



دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

فصلية دورية تصدر في أربعة أعداد سنويا

تصدرها : رابطة التربويين العرب

المجلد الخامس..العدد الثالث (جزء أول)..يوليو ٢٠١١م

ISSN : 2090-7605

أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الأبجدي

- أ.د/ أحمد محمود عبد المطلب .. كلية التربية - سوهاج - مصر.
- أ.د/ الحسين بن محمد شواط .. الجمهورية العربية التونسية.
- أ.د/ أمال مصطفى كمال .. كلية التربية - جامعة المنيا - مصر.
- أ.د/ بو حفص بالعيد مبارك .. كلية التربية - جامعة وهران - الجزائر.
- أ.د/ حمدي أبو الفتوح عطيفة .. كلية التربية - جامعة المنصورة - مصر.
- أ.د/ حمدي عبد العظيم البنا .. كلية التربية - جامعة الطائف.
- أ.د/ خليل يوسف الخليلي .. كلية التربية - جامعة البحرين.
- أ.د/ رشدي أحمد طعيمة .. كلية التربية - جامعة المنصورة - مصر.
- أ.د/ رضا مسعد السعيد .. كلية التربية - جامعة المنوفية - مصر.
- أ.د/ زكريا يحي لال .. كلية التربية - جامعة أم القرى مكة المكرمة.
- أ.د/ زينب محمود شقير .. كلية التربية - جامعة طنطا - مصر.
- أ.د/ سامح جميل عبد الرحيم .. كلية التربية - جامعة المنيا - مصر.
- أ.د/ سامية لطفي الأنصاري .. كلية التربية - جامعة الإسكندرية - مصر.
- أ.د/ سعيد محمد السعيد .. كلية التربية - جامعة القصيم السعودية.
- أ.د/ سهام محمد بدر .. كلية رياض الأطفال - جامعة الإسكندرية - مصر.
- أ.د/ صفية محمد أحمد سلام .. كلية التربية - جامعة المنيا - مصر.
- أ.د/ عادل محمد عبد الله .. كلية التربية - جامعة الزقازيق - مصر.
- أ.د/ عايدة عبد الحميد سرور .. كلية التربية - جامعة المنصورة - مصر.
- أ.د/ عبد الرحمن أحمد الأحمد .. كلية التربية - جامعة الكويت.
- أ.د/ عبد الله جمعة الكبسي .. كلية التربية - جامعة قطر.
- أ.د/ علياء عبد الله الجندي .. جامعة أم القرى مكة المكرمة.
- أ.د/ فوزية إبراهيم دمياطي .. جامعة طيبة بالمدينة المنورة.
- أ.د/ كاريمان عويضة منشار .. كلية التربية - جامعة بنها - مصر.
- أ.د/ ماجدة حبشي محمد سليمان .. كلية التربية - جامعة الملك خالد.
- أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي .. كلية التربية - جامعة بغداد العراق.
- أ.د/ محمد الشيخ حمود .. كلية التربية - جامعة دمشق سوريا.
- أ.د/ محمود أبو النيل .. كلية الآداب - جامعة عين شمس - مصر.
- أ.د/ محمود كامل الناقة .. كلية التربية - جامعة عين شمس - مصر.
- أ.د/ منصور أحمد غوني .. كلية التربية - جامعة طيبة السعودية.

((هيئة تحرير المجلة)) :

رئيس التحرير:

- أ.د/ماهر إسماعيل صبري .. جامعة طيبة .

أعضاء هيئة التحرير:

- أ.د / ناهد عبد الراضي محمد .. جامعة الدمام
- أ.د/ محمد أبو الفتوح حامد خليل .. جامعة طيبة .
- د/منى سالم زعزوع .. جامعة الملك خالد.
- د/صفاء عبد العزيز محمد .. جامعة حلوان.
- أ/فيصل عبد المطلب .. مدير النشر بمؤسسة الرشد

سكرتيرة التحرير:

- أ / مروة محمد عبد العزيز .. جامعة بنها .

ثمن النسخة : ٢٥ ريالاً سعودياً أو ما يعادلها في الدول العربية ، ١٠ دولار أمريكي

أو ما يعادلها بجميع دول العالم.

الاشتراك السنوي : ٢٠٠ ريالاً سعودياً للأفراد العرب ، ٢٥٠ ريالاً للمؤسسات العربية.

٥٠ دولاراً للأفراد ، ١٠٠ دولاراً للمؤسسات بباقي دول العالم

((ترسل جميع طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير))

محتويات الجزء الأول :

الباب الأول : بحوث وأوراق عمل الأساتذة:

- **البحث الأول :** مهارات ومستويات معالجة المعلومات وعلاقتها بالأسلوب المعرفي (الاعتماد / الاستقلال عن المجال) لدى طلاب جامعة الطائف .. إعداد : أ . د / حمدي عبد العظيم البنا

الباب الثاني : بحوث ودراسات محكمة:

- **البحث الثاني :** تطوير الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة على ضوء معايير الجودة الشاملة .. إعداد : د / عبد الله الغميطي
- **البحث الثالث :** فاعلية برنامج تدريبي قائم على أساليب التذكر في تنمية مهارات القراءة للدراسة لدى عينة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز .. إعداد : د / وفاء العويضي
- **البحث الرابع :** فعالية التدريس بإستراتيجية مقترحة للتعلم النشط على تنمية مهارات التفكير العليا في الهندسة لدى التلميذات منخفضي التحصيل بالمرحلة المتوسطة .. إعداد : د / بثينة بدر
- **البحث الخامس :** التدوير الوظيفي من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية .. إعداد : د / علي الشريف
- **البحث السادس :** علاقة أساليب التعلم المفضلة بالتحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات التعلم (دراسة تنبؤية) .. إعداد : د / بندر الشريف
- **البحث السابع :** دراسة تحليلية للقضايا المعاصرة بمحتوى الثقافة الإسلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية بالملكة العربية السعودية .. د / عوض الجهني
- **البحث الثامن :** دور الألعاب التعليمية في التنشيط المالي لأطفال الروضة .. إعداد : د / رندا المنير
- **البحث التاسع :** واقع استخدام تقنيات التعليم لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة واحتياجاتهم التدريبية (دراسة تشخيصية) .. إعداد : د / علي الشهري
- **البحث العاشر :** التقمص الوجداني وعلاقته بكل من الإيثار والعفو .. إعداد : د / السيد كامل منصور
- **البحث الحادي عشر :** التأصيل الإسلامي للقيادة الإدارية .. إعداد : د / حامد الشمراني.

تعريف بالمجلة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة مستقلة ... تصدرها رابطة التربويين العرب برئاسة أ. د / ماهر إسماعيل صبري ، ويتولى نشرها قسم النشر العلمي بمؤسسة الرشد للطباعة والنشر والتوزيع ((الرشد ناشرون)) بالملكة العربية السعودية لصاحبها الأستاذ/ أحمد فهد الحمدان رئيس جمعية الناشرين السعوديين .. ويشرف على إصدارها نخبة من أساتذة التربية وعلم النفس بالوطن العربي.

تعنى المجلة بنشر كل ما هو جديد وأصيل من الدراسات والبحوث العربية في مجالات التربية وعلم النفس ، بشتى فروعها وتخصصاتها المتنوعة من جميع دول الوطن العربي ؛ حيث تخضع جميع الأعمال التي تنشر بالمجلة لعملية تحكيم دقيقة - مماثلة لتحكيم البحوث في لجان الترقّيات - يقوم بها الخبراء في مجال كل دراسة.

تصدر المجلة في أربعة أعداد فصلية سنوياً بشكل دوري خلال أشهر يناير ، ومارس ، ويوليو ، وأكتوبر ، بحيث تكون كل أربعة أعداد منها في مجلد يأخذ ترتيباً متسلسلاً .. صدر العدد الأول من المجلة في يناير ٢٠٠٧م .. يطبع من كل عدد ١٠٠٠ نسخة كطبعة أولى توزع بجميع الدول العربية ويعاد طبع أعداد المجلة وفقاً لحاجة السوق.

قواعد النشر بالمجلة :

- 7 كل ما ينشر في أعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه ، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة تحرير المجلة ، أو هيئتها الاستشارية .
- 7 تقبل المجلة للنشر جميع البحوث والدراسات - باللغة العربية واللغات الأخرى - الجديدة والأصيلة التي تجرى بجميع دول الوطن العربي في شتى مجالات التربية وعلم النفس بفروعها وتخصصاتها المختلفة .
- 7 كما تقبل المجلة نشر البحوث في مجالات العلوم الإنسانية الأخرى ذات الصلة بمجال التعليم الجامعي وغير الجامعي للعاديين ، وذوي الاحتياجات الخاصة وذلك باللغة العربية وغيرها من اللغات الأخرى .
- 7 كما تقبل المجلة إعادة نشر البحوث والدراسات المبتكرة في الموضوعات التربوية النادرة التي سبق نشرها في دوريات ومجلات مغمورة بناء على موافقة أصحابها وبعد إجراء التعديلات التي تراها هيئة تحرير المجلة على كل بحث أو دراسة .
- 7 تقبل المجلة للنشر أيضاً مستخلصات رسائل الماجستير والدكتوراه التي يتم إجازتها من جميع كليات التربية وكليات إعداد المعلمين والمعلمات وكليات البنات وكليات الآداب وكليات الدراسات الإنسانية وغيرها من المؤسسات العلمية التربوية الجامعية ومراكز البحوث المعنية بالبحث في مجالات وفروع التربية وعلم النفس .

- 7 تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي موضوع من موضوعات التربية وعلم النفس .
- 7 تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من أعداد المجلة .
- 7 تختار هيئة التحرير أفضل بحث أو دراسة في كل عدد من أعداد المجلة وفقا لتقارير المحكمين ؛ ليتم نشره مجانا .
- 7 تمنح هيئة التحرير لصاحب البحث أو الدراسة المبتكرة ذات التفرد والتميز في موضوعها ومنهجيتها ونتائجها مكافأة مالية يتم تحديدها وفقا لمتوسط الدرجة التي يحصل عليها البحث أو الدراسة من السادة المحكمين على النموذج المعد خصيصا لهذا الغرض .
- 7 تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين من بين الأساتذة الخبراء والمتخصصين في مجال كل دراسة ؛ ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث وتحديد مدى صلاحيته للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق يحاكي نموذج تحكيم البحوث في لجان الترقيات وبنفس درجة الدقة ، حيث إن من بين أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .
- 7 يجوز لصاحب البحث أن يقترح مجموعة من أسماء الأساتذة الذين يرغب في أن يحكموا بحثه ، حيث تختار هيئة التحرير اثنين من بين الأسماء المقترحة .
- 7 في حال عدم الاتفاق في الرأي بين المحكمين يتم إحالة البحث أو الدراسة لمحكم ثالث تختاره هيئة التحرير ، ويكون تقريره عن البحث هو الفيصل في ترجيح كفة قبول البحث للنشر أو رفض نشره ، على أن يتحمل صاحب البحث مصروفات التحكيم .
- 7 عند اتفاق المحكمين على نشر البحث أو الدراسة بعد إجراء تعديلات في الصياغات أو بعض الأمور المنهجية البسيطة تقوم هيئة تحرير المجلة بإجراء تلك التعديلات نيابة عن الباحث أو كاتب الدراسة إن رغب ذلك . وعند طلب المحكمين إجراء تعديلات جوهرية يتم إعادة البحث لصاحبه مرفقا به صورة من تقارير التحكيم لإجراء التعديلات بنفسه .
- 7 عند اتفاق المحكمين على رفض نشر البحث يتم رد البحث للباحث مع إرفاق صورة من تقارير التحكيم ، على أن يتحمل الباحث فقط تكاليف التحكيم والمراسلة .
- 7 يتم عرض جميع المواد المقبولة للنشر بالمجلة على المستشار اللغوي لمراجعتها لغويا وضبط أي خلل لغوي بها قبل نشرها .
- 7 ترسل البحوث والدراسات لهيئة تحرير المجلة مكتوبة على الكمبيوتر من عدد ٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة .

7 كما تقبل المجلة إرسال كافة المواد التي يمكن نشرها عبر البريد الإلكتروني الخاص بها حيث يتولى فريق التحرير تنسيق الملفات وطباعتها على أن يتحمل صاحب المادة المرسلة تكلفة ذلك .

7 يتم تحديد قيمة مصروفات التحكيم والنشر لكل بحث وفقا لعدد صفحاته .

7 يعفى الباحث من كامل المصروفات الإدارية عندما يكون بحثه متميزا وحاصلا على ٩٥% فأكثر من الدرجة الكلية في نموذج تقييم البحث وفقا لتقارير الأساتذة المحكمين .

7 بمجرد وصول تقارير المحكمين التي تفيد قبول البحث للنشر دون إجراء تعديلات أو بعد إجراء تعديلات بسيطة وممكنة ، يمكن لصاحب البحث أو الدراسة أن يطلب من هيئة تحرير المجلة إصدار خطاب معتمد يفيد قبول البحث أو الدراسة للنشر في المجلة . ويتم ذلك في مدة أقصاها شهر من تاريخ استلام البحث .

7 عند صدور المجلة يتم تسليم عدد ٦ نسخ منها لصاحب كل بحث منشور بها.

7 يتم إرسال نسخة من كل عدد في المجلة لكل محكم من السادة أعضاء الهيئة الاستشارية العلمية للمجلة الذين قاموا بتحكيم بحوث العدد .

7 تمنح هيئة التحرير جائزة مالية سنوية لأفضل بحث ينشر في أعداد المجلة كل عام ، تتحدد قيمتها وفقا لقرار لجنة استشارية تختارها هيئة التحرير.

لجان التحكيم للمجلة :

نخبة كبيرة من أساتذة التربية وعلم النفس أعضاء اللجان العلمية لترقية أعضاء هيئة التدريس بمصر وبعض الدول العربية

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :
المملكة العربية السعودية – المدينة المنورة – كلية التربية جامعة طيبة
أو على مكتبنا بجمهورية مصر العربية – بنها – أتريب – ١ ش أحمد ماهر
متفرع من ش الشعراوي ت : ٣٢٣٦٦٣٣ / ٢٠١٣

أو الاتصال على موبايل ٥٦٥١٩٣٨٢٩ بالسعودية

أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير :

mahersabry21@yahoo.com

أو البريد الإلكتروني لسكرتيرة التحرير :

Magazine_saudi@yahoo.com

• مقدمة المجلة :

يقول المولى تبارك وتعالى في كتابه الكريم الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه وهو أصدق القائلين : اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥) [العلق : ١ - ٥] .

وما أحوج أمتنا لأن تقرأ بعدما عز من يقرأ في أيامنا هذه ، وما أحوجنا لأن نتعلم ، ولأن نربي أنفسنا وأولادنا على حب العلم والتعلم .

ولأن كل تعليم وتعلم مبنيان في أساسهما على علم أكبر وأوسع يعرف بعلم التربية ، فحبذا لو تعلمنا عن التربية ، وقرأنا ما يخطه التربويون .

وقد شهدت السنوات الأخيرة طفرة كبيرة في علم التربية ، فتعددت مجالات هذا العلم ، وتخصصاته الفرعية ما بين : مناهج ، وطرق تدريس وأصول التربية والتربية المقارنة ، والإدارة التعليمية ، والتخطيط التربوي وعلم النفس التربوي والصحة النفسية والمدرسية ، وتكنولوجيا التعليم ... إلخ .

وصاحب هذا التعدد رغبة من كثيرين إلى الاستقلالية بشكل تام ، فتعامل هؤلاء مع تخصصاتهم ومجالات دراستهم بمعزل عن باقي فروع ومجالات علم التربية الأخرى ، ومع جاهدة هذا المنحى من وجهة نظر إقتان التخصص فإن المبالغة في ذلك قد يؤدي . عن قصد أو عن غير قصد . إلى مزيد من العزلة والتفتت بين مجالات العلم الواحد ، الأمر الذي ينعكس بالسلب على وحدة علم التربية ورؤيته بمفهومه الشامل والمتكامل .

وتأكيدا لهذا المنحى قامت جمعيات تربوية غاية في التخصص تحمل مسميات ليس فقط مجالات رئيسة في علم التربية ، بل أيضا ظهرت جمعيات تحمل أسماء بعض المجالات تحت الفرعية لفرع رئيس من علوم التربية . وقد تبارت تلك الجمعيات في إصدار مجلات علمية محكمة لنشر بحوث ودراسات أعضائها كل في مجال اهتمامه .

وإيماننا بالوحدة والاتحاد في زمان سادت فيه الفرقة ، ورغبة في التعامل مع علم التربية بمجالاته الفرعية بشكل متكامل جاء الهدف من إصدار تلك المجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس لتتيح نشر أي بحث أو دراسة في أي مجال فرعي أو رئيس من مجالات وتخصصات علم التربية في وطننا العربي العزيز .

• مقدمة العدد :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد الثالث في المجلد الخامس من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وهو العدد التاسع عشر وفقا لتسلسل أعداد المجلة .

ويأتي هذا العدد . لأول مرة . في جزئين ، يشتمل كل جزء منهما على ١١ بحثا فني الجزء الأول : جاء أول البحوث بعنوان : مهارات ومستويات معالجة المعلومات وعلاقتها بالأسلوب المعرفي (الاعتماد / الاستقلال عن المجال) لدى طلاب جامعة الطائف " إعداد : أ . د / حمدي عبد العظيم البنا . وثانيها بعنوان : " تطوير الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة على ضوء معايير الجودة الشاملة " إعداد : د / عبد الله الغميطي . وثالثها بعنوان : " فاعلية برنامج تدريبي قائم على أساليب التذكر في تنمية مهارات القراءة للدراسة لدى عينة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز " إعداد : د / وفاء العويضي . ورابعها بعنوان : " فاعلية التدريس بإستراتيجية مقترحة للتعلم النشط على تنمية مهارات التفكير العليا في الهندسة لدى التلميذات منخفضي التحصيل بالمرحلة المتوسطة " إعداد : د / بثينة بدر . وخامسها بعنوان : " التدوير الوظيفي من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية " إعداد : د / علي الشريف . وسادسها بعنوان : " علاقة أساليب التعلم المفضلة بالتحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات التعلم (دراسة تنبؤية) " إعداد : د / بندر الشريف . وسابعها بعنوان : " دراسة تحليلية للقضايا المعاصرة بمحتوى الثقافة الإسلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية بالملكة العربية السعودية " د / عوض الجهني . وثامنها بعنوان : " دور الألعاب التعليمية في التثقيف المالي لأطفال الروضة " إعداد : د / رندا المنير . والبحث التاسع بعنوان : " واقع استخدام تقنيات التعليم لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة واحتياجاتهم التدريبية (دراسة تشخيصية) " إعداد : د / علي الشهري . والعاشر بعنوان : " التقمص الوجداني وعلاقته بكل من الإيثار والعفو " إعداد : د / السيد كامل منصور . والحادي عشر بعنوان : " التأصيل الإسلامي للقيادة الإدارية " إعداد : د / حامد الشمراني .

أما بحوث الجزء الثاني فكانت : البحث الثاني عشر بعنوان : " استراتيجيات توظيف مصادر القوة الناعمة والصلبة لدى رؤساء الأقسام بكليات جامعة جنوب الوادي وعلاقتها بمستويات الصراع التنظيمي وأساليب إدارته " إعداد : د / أشرف محمود . والثالث عشر بعنوان : " فاعلية استخدام التعليم الفردي بالحقائب التعليمية في تدريس مقرر الوسائل التعليمية على التحصيل المعرفي وتنمية بعض

المهارات الأدائية لدى طالبات الاقتصاد المنزلي " إعداد : د/ سميحه محمود إبراهيم
أ / ماجدة أحمد عبيد بركات. والرابع عشر بعنوان : " تقدير التكلفة الاقتصادية
والاجتماعية للحرب على الإرهاب في المملكة العربية السعودية وبعض الدول
العربية " إعداد : د / صلاح أبو النصر ، د / فتحي خليفة. والخامس عشر بعنوان :
" مراحل تقنين اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكل (ب) على الطلاب الصم
وضعاف السمع بالمرحلة المتوسطة في منطقة مكة المكرمة " إعداد : د/ عبد الرحمن
زمزمي. والسادس عشر بعنوان : " برنامج تربيتي حركية مقترح وأثره في تنمية
السلوك الاجتماعي لطفل الروضة " إعداد : د / أميمة رسمي. والسابع عشر بعنوان :
" إسهام الوقف على الشؤون الاجتماعية في مكة المكرمة إبان العصر العثماني " إعداد
: أ/ هند حريري. والثامن عشر بعنوان : " التطوير المحاسبي لموازنة الجامعات
السعودية باستخدام مفهوم تحليل النظم " إعداد : أ/ منال سفر. والتاسع عشر
بعنوان : " معوقات استخدام التعليم الإلكتروني في المرحلة الثانوية بمحافظة
القنفذة من وجهة نظر المعلمين " إعداد : أ / علي الزهراني. والبعث العشرون
بعنوان : " الأساليب الإشرافية لدى معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية
بمدينة جدة ، وعلاقتها ببعض المتغيرات " إعداد : أ / سليمان السلمي. والحادي
والعشرون بعنوان : " إعداد قائمة مستويات معيارية مقترحة لتعلم أحكام التلاوة
والتجويد في مادة التربية الإسلامية / قسم القرآن الكريم / وتوزيعها على مراحل
التعليم العام في سورية " (دراسة ميدانية) إعداد : أ / أحمد السمهر. والبعث الثاني
والعشرون والأخير بعنوان : " الإرشاد والعلاج النفسي (منظور متكامل) " إعداد : د /
غرم الله الغامدي.

وكعادة المجلة تم تحكيم كل بحث من تلك البحوث لدى أساتذة بارزين في
مجال التخصص الدقيق لكل بحث .. ونود أن نعتذر بداية للقارئ العربي الكريم
عن أي نقص أو تقصير جاء عن غير قصد في هذا العدد ونرحب بأية ملاحظات أو
اقتراحات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير لكي تظهر المجلة بالمستوى اللائق
الذي يرضي الجميع ..

والله أسأل التوفيق والسداد وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين ،،،

رئيس تحرير المجلة

((نموذج اشتراك في مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

سعادة / الأستاذ الدكتور : رئيس تحرير مجلة دراسات عربية في التربية

وعلم النفس السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ،،

أرغب الاشتراك في المجلة لمدة : (سنة واحدة) (سنتان) (ثلاث سنوات)

على أن تصلني نسخ أعداد المجلة على عنواني البريدي الموضح بهذا النموذج.

الاسم
الوظيفة
جهة العمل
الجنسية
عنوان المراسلة
البريد الإلكتروني
الهاتف / الفاكس

اسم المشترك :

التوقيع :

- قيمة الاشتراك للأفراد بالدول العربية : (سنة ٢٠٠ ريالاً ، سنتان ٣٥٠ ريالاً ، ثلاث سنوات ٥٠٠ ريالاً).
- قيمة الاشتراك للأفراد بباقي دول العالم : (سنة ٥٠ دولار ، سنتان ١٠٠ دولار ، ثلاث سنوات ١٥٠ دولار).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بالدول العربية : (سنة ٢٥٠ ريالاً ، سنتان ٤٥٠ ريالاً ، ثلاث سنوات ٦٥٠ ريالاً).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بباقي دول العالم : (سنة ١٠٠ دولار ، سنتان ٢٠٠ دولار ، ثلاث سنوات ٢٥٠ دولار).
- قيمة الاشتراكات هذه شاملة تكاليف البريد العادي ، ومن يرغب في البريد الممتاز يتحمل الفرق.

تسدد قيمة الاشتراكات مباشرة أو بحوالة بنكية بالريال السعودي باسم رئيس تحرير المجلة (د . ا / ماهر إسماعيل صبري) على بنك الرياض فرع حي أحد بالمدينة المنورة ، رقم أي بان :

SA1620000001070160599940

- يمكن سداد قيمة الاشتراكات بالجنيه المصري مباشرة لمكتب المجلة بجمهورية مصر العربية ، أو بحوالة بنكية باسم رئيس التحرير (د . ا / ماهر إسماعيل صبري) على بنك فيصل الإسلامي المصري فرع بنها رقم الحساب ١٨٥٠٦

- ترسل صورة من قسيمة تحويل الاشتراكات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير

mahersabry21@yahoo.com

- يرسل هذا النموذج بعد تعبئة بياناته عبر البريد الإلكتروني لرئيس تحرير المجلة ، أو عبر البريد العادي على عنوان رئيس التحرير الحالي : المدينة المنورة ، جامعة طيبة ، كلية التربية ، قسم المناهج وطرق التدريس . أو على عنوان مكتبنا بمصر : اش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي ، أتريب ، بنها .

الباب الأول :

بحوث وأوراق عمل الأساتذة

البحث الأول:

" مهارات ومستويات معالجة المعلومات وعلاقتها بالأسلوب المعرفي
(الاعتماد/ الاستقلال عن المجال) لدى طلاب جامعة الطائف "

إعداد:

الأستاذ الدكتور / حمدي عبد العظيم البنا

أستاذ التربية العلمية كلية التربية جامعة الطائف

" مهارات ومستويات معالجة المعلومات وعلاقتها بالأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال عن المجال) لدى طلاب جامعة الطائف "

أ. د/ حمدي عبد العظيم البنا

أستاذ التربية العلمية، جامعة الطائف

• ملخص الدراسة :

كان الهدف من هذه الدراسة هو تعرف الفروق في مستويات تجهيز (معالجة) المعلومات لدى الطلاب طبقاً لنموذج تجهيز المعلومات وذلك في ضوء كل من مهارات معالجة المعلومات والأسلوب المعرفي (المعتمد / المستقل عن المجال). وقد تحددت مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية: ما العلاقة بين الأسلوب المعرفي (المعتمد / المستقل عن المجال) ومستويات تجهيز المعلومات لدى طلاب جامعة الطائف ؟ ما العلاقة بين الأسلوب المعرفي (المعتمد / المستقل عن المجال) وبعض مهارات معالجة المعلومات لدى طلاب جامعة الطائف ؟ هل توجد فروق دالة إحصائية بين الطلاب مختلفي التخصصات الدراسية في مستويات تجهيز المعلومات ؟ هل توجد فروق دالة إحصائية بين الطلاب مختلفي التخصصات الدراسية في مهارات تجهيز المعلومات موضع البحث ؟ هل يمكن التنبؤ بمستوى تجهيز المعلومات من خلال الدرجة على الأسلوب المعرفي (المعتمد / المستقل عن المجال) ؟ وتطلبت الدراسة الحالية تطبيق الأدوات الآتية: مقياس مستويات تجهيز المعلومات واختبار مهارات معالجة المعلومات واختبار الأشكال المتضمنة علي عينة مكونة من ١٢٩ طالباً بالأقسام العلمية والأقسام الأدبية بجامعة الطائف، وقد توصلت الدراسة إلي عدة نتائج لعل من أهمها: وجود علاقة إيجابية دالة بين مستويات تجهيز المعلومات المتوسط والعميق والأسلوب المعرفي (المعتمد / المستقل عن المجال) لطلاب جامعة الطائف ، كما توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات مستويات تجهيز المعلومات (العميق) وفقاً لتخصص طالبات جامعة الطائف بينما يرفض لكل من مستوي تجهيز المعلومات الهامشي والمتوسط، ويوجد ارتباط موجب بين الأسلوب المعرفي (المعتمد / المستقل عن المجال) ودرجة عمق مستوى التجهيز، كما أن الأسلوب المعرفي يسهم بدرجة كبيرة في تبين درجات الطلاب على مقياس مستويات تجهيز المعلومات ويمكن التنبؤ بمستوى تجهيز المعلومات من خلال الدرجة على مقياس الأسلوب المعرفي (المعتمد / المستقل عن المجال) كما توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الأسلوب المعرفي (المعتمد / المستقل عن المجال) ومهارات معالجة المعلومات (التفسير والعلاقات الارتباطية والعلاقات السببية وعلاقات التناظر والدرجة الكلية) لطلاب الأقسام العلمية والأدبية بجامعة الطائف وأخيراً توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات مهارات معالجة المعلومات وفقاً لتخصص طلاب جامعة الطائف لصالح طلاب الأقسام العلمية .

• مقدمة :

يعد نموذج مستويات التجهيز Levels of Processing الذي اقترحه كريك ولوكهارت (Craik, F. & Tulving , E. 1975) والمعدل عام ١٩٩٠ أحد أهم النماذج التي تركز على كيفية تجهيز المعلومات في إطار فكرة المكونات المتصلة وليست المنفصلة للذاكرة، حيث يحظى هذا النموذج بالاتساق والمنطقية في التفسير من ناحية، وبناتج الدراسات والبحوث التي تدعمه من ناحية أخرى افترض كريك ولوكهارت في نموذجه أن أي مثير يمكن معالجته بأكثر من طريقة وتعتمد كفاءة الذاكرة على كيفية معالجة هذا المثير، وتشير

مستويات التجهيز الي الطريقة التي يتم بها ترميز المعلومات والمثيرات والفروق في طرق ومستويات تجهيز المعلومات تقع على متصل يمتد بين الطريقة السطحية أو هامشية المعالجة التي تعتمد على التحليل الفيزيقي للمثير إلي المستوى العميق (السيماني) الذي يركز على المعنى وهذه الطرق المختلفة في التجهيز حاسمة لأنها تؤثر كثيرا على ما نتذكره (Medin ,et al.,2001:166)

ويفترض المدخل وجود ثلاثة مستويات لتجهيز المعلومات، كل مستوى يحدد درجة مختلفة من القدرة التذكرية للمعلومات: الأول . هو المستوى السطحي أو هامشي المعالجة Shallow Level وهو مستوى من التحليل ينصب الاهتمام فيه على الخصائص الفيزيكية للمثير، مثل شكل الكلمة أو حجم الحرف أو الخطوط، وهذا المستوى ينتج أثارا ضعيفة للذاكرة، الثاني . المستوى المتوسط middle Level وهو مستوى من التحليل ينصب فيه الاهتمام على الخصائص الصوتية (الفونولوجية) Phonological للمثير، حيث يتم التجهيز في ضوء التلميحات الصوتية مثل السجع أو التشابه بين الكلمات، الثالث . المستوى العميق Deep Level وهو مستوى من التحليل ينصب فيه الاهتمام على دلالة المعنى semantic المرتبط بالمثير مثل المترادفات والمترابطات ودمج الكلمة داخل الجملة، وهو ينتج أثارا قوية للذاكرة، وهذه المستويات تعبير عن مستويات جودة التجهيز Quality of Processing (Henderson , 1999: 43)

وتعد الأساليب المعرفية أبعاد مهمة لاكتساب المعرفة، فالأسلوب المعرفي يلعب دورا مهما في مجال التعلم المدرسي لذا فقد استخدم كمحك لتفسير الفروق الفردية في مستويات التحصيل الدراسي وتعليلها لدى التلاميذ على اختلاف مراحلهم التعليمية، فإذا كان الأخذ بمتغير القدرة العقلية قد قاد إلى تفسير قدر من هذه الفروق يصل إلى ٢٥ ٪ أو على الأكثر ٣٥ ٪ فإن الأسلوب المعرفي قد يسهم في تفسير هذه الفروق وتعليلها بقدر مماثل أو ربما أعلى من ذلك (حمدي الزرماوي، ١٩٩٤).

وقدم ميسك Messick ثلاث تصورات عن الأساليب المعرفية فهي تشير إلى الفروق الفردية في طرق تنظيم وتجهيز المعلومات والخبرات حيث يمكن اعتبارها طرقا متميزة أو عادات لتجهيز المعلومات، كما ان الأساليب المعرفية تعرف في ضوء منظور النظم كخصائص بنيوية للنظام المعرفي المميز للفرد في تفسير وإدراك البيئة المحيطة، كما أنها تشير إلى أشكال الأداء المفضلة والمميزة للأفراد في تصور وتنظيم مثيرات البيئة التي تحيط بهم، أي أنها تفضيلات الفرد المعرفية (جمال علي، ١٩٨٧)

ومن المعلوم أن سرعة وفعالية التعلم تعتمد على قدرة المتعلم على إحداث ارتباطات جوهرية بين المادة الجديدة موضوع التعلم، وبنيته المعرفية، وكذلك قدرته على توليد واستخلاص علاقات بين المعلومات الجديدة والمعلومات السابق

اكتسابها، وأخيراً قدرته على هضم وتمثيل المعلومات الجديدة وتوظيفها وتحويلها إلى جزء دائم في تلك البنية، ومن هنا فإن لكل فرد أسلوبه الخاص والمميز في استقبال ومعالجة وتجهيز المعلومات، ومن ثم تشكيلها داخل البنية المعرفية له وهذا ما يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالأسلوب المعرفي له.

ويلاحظ أن وصف ميسك Messick للأسلوب المعرفي كعادة لمعالجة المعلومات "information processing habits" يوضح أن الأسلوب المعرفي الاعتماد / الاستقلال عن المجال يرتبط ارتباطاً مباشراً بمراحل معالجة المعلومات، كما أن العديد من الدراسات والبحوث اهتمت بالفروق في مراحل محددة لمعالجة المعلومات كالانتباه والتنظيم والاسترجاع بين الأفراد المعتمدين والمستقلين عن المجال (Berger & Golberger, 1979; Goodenough, 1976, Davis & Frank, 1979; Frank, 1984; Fehrenbach, 1994; Daniels, 1996) والتي أشارت إلى أن هذه الفروق تؤثر على أداء الطلاب داخل حجرة الدراسة. كما أظهرت نتائج تحليل البيانات لبعض الدراسات عن وجود فروق في صالح طلاب القسم العلمي في مستويات معالجة المعلومات، حيث أن دراسة المقررات ذات الطبيعة العلمية تحتاج إلى توافر واستخدام عدد متنوع من القدرات المعرفية الخاصة كالقدرة المكانية والعديد والاستدلال وغيرها من القدرات اللازمة للاستخدام الفعال للمعالجة المتأنية والمتابعة للمعلومات (عبد الله الصافي: ٢٠٠٠).

وتشير الأساليب المعرفية إلى الفروق الفردية في طرق تنظيم المعلومات والخبرات، كما أنها تتضمن عادات لتكوين وتناول المعلومات، ولكنها إذا كانت كذلك فإنها لا تعد عادات بسيطة بالمعنى التكنيكي لنظريات وتقنيات التعلم وذلك لأنها ليست استجابات مباشرة لقواعد ومبادئ الاكتساب والانطفاء كما أنها تشبه بدرجة كبيرة العادات العامة للتفكير، أي أنها عادات ترتب فيها أنماط الاستجابات المختلفة في ترتيب تفضيلي. (فؤاد أبو حطب، سيد عثمان ١٩٧٨)

كما تعتبر الأساليب المعرفية إحدى المحددات الهامة للفروق الفردية في عمليتي التعليم والتعلم، فهي تحدد الأسلوب الذي يتبعه الفرد في استقباله ومعالجته للمعلومات، وبالتالي قدرته على حل المشكلات ويرى كل من (Frank; et al, 1993 , Davis, et al 1979) أن أكثر الأساليب المعرفية تأثيراً وارتباطاً بالاستراتيجيات المعرفية المتعلقة بعملية الاسترجاع وحل المشكلات هو أسلوب (الاعتماد / الاستقلال) عن المجال الإدراكي؛ وتشير نتائج دراسة كل من (أمينة شلبي: ١٩٩٩، Hegarty, et al 1995) إلى اختلاف الاستراتيجيات المعرفية المتعلقة بحل المشكلات باختلاف نمط الأسلوب المعرفي (الاعتماد / الاستقلال) عن المجال الإدراكي ومن هنا تظهر أهمية دراسة الأساليب المعرفية والمعالجات التدريسية بما يتيح للطلاب إمكانية تجهيز المعلومات من خلال تدريبهم على الاستراتيجيات الأكثر فعالية وملاءمة

وكفاءة وفقا لاختلافهم في الأسلوب المعرفي (الاعتماد / الاستقلال) كأحد الأساليب المعرفية التي تحد من فاعلية السعة العقلية للطالب وكيفية معالجته للمعلومات، ومن هنا يبرز دور نمط الأسلوب المعرفي الذي يستخدمه الطالب في تجهيزه للمعلومات ابتداء من استقبال المعلومة وهضمها وتمثيلها واستيعابها في ذاكرته طويلة المدى ثم استرجاعها مرة أخرى عند مواجهته لأي موقف مشكل .

وفي هذا السياق، يشير (Pascual - Leone , 1970) الى أن الأسلوب المعرفي (الاعتماد / الاستقلال) هو أحد العناصر المخفية (غير ظاهرة) التي تؤثر في السعة العقلية للفرد تأثيرا مباشرا. كما يفرق (Witkin and Goodenough, 1981) بين الفرد المعتمد على المجال والمستقل عنه: الفرد الذي يجد صعوبة في التغلب على تأثير المجال المحيط أو في فصل بند من بيئته المحيطة لديه قدرة على الإدراك والفهم تسمى المجال المعتمد، وعلى الجانب الآخر فإن الفرد الذي لديه القدرة على تمييز بند من البنود الأخرى المحيطة بها أو الذي يفصل بسهولة مجال إدراكي منظم: لديه إدراك يسمى مجال مستقل. يجب ملاحظة أن صفات المجال المستقل / المعتمد ليست منقسمة فعلى أحد طريفي متصل الأسلوب المعرفي يقع المستقلون وعلى الطرف الأخر يقع المعتمدون . أي أن هذا الأسلوب يرتبط بالطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف أو الموضوع وما به من تفاصيل. فهو يتناول بالدراسة قدرة الفرد على عزل أو انتزاع الموضوع المدرك منفصلا ومستقلا عن المجال المحيط كله، أي يتناول قدرة الفرد على الإدراك التحليلي: فالفرد الذي يتميز بالاستقلال عن المجال الإدراكي يدرك أجزاء المجال في صورة منفصلة أو مستقلة عن الأرضية المنظمة له، في حين يخضع الفرد الذي يمتاز بالاعتماد على المجال الإدراكي بالتنظيم الشامل (الكلي للمجال)، أما أجزاء المجال فيكون إدراكه لها مبهما. كما أن الأفراد يختلفون في كفاءة السعة العقلية وفقا لاختلافهم في الأسلوب المعرفي، وتوصل (El-Banna, 1987) في دراسته عن أثر التفاعل بين السعة العقلية والأسلوب المعرفي (الاعتماد / الاستقلال) على الأداء الأكاديمي في الكيمياء إلى أن مستوى أداء الطلاب الذين لهم نفس السعة العقلية يزداد إذا كان الطلاب مستقلين عن المجال واتفقت في ذلك دراسة كل من (Al-Naeme, 1988; Danili, 2004)

وبذلك يلاحظ أنه توجد علاقة بين تجهيز المعلومات والأساليب المعرفية أي أن الأفراد يختلفون في تجهيز المعلومات وفقا لاختلافهم في الأسلوب المعرفي والاعتماد والاستقلال كأحد الأساليب المعرفية من المتوقع أن يؤثر في طريقة ومستوى معالجة المعلومات، فما طبيعة تلك العلاقة وكيف يؤثر ذلك الأسلوب المعرفي في اختيار مستوى التجهيز ؟ .

• مشكلة الدراسة:

تحدد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات الآتية:

7 ما العلاقة بين الأسلوب المعرفي (المعتمد / المستقل عن المجال) ومستويات تجهيز المعلومات لدى طلاب جامعة الطائف ؟

- 7 ما العلاقة بين الأسلوب المعرفي (المعتمد / المستقل عن المجال) وبعض مهارات معالجة المعلومات لدى طلاب جامعة الطائف ؟
- 7 هل توجد فروق دالة إحصائية بين الطلاب مختلفي التخصصات الدراسية في مستويات تجهيز المعلومات ؟
- 7 هل توجد فروق دالة إحصائية بين الطلاب مختلفي التخصصات الدراسية في مهارات تجهيز المعلومات موضع البحث ؟
- 7 هل يمكن التنبؤ بمستوى تجهيز المعلومات من خلال الدرجة على الأسلوب المعرفي (المعتمد / المستقل عن المجال) ؟

• أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- 7 تعرف العلاقة بين الأسلوب المعرفي (المعتمد / المستقل عن المجال) ومستويات تجهيز المعلومات لدى طلاب جامعة الطائف .
- 7 تعرف العلاقة بين الأسلوب المعرفي (المعتمد / المستقل عن المجال) ومهارات معالجة المعلومات لدى طلاب جامعة الطائف .
- 7 تعرف الفروق في استراتيجيات تجهيز (معالجة) المعلومات طبقا لنموذج تجهيز المعلومات لدى طلاب جامعة الطائف مختلفي التخصصات الدراسية .
- 7 تعرف الفروق في مهارات معالجة المعلومات لدى طلاب جامعة الطائف مختلفي التخصصات الدراسية .
- 7 تعرف إمكانية التنبؤ بمستوى تجهيز المعلومات من خلال الدرجة على مقياس الأسلوب المعرفي (المعتمد / المستقل عن المجال) .

• حدود الدراسة :

- 7 تم تطبيق الدراسة الحالية على عينة من طلاب جامعة الطائف قوامها ٧٤ طالبا من الأقسام العلمية، ٥٥ طالبا من الأقسام الأدبية .
- 7 تتحدد مهارات معالجة المعلومات في هذه الدراسة الحالية في: مهارة التفسير، ومهارة تحديد العلاقات الارتباطية، ومهارة تحديد العلاقات السببية، ومهارة تحديد علاقات التناظر.

• أدوات الدراسة :

- 7 تطلبت إجراءات الدراسة الحالية استخدام:
- 7 اختبار مستويات تجهيز المعلومات إعداد (عزة حلة: ٢٠١٠)
- 7 اختبار مهارات معالجة المعلومات إعداد الباحث
- 7 اختبار الأسلوب المعرفي (المعتمد/المستقل عن المجال) إعداد (أنور الشرقاوي سليمان الخضري الشيخ: ١٩٨٩)

• مصطلحات الدراسة :

١- معالجة المعلومات Information processing:

يرى نموذج معالجة المعلومات أن السلوك ليس مجرد مجموعة استجابات ترتبط على نحو آلي بمثيرات تحدثها، وإنما هو بمثابة نتاج لسلسلة من العمليات المعرفية التي تتوسط بين استقبال هذا المثير وإنتاج الاستجابة المناسبة له (رافع الزغلول، عماد الزغلول، ٢٠٠٣)، وهو اتجاه معرفي يسمح بدراسة الظواهر المعرفية من خلال تتبع الخطوات والمراحل التي يتم من خلالها معالجة المعلومات وفق نظام معالجة يتسم بالتسلسل والتنظيم والتكامل ويحاكي نظم معالجة المعلومات في الحاسوب إذ تسمى المثيرات مدخلات ويسمى السلوك مخرجات وتسير معالجة المعلومات وفق مراحل تبدأ من مثيرات البيئة ومرورا بمرحلة الكشف بالحواس ومرحلة التعرف والمرحلة الأخيرة هي الاستجابة (نوف سمارة وعبد السلام العديلي، ٢٠٠٨). أما (وليم عبيد، ٢٠٠٩) فعرف معالجة المعلومات بأنها عملية معرفية تتضمن التحكم في تدفق المعلومات وتحويلها إلى معرفة كما تتضمن طرق استقبال المعلومات وتنظيمها وتفسيرها وتحليلها كذلك تتضمن استدعاء المعلومات من الذاكرة أو كيفية تذكرها والاحتفاظ بها واستعمالها وترابطها ودمج ما يستجد منها مع ما هو معروف منها وإعادة تركيبها.

٢- مستويات تجهيز المعلومات Levels of information Processing:

تعرف مستويات معالجة المعلومات بأنها المساحة التي يمكن تطبيقها من شبكة ترابطات المعاني داخل الذاكرة في معالجة وتجهيز المعلومات (فتحي الزيات، ٢٠٠١) أي أنها درجة النشاط العقلي الذي يقوم به الفرد عند التعامل مع المعلومات منذ لحظة اكتسابها من خلال المدخلات الحسية إلى لحظة ظهور الاستجابة، وتتحدد بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص في المقياس المستخدم بالدراسة الحالية.

٣- مهارات معالجة المعلومات Information processing skills:

تعرف إجرائيا: بأنها مجموع الأداء العقلي الذي يقوم به الطالب أثناء القيام بسلسلة من العمليات المعرفية لإنتاج السلوك المناسب، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار مهارات معالجة المعلومات الذي تم إعداده من قبل الباحث، وهذه المهارات: مهارة التفسير: وهي عملية عقلية غايتها إضفاء معنى على خبراتنا الحياتية أو استخلاص معنى منها. مهارة تحديد العلاقات والأنماط: وتعني بوجود رابطة بين شيئين وتتخذ عدة أشكال منها: مهارة تحديد العلاقات الارتباطية: تعني وجود رابطة بين شيئين على شكل حدوث أحدهما قبل الآخر أو بعده أو بصورة متتابعة ومطرودة دون أن يكون أحدهما سببا للآخر. مهارة تحديد العلاقات السببية: تعني وجود رابطة بين شيئين بحيث يتوقف حدوث أحدهما على حدوث شيء آخر أو يتأني عقبه ويعقبه مهارة تحديد علاقات التناظر: تعني وجود تشابه جزئي أو جوهري بين زوجين من المفاهيم أو الأشياء (فتحي جروان، ٢٠٠٧).

٤- الأسلوب المعرفي (المعتمد /المستقل عن المجال): FD/FID

وعرفه الباحث بأنه قدرة الفرد على تحليل الموقف أو المجال أو إعادة تنظيمه لاختيار المعلومات المرتبطة أو الضرورية لحل المشكلة وترك غير المرتبطة أو غير الضرورية .

• أهمية الدراسة :

تتضح أهمية الدراسة الحالية في أنها:

- 7 تتناول متغيرين على درجة كبيرة من الأهمية وهما مستويات تجهيز المعلومات ومهارات تجهيز المعلومات لأنهما يحددان طريقة تفكير وسلوك الفرد.
- 7 توفر مقاييس جديدة لمستويات ومهارات تجهيز المعلومات، مقننة على عينات مختلفة من طلاب جامعة الطائف
- 7 تحاول تعرف العوامل المحددة لاختيار مستوى التجهيز المناسب للمعلومات وهو ما يشغل بال المهتمين بأمر التعليم.

• إطار نظري للدراسة :

• أولاً: تجهيز المعلومات :

ظهر مدخل مستويات التجهيز (Level of Processing (LOP كوجهة نظر بديلة للنموذج الأساسي للذاكرة والذي ينظر إلى الذاكرة على أنها ثلاثة مخازن هي (المسجل الحسي، والمخزن قصير المدى، والمخزن طويل المدى) في حين يرى " كيرك ولوكهارت " وفقاً لمدخل مستويات التجهيز أن الذاكرة لا تضم ثلاثة أو أية عدد محدد من المخازن المنفصلة، وإنما يتباين التخزين على بعد متصل أطلق عليه عمق التجهيز، و يرى هذا المدخل لمستويات تجهيز ومعالجة المعلومات المتصلة أن تجهيز المعلومات يقوم على أساس وحدة الذاكرة، والتي تشكل متصل من الفاعلية، يمتد بين السطحية أو الضحالة أو الهامشية وبين العمق. ففي المستوي السطحي: يكون التركيز على الخصائص المادية أو الشكلية للمادة أي أنه مستوى من التحليل ينصب الاهتمام فيه على الخصائص الفيزيقية للمثير، مثل شكل الكلمة أو حجم الحرف أو الخطوط، وهذا المستوى ينتج آثاراً ضعيفة للذاكرة (تسميع حفظ) ويتبنى هذا المستوي الطالب الذي يوجه انتباهه نحو تعلم النص ذاته في محاولة لحفظ وتذكر التفاصيل والحقائق المعزولة؛ لكي يعيد إنتاج المادة مفضلاً ذلك على فهمها، بما يعني أنه يكون مضطراً إلى الالتزام بإستراتيجية التعلم الصم، مثل هؤلاء المتعلمين ربما يحلون المشكلات لكن بطريقة ميكانيكية إذ أن هؤلاء الطلاب يركزون على الكلمات في النص أكثر من التركيز على المعنى الكامن Underlying Message (وليد القفاص، ٢٠٠٤).

ويكون المستوي متوسطا عند استخدام الفرد مهارات عقلية مثل التصنيف أو التحليل أو اشتقاق المعاني وهو مستوى من التحليل ينصب فيه الاهتمام على

الخصائص الصوتية (الفونولوجية) phonological للمثير، حيث يتم التجهيز في ضوء التلميحات الصوتية مثل السجع أو التشابه بين الكلمات، ويتمثل التعبير عن هذا المستوى في تذكر المثيرات مع ما يرتبط بها من إيقاع سمعي أو تشابهي. ولا يتعامل الطالب في هذا المستوي مع النص ذاته أو شكل الكلمة مثل المستوي السطحي بل يتعامل مع معني النص الظاهر أو صوت الكلمة لذلك فإن أسئلته تتمثل غالباً في الحكم علي ما إذا كان النص المقدم يقابل نص آخر (محمد عرايس: ١٩٩٩).

أما المستوي الأعمق فهو إنتاج الفرد للمعرفة من خلال الاستدلال أو التركيب أو الدمج .. الخ (تفكير نقدي / إبداعي / تأملي) وهو مستوى من التحليل ينصب فيه الاهتمام على دلالة المعنى semantic المرتبط بالمثير مثل المترادفات والمترابطات ودمج الكلمة داخل الجملة، وهو ينتج آثاراً قوية للذاكرة، وهذه المستويات تعبير عن مستويات جودة التجهيز ويتبنى هذا المستوي الطالب الذي يوجه انتباهه نحو المحتوى المقصود لمادة التعلم (ما دلّته)، أي أنه يجتهد للوصول للمعنى من خلال تبني موقفاً استنتاجياً من المهمة في محاولة للوصول إلي هدف المؤلف من النص عن طريق التعرف علي الأفكار والمبادئ الأساسية التي تربط المفاهيم، ومناقشة الشواهد والأدلة، وتكوين روابط مع المعلومات السابقة، أي أنهم يركزون انتباههم فيما وراء النص (وليد القفاص، ٢٠٠٤).

ويقوم مدخل مستويات التجهيز على افتراضات أربعة وهي : يتميز تكوين وتناول المعلومات لدى الفرد في عدة مستويات تبدأ بالمستوى السطحي أو الهامشي والذي يكون فيه الفرد مهتماً بالخصائص الشكلية للمعلومات المعروضة فيما يعرف بالمعالجة الحسية للمعلومات وتنتهي بالمستوى العميق الذي يهتم فيه الفرد بمعاني المعلومات المعروضة ودلالاتها المختلفة.

كما أن احتفاظ الفرد بالمعلومات يكون أسهل ولمدة أطول كلما عمّد إلى التجهيز في المستوى العميق، فبقدر المعلومات النوعية التي يشتملها الفرد من المثيرات المعروضة وكذلك التكامل الذي يوجد بين تلك المعلومات والمعلومات السابق احتفاظه بها تكون فاعلية التذكر بعد ذلك. بالإضافة إلي إمكانية زيادة القدرة على التذكر ترتبط فقط بتدريب الأفراد على إجراءات تكوين وتناول المعلومات في المستوى الأعمق وهو ما يحتاج إلى التدريب على عمليات التحليل والاهتمام بالتسميع المتقن أكثر من التسميع من أجل الاحتفاظ. وأخيراً التأكيد على ضرورة الاهتمام بدراسة طبيعة عمليات التشفير والأنشطة المعرفية المرتبطة بالتجهيز وتأثيرها على الأداء . Zechmeister&Nyberg (1982, 253-254)

ويوضح (فتحي الزيات، ٢٠٠٦) بأن الاكتساب الناجح للمعلومات يتوقف على المراحل التالية: تبدأ بمرحلة استقبال وتجهيز المعلومات: وهي مراحل انتقال المعلومات منذ تسجيلها عبر المسجلات الحسية إلى مرحلة تخزينها في

الذاكرة طويلة المدى، ثم مرحلة سرعة التجهيز أو الإعداد أو المعالجة: وهو الوقت الذي تستغرقه المعلومات للمرور بمراحل التجهيز، وهو قابل للقياس من خلال ما يسمى بالتتالي السريع في عرض المعلومات. وهو عامل قوي وذو دلالة بخاصة عند استقبال كمية كبيرة من المعلومات، ثم مرحلة الانتباه الانتقائي أو الاختياري: وهي القدرة على التركيز على المعلومات ذات العلاقة واستبعاد المعلومات غير ذات علاقة بموضوع معين. وتزيد كفاءتها مع ازدياد العمر، وأخيراً مرحلة الترميز أو التشفير: وهي العملية التي تعتمد على الذاكرة لتحويل ونقل المعلومات من الذاكرة الحسية إلى الذاكرة العاملة.

ويعتمد استقبال وتجهيز المعلومات على شكل التنشيط المتبع في الذاكرة بناءً على: التنشيط طويل المدى: وهو عملية تنشيط المعلومات الكامنة في الذاكرة طويلة المدى، أو التنشيط المؤقت السريع: وهي عملية التنشيط المرتبطة بالذاكرة الحسية، ومدى التغير الذي يدوم لأقل من الثانية؛ نتيجة لخصائص المثيرات الفيزيائية، أو التنشيط المؤقت القصير: وهي عملية التنشيط المرتبطة بالذاكرة العاملة، والتغيرات التي تحدث ضمن التمثيلات المعرفية، وعمليات الترميز للمثيرات ويدوم لعدة ثوان. (عماد الزغلول، ٢٠٠٣)

ويمكن تحديد المكونات الأساسية لنظام تجهيز المعلومات في:

١- **المستقبلات الحسية:** وهذه المستقبلات تتضمن الحواس الخمس: السمع والبصر والشم واللمس والتذوق، وهذه المحطة الأولى لمعالجة المعلومات. ترتبط فيها هذه الحواس ارتباطاً مباشراً بالأحداث والمعلومات والمثيرات (فتحي الزيات ٢٠٠٦) ويوجد تسعة عشر حاسة، واستخدامها ضمن الدرس يجعل الدماغ في حالة نشاط وتجعل الدرس ممثلاً حقيقياً للخبرة، كما أنها تقاوم نسيان التعلم (ذوقان عبيدات وسهيل أبو السميد، ٢٠٠٧) فتأثر هذه المستقبلات أو تضررها يؤثر مباشرة على قدرة الطالب على معالجة المعلومات ومن هذا المنطق يمكن أن نصل إلى المسلمة التالية: أن هذه المحطة هي أهم مكون لنظام تجهيز المعلومات (فتحي الزيات، ٢٠٠٦). ومن المعلوم أن المفاهيم التي ترتبط بحواس الطالب يكون تعلمها أبسط وأسهل، ولكن الأمور تزداد صعوبة في تعلم المفاهيم المجردة، فهي تحتاج إلى قدرات عقلية خاصة تستعملها الطالب بالاستعانة بالوسائل السمعية والبصرية والإكثار من الوسائط التي تساعد على بناء المفاهيم بالتدرج أو تعميق فهم هذه المفاهيم عند الطالبات (وليد جابر، ٢٠٠٥).

٢- **المسجلات الحسية:** وهي الأنظمة التي تتيح للطالبات إدراك المثير وهذا الإدراك أكثر فهماً وعمقاً من مجرد الإحساس به عن طريق المستقبلات الحسية فهناك فرق بين الإحساس بالأشياء وبين إدراكها. فقبل أن يستطيع الفرد إدراك ماهية المثير فهناك عمليات معرفية عديدة تتم قبل ذلك وكل منها يأخذ زمناً لحدوثه ومن هذا يمكن استنتاج أن الإدراك ليس فوراً هذا ما يحدث لمثير واحد، ولكن نتيجة لحدوث أكثر من مثير في نفس اللحظة بشكل متدفق وسريع، وقبل

إتاحة زمن كاف للتعرف على العمليات المعرفية وحتى اكتمال عملية الإدراك، تتوقف عملية الإدراك جزئياً وتفقد بعض المعلومات. ولكن هذا لا يحدث لدى بعض الطالبات؛ نتيجة لامتلاكهن أنظمة تعمل على حفظ المثير ريثما تتم عملية التحليل الإدراكي لها وهذه الأنظمة هي المسجلات الحاسوبية (رجاء أبو علام، ٢٠٠٤) و(فتحي الزيات، ٢٠٠٦)، ولذلك فإن هذه المسجلات تلعب دوراً هاماً في عملية التعلم والاكْتساب والفهم وبصورة عامة في تجهيز المعلومات (فتحي الزيات، ٢٠٠٦) ويمكن استنتاج أن كثير من المعلومات تُسجل بالرغم من كثرتها إلا أن جزءاً منها . الذي يحظى بالانتباه والانتقاء القصدي . يتم ترميزه وتحويله إلى الذاكرة قصيرة المدى ، وتتميز بأنها تسمح بنقل ٤- ٥ وحدات من بين الحواس والذاكرة قصيرة المدى في نفس الوقت، كما أن التخزين فيها قصير لا يتجاوز الثانية بعد زوال المثير، وتنقل الحواس صورة حقيقية عن العالم الخارجي بدقة، ولا يتم فيها أي معالجة معرفية (عدنان العتوم، ٢٠٠٤) . كما أنه لا يمكن إهمال الدور الكبير لتركيز الانتباه كعملية مهمة أثناء الإحساس بالمثيرات، وفقدان الانتباه يفقد المسجلات الحسية من تكوين الإدراك عن هذا المثير، في الحجرة الصفية تفوّت الطالب غير المنتبهة بعض المعلومات المتعلمة. فالانتباه يعمل كمصفاة للمعلومات ومن ذلك تنتقل بعض المعلومات لتجهيزها بينما البقية لا تدخل أساساً إلى النظام (رجاء أبو علام، ٢٠٠٤).

٣- الذاكرة:

• الذاكرة قصيرة المدى:

وهي تُعتبر مخزن للمعلومات تحتفظ بها لفترة زمنية بسيطة ٣٠ ثانية (رجاء أبو علام، ٢٠٠٤)، وقت التخزين فيها لا يتجاوز ١٨ ثانية. ويعرفها (آرون نيلسون ٢٠٠٧) "بأنها المعلومات التي نحتاج لتذكرها ثوان أو دقائق قليلة فقط وبعد ذلك تتلاشى". ولكن قد يتم الاحتفاظ بها لفترة أطول إذا تمت معالجتها بأي صورة سواء بالتكرار أو التسميع فيما يسمى بالذاكرة العاملة (فتحي الزيات، ٢٠٠٦) وتتميز بمحدودية مدة الاحتفاظ بالمعلومات، فلا تتجاوز ١٨ ثانية ما لم يتم معالجتها، محدودية سعتها التخزينية، فهي تُخزن ما بين ٥-٩ وحدات معرفية، إذا لم يتم معالجة المعلومات خلال فترة بقائها في الذاكرة قصيرة المدى فإنها لا محالة ستُنسى، تعرض المعلومات لمشتتات الانتباه خلال فترة المعالجة يُخفض من احتمال معالجة المعلومات وتخزينها على المدى البعيد، وسرعة توالي المعلومات ودخولها إلى الذاكرة قصيرة المدى، يؤدي إلى معالجة المعلومات الأولى لهذا التالي بسرعة وبالتالي عدم فعالية التجهيز أو تعرضها للفقْدان (عدنان العتوم، ٢٠٠٤)

• الذاكرة العاملة أو الفعّالة:

وهي الذاكرة التي تؤثر تأثيراً حيوياً على الإدراك واتخاذ القرارات وحل المشكلات واشتقاق وابتكار معلومات جديدة. فهي تمثل أهم مكون من مكونات التفكير (فتحي الزيات، ٢٠٠٦).

وتعتبر نوع معالجة المعلومات أحد المحددات التي تحدد التعلم، بالإضافة إلى محدد آخر يتمثل في سعة كمية المعلومات، حيث تعتبر الدراسات أن الطالب يمكن أن تستقبل وتحتفظ في المتوسط بسبع فقرات من المعلومات تزيد بفقرتين أو تنقص بنفس العدد ± 2 ، ويتم تضادي هذا المحدد وزيادة سعة فاعلية هذه الذاكرة عن طريق استخدام استراتيجيات مناسبة (رجاء ابو علام، ٢٠٠٤)، ولا تقى عملية الاستيعاب الطالب من النسيان ولكنها تعمل على استرجاع الفكرة الجديدة بسرعة عند الحاجة إليها فالمعلومات التي يتم تثبيتها من خلال ربط الأفكار الجديدة بالمعلومات السابقة بحيث يتخذ هذا المحتوى معنى عند الطالب يمكن استرجاعها بسهولة وعلى ذلك نجد أن الذاكرة ذات أهمية كبيرة جداً في التعلم، فجميع أنماط التعلم تقوم على ما تحتويه هذه الذاكرة من معلومات فلا تعلم بدون ذاكرة (فتحي الزيات، ٢٠٠٦). ولضمان منع فقدان المعلومات من الذاكرة العاملة وبالتالي وصولها إلى الذاكرة طويلة المدى، فإنه يجب إتباع عمليتين ضروريتين لذلك (رجاء ابو علام، ٢٠٠٤) أولهما عملية التدريب: وهي العملية التي يتم فيها تكرار المعلومات للحفاظ عليها لفترة معينة من الزمن ولذلك يسميها البعض (تدريب الصيانة) ولكن هذا التكرار لا يفيد مع المعلومات المعقدة ذات المعنى. وبالتالي نحتاج إلى عملية أخرى تضمن ذلك. ويذكر (جون اندرسون ٢٠٠٧) بأن التدريب عامل مهم للتغلب على الفروق الفردية التي تعود إلى اختلاف العمر، أما الأخرى فهي عملية التشفير: وهي العملية التي يتم فيها ربط المعلومات الجديدة المدخلة بالمفاهيم الموجودة مسبقاً في الذاكرة؛ بهدف جعل المعلومات التي تم تجهيزها دائمة. ومن الوسائل المفيدة والفعالة لضمان إتمام هذه العملية: التخيل، استخدام القصص، واستخدام الصور البصرية في عملية التعليم. زيادة كمية المعلومات التي يمكن التعامل معها في الذاكرة قصيرة المدى تعتمد على العوامل التالية: البنية المعرفية القوية، الوقت الكافي للترميز، وتوفر المصادر العقلية الضرورية لإعادة الترميز مثل: الانتباه (رافع الزغلول و عماد الزغلول، ٢٠٠٣).

وتتعدد أنواع الشفرات تبعاً لنوع الحاسة المستخدمة في عملية الترميز (عصام الطيب وربيع رشوان، ٢٠٠٦) فهناك الشفرات البصرية: يتم فيها تمثيل العناصر أو المعلومات بناءً على خصائصها البصرية، الشفرات السمعية: يتم فيها تمثيل العناصر أو المعلومات بناءً على خصائصها السمعية أو خصائصها اللفظية الشفرات اللمسية: يتم فيها تمثيل العناصر أو المعلومات بناءً على خصائصها اللمسية المميزة لها، وشفرة دلالة اللفظ: يتم فيها تمثيل العناصر أو المعلومات بناءً على المعنى الذي يدل عليه. ويذكر (آرون نيلسون ٢٠٠٧) بأن النسيان السريع وزوال المعلومات السريع في الذاكرة قصيرة المدى يُشكل فائدة كبيرة جداً في التخلص من المعلومات غير الضرورية. ولكن عدم توفر هذه الخاصية يؤدي إلى شحن الذهن بمعلومات ضخمة مما يؤدي إلى صعوبة استرجاع ما هو مهم من هذه المعلومات.

• **الذاكرة طويلة المدى:**

وهي المخزن الدائم لكافة المعلومات التي أدركتها الطالب في العالم من حولها، يتم فيها تخزين المعلومات بعد معالجتها وترميزها في الذاكرة العاملة ومن خلالها يتمكن الطالب من استرجاع المعلومات والأحداث والوقائع الماضية أثناء مرورها بخبرات جديدة يتم ربطها بهذه المعلومات المسترجعة (فتحي الزيات، ٢٠٠٦). ويعرفها (آرون نيلسون ٢٠٠٧) بأنها قطع من المعلومات يخزنها المخ لأكثر من دقائق قليلة، ويسترجعها وقت الحاجة إليها. وبعد تخزين المعلومات السابق تعلمها في الذاكرة طويلة المدى يمكن استرجاعها إما بغرض فهم تعلم جديد (مدخلات)، أو لعمل استجابة ما (رجاء ابو علام، ٢٠٠٤). يحدث الفاقد من التعلم المكتسب خلال ١٨ - ٢٤ ساعة، ولذلك يفضل قياس تخزين المعلومات بعد مرور هذه الفترة؛ لنقرر ما إذا كان هناك احتمال لتخزين المعلومات أو فقدانها في الذاكرة طويلة المدى، وبالتالي عدم إمكانية استرجاعها (ناديا السلطي، ٢٠٠٤).

٤- **سعة الذاكرة العاملة:** تُعتبر السعة أحد المحددات لعملية التعلم وعملية اكتساب المعلومات. فالذاكرة العاملة تستطيع التعامل مع عدد محدود من العناصر في نفس الوقت. وتتغير هذه السعة تبعاً لتغير العمر ومقدار التوسع المعرفي. وقد يبقى هذا العدد ثابتاً بالنسبة لمعظم الناس طوال فترة حياتهم وتزيد عملية التكتيل من كفاءة وزيادة عدد العناصر داخل الذاكرة العاملة (ناديا السلطي، ٢٠٠٤).

وعملية التكتيل هي إحدى الطرق الفعالة التي من شأنها أن تزيد طاقة الذاكرة قصيرة المدى على الاستيعاب ومعالجة المعلومات، إذ أنها تمكن الطالب من التعامل مع المعلومات وفق تنظيم معين يتمثل في تحديد نمط من العلاقات بين وحدات المعرفة المراد حفظها وتخزينها، ويعرفها (آرون نيلسون ٢٠٠٧) بأنها "طريقة تنظيمية لمجموعة كبيرة من المواد في مجموعات فرعية بناءً على صفات مشتركة" ويمكن استخدامها لتقسيم تتابع كبير من المواد أو الأرقام على تتابعات أقصر وأسهل في التذكر. ويشير (El-banna , 1987) إلى أنه أي إرهاق للسعة العقلية أو تحميلها فوق طاقتها يمثل العامل المشترك بين العوامل التي تسبب الصعوبات التي يواجهها الطالبات أثناء دراستهم من حيث كيفية تخزين المعلومات في الذاكرة وكيفية انتقال المعلومات المخزنة وكيفية استرجاعها لكي تستخدم من جديد في التعلم وحل المشكلات وبذلك فإن زيادة الحمل (load) على السعة العقلية للتلميذ ينتج عنه انخفاض في الأداء وإخفاق في حل المشكلات وذلك حيث تشير (Scardamalia , 1977) إلى أن السعة العقلية تمثل أقصى عدد من الوحدات المعرفية أو المخططات العقلية التي يستطيع الفرد التعامل معها أو تناولها في وقت واحد (Simultaneously . El-banna , 1987) (١)

جدول (١) علاقة السعة العقلية بالعمر.

العمر بالسنة	مراحل بياجيه	السعة
٣ - ٤	مرحلة قبل العمليات المبكرة	$e + 1$
٥ - ٦	مرحلة قبل العمليات المتأخرة	$e + 2$
٧ - ٨	المرحلة المحسوسة المتقدمة	$e + 3$
٩ - ١٠	المرحلة المحسوسة المتأخرة	$e + 4$
١١ - ١٢	المرحلة المجردة المتقدمة	$e + 5$
١٣ - ١٤	المرحلة المجردة المتوسطة	$e + 6$
١٥ - ١٦	المرحلة المجردة المتأخرة	$e + 7$

حيث يمثل الرمز (e) المخطط العقلي التنفيذي، وهذا المخطط التنفيذي والأرقام تمثل المخطط الفعال المستخدم أثناء حل المشكلة، ولا يوجد إلى الآن اتفاق فيما إذا كانت هذه السعة ذات حجم معين لكل فرد منذ الميلاد، أو يبدأ هذا الحجم في النمو إلى أقصى درجة له مع التقدم في العمر. وذلك يستوجب التعامل الفعال من خلال استخدام الاستراتيجيات المناسبة لكل طالبة وفق سعتها العقلية. ووضح (El-banna, 1987) التطبيقات التربوية التي يمكن من خلالها استغلال سعة الطالب المحدودة بكفاءة أثناء تدريس العلوم حيث تقوم على فكرة رئيسية تأخذ بعين الاعتبار السعة العقلية (X) والمتطلبات المعرفية للمشكلة المعطاة للطالبة (Z) حيث تمثل الخطوات اللازمة لحل المشكلة فالطالب يمكن أن تتمكن من حل المشكلة إذا كانت (Z > X) ولكن ستحتاج إلى استراتيجية مناسبة إذا كانت (Z < X)؛ لتقليل الحمل المتمثل في (Z) لتصبح أقل من سعتها العقلية أو تساويها، فالمتطلبات المعرفية للمشكلة تحدد مساحة التفكير والاستراتيجية التي تستخدمها الطالب، فالقدرة على حل المشكلة مرتبط باستخدام الاستراتيجية المناسبة عند (Noh, et al, 2000). وتوصل (Stamovlasis and Tsaparlis 2000) أثناء التحقق من نموذج جونستون والينا (Johnstone and El-banna, 1986) التنبؤي إلى ارتباط الإنجاز بسعة الذاكرة العاملة.

وكلما ازداد الجهد المبذول أثناء مرحلة التجهيز للنشاط في الذاكرة قصيرة المدى زادت فرص انتقال المعلومات الجديدة إلى الذاكرة طويلة المدى (جابر عبد الحميد، ١٩٩٩)، وكذلك استخدام شبكة أكبر من الترابطات بين الفقرات المتعلمة والمعرفة السابقة الموجودة بالذاكرة (فتحي الزيات، ١٩٨٦)

وقد ذكرت (ناديا السلطي، ٢٠٠٤) بأن عمق المعالجة بالذاكرة العاملة يتأثر بالعوامل التالية: الراحة الكافية، الحدة الانفعالية، السياق الذي حدث خلاله المعلومات، التغذية، نوع الترابطات وكميتها، المرحلة النمائية، حالات الطالب، والتعلم القبلي.

ويعتبر (آرون نيلسون، ٢٠٠٧) المسجلات الحسية والذاكرة قصيرة المدى أولى مراحل التعلم وهي: مرحلة الاكتساب أو التسجيل، التي تعتمد على طبيعة المعلومات المشفرة، القدرة على التركيز والانتباه، والقدرة على التشفير، بينما يظهر بأن الذاكرة العاملة هي المسؤولة عن المرحلة الثانية من مراحل التعلم

وهي: مرحلة التثبيت التي تعتمد على مدى تعلق هذه المعلومات بذكرات طويلة الأجل السابق تأسيسها، الوقع العاطفي لهذه المعلومات، والنوم الجيد .

وتعتمد مرحلة الاسترجاع كخطوة أخيرة للتعلم: على عدد مرات استرجاع المعلومات، فالمعلومات التي لم يتم استرجاعها قبل ذلك تحتاج إلى وقت لاستدعائها، وبالتالي تحتاج إلى تلميح أو قليل من المعلومات لتذكرها (آرون نيلسون، ٢٠٠٧). وأشار (ابراهيم الحارثي، ٢٠٠٢) إلى ارتباط النسيان بعدم توظيف المعرفة في الحياة اليومية، كما وضع (فتحي الزيات، ٢٠٠٦) دور الذاكرة العاملة في تجهيز المعلومات: فأثناء عملية الترميز تخضع المعلومات للعمليات التالية والتي تتحكم بها المرحلة النمائية خلال سنوات الدراسة:

التسميع: يتوقف معدل تذكر الطالب للمعلومات بناءً على استراتيجيات التسميع المستخدمة أثناء فترة المعالجة، مع الانتباه لمبدأ الأولوية في تطبيق هذه الاستراتيجيات مع المعلومات التي كان لها الأولوية في العرض أكثر من المعلومات التي يكون ترتيبها في الوسط أو في آخرها .

التنظيم: وهي العملية التي تهتم بإيجاد علاقات ارتباطية بين المثيرات والمعلومات من ناحية، وبين هذه المثيرات والسياق البيئي من ناحية أخرى. وتتوقف هذه العملية على العوامل التالية: قابلية محتوى المادة أو المعلومات للتنظيم، درجة مألوفية هذه المعلومات للفرد، طريقة عرض المعلومات، ونشاط الفرد في تجهيز المعلومات.

الاسترجاع: هي عملية البحث عن المعلومات المتواجدة في الذاكرة بعيدة المدى وذات الارتباط بالمعلومات الجديدة واستعادتها (فتحي الزيات، ١٩٨٦). وتتوقف فعالية هذه العملية على طريقة عرض المعلومات وطريقة ترميزها، ومستوى تجهيز هذه المعلومات.

ويلاحظ أن اختلاف طرق معالجة المعلومات الموضوعية والتميز في التحصيل الأكاديمي يؤثران على نمو الذاكرة العاملة وأداء عمليات تجهيز المعلومات بكفاءة وزيادة مدى الذاكرة مثلما أثبتته دراسة كل من (محمد المغربي، ٢٠٠١)، (منير خليل، ٢٠٠٥)، كما تؤثر الذاكرة العاملة وسعتها على كفاءة التذكر والتذكر طويل الأمد مثلما أثبتته دراسة (زينب بدوي، ٢٠٠٢) وتأثير الذاكرة العاملة وسعتها على وحل المشكلات مثلما أثبتته دراسة كل من (بهاء حموده، ٢٠٠٦)، و (صباح السيد، ٢٠٠٦).

• ثانياً: مهارات معالجة المعلومات

يميز (فتحي جروان، ١٩٩٩) بين مهارات جمع المعلومات وتنظيمها وبين مهارات معالجة المعلومات وتحليلها، ويرى أن الثانية تشمل المهارات الفرعية التالية: التطبيق، والتفسير، والتلخيص، والتعرف على العلاقات والأنماط . أما الملاحظة والمقارنة والتصنيف والترتيب وتنظيم المعلومات فينظر إليها على أنها مهارات فرعية لمهارة جمع المعلومات وتنظيمها . وتعرف مهارات معالجة المعلومات إجرائياً: بأنها مجموعة الأدوات العقلية التي يقوم بها الطالب أثناء القيام

بمسلسلة من العمليات المعرفية لإنتاج السلوك المناسب، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من اختبار مهارات معالجة المعلومات الذي تم إعداده من قبل الباحث.

ولقد تعددت مهارات معالجة المعلومات حيث كادت تفقد تصنيفها الأساسي وتندرج تحت مسميات أخرى للتفكير، ومن بين هذه المهارات هي ما أورده (فتحي جروان، ٢٠٠٧): مهارة التفسير، مهارة تحديد العلاقات والأنماط: (مهارة تحديد العلاقات الارتباطية . مهارة تحديد العلاقات السببية . مهارة تحديد علاقات التناظر)

• مهارة التفسير:

تحدث هذه المهارة عندما يقوم الطالب بتعليل أو ذكر أسباب حدوث الأحداث أو الظواهر الطبيعية أو الإنسانية أو تبرهن صحة علاقة معينة (جسن زيتون، ٢٠٠٣)، ويتوصل لها الطالب من خلال تقديم تفاصيل داعمة دفاعاً عن تفسيرها وحيثما يوجد رد فعل للخبرة يصبح في الإمكان مراجعة استدلال الطالب واستنتاجها على ضوء الحقائق لنرى ما إذا كانت البيانات تدعم التفسير وتسانده (جابر عبد الحميد، ١٩٩٩). وغالباً ما تقع تفسيرات الطالب في ثلاث مستويات: تفسيرات بدرجة معقولة من اليقين، وتفسيرات تعتقد أنها على الأرجح صحيحة، وتفسيرات تبدو كتوقعات أو تخمينات ممكنة ولكنها تتجاوز حدود ما تعنيه البيانات المتوافرة (فتحي جروان، ٢٠٠٧)، و(زيد عبودي، ٢٠٠٧) و(سعيد عبد العزيز، ٢٠٠٩). والبنية المعرفية الجيدة تلعب دوراً أساسياً في تنمية مهارة التفسير؛ لأنها تساعد على تعميق الفهم ووضوح المعنى والتوصل إلى المعرفة الجديدة، وللمعلمة دوراً حاسماً في تنمية مهارة التفسير لدى الطالب وذلك من خلال تدريبها على قراءة البيانات وتفسيرها ضمن المحددات التي تنطوي عليها البيانات المعطاة، وعدم تقييد الطالب بتفسيرات الكتاب المدرسي لأن حقيقة الاختلاف أو عدم الاتفاق مع ما هو وارد فيه يجب أن يدفع الطالب باتجاه المزيد من التفكير بدل أن تفسرها على أساس إصدار الأحكام المطلقة بصحة النتائج أو خطئها؛ لأن ثقة الطالب بقدرتها على التفسير من شأنه أن يشكل خطوة هامة لتسهيل نضجها وإغناء حياتها (فتحي جروان، ٢٠٠٧).

• مهارة تحديد الأنماط والعلاقات:

هي مهارة فرعية من مهارات التحليل، وهي تمكن الطالب من توضيح العلاقات الداخلية التي تحدد الأنماط والعلاقات؛ فالعلاقات يمكن أن تكون علاقات ارتباطية، أو علاقات سببية، أو علاقات تناظر، وتعتمد هذه المهارة بدرجة كبيرة على معرفة المحتوى من قبل الطالب، وبالخبرة السابقة لأن البنية المعرفية الجيدة تلعب دوراً مهماً في تحديد الأنماط والعلاقات (صالح أبو جادو ومحمد نوفل، ٢٠٠٧).

• مهارة تحديد العلاقات الارتباطية:

تعني العلاقة الارتباطية بين شيئين حدوث أحدهما قبل الآخر أو بعده بين الحين والآخر أو بصورة متتابعة ومطرودة دون أن يكون أحدهما سبباً للآخر (فتحي جروان، ٢٠٠٧)، و(سعيد عبد العزيز، ٢٠٠٩).

• مهارة تحديد العلاقات السببية:

تعد مهارة تحديد العلاقات السببية من أهم مهارات التفكير؛ لأنها تساعد على التوصل إلى استنتاجات جديدة ومعارف قيمة تشكل خطوة أولى باتجاه تطوير مفاهيم ونظريات شاملة، كما تمكن الطالب من السيطرة على بيئتها الطبيعية من خلال فهم الظواهر وتفسيرها (زيد عبودي، ٢٠٠٧)، والعلاقة السببية تعني أن حدوث شيء ما يتوقف على حدوث شيء آخر (فتحي جروان، ٢٠٠٧) و (سعيد عبد العزيز، ٢٠٠٩). ويمكن تقسيم العلاقات السببية إلى قسمين هما: علاقة يكون فيها السبب ضروريا لحدوث النتيجة ولكنه ليس سببا وحيدا لحدوثها، وذلك لتعدد الأسباب الضرورية التي قد تؤدي لحدوث نفس النتيجة (فتحي جروان، ٢٠٠٧). والثاني علاقة يكون السبب فيها ضروريا وكافيا لحدوث النتيجة (سعيد عبد العزيز، ٢٠٠٩).

• مهارة تحديد علاقات التناظر:

التناظر عبارة عن علاقة تشابه جزئي بين زوجين من المفاهيم أو الأشياء، وأن عملية التوصل إلى نوع العلاقة أو وجه الشبه بين مكونات سؤال التناظر تتطلب نوعا من الاستدلال العقلي حول المعطيات بالرجوع للخبرة الشخصية والمخزون المعرفي للطالبة (فتحي جروان، ٢٠٠٧)، و (سعيد عبد العزيز، ٢٠٠٩)، وهي مهارة تفكير على درجة كبيرة من الأهمية نظرا لصلتها بالإبداع وقياس الذكاء أو الاستعداد العام، ولا تخلو اختبارات الاستعداد الأكاديمي المعروفة من فصل أو أكثر لأسئلة التناظر، وتتعدد أشكال التناظر التي من أهمها ما يلي: علاقة الجزء من الكل، وعلاقة الكل من الجزء، وعلاقة التتابع والتعاقب، وعلاقة شدة الصفة، وعلاقة السبب والنتيجة، وعلاقة النتيجة والسبب، وعلاقة التضاد وعلاقة الترادف، والعلاقة الوظيفية، والعلاقة الاقترانية، والعلاقة المكانية وعلاقة التصنيف (فتحي جروان، ٢٠٠٧)، و (زيد عبودي، ٢٠٠٧). وبالنظر إلى أهمية مهارات معالجة المعلومات يلاحظ أنها تبرز قدرة الطالب على الفهم، وصنع القرار، وحل المشكلات، والبحث العلمي، والتمييز بين الحقائق والآراء والمقارنة بينها، والتفكير، والاحتفاظ بالمعلومات وتذكرها بشكل أكثر فعالية، وهي تعمل على إكساب الطالب عملية التنظيم والترتيب للحوادث والأشياء وفق نمط تنظيمي محدد (جودت سعادة، ٢٠٠٦)، وهذا بدوره يجعل الطالب يفكر في أكثر من طريقة للتنظيم (التسلسل الزمني، أو العمر، أو الطول، أو الوزن، أو الحجم، أو المساحة، أو التكلفة، أو الصوت، أو درجة الحرارة، أو الوزن الذري، وغيره) كما أنها تساعد على تكوين بنية معرفية قوية للطالب (حسن زيتون، ٢٠٠٣)؛ لأنها تتطلب وتتضمن عمليتي التحليل والتركيب (جابر عبد الحميد، ١٩٩٩)، كما أنها تساعد في توجيه الطالب نحو الخبرات الجيدة وعدم تكرار الوقوع في الخبرات غير المرغوبة، إضافة إلى أنها تسهل عملية معالجة المعلومات واكتشاف القواعد والقوانين ومن ثم التوصل لتعميمات صحيحة تساعد في فهم الظواهر والأحداث (فتحي جروان، ٢٠٠٧). كما يمكن اعتبارها قاعدة أساسية لجميع مهارات التفكير الأخرى حيث أن المتصفح لمهارات التفكير يرى أن مهارات معالجة المعلومات تم إدراجها تحت أنواع مختلفة للتفكير وبمسميات مختلفة ولكنها في نهاية المطاف تؤدي نفس الغرض.

• ثالثاً : الأسلوب المعرفي : (الاعتماد / الاستقلال)

إذا كانت الأساليب المعرفية تشير إلى الفروق الفردية في طرق تنظيم المعلومات والخبرات، كما أنها تتضمن عادات لتكوين وتناول المعلومات، ولكنها إذا كانت كذلك فإنها لا تعد عادات بسيطة بالمعنى التكنيكي لنظريات وتقنيات التعلم، وذلك لأنها ليست استجابات مباشرة لقواعد ومبادئ الاكتساب والانطفاء، كما أنها تشبه بدرجة كبيرة العادات العامة للتفكير، أي أنها عادات ترتب فيها أنماط الاستجابات المختلفة في ترتيب تفضيلي (فؤاد أبو حطب، سيد عثمان، ١٩٧٨) فإن سرعة وفعالية التعلم تعتمد على قدرة المتعلم على إحداث ارتباطات جوهرية بين المادة الجديدة موضوع التعلم، وبنيته المعرفية، وكذلك قدرته على توليد واستخلاص علاقات بين المعلومات الجديدة والمعلومات السابق اكتسابها، وأخيراً قدرته على هضم وتمثيل المعلومات الجديدة وتوظيفها وتحويلها إلى جزء دائم في تلك البنية، ومن هنا فإن لكل فرد أسلوبه الخاص والمميز في استقبال ومعالجة وتجهيز المعلومات، ومن ثم تشكيلها داخل البنية المعرفية له وهذا ما يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالأسلوب المعرفي له .

ويلخص (Daniels 1996) أهم سمات المعتمدين والمستقلين عن المجال كما يلي: يميل الأفراد المعتمدون على المجال للاعتماد على محيط مجال الاستقبال surrounding perceptual field، كما يواجهون صعوبة في الإصغاء واستخلاص التلميحات غير الواضحة، كما أنهم يواجهون صعوبة في إعادة بناء معلومات جديدة وصياغة روابط بالمعلومات السابقة وصعوبة في استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى، وعلى العكس من ذلك فإن المستقلين عن المجال يدركون الأشياء باعتبارها منفصلة عن المجال، كما أنهم يميزون العناصر الملائمة relevant items من العناصر غير الملائمة non-relevant items داخل المجال ولا يجدون أي صعوبة في استدعاء أو استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى .

وتحتل الأساليب المعرفية مكانة مهمة في علم النفس؛ حيث تسهم في الكشف عن الفروق الفردية بين الأفراد كما تأتي أهميتها كذلك من أنها تعبر عن الطريقة الأكثر تفضيلاً لدى الفرد في تنظيم ما يمارسه من نشاط سواء كان معرفياً أو وجدانياً دون الاهتمام بمحتوى هذا النشاط وما يتضمنه من مكونات كما أنها تهتم بالطريقة التي بها يتناول الفرد المشكلات التي يتعرض لها في حياته (أنور الشرقاوي، ١٩٩٥)

وتعتبر الأساليب المعرفية إحدى المحددات الهامة للفروق الفردية في عمليتي التعليم والتعلم، فهي تحدد الأسلوب الذي يتبعه الفرد في استقباله ومعالجته للمعلومات، وبالتالي قدرته على حل المشكلات ويرى كل من (Frank; et al, 1993) أن أكثر الأساليب المعرفية تأثيراً وارتباطاً بالاستراتيجيات المعرفية المتعلقة بعملية الاسترجاع وحل المشكلات هو أسلوب (الاعتماد / الاستقلال) عن المجال الإدراكي؛ وهو قدرة الفرد على تحليل الموقف أو المجال أو إعادة تنظيمه

لاختيار المعلومات المرتبطة أو الضرورية لحل المشكلة وترك غير المرتبطة أو غير الضرورية. وتشير نتائج دراسة (أمينة شليبي: ١٩٩٩) إلى اختلاف الاستراتيجيات المعرفية المتعلقة بحل المشكلات باختلاف نمط الأسلوب المعرفي (الاعتماد / الاستقلال) عن المجال الإدراكي ومن هنا تظهر أهمية دراسة الأساليب المعرفية والمعالجات التدريسية بما يتيح للطلاب إمكانية تجهيز المعلومات من خلال تدريبهم على الاستراتيجيات الأكثر فعالية وملاءمة وكفاءة وفقا لاختلافهم في الأسلوب المعرفي (الاعتماد / الاستقلال) كأحد الأساليب المعرفية التي تحد من فاعلية السعة العقلية للطالبة وكيفية معالجتها للمعلومات، ومن هنا يبرز دور نمط الأسلوب المعرفي الذي يستخدمه الطالب في تجهيزه للمعلومات ابتداء من استقبال المعلومة وهضمها وتمثيلها واستيعابها في ذاكرته طويلة المدى ثم استرجاعها مرة أخرى عند مواجهته لأي موقف مشكل .

وبناء على ذلك فإن هذا الأسلوب يرتبط بالطريقة التي يُدرك بها الفرد الموقف أو الموضوع وما به من تفاصيل، فهو يتناول بالدراسة قدرة الفرد على عزل أو انتزاع الموضوع المدرك منفصلاً ومستقلاً عن المجال المحيط كله، أي يتناول قدرة الفرد على الإدراك التحليلي: فالفرد الذي يتميز بالاستقلال عن المجال الإدراكي يدرك أجزاء المجال في صورة منفصلة أو مستقلة عن الأرضية المنظمة له، في حين يخضع الفرد الذي يمتاز بالاعتماد على المجال الإدراكي بالتنظيم الشامل (الكلي للمجال)، أما أجزاء المجال فيكون إدراكه لها مبهماً.

• الدراسات السابقة :

من الدراسات التي تقصت الأسلوب المعرفي دراسة (هانم عبد المقصود، ١٩٩١): التي هدفت لتعرف العلاقة بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد/الاستقلال عن المجال الإدراكي) والدافع للإنجاز لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام، تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وشملت الدراسة عينة عددها (٩٩) طالباً، وكانت أدوات الدراسة اختبار الأشكال المتضمنة "الصورة الجمعية"، واختبار الدافع للإنجاز وتوصلت الدراسة لوجود ارتباط غير دال إحصائياً بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد/الاستقلال عن المجال الإدراكي) والدافع للإنجاز، ماعدا عينة المعتمدين/أدبي، فوجد ارتباط بينها وبين الدافع للإنجاز هذا الارتباط دال عند مستوى 0,05، وعدم وجود أثر للتفاعل بين الأسلوب المعرفي (الاعتماد/الاستقلال عن المجال الإدراكي) ونوع التخصص (أدبي/علمي) على الدافع للإنجاز.

أما دراسة (دينا العظمه، ١٩٩١): فقد هدفت لتعرف الأساليب المعرفية (الاعتماد - الاستقلال عن المجال) وعلاقتها بالتفكير الابتكاري والتخصص العلمي . الأدبي لدى طالبات الصفين الثاني والثالث الثانوي بمدينة مكة المكرمة، تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وشملت الدراسة عينة عددها (٣٠٠) طالبة، وكانت أدوات الدراسة اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية)، واختبار تورانس للتفكير الابتكاري باستخدام الصور - الصورة ب، وتوصلت الدراسة إلى أن الطالبات ذوات مستوى التفكير الابتكاري المرتفع وذوات التخصص العلمي أكثر استقلالا عن المجال.

وقامت (نوار الحربي، ١٩٩٧) بدراسة كان الهدف منها تعرف علاقة الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي) بأنماط التعلم والتفكير ومتغيرات أخرى لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة، شملت الدراسة عينة عددها (٩٦٦) طالبة وكانت أدوات الدراسة هي اختبار الأشكال المتضمنة واختبار أنماط التعلم والتفكير إعداد تورانس وآخرون وتوصلت الدراسة لتمييز طالبات المرحلة الجامعية بالاستقلال عن المجال أكثر من الاعتماد على المجال، كما يسيطر النمط الأيمن على الطالبات الجامعيات أكثر من النمط الأيسر، ويسيطر النمط المتكامل على الطالبات المستقلات عن المجال، بينما يسيطر النمط الأيسر على الطالبات المعتمدات على المجال الإدراكي، ووجدت فروق بين الطالبات الجامعيات في الأسلوب المعرفي حسب التخصص الدراسي والتحصيل الدراسي، ووجدت فروق بين الطالبات الجامعيات في اختبار أنماط التعلم والتفكير حسب التخصص الدراسي، ولا توجد علاقة ارتباطية بين الأسلوب المعرفي وأنماط التعلم والتفكير.

وهدف دراسة (حمدي البنا ومحرز يوسف، ٢٠١١) إلى تعرف أثر التفاعل بين بعض الأساليب المعرفية واستراتيجيات التدريس وأثره في تحقيق بعض أهداف تدريس الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وشملت الدراسة عينة عددها (١٣٨) طالبا وطالبة، وقد تم تقسيم عينة الدراسة لثلاث مجموعات المجموعة التجريبية الأولى (استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم وإستراتيجية العمل للأمام في حل المسائل الفيزيقية)، المجموعة التجريبية الثانية (استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم وإستراتيجية العمل للخلف في حل المسائل الفيزيقية) والمجموعة الضابطة (استخدام الطريقة التقليدية)، أما أدوات الدراسة فهي إعداد اختبار الأشكال المخفية، واختبار تحصيلي في المقرر، واختبار في مهارات حل المسائل الفيزيقية المتضمنة في المقرر، ومقياس الاتجاه نحو مادة الفيزياء، وتوصلت الدراسة لوجود تفاعل دال بين المعالجات التدريسية (المتثلة في التدريس بخرائط المفاهيم مع إستراتيجية العمل للأمام والعمل للخلف) والأساليب المعرفية (المتثلة في النمط المعرفي: الاعتماد / الاستقلال) عن المجال الإدراكي في تحقيق بعض أهداف تدريس الفيزياء لطلاب الصف الأول الثانوي (المتثلة في التحصيل الدراسي، تنمية مهارات حل مسائل الفيزياء وتنمية الاتجاه نحو مادة الفيزياء).

قام (Engemann, 2000) بدراسة هدفت إلى تحديد ما إذا كانت هناك علاقة تربط بين: أسلوب المجال المعتمد/المستقل، قدرة التفكير الناقد، السعة العقلية، العمر، الجنس، والمستوى الأكاديمي. واستراتيجيات حل المشكلات. شملت الدراسة ٢٩ طالباً من الطلاب المبتدئين وطلاب ما قبل التخرج من قسم الكيمياء بالجامعة، و١٩ هيئة تدريس بالجامعة، الطلاب المتقدمين في المدارس الحكومية الثانوية بمادة الكيمياء. واستخدمت فيها الأدوات التالية للوصول إلى النتائج: تقييم الفريق للتفكير الناقد (GALT)، اختبار الأشكال غير المتجزئة للفريقين (GEFT) group embedded figures test، واختبار الأشكال المتقاطعة (FIT). وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: تأثير العمر والمستوى الأكاديمي على الأسلوب المعرفي المعتمد/المستقل عن المجال، وقدرة التفكير

الناقد والسعة العقلية وأداء حل المشكلات، فالعمر يؤثر على التفكير الناقد السعة العقلية تؤثر على المستوى الأكاديمي، مهام حل المشكلات تؤثر على السعة العقلية والقدرة على التفكير الناقد.

وفي دراسة (منيرة منشي، ٢٠٠٥) كان الهدف الأساسي هو تعرف الأسلوب المعرفي (الاعتماد - الاستقلال عن المجال) ودافعية الابتكار لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، تم فيها استخدام المنهج شبه التجريبي، وشملت الدراسة عينة عددها (٤٦٤) طالبة وكانت أدوات الدراسة اختبار الأشكال المتضمنة إعداد وتكن وآخرون واستبيان دافعية الابتكار، وتوصلت الدراسة إلى أن الأسلوب المعرفي السائد لطالبات المرحلة الثانوية هو الاستقلال ومستوى دافعية الابتكار لديهم هو المستوى المتوسط وتختلف الطالبات في درجاتهن في الأسلوب المعرفي بسبب اختلاف المراحل الدراسية لصالح الصف الثالث ثانوي ولصالح التخصص العلمي، ولا تختلف الطالبات بجميع المراحل في درجات مقياس الدافعية للابتكار ما عدا ذوات الأسلوب المعرفي المرتفع ولا يوجد ارتباط بين كل من الأسلوب المعرفي وبين دافعية الابتكار لدى طالبات المرحلة الثانوية.

وعلى الجانب الآخر نجد من الدراسات التي تقصت معالجة المعلومات دراسة (فتحي الزيات، ١٩٨٦) التي هدفت لتعرف أثر التكرار ومستويات معالجة وتجهيز المعلومات على الحفظ والتذكر، وتم استخدام المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي، وشملت الدراسة عينة عددها (١٧٦) طالبا، وكانت أدوات الدراسة إعداد قائمة مكونة من ثلاثين كلمة وفقا للأسس التالية: يتراوح عدد حروف هذه الكلمات ما بين ثلاثة إلى ستة أحرف، ولا ترتبط هذه الكلمات بأي محتوى دراسي سابق، ويمكن تقسيم هذه الكلمات إلى عدة مجموعات تشكل كل مجموعة منها فيما بينها نمطا من العلاقات يترك للمفحوص اكتشافها أو قد لا توجد بينها علاقة، وتوصلت الدراسة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أثر مستوى التجهيز أو المعالجة وبين أثر التكرار على حفظ وتذكر قائمة الكلمات المستخدمة في البحث لصالح مستوى التجهيز أو المعالجة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في معدل الحفظ والتذكر بين مستويات معالجة وتجهيز المعلومات وبين بعضها البعض لصالح المستوى الأعمق، كما يوجد ارتباط دال موجب بين الكلمات المسترجعة خلال محاولات التذكر الثلاث مهما اختلف ترتيب عرض هذه الكلمات (التنظيم الذاتي للكلمات المسترجعة)، ويختلف معدل استرجاع كلمات القائمة المستخدمة عند مستويات التجهيز أو المعالجة الثلاث باختلاف ترتيب عرضها، ويختلف معدل استرجاع كلمات القائمة المستخدمة عند مستويات التجهيز أو المعالجة باختلاف درجة ما لوفيتها.

أما دراسة (Swanson, 1999) فقد هدفت لمقارنة أثر تحليل ومعالجة المعلومات في حل المشكلات بين المعلمين الخبراء والمعلمين المبتدئين، وتفحصت الدراسة نوعية الاختلافات المحتملة بين المعلم الخبير والمعلم المبتدئ في طريقة تفكيرهم لحل مشكلات ضبط الصف الدراسي، وكانت أدوات الدراسة إعداد مشكلة في شكل مقال قصير تم صياغته على جزئين الجزء الأول مباشر، والجزء الآخر غير مباشر وطلب من المعلمين عند حل هذه المشكلة التفكير بصوت عال وتوصلت الدراسة إلى أن حل المعلمين الخبراء للمشكلة في الجزء الغير مباشر

منها كان واضحاً ودقيقاً مقارنةً بحل المعلمين المبتدئين، بينما تشابهت طريقة حل المشكلة في الجزء المباشر منها مع حل المعلمين المبتدئين، ومعنى ذلك أن المعلمين الخبراء اعتمدوا في حل المشكلة على خبرتهم الميدانية في مجال العمل وأن الاختلاف بين المعلمين الخبراء والمعلمين المبتدئين كان في طريقة حل المشكلة وطريقة عرض هذا الحل حيث أن المعلمين الخبراء وضعوا الأولوية في تعريف المشكلة وإبرازها، بينما المعلمين المبتدئين عرضوا المشكلة في إطار البحث عن حلول ممكنة، كما أن حل المعلمين الخبراء لهذه المشكلة كان أكثر استقلالية عن المجال المعرفي، وتوصلت الدراسة إلى أن سبب هذا الاختلاف هو تطور المعالجة العقلية للمعلمين الخبراء مقارنةً بالمعلمين المبتدئين.

وهدفت دراسة (Wang, 2003) لتعرف أثر التناسب بين المتطلبات العقلية لمعالجة المعلومات والسعة العقلية في تنمية الأداء المنظم، واستخلصت الدراسة أن التناسب الطردي الإيجابي بين المتطلبات العقلية والسعة العقلية للطالبة ينتج عنه أفضل أداء منظم، وتزداد كفاءة معالجة المعلومات كلما كانت متطلبات معالجة المعلومات تلائم السعة العقلية.

ومن الدراسات التي تقصت مهارات معالجة المعلومات دراسة (زين العابدين خضراوي، ٢٠٠٢) والتي هدفت لتعرف أثر معالجة المعلومات الرياضية المكتوبة لدى طلاب شعبة الرياضيات بكلية التربية بسوهاج، وتم استخدام المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي، وشملت الدراسة عينة من طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة، وكانت أدوات الدراسة بناء اختبارا للتعرف على مهارات معالجة المعلومات الرياضية المكتوبة، وتوصلت الدراسة لتدني أداء طلاب الفرقة الثالثة وطلاب الفرقة الرابعة شعبة الرياضيات في معالجة المعلومات الرياضية المكتوبة، ولا يوجد فرق بين أداء طلاب الفرقة الثالثة وأداء طلاب الفرقة الرابعة في مهارات معالجة المعلومات الرياضية المكتوبة، كما أن هناك علاقة موجبة متوسطة بين مهارة التلخيص ومهارة التعرف على العلاقات والأنماط، ويمكن تحسين مهارات معالجة المعلومات الرياضية المكتوبة.

كما أن (رضا أبو سريع وأحمد عاشور، ٢٠٠٥ م) قاما بدراسة هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذاكرة العاملة وكل من حل المشكلات الرياضية اللفظية والتحصيل الدراسي في الرياضيات، وكذلك العلاقة بين فعالية الذات وحل المشكلات الرياضية واللفظية والتحصيل الدراسي في الرياضيات، والتنبؤ بالقدرة على حل المشكلات الرياضية واللفظية والتحصيل الدراسي، شملت الدراسة عينة من (١٤٩) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس بالمرحلة الابتدائية، منهم (٧٥ ذكورا، ٧٤ إناثا). واستخدم الباحث الأدوات التالية للوصول إلى النتائج: اختبارات الذاكرة العاملة، اختبار فعالية الذات الرياضية، واختبار حل المشكلات الرياضية اللفظية. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الذاكرة العاملة وكل من حل المشكلات الرياضية اللفظية والتحصيل الدراسي في الرياضيات، توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين كل من فعالية الذات وحل المشكلات الرياضية اللفظية والتحصيل الدراسي في الرياضيات، وأن المكون غير اللفظي يسهم بدرجة كبيرة في حل المشكلات الرياضية اللفظية، بينما يسهم المكون اللفظي وغير

اللفظي في التحصيل الدراسي في الرياضيات، ومن ناحية أخرى لم يكن إسهام كل من الذاكرة العاملة (لفظي - غير لفظي) وفعالية الذات (مستوى - قوة) مجتمعين معا في حل المشكلات الرياضية اللفظية دال إحصائيا.

وكذلك فقد هدفت دراسة (Encheva,et al. 2006) تقييم مهارات معالجة المعلومات والتفكير المفاهيمي ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الهندسة في مادة الرياضيات، وشملت الدراسة عينة من طلاب الهندسة تم تدريسهم بطريقة تقليدية تضمنت تدوين الملاحظات في قاعة الدراسة، وحل واجبات منزلية، وتكرار عملية الاستذكار، وتلقي تعليمات أثناء الدراسة (تم كتابتها على أوراق خطوة خطوة ثم توزيعها على الطلاب)، وحل مشكلات تحتوي أمثلة صحيحة لغرض تعزيز الفهم، وأمثلة خاطئة لغرض بناء المفاهيم الصحيحة وبعد الإنتهاء من التدريس تم اختبار الطلاب عدة اختبارات موضوعية هدفت لتقييم معرفة طرق مختلفة لحل المشكلات والقدرة على إدراك الإجابات الصحيحة والمفاهيم الصحيحة، وتقييم مستوى الثقة بالإجابات الصحيحة والتمييز بين المشكلة التي ليس لها حل والمشكلة التي تفتقر لبعض المعلومات لحلها، وتوصلت الدراسة إلى أن الطريقة التقليدية في تقديم الدروس تنتج نجاح أكثر في مهارات معالجة المعلومات ومهارات التفكير المفاهيمي ومهارات اتخاذ القرار، وأن هذه الدراسة تساعد الطلاب في التعامل مع المشكلات المعقدة، كما أثبتت فعالية الاختبار الموضوعي الذي يعزز متطلبات اتخاذ القرار لدى الطلاب في وقت قصير، إضافة لقدرته على قياس مهارات معالجة المعلومات والتفكير المفاهيمي لدى الطلاب.

• تعقيب :

بعد استعراض بعض الدراسات السابقة المرتبطة بمجال الدراسة الحالية يلاحظ أنه:

١- أثبتت دراسة (هانم عبد المقصود، ١٩٩١) عدم الارتباط بين الأسلوب المعرفي والدافع للإنجاز ماعدا عينة المعتمدين على المجال خاصة التخصص الأدبي وخالفتها دراسة (منيرة منشي، ٢٠٠٥) في أن الطالبات تختلف درجاتهن في الأسلوب المعرفي بسبب اختلاف المراحل الدراسية لصالح الصف الثالث ثانوي التخصص العلمي، واتفقت معها في أنه لا يوجد ارتباط بين الأسلوب المعرفي ودافعية الابتكار لدى الطالبات، وأثبتت دراسة (دينا العظمة، ١٩٩١) أن الطالبات ذوات التخصص العلمي وذوات التفكير الابتكاري المرتفع أكثر استقلالا عن المجال المعرفي، وأثبتت دراسة نوار (نوار الحربي، ١٩٩٧) في أن طالبات الجامعة أكثر استقلالا عن المجال ولا يوجد علاقة ارتباطية بين الأسلوب المعرفي وأنماط التعلم والتفكير، وخالفتها دراسة (حمدي البنا ومحرز يوسف، ٢٠٠١) التي أثبتت وجود تفاعل بين المعالجة التدريسية والأساليب المعرفية في تنمية التحصيل ومهارات حل المسائل وتنمية الاتجاه،

٢- أثبتت دراسة (فتحى الزيات، ١٩٨٥) وجود علاقة ارتباطية بين مستوى التجهيز أو المعالجة والترتيب، والمألوفية على التذكر، وعدم فعالية التكرار

على التذكر، وأثبتت دراسة (Swanson,et al.,1999) وجود علاقة ارتباطية بين المعالجة العقلية والخبرة في حل المشكلات، وأثبتت دراسة (Wang,2003) أن كفاءة معالجة المعلومات تزداد بملائمة المتطلبات العقلية للسعة العقلية للطالبة.

٣- أثبتت دراسة (زين العابدين ٢٠٠٢) تدني أداء طلاب الفرقة الثالثة وطلاب الفرقة الرابعة شعبة الرياضيات في معالجة المعلومات الرياضية المكتوبة، كما أن هناك علاقة متوسطة بين مهارة التلخيص ومهارة التعرف على العلاقات والأنماط، ويمكن تحسين مهارات معالجة المعلومات الرياضية المكتوبة، أما دراسة (Encheva,et al. 2006) أثبتت أن الطريقة التقليدية في تقديم الدروس تنتج نجاح أكثر في مهارات معالجة المعلومات ومهارات التفكير المفاهيمي ومهارات اتخاذ القرار، وأنها تساعد الطلاب في التعامل مع المشكلات المعقدة، كما أثبتت فعالية الاختبار الموضوعي الذي يعزز متطلبات اتخاذ القرار لدى الطلاب في وقت قصير، إضافة لقدرته على قياس مهارات معالجة المعلومات والتفكير المفاهيمي لدى الطلاب.

• فروض الدراسة:

للإجابة عن أسئلة البحث، وفي ضوء المبررات النظرية والعلمية وما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة ذات العلاقة، يمكن صوغ فروض البحث علي النحو التالي:

- 7 توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الأسلوب المعرفي (المعتمد /المستقل عن المجال) و مستويات تجهيز المعلومات لدي طلاب جامعة الطائف .
- 7 توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات مستويات تجهيز المعلومات (الهامشي – المتوسط – العميق) وفقا لتخصص طلاب جامعة الطائف
- 7 يمكن التنبؤ بمستوى تجهيز المعلومات من خلال الدرجة على الأسلوب المعرفي (المعتمد /المستقل عن المجال) .
- 7 توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الأسلوب المعرفي (المعتمد /المستقل عن المجال) و مهارات معالجة المعلومات لدي طلاب جامعة الطائف .
- 7 توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات مهارات معالجة المعلومات وفقا لتخصص طلاب جامعة الطائف

• الإطار التجريبي للدراسة:

• أولا- إعداد أدوات الدراسة:

١- اختبار مستويات تجهيز المعلومات :

وهو من إعداد (عزة حله ٢٠١٠) و يهدف إلي تعرف مستويات تجهيز المعلومات لدي طلاب وطالبات الجامعة ويتكون من ٣٦ مفردة، لكل مستوى ١٢ مفردة تقرر من خلالها الطالب درجة أدائها لمحتوى هذه العبارة من خلال اختيارها البديل المناسب من ثلاثة بدائل هي (دائما، أحيانا، نادرا) وتأخذ البدائل الدرجات ٣ - ٢ - ١ حسب اتجاه العبارة وتدل الدرجة الأعلى على تفضيل الطالب لاستخدام عمليات هذا المستوى وليس للمقياس درجة كلية .

قامت (عزة حله: ٢٠١٠) بإيجاد صدق المحكمين حيث تم عرض المقياس في صورته الأولية على عدد من المتخصصين في علم النفس التربوي لإبداء الرأي في مدى صلاحية المقياس للاستخدام لعينة البحث ومدى دقة العبارات، وتم التعديل والحذف في ضوء آرائهم، كما قامت بحساب صدق الاتساق الداخلي: وفيه تم حساب الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمستوى الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٦٦ إلى ٠.٣١) وفي الدراسة الحالية تراوحت القيم بين ٠.٧٣ إلى ٠.٣٥ وذلك على عينة الدراسة الاستطلاعية والتي بلغت ٣٠ طالباً. كما تم حساب ثبات الاختبار لكل مستوى من مستويات تجهيز المعلومات باستخدام طريقة ألفا - كرونباخ وكانت قيم معاملات الثبات لكل مستوى هي على الترتيب: ٠.٦٧، ٠.٦٩، ٠.٦٦، ٠.٧٢ وفي الدراسة الحالية كانت قيم معاملات الثبات لكل مستوى باستخدام طريقة ألفا - كرونباخ هي: ٠.٧٢، ٠.٧١، ٠.٦٩ على التوالي وهي معاملات ثبات مقبولة مما يشير إلى ثبات المقياس .

٢- اختبار مهارات معالجة المعلومات:

يهدف هذا الاختبار لقياس مهارات معالجة المعلومات لطلاب وطالبات جامعة الطائف تعرف مهارات معالجة المعلومات إجرائياً بأنها مجموعة الأداءات العقلية التي يقوم بها الطلاب والطالبات أثناء القيام بسلسلة من العمليات المعرفية لإنتاج السلوك المناسب وهذه المهارات: مهارة التفسير، ومهارة تحديد العلاقات الارتباطية، ومهارة تحديد العلاقات السببية، ومهارة تحديد علاقات التناظر، واتخذ الاختبار الشكل الموضوعي من نوع الاختيار من متعدد في ثلاث مجموعات (٦٦ فقرة). بمعدل ١٠ فقرات للمجموعة الأولى، ٨ فقرات للثانية و٤ فقرات للثالثة. وقد اعتمد الباحث في بناء الاختبار على الدراسات والمراجع ذات الاختصاص . وتم عرض الاختبار على بعض أساتذة علم النفس وتم عمل بعض التعديلات خاصة المتعلقة بطول وزمن الاختبار . ولحساب ثبات اختبار مهارات معالجة المعلومات تم استخدام معامل ألفا كرونباخ فبلغ (٠.٧٠٢) وهي قيمة مقبولة للثبات يمكن الوثوق فيها. وتم تعيين الاتساق الداخلي لأبعاد اختبار مهارات معالجة المعلومات عن طريق حساب قيم معاملات الارتباط بين أبعاد الاختبار والدرجة الكلية، وهذه النتائج موضحة بالجدول رقم (٢):

جدول (٢) معاملات الارتباط بين أبعاد اختبار مهارات معالجة المعلومات والدرجة الكلية

العلاقات الارتباطية	العلاقات السببية	علاقات التناظر	الكلية
٠،١٨٠ -	٠،٢٩٠	٠،٣٧٢	٠،٥٣٥
-	٠،١٠٧ -	٠،٠١٣	٠،٠٦٣
-	-	٠،٢٢٠	٠،٢٧٠
-	-	-	٠،٩٣٧

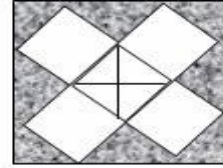
٣- اختبار الأشكال المتضمنة:

قام الباحث باستخدام اختبار الأشكال المتضمنة - وهو اختبار ورقة وقلم جمعي، يستخدم لقياس أسلوب الاعتماد . الاستقلال عن المجال الإدراكي والذي يسمى بعدد الاستقلال الإدراكي . لأولتمان وويتكن، وقد تمت ترجمة هذا

الاختبار وأعداده باللغة العربية وحساب صدقه وثباته على البيئة المصرية (أنور الشرقاوي، سليمان الخضري الشيخ: ١٩٨٩) . يتكون الاختبار من ثلاثة أقسام رئيسية الأول وهو قسم التدريب ويتكون من سبع فقرات ولا تحسب درجته في تقدير المفحوص، ويتكون القسم الثاني من تسع فقرات متدرجة في الصعوبة، ويتكون القسم الثالث من تسع فقرات أيضا متدرجة في الصعوبة وهو مكافئ للقسم الثاني من الاختبار، كل فقرة من الفقرات عبارة عن شكل معقد يتضمن داخله شكلا بسيطا معيناً وعلي المفحوص تحديد هذا الشكل البسيط داخل الشكل المعقد كما هو موضح بالشكل (١)، وقد أعدت تعليمات بسيطة للاختبار مع بعض الأمثلة لتوضيح طريقة الإجابة .



Shape to find



شكل (١) يوضح الشكل البسيط والمعقد

ولحساب صدق الاختبار أجريت بعض الدراسات التي اعتمدت على استخدام محك آخر خارجي من الاختبارات الأخرى التي يشيع استخدامها في قياس الاستقلال الإدراكي وتراوحت معاملات الارتباط بين ٨٢، ٠ و ٥٥، ٠ وقام الباحث الحالي بحساب صدق المفردات بطريقة الارتباط الثنائي من خلال حساب معامل الارتباط بين كل مفردة ودرجة الاختبار الكلي، ويوضح جدول (٣) هذه النتائج .

جدول (٣) معامل ارتباط المفردات بالدرجة الكلية لاختبار الأشكال المتضمنة

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٦٧	٧	٠,٥٨	١٣	٠,٤٢
٢	٠,٥٤	٨	٠,٤٧	١٤	٠,٤٦
٣	٠,٧١	٩	٠,٦٦	١٥	٠,٦٨
٤	٠,٦٦	١٠	٠,٣٧	١٦	٠,٥٥
٥	٠,٣٤	١١	٠,٧٦	١٧	٠,٥٧
٦	٠,٣٢	١٢	٠,٣٩	١٨	٠,٤٧

وقد وُجد أن معامل ثبات الاختبار في الدراسة الحالية باستخدام معادلة الثبات بطريقة سبيرمان - براون على عينة الدراسة الاستطلاعية هو ٠,٧٧ وهو ما يعد مقبولا إلى حد ما .

• ثانياً : إجراءات الدراسة:

١- تم تطبيق أدوات قياس متغيرات الدراسة كالتالي: تم تطبيق اختبار الأشكال المتضمنة واختبار مستويات معالجة المعلومات على عينة الدراسة خلال الأسبوع وقد تمت مراعاة التعليمات الخاصة لكل اختبار أثناء عملية التطبيق، خلال الأسبوع الثاني تم تطبيق اختبار مهارات معالجة المعلومات

أيضاً على عينة الدراسة وتم مراعاة التعليمات الخاصة للاختبار عند التطبيق .

٢- بعد الانتهاء من عملية تطبيق اختبار الأشكال المتضمنة واختبار مستويات معالجة المعلومات و اختبار مهارات معالجة المعلومات على عينة الدراسة قام الباحث باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة .

• نتائج البحث وتفسيرها:

• أولاً: النتائج المتعلقة بالفرض الأول :

نص الفرض الأول علي أنه توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الأسلوب المعرفي (المعتمد /المستقل عن المجال) و مستويات تجهيز المعلومات لدي طلاب جامعة الطائف، وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب على اختباري مستويات تجهيز المعلومات، واختبار الأسلوب المعرفي (المعتمد /المستقل عن المجال)، وجاءت النتائج كما بالجدول رقم (٤):

جدول (٤) قيم ر للارتباط بين مستويات تجهيز المعلومات والأسلوب المعرفي

المستوي	علمي (ن=٧٤)		أدبي (ن=٥٥)	
	ر	الدلالة	ر	الدلالة
الهامشي	٠.٠٥	غير دال	٠.١١	غير دال
المتوسط	٠.٢٨	٠.٠٥	٠.٢٦	٠.٠٥
العميق	٠.٢٧	٠.٠٥	٠.٣١	٠.٠٥

يتضح من جدول رقم (٤) وجود علاقة ايجابية دالة بين مستويات تجهيز المعلومات المتوسط والعميق والأسلوب المعرفي لطلاب جامعة الطائف وعدم وجود علاقة ايجابية دالة بين المستوي الهامشي والأسلوب المعرفي . وتدل هذه النتائج علي أن مستويات تجهيز المعلومات المتوسط والعميق تحد من قدرة الطلاب علي الأسلوب المعرفي حيث يسعى الطلاب ذوي المستوى المتوسط في المعالجة إلى بناء ترابطات داخل النص و الحكم عليه، وكذلك توجيه انتباههم نحو محتوى مادة التعلم والغرض منه و دلالته، أي أنهم يجتهدون للوصول إلى المعنى من خلال تبني استنتاجات معينة في محاولة للوصول إلى هدف معين عن طريق التعرف على الأفكار والمبادئ الأساسية التي تربط المفاهيم ومناقشة الشواهد والأدلة، وتكوين روابط داخل وخارج النص، وكذلك يركزون على إدراك وتحليل معاني المعلومات ومحاولة الربط بين هذه المعاني وهو ما يتطلب قدرات خاصة مثل مهارات التعامل مع كل من المعلومات اللازمة وغير اللازمة وهو ما يرتبط ارتباطا وثيقا بالأسلوب المعرفي (المعتمد /المستقل عن المجال) وتدل هذه النتائج علي قبول الفرض الأول للدراسة جزئيا بوجود علاقة ايجابية دالة بين مستويات تجهيز المعلومات المتوسط والعميق والأسلوب المعرفي لطلاب جامعة الطائف وعدم وجود علاقة ايجابية دالة بين المستوي الهامشي والأسلوب المعرفي.

• ثانيا: النتائج المتعلقة بالفرض الثاني

نص الفرض الثاني علي أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات مستويات تجهيز المعلومات (الهامشي - المتوسط - العميق) وفقا لتخصص

طلاب جامعة الطائف وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبارات لحساب الفروق بين متوسطي المجموعتين (العلمي والأدبي) في كل مستوى من مستويات التجهيز وجاءت النتائج كما بالجدول رقم (٥):

جدول رقم (٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم ت مستويات تجهيز المعلومات وفقا للتخصص

المستوي	المجموعة	ن	م	ع	درجات الحرية	ت	الدلالة
الهامشي	علمي	٧٤	٣١.٤٢	٢.٤٩	١٢٧	٠.٨٨٤	غير دال
	أدبي	٥٥	٣١.٠٢	٢.٦٢			
المتوسط	علمي	٧٤	٣٠.٩٣	٢.٧٣	١٢٧	٠.٤١٧	غير دال
	أدبي	٥٥	٣١.١٥	٣.٠٤			
العميق	علمي	٧٤	٣١.١٦	٢.٨٩	١٢٧	٢.٥٦	٠.٠٥
	أدبي	٥٥	٢٩.٥١	٤.٤٣			

يتضح من جدول رقم (٥) عدم وجود فرق دال بين متوسطي المجموعتين (العلمي والأدبي) في مستوى تجهيز المعلومات الهامشي والمتوسط حيث بلغت قيمة ت: ٠.٨٨٤، ٠.٤١٧ على الترتيب وهي غير دالة عند مستوى (٠,٠٥) كما يتضح وجود فرق دال بين متوسطي المجموعتين (العلمي والأدبي) في مستوى تجهيز المعلومات العميق حيث بلغت قيمة ت: ٢.٥٦ وهي دالة عند مستوى (٠,٠٥). وقد يرجع تفوق طلاب القسم العلمي في مستوى تجهيز المعلومات العميق بالمقارنة بطلاب القسم الأدبي الي أن دراسة المقررات ذات الطبيعة العلمية تحتاج إلى توافر واستخدام عدد متنوع من القدرات المعرفية اللازمة للاستخدام الفعال مستوى تجهيز المعلومات العميق بينما لا يحتاج مستوى تجهيز المعلومات الهامشي والمتوسط لمثل هذه القدرات، وتتنفق هذه النتائج جزئياً مع نتائج دراسة كل من) داس وآخرون: ١٩٧٩، عبد الله الصاي: ٢٠٠٠ عزة حله: ٢٠١٠) حيث أظهرت نتائج تحليل البيانات لها عن وجود فروق في صالح طلاب القسم العلمي في مستويات معالجة المعلومات، ولذلك فإنه يتم قبول الفرض الثاني جزئياً والذي ينص علي انه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات مستويات تجهيز المعلومات (العميق) وفقاً لتخصص طالبات جامعة الطائف بينما يرفض لكل من مستوى تجهيز المعلومات الهامشي والمتوسط .

• ثالثاً: النتائج المتعلقة بالفرض الثالث

نص الفرض الثالث علي أنه يمكن التنبؤ بمستوى تجهيز المعلومات من خلال الدرجة على مقياس الأسلوب المعرفي (المعتمد /المستقل عن المجال) وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث تحليل الانحدار مع المستويين المتوسط والعميق واستبعد المستوى الهامشي لعدم دلالة ارتباطه بالأسلوب المعرفي، وجاءت النتائج كما يلي:

المستوى المتوسط: ظهر الأسلوب المعرفي كمنبئ قوي حيث بلغت قيمة R2 ٠.٠٦٢ في عينة التخصص العلمي ، ٠.٠٨٤ في عينة التخصص الأدبي، وهاتين القيمتين تمثلان نسب إسهام الأسلوب المعرفي في تباين درجات الطلاب على مقياس المستوى المتوسط من تجهيز المعلومات وجاءت نتائج دلالة معامل الانحدار كما بالجدول رقم (٦):

جدول (٦) قيمة ف ودلالاتها لمعامل الانحدار للمستوى المتوسط من تجهيز المعلومات

البيان / المجموعة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
العلمية	الانحدار	٣٣,٧٥١	١	٣٣,٧٥١	٤,٨١٤	٠,٠٣١
	البواقي	٥١١,٧٦٩	٧٣	٧,٠١١		
	الكل	٥٤٥,٥٢	٧٤			
الأدبية	الانحدار	٣٦,٦٤٥	١	٣٦,٦٤٥	٤,٩٣٦	٠,٠٣١
	البواقي	٤٠٠,٩٠٩	٥٤	٧,٤٢٤		
	الكل	٤٣٧,٥٥٤	٥٥			

يتضح من الجدول رقم (٦) أن قيمة ف دالة عند مستوي (٠,٠٥) مما يعني أن الأسلوب المعرفي منبئ حقيقي بالمستوى المتوسط من التجهيز لدى العينتين ويمكن صياغة معادلتى التنبؤ كالتالي:

$$7 \text{ المستوى المتوسط من التجهيز} = ٢٢,٠٣ + ٠,٣ \text{ الأسلوب (في عينة العلمي)}$$

$$7 \text{ المستوى المتوسط من التجهيز} = ٢٢,٣٧ + ٠,٢٧٣ \text{ الأسلوب (في عينة الأدبي)}$$

المستوى العميق: ظهر أسلوب الاندفاع أيضا كمنبئ قوي حيث بلغت قيمة R2 ٠,١٩١ في عينة التخصص العلمي ، ٠,٠٩٨ في عينة التخصص الأدبي، وهاتين القيمتين تمثلان نسب إسهام الأسلوب المعرفي في تباين درجات الطلاب على مقياس المستوى العميق من تجهيز المعلومات وجاءت نتائج دلالة معامل الانحدار كما بالجدول رقم (٧):

جدول (٧) قيمة ف ودلالاتها لمعامل الانحدار للمستوى العميق من تجهيز المعلومات

البيان / المجموعة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
العلمية	الانحدار	١١٦,٤٤٧	١	١١٦,٤٤٧	١٧,١٩٧	٠,٠٠١
	البواقي	٤٩٤,٣	٧٣	٦,٧٧١		
	الكل	٦١٠,٧٤٧	٧٤			
الأدبية	الانحدار	٤٢,٩٤٥	١	٤٢,٩٤٥	٥,٨٧٧	٠,٠١٩
	البواقي	٣٩٤,٦٠٨	٥٤	٧,٣٠٨		
	الكل	٤٣٧,٥٥٣	٥٥			

يتضح من الجدول رقم (٧) أن قيمة ف دالة عند مستوي (٠,٠٥) مما يعني أن الاندفاع منبئ حقيقي بالمستوى المتوسط من التجهيز لدى العينتين ويمكن صياغة معادلتى التنبؤ كالتالي: المستوى العميق من التجهيز = ١٦,٨٩ + ٠,٤٦٢ الأسلوب (في عينة العلمي)

$$7 \text{ المستوى العميق من التجهيز} = ٢٢,٣ + ٠,٢٨٧ \text{ الأسلوب (في عينة الأدبي)}$$

وهذه النتيجة تدعم نتيجة الارتباط الموجب بين الأسلوب المعرفي ودرجة عمق مستوى التجهيز، وأن الأسلوب المعرفي يسهم بدرجة كبيرة في تباين درجات الطلاب على مقياس مستويات تجهيز المعلومات . وتدل هذه النتائج علي قبول الفرض الثالث للدراسة.

• رابعا: النتائج المتعلقة بالفرض الرابع

نص الفرض الرابع علي أنه توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الأسلوب المعرفي (المعتمد /المستقل عن المجال) و مهارات معالجة المعلومات لدي طلاب جامعة الطائف، وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب على اختباري الأسلوب المعرفي (المعتمد /المستقل عن المجال)، ومهارات معالجة المعلومات وجاءت النتائج كما بالجدول رقم (٨)

جدول (٨) قيم ر للارتباط بين مهارات معالجة المعلومات والأسلوب المعرفي

المهارة	علمي (ن=٧٤)		أدبي (ن=٥٥)	
	ر	الدلالة	ر	الدلالة
التفسير	٠,٣٨١	٠,٠١	٠,٣١٢	٠,٠٥
علاقات ارتباطيه	٠,٣٦٢	٠,٠١	٠,٢٥١	غير دال
علاقات سببيه	٠,٢٧٤	٠,٠٥	٠,٢٩٧	٠,٠٥
علاقات تناظر	٠,٣٨٧	٠,٠١	٠,٣١١	٠,٠٥
كلي	٠,٣٥٩	٠,٠١	٠,٣١١	٠,٠٥

يتضح من جدول رقم (٨) وجود علاقة ايجابية دالة بين مهارات معالجة المعلومات (التفسير والعلاقات الارتباطيه والعلاقات السببيه وعلاقات التناظر والدرجة الكلية) والأسلوب المعرفي لطلاب الأقسام العلمية والأدبية بجامعة الطائف فيما عدا العلاقات الارتباطيه لطلاب الأقسام الأدبية . وتدل هذه النتائج علي أن الأسلوب المعرفي يلعب دورا مهما في مجال التعلم المدرسي لذا فإنه يستخدم كمحك لتفسير الفروق الفردية في مستويات التحصيل الدراسي وتعليلها لدى الطلاب على اختلاف مراحلهم التعليمية فلكل فرد أسلوبه الخاص والمميز في استقبال ومعالجة وتجهيز المعلومات، ومن ثم تشكيلها داخل البنية المعرفية له وهذا ما يرتبط ارتباطا وثيقا بالأسلوب المعرفي له وذلك حيث أن الأسلوب المعرفي كعادة لمعالجة المعلومات يوضح أن الأسلوب المعرفي الاعتماد /الاستقلال عن المجال يرتبط ارتباطا مباشرا بمراحل ومهارات معالجة المعلومات وهو ما يتطلب قدرات خاصة مثل مهارات التعامل مع كل من المعلومات اللازمة وغير اللازمة وهو ما يرتبط ارتباطا وثيقا بالأسلوب المعرفي (المعتمد /المستقل عن المجال) . وتدل هذه النتائج علي قبول الفرض الرابع للدراسة لكل مهارات معالجة المعلومات (التفسير والعلاقات الارتباطيه والعلاقات السببيه وعلاقات التناظر والدرجة الكلية) لطلاب الأقسام العلمية والأدبية بجامعة الطائف ورفضه لمهارة العلاقات الارتباطيه لطلاب الأقسام الأدبية .

• خامسا: النتائج المتعلقة بالفرض الخامس

نص الفرض الخامس علي أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات مهارات معالجة المعلومات وفقا لتخصص طلاب جامعة الطائف، وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبارات لحساب الفروق بين متوسطي المجموعتين (العلمي والأدبي) في كل مهارة من مهارات التجهيز وجاءت النتائج كما بالجدول رقم (٩)

جدول رقم (٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة ت مهارات معالجة المعلومات وفقا للتخصص

المهارة	المجموعة	ن	م	ع	درجات الحرية	ت	الدالة
التفسير	علمي أدبي	٧٤ ٥٥	١٠,٣٨ ٤,٩٦	١,٥٥ ٠,٩٨	١٢٧	٢٢,٧٣	.000
علاقات ارتباطيه	علمي أدبي	٧٤ ٥٥	١٢,٥٩ ٧,٨٢	٢,٣٩ ٠,٨	١٢٧	١٤,٢٢	.000
علاقات سببيه	علمي أدبي	٧٤ ٥٥	١٤,٤٣ ٧,٢	١,٣٥ ٠,٩٧	١٢٧	٣٣,٨٥	.000
علاقات تناظر	علمي أدبي	٧٤ ٥٥	١٧,١٥ ١١,٦٧	٢,١٨ ١,٤٩	١٢٧	١٦,٠٣	.000
كلي	علمي أدبي	٧٤ ٥٥	٥٤,٥٥ ٣١,٨٤	٦,٥٨ ٤,١٢	١٢٧	٢٢,٥٤	.000

يتضح من جدول رقم (٩) وجود فروق دالة بين متوسطات المجموعتين (العلمي والأدبي) في مهارات معالجة المعلومات (مهارة التفسير، مهارة تحديد العلاقات والأنماط: مهارة تحديد العلاقات الارتباطية . مهارة تحديد العلاقات السببية . مهارة تحديد علاقات التناظر) حيث بلغت قيم ت: ٢٢,٧٣، ١٤,٢٢، ٣٣,٨٥، ١٦,٠٣ علي الترتيب وهي دالة عند مستوي (٠,٠٠١) كما يتضح وجود فرق دال بين متوسطي الدرجة الكلية للمجموعتين (العلمي والأدبي) في حيث بلغت قيمة ت: ٢٢,٥٤ وهي دالة عند مستوي (٠,٠٠١). وقد يرجع تفوق طلاب القسم العلمي في مهارات معالجة المعلومات بالمقارنة بطلاب القسم الأدبي الي أن دراسة المقررات ذات الطبيعة العلمية تحتاج إلى توافر واستخدام عدد متنوع من القدرات المعرفية اللازمة للاستخدام الفعال لهذه المهارات وتتفق هذه النتائج جزئيا مع نتائج دراسة كل من) داس وآخرون: ١٩٧٩، عبد الله الصايف: ٢٠٠٠، عزة حله: ٢٠١٠) ولذلك فإنه يتم قبول الفرض الخامس للدراسة .

وباستعراض نتائج الدراسة الحالية في حدود العينة وأدوات الدراسة يمكن أن نخلص بما يلي:

- 7 توجد علاقة ايجابية دالة بين مستويات تجهيز المعلومات المتوسط والعميق والأسلوب المعرفي (المعتمد /المستقل عن المجال) لطلاب جامعة الطائف ولا توجد علاقة ايجابية دالة بين المستوي الهامشي والأسلوب المعرفي(المعتمد / المستقل عن المجال).
- 7 توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات مستويات تجهيز المعلومات (العميق) وفقا لتخصص طالبات جامعة الطائف بينما يرفض لكل من مستوي تجهيز المعلومات الهامشي و المتوسط .
- 7 يوجد ارتباط الموجب بين الأسلوب المعرفي (المعتمد /المستقل عن المجال) ودرجة عمق مستوى التجهيز، كما أن الأسلوب المعرفي يسهم بدرجة كبيرة في تباين درجات الطلاب على مقياس مستويات تجهيز المعلومات .
- 7 يمكن التنبؤ بمستوى تجهيز المعلومات من خلال الدرجة على مقياس الأسلوب المعرفي (المعتمد /المستقل عن المجال)
- 7 توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الأسلوب المعرفي (المعتمد /المستقل عن المجال) و مهارات معالجة المعلومات (التفسير والعلاقات الارتباطيه

والعلاقات السببية وعلاقات التناظر والدرجة الكلية) لطلاب الأقسام العلمية والأدبية بجامعة الطائف ولا توجد لمهارة العلاقات الارتباطية لطلاب الأقسام الأدبية .

7 توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات مهارات معالجة المعلومات وفقا لتخصص طلاب جامعة الطائف لصالح طلاب الأقسام العلمية .

• بحوث مقترحة :

7 دراسة العلاقة بين مستويات تجهيز المعلومات وأنماط التعلم والتفكير .

7 دراسة العلاقة بين مستويات تجهيز المعلومات والأساليب المعرفية الأخرى .

7 دراسة العلاقة بين السعة العقلية والأساليب المعرفية ومستويات تجهيز المعلومات .

7 دراسة العلاقة بين الأساليب المعرفية وبعض أنواع التفكير .

• مراجع البحث :

- ١- آرون بي نلسون (٢٠٠٧): **الحصول على ذاكرة مثالية**. جده: مكتبة جرير.
- ٢- أمينة إبراهيم شلبي (١٩٩٩): **الاعتماد/ الاستقلال عن المجال وأثره على الاستراتيجيات المعرفية المتعلقة بالاسترجاع وحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الجامعية، مجلة الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٩ (٢٢)**
- ٣- أنور محمد الشرقاوي (١٩٩٥). **الأساليب المعرفية في بحوث علم النفس العربية وتطبيقاتها في التربية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية .**
- ٤- أنور محمد الشرقاوي ، سليمان الخضري الشيخ (١٩٨٩): **اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) ط١، الأنجلو المصرية**
- ٥- إبراهيم أحمد مسلم الحارثي (٢٠٠٢): **العادات العقلية وتنميتها لدى التلاميذ. ط١ الرياض: مكتبة الشقري .**
- ٦- بهاء حموده (٢٠٠٦): **تنمية القدرة على حل المشكلات لدى طلاب الصف الأول الثانوي باستخدام استراتيجية M.U.R.D.E.R المعرفية القائمة على تجهيز ومعالجة المعلومات. رسالة ماجستير غير منشورة. من الشبكة العنكبوتية www.scienceeducator.jeeran.com/newmethodology/archive/2006/3/27064.html**
- ٧- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩): **استراتيجيات التدريس والتعلم. ط١، القاهرة: دار الفكر العربي .**
- ٨- جمال محمد على (١٩٨٧). **العلاقة بين الأساليب المعرفية وقدرات التفكير، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.**
- ٩- جودت أحمد سعادة (٢٠٠٦): **تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية. (ط١)، عمان: دار الشروق.**
- ١٠- جون آر أندرسون (٢٠٠٧): **علم النفس المعرفي وتطبيقاته. ترجمة: محمد صبري سليط ورضا مسعد الجمال. الأردن: دار الفكر.**

- ١١- حسن حسين زيتون (٢٠٠٣): تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة. (ط١) القاهرة: عالم الكتب.
- ١٢- حمدي عبد العظيم البنا و محرز عبده يوسف (٢٠٠١): التفاعل بين بعض الأساليب المعرفية واستراتيجيات التدريس وأثره في تحقيق بعض أهداف تدريس الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي . المجلة المصرية للتربية العلمية، المؤتمر العلمي الخامس.
- ١٣- حمدي علي الفرماوي (١٩٨٧). أسلوب الاندفاع - التروي المعرفي عند أطفال المرحلة الابتدائية وعلاقته بمستوى الذكاء ، في: حمدي علي الفرماوي (١٩٩٤): الأساليب المعرفية بين النظرية والتطبيق، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- ١٤- دينا رشدي العظمه (١٩٩١): دراسة الأساليب المعرفية (أسلوب الاعتماد- الاستقلال عن المجال) وعلاقتها بالتفكير الابتكاري والتخصص العلمي- الأدبي لدى طالبات الصفين الثاني والثالث الثانوي بمدينة مكة-رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- ١٥- ذوقان عبيدات و سهيلة وأبو السميد (٢٠٠٧): استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين- دليل المعلم والمشرّف التربوي. (ط١)، الأردن: دار الفكر.
- ١٦- رافع النصير الزغلول وعماد عبد الرحيم الزغلول (٢٠٠٣): علم النفس المعرفي. (ط١) عمان: دار الشروق.
- ١٧- رجاء محمود أبو علام (٢٠٠٤): التعلم وأسس وتطبيقاته. (ط١)، عمان: دار المسيرة.
- ١٨- رضا عبد الله أبو سريع، وأحمد حسن عاشور (٢٠٠٥): الذاكرة العاملة وفعالية الذات وعلاقتها بحل المشكلات الرياضية اللفظية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة الطفولة العربية ، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة، المجلد ٧ العدد ٢٥. (ملخص).
- ١٩- زيد منير عبودي (٢٠٠٧): التفكير الفعال. (ط١)، عمان: دار البديعة.
- ٢٠- زين الدين خضراوي (٢٠٠٢) : معالجة المعلومات الرياضياتية المكتوبة لدي طلاب شعبة الرياضيات بكلية التربية بسوهاج
- ٢١- زينب عبد العليم بدوي (٢٠٠٢): أثر سعة الذاكرة العاملة ونوع المعلومات في استراتيجيات التشفير وكفاءة التذكر طويل الأمد . مجلة كلية التربية - جامعة الزقازيق، العدد ٤٠
- ٢٢- سامي محمد ملحم (٢٠٠٦): سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية . ط٢، عمان: دار المسيرة .
- ٢٣- سعيد عبد العزيز (٢٠٠٩): تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات عملية. (ط١) عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- ٢٤- صالح محمد أبوجادو ومحمد بكر نوفل (٢٠٠٧): تعليم التفكير النظرية والتطبيق. (ط١)، عمان: دار المسيرة.
- ٢٥- صباح عبد الله عبد العظيم السيد (٢٠٠٦): فعالية استخدام خرائط المفاهيم على تنمية التفكير الرياضي لتلاميذ المرحلة الإعدادية وفقا لمستويات السعة العقلية لهم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة قناة السويس.

- ٢٦- عبد الله بن طه الصافي (٢٠٠٠). الفروق في استراتيجيات معالجة المعلومات في ضوء متغيري التخصص والتحصيل الدراسي *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل للعلوم الإنسانية والإدارية* المجلد الأول العدد الأول - مارس ٢٠٠٠ م.
- ٢٧- عدنان يوسف العتوم (٢٠٠٤): *علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق*. (ط١)، عمان: دار المسيرة.
- ٢٨- عزة محمد عبده حله (٢٠١٠): *مستويات تجهيز المعلومات وعلاقتها بالتفكير الناقد والتخصص الأكاديمي . دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، مجلة عربية اقليمية محكمة، المجلد الرابع، العدد الرابع .
- ٢٩- عصام علي الطيب و ربيع عبده رشوان (٢٠٠٦): *علم النفس المعرفي*. (ط١)، القاهرة: عالم الكتب.
- ٣٠- عماد الزغلول (٢٠٠٣): *نظريات التعلم*. (ط١)، عمان: دار الشروق.
- ٣١- فؤاد أبو حطب، سيد أحمد عثمان (١٩٧٨). *التفكير: دراسات نفسية*، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٣٢- فتحي عبد الرحمن جروان (٢٠٠٥): *تعليم التفكير مفاهيم تطبيقات*. (ط٢)، عمان: دار الفكر .
- ٣٣- فتحي عبد الرحمن جروان (٢٠٠٧): *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*. (ط٣)، عمان: دار الفكر.
- ٣٤- فتحي مصطفى الزيات (١٩٨٦) . أثر التكرار ومستويات معالجة وتجهيز المعلومات على الحفظ والتذكر .دراسة تجريبية مقارنة . *رسالة الخليج العربي*، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ع٦
- ٣٥- فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠١). أثر التكرار ومستويات معالجة وتجهيز المعلومات على الحفظ والتذكر (دراسة تجريبية)، *سلسلة علم النفس المعرفي* (٥)، الجزء الأول، دراسات وبحوث، دار النشر للجامعات، ١٩١ - ٢٤٥.
- ٣٦- فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٦): *الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات* . ط٢، مصر: دار النشر للجامعات .
- ٣٧- محمد أحمد علي عرايس (١٩٩٩). التفاعل بين بعض الأساليب المعرفية ومستوى تجهيز المعلومات وعلاقته بحل المشكلات في الرياضيات لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة دكتوراه، كلية التربية بالمنصورة.
- ٣٨- محمد عباس المغربي (٢٠٠١): *فعالية استخدام إستراتيجية تجزيل المعلومات الموضوعية في تنمية الذاكرة العاملة لتلاميذ الصف الثاني الثانوي في ضوء مستويات تنشيطها*. من كتاب: *الاستراتيجيات المعرفية والقدرات العقلية*، لأنور محمد الشرقاوي، (ط١)، جمهورية مصر العربية: مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٦. ٤٦٢ - ٤٦٥. (ملخص).
- ٣٩- منير حسن جمال خليل (٢٠٠٥): *الفروق في بعض عمليات التجهيز المعلوماتي (في عملية الانتباه والذاكرة العاملة) لدى المتميزين في الأداء التحصيلي الأكاديمي والمتميزين في السلوك الاجتماعي*. من كتاب: *الاستراتيجيات المعرفية والقدرات العقلية*، لأنور محمد الشرقاوي، (ط١)، جمهورية مصر العربية: مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٦. ٤٩٦ - ٤٩٨. (ملخص).

- ٤٠- منيرة عبد الستار منشي (٢٠٠٥): الأسلوب المعرفي (الاعتماد- الاستقلال عن المجال) ودافعية الابتكار لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- ٤١- ناديا سميح السلطي (٢٠٠٤): **التعلم المستند على الدماغ**. ط١، عمان: دار المسيرة.
- ٤٢- نوار محمد الحربي (١٩٩٧): علاقة الأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال عن المجال الإدراكي) بأنماط التعلم والتفكير ومتغيرات أخرى لدى طالبات المرحلة الجامعية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- ٤٣- نوف أحمد سمارة وعبد السلام موسى العديلي، (٢٠٠٨): **مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية**. (ط١)، عمان: دار المسيرة.
- ٤٤- هانم علي عبد المقصود (١٩٩١): الأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال عن المجال الإدراكي) وعلاقته بالدافع للإنجاز. **مجلة رسالة الخليج العربي**، العدد ٣٩، ١٠٨ - ١٠٩.
- ٤٥- وليد أحمد جابر (٢٠٠٥): **طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية**. (ط٢)، الأردن: دار الفكر.
- ٤٦- وليد كمال القفاص (٢٠٠٤). نمذجة العلاقة بين استراتيجيات التشفير ومستويات التجهيز واستراتيجيات البحث عن المعلومات في الذاكرة وتأثير هذه العمليات على النواتج الكمية للتذكر، **مجلة علم النفس، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب**، العددان (٦٩، ٧٠) يناير - يونيو، ٧٨ - ١٠٧.
- ٤٧- وليم عبید (٢٠٠٩): **استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة أطر مفاهيمية ونماذج تطبيقية**. (ط١)، عمان: دار المسيرة.
- 48- Al-Naeme, F. F. A. (1988). A study of some psychological factors affecting performance in chemistry at secondary and tertiary levels., University of Glasgow
- 49- Berger, E., & Golberger, L. (1979). "Field dependence and short-term memory." *Perceptual and Motor Skills* 49: 87-96
- 50- Craik, F. & Tulving, E. 1975. Depth of Processing: a framework for memory research. *J. of Verbal Behavior*, Vol. 11, pp.671 - 684.
- 51- Daniels, H. L. (1996). Interaction of Cognitive Style and Learning Control of Presentation Mode in a Hypermedia Environment. Blacksburg, Virginia, Virginia Polytechnic Institute and
- 52- Danili, E. (2004). A Study of Assessment Formats and Cognitive Style Related to School Chemistry. Science Education Centre. Glasgow, University of Glasgow
- 53- Davis, J. K., & Frank, B. M. (1979). "Learning and memory of field-dependent individuals." *Journal of Research in Personality* 13: 469-479

- 54- El-banna , H.: The development of a predictive theory of science education based upon information processing theory. Ph, D. thesis, Glasgow University, 1987.
- 55- Encheva, Sylvia and Tumin, Sharil and Solesvik, Maryna(2006):Assessing Information-Processing Skills (<http://www.hib.no/aktuelt/konferanse/dokumenter/nvu/document/06-encheva-tumin-solesvik-hsh.pdf>).
- 56- Engemann, Joseph Francis. (2000):Performance in chemistry problem solving: A study of expert/novice strategies and specific cognitive factors. Unpublished Doctoral Dissertation, State University of New York at Buffalo- New York. Abstract.
- 57- Fehrenbach, C. R. (1994). "Cognitive style of gifted and average readers." *Roper Review* 16: 290-292
- 58- Frank, B. D. (1984). "Effect of Field Independence-Dependence and Study Tech-unique on Learning from Lectures." *American Educational research Journal* 21(3): 669-678
- 59- Frank, B. M., & Keene, D. (1993). "The effect of learners' field-independence, cognitive strategy, instruction, and inherent word-list organization on free-recall memory and strategy use." *Journal of Experimental Education* 62(1): 14-25
- 60- Goodenough, D. R. (1976). "The role of individual differences in field dependence as a factor in learning and memory." *Psychological Bulletin* 83: 675-694
- 61- Hegarty, M.Mater,r., and Monk,C.A.(1995) Comprehension of arithmetic word problems , *Journal of Educational Psychology* ,87(1)
- 62- Henderson, H. (1999). Issues in the Information Age, . New York, San Diego, Lucent Books.
- 63- Johnstone , A. H. and El- banna , H.(1989) . Understanding learning difficulties - a predictive research model. *Studies in Higher Education*.,14 (2), pp. 159 -168
- 64- Medin,D.L.,Ross,B.H.& Markman,A.B.(2001).Cognitive Psychology ,Third Edition, Orlando, Harcourt College publishers.
- 65- Noh, Taehee; Han, Jaeyoung; Kim, Changmin; Jeon, Kyungmoon. (2000): The Relationships of Chemistry Problem Solving Ability with Cognitive Variables and Affective Variables.

Journal of the Korean Chemical Society 2000, vol.44, no.1.
pp. 68-73.

- 66- Pascual - Leon 'e , J. : A mathematical model for the transition rule in Piaget's developmental stages . *Acta Psychologica*, 1970, 32, pp. 302- 345
- 67- Scardamalia , M,: Information processing capacity and problem of horizontal decolage: a demonstration using combinatorial reasoning task. *Child Development*, , 60 (4) ,pp 973 -985, 1989
- 68- Stamovlasis, Dimitrios and Tsaparlis, Georgios. (2000): Non-Linear Analysis of the Effect of working-Memory Capacity on Organic-Synthesis Problem Solving.: *Journal of Chemistry Education Research and Practice in EUROPE*, Vol. 1, No. 3, pp. 375-380
- 69- Swanson , H. L. (1999) .The Effects of Central processing strategies on Learning Disabled , Mildly Retardation , Average and Gifted children's Elaborative Encoding Abilities, *Journal of Experimental Child psychology* , 47 , 3 . 370 – 397.
- 70- Wang, Eric T. G(2003): Effect of the fit between information processing requirements and capacity on organizational
- 71- Witkin, H. A., & Goodenough, D.R. (1981). *Cognitive styles: Essence and origins Psychological Issues*. New York, International Universities Press
- 72- Zechmeister,E.& Nyberg,S.(1982). *Human Memory an Introduction to Research and Theory*, California, Brooks/Cole Publishing Company.

