتبة الأكاديمية لدى القادة الأكاديميين في جامعة حائل؟
- ٥- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة التمكين الوظيفي لدى القادة الأكاديميين في جامعة حائل، تعزى لمتغيرات: الجنس، العمر، المنصب القيادي، عدد سنوات الخدمة، الرتبة الأكاديمية، التخصص؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في تحقيق مايلي:

- ١- سوف تسهم نتائج هذه الدراسة في مساعدة اصحاب القرار للتعرف على درجة التمكين الوظيفي والابداع الوظيفي والعلاقة بينهما، والأخذ بالتوصيات.
- ٢- من خلال ما سيتم التوصل إليه من نتائج وتوصيات، قد تضيف هذه الدراسة إضافة جديدة إلى المعرفة والبحث العلمي.
- ٣- قد تكون هذه الدراسة مرجعاً للأكاديميين، والباحثين في موضوع التمكين وعلاقته بالإبداع الوظيفي.
- ٤- يؤمل أن تكون لها انعكاسات على تمكين القادة الأكاديميين من أجل تحسين المخرجات.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

١- التمكين الوظيفي: هو إعطاء الأفراد سلطة أوسع في ممارسة الرقابة وتحمل المسؤولية في استخدام قدراتهم، من خلال تشجيعهم على اتخاذ القرارات، والقدرة على حل المشكلات، والتفكير الإبداعي، ويعد حالة ذهنية تعمل على إطلاق الطاقة الكامنة للموظف، وإعطائه حرية أكبر. (أفندي، 2003).

ويعرفه الباحث إجرائياً: بأنه استراتيجية تنظيمية تقوم على منح القيادات الأكاديمية صلاحيات مطلقة حسب مناصبهم بجامعة حائل؛ ليكونوا قادرين على قوة التصرف وحل المشكلات التي تواجههم؛ من أجل تفجير الطاقات الكامنة فيهم، ويكونوا مشاركين فاعلين في قيادة المنظمة، مع تحمل المسؤولية في اتخاذ قراراتهم، ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على فقرات أداة التمكين الوظيفي التي طورت لأغراض هذه الدراسة. ويتضمن الأبعاد التالية:

١- حرية التصرف: إعطاءه مساحة يتصرف فيها القائد؛ متحرراً من القيود التي تكبل طاقاته وإنتاجيته؛ بحرية تأدية العمل واتخاذ القرار حسب ما يراه القائد.

٢- تفويض السلطة: توسيع نطاق السلطة المفوضة والتحرر من قيود التفويض التقليدية، ومنح القادة الأكاديميين الصلاحيات لأداء مهامهم على أكمل وجه.

٣- قيم العاملين: : إطار مرجعي يشمل الاعتزاز بقيمة العمل، والاهتمامات، والمعتقدات، والفناعات، وتأدية العمل على أكمل وجه.

٤- المشاركة: المشاركة في صنع القرار، واتخاذ، بدلاً من الفردية، ورسم السياسات حسب رؤية إدارة الجامعة.

٥- الاتصال الفعال: فتح قنوات اتصال؛ لانسائية وصول المعلومات بهدف إيجاد نوع من التفاهم.

٦- حفز العاملين: إشباع حاجات القادة الأكاديميين من أجل زيادة الإنتاجية.

٢- الإبداع الوظيفي: مزيج من الخيال العلمي المرن؛ لتطوير فكرة قديمة، أو لإيجاد فكرة جديدة، مهما كانت الفكرة صغيرة، ينتج عنها إنتاج متميز غير مألوف يمكن تطبيقه استعماله (الحمادي، 1999).

ويعرفه الباحث إجرائياً: بأنه قدرة القادة الأكاديميين على التفكير المتجدد بعقلية القائد المستشرف للمستقبل، بعيداً عن التقليدية؛ مما يولد أفكاراً ابتكارية لحل المشكلات واتخاذ القرارات. ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على فقرات أداة الإبداع الوظيفي التي طورت لأغراض هذه الدراسة.

٣- القيادات الأكاديمية: ويقصد بهم في هذه الدراسة أعضاء الهيئات التدريسية في جامعة حائل؛ الذين صدر قرار بتعيينهم في احد المناصب الآتية: وكلاء مدير الجامعة، والعميد، ووكيل عميد، ورئيس قسم.

الجزء الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري:

مفهوم التمكين الوظيفي: ظهر هذا المفهوم في نهاية الثمانينات؛ نتيجة للتطور في الفكر الإداري الحديث لاسيما في مجال التحول إلى المنظمة الممكنة بدلاً من منظمة المركزية والتحكم؛ مما أحدث نقله نوعية، وتغييرات في بيئة العمل.

ويعرف أفندي (2003: 10) التمكين الوظيفي بأنه عملية إعطاء الأشخاص سلطة أوسع في ممارسة الرقابة، وتحمل المسؤولية في استخدام قدراتهم، وذلك من خلال تشجيعهم على اتخاذ القرار.

أما البشايشة (2008: 216) أضاف انه لا يتوقف التمكين على تفويض الأفراد لصلاحيات صنع القرار، ولكنه أيضاً ضع الاهداف والسماح للعاملين بالمشاركة. وتعرف النفيسة (2011) "التمكين بأنه التوجه الإدراكي نحو المسؤولية في العمل، والاستقلالية، والمشاركة في اتخاذ القرارات ذات الصلة بالتنظيم الذي يعمل به الفرد، وذلك وفقاً للقواعد واللوائح التنظيمية داخل بيئة العمل".

بينما موريل ومريدث (Murrel and Meredith, 2000) عرفا التمكين بأنه تمكين الفرد سلطة ليقوم بمسؤوليات أكبر ومنحه ثقة ودعم.

أما روبنز (Robbins, 1993: 682) فعرف التمكين بأنه الطريقة التي تعطي دافعية للعاملين في العمل بطريقة مختلفة .

ويعرف التمكين بأنه منح العاملين القدرة والاستقلالية في صنع القرارات وإمكانية التصرف بوصفهم شركاء في العمل مع التركيز على المستويات الإدارية الدنيا (Ettorre, 1997).

يرى الباحث أن هناك تقاطعات بين تعريفات التمكين الوظيفي، نستنتج منها التأكيد على حرية التصرف للقادة الأكاديميين في اتخاذ قراراتهم مايساعدهم على تنفيذ أداء مهامهم بصورة متجددة وغير تقليدية؛ مبنية على المشاركة والاتصال الفعال.

أساليب التمكين الوظيفي

هناك أساليب تساعد القادة الأكاديميين في تحقيق التمكين الوظيفي

(Menon, 2001):

- اسلوب التمكين الهيكلي: وهو أسلوب يدعو إلى تقليل عدد المستويات الإدارية في الهيكل التنظيمي؛ حتى يتجنب الترهل الإداري؛ وبالتالي تتحقق اللامركزية في اداء العمل.
- أسلوب التمكين من خلال التحفيز: وهو أسلوب يعتمد على تعزيز الذاتي للعاملين؛ ويستمدّها من امتلاك قدرًا كبيراً من الصلاحيات.
- أسلوب التمكين من خلال النمط القيادي: النمط القيادي الذي يتبعه القائد في المنظمة هو أسلوباً من أساليب التمكين.

المزايا التي تعود على الجامعة من التمكين الوظيفي:

يسهم التمكين الوظيفي في خفض التكاليف، واستغلال أمثل لموارد الجامعة، وتحقيق اتصال فعال بين القادة الأكاديميين والعاملين في الجامعة، وفيه اشباع لحاجات جميع العاملين في الجامعة، ورفع معنوياتهم، وتحقيق الولاء التنظيمي، ويستطيع على اثره تجاوز ضغوط العمل، وتنمي الدافعية الذاتية، كل هذا يدفع للإبداع التنظيمي الذي سيساهم في إنتاجية كميّة ونوعية مما يساعد تحسين جودة المخرجات، وكذلك تحفيز القادة على التفكير المستقل، والإفادة من قدراتهم الإبداعية، ومواكبة التغيرات المتسارعة (ملحم، 2006)، العساف (2006).

معوقات التمكين الوظيفي:

اتفق معظم الباحثين على أن هناك ثمة معوقات تحد من تحقيق التمكين الوظيفي، منها: عدم قناعة الإدارة العليا بأهمية التمكين الوظيفي؛ وكذلك حرصهم على المركزية حيث يعتقدون انها تضبط العمل، والبعض يرى أن هذا يفقده مركزه الوظيفي وقوته؛ والبعض يرى عدم الثقة بالآخرين، والتجاوزات التي تسبب إحراجاً للإدارة العليا، وبعضهم مهاراته لا توازي حجم التفويض؛ ولا يتحمل المسؤولية المطلقة؛ بالإضافة إلى أن الهيكل التنظيمي يحتاج إلى إعادة بناء؛ ويعود أحياناً إلى البيئة لاسيما إذا كانت غير جاذبة، والبعض أشار إلى أن نظام الحوافز غير عادلة، وكذلك عدم رغبة القادة في التغيير، واختلاف في أهداف كل من الإدارة والعاملين؛ وبعض الباحثين أشار إلى أن معوقات التمكين منها ما هو تنظيمي مثل ضعف الاتصال، والبيروقراطية، ومنها ما هو النمط القيادي مثل الرقابة المباشرة، والوصاية عليهم، والسلبية في التعامل مع العاملين، ومنها ما هو تصميم العمل مثل عدم وضوح الهدف والدور المطلوب من العاملين، وعدم واقعية الاهداف، والروتين الممل، وقلة التنوع في العمل، وضعف فرص التقدم وتطور العاملين (Danbom, 2007)، (Greasley & King, 2005)، (العتيبي، 2004)، (المعاني، 2009)، وأخو ارشيدة، (2009)، (Conger, 1989).

وذكر العتيبي (2004: 39-40) أن هناك ثمة حلولاً لهذه المعوقات منها: الاتجاه نحو بناء تنظيمي مرن، والتحول لتطبيق مفهوم القيادة التحويلية، والسماح بتداول المعلومات، إعادة النظر في نظام الحوافز، التركيز على تدريب القيادات.

الإبداع التنظيمي:

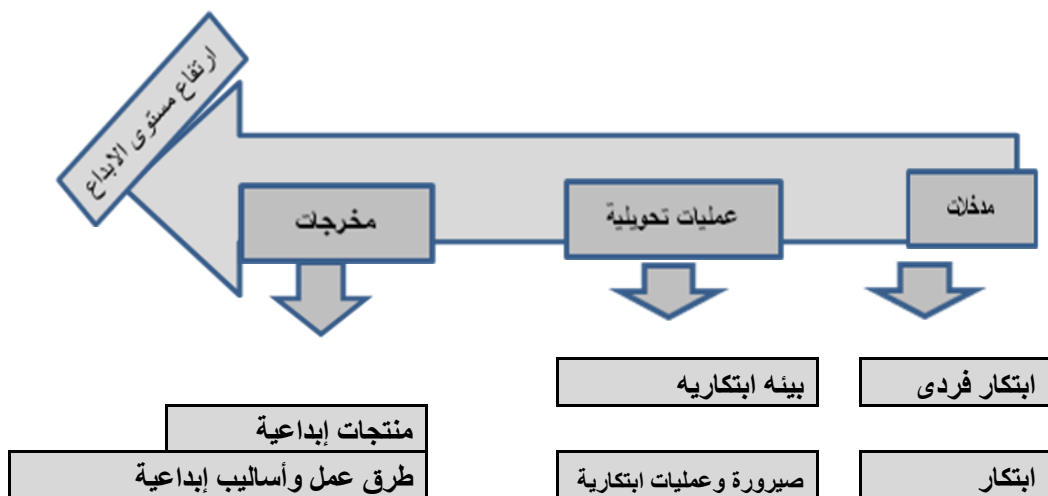
يعد الإبداع التنظيمي منقب أهم الطموحات التي تسعى لها الجامعات لتحقيقه في كلياتها وجميع مرافقها الأكاديمية والإدارية، لاسيما في ظل ازدياد المنافسة العالمية لمواجهة التحديات والتغيرات التي فرضها العصر وتكون قادرة على التنافسية (العميان، 2008).

وذكر هيجان (1995) إن الإبداع هو قدرة عقلية تظهر على مستوى الفرد أو الجماعة أو المنظمة في شكل عملية ينتج عنها فكرة أو عمل جديد.

بيننا يرى عبدالوهاب(1999) إن الابداع هو إدخال خدمة جديدة يشبع حاجات الناس، وتسهيل امورهم، ويستفيدون منها.

إن الإبداع يمثل تفاعل بيئة العمليات بصورة ابتكارية مع المدخلات الابتكارية مما تولد مخرجات من أفكار ابتكارية جديدة(Jones,2007).

شكل رقم (١) الترابط بين الابداع التنظيمي والابتكار



ويرى الباحث ان الإبداع هو إحداث فرقاً في المنتج بصورة ابتكارية غير نمطية؛ تحدث نقلة نوعية للمنظمة؛ لمواجهة التحديات، وتجاوزها.

مراحل الإبداع التنظيمي:

أورد معظم الباحثين حسب الأدبيات ان الإبداع يمر بمراحل او عناصر متعددة منها(السليم،2002)،(نصير والعزاوي، 2011) كما يلي:

- الطلاقة: وهي مزيداً من الأطروحات الفكرية الإبداعية في فترة محددة، مقارنة بالآخرين، فهو لديه قدرة عالية على توليد أفكار مبدعة في زمن محدد.
- المرونة: سواء التكيفية أو التلقائية؛ ويقصد بالمرونة حل المشكلة بمنظور غير تقليدي، وغير مالوف.

- الشعور بالمشكلة: وهو القدرة على وعي المشكلات وحساسيتها، وهو من أهم مراحل التفكير الإبداعي، حيث يكون الشخص قادراً على رؤية المشكلة بأبعادها ونواحي القصور فيها رؤية واضحة، وأهم ما يميز هذه المرحلة الواقعية.
- الأصالة: القدرة على إنتاج أفكار جديدة، دون تكرار أفكار الآخرين، والحل فريد وغير تقليدي.
- التنبؤ بالمشكلة: وتعني امتلاك نظرة ثاقبة، والقدرة على اختراق الطرق التقليدية بطرق ابتكارية؛ وقراءة النتائج قبل أوانها، وإعطاء البدائل اللازمة لكافة الاحتمالات المتوقعة.

بينما (عساف، 1995)، (حريم، 1997) فقد أورد أربعة مراحل كمايلي:

- ١- مرحلة الإعداد: وهو مرحلة جمع المعلومات التي هي موضع بحث.
- ٢- مرحلة الاحتضان: وهي مرحلة العصف الذهني للمعلومات التي جمعها.
- ٣- مرحلة البزوغ: وهي مرحلة الحل الذي يبحث عنه الفرد.
- ٤- مرحلة التحقق: وهي مرحلة يتحقق فيها الفرد عن صحة الحل عبر الوسائل المتاحة.

أنواع الإبداع:

أوردا أبو زويد(2010: 37) وعساف (1999: 277) ثلاثة أنواع من الإبداع

الإداري في المنظمات وهي مكملة لبعضها البعض، وجميعها ضرورية للمنظمات كمايلي:

- ١- الإبداع الإداري على مستوى الفرد: وهو الإبداع الذي يحققه الفرد بطريقة ابتكارية غير عادية، ويتمتع بالقدرات التفكيرية؛ ويمتلك صفات شخصية استثنائية، وعنده القدرة على بذل المزيد من الجهد والوقت في سبيل إتقان العمل، والتفاعل الإيجابي مع الآخرين.
- ٢- الإبداع الإداري على مستوى الجماعة: وهو الإبداع الذي يحقق عن طريق المشاركة مع الآخرين بطرق تزيد من الإبداع.
- ٣- الإبداع الإداري على مستوى المنظمة: وهو الإبداع الذي يتحقق من خلال المنظمة، ويحتاج لإبداع إلى تفكير عميق؛ لحل المشكلات بصورة إبداعية؛ ويقدر القيمة العملية للنظريات الحقيقية الواقعية، بالتعليم والتدريب، وتفعيل المشاركة في المؤتمرات.

معوقات الإبداع في المنظمات:

ذكر الفياض (1995: 67) أن بعض الدراسات بينت إن الإبداع على مستوى

المنظمة قد يعاني من المعوقات للأسباب التالية:

- ١- المحافظة على الوضع الراهن؛ وعدم القدرة على إقناع انصار مقاومة التغيير .
- ٢- عدم الرغبة على زيادة الأعباء المالية التي يتطلبها الانتقال للثقافة الجديدة التي يتطلبها الإبداع.
- ٣- التعود على الهيكل التنظيمي السائد؛ والخوف من التغيير.
- ٤- ترسيخ الثقافة البيروقراطية، ومايصاحب ذلك من أصحاب السلطة في المحافظة عليها وعلى طاعة وولاء المرووسين لهم أو رغبة أصحاب الامتيازات في المحافظة على امتيازاتهم.
- ٥- عدم توفر البيئة الإبداعية، فمن الصعوبة بمكان ان تجد مبدعاً في بيئة لا تتوفر فيها عناصر الإبداع ومقوماته.
- ٦- الإبقاء على العادات والأساليب المألوفة (الطعامنة ويونس، 2001: 90-91).

الدراسات السابقة:

سيتناول الباحث فيما يلي عرض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة:

الدراسات العربية:

- ١- دراسة صالح (2013) بعنوان " تحليل العلاقة بين التمكين الإداري والسلوك الإداري الابتكاري - دراسة ميدانية للمديرين العاملين بالجهاز الإداري بجامعة الطائف" وهدفت الدراسة إلى بحث مدى الاختلاف بين التمكين الإداري والسلوك الإداري الابتكاري لدى المديرين حسب المستويات الإدارية وتحديد العلاقة بين التمكين الإداري بوصفه متغيراً أحادي البعد، وكذلك تحديد العلاقة بين أبعاد التمكين الإداري وأبعاد السلوك الابتكاري ، وقد أجريت هذه الدراسة على عينة بلغت (١٢٥) من المديرين العاملين بالجهاز الإداري بجامعة الطائف. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة عدم وجود إختلافات جوهرية للتمكين الإداري والسلوك الإداري الابتكاري تبعاً للمستويات الإدارية. ووجود علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائياً بين التمكين الإداري بوصفه متغيراً مجملاً أو أحادي

البعد، وكذلك وجود علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائياً بين أبعاد التمكين الإداري وأبعاد السلوك الإداري الإبتكاري.

٢- دراسة محمد (2013) بعنوان "الرضا الوظيفي وعلاقته بالإبداع الإداري لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات وأقسام التربية الرياضية باليمن". وهدفت الدراسة إلى التعرف على درجة الرضا الوظيفي وكذلك درجة الإبداع الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات وأقسام التربية الرياضية باليمن، والعلاقة بينهما، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتم تصميم استبانة لهذا الغرض، وقد بلغت عينة الدراسة من (٤١) فرداً، ومن أهم النتائج توافر الإبداع الإداري بدرجة كبيرة لدى أعضاء هيئة التدريس، وكذلك وجود علاقة طردية موجبة بين الرضا الوظيفي والإبداع الإداري لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات وأقسام التربية الرياضية باليمن.

٣- دراسة أحمد (2011) بعنوان "أثر التمكين الوظيفي على الإبداع التنظيمي بالتطبيق على العاملين بالجهاز الإداري بجامعة طيبة بالمملكة العربية السعودية" وهدفت الدراسة في تشخيص وتحليل مفهوم وأبعاد التمكين الوظيفي وأثره على الإبداع التنظيمي بالتطبيق على العاملين بالجهاز الإداري بجامعة طيبة. وقد بلغت عينة الدراسة (٢١٥) موظفاً. ومن أهم النتائج وجود علاقة ارتباط طردية معنوية بين جميع أبعاد التمكين وبعضها البعض. وكذلك وجود علاقة ارتباط طردية معنوية بين جميع أبعاد التمكين والإبداع التنظيمي لمفردات العينة محل الدراسة. ويوجد أثر معنوي لتمكين العاملين على الإبداع التنظيمي.

٤- دراسة العمري (2011) بعنوان "التمكين الوظيفي والالتزام التنظيمي لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الملك سعود". وهدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التمكين الوظيفي والالتزام التنظيمي لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الملك سعود، ولتحقيق هذا الهدف تم توزيع (٢٣٠) استبانة على أفراد العينة، ومن أهم النتائج: اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو كل من التمكين الوظيفي والالتزام التنظيمي كانت بدرجة جيدة، وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة (طردية) بين المجالات الفرعية لمقياس التمكين الوظيفي (حرية الاختيار - الفعالية الذاتية - معنى العمل - التأثير) وبين الدرجة الكلية للالتزام التنظيمي، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة (طردية) بين

الدرجة الكلية لمقياس التمكين الوظيفي وبين الدرجة الكلية للالتزام التنظيمي، وظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه أفراد عينة الدراسة نحو التمكين الوظيفي في مجال (التأثير) باختلاف المنصب الإداري وفي مجال (معنى العمل) باختلاف العمر وفي مجال (الفعالية الذاتية) باختلاف عدد سنوات الخبرة في المنصب الحالي.

٥- دراسة الضلاعين (2010) بعنوان "أثر التمكين الإداري في التميز التنظيمي - دراسة ميدانية في شركة الاتصالات الأردنية" وهدفت الدراسة إلى التعرف على أثر التمكين الإداري في تميز منظمة الأعمال في شركة الاتصالات الأردنية، لتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم وتطوير استبانة، وتوزيعها على عينة مكونة من (٥٥٣) فرداً، ومن أهم النتائج: إن مستوى إدراك العاملين في شركة الاتصالات الأردنية لأبعاد التمكين الإداري كان مرتفعاً. ويوجد أثر هام ذي دلالة إحصائية للتمكين الإداري في تميز منظمة الأعمال في شركة الاتصالات الأردنية

٦- دراسة المعاني وأخو ارشيدة (2009) بعنوان "التمكين الإداري وأثره في إبداع العاملين في الجامعة الأردنية - دراسة ميدانية" وهدفت الدراسة إلى التعرف على تصورات العاملين في الجامعة الأردنية نحو مفهوم التمكين الإداري وأثر ذلك في إبداعهم الإداري، وكانت عينة الدراسة قد بلغت (٢٩٥) موظفاً من العاملين في الجامعة. ومن أهم النتائج وجود اثر ذي دلالة إحصائية للتمكين الإداري في مستوى الإبداع الإداري الذي يشعر به المبحوثون، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات المبحوثين نحو مفهوم التمكين الإداري تعزى لخصائصهم الديمغرافية والوظيفية باستثناء متغيري العمر، والنوع الاجتماعي.

٧- دراسة الطراونة (2006) بعنوان "العلاقة بين التمكين الوظيفي وفاعلية عملية اتخاذ القرارات". وهدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين التمكين الوظيفي وبين فاعلية اتخاذ القرارات، لدى المدارس الحكومية في إقليم جنوب الأردن، وقد بلغت عينة الدراسة (٢٨٦) مديراً ، وتوصلت الدراسة إلى أن

تصورات المدراء لأبعاد متغير التمكين الوظيفي ولأبعاد متغير فاعلية عملية اتخاذ القرار متوسطاً. كما أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين التمكين الوظيفي وفاعلية إتخاذ القرارات لدى المبحوثين.

٨- دراسة الحراحشه والهيبي (2006) بعنوان " أثر التمكين الإداري والدعم التنظيمي في السلوك الإبداعي كما يراه العاملون في شركة الاتصالات الأردنية: دراسة ميدانية" وهدفت إلى التعرف على اتجاهات العاملين في الشركة نحو أثر التمكين الإداري والدعم التنظيمي في السلوك الإبداعي. ولتحقيق هذا الهدف استخدمت استبانة لجمع البيانات. وقد كانت العينة الصالحة للتحليل بلغ مجموعها (٢٣٥ فرد) ومن اهم النتائج أن متغيرات الدراسة المستقلة (التمكين الإداري) و (الدعم التنظيمي) تؤثر في المتغير التابع (السلوك الإبداعي) وكذلك وجود فروق إحصائية بين متغير طبيعة العمل ومتغيرات الدراسة المستقلة والتابعة.

الدراسات الأجنبية:

١- دراسة فيرناندز (Fernandez et al, 2012) وهدفت إلى التعرف على أثر التمكين الوظيفي على تشجيع الابداع لدى العاملين في منظمات الاعمال وبيان الأثر الإيجابي للإبداع على أداء العاملين في زيادة المنفعة على المدى الطويل بل وحتى القصير في عمليات منظمات الأعمال، وكان مجتمع الدراسة دائرة إدارة الأفراد في الولايات المتحدة الأمريكية المرتبطة بالمؤسسة الاتحادية لمسح رأس المال البشري، وتم استخدام الأستبيان الإلكتروني كأداة لجمع البيانات، وكذلك تم توزيع استبانة ورقية على عينة الأفراد الذين ليس لديهم ربط الكتروني بسبب عدم وجود شبكة إلكترونية. وكانت عينة الدراسة خمسة مستويات من الدرجات الوظيفية للإدارة الدنيا، والمتغيرات المستقلة اشتملت على مجموعة من المعايير (تجهيز العاملين بمعلومات حول الاهداف، والأداء، ومنح المكافآت النقدية، وتوفير إمكانيات الحصول على المعرفة والمهارات المتعلقة بالوظيفة، ومنح السلطة للأفراد؛ لإمكانية تسهيل إجراءات العمل). أما المتغير التابع فكان تشجيع الإبداع. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن تطبيق التمكين سيزيد من عملية الإبداع لدى العاملين في المنظمة التي يتم فيها التمكين، ومنح الصلاحيات من أكثر العوامل التي لها تأثير على زيادة الإبداع وتحسين الأداء.

٢- دراسة بورجي (Borghei et,al.,2010) وهدفت إلى معرفة العلاقة بين التمكين الوظيفي والالتزام التنظيمي، وتكونت عينة الدراسة من الخبراء في مصانع مدينة قم الإيرانية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين أبعاد التمكين الوظيفي (حرية الاختيار، الفعالية الذاتية، معنى العمل، والتأثير) والالتزام التنظيمي.

٣- دراسة تشينج وليو (Cang&Liu,2008) وهدفت إلى التعرف على أثر التمكين النفسي والتمكين التنظيمي والسلوك الإبداعي على إنتاجية الوظيفة، وتمت الدراسة على ٥٧٦ من الممرضات العاملات في المستشفيات العامة في تايوان، ومن أهم النتائج توصل اليها الباحثان إلى أن إنتاجية الوظيفة تتأثر ببعدي أهمية الوظيفة والكفاءة الذاتية من أبعاد التمكين النفسي، وتتأثر ببعدي توافر المعلومات لفرص التعلم والنمو من أبعاد مناخ التمكين، كما تتأثر إنتاجية الوظيفة بإبداعية العاملين، وتفسر تلك المتغيرات مجتمعه ١٦,٤% من إنتاجية الوظيفة، والمتغير صاحب أكبر مساهمة في إنتاجية الوظيفة هو بعد الكفاءة الذاتية من أبعاد التمكين النفسي أثر تمكين العاملين ع سلوكهم الإبداعي.

٤- دراسة تورنير (Turner,2006) وهدفت الدراسة إلى التعرف على تمكين العاملين من حيث العلاقة بين القادة في السلم الوظيفي وتمكين العاملين، ولقد توصلت الدراسة إلى أن العاملين يحصلون على قدر أكبر من التمكين بينما ترى الإدارة العليا أن العاملين يحصلون على قدر كبير جداً من التمكين، كما أشارت الدراسة إلى أن معظم أفراد عينة الدراسة لا يرون أن القادة أكثر ميلاً إذا كانوا في أعلى السلم الوظيفي بالمقارنة بالقادة في المستويات الوظيفية الدنيا.

٥- دراسة جريسلي وآخرون (Greasly et al,2005) وهدفت إلى اختبار مدى إدراك العاملين في قطاع الإنشاءات في بريطانيا لمفهوم التمكين، وقد استخدم الباحثون أسلوب المقابلات الشخصية لجمع المعلومات من عينة الدراسة المكونة من الموظفين في أربعة مشروعات إنشائية كبيرة في بريطانيا. وخلصت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التمكين الإداري والدور المباشر للمدير في تحقيق التمكين الإداري لموظفية . كما أن لعوامل الصحة والسلامة العامة دور بارز في الحد من تحقيق التمكين لدى العاملين؛ وذلك بسبب إجراءات الصحة والسلامة العامة مما يحد من حرية العاملين في التصرف بالعمل.

٦- دراسة جرار وزائري (Jarrar&Zairi,2002) وهدفت إلى تحديد اتجاهات العاملين نحو تطبيقات التمكين الوظيفي . وقد تم مسح عينة مكونة من (٧٥) شركة بريطانية من خلال استبانة تقيس أبعاد التمكين الوظيفي، حيث توصلت الدراسة إلى أن مشاركة العاملين في اتخاذ القرارات، وتحمل مسؤوليات أكبر، وسلطات أكثر، من أفضل الاتجاهات السائدة في عملية التمكين الوظيفي، وأن تطبيق مفهوم التمكين لا يزال في بداياته ، مع وجود بعض الشركات التي لا ترغب بتفويض السلطات، والمسؤوليات للعاملين من أجل تمكينهم.

٧- دراسة ليتزل (Littrell,2002) بعنوان "تمكين العاملين في الصين- دراسة حالة "حيث قام الباحث بدراسة توجهات ومواقف الإدارة والعاملين حول التمكين، واشتملت عينة الدراسة مجموعة من الفنادق السياحية داخل الصين تعود ملكيتها إلى دائرة الأقاليم الحكومية المحلية وتدار من قبل وكالات عالمية، وقد تم جمع البيانات خلال الفترة (1999-2000) ومن أهم النتائج إنها أظهرت موقفاً إيجابياً تجاه تمكين العاملين ودلت على نجاح تطبيق برامج التمكين في هذا البلد.

التعليق على الدراسات السابقة

ركزت بعض الدراسات السابقة على تحليل العلاقة بين التمكين الإداري والسلوك الإداري الابتكاري- وهدفت إلى بحث مدى الاختلاف بين التمكين الإداري والسلوك الإداري الابتكاري لدى المديرين حسب المستويات الإدارية مثل دراسة صالح (2013)، ودراسة فيرناندز (Fernandez et al,2012)، دراسة العمري (2011)، ونجد أغلب الدراسات استهدفت أثر التمكين الوظيفي على تشجيع الإبداع مثل دراسة دراسة الحراشة والهيدي (2006)، دراسة أحمد (2011)، بينما نجد بعض الدراسات أوضحت الاهتمام بالتعرف على تمكين العاملين وتحديد اتجاهاتهم نحو التمكين الإداري مثل دراسة دراسة جرار وزائري (Jarrar&Zairi,2002)، دراسة تورنير (Turner,2006)، دراسة الطراونة (2006)؛ أما الدراسة الحالية تستهدف التعرف على درجة التمكين الوظيفي ومستوى الإبداع الوظيفي لدى القادة الأكاديميين في جامعة حائل، وطبيعة العلاقة بين درجة التمكين الوظيفي ومستوى الإبداع الوظيفي لديهم وهذا ما يجعلها تختلف عن الدراسات السابقة -على حد علم الباحث- حيث لا يوجد دراسة تهتم بتلك المتغيرات.

الجزء الثالث: الدراسة الميدانية وإجراءاتها:

يتناول هذا الجزء وصفاً مفصلاً للإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تنفيذ الدراسة، ومن ذلك هدف الدراسة الميدانية، وصف مجتمع الدراسة، وتحديد عينة الدراسة، وإعداد أداة الدراسة (الاستبانة)، والتأكد من صدقها وثباتها، وبيان إجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة النتائج، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات.

منهج الدراسة:

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي المسحي الميداني الذي تضمن مسحاً مكتيبياً بالرجوع إلى المصادر المتعددة لبناء الإطار النظري للدراسة، والاستطلاع الميداني لجمع البيانات بواسطة أداة الدراسة التي تم تطويرها وتحليلها إحصائياً للإجابة عن أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع القيادات الأكاديمية في جامعة حائل ممن يشغلون المناصب (وكيل جامعة - عميد كلية أو عمادة مساندة - وكيل كلية - رئيس قسم) وقد استعان الباحث في حصر أعداد هذه المناصب على المعلومات المتوفرة في عمادة شؤون أعضاء هيئة التدريس والموظفين بالجامعة، وقد بلغ عدد هذه القيادات 154 عضو هيئة تدريس خلال عام (2015).

جدول رقم (١)

يوضح توزيع مجتمع الدراسة على متغيراتها

الجنس/ المؤهل	وكيل جامعة	عميد	وكيل كلية	رئيس قسم	المجموع
ذكور	٤	٢١	٣٦	٥١	١١٢
إناث			١٣	٢٩	٤٢
المجموع	٤	٢١	٤٩	٨٠	١٥٤

المصدر: إحصاءات جامعة حائل

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة طبقية عشوائية من مجتمع الدراسة بنسبة ٨٠% على الأقل من أفراد مجتمع الدراسة؛ نظراً لصغر حجم مجتمع الدراسة كما في الجدول رقم (٢).

جدول رقم (٢) يوضح توزيع عينة الدراسة

الجنس/ المؤهل	وكيل جامعة	عميد	وكيل كلية	رئيس قسم	المجموع
ذكور	٤	٢١	١٨	٢٠	٦٣
إناث			١٣	١٩	٣٢
المجموع	٤	٢١	٣١	٣٩	٩٥

أداة الدراسة:

من خلال مراجعة الأدب النظري، والدراسات السابقة، توصل الباحث إلى عدد من أبعاد التمكين الوظيفي والإبداع الوظيفي؛ إلا أن الباحث قام بتطوير تلك الأبعاد؛ وأجريت عليها التعديلات اللازمة والتي تناسب أهداف الدراسة، وقد احتوت الاستبانة على (٣٤) فقرة تمثلت في ثلاثة أجزاء:

الجزء الأول: المعلومات المعبرة عن خصائص عينة الدراسة، طبقاً للمتغيرات الديمغرافية.

الجزء الثاني: فقرات تقيس المتغير المستغل (تمكين القيادات) وهذه الفقرات تم صياغتها بعد مراجعة الأدبيات النظرية، وتمت الاستعانة في تطوير الاستبانة الخاصة بتمكين القيادات من خلال الرجوع إلى عدد من الدراسات أمثال دراسة (عساف، 2006)، دراسة (المعاني أخو رشيدة، 2009)، دراسة (القاضي، 2009)، دراسة (الحموري، السعود، 2010)، (الضالعين، 2010)، دراسة (العمرى، 2011)، دراسة (الرقاد، 2012)، دراسة (الشريف، 2012)، دراسة (صالح، 2013)، دراسة (Robbins, 1993).

الجزء الثالث: ويتضمن فقرات تهدف لقياس الإبداع الوظيفي، وتم تطوير الاستبانة بالرجوع إلى الدراسات السابقة أمثال دراسة نعساني (2008)، دراسة (المعاني أخو رشيدة، 2009)، ودراسة (محمد، 2013).

صدق الأداة:

للتحقق من صدق الأداة قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين للحكم على فقرات الاستبيان؛ وإبداء ملاحظاتهم عليها، والتعرف على مدى انتماء الفقرات لمجالات الدراسة، ومدى سلامتها اللغوية.

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الأداة والإعادة لأداة الدراسة (T-test) وذلك عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار، حيث قام الباحث على عينة استطلاعية مؤلفة من ٢٠ قائد أكاديمي من خارج عينة الدراسة، وبفارق زمني مدته أسبوعين بين التطبيق القبلي والبعدي. وسيتم حساب معامل الثبات للاتساق الداخلي بطريقة ألفا كرو نباخ.

تصحيح الأداة: استخدم الباحث لتقدير استجابات أفراد عينة الدراسة تدرج ليكرت الخماسي:

١ - أقل من ١,٨ بدرجة قليلة جداً.

١,٨ - أقل من ٢,٦ بدرجة قليلة.

٢,٦ - أقل من ٣,٤ بدرجة متوسطة.

٣,٤ - أقل من ٤,٢ بدرجة كبيرة.

٤,٢ - أقل من ٥ بدرجة كبيرة جداً.

متغيرات الدراسة: تضمنت هذه الدراسة المتغيرات التالية:

أولاً: المتغيرات المستقلة:

تضمنت هذه الدراسة متغير مستقل واحد هو (درجة التمكين الوظيفي لدى القادة الأكاديميين بجامعة حائل)؛ والذي يعبر عنه بالمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على مجالات وفقرات أداة قياس درجة التمكين الوظيفي.

ثانياً: المتغيرات الوسيطة (المستقلة الثانوية):

تضمنت هذه الدراسة ستة متغيرات وسيطة (مستقلة ثانوية) وهي:

١- الجنس: وله مستويان (ذكر، انثى).

٢- العمر: وله ثلاثة مستويات (أقل من ٣٥ سنة، ٣٥ سنة - أقل من ٤٥ سنة، ٤٥ سنة فأكثر).

٣- المنصب القيادي: وله أربعة مستويات (وكيل جامعة، عميد، وكيل الكلية أو العمادة المساندة، رئيس قسم).

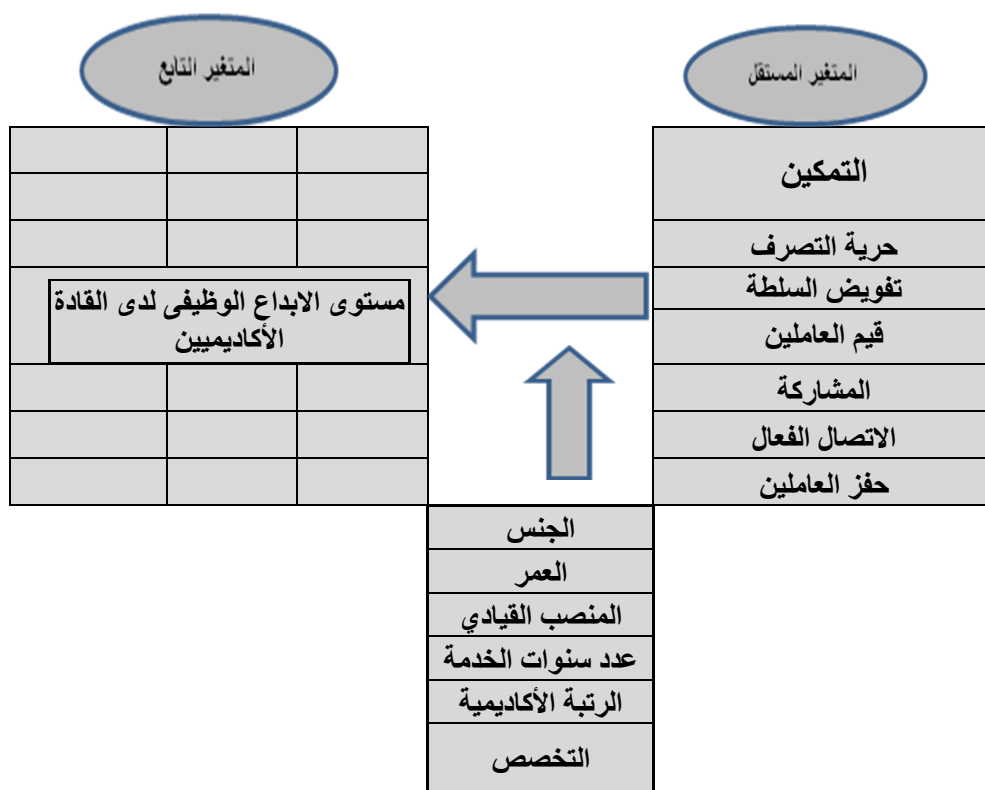
٤- عدد سنوات الخدمة: ولها أربعة مستويات (أقل من ٥ سنوات، ٥-أقل من ١٠ سنوات، ١٠ سنوات - أقل من ١٥ سنة، ١٥ سنة فأكثر).

٥- الرتبة الأكاديمية: ولها أربعة مستويات (أستاذ - أستاذ مشارك - أستاذ مساعد - محاضر).

٦- التخصص: وله ثلاثة مستويات (صحي - علمي - إنساني).

ثالثاً: المتغيرات التابعة:

مستوى الإبداع الوظيفي لدى القادة الأكاديميين، والذي يعبر عنها بالمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على فقرات أداة قياس مستوى الإبداع الوظيفي. شكل رقم (٢) يوضح نموذج الدراسة



حدود الدراسة:

تتمثل حدود هذه الدراسة ومحدداتها فيما يلي:

١. حدود بشرية: اقتصرَت هذه الدراسة على القادة الأكاديميين (وكلاء مدير الجامعة، والعميد، ووكيل عميد، ورئيس قسم) في جامعة حائل.

٢. حدود زمانية ومكانية: اقتصرَت هذه الدراسة على استطلاع آراء القادة الأكاديميين في جامعة حائل للعام الدراسي 1436/1437هـ.

٣. محددات منهجية: تتحدد نتائج هذه الدراسة باستجابة أفراد عينة الدراسة الجادة والموضوعية على فقرات استبانتي الدراسة، وبدرجتي الصدق والثبات المتحققة لهاتين الاستبانيتين.

إجراءات الدراسة: لإتمام إجراءات الدراسة قام الباحث بإتباع الخطوات التالية:

١. تصميم أدوات الدراسة، والتأكد من صدقها وثباتها.
٢. تحديد مجتمع الدراسة وعينته بالطريقة الطبقيّة العشوائية.
٣. توزيع أداة الدراسة على أفراد العينة إلكترونياً.
٤. استعادة أداة، وتدقيقها لغرض التحليل الإحصائي.
٥. إدخال البيانات إلى الحاسوب لمعالجة البيانات واستخراج لنتائج.

المعالجة الإحصائية:

بغرض استخراج النتائج وتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على أسئلتها؛ تم إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة باستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS)، إذ استخدم الباحث المعالجات الإحصائية الآتية:

- للإجابة عن السؤالين الأول والثاني، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- للإجابة عن السؤالين الثالث والرابع، تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد.
- اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية.
- للإجابة عن السؤال الخامس تم استخدام معامل ارتباط بيرسون.

الجزء الرابع: نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج المرتبطة بوصف خصائص عينة الدراسة :

جدول رقم (٣) يوضح خصائص عينة البحث

البيانات الوصفية		الجنس		العمر		المنصب القيادي		عدد سنوات الخدمة بالجامعة		الرتبة الأكاديمية		التخصص	
الاستجابة	ن	ن	نسبة %	أقل من ٣٥	٣٥-٤٥	٤٥-٥٥	أكثر من ٥٥	رئيس قسم	وكيل كلية	وكيل جامعة	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	أستاذ
التكرار	63	32	19	4	24	52	19	39	31	21	9	18	61
النسبة المئوية	66.3	33.7	20	4.3	25.3	54.7	19.7	41.1	32.6	22.1	9.5	18.2	64.3
المجموع	95	95	95	95	95	95	95	95	95	95	95	95	95

يتضح من استقرار النتائج الواردة بالجدول رقم (1) والتي توضح خصائص عينة

المبوهين من القادة الاكاديميين بجامعة حائل بأن جنسهم اتضح بنسبة ٦٦,٣% للذكور، ٣٣,٧% للإناث الذي تتمكن من مناصب بالجامعة ذلك إلى أن طبيعة المتغيرات الديموغرافية، أما أعمارهم تتضح ما بين أقل من ٣٥ الى أكثر من ٤٥ سنة حيث نجد أن عينة المبوهين في العمر الأقل من ٣٥ سنة تقع نسبتهم ٢٠% بينما نجد من ٣٥ سنة الى أقل من ٤٥ سنة تقع نسبتهم ٥٤,٧% في حين نجد من ٤٥ سنة فأكثر نجد نسبتهم ٢٥,٣% وقد يرجع ذلك إلى طبيعة جامعة حائل حيث نجدها من الجامعات الحديثة نسبياً وتم الاستعانة ببعض القادة نظراً لخبراتهم لذا نجد أعلى نسبة عند ٣٥ سنة الى أقل من ٤٥ أي معدل خبرة ١٠ سنوات وهو فترة نشاء جامعة حائل الى الآن، وتشير النتائج بأن القادة الاكاديميين بجامعة حائل تشغل مناصب اتضحت في عينة المبوهين في وكيل جامعة وبلغت نسبتهم ٤,٢%، وعميد وبلغت نسبتهم ٢٢,١% بينما وكيل كلية واتضحت النسبة لهم ٣٢,٦% بينما رئيس قسم اظهرت النتائج بان نسبتهم في عينة المبوهين هي ٤١,١% وهي أعلى نسبة في عينة المبوهين، في حين أظهرت النتائج لخصائص عينة البحث بأن عدد سنوات الخدمة بالجامعة تقع أعلى نسبة عند أقل من ٥ سنوات وذلك بنسبة ٤٣,٢% بينما أقل نسبة عند ١٥ فأكثر حيث اتضحت النسبة في ٧,٤% وباستقراء ذلك على نشاءالجامعة يكون ذلك منطقياً حيث نشاء الجامعة عام ١٤٢٦ هجراً، أما الرتبة العلمية

اتضحت أعلى نسبة عند رتبة أستاذ مساعد وذلك بنسبة ٦٤,٢% ويليهما رتبة أستاذ مشارك وذلك بنسبة ١٨,٩%, ثم أستاذ بنسبة ٩,٥% وظهرت النتائج بأن أقل نسبة عند رتبة محاضر وذلك بنسبة ٧,٤%, بينما فسرت النتائج خصائص عينة القادة طبقاً للتخصص في ثلاث مجالات ظهرت أعلى نسبة لعينة المبحوثين في المجال الإنساني حيث اتضحت نسبتهم في ٥٦,٨%, ويليهما المجال العلمي بنسبة ٢٥,٣% ثم المجال الصحي بنسبة ١٧,٩%.

ثانياً: النتائج الخاصة بالإجابة على تساؤلات الدراسة:

السؤال الأول: ما درجة التمكين الوظيفي لدى القادة الأكاديميين في جامعة حائل من وجهة نظرهم؟

جدول رقم (٤) يوضح درجة التمكين الوظيفي لدى القادة الأكاديميين

م	العبارة	التكرار المطلق					النسبة المئوية للتكرارات (%)					المتوسط العام	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	التعليق
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً					
١	تتاح لي الحرية في تادية عملي حسب ما أراه مناسبا	14	24	40	11	6	14.7	25.3	42.1	11.6	6.3	3.3	1.1	4.00	11	متوسطة
٢	أمنح المساحة الكافية في حل المشكلات بطرق مبتكرة	15	32	36	7	5	15.8	33.7	37.9	7.4	5.3	3.5	1.0	4.20	14	كبيرة
٣	أمتلك حرية اتخاذ القرار باستقلالية تامة	12	19	36	18	10	12.6	20.0	37.9	18.9	10.5	3.1	1.2	3.69	9	متوسطة
٤	أسمح لي العليا بالتصريح لوسائل الاعلام المختلفة	5	10	28	15	37	5.3	10.5	29.5	15.8	38.9	2.3	1.2	2.75	2	قليلة
٥	أمتلك قدراً كبيراً في الصلاحيات بالتفويض	9	22	35	12	17	9.5	23.2	36.8	12.6	17.9	2.9	1.2	3.55	7	متوسطة
٦	أثق الرئيس المباشر بقدراتي في إدارة العمل	34	35	21	2	3	35.8	36.8	22.1	2.1	3.2	4.0	1.0	4.84	17	كبيرة

م	المقابلة	التكرار المطلق					النسبة المئوية للتكرارات (%)					المتوسط العام	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	تقدير الإجمالية
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً					
٧	امتلك سلطات كافية لتحقيق اهداف العمل	15	28	39	6	7	15.8	29.5	41.1	6.3	7.4	3.4	1.1	4.12	13	كبيرة
٨	امتلك امكانية محاسبية العاملين	6	28	25	15	19	6.3	29.5	26.3	15.8	20.0	2.9	1.2	3.39	5	متوسطة
٩	تشعرني إدارة الجامعة بأني عنصر فاعل في الجامعة	13	22	32	12	16	13.7	23.2	33.7	12.6	16.8	3.0	1.3	3.68	8	متوسطة
١٠	اشعر بأن تأدية الأعمال على اكمل وجه ذات قيمة عالية	38	34	13	6	4	40.0	35.8	13.7	6.3	4.2	4.0	1.1	4.85	18	كبيرة
* تشير تقدير الاستجابات الي تحديد مع الى الأداء وهي (١ أقل من ١,٨ قليلة جداً- ١,٨ أقل من ٢,٦ قليلة- ٢,٦ أقل من ٣,٤ متوسطة- ٣,٤ أقل من ٤,٢ كبيرة- ٤,٢ أقل من ٥ كبيرة جداً)																
١١	أطبق مبادرات في العمل	21	49	19	2	4	22.1	51.6	20.0	2.1	4.2	3.9	0.9	4.66	15	كبيرة
١٢	استفيد من زملائي المميزين في تطوير مهاراتي	32	44	12	6	1	33.7	46.3	12.6	6.3	1.1	4.1	0.9	4.91	19	كبيرة
١٣	تعلم إدارة الجامعة على خلق أجواء من التعاون بين زملاء العمل	13	19	34	19	9	13.7	20.0	35.8	20.0	9.5	3.1	1.2	3.69	10	متوسطة
١٤	ترحب إدارة الجامعة من اتخاذ القرار بالمشاركة بدلاً من الفردية	7	17	42	17	12	7.4	17.9	44.2	17.9	12.6	2.9	1.1	3.50	6	متوسطة
١٥	اعتمد على فريق العمل لإنجاز الاعمال	37	29	18	8	3	38.9	30.5	18.9	8.4	3.2	3.9	1.1	4.77	16	كبيرة
١٦	لدي ثقة بأهمية العمل	58	27	9	0	1	61.1	28.4	9.5	0.0	1.1	4.5	0.8	5.43	24	كبيرة جداً

م	المعيار	التكرار المطلق					النسبة المئوية للتكرارات (%)					المتوسط العام	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	تقدير الإجمالية	تقدير
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	هائلة جداً	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	هائلة جداً						
	الجماعي في توليد الأفكار الجديدة																
١٧	أحرص على أن تتميز التعليمات بالشفافية	48	37	9	0	1	50.5	38.9	9.5	0.0	1.1	4.4	0.7	5.30	22	كبيرة جداً	
١٨	افتح قنوات التواصل مع جميع العاملين دون استثناء	41	40	9	3	2	43.2	42.1	9.5	3.2	2.1	4.2	0.9	5.10	20	كبيرة جداً	
١٩	يوجد مركز معلومات بالجامعة يوفر المعلومة على نحو سريع لا أصحاب القرار	6	13	36	21	19	6.3	13.7	37.9	22.1	20.0	2.6	1.1	3.20	3	متوسطة	
٢٠	اتقبل مقترحات العاملين للاستفادة من قدراتهم	51	37	5	1	0	53.7	38.9	5.3	1.1	0.0	4.5	0.7	5.35	23	كبيرة جداً	
٢١	أقدر جهود العاملين المبذولة في العمل	1	17	41	22	14	1.1	17.9	43.2	23.2	14.7	2.7	1.0	3.24	4	متوسطة	
٢٢	يتوافق الرتب الذي اتقاضاه مع أعبائي التي أوديتها	6	47	24	9	9	6.3	49.5	25.3	9.5	9.5	3.3	1.1	4.04	12	متوسطة	
٢٣	أشعر بموضوعة في نظام الترقيات حسب معايير الجامعة	1	9	30	27	28	1.1	9.5	31.6	28.4	29.5	2.2	1.0	2.71	1	قليلة	
٢٤	يتم منحي حوافز كافية بعلمي تعزز من انتمائي للجامعة	33	52	8	1	1	34.7	54.7	8.4	1.1	1.1	4.2	0.7	5.10	21	كبيرة جداً	

يتضح من الجدول (٤) ما يلي :

- أن المتوسطات الحسابية للبعد الأول والمتعلق: بدرجة التمكين الوظيفي لدى القادة الاكاديميين بجامعة حائل تتراوح بين (٢,٢ - ٤,٥) وهي متوسطات عالية القيمة كما تراوح الانحراف المعياري بين (٠,٧ - ١,٣). وهذه النسب تعكس درجة التمكين الوظيفي لدى القادة الاكاديميين بجامعة حائل؛ فقد أشاروا إلى أنه يوجد قنوات التواصل مع جميع العاملين دون استثناء، كما أنه يوجد حرص على أن تتميز التعليمات بالشفافية، و الثقة بأهمية العمل الجماعي في توليد الأفكار الجديدة، وتقبل مقترحات العاملين للاستفادة من قدراتهم، ومنح القادة الاكاديميين بجامعة حائل حوافز كافية بالعمل لتعزيز الانتماء للجامعة.

- وقد تمت ترتيب العبارات وفقاً لأوزانها النسبية على النحو التالي:

١. لدي ثقة بأهمية العمل الجماعي في توليد الأفكار الجديدة .
٢. أحرص على أن تتميز التعليمات بالشفافية.
٣. افتح قنوات التواصل مع جميع العاملين دون استثناء.
٤. اتقبل مقترحات العاملين للاستفادة من قدراتهم.
٥. يتم منحي حوافز كافية بعلمي تعزز من انتمائي للجامعة.
٦. أمنح المساحة الكافية في حل المشكلات بطرق مبتكرة.
٧. يثق الرئيس المباشر بقدراتي في إدارة العمل.
٨. امتلك سلطات كافية لتحقيق اهداف العمل.
٩. أشعر بأن تأدية الأعمال على أكمل وجه ذات قيمة عالية.
١٠. أطبق مبادرات في العمل.
١١. استفيد من زملائي المميزين في تطوير مهاراتي.
١٢. اعتمد على فريق العمل لإنجاز الاعمال.
١٣. تتاح لي الحرية في تأدية عملي حسب ما آراه مناسباً.
١٤. امتلك حرية اتخاذ القرار باستقلالية تامة.
١٥. امتلك قدراً كبيراً في الصلاحيات بالتفويض.
١٦. امتلك امكانية محاسبة العاملين.

١٧. تشعرنى إدارة الجامعة بأني عنصراً فاعلاً في الجامعة.
 ١٨. يتوافق الرتب الذي اتقاضاه مع أعبائي التي أوّديها.
 ١٩. ترحب إدارة الجامعة من اتخاذ القرار بالمشاركة بدلاً من الفردية.
 ٢٠. يوجد مركز معلومات بالجامعة يوفر المعلومة على نحو سريع لا أصحاب القرار.
 ٢١. أقدر جهود العاملين المبذولة في العمل.
 ٢٢. تعمل إدارة الجامعة على خلق أجواء من التعاون بين زملاء العمل.
 ٢٣. أشعر بموضوعية في نظام الترقيات حسب معايير الجامعة.
 ٢٤. تسمح لي الإدارة العليا بالتصريح لوسائل الاعلام المختلفة.
- وهذا يتفق مع ما توصلت اليه دراسة القاضي (2009) والتي هدفت الى التعرف على درجة التمكين الإداري لدى القادة الأكاديميين ووضحت نتائجها في التوجه نحو اللامركزية في إدارات الجامعات، وايضا دراسة البلوي (2008) والتي ابرزت نتائجها في ان مستوي التمكين الإداري والأداء الوظيفي جاءا مرتفعين، دراسة تورنير (Turner, 2006) والتي توصلت الدراسة إلى أن العاملين يحصلون على قدر اكبر من التمكين بينما ترى الإدارة العليا إن العاملين يحصلون على قدر كبير جداً من التمكين؛ وايضا دراسة جابر (2012) والتي أوضحت نتائجها بأن التمكين الإداري يعمل على ارتفاع مستوى النمو المهني، والعمل الجماعي، وتدفق المعلومات؛ وأشارت بأنه لابد من إتاحة فرص المشاركة في اتخاذ القرارات، وتحقيق جودة الأداء والتميز.
- كما تتفق هذه النتائج مع الأطر النظرية التي أوضحت بأن التمكين الوظيفي يسهم في خفض التكاليف، واستغلال أمثل لموارد الجامعة، وتحقيق اتصال فعال بين القادة الأكاديميين والعاملين في الجامعة، وفيه اشباع لحاجات جميع العاملين في الجامعة، ورفع معنوياتهم، وتحقيق الولاء التنظيمي، ويستطيع على اثره تجاوز ضغوط العمل، وتنمي الدافعية الذاتية، كل هذا يدفع للإبداع التنظيمي الذي سيساهم في إنتاجية كميهة ونوعية مما يساعد تحسين جودة المخرجات، وكذلك تحفيز القادة على التفكير المستقل، والإفادة من قدراتهم الإبداعية.

السؤال الثاني: ما مستوى الإبداع الوظيفي لدى القادة الأكاديميين في جامعة حائل من وجهة نظرهم؟

جدول رقم (٥) يوضح مستوى الإبداع الوظيفي لدى القادة الأكاديميين

م	العبارة	التكرار المطلق					النسبة المئوية للتكرارات (%)					المتوسط العام	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً					
١	أتبنى اتجاهات نحو التغيير	36	47	11	0	1	37.9	49.5	11.6	0.0	1.1	4.2	0.74	11.05	6	كبيرة جداً
٢	أهتم بتحقيق رؤية الجامعة نحو الريادة	48	35	9	1	2	50.5	36.8	9.5	1.1	2.1	4.3	0.86	11.30	8	كبيرة جداً
٣	أتبع للعاملين تطوير مهاراتهم من خلال التحاقهم بالدورات التدريبية	34	45	11	3	2	35.8	47.4	11.6	3.2	2.1	4.1	0.89	10.75	2	كبيرة
٤	ابتكر أساليب جديدة في العمل لتحقيق التميز	40	43	11	0	1	42.1	45.3	11.6	0.0	1.1	4.3	0.75	11.16	7	كبيرة جداً
٥	أى القدرة على توليد الأفكار الجديدة	58	34	0	1	2	61.1	35.8	0.0	1.1	2.1	4.5	0.76	11.82	10	كبيرة جداً
٦	أحرص على تغيير قراري عندما أكتشف عدم صحته	49	40	4	0	2	51.6	42.1	4.2	0.0	2.1	4.4	0.76	11.52	9	كبيرة جداً
٧	استفيد من الأخطار التي تم رصدتها من التغذية الراجعة	37	45	8	3	2	38.9	47.4	8.4	3.2	2.1	4.2	0.87	10.91	5	كبيرة جداً
٨	أحرص على اكتشاف الطاقات الكامنة في العاملين	31	53	9	1	1	32.6	55.8	9.5	1.1	1.1	4.2	0.73	10.91	4	كبيرة جداً
٩	أنجز ما سند اليه من أعمال بأساليب متجددة	26	52	15	0	2	27.4	54.7	15.8	0.0	2.1	4.1	0.79	10.58	1	كبيرة
١٠	أمتلك القدرة على التنبؤ بمشكلات العمل قبل حدوثها	34	45	11	3	2	35.8	47.4	11.6	3.2	2.1	4.1	0.89	10.75	2	كبيرة

* تشير تقدير الاستجابات الى تحديد مع الى الأداء وهي (١ أقل من ١,٨ قليلة جداً- ١,٨ أقل من ٢,٦ قليلة- ٢,٦ أقل من ٣,٤ متوسطة- ٣,٤ أقل من ٤,٢ كبيرة- ٤,٢ أقل من ٥ كبيرة جداً)

يتضح من الجدول (٥) ما يلي :

- أن المتوسطات الحسابية للبعد الثاني والمتعلقة بدرجة الإبداع الوظيفي لدى القادة الأكاديميين بجامعة حائل تتراوح بين (٤,١ - ٤,٥) وهي متوسطات عالية القيمة، إضافة إلى تراوح الانحراف المعياري بين (٠,٧٤ - ٠,٨٩) . وهي نسب تشير إلى درجة إبداع وظيفي لدى القادة الأكاديميين بجامعة حائل كبيرة ، حيث أشارت النتائج الى أتبنى القادة الأكاديميين اتجاهات نحو التغيير، الاهتمام بتحقيق رؤية الجامعة نحو الريادة، ابتكر أساليب جديدة في العمل لتحقيق التميز، القدرة على توليد الأفكار

الجديدة، الاستفادة من الأخطار التي تم رصدها من التغذية الراجعة، اكتشاف الطاقات الكامنة في العاملين.

• وقد تمت ترتيب العبارات وفقاً لأوزانها النسبية على النحو التالي :

١. احرص على اكتشاف الطاقات الكامنة في العاملين.
٢. أهتم بتحقيق رؤية الجامعة نحو الريادة.
٣. ابتكر أساليب جديدة في العمل لتحقيق التميز.
٤. لي القدرة على توليد الأفكار الجديدة.
٥. أحرص على تغيير قراري عندما اكتشف عدم صحته.
٦. استفيد من الأخطار التي تم رصدها من التغذية الراجعة.
٧. أتبنى اتجاهات نحو التغيير.
٨. اتيح للعاملين تطوير مهاراتهم من خلال التحاقهم بالدورات التدريبية.
٩. أنجز ما سند اليه من أعمال بأساليب متجددة.
١٠. امتلك القدرة على التنبؤ بمشكلات العمل قبل حدوثها.

وهذا يتفق مع ما توصلت اليه بعض الدراسات التي تحس على تشجيع الابداع مثل دراسة الحراحشة والهيبي(2006)، دراسة أحمد(2011)، حيث أوضحت دراسة أحمد(2011) أبعاد التمكين الوظيفي وأثره على الإبداع التنظيمي بالتطبيق على العاملين بالجهاز الإداري بجامعة طيبة. واتضح وجود علاقة ارتباط طردية معنوية بين جميع أبعاد التمكين وبعضها البعض. وكذلك وجود علاقة ارتباط طردية معنوية بين جميع أبعاد التمكين والإبداع التنظيمي ووجود أثر معنوي لتمكين العاملين على الإبداع التنظيمي، ودراسة الحراحشه والهيبي(2006) الذي أوضحت أثر التمكين الإداري والدعم التنظيمي في السلوك الإبداعي وهدفت إلى التعرف على اتجاهات العاملين نحو أثر التمكين الإداري والدعم التنظيمي في السلوك الإبداعي، ومن اهم النتائج أن (التمكين الإداري) و(الدعم التنظيمي) يؤثر في (السلوك الإبداعي).

السؤال الثالث: هل هناك علاقة ارتباطية بين درجة التمكين الوظيفي لدى القادة الأكاديميين في

جامعة حائل، ومستوى الإبداع الوظيفي لديهم؟

جدول رقم (٦) يوضح تحليل التباين باستخدام اختبار t, test بين التمكين الوظيفي والابداع الوظيفي

الأبعاد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
التمكين الوظيفي	٣,٤٥	٠,٦٩	٠,١٤
والابداع الوظيفي	٤,٢٦	٠,١٥	٠,٠٥
قيمة t, test	٥,٤		
الدلالة	٠,٠١ ** دال		
التباين	٠,٣٦		
قيمة الفروق F	١١,٨٧		
الدلالة	٠,٠١ ** دال		

ينتضح من استقراء النتائج الواردة بالجدول رقم (٨) والتي توضح فروق معنوية دالة إحصائياً عند ٠,٠١ وحيث كانت قيمة $t = ٥,٤$ ، وتباينه عند ٠,٣٦، مما يشير إلى أن التمكين الوظيفي لدى القادة الأكاديميين بجامعة حائل وعلاقته بالإبداع الوظيفي، حيث كلما كانت درجة التمكين الوظيفي مرنة كلما كان درجة الإبداع الوظيفي عالية، وهذا ما اتضح خلال تحليل التباين بأن المتوسط للتمكين هو ٣,٤٥ في حين المتوسط للإبداع الوظيفي هو ٤,٢٦، وانحراف معياري للتمكين الوظيفي هو ٠,٦٩، والإبداع الوظيفي هو ٠,١٥ لذا ظهرت الدلالة لقيمة $t = ٥,٤$ ، وقيمة الفروق أتضح في ١١,٨٧ بدلالة ٠,٠١، مما يؤكد التباين بين التمكين الوظيفي لدى القادة الأكاديميين بجامعة حائل وعلاقته بالإبداع الوظيفي.

وهذا يتفق مع دراسة تشينج وليو (Cang&Liu,2008) وتتأثر ببعدي توافر المعلومات لفرص التعلم والنمو من أبعاد مناخ التمكين، كما تتأثر إنتاجية الوظيفة بإبداعية العاملين، ودراسة جرار وزائري (Jarrar&Zairi,2002) حيث توصلت الدراسة إلى أن مشاركة العاملين في اتخاذ القرارات، وتحمل مسؤوليات أكبر، وسلطات أكثر، من أفضل الاتجاهات السائدة في عملية التمكين الوظيفي، وأن تطبيق مفهوم التمكين لا يزال في بداياته، مع وجود بعض الشركات التي لا ترغب بتفويض السلطات، والمسؤوليات للعاملين من أجل تمكينهم.

وتوضح الأطر النظرية أنالتمكين الوظيفي يسهم في خفض التكاليف، واستغلال أمثل لموارد الجامعة، وتحقيق اتصال فعال بين القادة الأكاديميين والعاملين في الجامعة، وفيه اشباع لحاجات جميع العاملين في الجامعة، ورفع معنوياتهم، وتحقيق الولاء التنظيمي، ويستطيع على اثره تجاوز ضغوط العمل، وتنمي الدافعية الذاتية، كل هذا يدفع للإبداع التنظيمي الذي سيساهم في إنتاجية كميهة ونوعية ممايساعد تحسين جودة المخرجات، وكذلك تحفيز القادة على التفكير المستقل، والإفادة من قدراتهم الإبداعية، ومواكبة التغيرات المتسارعة

وينفق الباحث مع الرأي الذي يشير إلى أن التمكين الوظيفي يعمل على التأكيد على حرية التصرف للقادة الأكاديميين في اتخاذ قراراتهم مايساعدهم على تنفيذ أداء مهامهم بصورة متجددة وغير تقليدية؛ مبنية على المشاركة والاتصال الفعال.

السؤال الرابع: هل هناك علاقة ارتباطية بين الجنس والمنصب القيادي والرتبة الأكاديمية

جدول رقم (٧) يوضح معامل الارتباط بين الجنس والمنصب القيادي والرتبة الأكاديمية

الرتبة	المنصب القيادي	الجنس	
		١،٠٠	الجنس
	١،٠٠	٠،٩٩	المنصب القيادي
١،٠٠	٠،٩٨	٠،٩٩	الرتبة الأكاديمية
ارتباط طردي قوي عالي المعنوي			معامل الارتباط

توضح بيانات الجدول السابق أن قيم مصفوفة الارتباط بين المتغيرات الديموغرافية ودرجة التمكين الوظيفي لدي القادة الأكاديميين بجامعة حائل قد جاءت أغلبها بها ارتباط طردي قوي عالي المعنوية ، حيث أشارت النتائج الي أنه يوجد دلالة ارتباط بين الجنس والمنصب الاداري لدي القادة الأكاديميين بجامعة حائل، بينما تبين أيضاً وجود دلالة ارتباط بين المنصب الاداري والرتبة لدي القادة الأكاديميين بجامعة حائل، كما فسرت النتائج وجود دلالة ارتباط بين الرتبة العلمية والجنس لدي القادة الأكاديميين بجامعة حائل، وظهر ذلكلعينة البحث علي مقياس التمكين الوظيفي لدي القادة الأكاديميين بجامعة حائل وعلاقته بالأبداع الوظيفي؛ وهذا ما تتفق فيه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة حيث فسرت نتائج بعض الدراساتمثل دراسة العمرى ٢٠١١ حيث اظهرت النتائج وجود علاقة موجبة(طرديّة) بين

المجالات الفرعية لمقياس التمكين الوظيفي (حرية الاختيار - الفعالية الذاتية - معنى العمل - التأثير) وبين الدرجة الكلية للالتزام التنظيمي، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة (طردية) بين الدرجة الكلية لمقياس التمكين الوظيفي وبين الدرجة الكلية للالتزام التنظيمي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه أفراد عينة الدراسة نحو التمكين الوظيفي في مجال (التأثير) باختلاف المنصب الإداري وفي مجال (معنى العمل) باختلاف العمر وفي مجال (الفعالية الذاتية) باختلاف عدد سنوات الخبرة في المنصب الحالي، دراسة تشينج وليو (Cang&Liu, 2008) والتي من أهم النتائج توصل الباحثان إلى إن إنتاجية الوظيفة تتأثر ببعدي أهمية الوظيفة والكفاءة الذاتية من أبعاد التمكين النفسي، وتتأثر ببعدي توافر المعلومات لفرص التعلم والنمو من أبعاد مناخ التمكين، كما تتأثر إنتاجية الوظيفة بإبداعية العاملين، وتفسر تلك المتغيرات مجتمعه ١٦,٤ % من إنتاجية الوظيفة، والمتغير صاحب أكبر مساهمة في إنتاجية الوظيفة هو بعد الكفاءة الذاتية من أبعاد التمكين النفسي أثر تمكين العاملين ع سلوكهم الابداعي.

السؤال الخامس: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة التمكين الوظيفي لدى القادة الأكاديميين في جامعة حائل، تعزى

للتغيرات: الجنس، العمر، المنصب القيادي، عدد سنوات الخدمة، الرتبة الأكاديمية، التخصص؟

جدول رقم (٨) يوضح معامل الارتباط بين الجنس، المنصب القيادي، الرتبة والتمكين الوظيفي

التمكين الوظيفي		
الجنس	ذكر	٠,٩٩
	أنثى	٠,٩٨
المنصب القيادي	وكيل جامعة	٠,٦٥
	عميد كلية أو عمادة مساندة	٠,٩٧
	وكيل الكلية أو وكيل العمادة المساندة	٠,٩٩
	رئيس القسم	٠,٩٩
الرتبة الأكاديمية	استاذ	٠,٩٥
	استاذ مشارك	٠,٩٧
	استاذ مساعد	١,٠٠
	محاضر	٠,٨٧

توضح بيانات الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط بيرسون بين المتغيرات الديموغرافية ودرجة التمكين الوظيفي لدى القادة الأكاديميين بجامعة حائل قد جاءت أغلبها بها ارتباط طردي قوي عالي المعنوية ، حيث أشارت النتائج الي أنه يوجد دلالة ارتباط بين الجنس وبين ودرجة التمكين الوظيفي لدى القادة الأكاديميين بجامعة حائل، بينما تبين أيضاً وجود دلالة ارتباط بين المنصب الإداري والتمكين الوظيفي لدى القادة الأكاديميين بجامعة حائل، كما فسرت النتائج وجود دلالة ارتباط بين الرتبة الأكاديمية والتمكين الوظيفي لدى القادة الأكاديميين بجامعة حائل، وظهر ذلك لعينة البحث علي مقياس التمكين الوظيفي لدى القادة الأكاديميين بجامعة حائل وعلاقته بالإبداع الوظيفي؛ وهذا ما تتفق فيه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة، حيث فسرت نتائج بعض الدراسات مثل دراسة صالح (2013) عدم وجود اختلافات جوهرية للتمكين الإداري والسلوك الإداري الابتكاري تبعاً للمستويات الإدارية؛ ووجود علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائياً بين التمكين الإداري بوصفه متغيراً مجملاً أو أحادي البعد، وكذلك وجود علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائياً بين أبعاد التمكين الإداري وأبعاد السلوك الإداري الابتكاري، ودراسة أحمد (2011) في وجود علاقة ارتباط طردية معنوية بين جميع أبعاد التمكين وبعضها البعض؛ وكذلك وجود علاقة ارتباط طردية معنوية بين جميع أبعاد التمكين والإبداع التنظيمي لمفردات العينة محل الدراسة. ويوجد أثر معنوي لتمكين العاملين على الإبداع التنظيمي.

الجزء الخامس: النتائج العامة للدراسة ومناقشتها:

كشفت الدراسة عن النتائج التالية :

١. كشفت نظرة المبحوثين أن هناك علاقة بين التمكين الوظيفي والإبداع، حيث أشاروا إلى أنه يوجد قنوات التواصل مع جميع العاملين دون استثناء، كما أنه يوجد حرص على أن تتميز التعليمات بالشفافية، و الثقة بأهمية العمل الجماعي في توليد الأفكار الجديدة، وتقبل مقترحات العاملين للاستفادة من قدراتهم، ومنح القادة الأكاديميين بجامعة حائل حوافز كافية بالعمل لتعزيز الانتماء للجامعة.

٢. كشفت نظرة المبحوثين أن هناك درجة عالية من الإبداع الوظيفي أشارت النتائج الى تبني القادة الأكاديميين اتجاهات نحو التغيير، الاهتمام بتحقيق رؤية الجامعة نحو الريادة، ابتكر اساليب جديدة في العمل لتحقيق التميز، القدرة على توليد الأفكار الجديدة،

الاستفادة من الأخطار التي تم رصدها من التغذية الراجعة، اكتشاف الطاقات الكامنة في العاملين.

٣. أتضح من النتائج وجود علاقة بين المتغيرات الديموغرافية والتمكين الوظيفي ودرجة الابداع الوظيفي لدى القادة الأكاديميين بجامعة حائل حيث أشارت النتائج الي أنه يوجد دلالة ارتباط بين الجنس وبين درجة التمكين الوظيفي لدى القادة الأكاديميين بجامعة حائل، بينما تبين أيضاً وجود دلالة ارتباط بين المنصب القيادي والتمكين الوظيفي لدى القادة الأكاديميين بجامعة حائل ، كما فسرت النتائج وجود دلالة ارتباط بين الرتبة الأكاديمية والتمكين الوظيفي لدى القادة الأكاديميين بجامعة حائل، كما تبين أيضاً وجود دلالة ارتباط بين المنصب الاداري والرتبة لدى القادة الأكاديميين بجامعة حائل ، كما فسرت النتائج وجود دلالة ارتباط بين الرتبة العلمية والجنس لدى القادة الأكاديميين بجامعة حائل، وظهر ذلك لعينة البحث على مقياس التمكين الوظيفي لدى القادة الأكاديميين بجامعة حائل وعلاقته بالأبداع الوظيفي.

٤. أتضح من النتائج وجود فروق بين التمكين الوظيفي درجة الابداع الوظيفي والتي توضح فروق معنوية دالة إحصائياً عند ٠,٠١، مما يشير إلى أن التمكين الوظيفي لدى القادة الأكاديميين بجامعة حائل وعلاقته بالأبداع الوظيفي، حيث كلما كانت درجة التمكين الوظيفي مرنة كلما كان درجة الابداع الوظيفي عالية.

توصيات الدراسة:

من أبرز ما توصي به الدراسة ما يلي:

١. يرى الباحث أن تؤخذ بعض نتائج هذه الدراسة بشيء من الحيطة، وعدم تعميم نتائجها على الأوضاع المشابهة؛ وذلك نتيجة لاختلاف العينة والزمان والمكان الذي تمت فيه الدراسة .
٢. ضرورة مراعاة الرتبة الأكاديمية عند شغل إحدى الوظائف القيادية بالجامعة، حيث يوجد دلالة ارتباط بين الرتبة الأكاديمية والتمكين الوظيفي لدى القادة الأكاديميين؛ ووجود علاقة بين المتغيرات الديموغرافية والتمكين الوظيفي ودرجة الابداع الوظيفي لدى القادة الأكاديميين بجامعة حائل
٣. التوصية بإعداد دراسة مقارنة بين القيادة الأكاديمية ومستوى الابداع الوظيفي للذكور والإناث.

مراجع الدراسة

١. أبو زيد، خالد ذيب حسين.(2010). أثر القوة التنظيمية على الإبداع الوظيفي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط. كلية الأعمال، قسم إدارة الأعمال.
٢. أبو كريم، أحمد فتحي (2011). درجة التمكين الإداري لدي القيادات التربوية من وجهة نظر المنتسبين لدورة مديري المدارس والمشرفين التربويين في كل من جامعتي الملك سعود والإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، ع3٨.
٣. أحمد، علي يونس (2011) "أثر التمكين الوظيفي على الإبداع التنظيمي بالتطبيق على العاملين بالجهاز الإداري بجامعة طيبة بالمملكة العربية السعودية"، *مجلة البحوث التجارية - كلية التجارة - جامعة الزقازيق - مصر*. مج 33. العدد(1). ص ص: 423-460.
٤. أفندي، عطية حسين.(2003).تمكين العاملين: مدخل للتحسين والتطوير المستمر، القاهرة: *منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية*.
٥. البشايشة، سامر.(2008).أثر التمكين الوظيفي في تعزيز الإبداع التنظيمي لدى العاملين في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة. *المجلة العربية للعلوم الإدارية*، المجلد(١٥).العدد(٢): ٢١٣-٢٥٧.
٦. البلوي، محمد (2008) التمكين الإداري وعلاقته بالأداء الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة الوجه- المملكة العربية السعودية من وجه نظرهم، رسالة ماجستير ير منشورة، جامعة مؤتة.
٧. جابر، زكية بنت عبدالله (2012) واقع التمكين الإداري لمديرات المدارس الثانوية بمنطقة جدة التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.
٨. الحراحشة، محمد، والهيبي، صلاح الدين.(2006).أثر التمكين الإداري والدعم التنظيمي في السلوك الإبداعي كما يراه العاملون في شركة الاتصالات الأردنية: دراسة ميدانية، *مجلة العلوم الإدارية*، المجلد(٣٣) العدد(٢).240-266.
٩. حريم، حسن.(1997).السلوك التنظيمي- سلوك الأفراد في المنظمات، دار زهران للنشر والتوزيع: عمان.
١٠. الحمادي، علي.(1999).استمتع مع الإبداع، دار بن حزم: بيروت.

١١. الحموري، أميرة محمد، السعود، راتب سلامة. (2010). مؤتة للبحوث والدراسات، *سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، المجلد (25) العدد (7).
١٢. الدعدي، دلال محمد (2011) العلاقة بين التمكين والإدارة الإبداعية من وجهة نظر القيادات الإدارية بجامعة أم القري، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القري.
١٣. رشيد، مازن. (2004). الدعم التنظيمي المدرك والأبعاد المتعددة للالتزام التنظيمي، *المجلة العربية للعلوم الإداري*، المجلد (11)، العدد (1): 9-36.
١٤. الرقاد، هناء، أبوديه، عزيزة. (2012). القيادة التحويلية لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقتها بتمكين أعضاء هيئة التدريس، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*. مجلد 26 (5).
١٥. السليم، عبدالله يوسف الزامل. (2002). "أثر المتغيرات التنظيمية على مستوى الإبداع الإداري للعاملين في الأجهزة الأمنية". رسالة ماجستير غير منشورة. أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض . المملكة العربية السعودية.
١٦. السويدان، طارق. (2007). مبادئ الإبداع، شركة الإبداع الخليجي، الكويت.
١٧. الشريف، مها. (2012). التمكين الإداري ودوره في رفع كفاءة العاملين بالجامعات (دراسة تحليلية). *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*. العدد (24). الجزء الأول.
١٨. صالح، أمير عمر حسنين. (2013) "تحليل العلاقة بين التمكين الإداري والسلوك الإداري الابتكاري- دراسة ميدانية للمديرين العاملين بالجهاز الإداري بجامعة الطائف"، *مجلة البحوث المالية والتجارية* - كلية التجارة- جامعة بور سعيد - مصر، العدد (1). ص: 255-279.
١٩. الضلعين، علي. (2010) "أثر التمكين الإداري في التميز التنظيمي - دراسة ميدانية في شركة الاتصالات الاردنية"، *دراسات العلوم الإدارية*، المجلد 37. العدد (1). ص: 64-92.
٢٠. الطراونة، حسين. (2006). العلاقة بين التمكين الوظيفي وفاعلية عملية اتخاذ القرارات لدى مدراء المدارس الحكومية في إقليم جنوب الأردن، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.
٢١. الطعامنة، محمد وطارق، يونس. (2001). الإبداع- مقوماته، ومعوقاته: دراسة لآراء عينة من القيادات الإدارية في إطار عربي - ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الثاني في

الإدارة) القيادة الإبداعية في مواجهة التحديات المعاصرة للإدارة العربية). 6-8 تشرين الثاني-
المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

٢٢. عبد الوهاب، علي. (1999). بعض الاتجاهات الحديثة في إدارة الموارد البشرية. اللجنة الدائمة
لإدارة الأعمال، المؤتمر العلمي السنوي، الاتجاهات الحديثة في إدارة الأعمال. القاهرة، 29-
30 إبريل.

٢٣. العتيبي، سعد مرزوق. (2004). تمكين العاملين: كاستراتيجية للتطوير الإداري، الاجتماع
الاقليمي الثاني عشر للشبكة لإدارة وتنمية الموارد البشرية، مسقط، سلطنة عمان، 11-13
ديسمبر 2004.

٢٤. العساف، حسين موسى. (2009). "التمكين الوظيفي لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات
الأردنية العامة وعلاقته بالالتزام التنظيمي والاستقرار الطوعي لدى أعضاء هيئاتها التدريسية".
أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

٢٥. عساف، محمد عبد المعطي. (1995). مقومات الإبداع الإداري في المنظمات المعاصرة
الإدارية، معهد الإدارة العامة، مسقط : عمان. 267. العدد (62).

٢٦. عساف، محمد عبد المعطي. (1999). السلوك الإداري التنظيمي في المنظمات المعاصرة.
الطبعة (1). دار المحتسب للنشر والتوزيع: عمان.

٢٧. العطار، هيثم محمد (٢٠١٢) مدى ممارسة التمكين الإداري وتأثير ذلك على إبداع العاملين
في جامعتي الإسلامية والأزهر: دراسة مقارنة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة
الإسلامية، غزة.

٢٨. العمري، محمد سعيد. (2011). التمكين الوظيفي والالتزام التنظيمي لدى القيادات الأكاديمية في
جامعة الملك سعود "مجلة جامعة الملك سعود"، 23، العلو الإدارية (1). ص: 61-99.

٢٩. العميان، محمود أحمد. (2008). "السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال". دار وائل للنشر:
عمان.

٣٠. الفياض، محمود. (1995). أثر النمط القيادي على الإبداع الإداري - الصناعية المساهمة
العامة الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية إدارة الأعمال - الجامعة الأردنية، قسم إدارة
الأعمال.

٣١. القاضي، نجاح. (2009). التمكين الإداري لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية في إقليم الشمال من وجهة نظرهم، *مجلة كلية التربية*. جامعة عين شمس. العدد (33) الجزء الثاني.

٣٢. محمد، رضوان (2013) "الرضا الوظيفي وعلاقته بالإبداع الإداري لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات وأقسام التربية الرياضية باليمن"، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*. المجلد 27 (5).

٣٣. المعاني وأخو ارشيدة، أيمن عودة، عبدالحكيم عقلة. (2009) "التمكين الإداري وأثره في إبداع العاملين في الجامعة الأردنية- دراسة ميدانية". *المجلة الأردنية في إدارة الأعمال*، المجلد ٥، العدد (2). ص ص: 234-259.

٣٤. ملحم، يحيى. (2006). "التمكين من وجهة نظر رؤساء الجامعات الحكومية في الأردن- مؤتمر الإبداع والتحول الإداري والاقتصادي"، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية. جامعة اليرموك. الأردن 23-27 نيسان 2006.

٣٥. نصير، طلال والعزاوي، نجم. (2011). الإبداع والتغير التنظيمي في المنظمات الحديثة - دراسة وتحليل تجارب وطنية ودولية- الأردن

٣٦. نعساني، عبدالمحسن. (2008). اختبار أثر أبعاد القيادة التحويلية في الإبداع الإداري - دراسة تطبيقية على المؤسسات التعليمية في سورية، *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*.

سلسلة العلوم الاقتصادية والقانونية. المجلد (30). العدد (1). 67-87

٣٧. النفيسة، ندى المطلب. (2011). إدراك التمكين وعلاقته بالرضا الوظيفي: دراسة ميدانية من وجهة نظر الإداريات العاملات بجامعة الملك سعود. كلية إدارة الأعمال: جامعة الملك سعود.

٣٨. الهذلي، جودة (2010) إدارة الذات وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى مديرات ومساعدات ومعلمات مدارس المرحلة الثانوية بمكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

٣٩. هيجان، عبدالرحمن أحمد. (1995). "كيف توظف التدريب من أجل تنمية الإبداع في المنظمات" *المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب*، المجلد (10). العدد (20).

40. Borghei ,R, Jandaghi : G, Matin, H, Dastani, N.(2010).An Examination of the Relationship Between Empowerment and Organizational Commitment, International Journal of Human Sciences, V(7).Issus(2):63-79.
41. Cang, L.C.&Liu, C.H.(2008). Employee Empowerment, innovative behavior and job Productivity of Public health nursas: Across- sectional questionair Survey. International Journal of Nursing Studies.45:1442-1448.
42. Conger,M.(1989).’ Leadership The of Empowering’.Academy of Management Executive.3(1).17-24.
43. Danbom,Dan.(2007).Equal Opportunity Empowerment,Business Performance Management,32.
44. Ettorre,B.(1997).The Empowerment Gap Hype Vs Reality,Br Focus,26.
45. Fernandez.S.&Moldogaziev T.(2012).”Using Employee Empowerment to Encourage Innovative Behavior in the Public Sector”.
46. Greasley,K.,Bryman,A.,Dainty,A.,Price,A.,Soetanto,R.,&King, N.(2005).Employee Perceptions of Empowerment,Employee Relations,27(4):354-368.
47. Greasly,K,BRYMAN,A.,Dainty,A.,Price,A.,Soetanto,R.,King N.(2005).Employee Perceptions of Empowerment, Employee Relations.27(4):354-368.
48. Jarrar, Y.& Zairi, M.(2002).Employee Empowerment UK Survey of Trends and Best Practices, Managerial Auditing Journal,17(5),266-271.
49. Jones, Gareth(2007):Organization Theory, Design and Change”5th Edition, Prentice-Hall, New-York.
50. Littrell , Rmie F.(2002).Employee Empowerment in China, A Case Study. Site: file://c:\DOCUME 1\admin\LOCALS 1\Temp\SHVEXCTV.htm
51. Menon,S.(2001).”Employee Empowerment:An Integrative Psychological Approach”.Applied Psychological International Review.50(1).153.
52. Murrell,K.L and Meredith, M.(2000).Empowering Employee .New York :McGraw-Hill.
53. Randolph & Sashkin.(2002).Can Organizational Empowermen?Work in Multinational Settings,Academy of Management Executive,16(1),102-115.

54. Robbins, Stephen, P. 1993. Organizational Behavior: Concepts Controversies and Applications, 6th Edition, Printice-Hall Inc, Englwood, Cliffs, N.J.
55. Turner, J. (2006), Employee Empowerment: Relationships between Location in the Hierarchy, Span of Control, and Lndustry Type on Perceptions of Empowerment, MS Dissertation, University of north Texas, USA.
56. Wilkinson, A. 1998. Empowerment Theory and Practice, Personnel Review, 27(1): 40-56

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

**متطلبات تاهيل كلية التربية جامعة دمياط للاعتماد الأكاديمي
الدولي فى ضوء معايير المجلس الوطني الأمريكى لاعتماد
مؤسسات إعداد المعلمين (NCATE)**

إهداء

د. رانيا وصفى عثمان
مدرس أصول التربية
كلية التربية . جامعة دمياط

المجلة التربوية - العدد الرابع والأربعون - أبريل ٢٠١٦م

مقدمة :

يشهد العالم منذ مطلع القرن الحادي والعشرين نقلة حضارية هائلة شملت كل أوجه ومجالات الحياة ، ففي كل يوم تظهر معطيات جديدة تحتاج إلى خبرات جديدة ، وفكر جديد ، ومهارات جديدة للتعامل معها بنجاح ، ومن هنا بدأت تتسابق الدول على تطوير نظمها التعليمية وبدأت تشهد قضية التطوير والإصلاح المتعلقة بسياسات إعداد المعلم قدرا كبيرا من الاهتمام في الدول التي تنشأ الارتقاء بنظمها التعليمية ومن ثم تجويد مخرجاتها .

وأصبحت قضية الجودة وضمانها ، والتأكيد عليها في بؤرة اهتمام القيادة السياسية والتنفيذية على جميع المستويات من أجل الوصول بالخريجين إلى مستوى المعايير المعترف بها عالميا وجعلهم قادرين على المنافسة المحلية والإقليمية والعالمية .

وقد بدأت مصر أولى خطوات هذا الاتجاه . بعد إقرار الخطة القومية لتطوير التعليم العالي والجامعي في المؤتمر القومي في فبراير ٢٠٠٠ ، والذي انبثقت عنه مشروعات عديدة لتطوير التعليم العالي كان من أهمها مشروع الجودة والاعتماد ، الذي اختير كاحد المشروعات الستة لتطوير التعليم العالي التي تم اعتمادها مع نهاية ٢٠٠٢^(١) وتتلخص رسالة هذا المشروع في : "ضمان أفضل نوعية في التعليم مع الالتزام بالتعزيز المستمر والأداء الكفاء لمؤسسات التعليم العالي المصرية ولحسب ثقة المجتمع في قدرة خريجها والتي تحقق معايير معترف بها عالميا"^(٢) وفي هذا الإطار تم إنشاء الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد في التعليم بإصدار القرار ٨٢ لسنة ٢٠٠٦ .^(٣)

ولما كان المعلم الحلقة الأقوى في عملية التربية والتعليم ، وهو المحرك أو المتوج لأية جهود تصب في إصلاح أو تطوير التعليم . فقد بدأت الأصوات تتعالى لإعادة النظر في مؤسسات إعداد المعلمين ومحاولة إصلاحها، والرقى بمناهجها ، وتقوية آليات التدريس والتدريب فيها لتحقيق أهدافها في إعداد المعلمين الأكفاء القادرين على مواجهة التغيرات السريعة والمتلاحقة في ميدان التربية والتعليم.

فعميق المهنة وتطويرها في العمل التعليمي تستدعي الحوار العلمي الجاد حول تكوين المعلم وإعداده إعدادا ج من النواحي الأكاديمية والمهنية والثقافية داخل مؤسسات الإعداد قبل الخدمة ، وتدريبه وتنميته مهنيا أثناء الخدمة بحيث تعكس برامج الإعداد قبل الخدمة وأثناءها خبرات تربوية تضمن مستوى رفيع الأداء ، ومن هنا تأتي أهمية الاتجاهات

المعاصرة فى الالتزام بمعايير الجودة المتعارف عليها عالمياً والمتمثلة فى ما يسمى " بمعايير برامج الاعتماد الأكاديمي".^(٤)

حيث أصبح لزاماً على كليات التربية فى مصر أن تقوم بعملية تطوير مستمر لبرامجها المختلفة لتتلاءم واحتياجات الطلاب والمجتمع ، و أن تعمل على ضمان الجودة بها . وهو ما يتحقق من خلال الاعتماد الأكاديمي لبرامجها . الذى يسهم فى تحقيق ما يلى :^(٥)

- وضوح البرامج الأكاديمية ومحتوياتها .

- توفير معلومات واضحة ودقيقة للطلبة ، وأرباب العمل، وغيرهم من المعنيين حول أهداف البرامج الدراسية التي تقدمها كليات التربية ، وبأنها توفر الشروط اللازمة لتحقيق هذه الأهداف بفاعلية، وأنها ستستمر فى المحافظة على هذا المستوى .
- التأكد من أن الأنشطة التربوية للبرامج المعتمدة تتفق مع المعايير العالمية ومتطلبات المهنة وكذلك حاجات والطلبة والدولة والمجتمع .

- تعزيز سمعة البرامج لدى المجتمع الذي يثق بعمليتي التقويم الداخلي والخارجي .
- توفير آلية لمساءلة جميع المعنيين بالإعداد والتنفيذ والإشراف على البرامج الأكاديمية .
- تعزيز ودعم ثقة الدولة والمجتمع بالبرامج الأكاديمية التي تقدمها المؤسسة .
- الارتقاء بنوعية الخدمات المهنية التي تقدمها كليات التربية للمجتمع، حيث يتطلب التقويم الخارجي تعديل الممارسات بما يلبي حاجة ومتطلبات المهنة .

ومن هنا تظهر الحاجة إلى تلبية متطلبات الجودة ، لتمكين الخريجين من المنافسة فى سوق العمل، وخصوصاً مع تنامي القطاع التربوي الخاص ، ولمواجهة التغيرات السياسية والاقتصادية والعلمية المعاصرة ، وللاستفادة من إمكانات ثورتي المعلومات والاتصالات فى التعليم والتعلم. مما يستدعي من القائمين على إدارة مؤسسات إعداد المعلم أن تتبنى منهجاً شمولياً لإصلاح تلك المؤسسات وتطوير برامجها وان يكون هذا المنهج مبنياً على معايير محددة وواضحة.^(٦)

مشكلة الدراسة :

إن الاهتمام المتزايد بإصلاح النظم التعليمية وتحقيق الجودة الشاملة فى التعليم العالى دفع العديد من دول العالم إلى اتخاذ آليات فعالة للتأكد من تحقيق جامعاتها للجودة

المنشودة فى كافة برامجها وتضمن استمرار جودة التعليم العالى لديها ، ويأتى الاعتماد الأكاديمى فى مقدمة هذه الآليات .

وقد أصبح الاهتمام بتطوير كليات التربية أمراً ضرورياً، لعدة أسباب أهمها الشكوى من ضعف مستوى خريجي كليات التربية فعلى الرغم من التوسع الكمي فى كليات التربية ، إلا أن هذا التوسع لم يواكبه تحسناً فى جودة التعليم المقدم ونوعيته ، وأصبح هذا التعليم يشكل قضية كارثية ، لما يفرزه من إشكاليات وأزمات وتحديات عديدة ، فقد أكدت الأدبيات التربوية على جوانب قصور عديدة فى مهنة التعليم ومؤسسات إعداد المعلم فى مصر لعل أهمها ما يلي : (٧)

- ضعف الارتباط بين نظام إعداد المعلم وسياسة التعليم فى الدولة، مما يؤدى إلى فقد كمى فى أعداد المتخرجين من مؤسسات الإعداد من جانب ، وانخفاض المستوى الكيفى عن ملاحقة التطورات و الأهداف المنشودة فى التعليم من جانب آخر.

- عدم وجود إطار عام للمصادر المتنوعة لإعداد المعلم فى التخصصات المختلفة يضمن قدراً مشتركاً من الإعداد الأساسى فى الجوانب المختلفة التى تتطلبها مهنة التعليم بغض النظر عن التخصص.

- ضعف التنسيق بين مؤسسات الإعداد فى أنظمتها ولوائحها مما أدى إلى ازدواجية فى شعب التخصص ، وزيادة أو نقص فى إعداد المتخرجين.

- لا تحقق أساليب الاختيار والقبول من قبل مؤسسات إعداد المعلم الغرض منها وهو انتقاء العناصر الصالحة لهذا الإعداد والممارسة المهنية

- انخفاض مستوى الإعداد العلمى لخريجي هذه المؤسسات بما لا يتناسب مع تفجر المعرفة وتغيرها، وما يترتب على ذلك من تطور مستمر فى المقررات الدراسية بمراحل التعليم المختلفة ، وهذا يقتضى من المعلم القيام بأدوار معرفية وثقافية تتطلب من نظم إعداد المعلم فى مصر الالتزام بالمعايير والمواصفات العالمية فى ضوء الجودة الشاملة.

- انخفاض مستوى الأداءات التدريسية لخريجي مؤسسات الإعداد نتيجة غلبة الجوانب النظرية من الإعداد على الجوانب العملية والتطبيقية ، فضلاً عن قصور التربية العملية (التدريب الميدانى) وعدم جديتها وفعاليتها على الوجه الذى تتم به حالياً.

كل تلك المشكلات اوجبت على أية كلية تربية ترغب في التنافس محلياً وعالمياً، إعادة التفكير في استراتيجياتها ، واستخدام أساليب تخطيط جديدة قادرة على التعامل مع هذه التغيرات والتحديات بتحليل البيئة الداخلية والخارجية لها، واستشراف الفرص المتاحة، ورصد التهديدات المحتملة، ووضع تصور مستقبلي يعتمد رؤية (Vision) ورسالة (Mission) واضحتين توجهان أنشطة الكلية لتحقيق أهدافها المرغوبة. (٨)

وترتبط جودة كليات التربية بانضمامها لبرامج الاعتماد الأكاديمي ، لما يمتلكه من مكانة علمية واسعة لدى الدول المتقدمة ولما يمتلكه من دور حيوي في رقي و تطور المؤسسات التعليمية في ضوء التحديات التي تواجهها المجتمعات المعاصرة وخاصة المجتمعات في العالم العربي . وفي إطار التنافس العالمي الذي يزداد يوماً بعد يوم إزاء برامج الاعتماد الأكاديمي المتبادل والمشارك بين المؤسسات التعليمية العالي المعترف بها عالمياً ، نجد أنه يتوجب على كليات التربية في مصر ، لتتمكن من التصدي للتحديات التي تواجهها ، أن تقوم بمراجعة جذرية وعميقة لسياستها وأنظمتها وقوانينها وخططها وبرامجها ومناهجها ، فضلاً عن اعتماد منهجية علمية في المتابعة والرقابة والتقييم ، وذلك لتمكينها من الوفاء بالتزاماتها نحو أجيال المستقبل من خلال تزويدهم بالكفايات والمهارات التي تتطلبها خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية . (٩)

هذا وبشكل خاص مع سعي العديد من الجامعات العربية في الآونة الأخيرة لإقامة شراكات وتحالفات استراتيجية مع جامعات الدول المتقدمة، وبما يؤهلها للحصول على الاعتماد الأكاديمي اللازم من المؤسسات الدولية أو الإقليمية أو المحلية. (١٠)

ويمثل النموذج الأمريكي National Accreditation for teacher education Council (NCATE) في مجال وضع معايير الجودة للممارسة المهنية للمعلم النموذج الرائد بين كافة النماذج العالمية ، وذلك لكونه السابق من ناحية ، وكونه النموذج الذي انطلقت منه كافة النماذج الأخرى من ناحية أخرى . مما دعا عدد من كليات التربية في جامعات عربية تخطو خطى جادة للحصول على الاعتماد ليس المحلي فقط ؛ بل الاعتماد وفق معايير عالمية، ومن التجارب العربية الرائدة في هذا المجال تجربة كلية التربية في جامعة الإمارات العربية المتحدة، والتي حصلت في عام ٢٠٠٥ على اعتماد من المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين الأمريكي (NCATE)، وكلية التربية للبنات بجامعة

الملك سعود في مدينة الرياض، التي بدأت من عام ٢٠٠٧ بتطبيق متطلبات اعتماد (NCATE)، وكلية التربية بجامعة الكويت التي بدأت هي الأخرى بانجاز كافة الأمور الأكاديمية والإدارية المتعلقة ببرامج الكلية للحصول على الاعتماد الأكاديمي من منظمة (NCATE) منذ عام ٢٠٠٨. (١١)

وقد تأسست كلية التربية بدمياط بمقتضى القرار الوزاري رقم (١١٤٢) عام ١٩٧٧ م ، ويدرس الطالب لمدة ٤ سنوات لنيل درجة البكالوريوس أو الليسانس فى إحدى التخصصات الأدبية أو العلمية . وتمثلت رسالتها فى " إعداد معلمى التعليم قبل الجامعى بدءا بمعلمات رياض الأطفال ، وانتهاء بمعلمى المرحلة الثانوية ، وتدريبهم فى أثناء الخدمة ، ليكونوا قادرين على التدريس وفق أحدث الاستراتيجيات والاتجاهات التربوية العالمية ، وباستخدام التكنولوجيا الحديثة ، وتنمية قدراتهم الإبداعية ؛ ليكونوا قادرين على التغيير والتطوير والمنافسة فى سوق العمل ، وإعداد الباحثين القادرين على تنمية المعرفة التربوية ، وتوظيفها فى حل المشكلات التربوية ، وتوفير الخدمات والاستشارات الفنية المتخصصة من خلال مراكزها ، والوحدات ذات الطابع الخاص بها " (١٢) .

ولما كان الاعتماد الأكاديمي اتجاها تطوريا معاصرا يمثل إطارا مرجعيا فى معظم دول العالم فى محاولاتها لتقييم الأداء فى المؤسسات التعليمية وتطويره ، وبما إن كلية التربية جامعة دمياط تهدف إلى إعداد القادة التربويين والمعلمين، حيث تضمنت رؤيتها "السعى لتحقيق الجودة والتميز وتبوء مكانة مرموقة على خريطة التعليم الجامعى، وذلك بتوفير بيئة متميزة للتعليم والتعلم والبحث التربوى وخدمة الجامعة والمجتمع بما يؤهلها للحصول على الاعتماد " (١٣) . وبما ان خططها الإستراتيجية تضمنت الحصول على اعتماد عالمي ، حيث تمثلت الغاية الاستراتيجية الثانية فى تحقيق اعتماد قومي ودولي بجودة البرامج الأكاديمية من خلال تحقيق معايير الجودة والاعتماد . (١٤) وتضمنت خطة الكلية للتحسين والتأهيل للاعتماد هدف استراتيجي ينص على " تأهيل الكلية للاعتماد الأكاديمي من جانب الهيئات القومية والإقليمية والعالمية " . (١٥)

تأسيسا على ما سبق تظهر الحاجة إلى التعرف على واقع كلية التربية جامعة دمياط في ضوء معايير المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين الأمريكية

(NCATE) ، مع الوقوف على متطلبات تأهيلها لتحقيق الاعتماد فى ضوء معايير الانكيت (NCATE) .

وهنا يمكن تحديد مشكلة الدراسة بالتساؤل الرئيسى التالي :

ما أهم متطلبات تأهيل كلية التربية جامعة دمياط للاعتماد الأكاديمى الدولى فى ضوء معايير (NCATE) ؟

ويتفرع عن هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

١- ما المقصود بالاعتماد الأكاديمى، وما أهدافه، وأهم أنواعه؟

٢- ما مبررات الاهتمام بالاعتماد الأكاديمى لكلية التربية جامعة دمياط فى ضوء معايير (NCATE) ؟

٣- ما أهم ملامح النموذج الأمريكى فى مجال الاعتماد الأكاديمى لبرامج إعداد المعلمين ممثلاً فى (NCATE) ؟

٤- ما درجة ممارسة كلية التربية جامعة دمياط لمعايير NCATE الستة التالية: البرامج المقدمة ، نظام القياس والتقويم بالكلية ، الخبرات الميدانية ، التنوع ، تأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتنميتهم المهنية، إدارة الكلية والمصادر، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالكلية ؟

٥- ما التصور المقترح لمتطلبات تأهيل كلية التربية جامعة دمياط للاعتماد الأكاديمى الدولى فى ضوء معايير (NCATE) ؟

أهداف الدراسة : تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

- وضع إطار مفاهيمى حول الاعتماد الأكاديمى بكلليات التربية .
- التعرف على مبررات الاهتمام بالاعتماد الأكاديمى لكلية التربية جامعة دمياط فى ضوء معايير (NCATE) .
- الوقوف على ملامح النموذج الأمريكى فى مجال اعتماد برامج إعداد المعلمين ممثلاً فى (NCATE) .
- تقييم أداء كلية التربية جامعة دمياط، من خلال تحديد درجة ممارسة الكلية لمعايير (NCATE) الستة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

- صياغة تصور مقترح لمتطلبات تأهيل كلية التربية جامعة دمياط للاعتماد الأكاديمي الدولي فى ضوء معايير (NCATE).

أهمية الدراسة :

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية القضية التي تتصدى لها وهى تقديم تصور بمتطلبات تأهيل كلية التربية جامعة دمياط للاعتماد الأكاديمي الدولي وفق النموذج الأمريكى ممثلا فى الانكيت ، مما يسهم فى تطويرأداء إحدى الكليات التي تهدف إلى إعداد معلمي المستقبل في ظل المتغيرات المستمرة التي يتميز بها العصر الحالي ، وفي مرحلة سعي التعليم العالي في مصر إلى التميز والجودة وتطبيق معايير الاعتماد المحلية والعالمية ، وفي مسعى جامعة دمياط المستمر نحو العالمية والرغبة في الحصول على اعتماد منظمة انكيت، وقد تفيد نتائج هذه الدراسة كل من:

- إدارة جامعة دمياط وإدارة كلية التربية فيها، وإدارات كليات التربية الأخرى في مصر والوطن العربي في تقويم ما تم تحقيقه في سعيهم إلى تطبيق ضمان الجودة والاعتماد في كلياتهم والحصول على الاعتماد الداخلي أو الخارجي.
- يؤدى تحديد متطلبات الاعتماد الأكاديمي وفق معايير الانكيت NCATE ، والعمل على توفيرها بالكلية ، إلى النهوض بالعملية التعليمية ، وجعلها أكثر قدرة على المنافسة فى إعداد خريجين على أعلى مستوى من الجودة بما يتماشى مع الاتجاهات العالمية .
- الارتقاء بمستوى المعلم المصرى حيث يتم إعداده وفق نماذج الجودة العالمية فى برامج إعداد المعلمين مما يمكنه من تحقيق التميز والمنافسة ويفتح أمامه فرصا أوسع فى سوق العمل .
- أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية مما يرفع من مستوى أدائهم المهني .

منهج الدراسة :

تستخدم الدراسة الحالية منهج البحث الوصفى نظرا لملاءمته لطبيعتها ومتطلباتها .

أدوات الدراسة :

استبانة تهدف إلى تحديد درجة ممارسة معايير الانكيت NCATE الستة داخل كلية التربية جامعة دمياط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالكلية . قدمت إلى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالكلية .

حدود الدراسة :

الحدود البشرية وتتمثل في :

أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة دمياط .

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على تحديد درجة ممارسة معايير (NCATE)

الستة داخل كلية التربية جامعة دمياط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

بالكلية ، وصولاً إلى وضع تصور لمتطلبات تأهيل كلية التربية جامعة دمياط

للاعتناء الأكاديمي الدولي في ضوء معايير (NCATE) .

الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة الميدانية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي

٢٠١٤ / ٢٠١٥ م .

خطوات الدراسة :

أولاً: الإطار النظري والدراسات السابقة : ويشتمل على :

أ - عرض وتحليل للدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث . للتعرف على المشكلات

التي تناولتها والأساليب والإجراءات المتبعة ونتائجها ، وتوضيح مدى استفادة

الدراسة الحالية منها .

ب- إطار مفاهيمي حول الاعتماد الأكاديمي . (وذلك للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة

مشكلة البحث) .

ج - عرض مبررات الاهتمام بالاعتماد الأكاديمي لكلية التربية جامعة دمياط في ضوء

معايير (NCATE) . (وذلك للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة مشكلة البحث) .

د- عرض وتحليل النموذج الأمريكي فى مجال اعتماد برامج إعداد المعلمين ممثلاً فى (NCATE) . (وذلك للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة مشكلة البحث) .

ثانياً: الدراسة الميدانية. (وذلك للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة مشكلة البحث)

ثالثاً: تصور المقترح لمتطلبات تأهيل كلية التربية جامعة دمياط للاعتماد الأكاديمى الدولى فى ضوء معايير (NCATE) (وذلك للإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة مشكلة البحث)

مصطلحات الدراسة :

١- المجلس الوطنى لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين (NCATE): هى إحدى مؤسسات الجودة والاعتماد الأكاديمى التى تعمل وفقاً لمعايير معينة، وهو مجلس أمريكى يمنح برامج مؤسسات إعداد المعلم اعتماداً يكسبها جودة محلية، وتحسناً واعترافاً عالمياً. وقد وضع هذا المجلس ستة معايير لإعداد الكوادر التربوية، وكل مؤسسة تطلب الاعتماد المهني التربوي عليها أن تطبق تلك المعايير. وهذه المعايير هي: البرامج المقدمة ونظام التقييم والتقييم والخبرات الميدانية والتنوع وتأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتنميتهم المهنية وأخيراً الموارد والحاكمة. (١٦)

٢- متطلبات الاعتماد :

" هو جملة الممارسات والأنشطة والإمكانات المادية والبشرية والفنية ، وكذلك الظروف والمناخ المناسب الواجب توافرها فى بيئة العمل بكلية التربية ، ويلزم استيفائها أو استكمالها قبل البدء فى عملية الاعتماد ، فهى بمثابة قواعد أساسية من شأنها توفير المعايير اللازمة لتطبيق الاعتماد الأكاديمى ودعمها " . (١٧)

٣- الاعتماد الأكاديمى :

فى ضوء التعريفات التى سيرد ذكرها فى الإطار النظرى فإنه يمكن تعريف الاعتماد الأكاديمى إجرائياً بأنه عملية تقويم واعتراف بكلية التربية جامعة دمياط ، وبرنامجهما الأكاديمى ، والشهادة الأكاديمية التى يحصل عليها خريجوها ، فى ضوء معايير محددة معدة من قبل منظمات أكاديمية متخصصة تمتلك سلطة رسمية فى حكمها .

أولا : الإطار النظري والدراسات السابقة :

أ : الدراسات السابقة :

تعرض الباحثة فيما يلي عددا من الدراسات السابقة ذات الصلة المباشرة بالدراسة الحالية حتى يمكن الاستفادة من نتائجها وتوصياتها لتكون إطارا مرجعيا للدراسة الحالية ، وذلك كالتالى :

أولا : الدراسات العربية :

١- دراسة موسى الشرفاوى ٢٠٠٤ : (١٨)

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع كليات التربية ومتطلبات تطويرها ، وبناء معيار للاعتماد الأكاديمي بكليات التربية ، ووضع رؤية مستقبلية لتطوير كليات التربية فى ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي . واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى التحليلي ، وتم عمل استبانة للتعرف على واقع كليات التربية فى ضوء مجموعة من الشروط المعيارية طبقت على عينة من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية . وفى ضوء نتائج الدراسة تم تقديم رؤية مستقبلية لتطوير كليات التربية فى عدة محاور . منها نظام القبول ، الهيكل الإداري للكلية ، المبنى ، التجهيزات هيئات التدريس ، التقويم .

٢- دراسة سيد سالم موسى و محمد أحمد حسين ٢٠٠٦ : (١٩)

تناولت الدراسة الاعتماد فى الولايات المتحدة ، من حيث تطور مؤسسات الاعتماد فى أمريكا ، والواقع الحالى للاعتماد فى التعليم العالى الأمريكى ، واعتماد مؤسسات تربية المعلمين فى الولايات المتحدة ، كما تناولت جهود الاعتماد فى جمهورية مصر العربية ثم التوجه نحو التطوير والتحضير لتطبيق معايير الجودة والاعتماد . واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى وأشارت الدراسة فى نتائجها إلى أن تربية المعلم ما تزال تحتل أهمية خاصة ومكانة متميزة فى نظام التعليم الأمريكى ، ويتضح ذلك من وجود منظمات اعتماد تختص باعتماد مؤسسات تربية المعلم وبرامج إعدادة ، مع التركيز على استخلاص بعض الدروس المستفادة من دراسة موضوع الاعتماد فى الولايات المتحدة الأمريكية للمساعدة فى جهود اعتماد المعلم فى مصر .

٣- دراسة ستيف ليلي ٢٠٠٧ : (٢٠)

تلقي الضوء على العملية التي ينتهجها المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين (National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE)، في وضع معايير اعتماد برامج الإعداد المهني للمعلمين وتنفيذها وتعديلها. واوصت بإنشاء هيئة وطنية للاعتماد التربوي على غرار هيئة NCATE ، ودراسة نماذج عالمية أخرى لوسائل وإستراتيجيات الاعتماد التربوي والاستفادة منها في تطوير أداء مؤسسات إعداد المعلمين ورفع مستوى الجودة فيها.

٤- دراسة الهلالي الشرييني واحمد البهى السيد ٢٠٠٩ : (٢١)

تسعى هذه الدراسة إلى توضيح مفهوم الاعتماد الأكاديمي وظائفه واجراءاته ، وعرض بعض التجارب العربية والعالمية فى مجال الاعتماد الأكاديمي ، وتوضيح معايير المجلس الوطنى لاعتماد برامج ومؤسسات المعلم بالولايات المتحدة الأمريكية . وتوضيح واقع إسهام القدرة المؤسسية بكلية التربية النوعية بالمنصورة فى تحقيق معايير الاعتماد الأكاديمي ، وتوضيح واقع الفاعلية التعليمية بكلية التربية النوعية بالمنصورة فى تحقيق معايير الاعتماد الأكاديمي . وانتهجت الدراسة المنهج الوصفي، مستخدمة الاستبانة كأداة طبقت على أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية النوعية بالمنصورة . وتوصلت النتائج إلى: تحقق الفروض التى وضعتها الدراسة من حيث وجود فروق دالة احصائيا بين درجة التوافر كواقع ودرجة الاهمية كمامول فى محورى القدرة المؤسسية والفاعلية التعليمية لصالح درجة الأهمية كمامول عند مستوى (٠,٠٥)

٥- دراسة بلقيس غالب الشرعى ٢٠٠٩ : (٢٢)

هدفت الدراسة إلى معرفة جوانب القوة والضعف في برنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس بناء على متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي لبرنامج إعداد المعلم. من خلال الوقوف على آراء خريجي كلية التربية جامعة السلطان قابوس نحو برنامج إعداد المعلم وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي ، والكشف عن جوانب القوة والضعف في برنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس من وجهة نظر الخريجين. وقد بينت نتائج الدراسة التي اعتمدت على استطلاع آراء الخريجين فيما يتعلق بمجالات الدراسة إلى أن هناك تفاوت فيما بينها بين المستوى الكبير والمتوسط، وهي بشكل عام تعطي

مؤشرات جيدة، وكانت فوق المتوسط عند تقييم الطلاب لما تعلموه من البرنامج. مما يؤكد أن البرنامج يسير إلى الهدف النهائي نحو التطوير والتحسين وفق تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي، وتحقيق الاعتراف الأكاديمي و تمكين كلية التربية من تحقيق رسالتها على أفضل وجه ممكن.

٦- دراسة وفاء عون ٢٠١٠ : (٢٣)

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى ارتباط البرامج المقدمة في كلية التربية للبنات بجامعة الملك سعود بالإطار المفاهيمي للكلية وعلى مدى تطبيق المعايير الستة لانكيت "البرامج المقدمة ، نظام التقييم و التقويم ،الخبرات الميدانية ، التنوع ، تأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتنميتهم المهنية والموارد و الحوكمة " في كلية التربية من وجهة نظر وكليات أقسام كلية التربية. وانتهجت الدراسة المنهج الوصفي ، و توصلت النتائج إلى توفر مؤشرات كل من الإطار المفاهيمي والمعايير الستة في أقسام كلية التربية للبنات بجامعة الملك سعود، وتوصلت النتائج إلى أن معيار التنوع كان الأقل توفراً بحسب آراء وكليات الأقسام ، وقد كانت استجابات أقسام التربية الفنية والتربية الإسلامية أكثر الأقسام شغلاً لخانة غير الموجود ثم قسم الإدارة التربوية وقسم وسائل وتكنولوجيا التعليم وقسم مناهج وطرق التدريس وقسم علم النفس كانت إجاباتهم تقريبا متوازنة بين الموجود وغير الموجود بينما انفرد قسم التربية الخاصة بالإجابة على جميع المؤشرات بموجود.

٧- دراسة سعود عبيد سويد ٢٠١١ : (٢٤)

هدفت الدراسة إلى التعرف على إمكانية ارتباط البرامج المقدمة في الأقسام التربوية بالإطار المفاهيمي للكلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وانتهجت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. و تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية في جامعة الإمام محمد بن سعود . وتوصلت النتائج أن أفراد الدراسة يوافقون إلى حد ما على إمكانية تطبيق معايير انكيت الستة بالأقسام التربوية ، فالموافق على إمكانية تطبيق معايير انكيت بالأقسام التربوية بلغ نسبته ٦٠ % ، وذلك يعني أن إمكانية التطبيق مازالت تحتاج إلى بيئة أكثر والإطلاع على بعض الخبرات سواءً بالداخل ، و اوصت

الدراسة بتوفير المتطلبات اللازمة لدعم تطبيق معايير انكيت NCATE في الأقسام التربوية بجامعة محمد بن سعود الإسلامية.

٨- عمير سفر الغامدي ٢٠١٢: (٢٥)

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية وتقديم تصور مقترح لها في ضوء معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد تعليم المعلمين (NCATE).

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، بأسلوب " دلفاي Delphi . حيث تم اختيار عينة قوامها (٢٠) فرداً، من خبراء التربية والإدارة والتخطيط التربوي، والجودة والاعتماد الأكاديمي في كليات التربية بالجامعات السعودية، تم تطبيق أداة الدراسة عليهم. وقد بينت نتائج الدراسة تدني جهود التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية، وخاصة فيما يتعلق بالاعتماد الأكاديمي. كما تبين تأخر معظم كليات التربية في الجامعات السعودية فيما يخص التوجه نحو الاعتماد الأكاديمي، والأخذ بمفاهيمه.

٩ - دراسة على عبد الرؤوف و رمضان محمود عبد العليم (٢٠١٢) : (٢٦)

هدفت الدراسة إلى اقتراح مجموعة من المتطلبات التي يجب توافرها في كليتي التربية في جامعة الأزهر ، والتي تؤهلها للحصول على الاعتماد الأكاديمي ، والتعرف إلى آراء أعضاء هيئة التدريس بتلك الكليتين في مدى توافر هذه المتطلبات في الواقع . واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، وطبقت استبانة على عينة من أعضاء هيئة التدريس بالكليتين ، وقد توصلت النتائج إلى أن معظم تلك المتطلبات تتوافر بكليتي التربية جامعة الأزهر بدرجة متوسطة لا تؤهلها للحصول على الاعتماد

١٠ - دراسة ناجي عبد الستار و ياسين موسى ناجي ٢٠١٣ : (٢٧)

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توافر متطلبات إدارة الجودة الشاملة في المنظمة عينة الدراسة.و تحديد أهم المعوقات التي تحول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المنظمات التعليمية بعامة والمنظمة عينة الدراسة بخاصة.و تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات التي تساعد الجامعة في تطوير أساليب الإدارة فيها وبما يعزز الجودة

واتجاهاتها كمسارات للتحسين المستمر وبما يضمن تبني وتطبيق أنظمة وبرامج الجودة الشاملة.