الباب الثاني :

بحوث ودراسات محكمة

البحث الثاني:

" تطوير الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة
المتوسطة على ضوء معايير الجودة الشاملة "

إعداد:

د/عبد الله احمد محمد الغميطي
كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز

" تطوير الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة على ضوء معايير الجودة الشاملة "

د/عبد الله احمد محمد الغميطي

• ملخص الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على كيفية تطوير الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجودة الشاملة وقد استخدمت الدراسة لتحقيق أهدافها والإجابة على تساؤلاتها المنهج الوصفي وقد تم تطبيق الدراسة على مشرفي التربية الإسلامية بمحافظة جدة والذين يتوزعون على ستة مراكز تربوية في محافظة جدة وقد بلغ عدد هم (٢٦ مشرفاً تربوياً) ، وقد استخدم الباحث الاستبانة كأداة لهذه الدراسة وتم التحقق من صدقها وثباتها وبعد توزيعها على عينة الدراسة وجمعها منهم وبعد أن تم جمع البيانات ومعالجتها إحصائياً باستخدام مفاهيم الإحصاء الوصفي وأساليبه الإحصائية والتي من أهمها : معامل الارتباط بيرسون ، ومعامل الفا كرونباخ وحساب المتوسطات وصولاً إلى النتائج وتحليلها وتفسيرها في ضوء الأطر النظرية للدراسة المتعلقة درجة تطبيق الكفايات التدريسية. توصل الباحث إلى عدد من النتائج من أبرزها :

- 7 ظهور قيمة متوسطة في المتوسطات الحسابية في جميع مراحل عملية التدريس
- 7 (التخطيط ، التنفيذ ، التقويم) مما يدل على ضرورة تطوير الكفايات التدريسية لمعلم التربية الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة .
- 7 أظهرت نتائج الدراسة أن قيم المتوسطات الحسابية لعينة الدراسة في رحلة التقويم للتدريس أعلى من قيم المتوسطات الحسابية لعينة الدراسة في مرحلتي التخطيط والتنفيذ
- 7 أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات العينة يعزى ذلك لمتغير ارتفاع المؤهل الدراسي .
- وبناء على ما توصل إليه الباحث من نتائج فإنه يوصي بالتوصيات التالية :
- 7 يوصي الباحث بضرورة العناية التامة والاهتمام الحثيث بمعلم التربية الإسلامية سواء في آلية اختياره لدخول هذا التخصص أو أثناء إعداده في الكليات الجامعية .
- 7 يوصي الباحث بأهمية تطوير الكفايات التدريسية لمعلم التربية الإسلامية
- 7 من خلال الدورات التدريبية المكثفة وذلك لتتلاءم كفاياته ومهاراته التدريسية مع التطورات العصرية سيما في إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية.
- 7 يوصي الباحث بأهمية تشجيع معلم التربية الإسلامية على تطوير كفاياته ومهاراته التدريسية بما يضمن جودة المخرجات التعليمية وذلك من خلال آلية محكمة للحوافز المادية والمعنوية.
- 7 يوصي الباحث بالعناية والاهتمام باللقاءات الدورية بين معلمي التربية الإسلامية الأكفاء (المتقنين للكفايات والمهارات التدريسية) وبين أقرانهم ممن لديهم ضعف في مهارات وكفايات التدريس .

• المقدمة :

يتفق جميع التربويون على أن المعلم هو القاعدة المتينة للعملية التربوية والتعليمية بل هو قائدها وركيزة تطویرها ، لأنه بكفاياته التدريسية تتحدد نوعية مخرجات التعليم ونوعية الحياة للأمة ومستقبلها " فهو يمثل أهم مكونات منظومة التدريس ، لكونه يقوم بأدوار ونشاطات تدريسية متعددة من أجل مساعدة المتعلمين على التعليم في مراحل التعليم المختلفة " (الخليفة ١٤٢٨هـ ، ص ٧٩) بل إن المعلم يعد أساس نجاح العملية التربوية ، وأنه من أهم عناصرها وأبرز مكوناتها لأن دوره " لم يعد قاصراً على مجرد نقل المعرفة للطالب ، إذ أن حصول الطالب على المعلومات والمعارف مع ثورة الاتصالات الحديثة لا يحتاج إلى الكثير من الجهد مما يعني أن دور المعلم اكبر من نقل المعرفة " (الغامدي ١٤٢٣هـ ، ص ١٠٩) وإذا كان هذا شأن المعلمين مهما كانت تخصصاتهم فإن ما يميز معلم التربية الإسلامية إضافة إلى تأديته لرسالته أنه " يعد خليفة النبيين والرسل عليهم السلام فرسالته متصلة برسالتهم وامتدادا طبيعياً لها " (المطرودي ١٤٢٣هـ ، ص ٢٥)

إننا عندما نقول أن دور معلم التربية الإسلامية أكبر ومسئوليته أعظم فإن مبعث ذلك هي المادة التي يقوم بتدريسها وهي مادة التربية الإسلامية التي أصبحت الحاجة إليها لا تحتاج إلى تفكير بل هي خيار أوحده ، ومطلب أمثل لانتشال شباب الأمة من مستنقع الرذيلة ، وأحوال الجريمة التي أصبحت مع الأسف سمة بارزة من سمات العصر ، خاصة في هذه الأيام التي يتعرض فيها شباب الأمة لهجمة شرسة ترنو إلى زحزحة الشباب عن دين الإسلام " وزعزعة عادات ترجع إلى مئات السنين وممارسات حضارية كرسها الزمن " (العمر ١٤١٢هـ ، ص ٥١)

إن معلم التربية الإسلامية هو القادر بعد الله عز وجل على بلورة مفهوم التربية الإسلامية بجميع مقرراتها في أذهان تلاميذه لتكون منهج حياة يستنبطون بهداها ويستأنسون بتعاليمها ، إلا أنه مع تغير إيقاعات العصر وتطور الحياة وثورة التقنية ، باتت الحاجة قائمة للنهوض بالمعلم والارتقاء بأدائه وتطوير كفاياته بما يضمن المخرجات الجيدة في التعليم

إن المتتبع لأدبيات التربية والتعليم يلحظ أن عملية الارتقاء بالمعلم وتطوير كفاياته ومهاراته التدريسية للوصول بها إلى الجودة والإتقان باتت تنصدر أولويات الكثير من الدول النامية والمتقدمة على حد سواء ، وباتت وزارات التربية والتعليم تعمل وفق منهجية علمية مستمرة وعمل مؤسساتي منظم للوصول إلى الجودة الشاملة في التربية والتعليم لمسايرة العصر ومواجهة التحديات الحالية والمستقبلية الناجمة عن التقدم التقني والتطور المعلوماتي ، وذلك من خلال التقويم الدائم ، وإعادة الهيكلة المستمرة للخطط والبرامج للعملية التربوية والتعليمية . والمعلم كونه أحد المكونات الأساسية لهذه العملية فهو محور الارتقاء ومركز التطوير لهذه العملية إذ مهما بذل من تطوير

للمقررات ،ومهما بذل من توفير للإمكانات ،تظل قليلة الفائدة ومحدودة الجدوى بغياب المعلم الكفاء " فالإصلاح وتطوير عملية التعليم تحتاج إلى جهود حثيثة وجادة فالمعلم الناجح هو المعلم الذي يستطيع أن يعالج الكثير من الأخطاء التي يمكن أن تظهر في عناصر العملية التعليمية بفاعلية وكفاءة " (الموي ، ٢٠٠٨)

إن المعلم الكفاء يعد المدخل الحقيقي لتنمية المجتمع في كل جوانبه لأن التعليم ضرورة تفرضها متطلبات التنمية الشاملة والمعلم هو المكون الرئيس في العملية التربوية والتعليمية بل هو "العامل الأساسي في نجاح العملية التعليمية ،وأنه من أهم عناصر التعليم، حيث يرى أن التعليم لا يتم بغيره ،وأن عناصر التعليم تفقد أهميتها إذا لم يتوفر المعلم الصالح الذي ينفث فيها من روحه فتصبح ذات أثر وقيمه" (عبد العال ،١٤٠٥هـ، ص١٠٧) والمعلم الصالح هو بلا شك المعلم الكفاء الذي به ومن خلاله يتم التعليم الجيد الذي يرتبط "بحاجات المجتمع و إحداث تغير تربوي هادف ، وبناء وتنمية ملكة الإبداع عند المتعلمين" (أبو زيد ٢٠٠٩م، ص١)

إن أداء العمل التربوي بشكل متقن وفق المعايير التربوية الصحيحة لرفع مستوى المخرجات بأقل جهد هو ما أصبح يطلق عليه في السنوات الأخيرة مفهوم الجودة الشاملة مع أن الجودة الشاملة لا يمكن توظيفها في مؤسساتنا التربوية ما لم تهيأ البيئات المدرسية لتطبيق هذا التنظيم من حيث المباني المدرسية والمرافق والوسائل والتجهيزات المدرسية والمعامل والمختبرات وقبل هذا وذلك توفير الكوادر البشرية المؤهلة والمدرية لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم ويأتي في مقدمة الكوادر البشرية المعنية بالتطوير المعلم الذي هو محور العملية التربوية والتعليمية وهذا ما حدا بعدد من المتخصصين بتحديد جودة المعلم بعدد من المهارات والكفايات والتي من أبرزها مايلي : (حجي ،١٤٢٥هـ ص٤٥٨)

- 7 تمكن المعلم من الكفاءات اللازمة لأداء أدواره أداء مميزا .
- 7 التزامه بأخلاقيات مهنة التعليم .
- 7 التزامه بأداء عمله بوازع من ضميره.
- 7 حرصه على تنمية نفسه تنمية مهنية تبدأ بالتنمية الذاتية والتدريب داخل المدرسة وبرامج التدريب الأخرى.
- 7 حرصه على الاهتمام بالعمل الجماعي التشاركي .

مع أن الجودة والإتقان في أداء العمل لا يعد في ثقافتنا العربية والإسلامية مفهوما جديدا لأن الجودة والإتقان هما قاعدة العمل في ديننا الحنيف قال عز وجل (منع الله الذي أتقن حله شيء) (النمل آية ٨٨) وقوله عز وجل (إننا لا نضيع أجر من أحسن عملا) (الكهف آية ٣٠).

ويؤيد هذا المعنى تأكيد المعلم الأول لهذه الأمة محمد بن عبد الله عليه أفضل الصلاة والسلام إذ يقول (إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه) (رواه مسلم) وهذا ما يمكن أن نرد به على من اعتبر الغرب هم أهل أرباب الفضل

وأصحاب المنة في إيجاد هذا المفهوم إذا أنه "ينسب الاهتمام بالجودة فلسفة وفكراً وتطبيقاً إلى الأمريكي وليام ادوارد ديمينج الذي قاد حركة إدارة الجودة الشاملة في اليابان وبدءاً من صيف (١٩٥٠م) كان ديمينج يعلم اليابانيين كيف يؤدون ما يؤدونه" (حجي، ص ٤٥١)

• مشكلة الدراسة :

المنتبع لأدبيات التربية والتعليم والملاحظ للواقع التربوي والتعليمي يجد اهتمام الدول العربية عامة ودول الخليج بشكل خاص بتطوير منظومة التربية والتعليم ، ورصد المبالغ الكبيرة من ميزانياتها لتحسين مخرجات المؤسسات التربوية، بما يتناسب مع متطلبات وإيقاعات العصر الحديث ويأتي في طليعة المكونات التربوية والتعليمية المستهدفة بالتطوير المعلم الذي هو القاعدة الأساسية لعملية التربية والتعليم وذلك بتطوير كفاياته ومهاراته التدريسية بما يمكنه من التناغم في مهنته مع متطلبات العصر والذي سينعكس بلا شك على أدائه وعطاءه مع طلابه مما سيشكل جودة شاملة في الأداء يقابله جودة في المخرجات مما جعل الكثير من الدراسات تؤكد على ضرورة امتلاك المعلم للكفايات التدريسية والتي هي منطلق الجودة الشاملة للمعلم في مهنته فقد أشارت (دراسة الضوئي ، ١٩٨٣م) إلى أهم الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم التربية الإسلامية لتدريس مادة تخصصه ويتفق مع هذه الدراسة دراسة (مرعي، ١٩٩٠م) في تحقيق الكفايات التعليمية الضرورية لمعلم المدرسة الأساسية وقد حددت (زعزوع ، ١٤١٧هـ) قائمه بالكفايات التدريسية اللازمة لمعلمة العلوم الدينية عن طريق الدراسة النظرية وتحليل الدراسات السابقة وكذلك تحديد وقياس تدريس العلوم الدينية لدى المعلمات عن طريق الملاحظة من خلال قائمه من الكفايات التي تستخدم لتقويم معلمة العلوم الدينية وما ذلك إلا لأن الانفجار المعرفي ، وتطور وسائل الاتصال قد أفضت إلى تمازج الثقافات لدى الشعوب واختلاط القيم والعادات وطرق التفكير كل ذلك ألقى على عاتق المعلمين عامه ومعلم التربية الإسلامية أعباء جسام وتحديات عظام لأداء رسالته على أكمل وجه وهذا لن يتم إلا بتطوير معلم التربية الإسلامية لكفاياته التدريسية وتوظيفها التوظيف الأمثل المفضي لتعليم متقن وهو ما يطلق عليه الجودة الشاملة ومع أن " التوجه القومي يرمي إلى السعي الجاد للارتقاء بكفاءة النظام التعليمي على المستويين الداخلي والخارجي ، من خلال تحسين الجودة الشاملة لمخرجات النظام التعليمي " (الخطيب ، ١٤٢٨هـ ، ص ٦) إلا أنه رغم كل هذه الجهود ، وكل هذه الدعوات فإن واقع الحال يكشف عن تدني المخرجات التعليمية والمعلم تقع عليه الجزء الأكبر من المسئولية في هذا الضعف وهذا التدني لهذه المخرجات ومن هنا تأتي مشكلة هذه الدراسة التي تهدف إلى تطوير الكفايات التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجودة الشاملة وبشكل أكثر تحديداً فإن هذه الدراسة تحاول الإجابة على الأسئلة التالية:

السؤال الرئيس : ما الكفايات التدريسية الموافقة لمعايير الجودة الشاملة لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة بمحافظة جده ؟.

ويتضرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية :

- ١- إلى أي مدى تتوافر الكفايات التدريسية الموافقة لمعايير الجودة الشاملة لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين التربويين ؟
- ٢- هل يوجد ارتباط بين مستوى الكفايات التدريسية الموافقة لمعايير الجودة الشاملة ونوع المؤهل لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة بمحافظة جده ؟.
- ٣- هل يوجد ارتباط بين مستوى الكفايات التدريسية الموافقة لمعايير الجودة الشاملة وسنوات الخبرة لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة بمحافظة جده ؟.

• أهداف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة الحالية إلى بلوغ الأهداف التالية :

- 7 معرفة الكفايات التدريسية الموافقة لمعايير الجودة الشاملة لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة بمحافظة جده .
- 7 التعرف على مدى توافر الكفايات التدريسية الموافقة لمعايير الجودة الشاملة لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين التربويين .
- 7 التعرف على مدى الارتباط بين مستوى الكفايات التدريسية الموافقة لمعايير الجودة الشاملة ونوع المؤهل الدراسي لدى معلم التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة.
- 7 التعرف على مدى الارتباط بين مستوى الكفايات التدريسية الموافقة لمعايير الجودة الشاملة وسنوات الخبرة لدى معلم التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة.

• أهمية الدراسة :

تنطلق أهمية هذه الدراسة من أهمية التربية الإسلامية في حياة الأجيال كما تكمن أهمية هذه الدراسة في إبراز وتفعيل مفهوم يتسم بالحدثة والعصرية ألا وهو مفهوم الجودة الشاملة في التربية والتعليم أما من الناحية العملية فإن أهمية هذه الدراسة تتجلى في الجوانب التالية :

- 7 إبراز أهمية تنمية المعلمين لكفاياتهم ومهاراتهم التدريسية بدءاً من التخطيط وانتهاء بالتنفيذ بما يحقق الجودة الشاملة لمخرجات المؤسسات التربوية .

7 قد تساعد نتائج هذه الدراسة المشرفين التربويين في معرفة مدى تطوير المعلمين لكفاياتهم التدريسية بما يتلاءم مع معايير الجودة الشاملة ليكون ذلك محوراً ومرتكزاً للتقويم من المشرفين لمعلمي التربية الإسلامية في جولاتهم الإشرافية

7 قد تنير نتائج هذه الدراسة الطريق أمام الباحثين التربويين في إجراء المزيد من الأبحاث التربوية المتعلقة بتطوير الكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة في التخصصات الأخرى .

• حدود الدراسة :

التزم الباحث في دراسته الحالية بالحدود التالية :

7 اقتصرت الدراسة الحالية على تحديد الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجودة الشاملة دون بقية المعلمين في التخصصات الأخرى .

7 اقتصرت الدراسة الحالية على تطوير الكفايات التدريسية لمعلم التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة دون غيرها من المراحل الدراسية.

7 اقتصرت الدراسة الحالية على معلمي التربية الإسلامية بمحافظته جدة دون غيرها من محافظات المملكة العربية السعودية .

7 أجريت الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣٣.١٤٣٢ هـ .

• مصطلحات الدراسة :

تتضمن الدراسة الحالية عدداً من المصطلحات وذلك على النحو التالي :

• التطوير :

يعرف التطوير: " بأنه إحداث تغييرات في عنصر أو أكثر من عناصر منهج قائم بقصد تحسينه ومواكبته للمستجدات العلمية والتربوية ، والتغيرات في المجالات الاقتصادية ، والاجتماعية، والثقافية بما يلبي حاجات المجتمع وأفراده مع مراعاة الإمكانيات المتاحة من الوقت والجهد والكلفة " (نواف احمد سمارة وزميله، ١٤٢٨هـ، ص٦٢)

بينما عرفت الشربيني التطوير بأنه " تضمين المستحدثات والاتجاهات الحديثة في تعلمها في برنامج إعداد المعلم بكليات التربية من خلال إضافة وحدات تتضمن تلك المستحدثات ضمن البرنامج الحالي لإعداد المعلم ، واقتراح تصور لما ينبغي أن يكون عليه البرنامج على ضوء تلك المستحدثات والاتجاهات الحديثة في تعلمها " (الشربيني ، ٢٠٠٩ ، ص١٣)

ويقصد بالتطوير في هذه الدراسة : تنمية الكفايات والمهارات التدريسية لمعلم التربية الإسلامية بما يتلاءم مع إيقاعات العصر العلمية وحركته المعرفية بما يضمن جودة المخرجات للمؤسسات التربوية والتعليمية.

• الكفايات التدريسية :-

الكفاية في اللغة فصي " مأخوذة من كفى يكفى كفاية إذا قام بالأمر يقال كفاه الأمر إذا قام فيه مقامه وفي الحديث من قرأ الآيتين من سورة البقرة في ليله كفته أي أغنتاه قيام الليل وقيل تكفيان الشر وتقياه المكروه " (ابن منظور بدون تاريخ ، ص ٣٩٠٧ ، ٣٩٠٨)

ويعرف (ماكشن) الكفاية بأنها " المعارف والمهارات والقدرات التي يكتسبها الفرد ليصبح جزءا من سلوكه، الأمر الذي يمكنه من أداء سلوكيات مرضية في المجالات المعرفية والانفعالية والحركية ، وتبين هذه الكفايات الأغراض التعليمية للبرنامج الذي يقوم الفرد بدراسته ، وتكتب في صورة أهداف محددة يجب تحقيقها " (العالم، ١٤٢٧هـ ، ص ٤١)

كما عرف اليحي الكفاية بأنها " قدرة المعلم وتمكنه من أداء سلوك معين بأعلى مستوى من الإتقان مستندا في ذلك إلى مجموعته من الحقائق والمعارف والمفاهيم التي ترتبط بمهامه التعليمية في تدريس العلوم الشرعية " (اليحي ١٩٩٦م، ص ٢٠٤ نقلا عن أبانمي ١٤١٥هـ ، ص ٢٢)

وقيل بأن الكفاية هي "مجموعة من المعارف والمهام التدريسية التي يمتلكها معلم ، وتمكنه من أداء عمل مطابق للمواصفات المطلوبة أو يتجاوزها ، ويكون ذلك باستخدام الأدوات والآلات أو الأجهزة أو دونها شريطة أن تكون الكفاية معرفة بشكل واضح لها معايير ومواصفات انجاز واضحة يمكن تقييمها من قبل الآخرين قابلة للتطبيق " (يحي حسين أيوب ، ص ٦٦)

بينما يقصد بالكفاية في هذه الدراسة مدى إلمام المعلم بالمهارات التدريسية بدءا من التخطيط للتدريس وانتهاء بالتقويم له والتي تمكنه من أداء عمله بمستوى عال من الإتقان .

• معلم التربية الإسلامية :-

يقصد بمعلم التربية الإسلامية في هذه الدراسة : هو المعلم المتخصص في تدريس مواد التربية الإسلامية والتي تتضمن القرآن الكريم ، التجويد ، التفسير ، التوحيد ، الفقه ، الحديث .

• المرحلة المتوسطة :-

تعرف المرحلة المتوسطة بأنها المرحلة التي تلي المرحلة الابتدائية وهي دون المرحلة الثانوية ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات " وهي مرحلة ثقافية عامة غايتها تربية الناشئ تربية إسلامية شاملة لعقيدته وعقله وجسمه وخلقة يراعي فيها نموه وخصائص الطور الذي يمر به وهي تشارك غيرها في تحقيق الأهداف العامة للتعليم " (ألزيد ، ١٤٠٤هـ ، ص ٦٢)

بينما يقصد بالمرحلة المتوسطة في هذه الدراسة أنها المرحلة التي يلتحق بها الطالب بعد المرحلة الابتدائية والتي تؤهله لدخول المرحلة الثانوية.

• الجودة الشاملة :

تعرف الجودة الشاملة بأنها " تفاعل الأفراد والأساليب والسياسات والأجهزة لتحقيق نوعية عالية" (العلي ، ١٩٨٨م ، ص ٩٨)

وقيل بأن الجودة الشاملة " هي أداء العمل بطريقة صحيحة من المرة الأولى" (الرفاعي ، ١٤٢٧هـ ، ص ٤٣٧ نقلا عن عرقسوس ، ١٤١٣هـ ، ص ٢٤)

كما عرفها زياد بأنها " أداء العمل بأسلوب صحيح متقن وفق مجموعة من المعايير التربوية الضرورية لرفع مستوى جودة المنتج التعليمي بأقل جهد وكلفه محققا الأهداف التربوية التعليمية ، وأهداف المجتمع وسد حاجة سوق العمل من الكوادر المؤهلة علمياً " (زياد بدون تاريخ ، ص ٢).

بينما تعرف الجودة الشاملة في هذه الدراسة بأنها قدرة المؤسسات التعليمية على تطوير المهارات والكفايات التدريسية لمعلميها بما يضمن تحقيق أهداف البرامج التعليمية وبما يضمن رضا المستفيدين من وجود المؤسسات التعليمية .

• الخلفية النظرية للدراسة :

إذا كانت التربية مرتكزا أساسيا لكل مجتمع فإن التربية الإسلامية تتألق عن سائر التربيات الإنسانية لأن هذه التربية تهدف قبل كل هدف " لهدف إنساني عظيم ، وهو تقوى الله عز وجل التي تعتبر مفتاحا لكل خير ، وضابطا لكل الأهداف ، وسمة متميزة لكل فرد مؤمن " (جنزلي ، ١٤١٥هـ ، ص ٢٧) إذ أن التربية الإسلامية التي تنفرد بكل الخصائص و تتسامى بكل المميزات ، جديرة بال العناية والاهتمام ، لأن تربية هذا شأنها " ليست تربية تأنه لاتصبو إلى غاية ولا تحقق هدف ، بل هي تربية موجهة ذات هدف وغاية ، وراعية منهج وسلوك، ومتضمنة أسلوب حياة كامل يشمل الفرد والمجتمع على حد سواء" (ألغامدي ، ١٤٢٤هـ ، ص ٤٤)

إن ما تتضمنه التربية الإسلامية من توازن فريد بين طاقة الجسم وطاقة العقل وطاقة الروح، وبما تحويه من توازن بين ماديات الإنسان ومعنوياته، وبين النزعة الفردية والنزعة الجماعية فهي تربية مستحقة للتطبيق والامتثال . لأنها تربية ربانية المصدر وقرآنية الدستور ، ومحمدية التطبيق والتوجيه والإقتداء فهي المستحقة لأن تكون التربية المثلى للإنسان لأن هذه التربية من أبرز أهدافها وأعظم غايتها " تنمية فكر الإنسان وتنظيم سلوكه، وعواطفه، على أساس الدين الإسلامي" (البحلاوي ، ١٩٩٠ ، ص ٢٧)

أن التربية الإسلامية هي خير من يحافظ على هوية الشباب المسلم ويصون سلوكه ، ويحافظ على كل مبادئه وقيمه ، وسائر ثوابته الإسلامية، لأن هذه التربية تعالج النفوس البشرية علاجا شافيا وكافيا من جميع الجوانب وتشكل سلوك الإنسان بالشكل الذي يرضيه المجتمع السوي لأفراده ، لأنها ترى بأن " بناء الإنسان بناء شاملا ، يغرس القيم ، وتعديل السلوك ايجابيا،

والنمو المتكامل للفرد غايات أساسية لها " (الشريف، ١٤٢٠هـ، ص ١٢) سيما إذا أدركنا أن النفس البشرية السوية توافقة للاستئناس بتعاليم الدين الإسلامي الحنيف، وترجمة تعاليمه إلى سلوك في جميع شئون الحياة .

إن الاهتمام بالتربية الإسلامية تربية وتعلّماً وتطبيقاً هي من أولى الأولويات التي تؤكد عليها المؤسسات التربوية في البلدان الإسلامية لأنه من خلال هذه التربية العذبة المنبع، النقية المصدر، يتم ربط المتعلم بخالقه وتحقيق العبودية لله عز وجل التي من أجلها خلق الإنسان واستخلفه الله في الأرض قال عز وجل " وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون" (سورة الذاريات آية ٥٦).

إن التربية الإسلامية بأرقى معانيها، وأسمى مقاصدها تتجاوز حدود المكان وفواصل الزمان لتنهض بالمتعلم إلى المكانة التي ارتضاها الخالق لبني الإنسان ألا وهي مرتبة الكرامة والتفضيل على سائر المخلوقات قال عز وجل (ولقد كرّمنا بني آدم وحملناهم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلاً) (سورة الإسراء آية ٧٠) وهذه هي مسئولية معلم التربية الإسلامية في الارتقاء بتلاميذه مع هذه التربية إلى مدارج الكرامة الإنسانية وعدم حصرها في عبارات تقرأ، ونصوص تحفظ للاختبار ليس أكثر لتكون منهج عملي يترجم في كل مناحي الحياة .

إن معلم التربية الإسلامية يقف على ثغرة مهمة من ثغور الإسلام ألا وهي إصلاح عقيدة الشباب وفق شرع الله إذ أن إصلاح العقيدة وتعميقها في النفس البشرية هي مرتكز صلاح الفرد والمجتمع لأن " الإيمان الصادق الراسخ في القلب لا بد أن يوجه السلوك ويحرك العواطف فيظهر له آثار عملية " (الميداني، ١٣٨٥ هـ، ص ٨٧) وهذا ما يحتم على معلم التربية الإسلامية الارتقاء بعمله والتطوير لقدراته المهنية بما يحقق المأمول منه .

إن معلم التربية الإسلامية بتطويره لكفاياته ومهارات التدريسية قادر على بلورة مفهوم التربية الإسلامية بمقرراتها المتعددة في أذهان تلاميذه " فيصبح لحياة الفرد معنى، ولأعماله هدف، وتتنامي دوافعه للتعلم والعمل، وتسمو أخلاقه، وتزكو نفسه، ويصبح مؤهلاً لخلافة الله في أرضه " (فرحان، ١٤١١هـ ص ٤٩) بل إنه القادر بعون الله عز وجل في إبراز شمائل هذه التربية وإظهار أهميتها للتلاميذ خاصة في هذه الآونة التي أصبحت المجازاة للغرب في التربية والعادات والتقاليد والملبس والمظهر واضحة للعيان، بل باتت مع الأسف مصدر إعجاب لكثير من تلاميذ مدارسنا مع أن الغرب يكتوي بتربيته الضحلة " ويتطلع اليوم إلى تربية واضحة تخرجه من هذه الغابة المظلمة، والجهل الموحد إلى نور الفهم للوجود، ولا تستطيع التربية العملية أن تقدم له هذا الفهم المنشود لأنها تتعامل فقط مع الأشياء المحسوسة " (الكيلاني، ١٤١٩ هـ ص ٣٥٩)

إن معلم التربية الإسلامية يختلف عن غيره من المعلمين في التخصصات الأخرى حتى وإن كان هناك بعض القواسم المشتركة بينهم ، لأنه يدور في تدريسه لتلاميذه في فلك القرآن الكريم، وفي عالم السنة النبوية الطاهرة وهذا يحتم عليه أن لا يؤدي عمله محترفاً آلياً ، بل يجب أن يؤدي عمله هاو له، مشتاقاً إليه ، مخلصاً فيه لأن "أي عمل أو وظيفة يؤديها الإنسان محترفاً لاهواياً ، وآلياً غير شاعر بحقوقها وواجباتها ولا راضياً عن أهدافها وغاياتها إنما هي وظيفة عرجاء لاسوية ولا رضية ، ولن يكون فيها إحسان ولا إتقان " (جمال ، ١٤١٠هـ ص ٩٠)

إن جودة التعليم لمعلم التربية الإسلامية تتمحور في قدرته على غرس القناعة المطلقة في نفوس التلاميذ بأن الدين الإسلامي هو النجاة والفلاح في الدنيا والآخرة ، فدين مصدره القرآن الكريم الذي هو مصدر لكل خير قال عزوجل (إن هذا القرآن يهدي للتي هي أقوم ويبشر المؤمنين الذين يعملون الصالحات أن لهم أجراً كبيراً) (سورة الإسراء آية ٩)

وسنة نبوية طاهرة رسمها رسول الهدى محمد بن عبد الله عليه أفضل الصلاة والسلام فشكلت ذخيرة لا تنفذ ، ونورا لا ينقطع ، في كل دروب الحياة لهُو دين ألحق ودين الفلاح في الدنيا والآخرة .

إن جودة التعليم تتجلى عندما نرى سلوك تلاميذ مدارسنا عاد إلى جادة الحق والصواب بعد أن تردت أخلاق كثير من الشباب " وأصبح التكيف مع عادات الغرب وتقاليده في ذروته ، وبات الانسجام مع مبادئهم وقيمهم المتحللة والمائعة لاسيما بين الشباب صورة حية تراها في كل زمان ومكان " (ألغامدي ، ١٤٢٣هـ ص ٩٨)

• الدراسات السابقة :

يتفق كل التربويين على أن الكفايات التدريسية تتبوأ المكانة الهامة في الأدب التربوي الحديث لأنها قاعدة المعلم في أداء رسالته على أكمل وجه وأفضل صورة مما يجعل العملية التربوية والتعليمية في أحسن أحوالها فينعكس ذلك على المستهدفين بالعملية التربوية والتعليمية ألا وهم التلاميذ الأمر الذي دفع الكثيرين من الباحثين لإجراء الدراسات العلمية في معرفة هذه الكفايات ومدى توفرها في المعلمين ومدى ممارسة المعلمين لهذه الكفايات ولكون هذه الدراسة تبحث عن مدى توفر الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة فقد قام الباحث بالاطلاع على عدد من الدراسات التي لها صلة بموضوع هذه الدراسة وذلك على النحو التالي :-

دراسة الضوي (١٩٨٣م) بعنوان تقويم أداء معلمي العلوم الدينية في ضوء المهارات التدريسية اللازمة لتدريسها في مصر ، وقد هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أهم المهارات التدريسية اللازمة لتدريس التفسير والحديث بالمرحلة الثانوية الأزهرية كما هدفت هذه الدراسة إلى قياس مدى تمكن معلمي المرحلة

الثانوية من المهارات التدريسية المحددة ، وقد استخدم الباحث بطاقتين لتقويم أداء معلمي التفسير والحديث وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة تحديد قائمة المهارات التدريسية اللازمة لتدريس التفسير والحديث كما أظهرت نتائج الدراسة وجود ضعف في أداء عينة الدراسة للمهارات التدريسية .

كما أجرى (مرعي ، ١٩٩٠م) دراسة بعنوان الكفايات التعليمية في ضوء النظم التربوية وقد هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق الكفايات التعليمية الضرورية لمعلم المدرسة الأساسية في الأردن ، وقد استخدم الباحث الاستبانة كأداة لدراسته وقد أظهرت نتائج الدراسة حصول الأنشطة التعليمية وطرق التدريس في المركز الأول من الكفايات في الأهمية والممارسة والحاجة إلى التدريب عليها يلي ذلك كفاية تحقيق ذات المعلم بينما كانت كفاية التخطيط في المركز الأخير.

كما أجرت (بكر ، ١٤١٨هـ) دراسة بعنوان الكفايات اللازمة لمعلمات المرحلة الابتدائية للبنات في المدارس الحكومية والأهلية في مدينة الرياض وقد هدفت هذه الدراسة للتعرف على الفروق في مستوى أداء كل من معلمات المدارس الابتدائية الحكومية والأهلية في مدينة الرياض لسبع وأربعين كفاية شملتها الاستبانة وتوزعت على ستة محاور وهي محور تهيئة وعرض المادة الدراسية ومحور العلاقات الإنسانية ، ومحور تشجيع الطالبات على المشاركة والتفاعل الصفي، ومحور إدارة الصف، ومحور التقويم، ومحور النمو الأكاديمي والمهني للمعلمة وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء الكلي ما بين معلمات المدارس الحكومية والأهلية الابتدائية للبنات في مدينة الرياض كما أظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء المعلمات في أربعة محاور تضمنتها أداة الدراسة فيما عدا محوري العلاقات الإنسانية وإدارة الصف واللذين أظهرتا فارقا في الأداء لصالح معلمات المدارس الأهلية .

كما أجرت (زعزوع ، ١٤١٧هـ) دراسة بعنوان كفايات معلمات العلوم الدينية في المرحلة الابتدائية تحديدها وقياسها و كان الهدف من هذه الدراسة استنباط قائمة بالكفايات التدريبية اللازمة لمعلمة العلوم الدينية عن طريق الدراسة النظرية وتحليل الدراسات السابقة و كذلك تحديد و قياس تدريس العلوم الدينية لدى المعلمات عن طريق الملاحظة المباشرة، و توفير قائمة كفايات تستخدم لتقويم معلمة العلوم الدينية في المرحلة الابتدائية ،وقد استخدمت الباحثة بطاقة ملاحظة كأداة للدراسة وقد أسفرت الدراسة عن عدد من النتائج من أبرزها أن مستوى الكفايات الشخصية في أداء المعلمات عينة البحث بصورة عامة ٨٣٪ بينما مستوى الكفايات العلمية في أداء المعلمات عينة البحث بصورة عامة ٧٧،١٤٥٪ بينما مستوى الكفايات التدريسية في أداء المعلمات عينة البحث بصورة عامة ٧٦،٦٠٪ كما أظهرت النتائج أن الكفايات التدريسية لطرق التدريس ٦٩،٧١٪ بينما كفايات استخدام الوسائل ٦٨،٣٣٪ و كفايات الأسئلة في أداء المعلمات عينة البحث ٨٥،٨٪ .

كما أجرى (اليحيى ، ١٩٩٦م) دراسة بعنوان الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي العلوم الشرعية و تقويم أدائهم في ضوءها وكان الهدف من هذه الدراسة تحديد الكفايات الأساسية اللازمة لتدريس العلوم الشرعية وقياس مستوى أداء معلمي العلوم الشرعية في هذه الكفايات عن طريق البطاقة المعدة لذلك ومعرفة أثر الخبرة لدى هؤلاء المعلمين على أدائهم لهذه الكفايات ومعرفة أثر الدورات التربوية التي يلحق بها المعلمون على أدائهم لهذه الكفايات وقد استخدم الباحث بطاقة الملاحظة كأداة لقياس مستوى أداء معلمي العلوم الشرعية وقد حدد الباحث خمس كفايات رئيسة يندرج تحتها مائة كفاية فرعية وقد أسفرت الدراسة عن عدد من النتائج فكانت كفايات الصفات الشخصية لمعلمي العلوم الشرعية في المرتبة الأولى تليها الكفايات التي تتعلق بمجال النشاط ، ثم الكفايات المتعلقة بالموقف التعليمي، تليها الكفايات التي تتعلق بمدى الاستفادة من التوجيه والتدريب، تليها الكفايات التي تتعلق بالتخطيط، كما أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين من ذوي الخبرة أقل من خمس سنوات تفوقوا في أدائهم على المعلمين من ذوي الخبرة لخمس سنوات فأكثر في كفايات مجال الاستفادة من التوجيه والتدريب .

كما أجرت (الملا ، ١٤٢٥ هـ) دراسة بعنوان فاعلية برنامج مقترح في إكساب كفايات التدريس بالتعليم التعاوني لدى الطالبات المعلمات بقسم الدراسات الإسلامية بكليات التربية للبنات. وقد هدفت هذه الدراسة في استقصاء فاعلية برنامج مقترح في إكساب كفايات التدريس بالتعلم التعاوني لدى الطالبات المعلمات بقسم الدراسات الإسلامية بكليات التربية للبنات وهذه الكفايات هي كفايات معرفية وكفايات مهارية وكفايات وجدانية وقد استخدمت الباحثة الاختبار كأداة للدراسة وقد تم اختيار مجموعتين ضابطة وعددها ٢٥ طالبة وتجريبية وعددها ٢٥ طالبة كما استخدمت الباحثة بطاقة ملاحظة لأداء الطالبة المعلمة وقد أسفرت هذه الدراسة عن عدد من النتائج من أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٥) بين متوسطي الأداء ألبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي عن التعليم التعاوني وذلك لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٥) بين متوسطي الأداء ألبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في المهارات الأدائية الخاصة بالتخطيط والتنفيذ والتقييم بإستراتيجية التعلم التعاوني وذلك لصالح المجموعة التجريبية كما بلغت قيمة مربع وهي نسبة مرتفعة التأثير تبين ما للبرنامج من أثر في إكساب كفايات التدريس بالتعلم التعاوني .

• إجراءات الدراسة :

يعرض الباحث الإجراءات المنهجية لهذه الدراسة من حيث منهج الدراسة ومجتمعها وعينتها والأداة التي استخدمها وكيفية التحقق من صدقها وثباتها والتصميم النهائي لها والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل نتائج هذه الأداة وذلك على النحو التالي :

• أولاً : منهج الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية للتعرف على "تطوير الكفايات التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة بمحافظة جدة في ضوء معايير الجودة الشاملة" أن المنهج الذي يتناسب مع طبيعة هذه الدراسة هو المنهج الوصفي المسحي "لأن هذا المنهج يهدف إلى وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها، ودرجة وجودها" (العساف، ١٤١٦ هـ، ص ١٩١) " بل إن المنهج الوصفي "يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً" (عبيدات وآخرون، ١٩٩٩م، ص ١٨٧)

• ثانياً : مجتمع الدراسة :

ما من دراسة تربوية إلا ولها مجتمعها والمجتمع في الدراسات التربوية هم " كل من يمكن أن تعمم عليهم نتائج البحث " (العساف، ١٤١٦ هـ، ص ٩١) وبناء على ذلك فإن مشري التربية الإسلامية بمحافظة جدة هم مجتمع هذه الدراسة .

• ثالثاً : عينة الدراسة :

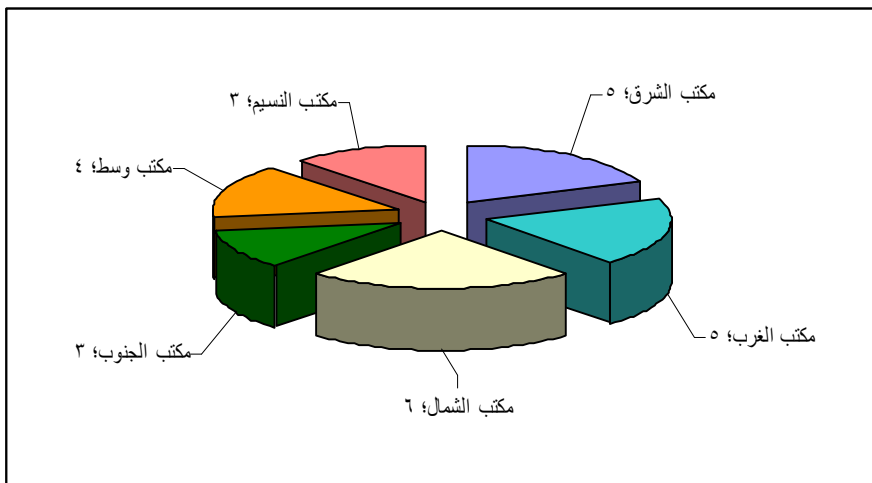
تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية وذلك لأن محافظة جدة تعليمياً مقسمة إلى ستة مراكز وهي على النحو التالي : المركز التربوي بشمال جدة والمركز التربوي بجنوبها المركز التربوي بشرق جدة والمركز التربوي بغرب جدة والمركز التربوي بوسط جدة والمركز التربوي بحي النسيم والمركز التربوي بحي الصفا ونظراً لقلّة عدد مشري التربية الإسلامية في هذه المراكز فقد حصل الباحث على قائمة بأسماء مشري التربية الإسلامية في كل مركز من المراكز الستة لتوزيع أداة الدراسة عليهم ويتضح من الجدول رقم () توزيع أفراد عينة الدراسة على المراكز الستة :

وفيما يلي وصف عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة المستقلة:

١. متغير مكتب التربية والتعليم:

جدول رقم (١) : يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية

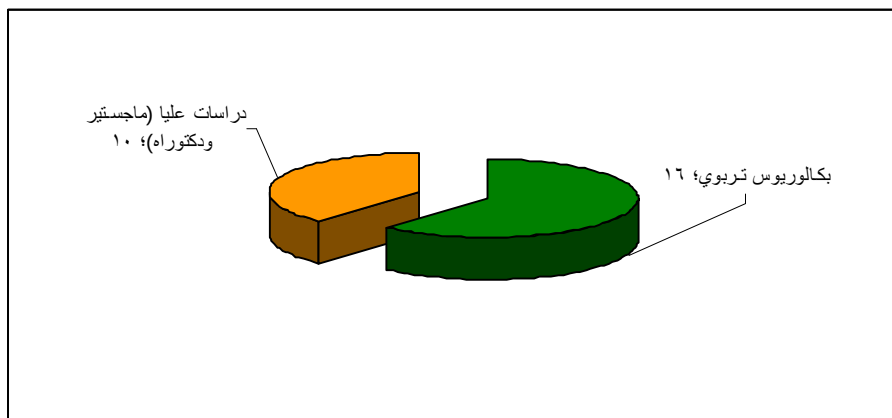
النسبة	العدد	فئات المتغير
19,2	5	مكتب الشرق
19,2	5	مكتب الغرب
23,1	6	مكتب الشمال
11,5	3	مكتب الجنوب
15,5	4	مكتب وسط
11,5	٣	مكتب النسيم
١٠٠ %	٢٦	المجموع



شكل رقم (١) : يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير مكتب التربية والتعليم
٢. متغير المؤهل العلمي:

جدول رقم (٢) : يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

النسبة	العدد	فئات المتغير
61,5	١٦	بكالوريوس تربوي
38,5	١٠	دراسات عليا (ماجستير ودكتوراه)
١٠٠ %	٢٦	المجموع

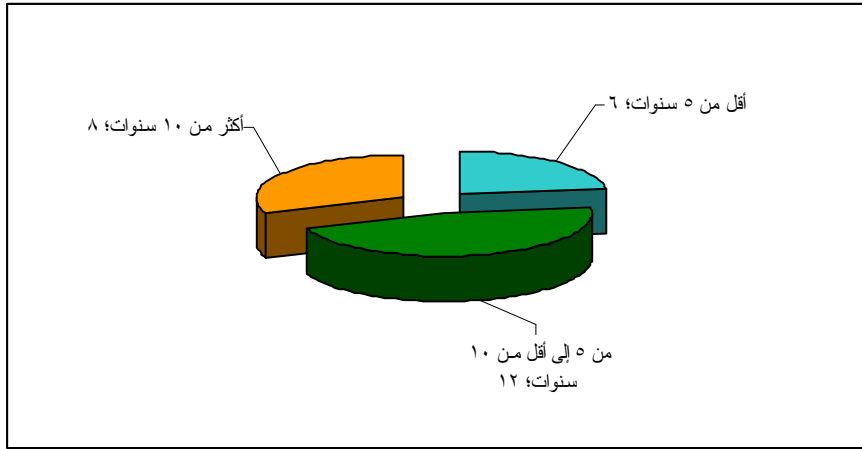


شكل رقم (٢) : يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي

٣. متغير عدد سنوات الخبرة:

جدول رقم (٣) : يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

النسبة	العدد	فئات المتغير
23,0	6	أقل من ٥ سنوات
46,2	12	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات
30,8	8	أكثر من ١٠ سنوات
% ١٠٠	٢٦	المجموع



شكل رقم (٣): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير عدد سنوات الخبرة

• رابعاً : أداة الدراسة

بعد أن تم تحديد مشكلة الدراسة وتحديد الهدف منها وهو تطوير الكفايات التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة بمحافظة جدة في ضوء معايير الجودة الشاملة وبعد أن اطلع الباحث على العديد من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع هذه الدراسة وبعد القراءة الواسعة في العديد من الأدبيات التربوية والتعليمية المتعلقة بكفايات التدريس اللازمة لجميع المعلمين في كل التخصصات بشكل عام ومعلمي التربية الإسلامية على وجه الخصوص تم اشتقاق عدد من الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة وقد قسم الباحث هذه الكفايات إلى ثلاث تصنيفات وذلك على النحو التالي :

7 كفايات تتعلق بالتخطيط للتدريس

- 7 كفايات تتعلق بالتنفيذ
7 كفايات تتعلق بالتقويم

بحكم أن التدريس الفعال له ثلاث مراحل وهي " مرحلة التخطيط ومرحلة التنفيذ ومرحلة التقويم "

وقد وضعت هذه الكفايات في إطار استبانة تضمنت ثلاث كفايات تدريسية رئيسية ويندرج تحت كل كفاية رئيسية عدد من الكفايات التدريسية الفرعية وذلك على النحو التالي :

- 7 كفاية التخطيط ويندرج تحتها . تسعة عشر كفاية
7 كفاية التنفيذ ويندرج تحتها ثمان عشرة كفاية
7 كفاية التقويم ويندرج تحتها عشرين كفاية .

• الاستبانة في صورتها الأولية :

قام الباحث بتدوين عدد من العبارات التي تمثل الكفايات الفرعية لمراحل عملية التدريس والتي تندرج تحت الكفايات الرئيسية لهذه العملية وهي التخطيط والتنفيذ والتقويم والتي تمثل مراحل عملية التدريس

• الاستبانة في صورتها النهائية :

للوصول بالاستبانة إلى صورتها النهائية ، والتأكد من صلاحيتها وجاhezيتها في تحقيق أهداف الدراسة وللتأكد من صدقها وثباتها اتبع الباحث الإجراءات التالية :

• صدق أداة الدراسة:

للتأكد من صدق أداة الدراسة وأنها تقيس ما وضعت من أجله أتبع الباحث ما يلي :

• أ. الصدق الظاهري:

للتحقق من صدق محتوى أداة الدراسة، والتأكد من أنَّها تخدم أهداف الدراسة، تمَّ عرضها على عدد من المحكمين من أساتذة كلية التربية بجامعة أم القرى ، وكلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز، وطلب إليهم دراسة الأداة وإبداء آرائهم فيها من حيث: مدى مناسبة الفقرة للمحتوى، وطلب إليهم النظر في مدى كفاية أداة الدراسة من حيث عدد الفقرات، وشموليَّتها، وتنوع محتواها وتقويم مستوى الصياغة اللغوية، والإخراج، أو أية ملاحظات يرونها مناسبة فيما يتعلق بالتعديل، أو التغيير، أو الحذف وفق ما يراه المحكم لازماً. ❖

❖ قام الباحث بعرض الأداة على عدد من المحكمين وهم: أ.د حسن عايل احمد ، أ.د فوزي الشربيني ، أ.د مصطفى طنطاوي ، د عماد العمارنة ، عبد ارحمن المالكى. والباحث يشكر للمحكمين جهودهم في كل ما أبدوه من الملاحظات البناءة.

وقام الباحث بدراسة ملاحظات المحكمين، واقتراحاتهم، وأجرى التعديلات في ضوء توصيات، وآراء هيئة التحكيم، مثل:

7 تعديل عبارة إمكانات المدرسة المادية لتكون المادية والبشرية كما اقترح ذلك عدد من المحكمين

7 استبدال بعض الكلمات في عبارات الاستبانة مثل كلمة (الدروس) بكلمة التدريس حتى يستقيم معنى العبارة بشكل أفضل كما اقترح ذلك أحد المحكمين

7 حذف بعض الفقرات، وتصحيح بعض أخطاء الصياغة اللغوية، وعلامات الترقيم.

7 تعديل بعض الفقرات؛ لتصبح أكثر ملائمة، وقد اعتبر الباحث الأخذ بملاحظات المحكمين، وإجراء التعديلات بمثابة الصدق الظاهري، وصدق المحتوى للأداة، واعتبر الباحث أن الأداة صالحة لقياس ما وضعت له.

• ب. صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة وكل محور من محاورها، ومدى ارتباط هذه الفقرات المكونة لكل بعد بعضها مع بعض، والتأكد من عدم التداخل بينها، وتحقيق الباحث من ذلك بإيجاد معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون، والجدول (٤) يوضح الاتساق الداخلي لأداة الدراسة ومحاورها

جدول (٤) : الاتساق الداخلي لأداة الدراسة ومحاورها

م	المحاور	معامل الارتباط
١	محور كفايات التخطيط للتدريس	٠.٧٥٤ **
٢	محور كفايات التنفيذ للتدريس	٠.٧٩٣ **
٣	محور كفايات التقويم للتدريس	٠.٨٤٠ **
	الاتساق الكلي	٠.٨٠٩ **

♦♦ توجد دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدول أن الاتساق الكلي في محاور الكفايات التدريسية لدى معلم التربية الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المشرفين التربويين جاءت مرتفعة، حيث بلغ معامل الاتساق الكلي بين جميع المحاور (0,809)، كما جاءت جميع معاملات الارتباط لكل محور من محاور أداة الدراسة مرتفعة وتراوح ما بين (0,754 – 0,840) وهي معاملات ارتباط مرتفعة، ويدل ذلك على قوة التماسك الداخلي بين فقرات كل محور من محاور أداة الدراسة.

• ثبات أداة الدراسة :

تم استخراج معامل ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل الفا كرونباخ حيث بلغ معامل الثبات الكلي لجميع محاور الكفايات التدريسية لدى معلم التربية الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المشرفين التربويين (0,884) وهو معامل ثبات مرتفع، كما تعد جميع معاملات الثبات لمحاور الدراسة مرتفعة ومناسبة لأغراض هذه الدراسة، ويوضحها الجدول رقم (٥).

جدول رقم (٥) : معاملات الثبات لأداة الدراسة ومحاورها

م	المحاور	معامل الثبات
١	محور كفايات التخطيط للتدريس	٠.٨٦١
٢	محور كفايات التنفيذ للتدريس	٠.٨٠١
٣	محور كفايات التقويم للتدريس	٠.٨٦٥
	الثبات الكلي لجميع المحاور	٠.٨٨٤

يتبين من الجدول السابق أن قيم معامل الثبات جاءت مرتفعة، وهذا يشير إلى أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبالتالي يمكن الاعتماد على النتائج والوثوق بها، حيث ذكر عودة (٢٠٠٢م، ص٣٦٧) أن معاملات ثبات المقاييس المقننة يجب أن لا تقل عن (٠,٧٠).

• تحديد المحك أو المعيار :

إن المحك هو النقطة التي إذا وصل إليها المفحوص فإنه يجتاز المقياس الذي استجاب عليه (منسي، د.ت: ١٩٦). حيث يعد تحديد هذه الدرجة من الأمور الأساسية في بناء المقاييس التربوية، وقد قام الباحث بتحديد المحك، وهي على النحو التالي:

جدول (٦) : توضيح درجة القطع لكل مستوى من مستويات الاستجابة

المتوسط	التقدير للتعليل على النتائج
(٣.٠ - ٢.٣٤)	درجة عالية
(٢.٣٣ - ١.٦٧)	درجة متوسطة
(١.٦٦ - ١.٠)	درجة ضعيفة

واعتبر الباحث أن المتوسطات في الجدول السابق، ونسبها هي الحد الفاصل بين مستوى الاستجابات في أداة الدراسة، وذلك لمتوسط الاستجابة للفقرة أو المحور أو الدرجة الكلية

• نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها :

بعد أن عرض الباحث في الفصل السابق لإجراءات الدراسة من خلال بيان الهدف من الدراسة ومنهجها، وتحديد عينة الدراسة، وأداة الدراسة من حيث بنائها وتقنياتها، وحساب صدقها وثباتها، وتحديد المعالجات الإحصائية في التحليل الكمي لاستجابات أفراد عينة الدراسة.

يتناول هذا الفصل تحليل نتائج الدراسة، وذلك من خلال عرض استجابات أفراد عينة الدراسة على تساؤلات الدراسة، ومعالجتها إحصائياً باستخدام مفاهيم الإحصاء الوصفي وأساليبه الإحصائية، وصولاً إلى النتائج وتحليلها وتفسيرها في ضوء الأطر النظرية للدراسة المتعلقة درجة تطبيق الكفايات التدريسية لدى معلم التربية الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

١- إجابة السؤال الأول وتفسيره ومناقشته:

ينص السؤال الأول على: ما درجة تطبيق كفايات التخطيط للتدريس لدى معلم التربية الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع العبارات المتعلقة بدرجة تطبيق كفايات التخطيط للتدريس لدى معلم التربية الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المشرفين التربويين، وفيما يلي عرض لنتائج السؤال بالجدول (٧).

وبالنظر إلى متوسطات عبارات درجة تطبيق كفايات التخطيط للتدريس لدى معلم التربية الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر

جدول رقم (٧) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق كفايات التخطيط للتدريس لدى معلم التربية الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة

الترتيب	العبرة في المقياس	ترتيب العبرة تنازلياً حسب المتوسطات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
١	٥	يخطط المعلم لتدريسه وفق إمكانيات المدرسة المادية والبشرية	2.19	0.749	درجة متوسطة
٢	٦	ينوع الأهداف التربوية لكل موضوع دراسي بين الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية	2.04	0.599	درجة متوسطة
٣	٧	يرتب المعلم الأهداف بطريقة منطقية ومتناسقة	1.96	0.662	درجة متوسطة
٤	١١	يخطط المعلم للأسئلة التي تربط موضوعه الدراسي الجديد بالموضوع السابق	1.96	0.662	درجة متوسطة
٥	١٢	يخطط المعلم للتكيف مع ما قد يحدث من طوارئ أثناء تنفيذه للدرس	1.88	0.588	درجة متوسطة
٦	١٠	يخطط المعلم لتنظيم جلوس التلاميذ داخل الفصل وفق رغباتهم وظروفهم الصحية بما يحقق تفاعلهم مع الدرس	1.86	0.834	درجة متوسطة
٧	١٣	يخطط المعلم لاستخدام الوسائل والأجهزة التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف التدريس	1.85	0.613	درجة متوسطة
٨	١٤	يحدد المعلم في التخطيط لموضوعه الدراسي وقت عرض الأسئلة الصفية	1.84	0.543	درجة متوسطة
٩	١٧	يستخدم المعلم الحاسب الآلي في التخطيط لتدريسه بمستوياته البعيد المدى والقريب المدى	1.83	0.732	درجة متوسطة
١٠	١	يخطط المعلم بطريقة تضمن الجودة الشاملة في مخرجات التعليم	1.77	0.430	درجة متوسطة
١١	٤	يعتمد المعلم على أكثر من مصدر في التخطيط للتدريس	1.73	0.667	درجة متوسطة
١٢	٩	يحدد المعلم أساليب وأدوات التقويم في كل موضوع وفق الأهداف التربوية لكل موضوع دراسي	1.72	0.778	درجة متوسطة
١٣	٢	يخطط المعلم بوضوح لكل مهارة من مهارات الموقف التدريسي	1.65	0.485	درجة ضعيفة
١٤	٨	يحدد المعلم أساليب واستراتيجيات وإجراءات التدريس وفق الأهداف التربوية لكل موضوع دراسي	1.65	0.629	درجة ضعيفة
١٥	٣	يخطط المعلم للأنشطة الدراسية بما يحقق مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ	1.54	0.508	درجة ضعيفة
١٦	١٥	يظهر المعلم في تخطيطه لكل موضوع دراسي اطلاعه على الكتب والمراجع المتعلقة بذلك الموضوع	1.53	0.706	درجة ضعيفة
١٧	١٦	يشارك المعلم زملاء التخصص في الاطلاع على التخطيط للمواضيع الدراسية	1.35	0.485	درجة ضعيفة
١٨	١٨	يظهر المعلم استخدامه للانترنت أثناء التخطيط كوسيلة للبحث العلمي حول المواضيع الدراسية	1.35	0.562	درجة ضعيفة
١٩	١٩	يدون المعلم في نهاية كل حصة ما يحدث من ملاحظات لتلافيها في التخطيط القادم	1.31	0.471	درجة ضعيفة
		المتوسط العام	١.٧٤	٠.٦١٦	درجة متوسطة

المشرفين التربويين نجد أنها تراوحت بين (٢,١٩ - ١,٣١) وفق مقياس التدرج الثلاثي الذي حدده الباحث في الدراسة الميدانية. حيث بلغ المتوسط العام لعبارات هذا المحور (١,٧٤)، ووفقاً للمحك فإن درجة تطبيق كفايات التخطيط للتدريس لدى معلم التربية الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة كانت بدرجة متوسطة، ويلاحظ تفاوت استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات هذا المحور وفق المحك الذي وضعه الباحث.

وكانت أعلى خمس كفايات لاستجابات أفراد عينة الدراسة على النحو التالي:

احتلت المرتبة الأولى العبارة (٥)، بمتوسط بلغ (٢,١٩) والتي تنص على: " يخطط المعلم لتدريسه وفق إمكانات المدرسة المادية والبشرية "، واحتلت المرتبة الثانية العبارة (٦)، بمتوسط بلغ (٢,٠٦) التي تنص على " ينوع الأهداف التربوية لكل موضوع دراسي بين الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية "، واحتلت المرتبة الثالثة العبارة (٧)، بمتوسط بلغ (١,٩٦) التي تنص على " يرتب المعلم الأهداف بطريقة منطقية ومتناسقة "، واحتلت المرتبة الرابعة العبارة (١١)، بمتوسط بلغ (١,٩٦) التي تنص على " يخطط المعلم للأسئلة التي تربط موضوعه الدراسي الجديد بالموضوع السابق "، واحتلت المرتبة الخامسة العبارة (١٢)، بمتوسط بلغ (١,٨٨) التي تنص على " يخطط المعلم للتكيف مع ما قد يحدث من طوارئ إثناء تنفيذه للدرس ".

أما أدنى خمس كفايات لاستجابات أفراد عينة الدراسة كانت على النحو التالي:

احتلت المرتبة (١٥) العبارة (٣)، بمتوسط بلغ (١,٥٤) والتي تنص على " يخطط المعلم للأنشطة الدراسية بما يحقق مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ " واحتلت المرتبة (١٦) العبارة (١٥)، بمتوسط بلغ (١,٥٣) والتي تنص على " يظهر المعلم في تخطيطه لكل موضوع دراسي اطلاعه على الكتب والمراجع المتعلقة بذلك الموضوع "، واحتلت المرتبة (١٧) العبارة (١٦)، بمتوسط بلغ (١,٣٥) والتي تنص على " يشرك المعلم زملاء التخصص في الاطلاع على التخطيط للمواضيع الدراسية "، واحتلت المرتبة (١٨) العبارة (١٨)، بمتوسط بلغ (١,٣٥) والتي تنص على " يظهر المعلم استخدامه للانترنت أثناء التخطيط كوسيلة للبحث العلمي حول المواضيع الدراسية "، واحتلت المرتبة (١٩) العبارة (١٩)، بمتوسط بلغ (١,٣١) والتي تنص على " يدون المعلم في نهاية كل حصة ما يحدث من ملاحظات لتلافيها في التخطيط القادم ".

٢- إجابة السؤال الثاني وتفسيره ومناقشته :

ينص السؤال الثاني على: ما درجة تطبيق كفايات التنفيذ للتدريس لدى معلم التربية الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع العبارات المتعلقة بدرجة تطبيق كفايات التنفيذ للتدريس لدى معلم التربية الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المشرفين التربويين، وفيما يلي عرض لنتائج السؤال بالجدول (٨).

وبالنظر إلى متوسطات عبارات درجة تطبيق كفايات التنفيذ للتدريس لدى معلم التربية الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المشرفين التربويين نجد أنها تراوحت بين (٢,٢٣ - ١,٤٢) وفق مقياس التدرج الثلاثي الذي حدده الباحث في الدراسة الميدانية. حيث بلغ المتوسط العام لعبارات هذا المحور (١,٧٦)، ووفقاً للمحك فإن درجة تطبيق كفايات التنفيذ للتدريس لدى معلم التربية الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة كانت بدرجة متوسطة ويلاحظ تفاوت استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات هذا المحور وفق المحك الذي وضعه الباحث.

وكانت أعلى خمس كفايات لاستجابات أفراد عينة الدراسة على النحو التالي:

احتلت المرتبة الأولى العبارة (١)، بمتوسط بلغ (٢,٢٣) والتي تنص على: "يربط المعلم الدرس الجديد بالدرس السابق بأسئلة مدونة في دفتر التحضير" واحتلت المرتبة الثانية العبارة (٧)، بمتوسط بلغ (٢,٠٩) التي تنص على "يستخدم المعلم اللغة العربية الفصحى أثناء تنفيذ مواقف التدريس"، واحتلت المرتبة الثالثة العبارة (٩)، بمتوسط بلغ (٢,٠٨) التي تنص على "ينوع المعلم في استخدام المعززات اللفظية والمعنوية للطلاب المشاركين في المناقشة"، واحتلت المرتبة الرابعة العبارة (١٠)، بمتوسط بلغ (٢,٠٧) التي تنص على "ينمي المعلم لدى التلاميذ القدرة على الاستشهاد بالأدلة من القرآن الكريم والسنة النبوية أثناء الإجابة على الأسئلة"، واحتلت المرتبة الخامسة العبارة (٨)، بمتوسط بلغ (٢,٠) التي تنص على "يراعي المعلم الفروق الفردية بين التلاميذ أثناء تنفيذ التدريس".

أما أدنى خمس كفايات لاستجابات أفراد عينة الدراسة كانت على النحو التالي:

جدول رقم (٨) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق كفايات التنفيذ للتدريس لدى معلم التربية الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة

الترتيب	العبرة في المقياس	ترتيب العبرة تنازلياً حسب المتوسطات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
١	١	يربط المعلم الدرس الجديد بالدرس السابق بأسئلة مدونة في دفتر التحضير	2.23	0.652	درجة متوسطة
٢	٧	يستخدم المعلم اللغة العربية الفصحى أثناء تنفيذ مواقف التدريس	2.09	0.560	درجة متوسطة
٣	٩	ينوع المعلم في استخدام المعززات اللفظية والمعنوية للطلاب المشاركين في المناقشة	2.08	0.484	درجة متوسطة
٤	١٠	ينمي المعلم لدى التلاميذ القدرة على الاستشهاد بالأدلة من القرآن الكريم والسنة النبوية أثناء الإجابة على الأسئلة	2.07	0.688	درجة متوسطة
٥	٨	يراعي المعلم الفروق الفردية بين التلاميذ أثناء تنفيذ التدريس	2.00	0.490	درجة متوسطة
٦	١٢	يساعد المعلم التلاميذ على التفاعل مع الموقف التدريسي من خلال المناقشة	1.96	0.528	درجة متوسطة
٧	٢	يشير المعلم تفكير التلاميذ لموضوع الدرس الجديد من خلال التمهيد الجيد	1.92	0.628	درجة متوسطة
٨	٦	لا ينتقل المعلم من فكرة إلى فكرة أخرى إلا بعد التأكد من فهم الفكرة الأولى	1.77	0.514	درجة متوسطة
٩	١٨	ينمي المعلم لدى التلاميذ القدرة على استخلاص النتائج من الموضوع الدراسي	1.73	0.604	درجة متوسطة
١٠	١٧	ينمي المعلم لدى التلاميذ القدرة على توظيف المعلومات الدراسية كسلوك يمارس في الحياة العملية	1.69	0.549	درجة متوسطة
١١	١٥	ينوع المعلم في استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في التدريس	1.65	0.629	درجة ضعيفة
١٢	٣	يستخدم المعلم أساليب تدريسية حديثة تنمي تفكير التلاميذ	1.58	0.504	درجة ضعيفة
١٣	١١	يستثمر المعلم طل الإمكانات البينية المتاحة لإنتاج الوسائل التعليمية الفعالة	1.57	0.578	درجة ضعيفة
١٤	٥	يحلل المعلم الموضوع الدراسي إلى مفاهيم وحقائق متسلسلة	1.54	0.647	درجة ضعيفة
١٥	١٤	يجرب المعلم الوسيلة التعليمية ويتأكد من سلامتها قبل عرضها أمام التلاميذ	1.50	0.648	درجة ضعيفة
١٦	١٦	ينمي المعلم لدى التلاميذ القدرة على صنع القرار	1.50	0.648	درجة ضعيفة
١٧	٤	يشجع المعلم التلاميذ على التفكير بجميع أنواعه	1.46	0.582	درجة ضعيفة
١٨	١٣	يصمم وينتج المعلم وسائل تعليمية تساهم في إنجاح التدريس، مثل (البرمجيات، الشفافيات، السلايدات...)	1.42	0.578	درجة ضعيفة
		المتوسط العام	١.٧٦	٠.٥٨٤	درجة متوسطة

احتلت المرتبة (١٤) العبارة (٥)، بمتوسط بلغ (١,٥٤) والتي تنص على " يحلل المعلم الموضوع الدراسي إلى مفاهيم وحقائق متسلسلة "، واحتلت المرتبة (١٥) العبارة (١٤)، بمتوسط بلغ (١,٥٠) والتي تنص على " يجرب المعلم الوسيلة التعليمية ويتأكد من سلامتها قبل عرضها أمام التلاميذ "، واحتلت المرتبة (١٦) العبارة (١٦)، بمتوسط بلغ (١,٤٥) والتي تنص على " ينمي المعلم لدى التلاميذ القدرة على صنع القرار "، واحتلت المرتبة (١٧) العبارة (٤)، بمتوسط بلغ (١,٤٦) والتي تنص على " يشجع المعلم التلاميذ على التفكير بجميع أنواعه " واحتلت المرتبة (١٨) العبارة (١٣)، بمتوسط بلغ (١,٤٢) والتي تنص على " يصمم وينتج المعلم وسائل تعليمية تساهم في إنجاح التدريس، مثل (البرمجيات الشفافيات، السلايدات...)".

٣-إجابة السؤال الثالث وتفسيره ومناقشته:

ينص السؤال الثالث على: ما درجة تطبيق كفايات التقويم للتدريس لدى معلم التربية الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع العبارات المتعلقة بدرجة تطبيق كفايات التقويم للتدريس لدى معلم التربية الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المشرفين التربويين، وفيما يلي عرض لنتائج السؤال بالجدول (٩).

وبالنظر إلى متوسطات عبارات درجة تطبيق كفايات التقويم للتدريس لدى معلم التربية الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المشرفين التربويين نجد أنها تراوحت بين (٢,٣٥ - ١,٤٦) وفق مقياس التدرج الثلاثي الذي حدده الباحث في الدراسة الميدانية.

حيث بلغ المتوسط العام لعبارات هذا المحور (١,٩٢)، ووفقاً للمحك فإن درجة تطبيق كفايات التقويم للتدريس لدى معلم التربية الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة كانت بدرجة متوسطة ويلاحظ تفاوت استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات هذا المحور وفق المحك الذي وضعه الباحث.

وكانت أعلى خمس كفايات لاستجابات أفراد عينة الدراسة على النحو التالي:

احتلت المرتبة الأولى العبارة (١٢)، بمتوسط بلغ (٢,٣٥) والتي تنص على: " يبتعد المعلم عن أسلوب التهكم والإحباط والسخرية من التلاميذ أثناء عملية التقويم "، واحتلت المرتبة الثانية العبارة (١٤)، بمتوسط بلغ (٢,٣٤) التي تنص

جدول رقم (٩) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق كفايات
التقويم للتدريس لدى معلم التربية الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة

الترتيب	العبارة في المقياس	ترتيب العبارة تنزيلًا حسب المتوسطات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
١	١٢	يبتعد المعلم عن أسلوب التهكم والإحباط والسخرية من التلاميذ أثناء عملية التقويم	2.35	0.745	درجة عالية
٢	١٤	يشعر المعلم إدارة المدرسة بأسماء التلاميذ الذين لديهم قصور مستمر	2.34	0.629	درجة عالية
٣	٤	يعطي المعلم كل تلميذ الوقت الكافي للإجابة على أسئلة التقويم	2.24	0.723	درجة متوسطة
٤	٦	يستخدم المعلم المعززات اللفظية والمعنوية أثناء عملية التقويم.	2.15	0.464	درجة متوسطة
٥	١٩	ينمي المعلم لدى التلاميذ احترام الرأي الآخر	2.12	0.711	درجة متوسطة
٦	٥	يستخدم المعلم التلميح والتصريح لمساعدة التلميذ على الإجابة على أسئلة التقويم	2.04	0.599	درجة متوسطة
٧	٢	يراعي المعلم الفروق الفردية بين التلاميذ أثناء عملية التقويم	2.00	0.632	درجة متوسطة
٨	٩	ينوع المعلم في أسئلة التقويم بين الأسئلة المقالية والموضوعية	1.96	0.662	درجة متوسطة
٩	٣	ينوع المعلم في أدوات التقويم بما يؤكد تحقيق الأهداف التربوية	1.92	0.628	درجة متوسطة
١٠	١٠	يستخدم المعلم الأسئلة المفتوحة للتأكد من إتقان المعلومة	1.88	0.588	درجة متوسطة
١١	١١	يدون المعلم في دفتر المتابعة مشاركات التلاميذ وفعالياتهم وأنشطتهم	1.88	0.588	درجة متوسطة
١٢	١٧	يشجع المعلم التلاميذ على الحوار والمناقشة حول الموضوع الدراسي	1.88	0.588	درجة متوسطة
١٣	١٨	ينمي المعلم لدى التلاميذ حب العمل الجماعي والاتجاهات الإيجابية نحو المادة العلمية	1.88	0.588	درجة متوسطة
١٤	١	يربط المعلم أساليب التقويم بالأهداف لتربوية لضمان تحقق الأهداف	1.85	0.543	درجة متوسطة
١٥	٧	يستخدم المعلم التغذية الراجعة أثناء عملية التقويم	1.85	0.543	درجة متوسطة
١٦	٨	يستخدم المعلم أساليب تقويمية تنمي العمليات العقلية العليا لدى التلاميذ	1.62	0.571	درجة ضعيفة
١٧	١٣	يغير ويعدل المعلم في طريقة التدريس بناء على التغذية الراجعة لعملية التقويم	1.61	0.571	درجة ضعيفة
١٨	١٥	يشجع المعلم التلاميذ على التقويم الذاتي	1.60	0.637	درجة ضعيفة
١٩	٢٠	يشجع المعلم التلاميذ على الابتكار والإبداع	1.60	0.496	درجة ضعيفة
٢٠	١٦	يتواصل المعلم مع أولياء الأمور كتابياً من خلال مذكرات الواجبات	1.46	0.508	درجة ضعيفة
		المتوسط العام	١.٩٢	٠.٦٠١	درجة متوسطة

على " يشعر المعلم إدارة المدرسة بأسماء التلاميذ الذين لديهم قصور مستمر " واحتلت المرتبة الثالثة العبارة (٤)، بمتوسط بلغ (٢,٢٤) التي تنص على " يعطي المعلم كل تلميذ الوقت الكافي للإجابة على أسئلة التقويم "، واحتلت المرتبة الرابعة العبارة (٦)، بمتوسط بلغ (٢,١٥) التي تنص على " يستخدم المعلم المعززات اللفظية والمعنوية أثناء عملية التقويم "، واحتلت المرتبة الخامسة العبارة (١٩) بمتوسط بلغ (٢,١٢) التي تنص على " ينمي المعلم لدى التلاميذ احترام الرأي الآخر ".

أما أدنى خمس كفايات لاستجابات أفراد عينة الدراسة كانت على النحو التالي:

احتلت المرتبة (١٦) العبارة (٨)، بمتوسط بلغ (١,٦٢) والتي تنص على " يستخدم المعلم أساليب تقويمية تنمي العمليات العقلية العليا لدى التلاميذ " واحتلت المرتبة (١٧) العبارة (١٣)، بمتوسط بلغ (١,٦١) والتي تنص على " يغير ويعدل المعلم في طريقة التدريس بناء على التغذية الراجعة لعملية التقويم "، واحتلت المرتبة (١٨) العبارة (١٥)، بمتوسط بلغ (١,٦٠) والتي تنص على " يشجع المعلم التلاميذ على التقويم الذاتي "، واحتلت المرتبة (١٩) العبارة (٢٠)، بمتوسط بلغ (١,٦٠) والتي تنص على " يشجع المعلم التلاميذ على الابتكار والإبداع " واحتلت المرتبة (٢٠) العبارة (١٦)، بمتوسط بلغ (١,٤٦) والتي تنص على " يتواصل المعلم مع أولياء الأمور كتابيا من خلال مذكرة الواجبات ".

٤- إجابة السؤال الرابع وتفسيره ومناقشته:

ينص السؤال الرابع على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقدير المشرفين التربويين لدرجة تطبيق كفايات التدريس لدى معلم التربية الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة تعزى لمتغير مكتب الإشراف التربوي ؟

وللإجابة عن هذا السؤال، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقدير المشرفين التربويين لدرجة تطبيق كفايات التدريس لدى معلم التربية الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة تعزى لمتغير مكتب الإشراف التربوي، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وفيما يلي نتائج هذا السؤال بالجدول (١٠).

يتبين من الجدول (١٠) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير المشرفين التربويين لدرجة تطبيق كفايات التدريس لدى معلم التربية الإسلامية في ضوء معايير الجودة

الشاملة تعزى لمتغير مكتب الإشراف التربوي، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (3.373).

جدول (١٠): ملخص نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات تقدير المشرفين التربويين لدرجة تطبيق كفايات التدريس لدى معلم التربية الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة تعزى لمتغير مكتب الإشراف التربوي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	3143.750	5	628.750	3.373	♦ 0.023
داخل المجموعات	3728.250	20	186.412		
المجموع الكلي	6872.000	25			

♦ دالة عند مستوى (a = ٠.٠٥).

ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في درجات تقدير المشرفين التربويين لدرجة تطبيق كفايات التدريس لدى معلم التربية الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة تبعاً لمتغير مكتب الإشراف التربوي، ولصالح أي مستوى من المستويات الستة، تم إجراء المقارنات البعيدة، حيث تم استخدام اختبار شيفيه (scheffe test) للمقارنات البعيدة، كما هو مبين في الجدول (١١).

وبالنظر إلى نتائج المقارنات البعيدة لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجات تقدير المشرفين التربويين لدرجة تطبيق كفايات التدريس لدى معلم التربية الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة تبعاً لمتغير مكتب الإشراف التربوي، يلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠.٠٥$)، لصالح المشرفين بمكتب إشراف الشمال والوسط والشرق على المشرفين العاملين بمكتب إشراف الجنوب والوسط والنسيم.

بينما لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠.٠٥$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لصالح مكتب إشراف الجنوب والوسط والنسيم.

جدول رقم (١١) : المقارنات البعيدة لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول متوسطات درجات تقدير المشرفين التربويين لدرجة تطبيق كفايات التدريس لدى معلم التربية الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة تبعا لمتغير مكتب الإشراف التربوي

مكتب الإشراف	المتوسط الحسابي	الجنوب	الشمال	الصفاء	الوسط	الشرق	النسيم
مكتب إشراف الجنوب	103.72	-	-	-	-	-	-
مكتب إشراف الشمال	148.34	* ٢٣.٧٦	-	-	١٣.٦٤ *	-	* ١٨.١٦
مكتب إشراف الصفاء	147.62	* ٢٤.٩٨	-	-	١٩.٨٤ *	-	* ٢٢.١١
مكتب إشراف الوسط	117.35		-	-	-	-	-
مكتب إشراف الشرق	127.70	* ١٦.٢٨	-	-	* ٧.٩٤	-	* ١١.٥٥
مكتب إشراف النسيم	108.38	-	-	-	-	-	-

* دالة عند مستوى ($a = ٠.٠٥$).

٥- إجابة السؤال الخامس وتفسيره ومناقشته:

ينص السؤال الخامس على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠.٠٥$) في تقدير المشرفين التربويين لدرجة تطبيق كفايات التدريس لدى معلم التربية الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

وللإجابة عن هذا السؤال، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقدير المشرفين التربويين لدرجة تطبيق كفايات التدريس لدى معلم التربية الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، تم استخدام اختبار (t-test)، وفيما يلي نتائج هذا السؤال.

جدول رقم (١٢) : نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات تقدير المشرفين التربويين لدرجة تطبيق كفايات التدريس لدى معلم التربية الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
بكالوريوس	97,759	14.252	3.5631	٢٤	٢.١٩٢	* ٠.٠٣٨
دراسات عليا	111,40	17.251	5.4552			

* دالة عند مستوى ($a = ٠.٠٥$).

يُظهِر الجدول (١٢) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجات تقدير المشرفين التربويين لدرجة تطبيق كفايات التدريس لدى معلم التربية الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة t المحسوبة (٢,١٩٢)، وكانت الفروق لصالح الذين مؤهلهم دراسات عليا على الذين مؤهلهم بكالوريوس، حيث بلغ المتوسط الحسابي للذين مؤهلهم دراسات عليا (111,40)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للذين مؤهلهم بكالوريوس (97,759).

٦- إجابة السؤال السادس وتفسيره ومناقشته:

ينص السؤال السادس على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقدير المشرفين التربويين لدرجة تطبيق كفايات التدريس لدى معلم التربية الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة ؟

وللإجابة عن هذا السؤال، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقدير المشرفين التربويين لدرجة تطبيق كفايات التدريس لدى معلم التربية الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وفيما يلي نتائج هذا السؤال بالجدول (١٣).

جدول (١٣): ملخص نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات تقدير المشرفين التربويين لدرجة تطبيق كفايات التدريس لدى معلم التربية الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	2331.000	2	1165.500	5.903	* ٠.٠٠٩
داخل المجموعات	4541.000	23	197.435		
المجموع الكلي	6872.000	25			

* دالة عند مستوى ($\alpha = 0.05$).

يتبين من الجدول (١٣) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير المشرفين التربويين لدرجة تطبيق كفايات التدريس لدى معلم التربية الإسلامية في ضوء معايير الجودة

الشاملة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (5.903).

ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في درجات تقدير المشرفين التربويين لدرجة تطبيق كفايات التدريس لدى معلم التربية الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة ولصالح أي مستوى من المستويات الثلاثة، تم إجراء المقارنات البعيدة، حيث تم استخدام اختبار شيفيه (scheffe test) للمقارنات البعيدة، كما هو مبين في الجدول (١٤).

جدول (١٤) : المقارنات البعيدة لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول متوسطات تقدير المشرفين التربويين لدرجة تطبيق كفايات التدريس لدى معلم التربية الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	١٠ فأقل	١٠-٢٠	أكثر من ٢٠
١٠ سنوات فأقل	99.34	-	-	-
من ١٠-٢٠ سنة	116.95	-	-	-
أكثر من ٢٠ سنة	119.18	* ١٨.٦١	* ١٦.١٩	-

* دالة عند مستوى ($\alpha = 0.05$).

وبالنظر إلى نتائج المقارنات البعيدة لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجات تقدير المشرفين التربويين لدرجة تطبيق كفايات التدريس لدى معلم التربية الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، يلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، لصالح الذين خبرتهم أكثر من ٢٠ سنة والذين خبرتهم من ١٠ - ٢٠ سنة على الذين خبرتهم أقل من ١٠ سنوات.

بينما لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لصالح الذين خبرتهم أقل من ١٠ سنوات.

من خلال كل ماسبق ومن خلال ما أظهرته نتائج التحليل الإحصائي لمتغيرات الدراسة المستقلة وهي (نوع المؤهل الدراسي ،سنوات الخبرة ،) يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو جميع المتغيرات .

ولهذا فإن الباحث ومن خلال ما أسفرت عنه نتائج الدراسة بضرورة تطوير معلم التربية الإسلامية لكفاياته التدريسية وفق ماتطلبه المهنة من الإتقان وهو ما يعرف تربويا بالجودة الشاملة .

• ملخص نتائج الدراسة :

7 أظهرت نتائج الدراسة قيما متوسطة في المتوسطات الحسابية في جميع مراحل عملية التدريس (التخطيط ، التنفيذ ، التقويم) مما يدل على ضرورة تطوير الكفايات التدريسية لمعلم التربية الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة .

7 أظهرت نتائج الدراسة أن قيم المتوسطات الحسابية لعينة الدراسة في مرحلة التقويم للتدريس أعلى من قيم المتوسطات الحسابية لعينة الدراسة في مرحلتي التخطيط والتنفيذ .

7 أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات العينة يعزى ذلك لمتغير ارتفاع المؤهل الدراسي .

• التوصيات :

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث في دراسته الحالية فإن الباحث يطرح عددا من التوصيات وهي على النحو التالي :

7 يوصي الباحث بضرورة العناية التامة والاهتمام الحثيث بمعلم التربية الإسلامية سواء في آلية اختياره لدخول هذا التخصص أو أثناء إعدادة في الكليات الجامعية .

7 يوصي الباحث بأهمية تطوير الكفايات التدريسية لمعلم التربية الإسلامية من خلال الدورات التدريبية المكثفة وذلك لتتلاءم كفاياته ومهاراته التدريسية مع التطورات العصرية سيما في إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية .

7 يوصي الباحث بأهمية تشجيع معلم التربية الإسلامية على تطوير كفاياته ومهاراته التدريسية بما يضمن جودة المخرجات التعليمية وذلك من خلال آلية محكمة للحوافز المادية والمعنوية .

7 يوصي الباحث بالعناية والاهتمام باللقاءات الدورية بين معلمي التربية الإسلامية الأكفاء (المتقنين للكفايات والمهارات التدريسية) وبين أقرانهم ممن لديهم ضعف في مهارات وكفايات التدريس .

• المقترحات :

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها نتائج الدراسة وعلى هدى التوصيات لهذه الدراسة فإن الباحث يقترح إجراء الدراسات التربوية التالية :

- 7 دراسة للتعرف على المعوقات التي تحول دون تطوير معلم التربية الإسلامية لكفاياته ومهاراته التدريسية .
- 7 دراسة للتعرف على الآلية المثلى لجذب معلم التربية الإسلامية لتطوير كفاياته ومهاراته التدريسية
- 7 دراسة للتعرف على اتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو تطوير كفاياتهم ومهاراتهم التدريسية
- 7 دراسة للكشف عن مدى أهمية ربط تطوير معلم التربية الإسلامية لكفاياته التدريسية بالعلاوات السنوية والحوافز المادية والمعنوية الأخرى
- 7 دراسة للكشف عن مدى استفادة وزارة التربية والتعليم من الأكاديميين المتخصصين في كليات التربية في تنمية كفايات التدريس ومهاراته لمعلمي التعليم العام بما يحقق جودة المخرجات التعليمية

• المراجع :

- ١- القرآن الكريم
- ٢- إبراهيم صبحي (١٩٨٣ م) : التربية الإسلامية وأساليب تدريسها، دار الأرقم للكتب ، عمان
- ٣- ابن منظور، محمد (بدون تاريخ) : لسان العرب ، القاهرة ، دار المعارف
- ٤- البديوي، توفيق بن إبراهيم (١٤٢٨هـ) : المهارات التدريسية لمعلمي العلوم الشرعية في المدارس المتوسطة والثانوية، رسالة التربية وعلم النفس العدد ٨.
- ٥- أبو حطب ، فؤاد وآمال صادق (١٩٩١ م) : مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ، القاهرة ، مكتبة الإنجلو المصرية ٢٧
- ٦- أبو زيد ، زيد موسى (٢٠٠٩ م) : نظريات ومواقف ، الجودة الشاملة ،
- ٧- الخليفة ، حسن جعفر (١٤٢٨ هـ) : مدخل إلى المناهج وطرق التدريس مكتبة الرشيد ، الرياض .

- ٨- الدمرداش ، سرحان (١٩٧٩م) : المناهج المعاصرة الكويت ، مكتبة الفلاح .
- ٩- الدويش ، محمد بن عبد الله (١٤١٦ هـ) : المدرس مهارات التوجيه ، الرياض ، دار الوطن للنشر .
- ١٠- الرفاعي ، سعد بن سعيد (١٤٢٧ هـ) : إجراءات الإدارة المدرسية في المملكة العربية السعودية جده ، مكتبة خوارزم ط٢ .
- ١١- أزيد ، عبد الله بن محمد : (١٤٠٤ هـ) التعليم في المملكة العربية السعودية .
- ١٢- الشرييني ، وداد (٢٠٠٩ م) : مستحدثات علم الجغرافيا واستراتيجيات تعلمها ، القاهرة مركز الكتاب للنشر ، ط١ .
- ١٣- الشريف ، حامد همام الشريف (١٤٢٠ هـ) : التربية الإسلامية رسالة كل معلم ، المؤتمر الثالث لإعداد المعلم مكة المكرمة ، جامعة أم القرى .
- ١٤- الضوي ، سعد احمد (١٩٨٣م) : دراسة تقويمية لأداء معلمي العلوم الدينية في ضوء المهارات التدريسية اللازمة لتدريسها ، رسالة ماجستير غير منشورة القاهرة كلية التربية ، جامعة الأزهر .
- ١٥- العالم ، عثمان محمد (١٤٢٧ هـ) : طرق وأساليب تدريس القرآن الكريم أسس نظرية ونماذج تطبيقية ، بيروت ، مكتبة الرشد .
- ١٦- العساف ، صالح بن حمد (١٤١٦ هـ) : المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية ، الرياض مكتبة العبيكان ط١ .
- ١٧- العمر ، ناصر بن سليمان (١٤١٢ هـ) : البث المباشر حقائق وأرقام ، دار الوطن للنشر الرياض .
- ١٨- الغامدي ، عبدا لله احمد الغامدي (١٤٢٣ هـ) : دور مناهج التربية الإسلامية في تعزيز بعض مفاهيم التربية الوطنية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة أم القرى ، كلية التربية .
- ١٩- الملا ، نهى بنت محمد (١٤٢٥ هـ) : فاعلية برنامج مقترح في إكساب كفايات التدريس بالتعلم التعاوني لدى الطالبات المعلمات بقسم الدراسات الإسلامية بكلية التربية للبنات ، كلية التربية ، الرياض .
- ٢٠- الموي ، خالد سليمان احمد (٢٠٠٨م) : الكفايات التكنولوجية للمعلمين في مدينة أريد من وجهة نظرا لمشرفين ، أريد ، الأردن .

- ٢١- الميداني، عبد الرحمن حسن حنكة (١٣٨٥هـ) : العقيدة الإسلامية وأسسها ، دمشق ، دار القلم .
- ٢٢- اليحيى ، عبد الله بن سعيد (١٩٩٦ م) : الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي العلوم الشرعية . دراسة منشورة ، مجلة التربية المعاصرة .
- ٢٣- باشماخ ، شادية بنت محمد ونجوى شاهين (١٤٢٠ هـ) : صفات ومهارات معلم التعليم العام المطلوبة لهذه المرحلة ، المؤتمر التربوي الثالث لإعداد المعلم .
- ٢٤- بكر، فوزيه (١٤١٨ هـ) : مقارنة الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمات المرحلة الابتدائية للبنات في المدارس الحكومية والأهلية في مدينة الرياض دراسة منشورة الرياض جامعة الملك سعود كلية التربية .
- ٢٥- حجي ، أحمد إسماعيل (١٤٢٥هـ) : الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية القاهرة ، دار الفكر العربي ٣٣ .
- ٢٦- جمال ، احمد محمد (١٤١٠هـ) : نحو تربية إسلامية ، بيروت ، دار إحياء العلوم ، ط ٤ .
- ٢٧- زعزوع، سلوى بنت صالح (١٤١٧هـ) : كفايات معلمات العلوم الدينية في المرحلة الابتدائية: تحديدها وقياسها ، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية مكة المكرمة .
- ٢٨- زياد، مسعد محمد (١٤٢٧هـ) : إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التعليمية .
- ٢٩- سمارة، نواف احمد وزميله (١٤٢٨هـ) : مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- ٣٠- عبد العال ، حسن إبراهيم (١٤٠٥ هـ) : فن التعليم عند بدر بن جماعة الرياض مكتب التربية العربي لدول الخليج .
- ٣١- عبيدات ذوقان، وآخرون (١٩٨٧م) : البحث العلمي مفهومه أدواته أساليبه عمان، دار الفكر .
- ٣٢- عطوي فوزي (بدون تاريخ) : إعلام الفكر العربي ، احمد شوقي شاعر الوطنية والمسرح والتاريخ ، بيروت ، دار الفكر .
- ٣٣- متولي ، مصطفى محمد (١٤١٧ هـ) : مدخل إلى تاريخ التربية الإسلامية الرياض دار الخزيمي للنشر .

- ٣٤- مرعي، توفيق (١٩٩٠ م) : الكفايات التعليمية في ضوء النظم التربوية
عمان، دار الفرقان
- ٣٥- فرحان ، اسحق (١٩٨٢ م) : التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة
دار الفرخان عمان .
- ٣٦- فرحان ، اسحق احمد (١٤١١ هـ) : التربية الإسلامية بين الأصالة
والمعاصرة عمان مكتبة الفرقان .

البحث الثالث :

" فاعلية برنامج تدريبي قائم على أساليب التذكر في تنمية مهارات القراءة للدراسة لدى عينة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز "

إعداد :

د / وفاء حافظ عشيح العويضي

أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس اللغة العربية
بكلية التربية جامعة الملك عبد العزيز

" فاعلية برنامج تدريبي قائم على أساليب التذكر في تنمية مهارات القراءة للدراسة لدى عينة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز "

د . وفاء حافظ عشيخ العويضي

أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس اللغة العربية

بجامعة الملك عبد العزيز

• ملخص البحث :

تمت صياغة مشكلة البحث في السؤال التالي : ما أثر برنامج تدريبي قائم على أساليب التذكر في تنمية مهارات القراءة للدراسة لدى عينة من الطالبات اللاتي يعانين صعوبات تعلم في العمليات الأكاديمية بجامعة الملك عبد العزيز. وقد هدف البحث نحو التعرف على أثر برنامج تدريبي قائم على أساليب التذكر في تنمية مهارات القراءة للدراسة بحيث تتمكن الطالبات اللاتي تعانين من صعوبات التعلم من تحديد مهارات القراءة للدراسة للمواد التي يدرسنها ومن ثم يتمكن من حفظ المعلومات وفق أساليب التذكر لتوني بوزان .

ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لجمع البيانات المطلوبة لبناء البرنامج التدريبي والاختبار وعرض البور بوينت ، كما استخدمت المنهج شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة حيث تكونت عينة البحث من عشرين طالبة . وللتحقق من أثر البرنامج تم اختبار الفرض التالي : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة للدراسة باستخدام أساليب التذكر الإثنى عشر لتوني بوزان لصالح التطبيق والبعدي ؛ وأسفرت نتائج الاختبار عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة حيث كانت قيمة ($t = 81.075$) لصالح التطبيق البعدي . ولتقدير حجم التأثير أو فاعلية البرنامج التدريبي القائم على أساليب التذكر في تنمية مهارات القراءة للدراسة لدى عينة البحث تم حساب مربع ايتا (η^2) وقد بلغت قيمته (٠.٩٩) وهي قيمة تدل على تأثير كبير ، وذلك طبقاً لما أشار إليه كوهين.

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يلي :

- 7 إعداد مقياس لمعرفة أساليب الطالبات في تذكر المعلومات الدراسية .
- 7 إعداد دراسات في الأساليب الأكثر تفضيلاً لدى الطالبات اللاتي يعانين من صعوبات في تذكر المعلومات الدراسية من الإثنى عشر أسلوباً التي ذكرها توني بوزان .
- 7 إقامة ورش عمل لتعريف الطالبات والأستاذات بأساليب واستراتيجيات تنمية الذاكرة والاحتفاظ بالمعلومات .

• مقدمة البحث والدراسات السابقة :

إن عملية التعلم عملية معقدة تدخل فيها عمليات عقلية مختلفة تتلخص وظيفتها في مساعدة المتعلم على التكيف مع البيئة المحيطة به وبأبسط طريقة ممكنة ؛ وفي مرحلة التعليم الجامعي يبذل المتعلم جهداً ووقتاً في ممارسة القراءة للدراسة ومع ذلك تواجهه صعوبات في التحصيل والتعلم ومن خلال التشخيص النفسي والتربوي يتم قياس مظاهر تلك الصعوبات سواء كانت صعوبات أكاديمية مثل : (القراءة ، الكتابة ، العمليات الحسابية)

أو صعوبات إنمائية مثل : (التفكير ، الانتباه ، التذكر ، الإدراك) . وقد لفت (فتحى الزيات : ٢٠٠٠ ، ٤٤٧ . ٤٩٦) في دراسته الانتباه إلى صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية حيث ذكر أن صعوبات التعلم تقف خلف العديد من المشكلات ... ووضح أن الحكومة الفيدرالية للولايات المتحدة الأمريكية تنبّهت إلى تزايد صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية ؛ فأصدرت قانوناً فيدرالياً يقضي بضرورة إعادة تأهيل ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية . كما أن صالح النصار (١٤٢٧ هـ : ٢) بحث درجة تمكن الطلبة بجامعة الملك سعود من المهارات الدراسية ووجد أن ٨٦,٢٪ من طلبة جامعة الملك سعود لم يسبق لهم أن تلقوا تدريباً على المهارات الدراسية وأنهم يتمكنون من المهارات الدراسية بدرجة تتراوح بين المتوسطة والقليلة وأنهم يحتاجون إلى المهارات الدراسية بدرجة تتراوح بين المتوسطة والكبيرة ، كما أظهرت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس يعتقدون أن الطلبة بجامعة الملك سعود يفتقرون إلى المهارات الدراسية بدرجة تتراوح بين المتوسطة والكبيرة .

وفي هذا الصدد قد بينت دراسة (peelo:1994) أثر طريقة تعليم مهارات الاستدكار في صعوبات القراءة لدى الطلاب في التعليم العالي والجامعة المفتوحة في مساعدتهم على التواصل وإجادة القراءة والكتابة وإزالة الخوف من الأرقام وأداء الامتحان كما أوضحت نتائجها أن تعليم مهارات الاستدكار بالطريقة التجريبية أفضل من دراستهم بالطريقة النظرية . وكذلك بينت دراسة (Boerum L.J:2000) أن الطلبة الذين خضعوا لبرنامج اكتساب مهارات القراءة والحديث والثقة بالنفس أحرزوا تقدماً في التخفيف من انخفاض مستوى التحصيل وأظهروا تحسناً في الإنجاز والعمل والشعور بالقوة والثقة . كما وصفت (أماني عبد الحميد ٢٠٠٢) برنامجاً علاجياً مقترحاً للتغلب على صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي الأول الثانوي ، لكنها لم تتطرق إلى أساليب التذكر وأثرها في الاحتفاظ بالمعلومات وتذكرها .

وفي هذا الصدد ، وضحت سناء سليمان (٢٠٠٥) أن عملية الاستدكار يجب أن تبدأ بقراءة الدرس قراءة إجمالية قبل الشروع في قراءته تفصيلاً ودراسته بإمعان مما يساعد على سرعة الحفظ ويزيد مهارة التركيز كما أشارت إلى أنه على الرغم من أهمية الفهم في عملية المذاكرة إلا أن عملية حفظ المعلومات هو القاعدة الذهبية لتحقيق أعلى الدرجات وأفضل النتائج في أي مقرر (ص: ٥٤) وتعد عملية القراءة للدراسة من أهم عمليات التعلم لدى الطالب في أي مجال من مجالات العلوم المختلفة ؛ لذا حظيت القراءة بالاهتمام خلال السنوات الماضية لأن القارئ عندما يقرأ ويفسر نصاً يقع على عاتقه استدعاء مخزونه المعرفي عن الموضوع وإحداث تكامل بين المعرفة الجديدة وشبكة المعرفة السابقة بما تتضمنه من عمليات تفسير وتحليل وتقويم . مفاد ماسبق أن ملخص التفكير يحدث عند القراءة فترى القارئ شخصاً فعلاً يبني المعاني من خلال إحداثه تكاملاً بين المعرفة الجديدة

والاستخدام المرن للاستراتيجيات التي تحافظ على الفهم) راتب عاشور محمد مقدادي (٢٠٠٥ ، ص ٦٣ ، ٦٥) ؛ بسبب الاعتقاد بضرورة تنمية مهارات القراءة للدراسة أجريت العديد من الدراسات المحلية منها على سبيل المثال : دراسة سميرة أبكر (٢٠٠٦) بهدف التعرف على فاعلية برنامج إرشادي (فردى / جمعى) في التخفيف من بعض صعوبات التعلم لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بجدة ، ومن ضمن توصياتها إقرار مادة مهارات الاستذكار للطالبات في المرحلة الثانوية والجامعية . كما أجرت أسماء الأهدل (٢٠٠٦) دراسة لفاعلية برنامج قائم على خرائط المعرفة في تنمية مهارات الاستذكار لطالبات كلية التربية بجدة ، وجاء من ضمن توصياتها إعداد دراسات لتنمية مهارات الاستذكار الجيد لدى الطالبات .

وقد أجريت دراسات منذ أكثر من ثلاثين عاماً اهتمت بتنمية عادات ومهارات الاستذكار الجيد لدى بعض تلاميذ المدرسة الابتدائية ووصفت جملة من مهارات الاستذكار الجيد التي ترفع مستوى التفوق الدراسي مثل دراسة (سناء سليمان : ١٩٨٩م) . غير أنه لم تتوفر لدى الباحثة دراسات تعنى بتدريب عقل المتعلم على ممارسة أساليب التذكر الإثنى عشر لتوني بوزان كمتغير مستقل وتبحث في أثره على تنمية مهارات القراءة للدراسة .

وسعى البحث الحالي نحو إعداد برنامج لتدريب الطالبات على ممارسة أساليب التذكر لاكتساب المعرفة وتحصيل المعلومات ومن ثم تنمية مهارات القراءة للدراسة . فالحاجة ملحة لدى الطالبات لاكتساب المعرفة والاحتفاظ بها في الذاكرة لاستخدامها في حياتهم المستقبلية فقد لمست الباحثة ضعف مهارات التذكر لديهن ؛ من خلال استفتاء طرحته الباحثة على عينة عشوائية من الطالبات بجامعة الملك عبد العزيز بلغت (٣٠٠ طالبة) تمثل في السؤال التالي : كم تتذكرين من المعلومات بعد ثلاثة أشهر من دراستك لها ؟ : (أقل من ١٠ %) ، (أقل من ٢٠ %) ، (أقل من ٣٠ %) ، (أقل ٤٠ %) ، (أقل من ٥٠ %) ، (أقل من ٦٠ %) ، (أقل من ٧٠ %) ، (أقل من ٨٠ %) ، (أقل من ٩٠ %) (أقل من ١٠٠ %) وكانت النتيجة :

- ٧ ٩٦ طالبة يتذكرن أقل من ١٠ % .
- ٧ ٧٧ طالبة يتذكرن أقل من ٢٠ % .
- ٧ ٥٣ طالبة يتذكرن أقل من ٣٠ % .
- ٧ ٤٠ طالبة يتذكرن أقل من ٥٠ % .
- ٧ ١٨ طالبة يتذكرن أقل من ٦٠ % .
- ٧ طالبة يتذكرن أقل من ٨٠ % .

وتؤيد ذلك سمر طلعت (٢٠٠٩ م) : توجد فروق دالة بين ذوي صعوبات التعلم و أقرانهم العاديين في مدة الاحتفاظ بالمعلومات حيث كان معدل انحدار الاحتفاظ بالمعلومات مع تزايد الفترات الزمنية أكبر لدى ذوي صعوبات التعلم منه لدى العاديين بفروق جوهريّة دالة .

• مشكلة البحث :

يشير معظم التربويين على أن ضعف المتعلمين في دراسة المواد المختلفة مرده بالدرجة الأولى إلى ضعفهم في القراءة وافتقارهم لمهارات القراءة للدراسة وعاداتها السليمة ، كما يشيرون إلى أن القراءة وسيلة أساسية للحصول على المعارف والمعلومات ومن هنا كانت مقولة برنارد Bernrd: " إن كل مدرس هو مدرس للقراءة " هي مقولة صادقة إذ يرى أنه يجب على المدرسين ألا يغفلوا شأن التلاميذ الضعاف في القراءة في فصولهم ويضيف برنارد قوله : " إن ترك التلاميذ يستخدمون الكتاب المدرسي كما يشاءون يعد أمرا مشكوكا في جدواه ، لأن القراءة تعد أعم الخبرات وأهمها في البرامج العلمية الناجحة (محمود كامل الناقة محمد حسن المرسي ، سمير عبد الوهاب : ٢٠٠٤ ، ص ١٥٥) ولعل من مهارة القراءة من أهم المهارات اللغوية التي تنمى بها مهارات التفكير: فمن خلالها يكتسب المتعلم مهارات التعرف والتفسير والتحليل والنقد والتقويم بناء على خبراته السابقة إضافة إلى استخدام المقروء في حل المشكلات الحياتية التي تواجهه ؛ وبناءً على ذلك أوصى غسان بادى (١٩٩٠م) : بضرورة وضع دليل للمهارات القرائية الأساسية وتدريب المعلمين على تحديدها في الدرس القرائي وتصنيف التلاميذ في ضوءها وإدارة الفصل والوقت ووضع أساليب التقويم المناسبة لها أيضا إضافة إلى ضرورة وضع قائمة تشمل أهداف تعليم القراءة وتدريب المعلمين على استخدامها ، وفقا لطبيعة المواد الدراسية التي يوظفون بتعليمها (ص ٧٢) .

وتعتقد الباحثة أن ضعف المتعلمات في مهارات القراءة للدراسة مرده عدم وعي المتعلمة بأساليب تنمية ذاكرتها خاصة وأن مهارات التذكر تحتل قاعد الهرم المعرفي في تصنيف بلوم للأهداف المعرفية وعليه تركز بقية المهارات العقلية ، ومما يعضد هذا الرأي ما أدلت به الطالبات . في العينة الاستطلاعية . عندما طرحت الباحثة عليهن السؤال المحدد التالي : عددي أساليب التذكر التي تستخدمينها عند الاستذكار؟ وأفادت ٨٣٪ من الطالبات أنهن يمسكن الكتاب ولا يعرفن من أين يبدأن الدرس وأنهن يقرأن قراءة تعتمد على ترديد العبارات أملا في الاحتفاظ بالمعلومات .

إن ما تقدم وضع الباحثة أمام مشكلة تتمثل في ضعف مهارات الطالبات في القراءة للدراسة وعدم معرفتهن بأساليب التذكر الإثنى عشر لتوني بوزان ومن ثم رسوبهن في بعض المقررات الدراسية واضطراهن إلى إعادة تسجيل المقرر الدراسي وأحيانا تضطر بعض الطالبات إلى الانسحاب من الدراسة بسبب فشلهن في التحصيل وتكرار رسوبهن في اختبار المقرر. (لا توجد دراسات علمية تحدد سبب الانقطاع على وجه الدقة ولكن اعتمدت الباحثة على استطلاع ذلك من الطالبات المنسحبات أنفسهن) .

وقد وجدت الباحثة نفسها أمام تحدٍ جاد لسد احتياج الطالبات اللاتي يعانين من صعوبات تعلم أكاديمية ، ويأخذ بأيدهن نحو اكتساب مهارات القراءة للدراسة من خلال برنامج تدريبي مبسط يضيف تناغما فكريا بين عقل المتعلمة وبين ماتقرأه للدراسة . ومن منطلق توصيات الدراسات العربية مثل دراسة صالح النصار (١٤٢٧هـ) بإجراء مزيد من الدراسات التجريبية التي

تبحث في تحديد المهارات الدراسية التي يحتاجها الطلاب الجامعيون وأثر التدريب عليها في زيادة مستوى التحصيل والدافعية الدراسية إضافة إلى وجود عدة حقائق تربوية تتعلق بذاكرة ذوي صعوبات التعلم منها :

7 الفروق بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في المكونات البنائية بسيطة جدا ولا يمكن إرجاعها في كفاءة الذاكرة عند العاديين إلى فروق في المكونات البنائية ، لذا اتجهت الدراسات والبحوث إلى التركيز على استراتيجيات أو نظم التجهيز والمعالجة لذوي صعوبات التعلم .

7 استخدام العديد من الحوافز أو البواعث لزيادة كم التسميع لدى ذوي صعوبات التعلم يزيد القابلية للحفظ وبالتالي استرجاع المعلومات والمهارات .

7 هناك فروق فردية دالة بين ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في استراتيجيات التجهيز ومعالجة المعلومات .

7 ضعف كفاءة كل من الذاكرة العاملة والذاكرة قصيرة المدى لدى ذوي صعوبات التعلم.

7 العلاقة بين الذاكرة العاملة وكل من الذاكرة القصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى هي علاقة تأثير وتأثر ومع أن هذه المكونات في معظم نماذج الذاكرة هي مكونات متميزة إلى حد كبير إلا أن نشاط وفاعلية نظام تجهيز ومعالجة المعلومات يتوقف على انسياب تدفق المعلومات بين وحداته المكونة له وعلى ذلك فاضطراب عمليات التجهيز والمعالجة هي انعكاس لاضطراب أي من وحدات نظام التجهيز والمعالجة من هذه الوحدات في الذاكرة العاملة.

7 تؤثر اضطرابات كل من عمليات الانتباه والإدراك الذاكرة باعتبار أن فاعلية عمليات الذاكرة تتوقف أيضا على فاعلية عمليات كل من الانتباه والإدراك.

7 التحصيل الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم من الأطفال والبالغين يتأثر بمستوى كفاءة أو فاعلية الذاكرة العاملة لديهم من ناحية ومن ناحية أخرى بسبب أن لديهم مشكلات في التكامل اللفظي القائم على المعنى الذي تنتظم به مجالات التحصيل الأكاديمي نتيجة لاضطراب الذاكرة العاملة.

7 يمكن التمييز بين الذاكرة العاملة والذاكرة القصيرة المدى اعتمادا على تباين مهام كل منهما فبينما تحمل الذاكرة العاملة المعلومات لفترة قصيرة من الزمن حتى يتم تجهيز معلومات إضافية أخرى مرتبطة أو متكاملة معها فإن الذاكرة العاملة تحمل المعلومات للمعالجة الفورية أو التخزين في الذاكرة طويلة المدى ولذا تقاس الذاكرة العاملة من خلال أسئلة للفهم حول المواد المراد تذكرها بينما تقاس الذاكرة قصيرة المدى من خلال عدد ودقة الوحدات المسترجعة (سمر طلعت ٢٠٠٩) . كل ما سبق حفز الباحثة لإجراء البحث الحالي .

• أسئلة البحث :

في ضوء اهتمام الباحثة بتنمية مهارات القراءة للدراسة لدى الطالبات اللاتي يعانين من صعوبات التعلم لمساعدتهن في التغلب على مشكلاتهن في تذكر المعلومات الدراسية التي يقرأنها مرارا وتكرارا ومع ذلك يعانين من سرعة نسيانها ؛ أعدت الباحثة برنامجا تدريبيًا لممارسة أساليب التذكر ومحاولة معرفة أثره في تنمية مهارات القراءة للدراسة ، ويمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال التالي : ما أثر برنامج تدريبي قائم على أساليب التذكر في تنمية مهارات القراءة للدراسة لدى عينة من الطالبات اللاتي يعانين من صعوبات تعلم في العمليات الأكاديمية بجامعة الملك عبد العزيز ؟

• فرض البحث :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة للدراسة باستخدام أساليب التذكر الإثنى عشر لتوني بوزان لصالح التطبيق البعدي .

• أهداف البحث :

هذا البحث يقدم برنامجا مقترحا لتدريب الطالبات على ممارسة أساليب التذكر الإثنى عشر لتوني بوزان ومعرفة أثره في تنمية مهارات القراءة للدراسة ، مما يسهل عليهن حفظ المعلومات وتذكرها ويسعى نحو تحقيق الأهداف التالية :

- 7 تمكين الطالبات اللاتي يعانين من صعوبات تعلم أكاديمية من تحديد مهارات القراءة للدراسة للمواد التي يدرسنها .
- 7 تمكين الطالبات اللاتي يعانين من صعوبات تعلم أكاديمية من حفظ المعلومات وفق أساليب التذكر الإثنى عشر لتوني بوزان .
- 7 التعرف على أثر البرنامج التدريبي قائم على أساليب تنمية الذاكرة في تنمية مهارات القراءة للدراسة لدى عينة من الطالبات الضعيفات بجامعة الملك عبد العزيز.

• أهمية البحث :

تظهر أهمية البحث في معالجتها مشكلة الضعف الدراسي لدى عينة من الطالبات اللاتي يعانين من صعوبات تعلم أكاديمية بجامعة الملك عبد العزيز، ومحاولتها الجادة في إنجاح العملية التعليمية بها وتخريج طالبات متميزات في تحصيلهن الدراسي . كما أنها دراسة جديدة حسب علم الباحثة في نوعها حيث لم تسبقها أية دراسة أخرى تعرضت إلى أساليب التذكر الإثنى عشر لتوني بوزان ومعرفة أثرها على تنمية مهارات القراءة التحصيلية بحيث يمكن الاستفادة منها في تدريس أي مقرر تعليمي بالجامعة ؛ بسبب إمكانية الاستفادة من أساليب التذكر في الحياة العلمية والعملية والمواقف الحياتية الأخرى . ويمكن حصر أهمية البحث في الأمور التالية :

- 7 تزويد أساتذة المقررات الجامعية ببرنامج يساعدن قبيل تدريس المقرر في عمليات توجيه قراءة الطالبات وفق أساليب التذكر ، لمساعدة طالباتهن في تثبيت المعلومات التي تتضمنها المقررات الدراسية التي يضطلعن بتدريسها

7 يرسم للطالبات اللاتي تعانين من صعوبات تعلم أكاديمية أساليباً واضحة تناسب مهاراتهم في القراءة والاستذكار .

• مسلمات البحث :

- 7 تعد الطالبة عنصراً مهماً من عناصر العملية التعليمية .
- 7 ينعكس وعي الطالبة بأساليب التذكر وتدريبها عليها على مستوى مهاراتها في التحصيل الدراسي .
- 7 تعتبر مهارات القراءة للدراسة مطلباً أساسياً لتحقيق النجاح الأكاديمي وتحقيق الرقي الفكري للطالبات .

• حدود البحث :

- 7 طبق هذا البحث عام ٢٠١٠ الفصل الدراسي الثاني .
- 7 لم تأخذ الباحثة عمر الطالبة في الحسبان عند اختيار مجموعة البحث
- 7 طبق على عينة من طالبات الملك عبد العزيز كلية الآداب وكلية الاقتصاد المنزلي تم ترشيحهن من قبل وكليات شؤون الطالبات في الكليتين .

• عينة البحث :

تم اختيار عينة البحث بطريقة مقصودة حددتها وكالة الكلية بغرض التغلب على مشكلة ضعف مهارات الطالبات في القراءة للدراسة بلغ إجمالي عددهن ٢٠ طالبة .

• متغيرات البحث :

- 7 المتغير المستقل : البرنامج التدريبي القائم على أساليب التذكر الإثني عشر لتنمية مهارات القراءة للدراسة .
- 7 المتغير التابع : تحصيل الطالبات الدراسي الذي يتم تقويمه بواسطة اختبار مهارات القراءة للدراسة .

• منهج البحث :

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لتحديد أساليب التذكر وتنشيط الذاكرة وفي تحديد مهارات القراءة للدراسة لدى الطالبات اللاتي يعانين من صعوبات تعلم أكاديمية ، كما استعانت الباحثة بالمنهج شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة لتحديد أثر البرنامج التدريبي .

• مصطلحات البحث :

• مهارات القراءة للدراسة :

عرف جود Good مهارات القراءة للدراسة بأنها : " قراءة الكتب التي تحتوي على المعلومات التي يتطلبها التعليم المدرسي ، مثل الكتب المدرسية والمراجع التي تتحدث عن الجغرافيا والتاريخ والعلوم وغيرها " ويضيف إلى التعريف قوله : " إنها المواد التي لا يقتصر الغرض من قراءتها على الاستمتاع " ويعرفها محمود الناقة ومحمد المرسي وسهير عبد الوهاب (٢٠٠٤) على أنها : " نوع من القراءة الغرض منه الحصول على المعلومات واكتساب المعارف ويتطلب هذا النوع من القراءة جمع المعلومات من مصادر مختلفة وتنظيمها بشكل يسمح بتسهيل استدعائها وتحليلها وتفسيرها وتقويمها والانتفاع بها " كما يتطلب أن يكون لدى القارئ عادات تجعل الدراسة أكثر إنتاجية ، وأن

يسيطر على مهارات من شأنها أن تزيد من فاعلية القراءة وتتم القراءة للدراسة بشكل مقصود يهدف إلى فهم المادة المقروءة وتمثلها بصورة لا تتحقق بنجاح إذا تمت القراءة بشكل عرضي (ص ١٥٧) وهو التعريف التي يتبناه البحث الحالي .

• أساليب التذكر الإثني عشر :

هي عدة أساليب للتذكر يمكن أن تساعد الذاكرة في استخدام مبادئ تداعي الأفكار، والصورة العقلية، و المكان، وتتلخص في : ١- الحس المتزامن / الحواس، ٢- الحركة ٣- تداعي المعاني، ٤- النشاط الجنسي ٥- الدعابة والمرح ٦- الخيال، ٧- الترتيم، ٨- الرمزية، ٩- اللون، ١٠- الترتيب أو التسلسل ١١ - الصورة الذهنية الإيجابية، ١٢- المبالغة (توني بوزان : ٢٠٠٥ ص ٢٩- ٣٣). وتلك التي يتبناها البحث الحالي .

• الإطار النظري :

• صعوبات التعلم :

تعني صعوبات التعلم : قصور في العمليات الأكاديمية أو الإنمائية أو الاجتماعية تعرقل العملية التعليمية ولها مقاييس خاصة تكتشف بها ، ووفقا لتعريف الجمعية الأمريكية للتعليم العالي ١٩٩١، AHED فإن المقصود بصعوبات التعلم (اضطراب أو قصور أو صعوبة ما تؤثر في الطريقة التي يعالج بها الأفراد ذوو مستوى الذكاء العادي أو العالي المعلومات من حيث تعلمها وتجهيزها ومعالجتها والاحتفاظ بها والتعبير عنها ، وهذه الصعوبات تعبر عن نفسها من خلال واحدة أو أكثر من المجالات التالية : التعبير الشفوي ، الفهم السمعي ، التعبير الكتابي ، تذكر المعلومات اللفظية ، الانتباه الممتد ، الفهم القرائي ، القدرة على حل المشكلات ، المهارات الاجتماعية ، المهارات الأساسية للقراءة ، تجهيز المعلومات المدخلة (الزيات : ٢٠٠٠)

• الذاكرة :

الذاكرة من الناحية البيولوجية هي : إحدى قدرات **الدماغ** ، وهي القدرة على تخزين المعلومات واسترجاعها ، وتدرس الذاكرة في حقول علم النفس الإدراكي وعلم الأعصاب ، وهناك عدة تصنيفات للذاكرة بناء على مدتها طبيعتها واسترجاعها للحالات الشعورية. والذاكرة الإنسانية عرفها توني بوزان بأنها : مخزن معلومات ووعاء للخبرات والتجارب التي اكتسبها الفرد منذ الميلاد حيث تعرف على الهواء والنور والأصوات ورائحة أمه و مذاق الوجبة الأولى و صولا إلى أول حرف و أول كلمة تعلمها، ولقد اكتشف اليونانيون عن طريق استبطان الدوافع والمشاعر والمناقشة ، وتبادل الأفكار أن الذاكرة تعتمد في جانب كبير منها على ثلاثة مبادئ (توني بوزان : ٢٠٠٥ ، ص ٢٩ : ٣٣) :

7 تداعي المعاني : تتم عن طريق ربط الأشياء ببعض ، على سبيل المثال بمجرد أن يقوم المخ بتسجيل كلمة " تفاحة " فسوف يتذكر اللون والمذاق واللمس ، والرائحة لهذه الفاكهة ، وكذلك التجارب والأصدقاء والمناسبات التي ترتبط بها .

7 الصور الذهنية : لكي يحدث التذكر يجب أن يكون للأمر المراد تذكره صور ذهنية رائعة ومتعددة الجوانب الحسية .

7 الموقع : المكان هو العمود أو المبدأ الثالث للذاكرة ، وبعبارة أخرى ، كي يتذكر المخ شيئاً معيناً قام بتخيله وكذلك ربطه بأشياء أخرى ؛ يجب أن يكون قد استوعب الذكرى في مكان معين .

وقد أكدت الأبحاث الحديثة على المخ وخاصة المتعلقة بالجانبين الأيسر والأيمن من قشرة المخ ؛ وجود سلسلة هائلة من المهارات العقلية موزعة في كل مكان من الأجزاء الأكثر تقدماً في المخ ، وهي مهارات تحتاج إلى التدريب والتطوير الملأئم حتى تظهر وتنمو وتشمل تلك المهارات الكامنة في قشرة المخ بجانبها الأيسر والأيمن المجالات التالية : الكلمات ، الترتيب التسلسل الترقيم ، القوائم ، التطور المتتابع للأحداث والأفكار ، القدرة التحليلية الإيقاع ، اللون ، الخيال ، إعادة الإبداع ، الأبعاد الوعي بالمكان ، الصورة الجشتالتية (الصورة المتكاملة) .

أما القدرة الذهنية الإضافية فتكمن في الجزء الخلفي والأوسط من المخ ويوزع جزء منها في الجزء العلوي من المخ ، وتلك القدرات تمكنا من : الإبصار ، السمع ، الشم ، التذوق ، اللمس ، التحرك في مجال ثلاثي الأبعاد الاستجابة ، الانفعال .

وتعتقد الباحثة أنه إذا اعتقد المتعلم بهذا الإثبات فإنه يصبح بإمكانه تطبيق أساليب التذكر الإثنى عشر بمزيد من الثقة ، وفيما يلي تفصيل تلك الأساليب :

7 الحس المتزامن / الحواس : يشير الإحساس المتزامن إلى المزج بين الحواس لقد قام معظم من يتمتعون بذاكرة طبيعية قوية بتطوير حساسيتهم المتزايدة في جميع حواسهم ، ثم قاموا بمزج هذه الحواس لإنتاج قوة استرجاع مدعمة ، وقد وجد أنه من الضروري لتنمية الذاكرة أن تكون الحواس (الإبصار ، السمع ، الشم ، التذوق ، اللمس ، الإحساس بوعي بوضع وحركة جسمك في حيز ما) أكثر حساسية وتدريب بانتظام .

7 الحركة : تضيف الحركة بعداً هائلاً في إمكانية قيام المخ بعملية الربط بين الأشياء ومن ثم التذكر ، وإذا كانت الصور الذهنية متحركة يجب محاولة جعلها ثلاثية الأبعاد .

7 تداعي المعاني : يعني ربط كل ما يراود حفظه بشيء ثابت في البيئة الذهنية .

7 النشاط الجنسي : لدى الجميع ذاكرة قوية في هذا المجال يجب الاستفادة منها في تقوية تذكر ما يراود حفظه .

7 الدعاية أو المرح : كلما جعلت الصور الذهنية أكثر مرحاً وعبثاً ومتعة وسريالية ، كلما تمكن الإنسان من استرجاعها وتذكرها بفاعلية .

7 الخيال : قال اينشتاين " الخيال أهم من المعرفة ، حيث إن المعرفة محدودة بينما الخيال يحتوي العلم بأسره ، ويدفع إلى التقدم ، ويحدث التطور " استخدام الإنسان خياله في عملية التذكر ، كلما أصبحت الذاكرة أفضل .

- 7 الترتيم: يضيف الترتيم عنصري التحديد والكفاءة لمبدأ الترتيب والتسلسل .
- 7 الرمزية : إن استبدال صورة ذهنية عادية أو مملة بأخرى أكثر معنى وتحديد يزيد من فرص تذكرها .
- 7 اللون : إن استخدام ألوان قوس قزح عندما يكون ذلك ممكناً يجعل الأفكار أكثر وضوحاً ومن ثم أكثر قابلية للتذكر .
- 7 الترتيب والتسلسل : يسمح الترتيب والتسلسل بالتعاون مع المبادئ الأخرى بمقدار أكبر من الإشارات المباشرة ويزيد من قدرة المخ على الوصول العشوائي للشيء الذي المراد تذكره .
- 7 الصورة الذهنية الإيجابية : في معظم الحالات تكون الصور الإيجابية والسارة أفضل لأغراض التذكر ؛ لأنها تولد في المخ الرغبة في العودة إلى تلك الصور ، وهناك صور سلبية معينة قد يرفضها المخ حتى لو طبقت معها كافة مبادئ التذكر ؛ حيث إن المخ يجد أن فكرة الرجوع إلى مثل تلك الصور أمر غير سار .
- 7 المبالغة : المبالغة في حجم وشكل ولون وصوت الصور الذهنية يزيد مهارة الإنسان تذكر ما يريد .

• التدخل العلاجي لاضطرابات عمليات الذاكرة:

تعتبر نظريات التعلم أن عملية التفكير هي مهارة يتم تعلمها ضمن مواقف تعليمية مناسبة ، فنظرية التعلم بالمحاولة والخطأ ؛ فسرت حدوث عملية التفكير إلى الروابط العصبية التي تتكون بين المثير الخارجي والاستجابة الداخلية للفرد متمثلة في النتيجة التي توصل إليها . أما نظرية الجشطتلت فاعتبرت التفكير هو عملية الاستبصار متمثلة في إدراك الفرد المفاجئ للعلاقات القائمة بين عناصر الموقف المثير وفهمه لها . أما النظرية المعرفية فقد فسرت التفكير من خلال ثلاث جوانب مهمة تشكلها واعتبروها جوانب متداخلة ومتراصة لا يمكن الفصل بينها وهي: البناء الحسي (الحواس الخمس) ، البناء المعرفي (الذاكرتين قصيرة الأمد وطويلة الأمد) والإدراك المعرفي (إدراك المثيرات ومن ثم رد الفعل في ضوءها) (سلوى هوساوى : ٢٠٠٨ ، ص ٣٢) ؛ وممارسة القراءة لاستذكار المواد الدراسية المختلفة تماثل جميع العمليات العقلية التي يقوم بها الإنسان لحل مسألة رياضية فهي تستلزم الفهم والربط والاستنتاج في ضوء ماسبق تجد الباحث أن القراءة للدرس تتطلب عمليات تفكير إذا فسرتها في ضوء معطيات نظريات التعلم أمكن بسهولة تدريب الطالبات على ممارسة مهارات القراءة على نحو فاعل يتيح لهن اكتساب المعلومات والاحتفاظ بها إلى أمد طويل .

إن البؤرة الرئيسة لمشكلات ذوات صعوبات التعلم تتمثل في محدودية سعة الذاكرة قصيرة المدى ، التي تشكل عقبة صلبة تقف خلف معظم اضطرابات العمليات المعرفية لديهم ، و من ثم فالأفراد الذين لديهم اضطرابات في قدرات الذاكرة أو عملياتها من المتوقع أن يجدوا صعوبات في عدد من الأنشطة الأكاديمية والمعرفية على اختلاف أنواعها ، ومن هنا فإن معرفة و تشخيص وعلاج اضطرابات الذاكرة لدى ذوات صعوبات التعلم يمثل أهدافاً تربوية

هامة تسعى إلى تحقيقها كافة الأنظمة التربوية . هذه الاضطرابات تتناول الاستراتيجيات وعمليات تجهيز ومعالجة المعلومات أوعمليات الضبط أو التحكم أكثر مما تتناول طبيعة المكون (سمر طلعت ٢٠٠٩) .

• الاستراتيجيات العلاجية لاضطرابات الذاكرة :

يمكن للأستاذ الجامعى أن يستفيد من الاستراتيجيات التالية لتنمية مهارات القراءة للدراسة وفيما يلي عرضها بإيجاز :

• استراتيجيات التسميع :

و فيها يطلب من الطلاب تسميع المثير أو المادة المتعلمة لفظيا و كتابتها أو دراستها أو تكرارها بأى طريقة أخرى و قد يطلب من المتعلمين تسميع الفقرات مرة واحدة أو عدد معين أو غير معين من المرات .

• استراتيجيات الإقنآن أو إدراك التفاصيل :

و فيها يطلب من المتعلمين استخدام عناصر المثير أو المادة موضوع التعلم وتحديد معناها الأساسى ثم وضعها في جملة و القياس عليها و عكسها والمشابهة لها في المعنى مع اختلاف في التركيب و المختلفة معها في المعنى) بمعنى تعميق دراستها للوصول لدرجة إقنآن و من ثم ضمان عدم نسيانها .

• استراتيجيات التوجيه (التهيؤ و الانتباه):

تقوم هذه الاستراتيجيات على توجيه انتباه المتعلم إلى المهمة أو المشكلة أو الموقف مثل إثارة اهتمامه أو انتباهه أو حفزه أو تنشيط دافعيته خلال عمليات التدريس بكلمات مثل : انتبه ركز معي - هل يمكنك إعادة ما قلته .

• استراتيجيات استخدام معينات الانتباه:

هذه الاستراتيجيات تماثل استراتيجيات الانتباه و الفرق هنا يتمثل في أن يطلب من المتعلم استخدام الأشياء والموضوعات أو اللغة أو ربط المادة موضوع التعلم بشئ يخصه ليظل موصول الانتباه - أو التوجه للمهمة موضوع المعالجة .

• استراتيجيات النقل - أو التحويل :

تستخدم استراتيجيات النقل أو التحويل بمعرفة المدرسين بهدف تحويل المشكلات أو المواقف الصعبة أو غير المألوفة إلى مشكلات مألوفة أو بسيطة بحيث يمكن تذكرها أو حلها بسهولة مع استخدام الأسس المنطقية والقياس على القواعد التي تحكم العلاقات بين عناصر تلك المشكلات .

• استراتيجيات تصنيف المعلومات :

يمكن للمدرسين توجيه الطلاب إلى استخدام تصنيف المعلومات وفقا لمحاور تصنيفية معينة كالمعنى المشترك أو الخصائص المشتركة (شكلية . تركيبية . مكانية . زمانية) .

• استراتيجيات التخيل :

تقوم هذه الاستراتيجيات على إثارة خيال المتعلمين لمحتوى المادة موضوع التعلم و العلاقات الكامنة في هذا المحتوى و استخدام صور تخيلية لها مثل

إيقاع بعض الكلمات سيمفونية عزف خطوات حل المشكلات ، بزوغ أو انبثاق الأفكار.

• استراتيجيات استخدام المعينات العامة :

تقوم هذه الاستراتيجيات على تشجيع المدرسين للمتعلمين لاستخدام مايمكن أن يطلق عليه المعينات العامة كالأطالس و القواميس و شرائط الفيديو و زيارات المتاحف و المصانع و المؤسسات و المواقع الميدانية المرتبطة بالمادة موضوع التعلم .

• استراتيجيات استخدام ما وراء الذاكرة:

تقوم هذه الاستراتيجيات على قيام المدرسين بتعريف المتعلمين أن اتخاذ إجراءات معينة يمكن أن تكون أكثر فائدة من غيرها في تعلم المادة و دراستها مثل : إعطاء تلميحات عن العوامل التي تساعد على الحفظ و التذكر و حدود عمل الذاكرة أو تفسيرات لكفاءة أو فعاليات تنشيط الذاكرة والأسباب التي تؤدي إلى رفع مستوى الأداء والاحتفاظ بالمعلومات و استخدام المعلومات أو توظيفها بصور منتجة و فعالة (سمر طلعت: ٢٠٠٩) . تك الاستراتيجيات مستوحاة من ما ذكره توني بوزان(٢٠٠٣) تحت مسمى أساليب التذكر التي سبق عرضها .

• مبادئ تنمية الذاكرة :

هي مجموعة من القواعد العامة يجب التدريب عليها لضمان حدوث التذكر بفاعلية ، يمكن تلخيصها فيما يلي (مادلين آلن : ٢٠٠٣ ، ص ١٩) :

- 7 الاهتمام : من السهل تذكر الأشياء التي تثير اهتمامك .
- 7 الانتقاء : يعني باختيار المواضيع ذات الفائدة .
- 7 الانتباه : يعني إغارة الانتباه الواجب لما يراد تذكره .
- 7 الفهم : تفسير المعارف ووعياها يضمن سهولة تذكرها .
- 7 نية التذكر: إجبار النفس على التذكر فكلما زاد العزم على التذكر كان استدعاء المعلومة أسهل .
- 7 الثقة : التغيير العقلي الإيجابي والثقة بقدرة العقل على التذكر .
- 7 التأثير في الذات : عدم السماح للذات بإعاقة عملية تذكر معلومة ما يحتاج الفرد تذكرها .
- 7 الارتباط : الربط بين العناصر المعرفية المختلفة من أجل إحداث تذكر أفضل .
- 7 خلفية التجربة : كلما كانت التجارب حول الموضوع كبيرة كان تذكره أسهل من المعلومة الجديدة .
- 7 التنظيم : تصنيف المعلومات في مجموعات مقسمة منطقياً .
- 7 استخدام وسائل حديثة لتعلم تنمية مهارات التذكر : مثل تدوين بطاقات صغيرة لما يراد تذكره وترديدها كلما سنحت الفرصة .

ويلاحظ أن تلك المبادئ هي المحرك والموجه الرئيس عند استخدام الأستاذ الجامعي استراتيجيات علاج اضطرابات الذاكرة .

• **مهارات القراءة للدراسة** Reading in Content :

فيما يلي عرض قائمة بمهارات القراءة للدراسة : عرض روجرز Rogers مهارات القراءة للدراسة ، كما يلي (محمود الناقة ، محمد المرسى ، سمير عبد الوهاب ٢٠٠٤ ، ص ١٥٩) :

- ١- **مهارات الفهم الخاصة :**
 - 7 **مهارة تفسير المصورات المعينة مثل :** الخرائط ، الصور المفسرة بكلمات تحتها خط اللوحات ، الجداول ، الكرتون ، الصور ، الرسوم التوضيحية المعينات التنظيمية الأخرى .
 - 7 **مهارات إتباع التوجيهات مثل :** التوجيهات البسيطة ، التوجيهات الأكثر تعقيدا .
- ٢- **مهارات اكتساب المعلومات :**
 - 7 **المهارات في تنويع معدل القراءة :** القراءة السريعة ، التدقيق ، القراءة بمعدل بطيء للمواد الصعبة ، القراءة بمعدل متوسط يناسب مستوى المقروء .
 - 7 **أن يعرف الطالب معلومات مناسبة عن :** المقدمة ، تعريف الكاتب ، جدول المحتويات ، قائمة الصور ، عناوين الفصول ، العناوين الفرعية ، الملاحظات الكلمات الصعبة ، الفهرس ، التذييل .
- ٣- **مهارات استخدام المراجع مثل :**
 - 7 **التعرف على مكان المعلومات في المعجم .**
 - 7 **التعرف على أماكن الكلمات الأصلية .**
 - 7 **التعرف على أماكن الكلمات المشتقة .**
 - 7 **التعرف على معنى الكلمة من السياق .**
 - 7 **التعرف على مكان المعلومات بالموسوعات .**
 - 7 **استخدام المعلومات في التعرف على موضع المجلد المناسب .**
 - 7 **استخدام الكلمات المرشدة للتعرف على وضع الجزء .**
 - 7 **استخدام فهرس المجلد .**
 - 7 **استخدام مراجع أخرى مثل :** دليل التلفون ، الصحف ، المجلات ، الأطلس الجداول .
- ٤- **أساليب الدراسة والحفظ :**
 - أ - **مهارات دراسة المعلومات وتذكرها وهي :**
 - 7 **تمييز معلومات عالية الأهمية .**
 - 7 **تخطيط المعلومات المهمة .**
 - 7 **استخدام التكرار لزيادة الحفظ .**
 - 7 **تكوين أسئلة والإجابة عنها لزيادة الحفظ .**
 - 7 **استخدام طريقة منظمة للاستذكار .**
 - 7 **استخدام عادات دراسية فعالة .**
 - ب - **مهارات تنظيم المعلومات :**
 - 7 **أخذ الملاحظات .**

- 7 تحديد مصدر المعلومات .
- 7 كتابة ملخص للفقرة .
- 7 كتابة ملخص لمجموعة فقرات مختارة وقصيرة .
- 7 كتابة ملخص باستخدام معلومات لجزء أكبر (مجموعة فقرات) .
- 7 عمل الجداول والأسهم والمخططات لتلخيص المعلومات .
- وهذا يفرض على المتعلم ممارسة مايلي (حسن شحاتة : ١٩٩٢م ، ص ١٥٥) :
- 7 قراءة الدرس قراءة عابرة ، لتكوين فكرة أولية عن الموضوع .
- 7 تصفح الكتاب من مقدمته ، وفهرسته ، وعناوينه الرئيسية ؛ لتكوين خريطة ذهنية عن الموضوع .
- 7 قراءة الدرس مرة ثانية ببطء وتركيز لتحديد الأفكار الرئيسية والتفاصيل المهمة ؛ لوضع خطوطا تحتها تميزها .
- 7 استنتاج المعاني الضمنية بين السطور لمعرفة ما يريده الكاتب .
- 7 وضع أسئلة في هامش الصفحة في الكتاب والإجابة عنها .
- 7 استرجاع مافهم من الدرس وتسجيله في عناصر رئيسية بأسلوب القارئ .
- 7 مراجعة الدرس مراجعة عابرة بشكل دوري يمكن أن يكون كل أسبوع .
- 7 وضع جدولا للقراءة وآخر للمراجعة بحيث تحصل جميع المواد على نصيب عادل من الوقت والجهد يتفق مع كل منها كما وكيفا .
- 7 مقارنة القضايا والأفكار فيما بينها وتحديد نقاط الاتفاق ونقاط الاختلاف داخل المادة الواحدة وعبر المواد الدراسية إن أمكن .
- 7 استخدام الملخصات التي أعدها المتعلم بنفسه لتذكره بالتفاصيل التي تندرج تحت الأفكار الرئيسية .
- 7 القراءة في مكان جيد التهوية معتدل الحرارة في مواعيد معينة يوميا .
- 7 ربط المعلومات الجديدة بمعلومات سابقة ؛ من أجل تذكرها .
- 7 كل تلك المهارات والممارسات التي وجه إليها التربويون تمت صياغتها في عرض شيق باستخدام البور بوينت في (ملحق ١) حتى تتمكن المتدربة من استيعاب ومن ثم ممارسة مهارات القراءة للدراسة بوعي تام .

• إجراءات البحث :

أولاً : منهج البحث :

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي في إعداد البرنامج التدريبي القائم على أساليب التذكر في تنمية مهارات القراءة للدراسة وأدوات تقويمه ، كما استخدمت شبه المنهج التجريبي لدراسة أثر البرنامج حيث قامت بتحليل نتائج الاختبار القبلي والبعدي لعينة البحث.

ثانياً : مجتمع البحث وعينته :

7 **مجتمع البحث :** طالبات جامعة الملك عبد العزيز من كلية الاقتصاد المنزلي وكلية الآداب فرع الفيصلية .

7 **عينة البحث :** عينة مقصودة من الطالبات اللاتي يعانين من صعوبات في التعلم والاحتفاظ بالمعلومات الأكاديمية من كلية الاقتصاد المنزلي بلغت ١١ طالبة وكلية الآداب بلغت ٩ تم ترشيحهن من قبل وكليات

الكلية ومديرة مكتب الإرشاد النفسي وطلب من الباحثة تصميم برنامج لتنمية مهارات القراءة للدراسة وتدريبهن عليه .

ثالثاً: مواد وأدوات البحث :

أ . إعداد اختبار تحصيلي لقياس حصيللة الطالبات المعرفية عن مهارات التذكر ومهارات القراءة للدراسة .

ب . إعداد البرنامج التدريبي المقترح لعينة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز اللاتي يعانين من صعوبات تعلم أكاديمية لممارسة أساليب التذكر لتنمية مهارات القراءة للدراسة وقد اتبعت الباحثة في إعدادها الخطوات التالية:

١- تحديد هدف البرنامج التدريبي القائم على أساليب التذكر في تنمية مهارات القراءة للدراسة وهو : تدريب الطالبات اللاتي يعانين من صعوبات تعلم أكاديمية على استخدام أساليب التذكر لتنمية مهارات القراءة للدراسة .

٢- تحديد محتوى البرنامج التدريبي القائم على أساليب التذكر في تنمية مهارات القراءة للدراسة:

٧ راعت الباحثة أن يتضمن البرنامج قدراً مبسطاً من المعلومات وتكثيفاً للتدريبات ولتحقيق ذلك استفادت الباحثة من أساليب التذكر الإثنى عشر التي شرحها توني بوزان (٢٠٠٥) في تقوية الذاكرة .

٧ تحديد مهارات القراءة للدراسة : لتحديد مهارات القراءة للدراسة تمت مراجعة الأدبيات التربوية التي أجراها نخبة من متخصصي المناهج وطرق تعليم اللغة العربية مثل محمود الناقة ، محمد المرسى ، سمير عبد الوهاب (٢٠٠٤) وحسن شحاته (١٩٩٢)

٣- تنظيم محتوى البرنامج التدريبي القائم على أساليب التذكر في تنمية مهارات القراءة للدراسة :

إن هذا البرنامج نظم عرضه كما يلي :

٧ مقدمة عن مفهوم القراءة وأنواع القراءة .

٧ خلفية نظرية عن مهارات القراءة للدراسة .

٧ تعريف الذاكرة وأساليب التذكر الإثنى عشر .

٧ تعريف كل أسلوب .

٧ عرض أمثلة تطبيقية على كل أسلوب .

٧ تدريب الطالبة على كل أسلوب .

٤- تحديد الأدوات المستخدمة : البروجيكتور ، العرض التقديمي : أساليب تنمية مهارات القراءة للدراسة باستخدام أساليب التذكر الإثنى عشر (توني بوزان ٢٠٠٥) مع الاستفادة الكاملة من مهارات الدراسة التي أوردتها (محمود الناقة ، محمد المرسى ، سمير عبد الوهاب ٢٠٠٤) و(حسن شحاته ١٩٩٢) (انظر ملحق ١) .

٥- التقويم داخل البرنامج التدريبي القائم على أساليب التذكر في تنمية مهارات القراءة للدراسة:

٧ تخلل الشرح بعض الأسئلة الشفهية بغرض التأكد من فهم الطالبات .

- 7 تكليف كل طالبة وضع خطة لممارسة مهارات القراءة للدراسة باستخدام بعض أساليب التذكر لتوني بوزان .
- ٦- عرض الصورة الأولية للبرنامج على مجموعة من المحكمين بهدف التعرف على :
 - 7 مدى ملائمة المحتوى أهداف البرنامج التدريبي القائم على أساليب التذكر في تنمية مهارات القراءة للدراسة .
 - 7 مدى دقة المعلومات التي تضمنها البرنامج التدريبي القائم على أساليب التذكر في تنمية مهارات القراءة للدراسة .
 - 7 صلاحية أدوات تقويم البرنامج التدريبي القائم على أساليب التذكر في تنمية مهارات القراءة للدراسة .
- ٧- تجريب البرنامج على عينة استطلاعية تكونت من خمس طالبات بغرض :
 - 7 التعرف على صعوبات دراسة الطالبات البرنامج التدريبي القائم على أساليب التذكر في تنمية مهارات القراءة للدراسة .
 - 7 التعرف على كفاية التدريبات .
 - 7 التأكد من صلاحية البرنامج التدريبي القائم على أساليب التذكر في تنمية مهارات القراءة للدراسة للتطبيق .
- ٨- وصف الصورة النهائية للبرنامج تكونت مما يلي : (انظر ملحق ٢)
 - 7 صفحة الغلاف
 - 7 مقدمة
 - 7 أهداف البرنامج التدريبي القائم على أساليب التذكر في تنمية مهارات القراءة للدراسة .
 - 7 محتوى البرنامج التدريبي القائم على أساليب التذكر في تنمية مهارات القراءة للدراسة
 - 7 اختبار مهارات القراءة للدراسة .
- ٩- إعداد أدوات قياس أثر البرنامج : تمثل في اختبار مهارات القراءة للدراسة التحصيلي وتكون مما يلي :
 - 7 الهدف من الاختبار : قياس درجة تحصيل الطالبات لمهارات القراءة للدراسة باستخدام أساليب التذكر .
 - 7 محتوى الاختبار : عبارة عن أسئلة مقالية وأسئلة تكميل .
 - 7 الصورة الأولية اختبار مهارات القراءة للدراسة: وزعت الأسئلة لقياس مستوى تذكر مهارات القراءة للدراسة باستخدام أساليب التذكر الاثنى عشر لتوني بوزان .
 - 7 تحكيم الاختبار (الصدق والثبات) : تم عرضه على عينة من المتخصصين في القياس والتقويم والمناهج وطرق التدريس بهدف معرفة مايلي :
 - 7 مدى الدقة العلمية في صياغة الأسئلة .
 - 7 شمول أسئلة مهارات القراءة للدراسة .
 - 7 مدى صلاحية اختبار مهارات القراءة للدراسة للتطبيق .
 - 7 إيجاد صدق اختبار مهارات القراءة للدراسة .

- 7 تطبيق اختبار مهارات القراءة للدراسة على عينة استطلاعية بلغت ٥ طالبات .
- 7 حساب زمن تطبيق الاختبار عن طريق حساب الزمن الذي استغرقته أول طالبة انتهت من الإجابة وحساب آخر طالبة انتهت من الإجابة ثم أخذ متوسط زمن التطبيق فكان ٥٥ دقيقة.
- 7 حساب درجة ثبات اختبار مهارات القراءة للدراسة باستخدام طريقة إعادة الاختبار حيث كان التطبيق الأول يوم الثلاثاء ٢٨ / ربيع الثاني / ١٤٣١ هـ وبعد ثلاثة أسابيع من التطبيق تم إجراء التطبيق الثاني يوم الأحد ٢٣ / جماد الأول / ١٤٣١ هـ ثم تم إيجاد معامل الارتباط بين متوسط درجات الطالبات في التطبيقين الأول والثاني ، ثم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان . براون وجاءت النتيجة كما يلي : ٨ , ٠ .
- 7 تم إعداد مفتاح الإجابة .
- 7 الدرجة النهائية لاختبار مهارات القراءة للدراسة ٦٠ درجة موزعة كالتالي : السؤال الأول ٥ درجات ، السؤال الثاني ١١ درجة ، السؤال الثالث ١٢ درجة : السؤال الرابع ٣٤ درجة .
- 7 الصورة النهائية (انظر ملحق ١) .
- ١٠- التصميم التجريبي : تم اختيار المجموعة الواحدة وطبق عليها الاختبار القبلي ثم نفذ البرنامج التدريبي باستخدام الأدوات المعدة له ثم أجري الاختبار البعدي على النحو التالي:
- 7 رصد درجات الطالبات في اختبار مهارات القراءة للدراسة قبل تطبيق البرنامج.
- 7 تطبيق البرنامج
- 7 رصد درجات الطالبات اختبار مهارات القراءة للدراسة بعد البرنامج .
- 7 حساب الفرق بين متوسط درجات الطالبات في الاختبارين القبلي والبعدي باستخدام اختبارات .
- رابعاً : تنفيذ تجربة البحث :
- 7 تطبيق البرنامج التدريبي القائم على أساليب التذكر في تنمية مهارات القراءة للدراسة في كلية الاقتصاد المنزلي خلال يومين متتاليين الثلاثاء والأربعاء الموافق ٢٨ . ٢٩ / ربيع الثاني / ١٤٣١ هـ بمعدل ٥ ساعات كل يوم تبدأ الساعة ٨ صباحاً حتى الساعة ١ بعد الظهر.
- 7 تطبيق البرنامج التدريبي القائم على أساليب التذكر في تنمية مهارات القراءة للدراسة في كلية الآداب خلال يومين متتاليين السبت والأحد الموافق ٣ - ٤ / جماد الأول / ١٤٣١ هـ بمعدل ٥ ساعات كل يوم تبدأ الساعة ٨ صباحاً حتى الساعة ١ بعد الظهر
- 7 رصد درجات الطالبات في اختبار مهارات القراءة للدراسة قبل وبعد تطبيق البرنامج .
- 7 المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام برنامج SPSS .

خامسا : تحليل وتفسير النتائج :

فرض البحث : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة للدراسة باستخدام أساليب التذكر لصالح التطبيق البعدي

جدول (١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لاختبار مهارات القراءة للدراسة التحصيلي القبلي والبعدي

التحصيل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق	مربع إيتا (η^2)
القبلي	١,٠٠	٢,٥١٣	٨٤,٩٧٧	♦♦٠,٠٠٠	دالة	٠,٩٩
البعدي	٤٩,٦٥	٠,٤٩٨				

♦ (دالة عند مستوى الدلالة $\geq ٠,٠١$)

يتضح من الجدول رقم (١) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة للدراسة حيث كانت قيمة (ت= ٨١,٠٧٥) ؛ وكما هو واضح من الجدول رقم (١) فإن المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي (١,٠٠) أقل من المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي (٤٩,٦٥) أي أن الفرق لصالح التطبيق البعدي. وهذا يعني أن البحث يقبل الفرض القائل بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة للدراسة لصالح التطبيق البعدي. ولتقدير حجم التأثير أو فاعلية أثر البرنامج التدريبي على مهارات الذاكرة في تنمية مهارات القراءة للدراسة باستخدام أساليب التذكر لدى عينة البحث تم حساب مربع إيتا (η^2) حيث بلغت قيمته (٠,٩٩) وهي قيمة تدل على تأثير كبير. وللتعرف على مدى نمو حصيلة أفراد عينة البحث في كل مهارة من مهارات القراءة للدراسة تضمنتها أسئلة الاختبار تم حساب المتوسط الحسابي وقيم "ت" ومستوى الدلالة الإحصائية لدرجات أفراد عينة البحث في كل من التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة للدراسة باستخدام أساليب التذكر لكل سؤال على حدة يوضحها الجدول (٢)

ولتقدير حجم التأثير أو فاعلية أثر البرنامج التدريبي القائم على مهارات الذاكرة في تنمية مهارات القراءة للدراسة لدى عينة البحث تم حساب مربع إيتا (η^2) حيث تراوحت قيمته ما بين (٠,٩١) و (٠,٩٩) وهي قيمة تدل على تأثير كبير. وهذه النتيجة تدل على أن البرنامج حقق فاعلية فيما يتعلق بالمهارات التي يقيسها الاختبار التحصيلي لتنمية مهارات القراءة للدراسة باستخدام الطالبة بعض أساليب التذكر لتوني بوزان. وكذلك تتفق مع نتائج الدراسات الأجنبية مثل دراسة تاسك ومات Teske & matt (٢٠٠٠م) التي خلصت إلى وجود تأثير إيجابي لبرنامج تدريب الطلاب على المهارات الدراسية في تطور مستوياتهم الأكاديمية وكذلك دراسة سميرة أبكر (٢٠٠٦م) ودراسة أسماء الأهدل (٢٠٠٦م).

جدول (٢): المتوسط الحسابي وقيمة "ت" مستوى الدلالة لدرجات أفراد عينة البحث في كل من التطبيقات القبلي والبعدي لاختبار تذكر مهارات القراءة للدراسة لكل مهارة على حدة :

اختبار تذكر مهارات القراءة لدى	م ق	م ب	م ف	م ج ف	ت	مستوى الدلالة	مربع إيتا (η^2)
س ١. عرّف مفهوم الذاكرة ؟ د.٢	٠,٢٠	٢,٠٠	٠,٤١٠	٠,٠٠٠	-١٩,٦١٥	♦♦٠,٠٠٠	٠,٩١
س ٢. عددي مبادئ التذكر د.١١٩	٠,١٥	١٠,٩٠	٠,٤٨٩	٠,٣٠٨	-٨٣,١٦٠	♦♦٠,٠٠٠	٠,٩٩
س ٣. عددي أساليب التذكر الإثنى عشر التي ذكرها توني بوزان لتنمية مهارات التذكر د.١٢٩	٠,٣٠	١١,٨٥	٠,٨٠١	٠,٣٦٦	-٥٨,٦٢٤	♦♦٠,٠٠٠	٠,٩٩
س ٤. مثلي لكل أسلوب من أساليب التذكر لتفعلي تذكر مهارات القراءة للدراسة بكتابة مايلي: أ . حفظ عقلي مهارات القراءة لفهم عن طريق استخدام أسلوب التذكر:(د.٢)	٠,٥٠	٢,٠٠	٠,٢٢٤	٠,٠٠٠	-٣٩,٠٠٠	♦♦٠,٠٠٠	٠,٩٨
ب . حفظ عقلي مهارات اكتساب المعلومات عن طريق استخدام أسلوب التذكر:(د.٢)	٠,٥٠	٢,٠٠	٠,٢٢٤	٠,٠٠٠	-٣٩,٠٠٠	♦♦٠,٠٠٠	٠,٩٨
ج . حفظ عقلي مهارات استخدام المراجع عن طريق استخدام أسلوب التذكر (د.٩)	٠,١٠	٨,٩٥	٠,٣٠٨	٠,٢٢٤	-١٠٤,٠٣٢	♦♦٠,٠٠٠	٠,٩٩
د . حفظ عقلي مهارات دراسة المعلومات وتنظيمها عن طريق استخدام أسلوب التذكر (٢) :	٠,١٥	١١,٩٥	٠,٣٦٦	٠,٢٢٤	-١٢٢,٩٥٣	♦♦٠,٠٠٠	٠,٩٩

خلاصة البحث :

7 أظهرت نتائج التحليل الإحصائي صحة فرض البحث ، وهذا يشير إلى كفاءة البرنامج في مساعدة الطالبات الضعيفات على صعوبات تذكر المعلومات باستخدام بعض أساليب تنمية مهارات الذاكرة لتوني بوزان .
7 أظهرت نتائج التحليل لمربع إيتا (η^2) فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على أساليب التذكر في تنمية مهارات القراءة للدراسة لدى عينة البحث .

• التوصيات والمقترحات :

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يلي :
7 إعداد دراسات في الأساليب الأكثر تفضيلاً لدى الطالبات اللاتي يعانين من صعوبات تعلم في تذكر المعلومات الدراسية من الإثنى عشر أسلوباً التي ذكرها توني بوزان .
7 إعداد مقياس يكشف عن أساليب الطالبات في تذكر المعلومات .

7 إقامة ورش عمل لتعريف الطالبات والأستاذات بأساليب تنمية الذاكرة والاحتفاظ بالمعلومات .

• المراجع :

١. أسماء زين صادق الأهدل (٢٠٠٦) " فاعلية برنامج مقترح قائم على خرائط المعرفة في تحليل بعض النصوص المعرفية وأثرها على تنمية مهارات الاستدكار لطالبات كلية التربية بجدة " مجلة القراءة والمعرفة ، العدد ٤٥ .
٢. أماني حلمي عبد الحميد (٢٠٠٢) " برنامج علاجي مقترح للتغلب على صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي " مجلة القراءة والمعرفة ، العدد ١٦ .
٣. توني بوزان (٢٠٠٥) تحكم بذاكرتك ط١ ، الرياض : مكتبة جرير .
٤. حسن شحاتة (١٩٩٢) تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق . ط١ ، القاهرة : الدار المصرية اللبنانية .
٥. راتب عاشور، محمد مقداي (٢٠٠٥) المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها استراتيجياتها ط١ ، عمان : دار المسيرة .
٦. سمر طلعت (٢٠٠٩) علاج اضطرابات الذاكرة عند ذوي صعوبات التعلم متاح على الرابط-<http://shifa.ahlamontada.com/montada-f5/topic-t257.htm#364>
٧. سميرة حسن أ بكر (٢٠٠٦) فعالية برنامج إرشادي (فردي / جمعي) في تعديل العادات والاتجاهات نحو الدراسة لدى بعض الطالبات ذوات صعوبات التعلم بكلية التربية للبنات بجدة ، مجلة كليات المعلمين ، المجلد السادس ، العدد الأول .
٨. سناء محمد سليمان (٢٠٠٥) عادات الاستدكار ومهاراته الدراسية السليمة ، ط١ ، القاهرة : عالم الكتب .
٩. _____ (١٩٨٩م) "دراسة لتنمية عادات الاستدكار ومهاراته لدى بعض تلاميذ المدرسة الابتدائية"، مجلة علم النفس ، العدد ٢١ ، يوليو / أغسطس / سبتمبر .
١٠. صالح عبد العزيز النصار (١٤٢٧هـ) " درجة تمكن طلاب جامعة الملك سعود من المهارات الدراسية وحاجتهم إليها من وجهة نظر الطلاب أنفسهم وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة " مقبولة للنشر في جامعة أم القرى ، معهد البحوث العلمية والتراث الإسلامي .
١١. غسان خالد بادي (١٩٩٠) " قياس مفهوم تعليم القراءة لدى معلمي المرحلة الابتدائية " دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد التاسع ، نوفمبر .
١٢. فتحى مصطفى الزيات (٢٠٠٠) "صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الجامعية دراسة مسحية تحليلية"، المؤتمر الدولي السابع ، مركز الإرشاد ، جامعة عين شمس القاهرة .
١٣. مادلين آلن (١٤٢٣) مهارات تنشيط الذاكرة ، ترجمة بشير العيسوي ، ط١ ، الرياض : دار المعرفة للتنمية البشرية .
١٤. محمد حبيب الله (٢٠٠) أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق المدخل في تطوير مهارات الفهم والتفكير والتعلم . ط١ ، عمان : دار عمار .
١٥. محمود كامل الناقة ، محمد حسن المرسي ، سمير عبد الوهاب (٢٠٠٤) مناهج وطرق تدريس اللغة العربية ، ط١ ، الكويت : الجامعة العربية المفتوحة .

١٦. مها عبد الله السليمان (٢٠٠٢) " أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي " رسالة ماجستير . جامعة الخليج العربي ، البحرين .

1. Peelo,M (1994) Helping Students with Study Problems. Buckingham , The Society for Research in to Higher Education and Open University press .
2. Boerum,L.J. (2000) Developing Portfolios with Learning disabled Students, Reading and Writing Quarterly, 16 ,pp. 23-211.
3. Smith,Marvin;Teske, Ralph&Gossmeier, Matt (2000) Improving Student achievement through the enhancement of study skills.(ERIC Document Reproduction Service NO ED 441 256).
4. http://www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show_res&r_id=48&topic_id=1602

البحث الرابع :

" فعالية التدريس بإستراتيجية مقترحة للتعلم النشط على تنمية
مهارات التفكير العليا في الهندسة لدي التلميذات منخفضي
التحصيل بالمرحلة المتوسطة "

إعداد

د / بثينة محمد بدر

أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المشارك

"فعالية التدريس باستراتيجية مقترحة للتعلم النشط على تنمية مهارات التفكير العليا في الهندسة لدى التلميذات منخفضي التحصيل بالمرحلة المتوسطة"

د. بثينة محمد بدر

أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المشارك
جامعة أم القرى

• مستخلص :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية التدريس باستراتيجية مقترحة للتعلم النشط على تنمية مهارات التفكير العليا في الهندسة لدى التلميذات منخفضي التحصيل بالمرحلة المتوسطة ، من خلال تدريس وحدة (الأشكال الرباعية) من كتاب الرياضيات المقرر على تلميذات الصف الثاني المتوسط .

وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) تلميذة من تلميذات الصف الثاني المتوسط من إحدى المدارس المتوسطة للبنات بمدينة مكة المكرمة ، واللاتي مستوى تحصيلهن في الرياضيات في اختبار الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٠/١٤٣١ هـ أقل من ٥٠٪ ، وقسمت العينة إلى مجموعتين متكافئتين ، إحداهما تمثل المجموعة التجريبية (٢٤) تلميذة درست وحدة الأشكال الرباعية باستخدام استراتيجية مقترحة للتعلم النشط ، والأخرى تمثل المجموعة الضابطة (٢٦) تلميذة درست نفس الوحدة بالطريقة المعتادة ؛ وتم تطبيق اختبار مهارات التفكير العليا في الهندسة على أفراد مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) قبلها وبعديا .

وتوصلت إلى فعالية التدريس بالاستراتيجية المقترحة للتعلم النشط على تنمية مهارات التفكير العليا في الهندسة لدى التلميذات منخفضي التحصيل بالمرحلة المتوسطة .

• الإطار العام للدراسة :

• مقدمة :

يمثل التعليم لتنمية التفكير هدفاً إستراتيجياً تسعى الدول المتقدمة إلى تحقيقه ، لتكوين العقلية المفكرة التي تتعامل مع المشكلات بكفاءة وفاعلية في ظل الثورة المعلوماتية والتكنولوجيا ؛ فالتفكير بمختلف أنماطه ، هو بمثابة الأدوات التي يجب أن يزود بها الفرد ؛ حتى يتمكن من التعامل مع المعلومات والمتغيرات بكفاءة وفعالية ؛ ومع تحول المتعلمين من مستهلكين للمعارف والمعلومات إلى منتجين للمعارف والمعلومات ، أصبح البحث عن النظريات والاستراتيجيات التي من شأنها أن تسهم في نمو هذه العقلية المفكرة ، والتحول من ثقافة الذاكرة إلى ثقافة الإبداع أمراً حتمياً .

وتبرز من بين المناهج التعليمية مناهج الرياضيات كوسيط لتنمية مهارات التفكير؛ وتحتل الهندسة مكانة متميزة بين فروع الرياضيات ؛ فهي تُعد

مرتكزاً للتدريب على التفكير المجرد ، من خلال ما تتضمنه من تعبيرات منطقية ومصطلحات وتعريفات ومسلمات ونظريات وطرق للبرهان ، كل هذا في نظام دقيق (حمزة الرياشي، عادل ألباز، ٢٠٠٠) ، فدراسة الهندسة ليست مجرد تقديم مجموعة من الحقائق؛ ولكنها نظام محكم ومتقن للتفكير ، يتميز بدرجة عالية من التجريد في إطار عمليات الاستدلال والإبداع (عبير زيدان ٢٠٠٣) ، (محمد الطيطي ، ٢٠٠٤) .

بالرغم من ذلك لوحظ للباحثة من خلال متابعة الطالبات المعلمات بقسم الرياضيات ، أثناء التدريب الميداني بالمرحلة المتوسطة ؛ وكذلك من خلال حضور بعض الحصص لمعلمات الرياضيات ، اعتماد معظم المعلمات في عرضهن للمادة التعليمية (في حصص الهندسة) على الطرق التقليدية التي تعتمد على الحفظ فقط ، وذلك عن طريق عرض النظرية أو القاعدة الهندسية بصورة مباشرة للتلميذات ، ثم حل بعض التمارين والتدريبات على هذه النظرية أو القاعدة بدون فهم وبصورة آلية ، ولا تعطيهم فرصة للتفكير في الحل .

وفي هذا الصدد أشار فريد أبو زينة (١٩٩٤) إلى أن بعض المعلمين يغرقون تلاميذهم في حل التمارين الروتينية الجافة التي لا تعني لهم شيئاً ، ولا تقدم لهم الرياضيات بشكل مناسب يثير أفكارهم ، إلى جانب أن بعض المعلمين يصرون على حل المسائل والتدريبات بطرق معينة ، ولا يشجعون تلاميذهم على التفكير لاكتساب المفاهيم الرياضية بطريق جديدة مبتكرة خاصة بهم ، مما يحجب عنهم الكثير من فرص الجدة والأصالة والإبداع ، وكذلك أشار ناجي ديسقورس (٢٠٠٠) إلى أن البيئة التعليمية الحالية لا تعمل على تنمية التفكير والمناهج الدراسية الحالية تهتم بالتعليم التلقيني والحفظ ، وأشار محمد النمر (٢٠٠٤) إلى أن الطرق الحالية تركز على عرض المفاهيم والتعميمات والمهارات بطريقة منفصلة عن بعضها البعض ، مما يجعل التلاميذ غير قادرين على إدراك العلاقات المتعددة بينها .

هذا بالإضافة إلى أن العديد من الدراسات أوضحت أن مناهج الرياضيات الحالية في مراحل التعليم المختلفة وخاصة المرحلة المتوسطة تخلو من التمارين والمشكلات التي تعمل على تنمية مهارات التفكير العليا في الهندسة مثل دراسة صلاح عبد الحفيظ (١٩٩٨) ، حسن هاشم وعلاء الدين متولي (٢٠٠٠) ، يحيى ماضي (٢٠٠٣) ، علاء المرسى (٢٠٠٣) ، محمد النمر (٢٠٠٤) . كما أوضحت بعض الدراسات أن معظم المعلمين لا يسمحون للمتعلمين بإظهار قدراتهم على التفكير ، ولا يقدمون أكثر من طريقة للحل أو حلولاً غير مألوفة (محباب أبو عميرة ١٩٩٦) .

وقد أكدت الاتجاهات المعاصرة لتعليم وتعلم الرياضيات على ضرورة الأخذ بمداخل تدريسية تعمل على إعداد جيل قادر على التنبؤ والإبداع فكانت الحاجة لمدخل تعليمي يحد من ثقافة الذاكرة ، ويؤكد على تنمية

التفكير وتنمية القدرة على رؤية العلاقات بين الأشياء ؛ فمهارات التفكير الدنيا تتطلب فقط التطبيق الآلي للمعلومات المكتسبة سابقا مثل : استرجاع المعلومات المخزونة في الذاكرة والاهتمام بالمعرفة المتعلمة سابقا ، وعلى العكس فإن مهارات التفكير العليا تتطلب حث المتعلم على الاستنتاج وتحليل المعلومات .

ومن هذا المنطلق قدم مركز تطوير تعليم الرياضيات بالولايات المتحدة الأمريكية . الذي ينصب نشاطه على إجراء المشروعات والدراسات لتنمية مهارات التفكير العليا . مشروعا قام به فريق من الباحثين بالمركز لتدريب معلمي الرياضيات القائمين بالخدمة داخل مدارسهم بهدف رفع كفاءتهم في التفكير الناقد وحل المشكلات والتفكير الإبداعي حتى يتمكن المعلم من نقل هذه الخبرات إلى تلاميذه (Antonietti,2001) .

وفي هذا الصدد يذكر وليم عبيد (١٩٩٨) أنه نظراً لما تتميز به الرياضيات من مميزات كثيرة ؛ جعلت العديد من دول العالم تدعو إلى إعادة النظر في مناهج الرياضيات ، وبدأ تعليم وتعلم الرياضيات يتحول من كون المتعلم متلقيا للمعلومات إلى شخص نشط يبني معارفه ومعلوماته الرياضية بنفسه ويعالجها مستثمرا كل إمكاناته المعرفية والإبداعية ، بما يكسبه ثقة في قدراته ويطلق طاقاته الكامنة ، وأكد مجدي حبيب (٢٠٠٣) أنه لابد من استخدام مداخل وطرق جديدة لتعليم التفكير من أجل تنمية مهارات التفكير العليا .

وقد ظهرت في الآونة الأخيرة عدة رؤى وفلسفات تربوية تساهم في توسيع قدرات المتعلمين للولوج في المنافسة العالمية ، فقد أثمرت الرؤية البنائية عن التعلم النشط الذي زاد الاهتمام به بشكل كبير مع بدايات القرن الحادي والعشرين ؛ كأحد الاتجاهات المعاصرة ذات التأثير الكبير على عملية التعلم داخل الصف وخارجه ، والذي يؤكد على أن مرور المتعلم بخبرات جديدة قد يترتب عليه إبداع منظومة فكرية أو تعديل الحالية ، أو استدعاء المعرفة السابقة لاكتساب المعرفة الجديدة ، الأمر الذي يؤدي إلى جعل حجرات الدراسة مثل المعامل والمختبرات التي يمارس فيها المتعلمون دور المخترعين والمكتشفين (جودت سعادة وآخرون ، ٢٠٠٦) ، (حسن زيتون، كمال زيتون، ٢٠٠٣) .

وترى هبة علي (٢٠٠٦) أن التعلم النشط هو فلسفة تربوية تعتمد على إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي ، وتتضمن عدداً من الممارسات التربوية والإجراءات التدريسية التي تؤدي إلى تفعيل دور المتعلم ، بحيث يتم التعلم من خلال العمل والبحث والتجريب ، ومن ثم يتوصل المتعلم للمعلومة عن طريق الاعتماد على نفسه ، وكذلك في اكتساب المهارات وتكوين القيم والاتجاهات فهو لا يركز على الحفظ والتلقين ، وإنما على تنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات وعلى العمل الجماعي والتعلم التعاوني . ومن هنا فالتركيز في التعلم النشط لا يكون على اكتساب المعلومات وإنما على الطريقة والأسلوب الذي يكتسب بهما المتعلم المعلومات والمهارات ، والقيم التي يكتسبها أثناء

حصوله على المعلومات ، فالتعلم النشط هو تعلم قائم على الأنشطة المختلفة التي يمارسها المتعلم والتي ينتج عنها سلوكيات تعتمد على مشاركة المتعلم الفاعلة والإيجابية في الموقف التعليمي التعليمي .

ويرى لطفي لطيفة ويوسف السوالم (١٩٩٣) أن التعلم النشط يراعي مبدأ من أهم مبادئ التعلم الفعال، يتعلق بنشاط المتعلم وإيجابيته والذي ينص على أن : الاشتراك النشط للمتعلم في عملية التعلم أفضل من الاستقبال السالب ويعني هذا المبدأ أنه كلما شارك المتعلم في المناقشة وحل التدريبات والمسائل وكلما قام بنفسه باستنتاج واكتشاف المعلومات ، فإنه يتعلم بصورة أفضل .

فالتعلم النشط هو الطريقة التي من خلالها يغمس المتعلم في مهام صفية متنوعة ، بدلا من أن يكون فردا سلبيا يتلقى المعلومات من غيره ؛ حيث يشجع التعلم النشط على مشاركة المتعلمين في التفاعل من خلال العمل ضمن مجموعات للمناقشة ، وطرح الأسئلة المتنوعة ، والاشتراك في اكتشاف المفاهيم والتدريبات القائمة على حل المشكلات ؛ الأمر الذي يتيح لهم الفرصة لاستخدام مهارات التفكير المختلفة ، هذا بالإضافة إلى أن التحليل العميق من جانب المتعلمين للمهام ، والمشاركة في المهام يؤدي إلى اكتسابهم للمفاهيم ومهارات التفكير الإبداعي والاستقصاء وحل المشكلات ، ويشجعهم على اتخاذ القرار (Mathews,2006) .

ويؤكد ديفيد وويلدر (David&Wilder,2003) على أن التعلم النشط في الرياضيات يسمح بتنمية الفهم وتكوين صور ذهنية تساعد على التفكير فيما يقوم به المتعلمون ، وفهم كل جزئيات الموضوع والتمكن من القيام بعملية التخمين والإقناع والتقدير والملاحظة ، وتفهم الخصوصيات والعموميات ، وبناء المعرفة بأنفسهم .

وباستقراء بعض البحوث والدراسات السابقة في هذا المجال أظهرت فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم النشط على عدد من المتغيرات ؛ فقد بينت نتائج دراسة ثورنبرج (Thornburg,1991) تفوق المجموعة التي تتلقى التدريب باستخدام استراتيجية العصف الذهني . كأحد استراتيجيات التعلم النشط . في جلسات جماعية على المجموعة الأخرى التي تتلقى نفس التدريب في جلسات منفردة ، في الأداء الإبداعي في الرياضيات ، وبينت نتائج دراسة بتكوسكي (Butkowski, 1994) فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني وحل المشكلات كأحد استراتيجيات التعلم النشط على تنمية مهارات التفكير العليا في الهندسة لدى تلاميذ الصفوف الثالث والخامس والسادس ، وتمكن التلاميذ من تقويم أنفسهم وزملائهم في حل المشكلات الرياضية اللفظية ، وأظهرت نتائج دراسة رضا عصر (٢٠٠١) فاعلية التعلم النشط القائم على المواد اليدوية في تدريس المعادلات والمتراجحات الجبرية

لطلاب الصف الأول المتوسط على التحصيل والاتجاه نحو الرياضيات ، كما توصلت دراسة كوي (Coy,2001) إلى فاعلية استخدام حل المشكلات كأحدى استراتيجيات التعلم النشط لوحدة طرح وجمع مضاعفات الكسور العشرية وقسمتها ، في تنمية مهارات حل المشكلات ، وأظهرت نتائج دراسة عوض التو دري (٢٠٠٣) فاعلية استخدام استراتيجية مقترحة لتدريس الرياضيات (استراتيجية التعلم والتعلم النشط) على التحصيل ، والقدرة على ترجمة التمارين اللفظية ، وتنمية التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الثالث الابتدائي، كما توصلت دراسة رمضان سليمان(٢٠٠٤) إلى فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الإحصاء على تحصيل تلاميذ المرحلة الإعدادية وتنمية الحس الإحصائي ، كما أكدت دراسة برونو (Brono,2002) على أهمية استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الرياضيات ؛ وذلك من خلال ربط الرياضيات بالواقع والتركيز على التطبيقات الحياتية، وقيام التلاميذ بالمشروعات والتجارب والأنشطة التي تسمح لهم بالفهم والإدراك لكل ما يقومون به ، وتوصلت نتائج دراسة محمود نصر (٢٠٠٦) إلى وجود أثر دال لاستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط مع العروض التقديمية على إكساب المهارات الرياضية المرتبطة بالكسور لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ، وفي دراسة إيهاب شحاتة (٢٠٠٧) أوضحت نتائجها إلى فاعلية استخدام استراتيجية دورة التعلم والعصف الذهني كأحدى استراتيجيات التعلم النشط في تدريس وحدتي المضلعات والشكل الرباعي على التحصيل المؤجل وتنمية التفكير الهندسي وفقا لمستويات فان هيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، وبينت نتائج دراسة زينب أبو الحمد (٢٠٠٤) فعالية استخدام إستراتيجيتين للتعلم النشط على تحصيل طلاب الصف الرابع الابتدائي في الرياضيات وميلهم نحو دراستها كما أوصى أحمد بكير (٢٠٠٤) باستخدام التعلم النشط في تعليم الهندسة والتي تركز على التمارين غير النمطية والأنشطة الإبداعية التي تشجع على اكتساب مهارات حل المشكلة الهندسية وتنمية القدرات الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

ومع التسليم بوجود فروق فردية بين المتعلمين داخل حجرة الدراسة ، فإن فئة منخفضة التحصيل تحتاج إلى مزيد من الاهتمام ؛ فهم إلى جانب أنهم يعانون من ضعف التحصيل الأكاديمي ؛ يظهرون أيضا ضعفا في مهارات حل المشكلات ومهارة التنظيم ، ومهارات التفكير العليا نعيمة حسن (٢٠٠٢) ، ويرى باركنسون (Parkinson,2004) أن وضع هؤلاء المتعلمين في مواقف ليس بها أي اختيار سوى أن يعملوا ، وتوفير فرص لعمل مشاركة نشطة بين المجموعات تساعد على تحسين أدائهم ، ويعد التعلم النشط كما ذكرت كريمان بدير (٢٠٠٨) طريقة تدريس تشرك المتعلمين في عمل أشياء تجبرهم على التفكير فيما يتعلمونه .

وفي إطار ما سبق انطلقت مشكلة الدراسة من المبررات التالية :

7 الاهتمام العالمي بتنمية مهارات التفكير العليا ، وبالانتقال من التعليم القائم على الذاكرة والحفظ إلى التعليم القائم على الفهم والإبداع وتطوير مناهج الرياضيات من خلال إدخال نماذج بديله للمسائل والمشكلات الرياضية ؛ التي تنمي القدرة على التخيل والتأمل والإبداع لدى المتعلمين واستخدام أساليب واستراتيجيات تعليم وتعلم غير تقليدية في فصول الرياضيات ، مما يساعد المعلم على تنمية التفكير لدى المتعلمين .

7 أن البيئة التعليمية الحالية بالمرحلة المتوسطة تركز على التدريب الآلي للتمرين والمشكلات الهندسية لا تعمل على تنمية مهارات التفكير العليا في الهندسة .

7 أن إتاحة الفرصة لفئة منخفضة التحصيل للمشاركة النشطة في التعلم يساعد على تحسين أدائهم .

7 أن التعلم النشط يتيح الفرصة للمتعلمين للمشاركة في بعض المهام التي تشجعهم على التفكير ؛ بحيث لا يكون المتعلمون مجرد مستمعين فقط ، بل يعملون على تطوير مهاراتهم فهم يطبقون ، ويركبون ، ويحللون ، ويقومون من خلال المناقشة مع الآخرين ، وطرح الأسئلة المختلفة ، حيث ينعش المتعلمون في مهام تجبرهم على الاستجابة للأفكار المطروحة ، وتجعلهم يفكرون كثيرا في المعلومات المقدمة إليهم ، وأيضا كيفية الاستفادة منها في مواقف تعليمية جديدة .

7 هناك توجه من قبل المختصين والمهتمين بتعلم الرياضيات لتفعيل وتجريب التعلم النشط في تدريس الرياضيات؛ وذلك لأن التعلم النشط يتناسب مع طبيعة الرياضيات .

• مشكلة الدراسة :

في ضوء ما سبق تحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي :

ما فعالية التدريس باستراتيجية مقترحة للتعلم النشط على تنمية مهارات التفكير العليا في الهندسة لدى التلميذات منخفضي التحصيل بالمرحلة المتوسطة ؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية :

1. ما فعالية التدريس باستراتيجية مقترحة للتعلم النشط على تنمية مهارة الطلاقة لدى التلميذات منخفضي التحصيل بالمرحلة المتوسطة ؟
2. ما فعالية التدريس باستراتيجية مقترحة للتعلم النشط على تنمية مهارة المرونة لدى التلميذات منخفضي التحصيل بالمرحلة المتوسطة ؟
3. ما فعالية التدريس باستراتيجية مقترحة للتعلم النشط على تنمية مهارة الأصالة لدى التلميذات منخفضي التحصيل بالمرحلة المتوسطة ؟
4. ما فعالية التدريس باستراتيجية مقترحة للتعلم النشط على تنمية مهارة الاستنتاج لدى التلميذات منخفضي التحصيل بالمرحلة المتوسطة ؟

٥. ما فعالية التدريس باستراتيجية مقترحة للتعليم النشط على تنمية مهارة التفسير لدى التلميذات منخفضي التحصيل بالمرحلة المتوسطة ؟
٦. ما فعالية التدريس باستراتيجية مقترحة للتعليم النشط على تنمية مهارة التقويم لدى التلميذات منخفضي التحصيل بالمرحلة المتوسطة ؟

• أهمية الدراسة :

١. تأتي هذه الدراسة استجابة للاتجاهات الحديثة في تعليم/تعلم الرياضيات تنادي بالانتقال من الاهتمام بالحفظ والتلقين إلى الاهتمام بتنمية مهارات التفكير العليا .
٢. تقدم هذه الدراسة لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بعض التضمينات التربوية لاستخدام إستراتيجيات التعلم النشط لتعليم وتعلم الهندسة لعلها تساعدهن في تنمية مهارات التفكير العليا لدى تلميذاتهن .
٣. توجيه نظر خبراء المناهج لدمج أنشطة التفكير في محتوى الهندسة بالمرحلة المتوسطة .
٤. الاهتمام بفئة منخفضي التحصيل وإيجاد استراتيجيات مناسبة لهم .
٥. يفتح هذا البحث المجال أمام الباحثين في مجال المناهج وتعليم/تعلم الرياضيات لإعداد برامج لتنمية مهارات التفكير العليا في الهندسة في المراحل التعليمية المختلفة .

• فروض الدراسة :

١. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير العليا بالنسبة لمهارة الطلاقة لصالح المجموعة التجريبية .
٢. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير العليا بالنسبة لمهارة المرونة لصالح المجموعة التجريبية .
٣. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير العليا بالنسبة لمهارة الأصالة لصالح المجموعة التجريبية .
٤. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير العليا بالنسبة لمهارة الاستنتاج لصالح المجموعة التجريبية .
٥. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير العليا بالنسبة لمهارة التفسير لصالح المجموعة التجريبية .
٦. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير العليا بالنسبة لمهارة التقويم لصالح المجموعة التجريبية .

• حدود الدراسة :

- § تتمثل حدود الدراسة الحالية في الاقتصار على ما يلي :
- § من حيث مجموعة الدراسة : عينة عشوائية من تلميذات الصف الثاني المتوسط منخفضي التحصيل .
- § من حيث المكان : مدينة مكة المكرمة .
- § من حيث الزمان : الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٠/١٤٣١ هـ .
- § من حيث المحتوى : وحدة الأشكال الرباعية من كتاب الرياضيات المقرر على تلميذات الصف الثاني المتوسط - الجزء الثاني .
- § من حيث المتغيرات :
- 7 استخدام إستراتيجيتين من استراتيجيات التعلم النشط هما :
استراتيجية العصف الذهني ، واستراتيجية التعلم التعاوني .
- 7 تتمثل مهارات التفكير العليا في الهندسة في :
- مهارات تفكير إبداعي (طلاقة ، مرونة ، أصالة) .
- مهارات تفكير ناقد (استنتاج ، تفسير ، تقويم) .

• الخلفية النظرية لمصطلحات الدراسة :

• إستراتيجيات التعلم النشط Active Learning Strategy

• التعلم النشط:

يشير شارون ومارثا (Sharon & Martha, 2001) إلى أن التعلم النشط عملية الاحتواء الديناميكي للمتعلم في الموقف التعليمي ، والتي تتطلب منه الحركة والأداء ، والمشاركة الفعالة تحت إشراف وتوجيه من المعلم .

ويؤكد بعض التربويين عند تناولهم للتعلم النشط على طبيعة الخبرة العقلية التي يمر بها المتعلم بغض النظر عن طبيعة أنشطة التعلم التي يقدمها لهم المعلم ؛ حيث يرون أن التعلم النشط هو خبرة عقلية تتميز بتطور الفهم والبصيرة وإعادة تشكيل البنية العقلية المعرفية للمتعلمين ، وهو ما يتعارض مع الخبرة العقلية غير المباشرة التي يكتسبها المتعلمون من التعلم التقليدي الذي يصل بدرجة الفهم المكتسب بواسطة المتعلمين إلى أقل حد ممكن رضا عصر (٢٠٠١) ، (kyriacou&Marshall, 1989) .

ويشير جودت سعادة وآخرون (٢٠٠٦) إلى أن التعلم النشط طريقة تعلم وتعليم في آن واحد ، حيث يشارك المتعلمون في الأنشطة بفاعلية كبيرة ، من خلال بيئة تعليمية غنية متنوعة ، تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي ، والحوار البناء والمناقشة الثرية ، والتفكير الواعي ، والتحليل السليم ، والتأمل العميق لكل ما تتم قراءاته أو كتابته أو طرحه من مادة تعليمية ، مع وجود معلم يشجعهم على تحمل مسؤولية تعليم أنفسهم بأنفسهم ، تحت إشرافه ويدفعهم نحو تحقيق أهداف المنهج .

ويعرفه احمد اللقاني وعلي الجمل (١٩٩٩) أنه ذلك التعلم الذي يشارك فيه المتعلم مشاركة فعالة في عملية التعلم من خلال قيامه بالقراءة والبحث والاطلاع ، ومشاركته في الأنشطة الصفية واللاصفية ، ويكون فيها المعلم موجها ومرشدا لعملية التعلم ، ويعرفه عبد الله الحسين (٢٠٠٧) بأنه طريقة تدريس تشرك المتعلمين في عمل أشياء تجبرهم على التفكير فيما يتعلمونه .

ولخص جودت سعادة وآخرون (٢٠٠٦) ، وعبد الله الحسين (٢٠٠٧) أهم أهداف التعلم النشط في الآتي :

- تشجيع المتعلمين على اكتساب مهارات التفكير الناقد ، والقراءة الناقدة .
- دعم الثقة بالنفس لدى المتعلمين نحو ميادين المعرفة المتنوعة ، ومساعدتهم على اكتشاف القضايا المهمة .
- تشجيع المتعلمين على طرح الأمثلة المختلفة ، وحل المشكلات .
- التنوع في الأنشطة التعليمية الملائمة للمتعلمين لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة .
- التعرف على قدرة المتعلمين على بناء الأفكار الجديدة وتنظيمها .
- تمكين المتعلمين من اكتساب مهارات التعاون والتفاعل والتواصل مع الآخرين .
- تشجيع المتعلمين على اكتساب مهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقويم .
- تغيير صورة المعلم على أنه المصدر الوحيد للمعرفة .
- زيادة الأعمال الإبداعية لدى المتعلمين .

ويتضح من خلال الأدب التربوي (Sharon&Martha,2001) (Beth,2002) ، (ديفيد كافلو ، ٢٠٠٤) مبادئ التعلم النشط فيما يلي :

- إيجابية المتعلم ومشاركته في عملية تعلمه .
- بنائية المعرفة .
- الاكتشاف والبحث عن المعنى وفهمه ، وتقديم التفسيرات والاستنتاجات .
- بيئة الصف دينامية تستثير المتعلمين وتوفر لهم الفرصة للإبداع والمناقشة
- بناء على ذلك يتطلب تحقيق التعلم النشط تغييراً في دور كل من المعلم والمتعلم ، ومن الأدوار المهمة للمتعلم في التعلم النشط ما ذكره جودت سعادة وآخرون (٢٠٠٦) ، هبة علي (٢٠٠٦) ، محمد حمادة (٢٠٠٥) :
- ثقة المتعلم بقدراته في التعامل بنجاح مع البيئة التعليمية التعليمية المحيطة به ، وتوظيفه للمعارف والمهارات والاتجاهات التي اكتسبها في مواقف تعليمية وحياتية جديدة .
- المشاركة الحقيقية في الخبرات التعليمية ، وتقدير قيمة تبادل الأفكار والآراء مع الآخرين .
- يتمتع المتعلم في الموقف التعليمي النشط بالإيجابية والفاعلية، والمشاركة في تخطيط وتنفيذ الدروس .

- يبحث المتعلم عن المعلومة بنفسه من مصادر متعددة ، و يشارك في تقييم نفسه ويحدد مدى ما حققه من أهداف .
- يشترك المتعلم مع زملائه في تعاون جماعي ، بحيث يبادر بطرح الأسئلة أو التعليق على ما يقال ، أو ما يطرح من أفكار أو آراء جديدة .
- يكون له القدرة على المناقشة وإدارة الحوار ، والمشاركة في تصميم البيئة التعليمية .
- يفكر تفكيراً ناقداً في طريقة تعلمه وجودة هذا التعلم ، مما يتيح له بناء المعرفة وتطويرها .

ومن الأدوار المهمة للمعلم في التعلم النشط ما ذكره طالب السعيد (٢٠٠٥) ، هبة علي (٢٠٠٦) ، جودت سعادة وآخرون (٢٠٠٦) ، كريماني بدير (٢٠٠٨) :

- تهيئة البيئة التعليمية المحيطة بالمتعلمين ، وإثرائها .
- تشجيع المتعلمين على عمل الأشياء وتنفيذ النشاطات بأنفسهم ، حيث إن حل المتعلمين للمشكلات التي تواجههم يزودهم بفرص تعليمية أكثر من تلك التي تتوافر عندما يقوم آخرون بالعمل نيابة عنهم وبحل مشكلاتهم .
- تشجيع المتعلمين وحفزهم على التأمل في ممارستهم وأعمالهم ، والتعبير عن ذلك بكلمات ، والتحدث معهم حول ما يقومون به وكيف يفكرون .
- توفير فرص الاختيار للمتعلمين فيما يتعلق بالأنشطة التعليمية .
- توفير المناخ الودي الآمن والداعم ، وتهيئة البيئة التعليمية الغنية وتزويدها بالخبرات المثيرة للتعلم النشط .
- العمل على زيادة دافعية المتعلم للتعلم ، ويجعله مكتشفاً وفعالاً في العملية التعليمية .
- وضع المتعلم دائماً في مواقف يشعر فيها بالتحدي والإثارة ؛ لما لذلك من أثر في عملية التعلم وإثارة اهتمامه ودوافعه وحفزه نحو التعلم .

• استراتيجيات التعلم النشط :

يعرف مكيني (Mckinney,1998) استراتيجيات التعلم النشط بأنها كل الأساليب التي تتطلب من المتعلم القيام بممارسة بعض المهام في الموقف التعليمي أكثر من مجرد الاستماع إلى محاضرة المعلم ؛ وتتمثل عناصر التعلم النشط في ممارسة المتعلم للتحدث ، والاستماع والقراءة ، والكتابة وإلقاء الأسئلة والحركة ، والتفاعل مع عناصر الموقف التعليمي الأخرى وإصدار ردود الفعل المناسبة في الموقف التعليمي .

وبمراجعة الأدبيات التي تناولت التعلم النشط (Ross&Raphail,1990) (Mckinney,1998) ، (رضا عصر، ٢٠٠١) (محمود نصر، ٢٠٠٦) نجد أن مصطلح التعلم النشط يشتمل على كم كبير من الاستراتيجيات القائمة على النشاط وإيجابية المتعلم ، والتي تؤدي إلى

تحقيق الأهداف المنشودة بأقل وقت وجهد ، ونتائج إيجابية ، مثل : التعلم التعاوني ، التعلم بالاكتشاف ، التعلم المزود بالكمبيوتر ، التعلم من خلال لعب الأدوار ، الألعاب التعليمية ، التعلم الذاتي ، التعلم من خلال الحوار والمناقشة ، بناء خرائط المفاهيم ، العصف الذهني ، فكر- زاوج - شارك استراتيجية التعلم بالمعنى (K,W.L) ، حل المشكلات التعلم الفردي الإرشادي.

ومن هذا المنطلق يمكن تعريف استراتيجية التعلم النشط في هذه الدراسة بأنه طريقة تعلم وتعليم في آن واحد تهدف إلى توفير بيئة تعليمية غنية بالمشيرات، والتي تتيح للتمليذة مسؤولية تعليم نفسها ، والمشاركة بفاعلية من خلال قيامها بالقراءة والبحث والاطلاع ، واستخدام قدراتها العقلية العليا في الوصول للمعرفة ، تحت توجيه وإشراف المعلمة ، وفي جو تسوده الألفة والتعاون بين أفراد المجموعة . وتتكون من خلال الدمج بين إستراتيجيتي العصف الذهني والتعلم التعاوني .

• استراتيجية العصف الذهني Brainstorming Strategy

يعرفها فتحي جروان (٢٠٠٧) بأنها استخدام الدماغ أو العقل في التصدي النشط للمشكلة، وتهدف جلسة العصف الذهني أساسا إلى توليد قائمة من الأفكار التي يمكن أن تؤدي إلى حل للمشكلة مدار البحث . ويعرفها محمد الصالح (٢٠٠٥) بأنها أسلوب يستخدم من أجل حفز وتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار الإبداعية حول موضوع معين خلال فترة زمنية محددة .

وتستخدم كاستراتيجية للتفكير الجماعي في أغراض متعددة منها حل المشكلات في المجالات المختلفة، وتيسير التخيل الإبداعي في مجموعات المناقشة والتدريب عليه بقصد زيادة كفاءة القدرات والعمليات الإبداعية لدى الأفراد وهو يتم وفقا لقواعد ومبادئ معينة (Philips & Higgins,2000) وتركز هذه الاستراتيجية على إنتاج الأفكار من جهة ، وتطويرها وتعديلها من جهة أخرى (عبد الرازق همام،٢٠٠٣).

وتعرف في الدراسة الحالية بأنها : مجموعة من الإجراءات أو الخطوات التي تتبعها التلميذة بتوجيه من المعلمة في إنتاج العديد من الأفكار لحل الموقف أو المشكلة الهندسية ، وتقويم هذه الأفكار .

وهناك مجموعة من القواعد التي ينبغي مراعاتها لنجاح استخدام هذه الاستراتيجية منها (فتحي جروان،٢٠٠٧) (عبد الرازق همام،٢٠٠٣) :

- عدم انتقاد أفكار المشاركين مهما بدت سخيفة أو تافهة ، حتى يكسر حاجز الخوف والتردد لدى المشاركين .
- تشجيع المشاركين على إعطاء أكبر عدد ممكن من الأفكار دون التفات لنوعيتها، والترحيب بالأفكار الغريبة أو المضحكة وغير المنطقية .
- التركيز على الكم المتولد من الأفكار.

- الملكية الجماعية للأفكار المطروحة، وبإمكان أي مشارك الجمع بين فكرتين والخروج بفكرة جديدة أو معدلة .

وتتميز استراتيجيات العصف الذهني بأنها يمكن استخدامها داخل مجموعات صغيرة العدد من التلاميذ ، للتوصل إلى حل مشكلة معينة، وهدفها إطلاق العنان لتفكير المتعلمين بحيث ينتجون أكبر عدد من الحلول؛ إذ يشارك كل فرد في مناقشة الجماعة أو حل المشكلة جماعياً ، والفكرة هنا هي الاشتراك في الرأي ، وجلسات العصف الذهني، يمكن أن تشكل قدراً من المتعة والبهجة فإلى جانب ما تمثله من قيمة في إثارة سيل الأفكار، وتدعيم روح المشاركة ويمكن استخدامها في جميع المراحل التعليمية المختلفة .

وتستلزم هذه الاستراتيجية نوعاً خاصاً من الأسئلة المفتوحة ، التي تتطلب إجابات متعددة وتنمي التفكير التباعدي ، مثل: استنتج أكبر عدد ممكن ... أثبت بأكثر من طريقة... ، ويلاحظ أن مثل هذه الأسئلة تتطلب وضع افتراضات وحلول غير متوقعة ، كما تتطلب التخيل وطرح البدائل والتمايز في الإجابات ، وهذا ما ينمي لدى المتعلمين مهارات الطلاقة والمرونة ، واستنتاج حلول غير مألوفة للمشكلات ، وتفسيرها واختيار أفضل الحلول .

• استراتيجية التعلم التعاوني Cooperative Learning Strategy

يعرفها ارتزت وونيومان (Artzt&Newman,1990) بأنها إحدى أساليب التعلم التي تتطلب من المتعلمين العمل في مجموعات صغيرة لحل مشكلة ما أو لإكمال عمل معين ، أو تحقيق هدف ما ، ويشعر كل فرد من أفراد المجموعة بمسئوليته نحو مجموعته ، فنجاحه أو فشله هو نجاح أو فشل المجموعة ، لذا يسعى كل فرد من أفراد المجموعة لمساعدة زميله، وبذلك تشيع روح التعاون بينهم ، وتعرفها كوثر كوجك (١٩٩٢) بأنها نموذج تدريس يتطلب من المتعلمين العمل مع بعضهم البعض ، والحوار فيما بينهم فيما يتعلق بالمادة الدراسية ، وأن يعلم بعضهم بعضاً ، و أثناء هذا التفاعل الفعال تنمو لديهم مهارات شخصية واجتماعية إيجابية ؛ ويعرفها جونسون وجونسون (١٩٩٨) بأنها موقف تعليمي يعتمد على المجموعات الصغيرة المتجانسة ، لكي يعمل المتعلمون معاً وصولاً بتعلمهم وتعلم الآخرين إلى أقصى حد ممكن ، وهناك مسؤوليتان إحداهما أن يتعلم الفرد المادة التعليمية ، والأخرى التأكد من أن كل أفراد المجموعة قد تعلموا المادة التعليمية معاً ؛ ويعرفها صلاح الدين الشريف (٢٠٠٠) بأنها تعلم المتعلمين معاً من خلال تواجدهم في مجموعات صغيرة تضم المستويات التحصيلية المختلفة من أجل تحقيق هدف محدد يتمثل في إنجاز المهام الرياضية، بحيث يشعر كل متعلم بأنه شريك فعال ومسؤول عن نجاح أو فشل المجموعة ، ويتراوح عدد أفراد المجموعة ما بين (٢-٧) متعلمين يعملون معاً باستقلالية تامة دون تدخل من المعلم الذي يقوم بدور الموجه .

وتعرف في الدراسة الحالية بأنها تعلم قائم على أساس المشاركة الفعالة والنشطة للتلميذات في عملية التعلم ، وتقوم على تقسيمهن إلى مجموعات صغيرة داخل الفصل (٤- ٦) تلميذات ، وإعطاء الفرصة لهن لتحمل المسؤولية عند دراسة موضوع ما ، ويتم تحت إشراف وتوجيه المعلمة ، ويكون دور المعلمة موجهة ومرشدة ، وتتدخل عندما يتطلب الموقف ذلك ، وتتاح فيها الفرصة للمناقشة والحوار وإبداء الرأي بين المعلمة وبين التلميذات ، وبين التلميذات بعضهن البعض .

كما توصلت نتائج البحوث في مجال تعليم وتعلم الرياضيات إلى أن التلاميذ الذين يتعلمون تعلمًا تعاونيًا بمختلف قدراتهم يصبحون أكثر تقبلًا للفروق الفردية بينهم ، ويندمجون في مهام التعلم بدرجة أكبر ، وتنمو قدرتهم على التفكير ، ويسمح العمل في مجموعات صغيرة باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني (Li,2007) .

مما سبق يمكن توصيف الخطوات الإجرائية للاستراتيجية المقترحة للتعلم النشط (من خلال الدمج بين إستراتيجيتي العصف الذهني والتعلم التعاوني) كالآتي :

١. صياغة المشكلة :

تقوم المعلم بطرح المشكلة أو المهمة وشرح أبعادها للتلميذات ، ومناقشتهن فيها للتأكد من استيعابهن وفهمهن للمشكلة .

٢. بلورة المشكلة :

تطلب المعلمة من التلميذات - بعد تقسيمهن إلى مجموعات يتراوح عدد أفرادها من ٣- ٦ تلميذات - إعادة صياغة المشكلة ، ومساعدتهن في ذلك بطرح عدد من الأسئلة عليهن ، بهدف تنشيط تفكيرهن وتعويدهن على إنشاء أكبر عدد ممكن من الاحتمالات لحل المشكلة .

٣. العصف الذهني لواحده أو أكثر من عبارات المشكلة التي تمت بلورتها :
تمثل هذه الخطوة الجزء الرئيسي لجلسة العصف الذهني ؛ فيتم خلالها إثارة فيض حر من الأفكار لدى كل مجموعة ، وتبدأ بأن تقوم المعلمة بإلقاء كلمة تنشيطية لتهيئة التلميذات ، وعرض قواعد العصف الذهني على لوحة أمامهن ، والمحافظة على حرية النقاش وتنمية الأفكار .

٤. تقييم الأفكار التي تم التوصل إليها :
تقوم المعلمة بعرض كم الأفكار المطروحة لحل المشكلة وتقييم الأفكار في ضوء معايير الجودة والأصالة والحدثة ، ولا يتوقف التلميذات عند ذلك ولكن يطلب منهن أن يطوروا أو يحسنوا أفكارهن وأفكار زميلاتهن ، أو الاستفادة من مجموعة من الأفكار في الوصول إلى فكرة جديدة قابلة للتنفيذ .

• مهارات التفكير العليا في الهندسة

إن مهارات التفكير تتدرج من البساطة إلى التعقيد حسب المواقف العملية التي تتطلب هذا النوع من التفكير ، فالتذكر يعتبر عملية عقلية بسيطة يقوم بها الفرد باسترجاع المعلومات المناسبة حسب الموقف التعليمي ، وفي هذا

الصدد يذكر منير جبريل (٢٠٠٣) أن التفكير ينقسم لمستويات تفكير عليا ودنيا ، أما المستويات الدنيا فتشتمل الأساسية والأولية والاسترجاع ، والعليا فتشمل التفكير الناقد والإبداعي ، والمستويات العليا تكون أعقد من مستويات التفكير الدنيا من حيث الفروق والقدرة والأداء فهو يشمل التفكير الناقد والإبداعي . وموضع الاهتمام في هذا المجال معرفة نوعين من أنواع التفكير هما :

١. التفكير التقاربي Convergent Thinking

يحدث هذا النوع من التفكير عندما يتم تنمية وإصدار معلومات جديدة من معلومات متاحة سبق الوصول إليها ، ومتفق عليها ، وينتج عن ذلك إجابة صحيحة واحدة لما يفكر فيه الفرد ، ويقابل هذه العملية التفكير الناقد .

٢. التفكير التباعدي Divergent Thinking

يرتبط هذا النوع بنتيجة المعلومات وتطويرها وتحسينها للوصول إلى معلومات وأفكار ونواتج جديدة من خلال المعلومات المتاحة ، ويكون التأكيد هنا على نوعية الناتج وأصالته ، ويعني أن الفرد يمكن ألا يصل إلى إجابة واحدة صحيحة ؛ لأنه ينطلق في تفكيره وراء إجابات متعددة ، وهذا النوع يقابل عمليات التفكير الإبداعي . وبمراجعة الأدبيات والدراسات التي تناولت مهارات التفكير العليا : محبات أبو عميرة (١٩٩٦) ، صلاح عبد الحفيظ (١٩٩٨) ، حمزة الرياش وعادل الباز (٢٠٠٠) ، حسن هاشم وعلاء الدين متولي (٢٠٠٠) ، رمضان رفعت (٢٠٠٢) محمد العربي (٢٠٠٢) ، وائل عبد الله وفاطمة بلال (٢٠٠٢) منير جبريل (٢٠٠٣) ، مجدي حبيب (٢٠٠٣) ، يحيى ماضي (٢٠٠٣) ، مركز الحاسب الآلي والمعلومات بقطر (٢٠٠٤) ، عبد الله النافع (٢٠٠٦) ؛ أمكن تعريف مهارات التفكير العليا في الهندسة بأنها : تلك المهارات التي تمتلكها التلميذة والتي تمكنها من التعامل مع الأسئلة ذات النهايات المفتوحة ، وكذلك الأسئلة ذات الإجابات المتعددة بالإضافة إلى أن هذه المهارات تمكنها من تجزئة الموضوعات لإدراك العلاقات من حيث السبب والنتيجة ، واكتشاف العلاقات الجديدة ، وقدرتها على الحكم على الموقف المشكل من خلال بعض المعلومات المعطاة ، وقدرتها على شرح وتعريف وفهم ممارسة مهارات العمليات العقلية المطلوبة بسرعة ودقة وإتقان ، وتتضمن مهارات تفكير ناقد ، ومهارات تفكير إبداعي . وتحدد هذه المهارات في :

- 7 **الطلاقة Fluency** : القدرة على إيجاد أكبر عدد من الأفكار أو العلاقات الهندسية المرتبطة بمشكلة ما وتقاس بعدد العلاقات الهندسية الصحيحة التي يمكن استنتاجها من رسم هندسي معطى .
- 7 **المرونة Flexibility** : القدرة على التنوع واللامنطية في إنتاج الأفكار أو طرق الإثبات للمشكلة الهندسية ، وتقاس بفئات الأفكار ، أو طرق الإثبات للعلاقة الهندسية المعطاة ، باستخدام التعلم النشط في تعليم الهندسة .
- 7 **الأصالة Originality** : قدرة التلميذة على ذكر إجابات غير شائعة أو مألوفة في الجماعة التي تنتمي إليها .

- 7 **الاستنتاج Reasoning** : قدرة التلميذة على اكتشاف علاقات جديدة تؤدي إلى فهم وإدراك العلاقات ببعضها انطلاقاً من المعلومات المعطاة .
- 7 **التفسير Interpretation** : قدرة التلميذة على التحليل والشرح والتعريف
- 7 **التقويم Evaluation** : قدرة التلميذة على تحديد جوانب الضعف والقوة ، وكذلك القدرة على استخدام المعلومات المعطاة في المشكلة ومعرفة كيفية الوصول لحل هذه المشكلة .

حيث تمثل الطلاقة والمرونة والأصالة تفكيراً إبداعياً ، أما الاستنتاج والتفسير والتقويم فتمثل تفكيراً ناقداً .

• منخفضو التحصيل :

يعرفها حامد زهران (١٩٩٠) بأنها تلك الفئة التي تضم تلاميذ مستوى تحصيلهم أقل من مستوى تحصيل زملائهم الأسوياء في نفس عمرهم الزمني في المدرسة . ويشير جابر عبد الحميد (١٩٩٨) ، وغان أبو الفخر (٢٠٠١) وفيصل الزراد (٢٠٠١) إلى أن منخفضي التحصيل هم فئة من التلاميذ يتمتعون بكل ما يتمتع به المتعلم العادي من قدرات وإمكانات ، فهم يعانون من مشكلات في أدائهم وليس مشكلات في القدرة ، حيث تتمثل استجاباتهم بالسلبية وعدم النشاط ، والتفاعل مع بيئة التعلم ، فهم عاديون في جميع مظاهرهم الجسمية والعقلية والنفسية والثقافية والبيئية ، إلا أنهم يعانون من ضعف في التحصيل الأكاديمي .

وقد حدد يسري دنيور (٢٠٠٥) مجموعة من الخصائص التي تتصف بها هذه الفئة من بينها :

- ليس لديهم القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات وتوظيفها في مواقف الحياة.
- لا يستفيدون من التعلم السابق.
- لديهم قصور في الطرق والخطط التي تساعد على تعلم أفضل .
- ليس لديهم بنية معرفية منظمة .
- ليس لديهم دافعية للتعلم والتفاعل مع بيئة التعلم .

وتعرف في الدراسة الحالية بأنها : فئة التلميذات اللاتي يتمتعن بكل ماتتبع به التلميذة العادية من قدرات وإمكانات ، إلا أنهن يحصلن على درجة أقل من ٥٠٪ في اختبار الرياضيات .

• الإطار التجريبي للدراسة:

للإجابة على تساؤلات الدراسة والتحقيق من صحة فروضها ، قامت الباحثة بإتباع الإجراءات التالية :

- أولاً: إعداد الوحدة موضوع الدراسة في ضوء استراتيجيات التعلم النشط المقترحة:
- في ضوء ما تم عرضه حول إستراتيجيات التعلم النشط وكيفية استخدامها في التدريس تم إعداد موضوعات الوحدة (وحدة الأشكال الرباعية)

في صورة دليل للمعلمة تسترشد به عند تنفيذ الوحدة ، وفقاً للاستراتيجية المقترحة لتعلم النشاط في الدراسة ، وتضمن الدليل الآتي :

- ١ . مقدمة توضح الهدف من الدليل وبعض الإرشادات العامة للمعلمة تدور حول كيفية تنفيذ الاستراتيجية المقترحة لتعلم النشاط .
- ٢ . الأهداف العامة لدراسة وحدة الأشكال الرباعية .
- ٣ . وضع خطة زمنية لتدريس موضوعات الوحدة بما يتفق مع الخطة الزمنية لدراسة الوحدة بالمدرسة .
- ٤ . تخطيط الدروس المتضمنة بالوحدة على أن يشتمل كل درس على :

- 7 عنوان الدرس .
- 7 جوانب التعلم المتضمنة بالدرس .
- 7 الأهداف الإجرائية للدرس .
- 7 الوسائل والمواد التعليمية المستخدمة في الدرس .
- 7 خطوات تنفيذ الدرس وفقاً للاستراتيجية المقترحة لتعلم النشاط .
- 7 تقويم الدرس .
- 7 أوراق العمل وفقاً لإجراءات ومتطلبات استراتيجية التعلم المقترحة .

وللتأكد من صدق الدليل تم عرضه على مجموعة من المتخصصين في مجال تدريس الرياضيات ملحق (١) ، وفي ضوء الآراء والتوجيهات تم إجراء التعديلات ، ليصبح في صورته النهائية جاهزاً للتطبيق . ملحق (٢)

• ثانياً : إعداد اختبار مهارات التفكير العليا في الهندسة

- 7 الهدف من الاختبار : يهدف الاختبار إلى قياس مهارات التفكير العليا في الهندسة لدى التلميذات منخفضي التحصيل بالصف الثاني المتوسط .
- 7 صياغة مفردات الاختبار : اشتمل الاختبار على مجموعة من الأسئلة الموضوعية (نمط الصواب والخطأ ، الاختيار من متعدد) ، والأسئلة المقالية ؛ وذلك في ضوء تحليل محتوى الوحدة ؛ لتحديد جوانب التعلم بها والأهداف الإجرائية ، وإعداد جدول المواصفات اللازم لذلك . ملحق (٣)

7 ضبط الاختبار إحصائياً :

- صدق الاختبار : للتحقق من صدق الاختبار تم استخدام طريقة صدق المحتوى ؛ وذلك بعرضه على مجموعة من المتخصصين في مجال تدريس الرياضيات ، لإبداء الرأي حول الاختبار من حيث : وضوح المفردات ودقتها العلمية ، ومناسبتها لمستوى الهدف الذي وضعت لقياسه ، ومستوى التلميذات موضع اهتمام الدراسة ، وفي ضوء الآراء والتوجيهات تم إجراء التعديلات المطلوبة ؛ وطريقة صدق الاتساق الداخلي ؛ وذلك بحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار وكل مهارة من مهارته كما في الجدول التالي :

جدول (١) : معاملات الارتباط لمهارات التفكير العليا في الهندسة بالدرجة الكلية للاختبار

المهارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة الإحصائية
الطلاقة	٠.٣٩٢	٠.٠١
المرونة	٠.٣٣٣	٠.٠١
الأصالة	٠.٣٠٤	٠.٠١
الاستنتاج	٠.٤١٨	٠.٠١
التفسير	٠.٣٩٥	٠.٠١
التقويم	٠.٣٢٤	٠.٠١

- يتبين من الجدول السابق أن الاختبار يتمتع بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي ؛ وبهذا يصبح الاختبار صادقاً لما يقيسه .
- ثبات الاختبار : للتحقق من ثبات الاختبار تم تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (٤٠) تلميذة من الصف الثاني المتوسط ؛ وبحساب معامل ألفا (α) ووجد أنه يساوي (٠.٨٥٣) وهو معامل ثبات مناسب .
 - معاملات السهولة ومعاملات التمييز لمفردات الاختبار: تم حساب كل منها باستخدام المعادلات المخصصة لذلك ، كما هو موضح في ملحق (٤) مما يشير إلى مناسبة الاختبار من حيث معاملات السهولة ومعاملات التمييز .
 - زمن الاختبار: وذلك بحساب متوسط الزمن الذي استغرقته أول خمس تلميذات ، وآخر خمس تلميذات (من تلميذات العينة الاستطلاعية) في الإجابة على الاختبار ، مقسوماً على عددهن ؛ ووجد أن الزمن تقريباً (٩٠ دقيقة) .
 - الصورة النهائية للاختبار: اشتمل الاختبار في صورته النهائية بعد إجراء التعديلات على (١٧) مفردة ملحق (٥) ، والجدول التالي يوضح توزيع مفردات الاختبار :

جدول (٢) : مواصفات اختبار مهارات التفكير العليا في الهندسة

المهارة	أرقام المفردات	عدد المفردات
الطلاقة	٣ ، ٢ ، ١	٣
المرونة	٥ ، ٤ ، ٢	٣
الأصالة	١٠ ، ٦	٢
الاستنتاج	١٧ ، ١٢ ، ١١	٣
التفسير	٩ ، ٨ ، ٧	٣
التقويم	١٦ ، ١٥ ، ١٤ ، ١٣	٤

- ثالثاً : إجراءات تجربة الدراسة
- عينة الدراسة :

تم اختيار عينة الدراسة من تلميذات الصف الثاني المتوسط من إحدى المدارس المتوسطة للبنات بمدينة مكة المكرمة ، واللاتي مستوى تحصيلهن في الرياضيات في اختبار الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٠/١٤٣١ هـ أقل من ٥٠٪ ، ومن ثم تم تقسيمهن بطريقة عشوائية إلى مجموعتين ، إحداهما

تمثل المجموعة التجريبية ، والأخرى تمثل المجموعة الضابطة ، وقد بلغ عدد أفراد العينة (٥٠) تلميذة بواقع (٢٤) تلميذة بالمجموعة التجريبية ، و(٢٦) تلميذة بالمجموعة الضابطة .

• **منهج الدراسة والتصميم التجريبي :**

تعتمد الدراسة الحالية على منهج البحث شبه التجريبي ، القائم على التصميم شبه التجريبي في دراسته على عينة من التلميذات منخفضي التحصيل بالصف الثاني المتوسط مقسمة إلى مجموعتين :

7 المجموعة التجريبية : وهي مجموعة التلميذات اللاتي يدرسن وحدة الأشكال الرباعية ، وذلك باستخدام استراتيجية مقترحة للتعلم النشط

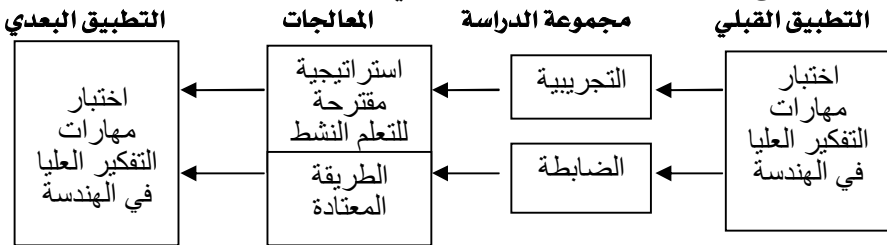
7 المجموعة الضابطة : وهي مجموعة التلميذات اللاتي يدرسن نفس الوحدة بالطريقة المعتادة .

وقد اشتمل التصميم البحثي لهذه الدراسة على المتغيرات التالية :

7 المتغير المستقل : التدريس باستخدام استراتيجية مقترحة للتعلم النشط

7 المتغير التابع : مهارات التفكير العليا في الهندسة .

ويوضح الشكل (١) التصميم التجريبي للدراسة الحالية :



شكل (١) : التصميم التجريبي للدراسة

• **التطبيق القبلي لأداة الدراسة :**

قبل بدء تدريس الوحدة تم تطبيق اختبار مهارات التفكير العليا في الهندسة على أفراد مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) بهدف التأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة ، والجدول التالي يوضح نتائج التطبيق :

جدول (٣) : المتوسطات والانحراف المعياري وقيمة (ت) لنتائج التطبيق القبلي لأداة الدراسة

أدوات الدراسة	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
اختبار مهارات التفكير العليا في الهندسة	التجريبية	١٢.٧٦	٤.٠٣	٠.٨٢	غير دال
	الضابطة	١٣.٤٠	٤.٥٣		

تشير نتائج الجدول إلى أن قيمة (ت) غير دالة ؛ مما يعني عدم وجود فروق بين مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في اختبار مهارات التفكير

العليا في الهندسة ؛ مما يؤكد تجانس أفراد مجموعتي الدراسة قبل بدء التدريس .

• تنفيذ تجربة الدراسة :

- قبل البدء بتجربة الدراسة اجتمعت الباحثة بالمعلمات اللاتي يقمن بالتدريس لتلميذات المجموعة التجريبية ؛ وذلك لتوضيح الهدف من الدراسة وأهميتها وخطوات التدريس للاستراتيجية المقترحة للتعلم النشط ودور كل من المعلمة والتلميذة ؛ كما تم تزويدها بدليل المعلم المعد للاسترشاد به أثناء التدريس ؛ كما قامت الباحثة بالمتابعة الدورية للتأكد من قيام المعلمة بالتدريس وفقا للدليل ، أما بالنسبة للمجموعة الضابطة ، فقد قامت معلمة الفصل بالتدريس وفقا للطريقة المعتادة .
- تم البدء بتطبيق تجربة الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٠/١٤٣١ هـ .
- استغرق التدريس (١٦ حصة) بمعدل (٤) حصص أسبوعياً ، وزمن الحصة (٤٥ ٤٠) دقيقة ؛ وذلك حسب الخطة الزمنية لتدريس هذه الموضوعات بالمقرر . ملحق (٦)

• التطبيق البعدي لأداة الدراسة :

بعد الانتهاء من تدريس الوحدة لكل من مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة ، تم التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير العليا في الهندسة .

• عرض النتائج :

فيما يلي عرض لأهم النتائج التي تم التوصل إليها للإجابة على أسئلة الدراسة والتحقق من صحة فروضها :

(١) السؤال الأول والذي ينص على : ما فعالية التدريس باستراتيجية مقترحة للتعلم النشط على تنمية مهارة الطلاقة لدى التلميذات منخفضي التحصيل بالمرحلة المتوسطة ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار صحة الفرض الأول ، والذي ينص على أنه " يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير العليا بالنسبة لمهارة الطلاقة لصالح المجموعة التجريبية " باستخدام اختبار (ت) لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار ، وكذلك قياس حجم الأثر مربع إيتا (η^2) للمعالجة التجريبية ، والجدول التالي يوضح هذه النتائج :

جدول (٤) : دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة الطلاقة

المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	قيمة (η^2)	حجم الأثر
تجريبية	٢٤	٧.٢٣	١.٤٧٨	١١.٢٧	٠.٠١	٠.٩٦	كبير
ضابطة	٢٦	٣.٣٣٣	١.١٨٤				

يتضح من الجدول السابق :

وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير العليا في الهندسة بالنسبة لمهارة الطلاقة لصالح المجموعة التجريبية . كما تشير قيمة مربع إيتا (η^2) إلى حجم الأثر الذي أحدثته المعالجة التجريبية والمتمثلة في الاستراتيجية المقترحة للتعلم النشط إلى وجود درجة تأثير كبير على تنمية مهارة الطلاقة لدى التلميذات منخفضي التحصيل بالصف الثاني المتوسط ، مما يدل على أن تدريس الوحدة باستخدام الاستراتيجية المقترحة للتعلم النشط أدى إلى نتائج إيجابية في تنمية مهارة الطلاقة لدى أفراد العينة . وبذلك يتحقق الفرض الأول من فروض الدراسة .

(٢) السؤال الثاني والذي ينص على : ما فعالية التدريس باستراتيجية مقترحة للتعلم النشط على تنمية مهارة المرونة لدى التلميذات منخفضي التحصيل بالمرحلة المتوسطة ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار صحة الفرض الثاني ، والذي ينص على أنه " يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير العليا بالنسبة لمهارة المرونة لصالح المجموعة التجريبية " باستخدام اختبار (ت) لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار ، وكذلك قياس حجم الأثر مربع إيتا (η^2) للمعالجة التجريبية ، والجدول التالي يوضح هذه النتائج:

جدول (٥) : دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة المرونة

المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	قيمة (η^2)	حجم الأثر
تجريبية	٢٤	٧.٦٦٦	٠.٨٤٤	١٥.٠٦	٠.٠١	٠.٩٩	كبير
ضابطة	٢٦	٣.٦٦٦	١.١٨٤				

يتضح من الجدول السابق :

وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير العليا في الهندسة بالنسبة لمهارة المرونة لصالح المجموعة التجريبية .

كما تشير قيمة مربع إيتا (η^2) إلى حجم الأثر الذي أحدثته المعالجة التجريبية والمتمثلة في الاستراتيجية المقترحة للتعلم النشط إلى وجود درجة تأثير كبيرة على تنمية مهارة المرونة لدى التلميذات منخفضي التحصيل بالصف الثاني المتوسط ، مما يدل على أن تدريس الوحدة باستخدام الاستراتيجية المقترحة للتعلم النشط أدى إلى نتائج إيجابية في تنمية مهارة المرونة لدى أفراد العينة ؛ وبذلك يتحقق الفرض الثاني من فروض الدراسة .

٣) السؤال الثالث والذي ينص على : ما فعالية التدريس باستراتيجية مقترحة للتعلم النشط على تنمية مهارة الأصالة لدى التلميذات منخفضي التحصيل بالمرحلة المتوسطة ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار صحة الفرض الثالث ، والذي ينص على أنه " يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير العليا بالنسبة لمهارة الأصالة لصالح المجموعة التجريبية " باستخدام اختبار (ت) لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار ، وكذلك قياس حجم الأثر مربع إيتا (η^2) للمعالجة التجريبية ، والجدول التالي يوضح هذه النتائج :

جدول (٦) : دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة الأصالة

المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	قيمة (η^2)	حجم الأثر
تجريبية	٢٤	٧.٥	١.٦١٣	٩.٢١	٠.٠١	٠.٨٤	كبير
ضابطة	٢٦	٣.٨	١.٤٩٤				

يتضح من الجدول السابق :

وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير العليا في الهندسة بالنسبة لمهارة الأصالة لصالح المجموعة التجريبية .

كما تشير قيمة مربع إيتا (η^2) إلى حجم الأثر الذي أحدثته المعالجة التجريبية والمتمثلة في الاستراتيجية المقترحة للتعليم النشط إلى وجود درجة تأثير كبيرة على تنمية مهارة الأصالة لدى التلميذات منخفضي التحصيل بالصف الثاني المتوسط ، مما يدل على أن تدريس الوحدة باستخدام الاستراتيجية المقترحة للتعليم النشط أدى إلى نتائج إيجابية في تنمية مهارة الأصالة لدى أفراد العينة ؛ وبذلك يتحقق الفرض الثالث من فروض الدراسة.

٤) السؤال الرابع والذي ينص على : ما فعالية التدريس باستراتيجية مقترحة للتعليم النشط على تنمية مهارة الاستنتاج لدى التلميذات منخفضي التحصيل بالمرحلة المتوسطة ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار صحة الفرض الرابع ، والذي ينص على أنه " يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير العليا بالنسبة لمهارة الاستنتاج لصالح المجموعة التجريبية " باستخدام اختبار (ت) لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار ، وكذلك قياس حجم الأثر مربع إيتا (η^2) للمعالجة التجريبية ، والجدول التالي يوضح هذه النتائج :

جدول (٧) دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة الاستنتاج

المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	قيمة (η^2)	حجم الأثر
تجريبية	٢٤	٧,٤٣٣	٠,٩٣٥	١٢,٣٠	٠,٠١	٠,٩٩	كبير
ضابطة	٢٦	٣,٥٠	١,٤٧٩				

يتضح من الجدول السابق :

وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير العليا في الهندسة بالنسبة لمهارة الاستنتاج لصالح المجموعة التجريبية .

كما تشير قيمة مربع إيتا (η^2) إلى حجم الأثر الذي أحدثته المعالجة التجريبية والمتمثلة في الاستراتيجية المقترحة للتعلم النشط إلى وجود درجة تأثير كبيرة على تنمية مهارة الاستنتاج لدى التلميذات منخفضي التحصيل بالصف الثاني المتوسط ؛ مما يدل على أن تدريس الوحدة باستخدام استراتيجيات التعلم النشط أدى إلى نتائج إيجابية في تنمية مهارة الاستنتاج لدى أفراد العينة ، وبذلك يتحقق الفرض الرابع من فروض الدراسة .

٥) السؤال الخامس والذي ينص على : ما فعالية التدريس باستراتيجية مقترحة للتعلم النشط على تنمية مهارة التفسير لدى التلميذات منخفضي التحصيل بالمرحلة المتوسطة ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار صحة الفرض الخامس ، والذي ينص على أنه " يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير العليا بالنسبة لمهارة التفسير لصالح المجموعة التجريبية " باستخدام اختبار (ت) لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار ، وكذلك قياس حجم الأثر مربع إيتا (η^2) للمعالجة التجريبية ، والجدول التالي يوضح هذه النتائج :

جدول (٨) دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة التفسير

المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	قيمة (η^2)	حجم الأثر
تجريبية	٢٤	٦,٨٣	١,٥٥٥	٨,٠٧	٠,٠١	٠,٨٢	كبير
ضابطة	٢٦	٣,٣٠	١,٨٢٢				

يتضح من الجدول السابق :

وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير العليا في الهندسة بالنسبة لمهارة التفسير لصالح المجموعة التجريبية .

كما تشير قيمة مربع إيتا (η^2) إلى حجم الأثر الذي أحدثته المعالجة التجريبية والمتمثلة في الاستراتيجية المقترحة للتعلم النشط إلى وجود درجة تأثير كبيرة على تنمية مهارة التفسير لدى التلميذات منخفضي التحصيل بالصف الثاني المتوسط ، مما يدل على أن تدريس الوحدة باستخدام الاستراتيجية المقترحة للتعلم النشط أدى إلى نتائج إيجابية في تنمية مهارة التفسير لدى أفراد العينة ، وبذلك يتحقق الفرض الخامس من فروض الدراسة.

٦) السؤال السادس والذي ينص على : ما فعالية التدريس باستراتيجية مقترحة للتعلم النشط على تنمية مهارة التقويم لدى التلميذات منخفضي التحصيل بالمرحلة المتوسطة ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار صحة الفرض السادس ، والذي ينص على أنه " يوجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير العليا بالنسبة لمهارة التقويم لصالح المجموعة التجريبية " باستخدام اختبار (ت) لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار ، وكذلك قياس حجم الأثر مربع إيتا (η^2) للمعالجة التجريبية ، والجدول التالي يوضح هذه النتائج :

جدول (٩) دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة التقويم

المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	قيمة (η^2)	حجم الأثر
تجريبية	٢٤	٦,٨٦٦	١,١٣٦	١١,٥٥	٠,٠١	٠,٩٥	كبير
ضابطة	٢٦	٢,٦٠	١,٦٧٣				

يتضح من الجدول (٩) :

وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير العليا في الهندسة بالنسبة لمهارة التقويم لصالح المجموعة التجريبية. كما تشير قيمة مربع إيتا (η^2) إلى حجم الأثر الذي أحدثته المعالجة التجريبية والمتمثلة في الاستراتيجية المقترحة للتعلم النشط إلى وجود درجة تأثير كبيرة على تنمية مهارة التقويم لدى التلميذات منخفضي التحصيل بالصف الثاني المتوسط ، مما يدل على أن تدريس الوحدة باستخدام الاستراتيجية المقترحة للتعلم النشط أدى إلى نتائج إيجابية في تنمية مهارة التقويم لدى أفراد العينة ، وبذلك يتحقق الفرض السادس من فروض الدراسة.

• مناقشة النتائج وتفسيرها :

باستعراض نتائج الدراسة الحالية في حدود العينة ، وأدوات الدراسة والموضوعات المتضمنة بوحدة التجريب ، والاستراتيجية المقترحة للتعليم النشط يمكن أن نخلص بما يلي :

7 أشارت النتائج بوجه عام إلى فعالية استخدام الاستراتيجية المقترحة للتعليم النشط ، بالمقارنة بالطريقة المعتادة ، على تنمية مهارات التفكير العليا في الهندسة لدى التلميذات منخفضي التحصيل بالصف الثاني المتوسط ، وقد يرجع ذلك إلى أن التدريس باستخدام الاستراتيجية المقترحة للتعليم النشط :

- غير من بيئة التعلم التقليدية التي يقتصر دور التلميذة فيها على الحفظ والاستظهار دون إعمال العقل فيما تتعلمه ، إلى بيئة تعليمية نشطة تقوم فيها التلميذة ببناء المعرفة بنفسها وفق قدراتها واستعداداتها ، الأمر الذي أدى إلى زيادة دافعيته وحماسها نحو التعلم واكسبها الثقة في قدراتها ، وساعدها على إطلاق طاقاتها الكامنة . وهذا يتفق مع ما أشار إليه باركنسون (Parkinson,2004) بأن وضع المتعلمين منخفضي التحصيل في مواقف ليس بها أي اختيار سوى أن يعملوا ، وتوفير فرص العمل والمشاركة النشطة بين المجموعات ، تساعد على تحسين أدائهم .

- توفير جو تسوده الحرية أتاح الفرصة للتلميذات لعرض أفكارهن دون خوف أو خجل ؛ حيث كان يتم تأجيل الحكم على صحة الأفكار ، ولا يسمح لأحد من التلميذات بالسخرية أو الاستهزاء من الأفكار والآراء المطروحة ، هذا مما نمى ثقتهن بأنفسهن وساعد على تحسين مهارات التفكير لديهن .

- مراعاة هاتين الإستراتيجيتين للفروق الفردية بين التلميذات ، وتوفير الأنشطة المتنوعة ، والتدريبات المختلفة ؛ شجع التلميذات على المشاركة في الأنشطة ، وأسهم في رفع مستوى تفكيرهن في مادة الرياضيات .

- مشاركة التلميذات في التفاعل من خلال العمل ضمن مجموعات للمناقشة ، وطرح الأسئلة المتنوعة ، والاشتراك في اكتشاف المفاهيم والتدريبات القائمة على حل المشكلات ؛ الأمر الذي أتاح لهن الفرصة لاستخدام مهارات التفكير المختلفة ، هذا بالإضافة إلى التحليل العميق من جانب المتعلمين للمهام ، وهذا يتفق مع ما أشار إليه (Mathews,2006) بأن المشاركة في المهام يؤدي إلى اكتساب المتعلمين للمفاهيم ومهارات التفكير الإبداعي والاستقصاء وحل المشكلات ، ويشجعهم على اتخاذ القرار .

- إن إطلاق العنان لتفكير التلميذات بحيث ينتجون أكبر عدد ممكن من الأفكار ، دون التقيد بنمط معين ؛ وتشجيعهن على إيجاد حلول جديدة غير مألوقة ، والوصول إلى قرارات ، ينمى لديهن مهارات التفكير .

- إيجابية التلميذات في الموقف التعليمي ، والاعتماد علي النفس في عملية الحل ، وتشجيعهن على المناقشة وإثارة التساؤلات داخل الفصل ، الأمر الذي أدى إلى التقليل من حدة الرقابة والملل ، والتغلب على الطابع المجرد للهندسة ، الذي قد يصيب بعض التلميذات أثناء دراستهن لها بالطريقة المعتادة .

7 تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة ثورنبرج (Thornburg, 1991) التي أظهرت تفوق المجموعة التي تتلقى التدريب باستخدام استراتيجية العصف الذهني . كإحدى استراتيجيات التعلم النشط . في جلسات جماعية على المجموعة الأخرى التي تتلقى نفس التدريب في جلسات منفردة ، في الأداء الإبداعي في الرياضيات ، ومع نتائج دراسة بتكوسكي (Butkowski, 1994) التي أظهرت فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني وحل المشكلات كإحدى إستراتيجيات التعلم النشط على تنمية مهارات التفكير العليا في الهندسة لدى تلاميذ الصفوف الثالث والخامس والسادس ، ودراسة عوض التودري (٢٠٠٣) التي توصلت إلى فاعلية استخدام استراتيجية مقترحة لتدريس الرياضيات (استراتيجية التعلم والتعلم النشط) على التحصيل والقدرة على ترجمة التمارين اللفظية ، وتنمية التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الثالث الابتدائي ودراسة إيهاب شحاتة (٢٠٠٧) التي أوضحت نتائجها فاعلية استخدام استراتيجية دورة التعلم والعصف الذهني كإحدى إستراتيجيات التعلم النشط في تدريس وحدتي المضلعات والشكل الرباعي على التحصيل المؤجل وتنمية التفكير الهندسي وفقا لمستويات فان هيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية .

• التوصيات والمقترحات :

- في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج ، توصي الباحثة بما يلي :
١. ضرورة تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة على استخدام إستراتيجيات التعلم النشط في تدريس الرياضيات .
 ٢. ضرورة اهتمام مخططي مناهج الرياضيات في مراحل التعليم المختلفة بأهمية الربط أثناء وضع المناهج بين المحتوى المعرفي ومبادئ واستراتيجيات التدريس الحديثة التي تعتمد على ممارسة مهارات التفكير العليا وليس الاقتصار فقط على المعلومات والمعارف .
 ٣. تضمين دليل المعلم استراتيجيات وطرق تسهم في تنمية مهارات التفكير العليا .
 ٤. يجب أن تتسم العملية التعليمية بالإثارة والتشجيع وإبداء الرأي والبحث عن حلول مبتكرة وجديدة .
 ٥. الاهتمام بإعداد المعلمين في شتى المراحل التعليمية إعداداً تربوياً بحيث يكون على وعي كامل بقدرات تلاميذه التفكيرية وكيفية استخدام الأساليب لتنميتها .

٦. الاهتمام بفئة منخفضي التحصيل باستخدام استراتيجيات تعتمد على نشاط المتعلم وتحويله من متلقٍ سلبي إلى عضو فعال نشط أثناء عملية التعلم .

وعلى ذلك فإن الباحثة تقترح إجراء الدراسات التالية :

7 فعالية استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الرياضيات لفئات المتفوقين وذوي صعوبات التعلم .

7 أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنمية متغيرات أخرى مثل حل المشكلة الرياضية ، والترابطات الرياضية ، التواصل الرياضي .

7 فعالية بعض الاستراتيجيات التدريسية الأخرى للمتعلمين منخفضي التحصيل في الرياضيات كالتدريس بالتعلم القائم على التعاون بين الأقران ، والتعلم من خلال لعب الدور ، والتعلم من خلال حل المشكلات التعاوني .

7 إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل تعليمية مختلفة وفي فروع الرياضيات الأخرى .

7 فعالية بعض الاستراتيجيات التدريسية الأخرى على تنمية مهارات التفكير العليا في الرياضيات .

7 فعالية استخدام استراتيجيات تدريسية أخرى غير المستخدمة في الدراسة الحالية على تنمية مهارات التفكير العليا لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة منخفضي التحصيل .

• المراجع :

- ١.أحمد بكير (٢٠٠٤) : أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس الهندسة على تنمية التفكير الإبداعي الهندسي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط . رسالة ماجستير غير منشورة معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة .
- ٢.أحمد اللقاني ، علي الجمل (٢٠٠٣) : معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس . القاهرة : دار الكتب .
- ٣.إيهاب شحاتة (٢٠٠٧) : فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الهندسة على التحصيل المؤجل وتنمية التفكير الهندسي وفقا لمستويات فان هيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أسيوط .
- ٤.جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٨) : التدريس والتعلم ، الأسس النظرية الاستراتيجية والفاعلية . القاهرة : دار الفكر العربي .
- ٥.جودت سعادة ، وآخرون (٢٠٠٦) : التعلم النشط بين النظرية والتطبيق . الأردن : دار الشروق .
- ٦.جونسون ، جونسون (١٩٩٨) : التعلم الجماعي والفردى - التعاون والتنافس والفردية . ترجمة رفعت محمود بهجان ، القاهرة : عالم الكتب .
- ٧.حامد زهران (١٩٩٠) : علم نفس النمو - الطفولة والمراهقة . القاهرة : عالم الكتب .
- ٨.حسن زيتون ، كمال زيتون (٢٠٠٣) : التعلم والتدريس من منظور البنائية . القاهرة : عالم الكتب .
- ٩.حسن هاشم ، علاء الدين متولي (٢٠٠٠) : تطوير التدريبات والأنشطة المصاحبة لمقرر الرياضيات بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء مهارات التفكير العليا في الهندسة HOTS مجلة تربويات الرياضيات ، المجلد (٣) ، يوليو .
- ١٠.حمزة الرياشى ، عادل الباز (٢٠٠٠) : استراتيجية مقترحة في التعلم التعاوني حتى يتمكن لتنمية الإبداع الهندسي واختزال قلق حل المشكلة الهندسية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية . مجلة تربويات الرياضيات ، المجلد (٣) ، يوليو .

١١. ديفيد كافلو (٢٠٠٤): التعلم النشط - ما هو التعلم الفعال. نقلاً عن: <http://www.seed.slb.com/ar/index>
١٢. رضا مسعد عصر (٢٠٠١) : فاعلية التعلم النشط القائم على المواد اليدوية في تدريس المعادلات والمتراجحات الجبرية . مجلة تربويات الرياضيات ، المجلد (٤) ، إبريل .
١٣. رمضان رفعت سليمان (٢٠٠٤) : فعالية التعلم النشط في تدريس الإحصاء لتلاميذ المرحلة الإعدادية على تحصيلهم وتنمية الحس الإحصائي لديهم . المؤتمر العلمي الرابع : رياضيات التعليم العام في مجتمع المعرفة ، كلية التربية ببها ، جامعة الزقازيق
١٤. زينب طاهر أبو الحمد (٢٠٠٤) : فعالية استخدام إستراتيجيتين للتعلم النشط في تحصيل طلاب الصف الرابع الابتدائي في الرياضيات وميلهم نحو دراستها . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنيا .
١٥. صلاح الدين حسين الشريف (٢٠٠٠) : مدى فاعلية استراتيجيات التعلم التعاوني في علاج صعوبات تعلم الرياضيات وتقدير الذات . مجلة كلية التربية بأسسوط ، المجلد (١٦) العدد (١)
١٦. صلاح عبد الحفيظ (١٩٩٨) : استراتيجية مقترحة لتنمية مهارات حل المعادلات وبعض المهارات العليا للتفكير لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي . مجلة تربويات الرياضيات ، المجلد (١) ، ديسمبر .
١٧. طالب عبد الرزاق السعيد (٢٠٠٥) : التعلم النشط . نقلاً عن ، <http://www.moudir.com>
١٨. عبد الرزاق همام (٢٠٠٣) : دراسة تفاعل استخدام العصف الذهني والسعة العقلية في تدريس العلوم علي تنمية بعض عمليات العلم والتفكير الابتكاري والتحصيل لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط . مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، كلية التربية جامعة المنيا ، يناير .
١٩. عبد الله الحسين (٢٠٠٧) : شرح كامل لطريقة التعلم النشط . نقلاً عن: <http://www.aloyun.com>
٢٠. عبد الله النافع (٢٠٠٦) : إستراتيجيات التدريب على برنامج تنمية مهارات التفكير العليا في الهندسة . ورقة عمل مقدمة إلى ملتقى التدريب والتنمية ، الرياض .
٢١. عبير زيدان (٢٠٠٣) : معلم الرياضيات وتنمية الإبداع . المؤتمر العلمي الثالث للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات ، دار الضيافة ، جامعة عين شمس .
٢٢. علاء المرسي (٢٠٠٣) : فعالية تدريس أنماط متعددة من المشكلات الرياضية في تنمية بعض العمليات العقلية المعرفية العليا لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا
٢٣. عوض حسين التودري (٢٠٠٣) : استراتيجية مقترحة لتدريس رياضيات الصف الثالث الابتدائي وأثرها على التفكير الرياضي وترجمة التمارين اللفظية والاحتفاظ بالتعلم . مجلة كلية التربية ، جامعة أسسوط ، المجلد (١٩) ، العدد (٢) .
٢٤. غسان أبو الفخر (٢٠٠١) : مفهوم صعوبات التعلم - لمحة تاريخية: التعريف والمفاهيم القريبة منه . الرسالة التربوية المعاصرة ، السنة الأولى ، الأردن : دار البشير للنشر والتوزيع .
٢٥. فتحي جروان (٢٠٠٧) : تعليم التفكير ، مفاهيم ، وتطبيقات . ط ٣ ، الأردن : دار الفكر .
٢٦. فريد كامل أبو زينة (١٩٩٤) : مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها . الكويت : مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع .
٢٧. فيصل الزراد (٢٠٠١) : ما هو التخلف الدراسي وما هي صعوبات التغلب . الرسالة التربوية المعاصرة ، السنة الأولى ، الأردن : دار البشير للنشر والتوزيع .
٢٨. كريمان بدبر (٢٠٠٨) : التعلم النشط . الأردن : دار البشير للنشر والتوزيع .
٢٩. كوثر حسين كوجك (١٩٩٢) : استراتيجية تدريس تحقق هدفين . دراسات تربوية، المجلد (٧) ، الجزء (٤٣) ، مصر : رابطة التربية الحديثة .
٣٠. لطفي لطيفة ، يوسف السوالى (١٩٩٣) : أساليب تدريس الرياضيات . الكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات ، وزارة التربية والتعليم ، مسقط .

٣١. مجدي عبد الكريم حبيب (٢٠٠٣) : تعليم التفكير في عصر المعلومات: المدخل ، المفاهيم ، المفاتيح ، النظريات ، البرامج . القاهرة : دار الفكر العربي .
٣٢. محبات أبو عميرة (١٩٩٦) : المتفوقون والرياضيات. القاهرة : مكتبة الدار العربية للكتاب .
٣٣. محمد علي الصالح (٢٠٠٥) : التعلم النشط . نقلا عن : <http://www.moudir.com>
٣٤. محمد الطيطي (٢٠٠٤) : تنمية قدرات التفكير الإبداعي . الأردن : دار الميسرة للنشر والتوزيع .
٣٥. محمد العرابي (٢٠٠٢) : فاعلية استخدام الأسئلة والمشكلات مفتوحة النهاية على التحصيل والتفكير الابتكاري والاتجاهات نحو الرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية. المؤتمر العلمي السنوي الثاني للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات ، دار الضيافة جامعة عين شمس .
٣٦. محمد النمر (٢٠٠٤) : أثر استخدام المدخل المنظومي في تدريس حساب المثلثات على التحصيل الدراسي والمهارات العليا للتفكير لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنوفية .
٣٧. محمد محمود حمادة (٢٠٠٥) : فعالية إستراتيجيتي (فكر – زاوج – شارك) والاستقصاء القائم على أسلوب التعلم النشط في نوادي الرياضيات المدرسية في تنمية مهارات التفكير الرياضي واختال قلق الرياضيات لدى طلاب المرحلة الإعدادية . مجلة دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان ، المجلد (١١) ، العدد (٣) .
٣٨. محمود نصر(٢٠٠٦):أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط مصحوبا بالعروض التقديمية على اكتساب المهارات الرياضية المرتبطة بالكسور لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي . مجلة التربية، جامعة الأزهر ، الجزء (٤) ، العدد (١٢٩) .
٣٩. مركز الحاسب الآلي والمعلومات بقطر (٢٠٠٤) : مهارات التفكير العليا الصفحة الرئيسية . نقلا عن : <http://www.qatar.com>
٤٠. منير جبريل (٢٠٠٣) : كيف تطور مهارات التفكير العليا (الإبداعي والناقد) لطلبة التاسع في موضوع الهندسة التحليلية . القدس : مركز التطوير التربوي .
٤١. ناجي ديسقورس (٢٠٠٠) : تصورات مستقبلية لمنهج الرياضيات في الألفية الثالثة (تدريس التفكير) . مجلة تربويات الرياضيات ، المجلد (٣) ، يناير .
٤٢. هبة فوزي علي (٢٠٠٦) : التعلم النشط . نقلا عن موقع : <http://www.alyaseer.net>
٤٣. وائل عبد الله ، فاطمة بلال (٢٠٠٢) : برنامج مقترح لإكساب مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لمرحلة رياض الأطفال . المؤتمر العلمي السنوي الثاني لجمعية تربويات الرياضيات، دار الضيافة، جامعة عين شمس .
٤٤. وليم عبيد (١٩٩٨) : رياضيات مجتمعية لمواجهة تحديات مستقبلية : إطار مقترح لتطوير مناهج الرياضيات مع بداية القرن الحادي والعشرين . مجلة تربويات الرياضيات ، المجلد (١) ، ابريل .
٤٥. يحيى ماضي (٢٠٠٣) : أساليب تنمية مهارات التفكير العليا في الهندسة لدى تلاميذ الصف الثامن بقطاع غزة تعليم وتعلم الرياضيات وتنمية الإبداع ، المؤتمر العلمي الثالث للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات ، دار الضيافة ، جامعة عين شمس .
٤٦. يسري طه دنبر (٢٠٠٥) : أثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوي صعوبات التعلم . مجلة التربية العلمية ، المجلد (٨) ، العدد (١) .

47. Antonietti,J.(2001) : How Can Children Learn to be Creative? . Available at : <http://www.paoladiblosioityart.html> .
48. Artzt , A. &Newman. (1990): How to use Cooperative Learning in The Mathematics .
49. Beth,C.(2002) : Components of Statical Thinking and Implications for Instruction and Assessment . Journal of Statistics Education ,10(3) .

50. Brono ,K.(2002) : Statistical Thinking with Active Teaching Strategies . Available at : [http:// www. Abc.se/n mg847//html](http://www.Abc.se/nmg847/html)
51. Butkowski , K. (1995) : Improving Students Higher Thinking in Mathematics Elementary School Students. Available at : [www.orders .eds.com.members/sp](http://www.orders.eds.com.members/sp)
52. Coy,J.(2001):Teaching fifth Grade Mathematical Concepts :Effects of word Problems used with Traditional Methods . Eric : No452054.
53. David,D.&Wilder,S.(2003) : Learning by Doing . In : David,P.&others "Learning to Teach Math in Secondary School". London:Routledge.
54. kyriacou ,& Marshall , J. (1989) : The Nature of Active learning in Secondary Schools . Evaluation and Research in Education , No.3 .
55. Li,H.(2007):Collaborative Problem Solving in New Product Development. Organization Science, 18(2) .
56. Mathews,L.K.(2006) : Elements of Active Learning . Available at : [http://www2una.edu/geograghy /active/elements .htm](http://www2una.edu/geograghy/active/elements.htm) .
57. Mckinny,k.(1998): Engaging Students Through Active Learn in Newsletter from The Center for the Advancement of Teaching ,Illinois State, University.
58. Parkinson,J.(2004) : Improving Secondary Science Teaching . London and New York , Longman Group MK Limited .
59. Philips , E & Higgins , R. (2000) : Creative Mathematics Real or Rhetoric . Journal of Educational Studies in Math,17(4) .
60. Ross,J.&Raphail,D.(1990): Communication and Problem Solving Achievement in Cooperative Learning Groups . Journal of Curriculum Studies, No. 22 .
61. Sharon, D. &Martha, L.(2001) : Learning and Development . New York : McGraw Hill Book Co.
62. Thornburg,Y. (1991): Group Size And Member Diversity Influence on Creative Performance, Journal of Creative Behavior , 25(4) .

البحث الخامس :

" التدوير الوظيفي من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات
السعودية "

إعداد :

" التدوير الوظيفي من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية "

د/ علي بن فهد بن فهد الفعير الشريف

• المقدمة :

تولي الدول المتقدمة والنامية على السواء اهتماما كبيرا بالتربية، وذلك استنادا للدور الفعال الذي تقوم به في تقدم المجتمعات ورفيها، فالتربية أصبحت الآن من أهم الوسائل التي تستعين بها كافة الدول في حل قضاياها الاجتماعية والاقتصادية وتحقيق الرفاهية والتقدم.

ولكي تؤدي التربية ثمارها فإنها تحتاج إلى إدارة فعالة تنظم أنشطتها وتنسق جهود أفرادها من أجل تحقيق الأهداف المرجوة، فالإدارة تمثل عنصرا حيويا في ترجمة الأفكار والنظريات التربوية وجعلها أمرا واقعا حقيقيا، لذا فقد يجوز القول بأن نجاح المهمة التربوية يتوقف على مستوى إدارتها من الناحيتين النظرية والتطبيقية، ومن هذا المنطلق يميل الكثيرون إلى الاعتقاد بأن تدني الأداء الإداري قد يكون السبب الرئيسي خلف إخفاق التطبيقات التربوية في الميدان (آل حفيظ، ١٩٨٨: ١٠).

وبالتالي أصبح تحسين الأداء الإداري للمؤسسات التربوية بما فيها الجامعات يشكل اهتماما عالميا في جميع دول العالم، يضاف إلى ذلك أن قدرة أي مجتمع على إدارة مؤسساته وبرامجه الحيوية، ليس فقط بفاعلية وكفاءة وإنما أيضا بعدالة وابتكار، تعتبر من أهم الخصائص التي تميز أي مجتمع عن غيره من المجتمعات، ويعد موضوع الإدارة الجامعية من المواضيع الساخنة على مستوى العالم أجمع، وذلك نظرا لأن التعليم الجامعي أصبح يشكل قضية مقلقة في جميع دول العالم (الخطيب والخطيب، ٢٠٠٦: ٢٣).

حيث يعتبر التعليم الجامعي في ظل تكون مجتمع المعرفة بعد الثورة المعلوماتية والتكنولوجية التي تشهدها المجتمعات المعاصرة من أهم مراحل التعليم التي تعمل على إعداد الكوادر العلمية المدربة والمؤهلة لقيادة مؤسسات المجتمع، وركيزة أساسية لتنمية مجتمعية إنتاجية، والاستثمار فيه هو ادخار في العنصر البشري الذي هو أهم ما يملكه أي مجتمع ينبغي النهوض والوصول إلى أفضل أهدافه وغاياته (التل، ١٩٩٧: ١٠٥).

نتيجة لهذا الاهتمام المتزايد والمتنامي بأهمية التعليم الجامعي كان لابد من الانتباه لدور أعضاء هيئة التدريس وخاصة أصحاب المناصب الإدارية من عمداء ووكلاء ورؤساء أقسام في تطوير التعليم الجامعي وتحقيق أهدافه المحددة من قبل الجهات الأعلى.

وتعتبر الأقسام الأكاديمية في الجامعات وحدات تنظيمية تقوم بالدور الكبير في تحقيق نشر المعرفة وتنميتها ثم تطبيقها، وهي مهمات متكاملة يتم بعضها بعضا وبينها تداخل إلى حد كبير، كما يعتبر رؤساء الأقسام في الكليات المختلفة مجموعة متميزة من أعضاء هيئة التدريس، لذلك فهم يمارسون من خلال اختصاصتهم وظيفية التدريس والبحث أي أنهم أكاديميون

قبل كل شئ وليسوا إداريين إلا أنهم يمارسون مهام منصب رئاسة القسم دون امتلاك للخبرات اللازمة ودون حصولهم على أي نوع من أنواع التدريب المسبق وهذا يعني غموض الأدوار لديهم، فغياب الإعداد المسبق لرئيس القسم لممارسة دوره يخلق مشكلة بحد ذاته (حري ١٩٩٩: ٦٩ - ٧٠).

ونتيجة لغياب هذا الإعداد والتأهيل اللازمين لأي عضو هيئة تدريس يتولى منصبا إداريا تنتج مشاكل عدة منها الوقوع تحت سيطرة المنتفعين من أصحاب الخبرة السابقة في المجال الإداري، وهو ما قد يؤدي إلى تفشي الفساد الإداري داخل المنظومة الإدارية.

فمن المفترض أن يكون رئيس القسم الإداري الأكاديمي قائدا إداريا من جهة وقائدا تعليميا وزميلًا من زملاء أعضاء هيئة التدريس من جهة أخرى، هذا بالإضافة إلى أنه بحكم موقعه ينبغي أن يكون حلقة وسيطة من حلقات الإدارة الجامعية، ومسئولا تجاه الإدارة العليا عن تسيير أمور القسم الأكاديمي وضبطها وتنفيذ تعليمات الإدارة بشأنه، كما يجب أن يكون ممثلا ومنفذا لوجهات نظر الأفراد والمجموعة التي يضمها قسمه تجاه الإدارة الجامعية باعتباره أحد أعضاء تلك المجموعة وزميلًا لهؤلاء الأفراد (العمرى ١٩٩٨: ٢٥٥).

وعلى هذا فلا بد من غرس مفهوم الولاء لدى أعضاء هيئة التدريس من أصحاب المناصب الإدارية نحو الجامعة في المقام الأول وكذلك الولاء نحو تحقيق مصلحة العمل عموما، مع التأكيد على تحقيق وحماية زملاء أعضاء هيئة التدريس باعتبارهم منهم في الأساس، ومهما طالبت مدة البقاء في المنصب الإداري فإن المنتهى الحتمي هو الجانب الأكاديمي، لذلك فإن الولاء للمنصب لن يجدي فالمنصب لابد أن تزول، ومن هذا المنطلق تأتي أهمية التدوير الوظيفي للقيادات الإدارية.

والتأكيد على أهمية احترام الوظيفة الحكومية يقتضي منا اعتماد مبدأ التدوير الوظيفي، انطلاقا من افتراض مؤداه أن الأعمال المختلفة التي يقوم بها الموظفون قابلة للتدوير، ومن الممكن أن يتم تدوير الموظفين من عمل لآخر دون أن يحدث خلل يذكر في انسياب العمل (هيجان، ٢٠٠٢).

ويرى عبد الفتاح الرحالي التدوير الوظيفي على أنه الأداة الفعالة والركيزة الديناميكية نحو تطوير العمل، حيث يعرف على أنه " تنقل المدير أو القائد من عمل إلى عمل، تبعا لغايات عمليهم محددة ووفق أنظمة محددة " ولذلك يتم التعبير عنه على أنه ضخ دماء جديدة في المنصب بهدف إحداث تطوي في الأداء وتجنب ترهل المؤسسات وتغلغل المحسوبيات فيها وتقليص احتمالات الفساد والقصور والضمور في الإنتاجية ومخرجات العمل وجودته وتحرير الإدارات من قيادات الملل نتيجة الروتين (الرحالي، ٢٠٠٨).

ويرى ناصر العديلي أن التدوير الوظيفي يعني " أن يعد الموظف أو العامل أو المدير لممارسة أعمال أخرى بشكل منظم ومجدول وفق خطة إدارية مدروسة وتحديد سنوات لممارسة العمل الجديد، سواء للوظيفة الإشرافية أو الإدارية أو القيادية أو الوظائف الفنية أو الإدارية الأخرى، أي إعطاء الفرصة للموظفين

العاملين لممارسة نشاطات أخرى بشكل منظم خلال سنوات محددة قد تكون أربع أو خمس سنوات، ومن ثم تحويلهم إلى وظائف أخرى بعد هذه السنوات (العديلي، ٢٠٠٨).

وجاء تعريف التدوير الوظيفي في مدونة العلوم المالية والإدارية بأنه " هو تدوير الموظفين بين فترة وأخرى بين المهام المختلفة حيث تكون المهن مثلاً روتينية وتتسم بطابع الجمود في نشاطاتها وعدم تعرض الموظف للتحدي العملي، فإن الحل يكون بإسناد مهام جديدة له في نفس مستوى الإدارة وتتطلب عادة نفس القدرودة من المهارات والخبرات، وبها فإن الموظف سيتخلص من الروتين والملل ويجدد نشاطه ويتدرب لتحمل قدر أكبر من المسؤوليات، فالتدوير الوظيفي هو تنقل الأفراد بين الأعمال والنشاطات وذلك لزيادة تنوع المهنة وإثرائها ومن الممكن أن يتم تطبيق هذا المبدأ بشكل مجدول ومنظم (مدونة العلوم المالية والإدارية، ٢٠١٠).

ويرى الباحث أن التدوير الوظيفي هو " تحريك منظم للموظف من وظيفة لأخرى، حيث تبقى الوظيفة كما هي بينما يتم تغيير الموظفين القائمين عليها، مما يمنح الموظف الفرصة لأداء وظائف مختلفة مما يثري مهاراته وخبراته وقدرته على أداء الوظائف المختلفة، ولكن الوظائف قد تكون أكثر أو أقل شبيهاً بوظيفته السابقة لذلك لا بد من تسليح الموظف بالمهارات اللازمة للوظيفة الجديدة".

وقد قام خبراء الإدارة بوضع معايير إدارية أساسية خاصة بالتدوير الوظيفي وخاصة للمناصب القيادية، وهو بقاء الموظف في منصبه مدة ست سنوات كحد أقصى مع قياس عائده الاقتصادي سنوياً لكي يتم اتخاذ اللازم مسبقاً بهدف إتاحة الفرص لغيره ممن لديهم القدرة على العطاء والتجديد بشكل أفضل (الرحالي، ٢٠٠٨).

• التدوير الوظيفي والإدارة الآمنة:

والتدوير الوظيفي يعد مطلباً مهماً في ترشيح مبدأ الإدارة الآمنة، وبخاصة في الجهات التي تعاني من ارتفاع معدلات الفساد الإداري، نتيجة لبقاء الشخص في وظيفته لمدة طويلة، حيث ينبغي نهج أسلوب التدوير الوظيفي بين الموظفين في هذه الأجهزة مع عدم الإخلال بكفاءة الأداء، إن التدوير الوظيفي سوف يساعد الموظف كما يساعد المنظمة على الخروج من دائرة الركود ومقاومة التغيير الناتج من الاعتقاد بأن الوظيفة هي ملك للموظف، ذلك أن مثل هذا الاعتقاد كثيراً ما يدفع الموظفين إلى ارتكاب المخالفات الإدارية وتعطيل برامج التنمية الإدارية، الأمر الذي يؤدي إلى ترسيخ الكثير من الممارسات الإدارية السلبية (هيجان، ٢٠٠٢).

فالهدف من حركة النقل والتدوير هو لتجديد النشاط وروح العمل وتجديد بيئة العمل وتحقيقاً لمشروع التغيير من أجل التطوير، وهذا لا يقلل من قدر من يكلف بعمل وينقل إلى غيره وإنما تضع الشخص المناسب في المكان المناسب وتمكنه من العمل في مجال إبداعه، كما تهدف إلى هذه الفكرة إلى إلغاء مشاعر التفرد وروح الاطمئنان التي قد تسيطر على من يشغل موقعه لفترة طويلة، مما

يؤثر سلباً على العطاء في العمل والعلاقات بين الزملاء، إن التغيير والتدوير يعطي الحيوية والمرونة في العمل الإداري ويساعد في القضاء على البيروقراطية والخمول والتراخي (الرحالي، ٢٠٠٨).

وعلى هذا فإن التدوير الوظيفي يهدف إلى نقل الموظف الكسول من موقعه لحثه على بذل الجهد المطلوب منه بما يحول دون انتشار مثل هذا النموذج داخل المنظمة، مع إحلال القائد القدوة محل القائد المتكاسل أو الفاسد حتي يمكنه تحفيز مرؤوسيه ودفعهم نحو العمل الجاد والفعال لتحقيق مصلحة المنظمة ككل.

ويرى الدكتور حسين كاظم أهمية القدوة في الإدارة حيث قال "لا أعتقد أن أحداً يستطيع أن يؤكد أن مشكلاتنا المعاصرة هي مشكلات اقتصادية ترجع أساساً إلى نقص في الموارد أو الإمكانيات المادية فحسب، بقدر ما هي في حالات كثيرة مشكلات سلوكية أصابت شريحة من مجتمعنا.

فالقيادة بالقدوة مطلب أساسي اليوم لأن ما نعانيه من مشكلات سلوكية إدارية تبدو واضحة في غياب الأمانة في الإدارة، ترجع إلى غياب القدوة في القيادة الإدارية لذلك لابد من تطبيق مبدأ التدوير الوظيفي بالنسبة للقيادات حتى نحمي هؤلاء القيادات من أنفسهم، فالنفس أمارة بالسوء طالما بقي المدير أو القائد في منصبه لمدة طويلة، وكذلك نأتي بمدير يمثل قدوة حسنة في حالة وجود مدير ليس على قدر المسؤولية حتى يمثل الأمانة الإدارية قولاً وفعلًا، ولتحقيق ذلك هناك عدد من النقاط الهامة (هيجان نقلا عن حميد ١٤٢٣هـ، القرني ١٤٢٣هـ):

- 7 ضرورة الإيمان بأهمية الدور الذي يقوم به الشخص في وظيفته أو منظمته.
- 7 إمتلاك المهارة والمعرفة الكافية بالنسبة للدور الذي يقوم به الشخص.
- 7 توضيح القيم والتصرفات التي يقوم بها القدوة للأشخاص المقتدين.

• التدوير الوظيفي والتعاقب القيادي:

لكي تنجح عملية التدوير الوظيفي وتؤدي بثمارها المرجوة لابد من اتخاذ الإجراءات التخطيطية اللازمة والتي تعرف بالتعاقب القيادي، وعرف ويليام روثويل التعاقب القيادي بأنه هو " وسيلة لتحديد المواقع الإدارية الهامة بداية من مستويات المشرفين ومديري المشروعات حتى أعلى المناصب الإدارية داخل المنظمة، كما يوضح تخطيط التعاقب المواقع الإدارية لتوفير أقصى مرونة في التحركات الإدارية اللاحقة لضمان تحقيق الأفراد تفوق أعلى، وتوسيع قاعدة المهارات الإدارية، وأخيرا توفير كفاءات عامة أكثر ملائمة لأهداف المنظمة بدلا من مجرد ملائمة أهداف الأقسام " (روثويل ٢٠٠٥).

وتخطيط التعاقب هو مهمة متعددة الأبعاد: حيث تبدأ بتحديد ومراقبة المواقع الرئيسية داخل المنظمة، ثم التأكد من وجود الكفاءات الداخلية اللازمة لسد هذه المواقع على مدار الوقت، والهدف منها هو تقليل الآثار السلبية لعملية ترك العمل الإجبارية من قبل الموظفين والعمل على الإبقاء على أصحاب المواهب داخل المنظمة من خلال التركيز على عملية التطوير الوظيفي، وتفعيل آلية الترقية الداخلية مما يساعد على تجنب النفقات الزائدة وتعطل سير العمل

- لحين استقطاب موظفين جدد من خارج المنظمة لشغل الوظائف الشاغرة. ويرجع السبب في اللجوء إلى تخطيط التعاقب القيادي (روثويل ٢٠٠٥) لما يلي:
- 7 الإسهام في تنفيذ الخطط الاستراتيجية للمنظمة فلا يجب إجراء التعاقب القيادي بدون ضوابط ولكن لابد من ربطه بالخطط الاستراتيجية للمنظمة، وخطط الموارد البشرية وأيضاً خطط تطوير الموارد البشرية.
 - 7 تحديد الاحتياجات الوظيفية من أجل تنفيذ الخطط التدريبية الضرورية.
 - 7 زيادة مساحة المهبة والمهارة لدى الموظفين المرشحين لسد الوظائف الشاغرة.
 - 7 توفير فرص أكثر أمام الموظفين الطموحين والساعين للتقدم والترقي.
 - 7 زيادة حجم رأس المال الفكري في المنظمة، ورأس المال الفكري يمثل قيمة المواهب البشرية الموجودة داخل المنظمة.
 - 7 مساعدة الموظفين على إدراك خطط الوظائف الخاصة بهم داخل المنظمة حيث يكون الموظف على دراية بمستقبله الوظيفي داخل المنظمة في حالة استمراره، وعلى دراية بخسارته في حالة رحيله.
 - 7 رفع معنويات الموظفين من خلال تشجيع الترقى الداخلي واستخدامه كحافز مما يسمح للمنظمة باستغلال مهارات وقدرات موظفيها بصورة أكثر فعالية.
 - 7 تحسين قدرة الموظفين على الاستجابة للمتغيرات العلمية والمعرفية في بيئة العمل.
 - 7 تحديد الموظفين الذين يمكن الاستغناء عنهم دون إلحاق الضرر بالمنظمة.
- ويقع القائلين على تخطيط التعاقب القيادي في عدة أخطاء لابد من تلافيها لضمان نجاح التعاقب القيادي (أوين، ٢٠٠٩) يمكن تلخيصها فيما يلي:
- 7 عدم دمج التعاقب القيادي في ثقافة المنظمة، فبدون تخطيط التعاقب لا يمكن للمنظمة الوصول إلى أهدافها الاستراتيجية طويلة الأجل.
 - 7 عدم تكريس الوقت الكافي للتخطيط وتحديد النتائج المرغوب في تحقيقها، ومتابعة سير العمل بصورة دورية للقيام بإدخال التحديثات والتطويرات المطلوبة عند الحاجة،
 - 7 فتور حماس المديرين وكبار النماذج لعملية التعاقب القيادي مع مرور الوقت، مما يؤدي إلى تعثرها أو توقفها لذلك لابد من ضمان تعهد والتزام المديرين بإنهاء ما تم البدء فيه.
 - 7 ثبات عملية تخطيط التعاقب رغم مرور الزمن واحتياجها للتطوير أو حتى التغيير استجابة للمتغيرات الزمنية والبيئية والاستراتيجية.
 - 7 بعد تحديد مستوى المهارات والقدرات والخبرات المطلوبة لسد مراكز محددة، يعاني الموظف من تجاهل عملية تطويره وتدريبه مما يصيبه بحالة من الملل والروتين والكسل.

• تحديد المشكلة:

يعبر التساؤل الرئيس التالي عن مشكلة الدراسة: كيف يمكن أن يؤثر التدوير الوظيفي على أداء أعضاء هيئة التدريس من أصحاب المناصب الإدارية بالجامعات السعودية ٩. ويثير التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

- 7 هل يتقبل أعضاء هيئة التدريس تطبيق التدوير الوظيفي عليهم ؟
- 7 هل يحول التدوير الوظيفي دون تفشي الفساد داخل المنظومة الجامعية ؟
- 7 ما هو أثر التدوير الوظيفي على أداء الإدارة العليا بالجامعات ؟

• فروض البحث:

- للإجابة عن أسئلة البحث وفي ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة أمكن للباحث صوغ الفروض التالية:
- 7 يسود شعور عام بالرفض من قبل أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق التدوير الوظيفي.
- 7 لا توجد علاقة بين تطبيق التدوير الوظيفي وبين القضاء على الفساد الإداري بالجامعات.
- 7 لا يؤثر التدوير الوظيفي على أداء الإدارة العليا للجامعة.

• أهداف البحث:

- تتمثل أهداف الدراسة في:
- 7 التعرف على مدى تقبل أعضاء هيئة التدريس لتطبيق مبدأ التدوير الوظيفي.
- 7 الوقوف على العلاقة بين تطبيق التدوير الوظيفي وأمكانية التصدي للفساد الإداري داخل الجامعات.
- 7 توضيح أثر التدوير الوظيفي على أداء أعضاء هيئة التدريس أصحاب المناصب الإدارية بالجامعات السعودية.
- 7 التعرف على مستوى الولاء لدى أعضاء هيئة التدريس نحو جامعاتهم.
- 7 التعرف على الآثار النفسية والمعنوية للتدوير الوظيفي على أعضاء هيئة التدريس.
- 7 إجراء نموذج استكشاف حول التدوير الوظيفي في الجامعات السعودية من خلال بحث العلاقة بين الدور الوظيفي وأثره على الأداء في الجامعات السعودية.

• أهمية البحث:

- ترجع أهمية البحث عموماً إلى العديد من العوامل وهي:
- 7 مازال التدوير الوظيفي مفهوم حديث لم يتطرق إليه العديد من الباحثين مما أدى إلى عدم توضيح دوره وأهميته بالنسبة للمؤسسات الخاصة والعامة على حد سواء.
- 7 التدوير الوظيفي من وجهة نظر الموظف يعد بمثابة عقاب أو تقليل من قدر الموظف ، وهذا المفهوم لابد من تغييره أولاً حتى يستطيع الموظف تقبله بصدر رحب.
- 7 يعتبر التدوير الوظيفي أداة فعالة وركيزة ديناميكية نحو تطوير منظومة العمل المؤسسي ككل.
- 7 تكمن أهمية التدوير الوظيفي في أنه يعمل على تجديد النشاط وروح العمل وتجديد بيئة العمل سعياً لخلق حالة من التحدي لدى الموظف وقتل الشعور بالملل مما يضيف حالة من الحيوية ويساعد في القضاء على البيروقراطية.

- 7 التدوير الوظيفي يثري من إمكانيات وخبرات ومهارات الموظفين مما يوفر للمنظمة كوادراً مؤهلة تساعد على إجراء أي عملية تعاقب قيادي في أي مركز وفي أي وقت.
- 7 التدوير الوظيفي يحول دون تهرل المؤسسات وتغلغل المحسوبيات وتقليص احتمالات الفساد والقصور والضمور في الإنتاجية ومخرجات العمل وبخاصة في الجهات التي تعاني من بقاء الأشخاص في مناصبهم لفترات طويلة.
- 7 التدوير الوظيفي يجعل الجميع على علم بأن إمكانية التقدم والترقي الوظيفي متاحة فقط أمام أصحاب الكفاءة والخبرة، فتخطيط التعاقب يضع الأولويات بناء على المؤهلات والكفاءات.

• حدود الدراسة:

- 7 الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس أصحاب المناصب الإدارية (عمداء وكلاء، رؤساء أقسام) في الجامعات السعودية بمنطقة مكة المكرمة (جامعة الملك عبد العزيز، جامعة أم القرى، جامعة الطائف).
- 7 الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على بحث أثر تطبيق التدوير الوظيفي على أداء أعضاء هيئة التدريس أصحاب المناصب الإدارية.
- 7 الحدود المكانية: إجراء دراسة ميدانية في الجامعات السعودية بمنطقة مكة المكرمة (جامعة الملك عبد العزيز، جامعة أم القرى، جامعة الطائف).
- 7 الحدود الزمانية: العام الدراسي (١٤٣٠ - ١٤٣١).

• مصطلحات الدراسة:

- 7 التعاقب القيادي: ويتضمن التخطيط لتحديد مرشح محتمل ليحل محل موظفين في مناصب رئيسية، إما لأنهم قد يتركوا المنظمة في وقت ما أو لأن تركهم المنظمة بشكل مفاجئ يشكل خطراً على المنظمة.
- 7 القدوة: تعني الاهتمام بالشئ ومتابعته والتأسي به، وتنبع من القدوة بهذا الشئ أو الشخص نتيجة لثبوت نجاحه وتفوقه في مجال معين.
- 7 القيادة الإدارية: هي القدرة على التأثير على الآخرين من أجل تحقيق أهداف المنظمة المنشودة.
- 7 الإدارة الآمنة: هي التي تقوم على ترسيخ مبدأ الأمانة في الإدارة من خلال ترسيخ مبدأ احترام الوظيفة، والإدارة بالقدوة، وتطبيق مبدأ المساءلة المبني على الوضوح والصلاحيات.
- 7 التطوير: عرف عبد الغني النوري التطوير بأنه "البدء بما هو موجود والتدرج به من مرحلة لأخرى، من خلال تحليل الواقع إلى عناصره الأولية ثم تتم عمليات تركيبية مخططة بعد ذلك" (النوري، ١٩٨٧: ٤٠).
- 7 كما عرفه أحمد بدوي بأنه "عملية تزويد الإداريين بالمهارات والمعلومات التي تساعد على تحسين أدائهم في العمل ورفع مستوى كفاءتهم في مواجهة المشاكل الإدارية" (بدوي، ١٩٨٤: ٢٧).
- 7 الأداء: عرف محمد نصر الأداء بأنه "الإنجاز الناجم عن ترجمة المعارف النظرية إلى مهارات من خلال الممارسة العملية والتطبيقية لهذه النظريات وبواسطة الخبرات المتراكمة والمكتسبة في مجال العمل" (نصر، ٢٠٠٢: ٩٤).

• المنهجية والإجراءات:

(أ) منهج الدراسة:

اعتمد الباحث المنهج العلمي في إعداد هذه الدراسة، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي في لإجراءات الدراسة الذي يفيد في فهم أبعاد وجوانب الظاهرة موضع الدراسة بدقة، لكونه من أنسب المناهج لمثل هذه الدراسة، ولأنه يناسب موضوع الدراسة حيث يصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها كما وكيفاً، ومن ثم استخلاص النتائج وتقييمها واختبار فرضيات الدراسة بهدف التوصل إلى توصيات واضحة وعملية لخدمة أهداف الدراسة.

(ب) مجتمع الدراسة:

تم اختيار مجتمع الدراسة وهو أعضاء هيئة التدريس اصحاب المناصب الإدارية في الجامعات السعودية بمنطقة مكة المكرمة (جامعة الملك عبد العزيز، جامعة أم القرى، جامعة الطائف).

(ج) عينة الدراسة:

تم اختيار عينة بلغ حجمها (١٢٠) عضو هيئة تدريس، وبعد التطبيق الميداني لأداة الدراسة حصل الباحث علي ردود مفردات الدراسة وقدرها (٩٨) استبيان صالحة للتحليل الإحصائي وتشكل ما نسبته (٨٢٪)

جدول رقم (١) : حجم العينة والاستجابة للجامعات الخاضعة للبحث

الجامعة	حجم العينة	حجم الاستجابة	نسبة الاستجابة
جامعة الملك عبد العزيز	٥٠	٤٣	
جامعة أم القرى	٤٠	٣١	
جامعة الطائف	٣٠	٢٤	
الإجمالي	١٢٠	٩٨	

(د) أدوات الدراسة:

- ٧ تم استخدام استمارة الاستبيان لجمع المعلومات اللازمة من خلال أفراد العينة لتوفير الوقت والجهد، وجمع المعلومات خلال فترة زمنية معقولة.
- ٧ البحث في الكتب والمراجع العربية والأجنبية ذات العلاقة، والدوريات والمقالات والتقارير والأبحاث المنشورة في المجالات العلمية المتخصصة والبحث والمطالعة في مواقع الإنترنت.

(هـ) الأساليب الإحصائية:

- قام الباحث بتفريغ وتحليل الاستمارة باستخدام الأسلوب الإحصائي الوصفي لتحليل الاستمارة من خلال برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وقد تم استخدام الأدوات الإحصائية التالية:
- ٧ النسب المئوية والتكرارات والمتوسط الحسابي والمتوسط الحسابي النسبي.
 - ٧ اختبار ألفا كرونباخ اقياس ثبات فقرات الاستبيان.
 - ٧ مصفوفة معامل ارتباط سبيرمان لقياس درجة الارتباط.
 - ٧ اختبار الإشارة لمعرفة ما إذا كان متوسط درجة الاستجابة قد وصل إلى درجة الحياد وهي ٣ أم لا.

(و) إجراءات البحث:

- ٧ إعداد استمارة استبيان أولية لاستخدامها في جمع البيانات والمعلومات.

- 7 عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين والذين قاموا بدورهم بتقديم النصح والإرشاد وتعديل ما يلزم.
- 7 تسليم استمارة الاستبيان شخصيا لمكاتب السادة أعضاء هيئة التدريس المعنيين في هذا البحث، ثم العودة لاستلام الاستمارة بعد أسبوعين من تاريخه.

• الدراسة التطبيقية واختبار صحة الفروض:

يتناول الباحث هنا تحليل نتائج الدراسة الميدانية ومناقشة اختبار صحة الفروض وذلك على النحو التالي:

(١) تصميم استمارة الاستبيان:

تم تصميم استمارة الاستبيان وفقا لمقياس ليكرت، حيث تم تحديد درجات الأهمية لكل عبارة ما بين دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، مطلقا، بأوزان ترجيحية هي ٥، ٤، ٣، ٢، ١، وتم تقسيمها إلى ثلاثة أقسام:

7 القسم الأول: مقياس تقبل أعضاء هيئة التدريس لتطبيق التدوير الوظيفي عليهم المكون من ١٧ عبارة.

7 القسم الثاني: مقياس تفشي الفساد داخل المنظومة الجامعية المكون من ٩ عبارات.

7 القسم الثالث: مقياس أداء الإدارة العليا بالجامعات المكون من ١٠ عبارات.

(٢) صدق الأداة:

عرض الباحث الاستبيان على مجموعة من المحكمين تألفت من ١٢ أكاديمي متخصص في الإدارة والإحصاء واللغة العربية، وقد استجاب الباحث لأراء المحكمين وقام بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل في ضوء المقترحات المقدمة وبذلك خرج الاستبيان في صورته النهائية.

(٣) ثبات الأداة:

يقصد بثبات الأداة أن تعطي نفس النتيجة لو تم إعادة توزيع الاستمارة أكثر من مرة تحت نفس الظروف والشروط، وقد تحقق الباحث من ثبات الأداة من خلال طريقة معامل ألفا كرونباخ وذلك كما يلي:

جدول رقم (٢): نتائج اختبار ألفا كرونباخ لمقياس ثبات الأداة

م	المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
١	تقبل تطبيق التدوير الإداري	١٧	٠.٩٣٩
٢	تفشي الفساد داخل المنظومة الجامعية	٩	٠.٩٠١
٣	أداء الإدارة العليا	١٠	٠.٩٠٢
	إجمالي المحاور	٣٦	٠.٩٥٣

يتضح من النتائج الموضحة أن قيمة معامل ألفا كرونباخ مرتفعة لكل مجال من مجالات الاستبيان، كذلك بلغت قيمة معامل ألفا الإجمالي (0.953) وهذا يعني أن معامل الثبات مرتفع، ويكون الاستبيان قابل للتوزيع في صورته النهائية. وبذلك يكون الباحث قد تأكد من صدق وثبات استبيان الدراسة في صورته النهائية، وأنه صالح للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية، مما يجعله على ثقة تامة بصحة الاستبيان وصلاحيته لتحليل النتائج والإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.

(١) مناقشة وتحليل فقرات الدراسة:

في تحليل عبارات الدراسة تم استخدام اختبار الإشارة للعينة الواحدة، وتم اختبار مجالات الدراسة الثلاثة لتحليل عبارات الاستمارة، وتكون العبارة إيجابية بمعنى أن أفراد العينة يوافقون على محتواها بمستوى معنوية أقل من 0.05 والوزن النسبي المحايد أكبر من 60%، وتكون العبارة سلبية بمعنى أن أفراد العينة لا يوافقون على محتواها بمستوى معنوية أقل من 0.05 والوزن النسبي المحايد أصغر من 60%، وتكون آراء العينة محايدة إذا كان مستوى المعنوية لها أكبر من 0.05.

المجال الأول: تطبيق التدوير الوظيفي:

جدول رقم (٣): المتوسط الحسابي وقيمة الاحتمال (Sig.) لعبارات تطبيق التدوير الوظيفي

٢	العبارات	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (Sig.)	الترتيب
١	لا أبذل أفضل ما عندي في ظل تطبيق التدوير الإداري.	8.3	59.61	99.0	324.0	7
٢	يؤثر التدوير الوظيفي سلباً من خلال تشكيل ضغوط نسبية.	11.3	62.19	2.06	0.040*	5
٣	التدوير الوظيفي يؤدي إلى فقدان الثقة بالنفس.	2.99	59.82	-0.72	0.474	8
٤	الاستمرار في منصبه يؤدي إلى الشعور بالملل.	2.75	55.09	-2.56	0.011*	13
٥	التدوير الوظيفي يرفع من مستوى خبراتي ومهاراتي الشخصية.	2.69	53.81	-3.87	0.000*	14
٦	تمنحتني وظيفتي مكانة اجتماعية بين زملائي في العمل.	3.31	66.26	5.38	0.000*	2
٧	أفضل التدوير الوظيفي الاختياري.	3.40	68.09	5.59	0.000*	1
٨	أعتبر وظيفتي الحالية مصدر من مصادر سعادتي.	2.86	57.27	-0.56	0.578	10
٩	التدوير الوظيفي يمثل أحد وسائل التحفيز.	2.26	45.29	-7.42	0.000*	17
١٠	تنوع المهام الوظيفية يساهم على التميز.	2.61	52.11	-4.37	0.000*	16
١١	التدوير الوظيفي يؤدي إلى الشعور بالإحباط.	2.91	58.23	-0.38	0.705	9
١٢	نظام التدوير الوظيفي يشجعني على الاستمرار في العمل.	2.82	56.37	-1.39	0.165	12
١٣	أوافق على مبدأ التدوير الوظيفي وأرحب به.	2.63	52.60	-3.69	0.000*	15
١٤	أوافق على سياسات وظروف العمل المتعلقة بوظيفتي.	2.86	57.26	-1.20	0.232	11
١٥	أشعر بالأمان والاستقرار مع استمرار بقائي في وظيفتي.	3.17	63.36	2.96	0.003*	4
١٦	التدوير الوظيفي يفقدني جزء من هويتي أمام المرؤوسين.	3.26	65.26	4.15	0.000*	3
١٧	التدوير الوظيفي يعد بمثابة العقاب بالنسبة لي.	3.10	61.94	2.31	0.021*	6
	الإجمالي العام للمجال	2.93	58.59	-1.38	0.169	

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0,05$.

تم استخدام اختبار الإشارة للعينة الواحدة والنتائج المبينة في الجدول رقم (٣) والذي يظهر آراء أفراد عينة الدراسة في عبارات المجال الأول " تطبيق التدوير الوظيفي " مرتبة بشكل تنازلي حسب الوزن النسبي الإيجابي وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة على كل عبارة من هذه العبارات كما يلي:

7 أفضل التدوير الوظيفي الاختياري.

- 7 تمنحني وظيفتي مكانة اجتماعية بين زملائي في العمل.
- 7 التدوير الوظيفي يفقدني جزء من هويتي أمام المرؤوسين.
- 7 أشعر بالأمان والاستقرار مع استمرار بقائي في وظيفتي.
- 7 يؤثر التدوير الوظيفي سلبا من خلال تشكيل ضغوط نسبية.
- 7 التدوير الوظيفي يعد بمثابة العقاب بالنسبة لي.

بالنسبة للعبارات التالية وحسب الوزن النسبي المحايد، فإن هناك عدم موافقة تقريبا من قبل أفراد العينة على هذه العبارات لأن القيمة الاحتمالية لهذه العبارات تشير إلى أنها غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha=0.05$.

- 7 لا أبذل أفضل ما عندي في ظل تطبيق التدوير الإداري.
- 7 التدوير الوظيفي يؤدي إلى فقدان الثقة بالنفس.
- 7 التدوير الوظيفي يؤدي إلى الشعور بالإحباط.
- 7 أعتبر وظيفتي الحالية مصدر من مصادر سعادتي.
- 7 أوافق على سياسات وظروف العمل المتعلقة بوظيفتي.
- 7 نظام التدوير الوظيفي يشجعني على الاستمرار في العمل.

أما الفقرات التالية حسب الوزن النسبي السلبي، وهذا يعني أن هناك عدم موافقة من قبل أفراد العينة على هذه العبارات، وقيمة اختبار الإشارة تتراوح بين أعلى وأدنى قيمة 7.42، 3.69، والقيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي 0.000 لذلك تعتبر هذه العبارات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha=0.05$.

- 7 الاستمرار في منسبي يؤدي إلى الشعور بالملل.
- 7 التدوير الوظيفي يرفع من مستوى خبراتي ومهاراتي الشخصية.
- 7 أوافق على مبدأ التدوير الوظيفي وأرحب به.
- 7 تنوع المهام الوظيفية يسعد على التميز.
- 7 التدوير الوظيفي يمثل أحد وسائل التحفيز.

وبشكل عام يمكن القول بأن المتوسط الحسابي لجميع عبارات المجال يساوي 2.93 أي أن المتوسط الحسابي النسبي يساوي 58.59% وهو أصغر من الوزن النسبي المحايد 60%، وقيمة اختبار الإشارة المحسوبة تساوي -1.38، وأن القيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي 0.169.

لذلك يعتبر مجال "تطبيق التدوير الوظيفي" غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha=0.05$ ، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذا المجال لا يختلف جوهريا عن درجة الحياد وهي 3 وهذا يعني هناك موافقة بدرجة متوسطة تقريبا من قبل أفراد العينة على هذا المجال، مما يعني أن أفراد العينة يوافقون على تطبيق التدوير الوظيفي بشكل سلبي متدني.

المجال الثاني: أثر التدوير على الفساد داخل المنظومة الجامعية:

تم استخدام اختبار الإشارة للعينة الواحدة والنتائج المبينة في الجدول رقم (٤) والذي يظهر آراء أفراد عينة الدراسة في عبارات المجال الثاني "أثر التدوير على تفشي الفساد" مرتبة بشكل تنازلي حسب الوزن النسبي الإيجابي وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة على كل عبارة من هذه العبارات كما يلي:

جدول رقم (٤) : المتوسط الحسابي وقيمة الاحتمال (Sig.) لعبارات مجال اثر التدوير علي تفشي الفساد

م	العبارات	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (Sig.)	الترتيب
١	التدوير الوظيفي يقلل من شعور الموظف بالولاء للمنصب.	3.04	60.88	0.38	0.701	7
٢	التدوير الوظيفي يتم استنادا إلى معايير واضحة ومحددة.	3.60	71.93	8.26	0.000*	2
٣	التدوير الوظيفي ضروري لعاقبة المقصرين والمتخاذلين والفاستدين.	2.95	58.95	-0.84	0.399	9
٤	أشعر بالرضا عن عدالة نظام التدوير الوظيفي.	3.55	71.06	7.89	0.000*	3
٥	الإجراءات المعتمدة في نظام التدوير الوظيفي معروفة ومعنة لكل الفئات الوظيفية.	3.77	75.33	10.39	0.000*	1
٦	قواعد التدوير الوظيفي ضرورية للمحافظة على حقوق جميع الموظفين	3.53	70.62	7.24	0.000*	4
٧	استمرار المدير في مكانه يؤدي لتكوين صداقات ومحابة بعض المرؤوسين.	3.33	66.55	5.80	0.000*	6
٨	يسود شعور بالالتزام تجاه الإدارة في تحمل المسؤوليات وفقا للقواعد الموضوعة.	3.03	60.62	0.87	0.385	8
٩	يحول التدوير الوظيفي دون فساد الموظف.	3.39	67.81	6.10	0.000*	5
	الإجمالي العام للمجال	3.35	67.08	6.83	0.000*	

* المتوسط الحسابي دال إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha=0.05$.

7 الإجراءات المعتمدة في نظام التدوير الوظيفي معروفة ومعنة لكل الفئات الوظيفية.

7 استمرار المدير في مكانه يؤدي لتكوين صداقات ومحابة بعض المرؤوسين.

7 يحول التدوير الوظيفي دون فساد الموظف.

7 قواعد التدوير الوظيفي ضرورية للمحافظة على حقوق جميع الموظفين.

7 أشعر بالرضا عن عدالة نظام التدوير الوظيفي.

7 التدوير الوظيفي يتم استنادا إلى معايير واضحة ومحددة.

عدا العبارات التالية حسب الوزن النسبي المحايد، وهذا يعني أن هناك عدم موافقة تقريبا من قبل أفراد العينة على هذه العبارات، لأن القيمة الاحتمالية لهذه العبارات تشير إلى أنها غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha=0.05$.

وبشكل عام يمكن القول بأن المتوسط الحسابي لجميع عبارات المجال يساوي 3.35 أي أن المتوسط الحسابي النسبي يساوي 67.08% وهو أكبر من الوزن النسبي المحايد 60%، وقيمة اختبار الإشارة المحسوبة تساوي 6.83، والقيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي 0.000.

لذلك يعتبر مجال "أثر التدوير على تفشي الفساد" دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha=0.05$ ، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذا المجال يختلف جوهرياً عن درجة الحياد وهي 3، وحيث أن إشارة قيمة الاختبار موجبة فإن هذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة على هذا المجال، مما يعني أن أفراد العينة يتفقون على أن التدوير الوظيفي يؤثر على عدم تفشي الفساد الإداري داخل المنظومة الجامعية.

المجال الثالث: أثر التدوير على أداء الإدارة:

جدول رقم (٥): المتوسط الحسابي وقيمة الاحتمال (Sig.) لعبارات مجال أثر التدوير على أداء الإدارة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (Sig.)	الترتيب
١	نظام التدوير الوظيفي المعمول به يؤثر إيجابياً على أداء الإدارة.	3.52	70.40	7.04	0.000*	5
٢	التدوير الوظيفي يساهم في الحفاظ على روح التفاهم والتعاون والحوار والسلوك الإيجابي في بيئة العمل.	3.92	78.41	11.04	0.000*	3
٣	التطوير الوظيفي يؤدي إلى تطوير العمل عموماً.	3.01	60.18	0.29	0.773	10
٤	التدوير الوظيفي يؤدي إلى تطوير أداء الموظف وتعزيز قدرات القيادات.	4.02	80.44	11.34	0.000*	1
٥	التدوير الوظيفي يساعد على زيادة فعالية العمل.	3.46	69.29	5.78	0.000*	6
٦	التدوير الوظيفي يساعد على خلق الانتماء للجامعة.	3.66	73.13	8.41	0.000*	4
٧	التدوير الوظيفي يدفع الموظف نحو تحسين أدائه وتطوير قدراته وإمكانياته.	3.38	67.59	4.55	0.000*	7
٨	الاستقرار الوظيفي يؤدي إلى الألفة والتعاون.	3.31	66.25	4.32	0.000*	8
٩	يعمل نظام التدوير الوظيفي من خلال الحوافز والجزاءات على زيادة تحمل المسؤولية.	3.26	65.20	3.41	0.000*	9
١٠	الاستمرار في نفس المنصب لمدة طويلة يؤدي إلى القضاء على القدرات الأبداعية والابتكارية لدى الموظفين.	4.02	80.44	12.00	0.000*	2
	الإجمالي العام للمجال	3.56	71.13	8.78	0.000*	

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha=0.05$.

تم استخدام اختبار الإشارة للعينة الواحدة والنتائج المبينة في الجدول رقم (٥) والذي يظهر آراء أفراد عينة الدراسة في عبارات المجال الثالث "أثر التدوير على أداء الإدارة" مرتبة بشكل تنازلي حسب الوزن النسبي الإيجابي وهذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة على كل عبارة من هذه العبارات كما يلي:

7 يعمل نظام التدوير الوظيفي من خلال الحوافز والجزاءات على زيادة تحمل المسؤولية.

7 الاستقرار الوظيفي يؤدي إلى الألفة والتعاون.

7 التدوير الوظيفي يدفع الموظف نحو تحسين أدائه وتطوير قدراته وإمكانياته.

7 التدوير الوظيفي يساعد على زيادة فعالية العمل.

- 7 نظام التدوير الوظيفي المعمول به يؤثر إيجابيا على أداء الإدارة.
- 7 التدوير الوظيفي يساعد على خلق الانتماء للجامعة.
- 7 التدوير الوظيفي يساهم في الحفاظ على روح التفاهم والتعاون والحوار والسلوك الإيجابي في بيئة العمل.
- 7 الاستمرار في نفس المنصب لمدة طويلة يؤدي إلى القضاء على القدرات الأبداعية والابتكارية لدى الموظفين.
- 7 التدوير الوظيفي يؤدي إلى تطوير أداء الموظف وتعزيز قدرات القيادات.

عدا العبارة رقم (١٠) التالية حسب الوزن النسبي المحايد، وهذا يعني أن هناك عدم موافقة من قبل أفراد العينة على هذه العبارة، لأن القيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي 0.773 لذلك تعتبر هذه العبارة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha=0.05$.

- 7 التطوير الوظيفي يؤدي إلى تطوير العمل عموما.

وبشكل عام يمكن القول بأن المتوسط الحسابي لجميع عبارات المجال يساوي 3.36 أي أن المتوسط الحسابي النسبي يساوي 71.13% وهو أكبر من الوزن النسبي المحايد 60%، وقيمة اختبار الإشارة المحسوبة تساوي 8.78، والقيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي 0.000.

لذلك يعتبر مجال "أثر التدوير أداء الإدارة" دال إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha=0.05$ ، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذا المجال يختلف جوهريا عن درجة الحياد وهي 3، وحيث أن إشارة قيمة الاختبار موجبة فإن هذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة على هذا المجال، مما يعني أن أفراد العينة يتفقون على أن التدوير الوظيفي يؤثر على تطوير أداء الإدارة داخل المنظومة الجامعية.

٦- نتائج تحليل المجالات الثلاثة للدراسة:

جدول رقم (٦): المتوسط الحسابي وقيمة الاحتمال (Sig.) لجميع مجالات الدراسة

القيمة الاحتمالية (Sig.)	قيمة الاختبار	الترتيب	المتوسط الحسابي النسبي	المتوسط الحسابي	مجالات الدراسة
0.169	-1.38	3	58.59	2.93	تطبيق التدوير الوظيفي.
0.000*	6.83	2	67.08	3.35	أثر التدوير على الفساد داخل المنظومة الجامعية.
0.000*	8.78	1	71.13	3.56	أثر التدوير على أداء الإدارة.
0.003*	6.77		65.80	3.29	إجمالي مجالات الدراسة

تم اختبار تحليل جميع مجالات عناصر التدوير الوظيفي معا، وقد تم استخدام اختبار الإشارة لمعرفة ما إذا كان متوسط درجة الاستجابة قد وصل إلى درجة الحياد وهي (3) أم لا، ومن جدول (6) يمكن القول بأن المتوسط الحسابي لجميع مجالات التدوير الوظيفي معا يساوي 3.29 أي أن المتوسط الحسابي النسبي يساوي 65.80%، وقيمة اختبار الإشارة تساوي 6.77 والقيمة

الاحتمالية (Sig.) تساوي 0.003 لذلك تعتبر جميع مجالات الدراسة معا دالة إحصائيا عند مستوي دلالة $\alpha=0.05$ ، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه المجالات تختلف جوهريا عن درجة الحياد وهي 3، وحيث أن إشارة قيمة الاختبار موجبة فإن هذا يعني أن هناك موافقة من قبل أفراد العينة على تلك المجالات.

٧- اختبار صحة الفروض:

الفرض الأول: "يسود شعور عام بالرفض من قبل أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق التدوير الوظيفي".

فيما يتعلق بقبول تطبيق التدوير الوظيفي من قبل أعضاء هيئة التدريس فقد كان المتوسط الحسابي لجميع عبارات المجال يساوي 2.93 وهو أصغر من درجة الحياد وهي 3، وقيمة اختبار الإشارة المحسوبة تساوي 1.38-، وأن القيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي 0.169 .

لذلك يعتبر مجال " تطبيق التدوير الوظيفي " غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha=0.05$ ، مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذا المجال لا يختلف جوهريا عن درجة الحياد وهي 3 وهذا يعني هناك موافقة بدرجة متوسطة تقريبا من قبل أفراد العينة على هذا المجال، مما يعني أن أفراد العينة يوافقون على تطبيق التدوير الوظيفي بشكل سلبي متدني.

وبهذا تقرر رفض فرض العدم القائل برفض أعضاء هيئة التدريس لتطبيق التدوير الوظيفي ، وقبول الفرض الإحصائي القائل بقبول أعضاء هيئة التدريس لتطبيق التدوير الوظيفي.

الفرض الثاني: " لا توجد علاقة بين تطبيق التدوير الوظيفي وبين القضاء على الفساد الإداري بالجامعات".

جدول رقم (٧): نتائج اختبار العلاقة بين التدوير الوظيفي والقضاء على الفساد الإداري

البيان	معامل سبيرمان	القيمة الاحتمالية (Sig.)	الدلالة الإحصائية
التدوير الوظيفي والقضاء على الفساد الإداري	٠.٥٠٩	٠.٠٠٠❖	دال إحصائيا

* معامل الارتباط دال إحصائيا عند مستوي دلالة $\alpha=0.05$.

يبين جدول رقم (7) أن معامل الارتباط لاختبار العلاقة بين تطبيق التدوير الوظيفي وبين القضاء على الفساد الإداري داخل المنظومة الجامعية يساوي 0.509 وأن القيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ مما يعني قبول الفرضية.

وبهذا تكون نتيجة الفرضية الثانية هو أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تطبيق التدوير الوظيفي والقضاء على الفساد داخل المنظومة الجامعية عند مستوي دلالة $\alpha=0.05$ ، وعليه تقرر رفض الفرض العدمي القائل بأنه لا توجد علاقة بين تطبيق التدوير الوظيفي وبين القضاء على الفساد الإداري

بالجامعات، وقبول الفرض البديل القائل بأن تطبيق التدوير الوظيفي يساعد على القضاء على الفساد الإداري داخل الجامعات.

الفرض الثالث : "لا يؤثر التدوير الوظيفي على أداء الإدارة العليا للجامعة".

جدول رقم (٨): نتائج اختبار العلاقة بين التدوير الوظيفي وأداء الإدارة العليا للجامعة

البيان	معامل سبيرمان	القيمة الاحتمالية (Sig.)	الدلالة الإحصائية
التدوير الوظيفي و أداء الإدارة العليا للجامعة	٠,٥٦٦	٠,٠٠٠❖	دال إحصائياً

* معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha=0.05$.

يبين جدول رقم (8) أن معامل الارتباط لاختبار العلاقة بين تطبيق التدوير الوظيفي وبين أداء الإدارة العليا للجامعة يساوي 0.566 وأن القيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ مما يعني قبول الفرضية.

وبهذا تكون نتيجة الفرضية الثالثة هو أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تطبيق التدوير الوظيفي وتحسين أداء الإدارة العليا للجامعة عند مستوى دلالة $\alpha=0.05$ ، وعليه تقرر رفض الفرض العدمي القائل بأن تطبيق التدوير الوظيفي لا يؤثر على أداء الإدارة العليا للجامعة، وقبول الفرض البديل القائل بأن تطبيق التدوير الوظيفي يساعد على تحسين أداء الإدارة العليا للجامعة.

• المراجع :

• أولاً: المراجع العربية:

١. آل حفيظ، علي محسن. الإدارة والتربية، مجلة رسالة التربية، عدد٦، دائرة البحوث التربوية، المديرية العامة للتنمية التربوية، سلطنة عمان، ١٩٨٨.
٢. الخطيب، أحمد ، الخطيب، رداح. إدارة الجودة الشاملة تطبيقات تربوية، ط٢، عالم الكتاب الحديث، إربد، الأردن، ٢٠٠٦.
٣. التل، سعيد. قواعد التدريس الجامعي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ١٩٩٧.
٤. حربي، منير عبدالله. رؤساء الأقسام الأكاديميين في القرن الحادي والعشرين: أدوار وتحديات متوقعة واحتياجات تدريبية واجبة، مجلة التربية المعاصرة، عدد ٥١، القاهرة، ١٩٩٩.
٥. العمري، بسام. اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية نحو أداء رؤساء الأقسام الأكاديمية، مجلة دراسات للعلوم التربوية، مجلد ٢٥، عدد ٢، الجامعة الأردنية، ١٩٩٨.
٦. النوري، عبد الغني. اتجاهات جديدة في التخطيط التربوي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدوحة، ١٩٨٧.
٧. بدوي، أحمد. معجم مصطلحات العلوم الإدارية، دار الكتاب المصري، القاهرة، ١٩٨٤.