وانتهجت الدراسة المنهج الوصفي واستخدمت الاستبانة طبقت على عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة تكريت. و توصلت النتائج إلى :

- يؤدي إدخال إدارة الجودة الشاملة إلى تحسين المناخ المنظمي للجامعة.
- ممارسة نظم الجودة وسلوكها في العمل الأكاديمي والإداري يقود إلى تحقيق أداء أفضل لعمل الجامعة ونشاطاتها وعملياتها بشكل عام.
- يتمتع الكادر التدريسي بقدرات فكرية وذهنية لاستيعاب ثقافة الجودة وتطبيقاتها وإدارتها.
- إدارة الجودة الشاملة تفعل مشاركة العاملين في المنظمة المبحوثة وتمكنهم من حل المشاكل المتعلقة بالعمل، وتمكن الأطر البشرية من تقديم مساهماتهم ومقترحاتهم وبما يضمن تحسين بيئة العمل ومناخه وأجوائه وجعلها أكثر إيجابية.
- ١١- دراسة صالح أحمد عباينة ٢٠١٤ (٢٨) :

هدفت الدراسة إلى تحديد درجة ممارسة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية لمعايير "إنكيت" الستة التالية: البرامج المقدمة، نظام التقييم والتقييم، الخبرات الميدانية، التنوع، تأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتنميتهم المهنية، الموارد والحاكمة، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. وتحديد درجة الاختلاف في درجة ممارسة هذه المعايير تبعاً لمتغير رتبة عضو هيئة التدريس. و استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، واستعانت بالاستبانة كأداة بحثية طبقت على ٥٤ عضو من أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم التربوية.

وتوصلت النتائج إلى أنه : تتم ممارسة معايير "إنكيت" في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية بمتوسط حسابي (٢,٦٧) ويقابل درجة ممارسة متوسطة.

ثانياً : الدراسات الأجنبية :

- ١- دراسة (Volkwein ; Lattuca et .al , 2006) : (٢٩)

هدفت الدراسة استخدام نموذج مفاهيمي لاختبار أثر تغيير معايير الاعتماد الأكاديمي على مخرجات عملية التعليم في الجامعات الأمريكية على مستوى مختلف الولايات. وقد شمل مجتمع الدراسة ٢٠٣ من البرامج في ٤٠ جامعة ، حيث تم جمع المعلومات من

مديري أو رؤساء أقسام ١٤٧ برنامج ، ١٢٠٠ عضو هيئة تدريس، ٤٣٠٠ خريج من خريجي عام ٢٠٠٤ ، وكذلك ٥٥٠٠ خريج من خريجي عام ١٩٩٤ . وقد اختبرت الدراسة الآثار المختلفة لتغيير المعايير على البرامج ومخرجاتها من الطلبة التي تم مراجعتها على مدى سنوات خلال فترة الدراسة. وعلى الرغم من التباين الدال بين مختلف المقاييس والمجموعات خلال عام ١٩٩٤ (قبل تقديم المعايير الجديدة) فقد بينت المؤشرات لعام ٢٠٠٤ على خبرات ومخرجات طلابية مثيرة ومدهشة وظهرت فروق دالة إحصائية لصالح البرامج التي خرجت الطلبة عام ٢٠٠٤ ، حيث تشير النتائج إلى أن الاعتماد الأكاديمي في هذا المجال قد حقق أهدافه في تحقيق الجودة المنشودة وضمانها.

٢- دراسة Council for Higher Education Accreditation 2010 : (٣٠)

هدفت الدراسة إلى توضيح كيف يتم الاعتماد في مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية ، وكيف يستفيد الطلاب والجمهور من هذه المؤسسات المعتمدة . وتوصلت الدراسة إلى أن الاعتماد في الولايات المتحدة هو وسيلة لضمان وتحسين جودة التعليم العالي، ومساعدة المؤسسات والبرامج باستخدام مجموعة من المعايير التي وضعتها منظمات متخصصة . ويساعد في دعم الطلاب على تحقيق أهدافهم التعليمية.

٣- دراسة Shim, Holly S 2012 : (٣١)

هدفت دراسة القيمة المتصورة المفروضة لعملية الاعتماد لبرامج تدريب المعلمين في الجامعات الأمريكية ، و تناولت هذه الدراسة الكمية جميع وكالات الاعتماد الإقليمية الست ومسح لتصورات كل أعضاء هيئة التدريس و الموظفين الإداريين على قيمة عملية الاعتماد. لتحديد القيمة المتصورة للاعتماد الوطني لبرامج تدريب المعلمين فيما يتعلق بالمكانة والهيبة، الفوائد والتكاليف، ونتائج برامج تدريب المعلمين. ،و تم قياس نتائج برامج التدريب من حيث نسب التخرج والمساعدات المالية. وأشارت نتائج الكليات المعتمدة وطنياً أنه لا يوجد فرق كبير بين الكليات العامة والخاصة فيما يتعلق بالمكانة والهيبة، الفوائد والتكاليف، ونتائج برامج تدريب المعلمين. وأن الكليات العامة تقدم المزيد من المساعدات المالية وتخرج المزيد من الطلاب عن الكليات الخاصة. وأشارت نتائج الدراسة أن الاعتماد أكثر فائدة بالنسبة للكليات العامة والخاصة

٤ - دراسة Espinoza, Oscar; Gonzalez, Luis Eduardo 2013 : (٣٢)

الغرض من الدراسة هو تحليل ومناقشة نظام اعتماد التعليم العالي وبرامج البكالوريوس والدراسات العليا في تشيلي مع الأخذ بعين الاعتبار، الآثار الإيجابية والسلبية. وانتهجت الدراسة المنهج الوصفي . وتوصلت النتائج : أن نظام الاعتماد التشيلي قد ساعد على وضع إجراءات دائمة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي مما أدى إلى تحسين العمليات الداخلية ، ولكن لا يزال يواجه النظام سلسلة من التحديات التي يجب التصدي لها من أجل تحسين نظام التعليم العالي ككل .

٥ - دراسة Scott, Renay M. 2014 : (٣٣)

هدفت الدراسة إلى التعرف على تعليمات وبرنامج الجودة في كليات المجتمع ومدى التزامها بالمعايير المقررة من خلال الاعتماد على الصعيدين الإقليمي والوطني واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي . وتوصلت النتائج إلى أنه يجب على موظفي كلية المجتمع فهم الدور المحدد لهم في الكلية واعتماد البرامج الأكاديمية ، فالحصول على الاعتماد أمر حاسم للحصول على المساعدات المالية الاتحادية ، وضمان نقل الساعات المعتمدة، والاعتراف بالشهادات والتراخيص.

٦ - دراسة Colwell, Chris; et al. 2014 : (٣٤)

هدفت الدراسة إلى الوقوف على أهمية الشراكة بين كليات إعداد المعلم ومدارس التطوير المهني Professional development school في تحقيق التطوير المهني لتحسين التعليم والتعلم في المدارس ، وسعت للإجابة عن التساؤلات التالية : ماذا تعمل معايير NCATE من وجهة نظر مديري المدارس وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة عند إدانة الشراكات مع PDS؟ وكيف يمكن للجامعات تحسين تطبيقات PDS حتى يتسنى لجميع الشركاء أن يروا الفائدة من كل معايير NCATE؟ وعلى الرغم من وجود اتفاق واسع النطاق بين قادة المدارس وهيئة التدريس بالجامعة على أهمية المعايير، فإن هناك بعض الاختلافات الملحوظة في وظائفها

٧ - دراسة Blanco Ramírez, Gerardo 2015 : (٣٥)

هدفت الدراسة إلى الوقوف على دور الاعتماد الأكاديمي في تحقيق جودة التعليم العالي ، حيث يشكل الاعتماد فرصة لقادة التعليم العالي لإثبات جودة مؤسساتهم .

واستخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة الإثنوغرافية لاستكشاف كيف يمكن لمؤسسات التعليم العالي المكسيكية ، أن تشارك في عملية الاعتماد المؤسسي مع وكالة اعتماد إقليمية في الولايات المتحدة . وتوصلت الدراسة إلى : - (أ) قيمة السمعة هو الدافع الرئيسي لتحقيق الاعتماد . (ب) (للاعتماد الأكاديمي العديد من المزايا منها تمكن أعضاء هيئة التدريس من عملية صنع القرار . (ج) اللغة والترجمة هي مفاهيم قيمة لفهم عملية الاعتماد .

٨ - دراسة Schomaker, Rahel 2015 : (٣٦)

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل نوعية نظام الاعتماد المصري . مع إطلالة على المنافسة العالية في سوق العمل المحلي ، وكذلك فيما يتعلق بالقدرة التنافسية الدولية للخريجين المصريين والدور المحتمل للجامعات المصرية في السوق الدولية للتعليم العالي . واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة بتحليل الوثائق والمقابلات شبه المنظمة ، مع تحليل نقاط القوة والضعف في نظام الاعتماد . وكذلك التدابير الحالية لتحسين الجودة في التعليم العالي وتوفير الآثار المترتبة على السياسات لاتخاذ مزيد من الإجراءات المتخذة من قبل صانعي السياسة المصرية لتحسين نظام الاعتماد . وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:-

مشاكل تنفيذ نظام الاعتماد الحالي التي تحد من قدرة وكالة الاعتماد الوطنية لتوفير الاعتماد لجميع مؤسسات التعليم العالي في مصر وضمان الجودة الشاملة للتعليم العالي . دور المراجعين له أهمية محورية في هذا السياق . وهناك مشكلة محددة والتي لم يتم تحليلها حتى الآن هو دور المؤسسات الدينية، ما يسمى مؤسسات الأزهر، في عملية الاعتماد .

من خلال استعراض مجمل الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع

الدراسة الحالية ، يمكن عرض مجموعة من الملاحظات على النحو التالي :

- أوضحت العديد من الدراسات الاهتمام العربى والعالمى بتطبيق الجودة والاعتماد الأكاديمي بمؤسسات التعليم العالي بصفة عامة وكليات التربية بصفة خاصة ، لتحقيق نتائج ايجابية فى فاعليته ومخرجاته مثل دراسة موسى الشرقاوى ٢٠٠٤ ، الهاللى الشربيني واحمد البهى ٢٠٠٩ ، ودراسة 2010 Council for Higher Education

Accreditation ، دراسة 2014Scott, Renay M .

- أكدت بعض الدراسات على ضرورة التعرف على إجراءات ومتطلبات تطبيق الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعات ، وكذلك الصعوبات والمشكلات التي تواجه ذلك مثل دراسة على عبد الرعوف و رمضان محمود ٢٠١٢ ، موسى الشرقاوي ٢٠٠٤ .
Blanco Ramírez, Gerardo 2015.
- سعت العديد من الدراسات السابقة إلى الوقوف على واقع كليات التربية ومتطلبات تطويرها ووضع رؤية مستقبلية لتطويرها في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي مثل دراسة موسى الشرقاوي ٢٠٠٤ ، ودراسة سيد سالم ومحمد أحمد ٢٠٠٦ ، ودراسة ناجي عبد الستار وياسين موسى ٢٠١٣ ، و Shim,Holly.S 2012 .
- تناولت دراسات أخرى الاعتماد الأكاديمي بمؤسسات التعليم العالي من حيث وظائفه وإجراءاته مثل دراسة الهلالي الشربيني و احمد البهي السيد ٢٠٠٩ ، ودراسة Blanco Ramírez, Rahel 2015 ، ودراسة Blanco Ramírez, Gerardo ،، بينما اقتصرت دراسات على الوقوف على مدى تطبيق معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلمين في كليات التربية المختلفة مثل كلية التربية للبنات جامعة الملك سعود - دراسة وفاء عون ٢٠١٢ - وكلية العلوم التربوية بالأردن - دراسة صالح عابنة ٢٠١٤ - بينما سعت دراسة مسعود عبيد ٢٠١١ إلى الوقوف على إمكانية تطبيق معايير NCATE بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بينما اهتمت دراسة عمير الغامدي ٢٠١٢ بالوقوف على واقع التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس بكليات التربية بالجامعات السعودية في ضوء معايير NCATE .
- انتهجت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي ، فيما عدا دراسة Blanco Ramírez, Gerardo التي استخدمت أسلوب دراسة الحالة الاثنوغرافية .
- أفادت العديد من الدراسات السابقة في بعض جوانب الإطار النظري للدراسة الحالية من حيث بيان أهمية مشكلة الدراسة ، والمفاهيم المتعلقة بالاعتماد الأكاديمي ومبررات الأخذ به مثل صالح عابنة ٢٠١٤ ، ستيف ليلي ٢٠٠٧ ، دراسة الغامدي ٢٠١٢ ، دراسة . 2014 Colwell, Chris; et .al
- استفادت الدراسة الحالية من بعض الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة ، والتصور المقترح مثل دراسة الهلالي الشربيني وأحمد البهي ٢٠٠٩ ، و دراسة فاء عون ٢٠١٢ .

- تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة فى تناول الاعتماد الأكاديمى ومتطلبات الأخذ به فى مؤسسات التعليم العالى ومنها كليات التربية . و تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث تركيزها على متطلبات تاهيل كلية التربية جامعة دمياط للاعتماد الأكاديمى الدولى فى ضوء معايير NCATE ، فلم تهدف إليه أى من هذه الدراسات ، ولم تتخذها موضوعا لها ، ومن ثم تعد الدراسة الحالية الأولى من نوعها فى تناول متطلبات تاهيل كلية التربية جامعة دمياط للاعتماد الأكاديمى الدولى فى ضوء معايير NCATE.

ب : الإطار المفاهيمى حول الاعتماد الأكاديمى :

١- مفهوم الاعتماد الأكاديمى :

إن مصطلح الاعتماد Accreditation من المصطلحات الحديثة نسبيا ، وقد بدأ استخدامه فى الكتابات العربية مع بداية عقد التسعينات نتيجة لظهور العديد من المتغيرات الدولية وشيوع استخدام مفاهيم الجودة فى المؤسسات التعليمية . حيث ظهر الاعتماد أول ما ظهر فى الولايات المتحدة الأمريكية ثم انتقل إلى أوروبا ، ومنها بدأت ثقافة الاعتماد فى العديد من دول العالم المتقدم والنامى ، وبدأت المؤسسات التعليمية تسعى إلى تطوير أنظمتها وبرامجها بما يتفق والمعايير الموضوعية ، سعيا للحصول على الاعتماد الأكاديمى ، من قبل جهات الاعتراف المحلية والدولية . (٣٧)

وهناك تعريفات كثيرة للاعتماد منها - على سبيل المثال - أنه :

" مجموعة من الإجراءات التي تقوم بها جهة خارجية لتتأكد من أن المؤسسة التعليمية تحقق الحد الأدنى من معايير الجودة المتعلقة بالجوانب الأكاديمية والإدارية والخدمات، ولوضع هذا المفهوم موضع التطبيق " . (٣٨)

وهو " مجموعة العمليات أو الإجراءات أو المعايير التي تقوم الجهة المنوط بها الاعتماد الأكاديمى من التحقق من أن جامعة أو كلية أو مؤسسة من المؤسسات التعليمية تتحقق فيها الشروط أو المعايير وتتوافر لها الإمكانيات المادية والبشرية ، وبما يتناسب مع التطلعات الاجتماعية، والتحديات العالمية والتطورات في الحقول التي تقوم بتدريسها " . (٣٩)

وهو "إدارة فعالة ومؤثرة لضمان الجودة فى العملية التعليمية ومخرجاتها واستمرارية تطويرها، وهو تأكيد وتشجيع للمؤسسة التعليمية على اكتساب شخصية مميزة بناء على منظومة معايير أساسية تضمن قدرا متفقا عليه من الجودة". (٤٠)

وهو " نشاط مؤسسى علمى موجه نحو النهوض والارتقاء بمستوى مؤسسات التعليم و البرامج الدراسية وهو أداة فعالة ومؤثرة لضمان جودة العملية التعليمية واستمرارية تطويرها" (٤١)

وهو "اعتراف بأن برنامجا تعليميا معينا أو مؤسسة تعليمية قد وصلت إلى مستوى معيارى محدد "وهذا التعريف يركز على القرار بمنح الاعتماد الذى تتخذه الهيئة المخولة باتخاذ هذا القرار لكن اتخاذ القرار بالاعتماد يستند إلى عمليات التقييم الخارجى الذى تجريه هيئة الاعتماد لعناصر البرنامج التعليمى أو المؤسسات التعليمية وبرامجها توصلا إلى الحكم على مستوى جودة هذه العناصر وعلى وفائها بالشروط أو المستويات المطلوبة لمنح الاعتماد". (٤٢)

وهو "عملية تقويم واعتراف وإجازة لبرنامج دراسى تقوم به منظمة أو هيئة علمية متخصصة ، وتقرر بأن البرنامج يحقق الحد الأدنى الضرورى من معايير الكفاءة والجودة الموضوعة سلفا من قبل الهيئة أو المنظمة" (٤٣)

وهو "عملية مراجعة الكليات والجامعات والمؤسسات والبرامج للحكم على جودتها التعليمية - ومدى نجاحها في خدمة الطلاب والمجتمع. ونتيجة لهذه العملية، في حال نجاحها، هو منح والاعتماد". (٤٤)

ويقصد بالاعتماد في مجال إعداد المعلم هو " عملية الاعتراف بمؤسسة إعداد المعلمين من قبل الخبراء والتنظيمات المهنية المختصة في ضوء المعايير المعدة لهذا الغرض". (٤٥)

من المفاهيم السابقة يتضح أن هناك من ينظر إلى الاعتماد الأكاديمى باعتباره اعترافا من قبل هيئة علمية محددة ، بجودة ما تقوم به المؤسسة التعليمية من ادوار مما يجعلها موضع ثقة المستفيدين منها . وهناك من ينظر إلى الاعتماد الأكاديمى بوصفه مجموعة من المعايير والشروط وهنا يستند الاعتماد على مفهوم المعايير . وقد ينظر إلى

الاعتماد الأكاديمي بأنه العملية التي يتم من خلالها تأكيد الجودة ، ويتضح هنا الارتباط بين الاعتماد الأكاديمي ومفهوم الجودة .

وتأسيسا على ما سبق فإن الاعتماد الأكاديمي يمثل نشاطا تطوعيا تقوم به مؤسسات غير حكومية بهدف تشجيع ومساعدة المؤسسات التعليمية على تطوير وتحسين برامجها بشكل مستمر، حيث تتأكد هذه المؤسسات المعنية بالاعتماد الأكاديمي من توافر الحد الأدنى من معايير الكفاءة والجودة المحددة مسبقاً. وكما هو واضح فإن الاعتماد الأكاديمي يقوم على معايير دقيقة، ومؤشرات واضحة وقابلة للقياس لكل كفاية يلزم توافرها في الخريج، وكذلك كل هدف تم تحديده للمؤسسة مسبقاً، وهو بذلك يشكل دوافع قوية لتأمين جودة التعليم ونوعية المعرفة المنتجة تمهيدا للتوجه نحو مستوى الأداء العالمي في المؤسسات التعليمية.

٢- أنواع الاعتماد الأكاديمي :

تعددت آراء الكتاب والباحثين حول أنواع الاعتماد الأكاديمي ، ومن خلال اطلاع الباحثة على أدبيات الموضوع ، فإن أبرز تصنيفات الاعتماد الأكاديمي تتلخص في ثلاثة أنماط هي:

أولاً: تقسيم الاعتماد الأكاديمي إلى نوعين كما جاء في كل من الهاللي الشرييني (٢٠١٠) (٤٦) ، و عبد الوهاب النجار (٢٠١١) (٤٧) ، وعلى الشخيبي وآخرون (٢٠١٢) (٤٨) ، ودراسة U.S. Department of Education (2015) (٤٩) .

حيث أشارت هذه الدراسات إلى ان الاعتماد الأكاديمي ينقسم إلى:

أ- الاعتماد المؤسسي Institutional Accreditation

هو الذي يركز على تقييم الأداء بالمؤسسة التعليمية بصورة شاملة ، من خلال الموافقة على ما تتضمنه المؤسسة أو تقدمه من مدخلات وعمليات ومخرجات في سبيل تحقيق الأهداف المحددة لها. استنادا إلى معايير تحددها جهة الاعتماد. وهذه تتضمن معايير تخطيطية ومعارية تختص بالمبنى الجامعي ومساحته، ومعايير أكاديمية تختص بالبرامج التعليمية، والأساتذة والطلاب. وغيرهم ، ومعايير تختص بالهيكل الإداري والموظفين والعاملين، ومعايير مالية تختص بالموارد المالية والموازنة ، ومعايير الخدمات العامة، ومعايير النشاطات اللاصفية.

ب- الاعتماد التخصصي Subject Program Accreditation

وهو الذى يركز على الاهتمام بالبرامج الأكاديمية التخصصية التى تطرحها المؤسسة بشكل متفرد ، وذلك من خلال الاعتراف بالبرامج والخدمات التعليمية التى تقدمها المؤسسة التعليمية سواء كانت قسما تعليميا أو كلية جامعية لاستيفاء معايير الجودة النوعية المعتمدة فى المحتوى التعليمى للبرامج الدراسية وأعضاء هيئة التدريس وخبراتهم ونشاطاتهم البحثية، وطرق التقويم والامتحانات وطرق التدريس المتبعة. (٥٠)

ثانياً: تقسيم الاعتماد الأكاديمي إلى ثلاثة أنواع كما جاء فى كل محمد عطوة (٢٠٠٨) (٥١) ، ومراد (٢٠٠٧) (٥٢) حيث يتفوقون على تقسيم الاعتماد الأكاديمي إلى الأنواع التالية:

أ- الاعتماد المؤسسي .

ب- الاعتماد البرنامجي .

ج: الاعتماد المهني :

ويختص بالاعتراف بجودة وأهلية الأشخاص لممارسة المهنة ، وبذلك يعرف بانه الاعتراف بالكفاية لممارسة مهنة ما فى ضوء معايير تصدرها هيئات ومنظمات مهنية متخصصة على المستوى المحلى والإقليمى . ويهدف الاعتماد المهني للمعلم إلى تجويد مستوى المعلم والاعتراف به محليا وإقليميا وعالميا ، فالاعتماد المهني للمعلم سلسلة متصلة الحلقات تبدأ باعتماد كليات التربية وغيرها من مؤسسات إعداد المعلم والتأكد من استيفائها للشروط والمعايير المطلوبة ، ثم الترخيص للخريجين لمزاولة المهنة ، ثم تجديد الترخيص بشكل دورى لضمان استمرارية التنمية المهنية والالتزام بأخلاقيات المهنة . (٥٣)

ثالثاً: تقسيم الاعتماد الأكاديمي وفقاً للمنطلق أو المنظور الذي أعتمد عليه في التقسيم

أومنح لقب الاعتماد ، فقد ذكر الدهشان (٢٠٠٧) (٥٤) ، والبحيري (٢٠٠٥) (٥٥)

عدداً من المنطلقات في تصنيف الاعتماد ويتفرع من كل منطلق عدد من الأنواع هي :

أ- تصنيف الاعتماد وفق صفة الاعتماد ، وينقسم إلى ثلاثة أنواع هي :

- التقويم أو الاعتماد .

- الشهادة .

- الترخيص أو التصريح

ب- تصنيف الاعتماد وفق موضوع الاعتماد ، وينقسم إلى نوعين هما:

- الاعتماد المؤسسي .

- الاعتماد التخصصي.

وتأسيسا على ما سبق يمكن التمييز بين الأنواع الثلاثة التالية من الاعتماد :

- الاعتماد المؤسسي/ الأولي/ العام . ويمنح تأهيلاً أولياً ومبدئياً للمؤسسة التعليمية كوحدة متكاملة، ويعد خطوة مبدئية وضرورية .

- الاعتماد البرنامجي/الخاص . ويعد اعترافاً بالكفاءة الأكاديمية لبرنامج دراسي معين تقوم به هيئة تعليمية متخصصة ، وتقرير أن البرنامج يحقق معايير الجودة النوعية المحددة.

- الاعتماد المهني . ويعني الاعتراف بالكفاية لممارسة مهنة ما في ضوء معايير محددة من قبل هيئات متخصصة في هذا الشأن كالنقابات والاتحادات أو الروابط المهنية الخاصة بكل مهنة.

مما سبق يتضح أن جميع أنواع الاعتماد التي تم ذكرها تهدف إلى تحقيق الجودة

والتميز

للمؤسسة التعليمية كاملة أو لأحد جوانبها، مما يتيح لها ولبرامجها وخريجها وكذلك أعضاء هيئة التدريس فيها احتلال موقعا مرموقاً بين المؤسسات الأخرى سواءً على المستوى المحلي أو الدولي.

٣- أهداف الاعتماد الأكاديمي:

ثمة العديد من الأهداف التي يحققها اعتماد كليات التربية باعتبارها المؤسسة

المنوط بها إعداد وتكوين المعلمين ، وذلك على النحو التالي :

- توفير المتطلبات الضرورية التربوية والفنية والمادية ، وجميع الإمكانيات اللازمة لقيم الكلية بأداء رسالتها .

- وجود سياسة واضحة لقبول الطلاب قائمة على معايير علمية مقننة تكشف عن القدرات والميول الحقيقية للطلاب التي تؤهلهم لدراسة العلوم التربوية وامتهان مهنة التعليم .

- توافق محتوى برامج إعداد المعلم والأنشطة المرتبطة به وأساليب تدريسه مع المعايير القومية والعالمية في اعتماد برامج إعداد المعلم .

- توفير منظومة فى المعايير يمكن الاحتكام إليها عند اعتماد برامج التربية العملية ، والتحقق من الالتزام بهذه المعايير مما يزيد فى كفاءة تلك البرامج فى تحقيق التدريب الفعال للطلاب
- الحرص على تنمية أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم وتطويرها من خلال توفير برامج وأساليب التنمية المهنية ، مما يحسن من قدرتهم ويزيد فى فاعليتهم فى أداء أدوارهم الجامعية المختلفة.
- توفير المقومات الأساسية للقيام بالبحث العلمى التربوى ، من خلال تأكيد إعداد الباحثين فى التخصصات التربوية المختلفة ، وتأكيد مفهوم المعلم الباحث القادر على القيام ببحوث الأداء لمواجهة المشكلات التربوية التى تواجهه أثناء الخدمة .
- تشجيع الانفتاح على المجتمع من خلال التأكيد على توثيق صلات الكلية بالمجتمع المحلى بما تقدمه من أنشطة وفعاليات فى مجال التعليم والتدريب والتثقيف . (٥٦)
- التأكد من أن كليات التربية قد حققت الحد الأدنى من المتطلبات الضرورية لضمان نوعية جيدة من الخريجين .
- تقويم نوعية برامج إعداد المعلمين بصورة دورية ومستمرة من قبل جهة علمية محددة .
- تقديم معلومات دقيقة لخريجي التعليم الثانوى عن مستوى برامج إعداد المعلمين لمساعدتهم فى اختيار مهنة التعليم .
- إيجاد نوع من المنافسة بين الجامعات المصرية والعربية فيما يتعلق بتحسين برامج إعداد المعلمين .
- المساهمة فى تخطى الفجوة بين خريجي كليات التربية المختلفة من حيث المهارات والمعارف العلمية .
- تشجيع كليات التربية على التطوير والتحسين المستمر من خلال التقويم الذاتى والقيام بمراجعات دورية لبرامجها العلمية وإمكاناتها المادية والبشرية . (٥٧)
- مما سبق يتضح أن الاعتماد الأكاديمي يستهدف ضمان الجودة وتحقيقها في برامج كلية التربية ، إضافة إلى ضمان إعداد معلمين على مستوى عال من المعرفة والكفاءة والمهارة في مجال التخصص ، ولا يتأتى حصول كلية التربية وبرامجها على الاعتماد إلا من خلال تقويم مستوى جودتها وضمان حد مقبول له في ضوء المعايير المحددة للجودة. فالاعتماد

الأكاديمي كمدخل تطويري يؤدي إلى ضمان جودة أداء المؤسسة التعليمية والتحسين المستمر في مخرجاتها.

٤- أهمية الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية :

تبرز الحاجة إلى نظم الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية مع تزايد الحراك الدولي للطلاب والباحثين وأساتذة الجامعات، ومع تزايد حدة المنافسة بين الجامعات المختلفة محليا وإقليميا وعالميا. وتتضح أهمية الاعتماد الأكاديمي من المزايا التي تتحقق لكليات التربية حين الأخذ به ، ومنها على سبيل المثال لا الحصر: (٥٨) .

- وضوح البرامج الأكاديمية وشفافيتها.
- توفير معلومات واضحة ودقيقة للجهات المعنية بأهداف البرامج التي تقدمها الكلية .
- ضمان اتساق أنشطة وبرامج الكلية مع معايير الاعتماد الأكاديمي ومتطلبات المهنة، وحاجة الجامعة، وطموحات أفراد المجتمع.
- توفير آلية لمساءلة المعنيين بإعداد البرامج، وتنفيذها، والإشراف عليها.
- التحسين المستمر للبرامج في ضوء متطلبات العصر.
- تسيير العمل الأكاديمي وفق منظومة فعالة توفر الرضا لجميع العاملين.
- رفع مستوى التعاون والتفاعل و الدافعية للعمل والإنتاج بين أعضاء هيئة التدريس في الكلية .

و تتمثل أهمية الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية في قيامه بتحقيق الوظائف التالية:

- التأكد من أن الكلية أو البرنامج تتوافر به مستويات محددة من الجودة.
- تسهيل انتقال الطلاب من كلية لأخرى ومن جامعة لأخرى .
- مساعدة الجهات الخاصة والحكومية في تحديد الكليات والبرامج التي يمكن أن توجه إليها الاستثمارات .
- حماية الكلية ضد مخاطر الضغوط الداخلية والخارجية .
- وضع أهداف للتطوير الذاتي للبرامج الضعيفة .
- تضمين جميع أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والعاملين في عملية التخطيط والتقييم المؤسسي .

- تحديد معايير لمنح الشهادات والتراخيص التي تسمح بمزاولة المهنة وتقييم المقررات التي تقدم في سبيل الحصول على هذه الشهادات . (٥٩)

يتضح مما سبق أن تطبيق مفهوم التقويم والاعتماد في كليات التربية يساهم في ضمان درجة معقولة من الجودة في أدائها. مع تقديم الأساس الذي تبني عليه عمليات التطوير والتحديث المستمرة. ويساعد على تطوير وتقديم مهنة التعليم ، ويضمن خصوصية المؤسسة وتفردها. بالإضافة إلى توفير آلية لمساعدة جميع المعنيين بالإعداد والتنفيذ والإشراف على برامج إعداد المعلمين .

٥- خصائص الاعتماد الأكاديمي:

يتسم الاعتماد الأكاديمي بالخصائص التالية: (٦٠)

- الاعتماد ضرورة حتمية لضمان جودة التعليم ، فهو حافز على الارتقاء بالعملية التعليمية ككل، ومبعث على اطمئنان المجتمع لخريجي هذه المؤسسة وليس تهديدا لها.

- كل نظام للاعتماد له مزاياه وعيوبه.

- أن نظم الاعتماد تتخذ مداخل متنوعة ، وتختلف باختلاف المجتمعات واختلاف النظم التعليمية وفلسفتها وإمكانياتها ، ولذلك فلا ينبغي الأخذ بنظام اعتماد معين في دولة معينة ، والعمل بموجبه في نظام تعليمي آخر في دولة أخرى ، وإنما يمكن الاستفادة منه في الجوانب التي تتلاءم مع طبيعة النظام التعليمي المراد تطبيق الاعتماد فيه.

- الاعتماد يهدف إلى تصنيف أو ترتيب Ranking المؤسسات التعليمية .

- أن نظام الاعتماد ينبغي ألا يقتصر على الجامعات وحدها، بل يمتد ليشمل منظومة التعليم العالي بكل مؤسساته ومعاهده.

- الاعتماد لا يهتم فقط بالمنتج النهائي للعملية التعليمية ولكن يهتم بنفس القدر بكل جوانب ومقومات المؤسسة التعليمية، فنظام الاعتماد لا يعتمد علي تقويم نتائج المؤسسة، ولكنه يعمل علي تقويم مدخلاتها وعملياتها ، فإذا كانت المدخلات والعمليات جيدة، فإنه يفترض أن تكون الجودة التعليمية جيدة.

- الاعتماد ليس حجراً على الحرية الأكاديمية للمؤسسة أو تعرضاً لقيمها.

- هيئات الاعتماد ليست في جميع الأحوال تابعة للحكومة أو الولاية أو الوزارة ، بل قد تتبع هيئة مستقلة.

- الاعتماد لا يحقق ضبط جودة المؤسسة أو البرنامج فقط ، بل اعتراف بأن الدرجة العلمية التي تمنحها تختلف عن الدرجة التي تمنحها غيرها من المؤسسات التعليمية المعتمدة الأخرى على المستوى القومي والعالمي، فهو لا يحقق مزايا للمؤسسة التعليمية فقط، بل يؤكد مصداقية واحترام المؤسسة والثقة بها من قبل المجتمع والمؤسسات المهنية والعلمية المحلية والدولية .

مما سبق يتضح أن المؤسسات التعليمية أصبحت في مختلف دول العالم مطالبة بضرورة حصولها على نوع من الاعتراف أو الاعتماد لضمان جودة مخرجاتها، وتحقيق قيمة حقيقية لها ولخريجها وأساتذتها، بحيث تمكنها من التعامل مع مثيلاتها في مختلف دول العالم على قدم المساواة.

٦- أسس ومبادئ الاعتماد الأكاديمي :

هناك ثلاثة مبادئ أساسية للاعتماد الأكاديمي، حددها المجلس القومي لاعتماد برامج إعداد المعلمين (NCATE) هي : (٦١)

المبدأ الأول : الدلائل على تعلم الطلاب :

- معلومات عن المقررات الدراسية.

- معلومات عن المعلومات التي سيقومون بتدريسها.

- مهارات التدريس وأساليب وطرق التدريس.

المبدأ الثاني : تقويم صادق لتعلم الطلاب :

- أساليب تقويم مناسبة لما يتعلمه الطلاب.

- دلائل على صدق التقويم .

المبدأ الثالث : التعليم المؤسسي :

- دلائل على تقويم البرامج وتطويرها .

- نظام للتحكم في الجودة من خلال فحص مكونات البرامج وتقويمها .

٧- مقومات نجاح الاعتماد الأكاديمي :

وتكمن مقومات نجاح الاعتماد في كليات التربية في النقاط التالية :

- إيجاد ثقافة الاعتماد وضمان الجودة بين العاملين في المؤسسة التعليمية او الجامعية حتى يجد هذا النظام مساندة .

- نشر ثقافات أخرى مساندة يلزم تأكيد مفاهيمها وإشاعتها بين مختلف العاملين بالكلية ومن أمثلتها ما يلي :

* ثقافة الصدق مع الذات في قياس أداء المؤسسة بما يضمن أداء أدوارها المختلفة وفق معايير موضوعية أساسها الدقة والجدية والالتزام والجودة .

* ثقافة التواصل المعرفي واحترام ماتطرحة الأجيال الجديدة من أفكار والاستفادة من المعارف العالمية .

* ثقافة الانجاز والعمل المنتج بعيدا عن إضاعة الوقت . (٦٢)

كما تتمثل مقومات نجاح الاعتماد الأكاديمي في التالي:-

- وجود رسالة مؤسسية مناسبة لمستوى كلية التربية كمؤسسة تعليمية ، وأن تكون لديها أهداف تعليمية تتفق مع رسالتها.

- امتلاك مصادر وموارد مناسبة لتحقيق الرسالة والأهداف التعليمية.

- وجود نظام توثيق أعمال الطلاب المرتبطة بالأهداف التعليمية ، ودلائل على أن الكلية تحقق أهدافها.

- ضمانات تؤكد قدرتها على إمكانية استمرارها في تحقيق رسالتها وأهدافها.

وتتطلب عملية التحقق من الجودة عمل تقييم داخلي للمؤسسة التعليمية والذي يعرف بالتقييم الذاتي ، ثم إجراء التقييم الخارجي والذي يتم من خلال هيئة وطنية مستقلة وفي ضوء معايير ومستويات محددة ، مع مراعاة السياق المؤسسي والوطني والإقليمي لتلك المعايير والمستويات . (٦٣)

٨- إجراءات الاعتماد الأكاديمي :

تشمل الإجراءات المحددة من قبل المجلس الوطني لاعتماد تعليم المعلمين

NCATE للحصول على الاعتماد الأكاديمي ما يلي : (٦٤)

أ- تحديد المعايير Standards : حيث تقوم الهيئة المعنية بالاعتماد وبالتعاون مع المؤسسة التعليمية ببناء ووضع المعايير التي ينبغي على المؤسسة التعليمية أو البرنامج تلبيتها للحصول على الاعتماد ، ويتم تقييم المؤسسة في ضوء تلك المعايير .

ب- إجراء الدراسة الذاتية Self-Study : تقوم المؤسسة التعليمية أو البرنامج بإعداد ملخص مكتوب عن أدائها في ضوء المعايير التي تم تحديدها من قبل هيئة الاعتماد ، وذلك من

خلال تحديد وفهم نواحي القوة ونواحي الضعف ، مع الأخذ بعين الاعتبار عند إجراء التقييم الذاتي عدد من المفاهيم الرئيسية ، فيما يلي :

- عملية التقييم الذاتي عملية تعاونية تشاركية تشمل جميع العاملين والمنتسبين للمؤسسة.
- مصداقية عملية التقييم الذاتي فيما يتعلق بنواحي القوة ونواحي الضعف.
- ينبغي أن تكون عملية التقييم الذاتي قادرة على تطوير المؤسسة وتحقيق تميزها.
- يجب أن يعين فريق لقيادة الدراسة الذاتية ممن تتوفر لديهم الدافعية للتغيير والتحسين.

ج- التقييم الميداني One-Site Evaluation :

يقوم فريق من قبل هيئة الاعتماد بإجراء زيارة ميدانية للمؤسسة التعليمية أو البرنامج، ويحدد من خلالها مدى توافر المعايير الموضوعية من قبل الهيئة المعنية بالاعتماد ويكتب تقريرها بذلك، وخلال هذه الزيارة يتم فحص البيانات الواردة في تقرير الدراسة الذاتية، وإجراء مقابلات مع العاملين للتأكد من دقة وجودة الدراسة الذاتية.

د- الإعلان-النشر Publication :

عندما تقتنع هيئة الاعتماد بتوافر المعايير المحددة لدى الجهة المتقدمة بطلب الاعتماد فإنه يتم اتخاذ القرار بمنح هذه الجهة الاعتماد، وتصنيفها في القائمة الرسمية للجهات المعتمدة، ومن ثم يتم إعلانها ونشرها، وقد يكون القرار تأجيل الاعتماد ، أو حجب الاعتماد نهائيا .

هـ- الرقابة Monitoring :

تخضع المؤسسة التعليمية أو البرامج المعتمدة لمراجعة ورقابة دورية من قبل هيئة الاعتماد المعنية للتأكد من الاستمرار في توفير المعايير المطلوبة خلال فترة الاعتماد، وعادة ما يتخلل هذه المراجعة والرقابة زيارات ميدانية للمؤسسة أو البرامج المعنية.

و- إعادة التقييم Re-evaluation :

تقوم هيئة الاعتماد بإعادة تقويم المعهد أو البرنامج بشكل دوري وتحديد ما إذا كان مستمرا في المحافظة على توافر المعايير ومتطلبات الاعتماد أم لا.

ويتضمن نظام الاعتماد المبني على الأداء في إطار هيئة الانكيت (NCATE) وجود مراجع نظير للوحدة او الكلية المعنية بالإعداد المهني للمعلمين ، وتتم المراجعة في ضوء معايير هيئة الاعتماد وبعض المعايير التي يتم تطويرها استنادا إلى البحوث التي تتم على المستوى القومي ، وفي ظل هذا النظام يستند الاعتماد على وجود دليل يؤكد أن

الطلاب المرشحين للعمل بمهنة التدريس يلمون بالمادة العملية ، وان لديهم القدرة على تدريسها بفعالية تساعد التلاميذ على التعلم ، كما أن لديهم القدرة على ربط النظرية بالتطبيق والممارسة بفعالية داخل الفصول بالمدارس .

ويتطلب الاعتماد مراجعات لبرامج الكلية الفردية ، ومراجعات ميدانية للكلية ككل . ويتولى فريق المراجعين الخاص بهيئة الاعتماد تنفيذ المراجعات الميدانية وتحديد إمكانية الكلية على تقديم برامجها بشكل فعال وتقويم جودة الطلاب المعلمين والخريجين من خلال قياس قدراتهم على تطبيق المعرفة والمهارات والترتيبات المطلوبة لمساعدة الطلاب على التعلم .

ولتحصل المؤسسة على موافقة من هيئة الاعتماد بإجراء المراجعة الأولى ، يجب أن تقدم طلب إلى رئيس الهيئة توضح فيه رغبتها في الحصول على الاعتماد من الهيئة وذلك قبل الزيارة الأولى بسنتين أو أكثر وأن تقدم الوثائق التي تؤكد توافر الشروط والوثائق المطلوبة للمراجعات الخاصة بالبرامج قبل الزيارة بثلاثة فصول دراسية على الأقل . (٦٥) ويشترط المجلس على المؤسسة الراغبة في الحصول على الاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلم أن : (٦٦)

- يعرف الخريجون المادة الدراسية وكيف يعلمونها بفاعلية .
- تطور مؤسسة إعداد المعلم نظام تقييم للطلاب طول فترة دراستهم بالبرنامج ، على أن يشمل نظام التقييم معالم (Benchmark) لمستويات الأداء .
- يكون أعضاء هيئة التدريس القدوة في التدريس الفعال.
- يبين الخريجين أنهم قادرون على تدريس طلاب من خلفيات متنوعة .
- يستطيع الخريجون استخدام التقنيات الحديثة بفاعلية .
- تعمل مؤسسة إعداد المعلم والمدارس كشركاء لتصميم وتنفيذ برامج الإعداد .

ج - مبررات الاهتمام بالاعتماد الأكاديمي لكلية التربية جامعة دمياط في ضوء معايير NCATE

يتضح من العرض السابق للاعتماد الأكاديمي أن له الكثير من الإيجابيات التي من شأنها النهوض بالمؤسسة التعليمية التي يطبق فيها ، لذا فإن ثمة العديد من الدواعي أو المبررات للأخذ به وتطبيقه في كلية التربية جامعة دمياط كمؤسسة لإعداد المعلم ، منها :

(٦٧)

- التطور فى ادوار المعلم والذي فرضته التغيرات المعاصرة والذي يتطلب إعداد خاصا ، فأصبح على المعلم القيام بأدوار جديدة تتعدى حدود أدواره التقليدية ، كدوره موجه ومرشدا لتلاميذه ، وخبيرا فى تقويم الأداء ، وفى تقنيات التربية ووسائلها ، وانطلاقا من هذه الأدوار المتطورة فإن الحاجة ماسة إلى الاعتماد الأكاديمي .
- مواجهة السلبيات فى عملية إعداد المعلم ، حيث تزداد الشكوى من هبوط مستوى الخريجين ، وتدنى مستواهم من خلال أى منظور مقارن بالمستويات العالمية .
- الاتجاه المتزايد نحو تدويل التعليم الجامعى التى تحرص على ترسيخه ونشره منظمة اليونسكو ، وذلك من منطلق أن المعرفة عالمية الطابع ، ومن مظاهر التدويل التعاون بين الجامعات فى العالم من خلال إقامة قنوات للتبادل العلمى وبرامج للإشراف المشترك .
- دعم مشروعات تطوير كليات التربية ، وهو أحد المشروعات الرئيسة الستة لاستراتيجية تطوير التعليم العالى فى مصر ، والتى بدأت وزارة التعليم العالى فى تنفيذها عام ٢٠٠٢ ، ويعتبر الاعتماد الأكاديمي من الآليات الداهمة لمشروع التطوير .
- وتوجد مجموعة من المؤشرات على أهمية اعتماد برامج كليات اعداد المعلمين من قبل NCATE منها : (٦٨)
- أن NCATE منظمة غير حكومية تتضمن فى عضويتها شراكة فاعلة مع ما يزيد عن ٣٣ منظمة دولية مهنية ، اتحدوا معا لضمان أعلى مستوى من الجودة فى إعداد المعلمين .
- ضمان أن خريجي كليات التربية المعتمدة من قبل NCATE يحصلون على تدريب ميدانى عميق يضمن لهم مسؤولياتهم التدريسية من أول يوم من دخولهم إلى الصف الدراسى ، وليس من خلال التدريب أثناء الخدمة .
- ضمان المعرفة بالمحتوى الدراسى التخصصى للمعلم ، وكيفية تنويع طرائق التدريس لضمان تعلم تلاميذه .
- ضمان إدارته للصف مع وجود تنوع واسع المدى فى الخلفيات الثقافية والمعرفية والتحصيلية للتلاميذ.
- ضمان حصول المعلم على معرفة واسعة وثقافة عامة .

- ضمان تفسير المعلم لاستخدامه لاستراتيجية معينة فى التدريس ، دون غيرها استنادا إلى نتائج البحوث التربوية و أفضل الممارسات التدريسية .
- ضمان قيام المعلم بالتفكر فى ممارساته وتغييره لطرائق أدائه واستمرارية نموه المهني .
- ضمان حصوله على خبرات علاجية متنوعة تخص التلاميذ من الحضانة إلى الثانوى ، من خلال برنامج إعداد يتسم بالتماسك .
- يوجد إجماع واسع بين الباحثين وصناع القرار على أن جودة إعداد المعلمين مكونا أساسيا لجودة المدرسة ، إن لم تكن هى المكون الأساسى .
- اهتمام NCATE بأداء الطلاب المعلمين والبرهنة على ذلك ، والتركيز على الأبحاث القائمة على الأداء ، وتحسين التربية العلاجية ، والتركيز على مفهوم التنوع ، والاستخدام الفعال للتكنولوجيا ، ويساعد NCATE فى ذلك عضوية ٣٣ منظمة تربوية ، تعمل من خلالها وتساعد على تحقيق معاييرها للاعتماد الأكاديمي .
- وفى ضوء ما سبق تتضح مبررات التحول إلى نظم الجودة والاعتماد فى كليات التربية - ومنها كلية التربية جامعة دمياط - إلى العديد من المتغيرات العالمية والإقليمية الدافعة إلى هذا التحول ، ويمكن تفصيل مبررات الاهتمام بالاعتماد الأكاديمي لبرامج كلية التربية جامعة دمياط فى ضوء معايير NCATE ، فى المبررات التالية :
- ١- ضرورة انطلاق المعلم إلى العالمية استنادا إلى المحلية :
- حيث أصبح العالم أشبه بقرية صغيرة بفضل وسائل الاتصال والإعلام ، ومن هنا نادت كثير من المنظمات التربوية والأبحاث المتخصصة بما يسمى العالمية بوصفها عملية Internationalization ، لا سيما فى التعليم العالى ، التى تجعل الطالب جزءا من العالم أجمع ، على الرغم من احترامه وتقديره لثقافته ودينه وقيمه ، إلا ان عليه أن يحترم المخالفين له فى رأى والجنس والدين والوطن والمستوى الاقتصادى والاجتماعى ، وان يجتهد فى إيجاد أرضية مشتركة للتفاعل معهم بعيدا عن أى اختلافات ، وهذه صيغة يجب أن يعاد وفقا لها تخطيط المناهج وتدريب المعلمين ، حست تعتبر العالمية تحديا جديدا للجامعات فى كل أرجاء العالم ، وهو المر الذى تتفاعل معه الجامعات المصرية بما يضمن تأثيراتها العالمية . (٦٩)

٢- تلبية متطلبات الجودة والتصنيف الدولي للجامعات :

اصبحت محاولات التجديد النوعي في الجامعات تشكل هاجسا كبيرا لدى القائمين عليها ، إذ أصبحت الجودة الشاملة مطلبا تسعى الجامعات إلى تحقيقه ، ولتؤدي الجامعة دورها المناط بها وتحقق أهدافها المرجوة منها ، لابد أن تخضع برامجها ومناهجها إلى عملية تقييم تأخذ في الاعتبار كل العوامل والمكونات والظروف المحيطة ، وذلك بهدف تحديد مواقع الخلل والضعف من أجل السعي لاصلاحها وتحسينها بما يحقق مستهدفاتها ، ويعد تطبيق نظام الجودة والاعتماد الأكاديمي من أهم الطرق العلمية للارتقاء بمؤسسات التعليم العالي وتحسين مستوى خريجها وزيادة قدرتهم التنافسية على كافة الأصعدة . (٧٠)

٣- مواجهة التحديات الثقافية للعوالم :

على الرغم من تأثيرات العولمة في كل الأنظمة التعليمية ، فإن هناك تأثيرات نوعية للعوالم تمثل تحديات قوية لمؤسسات التعليم الجامعي والعالي المعاصرة . وهذه التحديات تهدد إمكانات هذه المؤسسات وجودة مخرجاتها ، وفي مقدمة هذه المشكلات والتحديات ما يلي : (٧١)

- عدم قدرة منظمات التعليم الجامعي والعالي الحكومية على مواجهة المنافسة القادمة من الجامعات الأجنبية ذات الحركة الأسرع والمرونة والأقدر على التكيف مع متطلبات سوق العمل وتطورات تقنيات التعليم من ناحية أخرى .
- انحصار الجامعات الحكومية ومؤسسات التعليم العالي في الحيز المحلي ، وعدم انطلاقتها إلى التعامل مع المصادر العالمية (الخارجية) سواء في استقطاب الطلاب أو أعضاء هيئة التدريس أو مصادر المعرفة العلمية والتفنية أو مصادر التمويل .
- البطء الشديد في استجابة الجامعات الحكومية لمطالب التغيير والتطوير ، نظرا لتعقد التنظيمات البيروقراطية واستطالة سلسلة المستويات ذات الصلاحية في اتخاذ القرارات التعليمية .
- الميل إلى التتميط في النظم والمناهج والأساليب بين المؤسسات التعليمية الحكومية من نفس المستوى بدعوى كفاءة فرص العدالة بين طلابها ، مما يفقد تلك المؤسسات فرص التميز والتنافس والتطوير المبدع باستخدام الطاقات الفكرية والعلمية المتاحة لأي منها .
- إن أفراد الجامعات الحكومية بالتعليم الجامعي لسنوات طويلة دون منافسة تذكر من مؤسسات تعليمية خاصة ، وضعها في موقف احتكاري بعيد عن ضغوط المنافسة

وتهديداتها ، الأمر الذى أسهم فى تكوين طبيعتها الجامدة غير المحابية للتطوير ، والتي كرسست حالة من الانحصار الفكرى و التقادم العلمى والمعرفى .ومن هنا تبرز الحاجة للاعتماد الأكاديمى الدولى لمواجهة هذه المشكلات .

- ٤- ترسيخ مفهوم مهنة التعليم : نظرا لاهتمام العملية التعليمية بإعداد أفراد ذات مواصفات ومعايير يحكمها المجتمع ، فإن مهنة التعليم تعد من أصعب المهن ، وأن دور المعلم القائم على تنفيذ هذه المهنة وممارستها يتطلب معايير جودة تستهدف النهوض بالمستوى العام للعملية التعليمية داخل كليات التربية وتحقيق معاييرها . وبذلك أصبح الاعتماد المهنى للمعلم أصبح ضرورة حتمية للتغلب على العديد من المشكلات التى يعانى منها النظام التعليمى . (٧٢)
- ٥- علاج بعض نواحى القصور فى مؤسسات وبرامج تكوين المعلم :

هناك شكوى عامة من هبوط مستوى خريجي الجامعات ، ويظهر ذلك بوضوح فى ارتفاع نسبة البطالة بينهم وتدنى رصيدهم المهارى وانخفاض قدرتهم التنافسية ولفظ سوق العمل لكثير منهم . وليس الأمر بأحسن حالا بالنسبة للمعلمين وخريجي كليات التربية . وقد أشارت دراسات إلى مظاهر وأسباب القصور فى برامج إعداد المعلمين وهى متنوعة وكثيرة منها ، أن طلاب كليات التربية يلتحقون بالمهنة دون الخضوع لأية عمليات فرز أو انتقاء ، وإذا كان هناك معايير للمفاضلة بينهم فهى لاتخرج عن معايير السن ، والمعدل التراكمى ، بالإضافة إلى الشكلىة فى انتقاء واختيار الطلاب الراغبين فى الالتحاق بكليات التربية . ونادرا ما يستبعد طالب عن طريق الاختبارات الشكلىة التى تعقدها كليات التربية ، طالما أن مكتب التنسيق قد رشحه . وبالتالي فإن تطبيق نظام الاعتماد الأكاديمى سيساهم فى حل كل هذه المشكلات . (٧٣)

- ٦- الاستجابة للتحديات المصاحبة للانفجار المعرفى والتكنولوجى :

فعلى الرغم من أن الثورة المعرفية والتكنولوجية أوجدت حلولاً للمشكلات التعليمية وسخرت إمكانات واسعة للمعلمين ، إلا أنها واجهتهم فى نفس الوقت بتحديات جسام ومتجددة ، تلك التحديات أكدت أهمية المعرفة باعتبارها مصدرا للقوة ، ولهذا أصبح السباق الدولى سباقا معرفيا تعليميا فى المقام الأول وأضحى التعليم اولوية وطنية تتسابق الدول إلى الاهتمام به والاستثمار فيه ومراجعتة بهدف تطويره وتحديثه . وقد فرضت هذه التحديات على التعليم أن يكون تعليمًا من أجل الجودة ، خاصة وأن الثورة التكنولوجية قللت من فرص العمل أمام الفرد المتعلم تعليمًا أقل جودة ، مما يفرض على كليات التربية تحدى إعداد وتخريج نوعية جديدة

من المعلمين لا تحوز المعرفة وأدواتها فحسب وإنما تملك القدرة على التعلم مدى الحياة ، وعلى تطوير معارفها ومهاراتها ، مما يتطلب السعى لتحقيق الجودة والاعتماد لبرامجها . (٧٤)

يتضح من العرض السابق أن تحول المجتمع الحديث من مجتمع صناعي إلى مجتمع معرفي ، وبروز ما يعرف باقتصاد المعرفة ، يفرض على التعليم الجامعي ضرورة إعادة النظر في أهدافه. كذلك فإن العولمة ، وما نتج عنها من ظاهرة التنافسية العالمية، فرضت على المؤسسات التعليمية وفي مقدمتها كليات التربية ضرورة القيام بمراجعة برامجها الأكاديمية بشكل دوري ، والتحقق من جودة مخرجاتها، وبشكل خاص مستوى خريجها، حيث إن الاهتمام بجودة مخرجات البرامج الأكاديمية يعد بمثابة الدعامة الأساسية لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية . كل ما سبق كان دافعا وراء ضرورة التغيير والتطوير والسعي نحو إيجاد معايير اعتماد عام وخاص، وكذا معايير جودة تعليمية تجعل من المؤسسات التعليمية وفي مقدمتها كليات التربية مؤسسات شاملة وقادرة على المنافسة والاستمرارية والتميز.

د: عرض وتحليل النموذج الأمريكي في مجال اعتماد برامج إعداد المعلمين مثلاً في (NCATE) :

يعد المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلمين (NCATE) أحد أهم المؤسسات المهنية للتربية في الولايات المتحدة الأمريكية التي حظيت بشهرة كبيرة في مجال اعتماد مؤسسات إعداد المعلمين منذ إنشاء المجلس ١٩٥٤ م حتى الان وتتسابق دول عدة إلى الحصول على الاعتماد من قبله. (٧٥)

والانكيت NCATE منظمة غير حكومية لا تسعى إلى تحقيق نفع وتتكون من أكثر من ٣٣ رابطة مهنية متخصصة في أمور التعليم وصناعة السياسة على المستوى الوطني ومستوى الولايات ، حيث يضم مجلس الانكيت ممثلين من منظمات : معلمى المعلمين ، والمعلمين وصناع السياسة على المستوى المحلى ومستوى الولاية والمتخصصين مهنيا . وهى مجلس أمريكي يمنح مؤسسات برامج إعداد المعلم اعتماداً يكسبها جودة محلية، وتحسناً و اعترافاً عالمياً .

وتتمثل رسالتها في المحاسبية والعمل على تطوير برامج ومؤسسات إعداد المعلم ، ويتضمن الاعتماد فى ظل هذا النظام وجود معايير شديدة لبرامج إعداد المعلمين يجب أن

تتوافر لدى مؤسسات إعداد المعلم الرغبة فى الحصول على الاعتماد ويجب ان تقدم الدليل على ذلك .

وتوضح رسالة NCATE أنها تهدف إلى تحديد ما إذا كانت المدارس أو الكليات أو الأقسام المسؤولة عن إعداد المعلمين تقوم بذلك من خلال معايير محددة وواضحة ، تؤكد المحاسبية والتطوير ، وبذلك تقدم لأسر التلاميذ الضمان بأن المعلم قد تم إعداده وتزويده بالمعارف والمهارات والقيم الضرورية لتعليم أبنائهم بشكل متميز . وتعتقد NCATE أن كل طفل يستحق الرعاية ، ويستحق أن يكون المعلم مؤهل تأهيلا عاليا . (٧٦)

و نظام NCATE فى الاعتماد قائم على أساس الأداء ، ويجب على المؤسسات أن تقدم دليلا على كفاءة أداء المرشح- الطالب المعلم- . ويجب أن يدرك المرشحون انهم يخططون لتعليم تلاميذ وكيفية التدريس على نحو فعال حتى يتسنى لجميع التلاميذ التعلم . وقد وضع هذا المجلس ستة معايير لإعداد الكوادر التربوية وكل مؤسسة تطلب الاعتماد المهني التربوي عليها أن تطبق تلك المعايير .

وتؤكد معايير NCATE أن إصلاح التعليم لا يمكن أن يحدث بمعزل عن تطوير برامج إعداد المعلمين ، فتلاميذ المدارس فى القرن الحادى والعشرين ليسوا بحاجة إلى تعلم المهارات الأساسية فحسب ، ولكنهم بحاجة إلى المعرفة والمهارات الضرورية لنجاحهم كمواطنين مسئولين يمكنهم المساهمة بفعالية فى الاقتصاد المعرفى الجديد .

وتؤكد معايير NCATE ضرورة الاعتقاد فى قابلية جميع الأطفال للتعلم والوصول بكل طفل إلى أعلى إمكاناته وقدراته ، من خلال : (٧٧)

- ضمان أن تقوم جميع كليات إعداد المعلمين بتزويد جميع المعلمين الجدد بالمحتوى التخصصى المطلوب ، والمعرفة التربوية والمهنية ومهارات التدريس وتطبيقها على المستوى الفردى المستقل أو على المستوى الجماعى .

- ضمان اكتساب جميع الإداريين التربويين الجدد والمتخصصين المهنيين للمعارف والمهارات ، التى تساعدهم على تكوين مناخ إيجابى يدعم من تعلم التلاميذ .

- القيام بإدارة أنواع متعددة من عمليات التقييم بأشكالها المختلفة ، وتشجيع إجراء الدراسات التتبعية ، للطلاب واستخدام النتائج لضمان إعداد الطالب المعلم بما يتسق مع

المعايير المهنية التي تفي بمتطلبات ضمان قيام المعلمين الجدد بالتدريس الفعال ،
الذى يضمن بدوره تعلمًا أفضل للتلاميذ .

- إعداد الطالب المعلم القادر على تضمين التكنولوجيا فى التدريس ، بما يساعد على
الإسراع بتحسين تعلم التلاميذ .

- تشجيع العمل الجماعى والممارسات التفكيرية ، والتحسين المستمر والتعاون بين المعلمين
والمتعلمين وأسر التلاميذ .

- النظر إلى إعداد المعلم وتنميته على أنه متصل يتحرك بداية من الإعداد قبل الخدمة إلى
الإشراف والمتابعة للمعلمين الجدد ، وينتهى بالتنمية المهنية المستدامة .

وبالتالى تضمن معايير NCATE المهنية لجميع المعلمين من خلال برامج إعداد

تتكون من : (٧٨)

- ثقافة عامة واسعة .

- دراسة متعمقة لمجال التخصص .

- قاعدة تأسيسية للمعرفة المهنية التى يبنى عليها القرارات التدريسية .

- خبرات ميدانية متنوعة وجيدة الإعداد والتخطيط ومتابعة فى المدارس من رياض الأطفال
إلى الثانوى .

- تقييم شامل ومستمر للممارسات التدريسية ، من خلال مجموعة متنوعة من مقاييس
الأداء .

وتسعى لتحقيق الأهداف التالية : (٧٩)

- تطوير والحفاظ على معايير عالية الجودة للمعارف والمهارات والتوجهات المهنية المطلوبة
للمربين و الوحدات والبرامج التى تعدهم لممارسة .

- إيجاد نظم اعتماد ناجعة وفعالة لتقييم جودة كليات اعداد المربين وبرامجها .

- تقديم المشورة والمساعدة التقنية لإعداد المعلمين ، وتحسين الجودة الخاصة بكليات
إعداد المعلمين .

- التواصل بشكل فعال مع جميع الأطراف المعنية، بما فى ذلك الجمهور، والتنسيق مع
الجهات الأخرى ذات المسؤولية أيضا لتحسين إعداد المعلمين .

ويتم عملها من خلال ثلاث مراحل لاعتماد المعلم وتتمثل هذه المراحل فيما يلى: ^(٨٠)

أ : اعتماد مؤسسات الإعداد : واعتماد الكلية من قبل (NCATE) معناه أن الكلية لديها برنامجا جيدا ذو محتوى معرفى متنوع وكاف حيث يشتمل على العلوم التخصصية والتربوية والتكنولوجية والثقافية ، ومعناه أنه يزود الطلاب المعلمين بالخبرة العملية المناسبة ، ويمدهم ببرامج ذات محتوى عصى ومصادر متجددة للتعليم .

ب : مرحلة الترخيص المؤقت : حيث إن حصول الخريج على الدرجة الجامعية الأولى والتدريب العملى ليس شرطا كافيا للتخصيص له بمزاولة مهنة التدريس ، وإنما يتعين على الخريج أن يجتاز اختبارات أخرى تعتمدها الولاية ، وفى حالة اجتيازه لها بمعدلات عالية يمنح ترخيص مؤقت لمزاولة مهنة التعليم .

ج : مرحلة التنمية المهنية : يتعين على المعلم ان يسعى إلى تجديد الترخيص فى نهاية المدة المحددة وفقا للقواعد المعمول بها ، وفى حالة عدم تجديد الترخيص يسقط حق المعلم فى ممارسة المهنة ، وعليه يتعين على جميع المعلمين ضرورة المشاركة والمساهمة فى أنشطة النمو المهنى عالية الجودة لضمان بلوغ متطلبات تجديد الترخيص وفق آلية تعرف باسم نقاط النمو المهنى .

وفىما يخص المرحلة الأولى من مراحل اعتماد المعلم وهي مرحلة اعتماد مؤسسة الإعداد ، فقد حدد المجلس الوطنى لاعتماد مؤسسات تعليم المعلمين NCATE ستة معايير لبرامج إعداد المعلم . ويتضمن كل معيار عدد من المعايير الفرعية كما جاء فى (NCATE,Unit Standards,2008) و هي كالتالى : ^(٨١)

- المعيار الأول : معرفة الطالب المعلم مهاراته وقيمه واتجاهاته : ويتضمن هذا المعيار كل الجوانب المتعلقة بكل من مخرجات التعلم، وجودة التعليم ،ويركز على اكتساب الطلاب مدى واسع من المهارات والمعارف التي تنمي شخصياتهم بشمولية وتؤهلهم في حياتهم العلمية والمهنية .

ويتضمن هذا المعيار مجموعة من المعايير أو العناصر الفرعية ، وتشمل :

- محتوى المعرفة لدى المرشحين للعمل كمعلمين .
- المعرفة بالمحتوى التربوى والمهارات لدى المرشحين للعمل كمعلمين .
- المهارات والمعرفة التربوية والمهنية لدى المرشحين للعمل كمعلمين .
- تعلم التلاميذ بالنسبة للمرشحين للعمل كمعلمين .

- المهارات والمعرفة لدى العاملين غير هيئة التدريس .
- تعلم التلميذ بالنسبة للهيئة العاملة بالمدرسة من غير أعضاء هيئة التدريس .
- المعيار الثاني "نظام القياس والتقييم في الكلية: يكون لدى الكلية نظام تقييم وتقويم يشمل جمع البيانات وتحليلها عن قدرات الطلاب وأداء الخريجين وكذلك وجود نظام لتقويم الكلية وتطوير برامجها. ويتضمن هذا المعيار مجموعة من المعايير أو العناصر الفرعية ، وتشمل :
- نظام القياس الموجود بالكلية .
- جمع البيانات وتحليلها وتقويمها .
- استخدام البيانات لتطوير البرنامج.
- المعيار الثالث: "الخبرات الميدانية " والممارسات المهنية ":
- يمارس الطلاب المهارات والمعارف ميدانياً وعملياً تحت إشراف ومتابعة منظمة، ويتم تحديد أهداف التدريب الميداني بوضوح ومهام عمل الطلاب ودورهم في التدريب الميداني مع توضيح ضوابط ومسئوليات التدريب الميداني .
- ويتضمن هذا المعيار مجموعة من المعايير أو العناصر الفرعية ، وتشمل :
- التعاون بين الكلية وشركائها من المدارس .
- تصميم وتنفيذ وتقويم الخبرات الميدانية والممارسة العملية .
- امتلاك المرشحين للمعرفة وتطويرهم لها وللمهارات والترتيبات التي تساعد جميع الطلاب على التعلم .
- المعيار الرابع "التنوع" :
- تصميم الكلية برامجها بحيث تراعي التنوع في الطلاب المقبولين وفي خلفياتهم والتنوع في المهام التي يقوم بها الخريجون، والتنوع في مراحل التعليم التي يعدون للتدريس فيها.
- ويتضمن هذا المعيار مجموعة من المعايير أو العناصر الفرعية ، وتشمل :
- تصميم وتنفيذ وتقويم المنهج والخبرات .
- الخبرات الموجودة لدى مجتمع متنوع من أعضاء هيئة التدريس .
- خبرات التعامل مع مجتمع متنوع من الطلاب .
- المعيار الخامس: "تأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدأؤهم وتنميتهم المهنية ":

يقوم بالتدريس في الكلية أعضاء مختصين ومؤهلين أكاديمياً وتربوياً، ويتم توظيفهم تبعاً لضوابط محددة، وتنظم الكلية برامج للتطوير المهني والذاتي للأعضاء مع متابعة لهم وتقويم لأدائهم. ويتضمن هذا المعيار مجموعة من المعايير أو العناصر الفرعية ، وتشمل :

- تأهيل أعضاء هيئة التدريس.
- نمذجة الممارسات المهنية الجيدة فى التدريس .
- نمذجة الممارسات المهنية الجيدة فى مجال البحث .
- نمذجة الممارسات المهنية الجيدة فى مجال الخدمة .
- تقييم المؤسسة للأداء المهني هيئة التدريس .
- تيسير الكلية للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس.
- المعيار السادس " إدارة الكلية والمصادر المتاحة" :

يكون لدى الكليات منشآت تعليمية مناسبة مع توفر الأجهزة التعليمية والخدمات المرتبطة بها ووجود وسائل لضمان أمن وسلامة الطلاب والهيئة التعليمية. ويتضمن هذا المعيار مجموعة من المعايير أو العناصر الفرعية ، وتشمل :

- السلطة والقيادة فى الكلية .
- موازنة الكلية .
- الأفراد (الهيئة العاملة) .
- التيسيرات التى تقدمها الكلية .
- المصادر المتاحة للكلية بما فى ذلك التكنولوجيا .

وفى إطار سعى كلية التربية جامعة دمياط للحصول على الاعتماد الأكاديمي وفقاً

لمعايير المجلس القومي (الأمريكي) لاعتماد برامج إعداد المعلمين National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE)، فستقوم الباحثة فيما يلى بتحديد درجة ممارسة كلية التربية جامعة دمياط لمعايير الانكيت NCATE الستة من خلال الدراسة الميدانية ، وذلك كما يلى :

ثانيا : الإطار الميداني للدراسة :

يشتمل هذا الجزء على إجراءات الدراسة الميدانية وهي : هدف الدراسة ، والأداة المستخدمة ، واختيار العينة ، والمعالجة افحصائية ، ويتبع ذلك عرض النتائج وتفسيرها ، وذلك كما يلي :

أ- **هدف الدراسة الميدانية :** هدفت الدراسة الميدانية إلى التعرف على درجة ممارسة كلية التربية جامعة دمياط لمعايير الانكيت NCATE الستة التالية: معرفة الطالب المعلم مهاراته وقيمه واتجاهاته ، نظام قياس وتقويم الكلية ، الخبرات الميدانية والممارسة المهنية ، التنوع ، تأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتنميتهم المهنية، إدارة الكلية والموارد المتاحة ، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالكلية .

ب : **بناء أداة الدراسة :**

لتحقيق أهداف الدراسة الميدانية قامت الباحثة بإعداد استبانة ، وذلك من خلال مراجعة الأدبيات المنشورة في موضوع الدراسة، مع الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، والتي تسهم في إلقاء الضوء على جوانب من مشكلة الدراسة وتحديد محاور بناء الاستبانة. وقد تم تصميمها وفق تدرج ليكرت Likert Scale بحيث يقوم أفراد العينة بإبداء آرائهم، على متصل رباعي الأبعاد ، وذلك باختيار أحد البدائل (تتحقق بدرجة كبيرة - بدرجة متوسطة - بدرجة قليلة - لا يتحقق) على ان تعطى استجاباتهم الأوزان النسبي ، ٤ - ٣ - ٢ - ١ . كما يوضحه الجدول التالي :

جدول (١)

الأوزان النسبية لاستجابات أفراد العينة

الرأى	يتحقق بدرجة كبيرة	يتحقق بدرجة متوسطة	يتحقق بدرجة قليلة	لا يتحقق
الوزن	٤	٣	٢	١
المتوسط المرجح	(٤ - ٣,٢٥)	(٣,٢٤ - ٢,٥٠)	(٢,٤٩ - ١,٧٥)	(١,٧٤ - ١)

- وقد تضمنت الاستبانة فى صورتها الأولية جزأين : الجزء الاول ويشتمل على عنوان البحث واسم الباحثة والبيانات الأولية عن أفراد العينة . والجزء الثانى : ويتضمن ١٠٥ عبارة وزعت على ستة محاور ، تمثل معايير الانكيت الستة ، و هى :

- معرفة الطالب المعلم مهاراته وقيمه واتجاهاته .
- نظام قياس وتقويم الكلية .
- الخبرات الميدانية والممارسة المهنية .
- التنوع .
- تأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتنميتهم المهنية.
- إدارة الكلية والموارد المتاحة .

وتم عرض الصورة الأولية للاستبانة على مجموعة من أساتذة كلية التربية ، للوقوف على مدى صلاحية كل عبارة ، ودرجة وضوحها وانتمائها لمحورها ومدى تمثيل العبارات لكل محور والمحاور موضوع الدراسة . وبعد تجميع آراء السادة المحكمين (ملحق ١ أسماء السادة المحكمين على اداة الدراسة) تم حذف ٥ عبارات ، وتعديل صوغ بعض العبارات الأخرى ، و بذلك أصبحت الاستبانة فى صورتها النهائية تتضمن ١٠٠ عبارة .

ج - ثبات الأداة وصدقها :

قامت الباحثة بحساب ثبات الاستبانة باستخدام معامل $cronbach's\ Alpha$ ، وهو ما يوضحه الجدول التالى :

جدول (٢)

يوضح نتائج اختبار ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة ومحاورها.

المحاور	عدد العبارات	معامل الارتباط	الصدق الذاتى
المحور الأول: معرفة الطالب المعلم مهاراته وقيمه واتجاهاته.	٣٢	٠,٩٦	٠,٩٨
المحور الثانى: نظام قياس وتقويم الكلية.	١٥	٠,٨٩	٠,٩٤
المحور الثالث: الخبرات الميدانية والممارسة المهنية.	١٢	٠,٩١	٠,٩٥
المحور الرابع : التنوع.	٩	٠,٨٨	٠,٩٤
المحور الخامس: تأهيل أعضاء هيئة التدريس .	١٤	٠,٩٣	٠,٩٦
المحور السادس : إدارة الكلية والموارد المتاحة.	١٨	٠,٩٤	٠,٩٧
الاستبانة	١٠٠	٠,٩٧	٠,٩٩

من الجدول السابق يتضح أن معاملات الثبات للمحاور والاستبانة مرتفعة. ولحساب الصدق لأداة الدراسة قامت الباحثة بعرضها فى صورتها النهائية على مجموعة من

المحكمين من أساتذة كلية التربية، وقد أفاد المحكمون بأن الأداة بعباراتها ومحاورها صالحة ومناسبة لتحقيق الغرض الذى وضعت من أجله . كما تم حساب الاتساق الداخلى للاستبانة وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور الذى تنتمى اليه. وقد تراوحت معاملات الارتباط بين ٠,٤٥ ، ٠,٩٧ وهى قيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ ، وتم أيضا حساب الصدق البنائي الذى يبين مدى ارتباط كل محور من محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة والجدول التالى يوضح ذلك :

جدول (٣)

يوضح معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية للاستبانة.

المحاور	ن	معامل الارتباط	مستوى المعنوية	الدلالة
المحور الأول: معرفة الطالب المعلم مهاراته وقيمه	٣٠	٠,٩٢	٠,٠٠١	دال
المحور الثانى: نظام قياس وتقويم الكلية.	٣٠	٠,٧٥	٠,٠٠١	دال
المحور الثالث: الخبرات الميدانية والممارسة المهنية.	٣٠	٠,٨٥	٠,٠٠١	دال
المحور الرابع : التنوع.	٣٠	٠,٤٦	٠,٠١	دال
المحور الخامس:	٣٠	٠,٥٨	٠,٠٠١	دال
المحور السادس : إدارة الكلية والمصادر المتاحة.	٣٠	٠,٩٤	٠,٠٠١	دال

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائياً وبذلك يعتبر جميع محاور الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

د : المجتمع الأصلي وعينة الدراسة :

تألف المجتمع الأصلي الذى اشتقت منه عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس من كلية التربية جامعة دمياط ، وقد راعت الباحثة عند اختيار العينة ان تشمل فئات الرتب الأكاديمية الثلاث (أستاذ - أستاذ مساعد - مدرس) ، وأن تشمل بعضا ممن يشغل المناصب القيادية وممن لا يشغل ، والجدول التالى يوضح المجتمع الأصلي الذى اشتقت منه عينة الدراسة .

جدول (٤)

يوضح المجتمع الأصلي الذي اشتمت منه عينة الدراسة

أعضاء هيئة التدريس	أستاذ	أستاذ مساعد	مدرس	جملة الموجود
١١	١٧	٣٤	٦٢	

وقد وزعت الاستبانات على ٥٥ عضوا من مجتمع العينة تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية ، وقد حصلت الباحثة على ٥٣ استبانة ، منها ٥ استبانات غير صالحة للتحليل الإحصائي لعدم اكتمالها ، وبذلك يكون حجم العينة التي تم تحليل استباناتها احصائيا ٤٨ عضوا من أعضاء هيئة التدريس بالكلية .

٥ : المعالجة الإحصائية :

لتحليل بيانات الدراسة ، استخدمت الباحثة بعض الأساليب الإحصائية التي تتفق وطبيعة الدراسة ، ومتغيراتها المختلفة ، وذلك من خلال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية المعروف باسم (SPSS) وقد اعتمدت الدراسة على الأساليب الإحصائية التالية :

معامل ألفا كرونباخ ، ومعامل الارتباط بيرسون ، النسب المئوية للتكرارات ، والوزن النسبي ، والانحراف المعياري ، والمتوسط الحسابي ، وكا ٢ .
و: نتائج الدراسة وتفسيرها :

١ - النتائج الخاصة بآراء أفراد العينة حول درجة ممارسة المعيار الأول من معايير

ANCATE الستة :

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار كا ٢ لتقديرات أعضاء هيئة التدريس لدرجة ممارسة كلية العلوم التربوية لكل عبارة من عبارات المحور الأول (معرفة الطالب المعلم مهارات وقيمته واتجاهاته).

العبارة	كا ٢	مستوى المعنوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الاتجاه	رقم
١ - أ - محتوى المعرفة لدى المرشحين للعمل كمعلمين: ١ - يمتلك الطلاب المعلمون معرفة عميقة بالتخصص الأكاديمي .	١٤,٠٨	٠,٠٠١	٢,٧٧	٠,٤٢	%٦٩,٢٧	تحقق بدرجة متوسطة	٢
٢ - يبرهن الطالب على معرفته من خلال الاستقصاء والتحليل النقدي وتركيب الموضوع .	٣٩,٥٠	٠,٠٠١	٢,١٧	٠,٤٨	%٥٤,١٧	يتحقق بدرجة قليلة	٨

٣٢	لا يتحقق	٣١,٢٥%	٠,٧٣	١,٢٥	٠,٠٠١	١٠٠,٠	٣- جميع من يستكملون البرنامج يجتازون اختبارات رخصة المنطقة لممارسة مهنة التدريس .
٣١	يتحقق بدرجة قليلة	٤٨,٩٦%	٠,٤٦	١,٩٦	٠,٠٠١	٤٥,٥٠	٤- ينظر للطلاب كخبراء في المحتوى الذي يقومون بتدريسه .
٨	يتحقق بدرجة قليلة	٥٤,١٧%	٠,٤٨	٢,١٧	٠,٠٠١	٦٣,٥٠	ب- المعرفة بالمحتوى التربوي والمهارات لدى المرشحين للعمل كمعلمين: ٥- يعكس الطلاب المعلمون فهما حقيقيا للمعارف والمهارات المهنية والتربوية
١٢	يتحقق بدرجة قليلة	٥٣,١٣%	٠,٣٣	٢,١٣	٠,٠٠١	٢٧,٠٠	٦- يقدم الطلاب المعلمون تفسيرات واستراتيجيات تعليمية تساعد كل الطلاب على التعلم .
١٢	يتحقق بدرجة قليلة	٥٣,١٣%	٠,٤٤	٢,١٣	٠,٠٠١	٧٣,٥٠	٧- يعرض الطالب المعلم المحتوى على التلاميذ بطرق واضحة وجذابة مستخدما الأمثلة الواقعية والتكنولوجيا .
١	يتحقق بدرجة متوسطة	٧١,٣٥%	٠,٣٦	٢,٨٥	٠,٠٠١	٢٤,٠٨	٨- لطلاب المعلمون لديهم خبرة بعلم أصول التدريس .
١٢	يتحقق بدرجة قليلة	٥٣,١٣%	٠,٣٣	٢,١٣	٠,٠٠١	٢٧,٠٠	٩- يشارك الطالب المعلم بخبرته من خلال القيام بأدوار قيادية في مدرسته ومجتمعه .
١٩	يتحقق بدرجة قليلة	٥٢,٠٨%	٠,٤٠	٢,٠٨	٠,٠٠١	٥٤,٥٠	١٠- ينقد الطلاب المعلمون النظريات ذات العلاقة بالتعلم وأصول التدريس.
٢٨	يتحقق بدرجة قليلة	٥٠,٠٠%	٠,٥١	٢,٠٠	٠,٠٠١	٣٧,٥٠	١١- يطور الطلاب المعلمون استراتيجيات تعليمية واتماظ تكنولوجية تعتمد على البحث والخبرة وتساعد جميع الطلاب على التعلم .
٨	يتحقق بدرجة قليلة	٥٤,١٧%	٠,٤٨	٢,١٧	٠,٠٠١	٦٣,٥٠	ج- المهارات والمعرفة التربوية والمهنية لدى المرشحين للعمل كمعلمين: ١٢- الطالب المعلم لديه فهم شامل للمعرفة المهنية والتربوية.
٦	يتحقق بدرجة قليلة	٥٥,٢١%	٠,٥٠	٢,٢١	٠,٠٠١	٥٤,٥٠	١٣- الطالب المعلم لديه القدرة على تطوير خبرات تعلم ذات معنى لتسهيل التعلم لكل التلاميذ.
٣	يتحقق بدرجة قليلة	٥٦,٢٥%	٠,٥٣	٢,٢٥	٠,٠٠١	٤٦,٥٠	١٤- يعرف كيف يتعلم التلاميذ وكيف تكون الأفكار مقبولة عندهم
٦	يتحقق بدرجة قليلة	٥٥,٢١%	٠,٥٠	٢,٢١	٠,٠٠١	٥٤,٥٠	١٥- يعطى أهمية للأسرة والمدرسة والمجتمع.
٣	يتحقق بدرجة قليلة	٥٦,٢٥%	٠,٥٣	٢,٢٥	٠,٠٠١	٤٦,٥٠	١٦- يعطى أهمية للخبرات السابقة للتلاميذ.
١٢	يتحقق بدرجة قليلة	٥٣,١٣%	٠,٤٤	٢,١٣	٠,٠٠١	٧٣,٥٠	١٧- يقوم بدور قيادى المجتمع المهني ويتعاون مع زملائه في تطوير وتجديد المدرسة.
٣	يتحقق بدرجة قليلة	٥٦,٢٥%	٠,٥٣	٢,٢٥	٠,٠٠١	٤٦,٥٠	د- تعلم التلاميذ بالنسبة للمرشحين للعمل كمعلمين: ١٨- يركز الطالب المعلم على تعلم التلاميذ ويدرس تأثير ما يقدمه للتلاميذ.
١٩	يتحقق بدرجة قليلة	٥٢,٠٨%	٠,٢٨	٢,٠٨	٠,٠٠١	٣٣,٣٣	١٩- يحلل ويقيم تعلم التلاميذ ويجرى تعديلات على التدريس

٢٠	لديه فهم كامل بالقياس.	٣٣,٣٣	٠,٠٠١	٢,٠٨	٠,٢٨	٥٢,٠٨%	يتحقق بدرجة قليلة	١٩
٢١	يحلل بيانات الأداء الخاصة بالتلميذ والفصل والمدرسة ثم يضع القرارات المبنية على الأداء حول استراتيجيات التدريس ليتعلم جميع التلاميذ.	٤٠,٣٣	٠,٠٠١	٢,٠٤	٠,٢٠	٥١,٠٤%	يتحقق بدرجة قليلة	٢٦
٢٢	يتعاون مع غيره من المهنيين لتحديد وتصميم استراتيجيات تعزز تعلم التلاميذ .	٧٣,٥٠	٠,٠٠١	٢,٠٠	٠,٢٩	٥٠,٠٠%	يتحقق بدرجة قليلة	٢٨
٢٣	هـ- المهارات والمعرفة لدى العاملين غير هيئة التدريس: لديهم فهم عميق بالمعرفة الخاصة بمجالاتهم كما وردت في معايير المهنة	٥٤,٥٠	٠,٠٠١	٢,٠٨	٠,٤٠	٥٢,٠٨%	يتحقق بدرجة قليلة	١٩
٢٤	يجمعون البيانات ذات العلاقة بعملهم ويحلونها ويستفيدون بها في ممارساتهم.	٥٤,٠٠	٠,٠٠١	٢,٠٠	٠,٤١	٥٠,٠٠%	يتحقق بدرجة قليلة	٢٨
٢٥	يستخدمون البحث والتكنولوجيا في تعزيز وتحسين تعلم الطالب المعلم .	٤٦,٥٠	٠,٠٠١	٢,١٣	٠,٤٤	٥٣,١٣%	يتحقق بدرجة قليلة	١٢
و-	تعلم التلميذ بالنسبة للهيئة العاملة بالمدرسة من غير أعضاء هيئة التدريس:							
٢٦	يستطيع الطلاب المعلمون ان يعكسوا ما استفادوه في تعليم التلاميذ .	٣٣,٣٣	٠,٠٠١	٢,٠٨	٠,٢٨	٥٢,٠٨%	يتحقق بدرجة قليلة	١٩
٢٧	يستطيع الطلاب المعلمون إيجاد بيئات تعزز تعلم الطالب .	٣٩,٥٠	٠,٠٠١	٢,١٧	٠,٤٨	٥٤,١٧%	يتحقق بدرجة قليلة	٨
٢٨	يستطيع الطلاب المعلمون جميع البيانات ذات العلاقة بتعلم التلاميذ وتحليلها	٤٦,٥٠	٠,٠٠١	٢,١٣	٠,٤٤	٥٣,١٣%	يتحقق بدرجة قليلة	١٢
٢٩	يستطيع الطلاب المعلمون تطبيق استراتيجيات لتحسين تعلم التلاميذ .	٤٦,٥٠	٠,٠٠١	٢,١٣	٠,٤٤	٥٣,١٣%	يتحقق بدرجة قليلة	١٢
ز-	الترتيبات المهنية الخاصة بكل المرشحين (الطلاب المعلمين) للعمل في التدريس:							
٣٠	يعمل المرشحون مع التلاميذ والأسر والزملاء والمجتمعات بطرق تعكس الترتيبات المهنية المتوقعة من المعلمين المتخصصين كما توضحها المعايير المرتبطة بالتخصص والكلية .	٦٣,٥٠	٠,٠٠١	٢,٠٤	٠,٣٥	٥١,٠٤%	يتحقق بدرجة قليلة	٢٦
٣١	يتبع المرشحون سلوكيات داخل الفصل تركز على إيجاد بيئات تعزز التعلم .	٥٤,٥٠	٠,٠٠١	٢,٠٨	٠,٤٠	٥٢,٠٨%	يتحقق بدرجة قليلة	١٩
٣٢	يدرك المرشحون الوقت الذي تحتاج فيه الترتيبات المهنية للتعديل وتكون لديهم القدرة على تطوير خطة لتنفيذ ذلك .	٤٢,١٣	٠,٠٠١	٢,١٠	٠,٤٧	٥٢,٦٠%	يتحقق بدرجة قليلة	١٩
المحور الأول: معرفة الطلاب المعلم مهاراته وقيمه واتجاهاته.		٢,١٣	٠,٢٨	٥٣,٣٠%				

يتبين من جدول (٥) أن جميع قيم كا ٢ دالة احصائياً وجاءت العبارة رقم ٨ في المرتبة الأولى بوزن نسبي ٧١,٣٥ % ، وكانت الاستجابة عليها تتحقق بدرجة متوسطة ، وتفسر الباحثة ذلك بحرص الكلية على إكساب الطلاب المعلمين معرفة بالمادة التي سيقومون بتدريسها من خلال الإعداد الأكاديمي أو المتعلقة بالتربية أو المعرفة العامة ذات الطابع الثقافي ، بحيث يمكنهم استخدامها في تمكين التلاميذ في المدارس من المعرفة واكتساب الخبرات ، وتعلم كيفية التعلم ، والمشاركة الفعالة في الأنشطة المدرسية الصفية واللاصفية ، وتطبيق ما تعلموه في المواقف الحياتية . وفي المرتبة الثانية جاءت العبارة رقم ١ بوزن نسبي ٦٩,٢٧ % وجاءت في المرتبة الأخيرة العبارة رقم ٣ بوزن نسبي ٣١,٢٥ % . وتفسر الباحثة ذلك بعدم وجود نظام ترخيص لمزاولة مهنة التعليم معمول به في مصر على الرغم من أهمية الاعتماد المهني للمعلم واجتيازه ترخيص مزاولة المهنة في ضمان جودة الأداء لكل من المعلم والطالب . وتشير النتائج إلى أن درجة ممارسة كلية التربية جامعة دمياط لعناصر المعيار الأول من معايير NCATE الستة جاءت بدرجة قليلة على مستوى عبارات المحور الأول . وهذا يشير إلى قلة توافر ممارسة مؤشرات وعناصر هذا المعيار داخل الكلية مما يقلل من فرص حصول الكلية على الاعتماد . وتتفق هذه النتيجة مع (دراسة عابنة ، ٢٠١٤) (٨٢) . وتشير هذه النتيجة إلى أن البرامج التعليمية وأساليب التدريس في الكلية يشوبها بعض جوانب القصور، لذا فإنها في حاجة إلى مزيد من الإصلاح والتطوير لتحقيق الإعداد الفعال للمعلم وللوفاء بمتطلبات الاعتماد الأكاديمي في هذا المجال .

٢- النتائج الخاصة بآراء أفراد العينة حول درجة ممارسة المعيار الثاني من معايير NCATE الستة :

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار كا ٢ لتقديرات أعضاء هيئة التدريس لدرجة ممارسة كلية العلوم التربوية لكل عبارة من عبارات المحور الثاني (نظام قياس وتقويم الكلية)

العبارة	كا ٢	مستوى المعنوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الاتجاه	ترتيب
١- نظام القياس الموجود بالكلية:							
٣٣- تشترك الكلية مع المجتمع المهني في تطوير نظام للقياس .	٥٩,٥٠	٠,٠٠١	١,٤٨	٠,٨٧	٣٦,٩٨ %	لا يتحقق	٣
٣٤- يعكس نظام القياس المعمول به الإطار المفاهيمي للكلية .	٣٧,٥٠	٠,٠٠١	١,٣٨	٠,٧٠	٣٤,٣٨	لا يتحقق	٩

		%					
٦	لا يتحقق	٣٥,٤٢ %	٠,٨٢	١,٤٢	٠,٠٠١	٦٤,٦٧	٣٥- تفحص الكلية بشكل دورى صدق وفائدة البيانات التى يتم الحصول عليها من خلال القياسات وإجراء التعديلات المطلوبة لتتطلبها المعايير المهنية .
٢	لا يتحقق	٣٨,٥٤ %	١,٠١	١,٥٤	٠,٠٠١	٦٤,٦٧	٣٦- يتم تحديد أداء المرشح من خلال مجموعة متعددة من المقاييس تتم فى مراحل متعددة .
٦	لا يتحقق	٣٥,٤٢ %	٠,٨٢	١,٤٢	٠,٠٠١	١٦,٣٣	٣٧- شير البيانات إلى وجود علاقة بين قياسات الأداء الخاصة بنجاح المرشحين على امتداد البرامج وادانهم فيما بعد داخل الفصول والمدارس .
١٣	لا يتحقق	٣٣,٣٣ %	٠,٧٥	١,٣٣	٠,٠٠١	٢١,٣٣	٣٨- تجرى الكلية دراسات شاملة لتحرى العدالة والدقة وعدم التحيز ثم تقوم بإجراء تغييرات على الممارسات فى ضوء نتائج تلك الدراسات .
١٥	لا يتحقق	٣٢,٢٩ %	٠,٦٨	١,٢٩	٠,٠٠١	٥٤,٥٠	ب- جمع البيانات وتحليلها وتقويمها: ٣٩- يقدم نظام القياس بالكلية معلومات شاملة بشكل منتظم عن جودة البرنامج وأداء المرشح فى كل مراحل برامجه .
١٣	لا يتحقق	٣٣,٣٣ %	٠,٦٩	١,٣٣	٠,٠٠١	٤٥,٥٠	٤٠- تعتمد البيانات التى يتم الحصول عليها عن المرشحين والخريجين على قياسات متعددة من المصادر الداخلية والخارجية التى يتم تجميعها .
٣	لا يتحقق	٣٦,٩٨ %	٠,٩٢	١,٤٨	٠,٠٠١	٧١,٨٣	٤١- يتم فصل هذه البيانات من قبل البرنامج عندما يكون المرشحون مقيدون فى برامج تحويل مسار خارج نطاق الكلية أو فى برامج تعلم مستمر .
٩	لا يتحقق	٣٤,٩٠ %	٠,٧٦	١,٤٠	٠,٠٠١	٤٢,١٣	٤٢- يتم تجميع هذه البيانات بشكل منتظم وتلخيصها وتحليلها ونشرها بهدف تحسين أداء المرشح وجودة البرنامج .
١	يتحقق بدرجة قليلة	٤٣,٧٥ %	٠,٨٤	١,٧٥	٠,٠٠١	٢٢,٦٧	٤٣- يوجد نظام فعال لتسجيل الشكاوى المقدمة من المرشحين ومعالجتها .
٣	لا يتحقق	٣٦,٩٨ %	٠,٧١	١,٤٨	٠,٠٠١	٢١,٨٨	٤٤- يتم إصلاح نظام القياس من خلال تطوير واختبار أنماط مختلفة من تكنولوجيا المعلومات .
٦	لا يتحقق	٣٥,٤٢ %	٠,٨٧	١,٤٢	٠,٠٠١	٧٦,٠٠	ج- استخدام البيانات لتطوير البرنامج: ٤٥- تستخدم الكلية البيانات المجمعة فى تقويم كفاءة البرامج والممارسة العملية .
٩	لا يتحقق	٣٤,٩٠ %	٠,٨٢	١,٤٠	٠,٠٠١	٦٩,٨٣	٤٦- تدرس الكلية بشكل منتظم تأثير أى تغييرات لتتأكد أن البرامج تم تقويمها بدون أى تأثيرات عكسية .
٩	لا يتحقق	٣٤,٩٠ %	٠,٨٢	١,٤٠	٠,٠٠١	٦٩,٨٣	٤٧- يقوم المرشحون و العاملون بمراجعة البيانات المتعلقة بأدائهم بشكل دورى ويطورون خططاً للتحسين تعتمد على البيانات .
		٣٥,٨٣ %	٠,٧٥	١,٤٣			المحور الثانى: نظام قياس وتقويم الكلية.

يتضح من الجدول (٦) أن جميع قيم كا ٢ دالة احصائياً ، و أن درجة ممارسة عناصر المعيار الثاني جاءت بدرجة لا تتحقق عدا العبارة (٤٣) التي جاءت في المرتبة الأولى بوزن نسبي ٤٣,٧٥% وكانت الاستجابة عليها متوافرة بدرجة قليلة ، وربما يرجع ذلك إلى قلة اهتمام إدارة الكلية بمتابعة شكاوى الطلاب المعلمين ، فالأمر يقتصر على مجرد تلقي التماسات الطلاب في حالة الرسوب في إحدى المواد ومراجعة الكنترول المختص للتأكد من درجات الطالب فقط ، وجاء في الترتيب الأخير عبارة (٣٩) بوزن نسبي ٣٢,٢٩ % ، مما يدل على أن درجة ممارسة كلية التربية جامعة دمياط لعناصر المعيار الثاني من معايير NCATE الستة لا تتحقق، وهذا يقلل من فرص حصول الكلية على الاعتماد، وتفسر الباحثة ذلك بقصور نظام التقويم والقياس في الكلية حيث تفتقر الكلية إلى وجود وحدة للتقويم والقياس تقوم بتجميع وتنظيم وإدارة وتحليل واستخدام للمعلومات في تقييم اداء البرامج المختلفة بالكلية ، وبالتالي لا يتم استخدام نتائج التقييم في تحسين وتطوير الكلية. حيث يتسم الوضع الراهن داخل الكلية بالعديد من السلبيات في مقدمتها:

- عدم توافر المقاييس الموثوق فيها لتقويم نواتج تعلم الطالب/ المعلم، وخاصة على المستوى المؤسسي حيث إن كثير من الممارسات التقويمية الراهنة لا تؤدي إلى تطوير مهارات الطالب/ المعلم.
- تركز أساليب التقويم الحالية على قياس تحصيل الطالب لمحتوى المواد الدراسية (مما يعد سبباً رئيساً في تفشي ظاهرة الغش) وتهمل قياس معظم المهارات الذهنية و الوجدانية الضرورية للتقويم بشكل متكامل، ومازالت الكلية تركز في معظم الأحيان على أساليب تقويم واحدة لجميع الطلاب بمختلف الأقسام (امتحان نهائي تحريري) على الرغم من الدعاوى الحديثة بأهمية تنوع تلك الأساليب وملاءمتها للتعلم من أجل الإتقان .
- كما أن التقويم القائم يعتمد بشكل عام على اختبار نهائي فقط لا يوفر التغذية الراجعة عن أداء الطالب و التي يصعب توفيرها بسبب الكثافة العالية للطلاب .
- يقتصر التقويم على تقويم أستاذ الجامعة للطلاب.
- تحتاج أدوات التقويم إلى زيادة الاهتمام بكل من معايير الصدق والثبات والموضوعية و التيسير.

- لا تراعى كثير من الاختبارات الوزن النسبى والأهمية النسبية لكل من موضوعات المحتوى والأهداف التعليمية وتوزيع أسئلة الإمتحانات على المحتوى .
- وبذلك فإن الكلية فى حاجة إلى إحداث نقلة نوعية فى نظم تقويم الطالب المعلم بما يضمن تطوير منظومة التعليم بالكلية وتحقيق الإعداد الفعال للمعلم للوفاء بمتطلبات الاعتماد الأكاديمى فى هذا المجال .
- ٣- النتائج الخاصة بآراء أفراد العينة حول درجة ممارسة المعيار الثالث من معايير NCATE الستة :

جدول (٧) :

يبين قيمة اختبار ٢٤ والمتوسط والانحراف المعياري والوزن النسبى لكل عبارة من عبارات المحور الثالث (الخبرات الميدانية والممارسة المهنية).

العبارة	٢٤	مستوى المعنوية	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	الوزن النسبى	الاتجاه	رقم
أ- التعاون بين الكلية وشركائها من المدارس: ٤٨- يشترك أعضاء هيئة التدريس بالكلية وشركائها من المدارس فى تصميم وتنفيذ وتقويم إطار العمل المفاهيمى للكلية وبرنامج المدرسة .	٧٠,٥٠	٠,٠٠١	١,٥٦	١,٠٩	%٣٩,٠٦	لا يتحقق	١٠
٤٩- تتبادل الكلية مع شركائها من المدارس الخبرة والمصادر لتعزيز تعلم المرشحين .	٥٠,٥٠	٠,٠٠١	٢,١٥	٠,٦٥	%٥٣,٦٥	يتحقق بدرجة قليلة	٢
٥٠- يشترك الطرفان فى تحديد الأدوار التى يمكن أن يقوم بها الطلاب المعلمون داخل المدارس لتعزيز خبرة التعلم لهم ولطلاب المدارس .	٧٢,٦٣	٠,٠٠١	٢,٤٠	١,٤٥	%٥٩,٩٠	يتحقق بدرجة قليلة	١
ب- تصميم وتنفيذ وتقويم الخبرات الميدانية والممارسة العملية: ٥١- تتيح الخبرات الميدانية للمرشحين تطبيق المهارات والمعارف والترتيبات المهنية فى مواقع مختلفة على الطلاب والكبار .	٥٨,٨٣	٠,٠٠١	٢,١٥	٠,٧١	%٥٣,٦٥	يتحقق بدرجة قليلة	٢
٥٢- يتم أثناء الممارسة العملية ربط تعلم المرشح ببرنامج المدرسة وممارسة التدريس .	٦٩,٨٣	٠,٠٠١	٢,٠٦	٠,٦٠	%٥١,٥٦	يتحقق بدرجة قليلة	٨
٥٣- يتفاعل المرشحون مع المعلمين وأسره والطلاب والمديرين والمشرفين الجامعيين وغيرهم ممن لهم علاقة بتدريبهم العملى	٦٩,٨٣	٠,٠٠١	٢,١٠	٠,٦٩	%٥٢,٦٠	يتحقق بدرجة قليلة	٤
٥٤- يكون المرشحون أعضاء فى فريق التعليم فى المدرسة .	٦٩,٨٣	٠,٠٠١	٢,٠٦	٠,٦٠	%٥١,٥٦	يتحقق بدرجة قليلة	٨
٥٥- يشترك المرشحون فى صناعة القرارات المهنية الخاصة بتحسين التعليم والتعلم واستخدام تكنولوجيا المعلومات .	٨١,١٧	٠,٠٠١	١,٣٥	٠,٨١	%٣٣,٨٥	لا يتحقق	١٢

١١	لا يتحقق	٣٤,٩٠%	٠,٧١	١,٤٠	٠,٠٠١	٣٣,٨٨	٥٦- يشارك المرشحون في خبرات ميدانية تتطلب منهم نقد وتحليل النظرية التربوية ذات العلاقة بالممارسة داخل الفصول استناداً إلى ما يجرونه من بحث تطبيقي .
٤	يتحقق بدرجة قليلة	٥٢,٦٠%	٠,٥٦	٢,١٠	٠,٠٠١	٨١,١٧	ج- امتلاك المرشحين للمعرفة وتطويرهم لها وللمهارات والترتيبات التي تساعد جميع التلاميذ على التعلم: ٥٧- يعمل المرشحون مع بعضهم ومع أعضاء هيئة التدريس في نقد وتحليل الممارسات العملية لكل منهم ومدى تأثيرها على تعلم التلاميذ بهدف تحسين هذه الممارسات .
٤	يتحقق بدرجة قليلة	٥٢,٦٠%	٠,٥٦	٢,١٠	٠,٠٠١	٨١,١٧	٥٨- تساعد الخبرات الميدانية المرشحين على اكتشاف مهاراتهم ومعارفهم وإمكانياتهم المهنية ذات العلاقة بجميع الطلاب .
٤	يتحقق بدرجة قليلة	٥٢,٦٠%	٠,٥٦	٢,١٠	٠,٠٠١	٨١,١٧	٥٩- يطور المرشحون الكفايات التي تعزز تعلم جميع التلاميذ العائدين وذوى الاحتياجات الخاصة بصرف النظر عن الجنس أو العرق أو الخلفية الاجتماعية والاقتصادية . المحور الثالث: الخبرات الميدانية والممارسة المهنية.

يتضح من الجدول أن جميع قيم كا ٢ دالة احصائياً ، وجاءت في المرتبة الأولى العبارة (٥٠) بوزن نسبي ٥٩,٩٠ %، حيث أشار أفراد العينة أنها تتحقق بدرجة قليلة . وتفسر الباحثة ذلك بأن برنامج التربية العملية لا يتم بالفاعلية المرجوة حيث لا تحرص الكلية خلال فترة التدريب الميداني على عقد اجتماعات دورية لتبادل الآراء مع مديري المدارس والإدارات التعليمية لتوثيق أواصر التعاون والشاركة مع كافة الأطراف المعنية بالتربية العملية . ولتوضيح الأدوار المتوقعة من المشرفين ، وإجراءات التقييم المتبعة لتقييم الطلاب المعلمين والتلاميذ بالفصول التي يدرسون بها .

ويلاحظ من الجدول أن درجة ممارسة عناصر المعيار الثالث جاءت بدرجة قليلة ، عدا العبارات رقم (٤٨- ٥٥ - ٥٦) التي أشار أفراد العينة أنها لا تتحقق ، وتعزو الباحثة ذلك إلى عدم التوازن بين الجوانب النظرية والجوانب الأدائية أو العملية التطبيقية حيث لا تحرص إدارة الكلية على أن تخطط لبرنامج التطبيق العملي تخطيطاً دقيقاً قبل مدة من الشروع فيه ، والتواصل مع إدارات هذه المدارس وتحديد المتوقع من مدير المدرسة والمتعلم المتعاون، وإشعار مديريات التربية في المنطقة التي تقع فيها المدارس المتعانة، بالإضافة إلى والتباين أو التعارض بين آراء أساتذة طرق التدريس ومشرفي التربية العملية. و تدني مستوى اندماج معلم المستقبل في الحياة المدرسية نتيجة لتدني مستوى التواصل بينه وبين

معلم المدرسة من ناحية وبينه وبين الإدارة المدرسية ، وتدني مستوى المشاركة في التدريس المصغر ، وأيضا تدني مستوى توجيهات المشرف الأكاديمي لمعلم المستقبل وعدم وضوحها . حيث يشوب برنامج التربية العملية داخل الكلية من الكثير من السلبيات في مقدمتها :

- غياب الاهتمام بتحسين مهارات الإشراف الميداني .
- لا يوجد شراكة استراتيجية مع المؤسسات المجتمعية في تطوير الممارسات المهنية .
- قلة الاهتمام بتفعيل نتائج البحث التربوي في تطوير الممارسات المهنية .
- عدم الاهتمام باستخدام التقنية في الممارسات المهنية لعضو هيئة التدريس والطالب / المعلم .

- قلة توافر لوائح وأدلة تنظيمية للخبرات الميدانية .
- قلة تفعيل المحاسبية في ممارسات طلاب التربية الميدانية .

وبذلك تشير نتائج المحور إلى أن درجة ممارسة كلية التربية جامعة دمياط لعناصر المعيار الثالث من معايير NCATE الستة تتحقق بدرجة قليلة على مستوى عبارات المحور الثالث . وهذا يقلل من فرص حصول الكلية على الاعتماد . وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبيد (٢٠١١)(٨٣) . وتشير هذه النتيجة إلى أن برنامج التربية العملية والتدريب الميداني داخل الكلية يشوبه بعض جوانب القصور، لذا فإنه في حاجة إلى مزيد من الإصلاح والتطوير لتحقيق الإعداد الفعال للمعلم وللوفاء بمتطلبات الاعتماد الأكاديمي في هذا المجال

٤ - النتائج الخاصة بأراء أفراد العينة حول درجة ممارسة المعيار الرابع من معايير

NCATE الستة

جدول (٨)

يبين قيمة اختبار كا^٢ والمتوسط والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل عبارة من عبارات المحور

الرابع (التنوع)

العبارة	كا ^٢	مستوى المعنوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الاتجاه	رقم
٦٠- تصميم وتنفيذ وتقويم المنهج والخبرات: يعزز المنهج والخبرات الميدانية تطوير المرشحين للمعارف والمهارات والترتيبات المهنية ذات العلاقة بالتنوع في المجتمع الطلابي .	٥٩,٨٣	٠,٠٠١	١,٤٤	٠,٨٢	٣٥,٩٤%	لا يتحقق	٩
٦١- يربط المرشحون التدريس بخبرات وثقافات وخلفيات التلاميذ .	٧٥,٥٠	٠,٠٠١	٢,١٣	٠,٥٧	٥٣,١٣%	يتحقق بدرجة قليلة	٧
٦٢- تقوم الكلية بتقويم الطلاب المعلمين من حيث قدرتهم على العمل	٨٢,١٧	٠,٠٠١	٢,٢٧	٠,٧١	٥٦,٧٧%	يتحقق بدرجة قليلة	٣

مع جميع التلاميذ .						
٢	٦٠,١٧	٠,٠٠١	٢,٣٥	٠,٧٣	٥٨,٨٥%	يتحقق بدرجة قليلة
ب- الخبرات الموجودة لدى مجتمع متنوع من أعضاء هيئة التدريس: ٦٣- يوجد لدى أعضاء هيئة التدريس المعنيين بالتربية المهنية والمدارس دراية بإعداد الطلاب المعلمين للعمل مع تلاميذ من ذوى الخلفيات الثقافية المختلفة .						
١	٤٨,٨٣	٠,٠٠١	٢,٧١	٠,٥٨	٦٧,٧١%	يتحقق بدرجة متوسطة
ج- الخبرات الموجودة لدى مجتمع متنوع من المرشحين للعمل بالتدريس: ٦٤- يشترك المرشحون فى خبرات التنمية المهنية فى برامج التعليم التقليدى مع مرشحين ينتمون إلى مجموعات متنوعة من حيث الجنس والعرق والمستوى الاجتماعى والاقتصادى .						
٥	٧١,٨٣	٠,٠٠١	٢,٢٣	٠,٥٦	٥٥,٧٣%	يتحقق بدرجة قليلة
٦٥- يتم احترام وقبول المشاركة النشطة من قبل الطلاب المعلمين من ذوى الخلفيات الثقافية المختلفة وذوى الخبرات المتنوعة فى الفصول الدراسية وفى الخبرات الميدانية وفى الممارسات العلاجية .						
٥	٧٠,١٧	٠,٠٠١	٢,٢٣	٠,٧٥	٥٥,٧٣%	يتحقق بدرجة قليلة
د- خبرات التعامل مع مجتمع متنوع من الطلاب: ٦٦- يتم تصميم خبرات ميدانية ومهارات علاجية مكثفة وواقعية تشجع الطلاب المعلمين على التفاعل مع التلاميذ من ذوى الاحتياجات الخاصة والتلاميذ من خلفيات ثقافية اثنية وعرقية وجنسية واجتماعية ولغوية ودينية متنوعة .						
٣	٦٤,٥٠	٠,٠٠١	٢,٢٥	٠,٧٦	٥٦,٢٥%	يتحقق بدرجة قليلة
٦٧- تساعد تلك الخبرات الطلاب المعلمين على مواجهة القضايا المتعلقة بالتنوع ، التى تؤثر فى التدريس وتعلم التلاميذ .						
٧	٨٧,٣٣	٠,٠٠١	٢,١٣	٠,٥٣	٥٣,١٣%	يتحقق بدرجة قليلة
٦٨- يقوم الطلاب المعلمون بتطوير استراتيجيات لتحسين تعلم التلاميذ وزيادة فعالية الطلاب المعلمين كمعلمين فى المستقبل						
المحور الرابع : التنوع.						

يتضح من الجدول أن جميع قيم كا ٢ دالة احصائياً ، حيث جاء فى الترتيب الأول العبارة (٦٤) بوزن نسبى ٦٧,٧١% حيث أشار أفراد العينة أنها تتحقق بدرجة متوسطة ، مما يدل على تفاعل الطلاب المعلمين وتعاملهم مع زملائهم من ذوى الخلفيات الثقافية والاجتماعية الاقتصادية والدينية فى المساقات التربوية فى داخل الكلية او فى المدارس .

وتشير النتائج الواردة بالجدول أن درجة ممارسة عناصر المعيار الرابع جاءت بدرجة قليلة كما أشار أفراد العينة ، وتفسر الباحثة ذلك بأن الكلية لا تمتلك خطة خاصة بالتنوع حيث لا تتضمن رؤية الكلية ورسالتها مفهوم التربية متعددة الثقافات التى تحترم وتقدر الاختلافات الثقافية . وهو ما أشار إليه أفراد العينة حيث تفتقر الكلية تضمين المناهج والأساليب التدريسية ما يدعم العناية بمفاهيم التنوع والتعددية الثقافية والكونية ، كما لا

تحرص الكلية على تصميم خبرات ميدانية ومهارات علاجية مكثفة وحقيقية واقعية تشجع الطلاب المعلمين على التفاعل مع التلاميذ من ذوى الاحتياجات الخاصة والتلاميذ من خلفيات ثقافية واقتصادية اجتماعية ولغوية ودينية ، مما يؤثر على قدرة الطلاب المعلمين على مواجهة القضايا المتعلقة بالتنوع ، التى تؤثر فى التدريس وتعلم التلاميذ . ويدل ذلك على قصور فى تصميم الكلية لبرامجها بحيث تراعى التنوع فى درجة الاختلافات الموجودة بين الطلاب المعلمين ، وتعزو الباحثة ذلك إلى :

- غياب استراتيجيات تحقيق التنوع فى كلية التربية .
 - قلة الاهتمام بتفعيل دور عضو هيئة التدريس فى تعزيز الهوية الوطنية وتوكيد قيم الديمقراطية والتنوع .
 - قصور فى تفعيل دور الإرشاد الأكاديمي للطلاب الجامعي .
 - عدم وجود وثيقة للتنوع ونكافؤ الفرص لكافة الممارسات والأنشطة (مناهج ، تدريس ، بحث) - غياب طرق اكتساب المهارات المهنية المتصلة بالتنوع لعضو هيئة التدريس .
 - غياب طرق اكتساب المهارات المهنية المتصلة بالتنوع للطلاب / المعلم .
- وبذلك فإن هذا الجانب فى حاجة إلى مزيد من التطوير لتحقيق الإعداد الفعال للمعلم وللوفاء بمتطلبات الاعتماد الأكاديمي فى هذا المجال .

٥- النتائج الخاصة بآراء أفراد العينة حول درجة ممارسة المعيار الخامس من معايير NCATE الستة .

جدول (٩)

يبين قيمة اختبار كا ٢ والمتوسط والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل عبارة من عبارات المحور الخامس (تأهيل أعضاء هيئة التدريس) .

العبارة	كا ٢	مستوى المعنوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الاتجاه	رقم
أ- تأهيل أعضاء هيئة التدريس:							
٦٩- حصل جميع أعضاء هيئة التدريس على الدكتوراة ، ولديهم خبرات تربوية معاصرة فى السياقات المدرسية على المستويات كافة التى يقومون بالإشراف عليها .	٢٤,٠٨	٠,٠٠١	٣,٨٥	٠,٣٦	٩٦,٣٥%	يتحقق بدرجة كبيرة	١
٧٠- ينفغس أعضاء هيئة التدريس فى أنشطة بحثية مرتبطة بالإشراف .	٣٠,٥٠	٠,٠٠١	٣,٠٤	٠,٥٤	٧٦,٠٤%	يتحقق بدرجة متوسطة	٢
٧١- جميع العاملين من أعضاء هيئة التدريس بالكلية أو من أعضاء هيئة التدريس بالمدارس لديهم المؤهلات فى مجالاتهم ، التى يدرسونها أو يشرفون عليها ، ويتميزون بالكفاءة المتميزة فى الميدان .	٤١,٥٠	٠,٠٠١	٢,٩٦	٠,٤٦	٧٣,٩٦%	يتحقق بدرجة متوسطة	٣
ب- نمذجة الممارسات المهنية الجيدة فى التدريس:							
٧٢- جميع أعضاء هيئة التدريس المعنيين بالتربية المهنية لديهم تفهم عميق للمحتوى والمجال الذى يقومون بتدريسه ويدمجون المحتوى مع التدريس والتعلم أثناء ممارستهم للتدريس .	٣٨,٠٠	٠,٠٠١	٢,٩٢	٠,٥٠	٧٢,٩٢%	يتحقق بدرجة متوسطة	٤
٧٣- يستفيد المرشحون من التدريس الذى يقدمه أعضاء هيئة التدريس المعنيين بالتربية المهنية فى تشكيل الكفايات الخاصة بمعايير المهنة والكلية وتقديم قياسات مناسبة للأداء ودمج التنوع والتكنولوجيا فى المقرر والخبرات الميدانية والممارسات العملية .	٣٨,٠٠	٠,٠٠١	٢,٩٢	٠,٥٠	٧٢,٩٢%	يتحقق بدرجة متوسطة	٤
٧٤- يهتم أعضاء هيئة التدريس المعنيون بالتربية العملية بتعلم المرشحين ويكتفون بالتدريس بالشكل الذى يعمل على تعزيز تعلم المرشح .	٤٦,٥٠	٠,٠٠١	٢,٨٨	٠,٤٤	٧١,٨٨%	يتحقق بدرجة متوسطة	٦
٧٥- يتفهم أعضاء هيئة التدريس أهمية استخدام التكنولوجيا وأشكال متعددة من القياسات فى تحديد فعاليتهم ، واستخدام البيانات فى تطوير ممارساتهم .	٥٥,٣٣	٠,٠٠١	٢,٨٣	٠,٦٣	٧٠,٨٣%	يتحقق بدرجة متوسطة	٨
٧٦- ينظر الطلاب المعلمون إلى أعضاء هيئة التدريس المعنيين بالتربية المهنية على أنهم معلمون متميزون	٣٠,٨٨	٠,٠٠١	٢,٧٧	٠,٥٢	٦٩,٢٧%	يتحقق بدرجة متوسطة	١٢

٦	يتحقق بدرجة متوسطة	٧١,٨٨%	٠,٥٣	٢,٨٨	٠,٠٠١	٣١,٥٠	ج- نمذجة الممارسات المهنية الجيدة في مجال البحث : ٧٧- يقوم أعضاء هيئة التدريس المعنيون بالتربية المهنية بعمل بحثي فيما يرتبط بالتدريس والتعليم ومجالات تخصصهم .
٩	يتحقق بدرجة متوسطة	٧٠,٣١%	٠,٥٧	٢,٨١	٠,٠٠١	٢٣,٦٢ ٥	٧٨- يتم توجيه العمل البحثي الذي يقوم به أعضاء هيئة التدريس من خلال رسالة الكلية .
١٠	يتحقق بدرجة متوسطة	٦٨,٧٥%	٠,٥٣	٢,٧٥	٠,٠٠١	٢٨,٥٠	٧٩- يشارك أعضاء هيئة التدريس في استفتاء بهدف تقويم فعالية مدخل التدريس.
١٣	يتحقق بدرجة متوسطة	٦٦,١٥%	٠,٦٤	٢,٦٥	٠,٠٠١	٤١,٥٠	د- نمذجة الممارسات المهنية الجيدة في مجال الخدمة: ٨٠- يشارك أعضاء هيئة التدريس بفعالية في مجتمع المتعلمين ويوفرون القيادة المطلوبة في المهن والمدارس والروابط المهنية على المستوى الوطني والمستويات الدولية .
١١	يتحقق بدرجة متوسطة	٦٨,٢٣%	٠,٥٤	٢,٧٣	٠,٠٠١	٢٦,٣٨	هـ - تقييم الكلية للأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس: ٨١- يتضمن نظام التقويم في الكلية مراجعات شاملة لما يقوم به أعضاء هيئة التدريس من تعليم وبحث وخدمة وتعاون مع المجتمع المهني والقيادة في الكلية
١٤	يتحقق بدرجة قليلة	٥٠,٠٠%	٠,٧١	٢,٠٠	٠,٠٠١	٣٨,٦٧	و- تيسير الكلية للتنمية المهنية: ٨٢- تتوفر لدى الكلية سياسات وممارسات تشجع كل أعضاء هيئة التدريس المعنيين بالتعليم المهني على الاستمرار في التعليم وإجراء البحوث التي تتناول التدريس والاستقصاء والخدمة المحور الخامس
		٧١,٣٩%	٠,٣٦	٢,٨٦			

يتضح من الجدول أن جميع قيم كا ٢ دالة احصائياً ، و أن درجة ممارسة عناصر

المعيار الخامس جاءت بدرجة متوسطة عدا العبارة (٦٩) التي جاءت في المرتبة الأولى بوزن نسبي ٩٦,٣٥% وكانت الاستجابة عليها متوافرة بدرجة كبيرة ، نظرا لحصول جميع أعضاء هيئة التدريس بالكلية على درجة الدكتوراه ، وانخراط معظمهم في أنشطة بحثية ترتبط بمجال عملهم و يتضح ذلك من عمليات النشر والتي تشمل الكتب والمقالات والأوراق البحثية المنشورة عن الدوريات العلمية المختلفة . حيث احتلت جامعة دمياط مركزا متقدما في تصنيف "ويب متريكس الدولي Webometrics" للجامعات (المعروف بالتصنيف الأسباني) ؛ حيث تخطت أكثر من ٥٤٠٠ جامعة ومعهد عالمي ، وذلك طبقا للتقرير النصف سنوي الذي نشرته مؤسسه (ويب متريكس) للبحوث العلمية بأسبانيا يوم ١٠ فبراير ٢٠١٤ .

حيث يعتمد مؤشر القياس لموقع (ويب متركس) على عدة عناصر اهمها: تميز النشر العلمى الدولى لأبحاث أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

ثم جاءت العبارة (٧٠) فى المرتبة الثانية بوزن نسبى ٧٦,٠٤ % وجاءت فى المرتبة الأخيرة عبارة (٨٢) بوزن نسبى ٥٠ % . و ترجع الباحثة ذلك للأسباب التالية :

- لاتضع الكلية خططا تشجع أعضاء هيئة التدريس على الاستمرار فى التعليم وإجراء البحوث التى تتناول التدريس والاستقصاء والخدمة .