٨. نصر، محمد. تطوير برامج أداء المعلم وتدريبه في ضوء مفهوم الأداء، المؤتمر العلمي الرابع عشر، مفاهيم التعليم في ضوء مفهوم الأداء، المجلد الأول، جامعة عين شمس، القاهرة ٢٠٠٢.
٩. هيجان، عبد الرحمن بن أحمد. المطلب الحتمي لتعزيز جهود التنمية الإدارية في الوطن العربي: المحور الثالث مضامين الإدارة الحديثة، المختار الإسلامي، ٢٠٠٢.
١٠. الرحالي، عبد الفتاح. التدوير الوظيفي مطلباً مهماً للقيادة التربوية والتعليمية، جريدة البلاد السعودية، أغسطس ٢٠٠٨.
١١. العديلي، ناصر. التدوير الوظيفي: أداة التجدد الذاتي للمنظمة، صحيفة الاقتصادية الإلكترونية، يناير ٢٠٠٨.
١٢. كاظم، حسين. القدوة والعبرة، مجلة الإدارة، ١٩٨٩.
١٣. مدونة العلوم المالية والإدارية، المحاسب الأول. تطوير الموظف، مايو ٢٠١٠.

• ثانياً : المراجع الأجنبية:

- 1- William J. Rothwell (2005). Effective Succession Planning: Ensuring leadership continuity and building talent from within. 3rd edition.
- 2- Richard Oyen (2009). Succession Planning: Five costly errors to avoid. SumTotal,s Customer Value Program.

د/ علي بن فهد بن فهد الفهر الشريف
أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد
كلية التربية جامعة الطائف

البحث السادس :

" علاقة أساليب التعلم المفضلة بالتحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات التعلم (دراسة تنبؤية) "

إعداد :

" علاقة أساليب التعلم المفضلة بالتحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات التعلم (دراسة تنبؤية) "

د / بندر بن عبد الله الشريف
وكيل كلية التربية، جامعة الطائف

• المستخلص :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على القيمة التنبؤية لبعض أساليب التعلم المفضلة بالتحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات التعلم في مادة الرياضيات. حيث تم التحقق من العلاقة بين بعض أساليب التعلم المفضلة كما يراها أفراد العينة والتحصيل الدراسي لديهم. وأي من أساليب التعلم المفضلة التي لها إسهام أفضل من غيرها في التنبؤ بالتحصيل الدراسي.

وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٥) تلميذاً لديهم صعوبات تعلم في مادة الرياضيات تم اختيارهم من تلاميذ الصف السادس الابتدائي من مدارس محافظة الطائف. واشتملت أدوات الدراسة على كل من: اختبار المصفوفات المتتابعة، ومقياس تقدير سلوك التلميذ، واستمارة تحديد خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مادة الرياضيات (إعداد الباحث)، واختبار تحصيلي في مادة الرياضيات (إعداد الباحث). و مقياس أساليب التعلم المفضلة والتي تضمنت كل من أسلوب التعلم الجماعي - أسلوب التعلم الفردي - أسلوب التعلم التدريسي المباشر - أسلوب التعلم الدافعي - أسلوب التعلم التحصيلي - أسلوب التعلم البصري - أسلوب التعلم الحركي (إعداد الباحث). وقد أشارت النتائج إلى: إمكانية التنبؤ بأساليب التعلم المفضلة لدى عينة ذوي صعوبات التعلم بالتحصيل الدراسي لهم. وأن أسلوب التعلم الجماعي أكثر تنبؤاً من غيره من أساليب التعلم الأخرى بالتحصيل الدراسي.

Abstract:

This study aimed to identify the predictive value of some favorite methods of learning in the degree of its impact on academic achievement of people with learning disabilities in mathematics. As the study has verified the following:

- The relationship between some of the favorite methods of learning as perceived by members of the sample and their academic achievement.
- What preferred learning styles which has better impact than others on academic achievement?

The sample consisted of (35) pupils who have learning difficulties in mathematics and were selected from the sixth class of primary schools in Taif province. The tools of the study included application of cascading matrices test, the criterion of student behavior assessment, the form of the characterization of students with learning difficulties in mathematics (prepared by the researcher), and an achievement test in math (prepared by the researcher). To achieve the objective of the study, the criterion of the preferred learning styles was prepared i.e. (Collective learning style - Individual learning style - Direct teaching approach to learning - Motivational learning style - Achievement learning style - Visual approach to learning - Motor learning style). The results indicated the followings:

- Effectiveness of prediction with the preferred learning methods on the sample with difficulties in learning and academic achievement, which indicates that the preferred learning styles have a relationship with academic achievement.
- The collective learning style is found to be the best method compared with other learning styles when predicting with academic achievement.

• مقدمة :

في عصر تميز بتعدد وتنوع وسائل الاتصال التكنولوجي والتقني والمعلوماتي. أصبحت هناك حاجة ملحة لإعداد وتطوير نظم وبرامج تعليمية تربويه تتمركز حول الطالب وخصائصه العقلية والمعرفية وأساليب تعلمه. مما يجعل العملية التعليمية للمتعلم مقبولة وذات بهجة ويسر.

ويشير الدريديري (٢٠٠٤) أن فريقا من العلماء قاموا بدراسة أساليب التعلم واستراتيجياته فقد ظهر في السويد مارتون وزملاؤه (Marton, et.al) وفي الولايات المتحدة ظهر انتوستل وزملاؤه (Entwistle, et al) وفي استراليا ظهر بيجز وزملاؤه (Biggs, et.al) واهتم هؤلاء العلماء بدراسة ما يعرف بعمليات الدراسة Study Processes أو عمليات التعلم Learning Processes وأخيرا أساليب التعلم Learning Styles وقد استخدم كل منهم أساليب وأدوات مختلفة في دراساتهم بالإضافة إلى اختلافهم في الأطر النظرية .

وينظر إلى مفهوم أساليب التعلم Learning Styles على أنها الطريقة التي يبدأ بها المتعلم التعامل مع ما تعلمه داخل حجرة الدراسة أو خارجها (أبو سريع وغنيم، ١٩٩٥) . ولقد تم بناء العديد من النماذج النظرية لأساليب التعلم والتي تشترك في افتراض أن كل الأفراد لا يتعلمون بنفس الطريقة في نفس السياق، ويعد نموذج دون (Dunn, et al, 1995) لتحليل أساليب التعلم من أشهر النماذج حيث يصف أساليب التعلم فيما يتعلق بكيفية تأثر قدرة الفرد على التعلم من خلال خمسة متغيرات (متغيرات بيئية، متغيرات وجدانية متغيرات اجتماعية، متغيرات فيزيقية، ميول نفسية)

ويشير يورك (York, 2000) إلى وجود أبعاد محددة لأساليب التعلم تكمن في (البعد الوجداني، البعد الاجتماعي، البعد النفسي، البعد الجسمي). ويوضح الزيات (٢٠٠٤) أن التراث السيكولوجي يعكس وجود شبه إجماع على أن أساليب التعلم هي تفضيلات الأفراد للكيفية التي من خلالها يتعلمون بيسر وفاعلية من حيث استقبال المتعلم للمعلومات وتجهيزها ومعالجتها.

ويشير الزيات (٢٠٠٢) إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم هم أكثر حاجة للتعرف على أساليب التعلم الخاصة بهم، إذ أن التباين في أساليب التعلم لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم يؤثر على عمليات التجهيز والمعالجات لدى كل منهم من خلال التطبيقات وفهم المادة.

ويمكن القول بأن التحصيل الدراسي يختلف باختلاف أساليب التعلم المفضلة لدى ذوي صعوبات التعلم، فقد أظهرت نتائج دراسة سالم (١٩٨٦) أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطلاب في المراحل التعليمية المختلفة بمعلومية أساليبهم التعليمية المفضلة. وتوصلت نتائج دراسة كل من كاسدي (Cassidy, 2004) و دوف (Duff, 2004) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أساليب التعلم المفضلة لدى المتعلمين وتحصيلهم الدراسي.

وقد اتجهت الدراسات حديثاً إلى التعرف على أساليب التعلم والإستراتيجيات التعليمية التي تتناسب مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم بهدف إكسابهم المهارات الأساسية التي توجه أنشطة تعلمهم في ظل محتويات تعليمية مختلفة وتزيد من تحصيلهم الدراسي. حيث تؤكد دراسة هيلمان (Helman, 2006) أن ذوي صعوبات التعلم يفضلون استخدام أساليب تعليمية تركز على استخدام التجهيز الأكثر تدريجاً. ويشير مونتاجن وآخرون (Montague, et al, 2000) إلى أن مادة الرياضيات قد تمثل عقبة لدى ذوي صعوبات التعلم حيث تسبب لهم المزيد من القلق وتحد من دافعيته ومفهومهم لذاتهم، وتقلل من قدرتهم على إتمام حل المسائل الحسابية. ويؤكد الزيات (٢٠٠٧) أن البحث في صعوبات تعلم الرياضيات يعد قليلاً، إذا ما قورن بالبحث في مجال صعوبات تعلم القراءة .

يتضح مما سبق أهمية التعرف على أساليب التعلم المفضلة لدى ذوي صعوبات التعلم نظراً لما لأساليب التعلم من أثر كبير في تحسين عملية التعلم، وتقديم المادة المتعلمة من خلال تفضيلات المتعلمين أنفسهم، مما ييسر استقبال المتعلم للمعلومات وتجهيزها ومعالجتها ويؤثر في زيادة تحصيلهم الدراسي. لذلك تحاول الدراسة الحالية التعرف على إمكانية التنبؤ من خلال أساليب التعلم المفضلة بالتحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات التعلم وأيهم أكثر تنبؤاً.

• مشكلة الدراسة :

قد أحس الباحث بالمشكلة من خلال الزيارات الميدانية المتكررة للمدارس بمحافظة الطائف، والالتقاء بمدير إدارة صعوبات التعلم والمشرفين التربويين في هذه الإدارة، والالتقاء بعدد من معلمي صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف. مما أوضح وجود حاجة ملحة لدى الجميع في التعرف على أساليب التعلم المفضلة لدى ذوي صعوبات التعلم. ولقد قامت إدارة صعوبات التعلم بمحافظة الطائف تزامناً مع هذه الدراسة بإقرار فصول دراسية في بعض المدارس تستخدم أسلوب التعلم الجماعي كبديل عن أسلوب التعلم الفردي محاولة منها في التعرف على أثر هذا الأسلوب في تحصيل ذوي صعوبات التعلم لذلك مازالت الحاجة قائمة للتعرف على علاقة أساليب تعلم أخرى بالتحصيل الدراسي . وأيضاً قد زاد إحساس الباحث بالمشكلة من خلال إطلاعه على ما توصلت إليه نتائج الدراسات والأبحاث حيث أثبتت الدراسات أن ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى أساليب تعلم تتناسب مع إمكانياتهم لكي يكملوا ما يطلب منهم بنجاح. من أجل ذلك تتضح الحاجة للتعرف على أساليب التعلم التي تتناسب مع هذه الفئة من الطلاب، وهذا ما أشار إليه كل من فارمر وآخرون (Farmer, et.al, 2002) وهيودي (Hyde, 2005) وبيمان (Beam, 2009) هذا من ناحية ومن ناحية أخرى فقد أكدت العديد من الدراسات ومنها دراسة كل من برواي (Boraio, et.al, 1994) وكاسدي (Cassidy, 2004) ودوف (Duff, 2004) وليفكويتز (Lefkowitz, 2006) أن لأسلوب التعلم

المفضل أثرا في زيادة بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وأشارت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أساليب التعلم المفضلة لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم وتحصيلهم الدراسي.

وعلى الرغم من كل الدراسات السابقة التي أكدت على أهمية أساليب التعلم المفضلة لدى ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لديهم، إلا أنها تبدو غير متوافقة فيما بينها، حيث أشارت نتائج دراسة كل من كنج (King, 1999) والغنام (٢٠٠٠) و بويل و برودلي (Powell & Bordloi, 2007) إلى أن ذوي صعوبات التعلم فضلوا أسلوب التعلم الجماعي والتعاوني، وأظهرت نتائج دراسة سوانزون (Swanson, 2000) أن أسلوب التدريس المباشر يتناسب طرديا مع تحصيل التلاميذ (في: الهلالي، ٢٠٠٥)، وتوصلت نتائج دراسة يونج و مكليننتري (Yong & McIntyre, 1992) ويورك (York, 2000) وبالكيو (Pailapu, 2007) إلى أن ذوي صعوبات التعلم يفضلون التعلم باستخدام الأنشطة اللفظية والسمعية والبصرية، وتوصلت دراسة دون (Dunn, 2002) إلى تفضيل ذوي صعوبات التعلم أسلوب التعلم الحركي. ولقد أشارت نتائج بسميث (Bausmith, 2000) إلى عدم وجود فروق بين أساليب التعلم السمعية والبصرية. ويتضح من نتائج الدراسات والأبحاث السابقة مدى الاختلاف بين الدراسات في تحديدها لأسلوب التعلم المفضل لدى ذوي صعوبات التعلم. مما أثار الباحث في التعرف على أسلوب التعلم المفضل لدى ذوي صعوبات التعلم ودرجة التنبؤ بالتحصيل الدراسي لديهم في البيئة السعودية. من هنا كانت الحاجة ماسة للقيام بهذه الدراسة في الوقت الذي ندرت فيه مثل هذه الدراسات في البيئة السعودية والعربية وذلك في حدود ما اطلع عليه الباحث.

• أسئلة الدراسة :

- حاولت الدراسة الحالية الإجابة على الأسئلة التالية:
- 7 هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أساليب التعلم موضوع الدراسة والتحصيل الدراسي لدى عينة ذوي صعوبات التعلم المختارة؟
- 7 هل هناك إمكانية بالتنبؤ من خلال أساليب التعلم بالتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة؟ تعديله في النتائج
- 7 أي أساليب التعلم أكثر قدرة في التنبؤ بدرجة التحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة؟

• أهداف الدراسة :

- تهدف الدراسة الحالية إلى:
- 7 التحقق من العلاقة بين أساليب التعلم (موضوع الدراسة) كما يراها أفراد العينة والتحصيل الدراسي لديهم.
- 7 التعرف على مدى إسهام كل من أساليب التعلم في التنبؤ بدرجة التحصيل لدى أفراد العينة.

7 التعرف على أي من الأساليب أكثر تنبؤًا بالتحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات التعلم.

• أهمية الدراسة :

7 توجيه نظر المختصين في التربية إلى أهمية مراعاة أساليب التعلم المفضلة لدى تلاميذهم وتقديم ما يتناسب معها من استراتيجيات تعلم ذات تحصيل أفضل على تلاميذهم.

7 تسهم الدراسة الحالية في تقديم مقاييس في أساليب التعلم.

7 تشارك الدراسة الحالية في تقديم بعض المقترحات التي تعين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في تحصيلهم الدراسي.

• حدود الدراسة :

تحدد الدراسة بالعينة المختارة والتي يمثل أفرادها تلاميذ الصف السادس الابتدائي، والذين تم اختيارهم من مدارس إدارة تعليم محافظة الطائف للعام الدراسي ١٤٢٩ - ١٤٣٠ هـ . كما تتحدد بالمتغيرات المدروسة والتي تتمثل في أساليب التعلم ترتيب الاختبار (الفردى - الجماعى - الدافعى - التحصيلى - التدريسي المباشر - الحركى - البصرى) والاختبار التحصيلى المعد في مادة الرياضيات.

• مصطلحات الدراسة :

• أساليب التعلم :

الأسلوب الذي من خلاله يفضل التلميذ ذوي صعوبات التعلم أن يستقبل ويعالج المعلومات والمثيرات الإدراكية مما سيساعده في التركيز وتجهيز المعلومات والاحتفاظ بها . وتتمثل أساليب التعلم موضوع الدراسة في:

7 الأسلوب الدافعى: الطريقة التي تميز المتعلم بالفهم الحقيقي لما تعلمه وقدرته على التفسير والتلخيص، والاهتمام بما تعلمه ومحاولة فهمه في ضوء ما لديه من اهتمامات واتجاهات إيجابية نحو المادة المتعلمة.

7 الأسلوب التحصيلي: يركز هذا الأسلوب على الحصول على أعلى الدرجات في ظل ما يتوافر لدى المتعلم من مهارات دراسية تمكنه من ذلك.

7 أسلوب التعلم الجماعي: الطريقة التي تتم من خلال التفاعل المتبادل أثناء ممارسة مجموعات صغيرة من المتعلمين لبعض الأنشطة.

7 أسلوب التعلم الفردي: يحدد هذا الأسلوب طريقة المتعلم العمل بمفرده وتفكيره وتذكره لما يتم تعلمه بشكل أفضل، ويهتم كثيرا برأيه بعيدا عن آراء وأفكار الآخرين.

7 أسلوب التعلم التدريسي المباشر: يهتم هذا النوع من أساليب التعلم بتوجيه عمل التلميذ، ونقد سلوكه وإبراز استخدام المعلم للسلطة داخل الفصل الدراسي.

7 أسلوب التعلم البصري: الطريقة التي يتعامل بها المتعلم أثناء عملية التعلم أو في مواقف الحياة اليومية اعتمادا على استدعاء صور ذهنية من الذاكرة.

7 أسلوب التعلم الحركي: الطريقة التي يتعامل بها المتعلم ويستخدمها أثناء عملية التعلم اعتماداً على الحركة أو النشاط أو التجريب.

• **التحصيل الدراسي :**

يقصد بالتحصيل الدراسي في الدراسة الحالية: الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار التحصيلي المعد في مادة الرياضيات.

• **التلاميذ ذوي صعوبات التعلم :**

يمكن تعريف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم: بأنهم التلاميذ ذوي الأداء المنخفض على الاختبار التحصيلي المعد في مادة الرياضيات رغم أنهم ليست لديهم أية إعاقات حسية أو عقلية، ولا يعانون أية اضطرابات نفسية أو حرمان بيئي أو اقتصادي أو ثقافي، كما أن نسبة ذكائهم متوسطة أو فوق المتوسطة في اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة، ودرجاتهم في مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم أكثر من ٢٤ درجة.

• **الانطار النظري :**

يشير مفهوم أساليب التعلم Learning Styles إلى الطريقة التي يبدأ بها المتعلم التعامل مع ما يتعلمه داخل حجرة الدراسة أو خارجها. متماشياً ذلك في اتجاهين الأول منهما محاولة الكشف عن كيف يتعلم الطلاب وتحديد استراتيجياتهم في معالجة المعلومات التي تميزهم عن غيرهم من الطلاب، والاتجاه الثاني الذي يعتمد على التحليل الكمي وذلك من خلال استجابات الطلاب على استبيانات أو مقاييس توضح كيف يتعلم الطلاب. (أبو سريع و غنيم، ١٩٩٥).

ويرى أكسفورد (Oxford, 1998) أن أساليب التعلم عبارة عن مؤشرات مستقره نسبياً للكيفية التي يدرك أو يتصور بها الفرد ويتفاعل ويستجيب لبيئة التعلم. كما أن أساليب التعلم ينظر إليها على أنها عبارة عن مجموعة من الخصائص ذات الأصل البيولوجي والتي تجعل التدريس رائعا عند بعض الأفراد وغير مناسب عند البعض الأخر دون وآخرون (Dunn, et al. 1995). ويؤكد الزيات (٢٠٠٤) أن معظم الطلاب لديهم تفضيلات فطرية لبعض أساليب التعلم والبعض الآخر يمكنه تكيف أساليب تعلمه وفقاً لمتطلبات المهام الأكاديمية.

ويؤكد باز (Paz, 1999) أن ذوي صعوبات التعلم يفضلوا استخدام أساليب تعلم سطحية وقل تعقيداً من زملائهم العاديين فهم غير قادرين على التخطيط وتحديد الأهداف بدقة، ولديهم صعوبة في التفكير واسترجاع المعلومات فمن هنا تصبح الحاجة ماسة في التأكيد على ضرورة استخدام أساليب تعليمية تتناسب معهم وتساهم في التغلب على ما لديهم من صعوبات. وفي هذا الإطار يعتقد عدد من التربويين أن أساليب التعلم تعد أساساً لضمان أن التدريس يلبي احتياجات كل متعلم، والأمر الواضح لأساليب التعلم يمكن أن يعزى إلى قيمتها التفسيرية والتي أدت ببعض رجال التربية أن يؤسسوا

تدريسهم بناءً على أسلوب التعلم المفضل للطلاب ويعد ذلك أمراً هاماً لأن يكون متاحاً لكل المعلمين ليقدّموا طرائق التدريس بناءً على كل أسلوب تعلم مفضل لدى المتعلمين. (Bausmith, 2000)

ويشير فوللي (Foley, 1997) إلى أن أدبيات صعوبات التعلم تفترض أن الدعم الأكاديمي المتاح في معظم مؤسسات التعليم غالباً ما يكون غير كافٍ لتحقيق متطلبات أو احتياجات الطلاب. وهؤلاء الطلاب كثيراً ما يخفقون في تعلمهم. وعلى ذلك يؤكد أن تكييف أسلوب التعلم المفضل يُعدّ أمراً هاماً لتلبية احتياجات تعلم الفرد، كما أن تطور مفهوم أسلوب التعلم قد أسفر عن تعريفات ونماذج تعكس عوامل تفسير هامة في عملية التعلم. وتعرف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD, ١٩٩٤) صعوبات التعلم بأنها مصطلح عام يشير إلى مجموعه غير متجانسه من الاضطرابات، والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات داله في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضيه (الزيات، ١٩٩٨) ويعرف العمر (٢٠٠٧) صعوبة التعلم : كل ما يتعرض الطالب من عقبات تقلل من استفادته مما يتاح له من فرص التعلم، وبعض هذه العقبات تتعلق بالطالب نفسه (ضعف في قدرته العامه على التعلم أو وجود إعاقه جسميه محدوده، مثلاً ومنها ما يتعلق بتخلف بيئة التعلم نفسها (نقص المعينات التدريسيه وجود ما يهدد أمن الطالب وسلامته مثلاً) ويرى المياح (٢٠٠٦) إن خبرات الفشل التي يعيشها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تؤثر على ثقتهم في تحقيق مستوى مرضي من التعلم، والتحصيل الدراسي المتوقع. لذا فإنه عندما يختار الأفراد أساليب تعلمهم، فإنهم يحصلون على الشعور بالسيطرة على العملية التعليمية الخاصة بهم (Farmer, , et al, 2002)

وعلى ذلك وجدت العديد من النماذج النظرية عن أساليب التعلم والتي تشترك في افتراض أن كل الأفراد لا يتعلمون بنفس الطريقة في نفس السياق، وأشهر تحليل لأساليب التعلم هو نموذج دون وآخرون (Dunn ,et.al, 1995) الذي يصف أساليب التعلم فيما يتعلق بكيفية تأثر قدرة الفرد على التعلم من خلال خمسة متغيرات:

- 7 متغيرات بيئية: الإزعاج، الحرارة، مقدار الضوء، تصميم الأثاث.
- 7 متغيرات وجدانية: درجة الدافعية، المثابرة، المسؤولية، الحاجة للبيئة.
- 7 متغيرات اجتماعية: تعلم الفرد بمفرده، أو في ثنائيات أو التعلم مع المجموعات.
- 7 متغيرات فيزيقية: سمعية، بصرية، لمسية، حركية.
- 7 ميول نفسية: القدرات الشاملة والتحليلية.

ويشير يورك (York, 2000) إلى وجود أبعاد محددة لأساليب التعلم تكمن

في:

- 7 البعد الوجداني: يتمثل هذا البعد في التكوين الوجداني للشخص مثل الدافعية والمثابرة والمسؤولية.

- 7 **البعد الاجتماعي:** ويتمثل هذا البعد في وجود عناصر قائمة على البيئة وتؤثر على التعلم مثل رغبة المتعلم في التعلم بطريق عديدة.
- 7 **البعد النفسي:** ويرجع هذا البعد إلى عناصر ذات أصل بيولوجي أو بيئي مثل تفضيل النصف الكروي للمخ، والاندفاع والتروي.
- 7 **البعد الجسمي:** ويعتمد هذا البعد على عناصر بشكل بيولوجي.

وعلى الرغم من كل الدراسات السابقة التي أكدت على أهمية أساليب التعلم المفضلة لدى ذوي صعوبات التعلم ودورها في زيادة التحصيل الدراسي لديهم إلا أنها تبدو غير متوافقة فيما بينها حيث أن كل شخص يختلف عن الآخر وبالتالي له الأسلوب التعليمي المفضل الخاص به. ويتفق هذا مع ما أشار دون وآخرون (Dunn, et.al, 1995) فيما يتصل بالاعتبارات التي ينبغي مراعاتها في البحوث المستقبلية في التوصل إلى أي من أساليب التعلم يصبح أكثر قدرة على التنبؤ في تحصيل الطلاب الدراسي ويتناسب مع احتياجاتهم.

وتظهر دراسة هيلمان (Helman, 2006) أن ذوي صعوبات التعلم يفضلون استخدام أساليب تعليمية تركز على استخدام التجهيز الأكثر تدريجاً ويشمل ذلك التذكر والتدريب، والتوجه الذاتي والتخطيط والمراقبة والتقييم المستمر لعملية تعلمهم ونتائجهم.

كما أوضحت نتائج دراسة بالكيو (Pailapu, 2007) أن غالبية المتعلمين ذوي صعوبات التعلم كانوا يفضلون أساليب تعلم بصرية، والبعض الآخر من المتعلمين يفضلوا أساليب تعلم لفظية، ومنهم من يفضل أساليب تعلم لفظية وبصرية، وأن تفضيلهم لهذه الأساليب المتنوعة من التعلم قد حافظ على معدلات نجاح أكاديمية مرتفعة. كما أن الطلاب في ظل أسلوب التعلم التعاوني يعملون على دعم بعضهم البعض من خلال طرح الأسئلة، وتقديم الاقتراحات، وتناول الآراء ومشاركة الطلاب بخبراتهم الشخصية.

ويوضح الزيات (٢٠٠٢) أن صعوبة تعلم الرياضيات تندرج تحت الإطار العام لصعوبات التعلم وفقاً للقانون الفيدرالي الصادر في ٢٣ أغسطس ١٩٧٧م. ويشير مونتاجن وآخرون (Montague, et al, 2000) أن مادة الرياضيات قد تمثل عقبة لدى ذوي صعوبات التعلم مما تسبب لهم المزيد من القلق ونقص في الدافعية ومفهوم الذات، وعدم القدرة على إتمام حل المسائل الحسابية. ويؤكد الزيات (٢٠٠٧) أن البحث في صعوبات تعلم الرياضيات يعد قديماً، إذا ما قورن بالبحث في مجال صعوبات تعلم القراءة، ويرجع بدء إيقاع البحث في صعوبات تعلم الرياضيات إلى عدد من العوامل التي تختص بها الرياضيات إذا ما قورنت بالمجالات الأكاديمية الأخرى.

كما يشير برون (Brown, 2005) إلى أن ذوي صعوبات التعلم يعانون صعوبة في فهم الأعداد ومدلولاتها العقلية، والقيام بالعمليات الحسابية من جمع وطرح، وضرب وقسمة، وعدم القدرة على إدراك الفروق بين الأشياء والعلاقة بينها. وهذه المشكلات وغيرها التي يعاني منها ذوي صعوبات التعلم أدت إلى إثارة اهتمام الباحثين للقيام بالعديد من الدراسات المتمثلة في التعرف على أساليب التعلم المفضلة لدى أفراد هذه العينة، مما قد يساهم في زيادة الأداء الأكاديمي

لديهم. من هنا كانت الحاجة ماسة للقيام بهذه الدراسة. كما تتضح أهميتها في التعرف على أي من أساليب التعلم المفضلة لدى ذوي صعوبات التعلم والتي يتناسب مع احتياجاتهم وإمكاناتهم، وأي أسلوب من الأساليب المدروسة أكثر إسهاما في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى أفراد العينة من ذوي صعوبات التعلم.

• الدراسات السابقة :

سوف يعرض الباحث للعديد من الدراسات التي قامت بالتعرف على أساليب التعلم المفضلة لدى ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي. وفيما يلي عرضا يوضح ذلك:

أظهرت دراسة براي (Braio, et al, 1994) حيث قامت الدراسة بتقديم استراتيجيات لأساليب تعلم بشكل تدريجي لعينة بلغ عدد أفرادها (٨١) طالبا من ذوي صعوبات التعلم. باستخدام وحدات التحليل التكويني التي تضمنت الكلمات المركبة والجمع والاختصارات. وقد أظهرت النتائج زيادة في التحصيل الدراسي وذلك عندما تم تدريسهم بأسلوب التعلم المفضل لديهم.

وأوضحت دراسة هودجن ووليسكروفت (Hodgin & Wooliscroft, 1997) التي هدفت إلى تصميم نموذج تدريسي صفي بأساليب تعلم مختلفة لعينة بلغ عدد أفرادها (٢٢) طالب. أشارت النتائج إلى أن التحصيل الدراسي قد تحسن بشكل دال عندما تم تعليمهم بأسلوب التعلم المناسب الذي يناسب إمكانيات وقدرات أفراد العينة ذوي صعوبات التعلم. كما أظهر الطلاب أداء بشكل أفضل في ظل أسلوب التعلم المفضل الحركي مقارنة بأسلوب التعلم البصري. وأن الطلاب ذوي التفضيل للهدوء قد أدوا بشكل أفضل في الاختبار التحصيلي في البيئة الهادئة، كما أن الطلاب ذوي تفضيل الصوت قد أدوا بشكل أفضل في بيئة سمعية.

وفي دراسة قام بها كنج (King, 1999) كان الهدف منها: بحث ما إذا كانت أساليب التعلم ترتبط بالنجاح الأكاديمي. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق مقاييس أساليب التعلم على عينة من طلاب الصف التاسع لتحديد أساليب تعلمهم المفضلة، وقد تم تحديد أساليب التعلم المفضلة التالية أسلوب التعلم (البصري - السمعي - الفردي - الجماعي - التعبيري الشفهي - الكتابي). أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أساليب التعلم والنجاح الأكاديمي، كما كان أكثر الأساليب تأثيرا أسلوب التعلم (الجماعي، والأسلوب التعبيري الشفهي - الكتابي)

وفي دراسة قام بها سوانزون (Swanson, 2000) هدفت الدراسة إلى التعرف على مختلف أساليب التعلم التي يتلقاها التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، ومحاولة الوقوف على أفضل أساليب واستراتيجيات التعلم التي تناسب مع هذه الفئة. وتكونت عينة الدراسة من (٢٧٢) تلميذا وتلميذة. وأشارت نتائج الدراسة أن من أفضل الطرق وأكثرها فاعلية لتعلم التلاميذ في مادة الرياضيات أسلوب التدريس المباشر، كما توصل الباحث إلى أن أسلوب التدريس المباشر يتناسب طرديا مع تحصيل التلاميذ (في: الهاللي، ٢٠٠٥).

وفي دراسة قام بها يورك (York, 2000) كان الهدف منها تحديد أساليب التعلم المفضلة لدى عينة من طلاب المدارس المتوسطة. تكونت عينة الدراسة من ٤٠ طالب تم اختيارهم من مدارس متوسطة حضرية، وتم دراسة أساليب التعلم لديهم في ضوء متغيرات الجنس، والعرق والعوامل الاقتصادية والاجتماعية. وتمثلت أدوات الدراسة في استخدام مقياس أساليب التعلم في ضوء مفهوم أسلوب التعلم الذي ينص على أنه مجموعة من الظروف أو العناصر التي تعزز أو تعوق قدرة الفرد على التعلم والاحتفاظ بالمعلومات الجديدة أو المعقدة. أشارت النتائج إلى أن الطلاب في ظل متغير العرق يفضلون التعلم باستخدام الأنشطة السمعية أو البصرية والتعلم في ظل درجات الحرارة الباردة. وأن الإناث يفضلن حفز الآباء لهن، والذكور يفضلون حفز المعلمين لهم. ولم توجد فروق في أساليب التعلم حسب المستوى الاقتصادي - الاجتماعي.

وفي دراسة قام بها دون (Dunn, 2002) كان الهدف منها تحديد أساليب التعلم لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم. تحت افتراض أن هؤلاء الطلاب يحتاجون إلى اهتمام خاص بعدد من المسميات السالبة. وأشارت النتائج إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين تم تدريسهم بأساليب تعليمية بشكل شامل لمسي وحركي مع مصادر تعليمية أدى ذلك إلى زيادة في تحصيلهم الدراسي واتجاهات مرتفعة نحو المقررات الدراسية. وأن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يتعلمون بشكل مختلف فهم يحتاجون إلى أساليب تعليمية إدراكية وحركية كما أن معلمهم عليهم استخدام أساليب تعليمية بشكل تحليلي، وذلك من خلال التحدث الذي يتطلب مهارات سمعية أو من خلال جعل الطلاب يقرؤون الأمر الذي يتطلب مهارات بصرية. على الرغم من السلبية المرتبطة بالطلاب الذي يتعلمون بشكل مختلف عن زملائهم في نفس الصف. إلا أن النتائج أظهرت وجود تحسن في أدائهم وتحصيلهم، بعد ما تم تعليمهم من خلال مصادر دعمت من أساليب التعلم المفضلة لديهم.

وفي دراسة قام بها ويلد (Wild, 2004) كان الهدف منها تحديد ما إذا كانت هناك فروق في أساليب التعلم بين الطلاب الذكور ذوي صعوبات التعلم والعاديين. تكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالب تم اختيارهم من الصفين السابع والثامن وتم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما مجموعة ذوي صعوبات التعلم والأخرى مجموعة الطلاب العاديين. أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في أساليب التعلم بالنسبة للمجالات الأربعة (مثابر - غير مثابر - مدفوع من خلال الراشدين - تفضيل التعلم مع الأقران - تفضيل التعلم بطرق متعددة). أن الطلاب العاديين كانوا أكثر مثابرة وأكثر واقعية مقارنة بزملائهم ذوي صعوبات التعلم. فضل الطلاب ذوي صعوبات التعلم، التعلم مع الراشدين بينما فضل زملائهم العاديين التعلم بطرق عديدة.

وفي دراسة قام بها هيمن (Heiman, 2006) كان الهدف منها قياس أساليب التعلم لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم والعاديين. تكونت عينة الدراسة من (٢١٢) طالبا نصفهم من ذوي صعوبات التعلم والنصف الآخر من الطلاب العاديين. أشارت النتائج إلى: أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم قد فضلوا استخدام المزيد من التجهيز التدريجي متضمنا الحفظ والتدريب مقارنة

بالطلاب العاديين. بالإضافة إلى ذلك فإن الطلاب ذوي صعوبات التعلم قد أظهروا حاجة مرتفعة لإستراتيجيات التنظيم الذاتي أكثر من زملائهم العاديين، ومن هذه الإستراتيجيات (التحكم في عملية تعلمهم - التوجيه الذاتي التخطيط - المراقبة - التقييم المستمر لعملية تعلمهم ونتائجها. كما أشار الطلاب ذوي صعوبات التعلم أنهم يفقدون إلى التنظيم.

وفي دراسة قام بها ليفكويتر (Lefkowitz,2006) كان الهدف منها تحسين التحصيل والاتجاه نحو التعلم من خلال التعليم التقليدي مقابل التعليم حسب أسلوب التعلم المفضل. تكونت عينة الدراسة من (٨٦) طالبا تم اختيارهم من أربعة فصول، وبمعالجة البيانات إحصائيا باستخدام تحليل التباين للقياسات المتكررة تبين أن نتائج اختبار التحصيل الدراسي كانت دالة إحصائيا باستخدام طرق التدريس التي تراعي أساليب التعلم المفضلة للطلاب أكثر من الطريق التقليدية.

وفي دراسة قام بها بويل و برودلي (Powell& Bordloi,2007) كان الهدف منها التعرف على اثر التعلم التعاوني والفردي على الأداء الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (١٦٦) طالبا. وأشارت النتائج أن المتعلمين قد أدوا بشكل أفضل عندما عملوا في فرق تعاونية أكثر من التعلم بمفردهم، كما حقق المشاركون في فرق التعلم التعاوني درجات أعلى في التحصيل الدراسي والفعالية الذاتية مقارنة بزملائهم في حالة العمل الفردي.

وفي دراسة قام بها هارجروف (Hargrove,et.al,2008) كان الهدف منها التعرف على علاقة أساليب التعلم بالتحصيل الدراسي في ضوء التخصص والجنس. تحت افتراض أن نتائج الدراسة يمكن أن تساعد المعلمين والمرشدين فهم طلابهم وتصميم الدروس التي تتناسب مع الطلاب ذوي أساليب التعلم المختلفة. كما أن معرفة الطلاب بأساليب تعلمهم الخاصة بهم يعتبر مفيدا لهم لكي يصبحوا فعالين في الفصول الدراسية، وفي جعل أساليب التعلم تتناسب مع بيئة التعلم لكي يحققوا أفضل المخرجات. تكونت عينة الدراسة من (٢٣٢) طالبا تم اختيارهم من تخصصات مختلفة. أشارت النتائج إلى: اختلاف أساليب التعلم باختلاف التخصص.

وفي دراسة قام بها كهان (Khan, 2009) كان الهدف منها التعرف على الفروق بين أساليب التعلم وتحسين عملية التعلم، تحت افتراض أن المعرفة بأساليب تعلم الطلاب من جانب المعلمين يعتبر مفيدا في تحسين عملية التعلم والتعليم. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالبا يدرسون مقررات مختلفة. وتمثلت أدوات القياس في استخدام استبيان أساليب التعلم من خلال الأبعاد الأربعة التالية (النشاط - المتأمل - النظري - النفعي). أشارت النتائج إلى مايلي: وجود اختلاف في أساليب التعلم باختلاف التخصص، وقدمت الدراسة توجيهات للمعلمين لتحسين أساليبهم التدريسية باتباع إستراتيجيات تدريسية بحيث يستفيد الطلاب ذوي الأساليب التعليمية المختلفة أقصى استفادة منها.

• التعليق على الدراسات السابقة :

يتضح مما تم عرضه من دراسات سابقة ما يلي:

- 7 أن لأسلوب التعلم المفضل أثر في زيادة التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وأن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أساليب التعلم المفضلة لدى المتعلمين وتحصيلهم الدراسي (Boraio,et.al,1994) و (Cassidy,2004) و (Duff,2004) (Lefkowitz, 2006)
- 7 ركزت أغلب الدراسات على بعض أساليب التعلم دون غيرها، إلا أن الدراسة الحالية سوف تتناول الأساليب السبعة المختارة في مقياس واحد ، فقد تناولت دراسة (Hodgin&Wooliscroft,1997) أسلوب التعلم الحركي مقارنة بأسلوب التعلم البصري. وأما دراسة (King,1999) فقد قامت بتناول أسلوب التعلم البصري، السمعي، الفردي، الجماعي التعبيري الشفهي والكتابي. وقد تناولت دراسة (King,1999) (Powell&Bordloi,2007) أسلوب التعلم الجماعي والتعلم التعاوني والفردي على الأداء الأكاديمي.
- 7 اختلفت نتائج الدراسات في تحديد أسلوب التعلم المفضل لدى ذوي صعوبات التعلم ، حيث أشارت النتائج إلى أن ذوي صعوبات التعلم قد فضلوا أسلوب التعلم السمعي والتصميم الرسمي، والمذاكرة أو الدراسة في الصباح المتأخر، وكانوا أقل دافعية ومثابرة ومسئولية مقارنة بزملائهم الموهوبين (Yong&McIntyre,1992). وأظهرت نتائج دراسة (King,1999) أن أكثر الأساليب تفضيلاً أسلوب التعلم الجماعي والأسلوب التعبيري الشفهي - الكتابي. وأكدت دراسة (Lee Swanson 2000) أن أسلوب التدريس المباشر يتناسب طردياً مع تحصيل التلاميذ . وتوصلت دراسة (York,2000) إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يفضلون التعلم باستخدام الأنشطة السمعية أو البصرية والتعلم في ظل درجات الحرارة الباردة. وأن الإناث يفضلن حضز الآباء لهن، والذكور يفضلون حضز المعلمين لهم. وفي دراسة قام بها (Powell& Bordloi 2007)، أشارت النتائج أن المتعلمين قد أدوا بشكل أفضل عندما عملوا في فرق تعاونية أكثر من التعلم بمفردهم، كما حقق المشاركون في فرق التعلم التعاوني درجات أعلى في التحصيل الدراسي والفعالية الذاتية مقارنة بزملائهم في حالة العمل الفردي. وقد توصلت دراسة (Pailapu,2007) إلى أن غالبية المتعلمين ذوي صعوبات التعلم كانوا يفضلون أساليب تعلم بصرية، والبعض الآخر من المتعلمين يفضلوا أساليب تعلم لفظية، ومنهم من يفضل أساليب تعلم لفظية وبصرية، وأن تفضيلهم لهذه الأساليب المتنوعة من التعلم قد حافظ على معدلات نجاح أكاديمية مرتفعة. ويستخلص من تلك النتائج أن لذوي صعوبات التعلم أساليب تعلم مفضلة تتناسب مع احتياجاتهم وقدراتهم وإمكاناتهم واستخدام هذه الأساليب داخل الفصل الدراسي معهم قد يسهم ذلك في زيادة التحصيل الدراسي لديهم.
- 7 أما الفائدة التي حصل عليها الباحث من الإطلاع على تلك الدراسات، أنها سهلت عليه مهمة التعرف على أساليب التعلم المدروسة ومن ثم ساعد ذلك الباحث في اختيار وتصميم أدوات الدراسة. والمنهج المستخدم والمعالجة الإحصائية وتحليل نتائج هذه الدراسة.

• إجراءات الدراسة :

• منهج الدراسة :

المنهج الارتباطي القائم على إيجاد معاملات الارتباط بين أساليب التعلم والتحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات التعلم.

• مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي والذين تم اختيارهم من مدارس محافظة الطائف، من واقع عينة أولية قوامها (٤١٧) تلميذاً. وتكونت العينة النهائية لمجتمع الدراسة من (٣٥) تلميذاً. ولقد اقتضت الدراسة الحالية على الذكور فقط . وقد تراوح المدى العمري لأفراد العينة من (١١ - ١٣) عاماً بمتوسط مقداره (١٢) سنة تقريباً .

• وصف لعينة الدراسة :

مراختيار العينة النهائية في الدراسة الحالية بالخطوات التالية:

7 تم استخدام محك الاستبعاد وذلك بالاستعانة بمعلمي التلاميذ، والإطلاع على السجلات الإرشادية للمرشدين الطلابيين، لاستبعاد التلاميذ الذين يعانون من أي إعاقة سمعية أو بصرية أو حركية، أو أي إعاقة عقلية أو ظروف اجتماعية أو اقتصادية.

7 تم تطبيق مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم على جميع التلاميذ من خلال تعبئة الاستمارة من قبل ثلاثة معلمين يقومون بالتدريس للتلاميذ الذين تم تحديدهم على أنهم ذوي صعوبات تعلم، وقد كان من نتيجة هذه الخطوة استبعاد التلاميذ الذين حصلوا على درجات مرتفعة أعلى من (٢٠) درجة على المقياس.

7 تم تطبيق استمارة تحديد خصائص التلاميذ المتوقع لديهم صعوبات تعلم في مادة الرياضيات وذلك من خلال تسجيل معلم المادة لخصائص كل تلميذ على حدة في الاستمارة المعدة لذلك.

7 تطبيق محك التباعد الخارجي بين الذكاء والتحصيل وذلك بتطبيق اختيار المصفوفات المتتابعة للذكاء (اختيار رافن)، وتم استبعاد التلاميذ الذين حصلوا على درجة أقل من الوسيط أو المئيني ٥٠ (أي ما يعادل نسبة ذكاء ١٠٠ وحدة) على اختبار الذكاء. ثم رصدت درجات أفراد العينة على اختيار رافن للذكاء ودرجاتهم في مادة الرياضيات، وتم حساب متوسط درجات العينة في الذكاء، وكذلك متوسط درجاتهم في اختبار الرياضيات في منتصف العام، وقد استبعد الباحث التلاميذ الذين حصلوا على درجات مرتفعة في الرياضيات.

7 أصبح حجم أفراد العينة النهائية (٣٥) تلميذاً لديهم صعوبات تعلم في مادة الرياضيات.

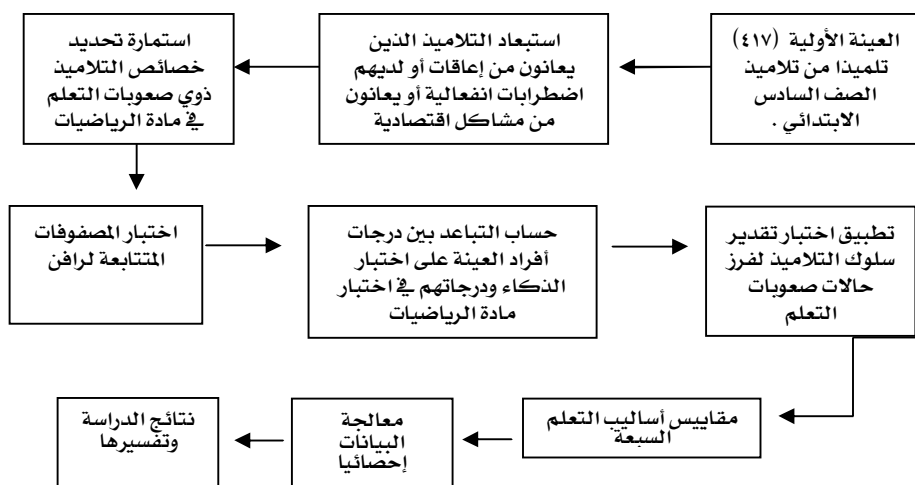
• خطوات تنفيذ الدراسة :

تمت تنفيذ الدراسة على النحو التالي:

7 اختيار العينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بإدارة تعليم محافظة الطائف.

- 7 تم استبعاد التلاميذ الذين يعانون من إعاقات سمعية أو بصرية أو لديهم اضطرابات انفعالية أو يعانون من مشاكل اقتصادية.
- 7 تم تطبيق استمارة تحديد خصائص التلاميذ المتوقع بأن لديهم صعوبات تعلم في مادة الرياضيات لعينة الدراسة، وذلك لتحديد عينة ذوي صعوبات التعلم.
- 7 تم تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن واختيار من يحصل على درجة ذكاء متوسط ٩٠ درجة.
- 7 تم حساب التباعد بين درجات أفراد العينة على اختبار الذكاء ودرجاتهم في اختبار مادة الرياضيات.
- 7 تم تطبيق اختبار تقدير سلوك التلاميذ لفرز حالات صعوبات التعلم.
- 7 تم تطبيق مقاييس أساليب التعلم السبعة موضوع الدراسة.

وفيما يلي شكل يوضح إجراءات وخطوات الدراسة:



• أدوات الدراسة :

- استخدم الباحث لتحقيق هدف الدراسة الحالية مجموعة من الأدوات هي :
- 7 اختبار المصفوفات المتتابعة (إعداد رافن)
- 7 مقياس تقدير سلوك التلميذ إعداد وتفنين مصطفى كامل (١٩٩٢)
- 7 استمارة تحديد خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مادة الرياضيات (إعداد الباحث)
- 7 اختيار تحصيلي في مادة الرياضيات (إعداد الباحث)
- 7 مقاييس أساليب التعلم (إعداد الباحث)
- واستخدمت الدراسة لتحقيق أهدافها مقاييس أساليب التعلم التالية:
- 7 مقياس أسلوب التعلم الفردي (إعداد الباحث)
- 7 مقياس أسلوب التعلم الجماعي (إعداد الباحث)
- 7 مقياس أسلوب التعلم الدافعي (إعداد الباحث)

- 7 مقياس أسلوب التعلم التحصيلي (إعداد الباحث)
 - 7 مقياس أسلوب التعلم التدريسي المباشر (إعداد الباحث)
 - 7 مقياس أسلوب التعلم البصري (إعداد الباحث)
 - 7 مقياس أسلوب التعلم الحركي (إعداد الباحث)
- وفيما يلي عرض للأدوات المستخدمة في الدراسة:

١ - اختبار المصفوفات المتتابعة للذكاء إعداد رافن تقنين أبو حطب وآخرون (١٩٧٩)

ويهدف اختبار رافن إلى قياس الذكاء في المواد غير اللغوية من خلال ما يعرف بمقياس التماثل analog (الأشكال والرسوم) ويتألف الاختبار من ٦٠ فقرة موزعة على خمس مجموعات هي (أ، ب، ج، د، هـ) تتدرج المجموعات في صعوبتها كما تتدرج مفرداتها في الصعوبة تصاعديا ويطلب من المفحوص أن يختار الشكل المحذوف من الرسم المتكامل من بين ست إلى ثمان بدائل. وقد قام أبو ملحه (٢٠٠٤) بتقنيته على طلاب المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، بحساب معامل ثباته مستخدما طريقة إعادة الاختبار، وقد بلغ معامل الثبات ٠.٨٩ (ن = ٤٠) وهو معامل ثبات مرتفع. مما يسمح باستخدامه في الدراسة الحالية.

٢ - مقياس تقدير سلوك التلميذ إعداد وتقنين كامل (١٩٩٢)

وضع هذا المقياس للتعرف على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعليمية ويتألف هذا المقياس من أربعة وعشرين فقرة موزعة على خمسة مجالات. وقد قام أبو ملحه (٢٠٠٤) بإعادة حساب الخصائص السيكومترية للمقياس، بحساب صدق الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد. حيث أتضح أن جميع العبارات ترتبط بالبعد الأول ارتباطا دالا إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ عدا العبارة رقم (١) فهي غير دالة .. لذا فقد استبعدت من المقياس ، كما أن جميع عبارات البعد الثاني ترتبط ارتباطا دالا إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ عدا العبارة رقم (٥) فهي دالة عند مستوى ٠.٠٥، وأيضا جميع عبارات البعد الثالث ترتبط ارتباطا دالا إحصائيا عند مستوى ٠.٠١، وجميع عبارات البعد الرابع ترتبط ارتباطا دالا إحصائيا عند مستوى ٠.٠١، وأيضا عبارات البعد الخامس ترتبط ارتباطا دالا إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ عدا العبارة رقم (٢٣) فهي دالة عند مستوى ٠.٠٥، أما العبارة رقم (١٨) فهي غير دالة لذا قام باستبعادها الباحث باستبعادها من المقياس . وحساب معامل ثبات ألفا - كرونباخ لأبعاد مقياس تقدير سلوك التلميذ والمقياس ككل حيث يتضح أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ تراوحت بين (٠.٢٨ و ٠.٨٤) أما بالنسبة للمقياس ككل فقد بلغ معامل الثبات ٠.٨٠ وهو معامل ثبات مرتفع ، يسمح باستخدامه في الدراسة الحالية .

٣ - استمارة تحديد خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مادة الرياضيات (إعداد الباحث)

الهدف من الاستمارة:

كان الهدف من إعداد الاستمارة هو تحديد التلاميذ الذين يشتهى بأن لديهم صعوبات تعلم وتكونت من (٢٣) عبارة.

صدق الاستمارة:

عرضت الاستمارة في صورتها المبدئية على عدد من المحكمين في تخصصات مختلفة حيث طلب منهم الحكم على عبارات الاستمارة من حيث :

- 7 مدى مناسبتها لأفراد العينة.
- 7 مدى ملائمتها لأسئلة الدراسة.

وقد استبعدت ثلاث عبارات لاتفاق المحكمين على عدم مناسبتها وأصبحت الاستمارة تضم عشرين عبارة فقط

٤ - اختبار التحصيل في مادة الرياضيات للصف السادس الابتدائي:

من خلال الاطلاع على الكتب ونتائج الدراسات السابقة ، والأبحاث في مجال الاختبارات التشخيصية وما كتب عن الأخطاء الشائعة في الرياضيات، تم تحديد هذه الأخطاء في مادة الرياضيات لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.

الهدف من الاختبار :

قياس تحصيل التلاميذ بهدف التعرف على مستوى التحصيل في مادة الرياضيات.

خطوات إعداد الاختبار :

- 7 تم تحليل محتوى الدروس المتضمنة في مقرر الصف السادس الابتدائي لعينة الدراسة المختارة.
- 7 تحديد أهداف الدروس وذلك في ضوء تصنيف مستويات بلوم (تذكر فهم - تطبيق).
- 7 تم إعداد جدول مواصفات للاختبار التحصيلي المعد.
- 7 تم تحديد عدد الأسئلة التي يتكون منها الاختبار وعدد الأسئلة لكل مستوى وذلك حسب الوزن النسبي لكل درس والأهمية النسبية له
- 7 تم تحديد المحتوى لأسئلة الاختبار والتي تتمثل في (ضرب عدد بعدد ضرب عدد بعددين).
- 7 تم عرض الاختبار على مجموعة من المختصين في التربية وعلم النفس ومعلمي ذوي صعوبات التعلم وذلك للتعرف على مدى مناسبة الاختبار للهدف المقاس وللمستوى العمري والعقلي للتلاميذ.
- 7 تم إجراء التعديلات في ضوء ما أبداه المحكمون من آراء من حيث الإضافة أو الحذف في أسئلة الاختبار.
- 7 تم تطبيق الاختبار في صورته النهائية على عينة بلغ عدد أفرادها (٣٠) تلميذا بهدف تحديد الزمن اللازم للإجابة على الاختبار. فقد تبين أن الزمن اللازم للاختبار هو (٣٠) دقيقة.
- 7 تم حساب معامل السهولة والصعوبة وذلك عن طريق تحديد نسبة الأفراد الذين أجابوا إجابة صحيحة على أسئلة الاختبار إلى العدد الكلي للأفراد وتقدر هذه النسبة بقسمة عدد الأفراد الذين أجابوا إجابة صحيحة على المفردة على المجموع الكلي للأفراد الذين طبق عليهم الاختبار. وقد كان من نتيجة ذلك الإبقاء على الأسئلة التي تنحصر معامل الصعوبة فيها ما بين ٢٥٪، ٧٥٪ كما أن الأسئلة التي كانت معامل صعوبتها أقل من ٢٥٪.

تم اعتبارها أعلى من مستوى التلاميذ والأسئلة التي كانت معامل الصعوبة لها أكثر من ٧٥٪ تم اعتبارها أقل من مستوى التلاميذ. وقد كان من نتيجة ذلك حذف الأسئلة التي لا تتناسب مع العينة المختارة.

حساب الصدق والثبات للاختبار التحصيلي المعد:

اتبع الباحث لحساب صدق الاختبار ما يلي:

*** صدق الحكمين :**

تم عرض الاختبار على مجموعة من المختصين في التربية وعلم النفس ومعلمي ذوي صعوبات التعلم وذلك لإبداء الرأي في مدى مناسبة الاختبار للهدف المقاس، ومدى وضوح صياغة الأسئلة. وكان من نتيجة هذه الخطوة حذف الأسئلة التي أجمع المحكمون على أنها لا تتفق والهدف ولا تتناسب مع أفراد العينة.

*** الصدق المرتبط بالملك :**

تم حساب هذا النوع من الصدق عن طريق مقارنة متوسطات درجات المرتفعين من الطلاب على الاختبار بمتوسطات درجات المنخفضين. ثم تم حساب الفروق بين هذه المتوسطات عن طريق حساب النسبة الحرجة، وتم تحديد المرتفعين والمنخفضين في المحك الخارجي من خلال متوسط درجات ثلاث اختبارات متتالية من اختبارات الشهور. ثم تم حساب النسبة الحرجة بين متوسطات فروق درجات المرتفعين والمنخفضين حيث بلغت النسبة الحرجة ٦,٣ مما يشير على وجود فروق جوهرية بين المرتفعين والمنخفضين ويدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند استخدام الاختبار.

*** الصدق التلازمي :**

وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على الاختبار التحصيلي المعد. ودرجاتهم في المحك الخارجي من خلال درجاتهم في ثلاث اختبارات بالمدرسة في مادة الرياضيات. وتم حساب معامل الارتباط فبلغ معامل الارتباط ٠,٧٣ وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما يدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند استخدام الاختبار.

ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار من خلال التجزئة النصفية بتقسيم أسئلة الاختبار إلى (فردى - زوجي) وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية. فبلغ معامل الارتباط ٠,٦١ وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما يدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند استخدام الاختبار.

٥ - إعداد مقاييس أساليب التعلم:

مرت خطوات إعداد مقاييس أساليب التعلم السبعة (أسلوب التعلم الفردي - أسلوب التعلم الجماعي - أسلوب التعلم الدافعي - أسلوب التعلم التحصيلي - أسلوب التعلم التدريسي المباشر - أسلوب التعلم البصري - أسلوب التعلم الحركي) بالخطوات الآتية:

7 الاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة، والكتابات النظرية وبعض المقاييس المعدة لباحثين سواء في البيئة العربية أو الأجنبية. ومنها : (الدرديري، ٢٠٠٤) (زيد، ٢٠٠٤) (فتحي الزيات، ٢٠٠٤) (الهالبي، ٢٠٠٥) (الزيات، ٢٠٠٨) (Beam, 2009) ،

7 تم إعداد عبارات المقاييس في صورة سهلة تتناسب مع المستوى العمري والعقلي لعينة الدراسة ذوي صعوبات التعلم.

7 حرص الباحث عند إعداد مقاييس أساليب التعلم المختارة أن تكون عدد عبارات كل مقياس يتناسب مع أفراد العينة.

صدق المفردات :

تم حساب صدق المفردات لمقاييس أساليب التعلم المعدة. وذلك بإيجاد معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات كل مقياس والدرجة الكلية له.

جدول رقم (١): معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات مقاييس أساليب التعلم والدرجة الكلية

م	أسلوب التعلم الفردي	أسلوب التعلم الجماعي	أسلوب التعلم الدافعي	أسلوب التعلم التحصيلي	أسلوب التعلم التدريسي	أسلوب التعلم البصري	أسلوب التعلم الحركي
١	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط
٢	٠.٥٨	٠.٨٠	٠.٨٩	٠.٥٢	٠.٥١	٠.٧٤	٠.٥٣
٣	٠.٧٦	٠.٧٢	٠.٨٢	٠.٦٠	٠.٥٢	٠.٧٢	٠.٦٤
٤	٠.٧٢	٠.٧٠	٠.٦٢	٠.٦٨	٠.٦٠	٠.٦٥	٠.٦٧
٥	٠.٧٣	٠.٧١	٠.٧٠	٠.٦١	٠.٦٧	٠.٥٢	٠.٧٧
٦	٠.٧٣	٠.٧٤	٠.٥٨	٠.٧٠	٠.٧٢	٠.٥٨	٠.٦٢
٧	٠.٧٢	٠.٧٠	٠.٥٦	٠.٧٨	٠.٦٦	٠.٧٥	٠.٧٨
٨	٠.٧٩	٠.٧٥	٠.٧٢	٠.٨٣	٠.٧٠	٠.٦٠	٠.٦٦
٩	٠.٦٦	٠.٨٨	٠.٧٠	٠.٨١	٠.٧٢	٠.٦٨	٠.٧٧
١٠	٠.٦٢	٠.٨٠	٠.٧١	٠.٧٠	٠.٧١	٠.٧٠	٠.٧٥
١١	٠.٥٨	٠.٨٠	٠.٦٨	٠.٦٨	٠.٧٠	٠.٧٢	٠.٧٠
١٢	٠.٥٦	٠.٨٣	٠.٦٠	٠.٧٠	٠.٨١	٠.٦٠	٠.٧٧
١٣	٠.٧٧	٠.٨٢	٠.٧٢	٠.٦٨	٠.٦٦	٠.٦٢	٠.٦٦
١٤	٠.٥٨	٠.٧٩	٠.٧٨	٠.٦٥	٠.٧٢	٠.٧٤	٠.٧٢
١٥	٠.٨٢	٠.٧٦	٠.٧١	٠.٦٢	٠.٦٢	٠.٧٢	٠.٦٠
١٦	٠.٧٩	٠.٧٥	٠.٦٩	٠.٦٠	٠.٦٣	٠.٧٠	٠.٦٢
١٧	٠.٧٧	٠.٧٧	٠.٦٠	٠.٦٧	٠.٦٤	٠.٧٢	٠.٧٤
١٨	٠.٧٦	٠.٦٨	٠.٦٢	٠.٧١	٠.٧٥	٠.٦٠	٠.٨٢
١٩	٠.٦٧	٠.٦٧	٠.٦٠	٠.٧٠	٠.٧٢	٠.٦٤	٠.٦٠
٢٠	٠.٧٢	٠.٧٣	٠.٧٠	٠.٧٢	٠.٧٢	٠.٦٨	٠.٥٨
٢١	٠.٧٣	٠.٧٢	٠.٧٤	٠.٦٠	٠.٧٠	٠.٦٠	٠.٧٧
٢٢	٠.٧٥	٠.٧٦	٠.٧٥	٠.٦٢	٠.٧٢	٠.٦٤	٠.٦٦
٢٣	٠.٨٢	٠.٧٠	٠.٧٧	٠.٦٨	٠.٦٠	٠.٧٨	٠.٧٨
٢٤	٠.٨٠	٠.٧٢	٠.٧٦	٠.٦٧	٠.٦٢	٠.٧٦	٠.٨٢
٢٥	٠.٧٦	٠.٦٢	٠.٦٢	٠.٦٩	٠.٦١	٠.٦١	٠.٦٧
٢٦	٠.٧٣	٠.٥٥	٠.٦٥	٠.٨١	٠.٧٣	٠.٦٤	٠.٧٧
٢٧	٠.٧٠	٠.٥٩	٠.٧٤	٠.٧٧	٠.٨٢	٠.٧٧	٠.٧٦
٢٨	٠.٥٢	٠.٧٣	٠.٦٢	٠.٧٠	٠.٨١	٠.٧٢	٠.٧٢
٢٩	٠.٥٩	٠.٧٢	٠.٧٨	٠.٦٢	٠.٨٠	٠.٧٠	٠.٦٦
٣٠	٠.٦٠	٠.٧٨	٠.٨١	٠.٦٠	٠.٦٠	٠.٦٥	٠.٦٥
٣١	٠.٦٨	٠.٧٠	٠.٨٠	٠.٥٨	٠.٧٠	٠.٧١	٠.٦٢

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- 7 أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات مقياس أسلوب التعلم الفردي والدرجة الكلية له تراوحت ما بين (٠,٥٢ - ٠,٨٢) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما يدعوا إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند استخدام المقياس.
- 7 أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات مقياس أسلوب التعلم الجماعي والدرجة الكلية له تراوحت ما بين (٠,٥٥ - ٠,٨٨) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما يدعوا إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند استخدام المقياس.
- 7 أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات مقياس أسلوب التعلم الدافعي والدرجة الكلية له تراوحت ما بين (٠,٥٦ - ٠,٨٩) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما يدعوا إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند استخدام المقياس.
- 7 أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات مقياس أسلوب التعلم التحصيلي والدرجة الكلية له تراوحت ما بين (٠,٥٢ - ٠,٨٣) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما يدعوا إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند استخدام المقياس.
- 7 أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات مقياس أسلوب التعلم التدريسي المباشر والدرجة الكلية له تراوحت ما بين (٠,٥١ - ٠,٨٢) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما يدعوا إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند استخدام المقياس.
- 7 أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات مقياس أسلوب التعلم البصري والدرجة الكلية له تراوحت ما بين (٠,٥٢ - ٠,٧٨) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما يدعوا إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند استخدام المقياس.
- 7 أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات مقياس أسلوب التعلم الحركي والدرجة الكلية له تراوحت ما بين (٠,٥٣ - ٠,٨٢) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما يدعوا إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند استخدام المقياس.

ثبات المقاييس:

تم حساب ثبات المقاييس باستخدام طريقة إعادة التطبيق بفواصل زمني مقداره خمسة عشرة يوماً.

جدول رقم (٢): يوضح معاملات الارتباط لمقاييس التعلم السبعة باستخدام طريقة إعادة التطبيق

م	أسلوب التعلم	معامل الثبات	مستوى الدلالة
١	أسلوب التعلم الفردي	٠,٧٤	٠,٠١
٢	أسلوب التعلم الجماعي	٠,٨٦	٠,٠١
٣	أسلوب التعلم الدافعي	٠,٧٣	٠,٠١
٤	أسلوب التعلم التحصيلي	٠,٨٢	٠,٠١
٥	أسلوب التعلم التدريسي المباشر	٠,٨٦	٠,٠١
٦	أسلوب التعلم البصري	٠,٦٧	٠,٠١
٧	أسلوب التعلم الحركي	٠,٥٩	٠,٠١

يتضح من الجدول (٢) أن قيم معاملات الثبات تراوحت ما بين (٠,٥٩) - (٠,٨٦) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما يدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند استخدام المقاييس المختارة.

*** صدق الحكمين :**

تم عرض المقاييس السبعة المعدة على مجموعة من المختصين في التربية وعلم النفس بلغ عددهم (٧) محكمين، وذلك لإبداء الرأي في الهدف من هذه المقاييس، ومدى مناسبتها لأفراد العينة. وتحليل نتائج هذه الخطوة تبين للباحث أن نسب الموافقة على جميع عبارات المقاييس كانت ما بين (٦٠٪) - (١٠٠٪) مما يدعو إلى الثقة في النتائج التي توصل لها عند استخدام هذه المقاييس على أفراد العينة.

• الأساليب الإحصائية:

- تم معالجة بيانات هذه الدراسة إحصائياً على النحو التالي:
- 7 إيجاد قيم معاملات الارتباط بين أساليب التعلم المدروسة ودرجة التحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة المختارة.
 - 7 تم استخدام معامل الانحدار المتعدد المتدرج بهدف التعرف على القيمة التنبؤية لأساليب التعلم في درجة تأثيرها على التحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات التعلم وأي من أساليب التعلم المفضلة له تأثير أفضل من غيره في التحصيل الدراسي لديهم.

• عرض النتائج ومناقشتها :

للتحقق من أسئلة الدراسة وأهدافها تم معالجة البيانات إحصائياً باستخدام معامل الانحدار المتعدد المتدرج بهدف التعرف على القيمة التنبؤية لأساليب التعلم (موضوع الدراسة) في إمكانية تنبؤها بالتحصيل الدراسي لدى أفراد العينة من ذوي صعوبات التعلم. وفيما يلي عرضاً يوضح ذلك:

- أولاً: النتائج الخاصة بدلالة التنبؤ بالتحصيل الدراسي بمعلومية أساليب التعلم المفضلة لدى ذوي صعوبات التعلم:

• السؤال الأول :

هل هناك إمكانية بالتنبؤ من خلال أساليب التعلم بالتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة؟

جدول رقم (٣) : يوضح قيمة (ف) لمعرفة دلالة التنبؤ بالتحصيل الدراسي بمعلومية أساليب التعلم المفضلة لدى عينة ذوي صعوبات التعلم المختارة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الانحدار	١٩,٥٢٤	١	١٩,٥٢٤	٤,٦٠٠	٠,٠٥
البواقي	١٤٠,٠٧٦	٣٣	٤,٢٤٥		
المجموع	١٥٩,٦٠٠	٣٤			

يتضح من الجدول (٣) أن قيمة (ف) لمعرفة دلالة التنبؤ بالتحصيل الدراسي بمعلومية أساليب التعلم المفضلة لدى عينة ذوي صعوبات التعلم المختارة بلغت

٤,٦٠٠ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ مما يشير إلى إمكانية التنبؤ لأساليب التعلم المفضلة لدى عينة ذوي صعوبات التعلم بالتحصيل الدراسي لديهم. وهذا معناه أن لأساليب التعلم المفضلة علاقة بالتحصيل الدراسي.

ويمكن تفسير النتائج التي تؤكد على وجود علاقة بين أساليب التعلم المفضلة والتحصيل الدراسي لدى عينة ذوي صعوبات التعلم المختارة بالآتي:

7 تأكيد بعض الباحثين على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أساليب التعلم المفضلة والتحصيل الدراسي بافتراض أن كل المتعلمين لا يتعلمون بنفس الطريقة الأمر الذي أدى ببعض رجال التربية العمل على تأسيس طرق التدريس بناء على أسلوب التعلم المفضل لهم ويتفق مع وجهه النظر هذه كل من: (Helman, 1999) (King, 1999) (Dunn, et al, 1995) (Cassidy, 2004) (Pailapn, 2007) (2006)

7 إجماع الدراسات السابقة على إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي بمعلومية أساليب التعلم المفضلة لدى المتعلمين تحت افتراض أن ما يقدم من دعم أكاديمي في معظم مؤسسات التعلم غير كاف لتحقيق متطلبات أو احتياجات الطلاب وكثيراً ما يخفقون في تعلمهم. لذا فإن تكييف أسلوب التعلم المفضل يعد أمراً هاماً لتلبية احتياجات المتعلم، كما أكدته دراسة (Bausmith, 2000)

7 ما أشارت إليه النماذج النظرية المفسرة والمحددة لأساليب التعلم، وتأكيداً على وصف أساليب التعلم بأن قدرة الفرد على التعلم تتأثر في ظل وجود متغيرات (بيئية – وجدانية – اجتماعية – فيزيقية)، ومن الدراسات التي تؤكد على ذلك كل من (York, 2002) (Dunn, et al, 1995)

• السؤال الثاني:

أي أساليب التعلم أكثر قدرة في التنبؤ بدرجة التحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة؟

جدول رقم (٤): يوضح النتائج الخاصة باختيار أفضل أسلوب تعلم مفضل في التنبؤ بالتحصيل

الدراسي

أساليب التعلم	ر	٢	٢ النموذج	B معامل الانحدار	الخطأ المعياري	ف	مستوى الدلالة
أسلوب التعلم الجماعي	٠,٣٥٠	٠,١٢٢	٠,٠٩٦	٠,١٣٨	٠,٣٥٠	٢,١٤٥	٠,٠٥

يتضح من الجدول (٤) أن أسلوب التعلم الجماعي يشكل أفضل أسلوب من غيره من أساليب التعلم الأخرى في التنبؤ بالتحصيل الدراسي، حيث بلغ معامل التفسير النهائي للنموذج (٢ النموذج) المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار ٠,٠٣٧ وتشير هذه النتيجة على أن أسلوب التعلم الجماعي أفضل من غيره من الأساليب الأخرى في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى عينة ذوي صعوبات التعلم المختارة.

كما تبين من النتائج أن الأساليب الستة الأخرى (الأسلوب التدريسي المباشر - أسلوب التعلم البصري - أسلوب التعلم الحركي - الأسلوب التحصيلي - الأسلوب الدافعي - أسلوب التعلم الفردي) لا يشكلون تأثيراً دالاً في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى أفراد العينة من ذوي صعوبات التعلم المختارة.

جدول رقم (٥): يوضح قيمة "ت" المحسوبة لدلالة فاعلية الأساليب الأخرى في التنبؤ بالتحصيل الدراسي.

أساليب التعلم	ر	الخطأ المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الأسلوب التدريسي المباشر	٠,٠٢٦	٠,٠٢٥	٠,١٤٩	غير دال إحصائياً
أسلوب التعلم البصري	٠,٠١٣	٠,٠١٢	٠,٠٧١	غير دال إحصائياً
أسلوب التعلم الحركي	٠,٠٧٢	٠,٠٦٨	٠,٤٠٨	غير دال إحصائياً
الأسلوب التحصيلي	٠,٠٤٠	٠,٠٤٠	٠,٢٢٨	غير دال إحصائياً
الأسلوب الدافعي	٠,٠٩٣	٠,٠٨٧	٠,٥٢٧	غير دال إحصائياً
أسلوب التعلم الفردي	٠,١٠٥	٠,١٠٤	٠,٥٩٩	غير دال إحصائياً

يتضح من الجدول (٥) أن قيمة "ت" المحسوبة لأساليب التعلم المفضلة المدروسة (أسلوب التعلم التدريسي المباشر، أسلوب التعلم البصري - أسلوب التعلم الحركي - أسلوب التعلم التحصيلي - الأسلوب الدافعي - أسلوب التعلم الفردي). غير دال إحصائياً حيث بلغت قيمة (ت) على الترتيب (٠,١٤٩ - ٠,٠٧١ - ٠,٤٠٨ - ٠,٢٢٨ - ٠,٥٢٧ - ٠,٥٩٩) وهذا معناه أن أساليب التعلم المفضلة الستة السابق ذكرها لم تصل إلى حد الدلالة في التنبؤ بالتحصيل الدراسي.

أشارت النتائج إلى أن أسلوب التعلم الجماعي يعدّ أفضل أسلوب من غيره من الأساليب المدروسة، وبذلك يكون قد تحقق صدق الفرض الذي ينص على أنه يوجد أسلوب تعلم محدد أفضل من غيره في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة من ذوي صعوبات التعلم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما يلي:

تفاوت المتعلمين في قدراتهم وإمكاناتهم وهو ما اصطلاح عليه بالفروق الفردية هذا جعل ذوي صعوبات التعلم يفضلون أسلوب التعلم الجماعي عن غيره من الأساليب الأخرى أثناء التعلم لمائلي:

أن ذوي صعوبات التعلم غير قادرين بأنفسهم على ملاحقة ما يكلفون به من أعمال مدرسية بالإضافة إلى ذلك تبين الدراسات مزايا التعلم التعاوني، في أن الطلاب الذين يشاركون في هذا النوع من التعلم يتم زيادة الوعي الذاتي الخاصة بهم أنماط التعلم (Hyde, 2005)

ويمكن القول أن العمل الجماعي يساعدهم على الاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول والاستفادة مما تعلموه، ويعمل على تكوين اتجاهات إيجابية إزاء ما يدرسون، ويستثير دافعتهم للتعلم. حيث يحرص الأفراد في ظل العمل الجماعي على نجاح بعضهم البعض من خلال مساعدة وتشجيع بعضهم على التعلم. لذا

فإن المتعلمين في ظل العمل الجماعي يثيرون أسئلة، ويناقشون الأفكار، ويصبحون قادرين على تلخيص ما تعلموه وكتابته في صورة تقرير. ولا شك كلها أمور قد تأتي بالفائدة الموجودة على ذوي صعوبات التعلم. ويتفق هذا ما ما أشارت إليه نتائج دراسة (King, 1999) (الغنام، ٢٠٠٠) (Powell & Bordloi, 2007).

وهذا ما أشار إليه الزيات (٢٠٠٢) بأن الطلاب الذين حبذوا أسلوب التعلم الجماعي، لأن الدراسات والبحوث التي أجريت على الخصائص المعرفية المرتبطة لصعوبات تعلم الرياضيات تشير إلى الخاصية الأساسية العامة المشتركة بين ذوي صعوبات تعلم الرياضيات وهي اضطرابات أو قصور عمليا التجهيز Processing deficits ولعل هذا يفسر الأساس المعرفي لها.

وتؤكد السرسى و عبد المقصود (٢٠٠٨) أن التقارير حول أبحاث تعليم الأقران للطلاب ذوي صعوبات التعلم قد أوضحت أن فاعلية عملية تعليم الأقران في زيادة مستمرة ومنها الأداء الأكاديمي.

ولعل أسلوب التعلم الجماعي به نوع من الاعتماد على الآخرين وهذه خصيصة من خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، لذا فقد أشار إبراهيم (٢٠٠٧) إلى تميز التلاميذ ذوي صعوبات بعدة خصائص سلوكيه ومنها الاعتماد على الآخرين والإتكالية .

فعل ذلك قد يكون تفسيراً مقبولاً لأن يكون أسلوب التعلم الجماعي أفضل من غيره من أساليب التعلم الأخرى في التأثير على درجة التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة من ذوي صعوبات التعلم.

• مناقشة النتائج الخاصة بأساليب التعلم التي لا تشكل تأثيراً دالاً في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى أفراد العينة من ذوي صعوبات التعلم:

أظهرت النتائج أن أساليب التعلم الستة (الأسلوب التدريسي المباشر – أسلوب التعلم البصري – أسلوب التعلم الحركي – الأسلوب التحصيلي – الأسلوب الدافعي – أسلوب التعلم الفردي) لا تشكل تأثيراً دالاً في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى أفراد العينة المختارة من ذوي صعوبات التعلم. كما يتضح ذلك من قيمة (ت) المحسوبة فقد بلغت على الترتيب (٠,١٤٩ – ٠,٠٧١ – ٠,٤٠٨ – ٠,٢٢٨ – ٠,٥٢٧ – ٠,٥٩٩) مما يشير إلى أن هذه الأساليب الستة السابق ذكرها لم تصل إلى حد الدلالة في التنبؤ بالتحصيل الدراسي.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما يلي:

7 أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يفشلون في أداء المهام بسبب عدم استخدامهم استراتيجيات فعالة. لذا فإنهم في احتياج للتدريب على كيفية التعامل مع هذه المهام. ويحتاجون إلى تحفيز خارجي لاستخدام استراتيجيات وأساليب التعلم المناسبة لأداء هذه المهام. ونتيجة لأن ذوي صعوبات التعلم قد مروا بخبرات فشل متكررة ولديهم ردود أفعال خاطئة

عن استجاباتهم غير الصحيحة مما جعلهم يفقدون الثقة في قدرتهم على تحقيق النجاح، ويتوقعون الفشل عند أداء المهام التي ربما يحجمون عن تأديتها في بعض الأحيان.

7 أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات تكمن في كيفية معالجة وتخزين المعلومات والقدرة على استرجاعها مما يسبب ذلك ردود أفعال معرفية ووجدانية على تعلمهم ويستخدمون معالجات خاطئة عند أدائهم للمهام. ويكون لديهم عدم الرغبة والإقبال على تجريب الأشياء والاستسلام السريع للفشل.

7 تأكيد العديد من نتائج الدراسات أن الطلاب منخفضي التحصيل الدراسي وخاصة ذوي صعوبات التعلم يميلون إلى عزو نجاحهم إلى أسباب خارجية مثل (سهولة المهمة - الحظ) فهذه الإعزات الخاطئة تجعلهم غير قادرين على تحمل المسؤولية الشخصية عن نواتج تعلمهم إضافة إلى ذلك إحساسهم بأن الفشل سمة ملازمة لهم. مما يولد لديهم عدم القدرة على تحقيق النجاح ويقودهم إلى مفهوم متدني عن الذات وإحساس بالعجز.

فعل ذلك قد يكون تفسيراً مقبولاً بأن ذوي صعوبات التعلم لديهم إحساس بأن الفشل سيلازمهم باستخدام أساليب التعلم المذكورة وخاصة أنها تقوم على بذل الجهد والقدرة من قبل المتعلم، وهذا يتنافى مع معتقدات هذه الفئة من التلاميذ.

• التوصيات :

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن للباحث تقديم التوصيات التربوية التالية:

7 ضرورة اختيار الأساليب التعليمية التي تتناسب وقدرات وإمكانات ذوي صعوبات التعلم.

7 ضرورة إشعار الطلاب أنهم يحتاجون إلى بعضهم البعض من أجل إكمال العمل المدرسي بنجاح.

7 ضرورة التأكيد على التفاعل المباشر بين الطلاب الذين يعملون من خلاله على زيادة نجاح بعضهم البعض.

7 ضرورة استخدام أساليب التعلم التي تؤكد على طرح الأسئلة، ومناقشة الأفكار.

7 ضرورة استخدام أسلوب التعلم الجماعي مع ذوي صعوبات التعلم الذي يضمن توزيع الأدوار وتحديد المسؤوليات الجماعية واتخاذ القرار المشترك لإتمام العمل المكلفين به.

7 ضرورة التنوع في استخدام أساليب التعلم لذوي الصعوبات التعليمية بما يتناسب مع طبيعة المدرسة وبما يخدم أهدافها للوصول إلى أفضل النتائج.

7 إعداد البرامج التعليمية في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة وفي ضوء التأثير الدال لأساليب التعلم على التحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات التعلم.

• المراجع :

• أولاً : المراجع العربية :

- إبراهيم ، سليمان (٢٠٠٧). المخ وصعوبات التعلم رؤيه في إطار علم النفس العصبي المعرفي . مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو حطب، فؤاد وآخرون (١٩٧٩). تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة على البيئة السعودية . جامعة أم القرى ، كلية التربية.
- أبو سريع ، رضا و غنيم ، محمد (١٩٩٥). دراسة عاملية لأساليب وعمليات التعلم لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية ببنها.
- أبو ملح، يزيد (٢٠٠٤). دراسة تشخيصية لبعض صعوبات التعلم النمائية لعينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة الأزهر.
- الدرديري ، عبد المنعم (٢٠٠٤). دراسات معاصره في علم النفس المعرفي . عالم الكتب ، الجزء الأول.
- زايد، علاء (٢٠٠٤) . فاعلية استخدام أسلوب التعلم التعاوني والتعلم الفردي الارشادي بمصاحبة وسائل فائقة في تدريس التاريخ على تنمية مهارات رسم الخرائط التاريخية والزمانية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، جامع الأزهر، العدد (١٢٤)، ص ص ١٨٣ - ٢٣٤.
- الزيات، فتحي (٢٠٠٢). المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم . دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي (٢٠٠٤). سيكولوجية التعلم بين المتطور الإرتباطي والمتطور المعرفي . دار النشر للجامعات ، ط٢.
- الزيات، فتحي (٢٠٠٧) . صعوبات التعلم (الاستراتيجيات التدريسية والمدخل العلاجي). دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي (١٩٩٨). صعوبات التعلم الأسس النظرية والعلاجية. دار النشر للجامعات ، ط١
- سالم، عوض الله (١٩٨٨). أساليب التعلم لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (٦) ص ص ١٣١ - ١٦٨.
- السباعي ، خديجه (٢٠٠٤). صعوبات التعلم (أسسها ، نظرياتها ، وتطبيقاتها). مكتبة النهضة المصرية.
- العمر، عبد العزيز (٢٠٠٧). لغة التربويين. مكتبة التربية العربي لدول الخليج ، الرياض .
- الغنام، محرز (٢٠٠٠). فعالية التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني في التحصيل وتنمية عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في مادة العلوم . مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، عدد ٢٤ .
- كامل ، مصطفى (١٩٩٩). مقياس تقدير سلوك التلاميذ . مكتبة الأنجلو .

المرسى، أسماء وعبد المقصود، أماني (٢٠٠٨). مدخل التربية المعرفية "نظريات وتطبيقات". تأليف أشمال أدريان وكونواي، مكتبة الانجلو المصرية

المياح، سلطان (٢٠٠٦). الفروق في مفهوم الذات والسلوك الاجتماعي والانفعالي لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالملكة العربية السعودية، جامعة الخليج العربي. كلية الدراسات العليا، مجال الدراسات التربوية، برنامج صعوبات التعلم، رسالة ماجستير، غير منشورة.

الهلالى، حمدان (٢٠٠٥). فاعلية نموذج تشخيصي علاجي لصعوبات تعلم الرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية بالملكة العربية السعودية. جامعة الخليج العربي، كلية الدراسات العليا، مجال الدراسات التربوية، برنامج صعوبات التعلم، رسالة ماجستير، غير منشورة.

• ثانياً: المراجع الأجنبية:

Bausmith, S.C. (2000). effects of matched and Mismatched learning Style Condition on the writing performance of Student with Learning disabilities. Unpublished M.A.D., University of South Carolina. PP. 1-92.

Beam, A. P. (2009). Standards-based differentiation: Identifying the concept of multiple intelligence for use with students with disabilities. TEACHING Exceptional Children Plus, 5(4) Article1.

Braio. A. Beasley, T. M., Dunn, R Quinn, P. & Buchanan, K. (1994). Incremental implementation of learning Style Strategies among urban low achievers. Journal of educational Research 91, PP.15-25.

Brown, B. (2005). Ahomogeneous group approach to social Skills Training For individuals with Learning disabilities. Journal of Specialists in group work, Vol. 20, N. 2, PP. 98-107.

Brunner, C. & Majewski. W. (1990). Mildly handicapped Student can Succeed with Learning Styles. Educational Leadership. 48, pp. 21-23.

Butler, D (1998). The Strategic Content Learning Approach To Promoting Self-Regulated Learning: Areport of Three Studies. Journal of educational Psychology. Vol, 80. No.4, PP. 687-697.

Carbo, M. & Hodges, H. (1989) The Learning style strategies can help. Teaching Exceptional Children, 20 (4), PP. 55-58.

Carnine, D. (1997). Instructional design in Mathematics for Student with Learning disabilities. Journal of Learning disabilities. Vol. 30, No.7, PP. 130-141.

Cassidy, S. (2004). Learning Styles: An overview of Theories, Models, and measures. Educational Psychological, Vol. 24, No. 4, PP.419-444.

- Douglas. C. (1997). Instructional Design in Mathematics for Student with Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities. Vol. 30, PP. 200-219.
- Duff, A. (2004). Anote on the Problem Solving Style Questionnaire: An Al Tentative To Kolb's Learning Style Inventory. Educational Psychological, Vol. 24, No.5, PP.99-709.
- Dunn, R. (2002). Effects of Learning – Style Strategies on Special education Student. Academic exchange Quarterly. 22, P.5.
- Dunn. R. Griggs. S. A. Olson. J. Gorman. B. & Beasley. M. (1995). Ameta – analytic Validation of The Dunn and Dunn medal of Learning – Style Preferences. Journal of educational Research 88. PP. 353-361.
- Farmer, M., Riddick, B., & Sterling, C. (2002). Dyslexia andinclusion: Assessment and support in higher education. London: Whurr.
- Foley, N.L (1997). Learning Style preferences of under graduate Students with and without learning disabilities. Ph. D, University of Missouri Columbia, PP. 1-148.
- Hargrove, S., Wheatland, J; Ding, D. & Brown. C. (2008). The effect of individual Learning Styles on Student G.R.A. in engineering education At Morgan State University. Journal of Stem education. Vol. 9, Issue, 3 & 4, p.9.
- Heiman, T. (2006). Assessing Learning Styles among Students with and learning disabilities at distance – learning University. Learning disability Quarterly. Jan. PP. 1-11.
- Hodgin. J. & Woolis Croft. C. (1997). Eric Learns to read, Learning Styles at work. Educational Leadership. 54 (6). Pp. 43-45.
- Hyde, S. (2005). Helping students understand their learning styles: Effects on study self efficacy, preference for group work, and group climate. Educational Psychology, 25, 395-412.
- Joseph. H. (1993). Relationships between Learning Styles and Acader A Achievement and Brain Hemispheric Dominance and Academic performance and Accounting Courses. Eric Full Text, Ed. 374412. p.2.
- Khan, Z. (2009). Differences between Learning Styles in Professional Courses at University Level. Journal of Social Sciences. 5, (3). Pp.236-238.
- King, D. (1999). A Cademic Success of Ninth grade Students as Related to Their Individual Learning Style and Instructional Modalities, Ph. D., Saint Louis University, PP. 1-95.
- Legkowitz, R. (2006). Enhancement of Achievement and Attitude Toward Learning of Allied Health Students Presented With Traditional versus Learning – Style Instruction on

- Medical/Legal Issues of Healthcare. Perspectives in Health Information Management. 3, (1). PP.1-6.
- Montagne, M. Wagner, C. & Morgan, T. (2000). Solve it Strategy Instruction to Improve mathematical Problem Solving. Learning disabilities Research & Practice, Vol. 15, PP. 110-117.
- Oxford. R & Nam, C. (1998). Portrail of afuture Teacher: Case Study of Learning Style, and Language disabilities. System, No.26, PP.51-63.
- Pallapu, P. (2007). effects of visual and verbal learning Styles on learning. Institute for learning Style Journal, Vo.1, P.39.
- Pas, D.S., (1999). Self Regulated Strategy instruction Seiting: Improving outcome for student with and without Learning disabilities. Learning disabilities Research and Practice, Vol. 14, No.2, PP. 92-107.
- Powell, A. & Bordoloi, B. (2007). Data Flow Diagramming Skill Acquisition: Impact of Cooperative Versus Individual Learning. Journal of information Systems education, pp. 103-112.
- Sinatra, C. (1990). Five diverse Secondary School where Learning Style Instruction Works. Journal of Reading writing and Learning Disabilities International. 6, PP. 333-334.
- Wild, (2004). Learning disabilities. Price Systems, Inc. P.3.
- Yong, F. & McIntyre, J., (1992). A comparative Study of the Learning Style Preferences of Students With Learning disabilities and Student who are gifted. Journal of Learning. Disabilities. 25, PP. 124-132.
- Yong. F. & McIntyre. J. D. (2000). A Comparative Study of the Leaning Style Preferences of Student with Learning disabilities and Student who are gifted. Journal of Learning Disabilities 25, (2), PP. 124-132.
- York, L. (2000). Individual Learning Styles: Implications for Urban Mexican Middle – School Student Success. M.A.D., Texas woman's University. PP. 1-61.

د / بندر بن عبد الله الشريف
وكيل كلية التربية جامعة الطائف

البحث السابع :

"دراسة تحليلية للقضايا المعاصرة بمحتوى الثقافة الإسلامية في كتب
الحديث والثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية
السعودية"

إعداد :

"دراسة تحليلية للقضايا المعاصرة بمحتوى الثقافة الإسلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية"

د/ عوض بن زربان عودة الجهني

الأستاذ المساعد بقسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية جامعة طيبة بالمدينة المنورة

• مستخلص الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرّف القضايا المعاصرة اللازمة لدراستها لطلاب المرحلة الثانوية وتضمينها بمحتوى الثقافة الإسلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية لتلك المرحلة، ولتحقيق أغراض الدراسة قام الباحث باستخدام استبانة مكونة من ثلاثة محاور رئيسة للقضايا المعاصرة، ويندرج تحت كل محور من هذه المحاور الرئيسية عددٌ من القضايا الفرعية المعاصرة. وقد أسفرت الدراسة عن عدة نتائج أهمها، ما يلي :

- 7 قلة تناول محتوى الثقافة الإسلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية لجميع صفوف المرحلة الثانوية للقضايا المعاصرة في محاورها الثلاثة.
- 7 خلو محتوى الثقافة الإسلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية لجميع صفوف المرحلة الثانوية من القضايا المعاصرة التالية:

المحور الأول : القضايا الثقافية والحوار الوطني المعاصرة وهي : (أ) القضايا الثقافية وتتمثل في : (الإرهاب والتطرف ، الأمن الفكري ، الحوار بين الأديان الحوار الثقافي، الأصالة والمعاصرة ((إحياء التراث))) ، (ب) قضايا الحوار الوطني وتتمثل بالآتي : (نشر ثقافة السلام حرية الأديان ، الشورى) .

المحور الثاني : القضايا الاقتصادية المعاصرة وهي : (القروض الاستهلاكية والإنتاجية الجمعيات التعاونية ، عقد التأمين ، بطاقة الائتمان ، المضاربة ، زكاة الأسهم والمستندات ترشيد الاستهلاك ، تجارة الأسهم ، مكافحة التصحر)

المحور الثالث : القضايا الاجتماعية المعاصرة وهي : (العنوسة ، زواج المسيار ، قضية الهجرة للخارج والزواج بالأجنبيات ، قضية عضل المرأة لقصد الاستفادة من راتبها ، التلوث البيئي ، استخدام المنشطات ، البطالة ، قضية قيادة المرأة للسيارة ، قضية السحر والشعوذة ، قضايا الابتزاز .

- 7 عدم وجود فروق لها دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (= ٠.٠٥) تعزى لمتغير التخصص بين قسمي الدراسة (العلمي - الشرعي) لجميع صفوف المرحلة الثانوية بكافة أقسامها وفي جميع محاورها .

((الكلمات الدالة : التحليل ، القضايا المعاصرة ، محتوى كتب الحديث والثقافة الإسلامية))

• مقدمة :

يواجه عالمنا الإسلامي المعاصر تحديات مصيرية تتمثل بالعديد من القضايا والمشكلات التي فرضها العصر . ولأهمية التربية الإسلامية لمواجهة هذه التحديات فإنها تعد نظاماً تربوياً قائماً على الإسلام بمعناه الشامل ، ونظاماً لتنشئة وتكوين الإنسان السليم المسلم المتكامل من جميع الجوانب المختلفة ، وفي جميع مراحل نموه في وضوء المبادئ والقيم التي أتى بها الإسلام ، وتنظيم

سلوكه على أساس هذه المبادئ والقيم بغرض تحقيق أهداف الإسلام في شتى مجالات الحياة (العلي ، ٢٠٠٧). والتربية الإسلامية هي مجموعة المعارف والخبرات المخططة الهادفة إلى تحقيق غاية الإسلام وأهدافه من خلال إعداد شخصية المتعلم وتنمية جميع جوانبها (هندي ، ٢٠٠٢). وتتميز التربية الإسلامية ببعض الخصائص منها أنها تربية عالمية ، صالحة لكل زمان ومكان مهما اختلفت الأجناس والألسن ، وهي في ذلك تستمد عالميتها من عالمية الإسلام ، الذي هو خاتم الديانات السماوية (سالم ، ٢٠٠٤).

وتحتوي مناهج التربية الإسلامية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية على عدة مواد دراسية مفصلة ، إذا تعد هذه المواد ذات أهمية قصوى في حياة المتعلمين وتهدف إلى غرس العقيدة الإسلامية الصحيحة في نفوسهم وتنشئهم على مفهوم الدين الإسلامي الصحيح ، وتطبيق شرائعه ، وتعتبر كتب الحديث والثقافة الإسلامية بالمرحلة الثانوية ، أحد وأبرز مواد التربية الإسلامية التي يمكن من خلالها معالجة قضايا العصر وتحدياته .

وبما أن الثقافة الإسلامية معنية بطرح القضايا والمتغيرات المحلية والعالمية فإنه يمكن القول إن هذه القضايا قد يتناولها جانب الثقافة الإسلامية في هذه الكتب ، إذ أن طرح هذه القضايا يعتبر مهما لطلاب المرحلة الثانوية ومتوافقا مع نضجهم الطبيعي وواقعهم المعاصر .

ولهذا يشير إدريس (٢٠٠٨) إلى وجوب إحاطة المتعلمين بجميع القضايا المعاصرة التي تواجههم في حياتهم ، ومنها القضايا ذات الأهمية لطلاب المرحلة الثانوية، حيث يصلون إلى مستوى مناسب من النضج يتناسب وطرح تلك القضايا . ويؤكد منصور وآخرون (٢٠٠٧)، أن خصائص ومظاهر النضج لهذه المرحلة تشتمل على التالي : المتغيرات الانفعالية والمزاجية ، والعلاقات الاجتماعية ، والتغيرات الجسمية ، والاستقلالية والاضطرابات الاجتماعية ، والخصائص الدينية ، والخصائص المعرفية والعقلية ، حيث تعد هذه الخصائص وغيرها من مظاهر النمو من مسئوليات المدرسة الثانوية اتجاه طلابها

ويتضح مما سبق أهمية هذه المرحلة ، إذ تعد دراسة هذه القضايا وتضمينها بمحتوى الثقافة الإسلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية أمرا ضروريا لأجل توعية الطلاب ومساعدتهم على تكوين الاتجاهات السليمة والمناسبة لهم .

وتتنوع هذه القضايا التي أفرزها العصر ما بين قضايا اجتماعية ، وثقافية فكرية ، وقضايا اقتصادية ، وأخلاقية الخ ، وقد يُعنى بها طلاب المرحلة الثانوية أكثر من غيرهم من المراحل التعليمية الأخرى .

وكون محتوى الثقافة الإسلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية هو المعنى والأقرب ارتباطا لمثل هذه القضايا ، لذلك يجب الاهتمام به . إذ يشير القحطاني (٢٠٠٩) إلى وجوب الاهتمام بالمحتوى الذي يقدم مقررات بما يتناسب

مع أحوال المجتمع من حيث العبادات، والمعاملات بشتى أنواعها، ولا يتعارض مع المصادر الأصلية للتشريع الإسلامي .

وفي هذا الصدد تشير نتائج بعض الدراسات السابقة ومنها دراسة البوسعيدى (٢٠٠٣) التي هدفت إلى تحديد القضايا المعاصرة الملائمة لحاجات طلاب المرحلة الثانوية واهتماماتهم التي ينبغي أن تتضمنها كتب التربية الإسلامية بسلطنة عُمان، حيث أظهرت نتائج الدراسة حاجة كتب التربية الإسلامية لتضمينها القضايا المعاصرة المناسبة لطلبة المرحلة الثانوية، وأن عناية كتب التربية الإسلامية بالقضايا المعاصرة ليست بالمستوى المطلوب .

وكذا هدفت دراسة حماد (٢٠٠٤) تُعرف القضايا المعاصرة التي تواجه المجتمع الفلسطيني المسلم، وتحليل محتوى مساق الثقافة الإسلامية في الجامعات الفلسطينية، في ضوء القضايا المعاصرة. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن قضية الارهاب، ومقاهي الإنترنت، وغزو الفضائيات والعملة، وشرق أوسط جديد، وتغيير المناهج، احتلت مراتب ذات أهمية، كما حصل محتوى مساق (واقعة المعاصر) (الغزو الفكري) للجامعة الإسلامية على أعلى النسب في تحقيق القضايا المعاصرة .

وتوصلت دراسة العتيبي (٢٠٠٦) التي جاءت بعنوان (تحليل محتوى كتب الفقه للصف الثالث الثانوي في ضوء القضايا الفقهية المعاصرة إلى عدة نتائج أهمها: أن أهم القضايا الفقهية المعاصرة التي يتضمنها محتوى كتاب الفقه (٣٦) قضية معاصرة من حيث وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، منها على سبيل المثال حسب ترتيبها من حيث الأهمية: قضية الجهاد، الولاء والبراء، والجرائم الجنسية، وتعاطي المخدرات الخ، كما أن أكثر القضايا المقترحة تكرارا التي حصلت على عشرة تكرارات وأكثر، هي ثلاث قضايا: قضية القنوات الفضائية، يليها قضية الإنترنت، ثم يليها قضية قيادة المرأة للسيارة، كما توصلت النتائج إلى أن تضمين محتوى كتاب الفقه لهذه القضايا الفقهية المعاصرة كان ضعيفا .

كما توصلت دراسة إدريس (٢٠٠٨) التي جاءت بعنوان (مدى تضمين محتوى كتب القراءة للقضايا والمشكلات المعاصرة الضرورية لطلاب المرحلة الثانوية، إلى عدة نتائج، فقد حصلت قضايا التدخين وأضراره، والمخدرات والانحراف الجنسي، على المراتب العليا، وبنسبة ٩٠٪، ثم تلا ذلك قضايا المواقع المشبوهة، والهروب من المدارس، والزواج العرفي، وبنسبة ٨٠٪، ثم جاءت قضايا ومشكلات التلوث البيئي، والإيدز، والطلاق لتحتل مركزا متقدما لتأثيرها على بيئة الإنسان، ثم تلا ذلك قضايا ومشكلات الفضائيات، والتعبير عن الذات، والغزو الفكري حسب الترتيب. وأخيرا جاءت قضايا ومشكلات التطرف والإرهاب، وتدني المستوى الثقافي والاستنساخ وبيع الأعضاء على أدنى المراتب .

و أسفرت دراسة المالكي (٢٠٠٨) التي جاءت بعنوان (تقويم مقررات الفقه في المرحلة الثانوية في ضوء المستجدات الفقهية المعاصرة) عن عدة نتائج منها: التوصل إلى قائمة نهائية بالمستجدات الفقهية المعاصرة بلغت (٧٥) مستجدا . تم تصنيفها في سبعة مجالات رئيسة هي (المستجدات الفقهية في العبادات والعاملات، تلا ذلك المستجدات الفقهية الطبية، ثم المالية، ثم الفقهية في الأحوال الشخصية وقضايا المرأة، ثم قضايا الأطعمة والأشربة واللباس والزينة ثم يليها قضايا الفن والرياضة، وأخيرا المستجدات الفقهية في الأحكام العامة كما بينت نتائج الدراسة خلو مناهج الفقه في المرحلة الثانوية من معظم المستجدات الفقهية الواردة في هذه الدراسة، وحظي محتوى الفقه للصف الثاني ثانوي بأعلى نسبة تضمين في هذه المستجدات، يليه محتوى الصف الثالث ثم الأول .

كما أسفرت دراسة القحطاني (٢٠٠٩) التي جاءت بعنوان (مدى تناول مقررات الفقه بالمرحلة المتوسطة للقضايا الفقهية المعاصرة واتجاهات الطلاب نحو دراستها) عن عدة نتائج أهمها : ضعف تناول القضايا الفقهية المعاصرة في مقررات الفقه بالمرحلة المتوسطة، حيث بلغت نسبة تناولها لهذه القضايا ٣١,٤ ٪ . كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين كتب الفقه من حيث تناولها للقضايا المعاصرة، وكانت الفروق لصالح كتاب الصف الثالث متوسط .

هذا ويتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة، أن الغرض من إجراء هذه الدراسات هو معرفة مدى تضمن محتوى المقررات الدراسية لمراحل التعليم العام والجامعي للقضايا المعاصرة، واختلفت هذه الدراسات من حيث منهجيتها فمنها ما كان اتجاهه نحو تحليل المحتوى لمعرفة مدى تضمنه للقضايا المعاصرة، ومنها ما كان اتجاهه نحو أخذ آراء أفراد عينة الدراسة عن مدى أهمية هذه القضايا، وتضمينها بمحتوى المقررات، وكذا يتبين أن الدراسات المحلية التي أجريت على المقررات الدراسية بمراحل التعليم العام اقتصرت على القضايا الفقهية المعاصرة بمحتوى كتب الفقه، بينما تتجه الدراسة الحالية لتلقى الضوء على معرفة القضايا المعاصرة اللازمة لدرستها لطلاب المرحلة الثانوية وكذا معرفة مدى تضمينها بمحتوى الثقافة الإسلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية.

• مشكلة الدراسة :

- تحدد مشكلة هذه الدراسة في التساؤلات الآتية :
- 7 ما القضايا المعاصرة اللازمة لدرستها لطلاب المرحلة الثانوية ؟
 - 7 ما مدى تضمن محتوى الثقافة الإسلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية للقضايا المعاصرة ؟
 - 7 ما مدى وجود فروق لها دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) للقضايا المعاصرة بمحتوى الثقافة الإسلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية تعزى لمتغير التخصص (علمي - شرعي) ؟

• أهمية الدراسة :

- تتضح أهمية هذه الدراسة فيما يأتي:
- 7 كونها تتناول موضوعاً مهماً وذلك من خلال إبرازها للقضايا المعاصرة التي يجب على طلاب المرحلة الثانوية الإلمام بها . إذ يؤكد إدريس (٢٠٠٨) أن وعي طلاب المرحلة الثانوية لهذه القضايا يساعدهم على اتخاذ القرارات بشأنها ، ومما يوفر لهم الخلفية المناسبة التي تعينهم على التصرف حيالها نظراً لأن الطلاب في هذه المرحلة يصلون إلى مستوى من النضج يتطلب توعيتهم بالعديد من القضايا التي تناسب مرحلتهم العمرية .
 - 7 قلة الدراسات والبحوث التربوية التي تناولت القضايا المعاصرة ، ومدى تضمينها بمحتوى المقررات الدراسية ، وخاصة محتوى الثقافة الإسلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية بالملكة العربية السعودية وذلك (في حدود - علم الباحث) .
 - 7 قد تساعد الدراسة الحالية ، من خلال ما تظهره نتائجها أصحاب القرار بوزارة التربية والتعليم في معرفة ما استجد من قضايا معاصرة وتزويدهم بمعلومات عن الواقع الحالي وما يتضمنه محتوى الثقافة الإسلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية من قضايا معاصرة .
 - 7 قد تفيد نتائج الدراسة الحالية وزارة التربية والتعليم في تطوير مناهج العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية وخاصة منهج الحديث والثقافة الإسلامية، الأمر الذي قد يوجب عملية التطوير لتواكب هذه المناهج تطورات العصر ومستجداته .

• حدود الدراسة :

- 7 سوف تقتصر الدراسة الحالية على تحليل محتوى الثقافة الإسلامية في الكتب الخمسة للحديث والثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية فقط للثلاثة الصفوف من تلك المرحلة (علمي . شرعي) طبعة ١٤٣٠/١٤٣١ هـ حيث يعتبر الجزء الخاص بالثقافة الإسلامية لهذه الكتب هو المعنى بطرح القضايا المعاصرة .
- 7 سوف تقتصر الدراسة الحالية على تحليل المحتوى دون التعرض لبقية عناصر المنهاج الأخرى، حيث يعتبر المحتوى هو المتضمن صراحة للقضايا المعاصرة.
- 7 أجريت الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٠/١٤٣١ هـ .

• أهداف الدراسة :

- تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية :
- 7 تُعرّف القضايا المعاصرة اللازم دراستها لطلاب المرحلة الثانوية بالملكة العربية السعودية .

7 تُعرّف القضايا المعاصرة الذي يحتويه ويتضمنه محتوى الثقافة الإسلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية .

7 الكشف عما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائية بين التخصص (العلمي الشرعي) بمحتوى الثقافة الإسلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية للقضايا المعاصرة .

• مصطلحات الدراسة :

• القضايا المعاصرة :

ويقصد بها تلك القضايا التي تعبر عن مشكلات بيئية معينة تعكس تأثير نتائج العلم، وتلك التي تمتد جذورها في البيئة وتتضمن مشكلات ناتجة عن تفاعلات ينبغي تضمينها محتوى المنهج (شحاتة، والنجار، وعمار، ٢٠٠٣ ص٢٣٩).

وتعرف إجرائياً بالدراسة الحالية: بأنها القضايا المعاصرة الضرورية واللازمة لدراستها لطلاب المرحلة الثانوية وكذا التي يجب تضمينها بمحتوى الثقافة الإسلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية لهؤلاء الطلاب والملائمة لحاجاتهم واهتماماتهم ، وخصائصهم ومستوى نضجهم .

• تحليل المحتوى :

هو أسلوب علمي إحصائي يهدف إلى تحويل المواد المكتوبة إلى بيانات عددية كمية قابلة للقياس ، ويُعرف أيضاً بأنه أسلوب أو أداة للبحث العلمي يمكن استخدامها لوصف المحتوى الظاهر للمادة المراد تحليلها من حيث الشكل والمضمون ، تلبية للاحتياجات البحثية ، وطبقاً للتصنيفات التي يحددها الباحث (الخليفة، ٢٠٠٤ ص ٢٣)

ويُعرف طعيمة (٢٠٠٨ ص ٧٠ - ٧١) تحليل المحتوى: بأنه أسلوب في البحث يهدف إلى الخروج باستدلالات صحيحة وشرعية من البيانات الخاصة بالمضمون، مفاده أن ديفرجيه (Deferjeah) يشير إلى أن تحليل المضمون يتناول قبل كل شيء النصوص المكتوبة، وبهذا الصدد فإن كل أنواع الوثائق يمكن أن تكون موضع تحليل، مثل الكتب والجرائد، والمجلات ... الخ.

ويُعرف تحليل المحتوى إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه: (تحليلٌ للمضمون وتحديدٌ للقضايا المعاصرة في محتوى الثقافة الإسلامية بكتب الحديث والثقافة الإسلامية فقط لطلاب المرحلة الثانوية المتضمنة بمحتوى الثقافة الإسلامية تلك الكتب تحديداً موضوعياً ، يبين مدى توافر تلك القضايا بجميع صفوف المرحلة الثانوية بفصلها الأول والثاني وجميع تخصصاتها (العلمي - الشرعي)

• الإطار النظري :

يُعدُّ الكتاب المدرسي من أهم المصادر التي تزود الطالب بالمعرفة. حيث يشير صلاحين (٢٠٠٣ ، ص١٦) أن للكتاب المدرسي أهمية قصوى من حيث تناوله لمادة

محددة ووفق نسق معين لغرض الانتفاع بها في مستوى تعليمي محدد يستخدم فيه المعلومات كمصدر أساسي .

ويعد محتوى كتب الحديث والثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية بالملكة العربية السعودية (في الجزء الخاص بالثقافة الإسلامية) من أهم الجوانب التي يمكن أن تزود الطلاب بالقضايا المعاصرة التي تواجههم في حياتهم على أساس أن الجزء الخاص بالثقافة الإسلامية هو المعنى بطرح تلك القضايا والتحديات.

ولهذا يشير الرابعة (٢٠٠٧، ص٨٦) إلى أن التعريف المميز للثقافة الإسلامية هو علم دراسة التصورات الكلية، والمستجدات المتعلقة بالإسلام والمسلمين بمنهجية مترابطة ، حيث تقوم الثقافة الإسلامية بدراسة الموضوعات العصرية التي أخذت تتطلب من المسلمين استخلاص الكائنات الفكرية المبعثرة في شتات التراث الإسلامي ، وتقديمها في بحوث مستقلة مترابطة متكاملة ومقاومة لمواجهة التحديات العلمية الغربية ، كالتربية في الإسلام ، والتنمية في الإسلام والاقتصاد ، والأسرة ، والعلم والأديان والنظام العقدي في الإسلام الخ ، كما تقوم الثقافة الإسلامية بوصفها علما على دراسة التيارات الفكرية الحديثة والحركات والمذاهب المعاصرة ، كالوجودية ، والعلمانية والعولمة ، والغزو الفكري الخ ، وبيان أخطار هذه التحديات .

كذلك يذكر الشعلي (٢٠٠٩ ص٥) أن الثقافة الإسلامية هي طريقة الحياة التي يعيشها المسلمون في جميع مجالات الحياة وفقا لوجهة نظر الإسلام وتصوراته ، سواء في المجال المادي الذي يسمى بالمادية ، أو المجال الروحي الفكري الذي يعرف بالحضارة .

ويتفق الجهني (٢٠١٠) مع ما جاء في التعريفين السابقين فيقول : بأن الثقافة الإسلامية هي جملة العقائد والتصورات ، والأحكام والتشريعات والقيم والمبادئ والعادات والأعراف ، والفنون والآداب ، والعلوم والمخترعات التي تشكل الفرد وهوية الأمة وفق أسس وضوابط الإسلام .

وتهدف الثقافة الإسلامية إلى تزويد المسلم بالعلوم المتصلة بالدين الإسلامي بحيث تساعد على ترسيخ العقيدة ، وتعميق فهمها ، وتكسبه الفهم والفتنة في الحكم على الأمور ، ومجادلة المخالفين له ، والظفر عليهم بالحجة والإقناع كما أنها تشمل كل ما يحقق السعادة للبشر في أمورهم من عبادات ، ومعاملات وآداب ، وأخلاق ، ودعوات إلى التآخي ، ورفض العدوان حتى يعم الأمن والأمان والرخاء لجميع الناس (سالم ، ٢٠٠٤) .

وتتميز الثقافة الإسلامية بجملة من الخصائص لعل من أهمها ما يلي :

- 7 ربانية النزعة ، لأن تصورهما للوجود بكل خصائصه مستمدة من الله ، تلقاه الإنسان كاملا بخصائصه هذه ، ليتكيف به ويطبق مقتضياته في حياته .
- 7 إنسانية النزعة والهدف ، عالمية الأفق والرسالة ، تنظر إلى الناس بمقياس واحد لا تفسده القومية أو العنصرية ، أو الجنس ، أو اللون .

- 7 تمتاز بالشمول والتوازن ،وهو الشمول الذي ينظر فيه إلى كل جوانب الكينونة والبشرية وتوازنها وتناسقها . كما ينظر في جميع أطوارها جميعا
- 7 الإيجابية الفاعلة في علاقة الإنسان بالكون (الحياة في حدود المجال الإنساني، (الربابعة، ٢٠٠٧) .

أما الأهداف العامة لتدريس مادة الحديث والثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية، بالمملكة العربية السعودية فقد اشتملت على عدة أهداف ، ويمكن استخلاص الأهداف العامة لمحتوى الثقافة الإسلامية عينة الدراسة على النحو الآتي :

- 7 أن يزيد الطلاب محبتهم للسنة النبوية والرغبة في نشرها والدفاع عنها .
- 7 أن يحرص الطلاب على الاستقامة على السنة والحذر من البدعة .
- 7 أن يحرص الطلاب على تحصيل العلم وحب العمل واستثمار الوقت .
- 7 أن يعمق الطلاب منهجهم الشرعي في التعامل مع الآخرين .
- 7 أن يلتزم الطلاب بالآداب والأخلاق الكريمة .
- 7 أن يبني الطلاب شخصيتهم بناء كاملا وفق ضوابط الشرع .
- 7 أن يعرف الطلاب مفهوم الثقافة الإسلامية وما اشتمل عليه من قيم وسنن ونظم.
- 7 أن يدرك الطلاب شمولية الدين الإسلامي .
- 7 أن يعرف الطلاب أشهر الملل والمذاهب والأفكار الباطلة ويتحصنوا منها .
- 7 أن يعتاد الطلاب بذل النصيحة والدعوة إلى الله وفق الضوابط الشرعية .
- 7 أن يتربى الطلاب على التأمل في آيات الله في الأنفس والأفاق (وثيقة المنهاج ٢٠٠٢)

وتعتبر المرحلة الثانوية من أهم مراحل التعليم العام حيث يصل فيها الطالب إلى مستوى نضج مناسب لدراسة القضايا المعاصرة وفهم طبيعتها والتعبير عنها. ولهذا فقد أكد إدريس (٢٠٠٨ ص٢٢٠) أن المرحلة الثانوية تُعد في السلم التعليمي المناسب التي يمكن البدء فيها لإعداد الفرد للحياة إضافة إلى إعداده للمرحلة الجامعية ، فالطالب يصل فيها إلى مستوى من النضج يمكنه من اكتساب العديد من المهارات والقيم والمعارف التي تعينه على حل مشكلاته في الحياة العملية .

ولقد أكد علماء النفس أن لهذه المرحلة خصائص نمو تميزهم عن غيرهم من مراحل التعليم الأخرى من حيث الشعور بالنضج والاستقلالية ، فقد ذكر محمود (٢٠٠٤) أن هذه المرحلة تمتاز بحدوث تغيرات فسيولوجية وجسمية وعقلية وفيها تحدث طفرة في النمو الجسمي وظهور واضح للقدرات العقلية الطائفة، وتبرز في هذه المرحلة مشكلات معينة كالحساسية بالرقابة الوالديه . ويؤكد منصور وآخرون (٢٠٠٧ ص١٥٧) أن خصائص النمو في المرحلة الثانوية يتم فيها إكمال نضج الطالب ، وتتشكل وتنمو شخصيته خلال هذه المرحلة العمرية وفق نوع المعاملات والعلاقات التي ينشأ من خلالها في المنزل والمدرسة

والحياة الاجتماعية بوجه عام، ممثلة بالجوار والأقارب والبيئة والاجتماعية وهذه المرحلة العمرية تعد تطوراً تدريجياً ونمواً شاملاً لجميع جوانب الشخصية الجسمية، والعقلية، والاجتماعية والانفعالية لحد ما، حيث تتحدد سلوكياته وتصرفاته وأفعاله بالنسبة إلى الأشخاص والموضوعات والأشياء، الأمر الذي يمكن من التنبؤ بسلوكه عامة في مواقف الحياة عامة، والمدرسة بصفة خاصة.

ومن هذا المنطلق فإن وصول طلاب المرحلة الثانوية إلى هذا المستوى من النضج والاستقلالية، وتوعيتهم بالعديد من القضايا التي تتعلق بمصيرهم وحياتهم أمر مهم وضروري لطلاب هذه المرحلة.

ومن هنا تبرز أهمية الثقافة الإسلامية لمواجهة تلك القضايا والتحديات المصيرية، وتحقيق الأهداف التي يتطلبها التعليم وخاصة لهذه الفئة العمرية، ومن هنا فإن سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية تدعو إلى تطوير مناهج العلوم الشرعية، رغبة في أن تصبح هذه المناهج مواكبة للتغيرات المحلية والعالمية، التي أفرزها العصر وشكلت في مضمونها العديد من القضايا المصيرية

وعلى ضوء مما سبق فإن تحقيق أهداف الثقافة الإسلامية في المرحلة الثانوية يقتضي تضمين محتواها القضايا المعاصرة التي تشغل أذهان الطلاب ويرغبون في معرفة موقف الإسلام منها، ومن هذه القضايا ما يأتي :-

• أولاً / قضايا الثقافة والحوار الوطني المعاصرة

هناك العديد من القضايا الثقافية المعاصرة وتعتبر قضية العولمة أحد هذه القضايا، حيث شكلت قضية العولمة تحديات مصيرية، فهناك تحدي القيم والهوية الثقافية الإسلامية والعربية، إضافة إلى التحديات الاقتصادية والعلمية والتربوية والتكنولوجية.... الخ. يذكر سالم (٢٠٠٤) أن تحديات العولمة على المستوى العربي والتي تواجه الثقافة العربية تتلخص فيما يلي :

7 تحديات الهوية، فقدان الخطاب الثقافي العربي ثقته بنفسه واعتماده على آلية الغير وفقدانه الفاعلية التاريخية وانتقاده للحوار مع الغير ومحاولة تغيير مناهجه وبخاصة الإسلامية.

والعولمة بوصفها إحدى القضايا المعاصرة فقد تعددت مفاهيمها وتعريفاتها حيث أشار الخوالدة (٢٠٠٧ص٤٠) إلى أن مفهوم العولمة ليس مفهوماً بسيطاً بل هو حركة وظاهرة معقدة، فيها أبعاد مختلفة، اقتصادية وسياسية واجتماعية وثقافية وإعلامية وتكنولوجيا معلوماتية .

ويشير مكروم (٢٠٠٨ص١٤٣) أنه من الموضوعية أن نشير إلى أن العولمة هي الصورة المميزة لحقيقة النظام العالمي المعاصر، العولمة التي تعنى الاتجاه نحو تنميط ثقافات الدول وفق نموذج حضاري واحد، وضبط حركة التفاعلات الدولية وفق مصالح واحدة

كما يشير الشيعلي (٢٠٠٩ ص١٣) إلى أن العولمة الثقافية آخر صور الاختراق الثقافي، ويمكن تعريفها بأنها عملية الوصول بالبشرية إلى نمط واحد في

التغيير والأكل والملبس والعادات والتقاليد، ومن أهدافها توحيد الوعي وتوحيد القيم وتوحيد طرائق السلوك وأنماط الإنتاج والاستهلاك ، أي قيام مجتمع إنساني واحد .

ومن هنا يتضح من خلال التعريفين السابقين لمكروم (٢٠٠٨) والشعيلي (٢٠٠٩) أن أهداف العولمة قد تتلخص في معنى واحد ، وهو أن يصبح هناك تشارك لجميع دول العالم في نموذج حضاري واحد، أو الوصول بالبشرية إلى هذا الاتحاد (عالم بلا حدود) بصرف النظر عن اختلاف الأطر الثقافية والقيم بين هذه الدول .

ومما سبق يتضح أن ظاهرة العولمة تعد من أهم القضايا المعاصرة التي تواجه شباب الأمة الإسلامية والعربية في عصرنا الحالي ، وبما أن المجتمع السعودي له طبيعته وخصائصه وفقا لما جاء به الإسلام، فإن ظاهرة العولمة تشكل تحديا لطبيعة وخصائص ذلك المجتمع، فمن الضروري أن يتضمن محتوى الثقافة الإسلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية مفاهيم وقيم العولمة وتوعية الطلاب بالقضايا والتحديات التي أثارها .

ويندرج تحت القضايا الثقافية والحوار الوطني ، قضية الغزو الفكري . حيث يشير شحاته (٢٠٠٣ص٣٤) إلى أن الغزو الفكري ما هو إلا عداء وحروب وغارات على بلاد المسلمين ، وقد استمرت سنين عددا ، بيد أنها اندحرت أمام إصرار المسلمين على الجهاد والمقاومة وبعد أن رأى هؤلاء الأعداء أن مواجهة المسلمين عسكريا غير مفيدة ، ابتكروا أسلوبا جديدا للقضاء على الإسلام ، وهذا الأسلوب يقوم على الفصل بين المسلمين وإسلامهم؛ أي توهين الإسلام في نفوس أبنائه ويعرف هذا الأسلوب باسم : الغزو الثقافي أو الاستعمار الفكري ، وهذا الغزو أشد خطورة ، لأنه يتسلل إلى العقول والقلوب دون أن تستعد لمواجهة .

ويؤكد القاسم (٢٠١٠) أن الغزو الفكري ، ما هو إلا غزو غير مسلح غزو للأفكار والعقول ، بعد أن أدرك الأعداء أن الغزو المسلح لا يكفي لإضعاف الثقافة الإسلامية فعمدوا إلى العقول والأفكار لتحقيق هدف عام وهو إضعاف الإسلام والمسلمين، ومن أهم وسائله ومعاوله لتحقيق أهدافه ما يلي : الاستشراق والعلمانية، والإعلام ، والتنصير ، والتغريب ، وكذا الدعوات الهدامة التي تحارب الإسلام.

ويعتبر الاستشراق والعلمانية من أهم القضايا الثقافية المعاصرة ، فقد ذكر الربابعة (٢٠٠٧) أن الاستشراق هو تبني الحضارة الغربية للمؤسسات التعليمية والثقافية التي تبث ثقافتها ، وتعمل في الوقت نفسه على إظهار الإسلام ، بما ليس هو على الحقيقة وطمس معالمه الصحيحة ، وتشويه مبادئه المثالية .

ويعرف القاسم (٢٠١٠) الاستشراق بأنه دراسة الغربيين للشرق وعلومه وأديانه خاصة الإسلام لأهداف مختلفة ومن أهمها تشويه الإسلام وإضعافه.

وفيما يتعلق بالعلمانية فقد أشار موسى (٢٠٠٢ ص ١٨) أن العلمانية تعنى عزل الدين عن الدولة وحياة المجتمع وأبنائه وجعله حبيسا في ضمير الفرد لا يتجاوز العلاقة الخاصة بينه وبين ربه ، وهذا يعني إقامة الحياة على العلم الوضعي والعقل ومراعاة المصلحة بعيدا عن الدين .

أما فيما يتعلق بقضايا الحوار الوطني المعاصرة ، فهناك قضية السلام الوطني والعالمي ، حيث يعد التعايش مع الآخرين أمرا ضروريا ، لأجل إحلال السلام العالمي بين الأمم من خلال نشر ثقافة السلام مع مراعاة حرية الأديان لتنعم هذه المجتمعات والأمم بالأمن والاستقرار واحترام التنوع والاختلاف وكذا مراعاة حقوق الآخرين .

ولهذا فقد أكد موسى (٢٠٠٢) أن هناك دوراً للمنهج فيما يختص بخصائص طبيعة الإنسان من حيث تربية التلاميذ على احترام حقوق الآخرين في الإنسانية كما شرعها الله ، والتعاون معهم على تحقيق سعادة البشرية وانتشار السلام والرخاء في العالم ومساعدتهم للاهتمام بهدي الله ، حيث إن المجتمع المسلم لا ينفي وجود أصحاب العقائد الأخرى غير الإسلامية ضمن المجتمع المسلم فقد كانوا جزءا معاشيا للمجتمع الإسلامي في المدينة ، وتعاهد معهم رسول الله ﷺ على العيش مع الجماعة المسلمة ضمن الدولة الإسلامية ، وهذا يعتبر من صور العدل الذي أمر به الإسلام وبخاصة العدل مع أهل الذمة ، فلهم حريتهم في العبادة والعقيدة ، فلا إكراه في الدين .

• ثانياً : القضايا الاقتصادية المعاصرة :

تعتبر القضايا المصرفية ، والقروض الاستثمارية ، والتجارة الإلكترونية وفوائد البنوك ، واتفاقيات التجارة الدولية (الجات) من أهم هذه القضايا الاقتصادية المعاصرة . حيث إن الاقتصاد أحد الظواهر التي تنشأ من خلال التفاعل بين البشر ، نظرا للتعاملات المصرفية المالية التي تتم عبر البنوك والشركات المحلية والعالمية وغير ذلك ، ولهذا يشير عاشور والحوامدة (٢٠٠٧ ص ٦٤) أن الإنسان كائن اقتصادي بقدر ما هو كائن سياسي فالتكوين المادي للإنسان يدفعه إلى العمل لإشباع حاجاته وطموحه دائما للمزيد من الحاجات وعجز قدراته الذاتية عن إنتاجها في نفس الوقت يجعله يتدبر علاقاته مع الآخرين لتوفير النقص .

هنا وباعتبار أن التغيرات السريعة في مجال الاقتصاد التي حققت تقدماً مادياً نحو هذا المجال ، قد عانى مجال الاقتصاد كثيراً بسبب هذه التغيرات والتعاملات المالية المعقدة ، التي خلت من المعايير الأخلاقية ، فأصبحت هناك شبهات كثيرة حول مدى شرعية هذه الأموال ، فقد تقدم بعض البنوك والمصارف فوائد ربوية ، أو قد تكون هذه التعاملات مشكوكا في شرعيتها كغسيل الأموال ، والاحتكار ، وما إلى ذلك ، وشكلت هذه التعاملات الاقتصادية في مجملها قضايا فرضها العصر ، ومن الضروري أن يكون هناك وعي ثقافي لطلاب المرحلة الثانوية بحكم نضجهم المعرفي حول هذه القضايا ، وهم أيضا بحاجة إلى دراستها وتضمينها في محتوى مقرراتهم الدراسية .

• ثالثاً : القضايا الاجتماعية المعاصرة :

تعد قضية المرأة من أهم القضايا الاجتماعية المعاصرة ، حيث طرأت على العالم مجموعة من التغيرات السريعة التي أحدثتها التقدم المعرفي والتكنولوجي وأصبحت هناك تحولات انعكس أثرها على المجتمع السعودي مما نتج عن ذلك مشكلات أخلاقية وسلوكيات تتنافى مع الإسلام وتعاليمه ، منها قضية الحجاب والنقاب والذي يعتبر أهم ما يميز المرأة المسلمة عن غيرها ، حفظاً لدينها وعفتها وكرامتها .

ولهذا يؤكد القاسم (٢٠١٠) أن الثقافة الإسلامية واجهتها العديد من التحديات الاجتماعية المعاصرة ، ولعل قضايا المرأة وتشويه صورتها وإفسادها أهم هذه التحديات إذ عمد أعداء الإسلام إلى إفساد التعليم وإضعاف التعليم الإسلامي ومدارس القرآن الكريم والمناداة بعلمنة التعليم والدعوة إلى التعليم المختلط ، وإفساد المرأة باعتبار أن إفسادها يفسد الأبناء والأزواج ، حيث زينوا لها التمرد على دينها بمختلف الأساليب زاعمين أن تقدمها هو مسيرتها للمرأة في أوروبا .

ومن القضايا الاجتماعية المعاصرة ذات الأهمية ، قضايا التفكك الأسري وأسبابه، وقضية الهجرة للخارج ، والتلوث البيئي والصحي ، وتعاطي المخدرات وما إلى ذلك.

وهناك دراسات ووثائق فكرية متخصصة تناولت هذه القضايا الاجتماعية المعاصرة من وجهة نظر إسلامية حيث عمدت إلى تأصيل المفاهيم الاجتماعية من مصادرها الأصلية القرآن الكريم والسنة النبوية ، وتهدف هذه الدراسات والوثائق إلى المساعدة في بناء دليل لمادة التربية الإسلامية يتضمن هذه المفاهيم والقضايا الاجتماعية ، ومنها ما صدر عن البيان الختامي والتوصيات الصادرة عن المؤتمر الدولي في موضوع السكان والصحة الإنجابية في العالم الإسلامي المنعقد بالقاهرة من ٢١ - ٢٤ فبراير (١٩٩٥م) وقد قدمت الباحثة ، فائزة بن حديد بحثاً حول خصوصيات التصور الإسلامي للعلاقات بين مكونات المجتمع خلال استعراض نماذج وصور من واقع العالم الإسلامي شخّصت فيه ظاهرة العنف الأسري ضد المرأة والجهود المبذولة للتخفيف من هذه الظاهرة في سبيل بناء أسرة مسلمة متزنة ومزدهرة تعتبر الرجل والمرأة شريكين في حياة الأسرة ومنها كذلك ما أشار إليه الدكتور القرضاوي ، والاستاذ محمد بنجلون، عن قضايا البيئة واستلهاهم قضايا العصر من وجهة نظر إسلامية من حيث عناية القرآن الكريم والسنة المطهرة بالبيئة والثروة ، ونعمة الصحة الألهية ، وتحريم المخدرات ، وترسيخ القيم الإسلامية من أجل الحفاظ على البيئة والصحة ، مع وجوب الاستفادة من ذلك في إدماج مفاهيم التربية البيئية في المناهج التعليمية في مختلف المراحل الدراسية (دليل الإيسيسكو ، ٢٠١٠) .

• إجراءات الدراسة :

• منهجية الدراسة :

اتبعت الدراسة الحالية من حيث منهجيتها أسلوب تحليل المحتوى وهو أحد أساليب المنهج الوصفي، حيث يشير العبادي (٢٠٠٤ص٨١) إلى أن تحليل المحتوى

هو من أساليب البحث العلمي الذي يستخدم لوصف المحتوى (الظاهر) والمضمون الصريح للمادة المكتوبة وتحليلها من حيث الشكل والمضمون حسب الاحتياجات البحثية والمعايير التصنيفية التي يضعها الباحث لمعالجة البيانات التي يتم جمعها. وبناءً على ذلك سوف يقوم الباحث بتحليل محتوى الثقافة الإسلامية في كتب الثقافة الإسلامية بالمرحلة الثانوية، للوقوف على مدى تضمينه للقضايا المعاصرة ذات الصلة بالتربية الإسلامية.

• مجتمع الدراسة وعينتها :

تكون مجتمع الدراسة من جميع كتب الحديث والثقافة الإسلامية الخمسة للفصل الدراسي الأول والثاني والمقررة على طلاب المرحلة الثانوية (بنين) الطبعة ١٤٣٠/١٤٣١ هـ وقد جاءت هذه الكتب على النحو التالي : كتاب واحد للصف الأول الثانوي ويشمل على القسمين العلمي والشرعي ، كتاب الصف الثاني ثانوي علمي ، كتاب الصف الثاني ثانوي شرعي / كتاب الصف الثالث ثانوي علمي ، كتاب الصف الثالث ثانوي شرعي، ونظرا لإمكانية وجود القضايا المعاصرة بمحتوى الثقافة الإسلامية في هذه الكتب جميعا دون تحديدها بكتاب واحد وصف واحد ، فقد اختيرت عينة الدراسة من جميع (أجزاء محتوى الثقافة الإسلامية) لهذه الكتب ، والجدول التالي يوضح توصيف عينة الدراسة وهي كالتالي :

جدول رقم (١) : التكرارات والنسب المئوية للقضايا المعاصرة بمحتوى الثقافة الإسلامية

في كتب الحديث والثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية

م	الصف الدراسي بالمرحلة الثانوية	فصل دراسي أول		فصل دراسي ثاني		عام دراسي	
		عدد	نسبة %	عدد	نسبة %	عدد	نسبة %
١	الصف الدراسي الأول	٩	١٠,١٠	٨	٨,٩٩	١٧	١٩,١٠
٢	الصف الدراسي الثاني علمي	٧	٧,٨٧	٨	٨,٩٩	١٥	١٦,٨٥
٣	الصف الدراسي الثاني شرعي	١٥	١٦,٨٥	١٢	١٣,٤٨	٢٧	٣٠,٣٣
٤	الصف الدراسي الثالث علمي	٦	٦,٧٤	٧	٧,٨٧	١٣	١٤,٦١
٥	الصف الدراسي الثالث شرعي	٤	٤,٤٩	١٣	١٤,٦١	١٧	١٩,١٠
	الإجمالي	٤١	٤٦,٠٧	٤٨	٥٣,٩٣	٨٩	١٠٠,٠

يوضح الجدول رقم (١) أعلاه التكرارات والنسب المئوية للقضايا المعاصرة في محتوى الثقافة الإسلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية بالمرحلة الثانوية ، حيث كان أكبر عدد لهذه القضايا في الفصل الدراسي الثاني للصف الثاني شرعي وقدره (٢٧) قضية بنسبة مئوية بلغت (٣٠,٣٣ %) ، وأقل القضايا في الفصل الدراسي الأول للصف الثالث شرعي وقدره (٤) قضايا ونسبة مئوية بلغت (٤,٤٩ %) ، أما عدد القضايا للفصل الدراسي الأول بصفوف المرحلة الثانوية فقد بلغت عدد (٤١) قضية بنسبة مئوية بلغت (٤٦,٠٧ %) ، والفصل الدراسي الثاني بلغ عدد القضايا (٤٨) قضية بنسبة مئوية بلغت (٥٣,٩٣ %) وإجمالي القضايا بمحتوى الثقافة الإسلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية بالمرحلة الثانوية فقد بلغت (٨٩) قضية .

• أداة الدراسة :

لتحقيق أغراض الدراسة قام الباحث ببناء أداة الدراسة، وهي عبارة عن استبانة تهدف إلى معرفة القضايا المعاصرة اللازمة لدراساتها لطلاب المرحلة الثانوية وتحليل مضمون محتوى كتب الحديث والثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية لمعرفة مدى توافر هذه القضايا المعاصرة ومدى تضمينها بمحتوى الثقافة الإسلامية في تلك الكتب ، وذلك من خلال استعراض الأدب التربوي والنظري والدراسات السابقة والبحوث والمؤلفات والمؤتمرات والندوات المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية، وبناء على ذلك فقد تم إعداد قائمة أولية للقضايا المعاصرة من خلال ثلاثة محاور رئيسة هي : محور القضايا الثقافية والحوار الوطني المعاصرة ، ومحور القضايا الاقتصادية المعاصرة ، ومحور القضايا الاجتماعية المعاصرة ، ويندرج تحت كل محور من هذه المحاور الرئيسة عدد من القضايا الفرعية المعاصرة .

• صدق الأداة :

للتحقق من صدق أداة الدراسة قام الباحث بعد الانتهاء من بناء وإعداد الاستبانة بعرضها بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين لمعرفة الصدق الظاهري للأداة . وذلك لإبداء آرائهم وملاحظاتهم من حيث التالي :

7 معرفة القضايا المعاصرة اللازمة لدراساتها لطلاب المرحلة الثانوية ومدى تضمينها بمحتوى الثقافة الإسلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية لتلك المرحلة .

7 مدى ارتباط القضايا الفرعية المعاصرة للمحور الرئيس للقضايا المعاصرة .

7 مدى صحة وسلامة العبارات لغويا وعلميا

7 حذف وإضافة أي قضية غير معاصرة ، أو غير مناسبة للمحور الرئيس .

وفي ضوء ذلك أجريت التعديلات اللازمة ، حيث اشتملت الاستبانة على (٦٠) قضية معاصرة جاءت على النحو التالي :

7 محور القضايا الثقافية والحوار الوطني المعاصرة وتنقسم إلى قسمين:

(أ) القضايا الثقافية (١٤) قضية.(ب) قضايا الحوار الوطني (٩) قضايا .

7 محور القضايا الاقتصادية المعاصرة (١٥) قضية .

7 محور القضايا الاجتماعية المعاصرة (٢٢) قضية .

• استمارة تحليل المحتوى :

للتحقق من هدف تحليل المحتوى تم إعداد استمارة في ضوء الاستبانة السابقة وقام الباحث بتفريغ ما احتوت عليه الاستبانة من قضايا معاصرة حسب محاورها في هذه الاستمارة الخاصة ومن ثم تم من قبل الباحث نفسه . القراءة الدقيقة والفاحصة للمفاهيم والمواضيع والدروس وتحديد ما من خلالها محتوى الثقافة الإسلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية والبالغ عددها (٥) كتب للفصلين الأول والثاني ، وبعد الانتهاء من عملية تحليل المفاهيم والمواضيع والدروس واستخلاص القضايا المعاصرة منها تم تفريغها بتلك الاستمارة، حيث خصصت (٣) خانات الأولى للقسم العلمي ودرجة التوافر ويندرج تحتها صفوف المرحلة ، والثانية لعبارة القضايا المعاصرة، والثالثة للقسم الشرعي ودرجة التوافر ويندرج تحتها صفوف المرحلة .

• ثبات التحليل

للتحقق من ثبات تحليل المحتوى تم عرض الاستبانة وبرفقتها استمارة تحليل المحتوى والكتب المراد تحليلها في جزء محتوى الثقافة الإسلامية على أحد الزملاء الأساتذة من قسم المناهج وطرق التدريس متخصص بالموضوع نفسه وله خبرة في عملية التحليل، ليكون محللاً آخر وذلك لهدف معرفة ثبات تحليل المحتوى والمضمون ، وبعد الانتهاء من التحليل واستخلاص القضايا المعاصرة تم استخراج الثبات وذلك من خلال استخدام معادلة بيرسون بين التحليلين والجدول رقم (٢) يوضح ذلك .

جدول رقم (٢) ثبات تحليل المحللين للقضايا المعاصرة بمحتوى الثقافة الإسلامية في

كتب الحديث والثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية

م	الصفوف الدراسية بالمرحلة الثانوية	القضايا الثقافية ٢٣ عبارة		القضايا الاقتصادية ١٥ عبارة		القضايا الاجتماعية ٢٢ عبارة	
		الارتباط	الدلالة	الارتباط	الدلالة	الارتباط	الدلالة
١	الصف الدراسي الأول	٠,٩٥٩	***,٠٠٠	٠,٩٤٥	***,٠٠٠	٠,٧٩٦	***,٠٠٠
٢	الصف الدراسي الثاني علمي	٠,٩٣٨	***,٠٠٠	٠,٨٤٩	***,٠٠٠	٠,٨٨٦	***,٠٠٠
٣	الصف الدراسي الثاني شرعي	٠,٩٦٨	***,٠٠٠	٠,٩٤٠	***,٠٠٠	٠,٩٤٨	***,٠٠٠
٤	الصف الدراسي الثالث علمي	١,٠٠٠	***,٠٠٠	٠,٧٠٠	***,٠٠٥	٠,٨٤٣	***,٠٠٠
٥	الصف الدراسي الثالث شرعي	٠,٨٤٤	***,٠٠٠	٠,٦٧٩	***,٠٠٨	٠,٩٣٥	***,٠٠٠
٦	القسم العلمي بالمرحلة الثانوية	٠,٩٦٤	***,٠٠٠	٠,٨٦١	***,٠٠٠	٠,٨٩٠	***,٠٠٠
٧	القسم الشرعي بالمرحلة الثانوية	٠,٩٥٥	***,٠٠٠	٠,٧٣٧	***,٠٠٣	٠,٩٦٤	***,٠٠٠

♦ ♦ ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.01 \geq a$)

♦ ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$)

يوضح الجدول رقم (٢) أعلاه وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عالية بين التحليلين لاستمارة تحليل المحتوى لكتب الأحاديث والثقافة الإسلامية فيما يخص الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية للقضايا المعاصرة (الثقافية الاقتصادية ، الاجتماعية) ، مما يدل على ثبات استمارة تحليل المضمون للقضايا المعاصرة قيد الدراسة

• عرض ومناقشة نتائج الدراسة :

• سؤال الدراسة الأول : ما القضايا المعاصرة اللازمة لدراسها لطلاب المرحلة الثانوية ؟

يتناول الباحث إجابة هذا السؤال من خلال أدبيات البحث التربوي والنظري والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة، بالإضافة إلى تحكيم استبانة تحليل المضمون لمحتوى الثقافة الإسلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية وقد انتهى الباحث من خلال ذلك إلى مجموعة من القضايا المعاصرة وتوزيعها في ثلاثة محاور رئيسية هي : المحور الأول : القضايا الثقافية والحوار الوطني المعاصرة ، المحور الثاني : القضايا الاقتصادية المعاصرة ، المحور الثالث : القضايا الاجتماعية المعاصرة.

ويتضمن كل محور مجموعة من القضايا على النحو الآتي .

7 المحور الأول : القضايا الثقافية والحوار الوطني ، وقد وضعه الباحث في شقين وهما ، (أ) القضايا الثقافية وتتضمن (١٤) قضية معاصرة متمثلة في (الاستشراق ، العلمانية ، الآثار السلبية للعولمة ، والإرهاب والتطرف والغزو الفكري ، والأمن الفكري ، والحوار بين الأديان ، والحوار بين الحضارات ، وأخلاقيات البحث العلمي ، والتثقيف الإعلامي ، والحوار الثقافي ، والأصالة والمعاصرة (إحياء التراث) ، ووسائل الاتصال التكنولوجية وأثارها السلبية ، والآثار السلبية لاستخدام الإنترنت ومشاهدة الفضائيات) . (ب) قضايا الحوار الوطني وتتضمن (٩) قضايا معاصرة متمثلة في التالي : (السلام الوطني والعالمي ، ونشر ثقافة السلام (الوحدة الوطنية) ، وحرية الأديان ، والانتماء للوطن (الهوية - المواطنة) واحترام التنوع والاختلاف ، وحقوق الإنسان ، وطاعة ولاة الأمر ، والشورى والتعصب) .

7 المحور الثاني : القضايا الاقتصادية المعاصرة ، وتتضمن (١٥) قضية معاصرة متمثلة في: (القضايا المصرفية ، والقروض الاستهلاكية والإنتاجية ، والجمعيات التعاونية ، وعقد التأمين ، وبطاقة الائتمان والمضاربة ، والتجارة الإلكترونية ، والفوائد المصرفية ، وزكاة الأسهم والمستندات ، والطاقة والمحافظة على مصادرها ، وغسيل الأموال ، وترشيد الاستهلاك ، وتجارة الأسهم ، ومكافحة التصحر ، واتفاقيات التجارة الدولية (الجات) .

7 المحور الثالث : القضايا الاجتماعية المعاصرة ، وتتضمن (٢٢) قضية معاصرة متمثلة في: (غلاء المهور ونفقات الزواج ، والعنوسة ، والطلاق والتفكك الأسري ، والعنف الأسري والعنف ضد الأطفال ، وزواج المسير وسفر المرأة لأجل الدراسة والعمل ، وقضية الاختلاط بين الرجال والنساء وبين الطلاب والطالبات ، وقضية الهجرة للخارج والزواج من الأجنيات ومشاركة المرأة بالتنمية الاجتماعية والاقتصادية ، وقضية عضل المرأة بقصد الاستفادة من راتبها ، والحجاب والنقاب ، والوعي المروري ، والتلوث البيئي والصحي ، وتعاطي المخدرات ، والتدخين وأضراره ، واستخدام المنشطات ، والأمراض السارية كالإيدز ... الخ ، والبطالة ، وقضية قيادة المرأة للسيارة ، وقضايا السحر والشعوذة ، وقضايا الابتزاز) .

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني : ما مدى تضمّن محتوى الثقافة الإسلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية للقضايا المعاصرة قيد الدراسة؟.

وتجيب الجداول التالية عن هذا السؤال من خلال المحاور الثلاثة الرئيسية السابقة والتي جاءت إجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة .

والجدولان الآتيان رقم (٣) ورقم (٤) جاءت لإجابة المحور الأول بشقيه (أ) و (ب): القضايا الثقافية والحوار الوطني وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٣) التكرارات والنسب المئوية للمحور الأول القضايا الثقافية والحوار الوطني المعاصرة بمحتوى الثقافة الإسلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية بالمرحلة الثانوية من حيث درجة التوافر (١. القضايا الثقافية)

م	القضايا المعاصرة	صف أول		صف ثاني علمي		صف ثاني شرعي		صف ثالث علمي		صف ثالث شرعي		المرحلة الثانوية	
		عدد	نسبة %	عدد	نسبة %	عدد	نسبة %	عدد	نسبة %	عدد	نسبة %	عدد	نسبة %
١	الاستشراق	٠	٠,٠٠	١	١,١٢	١	١,١٢	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٢	٢,٢٥
٢	العلمانية	٠	٠,٠٠	١	١,١٢	١	١,١٢	٠	٠,٠٠	١	١,١٢	٣	٣,٣٧
٣	الآثار السلبية للوعلة	٢	٢,٢٥	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٢	٢,٢٥
٤	الإرهاب والتطرف	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠
٥	الغزو الفكري	٢	٢,٢٥	٠	٠,٠٠	٢	٢,٢٥	١	١,١٢	٠	٠,٠٠	٥	٥,٦٢
٦	الأمن الفكري	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠
٧	الحوار بين الأديان	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠
٨	الحوار بين الحضارات	٢	٢,٢٥	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٢	٢,٢٥
٩	أخلاقيات البحث العلمي	٠	٠,٠٠	١	١,١٢	١	١,١٢	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٢	٢,٢٥
١٠	التثقيف الإعلامي	٢	٢,٢٥	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٢	٢,٢٥
١١	الحوار الثقافي	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠
١٢	الأصالة والمعاصرة (إحياء التراث)	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠
١٣	وسائل الاتصال التكنولوجية وآثارها السلبية	٢	٢,٢٥	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٢	٢,٢٥
١٤	الآثار السلبية لاستخدام الإنترنت ومشاهدة الفضائيات	٢	٢,٢٥	١	١,١٢	١	١,١٢	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٤	٤,٤٩
	الإجمالي	١٢	١٣,٤٨	٤	٤,٤٩	٦	٦,٧٤	١	١,١٢	١	١,١٢	٢٤	٢٦,٩٧

يوضح الجدول رقم (٣) أعلاه التكرارات والنسب المئوية للمحور الأول القضايا الثقافية والحوار الوطني المعاصرة بمحتوى الثقافة الإسلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية بالمرحلة الثانوية من حيث درجة التوافر للفقرة (أ) القضايا الثقافية (من المحور الأول حيث جاء أكبر نسبة مئوية لتلك القضايا التي وردت في محتوى الثقافة الإسلامية بكتب الحديث والثقافة الإسلامية

للمرحلة الثانوية، في الصف الأول الثانوي بنسبة بلغت (١٣,٤٨٪) وتكرر (١٢) قضية، وأقل نسب من حيث توافرها كان للصف الثالث الثانوي بقسميه العلمي والشرعي بنسبة بلغت (١,١٢٪) وتكرر قضية واحدة (١)، أما القسم العلمي بالمرحلة الثانوية فقد كان تكرر القضايا الثقافية (٥) قضايا بنسبة مئوية بلغت (٥,٦٢٪)، والقسم الشرعي بتكرار قدره (٧) قضايا ونسبة مئوية بلغت (٧,٨٧٪)، أما بالنسبة لإجمالي القضايا التي تناولها المحور الأول فقرة (أ) وهي القضايا الثقافية المعاصرة بالمرحلة الثانوية فقد بلغت نسبته (٢٦,٩٧٪) بتكرر (٢٤) قضية.