- زيادة العبء التدريسى لعضو هيئة التدريس .

- ضعف قدرات أعضاء هيئة التدريس فى اللغة الأجنبية ، بالإضافة إلى ضعف قدراتهم فى استخدام التقنيات الحديثة .

- قلة عقد حلقات البحث العلمى (السيمينار) .

- قلة مكافأة عضو هيئة التدريس على جهوده البحثية .

- قلة المؤتمرات والندوات العلمية المتبادلة بين الجامعات ووزارة التربية والتعليم .

- ندرة دعم وتمويل البحوث العلمية من الأجهزة التى تستفيد من نتائجها .

- تدنى ثقافة التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس فى الكلية والجامعة .

- عدم توافق جدول محاضرات عضو هيئة التدريس مع برامج التنمية المهنية المقدمة .

وترى الباحثة أن توافر معظم عناصر المعيار الخامس بدرجة متوسطة لايؤهل الكلية

للحصول على الاعتماد الأكاديمى ، وتتفق هذه النتيجة مع ما ذهبت إليه دراسة عبد الحميد

وقرنى ٢٠٠٥ (٨٤) ، التى اكدت ضرورة تطوير مهارات البحث العلمى لأعضاء هيئة

التدريس بكليات التربية ، وزيادة عدد البعثات الخارجية لهم ومعاونتهم ، مما يؤدى إلى

تحسين الأداء الجامعى .

٦- النتائج الخاصة بآراء أفراد العينة حول درجة ممارسة المعيار السادس من

معايير NCATE :

جدول (١٠) :

يبين قيمة اختبار كا^٢ والمتوسط والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل عبارة من عبارات المحور السادس (إدارة الكلية والمصادر المتاحة).

العبارة	٢٤	مستوى المعنوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الاتجاه	رقم
أ- السلطة والقيادة في الكلية:							
٨٣- يوجد في الكلية قيادة فعالة وناجحة في إدارة وتنسيق جميع البرامج بما يسمح باستيفاء جميع المعايير المطلوبة.	٥٠,١٧	٠,٠٠١	٢,٠٦	٠,٦٧	%٥١,٥٦	يتحقق بدرجة قليلة	٨
٨٤- يتم توصيف سياسات الكلية المتعلقة بالاستقطاب والقبول بوضوح واتساق في المطبوعات والأدلة .	٤٤,٦٧	٠,٠٠١	٢,١٧	٠,٧٥	%٥٤,١٧	يتحقق بدرجة قليلة	٣
٨٥- تضمن الكلية أن لجميع الطلاب المعلمين إمكانية الدخول على الخدمات الطلابية مثل الإرشاد والتوجيه .	٣٨,١٧	٠,٠٠١	٢,١٣	٠,٧٠	%٥٣,١٣	يتحقق بدرجة قليلة	٥
٨٦- تسمح الكلية بمشاركة معلمين من مدارس التعليم قبل الجامعي مع هيئة التدريس في تصميم البرامج وتنفيذها وتقويمها	٣١,١٧	٠,٠٠١	٢,٠٨	٠,٧٤	%٥٢,٠٨	يتحقق بدرجة قليلة	٧
٨٧- ينظر إلى الكلية على أنها رائدة داخل الحرم الجامعي والمجتمع الأكاديمي .	٦٦,٠٠	٠,٠٠١	٢,٧٩	٠,٥٨	%٦٩,٧٩	بدرجة متوسطة	٢
ب- موازنة الكلية:							
٨٨- تسمح المخصصات المالية للكلية بالاهتمام بالتدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع .	٣٠,٥٠	٠,٠٠١	٢,٠٤	٠,٥٤	%٥١,٠٤	يتحقق بدرجة قليلة	٩
٨٩- تساند المخصصات المالية في تحقيق أداء عالي الجودة داخل الكلية أو مع شركائها في المدارس .	٣١,٣٣	٠,٠٠١	٢,١٣	٠,٧٣	%٥٣,١٣	يتحقق بدرجة قليلة	٥
ج - الأفراد:							
٩٠- تسمح سياسات وإجراءات العبء التدريسي بتشجيع أعضاء هيئة التدريس على الانغماس في أنشطة مهنية كالتدريس والبحث العلمي والتقييم والإرشاد والعمل في المدارس وخدمة المجتمع .	١٦,٦٣	٠,٠٠١	٣,١٠	٠,٦٣	%٧٧,٦٠	بدرجة متوسطة	١
٩١- تم وضع سياسات وإجراءات رسمية لتضمن ساعات التدريس للمقررات عن بعد ضمن نصاب عضو هيئة التدريس .	٢,٠٨	٠,١٥	١,٤٠	٠,٤٩	%٣٤,٩٠	لا يتحقق	١٨
٩٢- تستفيد الكلية من أعضاء مشاركين لبعض الوقت Part- time ، والمساعدين في التدريس من الخريجين .	٣٧,١٧	٠,٠٠١	٢,١٧	٠,٦٦	%٥٤,١٧	يتحقق بدرجة قليلة	٣

٩٣-	تساعد سياسات الكلية فى الاستفادة من الأفراد المساعدين فى تدعيم فعالية أعضاء هيئة التدريس فى القيام بوظائفهم التدريسية والإشراف على الطلاب المعلمين .	٢٨,٦٣	٠,٠٠١	١,٨٥	٠,٥٥	٤٦,٣٥ %	يتحقق بدرجة قليلة	١٧
٩٤-	تساند الكلية أنشطة التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس من خلال تشجيعها للحوار بينهم وتنمية مهاراتهم المرتبطة بالنظريات والممارسة الجديدة	٤٣,٨٣	٠,٠٠١	١,٩٨	٠,٧٩	٤٩,٤٨ %	يتحقق بدرجة قليلة	١٠
د- تسهيلات الكلية:								
٩٥-	تتمتع الكلية بتسهيلات مميزة داخل الجامعة ومع المدارس المشاركة ، مما يدعم من مساندة الطلاب المعلمين على تحقيق المعايير .	٤٧,٣٣	٠,٠٠١	١,٩٦	٠,٦٨	٤٨,٩٦ %	يتحقق بدرجة قليلة	١٢
٩٦-	تسمح التسهيلات باستخدام أحدث التطورات التكنولوجية ، بما يمكن أعضاء هيئة التدريس من الاستخدام الفعال للتكنولوجيا ويساعد الطلاب المعلمين على استخدامها فى الأغراض التدريسية .	٤٣,٨٣	٠,٠٠١	١,٩٤	٠,٧٠	٤٨,٤٤ %	يتحقق بدرجة قليلة	١٣
ج - مصادر الكلية بما فيها التكنولوجيا:								
٩٧-	توفر الكلية بشكل واضح وبمجاح تام المصادر اللازمة لتدعيم برامج عالية الجودة وتعتبر مثالية بما يضمن للطلاب المعلمين تحقيق المعايير .	٢١,٨٨	٠,٠٠١	١,٩٠	٠,٥٩	٤٧,٤٠ %	يتحقق بدرجة قليلة	١٤
٩٨-	يتم تمويل نظام التقييم بالكلية وعمليات تطويره وتنفيذه تمويلًا جيدًا .	٢١,٨٨	٠,٠٠١	١,٩٠	٠,٥٩	٤٧,٤٠ %	يتحقق بدرجة قليلة	١٤
٩٩-	تستخدم الكلية كوحدة لمصادر تكنولوجيا المعلومات فى التربية وتصل إلى ما هو أبعد من مجرد تنفيذ البرامج بالكلية ، لتشمل الجامعة والمجتمع المحلى والمنظمات الأخرى .	٢١,٨٨	٠,٠٠١	١,٩٠	٠,٥٩	٤٧,٤٠ %	يتحقق بدرجة قليلة	١٤
١٠٠-	يمكن لأعضاء هيئة التدريس والطلاب المعلمين التحول إلى مكتبة ومصادر للمناهج والمعلومات الالكترونية متميزة .	١٥,٨٨	٠,٠٠١	١,٩٨	٠,٦٤	٤٩,٤٨ %	يتحقق بدرجة قليلة	١٠
المحور السادس : إدارة الكلية والمصادر المتاحة.				٢,٠٨	٠,٤٦	٥٢,٠٣ %		

يتضح من الجدول أن جميع قيم ٢١ دالة احصائياً ، وأن درجة ممارسة عناصر المعيار السادس جاءت بدرجة قليلة عدا العبارة (٩١) التى أشار أفراد العينة أنها لا تتحقق ، ويرجع ذلك إلى عدم وجود برامج للتعليم عن بعد تقدمها الكلية ، أما العبارتان (٨٧) ، (٩٠) فقد أشار أفراد العينة أنهما تتحققان بدرجة متوسطة . ويشير ذلك إلى قصور فى عمليات إدارة الجودة والاعتماد داخل الكلية وقصور فى اضطلاع الإدارة الجامعية على جميع مستوياتها بمسئوليات وأدوار جديدة تتعلق بمفهوم الجودة والتقويم الذاتى ومفهوم الاعتماد الأكاديمي ، وقصور فى توفير التمويل اللازم ، إذ يتطلب تطبيق معايير الاعتماد الكثير من الاموال لضمان

جودة ونوعية التعليم المقدم للطلاب ونوعيته . ويشير الجدول إلى وجود قصور فى التسهيلات المتعلقة باستخدام أحدث التطورات التكنولوجية بما يمكن أعضاء هيئة التدريس من الاستخدام الفعال للتكنولوجيا ، ويساعد الطلاب المعلمين على استخدامها فى الأغراض التدريسية ، كما تشير نتائج الجدول إلى وجود قصور فى توفير المصادر اللازمة لتدعيم برامج عالية الجودة ومثالية بما يضمن للطلاب المعلمين تحقيق المعايير ، وقصور فى تمويل نظام التقييم بالكلية وعمليات تطويره وتنفيذه حيث تشير آراء أفراد العينة أن ذلك قليلا ما يحدث ، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الجامعات الحكومية - ومنها جامعة دمياط - صارت مزدحمة للغاية وتعاني من نقص حاد فى الموارد من ناحية أعضاء هيئة التدريس والبنية الأساسية والأجهزة والمواد التعليمية.

وتفسر الباحثة القصور فى ممارسة المعيار السادس من معايير الانكيت بكلية التربية جامعة دمياط إلى :

- قصور فى أساليب القيادة الإدارية الناجحة فى كلية التربية .
 - ضعف مجالات التحسين المستمر للأداء فى كليات التربية .
 - قلة استخدام الأساليب العلمية فى صناعة القرارات .
 - غياب تفعيل المداخل الإدارية الحديثة (إدارة الجودة ، إدارة الأداء ، إدارة التغيير) .
 - قصور أساليب دمج التقنية فى إدارة الكلية .
 - قصور أساليب تفعيل المساءلة فى إدارة الكلية .
- لذا فإن هذا الجانب فى حاجة إلى مزيد من التطوير لتحقيق الإعداد الفعال للمعلم وللوفاء بمتطلبات الاعتماد الأكاديمى فى هذا المجال .

وفى ضوء ما سبق وللإجابة عن سؤال "ما درجة ممارسة كلية التربية جامعة دمياط لمعايير "إنكيت" NCATE الستة ؟ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس لدرجة ممارسة كلية التربية جامعة دمياط لمعايير "إنكيت" للأداة كاملة ، وهو ما يوضحه الجدول التالى :

جدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس لدرجة

ممارسة كلية التربية جامعة دمياط لمعايير NCATE مرتبة تنازليا

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المرتبة	المحاور
٢,١٣	٠,٢٨	%٥٣,٣٠	٣	المعيار الأول: معرفة الطالب المعلم مهاراته وقيمه واتجاهاته.
١,٤٣	٠,٧٥	%٣٥,٨٣	٦	المعيار الثاني: نظام قياس وتقويم الكلية.
١,٩٦	٠,٦١	%٤٩,٠٥	٥	المعيار الثالث: الخبرات الميدانية والممارسة المهنية.
٢,١٩	٠,٥٤	%٥٤,٨٠	٢	المعيار الرابع : التنوع.
٢,٨٦	٠,٣٦	%٧١,٣٩	١	المعيار الخامس: تأهيل أعضاء هيئة التدريس
٢,٠٨	٠,٤٦	%٥٢,٠٣	٤	المعيار السادس : إدارة الكلية والموارد المتاحة.
٢,٥١٢	٠,٨٥٤			الاستبانة

يتضح من الجدول السابق ، ما يلي :

١- تتم ممارسة معايير NCATE في كلية التربية جامعة دمياط بمتوسط

حسابي (٢,٥١) ويقابل درجة ممارسة متوسطة.

٢- إن درجة ممارسة معايير NCATE في كلية التربية جامعة دمياط تراوحت بين

المتوسطة للمعيار الخامس "تأهيل أعضاء هيئة التدريس . وقليلة للمعايير الأول " معرفة الطالب المعلم ومهاراته وقيمه " والثالث " نظام قياس وتقويم الكلية " ، والرابع " التنوع " والسادس "إدارة الكلية والموارد المتاحة . بينما المحور الثاني فقد أشار أفراد العينة أنه لا يتحقق .

٣- تترتب معايير NCATE حسب درجة ممارستها في كلية التربية جامعة دمياط

تنازليا كالآتي : المعيار الخامس "تأهيل أعضاء هيئة التدريس"، ثم المعيار الرابع "التنوع" ثم المعيار الأول " معرفة الطالب المعلم مهاراته وقيمه واتجاهاته" ثم المعيار السادس "إدارة الكلية والموارد المتاحة "، ثم المعيار الثالث "الخبرات الميدانية"، وأخيرا المعيار الثاني "نظام قياس وتقويم الكلية ".

خلاصة نتائج البحث :

تناول البحث فى إطاره النظرى قضية الاعتماد الأكاديمى فى كليات التربية من حيث المفهوم والأهداف ، ومبررات الاهتمام بالاعتماد الأكاديمى لكلية التربية جامعة دمياط فى ضوء معايير (NCATE) ، و أهم ملامح النموذج الأمريكى فى مجال الاعتماد الأكاديمى لبرامج إعداد المعلمين ممثلاً فى (NCATE) ، وفيما يلى عرض لأهم النتائج العامة :

١- يعد الاهتمام بتطوير برامج إعداد المعلمين وضمان جودة الإعداد من أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة ، التى تلاقى اهتماماً متزايداً .

٢- يعرف الاعتماد الأكاديمى اجرائياً فى هذا البحث بأنه عملية تقويم واعتراف بكلية التربية جامعة دمياط ، وبرنامجها الأكاديمى ، والشهادة الأكاديمية التى يحصل عليها خريجوها ، فى ضوء معايير محددة معدة من قبل منظمات أكاديمية متخصصة تمتلك سلطة رسمية فى حكمها وهى فى هذا البحث منظمة NCATE .

٣- يهدف الاعتماد الأكاديمى إلى ضمان الجودة وتحقيقها فى برامج كلية التربية ، إضافة إلى ضمان إعداد معلمين على مستوى عال من المعرفة والكفاءة والمهارة فى مجال التخصص.

٤- يمكن إجمال مبررات التحول إلى نظم الجودة والاعتماد فى كليات التربية إلى العديد من المتغيرات العالمية والإقليمية الدافعة إلى هذا التحول ومنها تحدى ضرورة انطلاق المعلم إلى العالمية استناداً إلى المحلية ، تلبية متطلبات الجودة والتصنيف الدولى للجامعات ، مواجهة التحديات الثقافية للعولمة ، ترسيخ مفهوم مهنة التعليم ، علاج بعض نواحي القصور فى مؤسسات وبرامج تكوين المعلم ، والاستجابة للتحديات المصاحبة للانفجار المعرفى والتكنولوجى .

٥- تشير نتائج الدراسة الميدانية إلى وجود قصور فى تطبيق معايير NCATE داخل كلية التربية بدمياط حيث تراوحت درجة ممارسة معايير NCATE فى كلية التربية جامعة دمياط بين المتوسطية للمعيار الخامس "تأهيل أعضاء هيئة التدريس" . وقليلة للمعايير الأول " معرفة الطالب المعلم ومهاراته وقيمه " والثالث " نظام قياس وتقويم الكلية " ، والرابع " التنوع " والسادس "إدارة الكلية والمصادر المتاحة . بينما المحور الثانى فقد أشار أفراد العينة أنه لايتحقق .

في ضوء النتائج السابقة تظهر ضرورة وضع تصور مقترح لمتطلبات تأهيل كلية التربية جامعة دمياط للاعتماد الأكاديمي الدولي في ضوء معايير NCATE وهو ما ستقوم به الباحثة فيما يلي :

ثالثا : تصور مقترح لمتطلبات تأهيل كلية التربية للاعتماد الأكاديمي الدولي في ضوء

معايير الانكيت

مقدمة :

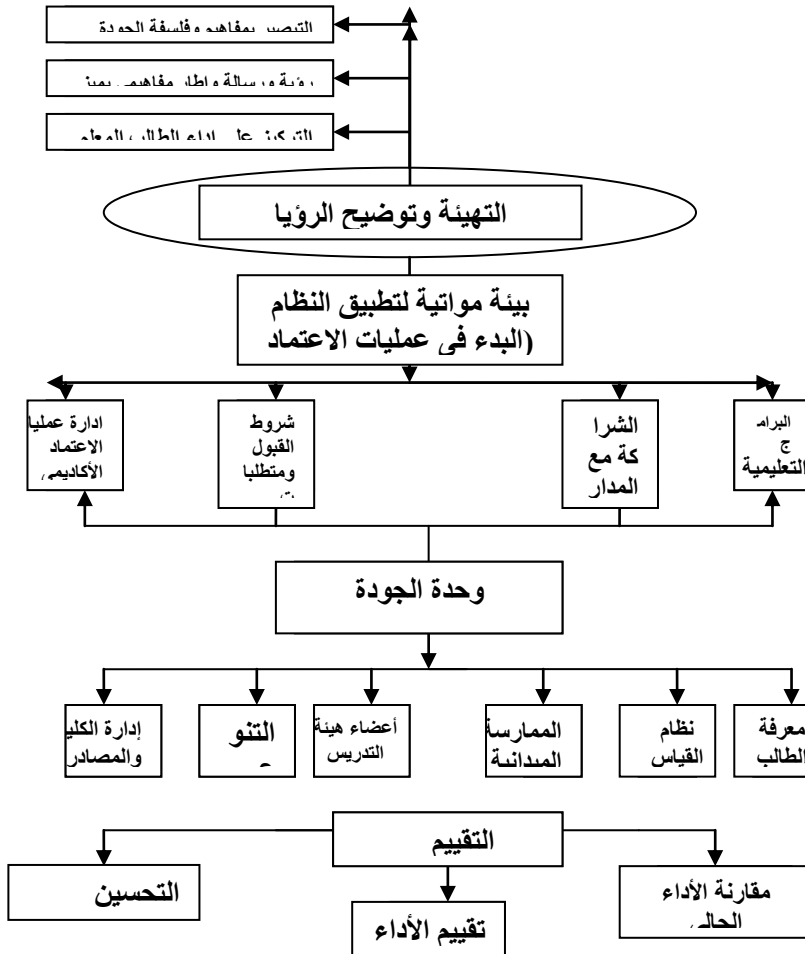
من خلال ما تم عرضه من تحليل لمفهوم الاعتماد الأكاديمي وأهدافه ، ومبررات الأخذ به في كليات التربية ، وفي ضوء ما تم عرضه من النموذج الأمريكي لمعايير الاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلم ممثلا في معايير المجلس الوطني لاعتماد برامج تربية المعلمين NCATE ، فإن ثمة متطلبات يجب توافرها والوفاء بها لحصول كليات التربية على الاعتماد الأكاديمي في ضوء تلك المعايير ، والتي تمثل مقومات أساسية أو شروطا لازمة لتطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي ، وإن غيابها أو انخفاض كفاءة بعضها يؤدي إلى تعثر خطوات الحصول على الاعتماد ، لذا يتوجب على هيئة التدريس والقيادات الجامعية إدراك أهميتها والعمل على توفيرها ، وتتعرض الباحثة لهذه المتطلبات ، فيما يلي :

أ- أهداف التصور المقترح :

يهدف التصور المقترح إلى تحقيق ما يلي :

- وضع مجموعة من المتطلبات للحصول على الاعتراف الأكاديمي من "المركز الدولي لضمان الجودة في التعليم حسب معايير" المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد برامج تربية المعلمين (NCATE)
- الوصول إلى ثقافة الجودة والاعتماد والتواصل والمشاركة واحترام الاختلاف والتنوع داخل الكلية .
- إحداث نقلة نوعية في أداء الطلاب المعلمين ، وأعضاء هيئة التدريس ، وأداء المعلمين والمديرين في الميدان التربوي .
- اقتراح مجموعة من الآليات لتنفيذ هذه المتطلبات .
- ب- الأسس التي يركز عليها التصور المقترح :
- يرتكز هذا التصور على الأسس التالية :

- ١- الإطار النظري المفاهيمي المتعلق بالاعتماد الأكاديمي بوصفه اتجاهاً تطويرياً معاصراً ، لتقييم الأداء في المؤسسات التعليمية وتطويرها .
 - ٢- نتائج الدراسة الميدانية المتعلقة بتحديد درجة ممارسة كلية التربية جامعة دمياط لمعايير (NCATE) الستة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس .
 - ٣- تجارب بعض كليات التربية التي حصلت أو سعت للحصول على الاعتماد الأكاديمي الدولي حسب معايير NCATE .
 - ٤- الاهتمام بتربية المعلمين من الأولويات السياسية في معظم دول العالم .
 - ٥- تطوير برامج إعداد المعلمين وضمان جودة الإعداد من أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة .
 - ٦- التغييرات التي شهدتها مهنة التعليم ، والتي أضحت سبباً جوهرياً في التحول نحو الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية .
- ج - أبعاد التصور المقترح : ويوضح الشكل التالي أبعاد التصور المقترح لمتطلبات الاعتماد الأكاديمي في كلية التربية :



* الشكل من إعداد الباحثة

شكل (١) التصور المقترح لمتطلبات الاعتماد الأكاديمي في كلية التربية

وستقوم الباحثة فيما يلى بتفصيل ما سبق :

البعد الأول : متطلبات تتعلق بتأهيل الكلية لبدء فى عمليات الاعتماد الأكاديمى ، وذلك من خلال :

أولاً : إعداد رؤية ورسالة الكلية وإطارها المفاهيمى :

لكل مؤسسة فى المجتمع رؤية تطمح إلى تحقيقها وتدعو إليها ، لذلك يجب أن يكون لعمليات التربية رؤيتها ورسالتها وإطارها المفاهيمى وقيمها وموضوعها الذى يميزها ويمثل الشئ المشترك الذى يجمع الكل ، من أعضاء هيئة التدريس والعاملين والإداريين والطلاب والمعلمين بالمدارس والوزارة . وهو الشئ الذى يجمع الكلية ويعتبر الموجه لها فى تصميم أهدافها ومخرجاتها وبرامجها ومقرراتها الدراسية . وأيضاً الموجه لعمليات التدريس وتقييم أداء الطلاب المعلمين والتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس والموجه للبحوث التربوية والخدمات المجتمعية .

ومن متطلبات تحقيق ذلك ما يلى :

١- صياغة رؤية الكلية ورسالتها بحيث :

- تركّز على إعداد المعلمين كقادة ومفكرين ودعاة للتغيير .
- تركّز على إعداد معلمين مسلحين بالمعرفة والقدرة على ربط النظرية بالممارسة و الواقع .
- تتبنى مداخل أساسية تؤكد على التعلم القائم على الأداء .
- تحرص على توفير بيئات تعلم فاعلة تساعد جميع المتعلمين دون استثناء على النجاح والتفوق .
- تتبنى مداخل أساسية تركّز على المتعلم .
- تحرص على التطوير المستمر للبرامج وضمان جودتها من خلال عمليات التقييم المستمر .

٢- صياغة الإطار المفاهيمى المميز للكلية بحيث:

- يصف رؤية الكلية ورسالتها .
- يشترك الجميع فى صياغته وتبنيه .
- يقدم القاعدة الفلسفية الفكرية للكلية .
- يتسم بالترابط والاتساق .
- يستند إلى قاعدة معرفية واضحة .

- يقدم نظاما لضمان الترابط بين المناهج وأساليب التدريس والخبرات الميدانية ونظام التقييم عبر البرامج .
 - يقدم القيم والاتجاهات التى ينبغى على عضو هيئة التدريس امتلاكها .
 - يقدم القيم والاتجاهات التى يعكسها الطلاب المعلمون .
 - يعكس التزام الكلية بإعداد المعلمين القادرين على استخدام تكنولوجيا التعليم فى مساعدة التلاميذ على التعلم .
 - يظهر الترابط بين المعرفة والممارسات والقيم المرتبطة بالتكنولوجيا المعلوماتية فى المناهج والتدريس والخبرات الميدانية والتقييم .
 - يقدم السياق المناسب لتطوير وتقييم أداء الطلاب المعلمين استنادا إلى معايير الكلية .
 - يتضمن بعض المؤشرات الأساسية مثل : التفكير والتنوع ، والعمل الجماعى والتعاونى ، والشراكة والخبرات الميدانية .
 - مقابلة عناصر الإطار المفاهيمى للكلية مع معايير NCATE .
 - تضمين الإطار المفاهيمى فى المناهج ونظام التقييم وممارسات الطلاب المعلمين وأعضاء هيئة التدريس بالمدارس .
 - وضع آليات لمراجعة الإطار المفاهيمى كلما تطلب الأمر .
 - توعية أعضاء هيئة التدريس والعاملين والطلاب والمجتمع المحلى برؤية ورسالة الكلية ومدى أهميتها ، وأن يكون ذلك بصورة دورية وخاصة لمنسوبي الكلية الجدد .
- ثانيا : البرامج التعليمية :
- تشكل البرامج التعليمية جزءا جوهريا فى عملية إعداد المعلم ، وتشمل هذه البرامج مناهج ومقررات تكسب الطلاب المعلمين المعارف والمهارات والقيم اللازمة لممارسة مهنة التعليم ، وعلى ضوء أهداف هذه البرامج ومحتواها وأساليب تدريسها وتقويمها تتحدد نوعية المخرجات التى يتم الحصول عليها من منظومة الإعداد ، ولذلك تعد البرامج التعليمية من حيث نوعيتها وما تشمله من جوانب ثقافية وتربوية وتخصصية متطلبا أساسيا من متطلبات حصول كلية التربية على الاعتماد الأكاديمى ، ولتحقيق ذلك يجب تطوير هذه البرامج وأساليب تدريسها لتتوافق مع معايير NCATE لاعتماد برامج إعداد المعلم ، وبحيث يتوافر بها المتطلبات الآتية :

- مراجعة البرامج الراهنة فى ضوء المعايير القومية ومعايير الانكيت.
- وضع مخرجات عامة للكلية - تم صياغتها من خلال ترجمة معايير NCATE والإطار المفاهيمى للكلية - فى جميع برامج الكلية .
- ربط عناصر الإطار المفاهيمى للكلية بالمساقات : ويتم فى هذه الخطوة معرفة أى من عناصر الإطار المفاهيمى يغطيها مساق أو مساقات بعينها مما يساعد على أن تصبح عناصر الإطار المفاهيمى للكلية المرجعية الأساسية للحكم على البرامج ومكوناتها من مساقات وكذلك أساليب التقويم المستخدمة فى كل مساق .
- تسكين مخرجات الكلية فى المسميات الأولية للمقررات ، وذلك من خلال :
 - اجتماع يشمل جميع أعضاء هيئة التدريس بالكلية مع وضع قائمة مفصلة بالمساقات التربوية التى يتم تدريسها من قبل الجامعات المعتمدة . ليتسنى لهم التعرف على الجديد من هذه المساقات ، وأكثرها أهمية وقدرة على ترجمة مخرجات الكلية وفق إطارها المفاهيمى إلى نواتج تنعكس فى تعلم الطلاب . ويتم ذلك بالنسبة لكل برنامج من برامج الكلية
 - وضع جميع مخرجات البرامج والمسميات المقترحة للمساقات التى تقابل المخرجات ، والتى تم الاتفاق عليها فى الاجتماعات السابقة ، وتخضع مرة أخرى لعملية المراجعة الجماعية من قبل جميع أعضاء هيئة التدريس بالكلية.
 - وضع تصورات ذهنية أولية حول ما يمكن أن يشتمل عليه محتوى المساق المقترح ، من خلال تحليل محتوى المخرج لإمكانية ربطه بالمسمى المقترح للمساق بشكل أوضح .
 - تدريب مكثف لأعضاء هيئة التدريس على كيفية ترجمة المخرج إلى مساق وكيفية ترجمة المساق أو المحتوى المفترض له إلى مخرجات .
 - تقسيم أعضاء هيئة التدريس إلى فرق عمل مصغرة تعمل كل منها على مجموعة من المخرجات لتسكينها فى مساقات أولية ، ثم عرضها على سائر أعضاء هيئة التدريس بالكلية للاتفاق عليها .
 - إضافة أعضاء هيئة التدريس من خارج الكلية المسؤولين عن الجانب الأكاديمى كالرياضيات والعلوم واللغة العربية أو اللغة الانجليزية وغيرها من مواد التخصص

الأكاديمي ، كذلك إشراك عديد من المعلمين بالمدارس فى تلك العملية ،لأن التنفيذ الفعال لتلك المسابقات سيتم فى جانبه العملى فى المدارس .

- تصميم المهام التى تمثل نشاطا أدائيا ، يقوم به المتعلم مستخدما ما اكتسبه من معارف ومهارات واتجاهات فى إنتاج منتج معين مثل : وضع خطة دراسية ، أو مقالات تفكيرية ، أو القيام بدراسة حالات ، أو ملفات إنجازأو أوراق بحثية ، أو القيام بالتدريس المصغر والعروض الجماعية والخبرات الميدانية ، ومن متطلبات ذلك :

١- التحديد الدقيق لأهداف المساق ومخرجاته وعناصر الإطار المفاهيمى الذى يقيسه. ثم ربط المهمة بعنصر من عناصر الإطار المفاهيمى حسب طبيعة المخرجات .

٢- وضع وصف دقيق للمهمة وكيفية أداء الطلاب لها : مثل دراسة الحالة ، خطة الدرس ، مشروع ، دراسة أو خطة بحثية وغيرها ، مع ملاحظة ربط المهمة بالإطار المفاهيمى وبمواقف حياتية حقيقية أو بمشكلات فى الواقع المدرسى ، أو بموضوعات تساهم فى النمو المعرفى والمهارى والوجدانى للطلاب المعلمين .

٣ - تحديد طريقة التقويم والكفايات المستخدمة فى المهمة : وهنا يجب تحديد المعارف والمهارات والقيم التى يتوقع اكتسابها من إجراء القيام بتلك المهمة ، وتحديد ما إذا كانت مهمة فردية أو جماعية ، والفترة الزمنية اللازمة لإنجازها وتحديد مجالات المساعدة التى يمكن أن يقدمها عضو هيئة التدريس.

٤ - تصميم مقاييس الأداء : من خلال :

- عقد ورش عمل فى كافة أقسام الكلية لتدريب أعضاء هيئة التدريس على التوصيف وفقا لنماذج الجودة والاعتماد .

- مراجعة ملفات البرامج والمقررات بأقسام الكلية .

- متابعة تنفيذ إجراءات التطوير المقترحة فى كل برنامج نتيجة عمليات مقارنته بمواصفات الخريج والمعايير المرجعية.

- توصيف المقررات الدراسية وفق نماذج الاعتماد الأكاديمى المعتمدة .

ثالثا : وضع شروط القبول ومتطلبات التخرج :

١- شروط القبول :

يعد الطلاب فى كليات التربية من أهم مدخلات منظومة إعداد المعلم ، فهم يمثلون المادة الخام التى تعمل على تشكيلها عناصر منظومة الإعداد ، كما يمثلون المخرجات

النهائية لهذه المنظومة ، ومن ثم فإن تحرى الدقة فى قبول الطلاب ، وانتقاء أفضل العناصر الصالحة منهم يمثل البداية المنطقية والصحيحة فى السعى للحصول على الاعتماد الأكاديمى .

ومن متطلبات تحقيق ذلك ما يلى :

- تبني وتحديد سياسة القبول بما يدعم ويحقق رسالة وأهداف الكلية .
- وضوح وديمقراطية سياسة القبول بما يعزز مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين الطلبة من حيث الاختيار والقبول.
- إعلان سياسة القبول وإجراءاته ومعاييره وتوفيرها لجميع الطلبة في وقت مبكر لمساعدتهم في اتخاذ قراراتهم.
- تناسب أعداد الطلبة المقبولين مع الامكانيات المتاحة للكلية وبرامجها حفاظاً على نوعية التعليم في الكلية .
- توفير معلومات شاملة وواضحة ودقيقة عن البرامج التعليمية والتخصصات المتاحة للطلبة.
- توفير بيانات ومعلومات تتعلق بنتائج تعلم الطلاب القدامى للطلاب الجدد.
- إيجاد تشريعات وأنظمة مرنة تسمح بحرية انتقال الطلبة بين البرامج المختلفة داخل المؤسسة وخارجها.
- توفير معلومات شاملة وإرشادات كافية عن النواحي المالية المتعلقة بالطالب من رسوم دراسية، ومساعدات، ومنح، وقروض
- الاهتمام بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، ومدى مساهمة الكلية في توفير بعض التسهيلات الفنية لهم بما يخدم احتياجاتهم.

٢- متطلبات التخرج :

- ليتخرج الطلبة من كلية التربية ، يجب التركيز على عدة متطلبات ، تضم :
- ملف إنجاز مهني للطلاب المعلم يعكس رؤية الكلية ورسالتها وإطارها المفاهيمي .
- تقييم أداء الطالب باستخدام مقاييس أداء ، تحدد مستويات أدائه فى التربية العملية .
- الاختبار المهني للطلاب المعلم فى القيام بمهارات التدريس المختلفة من تخطيط للتدريس وتصميم درس والتنفيذ والتفكر بعد التدريس وتقييم .

رابعاً : تصميم نظام التقويم بالكلية :

وظيفته تجميع وتحليل البيانات المتعلقة بمواصفات المتقدمين للالتحاق بالكلية ، وإداء طلابها وخريجها ، وجهود الكلية لتحسين نظام التقويم والاستفادة من نتائج التقويم فى تطوير برامجها . مما يتطلب استخدام نوعين من التقويم هما : التقويم البنائى ، والتقويم النهائى .

متطلبات تقويم أداء الطلاب المعلمين :

و يتطلب تصميم تقويم الأداء ما يلى :

- تحديد معايير الأداء والمؤشرات (النواتج التى ينبغى قياسها لدى الطالب المعلم) تحديدا واضحا .

- تحديد موضوع التقويم . وذلك بتحديد إذا ما كان يركز على جميع العناصر بمجالاتها المعرفية والاجتماعية والمهارية ، أم سيركز على الجانب المهارى فقط ، أم على الجانب الوجدانى . وقد يكون التقويم شاملا لكل ذلك .

- اختيار أساليب التقويم : وتتمثل أساليب تقويم الأداء فى :

* الملاحظة * البورتفوليو .

* التقويم الذاتى . * تقويم الأقران .

* تقويم المعلم من وجهة نظر طلابه (أثناء فترة التربية العملية) .

- تصميم وتنفيذ خطة علاجية إجرائية فى ضوء نتائج التقويم .

- خامساً : إدارة عمليات الاعتماد الأكاديمي :

إن الهدف الأسمى من تطبيق إدارة الجودة فى كليات التربية هو الارتقاء بالأداء الجامعى ، مما يزيد من كفاءة كليات التربية فى إعداد المعلم ، ويجعلها أكثر قدرة على أداء رسالتها وتحقيق أهدافها ، ولتتحقق إدارة الجودة وأهدافها فإنه يجب توافر المتطلبات الآتية :

- توافر القيادة الفاعلة القادرة على إحداث التغيير النوعى المنشود والمتعلق بتحسين مخرجات الكلية وإداء طلابها ، حيث يجب أن يتميز عميد الكلية ، باعتباره قائدا لتغيير تربوى واسع المدى فى مؤسسته ، فى المجالات التالية :

* القيادة الموزعة : التى تهدف إلى تضمين عديد من الأعضاء فى أدوار قيادية ، وتوليد أفكار جديدة وحلول ابتكارية خلاقة ، وتكوين مدخل جماعى قوى يعتمد على

الفريق لإدارة الاعتماد الأكاديمي بالكلية ، وصنع القرارات المهمة بها ، وضمان آلية مهمة لإتاحة فرص النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس .

* تطوير وإدارة رؤية ورسالة الكلية وإطارها المفاهيمي .

* صنع القرارات الاستراتيجية وتنفيذها .

* إيجاد ثقافة التعلم .

* الاستخدام الفعال للبيانات .

* فهم المناهج وطرائق التدريس .

* تضمين واستيعاب جميع أعضاء هيئة التدريس .

* فهم أسس الإدارة الفاعلة .

* تقديم فرص عالية الجودة لضمان النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس .

* الاتصال بفعالية وبأمانة مع أعضاء هيئة التدريس والطلاب وأعضاء المجتمع .

- تحديد نظام إدارة الجودة ، أى العمليات الإدارية التى بموجبها تتحقق اهداف الكلية .

- وضع نظام لفحص الجودة واختبارها ، وتقويم فاعلية إدارة الجودة داخليا وخارجيا على

فترات منتظمة ، مع إجراء مراجعة وفحص لمختلف عمليات الجودة ومستوياتها التى

تحققت .

- نشر ثقافة التحسين المستمر للجودة ، مما يتطلب من كل أفراد المؤسسة أن يكون لديهم

ثقافة التحسين المستمر للجودة .

- تأسيس نظام للمعلومات وذلك لتوفير البيانات والأدوات والتقارير اللازمة لتقويم الأداء

بمستوياته المختلفة .

البعد الثانى : متطلبات تتعلق بتنفيذ تطبيق معايير NCATE الستة :

أولا : متطلبات تفعيل تطبيق المعيار الأول (معارف الطالب المعلم وقيمه واتجاهاته

ومهاراته)

لتنمية معارف الطالب المعلم وقيمه واتجاهاته ومهاراته فإنه يجب تطوير البرامج

التعليمية وأساليب تدريسها للتوافق مع المعايير العالمية لاعتماد برامج إعداد المعلم ، وبحيث

يتوافر بها المتطلبات الآتية :

- أن تكون للبرامج التعليمية فلسفة واضحة تعكس أهدافها ، والنظريات العلمية التى تستند إليها ، ومستوى الكفايات الواجب توافرها فى الخريجين ، وان تكون هذه الفلسفة متسقة مع المنظومة الحضارية والثقافية والقيمية للمجتمع .
- أن تحدد طرائق التدريس فى البرنامج ، سواء أكانت طريقة نظرية أم عملية ام كلاهما معا ، أم مناقشة وحل مشكلات ، فتحديد طريقة التدريس تعد مطلبا مهما من متطلبات تنفيذ البرنامج.
- أن يكون محتوى البرنامج متوازنا من حيث احتياجات الطلاب العلمية واحتياجات بناء قدراتهم التخصصية ، فضلا عما يسهم فى بناء شخصياتهم ، فضلا عن بناء المهارات التطبيقية فى المجال ، والإلمام بأساسيات المعرفة التخصصية ومبادئها .
- ان يكون محتوى البرامج مناسباً للمعرفة العالمية فى المجال ، فلا يكون ما يدرس فى البرنامج من معارف قد عفى عليها الزمن ، بل لابد أن تتضمن الجديد من المعرفة .
- أن يكون هناك آلية للتخطيط الجيد لتطوير البرامج التعليمية من خلال التقويم الدورى المستمر لهذه البرامج من حيث مدى إسهامها فى تطوير معارف الطلاب المعلمين ومهاراتهم وقدراتهم ، ومدى مساهمتها للتطورات العلمية والتكنولوجية الحديثة .
- تفرغ أعضاء هيئة التدريس ، ليكون لديهم الوقت الكافى لإعداد المحاضرات ، وإتقان طرائق التدريس ، والقيام بالتقييم للوقوف على فاعلية العملية التعليمية .
- توفير الإمكانيات المادية اللازمة لتنفيذ البرامج التعليمية مثل القاعات والمعامل والتجهيزات المختلفة ، والعمل على كفايتها وتطويرها بما يتناسب وإعداد الطلاب المعلمين .
- تقديم البرامج التعليمية من خلال أنظمة دراسية متطورة مثل نظام الساعات المعتمدة الذى يتيح للطالب المعلم اختيار البرامج والمقررات المناسبة ، وفق المعدل الذى يرغب فى اتباعه ، بما يحقق تقدمه فى الدراسة طبقا لظروفه وامكاناته الشخصية .
- ثانيا : متطلبات تفعيل تطبيق المعيار الثانى : نظام التقييم وتقويم الكلية :
- إعداد وحدة لتقييم الأداء بالكلية ، مهمتها تجميع وتحليل البيانات المتعلقة بمدى تأهيل وإعداد الطالب المعلم ، وإداء الخريجين ، والعمليات التى تقوم بها الكلية لتقويم وتحسين البرامج المختلفة بالكلية وأداء الكلية بشكل عام .
- تجميع وتنظيم وإدارة واستخدام المعلومات فى تقييم أداء البرامج المختلفة بالكلية .

- استخدام نتائج التقييم فى تحسين وتطوير الكلية .
- تدريب أعضاء هيئة التدريس فى مجال التقييم القائم على الأداء .
- استخدام نظام الكترونى فى إدخال البيانات ومعالجتها .
- تعيين منسق للتقييم **Assessment Coordinator** من أعضاء هيئة التدريس يتم تفرغته من مسئولياته التدريسية لإدارة هذا العمل وقيادة فريق تقييم الكلية .
- ربط نظام التقييم بالإطار المفاهيمى للكلية ، ومعايير NCATE .
- تسكين المبادئ والمعايير السابقة فى صورة مخرجات يمكن قياسها والبرهنة على نوعية الأداء ومستوياته فيها .
- التحقق من المخرجات وارتباطها بالإطار المفاهيمى للكلية ، من خلال أعضاء أعضاء هيئة التدريس ومنسقى المساقات ، حيث يقوم كل منسق بمراجعة كل مساق ووضع آليات تنفيذه وفقا لآداءات الطلاب المعلمين .
- إنشاء جماعة النصح للبرنامج ، وهى عبارة عن مجموعة من الأفراد ممثلين عن أعضاء هيئة التدريس للبرامج وممثلين عن خريجي البرنامج ويقوم الفريق من خلال اجتماعات عدة سنويا بمراجعة القضايا المتعلقة بتقييم البرنامج ، ومراجعة بيانات البرنامج ، والاستماع والاستجابة للمقترحات ، والتقارير الصادرة من وحدة التقييم بالكلية وتقديم المقترحات لإجراء التعديلات إن وجدت على البرنامج ، ومناقشتها مع الهيئة التدريسية للبرنامج .
- تصميم قاعدة بيانات على موقع الجامعة لإعلام جميع المعنيين بمدى التقدم فى البرامج والتواصل معهم عبر البريد الالكترونى والفاكس وغيرها .
- التركيز على القدرات والمهارات الخاصة للطلاب المعلمين أكثر من مجرد معدلات الإنجاز فى المساقات .
- استخدام التقييم البنائى والختامى المستند إلى الإطار المفاهيمى للكلية فى تقييم الأداء والحكم على مستوى البرامج .
- استخدام ملف إنجاز الطالب المعلم ، لتقديم فرصة للطالب للنمو المهنى ومراجعة أدائه والتفكر فيه

- استخدام البيانات المتوافرة فى نظام التقييم فى تطوير البرامج وتطوير الكلية بناء على القرارات ، التى تصنع من خلال تقارير مقررى المساقات ورؤساء الأقسام وعميد الكلية .
- تقويم الطلاب بأساليب وإجراءات فعالة تعكس ما اكتسبه الطلاب من المعارف والمهارات والخبرات التى تشملها البرامج والمقررات الدراسية المختلفة ، والإفادة من نتائج التقويم فى تحقيق تغذية راجعة تفيد فى مراجعة البرامج التعليمية وأساليب تدريسها .
- ثالثا : متطلبات تفعيل تطبيق المعيار الثالث (الخبرات الميدانية والممارسة العلاجية) :
تقوم الكلية بتصميم وتنفيذ وتقييم الخبرات الميدانية والممارسات العلاجية ، التى تساعد الطلاب المعلمين وغيرهم على تطوير معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم لمساعدة جميع التلاميذ على التعلم . ومن متطلبات ذلك :
- تكوين فريق لضمان جودة الخبرات الميدانية والعلاجية ، ويرتبط ببنية الكلية ويتضمن الفريق منسقين للخبرات الميدانية وممثلا عن اعضاء هيئة التدريس عن كل برنامج ، وممثلا عن المدارس فى مراحل التعليم قبل الجامعى .
- تحرص الكلية على ضمان التعاون والشراكة بينها وبين المدارس من خلال بروتوكول التعاون والشراكة مع وزارة التربية والتعليم ، ويتم تدريب ودمج جميع المشرفين فى المدارس على أهداف التربية العملية ، ومخرجاتها بالكلية من خلال توضيح الأدوار المتوقعة منهم وإجراءات التقييم المتبعة لتقييم الطلاب المعلمين والتلاميذ بالفصول التى يدرسون بها ، وذلك من خلال مكتب التربية العملية حيث يتم التوضيح الدقيق والتفصيلي لأدوار كافة الأطراف .
- إجراء استبانات لتعرف آراء المعلمين والتلاميذ بالمدارس فى اداء الطلاب المعلمين .
- عقد ورش عمل ولقاءات حوارية تشمل المعلمين فى مراحل التعليم قبل الجامعى ، واطباء هيئة التدريس المسؤولين عن المحتوى الأكاديمى ، ويتم من خلالها الحوار حول كيفية تصميم الخبرات الميدانية والعلاجية ، والمتطلبات اللازمة للتنفيذ ، وكيفية تقييم المهارات والاتجاهات كما تتضح من المؤشرات المتضمنة فى الإطار المفاهيمى .
- يقوم عميد الكلية بعقد اجتماعات لتبادل الآراء مع مستشارى المناهج الدراسية بالوزارة ، كما يجتمع مع منسقى البرامج والمسؤولين عن المحتوى الأكاديمى التخصصى بالكليات الأخرى ، ويعمل باستمرار على توثيق أواصر التعاون والشراكة مع كافة الأعضاء .

- يتم تعيين مرشدين اثنين للتربية العملية احدهما لبرامج التعليم الابتدائي والثانوي للتعليم الثانوي ، يعملان كميسرين لتنفيذ البرنامج والتنسيق مع المدارس ، وضمان تواصل أفضل بين البرامج والميدان التربوي .
 - يطلب من نهاية برنامج التربية العملية من كل مشرف أو معلم متعاون بالمدرسة يقوم بالإشراف على طلاب التربية العملية تقديم تقرير مكتوب حول برنامج التربية العملية للاستفادة منه في تطوير الخبرات الميدانية والممارسة العلاجية بالمدارس .
 - ربط الكلية بالمدارس من خلال عديد من المسابقات مثل مقرر التدريس الميداني ، ويتم تقييم أداء الطلاب المعلمين من قبل المشرف الأكاديمي بالكلية والموجه والمدير والمعلم المتعاون.
 - اهتمام الكلية بتدريب الموجهين والمدراء والمعلمين المتعاونين على معايير الاعتماد الأكاديمي وعناصر الإطار المفاهيمي للكلية ، والاتجاهات الحديثة في التدريس واستخدام التكنولوجيا .
 - تطوير معارف ومهارات واتجاهات الطلاب كمعلمين نحو كيفية مساعدة التلاميذ بالمدارس .
- رابعا : متطلبات تفعيل تطبيق المعيار الرابع التنوع :
- حيث يجب مراعاة الفروق الفردية والتنوع في درجة الاختلافات الموجودة بين التلاميذ وقد تكون هذه الاختلافات من حيث الدرجة (عقلية - أساليب أو أنماط التعلم أو احتياجات خاصة) فائقين أو إعاقات بسيطة أو متوسطة أو شديدة أو بطئ التعلم) أو من حيث النوع (الاختلافات في المستوى الثقافي والتعليمي والمستوى الاقتصادي الاجتماعي والجنس) .
- حيث تقوم الكلية بتصميم وتنفيذ وتقويم المناهج والخبرات المتعلقة بالتعامل مع التنوع في أعضاء هيئة التدريس والتعامل مع التنوع في الطلاب المعلمين ، والتعامل مع الاختلافات والفروق الفردية بين التلاميذ في المدارس .
- ولتحقيق معيار التنوع فإن ذلك يتطلب :
- إعداد وثيقة للتنوع خاصة بالكلية تركز على الفلسفة الإسلامية ، وتنبتق من الهوية المصرية والعربية وتعزز مبادئ الإسلام السمحة من تسامح وعدالة ومساواة ومراعاة الحقوق والاختلاف بين البشر . حيث يؤكد الإسلام على الاختلاف بين الأفراد كمدخل للتكامل والتعاون والتعلم .
 - التأكيد على إتاحة الفرص لكافة المتعلمين للوصول إلى أقصى إمكاناتهم وقدراتهم .

- تأكيد التنوع فى اعضاء هيئة التدريس والطلاب من خلال قبول الجميع دون استثناء مبنى على نواح عرقية أو دينية أو اجتماعية وثقافية .
- تضمين برامج الكلية التنوع فى اداء الطلاب المعلمين ، والتنوع فى مجال الخبرات الميدانية.
- تؤكد برامج الكلية على تدريب الطلاب المعلمين على:
 - * التعامل مع جميع التلاميذ من خلفيات ثقافية متنوعة ، والتعامل مع التلاميذ من ذوى الاحتياجات الخاصة والتلاميذ الفائقين . مما يضمن عدالة الفرص التعليمية والمساواة بين التلاميذ .
 - * التمكن من بعض المعارف والأساسيات حول الأساليب المتعددة لعملية التعلم .
 - * تقديم مادة علمية مناسبة لمستويات التلاميذ المختلفة .
 - * الطرائق والأساليب التى يمكن أن يتعامل من خلالها مع تلاميذه من ذوى الاحتياجات الخاصة (صعوبات تعلم ، تأخر دراسى) .
 - * مفهوم الفروق الفردية وكيفية الكشف عنها ، والتعرف على الخلفيات التعليمية والثقافية للتلاميذ .
 - * مراعاة احترام الاختلافات الثقافية عند الاتصال مع الوالدين .
 - * فهم الاختلافات فى نمو التلاميذ وإجراء التعديلات على التدريس لتناسب الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة سواء الجسمية أو العقلية أو العاطفية أو الفيزيائية .
 - * التخطيط لخبرات تعلم وإعداد التلاميذ بالمواد التعليمية والمناهج والأساليب التدريسية ، التى تتلاءم مع الاختلافات فى أساليب التعلم ، وتراعى الفروق الفردية بين التلاميذ فى الصفوف الدراسية .
- تعديل سياسات القبول والاستقطاب والمشاركة والاحتفاظ بأعضاء هيئة التدريس والطلاب والإداريين بالكلية ، بحيث تركز على إزالة كافة العوائق من مناخ الكلية التى قد تحول دون الاهتمام ببعض .
- تعمل الكلية على تحسين المناخ لكافة الطلاب وأعضاء هيئة التدريس وأعضاء البيئة المحيطة ، من خلال مناخ يتسم بالتعددية وتضمن الجميع واستيعابهم .

- مشاركة أعضاء هيئة التدريس فى التنمية المستدامة فى عديد من القضايا المرتبطة بالتربية متعددة الثقافات ، والتنوع والوعى العالمى .
- تشكيل فريق لضمان جودة برنامج التنوع بالكلية يتكون من مجموعة متنوعة من الممثلين للمجتمع المحلى وأعضاء هيئة التدريس ، للعمل على تصميم وتنفيذ مبادرات التنوع ، ويعملون على تصميم وتنفيذ مبادرات التنوع بجميع مجالاتها ، ويعملون معا وفق خطة تعمل على تحقيق أهداف التنوع .
- التأكد من وجود عنصر التنوع ، كأحد عناصر الإطار المفاهيمى للكلية متضمنا ضمن محتوى المساقات المختلفة فى البرامج المتعددة للكلية ، وفى المهام التى تقيس أداء الطلاب المعلمين .
- مراجعة جميع المهام والتركيز على المهام المتعلقة بقياس عنصر التنوع ، ومسح أداء الطلاب المعلمين فى تلك المهام فى البرامج المختلفة ، لمعرفة نتائج أدائهم فى ذلك العنصر .
- خامسا : متطلبات تفعيل تطبيق المعيار الخامس (مؤهلات أعضاء هيئة التدريس وأدائهم ونموهم المهنى) :
- يتعلق هذا المعيار بكون أعضاء هيئة التدريس بالكلية مؤهلين ، ويمارسون أفضل النماذج فى البحث العلمى وخدمة المجتمع والتدريس ، وتقوم الكلية بتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس وتيسر لهم سبل التنمية المهنية ، من خلال :
- تعمل الكلية على تنمية واستقطاب وتدريب واستبقاء أعضاء هيئة التدريس من خلفيات متنوعة.
- تدعيم معارف ومهارات واتجاهات أعضاء هيئة التدريس المرتبطة بأداء الطلاب المعلمين .
- الاهتمام بثقافة التقويم الذاتى من قبل أعضاء هيئة التدريس لأنفسهم .
- تدريب أعضاء هيئة التدريس بالكلية على العديد من الاستراتيجيات التدريسية مثل التعلم النشط والتدريس المتمحور حول الطالب ، والمداخل التعاونية فى التدريس . بالإضافة للاستخدام الفعال للتكنولوجيا فى التدريس ، وتحول التدريس فى الكلية من الأسلوب المعتمد على المحاضرة إلى التعلم التعاونى .

- إظهار أفضل الممارسات المهنية فى التدريس . من خلال توضيح كيفية ربط النظرية بالممارسة وعرض الخبرات التدريسية وتوضيح مدى ارتباطها بالإطار المفاهيمى للكلية .
 - تمكين أعضاء هيئة التدريس من المشاركة فى إجراء البحوث العلمية ، وإصدار عديد من التقارير والكتب والمراجع سواء بشكل فردى أو جماعى .
 - التعاون بين اعضاء هيئة التدريس بالكلية والمعلمين بالمدارس ، ويتشاركون معهم فى عديد من الأنشطة ، منها : المؤتمرات وورش العمل وتصميم المناهج والبرامج ، والاستشارات والأبحاث التربوية ، واللقاءات التعليمية .
 - الاهتمام بأعضاء هيئة التدريس الجدد ، لمساعدتهم على استيعاب الإطار المفاهيمى للكلية ، وكيفية تنفيذه فى ممارساتهم التدريسية والبحثية وخدمة المجتمع .
 - إيجاد نظام للتشجيع و المكافأة أو مكافأة التدريس .
 - إيجاد مركز داخل الجامعة لتطوير وتنمية اعضاء هيئة التدريس .
 - تكريم أعضاء هيئة التدريس المتميزين فى مجال إثراء البحث التربوى والأبحاث التخصصية التى تضيف للأدبيات التربوية .
 - تقديم عروض عن الأعمال التى قام بها اعضاء هيئة التدريس على المستوى الدولى والقومى ومستوى المنطقة .
 - إعداد ملف إنجاز عضو هيئة التدريس ، ويمكن أن يتضمن عديدا من الأعمال ، مثل : الفلسفة التدريسية ، عدد ساعات التدريس ، والمقررات وإعداد الطلاب الذين يقومون بتدريسهم . تقييم الطلاب المعلمين لأداء عضو هيئة التدريس فى كل فصل دراسى . إرشاد الطلاب فى العملية التدريسية ، النشر فى المجلات التربوية المحكمة ، فرص التنمية المهنية التى شارك فيها ، الكتب والكتيبات المنشورة ، الإشراف على الرسائل والأبحاث العلمية ، خدمة القسم العلمى والكلية والجامعة .
- سادسا : متطلبات تفعيل تطبيق المعيار السادس : إدارة الكلية والمصادر :
- ويؤكد هذا المعيار امتلاك الكلية السلطة لإدارة مواردها وميزانياتها ، لإعداد الطلاب المعلمين وفقا للمعايير المهنية على المستوى القومى والعالمى المستهدف ، وذلك من خلال :

١ : قيادة الكلية والسلطة :

- العمل على تحديث وتطوير إدارة الكلية ، والاهتمام باختيار القيادات المبدعة المقتنعة بالتغيير والقادرة على تفويض السلطة ، وتقديم الدعم لجميع العاملين بالكلية ، مع العمل على إشراك أعضاء هيئة التدريس فى اختيار القيادات .
- توفير نظام جيد للاتصال بين جميع العاملين فى الكلية ، وبين إدارة الكلية على المستوى الأفقى والرأسى .
- وضع خطة تدريبية لتنمية المهارات الإدارية للقيادات تتضمن تحديد المهارات اللازمة والجدول الزمنى لتنفيذها وسبل تقييم نتائجها .
- إنشاء لجنة النصح الأكاديمى تقوم بتقديم النصح والمساعدة للعميد .
- العميد النموذج القيادى ، الذى يساعد على تحويل الكلية إلى ثقافة الاعتماد الأكاديمى من خلال قيادته وإدارته لجميع جهود الاعتماد الأكاديمى بالكلية .

٢ -الميزانية :

- يتم تحديد الميزانية بناء على القواعد التى تضعها الإدارة العليا بالجامعة ، وبناء على احتياجات الكلية من التكنولوجيا والموارد التدريسية وأعضاء هيئة التدريس وأنشطة التنمية المهنية ، مما يتطلب :
- يجتمع العميد مع أعضاء مجلس الكلية لتقرير حاجات الأقسام من الموارد المختلفة ، ومناقشة الميزانية المقترحة من قبل الكلية مع مدير عام الجامعة .
 - وضع خطة لتنمية الموارد الذاتية للكلية للإسهام فى توفير احتياجات ومستلزمات الكلية ، على ضوء متطلبات الاعتماد .
 - استثمار مرافق الكلية المختلفة مثل الساحات والنوادر الطلابية والكافتيريا ، ومن مصادر الأنشطة الذاتية للكلية ، إقامة المعرض حيث تستضيف الكلية المعرض المختلفة بهدف الحصول على موارد مالية ، إقامة المحاضرات والحفلات والمؤتمرات وتخصيص ريعها لصالح الكلية المضيفة .
 - الاستفادة من الوحدات ذات الطابع الخاص بالكلية فيتم الحصول على بعض التمويل لقاء تقديم الخدمات الاستشارية والتدريب من قبل الكلية .
 - ترشيد الإنفاق من خلال الربط بين الموارد المتاحة واستغلالها بكفاءة مما يتطلب الاهتمام بربط خطط التعليم الجامعى بخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية .

- تفعيل اجراءات زيادة التمويل رسميا او حكوميا مثل:رفع الرسوم الدراسية وإعادة النظر فيها من خلال تخفيف المجانية فى التعليم وتكاليف الطلبة ودفع رسوم قليلة مقابل حصولهم على الكتب والمسكن والغذاء ويمكن تنظيم هذا العمل بحيث لا يؤثر على الفقراء بخاصة المتفوقين منهم أو يحول دون النحاقهم بالجامعة .
- زيادة المخصصات المالية للتعليم من الموازنة برفع الضرائب على بعض السلع لصالح التعليم

- تخصيص رسوم وضرائب للتعليم العالى ويمكن أن تكون هذه المخصصات من الرسوم الجمركية ومن الرسوم الأخرى التى تفرض على بعض الخدمات .
- الاستفادة من أموال الوقف والمؤسسات الخيرية .

٣- أعضاء هيئة التدريس :

- وتقترح الباحثة ضرورة تخفيض النصاب التدريسى لعضو هيئة التدريس ، بحيث لايزيد عن ١٢ ساعة معتمدة أسبوعيا بما فيها ساعات الإشراف على التربية العملية ، حتى يتمكن من تطوير أدائه المهنى .

٤ - تسهيلات الكلية :

- تقديم تسهيلات لأعضاء هيئة التدريس ، مثل : المبنى المناسب والمكاتب جيدة التجهيز والمزودة بأجهزة الحاسب الآلى المتصلة بخدمة الانترنت ، وجميع البرمجيات التى تساعد عضو هيئة التدريس على التواصل مع الطلاب المعلمين .
- توفير موقع الكترونى للكلية للإعلان عن كل ما يتعلق بالعملية التعليمية بالكلية .
- توفير مصادر التعلم من مكتبة متطورة مرتبطة بمصادر المعلومات العالمية ، وبرمجيات تعليمية مناسبة لجميع البرامج والمقررات الدراسية ، والعمل على تحديث محتوى الجامعة .

د: آليات تنفيذ التصور المقترح :

- يتطلب تنفيذ التصور المقترح مجموعة من الآليات كما يلى :
- إنشاء وحدة للجودة داخل الكلية تهدف إلى تقويم وتحسين أداء الكلية ومخرجاتها ، وكذلك إعدادها للحصول على الاعتراف الأكاديمي الدولي .
- تكوين لجان فرعية تتكون من أعضاء من الوحدة وأخرى من خارجها ، لإنجاز المهام المختلفة الخاصة بتطوير أداء الكلية وإعدادها للحصول على الاعتراف الدولي . و يفضل

أن تتضمن لجان الاعتماد الأكاديمي ست لجان ، وفقا لمعايير الاعتماد الستة كما يلي:
لجنة المعرفة والمهارات والاتجاهات الخاصة بالطلاب المعلمين ، لجنة نظام التقييم
وتقويم الكلية ، لجنة الخبرات الميدانية والممارسات العلاجية ، لجنة التنوع والفروق
الفردية ، لجنة مؤهلات وأداءات والتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس ، لجنة الإدارة
والمصادر . إضافة إلى لجنة الاتصال والارتباط ومسئولى البرامج (برنامج الطفولة
المبكرة ، برنامج التعليم الابتدائي ، برنامج التعليم الثانوى ، برنامج التربية الخاصة)
ومنسقى المسابقات فى كل برنامج .

- ترسيخ ثقافة التطوير ، ونشر ثقافة الجودة والاعتماد لدى جميع العاملين بالكلية والطلاب
، وذلك من خلال إقامة الدورات التدريبية والندوات وورش العمل حول لاجودة والاعتماد
الأكاديمي من حيث أهميته وأهدافه ومتطلبات وإجراءات تطبيقه .

- تدريب الهيئة الإدارية بالكلية (العميد - الوكلاء - رؤساء الأقسام) على أدوارهم الجديدة
فى ظل الجودة والاعتماد .

- عقد دورات تدريبية متخصصة لأعضاء هيئة التدريس فى مجال الجودة والاعتماد .
- عقد دورات تدريبية متخصصة للإداريين بهدف نشر ثقافة الجودة والاعتماد وإجراءات
تطبيقها ، وتنمية مهارات التقويم الذاتى لديهم .

- توفير مبانى وتجهيزات حديثة تتطابق مع متطلبات الجودة والاعتماد ، مما يحقق أهداف
الكلية.

- توفير الاعتمادات المالية اللازمة لتوفير المعدات والأجهزة والكتب والدوريات والمراجع
الحديثة ، وكذلك توفير الاعتمادات المالية لممارسة النشاطات اللاصفية بالكلية .

- توفير قاعدة بيانات عن الطلبة ، والإمكانيات المادية والتعليمية للبرامج الدراسية ،
 واحتياجات سوق العمل ، وقاعدة بيانات عن كل ما يتعلق بأعضاء هيئة التدريس
والشئون المالية والإدارية

- وضع خطة لتنمية الموارد الذاتية للكلية للإسهام فى توفير احتياجات ومستلزمات الكلية ،
على ضوء متطلبات الاعتماد .

- يجب أن تعمل المكتبة على اقتناء قواعد المعلومات التى تلبي احتياجات الطلبة وأعضاء
هيئة التدريس فى كل المجالات .

مراجع البحث

- (١) كمال إمام ولمياء أحمد : معايير اعتماد مؤسسات التعليم الجامعي نماذج عربية وعالمية ، المنصورة ، المكتبة العصرية ، ٢٠١٢ ، ص ١٣٧ .
- (٢) اللجنة القومية لضمان الجودة و الاعتماد : دليل إرشادي لإعداد المعايير الأكاديمية القياسية القومية للتعليم العالي في مصر ، وزارة التعليم العالي ، يناير ٢٠٠٧ ، ص ٣ .
- (٣) الجريدة الرسمية : انشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد ، ع (٢٢) ، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ، ٢٠٠٦ ، ص ٣
- (٤) محمد حمادة وآخرون : الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا ، وزارة التربية ، قطاع البحوث التربوية والمناهج ، العراق ، ٢٠٠٧ ، ص ص ١١-١٢
- (٥) عبد الوهاب محمد النجار : " تطوير متطلبات الاعتماد الأكاديمي كوسيلة لضمان جودة التعليم العالي : تطبيق على مؤسسات إعداد المعلمين " ، بحث مقدم إلى المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي ، في الفترة من ١٠ إلى ١١ مايو ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ، ٢٠١١ ، ص ٣ .
- ٦ - محمد عبد الرزاق ويح : "نظم الجودة الشاملة وسبل الإفادة منها في تطوير مؤسسات إعداد المعلمين" ، بحث مقدم إلى المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي ، في الفترة من ١٠ إلى ١٢ مايو ، جامعة الزرقاء ، الأردن ، ٢٠١٠ ، ص ٣ .
- ٧- كامل السيد عبد الرشيد : تصور مقترح لتطوير نظام إعداد معلمى التعليم الصناعى فى مصر فى ضوء المتغيرات المجتمعية والعالمية المعاصرة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة بنها ، ٢٠٠٧ ، ص ص ٣-٤ .
- (٨) صالح أحمد عبابنة : " في ظلال الخطة الإستراتيجية للجامعة الأردنية: جودة أداء كلية العلوم التربوية في ضوء معايير "إنكيت"، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التخطيط الاستراتيجي في التعليم العالي بعنوان "جدلية الإطار وفاعلية المضمون" ، في الفترة من ٢٨ : ٢٩ مايو ، جامعة مؤتة ، الأردن ، ٢٠١٤ . ص ٢ .
- (٩) بلقيس غالب الشرعى : مرجع سابق ، ص ٢ .
- (١٠) خالد عبد العزيز ، علاء زهران : " نموذج مقترح لتقييم جودة البرامج المحاسبية من منظور الاعتماد الأكاديمي " ، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي ، ع (٢) الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية ، ٢٠٠٨ ، ص ٢ .
- (١١) صالح أحمد عبابنة : مرجع سابق ، ص ٦ .

- (١٢) كلية التربية بدمياط : الخطة الاستراتيجية لكلية التربية بدمياط في ضوء ضمان الجودة والتحسين المستمر (٢٠٠٨ - ٢٠١٢) ، الإصدار الثالث ، ٢٠٠٨ ، ص ٣ .
- (١٣) المرجع السابق ، ص ٣ .
- (١٤) المرجع السابق ، ص ١٢ .
- (١٥) المرجع السابق ، ص ١٥ .
- (١٦) صالح أحمد عابنة : المرجع سابق ، ص ٩ .
- (١٧) على عبد الرؤوف ، رمضان محمود عبد العليم : " متطلبات تطبيق الاعتماد الأكاديمي بكليتي التربية جامعة الأزهر ومدى توافرها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس " ، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس ، مج (١٠) ، ع (١) ، كلية التربية جامعة دمشق ، ٢٠١٢ ، ص ٢٠٥ .
- (١٨) موسى على الشرقاوى : رؤية مستقبلية لتطوير كليات التربية في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي ، مجلة كلية التربية بالقازيق ، ع(٤٨) ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، ٢٠٠٤ .
- (١٩) سيد سالم موسى و محمد أحمد حسين ناصف : " الخبرة الأمريكية في الاعتماد الأكاديمي وإمكان الاستفادة منها في دعم جهود اعتماد المعلم في مصر - دراسة تحليلية " ، مجلة التربية والتنمية ، ع (٣٧) ، السنة (١٤) ، المكتب الاستشاري للخدمات التربوية ، القاهرة ، يونيو ٢٠٠٦ . ص ص ٨٢-١ .
- (٢٠) ستيف ليلي : " نحو معايير مهنية لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين نموذج نكاتي NCATE ، (ترجمة : صالح بن عبدالعزيز النصار) ، ورقة عمل نشرت ضمن أعمال اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، في الفترة من ١٥ إلى ١٦ مايو ، ٢٠٠٧ . ص ص ٧٤١-٧٤٩
- (٢١) الهلالي الشرييني الهلالي وأحمد البهي السيد : " معايير الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي دراسة للواقع والمأمول بكليات التربية النوعية بالمنصورة " ، بحث مقدم إلى مؤتمر الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي الواقع والمأمول ، في الفترة من ٨ : ٩ ابريل ، كلية التربية النوعية بالمنصورة ، ٢٠٠٩ .
- (٢٢) بلقيس غالب الشرعى : مرجع سابق .
- (٢٣) وفاء عون : "دراسة تقييمية لمدى تطبيق معايير NCATE في كلية التربية للبنات بجامعة الملك سعود" ، بحث مقدم إلى ندوة التعليم العالي للفتاة .. الأبعاد والتطلعات ٦-١، جامعة طيبة ، المدينة المنورة ، ٢٠١٠ .

- (٢٤) سعود عبيد سويد : إمكانية تطبيق معايير انكيت NCATE فى الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، ٢٠١١ .
- (٢٥) عمير سفر الغامدى : التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس بكليات التربية بالجامعات السعودية قى ضوء معايير المجلس الوطنى الأمريكى لاعتماد تعليم المعلمين (NCATE) تصور مقترح ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، ٢٠١٢ .
- (٢٦) على عبد الرؤوف ، رمضان محمود عبد العليم : " متطلبات تطبيق الاعتماد الأكاديمى بكليتى التربية جامعة الأزهر ومدى توافرها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس " ، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس ، مج (١٠) ، ع (١) ، كلية التربية جامعة دمشق ، ٢٠١٢ ، ص ص ٢٠٢ - ٢٣٥ .
- (٢٧) ناجى عبد الستار و ياسين موسى ناجى : متطلبات إدارة الجودة الشاملة بجامعة تكريت - دراسة تحليلية ، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعى ، مج (٦) ، ع (١٣) ، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية ، ٢٠١٣ .
- (٢٨) صالح أحمد عابنة : مرجع سابق .
- (29) Volkwein,j.f , et . al : " The Impact of Accreditation on Student Experiences and Learning Outcomes" , Paper **Presented at the Meeting of the Association For Institutional Research** , 2006 .
- (30) Council for Higher Education Accreditation : **The Value of Accreditation**, Washington, ERIC, 2010 ,
- (31) Shim , Holly S : "A Study of the Perceived Value Placed on the National Accreditation of Teacher and Educator Training Programs in American Colleges", *ProQuest LLC*, Ed.D. Dissertation, University of Southern California , 2012
- (32) Espinoza , Oscar; Gonzalez, Luis Eduardo:" Accreditation in Higher Education in Chile: Results and Consequences" , **Quality Assurance in Education: An International Perspective**, v21 n1 , 2013 , p.p20-38.
- (33)Scott, Renay M : " Using Professional Standards for Higher Education to Improve Student Affairs" , **New Directions for Community Colleges**, n166 , 2014,p. p55-61 .
- (34)Colwell, Chris; et .al : " District and University Perspectives on Sustaining Professional Development Schools: Do the NCATE Standards Matter" , **Professional Educator**, v38, n2 , 2014
- (35) Blanco Ramírez, Gerardo : " International Accreditation as Global Position Taking: An Empirical Exploration of U.S. Accreditation in Mexico",

Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning, v69, n3, Mar 2015.P. p361-374.

(36) Schomaker, Rahel: "Accreditation and Quality Assurance in the Egyptian Higher Education System", **Quality Assurance in Education: An International Perspective**, v23, n2, 2015. P.p149-165

(٣٧) كمال عبد الوهاب أحمد : " دراسة مقارنة لتطبيق الاعتماد الأكاديمي بمؤسسات التعليم من بعد فى كل من الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة البريطانية وكيفية الإفادة منها فى مصر " ، **مجلة كلية التربية بالاسماعيلية** ، ع (١٠) ، يناير ٢٠٠٨ ، ص ٧٣ .

(٣٨) خالد عبد العزيز ، علاء زهران : **مرجع سابق** ، ص ٥ .

(٣٩) عمر محمد عبد الله : " تجربة المملكة الأردنية الهاشمية فى ضمان الجودة ومعايير الاعتماد الأكاديمي فى الكليات التربوية " ، **بحث مقدم إلى المؤتمر العربى الدولى الثانى لضمان جودة التعليم العالى** ، الأردن ، ٢٠١٢ . ص ٥٩٣ .

(٤٠) جمال علي الدهشان: " الاعتماد الاكاديمي الخبرة الاجنبية والتجربة المحلية " ، **بحث مقدم للمؤتمر العلمى السنوى الثانى معايير ضمان الجودة والاعتماد فى التعليم النوعى بمصر والوطن العربى** ، فى الفترة من ١١ إلى ١٢ أبريل ، كلية التربية النوعية – جامعة المنصورة ، ٢٠٠٧ ، ص ص ٢١٣ – ٢١٤ .

(٤١) كمال إمام ولمياء أحمد : **مرجع سابق** ، ص ص ٧ - ١٤ .

(٤٢) أحمد عودة وآخران : **دليل معايير الجودة فى كليات التربية فى الجامعات العربية** ، منشورات الجمعية العلمية لكليات التربية فى الجامعات العربية ، كلية التربية ، جامعة دمشق ، ٢٠١١ ، ص ١٨ .

(٤٣) محمد عطوة مجاهد : **ثقافة المعايير والجودة فى التعليم** ، الاسكندرية ، دار الجامعة الجديدة ، ٢٠٠٨ ، ص ٦٦ .

(44) Council for Higher Education Accreditation : **op.cit**, p. 1

(45) U.S. Department of Education: **Accreditation in the United States**, LAST, MODIFIED.13, 2015 available at : .

http://www2.ed.gov/admins/finaid/accred/accreditation_pg2.html#U.S.,

(٤٦) الهاللى الشربيني الهاللى : **الجودة والاعتماد فى مؤسسات التعليم العالى** ، كلية التربية النوعية ، جامعة المنصورة ، ٢٠١٠ ، ص ص ٦٩ – ٧٠ .

(٤٧) عبد الوهاب النجار : **مرجع سابق** ، ص ص ٦ - ٧ .

(٤٨) على الشخبي وآخرون : **معجم مصطلحات الحكامة التربوية** ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، مكتب تنسيق التعريب بالرباط ، ٢٠١٢ ، ص ٣ .

(49) U.S. Department of Education:**op.cit**

- (٥٠) محمد عطوة مجاهد : مرجع سابق ، ص ص ٧٠ - ٧١ .
- (٥١) المرجع السابق ، نفس الصفحة .
- (٥٢) صالح مراد : " متطلبات تطبيق اعتماد جودة المؤسسات التعليمية في المجتمع المصري " ، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الثامن للتربية بعنوان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العام في الوطن العربي ، في الفترة من ٢٣ إلى ٢٤ ، جامعة الفيوم ، مايو ٢٠٠٧ ص ٢٦٨
- (٥٣) الهلالي الشربيني الهلالي : مرجع سابق ، ص ص ٦٩ - ٧٠ .
- (٥٤) جمال علي الدهشان : مرجع سابق ، ص ٢١٦ .
- (٥٥) خلف البحيري : "إدارة الاعتماد المهني لإعداد المعلم بالجامعات المصرية" ، بحث مقدم إلى المؤتمر القومي السنوي الثالث عشر (العربي الرابع) ، بعنوان تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد ، في الفترة ١٨ إلى ١٩ ديسمبر ، مركز تطوير التعليم الجامعي ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، ٢٠٠٥ . ص ٢١٥ .
- (٥٦) علي عبد الرؤوف نصار ، رمضان محمود عبد العليم : مرجع سابق ، ص ٢١٠ .
- (٥٧) محمد عطوة مجاهد : مرجع سابق ، ص ٣٧ .
- (٥٨) عمير سفر الغامدي : مرجع سابق ، ص ٦٧ .
- (59) U.S. Department of Education:op.cit
- (٦٠) جمال الدهشان : مرجع سابق ، ص ص ٢١٨ - ٢١٩ .
- (٦١) حمده محمد المالكي : تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر القيادات التربوية بمحافظة جدة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، ٢٠١٠ ، ص ٢٦ .
- (٦٢) المرجع السابق ، ص ٣٢ .
- (٦٣) محمد عباس المغربي : "الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمين كوسيلة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العام" ، بحث مقدم إلى المنتدى الثاني للمعلم بعنوان رؤية جديدة نحو تطوير أداء المعلم ، جامعة الكويت ، كلية التربية الأساسية ، ٢٠٠٩ ، ص ٦ .
- (٦٤) الهلالي الشربيني الهلالي وأحمد البهي السيد : مرجع سابق ، ص ٣٤٤ .
- (٦٥) أمين محمد النبوي : الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية ، ٢٠٠٧ ، ص ص ٣٩٢ - ٤٠٠ .
- (٦٦) نوال أحمد نصر : مستقبل الدراسات التربوية ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ٢٠١٤ ، ص ١٩١ .
- (٦٧) علي عبد الرؤوف ، رمضان محمود عبد العليم : مرجع سابق ، ص ص ٢١٠ - ٢١١ .

- (٦٨) أمين محمد النبوى : مرجع سابق ، ص ص ٣٨ - ٤١ .
- (٦٩) محمود عباس عابدين : قضايا تخطيط التعليم واقتصادياته بين العالمية والمحلية ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية ، ٢٠٠٣ ، ص ص ٣٠٠ - ٣٠١ .
- (٧٠) عبد الله مزعل الحربى : "تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الدمام فى ضوء احتياجاتهم المهنية " ، مجلة كلية التربية ، المجلد (٤) ، العدد (٤) ، جامعة دمنهور ، ٢٠١٢ . ص ٣٠٧ .
- (٧١) محمود عباس : مرجع سابق ، ص ص ٣٠٧ ، ٣٠٨ .
- (٧٢) أحلام الباز حسن ، الفرحاتى السيد محمود : الاعتماد المهني للمعلم مدخل تطوير التعليم ، الاسكندرية ، دار الجامعة الجديدة ، ٢٠٠٨ ، ص ص ٧٥ - ٧٦ .
- (٧٣) المرجع سابق ، ص ٨٥ .
- (٧٤) محمد عطوة مجاهد : مرجع سابق ، ص ١٤٢ .
- (٧٥) نوال أحمد نصر : مرجع سابق ، ص ١٨٩ .
- (67) NCATE : professional standards for th Accreditation of Teacher Preparation Institutions , Washington , 2008 , p.p 1.
- (77) I bid , p3.
- (78) I bid , p 4.
- (79) NCATE : "STRATEGIC GOALS AND OBJECTIVES AND CURRENT ISSUES", 2007 . Available at : WWW. Ncate.org .
- (80) NCATE : " The Continuum of Teacher Preparation and Development" , Available at : WWW. Ncate.org .
- (81) NCATE : professional standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions , op.cit , p.p12- 43
- (٨٢) صالح أحمد عابنة : مرجع سابق ، ص ١١ .
- (٨٣) سعود عبيد سويد : مرجع سابق . ص ٣ .
- (٨٤) محمد عبد الحميد و أسامة محمود قرنى : " استراتيجية مقترحة لتطوير منظومة إعداد المعلم فى ضوء معايير الاعتماد لبعض الدول " ، بحث مقدم لمؤتمر الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية ، المنعقد فى الفترة من ٢٤:٢٥ يناير ، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ، جامعة عين شمس ، ٢٠٠٥ ، ص ٢٩٣ .

عوامل الشخصية وأنماط التنشئة الوالدية وعلاقتها بالعنف المدرسي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة المفرق

إعداد

د. بسام هلال الحربي

د. سلامه عقيل المحسن

استاذ مساعد في الإرشاد النفس

استاذ مساعد في علم النفس التربوي

قسم علم النفس

قسم علم النفس

الجامعة الهاشمية

جامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز

د. جعفر كامل الربابعة

استاذ مشارك في علم النفس التربوي

قسم علم النفس والربية الخاصة

كلية الأميرة عالية الجامعية

المجلة التربوية - العدد الرابع والأربعون - أبريل ٢٠١٦م

ملخص

هدفت الدراسة تعرف علاقة سمات الشخصية وأنماط التنشئة الوالدية بالعنف المدرسي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة المفرق. وقد تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف العاشر في مدينة المفرق، للعام الدراسي (٢٠١٤/٢٠١٥)، البالغ عددهم (١٠٣١) طالباً وطالبة، وتكونت عينة الدراسة من (٥٥٠) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، منهم (٢٧٥) طالباً و(٢٧٥) طالبة، موزعين على سبع شعب للذكور، وسبع شعب للإناث. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثون بتطبيق مقياس العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية (Costa & Maccra, 1992)، ومقياس أنماط التنشئة الوالدية (Buri, 1991)، ومقياس العنف المدرسي من تطوير الباحثين. وأشارت نتائج الدراسة أن عوامل الشخصية السائدة لدى عينة الدراسة كانت يقظة الضمير، تلاها الانبساط، ثم الانفتاح، ثم الطيبة، ثم العصابية.

كما أشارت النتائج أن نمط التنشئة الوالدية السائد لدى عينة الدراسة هو النمط الديمقراطي، تلاه النمط المتسلط، ثم النمط المتساهل. فيما كان العنف البدني أكثر أشكال العنف شيوعاً لدى عينة الدراسة، تلاه العنف اللفظي، ثم العنف ضد الممتلكات. وكان الجنس أكثر المتغيرات تنبؤاً بالعنف المدرسي، حيث كان الذكور أكثر عنفاً من الإناث بشكل عام، وأن العلاقة بين العنف المدرسي وعوامل الطيبة، ويقظة الضمير، والانفتاح كانت سلبية، فيما كانت العلاقة إيجابية بين العنف المدرسي ونمطي التنشئة الوالدية المتسلط، والمتساهل. وكانت متوسطات الذكور أعلى منها لدى الإناث في عامل العصابية ونمطي التنشئة الوالدية المتسلط والمتساهل وأشكال العنف الثلاثة.

المقدمة

يعدّ العنف ظاهرة خطيرة، ونوعاً من أنواع السلوك السلبي الذي يظهر عند تفاعل الأفراد بعضهم ببعض، وأصبح من المشاكل الخطيرة التي تهدد أمن كثير من المجتمعات، مما جعلها تحظى باهتمام العاملين في ميدان التربية وعلم النفس. و يظهر العنف في المدارس لدى الطلبة داخل الصفوف وخارجها بطرق مختلفة، وهو يعدّ مشكلة خطيرة، لأنّ آثاره تمتد إلى الآخرين، كما أنه يلحق الضرر بممتلكات المدرسة، ويعطل الدروس ويهدر الوقت المخصص للتدريس في التعامل مع المشكلات الناجمة عن العنف.

وأشارت دراسة صالح (١٩٩٦) حول العنف المدرسي التي أجريت في الأردن أن ٩٧% من الطلبة أقرّوا بوجود سلوك العنف في المدارس بمختلف أشكاله الجسدية واللفظية وتخريب الممتلكات. وحول العنف لدى الذكور والإناث يشير شيفر ومليمان (٢٠٠١) أن السلوك العدواني متساوٍ لدى الذكور والإناث. أما كريك وجروتبير (Crick and Jrotpeter, 1995) فقد وجد أن نسبة السلوك العدواني لدى الذكور أكثر منه لدى الإناث ويعزى السبب في الفروق بين الجنسين إلى الشدة السلوكية المطلوب ملاحظتها. وقد لاحظ سالميفال وكاوكيانن (Salmivalle and Kaukiainen, 2004) أن الذكور أكثر عدوانية من الإناث، إلا أن الإناث تفوق الذكور في العدوان غير المباشر، حيث كانت نسبة الذكور في العدوان غير المباشر أقل منه لدى الإناث.

ويعتقد البعض أن ممارسة العنف وارتكاب المخالفات السلوكية يرتبط بالسمات الشخصية التي يمتاز بها الأفراد الذين يمارسون العنف والأفراد غير العنيفين، فقد أشار كاسترو وآخرون (Castro, et al. ٢٠٠٣) إلى أن الأطفال العدوانيين لديهم شعوراً بالذنب تجاه الآخرين، ويفتقرون إلى مهارات التكيف لضبط إنفعالاتهم، وينظرون إلى العالم الخارجي على أنه مهدد وعدائي. كما يعتقد آخرون أن طبيعة الأسرة قد تدفع الطفل إلى السلوك العنيف أو العدواني وهذا ما توصل إليه تشن وروبين (Chen and Rubin, 1994) في الدراسة التي أجريها، فقد وجد أن الطفل الذي يتلقى القليل من التقبل، ويشعر أنه مرفوض من عائلته يميل إلى القيام بالسلوكات العدوانية. وأضاف هوسمان وآخرون (Huesmann, et al., 2002) أن هناك علاقة بين عنف الأبناء وتربية الأطفال، حيث وجدوا أن تساهل الآباء

أو ممارسة العقاب الصارم مع الأبناء تزيد من عدوانية الأبناء. ومن هنا تأتي الدراسة الحالية للوقوف على العلاقة بين العنف المدرسي من جانب والعوامل الشخصية وأنماط التنشئة الوالدية من جانب آخر.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

اهتم الباحثون في الآونة الأخيرة بدراسة العنف الأسري (العنف ضد المرأة، العنف ضد الأطفال)، ولكن ما يمارس من عنف في المؤسسات التعليمية لم يحظ بالاهتمام الكافي من الدراسة والتحليل، وحتى ما أسهب فيه المحللون في هذا المجال يكاد يدور في نطاق مظاهر العنف التي يمارسها المربي على المتعلم، حيث يغدو المعلم أو المربي، بهذا المنظور، رجلاً فظاً لا يرحم طلبته، وينزل بهم أقصى العقوبات، وعلى الرغم من التطور الذي شهده قطاع التربية والتعليم في مجالات استخدام التكنولوجيا والتعليم المحوسب، وتطوير المناهج، والأساليب التدريسية، والتركيز على اختيار أعضاء هيئة تدريسية مؤهلة، إلا أن ذلك لم ينعكس إيجابياً على الممارسات السلوكية للطلبة داخل أسوار المدرسة، فلم يزل العنف يمارس من أعضاء الهيئة التدريسية على الطلبة في مظاهر مختلفة، ويمارسه الطلبة بعضهم على بعض.

ويلاحظ العاملون والمهتمون بالعملية التربوية أن هناك تزايداً في عدد حالات العنف المدرسي وشدها سواء محلياً أم عالمياً التي يترتب عليها نتائج سلبية على العملية التعليمية، سواء من الناحية النفسية أم الاجتماعية أم المهنية للمعلمين والطلبة، وبالتالي تنعكس هذه النتائج سلباً على الوضع التعليمي والتحصيلي للطلبة. وإن أنتشار هذه الظاهرة تحتاج إلى تعاون الجميع في التصدي لها، فكمأن ظهور السلوكات العدوانية عند بعض الطلبة يؤثر سلباً في علاقات المجتمع المدرسي المبني على التفاعل والتعاون، فانه يؤثر أيضاً في مستوى الأداء المدرسي للطلبة. ويسبب سمعة سيئة للمدارس التي ينتمون إليها ولهذا كله تحاول هذه الدراسة أن تقف على عوامل الشخصية وأنماط التنشئة الوالدية لدى هذه الفئة من الطلبة مساهمة منها في وضع برامج علاجية ناجحة. من هنا فان تعرف عوامل الشخصية سواء للطلبة الضحايا او الطلبة المعتدين وعلى أنماط التنشئة الوالدية لهم يساعد في تطوير برامج ارشادية للطلبة العنيفين والمعتدين. وقد جاءت هذه الدراسة للمساهمة في

تعرف علاقة العنف المدرسي بعوامل الشخصية وأنماط التنشئة الوالدية لهؤلاء الطلبة مساهمة منها في الحد من تلك الظاهرة، وذلك بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ١- ما عوامل الشخصية السائدة لدى طلبة الصف العاشر ككل ولدى الذكور والإناث كل على حدة في مدينة المفرق ؟
- ٢- ما أنماط التنشئة الوالدية السائدة لدى طلبة الصف العاشر ككل ولدى الذكور والإناث كل على حدة في مدينة المفرق؟
- ٣- ما اشكل العنف المدرسي السائد لدى طلبة الصف العاشر ككل ولدى الذكور والإناث كل على حدة في مدينة المفرق ؟
- ٤- ما نسبة التباين في العنف المدرسي الذي تفسره عوامل الشخصية وأنماط التنشئة الوالدية والجنس لدى طلبة الصف العاشر في مدينة المفرق ؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى :

- ١- عوامل الشخصية السائدة لدى طلبة الصف العاشر في مدينة المفرق.
- ٢- أنماط التنشئة الوالدية لدى طلبة الصف العاشر في مدينة المفرق.
- ٣- أشكال العنف المدرسي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة المفرق.
- ٤- التباين في العنف الذي تفسره عوامل الشخصية وأنماط التنشئة الوالدية والجنس لدى طلبة الصف العاشر في مدينة المفرق.

الأهمية النظرية للدراسة

تتبع أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله، وهو العنف المدرسي الذي أصبح يهدد الأمن النفسي لبعض الطلبة، وقد يؤدي ببعضهم إلى التسرب أو الانضمام إلى مجموعات من رفاق السوء، ولما كانت المدرسة تحتضن بين جنباتها العديد من الطلبة الذين جاؤوها من بيئات مختلفة وبسمات وراثية واجتماعية ورثوها عن والديهم، وتربوا على أنماط تنشئة اجتماعية متنوعة، فإنه يتوقع ملاحظة اختلافات وفروق كبيرة بين هؤلاء الطلبة تعكسها بوضوح أنماط تفاعلهم الاجتماعي والانفعالي مع بعضهم بعضاً، أو مع القائمين على عملية التعليم، أو مع النظام المدرسي بشكل عام. مما يسمح بتعرف عوامل الشخصية للطلبة

الذين يمارسون العنف المدرسي؛ لأن هناك الكثير من الدراسات التي أشارت إلى أنهم ربما يكونون مجرمي المستقبل .

الأهمية العملية للدراسة

كما تظهر الأهمية العملية للدراسة من أهمية المرحلة العمرية للطلبة، وهي مرحلة المراهقة التي تشهد نمواً مطرداً في جميع النواحي الانفعالية، والاجتماعية، والمعرفية، والجسمية، وتتسم بالتمرد والثورة على الأسرة والمدرسة، وعلى كل ما يمثل السلطة عموماً، كما تتسم أيضاً بالعدوان على الإخوة والزملاء، والعناد بقصد الانتقال من الوالدين خاصة. ومما لا شك فيه أن للعنف المدرسي آثاره السلبية على الطلبة وعلى البيئة المدرسية وكذلك على المجتمع ، لذا فإن أية محاولة لمعالجة هذه الظاهرة يتطلب تعرف جميع جوانبها ومسبباتها المختلفة ومن بين هذه الجوانب والمسببات عوامل الشخصية وأنماط التنشئة الوالدية . وتهدف هذه الدراسة إلى تقديم معلومات علمية حول مدى ارتباط العنف المدرسي بعوامل الشخصية وأنماط التنشئة الوالدية وتساعد المرشدين والمعلمين والآباء على فهم وتفسير العوامل ذات العلاقة بظاهرة العنف المدرسي. كما أنها تعرف الباحثين والدارسين بعوامل الشخصية وأنماط التنشئة الوالدية وأشكال العنف المدرسي السائدة في مجتمع الدراسة، وعلى هذا الأساس، فإن الهدف من التعرض لقضية العنف المدرسي لدى المراهقين خاصة، ولاسيما من هم في الصف العاشر، لإثارة الانتباه لهذه الظاهرة التي لم تعد مجرد حديث عابر نسمعه في الشارع وكفى.

التعريفات الإجرائية:

سيتم تعريف المفاهيم الرئيسة الواردة في الدراسة الحالية إجرائياً وهي :

العنف المدرسي : ويعرف بأنه مجموع الممارسات البدنية والنفسية الايذاية التي تقع على الطلبة وتتضمن أشكال العنف المدرسي بثلاثة أشكال : العنف اللفظي والعنف البدني والعنف ضد الممتلكات. وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس العنف المدرسي.

عوامل الشخصية : تضم خمسة من العوامل الأساسية التي تنطوي تحت كل واحدة منها مجموعة من المظاهر النفسية وهي:

١ - العصابية (Neuroticism): وهي حالة أنفعالية مسؤولة عن درجة الاستعداد المسبق عند الفرد، وتقاس اجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على قائمة عوامل الشخصية.

٢ - الانبساط (Extraversion): ويشير إلى أن الفرد الانبساطي هو فرد اجتماعي يمتاز بالدفع والحميمية، ولديه صفة القيادة ويمتاز بالنشاط والإثارة ولديه الكثير من الأصدقاء، ويشارك في الأعمال التطوعية ويتصف بالاندفاعية. وتقاس اجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على قائمة عوامل الشخصية.

٣ - الانفتاح (Openness) : ويشير إلى أن الأفراد المنفتحين شغوفين لمعرفة ما يجري حولهم. وتقاس اجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على قائمة عوامل الشخصية

٤ - الطيبة (Agreeableness) : وتعني الطيبة الموافقة ، والثقة بالآخرين بسهولة . وتقاس اجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على قائمة عوامل الشخصية.

٥ - يقظة الضمير (Conscientiousness): ويشير إلى قدرة الأفراد على التحكم وال ضبط الذاتي للسلوك . وتقاس اجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على قائمة عوامل الشخصية.

أنماط التنشئة الوالدية: وتعرف بأنها مجموعة من الأساليب الوالدية والتي تأخذ طابع الاستمرار وتكون متبعة في تربية الطفل وتنشئته ويكون لها الأثر في تشكيل شخصيته. وله ثلاثة أنماط: النمط المتسلط ، والنمط المتساهل، والنمط الديمقراطي. وتقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس أنماط التنشئة الوالدية .

حدود الدراسة:

تحدد نتائج هذه الدراسة بموضوع عوامل الشخصية وأنماط التنشئة الوالدية وعلاقتها بالعنف المدرسي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة المفرق. كما تحددت بمتغيرات الدراسة من عوامل الشخصية وله خمسة عوامل: العصابية، والانبساط، والانفتاح، والطيبة، ويقظة الضمير. وأنماط التنشئة الوالدية وله ثلاثة أنماط: النمط المتسلط ، والنمط

المتساهل ، والنمط الديمقراطي. والجنس وله مستويان : الذكور والإناث .بالإضافة إلى العنف المدرسي، وله ثلاثة أشكال : العنف اللفظي والعنف البدني والعنف ضد الممتلكات. كما تتحدد نتائج الدراسة في ضوء أدواتها : قائمة بعوامل الشخصية واستبانة أنماط التنشئة الوالدية بالإضافة لاستبانة العنف المدرسي، وهي من إعداد الباحثين، وفي ضوء ما يتوافر لكل منها من دلالات صدق وثبات ، وبذلك يكون تعميم نتائج الدراسة في إطار حدود الدراسة الحالية، وعلى المجتمعات المماثلة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

العنف المدرسي

يبدأ ظهور السلوك العدواني لدى بعض الأطفال خلال السنة الثانية من أعمارهم، حيث يظهر لدى الواحد منهم رغبة عارمة في الاستحواذ على كل شئ يوجد حوله، وعندما لا يحصل على ما يريد، يوجه طاقته نحو سلوك العنف، مثل الركل، والعض، والضرب (عبدالله، ٢٠٠١). ويُعرّف العنف على أنه كل سلوك يؤدي إلى إلحاق الأذى بالآخرين أو ممتلكاتهم، وقد يكون هذا الأذى جسدياً أو نفسياً، كالسخرية والاستهزاء من الآخرين وفرض الرأي بالقوة والتلفظ بالألفاظ البذيئة. ويرتبط العنف المدرسي بأسباب متعددة ومتداخلة، ولكن هذه الأسباب منها ما يسهم بدرجة أكبر من غيرها في إحداث العنف، ولما كان السلوك العنيف هو دلالة على طريقة تعامل الفرد مع مجتمعه وبيئته، فلا شك أن الخطوة الأولى للوقاية من هذا العنف هي تحديد الأسباب المؤدية إليه، التي منها أسباب ترتبط بشخصية الفرد وأخرى ترتبط بالأسرة، ومنها ما يرتبط بمجموعة الرفاق، وأخيراً ما يرتبط بمجتمع المدرسة والمجتمع بشكل عام (Osborne, 2004).

وتصنف أشكال العنف الى العنف الجسدي، وهو استخدام القوة الجسدية بشكل متعمد تجاه الآخرين من أجل إيذائهم وإلحاق أضرار جسدية بهم، مثل : الركل والخنق والضرب بالأيدي أو الأدوات. أما العنف النفسي، فهو القيام بعمل أو الامتناع عن القيام به، فيؤثر في قيام الفرد بوظائفه السلوكية، والوجدانية، والذهنية، والجسدية، مثل: الرفض، وعدم القبول لشخصه، وإهانته، وتخويفه ، وتحقيره، وتهديده، وتهميشه، واستفزازه معنوياً ، وعزله،

وإهماله، والنظر إليه كمتهم، واستغلاله، وعدم الاكتراث به. بالإضافة إلى العنف اللفظي: كالشتيم، والسب، والتهديد (الرفاعي، ١٩٨٧).

ويعتمد شكل العنف على المحيط أو الوسط الذي يحدث فيه، فإن كان العنف مدرسياً، فإنه يشكل مجموع الممارسات البدنية والنفسية الإيذاية التي تقع على الطلبة أو المدرسين أو الممتلكات في المؤسسات التعليمية. وفي حالة العنف الصحي الذي يشير إلى حرمان الفرد من التمتع بظروف صحية مناسبة، وعدم مراعاة القواعد العامة في توفير الخدمات الصحية والتغذية المطلوبة، ويترتب على العنف المدرسي آثار سلبية على الجانب التعليمي، والنفسي، والاجتماعي، وهذه الآثار تظل طرفي العنف الضحية والمعتدي، الأمر الذي ينعكس على شخصية الفرد (أبو علياء، ٢٠٠١).

ومفهوم الشخصية مفهوم وصفي واسع، يهتم باتساق السلوك العام الذي يظهره الأفراد في حياتهم اليومية. وأساليبهم النموذجية لحل المشاكل، وطرق تفاعلهم في المواقف الصعبة وغير العادية. فالأفراد يختلفون فيما بينهم في سمات الشخصية ومعالمها الرئيسية التي تحدد نقاط ضعفها وقوتها ومدى مرونتها وقدرتها على التكيف، مما يجعل لكل شخصية الفرصة في إثبات تميزها وذاتيتها وتفرداها عن مختلف الشخصيات في التفكير والاستجابة لأحداث الحياة ومواقفها وضغوطها وتفاعلها مع الآخرين (Balkis & Isiker, 2005)

وقد عرف كاتل (Cattell) الشخصية بأنها ما يمكننا من التنبؤ بما سيفعله الشخص عندما يوضع في موقف معين (عبد الخالق، ١٩٩٤). كذلك عرف ألبورت (Allport) الشخصية بأنها التنظيم الدينامي الموجود لدى الفرد، لتلك الأجهزة النفسية التي تحدد خصائص سلوكه وفكره (Mayer and Sutton, 1996). أما جيلفورد (Guilford, 1975) فعرفها بأنها ذلك النموذج الفريد الذي تتكون منه سمات الفرد. في حين أن أيزنك (Eysenck) عرفها بأنها ذلك التنظيم الثابت الدائم إلى حد ما، لطباع الفرد، ومزاجه، وعقله، وبنية جسمه، والذي يحدد توافقه الفريد لبيئته (عبد الخالق، ١٩٩٤).

ويلاحظ من التعريفات السابقة أن كاتل (Cattell) أكد على القيمة التنبؤية للشخصية، فيما ركز ألبورت (Allport) في تعريفه على الطبيعة المتغيرة للشخصية، وأنه ركّز على الجوانب الداخلية أكثر من الجوانب الخارجية، فيما ركّز جيلفورد (Guilford) على

مبدأ الفروق الفردية ومفهوم السمة، أما أيزنك (Eysenck) فقد أكد على أهمية التنظيم والثبات الذي تتصف به الشخصية. في حين تتبنى الدراسة الحالية تعريف ألبورت (Allport) الذي يعرف الشخصية بأنها التنظيم الدينامي داخل الفرد لجميع أجهزته النفسجسمية (Psycho- Physical Systems) الذي يحدد للفرد طابعه الخاص المميز في السلوك والفكر.

عوامل الشخصية

وهناك تصنيفات متعددة للشخصية بناء على عواملها وأبعادها، ومن أكثر هذه التصنيفات شيوعاً تصنيف كوستا وماكري (Costa & MacCrae, 1992) والذي صنف الشخصية إلى خمسة عوامل وقد قام المراجعة (٢٠٠٥) بتقنيته على البيئة الأردنية وقيس العوامل الخمسة الآتية:

١ - العصابية (Neuroticism): حالة أنفعالية مسؤولة عن درجة الاستعداد المسبق عند الفرد، ومن السمات المميزة لهذا العامل: العصبية والأرق وتقلب المزاج ومشاعر النقص والقابلية للإثارة وعدم الاستقرار العاطفي، ومواجهة المواقف الحياتية بانزعاج، وعصبية.

٢ - الانبساط (Extraversion): ويشير هذا العامل إلى أن الفرد الانبساطي هو فرد اجتماعي يمتاز بالدفاء والحميمية، ولديه صفة القيادة ويمتاز بالنشاط والإثارة ولديه الكثير من الأصدقاء، ويشارك في الأعمال التطوعية ويتصف بالاندفاعية، ويأخذ الأمور ببساطة، ومتفائل ويحب الضحك، والمرح، ولديه إجابات جاهزة، ومن مظاهر الانبساط توكيد الذات والنشاط والبحث عن الإثارة.

٣ - الانفتاح (Openness): يشير هذا العامل إلى أن الأفراد المنفتحين شغوفين لمعرفة ما يجري في العالم، ويمتلكون الكثير من الخبرات، ولديهم القابلية لإثراء حياتهم بأفكار وقيم إيجابية وغير تقليدية، ويمارسون العواطف الإيجابية والسلبية، ولديهم أفق واسع، ومن مظاهر الانفتاحية الخيال والمشاعر والأفعال والأفكار.

٤ - الطيبة (Agreeableness): وتعني الطيبة الموافقة، والثقة بالآخرين بسهولة، ويتصف الأفراد بالصراحة والإخلاص ويضعون حاجاتهم قبل حاجات الآخرين، ولكنهم

يرغبون في التسامح والنسيان ويفتخرون بأنفسهم وإنجازاتهم ، ومن مظاهر الطيبة الثقة و الاستقامة والإيثار و المطاوعة والتواضع و الرقة. (Costa & MacCrae, 1992).

٥ - يقظة الضمير (Conscientiousness): يشير هذا العامل إلى قدرة الأفراد على التحكم وال ضبط الذاتي للسلوك ، و تمسكهم بالأخلاق والقيم ، والميل إلى الدقة والالتزام ويحفزون أنفسهم ذاتيا ومن مظاهر يقظة الضمير: الكفاءة و النظام والوفاء و مناضل في سبيل الإنجاز وضبط الذات والتأني أو الروية.

وتمتاز العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بلغتها السهلة والواضحة، كما أنها تحتوي على عدد كبير من المظاهر التي بدورها تعد أكثر الأنظمة وصفاً للشخصية بالمقارنة مع أيزنك وجليفورد وكاتل، كما أنها ذات مدى متوسط من حيث عدد السمات، فلا هي بالكثيرة كعوامل كاتل، ولا بالقليلة كعوامل أيزنك وتعد العوامل الخمسة الكبرى للشخصية نسقاً ونظاماً متكامللاً للبحث في الشخصية، كما أنها تعد أكثر النماذج قبولاً في الوقت الحالي لقياس الشخصية. ومن هنا تأتي أهمية دراسة التنشئة الأسرية أو الوالدية لتعرف على أنماطها، وعلاقة تلك الأنماط بالعنف المدرسي (عبد الخالق والأنصاري، ١٩٩٦)

التنشئة الوالدية

تعد سنوات الطفل الأولى أهم سنوات عمره، خاصة فيما يتعلق بسلوكه، وتكوين شخصيته، واتجاهاته، وتنمية استعداداته . وأشارت الدراسات إلى أن التنشئة التي تتم في مرحلة مبكرة من حياة الطفل قد تؤدي إلى إحباطات كبيرة، وقد تكون مدمرة لشخصية الطفل، وبالتالي فإن نظرتة للحياة ستكون مرهونة بنموذج التنشئة التي تلقاها في هذه المرحلة من عمره، فإن كانت التنشئة سلبية فإن شخصيته ستتسم بالقلق والتوتر كسمة دائمة، على عكس الأطفال الذين نشئوا في ظل تنشئة تشجع الحرية وتتبنى الديمقراطية في التعامل مع الأبناء حيث تتسم شخصيات هؤلاء الأطفال بالثقة بالنفس والقدرة على تحمل الصدمة (وظيفة ٢٠٠١،

ويضيف فارنجتون (Farrington, 1995) إلى أن سلوك الوالدين اليومي يمكن أن ينمي سلوك العنف لدى الأبناء. كما عرف عدنان وبسام (٢٠٠٥) التنشئة الوالدية بأنها:

عملية اكتساب الفرد لثقافة مجتمعه ولغته والمعاني، والرموز، والقيم التي تحكم سلوكه، والتنبؤ باستجابات الآخرين وإيجابية التفاعل معهم، وهي أيضا عمليات التشكيل والتغيير والاكْتساب التي يتعرض لها الطفل خلال تفاعله مع الأفراد والجماعات في المجتمع الذي ينتمي إليه، فيتحول من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي قادر على التكيف والإنتاج.

وبناء على ماسبق، فإن التنشئة الوالدية تعمل على بناء شخصية الفرد التي تتمثل قيم واتجاهات وعادات مجتمعه. بمعنى أن الفرد يتشرب ثقافة مجتمعه بوساطة عملية التنشئة الوالدية. ويتضح ذلك من خلال الأثر الذي تلعبه التنشئة الوالدية، والتي تنعكس على سمات الفرد وشخصيته، فهناك العديد من الأساليب التي ينتهجها الوالدان في تربية أبنائهم منها ما يعد إيجابياً ومنها ما يعد سلبياً (Loeber, 1990).

ويصف بركات (١٩٩١) أنماط التنشئة الوالدية في الوطن العربي بأنها ما تزال تشدد على العقاب الجسدي والترهيب أكثر مما تشدد على الإقناع، كما تؤكد أهمية الضغط الخارجي والتهديد والقمع السلطوي، وأنها تركز على مبدأ الحماية، والطاعة، والامتثال، والخوف من الأخطار، وتجاوز الحدود المرسومة، حيث تنشأ عن ذلك نزعة نحو الفردية وتأكيد الذات ونحو الإحساس الشامل بالغربة والاعتراب.

ولأغراض الدراسة الحالية، سوف يعتمد الباحثون على التصنيف الذي يقسم أساليب التنشئة الوالدية إلى ثلاثة أنماط، يتضمن بعضها أساليب سوية وأخرى غير سوية، وذلك كون هذه الأنماط الثلاثة تتضمن الأنماط السابقة جميعها، حيث أن النمط المتسلط ينطوي تحته عدد من الأساليب السابقة كالقسوة، والتسلط، والرفض، والمنع، والتمييز، والتهميش، والتفرقة، والتذبذب أحياناً. فيما ينطوي تحت النمط المتساهل كل من التدليل، والحماية الزائدة، والاهمال، والتذبذب أحياناً، ويأتي النمط الحازم ليأخذ الجانب الإيجابي من كل أسلوب حيث الحزم في موضع الحزم واللين في موضعه، مع مراعاة متطلبات النمو، واحترام الذات، ومراعاة الحاجات والقدرات، كل ذلك بما ينسجم مع العادات والأعراف، والأنماط الثلاثة هي كما تأتي:

١ - النمط المتساهل (Permissive Style):

يعتمد هذا النمط على عدم وجود حدود أو قيود لرغبات الطفل، وتحقيق كل ما يطلبه دون ضوابط، وينتج عن مثل هذا النمط أطفال لا يتحملون المسؤولية، ويصعب عليهم مواجهة

الواقع نتيجة الصعوبات التي تحول دون تحقيق جميع متطلباتهم مستقبلاً، مما يجعلهم عدوانيين تجاه الآخرين .

٢ - النمط الحازم (Authoritative Style):

يقوم هذا النمط على الموازنة بين المسؤوليات والواجبات لكل من طرفي التنشئة وهما الوالدان والطفل . فكما يسمح للطفل بالتعبير عن ذاته، فإنه يسمح للوالدين بوضع قواعد وحدود تمنع الآثار السلبية وتضبط العوامل المحيطة.

٣ - النمط المتسلط (Authoritarian Style):

يقوم هذا النمط على قمع الطفل وعدم إشباع رغباته، وعدم الاهتمام بحاجاته، واهتماماته، وفرض التعليمات والأوامر، وانعدام التعزيز والمحاسبة ، وتنشئة الفرد تنعكس على تعامله وتفاعله مع أقرانه ومع المجتمع بشكل عام، فالفرد الذي يحترم ويعامل باحترام وتقدير فإنه في الغالب يحترم الآخرين، ويقدرهم، ويراعي مشاعرهم، ويهتم بها . كما أن الفرد الذي يمارس ضده التمييز، والتهميش، والإهمال، والنبد سيكون له أسلوب آخر في التعامل مع أقرانه، وفي طريقة التعبير عن ذاته، وهذا يدعم ما أكدته (Mucclun and Merrell, 1998) ، فلكي نفهم العنف الشائع في المجتمع لا بد أن نفهم العنف داخل العائلة، فالإساءة والإهمال التي يتعرض لهما الطفل في الأسرة تعد من أهم أسباب العنف لدى الشباب، وأن العنف لا يولد إلا العنف، وأن من أهم العوامل التي تسهم في العنف هي العلاقات الأسرية التي تفتقر لكل من الحب، والاحترام، والعلاقات الدافئة، والشعور بالأمن داخل الأسرة.

وبناءً على ما تقدم، يمكن القول أن عملية التنشئة الوالدية للطفل تكسبه الطابع الاجتماعي الذي يمكنه من التكيف مع من يحيطون به. كما أن أساليب العقاب المستخدمة بطريقة عشوائية في المراحل المبكرة من حياة الطفل تعد عادة غير صحية، وتؤدي إلى عرقلة النمو النفسي للطفل، فتجعل منه طفلاً خجولاً، لا يثق بنفسه أحياناً ومتمرداً أحياناً أخرى. وعلاوة على ذلك، فالطفل الذي ينال العقاب في طفولته يلجأ إلى التخريب والانتقام من سلطة الوالدين، ويتمثل هذا الانتقام في أنضمامه إلى أية جماعة تحتضنه وتدعم السلوك العنيف. وأن المغالاة في القسوة والعقاب للأطفال تعد بؤرة للاضطراب السلوكي، وكذلك الإفراط في التدليل واللين، مما يجعلهم غير قادرين على تحمل المسؤولية. لذا جاءت الدراسة الحالية للوقوف

على العلاقة بين أنماط التنشئة الوالدية والعنف المدرسي؛ لتحديد الأنماط ذات العلاقة بالعنف ومعرفة مدى تأثير تلك الأنماط على تعامل الأفراد مع الآخرين. كما هدفت الدراسة الحالية تعرف العلاقة بين سمات الشخصية وأنماط التنشئة الوالدية بالعنف المدرسي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة المفرق.

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات التي تناولت السمات الشخصية والعنف:

أجرى بركات (٢٠١٤) دراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين أنماط الشخصية (الإنطوائية، والإنبساطية، والإتزان، والإنفعالية) وأبعاد السلوك العدواني (المادي، واللفظي، والدعائية، والغضب) تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي. وتكونت عينة الدراسة من (٦٩٠) طالبا وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية طبقية تبعاً لمتغير الجامعة. أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر أنماط الشخصية شيوعاً لدى أفراد الدراسة هو النمط الانفعالي، بينما كان أقل أنماط الشخصية شيوعاً نمط الاتزان الانفعالي. وبينت النتائج أيضاً أن مستوى السلوك العدواني كان منخفضاً جداً لدى أفراد الدراسة، أما بخصوص العلاقة بين أنماط الشخصية وأبعاد السلوك العدواني و بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين نمط الشخصية الانطوائي و السلوك العدواني ، وعلاقة ارتباطية موجبة بين نمطي الانبساط والانفعال والدرجة والسلوك العدواني ، وعدم وجود علاقة دالة إحصائية بين نمط الاتزان الانفعالي والسلوك العدواني .

وقام الضمور (٢٠١١) بدراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين أنماط الشخصية والسلوك العدواني لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (500) طالبا وطالبة من الصف السادس والعاشر من محافظة إربد، وتم استخدام أداتين للدراسة هما قائمة آيزنك للشخصية ومقياس السلوك العدواني، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين السلوك العدواني وأنماط الشخصية ، فيما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط الشخصية تعزى لمتغير الجنس والصف ، كما لا توجد فروق دالة إحصائية في السلوك العدواني تعزى لمتغير الجنس . بالإضافة إلى عدم

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختلاف العلاقة بين أنماط الشخصية و مظاهر السلوك العدواني لطلبة المرحلة الأساسية باختلاف الجنس والصف.

وأجرى العنزي (٢٠٠٤) دراسة حول العلاقة بين السلوك العدواني و بعض سمات الشخصية (القلق ، والانبساط ، وتقدير الذات) على عينة مكونة من (٣٠٣) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت. استخدم الباحث مقياس روزنبرج (Rosenberg) لقياس تقدير الذات، و مقياس الانبساط (أحد المقاييس الفرعية لاختبار ايزيك للشخصية)، ومقياس جامعة الكويت للقلق، ومقياس العدوانية لبص و بيرى (Buss and Perry، 1992) وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين العدوانية و القلق. و بين القلق العام و الانبساط / الانطواء، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين تقدير الذات والانبساطية ، و عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المرتفعين و المنخفضين في العدوانية على متغير الانبساط . وأشارت نتائج الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على متغير القلق العام بين المجموعتين (المرتفعة والمنخفضة) على مقياس العدوانية لصالح المجموعة المرتفعة .

وقام الظفيري (٢٠٠٦) بدراسة هدفت معرفة علاقة نمطي الشخصية الانبساطي والانطوائي بالسلوك العدواني في مجالاته الخمسة (نحو الذات، ونحو الزملاء، ونحو المعلمين، وداخل الصف، وداخل المدرسة) عند الذكور والإناث من طلبة الصف التاسع في الكويت. و تكونت عينة الدراسة من (٦٠٠) طالب و طالبة . منهم (٣٠٠) طالب، و (٣٠٠) طالبة . وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين نمط الانطواء و السلوك العدواني داخل الصف عند الذكور، وأن هناك علاقة ارتباط موجبة بين نمط الانبساط و السلوك العدواني وأبعاده الخمسة عند الإناث. وأشارت النتائج إلى أن السلوكيات العدوانية لجميع المجالات الخمسة جاءت عند الذكور أعلى من الإناث.

كما أجرى شيرر (sherrer,2009) دراسة في تايلاند حول العنف لدى المراهقين وعلاقته ببعض العوامل الأسرية والشخصية، على عينة قوامها (١٢٩٦) طالباً وطالبة من المراهقين من المدارس الثانوية والمهنية. وأظهرت النتائج ارتفاع العنف النفسي بنسبة (٥٨%)، فالعنف اللفظي بنسبة (٢٩%). كما أظهرت النتائج تأثير العوامل الأسرية (دخل

الأسرة والمستوى التعليمي للوالدين)، تليها العوامل الشخصية (انخفاض تقدير الذات، واحترام الذات) في ارتفاع وتيرة العنف لدى المراهقين.

ثانياً: الدراسات التي تناولت أنماط التنشئة الوالدية والعنف:

كما أجرى إيرنيستين (Ernestine, 2004) دراسة هدفت معرفة الأسباب الافتراضية للعنف في المدارس الأمريكية، وتقديم الحلول الممكنة لها، حيث أصبح العنف في المجتمع الأمريكي جزءاً من الحياة اليومية في بعض المناطق. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن من أهم العوامل المؤدية إلى العنف تدني مستوى توقعات الوالدين من الأبناء، وعدم متابعة الآباء لأبنائهم.

وأجرى الظفري (٢٠١١) دراسة هدفت تعرف أكثر أنماط التنشئة الوالدية شيوعاً، كما يدركه الأبناء في المجتمع العُماني، وتعرف مدى اختلاف مستويات هذه الأنماط باختلاف النوع، والصف، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للوالدين، وقد تكونت العينة من (١٧٥٤) طالباً وطالبة من طلبة الصفوف (٧-١٢)، تم اختيارهم بطريقة عشوائية. واستخدم الباحث مقياس بيوري (Buri, 1991)، لأنماط التنشئة الوالدية، ويحتوي على ثلاثة أنماط: التسلطي، والحازم، والمتساهل. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن النمط الحازم لكل من الأب والأم هو الأكثر شيوعاً، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير النوع، أو المستوى الاجتماعي الاقتصادي للوالدين، بينما وجدت فروق دالة إحصائية في جميع الأنماط باختلاف الصف الدراسي، ولصالح طلبة الصف السابع.

وأجرت البحيري والعوران (٢٠١٠) دراسة هدفت تعرف أنماط التنشئة الوالدية وأثرها في السلوك المنحرف لدى طلبة الصف العاشر في محافظة الكرك. وتكونت عينة الدراسة من (٤١٧) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك أثر لأنماط التنشئة الأسرية في تخفيف حدة السلوك المنحرف لدى عينة الدراسة، كما أشارت النتائج لوجود علاقة بين نمط التنشئة الديمقراطي للأب والأم ومتغيرات الدراسات الديموغرافية (النوع الاجتماعي، مستوى التعليم، وعمل الوالدين، والدخل الشهري، ونوع السكن).

كما أجرى إيدر (Eldr, 2010) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت الكشف عن أثر أنماط التنشئة الوالدية المستخدمة في قرارات الأبناء في الصفوف من السابع

وحتى العاشر، وأثرها في ثقتهم بأنفسهم وهويتهم النفسية. تكونت عينة الدراسة من (400) طالبا وطالبة (٣٠٠ ذكور، ١٠٠ أناث) في المدارس الأمريكية الابتدائية في ولاية جورجيا. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين الآباء الذين يتصفون بالتسامح والديمقراطية واعتماد الأبناء على أنفسهم. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين أنماط التنشئة الأسرية الإيجابية وبين الصحة النفسية ونمو هوية نفسية متوازنة لدى الطالب حالياً ومستقبلاً.