جدول رقم (٤) التكرارات والنسب المئوية للمحور الأول القضايا الثقافية والحوار الوطني المعاصرة بمحتوى الثقافة الإسلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية بالمرحلة الثانوية من حيث درجة التوافر (ب - قضايا الحوار الوطني)

م	القضايا المعاصرة	صف أول		صف ثاني علمي		صف ثاني شرعي		صف ثالث علمي		صف ثالث شرعي		المرحلة الثانوية	
		عدد	نسبة %	عدد	نسبة %	عدد	نسبة %	عدد	نسبة %	عدد	نسبة %	عدد	نسبة %
١	السلام الوطني والعالمي	٠	٠,٠٠	١	١,١٢	٢	٢,٢٥	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٣	٣,٣٧
٢	نشر ثقافة السلام (الوحدة الوطنية)	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠
٣	حرية الأديان	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠
٤	الانتماء للوطن - الهوية - المواطنة	٠	٠,٠٠	١	١,١٢	١	١,١٢	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٢	٢,٢٥
٥	احترام التنوع والاختلاف	٢	٢,٢٥	١	١,١٢	٢	٢,٢٥	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٥	٥,٦٢
٦	حقوق الإنسان	٠	٠,٠٠	١	١,١٢	١	١,١٢	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٢	٢,٢٥
٧	طاعة ولاة الأمر	١	١,١٢	٢	٢,٢٥	١	١,١٢	١	١,١٢	١	١,١٢	٦	٦,٧٤
٨	الشورى	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠
٩	التعصب	٠	٠,٠٠	١	١,١٢	٢	٢,٢٥	١	١,١٢	١	١,١٢	٥	٥,٦٢
	الإجمالي	٣	٣,٣٧	٧	٧,٨٧	٩	١٠,١١	٢	٢,٢٥	٢	٢,٢٥	٢٣	٢٥,٨٤

يوضح الجدول رقم (٤) أعلاه التكرارات والنسب المئوية للمحور الأول القضايا الثقافية والحوار الوطني المعاصرة بمحتوى الثقافة الإسلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية بالمرحلة الثانوية من حيث درجة التوافر للفقرة (ب) (قضايا الحوار الوطني) من المحور الأول، حيث جاءت أكبر نسبة مئوية

لتلك القضايا التي وردت بمحتوى الثقافة الإسلامية بكتب الحديث الثقافية الإسلامية، في الصف الثاني الثانوي شرعي بنسبة بلغت (١٠,١١٪) وتكرار (٩) قضايا ، وأقل نسب من حيث توفرها كان للصف الثالث الثانوي بقسميه العلمي والشرعي بنسبة بلغت (٢,٢٥٪) وتكرار (٢) قضيتين أما القسم العلمي بالمرحلة الثانوية فقد كان تكرار القضايا الثقافية (٩) قضايا بنسبة مئوية بلغت (١٠,١١٪) ، والقسم الشرعي بتكرار قدره (١١) قضية ونسبة مئوية بلغت (١٢,٣٦٪) ، أما بالنسبة لإجمالي القضايا التي تناولها المحور الأول أي الفقرة (ب) وهي قضايا الحوار الوطني بالمرحلة الثانوية فقد بلغت نسبتها (٢٥,٨٤٪) بتكرار (٢٥) قضية. وبهذا يكون إجمالي نسبة المحور الأول بشقيه (أ) و (ب) القضايا الثقافية والحوار الوطني والذي بلغ نسبته (٥٢,٨١٪) وتكرار (٤٧) قضية.

بعد أن استعرض الباحث نتائج تحليل مضمون محتوى الثقافة الإسلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية اتضح من خلال تلك النتائج أن هناك بعض القضايا المعاصرة لهذا المحور :

القضايا الثقافية: وهي قضايا تم تضمينها بمحتوى الثقافة الإسلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية لجميع الصفوف في المرحلة الثانوية بقسميها العلمي والشرعي إضافة إلى ذلك ضعف النسبة المئوية لهذه القضايا المعاصرة من حيث ورودها بمحتوى الثقافة الإسلامية بتلك الكتب، وجاءت هذه النتائج كالتالي :

يتضح من خلال مراجعة الجدول رقم (٣) أن نسبة القضايا الواردة بمحتوى الثقافة الإسلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية بالمرحلة الثانوية كانت أعلى نسبة لها في الصف الأول ثانوي بلغت (١٣,٤٨٪) وتكرار (١٢) قضية هي (الآثار السلبية للعولمة ، الغزو الفكري ، الحوار بين الحضارات التثقيف الإعلامي ، وسائل الاتصال التكنولوجية وآثارها السلبية ، الآثار السلبية للاستخدام الإنترنت ومشاهدة الفضائيات) وأقل نسبة لهذه القضايا التي تم تناولها كانت بالصف الثالث ثانوي بقسميه العلمي والشرعي بلغت (١,١٢٪) أما عدد التكرارات فكانت لقضية واحدة فقط وهي (طاعة ولي الأمر).

أما القضايا المعاصرة التي لم يتناولها محتوى الثقافة الإسلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية لجميع الصفوف للمرحلة الثانوية وخلوها من محتواها بالفقرة (أ) القضايا الثقافية، وقد تمثلت : (الإرهاب والتطرف ، الأمن الفكري ، الحوار بين الأديان ، الحوار الثقافي ، الأصالة والمعاصرة ، ((إحياء التراث)).

وأما فيما يتعلق بالفقرة (ب) قضايا الحوار الوطني فيتضح من خلال مراجعة الجدول رقم (٤) أن أكبر نسبة لهذه القضايا كانت للصف الثاني شرعي بنسبة بلغت (١٠,١١٪) وتكرار (٩) قضايا هي : (السلام الوطني والعالمي

الانتماء للوطن (الهوية . المواطنة)، أحترام التنوع والإختلاف ، حقوق الإنسان طاعة ولاة الأمر ، التعصب) وأقل نسبة لقضايا الحوار الوطني كان للصف الثالث الثانوي بقسميه العلمي والشرعي بلغت (٢٠,٢٥٪) وتكرار (٢) قضيتين ، ولم تتضمن قضايا الحوار الوطني وخلوها من محتوى الثقافة الإسلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية للقضايا التالية: (نشر ثقافة السلام ((الوحدة الوطنية)) ، حرية الأديان ، الشورى) .

وقد يعزى سبب قلة تناول محتوى الثقافة الإسلامية في الكتب الحديث والثقافة الإسلامية لجميع صفوف المرحلة الثانوية لهذه القضايا المعاصرة للمحور الأول إلى ما يلي :

7 عدم التخطيط مسبقاً لهذه القضايا المعاصرة مما جعلها لم تضمن بمحتوى الثقافة الإسلامية لهذه الكتب مع العلم أن طلاب المرحلة الثانوية هم بحاجة إلى دراسة لمثل هذه القضايا .

7 وقد يكون سبب ذلك هو التحديات العالمية ، كالعولمة ، والغزو الفكري والثقافي .

7 التأكيد على الجانب الشرعي العقدي بمحتوى الثقافة الإسلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية بالمرحلة الثانوية مما قلل الاهتمام لهذه القضايا المعاصرة حتى لا تثير فكر الطلاب واهتماماتهم ، وربما هناك تخطيط لإعداد برامج لهذه القضايا المعاصرة لتثقيف الطلاب قبل دراستهم لهذه القضايا .

وتتفق نتائج الدراسة الحالية من حيث ضعف النسبة المئوية للقضايا المعاصرة مع نتائج دراسة (القحطاني ، ٢٠٠٩) والتي أثبتت نتائجها ضعف تناول مقررات الفقه للمرحلة المتوسطة للقضايا الفقهية المعاصرة.

أما بالنسبة فيما يتعلق بوجود تكرار قضية (طاعة ولي الأمر) في صفوف المرحلة الثانوية فقد يكون سبب ذلك هو اهتمام أصحاب القرار بوزارة التربية والتعليم لمثل هذه القضايا ، حيث يرون أن هذه القضية ذات تأثير مهم في أمن المجتمع واستقراره من خلال طاعة ولي الأمر ، الذي أمر الله عز وجل بطاعته تبعاً لما جاء في قوله تعالى : (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأُولِي الْأَمْرِ مِنْكُمْ) سورة النساء آية ٥٩ ، حيث أن طاعة ولي الأمر واجبة يتحتمها الدين الإسلامي، وإن أمن المجتمع مرتبط بطاعته ، لأن في ذلك استقرار للأمن واستتبابه وإصلاح للمجتمع ، ومن ذلك أيضاً تكوين شخصية الطالب في هذه المرحلة لكي يعد ليتحمل هذه المسؤولية كفرد في المجتمع ومنتجا وإيجابيا وليس سلبيا ، وهذا كله يؤدي إلى انتماء هؤلاء الطلاب لوطنهم والإخلاص والتفاني في تقدمه ورقيه .

وفيما يتعلق بإجابة المحور الثاني: للقضايا الاقتصادية المعاصرة، فالجدول رقم (٥) التالي يبين ذلك:

**جدول رقم (٥) التكرارات والنسب المئوية للمحور الثاني القضايا الاقتصادية المعاصرة
بمحتوى الثقافة الإسلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية بالمرحلة الثانوية من حيث
مدى درجة توافر هذه القضايا:**

م	القضايا المعاصرة	صف أول		صف ثاني علمي		صف ثاني شرعي		صف ثالث علمي		صف ثالث شرعي		المرحلة الثانوية	
		عدد	نسبة %	عدد	نسبة %	عدد	نسبة %	عدد	نسبة %	عدد	نسبة %	عدد	نسبة %
١	القضايا المصرفية	٠	٠,٠٠	١	١,١٢	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٢	٢,٢٥
٢	القروض الاستهلاكية والإنتاجية	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠
٣	الجمعيات التعاونية	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠
٤	عقد التأمين	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠
٥	بطاقة الائتمان	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠
٦	المضاربة	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠
٧	التجارة الإلكترونية	٠	٠,٠٠	١	١,١٢	١	١,١٢	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٢	٢,٢٥
٨	الفوائد المصرفية	٠	٠,٠٠	١	١,١٢	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	١	١,١٢
٩	زكاة الأسهم والمستندات	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠
١٠	الطاقة وحافظة على مصادرها	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	١	١,١٢	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	١	١,١٢
١١	غسيل الأموال	٠	٠,٠٠	١	١,١٢	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	١	١,١٢
١٢	ترشيد الاستهلاك	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠
١٣	تجارة الأسهم	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠
١٤	مكافحة التصحر	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠
١٥	اتفاقيات التجارة الدولية (الجات)	٠	٠,٠٠	٢	٢,٢٥	٢	٢,٢٥	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٤	٤,٤٩
	الإجمالي	٠	٠,٠٠	٦	٦,٧٤	٥	٥,٦٢	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	١١	١٢,٣٦

يوضح الجدول رقم (٥) التكرارات والنسب المئوية للمحور الثاني القضايا الاقتصادية المعاصرة بمحتوى الثقافة الإسلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية بالمرحلة الثانوية من حيث درجة التوافر، فقد جاءت أكبر نسبة

مئوية لتلك القضايا في الصف الثاني الثانوي علمي بنسبة بلغت (٦,٧٤٪) وتكرر (٦) قضايا ، وأقل نسب من حيث توفرها، كان للصف الأول الثانوي والثالث الثانوي بقسميه العلمي والشرعي بنسبة بلغت (٠,٠٠٪) وتكرر (صفر) ، أما القسم العلمي بالمرحلة الثانوية فقد كان تكرر القضايا الاقتصادية المعاصرة (٦) قضايا بنسبة مئوية بلغت (٦,٧٤٪) ، وتقارب معها القسم الشرعي بتكرار قدره (٥) قضايا ونسبة مئوية بلغت (٥,٦٢٪) ، أما بالنسبة لإجمالي القضايا التي تناولها المحور الثاني أي القضايا الاقتصادية المعاصرة بالمرحلة الثانوية فقد بلغت نسبتها (١٢,٣٦٪) بتكرر (١١) قضية .

وقد يعزى سبب قلة تناول محتوى الثقافة الإسلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية لهذه القضايا الاقتصادية المعاصرة ، أن هذه القضايا مرتبطة بالمعاملات المالية والمصرفية ، وأن الشريعة الإسلامية تناولت هذه القضايا الاقتصادية والمالية بصورة واضحة من خلال محتوى كتب الفقه لجميع مراحل التعليم بما فيها المرحلة الثانوية، وهذا ما تدل عليه الدراسات السابقة التي أوردها الباحث مما قلل الاهتمام بهذه القضايا الاقتصادية المعاصرة لطلاب المرحلة الثانوية فظهرت نتائجها كما أوضحه الجدول السابق .

أما فيما يتعلق بإجابة المحور الثالث القضايا الاجتماعية المعاصرة، فالجدول رقم (٦) التالي يبين ذلك:

جدول رقم (٦) التكرارات والنسب المئوية للمحور الثالث القضايا الاجتماعية المعاصرة بمحتوى الثقافة الإسلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية بالمرحلة الثانوية من حيث درجة التوافر

م	القضايا المعاصرة	صف أول		صف ثاني علمي		صف ثاني شرعي		صف ثالث علمي		صف ثالث شرعي		المرحلة الثانوية	
		عدد	نسبة %	عدد	نسبة %	عدد	نسبة %	عدد	نسبة %	عدد	نسبة %	عدد	نسبة %
١	غلاء المهور ونفقات الزواج	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	١	١,١٢	١	١,١٢
٢	العنوسة	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠
٣	الطلاق	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	١	١,١٢	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	١	١,١٢
٤	التفكك الأسري	٠	٠,٠٠	١	١,١٢	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	١	١,١٢
٥	العنف الأسري والعنف ضد الأطفال	٠	٠,٠٠	١	١,١٢	١	١,١٢	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٢	٢,٢٥
٦	زواج المسيار	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠
٧	سفر المرأة لأجل الدراسة والعمل	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	٠	٠,٠٠	١	١,١٢	١	١,١٢	٢	٢,٢٥
٨	قضية الاختلاط	٠	٠,٠٠	٢	٢,٢٥	٢	٢,٢٥	٠	٠,٠٠	١	١,١٢	٥	٥,٦٢

											بين الرجال والنساء والطلاب والطالبات	
٩	٠	٠,٠٠٠	٠	٠,٠٠٠	٠	٠,٠٠٠	٠	٠,٠٠٠	٠	٠,٠٠٠	قضية الهجرة للخارج والزواج بالأجنبيات	٠
١٠	٠	٠,٠٠٠	٠	٠,٠٠٠	٠	١,١٢	١	١,١٢	١	٠,٠٠٠	مشاركة المرأة بالتنمية الاقتصادية والاقتصاد ية	٠
١١	٠	٠,٠٠٠	٠	٠,٠٠٠	٠	٠,٠٠٠	٠	٠,٠٠٠	٠	٠,٠٠٠	قضية عضل المرأة لقصد الاستفادة من راتبها	٠
١٢	٠	٠,٠٠٠	٢	٢,٢٥	١	١,١٢	١	١,١٢	١	٠,٠٠٠	الحجاب والنقاب	٠
١٣	١	١,١٢	٠	٠,٠٠٠	٠	٠,٠٠٠	٠	٠,٠٠٠	٠	٠,٠٠٠	الوعي المروحي	٠
١٤	٠	٠,٠٠٠	٠	٠,٠٠٠	٠	٠,٠٠٠	٠	٠,٠٠٠	٠	٠,٠٠٠	التلوث البيئي والصحي	٠
١٥	٠	٠,٠٠٠	٢	١,١٢	١	١,١٢	٠	٠,٠٠٠	٠	٠,٠٠٠	تعاطي المخدرات	٠
١٦	١	١,١٢	٠	٠,٠٠٠	٠	٠,٠٠٠	٠	١,١٢	١	٠,٠٠٠	التدخين وأضراره	٠
١٧	٠	٠,٠٠٠	٠	٠,٠٠٠	٠	٠,٠٠٠	٠	٠,٠٠٠	٠	٠,٠٠٠	استخدام المنشطات	٠
١٨	٠	٠,٠٠٠	٢	٠,٠٠٠	٠	٠,٠٠٠	١	١,١٢	١	٠,٠٠٠	الأمراض السريرية كالأيدز ال... الخ	٠
١٩	٠	٠,٠٠٠	٠	٠,٠٠٠	٠	٠,٠٠٠	٠	٠,٠٠٠	٠	٠,٠٠٠	البطالة	٠
٢٠	٠	٠,٠٠٠	٠	٠,٠٠٠	٠	٠,٠٠٠	٠	٠,٠٠٠	٠	٠,٠٠٠	قضية قيادة المرأة للسيارة	٠
٢١	٠	٠,٠٠٠	٠	٠,٠٠٠	٠	٠,٠٠٠	٠	٠,٠٠٠	٠	٠,٠٠٠	قضايا السحر والشعوذة	٠
٢٢	٠	٠,٠٠٠	٠	٠,٠٠٠	٠	٠,٠٠٠	٠	٠,٠٠٠	٠	٠,٠٠٠	قضايا الابتزاز	٠
	٢	٢,٢٥	٩	١٠,١١	٨	٨,٩٩	٣	٣,٣٧	٥	٥,٦٢	الإجمالي	٢٧

يوضح الجدول رقم (٦) التكرارات والنسب المئوية للمحور الثالث القضايا الاجتماعية المعاصرة بمحتوى الثقافة الإسلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية بالمرحلة الثانوية من حيث درجة التوافر ، فقد جاءت أكبر نسبة مئوية لتلك القضايا في الصف الثاني الثانوي علمي بنسبة بلغت (١٠,١١%)

وتكرار (٩) قضايا ، وأقل نسب من حيث توفرها كان للصف الأول الثانوي بنسبة بلغت (٢,٢٥ ٪) وتكرار (٢) قضيتين ، أما القسم العلمي بالمرحلة الثانوية فقد كان تكرار القضايا الاجتماعية المعاصرة قدره (١٢) قضية بنسبة مئوية بلغت (١٣,٤٧ ٪) ، وتقارب معها القسم الشرعي بتكرار قدره (١٣) قضية ونسبة مئوية بلغت (١٤,٦١ ٪) ، أما بالنسبة لإجمالي القضايا التي تناولت قضايا المحور الثالث أي القضايا الاجتماعية المعاصرة بالمرحلة الثانوية فقد بلغت نسبتها (٣٠,٣٣ ٪) بتكرار (٢٧) قضية .

ويتضح مما سبق أن أكبر نسبة جاءت للصف الثاني علمي بنسبة بلغت (١٠,١١ ٪) وتكرار (٩) قضايا وهي (التفكك الأسري ، العنف الأسري والعنف ضد الأطفال ، قضية الاختلاط بين الرجال والنساء وبين الطلاب والطالبات مشاركة المرأة بالتنمية الاجتماعية والاقتصادية ، الحجاب والنقاب ، الأمراض السارية كالإيدز ... الخ) ، وأقل نسبة لهذه القضايا جاءت للصف الأول ثانوي بنسبة (٢,٢٥ ٪) وتكرار قضيتين (٢) وهي (التدخين ، الوعي المروري) .

أما القضايا الاجتماعية المعاصرة التي لم يتناولها محتوى الثقافة الإسلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية وخلوها من محتواها وقد جاءت على النحو الآتي : (العنوسة ، زواج المسير ، قضية الهجرة للخارج والزواج بالأجنبيات ، قضية عضل المرأة لقصد الاستفادة من راتبها التلوث البيئي والصحي ، استخدام المنشطات ، البطالة ، قضية قيادة المرأة للسيارة قضايا السحر والشعوذة ، قضايا الابتزاز) .

أما بالنسبة للقضايا التي تكررت في بعض صفوف المرحلة الثانوية فقد تمثلت في قضية (الحجاب والنقاب) ، وقد جاءت للصف الثاني والثالث بشقيه (العلمي . الشرعي) ، بينما خلا محتوى الثقافة الإسلامية في كتاب الصف الأول ثانوي من قضية (الحجاب والنقاب) .

وبالنسبة للقضايا التي اقتصر على وجودها في صف دون غيره من صفوف المرحلة الثانوية فقد تمثلت في قضيتين معاصرتين هما : قضية التدخين وأضرارها ، وقضية الوعي المروري ، والتي تضمنها محتوى الثقافة الإسلامية في كتاب الصف الأول ثانوي .

وقد يعزى سبب قلة تناول محتوى الثقافة الإسلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية للقضايا الاجتماعية المعاصرة وخلوها من بعض القضايا الاجتماعية المعاصرة المهمة ، هو أن هذه القضايا قد تناولها محتوى كتب الفقه لجميع المراحل بما في ذلك المرحلة الثانوية وكذلك محتوى الثقافة الإسلامية .

وفيما يتعلق بوجود تكرار لقضية (الحجاب والنقاب) لبعض صفوف المرحلة الثانوية ، ووجود ذلك بالصفين الثاني والثالث ثانوي بشقيه (العلمي . الشرعي) فقد يكون سبب ذلك هو اهتمام أصحاب القرار بوزارة التربية والتعليم لأجل ترسيخ مفهوم الحجاب والنقاب للحفاظ على المرأة المسلمة بالمجتمع المسلم من التبرج والسفور ، لأن وقار المرأة في حجابها مظهر من المظاهر الضرورية

للمجتمع ، إذ إن تربية الأبناء على هذه القيم التي جاء بها الإسلام هي بلا شك حصن لهؤلاء الشباب والمحافظة عليهم ضد التيارات الفكرية الهدامة للمجتمعات والتي تدعو إلى السفور والتبرج والرذيلة .

أما بالنسبة لخلو محتوى الثقافة الإسلامية في كتاب الحديث والثقافة الإسلامية للصف الأول ثانوي من قضية (الحجاب والنقاب) . فقد يكون سبب ذلك هو أن الطلاب في الصف الأول ثانوي لم يكتمل نضجهم الفكري والشرعي.

وفيما يتعلق بوجود قضيتين معاصرتين هما : قضية التدخين ، وقضية الوعي المروري في محتوى الثقافة الإسلامية في كتاب الحديث والثقافة الإسلامية للصف الأول ثانوي . فقد يكون سبب ذلك أن طلاب الصف الأول ثانوي لازالوا في مرحلة مراهقة متقدمة ، لهذا تحدث محتوى الثقافة الإسلامية في هذا الكتاب إلى تجنب التدخين بنوعيه ، لما ينتج عنه من أضرار كثيرة في الأبدان والأموال . أو قد يكون سبب ذلك هو توعية طلاب الصف الأول ثانوي فقط عن أضرار التدخين لإقبالهم على بداية مرحلة تختلف عن المرحلة السابقة ، المرحلة (المتوسطة) مما دفع بأصحاب القرار بالاهتمام لمثل هذه القضايا المعاصرة وتضمينها بمحتوى الثقافة الإسلامية لأهمية تلك المرحلة . وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (إدريس ، ٢٠٠٨) . والتي بينت نتائجها أن قضية التدخين وأضراره حازت على أعلى المراتب من حيث تضمينها بمحتوى كتب القراءة .

أما فيما يخص قضية الوعي المروري، فقد يعزى سبب ذلك إلى كثرة الحوادث المرورية من صغار السن ، وأن توعيتهم في مراحل متقدمة أمر ضروري وقد تكفيهم هذه التوعية والإرشاد عن مراحل قد تأتي لاحقة .

جدول رقم (٧) ترتيب محاور استبانة تحليل المضمون لمحتوى الثقافة الإسلامية في كتب

الحديث والثقافة الإسلامية بالمرحلة الثانوية للقضايا المعاصرة

م	المحاور	التكرار	النسبة المئوية %	الترتيب
١	أ - القضايا الثقافية : القضايا الثقافية والحوار الوطني المعاصرة وتتضمن: ب - قضايا الحوار الوطني	٢٤ ٢٣	% ٢٦,٩٧ % ٢٥,٨٤	
	إجمالي المحاور الثقافية والحوار الوطني المعاصرة	٤٧	% ٥٢,٨١	الأول
٢	أ - القضايا الاقتصادية المعاصرة	١١	% ١٢,٣٦	الثالث
٣	أ - القضايا الاجتماعية المعاصرة	٢٧	% ٣٠,٣٣	الثاني

ويتضح من الجدول رقم (٧) أعلاه أن ترتيب محاور استبانة تحليل محتوى الثقافة الإسلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية جاءت على النحو التالي: احتل المحور الأول (القضايا الثقافية والحوار الوطني المعاصرة) المرتبة الأولى بنسبة بلغت (٥٢,٨١ %) ، يليه في المرتبة الثانية المحور الثالث (القضايا الاجتماعية المعاصرة) بنسبة بلغت (٣٠,٣٣ %) ، ثم جاء في المرتبة الأخيرة المحور الثاني (القضايا الاقتصادية المعاصرة) بنسبة بلغت (١٢,٣٦ %) . وقد يفسر سبب حصول محور القضايا الثقافية والحوار الوطني المعاصرة على المرتبة الأولى، هو أن طبيعة هذه القضايا هو ارتباطها بموضوع الثقافة الإسلامية، فمن الطبيعي أن يكون هذا الارتباط وثيقاً، الأمر الذي

يوجب أن يتناول محتوى الثقافة الإسلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية لهذه القضايا المعاصرة . أما سبب حصول المحور الثالث (القضايا الاجتماعية المعاصرة) على المرتبة الثانية لارتباط هذه القضايا بالمجتمع وأهميتها لهم، مما جعل هذا المحور يأتي بالمرتبة الثانية من حيث الأهمية .

وفيما يتعلق بالمحور الثاني (القضايا الاقتصادية المعاصرة) وحصولها على المرتبة الأخيرة لتناولها هذه القضايا الاقتصادية بشكل واضح وأشمل بكتب الفقه لأنها معاملات مالية ومصرفية مما جعل هذا المحور يحتل المرتبة الأخيرة .

وللإجابة عن السؤال الثالث : ما مدى وجود فروق لها دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) للقضايا المعاصرة بمحتوى الثقافة الإسلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية تعزى لمتغير التخصص (علمي - شرعي) ؟ . وتوضح الجداول التالية الإجابة عن هذا السؤال .

جدول رقم (٨) : نتائج اختبار مان ويتيني Mann-Whitney Test بين قسمي الدراسة العلمي والشرعي بالمرحلة الثانوية لمحتوى الثقافة الإسلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية في المحور الأول القضايا الثقافية والحوار الوطني (أ - القضايا الثقافية)

م	الصفوف الدراسية	عدد	علمي		شرعي		قيمة U	الدلالة
			متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
١	الصف الثاني الثانوي	١٤	١٣,٨٦	١٩٤,٠٠	١٥,١٤	٢١٢,٠٠	٨٩,٠٠	٠,٧٠١
٢	الصف الثالث الثانوي	١٤	١٤,٥٠	٢٠٣,٠٠	١٤,٥٠	٢٠٣,٠٠	٩٨,٠٠	١,٠٠٠
٣	المرحلة الثانوية	١٤	١٤,١٤	١٩٨,٠٠	١٤,٨٦	٢٠٨,٠٠	٩٣,٠٠	٠,٨٣٩

♦ ♦ ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.01 \geq a$)
♦ ♦ ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$)

يوضح الجدول رقم (٨) أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين قسمي الدراسة العلمي والشرعي بالمرحلة الثانوية لمحتوى الثقافة الإسلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية في المحور الأول القضايا الثقافية والحوار الوطني (أ - القضايا الثقافية)، مما يدل على تقارب القضايا التي تناولها هذا الشق من المحور.

جدول رقم (٩) : نتائج اختبار مان ويتيني Mann-Whitney Test بين قسمي الدراسة العلمي والشرعي بالمرحلة الثانوية لمحتوى الثقافة الإسلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية في المحور الأول القضايا الثقافية والحوار الوطني المعاصرة (ب - قضايا الحوار الوطني)

م	الصفوف الدراسية	عدد	علمي		شرعي		قيمة U	الدلالة
			متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
١	الصف الثاني الثانوي	٩	٨,٨٣	٧٩,٥٠	١٠,١٧	٩١,٥٠	٣٤,٥٠	٠,٦٠٥
٢	الصف الثالث الثانوي	٩	٩,٥٠	٨٥,٥٠	٩,٥٠	٨٥,٥٠	٤٠,٥٠	١,٠٠٠
٣	المرحلة الثانوية	٩	٨,٩٤	٨٠,٥٠	١٠,٠٦	٩٠,٥٠	٣٥,٥٠	٠,٦٦٦

♦ ♦ ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.01 \geq a$)
♦ ♦ ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$)

يوضح الجدول رقم (٩) أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين قسمي الدراسة العلمي والشرعي بالمرحلة الثانوية لمحتوى الثقافة الإسلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية في المحور الأول القضايا الثقافية والحوار الوطني (ب - قضايا الحوار الوطني)، مما يدل على تقارب القضايا التي تناولها هذا الشق من المحور.

جدول رقم (١٠): نتائج اختبار مان ويتيني Mann-Whitney Test بين قسمي الدراسة العلمي والشرعي بالمرحلة الثانوية لمحتوى الثقافة الإسلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية في المحور الثاني القضايا الاقتصادية المعاصرة

م	الصفوف الدراسية	عدد	علمي		شرعي		قيمة U	الدلالة
			متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
١	الصف الثاني الثانوي	١٥	١٥,٩٧	٢٣٩,٥٠	١٥,٠٣	٢٢٢,٥٠	١٠٥,٥	٠,٧٧٥
٢	الصف الثالث الثانوي	١٥	١٥,٥	٢٣٢,٥٠	١٥,٥٠	٢٣٢,٥٠	١١٢,٥	١,٠٠٠
٣	المرحلة الثانوية	١٥	١٥,٩٧	٢٣٩,٥٠	١٥,٠٣	٢٢٢,٥٠	١٠٥,٥	٠,٧٧٥

♦♦ ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.01 \geq a$)
♦ ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$)

يوضح الجدول رقم (١٠) أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين قسمي الدراسة العلمي والشرعي بالمرحلة الثانوية لمحتوى الثقافة الإسلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية في المحور الثاني القضايا الاقتصادية المعاصرة، مما يدل على تقارب القضايا التي تناولها هذا المحور.

جدول رقم (١١): نتائج اختبار مان ويتيني Mann-Whitney Test بين قسمي الدراسة العلمي والشرعي بالمرحلة الثانوية لمحتوى الثقافة الإسلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية في المحور الثالث القضايا الاجتماعية المعاصرة

م	الصفوف الدراسية	عدد	علمي		شرعي		قيمة U	الدلالة
			متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
١	الصف الثاني الثانوي	٢٢	٢٢,٩٥	٥٠٥,٠٠	٢٢,٠٥	٤٨٥,٠٠	٢٣٢,٠٠	٠,٧٦٩
٢	الصف الثالث الثانوي	٢٢	٢١,٥٠	٤٧٣,٠٠	٢٣,٥٠	٥١٧,٠٠	٢٢٠,٠٠	٠,٤٤٠
٣	المرحلة الثانوية	٢٢	٢٢,٤٥	٤٩٤,٠٠	٢٢,٥٥	٤٩٦,٠٠	٢٤١,٠٠	٠,٩٧٩

♦♦ ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.01 \geq a$)
♦ ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq a$)

يوضح الجدول رقم (١١) أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين قسمي الدراسة العلمي والشرعي بالمرحلة الثانوية لمحتوى الثقافة الإسلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية في المحور الثالث القضايا الاجتماعية المعاصرة، مما يدل على تقارب القضايا التي تناولها هذا المحور.

جاءت نتائج هذه الجداول السابقة رقم (٨) ورقم (٩) ورقم (١٠) ورقم (١١) بعدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين قسمي الدراسة

(العلمي - الشرعي) لصفوف المرحلة الثانوية . وقد يكون سبب عدم وجود فروق دالة إحصائية بين هذه الصفوف بالمرحلة الثانوية (علمي - شرعي) هو التقارب في تناول هذه القضايا من حيث العدد في الصفوف الثلاثة والمرحلة ككل . ولم يؤخذ بالحسبان أهمية قسم عن آخر في تلك القضايا المعاصرة . وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (القحطاني ، ٢٠٠٩) إذ أثبتت دراسة القحطاني أن هناك فروقا دالة إحصائية بين كتب الفقه بالمرحلة المتوسطة من حيث تناولها للقضايا المعاصرة ولصالح كتاب الصف الثالث متوسط .

• التوصيات:

من خلال ما توصلت إليه الدراسة الحالية فإن الباحث يوصي بالآتي :

- 7 العمل على تطوير محتوى الثقافة الإسلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية لتناول القضايا المعاصرة والمرتبطة بطبيعة المجتمع السعودي .
- 7 التخطيط الجيد لتناول هذه القضايا المعاصرة بمحتوى الثقافة الإسلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية وحتى تساير التطورات الحديثة .
- 7 عمل ندوات ولقاءات فكرية وحوارية وبمشاركة فئات كثيرة من الطلاب ورجال العلم والفكر المعاصر لمناقشة المستجدات في جميع القضايا المعاصرة والتي تمس مناحي حياتهم وإيجاد حلول تناسبهم .
- 7 عمل دراسات مسحية لواقع هذه القضايا المعاصرة على بيئات ومجتمعات مختلفة لدراسة تأثيرها الإيجابي والسلبي .
- 7 وضع آلية تخطيط وبرامج من أهدافها مواجهة تلك القضايا المعاصرة في مراحل مختلفة لتلك القضايا وكيفية التعامل معها في مختلف جوانبها
- 7 العمل على تضمين هذه القضايا المعاصرة بمحتوى الثقافة الإسلامية في تلك الكتب، حيث أن تضمينها له أهمية بالغة في ترسيخ مفاهيم هذه القضايا في أذهان الطلاب وعندما يتم دراستها لاحقا في المرحلة الجامعية من خلال مقررات الثقافة الإسلامية التي تقدمها الجامعات .
- 7 توعية جميع طلاب المرحلة الثانوية بالقضايا المهمة التالية : (الإرهاب والتطرف ، التعايش السلمي ، نشر ثقافة الحوار ، احترام الرأي ، السلام العالمي والوطني) والتأكيد على تضمينها بمناهج التربية الإسلامية لمراحل التعليم ، لما لهذه القضايا المعاصرة من تأثير هام على جميع شعوب العالم ولأجل أن تنعم هذه الشعوب بالأمن والاستقرار والتعايش فيما بينها

• المقترحات :

إجراء المزيد من الدراسات والبحوث والأخرى في مجال القضايا المعاصرة تتناول محتوى كتب التربية الإسلامية الأخرى للمرحلة الثانوية على النحو التالي :

- 7 إجراء دراسة تحليلية لمحتوى كتب الفقه للمرحلة الثانوية لمعرفة مدى توافر القضايا المعاصرة فيها والتي خلا محتوى الثقافة الإسلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية منها، وخاصة بعض القضايا الاجتماعية المعاصرة، ومدى تضمنها في محتوى تلك الكتب.
- 7 إجراء دراسة تحليلية مستقلة للقضايا المعاصرة بمحتوى كتب التوحيد للمرحلة الثانوية لمعرفة مدى توافر القضايا المعاصرة فيها ومدى تضمنها في محتوى تلك الكتب .
- 7 إجراء دراسة تحليلية للقضايا المعاصرة مقارنة بين محتوى كتب التربية الإسلامية لجميع صفوف المرحلة الثانوية لمعرفة مدى توافر هذه القضايا المعاصرة في محتوى كتاب دون غيره، وكذا معرفة القضايا المعاصرة التي تكررت بين محتويات الكتب .

• قائمة المراجع والمصادر :

- القرآن الكريم .
- إدريس ، نيفين أحمد (٢٠٠٨) مدى تضمن محتوى كتب القراءة للقضايا والمشكلات المعاصرة الضرورية لطلاب المرحلة الثانوية ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد ٣٢ ، ج ١ .
- البوسعيدى ، قيس بن المرادي (٢٠٠٣) تقييم كتب التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية بسلطة عمان في ضوء القضايا المعاصرة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس
- الجهني . عيد مسعود (٢٠١٠) حقوق الإنسان من منظور الإسلام في محتوى مقررات الثقافة الإسلامية كما يدركها أعضاء هيئة التدريس والطلاب بجامعة طيبة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طيبة .
- حماد ، شريف علي (٢٠٠٤) كتاب المؤتمر التربوي الأول ، التربية في فلسطين ومتغيرات العصر ، بحث مقدم للمؤتمر بعنوان: تحليل محتوى مساق الثقافة الإسلامية في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة في ضوء قضايا العصر .
- الخليفة ، حسن جعفر (٢٠٠٤) دراسة تحليلية للمضامين الأخلاقية في كتب اللغة العربية بالصفوف الثلاثة من المرحلة الابتدائية بدول الخليج العربية ، مجلة رسالة الخليج العربي ، الرياض العدد ٩٣ .
- الخوالدة ، محمد محمود (٢٠٠٧) بحث مقدم لمؤتمر كلية التربية السابع ٢٣ - ٢٥ تشرين الأول ، ٢٠٠٧ ، بعنوان المنهاج التعليمي و (العولة) كلية التربية ، جامعة اليرموك .
- دليل الإيبيسكو (٢٠١٠) الإدماج مفاهيم الصحة الانجابية والنوع الاجتماعي في مناهج التربية الإسلامية، المؤتمر الدولي المؤتمر الدولي للسكان والصحة الانجابية في العالم الإسلامي المنعقد في القاهرة من ٢١ - ٢٤ فبراير ١٩٩٥ .
- الربابعة ، حسين محمد (٢٠٠٧) دور الجامعات في تنمية الثقافة الإسلامية لدى المجتمعات مجلة جامعة الأقصى ، المجلد ١١ ، العدد الأول .

- سالم ، محمد محمد (٢٠٠٤) دراسة تحليلية تقويمه لمناهج الحديث والثقافة الإسلامية الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء مفاهيم العولة وقيمتها ، دراسة مقدمة إلى ندوة العولة وأولويات التربية التي تنظمها كلية التربية ، جامعة الملك سعود خلال الفترة من ١٧ - ٢٠٠٤/١٨ .
- شحاتة ، حسن والنجار، زينب وعمار ، حامد (٢٠٠٣) معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، ط ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية.
- شحاتة ، زين محمد (٢٠٠٣) المرشد في تعليم التربية الإسلامية الناشر الشباب للعلم والثقافة ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .
- الشعيلي ، سليمان علي (٢٠٠٩) مقرر الثقافة الإسلامية وأثره في تعزيز الهوية العربية الإسلامية (جامعة السلطان قابوس نموذجاً) ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية ٢٥ - ٢٧ تشرين أول ، ٢٠٠٩ .
- صلاحين ، علي سالم (٢٠٠٣) تقويم كتاب الثقافة الإسلامية للصف الأول ثانوي الشامل من وجهة نظر المعلمين والطلبة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان ، الأردن .
- طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٨) تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية ، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة .
- عاشور ، راتب والحوامد ، محمد (٢٠٠٧) منظومة التربية السياسية في كتب الصفوف الخامس والسادس والسابع الأساسية في الأردن ، المناهج التربوي وقضايا العصر ، مؤتمر كلية التربية السابع ٢٢ - ٢٥ تشرين السابع ، كلية التربية ، جامعة اليرموك .
- العبادي ، محمد حمدان (٢٠٠٤) القيم المتضمنة في كتب القراءة للصفوف الأربعة الأولى من التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في سلطنة عُمان ، مجلة رسالة ، الخليج العربي الرياض ، العدد ٩١ .
- العتيبي ، صالح سعود (٢٠٠٦) تحليل محتوى كتب الفقه للصف الثالث ثانوي في ضوء القضايا الفقهية المعاصرة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود .
- العلي ، صالح حميد (٢٠٠٧) التربية الإسلامية ، ما هيئتها - مبادئ تعليمها ، طرق تدريسها ، دراسة تحليلية تأصيلية مقارنة .
- القاسم ، خالد عبد الله (٢٠١٠) التحديات التي تواجهها الثقافة الإسلامية ، نوافذ (دراسات علمية) مؤسسة الإسلام اليوم .
- القحطاني ، ثابت سعيد (٢٠٠٩) مدى تناول مقررات الفقه بالمرحلة المتوسطة للقضايا الفقهية المعاصرة واتجاهات الطلاب نحو دراستها ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .
- المالكي ، عدنان بخيت (٢٠٠٨) تقويم مقررات الفقه في المرحلة الثانوية في ضوء المستجدات الفقهية المعاصرة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .
- محمود ، حمدي شاكر (٢٠٠٤) مبادئ علم نفس النمو في الإسلام للمعلمين والمعلمات ط٢، دار الأندلس للنشر والتوزيع ، حائل ، المملكة العربية السعودية.

- مكروم ، عبد الودود (٢٠٠٨) قيم الهوية وثقافة الإنماء مدخل لتحديد دور التعليم العالمي في بناء مستقبل الأمة العربية ، بحث مقدم للمؤتمر العلمي العشرون مناهج التعليم والهوية الثقافية في ٣٠ - ٣١ يوليو ٢٠٠٨ ، مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، المجلد الرابع ، جامعة عين شمس
- منصور ، عبد المجيد والتويجري ، محمد ، والفقي إسماعيل (٢٠٠٧) علم النفس التربوي طه ، العبيكان للنشر ، الرياض .
- موسى ، فؤاد محمد (٢٠٠٢) علم مناهج التربية من المنظور الإسلامي ، زهرة المدائن للخدمات العلمية والتوزيع ، المنصورة ، مصر .
- هندي ، صالح ذياب (٢٠٠٢) تحليل وتقويم برنامج تأهيل معالم مجال التربية الإسلامية بكلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية ، مجلة دراسات ، العلوم التربوية ، المجلد ٢٩ العدد ٢ .
- وثيقة المناهج (٢٠٠٢) الأهداف التعليمية العامة للمواد الدراسية لجميع مراحل التعليم وزارة التربية والتعليم ، في المملكة العربية السعودية .

المواقع الإلكترونية :

<http://www.isesco.org.ma/arabe/publications/Dalil/plo.php>
<http://islamtoday.net/nawafth/services/printart-86-7052.html>

د/ عوض بن زربيان عودة الجهني
الأستاذ المساعد بقسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية جامعة طيبة بالمدينة المنورة

البحث الثامن :

"دور الألعاب التعليمية في التثقيف المالي لأطفال الروضة"

إعداد :

د / راندا عبد العليم أحمد المنير

" دور الألعاب التعليمية في تثقيف المالي لأطفال الروضة "

د . راندا عبد العليم أحمد المنير

• المستخلص :

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية الألعاب التعليمية في التثقيف المالي لأطفال الروضة، واشتملت عينة الدراسة على (٦٣) طفلاً وطفلة من أطفال المستوى الثاني برياض الأطفال (٦-٥ سنوات)، بمدرستي الزهور الابتدائية والفاوق عمر الابتدائية، بمحافظة الإسماعيلية بجمهورية مصر العربية، مقسمين إلى مجموعتين: ضابطة قوامها (٣٠) طفلاً وطفلة، وتجريبية قوامها (٣٣) طفلاً وطفلة.

واستخدمت الباحثة عدد من الأدوات التي قامت بتصميمها، وتمثلت في: استبيان حول قائمة جوانب الثقافة المالية الأساسية والفرعية ومؤشراتها لدى طفل الروضة، واستبيان حول قائمة معايير الألعاب التعليمية المالية الملائمة لطفل الروضة، وبرنامج للألعاب التعليمية المالية اشتمل على (١٨) لعبة تعليمية، ومقياس الثقافة المالية لدى طفل الروضة لتقييم أبعاد الثقافة المالية لدى الأطفال، واستبيان لأولياء أمور الأطفال حول السلوكيات المالية لأطفالهم في المواقف الحياتية داخل المنزل وخارجه، لقياس انتقال أثر التعلم المالي للمواقف الحياتية. كما تم استخدام أداتين للضبط التجريبي وهما: اختبار ذكاء الأطفال (إعداد/ سري، ١٩٨٨)، مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة (إعداد/ الشخص، ٢٠٠٦).

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١. وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات الكسب لأطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية، على مقياس الثقافة المالية (بأبعاده: المعرفة والفهم المالي، والمهارات والكفاية المالية، والمسئولية المالية وصنع القرار) ، لصالح أطفال المجموعة التجريبية.
 ٢. وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات الكسب لأولياء أمور أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية، على الاستبيان الموجه لهم (بمحاورة: سلوكيات الإنفاق، سلوكيات الادخار، سلوكيات المشاركة المالية)، وذلك لصالح أولياء أمور أطفال المجموعة التجريبية.
- وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتدريب معلمات رياض الأطفال قبل وأثناء الخدمة على الممارسات الملائمة في مجال التثقيف المالي للأطفال، وعقد ندوات لتوعية أولياء أمور الأطفال بالممارسات الملائمة في التثقيف المالي للأطفال، والاهتمام بتصميم وتوظيف العديد من مصادر التعلم المتنوعة الخاصة بالتثقيف المالي للأطفال، والتواصل بين الروضة وبعض المؤسسات المالية لدعم الثقافة المالية لدى الأطفال، وإعداد دليل التثقيف المالي لطفل الروضة بالتعاون بين مشروع تحسين التعليم في الطفولة المبكرة وأبرز المؤسسات المالية والاقتصادية.

The Role of Instructional Games in Financial Literalization For Kindergarten Children

Dr. Randa Abdelaleem Ahmed Elmonayer
Lecturer of Kindergarten Curriculum and Instruction
Ismailia Faculty of Education
Suez Canal University

• Abstract:

This study aimed to investigate the role of instructional games in financial literalization for kindergarten children. The study sample consisted of (63) children in second level of kindergarten (5-

6) years old, from Elzohoor primary school and al Farook Omar primary school in Ismailia city in Egypt. The children divided into two groups: control group included (30) children and experimental group included (33) children.

The researcher used some tools that she designed as followings : a questionnaire about a list of basic and sub domains of financial literalization and its indicators for kindergarten child, a questionnaire about a list of child financial games standards, financial instructional games program which consisted of (18) games, Financial Literacy Inventory for Kindergarten Child to measure financial literacy domains, and a questionnaire for children parent's about the financial behaviors of their children in life situations inside and outside home, to measure financial learning transfer . The researcher also used two tools for

Experimental control: Children Intelligence Test (Prepared by/ Serry 1988) and Family Social Economic Level Inventory (Prepared by/Elshakhs, 2006) .

The study reached to the following results:

1. There is significant statistical difference at (.01) level between the gain score means of control and experimental groups of children in the Financial Literacy Inventory (with its domains: Financial knowledge and understanding Financial skills and competence, Financial Responsibility and Decision Making) in favor of the experimental group.
2. There is significant statistical difference at (.01) level between the gain score means of control and experimental groups of children parents in the questionnaire targated to them (with its domains: spending behaviors, saving behaviors, sharing money behaviors) in favor of the experimental group.

The study recommended that Training K.G. teachers, pre and in-service one the appropriate practices in financial literalization of children, concerning of designing and implementing variety of learning resources for children financial literalization , communication between kindergarten and financial associations for supporting financial literacy among Children, designing a financial literacy practical guide for children parent's in cooperation between the project of developing early childhood learning and financial economic associations.

• مقدمة:

يتسم عالم اليوم بالعديد من التحولات الاقتصادية المتسارعة، والتي تفرض العديد من التحديات على دول العالم، لعل من أهمها إعداد أفراد قادرين على مواكبة التطورات الاقتصادية الحالية، والتكيف مع التطورات الاقتصادية المستقبلية غير المتوقعة. وفي ضوء الدور المحوري الذي تلعبه الموارد المالية في توجيه مسارات الخطط الاقتصادية على مستوى الأفراد والمؤسسات والمجتمعات في العالم بأسره، تزايد الاهتمام بالثقافة المالية (Financial Literacy).

وتؤكد الاتجاهات الحديثة على أن الثقافة المالية تمثل ضرورة حيوية في وقتنا الحالي، نظراً لأن العالم المالي financial world اليوم، أكثر تعقيداً بالمقارنة بما كان عليه في جيل سابق (Greenspan, 2005, 64) ^(١) كما أنها تتضمن مهارات حياتية لازمة لجميع الأفراد. سواء كانت مواردهم محدودة أو ثرية. حيث أن القدرة على صنع قرارات مالية تعد مفتاح التعرف على وصنع أفضل استفادة من الفرص في عالم اليوم المتغير (Personal Finance Education Group, 2005, 3) ، بالإضافة إلى ارتباطها ارتباطاً وثيقاً بالاققتصاد العولمي (Global Economy, 2005, 2) Johnston).

وعلى ذلك فقد تزايد الاهتمام بالثقافة المالية، باعتباره العملية التي يتم من خلالها تنمية الأبعاد المختلفة للثقافة المالية لدى الأفراد، وإعدادهم ليكونوا قادرين على إدارة مواردهم المالية بذكاء (Suiter & Meszaros, 2005, 92) their personal finances intelligently

ومن أهم الشواهد التي تعكس الاهتمام المتزايد بذلك على المستوى العالمي، أن الولايات المتحدة الأمريكية قد أعلنت في عام (٢٠١٠ م)، أن شهر إبريل أصبح شهراً قومياً للثقافة المالية National Financial Literacy Month ، في ظل وجود مجلس استشاري للثقافة المالية يتبع الرئيس مباشرة (Council on Jump\$tart Coalition, President's Advisory Financial Literacy 2010, 1)

كما انعكس الاهتمام المتزايد بالثقافة المالية في تأكيد المنظمات الاقتصادية العالمية (OECD, 2005a; OECD & U.S. Treasury 2009; WSBI, 2009; NASBE, 2006) ، والمنظمات التربوية (Department, 2008) ، بالإضافة إلى المنظمات الخاصة بالثقافة المالية (Australian Financial Literacy Foundation, n.d). ، على ضرورة تفعيل دور المناهج الدراسية في تحقيق أهداف الثقافة المالية لدى الأفراد، في إطار الاهتمام بتعليم الثقافة المالية Teaching Financial Literacy ، وإعداد فرد "متعلم مالياً" (Financially Educated) Person (Hogarth, 2006, 3).

(1) نظام التوثيق المتبع في الدراسة هو نظام APA Manual (APA)، على النحو التالي: (إسم المؤلف/الباحث، سنة النشر، رقم/أرقام الصفحات).

• الإحساس بمشكلة الدراسة:

تم الإحساس بمشكلة الدراسة من خلال ما يلي:
أولاً: الاتجاهات العالمية الحديثة في مجال التثقيف المالي، والتي أشارت إلى:

١. ضرورة الاهتمام بالتثقيف المالي للأفراد من مرحلة الطفولة المبكرة /رياض الأطفال، بشكل يتم فيه تفعيل دور المنهج هذا الصدد، وهو ما تدعمه توصيات المؤتمر الأول للتربويين، والذي عقده أحد أبرز المنظمات العالمية المهمة بالثقافة المالية، وهو "اتحاد جامب ستارت" الأمريكي، في نوفمبر من عام (٢٠٠٩ م)، بعنوان: المؤتمر القومي للثقافة المالية للتربويين National Financial Literacy Conference for Educators، والذي أكدت توصياته على ضرورة الاهتمام بالممارسات المدعمة للثقافة المالية من خلال المناهج الدراسية في المراحل التعليمية المختلفة، من رياض الأطفال وحتى الصف الثالث الثانوي (K-12)، كأحد أهم متطلبات التنمية البشرية المستدامة للأفراد (Jumpstart Coalition, 2009)، وفي هذا إشارة واضحة على أن التثقيف المالي للطفل، يمثل مهمة أساسية من مهام المنهج في مرحلة رياض الأطفال، حيث يعد المنهج أداة التنمية البشرية في هذه المرحلة الحاسمة والحرحة من مراحل النمو.

٢. الاهتمام بتصميم برامج الثقافة المالية المتمركزة حول المتعلم learner-centered financial education programs (Hogarth, 2006, 3)، إلى جانب الاهتمام باستراتيجيات التعليم والتعلم التي تدعم الثقافة المالية كمكون أساسي في تطوير برامج الأطفال (Holden et al., 2009)،

ثانياً: الاتجاهات الحديثة في مناهج الطفولة المبكرة، والتي أشارت إلى:

٣. ضرورة الاهتمام بتفعيل دور اللعب في تعليم وتعلم الطفل، من منطلق الاهتمام بالتعليم والتعلم النشط الإيجابي عال الجودة، والذي يمثل أحد المقومات الأساسية لتحقيق النمو المتكامل للطفل في بيئة آمنة داعمة (مشروع تحسين التعليم في الطفولة المبكرة، ٢٠٠٩)

٤. مراعاة تكامل الخبرات المقدمة للطفل، وهو ما يمكن تحقيقه من خلال تفعيل دور الألعاب التعليمية في التثقيف المالي للأطفال، حيث أن توظيف أشكال متنوعة من الألعاب التعليمية . التي ترتبط أو تغطي مجالات متنوعة من مجالات محتوى المنهج . في التثقيف المالي للأطفال، يمكن من دمج جوانب الثقافة المالية في جميع مجالات محتوى المنهج، بما يتفق مع فلسفة الخبرات المتكاملة، ومع الاتجاهات الحديثة في التثقيف المالي للأطفال، والتي تؤكد على أهمية دمج جوانب الثقافة المالية في مجالات التعلم المختلفة للأطفال، من أجل المساعدة في حدوث التعلم ذي المعنى وانتقال أثر التعلم (Kelly, 2002, 21; Personal Finance Education Group, 2005, 3)

ثالثاً: نتائج بعض الدراسات السابقة فيما يتعلق بالتثقيف المالي للأطفال حيث أوضحت:

٥. وجود قصور في البرامج والممارسات الخاصة بالثقيف المالي لأطفال الروضة، بالقياس للمراحل التعليمية الأعلى، وهو ما دعمته نتائج دراستي سيوتر ومسزاروس (Suiter & Meszaros, 2005)، وهولدن وآخرون (Holden et al., 2009).

٦. أن عدم تعرض الأطفال لخبرات موجهة مبكرة لتصحيح المفاهيم المالية الخاطئة بمرحلة الروضة، يمثل أحد الأسباب الرئيسة لوجود قصور في الفهم المالي لأطفال المرحلة الابتدائية، وهو ما دعمته نتائج دراسة دي كليرك (de Clercq, 2009).

رابعاً: الدراسة الاستطلاعية^(١) التي قامت بها الباحثة، بهدف التعرف على واقع توظيف الألعاب التعليمية في الثقيف المالي للأطفال، وأوضحت نتائجها:

٧. وجود تصورات أو مفاهيم خاطئة لدى الأطفال فيما يتعلق ببعض الجوانب المالية، ناتجة عن خبراتهم الشخصية، وقد اتضح ذلك من مقابلات فردية مع الأطفال^(٢) تم فيها طرح بعض التساؤلات والمهام المرتبطة بمواقف حياتية خاصة بالتعامل مع المال.

٨. وجود قصور في الأنشطة والممارسات الخاصة بتنمية جوانب الثقافة المالية من خلال منهج الروضة، وقد اتضح ذلك من خلال استبيانين تم توجيههما لعدد من المعلمات والموجهات^(٣) حول مدى تضمين أبعاد الثقافة المالية. تم الاعتماد على قائمة مبدئية بالأبعاد. في الأنشطة المقدمة للأطفال، وأوضحت نتائج تحليل استجابات المعلمات والموجهات على الاستبيانين، تضمين تلك الأبعاد في الأنشطة المقدمة للأطفال بنسب ضئيلة.

• مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية، في وجود قصور ببرامج رياض الأطفال فيما يتعلق بالأنشطة والممارسات الملائمة في الثقيف المالي، الأمر الذي يتطلب الاهتمام بتوظيف استراتيجيات للتعليم والتعلم، تساعد في التغلب على ذلك القصور، ولعل من أهمها الألعاب التعليمية.

وعلى هذا فإن الدراسة الحالية سعت للإجابة عن التساؤل الرئيس التالي: مفاعلية الألعاب التعليمية في الثقيف المالي لأطفال الروضة؟

وقد تفرع من هذا التساؤل الرئيس، التساؤلات الفرعية التالية:

(١) ما أبعاد الثقافة المالية (الأساسية والفرعية ومؤشراتهما) المناسبة لأطفال الروضة؟

(١) أدوات الدراسة الاستطلاعية ونتائجها التفصيلية، موجودة بملحق (١) من ملاحق الدراسة، وجميع الملاحق لدى الباحثة.

(٢) تم إجراء المقابلات مع (٣٠) طفلاً وطفلة بالمستوى الثاني، في خمس روضات بمحافظة الإسماعيلية، بمعاونة عدد من معلمات رياض الأطفال، من غير اللاتي تم تطبيق استبيان الدراسة الاستطلاعية عليهن.

- (٢) ما معايير الألعاب التعليمية (المالية) المناسبة لأطفال الروضة؟
 - (٣) ما التصور المقترح لألعاب تعليمية مصممة لتنمية أبعاد الثقافة المالية لدى أطفال الروضة؟
 - (٤) ما فاعلية الألعاب التعليمية المقترحة في تنمية أبعاد الثقافة المالية لدى أطفال الروضة؟
 - (٥) ما فاعلية الألعاب التعليمية المقترحة في انتقال أثر التعلم المالي Financial Learning للمواقف الحياتية؟
- **أهداف الدراسة:**

هدفت الدراسة الحالية إلى:

- 7 تحديد أبعاد الثقافة المالية (الأساسية والفرعية ومؤشراتها) المناسبة لأطفال الروضة.
- 7 تحديد معايير الألعاب التعليمية (المالية) المناسبة لأطفال الروضة
- 7 تصميم مجموعة من الألعاب التعليمية لتنمية أبعاد الثقافة المالية لدى أطفال الروضة.
- 7 قياس فاعلية الألعاب التعليمية المقترحة في تنمية أبعاد الثقافة المالية لدى أطفال الروضة.
- 7 قياس فاعلية الألعاب التعليمية المقترحة في انتقال أثر التعلم المالي Financial Learning للمواقف الحياتية.

• **أهمية الدراسة:**

قد تفيد الدراسة الحالية في:

- 7 مساعدة القائمين بإعداد وتدريب معلمات رياض الأطفال، على الاستفادة من برنامج الألعاب المقترح من قبل الدراسة الحالية، في مجال تدريب المعلمات قبل وأثناء الخدمة على تصميم الأنشطة/الخبرات التي تدعم تعلم الجوانب المالية للأطفال بمنهج الروضة.
- 7 تزويد معلمات رياض الأطفال بدليل عملي، يساعدن في تفعيل دور الألعاب التعليمية في التعلم الاقتصادي والمالي للأطفال، إلى جانب تخطيط ألعاب تعليمية مماثلة، تساعد في دعم تعلم الأطفال، في إطار الخبرات المتكاملة.
- 7 مساعدة أولياء أمور الأطفال في القيام ببعض الممارسات الفعالة في مجال التربية المالية الوالدية للأطفال، بالاستفادة من الألعاب المقترحة، إلى جانب متابعة نمو السلوكيات المالية الإيجابية لدى أطفالهم، بما يدعم مشاركتهم الفعالة في التعلم الاقتصادي لأطفالهم.
- 7 مساعدة المهتمين بدراسة نمو جوانب التعلم الاقتصادي لدى الأطفال بتقديم أداتين تساعدان على متابعة نمو الجوانب المالية لدى الأطفال داخل الروضة وخارجها.
- 7 مساعدة المهتمين بثقافة الطفل، في التعرف على بعض الممارسات الخاصة بتوظيف الألعاب التعليمية، في دعم الثقافة المالية لدى الأطفال.

• مصطلحات الدراسة:

• الألعاب التعليمية:

يقصد بها في الدراسة الحالية ألعاب التعلم المالي /الألعاب المالية Financial Learning Games، وتعرف بأنها: استراتيجيات تعليم وتعلم قائمة على اللعب الموجه، تتضمن قيام الأطفال فردياً أو في ثنائيات أو مجموعات (متعاونين داخل المجموعة الواحدة ومتنافسين كمجموعات) باللعب في إطار مجموعة من القواعد - التي تنظم سير اللعب، ولا تحد من حرية الأطفال- لتحقيق أهداف محددة، ذات صلة بمحتوى مالي Financial content معين، بتوجيه وإشراف من المعلمة.

• التثقيف المالي:

يقصد بالتثقيف المالي Financial Literacy في الدراسة الحالية: تنمية معرفة وفهم الأطفال لطبيعة المال ووظائفه واستخداماته المعرفة والفهم المالي (Financial knowledge and understanding) وتنمية قدرتهم على تطبيق المعرفة والفهم للموضوعات المالية في مواقف متنوعة (المهارات والكفاية المالية Financial skills and competence)، ورفع مستوى وعيهم بتأثير المال والقرارات المالية الشخصية على الطفل والأسرة والمجتمع (المسئولية المالية وصنع القرار Financial Responsibility and Decision Making) وانعكاس ما سبق على سلوكياتهم المالية الحياتية) انتقال أثر التعلم المالي للمواقف الحياتية Financial Learning transfer).

• حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على:

- 7 مجموعة قوامها (٦٣) طفلاً وطفلة، من أطفال المستوى الثاني برياض الأطفال، بمتوسط عمري قدره خمس سنوات وأربعة أشهر، من مدرستي الزهور الابتدائية، والفاوق عمر الابتدائية، بمحافظة الإسماعيلية.
- 7 المعرفة والفهم المالي، والمهارات والكفايات المالية، والمسئولية المالية وصنع القرار، وانتقال أثر التعلم المالي للمواقف الحياتية، كجوانب أساسية للتثقيف المالي للطفل.

- 7 التطبيق خلال الفصل الدراسي الأول، من العام الدراسي ٢٠١٠/ ٢٠١١ م.

• الإطار النظري:

يتناول هذا الجزء عرضاً للخلفية النظرية للمتغيرين الأساسيين في الدراسة الحالية، وأهم الكتابات المرتبطة بكل منهما، ويتضمن المحورين التاليين:

- 7 أولاً: التثقيف المالي لطفل الروضة.

- 7 ثانياً: الألعاب التعليمية ودورها في التثقيف المالي للطفل.

وفيما يلي تناول لكل محور من المحورين السابقين بشيء من التفصيل.

• أولاً: التثقيف المالي لطفل الروضة:

تمثل الثقافة المالية Financial Literacy أحد أهم جوانب الثقافة الاقتصادية للأطفال، والتي يتزايد الاهتمام بها في الوقت الحالي، ويدعم

ذلك أن جانب التثقيف المالي يعد قاسماً مشتركاً في المصطلحات المرتبطة بالثقافة الاقتصادية للأطفال، مثل: الثقافة المالية والاقتصادية financial literacy (Schug, et al, 2002) and economic literacy (The Consumer and Financial Literacy Taskforce, 2004) والمالية والثقافة المالية والاستثمارية Financial and Investor Literacy (NASBE, 2006).

• تعريف الثقافة المالية:

توجد عدة مصطلحات مرادفة للثقافة المالية، ومنها: تربية إدارة المال Money Management Education (Behal, et al. , 2003)، والمقدرة المالية Capability Financial، والتربية المالية الشخصية Personal Finance Education (Personal Finance Education Group, Finance Education (pfe) (Morris, 2006) Personal Financial الشخصية المالية والإدارة المالية (PFM) Management (PFM)

وتعرفها منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية Organization for Economic Co-operation and Development فتعرفها بأنها: "العملية التي يمكن بواسطتها للمستهلكين أو المستثمرين الماليين أن يطوروا فهمهم للمنتجات والمفاهيم والمخاطر المالية، وينموا - من خلال المعلومات والتعليم و/أو النصيحة الموضوعية- مهارات وثقة ليصبحوا أكثر وعياً بالمخاطر والفرص المالية، ويصنعوا اختيارات معلنة (موثوق بها)، ويعرفوا أين يتوجهوا لطلب المساعدة أو المشورة، ويقوموا بتصرفات أخرى فعالة لتطوير كيانهم المالي financial well-being" (OECD, 2005b, 4)

وترى مجموعة التربية المالية الشخصية بالمملكة المتحدة أنها تمثل امتلاك الأفراد معارف ومهارات في إدارة المال managing money، ووعيهم بأن قراراتهم وتصرفاتهم المالية سيكون لها تأثير على حياتهم الشخصية، وعلى أفراد المجتمع الذي يعيشون فيه. (Personal Finance Education Group, 2005, 3)

ويعرفها اتحاد جامب ستارت الأمريكي⁽¹⁾ بأنها "القدرة على استخدام المعارف والمهارات لإدارة الموارد المالية financial resources الشخصية بفاعلية، من أجل تحقيق أمن مالي financial security مدى الحياة (Jump\$tart Coalition, 2007, 1)

ويستخلص من التعريفات السابقة أن الثقافة المالية تتضمن أبعاداً ومكونات متكاملة وهي: المعارف المالية، والمهارات المالية (المتعلقة بإدارة المال)

⁽¹⁾ اتحاد قومي من المنظمات الأمريكية - (١٨٠) منظمة - يكرس جهوده لتطوير الثقافة المالية لدى الأفراد من مرحلة رياض الأطفال وحتى المرحلة الجامعية، وذلك تحت شعار "ذكاءات مالية للطلاب" Financial smarts for students

والوعي بتأثير القرارات المالية الشخصية، وتساعد الأفراد في اتخاذ قرارات فعالة، فيما يتعلق بإدارة مواردهم المالية، بما يساهم في تحقيق الأمن المالي للفرد، وعلى ذلك فالثقيف المالي للطفل يتضمن تنمية تلك الأبعاد والمكونات بشكل تكاملي، مع التركيز على انتقال أثر تعلمها للمواقف الحياتية.

• أهمية التثقيف المالي لأطفال الروضة:

بالإضافة إلى ما تم تناوله في الجزء الخاص بالإحساس بمشكلة الدراسة، فإن الاهتمام بالتثقيف المالي لأطفال الروضة، يستند إلى عدد من المبررات، يمكن تحديد أهمها فيما يلي:

7 تمثل الثقافة المالية أحد أنماط ذكاء الأطفال، التي ينبغي العمل على تنميتها، في إطار الاهتمام بإعداد "طفل ذكي مالياً" Money- Smart Child (NEFE, 2001).

7 تمثل الثقافة المالية أحد أهم جوانب ثقافة الطفل، التي يتزايد الاهتمام بها في ضوء الاتجاهات المعاصرة (McCormick & Godsted, 2006).

7 تمثل المهارات المالية إحدى المهارات الحياتية الضرورية، التي ينبغي تنميتها والتدريب عليها منذ المراحل السنية المبكرة، في ظل ما يطلق عليه العادات المالية من أجل الحياة (Danes & Dunrud, Money Habits for Life (2008).

7 يساهم التثقيف المالي في تحقيق أهداف منهج رياض الأطفال فيما يتعلق بتحقيق النمو المتكامل للطفل في بيئة آمنة داعمة (مشروع تحسين التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، ٢٠٠٩)، بما يشمل من تحمل المسؤولية واتخاذ القرار؛ حيث يساعد التثقيف المالي في تمكين الأطفال من عمل اختيارات معلنة وإصدار أحكام، مما يساهم في إعداد جيل من المواطنين على درجة عالية من المسؤولية المالية (Personal Finance Education Group, financially responsible citizens 2005, 3).

7 يساهم التثقيف المالي في تفعيل معايير نواتج التعلم في الجانب الاجتماعي الوجداني، وخاصة ما يتعلق ببناء الطفل لعلاقات اجتماعية مع الآخرين بما يتضمنه من مشاركة الطفل في أعمال تطوعية وإنسانية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٨)، حيث يساعد التثقيف المالي على إثارة وعي الطفل بضرورة المشاركة بماله في مساعدة الآخرين كأفراد أو مؤسسات خيرية في المجتمع.

7 يساعد التثقيف المالي في إحداث التكامل بين العديد من جوانب ومجالات تعليم وتعلم الطفل بمنهج الروضة، حيث يعد خبرة ذات معنى meaningful experience مرتبطة بالحياة الواقعية، يمكن إحداث تكامل بينها وبين العديد من المجالات ومن أهمها: المواطنة (ASIC, 2003)، والرياضيات (Hensen, 2005) واللغة (McCormick & Godsted, 2006)، والتربية الأخلاقية (Lucey, 2007) بما يساعد في تحقيق العديد من معايير نواتج التعلم والمنهج في مرحلة الطفولة المبكرة.

• خصائص نمو الجوانب المرتبطة بالثقافة المالية لدى أطفال الروضة:

أكدت نتائج الأبحاث أن الأطفال الصغار في مرحلة الروضة يكونوا قادرين على أن ينموا فهما للمفاهيم المالية الأساسية، ومن أهم النتائج التي ظهرت بوضوح، أولاً: أن الفهم المالي عملية نمائية developmental process، أي أنه يسير في سلسلة من المستويات والمراحل، وثانياً: أن كثيراً من الأطفال يكونون رؤىة للعالم المالي تكون مصحوبة بمفاهيم بديلة أو تصورات خاطئة misunderstandings، مبنية على خبراتهم الشخصية الفردية، وبالتالي فإن التنمية الناجحة للفهم المالي للأطفال ينبغي أن تضع في اعتبارها هاتين النتيجتين (VanFossen, 2003, 1)

وفيما يتعلق بمستويات أو مراحل الفهم المالي- باعتباره فهماً اقتصادياً- فقد حددها الباحثون بشكل تم فيه الربط بينها، وبين المراحل المحددة في نظرية بياجيه Piaget، وذلك كما يتضح بجدول (١).

جدول (١): مستويات أو مراحل الفهم الاقتصادي للأطفال والمراحل المناظرة لها في ضوء نظرية بياجيه

المراحل المناظرة في ضوء نظرية بياجيه	مستويات أو مراحل الفهم الاقتصادي / المالي لدى الأطفال
مرحلة ما قبل العمليات preoperational stage	(١) المستوى اللاتأملي وما قبل العملياتي unreflective and preoperational the level
مرحلة العمليات العقلية العيانية أو الواقعية operational stage	(٢) مستوى الاستدلال الانتقالي أو الانبثاقي transitional or emerging the reasoning level
مرحلة العمليات العقلية الشكلية Formal Operational Reasoning	(٣) المستوى التأملي للاستدلال الاقتصادي reflective level of economic the reasoning

وفي ضوء ما سبق فإن طفل الروضة يكون في المستوى اللاتأملي وما قبل العملياتي، والذي فيه يكون الاستدلال مبنياً على الخصائص المادية لأشياء أو عمليات physical characteristics of objects or processes. وفيما يتعلق بالمفاهيم البديلة Misconceptions أو التصورات الخاطئة لدى أطفال هذه المرحلة فيما يتعلق بالجوانب المالية، فمن أهمها أنهم:

7 يعتقدون أنه كلما كبر حجم العملة كلما كانت قدرتها الشرائية أكبر.

7 يعتقدون أن أي شكل من العملة يكون مناسباً لأي شكل من الشراء.

7 يعتقدون أن البائعين يحصلون على بضائعهم من محال أخرى، تعطيلها لهم بدون أن تطلب نقوداً، فهؤلاء الأطفال لا يفهمون أن البائعين هم مشتررون أيضاً.

7 لا يفهمون العلاقة بين العمل والراتب، فعلى الرغم من أنهم يعرفون أن الأشخاص يذهبون للعمل من أجل الحصول على المال، فإنهم يعتقدون أن الشخص يعمل وأيضاً يحصل على مال، أكثر مما يحصل عليه عن طريق العمل، وذلك من مكان يذهب إليه لشراء النقود money store. (Seefeldt, 2005, p.25)

وفيما يتعلق بالسلوكيات المالية Financial Behaviors، فقد أوضحت نتائج دراسة أوتو وآخرون (Otto et al., 2006) أن السلوكيات المالية الإيجابية لدى الأطفال الصغار تكون محدودة، مما يستدعي الاهتمام بتنمية وتقييم تلك السلوكيات من خلال الخبرات التعليمية الموجهة.

• المعايير العالمية للثقافة المالية لأطفال الروضة:

يمكن القول أنه توجد ندرة في معايير الثقافة المالية على المستويين الإقليمي والعالمي، حيث كان الاهتمام . ولا يزال على مستوى العديد من الدول . منصبا على وضع معايير للتربية أو الثقافة الاقتصادية بوجه عام سواء بشكل مستقل، أو ضمن معايير الدراسات الاجتماعية. وفي السنوات القليلة الماضية ومع تزايد الاهتمام بالثقافة المالية، ظهرت بعض المحاولات الرائدة لوضع معايير للثقافة المالية من رياض الأطفال وحتى نهاية المرحلة الابتدائية، أو المرحلة الثانوية، ومن أهمها:

(١) معايير مجموعة التربية المالية الشخصية بالمملكة المتحدة pfg standards

حددت مجموعة التربية المالية الشخصية بالمملكة المتحدة (Personal Finance Education Group, 2005, 6) ثلاثة محاور أساسية للتربية المالية للأطفال من سن (٣- ١١) سنة، والنتائج أو المخرجات المرغوبة في كل محور كما يتضح بجدول (٢).

جدول (٢): معايير الثقافة المالية للأطفال من سن (٣- ١١) سنة بالمملكة المتحدة وفقاً لمجموعة التربية المالية الشخصية pfg standards

المحور Theme	وهو ما يتعلق بـ Is about	وهذا يعني This means	النتائج المرغوبة Desired outcomes
المعرفة والفهم المالي Financial knowledge and understanding	مساعدة الأطفال على استيعاب مفهوم المال.	اكتساب معرفة وفهم لطبيعة المال، ورؤية متعمقة داخل وظائفه واستخداماته.	المهارات المتطلبة للتعامل مع الموضوعات المالية اليومية. القدرة على صنع قرارات واختيارات معلنة فيما يتعلق بالنواحي المالية الشخصية personal finances
المهارات والكفاية المالية Financial skills and competence	مساعدة الأطفال على التعامل مع موضوعات إدارة المال من يوم لآخر، وعلى البدء في التفكير حول التخطيط للمستقبل.	القدرة على تطبيق المعرفة والفهم للموضوعات المالية عبر سياقات متنوعة: مواقف شخصية مواقف تتعدى تحكما الوقتي (مواقف لا يمكن أن نتحكم فيها وقتيا)	القدرة على التعرف على/ تحديد والإلمام بالمشكلات أو الموضوعات بثقة. القدرة على إدارة المواقف المالية بفاعلية effectively وكفاءة efficiently .
المسؤولية المالية Financial responsibility	رفع مستوى وعي الأطفال بالتأثير العريض للمال والقرارات المالية الشخصية، ليس فقط على مستقبلهم الشخصي، ولكن على أسرهم ومجتمعهم.	فهم كيف أن القرارات المالية لا تؤثر فقط على صانع القرار، وإنما على أسرته ومجتمعه أيضا.	الوعي بأن القرارات المالية ترتبط ارتباطا وثيقا بإصدار أحكام ذات قيمة (اجتماعية، أخلاقية، جمالية، ثقافية، بيئية وأيضا اقتصادية)، وعلاوة على ذلك فإن لها أبعادا اجتماعية وأخلاقية.

(٢) معايير اتحاد جامب ستارت بالولايات المتحدة الأمريكية:

حدد اتحاد جامب ستارت بالولايات المتحدة الأمريكية (Jump\$start Coalition for Personal Financial Literacy, 2007,000) قومية للتربية المالية الشخصية، من مرحلة رياض الأطفال وحتى المرحلة الثانوية National Standards in K-12 Personal Finance Education. في ست فئات رئيسة، كما بجدول (٣).

جدول (٣): المعايير القومية للتربية المالية الشخصية للأطفال من رياض الأطفال وحتى

المرحلة الثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية

المعايير Standards	الكفاية الكلية Overall competency	الفئة Category
- تحميل مسئولية القرارات المالية الشخصية. - الحصول على وتقويم معلومات مالية من مصادر متنوعة. - تلخيص القوانين الأساسية لحماية المستهلك. - صنع قرارات مالية من خلال وضع البدائل والنتائج اللاحقة في الاعتبار بشكل منظومي. - تطوير مهارات اتصال لمناقشة الموضوعات المالية. - التحكم في المعلومات الشخصية.	تطبيق معلومات موثوق بها، وصنع قرارات منظومية فيما يتعلق بالنواحي المالية الشخصية.	(١)المسئولية المالية وصنع القرار Financial Responsibility and Decision Making
- استكشاف الخيارات المهنية. - تحديد مصادر الدخل الشخصي. - وصف العوامل المؤثرة على take-home pay	استخدام خطة مهنية لتنمية إمكانات الدخل الشخصي.	(٢)الدخل والمهن Income and Careers
- وضع خطة للإنفاق والادخار. - وضع نظام لحفظ واستخدام السجلات المالية. - وصف كيفية استخدام أشكال/وسائل مختلفة للدفع. - تطبيق مهارات استهلاكية على القرارات الشرائية - وضع العطاء الخيري (المساعدات المالية للغير) في الاعتبار. - تطوير خطة مالية شخصية. - اختبار غرض وأهمية اختبار ما.	- Organize personal finances and use a budget to manage cash flow. - الشؤون المالية الشخصية، واستخدام ميزانية لإدارة التدفق النقدي.	(٣)التخطيط وإدارة المال Planning and Money Management
- تحديد التكاليف والفوائد المترتبة على مختلف أنواع الائتمان. - شرح الغرض من سجل الائتمان، وتحديد حقوق المفترضين (تقرير الائتمان). - وصف طرق لتجنب أو تصحيح مشكلات الديون. - تلخيص القوانين الأساسية للائتمان الاستهلاكي consumer credit	المحافظة على الجدارة الائتمانية، والاقتراض بشروط ميسرة، وإدارة الديون.	(٤)الائتمان والديون Credit and Debt
- تحديد الأشكال الشائعة من المخاطر، والطرق الأساسية في إدارة المخاطرة. - شرح هدف وأهمية الحماية التأمينية . - شرح هدف وأهمية الحماية التأمينية على الصحة وضد العجز وعلى الحياة.	استخدام استراتيجيات ملائمة وقائمة على التكلفة الفعالة لإدارة المخاطرة	(٥)إدارة المخاطرة والتأمين Risk Management and Insurance
- مناقشة كيفية إسهم الادخار في الرفاهية المالية. - شرح كيف أن الاستثمار يبني ثروة ويساعد في تحقيق الأهداف المالية. - تقديم بدائل استثمارية. - شرح كيفية شراء وبيع الاستثمارات. - بحث كيفية تأثير الضرائب على معدل العائد من الاستثمارات. - دراسة كيفية قيام الوكالات التي تنظم الأسواق المالية بحماية المستثمرين.	تنفيذ استراتيجيات استثمارية، متوافقة مع الأهداف الشخصية.	(٦)الادخار والاستثمار Saving and Investing

• ثانياً : الألعاب التعليمية ودورها في التثقيف المالي للطفل :

تعد الألعاب التعليمية Instructional Games من استراتيجيات التعليم والتعلم التي تؤكد عليها الاتجاهات الحديثة في مناهج الطفولة المبكرة، في ضوء الاهتمام بمزيد من التفعيل لدور اللعب في تعليم وتعلم أطفال الروضة، بما يتفق ومعايير التعليم في الطفولة المبكرة، وارتباط ذلك بمصطلحات مثل: اللعب ذو المغزى التعليمي Learningful Play، والتعلم باللعب Play Learning (Drew et al., 2008, 44)

• اللعب في مقابل الألعاب :

يمكن التمييز وتوضيح العلاقة بين مصطلحي اللعب play واللعبة Game، كالتالي (الحيلة، ٢٠٠٦، ٣٠):

7 اللعب اسم مصدر للفعل لعب لعباً، ولكن اللعبة اسم يدل على نوع اللعب وهيئته، من حيث شكله ومضمونه وأجزائه.

7 يمثل اللعب الوجه النظري المجرد للموضوع، وتمثل اللعبة الوجه التطبيقي للعب بصيغته التنفيذية، وفقاً لميكانيكية معينة وإجراءات محددة وخطوات منظمة وأدوار مقسمة لمن يمارس اللعبة ذاتها، وبصيغة أخرى فإن اللعبة هي الخبرات العملية التي يتفاعل معها اللاعب، لتعلم محتوى اللعب، بهدف النمو وتحقيق أهداف اللعب.

ويستخلص مما سبق أن اللعبة تمثل الآلية، أو الإجراءات التي يتم من خلالها توظيف اللعب. بأنواعه المختلفة. في تحقيق أهداف محددة.

• مفهوم الألعاب التعليمية :

حاول الباحثون تناول مفهوم الألعاب التعليمية بشكل يوضح طبيعة اللعبة التعليمية وعناصرها، فيرى (اللقاني والجمال، ٢٠٠٣: ٣١) أن اللعبة التعليمية تعتبر نشاط تعليمي منظم، يتم اللعب فيه بين متعلمين أو أكثر، يتفاعلون معاً للوصول إلى أهداف تعليمية محددة، وتعتبر المنافسة من عوامل التفاعل بينهم، ويتم تحت إشراف وتوجيه من المعلم الذي يقوم بدور المرشد أو المنسق أو المعدل، ويقدم لهم المساعدة عندما يتطلب الموقف ذلك، ويخصص جزء بعض انتهاء اللعبة، للمناقشة بين المعلم والمتعلمين.

أما (جاد، ٢٠٠٣، ٢٣٩) فتري أن الألعاب التعليمية هي " شكل من أشكال الألعاب الموجهة المقصودة، تبعا لخطط وبرامج وأدوات ومستلزمات خاصة بها، يقوم المربون بإعدادها وتجربتها وتقنينها، ثم توجيه الأطفال نحو ممارستها لتحقيق أهداف محددة".

ويرى هايز (Hays, 2005, 15-17) أن اللعبة التعليمية نشاط مصمم بطريقة مقصودة، له هدف محدد، ومجموعة من القواعد والمحددات التي تقع في سياق محدد، يوفر بيئة تنافسية competitive environment للاعب المتعلم عن طريق تحديه للوصول لهدف تعليمي، بشكل يهيئ للمتعلم فرصة التفاعل مع المحتوى التعليمي بطريقة ذات معنى، وبحيث يتم تقييم أداء المتعلم لتحديد مدى تعلمه للجوانب المستهدفة.

ويرى (سعادة وآخرون، ٢٠٠٦، ٢١٧) أن الألعاب التعليمية تقوم على أساس تربوي هادف، ضمن قوانين وأنظمة، وإجراءات تنفيذ، ووقت محدد، وأهداف تتناسب مع الفئات العمرية المختلفة، ومجموعة من الأنشطة التي يطبقها الطفل لاكتساب معارف ومهارات واتجاهات مرغوب فيها. ويربط كلوبفر وآخرون (Klopfer et al., 2009, 5) الألعاب التعليمية بمصطلحي التعلم القائم على اللعبة game-based learning ولعب اللعبة game-play، موضحين أن اللعبة التعليمية تقع في نطاق اللعب الموجه، وتتضمن أهدافا محددة، وقواعد تنظم سير اللعب (تبنى اللعب).

ويستخلص مما سبق أن الألعاب التعليمية استراتيجية تعليم وتعلم قائمة على اللعب الموجه، تتضمن قيام الأطفال، باللعب في إطار مجموعة من القواعد. التي تنظم سير اللعب، ولا تحد من حرية الأطفال. لتحقيق أهداف محددة، ذات صلة بمحتوى معين، بتوجيه وإشراف من المعلمة.

• تصنيف الألعاب التعليمية:

من خلال ما تناولته الأدبيات المهتمة باللعب والألعاب التعليمية (كوجك، ٢٠٠١، ٣٤٨؛ الهنداوي، ٢٠٠٣، ٨٢ - ١٠١؛ الهويدي، ٢٠٠٥، ٤٩؛ شيريدن، ٢٠٠٥، ٢٨ - ٣٠؛ قطامي، ٢٠٠٨، ٢٦٩؛ Klopfer et al., 2009, 5; Hays, 2005, 11-12)، يمكن استخلاص أهم الأبعاد التي تصنف الألعاب التعليمية وفقا لها، كالتالي:

- 7 وفقا لسلوك الطفل أثناء اللعب: ألعاب استطلاعية استكشافية، ألعاب تركيبية بنائية، ألعاب تمثيل الأدوار.
 - 7 وفقا للمجالات والتخصصات: ألعاب لغوية، ألعاب رياضية، ألعاب علمية، ألعاب حركية، ألعاب فنية، ألعاب ثقافية، ألعاب موسيقية غنائية.
 - 7 وفقا لعدد الأطفال المشاركين في اللعبة: ألعاب فردية، ألعاب زوجية، ألعاب جماعية (تنافسية/تعاونية).
 - 7 وفقا لنوع المعالجة التي يقوم بها الطفل في تعامله مع مواد اللعبة: ألعاب يدوية (تعتمد على المعالجة اليدوية لمواد اللعبة hands on manipulation) ألعاب إلكترونية/كمبيوترية (تعتمد على المحاكاة في ظل ما يعرف بالمعالجات الافتراضية virtual manipulative).
 - 7 وفقا للمواد المستخدمة في اللعب: ألعاب البازل، ألعاب الكروت والبطاقات، ألعاب الدومينو، ألعاب الماء والرمل، ألعاب المكعبات، ألعاب الرسم والتلوين والتشكيل.
 - 7 وفقا لمكان تنفيذ اللعبة: ألعاب داخلية - ألعاب خارجية.
- ويمكن القول أنه لا يمكن الفصل نهائيا بين هذه التصنيفات، حيث يمكن أن تتضمن اللعبة الواحدة مزيجا من واحد أو أكثر من نوع من الألعاب؛ فعلى سبيل المثال: يمكن تصميم وتنفيذ لعبة مالية (تصنيف وفقا للمجالات والتخصصات)، جماعية (تصنيف وفقا لعدد المشاركين)، تقع في نطاق ألعاب تمثيل الأدوار (تصنيف وفقا لسلوك الطفل)، وتنفذ داخل قاعة النشاط (تصنيف وفقا لمكان التنفيذ).

• وظائف الألعاب التعليمية في تعليم وتعلم طفل الروضة:

للألعاب التعليمية العديد من الوظائف في مجال تدعيم تعليم وتعلم أطفال مرحلة الطفولة المبكرة، ويمكن إيجاز هذه الوظائف في عدد من النقاط كالتالي (قناوي، ١٩٩٥، ٢١ - ٢٢؛ ماكتاير، ٢٠٠٤، ٩؛ الحيلة، ٢٠٠٦، ٤٥؛ Broadhead, 2006, 191 ; Hays, 2005, 17):

7 تمثل وسيلة فاعلة لتقريب المفاهيم للأطفال، ولتساعدتهم على إدراك معاني الأشياء.

7 تمثل وسيلة مهمة جداً لتعليم التفكير بأشكاله المختلفة.

7 تساعد في تكامل المهارات، وبقاء أثر تعلمها لدى الطفل.

7 تكسب الطفل أنماط السلوك السوي.

7 تساعد في تعديل اتجاهات الأطفال.

7 يمكن زيادة ميل الطفل للتعلم عن طريق عدد كبير من الألعاب، التي تتصل بشكل مباشر أو غير مباشر بمجالات محتوى المنهج.

7 تستخدم كمنظمات متقدمة advance organizers

7 تساعد منهج رياض الأطفال في تحقيق أهدافه فيما يتعلق بتعليم وتعلم ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث تعد من أكثر الاستراتيجيات ملائمة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في ظل أسلوب الدمج، وهو ما تؤكد عليه الاتجاهات الحديثة في هذا الصدد.

7 تمثل خبرات تعلم اجتماعية تساعد في إكساب الأطفال أنماط السلوك الاجتماعي المرغوب.

7 تمثل الألعاب الجماعية/التعاونية مواقف للتقييم الحقيقي أو الأصيل، تساعد في فهم طبيعة تعلم الأطفال ومدى تقدم تعلمهم، من خلال الملاحظة الدقيقة والموضوعية لسلوكيات الأطفال أثناء هذه الألعاب.

7 تساعد في التقويمات التكوينية formative والتجميعية summative للمداخل والبرامج التعليمية المقدمة للطفل .

ومما سبق تتضح إمكانية توظيف الألعاب التعليمية كاستراتيجية تعليمية وتقويمية في نفس الوقت، بما يحقق نواتج التعلم المرغوبة في مجال التثقيف المالي للأطفال.

• الخصائص النمائية لألعاب أطفال الروضة:

أوضحت نتائج الدراسات التي تناولت التطور النمائي لألعاب الأطفال، تميز ألعاب أطفال الروضة بعدد من الخصائص، التي تعتبر إحدى أهم أسس تصميم الألعاب التعليمية لأطفال هذه المرحلة، ويمكن تحديد أهم خصائص ألعاب أطفال الروضة من سن (٥ - ٦) سنوات (١) كالتالي (بيرس ولاندو، ١٩٩٦، ٣٠ - ٣١؛ حنا، ١٩٩٩، ٩٨؛ صوالحة، ٢٠٠٤، ٨٢):

7 تتميز ألعاب الأطفال ببعض التنوع والتعقيد نظراً لاكتسابهم المزيد من خبرات الحياة، ولتطور نمو تفكيرهم وتخيلهم.

(١) تم التركيز على خصائص ألعاب أطفال المستوى الثاني، باعتبارهم الفئة المستهدفة في الدراسة الحالية.

- 7 تميل ألعاب الأطفال نحو الواقعية، حيث يشكلون ألعابهم من واقع حياتهم الاجتماعية، ومن واقع الأعمال الجدية للكبار.
- 7 يزداد اهتمام الأطفال باللعب الجماعي.
- 7 يبدأ الأطفال في الاهتمام بالألعاب ذات القواعد والأنظمة والتعليمات الملزمة لأعضاء الجماعة التي تمارس اللعب.
- 7 يلتزم الأطفال . إلى حد كبير . بقواعد ونظم وقوانين اللعب في معظم الأحيان.
- 7 لا يلعب الأطفال لمجرد التسلية أو الترويح فقط، بل أيضاً لاكتساب المزيد من المعارف والمهارات.
- 7 يزداد انغماس الأطفال في اللعب بدرجة كبيرة، ويغضبون عند محاولة الكبار منعهم عن الاستمرار في اللعب.

• مقومات توظيف الألعاب التعليمية في التثقيف المالي لطفل الروضة:

يرتبط توظيف الألعاب التعليمية في التثقيف المالي لطفل الروضة بمصطلح ألعاب التعلم المالي Financial Learning Games، والتي ترتبط بدورها بما يطلق عليه "الاقتصاديات القائمة على النشاط" activity-based economics وهو أحد المداخل التي تنادي بها الاتجاهات الحديثة في تعليم الاقتصاديات للأطفال. وتتمثل المقومات الثلاثة الأساسية لهذا المدخل في (Lopus et.al.,2003, 85-89):

١. طريقة نشطة للتعلم An active learning methodology
حيث يندمج الأطفال بفاعلية في النشاط، مع توجيه من المعلمة ويصبحوا مشاركين نشطين في عملية التعلم.

٢. تطبيق ثابت للطريقة الاقتصادية في التفكير.
Consistent application of the economic way of thinking
حيث يعتمد هذا المدخل على قدرة المعلمة على شحن عقول الأطفال، وتشجيعهم على الاختيار، وحل المشكلات، أثناء تطبيق مبادئ الاستدلال الاقتصادي.

٣. التركيز على محتوى اقتصادي Focus on economic content
يؤكد هذا المدخل على المحتوى المتضمن في الأنشطة، وضرورة أن تراعي المعلمة تغطية الجوانب الاقتصادية/المالية الضرورية، بالرجوع إلى المعايير الخاصة بالمحتوى.

• برامج عالمية اهتمت بتوظيف الألعاب التعليمية في التثقيف المالي لطفل الروضة:
قامت المؤسسات العالمية المعنية بالثقافة المالية بإعداد برامج للأطفال الروضة، اهتمت فيها بتوظيف الألعاب التعليمية في التثقيف المالي للأطفال، ومن هذه البرامج:

١- برنامج أسبوع المال Money Week Program
قامت مجموعة التربية المالية الشخصية بالملكة المتحدة pfeg بتصميم البرنامج المشار إليه كبرنامج يتضمن مجموعة من الأنشطة المالية القائمة

على المنهج curriculum-based activities، والتي يمكن تطبيقها من مرحلة رياض الأطفال وحتى نهاية المرحلة الابتدائية، في ظل ما أطلق عليه: مدخل محوري للمقدرة المالية للأطفال من (٣ - ١١) سنة A themed approach to financial capability for 3 - 11 year olds. حيث يتم دمج جوانب الثقافة المالية في أنشطة المنهج من خلال محاور بعنوان: أسبوع المال، وبحيث تتشارك جميع قاعات وفصول المدرسة في أنشطة متعلقة بالمال، وذلك بمشاركة الوالدين، وبعض المؤسسات المجتمعية.

وتركز أنشطة البرنامج على تنمية ثلاث جوانب/أبعاد أساسية للثقافة المالية، يتضمن كل منها عدد من الأبعاد الفرعية، كالتالي:

- 7 الفهم والمعرفة المالية، وتشمل: ما هو المال؟ ومبادلة المال، من أين يأتي المال؟ أين يذهب المال؟.
- 7 الكفاية المالية، وتشمل: المحافظة على المال، إنفاق المال وعمل ميزانية، المخاطرة الأساسية والعائد.
- 7 المسؤولية المالية، وتشمل: القيام باختيارات حياتية شخصية، تطبيقات على التمويل.

ومن أهم أنواع الألعاب التي توظيفها في أنشطة البرنامج: ألعاب تمثيل الأدوار، والألعاب التشكيلية البنائية Personal Finance Education (Group, 2005, 3-7).

(٢) برنامج حفلة الشاطئ The Beach Party Program:

قامت مؤسسة A and B make 3 (1) بهونج كونج، بإعداد منهج في الثقافة المالية، أطلق عليه Financial Literacy Training، وهو يتكون من عدد من البرامج الموجهة للمتعلمين من سن (٥) سنوات وحتى (١٥) سنة، ويطلق على البرنامج الموجه للأطفال الروضة من سن (٥ - ٦) سنوات، مسمى "حفلة الشاطئ".

ويركز هذا البرنامج على مجموعة من الكفايات المالية Financial Comptencies (معارف، ومهارات، ومسئولية مالية)، في إطار موضوعات رئيسية. وتحدد الموضوعات التي يركز عليها البرنامج في الآتي (A and B make 3, 2008): العملات Currencies أشكال الدفع Payment types، الإنفاق Spending، الكسب Earning، التخطيط Planning، الادخار Saving، إدارة المخاطرة Risk management، التعاملات البنكية Banking.

ويعتمد هذا البرنامج على الألعاب التمثيلية ولعب الأدوار بصفة أساسية، حيث يتم إعطاء الأطفال كيساً من النقود؛ ليتعاملوا بمفردهم معه داخل حفلة الشاطئ، ويتعرفوا على الأشكال المختلفة للنقود، ويقوموا بإنفاق النقود في محل حفلة الشاطئ the Beach Party shop، ويفهموا ماذا تعني مبادلة العملات؟، ويقوموا بممارسة ما يتعلق بالأمانيات wishes والحاجات

(1) إحدى المؤسسات العالمية المهمة بتصميم برامج التربية المالية، والتي تطبق برامجها بالتعاون مع العديد من المؤسسات في كل من: هونج كونج، وكولومبيا، والفلبين، والصين، والولايات المتحدة.

Needs. ومن خلال شخصيات قصصية مثل: "سبنسر" المنفق الذكي Spencer the Smart Spender، والقط الضامن the Credit Cat؛ يتعلم الأطفال ماذا يعنى الكسب والادخار؛ ومن أين يأتي المال؟ (A and B make 3 Ltd, 2009).

(٣) برنامج "ناجح في سن ٥ سنوات": علم طفلك في مرحلة ما قبل المدرسة الإنفاق والادخار (Thrive by Five: Teaching Your Preschooler About Spending and Saving):

قام الرابطة القومية للاتحاد الائتماني الأمريكي CUNA بتصميم البرنامج المشار إليه، لأطفال ما قبل المدرسة في عمر (٥) سنوات، وهو يتضمن مجموعة من الأنشطة التي يتم تنفيذها بمشاركة الوالدين.

وقد حدد البرنامج (١٧) شئ ينبغي أن يعرفها طفل الخمس سنوات عن المال، وتحدد أهم المفاهيم المالية التي يمكن استخلاصها منها في (Credit Union National Association, 2004, 1) الإنفاق، الادخار، طرق الحصول على المال، العملات، أشكال الدفع، إدارة المخاطرة، التخطيط، المشاركة المالية، أشياء لا تتكلف مالا.

ومن أمثلة موضوعات أنشطة البرنامج: الانتظار لإنفاق المال، عدم إضاعة/ فقد المال، المساعدة في التسوق، كيفية كسب المال، استخدام المال لشراء شئ ما، عندما ينفق المال فإنه يذهب، الاستمتاع لا يتكلف مالا بالضرورة، الهدايا لا تكلف مالا بالضرورة.

وتعد ألعاب تمثيل الأدوار، والألعاب التشكيلية البنائية، والألعاب الاستكشافية، هي أهم أنواع الألعاب التي يتم توظيفها في أنشطة البرنامج. (Credit Union National Association, 2009)

(٤) برنامج المهارات المالية للحياة Practical Money Skills for Life Program صمم هذا البرنامج برعاية المجلس الاستشاري للمربين The Educators Advisory Council بالتعاون مع بعض المؤسسات الاقتصادية والمالية، بهدف قيادة المربين لدعم الثقافة المالية في مختلف المراحل التعليمية.

ويركز البرنامج المخصص للأطفال من مرحلة ما قبل المدرسة وحتى الصف الثاني الابتدائي (Preschool - Grade 2) على أربعة موضوعات أساسية وهي: ما هو المال؟ What is Money، وكسب المال Earning Money، وصنع القرارات الإنفاقية Making Spending Decisions، وخطط الانفاق Spending Plans.

وتعتمد أنشطة البرنامج على أنواع متنوعة من الألعاب من أهمها: ألعاب تمثيل الأدوار، والألعاب التشكيلية البنائية، وألعاب التصنيف، والمزوجة. (Practical Money Skills for Life, 2010)

• الدراسات السابقة:

يتضمن هذا الجزء عرضاً للدراسات ذات العلاقة بمتغيري الدراسة الحالية، في إطار محورين أساسيين كالتالي:

- 7 أولاً: دراسات تناولت الثقافة المالية لدى أطفال الروضة.
 7 ثانياً : دراسات تناولت دور الألعاب التعليمية في تدعيم تعلم طفل الروضة.
 وفيما يلي تناول لكل محور من المحورين السابقين بشيء من التفصيل:
 • أولاً : دراسات تناولت الثقافة المالية لدى أطفال الروضة:
 ويتم عرض دراسات هذا المحور الرئيس من خلال بعدين فرعيين
 كالتالي:

أ- دراسات تناولت تقييم برامج الثقافة المالية الموجهة لأطفال الروضة

قامت بيهاو وآخرون (Behal et al., 2003) بإجراء دراسة تقييمية لبرنامج في الثقافة المالية للأسرة، مصمم من قبل جامعة نيفادا University of Nevada، يطلق عليه "المال على أرفف الكتب" Money on the Bookshelf (MOTB)، والذي يهدف إلى تهيئة الفرص لأولياء الأمور وأطفالهم من سن (٤ - ١٠) سنوات، لمناقشة استخدام المصادر المالية، وتدعيم المهارات المالية financial skills لدى الأسرة والطفل، ومساعدتهم في تدعيم معرفتهم وتطبيقهم لمفاهيم إدارة المال money management concepts، والتي تتضمن: توزيع / تقسيم المصادر، وصنع القرارات، ووضع الأهداف، وتحديد الأولويات، وحل المشكلات، ومعرفة المصادر، والأدخار. واعتمدت أنشطة البرنامج على قيام أولياء الأمور بقراءة ومناقشة مجموعة من كتب الأطفال ذات موضوعات متعلقة بالنواحي المالية مع أطفالهم. وقد طبق البرنامج على نطاق (١١٠) أسرة بالولايات المتحدة، وأوضحت النتائج أن البرنامج قد ساعد أولياء الأمور في القيام بالممارسات الملائمة لتدعيم مهارات إدارة المال لدى الأطفال.

وأجرى هولدن وآخرون (Holden et al., 2009) دراسة تقييمية لواقع برامج الثقافة المالية الموجهة لأطفال ما قبل المدرسة، في الولايات المتحدة وعدد من الدول. تم فيها عمل حصر لبرامج الثقافة المالية الموجهة لأطفال هذه المرحلة على مستوى دول العالم، إلى جانب تحليل محتوى عدد من البرامج بالولايات المتحدة وإنجلترا ونيوزلندا وهونغ كونج، من حيث مدى تضمينها للمفاهيم المالية المفتاحية - التي حددتها الدراسة ووصفتها بأنها تمثل الأسس والأفكار المجردة والقيم المتطلبة لتنمية التفكير المنطقي واستيعاب الظواهر المالية المعقدة - وهي: الأرقام، الوقت، المال والدخل، الأسواق والمبادلة، المؤسسات، الاختيار، القيم الاجتماعية، السلوك الاعتيادي/المعتاد. وأوضحت نتائج الدراسة وجود ندرة في برامج الثقافة المالية لأطفال هذه المرحلة بصفة عامة، خاصة تلك المصممة خصيصاً للتطبيق داخل فصول/ قاعات الأطفال، كما أوضحت نتائج تحليل محتوى البرامج، تضمين تلك البرامج للمفاهيم المالية المفتاحية بنسب متفاوتة. وكان من أهم توصيات الدراسة أن يكون تحديد الاستراتيجيات الأكثر فاعلية في تعليم المفاهيم المالية، مكوناً أساسياً في تطوير برامج الأطفال الصغار.

وقام أونيل- هيث (O'Neil-Haight, 2010) بإجراء دراسة تقويمية لبرنامج في التربية المالية تم تصميمه في إطار مشروع قومي في ولاية ميريلاند Maryland بالولايات المتحدة الأمريكية، يهدف إلى تعليم الأطفال من (١١-٣) سنة والمعلمين وأولياء الأمور كيفية جعل ادخار المال عادة saving money a habit. وبحيث تم التركيز على تنمية المسؤولية المالية الشخصية personal financial responsibility لدى الأطفال، ونمذجة طرق تعليم التمويل الشخصي teaching personal finance للمعلمين وأولياء أمور الأطفال. وقد طبق البرنامج على نطاق (٢٣) مدرسة حكومية وخاصة، ومراكز لرعاية الطفولة تابعة لبرنامج هيد ستارت (البدايات الموجهة) Head Start centers، وذلك على مجموعة قوامها (٥٠٠) طفلاً وطفلة، إلى جانب معلمى وأولياء أمور هؤلاء الأطفال، وأوضحت النتائج أن البرنامج قد ساعد في تدعيم مهارات إدارة المال لدى الأطفال الصغار، إلى جانب مساعدة المعلمين وأولياء الأمور في دعم التعلم المالي لأطفالهم.

ب- دراسات تناولت تنمية مفاهيم الثقافة المالية لدى أطفال الروضة:

أجرى "روس" وآخرون (Roos et al., 2005) دراسة هدفت إلى قياس فاعلية برنامج مصمم لتنمية قدرة الأطفال الصغار على تعرف وفهم بعض مفاهيم الثقافة المالية، التي تمثلت في: النقود والدخل والاستهلاك والادخار وتم تطبيق البرنامج على مجموعة قوامها (٢٣) طفلاً وطفلة بجنوب إفريقيا تراوحت متوسطات أعمارهم بين أربعة سنوات ونصف وستة سنوات ونصف وأوضحت النتائج حدوث تقدم ملحوظ في تعرف وفهم الأطفال للمفاهيم المالية بعد تطبيق البرنامج مباشرة، واستمرار هذا التقدم بعد شهر من تطبيق البرنامج.

كما أجرت رودجرز وآخرون (Rodgers et al., 2007) دراسة هدفت إلى تقديم أنشطة وممارسات مقترحة، لتنمية المفاهيم الاقتصادية والمالية لدى الأطفال، من رياض الأطفال وحتى الصف الرابع الابتدائي، بالولايات المتحدة الأمريكية، من خلال أدب الأطفال. وركزت الدراسة على مفاهيم: المقايضة، الموارد (أسمالية، بشرية، طبيعية)، السلع والخدمات، الأسواق والمنافسة، النقود والبنوك، المنتجين والمستهلكين، الادخار، نقص الموارد، الحاجات. واعتمدت الأنشطة والممارسات المقترحة على استخدام أدب الأطفال الخيالي وغير الخيالي children's fiction and nonfiction literature، والمرتبطة بالاقتصاديات economics-related، بشكل يمكن المعلمين من تفعيل المعايير الخاصة بتعليم الاقتصاديات واللغة في نفس الوقت.

وقامت شيريدن وآخرون (Sherraden et al., 2009) بإجراء دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج مقترح في الثقافة المالية والادخار financial education and savings program، بعنوان: "أنا أستطيع الادخار" "I Can Save" (ICS)، في تنمية بعض مفاهيم الثقافة المالية لدى الأطفال من رياض الأطفال وحتى الصف الخامس الابتدائي. وقد ركز البرنامج على

مفاهيم: الدخل Income، إدارة المال Money management، الإنفاق والائتمان Spending and credit، الادخار والاستثمار Saving and investing، وتم تطبيقه في إحدى المدارس الابتدائية بالولايات المتحدة الأمريكية، وأوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الثقافة المالية، لصالح المجموعة التجريبية.

• **تعليق عام على الدراسات التي تناولت الثقافة المالية لدى أطفال الروضة:**
من خلال تحليل الدراسات التي تناولت الثقافة المالية لدى الأطفال يمكن استخلاص الآتي :

7 أوضحت الدراسات التي تناولت تقييم برامج الثقافة المالية الموجهة لأطفال الروضة، الاهتمام العالمي ببرامج التثقيف المالي لطفل الروضة وتطبيقها على نطاق واسع، وحددت مجموعة من المفاهيم والمهارات المالية التي تتناولها برامج التثقيف المالي لأطفال الروضة، وأكدت أهمية تركيز برامج التثقيف المالي على جانبي المعارف والمهارات المالية وتطبيق المفاهيم وخاصة ما يتعلق بتنمية قدرة الأطفال على استخدام وإدارة المال، مع الاهتمام بالدور الفاعل لأولياء أمور الأطفال في هذا الصدد (وهو ما اهتمت به الدراسة الحالية من حيث إشراك أولياء الأمور في متابعة نمو السلوكيات المالية لأطفالهم)، كما أوضحت نتائج دراسة هولدن وآخرون (Holden et al., 2009) وجود ندرة في برامج التثقيف المالي المصممة للتطبيق في إطار منهج الروضة، وأكدت على ضرورة الاهتمام باستراتيجيات التعليم والتعلم التي تدعم الثقافة المالية، كمكون أساسي في تطوير برامج الأطفال (وهو ما تركز عليه الدراسة الحالية من خلال اهتمامها بتوظيف الألعاب التعليمية في التثقيف المالي للأطفال).

7 حددت الدراسات التي تناولت تنمية مفاهيم الثقافة المالية لدى أطفال الروضة، مجموعة من المفاهيم المالية المناسبة لأطفال هذه المرحلة، وركزت على تنميتها باعتبارها الجوانب الأساسية في الثقافة المالية للطفل.

7 يتضح من دراسات المحورين بصفة عامة، وجود ندرة في البرامج والأنشطة المصممة لتنمية وتقييم أبعاد الثقافة المالية (المعرفة والفهم المالي، والمهارات والكفاية المالية، والمسئولية المالية وصنع القرار)، وعلى ذلك فقد ركزت الدراسة الحالية على تنمية وتقييم تلك الجوانب بشكل متكامل، وقياس انتقال أثر تعلمها للمواقف الحياتية.

• **ثانياً : دراسات تناولت دور الألعاب التعليمية في تدعيم تعلم طفل الروضة:**
أجرت (واصف، ٢٠٠٤) دراسة هدفت للتحقق من فاعلية استخدام ألعاب الدراما الاجتماعية في إكساب طفل الروضة بعض المفاهيم البيئية والسلوكيات الإيجابية المرتبطة بها. واشتملت عينة الدراسة على (٥٠) طفلاً وطفلة من سن (٥-٦) سنوات، مقسمين إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية بكل منها (٢٥) طفلاً وطفلة. وأوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية، في التطبيق

البعدي لكل من: اختبار المواقف المصورة للمفاهيم البيئية، اختبار المواقف المصورة للسلوكيات البيئية، وذلك لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

وقام يونج- لوفريدج (Young-Loveridge, 2004) بإجراء دراسة هدفت للتحقق من فاعلية برنامج للأنشطة الرياضية قائم على توظيف الألعاب التعليمية الرياضية وكتب الأعداد في تنمية المهارات العددية number skills لأطفال الروضة بنيوزيلندا. واشتملت عينة الدراسة على (١٠٦) طفلاً وطفلة في عمر (٥) سنوات، مقسمين إلى (٢٣) طفلاً وطفلة بالمجموعة التجريبية، (٨٣) طفلاً وطفلة بالمجموعة الضابطة. وأوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات كسب أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس المهارات العددية لصالح المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى بقاء أثر تعلم المهارات بعد مرور أكثر من عام على تطبيق البرنامج.

وأجرى توربرت (Torbert, 2005) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية الألعاب التعليمية الجماعية أو ما أطلق عليه الألعاب الجماعية النشطة Active Group Games في تنمية بعض المهارات الحياتية الأساسية لدى أطفال الروضة، وأوضحت النتائج فاعلية الألعاب في تنمية تلك المهارات، والتي تمثلت في: مهارات الاستماع، والمهارات الاجتماعية والتعاونية، ومهارات ضبط النفس، والمهارات الرياضية.

وأجرت كل من (أحمد وعبد الله، ٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى تعرف أثر استخدام الألعاب التعليمية في علاج صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة. واشتملت عينة الدراسة على مجموعة من أطفال الروضة بإحدى مدارس محافظة الوادي الجديد. وأوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار تشخيص صعوبات التعلم النمائية، لصالح التطبيق البعدي، وذلك في الاختبار ككل، وفي كل من مستويات: الإدراك الحسي، والتذكر، والقدرة على التنظيم، والقدرة اللغوية، والقدرة على حل المشكلات. وقام (عيسى، ٢٠٠٦) بإجراء دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج للألعاب التعليمية في إكساب بعض المفاهيم العلمية وتحسين القدرات اللغوية لأطفال مرحلة رياض الأطفال المعاقين سمعياً. وتكونت عينة البحث من الأطفال المعاقين سمعياً (الصم، وضعاف السمع) بمرحلة رياض الأطفال بالملكة العربية السعودية، والذين تراوحت أعمارهم بين (٥) - ٧ سنوات واشتملت على (١٤) طفلاً وطفلة من الأطفال الصم، (٥٨) طفلاً وطفلة من ضعاف السمع، مقسمين إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية بكل منهما (٢٩) طفلاً وطفلة. وأوضحت النتائج وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعة الأطفال الصم، في التطبيقين القبلي والبعدي لكل من: اختبار المفاهيم العلمية واستمارة المسح اللغوي، لصالح القياس البعدي. ووجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية من الأطفال ضعاف السمع في التطبيق البعدي لكل من: اختبار المفاهيم العلمية واستمارة المسح اللغوي، لصالح التطبيق البعدي.

وقام كوهن ويوري (Cohen & Uhry, 2007) بإجراء دراسة هدفت للتعرف على أثر اللعب بالبلوكات Block Play - كأحد أنماط الألعاب التركيبية/البنائية- في نمو استراتيجيات التواصل كأحد جوانب النمو اللغوي- لدى أطفال الروضة بالولايات المتحدة الأمريكية. واشتملت عينة الدراسة على (١٩) طفلاً وطفلة في عمر (٥) سنوات. وأوضحت النتائج حدوث تقدم ملحوظ في استراتيجيات التواصل لدى الأطفال عبر الأنشطة القائمة على اللعب بالبلوكات.

وأجرى رول (Rule, 2007) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية أحد أنماط ألعاب التخمين guessing games ، والذي أطلقت عليه الدراسة مصطلح Mystery Boxes، في تنمية التفكير الاستدلالي لدى الأطفال من مرحلة ما قبل المدرسة والسنوات الأولى من المرحلة الابتدائية بالولايات المتحدة الأمريكية. واعتمدت الدراسة على التحليل الكيفي لتأملات المعلمين (٩٠ معلماً قبل الخدمة قاموا بتطبيق تلك الألعاب)، وأوضحت النتائج فاعلية الألعاب في تنمية مهارات الاستدلال، والتي تمثلت في: الاستماع لأخرين، استدعاء المعلومات، طرح أسئلة هادفة، تصنيف مفردات إلي فئات، عمل تخمينات، التأليف بين المعلومات، الوصول لاستنتاجات.

وأجرت (محمد، ٢٠٠٨) دراسة هدفت للتحقق من فاعلية استخدام الألعاب البنائية في تنمية الحس المعماري لدى أطفال الروضة. واشتملت عينة الدراسة على (١٥) طفلاً وطفلة من سن (٤ - ٦) سنوات من فصول أطفال الروضة بمدينة طنطا. وأوضحت النتائج فاعلية الألعاب البنائية في إكساب الأطفال - مجموعة الدراسة - كل من: المفاهيم ذات العلاقة بالبناء، وأساليب البناء الخمس - كما تقاسا ببطاقتي الملاحظة المعدتين لذلك - بالإضافة إلى تنمية الحس المعماري لديهم، كما يقاس بمقياس تقدير خصائص الحس المعماري لأطفال الروضة.

وأجرى وايتي وبول (Whyte & Bull, 2008) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية الألعاب التعليمية الرياضية (ألعاب الأرقام Number Games) في تنمية بعض المهارات العددية الأساسية لدى أطفال ما قبل المدرسة. واشتملت عينة الدراسة على مجموعة من أطفال ما قبل المدرسة بمتوسط عمري قدره ثلاث سنوات وثمانية أشهر، وأوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة الدراسة، في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المهارات العددية، وذلك لصالح التطبيق البعدي.

كما أجرت (إسماعيل، ٢٠١٠) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج قائم على الألعاب التربوية لفرويل في تنمية التفكير الإبداعي لأطفال الروضة. واشتملت عينة الدراسة على (٢٠) طفلاً وطفلة من سن (٥ - ٦) سنوات، مقسمين إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية بكل منها (١٠) أطفال، وأوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية، في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإبداعي عند الأطفال، وذلك لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

• تعليق على الدراسات تناولت دور الألعاب التعليمية في تدعيم تعلم طفل الروضة:

من خلال تحليل الدراسات التي دور الألعاب التعليمية في تدعيم تعلم طفل الروضة، يمكن استخلاص الآتي :

7 أوضحت الدراسات إمكانية قيام الألعاب التعليمية بدور فاعل في إحداث التكامل بين مجالات تعليم وتعلم الطفل، مثل التكامل بين العلوم واللغة (عيسى، ٢٠٠٦)، والنمو الحركي واللغوي (Cohen & Uhry, 2007) مما يبرز إمكانية إسهامها في إحداث التكامل بين مؤشرات الثقافة المالية والعديد من مؤشرات نواتج التعلم ومحتوى منهج الروضة.

7 أوضحت نتائج الدراسات إمكانية قيام الألعاب التعليمية بدور فاعل في تنمية جوانب الثقافة المالية بشكل متكامل، من خلال:

ü تأكيد نتائج هذه الدراسات بصفة عامة على فاعلية الألعاب التعليمية في تنمية المفاهيم والمهارات والجوانب الوجدانية.

ü تأكيد نتائج بعض الدراسات على فاعلية الألعاب التعليمية في مجالات ذات علاقة بالثقافة المالية كمجال الرياضيات (Young- Loveridge, 2008; Whyte & Bull, 2004)، والمهارات الحياتية (Torbert, 2005).

• فرضا الدراسة :

في ضوء نتائج الدراسات السابقة، يتحدد فرضا الدراسة الحالية كالتالي:

أ- الفرض الخاص بتنمية أبعاد الثقافة المالية

7 يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.01)$ بين متوسطي درجات الكسب^(١) لأطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية، على مقياس الثقافة المالية، لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

ب- الفرض الخاص بانتقال أثر التعلم المالي للمواقف الحياتية

7 يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.01)$ بين متوسطي درجات الكسب لأولياء أمور أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية، على الاستبيان الموجه لأولياء الأمور حول السلوكيات المالية لأطفالهم في المواقف الحياتية، وذلك لصالح أولياء أمور أطفال المجموعة التجريبية .

• أدوات الدراسة وضبطها:

استخدمت الباحثة عدد من الأدوات، يمكن توصيفها كالتالي:

• أولاً : أدوات استطلاع رأى، وهما كالتالي:

(١) استبيان خاص بقائمة أبعاد الثقافة المالية لأطفال الروضة:

تم إعداده بهدف الإجابة على السؤال الأول من أسئلة الدراسة، وفقاً للخطوات التالية:

⁽¹⁾ يقصد بدرجة الكسب الفرق بين درجة التطبيق القبلي ودرجة التطبيق البعدي.

٧ (١ - ١) تحديد الهدف من القائمة: وتمثل في تحديد أهم أبعاد الثقافة المالية الأساسية والفرعية ومؤشراتها التي يمكن تحقيقها لدى أطفال المستوى الثاني برياض الأطفال.

٧ (١ - ٢) تحديد مصادر اشتقاق القائمة: تم اشتقاق القائمة بالرجوع لعدد من المصادر تمثلت في: المعايير والبرامج والمشروعات العالمية، والدراسات السابقة في مجال التثقيف المالي للأطفال، كما تم الرجوع إلى وثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال في مصر واشتقاق بعض مؤشرات الثقافة المالية المتضمنة في مجالي المفاهيم الاقتصادية والرياضيات، بالإضافة إلى خصائص نمو الجوانب المالية لدى الطفل، ونتائج الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة، وما أوضحت من وجود مفاهيم وسلوكيات خاطئة لدى الأطفال.

٧ (١ - ٣) وضع القائمة في صورتها المبدئية.

٧ (١ - ٤) تضمين الصورة المبدئية للقائمة في استبيان: تم تضمين محتويات القائمة المبدئية في استبيان، بهدف استطلاع الرأي حول الآتي:

ü الأبعاد الأساسية للتثقيف المالي من حيث: مدى شمولها، الأبعاد التي يمكن إضافتها.

ü الجوانب الفرعية من حيث: ارتباط الجانب الفرعي بالجانب الأساسي (مرتبط / غير مرتبط)، والجوانب التي يمكن إضافتها.

ü مؤشرات الجوانب الفرعية من حيث: مناسبة كل مؤشر للطفل (مناسب / غير مناسب)، درجة أهمية كل مؤشر بالنسبة للطفل (مهم / متوسط الأهمية / غير مهم)، ارتباطه بالجانب الفرعي (مرتبط / غير مرتبط)، دقة الصياغة العلمية و اللغوية (دقيقة / غير دقيقة)، والمؤشرات التي يمكن إضافتها.

٧ (١ - ٥) عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين للتحقق من صدق القائمة: تم عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين في مجال مناهج وطرق تعليم الطفل، وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية والمواد التجارية وتم إجراء التعديلات التي أشار لها السادة المحكمون، والتي تلخصت في حذف وإعادة صياغة بعض مؤشرات الجوانب الفرعية.

٧ (١ - ٦) وضع القائمة في صورتها النهائية: حيث اشتملت على الأبعاد والمؤشرات الموضحة بجدول (٤).

• (٢) استبيان خاص بقائمة معايير الألعاب التعليمية المالية المناسبة لأطفال الروضة:

تم إعداده بهدف الإجابة على السؤال الثاني من أسئلة الدراسة، وفقاً للخطوات التالية:

٧ (٢ - ١) تحديد الهدف من القائمة: وتمثل في تحديد أهم المواصفات القياسية الواجب توافرها في الألعاب التعليمية المالية المقدمة لأطفال المستوى الثاني برياض الأطفال، وذلك في مجالات: الإعداد/التخطيط للعبة، الاستخدام أو التنفيذ، والتقويم، والمتابعة، والتي تمثل المراحل الأساسية لتوظيف الألعاب في المواقف التعليمية.

٧ (٢-٢) تحديد مصادر اشتقاق القائمة: تم اشتقاق القائمة بالرجوع لعدد من المصادر تمثلت في: الأدبيات (الهويدي، ٢٠٠٥، ٥٥-٥٦؛ Hays, 2005، 52؛ الحيلة ٢٠٠٦، ١٢٤-١٢٦) وما تناولته فيما يتعلق بالشروط الواجب توافرها في الألعاب التعليمية بصفة عامة، وخصائص ألعاب أطفال الروضة، ومقومات توظيف الألعاب التعليمية في التثقيف المالي لطفل الروضة، والدراسات السابقة في مجال الألعاب التعليمية، والبرامج والمشروعات العالمية.

٧ (٢-٣) وضع القائمة في صورتها المبدئية.

٧ (٢-٤) تضمين الصورة المبدئية للقائمة في استبيان: تم تضمين محتويات القائمة المبدئية في استبيان، بهدف استطلاع الرأي حول الآتي:
 أ) المجالات الأساسية: مدى شمولها، المجالات التي يمكن إضافتها.
 ب) المعايير من حيث: ارتباط المعيار بالمجال (مرتبط / غير مرتبط)، درجة أهمية كل معيار (مهم / متوسط الأهمية / غير مهم)، دقة الصياغة العلمية و اللغوية (دقيقة / غير دقيقة)، المعايير التي يمكن إضافتها.

جدول (٤): الصورة النهائية لقائمة أبعاد الثقافة المالية الأساسية والفرعية ومؤشراتها

المؤشرات	الأبعاد الفرعية	لبيد الرئيس
§ يوضح ما هي العملة. § يفهم أن لكل بلد عملة تميزها (يميز بين العملة المصرية وبعض العملات العربية والأجنبية مثل: الريال السعودي، الدولار أمريكي، الجنية الأسترليني) § يتعرف على العملات المصرية الورقية والمعدنية بفئاتها. (♦) § يفهم قيمة العملات المصرية الورقية والمعدنية. (*) § يحدد الأشكال المختلفة للمال (شيكات، بطاقات ائتمانية، دفتر توفير). § يشرح طبيعة مبادلة العملات.	ما هو المال ومبادلة العملات	
§ يحدد طرق حصول الأفراد على الدخل/المال (أجر لعمل معين، مرتب من وظيفة، هدية/هبة مثل: مصروف - هدية في مناسبات مثل الأعياد... § يشرح العلاقة بين العمل والكسب. § يتحدث عن كيفية حصولنا على المال من مصادر مثل: البنك، مكتب البريد، الصراف الآلي (ماكينة الصرف الآلي ATM).	مصادر الحصول على المال	
§ يذكر الاستخدامات الرئيسية للمال (الادخار، الإنفاق، المشاركة). § يفهم أن الادخار يسمح بشراء شيء ما في المستقبل لأنك لا تملك المال الكافي اليوم. § يوضح معنى الشراء/ الإنفاق (عطاء المال في مقابل الأشياء). § يفهم أن الناس لديهم احتياجات ورغبات مختلفة. § يعرف معنى كلمة الثمن أو السعر وعلاقتها بالنقود (♦♦). § يفهم أن الأشياء المختلفة لها أسعار مختلفة. § يفهم أن الناس لديهم حد معين من المال لينفقونه. § يفهم أنه يمكن المشاركة بالمال في مساعدة أفراد آخرين أو المؤسسات الخيرية (الأفراد يعطون ما لا يساعده بعضهم البعض). § يتعرف على بعض المؤسسات الخيرية في المجتمع ومن تخدمهم. § يفهم أن أفراد المجتمع يشاركون بما لهم في تكلفة بعض الخدمات العامة التي تقدم لجميع الأفراد في المجتمع (وهو ما يسمى الضرائب). § يتعرف على بعض الخدمات التي توفرها الحكومة مثل [المدارس العامة، أقسام الشرطة، المطافئ، الحدائق ...] (♦♦)، ويدفع من أجلها الضرائب. § يفهم أن التخطيط يساعد على وضع أهداف، والقيام باختيارات متعلقة بالمال. § يفهم أن بعض الأشياء لا تكلف أي مال. § يفهم أن الأفراد يفعلون بعض الأشياء لبعضهم البعض دون أن يدفع لهم مال.	الاستخدامات الرئيسية للمال	المعرفة والفهم المالي

(*) تشير إلى أن هذا المؤشر مشتق من مؤشرات مجال الرياضيات بوثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال في مصر.

(**) تشير إلى أن هذا المؤشر مشتق من مؤشرات مجال المفاهيم الاقتصادية بوثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال في مصر.

المؤهلات	الأبعاد الفرعية	البعد الرئيس
§ يناقش أين يمكننا الاحتفاظ بالمال في أمان، على سبيل المثال: حصالة، بنك، مكتب البريد. § يحدد النتائج اللاحقة للادخار فيما يتعلق بهدف قصير المدى. § يحدد/يقترح طرق يمكن بواسطتها أن يقوم الأفراد بتخفيض النفقات لادخار مقدار أكثر من دخلهم.	المحافظة على المال	المهارات والكفافية المالية
§ يقوم بمبادلة العملات المصرية بطريقة صحيحة (يحول عملة ورقية إلى ما يراها من العملات الورقية أو المعدنية أو العكس). § يحلل الاختلاف بين أوجه الإنفاق المفيدة وغير المفيدة. § يميز أسعار بعض الأشياء، ويقارن بين سعري نفس المفردة في مكانين / محلين مختلفين. § يطبق صنع القرار على شراء شيء يتناسب مع عمره. § يعد خطة بسيطة لاستخدام بعض المال، وأضعاف الاعتبارات المساعداة الخيرية، سواء للأفراد أو المؤسسات الخيرية مثل: مستشفى سرطان الأطفال، دور الأيتام. § يناقش ماذا يحدث لو لم يكن الفرد يملك المال الكافي لشراء شيء ما. § يحدد النتائج اللاحقة لفقدان المال أو سرقته.	إنفاق المال وعمل ميزانية	
§ يضع قائمة بأمثلة القرارات المالية/يتحدث عن أين يمكننا أن ننفق المال. § يوضح التتابعات المحتملة للقرارات المالية/يتحدث عما يحدث عندما يتفق المال على أشياء يختارها، على سبيل المثال: لعبة، حلوى. § يناقش لماذا يشعرنا ذلك.	إدارة المخاطرة	المسئولية المالية وصنع القرار
§ يشرح كيف تؤثر المصادر المالية الشخصية المحدودة على الاختيارات التي يصنعها الناس. § يربط رغبات wants واحتياجات needs شخصية وفقاً للأهمية (تحديد أولويات) § يضع أهدافاً قصيرة المدى قابلة للقياس. § يحدد الخطوات المتبعة في تقويم بدائل وصنع قرار. § يطبق صنع القرار على هدف قصير المدى.	تحميل مسئولية القرارات المالية الشخصية	

7 (٢- ٥) عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين للتحقق من صدق القائمة: تم عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وتربية الطفل، وتم إجراء التعديلات التي أشار لها السادة المحكمون.
7 (٢- ٦) وضع القائمة في صورتها النهائية: حيث اشتملت على المجالات والمعايير الموضحة بجدول (٥).

• ثانياً : مادة المعالجة التجريبية (برنامج الألعاب التعليمية/ المالية: عالم الألعاب المالية)

تم تصميم برنامج للألعاب التعليمية المالية، كخبرة متكاملة بعنوان: عالم الألعاب المالية، وفقاً للخطوات التالية:

• تحديد الأهداف العامة لبرنامج الألعاب

تم تحديد الأهداف العامة للبرنامج، وفقاً لمجالات النمو الثلاثة: العقلي المعرفي Domain Cognitive، النفس الحركي/الحس حركي Psychomotor، الوجداني Domain، الاجتماعي الانفعالي Affective Domain

١. تحديد المحتوى التعليمي لبرنامج الألعاب:

تم رسم شبكة للمحاور (خريطة المفاهيم) التي يتوقع أن يشملها البرنامج من ناحية منطقية، وتحديد المحتوى التعليمي المالي المرتبط بكل

واحد من المحاور، في ضوء القائمة (١)، كما تم الرجوع لمؤشرات مجالي نواتج التعلم والمنهج بوثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال في مصر، وتحليل محتواها لتحديد جوانب التعلم التي يمكن تكاملها، مع جوانب التعلم المالي المستهدفة.

• تحديد الأهداف السلوكية الإجرائية الخاصة ببرنامج الألعاب:

تمت صياغة الأهداف السلوكية الخاصة ببرنامج الألعاب المالية بحيث تحقق مؤشرات الثقافة المالية، ومؤشرات مجالي نواتج التعلم والمنهج، التي تم التركيز عليها في الخطوة (٢).

• تصميم الألعاب التعليمية المالية:

تم تصميم الألعاب التعليمية المالية في ضوء نموذج تصميم الألعاب التعليمية وفقا لمنحى النظم في التصميم (الحيلة، ٢٠٠٦، ١٩٢ - ١٩٨)، وفي ضوء القائمتين (١) و (٢)، بحيث تم تصميم كل لعبة وفقا للخطوات التالية:

أ- تحليل المحتوى التعليمي الذي تنطلق منه اللعبة:

تم تحليل المحتوى التعليمي المالي التي تركز عليه اللعبة من جميع الجوانب (معارف، مهارات، مسئولية مالية)، بالإضافة لجوانب المحتوى التعليمي المكمل له، وذلك من أجل توضيحها وبيانها في اللعبة، بحيث يتم في أثناء اللعب معالجة جميع الجوانب السابقة، وذلك بالرجوع للخطوة (٢).

جدول (٥): الصورة النهائية لقائمة معايير الألعاب التعليمية المالية في مراحل الإعداد

والتنفيذ والتقييم والمتابعة

المجالات	المعايير
(١) الإعداد/التخطيط للعبة	مراعاة أن تكون اللعبة المالية جزءا متكاملًا من البرنامج التعليمي الكلي، وليست نشاطا مستقلا. وضوح هدف اللعبة المالية. اتساق الهدف مع معايير نواتج التعلم ومعايير الثقافة المالية للأطفال. مراعاة أنه يجب أن يبذل الطفل مجهودا لتحقيق الهدف. تضمن مستويات متعددة من التعقيد، بما يراعي الفروق الفردية بين الأطفال. التكامل في المحتوى المالي الذي تنطلق منه اللعبة (معارف ومهارات ومسئولية مالية). تنظيم اللعبة حول موضوع أو مشكلة مالية مرتبطة بمواقف حياتية، من واقع اهتمامات الأطفال. تضمن استراتيجيات متنوعة للتعليم والتعلم بداخل اللعبة المالية، لمراعاة الفروق الفردية بين الأطفال. بناء عناصر اللعبة فوق بعضها، وتعزيزها بعضها البعض، للمساعدة في بناء التركيبات/البنى المعرفية knowledge structures للطفل. وضوح قواعد اللعبة وتسلسلها المنطقي. اختيار أو تصميم مواد اللعب بحيث يراعى: توافر عنصر الإثارة والتشويق. إتاحة الفرص للاستكشاف سواء الحسي أو العقلي. إتاحة الفرصة للعب في مجموعات/في نطاق فريق.
(٢) التنفيذ	توزيع الأدوار على الأطفال في ضوء قواعد اللعبة وإجراءاتها، ووفقا لقدرات الأطفال واستعداداتهم. استخدام التغذية الراجعة أثناء اللعبة، لمساعدة الأطفال على إكمال تركيباتهم المعرفية. تشجيع الأطفال على تحمل المسؤولية، واتخاذ قرارات مرتبطة بالنواحي المالية الممثلة من خلال اللعبة.
(٣) التقييم	توافر تغذية راجعة بعد انتهاء اللعبة، لمساعدة الأطفال على فهم كيف أن اللعبة قد دعمت تعلم الجوانب المالية المستهدفة. تشجيع الأطفال على التقويم الذاتي على مستوى الفرد والمجموعة.
(٤) المتابعة	توفير ألعاب وأنشطة مالية يمكن للطفل أدائها بمساعدة ولي الأمر، لتفعيل مشاركة ولي الأمر، المساعدة على انتقال أثر التعلم المالي.

ب- تحديد النتائج المتوقع من الأطفال بلوغها (الأهداف الأدائية/ السلوكية):

تمت صياغة الأهداف الأدائية/ السلوكية في ضوء تحليل المحتوى السابق، بمراعاة أن جميع جوانب المحتوى قد غطيت بالأهداف الأدائية، بحيث تكشف عن النتائج التعليمية المراد إكسابها للأطفال، بعد انتهائهم من ممارسة اللعب باللعبة المحددة لذلك.

ج- تحديد استراتيجية تنفيذ اللعب:

تم تحديد استراتيجية تنفيذ اللعب بما يشمله ذلك من تحديد: استراتيجيات التعليم والتعلم التي سيتم تكاملها بداخل اللعبة، وأنماط تنظيم الأطفال أثناء اللعبة (نمط فردي، نمط ثنائي، نمط جماعي، نمط المجموعات الصغيرة)، وأدوار الأطفال أثناء اللعبة، والزمن اللازم لممارسة اللعب، في ضوء قواعد اللعبة وأصول تسلسلها.

د- عمل المخطط الأولي للعبة (اللعبة في صورتها المبدئية):

تمت كتابة السيناريو الخاص بكل لعبة وتحديد الأدوار بدقة، وكذلك القوانين والمواد والأدوات الخاصة والضرورية لعملية اللعب (بما تشمله من مواد تمهيدية لعملية اللعب كالعروض التقديمية أو القصص، ومواد وأدوات خاصة بتنفيذ اللعبة ذاتها)، والفترات الزمنية المتوقعة لتنفيذ كل إجراء من إجراءات اللعبة، وأساليب التقويم (مناقشات، مهام)، والأنشطة/ الألعاب المنزلية.

• إعداد دليل تنفيذ برنامج الألعاب التعليمية المالية في صورته المبدئية:

تم عمل دليل إرشادي في بداية برنامج الألعاب المالية، لمساعدة المعلمة في تنفيذ البرنامج، وإمكانية تصميم ألعاب مشابهة، تم فيه توضيح: مفهوم التثقيف المالي والألعاب التعليمية المالية، والأهداف، والمحتوى التعليمي، والخطة العامة لبرنامج الألعاب المالية، وإرشادات عامة للمعلمة قبل وأثناء وبعد الانتهاء من تنفيذ الألعاب مع الأطفال، بالإضافة إلى عرض لبعض مواقع الانترنت التي يمكن للمعلمة الرجوع إليها لمزيد من التعمق في هذا الموضوع.

واعتماداً على ما تقدم تم إعداد دليل تنفيذ برنامج الألعاب المالية في صورته المبدئية.

• استطلاع آراء المحكمين حول دليل تنفيذ الألعاب التعليمية المالية

بعد إعداد دليل تنفيذ برنامج الألعاب المالية في صورته المبدئية؛ تم عرضه على مجموعة من المتخصصين في مجالات: المناهج، وتربية الطفل، وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية، والمواد التجارية؛ لإبداء رأيهم في عناصر الدليل، وإضافة ما يروونه مناسباً، فيما يتعلق بهذه العناصر، وقد تم إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون.

• التجريب الاستطلاعي لبرنامج الألعاب التعليمية المالية:

تم تجريب بعض الألعاب التعليمية المالية المقترحة (٨ ألعاب) على مجموعة من أطفال المستوى الثاني بمدرسة دوحة الزمان الابتدائية بمدينة الإسماعيلية، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠١٠/٢٠٠٩م) وذلك بهدف: تحديد الزمن الذي تستغرقه كل لعبة، والتعرف على مدى

استمتاع الأطفال باللعبة، والتحقق من صلاحية مواد اللعبة، ومدى فهم الأطفال لكيفية إجراء اللعبة، بالإضافة للصعوبات التي يمكن مواجهتها عند تنفيذ اللعبة. وأوضحت نتائج التجريب الاستطلاعي مناسبة الألعاب التعليمية المالية لتحقيق الأهداف، وتناولها للجوانب المالية المستهدفة بأسلوب مبسط يتناسب مع الطفل، واستمتاع الأطفال بها، وفهمهم لكيفية إجرائها. أما بالنسبة للزمن الذي تستغرقه كل لعبة، فقد تراوح بين (٥) دقيقة، (٦٠) دقيقة.

• **وضع دليل تنفيذ برنامج الألعاب التعليمية المالية في صورته النهائية:**
في ضوء ما سبق تم وضع دليل تنفيذ الألعاب التعليمية المالية في صورته النهائية، بحيث اشتمل على (١٨) لعبة مالية.

• **ثالثاً: أداتي قياس فاعلية البرنامج:**

• **مقياس الثقافة المالية لأطفال الروضة من (٥-٦) سنوات:**
تم إعداد مقياس للثقافة المالية لطفل الروضة وفقاً للخطوات التالية:

(١ - ١) **تحديد الهدف من المقياس:**

هدف المقياس إلى تقييم أبعاد الثقافة المالية الأساسية والفرعية، لدى أطفال المستوى الثاني من رياض الأطفال من سن (٥ - ٦) سنوات، من خلال المقابلة الفردية مع الطفل، وطرح عدد من الأسئلة حول مواقف مشكلة مرتبطة بجوانب مالية معينة.

(١ - ٢) **تحديد جوانب الثقافة المالية المستهدف قياسها:**

وهي تشمل أبعاد الثقافة المالية الأساسية والفرعية بما تشمله من مؤشرات، والموضحة بجدول (٤) من جداول الدراسة.

(١ - ٣) **تصميم مواقف المقياس:**

تم تصميم كل موقف من مواقف المقياس وفقاً للخطوات التالية:

7 (١ - ٣ - ١) **تحديد مؤشرات الثقافة المالية التي يمكن تقييمها بشكل متكامل من خلال الموقف، بحيث يمكن أن يتضمن الموقف تقييماً لعدد من المؤشرات المرتبطة بجوانب أساسية وفرعية متنوعة.**

7 (١ - ٣ - ٢) **تحديد المشكلة المالية التي يتم طرحها على الطفل، والوسيط الذي سيتم طرحها من خلاله، مع مراعاة تنوع الوسائط التي يتم بها عرض المشكلات على الطفل، بحيث تعرض على الطفل من خلال: صور، قصة قصيرة، مواد ملموسة (فئات عملات، صندوق كارتون يمثل أحد المحال ويوجد به أشياء ذات أسعار مختلفة).**

7 (١ - ٣ - ٣) **إعداد وتصميم الوسائط المتطلبة لطرح المشكلات على الطفل، بشكل روحي فيه وضوح التفاصيل المالية المراد التركيز عليها وتوافر عنصر الجاذبية.**

7 (١ - ٣ - ٤) **صياغة مجموعة من الأسئلة، المرتبطة بالمؤشرات المستهدفة في الموقف، والتي يتم طرحها بالاستعانة بالوسيط، ويتطلب بعضها إجابات**

شفهية، والبعض الآخر يتطلب قيام الطفل بأداء. وقد تمت مراعاة صياغة الأسئلة بلغة مبسطة تناسب الأطفال.
وفى ضوء ما سبق تم تصميم خمسة مواقف للمقياس، خصصت لها كراسة مستقلة (كراسة المقياس).

(١- ٤) صياغة تعليمات المقياس:

تمت صياغة تعليمات المقياس في عبارات بسيطة وواضحة، بما يضمن سهولة ودقة استخدام القوائم بالتطبيق للمقياس، وقد خصصت لهذه التعليمات كراسة مستقلة (كراسة تعليمات المقياس)، وتضمنت التعليمات العناصر الآتية: الهدف من المقياس - وصف المقياس - الإعداد لتطبيق المقياس (إرشادات قبل تطبيق المقياس على الطفل) - تطبيق المقياس (إرشادات أثناء تطبيق المقياس على الطفل) - زمن المقياس - تقدير الدرجات على المقياس، بحيث تم توضيح أرقام المضردات / الأسئلة المرتبطة بكل بعد أساسي وفرعي للثقافة المالية، في مواقف المقياس المختلفة. وقد تم وضع الاستمارات الخاصة بمعايير تقييم إجابات الأطفال على الأسئلة المتضمنة في مواقف المقياس في ملاحق بكراسة تعليمات المقياس.

(١- ٥) ضبط وتقنين المقياس:

تم ضبط وتقنين المقياس كمياً وكيفياً، من خلال:

(١- ٥- ١) التحقق من صدق المقياس:

اعتمدت الدراسة الحالية على التحقق من صدق المقياس كيفياً وكمياً من خلال:

أ- استطلاع آراء الحكمين حول المقياس:

وذلك للتحقق من الصدق الظاهري (الأولى) Face Validity ، أي مدى مناسبة المقياس لما يقىس، ولأن يطبق عليهم، وصدق المحتوى Content Validity، أي مدى تمثيل المقياس للميادين أو الفروع المختلفة للقدرة التي يقىسها، وكذلك التوازن بين هذه الفروع أو الميادين (عبد الرحمن ١٩٩٨، ١٨٤- ١٨٦). وعلى ذلك تم عرض المقياس في صورته المبدئية، على مجموعة من المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس ومجال تربية الطفل، لإبداء الرأي فيما يتعلق بالآتي:

7 مواقف المقياس، من حيث: مناسبة المهام المطروحة لطفل الروضة من سن (٥- ٦) سنوات، جاذبية ووضوح الوسائط التي يتم من خلالها طرح المهام على الطفل، ملائمة كل سؤال للبعد الفرعي الذي يستهدف قياسه، ملائمة صياغة السؤال لطفل الروضة من سن (٥- ٦) سنوات، شمول الأسئلة لجميع الأبعاد الفرعية، المتضمنة في الأبعاد الأساسية للثقافة المالية.

7 تعليمات المقياس، من حيث: مدى وضوح ودقة التعليمات، الصياغة السليمة للتعليمات، شمول التعليمات لكل ما يحقق سهولة ودقة استخدام القوائم بالتطبيق للمقياس.

وذلك إلى جانب إضافة ما يروونه مناسباً من تعديلات أو مقترحات، فيما يتعلق بكل عنصر من العناصر السابقة. وقد تم إجراء التعديلات التي أشار لها السادة المحكمون، والتي تلخصت في إعادة صياغة بعض الأسئلة.

ب- حساب صدق المقياس بطريقة الاتساق الداخلي:

تم تجريب المقياس - في صورته المبدئية - استطلاعياً على عينة قوامها (١٥) طفلاً وطفلة من أطفال المستوى الثاني، بمدرسة دوحه الزمان الابتدائية بمدينة الإسماعيلية، بواسطة معلمتين - بعد تعريفهما بكيفية تطبيق المقياس - على مدار ثلاثة أيام، من الثلاثاء الموافق (١٣/٤/٢٠١٠ م) وحتى الخميس الموافق (١٥/٤/٢٠١٠ م). وفي ضوء نتائج التجريب الاستطلاعي للمقياس، تم حساب الصدق بالطريقة المشار إليها، عن طريق إيجاد معامل ارتباط درجة كل بعد أساسي بالدرجة الكلية للمقياس (١)، وجاءت النتائج كما بجدول (٦)، لتوضح أن مقياس الثقافة المالية يتمتع بمعاملات صدق تجعله صالحاً للاستخدام في الدراسة الحالية.

(١- ٥ - ٢) حساب ثبات المقياس:

في ضوء نتائج التجريب الاستطلاعي للمقياس، تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا Alpha، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٠)، وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

جدول (٦): معاملات ارتباط درجة كل بعد أساسي بالدرجة الكلية لمقياس الثقافة المالية

البعد	المعرفة والفهم المالي	المهارات والكفاية المالية	المسؤولية المالية وصنع القرار
معامل الارتباط	٠,٧٠ ❖	٠,٦٦ ❖	٠,٦١ ❖

(١- ٥ - ٣) حساب متوسط زمن المقياس:

في ضوء نتائج التجريب الاستطلاعي للمقياس، تم حساب زمن المقياس باستخدام المعادلة التالية (السيد، ٢٠٠٠، ٦٥٤):

الزمن المناسب للمقياس = متوسط زمن الأطفال الذين يمثلون الإرباعي الأقل زمناً + متوسط زمن الأطفال الذين يمثلون الإرباعي الأعلى زمناً ٢.

ومن خلال الزمن المستغرق في تطبيق المقياس فردياً، على كل طفل من أطفال التجريب الاستطلاعي للمقياس، جاءت نتائج حساب زمن المقياس كما في جدول (٧)

جدول (٧): حساب زمن مقياس الثقافة المالية لطفل الروضة

متوسط زمن الأطفال الذين يمثلون الإرباعي الأعلى زمناً	متوسط زمن الأطفال الذين يمثلون الإرباعي الأقل زمناً	متوسط الزمن
٥٨,٣٠	٦٣,١٥	٦٠,٧٢ دقيقة

(1) تم إجراء جميع المعالجات الإحصائية باستخدام برنامج SPSS.
** دال عند مستوى (٠,٠١).

ويتضح من الجدول (٧) أن الطفل سيستغرق حوالي (٦٠) دقيقة في المتوسط للاستجابة على مواقف المقياس.

(١- ٥ - ٤) التحقق من ملائمة أنشطة المقياس لطفل الروضة:

بصفة عامة أوضحت استجابات الأطفال أثناء التجريب الاستطلاعي للمقياس، ملائمة مواقف المقياس للأطفال من حيث: كون الموقف مثيراً لاهتمام الطفل، قدرة مواقف المقياس على الاحتفاظ بانتباه الأطفال وعدم إصابتهم بالملل طول فترة التطبيق، وتلخصت التعديلات في إعادة صياغة بعض الأسئلة، وإجراء تعديل في صورة خاصة بأحد مواقف المقياس.

وفي ضوء ما سبق تم وضع المقياس في صورته النهائية.

استبيان أولياء أمور الأطفال حول السلوكيات المالية للأطفال في المواقف الحياتية "داخل المنزل وخارجه":

تم بناء الاستبيان وفقاً للخطوات التالية:

(٢- ١) تحديد الهدف من الاستبيان:

قياس انتقال أثر تعلم أبعاد الثقافة المالية للمواقف الحياتية لدى أطفال الروضة، من خلال قيام ولي أمر الطفل بالاستجابة على بنود، يحدد فيها مستوى السلوكيات المالية الإيجابية Positive Financial Behaviors للطفل، خلال مواقف حياتية داخل المنزل وخارجه. وقد تم تعريف السلوكيات المالية الإيجابية إجرائياً كالتالي: أفعال أو تصرفات الأطفال المرتبطة باستخدام وإدارة مواردهم المالية/ مآلهم الشخصي بشكل إيجابي، وذلك في مجالات: الإنفاق، والادخار، والمشاركة.

(٢- ٢) تحديد محاور الاستبيان:

وتشمل فئات السلوكيات المالية الموضحة في التعريف السابق الإشارة إليه، كالتالي:

7 سلوكيات الإنفاق Spending Behaviors: استخدام الطفل ماله الشخصي أو مال الأسرة في شراء الأشياء، بالشكل الذي يراعي فيه ترشيد الاستهلاك، وتحديد الأولويات، وإرجاء الحصول على بعض الأشياء لحين الحصول على المال الكافي.

7 سلوكيات الادخار Saving Behaviors: محافظة الطفل على المال في أمان في المنزل، أو في أماكن أخرى.

7 سلوكيات المشاركة المالية Sharing Money Behaviors: مساهمة الطفل بماله الشخصي في تقديم مساعدات لأفراد آخرين داخل أسرته وخارجها، أو لبعض المؤسسات الخيرية في المجتمع.

(٢- ٣) صياغة مفردات الاستبيان:

تمت صياغة مفردات الاستبيان في ضوء التعريف الإجرائي لكل فئة من السلوكيات المالية السابق الإشارة إليها، وتمت الصياغة في عبارات سلوكية بسيطة، يمكن لولي الأمر ملاحظتها وقياسها، كما تم وضع مقياس تقدير ثلاثي (نادر، أحياناً، دائماً)، يناظر الدرجات (١، ٢، ٣) على الترتيب، لتقدير الدرجات على مفردات الاستبيان.