وقامت أبو عواد و أبو خليفة و السلطي (٢٠١٢) بدراسة هدفت إلى تحديد أنماط التنشئة الوالدية السائدة لدى كل من آباء وأمهات طلبة كلية العلوم التربوية والاداب التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن. واستخدم مقياس التنشئة الوالدية ومقياس التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة الجامعة. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٦) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أنماط التنشئة السائدة لدى آباء وأمهات الطلبة هي النمط الديمقراطي، يليه النمط التسلطي ثم النمط المتساهل. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على النمط المتساهل للتنشئة من جهة الاب، وكذلك من جهة الأم لصالح الطلبة الذكور. أضف إلى ذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية على نمط التنشئة الاسرية المتساهل والتسلطي بالنسبة للآب والأم تعزى للمستوى الدراسي.

وقامت الشقران (٢٠١٢) بدراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين أنماط التنشئة الوالدية، وتحقيق المراهق لهويته النفسية. وتكونت عينة الدراسة من (٧٨) طالباً وطالبة ، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، واستخدمت الباحثة مقياساً للكشف عن أنماط التنشئة الوالدية وآخر للكشف عن تحقق المراهق لهويته النفسية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن نمط التنشئة الأسرية السائد هو النمط الديمقراطي، كما أشارت إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين نمط التنشئة التسلطي، والحماية ، والإهمال.

وأجرى أبو عيد (٢٠٠٣) دراسة هدفت تعرف أشكال السلوك العدواني لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس، حيث بلغ عدد مجتمع الدراسة (٨٣٧٢) طالبا وطالبة، وقد بلغ حجم عينة الدراسة (٧١٧) طالبا وطالبة . أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في أشكال السلوك العدواني، سواء المادي أم اللفظي بينما كانت الفروق في مجال العدوان السلبي والدرجة الكلية لأشكال السلوك العدواني حيث

كانت الفروق لصالح الذكور. وأظهرت النتائج أن العدوان المادي و اللفظي كانا أكثر أنواع السلوك شيوعا بين الطلبة.

و حول علاقة الجنس بالسلوك العدواني، أجرى تالندين (Tallandin, 2004) دراسة في مدارس إيطاليا على (٥٥) ذكراً و(٤٧) أنثى وبمتوسط عمري (٤ - ٨) سنوات استخدم فيها أسلوب لعب الدور ضمن سياق بيئة العينة، وجد أن شكل السلوك العدواني يختلف بين الجنسين. حيث أن الذكور يمارسون العنف الجسدي أكثر من الإناث. وللمقارنة بين الذكور والإناث قام كامبل (Campbell, 2004) بدراسة لقياس السلوك العدواني لكل من الذكور والإناث على عينة الدراسة من (١٠٥) طالبا و طالبة، استخدم فيها مقياس السلوك العدواني، حيث كانت درجات الإناث مرتفعة على العدوان اللفظي، أما الذكور، فقد كانت درجاتهم مرتفعة على العدوان الجسدي.

وفيما يتعلق بالجنس والعدوان اللفظي والجسدي أجرى تابر وبولتون (Tapper and Boulton, 2004) دراسة على (٧٤) طفلا في المرحلة الأساسية في مدرستين من مدارس بريطانيا، استخدم فيها أسلوب الملاحظة ومقياس تقدير الذات ومقياس تقدير الرفاق للسلوك العدواني. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الذكور أكثر استخداما للعدوان الجسدي من الإناث. وفي دراسة أخرى قام بها تولدس (Toldos, 2005) كان الهدف معرفة العلاقة بين الجنس والعمر والعدوان الجسدي، والعدوان اللفظي، والعدوان المباشر وغير المباشر. تكونت عينة الدراسة من (٦٥٣) من الذكور والإناث، وكان متوسط العمر بين (١٤-١٧) سنة في أربع مدارس عليا في إسبانيا. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الذكور أكثر استعمالا للعدوان اللفظي و الجسدي مقارنة بالإناث. أما بالنسبة للعدوان غير المباشر فلم تظهر فروق فيه بين الإناث والذكور. كما وجد أن المراهقين في عمر (١٤-١٥) كانوا أكثر استخداما للسلوكات العدوانية مقارنة بالمراهقين في عمر (١٦-١٧) سنة. وأن الإناث في عمر (١١) سنة يمارسون العدوان غير المباشر بشكل ملحوظ أكثر من الذكور.

وبناء على ما سبق يمكن القول بأن نتائج الدراسات السابقة أظهرت وجود علاقة إيجابية بين العنف وسمة الانبساط، كدراسة العنزي (٢٠٠٤)، ودراسة الظفيري (٢٠٠٦). كما بينت نتائج الدراسات السابقة أن تسلط الوالدين وإهمالهم لأبنائهم واستخدام القسوة معهم أو نبذهم ورفضهم يؤدي بأبنائهم إلى التكيف غير السوي وعدم الكفاية الاجتماعية، وأن

الأبناء الذين يعاملون بطريقة متسلطة يكونون أكثر عنفا وعدوانية. وكما أشارت نتائج دراسة الغنزي (٢٠٠٤)، ودراسة الظفيري (٢٠٠١)، ودراسة وبركات (٢٠١٤) إلى أن تسلط الوالدين في تعاملهم مع الأبناء ينتج عنه تكيف غير سليم لدى الأبناء وأن استخدام الحماية الزائدة ينتج عنه تكيف غير مناسب والشعور بالعجز وعدم الاعتماد على الذات وأن أسلوب النبذ والرفض ينتج عنه سلوكيات غير مرغوبة كالسرقة والعنصرية. وإلى الانحراف والعنف والعنصرية.

ووجدت الشقران (٢٠١٢) في دراستها أن هناك علاقة سلبية بين تقبل الآباء وتسامحهم، وبين مستوى العدوانية لدى الأبناء. وأن هناك علاقة إيجابية بين نمط التنشئة القائم على التسلط والتحكم والإهمال والرفض وبين مستوى عدوانية الأبناء. وحول إمكانية التنبؤ بالسلوك العدواني لدى الأبناء. أما عن أكثر أنماط التنشئة شيوعا فقد وجد البحيري والعوران (٢٠١٠) أن النمط الديمقراطي هو النمط الأكثر شيوعا وحول علاقة العنف والعدوانية بالجنس، بينت، واونس وآخرون (Owens, et al, 2005)، وتولدس (2005)، وتولدس (Toldos)، والظفيري (٢٠٠٦)، أن الذكور كانوا أكثر عنفا مقارنة مع الإناث. فيما وجد أبو عيد (٢٠٠٣)، أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في أشكال العنف أو العدوان. بالإضافة إلى أن الضمور (٢٠١١) وجد أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في العدوان اللفظي، في حين ووجد تابور وبولتون (Tapperand Boulton, 2000) أن الإناث هن الأكثر عنفا لفظيا، والذكور أكثر عنفا جسديا.

ويتضح من استعراض الدراسات السابقة أنها في الغالب جاءت لتتناول العنف بشكل عام وعلاقته بسمة محددة من السمات الشخصية، مثل التحرر أو توكيد الذات أو الاعتداد بالأنثى أو التسلطية، كما أنها تناولت علاقة العنف أو العدوان ببعض أنماط التنشئة الأسرية. وما يميز هذه الدراسة أنها جاءت لتتناول العنف المدرسي تحديدا وبأبعاده الثلاثة وعلاقته بعوامل شخصية الرئيسة، والتي يندرج تحتها العديد من السمات الفرعية وذلك كما في مقياس العوامل الخمسة الكبرى (Costa & McCrae, 1992) الذي يضم العصابية، والانبساط، والانفتاح، والطيبة، وبقظة الضمير. كما أنها تناولت علاقة العنف المدرسي بأنماط التنشئة الوالدية حسب مقياس بوري (Buri, 1991) التي حددها بثلاثة أنماط، هي: النمط المتسلط، والنمط المتساهل، والنمط الديمقراطي.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر في مدينة المفرق للعام الدراسي ٢٠١٤ - ٢٠١٥ البالغ عددهم (١٠٣١) طالبا وطالبة. وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٥٠) طالبا وطالبة من طلبة الصف العاشر في مدينة المفرق منهم (٢٧٥) طالبا و (٢٧٥) طالبة من طلبة الصف العاشر في مدارس مدينة المفرق للعام الدراسي ٢٠١٤ / ٢٠١٥ تم اختيارهم بطريقة عشوائية. حيث تم اختيار (١٤) شعبة دراسية منها (٧) شعب للإناث و (٧) شعب للذكور تضم (٢٧٥) طالبا و (٢٧٥) طالبة. وقد تم إضافة بعض الطلبة لبعض الشعب وبطريقة قصدية للحصول على اعداد متساوية في العينة بين الذكور والإناث وذلك لتساوي أعدادهم في مجتمع الدراسة. ويبين الجدول ١ توزيع العينة على مجتمع الدراسة:

الجدول ١. توزيع العينة على المدارس

عينة الذكور			عينة الإناث		
العدد	الشعبة	المدرسة	العدد	الشعبة	المدرسة
٣٨	أ	المفرق الأساسية الأولى	٣٧	أ	الأميرة عالية بنت الحسين
٤٠	ب	المفرق الأساسية الأولى	٣٨	ب	الأميرة عالية بنت الحسين
٣٩	ج	المفرق الأساسية الأولى	٤١	أ	الأميرة إيمان بنت الحسين
٣٩	د	المفرق الأساسية الأولى	٣٨	ب	الأميرة إيمان بنت الحسين
٤١	هـ	المفرق الأساسية الأولى	٣٩	أ	حي الضباط الأساسية
٣٨	ز	المفرق الأساسية الأولى	٤٠	ب	حي العليمات الأساسية
٤٠	أ	فوزي الملقى الثانوية	٤٢	ج	حي الفدين الأساسية
٢٧٥	المجموع		٢٧٥	المجموع	

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثون بتطبيق كل من المقاييس الآتية:

أ - قائمة العوامل الخمس الكبرى للشخصية:

قام الباحثون بتطبيق قائمة العوامل الخمسة الكبرى (Costa & Mccrae, 1992) التي عرّبها الأنصاري (١٩٩٦) وقام المراجعة (٢٠٠٥) بتقنيته للبيئة الأردنية. وتتكون القائمة

من (٦٠) فقرة موزعة بالتساوي على خمسة عوامل، هي: العصابية ، والانبساط ، والطيبة ، ويقتطع الضمير ، والانفتاح.

دلالات الصدق

تم التأكد من دلالات الصدق لقائمة الشخصية على النحو الآتي:

صدق المحتوى

تم عرض القائمة على عدد من المتخصصين في مجال الإرشاد النفسي ، والقياس والتقويم ، وعلم النفس التربوي من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الهاشمية وجامعة اليرموك وعددهم (١٠) محكمين ، وقد تم اعتماد ما نسبته (٨٧%) من الاتفاق بين المحكمين على العبارة الواحدة ، ولعدم اتفاق أغلبية المحكمين لم تحذف أو تضيف أية فقرة للمقياس.

صدق البناء

وقام الباحثون بالتحقق من صدق البناء للقائمة بحساب العلاقة الارتباطية المصححة بين الفقرة والعامل الذي تنتمي إليه ، حيث تم تطبيق القائمة على عينة استطلاعية مكونة من (٦٠) طالباً وطالبة من من طلبة الصف العاشر في مدينة المفرق خارج عينة الدراسة. حيث جاءت معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات عوامل الشخصية بالعامل الذي تنتمي إليه، وبذلك يصبح عدد فقرات المقياس بصورته النهائية (٤١) فقرة.

دلالات ثبات قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

تم التوصل إلى دلالات الثبات للقائمة عن طريق ثبات الإعادة (الاستقرار) ، بالإضافة إلى طريقة ثبات التجانس حيث طبقت القائمة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة من طلبة الصف العاشر تكونت من ستين طالباً وطالبة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) بفواصل زمني بينهما مدته أسبوعان، حيث تم التطبيق في شهر نيسان من العام الدراسي ٢٠١٤ / ٢٠١٥ وحسب معامل الارتباط الخطي باستخدام معادلة بيرسون بين التطبيقين للقائمة وأبعادها، بحيث تراوحت قيمه لأبعاد قائمة عوامل الشخصية ما بين (٠,٤٨-٠,٧٧) . كما تم حساب ثبات التجانس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، بحيث تراوحت قيمه العوامل لقائمة عوامل الشخصية ما بين (٠,٥٥-٠,٧٩).

تصحيح قائمة عوامل الشخصية

تم تصحيح إجابات الطلبة على قائمة عوامل الشخصية على النحو الآتي : (أبدأ وتأخذ الدرجة ١، نادراً وتأخذ الدرجة ٢، أحياناً وتأخذ الدرجة ٣، غالباً وتأخذ الدرجة ٤، دائماً تأخذ الدرجة ٥). وقد بلغ الحد الأعلى لدرجات كل عامل (٥× عدد فقرات العامل) درجة، وهذا يمثل العامل المقياس، بينما بلغ الحد الأدنى لدرجات كل عامل (١× عدد فقرات العامل) درجة ، أي لا تنطبق عليه العامل المقياس، وبلغ درجة القطع (٣ × عدد فقرات العامل) درجة.

ب- مقياس أنماط التنشئة الوالدية:

استخدم الباحثون مقياس بوري (Buri, 1991) لأنماط التنشئة الوالدية الذي قام الخليلي (٢٠٠٥) بترجمة فقراته بلغة سهلة وواضحة ، ودمج صورتيه (الأب وألام) بصورة واحدة، وذلك للتسهيل على المفحوصين واستخراج معاملات صدق وثبات تسمح نتائجها بتطبيقه وتعميم نتائجها في البيئة الأردنية ، وتضمن النمط المتسلط ، والنمط المتساهل ، والنمط الحازم ، لدى كل من الوالدين كما يراه الأبناء، ويتكون المقياس من (٣٠) فقرة موزعة بالتساوي بين أنماط المقياس الثلاثة.

دلالات الصدق

تم التأكد من دلالات الصدق لمقياس التنشئة الوالدية على النحو الآتي:

صدق المحتوى

تم عرض المقياس على عدد من المتخصصين في مجال الإرشاد النفسي ، والمقياس والتقويم ، وعلم النفس التربوي من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الهاشمية وجامعة اليرموك وعددهم (١٠) محكمين ، وقد تم اعتماد ما نسبته (٨٧%) من الاتفاق بين المحكمين على العبارة الواحدة ، وفي ضوء هذا المعيار جرى تعديل بعض العبارات . وعليه فقد تكونت استبانة أنماط التنشئة الوالدية بعد عرضها على المحكمين من (٢٢) عبارة ؛ موزعة على النحو الآتي: النمط المتسلط (١٠) عبارات، والنمط المتساهل (٦) عبارات، والنمط الديمقراطي (٦) عبارات .

صدق البناء

قام الباحثون بالتحقق من صدق البناء للمقياس بحساب العلاقة الارتباطية المصححة بين الفقرة و النمط الذي تنتمي إليه ، حيث طبق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٦٠) طالبا وطالبة من خارج عينة الدراسة. وبذلك كان عدد فقرات المقياس بصورته النهائية (٢٢) فقرة.

دلالات الثبات

تم التأكد من ثبات مقياس المقياس عن طريق ثبات الإعادة (الاستقرار)، و ثبات التجانس، حيث طبق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من ستين طالبا وطالبة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) بفواصل زمني بينهما مدته أسبوعان، حيث حسب معامل الارتباط الخطي باستخدام معادلة بيرسون بين التطبيقين للمقياس وأبعاده، بحيث تراوحت قيمه لأبعاد مقياس أنماط التنشئة الوالدية ما بين (٠,٤٣ - ٠,٨١) كما حسب ثبات التجانس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، (Cronbach Alpha) بحيث تراوحت قيمه لأنماط التنشئة الوالدية ما بين (٠,٦٠ - ٠,٧٨) .

تصحيح مقياس أنماط التنشئة الوالدية

تم تصحيح إجابات الطلبة على مقياس أنماط التنشئة الوالدية على النحو الآتي: (أبدأ وتأخذ الدرجة ١، نادراً وتأخذ الدرجة ٢، أحياناً وتأخذ الدرجة ٣، غالباً وتأخذ الدرجة ٤، دائماً تأخذ الدرجة ٥). وقد كانت جميع فقرات المقياس إيجابية و خلت من الفقرات السلبية. وقد بلغ الحد الأعلى لكل نمط (٥ × عدد فقرات النمط) درجة، وهذا يمثل النمط المقاس، بينما بلغ الحد الأدنى لكل نمط (١ × عدد فقرات النمط) درجة؛ أي لا ينطبق عليه النمط المقاس، وبلغ درجة القطع (٣ × عدد فقرات النمط) درجة.

ج - مقياس العنف المدرسي:

قام الباحثون بتطوير مقياس العنف المدرسي بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات التي تناولت العنف من حيث مفهومه وخلفيته، وقد تم حصر الاشكال التي تتعلق بالعنف المدرس في ثلاثة أشكال هي: العنف اللفظي ، والعنف البدني والعنف ضد الممتلكات.

دلالات الصدق

تم التحقق من دلالات صدق المقياس العنف المدرسي على النحو الآتي:

صدق المحتوى

تم عرض المقياس على عدد من المتخصصين في مجال الإرشاد النفسي، والقياس والتقويم، وعلم النفس التربوي من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الهاشمية وجامعة اليرموك وعددهم (١٠) محكمين ، وقد تم اعتماد ما نسبته (٨٧%) من الاتفاق بين المحكمين على العبارة الواحدة ، وفي ضوء هذا المعيار جرى تعديل بعض العبارات. وعليه فقد تكونت استبانة المقياس العنف المدرسي بعد عرضها على المحكمين من (٤٥) عبارة ؛ موزعة على النحو الآتي: العنف اللفظي (١٥) عبارات، و العنف البدني (١٥) عبارات، والعنف ضد الممتلكات (١٥) عبارات .

صدق البناء

قام الباحثون بالتحقق من صدق البناء للمقياس بحساب العلاقة الارتباطية المصححة بين الفقرة و الشكل الذي تنتمي إليه، وبين الفقرة والمقياس ككل، حيث طبق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٦٠) طالبا وطالبة من خارج عينة الدراسة . وتكون المقياس بصورته النهائية من (٤٥) فقرة.

ثبات مقياس العنف المدرسي

تم التأكد من ثبات مقياس المقياس عن طريق ثبات الإعادة (الاستقرار)، و ثبات التجانس. إذ طبق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تتكون من ستين طالبا وطالبة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test- Retest) بفواصل زمني بينهما مدته أسبوعان، حيث حسب معامل الارتباط الخطي باستخدام معادلة بيرسون بين التطبيقين للمقياس وأنواعه، بحيث تراوحت قيمه لأنواع مقياس العنف المدرسي ما بين (٠,٧٤ - ٠,٨٠) وللمقياس ككل (٠,٧٩) كما تم حساب ثبات التجانس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، (Cronbach Alpha) بحيث تراوحت قيمه لأنواع العنف المدرسي ما بين (٠,٩٣ - ٠,٩٤) ، وللمقياس ككل (٠,٩٨) .

تصحيح مقياس العنف المدرسي

تم تصحيح إجابات الطلبة على مقياس أنماط التنشئة الوالدية على النحو الآتي: (أبداً وتأخذ الدرجة ١، نادراً وتأخذ الدرجة ٢، أحياناً وتأخذ الدرجة ٣، غالباً وتأخذ الدرجة ٤، دائماً تأخذ الدرجة ٥). وقد كانت جميع فقرات المقياس إيجابية و خلت من الفقرات السلبية. وقد بلغ الحد الأعلى لكل شكل (٧٥) درجة ، وهذا يمثل الشكل المقيس، بينما بلغ الحد الأدنى لكل شكل (١٥) درجة أي لا تنطبق عليه الشكل المقاس، وبلغ درجة القطع (٤٥) درجة.

إجراءات الدراسة

تم توزيع أدوات الدراسة على أفراد عينة الدراسة، حيث قام الباحثون بتطبيق أدوات الدراسة خلال أوقات الحصص الدراسية. هذا وقد تم تقديم التعليمات الخاصة بتعبئة عبارات كل أداة على حدة والإجابة عن استفسارات الطلبة وقد استغرق تطبيق أداة الدراسة للشعبة الواحدة (٥٠) دقيقة في المتوسط .

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول " ما عوامل الشخصية السائدة لدى

طلبة الصف العاشر ككل ولدى الذكور والإناث كل على حدة في مدينة المفرق ؟

للإجابة على هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لدرجة شيوع عوامل الشخصية لدى طلبة الصف العاشر في محافظة المفرق ، وذلك كما في

الجدول ٢ .

الجدول ٢

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعوامل الشخصية السائدة لدى طلبة الصف العاشر ككل ولدى الذكور والإناث كل على حدة في مدينة المفرق؟

عوامل الشخصية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	د.ح.	الدلالة الإحصائية
يقظة الضمير	ذكر	218	3.886	0.58	-4.417	440.41	0.000
	أنثى	269	4.111	0.52			
الانبساط	ذكر	218	3.790	0.56	-3.146	485	0.002
	أنثى	269	3.958	0.61			
الانفتاح	ذكر	218	3.692	0.73	-4.220	485	0.000
	أنثى	269	3.986	0.79			
الطيبة	ذكر	218	3.314	0.68	-3.909	485	0.000
	أنثى	269	3.578	0.79			
العصابية	ذكر	218	2.848	0.61	-4.396	484.97	0.000
	أنثى	269	3.117	0.74			

تشير النتائج الخاصة بالإجابة عن السؤال الأول إلى أن عامل يقظة الضمير جاءت في الرتبة الأولى، يليه عامل الانبساط، ثم الانفتاح، والطيبة، وفي الرتبة الأخيرة جاءت عامل العصابية. وللتأكد من وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث على هذا العامل تم إجراء اختبار (ت) حيث تبين وجود فروق ذات دلالة ولصالح الذكور، ويلاحظ أن متوسطات الإناث أعلى من متوسطات الذكور في عوامل يقظة الضمير والانبساط والانفتاح والطيبة أي أن الإناث كن أكثر يقظة ضمير وأكثر انبساطية وأكثر انفتاحاً وطيبة من الذكور فيما كان الذكور أكثر عصابية من الإناث.

ويفسر ذلك بكون هؤلاء الطلبة هم في أعمار الشباب الذين ما يزالون في مقتبل العمر، ويمثلون وجه البراءة، والنقاء، والصفاء، ولم تلوثهم الحياة بغبارها، حيث تشير النتائج التي تدل على المحافظة على النظام، ووضوح الأهداف، والعمل باجتهاد، وهي سمات تميز الشباب الذين يقبلون على الحياة ويعيشونها لحظة بلحظة.

في حين جاء عامل الانبساط في المرتبة الثانية، وهي سمة تميز مرحلة الشباب المفعم بالسعادة والمرح، الباحث عن اللهو والتسلية، حيث أن هؤلاء الشباب لم ترهقهم بعد

مسؤوليات الحياة، فهناك من يتكبد نيابة عنهم الغناء، فغالباً ما تتحمل الأسرة الجانب المادي لحياة أي شاب ، وتوفر له المحيط الاجتماعي الذي يجد فيه نفسه ويعزز به ثقته ، فقد اشارت نتائج الدراسة لعامل الانبساط، أن فقرة أحبأن يكون حولي عدد كبير من الناس، جاءت في الرتبة الأولى، وهذا يدل على رغبة هؤلاء الأفراد في المشاركة الاجتماعية، والانفتاح على الآخرين باحترامهم، واحترام عاداتهم وتقديرهم. أما عامل العصابية، والذي جاء في الرتبة الأخيرة، فهذا مؤشر على أن أفراد العينة يتمتعون بقدر كافٍ من الثقة بالنفس، والاعتداد بالذات ، والنزوع الى الاستقلالية وهي عوامل تمتاز بها مرحلة المراهقة التي يمر بها الطلبة في هذه المرحلة العمرية كما تشير الى أن لديهم القليل من الضغوط والكآبة.

وفيما يتعلق بالفروق بين الذكور والإناث تم اجراء اختبار (ت) حيث تبين وجود فروق ذات دلالة ولصالح الإناث، فقد اشارت النتائج أن متوسطات الإناث كانت أعلى منها لدى الذكور في ابعاد يقطعة الضمير والانبساط والانفتاح والطيبة ، فيما كانت متوسطات الذكور أعلى منها لدى الإناث على عامل العصابية، ومن سمات الإناث ايضا كثرة احلام اليقظة وكثرة الاستمتاع بالتخيل والخيال الواسع في احلام المستقبل ، التي قد تكون واقعية او مبالغ فيها . كما أن الإناث اكثر تعبيراً عن المشاعر والعواطف واكثر رقة وحنانا واكثر طيبة واذعانا وتواضعا واشارا وتنظيما والتزام بالواجبات واكثر ترويا من الذكور ويتفق هذا مع الضمور (٢٠١١) اما فيما يخص عامل العصابية فقد اظهرت النتائج أن الذكور اكثر عصابية من الإناث ويفسر ذلك كون الذكور عادة اكثر خشونة وعدائية واندفاعا وتوترا من الإناث كما أنهم اكثر قلقا تجاه المستقبل خاصة فيما يتعلق بمسؤوليات العمل والبطالة والزواج .

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني "ما أنماط التنشئة الوالدية السائدة لدى طلبة الصف العاشر ككل ولدى الذكور والإناث كل على حدة في مدينة المفرق؟

للإجابة على هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة شيوع أنماط التنشئة الوالدية لدى طلبة الصف العاشر في مدينة المفرق ويوضح الجدول ٣ ذلك.

الجدول ٣

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط التنشئة الوالدية السائدة لدى طلبة العاشر ككل
ولدى الذكور والإناث كل على حدة في مدينة المفرق؟

الدالة الإحصائية	د.ح.	ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس	أساليب التنشئة الوالدية
0.000	485.00	-5.449	0.74	3.607	218	ذكر	الديمقراطي
			0.79	3.988	269	أنثى	
0.000	483.20	7.604	0.66	3.349	218	ذكر	المتسلط
			0.77	2.856	269	أنثى	
0.000	485.00	3.530	0.74	3.138	218	ذكر	المتساهل
			0.75	2.898	269	أنثى	

وتشير النتائج الخاصة بالإجابة عن السؤال الثاني الى أن نمط التنشئة الديمقراطي جاء في الرتبة الأولى، يليه النمط المتسلط، وأخيرا النمط المتساهل وهذا يتفق مع نتائج دراسة الضمور (٢٠١١) و أبوعواد وأبو خليفة والسلطي (٢٠١٢) التي وجدت أن النمط الديمقراطي هو النمط الشائع في التنشئة الوالدية. كما يلاحظ أن متوسطات الإناث أعلى من متوسطات الذكور في النمط الديمقراطي أي أن الإناث كن يعاملن من قبل والديهن بطريقة ديمقراطية أكثر من الذكور. فيما كانت متوسطات الذكور أعلى من متوسطات الإناث في النمطين المتسلط والمتساهل أي أن الآباء أكثر تسلطا وتساهلا مع الذكور من الإناث.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن أفراد عينة الدراسة أظهروا الجانب المشرق لممارسة آباءهم وأحفوا الجانب المظلم القائم على التسلط، والنبذ، والأهمال. وفيما يتعلق بالفروق بين الذكور والإناث تبين وجود فروق ذات دلالة ولصالح الإناث على نمط التنشئة الديمقراطي ولصالح الذكور فيما يتعلق بنمطي التنشئة المتسلط والمتساهل، فقد اشارت النتائج أن الآباء لعينة الدراسة يمارسون النمط الديمقراطي في التنشئة مع الإناث، فيما يمارسون النمط المتساهل والمتسلط مع الذكور. ويمكن تفسير اتباع الآباء للنمط الديمقراطي في التنشئة مع الإناث، كون الإناث أكثر هدوءا، وطاعة، وخضوعا، ورقة، ومودة من الذكور، مما يتطلب التعامل معهن بطريقة ديمقراطية. اما اتباع الآباء للنمط المتسلط مع الذكور فيفسر كون الذكور يحتاجون الى حزم في التنشئة أكثر من الإناث، وذلك لخروجهم الى الاسواق والمنتديات

والمرافق العامة واماكن الترفيه اكثر من الإناث، واطلاعمهم على مغريات الحياة، وتعرضهم للانحراف او الانخراط في مجموعات رفاق السوء مما يتطلب المزيد من الرقابة لسلوكهم، على عكس الإناث اللواتي غالبا ما يمكن داخل البيوت .

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث " ما أشكال العنف المدرسي السائد لدى طلبة الصف العاشر ككل ولدى الذكور والإناث كل على حدة في مدينة المفرق ؟

للإجابة على هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأشكال العنف المدرسي السائدة لدى طلبة الصف العاشر في مدينة المفرق كما في الجدول ٤ .

الجدول 4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنواع العنف المدرسي السائدة لدى طلبة الصف العاشر في مدينة المفرق ؟

العنف المدرسي وأشكاله	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	د.ح.	الدالة الإحصائية
البدني	ذكر	218	2.728	0.90	12.913	415.80	0.000
	أنثى	269	1.751	0.73			
اللفظي	ذكر	218	2.503	0.94	10.848	394.62	0.000
	أنثى	269	1.668	0.71			
الممتلكات	ذكر	218	2.283	0.98	11.172	332.17	0.000
	أنثى	269	1.443	0.57			
الكلي	ذكر	218	2.505	0.90	12.306	377.60	0.000
	أنثى	269	1.620	0.63			

تشير النتائج الخاصة بالإجابة عن السؤال الثالث إلى أشكال العنف - مرتبة ترتيباً تنازلياً هي: البدني، ثم اللفظي، وأخيراً الممتلكات . كما تشير الى أن متوسطات الذكور أعلى من متوسطات الإناث في اشكال العنف الثلاثة وفي العنف المدرسي ككل . وتتفق نتيجة السؤال من حيث أن العنف البدني جاء في الرتبة الأولى، يليه العنف اللفظي، مع نتائج دراسة أبو عيد (٢٠٠٢)، التي أشارت إلى أن العنف المادي هو الأكثر انتشاراً ثم العنف اللفظي. وتختلف مع نتائج دراسة (Toldos, 2005)، التي أشارت الى أن أكثر أنواع العنف لدى

الذكور هي العنف اللفظي ثم الجسدي. ويمكن عزو الاختلاف في نتائج الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة إلى عمر أفراد العينة، حيث أن العنف يبدأ بدنيا ويقل مع العمر ليحل محله العنف اللفظي، كما يمكن عزو الاختلاف في النتائج بين الدراسة الحالية والدراسات الأجنبية إلى الفروق الثقافية، حيث أن ما هو سائد في ثقافة ما قد لا ينطبق على ثقافة أخرى. وتشير فقرات العنف البدني، إلى أن أفراد العينة يرون أن القوة الجسدية هي أفضل وسيلة للحصول على ما يريدون، وقد يعود هذا إلى عدم امتلاكهم لمهارات التواصل التي تساعدهم على تحقيق أهدافهم، دون اللجوء إلى العنف بأشكاله المختلفة.

وفيما يتعلق بالفروق بين الذكور والإناث تبين وجود فروق ذات دلالة ولصالح الذكور، فقد اشارت النتائج أن متوسطات الذكور كانت أعلى منها لدى الإناث في أشكال العنف الثلاثة، حيث كان الذكور أكثر عنفا لفظيا وبدنيا وضد الممتلكات، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة تابور وبولتون (Tapper and Boulton, 2000) التي اشارت أن الذكور يستخدمون العدوان الوسيلى أكثر من الإناث، بينما تستخدم الإناث العدوان غير المباشر بدرجة اكبر. ودراسة كامبل (Campbell, 2004) التي اشار السان الإناث أكثر عنفا لفظيا والذكور أكثر عنفا جسديا. وتتفق مع نتائج الدراسة مع ودراسة أبو عيد (٢٠٠٣) التي دلت نتائجها على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في أشكال السلوك العدواني، سواء المادي أم اللفظي. ودراسة اونس وآخرون (Owens, et al, 2005) التي أظهرت أن الذكور يمارسون درجة أعلى من العدوان الجسدي واللفظي من الإناث. كما تختلف مع نتائج دراسة تولدس (Toldos, 2005) التي وجدت أن الذكور أكثر استعمالا للعدوان اللفظي و الجسدي مقارنة بالإناث.

ويمكن تفسير اختلاف نتائج الدراسة الحالية عن نتائج الدراسات السابقة، لاختلاف مجتمع الدراسة، حيث أن مجتمع الدراسة الحالية هو مجتمع مازال يحافظ على العادات والتقاليد، ولا يعطي حرية كبيرة للانثى مقابل الذكر. وكذلك يمكن أن يكون لطبيعة المرحلة العمرية للإناث في عينة الدراسة، حيث تركز الفتيات في مثل هذا العمر على الظهور بصورة مفعمة بالبرقة والانوثة بعيدا عن العنف وأشكاله. ويمكن تفسير عدوانية الذكور مقارنة مع الإناث إلى طبيعة البنية الجسدية لكل من الذكور والإناث، حيث تميل الإناث غالبا إلى التعامل مع الآخر بإيجابية، ومودة ولطف دون خشونة، أو بطش.

رابعاً مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع " ما نسبة التباين في العنف المدرسي الذي تفسره عوامل الشخصية وأنماط التنشئة الوالدية والجنس كل على حدة لدى طلبة الصف العاشر في مدينة المفرق؟

للإجابة على هذا السؤال استخدم تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لمدى مساهمة كل عامل من عوامل الشخصية (العصابية، الانبساط، الانفتاح، الطبية، يقظة الضمير) وأنماط التنشئة الوالدية (المتسلط والمتساهل والديمقراطي) والجنس في العنف المدرسي ككل وذلك كما في الجدول ٥.

الجدول ٥

تحليل الانحدار المتعدد المتدرج للمتغير المتنبأ به العنف المدرسي ككل والمتغيرات المتنبئة عوامل الشخصية وأنماط التنشئة الوالدية والجنس

المتغيرات المتنبئة (الداخلية)	R	R ²	R ²	معامل بيتا	قيمة ف	دلالة ف
الارتباط	التباين المفسر	التغير في التباين المفسر				
الجنس	٥٠١	٢٥,١	٢٥,١	-٥٠١	١٦٢,٤٩٦	٠,٠٠٠
الطبية	٦١٢	٣٧,٥	١٢,٤	-٣٥٨	١٤٥,١٤٠	٠,٠٠٠
يقظة الضمير	٦٥٢	٤٢,٥	٥,٠	-٢٣٢	١١٨,٧٦٢	٠,٠٠٠
المتسلط	٦٧٤	٤٥,٤	٣,٠	-١٩٠	١٠٠,٢٦٢	٠,٠٠٠
المتساهل	٦٨٥	٤٧,٠	١,٥	١٣٠	٨٥,١٨٣	٠,٠٠٠
الانفتاح	٦٩٤	٤٨,٢	١,٢	-١٢٨	٧٤,٤٥٨	٠,٠٠٠

يلاحظ من الجدول 5 أن الجنس كان من أهم العوامل المتنبئة لمتغير العنف المدرسي ككل، حيث بلغت قيمة التباين المفسر (٠,٢٥). أي أن الجنس فسر ما نسبته ٢٥% من التباين، حيث كان الذكور أكثر عنفا مقارنة مع الإناث كون معامل بيتا سالبا وهذا يعني أن العلاقة بين الجنس والعنف علاقة عكسية. كما استخدم تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لمدى مساهمة كل عامل من عوامل الشخصية (العصابية، الانبساط، الانفتاح، الطبية، يقظة الضمير) وأنماط التنشئة الوالدية (المتسلط والمتساهل والديمقراطي) والجنس في العنف اللفظي وذلك كما في الجدول 6.

الجدول ٦

تحليل الانحدار المتعدد للمتغير المتنبأ به (العنف اللفظي) والمتغيرات المتنبئة سمات الشخصية وأنماط التنشئة الوالدية والجنس

المتغيرات المتنبئة (الداخلة)	R الارتباط	R ² التباين المفسر	R ² التغير في التباين المفسر	معامل بيتا	قيمة ف	دلالة ف	قيمة ت	دلالة ت
الجنس	٠,٤٥٢	٢٠,٥	٢٠,٥	-٠,٤٥٢	١٢٤,١٧٠	٠٠٠	-١١,١٦٧	٠٠٠
الطبية	٠,٥٧٠	٣٢,٥	١٢,١	-٠,٣٥٣	١١٦,٦٨٧	٠٠٠	-٩,٣٠٨	٠٠٠
يقظة الضمير	٠,٦١١	٣٧,٣	٤,٨	-٠,٢٢٨	٩٥,٨٤٢	٠٠٠	-٦,٠٧١	٠٠٠
المتساهل	٠,٦٢٨	٣٩,٥	٢,٢	-٠,١٦٢	٧٨,٦٢٣	٠٠٠	٤,١٥٦	٠٠٠
المتسلط	٠,٦٤٢	٤١,٢	١,٨	-٠,١٣٨	٦٧,٥٠٥	٠٠٠	٣,٧٨٦	٠٠٠
الانفتاح	٠,٦٤٩	٤٢,١	٠,٨	-٠,١٠٥	٥٨,١٠٠	٠٠٠	-٢,٦٣٠	٠,٠٠٩

يلاحظ من الجدول ٦ أن الجنس كان من أهم العوامل المتنبئة لمتغير العنف اللفظي، فقد فسر الجنس (٢٠,٥)، أي أن نسبته ما فسرته الجنس (٢٠%) من التباين، حيث كانت الإناث أكثر عنفا لفظيا مقارنة مع الذكور حيث كان الذكور أكثر عنفا مقارنة مع الإناث كون معامل بيتا سالبا وهذا يعنى أن العلاقة بين الجنس والعنف علاقة عكسية. كما استخدم تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لمدى مساهمة كل عامل من عوامل الشخصية (العصابية، الانبساط، الانفتاح، الطبية، يقظة الضمير) وأنماط التنشئة الوالدية (المتسلط والمتساهل والديمقراطي) والجنس في العنف البدني وذلك كما في الجدول 7

الجدول ٧

تحليل الانحدار المتعدد للمتغير المتنباً به (العنف البدني) والمتغيرات المتنبئة سمات الشخصية وأنماط التنشئة الوالدية والجنس

المتغيرات المتنبئة (الداخلية)	R	التباين المفسر	R^2	المتغير في التباين المفسر	معامل بيتا	قيمة ف	دلالة ف	قيمة ت	دلالة ت
الجنس	.514	.264	.264	.264	-.514	173.976	.000	-13.190	.000
الطبية	.620	.384	.120	.120	-.352	150.929	.000	-9.715	.000
يقظة الضمير	.649	.421	.037	.037	-.202	117.293	.000	-5.585	.000
المتسلط	.676	.457	.036	.036	.208	101.538	.000	5.641	.000
الانفتاح	.683	.466	.009	.009	-.106	83.907	.000	-2.778	.006
المتساهل	.687	.472	.006	.006	.084	71.588	.000	2.409	.016

يلاحظ من الجدول ٧ أن الجنس كان من أهم العوامل المتنبئة لمتغير العنف البدني، حيث بلغت قيمة التباين المفسر (٠,٢٦٤)، أي أن الجنس فسر ما نسبته (٢٦%) من التباين، حيث كان الذكور أكثر عنفاً بدنياً مقارنة مع الإناث حيث كان الذكور أكثر عنفاً مقارنة مع الإناث كون معامل بيتا سالبا وهذا يعنى أن العلاقة بين الجنس والعنف علاقة عكسية، كما استخدم تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لمدى مساهمة كل عامل من عوامل الشخصية (العصابية، الانبساط، الانفتاح، الطبية، يقظة الضمير) وأنماط التنشئة الوالدية (المتسلط والمتساهل والديمقراطي) والجنس في العنف ضد الممتلكات وذلك كما في الجدول 8.

الجدول 8

تحليل الانحدار المتعدد للمتغير المتنبأ به (العنف ضد الممتلكات) والمتغيرات المتنبئة سمات الشخصية وأنماط التنشئة الوالدية والجنس .

المتغيرات المتنبئة (الداخلية)	R	R ² التباين المفسر	R ² التغير في التباين المفسر	معامل بيتا	قيمة ف	دلالة ف	قيمة ت	دلالة ت
الجنس	.471	.222	.222	-.471	138.468	.000	-11.767	.000
الطبية	.567	.322	.100	-.321	114.890	.000	-8.441	.000
يقظ الضمير	.612	.374	.052	-.239	96.292	.000	-6.356	.000
المتساهل	.634	.402	.027	.173	80.911	.000	4.704	.000
المتسلط	.651	.423	.022	.162	70.598	.000	4.238	.000
الانفتاح	.664	.440	.017	-.150	62.937	.000	-3.825	.000

يلاحظ من الجدول ٨ أن الجنس كان من أهم العوامل المتنبئة لمتغير العنف ضد الممتلكات، حيث بلغت قيمة التباين المفسر (٠,٢٢٢)، أي أن الجنس فسر ما نسبته (٢٢,٢%) من التباين، حيث كانت الإناث أكثر عنفاً ضد الممتلكات مقارنة مع الذكور حيث كان الذكور أكثر عنفاً مقارنة مع الإناث كون معامل بيتا سالبا وهذا يعني أن العلاقة بين الجنس والعنف علاقة عكسية. وأشارت النتائج إلى أن الجنس كان له الأثر الأكبر في القدرة على التنبؤ بالعنف المدرسي من بين متغيرات الدراسة، حيث فسر الجنس ما نسبة (٥١%) من العنف المدرسي، وأن العلاقة بين الجنس والعنف هي علاقة سلبية، أي أن الذكور أكثر عنفاً من الإناث وهذا يتفق مع نتائج دراسة الظفيري (٢٠٠٦)، والتي أشارت إلى أن الذكور أكثر عنفاً من الإناث، كما تتفق مع نتائج دراسة (Campbell, 2004)، التي أشارت إلى أن الذكور أكثر عنفاً جسدياً من الإناث. واختلفت نتائج الدراسة مع نتائج كامبل (2004) Campbell التي أشارت إلى أن الإناث أكثر عنفاً ودراسة أبو عيد (٢٠٠٣)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في العنف. ويمكن تفسير ذلك الاختلاف باختلاف المرحلة العمرية، أو الاختلاف في الثقافات، حيث أن الثقافة الغربية لا تميز بين الذكور والإناث في التنشئة، على عكس ثقافتنا العربية، التي تشجع الذكور على القوة والعنف وتعلمهم ألعاب القتال، بينما تشجع الإناث على اللين والوداعة والألفة.

وجاءت العلاقة بين عامل يقظه الضمير و العنف المدرسي علاقة سلبية فكلما أنتقلنا من يقظه الضمير إلى عدم يقظه الضمير زاد العنف، وكلما زادت يقظه الضمير قل العنف المدرسي، وبالرجوع إلى الفقرات التي تمثل عامل يقظه الضمير، نجد أن الفرد الذي يتمتع بهذه العامل يمتاز بأنه شخص يحافظ على النظام، وينجز الأعمال الموكولة اليه بدقة، وفي الوقت المحدد، ويحافظ على ممتلكاته مرتبة ونظيفة، أي أنه شخص يعرف حدوده وواجباته جيداً، فهو يقوم بواجبه، ويلزم حدوده وبالتالي يتمتع بعلاقات حسنة وإيجابية مع الآخرين، بعيداً عن العنف. أما بالنسبة لأنماط التنشئة الوالدية، فقد جاء النمط المتسلط في مقدمة الأنماط التي تفسر العنف، وتتنبأ به، بينما لم يكن للنمط الديمقراطي قدرة تنبئية دالة إحصائياً بالعنف المدرسي. كما اشارت نتائج الدراسة بأن العلاقة بين النمط المتسلط والنمط المتساهل من جهة والعنف المدرسي واشكاله العنف اللفظي، والعنف البدني، والعنف ضد الممتلكات هي علاقة إيجابية أي كلما زاد التسلط أو التساهل، زاد العنف المدرسي. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة البحيري والعوران (٢٠١٠)، الذي وجد أن العنف لدى الأبناء يرتبط بالشعور بالظلم، والقسوة، وسوء التنشئة، ودراسة الشقران (٢٠١٢)، التي أشارت إلى أن الأبناء الذين يعاملون بطريقة ديمقراطية، يصبحون أكثر تسامحاً، وأن الأبناء الذين يعاملون بطريقة متسلطة يصبحون أكثر عنفاً، وأن تسلط الوالدين يؤدي إلى تكيف غير سليم لدى الأبناء، وأن الحماية الزائدة تؤدي إلى عجز الأبناء وعدم اعتمادهم على ذواتهم، وأن الرفض والنبذ يؤديان إلى سلوكيات غير مرغوبة كالسرقة والعداونية وغيرها.

وتختلف هذه الدراسة في نتائجها مع نتائج دراسة التي أظهرت نتائجها أن الأبناء لآباء متسلطين هم أقل عدوانية، وأكثر تأديباً، وخضوعاً، وخجلاً، وميلاً، إلى الانقياد، وأن الآباء الديمقراطية هم أكثر عدوانية، وأكثر تمرداً، وأقل خضوعاً. ويمكن القول أن الفرد هو محصلة ما اكتسبه من أنماط سلوكية نتيجة التنشئة الوالدية، فالنمط التسلطي يؤدي إلى تشكيل شخصية خائفة، مهزومة، مهزوزة، خجولة، غير واثقة، متأهبة دائماً للدفاع لشعورها دائماً بالتهديد، ولما كانت خير وسيلة للدفاع هي الهجوم فإن هؤلاء الأفراد هم دائماً متحفزون، ومتأهبون لشعورهم بأنهم مهددون، وكونهم لا يملكون مهارات اتصال ومهارات اجتماعية تمكنهم من التواصل مع الآخرين، كما أن مثل هؤلاء لا يضبطون إلا بوجود رقابة خارجية، فإذا غابت تلك الرقابة سعوا لفساد في ممتلكات الغير، مما لا يقع تحت الأعين.

التوصيات

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يوصي الباحثان بالآتي:
١. ضرورة تعريف المرشدين، والمعلمين بأهمية عوامل الشخصية في سلوك الأفراد، وبالتالي مساعدة المرشدين على إجراء اختبارات شخصية يتعرفون من خلالها على سمات الأفراد العدوانيين.
 ٢. ضرورة التواصل بين المرشدين والمعلمين وأولياء الأمور للتعرف على أنماط التنشئة التي يمارسونها مع أبنائهم وبالتالي التعامل مع الطلبة بناء على تلك الأنماط الوالدية.
 ٣. القيام بإعداد برامج إعلامية لتوعية الآباء بالأساليب السليمة في التعامل مع أبنائهم وأثر الأساليب السلبية على شخصيات أبنائهم.
 ٤. توصي الدراسة المرشدين والمهتمين بتطبيق قائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لما تتمتع به من شمول وكذلك لعدد فقراتها المعقولة .
 ٥. تفعيل دور المرشدين التربويين من خلال بناء برامج إرشادية علاجية تساهم في الحد من ظاهرة العنف المدرسي .
 ٦. العمل على نشر قيم التسامح بين الطلبة وتعزيز مفاهيم الحوار واحترام الرأي والرأي الآخر تجنباً للعنف والعدوان.

المراجع

المراجع باللغة العربية:

- أبو علياء ،محمد مصطفى(٢٠٠١)، اثر العنف المدرسي في درجة شعور الطلبة بالقلق وتكيفهم المدرسي، دراسات ٢٨ (١) العلوم التربوية ، ١٠٢-١١٦ .
- أبو عواد، فريال وأبو خليفة، ابتسام والسلطي، ناديا. (٢٠١٢) أنماط التنشئة الأسرية وعلاقتها بمستويات التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة كلية العلوم التربوية و الآداب - الأتروا من وجهة نظرهم. مجلة اتحاد الجامعات العربية - الاردن - مج 0 - ع ٦١ . ٩٩-١٣١
- أبو عيد ، مجاهد حسن(٢٠٠٣)، أشكال السلوك العدواني لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة النجاح الوطنية، نابلس .
- البحيري، نسرين و العوران، حسن .(٢٠١٠) . أنماط التنشئة الأسرية وأثرها على السلوك المنحرف لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك. مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد الخامس والعشرون، العدد الرابع.
- بركات ، زياد .(٢٠١٤). علاقة أنماط الشخصية بالسلوك العدواني لدى عينة من طلبة بعض الجامعات الفلسطينية تبع ا لمتغير النوع الاجتماعي. دراسات، العلوم التربوية، المجلد 14 ، العدد ١.
- بركات، حليم (١٩٩١)، المجتمع العربي المعاصر، بيروت: مركز دراسات الوحدة.
- الخليلي ، فاخر (٢٠٠٥) ، الاتجاهات نحو الزواج وعلاقتها بالتنشئة الوالدية لدى طلبة جامعة اليرموك ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، اربد .
- الرفاعي، نعيم (١٩٨٧) ، الصحة النفسية دراسة في سيكولوجية التكيف ، جامعة دمشق : دمشق .
- الشقران، حنان.(٢٠١٢) العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية وتحقيق المراهق لهويته النفسية. ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)، مجلد ٢٦(٥).
- شيفر، تشارلز، ومليمان، هوارد (٢٠٠١)، مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها ، (ط٢) ، ترجمة نسيمه داود ونزبه حمدي ، عمان منشورات الجامعة الأردنية .
- صالح ، فريال حسن (١٩٩٦) ، العنف في المدارس في الأردن ، ندوة العنف في المدارس ،(العنف في المدارس في الأردن) . جمعية الإتماء الاجتماعي و اليونسكو : عمان ، الأردن ص ٧-٣٠ .
- الضمور، محمد أحمد (٢٠١١) العلاقة بين أنماط الشخصية والسلوك العدواني لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عمان العربية ، عمان - الاردن .

الظفري ، سعيد (٢٠١١). أنماط التنشئة الوالدية لدى الطلاب العمانيين (الصفوف ٧ إلى ١٢) وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية . المجلة الدولية للأبحاث التربوية - الإمارات ، ع ٢٩ ٢٦ -١

الظفيري ، فهد (٢٠٠٦)، علاقة نمطي الشخصية الانبساطي والانطوائي بالسلوك العدواني عند طلبة الصف التاسع في دولة الكويت ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ،الأردن .

عبد الخالق ، أحمد والانصاري ، بدر (١٩٩٦)، العوامل الخمسة الكبرى في مجال الشخصية،علم النفس، ١٠ (٣٧) ٦-١٩.

العنزي، فريح (٢٠٠٤) ، العدوانية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية في مرحلة المراهقة، المجلة التربوية، ١٩ (٧٣)، ١١-٥٨ .

المرايحة، عامر جبريل خلف (٢٠٠٥)، تقنين قائمة نيو لقياس الابعاد الخمسة للشخصية على الطلبة الجامعيين في الاردن ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة. الكرك، الأردن.

وطفة، علي اسعد (٢٠٠١) ، واقع التنشئة الاجتماعية واتجاهاتها ، دراسة ميدانية لمحافظة القنيطرة السورية ، دراسات استراتيجية ، (٥٨)، مركز الإمارات للدراسات والبحوث.

المراجع باللغة الانجليزية :

- Balkis, M. I. and Isiker, B. (2005), The Relationship Between Thinking Styles and Personality Types. **Social Behavior and Personality: An International Journal**, 33(3), 283-294.
- Buri, J.R. (1991), Parental authority questionnaire, **Journal of Personal Assessment** 57 (1), 110-119.
- Castro, B. O. Veerman, J.W. Koops, W. Bosch, J.D. and Manshouwer, H.J. (2003), Hostile attribution of intent and aggressive behavior: meta-analysis. **Child Development**. 73 (3), 916-934 .
- Chen, X. and Rubin, K. H. (1994), family condition .parental acceptance and social competence and Aggression in Chinese children, **Social Development** ,3 (3), 269-290 .
- Costa, P.T. and McCrae, R.R. (1992), **The Revised NOE Personality Inventory (NEO- FFI) Professional Manual**. Odessa , Fl: Psychological Assessment Resources. University, Portland ,U S A.
- Crick ,N. R. and Jrot peter, J. K. (1995), Relation aggression , gender and social psychological adjustment, **Child Development** ,66(3), 710-722.
- Ernestine ,B. (2004) The Root of School Violence :Causes and Recommendations for a Plan of Action College Student . **Journal of Personality and Social Psychology** 38 (2) 199-204.

- Farrington, D. P. (1995) , the Development of Offending and Antisocial Behavior from Childhood: Key findings from the Cambridge study in Delinquent Development . **Journal of Child Psychology and Psychiatry** .36(6),929-964 .
- Goldstein, Arnold, P. (1994). **The Ecology of Aggression**, New York: Plenum Press.
- Guilford, J. P. (1975), Factors and factors of Personality **Psychological Bulltein**, 82, (5), 802-814.
- Huesmann,L.R. Eron, L. D. and Dubow, E. F. (2002), childhood predictors of adult criminality: Are all risk factors reflected in childhood aggressiveness? **Criminal Behavior and Mental Health**, 12(3),185-208.
- Loeber, R. (1990), Development and risk factors of Juvenile Antisocial Behavior and Delinquency. **Clinical Psychology Review**,10(1), 1-41.
- Mayer, S. and Sutton,K. (1996), **Personality: An integrative approach**. Prentice, NewJersey: Hall, Inc.
- Mucclun , L. A . and Merrell , K . W . (1998), Relationship of perceived parenting styles , locus of control orientation , and self-concept . **Psychology in the School** . 35(4),381-390.
- Osborne, J. W. (2004), Identification with academics and violence in school , in: Edwin ,R , Gerler Jr .(Ed) , **Handbook of school violence** . New York: The Haworth Reference Press, , 42-66 .
- Owens, L. Dely, A. and Slee , Ph. (2005), Sex and age defferences in victimisation and conflict resolution among adolescents in South Australian School . **aggressive Behavior**. 31(1),1 – 12.
- Eldr, G. (2010). **Structural variations in the child rearing relationship**. (1st ed). New York. J. Sociomecry press.
- Sherrer,p.(2009). Prevalence and correlates of adolescent violence in Bangkok,Thailand, *Journal of Sociology&Social Welfare*.36(1),9-39.
- Tallandin , M.(2004), aggression behavior in childrens dolls house play, *Aggression Behavior*. 30, 504 - 519 .
- Tapper,K. and Bloulton, M. J. (2000), social represetations of physical verbal and indirect aggression in children: Sex and age defferences, **Aggressive Behavior**. 26(6),442-454.
- Tapper,K. and Bloulton,M.J.(2004), Sex defference in level of physical verbal and indirect aggression among primary school children and their associations with beliefs about aggression, **Aggressive Behavior**. 30(2),129-145.
- Toldos, M. p. (2005), Sex and age defference in self – estimated physical verbal and indirect aggression in spanish adolescents, **Aggressive Behavior**.31(1),13-23.

PERSONALITY FACTORS AND PARENTING STYLES AS RELATED TO SCHOOL VIOLENCE AMONG TENTH GRADE STUDENTS IN AL-MAFRAQ CITY

Dr.salama. A. s. AL- Mehsein

Dr. Bassam H. M. AL-Harbi

Dr. Jaafar K AL –
Rbabaah

Faculty of Education

Faculty of Education Sciences

Faculty of Education
Sciences

Department of Educational
Psychology

Department of Educational
Psychology

Dept. of Psychology &
special education

Prince Sattam Bin
Abdulaziz University

The Hashemite University,
Zarqa, Jordan

Salamasa1980@yahoo.com

Drbassaam68@yahoo.com

ABSTRACT

The purpose of this study was to explore the relationship between personality factors, Parenting styles and school violence among the tenth grade students in Mafraq city.

The sample of this study consisted of 550 students(275 males and 275 females) who were randomly selected by using cluster method from seven public schools in Al- Mafraq city in Jordan during the academic year (2014/2015).

To achieve the goals of the study, An Arabic versions of big five personality factors scale and Buri,s parenting styles scal were used, along with school violence scale which was developed by the researcher for the purpose of the current study.

Finding revealed that:

- The dominan personality factors were conscientiouness extroversion, Opening, agreebleness, and neuroticism successively.
- Democratic style was the dominant parenting style as reported by the sample, followed by authoritarian style then permissive style.
- Physical violence was the most common violence used by the sample of the study,by verbal violence and vandalism.
- The findings also revealed that gender was the most predictive variables of school violence in the sample; that's male was more violent than female, as well as agreebleness. Conscentiousness, opening, parenting styles (Authoritarian and permissive) were more related to school violence.

The study concluded with some recommendations for counselors, parents and teachers.The study emphasized the importance of understanding the school violence as related to personality factors and Parenting styles. The study also recommednded parents to avoid negative parenting styles by following democratic and just styles.

انعكاسات القيم التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجمعة على تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة.

إعداد

د. هشام عبد العزيز أبو عاصي

د. عصام جابر رمضان

جامعة سوهاج
Faculty of Education
كلية التربية

المجلة التربوية - العدد الرابع والأربعون - أبريل ٢٠١٦م

الملخص:

هدفت الدراسة الكشف عن مستوى القيم التنظيمية بجامعة المجمعة؛ وانعكاسات تلك القيم على مستوى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؛ كما استهدفت التعرف على أثر بعض المتغيرات (نوع الكلية، والخبرة، والدرجة العلمية) في تحديد مستوى القيم التنظيمية وتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بجامعة المجمعة من وجهة نظر عينة الدراسة، واستخدمت الدراسة المنهجين الوصفي الوثائقي والوصفي الارتباطي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق استبانة للتأكد من صدقها وثباتها؛ على عينة طبقية عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بلغ قوامها (١٦٧) عضواً للعام الجامعي ٢٠١٤/٢٠١٥م.

وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى أن تقديرات أفراد العينة على مجالات (إدارة المهمة ؛ إدارة الإدارة ؛ وإدارة العلاقات ، وإدارة البيئة) لمستوى القيم التنظيمية السائدة في جامعة المجمعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة موافقة كبيرة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن تقديرات أفراد العينة على درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بجامعة المجمعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة كبيرة، كما وضحت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين مستوى القيم التنظيمية ودرجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بجامعة المجمعة.

كما أسفرت نتائج الدراسة أيضاً عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠٥) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيري الكلية والخبرة لأعضاء هيئة التدريس لصالح أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية ومن ذوي الخبرة الأكثر من ١٠ سنوات، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) لمتغير الدرجة العلمية.

الكلمات المفتاحية: القيم التنظيمية ، الجودة الشاملة ، مبادئ إدارة الجودة الشاملة.

Abstract of the Study

The impact of organizational values among members of the faculty at the university of Bundled on the application of the principles of total quality management.

This study aimed to detect the level of organizational values at the university and the implications of these values at the level of application of the principle of total quality from the standpoint of the faculty management. It also targeted identifying the impact of some of the variables (type of college, experience and scientific degree) in determining the level of organizational values and application of total quality management principles at the Bundled university from the point of the study. The study used two approaches: descriptive, correlative and to achieve the objectives of the study, a questionnaire was applied to make sure of the validity and reliability; on a stratified random sample of faculty members (167 members) of the academic year 2014\2015m.

The results of the study resulted in that the sample estimates on areas (task management, administration management) at the level prevailing in the standpoint of the faculty organizational values were substantially approved, as the results of the study indicated that the sample estimate of the degree of the application of total quality management principles at the Bundled university from the viewpoint of faculty members came largely as explained the results and the positive relationship between the levels of statistically significant organizational values and the degree of application of the principles of total quality management at the university of Bundled. It also resulted in the result of the study about the presence of statistically significant differences at the sample depending on the variables of the college experience for faculty members for the benefit of the faculty of education members and those with more than ten years of experience, while there were no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha=0.05$) to any variable degree.

Key words : organizational values over all quality, the principles of total quality management.

مقدمة:

يعد موضوع القيم من الموضوعات الفلسفية التي يكثر حولها الجدل، والتي اهتم بها العلماء والمفكرون بمدارسهم ومذاهبهم الفكرية المختلفة منذ القدم. وما زال الاهتمام بها قائماً، فهي في حياة الأفراد والمنظمات والمجتمعات بشكل كبير وخاصة مع ما يشهده العالم من تطور في مختلف نواحي الحياة، فالقيم تعد من أهم محددات السلوك، ومن المكونات التي تسهل التعامل والتفاعل بين الأفراد والجماعات فهي تمثل نتاج التفاعل القائم بين الفرد ومجتمعه.

وعلى صعيد آخر، تختلف المنظمات عن بعضها من حيث السمات الجوهرية التي تحكم طريقة العمل وأنماط الاتصالات وأسلوب الإدارة في الإشراف، ومع مرور الزمن تتكون لكل منظمة قيم خاصة بها تختلف عن غيرها، فوجود قيم تنظيمية متميزة للمنظمة يساهم بترسيخ أسلوب تفكير موحد لأعضائها ويساعد على وضع أسس مشتركة لاتخاذ القرارات، إذ تحتاج كل منظمة إلى أن تكون لها قيمها المتميزة عن غيرها من المنظمات المتشابهة معها في طبيعة عملها، كما أنها تحتاج إلى أن تحدد موقعها بين المنظمات الأخرى مما يمكنها من التفاعل معها بشكل أفضل.

ولقد ظهر مصطلح القيم التنظيمية كتعريف بمجموعة القيم التي تختص بها المنظمات، وتقوم على تأكيدها وتحرص عليها كنوع من صيانة التماسك في البناء التنظيمي، فهي تعكس الخصائص الداخلية للمنظمة معبرة عن فلسفتها وموفرة للخطوط العريضة لتوجيه السلوك الوظيفي، ومن ناحية أخرى يدرك مديرو المنظمات أن للقيم التنظيمية تأثيراً في سلوك العاملين وفي ممارساتهم التي ينبغي أن تنسجم والمعتقدات التنظيمية السائدة المتعلقة بالسمات الجوهرية للمنظمة التي تتصف بالاستمرارية، كما أنه لا تقتصر مخرجات المنظمة سواء كانت صناعية أم خدمية على منتجاتها فقط بل تشمل كذلك عدداً من المكونات الاجتماعية كالأعراف والأدوار والهوية، مما يساعد على تحقيق أهدافها (Karreman & Alvesson, 2000).

وللقيم التنظيمية أهمية كبيرة في فعالية أي منظمة وتطورها وفي الارتقاء بأداء العاملين لمهامهم، فالقيم السائدة في المنظمة، وبين أعضائها، وما يؤمنون به منها يعد مهماً، خاصة إذا كانت هذه المنظمة منظمة جامعية، مهمتها إعداد الأجيال لقيادة المجتمع والنهوض بالإنسانية؛ وتبرز أهمية القيم التنظيمية من حيث كونها الأساس لأي ثقافة تنظيمية، فهي جوهر المنظمة وفلسفتها لتحقيق أهدافها، وتمثل العامل المشترك بين جميع العاملين، وبالتالي فإنها تزيد من قوة وحدات المنظمة وترابط أقسامها وتزيد تماسكاً (Deal & Kennedy, 2000، وفي هذا يشير البعض؛ Bahtijarević and Sikavica, 2001) 380 إلى أن القيم التنظيمية تعد الأداة الأكثر فاعلية التي يمكن للمنظمة ان تستخدمها كوسيلة في التأثير على العاملين بها.

وعليه تعد إدارة الجودة الشاملة فلسفة صممت لتغيير القيم والثقافة التنظيمية، بما يجعل المنظمة سريعة في استجابتها للتغيرات البيئية، ومرنة في تعاملها، ومركزة على العملاء، ويسود فيها مناخ صحي، وبيئة تتيح أوسع مشاركة للعاملين في التخطيط والتنفيذ للتحسين المستمر؛ ولمواجهة احتياجات العملاء (العمرى، ٢٠١٣، ٢).

ومن خلال ما تقدم تأتي هذه الدراسة من أجل إلقاء الضوء علي انعكاسات القيم التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة في مجال تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة.

مشكلة الدراسة :

يكتسب الإنسان القيم من خلال التعلم من مجتمعه، وهي حسيطة للتفاعل الاجتماعي للأفراد في مجتمع معين، وما يسوده من أنماط ومعتقدات وأفكار سائدة فيه، تكون بمثابة موجّهات تحرك تصرفات المجتمع وسلوكهم اليومي، والجامعة كإحدى المنظمات التربوية تسعى إلى تحقيق أهداف المجتمع، وتعكس في أنشطتها وسلوكها خصائص هذا المجتمع الذي تعمل فيه، كما أنها كتنظيم اجتماعي رسمي تسوده مجموعة من القيم، يصبح نجاحها رهين بقيم الأفراد العاملين فيها، وبالمجتمع ومعتقداته وأفكاره، ويمدى وعي الأشخاص في هذا المجتمع، وقد يحدث أن يكون هناك تطابق بين هذه القيم أو تضارب مع ما تتطلبه مبادئ تطبيق إدارة الجودة الشاملة بالجامعة.

وباستعراض أهم الأدبيات التربوية التي تناولت أثر القيم التنظيمية في المؤسسات التعليمية بصفة عامة والجامعة بصفة خاصة، نجد أن نتائج العديد منها يؤكد أن للقيم التنظيمية الدور المهم في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة وتحقيق الفاعلية؛ من خلال أثرها الفاعل في تحسين أداء العاملين، وإحداث التغيير في الشعور العام وتشجيع الأفراد على القيام بالأعمال المهمة التي يتم تكليفهم بها، وتسهيل عملية الالتزام بالعمل الجماعي من خلال سيادة روح الفريق والتعاون داخل المدرسة أو الجامعة.

ففي محاولة للكشف عن العلاقة بين مدى تناسب قيم الفرد التنظيمية والالتزام التنظيمي من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بولاية مينيسوتا الأمريكية، أشارت دراسة جل (Gill, 2000) لنتائج منها: أن القيم المدركة للتنظيم هي العامل الأكثر أهمية في تحديد وتقدير التزام العاملين بالمدارس الثانوية، كما أشارت نتائج دراسة علطي (٢٠١٤) إلى أن القيم التنظيمية السائدة داخل مؤسسات التعليم الثانوي بمدينة سطيف الجزائرية، كانت ذات مستوى متوسط، كما تبين أن مستوى القيم التنظيمية يختلف بين المؤسسات باختلاف متغير نوع المؤهل.

وعلى نفس المنحى، وفي إطار تناول العلاقة بين القيم التنظيمية والالتزام الوظيفي للعاملين بالمدارس، أجرى حمادات (٢٠٠٦) دراسة استهدفت الكشف عن قيم العمل لدى المديرين والمعلمين بالمدارس وعلاقتها بالالتزام الوظيفي من خلال بحث وتحليل هذه القيم ومدى تطابقها مع الممارسة؛ ومن ثم انعكاسها على التزامهم الوظيفي، مع تحليل أثر المتغيرات الشخصية كالجنس والخبرة والمؤهل العلمي على قيم العمل؛ وعلى تحقق الالتزام الوظيفي لدى هؤلاء المديرين والمعلمين، وكان من أهم نتائج الدراسة أن قيم العمل السائدة لدى المديرين من وجهة نظر المعلمين، تمثلت في قيم الامتثال ثم قيم الأمانة؛ بينما جاءت قيم العلاقات الإنسانية متأخرة وقيم العدل في آخر المنظومة، بينما كانت قيم العمل لدى المعلمين من وجهة نظر المديرين مرتبة تنازليا ابتداء بقيم الأمانة تلتها مباشرة قيم العلاقات الإنسانية.

ولم تكن مؤسسات التعليم العالي بمعزل عن دراسة القيم التنظيمية لدى منسوبيها، فللكشف عن دور القيم الشخصية والتنظيمية في فاعلية رؤساء الأقسام بالجامعات؛ أجرت وفاء الأحمد (٢٠٠٧) دراسة استهدفت معرفة دور القيم الشخصية والتنظيمية في فاعلية

رؤساء الأقسام بالجامعات السعودية، ومن خلال تطبيق استبانة وتوزيعها على أفراد العينة البالغ عددهم ٣٦٣ رئيس قسم بسبع جامعات سعودية، كان من أهم نتائج الدراسة أن ترتيب القيم التنظيمية بدأ بقيمة الفريق وانتهى بالمشاركة في صنع القرارات، وأثبتت النتائج أن لقيم الفريق والاهتمام بالموظفين والعدالة أثر في فاعلية رؤساء الأقسام.

وعلى صعيد آخر، تعد جامعة المجمعة من الجامعات حديثة النشأة بالمملكة العربية السعودية، حيث جاء إنشاء هذه الجامعة في ٢٤ أغسطس ٢٠٠٩م، وتسعى الجامعة لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة من خلال مشروعها التطويري لتأهيل الجامعة للاعتماد الأكاديمي والذي بدأته في شهر محرم ١٤٣٥هـ، لتنتهي مراحله الثلاث في نهاية شهر شعبان ١٤٣٦هـ، ولما كانت القيم التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس لها من الانعكاسات على مستوى التطبيق والاتجاهات نحو تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة، سعيًا لتأهيل جامعة المجمعة للاعتماد الأكاديمي.

وعليه، فقد انطلقت مشكلة الدراسة الحالية في محاولة للكشف عن القيم التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة المجمعة، وانعكاسات تلك القيم على مستوى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بها.

تساؤلات الدراسة :

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤلات التالية:

١. ما مستوى القيم التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة المجمعة؟
٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) نحو مستوى القيم التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة المجمعة تعزي لمتغيرات (نوع الكلية والخبرة والدرجة العلمية)؟
٣. ما درجة تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في جامعة المجمعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
٤. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) نحو درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة المجمعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها تعزي لمتغيرات (نوع الكلية والخبرة والدرجة العلمية)؟

٥. هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين القيم التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس ودرجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة المجمعة؟

أهداف الدراسة:

١. التعرف على مستوى القيم التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة المجمعة، وانعكاساتها على مستوى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالجامعة.
٢. تحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) نحو مستوى القيم التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة المجمعة والتي تعزي لمتغيرات (نوع الكلية والخبرة والدرجة العلمية).
٣. الوقوف درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة المجمعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
٤. تحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) نحو درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة المجمعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها والتي تعزي لمتغيرات (نوع الكلية والخبرة والدرجة العلمية).
٥. الكشف عن العلاقة ذات الدلالة الإحصائية بين القيم التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس ودرجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة المجمعة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في بحثها لموضوع القيم التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة المجمعة، وعلاقتها بتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة، وتأتي أهمية الدراسة من خلال ما يأتي:

١. أهمية موضوع القيم التنظيمية، وحاجته لإجراء المزيد من الدراسة والتقصي، وتزويد المكتبة العربية بموضوعات تعد الدراسات فيها محدودة، وتكاد تكون نادرة بحدود معرفة الباحثين خاصة في مجالات الأصول التربوية.
٢. تأتي هذه الدراسة كأداة مساعدة لإدارة جامعة المجمعة على تلمس القيم التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس، الذين يشكلون عصب العملية التعليمية نحو تطبيق

- متطلبات نظام الجودة الشاملة أثناء ممارستهم لعملهم، بحيث تتمكن إدارة الجامعة من التعرف على جوانب الضعف والقوة لتعزيز الإيجابيات ومعالجة السلبيات
٣. تشكل القيم التنظيمية السلوك التنظيمي الحالي والمستقبلي للجامعة وذلك لما له من أثر كبير في جودة سير العمل وتعزيز الأداء وتميزه وتحقيق أهداف الجامعة.
٤. أهمية كفاءة ومهارة العنصر البشري في فاعلية أي منظمة تعليمية، بما يتطلب إرساء ثقافة الجودة في الجامعة وترسيخ قيمها وتنميتها.
٥. يأمل الباحثان أن تزود نتائج هذه الدراسة إدارة الجامعة، والجهات المعنية في وزارة التعليم العالي-وزارة التعليم حالياً- والبحث العلمي، والهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بمعلومات قد تكون مفيدة عن العلاقة بين متغيرات الدراسة.
٦. قد تخدم هذه الدراسة الجامعة المبحوثة بما يمكن أن تقدمه من نتائج ومعلومات عن القيم التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس وجوانب فعاليتهم في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة، الأمر الذي يمكن الاستفادة منه في بلورة أسس سليمة لأعضاء هيئة التدريس لديها والتي تزيد من فعاليتهم والاستفادة منها في البرامج التدريبية التي تقدم لهم.
٧. قد تشكل هذه الدراسة رافداً لمزيد من دراسات أخرى في جامعات سعودية أخرى تتناول أبعاد ومتغيرات جديدة للعلاقة بين القيم التنظيمية ومستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

مصطلحات الدراسة:

- ١- القيم التنظيمية (organizational values): يعرفها سكافيس وآخرون (Sikavica, et al., 2008; 426) بأنها "مجموعة من المعتقدات والأفكار المرتبطة بنوعية الأهداف التي يجب على أعضاء المنظمة تحقيقها عن طريق تبني معايير سلوكية تتناسب مع آليات تحقيق تلك الأهداف".
- ويتناولها كل من ديف فرانس ومايك وودكوك (١٩٩٥) على "أنها الاعتقاد الذي تبني عليه أعمالنا في المنظمات، في عبارة عن اختيار بين الصالح والسيئ والمهم وغير المهم".
- بينما يحددها الحنيطي (٢٠٠٣م، ٤٠٤) بأنها "التصورات والأفكار والرغبات التي تؤمن بها المنظمة وتتبنائها لتوجيه سلوك الأفراد بقصد تحقيق أهدافها".

ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها "مجموعة القواعد والمبادئ والنظم، التي تضعها المنظمة لأفرادها، والتي تؤثر في مختلف مكونات بيئة العمل، ويتحدد في ضوئها جملة الأساليب التي تحقق الغايات والأهداف، وتوجيههم نحو ما هو جيد ومرغوب فيه، لتمثل المعيار الذي يحدد مدى التوافق بين الاعتقاد والممارسة".

٢- إدارة الجودة الشاملة (Total Quality Management) :

عرفه اسرجال (Schargel, 1996, 213) على أنها "دليل عمل لنظام التعليم يتضمن مفهومات متعددة ومتطلبات مختلفة لمعالجة المشكلات، وتشمل جميع الأنشطة وجميع الأساتذة والإداريين والطلاب، والمقررات الدراسية، وكذلك عملية تقويم الأداء الجامعي وتحسينها وتطويرها"، بينما تناولها هيكنس (Hixon, 1992, 24) على أنها "عملية استراتيجية إدارية تركز على مجموعة من القيم وتستمد طاقة ركتها من المعلومات التي تتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لتحقيق التحسن المستمر"؛ وتتبنى الدراسة الحالية تعريف هيكنس. مبادئ إدارة الجودة الشاملة (The Principles of Total Quality Management) PTQM :

يمكن تعريفها إجرائياً على أنها "مجموعة من الأسس الإرشادية التي تهدف إلى تحسين مدخلات الجامعة وعملياتها بشكل يقود إلى تحقيق أفضل لمخرجات ذات جودة عالية تلبي حاجات المستفيدين حاضراً ومستقبلاً".

انعكاسات القيم التنظيمية (Reflections of organizational values) :

يمكن تعريفها إجرائياً "الآثار السلوكية المترتبة على نشاط عضو هيئة التدريس نتيجة لإدراكه القيم التنظيمية والمؤثرة في توجيه سلوكه الوظيفي داخل الجامعة".

حدود الدراسة :

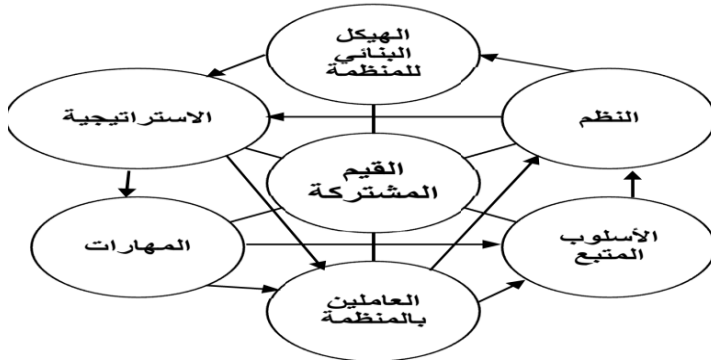
تقتصر الدراسة على القيم التنظيمية التي لها أثر كبير في أداء وسلوك أعضاء هيئة التدريس في جامعة المجمعة الذين هم رأس عملهم خلال العام الجامعي ٢٠١٤/٢٠١٥؛ والتي تتمثل في (الجودة والتنافس والعدالة والنمو والتطوير والكفاءة ووحدة السلطة)، مع تحديد انعكاسات تلك القيم على تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بجامعة المجمعة.

الإطار النظري للدراسة:

أولاً: القيم التنظيمية Organizational Values

(أ) طبيعة القيم التنظيمية.

يعد مفهوم القيم التنظيمية من المفاهيم التي اكتسبت أهمية في القرن العشرين، ولقد كان أول من حاول التعرف على أهمية هذا المفهوم كان بيتر ووترمان (Peters and Waterman, 1982) من خلال وضعهم لنموذج إطار ميكانيزميشمل سبع متغيرات رئيسة تؤثر بشكل مباشر على تحقيق النجاح لأي منظمة والتي تعتمد بصورة مركزية على مشاركة القيم فيما بين العاملين بتلك منظمة، أطلق عليها فيما بعد القيم التنظيمية التي تم الإشارة إلى أنها عبارة عن نسيج يضم مفتاح السلوك الفردي والتنظيمي وأسس المنظمات المعاصرة.



شكل رقم (٢)

يوضح الإطار الميكانيزم لأي منظمة كما بينها كل من بيتر ووترمان.

وقد تختلف القيم التنظيمية داخل المنظمة الواحدة من قسم إلى آخر، لذا فقد وضعت القيم التنظيمية في تصنيفات مختلفة من أهمها كما أشارت إليها الأدبيات التربوية، تصنيف كوين ورووباخ (Quinn & Rohrbaugh, 1981) للقيم التنظيمية والتي قسمها إلى أربعة أنواع هي:

١. قيم الهدف الرشيد: تقوم على مبادئ وأفكار النظريات الكلاسيكية.
٢. قيم العلاقات الإنسانية: تعتمد على أفكار ومبادئ مدرسة العلاقات الإنسانية.

٣. قيم النظام المفتوح: تأخذ بعين الاعتبار أن المنظمة نظام مفتوح تتفاعل مع البيئة

وتتأثر وتتأثر في عناصرها.

٤. قيم العمليات الداخلية: تهتم هذه القيم بالنشاطات والعمليات التي تتم داخل المنظمة وتحرص على كفاءتها وفعاليتها والتعامل مع المستجدات الجديدة.

ويعد أشهر تلك التصنيفات تقسيم فرانسيس وودكوك (Francis and Woodcock)

(1990, 69), فقد قسما القيم التنظيمية إلى اثنتا عشر قيمة تنظيمية، صنفت إلى أربعة مجالات رئيسية هي:

١. قيم إدارة الإدارة: وهي التي يجب على المنظمة أن تعامل بها من خلال النفوذ

(القوة)، والقيم التي تتبعها وهي: [القوة، الصفة، المكافأة].

٢. قيم إدارة المهمة: ويقصد بها اهتمام المنظمة بالقضايا ذات الصلة بأداء العمل وتحقيق الأهداف، والقيم التي تتبعها هي: [الفعالية، الكفاءة، الاقتصاد].

٣. قيم إدارة العلاقات: بموجبها تتعامل المنظمة مع قضايا ذات صلة بهدف الحصول على أفضل إسهام من موظفيها حيث أن العمل لا يمكن أدائه دون التزام هؤلاء

الموظفين، والقيم التي تتبعها وهي: [العدل، فرق العمل، القانون، النظام].

٤. قيم إدارة البيئة: وتعني أنه يجب على المنظمة أن تعرف البيئة التي تعمل بها، وكيف تؤثر على هذه البيئة، والقيم التي تتبعها: [الدفاع، التنافس، واستغلال الفرص].

(ب) شروط القيم التنظيمية:

للقيم التنظيمية مجموعة من الشروط التي يجب أن تتوفر، منها ما أوضحه

فرانسيس وودكوك (Francis and Woodcock, 1990, 103) كما يلي:

(١) يتم اختيارها من بين عدة بدائل. (٢) تكون متسقة فيما بينها.

(٣) تكون محدودة العدد. (٤) تكون عملية.

(٥) تعزز الأداء. (٦) تكون جذابة وتدعو إلى الفخر.

(٧) تكون قابلة للتوصيل. (٨) تدون حتى يتم الالتزام بها.

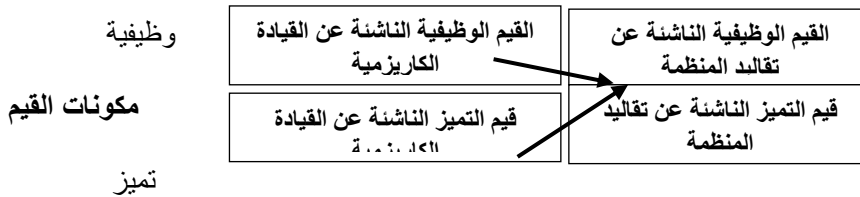
(ج) مجالات ومصادر القيم التنظيمية:

يمكن تقسيم مجالات القيم التنظيمية كما أشار إليها بلويسى وآخرون (Bloisi, et.al., 2003) إلى نوعين هما:

١. قيم وظيفية **Functional Values**: توجه الأفراد داخل المنظمة نحو الأمور العادية التي ينبغي توجيه عنايتهم لها مثل: خدمة العملاء والجودة وتحمل المخاطر والسرعة.... الخ، وهي قيم تركز على سلامة إنجاز الأعمال الأساسية في المنظمة.
٢. قيم تميز **Elitist Values**: والتي تركز بشكل أكبر على تفوق المنظمة على منافسيها؛ لذا تسعى إلى التأكيد على ريادة المنظمة في السوق، والرموز التي ساهمت في تحقيق هذا النجاح.

كما أنه يمكن تقسيم المصادر التي تلعب الدور المؤثر في تكوين القيم التنظيمية بالمنظمات إلى مصدرين أساسيين هما (Bloisi, et.al., 2003):

١. القيادة القوية (الكاريزمية) **Charismatic Leadership**: وتتمثل هذه القيادة عادة في مؤسس المنظمة، حيث تساهم هذه القيادة في بناء منظومة القيم التنظيمية داخل المنظمة.
 ٢. التقاليد التنظيمية **Organizational Traditions**: وهي المصدر الأكثر شيوعاً في تكوين القيم التنظيمية وتكون القيم الناشئة عنها متأصلة في ممارسات أعضاء المنظمة عبر تاريخها الطويل، ويتوارثها جيل بعد جيل.
- والشكل التالي يوضح العلاقة بين مجالات ومصادر القيم التنظيمية:



شكل رقم (٣)

المنظومة الرباعية للقيم التنظيمية (Bloisi, et.al., 2003,19)

حيث يتبين من الشكل السابق تغلغل القيم الناشئة عن القيادة الكاريزمية-القيم الوظيفية أو قيم التميز-بمرور الوقت في تقاليد المنظمة كما هو موضح في اتجاه الأسهم بالشكل،

وبصفة عامة يمكن القول أن القيم الوظيفية الناشئة عن تقاليد المنظمة هي الأكثر فاعلية في تشكيل السلوكيات التي تحقق نجاح المنظمة على المدى البعيد.

(د) أساليب نشر القيم التنظيمية:

تحرص المنظمات على تعليم عاملها الجدد للقيم التنظيمية التي توجه سلوكياتهم وقراراتهم. ويقوم العاملون بشكل غير مباشر بتعلم قيم المنظمة من خلال ملاحظتهم لسلوكيات العاملين القدامى. ولا تحبذ المنظمات اتباع هذا الأسلوب لخطورته، فمن الممكن أن يتعلم العاملون الجدد عادات وقيم لا تقبلها المنظمة، في هذا الخصوص هو أسلوب التهيئة **Socialization** والتهيئة هي العملية التي يتم بمقتضاها تعليم وغرس القيم التنظيمية لدى العاملين، حيث أن هذه التهيئة هي التي تحدد توجه الدور الذي يلعبه هذا العامل في المنظمة فيما بعد في تعامله مع المواقف والمشكلات التي تواجهه في مجال العمل.

ويمكن تحديد أسلوب تهيئة العاملين بمنظومة القيم التي تتبناها المنظمة في اتجاهين أساسيين هما صالح (٢٠١٠، ٦٦): التوجه المؤسسي **Institutional**، وفيه يتعلم العاملون الجدد كيفية التصرف بنفس الأسلوب الذي يتبعه العاملون القدامى. فهو يشجع العاملين على الطاعة، واتباع النظام والتقاليد والمتعارف عليها في المنظمة، والتوجه الشخصي **Individual** وفيه يسمح للعاملين ويتم تشجيعهم على المبادأة والابتكار، بل والعمل على تغيير بعض العادات والقيم للأفضل، وطرح جونز (Jones, 2003) عدد ١٢ أسلوباً لتهيئة العاملين الجدد بالقيم التنظيمية من خلال التوجيه المؤسسي والشخصي على النحو التالي:

١. الجماعي مقابل الفردي: **Collectiveness. Individual** يستخدم الأسلوب

الجماعي في تزويد العاملين الجدد بالخبرات العامة التي تهدف إلى تنميط استجاباتهم للمواقف. أما الأسلوب الفردي فيعتبر كل عامل حالة خاصة.

٢. الرسمي مقابل غير الرسمي **Formal's Informal**: يفضل اتباع الأسلوب الرسمي

بين العاملين الجدد والعاملين القدامى أثناء عملية التعلم، فكل منهما يتم تعليمه على حدة، أما الأسلوب غير الرسمي فيتعلم العاملون الجدد على راس العمل من خلال احتكاكهم بزملائهم القدامى.

٣. التتابعي مقابل العشوائي **Sequential Random**: يزود الأسلوب التتابعي

العاملين الجدد بمعلومات محددة عن التتابع المطلوب أدائهم العمل في إطاره. أما

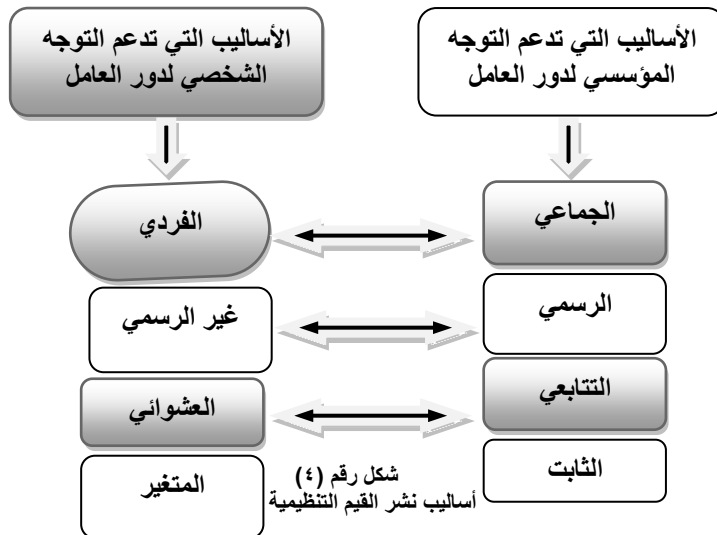
الأسلوب العشوائي فيعتمد تدريب هؤلاء العاملين على اهتمامات واحتياجات الأفراد كل على حدة.

٤. الثابت مقابل المتغير **Fixed Variable**: في الأسلوب الثابت يزود العاملون الجدد بمعلومات محددة عن الجدول الزمني المتعلق بإنهاء كل مرحلة من مراحل العمل. أما الأسلوب المتغير فلا تعطي معلومات محددة، حيث يعتمد الأمر على احتياجات واهتمامات كل عامل.

٥. النموذجي مقابل التلقائي **Serial Disjunctive**: في الأسلوب النموذجي يقوم العاملون القدامى بأداء عملهم شكل نموذجي أمام العاملين الجدد. أما في الأسلوب التلقائي، فيطلب من العاملين الجدد أداء العمل أو السلوك دون أن يحدد لهم كيفية التصرف.

٦. التهميش مقابل الرعاية **Divestitures Investiture**: في أسلوب التهميش تتجاهل المنظمة العاملين الجدد مقابل دعمها للعاملين القدامى إلى أن يتعلم العاملون الجدد. أما في أسلوب الرعاية فيتم دعم العاملين الجدد منذ بداية تعيينهم في المنظمة.

ويمكن تصنيف الأساليب الاثني عشر من حيث مناسبتها لتهيئة العاملين بالقيم التي تدعم كل من التوجه المؤسسي والتوجه الشخصي لدور العامل في المنظمة إلى قسمين كما يتضح من الشكل التالي:



ثانياً: مبادئ إدارة الجودة الشاملة

(أ) مفهوم إدارة الجودة الشاملة:

إن دراسة إدارة الجودة الشاملة، وفهم معانيها ومتطلباتها في التعليم العالي، تعتبر قضية مهمة، فقد انهمك الباحثون خلال السنوات القليلة الماضية في تحديد معانيها، وأنشطتها في التعليم العالي، فقد عرفها بريلمان (Brilman, 2001,217) على أنها نظام للتسيير يعتمد على الموارد البشرية التي تسعى إلى تحقيق التحسين المستمر من أجل إرضاء وإشباع حاجات المستهلكين وبتكلفة أقل"، ويعد أقرب التعريفات إلى الدراسة الحالية تعريف رودز (Rhodes,1992,76) بأنها "عملية إدارية تركز على مجموعة من القيم ، وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي نتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لتحقيق التحسين المستمر للمنظمة"، وعليه فإن إدارة الجودة الشاملة في التعليم هو أسلوب في الممارسة الإدارية يتطلب تحولا كبيرا في طريقة إدارة المؤسسة التربوية بأكملها وقيمها بغية الوصول إلى التحسن المستمر للخدمات بما يضمن رضا العملاء داخل المؤسسة التعليمية وخارجها.

وعليه يمكن تناول تعريف إدارة الجودة الشاملة كما عرفها عامر (٢٠٠٧، ٣٨) على أنها "فلسفة إدارية تشتمل على مجموعة من المبادئ الإرشادية للتحسين والتطوير والتدريب المستمر تعطي كافة مجالات النشاط على مستوى المدرسة بشكل تضامني لجميع العاملين بها، وتتناول الطالب في جميع مراحل العمليات حتى تقدمه للجامعة، مع الاعتماد على التقييم كتغذية مرتدة في معرفة تحسين الأداء في ضوء متطلبات المجتمع".

(ب) أهمية إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية:

تتضح أهمية إدارة الجودة الشاملة كما أشار إليها العزاوي (٢٠٠٥م، ص ٢٦) في النقاط

التالية: -

١. التركيز على حاجات المستفيد بما يمكنها من تلبية متطلباته.
٢. تحقيق الجودة في جميع مكونات النظام، وعدم اقتصرها على المخرجات.
٣. القيام بسلسلة من الإجراءات الضرورية؛ لإنجاز جودة الأداء.
٤. الفحص المستمر لجميع المدخلات، والعمليات، والمخرجات.
٥. التحقق من حاجة المشاريع للتحسين وتطوير مقاييس الأداء.

٦. تطوير مدخل الفريق لحل المشاكل وتحسين العمليات.
٧. الفهم الكامل والتفصيلي للمنافسين مع التطوير الفعال للاستراتيجية التنافسية؛ لتطوير عمل المنظمة.

٨. تطوير إجراءات الاتصال؛ لإنجاز العمل بصورة جيدة ومتميزة.
٩. المراجعة المستمرة لسير العمليات لتطوير استراتيجية التحسين المستمر إلى الأبد.

(ج) فوائد إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي:

لقد تأكدت فاعلية مدخل إدارة الجودة الشاملة بشكل متميز من خلال تطبيقه في العديد من الشركات الصناعية والخدمية على حد سواء، لذا اعتبر من المداخل المتميزة في الجامعات؛ ولقد أوردت العديد من الأدبيات التربوية لفوائد إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي فيما يلي (قاسم، ٢٠٠٤، ٨٠؛ قاسم وبكر، ٢٠٠٥، ١٦٠):

(١) بالنسبة للعملاء:

١. تحسين رضا الطلاب (العملاء الخارجيين) وزيادة ثقتهم بمستوى جودة خدمة التعليم المقدمة لهم من قبل الجامعة وكلياتها المختلفة.
٢. تحقيق رضا سوق العمل من خلال تلبية احتياجاتهم من مخرجات (الخريجين) التعليم العالي من مهن مختلفة وزيادة كفاءة المتخرج.
٣. زيادة رضا أعضاء هيئة التدريس والإداريين (العملاء الداخليين) وتطوير كفاءة أدائهم من خلال إقامة ورش عمل وبشكل منتظم في الجامعة.
٤. تقليل عدد الطلبة المتسربين من الجامعة.

(٢) بالنسبة للجامعة:

١. تحسين المركز التنافسي للجامعة بين الجامعات المحلية والعالمية.
٢. تعظيم دور الجامعة في المساهمة في التنمية الاقتصادية وتطوير المجتمع المحيط بالجامعة.
٣. تحسين جودة خريجي الجامعة بما يساهم في زيادة الطلب على مخرجات الجامعة.
٤. تكوين ثقافة جديدة في الجامعة، يمكن تسميتها بثقافة الجودة الشاملة في التعليم هدفها التحسين المستمر في جميع أقسام وكليات الجامعة.

٥. إبراز العمل الجماعي وتحسين الاتصالات وتكامل الأنشطة، وبناء الإحساس بالولاء للجامعة، والشعور بالمسؤولية لدى العاملين (أعضاء هيئة التدريس والإداريين) في الجامعة.

(د) مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي:

تناولت العديد من الدراسات التربوية مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالتعليم العالي من أكثر من زاوية إلا أنه يمكن حصرها كما أشار إليها البعض (Paggy, 1995, 24; Balderston, 1995, 24; Dahlgard, & Kai Kristensen, 1996, 445, 678, 2000) فيما يلي:

- الوعي بمفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي.
- توافر القيادة الفاعلة التي تتمكن من تنمية الجودة لدى العاملين بالجامعة وثقافتها.
- التزام إدارة الجامعة بتنمية ثقافة الجودة والحرص على أسسها.
- الالتزام بالموضوعية والصدق في عرض البيانات والمعلومات المتعلقة بمجالات العمل المختلفة بالجامعة.
- تصميم البرامج التعليمية والمناهج الدراسية واختيار الأساليب التعليمية في ضوء دراسة حاجات سوق العلم ومتطلباته.
- الاستمرارية في التطوير.
- التركيز على العمل الجماعي.
- التركيز على منع الطالب من الإخفاق بدلا من دراسة الفشل بعد وقوعه.
- إدراك أهمية الوقت بصفته مورداً رئيساً.
- استعمال الضبط الإحصائي بدقة لتحسين عمليات الإدارة والعائد من الطلاب.
- وجود دليل موثق يتضمن كل ما يتعلق بمقومات الجودة وأسس إدارتها.

الدراسات السابقة :

من خلال مراجعة الدراسات السابقة التي تناولت القيم القيم التنظيمية فنجد لتحديد القيم التنظيمية بإدارات التربية والتعليم بمنطقة مكة المكرمة في ضوء مقياس ديف فرانسيس ومايك ودكوك، أشارت نتائج دراسة الغامدي (٢٠٠٥) إلى أن القيم التنظيمية أتت بترتيب اشتمل على القوة أولاً؛ والمكافأة أخيراً، وأن القيم التنظيمية تمارس بإدارات التربية والتعليم بدرجة متوسطة عدا قيمة القوة التي تمارس بدرجة مرتفعة، وكان من أهم توصيات الدراسة الاهتمام

بقيمة المكافأة في المؤسسات التعليمية وإتاحة الفرصة للمديرين بإدارات التربية لتطوير قدراتهم ومعارفهم.

كما بينت نتائج دراسة المصري (٢٠٠٧)؛ إلى أن من أهم المعوقات التي يواجهها رؤساء الأقسام الأكاديمية عند تطبيقهم لمبادئ إدارة الجودة الشاملة أثناء أداء عملهم الإداري؛ معوقات تحقيق رضا المستفيد، ثم معوقات التخطيط الاستراتيجي فمعوقات العمل الجماعي، وهي نفس النتيجة التي أشارت إليها نتائج دراسة العتيبي (٢٠٠٦) من أن إمكانية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة كانت متوسطة من وجهة نظر القيادات الإدارية وأعضاء هيئة التدريس، وتتفق نتائج دراسة لويس (Lewis, 2003) مع ما سبق الإشارة إليه، من أن هناك نقص في تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي تمثل في ضعف عمليات المراقبة للجودة الشاملة بكل متطلباتها وتوصلت أيضا إلى أن مديري الدوائر يقدرون أن الجامعات تطبق معايير الجودة الشاملة بك متطلباتها بينما يرى رؤساء الأقسام عكس ذلك.

وعلى نفس المنحى؛ أشارت نتائج زقزوق (٢٠٠٨) أن درجة استخدام مبادئ الجودة الشاملة جاءت بدرجة متوسطة في البرامج والدورات التي تقدمها خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة أم القرى، وهو ما أكدت عليه نتائج دراسة الجاف (٢٠٠٨) من أن مبادئ ديمنج في إدارة الجودة الشاملة مطبقة بصورة غير مكتملة في كليات وأقسام العلوم التربوية بالجامعات الأردنية الخاصة، وأوصت الدراسة بضرورة التميز وتعميق التفاعل من خلال الاستماع إلى آراء العاملين.

وللكشف عن آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة بسكرة الجزائرية عن مستوى الجودة في ظل القيم التنظيمية السائدة من خلال تطبيق استبانتيين إحداهما لقياس القيم التنظيمية السائدة بالجامعة؛ والثانية لتحديد مستوى الجودة علي عينة طبقية عشوائية مكونة (٨٢٧) عضو هيئة تدريس، بينت نتائج دراسة مسعودة (٢٠١٠) أن للقيم التنظيمية علاقة بتحقيق جودة التعليم العالي؛ وهو ما أكدته معامل الارتباط سبيرمان الدال على وجود علاقة طردية موجبة بين القيم التنظيمية السائدة داخل جامعة محمد خيضر بسكرة وتحقيق جودة التعليم العالي.

وفي محاولة لوضع نموذج للتوافق بين القيم الشخصية والقيم التنظيمية بمؤسسات التعليم العالي السعودية، أشارت نتائج الزهراني (٢٠١٠) إلى أن للقيم التنظيمية والقيم الشخصية تأثير مباشر على أداء السلوك القيادي في منظمات العمل التربوي، وأن التعارض بين القيم الشخصية والقيم التنظيمية يؤدي إلى صراع قيمي وتنظيمي؛ مما يقلل الإنتاجية ويؤدي إلى انخفاض الرضا الوظيفي للعاملين، بالإضافة إلى أن القيم المشتركة بين المنظمة والأفراد تعتبر مصدراً أساسياً لفاعلية الفرد والمنظمة على حد سواء، وأوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في قيم التحفيز الموجودة حالياً بمؤسسات التعليم العالي وذلك بما يتناسب مع احتياجات الموظفين.

وللكشف عن أثر القيم التنظيمية في الممارسات السلوكية لدى طلبة جامعة نجران من وجهة نظرهم ووجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، أشارت نتائج دراسة العتيبي (٢٠١٠) إلى أن القيم التنظيمية لدى طلبة جامعة نجران تتوافر بدرجة متوسطة، كما أنها تؤثر في الممارسات السلوكية لدى الطلبة بدرجة كبيرة، كما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك أعضاء هيئة التدريس لتوافر القيم التنظيمية لدى الطلبة تبعاً لمتغيري التخصص والجنس.

وعلى المنحى ذاته، حاولت دراسة أبو عميره وموسى (٢٠١١) التعرف على أثر القيم الشخصية والتنظيمية في تحسين الأداء الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الخاصة من خلال تطبيق استبانة على عينة مكونة من (٥٧٦) عضو هيئة تدريس، حيث أشارت نتائج الدراسة أن تصورات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الخاصة للقيم الشخصية والتنظيمية جاءت بدرجة مرتفعة وأن تصورات الأداء الوظيفي جاءت أيضاً بدرجة مرتفعة، وأن هناك أثر للقيم الشخصية والتنظيمية في الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس.

وعلى نفس المنحى، وللتعرف على القيم التنظيمية المحفزة على الإبداع الإداري لدى مديرات مدارس التعليم الثانوي العام الحكومي والأهلي بمدينة الرياض، بينت نتائج دراسة سالم (٢٠١٢) أن القيم التنظيمية المحفزة على الإبداع والمتمثلة في أبعاد (الحرية والاستقلالية في الأداء، الدعم والتحفيز على الإنجاز، روح الفريق والعمل الجماعي، إشاعة

روح الود والعلاقات الإنسانية الإيجابية، تكريم الإبداع وتقدير الموظفين) قد جاءت بدرجة موافقة عالية جدًا.

وفيما يتعلق بتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالجامعات، وحيث أن اعتماد الجودة يهدف إلى التحسين المستمر من أجل الوصول إلى الامتياز والذي يمثل الرضا الكامل للاحتياجات الضمنية والمعلنة لجميع منسوبي الجامعة؛ فقد أشارت نتائج دراسة أبو العلا (٢٠١٢) أن الموافقة على درجة استخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الطائف جاءت متوسطة، كما بينت نتائج دراسة يعقوبي وآخرون (٢٠١٠) إلى أن الأستاذ الجامعي لا يلتزم بتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي في جميع الموصفات.

وفي السياق ذاته؛ وللكشف عن مستوى الثقافة التنظيمية السائدة في الجامعات الأردنية الحكومية وعلاقتها بإدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؛ أشارت نتائج نبيلة العمري (٢٠١٣) إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين مستوى الثقافة التنظيمية ودرجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية، حيث جاءت نتائج تقديرات أفراد العينة على مجالات الثقافة التنظيمية ودرجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية بدرجة متوسطة.

وللتعرف دور مبادئ إدارة الجودة الشاملة في تقويم الأداء بجامعة محمد خضير ببسكرة من وجهة نظر الهيئة التدريسية، من خلال تطبيق استبانة على عينة الدراسة بلغ قوامها (١٠٥) عضواً، حيث أشارت نتائج دراسة بشير وعمار (٢٠١٤) إلى أن تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة تعمل على تحسين جودة المدخلات وجودة العمليات وجودة المخرجات بجامعة محمد خضير، وأن هناك علاقة ارتباط قوية بين مستوى تطبيق مبادئ إدارة الجودة والأداء بالمؤسسة محل الدراسة.

تعقيب:

يُعد مفهوم الجودة الشاملة في إدارة المؤسسات من المفاهيم الحديثة التي تسعى كافة المؤسسات إلى تطبيقها ، لما لها من آثار إيجابية على مستوى الإنتاج وجودته. إلا أنه لا يمكن تطبيق مبادئ الجودة الشاملة دون اعتبار لقيم المستخدمين واتجاهاتهم نحو هذا الأسلوب الإداري والتنظيمي . ذلك أن لقيم أفراد المجتمع وثقافتهم أثر على ردود أفعالهم وطرائق تصرفاتهم تجاه أساليب الإدارة والتنظيم.

وقد أجريت هذه الدراسة للتعرف على العلاقة بين القيم التنظيمية ومبادئ الإدارة بالجودة الشاملة في جامعة المجمعة، حيث إن الصعوبات التي تواجهها غالبية الجامعات ، تدفعها إلى العناية بالقيم التنظيمية، لما لها من أثر على مدى نجاح تطبيق مبادئ الجودة الشاملة بالجامعات.

وتجدر الإشارة إلى أن هناك علاقة ديناميكية بين الثقافة التنظيمية (Organizational culture)، والقيم التنظيمية (organizational values)، فالقيم تحتل المستوى الثاني والأعمق للثقافة التنظيمية. وهي التي تحدّد ما يجب أن يكون؛ كما أنها تعتبر مؤشراً لأعضاء المنظمة لتحديد ما هو مهم، فهي كما أشار إليها البعض (Kotter & Heskett, 1992) قلب الثقافة التنظيمية لأنها تعد معياراً ملائماً لتوجيه السلوك نحو أو ضد أمر ما، والشكل التالي يوضح أثر القيم التنظيمية في بناء الثقافة التنظيمية.

وعلى صعيد آخر، يؤكد كل من كولنز وبوراس (Collins and Porras, 1996) إلى أن القيم التنظيمية لأي منظمة يجب أن تتكامل مع رؤية ورسالة تلك المنظمة كجزء من أيديولوجيتها الأساسية بحيث يتم تعريفها لكافة العاملين بها بغض النظر عن الحالة الخاصة التي وجدت فيها المنظمة، أي أن القيم التنظيمية من منظور الجودة الشاملة لا تعمل على توجيه رؤية المنظمة فقط، بل أيضاً تحدد المنهج المستخدم في تحقيق هذه الرؤية من كيفية تعامل العاملين مع بعضهم البعض، كيف نرى العملاء والمجتمع والموردين (Rampersad, 2001; 215).

وعلى النقيض، يشير برسيسوفوكوفيتش (Brčić and Vuković, 2008; 59) أن المنظمات التي فشلت في إدراك أهمية القيم التنظيمية تتمثل أهم القضايا فيها من الشكليات

والإجراءات غير الضرورية، وتحويل وتجنب المسؤولية، أو التوسع في المسؤولية، بجانب تراكم السلبية .

وفي دراسة أجراها فاندينبرغوبيرو (Vandenberghe & Peiro, 1999) على عينة من (٩٩٩) موظفاً في شركات صناعية في بلجيكا، بهدف فحص وبيان الآثار الرئيسية للقيم الفردية والتنظيمية على الالتزام التنظيمي والعدالة الإجرائية في المنظمات المبحوثة، توصلت نتائج الدراسة إلى أنه ينظر للقيم التنظيمية بوصفها نظاماً قيماً يحفظ ويساند من قبل أعضاء المنظمة، وأن القيم يمكن أن تكون دليلاً، ومرشداً يدل على سلوك الأفراد في العمل، وأن ردود أفعال الموظفين تم تفسيرها بشكل أساسي، من خلال القيم التنظيمية السائدة في المنظمة.

وعلى المنحى ذاته، وفي محاولة للكشف عن العلاقة بين القيم التنظيمية وفاعلية التنظيم بإحدى المؤسسات الصناعية بولاية بسكرة بالجزائر من وجهة نظر المسؤولين بها، توصلت نتائج دراسة قريشي (٢٠٠٧) إلى وجود علاقة طردية موجبة بين اتجاهات عينة الدراسة نحو القيم التنظيمية السائدة (بأبعادها الأربعة) واتجاهاتهم نحو فاعلية التنظيم بالمؤسسة.

وعلى صعيد آخر، فلقد حظيت الجودة الشاملة بجانب كبير من عمليات إصلاح التعليم، إلى الحد الذي جعل المجتمع العالمي ينظر إلى الجودة الشاملة والإصلاح التربوي باعتبارهما وجهين لعملة واحدة، وحيث أن إدارة الجودة الشاملة المعنية بمسيرة هذا الإصلاح؛ لا يمكن الحديث عنها بمعزل دون وجود نظرة نحو القيم التنظيمية للأفراد داخل المؤسسات.

فإدارة الجودة الشاملة كمنهج يستند على القيم التنظيمية في تحقيق الجودة والفاعلية والمنافسة والتميز؛ تهدي المديرين ليدبروا منظماتهم بشكل أفضل، وتنبههم بالممارسات الإدارية والتقليدية التي تعيقهم عن استخدام الإمكانيات والقدرات الظاهرة والكامنة لدى جميع العاملين بالمنظمة (أبو عاصي، ٢٠٠٨، ٧٠).

ولعل أبلغ إشارة على ما سبق، ما توصلت إليه نتائج دراسة غيات وأمينه كريم (٢٠١٣)، والتي حاولت الكشف عن أثر العلاقة بين القيم التنظيمية ومبادئ إدارة الجودة الشاملة في بعض المؤسسات الجزائرية-مؤسستي الورق ومواد التنظيف-، من أنه كنتيجة إلى أن القيم التنظيمية السائدة لدى عينة الدراسة كانت سلبية في مجملها؛ فقد أثرت على تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة من حيث عدم دعمها وتشجيع تطبيقها، وذلك على الرغم من وجود اتجاهات إيجابية لدى الكوادر نحو تطبيق مبادئ الإدارة بالجودة الشاملة، أي أن هناك علاقة

بين القيم التنظيمية ومبادئ إدارة الجودة الشاملة، فكلما كانت قيم العمل سلبية ومتجذرة في الثقافة التنظيمية. زادت -كما أشارت إليه نتائج الدراسة- فشل تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة على المدى المتوسط والبعيد.

منهجية الدراسة الميدانية وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تبنت الدراسة منهجية البحث الوصفي الوثائقي، والوصفي الارتباطي. فعلى صعيد البحث الوصفي الوثائقي، تم إجراء المسح المكتبي، والاطلاع على الدراسات والبحوث النظرية والميدانية المتعلقة بمجالي القيم التنظيمية ومبادئ إدارة الجودة الشاملة، لأجل بلورة الأسس والمنطلقات التي يقوم عليها الإطار النظري، والوقوف عند أهم الدراسات السابقة التي تشكل رافدا حيويًا في الدراسة، وما تتضمنه من محاور معرفية.

أما على صعيد البحث الميداني فقد تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي الذي يقوم على وصف متغيرات الدراسة المتمثلة بالقيم التنظيمية ومبادئ إدارة الجودة الشاملة في بيئة جامعة المجمعة، والعلاقة الارتباطية بينهما من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة المجمعة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بكلّيات (التربية، المجتمع، الطب، الهندسة، إدارة الأعمال) في جامعة المجمعة (طلاب) بمحافظة المجمعة؛ والبالغ عددهم (١٦٧) عضو هيئة التدريس؛ بناءً على إحصائيات وزارة التعليم العالي للعام الجامعي ٢٠١٤/٢٠١٥ م.

جدول رقم (١)

يوضح توزيع مجتمع الدراسة وفقاً للكلّيات والدرجة العلمية للعام الجامعي ٢٠١٤/٢٠١٥.

الدرجة العلمية	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	الإجمالي	النسبة المئوية
كلية التربية	٣	٤	٤٢	٤٩	٢٩,٣%
كلية المجتمع	--	٢	١٥	١٧	١٠,٢%
كلية الطب	٢	٦	٣٥	٤٣	٢٥,٧%
كلية الهندسة	٢	٦	٢٩	٣٧	٢٢,٢%
كلية إدارة الأعمال	١	٢	١٨	٢١	١٢,٦%
الإجمالي	٨	٢٠	١٣٩	١٦٧	١٠٠%

ولقد تم اختيار العينة بالطريقة الطبقيّة العشوائية من الكليات المشار إليها مسبقاً؛ حيث تم تقسيم مجتمع الدراسة إلى طبقات واختيار عينة الدراسة بنسب تتساوى مع المجتمع الأصلي للدراسة، حيث بلغت عينة الدراسة (١٢٧) عضو هيئة تدريس بنسبة (٧٦%) من المجتمع الأصلي، وذلك بناء على تطبيق معادلة ستيفن ثامبسون في اختيار حجم العينة والتي يمكن تطبيقها من القانون التالي:

$$n = \frac{N \times p(1-p)}{\left[\frac{N-1}{d^2} + p(1-p) \right]}$$

حيث أن :

N = حجم المجتمع

Z = الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة ٠,٩٥ وتساوي ١,٩٦

D = نسبة الخطأ وتساوي ٠,٠٥

P = نسبة توفر الخاصية والمحايدة = ٠,٥٠

والجدول رقم (٢) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات: الكلية والخبرة والدرجة العلمية.

جدول رقم (٢)

توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات: الكلية والخبرة والدرجة العلمية.

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
الكلية	كلية التربية	٣٧	٢٩,٢%
	كلية المجتمع	١٣	١٠,٢%
	كلية الطب	٣٠	٢٣,٦%
	كلية الهندسة	٢٨	٢٢%
	كلية إدارة الأعمال	١٩	١٥%
الدرجة العلمية	أستاذ	٧	٥,٥%
	أستاذ مشارك	١٨	١٤,٢%
	أستاذ مساعد	١٠٢	٨٠,٣%
	أقل من ٥ سنوات	٩٠	٧٠,٩%
الخبرة	من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات	٢١	١٦,٥%
	أكثر من ١٠ سنوات	١٦	١٢,٦%
المجموع الكلي		١٢٧	١٠٠%

أداة الدراسة:

تكونت أداة الدراسة من قسمين:

القسم الأول: معلومات شخصية عن المستجيب (الكلية، الدرجة العلمية، الخبرة).

القسم الثاني: وهو ينقسم إلى شطرين: (أ) شطر يقيس الاتجاهات نحو القيم التنظيمية وتم الاعتماد في تصميم هذا الجزء على المقياس الذي وضعه ديف فرانسيس، ومايك ووود كوك (١٩٩٥) وترجمها إلى العربية الهيجان، والمخصص لقياس القيم التنظيمية في المنظمات، (ب) الشطر الآخر يقيس الاتجاهات نحو تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة وتم الاعتماد في تصميم هذا الجزء على مقياس مبادئ إدارة الجودة الشاملة المستخدم في دراسة كولنيسكي (Klocinski, 2000)، ودراسة ديميموكولفورد (Dymam and Clifford, 2001)، ودراسة العتيبي (٢٠٠٦).

ولحساب القيم التنظيمية أعطى لكل فقرة من فقرات مجالاتها الأربعة (إدارة الإدارة، وإدارة المهمة، وإدارة العلاقات، وإدارة البيئة) وزناً مدرجاً وفق مقياس ليكرت الخماسي، لتقدير درجة الموافقة، وهي بالأرقام على الترتيب كبيرة جداً (٥) درجات؛ وكبيرة (٤) درجات؛ ومتوسطة (٣) درجات، وقليلة (٢) درجتان؛ ولا أوافق (١) درجة.

نفس الشيء بالنسبة لمستويات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة أعطى لكل فقرة من فقرات مجالاتها الثلاث (الإدارة، وإدارة العلاقات، وأنظمة الجودة) وزناً مدرجاً وفق مقياس ليكرت الخماسي لتقدير درجة التطبيق، وهي بالأرقام على الترتيب كبيرة جداً (٥) درجات؛ وكبيرة (٤) درجات؛ ومتوسطة (٣) درجات، وقليلة (٢) درجتان؛ وقليلة جداً (١) درجة.

صدق أداة الدراسة:

(أ) الصدق الظاهري: للتأكد من صدق أداة الدراسة قام الباحثان بالاعتماد على طريقة صدق المحكمين (الصدق الظاهري)؛ لذاتم عرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة المجمعة، وكان الغرض من التحكيم التحقق من درجة مناسبة صياغة الفقرات لغويا ومدى انتماء الفقرة إلى المجال الذي وردت فيه، ومدى قياسها لذلك المجال الذي تنتمي إليه وقد تم الأخذ بملاحظات الأساتذة المحكمين، فتم تعديل صياغة الفقرات، وهي التي لم تحصل على نسبة موافقة (٨٠%) فأكثر من آراء المحكمين،

وبناء على ذلك. أصبحت فقرات الاستبانة المتعلقة بالقيم التنظيمية مكونة من (٢٩) فقرة؛ وفقرات الاستبانة المتعلقة بمبادئ إدارة الجودة الشاملة مكونة من (٢٩) فقرة.

(ب) الصدق البنائي **Structural Validity**: تم الاعتماد على الصدق البنائي في تحديد صدق الأداة لمدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، من خلال حساب مدى ارتباط كل مجال من مجالات الدراسة بالدرجة الكلية لفقرات الاستبانة؛ عن طريق حساب معامل ارتباط سبيرمان؛ والجدول رقم (٣) يبين أن جميع معاملات الارتباط في جميع مجالات الاستبانة دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha=0.05$ ، وبذلك تعتبر جميع مجالات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول رقم (٣)

معامل الارتباط بين كل مجال من مجالات الدراسة والدرجة الكلية للاستبانة.

محور	مجال	معامل الارتباط لسبيرمان	القيمة الاحتمالية (Sig.)
القيم التنظيمية	مجال قيم إدارة الإدارة.	٠,٩٢١	*٠,٠٠٠
	مجال قيم إدارة المهمة.	٠,٩٨٢	*٠,٠٠٠
	مجال قيم إدارة العلاقات.	٠,٨٣٣	*٠,٠٠٠
	مجال قيم إدارة البيئة.	٠,٨٩٧	*٠,٠٠٠
الجودة الشاملة بمبادئ إدارة	مجال الإدارة	٠,٩٣١	*٠,٠٠٠
	مجال إدارة العلاقات	٠,٩١٣	*٠,٠٠٠
	مجال أنظمة الجودة	٠,٧٩٨	*٠,٠٠٠

*الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha=٠,٠٥$

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة قام الباحث باستخراج معامل الثبات، طبقاً لكرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) للاتساق الداخلي بصيغته النهائية الكلية، والجدول رقم (٣) يوضح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة وهي:

جدول رقم (٤)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

محور	مجال	معامل الثبات
القيم التنظيمية	مجال قيم إدارة الإدارة.	٠,٩١٦
	مجال قيم إدارة المهمة.	٠,٨٧٧
	مجال قيم إدارة العلاقات.	٠,٨٥٣
	مجال قيم إدارة البيئة.	٠,٨٤١
الثبات الكلي لمحور القيم التنظيمية		٠,٩٥٦
الجودة الشاملة	مجال الإدارة	٠,٩٤١
	مجال إدارة العلاقات	٠,٨٩٧
	مجال أنظمة الجودة	٠,٩٤٢
الثبات الكلي لمحور مبادئ إدارة الجودة الشاملة		٠,٩١٤
الثبات الكلي للأداة		٠,٩٣٩

يوضح الجدول رقم (٤) أن معامل الثبات الكلية (ألفا) لمجال القيم التنظيمية بلغ قيمته (٠,٩٥٦) وهي درجة ثبات عالية، حيث تراوحت معاملات ثبات مجالات محور القيم التنظيمية ما بين (٠,٨٤٢-٠,٩١٦)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها.

كما يبين الجدول رقم (٤) أن معامل الثبات الكلية (ألفا) لمحور مبادئ إدارة الجودة الشاملة بلغ قيمته (٠,٩١٤) وهي درجة ثبات عالية، حيث تراوحت معاملات ثبات مجالات محور مبادئ إدارة الجودة الشاملة ما بين (٠,٨٩٧-٠,٩٤٢)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها.

كما يشير الجدول رقم (٤) أن مقياس الدراسة يتمتع بثبات عالي، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (٠,٩٣٩) وهي درجة ثبات عالية وفق المعايير الإحصائية.

المعالجة الإحصائية:

بعد جمع المعلومات وتفرغ البيانات تمت الإجابة عن أسئلة الدراسة باستخدام برمجية الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS).

ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى ($5-1=4$)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي ($4/5 = 0.8$) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما هو مبين بالجدول التالي:

الجدول رقم (٥)

يوضح درجة الاستجابة وفقاً لمقياس ليكرت لأداة الدراسة.

مقياس ليكرت الخماسي لاستبانة أعضاء هيئة التدريس	
درجة الموافقة/التطبيق	المتوسط الحسابي
كبيرة جداً	من ٤,٢٠ - ٥,٠٠
كبيرة	من ٣,٤٠ - أقل من ٤,٢٠
متوسطة	من ٢,٦٠ - أقل من ٣,٤٠
قليلة	من ١,٨٠ - أقل من ٢,٦٠
غير موافق/ قليلة جداً	من ١ - أقل من ١,٨٠

وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

١. معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha)، للتحقق من ثبات أداة الدراسة
٢. المتوسط الحسابي " Mean " وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسية (متوسط متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.
٣. تم استخدام الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسية عن متوسطها الحسابي.
٤. تم استخدام اختبار كروسكال والاس (Kruskal Wallis) بديلاً عن اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) وذلك لعدم التكافؤ بين فئات متغيرات عينة الدراسة؛ للتعرف على الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الكلية، والدرجة العلمية، والخبرة.

٥. معامل ارتباط بيرسون لعلاقة بين القيم التنظيمية ومبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة المجمعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مستوى القيم التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة المجمعة؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور القيم التنظيمية في الأداة، والجدول رقم (٦) يبين ذلك.

جدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور القيم التنظيمية.

محور	رقم المحور	مجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
القيم التنظيمية	٢	قيم إدارة المهمة.	٣,٧١١	٠,٦٥	كبيرة	١
	١	قيم إدارة الإدارة.	٣,٧٠٣	٠,٧٦	كبيرة	٢
	٤	قيم إدارة البيئة.	٣,٦٥٠	٠,٦٣	كبيرة	٣
	٣	قيم إدارة العلاقات.	٣,٣٠٨	٠,٨٣	متوسطة	٤
		المجموع الكلي لمحور التنظيمية	٣,٥٩٣	٠,٦٨	كبيرة	---

يبين الجدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى القيم التنظيمية السائدة في جامعة المجمعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، حيث جاء في المرتبة الأولى مجال قيم إدارة المهمة بمتوسط حسابي (٣,٧١١) وانحراف معياري (٠,٦٥) وبدرجة موافقة كبيرة، وجاء في المرتبة الثانية مجال إدارة الإدارة بمتوسط حسابي (٣,٧٠٣) وانحراف معياري (٠,٧٦) وبدرجة موافقة كبيرة، وجاء في المرتبة الأخيرة مجال قيم إدارة العلاقات بمتوسط حسابي (٣,٣٠٨) وانحراف معياري (٠,٨٣) وبدرجة موافقة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للقيم التنظيمية ككل (٣,٥٩٣) وانحراف معياري (٠,٦٨)؛ مما يشير أن تقديرات عينة الدراسة نحو القيم التنظيمية السائدة في جامعة المجمعة كانت كبيرة.

وقد يعزى ذلك إلى وجود رؤية مشتركة لجامعة المجمعة ككل في أهدافها وإطارها الفلسفي، ووسائل تحقيق أهدافها باعتبارها جامعة حديثة النشأة، مما أدى إلى توحيد اعتقاد هيئة التدريس بجامعة المجمعة للدور الهام الذي تقوم به القيم التنظيمية لبقاء ونجاح

الجامعة، إذ تعمل كقوة دافعة لتوحد الطاقات نحو التجديد والابتكار للوصول بجامعة المجمعة في مصاف الجامعات السعودية المتميزة.

كما يمكن تفسير مجيء مجال قيم إدارة المهمة في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٧١١) وبدرجة موافقة كبيرة؛ إلى أن هناك وضوح وتحديد دقيق للأدوار والمسؤوليات في جامعة المجمعة، بجانب توفير الجامعة الدعم المالي الكافي لسير العملية التعليمية، بالإضافة إلى أن القرارات التي تتخذها إدارة الجامعة لها دور كبير في نجاحها، كما أن هناك حرص من قبل جامعة المجمعة على أن تتلق القيادات الجامعية (أساتذة وإداريون) تدريبي في أساليب اتخاذ القرار.

وفيما يتعلق بمجيء مجال قيم إدارة العلاقات في الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٣٠٨) وبدرجة موافقة متوسطة. قد يعزى ذلك إلى أن نسبة ٨٠% من أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة غير سعوديين مما نتج عنه تفاوت في التميز والمعاملة، وقلة الشعور بالانتماء والولاء التنظيمي اللذان يبرزان كعوامل ومتغيرات متحركة في دافعية أعضاء هيئة التدريس وفعاليتهم.

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 < \alpha$) نحو مستوى القيم التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة المجمعة تعزي لمتغيرات (نوع الكلية والخبرة والدرجة العلمية)؟

(أ) الفروق باختلاف متغير نوع الكلية:

لمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر عينة الدراسة نحو محور القيم التنظيمية باختلاف متغير نوع الكلية؛ تم استخدام اختبار كروسكال والاس (Kruskal Wallis)، كما يتضح في الجدول رقم (٧):

جدول رقم (٧)

نتائج اختبار كروسكال والاس (Kruskal Wallis) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مجالات القيم التنظيمية تبعاً لمتغير نوع الكلية.

مجال	الكلية	العدد	متوسط الرتب	مستوى الدلالة
قيم إدارة الإدارة.	كلية التربية	٣٧	٩٤,٩٣	*,***
	كلية المجتمع	١٣	٥٠,٩٢	
	كلية الطب	٣٠	٥٣,٦٥	
	كلية الهندسة	٢٨	٤٤,٧٥	
	كلية إدارة الأعمال	١٩	٥٧,٤٢	
قيم إدارة المهمة.	كلية التربية	٣٧	٩٢,٥٠	*,***
	كلية المجتمع	١٣	٤٦,٦٢	
	كلية الطب	٣٠	٥٦,٧٢	
	كلية الهندسة	٢٨	٤٤,٥٠	
	كلية إدارة الأعمال	١٩	٦٠,٦٣	
قيم إدارة العلاقات.	كلية التربية	٣٧	٩٤,٨٥	*,***
	كلية المجتمع	١٣	٤٧,٢٣	
	كلية الطب	٣٠	٥٣,٨٨	
	كلية الهندسة	٢٨	٤٤,١٣	
	كلية إدارة الأعمال	١٩	٦٠,٦٦	
قيم إدارة البيئة.	كلية التربية	٣٧	٨٧,٥٠	*,***
	كلية المجتمع	١٣	٤٤,٢٣	
	كلية الطب	٣٠	٦٠,٣٨	
	كلية الهندسة	٢٨	٤٥,٣٤	
	كلية إدارة الأعمال	١٩	٦٤,٩٧	
الدرجة الكلية للمجالات	كلية التربية	٣٧	٨٩,٥٥	*,***
	كلية المجتمع	١٣	٥٢,٦٢	
	كلية الطب	٣٠	٥٤,٨٢	
	كلية الهندسة	٢٨	٤٦,١٣	
	كلية إدارة الأعمال	١٩	٦٢,٨٧	

*الارتباط دال إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$

يتضح من خلال الجدول رقم (٧) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مجالات القيم التنظيمية (قيم إدارة العلاقات-قيم إدارة المهمة-قيم إدارة البيئة)، والدرجة الكلية لها تعزى لمتغير نوع الكلية لصالح أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، وقد يعزى ذلك إلى أن العينة في تلك الكليات على دراية أكثر من غيرهم بأسس ومبادئ وشروط وأساليب نشرها وتدعيم القيم التنظيمية ومدى تأثيرها على المنظومة الجامعية ككل من خلال تخصصاتهم الأكاديمية التي توفر لهم النظرة المتعمقة للقيم التنظيمية، وعليه يمكن رفض قبول الفرضية الأولى، والتي نصت على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات أفراد العينة نحو القيم التنظيمية السائدة في جامعة المجمعة تعزى لمتغير نوع الكلية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة علطي (٢٠١٤) إلى أن مستوى القيم التنظيمية يختلف بين المؤسسات باختلاف متغير نوع المؤهل

(ب) الفروق باختلاف متغير الخبرة:

لمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر عينة الدراسة نحو مجال القيم التنظيمية باختلاف متغير الخبرة؛ تم استخدام اختبار كروسكال والاس (Kruskal Wallis)، كما يتضح في الجدول رقم (٨):

جدول رقم (٨)

نتائج اختبار كروسكال والاس (Kruskal Wallis) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول محور القيم التنظيمية تبعا لمتغير الخبرة.

مجال	الخبرة	العدد	متوسط الرتب	مستوى الدلالة
قيم إدارة الإدارة.	أقل من ٥ سنوات	٩٠	٧٢,٨٧	*,*,*,*,*
	من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات	٢١	١٥,١٠	
	أكثر من ١٠ سنوات	١٦	٧٨,٢٨	
قيم إدارة المهمة.	أقل من ٥ سنوات	٩٠	٦٩,٦٠	*,*,*,*,*
	من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات	٢١	٢٩,٩٠	
	أكثر من ١٠ سنوات	١٦	٧٧,٢٥	
قيم إدارة العلاقات.	أقل من ٥ سنوات	٩٠	٦٩,٨٥	*,*,*,*,*
	من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات	٢١	٣٣,٠٢	
	أكثر من ١٠ سنوات	١٦	٧١,٧٥	
قيم إدارة البيئة.	أقل من ٥ سنوات	٩٠	٦٨,٥٨	*,*,*,*,*
	من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات	٢١	٣٦,٣١	
	أكثر من ١٠ سنوات	١٦	٧٤,٥٦	
الدرجة الكلية للمجالات	أقل من ٥ سنوات	٩٠	٧٠,٦٤	*,*,*,*,*
	من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات	٢١	٢٦,٣٦	

٧٦,٠٦	١٦	أكثر من ١٠ سنوات
-------	----	------------------

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0,05$

يتضح من خلال الجدول رقم (٨) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مجالات القيم التنظيمية (قيم إدارة العلاقات-قيم إدارة المهمة-قيم إدارة البيئة)، والدرجة الكلية لها تعزى لمتغير الخبرة لصالح أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة الأكثر من ١٠ سنوات، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن القيم التنظيمية تعد مظاهر سلوكية تتعلق بالكيفية التي يستجيب بها عضو هيئة التدريس إزاء المواقف الوظيفية المختلفة في جامعته؛ والتي في ضوء خبرته تحدد بشكل كبير مستوى اتجاهاته، وإدراكاته ومعتقداته الوظيفية، مما يجعل زيادة سنوات الخبرة التأثير الأكبر في ممارسة تلك القيم بصورة فاعلة. وعليه يمكن رفض قبول الفرضية الثانية، والتي نصت على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 < \alpha$) في اتجاهات أفراد العينة نحو القيم التنظيمية السائدة في جامعة المجمعة تعزى لمتغير الخبرة". وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة حمادات عام (٢٠٠٦)

(ج) الفروق باختلاف متغير الدرجة العلمية:

لمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر عينة الدراسة نحو محور القيم التنظيمية باختلاف متغير الدرجة العلمية؛ تم استخدام اختبار كروسكال والاس (Kruskal Wallis)، كما يتضح في الجدول رقم (٩):

نتائج اختبار كروسكال والاس (Kruskal Wallis) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مجال القيم التنظيمية تبعاً لمتغير الدرجة العلمية.

مجال	الدرجة العلمية	العدد	متوسط الرتب	مستوى الدلالة
قيم إدارة الإدارة.	استاذ	٧	٧٠,٨٦	٠,٤٤٨
	استاذ مشارك	١٨	٧٢,٧٨	
	استاذ مساعد	١٠٢	٦١,٩٨	
قيم إدارة المهمة.	استاذ	٧	٧٠,٩٣	٠,٣٧٧
	استاذ مشارك	١٨	٧٣,٩٢	
	استاذ مساعد	١٠٢	٦١,٧٧	
قيم إدارة العلاقات.	استاذ	٧	٦٧,٥٧	٠,٥٣٢
	استاذ مشارك	١٨	٧٢,٤٢	
	استاذ مساعد	١٠٢	٦٢,٢٧	
قيم إدارة البيئة.	استاذ	٧	٧١,٠٠	٠,٤٠٧
	استاذ مشارك	١٨	٧٣,١٩	
	استاذ مساعد	١٠٢	٦١,٩٠	
الدرجة الكلية للمجالات	استاذ	٧	٦٧,٤٣	٠,٤٢٧
	استاذ مشارك	١٨	٧٣,٩٢	

	٦٢,٠١	١٠٢	استاذ مساعد	
--	-------	-----	-------------	--

*الارتباط دال إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$

يتضح من خلال الجدول رقم (٩) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مجالات القيم التنظيمية (قيم إدارة العلاقات-قيم إدارة المهمة-قيم إدارة البيئة)، والدرجة الكلية لها تعزى لمتغير الدرجة العلمية، حيث جاءت قيم مستوى الدلالة لجميع مجالات محور القيم التنظيمية أكبر من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ ، ومن ثم يمكن تفسير ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة لديهم رؤية مشتركة نحو مستوى القيم التنظيمية مهما اختلفت درجاتهم الوظيفية. وعليه يمكن قبول الفرضية الثالثة، والتي نصت على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ في اتجاهات أفراد العينة نحو القيم التنظيمية السائدة في جامعة المجمعة تعزى لمتغير الدرجة العلمية". وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة أوعيمره وموسى (٢٠١١) والتي طبقت على أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الأردنية.

السؤال الثالث: ما درجة تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في جامعة المجمعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور مبادئ الجودة الشاملة في الأداة، والجدول رقم (١٠) يبين ذلك.

جدول رقم (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور مبادئ الجودة الشاملة.

محور	رقم المحور	مجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق	الترتبة
مبادئ إدارة الجودة الشاملة	٢	إدارة العلاقات	٣,٦٧٠	٠,٧٦	كبيرة	١
	١	الإدارة	٣,٦٦١	٠,٦٧	كبيرة	٢
	٣	أنظمة الجودة	٣,٤٢٥	٠,٧٧	كبيرة	٣
		المجموع الكلي لمجال مبادئ إدارة الجودة الشاملة	٣,٥٨٥	٠,٦٨	كبيرة	٤

يبين الجدول رقم (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة المجمعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، حيث

جاء في المرتبة الأولى مجال قيم إدارة العلاقات بمتوسط حسابي (٣,٦٠) وانحراف معياري (٠,٧٦) وبدرجة تطبيق كبيرة، وجاء في المرتبة الثانية مجال الإدارة بمتوسط حسابي (٣,٦١) وانحراف معياري (٠,٦٧) وبدرجة تطبيق كبيرة، وجاء في المرتبة الأخير مجال أنظمة الجودة بمتوسط حسابي (٣,٤٢٥) وانحراف معياري (٠,٧٧) وبدرجة تطبيق كبيرة، وبلغ المتوسط الحسابي لمحور مبادئ الجودة الشاملة ككل (٣,٥٨٥) وبانحراف معياري (٠,٦٨)؛ مما يشير إن تقديرات عينة الدراسة نحو تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة المجمعة كانت كبيرة.

ويمكن تفسير ذلك أن إلى حادثة عهد جامعة المجمعة في نظام تطبيق الجودة الشاملة، حيث تم إنشاء مركز الجودة والاعتماد الأكاديمي بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بحوطة سدير في عام ١٤٣٣هـ، كما تسعى الجامعة من خلال مشروعها التطويري للتأهيل للاعتماد الأكاديمي والمكون من مراحل ثلاث بدأت في شهر محرم ١٤٣٥هـ، وتنتهي في نهاية شهر شعبان ١٤٣٦هـ، مما أدى إلى تنامي الوعي المنتشر بين أعضاء هيئة التدريس بأهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة لمواكبة متطلبات جودة التعليم وتزايد أهميتها عالمياً واعتبارها مطلباً حتمياً للجامعات في ظل التنافسية العالمية الشديدة فيما بينها.

ويعزى مجيء مجال إدارة العلاقات في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٦٧٠) وبدرجة تطبيق كبيرة؛ إلى دعم جامعة المجمعة لتطبيق مبادئ الجودة الشاملة وتنمية العلاقات الإنسانية بين أعضاء المجتمع الجامعي؛ من التحفيز لأعضاء هيئة التدريس وتشكيل اللجان لبحث الشكاوى والمقترحات؛ والتعاون مع مؤسسات المجتمع المدني في تحقيق جودة خدماتها.

بينما يمكن تفسير مجيء مجال أنظمة الجودة في الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٤٢٥) وبدرجة تطبيق كبيرة؛ أنه نتيجة حادثة عهد جامعة المجمعة بالسعي نحو تطبيق الجودة والاعتماد الأكاديمي وعدم انتهاء مشروعها التطويري للتأهيل للاعتماد؛ فقد كانت توجهات أعضاء هيئة التدريس نحو هذا المجال أنه على الرغم من التطبيق بدرجة كبيرة إلا أنه لا يزال يخطو خطواته الأولى نحو التمكن والفاعلية في التطبيق، وأنه يفضل تهيئة المناخ الإداري والتقني لكي تكون الجودة تحصيل حاصل في النهاية. وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة

دراسة أبو العلا (٢٠١٢) والتي أكدت على تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة الطائف

السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) نحو درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة المجمعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها تعزي لمتغيرات (نوع الكلية والخبرة والدرجة العلمية)؟
(أ) الفروق باختلاف متغير نوع الكلية:

لمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر عينة الدراسة نحو درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة المجمعة باختلاف متغير نوع الكلية؛ تم استخدام اختبار كروسكال والاس (Kruskal Wallis) ، كما يتضح في الجدول رقم (١١):
جدول رقم (١١)

نتائج اختبار كروسكال والاس (Kruskal Wallis) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مجالات مبادئ إدارة الجودة الشاملة تبعاً لمتغير نوع الكلية.

مجال	الكلية	العدد	متوسط الرتب	مستوى الدلالة
الإدارة.	كلية التربية	٣٧	٩٣,٢٦	*,***
	كلية المجتمع	١٣	٥٣,٠٨	
	كلية الطب	٣٠	٥٣,١٥	
	كلية الهندسة	٢٨	٤٥,٧٣	
	كلية إدارة الأعمال	١٩	٥٨,٥٥	
إدارة العلاقات.	كلية التربية	٣٧	٩٩,٠٤	*,***
	كلية المجتمع	١٣	٤٥,٣٥	
	كلية الطب	٣٠	٥٢,٦٣	
	كلية الهندسة	٢٨	٤٤,٧٧	
	كلية إدارة الأعمال	١٩	٥٤,٨٢	
أنظمة الجودة	كلية التربية	٣٧	٨٩,٧٣	*,***
	كلية المجتمع	١٣	٤٠,١٥	
	كلية الطب	٣٠	٥٩,٨٠	
	كلية الهندسة	٢٨	٤٥,٥٧	
	كلية إدارة الأعمال	١٩	٦٤,٠٠	
الدرجة الكلية للمجالات	كلية التربية	٣٧	٩٩,٣٩	*,***
	كلية المجتمع	١٣	٤١,٤٦	
	كلية الطب	٣٠	٥٣,٧٥	

	٤٣,٦٨	٢٨	كلية الهندسة	
	٥٦,٦٣	١٩	كلية إدارة الأعمال	

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$

يتضح من خلال الجدول رقم (١١) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مجالات مبادئ الجودة الشاملة (الإدارة-إدارة العلاقات- أنظمة الجودة)، والدرجة الكلية لها تعزى لمتغير نوع الكلية لصالح أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، وقد يعزى ذلك إلى أن العينة في تلك الكليات على دراية أكثر من غيرهم بأسس ومبادئ وآليات تطبيق مبادئ الجودة الشاملة، وذلك بحكم تخصصاتهم الأكاديمية ومجالات بحثهم العلمية المتخصصة التي منها مجال الجودة الشاملة في التعليم العالي، وعليه يمكن رفض قبول الفرضية الرابعة، والتي نصت على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات أفراد العينة نحو تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة المجمعة تعزى لمتغير نوع الكلية ..".

(ب) الفروق باختلاف متغير الخبرة:

لمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر عينة الدراسة نحو درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة المجمعة باختلاف متغير الخبرة؛ تم استخدام اختبار كروسكال والاس (Kruskal Wallis)، كما يتضح في الجدول رقم (١٢):

جدول رقم (١٢)

نتائج اختبار كروسكال والاس (Kruskal Wallis) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مجالات مبادئ إدارة الجودة الشاملة تبعاً لمتغير الخبرة.

مستوى الدلالة	متوسط الرتب	العدد	الخبرة	مجال
*,000	٧١,٧٣	٩٠	أقل من ٥ سنوات	مجال الإدارة.
	١٩,٠٢	٢١	من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات	
	٧٩,٥٣	١٦	أكثر من ١٠ سنوات	
*,001	٦٨,٥٨	٩٠	أقل من ٥ سنوات	مجال إدارة العلاقات.
	٣٦,٥٧	٢١	من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات	
	٧٤,٢٢	١٦	أكثر من ١٠ سنوات	
*,630	٦٤,٨٤	٩٠	أقل من ٥ سنوات	مجال أنظمة الجودة
	٥٧,٤٨	٢١	من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات	
	٦٧,٨٤	١٦	أكثر من ١٠ سنوات	
*,016	٦٧,٥١	٩٠	أقل من ٥ سنوات	الدرجة الكلية للمجالات

	من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات	٢١	٤٣,٢٤
	أكثر من ١٠ سنوات	١٦	٧١,٥٠

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$

يتضح من خلال الجدول رقم (١٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مجال أنظمة الجودة تعزى لمتغير الخبرة، حيث جاءت قيمة مستوى الدلالة (٠,٦٣٠) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ ، وقد يعزى ذلك إلى تشابه وجهات النظر عينة الدراسة نحو مجال تطبيق أنظمة الجودة بصرف النظر عن مستوى الخبرة لديهم.

بينما يبين الجدول رقم (١٢) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مجالي مبادئ الجودة الشاملة (الإدارة-إدارة العلاقات)، والدرجة الكلية لها تعزى لمتغير الخبرة لصالح أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة الأكثر من ١٠ سنوات، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الخبرة تلعب دوراً هاماً في فهم وإدراك مبادئ إدارة الجودة الشاملة وتقبل مفاهيمها وأفكارها عن قناعة والتزام؛ مما يقلل من درجة المقاومة لمبادئ إدارة الجودة الشاملة التي ستحدث تغيرات في مناحي النظام الجامعي. وعليه يمكن رفض قبول الفرضية الخامسة، والتي نصت على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات أفراد العينة نحو تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة المجمعة تعزى لمتغير الخبرة.

(ج) الفروق باختلاف متغير الدرجة العلمية:

لمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر عينة الدراسة نحو درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة المجمعة باختلاف متغير الدرجة العلمية؛ تم استخدام اختبار كروسكال والاس (Kruskal Wallis)، كما يتضح في الجدول رقم (١٣):

جدول رقم (١٣)

نتائج اختبار كروسكال والاس (Kruskal Wallis) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مجالات مبادئ إدارة الجودة الشاملة تبعاً لمتغير الدرجة العلمية.

مستوى الدلالة	متوسط الرتب	العدد	الدرجة العلمية	مجال
٠,٧٦٤	٧٠,٧٩	٧	أستاذ	الإدارة.
	٦٧,٧٢	١٨	أستاذ مشارك	
	٦٢,٨٨	١٠٢	أستاذ مساعد	
٠,٠٨٩	٧٥,٤٣	٧	أستاذ	إدارة العلاقات.
	٤٧,٣١	١٨	أستاذ مشارك	
	٦٦,١٦	١٠٢	أستاذ مساعد	
٠,٦٥٤	٧١,٣٦	٧	أستاذ	أنظمة الجودة
	٥٧,٨٣	١٨	أستاذ مشارك	
	٦٤,٥٨	١٠٢	أستاذ مساعد	
٠,١٢٢	٧٥,٣٦	٧	أستاذ	الدرجة الكلية للمجالات
	٤٨,٤٧	١٨	أستاذ مشارك	
	٦٥,٩٦	١٠٢	أستاذ مساعد	

*الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$

يتضح من خلال الجدول رقم (١٣) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مجالات مبادئ الجودة الشاملة (الإدارة-إدارة العلاقات-أنظمة الجودة)، والدرجة الكلية لها تعزى لمتغير الدرجة العلمية، حيث جاءت قيم مستوى الدلالة لجميع مجالات مبادئ إدارة الجودة الشاملة أكبر من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ ، ومن ثم يمكن تفسير ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة لديهم رؤية مشتركة نحو تطبيق مبادئ إدارة الجودة في جامعة المجمعة مهما اختلفت درجاتهم الوظيفية. وعليه يمكن قبول الفرضية السادسة، والتي نصت على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات أفراد العينة نحو تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة المجمعة تعزى لمتغير الدرجة العلمية".

السؤال الخامس: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين القيم التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس ودرجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة المجمعة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين مستوى القيم التنظيمية ودرجة مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة المجمعة، والجدول رقم (١٤) يوضح ذلك.

جدول رقم (١٤)

معامل ارتباط بيرسون بين مستوى القيم التنظيمية ودرجة مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة المجمعة.

مجال	الارتباط	الإدارة	إدارة العلاقات	أنظمة الجودة	مبادئ إدارة الجودة الشاملة
قيم إدارة الإدارة.	معامل الارتباط "ر"	**٠,٩٣١	**٠,٧٤٧	**٠,٦٠٤	**٠,٨١٤
	الدالة الإحصائية	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
قيم إدارة المهمة.	معامل الارتباط "ر"	**٠,٩٦١	**٠,٨٦٤	**٠,٨٠٩	**٠,٩٤٥
	الدالة الإحصائية	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
قيم إدارة العلاقات.	معامل الارتباط "ر"	**٠,٨٥٦	**٠,٥٧٦	**٠,٦٣٢	**٠,٧٣٦
	الدالة الإحصائية	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
قيم إدارة البيئة.	معامل الارتباط "ر"	**٠,٩٢٠	**٠,٧٣٨	**٠,٨١٥	**٠,٨٨٦
	الدالة الإحصائية	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
القيم التنظيمية ككل	معامل الارتباط "ر"	**٠,٩٦٥	**٠,٧٦٣	**٠,٧٤٥	**٠,٨٨٤
	الدالة الإحصائية	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠

** دال إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha = ٠,٠٠٠$

يتبين من الجدول أعلاه وجود علاقة طردية موجبة عند إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha = ٠,٠٠٠$ بين القيم التنظيمية ودرجة تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في جامعة المجمعة، وعليه يمكن القول أن هناك انعكاسات إيجابية للقيم التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس؛ فدرجة تطبيق مبادئ الجودة الشاملة بجامعة المجمعة ترتفع بارتفاع درجة ممارسة القيم التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس وتنخفض بانخفاضها.

ويمكن تفسير تلك العلاقة الارتباطية القوية بينهما، بأن القيم التنظيمية في الجامعة لها دور هام في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة وتحقيق فاعلية الجامعة من خلال تحسين أداء العاملين، كما تؤدي إلى إحداث التغيير في الشعور العام وتشجيع الأفراد على القيام بالأعمال المهمة التي يتم تكليفهم بها، بجانب تسهيل عملية الالتزام بروح الفريق والتعاون،

أما الارتباط الإيجابي القوي بين مبادئ إدارة الجودة الشاملة والقيم التنظيمية؛ إلى أن من أهم مبادئ الجودة الشاملة توفير بيئة أو ثقافة تنظيمية تتبنى مفاهيم ومبادئ التغيير التي تساهم في تأهيل مبادئ الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، فتحقيق مبادئ الجودة الشاملة مرتبطة بشكل كبير بالقيم التنظيمية الإيجابية وقدرتها على تبني ثقافة التطوير والمرونة. وعليه يمكن رفض قبول الفرضية السابعة، والتي نصت على "لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين القيم التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس ودرجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة المجمع".

توصيات الدراسة:

- في ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحثان بما يلي:
- زيادة مستوى الوعي بأهمية القيم التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس، وذلك من خلال إجراء العديد من الحلقات والندوات والدورات التدريبية لتوضيح الأسس الفلسفية والقيم التنظيمية التي تنطلق منها جامعة المجمع.
- التأكيد على أهمية دور أعضاء هيئة التدريس من خلال قيمهم التنظيمية في تطبيق مبادئ والجودة وتنفيذ آليات إجرائها.
- الاهتمام بمفاهيم التغيير والتطوير والمرونة والانفتاح والدعم والتشاركية، كمفاهيم أساسية للقيم التنظيمية، وتفعيلها في جامعة المجمع.
- التركيز على الأساليب الإيجابية كالتوعية والتحفيز والإقناع في غرس القيم التنظيمية الإيجابية، بدل من التركيز على الأساليب السلبية كالرقابة الشديدة والعقاب، لانعكاس ذلك بصورة مباشرة على تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالجامعة.
- الاهتمام بميزانية ونفقات الجامعة لإيجاد نوع من التوازن بين تنمية وتطوير التكنولوجيا وتنمية مهارات العاملين واكتساب الخبرات.
- ضرورة الاهتمام بالتوازن النفسي والاجتماعي والفكري لعضو هيئة التدريس، لإعداد هيئة تعليمية قادرة على أداء الرسالة التنويرية للجامعة تحقيقاً لجودة المنتج التعليمي المتميز.
- تبني معايير للجودة الشاملة بالتعليم العالي يكون فيها الأساس الاسترشاد بالقيم التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات.
- إجراء دراسات مستقبلية تشمل على أبعاد ومتغيرات جديدة في جامعات أخرى، للتعلم في تناول العلاقة بين القيم التنظيمية وتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة.

المراجع:

- بوخدير، عمارة. (٢٠٠٥). *تجديد الممارسات التسييرية للمديرين وتحول ثقافة التنظيم*، رسالة دكتوراه، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.
- أبو العلا، ليلي محمد (٢٠١٢). التخطيط لاستخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة لديمنج "Deming" في كلية التربية بجامعة الطائف، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ١ (٢٣)، ٨٧-١١٩.
- قريشي، نجاه. (٢٠٠٧). *القيم التنظيمية وعلاقتها بفاعلية التنظيم*، رسالة ماجستير، جامعة محمد خضير بسكرة، الجزائر.
- الأحمد، وفاء. (٢٠٠٧م). *دور القيم الشخصية والتنظيمية في فاعلية رؤساء الأقسام بالجامعات الحكومية السعودية*، رسالة ماجستير كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- صالح، محمود عبد الحميد. (٢٠١٠). أثر القيم التنظيمية على فعالية الأداء دراسة تطبيقية على العاملين بالوظائف الفنية الرقابية في الجهاز المركزي للمحاسبات بجمهورية مصر العربية، *مجلة جامعة الملك سعود للعلوم الإدارية*، ١ (٢)، ٥٧-٨٧.
- أبو عميره، عريب والسعودي، موسى أحمد (٢٠١١). أثر القيم الشخصية والتنظيمية في تحسين الأداء الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الخاصة -دراسة ميدانية-، *مجلة دراسات العلوم التربوية*، ٣٨ (١)، ٤٥-٧٥.
- حمادات، محمد. (٢٠٠٦). *قيم العلم والالتزام الوظيفي لدى المديرين والمعلمين في المدارس*، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان -الأردن.
- الزهراني، عبد الله أحمد. (٢٠١٠). *نموذج مقترح للتوافق بين القيم الشخصية والقيم التنظيمية بمؤسسات التعليم العالي السعودية "دراسة تحليلية"*، رسالة دكتوراه كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- زقزوق، خالد جميل (٢٠٠٨). *تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة لتحسين أداء كلية خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة أم القرى*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الغامدي، عبد العزيز بن عبد الله. (٢٠٠٥م)، *القيم التنظيمية لإدارات التربية والتعليم بمنطقة مكة المكرمة في ضوء مقياس ديف وفرانسيس وديكوك*، رسالة ماجستير كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

- العتيبي، منصور نايف. (٢٠١٠). القيم التنظيمية وأثرها في الممارسات السلوكية لدى طلبة جامعة نجران من وجهة نظرهم ووجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، *المجلة التربوية بجامعة عين شمس - القاهرة*، ٢(٣٤)، ٣٥-٥٤.
- ابن منظور ، جمال الدين محمد بن مكرم (٢٠٠٤) ، لسان العرب ، الطبعة الثالثة ، بيروت دار صادر.
- الطراونة ، تحسين ، والصرارية ، أكثم (٢٠٠٠م) أثر تطبيق الشفافية على مستوى المساءلة الإدارية في الوزارات الأردنية ، *المجلة الأردنية في إدارة الأعمال* ٦ (١) ص ٦٣-٩٥.
- مسعودة، عجال (٢٠١٠). *القيم التنظيمية وعلاقتها بجودة التعليم العالي*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة محمود منتوري قسنطينة، الجزائر.
- الرشيد، حمد (٢٠٠٠) بعض العوامل المرتبطة بالقيم التربوية لدى طلبة كلية التربية -جامعة الكويت، *المجلة التربوية*، العدد(٥٦) ، المجلد (١٤) ص ١٣- ١٠٤
- الطجم، عبدالله، وطلق سواط (1421) السلوك التنظيمي، دارحافظ للنشر والتوزيع ،جدة المملكة العربية السعودية.
- عبدالرحيم ، عاطف جابر طه(٢٠١٤) : أثر القيم التنظيمية للمديرين على التوافق التنظيمي وقيم العمل (دراسة كمية على عدد من المديرين) ، فلسطين ، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات - العدد الثالث والثلاثون ، ص ٣٠٩ ، ٣١٠
- الجلاذ ، ماجد ذكي (٢٠٠٥م) تعلم القيم وتعليمها ، دار الميسرة للنشر والتوزيع ، الاردن ص ٢٠
- - المنديل ، سليمان بن فيحان (٢٠١١) قيم المنظمة وعلاقتها بضغوط العمل لدى منسوبي قوة حماية الشخصيات بقوات الأمن الخاصة، رساله ماجستير غير منشورة ، الرياض ، جامعه نايف للعلوم الأمنية .
- غيات، بوفلجة محمد وكريم، أمينة برزق(٢٠١٣). العلاقة بين القيم التنظيمية ومبادئ إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الجزائرية: دراسة ميدانية بمؤسستي الورق ومواد التنظيف، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٤(١٤)، ٢٧٥-٣٠٦.
- عامر، ربيع عبد الرؤوف (٢٠٠٧). مبادئ ونماذج تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي إيجابياتها ومعوقاتهما، *مجلة دراسات في التعليم الجامعي وضمان الجودة*، ١(١)، ١٩٧-٢٢٢.
- حمود، خضير كاظم(٢٠٠٤م)، السلوك التنظيمي، دارصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط٢

- الحنيطة، خالد عبدالله (١٤٢٤هـ) القيم التنظيمية وعلاقتها بكفاءة الأداء ، رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية :الرياض.
- كاظم، خضير. (٢٠٠٠م). إدارة الجودة الشاملة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- ابن منظور، جمال الدين محمد . (١٩٨٤ م) . لسان العرب. بيروت :دار صابر للطباعة والنشر.
- أبو عاصي ، هشام (٢٠٠٨) دراسة تقييمية لمرحلة رياض الأطفال في المعاهد الأزهرية النموذجية في ضوء معايير الجودة الشاملة ، رساله ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعه الأزهر.
- بطاح ، أحمد (٢٠٠٦م) . قضايا في الإدارة التربوية . عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع.
- ب نسيدي، خالد بن سعد بن عبدالعزيز (١٩٩٧م) . إدارة الجودة الشاملة : تطبيقات على القطاع الصحي . الرياض : مكتبة العبيكان.
- البيلاوي، حسن حسين (١٩٩٦م) . إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بمصر . مؤتمر التعليم العالي في مصر وتحديات القرن الحادي والعشرين . جامعة المنوفية، بالتعاون مع مركز إعداد القادة بالجهاز المركزي للتنظيم والإدارة، جمهورية مصر العربية. في الفترة من ٢٠-٢١ آيار.
- الحسين، محمد بدوي (٢٠٠١م). تخطيط الإنتاج ومراقبته . عمان: دار المناهج.
- الزهراني ، محمد صالح (١٤٢٨هـ). تطبيق إدارة الجودة بأندية الحاسب الآلي في إدارات التربية والتعليم بمنطقة مكة المكرمة (الإمكانيات والمعوقات) . رسالة ماجستير ، كلية التربية . جامعة أم القرى ، مكة المكرمة.
- السقاف، حامد عبدالله (١٩٩٥م). المدخل الشامل والسريع لفهم وتطبيق إدارة الجودة الشاملة . الطبعة الأولى . الخبر : مكتبة المجتمع.
- الصالحي ، نبيل محمد سعيد (٢٠٠٣م) . تطوير الإدارة المدرسية بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة . رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية . جامعة عين شمس ، مصر.
- الطس ، فيصل محمد (١٤٢٩هـ) . آراء المعلمين نحو تطبيق معايير الجودة الشاملة في تدريس مادة المكتبة والبحث بالمرحلة الثانوية بمدينة جدة . رسالة ماجستير . كلية التربية . جامعة أم القرى ، مكة المكرمة.

- الغزاوي، محمد عبد الوهاب (٢٠٠٥م) **إدارة الجودة الشاملة،** عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- فاضل ،مها بنت قاسم (١٤٣٢هـ). إدارة الأقسام الأكاديمية في ضوء معايير الجودة الشاملة والاعتماد بجامعتي أم القرى والملك عبد العزيز، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- العمري، نبيلة (٢٠١٣). العلاقة بين الثقافة التنظيمية وإدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، المجلة العربية للدراسات الإدارية والاقتصادية، ٤٤، ٨٩-١١٢.
- الترتوري، محمد، وجويحان، أغادير (٢٠٠٦). إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي- المكتبات ومراكز المعلومات. عمان: دارالمسيرة.
- الصليبي، محمد(٢٠٠٨م)الجودة الشاملة وأنماط القيادة التربوية. عمان: دارالحامد.
- الطائي، حميد، وآخرون(٢٠٠٧م)إدارة الجودة الشاملة TQM - ،والآيزو . 0111 عمان، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- طایل، مصطفى (٢٠١٣م) معايير الجودة الشاملة. عمان: دارأسامة للنشر والتوزيع، ط١.
- يعقوبي، خليفة وقندوسي، طواشي وزقاي، دياب(٢٠١٠). **إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي دراسة حالة جامعة مولاي طاهر سعيدة،** الملتقى الوطني حول إدارة الجودة الشاملة وتنمية المؤسسة، امعة مولاي الطاهر، الجزائر.
- المصري، مروان وليد والحولي(٢٠٠٧). تطوير الأداء الإداري لرؤساء الأقسام بالجامعات الفلسطينية في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- الغزاوي، محمد (٢٠٠٥م)إدارة الجودة الشاملة. عمان: دار اليازوري .
- عليمات، صالح (٢٠٠٨م)إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية. عمان: دارالشروق للنشر والتوزيع.
- مجيد، سوسن، والزيادات، محمد(٢٠٠٧)إدارة الجودة الشاملة تطبيقات في الصناعة والتعليم. عمان : دارصفاء.
- سالم، فوزية عبد الرحمن (٢٠١٢). القيم التنظيمية المحفزة للإبداع الإداري لدى مديرات مدارس التعليم الثانوي العام(الحكومي والأهلي) بمدينة مكة المكرمة، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ١(٢٤)، ٢٩١-٣٣٠.

- المعاينة، عبدالعزيز (٢٠٠٧م) الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر . عمان : دارالحامد.
- الهوش، أبوبكر (٢٠١٣) إدارة الجودة الشاملة في المجالين : التعليمي والخدمي . القاهرة : دار- السحاب للنشر والتوزيع.
- الجاف، نظيمة أحمد (٢٠٠٨). *درجة تطبيق مبادئ ديمينج في إدارة الجودة الشاملة على كليات العلوم التربوية بالجامعات الأردنية الخاصة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا.
- علطي، صوفية (٢٠١٤). *قيم الثقافة التنظيمية السائدة داخل مؤسسات التعليم الثانوي في الجزائر دراسة ميدانية استطلاعية على مستوى مدينة سطيف، مجلة العلوم الاجتماعية*، ع٢٤٧، ١٨-٢٥٩.
- بشير، بن عيشي وعمار بن عيشي (٢٠١٤). *مبادئ إدارة الجودة الشاملة ودورها في تقويم الأداء بجامعة محمد خضير ببسكرة-الجزائر دراسة استطلاعية من وجهة نظر الهيئة التدريسية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي*، ٧(١٨)، ١٨١-١٩٩.
- زيدان، سلمان. (٢٠١٠م). *إدارة الجودة الشاملة الفلسفة ومدخل العمل* (ج ٢) عمان : دارالمناهج للنشر والتوزيع.
- العتيبي ، نواف (٢٠٠٦) أنموذج مقترح لإدارة الجودة الشاملة في جامعة الكويت في ضوء تصورات القيادات وأعضاء هيئة التدريس فيها لإمكانية تطبيقها . رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، عمان ، الأردن .
- Deal, T. E. & Kennedy, A. (2000). *Coronate Culture: The Rites and Rituals of Corporate Life (Paperback)*, Addison Wesley Publishing Company, Inc, USA.
- Vandenberghe, Ch. & Peiro, M. (1999). "Individual Values", *Journal of Work & Organizational Psychology*, 8(4), 569-581.
- Gill, H.K. (2000). *The relation between values and organizational, Commitment: Multi-dimensional perspective*. Harper & Row, Publishers, New York.
- Klocinski, J. (2000). *Evaluation of success and failure factors and criteria in the Implementation of total quality management principles in administration at selected institutions of higher education*. PhD thesis, University of Toledo, Toledo, OH.
- Dymam, B. and Clifford, J. (2001). Eight years on : Implementation of Quality Management in an Australian University, *International Journal of Human Resource Management*, 26 (5), 22- 31.

- Karreman, D. and M. Alvesson (2000), "Making Newsmakers: Conversational Identity at Work", **Organization Studies**, 22, 59-89.
- Peters, T. J.; Waterman, R. H. (1982) **In Search of Excellence: Lessons from America's Best-Run Companies**, New York, NY: Harper Business.
- Sikavica, P., Bahtijarević, F., and Pološki, N. (2008). **Modern management: skills, systems and challenges**, London: School book.
- Bahtijarević, F.; Sikavica, P. (Ed.) (2001). **Leksikon menadžmenta**, Zagreb: Masmedia.
- Collins, J. C.; Porras, J. I. (1996). Building Your Company's Vision, **Harvard Business Review**, 74 (4), pp. 65-77.
- Rampersad, H. (2001) A Visionary Management Model, **The TQM Magazine**, 13 (4), pp. 211-223.
- Balderston, F. (1995). **Managing today's university: strategies for viability, change, and excellence**. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Paggy, S. (2000), " Using Baldrige to Improve Education : Based on **Results, Training & Development** , 54(2), 66.
- Brčić, I. Vukovic, K. (2008). The role of organizational values in Public Administration, **Economic Review**, 59 (1-2), pp. 51-69.
- Francis, D. and Woodcock, M. (1990) **Unblocking Organizational Values**, Scott Foresman & Co.
- Kotter, J. & Heskett, J. (1992). **Corporate Culture and Performance**, New York: The Free Press.
- Hixon, J. (1992), "Total Quality Management Challenge to School", **Education, Leadership**, 50(3), 6-24.
- Schargel, F. (1996), Why we Need TQM in Education , **Total Quality Management**, 2(7), 213-218.
- Dahlgaard, J. & Kai Kristensen, K. (1996). total quality management and education, total quality management and education, **total quality management**, 6(516), 445-445
- Longo, R. (2012). Main differences between organisational culture and organisational climate, <http://rosariolongo.blogspot.ae/2012/01/main-differences-between-organisational.html>.
- Quinn, R. & Rohrbaugh, J. (1981). Competing Values approach to Organizational Effectiveness, **Public Productivity Review**, 5, 122 - 140.
- Bloisi, W. & Cook, W. and Hunsaker, P. (2003). **Management and Organizational Behavior** (McGraw-Hill, European Edition)
- Jones, R. (2001). **Organization Theory** (Prentice-Hall Inc., 3ed)
- Brilman, J. (2001). best management practices, **3 edition- organization paris**.
- Rhodes, L. (1992). on the road to quality, **Educational leadership**, 49(6), 76 - 80.

فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط

إعداد

د/ زيد بن مهلهل الشمري

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

وعمد الجودة والتطوير جامعة حائل

١٤٣٧هـ

المجلة التربوية - العدد الرابع والأربعون - أبريل ٢٠١٦م

فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط.

د/ زيد بن مهلهل الشمري
كلية التربية - جامعة حائل

الملخص

هدفت الدراسة إلى تقصى فعالية استخدام إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم النشط تنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط؛ وبلغ عدد العينة (٥٢) تلميذ من الصف الثاني المتوسط وزعوا على مجموعتين الأولى: تجريبية، وعددها (٢٦) درست المحتوى بالإستراتيجية المقترحة، والأخرى: ضابطة، وعددها (٢٦) درست المحتوى بالطريقة العادية المتبعة. واعتمدت إجراءاتها على تطبيق أدوات البحث قبلها على طلاب المجموعتين، وبعد انتهاء المعالجات التدريسية مباشرة تم تطبيق كل من استمارة تحليل محتوى موضوعات التعبير الكتابي ، وبطاقة ملاحظة مهارات التعبير الشفهي، على مجموعتي الدراسة، وتم تصحيح الاختبارات وتحليلها إحصائياً باستخدام برنامج "Spss"، وأسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:

- قائمة بمجالات التعبير الإبداعي (١٢ مجالاً شفهيّاً - ١٢ مجالاً كتابياً)، المناسبة لتلاميذ الصف الثاني المتوسط.
- قائمة بمهارات التعبير الإبداعي شملت تسع مهارات شفهيّة، وإحدى عشرة مهارة كتابية المناسبة لتلاميذ الصف الثاني المتوسط.
- وجود فرق دالة إحصائية عند (مستوى ٠,٠٠٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ في القياس القبلي والبعدي للمجموعتين (التجريبية - الضابطة) لصالح القياس البعدي؛ نتيجة لاستخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الإبداعي (الشفهي - والكتابي) .
- وجود فرق دالة إحصائية عند (مستوى ٠,٠٠٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) تنمية مهارات التعبير الإبداعي بشقيه (الشفهي والكتابي) لتلاميذ الصف الثاني المتوسط، وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية .
- عدم وجود علاقة بين تنمية مهارات التعبير الإبداعي الشفهي ومهارات التعبير الإبداعي الكتابي بمعنى أن أداء التلاميذ في مهارات التعبير الشفهي الإبداعي لا ينبئ بأدائهم في مهارات التعبير الكتابي الإبداعي.

- الكلمات المفتاحية: التعلم النشط - مهارات التعبير الإبداع (الشفهي - الكتابي)

مقدمة:

اللغة هوية الأمة؛ فهي أداة ثقافتها، وحاملة تراثها عبر الأجيال، وهي القاعدة المتينة للأمم والشعوب لتعميق السيادة الوطنية، وهي الأداة التي تنتقل بها سائر النظم، والعادات المكتسبة، والتقاليد الاجتماعية، من خلال النشاط الاجتماعي القائم على التواصل بين أفراد المجتمع؛ فهي سلاح الفرد في كثير من المواقف الحياتية التي تتطلب الكلام، أو الاستماع، أو الكتابة، أو القراءة، وهذه الأدوات مهمة في إتمام عملية التفاهم والتواصل مع من حوله في جميع النواحي.

وتعتمد قدرة الفرد على التواصل مع الآخرين، والتعبير عما يدور في ذهنه، ويختلج في نفسه هو رهن بما يمتلكه ذلك الفرد من مخزون لغوي، وقدرة على إنتاج لغوي متميز دون تعثر أو بطء، فأني تعثر أو قصور في فهم اللغة، وإنتاجها يؤدي بالضرورة إلى تعثر الطالب في بقية المواد الدراسية، ومن ثم تأخره فيها، كما يفقد اللغة وظيفتها لدى المتعلمين، من حيث كونها وسيلتهم للتواصل مع الآخرين، والتعبير عن حاجاتهم، ومتطلباتهم. (الأحول، ٢٠١٠: ٢-٣)

وتعد اللغة العربية إحدى الوسائل المهمة في تحقيق المدرسة لوظائفها المتعددة؛ لأن اللغة من أهم وسائل الاتصال والتفاهم بين التلميذ وبيئته، وهي الأساس الذي تعتمد عليه تربيتنا من جميع النواحي، وبذلك يكون تدريس اللغة أكثر فاعلية إذا قام على أساس تناول فنون اللغة الأربعة (الاستماع - التحدث - القراءة - الكتابة) على أنها وحدات أساسية، ووسيلة لغاية مهمة هي الاتصال بدلاً من التركيز على الجانب النظري في معالجة اللغة (مدكور، ٢٠٠٩: ٢٢٨).

والتعبير الإبداعي فن من فنون اللغة العربية، والذي يبرز من خلاله تنوع فنونها، وتعدد طرق التعبير بها - شفاة أو كتابة - بل إنه الفن الجامع لكل فنون اللغة ومهاراتها؛ حيث إنه الهدف الأسمى، والغاية الأهم من غايات تعلم اللغة.

ويعد التعبير الإبداعي مؤشراً على العمق الفكري والنضج العقلي؛ ومن ثم فإنه يعكس شخصية الإنسان، ويظهر ما لديه من قدرة على فهم الآخرين؛ ولذلك كان دليلاً على شخصية المعبر، وحكما على تفكيره حتى قيل في ذلك: الأسلوب هو شخصية صاحبه، والمرء مخبوء تحت لسانه، فإذا تكلم عُرف (تعلب، ٢٠١١: ٢)

كما أن التعبير الإبداعي الجيد من أسس التفوق الدراسي في المجال اللغوي وغيره، يعد كذلك مؤشراً على امتلاك العديد من القدرات والذكاءات ذات الصلة بالإبداع: اللغوي، والوجداني؛ فالتلميذ المتفوق في تعبيره يتفوق في دراسته، وفي مواقف عديدة تصادفه في حياته العادية فيما بعد؛ لأن من يسيطر على قدرات التعبير ومهاراته؛ يسيطر على العبارة الهادفة، والفكرة الجميلة، ويحرك مشاعر الآخرين، ويؤثر في وجدانهم.

ويعتبر التعبير الإبداعي أساساً نفسياً للتلميذ؛ وذلك لحاجته إلى التعبير عن نفسه، وتحقيق ذاته، واستثمار قدراته وذكاءاته المتعددة، ويكتسب التعبير الإبداعي أهمية خاصة على المستوى الشخصي؛ حيث إنه يساعد الإنسان لتحقيق ذاته، وتفاعله مع غيره، كما أنه يساعده في تبيان أفكاره ومشاعره، وحاجاته؛ ومن ثم تحدث الصلة بين الفرد والمجتمع؛ "فبقدر ما يكون لدى الإنسان من طلاقة، ومرونة، يكون تفاعله وتكيفه مع غيره من الناس". (جاد، ٢٠٠٥: ٣١)

وعلى الرغم من هذه الأهمية - التي يشغلها التعبير الإبداعي، والتي تستوجب أن يكون تعلمه هدفاً أساسياً - إلا أن الاهتمام به لم يصل للمستوى الذي يعكس هذه الأهمية فهناك بعض القصور أثناء بناء المناهج أو استخدام طرق التدريس الخاصة به، حيث مازال أكثر فنون اللغة إهمالاً وتجاهلاً سواء في مناهجها أو في طرائق تدريسها، ومازال الاهتمام بتنمية

مهاراته لا يرقى إلى الأهمية التي يمثلها كهدف أسمى من تعلم اللغة؛ حيث أكدت هذا الواقع بعض الأدبيات التربوية، والدراسات السابقة التي تمت في هذا الجانب (رجب، ٢٠٠٥؛ خيرالله، ٢٠١٠؛ تلعب، ٢٠١١)، وبينت أن هناك انحداً مطرداً وملحوظاً في قدرات التلاميذ التعبيرية، وضعفاً في إتقانهم لمهاراته، وأوصت بضرورة تبني أساليب ومداخل واستراتيجيات تدريسية جديدة؛ تسهم في تنمية مهارات التعبير بصفة عامة، والإبداعي منه خاصةً

ويبدو أن هذا الضعف - الذي يلاحظه المعلمون والمشتغلون بتعليم اللغة العربية، وتؤكدته الدراسات السابقة - والمتمثل في نقص مهارات التعبير الإبداعي خاصة، يرجع إلى ما يلي:

- أن الثروة اللغوية التي يحاول التلميذ التعبير بها ليست كافية؛ كي يتمكن من سلامة التعبير.
- أن التلاميذ يُطلب إليهم التعبير عن أمور لا يعرفون عنها شيئاً في أغلب الأحيان، وأن الفكرة التي يطلب منهم معرفتها، والكتابة عنها لا تقع في محيطهم.
- أن طريقة التدريس المتبعة في تعليم التعبير لا تنظر إلى التعبير الإبداعي باعتباره لوناً من التعبير عن الذات والإبداع، وأحاسيسها، بل هو نوع من القولية يوضع فيه التلميذ رغماً عنه، وحسب ما حدده المعلم من موضوعات وعناصر يجب الكتابة فيها، أو التحدث عنها.
- عدم انتباه من يعلم التعبير أنه فرصة لاكتشاف مواهب التلاميذ، ويعمل على تنميتها، وبخاصة ما يتعلق منها بمهارات التعبير الإبداعي؛ الأمر الذي يستدعي البحث عن استراتيجيات تدريسية فاعلة؛ تجعل التلميذ محور العملية التعليمية والتعلمية، وتتمركز حوله، وتعمل على تنمية مهارات التعبير الإبداعي.

لذا أصبح لزماً على المتخصصين في مجال التعليم ضرورة إيجاد طرق حديثة ومتنوعة لضمان جودة المخرجات التعليمية، إعادة النظر في الأساليب التربوية والتعليمية

التي تناسب هذا الواقع الجديد، والعمل على تغيير فلسفة وطبيعة التعليم من تعليم تقليدي يتركز حول الكتاب المدرسي المقرر الذي يتطلب الحفظ والاستظهار إلى تعلم نشط يتركز حول المتعلم، ويتطلب مزيداً من التفكير والتأمل، كما تؤكد العديد من الاتجاهات التربوية الحديثة على أهمية استخدام أساليب التعليم والتعلم التي تؤكد على إيجابية المتعلم ونشاطه أثناء العملية التعليمية، وعلى ضرورة تهيئة الظروف الملائمة لجعل المتعلم يكتشف المعلومات بنفسه بدلاً من الحصول عليها جاهزة، وعلى أن يتحول دور المعلم من تلقين المعلومات إلى توجيه المتعلم وإرشاده (الشرييني، ٢٠١٢: ٣٩٨).

ويضح مما سبق أن هناك ضعفاً واضحاً في التعبير لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، وقد أكدت الأدبيات والدراسات في هذا الجانب إلا أن من أهم الأسباب التي أفرزت هذا الضعف الاعتماد على طرق تدريس تعتمد على الحفظ والتلقين؛ الأمر الذي يفرض على المهتمين بالتدريس وطريقة البحث عن استراتيجيات وطرق قائمة على نشاط المتعلم وإيجابيته، وتساهم في تطوير مفرداته واكسابه الجوانب المتعلقة بالتعبير بشكل عام والتعبير الإبداعي بشكل خاص.

وفي هذا الجانب يعد التعلم النشط من أهم الإستراتيجيات التي تساعد على إيجابية المتعلم في أثناء العملية التعليمية، حيث تندمج المعلومات الجديدة اندماجاً حقيقياً في عقل المتعلم، كما يشترك المتعلمين في عمل أشياء تجبرهم على التفكير فيما يتعلمونه، ويهتم التعلم النشط بتنمية المهارات ولا يركز فقط على الجانب المعرفي القائمة على التلقين فقط، حيث يقوم الطالب بفعل أشياء متعددة أكثر من الاستماع : فهو يقرأ ويكتب ويناقش ويشارك في حل المشكلات ويقوم بممارسة العديد من المهارات مثل: التحليل والتركيب والتقييم والنقد، وهذا يكون له أثر كبير في تعلم التلاميذ وبقاء أثر التعلم وتحفيز التلاميذ للتعلم (صومان، ٢٠١٢: ١٥٨).

وترتكز فلسفة التعلم النشط إلى أنه مرتبط بحياة المتعلم وواقعه واحتياجاتها واهتماماته، ويحدث من خلال تفاعل المتعلم مع محيطه، وينطلق من استعدادات المتعلم، وقدراته، ويحدث في بيئة المتعلم كالبیت والمدرسة والحي، فهو تلبية للمتغيرات المحلية والعالمية التي يناهز بنقل بؤرة الاهتمام منا لمعلم إلى المتعلم وجعله محوراً للعملية التعليمية (عيد ورجاء، ٢٠٠٦: ١٠٣).

ويعتبر التعلم النشط إستراتيجية تدريس جيدة عندما يقوم المعلمون بالارشاد إلى التفكير في حل المشكلات والإجابة على الأسئلة وصياغة أمثلة منها في الحصة، فيقوم التلميذ بحل المشكلات والإجابة على الأسئلة وصياغة بعضها، والمناقشة والشرح والمناظرة، وإخراج الأفكار والابتكارات داخل الفصل، وممارسة التعليم الجماعي بحيث يعمل التلاميذ ضمن فريق عمل واحد في مشكلة أو مشروع تحت ظروف تدعم الإيجابيات والمرونة في التعديل وذلك سواء كان مقاساً على مدار فصل دراسي قصير أو محتفظ به داخل فصل دراسي طويل، بالإضافة إلى الفهم العميق للمواد الدراسية واكتساب التفكير النقدي والإبداعي، ومهارات حل المشكلات، وتكوين المواقف الإيجابية تجاه الموضوع المتعلم، والثقة في المعرفة والمهارة لدى المتعلم، لذلك يعتبر إستراتيجية تدريس جيدة لتقديم نشاط أو درس جديد (Felder R., 2003, 282-283).

وتعد استراتيجيات التعلم النشط من الإستراتيجيات التي تشرك المتعلمين في القيام بأعمال تحت على التفكير، واستخدام مهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقييم لتحقيق الأهداف المطلوبة، وفي هذا التعلم يقوم المتعلمون بنشاطات عقلية حركية كالقراءة، والكتابة، والمناقشة وحل المشكلات، وطرح الأسئلة، وصياغة الفرضيات، وتجربتها، وهو فلسفة تربوية تعتمد على إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي، حيث يتم التعلم من خلال العمل والبحث، والتجريب، يعتمد فيه المتعلم على ذاته في الحصول على المعلومات، واكتساب المهارات، وتكوين القيم والاتجاهات، بعيداً عن الحفظ والتلقين (أبو الشيخ، ٢٠٠٩: ٣، ٤).

وتشجع هذه الاستراتيجيات على التعلم القائم على نشاط الطلبة من خلال العمل، وتوفير فرص حقيقية لهم للمساهمة في تعلم موجه ذاتياً، ويمكن استخدام هذه الإستراتيجيات لتفحص وضع غير مألوف أو استكشاف موضوع ما بعمق وتركيز، ويشتمل التعلم النشط على إستراتيجيات المناظرة، والألعاب، والمناقشة ضمن فريق، والرواية والخرائط المفاهيمية، والزيارات الميدانية وتقديم العروض الشفوية والتدريب والتعلم من خلال المشاريع، وبالتالي فإن هذه الإستراتيجيات تعزز الاستقلالية والتعلم التعاوني، حيث يتقدم الطلبة في النشاطات كل حسب سرعته واهتماماته ومستواه، كما أن التدريس من خلال هذه الإستراتيجيات يشجع على تحمل مسؤولية التعلم (كوجاك وآخرون، ٢٠٠٨: ٥٣).

و جاءت معظم استراتيجيات التعليم النشط تعبيراً عن الفكر البنائي Constructiviser الذي يؤكد على بناء المعرفة وليس نقلها، والنظر إلى التعلم كعملية نشطة، حيث يلعب المتعلم دوراً فعالاً في عملية التعلم من خلال بناءه للمعرفة، من خلال التفاوض الاجتماعي حول المعنى وذلك في بيئة تعاونية، كما تعد المعارف والخبرات السابقة للمتعلم هي نقطة الانطلاق لأي تعلم جديد حيث يتم تفسير المعرفة في ضوء البنية المعرفية القائمة لدى المتعلم، وتفعيل دور المعلم موجه ومرشد وميسر لعملية التعلم.

ولتطبيق التعلم النشط لابد من تنوع طرائقه وإستراتيجياته، وفي هذا السياق أجريت عدداً من الدراسات منها دراسة (الأحمد، ٢٠٠٧) استخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية بعض مهارات التعبير التحريري لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي بمدارس التعليم العام بدولة الكويت، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تطبيق المعلم لإستراتيجيات التعلم النشط تضيف أعباء على المعلم، مما يؤثر على درجة الرضا المهني لديه.

فيما أكدت دراسة كلاً من ريفال ووينرايت (Revall & Wainwright, 2009)؛ أورهان (Orhan, 2009) على فعالية إستراتيجيات التعلم النشط، في إثارة دافعية المتعلمين، وتنمية مهارات التعبير لديهم، وكذلك جوانب التفكير المختلفة، إضافة لميولهم نحو التعلم.

فيما أكدت دراسة كلاً من (رجب، ٢٠٠٥؛ خيرالله، ٢٠١٠؛ تغلب، ٢٠١١) على أهمية استخدام استراتيجيات تعليمية أثناء تقديم دروس التعبير الابداعي.

وفي ضوء ما سبق، يرى الباحث أن أهداف تدريس التعبير لا تتحقق باستخدام طرق وأساليب تدريس تعتمد على الإلقاء والتلقين والحفظ، بل لكي تحقق هذه الأهداف لابد من الاعتماد في تدريس المادة على طرق وأستراتيجيات تدريسية تساعد على تحقيقها من خلال إتاحة الفرصة للطالب بأن يكون المسئول في الموقف التعليمي لا المتلقي.

ولهذا تتسع استراتيجيات التعلم النشط في مداها؛ فتشتمل الكثير من الاستراتيجيات التي تختلف بمهامها وأهدافها والغرض منها، حيث إنها جميعاً تدور حول عناصر التعلم النشط، كما أن جميع إستراتيجيات التعلم النشط قد يحتاجها المعلم أثناء إدارته للصف وتنظيم مشاركة التلاميذ خلال تنفيذهم للمهام الجماعية، والمعلم الناجح هو الذي يسعى إلى تحقيق الأهداف التعليمية معتمداً على التكامل والتفاعل بين أدواره وأدوار التلاميذ في جميع مراحل الدرس بدءاً بالتهيئة وانتهاءً بالتقويم عند تطبيق هذه الإستراتيجيات وأثناء إعداد الأنشطة والمهام ليتحقق الفهم العميق لدى التلاميذ (الشمري، ٢٠١١: ١٠).

وعلى الرغم من أهمية التعبير والتعبير الابداعي وضرورة تقديم دروسه من خلال استراتيجيات تساهم في اكساب المتعلمين لمهاراته، إلا أن الدراسات السابقة التي اطلع عليها الباحث لم تتناوله بشكل ملحوظ، ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة .

مشكلة الدراسة:

انطلاقاً من الضعف الملحوظ لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في اكتساب مهارات التعبير الإبداعي الذي تواترت حوله الأدبيات وجاءت مؤكدة له نتائج الدراسات ، ومراجعة لخطة التنمية التاسعة للمملكة العربية السعودية (١٤٣١ - ١٤٣٦ هـ) فيما يخص استراتيجية التعليم العام، والذي كان من ضمن أهدافها الاستمرار في تطبيق مشروع تطوير استراتيجيات التدريس وتحديثه من أجل رفع كفاءة المعلمين في طرق التدريس، ولأن التعلم النشط هو أساس ما يعرف التدريس الأصيل الذي يعد أحد الاتجاهات الحديثة الآن في واقع التدريس والذي يستهدف العمق في المعرفة، وتنمية مستويات التفكير والابداع، فإن الحاجة ملحة وضرورية لإيجاد نوع من التعليم يكون فيه المتعلم نشطاً مندمجاً في الموقف التعليمي.

ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة في: أن هناك قصوراً واضحاً في تقديم دروس التعبير الإبداعي لتلاميذ الصف الثاني المتوسط، نتج عنه ضعف هؤلاء التلاميذ في إتقان مهارات التعبير الإبداعي ، وقلة اهتمام المعلمين بمراعاة الفروق الفردية لدى هؤلاء التلاميذ، وعليه سعى الباحث لتوظيف استراتيجية تعتمد على عدد من أدلة التعلم النشط مع التنوع في استراتيجياته المتعددة لتنمية مهارات التعبير الإبداعي، وبالتالي تحددت المشكلة في السؤال الرئيس التالي " ما فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط؟". ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما مجالات التعبير الإبداعي(الشفهي والكتابي) المناسبة لتلاميذ الصف الثاني المتوسط؟.

٢- ما مهارات التعبير الإبداعي(الشفهي والكتابي) المناسبة لتلاميذ الصف الثاني المتوسط ؟.

- ٣- ما فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم النشط في تنمية بعض مهارات التعبير الإبداعي الشفهي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط؟.
- ٤- ما فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم النشط في تنمية بعض مهارات التعبير الإبداعي الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط ؟.
- ٥- هل توجد علاقة بين تنمية مهارات التعبير الإبداعي الكتابي وتنمية مهارات التعبير الإبداعي الشفهي فى الأداء البعدى لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط ؟ وما طبيعة هذه العلاقة إن وجدت؟.

فروض الدراسة :

- ١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية، في إتقان مهارات التعبير الإبداعي الشفهي لصالح المجموعة التجريبية.
- ٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية، في إتقان مهارات التعبير الإبداعي الكتابي لصالح المجموعة التجريبية.
- ٣- توجد علاقة بين تنمية مهارات التعبير الإبداعي الكتابي و مهارات التعبير الإبداعي الشفهي فى الأداء البعدى على أدوات الدراسة لتلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

أهداف الدراسة :

- ١- التوصل لأهم مجالات و مهارات التعبير الإبداعي : الشفوية والكتابية المناسبة لتلاميذ الصف الثاني المتوسط.
- ٢- تدريب طلاب الصف الثاني المتوسط على استخدام الاستراتيجية المقترحة من خلال دراستهم للموضوعات المختار.

٣- الوقوف على فعاليله الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم النشط مقارنة بالطريقة التقليدية في تنمية مهارات التعبير الإبداعي (الشفهي- الكتابي) لدي تلاميذ الصف الثاني المتوسط.

أهمية الدراسة : تتمثل أهمية هذا الدراسة في أنها:

- ١- تتمشى مع الاتجاهات الحديثة في العملية التربوية والتي تنادي بضرورة الاهتمام بتوظيف ونشر الاستراتيجيات الحديثة في التدريس وبخاصة استراتيجيات التعلم النشط .
- ٢- مساعدة مخططي، ومعدّي، ومنفّذي البرامج التدريبية لمعلمي اللغة العربية في تخطيط، وإعداد، وتنفيذ برامج تعمل على تحقيق تفعيل دور التلميذ في العملية التعليمية.
- ٣- قد تساعد المعلمين في تبني استراتيجيات تدريسية، تنمي مهارات التعبير الإبداعي.
- ٤- النهوض بالتلاميذ، وتنمية قدراتهم الإبداعية، واستثمار ذكاءاتهم ، وتنميتها.
- ٥- قد تساعد مقومي، و معدّي اختبارات اللغة العربية لتلاميذ المرحلة المتوسطة؛ لإعطاء مزيد من الاهتمام بموضوعات التعبير الإبداعي : الشفوي ، والكتابي .
- ٦- قد تؤدي نتائج هذه الدراسة وتوصياتها إلى فتح المجال أمام الباحث والمهتمين إلى إجراء المزيد من البحوث والدراسات في هذا المجال.

حدود الدراسة: اقتصرت الحدود على :

- مجموعة من تلاميذ الصف الثاني المتوسط بمدارس مدينة حائل ، وقد تم اختيار تلاميذ الصف الثاني المتوسط .
- تم تجريب الاستراتيجية المقترحة في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٣٧ هـ.
- عدد من مجالات التعبير الإبداعي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني المتوسط بشكل حر ومفتوح: وذلك لأن الاستراتيجية المقترحة تعتمد على حرية التلميذ في اختيار المجالات والموضوعات.

- بعض مهارات التعبير الإبداعي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني المتوسط بشكله: الشفهي: الكلام ، والتحدث والكتابي: مهارات التدوق.

مصطلحات الدراسة :

- الفعالية:

تعرف الفعالية بأنها "مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة، كما تعرف بأنها مدى أثر عامل أو بعض العوامل المستقلة على عامل أو بعض العوامل التابعة، ويتم تحديد هذا الأثر إحصائياً عن طريق مربع إيتا ". (شحاتة، والنجار، ٢٠٠٣ : ٢٠٣)

- الاستراتيجية

تعرف الاستراتيجية : "بأنها مجموعة من الإجراءات والممارسات والخطوات، التي يتبعها المعلم داخل الفصل؛ للوصول إلى مخرجات محددة، في ضوء الأهداف التي وضعها". (اللقاني والجمل، ٢٠٠٣ : ٣٤).

ويقصد بالاستراتيجية المقترحة في هذه الدراسة أنها : منظومة متكاملة من الإجراءات والفنيات المتتابعة والمتناسقة الناتجة من توليف خطوات عدد من استراتيجيات التعلم النشط (فكر - زواج - شارك ، خرائط المفاهيم، التعلم التعاوني، العصف الذهني، لعب الدور، وحل المشكلات) والتي يتبعها المعلم في التدريس بحيث تجعل المتعلم نشطاً في الموقف التعليمي من خلال قيامه بالبحث والقراءة والكتابة والتحدث والمشاركة والعمل في مجموعات ، بما يتيح له فرص توليد الأفكار واكتساب مهارات التعبير الإبداعي (الشفهي - الكتابي) لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط.

التعلم النشط

يعرف التعلم النشط بأنه : تعلم قائم على الشراكة الفعالة بين المعلم والمتعلم بحيث يكون التلميذ عضواً فاعلاً ومشاركاً في عملية التعلم، مسئولاً عن تعلمه، وعن تحقيق أهداف التعليم، ويتعلم بالممارسة وعن طريق البحث والاكتشاف، ويشارك في متابعة تقدمه الدراسي، وفي تقييم إنجازاته، ويكون فيه المعلم موجهاً ومرشداً وميسراً لعملية التعلم".

- مهارات التعبير الإبداعي:

" تعرف مهارات التعبير الإبداعي بأنها" المقدرة على إنتاج أكبر عدد من الجمل والعبارات المتجددة بصورة دائمة، والتي تتسم بالطلاقة، والمرونة، والأصالة، والإثراء بالتفاصيل" (رجب، ٢٠٠٥ : ٩٢).

ويعرفها الباحث: بأنها مستوى التمكن، الذي يصل إليه التلميذ في هذا اللون الإبداعي، الذي يتسم بصحة الأداء، وجمال الشكل وحسن التنظيم، ويحتوى على ما يبثه التلميذ من أفكار، ومشاعر، وأحاسيس، وخواطر، وأداءات: شفهية وكتابية؛ بهدف إقناع الآخرين والتأثير فيهم.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري: ويتضمن ما يلي:

أولاً: التعلم النشط:

يستمد التعلم النشط فلسفته من المتغيرات العالمية والمحلية المعاصرة، والتي تؤكد على أن التعلم يعد تلبية لهذه المتغيرات التي تتطلب إعادة النظر في النظر في أدوار كل المتعلم والمعلم، ويحدث التعلم النشط في جميع الأماكن التي فيها المتعلم سواء في المدرسة أو المزرعة أو المعمل أو النادي (Bodie.D,2006) كما يضمن المبادرات الذاتية للطلاب بما يجعل الطالب حقاً في مركز العملية التعليمية (على، ٢٠١١: ٢٣٥) .

والتعلم النشط في جوهره هو أساس لما يعرف بالتدريس الأصيل الذي يُعد أحد الاتجاهات الحديثة الآن في واقع التدريس، فهو تدريس يستهدف تحقيق أقصى نمو يمكن أن يصل إليها

كل متعلم في كل جانب من جوانب النمو (العقلية، النفسية، الاجتماعية، الجسدية)، وبالتالي فلا بد أن يرتبط التعلم بحياة المتعلم وواقعه، واحتياجاته، واهتماماته، كما يحدث من خلال تفاعل الطالب مع كل ما يحيط به في بيئته، وينطلق من استعدادات المتعلم وقدراته وسرعة نموه.

مفهوم التعلم النشط:

يعرف التعلم النشط بأنه طريقة تعلم وتعليم في آن واحد حيث يشترك فيه الطلبة بأنشطة متنوعة تسمح بالإصغاء الإيجابي والتفكير الواعي والتحليل السليم. (سعادة، ٢٠٠٧: ٣٤).

وعرف شانكر (shanker,2009:56) التعلم النشط بأنه التعلم القائم على مشاركة التلاميذ في الأنشطة الصفية بدلاً من أن يكونوا سلبيين يتلقون المعلومات من المعلم، بل يعملون على تطوير مهاراتهم في التعامل مع المعرفة المختلفة، فهم يطبقون المعرفة ويحلونها ويقيمون المعلومات المقدمة لهم عن طريق مناقشتها مع زملائهم، ويتفاعلون مع بعضهم ضمن فريق أو مجموعة، وي طرحون أسئلة معينة، ويكتبون حولها، حيث يكون التلاميذ مشتركين في أنشطة تجعلهم يفكرون كثيراً في المعلومات المقدمة لهم وفي كيفية استخدامها في مواقف تعليمية جديدة.

والتعلم النشط هو نمط من التدريس يعتمد على النشاط الذاتي والمشاركة الإيجابية للمتعلم، والتي يقوم من خلالها بالبحث باستخدام مجموعة من الأنشطة والعمليات العلمية تحت إشراف المعلم وتوجيهه وتقويمه، وبذلك تقع على عاتق الطالب عملية التعلم التي تساعده على بذل المزيد من الجهد والاستثمار الأمثل لقدراته العقلية والاستفادة من البيئة التعليمية الداعمة للتعلم النشط، والتي تربط المتعلم بالمادة الدراسية التي يتعلمها (المالكي، ٢٠١١: ٤).

كما يعرف بأنه "منظومة تشمل كل مكونات الموقف التعليمي، وتوجه فعالياته، بما فيها استراتيجية التعليم والتدريس، والتي تقدم الخبرات والمعلومات (الجانب المعرفي)، وتنوع بها الأنشطة التعليمية التي يمارسها المتعلم، وتتعدد بها المواقف التربوية التي يشارك فيها المتعلم، وتتكون لديه القيم والسلوكيات (الجانب الوجداني)، بل ويتمركز فيه التعليم حول المتعلم، ووفق قدراته وإمكاناته، ويكون مشاركاً وإيجابياً، ويكتسب المهارات الأدائية (رفاعي، ٢٠١٢: ٥٥).

ويمكن تعريف التعلم النشط بأنه: "التعلم الذي يجعل المتعلم عضواً فاعلاً ومشاركاً في عملية التعلم، مسئولاً عن تعلمه، وعن تحقيق أهداف التعليم، ويتعلم بالممارسة وعن طريق البحث والاكتشاف، ويشارك في اتخاذ القرارات المرتبطة بتعلمه، ويشارك في متابعة تقدمه الدراسي، وفي تقييم إنجازاته، وفي الأنشطة الصفية واللاصفية، ويكون فيه المعلم موجهاً ومرشداً وميسراً لعملية التعلم" (قرني، ٢٠١٣: ٣٢).

ويعرف الباحث التعلم النشط أنه: تعلم قائم على الشراكة الفعالة بين المعلم والتلميذ بحيث يكون المتعلم عضواً فاعلاً ومشاركاً في عملية التعلم، مسئولاً عن تعلمه، وعن تحقيق أهداف التعليم (تنمية مهارات التعبير الإبداعي بشقيه الشفهي والكتابي) ويتعلم بالممارسة وعن طريق البحث والاكتشاف، ويشارك في متابعة تقدمه الدراسي، وفي تقييم إنجازاته، ويكون فيه المعلم موجهاً ومرشداً وميسراً لعملية التعلم".

أهمية التعلم النشط وأهدافه:

يُعد التعلم النشط من طرق التعلم التي من خلالها يتم تشجيع المتعلمين على المشاركة في الحوار سواء مع المعلم أو المتعلم أو مع الآخرين، كما يشجع على المناقشة وإعطاء المتعلمين أسئلة تفكير مفتوحة، وتسهيل الفهم وبقاء المادة العلمية لأكثر فترة ممكنة، كما يساعد المتعلمين على تنمية مهاراتهم المختلفة، واستخدام عقولهم بفعالية، ودراسة أفكارهم جيداً، ومحاولة حل المشكلات التي تواجههم أثناء التعلم (Silberman, 2006: 6).

وتتضمن أهمية التعلم النشط وفوائده (عاشور والحوامدة، ٢٠٠٧: ٦٩؛ رفاعي، ٢٠١٢: ٦٣):

- مساعدة التلاميذ على التعبير عن المشكلات وصياغتها في أساليب وأفكار واضحة، واقتراح حلول إجرائية لها.
- يفهم التلاميذ خلال التعلم النشط معارف جديدة، تساعد على تحليل الموضوعات النحوية إلى الأفكار الرئيسية فيه.
- يساعد التلاميذ على الربط بين الأفكار فيما يرغبون كتابته.
- يحث التلاميذ على التعبير عن آرائهم الشخصية فيما يدرسونه من موضوعات فروع اللغة المختلفة.
- يساعد التلاميذ على إدراك أبرز الفروق اللغوية العامة.

وبناء على ما سبق، فإن أهداف التعلم النشط تتمثل في: تشجيع التلاميذ على اكتشاف مهارات التفكير الناقد والتعبير الإبداعي، والتنوع في الأنشطة التعليمية الملائمة لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وتشجيع التلاميذ على طرح الأسئلة المختلفة وحل المشكلات، واكتساب مهارات التعاون والتفاعل والتواصل مع الآخرين، وكذلك اكتساب التلاميذ المعارف والمهارات والاتجاهات المرغوبة فيها.

بيئة التعلم النشط:

لتحقيق التعلم النشط لابد من توفير بيئة تعليمية جيدة ومناسبة تتيح الفرص أمام المتعلم لكي يتفاعل مع المعلم من ناحية وزملاؤه من ناحية أخرى داخل حجرة الدراسة وتوفر له جو من الألفة والراحة لمساعدته على التعبير عن نفسه بطريقة حرة مباشرة، وتتميز بيئة التعلم النشط بالانفتاح والديمقراطية، فهي منظومة فكرية ومجموعة من الممارسات العملية تؤدي إلى مواقف يحدث فيها التعلم بفاعلية فيتسع نطاق بيئة التعليم والتعلم لتشمل حجرة الدراسة والمعمل والمسرح والمكتبة وميدان الحياة (بدير، ٢٠٠٨: ٦١).

ويجب أن تكون بيئة التعلم النشط المكان الذي يساعد المتعلمين على الانهماك والاندماج في عملية تعلم بناء أو اختيار أو يتم فيه التدريس والتعلم وحتى يتحقق التعلم لابد من توفير بيئة مناسبة. وتعمل بيئة التعلم النشط على تطبيق قدرات التلاميذ العقلية في التعامل مع ما هو قيد البحث ويعني هذا مشاركة المتعلم الفعال في العملية مشاركة تؤدي إلى امتلاك المعلومات وتكاملها في إطار مفاهيمي يعد كأساس لفهم التفاعلات القائمة بين أطراف الموضوع. فبيئة التعلم الفعال هي التي تشجع الطالب على المشاركة في هذه العملية (بدير، ٢٠١٢ : ٦١).

فبقدر ما يتفاعل المتعلم بنشاط في الموقف التعليمي، بقدر ما تكون النتائج فعالة ومؤثرة، ويكون التحدي هو كيفية مساعدة المتعلمين على التحول من السكون والصمت أمام المعلم إلى حالة نشطة تتطلب الحركة، والتحدث، والقراءة، والكتابة، وتكملة أوراق العمل، وممارسة الأنشطة ، وإلقاء الأسئلة، والتعبير عن وجهات النظر، وتخليص المعلومات، واستخلاص الأفكار، وتنظيم واكتساب المادة العلمية في صورة فعالة، وبذلك يتم احتوائهم بنشاط في الموقف التعليمي، وتعلمهم بأسلوب أفضل مما لو كانوا مجرد متلقين للمعلومات من المعلم (قرني، ٢٠١٣ : ٢٧-٢٨).

مبادئ التعلم النشط:

يستند التعلم النشط على مجموعة من الأسس والمبادئ (خميس، ٢٠١٣، ١١٩)، (بدوي، ٢٠١٠ : ١٥٩-١٦٢): (سيد والجميل، ٢٠١٢، ٩٧-٩٨)، (زقوت، ٢٠١٤، ٢٠)، ومنها: تشجيع التفاعل بين المعلم والمتعلم ، وتشجيع التعاون بين المتعلمين، دمج التلاميذ بفعاليات تعليمية تجلب لهم استمتاعاً أكثر، وقلة التركيز على نقل المعلومات وتعويضها بتطوير مهارات التلاميذ، انخراط التلاميذ في فعاليات المناقشة والقراءة والكتابة، وتوجيه تركيزهم نحو اكتشاف وجهات نظرهم وقيمهم، تقديم تغذية راجعة سريعة ، توفير وقت كاف للتعلم، ووضع توقعات عالية : إن وضع توقعات عالية لأداء المتعلمين يساعدهم على محاولة تحقيقها.

وقد اتفق بعض الباحثين حول عدة مبادئ للتعلم النشط أو ما يطلق عليه الممارسات التعليمية السليمة، فهو يرى أن التعلم النشط يحدث من خلال تفاعل يحدث بين المتعلم

وماهية الخبرة التعليمية، الأمر الذي ينبغي مراعاته والتركيز عليه أثناء مواقف التعلم المختلفة.

استراتيجيات التعلم النشط:

لكي تحقق استراتيجيات التعلم النشط أهدافها يشترط أن تكون مرتبطة بالتدريس بشكل عام، وتسعى إلى اكساب بمهارات اللغة العربية بشكل خاص، وأن يسهل تنفيذها داخل قاعة الفصل، وأن تتوافق مع النظريات الحديثة للتعلم، وأن تكون مرنة بدرجة كافية، وأن تكون الأفكار الموجودة بالبنية المعرفية للمتعلم مرتبطة بالأفكار المقدمة له وأن يدركها المتعلم بنفسه، وأن تقلل التعارضات المعرفية التي تواجهه عن طريق المشاركة والحوار والتفاعل الصفي في مجموعات منظمة ومن خلال أنشطة تعليمية موجهة نحو مستويات عليا من التفكير، فمن المعروف أن التلاميذ يفضلون دائماً الإستراتيجيات التعليمية التي تسمح بمناقشتهم ومحاوراتهم حول المحتوى والقضايا المقررة عليهم. (زقوت، ٢٠١٤: ٢٠ - ٢٦).

ولكي يحقق المعلم أهدافه فينبغي عليه أن يعلم طلابه بطرق شتى، لأن فكرة استخدام الاستراتيجية التعليمية الواحدة التي تصلح لكل المواقف التعليمية لم تعد مناسبة أو فعالة، وعلى المعلم الواعي الذكي انتقاء واستخدام والتوليف بين استراتيجيات التعليم الفعالة التي تناسب المواقف المختلفة (التركي، ٢٠١٣: ٢٨٣).

ويقصد باستراتيجيات التعلم بأنها : مجموعة الإجراءات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل الفصل للوصول إلى مخرجات في ضوء الأهداف التي وضعها، وتضمن مجموعة من الأساليب والأنشطة والوسائل وأساليب التقويم التي تساعد على تحقيق الأهداف. (اللقاني والجمل، ٢٠٠٣ : ١٨).

وعرفها (مدكور، ٢٠٠٩ : ١٢٣) بأنها منظومة متكاملة من الإجراءات والممارسات المعرفية والنفسية والاجتماعية التي يقوم بها المعلم والمتعلم - في اتساق - في الموقف التعليمي؛ بغية تحقيق أهداف مباشرة وغير مباشرة .

كما تعرف بأنها: "مجموعة الأساليب التعليمية تتضمن الإجراءات المتتابعة والمتناسقة فيما بينها، والتي تجعل المتعلم نشطاً في الموقف التعليمي من خلال قيامه بالبحث والقراءة والكتابة في الموضوعات الاقتصادية، والعمل في مجموعات صغيرة، والاشتراك في المناقشات الصفية، مما يتيح له فرصة اكتشاف المعرفة واكتسابه للمفاهيم والاتجاهات العلمية" (قرني، ٢٠١٣: ٥٥).

وفي ضوء ذلك تعرف الاستراتيجية المقترحة في هذه الدراسة بأنها : مجموعة الأساليب التي تتضمن الإجراءات والفنيات المتتابعة والمتناسقة الناتجة من توليف عدد من استراتيجيات التعلم النشط (فكر - زوج - شارك ، خرائط المفاهيم، التعلم التعاوني، العصف الذهني، لعب الدور، وحل المشكلات) والتي يتبعها المعلم في تدريس بعض الموضوعات بحيث تجعل المتعلم نشطاً في الموقف التعليمي من خلال قيامه بالبحث والقراءة والكتابة والتحدث والمشاركة والعمل في مجموعات والاشتراك في المناقشات، بما يتيح له فرص توليد الأفكار واكتساب مهارات التعبير الإبداعي (الشفهي - الكتابي) لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط.

ثانياً: مهارات التعبير الإبداعي؛

يعتبر علماء اللغة المحدثون دراسة الأصوات أول خطوة في أي دراسة لغوية؛ لأنها تتناول أصغر وحدات اللغة ونعني بها الصوت الذي هو المادة الخام للكلام الإنساني، فاللغة أربعة فنون : الاستماع ، والتحدث ، والقراءة ، والكتابة ، ويرتبط التعبير اللغوي بفني الحديث والكتابة ، فإذا ارتبط التعبير بالحديث فهو المحادثة أو التعبير الشفوي ، وإذا ارتبط التعبير بالكتابة فهو التعبير الكتابي (شحاته، ٢٠٠٤ : ٢٠٢).

وعلى هذا فالتعبير إما لسانی، وإما قلمی، فاللسان هو الطريق الطبيعي الذي يترجم به المتحدث أحاسيسه ومشاعره ويشير إلى ما تحمله النفس البشرية من ألم، أو سرور، أو إعجاب ، وأما التعبير الكتابي ، فلهذا النوع من التعبير قيمة تربوية فنية خاصة حيث يفسح المجال أمام التلاميذ لأعمال الرواية، وتخير الألفاظ ، وانتقاء التراكيب ، وترتيب الأفكار، وحسن الصياغة، وتنسيق الأسلوب وتنقيح الكلام.

مفهوم التعبير:

ورد في معجم لسان العرب التعبير لغةً - عبر ، عَبَّرَ الرؤيا يعبرها عبراً أو عبارة وعبرها : فسرّها وأخذ بما يؤول إليه أمرها ، في التنزيل العزيز ﴿إِنْ كُنْتُمْ لِلرُّؤْيَا تَعْبُرُونَ﴾ والمعنى إن كنتم تعبرون وعابرين ، واستعبر إياها سأله تعبيرها.(ابن منظور، ٢٠٠٣: ٤٥)

وعُرف التعبير اصطلاحاً : بأنه هو عمل لغوي دقيق ، مراعى للمقام ومناسب لمقتضى الحال أو هو القدرة على السيطرة على اللغة كوسيلة للتفكير والتعبير والاتصال (مدكور، ٢٠٠٧: ١٠٥).

في حين عُرف بأنه : إفصاح المرء بالحديث أو بالكتابة عن الأحاسيس الداخلية، والمشاعر، والأفكار، بعبارات سليمة (عيد، ٢٠١١ : ١٣٢).

ومن خلال إطلاع الباحث على عددٍ كبير من التعريفات التي وردت في هذا الجانب يمكن التأكيد بأن الهدف من التعبير هو الإفصاح عما يجول في النفس من المشاعر والأحاسيس الداخلية والخواطر والأفكار التي من خلالها يتم تحقيق الاتصال، والتواصل والتفاهم عبر قوالب لغوية، سواء مكتوبة أو منطوقة.

أنواع التعبير

قسم الباحثين التعبير إلى قسمين الأول مرتبط بالأداء، والثاني من حيث الغرض كما يلي (عطية، ٢٠٠٧: ٢٢٧؛ مدكور، ٢٠٠٧: ٢٣٥؛ شامية، ٢٠١٢: ٤١-٥٦)

أولاً- التعبير من حيث الأداء:

أ- التعبير الشفوي: يعبر فيه الفرد عن أفكاره ومشاعره بوساطة اللسان، ويعد الأساس الذي يبنى عليه التعبير الكتابي، ولا يتم النجاح في التعبير الكتابي إذا لم يكن هناك اعتناء تام بالتعبير الشفوي .

ب- التعبير الكتابي: وهو قدرة الإنسان على أن يكتب بوضوح وحسن عرض ودقة، عما يجول بفرقه وخاطره، وعما يدور بمشاعره وأحاسيسه، كل ذلك في تسلسل وتلاؤم وانسجام وترابط في الفكرة والأسلوب، بحيث يشيع السرور في نفوس قارئيه.

ثانياً: التعبير من حيث الغرض:

- أ- التعبير الوظيفي: ويقصد به التعبير عن مواقف اجتماعية ذات قيمة تمر بالمتعلم ويهدف إلى تسهيل الاتصال بالناس من أجل قضاء حاجاتهم، وتنظيم حياتهم.
- ب- التعبير الإبداعي: وهو الذي يعتمد على العبارة المنتقاة الخيالية، واللفظ المصقول، ويحرص فيه الكاتب على التأثير في القارئ عن طريق استخدام الصور الخيالية، والتعبير عن الأفكار والأحاسيس بطريقة شائقة تتصف بالجمالية ورقة الأسلوب ورشاقته.

مهارات التعبير الإبداعي:

يُعرف التعبير الإبداعي بأنه: ترجمة الأفكار والمشاعر الكامنة بداخل الفرد بطريقة منظمة ومنطقية مصحوبة بالأدلة والبراهين التي تؤيد أفكاره وآراءه تجاه موضوع معين أو مشكلة معينة تساهم في إضافة شيء جديد أو حل جديد لم يكن موجوداً من قبل للمشكلات أ الموضوعات التي يطلب منه المشاركة فيها (اللقاني، والجمل، ٢٠٠٣ : ٦٨).

يعرف مذكور التعبير الإبداعي أيضاً بأنه " القدرة على السيطرة على اللغة كمنهج للتفكير والتعبير والاتصال، وفق معايير السلامة والجمال للنطق، والأسلوب، والمعاني، والأفكار" (مذكور، ٢٠٠٧ : ٢٢٨).

وتعرف مهارات التعبير الإبداعي بأنها " المقدرة على إنتاج أكبر عدد من الجمل والعبارات المتجددة بصورة دائمة، والتي تتسم بالطلاقة، والمرونة، والأصالة، والإثراء بالتفاصيل " (رجب، ٢٠٠٥ : ٩٢).

ويعرفها الباحث : بأنها مستوى التمكن، الذي يصل إليه التلميذ في هذا اللون الإبداعي، الذي يتسم بصحة الأداء، وجمال الشكل وحسن التنظيم، ويحتوى على ما يبثه التلميذ من أفكار، ومشاعر، وأحاسيس، وخواطر، وأداءات: شفوية وكتابية؛ بهدف إقناع الآخرين والتأثير فيهم.

مكانة التعبير الإبداعي بين فروع اللغة العربية :

للتعبير أهمية خاصة، ومكانة متميزة بين فروع اللغة؛ فهو المحصلة النهائية من تعلم أي لغة، وهو حلقة التواصل بين البشر، فما دام هناك مستمع فلا بد أن يوجد متحدث يعبر عن أفكاره، ومشاعره، وحاجاته، وما دام هناك قارئ يستقبل رسائل من غيره عبر الزمان والمكان، فلا بد من وجود من يكتب إليه معبراً عن أفكاره ومشاعره.

للتعبير الإبداعي دور مهم يتمثل في تأثيره على تفكير صاحبه؛ فلكي يعبر الطالب بوضوح، وبأفكار مرتبة لا بد أن يفكر جيداً قبل البدء في التعبير، ومن هنا أصبحت جودة التعبير الإبداعي تعني أصالة الفكرة، وسلامة اللغة، وعمق المعرفة ونقاء الذوق، ولذلك فإن الأداء التعبيري المتمكن دليل على التمكن من أداءات لغوية كثيرة تتصل بالأدب، والقراءة، والنحو، والإملاء، " ومن الطبيعي أن يكون تعليم التعبير وتنمية مهاراته هدفاً أساسياً من أهداف تعليم اللغة العربية بمراحل التعليم العام (طعيمة، ٢٠٠٤ : ١٠٠ - ١٠١).

كما يعتبر التعبير الإبداعي وسيلة لدراسة باقي المواد الدراسية وفهمها ، فالطالب المتميز في التعبير يستطيع أن يعبر عن فهمه لباقي المواد الدراسية الأخرى وتكمن أهمية التعبير الإبداعي في إنتاج الأفكار الجديدة التي تقود إلى حلول مبتكرة للمشكلات (الناقة، ٢٠٠٥ : ١٠١ - ١٠٣).

وبالتالي فإن الإهتمام بتدريب التلاميذ على مهارات التعبير الإبداعي وتنميتها لديهم مفيد، كما أدت عدداً من نتائج الدراسات والبحوث مثل (رجب، ٢٠٠٥؛ جلهوم والملجي، ٢٠٠٨؛ أبوصبحة، ٢٠١٠؛ تغلب، ٢٠١١، عثمان، ٢٠١٥) على ذلك من خلال:

- يشكل التعبير الإبداعي أساساً نفسياً للمتعلم وذلك لحاجته إلي التعبير عن نفسه، ومشاعره وأحاسيسه، وأفكاره، وتحقيق ذاته.
 - يمثل التعبير الإبداعي ركناً أساسياً من أركان التواصل اللغوي.
 - يعد التعبير الإبداعي وسيلة المتعلم للتعبير عن نفسه، وآماله في حاضره الذي يعيش فيه، ومستقبله الذي يعد لمواجهة، وطموحه الذي ينشده.
 - التعبير الإبداعي مجال الإفصاح عن الحاجات، والمشاعر، وهو مفتاح شخصية المعبر، وميزان يكشف عن عقل صاحبه.
 - يقوي الروابط الفكرية، والاجتماعية لأنه يختص بجانب الإرسال في الاتصال اللغوي.
 - يعلم التعليم الإبداعي التلاميذ سلامة التفكير بطريقة منطقية.
 - تحديد نبوغ التلاميذ في الأشكال الإبداعية المختلفة - قصة، مقال، شعر، خواطر - ورعايتها.
 - مساعدة المتعلمين على تطوير اتجاهات إيجابية نحو تامةدرسة والخبرات الصفية.
 - زيادة حيوية ونشاط تامةتعلمين في تنظيم المواقف أو التخطيط لها.
- الصور الأدائية للتعبير الإبداعي:

إن الحديث عن التعبير الإبداعي يتجه نحو تناول مهارتين من مهارات اللغة في آن واحد هما: الكلام والكتابة، ومن الناحية التدريسية والتعليمية فإنه يتناول شكلين من أشكال الأداء اللغوي هما: التعبير الشفهي والتعبير الكتابي، فالتعبير الشفهي هو الكلام والتعبير الكتابي هو الجزء المهم والجميل من عملية الكتابة نفسها ولكل من التعبيرين: الشفهي والكتابي مهارة مستقلة بأهدافها ومهاراتها الفرعية وهذا الاستقلال لا ينفي ارتباط كل منهما

بالآخر تحت ما يسمى بالتعبير الإبداعي، هذا الارتباط الذي ينسجم مع كون اللغة كل لا يتجزأ، وينسجم كذلك مع ما اتفق عليه من أن التعبير هو المحصلة النهائية لتعلم اللغة، وهو المؤشر الحقيقي لامتلاك القدرة اللغوية (تعلب، ٢٠١١: ٨٩).

وإنه لمن المفيد في تعليم التعبير الإبداعي أن يكون المعلم واعياً ومدركاً لمفهوم كل مهارة من مهارتيه وإلى تعريف محدد ينطلق منه إلى تنمية كل مهارة أو شكل من أشكاله الأدائية، فالتعبير الشفهي غاية تعليمه: " تخريج متحدث جيد قادر على نقل المعتقدات والمشاعر والأحاسيس والأفكار والمعلومات والمعارف والخبرات إلى الآخرين نقلاً يقع منهم موقع القبول والفهم والتفاعل معتمداً في ذلك على اللغة السليمة والأسلوب المشوق الجذاب، ومستخدماً كل أدوات التأثير الممكنة والمساعدة والتي تعتمد على الجوانب التالية: العاطفي (الشعوري)، العقلي (الأفكار)، الجانب اللغوي (الأسلوب)، الجانب الصوتي (الكلام). (طعيمة، ٢٠٠٤: ٩٩).

ومن المفيد أيضاً الانتباه إلى التفريق في التعبير الشفهي بين الكلام ومهاراته، والحديث ومهاراته؛ فالكلام والقدرة على نطق الأصوات، والألفاظ نطقاً صحيحاً دون وضع تلك الألفاظ في سياق متكامل مع غيرها، وهو الكيفية الفردية للاستخدام اللغوي الصوتي؛ أما التحدث فهو: "وضع" الكلمات في سياقها من الحديث؛ لإيصال رسالة ما إلى متحدث آخر مشترك في الحديث، أي ما يصدر عن الإنسان من كلامه يتواصل به مع غيره.

إن فالكلام هو القدرة على الاستخدام الصحيح للغة، والتحدث هو القدرة على الاستعمال المناسب للغة في سياقها، وهو بذلك يختلف عن الكلام باشماله اللغة اللفظية، واللغة المصاحبة .

ثالثاً: الإستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم النشط في تدريس التعبير الإبداعي:

من خلال تحليل التعريفات السابقة لاستراتيجيات التعلم النشط والإطلاع على الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت باستخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنمية التحصيل الأكاديمي وبعض نواتج التعلم الأخرى منها دراسة (Oliver&etal, 2007)، و(جلهوم، ٢٠٠٨) و(عبد الوهاب، ٢٠٠٧)، وشاهين (٢٠٠٩)، و (المطرفي، ٢٠١٠)، و (Mckinney, 2010)، و(عريان، ٢٠١١)، ودراسة (التركي، ٢٠١٣)، نجد أنها تؤكد على التنوع والدمج بينها، حيث يتطلب كل منها إنتاج أنشطة تعليمية متنوعة تتناسب مع أنماط تعلم التلاميذ، ومراعاة سرعة تعلم كل تلميذ، كما أن قدرة المعلم على التنوع والتوليف بين استراتيجيات التدريس تساعد على تحقيق تعلم نشط، وبالتالي فإن هناك علاقة تبادلية بين تنوع استراتيجيات التدريس بالتعلم النشط، بل إنه بدون تنوع ودمج بين استراتيجيات التدريس تقل فرصة تحقيق تعلم نشط لكل طلاب الفصل على ما بينهم من اختلافات (مصطفى، ٢٠١٠: ٢٠٨).

ومع تعدد طرق ومداخل وأساليب التعلم والتعلم والتقدم في الدراسات البينية، زادت اهتمامات وتوصيات التربويين بضرورة التنوع والتفاعل والدمج بين أكثر من أسلوب أو نموذج أو استراتيجية للتدريس لضمان تنوع استخدامها، ومن ثم مقابلة الفروق الفردية من ناحية، والإسهام في تطور الفكر التربوي في مجال التعليم والتعلم من ناحية أخرى. (هندي، ٢٠٠٧: ٣٢٤).

وبتحليل الدراسات والبحوث والأدبيات التي تناولت التعلم النشط، نجد أنها استخدمت التعلم النشط باستراتيجياته المختلفة (فكر - زوج - شارك) - العصف الذهني - المجموعات الصغيرة - حل المشكلات - التعلم التعاوني - المشروعات - المناقشة والحوار - ... سواء فردي أو تنوعت الاستراتيجيات، وأثبتت جميعها أن استراتيجيات العلم النشط فعالة في تنمية التحصيل ونواتج التعلم المستخدمة، إلا أنه لم توجد دراسة أجريت بهدف تنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة؛ لذا كانت هذه الدراسة.

خطوات وإجراءات الإستراتيجية المقترحة:

تعتمد الاستراتيجية المقترحة على توظيف عدد من النماذج والأساليب والطرق واستراتيجيات التعلم النشط التي تم عرضها في البحوث والدراسات السابقة، وبعض الأدبيات في مجال تدريس اللغة العربية، بما يسهل بها تحقيق أهداف التعبير الإبداعي من خلال ما تشتمل عليه من تدرج وتنوع في كل خطواتها بداية من مرحلة اختيار الموضوعات، ووصولاً إلى المراحل النهائية لكتابة الموضوع وتصحيحه وتقويمه من خلال الخطوات والإجراءات التالية:

١ - **مرحلة اختيار الموضوعات :** في هذه المرحلة يطلب المعلم من التلاميذ اختيار الموضوعات التي يريدون التحدث عنها ثم الكتابة فيها ، ثم يقوم بتسجيل الموضوعات علي السبورة - والتي تمثل أغلب الاهتمامات لدي جماعات التلاميذ في الفصل، ويقوم كل تلميذ بتسجيل هذه الموضوعات المقترحة ليختار من بينها الموضوع الذي يناسبه.

٢ - **مرحلة مرحلة التدعيم، وكتابة المسودة:** يقدم المعلم للطلاب بعض المعلومات والمصادر والمراجع، حيث يقرأ كل تلميذ عن الموضوع الذي اختاره هو ليتحدث عنه أو يكتب فيه، ويكتفي المعلم في هذه الخطوه بتوجيه التلاميذ والرد على استفساراتهم، ومساعدتهم على الوصول إلى مصادر المعرفة، وبعد أن جمع كل تلميذ المعلومات والحقائق والمعارف المرتبطة بموضوعه الذي اختاره وقرأ عنه يبدأ في كتابة المسودة ، التي تستغرق الحصة الثانية للتعبير ، وتشكل هذه المرحلة نوعاً من التدريب على المواقف القصيرة.

٣ - **مرحلة التعبير الشفهي:** في هذه المرحلة والتي وصلت إلى حصة التعبير الثالثة. وقد كتب كل تلميذ مسودة موضوعه - يختار المعلم بعض التلاميذ - الممثلين لموضوعات مختلفة - لقراءة الموضوع علي زملائه الذين يقومون بمناقشته فيما كتب، ويبدون الرأي في طريقة الأداء الشفهي لزميلهم استناداً لمعايير الأداء الشفهي التي يعاونهم بها المعلم مثل : صحة النطق وجودة الإلقاء، و التعبير بالصوت، تنوعاً وارتفاعاً وانخفاضاً وتنغيماً، وتعبيرات الوجه والجسم عن الانفعالات المختلفة والتي تسمى بلغة الجسد، وغير ذلك من

مهارات الإلقاء الشفهي، في غير إهمال لجمال الأسلوب وترابط الأفكار وثرائها ، ويتناوب عدد من التلاميذ في هذه الخطوة بين قارئ ومستمع ومناقش، حيث يقتصر دور المعلم علي التوجيه والإرشاد وتنظيم الحوار.

و هنا يجب أن ينتبه المعلم - في مرحلة التعبير الشفهي- إلى تنمية كل مهارة، ويجب عليه أن يميز كذلك بين كل من : مهارات الكلام، ومهارات التحدث ، ومهارات التعبير الشفهي.

٤- **مرحلة المساعدة والدعم البناء :** يسجل التلاميذ المستمعون ملاحظاتهم حول ما سمعوه ، ويعطوه لزميلهم القارئ أو المتحدث ، وستكون ملاحظاتهم - غالباً - متنوعة : فمنهم من يركز علي الفكرة ، ومنهم من يركز علي الأسلوب ، ومنهم من يركز علي الصحة النحوية ، ومنهم من ينتبه إلى الاستشهادات ، وآخرون سينتبهون إلي جماليات الأداء الشفهي... إلخ وتحمل هذه المرحلة معالم ما يعرف في التدريس بتقويم النظير، وكذلك طرق وأساليب التعلم النشط، وأنشطة ما قبل الكتابة، حيث الجميع نشطون ومشاركون وفاعلون.

٥- **مرحلة كتابة الموضوع في صورته النهائية :** وصل المعلم بتلاميذه في هذه المرحلة إلي حصة التعبير الرابعة، وفي هذه المرحلة يقوم التلاميذ بكتابة الموضوعات في صورتها النهائية، مع الأخذ في الاعتبار ما يلي: الجانب التنظيمي ومهارات التعبير الكتابي من حيث بناء الجملة، استخدام علامات الترقيم ، صحة الإملاء والنحو، وجمال الأسلوب، يجب مراعاة ملاحظات وتعليقات الزملاء.

٦- **مرحلة التصحيح والتقويم :** يجمع المعلم الكراسات، ويقوم بتصحيحها وفقاً لمعايير الكتابة التالية: سلامة التحرير العربي، سلامة الأسلوب نحوياً وصرفياً، سلامة الحقائق والمعارف والأفكار والمعاني، تكامل المعاني ومراعاتها لحاجات المجتمع وطبيعته، سلامة العرض

ومنطقيته، جمال المبني والمعني، اتساق التعبير مع التصور الإسلامي للآلهية والإنسان و للكون والحياة

ويمكن تقويم التعبير وفق المهارات التي استهدفها المعلم في كل حصة، والتي تفاوض المعلم مع تلاميذه عليها وبين لهم أهميتها في الكتابة الإبداعية، ويجب أن يكون التصحيح تقييماً وتقويماً في آن واحد من حيث : وضع الدرجة، والتعليق الوصفي المفيد؛ كأن يكتب المعلم إلي جانب الدرجة : أحسنت، موضوعك منظم، أفكارك جيدة، أسلوبك جميل، إن استشهداتك رائعة، أحسنت في استخدام علامات الترقيم، انتبه لنظام الفقرات، ستكون أفضل في المرة القادمة، ويحسن هنا التدرج في توجيه التلميذ لسلبياته والتسامح في بعضها والنهوض بمهاراته خطوة خطوة، ومهارة مهارة ؛ كي يشعر بالإنجاز ويحرص عليه ، ومن هنا يصبح التصحيح تقويماً والتقويم تعليماً ، وتحمل هذه الخطوة معالم التعلم البنائي، والتعلم النشط.

هذا مع ملاحظة أن الخطوات السابقة مرنة في تطبيقها في أثناء التعلم، فقد تتطلب أي خطوة من الخطوات السابقة بعض الإجراءات التي تتطلب خطوات فرعية أخرى وفقاً لطبيعة كل درس من دروس المقدمة، وعدد المفاهيم وكم المعلومات المطلوب تغطيتها في أثناء التعلم في ضوء تلك الاستراتيجية المقترحة.

الدراسات السابقة؛

دراسة رجب (٢٠٠٥):هدفت إلي معرفة أثر المدخل التفاوضي في تمكين التلاميذ عينة البحث من مهارات التعبير الإبداعي المستندة لمكونات الإبداع التالية : الطلاقة، والمرونة، والأصالة، وإدراك التفاصيل، والحدس، والتركيب.أعدت الباحثة قائمة بأهم مجالات وموضوعات التعبير الإبداعي ، اختارت عينة مكونة من ٩٦ طالباً وطالبة، وقسمت العينة

إلى ثلاث مجموعات : ضابطة - تجريبية ١- تجريبية ٢، وأثبتت النتائج جدوى المدخل التفاوضي في تعليم التعبير الإبداعي وتنمية مهاراته: الرئيسة والفرعية.

دراسة (جمعة ٢٠٠٧): استهدفت الدراسة التعرف فعالية التدريس باستخدام استراتيجية حل المشكلات فى تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، وتم استخدام المنهج الوصفي والمنهج التجريبي، وعينة العينة من (٦٠) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تدرس وفق استراتيجية حل المشكلات، مجموعة ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية، وتم إعداد قائمة مجالات التعبير الكتابي الإبداعي وموضوعاته، وقائمة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي، واختبار التعبير الكتابي الإبداعي لمعرفة مستوى طلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية استراتيجية حل المشكلات فى تنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي .

دراسة (الشمري، ويسلم، ٢٠٠٨) هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام استراتيجيتي العصف الذهني والتعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينه الطائف، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج التجريبي ، وتكونت العينة من (١١٠) طالبة وطالب تم تقسيمهم إلى ست مجموعات : أربع مجموعات تجريبية : مجموعتين تجريبيتين للطلاب تدرس إحداها التعبير الكتابي والتفكير الناقد وفق استراتيجية العصف الذهني مجموعتين تجريبيتين للطالبات تدرس إحداها التعبير الكتابي والتفكير الناقد وفق استراتيجية العصف الذهني والأخرى تدرس التعبير الكتابي والتفكير الناقد وفق استراتيجية التعلم التعاوني مجموعتين ضابطتين تدرس التعبير الكتابي والتفكير الناقد وفق الطريقة الاعتيادية، وأعدت اختبار التعبير الكتابي ، واستخدمت اختبار التفكير الناقد، وتوصلت الدراسة لفاعلية استخدام استراتيجيتي العصف الذهني والتعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة الثانوية .

دراسة (جلهوم، ٢٠٠٨): هدفت إلى تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي من خلال استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الأدب، وبيان مدي فاعلية الاستراتيجيات المستخدمة في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدي طلاب الصف الأول الثانوي العام، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت قائمة بمهارات الكتابة الإبداعية، واختبار مهارات الكتابة الإبداعية، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ عينة الدراسة المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختيار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة (جلهوم، المليجي، ٢٠٠٨): هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية قائمة على التعلم المنظم ذاتياً على تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والمنهج شبه التجريبي وتكونت عينة الدراسة من (٦٨) طالباً، تم تقسيمهم لمجموعتين، ضابطة (٣٤)، وتجريبية (٣٤)، وأعد الباحث قائمة بمهارات التعبير الشفهي الإبداعي، وبطاقة ملاحظة مهارات التعبير الشفهي الإبداعي، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ عينة الدراسة المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختيار مهارات التعبير الشفهي الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة سوليفان وكوبر (Sullivan & Copper, 2008): وقد استهدفت تعرف معايير نجاح إستراتيجيات التعلم النشط القائمة على الشراكة بين المعلم والمتعلم، وقد حددتها الدراسة في البدء باستخدام التعلم النشط في مرحلة مبكرة، حتى يعطي المتعلمون الفرصة لبناء فريق ومجموعات تعلم منظمة، ووضوح أهداف التعلم، ودقتها للمتعلمين، ومناسبة الأنشطة والتجارب للمحتوى، ولمستوى المتعلمين، والتنوع في بناء المهام والأنشطة، وتهيئة المعلم لبيئة التعلم التي تشجع العمل من خلال التعاون والاندماج مع الآخرين، والأخذ في

الاعتبار أنماط التعلم لدى التلاميذ سواء التعلم من خلال البصر أو السمع أو من خلال الحركة والعمل والكلام.

دراسة (خير الله، ٢٠١١): هدفت إلى فاعلية استراتيجيات التعلم النشط لتنمية الأداء التدريسي لمهارات التعبير الكتابي لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية، وتم إعداد استبانة بالأداءات التدريسية لمهارة التعبير الكتابي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية، وتوصلت الدراسة إلى قائمة بالمهارات التي تناسب تلاميذ المرحلة الإعدادية ، وثمة ضعف في الأداء التدريسي لمهارات التعبير الكتابي لدي معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية، فاعلية استراتيجيات التعلم النشط (المناقشة - العصف الذهني - خرائط المفاهيم) في تنمية الأداء التدريسي لمهارات التعبير الكتابي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية.

دراسة (السمان، ٢٠١١) تهدف إلى تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال برنامج قائم على الدمج بين التعلم البنائي وما بعد المعرفي؛ ولتحقيق هذا الهدف استخدمت قائمة بمهارات الكتابة الإبداعية، واختبار مهارات الكتابة الإبداعية، وبناء برنامج لتميئتها، كما تم اختيار عينة الدراسة من طلاب الصف الثالث الثانوي، حيث تمثلت المجموعة التجريبية (٣٠)، والمجموعة الضابطة (٣٠) طالبا، واستخدمت المنهج الوصفي وشبه التجريبي، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية العامة والمهارات الخاصة بفني القصة القصيرة والمقال الأدبي، حيث أن برنامج الدراسة الحالية قد اعتمد في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية على الدمج بين التعلم البنائي وما بعد المعرفي.

دراسة (عطوه، ٢٠١٢): هدفت إلى لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربية من خلال استراتيجية المشروعات اللغوية المتكاملة لدي طلاب الصف الأول الثانوي، وتكونت عينة الدراسة من عدداً من طلاب الصف الأول الثانوي مقسمين إلى مجموعتي أحدهما ضابطة والأخرى تجريبية، استخدمت الدراسة قائمة بمهارات الكتابة الإبداعية، واختبار لقياس

مهارات الكتابة الإبداعية، واستخدمت المنهج الوصفي وشبة التجريبي، وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع متوسط مجموعة البحث في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية عن درجاتهم في التطبيق القبلي في التطبيق البعدي في كل من: الدرجة الكلية لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية، وكل مهارة على حدة لصالح المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي والبعدي) لصالح التطبيق البعدي، مما يؤكد أثر استخدام البرنامج المقترح في المشروعات اللغوية المتكاملة في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى التلاميذ، كما أن حجم الأثر كبير.

دراسة (عثمان، ٢٠١٥): هدفت إلى التعرف على أثر إستراتيجية قبعات التفكير الست في تنمية بعض مهارات التعبير الشفهي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٨) تلميذاً وتلميذة، استخدمت الدراسة قائمة بمهارات التعبير الشفهي الإبداعي، واختبار التعبير الشفهي الإبداعي، بطاقة ملاحظة، واستخدمت المنهج الوصفي وشبة التجريبي، وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع متوسط مجموعة البحث في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التعبير الشفهي الإبداعي عن درجاتهم في التطبيق القبلي، مما يؤكد أثر استخدام إستراتيجية قبعات التفكير الست في تنمية تلك المهارات لدى مجموعة البحث، كما أن حجم الأثر كبير لهذه الإستراتيجية في تنمية مهارات التعبير الشفهي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

وبعد تحليل هذه البحوث والدراسات يمكن استخلاص :

- معظم الدراسات استخدمت أحد أساليب التعلم النشط بشكل مباشر أو غير مباشر في تنمية مهارات التعبير الكتابي والشفهي الإبداعي.
- جميع الدراسات التي هدفت إلى تنمية نوع واحد من التعبير الإبداعي إما الكتابي أو الشفهي، ولا يتوجد دراسة استخدمت التعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الإبداعي شقيه (الشفهي- والكتابي)؛ مما يُعد مبرراً لإجراء هذه الدراسة.

- أثبتت نتائج جميع الدراسات فاعلية استخدام الأساليب والنماذج والطرق في تنمية مهارات التعبير الكتابي والشفهي لدى عينة الدراسة.
- جميع الدراسات استخدمت المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي.
- جميع الدراسات السابقة في هذا المجال التي تم ذكرها أو تم الإطلاع عليها من قبل الباحث، لم تتضمن استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم النشط وتستهدف تنمية مهارات التعبير الإبداعي، كما يلاحظ أن جُل الدراسات تناولت مراحل دراسية متباينة، وهذا الأمر تم أخذه بعين الاعتبار في هذه الدراسة التي أحد متغيراتها تلاميذ الصف الثاني المتوسط.
- وقد استفاد الباحث من الدراسات في: تحديد مشكلة الدراسة وكتابة الإطار النظري للبحث، وتحديد أهم مجالات التعبير الإبداعي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني المتوسط، بالإضافة إلى تحديد أهم مهارات التعبير الإبداعي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني المتوسط، والاستفادة منها في بناء بطاقة تحليل محتوى التعبير الكتابي، وقائمة مهارات التعبير الشفهي، وبطاقة الملاحظة، وتفسير النتائج والوصول للمقترحات والتوصيات.

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة؛ واختباراً لفروضها اتبع الباحث الخطوات التالية:

منهج الدراسة :

اتبعت في الدراسة الحالية المنهجين التاليين: المنهج الوصفي التحليلي: وهو منهج يقوم على الوصف المنظم للحقائق والمعلومات المتعلقة باستراتيجية التعلم النشط ، وكيفية توظيفها في تنمية مهارات التعبير الإبداعي، والمنهج شبه التجريبي: لقياس فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات التعبير الإبداعي (الشفهي - الكتابي) لتلاميذ الصف الثاني المتوسط.

مجتمع وعينة الدراسة :

تمثل مجتمع الدراسة في تلاميذ الصف الثاني المتوسط بمدينة حائل، لتنفيذ الدراسة الحالية، وتم اختيار مدرسة من مدارس الصف الثاني المتوسط عشوائياً، وبعد ذلك تم اختيار فصلين من بين فصول المدرسة عشوائياً أيضاً ، والبالغ عددهم (٦ فصول)، تم تقسيم التلاميذ عشوائياً إلى مجموعتين ،الأولى تجريبية : (٢٦) تلميذاً، والأخرى ضابطة: (٢٦) تلميذاً.