(٢- ٤) صياغة تعليمات الاستبيان:

تمت صياغة مجموعة من التعليمات، توضح كيفية تطبيق الاستبيان وكيفية تقدير الدرجات عليه، وذلك في عبارات بسيطة وواضحة، بما يضمن سهولة ودقة استخدام الاستبيان.

(٢- ٤) صياغة تعليمات الاستبيان:

تمت صياغة مجموعة من التعليمات، توضح كيفية تطبيق الاستبيان، وكيفية تقدير الدرجات عليه، وذلك في عبارات بسيطة وواضحة، بما يضمن سهولة ودقة استخدام الاستبيان.

(٢- ٥) ضبط وتقنين الاستبيان:

تم ضبط وتقنين الاستبيان كمياً وكيفياً، من خلال:

(٢- ٥- ١) التحقق من صدق الاستبيان:

اعتمدت الدراسة الحالية على التحقق من صدق المقياس كيفياً وكمياً من خلال:

أ- استطلاع آراء المحكمين حول المقياس:

تم عرض الاستبيان في صورته المبدئية، على مجموعة من المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس ومجال تربية الطفل، لإبداء الرأي فيما يتعلق بالآتي:

7 المحاور الأساسية للاستبيان (الفئات الأساسية للسلوكيات المالية)، من حيث: دقة التعريفات الإجرائية للمحاور الأساسية، ارتباط المحاور الأساسية بالهدف من الاستبيان.

7 تعليمات الاستبيان، من حيث: مدى وضوح التعليمات، شمول التعليمات لكل ما يساعد في تطبيق الاستبيان بدقة، الصياغة السليمة للتعليمات.

7 مفردات (بنود) الاستبيان، من حيث: مدى ملائمة كل مفردة لخصائص طفل الروضة من سن (٥ ٦) سنوات، مدى قابلية كل مفردة للملاحظة من قبل ولي الأمر في المواقف الحياتية، مدى ملائمة كل مفردة لفئة السلوكيات المالية المحددة، الصياغة السليمة للمفردة، مناسبة الصياغة لولي الأمر.

وذلك إلى جانب إضافة ما يروونه مناسباً من تعديلات أو مقترحات، فيما يتعلق بكل عنصر من العناصر السابقة. وقد تم إجراء التعديلات التي أشار لها السادة المحكمون، والتي تلخصت في إعادة صياغة بعض المفردات.

ب- حساب صدق الاستبيان بطريقة الاتساق الداخلي:

تم تجريب الاستبيان - في صورته المبدئية - استطلاعياً، على عينة قوامها (١٥) من أولياء أمور أطفال المستوى الثاني، بمدرسة دوحة الزمان الابتدائية بمدينة الإسماعيلية، في نفس الفترة الزمنية التي تم فيها التجريب الاستطلاعي لمقياس الثقافة المالية، حيث تم إرفاق الاستبيان مع الأطفال إلى المنزل، مع خطاب لولي الأمر، وقد روعي إضافة سؤال مفتوح في نهاية الاستبيان، صيغته كالتالي: "هل هناك سلوكيات مالية تود أن يسلكها

طفلك، ولم توجد في الاستبيان؟". وفي ضوء نتائج التجريب الاستطلاعي، تم حساب الصدق، عن طريق إيجاد معامل ارتباط درجة كل محور بالدرجة الكلية للاستبيان، وجاءت النتائج كما بجدول (٨)، لتوضح أن استبيان أولياء أمور الأطفال، يتمتع بمعاملات صدق تجعله صالحا للاستخدام في الدراسة الحالية.

جدول (٨) : معاملات ارتباط درجة كل محور بالدرجة الكلية لاستبيان أولياء أمور الأطفال

المحور	سلوكيات الانفاق	سلوكيات الادخار	سلوكيات المشاركة
معامل الارتباط	❖❖ ٠.٥٤	❖❖ ٠.٥٧	❖❖ ٠.٦٦

(٢- ٥- ٢) حساب ثبات الاستبيان:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا Alpha، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠.٧٥) وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١).

(٢- ٥- ٣) التحقق من ملائمة الاستبيان لأولياء الأمور:

في ضوء تعليقات الوالدين على الاستبيان، وبعض الاستفسارات التي قاموا بتوجيهها للمعلمة، وإجاباتهم على السؤال المفتوح في نهاية الاستبيان، تمت إعادة صياغة بعض العبارات، وإضافة عبارتين.

وفي ضوء ما سبق تم وضع الاستبيان في صورته النهائية، بحيث بلغ عدد مفرداته (٢١) مفردة.

• رابعاً : أداتي الضبط التجريبي:

(١) اختبار ذكاء الأطفال (إعداد/ سري، ١٩٨٨):

استخدمت الدراسة الحالية الاختبار المشار إليه؛ لضبط تكافؤ مجموعتي الدراسة من حيث الذكاء. وهو اختبار ذكاء فردي للأطفال من سن (٣ - ٩) سنوات، يتضمن جزأين أحدهما مصور والآخر لفظي، بحيث تمثل الدرجة الكلية للاختبار مجموع درجتي الطفل في الجزأين المصور واللفظي معاً. وقد بلغ معاملي صدق وثبات الاختبار، وفقاً لما قامت بحسابه معدة الاختبار (٠.٦٥) و (٠.٧١) على الترتيب. وقد قامت الدراسة الحالية بحساب ثبات هذا الاختبار بطريقة ألفا Alpha، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠.٨٧)، وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١).

(٢) مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة:

استخدمت الدراسة الحالية مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة، إعداد/ الشخص (٢٠٠٦)، لضبط التكافؤ بين مجموعتي الدراسة من حيث المستوى الاقتصادي والاجتماعي، نظراً لما أشارت إليه نتائج دراسة (The Consumer and Financial Literacy Taskforce, 2004, 19)، من وجود علاقة ارتباطية بين المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، ومستوى الثقافة

المالية لدى الأطفال وقد بلغ معاملي صدق وثبات المقياس، وفقاً لما قام بحسابه معد المقياس (٠,٩٦) و (٠,٧٣) على الترتيب.

• التجربة الأساسية للدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية تصميم المجموعة الضابطة والتجريبية ذا القياس القبلي والبعدي The Pretest, Posttest Control Design، في إطار المنهج شبه التجريبي، ويمكن تمثيل التصميم على النحو التالي:



شكل (١) : التصميم التجريبي للدراسة

وفى ضوء التصميم السابق، تحددت إجراءات التجربة الأساسية للدراسة في الإجراءين الرئيسيين التاليين:

7 أولاً: الإعداد لتطبيق تجربة الدراسة:

7 ثانياً: تطبيق تجربة الدراسة:

• أولاً: الإعداد لتطبيق تجربة الدراسة:

اشتمل هذا الإجراء الرئيس على عدد من الإجراءات الفرعية، كالتالي:

١- اختيار عينة الدراسة:

7 مجتمع الدراسة: أطفال المستوى الثاني برياض الأطفال (من ٥ - ٦ سنوات)، بالمدارس الرسمية التابعة لوزارة التربية والتعليم بمحافظة الإسماعيلية.

7 عينة الدراسة: مجموعة قوامها (٦٣) طفلاً وطفلة من أطفال المستوى الثاني، بمدارسهم، الزهور الابتدائية، والفراروق عمر الابتدائية.

وقد تم اختيار المدرستين بطريقة عشوائية، ثم تم اختيار إحدى قاعات المستوى الثاني بالمدرسة الأولى لتمثل المجموعة الضابطة (عدد الأطفال: ٣٠ طفلاً وطفلة)، إحدى قاعات المستوى الثاني بالمدرسة الثانية لتمثل المجموعة التجريبية (عدد الأطفال: ٣٣ طفلاً وطفلة)، وذلك بطريقة عشوائية أيضاً.

٢- ضبط المتغيرات :

تم ضبط المتغيرات التي أشار الباحثون إلى أن لها تأثير في الفروق بين الأطفال في جوانب التحصيل المالي، وهذه المتغيرات هي: العمر الزمني للطفل الذكاء، المستوى الاقتصادي والاجتماعي. وقد تم ضبط المتغيرات السابقة

الإشارة إليها بين المجموعتين الضابطة والتجريبية إحصائياً، من خلال استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين t.Test Independent Samples وجاءت النتائج كما يتضح بجدول (٩).

جدول (٩) : دلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية فيما يتعلق بالعمر والذكاء والمستوى الاقتصادي والاجتماعي

م	المتغيرات	المجموعة الضابطة ن = ٣٠		المجموعة التجريبية ن = ٣٣		قيمة "ت" ودلالاتها
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
١	العمر الزمني للطفل بالشهور	٦٤.٢٦	٠.٥٨	٦٤.٤٢	٠.٧٥	٠.٩٢٣ غير دالة
٢	الذكاء	٦٢.٨٠	١.٧١	٦٣.٣٦	٢.٣٥	١.٠٩ غير دالة
٣	المستوى الاقتصادي والاجتماعي	٤.٢٢	٠.٢٩	٤.٢٤	٠.٢٩	٠.٣٠١ غير دالة

وتوضح بيانات الجدول (٩)، تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية، فيما يتعلق بالعمر والمستوى الاقتصادي والاجتماعي.

٣- وضع الخطة الزمنية لتطبيق التجربة:

تم تطبيق التجربة الأساسية للدراسة، في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠١٠/٢٠١١م)، وقد تم تحديد المدة الزمنية لتطبيق التجربة بثمانية أسابيع كالآتي:

7 أسابيع للتطبيقات القبلي والبعدي لمقياس الثقافة المالية واستبيان أولياء الأمور.

7 ستة أسابيع لتطبيق الألعاب المالية المقترحة (١٨ لعبة)، بحيث يتم تطبيق ثلاث ألعاب أسبوعياً.

٤- عقد لقاءات تمهيدية مع المعلمات اللاتي ساعدن الباحثة في تطبيق التجربة الأساسية:

قامت الباحثة بعقد لقاءات مع المعلمات اللاتي عاونها في تطبيق مقياس الثقافة المالية فردياً، واستبيان أولياء الأمور، ومع معلمة القاعة التي تم فيها تطبيق الألعاب المالية المقترحة، قامت فيها الباحثة بشرح مبسط لآليات التطبيق، والخطة الزمنية لها.

• ثانياً: تطبيق تجربة الدراسة:

إشتمل هذا الإجراء الرئيس، على عدد من الإجراءات الفرعية؛ كالآتي:

١- تطبيق مقياس الثقافة المالية لطفل الروضة واستبيان أولياء الأمور على أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية قبلياً:

7 تطبيق مقياس الثقافة المالية قبلياً: قامت المعلمات - السابق تعريضهن بكيفية التطبيق في اللقاءات التمهيدية - بتطبيق المقياس فردياً، على كل طفل في المجموعتين الضابطة والتجريبية. وقد استغرق تطبيق المقياس قبلياً خمسة أيام، اعتباراً من الأحد الموافق (٢٦/٩/٢٠١٠م)، وحتى الخميس الموافق (٣٠/٩/٢٠١٠م).

7 تطبيق استبيان أولياء الأمور قدياً: تم إرفاق الاستبيان مع الأطفال للمنزل، مع خطاب لولى الأمر.

7 إجراء المعالجات الإحصائية: تم رصد الدرجات، وإجراء اختبار "ت" لعينتين مستقلتين t.Test Independent Samples؛ للتأكد من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في أبعاد الثقافة المالية، والسلوكيات المالية الحياتية قبل تطبيق برنامج الألعاب المالية، وجاءت النتائج كما بجدول (١٠)، (١١) لتوضح تكافؤ المجموعتين.

٢- تطبيق الألعاب المالية المقترحة على أطفال المجموعة التجريبية:

كان يتم تحديد الألعاب المالية التي يتم تنفيذها خلال كل أسبوع، ويطلب من المعلمة قراءة دليل التنفيذ، ومناقشة الباحثة حول بعض النقاط الخاصة بالتنفيذ، مع مد المعلمة بالمواد والوسائل التي تحتاجها أثناء تنفيذ الألعاب أسبوعياً، وقيام الباحثة بمتابعة التنفيذ، وقد تم التطبيق بمعدل (٣) ألعاب أسبوعياً، واستغرق تطبيق الألعاب ستة أسابيع؛ اعتباراً من الأحد الموافق (٢٠١٠/١٠/٣ م)، وحتى الخميس الموافق (٢٠١٠/١١/١١ م).

جدول (١٠) : دلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لقياس الثقافة المالية

البيد الأساسي	الأبعاد الفرعية	المجموعة الضابطة ن=٣٠		المجموعة التجريبية ن=٣٣		قيمة "ت" ودلالاتها
		متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	
المعرفة والفهم المالي	ما هو المال ومبادلة العملات	١.٢٧	٠.٤٤	١.٣٦	٠.٥٤	٠.٧٦٣ غير دالة
	مصادر الحصول على المال	١.٢٣	٠.٥٦	١.٢٧	٠.٥٧	٠.٢٧٣ غير دالة
	الاستخدامات الرئيسية للمال	١.١٣	٠.٥١	١.٢٤	٠.٦١	٠.٧٦٤ غير دالة
	مجموع أبعاد المعرفة والفهم	٣.٦٣	٠.٨٥	٣.٨٨	٠.٩٩	١.٠٤٩ غير دالة
المهارات والكفاية المالية	المحافظة على المال	٠.٨٧	٠.٣٤	٠.٩٤	٠.٤٢	٠.٧٣٧ غير دالة
	إنفاق المال وعمل ميزانية	٠.٨٣	٠.٣٧	٠.٩١	٠.٤٥	٠.٧١١ غير دالة
	إدارة المخاطرة	٠.٨٠	٠.٤٠	٠.٨٨	٠.٤١	٠.٧٦٠ غير دالة
	مجموع أبعاد المهارات والكفاية	٢.٥٠	٠.٥٠	٢.٧٣	٠.٩١	١.٢٠٦ غير دالة
المسؤولية المالية وصنع القرار	تحمل مسؤولية القرارات المالية الشخصية	٠.٨٧	٠.٣٤	٠.٨٨	٠.٤١	٠.١٢٥ غير دالة
	صنع قرارات مالية	٠.٨٣	٠.٣٧	٠.٨٤	٠.٥٠	٠.١٣٣ غير دالة
	مجموع أبعاد المسؤولية المالية وصنع القرار	١.٧٠	٠.٧٠	١.٧٢	٠.٨٠	٠.١٤٣ غير دالة
	مجموع أبعاد الثقافة المالية	٧.٨٣	١.٣٦	٨.٣٣	١.٧٧	١.٢٤١ غير دالة

جدول (١١) : دلالة الفروق بين متوسطات درجات أولياء أمور أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاستبيان أولياء الأمور

م	السلوكيات المالية للأطفال	المجموعة الضابطة ن=٣٠		المجموعة التجريبية ن=٣٣		قيمة "ت" ودلالاتها
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
١	سلوكيات الإنفاق	١٠.٩١	٠.٨٠	١١.١٠	٠.٨٥	٠.٩١٨ غير دالة
٣	سلوكيات الادخار	٥.٩٣	٠.٨٩	٦.٠٧	٠.٩١	٠.٥٥٩ غير دالة
٢	سلوكيات المشاركة	٦.٧٣	١.٠٨	٦.٨٠	١.١٣	٠.٢٥٩ غير دالة
	مجموع السلوكيات	٢٣.٥٧	١.٥٠	٢٣.٩٧	١.٨٧	٠.٩٢٠ غير دالة

٣- تطبيق مقياس الثقافة المالية لطفل الروضة واستبيان أولياء الأمور على أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية بعديا:

بعد الانتهاء من تطبيق برنامج الألعاب المالية على أطفال المجموعة التجريبية، تم تطبيق مقياس الثقافة المالية لطفل الروضة واستبيان أولياء الأمور على أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية، بمعاونة نفس مجموعة العمل التي ساعدت الباحثة في التطبيق القبلي للأداتين. وقد استغرق تطبيق الأداتين خمسة أيام، اعتبارا من الأحد الموافق (٢١/١١/٢٠١٠ م)، وحتى الخميس الموافق (٢٥/١١/٢٠١٠ م).

• نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

يتناول هذا الجزء عرض ومناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالتحقق من فاعلية برنامج الألعاب المالية، والتي تم التحقق منها من خلال مؤشرات كمية؛ وهي: دلالة الفرق بين متوسطين باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، وحجم التأثير بدلالة مربع إيتا (η^2) للفرق الدال بين المتوسطين، إلى جانب مؤشرات كمية؛ تمثلت في تحليل الملاحظات التي تم تسجيلها فيما يتعلق بردود أفعال الأطفال أثناء تطبيق البرنامج.

• أولاً : النتائج الخاصة بتنمية أبعاد الثقافة المالية:

١- نتائج اختبار صحة الفرض الأول، والذي ينص على أنه:

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات الكسب لأطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية، على مقياس الثقافة المالية، لصالح أطفال المجموعة التجريبية. وبحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات الكسب لكلتا المجموعتين على مقياس الثقافة المالية، باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين Test Independent Samples t، ثم حساب حجم التأثير للفرق الدال باستخدام مربع إيتا (η^2) (منصور، ١٩٩٧، ٦٩) جاءت النتائج كما بجدول (١٢)، لتوضح أن: قيمة "ت" المحسوبة لكل بعد من الأبعاد الأساسية والفرعية ومجموع أبعاد الثقافة المالية، دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) لصالح المجموعة التجريبية، كما أوضحت نتائج حساب حجم التأثير (الدلالة العملية) أن لبرنامج الألعاب المالية حجما تأثيريا كبيرا ($\eta^2 > 0.14$) في تنمية أبعاد الثقافة المالية لدى أطفال المجموعة التجريبية وعلى ذلك فقد تحققت صحة الفرض الأول من فروض الدراسة.

جدول (١٢) : دلالة الفروق وحجم التأثير للفروق الدالة بين متوسطات درجات الكسب لأطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الثقافة المالية

المقدار حجم التأثير	قيمة مربع إيتا	قيمة "ت" ودلاليتها	المجموعة التجريبية ن=٣٣		المجموعة الضابطة ن=٣٠		الأبعاد الفرعية	البعد الأساسي
			متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري		
كبير	٠.٩٦	❖❖❖٣٩.٧٧	٠.٧٣	٨.٣٣	٠.٧١	١.٠٣	ما هو المال ومبادلة العملات	المعرفة والفهم المالي
كبير	٠.٩٦	**٣٨.٥٤	٠.٦١	٦.٥٥	٠.٥٦	٠.٧٧	مصادر الحصول على المال	
كبير	٠.٩٨	**٥٦.٣٣	٠.٨٢	١٠.٣٦	٠.٤٩	٠.٦٣	الاستخدامات الرئيسية للمال	
كبير	٠.٩٨	**٦٩.٤٣	١.١٧	٢٥.٢٤	١.٤٣	٢.٤٣	مجموع أبعاد المعرفة والفهم	
كبير	٠.٩٤	**٢٧.٨٦	٠.٥٩	٤.٨٨	٠.٥٦	٠.٧٧	المحافظة على المال	المهارات والكفاية المالية
كبير	٠.٩٤	**٣٠.٨٤	٠.٦٤	٥.٣٣	٠.٥٣	٠.٧٠	إنفاق المال وعمل ميزانية	
كبير	٠.٨٩	**٢٢.٣٩	٠.٥٨	٣.٧٠	٠.٤٩	٠.٦٣	إدارة المخاطرة	
كبير	٠.٩٦	** ٣٧.٤٢	١.١٢	١٣.٩١	١.٣٧	٢.١٠	مجموع أبعاد المهارات والكفاية	
كبير	٠.٩٣	**٢٧.٦٣	٠.٥٣	٤.١٨	٠.٤٩	٠.٦٠	تحمل مسؤولية القرارات المالية الشخصية	المسئولية المالية وصنع القرار
كبير	٠.٩٦	**٣٦.٢١	٠.٥٧	٥.٤٨	٠.٤٩	٠.٦٠	صنع قرارات مالية	
كبير	٠.٩٦	** ٣٧.٠٢	٠.٨٢	٩.٦٧	٠.٩٩	١.٢٠	مجموع أبعاد المسئولية المالية وصنع القرار	
كبير	٠.٩٩	**٧٦.٩٢	١.٦٨	٤٨.٨٢	٢.٦٨	٥.٧٣	مجموع أبعاد الثقافة المالية	

مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بتنمية أبعاد الثقافة المالية:

أوضحت نتائج التحقق من صحة الفرض الأول من فروض الدراسة، فاعلية برنامج الألعاب المالية في تنمية أبعاد الثقافة المالية لدى أطفال المجموعة التجريبية، وقد يرجع ذلك إلى أن برنامج الألعاب المالية قد ساعد على:

7 تقديم أنواع متنوعة من الألعاب، بمستويات متعددة من التعقيد، مما ساهم في مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال في الاهتمامات والقدرات، وساعد كل طفل على المشاركة في الألعاب وفقاً لأقصى ما تسمح به قدراته وإمكاناته.

7 طرح مواقف مشكلة مرتبطة بمشكلات مالية حياتية يمكن أن يواجهها الطفل في الواقع، وتشجيع الطفل على القيام بصنع قرارات، ومناقشة النتائج اللاحقة لتلك القرارات، مما ساهم في تنمية بعد المسؤولية المالية وصنع القرار بصفة خاصة.

7 تناول أبعاد الثقافة المالية ومؤشراتها بشكل متكامل مع بعضها البعض (تكامل داخلي)، ومع مؤشرات من مجالات متنوعة لتعلم الطفل مما ساهم في حدوث التعلم ذي المعنى لأبعاد الثقافة المالية لدى الأطفال.

7 تصحيح المفاهيم والتصورات والسلوكيات الخاطئة لدى الأطفال من خلال تشجيع الأطفال على التفكير والاستدلال الاقتصادي، أثناء المناقشات حول الجوانب المالية التي تتناولها الألعاب، بشكل أتاحت فيه الفرصة للطفل لطرح التساؤلات، وإبداء الرأي

7 الإجابة على تساؤلات الأطفال فيما يتعلق ببعض الجوانب المالية، التي يلاحظونها في الواقع، أو يشاهدونها في التلفزيون، بلغة مبسطة وسهلة تناسب الطفل، دون الإخلال بالدقة العلمية.

• ثانياً : النتائج الخاصة بانتقال أثر التعلم المالي للمواقف الحياتية

٢- نتائج اختبار صحة الفرض الثاني، والذي ينص على أنه:

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.01)$ بين متوسطي درجات كسب أولياء أمور أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية، على الاستبيان الموجه لأولياء الأمور، وذلك لصالح أولياء أمور المجموعة التجريبية. وبحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات الكسب لكلتا المجموعتين على الاستبيان، باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، ثم حساب حجم التأثير للفرق الدال باستخدام مربع إيتا (η^2)؛ جاءت النتائج كما يتضح بجدول (١٣)، لتوضح أن: قيمة "ت" المحسوبة لكل فئة من فئات السلوكيات المالية، ومجموع الفئات ككل، دالة عند مستوى (0.01) لصالح المجموعة التجريبية، كما أوضحت نتائج حساب حجم التأثير (الدلالة العملية) أن لبرنامج الألعاب المالية حجماً تأثيرياً كبيراً ($\eta^2 > 0.14$) في انتقال أثر تعلم أبعاد الثقافة المالية للمواقف الحياتية، لدى أطفال المجموعة التجريبية، وعلى ذلك فقد تحققت صحة الفرض الثاني من فروض الدراسة.

جدول (١٣) : دلالة الفروق وحجم التأثير للفروق الدالة بين متوسطات درجات الكسب لأولياء أمور المجموعتين الضابطة والتجريبية على استبيان أولياء الأمور

م	السلوكيات المالية للأطفال	المجموعة الضابطة ن=٣٠		المجموعة التجريبية ن=٣٣		قيمة "ت" ودلالاتها	قيمة مربع إيتا	مقدار حجم التأثير
		متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري			
١	سلوكيات الإنفاق	١.٢٧	١.٢	١٣.٤٨	١.١٧	٢٦.٦١	٠.٩٢	كبير
٢	سلوكيات الادخار	٠.٩٦	٠.٧٦	٥.٩١	٠.٦٧	٢٧.١٨	٠.٩٢	كبير
٣	سلوكيات المشاركة	٠.٨٣	٠.٧٩	٧.٠٦	١.٢٩	٢٢.٧٢	٠.٨٩	كبير
	مجموع السلوكيات المالية	٣.٠٦	١.٤٣	٢٦.٤٥	٢.٨٧	٤٠.٢٣	٠.٩٦	كبير

• مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بانتقال أثر التعلم المالي للمواقف الحياتية

أوضحت نتائج التحقق من صحة الفرض الثاني من فروض الدراسة فاعلية برنامج الألعاب المالية في انتقال أثر التعلم المالي لدى أطفال المجموعة التجريبية، وقد يرجع ذلك إلى أن برنامج الألعاب المالية قد ساعد على:

*دالة عند مستوى (0.01) .

7 إثارة وعي الطفل بدوره الإيجابي والفاعل في إدارة واستخدام موارده المالية وارتباط ذلك بأسرته ومجتمعه، بالتركيز على تغيير فكرة كونه شخصا سلبيا، يحصل على المال من أسرته لمجرد إنفاقه على الحلوى واللعب.

7 تقديم أنشطة منزلية يقوم الطفل بأدائها بمساعدة ولي الأمر، مما ساهم في مساعدة الوالدين على القيام بتمارين ملائمة لدعم التعلم المالي للأطفال داخل المنزل، وأحدث نوعا من الاتساق والتكامل بين التعلم المالي للطفل في الروضة والمنزل، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة بيهاو وآخرون. (Behal et al.,2003)

7 عرض المفاهيم والتصورات الخاطئة، وما يرتبط بها من سلوكيات مالية سلبية لدى الأطفال، فيما يتعلق باستخدام المال، في مواقف وخبرات، تمت محاكاتها من خلال ألعاب تمثيل الأدوار، مع تشجيع الأطفال على استنتاج النتائج اللاحقة للسلوكيات المالية الإيجابية والسلبية، المرتبطة ويتفق ذلك مع ما أشار إليه (Martin & Oliva, 2001) من أن إشراك الأطفال في خبرات التعلم الاجتماعي social learning experiences بشكل يساعد الطفل على لعب الأدوار، يعد من الطرق الفعالة لتدعيم التعلم المالي للأطفال الصغار. كما يتفق ذلك مع ما أشار إليه (Hensen, 2005) من أن خبرات لعب الأدوار تساعد الأطفال في فهم كيفية استخدام المال، وما يرتبط بذلك من سلوكيات.

7 مراعاة ربط جوانب الثقافة المالية التي تتناولها الألعاب بمواقف وخبرات حياتية، من خلال المناقشات مع الأطفال في نهاية اللعبة، بشكل تم فيه تشجيع الأطفال على عرض خبراتهم الشخصية في استخدام المال على أقرانهم، وتشجيع الأقران على مناقشة تلك الخبرات، وتقييم السلوكيات المتضمنة فيها من حيث كونها إيجابية أم سلبية. ويتفق ذلك مع ما أشار إليه (Hill, 2010) من أن تشجيع الأطفال الصغار على فهم الجوانب المالية من خلال ربطها بمواقف حياتية، يساعد الأطفال على تطبيق معرفتهم للعالم الواقعي real world knowledge ، في مواقف حياتية متنوعة.

• **ثالثاً : بعض نتائج تحليل الملاحظات التي تم تسجيلها أثناء تطبيق الأنشطة:**
أعطت نتائج تحليل الملاحظات التي تم تسجيلها فيما يتعلق بردود أفعال الأطفال أثناء تطبيق البرنامج، بعض المؤشرات على فاعلية الألعاب المالية، حيث أوضحت ما يلي:

7 قيام الأطفال بابتكار بعض الألعاب المالية الخاصة بهم فيما يتعلق بالعملات، كأن يطلبوا من بعضهم تخمين ما معهم من عملات، ومن معه عملات مساوية لقيمة العملات التي مع زميله.

7 قيام بعض الأطفال بإحضار عملات تذكارية أو عملات من بلاد أخرى، من المنزل. بعد استئذان ولي الأمر وعرضها على المعلمة، وعلى باقي الأطفال.

7 حرص الأطفال على أن يوضحوا للمعلمة كيف أنهم قاموا بتغيير بعض سلوكياتهم المالية الخاطئة، والقيام بسلوكيات إيجابية، مثل ادخار جزء من مصروفهم بدلا من إنفاقه بأكمله على الحلوى.

- 7 اهتمام الأطفال بعرض خبراتهم الشخصية أو خبرات أفراد أسرهم فيما يتعلق بإنفاق وإدخار ومشاركة المال، أثناء المناقشات التي كانت تعقب الألعاب التعليمية.
- 7 قيام الأطفال بالربط بين الجوانب المالية التي تتناولها الألعاب، وبين بين المواقف التي لاحظوها في الواقع، أو في قصص تم سردها عليهم مسبقاً أو في التلفزيون (في الإعلانات وأفلام الكرتون).

• التوصيات والمقترحات:

أ- التوصيات:

- في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، تتقدم الباحثة بالتوصيات التالية:
- 7 الاهتمام بتدريب معلمات رياض الأطفال قبل وأثناء الخدمة على الممارسات الملائمة في مجال التثقيف المالي للأطفال.
- 7 عقد ندوات لتوعية أولياء أمور الأطفال بالممارسات الملائمة في التثقيف المالي للأطفال داخل المنزل وخارجه.
- 7 الاهتمام بنشر الثقافة المالية لدى الأطفال إلكترونياً، من خلال وجود روابط خاصة بذلك على الموقع الإلكتروني للروضة، أو على المواقع الإلكترونية للمؤسسات المهتمة بثقافة الطفل، أو المؤسسات المالية والاقتصادية المحلية، كنوع من المشاركة المجتمعية، وبالشكل الذي يساعد أولياء الأمور على المشاركة بفاعلية في التثقيف المالي لأطفالهم.
- 7 قيام المؤسسات المهتمة بثقافة الطفل، والمهتمين بأدب الطفل، بإعداد كتب وقصص أطفال، تتناول جوانب الثقافة المالية، بالشكل الذي يساعد في تفعيل دور مكتبات الأطفال العامة، ومكتبة الروضة في التثقيف المالي للأطفال.

- 7 إعداد دليل التثقيف المالي لطفل الروضة، بالتعاون بين مشروع تحسين التعليم في الطفولة المبكرة، وأبرز المؤسسات المالية والاقتصادية المحلية.

ب- المقترحات:

- في إطار الدراسة الحالية، وفي ضوء النتائج، ظهرت بعض التساؤلات، والتي بدورها تفتح المجال لاقتراح عدة دراسات مستقبلية، من أهمها:
- 7 فاعلية موقع تعليمي عبر الإنترنت في التثقيف المالي للأطفال الروضة.
- 7 دور الألعاب التعليمية المالية في تنمية مهارات التفكير / الاستدلال الاقتصادي لدى أطفال الروضة.
- 7 دور أدب الطفل في تنمية السلوكيات المالية للأطفال الروضة في ضوء معايير الثقافة المالية.
- 7 إعداد دليل للأسرة في التثقيف المالي للأطفال الروضة.
- 7 برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال لتصميم برامج التثقيف المالي في ضوء معايير الثقافة المالية.

• المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. إسماعيل، سلوى (٢٠١٠). مدى فاعلية برنامج تعليمي قائم على الألعاب التربوية لفروبل في تنمية التفكير الإبداعي لأطفال الروضة. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة المنوفية.
٢. الحيلة، محمد (٢٠٠٦). الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها: سيكولوجياً وتعليمياً وعملياً (ط٣). عمان: دار المسيرة.
٣. السيد، فؤاد (٢٠٠٠). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. القاهرة: دار الفكر العربي.
٤. الشخص، عبد العزيز (٢٠٠٦). مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٥. اللقاني، أحمد والجمال، علي (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس (ط٣). القاهرة: عالم الكتب.
٦. الهنداوي، علي (٢٠٠٣). سيكولوجية اللعب. عمان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ودار حنين.
٧. الهويدي، زيد (٢٠٠٥). الألعاب التربوية: استراتيجية لتنمية التفكير (ط٢). الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
٨. بيرس، ماريلا ولانندو، جينيفيف (١٩٩٦). اللعب ونمو الطفل. إعداد: عبد الرحمن سليمان وشيخة الدريستي. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
٩. جاد، مني (٢٠٠٣). التربية البيئية لطفل ما قبل المدرسة وتطبيقاتها. القاهرة: حورس للطباعة والنشر.
١٠. حنا، فاضل (١٩٩٩). اللعب عند الأطفال. دمشق: دار مشرق - مغرب للخدمات الثقافية والطباعة والنشر.
١١. سري، إجلال (١٩٨٨). اختبار ذكاء الأطفال (ط٢). القاهرة: عالم الكتب.
١٢. سعادة، جودت وعقل، فوزا واشتية، جميل وزامل، مجدي وأبو عرقوب، هدى (٢٠٠٦). التعلم النشط بين النظرية والتطبيق. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
١٣. شيريدن، ماري (٢٠٠٥). اللعب في الطفولة المبكرة ترجمة: محمد طالب سليمان غزة: دار الكتاب الجامعي.
١٤. صوالحة، محمد (٢٠٠٤). علم نفس اللعب. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
١٥. عبد الرحمن، سعد (١٩٩٨). القياس النفسي: النظرية والتطبيق (ط٣). القاهرة: دار الفكر العربي.
١٦. عيسى، أحمد (٢٠٠٦). فاعلية الألعاب التعليمية في إكساب بعض المفاهيم العلمية لأطفال مرحلة رياض الأطفال المعاقين سمعياً بالملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
١٧. قطامي، يوسف (٢٠٠٨). الاتجاهات الحديثة في تربية الطفل. القاهرة: الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.
١٨. قناوى، هدى (١٩٩٥). الطفل وألعاب الروضة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
١٩. كوجك، كوثر (٢٠٠١). اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس (ط٢). القاهرة: عالم الكتب.

٢٠. ماكنتاير، كريستين (٢٠٠٤). أهمية اللعب للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. ترجمة: خالد العامري، القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع.
٢١. محمد، داليا (٢٠٠٨). تنمية الحس المعماري لدى أطفال الرياض باستخدام الألعاب البنائية. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة طنطا.
٢٢. محمد، صفاء وعبد الله، نجوى (٢٠٠٦). أثر استخدام الألعاب التعليمية في علاج صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة. المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية بالوادي الجديد: التعليم والتنمية في المجتمعات، من ٥ - ٦ مارس.
٢٣. مشروع تحسين التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة (٢٠٠٩). ورشة عمل منهج رياض الأطفال الجديد. القاهرة: وزارة التربية والتعليم.
٢٤. منصور، رشدي (١٩٩٧). حجم التأثير: الوجه المكمل للدلالة الإحصائية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، مج ٧، يونيه، ٥٧ - ٧٥.
٢٥. واصف، سوزان (٢٠٠٤). فعالية استخدام ألعاب الدراما الاجتماعية في إكساب طفل الروضة بعض المفاهيم البيئية والسلوكيات الإيجابية المرتبطة بها. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة المنصورة.
٢٦. وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٨). المعايير القومية لرياض الأطفال في مصر. القاهرة.

• ثانياً : المراجع الأجنبية:

1. A and B make 3 Ltd (2008). a + b = 3 Financial Education Curriculum.
2. Retrieved 25 May 2009 from http://www.aandbmake3.com/images/children_curriculum.pdf
3.(2009). Children Programmes: The Beach Party.
4. Retrieved 25 May 2009 from http://www.aandbmake3.com/pages/english_children.html
5. ASIC(2003). Financial Literacy in Schools. Australia: Australian Securities and Investments Commission
6. Australian Financial Literacy Foundation (n.d). Financial literacy foundation essential elements financial literacy assessment: educational materials eligibility and assessment guidelines for materials developers. Australian Government. Retrieved 25 May 2009 from: <http://www.understandingmoney.gov.au/documents/essential.pdf>
7. Behal, P., Bennett, K., Crites, A., & Weigel, D. (2003). Money on the bookshelf: using children's books to reach limited resource families with money management education. Journal of Extension, 41(3)
8. Broadhead, P.(2006). Developing an understanding of young children's learning through play: the place of observation, interaction and reflection. British Educational Research Journal,(32) 2, 191-207
9. Cohen, L.& Uhry, J.(2007). Young children's discourse sStrategies during block Play: a Bakhtinian approach. Journal of Research in Childhood Education, 21(3), 302-315.

10. Credit Union National Association (2004). 17 things a five-year-old should know about money. Retrieved 25 May 2009 from http://www.creditunion.coop/download/pre_k_12.pdf
11.(2009). "Thrive by Five :Teaching Your Preschooler About Spending and Saving" Retrieved 25 May 2009 from http://www.creditunion.coop/pre_k/index.html
12. Danes, S.& Dunrud, T. (2008). Teaching children money habits for life. Children and Money Series, UW Minnesota Extension
13. de Clercq, B. (2009). Do our children know anything about money? An exploratory study. Meditari Accountancy Research, 17(1), 1-13.
14. Drew, W. , Christie, J. , Johnson, J., Meckley, A., & Nell, M.(2008) Constructive play: a value-added strategy for meeting early learning standards. Young Children, 63, 38-44
15. Greenspan, A. (2005). The importance of financial education today. Social Education, 69(2), 64-65.
16. Hays, R. (2005). The Effectiveness of instructional games: a literature review and disscussion.USA: Naval Air Warfare Center Training Systems Division.
17. Hensen, L. E. (2005). ABCs of early mathematics experiences. Teaching Children Mathematics, 12(4), 208.
18. Hill, A. (2010). Money matters for the young learning. Social Studies and the Young Learner, 22 (3), 25-31.
19. Hogarth, J. (2006). Financial education and economic development. Paper presented at International Conference hosted by the Russian G8 Presidency in Cooperation with the OECD: Improving Financial Literacy, 29-30 November
20. Holden, K., Kalish, C., Scheinholtz, L., Dietrich, D., & Novak, B.(2009). Financial Literacy Programs Targeted on Pre-School Children: Development and Evaluation. Washington: Credit Union National Association, Inc.
21. Johnston, H.(2005). Importance of financial literacy in the global economy. The Financial Education Summit, Kuala Lumpur, 12 December.
22. Jump\$tart Coalition for Personal Financial Literacy (2007).National Standards in K-12 Financial Education with Benchmarks, Knowledge Statements and Glossary (3rd). Washington: Jump\$tart Coalition.
23.(2009). National Financial Literacy Conference for Educators. Washington, DC. 6-8 November.
24.(2010). President Obama proclaims april as national financial literacy month.
25. Retrieved 29 April 2010 from [http://www.jumpstart.org/assets/files/2010 presidentialproclamation.pdf](http://www.jumpstart.org/assets/files/2010%20presidentialproclamation.pdf)
26. Kelly, C.(2002). Financial Literacy in Schools. Washington: Credit Union National Association
27. Klopfer, E., Osterweil, S., & Salen, K.(2009). Moving Learning Games forward. Massachusetts: Creative Commons.

28. Lopus, J., Morton, J., & Willis, A.(2003). Activity-based economics. Social Education, 67 (2), 85-89.
29. Lucey, T. (2007). The art of relating Moral Education to Financial Education: An Equity Imperative. Social Studies Research and Practice. (2) 3, 486-500.
30. Martin, A., & Oliva, J. C. (2001). Teaching children about money: Applications of social learning and cognitive learning developmental theories. Journal of Family and Consumer Sciences, 93(2), 26-29.
31. McCormick, M. H., & Godsted, D. (2006). Learning your monetary ABCs: The link between emergent literacy and early childhood financial literacy NFI Report. Indiana State University: Networks Financial Institute.
32. Morris, L. (2006). Personal Financial Management (PFM) curriculum. Document prepared for The Retirement Commission, New Zealand Trust.
33. NASBE(2006). Who will own our children?. The report of the National Association of State Boards of Education on Financial and Investor Literacy. Alexandria, Va.
34. NEFE(2001).Simple Steps to Raising Money- Smart Child:from Toddlers to Teens. Washington DC: National Endowment for Financial Education press.
35. OECD (2005a). Improving Financial Literacy: Analysis of Issues and Policies. Paris: Organization for Economic Co-operation Development.
36.(2005b). Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
37.& U.S. Treasury Department(2008). International Conference on Financial
38. Education :Taking Financial Literacy to the Next Level: Important Challenges and Promising Solutions.WashingtonDC,7-8 May.
39. O'Neil-Haight, M.(2010).Educator teams up to teach finance to young children Journal of Family and Consumer Sciences,(102)2,43-47
40. Otto, A., Schots, P., Westerman, J., & Webley, P. (2006). Children's use of saving strategies: An experimental approach. Journal of Economic Psychology, (27) 57, 57-72.
41. Personal Finance Education Group (2005). Money Week: A Themed Approach to Financial Capability for 3–11-year-olds. London: Personal Finance Education Group.
42. Practical Money Skills for Life (2010). Lessons: Young Children. Retrieved 29April 2010 from http://www.practicalmoneyskills.com/foreducators/lesson_plans/file.php?file=lev_1/YoungChildren.zip
43. Rodgers, Y., Hawthorne, S., & Wheeler, R.. (2007). Teaching Economics through Children's Literature in the Primary Grades. The Reading Teacher, (61) 1, 46-55
44. Roos, V., Chirorob, P., Van Coppenhagenb, C., Smithb, I., van Heerdenb, E., Abdoolab,R., Robertsonb,K., & Beukesb ,C.(2005).

- Money adventures: Introducing economic concepts to preschool children in the South African context. *Journal of Economic Psychology* (26) 2, 243-254.
45. Rule, A. (2007). "Mystery Boxes: Helping Children Improve Their Reasoning". *Early Childhood Education Journal*, (35) 1, 13-18.
 46. Schug, M.C., Wynn II, R.L., & Posnanski, T.J. (2002). Improving financial and economic education: A program for urban schools. *Social Education*, 66(4), 239-244.
 47. Seefeldt, C.(2005). *Social Studies for the Preschool/Primary Child*. Columbus: Merrill
 48. Sherraden, M., Johnson, L., Guo, B., & Elliott, W.(2009). Financial capability in children: Effects of participation in a school-based financial education and savings program. *Journal of Family and Economic Issues*, Washington University in St.Louis: Center for Social Development.
 49. Suiter, M., & Meszaros, B. (2005). Teaching about saving and investing in the elementary and middle school grades. *Social Education*, 69(2), 92-95.
 50. The Consumer and Financial Literacy Taskforce (2004). Australian consumers and money: discussion paper. Retrieved 16 February 2009 from <http://cfltaskforce.treasury.gov.au/content/discussionasp?NavID=4>.
 51. Torbert, M.(2005). Using active group games to develop basic life skills. *Young Children*, (60)4, 72-78
 52. VanFossen, P.(2003). Best practice economic education for young children. *Social Education*, 67 (2), 90-94
 53. Whyte, J.C. & Bull, R.(2008). Number games, magnitude representation, and basic number skills in preschoolers. *Developmental Psychology*, (44) 2, 588-596
 54. WSBI (2009). The contribution of financial education to the enlargement of access to finance: WSBI involvement, views and proposals. World Savings Banks Institute. Retrieved 25 May 2009 from: http://www.wsbi.org/uploadedFiles/Position_papers/0064.pdf
 55. Young-Loveridge, J. (2004). Effects on early numeracy of a program using number books and games. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 82-98

مدرس مناهج وطرق تدريس رياض الأطفال
كلية التربية بالإسماعيلية - جامعة قناة السويس

البحث التاسع :

" واقع استخدام تقنيات التعليم لدى معلمي العلوم بالمرحلة
المتوسطة واحتياجاتهم التدريبية (دراسة تشخيصية) "

" واقع استخدام تقنيات التعليم لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة واحتياجاتهم التدريبية (دراسة تشخيصية) "

د/ علي بن محمد ظافر الكلثمي الشهري

• مقدمة :

لقد أصبح من نافلة القول التحدث عن أهمية التدريب قبل الخدمة أو أثناءها للمعلمين ، حيث أصبحت ضرورة من ضرورات العمل التربوي ؛ لكي يقف المعلم على أحدث نظريات التعليم ، ويواكب أهم معطيات العصر ، لا سيما معلمي مادة العلوم التي تتصف بالتحديث والاكتشافات الجديدة. إن الاحتياج لتدريب معلمي العلوم على تقنيات التعليم أصبح حاجة ملحة ، نظرا للتطور المذهل في تلك التقنية المتطورة دائما ، التي تأتينا كل يوم بجديد .

وقد أصبحت عملية إعداد المعلم من القضايا التي تلقي اهتماماً متزايداً في الأوساط التربوية ، سواء في المحيط العربي أم الخارجي ، حيث أحيطت هذه القضية بقدر كبير من الاهتمام ، الذي يعزى ، بالدرجة الأولى ، إلى أهمية الدور الذي يقوم به المعلم في المجتمع وإلى طبيعة هذا الدور. (يوسف ١٩٨٥ م : ص٢).

وكان دور المعلم في الماضي يقتصر على توصيل المعلومات ونقل المعرفة للنشء ولكنه اليوم . إزاء تحديات العصر المتمثلة في الانفجار المعرفي، والزيادة السكانية والتقدم العلمي والتكنولوجي . قد فرض عليه متابعة كل جديد ، وتطبيق ما طرأ من تقدم في محتوى التعليم وطرق التدريس وأساليبه ، واستيعاب ذلك مما جعل هذا الدور الجديد للمعلم يحتاج للتدريب المستمر كأمر مهم وضروري. (الجامعة العربية ، ١٩٧٥ م : ص٣).

وقد شهدت السنوات الأخيرة تحولاً كبيراً في فلسفة إعداد المعلم قبل الخدمة وأثناءها ، ولا تزال الكثير من أنماط إعداد المعلم وأساليبه تجرب حتى الآن ، وقد تبني المهتمون ببرامج إعداد المعلم وتدريبه قبل الخدمة وأثناءها نموذجين لهذا الإعداد هما: النموذج القائم على الخبرة. والنموذج القائم على كفاءات التدريس أو مهاراته. (Devlinand&Warmock,119,1997).

وقد أظهرت نتائج العديد من الأبحاث في مجال إعداد المعلم أ، التركيز على أنماط محددة من السلوك في تدريب المعلم ، أجدى وأكثر فاعلية في تغيير سلوك المعلم وأدائه من مجرد الاعتماد على طرق التدريس التقليدية (Smith, 1975:83).

وبرنامج إعداد المعلم القائم على الكفاءات ، يهتم بتحديد الكفاءات التي يجب أن يعرفها المعلم ، ويجعل المعايير واضحة للتطبيق، وعند التقويم أيضاً (Welch,1975:1).

ويؤكد (اللقاني وآخرون ، ١٩٩٠ : ص١٩٢) أن المعلم . بشكل عام . يجب أن يمتلك كفاءات معينة ، وهذه الكفاءات مشتركة بين جميع المعلمين . ولكن

إلى جانب ذلك هناك كفاءات تخصصية يجب أ، يمتلكها معلم العلوم ، ومن أبرزها : كفاءات تكنولوجيا التعليم.

وقد لاحظ (القاضي ومحمود ، ١٩٩٣م : ص٣١٤) أن هناك تقصيراً في برامج إعداد المعلم في مجال تحديد كفاءات تكنولوجيا التعليم اللازمة للمعلم ؛ فقد تبين أن معظم برامج المعلمين لا تزال محدودة ومرتبطة بالإطار المعرفي والنظري أكثر منها بالجانب المهني.

إن إجراء تقدير الحاجات ، كخطوة أولى عند الإعداد لإنتاج برامج تعليمية أو تدريبية ، أو عند الإعداد لإنتاج مساق جديد ، أو شريط فيديو ، أو فيلم ثابت سمعي بصري متزامن ، أو إنتاج حقيبة تعليم يعد من المسلمات التي اتفق على أهميتها غالبية متخصصي وسائل وتكنولوجيا التعليم. (Rossett,1991,Melton,1977).

ويعد تقدير الحاجات خطوة أساسية في معظم البرامج التعليمية أو التدريبية ؛ إذ لا يمكن تصميم برامج تعليمية أو تدريبية دون معرفة الفجوات في أداء المتعلمين أو المتدربين ، أو معرفة الفجوات في أداء المؤسسة نفسها. ومن خلال اتباع إجراءات نظامية لتحديد الحاجات وتقديرها ، يمكن مراجعة البرامج من أجل التقدم نحو تحقيق الأهداف المحددة المرغوبة. (أبو جابر ، ١٩٩٥م : ص٢٣٦).

وعلى الرغم من أهمية تقدير الحاجات ، واتفاق معظم الخبراء على استخدامها ، تشير بعض الدراسات إلى عدم الالتزام الفعلي بتطبيق تقدير الحاجات ، نتيجة بعض الظروف والعوامل التي تعوق استخدامها. (Sarthy,1977:24)؛ ففي دراسة لزييمكي لوصف الآلية التي ينجز فيها المدربون (٢٦٨٩) مهام أعمالهم تبين أن ٦٠٪ منهم يقومون بكتابة الأهداف ، و٧٨٪ يتخذون قرارات استخدام الوسائل في ضوء الأهداف المحددة ، و٣٨٪ فقط يقومون بإجراء تقدير الحاجات بطريقة رسمية ومنظمة في كل مشروع تدريبي يشرفون عليه. (Zemke, 1985:103).

وقد أكدت روسيت وسابا أن تقدير الحاجات سيبقى نقطة اهتمام المهتمين والمهنيين ، خاصة أنه يعتبر استجابة للخدمات ونجاحها (Rossett & Saba, 1987:279).

وفي دراسة قام بها هدسبث (Hudspeth) لمعرفة حاجات التدريب لأكثر من (١٠٠) مدرب من تكساس في الولايات المتحدة الأمريكية ، وجد أن فقرة "جمع البيانات واستخدامها من مصادر متنوعة لتحديد حاجة التدريب بدقة" تأتي كأولوية ثانية في التدريب مباشرة بعد فقرة "قدرة المدربين على اختيار مواد تعليمية مفيدة". (Hudspeth,1985:30-32).

ولقد اهتمت الدراسات والبحوث بقضية التنمية وتدريب القوى البشرية أثناء الخدمة. ويؤكد هذا الاهتمام (٤٤) توصية هي توصيات المؤتمر العربي للتدريب

الإداري (جامعة الدول العربية ١٩٧٦م، ص٤٧) الذي نظمته المنظمة العربية للعلوم الإدارية، التابعة لجامعة الدول العربية، ومن هذه التوصيات : وجوب وضع خطة متكاملة للتدريب في الدولة ، تقوم على حصر وتحديد الاحتياجات التدريبية بأساليب علمية وعملية ومنها أيضا ضرورة الاهتمام بالتدريب قبل الخدمة وأثناء العمل.

ومن الدراسات التي أمكنها توظيف تكنولوجيا التعليم في مجال التدريب: "دراسة مركز المعلومات السمعية والبصرية الياباني ١٩٧٣م : ص٢٩" ويقدم فيها معيارا منهجيا في التدريب أثناء الخدمة في مجال الوسائل التعليمية ، وذلك لتحديد الحاجات التدريبية للعاملين في كل من التعليم المدرسي وخارج المدرسي ، ويعتمد في ذلك على تحديد أهداف التدريب والخطة الزمنية ؛ وكذلك دراسة أندريا رايت ، حيث أجرت دراسة للتدريب على تصميم المواد والوسائل التعليمية ، محددا لها الهدف من التدريب وبرامج التدريب في ضوء احتياجات التصميم والتدريب (Andrew, Wright, 1973:58).

• مشكلة الدراسة :

إن تدريب المعلمين على تقنيات التعليم يعد ضرورة ملحة يفرضها واقع التقنيات الآن ، لا سيما أن هؤلاء معلمون لمادة العلوم التي يصعب جدا ، بل يستحيل أحيانا ، أن يتعامل معها المعلم والطالب دون اللجوء إلى استخدام الوسائل مثل المختبرات والمجاهر (الميكروسكوبات) والنماذج والعينات..، ولذلك نجد أن تحديد الاحتياجات التدريبية على تقنيات التعليم لمدرسي مادة العلوم يجعل المدرس أكثر عطاءً ، والطلاب أكثر استيعابا ، وهو الغرض المنشود الذي نسعى لتحقيقه جميعا.

إننا نجد اليوم ، في المملكة العربية السعودية ، الاهتمام الواضح الجلي بالتعليم في كل مستوياته من الروضة إلى الابتدائية ثم المتوسطة والثانوية وصولا إلى الجامعة ، حيث سخرت للتعليم والتعلم كل الإمكانيات المتاحة وازداد بل تضاعف عدد الطلاب وعدد المدارس وأيضا الجامعات، التي أصبح خريجوها في كل أنحاء المملكة العربية السعودية وخاصة في مجال التعليم ، حيث العديد من كليات التربية التي تخرج معلمين يعتمد عليهم في بناء جيل قادم.

وتتبلور مشكلة الدراسة في: الحاجة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية على تقنيات التعليم لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة ، كما يراها المشرفون التربويون ومديرو المدارس والمعلمون بمحافظة النماص.

• أسئلة الدراسة :

- 7 ما الاحتياجات التدريبية في مجال تقنيات التعليم لمعلمي العلوم في المدارس المتوسطة ؟
- 7 هل تتوافر تقنيات التعليم اللازمة لتدريس مادة العلوم في المدارس المتوسطة بمحافظة النماص ؟

- 7 هل يستخدم معلمو العلوم تقنيات التعليم لتدريس مادة العلوم في المدارس المتوسطة بمحافظة النماص؟
- 7 ما المعوقات التي تحول دون استخدام تقنيات التعليم لتدريس مادة العلوم في المدارس المتوسطة بمحافظة النماص؟

• أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى:

- 7 التعرف على درجة الاحتياجات التدريبية على تقنيات التعليم لمعلمي مادة العلوم في المدارس المتوسطة بمحافظة النماص.
- 7 التعرف على مدى توافر تقنيات التعليم لتدريس مادة العلوم في المدارس المتوسطة بمحافظة النماص.
- 7 التعرف على مدى استخدام تقنيات التعليم لتدريس مادة العلوم في المدارس المتوسطة بمحافظة النماص.
- 7 التعرف على المعوقات التي تحول دون استخدام تقنيات التعليم لتدريس مادة العلوم في المدارس المتوسطة بمحافظة النماص؟

• أهمية الدراسة :

• الأهمية النظرية:

أن هذه الدراسة إن شاء الله ستثري المكتبة السعودية والعربية في تحديد درجة الاحتياجات التدريبية على تقنيات التعليم لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة.

• الأهمية التطبيقية :

وتتمثل في التوصيات والنتائج التي ستسفر عنها هذه الدراسة ، والتي يمكن وضعها محل التطبيق العلمي.

• الأهمية في التدريس:

لأن استخدام المعلم للحديث من الوسائل التعليمية سوف يثري أدائه بما ينعكس على تحصيل الطلاب لا سيما في مادة العلوم.

• الأهمية في التدريب:

حيث الضرورة الماسة لتدريب المعلمين على الوسائل التعليمية وتوظيفها في عمليتي التعليم والتعلم.

• حدود الدراسة :

اقتصرت الدراسة على إجراء تحديد دقيق للاحتياجات التدريبية على تقنيات التعليم لمعلمي مادة العلوم ، بالمرحلة المتوسطة في إدارة التعليم بمحافظة النماص خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٢٢/٢١ هـ.

• مصطلحات الدراسة :

• الاحتياجات التدريبية :

يقصد بتحديد الاحتياجات التدريبية تحليل مجالات عدم التوازن في الطلب على التدريب من ناحية ، والفرص التدريبية المعروضة من ناحية أخرى . (توفيق ١٩٩٤م ، ص١٠٦).

ويعرف الباحث الاحتياجات التدريبية إجرائياً بأنها (تحديد وتنمية المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لمعلمي مادة العلوم في مجال استخدام تقنيات التعليم ، لرفع كفاءتهم وقدراتهم المهنية ومساعدتهم على مواجهة المواقف وحل المشكلات).

• **تقنيات التعليم:**

هي النظرية والتطبيق في تصميم العمليات والمصادر وتطويرها واستخدامها وإدارتها وتقويمها. (AECT, 1994:29).

وهي المواد التعليمية اللفظية وغير اللفظية وغير اللفظية والمعينات التي تساعد المدرس على أداء مهمته التعليمية في الفصل وأمام طلبته بسهولة ويسر ومثل : الخرائط الجغرافية والأفلام السينمائية والشرائح الشفافة وأشرطة التسجيل السمعي وسبورة الحائط والتلفاز واللوحة الوبرية والصور التعليمية. (المشيح ، ١٩٨٧م، ص ٨).

كما عرفها بأنها (الأسلوب المنهجي المنظم لتصميم وتنفيذ وتقويم عمليتي التعليم والتعلم). (المشيح ، ١٩٨٩م، ص ١١٠).

ويعرف الباحث تقنيات التعليم تعريفاً إجرائياً بأنها (تلك المواد والأجهزة التعليمية التي يتم التدريب عليها في البرامج التدريبية).

• **الإطار النظري :**

• **أولاً : الحاجات التدريبية :**

• **مفهوم التدريب :**

يفضل بعض المربين استخدام عبارة (تربية المعلمين أثناء الخدمة) بدلاً من (تدريبهم أثناء الخدمة)، لأن التدريب يتعلق بالحيوان ، أما التربية فهي للإنسان، ولكن هذا التمييز لا يستند إلى أساس علمي أو واقعي ؛ فمن الناحية العلمية يعد التدريب جزءاً من التربية ، كما أن التعليم جزءاً منها أيضاً ، ومن الناحية الواقعية والعلمية تستخدم كلمة تربية للإنسان والحيوان معا (مرسى ١٩٩٥م ، ص ١٦٩). وهناك تعريفات متعددة للتدريب تركز على هدف واحد هو أن التدريب يعمل على زيادة كمية المعرفة والمعلومات وتنمية المهارات والاتجاهات. ومن هذه التعريفات:

تعريف درويش حيث يذكر "أن التدريب نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغيرات سواء في الفرد أو المجتمع ، متضمناً المعلومات والخبرات والمهارات وطرق العمل والسلوك ، بما يؤهل الفرد أو الجماعة للقيام بأعمالهم بكفاءة وإنتاجية" (درويش ، ١٩٨٨م، ص ١٢).

كما يعرف إبراهيم التدريب على "أنه عملية التنمية المستمرة والمخططة لمعارف ومهارات العاملين على اختلاف مستوياتهم التنظيمية ، وتحسين اتجاهاتهم بقصد رفع مستويات الأداء والكفاءة الإنتاجية ، بما يعود بالفائدة

على المنظمة والعاملين بها ، وعلى المجتمع بصفة عامة" (إبراهيم ١٩٨٩م، ص٢٥).

في التراث العربي الإسلامي الأصيل أكد المدربون على أهمية استمرارية تعلم المعلم ، ومنهم على سبيل المثال ، ابن القيم ، الذي يرى أن المربي الجيد لا يكفي بما وصل إليه من علم ، بل يطلب المزيد منه (الحجاجي ، ١٩٨٨م ، ٤٤٥).

كما يعرف الشاعر التدريب على "أنه عملية إكساب المعارف والمهارات لمجموعة من الأفراد ، بغية رفع كفاياتهم المهنية للحصول على أقصى إنتاجية ممكنة (الشاعر ، ١٩٩١م ، ص١٠).

ويشير النجادي بقوله "إن إحداث تغيير تربوي هادف أو تحديث في المناهج وطرق التدريس لا يتم بدون معلم يكون على قدر من الكفاية تمكنه من إحداث هذه التغيرات" (النجادي ١٩٩٦م ، ص١١٢).

ويؤكد ذلك ما ورد في تقرير (هولمز) الذي أكد على أن تطوير نوعية التعليم في المدارس لن يتم إلا من خلال تطوير مستوى المدرسين (السادة ١٩٩٧م ، ص٢١).

ولما كان الإعداد العلمي والمهني للمعلم نقطة البداية للنمو في المهنة ، حيث أن العمل الفعلي هو "المجال الحي الذي يختبر فيه المعلم كل ما تلقاه من معارف ومبادئ وأساليب أثناء فترة إعداده ، ويكتشف فيه قدراته ، وينمي مهاراته ويرى مواطن القوة والضعف في نفسه" (لبيب ، ١٩٨٥م ، ص٢٧٥) ، فإن هذا يتطلب أن تكون هناك برامج عصرية تقدم الخبرات والأساليب التعليمية لمساعدة المعلم في القيام بدوره الذي يتناسب مع متطلبات العصر الحديث ، سواء قبل الخدمة أم أثناءها .

ويرى حمدان أن التدريب هو صيغة من التربية المباشرة ، وهو عملية تعديل سلوكي لأداء فرد أو جماعة . ويميز بين تدريب الكوادر الوظيفية قبل الخدمة حيث يتصف عمليا بطول المدة وتعدد المهارات المقصودة منه ، وبين التدريب الذي يركز على تجديد أو تحديث أداء العاملين أثناء الخدمة ، حيث يستغرق غالبا فترة قصيرة من الزمن يوما واحدا في حدها الأدنى ، وسنة على الأكثر (حمدان ١٩٩٠م ، ص٨). وقد أوصت العديد والكثير من الندوات والمؤتمرات التربوية ، سواء في الدول الأجنبية أو العربية ، بضرورة تأهيل وتدريب المعلمين أثناء الخدمة وخصوصا في الدول النامية ، حيث "تزداد الحاجة إلى توفير فرص النمو العلمي والمهني أمام المعلم ، لأن أجهزة الإعداد بها قاصرة عن "أداء المعلم بما يتفق والمستوى المرغوب ، كما تزداد أهمية البرامج التدريبية في الدول النامية "للاستفادة من مواردها البشرية واستغلال طاقاتها أبنائها الكامنة ، في حل المشكلات القومية من أجل اللحاق بركب التقدم والحضارة" (لبيب ، ١٩٨٥م ، ص٢٧٧).

• التدريب التربوي :

هناك من يرى أن التدريب صورة من صور عملية التعليم ، فإذا كان التعليم هو التغيير الثابت نسبيا في السلوك ، فإن الهدف النهائي لأية عملية تدريبية هو التغيير في سلوك المتدرب نتيجة للخبرة التي مر بها (عسكر ١٩٩٥م ، ص١٣).

وتطلق عبارة التدريب training على "مختلف صور العمليات التعليمية والنشطة المخططة التي تهدف إلى إحداث تغيرات في الأداء الوظيفي للعاملين بالإضافة إلى سلوكيات أخرى مرتبطة به ، ويتم ذلك من خلال اكتساب معارف ، مهارات ، قيم ، واتجاهات جديدة" (عسكر ١٩٩٥م ، ص١١).

أما في المجال التربوي فقد عرف يوسف التدريب أثناء الخدمة بأنه "كل برنامج منظم ومخطط يمكن العاملين من النمو في المهنة التعليمية ، بالحصول على مزيد من الخبرات الثقافية والمسلكية ، وكل ما من شأنه أن يرفع من مستوى عملية التعليم والتعلم ويزيد من طاقات الإنتاجية" (يوسف ١٩٦٨م ص١٣).

ويتفق حسن مع التعريف السابق محدداً الهدف من التدريب ، فتدريب المعلمين أثناء الخدمة هو : "مجموعة من البرامج والأنشطة المخططة ، في ضوء فلسفة وإستراتيجية واضحة منبثقة من فلسفة وسياسة المجتمع عامة والتعليم خاصة ، التي تهدف إلى : (حسن ، ١٩٨٥م ، ص٢٨).

7 التاهيل العلمي أو التربوي.

7 التجديد.

7 التوجيه.

7 زيادة كفاءتهم إلى أقصى درجة ، وزيادة كفاءة النظام التعليمي الداخلي والخارجية"

وتعرف برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة أحيانا بأنها "عملية مخططة ومنظمة ومقصوده يقوم بتنفيذها وتقويمها ومتابعتها وتطويرها إدارات ومراكز وأجهزة تدريب المعلمين ، بهدف تطوير ورفع كفاءات المعلمين وتحسين أدائهم واكتسابهم للمعارف والمعلومات والمهارات والاتجاهات التي تجعلهم أكثر فاعلية وخبرة في عملهم المهني والأكاديمي".

والملاحظ أن هذا التعريف تضمن الجهة المسئولة عن التدريب ومهامها ، وقد أورد الفراء عددا من التعريفات ، مثل تعريف هندرسون Henderson الذي يعرف برامج التدريب بأنها : الأنشطة التي تصمم لتحسين أداء المعلم المهني ، وستيفنز Stephens الذي يرى أن التدريب أثناء الخدمة يعني التنمية الذاتية للمعلم وستيفنز الذي يرى أن التدريب أثناء الخدمة يعني التنمية الذاتية للمعلم وموران Morant الذي يشمل تعريفه للتدريب جميع البرامج التي يمكن للمعلم المشاركة فيها ، بما في ذلك دراسات للحصول على مؤهل أعلى وطموحاته في التقية (الفراء ، ١٩٩٠م ، ص٧-٩).

وبتفحص التعريفات السابقة نجد أن معظمها يذهب إلى أن التدريب أثناء الخدمة عبارة عن أنشطة وبرامج مخطط لها ، هدفها النهائي رفع كفاية المعلم وتحسين أدائه ، أي لا تقتصر على الجانب العلاجي ، بل لها دور تجديدي وتطويري ، كما أنها عملية مستمرة تستهدف المعلمين الموجودين فعلاً في الخدمة ، وتشرف عليها جهات محددة. وهناك تعريفات قليلة تركز على الدور الذاتي للمعلم في تدريب نفسه بنفسه (تعريف ستينفرز Stephens).

• أهمية التدريب:

يعد التدريب أثناء الخدمة أحد الأساليب التي تحقق الانسجام والتوافق بين الفرد وحاجاته وقدراته وبين متطلبات العمل. ويرى يوسف أن التدريب أثناء الخدمة هو بمنزلة ضبط وتوجيه وحفز طاقات النمو المهني الذاتية الموجودة لدى المعلمين ، وذلك عن طريق تهيئة الظروف الموضوعية الملائمة لتوجيه النمو المهني الذاتي نحو إتقان مهارات التعلم ومهارات التدريس ، لكي تكون العملية استمرارية وخلقة. كما يؤكد على أن كل خلل في استراتيجية الإعداد قبل الخدمة لا بد من إصلاحه وتعديله عن طريق التدريب أثناء الخدمة ويوصي انطلاقاً من مفهوم التربية المستديمة ، بالتخطيط للتدريب المستمر ، وذلك لأن برامج ما قبل الخدمة ، مهما كان نوع الإطار الذي تتم فيه لا يمكن أن تعاش التطور السريع في المفاهيم التربوية والتحول الشاملة في شتى مجالات الحياة (يوسف ١٩٨٥م ، ص ٤- ١٠).

ويؤكد ذلك أبو زينة وآخرون ، الذين يذهبون إلى أن برامج إعداد المعلم قبل الخدمة ، مهما كانت جودتها ، فإنها لا تستطيع أن تزود المعلم بحلول لكل المشكلات التي ستواجهه في مواقع العمل الفعلية ، هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى فمهما كانت مهارة المعلم وكفاءته فإنه لا يستطيع الاحتفاظ بهذه المهارة وتلك الكفاءة لمدة طويلة وذلك نتيجة للتطورات السريعة في مادة تخصصه وأساليب تدريسها (أبو زينة وآخرون ، ١٩٩٠م ، ص ١٤٦).

وفي دولنا العربية تزداد الحاجة إلى التدريب لتلافي أوجه النقص في مؤسسات الإعداد ، فقد أشار أحد التقارير إلى أن واقع مؤسسات إعداد المعلمين في المنطقة العربية يتسم بالعديد من نقاط الضعف ، أهمها: (حجاج ، ١٩٩٥م ، ص ١٨)

- 7 تدني مستوى الإعداد.
- 7 غلبة الكم على الكيف.
- 7 غلبة الطابع النظري على الجانب العملي.
- 7 نقص الوسائل والمختبرات.
- 7 الافتقار إلى الأبحاث العلمية الميدانية للمشكلات التربوية.
- 7 عدم وجود معايير صحيحة لاختيار المعلمين وإعدادهم.

وقد أوضحت معظم المؤتمرات والندوات التربوية التي عقدت في عالمنا العربي الحاجة إلى تدريب المعلمين ، التي يمكن إبرازها في النقاط التالية:

7 أن معظم الدول العربية بوجه عام ، ودول الخليج العربي بوجه خاص ، قد استعانت بعدد كبير من المعلمين الذين لم تتوافر فيهم الشروط الكافية للنجاح في مهنة التدريس ، نظرا لغياب الإعداد الملائم لهؤلاء المعلمين قبل الخدمة ، ونظرا لقلة فرص التدريب أمامهم أثناء الخدمة.

7 اندفاع الدول العربية نحو توفير فرص تعليمية جيدة لأبناء المجتمع ، مما دعى هذه الدول إلى إلحاق من يرغب في العمل بمهنة التعليم بمؤسسات إعداد المعلمين ، ومن ثم تخريج معلمين غير مؤهلين تأهيلا جيدا .

7 الانفجار المعرفي وثورة المعلومات بحيث أصبح من المستحيل أن يبقى الفرد بمعزل عما يستجد من معلومات في مجال تخصصه .

7 التطور الذي حدث للتربية من حيث مفاهيمها ومحتواها ، وطرق تدريسها مما عمق من دور المعلم بحيث أصبح موجها وقائدا ومنسقا (أبو زينة وآخرون ، ١٩٩٠م ، ص ١٤٥).

7 إعطاء نوع من التعزيز لمؤسسات إعداد المعلمين عن نوعية وكفاءة المعلمين المتخرجين منها ، كي يتسنى لها مراجعة برامج الإعداد بناء على الأداء الواقعي للخريجين ، كما يساعد التدريب المعلمين الجدد على التأقلم مع المهنة والأجواء المحيطة بها (مكتب التربية العربي ١٩٨٤م ، ص ١١٢).

وتزداد الحاجة إلى التدريب خصوصا لمعلمي مادة العلوم في المرحلة المتوسطة في بلادنا ، حيث أن بعض معلمي العلوم في هذه المرحلة يتم إعدادهم في كليات الجامعة المختلفة بتخصص واحد ، بمعنى أنه يتم إعدادهم لتدريس فرع واحد من فروع العلوم كالكيمياء ، أو الفيزياء ، أو الحيوان ، أو النبات ، مع أن مناهج العلوم في المرحلة المتوسطة عامة ، أي تشمل جميع التخصصات . وهذا يعني أن معلم العلوم ينقصه الكثير من الخبرة في الفروع الأخرى التي لم يتخصص فيها وقد أكد ذلك مشرفو العلوم ، حيث رأوا أن إحدى مشكلات تدريس العلوم تتمثل في الإعداد المقتصر على تخصص واحد من مجالات العلوم لمعلم المرحلة المتوسطة (عبد المتطلب ، ١٩٨٤م ، ص ٢٢٩).

• أهمية التدريب في مجال تقنيات التعليم:

لعل الدور الذي سيناظ بمعلم القرن الواحد والعشرين هو إدارة العملية التعليمية حيث مستحدثات العصر التكنولوجية ، إذ أن تدريب المعلمين في مجال تقنيات التعليم أصبح متطلبا أساسيا في هذا العصر وله أهمية خاصة ، على اعتبار أن هذا المجال هو أكثر المجالات التربوية تطورا وتجديدا ، حيث شهد العصر الحاضر تقدما سريعا في المجال المعرفي والعلمي والمجال التكنولوجي ، فلو أخذنا مجال الاتصال وحده كمثال على ذلك لرأينا أنه قد حدثت تغيرات كبيرة في مجال وسائل الاتصال البصري والسمعي في هذا القرن. وفي كثير من الحالات تعتمد حيوية الدرس على مدى كفاءة المعلم في استخدام تقنيات التعليم المستعملة في الدرس ، من حيث قدرتها على تبسيط وتسهيل فهم عناصر الدرس . كما تعود أهمية تدريب المعلمين في مجال تقنيات التعليم إلى أهمية استخدم هذه التقنيات التعليمية ، وقد أكد التربويون أهمية استخدام تقنيات

التعليم ، حيث أورد المشيخ أن الوسائل التعليمية تقوم بالأدوار التالية: (المشيخ ١٤١٣هـ، ص١٢- ٢٢)

7 أن الوسائل التعليمية تقدم للمتعلم أساساً للتكفير وتقلل من استخدام المعلم ألفاظاً لا يفهم معناها ، كما هو الحال عند استخدام الصور والأفلام المتحركة.

7 تثير اهتمام المتعلم بدرجة كبيرة.

7 تقدم أساساً لازماً للمتعلم وتجعله أبقى أثراً.

7 تقدم خبرات للمتعلم تدعو للتعليم الذاتي.

7 تقدم خبرات يصعب الحصول عليها بدونها وتسهم في جعل التعليم أكثر كفاية وتنوعاً.

7 تساعد الوسائل التعليمية على تعزيز الإدراك الحسي.

7 تساعد الوسائل التعليمية على تقويم الفهم.

7 تساعد الوسائل التعليمية على التذكر والاستعادة.

7 تزيد من الطلاقة اللفظية وقوتها بالسماع للتسجيلات الصوتية والأفلام وما يستلزمه من قراءات إضافية.

7 تبعث على الترغيب والاهتمام لتعلم المادة والإقبال عليها.

7 تشجع على تنمية الميول الإيجابية لدى التلاميذ من خلال الزيارات والرحلات والأفلام والتسجيلات السمعية والتلفاز وغيرها.

7 تنمي القدرات الابتكارية لدى التلاميذ..

• أهداف التدريب:

يعد وضوح أهداف التدريب من العوامل المؤثرة في نجاح التدريب ، وللتدريب أهداف متنوعة تختلف باختلاف البرنامج التدريبي ، وفيما يلي أهم هذه الأهداف: (عسكر ، ١٩٩٥م، ص١٢)

7 زيادة كفاءة المتدرب مما يعينه في درجة تقدمه في الوظيفة.

7 رفع مستوى أداء المتدرب ، وذلك من خلال تطوير مهاراته ومعارفه وزيادة قدراته الإبداعية والابتكارية في مجال عمله.

7 تزويد المتدرب بالمعلومات والمستحدثات العلمية والتقنية لمواجهة تحديات العصر الحديث في عمله.

7 تحسين أداء الفرد وتطويره ، مما يجعله راضياً عن عمله ، ومن ثم يساعد على رفع الروح المعنوية التي تزيد من اهتمامه بالعمل.

7 تنمية بعض الاتجاهات السليمة نحو العمل والعلاقات الإنسانية بين العاملين في حقل التربية والتعليم.

أما في مجال التربية فقد وضع الباحثون بعض الأهداف التدريبية تتمثل فيما يلي : "تزويد الدارسين بأساليب التدريس الحديثة والأسس التربوية في التدريس ، وترسيخ مفاهيم المنهج الدراسي وأهدافه ، وتخطيطه وتقوميه ، إلى جانب إتاحة الفرصة لنقل الخبرات المتنوعة من خلال الالتقاء بالزملاء الآخرين في هذه الدورات التدريبية" (النوح ، ١٤١٤هـ، ص٣٦). وقد أورد نشوان أهدافاً خاصة لتدريب معلم العلوم : (نشوان ، ١٩٩٢م ، ص٣٢٩)

- 7 تنمية قدرة المعلم على التقويم الذاتي.
- 7 تعريف المعلم بالبدائل المتاحة في تدريس العلوم.
- 7 تقوية رغبة المعلم في العمل التعاوني.
- 7 تطوير طرائق تعليم العلوم واستحداث طرق جديدة.
- 7 الاطلاع على المستحدثات التربوية المختلفة.

• أهداف تدريب المعلمين في مجال تقنيات التعلم:

- 7 تعريف المعلمين بالمفاهيم النظرية لتقنيات التعليم وتطبيق هذه المفاهيم عمليا ، وكذلك تعريفهم بعلاقة الوسيلة بالمنهج وأسس استخدام الوسيلة من خلال ما ورد من مفاهيم.
- 7 تدريب المعلمين على تشغيل وصيانة الأجهزة التعليمية المتوفرة في المدارس وتعريفهم بالإمكانات التربوية المتوفرة في كل جهاز من الأجهزة وكيفية الاستفادة القصوى للمعلم من الجهاز.
- 7 إنتاج الوسائل التعليمية البسيطة مما يمكن إنتاجه في المدارس ، مثل : الرسوم ، اللوحات ، الشفافيات والتسجيلات السمعية.
- 7 تدريب المعلمين على طرق حفظ وصيانة الأجهزة التعليمية ، وتنمية الاتجاهات الإيجابية لدى المعلمين بأهمية الوسائل وتقنيات التعليم في العملية التربوية وذلك بإبراز الدور الذي تلعبه هذه الوسائل في تحسين عمليتي التعليم والتعلم وبث روح الحماس فيهم للاستفادة من التجهيزات المتنوعة المتاحة.

• أهمية تدريب المعلمين في مجال تقنيات التعليم:

إن تدريب المعلمين في مجال تقنيات التعليم يعد مطلباً ضرورياً، سواء كان قبل الخدمة أو أثناءها وذلك للآتي:

- 7 تطوير مفهوم تقنيات التعليم : لقد تطورت تقنيات التعليم في هذا العصر تطوراً مذهلاً ، خاصة في الآونة الأخيرة من هذا القرن ، حيث تغير مفهوم تقنيات التعليم (الوسائل التعليمية) القديم ، الذي يشير إليها على أنها المواد التعليمية والأدوات والأجهزة وقنوات الاتصال التي تنتقل من خلالها المعرفة من المرسل (المعلم) إلى المستقبل (الطالب) ؛ إلى المفهوم الحديث والشامل الذي يشير إلى أنها ، إلى جانب ما سبق ، تشمل التخطيط والتطبيق والتقويم المستمر للمواقف التعليمية، حتى تستطيع تحقيق أهدافها المحددة ، أخذاً في الاعتبار جميع العناصر الداخلة والعمليات التي تحدث من أجل المخرجات المحددة ، مع استخدام التغذية الراجعة لتحديد عناصر الضعف التي تحدث سواء للمدخلات أو العمليات (منصور ١٩٩٨م ص ٣٨ ، صبري ، ٢٠١٠م ، ص ١٨).

- 7 عدم توظيف تقنيات التعليم في العملية التعليمية بشكل فعال: يلاحظ من متابعة استخدام تقنيات التعليم في الكثير من الفصول الدراسية ، عدم وجود خطة واضحة يضعها المعلم مسبقاً للاستفادة من الوسيلة ؛ "فالوسيلة في نظره ما زالت شيئاً ثانوياً في إعدادة للدرس ، فهي ليست متكاملة مع خطة الدرس" (صالح ، ١٩٩٣م ، ص ٣٠٥).

7 عدم كفاية برنامج وسائل وتكنولوجيا التعليم في كليات التربية وكليات إعداد المعلمين: أثبت ذلك (الحريقي، ١٩٩٣م) في دراسة أجراها على طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود، إذ وجد أن طلاب كليات التربية وكليات إعداد المعلمين يدرسون برنامجا في وسائل وتكنولوجيا التعليم ولكن هذا البرنامج دون المستوى المطلوب وغير كاف لتزويد الطلاب بالكفايات والمهارات اللازمة لهم في هذا المجال. كما أثبتت ذلك (المغربي ٢٠٠٢م) في دراستها التي أجرتها على طالبات كليات التربية للبنات بمحافظة الطائف.

7 عدم معرفة المعلمين بالكفايات والمهارات الخاصة بوسائل وتكنولوجيا التعليم: أثبتت العديد من البحوث أن كثيرا من المعلمين غير ملمين بالكفايات والمهارات الأساسية اللازمة لهم في مجال وسائل وتكنولوجيا التعليم، مثل إنتاج المواد التعليمية المختلفة، وتشغيل أجهزة العرض والإنتاج (المشيقي، ١٩٩٣م، المغربي ٢٠٠٢م).

ومن خلال ما سبق، نجد أن تدريب المعلمين في مجال الوسائل وتكنولوجيا التعليم قد يساعد المعلمين على مواكبة التطورات المستجدة في هذا المجال كما قد يعمل على تحسين أدائهم ويمكنهم من توظيف تكنولوجيا التعليم بفاعلية أكبر. وانطلاقا من ذلك، فقد قامت وزارة المعارف، من خلال الإدارة العامة لتقنيات التعليم، بتصميم وإعداد الخطط العامة المقترحة للبرامج التدريبية المقدمة أثناء الخدمة للمعلمين في مجال وسائل وتكنولوجيا التعليم، بحيث تشرف كل إدارات التعليم على تنفيذ هذه البرامج التدريبية.

• الاتجاهات الحديثة في تدريب المعلمين :

• **تربية المعلمين القائمة على منهج النظام وتحليل النظم :** Teacher education based on system and system analysis

يعرف أسلوب تحليل النظم بأنه : "طريقة تحليلية ونظامية للتخطيط تمكننا من التقدم من الأهداف التي حددتها مهمة النظام كله، وتتكامل تلك الأجزاء وفقا لوظائفها التي تقوم بها في النظام الكلي الذي يحقق الأهداف التي تحدت للمهمة" (جابر وعبد الرزاق، د.ت، ص٣٨٢).

ويمر بناء برامج إعداد أو تدريب المعلم، تبعاً لهذا الاتجاه في عدة مراحل هي: (حسين، ١٩٩٧م، ص٦٢)

7 مرحلة التصميم : وهي مرحلة تصميم المدخلات التي تدخل في النظام (المعلم. المتعلم. التكنولوجيا التربوية. المادة التعليمية. التهوية. الإضاءة.. إلخ).

7 مرحلة التنفيذ وهي مرحلة تنفيذ النظام التي تتفاعل خلالها عناصر المدخلات في شكل عمليات متتابعة لتحقيق المخرجات.

7 مرحلة التقويم : وهي مرحلة التقويم الفوري المستمر "التغذية الراجعة" والتقويم النهائي لنتائج النظام. وفيها يعاد إلى المدخلات لتنظيم استمرار النظام.

ولهذا الاتجاه إيجابيته حيث ينظر إلى عملية إعداد المعلم قبل الخدمة وتدريبه أثناء الخدمة على أنها عملية موحدة ، كما يعمل على تفريد التدريب بحيث يسير كل متدرب (معلم) حسب قدراته الفردية ، ويزود المتدربين بمعارف وقدرات ومهارات تمكنهم من مواصلة التعلم الذاتي ، كما أن عملية التغذية الراجعة تكسب البرامج التي تبني وفقا لهذا الاتجاه المرونة ، مما يسمح بإدخال التعديلات الملائمة وتطوير البرامج باستمرار (الوهيبي ، ١٩٩٥م ، ص٧٢).

• **تربية المعلمين القائمة على الكفاءة: (CBTE) Competency based teacher education**

يعد اتجاه الكفايات من أبرز الاتجاهات السائدة حاليا في برامج تربية المعلمين وأكثرها شيوعا وانتشارا في الهيئات والمؤسسات المعنية بتربية المعلمين ، ويرتبط ارتباطا كبيرا بالاتجاه السابق (تربية المعلمين القائمة على النظام وتحليل النظم).

وقد ظهرت هذه الحركة في نهاية الستينيات في عام ١٩٦٨م في الولايات المتحدة الأمريكية مع انطلاقة مشروع دولي هو برنامج "تدريب مدربي المعلمين" كرد فعل للأساليب التقليدية في تربية المعلمين (الوهيبي ، ١٩٩٥م ، ص٧٣).

ولقد تزايد الاهتمام العالمي والعربي بهذا الاتجاه بشكل لم يسبق له نظير في العقدين الماضيين في هذا القرن حتى ساد معظم المؤسسات التعليمية الأمريكية كما طالبت به معظم المؤتمرات والندوات التي عقدت في العالم العربي (النجادي ، ١٩٩٦م ، ص١١٣).

وتشير معظم الدراسات والبحوث المتعلقة بإعداد معلم العلوم في فترة السبعينات إلى أن هناك اتجاها عالميا متناميا نحو إعداد المعلم على أساس الكفاءة (CBTE) خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية. وتؤكد تلك الدراسات أنه رغم الانتقادات التي وجهت لـ (CBTE) وما صادفه من مشكلات التطبيق والتنظير والبحث ، إلا أن له جوانب إيجابية كثيرة ، منها : أن المعلم الذي يمتلك كفايات تدريسية حقيقية ، يمكنه أن يحقق تعليما أفضل لتلاميذه ، ومن جانب آخر فإن الأخذ بمدخل الـ (CBTE) يمكن أن يوصلنا في النهاية إلى مواصفات قياسية ومعايير للأداء التدريسي المرغوب ، للحكم على فاعلية برامج إعداد وتدريب معلم العلوم وبالتالي تطويرها بصورة مستمرة (فضل ، ١٩٩٠م ، ص١٤٤).

• **أساليب التدريب :**

هناك أكثر من أسلوب يستخدم في تدريب المعلمين ، ويمكن اختيار أحدها أو الجمع بين أسلوبين أو أكثر اعتمادا على مجموعة من العوامل ، مثل : إعداد المتدربين ، مستواهم ، طبيعة عملهم ، الهدف المنشود من التدريب ، نوع البرنامج مدته ومكان انعقاده .. إلخ. وتتصف معظم الأساليب بالنظام الجماعي لاشتراك عدد من المتدربين فيها ، كما أن هناك أساليب فردية تتبع لتدريب معلم واحد فقط ، مثل أساليب الدراسة بالمراسلة والقراءات وعمل البحوث.

أما أهم أساليب التدريب التي يؤكد التربويون على فاعليتها في تدريب المعلمين فهي كما يأتي:

• **أسلوب التعليم المبرمج Programmed Instruction:**

يتميز هذا الأسلوب بأنه يساعد على تدريب المعلمين في مواقع عملهم وسرعة تعلم المتدرب، وتوفير وقته وجهده. إلا أن دوره يقتصر على نقل المعلومات دون اكتساب المهارة، ويعتبر أسلوباً تدريبياً فردياً وذاتياً، يقوم على بأنه يساعد على تدريب المعلمين في مواقع عملهم، وسرعة تعلم المتدرب، وتوفير وقته وجهده إلا أن دوره يقتصر على نقل المعلومات دون اكتساب المهارة، ويعتبر أسلوباً تدريبياً فردياً وذاتياً، يقوم على عرض تدريجي لوحداث مصغرة من الموضوع في خطوات متتابعة بحيث تتدرج في الصعوبة، وقد يأخذ صيغة السؤال والجواب بحيث يجيب المعلم على السؤال بعد قراءته قراءة ممتعة، ويتحقق مباشرة من صحة الإجابة (شريف وآخر، ١٩٨٣م، ص٨٦ - ٩٠).

• **أسلوب التعليم المصغر Micro Teaching:**

اصطلاح يستخدم للدلالة على الموقف التعليمي المتقلص في مدته ومحتواه وعدد دارسيه. والفكرة الأساسية فيه هي: تجزئة المهارات التدريسية، باعتبار أن التدريب على عدد من المهارات في آن واحد بالغ الصعوبة (اليوسف، السلطان ١٩٨٣م، ص١٧٢ - ١٧٣).

• **أسلوب الحقيبة التدريبية The Training Package:**

تعرف الحقيبة التدريبية بأنها "برنامج تعليمي ينظم لتعليم وحدة معرفية معينة بتوفير مصادر تعليمية متعددة، يمكن استخدامها بعدة طرق لتحقيق أهداف معرفية وسلوكية محددة"، واقترن استخدام الحقائب التعليمية والتدريب بمفهوم التعليم الذاتي وتفيد التعليم (الكلوب، ١٩٨٨م، ص٢٠٦).

• **المشغل التربوي أو الورشة التعليمية Work Shop:**

وأهم ما يتميز به هذا الأسلوب أن العمل فيه يكون متنوعاً، فلا يقتصر على المحاضرات وأسلوب النقاش، بل يتجاوز ذلك إلى مشاهدة الأفلام والزيارات والأنشطة الاجتماعية، العمل بهذا الأسلوب هو عبارة عن تنظيم تعاوني يسهم فيه عدد كبير من المعلمين، وتهيأ له إمكانات فنية وبشرية تحت إشراف مؤسسة تربوية، من أجل دراسة الموضوعات التي تتعلق بأحد جوانب العملية التعليمية التربوية، كنظم التعليم والمناهج والوسائل .. إلخ، ويتم فيها جدولة الأعمال لإنجاز مشروع معين، ويتم العمل بشكل تعاوني لإنجاز الأهداف التربوية (شريف وآخر، ١٩٨٣م ص٥٥ - ٥٧).

• **مكونات العملية التدريبية:**

تتكون العملية التدريبية مما يأتي:

- 7 المدخلات Inputs.
- 7 العمليات Processes.
- 7 المخرجات Outputs.

7 التغذية الراجعة Feedback.

• الحاجات التدريبية Training Needs:

عرف علماء النفس الحاجة بأنها : "حالة توتر لدى شخص ما ، تعمل على توجيه سلوكه نحو أهداف معينة ، وتستخدم الحاجة على أنها إصلاح شامل يضم الدوافع والبواعث والرغبات والحوافز والأمنيات" (أحمد والسويدي ١٩٩٢ ص ١٠٥).

إن تحديد الاحتياجات التدريبية كثيراً ما يتطلب أو يمر بمرحلة التشخيص لتحديد أهداف التدريب ، فنجاح التدريب يتوقف على ذلك التشخيص ومدى دقته وواقعيته ، كما ينظر إلى الاحتياجات على أنها الأهداف التي ينبغي أن يوجه التدريب إليها من أجل تحقيقها (نصر الله ، ١٩٩٧ م ، ص ١٠٦). أما الحاجات التدريبية فيعرفها شير Shipper بأنها "الفجوة التي تؤدي إلى تناقض بين الأداء الفعلي والأداء النموذجي" (أحمد والسويدي ، ١٩٩٢ م ، ص ١٠٥).

كما يقول رفاع أن الاحتياجات التدريبية عنده هي "مجموعة المتغيرات المطلوب إحداثها في معلومات وخبرات المعلمين التي ينبغي أن يحتوي عليها البرنامج التدريبي المقدم لهم لرفع مستوى أدائهم" (رفاع ١٩٩٣ م ، ص ٥٦). كما عرف مور Moore حاجات معلم العلوم بأنها "الرغبة والاهتمام أو الاندفاع الواعي من جانب المعلم لتحسين تدريس مادة العلوم. أي أنها مساعدة يتم الاحتياج إليها من أجل الأداء الأفضل لتدريس مادة العلوم (Moore, 1978, 339) المطلوب إحداثها في معارف ومهارات واتجاهات وسلوكيات المتدربين (نصر ١٩٩٧ م ، ص ٣١٢). ويمكن وصف وتحديد ملامح الاحتياجات التدريبية من خلال:

- 7 مكان انعقاد الدورات التدريبية تخطيطاً أو تنظيمياً.
- 7 الفوائد المرجو تحقيقها.
- 7 طبيعة الفجوة التي يغطيها التدريب.
- 7 الإطار الزمني لمرودود التدريب.

وعلى هذا فإن تحديد الاحتياجات التدريبية يجيب عن التساؤلات التالية:

- 7 (توفيق ، ١٩٩٤ م ، ص ١٠٨)
- 7 أين يقع التدريب؟
- 7 ما هو المحتوى التدريبي؟
- 7 ما هي الآثار المتوقعة من وراء التدريب؟
- 7 متى ستنعكس نتائج التدريب بصورة ملموسة؟.

• تحديد الحاجات التدريبية Training Needs Assessment:

يعني تحديد الحاجات التدريبية : "تلك الخطوات المنظمة التي تتبع للكشف عن النقص أو التناقص أو الفجوة بين وضع أو أداء قائم ، وبين وضع أو أداء مرغوب فيه ، وتشخيص ذلك وتحليله والخروج بنتائج توضح كيفية قدرة التدريب على تلافي ذلك" (درة ، ١٩٩١ م ، ص ٢٣).

ويشير النوح إلى أن تحديد الحاجات التدريبية هي أولى مراحل عملية تخطيط البرنامج التدريبي ، وتعد من أهم عوامل نجاح البرنامج التدريبي " إذ أن هذه العملية تمر بعدة مراحل متدرجة ومتراصة ، تتمثل في : تحديد الاحتياجات التدريبية ، تحديد أهداف البرنامج التدريبي ، تحديد نوع البرنامج التدريبي ، تحديد محتوى البرنامج التدريبي ، تحديد أساليب التدريب ، تكلفة ميزانية التدريب ، وضع البرنامج التنفيذي ، تحديد مؤسسات التدريب ، تقويم البرنامج التدريبي " (الnoch ، ١٤١٤هـ). ويتم بهذه المرحلة : تحديد الحاجات التدريبية ، وتحديد المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة للمتدربين .

من هنا فإن الاحتياجات التدريبية تتمثل في مجموعة المتغيرات المطلوب إحداثها في معارف ومهارات واتجاهات وسلوكيات العاملين . (نصر ، ١٩٩٧م ص٣١٢).

وأشار توفيق إلى إمكانية وصف الاحتياجات التدريبية وتحديد ملامحها من خلال أربع خصائص رئيسية هي: (توفيق ، ١٩٩٤م ، ص١٠٨)

- 7 مجال (مكان التدريب) تخصيصاً أو تنظيمياً.
- 7 الفوائد المرجو تنفيذها.
- 7 طبيعة الفجوة التي يغطيها التدريب.
- 7 الإطار الزمني لردود التدريب.

وعلى هذا فإن تحديد الاحتياجات التدريبية يجيب عن هذه التساؤلات:

- 7 أين يقع التدريب؟
- 7 من يجب تدريبه؟
- 7 ما هو المحتوى التدريبي؟
- 7 ما هي الآثار المتوقعة من وراء التدريب؟
- 7 ومتى ستعكس نتائج التدريب بصورة ملموسة؟.

وقد أوضح البعض أن تحديد الاحتياجات التدريبية كخطوة أساسية لبرامج التدريب أثناء الخدمة يعد تطبيقاً مهماً لمبادئ علم النفس ، حيث إن سلوك الإنسان يهدف إلى إشباع رغبة معينة، وتلك الرغبات نتعرف عليها عن طريق تحديد الاحتياجات (رفاع ، ١٩٩٣م ، ص٥٧).

ويؤكد التربويون على أهمية تحديد الحاجات التدريبية عند بناء أي برنامج تدريبي وأن نجاح هذا البرنامج يقاس " بمدى التعرف على الاحتياجات التدريبية وحصرها وتجميعها ، وأن أي برنامج تدريبي لا يؤسس على قياس عملي للاحتياجات التدريبية لا يؤدي دوره بشكل مناسب " (شريف وسلطان ، ١٩٨٧م ، ص٢٩١).

كما أكد جون مريت John Maret على أن يكون التركيز في البرامج التدريبية على تلبية حاجات المعلمين (الضرا ، ١٩٩٠م ، ص٩)، ويتفق معه (أنجر سول Ingersoll) الذي ينادي بأن يرتبط التدريب باحتياجات المعلمين ، وتقديم

الحلول لمشكلاتهم (Ingersoll 1976,p173). كذلك أوصى روبرت بايرن Ropert Pyrne بأن تصمم البرامج التدريبية بناء على الاحتياجات الفعلية للمتدربين وبطريقة تشعر المتدرب بأنها صممت خصيصاً لسد احتياجاته الفعلية وحل مشاكله اليومية (الجبر، ١٩٩٢م، ص١٥٦).

وفي مجال تدريس العلوم أكد مور Moor أن عدم التعرف على الحاجات الملحة لمعلمي العلوم من شأنه أن يحد من كفاءتهم داخل حجرة الدراسة ، ويؤثر بالتالي في تحصيل طلابهم ؛ كما أكد على أهمية وتلبية احتياجات مدرسي العلوم إذا ما أريد لتدريس العلوم التحسن والارتقاء ، وأوصى أيضاً بتطوير وتنفيذ برامج التدريب لتلبية الحاجات التي يشترك فيها جميع معلمي العلوم إضافة إلى الحاجات التي يشترك بها مجموعة معينة من مدرسي العلوم (Moore1978.P347).

وعلى الرغم من أهمية إجراء تحديد الحاجات التدريبية ، واتفاق معظم الخبراء على استخدامه ، فإن ذلك لم يقابله ، للأسف، القدر الذي يستحقه من الاهتمام والجدية في التنفيذ ، نتيجة بعض الظروف والعوامل التي تعوق استخدامه (Sarthy,1977,p24).

وتعد عملية تحديد الحاجات التدريبية عملية مهمة وحاسمة لفاعلية البرنامج التدريبي ، وذلك للأسباب الآتية: (شريف وسلطان ، ١٩٨٣ م ، ٢٩٢)

- 7 أنها توضح تحديد الحاجات التدريبية للأفراد المطلوب تدريبهم ، ونوع التدريب المطلوب ، والنتائج المتوقعة منه .
- 7 يمثل تحديد الحاجات التدريبية العامل الرئيسي وراء رفع كفاءة المتدرب وتحسين مقدرته المهنية .
- 7 أن عدم التعرف على الحاجات التدريبية مسبقاً يؤدي إلى إضاعة الجهد والوقت والمال .

كما يرى البعض أن تدريب المعلمين القائم على تلبية الحاجات المهنية للمتدربين يجعلهم يشعرون بأهمية هذا البرنامج لحياتهم العملية ، ويمكنه من الاضطلاع بأدوارهم المهنية المقبلة بكفاية واقتدار (الخطيب وآخر ، ١٩٨٦ م ، ص٢٩٢).

• كيفية تحديد الحاجات التدريبية:

لما كانت نتائج تحديد الحاجات التدريبية هي الأساس الذي يقوم عليه أي برنامج تدريبي ، فإنه ينبغي تذكر الافتراضات التالية:

- 7 يمكن تقدير الحاجات من خلال جمع المعلومات من المشاركين .
- 7 أن الحاجات والظروف دائمة التغير .
- 7 ينبغي مشاركة جميع الأفراد الذين يتأثرون بأهداف البرنامج .

وهناك عدة خطوات تتبع لتحديد الحاجات التدريبية: (Burke & Heideman,1990,p147).

- 7 التخطيط لتقدير الحاجات: وتتحدد في هذه الخطوة نوع المعلومات المطلوبة ومصادرها ، وكيفية جمع المعلومات والمشكلات التي يمكن مواجهتها ، وكيفية معالجة البيانات وتحليلها .
 - 7 جمع البيانات: وهناك عدة مصادر يمكن استخدامها في جمع البيانات ، مثل : مقابلة الأفراد ، الاستبيانات ، الأدلة الوثائقية ، تقويم الأداء ، الاتصال بالرؤساء ، الملاحظة المباشرة ، الاختبارات والبحوث .
 - 7 تفريغ البيانات وتحليلها للخروج بأبرز النتائج .
- وتوجد عدة مداخل لتحديد الحاجات التدريبية:
- 7 مدخل تحليل المنظمة: ويتضمن دراسة المنظمة من حيث الأهداف والموارد وأساليب العمل والهيكل التنظيمي والقوانين والتعليمات الخاصة بالتدريب .
 - 7 مدخل تحليل الوظيفة : من خلال دراسة وصف الوظيفة ومواصفات الموظف ، حيث تجري مقارنة وصف الوظيفة لمواصفات شاغلها ، واستنباط أهم المعارف والمهارات والصفات التي تنقص شاغلي الوظائف .
 - 7 مدخل تحليل الفرد : عن طريق قياس أداء العامل في وظيفته ، وتحديد المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لتطوير أدائه ، وينصب التحلي لهذا على العامل ، وليس على الموظف .

ويستخدم في هذا المدخل أسلوب الملاحظة أو المقابلة ، أو تقارير الأداء ، أو توزيع رصد الاحتياجات التدريبية على عدد من الأفراد (درة ، ١٩٩١م ، ص١٢٧٨) .

• تحديد الحاجات التدريبية للمعلمين :

يرى بعض التربويين أن الموجهين التربويين هم أقدر الناس على القيام بهذا العمل ، بحكم احتكاكهم المباشر بالمعلمين ومعرفة أوجه التقصير التي قد يتسم به أداؤهم المهني ، من خلال زيارتهم لهم أثناء قيامهم بهذا الأداء .

هذا على العكس من المعلم الذي قد ينكر هذا النقص بأسباب كثيرة ، مما يجعله لا يعترف بهذه الحاجات التدريبية بشكل دقيق كما يراها الموجه في ضوء ملاحظته للمعلم ، كما أن التقدير الدقيق للاحتياجات التدريبية يستند إلى نتائج ملاحظة أداء المعلم الذي هو مسئولية الموجه التربوي وليس المعلم نفسه (أحمد والسويدي ، ١٩٩٢م ، ص١٠٦ - ١٠٧) .

ويؤكد العيوني هذا الدور للموجه أثناء تحديده للمهام التي يمكن لموجه العلوم الإسهام فيها لتنمية النمو المهني لمعلمي العلوم ، من أجل تحسين تدريس مادة العلوم (العيوني ، ١٩٩٢م ، ص١٣ - ١٣٧) .

ومن التربويين من يرى أن مدير المدرسة له الباع الطويل في تحديد الحاجات التدريبية للمعلمين ، نظرا لعمله كقائد للعملية التربوية ، لذا يجب منح مديري المدارس صلاحيات أكبر لدراسة احتياجات معلمي مدارسهم ، ووضع خطط لها في إطار النمو المهني للمعلمين (السادة ١٩٩٧م ، ص٥١) .

وهناك من يرى أن الاحتياجات التدريبية يساهم في تقديرها مسئولو كليات التربية وإعداد المعلمين ، لأنها الحاجات التي قد تكون أكثر دراية بكل مستجدات المجال ، مما ينبغي معه تدريب المعلم عليه بعد إعداده وتخرجه وممارسته للمهنة (أحمد والسويدي ، ١٩٩٢م ، ص ١٠٧).

وهناك من يرى أن أقدر من يحدد الحاجات التدريبية هو المعلم نفسه ، حيث أن مشاركة المعلمين منذ البداية بتحديد مجالات التدريب تؤدي إلى الاهتمام الشخصي أثناء التدريب الفعلي (Ingersoll, 1976, p173) ، ومما يؤكد هذا الأسباب التالية:

- 7 اختلاف طبيعة الحاجات التدريبية للمعلمين في أثناء الخدمة ، عن طبيعة الإعداد قبل الخدمة ، لاختلاف طبيعة المشكلات ، مما يقلل من أهمية دور مؤسسات إعداد المعلمين كمصدر لتقدير هذه الاحتياجات.
- 7 حصر الاحتياجات التدريبية كما يراها المعلم نفسه لنفسه ، يجعل هذه الاحتياجات تأتي مناسبة للواقع الفعلي الحقيقي.
- 7 الإحساس بالأهمية والرضا النفسي من جانب المعلمين إذا ما تم إعطاؤهم الفرصة للاشتراك في تخطيط برامج التدريب الخاصة بهم.
- 7 يفترض أن المعلمين لن يغيروا من أدائهم ما لم كن لديهم القناعة الكافية بأن هناك تناقضا فعليا بين الأداء الفعلي (الواقعي) والأداء الذي يطلب منهم القيام به.

كما يمكن تقدير الحاجات التدريبية للمعلمين عن طريق قياس جانب أو أكثر من جوانب الأداء بواسطة المقاييس العلمية.

• المنهج القياسي لتحديد الحاجات التدريبية:

يستهدف المنهج أساسا التفرقة بين المواقف التي يجدي التدريب في علاجها وبين تلك التي يكون فيها التدريب غير مجد وبالتالي يمكن اعتبار هذا المنهج في تحديد الاحتياجات التدريبية أداة مناسبة وحجر الأساس في ترشيد الجهود التدريبية ، والمعياري الذي على أساسه يمكن أن يجيب عن الأسئلة التقليدية في مجال التدريب : متى سيتدرب ؟ على ماذا ؟ لماذا ؟ أين ؟ مع من ؟ ومتى ؟ أو ما نطلق عليه أحيانا (الخطة التدريبية). (توفيق ، ١٩٩٤م ، ص ١١٩).

• خطوات المنهج القياسي لتحديد الحاجات التدريبية:

١- تحديد وقياس نواحي التقصير في الأداء الحالي:

وفي هذه الخطوة يتم التعرف على أوجه ونواحي التقصير في الأداء الفردي أو الجماعي ، أو الخلل الإداري والتنظيمي في المنشأة بوجه عام ، وذلك باستخدام مجموعة من المؤشرات والمعايير الكمية والنوعية لقياس مدى فاعلية استخدام المدخلات المادية والبشرية والتنظيمية ، بهدف التعرف على طبيعة وماهية المعوقات التي تمنع المنشأة من زيادة إنتاجيتها ، سواء على مستوى الفرد أو الإدارة أو المنشأة ككل.

٢- تصنيف المشكلات حسب المستوى:

في هذه الخطوة يجب التمييز بين مستويات المشكلات ، حيث عادة ما يمكن تحديد أربعة مستويات أساسية لمشكلات الأداء ، وهي : الفرد . الوظيفة . المنشأة . السياسة العامة .

٣- تصنيف المشكلات حسب مصدرها:

بمعنى تحديد السبب وراء ظهور أو وجود هذه المشكلات لمعرفة المجال المطلوب تطويره أو تحسينه ، حتى يمكن التأثير على حجم المشكلة ، وعادة ما ترجع المشكلات أو معوقات الأداء إلى ثلاثة أسباب رئيسية هي : نقص المهارة ، نقص الدافع ، عوامل بيئته .

٤- تصنيف المواقف حسب درجة مخاطرة المتوقع من عائد التدريب:

حيث إن تصميم المشكلات في الخطوتين الثانية والثالثة يقودنا إلى توفير التحليل اللازم ، لقياس مدى الخطورة في اعتماد التدريب كوسيلة فعلية لعلاج المشكلة محل الدراسة أو البحث .

٥- تصنيف المواقف حسب احتمالية التغير:

حيث يتم دراسة احتمالية التغير لكل من الأفراد والموارد والأهداف، والإطار المؤسسي ، باعتبار أن البيئة المحيطة بالعملية التدريبية هي بيئة متحركة واحتمالات التغير فيها عالية ، وبالتالي تزداد احتمالات عدم كفاءة وفاعلية التدريب .

٦- تصنيف المواقف حسب الإطار الزمني:

حيث يمكن تصنيفها حسب الإطارين المرجعيين للزمن أو التوقيت وهما:

7 توقيت الحاجات لتحقيق العائد من التدريب .

7 توقيت ظهور العائد من التدريب .

٧- تحديد ماهية الاحتياجات التدريبية:

بعد أن وفرت لنا الخطوات السابقة قدراً وافراً من المعلومات والبيانات اللازمة لرصد عملية الاحتياجات التدريبية بصورة منهجية علمية متكاملة . تبدأ المرحلة السابعة لتحديد ماهية الاحتياجات التدريبية من خلال: (توفيق ١٩٩٤م، ص١٣٢ - ١٤٠) .

7 موقع الاحتياج التدريبي : تحديد ماهية الوحدات أو المجالات الوظيفية والتنظيمية ، التي سوف تستفيد من التدريب .

7 حجم الفجوة التدريبية : تحدد من سيتم تدريبهم وعددهم وكم عدد المرات أو الأسابيع التدريبية والتي سيتم تدريبهم خلالها .

7 المحتوى التدريبي : تحديد المعلومات ومجالات الخبرة والمهارات والمعارف اللازم إكسابها للمتدربين .

• الحاجات التدريبية للمعلمين:

وجد الباحث العديد من الدراسات والبحوث التي عنت بالحاجات التدريبية لمعلمي التعليم العام في مراحل مختلفة ، وذلك في دول أوروبا وأمريكا وأيضا في

عالمنا العربي وفي المملكة العربية السعودية. ووجد أن هناك من البحوث والدراسات ما عني بالحاجات التدريبية لجميع المعلمين ، وبعضها يبحث في حاجات معلمي تخصص معين.

وقد توصل المطيري ، في دراسته عن الحاجات التدريبية لمعلمي المواد الاجتماعية في المرحلة المتوسطة ، إلى أن أبرز حاجات المعلمين تمثلت في التعرف على مهارات التدريس (المطيري ، ١٤١٢هـ ، ص ١٩٢).

وفي مجال محو الأمية وتعليم الكبار أجري النوح دراسة لتحديد حاجات معلمي محو الأمية ، وأثر بعض المتغيرات فيها ، وقد كانت جوانب الاحتياجات التدريبية على النحو التالي:

- 7 الجانب المعرفي العملي ٧٤,٦ %.
- 7 الجانب المعرفي النظري ٧٣,٥ %.
- 7 جانب الاتجاهات ٧٢,١ %.
- 7 جانب المهارات ٧٠,٩ % (الnoch ، ١٤١٤هـ ، ص ١٢١).

وفي مجال تدريس مادة العلوم أجري الكثير من الدراسات التي استهدفت البحث في حاجات مدرسي العلوم ، سواء عن طريق معرفة آراء المعلمين والموجهين أم عن طريق يقاس جوانب معينة في تدريس العلوم لتحديد مدى تمكن المعلمين منها.

فقد أجرى مور Moore دراسة لتقدير حاجات معلمي العلوم في المرحلة الثانوية توصل فيها إلى أن أبرز الحاجات لدى معلمي العلوم هي تطوير مهارات العلوم الأساسية ويقصد بمهارات العلوم الأساسية : مهارات التفكير المنطقي فهم العلاقة بين العلوم والأشياء الحية ، فهم وتذوق العلوم ، فهم العلاقات القائمة بين العلوم والمواد الأخرى ، مهارات التفكير الإبداعي وتقدير العلم والعلماء ، كما اختلف ترتيب الحاجات حسب متغيرات : الجنس ، الخبرة وطبيعة المادة التي يقوم المعلم بتدريسها (Moore,1978,p347).

أما دراسة رفاع حول الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بجنوب غرب المملكة العربية السعودية ، فقد أظهرت أن تطوير معرفة المعلم باستخدام الحاسب الآلي ، واستخدام الوسائل التعليمية ، جاءت كأهم الاحتياجات التدريبية التي يراها المعلمون (رفاع ١٩٩٣م ، ص ٦٧).

ولتحديد حاجات معلمي العلوم في مجال النشاط العملي ومهارات المختبر أوضحت دراسة إسقا أن ممارسة المعلمات في مدينة مكة المكرمة للمهارات العملية يعد جيدا بصورة عامة ، حيث بلغت نسبة الأداء الكلية لجميع المعلمات (٦١,٦ %) (إسقا ١٩٨٦م ، ص ١٠٠).

وتتفق مع النتيجة السابقة نتائج دراسة السعدني على عينة من معلمي العلوم في المرحلتين المتوسطة والثانوية في بعض المحافظات المصرية ، حيث دلت

النتائج أن متوسط درجات المعلمين على المقياس ككل لا يصل إلى حد الكفاية الذي حددته الدراسة ، الأمر الذي يشير إلى أن مستوى إتقان معلمي العلوم لبعض كفاءات التدريس بالمختبر يق لعن حد الكفاية ، وقد أوصت الدراسة بإعادة النظر في برامج تدريب معلمي العلوم أثناء الخدمة ، بحيث يتم التأكيد فيها على أهمية المختبر ودوره في تدريس العلوم ، وتعريف المعلمين بالكفايات اللازمة للتدريس بالمختبر ، باعتبارها من الحاجات الأساسية لمعلمي العلوم. كما وجد أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين لصالح كل من المعلمين الأكثر خبرة والتربويين (السعدني ، ١٩٩٣م ، ص ١٣). (٢٠).

كما أوضحت نتائج الجمعية في دراسة لتقييم أداء معلمي الكيمياء في محافظة الخرج في المملكة العربية السعودية لبعض المهارات العملية ، إن إحدى عشرة مهارة أيدت بطريقة صحيحة ، بينما تسع وسبعون مهارة أيدت بطريقة خاطئة ، أو لم تؤيد إطلاقاً ، كما أنه يوجد انخفاض في مستوى السرعة في أداء معلمي الكيمياء للمهارات المتزامنة في بطاقة الملاحظة عن الزمن المعياري اللازم لأداء هذه المهارات (الجمعية ، ١٩٩٥م ، ص ١٤٢).

وحول تمكن معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في محافظة الخرج بالمملكة العربية السعودية من بعض مهارات التدريس ، وجد الجوير أن معلمي العلوم توصلوا إلى مستوى التمكن المقترح في الأداء وهو ٨٠٪ في تسع مهارات فقط وانخفضت نسبة التمكن في الأداء في بقية المهارات وعددها ٤٥ مهارة ، كما وجد أن المعلمين التربويين يتفوقون على غير التربويين في مهارة التخطيط والتقييم ويتساوون في مهارات التنفيذ ، كما أن الخبرة لم يكن لها أثر في أداء المعلمين (جوير ١٩٩٦م ، ص ٨٦ . ٨٧).

ولقياس مستوى فهم طبيعة العلم لدى معلمي العلوم ، وجد عبد الواحد أن معلمي العلوم في برنامج إعداد معلم التعليم العام في البحرين ، لم يصلوا إلى مستوى التمكن من فهم طبيعة العلم (عبد الواحد ، ١٩٨٨م ، ص ٢٨٦).

• أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية:

يمكن تلخيص أهم أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية فيما يلي: (معي ١٩٩٦م ، ص ٤٠)

- 7 مراجعة البيانات المتوافرة عن الوظيفة ، من حيث مهامها وكفاياتها والشروط الواجب توافرها في شاغلها.
- 7 الملاحظة الميدانية.
- 7 المقابلة الشخصية ، حيث إنها تثير العديد من الأسئلة المتعلقة بالعمل ومشكلاته والكفايات الواجب توافرها في القائم عليها.
- 7 الاستقصاء عن طريق الأسئلة المفتوحة.
- 7 الاستقصاء عن طريق قوائم الاحتياجات.

• طرق تحديد الاحتياجات التدريبية: (ترس ، ١٩٩٠م ، ص٨٤ - ٩٥)

- 7 اللجان الاستشارية.
- 7 طريقة المسح.
- 7 تحليل وصف الوظائف وشروط التعيين.
- 7 استبانة الاحتياجات التي تستخدم قوائم المهارات والقدرات.
- 7 ملاحظة السلوك.
- 7 المسح الخارجي.
- 7 تقويم الأداء.

• أهمية تقنيات التعليم في مادة العلوم :

أما عن أهمية تقنيات التعليم في مادة العلوم فقد أوضحت بعض البحوث والدراسات كيف أن الوسائل المختلفة ، مثل : الأشياء الحقيقية ، الأفلام بأنواعها ، النماذج ، المصورات ، الشرائح الشفافة ، والعينات و...إلخ ، تعد مصادر لا غنى عنها في تدريس مادة العلوم.

كما أوضحت العديد من الدراسات ، أن تقنيات التعليم تتلاءم كثيراً مع طبيعة التعليم في المرحلة المتوسطة ، من حيث برامجه وأهدافه ، وكذلك مع طبيعة مادة العلوم في محتواها وطرق تدريسها ، وتتفق كذلك مع خصائص طلاب المدرسة المتوسطة العقلي والنفسي والجسمانية؛ فطلاب المرحلة المتوسطة له خصائص وصفات تميزه عن غيره من الأشخاص ، من حيث نموه العقلي والاجتماعي والانفعالي والجسمي ، وغير ذلك من الجوانب التي تجعله أكثر احتياجاً لتقنيات التعليم واستخدامها في تعليمه وتعلمه.

وفيما يلي وصف موجز لبعض التقنيات التعليمية وإمكانات استخدامها في مجالس تدريس مادة العلوم للمرحلة المتوسطة:

١- الأشياء الحقيقية:

نقصد بها هنا الأشياء كما هي دون تغيير أو تعديل فيها ، إلا انتزاعها أحياناً عن بيئتها الطبيعية التي تعيش فيها ، فيها جميع صفات الشيء الحقيقية مثل : الحياة ، الحركة والحجم كالحيوانات والطيور والنباتات والأسماك والصناعات المحلية .. إلخ . (الطويجي ، ١٩٩٦م ، ص٢١١).

ومن الأشياء الحقيقية التي تستخدم في دروس العلوم : الثمار ، النباتات والزهور ، يستخدمها المعلم في الشرح حول مراحل نمو نباتات معينة ، أو في وصف أجزاء الزهرة مثلاً. وكذلك الأدوات والأجهزة التي يحضرها المعلم حتى يتعرف عليها الطلاب عن قرب مثل الترمومتر. ويفضل التربويون أن يحضر المعلم مثل هذه الأشياء بنفسه إلى الفصل، بل يجب أن يخطط مع طلابه بفترة كافية ويحددون مصادر جلبها من البيئة ، ويكلف بعضهم إحضارها ، فإن في ذلك فائدة تربوية لتعويد الطلاب تحمل المسؤولية ، والاستمتاع بالمشاركة الإيجابية في الأنشطة التعليمية ، وإكسابهم الشعور بأن ما يتعلمونه ما هو إلا جزء من البيئة التي يعيشون فيها. (الحصين ، ١٤٠٨هـ ، ١٥٢).

وتحقق هذه الأشياء الحقيقية للمتعلمين قدراً كبيراً من الخبرة المباشرة الهادفة؛ فهي تتيح للطلاب فرص البحث والدراسة والملاحظة، وكذلك تسمح بالمشاهدة والعرض، والحل والتركيب، والتجريب، والمناقشة؛ مما يؤدي إلى تكامل خبرة الطلاب التي يكتسبونها.

٢- العينات والنماذج:

أحياناً يصعب على المعلم استخدام الشيء الحقيقي داخل الفصل، لندرته أو خطورته أو لكبر حجمه أو صغره الشديد، فيلجأ إلى استخدام عينة منه أو نموذج له. فقد يحضر المعلم عينة مجففة من نبات معين، مثل نبات القطن الذي ينمو صيفاً لاستخدامه أثناء فصل الشتاء، أو عينة من الأحجار، أو حيواناً محنطاً بطريقة الحفظ الجاف، أو سمكة في إناء زجاجي محفوظة بطريقة الحفظ الرطب. ولا شك أن استخدام مثل هذه العينات أكثر أثراً من مجرد إحضار صورة أو رسم مكبر للشيء؛ فعني طريق استخدام العينة يدرك الطالب:

7

أنه بحجمه الحقيقي.

7

مجسم وبأبعاده الثلاثة بطريقة صحيحة.

7

ويمكن للطلاب أن يتحسس ملمسه، ويعرف لونه، ورائحته الحقيقية.

وتلك هي النواحي المهمة التي تعجز الصور أحياناً عن تقديمها للطلاب. وينطبق الشيء ذاته على النماذج؛ فيستعين المعلم بنموذج مقلد للشيء الحقيقي قد يكون مصنوعاً من الورق أو الخشب أو البلاستيك أو غيرها من المواد؛ كأن يحضر نماذج من البلاستيك لبعض الحيوانات غير المألوفة في بيئة الطالب كالدب أو السنجاب، ليتعرف الطالب على شكلها الظاهري. وهذا النوع يطلق عليه "نموذج المقياس". أو قد يستخدم المعلم نموذجاً من نوع "نماذج الفك والتركيب" التي تسمح للطلاب بالفحص اليدوي، حتى يتعرف بنفسه على أجزائها والعلاقة بينها وترتيبها في الطبيعة، مثل نموذج للزهرة يوضح أجزاء الزهرة من كأس وتويج وطلع ومتاع وغيرها.

٣- المصورات والرسومات التعليمية:

المصورات والرسومات التعليمية، كما يعرفها المختصون "هي محتوى معرفي لمادة تعليمية تتكون من رسم أو صورة مدعمة بكتابات تعريفية تغطي العناصر العلمية لتلك المادة، فتشكل وسيلة تعليمية ومصدراً تعليمياً يثري الموقف التعليمي الذي يستخدم من خلاله" (الكلوب، ١٩٩٣م، ص ١٤٧). ومن أمثلة المصورات والرسومات التعليمية في مجال العلوم: استخدام المعلم مصوراً أو رسماً لجسم الإنسان أو جزء منه، أو رسوماً لبعض أنواع الحيوانات، أو لطبقات الأرض أو للمجموعة الشمسية وغيرها. وتعد المصورات والرسومات من أكثر الوسائل التعليمية استخداماً في التعلم في جميع مراحلها وتخصصاته، وقد تستخدم مفردة أو مع بعض الوسائل الأخرى، كأن يستخدم المعلم صورة للجهاز التنفسي للإنسان موضحاً عليه أجزاؤه الرئيسية، ثم يدعمه باستخدام فيلم

فيديو يوضح طريقة عمل هذا الجهاز بالجمع بين الحركة والصوت. ومن القواعد المهمة التي يجب مراعاتها عند استخدام المصورتات والرسومات التعليمية: (الكلوب، ١٩٩٣م، ص١٤٧).

- 7 وضوح الهدف وسهولة وسرعة الوصول إليه.
- 7 الإقلال من الأهداف في الصورة والرسوم التعليمية، فكلما كانت ذات هدف واحد، تجاوزت الصورة والرسم الفروق الفردية للطلاب.
- 7 دقة المحتوى العلمي للرسم أو الصورة.
- 7 وملاءمة حجم الصورة أو الرسم لحجم الفئة المستهدفة من الطلاب.
- 7 وضوح المكونات من حيث الرموز والكتابات، واختيار الألوان المناسبة.
- 7 استخدام خامات جيدة تعطي عمراً أطول للوسيلة وتسمح باستخدامها مرات عديدة

٤- المواد التعليمية المعروضة وأجهزتها:

هي المواد التعليمية التي يمكن عرضها على شاشة صورة ضوئية. كالصور الثابتة القابلة للعرض الضوئي مثل: الشرائح والشفافيات والمواد المعتمدة والصورة الفوتوغرافية، والوسائل السمعية البصرية المتحركة مثل: الفيلم التعليمي (فيلم السينما ١٦ مم أو ٨ مم). والتلفزيون التعليمي، والفيديو التعليمي (الدشتي، ١٤٠٩هـ، ص٢٠١ - ٢٥٧).

ويرى المتخصصون في الوسائل التعليمية أن وجود هذه المواد التعليمية وأجهزتها في المدارس أصبح ضرورة حتمية، حيث تشكل بإمكاناتها الفنية والتقنية قدرة فاعلة في عرض المواد التعليمية وتقديمها للمتعلم في صورة جيدة تعتمد على الصوت والصورة والمؤثرات الصوتية، مما يزيد من مشاركة المتعلم في عملية التعليم والتعلم في جو مليء بالتشويق والحيوية، على النقيض من الطريقة التقليدية التي تحد من دور الحواس لدى المتعلم، وتجعله مجرد مستمع لعملية تلقينية غير محببة لنفسه (الكلوب، ١٩٩٣م، ص١٧٣).

إن استخدام المعلم لعدة شرائح توضح كيفية تكيف بعض الكائنات مع البيئة مثل ثعلب الصحراء أو نوع من الأسماك، يعد دون شك أفضل كثيراً من الشرح اللفظي لهذه الحقائق. كما أن استخدام المعلم لمجموعة من الشفافيات تحوي بعض الرسومات والمعلومات في درس من دروس العلوم، سيوفر وقت المعلم ويغنيه عن استخدام السبورة الطباشيرية التقليدية، فيضفي تجديداً على الحصة ويسمح للمعلم بمواجهة الطلاب طول الوقت، وكذلك فإن استخدام المعلم لفيلم متحرك يتناول حركة الكواكب حول الشمس، وحركة الأرض وما ينتج عنها من حقائق كتعاقب الليل والنهار وحدث الفصول الأربعة؛ لا شك يقدم خبرة تعليمية للطلاب أكثر تشويقاً ومتعة، ويوضح بصورة أفضل حقائق قد يصعب على المعلم تقديمها للطلاب بصورة لفظية.

وفي ضوء تلك الأهمية، ينادي التربويون بضرورة التركيز على استخدام تلك الأنواع من التقنيات التعليمية استخداماً مكثفاً أثناء إعداد المعلمين قبل

وأثناء الخدمة ، بهدف التعرف على دورها ومردود استخدامها ، وكيفية توظيفها في التعليم بطريقة فاعلة حتى يزيد من قناعتهم بها ويكونون قادرين على استخدامها (الكلوب، ١٩٩٣م ، ص ١٧٤).

• مستحدثات تقنيات التعليم :

شهدت الآونة الأخيرة تطوراً مذهلاً في شتى مناحي الحياة ، لا سيما في الاتصالات والمعرفة ، وهما العمود الفقري للتربية. كان لتقنيات التعليم النصيب الأوفر من هذا التقدم التقني ، واستفاد مجال تقنيات التعليم من هذه المستحدثات في استحداث أساليب وطرق وأجهزة جديدة. ومن أهم هذه المستحدثات ما يلي : (صبري ، ٢٠٢٠م ، ص ص ٢٨٧ - ٣٢٣ ، صبري ، المغربي ٢٠٠٦م ، ص ص ٢٩٧ - ٣١٣)

١- التعليم عن بعد :

التعليم عن بعد هو تعليم جماهيري ، يقوم على فلسفة تؤكد حق الأفراد في الوصول إلى الفرص التعليمية المتاحة ، بمعنى أنه تعليم مفتوح لجميع الفئات ، لا يتقيد بوقت وفئة من المتعلمين ، ولا يقتصر على مستوى أو نوع معين من التعليم ، فهو يتناسب وطبيعة حاجات المجتمع وأفراده ، كما أنه لا يعتمد على المواجهة بين المتعلم والمعلم ، بل يعتمد على نقل المعرفة والمهارات التعليمية إلى المتعلم بوسائل تقنية متطورة ومتنوعة ، مكتوبة ومسموعة ومرئية ، تغني عن حضوره إلى داخل غرفة الصف كما هو الحال في النظام التقليدي.

٢- الحاسب الآلي :

وهو يقوم بثلاثة أدوار تعليمية أساسية هي: التعليم عن الحاسب Learning about Computers ، وفي هذا الدور يكون التركيز على تعليم وتعلم الحاسب بأنواعها ، مكوناته ، وظائفه ، طرق تشغيله ، واستخدام برامجه. والتعلم من الحاسب Learning From Computers : وفي هذا الدور يكون التركيز على استخدام الحاسب كمصدر للمعلومات اللازمة لتعليم وحدة دراسية من مادة أو منهج معين. والتعلم الحاسب مع "الحاسب" Learning With Computers : وفي هذا الدور يكون الحاسب شريكاً للتعلم، وركناً أساسياً في منظومة التعليم وهو أكثر أدوار الحاسب ارتباطاً بالتعليم ، لاعتماده على محتوى تعليمي متمثل في برمجيات الحاسب التعليمية ، وجهاز حاسب تعليمي بكافة ملحقاته.

٣- شبكة المعلومات العالمية الإنترنت :

هي وسيط للاتصالات العالمية المتداخلة ، فهي مصدر للمعلومات ، وحامل للمعلومات ، وهي استثمار رأسمالي ، وهي توفير للوقت والجهد. وتتمتع شبكة الإنترنت باحتوائها على أكبر شبكة معلومات في العالم ، حيث إنها تزود المعلم والطالب والطبيب والمهندس والفني وجميع فئات المجتمع بأحدث المعلومات والأخبار ، كما تهيئ لهم تبادل تلك المعلومات عن طريق الخدمات العديدة التي تقدمها .

٤- الوسائط المتعددة :

مفهوم الوسائط المتعددة هو "طائفة من تطبيقات الحاسب التي يمكنها تخزين المعلومات بأشكال متعددة ، تشمل النصوص والأصوات والرسوم والصور

الثابتة والمتحركة وعرض هذه المعلومات بطريقة تفاعلية وفقاً لمسارات يتحكم فيها المستخدم. ومن وجهة نظر الباحث فإن ما يميز الوسائط المتعددة عن غيرها من التقنيات أنها تستطيع التعامل والتفاعل مع أكبر قدر من الحواس بإمتاع الطالب بالصوت والصورة والحركة والألوان وتفاعله معها ، وهذا يزيد من نسبة تحصيله للمادة المعروضة من خلال الوسائط المتعددة.

٥- الواقع الافتراضي :

إن تقنية الواقع الافتراضي تعد واحدة من أبرز وأكثر تقنيات الحاسب إثارة وأسرعها تطوراً ، لأنها تعد الطريقة السريعة والتميزة لاكتشاف الكيفية التي تجري فيها شؤون العالم الواقعي. ويعرف (ستيف ديبفد) الواقع الافتراضي أنه طريقة تمكن الفرد من تجسيد البيانات البالغة التعقيد في بيئة الحاسب بصورة محسوسة، والتعامل معها بشكل تفاعلي ليقوم الحاسب بتوليد الصور والأصوات وغيرها من المؤثرات الحسية، التي تشكل في مجموعها عالماً افتراضياً لا وجود له على أرض الواقع. (الشهران، ١٤٢١هـ، ص ٢١٨).

٦- الفصول الذكية :

هي نظام عبارة عن معمل حاسب آلي ذي مواصفات خاصة ، يستخدم لتدريس مادة الحاسب الآلي ، والمواد الدراسية الأخرى بحيث تسهل عملية التعليم والتعلم وإدارة الفصل بشكل فاعل ، كما تسهل عمليات الاتصال بين المعلم والطالب من جهة ، والطالب وزميله من جهة أخرى. وتتم إدارة الفصل عن طريق برامج تحكم تعمل ضمن النظام لتسهل على المعلم متابعة تعلم كل طالب وتقويمه بشكل أكثر متعة وفاعلية.

٧- المختبرات الحوسبية :

وهي تطبيق حديث للتقنية في مجال تعليم العلوم ، وتشير إلى إمكانية ممارسة إجراء وعرض التجارب العلمية وجمع البيانات حولها ، وتحليل تلك البيانات بواسطة الحاسب الآلي ، حيث تتكون المختبرات الحوسبية من : أجهزة حواسيب موصلة بها أجهزة حساسة تعرف بالمستشعرات ، وينظم عمل هذه المجموعة برنامج حاسوبي خاص يعرف باستوديو البيانات *Data Studio* .

• إجراءات الدراسة :

للإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث بالإجراءات التالية :

• منهج الدراسة :

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يهتم بوصف الواقع ومن وجهة نظر معلمي مادة العلوم والمشرفين التربويين ومديري المدارس المتوسطة بمحافظة النماص ، وذلك عن طريق جمع البيانات والمعلومات الكافية لمشكلة الدراسة.

• مجتمع وعينة الدراسة :

يتكون مجتمع هذه الدراسة من: معلمي مادة العلوم للمرحلة المتوسطة بمحافظة النماص، الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٢١هـ/ ١٤٢٢هـ، وعددهم (٣٤) معلماً. والمشرفين التربويين لمادة العلوم بمحافظة النماص ، الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٢١هـ/ ١٤٢٢هـ ، وعددهم (٢٧) مشرفاً. ووكلاء

ومديري المدارس بمحافظة النماص ، الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٢١هـ/١٤٢٢هـ ، وعددهم (٢٥) مديرا ووكيلا. وتم أخذ جميع أفرادمجتمع الدراسة كعينة حيث بلغ إجمالي عددها ٨٦ .

• أداة الدراسة:

في إطار مشكلة الدراسة وتساؤلاتها ، وبعد اطلاع الباحث على الإطار النظري والدراسات السابقة ، وكذلك محتوى أهداف مناهج العلوم للمدارس المتوسطة والاحتياجات التدريبية لمعلمي مادة العلوم على تقنيات التعليم التي تحقق أهداف المنهج ، قام الباحث بتصميم أداة الدراسة وتتكون من جزأين: الاستبانة. والمقابلات التعويضية.

١- الاستبانة :

وتكونت الاستبانة من جزأين : الجزء الأول : البيانات الشخصية من حيث المؤهل الدراسي، وهل هو تربوي أم غير تربوي ، العمل الحالي ، سنوات الخبرة ومدى حضور دورات تدريبية في مجال تقنيات التعليم. والجزء الثاني : وقد شمل ثلاثة أقسام هي: القسم الأول : عن مدى توافر تقنيات التعليم الملائمة لتدريس مادة العلوم للمرحلة المتوسطة بمحافظة النماص ، وتتضمن ٣٤ بندا ، ٣٣ بندا منها ذات إجابة مغلقة وثلاثية التدرج ، أما البند الأخير فهو ذو إجابة مفتوحة. القسم الثاني : عن مدى استخدام تقنيات التعليم الملائمة لتدريس مادة العلوم للمرحلة المتوسطة بمحافظة النماص ، وتتضمن ٣٤ بندا ، ٣٣ بندا منها ذات إجابة مغلقة وثلاثية التدرج ، أما البند الأخير فهو ذو إجابة مفتوحة. القسم الثالث : عن المعوقات التي قد تحول دون استخدام المعلم لتقنيات التعليم في تدريس مادة العلوم للمرحلة المتوسطة بمحافظة النماص ، وتتضمن ٣١ بندا ٣٠ بندا منها ذات إجابة مغلقة وثلاثية التدرج ، أما البند الأخير فهو ذو إجابة مفتوحة.

• صدق أداة الدراسة:

أ- صدق المحتوى :

بعد إعداد الباحث لبنود الاستبانة عرضت على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس وقسم علم النفس وقسم وسائل وتكنولوجيا التعليم في كلية التربية جامعة الملك سعود ، وكذلك عرضت على عدد من المشرفين التربويين المؤهلين من ذوي الخبرة بإدارة البحوث التربوية وعدد من معلمي مادة العلوم ومسؤولين من إدارة التدريب بإدارة تعليم النماص ؛ وذلك بإبداء آرائهم في الاستبانة وبنودها من حيث وضوح عباراتها وملاءمتها وإبداء أية ملاحظات سواء بالحذف أو الإضافة أو التعديل ، وقام الباحث بإجراء التعديلات المقترحة لتصبح الاستبانة بعد ذلك جاهزة في صورتها النهائية.(الملحق ، رقم ٤).

ب- الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي لمحاوَر الاستبانة ، وذلك باستخدام معامل ارتباط (بيرسون) لقياس العلاقة بين كل عبارة والدرجة الكلية على عينة مكونة من (٨٦) معلما ومديرا ووكيل مدرسة ومشرفا تربويا .

• ثبات الاستبانة:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) بواسطة الحاسب الآلي باستخدام معامل ألفا "كرونيباخ" ويوضح بالجدول الآتي:

جدول (١): معامل الثبات لكل محور من محاور الاستبانة

المحور	عدد العبارات	الأسلوب الإحصائي	الثبات
مدى توافر تقنيات التعليم الملائمة لتدريس مادة العلوم للمرحلة المتوسطة بمحافظة النماص.	٣٣	معامل ألفا (كرونيباخ)	٠.٨٨١٠
مدى استخدام تقنيات التعليم الملائمة لتدريس مادة العلوم للمرحلة المتوسطة بمحافظة النماص.	٣٣	معامل ألفا (كرونيباخ)	٠.٦٨١٤
المعوقات التي قد تحول دون استخدام المعلم التعليم في تدريس مادة العلوم المتوسطة بمحافظة النماص.	٣٠	معامل ألفا (كرونيباخ)	٠.٥٨٩٥

ويتضح من الجدول رقم (١) الذي يتضمن معامل الثبات لكل محور من محاور الاستبانة أن محاور الاستبانة تتمتع بمستوى ثبات مقبول.

٢- المقابلات التعويضية:

على ضوء استجابة أفراد العينة لأداة الدراسة الأولى (الاستبانة) رأى الباحث ضرورة القيام بمقابلات تعويضية لتحديد درجة الاحتياجات التدريبية بدقة لمعلمي مادة العلوم بالمرحلة المتوسطة بمحافظة النماص. حيث قام بإجراء مقابلات تعويضية مع:

- 7 عدد (١٠) من المشرفين التربويين في إدارة التعليم بمحافظة النماص.
 - 7 عدد (١٠) من مديري ووكلاء المدارس المتوسطة بمحافظة النماص.
 - 7 عدد (١٥) من معلمي مادة العلوم بالمرحلة المتوسطة بمحافظة النماص
- حيث تم إعداد أسئلة المقابلات التعويضية لتكون على ثلاثة محاور هي:

ü المحور الأول : حول أهمية التدريب بصفة عامة.

ü المحور الثاني : حول أهمية التدريب العملي لمعلمي العلوم على تقنيات التعليم.

ü المحور الثالث : حول أهمية تدريب معلمي مادة العلوم على مستحدثات تكنولوجيا التعليم.

قام الباحث بتحديد مواعيد لمقابلة العينة المذكورة أعلاه كلاً على حده وطرح عليهم الأسئلة وسجل إجاباتهم وتوجيهاتهم وتوصياتهم ، وبعد تفريغ إجاباتهم وتجميع المتشابه منها ليحدد الباحث على ضوءها بدقة الاحتياجات التدريبية لمعلمي مادة العلوم بالمرحلة المتوسطة بمحافظة النماص.

• جمع البيانات :

بعد اكتمال عمليتي قياس صدق وثبات الاستبانة ، حصل الباحث على موافقة مدير التعليم بمحافظة النماص بتوزيع الاستبانة على عينة أفراد الدراسة. وبعد تحديد أسماء المعلمين والمشرفين التربويين ووكلاء ومديري المدارس المتوسطة بمحافظة النماص ، قام الباحث بتسليم الاستبانات بنفسه وطلب من زملائه المشرفين التربويين حث المعلمين على إجابة الاستبانة بعناية وتدقيق حتى تعم الفائدة. بعد خمسة أيام ، بدأ الباحث بتجميع الاستبانات من

المدارس وإدارة التدريب والمشرفين التربويين بإدارة التعليم بمحافظة النماص. وقد استلم جميع الاستبانات من عينة الدراسة وعددها (٨٦) استبانة جميعها صالحة للمعالجة الإحصائية.

• أسلوب تحليل البيانات :

استعان الباحث بمركز البحوث التربوية بكلية التربية جامعة الملك سعود في إجراء تفريغ البيانات في الحاسب الآلي وتحليلها ، وقد استخدم الباحث في المعالجات الإحصائية لفقرات الاستبانة الأساليب الآتية:

- 7 التكرارات والنسب المئوية.
- 7 المتوسط الحسابي وتحليل التباين.
- 7 اختبار شيفية وكذلك اختبار "ت".

• نتائج الدراسة :

• المجال الأول : توافر تقنيات التعليم اللازمة لتدريس العلوم.

وينص السؤال الخاص بهذا المجال على ما يلي: ما مدى توافر تقنيات التعليم الملائمة لتدريس العلوم للمرحلة المتوسطة بمحافظة النماص؟ والجداول (٢)، (٣)، (٤) تمثل الإجابة عن هذا السؤال:

ومن الجدول (٢) يتضح :

7 توافر عدد (٦) من تقنيات التعليم وهذا يمثل ما نسبته (١٨,١٨٪) من إجمالي التقنيات المذكورة في الأداة ، متوسطاتها بين (٢,٦٧) و (٣,٠) وهي متمثلة في: السبورة الطباشيرية بنسبة ١٠٠٪ ، جهاز العرض من فوق الرأس بنسبة ٨٨,٩٪ ، مختبر العلوم بنسبة ٧٧,٨٪ ، الرسم التوضيحية بنسبة ٦٦,٧٪ جهاز الفيديو بنسبة ٥٩,٣٪ ، جهاز طبع الشفافيات بنسبة ١,٩٪.

7 قلة توافر عدد (٨) من تقنيات التعليم وهذا يمثل نسبة (٢٤,٢٤٪) من إجمالي التقنيات المذكورة في الأداة ، متوسطاتها بين (١,٧٨) و (٢,٢٦) وهي متمثلة في: هياكل عظمية بنسبة ٧٤,١٪ ، الملصقات بنسبة ٧٤,١٪ ، النماذج بنسبة ٧٠,٤٪ ، الشفافيات الخاصة بالمادة بنسبة ٧٠,٤٪ ، جهاز عرض الصور المعتمدة بنسبة ٧٠,٤٪ ، جهاز عرض الأفلام الثابتة بنسبة ٦٦,٧٪ ، أفلام الفيديو بنسبة ٦٦,٧٪ ، عينات الحيوانات بنسبة ٦٣,٠٪

7 عدم توافر عدد (٦) من تقنيات التعليم وهذا يمثل نسبة (٥٧,٥١٪) من إجمالي التقنيات المذكورة في الأداة ، متوسطاتها بين (٢,٦٧) و (١,٠) وهي متمثلة في: الأفلام السينمائية بنسبة ١٠٠٪ ، جهاز عرض الأفلام السينمائية بنسبة ١٠٠٪ ، جهاز العرض عبر الحاسب Data Show بنسبة ١٠٠٪ ، شبكة المعلومات العالمية "الإنترنت" بنسبة ٨٨,٩٪ ، بيئة الواقع الافتراضي Virtual Reality بنسبة ٨٠,٤٪ ، السبورة الوبرية بنسبة ٧٤,١٪ .

7 وبمنظرة على الجدول رقم (٢) يتبين أنه من وجهة نظر المشرفين التربويين: أكثر التقنيات توافرا هي السبورة الطباشيرية بنسبة ١٠٠٪ وأقلها توافرا هي الهياكل العظمية وغير المتوفرة إطلاقا هي الأفلام السينمائية وأجهزة عرضها وجهاز العرض عبر الحاسب Data Show وكلها بنسبة ١٠٠٪.

7 يوضح الجدول (٣) الذي يمثل رأي مديري المدارس ما يلي :
يتوافر من تقنيات التعليم (٥) وهذا يمثل نسبة (١٥,١٥٪) من إجمالي التقنيات المذكورة في الأداة ، متوسطاتها بين (٢,٥٥) و (٣,٠٠) وهي متمثلة في : السبورة الطباشيرية بنسبة ١٠٠٪ ، جهاز العرض فوق الرأس بنسبة ٩٠,٩٪ ، أفلام الفيديو بنسبة ٥٩,١٪ ، جهاز فيديو بنسبة ٥٩,١٪ ، النماذج بنسبة ٥٠,٠٪

جدول (٢): مدى توافر تقنيات التعليم اللازمة لتدريس مادة العلوم كما يراها المشرفون التربويون للمرحلة المتوسطة بمحافظة النماص

م	تقنيات التعليم	التوافر						المتوسط الحسابي
		متوافرة		قليلة		غير متوافرة		
		ك	%	ك	%	ك	%	
١	عينات نبات	٤	١٤.٨	١٢	٤٤.٤	١١	٤٠.٧	١.٧٤
٢	عينات حيوانات	٤	١٤.٨	١٧	٣٦.٠	٦	٢٢.٢	١.٩٣
٣	عينات محطة "الحفظ الجاف"	٥	١٨.٥	١١	٤٠.٧	١١	٤٠.٧	١.٧٨
٤	عينات محفوظة "الحفظ الرطب"	٩	٣٤.٦	٦	٢٣.٦	١١	٤٢.٣	١.٩٢
٥	هياكل عظمية	٦	٢٢.٢	٢٠	٧٤.١	١	٣.٧	٢.١٩
٦	النماذج	٥	١٨.٥	١٩	٧٠.٤	٣	١١.١	٢.٠٧
٧	الملصقات	٣	١١.١	٢٠	٧٤.١	٤	١٤.٨	١.٩٦
٨	الرسوم التوضيحية	١٨	٦٦.٧	٩	٣٣.٣	-	-	٢.٦٧
٩	السبورة الطباشيرية	٢٧	١٠٠	-	-	-	-	٣.٠٠
١٠	السبورة المغناطيسية	١	٣.٧	١٧	٦٣.٠	٩	٣٣.٣	١.٧٠
١١	السبورة الوبرية	-	-	٧	٢٥.٩	١٢	٧٤.١	١.٢٦
١٢	لوحات الجيوب	-	-	١٢	٤٦.٢	١٤	٥٣.٨	١.٤٦
١٣	جهاز العرض من فوق الرأس	٢٤	٨٨.٩	٣	١١.١	-	-	٢.٨٩
١٤	الشفافيات الخاصة بالمادة	٦	٢٢.٢	١٩	٧٠.٤	٢	٧.٤	٢.١٥
١٥	جهاز طبع الشفافيات	١٤	٥١.٩	١٣	٤٨.١	-	-	٢.٥٢
١٦	جهاز عرض الأفلام الثابتة	٨	٢٩.٦	١٨	٦٦.٧	١	٣.٧	٢.٢٦
١٧	الأفلام الثابتة	٥	١٨.٥	١٥	٥٥.٦	٧	٢٥.٩	١.٩٣
١٨	آلة تصوير فوتوغرافي	٣	١١.٥	٤	١٥.٤	١٩	٧٣.١	١.٣٨
١٩	الصور الفوتوغرافية	٣	١١.١	١٠	٣٧.٠	١٤	٥١.٩	١.٥٩
٢٠	جهاز عرض الصور المعتمة	٧	٢٥.٩	١٩	٧٠.٤	١	٣.٧	٢.٢٢
٢١	الشرائح الفوتوغرافية الشفافة	١	٣.٧	١٦	٥٩.٣	١٠	٣٧.٠	١.٦٧
٢٢	جهاز عرض الشرائح الضوئية	٢	٧.٤	١٦	٥٩.٣	٩	٣٣.٣	١.٧٤
٢٣	الأفلام السينمائية	-	-	-	-	٢٧	١٠٠	١.٠٠
٢٤	جهاز عرض الأفلام السينمائية	-	-	-	-	٢٧	١٠٠	١.٠٠
٢٥	أفلام الفيديو	٧	٢٥.٩	١٨	٦٦.٧	٢	٧.٤	٢.١٩
٢٦	جهاز الفيديو	١٦	٥٩.٣	١١	٤٠.٧	-	-	٢.٥٩
٢٧	جهاز الحاسب الآلي	٥	١٨.٥	٨	٤٠.٧	١١	٤٠.٧	١.٧٨
٢٨	برامج الحاسب الآلي الجاهزة Software	٢	٧.٤	-	-	١٧	٦٣.٠	١.٤٤
٢٩	جهاز العرض عبر الحاسب Data Show	-	-	٣	-	-	١٠٠	١.٠
٣٠	شبكة المعلومات العالمية "الإنترنت"	-	-	٤	١١.١	٢٤	٨٨.٩	١.١١
٣١	بيئة الواقع الافتراضي Virtual Reality	١	٣.٨	٦	١٥.٤	٢١	٨٠.٤	١.٢٣
٣٢	مختبر العلوم	٢١	٧٧.٨	٩	٢٢.٢	-	-	٢.٧٨
٣٣	متحف التاريخ الطبيعي	١	٣.٧	-	-	١٧	٦٣.٠	١.٤١

الجدول رقم (٣): مدى توافر تقنيات التعليم لتدريس مادة العلوم كما يراها مديرو ووكلاء مدارس المرحلة المتوسطة بمحافظة النماص

م	تقنيات التعليم	التوافر						
		متوافرة		قليلة		غير متوافرة		
		ك	%	ك	%	ك	%	
١	عينات نبات	٧	٣١.٨	٥	٢٢.٧	١٠	٤٥.٥	١.٨٦
٢	عينات حيوانات	٥	٢٢.٧	٨	٣٦.٤	٩	٤٠.٩	١.٨٢
٣	عينات محنطة "الحفظ الجاف"	٣	١٣.٦	٩	٤٠.٩	١٠	٤٥.٥	١.٦٨
٤	عينات محفوظة "الحفظ الرطب"	٣	١٤.٣	٦	٢٨.٦	١٢	٥٧.١	١.٥٧
٥	هياكل عظمية	٩	٤٠.٩	١١	٥٠.٠	٢	٩.١	٢.٣٢
٦	النماذج	١١	٥٠.٠	٨	٣٦.٤	٣	١٣.٦	٢.٣٦
٧	الملصقات	٧	٣١.٨	٦	٢٧.٣	٩	٤٠.٩	١.٩١
٨	الرسوم التوضيحية	٩	٤٥.٥	١١	٥٥.٠	-	-	٢.٤٥
٩	السبورة الطباشيرية	٢٢	١٠٠	-	-	-	-	٣.٠
١٠	السبورة المغناطيسية	٦	٢٧.٣	٥	٢٢.٧	١١	٥٠.٠	١.٧٧
١١	السبورة الوربية	١	٤.٥	٥	٢٢.٧	١٦	٧٢.٧	١.٣٢
١٢	لوحات الجيوب	٣	١٣.٦٩	٤	١٨.٢	١٥	٦٨.٢	١.٤٥
١٣	جهاز العرض من فوق الرأس	٢٠	٩٠.٩	٢	٩.١	-	-	٢.٩١
١٤	الشفافيات الخاصة بالمادة	٧	٣١.٨	١٢	٥٤.٥	٣	١٣.٦	٢.١٨
١٥	جهاز طبع الشفافيات	١٠	٤٥.٥	٧	٣١.٨	٥	٢٢.٧	٢.٢٣
١٦	جهاز عرض الأفلام الثابتة	٧	٣١.٨	١٠	٤٥.٥	٥	٢٢.٧	٢.٠٩
١٧	الأفلام الثابتة	٤	١٨.٢	٨	٣٦.٤	١٠	٤٥.٥	١.٧٣
١٨	آلة تصوير فوتوغرافي	٣	١١.١	١٠	٣٧.٠	١٤	٥١.٩	١.٥٩
١٩	الصور الفوتوغرافية	٣	١١.١	١٠	٣٧.٠	-	-	-
٢٠	جهاز عرض الصور المعتمة	٧	٢٥.٩	١٩	٧٠.٤	١٤	٥١.٩	١.٥٩
٢١	الشرائح الفوتوغرافية الشفافة	٤	١٩.٠	٨	٣٨.١	٩	٤٢.٩	١.٧٦
٢٢	جهاز عرض الشرائح الضوئية	٤	٢٠.٠	٦	٣٠.٠	١٠	٥٠.٠	١.٧٠
٢٣	الأفلام السينمائية	٣	١٤.٣	-	-	١٨	٨٥.٧	١.٢٩
٢٤	جهاز عرض الأفلام السينمائية	٣	١٤.٣	-	-	١٨	٨٥.٧	١.٢٩
٢٥	أفلام الفيديو	١٣	٥٩.١	٨	٣٦.٤	١	٤.٥	٢.٥٥
٢٦	جهاز الفيديو	١٣	٥٩.١	٨	٣٦.٤	١	٤.٥	٢.٥٥
٢٧	جهاز الحاسب الآلي	٧	٣٣.٣	٢	٩.٥	١٢	٥٧.١	١.٧٦
٢٨	برامج الحاسب الآلي الجاهزة Software	-	-	٢	٩.٥	١٩	٩٠.٥	١.١٠
٢٩	جهاز العرض عبر الحاسب Data Show	-	-	-	-	٢٢	١٠٠	١.٠٠
٣٠	شبكة المعلومات العالمية "الإنترنت"	١	٤.٥	-	-	٢١	٩٥.٩	١.٠٩
٣١	بيئة الواقع الافتراضي Virtual Reality	-	-	-	-	٢١	١٠٠	١.٠٠
٣٢	مختبر العلوم	٢٠	٩٠.٩	٢	٩.١	-	-	٢.٩١
٣٣	متحف التاريخ الطبيعي	-	-	١	٤.٥	٢١	٩٥.٥	١.٠٥

٧ قلة التوافر من تقنيات التعليم (٩)، وهذا يمثل نسبة (٢٧,٢٧٪) من إجمالي التقنيات المذكورة في الأداة، متوسطاتها بين (١,٧٨) و (٢,٤٥) وهي متمثلة في: الرسوم التوضيحية بنسبة ٥٥,٠٪، الشفافيات الخاصة بالمادة بنسبة ٥٤,٥٪، هياكل عظمية بنسبة ٥٠,٠٪، جهاز عرض الأفلام الثابتة بنسبة

٤٥,٥ ٪ ، عينات محطة "الحفظ الجاف" بنسبة ٤٠,٩ ٪ ، أفلام الفيديو بنسبة ٣٦,٤ ٪ ، جهاز الفيديو بنسبة ٣٦,٤ ٪ ، النماذج بنسبة ٣٦,٤ ٪ ، الأفلام الثابتة بنسبة ٣٦,٤ ٪ .