أدوات ومواد الدراسة :

أولاً- قائمة مجالات التعبير الإبداعي (الشفهي والكتابي) المناسبة لتلاميذ الصف الثاني المتوسط:

- الهدف من القائمة : تحديد أهم مجالات التعبير الإبداعي: الشفهي، والكتابي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني المتوسط .
- مصادر إعداد القائمة : اشتقت مجالات القائمة بشقيها من (البحوث والدراسات السابقة - العربية والأجنبية - الكتب ، والمراجع - الأدبية والتربوية التي تناولت التعبير الإبداعي ، ومجالاته ، وقد وقف الباحث من خلال المصادر السابقة على عدد كبير من مجالات التعبير الإبداعي (الشفهي والكتابي) .
- صدق المحكمين (صدق محتوى القائمة) : بعد إعداد القائمة في صورتها المبدئية ، تم عرضها على مجموعة من المختصين في المناهج ، وطرق تدريس اللغة العربية ؛ وقد أبدى المحكمون موافقتهم على عدد من المجالات ، ونصحوا باستبعاد عددٍ منها ، واستجاب الباحث لآرائهم ؛ ليصل بالقائمة إلى صورتها النهائية .
- الصورة النهائية : اشتملت القائمة في صورتها النهائية على عدد من مجالات التعبير الإبداعي. ملحق رقم (١) .

ثانياً - قائمة مهارات التعبير الإبداعي: تم إعداد القائمة وفقاً للخطوات التالية

- الهدف من القائمة: تحديد أهم مهارات التعبير الإبداعي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني المتوسط ، وترتيب هذه المهارات حسب أهميتها ، والتي ينبغي أن يتمكنوا منها.
- مصادر إعداد القائمة: اشتقت القائمة بمهاراتها الرئيسية والفرعية من خلال المصادر التالية :
 - قوائم مجالات التعبير الإبداعي .
 - البحوث والدراسات السابقة التي تناولت والتعبير الإبداعي.
 - الكتب والمراجع ذات الصلة بموضوع الإبداع، والتعبير الإبداعي وتدریس اللغة العربية.
 - فنون الإلقاء الشعري والمسرحي والأداء الشفهي.
- صدق المحكمين: بعد الانتهاء من إعداد القائمة في صورتها الأولية تم عرضها علي مجموعة من المحكمين المختصين في: المناهج وطرق تدریس اللغة العربية، وفنون الأداء، وقد أبدى المحكمون موافقتهم على عدد من المهارات، وأجرى التعديلات .
- الصورة النهائية للقائمة : اشتملت القائمة في صورتها النهائية على عدد من المهارات: الشفهية، والكتابية . ملحق رقم(٢).

ثالثاً - استمارة تحليل محتوى موضوعات التعبير الكتابي:

- الهدف من الاستمارة: الوقوف على مستوى تمكن تلاميذ الصف الثاني المتوسط من مهارات التعبير الإبداعي الكتابي، اعتماداً على كتابات التلاميذ الفعلية بكراسات التعبير.
- مصادر إعداد مفردات الاستمارة: تم إعداد مفردات الاستمارة اعتماداً على قائمة مهارات التعبير الإبداعي الكتابي، وعلى معايير الكتابة .

- تصميم الاستمارة في صورتها الأولية: من ثلاثة أجزاء: جزء العلوي: يحمل بيانات التلميذ: الاسم، والفصل، والمدرسة، وجزء أوسط، يتضمن مفردات الاستمارة (المهارات والمعايير). والجزء السفلي: خاص بتقدير الدرجات.
- صدق وثبات الاستمارة: تم حساب صدق محتوى الاستمارة من خلال التوافق بين تقديرات المحكمين؛ تم عرض الاستمارة على مجموعة من المحكمين؛ لإبداء الرأي فيها، والتأكد من اشتمالها على معايير تقويم التعبير الكتابي، وقدرتها على . وتم حساب نسبة ثبات الاستمارة في ضوء المهارات المتفق عليها، وبلغت نسبة الثبات (٨٩,٠) وهي نسبة عالية.
- الاستمارة في صورتها النهائية: اشتملت الاستمارة في صورتها النهائية على ما يلي:
 - ١- أهم معايير التعبير الكتابي التي يجب أن تتوفر في الموضوع، والتي تستند على مهارات الكتابة مثل: كتابة المقدمة، كتابة كل فكرة رئيسة في فقرة، كتابة خاتمة الموضوع، تأييد الأفكار بالأدلة والشواهد، الاستخدام الصحيح لأدوات الربط، سلامة المعنى، الاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم، مراعاة القواعد النحوية، صحة الإملاء.
 - ٢- أعدت درجات الاستمارة على أساس المهارات المستخدمة؛ حيث أن لكل مهارة خمس درجات وتكون درجة التلميذ بقدر ما يتوفر في موضوعه من إجابة لتلك المهارات.
 - ٣- إعداد بطاقة التصحيح: تم إعداد مفتاح لتصحيح استمارة تحليل المحتوى، وتقدير الدرجات، على أساس المهارات المستهدفة، والتي تم التوصل إليها وتضمنها قائمة المهارات في صورتها النهائية. ملحق رقم (٣).

رابعاً- بطاقة ملاحظة مهارات التعبير الإبداعي الشفهي:

- الهدف من البطاقة: أعدت بطاقة الملاحظة بهدف قياس مدى إتقان تلاميذ الصف الثاني المتوسط لمهارات التعبير الإبداعي الشفهي نتيجة لاستخدام استراتيجية التعلم النشط.
- الصورة الأولية : تم تصميم بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية من :

- ١- الجزء العلوي : يشتمل على التعليمات ، وبيانات التلميذ : الاسم، الفصل ، المدرسة .
- ٢- الجزء الأوسط : يشتمل على مقياس خماسي التدرج (ممتاز- جيد جداً- جيد- مقبول - ضعيف) وتكون الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب.
- ٣- الجزء السفلي : لتسجيل نتيجة الملاحظة ، ورصد درجة التلميذ النهائية ونسبتها المئوية .

- صدق وثبات البطاقة : تم التأكد من صدق البطاقة عن طريق صدق المحتوى للتأكد من مطابقة المفردات الواردة في البطاقة مع قائمة المهارات، كما تم حساب ثبات البطاقة، حيث بلغ (٩٣،٠) وهي نسبة عالية.

- الصورة النهائية للبطاقة: بعد التأكد من بطاقة الملاحظة وثباتها أصبحت في صورتها النهائية الجاهزة للتطبيق، وقد اشتملت على ما يلي: أهم مهارات التعبير الشفهي، التي يلزم أن يتقنها تلاميذ الصف الثاني المتوسط، والتي روعي في صياغتها الدقة والوضوح، واستخدام العبارات المحددة التي تصف الأداء المطلوب. ملحق رقم(٤).

تطبيق أدوات الدراسة قبلياً؛

تم تطبيق أدوات الدراسة على تلاميذ المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في بداية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٦ / ١٤٣٧ هـ ؛ بغرض التأكد من تكافؤ وتجانس أفراد عينة الدراسة وذلك قبل إجراء المعالجة التجريبية، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (١)

قيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في

أدوات الدراسة قبلياً

المتغيرات	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية	قيمة ت	مستوى
-----------	------------------	--------------------	--------	-------

الدالة		ع	م	ع	م	
٠,٢٩	١,٠٨	٢,٤٥	١٣,٤٦	٢,٦٨	١٢,٦٩	مهارات التعبير الشفهي الإبداعي
٠,٥٥	٠,٦٠	٣,٢٨	١٦,٧٧	٣,٢٠	١٦,٢٣	مهارات التعبير الكتابي الإبداعي
٠,٣١	١,٠٢	٤,٣٩	٣٠,٢٣	٤,٨٢	٢٨,٩٢	مهارات التعبير الإبداعي الكلي

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) للتطبيق القبلي لأدوات الدراسة غير دالة إحصائياً، بمعنى أنه لا يوجد فروق بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة قبلياً ؛ مما يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة.

سابعا: التطبيق البعدي لأدوات الدراسة :

بعد الانتهاء من جميع الاجراءات المتعلقة بتطبيق الاستراتيجية المقترحة واستخدامه في التدريس، تم تطبيق الاختبارات بعدياً على كل من المجموعة التجريبية والضابطة بهدف تحديد الدرجة الكلية البعدية لكل تلميذاً على تلك الاختبارات باستخدام برنامج (SPSS) لتحليل النتائج واستخلاصها ثم عرضها وتفسيرها كما يلي:

أولاً- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

والذي ينص على: ما مجالات التعبير الإبداعي (الشفهي والكتابي) المناسبة لتلاميذ الصف الثاني المتوسط؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بإعداد قائمة بمجالات التعبير الإبداعي: الشفهي، والكتابي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني المتوسط، معتمداً على المصادر و الأدبيات والدراسات ذات الصلة، ثم عرضت على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية ، ومن خلال آرائهم تم التوصل إلى قائمة نهائية لمجالات التعبير

الإبداعي (١٢ مجالاً شفهيّاً - ١٢ مجالاً كتابيّاً)، المناسبة لتلاميذ الصف الثاني المتوسط والمجالات هي:

- المجالات الشفهية: إلقاء الكلمات، والخطابة، والحوار، والمحادثة، وعرض القصص، والتعليقات، وعرض التقارير، التحدث في موضوع معين، والمناظرة ، والندوة، والتوجيهات والإرشادات، والمناقشة .
 - المجالات الكتابية: كتابة المقال، وموضوعات الوصف، وكتابة القصص القصيرة، وكتابة اليوميات، كتابة الشعر، والرسائل الشخصية، والأحداث الجارية، والمغامرات، والخيال العلمي، والموضوعات الدينية والاجتماعية، والخواطر والانطباعات .
- وبذلك يكون قد أجيب على السؤال الأول من أسئلة الدراسة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

والذي ينص على: ما مهارات التعبير الإبداعي (الشفهي والكتابي) المناسبة لتلاميذ الصف الثاني المتوسط ؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بإعداد قائمة بتلك المهارات ، والتأكد من صدقها وثباتها وتحكيمها ، وتم التوصل إلى قائمة نهائية شملت تسع مهارات شفهية، وإحدى عشرة مهارة كتابية وهي:

• المهارات الشفهية، تضمنت تسع من المهارات وهي:

١. النطق الصحيح للأصوات والكلمات والجمل.
٢. التمييز بين الحروف (المرفقة، والحروف المفخمة).
٣. انتقاء الكلمات الفصيحة، والبعد عن العامية.
٤. تطبيق القواعد النحوية.
٥. الأداء في ثقة دون خوف أو خجل.
٦. مراعاة السرعة المناسبة .
٧. استخدام التعبيرات الجسمية.

٨. استخدام التعبيرات الصوتية .

٩. وإنهاء الحديث نهاية منطقية .

• **المهارات الكتابية، تضمنت إحدى عشرة مهارة وهي:**

١. كتابة عنوان مؤثر وجذاب.

٢. كتابة كل فكرة في فقرة.

٣. تأييد الأفكار بالأدلة، والشواهد.

٤. عمق الخيال، وثراؤه .

٥. المقدمة المشوقة، والنهاية المقنعة.

٦. استخدام الأساليب البلاغية.

٧. صحة القواعد النحوية والإملائية.

٨. جمال الكتابة، وصحتها.

٩. الاستخدام الصحيح لعلامات الوقف، وأدوات الربط .

١٠. وصف الأحاسيس والمشاعر بدقة .

١١. وانتقاء الكلمات الفصيحة، وتجنب العامية .

وبالتوصل لهذه القائمة؛ تمت الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤالين الثالث والرابع :

حيث جاء السؤال الثالث كالتالي: ما فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم النشط في

تنمية بعض مهارات التعبير الإبداعي الشفهي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط؟.

وينص السؤال الرابع على: ما فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم النشط في تنمية

بعض مهارات التعبير الإبداعي الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط؟.

وللإجابة عن هذين السؤالين تم اختبار الفرضين الآتيين (على الترتيب):

الفرض الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة، والمجموعة

التجريبية، في إتقان مهارات التعبير الإبداعي الشفهي لصالح المجموعة التجريبية.

الفرض الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة، والمجموعة

التجريبية، في إتقان مهارات التعبير الإبداعي الكتابي لصالح المجموعة التجريبية.

ولاختبار هذين الفرضين، استخدام الباحث اختبار "ت" في القياسين القبلي والبعدى لمتغير مهارات التعبير الإبداعي (الشفهي، الكتابي)، ويتضح ذلك من خلال الجداول أرقام (٢)، و (٣)، و (٤) :

جدول (٢)

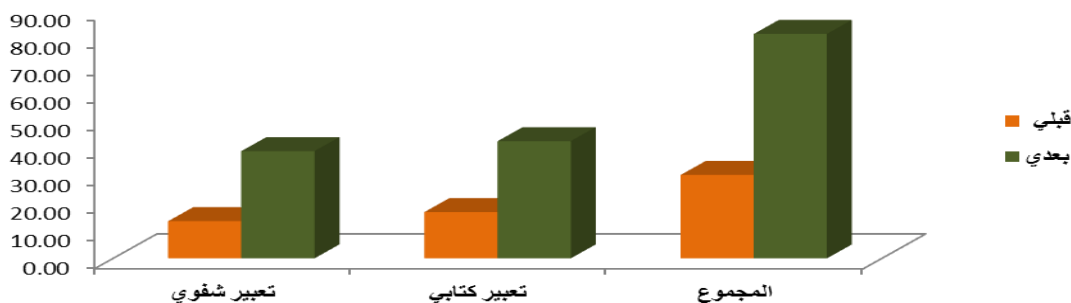
فروق بين القياسين القبلي والبعدى للمجموعة الضابطة في أدوات الدراسة ن=٢٦

المتغيرات	متوسط القبلي	متوسط البعدى	متوسط الفروق	انحراف الفروق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
مهارات التعبير الشفهي الإبداعي	١٢,٦٩	٢٩,٦٥	١٦,٩٦	٣,٤٠	٢٥,٤٤	٠,٠٠
مهارات التعبير الكتابي الإبداعي	١٦,٢٣	٣٢,٦٩	١٦,٤٦	٣,٦١	٢٣,٢٣	٠,٠٠
مهارات التعبير الإبداعي الكلي	٢٨,٩٢	٦٢,٣٥	٣٣,٤٢	٥,٢٣	٣٢,٥٧	٠,٠٠

يتضح من الجدول السابق ما يلي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

(٠,٠٠١) بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدى للمجموعة الضابطة في مهارات

التعبير الإبداعي (الشفهي- الكتابي) والكلي، كما هو موضح بالشكل التالى:



مخطط (١)

فروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مهارات التعبير الإبداعي) (الشفهي - الكتابي)

ومن الرسم البياني يتضح أنه يوجد فرق بين متوسطى درجات تلاميذ في القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة لصالح القياس البعدي.

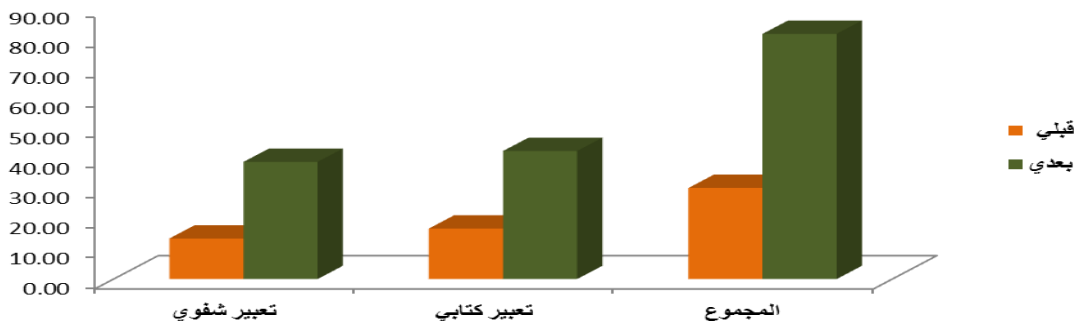
ويوضح الجدول (٣) دلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية نتيجة لاستخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الإبداعي.

جدول (٣)

فروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في أدوات الدراسة ن=٢٦

المتغيرات	متوسط القبلي	متوسط البعدي	متوسط الفروق	انحراف الفروق	قيمة ت	مستوى الدلالة
مهارات التعبير الشفهي الإبداعي	١٣,٤٦	٣٨,٨٨	٢٥,٤٢	٢,٤٥	٥٢,٨٦	٠,٠٠
مهارات التعبير الكتابي الإبداعي	١٦,٧٧	٤٢,٥٠	٢٥,٧٣	٤,٠٦	٣٢,٣٥	٠,٠٠
مهارات التعبير الإبداعي الكلي	٣٠,٢٣	٨١,٣٨	٥١,١٥	٥,٠٢	٥١,٩٨	٠,٠٠

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في مهارات التعبير الإبداعي (الشفهي - الكتابي) والكلبي، كما هو موضح بالشكل التالى:



مخطط (٢)

الفروق بين القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في مهارات التعبير الإبداعي (الشفهي - الكتابي)

ومن الرسم البياني يتضح أنه يوجد فرق بين متوسطى درجات تلاميذ في القياس القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدى؛ نتيجة لاستخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الإبداعي (الشفهي - والكتابي) .

كما يوضح الجدول (٤) الفروق بين القياس البعدى للمجموعتين التجريبية والضابطة نتيجة لاستخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الإبداعي.

جدول (٤)

دلالة الفروق بين القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في أدوات الدراسة ن=٢٦

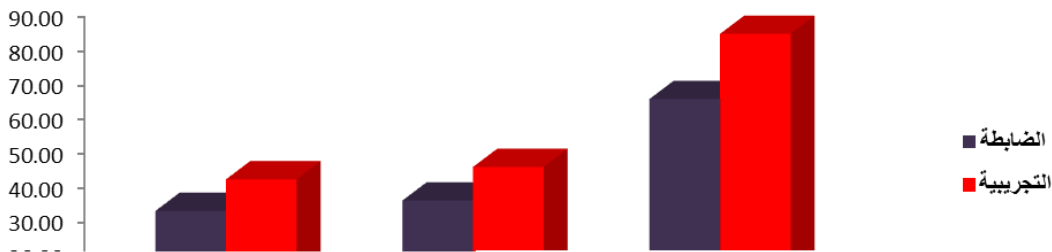
المتغيرات	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		قيمة ت	مستوى الدلالة
	ع	م	ع	م		
مهارات التعبير الشفهي الإبداعي	٢٩,٦٥	١,٧٠	٣٨,٨٨	١,٢٤	٢٢,٣٨	٠,٠٠
مهارات التعبير الكتابي الإبداعي	٣٢,٦٩	١,٥٤	٤٢,٥٠	٢,١٨	١٨,٧٤	٠,٠٠
مهارات التعبير الإبداعي الكلي	٦٢,٣٥	٢,١٢	٨١,٣٨	٢,٤٥	٢٩,٩٩	٠,٠٠

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين

متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة

التجريبية فيما يتعلق بتنمية مهارات التعبير الإبداعي (الشفهي - الكتابي) والكلي لتلاميذ

الصف الثاني المتوسط ، كما هو موضح بالشكل التالي:



مخطط (٣)

فروق بين القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التعبير الإبداعي)
(الشفهي - الكتابي)

ومن الرسم البياني يتضح أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين (التجريبية والضابطة) لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يعني أن الاستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم النشط المستخدم مع المجموعة التجريبية كان لها الفعالية في تنمية مهارات التعبير الإبداعي بشقيه (الشفهي والكتابي) لتلاميذ الصف الثاني المتوسط ، وبذلك يتم قبول الفرض الأول والثاني من فروض الدراسة.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

والذي ينص على: "هل توجد علاقة بين تنمية مهارات التعبير الإبداعي الكتابي وتنمية مهارات التعبير الإبداعي الشفهي في الأداء البعدي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط ؟ وما طبيعة هذه العلاقة إن وجدت؟".

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرض الثالث من فروض الدراسة والذي ينص على: توجد علاقة بين تنمية مهارات التعبير الإبداعي الكتابي وتنمية مهارات التعبير

الإبداعي الشفهي في الأداء البعدي على أدوات الدراسة لتلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، واختبار هذا الفرض استخدمت معادلة "بيرسون"، وتتلخص نتائج هذه المعالجة الإحصائية في الجدول التالي:

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين تنمية مهارات التعبير الإبداعي الشفهي ومهارات التعبير الإبداعي الكتابي

المتغيرات	المتوسط	الانحراف	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
مهارات التعبير الشفهي الإبداعي	٣٨,٨٨٤٦	١,٢٤٣٤٤	٠,٠٥٢	٠,٨٠٢
مهارات التعبير الكتابي الإبداعي	٤٢,٥٠٠٠	٢,١٧٧١٥		

يتضح من نتائج الجدول (٥) عدم وجود علاقة بين تنمية مهارات التعبير الإبداعي الشفهي ومهارات التعبير الإبداعي الكتابي؛ بمعنى أن أداء التلاميذ في مهارات التعبير الشفهي الإبداعي لا ينبئ بأدائهم في مهارات التعبير الكتابي الإبداعي، وعليه يمكن رفض الفرض الثالث من فروض الدراسة، ويصبح الفرض البديل بأنه لا توجد علاقة بين تنمية مهارات التعبير الإبداعي الشفهي ومهارات التعبير الإبداعي الكتابي.

تفسير نتائج الدراسة:

بالرجوع إلى النتائج التي سبق عرضها، تبين وجود فروق دالة إحصائية عند (مستوى ٠,٠٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في تنمية مهارات التعبير الإبداعي بشقيه الشفهي والكتابي لتلاميذ الطف الثاني المتوسط، وذلك لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، ويمكن تفسير هذه النتيجة على النحو التالي :

• أن الاستراتيجية المقترحة تعتمد على نشاط المتعلم وقيامه ببناء المعرفة بنفسه وتجعله محور العملية التعليمية وذلك بإثارة اهتمامه وتشويقه إلى التعلم من خلال ما يعرض عليه؛ مما يعطيه مساحة للحرية في التعبير الشفهي، وإتاحة الفرصة أمام التلميذ للتحدث دون خوف ودون مقاطعة ، في موضوع اختاره التلميذ بنفسه وقرأ عنه ، ودعمه بالأدلة والشواهد.

• فيما يتعلق بمهارات التعبير الإبداعي الكتابي فإن استخدام الاستراتيجية المقترحة ساهم في تقديم مصادر متنوعة للمعرفة أثناء التدريس بالإضافة إلى الحرية في اختيار الموضوعات، ودعمت ذلك بالبحث عن مصادر التعلم المساعدة في تدعيم الموضوعات بالأدلة والشواهد، وأخذت بنظام الفقرات واستخدام علامات الترقيم، واستعمال أدوات الربط بشكل صحيح . وبالتالي فإن استخدام المعلم لاستراتيجية التعلم النشط نمت مهارات التعبير الإبداعي بشقية نتيجة لإعطاء الحرية للمتعلمين كي يتحدثوا فيما يريدون هم، ويشعرون به، بالإضافة لإفساح المجال أمام التلميذ؛ للتعليق على الموضوعات التي يتبناها زملاءه، ونقدها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (رجب، ٢٠٠٥؛ جمعة ٢٠٠٧ ؛ الشمري، ويسلم، ٢٠٠٨؛ جلهوم، ٢٠٠٨؛ جلهوم، المليجي، ٢٠٠٨؛ خير الله، ٢٠١١؛ السمان ، ٢٠١١؛ عطوه، ٢٠١٢؛ عثمان، ٢٠١٥) في تنمية مهارات التعبير الإبداعي الشفهي أو الكتابي أو الإثنين معاً باستخدام أحد استراتيجيات التعلم بشكل عام والتعلم النشط بشكل خاص.

توصيات الدراسة : بناءً على نتائج الدراسة السابق توضيحها توصي الدراسة الحالية بما يلي:

١. إعداد قوائم مهارات التعبير الإبداعي (الشفهي - الكتابي) المناسبة للمراحل التعليمية المختلفة وعرضها على المعلمين للاستفادة منها.
٢. تدريب المعلمين أثناء الخدمة على الأساليب الحديثة في تدريس التعبير الإبداعي والتي من خلالها يمكن تنمية مهارته.

٣. استخدام المعلمين استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مهارات التعبير الابداعي بجميع مراحل التعليم المختلفة.
٤. توجيه المعلمين إلى فهم طبيعة التعبير الإبداعي، وأنه الهدف الأسمى من تعلم اللغة .
٥. تعريف التلاميذ بمهارات التعبير الإبداعي المناسبة لهم، وتدريبهم عليها.
٦. تدريب التلاميذ علي كتابة المسودات، ومراجعتها، كخطوة أساسية في كتابة التعبير .
٧. تدريب التلاميذ علي فنون الإلقاء الشفهي ، والجرأة في مواجهة الجمهور .
٨. إتاحة الفرصة للتلاميذ ؛ كي يعبروا عما يشعرون به ، ويحققوا فيه ذواتهم ، وعدم إجبارهم على الكتابة في موضوع معين .
٩. إعطاء فرصة للتلاميذ لاختيار موضوعات الكتابة القصيرة بشكل تعاوني، قائم على مشاركة الأفكار، والتناغم بين الرؤي ووجهات النظر، مما يضيف عليها نوعاً من الثراء.

الدراسات والبحوث المقترحة:

- ١ - فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم النشط في تنمية الأداء التدريسي لمهارات القراءة وفعاليتها لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة .
- ٢ - فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على التعلم النشط في تنمية مهارات القراءة الجهرية، والاتجاه نحو اللغة العربية .
- ٣ - دراسة العلاقة بين المناخ الديمقراطي في المنزل والمدرسة وبين إتقان التلاميذ لمهارات التعبير الإبداعي .
- ٤ - فاعلية استخدام برنامج قائم على أنشطة الانترنت في تنمية مهارات التعبير الإبداعي (الشفهي - الكتابي) لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط.

مراجع الدراسة

أولاً: المراجع العربية

- ابن منظور (٢٠٠٣) : لسان العرب ، الجزء الأول ، القاهرة : دار المعارف .
- أبو الشيخ، مصطفى (٢٠٠٩) : التعلم النشط وإستراتيجيات دمج التكنولوجيا فيه، المؤتمر الرابع للبحث العلمي، ٧ تشرين الثاني، عمان: المملكة الأردنية الهاشمية.
- أبو صبحة، نضال حسين (٢٠١٠): أثر استخدام القصة في تنمية بعض مهارات التعبير الإبداعي الكتابي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- الأحمد، عبد الرحمن (٢٠٠٨): أثر بعض إستراتيجيات التعلم النشط والتقويم الواقعي في تنمية بعض مهارات التعبير التحريري لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع (١٢٩)، أكتوبر، ص ص ١٠٩-١٦٥.
- الأحول، أحمد سعيد محمود محمود (٢٠١٠): فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات الإنتاج اللغوي الشفهي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في ضوء الأساليب النحوية، دكتوراة غير منشورة، كلية التربية- جامعة كفر الشيخ.
- بدر، بثينة محمد (٢٠١١): فعالية التدريس باستراتيجية مقترحة للتعلم النشط على تنمية مهارات التفكير العليا في الهندسة لدى التلميذات منخفضي التحصيل بالمرحلة المتوسطة ، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مصر: مج (٥)، ع(٣)، ص ص ١١٥ - ١٤٣.
- بدوي، رمضان (٢٠١٠): التعلم النشط، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن.
- بدير، كريم (٢٠٠٨): التعلم النشط، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.
- بدير، كريم (٢٠١٢) محمد: التعلم النشط، ط ٢، عمان: دار المسيري.
- التركي، نازك عبدالصمد (٢٠١٣): أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية التفكير الإبداعي ودافعية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت، مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، ع (٣٤)، ص ص ٢٥٠-٣١٤.

- تعلب، سلامة عبدالمؤمن (٢٠١١): فاعلية استراتيجية تحقيق الذات في تنمية مهارات التعبير الابداعي في اللغة العربية وبعض الذكاءات المتعددة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراة غير منشورة، معهد البحوث التربوية جامعة القاهرة.
- جاد، محمد لطفي محمد (٢٠٠٥): برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي والاتجاه نحوه لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ع(٢)، أبريل، ص ص ١-٣٤.
- جمعة، السيد عبد الله (٢٠٠٧): فاعلية استخدام استراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية، ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- حسن شحاتة و زينب النجار (٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية والنفسية، عربي - إنجليزي، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- خميس، أماني (٢٠١٣): فعالية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية استعداد طفل الروضة للقراءة والكتابة، مجلة الثقافة والتنمية، مصر: ع (٦٧)، ص ص ١٠٣ - ١٤٢.
- خير الله، أسامة عبد النبي (٢٠١٠): فاعلية استراتيجيات التعلم النشط لتنمية الأداء التدريسي لمهارات التعبير الكتابي لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية، ماجستير غير منشور، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- رجب، ثناء عبد المنعم (٢٠٠٥): أثر استخدام المدخل التفاوضي و أسلوب المحافظة على تنمية مهارات التعبير الإبداعي و الاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، دراسات في المناهج و طرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع(١٠٠)، ص ص ٨٩ - ١٢٦.
- رشدي أحمد طعيمة (٢٠٠٤): الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، القاهرة: دار الفكر العربي.
- رفاعي، عقيل (٢٠١٢): التعلم النشط: المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

- زقوت، محمد (٢٠١٤): أثر توظيف استراتيجيتين للتعليم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- زينب حسن الشمري وخديجة عبد الله يسلم (٢٠٠٨): فاعلية استراتيجيتي العصف الذهني والتعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع (٨٥)، ديسمبر، ص ص ٢٣ - ٥٤.
- سعادة، جودت (٢٠٠٧): التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، عمان: دار الشروق، الأردن.
- سعيد، عاطف محمد وعيد، رجا أحمد (٢٠٠٦): أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل وتنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع (١١)، ص ص ١٠٩ - ١٣٧.
- السمان، مروان أحمد (٢٠١١): برنامج قائم على الدمج بين التعلم البنائي وما بعد المعرفي لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر: ع (١٤٦)، ج (٢)، ص ص ٢٦٥ - ٣٢٠.
- سيد، محمد والجمال، عباس (٢٠١٢): أساليب التعلم النشط، دار الإيمان، كفر الشيخ: مصر.
- شامية، نسرین رمضان (٢٠١٢): أثر استخدام نموذج القبعات الست لتنمية مهارات التعبير الإبداعي الكتابي لدى طالبات الصف السادس الأساسي، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- شاهين، نجاه حسن (٢٠٠٩): أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط على التحصيل وتنمية عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، مجلة التربية العلمية، مج (١٢)، ع (٢)، ص ص ١٢٧ - ١٥٩.
- الشربيني، داليا فوزي (٢٠١٢): فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الدراسات الاجتماعية في زيادة التحصيل و تنمية مهارات استخدام الأدوات الجغرافية والاتجاه لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة كلية التربية بالإسكندرية، مصر: مج (٢٢)، ع (٢)، ص ص ٣٩٥ - ٤٦٥.

- الشمري، ماشي محمد (٢٠١١): ١٠١ إستراتيجية في التعلم النشط، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- صومان، أحمد (٢٠١٢): أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران ، عمان:، الأردن.
- طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٤م) المهارات اللغوية: مستوياتها تدريسها صعوباتها، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عاشور، راتب والحوامدة، محمد (٢٠٠٧): أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، الأردن.
- عبد الوهاب، عبير شفيق (٢٠٠٧): أثر استخدام استراتيجيتين للتعلم النشط في التحصيل الدراسي لمادة علم النفس والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، مجلة قطاع الدراسات التربوية، جامعة الأزهر، ع (١)، ص ص ١٧٠-٢٢١.
- عثمان، دعاء محمد (٢٠١٥): أثر استخدام إستراتيجية قبعات التفكير الست في تنمية بعض مهارات التعبير الشفهي الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.
- عدلي، عزازي وجلهوم، إبراهيم (٢٠٠٨): فاعلية استراتيجية التعلم النشط في تدريس الأدب على تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، مصر ، ع (٦٧)، ص ص ٨٤ - ١٢١.
- عريان، سميرة عطية. (٢٠١١): فاعلية وحدة من مقرر طرق التدريس قائمة على استراتيجيات التعلم النشط في التحصيل وزيادة الاتجاه نحو هذا التعلم لدى معلمى الفلسفة، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، مصر: ع (٣١) ، ص ص ١٠٨ - ١٥٤.
- عزازي، عدلي (٢٠٠٨): أثر إستراتيجية قائمة على التعلم المنظم ذاتياً على تنمية مهارات التعبير الشفهي الإبداعي لدى طلاب، مجلة كلية التربية ببورسعيد، مصر، مج (٢)، ع (٤)، ص ص ٤٥-٦٧.
- عطوه، عبدالفتاح محمد (٢٠١٢): فاعلية برنامج قائم على استراتيجية المشروعات اللغوية المتكاملة في تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول ، ماجستير غير منشورة، كلية التربية بدمياط ، جامعة المنصورة.

- عطية، محسن علي (٢٠٠٧): تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية ، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- على، محمد السيد(٢٠١١): اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة، عمان.
- عيد، زهدي محمد (٢٠١١) : مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية. ط ١، عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع.
- قرني، زبيدة محمد (٢٠١٣): استراتيجيات التعلم النشط المتمركز حول الطالب وتطبيقاتها في المواقف التعليمية، القاهرة: المكتبة العصرية.
- كوجاك، كوثر وآخرون(٢٠٠٨): الدليل المرشد للموسوعة المرجعية للتعلم النشط، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، وزارة التربية والتعليم، القاهرة.
- اللقاني، أحمد، الجمل، على (٢٠٠٣) : معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط ٣، عالم الكتب، القاهرة.
- المالكي، عبدالمك (٢٠١١): فاعلية برنامج تدريبي مقترح على اكساب معلمي الرياضيات بعض مهارات التعلم النشط وهلى تحصيل واتجاهات طلابهم نحو الرياضيات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- مدكور، على احمد(٢٠٠٧): طرق تدريس اللغة العربية ، دار المسيرة ، الأردن.
- مدكور، على احمد(٢٠٠٩): تدريس فنون اللغة العربية، ط ٣، القاهرة ، دار الفكر العربي .
- مصطفى، سلوى عثمان(٢٠١٠):استخدام تنوع استراتيجيات التدريس **Differentiated Instructional Strategies** في مجال الاشغال الفنية لتنمية الدافع للإنجاز والاتجاه نحو التعلم والمشروعات الصغيرة لدى تلميذات مدارس الفصل الواحد متعدد المستويات، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس، مصر: ع (١٥٨)، ص ص ١٩٨ - ٢٥٣.
- المطرفي،غازي صلاح(٢٠١٠): فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط فى تنمية المهارات التدريسية لدى التلاميذ المعلمين تخصص علوم طبيعية بجامعة أم القرى، مجلة التربية العلمية، مج (١٣)، ع(١)، ص ص ١١٩-١٦٨.
- الناقة، محمود كامل(٢٠٠٥) : تعليم اللغة العربية في التعلم العام مداخله القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها ، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- هندي، محمد حماد (٢٠٠٧): أثر استخدام استراتيجية مقترحة قائمة على التفاعل بين نموذجي الاستقصاء الجمعي وإنجاز المفهوم في تعليم وحدة الغذاء على تنمية التنور الغذائي وبعض الذكاءات المتعددة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الزراعي، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ع، (١٣٤)، ص ص ٣١١-٣٦٢.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Bodie.D,(2006): Chunking priming and active Learning: Toward an innovative and blended approach to teaching communication, Related Skills Interactive Learning Environments, 14(2), 119-135.
- Fedler, R. & Brent, R.(2003): Learning by Doing, the Philosophy and Strategies of Active Learning, Education, Vol.37, No.4.
- McKinney ,k.(2010). Active Learning . available at : ,p.2 [http : //www.cat:istu.edu/teaching-tips/handsout/newactive.Shtml](http://www.cat:istu.edu/teaching-tips/handsout/newactive.Shtml).
- Oliver,H.,Allen,d.,Hunt,w.,Huston,J.,&Pittsma,,(2007): Effects of Learning environment Teaching innovations at a research institution. Journal of chemical Education 81,N(3), 1-32.
- Orhan, Karammustafaoglu. (2009). Active Learning Strategies in Physical Teaching, Education Faculty, Amasya University, Amasya, Turkey, 08 January.
- Revall, A. & Wainwright, E.(2009): What Makes Lecturers "Unmissable"? Insight into Teaching Excellence and Active Learning, Journal of Geography in Higher Education, Vol.33, No.2.
- Revall, Andrea, Wainwrigh, Emma. (2009). What Makes Lectures "Unmissable"? Insight Into Teaching Excellence And Active Learning, Journal of Geography in Higher Education, v33 n2, p. 209-223.
- Shankar, R. and others (2009): "comparing the impact of active learning in a secondary school with research-led teaching in a medical school. journal. v68 p 823-8
- Silberman,M. (2006) Active Learning :(101)Strategies to teach any subject . Allyn Bacon, Boston . USA.

” فاعلية نموذج تدريسي في الأدب قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات الإبداع اللغوي ”

إهداء

أ.د. / عبد الرازق مختار محمود أ.م.د. / عبد الوهاب هاشم سيد

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
كلية التربية - جامعة أسيوط المساعد المتفرغ - كلية التربية - جامعة أسيوط

أ. / شيماء محمود سيد محمود أبو ناجي

مُعلمة اللغة العربية بمعهد فتيات عمر بن الخطاب الديني بسوهاج

المجلة التربوية - العدد الرابع والأربعون - أبريل ٢٠١٦م

مقدمة: تمكن علم الأعصاب حديثاً من التوصل إلى معلومات مفيدة عن البنية الأساسية للدماغ ووظائفه، كما كشفت البحوث العلمية عن الكثير من أسرار الدماغ البشري و عن بعض الخبرات والمعلومات المتعلقة بخفاياه ، وزيادة معرفة وفهم عملية التعلم المستند إلى الدماغ ، وأدت هذه المعلومات إلى تغيرات مذهلة حول كيفية استخدامه في عملية التعلم بشكل أفضل وأسرع وأسهل ، كما تعالت الصيحات التربوية بمعايير جديدة في عمليتي التعليم والتعلم المستند إلى الدماغ ، حيث أن نظرية التعلم المستند إلى الدماغ تؤكد خصائصها على أنها نظام في حد ذاتها وهي ليست تصميمًا معداً مسبقاً ، بل هي اتجاه متعدد الأنظمة إذ اشتملت من عدد من الأنظمة مثل الكيمياء وعلم الأعصاب وعلم النفس والهندسة الوراثية والأحياء وعلم الحاسوب . (Jensen, 2000 , 107) . وهذه النظرية ميزت التعلم إلى نوعين هما التعلم المتناغم مع الدماغ والتعلم المضاد للدماغ (ناديا سميح السلطي ، ٢٠٠٤ ، ١٣٣) .*

وعند ظهور نظرية التعلم المستند إلى الدماغ والتي تستند إلى تركيب الدماغ ووظيفته، التي تتلخص في أنه إذا لم يمنع الدماغ من إنجاز عملياته الطبيعية فإن التعلم سيحدث ، وهذه النظرية مدعومة من قبل علم الأعصاب وبأبحاث علم النفس المعرفي ، كما يعد التعلم المستند إلى الدماغ إستراتيجية لزيادة إنتاج المتعلمين وتقليل إحباط المعلمين ، حيث إن الدماغ يتعلم بشكل طبيعي في ظل هذه النظرية ويعطي المعلم الفرصة لتطبيق تعلم أفضل ، وفتح الباب لإمكانيات غير محدودة في قاعة الدرس (يوسف قطامي ، مجدي المشاعلة ، ٢٠٠٧ ، ١٢) .

وتؤكد الأدبيات التي اهتمت بنظرية التعلم المستند إلى الدماغ أن المعلمين الذين يفهمون طبيعة الدماغ البشري بكفاءة يمكن أن يساهموا في تشجيع المتعلمين على الاستقلال والمبادأة والقيادة ومناقشتهم لتوسيع استجاباتهم ، وتشجيعهم على التفاعل مع بعضهم البعض ، وعلى تقديم خبراتهم والتنبؤ بمخرجات مستقبلية ، وتوفير بيئات تتيح التحدي وخالية من التهديد ، وجعل التعلم ذا صلة بحياة المتعلمين ، وتطبيق المعرفة في مجالات جديدة ، وتنمية الذاكرة طويلة المدى وتنمية التفكير الكلي للدماغ (مكة عبد المنعم البنا ، ٢٠١١ ، ١٣٩) .

تم التوثيق كالتالي : (اسم المؤلف ، سنة النشر ، أرقام الصفحات) .

وقد نشر الباحثان (Caine & Caine) عدداً من البحوث حول الدماغ وتأثيره في عملية التعلم وقد ذكرا اثني عشر مبدأً لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ وهي : الدماغ نظام حيوي والجسم والدماغ وحدة ميكانيكية واحدة . الدماغ نظام اجتماعي . البحث عن المعنى فطرياً في الدماغ . البحث عن المعنى يحدث من خلال الترميز . الانفعالات مهمة من أجل الترميز . الدماغ يدرك الأجزاء والكلية بشكل متزامن . يتضمن التعلم في الدماغ كلاً من الانتباه والإدراك . التعلم في الدماغ يشمل عمليات الوعي واللاوعي . الدماغ لديه طريقتان لتنظيم الذاكرة . التعلم في الدماغ له صفة التطور والنماء . التعلم في الدماغ يُدعم بالتحدي ويعاقب بالتهديد . كل دماغ منظم بطريقة فريدة (Caine & Caine, 1995 , 43 – 52).

وكل مبدأ من هذه المبادئ يمكن تحقيقه في مواقف التعليم والتعلم من خلال التدريس بمراحله (التخطيط . التنفيذ . التقويم) ، وهذا يتضمن تبني المعلم لأساليب وأنشطة وطرق واستراتيجيات تدريسية تتوافق مع مبادئ نظرية التعلم المستند إلى الدماغ وتكون هذه الأساليب والأنشطة والاستراتيجيات بمثابة متطلبات رئيسية لحدوث التعلم الفعال ، ويمكن استخدام تلك المبادئ في بناء وتنظيم المحتوى ، كما يمكن الاستفادة منها وتفعيلها فيما يخص العملية التعليمية بمكوناتها المادية والنفسية (غزو عفانة ، يوسف الجيش ، ٢٠١٠ ، ١٠٥).

ولقد أظهرت العديد من الدراسات التي اهتمت بنظرية التعلم المستند إلى الدماغ فاعليته في عملية التعليم والتعلم ومنها: دراسة (Pinkerton, 2002) ، ودراسة (محمد بكر نوفل ، ٢٠٠٤) ، ودراسة (Weimer, 2007) ، ودراسة (Ferguson, 2008) ، ودراسة (Ozden & Gulitekim , 2008) ، ودراسة (Bello, 2009) ، ودراسة (أيمن رجب عيد ، ٢٠٠٩) ، ودراسة (عبد العظيم ، ٢٠١٠) ، ودراسة (محمد سيد سعيد سليمان ، ٢٠١٠) ، ودراسة (منذر العباسي ، ٢٠١٠) ، ودراسة (نادية سمعان ، ٢٠١٠) ، ودراسة (Sikes, 2010) ، ودراسة (رجاء محمد ديب الجاجي ، ٢٠١٣).

كما أظهرت أدبيات نظرية التعلم المستند إلى الدماغ أن الشخص المبدع يجب أن يتميز عن غيره بسمات خاصة إلى جانب المهارات الإبداعية المعروفة كطلاقة الأفكار والمرونة والأصالة ، وهذه السمات هي : لديهم ذوات قوية بحيث يستطيعون التعامل بكفاءة وملائمة مع مشكلاتهم . لديهم اهتمامات واسعة ومتعددة في اللغة ويميلون إلى تفضيل المواقف الجديدة والمعقدة . يميلون إلى العمل الغير تقليدي . المبدعون لغوياً أقل قلقاً عند التعرض لموقف فيه ارتجال أو خطابة . لديهم قدرة على الاستقلال والتمتع بالكفاءة الذاتية . لديهم القدرة على خلق جو من المرح والدعابة.

وتوجد عدة عوامل تؤدي إلى تنمية هذه مهارات اللغة العربية (الاستماع . التحدث . القراءة . الكتابة) من خلال تنمية مهارات الإبداع اللغوي التي سوف يتم تناولها فيما يلي:

أ . الطلاقة اللغوية وأنواعها وفقاً لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ : وتتمثل في طلاقة الكلمات . طلاقة التداعي . طلاقة الأفكار . طلاقة التعبير (زكريا الشربيني ، يسرية صادق ، ٢٠٠٢ . ١١٤ : ١١٦) .

ب . المرونة اللغوية وأنواعها وفقاً لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ :

المرونة التلقائية : وتشير إلى سرعة الدماغ في إصدار أكبر عدد ممكن من الأنواع المختلفة من الأفكار المرتبطة بمشكلة أو موقف بتلقائية ، و تتصف هذه الأفكار بالتعدد والتنوع (يوسف قطامي ، ٢٠٠٧ . ٥١٢ : ٥١٣) .

المرونة التكيفية : وتشير إلى قدرة الدماغ على تغيير أسلوب التفكير والاتجاه الذهني بسرعة لمواجهة مواقف جديدة ومتغيرة ، وتسهم هذه القدرة في توفير العديد من الحلول بشكل جديد أو إبداعي بعيداً عن النمطية والتقليدية (إنشراح إبراهيم محمد، ٢٠٠٥ . ٥١) .

ج . الأصالة اللغوية : وتعني قيام الدماغ باستجابات غير مألوفة أو تقليدية ، أي تكون الاستجابات غير شائعة ومتميزة وقليلة التكرار داخل مجموعة الفرد التي ينتمي إليها (حنان بنت سالم ، ٢٠٠٩ . ٥٦) .

د . الحساسية للمشكلات : ويُقصد بها قدرة دماغ المتعلم على إدراك مواطن الضعف الموجودة في الموقف المثير والتي لا يدركها الأشخاص العاديون ، فالمبدع يعي وجود المشكلة وهي الخطوة الأولى في عملية البحث عن حل لها ، وحساسيته تدفعه لملاحظة الأشياء غير المألوفة وإثارة تساؤلات حولها (محمد هاشم ريان ، ٢٠٠٤ . ١٥٤).

هـ . الاحتفاظ بالاتجاه : الشخص المبدع لديه قدرة دماغية على التركيز لفترات طويلة في مجال اهتمامه في وجود مشتتات من مواقف خارجية ، وهذه القدرة تسهم في أداء لعمله وخاصة في مجال البحث العلمي ، حيث يحتاج العمل الإبداعي لامتداد زمني طويل للانتهاء منه (عبد الإله بن إبراهيم ، ٢٠٠٢ . ٣٤).

وتوجد دراسات اهتمت بتنمية مهارات اللغة العربية وفقاً لأساليب التعلم المستند للدماغ منها : دراسة (مريم محمد الأحمد ، ٢٠٠٧) ، ودراسة (أسماء الشافعي أحمد ، ٢٠١٣) ، ودراسة (فاطمة محمد سعيد ، ٢٠١٤).

كما أثبتت الأبحاث المتعلقة بعمل الدماغ وعلاقته بالتعلم أن هناك عناصر أساسية للتعلم الفعال من أهم هذه العوامل الدافعية للإنجاز في غياب التهديد ، مع توفير البيئة الغنية التي تتيح للتعلم أن يجمع المعلومات باستخدام جميع حواسه ، وهذا ما أكدته دراسة (محمد بكر نوفل ، ٢٠٠٤ ، ٤٢ . ٦٠).

تعليق: مما سبق يتضح ما يأتي:

- فاعلية استراتيجيات التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية الكفاءة الذاتية وخفض القلق وزيادة التحصيل وبقاء أثر التعلم وتنمية التفكير والمعارف.
- تبين آراء المعلمين ومديري المدارس حول فهمهم مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ.
- أن عدداً قليلاً من المعلمين يستخدم التعلم المستند إلى الدماغ داخل الفصول.

- معظم الدراسات التي اهتمت بنظرية الدماغ كانت في مجال مادتي العلوم والرياضيات و القليل منها في اللغات ومنها اللغة العربية بفروعها المختلفة.
- أن لكل مبدأ من مبادئ عمل الدماغ في الموقف التعليمي استراتيجيات تدريس متناغمة معه ، مما يجعل اختيار إستراتيجية التدريس يتم بناءً على فلسفة يستوعبها المعلم ولا يكون اختيار الإستراتيجية نتيجة حب المعلم لها وللأنشطة المصاحبة ، بل باقتناع بأنها الأفضل والأجدر بالاستخدام.
- تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الاهتمام بمهارات الإبداع اللغوي بأبعاده الثلاثة (الطلاقة . المرونة . الأصالة) في ضوء نظرية التعلم المستند للدماغ ، كما أنها استخدمت استراتيجيات تدريس غير تقليدية لتنمية الإبداع اللغوي ، كما أعدت هذه الدراسات اختبار لقياس مهارات الإبداع اللغوي.

مشكلة الدراسة:

تهدف مقررات الأدب والنصوص العربية في المراحل الدراسية المختلفة إلى تنمية مهارات الإبداع اللغوي لدى المتعلم ، ولكن واقع الحال لا يحقق الهدف المنشود من تدريس هذه المقررات ، وهذا قد يعود إلى إتباع نماذج تدريس تقليدية على الرغم من وجود نظريات تعلم حديثة يمكن استناداً إليها بناء نماذج تدريس تحقق الأهداف المرجوة ، ومن هذه النظريات نظرية التعلم المستند إلى الدماغ ، فقد أكد أنصارها أن النماذج التقليدية لا تثير اهتمام المتعلم بالشكل المطلوب ، وأقر ذلك (Abott & Ryan) بقوله أن هناك تعارضاً واقعاً بين الإجراءات التعليمية الحالية والتقدم في النمو العقلي الطبيعي ، وأنه غالباً ما يعوق التدريس التقليدي القائم في المدارس عملية التعلم ، فيؤدي إلى تثبيط وتجاهل العمليات التعليمية الطبيعية للدماغ (Abott & Ryan , 1999, 86) .

ولقد لمس الباحثون من خلال نتائج مقرر الأدب العربي وتاريخه لطالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري كفرع من فروع اللغة العربية أن هناك تدني في هذه النتائج ،

وإهمالا بالغا من قبلهن لصعوبة تحصيله ، وعدم قدرتهن على الإبداع اللغوي ومتكاسلات في إعداد ما يُطلب منهن وغير قدرات على إنجاز المهام المطلوبة ، وبعد الإطلاع على نتائج طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري في هذا المقرر لثلاث سنوات سابقة لاحظت تدني نتائجهن ، وتولد إحساس بأنه قد يكون إتباع نماذج تدريس تقليدية مع هذا المقرر من قبل المعلمين لا تساعد على إحساس الطالبات بما في هذا الفرع من اللغة العربية من سحر وجمال لغوي يساعد على تنمية الإبداع اللغوي.

وبعد مراجعة أساليب التدريس المتبعة لتدريس لمقرر الأدب العربي وتاريخه لطالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري ، ثبت أنها تقليدية وأنها لا تساعد على تنمية مهارات الإبداع اللغوي لديهن ، ولقد تم محاولة التأكد من صدق هذا الإحساس فتم القيام بما يلي:

أولاً : الإطلاع على الدراسات والبحوث في مجال طرق تدريس اللغة العربية واهتمت بتنمية مهارات الإبداع اللغوي فكانت نتائجها في نفس اتجاه شعور الباحثة بمشكلة بحثها وهي أن إتباع نماذج تدريس تقليدية يكون سبباً رئيسياً في عدم تحقيق الهدف المطلوب.

ثانياً : تم إجراء مقابلة شخصية مع عشرة من مدرسي وموجهي اللغة العربية (خمسة معلمين و خمسة موجهين) بالمرحلة الثانوية الأزهرية ، حيث أكدوا وجود انخفاض في مهارات الإبداع اللغوي لدى المتعلمين.

وبهذا تحددت مشكلة الدراسة في عدم فاعلية نماذج التدريس التقليدية لمقرر ت الأدب العربي وتاريخه لطالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري لتنمية مهارات الإبداع اللغوي.

وقد أدى هذا بالباحثين إلى تجريب فاعلية نموذج تدريسي لمقرر الأدب العربي وتاريخه لطالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري المُعد وفقاً لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مهارات الإبداع اللغوي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري

ومن هذا المنطلق كانت مشكلة البحث والتي تحددت في السؤال الرئيس التالي:

" ما فاعلية نموذج تدريسي قائم على التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية الإبداع اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية؟".

وينبثق من هذا السؤال الرئيس السؤالين التاليين:

- ما مهارات الإبداع اللغوي المناسبة لطالبات المرحلة الثانوية الأزهرية ؟
- ما فاعلية نموذج تدريسي في الأدب قائم على التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات الإبداع اللغوي لدى طالبات المرحلة الثانوية الأزهرية ؟

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى:

- تحديد مهارات الإبداع اللغوي المناسبة لطالبات الصف الثاني الثانوي الأزهرية.
- تحديد استراتيجيات التدريس في نموذج التدريس التي تتفق ونظرية التعلم المستند إلى الدماغ وذلك لتدريس مقرر الأدب العربي و تاريخه للصف الثاني الثانوي الأزهرية وفقاً للتعلم المستند للدماغ.
- تعرف استراتيجيات التدريس في نموذج التدريس التي تتفق ونظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات الإبداع اللغوي لدى طالبات المرحلة الثانوية الأزهرية.

أسئلة الدراسة: حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مهارات الإبداع اللغوي المناسبة لطالبات المرحلة الثانوية الأزهرية ؟
- ما فاعلية استراتيجيات التدريس في نموذج التدريس التي تتفق ونظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات الإبداع اللغوي لدى طالبات المرحلة الثانوية الأزهرية ؟

أهمية الدراسة:

- تمثلت أهمية الدراسة الحالية فيما يلي :
- تقدم قائمة بمهارات الإبداع اللغوي المناسبة للمرحلة الثانوية الأزهرية.
- تقدم نموذجاً للتدريس قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ.
- تساعد المهتمين بتدريس مادة الأدب العربي في التعرف على كيفية صياغة بعض النماذج التدريسية وفقاً لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ .
- تساعد المهتمين بتدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية الأزهرية إلى تعرف مهارات الإبداع اللغوي المناسبة لهذه المرحلة .
- تساعد المسؤولين عن الدورات التدريبية في تدريب المعلمين أثناء الخدمة على صياغة نماذج تدريس موضوعات الأدب العربي و فروع اللغة العربية المختلفة باستخدام نظرية التعلم المستند إلى الدماغ .
- تقدم كتاباً للمتعلم في بعض الدروس المتضمنة بمقرر الأدب العربي وتاريخه للصف الثاني الثانوي الأزهرى وفقاً للتعلم المستند إلى الدماغ.
- تقدم دليلاً للمعلم في بعض الدروس المتضمنة بمقرر الأدب العربي وتاريخه للصف الثاني الثانوي الأزهرى وفقاً للتعلم المستند إلى الدماغ.
- تقدم اختباراً مناسباً لمهارات الإبداع اللغوي.

حدود الدراسة:

- اقتصرت الدراسة الحالية على:
- مجموعة من طالبات معهد عمر بن الخطاب الثانوي لأزهري ، بلغ عددها ٣٠ طالبة بإدارة سوهاج ، منطقة سوهاج الأزهرية بمحافظة سوهاج.

- وحدة الأدب في العصر العباسي الثاني مقرر الأدب العربي وتاريخه للصف الثاني الثانوي الأزهري في الفصل الدراسي الثاني.
- استراتيجيات التدريس المتبعة في النموذج التدريسي وفقاً لنظرية الدماغ هي:
الخطوات السبع . إستراتيجية الأداء ت . إستراتيجية PQ4R . إستراتيجية التواصل اللغوي.
- تنمية مهارات الإبداع اللغوي في الأبعاد الثلاثة التالية : الطلاقة . الأصالة . المرونة.

فروض الدراسة:

ارتبطت بالإجابة عن أسئلة الدراسة اختبار صحة الفرض التالي :

" يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات الإبداع اللغوي " .

مواد الدراسة وأدواتها:

تم استخدام المواد و الأدوات التالية :

- دليل المعلم للنموذج باستخدام نظرية التعلم المستند إلى الدماغ .
- كتاب الطالب في النموذج المعد وفقاً لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ.
- قائمة مهارات الإبداع اللغوي المناسبة للمرحلة الثانوية الأزهرية.
- مقياس مهارات الإبداع اللغوي بإبعاده الثلاثة (الطلاقة . الأصالة . المرونة) .

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي عند مسح البحوث والدراسات السابقة وأدبيات الدراسة لكتابة الإطار النظري ، و بناء مواد وأدوات الدراسة ، وكذلك عند تحليل و تعرف النتائج .

والمنهج شبه التجريبي (قياس قبلي - بعدى) عند اختبار أثر المتغير المستقل على المتغيرين التابعين.

التصميم التجريبي للدراسة:

تم استخدام طريقة المجموعة الواحدة تعتمد الدراسة الحالية على المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة **One Group Before-After (Pretest- Posttest) Design** القائم على تصميم المعالجات القبليّة - البعديّة ؛ حيث يلاحظ بواسطة أداء المفحوصين قبل وبعد تطبيق متغير تجريبي ثم قياس مقدار التغير الحادث في الأداء ، ويعد هذا التصميم مناسباً للدراسات التي يصعب فيها توفير مجموعة ضابطة أو عند تجريب وحدات دراسية جديدة . (ديو يولدم فان دالين ، ١٩٩٠ : ٣٦٣)

ويعد التصميم القائم على القياس القبلي - البعدي مناسب لبرامج التعليم القائم على الكفايات **Competency Based Programs Mastery Learning Programs** (صلاح الدين علام ، ١٩٩٥ : ١٥٧) .

لذلك فقد اعتمد في البحث الحالي على استخدام التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة؛ وذلك لكونه مناسباً لطبيعته .

، وقد تحددت متغيرات البحث على النحو التالي :

١- المتغير التجريبي : النموذج التدريسي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ.

٢- المتغير التابع : مهارات الإبداع اللغوي.

خطوات الدراسة:

- الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بالتعلم المستند إلى نظرية الدماغ ، مهارات الإبداع اللغوي..
- الاستفادة من تلك الدراسات والبحوث في إعداد النموذج القائم على التعلم المستند إلى نظرية الدماغ.
- تحديد مهارات الإبداع اللغوي المناسبة للصف الثاني الثانوي الأزهري.
- تحديد أسس و خطوات إعداد النموذج التدريسي: الأسس التي يقوم عليها النموذج التدريسي لوحدة الأدب في العصر العباسي الثاني للصف الثاني الثانوي الأزهري وفقاً للتعلم المستند للدماغ.
- إعداد كتاب الطالب ودليل المعلم لتدريس مقرر الأدب العربي وتاريخه للصف الثاني الثانوي الأزهري وفقاً للنموذج التدريسي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ متضمناً أوراق عمل الطلاب.
- إعداد أدوات القياس وهي : اختبار مهارات الإبداع اللغوي.
- اختيار مجموعة الدراسة التي تدرس وفقاً للنموذج التدريسي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ.
- التطبيق القبلي لأدوات القياس : اختبار مهارات الإبداع اللغوي..
- التطبيق البعدي لأدوات القياس.
- إجراء المعالجة الإحصائية المناسبة لاختبار صحة الفروض والإجابة عن أسئلة الدراسة.
- عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها.
- تقديم التوصيات والبحوث المقترحة في ضوء ما تسفر عنه نتائج الدراسة.

مصطلحات الدراسة :

١- الفاعلية **Effectiveness** : ويُقصد بها في الدراسة الحالية " حجم التأثير الذي يحدث نتيجة استخدام نموذج تدريسي قائم على التعلم المستند إلى الدماغ لتدريس مقرر الأدب العربي وتاريخه للصف الثاني الثانوي الأزهري في تنمية الإبداع اللغوي والدافعية للإنجاز، ويُستدل على حجم الأثر باستخدام مقياس للإبداع اللغوي ومقياس للدافعية للإنجاز".

٢. النموذج التدريسي **Learning Model** : ويُقصد به إجرائياً في الدراسة الحالية " خطة يمكن استخدامها في تنظيم عمل المعلم ومهامه من مواد وخبرات تعليمية تعتمد على نظرية الدماغ ، ويبرز فيه دور المعلم والبيئة التعليمية ، ويتم في هذا النموذج مساعدة الطلاب على بناء المعارف والمفاهيم وفقاً للمراحل الخمس التالية: الإعداد والتهيئة للتعلم . الاكتساب . التفصيل . بناء الذاكرة . الاندماج البنائي".

٣ . التعلم المستند إلى الدماغ **Brain Based Learning** : ويعرّف بأنه " التعلم الذي يتضمن مداخل للتعليم المدرسي معتمداً على نتائج أبحاث الدماغ الحديثة لدعم وتنمية وتحسين استراتيجيات التدريس وهو مدخل لتربية شمولية يشير إلى أن الدماغ يتعلم بصورة طبيعية " (الشيخ ، عبد الرحيم ، ٢٠٠٥ ، ٢٧٧)

و يقصد به في هذه الدراسة : التعلم الذي يتوافق وينسجم مع الطريقة الطبيعية التي يتعلم بها الدماغ ، ويتمشى مع مبادئ الدماغ الرئيسية و هو الذي ما سوف يتم بناء البرنامج بناءً عليه.

٤ . مهارة الإبداع اللغوي **Linguistic Creativity** : المقصود به في هذه الدراسة بأنه قدرة الطالب على الإنتاج اللغوي من مفردات وجمل وتراكيب لغوية تعبر عن أفكار ومعان جديدة وتنشئ علاقات بينها تتسم بأكبر قدر من الطلاقة والمرونة والأصالة .

الإطار النظري للدراسة: سوف يتم تناول المحاور التالية:

المحور الأول : التعلم المستند إلى الدماغ ويشمل:

تطور علم الدماغ منذ بداية القرن الحادي والعشرون ، وتم الكشف عن العديد من أسرار الدماغ مما جعل التربويون يعيدون النظر في كيفية الاستفادة من تلك المعرفة الدماغية في عملية التعليم والتعلم وما يترتب على ذلك من تغيرات في المحتوى والأهداف والوسائل والاستراتيجيات التدريسية ووسائل التقويم ، كما يتيح للمتعلم اكتساب المعرفة استناداً إلى ما تم التوصل إليه في علم الدماغ Brain Science.

وظهرت العديد من الكتب والأبحاث والبرامج التي تتعلق بكيفية عمل الدماغ وتركيبه ووظائفه بطرق بسيطة وسهلة تمكن من تحسين الذاكرة والوقاية من الأمراض التي تصيبها ، وجذبت هذه الأبحاث والنتائج المتعلقة بعمل الدماغ علماء التربية وعلم النفس وبذلوا جهوداً مضنية لتوظيفها في تجويد عمليتي التعليم والتعلم ، فظهرت ثنائية " العصبي الطرفي " والتي كانت بداية ميلاد نظرية التعلم المستند إلى الدماغ تركيباً ووظيفة لتثبت أنه إذا لم يكن هناك حائل بين الدماغ وبين أداء عملياته العادية من انتباه وإدراك ومعالجة وترميز وتخزين واسترجاع للمعلومات فإن التعلم سوف يتم تلقائياً ، محذرة من أن التلمذة التقليدية عادة ما تُضعف التعلم التلقائي للدماغ.

وتعتمد نظرية التعلم المستند إلى الدماغ على بنية الدماغ ووظيفته ، وظالما أن الدماغ ليس ممنوعاً من تنفيذ عملياته الطبيعية فإن عملية التعلم لا بد أن تحدث ، حيث أن كل فرد يُلد وهو يمتلك دماغاً يعمل وكأنه وحدة معالجة ضخمة ، والتعلم بالطريقة التقليدية يحول دون حدوث التعلم لعدم التشجيع أو التجاهل أو إعاقة عمليات التعلم الطبيعية لدى الدماغ (Bruer, 2000, 648 – 659).

ويرتبط بالتعلم المستند إلى الدماغ علم النفس والاجتماع والوراثة السلوكية وعلم وظائف الأعصاب.

وسوف يتم التعرض فيما يلي شرح مفصل لنظرية التعلم المستند للدماغ وعلاقته بتعلم اللغة العربية من خلال :

١. المقصود بالتعلم المستند إلى الدماغ : وُضعت تعريفات عديدة للتعلم المستند للدماغ منها: تعريف (Laurenz Wiskott , 2001) : هو تطبيق مجموعة من المبادئ ذات مغزى تمثل فهم كيفية عمل الدماغ في سياق التعلم.

تعريف (Gerd Kempermann , 2004, 186 - 191) : هو مجرد مشاركة استراتيجيات تقوم على الجسم . العقل . بحوث الدماغ.

تعريف (أشرف يوسف ، أحمد عبد القادر ، ٢٠٠٧ ، ٢٤١) هو تعلم مع حضور الذهن .Learning with Brain in Mind

٢ . ماهية نظرية التعلم المستند إلى الدماغ وخصائصها وبعض مفاهيم التعليم والتعلم بها : أ . وُضعت تعريفات عدة لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ منها:

تعريف (محمد حسين الدربي ، ٢٠٠٣) : هي نظرية تعلم قائمة على بنية ووظائف الدماغ. تعريف (زهير بقسماوي ، ٢٠٠٦) : يرى أنه إذا سُمح للدماغ القيام بوظائفه الطبيعية دون عوائق فإن التعلم لابد أن يحدث ، كما يؤكد على أن كل شخص قادر على التعلم ، إذ يُولد الإنسان بدماغ يعمل كمعالج هائل القدرة ، لكن المدارس التقليدية غالباً ما تثبط عملية التعلم طبيعية الحدوث بواسطة التخوف والجهل والتعني ، كما يرى أن هذه النظرية حصيلة تكامل بين عدة مجالات علمية مثل علم الأعصاب والفسيولوجي والبيوكيمياء والطب وعلوم الحاسب.....الخ.

تعريف (Jensen Eric , 2008) هي مجموعة من المبادئ والمعارف والمهارات التي تُمكن من اتخاذ قرارات وإجراءات أفضل حول عملية التعلم .

ب . خصائص نظرية التعلم المستند إلى الدماغ : (أشرف يوسف ، أحمد عبد القادر ، ٢٠٠٧ ، ٢٤٠) :

طريقة في التفكير بشأن التعلم والعمل.

نظام في حد ذاتها وليس تصحيحاً معداً ولا نص مقدس.

طريقة طبيعية وداعمة وإيجابية لزيادة القدرة على التعليم والتعلم.

فهم للتعلم مستند إلى الدماغ ووظيفته.

ليست طريقة سحرية للتعلم ، وإنما تمكن من تعلم أكثر فاعلية بأقل قدر من الإخفاق .
اتجاه متعدد الأنظمة ، حيث اشتقت النظرية من عدة أنظمة منها الكيمياء . علم الأعصاب .
علم النفس . الهندسة الوراثية . الأحياء . الحاسب الآلي .

ت . بعض مفاهيم التعليم والتعلم التي يشملها التعلم المستند إلى الدماغ:
التعلم الانفعالي الذاتي . أساليب التعلم . أنواع الذكاء المتعدد . التعلم التعاوني المحاكاة
العملية . التعلم التجريبي . التعليم الحركي . التعلم المستند على المشكلات .

كما أن نظرية التعلم المستند إلى الدماغ تقوم على السيكولوجية المعرفية والإدراكية ،
بالإضافة إلى فسيولوجية الدماغ البشري ، فكل دماغ بشري سليم . بغض النظر عن العمر
أو الجنس أو الخلفية الثقافية . مزود فطرياً بمجموعة من القدرات الكامنة تتلخص في (ناديا
سميح السلطي ، ٢٠٠٤ ، ١٠٧) : القدرة على استكشاف الأنماط . قدرة كبيرة لأنواع متعددة
من الذاكرة . القدرة على التصحيح الذاتي والتعلم من الخبرة بواسطة تحليل البيانات الخارجية
والتأمل الذاتي . قدرة على الإبداع والابتكار .

٣ . مراحل التعلم المستند إلى الدماغ (أسماء الشافعي أحمد ، ٢٠١٣ ، ٧٠):

التعلم وفقاً لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ يسير في خمس مراحل متتابعة هي :
مرحلة الإعداد أو التعرض للمعلومات . مرحلة الاكتساب . مرحلة الشرح والإيضاح (تصحيح
الأخطاء والتعمق) . . مرحلة تكوين الذاكرة . مرحلة التجميع الوظيفي (الاستخدام الممتد) .
٤ . العوامل المؤثرة في التعلم الدماغي (أشرف يوسف أبو عطايا ، أحمد عبد القادر بيرم ،
٢٠٠٧ ، ٢٣٨) : البيئة التعليمية المهيأة . جذب انتباه الدماغ . التوتر و الاسترخاء . الدافعية
الانفعالات .

ثالثاً: العلاقة بين اللغة العربية و الدماغ:

تقوم مشكلة الدراسة الحالية على علاقة اللغة بالدماغ ، وكيفية الاستفادة من نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تدريس اللغة العربية من خلال : معالجة الدماغ للغة العربية . العمليات اللغوية . تعلم اللغة ومنها العربية ينشط الدماغ والأعصاب . الإثراء اللغوي للدماغ . ٥ . أسس تدريس اللغة العربية وفقاً للتعلم المستند للدماغ (عزو إسماعيل عفانة ونائلة الخزندار، ٢٠٠٤ ، ١٢١ - ١٢٣):

يتحسن الدماغ كلما تعرض المتعلم إلى مواقف وخبرات لغوية تعليمية مرتبطة بالبيئة المحيطة به ، إذ أن الدماغ تتغير خلاياه من حين إلى آخر في ضوء ما يتعرض له من خبرات . يفقد دماغ المتعلم المعنى المطلوب إذا كانت الخبرات اللغوية التي يتعرض لها أعلى أو أقل من مستواه اللغوي .

يتصف دماغ المتعلم بخصائص تتفق معه طبيعته ، حيث أن دماغ المتعلم لا يستطيع أن يجد علاقات أو روابط معينة بين الخبرات اللغوية السابقة واللاحقة إذا لم يكن للخبرات السابقة أسس في بنيته المعرفية .

الدماغ في ذاته ينمو ويتطور من خلال التفاعل اللغوي مع الآخرين . ينمو الدماغ عند المتعلم إذا تدرج من مستوى لغوي إلى مستوى لغوي أعلى ، وهذا يعلل أن السمة الدماغية تتحسن كلما كان المتعلم أكثر نضجاً .

يتأثر نمو الدماغ بالمواقف المخرجة التي تهدد نمو المتعلم اللغوي . النظام الدماغي للمتعلم يتصف بالحركة والنشاط على الرغم من أنه معقد في تكوينه ومهامه . يستطيع الدماغ أن ينمذج الخبرات اللغوية أو يعطيها أسما معينة ، وذلك من الفهم وسهولة المعنى .

كل متعلم له صفات دماغية خاصة .

المحور الثاني : الإبداع اللغوي وفقاً للتعلم المستند للدماغ:

مفهوم الإبداع اللغوي Linguistic Creativity : عرف معجم المصطلحات الخاص بالتربية والتعليم الإبداع بأنه " عملية ينتج عنها عمل جديد يرضي جماعة ما ، أو تقبله على

أنه مفيد ، ويتميز الإبداع بالانحراف عن الاتجاه الأصلي ، والانشقاق عن التسلسل العادي في التفكير إلى تفكير مختلف " (أحمد زكي بدوي ، ١٩٨٠ ، ٨٨) .

وعُرف الإبداع اللُّغوي لغرض هذا البحث بأنه " بأنه قدرة الطالب على الإنتاج اللُّغوي من مفردات وجمل وتراكيب لُغوية تعبر عن أفكار ومعان جديدة وتنشئ علاقات بينها تتسم بأكبر قدر من الطلاقة والمرونة والأصالة" .

السمات الشخصية للمبدعين لُغوياً وفقاً للتعلم المستند للدماغ: في ضوء مفهوم نظرية التعلم المستند إلى الدماغ ، نجد أن الشخص المبدع لُغوياً يتميز عن غيره بسمات خاصة إلى جانب المهارات الإبداعية المعروفة كطلاقة الأفكار والمرونة والأصالة ، وهذه السمات هي:

لديهم ذوات قوية بحيث يستطيعون التعامل بكفاءة وملائمة مع مشكلاتهم.

لديهم اهتمامات واسعة ومتعددة في اللغة ويميلون إلى تفضيل المواقف الجديدة والمعقدة.

يميلون إلى العمل الغير تقليدي وحساسين لمشاعر الغير عن التعبير لُغوياً.

المبدعون لُغوياً أقل قلقاً عند التعرض لموقف فيه ارتجال أو خطابة.

لديهم قدرة على الاستقلال والتمتع بالكفاءة الذاتية.

لديهم القدرة على خلق جو من المرح والدعابة.

إكساب مهارات اللغة التي تحدث الإبداع اللُّغوي وفقاً للتعلم المستند للدماغ (سعادة خليل ،

٢٠٠٩) ، (أسماء أحمد الشافعي ، ٢٠١٣ ، ٩٣) :

العمليات التفاعلية الإبداعية لدى المتعلم مثل التطور اللُّغوي والطلاقة في القراءات والتمكن من مستويات الفهم والكتابة والاستماع والتحدث لا تكتسب من خلال مادة اللغة العربية التي يتم تدريسها في المدرسة فقط ، ولا تقتصر على حدود غرفة الصف وحسب بل تعتمد على ما يتعرض له المتعلم خارج المدرسة ، حيث تفاعله مع البيئة الخارجية التي تعزز اللغة من شأنه أن يكسبه مهارات الإبداع اللُّغوي مثل المدرسة.

لذا يمكن القول أنه توجد عوامل عديدة تؤثر في اكتساب اللغة لدى المتعلمين مثل العوامل التطورية التي تشمل الاستعداد الحركي للتعلم ونضجه العقلي والعاطفي وكفاياته

اللغوية والبيئة ، وسف يتم تناول المهارة اللغوية بالتفصيل في الفصل المرتبط بالإبداع اللغوي .

وإكساب المتعلم مهارات اللغة التي تُحدث الإبداع اللغوي وفقاً للتعليم المستند إلى الدماغ يتم في خمس مراحل متتابعة هي : مرحلة الإعداد ، مرحلة الاكتساب ، مرحلة الإيضاح . مرحلة تكوين الذاكرة ، مرحلة التجميع الوظيفي ، وتبدأ هذه المراحل بعد تهيئة البيئة التعليمية حو المتعلم ، وبعد إثارة دافعية التعلم لديه .

مهارات الإبداع اللغوي المكتسبة من دراسة الأدب العربي وفقاً للتعليم المستند إلى الدماغ (محمد رجب فضل ، ٢٠١٣) (أمير إسماعيل ، ٢٠١٣) ، (أسماء الشافعي أحمد ، ٢٠١٣ ، ٩٣) :

مهارات اللغة العربية وتدريسها في الأدب العربي والعوامل التي تؤدي إلى تنمية هذه المهارات (الاستماع . التحدث . القراءة . الكتابة) تؤدي إلى تنمية مهارات الإبداع اللغوي التي سوف يتم تناولها فيما يلي :

أ . الطلاقة اللغوية **Fluency** : ويُقصد بها : قدرة الدماغ على توليد عدد كبير من البدائل ، أو المترادفات ، أو الأفكار ، أو المشكلات ، أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين ، والسرعة والسهولة في توليدها ، وهي في جوهرها عملية تذكر واستدعاء اختيارية لمعلومات أو خبرات ، أو مفاهيم سبق تعلمها" (فتحي عبد الرحمن جروان ، ١٩٩٩ ، ٨٢) .

والطلاقة في هذا البحث تعني أن : أن يكتب المتعلم للأدب العربي أكبر عدد من الكلمات تبدأ بحرف معين أو تنتهي بحرف معين ، أو تبدأ وتنتهي بنفس الحرف . أنواع الطلاقة اللغوية وفقاً لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ :

تتعدد أنواع الطلاقة اللغوية وفقاً لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ بتعدد أنواع المحتوى أو الأداء العقلي بدءاً من الأشياء المدركة حسيّاً إلى النواحي المجردة ، ويمكن تحديد الطلاقة اللغوية في :

طلاقة الكلمات . طلاقة التداعي . طلاقة الأفكار . طلاقة التعبير . : تعتمد على قدرة الدماغ على التعبير عن الأفكار وسهولة صياغتها في كلمات أو صور بطريقة متصلة بغيرها وملائمة معها ، وتتطلب سرعة التفكير وصياغة الأفكار السليمة ، كما تتضمن إصدار أفكار متعددة في موقف محدد بوفرة وتنوع ، وتختلف عن طلاقة الأفكار في أنها يتم التعبير فيها عن الأفكار بكلمات أو صور أو بأكثر من طريقة (زكريا الشربيني ، يسرية صادق ، ٢٠٠٢ : ١١٤ : ١١٦) .

ب . المرونة اللغوية **Flexibility**: ويقصد بها قدرة الدماغ على تغيير الحالة الذهنية بتغيير الموقف ، والأكثر إبداعاً هو الأكثر مرونة ، وتعتمد على الخصائص الكيفية للاستجابات وتُقاس بمقدار تنوع الاستجابات وتباينها منها المرونة التلقائية : وتشير إلى سرعة الدماغ في إصدار أكبر عدد ممكن من الأنواع المختلفة من الأفكار المرتبطة بمشكلة أو موقف بتلقائية ، و تتصف هذه الأفكار بالتعدد والتنوع (يوسف قطامي، ٢٠٠٧ . ٥١٢ : ٥١٣) والمرونة التكيفية : وتشير إلى قدرة الدماغ على تغيير أسلوب التفكير والاتجاه الذهني بسرعة لمواجهة مواقف جديدة ومتغيرة ، وتسهم هذه القدرة في توفير العديد من الحلول بشكل جديد أو إبداعي بعيداً عن النمطية والتقليدية (إشراح إبراهيم محمد ، ٢٠٠٥ . ٥١) .

ج . الأصالة اللغوية **Originality**: وتعني قيام الدماغ باستجابات غير مألوفة أو تقليدية ، أي تكون الاستجابات غير شائعة ومتميزة وقليلة التكرار داخل مجموعة الفرد التي ينتمي إليها (حنان بنت سالم ، ٢٠٠٩ . ٥٦) .

وتتطلب البعد عن الطرق المألوفة والشائعة في التفكير ، وتتميز عن الطلاقة والمرونة بأنها لا تعتمد على كمية الأفكار أو تنوعها ، بل تتميز بالندرة والتفرد (لؤي حسن محمد ، ٢٠٠٩ . ٣٢) .

أي الأصالة أن يأتي المتعلم بفكرة لم تخطر بذهن أحد من أقرانه ، بمعنى آخر أن تكون هذه الفكرة أعلى من مستوى عمر المتعلم (منتدى مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ٢٠١٣) .

د . الحساسية للمشكلات Sensitivity to Problems.

هـ . الاحتفاظ بالاتجاه Maintaining of Direction.

ومن أهم الدراسات اهتمت بقياس مهارات الإبداع اللغوي: دراسة (سمير عبد الوهاب ، ١٩٩٥) ، ودراسة (سمير يونس صلاح ، ٢٠٠٢ : ٨٢ - ١٢٥) ، ودراسة (صفوت توفيق هندواوي حرحش ، ٢٠٠٧) ودراسة (مريم بنت محمد عايد الأحمد ، ٢٠٠٧) ، ودراسة (عطا أبو جبين ، ٢٠٠٨) ، ودراسة (أحمد عبده عوض ، ٢٠١٠).

تنمية المهارات اللغوية التي تحدث الإبداع اللغوي عند دراسة الأدب العربي وفقا لنظرية الدماغ : (محمد رجب فضل ، ٢٠١٣) (أمير إسماعيل ، ٢٠١٣). مهارات الإبداع اللغوي أربع مهارات يمكن اكتسابها عند دراسة الأدب العربي (الاستماع - الكلام - القراءة - الكتابة) . ، وتوجد أسس لاختيار طرائق تدريس التحدث عند دراسة الأدب العربي وفقا لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ:

. أن توفر الطريقة للمتعلم الأمن الذي يطلق حرية التعبير لديه دون خوف من السخرية أو النقد اللاذع.

. أن تراعي خصائص المرحلة العمرية والفروق الفردية بين المتعلمين التي تجبر المعلم على تنويع طرائق التدريس.

. أن تتيح للمتعلم أن يختار أفكاره في الموضوع المتناول ، كذلك اللغة التي يعبر عنها .
. أن تساعد طريقة التدريس المتعلم على استثمار فرص التعبير المواتية في مختلف الأنشطة اللغوية.

إجراءات الدراسة:

أولاً: إعداد قائمة مهارات الإبداع اللغوي المناسبة لطالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري: في ضوء الدراسات والبحوث التي اهتمت بالإبداع اللغوي، وأدبيات الدراسة قامت الباحثة بإعداد قائمة لمهارات الإبداع اللغوي المناسبة لطالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري والتي

يجب تنميتها من خلال النموذج التدريسي في الأدب العربي وفقاً للتعلم المستند إلى الدماغ ، وشملت القائمة المهارات الرئيسية الثلاثة وهي : الطلاقة . المرونة . الأصالة ، والطلاقة كمهارة رئيسية ضمت : الطلاقة اللفظية . الطلاقة الترابطية . الطلاقة الفطرية . الطلاقة التعبيرية ، والمرونة كمهارة رئيسية ضمت المرونة التلقائية . المرونة التكيفية ، وتكونت القائمة في صورتها الأولية من (٣٦) مهارة لغوية ، وقد راعت الباحثة عدة شروط عند إعدادها لقائمة مهارات الإبداع اللغوي وهي :

الوضوح في صياغة المهارات بقدر الإمكان بحيث لا تجد الطالبة صعوبة في فهمها وأدائها . أن تكون المهارات واقعية في مطالبها ؛ بحيث تستطيع الطالبة أدائها في حدود الإمكانيات المتاحة .

أن تصاغ المهارات في شكل أدائي يسهل ملاحظته وقياسه .

أن توضع المهارات في تسلسل منطقي .

وتم عرض القائمة على السادة المُحكمين بقصد:

. تحديد مدى انتماء المهارة لمهارات الإبداع اللغوي المناسبة لطالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري .

. مدى مناسبة كل مهارة فرعية للمهارة الرئيسية .

. إضافة أو حذف ما يروونه من مهارات فرعية .

وتلخصت آراء السادة المُحكمين حول قائمة مهارات الإبداع اللغوي في:

ملائمة المهارات الرئيسية لما وضعت من أجله .

ملائمة المهارات الفرعية ومدى ارتباطها بالمهارات الرئيسية .

مدى صدق المهارات لما وضعت لقياسه ووفائها بالمعنى المقصود منها .

مناسبة هذه المهارات لمستوى طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري .

تعديل ما يجب تعديله وحذف ما يجب حذفه .

اقتراح أية إضافات يمكن أن تثري هذه القائمة إن وجدت .

وقد تمثلت آراء وتعديلات المحكمين في الاتفاق ما يلي:

مناسبة المهارات اللغوية لمستوى طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهرى. (عينة الدراسة) .
 ملائمة المهارات اللغوية لفرعية وصحة ارتباطها ب المهارات اللغوية الرئيسة.
 صدق لما وضعت المهارات اللغوية لقياسه.
 حذف بعض المهارات اللغوية ا لفرعية المندرجة من المهارات الرئيسة لتكرارها .
 إعادة صياغة بعض كلمات واردة بمحتوى الأساسية والفرعية .
 وبعد التحكيم على القائمة وإجراء التعديلات اللازمة أصبحت القائمة في صورتها النهائية،
 مكونة من ثلاث مهارات رئيسية (الطلاقة . المرونة . الأصالة) والطلاقة كمهارة رئيسية يتفرع
 منها أربع مهارات فرعية (الطلاقة اللفظية . الطلاقة الترابطية . الطلاقة الفكرية . الطلاقة
 التعبيرية) ، والمرونة كمهارة رئيسية يتفرع منها ٢ مهارة فرعية هما (المرونة التلقائية .
 المرونة التكيفية) ، وبلغ عدد المهارات الأدائية أسفل هذه المهارات الفرعية (٣٠ مهارة)
 والجدول التالي يبين توزيع أنواع المهارات الأدائية وعددها:

جدول (١)

توزيع أنواع المهارات الأدائية وعددها

المهارة الرئيسية	المهارة الفرعية	عدد المهارات الأدائية	المجموع
الطلاقة	الطلاقة اللفظية	٣	١٢ مهارة
	الطلاقة الترابطية	٣	
	الطلاقة الفكرية	٣	
	الطلاقة التعبيرية	٣	
المرونة	المرونة التلقائية	٥	١٢ مهارة

	٧	المرونة التكيفية	
الأصالة	٦	٦مهارة	
المجموع	٣٠	مهارة	

وبذلك أصبحت القائمة في صورتها النهائية.

وبالتوصل إلى قائمة مهارات الإبداع اللغوي في صورتها النهائية* ، تكون قد تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة وهو " ما مهارات الإبداع اللغوي المناسبة لطالبات المرحلة الثانوية الأزهرية ؟".

ثانياً : أسس و خطوات إعداد النموذج التدريسي: الأسس التي يقوم عليها النموذج التدريسي لوحدة الأدب في العصر العباسي الثاني للصف الثاني الثانوي الأزهرى وفقاً للتعلم المستند للدماغ :

(١) تحديد الأسس التي يستند إليها النموذج التدريسي:

يستند النموذج التدريسي الحالي إلى مجموعة الأسس التالية :

خصائص المرحلة الثانوية الأزهرية ، وأهدافها.

أهداف وفلسفة نظرية التعلم المستند للدماغ.

مهارات الإبداع اللغوي، وأساليب تنميتها.

الاعتماد على قائمة مهارات الإبداع اللغوي المناسبة لطالبات الصف الثاني الثانوي الأزهرى.

ترجمة هذه المهارات إلى أهداف تعليمية للنموذج التدريسي، يؤدي إنجازها إلى امتلاك طالبات

الصف الثاني الثانوي الأزهرى لمهارات الإبداع اللغوي والدافعية للإنجاز التي تساعدن على

دراسة الأدب العربي بطريقة إبداعية قد تؤدي إلى تنمية مهارات الإبداع اللغوي لديهن.

مراعاة مبدأ الاستمرارية عند تنظيم محتوى النموذج التدريسي، بحيث يتم تقديم الخبرات التعليمية بصورة تدريجية تيسر من فهم المحتوى وتجنب تكرار المعلومات وتداخلها. مراعاة أن يتضمن النموذج التدريسي محتوى مقرر وحدة الأدب في العصر العباسي الثاني المتضمنة بمقرر الأدب العربي وتاريخه للصف الثاني الثانوي الأزهري وفقا للتعلم المستند للدماغ.

تنوع الأساليب والأنشطة التعليمية المتضمنة بمحتوى البرنامج ؛ بحيث توفر بدائل متعددة أمام طالبات الصف الثاني الأزهري.

التركيز على إيجابية طالبات الصف الثاني الأزهري ونشاطهن ، إذ يركز النموذج التدريسي على أساليب تدريس وفقا لمبادئ نظرية التعلم المستند للدماغ وذلك من خلال ممارسة وتدريب الطالبات لمهارات الإبداع اللغوي ، والذي يؤدي بدوره إلى زيادة حيوية وفاعلية الطالبات أثناء مشاركتهن الإيجابية للتدريس..

مراعاة تقديم التغذية الراجعة بصفة مستمرة كلما تطلب ذلك ؛ لمساعدة الطالبات المعلمات على امتلاكهن لمهارات الإبداع اللغوي.

مراعاة ما ينبغي أن تكتسبه الطالبات من مهارات الإبداع اللغوي في ضوء ما يخدم أدائهن الفعلي بعد ذلك في حبرات الدراسة .

(٢) خطوات بناء النموذج التدريسي:

سارت إجراءات بناء النموذج التدريسي وفقاً للخطوات التالية :

تحديد الأهداف العامة والفرعية للنموذج التدريسي.

تحديد الأهداف الإجرائية للجلسات .

تحديد مهارات الإبداع اللغوي اللازمة لطالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري.

اختيار محتوى النموذج التدريسي وفقاً لنظرية التعلم المستند للدماغ.

تحديد طرق وأساليب التطبيق المقترحة بالنموذج وفقاً لمبادئ نظرية الدماغ.

تحديد الأنشطة والوسائل التعليمية المستخدمة في النموذج.

تحديد أساليب التقويم في النموذج.

عرض النموذج على المحكمين .

الفترة الزمنية لتنفيذ تدريس النموذج التدريسي.

وفيما يلي شرح لهذه الخطوات:

أ . تحديد الأهداف العامة والفرعية للنموذج التدريسي:

تمثل خطوة تحديد الأهداف خطوة أساسية في تخطيط أي نموذج تدريسي ، فهي الخطوة الأولى لأي عمل منظم ونقطة البداية لأي عملية تخطيطية ، وهناك تعريفات عديدة للأهداف التعليمية (أهداف التعلم) وهي على النحو التالي (حسن زيتون ، ١٩٩٩ ، ١٨٥):
تعبير وصفي لما ينبغي أن يفعله المتعلم (الطالب) أو أن يكون قادراً على فعله عند نهاية عملية التدريس .

عبارات توضح أنواع النواتج التعليمية Learning Outcomes في سلوك المتعلمين المتوقع لمنظومة التدريس إحداثها .

جمل أو عبارات تصف ما يتوقع من المتعلمين إنجازه في نهاية مقرر دراسي أو وحدة دراسية أو أحد الدروس اليومية (أو في نهاية فترة دراسية محددة) .

كما عُرِفَت الأهداف العامة Goals بأنها أهداف (غايات) كبرى أوسع شمولاً وأصعب قياساً من الأهداف الخاصة تأتي على شكل عبارات أو جمل غير محددة بفترة زمنية ، ويفترض أنها تغطي جوانب التعلم الثلاثة ، المعرفية ، الوجدانية ، والنفسحركية عند المتعلم . وعليه توصف الأهداف العامة بما يلي : أنها أهداف (طويلة المدى) يحتاج تحقيقها إلى فترة زمنية طويلة أو غير محددة نسبياً (فصل أو سنة أو نهاية مرحلة تعليمية معينة) (عايش زيتون ، ١٩٩٤ ، ٤٤).

ويسعى هذا النموذج التدريسي الهدفين التاليين: تنمية مهارات الإبداع اللُّغوي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري.

ب . تحديد الأهداف السلوكية للنموذج التدريسي:

ج . مراحل بناء النموذج التدريسي:

المرحلة الأولى : اختيار محتوى النموذج التدريسي:

حدد المحتوى التعليمي للنموذج التدريسي في ضوء الأهداف العامة للنموذج التدريسي والأسس التي يستند إليها النموذج التدريسي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مهارات الإبداع اللغوي وذلك من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة والدراسات النظرية التي تناولت مجال التعلم المستند للدماغ ، ومجال تنمية مهارات الإبداع اللغوي والدافعية للإنجاز . وقد اعتمدت الباحثة في بناء محتوى النموذج التدريسي على عدة أسس وهي كما يلي :

أن يناسب طالبة الصف الثاني الثانوي الأزهرى التي سيطبق عليها النموذج التدريسي.

أن يحتوي النموذج التدريس المقدم لطالبة الصف الثاني الثانوي الأزهرى على أنشطة وفعاليات تنمي مهارتها اللغوية.

أن يراعى مبدأ التكامل في الخبرات المقدمة لطالبة الصف الثاني الثانوي الأزهرى.

أن يسهم بشكل فعال في تنمية مهارات الإبداع اللغوي.

أن يثير تفكير وخيال طالبة الصف الثاني الثانوي الأزهرى.

أن تعكس التطبيقات المقدمة الأداء المطلوب للمهارة اللغوية من طالبة الصف الثاني الثانوي الأزهرى.

أن يراعى في التطبيقات المقدمة التنوع في مجالات الأنشطة (مناشط أدبية ، وشعرية ، وسير ذاتية للشعراء العصر العباسي الثاني ، وأشهر شعراء العصر العباسي الثاني) (نشاط قصصي ، نشاط فني ، نشاط حركي ، نشاط موسيقي) لتتماشى مع المبادئ المختلفة لنظرية التعلم المستند للدماغ.

أن تركز جميع الأنشطة المقدمة على مهارات الإبداع اللغوي و المبادئ المختلفة لنظرية التعلم المستند للدماغ.

ولتحديد محتوى النموذج التدريسي تم تقسيم وحدة " الأدب في العصر العباسي الثاني " في كتاب الأدب العربي وتاريخه المقرر على طالبات الصف الثاني الثانوي (مجموعة الدراسة) وفقاً لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ ، مع وضع في الاعتبار أن :

١. التعلم وفقاً لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ يسير في خمس مراحل متتابعة هي:مرحلة الإعداد أو التعرض للمعلومات . مرحلة الاكتساب . مرحلة الشرح والإيضاح (تصحيح الأخطاء والتعمق) . مرحلة تكوين الذاكرة . مرحلة التجميع الوظيفي (الاستخدام الممتد) .

٢ . وجود عدة عوامل مؤثرة في التعلم الدماغى (أشرف يوسف أبو عطايا ، أحمد عبد القادر بيرم ، ٢٠٠٧ ، ٢٣٨): البيئة التعليمية المهيأة . جذب انتباه الدماغ . التوتر و الاسترخاء . الدافعية . الانفعالات . الحركة .

٣. مبادئ نظرية التعلم المستند إلى الدماغ (كمال زيتون ، ٢٠٠١ ، ١٢) (أسماء الشافعي أحمد ، ٢٠١٣ : ٧٣): نظام ديناميكي معقد . ذو طبيعة اجتماعية . البحث عن المعنى أمر فطري في الدماغ . البحث عن المعنى في الدماغ يحدث من خلال الترميز أو التكويد . العواطف تُعد أمراً ضرورياً و هاماً لعملية الترميز أو التكويد في الدماغ . كل دماغ يستقبل و ينتج أجزاء و كليات في نفس الوقت . تتضمن عملية التعلم في الدماغ كلا من الانتباه المركز والإدراك المحيطي . التعلم في الدماغ يشمل عمليات الوعي واللاوعي . التعلم في الدماغ له صفة النماء والتطور . ينمو التعلم في الدماغ المعقد عن طريق التحدي ويعاقب عن طريق التهديد . كل دماغ منظم بطريقة فريدة .

في ضوء ما سبق تم تقسيم وحدة " الأدب في العصر العباسي الثاني " إلى دروس هي :

= أسباب قوة الشعر في العصر العباسي الثاني .

= أغراض الشعر في العصر العباسي الثاني .

. الأغراض القديمة الموروثة في العصر العباسي الثاني وما طرأ عليها من تغيير .

. نماذج لأغراض الشعر القديم في العصر العباسي الثاني : الرثاء . العتاب والاستعطاف . الحماسة والفخر . الوصف .

= الموضوعات الجديدة في الشعر في العصر العباسي الثاني :

. العوامل التي ساعدت على ظهور الموضوعات الجديدة في الشعر في ذلك العصر .
. نماذج لأغراض الشعر الحديث في العصر العباسي الثاني : الإخوانيات . العتاب . شكوى الدهر . التهكم والمجون . وصف المعارك الحربية . شعر التصوف .

= أشهر شعراء هذا العصر :

. شعراء الفلسفة والتصوف في هذا العصر : ابن سينا . الرازي . الحلاج . ابن الفارض .

. شعراء التهكم والمجون : البهاء زهير . ابن حجاج . صريع الدلاء .

. شعراء وصف المعارك الحربية : المتنبي .

= ترجمة المتنبي : التعريف بالمتنبي . منزلة المتنبي الأدبية . الأغراض التي قال فيها المتنبي

. خصائص شعر المتنبي . نماذج من شعر المتنبي في أغراض مختلفة .

ونم عرض التقسيم على السادة المحكمين وأشاروا إلى بغض التوصيات مثل طول الدرس أو عدم مناسبة العنوان لموضوع الدرس ، وبناءً على ذلك تم إجراء هذه التعديلات وأصبح تقسيم المحتوى والذي تم الأخذ به في كتاب الطالب ودليل المعلم وعند تنفيذ النموذج التدريسي .

المرحلة الثانية : تصميم التعليم للنموذج التدريسي لمحتوى وحدة " الأدب في العصر العباسي

الثاني " وفقاً لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ لطالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري :

بعد تحديد الأهداف العامة والخاصة للنموذج التدريسي وتقسيم محتوى وحدة "

الأدب في العصر العباسي الثاني " وفقاً لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ لطالبات

الصف الثاني الثانوي الأزهري ،

، تم تصميم التعليم للنموذج التدريسي كما يلي :

١ . تحديد التوجيهات التي تبين كيفية تعلم محتوى وحدة " الأدب في العصر العباسي الثاني " وفقاً لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ لطالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري وهي:

* النموذج التدريسي لمحتوى وحدة " الأدب في العصر العباسي الثاني " : حيث يتم في هذا النموذج العمل على إحداث مثيرات متعددة عند تعلم محتوى الوحدة للوصول إلى تكامل أعمال

الدماغ ، حيث أنه هو العضو المسئول عن تجهيز المعلومات القائمة على التخصص الوظيفي بين نصفيه ، لأن لكل نصف دماغي مثيرات خاصة به.

* تقديم المعلومات والخبرات التعليمية المتضمنة بوحدة " الأدب في العصر العباسي الثاني " وفقاً لطبيعة المتعلمات وطبيعة الأدب العربي لممارسته في مواقف مختلفة.

تقديم الأنشطة التعليمية المناسبة لتدريس وحدة " الأدب في العصر العباسي الثاني " والوسائل التعليمية المتنوعة لمخاطبة أكثر من حاسة لبقاء أثر التعلم فترة طويلة ، لأن المتعلمات لا يتبعون نفس الطرق التسلسلية في تعلم المهارات أو اكتساب الخبرات لما لديهم من فروق فردية.

* تنوع وتعدد استراتيجيات التدريس المناسبة لوحدة " الأدب في العصر العباسي الثاني " تبعاً لتنوع الأهداف التي يسعى النموذج التدريسي لتحقيقها.

* تقديم مواقف وخبرات تعليمية مرتبطة بالبيئة الصفية أو المحيطة بالمتعلم ، إذ أن الدماغ تتغير خلاياه مت حين لآخر.

* تقديم خبرات لاحقة لها علاقة بالخبرات السابقة لدى المتعلم لتزداد الارتباطات والعلاقات داخل دماغ المتعلم ، حيث أن الخبرات السابقة أساس البنية المعرفية.

* تهيئة المتعلم ليتفاعل مع أقرانه في البيئة الصفية ويكتسب منهم أنماطاً وعلاقات اجتماعية تسمح بتوسيع سعة الدماغ وتطوره ، لأن الدماغ ينمو ويتطور من خلال التفاعل والتعاون مع الآخرين.

* توظيف الوسائل السمعية والبصرية والاعتماد على الأنشطة الحركية في إعداد الدماغ لاستقبال المعلومات أثناء عملية التعلم ومن ثم حدوث عملية التعلم بشكل جيد وسليم.

* التوظيف الأمثل لمفهوم المكافأة في ضوء فهمها من الناحية الفسيولوجية وذلك لرفع كفاءة عملية التعلم إلى أقصى مستوى.

* تلافي تشتيت الانتباه لدى المتعلمين وذلك من خلال استخدام الوسائل السمعية والبصرية.

* توفير طرق للتعبير عن العواطف مما يساعد المتعلمين على التعامل مع المواقف الوجدانية المصاحبة للمواقف الحياتية.

* استخدام مشكلات حياتية ذات معنى ، لأن الدماغ يحذف أقل المعلومات دلالة ومن ثم ينبغي دمج المتعلمين في الواقع الخارجي.

* استخدام أنشطة غير مألوقة ، لأن الدماغ يقبل التحدي بالخبرات الجديدة ، مما يساعد المتعلمين على استكشاف وإنشاء أشياء جديدة.

* استخدام الأنشطة المرتكزة على الحواس المتعددة.

٢. محتوى وحدة " الأدب في العصر العباسي الثاني " وفقاً لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ لطالبات الصف الثاني الثانوي الأزهرى :

= أسباب قوة الشعر في العصر العباسي الثاني.

= أغراض الشعر في العصر العباسي الثاني.

. الأغراض القديمة الموروثة في العصر العباسي الثاني وما طرأ عليها من تغيير.

. نماذج لأغراض الشعر القديم في العصر العباسي الثاني : الرثاء . العتاب والاستعطاف . الحماسة والفخر . الوصف .

= الموضوعات الجديدة في الشعر في العصر العباسي الثاني:

. العوامل التي ساعدت على ظهور الموضوعات الجديدة في الشعر في ذلك العصر.

. نماذج لأغراض الشعر الحديث في العصر العباسي الثاني : الإخوانيات . العتاب . شكوى

الدهر . التهكم والمجون . وصف المعارك الحربية . شعر التصوف .

= أشهر شعراء هذا العصر :

. شعراء الفلسفة والتصوف في هذا العصر : ابن سينا . الرازي . الحلاج . ابن الفارض .

. شعراء التهكم والمجون : البهاء زهير . ابن حجاج . صريع الدلاء .

. شعراء وصف المعارك الحربية : المتنبي .

= ترجمة المتنبي :

. التعريف بالمتنبي . منزلة المتنبي الأدبية . الأغراض التي قال فيها المتنبي . خصائص شعر

المتنبي . نماذج من شعر المتنبي في أغراض مختلفة .

٣. تحديد التهيئة الحافزة لكل موضوع من الموضوعات السابقة في محتوى وحدة " الأدب في

العصر العباسي الثاني " وفقاً لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ لطالبات الصف الثاني الثانوي

الأزهري .

٤. صياغة الأهداف التعليمية لدروس محتوى وحدة " الأدب في العصر العباسي الثاني "

وفقاً لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ لطالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري صياغة

سلوكية .

٥ . إعداد المحتوى العلمي لكل موضوع من موضوعات محتوى وحدة " الأدب في العصر

العباسي الثاني .

٦. أساليب تدريس محتوى وحدة " الأدب في العصر العباسي الثاني والمتوافقة مع المبادئ

التي نقوم عليها نظرية الدماغ وهي:

إستراتيجية الخطوات السبع والتي تسير وفق الخطوات التالية:

إستراتيجية الأداء ت والتي تسير وفق الخطوات التالية:

إستراتيجية PQ4R : وتسير وفق الخطوات التالية:

إستراتيجية التواصل اللغوي : تسير هذه الإستراتيجية وفقاً للخطوات التالية:

ح . تحديد الأنشطة والوسائل التعليمية المستخدمة في النموذج التدريسي: لتدريس محتوى وحدة " الأدب في العصر العباسي الثاني والمتوافقة مع المبادئ التي نقوم عليها نظرية الدماغ:

تمثل الأنشطة والوسائل التعليمية المصاحبة للنموذج التدريسي أحد العناصر المهمة في بناءه ، لأنها تسهم بشكل مباشر في تحقيق الأهداف المرجوة منه ، وتحقيق إيجابيات الطالبات ومشاركتهن الفعالة في دراسة النموذج.

وحيث أن النشاط مظهر حيوي و طاقة تنبع من داخل الكائن الحي تسعى إلى تحقيق أهداف معينة ، مما يدفعه إلى القيام بأشكال متعددة من السلوك ، وقد يكون هذا النشاط جسماً داخلياً ، أو نشاطاً حركياً خارجياً ، حيث يتسم مفهوم النشاط أساساً بالخصائص التالية (خيرى إبراهيم ، ١٩٩٤ ، ٧٠) :

إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي.

ممارسة المتعلمين للأنشطة الهادفة.

أن يرتبط النشاط بالمنهج.

التخطيط المسبق للأنشطة.

وقد رُوعي عند تحديد الأنشطة والوسائل التعليمية المصاحبة للنموذج التدريسي

الشروط التالية :

أن تكون الأنشطة والوسائل التعليمية مناسبة لمحتوى النموذج التدريسي وأهدافه.

أن تتناسب مع مستوى الطالبات وتعد بشكل يثير دافعيتهن ويحثهن على إنجاز المهام المطلوبة .

أن تحث الطالبات على المزيد من التعلم والبحث .

أن تكون متنوعة بحيث تتيح للطالبات فرصة الاختيار من بينها بما يتناسب مع اهتمامات وقدرات كل طالبة .

أن تكون ممكنة التحقيق في ضوء الإمكانيات المتاحة .

وفي ضوء هذه الشروط تم اختيار بعض الأنشطة والوسائل التعليمية التي تسهم في تنفيذ النموذج التدريسي:

شفافيات : تحتوي على نماذج لأغراض الشعر القديم في العصر العباسي الثاني مثل : الرثاء . العتاب والاستعطاف . الحماسة والفخر . الوصف ، وذلك من خلال جهاز عرض الشفافيات .

أفلام فيديو : تحتوي على مجموعة من الأنشطة الإبداعية للطلاب في المجالات المختلفة (مناشط قصصية ، وشعرية ، وسير ذاتية للشعراء العصر العباسي الثاني ، وأشهر شعراء العصر العباسي الثاني) ، ودروس نموذجية للمعلمة فيها مهارات فرعية للإبداع اللغوي.

أوراق إثرائية : تتضمن الصورة التي سيكون عليها النموذج التدريسي، ونماذج إبداعية لبعض شعراء وكتاب العصر العباسي الثاني، وبعض التوجهات والأنشطة لتشجيع الإبداع والدافعية للإنجاز لدى الطلاب.

ألعاب ومسابقات : لتنمية مهارات الإبداع اللغوي الأساسية (الطلاقة ، المرونة ، الأصالة) . برامج إذاعية : وذلك من خلال استخدام الإذاعة المدرسية مثل عرض نماذج من أشعار العصر العباسي الثاني.

الاستفادة من المستحدثات التكنولوجية : وذلك باستخدام الإنترنت في البحث عن موضوعات تتعلق بدراسة وحدة الأدب في العصر العباسي الثاني.

خ . تحديد أساليب التقويم في النموذج التدريسي : : لتدريس محتوى وحدة " الأدب في العصر العباسي الثاني والمتوافقة مع المبادئ التي نقوم عليها نظرية الدماغ:

تحددت أساليب التقويم في النموذج التدريسي في : اختبار مهارات الإبداع اللغوي.

المرحلة الثالثة : مرحلة إجراءات التعلم للنموذج التدريسي وتم فيها:

أ . قراءة المتعلم للتوجيهات التي أعدت لتعلم المحتوى.

ب . قراءة المتعلم للتهيئة الحافزة لكل موضوع.

ج . تعرف المتعلمة الأهداف التعليمية (السلوكية) لكل موضوع ، و روعي في هذه الأهداف أن تكون مرتبطة بالأهداف العامة للمحتوى ، وصيغت في صورة إجرائية ، ومتنوعة (معرفية . مهارية . وجدانية) ، ووضعت في بداية كل درس ليطلع عليها المتعلم .

هـ . تنفيذ المتعلمة الأنشطة التعليمية فردياً وتعاونياً في مجموعات صغيرة مع الإشارة على أن المتعلمة لها الحق في ممارسة جميع تلك الأنشطة أو بعضها حسب حاجتها .

ح . متابعة المعلمة للمتعلّقات أثناء تنفيذ الأنشطة وإرشادهم وتوجيههم .

ط . تطبيق الاختبار البنائي بعد الانتهاء من دراسة كل موضوع .

المرحلة الرابعة : مرحلة التقويم وتم في هذه المرحلة : تطبيق وسائل التقويم النهائية (اختبار مهارات الالاع اللغوي) .

. الصورة الأولية للنموذج التدريسي : في ضوء ما سبق تم إعداد النموذج التدريسي وفقاً لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ (كتاب الطالب . دليل المعلم) في صورته الأولية تم عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين * : وذلك لأخذ رأيهم فيه من حيث مدى مناسبة مراحل النموذج للغرض الذي أعدت من أجله ، ومدى اتساق مكونات كل مرحلة مع مسمى تلك المرحلة .

أ . إعداد الصورة الأولية للنموذج التدريسي :

لقد تم إتباع الخطوات التالية في إعداد النموذج التدريسي وفقاً لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ :

١ . تحديد أهداف النموذج التدريسي العامة ، حيث يهدف النموذج إلي تنمية مهارات الإبداع اللغوي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري .

٢ . تحديد الأهداف الخاصة للنموذج التدريسي والتي تتمثل في الأهداف السلوكية المتوقع أن تكون الطالبات قادرات على تنفيذها ، وفي الدراسة الحالية تتمثل في مهارات الإبداع اللغوي (الطلاقة . المرونة . الأصالة) .

٣ . تحديد محتوى النموذج التدريسي وتنظيمه بما يتناسب ونظرية التعلم المستند إلى الدماغ ووفقاً للأسس والشروط اللازمة لذلك.

٤ . تحديد طرق واستراتيجيات التدريس التي سوف تستخدم لتنفيذ النموذج التدريسي وفقاً لمبادئ نظرية التعلم المستند إلى الدماغ.

٥ . تجهيز التقنيات والمواد التعليمية اللازمة.

٦ . اختيار الأنشطة التعليمية المناسبة.

٧ . تجهيز بيئة التعلم ، وتوضيح دور كل من المعلم والمتعلم.

٨ . تحديد أساليب التقويم والتي تمثلت في الأدوات التي تم إعدادها.

ب . عرض الصورة الأولية للنموذج التدريسي على السادة المحكمين:

تم عرض الصورة الأولية للدروس في النموذج التدريسي على السادة المحكمين (أنظر ملاحق الدراسة) من المتخصصين في التعلم المستند إلى الدماغ والمناهج طرق تدريس اللغة العربية لإبداء آرائهم حول مناسبة النموذج التدريسي ومكوناته وخصائصه.

. الصورة النهائية لنموذج التدريس: بعد تجميع آراء السادة المحكمين * واقتراحاتهم ، تم القيام بعمل التعديلات المطلوبة ، وبذلك أصبح النموذج التدريسي جاهزاً للتطبيق ، والاستخدام في صورته النهائية الممثلة في كتاب الطالب ودليل المعلم.

وبذلك يكون قد تم الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة وهو:

"ما أسس و خطوات إعداد النموذج التدريسي:الأسس التي يقوم عليها النموذج التدريسي لوحدة الأدب في العصر العباسي الثاني للصف الثاني الثانوي الأزهري وفقاً للتعلم المستند للدماغ؟".

ثالثاً : أدوات الدراسة:

١ . إعداد اختبار مهارات الإبداع اللُّغوي :

تحديد هدف الاختبار : يهدف هذا الاختبار إلى قياس مهارات الإبداع اللُّغوي. تحديد أبعاد الاختبار :

الطلاقة **Fluency** : وتعني قدرة طالبة الصف الثاني الثانوي الأزهري على التعبير اللغوي بأكبر عدد ممكن من الاستجابات في فترة زمنية محددة.

المرونة **Flexibility** : وتعني قدرة طالبة الصف الثاني الأزهري على إنتاج استجابات لغوية متنوعة وتعديلها إزاء موقف معين أو مثير.

الأصالة **Originality** : وتعني قدرة طالبة الصف الثاني الأزهري على سرعة إنتاج أكبر عدد ممكن من الاستجابات اللغوية "الأصيلة" المتميزة وغير الشائعة.

صياغة مفردات الاختبار : قد رُوعي عند صياغة مفردات الاختبار أن تكون ألفاظها سهلة وواضحة ، وليس بها غموض ، وأن تقيس القدرة التي وضعت لقياسها ، وأن تتلاءم مع النمو العقلي واللُّغوي لطالبات الصف الثاني الأزهري الدارسين لمقرر الأدب العربي وتاريخه. وُضعت الأسئلة بطريقة دائرية ، بحيث وُضع سؤال يقيس الطلاقة يليه سؤال يقيس المرونة ويليه سؤال يقيس الأصالة ، وهكذا.

تحديد جدول المواصفات : يوضح الجدول التالي مواصفات اختبار مهارات الإبداع اللُّغوي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري.

جدول (٢)

مواصفات اختبار مهارات الإبداع اللغوي لطالبات الصف الثاني الثانوي الأزهرى.

أبعاد الاختبار	أرقام الأسئلة		عدد الأسئلة	النسبة (%)
	النصوص	الأدب		
الطلاقة	١ . ٤ . ٧ . ١٠ . ١٦ . ١٩ . ٢٢ . ٢٨ . ٢٥	١٣	١٠ سؤال	٣٣,٣٣ %
المرونة	٢ . ٥ . ٨ . ١١ . ١٧ . ٢٠ . ٢٣ . ٢٩ . ٢٦	١٤	١٠ سؤال	٣٣,٣٣ %
الأصالة	٣ . ٦ . ٩ . ١٢ . ١٨ . ٢١ . ٢٤ . ٣٠ . ٢٧	١٥	١٠ سؤال	٣٣,٣٣ %
المجموع	١٥ سؤالاً	١٥ سؤالاً	٣٠ سؤالاً	١٠٠ %

صياغة تعليمات الاختبار : ركزت التعليمات على النقاط التالية : توضيح الهدف من الاختبار، التزام الفاحص بتهيئة جو نفسي مريحاً ومثيراً لنشاطهم قبل إجراء الاختبار وفي أثنائه ، يطبق الاختبار على كل متعلمة بشكل منفرد ، يقوم الفاحص بمراجعة بيانات المتعلمة والتأكد من كتابة بياناتها في المكان المخصص لذلك ، وكذلك تدوين استجاباتها أسفل كل سؤال وفقاً للزمن المحدد للاختبار.

التحقق من صدق الاختبار : تم حساب صدق الاختبار بطريقتين : صدق المحتوى، صدق المحكمين . ويعتمد صدق المحتوى (المضمون) Content على مدى تمثيل الاختبار للمواقف ، أو الجوانب التي يقيسها ، ويسمى هذا النوع من الصدق أيضاً بالصدق المنطقي لأنه يتطلب تحليل منطقي لمواد الاختبار وفقراته ، يهدف إلى تحديد الوظائف ، أو الجوانب والمستويات الممثلة في الاختبار ، وكذلك نسبة كل منها في الاختبار الكلي . (مجدي عبد الله ، ١٩٩٦ : ٦٥-٦٦)

ويتضح مدى هذا الصدق عندما نحلل المهارة اللغوية المقاسة ، ثم نحلل محتويات معامل الاختبار المصمم لقياس هذه المهارة اللغوية ، مثال ذلك :

عُرفت الطلاقة بأنها القدرة على التعبير بأكثر عدد من الاستجابات في زمن محدد . ثم صمم الاختبار الذي يطلب فيه من المفحوص أن يعبر بأكثر عدد ممكن من الاستجابات.

وبعد وضع جدول المواصفات ومفردات الاختبار وتعليمات وقواعد تصحيحه . وذلك بعد مراجعة البحوث والدراسات السابقة ، والاستعانة كذلك بالأطر النظرية التي تناولت مهارات الإبداع اللغوي ، كما استخدمت الباحثة صدق المحكمين حيث تم عرض الاختبار في صورته المبدئية على المحكمين وذلك لإبداء الرأي فيه من حيث الآتي : مناسبة الاختبار للهدف الذي وضع من أجله . مناسبة أسئلة الاختبار لمهارة الإبداع اللغوي التي وضعت لها . مدى مناسبة عدد أسئلة الاختبار لكل بعد من أبعاد الاختبار . ملائمة أسئلة الاختبار لطالبات الصف الثاني الثانوي الأزهرى . مدى وضوح صياغة أسئلة الاختبار.

ووفقاً لآراء المحكمين ، كانت أهم التعديلات هي :

تعديل صياغة بعض الكلمات التي وردت في الاختبار لمعنى أفضل وأوضح حتى تتناسب مع طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهرى..

تقليل عدد أسئلة الاختبار لكل بعد من أبعاده لتصبح (١٠) عشرة أسئلة.

وبعد إجراء التعديلات اللازمة في ضوء آراء المحكمين . أصبح الاختبار مكوناً من ثماني أنشطة بواقع نشاطين لكل مجال من مجالات الاختبار وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية وصالحاً للتطبيق.

= التجربة الاستطلاعية وحساب ثبات الاختبار : بعد إعداد اختبار مهارات الإبداع اللغوي وعرضه على السادة المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة تم تطبيقه على مجموعة من طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهرى تكونت من (٢٠) طالبة بالصف الثاني الثانوي الأزهرى بمعهد عمر بن الخطاب بنجع عبد الله . إدارة سوهاج الأزهرية . منطقة سوهاج الأزهرية . محافظة سوهاج . وذلك بهدف التعرف على مدى فهم الطالبات لأسئلة الاختبار ، ولقد تم

حساب ثبات الاختبار عن طريق إعادة التطبيق ، وفي تلك الطريقة تم تطبيق نفس الاختبار على نفس الطالبات مرتين بفواصل زمني قدره أسبوعين ، وتم حساب معامل الارتباط بين الدرجات في المرة الأولى والثانية باستخدام المعادلة العامة لحساب الارتباط ، جاءت النتائج كالموضحة بالجدول التالي:

جدول (٣)

معاملات الارتباط لاختبار مهارات الإبداع اللغوي

م	أبعاد الاختبار	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	الطلاقة	٠,٩٥	٠,٠١
٢	المرونة	٠,٨٠	
٣	الأصالة	٠,٨٦	
٤	الدرجة الكلية	٠,٩٣	

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط مقبولة ومناسبة.

= حساب ثبات الاختبار: بعد تطبيق الاختبار على المجموعة الاستطلاعية من طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهرى بلغت ٢٠ طالبة ، وتم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ وكان مساوياً ٠,٧٨ مما يدل على ثبات المقياس ، كما تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية لاجتماع وكانت قيمته تساوي ٠,٨٤.

= تحديد زمن الاختبار : في ضوء ملاحظة وتسجيل زمن أداء أفراد العينة الاستطلاعية لكل سؤال من أسئلة الاختبار تم تحديد زمن كل سؤال من خلال حساب متوسط الزمن (إبراهيم فودة ، ١٩٩٤ : ١٩٣)

وبناء على تطبيق المعادلة السابقة تم تحديد زمن كل سؤال في الاختبار على النحو التالي : أربعة دقائق لكل سؤال من الأسئلة ؛ وبذلك أصبح الزمن الكلي للاختبار (١٢٠) دقيقة .

طريقة تصحيح الاختبار :

تم تصحيح كل سؤال في الاختبار على حدة في ضوء أبعاد الإبداع اللغوي (الطلاقة ، المرونة ، الأصالة) :

. تصحح الطلاقة بمنح درجة عن كل استجابة مقبولة ، وبذلك تتكون درجة الطلاقة من مجموع درجات الاستجابات المقبولة ، مع حذف الاستجابات المكررة أو غير ذات الصلة بالسؤال.

. تصحح المرونة بمنح درجة عن كل استجابة متنوعة للطالبة في كل سؤال وبذلك تتكون درجة المرونة من مجموع درجات الاستجابة المتنوعة للطالبة .

. تصحح الأصالة بمنح الطالبة درجة عن كل استجابة غير شائعة بحد أقصى ٤ درجات لكل سؤال.

وتعتبر الاستجابة غير شائعة تبعاً لتكرار الفكرة في العينة التي يجرى عليها الاختبار، فكلما كانت الفكرة أقل تكراراً ارتفعت درجة الأصالة والعكس صحيح . ويعني ذلك أن الدرجة التي تعطى للاستجابة تحدد هنا تبعاً لنسب تكرارها بين أفراد المجموعة ؛ بحيث تحصل الاستجابات غير الشائعة ذات نسب تكرارات منخفضة على درجة مرتفعة في الأصالة ، أما الاستجابات الشائعة ذات نسب التكرار العالية فتحصل على درجة منخفضة في الأصالة .

. تحديد زمن الاختبار : تم تحديد زمن كل سؤال باستخدام معادلة تحديد زمن الاختبار (فؤاد البهي السيد ، ١٩٧٩ : ٦٤٩) أربعة دقائق لكل سؤال من الأسئلة ؛ وبذلك أصبح الزمن الكلي للاختبار (١٢٠) دقيقة .

. الصورة النهائية للاختبار : أصبح الاختبار في صورته النهائية مكوناً من (٣٠) سؤالاً تغطي القدرات الثلاث الأساسية للاختبار (الطلاقة ، المرونة ، الأصالة) ، ويوضح الجدول التالي

الخصائص الإحصائية لاختبار مهارات الإبداع اللغوي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهرى.

جدول (٤)

الخصائص الإحصائية لاختبار مهارات الإبداع اللغوي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهرى.

بيانات الاختبار	عدد أسئلة الاختبار	متوسط معاملات سهولة المفردات	متوسط معاملات صعوبة المفردات	متوسط معاملات تمييزية المفردات	معامل ثبات الاختبار	الصدق الذاتي	النهاية العظمى للدرجة	النهاية الصغرى للدرجة	الزمن المناسب بالدقيقة
	٣٠	٠,٥١٢	٠,٤٨٨	٠,٥٢٩	٠,٧٣	٠,٨٥	١٥٠	٣٠	١٢٠

رابعاً : تجربة الدراسة:

١ . التصميم التجريبي للدراسة:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي القائم على مجموعة واحدة من طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهرى ،

٢ . ضبط العوامل غير التجريبية :

يرى (جابر عبد الحميد وأحمد كاظم ، ١٩٨٧ ، ٢٠٢) أنه من الناحية النظرية لا يوجد ضبط - العوامل غير التجريبية - أفضل من استخدام نفس المجموعة مرتين ، طالما أن جميع المتغيرات المستقلة المرتبطة بخصائص أفراد المجموعة والمؤثرة في المتغير التابع قد أحكم ضبطها ؛ ولذا كان التصميم المستخدم في هذه الدراسة هو التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة ، حيث تستخدم المجموعة نفسها من الطلاب في قياس أفاعلية النموذج التدريسي.

٣ . تحديد متغيرات تجربة البحث : تتضمن الدراسة نوعين من المتغيرات :

أ. المتغير المستقل ويتمثل في : النموذج التدريسي لتنمية مهارات الإبداع اللغوي لطالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري.

ب. المتغيرات التابعة وتتمثل في : تنمية مهارات الإبداع اللغوي لطالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري.

٤. اختيار مجموعة الدراسة:

بعد حصول الباحثة على الموافقة الإدارية * لتطبيق الدراسة ميدانياً ، تم اختيار مجموعة الدراسة من طالبات معهد فتيات عمر بن الخطاب الثانوي الأزهري بسوهاج ، التابع لإدارة سوهاج الأزهرية ، منطقة سوهاج الأزهرية ، محافظة سوهاج في الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠١٣/٢٠١٤م ، وقد بلغ عدد أفراد مجموعة الدراسة في صورتها النهائية (٣٠) طالبة.

٥ . تنفيذ تجربة الدراسة:

بعد اختيار مجموعة الدراسة من طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري ، تم إجراء تجربة الدراسة وفقاً للخطوات التالية:

أ . اختيار معلمة متعاونة : قامت الباحثة باختيار معلمة متعاونة . زميلة لها في نفس المعهد . حاصلة على دبلومة خاصة في التربية، لها نفس سنوات خبرة الباحثة، لها خبرة في تدريس مقرر الأدب والنصوص المقرر على طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري لمساعدتها في تدريس " الأدب في العصر العباسي الثاني المعدة وفقاً لنظرية الدماغ ، حيث التقت بها لتوضيح الغرض من الدراسة

وأهميتها ، ونظرية الدماغ ومبادئها واستراتيجيات التدريس المناسبة لكل مبدأ ، مع التأكيد على الدور الذي يقوم به المعلم عند تدريس النموذج ، كما تم تزويدها بدليل معلم للاسترشاد به أثناء التدريس ، وكذلك كراسة نشاط الطالب ، وتم التأكيد على أن يتم توزيع كل حصة

التدريبات الخاصة بها فقط ، وذلك لضمان عدم تشتت أذهان الطالبات بتدريبات الدروس الأخرى.

ب . تطبيق اختبار مهارات الإبداع اللغوي قبلياً.

ج . تدريس مجموعة الدراسة وفقاً للنموذج التدريسي المعد وفقاً لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ الباحثة مع وجود الزميلة ، وقد استغرق تدريس النموذج ٦ أسابيع بمعدل (٣) حصص أسبوعياً ، وذلك في الفترة من ٢٠١٤/ ٣ / ٨ إلى ٢٠١٤/ ٤ / ١٧م.

هـ . تم تطبيق اختبار مهارات الإبداع بعدياً على مجموعة الدراسة.

ز . تم تصحيح إجابات الطالبات على أدوات القياس ورصد النتائج ومعالجتها إحصائياً.

ح . أساليب المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة : لمعالجة النتائج إحصائياً تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية : . حجم التأثير بمربع إيتا : تم استخدام معادلة حساب التأثير التي تستخدم في حالة اختبار "ت".

. نسبة الكسب المعدل لـ"بلاك" Black Modified Gain Ratio : وذلك

لحساب فاعلية النموذج التدريسي.

وقد اعتمدت الدراسة على ما أقترحه "بلاك" وهي النسبة التي تتراوح بين (١,٢ ، ٢)

لقياس فاعلية النموذج التدريسي .

خامساً : الصعوبات التي واجهت الباحثة أثناء تطبيق الدراسة ميدانياً وطرق التغلب عليها:

= عدم معرفة بعض المعلمين والمعلمات ببعض نظريات التعلم وأساليب التدريس الحديثة وفقاً لهذه النظريات ومنها نظرية الدماغ ، وتم التغلب على ذلك من خلال توضيح أهمية هذه الدراسة ، ونظرية التعلم المسند إلى الدماغ ومبادئها في تنمية مهارات الإبداع اللغوي ودافعية المتعلم إلى الانجاز.

= أبدت بعض الطالبات عدم الاهتمام بالقيام بالأنشطة المصاحبة أثناء التدريس ، ولكن بعد الحصة الأولى من تطبيق النموذج انخرطن مع زميلاتهن في العمل.

= عدم توافر الإمكانيات والأدوات والوسائط التعليمية مثل أجهزة الحاسب الآلي ، واللوحات والنماذج التوضيحية، وقد تم التغلب على ذلك عن طريق توفير عدد كاف من أجهزة الكمبيوتر المحمولة (خاصة بالمعلمات والطالبات) وإعداد بعض الوسائل والنماذج التي تحقق الأهداف المرجوة.

= قلة عدد الحصص المخصصة لتدريس الوحدة من قبل التوجيه وفقاً للخطة الدراسية للمقرر، حيث مخصص حصتان دراسيتان أسبوعياً لمقرر الأدب العربي وتاريخه، وتم التغلب على هذه المشكلة عن طريق التفاهم مع إدارة المعهد والتوجيه والاستفادة من حصص الاحتياطي، حيث أصبحت ثلاثة حصص أسبوعياً.

= عدم انتظام بعض الطالبات في الحضور ، مما جعل الباحثة تستبعدهم من مجموعة الدراسة.

خامساً : نتائج الدراسة وتفسيرها:

لقد تمت الإجابة عن السؤالين الأول والثاني من أسئلة الدراسة في إجراءات الدراسة، وفيما يلي سوف يتم عرض وتحليل وتفسير النتائج المتعلقة بفاعلية النموذج التدريسي القائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات الإبداع اللغوي لدى طالبات المرحلة الثانوية الأزهرية.

وللإجابة عن السؤال الذي نص على " ما فاعلية نموذج تدريسي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات الإبداع اللغوي لدى طالبات المرحلة الثانوية الأزهرية ؟

وكذلك التحقق من صحة الفرض الذي نصه : يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات الإبداع اللغوي وذلك عند مستوى (٠,٠١).

تم استخدام اختبار "ت" T. test لتوضيح الفرق بين متوسطات درجات طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري (عينة الدراسة) في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الإبداع اللغوي والجدول التالي يبين نتائج ذلك :

جدول (٥)

الفرق بين متوسطات درجات طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الإبداع اللغوي

أبعاد اختبار مهارات الإبداع اللغوي	م ف	مج ح ف	قيمة "ت"		دلالتها الإحصائية عند مستوى (٠,٠١)
			المحسوبة	الجدولية	
الطلاقة	٥,٨٤٢٩	١٧٨١,٣	٩,٦٢١	٢,٦٥	دالة عند مستوى (٠,٠١)
المرونة	٥,٨	٢٥٧٥,٢	٧,٩٤٣		
الأصالة	٦,٠٧١٤	٢٩٠٢,٦	٧,٨٣١		
الاختبار ككل	١٧,٧١٤	١٣٤٤٦	١٠,٦١٧		

يتضح من جدول (٥) أن متوسط الفروق لدرجات طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارة الإبداع اللغوي "الطلاقة" (٥,٨٤٢٩) ، ومجموع مربعات انحرافات الفروق عند متوسط تلك الفروق (١٧٨١,٣) . كما أن قيمة "ت" المحسوبة للفرق بين المتوسطين (٩,٦٢١) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية (٢,٦٥) تقابل درجة حرية (٦١) عند مستوى دلالة (٠,٠١) .

وبذلك تكون "ت" المحسوبة دالة إحصائياً ، أي أن هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات الأطفال في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارة الإبداع اللغوي "الطلاقة" لصالح التطبيق البعدي .

ويتضح أيضاً أن متوسط الفروق لدرجات طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارة الإبداع اللغوي "المرونة" (٥,٨) ، ومجموع مربعات انحرافات الفروق عند متوسط تلك الفروق (٢٥٧٥,٢) . وأن قيمة "ت" المحسوبة للفرق بين المتوسطين (٧,٩٤٣) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية (٢,٦٥) عند مستوى دلالة (٠,٠١) وبذلك تكون "ت" المحسوبة دالة إحصائياً ، أي أن هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارة الإبداع اللغوي "المرونة" لصالح التطبيق البعدي .

وكذلك يوضح الجدول أن متوسط الفروق لدرجات طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارة الإبداع اللغوي "الأصالة" (٦,٠٧١٤) ، ومجموع مربعات انحرافات الفروق عند متوسط تلك الفروق (٢٩٠٢,٦) . كما أن قيمة "ت" المحسوبة للفرق بين المتوسطين (٧,٨٣١) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية (٢,٦٥) عند مستوى دلالة (٠,٠١) .

وبذلك تكون "ت" المحسوبة دالة إحصائياً ، أي أن هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارة الإبداع اللغوي "الأصالة" لصالح التطبيق البعدي .

إضافة إلى أن بيانات الجدول السابق توضح أن متوسط الفروق لدرجات طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري في التطبيقين القبلي والبعدي لمجموع الدرجات الكلية لمهارات الإبداع اللغوي (١٧,٧١٤) ، ومجموع مربعات انحرافات الفروق عند متوسط تلك الفروق (١٣٤٤٦) . كما أن قيمة "ت" المحسوبة للفرق بين المتوسطين (١٠,٦١٧) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية (٢,٦٥) عند مستوى دلالة (٠,٠١) .

وبذلك تكون "ت" المحسوبة دالة إحصائياً ، أي أن هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات الإبداع اللغوي لمجموع الدرجات الكلية لاختبار لمهارات الإبداع اللغوي لصالح التطبيق البعدي .

أي أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) لصالح التطبيق البعدي لاختبار لمهارات الإبداع اللغوي والمتمثلة في (الطلاقة ، المرونة ، الأصالة ، الدرجة الكلية للاختبار) .

ويتضح من ذلك فاعلية النموذج التدريسي القائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات الإبداع اللغوي لدى طالبات المرحلة الثانوية الأزهرية.

ب . حساب حجم التأثير لاستخدام النموذج التدريسي في تنمية مهارات الإبداع اللغوي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري :

وذلك بحساب حجم التأثير للنموذج التدريسي باستخدام قيمة " ت " المحسوبة والدالة إحصائياً ، وذلك عن طريق حساب قيمة مربع إيتا 2η والتي من خلالها التوصل إلى قيمة d والتي تعبر عن حجم التأثير ، ويتحدد حجم الأثر كبيراً أو صغيراً ، إذا كانت قيمة d = ٠,٨٤ ، كان حجم التأثير كبيراً ، وإذا كانت قيمة d = ٠,٥ ، كان حجم التأثير متوسطاً ، وإذا كانت قيمة d = ٠,٢ ، كان حجم التأثير صغيراً (صلاح أحمد مراد ٢٠٠٠ ، ٢٤٧) .

وقد تم حساب حجم التأثير للنموذج التدريسي في تنمية مهارات الإبداع اللغوي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري باستخدام قيمة " ت " المحسوبة ، وذلك عن طريق حساب قيمة مربع إيتا 2η التالي:

تم حساب قيمة " ت " للفرق بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الإبداع اللغوي في كل محور من محاوره والاختبار ككل ، كما تم حساب حجم تأثير النموذج التدريسي على تنمية مهارات الإبداع اللغوي لدى مجموعة الدراسة ، والجدول التالي يوضح هذه النتائج:

جدول (٦)

حجم التأثير في حالة التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الإبداع اللغوي على مجموعة الدراسة

المتغير المستقل	أبعاد الاختبار	قيمة " ت " المحسوبة	قيمة 2η	قيمة d	حجم التأثير
النموذج التدريسي	الطلاقة	٩,٦٢١	٠,٣١٦	١,٣٦	مرتفع
	المرونة	٧,٩٤٣	٠,٦٣٤	٢,٣٦	
	الأصالة	٧,٨٣١	٠,٦٢٨	٢,٦٠	
	الاختيار ككل	١٠,٦١٧	٠,٦٧٠	٢,٥٨	

يتضح من الجدول السابق أن حجم تأثير النموذج التدريسي على تنمية مهارات الإبداع اللغوي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري مرتفع ، حيث بلغت نسبته (٢,٥٨) ، كما أن حجم تأثير النموذج على محاور اختبار مهارات الإبداع اللغوي (الطلاقة . المرونة . الأصالة) مرتفع حيث بلغت قيمته على الترتيب (١,٣٦ . ٢,٣٦ . ٢,٦٠) وهي حجوم تأثير مرتفعة .

ج . قياس فاعلية النموذج التدريسي في تنمية مهارات الإبداع اللغوي:

وذلك من خلال معادلة Blake ، حيث تتراوح نسبة الكسب المعدل بين (٠ - ٢) ويشير Blake على أنه إلى أنه إذا كانت نسبة الكسب المعدل تقع بين (٠ - ١) فإن هذا يعني أن المتعلمين لم يتمكنوا من بلوغ ٥٠% من الكسب المتوقع ، أما إذا وقعت النسبة بين (١ - ٢) فإن ذلك يدل على أن المتعلمين قد تمكنوا من بلوغ أكثر من ٥٠% من الكسب المتوقع ، أما إذا تجاوزت نسبة الكسب ١,٢ فهذا يدل على بلوغ الحد الأقصى من نسبة الكسب المتوقع إي بلوغ الفاعلية القصوى (إخلاص محمد عبد الحفيظ وآخرون ٢٠٠٤ ، ٢٣٦) .

وللتعرف على فاعلية النموذج التدريسي في تنمية مهارات الإبداع اللُّغوي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري ، تم حساب متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الإبداع اللُّغوي باستخدام معادلة Blake لحساب نسبة الكسب المعدل كما في الجدول التالي:

جدول (٧)

متوسط درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي و البعدي لاختبار مهارات الإبداع اللُّغوي ونسبة الكسب المعدل لـ Blake ودلالاتها

التطبيق	المتوسط الحسابي	النهاية العظمى للمقياس	نسبة الكسب المعدل	الدلالة الإحصائية
القبلي	٤٤،٩٣	١٥٠	١،٣٢	دالة
البعدي	١٠٩،٢١			

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الكسب المعدل قد بلغت (١،٣٢) ، مما يشير إلى فاعلية النموذج التدريسي في تنمية مهارات الإبداع اللُّغوي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري (مجموعة الدراسة).

تعقيب عام على نتائج الدراسة الحالية:

- خلصت النتائج التي تم التوصل إليها في البحث الحالي إلى فاعلية نموذج تدريسي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ مع طالبات المرحلة الثانوية في تنمية مهارات الإبداع اللُّغوي لديهن ، وأن إتاحة الفرص للتفاعل مع المحتوى التعليمي من النموذج التدريسي بإيجابياته من خلال استخدام أساليب تدريس تتفق ومبادئ نظرية التعلم المستند للدماغ، وكذلك من خلال ممارسة الأنشطة المتعددة المتضمنة بالنموذج التدريسي، والتي تنوعت في أهدافها واستخداماتها ومجالات تطبيقها ، قد

كان سبباً في إثارة المنافسة والدافعية بين طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري (مجموعة الدراسة) على المستوى الفردي والمستوى الجماعي ، مما ساهم في سهولة التعلم ، وتنمية مهارات الإبداع اللغوي لديهن.

■ كما أن مرور طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري (مجموعة الدراسة) بخبرات تعليمية متنوعة أثناء تدريس النموذج التدريسي على ممارسة مهارات لغوية ، فضلاً عن القيام بالأنشطة المختلفة التي تساعد على تنمية مهارات الإبداع اللغوي. كل هذه العوامل من شأنها أن تزيد من ثقة الطالبة بنفسها ، ويدفعها إلى مزيد من الإبداع اللغوي.

■ وتشير النتائج في مجملها إلى فاعلية النموذج التدريسي القائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات الإبداع اللغوي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري عند دراستهن لمقرر الأدب العربي وتاريخه.

■ كما أن مهارات الإبداع اللغوي التي أظهرتها المعلمات في أثناء تدريس التفكير الإبداعي لأطفالهن كانت تدعو الطالبات لكي يتصرفن بحرية دون التقيد بأحكام ، ويتوجهن ذاتياً في مناخ مريح مليء بالتشجيع ، والتعزيز الفوري مع توفير عنصر التحدي ، ومساعدة الطالبات لإدراك أن معظم المشكلات لها العديد من الحلول الممكنة ، والسماح لهن بالتعبير بأي أسلوب حر أثناء قيامهن بأي عمل إبداعي يندمج فيه ويستحوذ اهتمامهن مع احترام خيالاتهن والتي تصدر عنهن ، وتقبل أفكارهن .

■ كما أن تنوع الأنشطة المقدمة للطالبات أتاح الفرصة لهن الانغماس في عملية التعلم وفقاً للنشاط الذي يملن إليه ، ويتحمسن له ؛ مما يدعوا إلى أن الاهتمام ينبغي أن يوجه نحو كيف يعبرن عن إبداعهن؟ ، ونحو الأنشطة التي تساعدن على الإبداع.

■ كما أظهرت نتائج الدراسة أن مهارات الإبداع اللغوي لدى الطالبات تسمى بشكل أفضل في مجالات معينة مثل : الأدب والنصوص العربية في العصور المختلفة، ويطلق

على الطالبات اللاتي يبدعن في هذا المجال اللغوي (الأدب والنصوص) أن لديهن مهارات إبداع لغوي.

وتم إرجاع نمو مهارات الإبداع اللغوي ودافعية الإنجاز لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري (مجموعة الدراسة) إلى ما يلي:

- قيام المعلمة بدورها في استثارة اهتمام الطالبات ، وتشجيعهن على بذل أقصى جهد وتوجيههن إلى الخطوات التي يجب إتباعها للوصول إلى الحل دون أن يُقدم إليهن الحلول الجاهزة ، مما ساعد في بث الثقة في نفوس الطالبات وجعلهن قادرات على التعلم والتفكير ، مما كان له أكبر الأثر في التغلب على العديد من المشكلات التي تواجههن أثناء المواقف التعليمية.
- دور الوسيط الذي قامت به المعلمة في طريقة التدريس المتبعة وفقا لنظرية التعلم المستند للدماغ ، والذي يختلف عن الدور التقليدي الذي يُمارس مع طرق التدريس التقليدية ، حيث يُقرر المتعلم الخبرات التعليمية والوسائل التي تمكنه من إنجاز المهام وإحراز النجاحات ومن ثم تنمو مهارات الإبداع اللغوي لدى الطالبات.
- اعتماد الطالبات على أنفسهن في التدريبات أثناء العمل المستقل.
- قيام الطالبات بأعمال مستقلة مارسن من خلالها مهارات عقلية معينة ، واعتمدن على أنفسهن في الوصول إلى الحل.
- المناقشة التي كانت تدور بين المعلمة والطالبات أثناء التدريس أدت إلى نمو مهارات الإبداع اللغوي ، وزادت من التفاعل بين الطالبات ومشاركتهن في العملية التعليمية.
- الواجبات المنزلية وتصحيحها وإثابة الطالبات عليها ، كان له دور في نمو مهارات الإبداع اللغوي المنافسة.
- توافر عنصر الإثارة والتشويق والمنافسة في النموذج التدريسي المتبع ساعد الطالبات على تحمل المسؤولية ودفعهن للمزيد من التعلم ومكنهن من التعبير عن

آرائهم ومشاركتهم الإيجابية في المناقشات ، مما ساعد على نمو مهارات الإبداع اللغوي لديهم.

ملخص نتائج الدراسة : توصلت الدراسة للنتائج التالية:

- وجود دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الإبداع اللغوي ككل ، ولمحاورة المختلفة كل على حدة لصالح التطبيق البعدي.
- وجود دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس دافعية الإنجاز ككل ، ولمحاورة المختلفة كل على حدة لصالح التطبيق البعدي.
- للنموذج التدريسي أثر مرتفع في تنمية مهارات الإبداع اللغوي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري.
- فاعلية النموذج التدريسي في تنمية مهارات الإبداع اللغوي لدى مجموعة الدراسة.
- للنموذج التدريسي أثر مرتفع في تنمية مهارات الإبداع اللغوي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري.

ثانياً : توصيات الدراسة:

- في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها من خلال الدراسة تُوصي الباحثة بالتالي:
- . ضرورة إطلاع معلمي اللغة العربية بصفة عامة والأدب العربي بصفة خاصة على نظريات التعلم المختلفة والإفادة من تطبيقاتها في تنمية المهارات اللغوية.
- . تشجيع معلمي اللغة العربية على استخدام استراتيجيات تدريس مختلفة ، لتنمية الإبداع اللغوي والدافعية للإنجاز.
- . أهمية إعداد دليل للمعلم يمكن الاسترشاد به عند تدريس اللغة العربية وفق نظرية التعلم المستند إلى الدماغ .

- . ضرورة توفير الأدوات والوسائط التعليمية اللازمة لتنفيذ استراتيجيات تدريس تتفق مع مبادئ نظرية التعلم المستند إلى الدماغ.
- . الاهتمام بتضمين مقررات اللغة العربية بصفة عامة التدريبات والأنشطة المختلفة التي من شأنها تنمية مهارات الإبداع اللغوي.
- . تضمين كتب اللغة العربية وسائل إثرائية تجذب انتباه المتعلمين ، مع مراعاة أن تكون المادة المقدمة منبثقة من واقع البيئة التي يعيش فيها المتعلمون ، وأن تراعى ميولهم واهتماماتهم اللغوية.
- . أنظار مخططي المناهج الدراسية إلى ضرورة تنظيم وتخطيط محتوى مناهج اللغة العربية وفقاً لمبادئ نظرية التعلم المستند إلى الدماغ وتنمي مهارات التفكير اللغوي.
- . الاهتمام بتنظيم دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية لتدريبهم على كيفية الاستفادة من استراتيجيات التدريس المرتبطة بنظرية التعلم المستند إلى الدماغ.
- . ضرورة نشر الوعي اللازم لمعرفة معلمي اللغة العربية لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ واستراتيجيات التدريس المرتبطة بها.

ثالثاً : بحوث مقترحة :

- في ضوء نتائج الدراسة الحالية وما توصلت إليه من توصيات تقترح الباحثة إجراء الأبحاث التالية:
- = فاعلية نموذج تدريسي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات الإبداع اللغوي لدراسي اللغة العربية في التعليم العام.
 - = فاعلية نموذج تدريسي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات الإبداع اللغوي لدراسي اللغة العربية..
 - = فاعلية نموذج تدريسي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات الإبداع اللغوي لدراسي اللغة العربية..

= فاعلية نموذج تدريسي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات الإبداع اللغوي لدراسي اللغة العربية.

= إجراء دراسة مماثلة لتعرف فاعلية نموذج تدريسي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات الإبداع اللغوي عند دراسة فروع أخرى من فروع اللغة العربية لدى طلاب المعاهد الأزهرية.

= دراسة مقارنة بين فاعلية نموذج تدريسي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات الإبداع اللغوي ونماذج تدريس قائمة على نظريات تعلم أخرى.

= دراسة مقارنة بين فاعلية نموذج تدريسي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات الإبداع اللغوي ونموذج تدريسي قائم على المستحدثات التكنولوجية.

قائمة مراجع الدراسة

أولاً : المراجع العربية:

- ١- أحمد زكي بدوي (١٩٨٠) ، معجم مصطلحات التربية والتعليم ، القاهرة ، دار الفكر العربي.
- ٢- أسماء الشافعي أحمد (٢٠١٣) ، فاعلية برنامج مُعد وفقاً لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة أسوان.
٣. أشرف يوسف أبو عطايا ، أحمد عبد القادر ببيرم (٢٠٠٧) ، برنامج مقترح قائم على التدريس لجانبي الدماغ ، لتنمية الجوانب المعرفية في العلوم لدى طلاب الصف التاسع ، مجلة التربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، القاهرة ، مج ١٠ ، العدد ١ ، مارس.
٤. أمير إسماعيل (٢٠١٣) ، مهارة القراءة والكتابة ، موقع المنتدى الغربي لإدارة الموارد البشرية ، ٢٠١٣/٩/١١م.
٥. أيمن رجب عيد (٢٠٠٩) ، برنامج مقترح قائم على جانبي الدماغ لتنمية بعض مهارات التفكير في الرياضيات لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي بغزة ، رسالة ماجستير ، فلسطين ، الجامعة الإسلامية بغزة.
- ٦- إنشراح إبراهيم محمد المشرفي (٢٠٠٥) ، تعليم التفكير الإبداعي لطفل الروضة ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية.
٧. حنان بنت سالم (٢٠٠٩) ، نظرية الحل الإبداعي للمشكلات تريز ، عمان ، دي بونو للطباعة والنشر والتوزيع.
٨. رجاء محمد ديب الجاجي (٢٠١٣) ، وحدة مطورة وفق التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية تقدير الذات والاتجاه نحو الإبداع لدى تلميذات الصف الثالث

الأساسي ، المؤتمر العلمي العربي العاشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين
، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين ، ١٦ . ١٧ نوفمبر .

٩- زكريا الشربيني ، يسرية الصادق (٢٠٠٢) ، أطفال عند القمة (الموهبة و التفوق
العقلي والإبداع) ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

١٠- زهير بقسماوي (٢٠٠٦) ، التعلم القائم على أساس بنية الدماغ ووظيفته ، الأردن ،
عمان ، دار العقبة .

١١- سعادة خليل (٢٠٠٩) ، الأساس العصبي للغة ، عمان ، الأردن ، دار الكرامة .

١٢- سمير عبد الوهاب (٢٠٠٢) ، بحوث ودراسات في اللغة العربية قضايا معاصرة في
المناهج وطرق التدريس في مرحلة رياض الأطفال والمرحلتين الابتدائية
والإعدادية، دمياط، المكتبة العصرية،

١٣- سمير يونس صلاح (٢٠٠٢) ، ثر برنامج قائم على القصة فى تنمية بعض مهارات
القراءة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.. مجلة الجمعية المصرية
للمناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد ٨١
، أغسطس .

١٤- عبد الأله بن محمد الحيزان (٢٠٠٢) ، لمحات في التفكير الإبداعي ، الرياض .

١٥- غزو إسماعيل عفانة ، نائلة الخزندار (٢٠٠٤) التدريس الصفّي بالذكاوات المتعددة ،
أفاق للنشر والتوزيع ، غزة ، فلسطين .

١٦- فاطمة محمد محمد سعيد (٢٠١٤) ، برنامج مقترح قائم على نظرية التعلم المستند
إلى الدماغ لتنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي وعادات العقل المنتج
لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ،
جامعة أسيوط .

- ١٧- فتحي عبد الرحمن جروان (١٩٩٩) ، تعليم التفكير (مهارات وتطبيقات) ، الإمارات العربية المتحدة ، دار الكتاب الجامعي.
- ١٨- لؤي حسن محمد أبو لطيفة (٢٠٠٩) التفكير الإبداعي عند الأطفال (محاورة و قضايا) ، عمان ، دار فضاءات للنشر والتوزيع والطباعة.
- ١٩- مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٥) ، التدريس الإبداعي وتعلم التفكير ، القاهرة ، عالم الكتب.
- ٢٠- محمد بكر نوفل (٢٠٠٤) " أثر برنامج تعليمي تعليمي مستند إلى نظرية الإبداع الجاد في تنمية الدافعية العقلية لدى طلبة الجامعات من ذوي السيطرة الدماغية اليسرى ، رسالة دكتوراه ، جامعة عمان العربية .
- ٢١- محمد حسين الدربي (٢٠٠٣) ، تربويات المخ البشري ، الأردن ، عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .
- ٢٢- محمد رجب فضل (٢٠١٣) ، نمو المهارات اللغوية والإبداع ، موقع جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية ، ١٠ / ٩ / ٢٠١٣م.
- ٢٣- محمد سيد سعيد سليمان (٢٠١٠) ، أثر التعلم القائم على عمل الدماغ في تنمية القدرة على التصور البصري المكاني لدى المتفوقين ، دراسة نفس . فسيولوجية ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة بني سويف .
- ٢٤- محمد هاشم ريان (٢٠٠٤) ، مهارات التفكير وسرعة البديهة وحقايب تدريبية عليها ، الأردن ، عمان ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- ٢٢- منتدى مكتب التربية العربي لدول الخليج (٢٠١٣) ، مهارات الإبداع اللغوي ، سبتمبر.

٢٣. منذر مبدر محمد عبد الكريم العباسي (٢٠١٠) ، تصميم تعليمي وفقا لنظرية التعلم المستند إلى الدماغ و أثره في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء ، مجلة الفتح ، العدد ٤٤ ، العراق ، نيسان.

٢٤. مكة عبد المنعم البنا (٢٠١١) ، نموذج تدريسي مقترح قائم على التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية الإبداع والتواصل الرياضي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، مجلة تربويات الرياضيات ، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات ، مج ١٤ ، أكتوبر ، ج ٣.

٢٥. ناديا سميح السلطي (٢٠٠٤) ، أثر برنامج تعليمي - تعليمي مبني على نظرية التعلم المستند الى الدماغ في تطوير القدرة على التعلم الفعال ، رسالة دكتوراه ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

٢٦. ناديا سميح السلطي (٢٠٠٨) ، التعلم المستند إلى الدماغ ، ط ٢ ، عمان ، دار المسيرة.

٢٧. نادية سمعان (٢٠١٠) ، نموذج تدريسي مقترح في ضوء التعلم القائم على الدماغ لتنمية المعارف الأكاديمية والاستدلال العلمي والتنظيم الذاتي في العلوم لتلاميذ الصف الأول الإعدادي ، مجلة التربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، مج ١٣، العدد ٢، سبتمبر.

٢٨. يوسف قطامي (٢٠٠٧) ، تعليم التفكير لجميع الأطفال ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٢٩. يوسف قطامي، مجدي سليمان المشاغلة (٢٠٠٧) ، الموهبة والإبداع وفق نظرية الدماغ ، عمان ، ديبونو للطباعة و النشر والتوزيع.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- 30- Abott , John & Ryan , Terence ,(1999) , Learning to go with the Grain of the Brain , University of Illionis press , New York.
- 31- Bello , D. , (2009), The Effect of Brain – Based Learning with Teacher Training in Division and Fraction in Fifth Grad Students of A private School Ph.D.Dissertation , Minnesota, Capella University.
- 32-Bruer , J. , Joseph T, (2000) , In Search of Brain – Based Education , Phi Delta Kappan , 80 (9).
- 33-Caine , R. & Caine , G. (1995), Reinventing school through brain – based learning , Educational Leadership Vol(7) , No(5) , Pergamum Press Ltd , London.
- 34-Ferguson , C.w. , (2008) , A Comparison of Instruction Methods for Improving the Practical Visualization Ability of Freshman Technology Seminar Ph.D.Dissertation , University of Western Carolina.
- 35-Gerd Kempermann , Laurenz Wiskott, and Fred Gage , (2004) , Current Functional Importance of Neutrogena's Language , April , Opinion in Neurobiology.
- 36-Jensen , E ., (2000) , Brain-based Learning , Academic press Inc . , Alexandria , Virginia
- 37-Laurenz Wiskott (2001) , How the Brain Works in the Context of Learning , New York , Norton.
- 38-Pinkerton , K., David (2002) , Using Brain – Based Learning Techniques in High School Science , Teaching of change Fall 94 , Vol.2 , issue 1, December.
- 39-Sikes , D. ,(2010) , Applying Brain – Based Teaching Techniques to Great Expectations Methodology , Ed.D. Dissertation , Walden University , United States Minnesota.
- 40- Weimer , C. , (2007) , Engaged Learning Through the Use of Brain – Based Teaching : A Case Study of Eight Middle School Classroom , Ph.D. Dissertation , Northern Illinois University.
- 41-Ozden , M., Gulitekim , M. , (2008) , The Effect of Brain – Based Learning on Academic Achievement and Retention of Knowledge in Science Course , Electronic Journal of Science Education , vol.12 , No.1 , October ,1-17.

أثر استخدام أسراتيجية العصف الذهني في تدريس العلوم لاكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير العلمي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي

إعداد

د/ سهام السيد صالح مراد

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد
بكلية التربية - جامعة حائل

كلية التربية
جامعة سوهاج
Faculty of Education

المجلة التربوية - العدد الرابع والأربعون - أبريل ٢٠١٦م

مقدمة

يتميز العصر الحالي بعصر النمو المتزايد للمعرفة العلمية وتطورها وهو العامل الأساسي في الانجازات العلمية التي امتدت آثارها إلى كل جانب من جوانب حياتنا اليومية واستخدام المنهج العلمي في مؤسساتنا التعليمية ساعد في زيادة معدل سرعة الانفجار المعرفي مما دفع المهتمين بتدريس العلوم والتربية العلمية بالاهتمام بإعداد المتعلمين القادرين على التفكير السليم وإكسابهم مهاراته الأساسية وكذلك المفاهيم العلمية بصورة سليمة باستخدام معالجات تدريسية مناسبة وفق الاتجاهات الحديثة والتي تتمركز حول المتعلم .

وان نجاح التلاميذ لا يتمثل فيما يحفظون من المقررات الدراسية، بل في تعلمهم الأسلوب العلمي في التفكير، وممارسة مهاراته وقيامهم بالملاحظات والاستنتاجات والتفسيرات مما يجعلهم قادرين على التفكير في أي مشكلة تواجههم تفكيراً علمياً، ومعالجتها بطريقة موضوعية.

ومن هذا المنطلق أشار (زيتون ، ١٩٩٣ ، ١٧) أن التفكير لدى المتعلمين أصبح من أهداف التربية العلمية وأوسعها انتشاراً وتأييداً لدى الأوساط التربوية على المستويين العالمي والمحلي، وذلك على أساس أن الهدف هو الركيزة الأساسية لكافة العلوم الطبيعية والإنسانية التي يدرسها المتعلم خلال تعلمه في المراحل التعليمية المختلفة، وأكثر القدرات العقلية قابلية للتطبيق إزاء مشكلات حياته في الحاضر والمستقبل.

ويشير العديد من المهتمين والتربويين والدراسات بأهمية تنمية مهارات بالتفكير بصفة عامة والتفكير العلمي بصفة خاصة إلى أن : التفكير العلمي يجب أن يكون صفة يتصف بها و كل مواطن عامة وان يكون احد الأهداف الهامة التي يجب على المدرسة أن تعمل على تنميتها، و المتعلم الذي يمارس القدرة على التفكير العلمي يجب أن يمتلك بعض القدرات والمهارات التي تساعد على تدعيم المفاهيم العلمية بصورة مبسطة لكي يستفيد منها ويوظف المعلومات المستقبلية لديه بصورة صحيحة لحل أي مشكلة وتفسير الظواهر .

ويشير (النجدي وآخرون ، ١٩٩٩) إلى التفكير العلمي يتضمن أربع عشرة قدرة هي: قدرة الإحساس بوجود مشكلة، قدرة تحديد المشكلة، قدرة التحليل، قدرة جمع البيانات، قدرة اختبار الفروض، قدرة اختبار صحة الفروض، قدرة الاستقراء، قدرة الاستنباط، قدرة تفسير

البيانات، قدرة التمييز بين الحجج ، قدرة التقويم، القدرة على الطلاقة الفكرية، القدرة على المرونة التلقائية، القدرة على الأصالة.

وهذه المكونات تتميز بالشمول والدقة على الرغم من اختلاف المسميات وأنماطها المتعددة كقدرة عقلية مركبة فيمثل نشاطا عقليا له خصائصه المميزة وأعتبرها البعض خطوات التفكير العلمي واعتبرها الآخر صفات التفكير العلمي ، وقد أتفق العديد من الباحثين والمهتمين بمكونات التفكير العلمي في تحديد المشكلة - جمع البيانات- فرض الفروض - اختبار صحة الفروض - التفسير - التعميم

ولذلك ظهرت عدة تعريفات للتفكير العلمي من بينها :

- نشاط عقلي منظم قائم على إيجاد الدليل والبرهان لإثبات النتيجة ، وفيه يستخدمه الفرد في معالجة مواقف محيرة ، أو الوصول الى حل مشكلة ما ، وفيه يستخدم الفرد بعض المهارات مثل (الملاحظة - التصنيف - التنبؤ - الاستنتاج (حبيب، ١٩٩٩ ، ٣٢٨)
- نشاط عقلي منظم يستخدم فيه الطالب مجموعة من المهارات (تحديد المشكلة - فرض الفروض - اختبار صحة الفروض - تفسير البيانات - التعميم) وذلك للوصول إلى حل مشكلة معينة أو لتعلم بعض الأشياء ومعالجة بعض المواقف (همام ، ٢٠٠٨) .
- مجموعة من المهارات العقلية المتكاملة اللازمة لحل مشكلة تواجه الفرد تواجه الفرد في حياته اليومية أو العملية باستخدام منهج علمي تتوافر فيه الموضوعية ، ويتسم بالدقة ويتكون من المهارات الآتية : تحديد المشكلة - واختيار الفروض المناسبة - واختبار صحة الفروض - واختبار صحة الفروض - واختبار صحة الفروض - وتفسير البيانات - والتعميم (غليون ، ٢٠٠٨ ، ١١٩) ، (لافوي 1993 Lavoie ، أيجن وكوجاك (Eggen&Kauchak) .

ومما سبق يتضح أن التفكير العلمي هو نشاط عقلي عبارة عن مجموعة من المهارات اللازمة التي يستخدمها الطالب بهدف الوصول إلى حل أية مشكلة واتخاذ القرارات التي تواجه بطريقة موضوعية من خلال التفكير المنظم المنهجي ومن خلال المرور بمجموعة من الخطوات وهي تحديد المشكلة والهدف من اتخاذ القرار - جمع البيانات والحقائق عنها والتنبؤ بآثارها المحتملة - وضع الحلول البديلة للمشكلة - تقييم كل بديل من البدائل - واتخاذ القرار الأنسب الذي يمثل أحسن مسار لتحقيق الهدف في ضوء الإمكانيات والموارد المتاحة وذلك من خلال استخدام إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم النشط الذي يتطلب

من المتعلمين أن يستخدموا مهام تفكير عليا فيما يتعلق بما يتعلمونه وممارسة أشياء تجبرهم على التفكير فيما يتعلمونه .

ويؤكد (جروان ، ١٨، ١٩٩٩) إن تعليم مهارات التفكير والتعليم من أجل التفكير يرفعان من درجة الإثارة وال جذب للخبرات الصفية، ويجعلان دور الطلبة إيجابياً وفاعلاً، ينعكس بصور عديدة من بينها: تحسن مستوى تحصيلهم ونجاحهم في الامتحانات المدرسية، وتحقيق الأهداف التعليمية التي يتحمل المعلمون والمدارس مسؤوليتها . ومحصلة هذا كله تعود بالنفع على المعلم والمدرسة والمجتمع.

وأجريت أيضا العديد من الدراسات التي تناولت تنمية مهارات التفكير العلمي كهدف من أهداف التدريس بصفة عامة والعلوم بصفة خاصة باستخدام مداخل واستراتيجيات تدريسية مختلفة وأسفرت نتائجها إلى تنمية مهارات التفكير العلمي مثل دراسة (عبد الرحمن، ٢٠٠٢) والتي استخدمت الألعاب التعليمية في تحصيل العلوم وتنمية بعض مهارات التفكير العلمي ودراسة (عبد الفتاح ، ٢٠٠١) التي استخدمت فيها التعلم التعاوني و دراسة (سويلم، ٢٠٠٨) التي استخدم فيها دورة التعلم الخماسية من خلال الكمبيوتر في تحصيل بعض المفاهيم العلمية والتفكير العلمي والاتجاه نحو العلوم لدى طلاب الصف الثالث المتوسط و دراسة (غليون ، ٢٠٠٨) والتي اهتمت بدراسة العلاقة بين مقروئية كتاب الفيزياء ومهارات التفكير العلمي لدى طلبة الصف الثالث الثانوي وغيرها من الدراسات التي اهتمت بالتفكير العلمي وغيرها من المتغيرات.

وإجمالا فقد أجريت العديد من الدراسات التي تناولت تنمية التفكير كهدف تعليمي عموما وكهدف من أهداف تدريس العلوم خصوصا باستخدام مداخل واستراتيجيات تدريسية متنوعة، وأسفرت نتائجها عن نمو مهارات التفكير العلمي، فالتفكير العلمي من أهم أهداف تدريس العلوم. لذا ينبغي تنميته لدى الفرد طوال حياته.

كما أن المفاهيم والمبادئ العلمية وغيرها من التعميمات لم تعد مجرد جانب من جوانب التعلم، بل تعتبر محاور أساسية تدور حولها برامج المؤسسات التعليمية (الشربيني وو صادق ٢٠٠٠، ٩٣). وان عملية نمو المفاهيم عملية متدرجة وتنمو وتتطور بشكل مستمر ، وتزداد معرفة الطفل بالمفهوم بشكل أكثر عمقا كلما تعرض إلى خبرات إضافية متعلقة بالمفهوم ، فتزداد قدرته على إدراك خصائص المفهوم والتمييز بين المفاهيم ويدرك

العلاقة بين المفهوم ومفاهيم أخرى ويعد مدخل المفاهيم من أكثر مداخل تنظيم المادة الدراسية شيوعاً حيث توحى فكرته المحورية بأن كل ميدان من ميادين العلم ينتهي بعدة مفاهيم علمية أساسية و'إتقان هذه المفاهيم هو احد الأهداف الرئيسية لمنهج العلوم .

وهذا ما أكدته العديد من المشروعات العالمية في المرحلة الابتدائية مثل المشروعات الأمريكية (LSP, COPES, SCIS) والمشروعات الانجليزية مثل (مشروع أكسفورد، ومشروع التعلم من خلال العلوم ، والمنهج القومي للعلوم في إنجلترا) وغيرها من المشروعات العالمية الأخرى الخاصة بالمدرسة الابتدائية(عزام ، ١٩٩٥ ، ٥)

ويرى (البغدادي ، ١٩٩٧ ، ١٣) أن ممارسة الأنشطة التعليمية مفتوحة النهاية Open end إلى نتيجة علمية لم يكن يعرفها من قبل وتمثل إنجازا جديدا بالنسبة له ويحدد عددا من المهارات العقلية التي تكتسب من خلال هذه الأنشطة :الملاحظة Observation التصنيف Classification القياس Measuring الاتصال Communication الاستدلال inferring التجريب Experimentation كما أن ممارسة الأنشطة تؤدي إلى اكتساب سلوك متوقع للأمور التالية :الفضول وحب الاستقلال Curiosity، الإبداعية والابتكارية Inventiveness، التفكير الناقد Critical thinking ، و المثابرة والاستمرار Persistence.

ويعتبر محتوى المنهج وما يصاحبه من استراتيجيات التدريس عاملين مهمين في تنمية خصائص الشخصية ، والإسهام في توفير بيئة مناسبة لأنماط التفكير التي يكتسبها الفرد خلال المراحل التعليمية ، فإن هذا يتطلب إعادة بناء المعارف - التي تقدم للتلاميذ - وتنظيمها بشكل يمكن التلاميذ من إدراك الخصائص والعلاقات المشتركة بينها ، مما يساعدهم على ممارسة مهارات التفكير مثل التفسير والتنبؤ والاستنتاج والتمييز بين الأشياء والمواقف المختلفة ، فضلا عن الاستفادة من الخبرات السابقة في التعامل مع المواقف الحياتية الجديدة.

هذا وقد ظهرت أنماط التعلم من أهمها التعلم المتمركز حول المتعلم أو ما يطلق عليه التعلم النشط وهو تلبية للدعوة بتفعيل الفلسفة التربوية التي تعتمد على ايجابية المتعلم في الموقف التعليمي حيث يتم التعلم من خلال العمل والبحث والتجريب واعتماد المتعلم على ذاته في الحصول على المعلومات واكتساب المهارات وتكوين القيم والاتجاهات فهو لا يركز على الحفظ والتلقين ، وإنما على تنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات وعلى العمل

الجماعي والتعلم التعاوني ، حيث أن البيئة التعليمية الجيدة تسهم في تحفيز وتدعيم مستويات التفكير العليا لدى الطلاب وعندما تتوافر بالبيئة التعليمية جميع الشروط المطلوبة، فإن المربين يستطيعون بناء جو يغزى التفكير ويسمو به غالى درجة أعلى من مستوى استدعاء المعلومات وترجمتها ، كما أنها تسهم في تعلم عمليات التفكير الأكثر تعقيداً (عبد الفتاح ، ٢٠٠١ ، ٢).

فالتعلم النشط يستمد فلسفته من المتغيرات العالمية والمحلية المعاصرة، فالتعلم النشط يعد تلبية لهذه المتغيرات التي تتطلب إعادة النظر في أدوار المعلم والمتعلم، والتي نادت بنقل بؤرة الاهتمام من المعلم إلى المتعلم، وجعل المتعلم هو محور العملية التعليمية. إن فلسفة التعلم النشط تؤكد على أن التعلم لابد أن (دليل التعلم النشط ، ٢٠٠٥ ، ١٥) :

- يرتبط بحياة التلميذ ، وواقعه، واحتياجاته، واهتماماته .
- يحدث من خلال تفاعل التلميذ مع كل ما يحيط به في بيئته.
- ينطلق من استعدادات المتعلم وقدراته .
- يحدث في جميع الأماكن التي ينشط فيها المتعلم في البيت ، المدرسة ، الحي ، النادي.
- ولتحقيق ذلك تعددت وتنوعت استراتيجيات التعلم النشط من أهمها الحوار والمناقشة ، العصف الذهني ، حل المشكلات ، التعلم الذاتي ، الاكتشاف ، التعلم التعاوني ، تعلم الأقران ، لعب الأدوار ، الخرائط المعرفية ، خرائط المفاهيم ، دورة التعلم

ولكن على الرغم من تنوعها وتعددتها إلا أن هناك معوقات تحول دون استخدام كل ومعظم هذه الاستراتيجيات لأسباب قد تتعلق بالمعلم أو طبيعة الإستراتيجية المختارة أو الإمكانيات المتاحة ، وظهرت الحاجة إلى التعلم النشط نتيجة عوامل عدة ، لعل أبرزها حالة الحيرة والارتباك التي يشكو منها المتعلمون بعد كل موقف تعليمي ، والتي يمكن أن تفسر بأنها نتيجة عدم اندماج المعلومات الجديدة بصورة حقيقية في عقولهم بعد كل نشاط تعليمي تقليدي ، الأمر الذي يدعو إلى البحث عن استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية يمكن استخدامها لإكسابهم المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير العلمي.

وبالرغم من أهمية التفكير العلمي والاهتمام به من حيث جعله هدفاً أساسياً من أهداف المراحل التعليمية ، وتناول الدراسات والبحوث لمهاراته ، وإعداد البرامج والمشروعات الخاصة بتنمية مهارات التفكير العلمي لدى المتعلمين في كافة المراحل الدراسية كما يتضح من الاهتمام في البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية التي تنظمها إدارات التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية على تفعيل تنمية مهارات التفكير العلمي أثناء التدريس والتحصيل ، إلا أن المتأمل في واقع التعليم في المدارس يجد أن هناك قصوراً في إعداد مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية بما يسمح بتنمية مهارات التفكير المختلفة بما فيها مهارات التفكير العلمي من ناحية والاعتماد على استخدام بعض الطرق التدريسية و الطريقة التقليدية في تدريس العلوم من ناحية أخرى

وفي هذا الإطار أجريت العديد من الدراسات مثل دراسة رضوان (١٩٨٣) ومحجوب (١٩٨٥) والطنائى (١٩٨٧) ، وعطوة (١٩٨٨) وحسين (١٩٩٤) وشعبان (١٩٩٥) وعرفات (١٩٩٧) وحبيب (١٩٩٩) و عبد الرحمن (٢٠٠٢) وهمام (٢٠٠٨) وعبد الفتاح (٢٠٠١) و غليون (٢٠٠٨) وغيرها من الدراسات والبحوث .

والمتأمل في هذه الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارات التفكير العلمي يجد أنها تركز بشكل كبير على استخدام طرق تدريس مختلفة يغلب على بعضها التقليدية واستراتيجيات تدريسية محورها المعلم ، واستخدام بعضها المداخل والاستراتيجيات بصورة منفصلة الأمر الذي يدعو إلى البحث عن بعض استراتيجيات محورها المتعلم وهذا ما ستسعى إليه الدراسة الحالية وخاصة أن هناك تدنى في مستوى مهارات التفكير العلمي والمفاهيم العلمية لدى طلاب المرحلة الابتدائية حيث قامت الباحثة بالقيام بدراسة استطلاعية حيث طبق اختبارا للتفكير العلمي واختبارا في المفاهيم العلمية على عينة قوامها (٢٠) طالبة بالصف السادس الابتدائي بإدارة التعليم بحائل أسفرت عن تدنى مستوى مهارات التفكير العلمي لديهم والتي لا تلبى الطموحات والمشاريع التطويرية التي تطبقها وتنفذها وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية . وخاصة فيما يتعلق بمشروع (علمني كيف أتعلم) حيث يهتم بتدريب مشرفين ومشرفات من مختلف التخصصات على ثلاث عشرة إستراتيجية تدريسية منها:

(التقويم البنائي، والتفكير العلمي، والتعلم التعاوني، الاستقصاء، والعصف الذهني (وزارة التربية والتعليم ، ١٤٢٦هـ)

وقد أثمر منحى التعلم النشط عدداً من الإستراتيجيات والطرائق والنماذج التدريسية، التي تشجّع على التفاعل النشط بين المعلمين والطلاب داخل مجموعات العمل، التي تساهم بدورها في تحقيق تعلم ذي معنى، ومنها إستراتيجية العصف الذهني.

وتعد إستراتيجية العصف الذهني من الإستراتيجيات التدريسية الفعالة داخل الصف؛ إذ تعمل على تفعيل دور الطالب في المواقف التعليمية المختلفة؛ وذلك لما تتميز به من مزايا، أهمها: تشجيع أكبر عدد من الطلاب على توليد الأفكار بشكل فعال باستخدام القدرات العقلية العليا، والبحث عن الحلول الممكنة لمسألة أو مشكلة تعترض المتعلمين من خلال إطلاق عنان التفكير بحرية تامة، فتندفق الأفكار بغزارة دون نقدها؛ لأن بقاء الأفكار في الذهن يعيق غيرها من الأفكار عن الظهور (البكر، ٢٠٠٢).

ويعتمد نجاح إستراتيجية العصف الذهني على تقيد معلم العلوم بمراحله المنطقية في صورة خطوات إجرائية متتابعة، وإلى هذا يشير (الحري، ٢٠٠٢؛ عبد الحميد والسويدي وأنور، ٢٠٠٥؛ العنزي، ٢٠٠٦) بأن العصف الذهني يركز على أربع مراحل: طرح المشكلة، وبلورة المشكلة، وتوليد الأفكار، وتقييم الأفكار.

ويوفر العصف الذهني المناخ الإيجابي للمتعلمين؛ لبناء معرفتهم بأنفسهم وتدعيم قدراتهم العقلية، مما يؤدي إلى تحسين مستوى التحصيل، وكذلك انجذاب الطلبة نحو إستراتيجية تبعدهم عن الملل الذي يشعرون به أثناء تدريسهم بالطريقة التقليدية، مما يزيد من تركيزهم في مادة العلوم، وينعكس إيجابياً على تحصيلهم الدراسي (بني أحمد، ٢٠٠٦).

وتعد إستراتيجية العصف الذهني من الإستراتيجيات الأكثر قوة في تنمية مهارات التفكير العلمي في العلوم، وهي الأكثر تشجيعاً لأفراد المجموعة على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة متجاوزين التفكير الاعتيادي (أبوجادو ونوفل، ٢٠٠٧)، بحيث يهيئ ذهن الطالب لأعلى درجات الفاعلية؛ بهدف إنتاج عدد من الأفكار الجديدة ذات الارتباط بالموضوع

الذي يستثير تفكير الطلاب، ويعزز لديهم القدرة على التصور والابتكار والإيجابية في التعامل مع المواقف التي تواجههم (عطية، ٢٠٠٨).

وقد أشارت البحوث والدراسات إلى فعالية استخدام إستراتيجية العصف الذهني في تدريس العلوم لتنمية التحصيل والتفكير بصفة عامة والعلمي بصفة خاصة ، ولعل من أهم هذه الدراسات (العتيبي، ٢٠٠٢؛ همام، ٢٠٠٣؛ جان، ٢٠٠٥؛ بني أحمد، ٢٠٠٦؛ العنزي، ٢٠٠٦؛ العليمات، ٢٠٠٨؛ أبومي، ٢٠١٢؛ 2012؛ Aiamy&Haghani، Rizzi، 2013). (Najafipour, Haghani&Dehghan,

ومن خلال مقابلة بعض معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية ومتابعتهم حول مدى استخدامهن لاستراتيجيات التعلم النشط ومنها إستراتيجية العصف الذهني . تبين قصور في الاستخدام لعدة أسباب من أهمها قلة معرفتهم بفلسفة التعلم النشط وأستراتيجياته ومنها العصف الذهني أو عدم توافر المهارات اللازمة لتنفيذ هذه الاستراتيجيات أو تنظيم المحتوى وفقا لأي إستراتيجية يمكن استخدامها لتنمية مهارات التفكير العلمي وعدم تلقينهم أية تدريبات حول تنمية مهارات التفكير العلمي في ضوء التعليم المتمركز حول المتعلم حيث أشارت معظم الكتابات حول فاعلية هذا النمط من التعليم وخاصة في تدريس العلوم وعلاقته بالتفكير العلمي والمفاهيم العلمية .

ومما سبق يتضح ما يلي:

- تدني مستوى مهارات التفكير العلمي لدى طالبات المرحلة الابتدائية .
- استخدام طرائق تدريس تقليدية في المرحلة الابتدائية والتي تتطلب إستراتيجيات تدريس خاصة تتلاءم وخصائصهم العقلية والانفعالية والاجتماعية لهذه المرحلة .
- الدعوة إلى استخدام إستراتيجيات تدريس ملائمة لتنمية القدرات العقلية لديهم والتغلب على القصور الموجود لديهم. وهذا ما ستحاول الدراسة الحالية استخدام إحدى استراتيجيات التعلم النشط (العصف الذهني) على اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير العلمي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي .

مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة في تدني مهارات التفكير العلمي والمفاهيم العلمية لدى طالبات المرحلة الابتدائية مما يتطلب استخدام إحدى استراتيجيات التعلم النشط (العصف الذهني) لإكسابهن المفاهيم العلمية وتنمية هذه المهارات.

وتحاول الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي:

ما أثر استخدام استراتيجية العصف الذهني في تدريس العلوم لاكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير العلمي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي ؟

ويمكن تحديد المشكلة في التساؤلات التالية:

- ١- ما أثر استخدام استراتيجية العصف الذهني في تدريس وحدة (القوى والطاقة) على إكساب المفاهيم العلمية لطالبات الصف السادس الابتدائي ؟
- ٢- ما أثر استخدام استراتيجية العصف الذهني في تدريس وحدة (القوى والطاقة) على تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي ؟

أهداف الدراسة وأهميتها:

- ١- تنظيم وحدة (القوى والطاقة) وفق استراتيجية العصف الذهني في تدريس العلوم المقررة على طالبات الصف السادس الابتدائي ويمكن أن يسهم ذلك في التغلب على صعوبات التعلم وتنمية القدرات والمهارات العقلية والمرتبطة بإكسابهم المفاهيم العلمية .
- ٢- بناء بعض المواد والأدوات البحثية المضبوطة والتي تتمثل في اختبار مهارات التفكير العلمي واختبار تحصيلي في مفاهيم العلوم والتي يمكن تطبيقها واستخدامها على طالبات المرحلة الابتدائية.
- ٣- الكشف عن فعالية استراتيجية العصف الذهني والذي يمكن أن يفيد المهتمين بإعداد المناهج التعليمية المناسبة لطالبات المرحلة الابتدائية بصفة عامة وفي تدريس العلوم بصفة خاصة في تنظيم وعرض المحتوى الدراسي لهؤلاء الطلاب وفق التعلم النشط، والاهتمام بعمليات التفكير والمفاهيم العلمية والتي بدورها تزيد من تفاعلهم بالمشيرات المحيطة بهم .

حدود الدراسة : أقتصرت الدراسة الحالية علي ما يلي:

- ١ - عينة من بين طالبات الصف السادس بإدارة حائل التعليمية.
- ٢ - مجموعة تجريبية تدرس الوحدة باستخدام استراتيجية العصف الذهني ومجموعة ضابطة تدرس بالطريقة العادية
- ٣ - الوحدة السادسة " من كتاب العلوم (القوى والطاقة) للصف السادس الابتدائي طبعة عام ١٤٣٤ / ٢٠١٣ م
- ٤ - إعداد وحدة (القوى والطاقة) المختارة وفق استراتيجية العصف الذهني .
- ٥ - اقتصر تدريس الوحدة المختارة وفق استراتيجية العصف الذهني لمناسبتها لطالبات المرحلة الابتدائية وارتباطها باكتساب المفاهيم العلمية. ولمناسبتها لموضوعات الوحدة المراد تدريسها (.
- ٦ - مهارات التفكير العلمي (تحديد المشكلة، جمع البيانات، فرض الفروض، اختبار صحة الفروض، التفسير، التعميم).
- ٧ - اختبار تحصيلي في مفاهيم موضوعات الوحدة.

أدوات الدراسة : في ضوء أهداف الدراسة الحالية تم إعداد :

- ١ - اختبار تحصيلي في مفاهيم الوحدة المختارة.
- ٢ - اختبار مهارات التفكير العلمي لطلاب المرحلة الابتدائي من إعداد الباحثة .

مصطلحات الدراسة :

- ١ - التفكير العلمي: يعرف إجرائيا بأنه مجموعة من المهارات التي ينبغي أن تكتسبها طالبة الصف السادس الابتدائي لكي تستطيع أن تسير وفق أسلوب منظم في التفكير يتسم بالدقة والموضوعية والمرونة وهذه المهارات هي تحديد المشكلة - جمع البيانات - فرض الفروض - اختبار صحة الفروض - التفسير - التعميم ويعبر عنها بالدرجات الخام التي تصل عليها الطالبة في اختبار التفكير العلمي والمستخدم في الدراسة الحالية ومن إعداد الباحثة .
- ٢ - المفاهيم العلمية: يعرف المفهوم العلمي في هذه الدراسة بأنه كل كلمة أو مصطلح له دلالة لفظية، ويتم بناؤه عقليا عن طريق تمييز وتعميم العلاقات والخصائص

المشتركة بين مجموعة من الوقائع والأشياء ليدل عن ظاهرة علمية متضمنة الوحدة المختارة (القوى والطاقة) لطالبات الصف السادس الابتدائي ويقاس بالاختبار المعد لذلك من إعداد الباحثة.

٣- استراتيجيّة العصف الذهني: وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: الإجراءات والخطوات التدريسية التي تعتمد على استثارة الأفكار لدى طالبات الصف السادس الابتدائي من خلال طرح مشكلات قصيرة بصورة سؤال في وحدة " القوى والطاقة "؛ بهدف رفع مستوى تحصيل مفاهيم الوحدة وتنميتها لديهن، وتنمية مهارات التفكير العلمي تحديد المشكلة - جمع البيانات- فرض الفروض - اختبار صحة الفروض - التفسير - التعميم ومن خلال دليل المعلمة المعد لذلك (من أعداد الباحثة).

الأطار النظري للبحث

تتطلب التحديات الراهنة مراجعة شاملة لمنظومة التعليم في معظم دول العالم المتقدمة منها والنامية وقد أدى ذلك إلى إيجاد مداخل واتجاهات حديثة لتطوير التعليم وتحديثه وقد ركزت هذه المداخل على دور المتعلم وجعلته محور العملية التعليمية وأكدت على إمكانية تعلم كل تلميذ والوصول به إلى مستوى الاتقان إذا توافر له أسلوب التعلم الذي يتناسب وقدراته وذكائه وأنماط تعلمه ومن خلال ما سبق يتسبب لنا أنه يجب أن ننقل بالتعلم من الصورة التقليدية إلى ما يعرف بالتعلم النشط .

أولاً : التعلم النشط واستراتيجية العصف الذهني: طرح المربون والمهتمون بالعملية التعليمية الكثير من التعريفات لمفهوم التعلم النشط **Active Learning** التي اختلفت في طولها وصرها من جهة ، وفي تفصيلاتها ومعانيها الدقيقة من جهة أخرى ، ومع ذلك فقد اتفقت جميعها تقريباً جوهرها ونظرتها الحقيقة إلى هذا النمط المهم من أنماط التعلم . وقد تعود الاختلافات في هذه التعريفات إلى تنوع الخلفية المعرفية لأصحابها من ناحية وإلى اختلاف الخبرات التي مرو بها من ناحية ثانية ، وإلى البحوث والدراسات والمقالات الكثيرة جداً التي تناولت هذا الموضوع في عصر الانفجار المعلوماتي الهائل من ناحية ثانية .

ومن بين أهم التعريفات الدقيقة لمفهوم التعلم النشط ما طرحه ا لور نزن (Lorenzen , 2006) الذي يرى فيه طريقة لتعليم المتعلمين بشكل يسمح لهم بالمشاركة

الفعالة في الأنشطة التي تتم داخل الحجرة الدراسية، بحيث تأخذهم تلك المشاركة إلى ما هو أبعد من دور الشخص المستمع السلبي الذي يقوم بتدوين الملاحظات بالدرجة الأساس، إلى الشخص الذي يأخذ زمام المبادرة في الأنشطة المختلفة التي تتم مع زملائه خلال العملية التعليمية داخل غرفة الصف على أن يتمثل دور المعلم هنا في أن يحاضر بدرجة أقل وأن يوجه الطلبة إلى اكتشاف المواد التعليمية التي تؤدي إلى فهم المنهج المدرسي بدرجة أكبر، بحيث تشمل فاعلية التعليم النشاط مجموعة من تقنيات أو أساليب تدريس متنوعة مثل استخدام مناقشة المجموعات الصغيرة، ولعب الأدوار المختلفة، وعمل المشاريع البحثية المتنوعة، وطرح الأسئلة متعددة المستويات ولا سيما الصادرة منهم ، بحيث يتمثل الهدف الأول والأساس من كل هذه الأنشطة تشجيع المتعلمين على تعليم أنفسهم تحت إشراف معلمهم.

وقام كل من ماييرز وجونز (Myers& Jonrs,2006) بتعريف التعليم النشط على أنه البيئة التعليمية التي تتيح للطلاب التحدث والإصغاء الجيد والقراءة والكتابة والتأمل العميق وذلك من خلال استخدام التقنية وأساليب متعددة مثل حل المشكلات، والمجموعات الصغيرة، والمحاكاة، ودراسة الحالة، ولعب الدور وغيرها من الأنشطة التي تتطلب من التلاميذ أن يقوموا بتطبيق ما تعلموه في عالم الواقع .

وعرف كل من فلدر وبرنت (Felder & Brent ,1997) التعلم النشط على أنه عبارة عن عملية إشغال الطلاب شكل نشط ومباشر في عملية التعليم ولا سيما من حيث القراءة والكتابة والتفكير والتأمل ، حيث يقومون بعمليات المشاركة والتطبيق بدلاً من الاقتصار على عملية استقبال المعلومات اللفظية المسموعة أو المرئية المكتوبة أو المطبوعة. وتم تعريف التعلم النشط على أنه ذلك النوع من التعلم الذي يعمل فيه المتعلم على تكوين المعنى والتعامل مع الآخرين ضمن أجواء يقل فيها التركيز على استقبال المعرفة المستقاة من المعلم ومحاضراته الكثير والاهتمام بدلاً من ذلك

وطرح بونويل وايسون (Bonwell & Andfison, 1991) تعريفاً للتعلم النشط على أنه إتاحة الفرصة للطلاب للمشاركة في بعض الأنشطة التي تشجعهم على التفكير والتعليق على المعلومات المعروضة للنقاش ، بحيث لا يقوم الطلبة بالإصغاء العادي ، بل عليهم تطوير مهاراتهم للتعامل مع المفاهيم المختلفة في ميادين المعرفة المتعددة ، وذلك عن طريق

قيامهم بتحليل تلك المهارات وتركيبها وتقويمها ، من خلال المناقشة مع الآخرين ، وطرح الأسئلة المتنوعة ، أو القيام بالأعمال الكتابية ، على أن ينهمك الطلاب في أنشطة تجبرهم على أن يستجيبوا للأفكار والآراء المطروحة وكيفية تطبيقها، وذلك ضمن طرق عديدة لتلك المشاركة تبعاً للمادة الدراسية أو الموضوعات المفروضة للنقاش .

وترى ماثيوز (Mathews, 2006) أن التعلم النشط عبارة عن طريقة ، ينهمك الطالبات من خلالها في الأنشطة الصفية المختلفة ، بدلاً من أن يكون فرداً سلبياً يتلقى المعلومات من غيره ، حيث يشجع التعلم النشط على مشاركة الطالبات في التفاعل من خلال العمل ضمن المجموعات ، وطرح العديد من الأسئلة المتنوعة ، والاشتراك في المشاريع الجماعية مثلاً يفسح لهم المجال لاستخدام مهارات التفكير الناقد المتعددة وأن التحليل العميق من جانب الطالبات للأمور أو الأشياء أو الأعمال أو الأحداث أو القضايا أو المشكلات أو وحل الجهود والأنشطة ، يؤدي إلى اكتسابهم لمهارات التفكير الإبداعي والاستقصاء وحل المشكلات ، وأن تفسير النتائج التي تم تحليلها وطرح التوصيات بشأنها، يشجع هؤلاء الطلاب على عملية صنع القرارات.

فلسفته : إن التعلم النشط يستمد فلسفته من المتغيرات العالمية والمحيطية المعاصرة، فالتعلم النشط يعد تلبية لهذه المتغيرات التي تتطلب إعادة النظر في أدوار المتعلم والمعلم، والتي نادت بنقل بؤرة الاهتمام من المعلم إلى المتعلم، وجعل المتعلم هو محور العملية التعليمية. إن فلسفة التعلم النشط تؤكد على أن التعلم لابد أن: يربطك بحياة التلميذ، وواقعة، واحتياجاته، واهتماماته، يحدث من خلال تفاعل التلميذ مع كل ما يحيط به في بيئته، ينطلق من استعدادات المتعلم وقدراته، يحدث في جميع الأماكن التي ينشط فيها المتعلم في البيت، المدرسة، الحي، النادي، الطبيعة.

• مزايا التعلم النشط بالنسبة للمتعلم:

يحقق التعلم النشط العديد من المزايا بالنسبة للمتعلم منها :

١. إن التعلم النشط يساعد الطالبات على استخدام معرفته القبلية والتي تعتبر بمثابة مفتاح لعملية التعلم .
٢. يساعد التعلم النشط الطالب على تذكر أكبر قدر من المعرفة والمعلومات من خلال مشاركته النشطة في بناء المعرفة .

٣. يساعد التعلم النشط الطالبات في تطوير مهارات التفكير كالتحليل والتركيب والتقويم
 ٤. يساعد الطالبات على إيجاد حلول وتفسيرات ذات معنى للمشكلة التي يواجهها .
 ٥. يساعد التعلم النشط الطالبات في تطوير مهارات الاتصال من خلال المناقشة والحوار مع الطلاب الآخرين .
 ٦. تطوير قدرات الطالبات في القيادة واتخاذ القرار .
 ٧. يساعد الطالبات على زيادة ثقتهن بأنفسهن واعتمادهم عليها .
 ٨. يتعلم الطالبات عن طريق التعلم النشط استراتيجيات التعلم من خلال ملاحظة الآخرين .
 ٩. يوفر للطالبات المزيد من التغذية الراجعة المتكررة والفورية .
 ١٠. يساعد الطالبات على التحول من التعامل البسيط مع الحقائق والموضوعات بشكل متفرق إلى إدراك صلتها الوثيقة بتطبيقاتها في الحياة .
 ١١. الطالبات الذين يعملون مع بعضهم في مهمات التعلم النشط يتعلمون كيف يعملون مع أشخاص آخرين يختلفون عنهم في الخلفيات والاتجاهات .
 ١٢. يساعد التعلم النشط على تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلاب نحو موضوع الدرس وتحفيزهم لعملية التعلم.
- والمتابعة والتفكير. كما ينبغي تشجيع المتعلمين على مناقشة الموضوعات المختلفة مع زملائهم وطرح الأفكار المتنوعة .

أهمية التعلم النشط :

إن طلاب وطالبات اليوم لديهم توجه أكبر نحو التكنولوجيا ونحو البيئة التعليمية التي تعتمد على التعامل السريع مع الأجهزة والأدوات الملائمة للتعلم النشط وهذا ما جعل الكثير من الراشدين وكبار السن ممن فاتهم هذه الفرصة يلتحقون بالمقررات الدراسية الجامعية من أجل الإلمام بالتكنولوجيا المعاصرة ونظراً لخبراتهم الطويلة وانشغالهم في الحياة فإنهم يتوقعون المزيد من الفائدة والتوسع والعمل على المشاركة الفعلية في الأنشطة الصفية الجامعية والإعلان عن مدى الإحباط لديهم إذا ما حصلوا من المقرر الدراسي على العائد المادي من وراء ذلك كما إن الصفوف الدراسية تعج بالاختلافات في الآراء والأفكار والمعتقدات والقدرات والاهتمامات والحاجات والميول بين الطلبة من مختلف المستويات والذين يشاركون في العملية التعليمية الفاعلة .

ويرى العديد من المهتمين بالتعلم النشط إن عدم استثمار التعلم النشط في المواقف التعليمية المختلفة قد تجعل الطالبات لا يتعدى مرحلة التذكر في التعلم وبالتالي تكون صلته بمحتوى المقرر الدراسي وموضوعاته المتنوعة ضعيفة في الغالب كذلك فإن التعلم النشط يمثل تحدياً للمعلم من حيث قدراته اختيار الأنشطة الملائمة في ذلك النوع من التعلم وتطبيقها في الوقت المناسب مما يجعل ممارسته من الأهمية بمكان في ضوء هذه الأنشطة فالتعلم النشط ليس مجرد ممارسته من الأهمية بمكان في ضوء هذه الأنشطة فالتعلم النشط ليس مجرد مجموعة أو سلسلة من الأنشطة المختلفة بل هو فوق ذلك اتجاه يتكون لدى كل من الطالبات والمعلمين بحيث يجعل التعلم فعالاً فالهدف من التعلم النشط يتمثل أساساً في إثارة عادات التفكير اليومية لدى الطلاب كي يفكروا كيف يتعلمون وماذا يتعلمون مع محاولتهم زيادة مستوى المسؤولية الملقاة على عاتقهم لتعليم أنفسهم بأنفسهم .

لقد أكدت نتائج الدراسات والبحوث التي أجراها ديل في الستينيات من القرن العشرين إن أقل طرق التعلم فعالية ما يقع في قمة الهرم والذي يتضمن التعلم من المعلومات التي يتم تقديمها على شكل رموز لفظية أو مجرد ألفاظ كلامية يتم الإصغاء إليها من خلال حديث أو محاضرة مباشرة في الوقت الذي تقع فيه أكثر طرق التعلم فعالية في قاع ذلك المخروط والتي تشمل الخبرات التعليمية المباشرة والهادفة كالخبرات أو الدراسات الميدانية أو التجارب المخبرية المباشرة وهذا يدل على إن التعلم النشط وما يركز عليه من خبرات مباشرة يزيد من أهمية إنجاح عملية التعلم .

دليل آخر يؤكد على أهمية التعلم النشط الذي يمثل الهرم التعليمي **learning Pyramid** عن النسبة المئوية للاحتفاظ بالمعلومات والمعارف والتي تمثل نتائج البحوث التي أجريت عن طريق مختبرات التدريب الوطنية الأمريكية والتي وضحت بأن طريقة المحاضرة تقع في قمة الهرم من حيث قلة نسبة الاحتفاظ والتي لم تتجاوز الـ (٥%) فقط وعلى العكس من ذلك نجد أن في قاع الهرم الطريقة التي تركز على تدريس الآخرين من جانب الطالبات ونسبة أعلى من الاحتفاظ تصل إلى (٩٠%) .

هذا يبين من جديد أهمية التعلم النشط الذي يتم التركيز فيه على قيام الطلاب بتعليم الآخرين والممارسات الميدانية الفعلية والتطبيقات مع التخفيف من استخدام المحاضرة أو الاعتماد على جهد المعلم وشرحه التقليدي .

ومن العوامل الأخرى التي تقف وراء أهمية التعلم النشط إن المشاركة النشطة تقوي التعلم بصرف النظر عن البيئة الموجودة فيها (Heroism et Al, 1997) كما إن التعلم النشط يتطلب جهوداً ذهنية من الطلاب ويوفر لهم الوسائل وإمكانيات وأدوات على التطبيق الفعلي للتعلم المفيد والفعال ويغير من اتجاهاتهم .

وفي ضوء الانفجار المعلوماتي الهائل الذي نلاحظه فإن ذلك يتطلب تطوير طريقة للتعلم تشجع الطلاب على تحمل المسؤولية والتعامل مع هذا الكم اللامحدود من المعارف والذي لا يكون ناجحاً إلا بالتعلم النشط الذي يركز على مبدأ التعلم بالعمل **Learning by doing** والتشجيع على التعمق **Deep Learning** الذي يشغل فيه الطلاب أنفسهم في إعادة أو استرجاع المادة التعليمية بشكلها الأصيل ويثبت حصوله على المعرفة عن طريق تذكر المعلومات التي قراها أو سمعها أو شاهد أحداثها أو موافقها . كي يتبين المزيد من أهمية التعلم النشط فإن مقارنة بينه وبين التعلم التقليدي توضح الفرق الشاسع بينها فبينما يتصف التعلم التقليدي بسلبية المتعلم وقلة الاحتفاظ بالمعلومات وانخفاض مستوى التفكير والتركيز على المعلم والتعلم الجماعي بخطوات الاحتفاظ للمادة والمعلومات بنسبة أعلى وأن التعلم ينصب على العمليات العقلية العليا وأن المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية وانتباه الطالبات في أكثر ومشاركته في الأنشطة أعلى وتعاونيه مع الآخرين أوضح والتركيز فيه دوماً يكون على الخبرات والخطوات والممارسة .

كما يمثل التعلم النشط لكل من المعلم والطالبات مجالاً للتسلية والمتعة في العمل والتفكير ويبيدهم عن الملل والرتابة في أنشطتهم اليومية ، وهذا يؤكد بالتالي أهمية التعلم النشط في تهيئة الظروف للمرور بخبرات فعلية تعليمية يكون فيها التعلم أبقي أثر وأيسر فهماً للمتعلمين الذين يجربون ذلك بأنفسهم بشكل فردي أو جماعي .

ثانياً : استراتيجيات العصف الذهني Brain Storming (التفكير) - استمطار الأفكار)؛ وتدریس العلوم .

وتنبثق إستراتيجية العصف الذهني من التعلم النشط، التي تركز على الدور النشط للتعلم في مادة العلوم، من خلال قيامه بالعديد من الأنشطة والتجارب العلمية ضمن مجموعات يتم فيها تبادل الأفكار والمعلومات بين الأعضاء، مما يساهم في إكساب المتعلم

خبرات ومهارات بشكل فعال، مما يؤدي إلى بقائها لمدة طويلة في ذاكرة المتعلم، والتي تساعده على تنمية مهارات التفكير والقدرة على التحليل المواقف وحل المشكلات (الزايدي، ٢٠٠٩).

مفهوم العصف الذهني: تعد إستراتيجية العصف الذهني من الإستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تشجع على إطلاق الطاقات الكامنة عند المتعلمين، وعلى توليد أكبر كم من الأفكار لمعالجة موضوع ما خلال فترة وجيزة، ويعود الفضل في ابتكار هذه الإستراتيجية لصاحب شركة إعلانات في نيويورك ألكس أوسبورن (Alex Osborn) عام ١٩٣٨، وذلك نتيجة عدم رضاه عما كان يدور في اجتماعات العمل التقليدية، دون الوصول إلى حلول في شكلها الابتكاري أو بالصورة المتوقعة، وتستخدم تلك الإستراتيجية في جميع المجالات خاصة مجال التربية؛ للتحفيز على الابتكار ومعالجة للمشكلات بطريقة ابتكارية (Osborn, 2001).

ويرى زيتون (٢٠٠٦) بأنها إحدى أساليب "المناقشة الجماعية التي تشجع بمقتضاها أفراد المجموعة (٥ - ١٢) فرداً، بإشراف رئيس لها على توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار المتنوعة والمبتكرة بشكل عفوي تلقائي حر في مناخ مفتوح غير نقدي، لا يحد من هذه الأفكار، واختيار المناسب منها، ويتم ذلك خلال جلسة أو عدة جلسات، تستغرق الجلسة الواحدة من ١٥ - ٢٠ دقيقة" (ص. ٥٧٥).

وعرفت قانع (٢٠٠٩) إستراتيجية العصف الذهني بأنها: "وسيلة للحصول على أكبر عدد من الأفكار من مجموعة من الطلاب خلال مدة زمنية محددة؛ بهدف وصول الحلول الإبداعية للمشكلة المطروحة للنقاش، والذي يعد من أكثر الأساليب شيوعاً ونجاحاً في حل المشكلات بطرق إبداعية" (ص. ٢٢٥).

وفي ضوء ذلك، يتضح أن إستراتيجية العصف الذهني تشجع الطلاب في مادة العلوم على المشاركة الجماعية وتبادل الأفكار، وإيجاد الحلول للمشكلات العلمية، وأن الهدف الرئيس هو توليد كم كبير من الأفكار في جو يسوده الأمان والحرية، وتأجيل نقد الأفكار، مما

يشعر الطلاب بمسؤولية ما يطرح؛ بهدف الوصول إلى حلول ابتكارية للمشكلات العلمية المطروحة.

مبادئ وقواعد استخدام إستراتيجية العصف الذهني:

يذكر أوسبورن (Osborn) أن الوصول إلى الحلول الجديدة الابتكارية للمشكلات المطروحة في جلسات العصف الذهني يتطلب الأخذ بالمبادئ التالية (عبادة، ١٩٩٢؛ Osborn, 2001؛ الشرييني والطنايي، ٢٠٠٦؛ أبو جلاله، ٢٠٠٧؛ أبو رياش، ٢٠٠٧؛ غباين، ٢٠٠٨):

المبدأ الأول: تأجيل إصدار أي حكم على الأفكار المطروحة أثناء المرحلة الأولى من عملية العصف الذهني؛ وذلك لضمان تلقائية الأفكار وبنائها، فشعور الطالب بأن أفكاره موضع النقد عند ظهورها سيكون عاملاً كافياً عن إنتاج أي أفكار أخرى أصيلة. كما يساعد تأجيل الحكم على الأفكار على تدفق وتنوع الأفكار المطروحة، وبالتالي يمكن أن تنتج أفكار أو حلول قد تبدو لصاحبها أنها لا قيمة لها، وقد تكون بمثابة الشرارة لفتح أفكار أخرى من أشخاص آخرين.

المبدأ الثاني: الكم يولد الكيف، حيث إن كثرة الأفكار المعتادة يمكن أن تكون مقدمة للوصول إلى أفكار قيمة أو غير عادية في مرحلة لاحقة من عملية العصف الذهني. ويهتم الباحثون في هذا المجال بكم الأفكار المطروحة؛ إيماناً بأن هذا الكم يؤدي إلى تنوع كمية الأفكار، وبالتالي جدتها وأصالتها، مما يتيح للطلاب أفقاً واسعاً وبيئة خصبة لتوليد الأفكار الجديدة والأصيلة.

واقترح بارنز (Paranes) وزملاؤه أربع قواعد رئيسة مترتبة على المبادئ السابقين اللذين يجب اتباعها في أثناء جلسة العصف الذهني؛ وذلك لضمان سيل من الأفكار لحل المشكلة المطروحة في الجلسة، وهذه القواعد هي (عبادة، ١٩٩٢؛ أبو جادو ونوفل، ٢٠٠٧؛ جروان، ٢٠٠٧؛ غانم، ٢٠١١):

١- استبعاد النقد: أي الاحتفاظ بالحكم المضاد للأفكار المطروحة من قبل الطلاب في وقت لاحق، حيث تقع مسؤولية تطبيق هذه القاعدة على رئيس الجلسة أو المجموعة (المعلم).

٢- التفكير بحرية: أي الانطلاق بحرية نحو الأفكار غير المألوفة دون الوقوف أمام أية فكرة أيًا كان مدى جودتها من عدمه، والهدف من هذه القاعدة مساعدة الطلاب على أن يكونوا أكثر استرخاءً وأقل تحفظًا وبالتالي أعلى كفاءة في توظيف قدراتهم على توليد الأفكار.

٣- كمية الأفكار المطروحة ضرورية أو مطلوبة: فالتركيز على الكم المتولد من الأفكار اعتمادًا على المبدأ الثاني، الذي ينطلق من الافتراض: أنه كلما زادت الأفكار المطروحة زادت الاحتمالية بأن تبرز من بينها الأفكار الأصلية أو المعينة على الحل المبتكر للمشكلة.

٤- البناء على أفكار الآخرين وتطويرها: وهذا يعني أن الأفكار المطروحة ملك الجميع، وبإمكان أي من المشاركين الجمع بين فكرتين أو تحسينها أو تعديلها بالحذف أو الإضافة، مما يثير حماس المشاركين في الجلسة؛ حتى يضيفوا لأفكار الآخرين بعض أفكارهم.

ومن هنا يمكن القول: إن فهم هذه المبادئ والقواعد وتطبيقها يساعد على تنفيذ إستراتيجية العصف الذهني بالشكل الصحيح في العلوم، كما أن هذه القواعد تنمي عند الطلاب القدرة على الابتكار وإثارة حماس المشاركين في تقديم سيل أفكار غير مألوفة تتسم بالأصالة، وتكون في النهاية حلولًا للمشكلة المطروحة. كما تساهم في خلق بيئة حرة تمكن الطلاب من طرح الأفكار دون تردد أو خوف، وعلى معلم العلوم دور كبير في مراعاة تقيد الطلاب بهذه القواعد والتدريب عليها؛ وذلك لضمان نجاح إستراتيجية العصف الذهني.

مراحل تنفيذ إستراتيجية العصف الذهني: قبل الشروع في بيان مراحل العصف الذهني، الإشارة إلى أنه يوجد اختلاف في تحديد مراحل العصف الذهني المتبع تطبيقها، فالبعض يرى أنها تتكون من خمس مراحل، وهي (Rawlinson, 1988؛ عبادة، ١٩٩٢؛ Osborn, 2001):

١- مرحلة صياغة المشكلة وتحديدتها: فيها يقوم المعلم بطرح المشكلة وشرح أبعادها والقيام بالأعمال التمهيديّة؛ لتجميع الحقائق عن المشكلة المطروحة، وذلك من خلال بعض

الوسائل المسموعة أو المرئية أو المقروءة، إضافة إلى مناقشة المشكلة بإيجاز؛ لكي يتأكد من فهم المشاركين لها.

٢- مرحلة بلورة المشكلة وتوضيحها (إعادة صياغة): وذلك عن طريق صياغتها بأساليب مختلفة، وتكون بلورتها عن طريق الصياغة: كيف يمكن أن...؟ ولاشك أن العبارة المصوغة بهذا الشكل تستدعي طرح المزيد من الأفكار والحلول. وعندما يتم طرح عدة عبارات معادة صياغتها يتم اختيار واحدة أو اثنتين منها؛ لإجراء عملية العصف الذهني عليها، أي: توليد الأفكار المتعلقة بالحلول، وينبغي كتابتها حتى يمكن رؤيتها.

٣- العصف الذهني لبعض العبارات التي تمت بلورتها: هذا الجزء الرئيس في جلسة العصف الذهني، الذي يتم من خلاله إثارة فيض غزير من الأفكار، ولكي يتم إثارة هذه الأفكار يجب مراعاة ما يلي:

- عقد جلسة تنشيطية قصيرة (جلسة تسخين).
- عرض قواعد العصف الذهني الأربع؛ حتى يشاهدها جميع الطلاب.
- الترحيب بالأفكار الطريفة وغير المألوفة وعدم السخرية منها.
- تدوين وعرض جميع الأفكار بطريقة تمكن جميع المشاركين من رؤيتها.
- إعادة قراءة الأفكار المدونة من قبل المشاركين، والتوقف قليلاً عن طرح الأفكار.
- اتباع عوامل مساعدة لتنشيط تدفق الأفكار، ومن هذه العوامل: إعادة صياغة الفكرة بعبارة "كم عدد الطرق التي من خلالها يتم تنفيذ هذه الفكرة؟" ومشاركة المعلم المشاركين بما لديه من أفكار، وأن يتولى المعلم بشكل خاص مهمة التصدي للطلاب الذين ينتقدون الأفكار.
- قد ينتاب الطلاب في الجلسة الشعور بالإحباط، وهذا شيء طبيعي ينبغي قبوله بترحاب.

٤- تقييم الأفكار التي تم التوصل إليها: تبرز أهمية التقييم لكون الأفكار المطروحة متعددة ومنها الصواب والخطأ، و التقييم عن طريق الفريق المصغر والتقييم بواسطة المشاركين كافة:

٥- الإعداد لوضع الأفكار حيز التنفيذ: فبعد التوصل إلى أفضل فكرة تدخل حيز التنفيذ، وقد تنطوي عملية التنفيذ على المزيد من التغيرات، ومنها يجب العودة إلى البحث عن الأفكار؛ للعمل على تطوير الخطط؛ من أجل تنفيذ الفكرة. في حين نجد أن البكر (٢٠٠٢) وأحمد ومحمد (٢٠٠٩) قسموها إلى مجموعة من الخطوات الإجرائية، وهذه الخطوات هي:

الخطوة الأولى: تهيئة الطلاب لجلسة العصف الذهني، وذلك بالتمهيد عن المشكلة، والتأكد من استيعاب الطلاب لها، وتذكيرهم بمبادئ وقواعد العصف الذهني.

الخطوة الثانية: توليد الأفكار وتدوينها، والبعد عن الحكم على الأفكار، وذلك بتشجيع وتوجيه من المعلم، والتأكيد على أنه كلما كانت الأفكار غريبة وغير مألوفة كان أفضل.

الخطوة الثالثة: تصنيف الأفكار ووضعها في فئات، ثم ترتيبها حسب أهميتها.

الخطوة الرابعة: تقويم الأفكار في ضوء معايير عدة، منها: الأصالة، وواقعية الحل، ومدى مناسبة الوقت، والتكلفة.

وأوضح غراهام (Graham, 2003) وقانع (٢٠٠٩) أن إستراتيجية العصف الذهني تتضمن ثلاث مراحل هي:

المرحلة الأولى: ويتم توضيح المشكلة المطروحة للنقاش، ويمكن الاستعانة بالطالبات المشاركات لاختيار عدة مشكلات مقترحة، ثم تحديد إحداها للنقاش.

المرحلة الثانية: وفيها يتم تشجيع المشاركين وحفزهم؛ لإعطاء أكبر كم ممكن من الأفكار والحلول، وكلما كانت غريبة أو غير مألوفة كان أفضل، ثم تصنيف الأفكار أو الحلول ووضعها في فئات، ثم ترتيبها حسب أهميتها.

المرحلة الثالثة: ويتم من خلالها تقييم الأفكار واختيار أفضلها لحل المشكلة وفق المعايير، ومنها: الأصالة، وواقعية الحل، ومدى مناسبته للوقت، والتكلفة.

من خلال العرض السابق يتضح أن إستراتيجية العصف الذهني يمكن استخدامها في تدريس العلوم من خلال طرح سؤال مفتوح النهاية، وكتابته على اللوحة؛ حتى يمكن إتاحة الفرصة لتوليد أكبر قدر ممكن من الأفكار وتدوينها، ثم عرض جميع الأفكار بطريقة تمكن جميع المشاركين من رؤيتها، دون نقد للأفكار أثناء استمطارها؛ حتى لا تعيق عملية العصف ومن ثم تقييم الأفكار. وقد تبنى البحث مراحل العصف الذهني، الذي أورده كل من: (الحربي، ٢٠٠٢؛ العتيبي، ٢٠٠٢؛ عبد الحميد وآخرون، ٢٠٠٥؛ محمد، ٢٠٠٦؛ الأسمر، ٢٠٠٨؛ شولان، ٢٠١٠)؛ وذلك لسهولة تطبيقها أثناء الحصة الدراسية، وهي كما يلي:

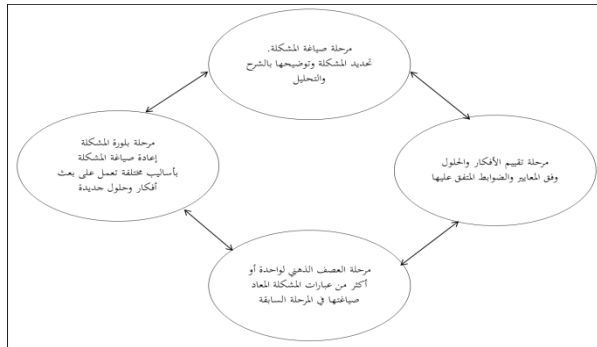
١- مرحلة صياغة المشكلة.

٢- مرحلة بلورة المشكلة (إعادة صياغة المشكلة).

٣- مرحلة العصف الذهني لواحدة أو أكثر من عبارات المشكلة التي تم صياغتها.

٤- مرحلة تقييم الأفكار التي تم التوصل إليها.

ويمكن توضيح المراحل من خلال الشكل التالي:



شكل (١): مراحل إستراتيجية العصف الذهني

دور معلم العلوم في إنجاح إستراتيجية العصف الذهني:

يمثل معلم العلوم قائدًا للصف والمجموعات أثناء جلسات العصف الذهني، فكلما كان المعلم حازمًا للفصل، وضابطاً للمجموعات، ومدركاً لمضامين الإستراتيجية، وعاملاً بأدواتها، وواعياً لتنفيذها، كان تحقيق أهدافها ملموساً، وله الأثر الواضح. ويتلخص دوره فيما يلي (Blomstrom, Boster, Levine, Butler, & Levine, 2008, p. 43):

- ١- توضيح الأهداف في بداية الجلسة، وموضوع النقاش، والمشكلة.
 - ٢- توضيح مبادئ وقواعد جلسة العصف الذهني.
 - ٣- تحفيز أعضاء المجموعة؛ للمشاركة في النقاش، وإبداء آرائهم في موضوع النقاش.
 - ٤- تسجيل جميع الأفكار والآراء حتى ولو كانت خاطئة.
 - ٥- المساعدة في توليد الأفكار بطرح أسئلة تستثير أفكارهم.
 - ٦- الاستماع الجيد للأفكار المطروحة.
 - ٧- عدم طلب أي تفسير للآراء والأفكار المطروحة.
 - ٨- القيام بمعالجة الأفكار، فيجمع ويدمج الأفكار المتماثلة، ويستبعد الأفكار الضعيفة. ويؤكد عفانة والجيش (٢٠٠٩، ص. ٢٤٩) على دور المعلم في هذه الإستراتيجية:
 - ١- صياغة أسئلة سابرة تتعلق بموضوع تعليمي أو موقف معين.
 - ٢- القيام بتنظيم البيئة الصفية، ويدر المناقشات ويدون الإجابات.
 - ٣- معدل لتحركات المتعلمين الصفية ولنتائج الدماغ.
 - ٤- يحاكم الأفكار، ويقيس مستوى عمقها وإحاطتها بالموضوع.
 - ٥- تعميم النتائج والحلول المتعلقة بالموضوع أو المشكلة.
 - ٦- الاستعانة بالأفكار المتوالدة من أدمغة المتعلمين كمنطق لإمطار الدماغ في موضوع آخر.
- واستنتاجاً مما سبق، يتضح أن على معلم العلوم دوراً كبيراً في سير الطلاب في هذه المراحل؛ كونها التي يتم فيها تحديد المشكلة وصياغتها وإثارة الأفكار والتدوين والتقييم بشكل واضح، فيجب عليه إدارتها باقتدار، ومعالجة أي قصور في الطرح أو ظهور أي إحباط من قبل الطلاب؛ حتى يكون السير في هذه الإستراتيجية ناجحاً ومحققاً للأهداف.

- **إجراءات التدريس وفق العصف الذهني** تتمثل هذه الإجراءات فيما يلي (إبراهيم وعلي، ٢٠٠٤، ١٥):

- ١- طرح سؤال مفتوح النهاية حتى يمكن توليد كثير من الأفكار.
- ٢- يتم وضع السؤال المطروح في دائرة وتخرج من أسهم بالأفكار وتقوم كل مجموعة بعملية التسجيل أو يسجل المعلم علي السبورة.
- ٣- لا يتم تقويم الإجابات أثناء استحضارها.
- ٤- تعرض كل مجموعة ما تم من إنجازه أمام المجموعات الأخرى.
- وتدور مناقشة هدفها فرز وتصنيف تلك الأفكار حتى نصل إلي الأفكار الصحيحة.
- ٥- يسجل الطلاب كل الأفكار.
- ٦- يمكن مناقشة أحد الأفكار بنفس الأسلوب.
- وتصلح تلك الإستراتيجية مع كل المراحل العمرية.

عوامل نجاح جلسات العصف الذهني؛ لنجاح جلسات العصف الذهني، يفضل ما يلي (إبراهيم وعلي، ٢٠٠٤، ١٥):

- أن يكون المشاركون على دراية وإلمام بموضوع المشكلة، وما يتعلق بها من معلومات ومعارف ومهارات.
- تمكنهم من المبادئ والقواعد العملية قبل ممارستها.
- توعية المشاركين في جلسة تمهيدية والقيام بتدريبهم على إتباع قواعد المشاركة والالتزام بها طوال جلسة المشاركة.
- خبرة المعلم الذي يقود جلسات العصف الذهني داخل الفصل في موضوع المشكلة ومعرفة قواعدها العلمية وكيف يمارسها لنجاح العملية.
- خبرة المعلم في الإبقاء على حماس المشاركين في جو يسوده الاطمئنان والاسترخاء والديمقراطية.
- ولتفعيل جلسات العصف الذهني اقترح إبراهيم وعلي (٢٠٠٤، ١٦)، استخدام عملية التتابع بمشاركة جميع أفراد المجموعات، وعدم انفراد بعض أفراد المجموعات بإعطاء الأفكار دون غيرهم.

- وهذا يتطلب أخذ كل فرد من المجموعة دور مهم ولو لم يكن لديه فكرة، حتى تنتهي المجموعة من توليد الأفكار التي لديها، وحتى يجد المعلم أن الوقت المحدد لكل نشاط قد انتهى ولم يعد يؤدي إلى نتيجة ملموسة .
- وفي نهاية جلسات العصف الذهني عقب كل نشاط أو مشكلة تكتب الأفكار كلها على السبورة ليراجعها أفراد المجموعات، حيث أن هذا الإجراء قد يساعد في استكشاف أفكار جديدة، أو دمج أفكار موجودة، وذلك تمهيداً لجلسة التقيد، التي تعقب جلسة توليد الأفكار مباشرة، أو تكون في فترة لاحقة، وربما يشترك في التقيد أفراد من خارج المجموعات لاسيما إذا كانوا معنيين بمسئولية تنفيذ الحلول التي سوف يتم التوصل إليها، أو كان لهم دور في تنفيذها .

ثالثاً: التفكير العلمي

- مفهومه : ظهرت عدة تعريفات للتفكير العلمي من بينها :
 - مجموعة من المهارات اللازمة لحل مشكلة معينة بطريقة موضوعية. (عميرة ، والديب، ١٩٨٣، ١١١).
 - هو نشاط عقلي ولكن ليس محدوداً أو بسيطاً يعبر عن عملية عقلية واحدة وإنما هو نشاط عقلي معقد في تكوينه وله خصائصه ونوعيته المتميزة وتؤثر فيه عوامل متعددة ومتنوعة (أحمد كاظم ، وسعد يس ، ١٩٧٦ ، ١٣٦) .
 - مجموعة من المهارات اللازمة لحل مشكلة معينة بطريقة موضوعية (صبري الدمرداس، ١٩٧٩م ، ١٥٩)
 - أسلوب لتفكير في حل مواقف المشكلة ويشتمل على عدة قدرات (سمية عبدالحميد، ونجاح السعدي ، ١٩٩٣ ، ٤٧)
 - نشاط عقلي منظم قائم على إيجاد الدليل والبرهان لإثبات النتيجة، وفيه يستخدم الفرد بعض المهارات مثل: الملاحظة، التصنيف، التنبؤ، الاستنتاج (أيمن حبيب، ١٩٩٩ ، ٣٢٨)
 - كل نشاط هادف من يتم بشكل منظم في محاولة حل المشكلات ودراسة الظواهر المختلفة والتنبؤ بها والحكم عليها باستخدام منهج معين يتناولها بالملاحظة الدقيقة وقد

يضعها للتجريب في محاولة للتوصل إلى قوانين ونظريات (أحمد النجدي وآخرون، ١٩٩٩، ٤٣٦).

ومما سبق نلاحظ أن هناك اتفاقاً على أن التفكير العلمي نشاط عقلي يهدف لحل مشكلة معينة بطريقة موضوعية.

• خصائص التفكير العلمي :

- حدد بعض الباحثين مجموعة من الخصائص المميزة للتفكير العلمي ، فذكر فتحي الديب (١) خصائص التفكير العلمي فيما يلي :
- أن التفكير العلمي يبدأ بضرورة الاعتقاد بأن كل شيء له سبب .
- أن عملية متكاملة: فإحساس الشخص بالمشكلة وقدرته على تحديدها بدقة وجمع المعلومات المتعلقة بها من مصادرها الموثوق بها ورؤية العلاقة بين الحقائق المعطاه واستنتاج العلاقة وتطبيق هذه الاستنتاجات وتقويمها في مواقف أخرى كلها جوانب أو عمليات متكاملة، وإن كان تكاملها لا يعني أنها تستخدم وفق خطوات متتابعة بترتيب معين.
- التفكير العلمي عملية هادفة وتتم في إطار أهداف واضحة ومحددة تستمد مضمونها من مشكلات حقيقة تواجه المتعلم.
- التفكير العلمي يتضمن عمليات تحليل وتمييز وتنظيم وتقويم لكل العناصر التي لها علاقة بالموقف.
- لا يحدث التفكير العلمي مستقلاً عن الإنسان وإنما هو في حقيقة الأمر نتاج لنشاطه العقلي.
- ما على راشد (٢) فقد حدد بعض الخصائص والصفات منها :
- ١. أنه نشاط منظم ومقصود وهادف وليس نشاطاً تلقائياً أو مرتجلاً .
- ٢. أنه يتصف بالدقة والضبط.
- ٣. يتصف بالمرونة .

٤. يعتمد على الموضوعية .
 ٥. يقوم على التعميم .
 ٦. يتميز بأنه يقوم على الواقع والمشاهدة ويتطلب استخدام جميع الحواس للوصول إلى الحقائق وتقييم النتائج والأحكام والآراء على أساس التحقق الواقعي.
- بينما ذكر عبادة أحمد عبادة (٣) بعض الخصائص منها:
١. أن التفكير العلمي صفة إنسانية فالإنسان فقط هو الذي يستخدم التفكير العلمي. بالرغم من أن الحيوان يقوم بالتفكير ولكن تفكيره لا يرقى إلى التفكير العلمي.
 ٢. أنه نشاط عقلي معقد في تكوينه ومتشابه .
 ٣. يبتعد عن الذاتية ويعتمد على الموضوعية .
 ٤. ويتميز بأنه مرن وهاد ومقصود .
 ٥. ويقوم على أساليب الملاحظة وفرض الفروض والتجريب في جميع الحقائق والتوصل إليها والتحقق من صحتها .
- مكونات التفكير العلمي :
- للتفكير العلمي صور وأنماط متعددة وباعتباره قدره عقلية مركبة فيمثل نشاطاً عقلياً له خصائصه المميزة كما تؤثر فيه عوامل متعددة ومتنوعة فيرى (إبراهيم وجيه ، ١٩٧٢ ، ٥ :
- ٦) أن التفكير العلمي يتكون من الصفات الآتية :
١. الدقة في تحديد المشكلة . ٢. اختيار الفروض على أساس مشكلة محددة.
 ٣. اختبار صحة الفروض . ٤. التفسير . ٥. التعميم .
- أما (زكي محمود وآخرون ، ١٩٧٩ ، ١١) يرى أن التفكير العلمي يتكون من ثلاث قدرات هي:
- ١. الملاحظة . ٢. افتراض الفروض . ٣. تحقيق الفروض والتأكد من صحتها.
- وتضيف إليهما (عبد الحميد و السعدي ، ١٩٩٧ ، ٥١ - ٥٢) القدرة على الاستدلال الاستقرائي ، والقدرة على الاستدلال الاستنباطي .
- وهناك أربع عشرة قدرة يتضمنها التفكير العلمي هي : (أحمد النجدي وآخرون ، ١٩٩٩ ، ٤٣٥ - ٤٣٦) .

١. قدرة الإحساس بوجود مشكلة .
٢. قدرة تحديد المشكلة .
٣. قدرة التحليل .
٤. قدرة جمع البيانات .
٥. قدرة اختيار الفروض .
٦. قدرة اختبار صحة الفروض .
٧. قدرة الاستقراء .
٨. قدرة الاستنباط .
٩. قدرة تفسير البيانات .
١٠. قدرة التمييز بين الحجج .
١١. قدرة التقويم .
١٢. القدرة على الطلاقة الفكرية .
١٣. القدرة على المرونة التلقائية .
١٤. القدرة على الأصالة .

مهارات التفكير العلمي :

وسوف نركز في هذا البحث على عناصر التفكير باعتبارها مهارات ، حيث يشير كل من لافوى (lavoie ,1993, 767) وإيجن وكوجاك (Eggen& Kauchak , 392) ، و(عبدالعال ١٩٩٢ ، ٣٩) و(البدوي ١٩٩٦ ، ٦٢) إلى أن أسلوب التفكير العلمي يتم في مجموعة من المهارات هي :

تحديد المشكلة ، اختيار الفروض ، التفسير ، التعميم .

وقد استخدمت هذه المهارات في هذه الدراسة وفقاً للتعريفات الإجرائية الآتية :

١. **تحديد المشكلة :** وهي تتميز الفرد بين الأسئلة التي تشير إلى المشكلة ، وتحديد أي من هذه الأسئلة يعبر عن المشكلة تعبيراً صحيحاً .
٢. **اختيار الفروض :** ويتمثل في التمييز بين عدة فروض متاحة لحل مشكلة ما ، وإدراك ما إذا كان الفرض يمثل موضوع المشكلة أم لا .
٣. **اختبار صحة الفرض :** وتشير إلى مهارة الفرد في تحديد أنسب طريقة بين عدد من الطرق التي يمكن استخدامها لاختبار صحة فرض معين .
٤. **التفسير :** ويتمثل في ربط الفرد ولأسباب بين المواقف المختلفة والأسباب التي أدت إلى هذه المواقف . وبالتالي تفسير هذه المواقف .
٥. **التعميم :** هو إدراك الفرد لاستخدام نتيجة ترتبت على موقف معين في مواقف أخرى مشابهة للموقف الأصلي .

• دور معلم العلوم في تنمية التفكير العلمي لدى طلاب المرحلة الابتدائية:

التفكير العلمي هو خير ما أهداه الفكر الحديث إلى البشرية ، ولا يكون هناك مبالغة إذا قيل بأن المدينة الحديثة ليست إلا ثمرة من ثمار استخدام الأسلوب العلمي، (راشد ، ١٩٨٣ ، ٤٠).

ولذا يجب على المعلم العمل على تنمية التفكير العلمي لدى تلاميذه مستخدماً أسلوباً علمياً وخطوات علمية حتى يستطيعوا مواجهة مشكلات العصر ، علماً بأنه حلاً علمياً ، كما أثبتت كثير من الأبحاث والدراسات أنه ليس بالضرورة أن توجد طريقة معينة تعتبر نموذجاً للتفكير العلمي ولكن الطريقة التي تتيح للتلاميذ فرصة العمل والنشاط وحل المشكلات وأداء مهمات تساعدهم على التفكير فيما يواجههم من مشكلات . وعلى ذلك لكي ينجح المعلم في تنمية قدرة تلاميذه على التفكير العلمي ينبغي عليه أن يتبع الإجراءات التالية :

١. يتوقف عن تقديم الحقائق والإجابات للتلاميذ بصورة جاهزة .
٢. يقدم لهم بعض الخبرات التمهيدية التي تثير بعض الأسئلة وبالتالي تثير بعض الأسئلة وبالتالي ينشأ عنها بعض المشكلات .
٣. يستخدم أسلوب المناقشة الإثارة اهتمام التلاميذ ودعوتهم للتفكير حول مشكلة الدرس وتوجيههم لتحديدها .
٤. يساعد التلاميذ على تخطيط أوجه النشاط اللازمة للحصول على البيانات وتجميع المعلومات المتصلة بموضوع المشكلة .
٥. يتيح الفرصة للتلاميذ لإكتشاف المشكلة وتحديدها ومحاولة حلها بالاعتماد على المشاهدات والتجريب واستخلاص النتائج بأنفسهم .

الدراسات السابقة :

أولاً: دراسات وبحوث اهتمت باستراتيجية العصف الذهني في تدريس العلوم:

أشارت نتائج دراسة (راشد ، ٢٠٠٠) إلى أهمية استخدام إستراتيجية العصف الذهني كأحد استراتيجيات التعلم النشط في إثراء وتنشيط بيئة التعلم مع استراتيجيات أخرى كالتعلم الذاتي والتعلم التعاوني، والتعلم الفردي، والتعلم التبادلي، والتعلم بالاكتشاف، والعروض العملية، وأن

هناك نتائج متوقعة لهذه الاستراتيجيات كما حددها الخبراء في تنمية جوانب تربوية متعددة لدى المتعلمين في المواقف التعليمية المختلفة.

وقامت العتيبي (٢٠٠٢) بدراسة هدفت إلى معرفة فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تنمية قدرات التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي في مادة العلوم. ودلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائية في كل من قدرات التفكير الابتكاري: (الطلاقة، المرونة، الأصالة) لصالح المجموعة التجريبية، بينما لم توجد فروق دالة إحصائية فيما يتعلق بقدرة التفاصيل. كما دلت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل في المستويات العليا، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، لكنها لم توجد فروق دالة فيما يتعلق بمستويات التحصيل الدنيا.

كما أجرى همام (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى تعرف تفاعل استخدام العصف الذهني والسعة العقلية في تنمية عمليات العلم والتفكير الابتكاري والتحصيل لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي في مصر. وتوصلت نتائج البحث إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في كل من عمليات العلم، والتفكير الابتكاري، والتحصيل.

وفي دراسة جان (٢٠٠٥) هدفت إلى الكشف عن أثر طريقة العصف الذهني على تنمية التفكير الابتكاري لدى طالبات الصف الأول المتوسط في تدريس مقرر العلوم في الفصول الآتية: (خواص المادة، تركيب المادة، الكتلة والكثافة). وأسفرت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي مجموع درجات المجموعتين في التفكير الابتكاري البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرى بني أحمد (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى تعرف أثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية في مقرر العلوم. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في التحصيل وذلك لصالح المجموعة التجريبية، ويُعزى ذلك لإستراتيجية التدريس.

وأجرى العليمات (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى معرفة أثر طريقتي العصف الذهني والاكتشاف في تدريس العلوم في تنمية التفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن أظهرت نتائج الدراسة أن هناك أثراً واضحاً لكل من طريقتي العصف الذهني

والاكتشاف في تنمية التفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الثامن الأساسي من خلال تدريس العلوم، كما أظهرت فروقاً دالة إحصائياً بين الطريقتين في تنمية التفكير الابتكاري ولصالح طريقة العصف الذهني.

كما قدم براهيمه (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مبني على العصف الذهني لتدريس العلوم لطلاب الصف السابع في تنمية التفكير الناقد. وكانت النتائج تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الناقد لصالح التجريبية، وأوصت الدراسة بأهمية توظيف العصف الذهني في تدريس العلوم.

ودراسة أبوومي (٢٠١٢) التي هدفت إلى تعرّف أثر استخدام استراتيجيتي العصف الذهني والمنظم المتقدم في تدريس العلوم للمتفوقين من الصف السابع الأساسي في التحصيل والتفكير العلمي. وقد أشارت نتائج تطبيق هذه الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، واختبار التفكير العلمي لصالح المجموعتين التجريبيتين. بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً بين إستراتيجيتي العصف الذهني والمنظم المتقدم في التحصيل والتفكير العلمي لدى الطلبة المتفوقين..

كما قامت أيامي وحقاني (Aiamy & Haghani, 2012) بدراسة هدفت إلى تقصي أثر إستراتيجية تألف الأشتات والعصف الذهني على تطور التفكير الابتكاري في مادة العلوم لدى طلاب الصف الثالث الابتدائي.. وأشارت النتائج إلى أن تألف الأشتات والعصف الذهني من أفضل الطرق التعليمية فيما يتعلق بتطور التفكير الابتكاري لدى الطلاب.

وفي دراسة فنونه (٢٠١٢) التي هدفت إلى تعرف أثر استخدام نموذج التعلم التوليدي وإستراتيجية العصف الذهني في تنمية المفاهيم والاتجاه نحو المادة الأحياء لدى طلاب الصف الحادي عشر بمدينة غزة. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.05$) في مستوى الاتجاه نحو الأحياء ككل لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت النموذج التوليدي.

وفي دراسة ريزي ونجفيپور وحقاني ودهقان (Rizi, Najafipour, Haghani & Dehghan, 2013) التي هدفت إلى تقصي أثر طريقة العصف الذهني على التحصيل العلمي لطلاب الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم.. وأثبتت النتائج وجود فروق دالة

إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في التحصيل، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة (ال معرفج ، ٢٠١٤) والتي هدفت فعالية تدريس العلوم باستخدام إستراتيجية العصف الذهني في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى طالبات الصف السادس الابتدائي وقد أظهرت النتائج كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند $(\alpha = 0,05)$ في مستوى التفكير الابتكاري ككل لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت إستراتيجية العصف الذهني .

ثانياً : دراسات وبحوث التي اهتمت بمهارات التفكير العلمي في تدريس العلوم.

هناك العديد من الدراسات التي استخدمت أحد أو بعض استراتيجيات، أو نماذج التعلم النشط في تنمية التفكير العلمي، منها دراسة (عبد الفتاح ، ٢٠٠١) التي هدفت التعرف علي أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس العلوم في تنمية التفكير العلمي لدي طالبات المرحلة الإعدادية، وأظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية علي المجموعة الضابطة في زيادة مستوي التحصيل، ونمو مستوي مهارات التفكير العلمي نتيجة لاستخدام أحد استراتيجيات التعلم النشط (التعلم التعاوني).

واستهدفت دراسة (عبد الهادي ، ٢٠٠٢) التعرف علي أنماط التعلم والتفكير وعلاقتها بمهارات التفكير العلمي لمعلمي العلوم قبل الخدمة ، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في أنماط التعلم والتفكير العلمي لمعلمي العلوم في القياس البعدي، كما وجدت فروق في القياس البعدي في مهارات التفكير العلمي للشعب الثلاث.

وقد استهدفت دراسة (محمد ، ٢٠٠١) التعرف علي فاعلية استخدام تكنولوجيا الوسائط التعليمية في تدريس وحدة "الحيوان والنبات في بيئتنا" علي التحصيل وتنمية مهارات التفكير العلمي بالمرحلة الابتدائية ، وأسفرت نتائج الدراسة عن مجموعة من النتائج أهمها، تفوق المجموعة التجريبية علي المجموعة الضابطة في زيادة مستوي التحصيل، ونمو مهارات التفكير العلمي.

كما استهدفت دراسة (الجندي ، ٢٠٠٣) تعرف أثر استخدام نموذج ويتلي في تنمية التحصيل ومهارات عمليات العلم الأساسية والتفكير العلمي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم، وأسفرت نتائج الدراسة عن تحسن في مهارات التفكير العلمي، ومهارات

عمليات العلم الأساسية، وزيادة مستوى التحصيل لصالح المجموعة التجريبية، وأرجعت الدراسة سبب ذلك إلى استخدام أحد نماذج التعلم النشط (نموذج ويتلي).

واستهدفت دراسة (الخولي، ٢٠٠٣) تعرف أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس وحدة التأثير الحراري والكيميائي للتيار الكهربائي علي التحصيل وتنمية مهارات التفكير العلمي لدي تلاميذ الصف الأول الثانوي الصناعي، وأسفرت نتائج الدراسة عن مجموعة من النتائج أهمها أن نموذج التعلم البنائي له تأثير فعال في تنمية مهارات التفكير العلمي وزيادة مستوى التحصيل.

كما أشارت نتائج دراسة (الحوامدة، ٢٠٠٥) التي استهدفت تقصي أثر استخدام إستراتيجيتي العمل المخبري البنائي ودورة التعلم في تنمية مهارات التفكير العلمي والتحصيل لدي طلبة المرحلة الأساسية بالأردن إلى تفوق طلبة كل من مجموعة العمل المخبري البنائي ومجموعة دورة التعلم في تنمية مهارات التفكير العلمي بفروق دالة إحصائية علي المجموعة الضابطة.

وهدف دراسة (خليل، ٢٠٠٥) تعرف أثر استخدام ما وراء المعرفة في تنمية التفكير العلمي والاتجاه نحو مادة العلوم لتلميذات الصف الأول المتوسط، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق تلميذات المجموعة التجريبية علي تلميذات المجموعة الضابطة في التفكير العلمي والاتجاه نحو مادة العلوم، وأرجعت الدراسة سبب ذلك إلى أن استراتيجيات ما وراء المعرفة هي أحد استراتيجيات التعلم النشط التي تدفع المتعلم إلى التفكير في المهام الموكلة إليه.

كما استهدفت دراسة (همام، ٢٠٠٥) تعرف أثر التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع في تدريس العلوم علي تنمية التحصيل والتفكير العلمي لدي تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في التحصيل والتفكير العلمي. وأرجعت الدراسة سبب ذلك إلى استخدام النموذج المقترح القائم علي مدخل (STS).

كما هدفت دراسة (العيسي، ٢٠٠٧) التعرف علي فعالية نموذج المراحل البنائية السبعة في تدريس العلوم علي التحصيل الدراسي والتفكير العلمي لدي تلميذات الصف الثالث متوسط بمكة المكرمة، وأظهرت نتائج الدراسة فعالية النموذج البنائي كأحد استراتيجيات التعلم النشط في زيادة مستوى التحصيل وزيادة مستوى التفكير العلمي لدي عينة المجموعة التجريبية، مقارنة بالمجموعة الضابطة.

واستهدفت دراسة (غليون ٢٠٠٨) التعرف علي العلاقة بين مقروئية كتاب الفيزياء، ومهارات التفكير العلمي لدي طلبة الصف الثالث الثانوي، وأشارت نتائج الدراسة إلي وجود علاقة ارتباطية طردية بين مهارات الطلاب القرائية ومهارات التفكير العلمي لدي عينة الدراسة مقارنة بالمجموعة الضابطة.

كما هدفت دراسة (همام ٢٠٠٨) التي هدفت تعرف أثر استخدام دورة التعلم الخماسية من خلال الكمبيوتر في تحصيل المفاهيم العلمية والتفكير العلمي والاتجاه نحو العلوم لدي طلاب الصف الثاني الثانوي بالملكة العربية السعودية، حيث أشارت النتائج إلي تحسن مستوي مهارات التفكير العلمي والاتجاه نحو مادة العلوم لصالح المجموعة التجريبية. واستهدفت دراسة (بابطين ٢٠٠٩) تعرف فاعلية استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم علي تنمية الاستيعاب المفاهيمي والتفكير العلمي والدافع للانجاز لدي تلميذات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة، وأسفرت نتائج الدراسة عن تفوق تلميذات المجموعة التجريبية علي المجموعة الضابطة وأرجعت الدراسة سبب ذلك إلي فاعلية استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والتفكير العلمي والدافع للانجاز لدي عينة المجموعة التجريبية، حيث تعتمد الاستراتيجيات علي التعلم النشط، مما زاد من اكتسابهن لمهارات التفكير العلمي.