7 غير المتوافرة من تقنيات التعليم (٩) ، وهذا يمثل نسبة (٥٧,٥٧ ٪) من إجمالي التقنيات المذكورة في الأداة ، متوسطاتها بين (١,٦٨) و (١,٠) وهي متمثلة في: جهاز العرض عبر الحاسب Data Show بنسبة ١٠٠ ٪ ، بيئة الواقع الافتراضي Virtual Reality بنسبة ١٠٠ ٪ ، متحف التاريخ الطبيعي بنسبة ٩٥,٥ ٪ ، آلة تصوير فوتوغرافي بنسبة ٩٠,٩ ٪ ، برامج الحاسب الآلي الجاهزة Software بنسبة ٩٠,٩ ٪ ، الأفلام السينمائية بنسبة ٨٥,٧ ٪ ، جهاز عرض الأفلام السينمائية بنسبة ٨٥,٧ ٪ .

7 وبنظرة على الجدول رقم (٣) يتبين أنه من وجهة نظر مديري ووكلاء المدارس: أكثر التقنيات توافراً هي السبورة الطباشيرية بنسبة ١٠٠ ٪ وأقلها توافراً هي الرسوم التوضيحية وغير المتوفرة إطلاقاً هي جهاز العرض عبر الحاسب Data Show ، وبيئة الواقع الافتراضي Virtual Reality وكلها بنسبة ١٠٠ ٪ .

وفي الجدول (٤) الذي يمثل رأي معلمي مادة العلوم يتضح :

7 المتوافر من تقنيات التعليم (٤) ، وهذا يمثل نسبة (١٠,١٢ ٪) من إجمالي التقنيات المذكورة في الأداة ، متوسطاتها بين (٢,٥٥) و (٢,٨٨) وهي متمثلة في: السبورة الطباشيرية بنسبة ٩٤,١ ٪ ، جهاز العرض فوق الرأس بنسبة ٨٢,٤ ٪ ، أفلام الفيديو بنسبة ٨٢,٤ ٪ ، جهاز فيديو بنسبة ٦٦,٧ ٪ .

7 قلة المتوافر من تقنيات التعليم (١٣) ، وهذا يمثل نسبة (٣٩,٣٩ ٪) من إجمالي التقنيات المذكورة في الأداة ، متوسطاتها بين (١,٧٨) و (٢,٥٣) ومنها الآتي: هياكل عظمية بنسبة ٥٨,٨ ٪ ، النماذج بنسبة ٥٢,٩ ٪ ، الأفلام الثابتة بنسبة ٤٨,٥ ٪ ، أفلام الفيديو بنسبة ٤٤,٧ ٪ ، الرسوم التوضيحية بنسبة ٤١,٢ ٪ ، جهاز طبع الشفافيات بنسبة ٤١,٢ ٪ .

7 غير المتوافرة من تقنيات التعليم (١٦) وهذا يمثل نسبة (٤٨,٤٨ ٪) من إجمالي التقنيات المذكورة في الأداة ، متوسطاتها بين (١,٧٠) و (١,٠) ومنها الآتي: السبورة التوبرية بنسبة ٩٣,٣ ٪ ، شبكة المعلومات العالمية بنسبة ٩١,٢ ٪ ، الأفلام السينمائية بنسبة ٨٨,٢ ٪ ، جهاز العرض عبر الحاسب بنسبة ٨٨,٢ ٪ ، جهاز عرض الأفلام السينمائية بنسبة ٨٥,٣ ٪ ، بيئة الواقع الافتراضي بنسبة ٨٣,٩ ٪ .

7 وبنظرة على الجدول رقم (٤) يتبين أنه من وجهة نظر المعلمين: أكثر التقنيات توافراً هي السبورة الطباشيرية بنسبة ٩٤,١ ٪ وأقلها توافراً هي الهياكل العظمية وغير المتوافر إطلاقاً هي السبورة التوبرية وشبكة المعلومات العالمية "الإنترنت" و كليهما بنسبة أكثر من ٩٠ ٪ .

7 والملاحظ أن تقنيات التعليم المتوافرة كما اتفقت آراء المشرفين التربويين ومديري ووكلاء المدارس والمعلمين عليها هي: السبورة الطباشيرية ، جهاز

العرض من فوق الرأس ، جهاز طبع الشفافيات ، جهاز الفيديو ، أشرطة الفيديو ومختبر العلوم.

جدول (٤): مدى توافر تقنيات التعليم الملائمة لتدريس مادة العلوم كما يراها المعلمون للمرحلة المتوسطة بمحافظة النماص

م	تقنيات التعليم	التوافر						المتوسط الحسابي
		متوفرة		قليلة		غير متوفرة		
		ك	%	ك	%	ك	%	
١	عينات نبات	١٤	٤١.٢	٨	٢٣.٥	١٢	٣٥.٣	٢.٠٦
٢	عينات حيوانات	١٠	٢٩.٤	١١	٣٢.٤	١٣	٣٨.٢	١.٩١
٣	عينات محنطة"الحفظ الجاف"	٨	٢٤.٢	٧	٢١.٢	١٨	٥٤.٥	١.٧٠
٤	عينات محفوظة "الحفظ الرطب"	٨	٢٤.٢	١٠	٣٠.٣	١٥	٤٥.٥	١.٧٩
٥	هياكل عظمية	١١	٣٢.٤	٢٠	٥٨.٨	٣	٨.٨	٢.٢٤
٦	النماذج	١٣	٣٨.٢	١٨	٥٢.٩	٣	٨.٨	٢.٢٩
٧	المصقات	٨	٢٤.٢	١١	٣٣.٣	١٤	٤٢.٤	١.٨٢
٨	الرسوم التوضيحية	١٩	٥٥.٩	١٤	٤١.٢	١	٢.٩	٢.٥٣
٩	السبورة الطباشيرية	٣٢	٩٤.١	-	-	٢	٥.٩	٢.٨٨
١٠	السبورة المغناطيسية	٧	٢٠.٦	٦	١٧.٦	٢١	٦١.٨	١.٥٩
١١	السبورة الوبيرية	-	-	٢	٦.١	٣١	٩٣.٣	١.٠٦
١٢	لوحات الجيوب	-	-	٤	١٢.١	٢٩	٧٨.٩	١.١٢
١٣	جهاز العرض من فوق الرأس	٢٨	٨٢.٤	٦	١٧.٦	-	-	٢.٨٢
١٤	الشفافيات الخاصة بالمادة	١١	٣٣.٣	١٣	٣٩.٤	٩	٢٧.٣	٢.٠٦
١٥	جهاز طبع الشفافيات	١٦	٤٧.١	١٤	٤١.٢	٤	١١.٨	٢.٥٣
١٦	جهاز عرض الأفلام الثابتة	١٠	٢٩.٤	١٤	٤١.٢	١٠	٢٩.٤	٢.٠٠
١٧	الأفلام الثابتة	٣		١٦	٤٨.٥	١٤	٤٢.٤	١.٦٧
١٨	آلة تصوير فوتوغرافي	١	٢.٩	٧	٢٠.٦	٢٦	٧٦.٥	١.٢٦
١٩	الصور الفوتوغرافية	١	٢.٩	٧	٢٠.٦	٢٦	٧٦.٥	١.٢٦
٢٠	جهاز عرض الصور المعتمة	٤	٥٠.٠	١٠	٣١.٣	٦	١٨.٨	٢.٣١
٢١	الشرائح الفوتوغرافية الشفافة	٤	١١.٨	١٣	٣٨.٢	١٧	٥٠.٠	١.٦٢
٢٢	جهاز عرض الشرائح الضوئية	٤	١١.٨	١٤	٤١.٢	١٦	٤٧.١	١.٦٥
٢٣	الأفلام السينمائية	١	٢.٩	٣	٨.٨	٣٠	٨٨.٢	١.١٥
٢٤	جهاز عرض الأفلام السينمائية	-	-	٥	١٤.٧	٢٩	٨٥.٣	١.١٥
٢٥	أفلام الفيديو	١٨	٥٢.٩	١٥	٤٤.١	١	٢.٩	٢.٥٠
٢٦	جهاز الفيديو	٢٢	٦٦.٧	١٠	٣٠.٣	١	٣.٠	٢.٦٤
٢٧	جهاز الحاسب الآلي	٧	٢٠.٦	٩	٢٦.٥	١٨	٥٢.٩	١.٦٨
٢٨	برامج الحاسب الآلي الجاهزة Software	٢	٥.٩	٧	٢٠.٦	٢٥	٧٣.٥	١.٣٢
٢٩	جهاز العرض عبر الحاسب Data Show	-	-	٤	١١.٨	٣٠	٨٨.٢	١.١٢
٣٠	شبكة المعلومات العالمية "الإنترنت"	١	٢.٩	٢	٥.٩	٣١	٩١.٢	١.١٢
٣١	بيئة الواقع الافتراضي Virtual Reality	-	-	٥	١٦.١	٢٦	٨٣.٩	١.١٦
٣٢	مختبر العلوم	٢٨	٨٢.٤	٥	١٤.٧	١	٢.٩	٢.٧٩
٣٣	متحف التاريخ الطبيعي	١	٢.٩	٦	١٧.٦	٢٧	٧٩.٤	١.٢٤

7 أن المتوسط العام لمدى توافر تقنيات التعليم في المدارس المتوسطة بمحافظة النماص متدن جدا ، فرأى المشرفين التربويين نسبة (١,٥٨٪) من نسبة التوافر ؛ ورأى مديري المدارس (١,٦٣٪) من نسبة التوافر ووكلاء المدارس (١,٧٨٪) من نسبة التوافر أي متوافرة بنسبة قليلة.

7 ما يخص السؤال المفتوح الذي ينص على الآتي: إذا كان هناك أي تقنيات تعليمية متوافرة غير ما ورد وتود إضافتها فأرجو منك تدوينها. لاحظ الباحث أن إجابات المعلمين كانت قليلة جدا ولم تتجاوز سبع تقنيات ذكروا فيها ما يلي كلا على حدة: جهاز عرض الأفلام الحلقية. المسجل الصوتي . المعارض العلمية. لوحات ضوئية تستخدم لعرض الدروس المنهجية. عينات من الحيوانات المحفوظة. عينات من النباتات الجافة. عينات من النباتات المزروعة. والملاحظ من إجاباتهم أن التقنية رقم (١) لم يذكرها الباحث في استبانته لقدمها وقلة وجود أفلامها الحلقية ، أما (٢) (٣) فيرى الباحث أنه ليس لهما اثر كبير في تدريس مادة العلوم ، وبالنسبة لرقم (٤) و (٥) و (٦) و (٧) فهذه تدخل ضمن ما احتوته الاستبانة ولكن بأسماء علمية أكثر تحديدا .

• المجال الثاني : استخدام تقنيات التعليم الملائمة لتدريس مادة العلوم:

وينص السؤال الخاص بهذا المجال على ما يلي: ما مدى استخدام تقنيات التعليم الملائمة لتدريس مادة العلوم للمرحلة المتوسطة بمحافظة النماص؟ والجداول (٥) ، (٦) ، (٧) توضح ذلك :

7 يتضح من الجدول رقم (٥) الذي يمثل رأي المشرفين التربويين ، أن: المستخدم من تقنيات التعليم (٦) وهذا يمثل ما نسبته (١٨,١٨٪) من إجمالي التقنيات المذكورة في الأداء ، متوسطاتها بين (٢,٥٦) و (٣,٠) وهي كالآتي: مختبر العلوم بنسبة ٧٧,٨٪، الرسوم التوضيحية بنسبة ٧٠,٤٪، جهاز الفيديو بنسبة ٥٩,٣٪، هياكل عظمية بنسبة ٥٥,٦٪، جهاز العرض فوق الرأس بنسبة ٥٥,٦٪، الشفافيات الخاصة بالمادة بنسبة ٧٠,٤٪

7 تستخدم أحيانا من تقنيات التعليم (٩) وهذا يمثل ما نسبته (٢٧,٢٧٪) من إجمالي التقنيات المذكورة في الأداء ، متوسطاتها بين (٢,٠) و (٢,٥٢) وهي كالآتي: جهاز عرض الصور بنسبة ٧٠,٤٪، أفلام الفيديو بنسبة ٦٦,٧٪ الشرائح الفوتوغرافية الشفافة بنسبة ٥٩,٣٪، جهاز عرض الشرائح الضوئية بنسبة ٥٩,٣٪، الشفافيات الخاصة بالمادة بنسبة ٥٠,٥٪، النماذج بنسبة ٤٨,١٪ العينات بنسبة ٤٨,٠٪ ، جهاز طبع الشفافيات بنسبة ٤٦,٢٪، جهاز عرض الأفلام الثابتة بنسبة ٤٦,٢٪

7 غير المستخدم من تقنيات التعليم (١٨) وهذا يمثل ما نسبته (٥٤,٥٤٪) من إجمالي التقنيات المذكورة في الأداء ، متوسطاتها بين (١,٠٧) و (١,٨٨) ومنها الآتي: الأفلام السينمائية بنسبة ١٠٠٪ ، جهاز عرض الأفلام السينمائية بنسبة ١٠٠٪، جهاز العرض عبر الحاسب الآلي بنسبة ١٠٠٪، شبكة المعلومات العالمية بنسبة ٨٨,٩٪، بيئة الواقع الافتراضي بنسبة ٨٠,٨٪، السبورة الوبرية بنسبة ٧٨,٣٪ .

جدول (٥): مدى استخدام تقنيات التعليم الملائمة لتدريس مادة العلوم كما يراها المشرفون التربويون للمرحلة المتوسطة بمحافظة النماص

م	تقنيات التعليم	التوافر				المتوسط الحسابي		
		متوافرة		قليلة			غير متوفرة	
		ك	%	ك	%			
١	عينات نبات	٥	٢٠.٠	١٢	٤٨.٠	٨	٣٢.٠	١.٨٨
٢	عينات حيوانات	٩	٣٧.٥	١٠	٤١.٧	٥	٢٠.٨	٢.١٧
٣	عينات مخنطة "الحفظ الجاف"	٦	٢٥.٥	٨	٣٣.٣	١٠	٤١.٧	١.٨٣
٤	عينات محفوظة "الحفظ الرطب"	٩	٣٩.١	٦	٢٦.١	٨	٣٤.٨	٢.٠٤
٥	هياكل عظمية	١٥	٥٥.٦	١١	٤٠.١	١	٣.٧	٢.٥٢
٦	النماذج	١١	٤٠.٧	١٣	٤٨.١	٣	١١.١	٢.٣٠
٧	المصقات	٦	٢٣.١	١٥	٥٧.٧	٥	١٩.٢	٢.٠٤
٨	الرسوم التوضيحية	١٩	٧٠.٤	٨	٢٩.٦	-	-	٢.٧٠
٩	السبورة الطباشيرية	٢٧	١٠٠	-	-	-	-	٣.٠٠
١٠	السبورة المغناطيسية	٣	١٣.٠	٩	٣٩.١	١١	٤٧.٨	١.٦٥
١١	السبورة الوربية	-	-	٥	٢١.٧	١٨	٧٨.٣	١.٢٢
١٢	لوحات الجيوب	٢	٨.٧	٧	٣٠.٤	١٤	٦٠.٩	١.٤٨
١٣	جهاز العرض من فوق الرأس	١٥	٥٥.٦	١٢	٤٤.٤	-	-	٢.٦٥
١٤	الشفافيات الخاصة بالمادة	١٣	٥٠.٠	١٣	٥٠.٥	-	-	٢.٥٠
١٥	جهاز طبع الشفافيات	١٠	٣٨.٥	١٢	٤٦.٢	٤	١٤.٤	٢.٢٣
١٦	جهاز عرض الأفلام الثابتة	٥	١٩.٢	١٢	٤٦.٢	٩	٣٤.٦	١.٨٥
١٧	الأفلام الثابتة	٤	١٥.٤	٩	٣٤.٦	١٣	٥٠.٠	١.٦٥
١٨	آلة تصوير فوتوغرافية	٣	٤.٢	١٢	٤٥.٨	١٢	٥٠.٠	١.٥٤
١٩	الصور الفوتوغرافية	٣	١٢.٥	١٧	٦٦.٧	١٧	٧٠.٨	١.٤٢
٢٠	جهاز عرض الصور المعتمة	٧	٢٥.٩	٧٠.٤	١	٣.٧	٢.٢٠	
٢١	الشرائح الفوتوغرافية الشفافة	١	٣.٧	١٦	٥٩.٣	١٠	٣٧.٠	١.٠٧
٢٢	جهاز عرض الشرائح الضوئية	٢	٧.٤	١٦	٥٩.٣	٩	٣٣.٣	١.٧٦
٢٣	الافلام السينمائية	-	-	-	-	٢٧	١٠٠	١.٠٠
٢٤	جهاز عرض الأفلام السينمائية	-	-	-	-	٢٧	١٠٠	١.٠٠
٢٥	أفلام الفيديو	٧	٢٥.٩	١٨	٦٦.٧	٢	٧.٤	٢.٦٠
٢٦	جهاز الفيديو	١٦	٥٩.٣	١١	٤٠.٧	-	-	٢.٥٦
٢٧	جهاز الحاسب الآلي	٥	١٨.٥	١١	٤٠.٧	١١	٤٠.٧	٢.٠٠
٢٨	برامج الحاسب الآلي الجاهزة Software	٢	٧.٤	٨	٢٩.٦	١٧	٣٦.٠	١.٧٦
٢٩	جهاز العرض عبر الحاسب Data Show	-	-	-	-	٢٧	١٠٠	١.٠٨
٣٠	شبكة المعلومات العالمية "الانترنت"	-	-	٣	١١.١	٢٤	٨٨.٩	١.١٢
٣١	بيئة الواقع الافتراضي Virtual Reality	١	٣.٣٨	٤	١٥.٤	٢١	٨٠.٨	١.١٧
٣٢	مختبر العلوم	٢١	٧٧.٨	٦	٢٢.٢	-	-	٢.٧٣
٣٣	متحف التاريخ الطبيعي	١	٣.٧	٩	٣٣.٣	١٧	٣٦.٠	١.٥٠

7 وينظرة على الجدول رقم (٥) يتبين أنه من وجهة نظر المشرفين التربويين: أكثر التقنيات استخداما هو مختبر العلوم بنسبة ٧٧.٨٪ وأقلها استخداما هو جهاز عرض الصور أما عديمة الاستخدام فهي الأفلام السينمائية وجهاز عرضها ، وجهاز العرض عبر الحاسب الآلي Data Show وبيئة الواقع الافتراضي Virtual Reality بنسبة ١٠٠٪.

• نتائج المقابلات التعويضية لآراء المشرفين التربويين حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة على استخدام تقنيات التعليم :
أظهرت نتائج المقابلات التعويضية للمشرفين التربويين كالاتي:

١- فيما يتعلق بالمحور الأول : أهمية التدريب بصفة عامة.

أظهرت إجابات المشرفين بالإجماع أهمية تدريب المعلمين في مجال تقنيات التعليم حيث رأى (٩) من المشرفين أي بنسبة (٩٠٪) أن للدورات التدريبية أثناء الخدمة أثرا واضحا في تحسين أداء المعلم كما رأى (٧) من المشرفين أي بنسبة (٧٠٪) ضرورة أن يكون تدريب المعلمين إلزاميا .

٢- فيما يتعلق بالمحور الثاني : أهمية التدريب العملي لمعلم العلوم على تقنيات التعليم حول إنتاج وتشغيل وصيانة الوسائل التعليمية.

أظهرت إجابات المشرفين:

7 (٧) من المشرفين أي بنسبة (٧٠٪) يرون ضرورة تدريب معلمي العلوم على جميع تشغيل الأجهزة التعليمية المتوافرة بالمدرسة كجهاز العرض فوق الرأس العلوي وجهاز طبع الشفافيات وجهاز عرض الصور المعتمدة وكذلك المجاهر.

7 (٨) من المشرفين أي بنسبة (٨٠٪) يرون ضرورة تدريب معلمي العلوم على إنتاج بعض الوسائل مثل : لوحات الجيوب والرسوم التعليمية الكبيرة .. إلخ.

7 قلة من المشرفين وهم اثنان يرون ضرورة تدريب تعلم العلوم على صيانة الأجهزة التعليمية.

7 أجمع كل المشرفين التربويين وعددهم (١٠) أي بنسبة (١٠٠٪) على ضرورة تدريب المعلم على كيفية تفهم الوسيلة التعليمية قبل استخدامها (قراءة مدى الاستفادة منها وإثرائها في تحصيل الطلاب).

٣- فيما يتعلق بالمحور الثالث : أهمية تدريب معلمي العلوم على المتحدث من التقنيات التربوية.

أظهرت إجابات المشرفين:

7 (٨) من المشرفين التربويين أي بنسبة (٨٠٪) يؤكدون على أهمية الحاسب الآلي كأولى المتحدثات التي يجب تدريب المعلم عليها.

7 (٧) من المشرفين أي بنسبة (٧٠٪) ضرورة تدريب معلمي العلوم على برامج تشغيل الحاسب مثل برنامج النوافذ (windsow) وبرامج التطبيقات (Microsoft Word).

7 (٣) من المشرفين التربويين أي بنسبة (٣٠٪) أنه يجب تدريب المعلمين على برامج الوسائط المتعددة (Multimedia) لأن معظم برامجها تعمل تلقائيا (Outran).

7 أما بالنسبة للسؤال المتعلق بالفصول الذكية ومعمل العلوم الافتراضي فلا توجد عنها معرفة إلا عند (اثنين) فقط من المشرفين وقد فضلا تدريب المعلمين على معمل العلوم الافتراضي لأنه يجعل من مادة العلوم النظرية وكأنها واقعا ملموسا لدى الطلاب.

جدول (٦): مدى استخدام تقنيات التعليم الملائمة لتدريس مادة العلوم كما يراها مديرو ووكلاء مدارس المرحلة المتوسطة بمحافظة النماص

م	تقنيات التعليم	التوافر						المتوسط الحسابي
		متوافرة		قليلة		غير متوافرة		
		ك	%	ك	%	ك	%	
١	عينات نبات	٦	٣١.٦	٧	٣٦.٨	٦	٣١.٦	٢.٠٠
٢	عينات حيوانات	٥	٢٧.٨	٨	٤٤.٤	٥	٢٧.٨	٢.٠٠
٣	عينات محنطة "الحفظ الجاف"	٣	١٥.٠	٦	٣٠.٠	١١	٥٥.٠	١.٦٠
٤	عينات محفوظة "الحفظ الرطب"	٥	٢٩.٤	٣	١٧.٦	٩	٥٢.٩	١.٧٦
٥	هياكل عظمية	١٢	٦١.٩	٧	٣٣.٣	١	٤.٨	٢.٥٧
٦	النماذج	١٢	٦١.٩	٦	٢٨.٦	٢	٩.٥	٢.٥٢
٧	الملصقات	٧	٣٦.٨	٥	٢٦.٣	٧	٣٦.٨	٢.٠٠
٨	الرسوم التوضيحية	١٦	٨٤.٢	٣	١٥.٨	-	-	٢.٨٤
٩	السبورة الطباشيرية	١٩	١٠٠	-	-	-	-	٣.٠٠
١٠	السبورة المغناطيسية	٣	١٦.٧	٦	٣٣.٣	٩	٥٠.٠	١.٦٧
١١	السبورة الوبرية	-	-	٦	٣٣.٣	١٢	٦٦.٧	١.٣٣
١٢	لوحات الجيوب	١	٥.٦	٥	٢٧.٨	١٢	٩٥	١.٣٩
١٣	جهاز العرض من فوق الرأس	١٥	١٧.٤	٤	١٩.٠	٢	٩.٥	٢.٦٢
١٤	الشفافيات الخاصة بالمادة	٨	٣٨.١	١١	٥٢.٤	٢	٢٣.٨	٢.٢٩
١٥	جهاز طبع الشفافيات	١٢	٥٧.١	٤	١٩.٠	٥	٤٢.٩	٢.٣٣
١٦	جهاز عرض الأفلام الثابتة	٦	٢٨.٦	٦	٢٨.٦	٩	٦١.٩	١.٨٦
١٧	الأفلام الثابتة	٣	١٤.٣	٥	٢٣.٨	١٣	٩٤.٤	١.٥٢
١٨	آلة تصوير فوتوغرافية	١	٥.٦	-	-	١٧	٩٤.٤	١.١١
١٩	الصور الفوتوغرافية	١	٥.٦	٢	١١.١	١٥	٨٣.٣	١.٢٢
٢٠	جهاز عرض الصور المعتمة	٧	٣٣.٣	٧	٣٣.٣	٧	٣٣.٣	٢.٠٠
٢١	الشرائح الفوتوغرافية الشفافة	٥	٢٣.٨	٧	٣٣.٣	٩	٤٢.٩	١.٨١
٢٢	جهاز عرض الشرائح الضوئية	٤	٢٠.٠	٤	٢٠.٢	١٢	٦٠.٠	١.٦٠
٢٣	الأفلام السينمائية	١	٥.٦	-	-	١٥	٨٣.٣	١.٢٢
٢٤	جهاز عرض الأفلام السينمائية	٢	١١.١	٢	١١.٠	١٦	٨٨.٩	١.٢٢
٢٥	أفلام الفيديو	١٢	٥٧.١	٧	٤٥.٠	٢	٩.٥	٢.٤٨
٢٦	جهاز الفيديو	١١	٥٥.٠	٩	١١.١	-	-	٢.٥٥
٢٧	جهاز الحاسب الآلي	٥	٢٧.٨	٢	٥.٩	١١	٦١.١	١.٧٦
٢٨	برامج الحاسب الآلي الجاهزة Software	١	٥.٩	١	٥.٦	١٥	٨٨.٢	١.١٨
٢٩	جهاز العرض عبر الحاسب Data Show	-	-	١	٥.٦	١٧	٩٤.٤	١.٠٦
٣٠	شبكة المعلومات العالمية "الإنترنت"	١	٥.٦	-	-	١٧	٩٤.٤	١.١١
٣١	بيئة الواقع الافتراضي Virtual Reality	-	-	-	-	١٨	١٠٠	١.٠٠
٣٢	مختبر العلوم	١٨	٨٥.٧	٢	٩.٥	١	٤.٨	٢.٨١
٣٣	متحف التاريخ الطبيعي	-	-	٢	١١.١	١٦	٨٨.٩	١.١١

٧ بيانات الجدول رقم (٦) الذي يمثل رأي مديري المدارس ، تشير إلى المستخدم من تقنيات التعليم (٨) وهذا يمثل ما نسبته (٢٤.٢٤٪) من إجمالي التقنيات المذكورة في الأداة ، متوسطاتها بين (٢.٥٣) و(٢٩.٤) وهي كالاتي: السبورة

الطباشيرية بنسبة ١٠٠٪، مختبر العلوم بنسبة ٨٥,٧٪، الرسوم التوضيحية بنسبة ٨٤,٢٪، النماذج بنسبة ٦١,٩٪، هياكل عظمية بنسبة ٦١,٩٪، جهاز طبخ الشفافيات بنسبة ٥٧,١٪، جهاز الفيديو بنسبة ٥٧,٥٪، أفلام الفيديو بنسبة ٥٥,٥٪.

7 تستخدم أحياناً (٦) من تقنيات التعليم وهذا ما نسبته (١٨,١٨٪) من إجمالي التقنيات المذكورة في الأداة متوسطةاها بين (٢,٠٧) و (٢,٣٨) وهي كالآتي: الشفافيات الخاصة بالمادة بنسبة ٥٢,٤٪، أفلام سينمائية بنسبة ٤٥,٠٪، عينات حيوانات بنسبة ٤٤,٤٪، جهاز عرض الصور المعتمدة بنسبة ٣٣,٣٪، هياكل عظمية بنسبة ٣٣,٣٪، الشرائح الفوتوغرافية بنسبة ٣٣,٣٪.

7 غير مستخدم من تقنيات التعليم (١٩) وهذا يمثل ما نسبته (٥٧,٥٧٪) من إجمالي التقنيات في الأداة، متوسطاتها بين (١,٠٨) و (١,٩٣) ومنها كالآتي: بيئة الواقع الافتراضي بنسبة ١٠٠٪، شبكة المعلومات العالمية "الإنترنت بنسبة ٩٤,٤٪، جهاز العرض عبر الحاسب الآلي بنسبة ٩٤,٤٪، آلة تصوير فوتوغرافية بنسبة ٩٤,٤٪، جهاز عرض الأفلام السينمائية بنسبة ٨٨,٩٪ الأفلام السينمائية بنسبة ٨٣,٣٪.

7 وينظر على الجدول رقم (٦) يتبين أنه من وجهة نظر مديري ووكلاء مدارس: أكثر التقنيات استخداما هي السبورة الطباشيرية بنسبة ١٠٠٪ وأقلها استخداما هي الشفافيات الخاصة بالمادة أما عديمة الاستخدام فهي أجهزة العرض عبر الحاسب الآلي، الحاسب Data Show، وبيئة الواقع الافتراضي Virtual Reality و كليهما بنسبة ١٠٠٪.

• نتائج المقابلات التعويضية لآراء مديري المدارس المتوسطة حول الاحتياجات التدريبية لعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة على استخدام تقنيات التعليم :
أظهرت نتائج المقابلات التعويضية لمديري المدارس كالآتي:

١- فيما يتعلق بالحدود الأول : أهمية التدريب بصفة عامة.
أظهرت إجابات جميع المدرء وعددهم (١٠) أي بنسبة (١٠٠٪) مقتنعون اقتناعاً تاماً بأهمية وضرورة تدريب المعلم أثناء الخدمة.

7 (٩) من مديري المدارس أي بنسبة (٩٠٪) يرون أن أداء المعلم يتأثر إيجابياً بما يحصل عليه من دورات في مجال الوسائل التعليمية.
7 يرى جميع المدرء وعددهم (١٠) أي بنسبة (١٠٠٪) ضرورة أن يقوم المشرف التربوي بالإشراف على دورات الوسائل التعليمية بنفسه.

٢- فيما يتعلق بالحدود الثاني : أهمية التدريب العملي لعلمي العلوم على تقنيات التعليم حول إنتاج وتشغيل وصيانة الوسائل التعليمية.
أظهرت إجابات مديري المدارس ما يلي:

7 جميع المدرء وعددهم (١٠) أي بنسبة (١٠٠٪) يرون أن المعلمين يحجمون عن الالتحاق بالدورات التدريبية.

7 (٩) من مدرء المدارس أي بنسبة (٩٠٪) يرون أنه يجب تدريس المعلم علوم جميع الأجهزة التعليمية المتوفرة بالمدرسة.

7 (٦) من مديري المدارس أي بنسبة (٦٠٪) أفادوا بأنهم يقومون بتوفير جميع الخامات اللازمة لبرامج التدريب على الوسائل التعليمية.

- 7 (٣) من مديري المدارس أي بنسبة (٣٠٪) أفادوا بتوفير الخامات في حدود الإمكانيات المتاحة.
- 7 (١) مدير مدرسة أي بنسبة (١٠٪) يرى أن توفير الخامات الخاصة ببرنامج التدريب على تقنيات التعليم مسئولية الإدارة التعليمية.
- 7 أظهرت إجابات جميع المدراء بأن المعلم الحاصل على دورة أو دورات في مجال تقنيات التعليم ويستخدمها بالشكل المناسب يحظى بمميزات هامة في تقويم الأداء الوظيفي حيث يحصل على درجة استخدام الوسائل كاملة وإن كانت صغيرة.
- ٢- فيما يتعلق بالاحور الثالث : أهمية تدريب معلمي العلوم على المستجدات من التقنيات التعليمية.
- 7 أظهرت إجابات مديري المدارس ما يلي:
- 7 (٨) من مدير المدارس أي بنسبة (٨٠٪) يرون أن من أهم المستجدات التي يجب تدريب المعلمين على استخدامها هو الحاسب الآلي وتطبيقاته في التعليم.
- 7 (٣) من مديري المدارس أ بنسبة (٥٠٪) أفادوا بأن معلمي العلوم لا يستفيدون إطلاقاً من مركز مصادر التعلم.
- يتضح مما سبق قلة استخدام تقنيات التعليم المناسبة للتدريس كما يراها معلمو مادة العلوم في المدارس المتوسطة بمحافظة النماص ويتبين ذلك من الجدول (٧) الذي يشير إلى أن:
- 7 المستخدم من تقنيات التعليم (١١) وهذا يمثل ما نسبته (٣٣,٣٣٪) من إجمالي التقنيات المذكورة في الأداة ، متوسطاتها بين (٢,٦٧) و (٣,٠٠) ومنها الآتي: السبورة الطباشيرية بنسبة ٩٧,٠٪، مختبر العلوم بنسبة ٩٣,٨٪ الرسوم التوضيحية بنسبة ٨٢,٤٪، النماذج بنسبة ٧٥,٨٪، أفلام الفيديو بنسبة ٧٧,٢٤٪، جهاز الفيديو بنسبة ٧٧,٢٤٪
- 7 تستخدم أحياناً من تقنيات التعليم (٨) ، وهذا يمثل ما نسبته (٢٤,٢٤٪) من إجمالي التقنيات المذكورة في الأداة ، متوسطاتها بين (٢,٠) و (٢,٣٣) منها الآتي: جهاز طبع الشفافيات بنسبة ٤٤,٨٪، الشفافيات الخاصة بالمادة بنسبة ٤١,٤٪، عينات الحيوان بنسبة ٤٢,٩٪، هياكل عظمية بنسبة ٤٢,٩٪، جهاز عرض الأفلام الثابتة بنسبة ٤١,٤٪، الأفلام الثابتة بنسبة ٣٩,٩٪.
- 7 غير المستخدم من تقنيات التعليم (١٤) وهذا يمثل ما نسبته (٤٢,٤٢٪) من إجمالي التقنيات المذكورة في الأداة ، متوسطاتها بين (١,٦٧) و (١,٠) منها الآتي: الأفلام السينمائية بنسبة ٩٢,٣٪، جهاز عرض الأفلام السينمائية بنسبة ٩٢,٣٪، شبكة المعلومات العالمية "الإنترنت" بنسبة ٨٨,٩٪، متحف التاريخ الطبيعي بنسبة ٨٥,٢٪، جهاز العرض عبر الحاسب الآلي بنسبة ٨٤,٦٪، لوحات الجيوب بنسبة ٨١,٥٪.
- 7 وينظر على الجدول رقم (٧) يتبين أنه من وجهة نظر المعلمين : أكثر التقنيات استخداماً هي السبورة الطباشيرية بنسبة ١٠٠٪ وأقلها استخداماً هو جهاز طبع الشفافيات أما عديمة الاستخدام فهي الأفلام السينمائية وأجهزة عرضها ، وشبكة المعلومات العالمية "الإنترنت" بنسبة ١٠٠٪.

جدول (٧): مدى استخدام تقنيات التعليم الملائمة لتدريس مادة العلوم كما يراها معلمو العلوم بالمرحلة المتوسطة بمحافظة المناص

م	تقنيات التعليم	التوافر						المتوسط الحسابي
		متوافرة		قليلة		غير متوفرة		
		ك	%	ك	%	ك	%	
١	عينات نبات	١٢	٤٤.٤	١٠	٣٧.٠	٥	١٨.٥	٢.٢٦
٢	عينات حيوانات	٩	٣٢.١	١٢	٤٢.٩	٧	٢٥.٠	٢.٠٧
٣	عينات محنطة "الحفظ الجاف"	٩	٣٣.٣	٤	١٤.٨	١٤	٥١.٩	١.١٨
٤	عينات محفوظة "الحفظ الرطب"	١١	٣٦.٧	٦	٢٠.٠	١٣	٤٣.٣	١.٩٣
٥	هياكل عظمية	٢١	٦١.٨	١٢	٣٥.٣	١	٢.٩	٢.٥٩
٦	النماذج	٢٥	٧٥.٨	٧	٢١.٢	١	٣.٠	٢.٧٣
٧	الملصقات	١٤	٥٠.٠	٦	٢١.٤	٨	٢٨.٦	٢.٢١
٨	الرسوم التوضيحية	٢٨	٨٢.٤	٥	١٤.٧	١	٢.٩	٢.٧٩
٩	السبورة الطباشيرية	٣٢	٩٧.٠	-	-	١	٣.٠	٢.٩٤
١٠	السبورة المغناطيسية	٤	١٣.٣	٩	٣٠.٠	١٧	٥٦.٧	١.٥٧
١١	السبورة الوبرية	-	-	٣	١٢.٠	٢٢	٨٨.٠	١.١٢
١٢	لوحات الجيوب	-	-	٥	١٨.٥	٢٢	٨١.٥	١.١٩
١٣	جهاز العرض من فوق الرأس	٢١	٦٤.٨	١٠	٢٩.٤	٣	٨.٨	٢.٥٣
١٤	الشفافيات الخاصة بالمادة	١٢	٤١.٤	١٢	٤١.٤	٥	١٧.٢	٢.٢٤
١٥	جهاز طبع الشفافيات	١٢	٤١.٤	١٣	٤٤.٨	٤	١٣.٨	٢.٢٨
١٦	جهاز عرض الأفلام الثابتة	٧	٢٥.٠	١١	٣٩.٣	١٠	٣٥.٧	١.٨٩
١٧	الأفلام الثابتة	٥	١٨.٥	١١	٤٠.٧	١١	٤٠.٧	١.٧٨
١٨	آلة تصوير فوتوغرافية	٤	١٦.٠	٣	١٢.٠	١٨	٧٢.٠	١.٤٤
١٩	الصور الفوتوغرافية	٤	١٦.٠	٥	٢٠.٠	١٦	٦٤.٠	١.٥٢
٢٠	جهاز عرض الصور المعتمة	١١	٣٧.٩	١١	٣٧.٩	٧	٢٤.١	٢.١٤
٢١	الشرائح الفوتوغرافية الشفافة	٦	٢٢.٢	٩	٣٣.٣	١٢	٤٤.٤	١.٧٨
٢٢	جهاز عرض الشرائح الضوئية	٤	١٥.٤	١	٤٢.٣	١١	٤٢.٣	١.٧٣
٢٣	الأفلام السينمائية	-	-	٢	٧	٢٤	٩٢.٣	١.٠٨
٢٤	جهاز عرض الأفلام السينمائية	-	-	٢	٧	٢٤	٩٢.٣	١.٠٨
٢٥	أفلام الفيديو	٢٤	٧٧.٤	٦	١٩.٤	١	٣.٢	٢.٧٤
٢٦	جهاز الفيديو	٢٤	٧٧.٤	٧	٢٢.٦	-	-	٢.٧٧
٢٧	جهاز الحاسب الآلي	٩	٣٢.١	٧	٢٥.٠	١٢	٤٢.٩	١.٨٩
٢٨	برامج الحاسب الآلي الجاهزة Software	٢	٧.٧	٥	١٩.٢	١٩	٧٣.١	١.٣٥
٢٩	جهاز العرض عبر الحاسب Data Show	-	-	٤	١٥.٤	٢٢	٨٤.٦	١.١٥
٣٠	شبكة المعلومات العالمية "الإنترنت"	٢	٧.٤	١	٣.٧	٢٤	٨٨.٩	١.١٩
٣١	بيئة الواقع الافتراضي Virtual Reality	-	-	٢	٨.٧	٢١	٩١.٣	١.٠٩
٣٢	مختبر العلوم	٣٠	٩٣.٨	٢	٦.٣	-	-	٢.٩٤
٣٣	متحف التاريخ الطبيعي	-	٣.٧	٣	١١.١	٢٣	٨٥.٢	١.١٩

- نتائج المقابلات التعويضية لآراء معلمي مادة العلوم حول الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة على استخدام تقنيات التعليم
- أظهرت نتائج المقابلات التعويضية لمعلمي مادة العلوم كالاتي:

١- فيما يتعلق بال محور الأول: أهمية التدريب بصفة عامة:

أظهرت إجابات المعلمين ما يلي:

7 (٥) من المعلمين أي بنسبة (٣٣,٣%) يرون أن حضور الدورات التدريبية يرتبط لديهم أساسا بقرب مكان انعقاد الدورة من محل إقامتهم.

7 (٤) من المعلمين أي بنسبة (٢٦,٦%) يرون أن حضور الدورات التدريبية التي يترتب عليها مميزات مالية.

7 (٣) من المعلمين أي بنسبة (٢٠%) يرون أن حضور الدورات التدريبية ذات الطابع العملي أكثر من النظري.

7 (٣) من المعلمين يحجمون تماما عن حضور الدورات.

7 فيما يتعلق بالسؤال الثاني حول إحجام المعلمين عن حضور الدورات التدريبية فقد كانت إجاباتهم متفقة مع إجابة السؤال السابق.

7 فيما يتعلق بالسؤال الثالث حول ما يود المعلم أن يتضمنه البرنامج التدريبي ليسارع بالالتحاق به أفاد معظم المعلمين بضرورة كون البرنامج التدريبي ذو طابع عملي ، أن يكون المدرسين من ذوي الخبرة ، أن يستخدم في البرنامج الحديث من الوسائل التدريبية.

٢- فيما يتعلق بال محور الثاني : أهمية التدريب العملي لمعلم العلوم على تقنيات التعليم حول إنتاج وتشغيل وصيانة الوسائل التعليمية.

أظهرت إجابات المعلمين ما يلي:

7 فيما يتعلق بالسؤال الأول حول الأجهزة التي يود المعلم التدريب عليها فقد أظهرت إجابات الغالبية العظمى من المعلمين أنها الأجهزة التالية:

7 جهاز الحاسب الآلي وملحقاته مثل (Data Show) والإنترنت والمجاهر لاسيما الإلكتروني منها ، أجهزة العرض بصفة عامة.

7 فيما يتعلق بالسؤال الثاني حول أهم الوسائل التي يحتاج معلم العلوم التدريب على إنتاجها فقد أفاد المعلمون بأن هذه الوسائل هي:

7 الرسوم التعليمية ، الصور الضوئية ، أفلام الفيديو التعليمية ، الشرائح الفوتوغرافية الشفافة ، والشرائح الشفافة (Transparences).

7 فيما يتعلق بالسؤال الثالث حول مدى الاستفادة من الوسائل الجاهزة أفاد المعلمون بما يلي:

ü (١٠) من المعلمين أي بنسبة (٦٦,٦%) يرون أنهم يستفيدون من الوسائل التعليمية الجاهزة ولا يحتاجون إلى التدريب على تقويمها قبل الاستخدام.

ü (٥) من المعلمين أي بنسبة (٣٣,٣%) لا يستفيدون منها لأنها من وجهة نظرهم لا تلبي احتياجات الطلاب من ناحية ومتطلب الدرس من الناحية الأخرى ونظرا لوجود الفروق الفردية بين الطلاب الأخرى الذي يدركه المعلم ولا تلبية الوسيلة التعليمية الجاهزة.

٣- فيما يتعلق بال محور الثالث : أهمية تدريب معلمي العلوم على المستحدث من التقنيات التعليمية.

أظهرت إجابات المعلمين ما يلي:

7 فيما يتعلق بالسؤال الأول حول استخدام حاسب آلي في تدريس مادة العلوم:

ü (٩) من المعلمين أي بنسبة (٦٠٪) أفادوا بعدم وجود الحاسب الآلي بالمدرسة فهم لا يستخدمونه.

ü (٥) من المعلمين أي بنسبة (٣٣,٣٪) أفادوا بوجود الحاسب الآلي ولكنهم لا يحسنون استخدامه ويحتاجون للتدريب عليه.

7 فيما يتعلق بالسؤال الثاني حول البرمجيات:

ü (١٢) من المعلمين أي بنسبة (٨٠٪) يرون ضرورة ولأهمية التدريب على إنتاجها واستخدامها.

ü (٣) من المعلمين أي بنسبة (٢٠٪) يرون أن التدريب عليها ضروري فقط في حالة توفر الحاسبات الآلية.

7 فيما يتعلق بالسؤال الثالث حول إحلال المستحدث من تقنيات التعليم محل الوسائل التقليدية في البرامج التدريبية فقد أجمع جميع المعلمين على أنهم يأملون بحدوث ذلك حتى تكون الدورات التدريبية أكثر فائدة وتشويقاً.

• المجال الثالث: معوقات استخدام تقنيات التعليم الملائمة لتدريس مادة العلوم:

وينص السؤال الخاص بهذا المجال على ما يلي: ما هي المعوقات التي قد تحول دون استخدام المعلم لتقنيات التعليم في تدريس مادة العلوم للمرحلة المتوسطة بمحافظة النماص والجداول (٨) ، (٩) ، (١٠) توضح أكثر هذه المعوقات.

جدول (٨): التكرارات والنسب المئوية للمشرفين التربويين لأعلى الإجابات حول المعوقات التي قد تحول دون استخدام المعلم لتقنيات التعليم في تدريس مادة العلوم

م	العبرة	تكرار	%
١	عدم وجود اختصاصي تقنيات التعليم في المدرسة	٢٦	٩٦,٣
٢	عدم وجود حافز مادي او معنوي للالتحاق ببرنامج تدريب معلمي مادة العلوم في مجال تقنيات التعليم	٢٤	٨٨,٩
٣	عدم توافر الصيانة الدورية لتقنيات التعليم	٢٣	٨٥,٢
٤	عدم وجود حاسب الي لمادة العلوم في المدرسة	٢٣	٨٥,٢
٥	ضعف الدرجة المخصصة لاستخدام تقنيات التعليم في تقويم الاداء الوظيفي	٢٢	٨١,٥

جدول (٩): التكرارات والنسب المئوية لمديري ووكلاء المدارس لأعلى الإجابات حول المعوقات التي قد تحول دون استخدام المعلم لتقنيات التعليم في تدريس مادة العلوم

م	العبرة	تكرار	%
١	عدم وجود اختصاصي تقنيات التعليم في المدرسة	٢٤	١٠٠
٢	عدم وجود حافز مادي او معنوي للالتحاق ببرنامج تدريب معلمي مادة العلوم في مجال تقنيات التعليم	٢٤	٩٥,٥
٣	عدم وجود حاسب الي لمادة العلوم في المدرسة	٢٤	٩٥,٥
٤	عدم وجود برنامج تدريبي لمعلمي مادة العلوم في مجال تقنيات التعليم أثناء الخدمة	٢٨	٨١,٨
٥	قلة برامج تدريب معلمي مادة العلوم في مجال تقنيات التعليم أثناء الخدمة	١٨	٨١,٨

جدول (١٠) : التكرارات والنسب المئوية لمعلمي مادة العلوم لأعلى الإجابات حول المعوقات التي قد تحول دون استخدام المعلم لتقنيات التعليم في تدريس مادة العلوم

م	العبرة	تكرار	%
١	عدم وجود اختصاصي تقنيات التعليم في المدرسة	٣٤	١٠٠
٢	عدم وجود حاسب آلي لمادة العلوم في المدرسة	٣٢	٩٤.١
٣	عدم وجود حافز مادي أو معنوي للالتحاق ببرنامج تدريب معلمي مادة العلوم في مجال تقنيات التعليم	٣٠	٨٨.٢
٤	عدم وجود بيئة الواقع الافتراضي لمادة العلوم في المدرسة	٣١	٩١.٢
٥	عدم توافر الصيانة الدورية لتقنيات التعليم	٢٩	٨٥.٣

من الجداول (٨) ، (٩) ، (١٠) يتضح أن هناك العديد من المعوقات التي تعوق دون استخدام معلمي العلوم للمرحلة المتوسطة بالانماص لتقنيات التعليم أهمها: عدم وجود اختصاصي تقنيات التعليم في المدرسة ، عدم وجود حافز مادي أو معنوي للالتحاق ببرنامج تدريب معلمي مادة العلوم في مجال تقنيات التعليم وعدم توافر الصيانة الدورية لتقنيات التعليم، وعدم وجود حاسب آلي لمادة العلوم في المدرسة، وضعف الدرجة المخصصة لاستخدام تقنيات التعليم في تقويم الأداء الوظيفي ، قلة وجود برنامج تدريبي لمعلمي مادة العلوم في مجال تقنيات التعليم أثناء الخدمة ، وعدم توافر الصيانة الدورية لتقنيات التعليم . بالإضافة للعديد من المعوقات الأخرى التي تمت الإشارة إليها في مناقشة النتائج.

• مناقشة نتائج الدراسة :

لتحديد درجة الاحتياج التدريبي لمعلمي مادة العلوم بالمرحلة المتوسطة بمحافظة النماص من تقنيات التعليم قام الباحث بالتعرف على المتوافر من تقنيات التعليم في المدارس المتوسطة بالنماص ، ومن ثم المستخدم من تلك التقنيات المتوافرة. ومن هنا وجد الباحث تقنيات التعليم المتوافرة والتي يستخدمها المعلمون ويجب عليهم إجادة وتطوير استخدامها والمتوافرة من تقنيات التعليم ويجب على المعلمين استخدامها بعد تدريبهم عليها بشكل عملي واف. وبعد التعرف على المتوفر والمستخدم من تقنيات التعليم وجد الباحث أنه لا بد من مقابلة تعويضية شخصية لبعض من المعلمين وكذلك بعض من المشرفين التربويين وبعض من مدراء المدارس المتوسطة للوقوف على الاحتياجات التدريبية لمعلم مادة العلوم ومن أهم تلك النتائج:

• أولاً : نتائج تتعلق بالاحتياجات التدريبية لمعلم العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة النماص.

تبين أن المعلمين بحاجة ماسة إلى التدريب على:

- 7 التدريب العملي التطبيقي على استخدامات الحاسب الآلي (Computers) لكي تمكن العلم التعامل مع روافده ومستجداته.
- 7 التدريب على التعامل مع شبكة المعلومات العالمية "الإنترنت" (Internet).
- 7 الفصول الذكية (Electronic Classes).
- 7 الوسائط المتعددة (Multimedia).
- 7 معمل العلوم الافتراضي (Virtual.L).

• **ثانياً : نتائج تتعلق بمدى توافر تقنيات التعليم الملائمة لتدريس مادة العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة النماص.**

تبين أن المدارس المتوسطة بمحافظة النماص تفتقر إلى تقنيات التعليم الملائمة لتدريس مادة العلوم ، وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة "الخليوي" حيث أن المتوافر من التقنيات بعدد مناسب والذي اتفق عليه آراء المعلمين والمشرفين التربويين ومدراء المدارس هي (السبورة الطباشيرية ، جهاز العرض من فوق الرأس ، جهاز طبع الشفافيات ، جهاز الفيديو ، أشرطة الفيديو ومختبر العلوم).

• **ثالثاً : نتائج تتعلق بمدى استخدام تقنيات التعليم الملائمة لتدريس مادة العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة النماص.**

تبين أن المعلمين لا يستخدمون تقنيات التعليم إلا نادراً ، حيث أن المستخدم من تقنيات التعليم الذي اتفقت عليه آراء المعلمين والمشرفين التربويين ومدراء المدارس هي (السبورة الطباشيرية ، الرسوم التوضيحية ، النماذج ، مختبر العلوم ، أفلام الفيديو وجهاز الفيديو ، وهما عرض من فوق الرأس).

• **رابعاً : نتائج تتعلق بالمعوقات التي تحول دون استخدام تقنيات التعليم الملائمة لتدريس مادة العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة النماص.**

تبين أن هناك معوقات تحول دون استخدام المعلمين لتقنيات التعليم وهناك اتفاقاً بين آراء عينة الدراسة من مشرفين تربويين ومديري مدارس ووكلاء ومعلمين ، حول (١٠) أسباب قد تحول دون استخدام معلمي مادة العلوم لتقنيات التعليم وهي:

- 7 عدم وجود اختصاصي تقنيات التعليم في المدرسة.
- 7 عدم وجود حافز مادي أو معنوي للالتحاق ببرنامج تدريب معلمي مادة العلوم في مجال تقنيات التعليم.
- 7 عدم وجود حاسب آلي لمادة العلوم في المدرسة.
- 7 عدم توافر الصيانة الدورية لتقنيات التعليم.
- 7 فصول المدرسة غير مجهزة لاستخدام تقنيات التعليم.
- 7 عدم وجود بيئة الواقع الافتراضي لمادة العلوم في المدرسة.
- 7 ضعف الدرجة المخصصة لاستخدام تقنيات التعليم.
- 7 عدم وجود برنامج تدريبي لمعلمي مادة العلوم على تقنيات التعليم أثناء الخدمة.
- 7 عدم كفاية مقررات تقنيات التعليم في كلية التربية وكليات المعلمين.
- 7 قلة برامج تدريب معلمي مادة العلوم في مجال تقنيات التعليم.

• **خامساً : فيما يتعلق بدرجة الحاجة إلى التدريب :**
أظهرت نتائج الدراسة درجة الحاجة إلى التدريب على كل مهارة مرتبة ترتيباً تنازلياً من درجة الحاجة العالية إلى درجة الحاجة المنخفضة إلى التدريب وذلك على النحو التالي :

- 7 تدريب معلمي مادة العلوم على تقنيات التعليم ضرورة ملحة أثناء الخدمة.
- 7 التدريب العملي على استخدام تقنيات التعليم والبعد عن المحاضرات النظرية.

- 7 التدريب على مستحدثات تقنيات التعليم والتي قد لا يكون لمعلمي مادة العلوم معرفة مسبقة بها.
- 7 إتقان استخدام الحاسب الآلي في العملية التعليمية كأداة اتصال تقنية تعليمية وليس فقط في الإدارة التربوية.
- 7 تدريب المعلمين على استعمال المنتج الحديث من البرمجيات الحاسوبية التعليمية لمادة العلوم في المرحلة المتوسطة.
- 7 التعريف بشبكة المعلومات العالمية "الإنترنت".
- 7 التعريف بمعمل العلوم الافتراضي.

• توصيات الدراسة ومقترحاتها :

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث في هذا الدراسة يعرض هذا الفصل أهم توصيات الدراسة والمقترحات التي خرجت بها الدراسة ، وذلك على النحو التالي:

• أولاً : توصيات الدراسة:

- 7 وضع معايير مقننة مبنية على أسس علمية لترشيح معلمي العلوم في برامج التدريب تراعي المؤهل الدراسي ونوعه (تربوي - غير تربوي) ، وسنوات الخبرة ، والتخصص.
- 7 إعداد برامج تدريبية خاصة لمعلمي مادة العلوم على تقنيات التعليم المتوافرة بمدارس المرحلة المتوسطة.
- 7 عمل خطة برنامج زمني لتدريب معلمي العلوم على أن يكون حضوره وتقويمه ضمن تقييم الأداء للمعلم.
- 7 زيادة عدد الدورات التدريبية المتخصصة في مجال تقنيات التعليم لمعلمي العلوم بمحافظه النماص.
- 7 اعتماد التدريب العملي في إنتاج واستخدام تقنيات التعليم والبعد عن الجانب النظري والاستغراق في تفاصيله.
- 7 تطوير موضوعات برامج التدريب في مجال تقنيات التعليم بحيث تشمل الموضوعات الأكثر تطوراً وتقنية كأسلوب النظم.
- 7 اعتبار تدريب معلمي العلوم على استخدام الحاسب والوسائط المتعددة ضرورة.
- 7 تخصيص أوقات مناسبة لتدريب معلمي العلوم في مجال الحاسب الآلي وبرمجياته أثناء وقت الدوام لضمان إقبال المعلمين على التدريب.
- 7 إنشاء فصل علوم افتراضي لتدريب معلمي مادة العلوم على استخداماته في المحاكاة التعليمية.
- 7 إنشاء مختبرات علوم ذكية لتدريب معلمي مادة العلوم عليها.
- 7 إشعار المعلمين بأهمية التدريب على تقنيات التعليم أثناء الخدمة.
- 7 توفير المستحدث من تقنيات التعليم في مختبرات التدريب.

• ثانياً : مقترحات لدراسات أخرى:

- 7 إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة في مراحل التعليم الأخرى من التعليم العام للطلاب والطالبات.

- 7 إجراء دراسة تهدف إلى تحديد أسباب عدم إقبال المعلمين لبرامج التدريب على تقنيات التعليم.
- 7 إجراء دراسة تقويمية لبرامج التدريب الحالية للمعلمين على تقنيات التعليم.
- 7 إجراء دراسة تهدف إلى تحديد نوعية برامج التدريب للمعلمين على تقنيات التعليم.

• المراجع العربية :

- ١) أبو جابر ، ماجد. تقدير الحاجات ، المفهوم والفوائد والإجراءات، تكنولوجيا التعليم سلسلة دراسات وبحوث ، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم ، المجلد الخامس ، الكتاب الرابع ، خريف ١٩٩٥م.
- ٢) أبو زينة ، فريد كامل وآخرون. تطوير أساليب وطرائف التدريس وتكنولوجيا التعليم في مجال إعداد وتدريب المعلمين. رسالة الخليج العربي ، ١٩٩٠م العدد (٣٥) السنة (١١).
- ٣) أحمد ، شكري سيد وضحي السويدي . الاحتياجات التدريبية وأولوياتها لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة في دولة قطر "مجلة مركز البحوث التربوية العدد الأول ١٩٩٢م.
- ٤) الأحمد ، عبد الرحمن. رأي المتدربين والمدرسين في برامج تدريب المعلمين التي عقدتها وزارة التربية بدولة الكويت ، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية العدد ١٥ ، جامعة الكويت ، ١٩٨٥م.
- ٥) إبراهيم ، محمد عبد المجيد. التدريب في مجال التقنيات التربوية ، مجلة تكنولوجيا التعليم ، العدد الثامن ، المركز العربي للتقنيات التربوية ، الكويت ١٩٨١م.
- ٦) باربر اسيلزوري تاي ريتشي ، تكنولوجيا التعليم ، التعريف ومكونات المجال جمعية الاتصالات التربوية والتكنولوجيا. ترجمة الصالح ، بدر بن عبد الله مكتبة الشقري ، الرياض ١٤١٨هـ.
- ٧) برديسي ، إكرام. تحديد الكفايات التربوية والتعليمية اللازمة لمعلمة اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة بالملكة العربية السعودية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، ١٩٩٣م.
- ٨) تريس ، وليمر. تصميم نظم التدريب والتطوير ، ترجمة سعد أحمد الجبالي معهد الإدارة ، الرياض ، ١٤١١هـ.
- ٩) إلينجتون ، هنري. إنتاج المواد التعليمية (دليل للمعلمين والمدرسين) ، ترجمة العقيلي ، الرياض ، جامعة الملك سعود ، عمادة شؤون المكتبات ، ١٤١٤هـ.
- ١٠) تقي وعسكر ، عبد العزيز. التدريب كأداة لتنمية العنصر البشري في مجال العمل: دراسة لواقع التدريب في الكويت، المجلة العربية للإدارة ، المنظمة العربية للعلوم الإدارية ، العدد (٢) ، عمان ، ١٩٨٧م.
- ١١) توفيق ، رؤوف عزمي. برنامج مقترح في تكنولوجيا التعليم لمعلمي الفصل الواحد ، دراسات في المناهج وطرق التدريس، تصدرها الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس العدد ، ٤٢، ١٩٩٧م.
- ١٢) الثقفى ، نوره محمد. برنامج تدريب مديرات المدارس المتوسطة والثانوية بمعهد الإدارة العامة بالرياض وعلاقته بأدائهن الوظيفي، ورسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود، الرياض ١٤١٤هـ.
- ١٣) جامعة الدول العربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، حلقة مسئولية عن تدريب المعلمين أثناء الخدمة، المنامة ، نوفمبر ١٩٧٥م.

- (١٤) جامعة الدول العربية ، المؤتمر العربي للتدريب الإداري تونس، المنظمة العربية للعلوم الإدارية ، فبراير ١٩٧٦م.
- (١٥) جابر ، جابر عبد الحميد وآخرون. مهارات التدريس، دار النهضة العربية ، ١٩٩٦م.
- (١٦) الجبر ، زينب. أثر الدورات التدريبية في مساعدة معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية المطورة في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت على بعض الصعوبات "المجلة التربوية العدد (٢٣) المجلد السادس ١٩٩٢م.
- (١٧) الجمعه ، خالد عبد الله. تقييم أداء معلمي الكيمياء لبعض المهارات العملية المتضمنة بكتاب الكيمياء للصف الثالث الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض ١٤١٥هـ.
- (١٨) حجاج ، عبد الفتاح أحمد. رؤية مستقبلية لإعداد المعلم العربي في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرون ، بحث مقدم إلى مؤتمر تربية الغد في العالم العربي (رؤى وتطلعات) جامعة الإمارات العربية المتحدة ، كلية التربية ، ١٩٩٥م.
- (١٩) الحجاجي ، حسن بن علي. الفكر عند ابن القيم، دار حافظ للنشر والتوزيع ١٤٠٨هـ.
- (٢٠) الحريقي ، سعد بن محمد وآخر. اتجاهات طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة والثانوية في الريف والحضر نحو العلوم وعلاقته بالتحصيل في مادة العلوم في منطقة الأحساء بالمملكة العربية السعودية ، رسالة الخليج العربي، العدد ٥٤ السنة (١٥) ١٤١٥هـ.
- (٢١) حسن ، علي عبد ربه. تدريب المعلمين أثناء الخدمة ، دار الثقافة للطباعة والنشر القاهرة ١٩٩٢م.
- (٢٢) حكيم ، أحمد عبد المحسن. تحديد معوقات استخدام الوسائل التعليمية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية ، ندوة تكنولوجيا التعليم والمعلومات : حلول لمشكلات تعليمية وتدريبية ملحة ، جامعة الملك سعود ، كلية التربية الرياض ، المملكة العربية السعودية ٣ - ٥ محرم، ١٤٢٠هـ.
- (٢٣) حمدان ، محمد زياد. تصميم وتنفيذ برامج التدريب ، عمان ، الأردن، دار التربية الحديثة ، ١٤١١هـ.
- (٢٤) الحمد والجنوبي ، أحمد بن حماد وسعد بن عبد العزيز. الابتعاث في الخدمة المدنية رؤية مستقبلية للقرن الواحد والعشرين ، ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية ، رؤى مستقبلية ، الرياض ١٤١٨هـ.
- (٢٥) الجوبر ، محمد ناصر. مدى تمكن معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمحافظة الخرج من أداء مهارات التدريس الرئيسة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة لأمك سعود ، الرياض ١٤١٦هـ.
- (٢٦) خجا ، بارعة بهجت. أثر استخدام برنامج تدريبي مقترح على إكساب معلمات العلوم بالمرحلة الثانوية بالمدينة المنورة بعض المهارات والاتجاهات الحاسوبية اللازمة للتدريس ، المؤتمر الوطني السادس عشر للحاسب الآلي ، وزارة المعارف التروي ، الرياض ، ١٤٢١هـ.
- (٢٧) الخطيب ، محمد شحات . اتجاهات حديثة في التدريب، ط(١) ١٤٠٦هـ.
- (٢٨) الخليوي ، محمد منيع. مدى استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مادة العلوم في المدارس الابتدائية في مدينة الرياض من وجهة نظر المدرسين والمدرسين التربويين، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود الرياض ١٤١٨هـ.
- (٢٩) الدامغ ، خالد عبد العزيز. "واقع استخدام تقنيات التعليم في تعليم اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المدرسين والموجهين التربويين بمدينة

الرياض ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود
الرياض ، ١٤١٨ هـ .

(٣٠) الداود ، ناصر بن عبد العزيز . **الوسائل التعليمية وعلاقتها بتقبل الطالب للمادة الدراسية** ، العبيكان للنشر ، الرياض ، ١٤١٢ هـ .

(٣١) الدباسي ، صالح بن مبارك . **الوسائل التعليمية ومفهومها في عملية التعليم والتعلم** ، رسالة التربية وعلم النفس العدد ٢٤ الجمعية السعودية للتربية وعلم النفس ، الرياض ، ١٤١١ هـ .

(٣٢) دره ، عبد الهادي . **تحديد الاحتياجات التدريبية : إطار نظري ومقترح للتطوير** رسالة المعلم ، العددان ١ - ٢ المجلد (٣٢) ١٩٩١ م ، الأردن ص ٢١ - ٣٨ .

(٣٣) راشد ، علي محيي الدين . **واقع إعداد وتدريب المعلمين أثناء الخدمة وأهم المعوقات من خلال آراء المعلمين** . بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الثاني : إعداد المعلم التراكمات والتحديات ، الإسكندرية ١٩٩٠ م .

(٣٤) رفيع ، سعيد محمد . **تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في مدارس المرحلة الثانوية بجنوب غرب المملكة العربية السعودية** ، رسالة الخليج العربي العدد ٤٥ ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١٤١٣ هـ .

(٣٥) الرويلي ، موفق فوزان . **برنامج مقترح لتدريب المدرسين أثناء الخدمة مبني على أساس حاجاتهم التدريسية** ، مجلة كلية التربية ، العدد ١٦ ، كلية التربية جامعة عين شمس ١٩٩٢ م .

(٣٦) زيتون ، عايش . **أساليب تدريس العلوم** ، دار الشرق للنشر والتوزيع ، الأردن ١٩٩٦ م .

(٣٧) السادة ، حسين بدر . **دور مديري المدارس بالمرحلة الأساسية في التطوير المهني للمعلمين بمدارس البحرين** ، رسالة الخليج العربي ، العدد (٦٥) السنة (١٨) ١٤١٨ هـ .

(٣٨) السامرائي ، مهدي صالح . **تدريب المعلمين أثناء الخدمة في دول مجلس الخليج العربي** ، دراسة تحليلية مقارنة ، مكتب التربية لدول الخليج العربي ، وقائع ندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي ، الدوحة ١٩٨١ م .

(٣٩) السعيد ، سعيد محمد . **قراءات في أساس تدريس العلوم** ، الجزء الثاني ، القاهرة ١٩٨٩ م .

(٤٠) السعدني ، عبد الرحيم محمد . **مدى إقناع المعلمين لكفايات التدريس بالمختبرات في ضوء كل من خبرة التدريس والإعداد التربوي** ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد (٢٣) ١٩٩٣ م .

(٤١) السقا ، كماله عبد الرحمن . **المهارات العملية اللازمة لتدريس العلوم الطبيعية بالمرحلة الثانوية ومدى ممارسة المعلمات لها** ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية ، جامعة أم القرى ، ١٤٠٦ هـ .

(٤٢) الشاعر ، عبد الرحمن بن إبراهيم . **احتياجات مدرسي المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية للتدريب على إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية** ، مجلة التربية المعاصرة ، العدد ٢٨ ، دار المعرفة الجامعية ، الرياض ، ١٩٩٣ م .

(٤٣) الشاعر ، عبد الرحمن بن إبراهيم . **أسس تصميم وتنفيذ البرامج التدريبية** ، دار ثقيف للنشر ، الرياض ، ط ١ ، ١٤١٢ هـ .

(٤٤) الشرهان ، جمال عبد العزيز . **الوسائل التعليمية ومستجدات تكنولوجيا التعليم** ، بدون ناشر ، ط ١ ، الرياض ٢٠٠٠ م .

(٤٥) شينان ، على سعود محمد . **مدى الاستفادة من برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في مجال الوسائل التعليمية المقدمة من إدارة التعليم بمنطقة الرياض**

من وجهة نظر المتدربين ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، ١٤١٩/٢٠هـ.

(٤٦) الصائغ ، عبد الرحمن. إصدار المعلم في المملكة العربية السعودية: نظرة مستقبلية ، ندوة نحو استراتيجيات مستقبلية لإعداد المعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض ١٤١١هـ.

(٤٧) الصالح ، بدر بن عبد الله ، تطوير تقنية التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات المعاصرة في المجال ، ندوة تكنولوجيا التعليم والمعلومات : حلول لمشكلات تعليمية وتدريبية ملحة ، ٣- ٥ المحرم ، الرياض ، ١٤٢٠هـ.

(٤٨) صالح ، محمد أحمد. دراسة واقع الوسائل التعليمية ومعوقات استخدامها بمدارس التعليم العام ، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، العدد ٢٠ ، ج ١ الشرقية ، ١٩٩٣م.

(٤٩) صبري ، ماهر إسماعيل . من الوسائل التعليمية إلى تكنولوجيا التعليم ، الرياض ، مكتبة الشقري ، ٢٠١٠م.

(٥٠) صبري ، ماهر إسماعيل ، المغربي ، فائزة عبد الرحمن . تكنولوجيا عرض وإنتاج المواد التعليمية ، الرياض ، مكتبة الرشد ، ٢٠٠٦م.

(٥١) الطوبجي ، حسين حمدي. وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم ، ط٨ ، دار التعلم ، الكويت ، ١٩٨٧م.

(٥٢) عالم ، إبراهيم أحمد. دراسة في تحديد حاجات معلمي المدارس المتوسطة في مدينة مكة المكرمة لواجبات اختصاص التقنيات التربوية فيما يتعلق بالمواد التعليمية غير المطبوعة والأجهزة، ندوة تقنيات التربية بين المطالب والتحديات كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض ١٤١٣هـ.

(٥٣) عامر والسعيد ، عبد الله الشهري وسعيد محمد. تدريس العلوم في التعليم العام ، جامعة الملك سعود، عمادة شؤون المكتبات ، ١٤١٥هـ ، الرياض.

(٥٤) العاني ، رؤوف عبد الرزاق. اتجاهات حديثة في تدريس العلوم، دار العلوم للطباعة ، والنشر ، الرياض ١٤٠٧هـ.

(٥٥) عبد المطلب ، محي الدين . دراسة مسحية لبعض مشكلات تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة منطقة الرياض التعليمية ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، ١٤٠٤هـ.

(٥٦) العبيد ، سليمان ناصر. اتجاهات معلمي العلوم نحو العلوم وتدريسها بالمرحلة المتوسطة بمدارس الرياض (بنين) ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض ١٤١٣هـ.

(٥٧) عسكر ، علي. التدريب كأداة لتنمية العنصر البشري ، مجلة التربية ، مركز البحوث التربوية والمناهج ، الكويت ، العدد الثاني عشر ، السنة الخامسة ، ١٩٩٥م ص ١١- ١٦.

(٥٨) العقيل ، محمد بن صالح. أثر استخدام الفيديو في تدريس مادة العلوم على التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة المتوسطة (بنين) بمدينة الرياض ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، ١٤١٢هـ.

(٥٩) العيوني ، صالح. الكفايات التعليمية لمعلم العلوم في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية ، مركز البحوث التربوية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود الرياض ، ١٤١٣هـ.

(٦٠) الكثيري ، راشد. إصدار معلم الأحياء في المملكة العربية السعودية : الواقع والمتوقع. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد الثاني والعشرون ١٩٩٣م ، ص ٤٣- ٧٣.

- (٦١) الكلوب ، بشير . **التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم** ، عمان ، الأردن ، دار الشروق ١٩٨٨م .
- (٦٢) محمد وعلي ، عبد الحميد محمد ومحمود سعد محمد . **فعالية برامج تدريب المعلمين بالخارج على تغيير اتجاهاتهم نحو التدريب في ضوء الخبرات العلمية المعاصرة** ، مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، العدد (١٤) ١٩٩٨م .
- (٦٣) المشيقح ، محمد بن سليمان ، **بعض التحديات التي تعيق من الاستفادة من التقنيات التربوية الحديثة** ، ندوة تقنيات التربية بين المطالب والتحديات ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض ١٤١٣هـ .
- (٦٤) المشيقح ، محمد بن سليمان . **أثر استخدام بعض الوسائل التعليمية على القدوة والإبداع الفني** "المجلة التربوية" ، العدد رقم (١٢) ، كلية التربية ، جامعة الكويت ١٩٨٧م .
- (٦٥) المشيقح ، محمد بن سليمان . **"مدى شيوع استخدام الوسائل التعليمية ومدى الاستفادة منها في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطالب"** مجلة مركز البحوث التربوية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض ١٤١٣هـ .
- (٦٦) المشيقح ، محمد بن سليمان ، **تقنيات الرسوم التعليمية** ، ط٢ ، دار الإبداع الثقافي ، الرياض ١٤٢٢هـ .
- (٦٧) المشيقح ، محمد بن سليمان . **"تقنيات التعليم واستخدام أسلوب النظم في تصميم التعليم"** ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ١٩٨٩م .
- (٦٨) مصلح ، أحمد منير ، **نظم التعليم في المملكة العربية السعودية والوطن العربي** ط٢ ، عمادة شئون المكتبات ، جامعة الملك سعود ، الرياض ١٩٨٢م .
- (٦٩) المطيري ، سعود مشخص . **دراسة وصفية لتحديد حاجات معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة المتوسطة للتدريب أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين بالمنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية** ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، ١٤١٢هـ .
- (٧٠) المغربي ، فائزة عبد الرحمن . **"فعالية برنامج مقترح لتنمية بعض كفايات عرض وإنتاج المواد التعليمية لدى طالبات كلية التربية للبنات بمحافظة الطائف** ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية للبنات بمكة المكرمة ٢٠٠٢م .
- (٧١) مكتب التربية العربي لدول الخليج . **تدريب المعلمين أثناء الخدمة في دول الخليج العربي** ، دراسة مقدمة إلى ندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي ، الدوحة ١٩٨٤م ، ص ١٠٥ - ٢٣٦ .
- (٧٢) مكتب التربية العربي لدول الخليج . **وقائع ندوة تدريس الرياضيات والفيزياء في التعليم العام في دول الخليج العربي** ، الرياض ١٤١٠هـ .
- (٧٣) منصور ، أحمد حامد . **تكنولوجيا التعليم وجودة التعليم والتعلم للقرن الحادي والعشرين** ، ندوة تكنولوجيا التعليم والمعلومات : حلول لمشكلات تعليمية وتدريبية ملحة ، جامعة الملك سعود ، كلية التربية الرياض ، المملكة العربية السعودية ١٤٢٠هـ - ٣ المحرم .
- (٧٤) نصر الله ، حنا . **متطلبات التدريب والتنمية البشرية** ، جامعة الدول العربية ، المنظمة العربية للتنمية الإدارية ، ١٩٩٧م .
- (٧٥) النجادي ، عبد العزيز راشد . **كفايات التدريس المطلوب توافرها لدى معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة** ، المجلة التربوية ، العدد (٢٩) المجلد العاشر ١٩٩٦م .

- (٧٦) النجدي، أحمد عبد الرحمن. **العروض العلمية في تدريس وحدات الكيمياء بمقررات العلوم العامة بالمرحلة الإعدادية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر ١٩٨٢م.
- (٧٧) النوح، مساعد بن عبد الله. **الاحتياجات التدريبية لمعلمي محو الأمية وتعليم الكبار بمدينة الرياض**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض ١٤١٤هـ.
- (٧٨) الهدلق، عبد الله عبد العزيز. **استشراف مستقبل تقنية المعلومات في مجال التعليم**، ندوة تكنولوجيا التعليم والمعلومات: حلول لمشكلات تعليمية وتدريبية ملحة، جامعة الملك سعود، كلية التربية، الرياض، ٣- ٥ محرم، ١٤٢٠هـ.
- (٧٩) وزارة المعارف. **"تقنية الفصول الذكية"**، الرياض، ١٤٢٢هـ.
- (٨٠) وزارة المعارف. **"سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية"**. الرياض، ١٤١٥هـ.
- (٨١) وزارة المعارف. **برنامج تدريب المدرسين على الوسائل التعليمية وأجهزتها**، إدارة المواد التعليمية، الرياض، ١٤٠٢/١٤٠١هـ.
- (٨٢) الوزرة، محمد عبد الله. **أهمية التقنيات التعليمية في واقعنا التعليمي**، ندوة تكنولوجيا التعليم والمعلومات: حلول لمشكلات تعليمية وتدريبية ملحة، جامعة الملك سعود، كلية التربية، الرياض، المملكة العربية السعودية ٣- ٥ محرم، ١٤٢٠هـ.
- (٨٣) يوسف، ماهر. **من الوسائل التعليمية إلى تكنولوجيا التعليم**، مكتبة الشقري، الرياض ١٤١٩هـ.

• ثانياً : المراجع الأجنبية :

- 1) Andrew Wright: Training For Educational Media Design, National Council For Educational Technology, London, 1973.
- 2) Barden,R.A.(1988)instructional design:Assessing needs Educational Technology.
- 3) Bothanel Smith: Research in teacher Education New Gersy. Prenticithall - Inc, 1971.
- 4) Burke, Beter,.Robert Heideman, and Carroll Heideman. Programming for Staff Development: Farming the flam, London, the Palmer Press, 1990 .
- 5) Cline,E.&Seibert,P.S.HelptheFirst-timeneeds assessors/Training and Development,May,1993.
- 6) Gagne,R instructional Technology Foundations, Hillsdale, N.G.:Lawrence Erlbaum Associates Pul,1987.
- 7) Goodman,Richard.(The Idea of a Technology for Edusation and Training: In Davis,Ivor (ed).Contributions to an Educationally Technology. Crane, Russakand Co.,Inc.Ney york,1972.
- 8) Hudspeth D. (Oct.1985) Who Trains The Trainer? Performance And Instruction.
- 9) Hackbraith Steben.The Edusational Technology Handbook. Educational Technology Publications, Inc. Englewood Cliffs, Newjersey.1996. I-d Welch (Educational Psychology For

- Teachers AMoclular Approach) Journal of Teacher Education Vol xxvi,no3.FallL,19J5.
- 10) Ingersoll,Gary M(Assessing Inservice Training Needs Through Teasher Responser),Research in Teacher Education, Vol.27,(2),1976.
 - 11) J.A.Vv.E.A.Japan Audio-visual information Center For International Service, Tokyo, 1973.
 - 12) Kaufman,R.A holistic planning model. erformance and Instruction Journal,octl983.
 - 13) Kaufman,R&Bowers, d. Prfoactive and Reactive Planners. Performace and Instruction,May,June 1990.
 - 14) Pinola,M. Hoi to Start a needs assessment, Instructional Innovator Feb, 1984.
 - 15) Moore, Menneth D.(An Assessment of Secondary School Science Teacher Needs) Science Education Vol.62(3),l 978.
 - 16) Reiser, Robert A. Instructional Technology :A History .In: RobertM. Gagne (ed). Instructional Technology : Foundations.Lawrence Erilbaun Associates, Publishers,New Jersey 1987.
 - 17) Rossett and Saba, A and F. Needs assessment in developing countries,International J.of instructional media, 14(4),1978.
 - 18) Rosset, A. (1991) Needs assessment. In G. Anglin (ed.)
 - 19) Sarthory, J.A. (Nov. 1977) Needs assessment and the Practitioner: Problems and Prospects. Educational Technology.
 - 20) Sevenye, Wihelmisy, Strand, Elizabeth: Teaching Science Using Interactive Video Dhsc: Results of the Pilot Year Evaiation of the Taxes Leaving Technolgy Group Project, the Annual Meeting of Association for Educational Communictions and Technolgy, U.S.Dallas,1989
 - 21) Tim Devlin & Mary Warmock;" Teacher Education,Why must We tech" /Temple Smith,London,1977.
 - 22) Trimby, M.J. Needs assessment models:A comparison .Educational Technology,Decl979.
 - 23) Witkin,B.R. Needs assessment :Kits,models and tools.educational Technology, 17(l),nov.1977.
 - 24) Wager, Elfen D. "Educational Technology Process Systems: The Role o Instructional Development" Educational. Technology. Vol.xxvi,No.5,May 1986.
 - 25) Zemke, B. R. (10 /1985) the systems Approach: Anice theory but.. Training.

إعداد :

د/ علي بن محمد ظافر الكلثمي الشهري

كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز

البحث العاشر :

" التقمص الوجداني وعلاقته بكل من الإيثار والعفو "

إعداد :

" التقمص الوجداني وعلاقته بكل من الإيثار والعفو "

د/ السيد كامل الشربيني منصور

• ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة إلي فحص تأثير تفاعل الجنس والعمر علي التقمص الوجداني ، تحديد الفروق بين الذكور الحضر والذكور البدو في التقمص الوجداني ، تحديد العلاقات الارتباطية بين التقمص الوجداني وكل من الإيثار والعفو ، ومدى إسهام التقمص الوجداني في تفسير درجات طلبة الجامعة في كل من الإيثار والعفو. وقد أجريت الدراسة علي عينة كلية بلغ قوامها ٤٠٠ من طلبة الجامعة (٢١٠ ذكور ، ١٩٠ إناث) بقسم التربية الخاصة بكلية التربية - جامعة الطائف بالمملكة العربية السعودية ، وتم تطبيق أدوات الدراسة التالية علي العينة الكلية : مقياس التقمص الوجداني إعداد : ديفيز (Davis , 1980, 1983) ومقياس الإيثار (تعريب وإعداد : الباحث) ، ومقياس العفو ، ومقياس احتمالية العفو إعداد : راي وآخرون (Rye et al., 2001) .

وانتهت نتائج الدراسة إلي: وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي الطلبة الذكور والإناث في التقمص الوجداني وكانت وجهة الفروق لصالح الإناث. وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي الذكور البدو والذكور الحضر في التقمص الوجداني. ووجود علاقات ارتباطية دالة إحصائية بين الدرجة الكلية لمقياس التقمص الوجداني وكل من مقياس الإيثار والعفو واحتمالية العفو. ويسهم تبني وجهة نظر الآخرين بنسب دالة في إيثار المنظمات الخيرية ووجود الأفكار والمشاعر والسلوكيات الإيجابية إزاء الشخص المسيء ، يسهم التخيل بنسب دالة في إيثار المعارف وغياب الأفكار والمشاعر والسلوكيات السلبية إزاء الشخص المسيء ، يسهم الاهتمام الوجداني بنسب دالة في إيثار الغرباء وإيثار المعارف وإيثار الأصدقاء المقربين ، تسهم الدرجة الكلية لمقياس التقمص الوجداني بنسب دالة في الدرجة الكلية لكل من مقياس الإيثار ، مقياس العفو ، مقياس احتمالية العفو.

Empathy and its relationship with Altruism and forgiveness

Dr. El-Sayed Kamel El-Sherbiny Mansour

The purpose of this study was to investigate the effect of both genders, and age on empathy , determining differences between Male Bedouin and Urban in empathy, The study also aimed to determining correlation between empathy and this study variables, Testing The contribution of empathy in explaining altruism and forgiveness. The sample of the study included 400 undergraduate students (210 Female- 190 Male) Were recruited from Department of special education, Faculty of Education in Taif University- kingdom of Saudi Arabia and completed Empathy Scale (Davis , 1980, 1983) , altruism scale (by researcher), The Forgiveness Scale, (Rye et al., 2001) , Forgiveness Likelihood Scale (Rye et al., 2001) The results revealed that :

- There are statistically significant differences between females and males in empathy and the differences are in Favour of female.
- There no statistically significant differences between male Bedouin and Urban in empathy.
- There are statistically significant correlation between the whole degree of empathy and whole degree of altruism and forgiveness.
- Perspective-taking can predict Organizations Altruism and the presence of positive thoughts, feelings, and behavior toward the wrongdoer (Presence of Positive). Fantasy can predict Acquaintance altruism and the absence of negative thoughts, feelings, and behavior toward the wrongdoer (Absence of Negative). Emphatic concern can predict stranger , acquaintance and friends altruism . whole degree of empathy can predict whole degree of altruism and forgiveness.

• مقدمة :

وجد التقمص الوجداني والإيثار والعضو اهتماماً متنامياً من قبل علماء النفس ، فهذه المفاهيم الحيوية تمثل لب علم النفس الإيجابي (Harris , 2007 , 3 ; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, 5 ; Seligman , 2002 , 40) حيث يمثل التقمص الوجداني وميض الاهتمام الإنساني (3 , 2000 , Hoffman) ، كما أنه مكون رئيس في التفاعلات التكيفية بين الأفراد (De Vignemont & Singer , 2006) ، ويخفف الرغبة في الانتقام ضد الشخص المنتهك (Batson & Ahmad , 2001) كما أنه يؤدي إلى تحسين العلاقات بين المعلم وطلابه مما يؤدي إلى زيادة الانجاز الأكاديمي للطلاب (Viadero , 2004) . والتقمص الوجداني المرتفع لدي المراهقين يبرهن علي كفاءة العلاقات الاجتماعية مع الآخرين ، ويؤدي إلى انخفاض دال في العدوانية ، وتوافق أفضل مع الأصدقاء مقارنة بالتقمص الوجداني المنخفض (Worthen , 2000) وينتج عن العجز والقصور في التقمص الوجداني اضطرابات الشخصية المضادة للمجتمع ، واضطرابات نفسية (Blair , 2007; Jolliffe & Farrington , 2004)

يسهم الإيثار بدور فاعل في تحسين فرص البقاء (Wright , 1995) كما أنه يحقق منافع جمة للمجتمع من خلال بناء روابط اجتماعية بين الأفراد بعضهم البعض (Ladd, 1999) وبالرغم من أن الأفعال الإيثارية تمثل حقا إفادة لمتلقيها ، فإن الأفراد الإيثاريين أنفسهم يفيدون منها من خلال السعادة التي يشعرون بها ، وطيب عيشهم ، وتحسن في رضاهم عن أنفسهم ، وزيادة في حياتهم الانفعالية الايجابية ، وتوافق نفسي أفضل (Dulin,Hill, Anderson, & Rasmussen , 2001 ; Krueger , 2001; Kulik, 2002)

يُعد العفو من أهم الموضوعات المركزية السائدة في الحياة اليومية (Worthington, 2005) فالعفو ييسر حدوث الانفعالات الإيجابية المرتبطة بالحب والإيثار (McCullough et al ., 1998b; Thompson, Snyder , Hoffman , Michael , Rasmussen , Sillings et al., 2005, 313) ويحقق درجة رفيعة من الانسجام ، ويضمّد الجراح بين الأفراد ويسهم في تحسين عمليات التوافق النفسي ، ويخفف من تكرار الاجترار المرتبط بعدم العفو . ويؤدي إلى تحسن الأداء العائلي التكيفي (Sells & Hargrave, 1998) ، كما أنه مفيد للصحة البدنية والنفسية للعائلي (Cardozo et al ., 2001; Witvliet , Ludwig, & Vander, Laon 2003) ، ويسهم العفو في إعادة بناء بيئة آمنة ، وإنهاء العدائية بين الأفراد بعضهم البعض ، وزيادة الرفاهية لدي العائلي ، والالتزام من منظور ديني ، والرغبة في الإيثار لتدعيم الأمن والسلام (Belicki et al ., 2003) .

• مشكلة الدراسة

يلاحظ وجود اتساق كبير في نتائج الدراسات التي فحصت الفروق بين الجنسين في التقمص الوجداني فقد انتهت نتائج دراسة كل من جورج وكارول وكيرسنيك وكولدرن ، جولت وسابيني ، سكيمن وفين جاندي ، بار ، توسينت ويب ، جوليف وفيرنتين ، كلاين ، (George , Carroll , Kersnick , Calderon , 1998 ; Gault & Sabini , 2000 ; Schieman & Van Gundy , 2000; Barr, 2005; Toussaint & Webb , 2005; Jolliffe & Farrington , 2006; Cline , 2009,39) إلى أن الإناث يسجلن درجات مرتفعة على التقمص الوجداني مقارنة بالذكور ، بينما أسفرت نتائج دراسة رميا (Ramia , 2005) عن عدم وجود فروق في التقمص الوجداني ترجع إلى الجنس.

أما نتائج الدراسات التي تناولت العلاقة بين التقمص الوجداني والإيثار فقد جاءت متفقة إلى حد كبير فقد انتهت نتائج دراسة أشتن وبين وهمز وجاكسن (Ashton , Paunonen , Helmes & Jackson , 1998) إلى أن التقمص الوجداني والتعلق لدى طلاب الجامعة ييسران الإيثار بين الأقارب ، بينما العفو وعدم الانتقام يسهلان الإيثار المتبادل. وكشفت نتائج دراسة باتسن وأحمد (Batson & Ahmed , 1999) عن وجود ارتباط دال إيجابي بين التقمص الوجداني والسلوك الإيثاري. وأسفرت نتائج دراسة زترين (Zethren , 2002) عن وجود ارتباط دال إيجابي بين الاهتمام الوجداني وتبني وجهة نظر الآخرين والإيثار ، وعن ارتباط سلبي بين الضيق أو الكرب الشخصي والإيثار. وانتهت نتائج دراسة كروجر (Krueger , 2003) إلى أن التقمص الوجداني يكون ذا تأثير دال علي نوايا المساعدة الايثارية. وأشارت نتائج دراسة بار (Barr, 2005) إلى وجود ارتباط دال بين كل من تبني وجهة نظر الآخرين ، والاهتمام الوجداني والإيثار بلغ ٠.٢٣ ، علي الترتيب ، وعدم وجود ارتباط بين الضيق الشخصي والإيثار. أسفرت نتائج دراسة رميا (Ramia , 2005 , 53) عن وجود ارتباط بين الإيثار وكل من الاهتمام الوجداني بلغ ٠.٢٩ ، وتبني وجهة نظر الآخرين بلغ ٠.٣٦ ، وعدم وجود ارتباط بين الإيثار وكل من الضيق الشخصي والتخيل. وأسفرت نتائج دراسة بول ولانج (Paul & Lange , 2008) عن أن التقمص الوجداني المرتفع والمنخفض ينمي الإيثار مقارنة بعدم التقمص الوجداني.

يلاحظ وجود تضارب إلى حد كبير في نتائج الدراسات التي عُنيت بفحص الارتباط بين التقمص الوجداني والعفو فقد كشفت نتائج دراسة تانجني وفي ورينسمايث وبون ولي ، (Tangney , Fee , Reinsmith , Boone , & Lee , 2000) عن وجود ارتباط بين تبني وجهة نظر الآخرين والاهتمام الوجداني والعفو. أما دراسة كونستام وشيرنف ودفني ، (Konstam , Chernoff , Deveney , 2001) فقد كشفت عن وجود ارتباط بين الاهتمام الوجداني

وتبني وجهة نظر الآخرين والعضو. وانتهت نتائج دراسة ورثنجتون (Worthington , 2001) إلى وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين التقمص الوجداني والعضو. وأشارت نتائج دراسة بروز وراي ولتز, (Brose , Rye , Lutz , 2002) إلى عدم وجود علاقة دالة بين مقياس العضو ومقياس التقمص الوجداني. أما نتائج دراسة باربيتا (Barbetta , 2002) فقد كشفت عن عدم وجود علاقة بين التقمص الوجداني والقدرة على العضو. وأسفرت نتائج دراسة فينشام وبالييري ورجيليا , زيدشماستر ورمورو , براون , (Fincham , Paleari , Brown , 2002; Zechmeister & Romero , 2002; Brown , 2003) عن وجود ارتباط ايجابي دال بين التقمص الوجداني والعضو. وأسفرت نتائج دراسة ميكالا وفينشام وسنج , (McCullough , Fincham , Tsang , 2003) عن ارتباط التقمص الوجداني بالعضو الوقتي وعدم ارتباطه بالميل للعضو. أما نتائج دراسة بيري ورثنجتون وأكونر وبرت وويد , (Berry , Worthington , O'connor , Parrott, & Wade , 2005) فقد انتهت إلى ارتباط انخفاض التقمص الوجداني بانخفاض العضو. وكشفت نتائج دراسة لسلينا (Lasaleta , 2007) عن وجود ارتباط بين كل من تبني وجهة نظر الآخرين والاهتمام الوجداني والاستعداد للعضو , لكنهما لا يفسران أي تباين في العضو الكلي والاستعداد للعضو , الثقة في قرار العضو , الدافعية لاتخاذ قرار بالعضو. وأبانت نتائج دراسة هودسون ورتايم , (Hodgson & Wertheim , 2007) عن أن التقمص الوجداني يتوسط العلاقة بين إدارة الانفعال والعضو. وانتهت نتائج دراستي بيلكي ورورك ومكارثي , بيرنيت ودافيز وجرين ورثنجتون وبردافيلد , (Belicki, Rourke & McCarthy , 2007; Burnette , Davis , Green , Worthington , Bradfield , 2009) إلى وجود ارتباط دال بين التقمص الوجداني والعضو. أما نتائج دراسة كلاين , (Cline , 2009) فقد أسفرت عن عدم وجود ارتباط بين التقمص الوجداني والعضو.

وجاءت بعض نتائج الدراسات التي سعت لفحص التقمص الوجداني كمنبئ للعضو متباينة في حجم التأثير فقد أسفرت نتائج دراسة ميكالا وراشيل وساندج ورثنجتون وبراون وهايث , (McCullough , Rachal , Sandage, Worthington, Brown, & Hight, 1998a) عن أن التقمص الوجداني منبئ قوي للعضو مع حجم تأثير بلغ ٦٤٪ , أما نتائج دراسة ميكالا وآخرون (McCullough et al , 2003) فقد انتهت إلى أن حجم التأثير يبلغ ١٤٪ وانتهت نتائج دراسة باليري ورجليا وفينشام & (Paleari , Regalia , 2005) Fincham إلى أن العضو يتوسط العلاقة بين التقمص الوجداني والرضا عن العلاقة . وأسفرت نتائج دراسة روت وميكالا (Root & McCullough , 2007) عن أن التقمص الوجداني منبئ قوي للعضو وانتهت نتائج دراسة سينا (Sinha , 2008 , 81) إلى أن تبني وجهة نظر الآخرين لم تكن منبئ دال للعضو عن الذات . وأسفرت نتائج دراسة ويلتون وهيل وسيبولد (Welton , Hill , Seybold , 2008) عن أن التقمص الوجداني منبئ بالعضو .

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في ضوء العرض السابق في التالي :

- 7 هل يوجد تأثير لتفاعل الجنس والعمر علي التقمص الوجداني ؟
- 7 هل توجد فروق بين متوسطات درجات الطلاب الذكور من البدو والحضر في التقمص الوجداني ؟
- 7 هل توجد علاقات ارتباطية بين درجات الطلاب في التقمص الوجداني وكل من الإيثار والعفو ؟
- 7 هل ينبئ التقمص الوجداني بكل من الإيثار والعفو لدي عينة الدراسة ؟

• أهمية الدراسة :

- 7 يشير هوفمن (4 , 2000 , Hoffman) إلي ضرورة الاهتمام بفحص التقمص الوجداني مع غيره من المتغيرات الأخرى ، ولهذا فإن الدراسة الحالية تحاول تعميق الفهم العلمي للتقمص الوجداني وأبعاده ومدى تأثيره في متغيرات الدراسة الحالية.
- 7 خضع الإيثار للدراسة العلمية المنظمة من قبل الباحثين منذ وقت قريب على الرغم من الأهمية البالغة التي يمثلها هذا المفهوم لدي طلاب الجامعة (Azarow, Manley, Koopman, Platt-Ross,, Butler, & Spiegel, 2003 , 38)
- 7 الدراسات النفسية التي أجريت علي العفو ما زالت في مرحلة المهد (McCullough, & Witvliet , 2002; Exline , Worthington, Hill, & McCullough, 2003, 337) وهذا يتطلب إجراء دراسات مستفيضة لسبر غور العفو في علاقات تبادلية مع غيره من المتغيرات ، مما يمكن من الاستفادة منه في الإرشاد والعلاج النفسي وفي هذا يشير سيرمكيلى وكتشام (Ciaramicoli & Ketcham , 2000, 235) إلي أنه لا توجد دراسات أكدت علي العلاقة بين التقمص الوجداني والعفو قبل عام (٢٠٠٠).

- 7 أهمية دراسة الخصائص السيكولوجية للطلبة البدو تلك الفئة التي تمثل قطاعا لا يستهان به في المجتمع السعودي.
- 7 تحديد الإسهام النسبي للتقمص الوجداني علي متغيرات الدراسة مما يفيد في تحديد جوانب القوة والضعف.
- 7 في ضوء ما تسفر عنه الدراسة من نتائج يمكن تصميم برامج مناسبة لتنمية التقمص الوجداني لدي طلاب التربية الخاصة ، كما يمكن الاستفادة منها في توجيه القائمين علي رعاية الشباب لأفضل الأساليب التي من شأنها أن تحسن من قدرتهم علي المشاركة الوجدانية مع الآخرين.

• أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلي فحص تأثير تفاعل الجنس والعمر علي التقمص الوجداني ، تحديد الفروق بين الطلاب الذكور البدو والطلاب الذكور الحضر في التقمص الوجداني ، تحديد العلاقات الارتباطية بين التقمص الوجداني

وكل من الإيثار والعضو، وتحديد مدى إسهام التقمص الوجداني في تفسير درجات طلبه الجامعة في كل من الإيثار والعضو.

• الإطار النظري للدراسة

يمكن عرض متغيرات الدراسة تباعاً علي النحو التالي :

أ- التقمص الوجداني Empathy

حض القرآن الكريم في أكثر من موضع علي المشاركة الوجدانية بين الأفراد بعضهم البعض فقال تعالى (وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَىٰ وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ) (سورة المائدة : الآية ٢) (إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلَحُوا بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ) (سورة الحجرات ، الآية : ١٠) (وَالَّذِينَ تَبَوَّءُوا الدَّارَ وَالْإِيمَانَ مِنْ قَبْلِهِمْ يُحِبُّونَ مَنْ هَاجَرَ إِلَيْهِمْ) (سورة الحشر ، الآية : ٩) .

يشتمل التقمص الوجداني علي ما يلي : مفهوم التقمص الوجداني ، أهمية التقمص الوجداني ، النماذج المفسرة للتقمص الوجداني ، العوامل المؤثرة في التقمص الوجداني ، أبعاد التقمص الوجداني.

• أولاً : مفهوم التقمص الوجداني

يعرف كل من بوهرت وجرينبيرج (16 , 1997 , Bohart & Greenberg) التقمص الوجداني علي أنه " قدرة الشخص علي الاستجابة لما يخبره الشخص الآخر عن العالم". أما هوفمن (4 , 2000 , Hoffman) فيعرفه علي أنه " استجابة وجدانية تكون أكثر ملائمة لموقف الآخر. ويعرفه كل من سيمكلي وكتشام (4, 2000 , Ciaramicoli & Ketcham) علي أنه " قدرة الفرد علي الفهم والاستجابة للخبرات الفريدة للآخر". أما ملكم وجرينبيرج (Malcolm , 180, 2000 , Greenberg & Greenberg) فيعرفانه علي أنه " محاولة نشطة جادة لفهم ادراكات الشخص الآخر لحدث ما". ويعرف نيسبم (2001 , Nussbaum) (302) التقمص الوجداني علي أنه " إعادة بناء بارعة لتجربة شخص آخر بدون أي تقويم محدد لهذه التجربة" أما روسي (2001 , Rossi) فيعرف التقمص الوجداني علي أنه " المدى الذي يجعل الفرد يضع نفسه مكان الآخر ، ويشعر بما يشعر به".

• ثانياً : أهمية التقمص الوجداني

يؤثر التقمص الوجداني تأثيراً كبيراً علي الأشكال المختلفة من السلوك الإيثاري (1990 , Moore) فهو يدفع الفرد نحو المساعدة والإيثار (1997 , McAdams , Ann , de St. Aubin., & Elizabeth) ، ويلعب التقمص الوجداني دوراً محورياً في تدعيم العضو (McCoullough et al ., 261, 1998c) ويعتبر مؤشراً علي التمتع بالصحة النفسية الايجابية (2000 , Eisenberg) والتقمص الوجداني يتضمن تأثيرات المشاركة ، أخذ المنظور المعرفي ، والتقدير المعرفي ، ويكون مساند في تخفيف الألم من خلال تأثيراته التشريحية العصبية لكل من عمليات المعرفة

والانفعال (Davis , 1996 ; Decety & Jackson , 2004 ; Hein & Singer , 2008 ; Lamm et al ., 2007 ; Olsson & Ocgnsner , 2008) والتقمص الوجداني ينظم سلوك الفرد الاجتماعي (Findlay , 2006) ويؤدي إلى اكتساب المبادئ الأخلاقية (Girardi, & Coplan , 2006) (Berthoz , Grèzes, Armony, Passingham., & Dolan , 2006) كما أن غياب التقمص الوجداني يؤدي إلى عدم اهتمام الوالدين بسلوك الطفل (De Paul & Guibert , 2008 , 1069)

• ثالثاً : النماذج المفسرة للتقمص الوجداني

١- التقمص الوجداني من الوجهة الوراثية والبيولوجية

يتطور التقمص الوجداني في مرحلة الطفولة المبكرة واحدي مستويات التقمص الوجداني تكون في جانب منها محددة بعوامل وراثية ، ويبدو أن الجينات لا تعمل بصورة مباشرة في السلوك الإيثاري ، وإنما تؤثر علي نحو غير مباشر من خلال تزويد الأفراد بالقدرة علي الاستجابة من خلال التقمص الوجداني ، والقدرة علي التواصل الفاعل مع الأفراد الآخرين ، هذه الميول للاستجابة والتي تظهر انفعالياً للآخرين تجعل السلوك الإيثاري أكثر احتمالاً للحدوث (Schroeder , Louis , John., & Gane , 1995, 263,265).

٢- التقمص الوجداني من الوجهة العصبية

أبانت نتائج دراسة شامي - سُوري وتومر وبرجر أرون - بيرتز، روبي ودبستي (Shamay -Tsoory , Tomer , Berger ., & Aharon -Peretz , 2004) عن أن القصور الكبير في التقمص الوجداني في المرضى يحدث في الجانب الخلفي والأمامي في نصف الكرة المخ الأيمن. والذي تعزي أهميته إلي القدرة علي تفسير التعبيرات الانفعالية البادية علي الوجوه الإنسانية (Adolphs , Damasio, Tranel, Cooper., & Damasio , 2000) وإلى المعرفة والأداء الاجتماعي (Adolphs, 2001 ; Rueckert & Pawlak , 2000) ، وكشفت نتائج دراسة فرو (Farrow , 2007) عن أن إصابة الفص الصدغي ، والقشرة قبل الأمامية الوسطي ، والقشرة الحزامية باضرار يؤثر سلباً علي عمليات التقمص الوجداني. وأسفرت نتائج دراسة فرو وزانك وبلكونسون وسبنس وديكن وتارير وآخرون (Farrow , Zheng, Wilkinson, Spence, Deakin., & Tarrier, 2001) عن وجود ارتباطات فسيولوجية عصبية شائعة بين التقمص الوجداني والعفو.

٣- نموذج أيرن فريد (Aronfreed , 1970)

يشير نموذج أيرن فريد إلي أن التقمص الوجداني سلوك متعلم يشق من تكرار الاقتران بين مشاعر الطفل الخاصة للذة أو الألم مع منبهات المطابقة لمشاعر الآخرين ، وعلي هذا فإن التقمص الوجداني مكتسب في الحياة المبكرة من خلال الاقتران ، وأن الميل إلي السلوك الإيثاري يبني علي اختبار الحياة الانفعالية للآخرين عن طريق الاهتمام الوجداني .

٤- نموذج سيلمن (Selman , 1980)

حدد سيلمن خمس مراحل لتبني وجهة نظر الآخرين : يعتقد الطفل أن وجهة نظره هي نفس وجهة نظر الآخرين ، يدرك الأطفال أن الآخرين لديهم انفعالات وعواطف مختلفة يرونها في بُعد واحد (سعيد ، غضبان ، حزين) ، تبني وجهة نظر متبادلة تتميز بادراك أن الآخرين من الممكن أن يكون لديهم مشاعر مختلفة عن الحدث ، تبني وجهة نظر متبادلة ينظر الأطفال لتفاعلاتهم مع الآخرين من وجهة نظر شخص ثالث ، تبني وجهة النظر الرمزية حيث يطور الأطفال فهمهم من منظور الشبكات الاجتماعية ، وفي ضوء تبني وجهات نظر الآخرين التي تكون متأثرة ببيئتهم في الماضي والمستقبل.

٥- نموذج دافيز 1983 , Davis

يشير دافيز في أنموذجه إلي طريقان رئيسان للتقمص الوجداني :

7 التقمص الوجداني كعملية ، وهي تشير إلي أن شيء ما يحدث عندما شخص ما يكون مقابل شخص آخر (تبني وجهة نظر آخر، أو التقليد اللاواعي لتعبيرات وجهة نظر الآخر).

7 التقمص الوجداني كنتيجة أو محصلة : والتقمص الوجداني في هذه الحالة ينتج عن التقمص الوجداني كعملية ويكون انفعالي أو معرفي ويعتبر الأول محفز هام للسلوك الاجتماعي ، أما الثاني فيكون مرتبط بالوعي ، والفهم ، ومعرفة حالة الشخص الآخر.

٦- فرضية التقمص الوجداني - الإيثار

قدم باتسن وسيجر وجارست وكين ورُيشنكي ودوسن ، باتسن ، باتسن (Batson , Sager , Garst , Kang , Rubchinsky & Dawson , 1997; Batson , 1991; Batson , 1997) فرضية التقمص الوجداني الإيثار Empathy & Altruism Hypothesis والتي تشير إلي أن التقمص الوجداني يثير الدافعية الإيثارية ، ومساعدة الآخرين من خلال المشاركة الوجدانية معهم . ويتكون هذا الأنموذج من ثلاث مستويات هي : البحث عن المكافأة وتجنب العقاب ، خفض إثارة دافعية الضد للأنا ، الدافعية الإيثارية المتولدة عن التقمص الوجداني. ويتكون هذا الأنموذج من المراحل التالية :

- 7 إدراك حاجة الشخص الآخر.
- 7 تبني وجهة نظر الشخص الآخر الذي هو في حاجة .
- 7 الارتباط بخبرات مماثلة سابقة للضد.
- 7 الاستجابة الانفعالية الموجهة نحو الشخص الآخر.
- 7 الدافعية الإيثارية لخفض حاجة الشخص الآخر.
- 7 تحليل الفوائد/ التكلفة.
- 7 المساعدة الإيثارية.

٧- أنموذج التقمص الوجداني - العفو لساندج (Sandage , 2005)

يري ساندج أن التقمص الوجداني يسهل حدوث العفو من خلال توليد التمثيلات العقلية لتشكيلات الذات والآخر الايجابية.

• رابعاً : العوامل المؤثرة في التقمص الوجداني

يتباين التقمص الوجداني معتمداً على الفروق بين الأفراد (Chiao, Mathur, Harada., & Lipke, 2009), فقد وُجد أن بعض الأفراد يطورون مشاركتهم الوجدانية مع الآخرين بصورة أكبر من غيرهم (Einolf, 23), 2006. كما أن التقمص الوجداني يعتمد على الأحكام الذاتية للأهداف التي تتواجد من خلال المدركين (Singer, Seymour, O'Doherty, 2006), Stephan, Dolan, & Frith, 2006). ويزداد التقمص الوجداني بزيادة التشابه والتطابق مع الهدف، ويؤدي إلى زيادة المشاركة في الخير، والميل الإنساني لإظهار التقمص الوجداني نحو الاستجابة لمعاناة الأفراد داخل المجموعة يكون أكثر مما وجد في المجموعات الخارجية (Brown, Bradley., & Lang, 2006).

ومن أهم العوامل المؤثرة خصائص الشخصية، والتأثيرات البيئية لنمو التقمص الوجداني والتي تشمل الظروف الموقفية أو الأحداث الاجتماعية مثل التواصل الاجتماعي (Staub, 1987). والتقمص الوجداني يرتبط بقوة بأحد الوالدين (Einolf, 2006, 23). وأسفرت نتائج دراسة سميث (Smith, 2003) عن أن التقمص الوجداني المرتفع لدى الأطفال يعزي إلى تمتع والديهم بتقمص مرتفع.

يزداد التقمص الوجداني مع التقدم في العمر (Eisenberg & Fabes, 1999) ويتركز تفكير الأطفال صغار السن في الإشباع الذاتي (Eisenberg, 1995) Carlo, Murphy., & Van Court, 1995) والطفل الرضيع صغير السن يعجز عن التمييز بين ذاته وبين الآخرين (Hoffman, 67, 2000). وعندما يعجز الطفل الرضيع عن تقديم المساعدة للطفل الآخر الذي يشعر بالضيق، فإن ذلك يعزي إلى قصوره (Nakao & Itakura, 42, 2009). وفي نهاية السنة الأولى يستجيب الطفل الرضيع لقرينه المكروب بطريقة أقل سلبية ويصبح أكثر وعياً بانفعالات الآخرين من حوله، ثم تزداد قدرة الطفل على الاستجابة اجتماعياً لانفعالات الآخرين (Hoffman, 67, 2000). وفي مرحلة الطفولة المتأخرة لا تكون استجابات الطفل مقيدة بالمواقف، ولكن أيضاً مع مستوي الكرب العام والحرمان للشخص الآخر. ويستطيع المراهق أن يبنى وجهات نظر متعددة ودمجهم عندما يحلل المواقف المختلفة التي تجابهه.

• خامساً : أبعاد التقمص الوجداني

7 المكون الانفعالي : ويتكون من الاهتمام الوجداني وهو ميل الفرد للشعور بالمشاركة الوجدانية للآخرين سيء الحظ (Davis, 1980).

7 المكون المعرفي : ويتضمن القدرة على معرفه ما يفكر فيه الشخص، أو القدرة على تحديد وفهم الآخرين (Morse, Anderson, Bottorff, Yonge, 1992) O'Brien, B., Solberg., 1992). وهناك ارتباط حقيقي بين الجانب الانفعالي والجانب المعرفي مع خبرة الآخر (Browning, 40, 1998).

7 البُعد الأخلاقي: الدافعية للبحث عن الأفضل والأحسن لدى الآخرين (Morse et al., 1992)

• (ب) الإيثار Altruism

الإيثار من المفاهيم الدينية التي حضت عليها الأديان السماوية، قال تعالى (قَالُوا تَأَلَّه لِقَدْ آثَرْنَا اللَّهَ عَلَيْنَا وَإِنْ كُنَّا لَخَاطِئِينَ) (سورة يوسف، الآية، ٩١) (وَيُؤْثِرُونَ عَلَى أَنْفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ) (سورة الجثر، الآية، ٩) (وَيُطْعَمُونَ الطَّعَامَ عَلَى حُبِّهِ مِسْكِينًا وَيَتِيمًا وَأَسِيرًا . إِنَّمَا نُطْعِمُكُمْ لِوَجْهِ اللَّهِ لَا نُرِيدُ مِنْكُمْ جَزَاءً وَلَا شُكُورًا) (سورة الإنسان، الآية، ٨ - ٩). ويتضمن الإيثار مفهوم الإيثار، أهمية الإيثار، النماذج المضرة للإيثار العوامل المؤثرة في الإيثار أبعاد الإيثار.

• أولاً: مفهوم الإيثار Altruism

جاء في لسان العرب (تأثرت) تتبعت أثره و(الأثيرة) من الدواب العظيمة الأثر في الأرض بحافرها و(الأثر) الخبر قال تعالى (ونكتب ما قدموا وآثارهم) وسنن النبي آثاره. والأثر مصدر قولك أثرت الحديث أثره إذا ذكرته عن غيرك . قال أبو زيد (مأثرة ومأثر) وهى القدم في الحساب . وأثره : أكرمه وأثره عليه فضله . قال الله تعالى (تأله لقد آثرك الله علينا) أي فضلك وقدمك . وآثرت فلانا على نفسي من الإيثار . قال الأصمعي آثرتك إيثارا أي فضلتك . ورجل أثر وأثير : يستأثر على أصحابه في القسم . وفي الحديث (إنكم ستلقون بعدي أثرة فاصبروا) . والاستئثار الانفراد بالشيء (بن منظور، ١٩٨٠، ٥ - ١٠) .

يعرف أيزنبرج وميللر (Eisenberg & Miller, 1987, 92) الإيثار على أنه "سلوك طوعي معد لإفادة أو لمنفعة الآخرين، والذي لا يرجع إلى استقبال المكافآت الخارجية أو تجنب المثيرات المنفرة الداخلية أو العقاب". ويعرف كريبز (Krebs, 1991) الإيثار على أنه "استعداد الفرد للتضحية بسعادته لإنقاذ الآخرين". أما باتسن وشو (Batson & Shaw, 1991, 108) فيعرفان الإيثار على أنه "حالة من الدافعية تهدف إلى زيادة سعادة الآخرين". ويعرف دافيز (Davis, 1996, 126) السلوكات الإيثارية على أنها "أفعال تنفذ من خلال الأفراد الذين يفيدون أشخاص آخرين". ويعرفه سوبر (Sober, 2002) (2) على أنه "نوعية السلوك التي يريدها شخص ما من شخص آخر أن يؤديها له على نحو جيد". أما باتسن (Batson, 2002, 90) فيعرفه على أنه "دافعية لإفادة الآخرين". ويعرف هارتلي (Hartley, 2006, 10) الإيثار بأنه "سلوك موجه لمساعدة الآخرين". ويعرفه سيمسن ويلر (Simpson & Willer, 2008) على أنه "دافعية لزيادة سعادة الآخرين، أما الأنانية فتكون موجهة لزيادة سعادة الفرد ذاته".

• ثانياً: أهمية الإيثار

كشفت نتائج دراسية كل من ميلنسكي وسيمن ويكر وكرامبيك، سيمن كرامبيك ميلنسكي (Milinski, Semmann, Bakker, & Krambeck, 2005) عن أن

التبرعات للغرباء تؤثر بعمق في الاتجاهات الاجتماعية لأعضاء المجموعة نحو الإيثار. كما أن الإيثار في غياب علاقات القرابة من الممكن أن يُفسر في ضوء التفاعلات الاجتماعية والتي تؤدي إلى التعاون من خلال المكاسب التي يجنيها المتبرع مثل السمعة الطيبة (Milinski, Semmann., & Krambeck, 2002) وما هو متعلق بنظرية الإشارة المكلفة (Gintis et al., 2001)، والقدرة على أداء أفعال مكلفة والتي تمنح المنفعة للآخرين تمثل لب السلوك التعاوني (Fehr & Fischbacher, 2003).

• ثالثاً : النماذج المفسرة للإيثار

١- **أنموذج انتقاء الأقارب Kin Selection Model**
الخطوة الرئيسية لأنموذج انتقاء الأقارب تبعاً لهاميلتون (Hamilton, 1964b)؛ 1964a لفهم السلوك الإيثاري تكمن في درجة الارتباط بين الشخص المحسن والشخص المنتفع، وبالتالي فإن الأعلى أو المتميز في هذه العلاقة، والأعظم احتمالية في تقديم المساعدة سوف يساهم في بقاء الجينات التي تدعم الإيثار وتقويه، وهذا من شأنه أن يرقى من المكاسب في إطار المنظور الجيني، والميكانيزمات التي وصفت من قبل هاميلتون تركز على انتقاء الأقارب، وتؤدي إلى نمط إيثاري يطلق عليه الإيثار بين الأقارب والذي يكون في الغالب بيولوجياً تكيفي لأن المنتفعين من هذا الإيثار يشاركون ببعض الجينات للأفراد الذين يساعدهم، فالسلوك الإيثاري يساعد على انتشار الجينات عن طريق مفهوم الانتخاب الطبيعي فالأفراد الإيثاريون يساهمون في إبقاء أقربائهم وبهذا تزداد إمكانية توالد جينات الإيثار. ويتوقع هاميلتون أن الإيثار يكون أكثر بين الأقارب من غيرهم دون إنكار وجوده في غير الأقارب. وفي هذا الصدد أبانت نتائج دراسة ركلين وجونز (Rachlin & Jones, 2008) عن أهمية نظرية انتقاء القريب لدى طلاب الجامعة، فالطلاب علي استعداد أن يقدموا المال لكي يستفيد أقاربهم أكثر من أن يستفيد غير الأقارب. وتري باربر (Barber, 2004)، أن هذا الأنموذج لا يعني بمصدر الجين سواء أكان من الأقارب أو غير الأقارب. ويشير تريفرز (Trivers, 1971) إلى أن الكثير من الأفراد علي استعداد للتضحية بأنفسهم لأجل أصدقائهم مقارنة بأقاربهم. وأسفرت نتائج دراسة كوتشمروسي وكيني (Korchmarosi & Kenny, 2007) عن أن العلاقات الانفعالية الوثيقة تكون سبب هام للإيثار.

٢- الإيثار من الوجهة العصبية

ينبئ تنشيط القشرة الصغرية الفوقية الخلفية Posterior Superior Temporal Cortex (Pstc) خصوصاً النصف الكروي الأيمن من المخ Right Hemisphere، بالإيثار المقرر ذاتياً، (Tankersley, Stowe., & Huettel, 2007, 150).

٣- أنموذج التبادل الاجتماعي Social Exchange Model

ينبئ أنموذج التبادل الاجتماعي وفقاً لبلو (Blau, 1964) بأن الأفراد الذين يرون أنفسهم علي أنهم محظوظين جداً، والذين ينظرون إلي هذا الحظ السعيد علي أنه هبة، يكونون أكثر احتمالاً للتعهد بالسلوكات الإيثارية، لأنهم يرون العمل الإيثاري كطريقة لإطلاق التزامات بالتبادل.

٤- أنموذج الإيثار المتبادل Reciprocal Altruism

يركز أنموذج الإيثار المتبادل لتريفرز (Trivers , 1971) على الاحتمالية المرتفعة للمستقبل والتي تكون شرط أساسي لتطور الإيثار المتبادل ، والذي يكون أساس لتفاعلات تعاونية طويلة المدى. أكثر من هذا فإن السلوك الإيثاري يجب أن يكون استثمار ينتج عنه منفعة فائضة عندما يتم تبادل الأدوار ، وعلى هذا تكون كلفة التزود بالمساعدة من خلال المتبرع على نحو دال منخفضة مقارنة بمكاسب المنتفع . وأخيرا فإن الشخص الإيثاري سوف يكون قادرا على تجنب أن يكون مستغل من قبل الشخص الذي قبل المساعدة ، وهذه الحالة يمكن انجازها من خلال تطور القدرات المعرفية المحددة. ويؤكد كل من تاكاهاشي ومشيما (Takahashi & Mashima , 2006) على أهمية الإيثار المتبادل ، فالفرد في مجتمعه يكون حساس للسلوك الصادر عن الآخرين ، فإذا ما قدم شخص ما سلوك إيثاري لشخص آخر ، فإن هذا الشخص يستحق معاملة مماثلة. والأفراد على استعداد لمعاقبة الشخص غير المتعاون (العقاب الإيثاري) ، وأيضا يكافئون سلوك التعاون (المكافأة الإيثارية) ، وهم عندما يفعلون ذلك لا يحققون أي منفعة للمعاقب أو للمكافئ ، لأن هناك ما يطلق عليه الإيثار المتبادل (Fehr , 2002) و Fischbacher., & Gächter, , 2002) وإنجاز أدوار مشتركة من الالتزام ، وتجنب الرفض الاجتماعي والتزود بالسمعة الطيبة ، ودعم الصداقة (Oliner , 2003 , 21) .

٥- أنموذج جان بياجيه Jean Piaget

يرى بياجيه أن الحكم الأخلاقي يأتي من تطور عملية التفكير. ويفترض بياجيه وجود مرحلتين للتطور المعرفي للإيثار هما : في المرحلة الأولى يتبع الطفل القواعد التي تؤدي إلى تجنب العقاب ، ويعجز الطفل عن فهم تفكير الأفراد الآخرين ولا يكون الطفل على وعي بمدركات الآخرين وتكون هذه المرحلة من عمر (٣ - ٧) سنوات . وفي المرحلة الثانية يبدأ الطفل في مشاركة الآخرين ، ويميل الطفل مع تطوره إلى التعامل مع الآخرين بنفس الطريقة التي يعاملونه بها ، ويعبر عن مشاعر الامتنان والاعتراف بالجميل للمساعدة التي قدمت إليه ، وهنا يظهر السلوك الإيثاري وتكون هذه المرحلة من عمر (٧ - ١١) عام (Davis, 1997) .

٦- أنموذج إريكسون للإيثار Erikson & Altruism

قدم إريكسون Erickson مرحلة الإنتاجية Generativity (مرحلة أواسط العمر) وتمثل المرحلة السابعة من مراحل النمو ، والأفراد في هذه المرحلة يشعرون بأنهم على وشك الفناء ، ويكون غرض الأفراد في هذه المرحلة أن يخلضوا وراءهم شيء ما للأجيال التالية . وهذه المرحلة تنبئ بأن ذروة السلوكيات الإيثارية تكون في أواسط ونهايات هذه المرحلة (McAdams & De St. Aubin , 1998) .

٧- أنموذج بندورا Bandura , 1986

يشير بندورا إلى أن السلوك الإيثاري يتم تقليده ، فإذا لاحظ الطفل أن غيره يتم إثابته إذا قام بالسلوك الإيثاري ، فإن هذا يؤدي إلى احتمال أن يقلد الطفل هذا السلوك في المستقبل .

٨- **أنموذج التعاقد الاجتماعي Social Contract Model**

يركز أنموذج التعاقد الاجتماعي لكوزمايدز ، فيدك وكوزمايدز وتوبي (Cosmides , 1989; Fiddick, Cosmides & Tooby , 2000) علي أن الجنس البشري مزود أو مُعد بآليات سيكولوجية تشكلت من خلال الانتخاب أو الانتقاء الطبيعي ، وهذه الآليات تكون مجال محدد لحل مشاكل التكيف المحددة ، مثل القضايا التي تتعلق بالتبادل الاجتماعي . ويرى المعارضون لهذا الأنموذج أنه لا توجد حاجة إلي افتراض آليات سيكولوجية تشكلت بالتطور لتفسير السلوك الإيثاري الإنساني.

٩- **أنموذج الإشارة المكلفة The Costly Signaling Theory (CST)**

يشير أنموذج الإشارة المكلفة والذي قام بإعداده جينتيس وسميث وبولز (Gintis , Smith, & Bowles , 2001) إلي أن الكرم يكون أحد الوسائل التي تجعل الأفراد يكتسبون التقدير الاجتماعي والمعاملة التفضيلية في مجموعاتهم ، وبذلك يكتسبون منافع متولدة في المدى البعيد . والأفراد الذين يقومون بأعمال إيثارية يخدمون اهتماماتهم الخاصة من خلال تبوئهم منزلة رفيعة مرتبطة بفعلهم الإيثاري مثل : ثقة الآخرين بهم ، وتمتعهم بالمهارات الاجتماعية ، ولا ريب أن هذا يتطلب القيام بكلفة باهظة من قبل الفرد كبذل الطاقة ، وإنفاق المزيد من الوقت ، ومخاطر كامن (Smith , 2000) وفي هذا الصدد انتهت نتائج دراسة بيرزكي وبيركس وكيركس (Bereczkei , 2010) Birkas & Kerekes إلي أن استخدام نظرية الإشارة المكلفة لفحص تأثير الصدقة علي التقدير الاجتماعي لدي الغرباء ، تبرهن علي أن استعداد الأفراد لمساعدة الغرباء يكون في حضور أعضاء مجموعتهم أكثر من تقديم هذه المساعدة في السر ، والأفراد الذين يكونون علي استعداد للاشتراك في نشاط الصدقة يكتسبون بدرجة دالة درجات اجتماعية مرتفعة (كإشارة علي التعرف الاجتماعي) من الآخرين.

• **رابعاً : العوامل المؤثرة في الإيثار**

7 الدين The Religion انتهت نتائج دراسة بارك وسميث ، وبيكر ودينجر (Park & Smith , 2000 ; Becker & Dhingra, 2001) إلي أن للدين تأثير عميق في المتطوعين.

7 التنشئة الاجتماعية The Sociality Raising الشخصية الإيثارية تتكون من فضائل مركبة تتطور أثناء التنشئة الاجتماعية ، حيث يكون الآباء نماذج يحتذي بها في الإيثار ، وتزود الطفل بتوجهات أخلاقية مستقرة لنموه في مرحلة الرشد (Jeffries , 1998) . وفي هذا الصدد أسفرت نتائج دراسة روسي (Rossi , 2001) عن أن الجود الوالدي يكون منبئ قوي بجود الأطفال في مرحلة الرشد . كما انتهت نتائج دراسة كيونج (Keung , 2003) إلي أن زيادة التوجيه الإيثاري يكون مرتبط بدرجة دالة بالبيئة الاجتماعية الأسرية الايجابية ، وتأثيرات الأقران الايجابية.

- 7 الثقافة The Cultivation حدد ويلسون وميوزيك (Wilson & Musiek , 1997) ثلاث عوامل رئيسية متفاعلة للتبرع : الجانب الثقافي ويشير إلى الإرادة والميل الفطري للتطوع ، والجانب الاجتماعي الذي يتضمن الوصول إلى الشبكات الاجتماعية من خلال تعلم الأفراد عنها وتحبذ العمل التطوعي ، والجانب الإنساني الذي يشتمل على المهارات والتعلم ، وخلق متطوعين محبذين للعمل الخيري.
- 7 المعايير الأخلاقية Moral Norms انتهت نتائج دراسة سويتس وهويت (Thoits & Hewitt , 2001) إلى أن المعايير الأخلاقية تكون منبئ هام في النشاط التطوعي في كافة مراحل فترة الحياة.
- 7 الدافعية Motivation انتهت نتائج دراسة ماونت (Mount , 2001) إلى اختلاف دوافع طلاب الجامعة إزاء التبرع ، فقد كانت من أجل الاستمتاع بالتبرع ، أو بهجة العطاء ، أو الحصول على التقدير الاجتماعي ، أو الرغبة في مساعدة الآخرين المحتاجين. أما تاب وكيرش وميتشل (Toppe , Kirch & Michel, 2001) فقد وجد أن الأفراد غالباً يتبرعون لاعتبارات دينية ، ومشاعر الالتزام الأخلاقي للآخرين الأقل حظاً منهم أو للمجتمع ، ويساهمون دون أن يطلب منهم ذلك. وانتهت نتائج دراسة متكلر وبور وكيرو (Mutchler , Burr & Caro , 2003) إلى أن التبرع في الماضي منبئ قوي وحيد للتبرع في المستقبل.
- 7 العمر The Age أسفرت نتائج دراسة جرنبرج وميكوك وأنثني (Grunberg , Maycock & Anthony , 1985) عن أن الإيثار لدى الأطفال يزداد مع تقدمهم في العمر الزمني ، فالأطفال في عمر السابعة يكونون أقل تبرعاً مقارنة بالأطفال الأكبر سناً. وأكدت نتائج دراسة كولبي ودمن (Colby & Damon , 1992) إلى أن الأفراد الإيثاريين يميلون إلى تطوير سلوكياتهم الإيثارية عبر الزمن. وانتهت نتائج دراسة روني وستاينبرج وسكرفيش ، إكيل ووجروسمان ، جيتل وتوبلدي (Rooney , Steinberg & Schervish, 2004; Eckel , Gittell & Tebaldi , 2006; Grossman , 2004) إلى أن الأفراد الأثرياء ، والأكبر سناً ، والأفضل تعليماً ، يكونون أكثر احتمالاً للتبرع بالصدقات.
- 7 النوع The Sex انتهت نتائج دراسة برينل ونيلسون ، سويتس وهويت ، هبفر (Brunel & Nelson , 2000 ; Thoits & Hewitt, 2001; Hupfer , 2006) إلى أن الإناث كن أكثر مساعدة مقارنة بالذكور. وتسجل الإناث درجات مرتفعة على القيم والدافعية للعطاء والمساعدة ، ويؤكد جيرستيل (Gerstel , 2000 , 475) على أن الإناث يقدمن مساعدات غير رسمية كثيرة وأعمال تطوعية. أما إسبين (Spain , 2001) فقد أكد على تأثير القيود الصارمة على الإناث من قبل الذكور ، ولهذا فإن الإناث يسعين إلى أداء أعمال تطوعية تعود عليهن بتبوء المكانة المرموقة

وإشعارهن بالقوة ، وإحساسهن بالاستقلال . كما تعزي الفروق لصالح الإناث في جانب منها إلي الفروق البيولوجية (Rhoads , 2004).

• خامساً : أبعاد الإيثار

7 الإيثار الفردي Individual Altruism تتميز الأفعال الإيثارية البطولية بالتوجه نحو مساعدة الآخرين ، وتتضمن درجة مرتفعة من المخاطرة والتضحية ، كما لا تكون مصحوبة بمكافأة خارجية وتطوعية ، (Oliner , 2003 , 21).

7 الإيثار الجماعي Group Altruism في المجتمعات فإن الأعضاء الإيثاريين من الممكن أن يحققوا المنافع والتي تنتج عن التعاون أو القيام بأفعال متبادلة لكي يحققوا الرفاهية والازدهار (Post et al ., 2003) إيثار الأقارب Kin Altruism أحد الأقارب يكون أكثر احتمالاً أن يتصرف علي نحو إيثاري إزاء أقاربه ، وأن يراعي الكلفة والفوائد لهذه القرب ولذاته (Ashton et al ., 1998 , 245)

7 إيثار الأصدقاء Friends Altruism تؤثر العلاقات الانفعالية الوثيقة تأثيراً دالاً بين الأفراد ، بحيث يرغبون في مساعدة الآخرين ، فقد انتهت نتائج دراسة كل من بيل وجركيل ولبا ومينس وهزل ، كلارك وميلز ؛ (Bell , Grekul , Lamba , Minas & Harrell , 1995) (Clark & Mills , 1993) إلي أن الأفراد يكونون أكثر استعداداً لمساعدة الأصدقاء أكثر من الغرباء والمعارف. كما أسفرت نتائج دراسة كورشمورسي وكيني (Korchmarosi & Kenny , 2007) عن أن الإناث كن أكثر استعداداً لمساعدة الصديقات.

7 إيثار المعارف Acquaintance altruism أبانت نتائج دراسة ستيوارت- وليامز (Stewart-Williams, 2007) عن أن الأشقاء والمعارف وأبناء العم يرتبطون بمستويات مرتفعة من الإيثار ، وإن كانت أقل مما وجد بين الأصدقاء .

7 إيثار الغرباء Stranger Altruism هم الأشخاص الذين لا تعرفهم وليس لك معهم علاقات . ويميل الأفراد إلي إيثار غير الأقارب (الغرباء) بسبب التبادل غير المباشر (Milinski et al ., 2001) والتبادل القوي (Bereczkei, Birkas, وبناء السمعة (Bowles & Gintis , 2004) (Barclay , 2004).

7 إيثار المنظمات الخيرية Organizations Altruism تمثل الصدقة مصدراً هاماً من مصادر الدخل للأفراد الذين ليس لديهم مصادر للدخل ، ويساعد المتطوعون بصدقاتهم المنظمات الخيرية (Independent Sector , 2003).

7 الإيثار الديني والإيثار الدنيوي : يري (رشاد موسى ، ٢٠٠٣ ، ٢٧٥) أن الإيثار ينحصر في شقين أحدهما ديني والآخر دنيوي ومنهما يختلف الناس في درجات الإيثار فقد يؤثر الفرد الآخرين من أجل تقدير ذاته الذي يعد حاجة

اجتماعية يحتاج الفرد إليها ، فيقوم بتحسين سلوكه ونشاطه وأخلاقه ، وارتفاع همته حتى يحصل على تقدير الآخرين له.

• (ج) العفو Forgiveness

العفو Forgiveness من القيم الدينية التي حضت عليها الأديان السماوية فقد تعرضت له الكثير من آيات القرآن الكريم منها : "فَاعْفُوا وَاصْفَحُوا حَتَّى يَأْتِيَ اللَّهُ بِأَمْرِهِ" (البقرة : ١٠٩) "فَمَنْ عَفِيَ لَهُ مِنْ أَخِيهِ شَيْءٌ فَاتَّبَاعٌ بِالْمَعْرُوفِ" (البقرة : ١٧٨) .

ويتضمن العفو ما يلي : مفهوم العفو ، أهمية العفو ، النماذج المفسرة للعفو العوامل المرتبطة باحتمالية العفو ، أبعاد العفو ، مراحل العفو.

• أولاً : مفهوم العفو

كلمة العفو في اللغة مستمدة من الفعل عفا بمعنى أزال وأمحى ، يقال عفا الأثر أي أزاله ومحاه ، وعفت الريح الأثر أي محته ، وعفا عن ذنبه عفا أي تجاوز عن ذنبه ولم يعاقبه عليه (المعجم الوسيط ، ٢٠٠١ ، ٤٢٥) . وتشير مادة عفا إلى ترك عقاب المذنب تفضلاً وسماحة وقدرة علي العقاب (بن منظور ، ١٩٨٠ ، ٢٠٨٨) .

والعفو وفقاً لـانرايت وفيتزبينس (Enright & Fitzgibbons , 2000 , 29) هو "استعداد الفرد للتخلي عن حقه في الإساءة ، والسعي للاستجابة للمخطئ مرتكزا علي الاستعانة بالمبادئ الأخلاقية التي تتضمن : العطف ، والكرم ، والحب الأخلاقي" . ويعرفه ورثنجتون (Worthington , 2001) علي أنه استبدال الاستجابة للجائر من خلال إنقاص الإساءة والغضب نحوه وإقامة مشاعر وسلوكات أكثر ايجابية نحو ذلك الشخص" . ويعرفه مكاللا (194 , 2001 , McCullough) علي أنه "تغيرات اجتماعية معقدة في دافعية الفرد إزاء الانتهاكات الموجهة إليه من الآخرين بحيث لم يعد يبحث عن الانتقام منهم" . ويعرفه بيرى وآخرون (Berry et al . , 2005 , 183) علي أنه "استبدال الانفعالات السلبية والمتسمة بعدم الرحمة بأخري ايجابية" .

• ثانياً : أهمية العفو

أشارت نتائج دراسة كيرمانز وفلانج وأويرك وكلور (Karremans , Vanlange , Ouwekerk & Kluwer, 2003) إلي أن العفو يؤدي إلي تحسين مستوي تقدير الذات ، ويمثل العفو مركز النمو الإنساني الصحي . ومن الممكن أن يكون أحد أهم العمليات في إعادة العلاقات بين الأشخاص بعد النزاعات (Hill , 2001) أما نتائج دراستي بيرى ورثنجتون وبارت وأوكونروويد ، إدوارز ولاب- رينكرو ومجير- موريفيلد ورايدر وبيروان (Berry , Worthington , Parrott, O'connor.,& Wade (2001) ; Edwards , Lapp- Rinker, Magyar-Mor, Rehfeldt, Ryder& Brown, 2002) فأبانت عن وجود ارتباط ايجابي دال بين الدين والعفو المقرر ذاتيا ، كما أن العفو يؤدي إلي عدم تكرار الإساءة في المستقبل ، باعتبار أنه يؤدي إلي المصالحة فاعلياً

يسعى إلى استمرارية العلاقات السوية مع المنتهك ، كما قد يدفع المنتهك إلى المحافظة على استمرارية هذه العلاقة إذا ما تجنب الإساءة في المستقبل. بالإضافة إلى معيار التبادلية في العلاقات الاجتماعية ، Wallace et al (2008 , 454) كما أن العفو سمة اجتماعية تركز عليها حركات علم النفس الإيجابي (Gable & Haidt , 2005)

• ثالثاً : تفسير العفو في ضوء بعض النماذج

7 الأنموذج الفسيولوجي : يركز الأنموذج الفسيولوجي على الجهاز العصبي من خلال التعامل الفعال مع الظلم أو الجور المدرك من خلال نشاط الجهاز العصبي الباراسمبتاوي مؤدياً إلى حدوث تحسن نفسي وفسيولوجي يتضمن : خفض معدلات ضربات القلب ، وتنفس أكثر استرخاءً ، وانخفاض مستويات القلق ، والاكتئاب ، والعدائية ، والغضب ، (Newberg et al , 2000)

7 الأنموذج السيكولوجي : وفي الأنموذج النمائي السيكولوجي يركز إنرايت ومجموعة دراسة النمو الإنساني Enright & The Human Development Study Group, 1992 على رؤية العفو من منظور العملية النمائية/السيكولوجية ، ويفترض هذا النموذج أن " العفو عملية داخلية يتم فيها تحول لكل من العاقل والمعضو عنه ، وتعتمد على قدرة الفرد على استقبال العفو ، وتتضمن هذه العملية جوانب معرفية ، وانفعالية (التقمص الوجداني) ، وسلوكية.

7 أنموذج ماكلا وزملاءه : McCullough & Colleagues' Model of Forgiveness 1998 يركز هذا الأنموذج على حدوث العفو بين الأفراد ، والدور البارز الذي تؤديه منظومة الدافعية الأساسية التي تحكم استجابات الأفراد في حالة حدوث الانتهاكات بينهم ، (McCullough et al , 1998b , 1587) ويفترض ماكلا وزملاءه أن " العفو يكون تغيير اجتماعي في الدافعية لتجنب أو البحث عن الانتقام ضد الفرد المسيء " أو قد يحدث توفيق يتم فيه كف الاستجابات التدميرية وبناء الاستجابات البناءة " (McCullough , 2000 , 43,45; 2001,601).

7 أنموذج العفو عن الذات لكل من هول وفينشام (Hall & Fincham , 2005) يركز هذا الأنموذج على أهمية عدد من العوامل الانفعالية والمعرفية - الاجتماعية والتي تشكل الدافعية للعفو عن الذات بعد التعرض للإساءة بين الأشخاص ، ويتم التركيز في هذا الأنموذج على العفو عن الذات الموقفي . ويرتبط الأفراد الذين يسجلون درجات مرتفعة على النزعة للعفو عن الذات بدرجاتهم على مقاييس الصحة النفسية والرفاهية . وتشير النزعة للعفو عن الذات إلى نزعة الفرد العامة للعفو عن ذاته للفضل والانتهاكات التي تسبب الأذى للآخرين ، ويؤكد هذا الأنموذج على الارتباط بين العفو عن الذات وكل من الخجل والشعور بالذنب والتقمص الوجداني والسلوك التصالحي أو التوفيقي .

• رابعاً : مراحل العفو :

(أ) وصف فلنجان (59 , 1996 , Flanigan) أربع مراحل للعفو : ١- مواجهة نفسك ٢- تحمل نفسك للمسؤولية. ٣- تقر بعبوبك وأخطائك ٤- التحويل .

(ب) حدد كل من إنرايت وسانتس ومابك ، وساندج ورثنتجتون وهات ووبيري (Enright , Santos, & Mobuk, 1989); Sandage, Worthington, , Hight, , & Berry , 2000) المراحل التالية للعفو :
١- العفو الانتقامي : يحدث العفو فقط بعد تلقي الإساءة ٢- العفو مع التعويض : في هذه المرحلة يُقدم العفو بعد تلقي المساء إليه تعويض من المسيء . وفي هاتين المرحلتين فإن الأمر يتطلب من المسيء القيام بعمل ما قبل حدوث العفو. ٣- العفو التوقعي : يحدث العفو في استجابة للضغوط الاجتماعية. ٤- العفو التوقعي الشرعي : في هذه الحالة فإن المسيء إليه يقدم العفو للمسيء من منظور ديني. ٥- الأفراد يعفون لإعادة الانسجام الاجتماعي. ٦- يقدم العفو باعتباره مطلب ضروري أو لفوائده الجمّة.

(ج) حدد مالكم وجرينبرج (Malcolm & Greenberg , 2000) أهم المراحل الضرورية في عملية العفو على النحو التالي : ١- قبول الانفعالات القوية التي تنتاب الفرد مثل الغضب. ٢- التخلي عن الاحتياجات مع الآخر التي لم تنفذ سابقاً. ٣- التحول في رؤية الفرد للعفو عن الشخص المسيء. ٤- نمو مشاعر العطف (التقمص الوجداني) إزاء الشخص المسيء. ٥- بناء علاقة جديدة بناءة بين المساء إليه والمسيء.

(د) قدم ورثنتجتون (Worthington , 2001) أنموذج يتكون من خمس مراحل هي : ١- يستدعي المساء إليه الأذى ويقر بالألم الذي ألم به من قبل المسيء. ٢- يبدأ الفرد في العمل على نمو التقمص الوجداني مع المسيء حيث يتخيل الفرد ماذا سيكون الحال إذا كان في موقف المنتهك وقت الإساءة ، ويدرك أنه قد انتهك الآخرين في الماضي ، وهذا يؤدي إلى زيادة التواضع والشفقة. ٣- يسلك الفرد استجابات اجتماعية نحو الشخص المنتهك (إيثار). ٤- قيام الفرد بالعفو عن المسيء من خلال اللجوء إلى أفعال ملموسة وعزمه على العفو في المواقف المستقبلية. ٥- يتمسك الفرد ويستمر في عفوّه.

• خامساً : العوامل المرتبطة باحتمالية العفو

هناك عدد من العوامل المرتبطة باحتمالية العفو: درجة معاناة المساء إليه تكرار الإساءة ، مقدار الوقت المنقضي من حدوث الإساءة ، عمر ونمو المساء إليه وبيئته الاجتماعية وكفاءته الانفعالية ومعتقداته الدينية وقدراته وإمكانياته التاريخ الشخصي للمساء إليه مع العفو ، العلاقة القائمة بين المسيء والمساء إليه قبل حدوث الإساءة ، الندم الذي يبديه المسيء ، الاعتذار ، المحاولات لإصلاح ما أفسده ، استعداد المسيء لإرضاء المساء إليه ، النية والقصد المدرك من قبل المسيء (Goertzen , 2002 , 16; Ristovski & Werthein, 2005)

وهناك عوامل خاصة بالإساءة ، فقد تكون مؤلمة وشديدة (Brown &Phillips, 2005)

• سادساً: أبعاد العفو

يمكن رؤية العفو كسمة من سمات الشخصية تعبر عن نزعة عامة ثابتة عبر مختلف المواقف وأن العفو سمة أصيلة لدى الفرد ، والعفو كحالة أو كموقف فإن الفرد يعفو أو لا يعفو أي أن قرار العفو يتوقف على الموقف الذي حدث فيه الإساءة ، وعلى حجم الإساءة وخطورتها . كما يمكن تصنيفه إلى العفو عن الذات ويعني البعد عن الحياء ، والسخرية ، والخزي للفشل السابق أو الأخطاء (Berecz, 1998, 128) ، ويكون العفو من طرف واحد ، فالشخص المساء إليه يختار أن يعفو عن المسيء ، أما العفو المتبادل فيتضمن القيام بتصرفات أخلاقية من قبل المسيء والمساء إليه الذي يتخلى عن غضبه وغيظه (Holeman , 1999)

• تحديد المصطلحات

يمكن تحديد مصطلحات الدراسة علي النحو التالي :

(١) التقمص الوجداني : يعرف دافيز (113 , 1983 , Davis) التقمص الوجداني علي أنه " قدرة الفرد علي تبني وجهة نظر الآخر ، وانسجام ردود الأفعال الانفعالية".

7 هناك أربعة أبعاد للتقمص الوجداني وفقاً لدافيز هي :
7 تبني وجهة نظر الآخرين Perspective – Taking أي القدرة علي تبني وجهة نظر الآخرين من يوم لأخروي في المواقف الحياتية الواقعية .
7 التخيل Fantasy ويشير إلى نزعة الفرد ليصبح تخيلياً متضمناً مع تخيل الآخرين ، أو القدرة علي نقل الفرد لذاته تخيلياً إلى مواقف تخيلية للآخرين.