ودراسة (عائض ، ٢٠١١) أستهدفت قياس فاعلية استخدام إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم النشط لتدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي وأسفرت نتائج الدراسة عن تفوق تتلاميذ المجموعة التجريبية علي المجموعة الضابطة وأرجعت الدراسة سبب ذلك إلي فاعلية الأستراتيجية المقترحة في تنمية والتفكير العلمي لدي عينة المجموعة التجريبية.

تعليق علي الدراسات والبحوث السابقة :

باستعراض البحوث والدراسات السابقة في المحورين الأول والثاني، تم استخلاص ما

يلي:

- اتفقت الدراسات السابقة على فاعلية استراتيجيات التعلم النشط ومنها أستراتيجية العصف الذهني في تدريس العلوم.

- اهتمت بعض الدراسات بفاعلية إستراتيجية لعب الأدوار كأحد استراتيجيات التعلم النشط في زيادة قدرة التلاميذ علي استخدام الأجهزة اليدوية، وأجهزة القياس المختلفة، مثل دراسة روبرج (Rowberg, 2000).
 - اهتمت بعض الدراسات بتخطيط الدروس، وتنمية مهارات التدريس باستخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم، مثل دراسة (Abhiyan & Nadu, 2008)، وبوقس (٢٠٠٨).
 - اتفقت البحوث والدراسات السابقة التي تناولت إستراتيجية العصف الذهني على فعاليته في عدد من المتغيرات، ومن هذه الدراسات: (الحري، ٢٠٠٢؛ العتيبي، ٢٠٠٢؛ همام، ٢٠٠٣؛ جان، ٢٠٠٥؛ بني أحمد، ٢٠٠٦؛ العنزي، ٢٠٠٦؛ العليمات، ٢٠٠٨؛ ، أل معرفج ، ٢٠١٤)
 - أثبتت بعض البحوث والدراسات السابقة التي تناولت إستراتيجية العصف الذهني كمتغير مستقل، فعاليته في بعض أنواع التفكير، كدراسه: (أبومي، ٢٠١٢) في التفكير العلمي، ودراسة كل من: (الحري، ٢٠٠٢؛ براهيمه، ٢٠١٠) في التفكير الناقد. ودراسة (عائض ، ٢٠١١) في تنمية التفكير العلمي .
 - اهتمت معظم الدراسات باستخدام أحد أو بعض استراتيجيات أو نماذج التعلم النشط في زيادة مستوى التحصيل وتنمية مهارات التفكير العلمي، ومهارات عمليات العلم الأساسية، والاتجاه نحو مادة العلوم، مثل دراسة عبد الفتاح (٢٠٠١)، ودراسة محمد (٢٠٠١)، ودراسة الجندي (٢٠٠٣)، ودراسة الخولي (٢٠٠٣)، الحوامدة (٢٠٠٥)، ودراسة خليل (٢٠٠٥)، ودراسة همام (٢٠٠٥)، ودراسة العيسي (٢٠٠٧)، ودراسة همام (٢٠٠٨).
 - اهتمت بعض الدراسات بتعرف أنماط التعلم والتفكير وعلاقتها بمهارات التفكير العلمي، مثل دراسة عبد الهادي (٢٠٠٢).
- وفي ضوء ذلك يمكن صياغة فروض الدراسة كما يلي :
- ١- " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم العلمية لصالح القياس البعدي.

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير العلمي لصالح القياس البعدي
- تحقق استراتيجية العصف الذهني في تدريس العلوم فعالية في تنمية مهارات التفكير العلمي والمفاهيم العلمية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي.

إجراءات الدراسة

للإجابة عن تساؤلات الدراسة واختبار صحة الفروض تم اتباع الخطوات التالية:

- الاطلاع على الأدبيات التي اهتمت بمتغيرات الدراسة الحالية (أستراتيجية العصف الذهني - المفاهيم العلمية - ومهارات التفكير العلمي .)
- ١- إعداد الإطار النظري الفلسفي .
- ٢- اختيار وحدة العلوم التي سيتم إعدادها وفق أستراتيجية (العصف الذهني) تم اختيار الوحدة السادسة "القوى والطاقة " المقررة علي طالبات الصف السادس وتم وضع جدول مواصفات (تخطيط) خطة زمنية لهذه الوحدة. وبذلك يمكن تحديد مضمون الوحدة المختارة بصورة إجرائية.
- ٣- تحليل محتوى وحدة (القوى والطاقة) المقررة على طالبات الصف السادس الابتدائي بالمرحلة الابتدائية لتحديد أوجه التعلم بها وتحديد المفاهيم العلمية والمشكلات المرتبطة بها
- ٤- إعداد أدوات والمواد التعليمية الخاصة بالدراسة وشملت : اختبار في المفاهيم العلمية و اختباراً في مهارات التفكير العلمي للطالبات الصف السادس الابتدائي كما يلي:

أولاً اختبار التفكير العلمي لطالبات الصف السادس الابتدائي :

- **الهدف من اختبار التفكير العلمي:** قياس مهارات التفكير العلمي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي. وفي ضوء ذلك قامت الباحثة باستعراض عدد من اختبارات التفكير العلمي، للاستفادة منها في بناء اختبار التفكير العلمي في الوحدة المختارة "القوى والطاقة".

وقد تم وضع التعليمات الخاصة بكل مهارة، ومثالاً توضيحياً يبرز طريقة الإجابة عنه، كما تم إعداد ورقة إجابة لكل مهارة من المهارات الخمس ومفتاحاً لتصحيح كل منها.

• **اختبار التفكير العلمي في صورته الأولى:** بعد إطلاع الباحثة على مجموعة من

مقاييس التفكير العلمي تم تحديد الأجزاء التي تقيس مهارات التفكير العلمي لدى طالبات المرحلة الابتدائية والمتمثلة في:

أ- **تعديد المشكلة:** وتتمثل في قدرة الطالبة على التمييز بين الأسئلة التي تشير إلى المشكلة، وتحديد أي هذه الأسئلة يعبر عنها تعبيراً دقيقاً.

ب- **اختيار الفروض:** وتتمثل في قدرة الطالبة على التمييز بين عدد من الفروض المقترحة لحل المشكلة وتحديد الفرض الذي يمكن أن يؤخذ به كحل للمشكلة في ضوء البيانات المعطاة حول المشكلة.

ج- **اختبار صحة الفروض:** وتتمثل في قدرة الطالبة على التمييز بين عدد من الطرائق التي يمكن استخدامها لاختبار صحة الفروض المقترحة لحل المشكلة وتحديد أيها يصلح لاختبار صحة الفرض.

د- **تفسير الفروض (البيانات):** وتتمثل في قدرة طالبة الصف السادس على معرفة العلاقات بين وقائع معينة تقدم له ونتائج مستمدة منها، بحيث يمكن أن يحدد ما إذا كانت هذه النتائج تتبع بدرجة معقولة الوقائع المعينة أم لا.

هـ- **التعميم:** وتتمثل في قدرة الطالبة على تحديد درجة انطباق نتيجة ما أو صفة ما على موقف معين أو جماعة معينة، وهل تشمل الموقف أو الجماعة كلها، أو معظمها، أو بعضها، أو لا تنطبق عليها، أو لا يعرف الطالب شيئاً عنها.

وقد قامت الباحثة بصياغة أسئلة الاختبار بطريقة تتوافق مع طبيعة طالبات المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. وأصبحت الصورة الأولى للاختبار تتكون من خمسة اختبارات فرعية، يشمل كل من القسم الأول والقسم الثاني، والقسم الثالث، والقسم الرابع ثمانية تدريبات، بينما يشمل القسم الخامس تسعة تدريبات.

• **التطبيق الاستطلاعي لاختبار التفكير العلمي:**

بعد إعادة صياغة بعض أسئلة التفكير العلمي لتتوافق مع البيئة السعودية، كان لابد من تطبيقه على عينة استطلاعية، بهدف حساب كل من صدق وثبات الاختبار وكذلك معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفرداته بالإضافة إلى حساب زمن الاختبار.

- **حساب صدق اختبار التفكير العلمي:** قامت الباحثة بحساب صدق اختبار التفكير العلمي: بعرض اختبار التفكير العلمي في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين (ملحق ١) .

وبناءً على آراء المحكمين وتوجيهاتهم تم قبول الأسئلة التي بلغت نسبة اتفاق المحكمين عليها ٨٥% فأكثر. وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية مكوناً من (٥) محاور لكل محور منها ثمانية تدريبات.

- **حساب ثبات اختبار التفكير العلمي:** تم حساب ثبات اختبار التفكير العلمي عن طريق حساب معامل ألفا - كرونباخ وقد أكدت الباحثة على الطالبات خلال أدائهن للتدريبات المتعلقة باختبار التفكير العلمي بعدم ترك أي سؤال دون حل، كما أن الدرجة المخصصة للإجابة عن الأسئلة تتراوح بين الصفر والواحد. وفي هذا الإطار اطمأنت الباحثة إلى أن اختبار التفكير العلمي على درجة مقبولة من الثبات.

- **تقدير درجات الاختبار:** حددت الباحثة درجة واحدة لكل إجابة صحيحة لكل مفردة من مفردات الاختبار، ويوضع (صفر) للإجابة الخاطئة، وقد قامت الباحثة بإعداد مفتاح تصحيح لاختبار التفكير العلمي، وبذلك تصبح الدرجة الكلية للاختبار (٤٠) درجة، حيث إن عدد تدريبات الاختبار (٤٠) تدريباً.
- **مفردات اختبار التفكير العلمي:** تكون الاختبار من خمسة أقسام هي:

- الأول: يقيس مهارة تحديد المشكلة ويتكون من ثمانية تدريبات.

- الثاني: يقيس مهارة اختيار الفروض ويتكون من ثمانية تدريبات.

- الثالث: يقيس مهارة اختبار صحة الفروض ويتكون من ثمانية تدريبات.

- الرابع: يقيس مهارة تفسير الفروض (البيانات) ويتكون من ثمانية تدريبات.

- الخامس: يقيس مهارة التعميم ويتكون من ثمانية تدريبات.

كما أعدت الباحثة ورقة إجابة تضمنت: بيانات الطالبة (الاسم - الفصل - المدرسة)، واختبار التفكير العلمي في صورته النهائية (ملحق ٢). وعلى ضوء نتائج التجربة الاستطلاعية، أصبح اختبار التفكير العلمي جاهزاً للتطبيق، حيث تم التأكد من صدقه وثباته وحساب الزمن المناسب للإجابة عليه.

ثانياً: اختبار تحصيلي في المفاهيم العلمية : ولإعداد اختباراً تحصيلياً في المفاهيم العلمية المتضمنة الوحدة المختارة : مر بالخطوات التالية :

- الهدف من الاختبار: قياس تحصيل مفاهيم وحدة (القوى والطاقة) المقررة على طالبات الصف السادس الابتدائي
- إعداد قائمة المفاهيم العلمية بالوحدة: تم ذلك من خلال
- تحليل محتوى الوحدة لتحديد المفاهيم العلمية المتضمنة بوحدة "القوى والطاقة " من مقرر العلوم للصف السادس الابتدائي، في الفصل الدراسي الثاني.
- صياغة مفردات الاختبار في ضوء المفاهيم المتضمنة الوحدة المختارة
- التطبيق الاستطلاعي لاختبار المفاهيم العلمية . بعد إعادة صياغة بعض أسئلة المفاهيم العلمية ، كان لابد من تطبيقه على عينة استطلاعية، بهدف حساب كل من صدق وثبات الاختبار بالإضافة إلى حساب زمن الاختبار.
- حساب صدق اختبار تحصيل المفاهيم: قامت الباحثة بحساب صدق اختبار المفاهيم العلمية بعرض اختبار المفاهيم العلمية في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرائق تدريس العلوم وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم ومجموعة من المعلمين ، وبناءً على آراء المحكمين وتوجيهاتهم تم قبول الأسئلة التي بلغت نسبة اتفاق المحكمين عليها

(٢) ملحق (٤) اختبار التفكير العلمي في صورته النهائية .

٨٥% فأكثر. وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية مكوناً من (٤٠) مفردة.

- ثبات اختبار المفاهيم العلمية: تم حساب ثبات اختبار التفكير العلمي عن طريق حساب معامل ألفا - كرونباخ ، وقد بلغت نسبة ثبات الاختبار باستخدام معامل الثبات (ألفا - كرونباخ) (٠,٨٢) وفي هذا الإطار اطمأنت الباحثة إلى أن اختبار المفاهيم العلمية على درجة مقبولة من الثبات.

- تقدير درجات الاختبار: حددت الباحثة درجة واحدة لكل إجابة صحيحة لكل مفردة من مفردات الاختبار، ويوضع (صفر) للإجابة الخطأ، وقد قام الباحث بإعداد مفتاح تصحيح لاختبار المفاهيم العلمية، وبذلك تصبح الدرجة الكلية للاختبار (٤٠) درجة.

- اختبار المفاهيم العلمية في صورته النهائية: وعلى ضوء نتائج التجربة الاستطلاعية، أصبح اختبار المفاهيم العلمية جاهزاً لتطبيق، حيث تم التأكد من صدقه وثباته وحساب الزمن المناسب للإجابة عليه.

٥- تصميم الوحدة الدراسية وفقاً لأستراتيجية العصف الذهني : مرت بالخطوات التالية

أ- تحديد المحتوى الدراسي: اختارت الباحثة وحدة " القوى والطاقة " من مقرر العلوم للصف السادس الابتدائي، في الفصل الدراسي الثاني . وقد وقع اختيار الباحثة لهذه الوحدة، لعدة أسباب، منها أن محتوى هذه الوحدة:

- يتضمن العديد من المفاهيم العلمية والتي لها تطبيقات في الحياة اليومية.
- يتضمن العديد من مهارات التفكير العلمي، مثل: الملاحظة، والتصنيف، والتفسير، والتعميم، والمقارنة، والاستنتاج.
- يثير لدى الطالبات الكثير من التساؤلات عند دراستها.
- مناسب لإعداد مجموعة من الدروس يمكن صياغتها بصورة تساعد على تنمية التفكير العلمي.
- إعداد دليل المعلمة لتدريس الوحدة المختارة بأستراتيجية العصف الذهني ويشتمل الدليل العناصر التالية:

- المقدمة. فكرة عن التعلم المتمركز حول المتعلم (التعلم النشط) . الأهداف المعرفية والمهارية التي ينبغي تحقيقها لدى طالبات المرحلة الابتدائية بعد دراستهن للوحدة.
- بعض الإرشادات والتعليمات عند استخدام الدليل في التدريس لطالب المرحلة الابتدائية .
- الخطة الزمنية لتدريس الوحدة.
- إعداد الدروس التي اشتملت عليها الوحدة المختارة وفقاً للاستراتيجية المختارة علي النحو التالي:

١- عنوان الدرس.

٢- الأهداف السلوكية للدرس متضمنة الجوانب المعرفية والمهارية.

٣- تحديد جوانب التعلم التي تتضمنها الدرس.

٤- تحديد الوسائل والأنشطة المستخدمة في الدرس.

٥- عرض المحتوى طبقاً للاستراتيجيات التعلم النشط .

٦- أساليب التقويم: تم إعداد بعض المواقف التي تستطيع المعلمة من خلالها تقويم أداءات الطالبات إما بالملاحظة المباشرة أو بتوجيه بعض التساؤلات لتقديم التغذية الراجعة لهم.

٧- اختبار تحصيلي في مفاهيم الوحدة المختارة من إعداد الباحثة

٨- اختباراً لقياس مهارات التفكير العلمي من إعداد الباحثة

ج- تحديد الأنشطة التي تسهم في تنمية التفكير العلمي واكتساب المفاهيم العلمية

في ضوء مفهوم التفكير العلمي أيضاً، تم استخدام مجموعة من الأنشطة المتنوعة التي تلائم كل عملية من هذه العمليات (الملاحظة - الاستنتاج - التنبؤ - الاتصال - القياس - التصنيف...) وهي التي تحددها سابقاً.

٦- التطبيق القبلي لأدوات الدراسة: تم تطبيق أدوات الدراسة قبل التجريب علي مجموعة

الدراسة التجريبية من طالبات المرحلة الابتدائية المتمثلة في الاختبار التحصيلي

(أختبار المفاهيم العلمية في الوحدة المختارة) واختبار مهارات التفكير العلمي -

وذلك بهدف تحديد مستوى أداء الطالبات المستهدفين علي تلك الأدوات قبل إجراء

المعالجة التجريبية ليتمكن التعرف علي دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب

علي هذه الأدوات قبل تدريس بالاستراتيجية المختارة.

٧- **تدريس الوحدة لعينة الدراسة المستهدفة:** تم تدريس وحدة "القوى والطاقة" المختارة من كتاب "العلوم" والمقررة علي طالبات الصف السادس الابتدائي لمجموعة الدراسة التجريبية وفقاً لأستراتيجية العصف الذهني باستخدام دليل المعلمة الذي أعد خصيصاً لذلك- وموازي لكتاب الطالبة والذي تضمن أوراق عمل وقد روعي في إعدادها استخدام المعينات البصرية والتجارب العملية- والأنشطة المتعددة والمصورات المختلفة.

٨- **التطبيق البعدي لأدوات الدراسة:** تم تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في الاختبار التحصيلي في مفاهيم و موضوعات المتضمنة الوحدة المختارة "القوى والطاقة" من كتاب العلوم" - للصف السادس الابتدائي. واختبار مهارات التفكير العلمي" علي المجموعتين التجريبية والضابطة بعد الانتهاء من تدريس الوحدة.

٩- رصد النتائج ومعالجتها إحصائياً، وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها.

١٠- تقديم التوصيات والمقترحات .

• **خطوات التنفيذ الفعلي لتجربة البحث:** تم تنفيذ التجربة وفق الخطوات التالية:

١ - **التطبيق القبلي لأدوات البحث (اختبار المفاهيم العلمية و التفكير العلمي):**

تم تطبيق كل من اختبار اختبار المفاهيم العلمية و التفكير العلمي لقياس مدى اكتساب الطالبات لمهارات التفكير العلمي والمفاهيم العلمية قبل تنفيذ تجربة البحث، وذلك في نفس اليوم للمجموعتين: التجريبية البالغ عددها (٣٢) طالبة، والضابطة البالغ عددها (٣٠) طالبة، ويوضح الجدول التالي (١) نتائج التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم العلمية و مهارات التفكير العلمي للمجموعتين التجريبية والضابطة.

جدول (١)

حساب قيم "ت" ودلالاتها الإحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم العلمية و التفكير العلمي

الأختبار	المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المفاهيم العلمية	التجريبية	٣٢	١,٢٩	١,٠٤	٥٩	١,١٥	غير دال
	الضابطة	٣٠	١,٦٠	١,٠٧			
التفكير العلمي	التجريبية	٣٢	٠,٧٤	٠,٧٧	٥٩	٠,١١٣	غير دال
	الضابطة	٣٠	٠,٧٧	٠,٤١			

يتضح من الجدول السابق (١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لكل من اختبار المفاهيم العلمية والتفكير العلمي وبالتالي فالمجموعتان متكافئتان قبل تنفيذ التجربة .

٢- **التدريس للمجموعات:** تم تدريس المحتوى العلمي لوحدة "القوى والطاقة" المقررة بكتاب العلوم للصف السادس الابتدائي لطالبات المجموعة التجريبية وفق استراتيجية ، العصف الذهني ، والتدريس للمجموعة الضابطة بالطريقة السائدة، وذلك بعد الانتهاء من التطبيق القبلي لكل من اختبار المفاهيم العلمية و التفكير العلمي ، حيث تم تنفيذ التجربة لمدة ستة أسابيع بواقع (٤) حصص أسبوعيا وتم تطبيق أدوات الدراسة ر بعديا .

عرض نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها

١- **عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للبحث:** والذي ينص على " ما أثر استخدام استراتيجية العصف الذهني في تدريس وحدة (القوى والطاقة) على إكساب المفاهيم العلمية لطالبات الصف السادس الابتدائي ؟ والسؤال الثاني الذي ينص على " ما أثر استخدام استراتيجية العصف الذهني في تدريس وحدة (القوى والطاقة) على تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي ؟

ولإجابة عن السؤال الثاني للبحث وهذا يستلزم التحقق من الفرضيين التاليين :

١ - عرض النتائج المتعلقة بالفرض الأول :

للتحقق من صحة الفرض الأول والذي ينص على انه (توجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم العلمية لصالح طلاب المجموعة التجريبية) قامت الباحثة بحساب قيمة "ت" لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم العلمية ، كما بالجدول التالي (٣).

جدول (٣)

قيم "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم العلمية

البيان	المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)
أختبار المفاهيم العلمية	التجريبية	٣٢	٢,٦٥	٢,٥٤	٦٠	*
	الضابطة	٣١	٤٥.	٥,٥١		

*دالة عند مستوى ٥..

ينضح من الجدول السابق (٣) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي الدرجات في التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي، حيث كانت قيم "ت" ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥). ومن ثم يتحقق صحة الفرض الأول الذي ينص على " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم العلمية لصالح القياس البعدي.

٢ - عرض النتائج المتعلقة بالفرض الثاني للبحث :

للتحقق من صحة الفرض الثاني والذي ينص على انه (توجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير العلمي لصالح طلاب

المجموعة التجريبية) قامت الباحثة بحساب قيم "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لكل مهارة من مهارات التفكير العلمي والمهارات ككل كما بالجدول التالي (٤).

جدول (٤)

قيم "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لأختبارمهارات التفكير العلمي

البيان	المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)
أختبار التفكير العلمي	الضابطة	٣٢	٨,١٧	٣,٣٨	٥٩	٢٢,٣٧*
	التجريبية	٣١	٣٤,٤٥	٥,٥١		

*دالة عند مستوي ٥..

يتضح من الجدول السابق (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٥,٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لأختبار مهارات التفكير العلمي ، وذلك لصالح المجموعة التجريبية. وبهذا تم قبول الفرض الثاني من فروض الدراسة والذي ينص على: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٥,٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لأختبار مهارات التفكير العلمي لصالح طالبات المجموعة التجريبية وفي ضوء ما سبق يكون قد تمت الإجابة عن السؤال الثالث للبحث.

٣- عرض النتائج المتعلقة بالفرض الثالث للبحث المتعلق بحجم التأثير (الفاعلية) :

والذي ينص على " تحقق أسراتيجية العصف الذهني فعالية في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي

نظراً لكون الدلالة الإحصائية للفرق بين المجموعتين ليست كافية لبيان أهمية ذلك الفرق، لذا قامت الباحثة بحساب حجم التأثير لدلالة الفروق Effect Size (حجم الفرق)، وذلك للتحقق من صحة الفرض الثالث والذي ينص على أنه "تحقق استراتيجيات العصف الذهني في تدريس العلوم فعالية في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي".

وقد تم حساب حجم التأثير للمعالجة التجريبية (أثر المتغير المستقل على المتغير التابع)، و يوضح الجدول التالي (٥) قيم (ت) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التفكير العلمي في مهارات تحديد المشكلة وفرض الفروض واختبار الفروض وتفسير البيانات والتعميم والاختبار ككل.

جدول (٥)

قيم (ت) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التفكير العلمي وحجم التأثير

البيان	المجموعة التجريبية	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	حجم التأثير π^2	مقدار حجم التأثير
التفكير العلمي	قبلي	٣٢	٢,٦٥	٢,٥٤	٦٠	*٢٩,٢١	.٩٣	كبير
	بعدي	٣٢	٣٤,٤٥	٥,٥١				

يتضح من الجدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار مهارات التفكير العلمي، لصالح التطبيق البعدي كما أوضحت النتائج في الجدول السابق (٥) والمتعلقة بحساب قيم مربع إيتا أن حجم الفروق الناتجة عن استخدام استراتيجيات العصف الذهني في

تنمية مهارات التفكير العلمي كان كبيراً، حيث تراوح حجم التأثير بين (٨٩% - ٩٤%)، مما يدل على أن استخدام استراتيجيات العصف الذهني بخطواتها، وإجراءاتها، قد ساعد في تنمية مهارات التفكير العلمي بمهاراته المختلفة والمهارات ككل لدى طالبات الصف السادس الابتدائي بدرجة كبيرة.

وبهذا يتم قبول الفرض الثالث من فروض البحث والذي ينص على: تحقق استراتيجيات العصف الذهني في تدريس العلوم فعالية في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي.

ثانياً: تفسير ومناقشة نتائج البحث:

يتضح من نتائج الجدول السابق (٥) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي الدرجات في التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي، حيث كانت قيم "ت" ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) كما يتضح أيضاً من نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي وذلك لصالح المجموعة التجريبية، حيث أشارت النتائج إلى تحسن مهارات التفكير العلمي وزيادة التحصيل للمفاهيم العلمية لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة، في التطبيق البعدي عن التطبيق القبلي وقد يرجع ذلك إلى:

- اعتماد استراتيجيات العصف الذهني المختارة (على ما يتضمنه كتاب الطالبة من أنشطة تشتمل تغيير دور المتعلمة، حيث يقوم المتعلم بالدور الايجابي في المشاركة في عملية تعلمه وهذا يتغير دور معلم العلوم، من الملقن إلى المرشد والموجه، والميسر للتعلم، فهو يدير الموقف التعليمي إدارة ذكية، يوجه خلالها المتعلمين نحو الهدف التعليمي والمهمة التعليمية المراد تحقيقها.
- أن استراتيجيات العصف الذهني المختارة (العصف الذهني) ومن خلال إجراءات وخطوات الاستراتيجية، سيما الخطوات المتعلقة بمرحلة العصف الذهني، فالطالبة تفكر

وتحاول، وتبحث عن حل للمشكلة من خلال تعاملها مع المواقف والأنشطة، والتجارب التي أمامها ومن خلال المناقشة مع زميلاتها ومعلمتها داخل الصف، ويؤكد ذلك علي (Bonwell and Eison , 1995)، على نقل المعلومات وعلي تطوير مهارات الطلاب.. ويتفق ذلك مع ما أورده كل من (Burke, 2002)، (Mckinney, et al , 2004)، من أن التعلم النشط يعمل من خلال المدخلات المتنوعة عن طريق توظيف الحواس المتعددة (السمع، الرؤية، الشعور، الخ..)، (وسائل التقديم المختلفة)، والمعالجة التي تتمثل عملية التفاعل مع الآخرين و المواد، ومحاولة التوصل إلى اتفاق مع الخلفية المعرفية، إثارة المجالات المختلفة للمخ.

- وتتفق هذه النتائج مع كل من دراسة كراكوليس وديمنج Cracolice & Deming, (2001) التي كان من أبرز نتائجها فعالية استراتيجيات التعلم النشط في تعلم العلوم بصورة نشطة وفعالة بين طلاب المدرسة الثانوية، وكذلك دراسة Laws, et al, (2002) التي أشارت نتائجها إلى أن استراتيجيات التعلم النشط، تسهم بشكل كبير في تنمية مهارات التفكير العلمي واتجاهات الطلاب نحو تعلم مادة الفيزياء، وكذلك دراسة سعيد وعيد (٢٠٠٦) التي أشارت نتائجها إلى أن التعلم النشط قد ساعد علي توفير فرص المشاركة للطلاب لبناء معرفتهم بأنفسهم من خلال استكشاف المعلومات، والبحث، والتنقيب، بالإضافة إلى المناقشات الجماعية بين الطلاب وبين المجموعات ككل، بالإضافة إلى دراسة (Mcwilliam, et al, 2008) التي أشارت إلى أن الطلاب يتفاعلون بدرجة أكبر مع المهام والأنشطة الموكلة إليهم في التعلم النشط، أكثر من الطريقة التقليدية.
- أشارت المعالجات الإحصائية وتحليل النتائج السابقة إلى أن استراتيجية العصف الذهني (فعالة ومقبولة تربوياً في تنمية مهارات التفكير العلمي لديهم سواء على مستوى كل مهارة أو الاختبار ككل حيث اتضح تفوق طالبات المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام هذه الاستراتيجية بصفة عامة، وهذا التفوق ظهر في إنماء لمهارات التفكير العلمي عن طالبات المجموعة الضابطة .

• التوصيات والمقترحات :

أولاً : التوصيات : في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي توصي الباحثة بالاهتمام بـ:

- ١- تبني استخدام استراتيجيات مقترحة قائمة على التعلم النشط من قِبَل المعلمين في مجال تدريس العلوم كأحد المداخل الفعالة لتعليم العلوم بالمرحلة الابتدائية.
- ٢- تطوير البرامج في كليات إعداد معلمي العلوم قبل الخدمة من خلال توظيف الأساليب الحديثة في تدريس العلوم، ومنها استراتيجيات التعلم النشط .
- ٣- الاهتمام بتنمية مهارات التفكير العلمي من خلال المقررات الدراسية ومنها مقررات العلوم بالمرحلة الابتدائية، مما قد يسهم مستقبلاً في مشاركتهم الفعالة في حل مشكلات المجتمع بطريقة علمية.
- ٤- ضرورة تضمين مهارات التفكير العلمي في منهج العلوم بالمرحلة الابتدائية، بما يحقق أهداف التربية منهج العلوم.

ثانياً : المقترحات : في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي يقترح الباحث إجراء البحوث والدراسات المستقبلية التالية:

- ١- أثر استخدام استراتيجيات قائمة على التعلم النشط في تنمية مهارات عمليات العلم لدي طلاب المرحلة الابتدائية ..
- ٢- أثر استخدام استراتيجيات قائمة على التعلم النشط بمساعدة الحاسوب في تنمية مهارات التفكير ألابتكاري بالمراحل التعليمية المختلفة.
- ٣-فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم النشط لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

المراجع

- ١- ال معرفج ، نوال سعيد عبد الرحمن (٢٠١٤) . فعالية تدريس العلوم باستخدام إستراتيجية العصف الذهني في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى طالبات الصف السادس الابتدائي، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الملك خالد .
- ٢- إبراهيم، عبدالله علي وعلي، محمد أمين حسن (٢٠٠٤). أثر استخدام استراتيجية قائمة على العصف الذهني واتخاذ القرار في تدريس الأحياء على تنمية العمليات المعرفية العليا وبعض مهارات التفكير الناقد ومهارة اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. المؤتمر العلمي السادس عشر " تكوين المعلم"، ٢١ - ٢٣ يوليو ٢٠٠٤ دار الضيافة - جامعة عين شمس.
- ٣- أبو حطب، فؤاد سيد ؛ صادق، آمال محمد (١٩٩١). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٤- أبوعلام، رجاء محمود(٢٠٠٣) . علم النفس التربوي ، الكويت : دار القلم للنشر والتوزيع .
- ٥- أحمد، سميرة محمد؛ عرفات، نجاح محمد (١٩٩٧). فعالية استخدام التعليم التعاوني في تنمية التفكير العلمي والتحصيل في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، العدد ٣٥، ص ص ٤١-٧٦.
- ٦- إسماعيل ، محمد (١٩٩٨) . الطفل من الحمل إلى الرشد : السنوات الإعدادية ، الصبا والمراهقة ، الكويت : دار التعلم .
- ٧- الأعسر ، صفاء يوسف (١٩٩٨) : تعليم من أجل التفكير ، القاهرة ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع
- ٨- بابطين، هدي محمد (٢٠٠٩). فاعلية استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم علي تنمية الاستيعاب المفاهيمي والتفكير العلمي والدافع للإنجاز لدي تلميذات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة، المؤتمر العلمي الحادي والعشرون" تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة"، القاهرة: المجلد (٤). ص ص ١٥٠٦-١٥٦٩.
- ٩- البقعاوي، صالح سليمان مطلق (٢٠٠٧). التفكير العلمي مفهومه-أنماطه- طرق تنميته. الرياض: مكتبة الرشد.
- ١٠- بوقس، نجاه عبد الله محمد (٢٠٠٨). أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط والتدريب المباشر علي التحصيل وتنمية مهارات التدريس لدي الطالبات الملمات، رسالة الخليج العربي، السعودية، س (٢٩)، العدد (١١٠). ص ص ١٠٣-١٤٨.

- ١١- جابر، عبد الحميد جابر (١٩٩٩). استراتيجيات التدريس والتعلم، القاهرة: دار الفكر العربي.
- ١٢- جروان، فتحي عبد الرحمن (١٩٩٩). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- ١٣- الجندي، أمنية محمد (٢٠٠٣). أثر استخدام نموذج ويتلي في تنمية التحصيل ومهارات عمليات العلم الأساسية والتفكير العلمي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم. الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلة التربية العلمية، المجلد (٦)، العدد (١)، ص ص ١-٣٦.
- ١٤- جونسون، ديفيد وجونسون، روجرت (١٩٩٨). التعلم الجماعي والفردى، ترجمة رفعت محمود بهجات، القاهرة: عالم الكتب.
- ١٥- الحارثي، إبراهيم أحمد مسلم (١٩٩٩). تعليم التفكير، الرياض: مكتبة الشقري.
- ١٦- حبيب، أيمن سعيد (١٩٩٩). أثر استخدام استراتيجية المتناقضات على تنمية التفكير العلمي وبعض عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من خلال مادة العلوم، قدم في المؤتمر العلمي الثالث لمركز تطوير تدريس العلوم ٢٥-٢٨ يوليو، جامعة عين شمس.
- ١٧- حسنين، أماني محمد (١٩٩٤). اثر تدريس العلوم بمصاحبة الحاسب الآلي على تنمية التفكير العلمي والتحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- ١٨- حسين، سمير محمد (١٩٨٣). تحليل المضمون، القاهرة: عالم الكتب.
- ١٩- حمادة، محمد محمود (٢٠٠٥). تعرف فعالية استراتيجيتي (فكر - زوج - شارك) والاستقصاء القائمتين علي أسلوب التعلم النشط في نوادي الرياضيات المدرسية في تنمية مهارات التفكير الرياضي واختزال قلق الرياضيات لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية. دراسات تربوية الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلة التربية العلمية، مجلد (٤)، العدد (٢). ص ص ١٠٧-١٤٦. واجتماعية، المجلد (١١)، العدد (٣). ص ص ٢٣١-٢٨٨.
- ٢٠- حمدان، محمد زياد (٢٠٠٦). مؤشرات التعلم النشط في القرن الواحد والعشرين، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن.
- ٢١- الحوامدة، عبدالرحمن محمد (٢٠٠٥). اثر استخدام إستراتيجيتي العمل المخبري البنائي ودورة التعلم في تنمية مهارات التفكير العلمي والتحصيل لدي طلبة المرحلة الأساسية بالأردن. دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان.

- ٢٢- حيدر، عبداللطيف يوسف (٢٠٠٠). أساليب التعلم الحديثة-التعلم النشط"كلية التربية، جامعة الإمارات في: www.e.eahat.8m.com
- ٢٣- الحيلة، محمد محمود (٢٠٠١). طرائق التدريس واستراتيجياته الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.
- ٢٤- الخليلي، خليل يوسف ؛ حيدر، عبد اللطيف يوسف؛ يونس، محمد جمال الدين (٢٠٠٤). تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، دبي: دار العلم للنشر والتوزيع.
- ٢٥- الخولي، عبادة أحمد (٢٠٠٣). أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس وحدة التأثير الحراري والكيميائي للتيار الكهربائي علي التحصيل وتنمية مهارات التفكير العلمي لدي تلاميذ الصف الأول الثانوي الصناعي، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مجلد (١٩)، العدد (١). الجزء الأول، يناير. ص ص ٣١٣-٣٣٩.
- ٢٦- الدريبر، عبد المنعم أحمد (٢٠٠٦). الإحصاء البارامترى واللابارامترى في اختبار صحة فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، الطبعة الأولى، القاهرة: عالم الكتب.
- ٢٧- راشد، راشد محمد (٢٠٠٩). إستراتيجية تدريسية مقترحة لتنمية مهارات التفكير المعاصر في العلوم لدى طلاب المرحلة الإعدادية. المؤتمر العلمي الحادي والعشرون- لتطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة، جامعة عين شمس. القاهرة ٢٨-٢٩ يوليو.
- ٢٨- راشد، علي محي الدين (١٩٨٢). بناء اختبار للتفكير العلمي وتطبيقه لإيجاد العلاقة بين التفكير العلمي والتحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- ٢٩- روبرت مارزوانو وآخرون (١٩٩٦) /أبعاد التفكير، ترجمة يعقوب نشوان، عمان، دار الفرقان.
- ٣٠- زهران، حامد سيد (٢٠٠٥). علم نفس النمو الطفولة والمراهقة، القاهرة: عالم الكتب.
- ٣١- زيتون، حسن حسين (٢٠٠٣). استراتيجيات التدريس - رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، القاهرة: عالم الكتب.
- ٣٢- زيتون، عايش حامد (٢٠٠٤). أساليب تدريس العلوم. عمان: الأردن. دار الشروق للنشر والتوزيع.
- ٣٣- زيتون، عايش حامد (٢٠٠٤). أساليب تدريس العلوم. عمان: الأردن. دار الشروق للنشر والتوزيع.
- ٣٤- زيتون، كمال عبدالحميد (١٩٩٣). كيف نجعل أطفالنا علماء. الرياض: دار النشر الدولي.

- ٣٥- سالم، المهدي محمود (٢٠٠١). تأثير استراتيجيات التعلم النشط في مجموعات المناقشة علي التحصيل والاستيعاب المفاهيمي والاتجاهات نحو تعلم الفيزياء لدي طلاب الصف الأول الثانوي. الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلة التربية العلمية، العدد ٤، ص ص ٢٣-٤٦.
- ٣٦- سرحان، صبري الدمرداش (١٩٨٧). مقدمة في تدريس العلوم، القاهرة: دار المعارف.
- ٣٧- سعادة، جودت أحمد (٢٠٠٦). التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، عمان: الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- ٣٨- سعيد، ايمن حبيب (١٩٩٩) : اثر استخدام استراتيجيات المتناقضات على تنمية التفكير العلمي وبعض عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من خلال مادة العلوم ، المؤتمر العلمي الثالث ، مركز تطوير تدريس العلوم ، جامعة عين شمس ، (٢٥-٢٨ يوليو) .
- ٣٩- سعيد، عاطف محمد وعيد، رجاء أحمد (٢٠٠٦). أثر بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الدراسات الاجتماعية علي التحصيل وتنمية مهارات حل المشكلات لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (١١١). ص ص ١٠٠-١٤١.
- ٤٠- سلامة، عادل أبو العز (٢٠٠٢). طرائق تدريس العلوم ودورها في تنمية التفكير، الطبعة الأولى دار التعلم، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٤١- سليمان، ماجدة حبشي وعبد القادر، أيمن مصطفى (٢٠٠٦). فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري والاتجاه نحو مادة العلوم والرياضيات لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية. المؤتمر العلمي الأول - التعليم والتنمية في المجتمعات الجديدة، القاهرة. ص ص ٤٢٠-٤٤٢.
- ٤٢- شاهين، نجاه حسن (٢٠٠٩). اثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط علي التحصيل وتنمية عمليات العلم لدي تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلة التربية العلمية، مجلد (١٢)، العدد (٢). ص ص ١٢٧-١٥٩.
- ٤٣- شاهين، نجوى عبد الرحيم ومخلص، دلال عبدالقادر (٢٠٠٤). برنامج تدريبي لمعلمات العلوم علي استخدام استراتيجيات التعلم النشط. الجمعية المصرية للتربية العلمية، المؤتمر العلمي الثامن. الأبعاد الغائبة في مناهج العلوم بالوطن العربي، القاهرة: المجلد (٢). ص ص ٤٥١-٤٧١.

- ٤٤- شعبان، حمدي محمد (١٩٩٥). برنامج مقترح لتطوير تدريس الكيمياء لتنمية التفكير العلمي والاتجاهات العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة باستخدام الكمبيوتر. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة المنوفية.
- ٤٥- طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٤). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية مفهومه - أسسه - استخداماته، القاهرة: دار الفكر العربي .
- ٤٦- الطناوى ، عفت مصطفى (٢٠٠٠)فاعلية برنامج إثرائي مقترح فى الكيمياء للطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية فى تنمية مهارات التفكير المنطقي ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ،المؤتمر العلمى الرابع التربية العلمية للجميع ، القرية الرياضية بالاسماعلية (٧/٣-٨/٣) المجلد الثانى ص ص ٤١٥-٤٦٥..
- ٤٧- عائض ، عبد الحكيم علي ناصر (٢٠١١) . فعالية استخدام إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم النشط لتدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الملك خالد .
- ٤٨- عبد الرحمن، عبد الله محمد (٢٠٠٧). أثر استخدام أسلوبي العصف الذهني ودورة التعلم الخماسية في تنمية المفاهيم العلمية لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي وتفكيرهم الابتكاري واتجاههم نحو دراسة مادة العلوم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.
- ٤٩- عبد الرحمن، فاتن محمد (٢٠٠٢). فعالية استخدام الألعاب التعليمية في تحصيل العلوم وتنمية بعض مهارات التفكير العلمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى الساعات العقلية المختلفة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة. القاهرة.
- ٥٠- عبد الفتاح، هدى عبد الحميد (٢٠٠١، يونيو). أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس العلوم في تنمية التفكير العلمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة التربية العلمية تصدرها الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد الرابع (٢)، ص ص ١-٤٢.
- ٥١- عبد الهادي، جمال الدين توفيق يونس (٢٠٠٢). أنماط التعلم والتفكير وعلاقتها بمهارات التفكير العلمي لمعلمي العلوم قبل الخدمة. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. دراسات في المناهج وطرق التدريس. العدد (٧٨)، ص ص ٤٨-٨٣.
- ٥٢- عطا الله، ميشيل كامل (٢٠٠١). طرق وأساليب تدريس العلوم. عمان: دار الفكر العربي.

- ٥٣- عطيو، محمد نجيب مصطفى (٢٠٠٦). طرق تدريس العلوم بين النظرية والتطبيق، الرياض: مكتبة الرشد.
- ٥٤- علي محي الدين ؛ سعودي، منى عبدالهادي (٢٠٠٢). طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم، القاهرة: دار الفكر العربي. .
- ٥٥- علي، محسوب عبدالصديق والمراكبي، تهاني عبدالحميد (٢٠١٠). التعلم النشط، القاهرة: مركز الشرق الأوسط للخدمات التعليمية.
- ٥٦- عميرة، إبراهيم بسيوني (١٩٩٧). تدريس العلوم والتربية العلمية (ط. ١٤). القاهرة: دار المعارف.
- ٥٧- العيسى، هنادي عبدالله (٢٠٠٧). فعالية نموذج المراحل البنائية السبعة في تدريس العلوم علي التحصيل الدراسي والتفكير العلمي لدي تلميذات الصف الثالث متوسط بمكة المكرمة. دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى.
- ٥٨- غازي، إبراهيم محمد (٢٠٠٤). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لإدارة التعلم النشط في تنمية الأداء التدريس للمعلمين أثناء الخدمة. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد (١٤)، العدد (٥٧)، ص ٥٤ - ١٠٩.
- ٥٩- غليون، أزهار محمد (٢٠٠٨). العلاقة بين مقرونية كتاب الفيزياء ومهارات التفكير العلمي لدى طلبة الصف الثالث الثانوي. مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد الحادي عشر (العدد الأول)، مارس. ص ٩٥-١١٨.
- ٦٠- غنيم، أحمد محمد ؛ صبري، نصر أحمد (٢٠٠٠). تعلم بنفسك التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام SPSS، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٦١- الغياض، راشد غياض (٢٠٠٥). تطوير مناهج العلوم في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة (رؤية مستقبلية)، الرياض: دار عالم الكتب.
- ٦٢- فام، رشدي منصور (١٩٩٧). حجم التأثير، الوجه المكمل للدلالة الإحصائية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد السابع، ص ٥٥-٧٥.
- ٦٣- فراج، محسن محمد (١٩٩٣). علاقة مستوى التنور العلمي لمعلم العلوم بالتحصيل الدراسي والتفكير العلمي لتلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس.
- ٦٤- الفقي، عبدالرؤوف محمد (١٩٩٢). نموذج مقترح لتطوير مناهج الدراسات الاجتماعية لتنمية الإبداع لدي تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

- ٦٥- القطامي، يوسف محمد وقطامي، نايفة يوسف (١٩٩٨). نماذج التدريس الصفي، عمان: ط ٢، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- ٦٦- محمد، أمال ربيع كامل (٢٠٠١). فاعلية استخدام تكنولوجيا الوسائط التعليمية في تدريس وحدة "الحيوان والنبات في بيئتنا" علي التحصيل وتنمية مهارات التفكير العلمي بالمرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة. العدد (٧). ص ص ١٧١-٢٠٦.
- ٦٧- محمد، رمضان محمد (١٩٨٨). الاختبارات التحصيلية والقياس النفسي والتربوي، دبي: دار القلم.
- ٦٨- مراد، صلاح أحمد (٢٠٠٠). الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٦٩- المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية (٢٠٠٠). التدريس لتكوين المهارات العليا للتفكير، سلسلة الكتب المترجمة، (٢)، القاهرة: مطابع دار اليسر.
- ٧٠- مطلق، صالح بن سليمان (٢٠٠٧). التفكير العلمي. الرياض: مكتبة الرشيد.
- ٧١- النبهان، موسى محمد (٢٠٠٤). أساسيات القياس في العلوم السلوكية، الطبعة الأولى، عمان: دار الشروق.
- ٧٢- النجدي، أحمد عبدالرحمن؛ راشد، علي محي الدين ؛ سعودي، منى عبدالهادي (٢٠٠٣). طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم، القاهرة: دار الفكر العربي.
- ٧٣- نوار، إبراهيم أحمد (٢٠٠٦). فعالية إستراتيجية مُقترحة باستخدام الموديولات والكمبيوتر في تنمية المهارات الفنية والأمنية لدى معلمي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي داخل مختبرات العلوم. ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا (فرع كفر الشيخ).
- ٧٤- نوفل، محمد فتحي (٢٠٠٩). الإبداع الجاد - مفاهيم وتطبيقات. عمان: ديونو للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٧٥- همام، عبد الرزاق محمد (٢٠٠٨). اثر استخدام دورة التعلم الخماسية من خلال الكمبيوتر في تحصيل بعض المفاهيم العلمية والتفكير العلمي والاتجاه نحو العلوم لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد الحادي عشر (العدد الثاني)، يونيو، ص ص ٣٥-٦٨.
- ٧٦- همام، عبدالرازق سويلم (٢٠٠٥). أثر التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع في تدريس العلوم علي تنمية التحصيل والتفكير العلمي لدي تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، مجلد (١٨)، العدد (٣). ص ص ٥-٣٨.

- ٧٧-وزارة التربية والتعليم (١٤١٦هـ). وثيقة سياسة التعليم بالمملكة، اللجنة العليا لسياسة التعليم.الأمانة العامة.١-٢٥.
- ٧٨-وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٤). دليل المعلم لتنمية مهارات التفكير. مركز التطوير التربوي، الرياض.
- ٧٩-وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٤). دليل المعلم لتنمية مهارات التفكير. مركز التطوير التربوي، الرياض.
- ٨٠-وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٥). الموسوعة المرجعية للتعليم النشط (دليل التعلم النشط): مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية. القاهرة. جمهورية مصر العربية.
- ٨١-وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٥). الموسوعة المرجعية للتعليم النشط (دليل التعلم النشط): مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية. القاهرة. جمهورية مصر العربية.
- ٨٢-الوسيمي، عماد محمد (٢٠٠٧، يوليو). أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحصيل العلوم وتنمية بعض مهارات التفكير العلمي وعمليات العلم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة سلسلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المجلد الأول العدد الثالث، ص ١٢-٦٦.
- ٨٣-الوهابي، سالم بن علي (٢٠٠٦). طرق تدريسية حديثة من أجل تعلم أفضل. الرياض: فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية.
- ٨٤-ويلبرج، هيربرت ؛ جيمس، كيف (١٩٩٥). التدريس من أجل تنمية التفكير (ترجمة عبد العزيز البابطين)، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- ٨٥- يسي، سعد إبراهيم وآخرون (٢٠٠١). التفكير العلمي (مفهومه - أهميته - مكوناته - أساليب قياسه وتنميته). القاهرة: المركز القومي للاختبارات والتقويم التربوي
- 86- Abhiyan, S, Nadu, T. (2008). Active Learning Methodology Krishnamurti Foundation . India.
- 87- Riesenmy, M and Others (1991)"Retention and Transfer of Children's Self -Directed Thinking Skills, v (85) n1, pp14-25.
- 88-Candler, L. (2000). Collaborative Learning- Think, pair, share-, At: [www. Gadrc.org/ kmgmt/c-learn/ think-pair- share. html](http://www.Gadrc.org/kmgmt/c-learn/think-pair-share.html).----- Cracolice, M. & Deming, J, (2001). "Peer-Leed Teem Learning. "Science Teacher .68 (1) .20-24.
- 89-Carin,A&Sund,B(1975):Teaching Science Through Discovery -3rded Columbus ,Charles Companv .

- 90-Kagan & Spencer, (2001). Cooperative Learning Resources for teacher, [www, Utoledo.edu/wmkinny/democrctine/hand-coorp.html](http://www.Utoledo.edu/wmkinny/democrctine/hand-coorp.html).
- 91-Karamustafaoglu, O, (2009). Active learning strategies in physics teaching. Social and Educational Studies.1. (1), 27-50.
- 92-Laws, P, Sokoloff, D. & Thornton, R, (2002). Promoting Active Learning Using the Results of Physics Education Research .Universe Science News,13 ,July, 52-59..
- 93- McConnell, D.; Steer D.& Owens, K. (2003). Assessment and Active learning Strategies For Introductory Geology Courses. journal of geo science education, 51,(2),.205-216.
- 94- Mckinney, K. L. & Cartier, J. L. and Passmore, C. M. (2004) Engaging Students Through Active Learning .Newsletter from the Center for the Advancement of Teaching. Illinois State University..
- 95- Paulson, D. R. and Faust, J, L. (1998). Active Learning for The College Classroom. Journal on Excellence in College Teaching, v9 n2 p3-24 ..
- 96- Graham, B. (2003). Creativity in Problem Solving. Retrieved December 14, 2013, from: <http://www.worksimp.com/articles/creativity%20in%20problem%20solving.pdf>
- 97- Osborn, A. (2001). Applied Imagination Principles and Procedures of Creative Problem Solving. 3rd ed. charlesscribner, United States Of America.
- 98- Bonwell, C. C. and Eison, J. A .(1995). Active learning: Creating excitement in the classroom. Ashe-ERIC Higher Education Report No. a math. Colorado. edu/carnegie/pubs/carn_refs.html
- 99- Eggen & Kauchak, D. (1992). Educational psychology classroom connection, New York: Macmillan Publishing Company.
- 100- Lavoie, D. (1993). The development ,theory and application of cognitive – network: Model of prediction problem solving in biology . Journal of Research in Science Teaching, 30 (7), 321-432
- 101- Mathews, L. (2006). Introduction to active learning” Available <http://www2.una.edu/geography/Active/strategi.htm>

- 102- Meyers & Jones, T. (1993). Promoting Active Learning: Strategies for the College Classroom, 224.
- 103- Bone Well , CC & Eison : J .A. (1991) .: Active Learning : Creating Excitement in the Classroom _ ASHE _ ERIC : Higher Education No.1 George Wasgintgon University
- 104 - Bonwell & Lorenzen, (2001). Active Learning and Librar Instruction. Michigan State University, Available: <http://www.libraryrefrence.org/activebihtml>.
- 105- Bonwell, C. (1996). Building a supportive climate for active learning. The National Teaching and Learning Forum, 6 (1), 4-7.
- 106- Bonwell, C. C. and Eison, J. A .(1995). Active learning: Creating excitement in the classroom. Ashe-ERIC Higher Education Report No. amath. colorado. edu/carnegie/pubs/carn_refs.html
- 107- Center for teaching and learning (2008). Twelve Active Learning Strategies. university of Minnesota. Available at: www.umn.edu/ohr/teaclearn/totorials/index.html
- 108- Chrestianson, R.G, & Fisher, K.M (1999). Comparison of Student Learning About Diffusion and Osmosis in Constructivisit and Traditional Classrooms. International Journal of Science Education. 21 (6), 687-698.
- 109 - Cook, E. D. & Hazelwood, A.C. (2002). An active learning strategy for the classroom- "Who wants to win ... some mini chips ahoy?" Journal of Accounting Education, 20 (4), 297.
- 110- Eggen&Kauchak,Don(1992) :Educational psychology Clas room Connection, New York , macmillan Publishing Company,
- 111- LAVOIE, Derrick R (1993) The Development , Theory and Applicqtion of cognitive – network; Model of prediction problem Solving in Biology , Journal of Science Teaching , vol.30, no.7
- 112- Lewis, Arthur, Smith, David (1993) Defining Higher Order Thinking, Theory into Practice, 31(3) pp 131-137.
- 113- Lorenzen ,M. (2000) "Active Learning and Library Instruction " Illinois Libraries 19- 24 .

- 114 - Matgews , Lisa K., (2006) .: Inroduction To Active Learning
"Available at <http://WWW2. uni.ed.edu/geography/active.html>
- 115 - Meyers , C& Jones , TB (1993) : Promoting Active Learning
Strategies for the college Classroom , San Francisco : jossey – Bass
INC
- 116- Modell , Harold & Michael Joe A. (1993) : "Promoting Active
Learning in the life scicnce vlassrooms . New York Academy Science
Vol . 701.
- 117- Presseisen ,Barbara (1992); Implementing Thinking In The School
'Curriculum ,Paper Presented At The Annual Meeting Of The
International Association For Cognitive Education ,3rd,Riversid
,CA February 9-.
- Lavoie, D. (1993).118- The development ,theory and application of
cognitive – network: Model of prediction problem solving in biology .
Journal of Research in Science Teaching, 30 (7), 321-432

درجة توافر مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية في الأردن

إعداد

د. احمد عيسى داود

Ahmed Issa Daoud

د. زيد سليمان العدوان

Zaid Suleiman Al-Edwan

قسم العلوم التربوية، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن قسم رياض الأطفال، جامعة الزرقاء، الأردن

. z_aludwan@yahoo.com

daoudahmed82@yahoo.com

المجلة التربوية - العدد الرابع والأربعون - أبريل ٢٠١٦م

درجة توافر مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية في الأردن

الملخص: هدف الدراسة الكشف عن درجة توافر مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية في الأردن، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المستند إلى تحليل كتب الصفين الرابع والخامس من مرحلة التعليم الأساسي الدنيا، ولتحقيق هدف الدراسة جرى إعداد قائمة بمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية، وضمنت في استبانة بلغ عدد فقراتها (٣٥) فقرة موزعة على خمسة مجالات. وأظهرت النتائج أن: توافر مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الخامس كانت أكثر الكتب توافراً للمبادئ من كتاب الصف الرابع. وكان توزيعها بشكل تصاعدي ومتزايد من الصف الرابع إلى الخامس، وعدم وجود فروق في مستوى التكامل بين الكتب في تضمين مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: النظرية البنائية الاجتماعية، كتب التربية الاجتماعية والوطنية والمدنية، التعليم الأساسي.

**The degree of availability of the principles of the theory of social
constructivism in the books of social and national to basic
education stage in Jordan**

Abstract: This study aimed at finding out the availability degree of the principles of the theory of building social in the books of social and national education basic stage in Jordan. To achieve objectives of the study, the Principles was social constructivist theory (35) items distributed on five areas. The results showed that: the availability of the principles of the theory of building social in the book of social and national education to fifth grade were more readily available to the principles of the theory of building social books Book of the fourth grade. And the distribution of the principles of social constructivist theory of the book minimum essential stage in Jordan as a result of the analysis of their content is increasingly ascending from fourth grade to fifth, and the lack of differences in the level of integration between the books included in the principles of social constructivist theory.

Keywords: theory of social constructivism, book Social and national education, basic education

مقدمة

يتميز العصر الحالي بصفة التغير دائما، حيث يجري في العالم تغييرات فرضت على التربية ألا تتجاهلها وإنما مواكبتها وأنه لا بد من إعادة النظر في طبيعة المناهج والكتب المدرسية للتأكد من مدى مواكبتها لما يستجد من تطورات واتجاهات معاصرة.

ويعد المنهج مجموعة من العناصر التي تمثل سلسلة من الحلقات المتداخلة مع بعضها البعض، بحيث يصعب نجاح أيه حلقة دون الارتباط بغيرها من الحلقات السابقة أو اللاحقة لها (سعادة وآخرون، 2008). ويرتبط المنهج الدراسي بالكتاب المدرسي بصورة عضوية، فالكتاب المدرسي المقرر هو المنهج المكتوب الذي يحقق الأهداف المختلفة.

ويعد تحليل الكتاب المدرسي بمثابة تقييم مدى ملائمتها وفعاليتها لتحقيق الأهداف المرغوبة، والتحليل هو عملية تفكيك للنصوص التي يتركب منها محتوى الكتاب وبما يتضمنه من أساليب الخطاب التربوي (عرفة، ٢٠٠١).

وتكمن أهمية كتب التربية الاجتماعية والوطنية في كونها جزءا مهما من المناهج المدرسية ومصدراً للتعليم الاجتماعي والتربية الاجتماعية، وتعمل على دراسة الإنسان في الزمان والمكان الذي يعيش فيه قديماً وحاضراً ومستقبلاً، وهي تعمل على إثارة اهتمام المتعلمين بالمشكلات الاجتماعية الحاضرة ومشاركتهم الواعية في مواجهة مشكلات مجتمعهم الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والعلمية والتكنولوجية، وتساهم في تنمية التفكير العلمي ومساعدة المتعلمين في فهم التعميمات القائمة على الاستدلال والفرضيات العلمية (السكران، ٢٠٠٠).

وتعد البنائية من المذاهب الفكرية التي برزت في العصر الحديث، التي تنطلق من البحوث التي قام بها عالم النفس بياجيه (Piaget) في نمو المعرفة وتطورها عند الإنسان. وقد شكلت ثورة في الدراسات الإنسانية والاجتماعية وطرق التعامل مع المعرفة، وامتدت بشكل بارز إلى ميدان التربية، مما أسهم في ظهور نظرية التعلم البنائية، التي أحدثت تغييراً نوعياً في الأدبيات التربوية (زيتون، ٢٠٠٧).

وتعتبر البنائية التعلم "عبارة عن عملية اجتماعية، يتفاعل المتعلمون فيها مع الأشياء، والأحداث من خلال حواسهم التي تساعد على ربط معرفتهم السابقة مع المعرفة الحالية التي

تتضمن المعتقدات، والأفكار، والصور، لأنه من غير الممكن الفصل بين أفكار الفرد والمكونات الثقافية والاجتماعية المحيطة به، لذلك تعد مجموعة من المعتقدات التي تسهم في تكوينها العوامل الثقافية والاجتماعية المحيطة بالفرد، لذا فان عملية التعليم والتعلم تتأثر بالبيئة المحيطة بالفرد المتعلم بشكل أساسي وتتطلب دوراً (بنائياً) نشطاً من الطالب المتعلم" (زيتون، ٢٠٠٧).

وبناءً على ذلك فالمتعلم لا يكتسب المعرفة، ولكن يبنئها من خلال الخبرات وتنظيم المعلومات بطريقة معرفية، فالمتعلم نشط وفعال خلال عملية التعلم ويشارك بإيجابية في استدعاء المعرفة السابقة من اجل بناء المعنى" (Orani, 1991: 3).

وتعود هذه النظرية للعالم ليف سومينوفيتش فيجوتسكي Lev Vygotsky Somanovic وهو عالم نفس تعليمي، واشترك في تطوير برامج تعليمية بشكل واسع وخاصة تعليم الأطفال الصم والبكم، وخلال حياته تعاون مع لوريا (Luria) وليونتييف (Leontiev) في تكوين نظرية جديدة وعلمية تضاف إلى علم النفس وهي النظرية البنائية الاجتماعية (Socicoultural constructivism theory)، ولم تعرف هذه النظرية في الغرب حتى عام (1958) ولم تنتشر حتى عام (1962) (الدواهي، ٢٠٠٦).

وبناءً على ذلك يعد فيجوتسكي (Vegotsky) من ابرز رواد البنائية (الثقافية) الاجتماعية، فالتعلم البنائي الاجتماعي هو "عملية تتعدل فيها المعرفة الداخلية للمتلم كاستجابة لاضطرابات الناتجة عن كل من التفاعل الاجتماعي والشخصي، حيث أن التعلم يتأثر بالآخرين والتفاعل الاجتماعي يلعب دوراً هاماً في إعادة البنية المعرفية اعتماداً على الخبرات" (الجندي وآخرون، ٢٠٠٥).

فالنظرية البنائية الاجتماعية "عملية اجتماعية يتفاعل الطلاب فيها مع الأشياء، والأحداث من خلال حواسهم التي تساعد على ربط معرفتهم السابقة مع المعرفة الحالية التي تتضمن المعتقدات، والأفكار، والصور، لأنه من غير الممكن الفصل بين أفكار الفرد والمكونات الاجتماعية المحيطة به" (زيتون، ٢٠٠٧: ٤١). ويمكن تحديد الموضوع الرئيسي للإطار النظري للنظرية فيجوتسكي (Vegotsky) يحدد بسمتين:

السمة الأولى هو ذلك التفاعل الاجتماعي الذي يلعب دوراً أساسياً في تطوير الإدراك، ويظهر مدى تطور الطفل الثقافي في مستويين الأول المستوى الاجتماعي ثم المستوى الفردي، فبداية يظهر بين الناس (Intra psychological) وبعد ذلك داخل الطفل (Inter psychological) وهذا يعتمد على الانتباه الطوعي والذاكرة المنطقية وتشكيل المفاهيم والوظائف العليا التي تنشأ كعلاقات فردية. أما السمة الثانية فهي أن التطور الإدراكي للفرد يعتمد على منطقة النمو الوشيك منطقة النمو القريبة المركزية (ZPD) (Zone of proximal Development) حيث إن مستوى التطوير يتقدم عند الأطفال عندما يتفاعلون مع المجتمع المحيط، أي أن التطوير يلزمه تفاعل اجتماعي كامل ومدى المهارة ينجز بتوجيه بالغ أو تعاون أقران، فالوعي لا يوجد في الدماغ بل في الممارسة اليومية فهذه الفرضية هي التي شكلت قاعدة عمل فيجوتسكي (Ryder, 1998).

ومما سبق نجد أن نظرية فيجوتسكي انبثقت من نظرية بياجيه وأوزوبل ثم جاء نوناك Novak حيث تناول النظرية بصورة تطبيقية. وإن التفاعل الاجتماعي يلعب دوراً رئيسياً في اكتساب الفرد المعرفة، وحيث إن فيجوتسكي في نظريته يؤكد على التفاعل الاجتماعي في اكتساب الفرد للمعرفة وعلى أن منطقة النمو الوشيك (منطقة النمو القريبة المركزية (ZPD) (Zone of proximal Development) والتي يمكن تنميتها بالتفاعل الاجتماعي مع شخص بالغ أو قرين أكثر خبرة.

وقد اختار فيجوتسكي كلمة (Zone) المنطقة والتي تعني في منظوره التطوير، حيث إنها تحمل تطوراً وليس كنقطة على مقياس وإنما استمرارية السلوك أو درجات النضج، وكلمة الأدنى أو القريبة (Proximal) تعني أن المنطقة تحدد بتلك السلوكيات التي ستتطور في المستقبل القريب، أي أن السلوك أقرب إلى الظهور في أي وقت، ويرى فيجوتسكي أن السلوك يحدث على مستويين تشكلايين حدود منطقة النمو القريبة المركزية (ZPD) لمستوى الأدنى وهو أداء الطفل المستقل الذي يعرفه لوحده والمستوى الأعلى الذي يمكن أن يصل إليه الطفل بالمساعدة، ويرى أن مستوى الأداء المستقل مهم جداً للوقوف على مستوى التطوير ولكن معرفته ليس كافية، أما مستوى الأداء المساعد فيعتمد على التفاعل مع شخص آخر سواء أكان بالغاً أو أقراناً وقد تكون المساعدة عبارة عن إعطاء تلميحات أو أفكار أو إعادة

إجابة على سؤال أو إعادة صياغة ما قيل أو سؤال الطفل ماذا يفهم؟ أو يكمل جزءاً من مهمة أو القيام بمهمة كاملة وهكذا، وقد تكون المساعدة غير مباشرة مثل تهيئة بيئة معينة لتسهيل أداء مهارات، أو التفاعل مع الآخرين مثل توضيح الطفل شيء معين لأقرانه. فمستوى الأداء المساعد يصف أي تحسينات موجودة لنشاطات الطفل العقلية الناتجة من التفاعل الاجتماعي (Leong & Bodroeva, 1995).

ويمكن تعريف منطقة النمو القريبة المركزية (ZPD) بأنها المسافة بين مستوى التطوير الفعلي الذي ينشأ من حل المشكلة بصورة مستقلة وبين مستوى التطور المحتمل حدوثة خلال حل المشكلة بتوجيه بالغ أو التعاون مع الأقران (Veygotsky, 1978: 25)، أو هي ما ينجزه الطفل اليوم بمساعدة الآخرين ويتمكن من فعله غداً بشكل مستقل (Chaiklin, 2002: 24).

ويعتمد مفتاح نظرية فيجوتسكي (Vygotsky) لمنطقة النمو القريبة المركزية (ZPD) في عملية التدريس والتعلم في الفصل المدرسي على أربعة ركائز مهمة وهي (عبد الكريم، ٢٠٠٠؛ الدواهيري، ٢٠٠٦).

١- **طبيعة التفاعل الاجتماعي للتعلم:** يولي فيجوتسكي (Vygotsky) اهتماماً كبيراً للغة باعتبارها أداة تنقل الخبرة الاجتماعية إلى الأفراد وتشكل المناخ العام لبيئة الفصل، وهي وسيط للفكر، ويتصور فيجوتسكي (Vygotsky) أن الكلام عند الطفل يكون اجتماعياً في البداية، ثم يليه الكلام المتمركز حول الذات، وبعده الكلام الداخلي (التفكير). كما أنه يقرر بصراحة أن تدفق التفكير لا يصاحبه ظهور متزامن للكلام فالعمليتان ليستا متماثلتين، ولا يوجد تطابق جامد بين وحدات التفكير ووحدات الكلام، فالتفكير له بناؤه الخاص فهو لا يتم التعبير عنه في كلمات ولكنه يأتي إلى الوجود من خلال هذه الكلمات، والكلام الداخلي بالنسبة لفيجوتسكي (Vygotsky) ليس مجرد النطق الصوتي للجمل كما يرى واطسن Watson، بل هو صورة أو شكل خاص من أشكال الكلام يقع بين التفكير والكلام المنطوق، ولكن علاقة التفكير بالكلام تتغير بثبات فهي عملية مستمرة وديناميكية وهي عملية حياة، فالتفكير يولد بالكلمات والكلمة الخالية من التفكير تعتبر شيئاً ليس له معنى، والتفكير غير المدفون في الكلمات يعتبر سراً.

٢- دور الأدوات النفسية والفنية: الوسائط الرمزية مفتاح لبناء المعرفة، ولفيجوتسكي (vygotsky) آليات رمزية من ضمنها الأدوات النفسية التي تتوسط بين الأعمال الفردية والأعمال الاجتماعية وتوصل داخل الفرد بخارجه، والفردى بالجماعى (Wertsch, 1979، وأدرج فيجوتسكي (vygotsky) عدد من الأمثلة للوسائل الرمزية مثل اللغة، الأنظمة المختلفة للحساب، الكتابة، القطع الفنية، المخططات، الخرائط والرسم، وكل أنواع الإشارات التقليدية. ووصف برونر (Bruner) وجهة نظر فيجوتسكي (vygotsky) لدور الوسائل الرمزية كما عبر عنها فيجوتسكي بأن في إتقان الطبيعة نتقن أنفسنا، واللغة هي الأداة القوية التي تجلب الأفكار الداخلية من خلال الحوار الخارجى، فالأدوات النفسية لا تنتج في العزلة ولكنها منتجات التطور الثقافى الاجتماعى للأفراد الذين ينشطون في مجتمعاتهم (Mahn & Steiner, 1996).

٣- دور التفاعلات الاجتماعية كوسيط لتفكير المتعلم: إن الحديث في البداية يثبت نقطة المرجع "Point of reference" بين المعلم والمتعلم، بعد ذلك الحديث الاجتماعى يصبح وسائل المعلم كأداة تتوسط تفكير المتعلمين، فالمعلم منبع الأسئلة والمتعلم يستجيب والسؤال يتبعه نقطة مرجعية للدخول والمشاركة في التفاعل اللفظى، والمتعلم يستجيب ليعكس حديثه الذاتى، ومع استمرار المناقشة يوجه المعلم انتباه المتعلم للملامح المرتبطة بالظاهرة وتحليلها للتغلب على أوجه التناقض في التفكير تجاه المفهوم.

٤- الدور المتبادل بين المفاهيم اليومية والمفاهيم العلمية: لقد صنف فيجوتسكي (vygotsky) مفاهيم المتعلمين إلى فئتين تعكس السياق المرتبط بهما: المفاهيم اليومية (التلقائية) والمفاهيم العلمية (غير تلقائية). المفاهيم اليومية تتكون من خلال التفاعلات والخبرات خارج المدرسة، والمفاهيم العلمية تتكون من خلال التفاعلات والخبرات داخل المدرسة، كما أن المفاهيم اليومية تتمركز في الظواهر وتبنى على المظهر المادى والسمات الشكلية للظواهر كما أنها تعتمد على الخبرات اليومية. ولكن المفاهيم العلمية تتكون من خلال عمليات عقلية، والمفاهيم اليومية تتجه صاعداً من الظواهر إلى العمومية، والمفاهيم العلمية تتجه هابطة تجاه الظواهر.

ولاكتساب المفهوم لابد أن نبدأ أولاً من المفهوم في حد ذاته ما صورته عند المتعلم من خلال (العلامات - اللغة..). ثم المفهوم للآخرين (اجتماعياً)، ثم تكوينه عند المتعلم ذاته. والمعلم يحاول التكامل بين المفاهيم اليومية والمفاهيم العلمية، ويمد المتعلم بالمساعدات للدخول إلى المفاهيم العلمية، ويستخدم المتعلم عمليات ما وراء المعرفة "Meta Cognitive" ليحول ويكامل ويعمم معرفته اليومية (المادة الخام الطبيعية) إلى نظام متماسك من المفاهيم العلمية.

فالمفاهيم اليومية التلقائية في نظر فيجوتسكي تنمى من المحسوس للمجرد أما المفاهيم العلمية تنمى في الاتجاه العكسي، فالمتعلم يلائم المفاهيم اليومية داخل النظام المفاهيمي الذي يعلم في المدرسة (المفاهيم العلمية)، وفي نفس الوقت لابد أن يفهم المفاهيم العلمية من خلال التطبيق بأمثلة محسوسة في ضوء خبراته، فالاتجاه من المحسوس للمجرد ومن المجرد للمحسوس، فالحركة في الاتجاهين (ذهاباً وإياباً) ضروري للفهم، من الخبرات اليومية لتتكامل داخل النظام المفاهيمي العلمي، وتطبيق المفاهيم العلمية في الخبرات اليومية، فالتعلم من الحياة وإلى الحياة.

وأكدت نتائج الدراسات السابقة التي تناولت تحليل مناهج التربية الاجتماعية والوطنية تضمين النظرية البنائية الاجتماعية في المناهج والكتب الدراسي، فقد بينت دراسة مرتجى والرنيتسي (2011) تدني مرعاها محتوى مناهج التربية المدنية للصف السابع والثامن والتاسع لقيم المواطنة وعدم التوازن في توزيعها حيث كانت حقوق الإنسان والقيم السياسية والمسؤولية الاجتماعية أعلى القيم، بينما كان الوعي البيئي والوحدة الوطنية والانفتاح على الثقافات الأخرى أقل القيم تضمناً على الرغم من أهميتها. وفي دراسة الشبول (٢٠١٠) أظهرت الدراسة وجود أثر إيجابي على اختبار مهارات الاستقصاء لصالح المجموعة التجريبية.

وتوصلت دراسة بشير (2009) إلى أن درجة تقويم المعلمين والمعلمات لكتب التربية الوطنية في محافظة شمال الضفة الغربية كانت مرتفعة جداً، وأن درجة تحقيق المعايير الكلية لجميع الصفوف كانت مرتفعة، وإن النتائج الكلية المتعلقة بالمحتوى لجميع الصفوف كانت أيضاً مرتفعة وجاءت بالمرتبة الأولى، بينما النتائج المتعلقة بالأنشطة والأسئلة جاءت في

المرتبة الثانية، وفيما يتعلق بنتائج تنظيم المحتوى جاءت بدرجة متوسطة وفي المرتبة الثالثة.

أما الصبحيين (٢٠٠٦) فقد وتوصلت الدراسة إلى أن الأنموذج المطور لمناهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الأردن يراعي بدرجة عالية ومتوسطة المحاور والنتائج المتعلقة بها لمناهج الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية.

وفي دراسة الإبراهيم (٢٠٠٣) توصلت إليه الدراسة أن الأسس التي تستند إليها الوثيقة لم تشمل على مبادئ وأفكار وايدولوجيا تتعلق بتدريس التربية الاجتماعية والوطنية، كما وجد أن هناك عدم توازن بين محورات الأهداف السلوكية فكان التركيز على الجانب المعرفي وتدني نسبة الأهداف الوجدانية والمهارية، وعدم التوازن بين مكونات المعرفة حيث شكلت الحقائق والمفاهيم النسبة العظمى وانخفضت المكونات الأخرى كالقيم والاتجاهات ووجد أنها لم تعتمد لاختيار محتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية.

وتوصل النمراوي (٢٠٠١) في الأردن إلى وجود تطور واضح في تطبيق المعلمين لتوجهات المدرسة البنائية الاجتماعية، التي تمثلت بتسهيل الخبرة التعليمية وتسجيل (scaffolding) عملية التعلم، وظهور حوار وتفاوض اجتماعي بناء حول الأفكار الرياضية، وتعدد مصادر المعرفة وقلة سيطرة المعلم. كما دلت النتائج أيضًا على تطور في استخدام الطلبة لمهارات الاتصال الرياضي والمتمثلة في القراءة والكتابة وأنشطة الترجمة.

وفي دراسة حمادين (١٩٩٩) توصلت إلى توفر عدد من المعايير العلمية في وثيقة المناهج وكتب الجغرافيا وأدلة المعلمين بدرجات مختلفة، كما أظهرت العديد من نقاط القوة والضعف في العديد من محورات المختلفة المكونة للمناهج.

وتوصل (كلارك، ١٩٩٠) (Clarke,1990) إلى أن مناهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الابتدائية في كندا لا توسع خبرات التلاميذ في هذا المحور بل تؤدي إلى الركود، حيث أن المنهج المستخدم يركز على الجوانب المألوفة بدلا من التركيز على البعد العالمي وإعداد الطلاب للمرحلة اللاحقة، أما مناهج التاريخ التي تدرس في الدول الأخرى مثل بريطانيا وفرنسا وألمانيا وإيطاليا فتضمنت أبعادا عالمية، واحتوت على موضوعات لتدريس التاريخ العالمي للمراحل التعليمية المختلفة بما فيها المرحلة الابتدائية.

من خلال مراجعة الدراسات السابقة يتضح أن معظم الدراسات التي أجريت بخصوص تحليل وتقويم منهاج التربية الاجتماعية والوطنية للمراحل الدراسية المختلفة (مرتجى والرنيتيسي، 2011؛ وبشير، 2009؛ والصباحين، ٢٠٠٦؛ والإبراهيم، ٢٠٠٣؛ و(كلارك، ١٩٩٠) (Clarke,1990)؛ وحمادين، ١٩٩٩)، والتي تناولت النظرية البنائية الاجتماعية كدراسة (النمراوي، ٢٠٠١؛ والشبول، ٢٠١٠)، فإن الباحثان استفادا من الدراسات السابقة في صياغة مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية وتحليل كتاب التربية الاجتماعية والوطنية، وتطبيق هذه الخطوات على عينة الدراسة في التربية الاجتماعية والوطنية وتصميم تجربة البحث، وفي تحليل المحتوى، وفي بناء أدوات الدراسة.

وتختلف هذه الدراسة عن باقي الدراسات في محور التحليل والذي جرى في ضوء النظرية البنائية الاجتماعية. وحسب اطلاع الباحثان فإن هذه الدراسة الأولى التي تسعى إلى تحليل كتاب التربية الاجتماعية والوطنية في ضوء النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام المنهج التحليلي. ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتغطية استراتيجيات وأدوات محددة وطبيعة العينة، لم تتناولها الدراسات السابقة في هذا محور.

مشكلة الدراسة

تشكل الدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم بشكل عام وفي المرحلة الأساسية الدنيا بشكل خاص أهمية كبرى، هذه الأهمية تأتي انطلاقاً مما تتضمنه هذه المواد من دراسات تسهم في إيجاد جيل يتوقع منهم أن يكونوا أعضاء نافعين في المجتمع الذي يعيشون فيه، لأنها تقوم بدور كبير في التعلم الاجتماعي وفي تنمية القدرة على حل المشكلات واكتسابهم مهارات التفكير وحياتية مما ينعكس على الفرد بالشعور بدوره الاجتماعي وخلق شخصيته الاجتماعية بما تهيئه له من معلومات ومواقف تساعد على إدراك حقيقة ما يجري في المجتمع، وبالتالي فإنه يجب أن تقدم كتبها في أفضل صورة وأحسن حال، وأي تقصير في تقديمها بشكل غير دقيق وشامل يؤثر سلباً على العملية التربوية برمتها، وعلى الرغم من أهمية الدراسات الاجتماعية، فإن كتاب التربية الاجتماعية والوطنية كأحد الكتب المدرسية في مراحل التعليم يمثل دوره في تشكيل فكر أبناء المجتمع وتوجهاتهم.

و قد أشارت العديد من نتائج البحوث والدراسات التي تناولت النظرية البنائية الاجتماعية حيث أكدت معظم الدراسات إلى ضرورة تضمين مبادئها في المناهج الدراسية مثل، (النمراوي، ٢٠٠١؛ والشبول، ٢٠١٠). وجاء أيضاً في دراسة حمادين (١٩٩٩) ضرورة الاهتمام عند إعادة تأليف الكتب المدرسية بكافة موادها. وفي دراسة الكراسنة والطالبة (٢٠١١) كان التأكيد على ضرورة مراجعة مصادر التعلم المتضمن في كتب التربية الاجتماعية والوطنية. ومما يدعم الإحساس بالمشكلة، فإن كتاب التربية الاجتماعية والوطنية لا يزال فيه شيء من الجمود مما يؤثر على قدرات الطلبة على تعلمه، ومن خلال خبرة الباحثان في التعليم لاحظا أنها بحاجة ماسة إلى تحليل الكتب والمواد الدراسية والتي ينبغي أن تعكس نتائجها على التعليم.

وفي ضوء ما تشير إليه الدراسات السابقة والأبحاث والمؤتمرات، واهتمام الباحثان بمحور التربية الاجتماعية والوطنية. واستناداً إلى ما سبق فإنه جرى تحديد مشكلة الدراسة في ضرورة إجراء دراسة تحليل لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية في المناهج الأردنية.

أسئلة الدراسة

تحدد أسئلة الدراسة فيما يأتي:

- ١- ما مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية الواجب توافرها في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا في الأردن؟
- ٢- ما درجة توافر مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا في الأردن؟
- ٣- ما مستوى التتابع والاستمرارية بين مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا في الأردن؟
- ٤- ما مستوى التكامل بين مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا في الأردن؟

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

- تأتي هذه الدراسة استجابة لمتطلبات الحياة المعاصرة، والاتجاهات الحديثة في محور التربية الاجتماعية والوطنية.
- لفت انتباه المدرسين القائمين على عملية تدريس التربية الاجتماعية والوطنية، وكيفية توظيف مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية من خلالها.
- لفت انتباه المؤلفين بضرورة التزويد بالمفاهيم المعاصرة للتربية الاجتماعية والوطنية ومبادئ النظرية البنائية الاجتماعية، وبالطرق والأساليب التي تفسر كيفية تطبيقها في التعليم المدرسي.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت الدراسة على ما يلي:

- كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف المرحلة الأساسية الدنيا من مرحلة التعليم الأساسي وهي الرابع والخامس والسادس.
- تم إجراء الدراسة على الكتب المقررة على الطلبة للعام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥

التعريفات الإجرائية

ورد في هذه الدراسة عدد من المصطلحات الأساسية، منها:

- كتاب التربية الاجتماعية والوطنية: هي الكتب التي قررتها وزارة التربية والتعليم الأردنية على طلبة الصف المرحلة الأساسية، وذلك بموجب قرار مجلس التربية والتعليم رقم (٢٠٠٧/٣٣) تاريخ (٢٠٠٧/٤/١٨) بدءاً من العام الدراسي (٢٠٠٧/٢٠٠٨).
- النظرية البنائية الاجتماعية: عملية اجتماعية يتفاعل الطلاب فيها مع الأشياء، والأحداث من خلال حواسهم التي تساعد على ربط معرفتهم السابقة مع المعرفة الحالية التي تتضمن المعتقدات، والأفكار، والصور.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى وذلك لمناسبته في الكشف عن توافر مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا في الأردن

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من كتاب التربية الاجتماعية الوطنية كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا (الرابع والخامس والسادس) في الأردن.

أدوات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة والتوصل إلى النتائج المرجوة وتحقيقها عمد الباحثان إلى:
أ- إعداد أداة قائمة بمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية. قام الباحثان بإعداد قائمة بمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية التي ينبغي توافرها في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا في الأردن، وتطلب ذلك الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية، وتوجيه سؤال مفتوح إلى عدد من التربويين ومجموعة من معلمي التربية الاجتماعية والوطنية والمشرفين التربويين، وطلب منهم تحديد أهم مفاهيم التربية الأمنية التي ينبغي توفرها في كتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية الدنيا، ومن خلال المصادر السابقة جرى التوصل إلى قائمة بمفاهيم التربية الأمنية بلغ عددها (٣٧) مبدأ. وزعت على خمسة محاور هي: (اعتماد التعلم على أساليب فردية وجماعية قائمة على تفاعل الفرد و البيئة، بناء المفاهيم والمعاني من خلال عملية اجتماعية نشطة معتمدة على التفاعل، استناد التعلم إلى طرق تنظيمية تمكن الطلاب من الشعور بالبيئة المحيطة، تعد عملية التفاوض الأساس في تكوين التعميمات للوصول إلى رأي موحد حول ما تم تعلمه، يعد النمو مبدئاً أساسياً في البنائية الاجتماعية).

صدق الأداة:

تم التأكد من صدق الأداة بعرضها على (١١) محكماً منهم خمسة من أساتذة الجامعات المختصين في تدريس الدراسات الاجتماعية، وثلاثة أعضاء مناهج من مديرية المناهج والكتب المدرسية في وزارة التربية والتعليم، وثلاثة من مشرفي المادة وطلب منهم إبداء آرائهم

حول مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية المتضمنة في أداة الدراسة من حيث أهميتها، وتقسيمها إلى المحاور، وانتماء المبادئ إلى كل محور من المحاور، إضافة مبادئ جديدة أو حذف بعض المبادئ غير المناسبة، وأية اقتراحات أخرى يرونها مناسبة، وتم تعديل أداة الدراسة في ضوء آرائهم من خلال إعادة توزيع بعض المبادئ على المحاور الخمسة وحذف فقرتين وقد اعتمد الباحثان في ذلك على إجماع (٩٠%) من المحكمين، فأصبح عدد فقرات أداة الدراسة بصورتها النهائية تتكون من (٣٥) فقرة.

ب- تحليل المحتوى:

استخدام تحليل محتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا التي اشتملت على مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية حيث استخدمت استمارة رصد تكرارات مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في كل كتاب.

ج- عينة التحليل:

حيث تكونت عينة التحليل من محتويات كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا وهي: كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع، والخامس الأساسي.

د- تحديد وحدة التحليل:

اختيرت وحدة الكلمة والفكرة الرئيسية التي تدور حولها المبدأ كوحدة أساسية للتحليل، من خلال تكرار مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية المراد تحليل محتويات كتب التربية الاجتماعية والوطنية في ضوءها، وتخضع للعدّ والقياس ويعبر عن ظهور مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية أو غيابها أو تكرارها في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع والخامس من مرحلة التعليم الأساسي الدنيا.

هـ- ضوابط عملية التحليل:

- استخدام الاستمارة لرصد نتائج وتكرار كل وحدة وفئة تحليل.
- تم التحليل في إطار محتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا.

- يتم التحليل في إطار التعريف الإجرائي لمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية.

و- خطوات عملية التحليل:

- قراءة كل درس على حدة، وتحديد الكلمة (الفكرة) التي تعبر عن مبدأ النظرية البنائية الاجتماعية استناداً إلى أداة التحليل.

- تصنيف مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية وفق وحدات التحليل في كل درس، ومن ثم في دروس كل كتاب على حدة.

- حساب عدد مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية وتكرارها في كل فئة من فئات التحليل ومن ثم معالجتها إحصائياً.

ح- ثبات التحليل:

يتم ذلك من خلال حساب الثبات، وهناك نوعين، ثبات التحليل عبر الزمن وثبات التحليل بين محللين، ولقد تم التأكد من ثبات الأداة كما يأتي:

الثبات عبر الزمن (ثبات المحلل): تم التأكد من ثبات التحليل من خلال إعادة التحليل عبر الزمن، حيث قام احد الباحثين بإعادة عملية التحليل لوحدة اختيرت عشوائياً من وحدتين موضوع الدراسة بعد ثلاثة أسابيع، وبعد ذلك تم حساب نسب الاتفاق والاختلاف باستخدام معادلة هولستي (Holsti, 1969) لحساب معدل الثبات. والجدول (١) يبين ذلك.

جدول (١)

النتائج التي توصل إليها في كلا التحليلين

الرقم	المحور	عدد الإجابات المتفق عليها	عدد الإجابات الغير متفق عليها	المجموع	نسبة الثبات
١	اعتماد التعلم على أساليب فردية وجماعية قائمة على تفاعل الفرد والبيئة	٢	٠	٢	١٠٠
٢	بناء المفاهيم والمعاني من خلال عملية اجتماعية نشطة معتمدة على التفاعل	١١	٢	١٣	٨٤,٦
٣	استناد التعلم إلى طرق تنظيمية تمكن الطلاب من الشعور بالبيئة المحيطة	٩	٢	١١	٨١,٨
٤	تعد عملية التفاوض الأساس في تكوين التعميمات للوصول إلى رأي موحد حول ما تم تعلمه	٥	٠	٥	١٠٠
٥	يعد النمو مبدعاً أساسياً في البنائية الاجتماعية	٨	١	٩	٨٨,٨
	معدل الثبات الكلي	٣٣	٥	٤٠	٩٠

يبين الجدول (١) حساب الثبات عبر الزمن لعناصر الوحدة موضوع الدراسة حيث تراوحت ما بين (٨١,٨) و (١٠٠) وإن معامل الثبات الكلي لأداة الدراسة بلغ (٩٠) وهي نسبة تبين أن أداة الدراسة تتمتع بثبات.

الثبات عبر الأشخاص : جرى اختيار أحد المختصين في التربية حيث تم عقد اجتماع معه لتوضيح أهداف الدراسة وأهميتها، وكذلك تدريبه بشكل جيد على كيفية القيام بعملية التحليل وبعد أن أطمئن الباحثان لفهم الخطوات، وكيفية تنفيذها بدقة طلب منه القيام بتحليل نفس الوحدة التي قام الباحثان بتحليلها. وبعد ذلك تم حساب نسبة الاتفاق بين التحليلين، وتم حساب ذلك باستخدام المعادلة هولستي (Holsti) كما هو موضح بالجدول (٢).

جدول (٢)

النتائج التي توصل إليها الباحثان في كلا التحليلين

الرقم	المحور	عدد الإجابات المتفق عليها	عدد الإجابات الغير متفق عليها	المجموع	نسبة الثبات
١	اعتماد التعلم على أساليب فردية وجماعية قائمة على تفاعل الفرد والبيئة	٥	٠	٥	١٠٠
٢	بناء المفاهيم والمعاني من خلال عملية اجتماعية نشطة معتمدة على التفاعل	٩	٢	١١	٨٠
٣	استناد التعلم إلى طرق تنظيمية تمكن الطلاب من الشعور بالبيئة المحيطة	١٤	٢	١٦	٨٥,٧
٤	تعد عملية التفاوض الأساس في تكوين التعميمات للوصول إلى رأي موحد حول ما تم تعلمه	٤	١	٥	٨٠
٥	يعد النمو مبدعاً أساسياً في البنائية الاجتماعية	٦	٠	٦	١٠٠
	معدل الثبات الكلي	٣٨	٥	٤٣	٨٩,١٤

يوضح الجدول (٢) أن نسبة الثبات لمحاور الدراسة قد تراوحت ما بين (٨٠) و (١٠٠) وتبين أن معامل الثبات الكلي لأداة الدراسة بلغ (٨٩,١٤)، وهي نسبة تبين أن أداة الدراسة تتمتع بثبات.

ولقد تبين في ضوء دلالات الصدق والثبات، إن أداة التحليل تتمتع بخصائص جيدة وموثوقة، تؤكد سلامة التحليل وثباته، مما يدعم الثقة باستخدام الأداة لتحليل وحدتين من كتاب التربية الاجتماعية والوطنية عينة الدراسة.

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة جرى إتباع الخطوات الآتية:

- ١- إعداد قائمة بمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية المقترح تضمينها في محتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا.
- ٢- إعداد استمارة التحليل التي تكونت من مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية وتكراراتها ومستوياتها المعيارية.
- ٣- التأكد من صدق عملية التحليل وثباتها.
- ٤- تحليل محتويات كتب التربية الاجتماعية والوطنية، في ضوء مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية التي تم اعتمادها سابقاً.
- ٥- تحديد تكرارات كل مبدأ من مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في كل كتاب.
- ٦- تقدير تتابع وتكامل مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في محتويات كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا.
- ٧- تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها، وتقديم مجموعة من التوصيات.

المعالجة الإحصائية

جرى استخدام التكرارات والنسب المئوية من أجل الكشف عن مدى توافر مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في محتويات كتب التربية الاجتماعية والوطنية في الأردن للمرحلة الأساسية الدنيا. كما جرى استخدام اختبار "كا^٢" (*Chi-Square*) للكشف عن مدى التكامل بين توزيع مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية.

نتائج النتائج ومناقشتها

جرى عرض نتائج الدراسة والإجابة على أسئلتها وفيما يأتي عرضاً لهذه النتائج:

السؤال الأول:

ما مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية الواجب توافرها في وحدتي كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الثالث الأساسي ؟

للإجابة على هذا السؤال جرى إعداد قائمة بمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية بصورتها المبدئية وذلك من خلال الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة في محور النظرية

البنائية بشكل عام و النظرية البنائية الاجتماعية بشكل خاص، ولقد تم اعتماد خمسة محاور أساسية لمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية وهي: (محور اعتماد التعلم على أساليب فردية وجماعية قائمة على تفاعل الفرد مع البيئة، محور بناء المفاهيم والمعاني من خلال عملية اجتماعية نشطة معتمدة على التفاعل، محور استناد التعلم إلى طرق تنظيمية تمكن الطلاب من الشعور بالبيئة المحيطة، محور تعد عملية التفاوض الأساس في تكوين التعميمات للوصول إلى رأي موحد حول ما تم تعلمه، محور يعد النمو مبدءاً أساسياً في البنائية الاجتماعية).

ثم قام الباحثان بتحليل كل محور من تلك المحاور إلى مبادئ فرعية حيث بلغ المجموع الكلي للمبادئ (٣٥) مبدءاً موزعة على المحاور الخمسة، ولقد خرج الباحثان بالقائمة النهائية لمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية كما يلي:

أولاً: محورا اعتماد التعلم على أساليب فردية وجماعية قائمة على تفاعل الفرد مع البيئة.

١. تقود الطلاب إلى التعلم الذاتي.
٢. تعلم الطلاب يتم من خلال تفاعلهم الاجتماعي مع بعضهم متضمناً مهارات الاتصال و التواصل.

٣. توفر التعلم ذو المعنى.

٤. استخدام الأنشطة اليدوية بفاعلية.

٥. الاستفادة من البيئة الاجتماعية المحيطة بالطالب.

ثانياً: محور بناء المفاهيم والمعاني من خلال عملية اجتماعية نشطة معتمدة على التفاعل.

٦. ارتباط المعرفة الحالية مع واقع الحياة و المواقف الحياتية
٧. تساعد على بناء المفاهيم لدى الطلاب.
٨. توظيف استراتيجيه تساعد الطلاب على تبني الأفكار الجديدة وموائمتها مع معرفتهم السابقة.

٩. حث الطلاب على توظيف التفكير و مهاراته.

١٠. استثمار الخبرات السابقة لبناء تعلم جديد لدى الطلاب.

١١. توفير الفرصة للطلاب لجلسات النقاش والحوار و التفاوض.

١٢. توظيف مهارة كتابة التقارير عند الطلاب.

ثالثاً: محور استناد التعلم إلى طرق تنظيمية تمكن الطلاب من الشعور بالبيئة المحيطة.

١٣. مشاركة الطلاب في وضع الأهداف التعليمية.

١٤. توظيف الأنشطة التعليمية.

١٥. إثارة دافعية الطلاب للتعلم.

١٦. مساعدة الطلاب على تنظيم خبراتهم.

رابعاً: محور اعتبار عملية التفاوض الأساس في تكوين التعميمات للوصول إلى رأي موحد حول ما تم تعلمه .

١٧. الاهتمام بطرح القضايا الحياتية.

١٨. توظيف العروض التقديمية في التعلم.

١٩. تشجيع الطلاب على تقبل النقد البناء.

٢٠. بناء مهارات وقيم لدى الطلاب تشجعهم على المرونة في التفكير وتقبل الآخر.

٢١. تشجيع الطلاب على التعبير عن أنفسهم.

٢٢. توظيف لدى الطلبة إستراتيجية طرح الأسئلة والاستفسارات حول حلول وأفكار

زملانهم.

٢٣. انجاز الطلاب للمهام من خلال أنشطة تعاونية جماعية.

٢٤. توظيف على الأسئلة السابرة.

خامساً: محور اعتبار النمو مبدءاً أساسياً في البنائية الاجتماعية.

٢٥. التنوع في أساليب التدريب المختلفة التي تلبي أنماط التعلم لدى الطلاب.

٢٦. مشاركة الطلاب في اتخاذ القرارات.

٢٧. مشاركة الطلاب في إدارة الوقت.

٢٨. تزويد المتعلم بتغذية راجعة تصحيحية حول أدائه.

٢٩. توظيف استراتيجيات التقويم المبني على الأداء.

٣٠. توظيف استراتيجيات الاستقصاء.

٣١. توظيف مهارة التحليل في التعلم لدى الطلاب.

٣٢. توظيف مهارة التركيب في التعلم لدى الطلاب.

٣٣. توظيف خطوات البحث العلمي في التعلم.

٣٤. تشجيع الطلاب على بناء الفرضيات واختبارها.

٣٥. توظيف الوسائل التعليمية.

وقد اختلفت هذه النتائج عن باقي الدراسات التي تناولت مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية، بأنها شملت خمسة محاور تركز على مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية، بينما الدراسات التي تناولت موضوع مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية معظمها كانت تركز على دور المعلم ومدى توظيف المعلم لها، مثل دراسة أبو سنيّة وعياش (٢٠١٣)، النمراوي (٢٠١١)، الوهر (٢٠٠٢). وقد أصبحت هذه المبادئ معايير يتم في ضوءها تحليل كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الثالث الأساسي والوقوف على واقع هذه المبادئ في الكتاب موضوع الدراسة، وتطوير الوجدتين.

واتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في بعض المحاور مثل محور تعدد عملية التفاوض الأساس في تكوين التعميمات للوصول إلى رأي موحد حول ما تم تعلمه، ومحور يعد النمو مبدءاً أساسياً في البنائية الاجتماعي، مثل دراسة أبو سنيّة وعياش (٢٠١٣). وفي بعض الفقرات مثل توظيف مهارة كتابة التقارير عند الطلاب، وتقود الطلاب إلى التعلم الذاتي، والإفادة من البيئة الاجتماعية المحيطة بالطالب، وتوظيف العروض التقديمية في التعلم، وبناء مهارات وقيم لدى الطلاب تشجعهم على المرونة في التفكير وتقبل الآخر، وتزويد المتعلم بتغذية راجعة تصحيحية حول أدائه، وتوظيف خطوات البحث العلمي في التعلم، مثل دراسة أبو سنيّة وعياش (٢٠١٣). وتوظيف لدى الطلبة إستراتيجية طرح الأسئلة والاستفسارات حول حلول وأفكار زملائهم، مثل دراسة الخالدي (٢٠١٣).

ويفسر الباحثان ذلك بأن مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية هي واحدة وليست متعددة كثيراً ولهذا نلاحظ تشابه بين المبادئ، ويجب تضمين الوحدات الدراسية بمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية المناسبة.

السؤال الثاني:

ما درجة توافر مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا في الأردن؟

للإجابة على السؤال جرى إعداد أداة تحليل محتوى، وذلك للحكم على مدى توافر مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية كتب التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم الأساسية في الأردن، وجرى استخراج نتائج تحليل الكتب وذلك لكل محور من محاور الدراسة ولقد جاءت النتائج كما هو مبين في الجدول (٣):

جدول (٣)

التكرارات والنسب المئوية لواقع مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية

الرقم	الكتاب المحور	الصف الرابع (٩٨٧)		الصف الخامس (١١٥٥)		مجموع(٢١٤٢)	
		التكرار	النسبة المنوية	التكرار	النسبة المنوية	التكرار	النسبة المنوية
المحور الأول: اعتماد التعلم على أساليب فردية وجماعية قائمة على تفاعل الفرد مع البيئة.							
١	تقود الطلاب إلى التعلم الذاتي	١٦	١,٦٢	١٥	١,٢٩	٣١	١,٤٤
٢	تعلم الطلاب يتم من خلال تفاعلهم الاجتماعي مع بعضهم متضمناً مهارات الاتصال والتواصل	٢٠	٢,٠٢	٢٠	١,٧٣	٤٠	١,٨٦
٣	توفر التعلم ذو المعنى	٤	٠,٤٠	٨	٠,٦٩	١٢	٠,٥٦
٤	استخدام الأنشطة اليدوية بفاعلية	١٢	١,٢١	٢٠	١,٧٣	٣٢	١,٤٩
٥	الإفادة من البيئة الاجتماعية المحيطة بالطلاب	١٩	١,٩٢	٢١	١,٨١	٤٠	١,٨٦
المجموع		٧١	٧,١٩	٨٤	٧,٢٧	١٥٥	٧,٢٣
المحور الثاني: بناء المفاهيم والمعاني من خلال عملية اجتماعية نشطة معتمدة على التفاعل							
٦	ارتباط المعرفة الحالية مع واقع الحياة والمواقف الحياتية	١٢	١,٢١	٢٠	١,٧٣	٣٢	١,٤٩
٧	تساعد على بناء المفاهيم لدى الطلاب.	١٥	١,٥١	١٤	١,٢١	٢٩	١,٣٥
٨	توظيف استراتيجيه تساعد الطلاب على تبني الأفكار الجديدة وموائمتها مع معرفتهم السابقة	٢٦	٢,٦٣	٢٣	١,٩٩	٤٩	٢,٢٨
٩	حث الطلاب على توظيف التفكير و مهاراته.	٢٣	٣,٢٤	٢٥	٢,١٦	٤٨	٢,٢٤
١٠	استثمار الخبرات السابقة لبناء تعلم جديد لدى الطلاب	٢٠	٢,٠٢	١٨	١,٥٥	٣٨	١,٧٧
١١	توفير الفرصة للطلاب لجلسات النقاش والحوار والتفاوض	٤	٠,٤٠	٥	٠,٤٣	٩	٠,٤٢

١٢	توظيف مهارة كتابة التقارير عند الطلاب	٢٥	٢,٥٣	٣٣	٢,٨٥	٥٨	٢,٧٠
المجموع							
المحور الثالث : استناد التعلم إلى طرق تنظيمية تمكن الطلاب من الشعور بالبيئة المحيطة							
١٣	مشاركة الطلاب في وضع الأهداف التعليمية	١٥	١,٥١	١٢	١,٠٣	٢٧	١,٢٦
١٤	توظيف الأنشطة التعليمية	٢٥	٢,٥٣	٥	٠,٤٣	٣٠	١,٤
١٥	إثارة دافعية الطلاب للتعلم	١٤	١,٤١	٨	٠,٦٩	٢٢	١,٠٢
١٦	مساعدة الطلاب على تنظيم خبراتهم	٢٦	٢,٦٣	١٥	١,٢٩	٤١	١,٩١
المجموع							
المحور الرابع : اعتبار عملية التفاوض الأساس في تكوين التعميمات للوصول إلى رأي موحد حول ما تم تعلمه .							
١٧	الاهتمام بطرح القضايا الحياتية	١٥	١,٥١	١٦	١,٣٨	٣١	١,٤٤
١٨	توظيف العروض التقديمية في التعلم	١٢	١,٢١	١٥	١,٢٩	٢٧	١,٢٦
١٩	تشجيع الطلاب على تقبل النقد البناء	٥	٠,٥	١٠	٠,٨٦	١٥	٠,٧
٢٠	بناء مهارات وقيم لدى الطلاب تشجعهم على المرونة في التفكير وتقبل الآخر	٨	٠,٨١	١٢	١,٠٣	٢٠	٠,٩٣
٢١	تشجيع الطلاب على التعبير عن أنفسهم	٩	٠,٩١	١٠	٠,٨٦	١٩	٠,٨٨
٢٢	توظيف لدى الطلبة إستراتيجية طرح الأسئلة والاستفسارات حول حلول وأفكار زملائهم	١٠	١,٠١	١٥	١,٢٩	٢٥	١,١٦
٢٣	انجاز الطلاب للمهام من خلال أنشطة تعاونية جماعية	٢٦	٢,٦٣	٢٦	٢,٢٥	٥٢	٢,٤٢
٢٤	توظيف على الأسئلة السابرة	٣٣	٣,٣٤	٣٦	٣,١١	٦٩	٣,٢٢
المجموع							
المحور الخامس : اعتبار النمو مبدعاً أساسياً في البنائية الاجتماعية							
٢٥	التنوع في أساليب التدريب المختلفة التي تلبي أنماط التعلم لدى الطلاب	٦	٠,٦٠	٧	٠,٦٠	١٣	٠,٦
٢٦	مشاركة الطلاب في اتخاذ القرارات	١٥	١,٥١	١٦	١,٣٨	٣١	١,٤٤
٢٧	مشاركة الطلاب في إدارة الوقت	١٢	١,٢١	١٧	١,٧٢	٢٩	١,٣٥
٢٨	ترويض المتعلم بتغذية راجعة تصحيحية حول أدائه	١٤	١,٤١	١٥	١,٢٩	٢٩	١,٣٥
٢٩	توظيف استراتيجيات التقويم المبني على الأداء	٢	٠,٢٠	٥	٠,٤٣	٧	٠,٣٢
٣٠	توظيف استراتيجيات الاستقصاء	٥	٠,٥	٩	٠,٧٧	١٤	٠,٦٥
٣١	توظيف مهارة التحليل في التعلم لدى الطلاب	٨	١,٨١	٨	٠,٦٩	١٦	٠,٧٤
٣٢	توظيف مهارة التركيب في التعلم لدى الطلاب	٩	١,٩١	١٥	١,٢٩	٢٤	١,١٢
٣٣	توظيف خطوات البحث العلمي في التعلم	١٥	١,٥١	٣٣	٢,٨٥	٤٨	٢,٢٤
٣٤	تشجيع الطلاب على بناء الفرضيات واختبارها	١٥	٠,٥١	١٦	١,٣٨	٣١	١,٤٤
٣٥	توظيف الوسائل التعليمية	١٠	١,٠١	١٥	١,٢٩	٢٥	١,١٦
مجموع							
مجموع الكلي							
٤٢٥	٤٣,٠٥	٥٥٨	٤٨,٣١	١٣,٥٠	٢٦٧	١٢,٤	٤٥,٨

* تعني المجموع الكلي للفقرات والتي تم احتساب نسب التكرارات بناء عليها.

ويلاحظ من الجدول (٣) أن عملية التحليل لكتب موضوع الدراسة كان عدد الفقرات الكلي في الكتب بلغت (٢١٤٢) فقرة، وتشير (٩٨٣) فقرة منها إلى بعض مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في قائمة المحاور، أي أن نسبة الفقرات التي تتضمن مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في الكتب المدرسية التي جرى تحليلها هي (٤٥,٨٩ %)، وهذه النسبة منخفضة.

ودلت النتائج على اختلاف نسب تسجيل الفقرات المتضمنة لمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في عناصر الكتب المحللة، وكذلك اختلاف من محور إلى آخر من محاور الدراسة، ومن كتاب إلى آخر من الكتب المدرسية، وكذلك النسب الكلية لتوافر كتب التربية الاجتماعية والوطنية ومحاور مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية وكذلك نسب توافر الفقرات لكل محور من محاور الدراسة.

ويوضح الجدول (٣) أن محور (اعتبار النمو مبدءاً أساسياً في البنائية الاجتماعية) بلغ مجموع تكراراتها (١٥٥) تكراراً ونسبة (٧,٢٣ %) وهي في المرتبة الأولى إذا قورنت مع باقي المحاور، وفي المرتبة الثانية محور (بناء المفاهيم والمعاني من خلال عملية اجتماعية نشطة معتمدة على التفاعل) بلغ مجموع تكراراتها (٢٦٣) تكراراً ونسبة (١٢,٢٧ %)، وفي المرتبة الثالثة محور (اعتبار عملية التفاوض الأساس في تكوين التعميمات للوصول إلى رأي موحد حول ما تم تعلمه) بلغ مجموع تكراراتها (٢٥٨) تكراراً ونسبة (١٢,٠٤ %)، وفي المرتبة الرابعة جاء محور (اعتماد التعلم على أساليب فردية وجماعية قائمة على تفاعل الفرد مع البيئة) بلغ مجموع تكراراتها (١٥٥) تكراراً ونسبة (٦٧,٢٣ %)، وفي المرتبة الأخيرة جاء محور (استناد التعلم إلى طرق تنظيمية تمكن الطلاب من الشعور بالبيئة المحيطة) بلغ مجموع تكراراتها (١٢٠) تكراراً ونسبة (٥,٦ %).

أما فيما يخص وحدات الكتب المدرسي، فقد جاء في المرتبة الأولى كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الخامس بلغ مجموع تكراراتها (٥٥٨) تكراراً ونسبة (٤٨,٣١ %)، وكان أعلاها محور (اعتبار النمو مبدءاً أساسياً في البنائية الاجتماعية) بلغ مجموع تكراراتها (١٥٦) تكراراً ونسبة (١٣,٥٠ %)، وفي المرتبة الأخيرة محور (استناد

التعلم إلى طرق تنظيمية تمكن الطلاب من الشعور بالبيئة المحيطة) بلغ مجموع تكراراتها (٤٠) تكرارا ونسبة (٣,٤٦%).

في حين جاء في المرتبة الأخيرة كتاب الصف الرابع الأساسي بلغ مجموع تكراراتها (٤٢٥) تكرارا ونسبة (٤٣,٠٥%) وكان أعلى محور بناء المفاهيم والمعاني من خلال عملية اجتماعية نشطة معتمدة على التفاعل) بلغ مجموع تكراراتها (١٢٥) تكرارا ونسبة (١٢,٦٦%)، وفي المرتبة الأخيرة كان محور (اعتماد التعلم على أساليب فردية وجماعية قائمة على تفاعل الفرد مع البيئة) بلغ مجموع تكراراتها (٧١) تكرارا ونسبة (٧,١٩%).

وقد يعود السبب في ذلك إلى طبيعة كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الرابع والخامس تشتمل على موضوعات في الدروس تضمن بناؤها وفق النظرية البنائية بشكل عام، وتركيزها على عملية التعلم على أنها عملية تفاعل اجتماعية بين الأفراد وبيئتهم الاجتماعية والتي ركزت على نمو المتعلم وتأليف الكتب بشكل متسلسل، ولذا من الطبيعي أن تتضمن كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الثلاثة مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية بنسبة منخفضة.

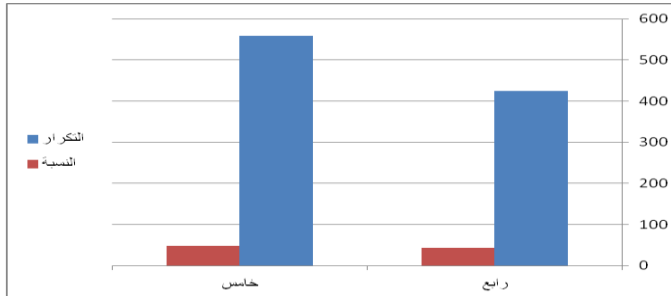
ويعزو الباحثان ذلك كله إلى عدم وجود تصور واضح لدى واضعي منهاج التربية الاجتماعية والوطنية لطبيعة مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية، وبالتالي جاء الاهتمام بها في وحدتي الكتاب منخفضا. وإن اتجاهات وأفكار واضعي المناهج تنعكس بشكل مباشر في عملية تأليف المناهج، وهذا يظهر من خلال التركيز على بعض جوانب التعليم، وإغفال بعض الجوانب الأخرى.

السؤال الثاني:

ما مستوى التتابع والاستمرارية بين مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا في الأردن؟

يبين الجدول (٣) إن مستوى التتابع والاستمرارية في مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا في الأردن، من حيث زيادة الصف، كانت متزايدة، حيث جاءت مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية بشكل متتابع في كتب التربية الاجتماعية والوطنية، وفي الصف الرابع كان عدد تكراراتها (٤٢٥) ونسبة

(٤٣,٠٥%)، ثم ارتفعت في الصف الخامس إلى (٥٥٨) تكرارا وبنسبة (٤٨,٣١%)، والشكل (١) يبين ذلك:



شكل (١): مستوى التتابع والاستمرارية بين مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية للكتب المحللة ويعزو الباحثان هذا الارتفاع في مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا في الأردن إلى اعتماد مبدأ النمو في تأليف كتب التربية الاجتماعية والوطنية، حيث انه كلما ارتفع الطالب صفاً، زاد الاهتمام بمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية، وهذا يدل على وعي الفريق الوطني للتأليف في مديرية المنهاج التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية في تصميم كتب التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الأساسية الدنيا، وفق منحى التتابع والاستمرارية في مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية.

السؤال الثالث:

ما مستوى التكامل بين مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا في الأردن؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باستخدام الإحصاء الكمي باختبار "كا^٢ (Chi-Square) لتحديد علاقة التكامل بين مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية من خلال تكرار الفقرات التي تنتمي لكل مكون في كل كتاب من كتب التربية الاجتماعية والوطنية، وبين الصف الذي يليه، وذلك كما في الجدول (٤):

جدول (٤)

نتائج اختبار لمستوى التكامل بين مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا في الأردن

الصفوف الثلاثة كلها			الخامس			الرابع			مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية
إحصائية الدلالة	قيمة كاي	قيمة كاي	إحصائية الدلالة	قيمة كاي	قيمة كاي	إحصائية الدلالة	قيمة كاي	قيمة كاي	
٠,٩٩ ٥	٢٤	١٠,٠٠ ٠٠	٠,٢٧٣	١٧	٢٠,٠٢٩	٠,٦٦٦	١٦	١٣,٠٨٦	

يتضح من الجدول (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0,05$) في مستوى التكامل بين مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا في الأردن، إذ بلغت قيمة "كا" ($Chi-Square$) (١٠,٠٠٠) بمستوى دلالة (٠,٩٩٥)، مما يشير عدم وجود تكامل مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية، ويوضح الجدول (٤) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية ($\alpha=0,666$) في مستوى تكامل مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية لكتاب الصف الرابع، وعدم وجود فروق دالة إحصائية ($\alpha=0,273$) في مستوى تكامل مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في كتاب الصف الخامس الأساسي.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة لعدم وجود تكامل بين مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا في الأردن إلى ضعف اهتمام الفريق الوطني للتأليف في مديرية المنهاج التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية في تصميم كتب التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الأساسية الدنيا، وفق المنحى التكاملي بين الصفوف المتتابعة، وذلك نتيجة لعدم اعتمادهم معايير محددة وموضوعية، ونماذج تقييم ومتابعة تسمح لهم التعرف إلى مستوى التكامل بين كتب التربية الاجتماعية والوطنية، الأمر الذي يؤثر سلباً في مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية، فتقل بذلك استمرارية المعرفة وتثبيتها.

توصيات الدراسة:

- بناءً على النتائج التي توصل إليها الباحثان في هذه الدراسة، فإنه يتقدم بالتوصيات الآتية:
 - تطوير محتويات مناهج التربية الاجتماعية والوطنية في مرحلة التعليم الأساسية الدنيا بما يساهم في تضمين مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية.
 - التركيز على مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية التي جاءت متدنية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية في مرحلة التعليم الأساسية الدنيا.
 - تأكيد مستوى التكامل في مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية للتربية الاجتماعية والوطنية في الأردن من المرحلة الأساسية الدنيا في محتويات كل كتاب على حدة.
 - إجراء دراسة مقترحة تتناول مدى وعي معلمي التربية الاجتماعية والوطنية لمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية.

المراجع

- الابراهيم، رياض. (٢٠٠٣). تقويم مناهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية واقتراح تصور لتطويرها في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، الأردن: جامعة اليرموك.
- بشير، معاذ. (٢٠٠٩). تحليل محتوى كتب التربية الوطنية وتقويمها للصفوف الخامس، السادس، السابع من وجهة نظر معلمي ومعلمات محافظة شمال الضفة الغربية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- الجندي، احمد وراشد، علي وعبد الهادي، منى. (٢٠٠٥). اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية، القاهرة: دار الفكر العربي.
- حمادين، فخري. (١٩٩٩). تقويم مناهج الدراسات الاجتماعية المقررة في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين، أطروحة دكتوراه غير منشورة، السودان: جامعة النيلين.
- الدواهيري، عزمي. (٢٠١٠). فعالية استخدام إستراتيجية فيجو تسكي في تدريس الرياضيات وبفاء اثر التعلم لدى طالبات الصف السادس بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، غزة: الجامعة الإسلامية.
- سعادة، جودت ، وإبراهيم، عبد الله. (٢٠٠٨). المنهج المدرسي المعاصر، طه، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الشبول، أريج. (٢٠١٠). تطوير كتاب الجغرافيا للصف العاشر في ضوء مبادئ النظرية البنائية وقياس أثره في تنمية مهارات الاستقصاء، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- الصباحيين، عيد. (٢٠٠٦). تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الأردن في ضوء تقييمها على أساس النتائج التعليمية المتوقع اكتسابها، أطروحة دكتوراه غير منشورة، عمان، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- عبد الكريم، سحر. (٢٠٠٠). فعالية التدريس في ضوءا لنظريتي بياجيه وفيجو تسكي، في تحصيل بعض المفاهيم الفيزيائية والقدرة على التفكير الاستدلالي الشكلي لدى طالبات الصف الأول ثانوي، المؤتمر العلمي الرابع، التربية العلمية للجميع، الإسماعيلية، ٣١ يوليو - ٣ أغسطس، (١).

- عرفة، صلاح الدين. (٢٠٠١). تحليل أنماط ما وراء الخطاب واستخدامه، في كتب المواد الاجتماعية، المؤتمر الحادي عشر للتربية وتنمية ثقافة المشاركة وسلوكياتها في الوطن العربي، جامعة حلوان (٢-٣ مايو ٢٠٠١).
- مرتجى، زكي والرنيتيسي، محمود. (2011). تقييم محتوى مناهج التربية المدنية للصفوف السابع والثامن والتاسع الأساسي في ضوء قيم المواطنة، مجلة الجامعة الإسلامية بغزة، ١٩(2)، ١٢٥-٢١٥.
- النمراوي، زياد. (٢٠١١). فاعلية تطبيق المعلمين للبنائية الاجتماعية في تدريس الرياضيات ودورها في تطوير مهارات الاتصال الرياضي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن، مجلة الجامعة الأردنية دراسات العلوم التربوية، ٣٨(٧)، ٢٣١٤ - ٢٣٢٧.
- Airsian, P. & Walsh, M. (1997). "Constructivist Cautions" Phi Delta Kappan, Feb. 1997, 444-449.
- Clarke, G. (1990). A Curriculum in Elementary Social Studies (Proposal to Revise). ERIC NO.ED 318661.
- Cennamo, K.S. et. (1996). Alyers of negation modle for Desigining Construct Visit Learning Materials "Educational Teaching Technology.
- Chiklin, S. (2002). The zone of Proximal development in Vygotskys analysis of learning and instruction. University of Miami &Florida International University, from Chat Seminar.
- Holsti, O. (1969). Content analysis for the social sciences and humanities. Don Mills: Addison Wesley Publishing Company.
- Leong, J. & Bodrova, E. (1995). Vygotsky's Zone of Proximal Development. Of Primary Interest, Published co-operatively by the Colorado, Iowa, and Nebraska Departments of Education, (2)4, 1-3.
- Mahn, H. & Steiner, V. (1996). Sociocultural Approachel to Learning and Development: A vygotskian Framework. University of New Mexico.
- Orani, R. (1991). Being Constructive an Alternative Approach to The Teaching of Energy Concept Part two, International Journal of Science Education, (13), 1-3.
- Ryder, M. (1998). The World Wide Web and The Dialectics of Consciousness. International Society for Culture Research and Activity Theory, Aarhus, Denmark, June, 7- 11.
- Vygotsky , L. (1978). Mind in society , London , Harvard university press.
- Wertsch, J. (1979). The concept of Activity in Soviet Psychology: An Introduction. In J. Wertsch (Ed.), The concept of Activity in Soviet Psychology. Armonk, New York: M.E. Sharpe, Inc.