7 الاهتمام الوجداني Empathic Concern ويشير إلى ميل الفرد ليخبر مشاعر الاهتمام بالآخرين (الشفقة ، الدفاء ، الاهتمام).

ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المبحوث علي مقياس التقمص الوجداني.

(٢) الإيثار : يعرف الباحث الإيثار علي أنه " سلوك موجه لمساعدة الآخرين دون الرغبة في تلقي أي منفعة من الآخرين من جراء هذا العمل".
هناك أربعة أبعاد للإيثار هي :

7 الغرباء : هم أشخاص ليسوا من القوم ولم يسبق للفرد مقابلتهم.

7 الأصدقاء المقربين : هم الأشخاص الذين تنشأ بينهم علاقات اجتماعية وثيقة تقوم علي مشاعر المودة المتبادلة والمعرفة الدقيقة كل منهم للآخر ، ولديهم استعداد لتبادل الأسرار.

7 المعارف : هم الأشخاص الذين تنشأ بينهم علاقات لا تقوم على الصداقة ولا على المشاركة الفعلية وإنما تركز على القرب الفيزيقي في المقام الأول (أسامة سعد ، ١٩٩٣ ، ٣٢) .

7 المنظمات الخيرية : هي تلك المنظمات التي تنشأ بتخصيص مال معين لمدة غير معينة لعمل من أعمال البر أو النفع العام دون قصد التربح .

ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الإيثار.

(٣) العفو : يُعرف راي ، راي وبارجامنت (Rye et al ., 2001; Rye & Pargament, 2002, 419-420) " مجموعة من التغيرات المعرفية والوجدانية والسلوكية الايجابية داخل الفرد والتي تتمثل في تناقص أو غياب الأفكار والمشاعر والسلوكات السلبية إزاء الشخص المسيء " .

ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس العفو.

(٤) مفهوم البدو : اصطلاح يطلق على فئة من السكان يتميزون بخصائص معينة وسلوك خاص ترسمه البيئة المحيطة بهم والتي لا تسمح بإقامة حياة سكانية مستقرة ، والبدواة في مفهومها العام هي نمط من الحياة يقوم على التنقل والترحال الدائم في طلب الرزق ، ويتوقف مدى الاستقرار فيها على كمية الموارد المعيشية المتاحة ، وإذا كانت معظم تعريفات البدو تميل إلى الربط بين البدواة والمجتمعات الصحراوية التي تفرض بطبيعة

مواردها الاقتصادية المحدودة على أهلها حياة البدواة ، بحيث تؤكد على نمط واحد من البدواة : وهى البدواة الرعوية والتي تكاد تمثل أكثر أنماط البدواة انتشاراً ، إلا أنه توجد أنماط أخرى من البدو (سهير عبد العزيز ، ١٩٩١ ، ٣٣ - ٣٥) .

ويصنف بن خلدون البدو إلى مستويات ثلاث : البدو الخالص وهم رعاة الإبل (ويطلق عليهم الإبالة) والبدو الذين يعتمدون في حياتهم على رعى الغنم والماعز والأبقار

(ويطلق عليهم الشاوية والبقارة) والبدو المستقرون : وهم الذين يعملون بالزراعة البدائية والتي تعتمد على المطر والآبار والعيون ، إلى جانب رعى الإبل والأغنام والماعز والأبقار. كما يصنف البدو أيضاً إلى بدو خلص : وهم الذين تقوم حياتهم على التنقل والترحال الدائم طوال العام طلباً للرزق ، وأشباه البدو. والبدو في الدراسة الحالية يمثلون النوع الأخير (أحمد زايد وآخرون ، ١٩٩٥ ، ٢٤٨ - ٢٥٠) .

التعريف الإجرائي للطلبة البدو: هم الطلبة المقيدون بكلية التربية بالطائف والذين ينتمون إلى أصول بدوية ، والمقيمون بالقرى والتجمعات البدوية المتناثرة في الصحراء بمحافظة الطائف.

التعريف الإجرائي للطلاب الحضر : هم الطلاب المقيدون بكلية التربية بالطائف ، والمقيمون بمدينة الطائف بصورة دائمة.

• الدراسات السابقة :

• أولاً : الدراسات التي تناولت العلاقة بين التقمص الوجداني والإيثار

هدفت دراسة ستيتز وكريسبينو (Stutz & Crispino, 2007) إلى التحقق مما إذا كان التقمص الوجداني دالاً على السلوك الإيثاري، أجريت الدراسة على عينة من طلاب قسم علم النفس بلغ قوامها (٣٠) طالب. وتم تصميم مواقف تجريبية لقياس المساعدة في مواقف لاحقة ومواقف غير مترابطة وأسفرت نتائج الدراسة عن أن الطلاب في كل المواقف التجريبية يقررون مستويات مرتفعة من التقمص الوجداني ومساعدة اليتامى الفقراء. أما دراسة ستيل وشريبير وجلتينن وجلين ورايت وكسلر (Steele, Schreiber, Wright & Kessler, 2008) فقد فحصت دور السلوك الإيثاري، والتقمص الوجداني، والمسئولية الاجتماعية في سلوك التبرع بالدم، أجريت الدراسة على عينة بلغ قوامها ١٢,٠٦٤ ذكورا وإناثا بأعمار زمنية من ١٨ سنة فأكثر، وطبق على العينة مقياس روشتون وزملاءه (Rushton et al., 1981)، ولإيثار، ومقياس Interpersonal Reactivity Index إعداد دافيز (Davis, 1980)، ومقياس المسئولية الاجتماعية إعداد معدو الدراسة وأسفرت نتائج الدراسة عن أن السلوك الإيثاري المرتفع والمسئولية الاجتماعية المرتفعة مرتبطان بال تكرار المتزايد للتبرع بالدم في الماضي وإلى ارتباط إيجابي بين التقمص الوجداني والإيثار.

• ثانياً : دراسات تناولت العلاقة بين التقمص الوجداني والعفو

هدفت دراسة مكاسكل ومالتبي وداي (Macaskill, Maltby, & Day, 2002) إلى فحص العلاقة بين التقمص الوجداني والعفو عن الذات والعفو عن الآخرين، أجريت الدراسة على عينة من طلاب الجامعة بلغ قوامها (٣٢٤) طالب وتم تطبيق مقياس العفو عن الذات والعفو عن الآخرين إعداد (Mauger et al., 1993)، ومقياس التقمص الوجداني إعداد (Mehrabian & Epstein, 1972)، وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود ارتباط بين العفو عن الذات والعفو عن الآخرين والعمر الزمني، وجود ارتباطات دالة بين العفو عن الآخرين والتقمص الوجداني الانفعالي لكل من الذكور والإناث، وحصلت الإناث على درجات مرتفعة على مقياس التقمص الوجداني مقارنة بالذكور. هدفت دراسة بروز وراي وليتز- زويس وروس (Brose, Rye, Lutz-Zois, Ross, 2005) إلى فحص العلاقة بين العفو وبعض سمات الشخصية، أجريت الدراسة على عينة بلغ قوامها ٢٧٥ طالب جامعي، وطبق على العينة مقياس العفو ومقياس احتمالية العفو إعداد راي وآخرون (Rye et al., 2001)، ومقياس التقمص الوجداني إعداد (Mehrabian & Epstein, 1972)، وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود ارتباط بين التقمص الوجداني وأبعاد العفو ومقياس احتمالية العفو. أما دراسة رزيكل ورتايم وهديسون (Rizkalla, Wertheim, & Hodgson, 2008) فقد اهتمت بفحص العلاقة بين التقمص الوجداني والعفو على عينة بلغ قوامها (١٢٢) شخص، وطبق على العينة مقياس دافيز

للتقمص الوجداني Interpersonal Reactivity Index ، ومقياس العفو إعداد بيرى وآخرون 2005 ، Berry et al. ، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط بين تبني وجهة نظر الآخرين والعفو ، وأن تبني وجهة نظر الآخرين تكون كليا أو جزئيا تتوسط العلاقة بين القدرة علي إصلاح الانفعال والنزعة إلى العفو وحل المشكلات أثناء الصراع . وهدفت دراسة كميس (Kmiec , 2009) إلى فحص الفروق الجنسية لكل من التقمص الوجداني والعفو ، والارتباط بين العفو والتقمص الوجداني أجريت الدراسة علي عينة من طلاب الجامعة بلغ عددهم (١٠٨) طالب ، وطبقت الدراسة قائمة الشخصية للعفو إعداد Kamat 2006 ، et al. ، ومقياس التقمص الوجداني إعداد : Eysenck et al., 1985 وأسفرت نتائج الدراسة عن تمتع الذكور بمستويات مرتفعة من حالة العفو مقارنة بالإناث ، بينما لا توجد فروق بين الجنسين في سمة العفو. والي ارتباط ايجابي بين سمة العفو وكل أبعاد التقمص الوجداني ، بينما ارتبطت حالة العفو بالتقمص الوجداني كحالة . ويلعب التقمص الوجداني دورا مركزيا في العفو في عينة الذكور . والتقمص الوجداني (الجانب الانفعالي) كحالة وكسمة والتقمص الوجداني (الجانب المعرفي) كسمة يساهمان بدرجة دالة في العفو كسمة بين الإناث فقط ، ويساهم التقمص الوجداني كسمة في العفو كسمة. وهدفت دراسة رنجندن وتودراف (Ranganathan & Todorov , 2010) إلى التحقق من وجود علاقة بين العفو عن الذات وكل من التقمص الوجداني والخجل والشعور بالذنب ، أجريت الدراسة علي عينة من طلاب قسم علم النفس بالجامعة بلغ قوامها (٩١) طالب ، واستخدمت الدراسة مقياس العفو عن الذات إعداد : هارتلاند Heartland Forgiveness ، ومقياس دافيز للتقمص الوجداني ، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق بين الذكور والإناث في أبعاد التقمص الوجداني التالية : الاهتمام الوجداني ، الضيق الشخصي ، وكانت الفروق لصالح الإناث ، وعن عدم وجود فروق بين الجنسين في تبني وجهة نظر الآخرين ، والتخيل .

ومن خلال عرض الدراسات السابقة يتضح ما يأتي :

7 أكدت معظم الدراسات علي وجود فروق ترجع إلى الجنس في التقمص الوجداني وكانت وجهة الفروق لصالح الإناث (George et al. , 1998 ; Gault & Sabini , 2000 ; Schieman & Van Gundy , 2000; Macaskill et al. , 2002; Barr, 2005; Toussaint & Webb , 2005; Jolliffe & Farrington , 2006; Cline , 2009; Ranganathan & Todorov , 2010) ، وأكدت دراسة (Ramia , 2005) علي عدم وجود فروق في التقمص الوجداني تعزي إلى الجنس . أما نتائج دراسة (Ranganathan & Todorov , 2010) فقد أكدت علي عدم وجود فروق في تبني وجهة نظر الآخرين ، والتخيل تعزي للنوع. وغابت نتائج الدراسات في حدود علم الباحث التي اهتمت بفحص تباين التقمص الوجداني باختلاف الأعمار الزمنية .

7 أكدت معظم الدراسات علي وجود ارتباطات دالة إحصائياً بين التقمص الوجداني والإيثار (Batson & Ahmed , 1999; Zethren , 2002; Kruger , 2003; Barr, 2005; Ramia , 2005 ; Stutz & Crispino , 2007; Paul & Lange , 2008; Steele et al., 2008) واقتصرت نتائج دراسة (Ashton et al., 1998) علي تحديد وجود ارتباط بين التقمص الوجداني وأحد أبعاد الإيثار، وأسفرت نتائج دراستي (Barr, 2005; Ramia , 2005) عن عدم وجود ارتباط بين كل من الضيق الشخصي والتخيل والإيثار.

7 يلاحظ وجود تضارب إلي حد كبير في نتائج الدراسات التي عُنيت بفحص الارتباط بين التقمص الوجداني والعضو، فقد أكدت نتائج الدراسات التالية إلي وجود علاقة دالة بين التقمص الوجداني والعضو (Worthington , 2001; Berry et al ., 2002; Fincham et al ., 2002 ; Zechmeister & Romero , 2002; Brown , 2003; Belicki et al., 2007; Hodgson & Wertheim , 2007; Burnette et al ., 2009; Kmiec , 2009) وجاءت نتائج الدراسات التالية تؤكد علي بعض جوانب الارتباط بين التقمص الوجداني والعضو (Tangney et al ., 2000; Konstam et al ., 2001; Macaskill et al ., 2002; et al ., 2002; بينما أكدت نتائج الدراسات التالية علي عدم وجود علاقة ارتباطية بين التقمص الوجداني والعضو (Brose et al ., 2002; Brose et al ., 2003 ; Brose et al ., 2005 ; Cline , 2009)

7 أكدت نتائج بعض الدراسات علي أن التقمص الوجداني منبئ قوي للعضو (Root & McCullough , 2007; Welton et al., 2008; Kmiec, 2009) واختلفت بعض نتائج الدراسات في حجم التأثير (McCullough et al ., 1998a) ٦٤٪، (McCullough , et al ., 2003) ١٤٪، بينما أكدت نتائج دراسة (Sinha , 2008 , 81) علي أن تبني وجهة نظر الآخرين لم تكن منبئ دال للعضو عن الذات . وجاءت نتائج دراسة (Lasaleta , 2007) لتؤكد علي أن تبني وجهة نظر الآخرين والاهتمام الوجداني لا يفسران أي تباين في العضو الكلي والاستعداد للعضو . وغابت نتائج الدراسات في حدود علم الباحث التي اهتمت بفحص التقمص الوجداني كمنبئ للإيثار، وانتهت نتائج دراسة سينا (Sinha, 2008 , 81) إلي أن تبني وجهة نظر الآخرين لم تكن منبئ دال للعضو عن الذات .

• فروض الدراسة

في ضوء ما سبق فإن الدراسة الحالية تسعى إلي التحقق من الفروض التالية

7 " يوجد تأثير لتفاعل الجنس والعمر علي التقمص الوجداني".

- 7 " لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب الذكور من البدو والحضر في التقمص الوجداني".
- 7 " توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائية بين درجات الطلاب علي مقياس التقمص الوجداني ومقياسي الإيثار والعفو".
- 7 " ينبئ التقمص الوجداني بكل من الإيثار والعفو لدي طلبة الجامعة".

• إجراءات الدراسة

• أولاً : عينة الدراسة

أجريت الدراسة علي عينة من طلبة قسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الطائف - المملكة العربية السعودية بلغ قوامها ٤٠٠ (٢١٠ ذكور، ١٩٠ إناث) واشتملت علي المسارات التالية (التخلّف العقلي، الاضطرابات السلوكية والتوحد، الإعاقة السمعية، صعوبات التعلم) وتم تقسيم العمر الزمني للعينة الكلية إلي ثلاث تقسيمات (٢٠، ٢١، ٢٢ سنة) وبلغ متوسطات الأعمار الزمنية علي التوالي (٢٠،٠٤، ٢١،٠٤، ٢٢،٠١) وبلغ متوسط العمر الزمني للعينة الكلية (٢١،٠٢) وانحراف معياري قدره (٠،٨١٩).

• ثانياً: مقاييس الدراسة

• موجّهات عامة لمقاييس الدراسة :

- 7 أولاً: قام الباحث بتعريب المقياس التالية : التقمص الوجداني، الإيثار، العفو وتم عرض النسخ المعربة والصور الأصلية علي عدد من أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة الانجليزية بكلية الآداب وقسم علم النفس بكلية التربية جامعة الطائف لإبداء ملاحظاتهم عليها، وتم إجراء تعديلات طفيفة في الصياغة والترجمة.
- 7 ثانياً: تم إجراء دراسة استطلاعية لجميع مقاييس الدراسة الحالية علي عينة من طلاب وطالبات قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الطائف بلغ قوامها (٦٠) طالب وطالبة وذلك للوقوف بشكل دقيق علي أي مشكلات تتعلق بفهم البنود أو التطبيق أو الإجابة علي البدائل أو التصحيح، وأفرت هذه الخطوة عن إجراءات طفيفة في بعض الألفاظ المستخدمة، كما لا توجد عبارات غامضة أو غير مفهومة، وأن المقاييس مناسبة للتطبيق علي أفراد العينة الاستطلاعية.
- 7 ثالثاً : تم تقنين المقاييس التالي عرضها تباعاً علي عينة من طلاب وطالبات قسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الطائف بلغ قوامها (١٤٦) عبر المسارات، كما تم إعادة تطبيق المقاييس علي عينة بلغ قوامها (٥٠) من طلبة قسم التربية الخاصة.
- 7 رابعاً: تم حساب الصدق باستخدام أسلوب التحليل العاملي حيث تم تحليل المصفوفة الارتباطية المستخرجة من العينة الكلية (١٤٦) باستخدام طريقة المكونات الأساسية لهوتيلنج Hottelling وأديرت العوامل تدويراً متعامداً بطريقة الفاريماكس Varimax لكايّرر Kaiser للوقوف علي التركيب

العاملية للمقياس ، وتم استخدام محك التشبع الجوهرية للعامل الذي يزيد عن ٠.٣ وفق محك جيلفورد ، وتم استخدام محك الجذر الكامن واحد صحيح وفق محك كايزر (فؤاد أبو حطب، أمال صادق، ١٩٩٦، ٦١٩، ٦٤١) وكان محك جوهرية العامل هو أن يحتوي علي ثلاثة تشبعات علي الأقل (صفوت فرج ، ١٩٩١) وقد أخذ الباحث بمبدأ التشبع الأعلى للفقرة إذ تم إشباعها علي أكثر من عامل.

١- مقياس التقمص الوجداني Empathy Scale إعداد : دافيز (Davis, 1980, 1983)

صمم المقياس لقياس وعي الفرد وردود فعله لالفعالات الآخرين والحالة العقلية . وحدد التقمص الوجداني علي أنه سمة لدي طلاب الجامعة ، وقد قنن المقياس علي عينة من طلاب وطالبات الجامعة بلغ عددهم ٤٥٢ (٢٠١ ذكورا ، ٢٥١ إناثا). ويتكون هذا المقياس من ٢٨ عبارة. وتم وضع بدائل للإجابة تراوحت من (٥ - ١) (تنطبق تماما وتحصل علي خمس درجات ، تنطبق وتحصل علي أربع درجات ، محايد وتحصل علي ثلاث درجات ، لا تنطبق وتحصل علي درجتين لا تنطبق أبدا وتحصل علي درجة واحدة) والعكس في البنود السلبية وتتمثل في العبارات التالية : ٣، ٤، ٧، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٨، ١٩. والدرجة المرتفعة تشير إلي مستوي مرتفع من التقمص الوجداني ، والدرجة المنخفضة تشير إلي مستوي منخفض من التقمص الوجداني.

• الخصائص السيكومترية للمقياس

تم حساب صدق المقياس عن طريق التحليل العاملي الذي أفرز أربعة عوامل : تبني وجهة نظر الآخرين (PT) - Taking Scale Perspective ، وتشبع عليه العبارات التالية : ٣، ٨، ١١، ١٥، ٢١، ٢٥، ٢٨. التخيل (Fantasy Scale) (FS) وتشبع عليه العبارات التالية : ١، ٥، ٧، ١٢، ١٦، ٢٣، ٢٦. الاهتمام الوجداني (Empathic Concern Scale) (EC) وتشبع عليه العبارات التالية ٢، ٤، ٩، ١٤، ١٨، ٢٠، ٢٢. الضيق الشخصي (Personal Distress Scale) (PD) وتشبع عليه العبارات التالية : ٦، ١٠، ١٣، ١٧، ١٩، ٢٤، ٢٧ وتمثل الاستجابة المعرفية المقياسين الفرعيين : التخيل وتبني وجهة نظر الآخرين ، أما الاستجابة الانفعالية فتحتوي المقياسين الفرعيين : الضيق الشخصي والاهتمام الوجداني .

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من صدق المقياس عن طريق التحليل العاملي ، وتم التوصل إلي تحديد ثلاثة عوامل تشبع بها (١٣) بندا زادت تشبعاتها عن ٠.٣. وبلغت النسبة الكلية لتباين العوامل جمعيا إلي (٥٠،١٥) وتم رصد تشبعات كل عامل في جدول خاص يشير إلي تشبعات البنود علي عوامل المقياس والجذر الكامن ، ونسبة التباين لكل عامل . والجدول (١) يوضح ذلك :

يتضح من جدول (١) ما يأتي :

7 العامل الأول لمقياس التقمص الوجداني تشبع عليه (٥) فقرات تراوحت تشبعاتها ما بين (٠،٤٧) ، (٠،٧٩) وبلغ الجذر الكامن له (٢،٦٣) وكانت نسبة

إسهامه في التباين الكلي (١٨,٧٦) ويطلق علي هذا العامل " تبني وجهة نظر الآخرين".

جدول (١) : مصفوفة عوامل مقياس التقمص الوجداني بطريقة المكونات الأساسية بعد التدوير بطريقة الفاريماكس

٢	الفقرات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
٢	في الغالب أكون حساس لمشاعر الناس الأقل حظاً مني.			٠,٦٠
٣	أحياناً أجد صعوبة في رؤية الأشياء من وجهة نظر الآخرين.	٠,٧٣		
٥	أتعاطف حقاً مع مشاعر الشخصيات التي تعرض في الروايات.		٠,٦٦	
٧	في العادة لا أندمج مع الفيلم أو المسرحية.		٠,٦٩	
١١	أحياناً أحاول أن أفهم أصدقائي علي نحو أفضل من خلال تبني وجهة نظرهم.	٠,٤٧		
١٢	نادراً ما أندمج في قراءة كتاب أو مشاهدة فيلم		٠,٦٨	
١٤	عادة فإن ما يتعرض له الناس من مصاعب لا يزعجني كثيراً.			٠,٧١
١٦	بعد مشاهدة فيلم أو مسرحية فإنه يتملكني أو ينتابني شعور بأنني كنت أحد الشخصيات.		٠,٥٦	
٢١	أعتقد أن لكل سؤال وجهان وأعمل علي تفحصهم جميعاً.	٠,٤٨		
٢٢	يمكن أن أصف نفسي بأنني شخص طيب القلب جداً.			٠,٥٤
٢٥	عندما أكون محبط من شخص ما ، أحاول في العادة أن أضع نفسي مكانة لبعض الوقت.	٠,٧٩		
٢٦	عندما أقرأ قصة مسلية أو رواية أتخيل كيف سيكون شعوري إذا كانت الأحداث في القصة حدثت لي.		٠,٧١	
٢٨	قبل أن أنتقد شخص ما ، أحاول أن أتخيل كيف سيكون شعوري إذا كنت مكانه.	٠,٧٨		
	الجذر الكامن	٢,٦٣	٢,٤٩	١,٩٠
	نسبة التباين	١٨,٧٦	١٧,٨٠	١٣,٥٩

7 العامل الثاني لمقياس التقمص الوجداني تشبع عليه (٥) فقرات تراوحت تشبعاتها ما بين (٠,٥٦) ، (٠,٧١) وبلغ الجذر الكامن له (٢,٤٩) وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلي (١٧,٨٠) ويطلق علي هذا العامل " التخيل".

7 العامل الثالث لمقياس التقمص الوجداني تشبع عليه (٣) فقرات تراوحت تشبعاتها ما بين (٠,٥٤) ، (٠,٧١) وبلغ الجذر الكامن له (١,٩٠) وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلي (١٣,٥٩) ويطلق علي هذا العامل "الاهتمام الوجداني".

كما تم حساب معاملات الارتباط بين مقياس التقمص الوجداني لدافيز ومقياس التقمص الوجداني لهوجان Hogan Empathy Scale ، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً (Davis, 1980, 1983). وقام ماركممان (Markman , 2002) بحساب الصدق التلازمي لمقياس التقمص الوجداني مع مقياس رويشتون للإيثار فكان دال.

وفي الدراسة الحالية تم حساب الصديق عن طريق حساب الارتباطات بين الأبعاد الفرعية للمقياس بعضها البعض ، كما تم حساب صديق المفردات بين درجة البند والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه (بعد استبعاد درجة البند من الدرجة الكلية للبُعد) (أحمد عبد الخالق، ١٩٩٣، ١٩٥، فؤاد أبو حطب وآخرون، ١٩٩٣) والجدولين (٢) و(٣) يوضحان ذلك :

جدول (٢): معاملات الارتباط المتبادلة بين أبعاد مقياس التقمص الوجداني

تبنى وجهة نظر الآخرين	تبنى وجهة نظر الآخرين	التخيل	الاهتمام الوجداني
-			
التخيل	♦♦٠,٢٢		
الاهتمام الوجداني	♦♦٠,٢٧	♦♦٠,٢٥	
الدرجة الكلية	♦♦٠,٧٦	♦♦٠,٧٧	♦♦٠,٥٢

♦ دال عند مستوي ٠,٥ ♦♦ دال عند مستوي ٠,٠١

يتضح من جدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط للمقياس دالة عند مستوي ٠,٠١

جدول (٣): معاملات الارتباط المتبادلة بين درجة البند والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه لمقياس التقمص الوجداني

تبنى وجهة نظر الآخرين	التخيل	الاهتمام الوجداني
♦♦٠,٧٠	♦♦٠,٦٥	♦♦٠,٦٠
♦♦٠,٥٠	♦♦٠,٧٤	♦♦٠,٧٧
♦♦٠,٥٧	♦♦٠,٧١	♦♦٠,٦٥
♦♦٠,٨١	♦♦٠,٦٤	
♦♦٠,٧٨	♦♦٠,٦٨	

يتضح من جدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوي ٠,٠١ كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس فتراوحت ما بين ٠,٤١ ، ٠,٦٢ وهي معاملات دالة عند مستوي ٠,٠١

أما ثبات المقياس فقد تم حسابه عن طريق معامل الاتساق الداخلي فتراوح ما بين ٠,٧١ - ٠,٧٧ ، وتراوح عن طريق إعادة التطبيق ما بين ٠,٦٢ - ٠,٨٠ وتراوح عن طريق معامل ألفا كرونباخ ما بين ٠,٦٩ - ٠,٨٢ (Davis, 1980, 1991) ؛ Davis & Franzoi , 1983 وانتهت نتائج دراسة كونستاتين وجينر (Constantine & Gainor , 2003) إلي أن معامل ألفا تراوح ما بين ٠,٦٤ - ٠,٧٦

وفي الدراسة الحالية تم حساب ثبات المقياس عن طريق معامل ثبات ألفا كرونباخ فبلغ ٠,٧٧ ، ٠,٧٥ ، ٠,٧٦ ، ٠,٧٤ لأبعاد المقياس والدرجة الكلية علي الترتيب . كما تم حساب ثبات المقياس عن طريق إعادة تطبيق المقياس فبلغ معاملات الارتباطات ٠,٧٢ ، ٠,٧٥ ، ٠,٧١ ، ٠,٧٧ علي التوالي.

٢- مقياس الإيثار

استمدت وعاء بنود مقياس الإيثار من مقياس روشتون وكرسجين وفيكن للإيثار (Rushton, Chrisjohn & Fekken, 1981, 297-300) ومقياس كروجر وهيكس ومج للإيثار (Krueger, Hicks & McGue, 2001). يتألف مقياس روشتون وزملاءه للإيثار من ٢٠ عبارة، وقد قنن المقياس علي عينة من طلاب وطالبات الجامعة بلغ عددهم الكلي (٦١١) وتم وضع بدائل للإجابة تراوحت من (١-٥) (لا مطلقا وتحصل علي درجة واحدة، مرة واحدة وتحصل علي درجتين، أكثر من مرة وتحصل علي ثلاث درجات، كثيرا وتحصل علي أربع درجات، كثيرا جدا وتحصل علي خمس درجات) والدرجة المرتفعة تشير إلي مستوي مرتفع من الإيثار، والدرجة المنخفضة تشير إلي مستوي منخفض من الإيثار. ويتمتع هذا المقياس بمعاملات صدق مرضية فقد تم حساب معاملات الارتباط بين مقياس الإيثار ومقياس الرغبة الاجتماعية إعداد: Berkowitz & Daniels, 1964 ومقياس التقمص الوجداني إعداد: Mehrabian & Epstein, 1973 ومقياس التقمص الوجداني إعداد: Stotland et al., 1978 ومقياس المساعدة إعداد: Rokeach, 1973 ومقياس الأحكام الأخلاقية إعداد: Rest, 1979 فكانت ٠,٢٠، ٠,١٧، ٠,١٥، ٠,١٦، ٠,١٤. وتم حساب الصدق كذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين تقديرات الأقران والتقارير الذاتية لمقياس الإيثار لعينة من طلاب وطالبات الجامعة بلغ عددهم (١١٨) فبلغ ٠,٨٦. كما تم حساب معاملات الارتباط بين مقياس الإيثار ومواقف تجريبية دالة علي الإيثار فكانت دالة. أما عن ثبات المقياس فقد تم حسابه عن طريق معامل ثبات ألفا للعينات الخمسة التالية (٩٩، ٥٦، ١١٨، ١٤٦، ١٩٢) فبلغ علي الترتيب (٠,٨٤، ٠,٨٣، ٠,٧٨، ٠,٨٧، ٠,٨٦). وأسفرت نتائج دراسة إيزنبرج (Eisenberg et al., 1995) عن ارتباط جوهرى بين مقياس الإيثار لروشتون ومقياس التقمص الوجداني. وبلغ معامل ألفا للدرجة الكلية ٠,٨٢ وفقا لنتائج دراسة رميا (Ramia, 2005, 52).

أما مقياس كروجر وزملاءه فيتألف من ٤٥ عبارة استمد الكثير منها من مقياس روشتون وزملاءه، وتم إضافة الكثير من العبارات لتوسيع مدي ومجال الأفعال الإيثارية. وتم وضع بدائل للإجابة تراوحت من (٤- ١) (غالبا وتحصل علي أربع درجات، أحيانا وتحصل علي ثلاث درجات، نادرا وتحصل علي درجتين لا مطلقا وتحصل علي درجة واحدة، والدرجة المرتفعة تشير إلي مستوي مرتفع من الإيثار، والدرجة المنخفضة تشير إلي مستوي منخفض من الإيثار. وتم حساب صدق المقياس عن طريق التحليل العاملي الذي أفرز أربعة عوامل: إيثار الأصدقاء وتشبع عليه (٧) عبارات، إيثار المعارف وتشبع عليه (٩) عبارات إيثار الغرباء وتشبع عليه (١٦) عبارة، إيثار المنظمات الخيرية وتشبع عليه (١٣) عبارة. ويرتبط هذا المقياس ارتباطا دالا إحصائيا مع المقاييس الفرعية التالية لقائمة الشخصية المتعددة إعداد: Tellegen, 2000 الرفاهية أو الهناء الفاعلية الاجتماعية، الانجاز، القرب الاجتماعي، الانهماك أو الاندماج العدوان الانفعال الايجابي، حيث بلغت معاملات الارتباط علي التوالي ٠,٣٠، ٠,٣٠، ٠,٢٥، ٠,٢٩، ٠,٢٣، - ٠,٢١، ٠,٤٤. وتم حساب ثبات المقياس عن طريق معامل ألفا فبلغ ٠,٩٠. وفي الدراسة الحالية تم اختيار العبارات من المقاييس التي تناسب طبيعة

مجتمع الطائف والعينة (ذكوراً وإناثاً) فقد تم حذف العبارات التالية علي سبيل المثال : عندما سحنت الفرصة توقفت لمساعدة صديق حميم أو مقرب حيث التصقت سيارته بالجليد أو لا يمكنه إدارة محرك السيارة بسبب البرودة .عرضت علي واحد أو أكثر من معارفي أن أقوم بتوصيلهم ، مع أن ذلك يعني الذهاب بعيداً عن طريقي. كما تم وضع نسختين للمقياس إحداها للطالبات والأخرى للطلبة دون تغيير في المحتوى ، وقد أفرزت هذه الخطوة عن ٢٠ عبارة . وقد تم التحقق من صدق المقياس عن طريق التحليل العاملي ، وتم التوصل إلي تحديد أربعة عوامل تشبعت بها (١٤ عبارة) بندا زادت تشبعاتها عن ٠,٣٠. وبلغت النسبة الكلية لتباين العوامل جميعاً إلي (٥٨,٠٨) وتم رصد تشبعات كل عامل في جدول خاص يشير إلي تشبعات البنود علي عوامل المقياس والجذر الكامن ، ونسبة التباين لكل عامل. والجدول (٤) يوضح ذلك :

جدول (٤) : مصفوفة عوامل مقياس الإيثار بطريقة المكونات الأساسية بعد التدوير بطريقة الفاريماكس

م	الفقرات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
١	بالرغم من أنني كنت في عجلة من أمري فقد توقفت لإرشاد الغريب.	٠,٥٣			
٣	أقضت صديقي المقرب مالا.		٠,٦٩		
٤	أقضت المعارف مالا.				٠,٣٦
٥	قمت بعمل تطوعي في المنظمات الخيرية.			٠,٥٩	
٧	تبرعت بأشياء منزلية مستعملة وملابس و سلع أخرى إلى واحد أو أكثر من أصدقائي المقربين.		٠,٤٧		
٨	تبرعت بالدم للمنظمات الخيرية.			٠,٣٥	
٩	توقفت وساعدت الغريب الذي لديه صعوبة في حمل ممتلكاته أو أمتعته.	٠,٥٨			
١٠	عرضت علي الغريب الذي لديه أشياء بسيطة للغاية أن يتقدم علي في الصف أو الطابور (السوبر ماركت ، ماكينة التصوير الخ).	٠,٦٨			
١٢	عرضت مساعدة المعوقين أو كبير السن الغريباء في عبور الشارع.	٠,٧٣			
١٣	ساعدت المعارف في إنهاء مشروع عمل أو في حل مشاكل تعترضهم حتى لو كان ذلك بدون أي مقابل.				٠,٥١
١٤	سمحت للمعارف أن يستمروا مني أشياء لها بعض القيمة مثل (طبق - أدوات الخ).				٠,٣٤
١٥	اشتريت البطاقات أو الزهور أو الكعك من احدي المنظمات الخيرية بصرف النظر عما إذا كنت في الواقع أريد هذه الأشياء.			٠,٦٣	
١٦	عرضت مساعدة الغريب الذي يبدو أنه مريض.	٠,٣٥			
١٨	غيرت من خططي لمساعدة صديقي المقرب علي الخروج من مأزق.		٠,٧١		
	الجذر الكامن	٤,٥٨	٣,٠٨	٢,٩٥	٢,١٧
	نسبة التباين	٢٠,٨٣	١٣,٩٩	١٣,٤١	٩,٨٥

يتضح من جدول (٤) ما يأتي :

7 العامل الأول لمقياس الإيثار تشبع عليه (٥) فقرات تراوحت تشبعاتها ما بين (٠,٣٥) ، (٠,٧٣) وبلغ الجذر الكامن له (٤,٥٨) وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلي (٢٠,٨٣) ويطلق علي هذا العامل "إيثار الغرباء" .

- 7 العامل الثاني لمقياس الإيثار تشبع عليه (٣) فقرات تراوحت تشبعاتها ما بين (٠,٤٧) ، (٠,٧١) وبلغ الجذر الكامن له (٣,٠٨) وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلي (١٣,٩٩) ويطلق علي هذا العامل "إيثار الأصدقاء المقربين".
- 7 العامل الثالث لمقياس الإيثار تشبع عليه (٣) فقرات تراوحت تشبعاتها ما بين (٠,٣٥) ، (٠,٦٣) وبلغ الجذر الكامن له (٢,٩٥) وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلي (١٣,٤١) ويطلق علي هذا العامل "إيثار المنظمات الخيرية".
- 7 العامل الرابع لمقياس الإيثار تشبع عليه (٣) فقرات تراوحت تشبعاتها ما بين (٠,٣٤) ، (٠,٥١) وبلغ الجذر الكامن له (٢,١٧) وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلي (٩,٨٥) ويطلق علي هذا العامل "إيثار المعارف".

كما تم حساب الصديق عن طريق حساب الصديق بطريقة الارتباطات بين الأبعاد الفرعية للمقياس بعضها البعض ، كما تم حساب صديق المفردات بين درجة البند والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه . والجدولين التاليين يوضحان ذلك :

جدول (٥) : معاملات الارتباط المتبادلة بين أبعاد مقياس الإيثار

إيثار المعارف	إيثار المنظمات الخيرية	إيثار الأصدقاء المقربين	إيثار الغرباء	
			-	إيثار الغرباء
			♦♦٠,٦٧	إيثار الأصدقاء المقربين
		♦♦٠,٥٧	♦♦٠,٧٠	إيثار المنظمات الخيرية
	♦♦٠,٤٣	♦♦٠,٥٩	♦♦٠,٥٢	إيثار المعارف
♦♦٠,٧٢	♦♦٠,٨٣	♦♦٠,٨٤	♦♦٠,٨٥	الدرجة الكلية

يتضح من جدول (٥) أن جميع معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس بعضها البعض كانت دالة عند مستوي ٠,٠١

جدول (٦) : معاملات الارتباط المتبادلة بين درجة البند والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس الإيثار

م	إيثار الغرباء	إيثار الأصدقاء المقربين	إيثار المنظمات الخيرية	إيثار المعارف
١	♦♦٠,٦٦	♦♦٠,٧٩	♦♦٠,٨٦	♦♦٠,٧٤
٢	♦♦٠,٨٠	♦♦٠,٨١	♦♦٠,٨٥	♦♦٠,٧٧
٣	♦♦٠,٧٤	♦♦٠,٧٧	♦♦٠,٨٢	♦♦٠,٧٨
٤	♦♦٠,٧٨			
٥	♦♦٠,٧١			

يتضح من جدول (٦) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوي ٠,٠١ كما تم حساب درجة الارتباط بين البند والدرجة الكلية للمقياس فتراوحت ما بين ٠,٤١ ، ٠,٧٧ وجميع هذه القيم دالة عند مستوي ٠,٠١

تم حساب ثبات المقياس عن طريق معامل ثبات ألفا كرونباخ فبلغ ٠,٧٩ ، ٠,٨٢ ، ٠,٨٤ ، ٠,٨٠ ، ٠,٨٨ لأبعاد المقياس والدرجة الكلية علي الترتيب ، وعن طريق التجزئة النصفية للمقياس ككل فبلغ بطريقة سيبرمان وجتمان ٠,٨٩ . كما تم حساب ثبات المقياس عن طريق إعادة تطبيق المقياس فبلغ معاملات الارتباطات ٠,٦٥ ، ٠,٧٧ ، ٠,٧٣ ، ٠,٨١ ، ٠,٧٩ لأبعاد المقياس وللمقياس ككل .

٣- مقياس العفو The Forgiveness Scale

إعداد : راي ولويكانو وفولك وأولزويسكي وهيم ومديا (Rye, Loiacono, Folck, Olszewski, Heim., & Madia , 2001)

صمم المقياس لقياس العفو الصادر من شخص مسيء ، وقد قنن علي عينة من طلاب وطالبات قسم علم النفس بلغ عددهم (٣٢٨) وطلب منهم أن يفكروا إزاء الشخص الذي أخطأ في حقهم في الماضي ، ويصفون طبيعة الإساءة التي تعرضوا لها . وفي ضوء ذلك تم صياغة (١٥) بنداً . وضعت للمقياس تعليمات بسيطة تتضمن أن يجيب المبحوث علي كل بند من بنود المقياس تبعا لبدائل خمسة هي : موافق تماما وتحصل علي خمس درجات ، موافق وتحصل علي أربع درجات ، ومحايد وتحصل علي ثلاث درجات ، وغير موافق وتحصل علي درجتان وغير موافق تماما وتحصل علي درجة واحدة ، والعكس في البنود السلبية وتتمثل في العبارات التالية : ١ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٨ ، ١٠ ، ١٢ ، ١٤ والدرجة المرتفعة تشير إلي مستوي مرتفع من العفو ، والدرجة المنخفضة تشير إلي مستوي منخفض من العفو (Rye et al . , 2001 , 263-264) وفي الدراسة الحالية تم وضع نسختين للمقياس أحدها للطالبات والأخرى للطلبة دون تغيير في محتوى المقياس .

• الخصائص السيكومترية للمقياس :

تم حساب صدق المقياس عن طريق التحليل العاملي الذي كشف عن ظهور عاملين : العامل الأول وتشعب عليه عشرة بنود ، وأطلق علي هذا العامل غياب الأفكار والمشاعر والسلوكيات السلبية إزاء الشخص المسيء Absence of Negative(AN) ويفسر هذا العامل ٣٥,٦ من حجم التباين الارتباطي ويتضمن البنود التالية ١ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢ ، ١٤ أما العامل الثاني فيشتمل علي خمس بنود وأطلق علي هذا العامل وجود أو حضور الأفكار والمشاعر والسلوكيات الايجابية إزاء الشخص المسيء Presence of Positive(PP) ويفسر هذا العامل ١٦,٧ من حجم التباين الارتباطي ، ويتضمن البنود التالية : ٢ ، ٦ ، ٧ ، ١٣ ، ١٥ . وفي الدراسة الحالية تم التحقق من صدق المقياس عن طريق التحليل العاملي ، وتم التوصل إلي تحديد عاملين تشعبت بها أربعة عشرة بنداً زادت تشعباتها عن ٠,٣٠ وصلت النسبة الكلية لتباين العوامل جميعا إلي ٥١,٠٠ وتم رصد تشعبات كل عامل في جدول خاص يشير إلي تشعبات البنود علي عوامل المقياس والجذر الكامن ، ونسبة التباين لكل عامل . والجدول (٧) يوضح ذلك :

جدول (٧) : مصفوفة عوامل مقياس العفو بطريقة المكونات الأساسية بعد التدوير

بطريقة الفاريماكس

م	الفقرات	العامل الأول	العامل الثاني
١	لا أستطيع أن أتوقف عن التفكير في الطريقة التي ظلمني بها هذا الشخص.	٠,٧٢	
٢	أتمنى الخير للشخص الذي ظلمني.		٠,٧٣
٣	أقضي وقتاً في التفكير في العودة للشخص الذي ظلمني.	٠,٨٤	
٤	أشعر بالاستياء من الشخص الذي ظلمني.	٠,٥٨	
٥	أتجنب أناساً معينين ، وأماكن معينة لأنها تذكرني بالشخص الذي ظلمني.	٠,٤٩	
٦	أدعو للشخص الذي ظلمني.		٠,٨٢
٧	لو واجهت الشخص الذي ظلمني فسوف أشعر بالهدوء والسكينة.		٠,٥٣
٨	منعمني مظالم ذلك الشخص من الاستمتاع بالحياة.	٠,٨٩	
١٠	أشعر بالإحباط عندما أفكر في الطريقة التي أسير بها معاملتي من قبل ذلك الشخص.	٠,٦٠	
١١	أظن أن كثيراً من الجروح العاطفية المرتبطة بمظالم ذلك الشخص قد بدأت في الشفاء.	٠,٥٢	
١٢	أشعر بالوقت والكراهية عندما أفكر في الشخص الذي ظلمني.	٠,٨٧	
١٣	أشفق على الشخص الذي ظلمني.		٠,٧٢
١٤	أظن أن حياتي قد دمرت بسبب مظالم ذلك الشخص.	٠,٥٩	
١٥	أتمنى أن يعامل الشخص الذي ظلمني على نحو عادل في المستقبل.		٠,٧٩
	الجذر الكامن	٤,٠٩	٣,٠٤
	نسبة التباين	٢٩,٢٥	٢١,٧٥

يتضح من جدول (٧) ما يأتي:

- 7 العامل الأول لمقياس العفو تشبع عليه (٩) فقرات تراوحت تشبعاتها ما بين (٠,٤٩) ، (٠,٨٩) وبلغ الجذر الكامن له (٤,٠٩) وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلي (٢٩,٢٥) ويطلق علي هذا العامل "غياب الأفكار والمشاعر والسلوكيات السلبية إزاء الشخص المسيء"
- 7 العامل الثاني لمقياس العفو تشبع عليه (٥) فقرات تراوحت تشبعاتها ما بين (٠,٥٣) ، (٠,٨٢) وبلغ الجذر الكامن له (٣,٠٤) وكانت نسبة إسهامه في التباين الكلي (٢١,٧٥) ويطلق علي هذا العامل "وجود الأفكار والمشاعر والسلوكيات الايجابية إزاء الشخص المسيء" وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه نتائج دراسة Rye et al ., 2001 باستثناء حذف البند رقم (٩) من العامل الأول.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين المقاييس بعضها البعض فكانت على النحو التالي: ٠,٤١ ، ٠,١٥ ، ٠,٥٢ بين مقياس AN والمقاييس التالية: PP ومقياس احتمالية العفو Rye et al ., 2001 ، وقائمة انرايت للعفو Enright Forgiveness Inventory ، ٠,٣٠ ، ٠,٧٥ بين PP والمقياسين التاليين: مقياس احتمالية العفو ، ومقياس انرايت للعفو ، ٠,٢٥ بين مقياس احتمالية العفو ومقياس انرايت للعفو. كما تم حساب الارتباط بين AN/PP, Forgiveness

Likelihood Scale وقائمة الغضب لسبيلبرجر الحالة والسمة فكان - ٠,٤١ - ٠,١٣ ، - ٠,٠٧ لحالة الغضب ، - ٠,٣٤ ، - ٠,٢١ ، - ٠,٣١ لسمة الغضب (Rye et al ., 2001, 266 -270). وفي الدراسة الحالية تم حساب معاملات الارتباط بين (AN) ، (PP) والدرجة الكلية للمقياس فكانت بين (AN) وكل من (PP) والدرجة الكلية ٠,٣٠ ، ٠,٨٠ ، وبين (PP) والدرجة الكلية ٠,٤٩. وهذه القيم دالة عند مستوي ٠,٠١ . كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة البند لكل بُعد والدرجة الكلية للبند فكانت للبُعد الأول ٠,٥٦ ، ٠,٧٨ ، ٠,٥٦ ، ٠,٥٧ ، ٠,٨٤ ، ٠,٦٣ ، ٠,٥٤ ، ٠,٨٤ ، ٠,٦٣ ، وللبُعد الثاني ٠,٧٣ ، ٠,٨٢ ، ٠,٦٠ ، ٠,٧٦ ، ٠,٧٩ ، وتراوحَت معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس ما بين ٠,٣٥ - ٠,٦٢. وهذه القيم دالة عند مستوي ٠,٠١

أما عن ثبات المقياس فقد بلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ ٠,٨٦ ، ٠,٨٥ لكل من (AN/PP) وللدرجة الكلية للمقياس ٠,٨٧ ، وعن طريق إعادة التطبيق علي عينة بلغ قوامها (٢٨٧) طالب وطالبة فكان معامل الارتباط ٠,٧٦ لكل من (AN/PP) ، ٠,٨٠ للدرجة الكلية للمقياس (Rye et al ., 2001, 269) وفي الدراسة الحالية تم حساب معامل ألفا كرونباخ فكانت ٠,٨٤ ، ٠,٨٠ ، ٠,٧٨ ، وتم حساب التجزئة النصفية للمقياس ككل فبلغ ٠,٨٢. وعن طريق إعادة التطبيق كانت ٠,٧٩ ، ٠,٧٧ ، ٠,٨٢ لكل من (AN/PP) وللدرجة الكلية.

٤- مقياس احتمالية العفو Forgiveness Likelihood Scale

إعداد : راي وآخرون (Rye et al ., 2001)

تم صياغة (١٠) سيناريوهات لقياس نزعة أو ميل الفرد للعفو عبر المواقف ، وقد طلب من المفحوصين تخيل أن هذه السيناريوهات قد حدثت لهم ، وعندئذ يفكرون في الاحتمال الذي سيختارونه للعفو عن الشخص المسيء ، وقد تم حذف عبارتين لعدم مناسبتهم للبيئة السعودية لتشبعهما بالمحتوي الجنسي. وقد وضعت للمقياس تعليمات بسيطة تتضمن أن يجب المفحوص علي كل بند من بنود المقياس تبعا لبدائل خمسة هي : غير محتمل بالمرة وتحصل علي درجة واحدة ، محتمل بدرجة خفيفة وتحصل علي درجتان ، محتمل إلي حد ما وتحصل علي ثلاث درجات ، محتمل جدا وتحصل علي أربع درجات ، محتمل للغاية وتحصل علي خمس درجات . والدرجة المرتفعة تشير إلي مستوي مرتفع من العفو ، والدرجة المنخفضة تشير إلي مستوي منخفض من العفو (Rye et al ., 2001, 264).

• الخصائص السيكومترية للمقياس

تم حساب صدق المقياس عن طريق التحليل العاملي الذي أسفر عن وجود عامل واحد يفسر ٤٣,٩٪ من حجم التباين الارتباطي (Rye et al ., 2001, 269). وفي الدراسة الحالية تم حساب الصدق باستخدام أسلوب التحليل العاملي وتم التوصل إلي تحديد عامل واحد يفسر (٥٢,٠٢) وبلغ الجذر الكامن (٤,١٦). والجدول (٨) يوضح ذلك :

جدول (٨) : مصفوفة عوامل مقياس احتمالية العفو بطريقة المكونات الأساسية بعد

التدوير بطريقة الفاريماكس

العامل الأول	الفقرات	م
٠,٨١	أفضيت ببعض الأسرار المخرجة لأحد أصدقائك ، ووعدك بكتمانها ، ولكنه أخلف وعده ، وأخبر بها عدداً من الناس. ما احتمالية عفوك عن صديقك؟	١
٠,٨٠	بدأ أحد أصدقائك في إذاعة شائعة وقحة كاذبة عنك ، ونتيجة لذلك بدأ الناس يعاملونك أسوأ مما كانوا يعاملونك به في الماضي. ما احتمالية عفوك عن صديقك؟	٢
٠,٧٦	شخص مهم في حياتك قد جفاك (قطع علاقته بك) تاركاً إياك جريحاً كسير الفؤاد حيراناً ، وعلمت أن سبب تلك الجفوة أن ذلك الشخص المهم بالنسبة لك قد بدأ صداقة مع أحد أصدقائك المقربين. ما احتمالية عفوك عن ذلك الشخص؟	٣
٠,٤٩	أهانك أحد أفراد العائلة أمام الآخرين بسرد قصة عنك ، وأنت لا تحب أن يعرف أحد هذه القصة. ما احتمالية عفوك عنه؟	٤
٠,٨٩	تكلم صديقك عنك في غيبتك. وعندما واجهته أنكر ذلك ، رغم أنك تعلم أنه يكذب . ما احتمالية عفوك عن صديقك؟	٥
٠,٣٥	استعار صديقك أنفوس مقتنياتك ، ثم ضيعها ، ورفض أن يشتري بديلاً لها. ما احتمالية عفوك عن صديقك؟	٦
٠,٧٠	أخبرت أحد معارفك عن وظيفة تترضى أن تشغلها ، فسبقك وقدم فيها وحصل عليها دون أن يخبرك. ما احتمالية عفوك عنه؟	٧
٠,٧٩	اقتحم غريب بيتك وسرق مبلغاً كبيراً من المال. ما احتمالية عفوك عنه؟	٨
٤,١٦	الجنزr الكامن	
٥٢,٠٢	نسبة التباين	

كما تم حساب الارتباط بين درجة البند مع الدرجة الكلية للمقياس فكانت علي الترتيب ٠,٧٩ ، ٠,٧٨ ، ٠,٧٤ ، ٠,٥٣ ، ٠,٨٧ ، ٠,٤٣ ، ٠,٧٠ ، ٠,٧٨ والقيم دالة عند مستوي ٠,٠١ . أما عن الثبات فقد تم حسابه عن طريق معامل ألفا كرونباخ فبلغ ٠,٨٥ وعن طريق إعادة التطبيق لعينة بلغ قوامها (٢٨٧) طالب وطالبة فكان ٠,٨١ (Rye et al ., 2001, 269) وفي الدراسة الحالية تم حساب معامل ألفا كرونباخ فبلغ ٠,٨٦ ، وبطريقة التجزئة النصفية بلغ ٠,٨٧ . وعن طريق إعادة التطبيق بلغ ٠,٧٣ والقيم دالة عند مستوي ٠,٠١

• عرض نتائج الدراسة ومناقشتها :

• أولاً : عرض ومناقشة نتائج الفرض الأول

وينص علي أنه " يوجد تأثير لتفاعل الجنس والعمر علي التقمص الوجداني". وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم حساب تحليل التباين الثنائي لمقياس التقمص الوجداني. والجدول (٩) يوضح ذلك :

جدول (٩) : نتائج تحليل التباين الثنائي لدرجات التقمص الوجداني حسب الجنس

والعمر والتفاعل بينهما

المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوي الدلالة
الجنس (أ)	٨٠٩,٩٥	١	٨٠٩,٩٥	٢٢,١٨	٠,٠١
العمر (ب)	٥٦,٤١	٢	٢٨,٢٠	٠,٧٧	غير دالة
أ×ب	٦٢,٢٦	٢	٣١,١٣	٠,٨٥	غير دالة
تباين الخطأ	١٤٣٨٥,٤٠	٣٩٤	٣٦,٥١		

يتضح من جدول (٩) عدم وجود فروق تعزي للعمر أو التفاعل بين الجنس والعمر، وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في التقمص الوجداني . وللتحقق من وجهة الفروق فقد تم حساب المتوسط للذكور فكان ٤٩,١٤، وكان للإناث ٥٢,١٧.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات التالية (George , Carroll , Kersnick , Calderon , 1998 ; Gault & Sabini, 2000; Schieman & Van Gundy , 2000; Barr, 2005; Toussaint & Webb , 2005; Jolliffe & Farrington , 2006; Cline , 2009, 39) والتي انتهت إلى أن الإناث يسجلن درجات مرتفعة على التقمص الوجداني مقارنة بالذكور، وتختلف مع نتائج دراسة رميا (Ramia , 2005) والتي كشفت عن عدم وجود فروق في التقمص الوجداني ترجع إلى الجنس .

ويمكن تفسير نتائج الدراسة في ضوء أن الفتاة تتمتع بروح المشاركة والتفاعل مع الأخريات ، فهي في مجتمع الجامعة يتاح لها فرص التفاعل مع أقرانها ومعلميها ، وتخرط في تفاعلات تبادلية . وهي أكثر إدراكا للانفعالات (Brown & Dunn, 1996) وللفهم الانفعالي (Litvack-Miller et al ., 1997) ، ولديها قدرة على فهم أفكار ومشاعر الآخرين مقارنة بالذكور (Klein & Hodges , 2001) كما أن لديها قدرة مرتفعة على تبني وجهة نظر الآخرين ، كما أنها تنصت على نحو جيد لأفكار الآخرين وتتقبلها . وعندما تكون محبطة من سلوك شخص ما فهي تضع نفسها مكانه ، وقبل أن تنبثق الآخرين تتخيل كيف سيكون شعورها إذا كانت مكانه ، وهي أكثر اندماجا مع مشاعر الشخصيات التي تعرض في الروايات وفي مشاهدة الأفلام والمسرحيات التي تحث على المشاركة والاندماج مع الآخرين في المجتمع . وهي بطبيعتها حساسة لمشاعر الناس ، وتتأثر عندما يتعرض الآخرين للمشاكل ، كما تعمل على حماية الآخرين عندما يتعرضون للانتهاك أو الإساءة ، وتكون متأثرة بما تراه من أشياء تحدث حولها . ومن الوجهة التطورية فإن التقمص الوجداني من الممكن أن يكون قيمة بقائية في الإناث من خلال تقوية رابطة التعلق بين الأم والابنة . أما عن عدم وجود فروق تعزي إلى العمر الزمني فهذا يشير إلى أن الإناث في الجامعة لديهن قدرة على البذل والعطاء طوال هذه المرحلة .

• عرض ومناقشة نتائج الفرض الثاني

وينص على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب الذكور من البدو والحضر في التقمص الوجداني " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم الاختصار على عينة الذكور نظراً لأن عينة الإناث ينتمي معظمها إلى المدينة ، وإذا تم الاعتماد عليها مع عينة الطلاب الذكور يؤدي ذلك إلى اتساع الفروق بين مجموعتي البدو والحضر وتتأثر تبعاً لذلك قيمة "ت" . والجدول (١٠) يوضح نتائج هذه الخطوة :

جدول (١٠) : المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الذكور البدو والحضر في التقمص الوجداني وقيمة (ت)

مقياس التقمص الوجداني	الذكور البدو (٩٧)		الذكور الحضر (١١٣)		قيمة "ت"	ومستوى الدلالة
	١٣	١٤	٢٣	٢٤		
تبني وجهة نظر الآخرين	١٦,٥١	٢,٩٣	١٦,٩٢	٢,٧١	١,٠٥	غير دال
التخيل	٢١,٠٤	٣,٦٣	٢٠,٢٥	٤,٠٤	١,٤٥	غير دال
الاهتمام الوجداني	١١,٥٧	١,٩٧	١١,٩٧	١,٩٤	١,٤٧	غير دال
الدرجة الكلية	٤٩,١٣	٥,٧٧	٤٩,١٥	٦,٠٥	٠,٠٣٠	غير دال

يتضح من جدول (١٠) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور البدو والذكور الحضر في التقمص الوجداني. ولا تتوافر لدي الباحث أية دراسات تدعم أو تدحض هذه النتيجة، ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين الذكور البدو والذكور الحضر في التقمص الوجداني في ضوء ما حض عليه الإسلام من المشاركة والتعاطف، والانسجام الوجداني بين أفراد المجتمع، وكأنهم مشتركون في وجدان واحد، ومن هنا إذا تألم واحد منهم تألم الآخرون وإذا فرح فرح له الآخرون، وهكذا في الحزن والهم والسرور. وفي مجتمع الجامعة يتفاعل ويندمج الطلاب بعضهم البعض، ويحاول كل منهم أن يساعد الآخر، وأن يتجاوز عن الإساءات، ويتفهم طبيعة الآخر، ويضع نفسه مكانه. فالتقمص قدرة عقلية لفهم وتحديد منظور الآخر، وقدرة انفعالية ليشعر الفرد بنفس مشاعر الآخر (5, 1999, Pithers). وهذا الترابط القوي لا يختلف فيه الطلاب الذي يقطنون الحضر أو الطلاب الذين يقطنون البادية، فقد أتاحَت الجامعة للجميع الاندماج وتكوين روابط الإخاء، ومشاركة كل منهم للآخر.

• عرض ومناقشة نتائج الفرض الثالث

وينص علي أنه "توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائية بين درجات الطلاب علي مقياس التقمص الوجداني ومقياسي الإيثار والعفو". وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلبة والطالبات في أبعاد التقمص الوجداني وكل من أبعاد الإيثار والعفو والجدول (١١) يوضح ذلك :

جدول (١١) : معاملات الارتباط المتبادلة بين أبعاد التقمص الوجداني وأبعاد كل من الإيثار والعفو

مقياس التقمص الوجداني	تبني وجهة نظر الآخرين	التخيل	الاهتمام الوجداني	الدرجة الكلية
متغيرات الدراسة				
أبعاد مقياس الإيثار				
إيثار الأقرباء	٠,٠٨٧	٠,٠٦١	٠,٠٢٠٨	٠,١٤٩
إيثار الأصدقاء المقربين	٠,٠٦٢	٠,٠١٦	٠,٠٢٠٧	٠,١٠٦
إيثار المنظمات الخيرية	٠,١٤٣	٠,٠١١	٠,٠٧٨	٠,٠٨٥
إيثار المعارف	٠,٠٧٧	٠,٠٢٠٧	٠,٠١٩٩	٠,٠٢٣٨
الدرجة الكلية	٠,١٢٦	٠,١٠٠	٠,٠٢٤٨	٠,٠٢٠٥
أبعاد مقياس العفو				
غياب الأفكار والمشاعر والسلوكات السلبية إزاء الشخص المسيء	٠,٠٠١	٠,٠١٦٧	٠,٠٨٨	٠,١٤٠
وجود الأفكار والمشاعر والسلوكات الإيجابية إزاء الشخص المسيء	٠,١٤٣	٠,٠٢٨	٠,٠٦٤	٠,٠٢٨
الدرجة الكلية	٠,٠٦٢	٠,٠١٦٦	٠,٠١٠٣	٠,٠١١٤
مقياس احتمالية العفو	٠,١٧٠	٠,٠٤٩	٠,٠٤٥	٠,٠١٢٧

ويمكن عرض ومناقشة النتائج الواردة في جدول (١١) علي النحو التالي :

• أولاً : العلاقة بين التقمص الوجداني والإيثار

- 7 وجود ارتباطات ايجابية دالة إحصائياً بين الاهتمام الوجداني والدرجة الكلية لمقياس التقمص الوجداني وكل من إيثار الغرباء ، وإيثار الأصدقاء المقربين ، وعدم وجود ارتباطات بين تبني وجهة نظر الآخرين والتخيل وإيثار الغرباء وإيثار الأصدقاء المقربين.
- 7 وجود ارتباط ايجابي دال بين تبني وجهة نظر الآخرين وإيثار المنظمات الخيرية ، وعدم وجود ارتباطات مع بقية الأبعاد لكلا المقياسين.
- 7 وجود ارتباطات ايجابية دالة بين التخيل والاهتمام الوجداني والدرجة الكلية لمقياس التقمص الوجداني وإيثار المعارف ، وعدم وجود ارتباط بين تبني وجهة نظر الآخرين وإيثار المعارف.
- 7 وجود ارتباطات دالة بين الدرجة الكلية لكل من مقياس التقمص الوجداني ومقياس الإيثار.

وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج الدراسات التالية (Ashton et al., 1998; Batson & Ahmed , 1999; Zethren , 2002 ; Kruger , 2003; Barr, 2005; Ramia , 2005 ; Stutz & Crispino , 2007; Paul & Lange , 2008; Steele et al., 2008) والتي أكدت علي وجود ارتباطات دالة إحصائياً بين التقمص الوجداني والإيثار.

وهذه النتائج تتناغم مع فرضية التقمص الوجداني- الإيثار التي قدمها (Batson et al. , 1997; Batson , 1991; Batson , 1997) والتي تشير إلي أن التقمص الوجداني يكون ميسر للإيثار.

ويمكن تفسير نتائج الدرجة الكلية لمقياس الإيثار مع أبعاد مقياس التقمص الوجداني في أن التقمص الوجداني ميكانيزم للتقارب بين الأفراد (De Waal , 2008) وهو مفتاح دافعي (Decety & Grèzes, 2006) يزيد من الدافعية الإيثارية (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004; Preston & De Waal , 2002) حيث يدرك الفرد ويشترك في الكرب وحالة الضيق التي تصيب الآخرين ، ويخفف من معاناتهم (Preston & De Waal , 2002) ، وفي هذا الصدد أسفرت نتائج دراسة مونرو (Monroe , 2002 , 109) عن أن عينة الدراسة يكونون مرتبطين بقوة بالآخرين من خلال المشاركة الإنسانية والتي تؤدي إلي الأفعال الإيثارية التلقائية. وعندما يشاهد الناس الآخرين وهم في محن ، فإن الاستجابة النموذجية من قبلهم تكون المشاركة الوجدانية أو تكون المساعدة العلنية (31 , Hoffman , 2000) . ويشير مور (Moore , 1990) إلي أن الإيثار يكون متأثراً بنمو مهارات تبني وجهة نظر الآخرين ، وبالرغم من أهمية تبني وجهة نظر الآخرين باعتباره مركز نمو السلوك الإيثاري ، إلا أنه بمفرده لا يكون كافياً لتدعيم السلوك الإيثاري. ويمكن أن يفسر عدم وجود علاقة بين تبني وجهة نظر الآخرين والتخيل وكل من إيثار الغرباء والأصدقاء المقربين إلي أن تبني وجهة نظر الآخرين والتخيل لا يكونان علي نحو كافٍ ميسران لإيثار الغرباء والأصدقاء المقربين. وعدم وجود علاقة ارتباطيه بين

التخيل والاهتمام الوجداني وإيثار المنظمات الخيرية والدرجة الكلية للتقمص الوجداني يمكن تفسير ذلك في أن قدرة الفرد علي قراءة الروايات ومشاهدة الأفلام والمسرحيات تكون محدودة أو أن الفرد لا يوظفها علي نحو جيد في إيثار الآخرين ، كما أن الاهتمام الوجداني قد يكون منصب أكثر علي الأفراد دون المنظمات الخيرية. أما عن عدم وجود علاقة بين تبني وجهة نظر الآخرين وإيثار المعارف يمكن تفسير ذلك في أن تعامل الأفراد فيما بينهم يكون علي مستوى إيثار المعارف محدود .

• ثانياً : العلاقة بين التقمص الوجداني والعفو

- 7 وجود ارتباطات دالة بين التخيل والدرجة الكلية لمقياس التقمص الوجداني وغياب الأفكار والمشاعر والسلوكات السلبية إزاء الشخص المسيء ، وعدم وجود ارتباطات بين تبني وجهة نظر الآخرين والاهتمام الوجداني وغياب الأفكار والمشاعر والسلوكات السلبية إزاء الشخص المسيء .
- 7 وجود ارتباطات ايجابية دال إحصائياً بين تبني وجهة نظر الآخرين ووجود الأفكار والمشاعر والسلوكات الايجابية إزاء الشخص المسيء ، وعدم وجود ارتباطات بين التخيل والاهتمام الوجداني والدرجة الكلية لمقياس التقمص الوجداني ووجود الأفكار والمشاعر والسلوكات الايجابية إزاء الشخص المسيء .
- 7 وجود ارتباطات ايجابية دالة في الدرجة الكلية بين مقياس التقمص الوجداني ومقياس العفو باستثناء بُعد تبني وجهة نظر الآخرين .
- 7 وجود ارتباطات ايجابية دالة بين تبني وجهة نظر الآخرين والدرجة الكلية لمقياس التقمص الوجداني ومقياس احتمالية العفو ، وعدم وجود ارتباطات بين التخيل والاهتمام الوجداني ومقياس احتمالية العفو .

تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات التالية (Worthington , 2001; Berry et al ., 2002; Fincham et al ., 2002 ; Zechmeister & Romero , 2002; Brown , 2003; Belicki et al., 2007; Hodgson & Wertheim , 2007; Burnette et al ., 2009; Kmiec , 2009) والتي أكدت علي وجود علاقة دالة بين التقمص الوجداني والعفو. وتتفق جزئياً مع نتائج دراستي (Tangney et al ., 2000; Konstam et al ., 2001) ، والتي كشفت عن ارتباط بين الاهتمام الوجداني والعفو ، ونتائج دراسة (Macaskill et al ., 2002) والتي أبانت عن ارتباط بين التقمص الوجداني الانفعالي والعفو. وتختلف مع نتائج الدراسات التالية (Brose et al ., 2002; Barbetta , 2002 ; McCullough et al ., 2003 ; Brose et al ., 2005 ; Cline , 2009) والتي كشفت عن عدم وجود ارتباط بين التقمص الوجداني والعفو. وهذه النتائج تنسجم مع أنموذج التقمص الوجداني – العفو الذي قدمه (Sandage , 2005) والذي يشير إلي أن التقمص الوجداني يسهل حدوث العفو. كما ضمنه Enright & The Human Development Study Group, 1992 في مراحل العفو ، وأكد (Hall & Fincham , 2005) علي الارتباط بين العفو عن الذات والتقمص الوجداني ،

وجعله (Flanigan , 1996 , 59; Malcolm & Greenberg , 2000; Worthington , 2001) أحد أهم مراحل العفو.

وفي التقمص الوجداني يكون التمرکز علي الآخرين بدلاً من التمرکز حول الذات ، فالتقمص الوجداني يجعل الفرد يتحول من التمرکز حول الذات إلي رعاية احتياجات المنتهك . وتعتبر القدرة علي المشاركة الوجدانية مع الآخرين مكون هام في العفو الناجح (Malcolm & Greenberg , 2000, 180) وفي غياب التقمص الوجداني تنهار الثقة بين الأفراد بعضهم البعض ويصبح من الصعب حدوث العفو (Thomas , 2000, 48). وبعد حدوث الإساءة فالفرد عموماً يحاول حماية نفسه من الإساءة مرة أخرى ، بينما هو يدمل جروحته ، ويهرب من دور الضحية الذي ألم به الخزي والدُئ ، ويشعر نفسه بالقوة ، وقد يبتعد عن الانتقام أو قطع علاقاته مع الآخر المنتهك ، وهنا ينظر الفرد من منظور الشخص الآخر المسيء ، ومن ثم الإحساس بالدفع في العلاقات والاتجاه الايجابي المرغوب نحو المنتهك . كما أن التقمص الوجداني للمنتهك يؤدي إلي مزيد من العفو (Zechmeister & Romero , 2002)

والفرد في سعيه لتبني وجهة نظر الآخرين يعمل علي نبذ جوانب الاختلاف مع الآخر ، ويحاول رؤية الأشياء من وجهة نظره ، كما ينصت جيداً لوجهة نظر الآخر مما يجعله يتقبل أفكاره ، وقبل أن ينتقد الآخرين يتخيل كيف سيكون شعوره إذا كان مكانه ، كما أنه يتعاطف مع مشاعر الشخصيات التي تعرض في الروايات ، كما يفضل قراءة الكتب والروايات التي تحض علي المشاركة والتفاعل الاجتماعي، ويندمج في مشاهدة الأفلام والمسرحيات التي تحث علي المشاركة والاندماج مع الآخرين ، وهذا يؤدي إلي غياب الإساءة للآخر في الواقع وتجاوز الانتهاكات الموجهة إليه من قبل الآخر ، ويميل الفرد إلي مزيد من الاهتمام بالآخرين وتفهم أحاسيسهم ، مما يساعده علي تجاوز الانتهاكات الموجهة إليه من الآخرين. ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين كل من تبني وجهة نظر الآخرين والاهتمام الوجداني وغياب الأفكار والمشاعر والسلوكات السلبية إزاء الشخص المسيء إلي أن كل من تبني وجهة نظر الآخرين والاهتمام الوجداني يكونان محدودان بين الأفراد بعضهم البعض مما يترتب عليه قصور في العفو ، وعن عدم وجود فروق بين التخيل والاهتمام الوجداني ووجود الأفكار والمشاعر والسلوكات الايجابية إزاء الشخص المسيء ، يمكن تفسيره في أن كل من التخيل والاهتمام الوجداني لا يكونان كافيان بمفردهما للارتباط بوجود الأفكار والمشاعر والسلوكات الايجابية إزاء الشخص المسيء .

• عرض ومناقشة نتائج الفرض الرابع

وينص علي أنه " ينبئ التقمص الوجداني بكل من الإيثار والعفو لدي طلبة الجامعة". ولاختبار صحة هذا الفرض فقد تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد علي اعتبار أن درجات مقياس الإيثار والعفو متغيران مستقلان ، بينما درجات مقياس التقمص الوجداني متغير تابع .

جدول (١٢) : تحليل الانحدار المتعدد في التنبؤ بالتقمص الوجداني لدى عينة الدراسة

المقدار الثابت	قيمة "ف"	قيمة بيتا	نسبة المساهمة	الارتباط المتعدد	المتغيرات المستقلة	(المستغير التابع)
١٣,٨٦	٨,٣٥ ٧,٥٠	٠,١٢٧ ٠,١٢٧	٠,٠٢١ ٠,٠٣٦	٠,١٤٣ ٠,١٩١	إيثار المنظمات وجود الأفكار والمشاعر والسلوكيات الإيجابية إزاء الشخص المسيء	تبني وجهة نظر الآخرين
٢٣,٠٧	١٧,٨١ ١٣,٩٠	٠,١٩٤ ٠,١٥١	٠,٠٤٣ ٠,٠٦٥	٠,٢٠٧ ٠,٢٥٦	إيثار المعارف غياب الأفكار والمشاعر والسلوكيات السلبية إزاء الشخص المسيء	التخيل
٩,٨٣	١٨,٠٣ ١٢,٨٩ ٩,٩٩	٠,١١٣ ٠,١١٩ ٠,١١٢	٠,٠٤٣ ٠,٠٦١ ٠,٠٧٠	٠,٢٠٨ ٠,٢٤٧ ٠,٢٦٥	إيثار الغرباء إيثار المعارف إيثار الأصدقاء	الاهتمام الوجداني
٥٠,٢٨	١٧,٤١ ١١,٧٤ ٩,٢٣	٠,١٨٧ ٠,١٢٥ ٠,١٠٠	٠,٠٤٢ ٠,٠٥٦ ٠,٠٦٥	٠,٢٠٥ ٠,٢٣٦ ٠,٢٥٦	الدرجة الكلية للإيثار الدرجة الكلية للعفو الدرجة الكلية لقياس احتمالية العفو	الدرجة الكلية

يتضح من جدول (١٢) ما يلي :

- 7 يسهم تبني وجهة نظر الآخرين بنسب دالة في إيثار المنظمات الخيرية ووجود الأفكار والمشاعر والسلوكيات الإيجابية إزاء الشخص المسيء .
- 7 يسهم التخيل بنسب دالة في إيثار المعارف وغياب الأفكار والمشاعر والسلوكيات السلبية إزاء الشخص المسيء .
- 7 يسهم الاهتمام الوجداني بنسب دالة في إيثار الغرباء وإيثار المعارف وإيثار الأصدقاء المقربين .
- 7 تسهم الدرجة الكلية لمقياس التقمص الوجداني بنسب دالة في الدرجة الكلية لكل من مقياس الإيثار ، ومقياس العفو ، ومقياس احتمالية العفو .

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات التالية (Root & McCullough , 2007; Welton et al., 2008; Kmiec , 2009) والتي أكدت على أن التقمص الوجداني منبئ بالعفو. وتختلف مع نتائج دراسة (Sinha , 2008 , 81) والتي أكدت على أن تبني وجهة نظر الآخرين لم تكن منبئ دال للعفو عن الذات . ونتائج دراسة (Lasaleta , 2007) والتي أكدت على أن تبني وجهة نظر الآخرين والاهتمام الوجداني لا يفسران أي تباين في العفو الكلي والاستعداد للعفو.

ويمكن تفسير نتائج هذه الدراسة في أن التقمص الوجداني بأبعاده يكون منبئ بالإيثار والعفو، فتبني وجهة نظر الآخرين تشير إلى وجهة النظر المعرفية المرتبطة بالعمليات الانفعالية فإذا كان الفرد منفتح العقل ، فهذا يدل على إمكانية الارتباط الكامل مع الأفراد الآخرين (Batson , 2002). وتبني وجهة نظر الآخرين تمكن الفرد من إيثار الآخرين لاسيما المنظمات الخيرية من خلال تبني الأفكار التي قامت عليها هذه المنظمات الخيرية والداعية إلى التبرع حيث يساعد المتطوعون بصدقاتهم المنظمات الخيرية ، كما أن تبني وجهة نظر الآخرين تدعم وجود الأفكار والمشاعر والسلوكيات الإيجابية إزاء الشخص المسيء

وهذا يدفع إلى عدم حدوث الإساءات ، وإذا حدثت إساءة من قبل شخص ما فإن تبني وجهة نظره من قبل الشخص الآخر تؤدي إلى تجاوز هذه الإساءة .

يساعد التخيل علي إثارة المعارف حيث يتعاطف الفرد مع مشاعر الشخصيات التي تعرض في الروايات ، ويندمج في مشاهدة الأفلام والمسرحيات التي تحت علي المشاركة والاندماج مع الآخرين في المجتمع ، كما يساعد التخيل علي غياب الأفكار والمشاعر والسلوكيات السلبية إزاء الشخص المسيء .

يساعد الاهتمام الوجداني علي إثارة الغرباء والمعارف والأصدقاء ، فالفرد يهتم بالآخرين ويؤثرهم علي نفسه ، فهو يساعد الآخرين عندما يتعرضون للمشكل ، ويعمل علي حمايتهم عندما يتعرضون للانتهاكات ، ويكون متأثر بما يراه من أشياء تحدث حوله .

والتقمص الوجداني ينبئ بالدرجة الكلية للإيثار والعفو واحتمالية العفو ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما يؤديه التقمص الوجداني والعفو من تيسير للإيثار ، فهو القدرة علي رؤية الأحداث من منظور الآخرين ، وهو الاهتمام الشخصي بالآخرين ، كما يسهم في عدم حدوث الانتهاكات ، أو التجاوز عن الانتهاكات إذا ما حدثت .

• خلاصة وتوصيات

7 لقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي الإناث والذكور في التقمص الوجداني وكانت الفروق لصالح الإناث ، وهذا يتطلب ضرورة الاهتمام المتزايد بالدور المتميز الذي تلعبه التنشئة الاجتماعية في تزويد الذكور بالمعلومات التي تمكنهم من التعامل بكفاءة مع الآخرين ، وتساعدهم علي تبني وجهة نظر الآخرين وانتقاء الأفلام والمسرحيات التي تشجع علي المشاركة والاندماج مع الآخرين ، وأن يكونون أكثر اهتماما بأفكار الآخرين ومشاعرهم .

7 أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي الذكور البدين والذكور الحضر في التقمص الوجداني وبالرغم من أن كلا العينتين لديهم قدرة علي المشاركة الوجدانية إلا أن الأمر يتطلب إجراء مزيد من البرامج الموجهة التي ترقى وتزيد من المشاركة الوجدانية بين الأفراد بعضهم البعض ، والتي تدعم من التدقيق في الأفلام والمسرحيات التي تعرض عبر وسائل الإعلام المختلفة ، كما تساعد الأفراد علي طرح الأفكار المختلفة وتفحصها والتقريب بينها .

7 في ضوء ما أسفرت عنه النتائج من وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائية بين الدرجة الكلية لمقياس التقمص الوجداني وكل من مقياس الإيثار والعفو واحتمالية العفو . فإن هذا يتطلب من المؤسسات الجامعية تدعيم وتشجيع المشاركات الوجدانية بين الأفراد بعضهم البعض مما يسهم بدرجة جيدة في تدعيم الإيثار بين الأفراد ، ومساعدتهم علي تجاوز الانتهاكات فيما بينهم مما يخفف من حدة الصراعات ويؤدي إلى نبذ العنف .

• قائمة المراجع :

- أحمد زايد ، نجوى عبد المجيد ، عائدة فؤاد ، عاليه حبيب ، ومحمد الجوهري (١٩٩٥) .
دراسات في علم الاجتماع الريفي والبدوي . الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية .
- أحمد عبد الخالق (١٩٩٣) . استخبارات الشخصية . الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية .
- أسامة سعد أبو سريع (١٩٩٣) . الصداقة من منظور علم النفس . سلسلة عالم المعرفة ،
العدد (١٧٩) ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - الكويت .
- بن فارس (١٩٩١) . مقاييس اللغة . تحقيق عبد السلام هارون ، بيروت : دار الجيل .
- بن منظور (١٩٨٠) . لسان العرب . القاهرة : دار المعارف .
- رشاد عبد العزيز موسى (٢٠٠٣) : الإيثار وعلاقته بالصحة النفسية وبعض المتغيرات النفسية ،
مجلة كلية التربية ، العدد (١١١) الجزء الثاني ، جامعة الأزهر ، القاهرة .
- سهير عبد العزيز محمد (١٩٩١) . دراسة ميدانية في علم الاجتماع البدوي . القاهرة : مكتبة دار
المعارف .
- صفوت فرج (١٩٩١) . التحليل العاملي في العلوم السلوكية . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- فؤاد أبو حطب ، أمال صادق (١٩٩٦) . مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم
النفسية والتربوية والاجتماعية . القاهرة : الأنجلو المصرية .
- فؤاد أبو حطب ، سيد عثمان ، أمال صادق (١٩٩٣) . التقويم النفسي . القاهرة : الأنجلو المصرية .
- المعجم الوسيط (٢٠٠١) . مجمع اللغة العربية . القاهرة : الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية .
- Adolphs, R. (2001). The neurobiology of social cognition. Current
Opinion in Neurobiology, 11, 231-239.
- Adolphs, R., Damasio, H., Tranel, D., Cooper, G., & Damasio, A.
(2000). A role for somatosensory cortices in the visual recognition
of emotion as revealed by three-dimensional lesion mapping. The
Journal of Neuroscience, 20, 2683-2690.
- Aronfreed , J.(1970). The socialization of altruistic and sympathetic
behavior: some theoretical and experimental analysis .In Macaulay
, J., & Berkowitz , L., (Eds.), Altruistic and helping behavior (pp.
103-126).New York : Academic Press.
- Ashton, M, Paunonen, S, Helmes, E.,& Jackson, D.(1998). Kin
altruism reciprocal altruism and the big five personality factors.
Evolution and Human Behavior , 19, 243-255.
- Azarow, J., Manley, M., Koopman, A., Platt-Ross, A., Butler, L.,
Spiegel, D.(2003). American expressions of altruism and
generativity in the aftermath of the September, 11, Terrorist
attacks. Psicología Política, (27), 37-58.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A
social-cognitive theory. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Barber , N.(2004). Kindness in a cruel world : the Evolution of
Altruism .New York : Prometheus Books.

- Barbetta , F.(2002). An exploration of the relationship between empathy, forgiveness others and self-forgiveness. PHD unpublished , Chestnut Hill College , Philadelphia , Pennsylvania.
- Barclay, P. (2004). Trustworthiness and competitive altruism can also solve the “tragedy of the commons”. *Evolution and Human Behavior*, 25, 209–220.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S.(2004). The empathy quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *J. Autism Dev. Disord.* 34 (2), 163–175.
- Barr , J.(2005).The development of empathy in adolescents attending a just community alternative high school. PHD unpublished in Psychology, New York University.
- Batson , C. (1991). The altruism question : Toward a social – psychological answer .Hillsdale , NJ: Erlbaum Publisher.
- Batson , C.(1997). Self –other merging and the empathy –altruism hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology* , 73, 517-522.
- Batson, C. (2002). Addressing the Altruism Question Experimentally. In *Altruism and Altruistic Love: Science, Philosophy, and Religion in Dialogue*, New York: Oxford Univ. Press.
- Batson, C., &Ahmad, N., (1999). Two threats to the common good: self-interested egotism and empathy-induced altruism. *Pers Soc Psychol Bull* ,25 , 3-16.
- Batson, C., Sager, K., Garst, E., Kang, M., Rubchinsky, K., & Dawson, K. (1997). Is empathy-induced helping due to self–other merging? *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 495–509.
- Batson, C.,& Ahmad, N. (2001). Empathy - induced altruism in a prisoner’s dilemma II: What if the target of empathy has defected? *European Journal of Social Psychology*, 31(1), 25-36.
- Batson, D.& Shaw, L.(1991). Evidence for altruism: Toward a pluralism of prosocial motives .*Psychological Inquiry* , 2, 107-122.
- Becker , P., & Dhingra , P.(2001). Religious involvement and volunteering : Implication for civil society .*Sociology of Religion* , 62(3), 315-335.
- Belicki, K., DeCourville, N . Michalica, K., Stewart-Atkinson, T., &Williams, C.(2003). What does it mean to forgive ? Paper presented to the annual meeting of the Canadian Psychology associated , Hamilton, On.

- Belicki, K., Rourke, J., & McCarthy, M. (2007). Potential dangers of empathy and related conundrums. In Malcolm, DeCourville, N., & Belicki, K. (Eds.), *Women's perspectives on the complexities of forgiveness* (pp. 163–183). New York : Routledge .
- Bell , J., Grekul , L., Lamba, N., Minas , C., & Harrel , W. (1995). The impact of cost on students helping behavior .*Journal of Social Psychology* , 135, 49-56.
- Berecz, J. (1998). *Beyond shame and pain :forgiving yourself and others* .Ohio :CSS Publishing.
- Bereczkei, T., Birkas, B., & Kerekes, Z. (2010). Towards strangers in need: costly signaling in an industrial society. *Evolution and Human Behavior*, 31 , 95–103.
- Bereczkei, T., Birkas, B., & Kerekes, Zs. (2007). Public charity offer as a proximate factor of evolved reputation-building strategy: An experimental analysis of a real-life situation. *Evolution and Human Behavior*, 28, 277–284.
- Berry, J. , Worthington, E., O'Connor, L., Parrott, L., & Wade, N. (2005). Forgiveness, vengeful rumination, and affective traits. *Journal of Personality review*, 73, 1–43.
- Berry, J., Worthington ,L., Parrott ,L., O'connor, L., & Wade, N. (2001). Dispositional forgiveness: Development and construct validity of the transgression narrative test of forgiveness (TNTF). *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 1277-1290.
- Berthoz, S., Grèzes, J., Armony, J. , Passingham, R., & Dolan, R. (2006). Affective response to one's own moral violations. *NeuroImage*, 31(2), 945–950.
- Blair, R. (2007). Empathy dysfunction in psychopathic individuals. In Farrow , T., & Woodruff, P. (Eds.), *Empathy in mental illness* (pp. 1–16). New York: Cambridge University Press.
- Blau, P. (1964). *Exchange and power in social life*. New York: John Wiley and Sons.
- Bohart , A., & Greenberg , L. (1997). Empathy : Where are we and where do we go from here. In Bohart , A., & Greenberg , l. (Eds.), *Empathy Reconsidered : new directions in psychology* (pp. 419-449). Washington , DC: American Psychological Association.
- Bowles, S., & Gintis, H. (2004). The evolution of strong reciprocity: Cooperation in heterogenous populations. *Theoretical Population Biology*, 65, 17–28.
- Brose , L., Rye , M., Lutz, C., & Ross , S. (2002). Forgiveness and the five-factor model of personality .Poster session presented at the 11

- th annual convention of the American Psychological Association , Chicago.
- Brose ,L., Rye ,M., Lutz-Zois , C., & Ross, S.(2005). Forgiveness and personality traits. *Personality and Individual Differences*, 39 , 35–46.
- Brown , R.(2003). Measuring individual differences in the tendency to forgive: construct validity and links with depression . *Personality and Social Psychology Bulletin* , 29 , 759-771.
- Brown, J., & Dunn, J. (1996). Continuities in emotional understanding from 3 to 6 years. *Child Development*, 67, 789–802.
- Brown, L., Bradley, M., & Lang, P. (2006). Affective reactions to pictures of in-group and out group members. *Biol. Psychol.* 71 (3), 303–311.
- Brown, R., & Phillips, A.(2005). Letting bygones be bygones :Further evidence for the validity of the tendency to forgive scale . *Personality and Individual Differences*, 38, 627-638.
- Brunel, F., & Nelson, M.,(2000). Explaining gendered responses to “help-self” and “help-others” charity ad appeals: the mediating role of world-views. *J Advert*, 29 ,15-28.
- Burnette, J. , Davis, D. Green, J., Worthington, E., & Bradfield, E. (2009). Insecure attachment and depressive symptoms: The mediating role of rumination, empathy, and forgiveness. *Personality and Individual Differences*, 46, 276–280.
- Cardozo, B., Kaiser, R., Gotway, C. , & Agani, F. (2003). Mental health, social functioning, and feelings of hatred and revenge of Kosovar Albanians one year after the war in Kosovo. *Journal of Traumatic Stress*, 16, 351–360.
- Chiao, J., Mathur, V., Harada, T., & Lipke, T. (2009). Neural basis of preference for human social hierarchy versus egalitarianism. *Ann. N.Y. Acad Sci*, 1167, 174–181.
- Ciaramicoli ,A., & Ketcham , K.(2000).The power of empathy. New York .
- Clark, M., & Mills , J.(1993).The difference between communal and exchange relationships : What it is and is not . *Personality and Social Psychology Bulletin* , 19, 684-691.
- Cline, G.(2009) Predictive factors of emotional acceptance . PDH in Psychology . The Graduate College at the University of Nebraska.
- Colby, A., & Damon, W. (1992). *Some do care: Contemporary lives of moral commitment*. New York : Free Press.

- Constantine , M., & Gainor , K.(2001) Emotional intelligence and empathy : Their relation to multi-cultural counseling knowledge and awareness. *Professional School Counseling* , 5(2), 131-137.
- Cosmides, L. (1989). The logic of social exchange: Has natural selection shaped how humans reason? Studies with the Wason selection task. *Cognition*, 31, 187–276.
- Davis , M.(1980). Interpersonal reactivity index. St. Petersburg, Fl: Eckerd college .
- Davis , M.,& Franzoi , S.(1991). Stability and changes in adolescent self-consciousness and empathy .*Journal of Research in Personality* , 25, 70-87.
- Davis, M.(1983).Measuring individual differences in empathy : Evidence for a multidimensional approach .*Journal of Personality & Social Psychology* , 44, 113-126.
- Davis, M.(1996). Empathy: A social psychology approach. Madison : Brown & Benchmark Publishers.
- Davis, S. (1997). *Psychology two*. NJ: Prentice Hall.
- De Paul , J., &Guibert ,M.(2008). Empathy and child neglect: A theoretical model. *Child Abuse & Neglect*, 32 , 1063–1071.
- De Vignemont , F.,& Singer , T.(2006).The empathic brain :how , when and why ? *Trends Cogn Sci* , 10, 435-441.
- De Waal, F.(2008). Putting the altruism back into altruism: the evolution of empathy. *Annu. Rev. Psychol*, 59 (1), 279–300.
- Decety, J., &Grèzes, J.(2006). The power of simulation: imagining one's own and other's behavior. *Brain Res.* 1079 (1), 4–14.
- Decety, J., &Jackson, P. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behav. Cogn. Neurosci. Rev.* 3 (2), 71–100.
- Dulin, P., Hill, R. , Anderson, J., & Rasmussen, D. (2001). Altruism as a predictor of life satisfaction in a sample of low-income older adult service providers. *Journal of Mental Health & Aging*, 7(3), 349-360.
- Eckel, C. and Grossman, P. (2004). Giving to Secular Causes by the Religious and Nonreligious: An Experimental Test of the Responsiveness of Giving to Subsidies. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 33(2), 271–289.
- Einolf , C.(2006). The roots of altruism : a gender and life course perspective. PHD unpublished. University of Virginia.
- Eisenberg , N., & Fabes , P.(1998). Prosocial development .In Damon , W., & Eisenberg , N.(Eds.), *Handbook of Child Psychology* (5th ed ., Vol. 3, pp. 701-778).New York : Wiley.

- Eisenberg , N., & Miller, P.(1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviours .Psychological Bulletin , 101, 91-119
- Eisenberg ,N., Carlo , G., Murphy , B., & Van Court , P.(1995). Prosocial development in late adolescence : A longitudinal study . Child Development , 66 , 1179-1197.
- Eisenberg, N. (2000). Empathy and sympathy. In Lewis ,M., & Haviland-Jones , J (Eds.), Handbook of emotions (2nd ed., pp. 677-691). New York : Guilford Press .
- Eisenberg,N.,&Fabes, R.(1999). Emotion, emotional-related regulation , and quality of socioemotional functioning .In Balter , L., &Tamis- LeMonda, C.(Eds.), Child Psychology : A handbook of contemporary issues (PP. 318-335). New York , Ny: Psycholgy Press.
- Enright , R. &Fitzibbons, R.(2000).Helping clients forgive :An empirical guide for resolving anger and restoring hope. Washington, DC. American Psychological Association.
- Enright, R., & the Human Development Study Group (1992) The moral development of forgiveness. In: Kurtines, W., & Gewirtz , J. (Eds.) Handbook of moral behavior and development (Vol. 1: 123-152), Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Enright, R., Santos, M.,& Mobuk, R.(1989). The adolescent as forgiver. Journal of Adolescent, 12, 95-110.
- Exline , J., Worthington, E., Hill, P.,& McCullough , M.(2003). Forgiveness and justice :A research agenda for social and personality psychology . Personality and Social Psychology Review, 7(4), 337-348.
- Farrow, T. (2007). Neuroimaging of empathy. In Farrow, T., & Woodruff, W. (Eds.), Empathy in mental illness. Cambridge University Press, pp. 201-216.
- Farrow,T. , Zheng, Y., Wilkinson, I. , Spence, S., Deakin, J. ,& Tarrier, N. (2001). Investigating the functional anatomy of empathy and forgiveness. Neuroreport : For Rapid Communication of Neuroscience Research, 12, 2433-2438.
- Fehr, E., Fischbacher, U.,& Ga¨chter, S.(2002). Strong reciprocity, human cooperation and the enforcement of social norms. Hum. Nat. 13, 1-25.
- Fehr, E.,& Fischbacher, U.(2003). The nature of human altruism. Nature, 425, 785-791.
- Fiddick, L., Cosmides, L., & Tooby, J. (2000). No interpretation without representation: The role of domain-specific representations and inferences in the Watson selection task. Cognition, 77, 1-79.

- Fincham , F., Paleari , F., & Regalia , C.(2002).Forgiveness in marriage : the role of relationship quality ,attributions , and empathy . *Personal Relationships* , 9(1), 27-37.
- Findlay, L. , Girardi, A., & Coplan, R. (2006). Links between empathy, social behaviour, and social understanding in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 347–359.
- Flanigan , B.(1996). Forgiving yourself : A step by step guide to making peace with your mistake and getting on with your life . New York :Simon & Schuster Macmillan.
- Gable, S. , & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9, 103–110.
- Gault, B. , & Sabini, J. (2000). The roles of empathy, anger, and gender in predicting attitudes toward punitive, reparative, and preventative public policies. *Cognition and Emotion*, 14, 495–520.
- George , D., Carroll , P., Kersnick , R., & Calderon , K.(1998). Gender –related patterns of helping among friends .*Psychology of Women Quarterly* , 22 , 685-704.
- Gerstel, N. (2000). The third shift: gender and care work outside the home . *Qualitative Sociology*, 23, 467-483.
- Gintis, H., Smith, E., & Bowles, S.(2001). Costly signaling and cooperation. *J. Theor. Biol*, 213, 103–119.
- Gittell, R. & Tebaldi, E. (2006). Charitable Giving: Factors Influencing Giving in U.S. States. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 35(4):721–736.
- Goertzen, L.(2002). Conceptualizing forgiveness within the context of a reversal theory framework : the role of personality , motivation and emotion . Unpublished PHD, University of Windsor, Canada.
- Grunberg, N., Maycock , V., & Anthony , B. (1985). Material altruism in children. *Basic and Applied Social Psychology* , 6(1), 1-11.
- Hall , J., & Fincham , F.(2005). Self- forgiveness : the stepchild of forgiveness research . *Journal of Social and Clinical Psychology* , 24, 621-637.
- Hamilton, W. (1964a). The genetical evolution of social behaviour. I. *Journal of Theoretical Biology*, 7, 1–16.
- Hamilton, W. (1964b). The genetical evolution of social behaviour. II. *Journal of Theoretical Biology*, 7, 17–52.
- Harris,A.,Thoresen, C., & Lopez, S.(2007). Integrating positive psychology into counseling : Why and (when appropriate)how . *Journal of Counseling & Development* , 85, 3-13.

- Hartley , C.(2006). An altruistic approach to social skills education in high schools . PHD in Education , University of Laverne.
- Hein, G., Singer, T. (2008). I feel how you feel but not always: the empathic brain and its modulation. *Curr. Opin. Neurobiol.* 18 (2), 153–158.
- Hill, E. (2001). Understanding forgiveness as discovery: Implications for marital and family therapy. *Contemporary Family Therapy*, 23, 369–384.
- Hodgson, L. , & Wertheim, E. (2007). Does good emotion management aid in the process of forgiving? An examination of the role of multiple dimensions of empathy in the relationship between emotion management and forgiveness of self and others. *Journal of Social and Personal Relationships*, 24, 931–949.
- Hoffman , M.(2000). Empathy and moral development : implications for caring and justice .New York : Cambridge University Press.
- Holeman , V.(1999). Mutual forgiveness: A catalyst for relationship transformation in the moral crucible of marriage. *Marriage and Family A Christian Journal*, 2(2), 147-157.
- Hupfer, M.,(2006). Helping me, helping you: self-referencing and gender roles in donor advertising. *Transfusion* ,46 , 996- 1005.
- Independent Sector.(2003).Experience at Work: Volunteering and Giving Among Americans Fifty and Over. Washington, DC: Independent Sector.
- Jeffries , V.(1998). Virtue and the altruistic personality .*Sociological Perspectives* , 41, 151-167.
- Jolliffe , D., & Farrington , D.(2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29 , 589–611
- Jolliffe , D.,& Farrington ,D.(2004).Empathy and offending :A systematic review and meta-analysis .*Aggress Violent Behav*, 9 , 441-476.
- Karremans , J., Vanlange , P., Ouwekerk , J., & Kluwer, E.(2003). When forgiving enhances Psychological well –being : the role of interpersonal commitment. *Journal of Personality and Social Psychology* ,84, 1011-1026.
- Keung , H.(2003). The relationship of the family social environment , peer influences and peer relationships to altruistic orientation in Chinese children . *The Journal of Genetic Psychology* , 164(3), 267-274.
- Klein, K. , & Hodges, S. (2001). Gender differences, motivation, and empathic accuracy: When it pays to understand. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 720–730.

- Kmiec , S.(2009) An Analysis of Sex Differences in Empathy and Forgiveness. MA in Psychology, The Faculty of the Department of Psychology , East Carolina University.
- Konstam , V., Chernoff , M.,& Deveney , S.(2001). Toward forgiveness : the role of shame , guilt , anger and empathy . Counseling and Values , 46, 26-39.
- Korchmarosi, J., &Kenny , D.(2007). Emotional closeness as a mediator of the effect of genetic relatedness on altruism . American Psychological Society , 12(3), 262-265.
- Krebs, D.(1991). Altruism and egoism : A false dichotomy? Psychological Inquiry , 2, 137-139.
- Krueger, D.(2003). Evolution and altruism combining psychological mediators with naturally selected tendencies. Evolution and Human Behavior, 24 ,118-125.
- Krueger, R. , Hicks, B. , & McGue, M. (2001). Altruism and antisocial behavior: Independent tendencies, unique personality correlates, distinct etiologies. Psychological Science, 12(5), 397-402.
- Kulik, L.(2002).Perceived effects of voluntarism on marital life in late adulthood .Journal of Sociology and Social Welfare , 29(2), 35-51.
- Ladd, E. (1999). The Ladd Report. New York: Free Press.
- Lamm, C., Batson, C., &Decety, J., (2007). The neural substrate of human empathy: effects of perspective-taking and cognitive appraisal. J. Cogn. Neurosci, 19 (1), 42-58.
- Lasaleta , J.(2007). Shame , guilt and forgiveness the relationship between self-conscious emotions and propensity to forgive .PHD in Psychology , York University , Toronto.
- Lawler, K., Younger, J., Piferi, R., Billington, E., Jobe, R., Edmondson, K., &Jones, W.(2003). A change of heart : cardiovascular correlates of forgiveness in response to interpersonal conflict. Journal of Behavioral Medicine,26(5),373-393.
- Litvack-Miller, W., McDougall, D., & Romney, D. (1997). The structure of empathy during middle childhood and its relationship to prosocial behavior. Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 123, 303-324.
- Macaskill,A.,Maltby,J.,&Day, L.(2002).Forgiveness of self and others and emotional empathy. Journal of Social Psychology,142,663-667.
- Malcolm , W.,& Greenberg ,L.(2000). Forgiveness as a process of change in individual Psychotherapy. In Mccullough, M.,

- Pargament , K., & Thoresen, C.(Eds.), Forgiveness : Theory , research and practice (PP. 179-202), New York: Guilford.
- Markman , L.(2002). The impact of school culture on adolescents ' Prosocial motivation. Dissertation Abstract International : Section B :The sciences & Engineering , 62 , 6024.
- McAdams, D., & de St. Aubin, (Eds), (1998). Generativity and adult development: How and Why We Care for the Next Generation. Washington, DC : American Psychological Association.
- McAdams, D., Ann ,D., de St. Aubin, & Elizabeth, M. (1997). Stories of commitment: The psychosocial construction of generative lives. Journal of Personality and Social Psychology, 72(3), 678-694
- McCullough ,M .(2000).Forgiveness as human strength : Theory , measurement and links to well-being. Journal of Social and Clinical Psychology, 19, 43-55.
- McCullough ,M .,&Witvliet , C.(2002). The Psychology of forgiveness . In Synder , C., & Lopez , S.(Eds.), Handbook of positive Psychology (PP. 446-458), New York: Oxford University.
- McCullough ,M.(2001).Forgiveness, Who does it and how do they do it ? American Psychological Society, 10, 194-197.
- McCullough, M. , Exline, J. , & Baumeister, R. (1998c). An annotated bibliography of research on forgiveness and related concepts. In Worthington, E. (Ed.), Dimensions of forgiveness (pp. 193-317). Philadelphia: Templeton Foundation Press.
- McCullough, M. , Fincham, F. , & Tsang, J. (2003). Forgiveness, forbearance, and time: The temporal unfolding of transgression-related interpersonal motivations. Journal of Personality and Social Psychology, 84, 540-557.
- McCullough, M. , Rachal, K. , Sandage, S. , Worthington, E. , Brown, S. , & Hight, T. (1998b). Interpersonal forgiving in close relationships II: Theoretical elaboration and measurement. Journal of Personality and Social Psychology, 75, 1586-1603..
- McCullough, M., Rachal, K. , Sandage, S., Worthington, E., Brown, S. , & Hight, T. (1998a). Interpersonal forgiving in close relationships: II. Theoretical elaboration and measurement. Journal of Personality and Social Psychology, 73, 321-336
- Milinski, M., Semmann, D., &Krambeck, H.(2002). Reputation helps solve the 'tragedy of the commons'. Nature, 415, 424-426.
- Milinski, M., Semmann, D., Bakker, T., & Krambeck, H. (2001). Cooperation through indirect reciprocity: Image scoring or standing strategy? Proceedings of Royal Society, 268, 2495-2501.
- Monroe, K. (2002). Explicating Altruism. In Altruism and Altruistic Love: Science, Philosophy and Religion in Dialogue, Post, S.,

- Underwood, A., Schloss, J., & Hurlbut, W.(Eds.), 106-122. New York: Oxford Univ. Press.
- Moore, B.(1990).The origins and development of empathy .Motivation and Emotion ,14 , 75-80.
- Morse, J., Anderson, G., Bottorff, J., Yonge, O., O'Brien, B.,& Solberg, S., (1992). Exploring empathy: a conceptual fit for nursing practice? Image J Nurs Sch ,24 , 273-280.
- Mount, J.(2001).Why donors give. in Steven, O. (Ed.), The nature of the nonprofit Sector. Boulder, Colorado: Westview, 331-7.
- Mutchler, J., Burr, B., &Caro, F. (2003). From paid worker to volunteer: Leaving the paid workforce and volunteering in later life. Social Forces , 81(4), 1267-1293.
- Nakao,H.,&Itakura,S.(2009).An Integrated View of Empathy: Psychology, Philosophy, and Neuroscience. Integr Psych Behav ,43,42-52
- Newberg, A., D'Aquili, E., Newberg, S.,& Demarici, V.(2000). The neuropsychological correlates of forgiveness. In McCullough, M., Pargament, K., & Thoresen, C.(Eds.), Forgiveness : theory , research and practice (PP.91-110), New York: Guilford.
- Nussbaum, M.(2001).Upheavals of thought : the intelligence of emotions. Cambridge : Cambridge University Press.
- Oliner, S.(2003). Do unto others : extraordinary acts of ordinary people .Boulder , Co : Westview Press.
- Olsson, A., &Ochsner, K. (2008). The role of social cognition in emotion. Trends Cogn. Sci, 12 (2), 65-71.
- Paleari, F., Regalia, C., & Fincham, F. (2005). Marital quality, forgiveness, empathy, and rumination: A longitudinal analysis. Personality and Social Psychology Bulletin, 31, 368-378.
- Park, J., & Smith, C.(2000).To whom much has been given , religious capital and community voluntarism among churchgoing protestants .Journal for the Scientific Study of Religious , 39(3), 272-286.
- Paul, A.,& Lange,V.(2008).Does Empathy Trigger Only Altruistic Motivation? How About Selflessness or Justice? [Emotion](#), 89 (6) 766-774.
- Penner, L., (2002). Dispositional and Organizational Influences on Sustained Volunteerism: An Interactionist Perspective. Journal of Social Issues, 58 (3), 447-67.
- Pithers, W.(1999). Empathy .Journal of Interpersonal Violence , 14 , 257-285.
- Post, S., Johnson, B., McCullough, M., & Schloss, J.(2003). Research on Altruism and love :an annotated bibliography of major

- studies in psychology , evolutionary biology and theology .Philadelphia : Templeton Foundation Press.
- Preston, S., & de Waal, F.(2002). Empathy: its ultimate and proximate bases. *Behav. Brain Sci.* 25 (1), 1–20 .
- Rachlin, H., & Jones, B.(2008). Altruism among relatives and non-relatives. *Behavioural Processes*, 79 , 120–123.
- Ramia, P.(2005).Developing altruism and empathy in Ecuadorian college students :Impact of a mandatory service –learning course. PHD unpublished , School of Education Boston University .
- Rangganadhan , A., & Todorov , A. (2010). Personality and self – forgiveness : the roles of shame , guilt , empathy and conciliatory behavior .*Journal of Social and Clinical Psychology* , 29(1), 1-22.
- Rhoads, S. (2004). Taking sex differences seriously. San Francisco: Encounter Books.
- Ristovski,A.,&Wertheim,E.(2005).The effects of source of compensation and trait empathy on forgiveness and satisfaction with outcome in the criminal context .*Australian Psychologist*,40, 63-69.
- Rizkalla , L.,Wertheim ,E.,&Hodgson ,L.(2008). The roles of emotion management and perspective taking in individuals' conflict management styles and disposition to forgive .*Journal of Research in Personality*. In Press. On line ScienceDirect.
- Rooney, P., Steinberg, K., and Schervish, P. (2004). Methodology Is Destiny: The Effect of Survey Prompts on Reported Levels of Giving and Volunteering. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 33(4), 628–654.
- Root ,L.,& McCullough, M. (2007). Low-cost interventions for promoting forgiveness. In L'Abate, L.,(Ed.), *Low-cost approaches to promote physical and mental health: Theory, research, and practice* (pp. 415-434). New York: Springer Science + Business Media.
- Rossi, A., (2001). *Caring and doing for others: Social responsibility in the domains of work, family, and community*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ruby, P., & Decety, J. (2004). How would you feel versus how do you think she would feel? A neuroimaging study of perspective taking with social emotions. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 16,988–999.
- Rueckert, L., & Pawlak, T. (2000). Individual differences in cognitive performance due to right hemisphere arousal. *Laterality*, 5, 77–89.
- Rushton,J., Chrisjohn, R ., & Fekken, G. (1981).The Altruistic Personality and the Self-Report Altruism Scale. *Personality and individual differences*, 2, 293-302.

- Rye, M., Loiacono, D., Folck, C. , Olszewski, B. , Heim, T., & Madia, B. (2001). Evaluation of the psychometric properties of two forgiveness scales. *Current Psychology*, 20, 260–277.
- Sandage , S.(2005).Inter-subjectivity and the many faces of forgiveness : commentary on paper by Stephen Wanhg . *Psychoanalytic Dialogues* , 15 , 17-32.
- Sandage , S., Worthington, E., Hight, T., & Berry, J.(2000). Seeking forgiveness: Theoretical context and an initial empirical study . *Journal of Psychology and Theology*, 28, 21-35.
- Schieman, S., & Van Gundy, K. (2000). The personal and social links between age and self-reported empathy. *Social Psychology Quarterly*, 63, 152–174
- Schroeder , D., Louis , A., John , F., &Gane , A.(1995). The psychology of helping and altruism , in Philip, G. (Ed.), *McGraw Hill series on socially psychology* . San Francisco : McGraw Hill.
- Seligman , M. & Csikszentmihalyi , M.(2000). Positive psychology :An introduction .*American Psychologist*, 55, 5-14.
- Seligman , M.(2002). Authentic happiness : using the new positive Psychology to realize your potential for lasting fulfillment , New York , Free Press.
- Sells, J., & Hargrave , T.(1998). Forgiveness :A review of the theoretical and empirical literature. *Journal of Family Therapy* , 20, 21-36.
- Selman , R.(1980).The growth of interpersonal understanding .New York :Academic Press.
- Semmann, D., Krambeck, H., & Milinski, M. (2005). Reputation is aluable within and outside one's social group. *Behavioral Ecology and sociobiology*, 57, 611–616.
- Shamay-Tsoory, S. , Tomer, R., Berger, B. , & Aharon-Peretz, J.(2003).Characterization of empathy deficits following prefrontal brain damage: The role of the right ventromedial prefrontal cortex. *Cognitive Neuroscience*, 15, 324–337.
- Simpson , B., &Willer , A.(2008). Altruism and indirect reciprocity : The interaction of person and situation in prosocial behavior , social , psychology .*Quarterly* , 71(1), 37-52.
- Singer, T., Seymour, B., O'Doherty, J., Stephan, K., Dolan, R.,& Frith, C.(2006).Empathic neural responses are modulated by the perceived fairness of others. *Nature*, 439 (7075), 466–469.
- Sinha, R.(2008).Road to forgiveness : the influence of individual differences ,a apology and perspective taking. MA Unpublished , Department of Psychology , Michigan State University .

- Smith, E.(2000). Human cooperation : perspectives from behavioral ecology. In Hammerstein, P. (Ed.), Genetic and Cultural Evolution of Cooperation (pp. 401–428). Cambridge, MA: MIT Press.
- Smith, T.(2003).Altruism in Contemporary America: A Report from the National Altruism Study. Chicago: National Opinion Research Center.
- Sober, E. (2002). The ABCs of altruism. In Post, L., Underwood, L., Schloss,J. & Hurlbut , W. (Eds.), Altruism & altruistic love (pp. 17-28). London: Oxford University Press.
- Spain, D. (2001). How women saved the city. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Staub , E.(1987). Commentary on part 1. In Eisenberg , N., & Strayer , N.(Eds.), Empathy and its development (PP. 103-115). New York: Cambridge University Press.
- Steele ,W., Schreiber , G., Guiltinan ,A., Glynn ,S., Wright., D & Kessler, D.(2008). The role of altruistic behavior, empathetic concern, and social responsibility motivation in blood donation behavior. Transfusion, Vol. 48, 43-54.
- Stewart-Williams , S.(2007).Altruism among kin vs. nonkin: effects of cost of help and reciprocal exchange. Evolution and Human Behavior , 28 ,193– 198
- Stutz , F., & Crispino , M. (2007). Empathy as an Indicator of Subsequent Altruistic Behavior. Journal of Undergraduate Psychological Research , Vol. 2 , 6-10.
- Takahashi, N., & Mashima, R. (2006). The importance of subjectivity in perceptual errors on the emergence of indirect reciprocity. Journal of Theoretical Biology, 243, 418–436.
- Tangney , J., Fee , R., Reinsmith , C., Boone , A., & Lee , J.(2000). Assessing individual differences in the propensity to forgive . Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association .Boston , MA.
- Tankersley , D., Stowe ,C.,& Huettel , S.(2007). Altruism is associated with an increased neural response to agency . Nature Neuroscience, 10 (2) , 150-151.
- Thoits, P.,& Hewitt, H. (2001). Volunteer work and well-being. Journal of Health and Social Behavior, 42,115-131.
- Thomas , G.(2000). The forgiveness factor .Christianity Today , 44, 38-45.
- Thompson , L., Snyder , C., Hoffman , L., Michael , S., Rasmussen , H., Sillings , L., et al .(2005).Dispositional forgiveness of self , others and situations .Journal of Personality , 73 , 2, 313-359.

- Toppe, C., Kirsch, A., & Michel, T.(2001). Giving and volunteering in the United States: Findings from a national survey. Washington, DC: Independent Sector.
- Toussaint, L., & Webb, J.(2005).Gender differences in the relationship between empathy and forgiveness . Journal of Social Psychology , 145, 673-685.
- Trivers, R. (1971). The evolution of reciprocal altruism. Quarterly Review of Biology, 46, 35-57.
- Viadero, D.(2004). Declaration calls for more caring environments in schools. Education Week , 8, p.10.
- Wallace, H., Exline, J., & Baumeister, R.(2008). Interpersonal consequences of forgiveness. Does forgiveness deter or encourage repeat offences ? Journal of Experimental Social Psychology , 44, 453-460.
- Welton, G., Hill, P., & Seybold, K.(2008).Forgiveness in the Trenches: Empathy, Perspective Taking, and Anger. Journal of Psychology and Christianity , 27(2) , 168-177
- Wilson, J., and Musick, M.(1997). Who cares? Towards an integrated theory of volunteer work. American Sociological Review, 62(5), 694-713.
- Witvliet, C., Ludwig, T., Vander, A., & Laon, K.(2001). Granting forgiveness or harboring grudges implications for emotion, physiology and health, Psychological Science, 12, 117-123.
- Worthen, M.(2000).The role of empathy in adolescent friendship . Dissertation abstract international : Section B: The Sciences and Engineering , 61(2-B), 1116.
- Worthington, E. (2001). Five steps to forgiveness. New York :Crown.
- Luskin, F. (Ed.), Forgive for good. San Francisco: Harper.
- Worthington, E. (Ed.). (2005). Handbook of forgiveness. New York: Routledge.
- Wright, R.(1995). The evolution of despair .Time , 146(9), 50-57.
- Zechmeister, J., & Romero, C. (2002). Victim and offender accounts of interpersonal conflict: Autobiographical narratives of forgiveness and unforgiveness. Journal of Personality and Social Psychology, 82, 675-686.
- Zethren, K.(2002).A two – dimensional model of cognitive empathy: An empirical study .PHD unpublished , Faculty of Graduate School , University of Southern California.

د/ السيد كامل الشربيني منصور
أستاذ الصحة النفسية المساعد كلية التربية بالعريش
جامعة قناة السويس.

البحث الحادي عشر :

" التأسيس الإسلامي للقيادة الإدارية "

" التأصيل الإسلامي للقيادة الإدارية "

د / حامد محمد علي الشمراني
المشرف التربوي بمكتب التربية والتعليم
بمحافظة القنفذة

• الإطّار العام للبحث :

• مقدمة:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا ونبينا محمد وعلى آله وصحبه ومن سار على نهجه إلى يوم الدين وبعد:

فإن القيادة في الإسلام لها مكانة رفيعة ومنزلة عظيمة حيث أنها تشمل جوانب متعددة تتعلق بأمور المسلمين المختلفة السياسية والإدارية والتربوية والاقتصادية.

ولعلي لمست قصوراً في بحث هذا الجانب المهم من المنظور الإسلامي حيث أن كم البحوث في هذا الجانب لا يقارن بكم البحوث عن القيادة في الفكر الإداري الحديث، وقد اتضح لي هذا من خلال ترددي على المكتبة المركزية بالجامعة والبحث في جهاز الحاسب الآلي عن المصادر والمراجع التي لها علاقة بموضوع القيادة الإدارية في الإسلام ولعل قلة الوعي بالمرورث الإسلامي للقيادة هو السبب في ذلك.

• مشكلة الدراسة :

القيادة ظاهرة اجتماعية مرتبطة بالوجود المشترك لشخصين أو أكثر، فهي تماماً كالإدارة في كونها ضرورة اجتماعية لتنظيم علاقات أفراد المجتمع الواحد ذي الهدف الواحد المشترك بين أفراد ذلك المجتمع، والإسلام يحرص على النظام للجماعة، ويحث دائماً على تحديد القيادة للجماعة عن طريق اتفاق الجماعة نفسها على شخص معين يتميز من بينهم بحسن القيادة والتوجيه لهم ولأمورهم.

وتتأكد حتمية القيادة كحضوره للجماعة مما يروى عن الرسول ﷺ في قوله: "ولا يحل لثلاثة يكونوا بفلاة من الأرض إلا أمروا عليهم أحدهم"، كما روى قوله عليه السلام: "إذا خرج ثلاثة في سفر فليؤمرا عليهم أحدهم".

ونلاحظ من قراءة الحديثين أن حق اختيار القائد هو للجماعة، فما ينبغي أن يتسلط شخص معين فيفرض قيادته أو رئاسته على الجماعة، وإنما القائد الحقيقي هو الذي تختاره الجماعة وترتضيه نظراً لما يتحلى به من صفات ومميزات تنال رضاهم أو رضا أغليبيتهم إن لم يحظى بالإجماع الكلي. (أبو سن ١٤١٧هـ، ص ١٠٣).

والقيادة أمر تحتّمه الشريعة الإسلامية من واقع مصادرها الأساسية القرآن الكريم والسنة النبوية، وتحتّمه الطبيعة البشرية التي خلقها الله وخلق فيها

غريزة حب الاجتماع والتعاون لما فيه مصلحة مشتركة، وبالإجماع البشري تتحدد أهمية القيادة ووجوبها حتى تكون الحياة فوضى لا سراً لها وحتى لا يسود الجهال فتضطرب الأمور قال الشاعر:

لا يصلح الناس فوضى لا سراً لهم ولا حياة إذا جهالهم سادوا.

وتمتاز القيادة الإدارية الإسلامية بأنها قيادة وسطية كالإسلام الذي يحب الوسطية في كل شيء حتى قال الرسول ﷺ: "إذا أمرتكم بأمر فأتوا منه ما استطعتم". وكما نفهم وسطية القيادة من الأثر القائل: "إن هذا الأمر لا يصلح فيه إلا اللين في غير ضعف والقوى من غير عنف، (الضحيان، ١٤٠٧هـ، ص ١٤٩، ص ١٥٠).

إن الإداري المسلم يستشعر بوجوب القيادة لأن الرسول ﷺ قد حث على القيادة وأكد على أهميتها من خلال الأحاديث السابقة من هذا المنطلق رأى الباحث أن يكتب عن هذا الموضوع باعتباره من الأهمية بمكان . ويمكن تحديد أسئلة الدراسة فيما يلي:

- ٧ س١/ ما مفاهيم القيادة في الإسلام وفي الفكر الحديث؟
- ٧ س٢/ ما أسس تأصيل القيادة الإدارية؟
- ٧ س٣/ ما أهمية الصلاحية للقيادة؟
- ٧ س٣/ ما أنماط القيادة؟
- ٧ س٤/ ما مقومات القيادة الإسلامية ومعاييرها؟
- ٧ س٥/ ما هي صفات القائد الإداري المسلم؟
- ٧ س٦/ اذكر بعض النماذج من نظريات القيادة وموقف الإسلام منها؟
- ٧ س٧/ ما هو دور التربية الإسلامية في إعداد وتكوين واختيار القيادة التربوية الإسلامية؟
- ٧ س٨/ ما النتائج والتوصيات التي تم التوصل إليها في هذا البحث؟

• أهداف البحث :

- ٧ معرفة مفاهيم القيادة في الإسلام وفي الإدارة الحديثة.
- ٧ معرفة أهمية الصلاحية للقيادة.
- ٧ التعرف على أنماط القيادة.
- ٧ التعرف على مقومات القيادة الإسلامية ومعاييرها.
- ٧ التعرف على أركان القيادة الإسلامية.
- ٧ التعرف على صفات القائد الإداري المسلم.
- ٧ التعرف على بعض النماذج من نظريات القيادة وموقف الإسلام منها.

• حدود البحث :

- ٧ الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على التأصيل الإسلامي للقيادة.
- ٧ الحدود المكانية: محافظة القنفذة التعليمية.
- ٧ الحدود الزمانية: تمت هذه الدراسة في العام الدراسي ١٤٣٠ - ١٤٣١ هـ.

• أهمية الدراسة :

أكد الإسلام على أهمية القيادة وذلك لما ينتج عنها من تلبية لضرورة ملحة في المجتمع والقيادة فرضها الإسلام حفاظاً منه على وجود الجماعة وتماسكها واستمرارها حتى تحقق أهدافها في إشباع حاجات الفرد والمجتمع.

من هذا المنطلق رأى الباحث أنه من الأهمية بمكان الكتابة في هذا الموضوع ألا وهو القيادة وتأصيله من منظور إسلامي.

• مصطلحات البحث :

• التأصيل الإسلامي :

التأصيل في اللغة يأتي بعدة معانٍ، منها الأصل للشيء، أسفل كل شيء وجمعه أصول، وتأصيل الشيء إثبات أصله، ورجل أصيل ثابت الرأي والعقل وأصل الشجرة جذورها، ويقال: استأصلت هذه الشجرة أي ثبت أصلها، كما يأتي استئصال الشيء بمعنى قطعه وخلعه من جذوره. (لسان العرب، ابن منظور ص٦٨).

أما في الاصطلاح فيرى (يالجن، ١٤١٦هـ، ص٣٦) أنه "بناء العلوم الاجتماعية على نهج الإسلام" ص٣٦.

ويرى الحميدي (١٤٢٣هـ) أن "التأصيل الإسلامي هو بناء العلوم والمعارف على أصول الإسلام، وتوجيهها وفق مقاصده".

ومن هنا يتضح أن التأصيل الإداري هو بناء العلوم الإدارية على الكتاب والسنة، بما يحقق المصلحة العامة للأفراد والجماعات وفق القاعدة الفقهية "لا ضرر ولا ضرار".

أما الباحث فيعرفه بأنه بناء العلوم الاجتماعية على الأسس الإسلامية المستمدة من مصادر التشريع الإسلامي.

• القيادة :

يرى أبو سن (١٤١٧هـ) أن القيادة هي "القدرة على التنسيق والتوجيه لجهود شخصين أو أكثر لتحقيق الأهداف المنشودة بأعلى قدر من الكفاية والمشاركة من أفراد الجماعة".

أما الباحث فينظر للقيادة على أنها إعطاء الزعامة لشخص ما من قبل مجموعة من الأفراد ليصبح قائدا لهم فيستشير بأرائهم ويسمعون لتوجيهات ونصائحه..

• الدراسات السابقة :

7 دراسة (أبو صالحة، عبير عبد الرازق، ١٤٠٢هـ) بعنوان "القيادة التربوية في الإسلام، مضامينها وإمكانية تطبيقها في الحاضر". وكان الهدف من هذه الدراسة هو تأصيل القيادة من الناحية الإسلامية، وأبرز أهمية القيادة

التربوية في الإدارة الإسلامية، ومعايير اختيار القائد التربوي في الإسلام ومواصفات، والأسلوب الذي ينتهجه في قيادته. وقد استخدمت الباحثة في دراستها المنهج التاريخي والمقارن وكانت نتائج هذه الدراسة كما يلي:

- شمول الإسلام لمتطلبات السلوك القيادي المرغوب.
- إمكانية الاستفادة من المفاهيم التربوية الإسلامية في واقعنا المعاصر بكفاءة.
- أن الدراسات السابقة لتأصيل القيادة كانت متأثرة بالفكر الغربي في معظم أحوالها.
- أنه بالإمكان الخلوص إلى قيادة إسلامية قوية تطبق معايير السلوك الإسلامي في القرن العشرين لما يتوفر لها من تقدم هائل.

- 7 دراسة (الثبتي، فهد سعد، ١٤٠٣هـ) بعنوان "القيادة التربوية بين المفهوم الإسلامي والغربي" وكان الهدف من هذه الدراسة إبراز نظم القيادة التربوية السامية في إطار الشريعة الإسلامية، وبيان أن النظم الإسلامية ملىة بالحلول المختلفة التي تساعد البشرية على الخلاص من مشكلاتهم وتوضيح الأسس المتباينة للقيادة التربوية في الغرب وقصورها، حيث أنها من وضع البشر. وكان من نتائج هذه الدراسة ما يلي:
- شمول الشريعة الإسلامية للمجالات الإدارية والتربوية، وقوة الركائز التي اعتمدت عليها الإدارة في الإسلام.
 - الاستفادة من النظم الغربية في مجال الإدارة بعد الدراسة والتمحيص.
 - أن القيادة في الإسلام ذات أساس أخلاقي متين.
 - عالمية النظم الإسلامية في مجال التربية حيث الإنسان هو الأساس لها.

• الإطار النظري :

ويشمل:

- 7 مفاهيم القيادة في الإسلام وفي الإدارة الحديثة.
- 7 صلاحية القيادة.
- 7 أنماط القيادة.
- 7 مقومات القيادة الإسلامية ومعاييرها.
- 7 أركان القيادة الإسلامية.
- 7 صفات القائد الإداري المسلم.
- 7 نماذج من نظريات الإدارة وموقف الإسلام منها.
- 7 دور التربية الإسلامية في إعداد وتكوين واختيار القيادة التربوية الإسلامية.
- 7 دور القيادة الإسلامية بشأن الإدارة التربوية.

• السؤال الأول من أسئلة البحث: ما مفاهيم القيادة في الإسلام وفي الفكر

الحديث؟

لقيام أية قيادة على الجماعة هناك ثلاثة عناصر أساسية هي (أبو سن، ١٤١٧):

- 7 جماعة من الناس تبدأ بشخصين أو تزيد.

7 أن يكون لهذه الجماعة هدف مشترك يسعون لتحقيقه.
7 أن يقوم على الجماعة شخص يختارونه، أو يرتضونه كقائد ويتعاونون معه لتحقيق ذلك الهدف وبلوغ الغاية التي يرجونها، ولا بد هنا أن تثبت قدرة القائد على الإسهام في قيادة الجماعة وتقديمها نحو الاتجاه والهدف المرغوب، ولن يتأتى ذلك إلا عن طريق التفاعل الاجتماعي مع أتباعه حتى يعملوا كفريق متعاون منسجم وأن يكون القائد كفرد منهم يؤمن بما يؤمنون به ويلزم نفسه بما يلزمون به أنفسهم بل يسبقهم إلى ذلك فيكون لهم قدوة في كل ما يحقق لهم المنفعة وبلوغ الهدف.

ولقد اشتملت أغلب التعريفات للقيادة على ذكر عناصر القيادة الأساسية المذكورة قبلاً، الجماعة، والهدف، والشخص القائد للجماعة لبلوغ ذلك الهدف.

يعرفها فيغنر وبرستس في كتابهما "الإدارة العامة" بأنها: "فن التنسيق بين الأفراد والجماعات وشحن الهمم لبلوغ غاية منشودة".

وتعرفها مدرسة المشاة الأمريكية بأنها: "فن التأثير في الأشخاص وتوجيههم بطريقة معينة يتسنى معها كسب طاعتهم وولائهم وتعاونهم في سبيل الوصول إلى هدف معين".

ويضيف جون بقرس بعداً إضافياً للقيادة فيعرفها بأنها: "عملية تأثير متبادل يؤدي عن طريق تضافر الأفراد - رغم الفروق بينهم - إلى توجيه النشاط الإنساني سعياً وراء مسألة مشتركة".

فالقائد هو الذي يستمد سلطته من القبول الذي تسبغه الجماعة على قيادته ورئاسته وهذا ما كان يتمتع به الرسول الكريم ﷺ والخلفاء الراشدين رضي الله عنهم الذين اتبعوا سبيله وتخرجوا من مدرسته. ص ١٠٣ - ١٠٥.

ويلاحظ من التعريف الأخير أن عملية التأثير متبادلة بين القائد والجماعة كل منهم يؤثر ويتأثر بالآخر.

ويعرفها زهران (أبو صالحة، عبير، ١٤٠٢هـ) بأنها: "دور اجتماعي رئيسي يقوم به فرد (القائد) أثناء تفاعله مع غيره من أفراد الجماعة (الأتباع) ويتسم هذا الدور بأن من يقوم به يكون له القوة والقدرة والتأثير في الآخرين وتوجيهه لسلوكهم في سبيل بلوغ هدف الجماعة".

ويعرفها (السفياني ١٤٢٢هـ، ص ٢٣٣) بأنها: "رغبة جماعية في الاجتماع على شخص يملك شخصية مثالية للعمل بروح الفريق الواحد في اتجاه تحقيق هدف مشترك".

• السؤال الثاني من أسئلة البحث : ما أسس تأصيل القيادة الإدارية؟

تقوم الإدارة على مجموعة من الأسس التشريعية، نذكرها فيما يلي بشكل عام ويمكن أن تربط بأي جانب إداري سواء كان في مجال وظائف الإدارة أو السلطة الإدارية أو التمويل ونحو ذلك:

• الأساس الاعتقادي :

يعتبر الأساس العقدي هو الموجه للسلوك بشكل عام والسلوك الإداري بشكل خاص، والعقيدة هي ما انعقد على القلب وديننا الإسلامي دين عقيدة لأنه صادر من لدن حكيم خبير، قال تعالى: (وَمَنْ يَبْتَغِ غَيْرَ الْإِسْلَامِ دِينًا فَلَنْ يُقْبَلَ مِنْهُ وَهُوَ فِي الْآخِرَةِ مِنَ الْخَاسِرِينَ). [سورة آل عمران، آية: ٨٥].

• الأساس التشريعي :

الشريعة هي الطريقة أو المنهج، قال تعالى: (لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا). [سورة المائدة، آية: ٤٨]، والشرع هو المنهج الذي اقتضاه الله لعباده ويرتبط الأساس التشريعي بالأساس الاعتقادي، إذا لا اعتقاد صحيح إلا من خلال اتباع المنهج الذي شرعه الله تعالى لعباده، قال تعالى: (فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَةَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا). [سورة الروم، آية: ٣٠].

• الأساس الأخلاقي :

إن غاية الأخلاق هي تحقيق السعادة للإنسان لذلك يجب تنشئة الأفراد على الأخلاق الحسنة، وهذا الأمر ينعكس على الجانب الإداري، يقول الرسول صلى الله عليه وسلم: "إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق". ويدخل في هذا الأساس العدل والصدق والرحمة والإحسان والتعاون.

• الأساس المصلحة :

إن المصالح عنصر مهم في مجال الإدارة، لأن القرار الإداري يكون في الغالب من أجل مصلحة معينة، يقول الفهداوي (١٤١٢هـ): "المصالح المرسلة أو المطلقة هي التي اقتضتها البيئات الجديدة بعد موت الرسول صلى الله عليه وسلم وانقطاع الوحي ولم يشرع الشارع أحكاماً لأصل تحقيقها أو لأجل إلغائها، وتتضمن الوقائع الجديدة الحاصلة التي تحتاج إلى تدبير شرعي يحسمها". ص ٥٩. ومن هذا المنطلق فإن الإدارة ينبغي أن تراعي المصالح العامة للأفراد والمجتمع الوطن.

• الأساس التنظيمي :

يعتبر الأساس التنظيمي من الأسس التي تعتمد عليه الإدارة، ولهذا الأساس جذور في الثقافة الإسلامية، يقول المزجاني (١٤١١هـ): "إن الحضارة الإسلامية لم تتحقق دون توافر تنظيم إداري فعال للدولة الإسلامية، له من الصفات السامية والمقومات الأساسية ما جعله يتفوق على غيره من التنظيمات السابقة واللاحقة كفاءة وكفاية".

• السؤال الثالث من أسئلة البحث: ما أهمية الصلاحية للقيادة؟

لقد بين الرسول عليه الصلاة والسلام هذا المفهوم وأهميته فيما قاله لأبي ذر الغفاري ﷺ عندما طلب من رسول الله الكريم أن يجعله على بعض الأعمال فقال له: "يا أبا ذر إنك ضعيف وإني أحب لك ما أحب لنفسي وإنها أمانة وإنها يوم القيامة خزي وندامة، إلا من أخذها بحقها وأدى إلى عليه منها".

ويستفاد من ذلك: أنه على الرغم من صلاح وتقوى أبي ذر إلا أن الرسول ﷺ يعرف أن المؤهلات المطلوبة للقيادة لم تكن لديه ﷺ.

ومن هذه المنطلق فإنه لابد من توفر عدد من الاعتبارات في من يشغلون الوظائف القيادية ومنها:

- 7 الانتماء إلى الجماعة.
- 7 سمو الهدف ووضوحه.
- 7 القوة والأمانة.
- 7 الالتزام بالدعوة والقدوة.
- 7 القدرة على التخطيط والتنظيم.
- 7 الصبر في مقاومة التحديات.
- 7 التعاون بين القيادة والقائد.
- 7 الحرية والشورى. (خميس، ١٩٧١م، ص ١١).

ويرى الباحث أن اختيار القائد مسألة مهمة جداً؛ إذ لابد أن تتوفر في القائد مجموعة من الصفات، ولعل من أبرزها القوة والأمانة، كما ورد في قوله تعالى: (إن خير من استأجرت القوي الأمين) [القصص: ٢٦]، وكذلك الحلم وسعة الصدر والشورى، فالقيادة الشورية مهمة جداً لأن في ذلك إجماع للرأي، وقد امتدح الله شوري المسلمين، فقال تعالى: (وأمرهم شورى بينهم) [الشورى: ٣٨] وغير ذلك من الصفات الإيجابية التي يجب أن تتوفر في القائد المسلم.

• السؤال الرابع من أسئلة البحث : ما أنماط القيادة الإدارية ؟

يذكر أبو سن (١٤١٧) أن رونالد لبيت R. Lipitt و رالف هوايت R. White قاما بدراسة علمية اهتمت بأنماط القيادة، وقد عزلا بعض الأساليب القيادية المؤثرة في تحريك الجماعة عن بعض القياديين ليعرفوا مدى أثر العلاقة بين تلك الأساليب وسلوك الجماعة، وكان الهدف الأساسي للدراسة هو الوقوف على أثر ثلاثة أساليب من القيادة على سلوك الفرد والجماعة، وسميت هذه الأساليب الثلاثة بالقيادة الديمقراطية Democratic، والقيادة التساوية Authoritarian، والقيادة الحرة غير الموجهة Laissez-faire.

وقد اختيرت ثلاث جماعات لإجراء هذه الدراسة عليها وتعاقت عليهم هذه الأساليب الثلاثة لمدة سبعة أسابيع، وحددت أدوار معينة وسلوك خاص يلتزم به القائد.

• دور القيادة الديمقراطية :

كانت القرارات التي اتخذت في هذه المجموعة نابعة من الجماعة كنتيجة للمناقشة والتفكير الجماعي، وعلى القائد أن يدير المناقشة وينسق بين الجماعة في حين ترك لكل فرد حرية التعبير عن رأيه، وحرية العمل مع من يختار من الجماعة، وكان القائد يقدم آرائه ومقترحاته عن طريق عدد من البدائل تختار الجماعة منها دون أن يفرض عليهم رأياً معيناً واعتبر نفسه واحداً منهم.

• دور القيادة السلطوية :

كان على القائد أن يحدد كل أوجه النشاط والإجراءات دون استشارة الجماعة، وكانت أساليب العمل تبلغ للعاملين خطوة بعد خطوة بحيث يبقون في جهل عن رؤية الهدف بوضوح، وكان القائد جافاً في إلقاء الأوامر، وانتقاء أفراد الجماعة، وكان يأخذ على عاتقه توزيع العمل ومنعزلاً عن المشاركة الجماعية مع بقية الأفراد.

• دور القيادة الحرة غير الموجهة :

كان المطلوب من القائد أن يقوم بدور سلبي تاركاً الجماعة حرة تماماً فيما يتعلق باتخاذ القرارات وأوجه النشاط والإجراءات التي تتبعها، وكان القائد يقوم فقط بتقديم المعلومات الضرورية وإمداد الجماعة بالمواد المطلوبة للعمل أما فيما عدا ذلك فلم يكن مطالباً بتقديم أي مقترحات أو تقويم أي عمل.

وكانت النتيجة ما يلي: اتضح أن أعضاء الجماعة قد أظهروا أقل مظاهر الضجر والقلق تحت القيادة الديمقراطية بينما كان السخط واضحاً عليهم في حالة القيادة السلطوية، كما كانت حاجة الجماعة إلى مزيد من اهتمام القائد واضحاً في حالة القيادة الحرة غير الموجهة.

ولقد أظهرت كثير من التجارب العملية والميدانية لتحديد أحسن أنماط وأساليب القيادة أن النمط الديمقراطي هو أفضلها، غير أن الأبحاث الإدارية في الفكر الإداري الحديث أوضحت أنه بالرغم من التسليم بتفوق القيادة الديمقراطية عموماً كنمط مثالي، إلا أنه لا يمكن القول بأن هذا النمط يجب قبوله بصفة قاطعة كأفضل نمط قيادي في جميع الحالات، حيث أن نمط القيادة المثالي هو الذي يتفق مع أمانى وخبرات الجماعة المعينة في الظروف المعينة.

فقد يكون النمط الديمقراطي مثالياً مع جماعة تشترك مع قائدها في المستوى الثقافي والعلمي والفني، ولكنه ليس بالمثالي مع جماعة تتعدد فيها المستويات الثقافية العلمية والفنية، أو مع جماعة تقوم بأعمال محددة لا تسمح بالتشاور والمشاركة الديمقراطية كثيراً.

ولقد أجمل سيدنا عمر بن الخطاب ذو البصيرة النافذة والحس الإداري الرفيع. نمط القيادة في قوله: "إن هذا الأمر لا يصلح فيه إلا اللين في غير ضعف والقوة في غير عنف".

وقال في أول خطبة له لما ولي الخلافة: "أيها الناس ما فيكم أحد أقوى عندي من الضعيف حتى أخذ له الحق، ولا أضعف عندي من القوي حتى أخذ الحق منه".

إن القيادة في الإسلام تتسم بأنها قيادة سوية وسطية لا هي متسلطة فظة ولا هي متراخية غير موجهة، ولا هي ديمقراطية مطلقة في كل الأوقات ص ص١٠٦.١٠٩.

ويوضح كل من الطجم والسواط (١٤٢٤هـ) أن أنماط القيادة على النحو التالي:

١- القيادة الاستبدادية.

وفيها يعتمد القائد على القوة والسلطة المتاحة، فعملية اتخاذ القرار تكون مركزية يحتفظ بها القائد لنفسه، بينما تكون مساهمة الأعضاء في التأثير على القرار معدومة.

٢- القيادة الديمقراطية.

يقوم القائد في هذا النوع بمشاركة القوة والسلطة المتاحة له مع أعضاء التنظيم، حيث تشارك المجموعة في عمليات صنع القرار.

٣- القيادة الحرة.

لا يتم استخدام القوة في هذا النمط إلا بقدر ضئيل، حيث تقع المسؤولية بصفة عامة على المجموعة التي تقوم بتحديد الأهداف ولا يتدخل القائد إلا بقدر ما يطلب منه لدعم نشاط المجموعة.

• السؤال الخامس من أسئلة البحث : ما مقومات القيادة الإسلامية ومعاييرها؟

ذكر ابن تيمية (١٤٠٥هـ، ص ١٢) وسليمان (١٤٠٨هـ، ص ٢٥ - ٣٣) والعثيمين (١٤١٤هـ، ص ٧٠) أن القيادة الإدارية تركز على الدعائم التالية:

- ٧ اختيار الأصالح دون مجاملة.
- ٧ القدوة الحسنة.
- ٧ الشورى وجمع الكلمة.
- ٧ الالتزام والطاعة.
- ٧ الطموح والتهيؤ للمستقبل.
- ٧ تحمل المسؤولية.
- ٧ التخطيط السليم.
- ٧ العمل المبني على العلم.
- ٧ العمل وليس القول الأجوف.
- ٧ إجادة العمل وإتقانه.
- ٧ الجزاء الحسن مقابل العمل الجيد.
- ٧ المرونة ولين الجانب.
- ٧ العدل.
- ٧ التعاون والأخذ بالعلاقات الإنسانية.
- ٧ المكاشفة وعدم الوشاية.

ويوضح أبو سن (١٤١٧هـ) أن القائد الإداري المعاصر لجأ إلى تحديد بعض المهارات المكتسبة والضرورية التي يجب أن يكتسبها القائد الإداري لكي تتوفر له مقومات القيادة، وهذه المهارات:

- 7 المهارة الفكرية أو السياسية: وتختص بمعرفة القائد لبيئته السياسية والاجتماعية التي يعمل في حدودها.
- 7 المهارة الإنسانية: وتختص بمعرفة القائد للجماعة التي يعمل على قيادتها.
- 7 المهارة الفنية: وتختص بمعرفة القائد لطبيعة العمل الذي يعمل فيه.

• أولاً : المهارة السياسية :

ونعني بها القدرة على وضوح الرؤية السياسية لدى القائد ومعرفة البيئة الاجتماعية التي يعمل فيها القائد وما تحتويه من قادة للرأي العام وشخصيات مؤثرة وكيفية إقناعها وجذبها للإيمان بالهدف الذي يعمل من أجله.

كما تعني القدرة على التوفيق بين الاتجاهات والضغوط المختلفة الموجودة في المجتمع.

كما تعني المهارة السياسية: التخطيط والإعداد بحذر وروية لإنجاح المشاريع والخطط العامة على ضوء الفلسفة والمعتقدات التي يؤمن بها المجتمع، ولقد ظهرت المقدرة السياسية للرسول ﷺ كقائد لمسيرة الإسلام في بداية عهدها في تخطيطه للدعوة الإسلامية وهي محاطة بالأعداء من كل جانب.

وظهرت مقدرة الرسول الكريم ﷺ التخطيطية والتنظيمية للدعوة الإسلامية في مكة حتى خرج المسلمون من البيئة القرشية المعادية بأقل الخسارات.

وكانت سياسته ﷺ تجاه المؤلفة قلوبهم نوعاً فريداً من المهارة السياسية، فقد كان يعطي من الصداقات من يريد تأليف قلوبهم وهم واحد وثلاثون رجلاً من سادة العرب تألفهم وتآلف لهم قومهم ليرغبوهم في الإسلام، ولئلا تحملهم الحمية مع ضعف نياتهم على أن يكونوا ألباً مع الكفار على المسلمين وما منهم إلا الشريف المسود والعالم والخطيب والشاعر والداهية، قال صفوان بن أمية: "لقد أعطاني رسول الله ﷺ يوم حنين وإنه لمن أبغض الناس إلي، فما زال يعطيني حتى أنه لمن أحب الناس إلي".

وما يصح به التمثيل في باب المهارة السياسية ما تحلى به من لين في يوم الحديبية إذ رضي أن يدخل وأصحابه مكة ثلاثة أيام فقط على أن يكونوا بجلبان السلاح (الجلبان أوعية السلاح بما فيها الغمد والسيف فيه والكنانة والسهم فيها بمعنى أن يدخلوا وسلاحهم في غمده غير مشهر). وهذه الأمثلة تدل على المهارة السياسية العظيمة التي تحلى بها الرسول ﷺ قائد نافذ البصيرة.

ومن جملة تدابير عمر بن الخطاب السياسية أنه حجر على أعلام قريش من المهاجرين الخروج إلى البلاد إلا بإذن وأجل فشكوه، فبلغه، فقام فقال: ألا أني قد سننت الإسلام سن البعير يبدأ فيكون جذعا، ثم ثنيا ثم رباعيا، ثم سديسا ثم بازلا، ألا فهل ينتظر بالبازل إلا النقصان، ألا فإن الإسلام قد بزل، (استوى، ويزل البعير أي فطرنا به، أي انشق بدخوله في السنة التاسعة فهو بازل) ألا وإن قريشا يريدون أن يتخذوا مال الله معونات دون عباده، ألا فأما وابن الخطاب حي فلا إني قائم دون شعب الحرة أخذ بجلاقيم قريش وحجزها أن يتهافتوا في النار".

وبذلك حافظ عمر رضي الله عنه على أعلام قريش من الفتنة ومن أن يفتنوا الناس بخروجهم من المدينة.

• ثانياً : المهارة الإنسانية :

وهي قدرة القائد على التعامل مع الأفراد والجماعات وهي صفة لازمة لسلوك القائد في كل عملية إتصالية مع الأفراد والجماعات. والمهارات والإنسانية للقائد تنعكس في سلوكه وأدائه نحو الجماعة وكذلك فإن من واجب القائد نحو مرئوسيه القيام بالأمور التالية:

- 7 القدوة الحسنة.
- 7 حسن المعاملة والعدل والرحمة.
- 7 الشورى والمشاركة.
- 7 التدريب.
- 7 التفويض.
- 7 الرقابة والمحاسبة.

١- القدرة الحسنة :

من أهم واجبات القائد أن يكون قدوة حسنة للجماعة والأفراد، وأن يكون قوله وسلوكه مطابقاً لما أنزل الله، التزاماً بقوله سبحانه وتعالى: يا أيها الذين آمنوا لم تقولون ما لا تفعلون، كبر مقتاً عند الله أن تقولوا ما لا تفعلون . وقوله تعالى: لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة لمن كان يرجو الله واليوم الآخر وذكر الله كثيراً. وكان الرسول صلى الله عليه وسلم هو القدوة الحسنة لكل قائد جاء بعده، وصفه الله بقوله: وإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ . وفي قوله تعالى: فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لَنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ.

ثم جاء الخلفاء الراشدين من بعده فالتزموا بما التزم به الرسول صلى الله عليه وسلم من خلق وتواضع واستقامة، كانوا لا يميزون أنفسهم عن غيرهم بشيء وإذا جاء أحدهم إلى المجلس جلس حيث ينتهي به المجلس وكان عمر ابن الخطاب رضي الله عنه يطلب من ولاته التواضع وحسن الخلق فيقول: "أريد رجلاً إذا كان في القوم وليس أميرهم كان كأنه أميرهم وإذا كان أميرهم كان كأنه رجل منهم. (أي يجمع بين الهيبة والتواضع)".

ولقد روي أن عمر ابن الخطاب تأخر في خطبة الجمعة فجاء مهرولاً في برده بها إحدى وعشرون رقعة تحتها قميص لم يجف بعد من الليل، فصعد المنبر وقال: "حبسني عنكم قميصي هذا، كنت انتظره حتى يجف فأتيكم به، أنه ليس لي قميص غيره".

ويرى ابنه عبد الله بن عمر وهو يأكل شرائح من اللحم فيقول له: "ألا إنك ابن أمير المؤمنين تأكل لحما والناس في خصاصة؟ ألا خبزاً وملحاً، ألا خبزاً وزيتاً".

ويروي جابر بن عبد الله قال: رأى عمر لحماً في يدي، فسألني ما هذا يا جابر؟ قلت هو لحم اشتهيته فاشتريته قال: "أو كلما اشتهيته اشتريته؟ أما تخاف أن يقال لك يوم القيامة: اذهبتم طيباتكم في حياتكم الدنيا واستمتعتم بها".

٢- حسن المعاملة والعدل والرحمة :

ينبغي للقائد أن يكون رحيماً رؤوفاً عادلاً في حكمه إذا حكم، يهتم بأمور رعيته ويجادلهم بالحسنى حتى يقنعهم أو يقتنع بأرائهم وهذه الصفات بل وأكثر منها كانت متوفرة في رسول الله ﷺ وفي خلفائه الراشدين.

يقول تعالى: واخفص جناك لمن اتبعك من المؤمنين . ويقول تعالى: ادع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة وجادلهم بالتتي هي أحسن.

وقد أوصى عمر عامله أبا موسى الأشعري فقال: "... وعد مرضى المسلمين واشهد جنازهم وافتح لهم بابك، وباشر أمورهم بنفسك، فأنت رجل منهم غير أن الله جعلك أثقل حملاً، وقد بلغني أنه قضا لك ولأهل بيتك هيئة في لباسك ومطعمك ومركبك ليس للمسلمين مثلاً فأياك يا عبد الله أن تكون بمنزلة البهيمة مرت بواد خصب فلم يكن لها هم إلا السم، وإنما حثفها في السم، واعلم أن العامل إذا زاغ زاغت رعيته وأشقى الناس من شقى الناس به والسلام".

وروي عن الرسول ﷺ قوله: "أرحم أمتي بأمتي أبو بكر، وأشدّهم في دين الله عمر، إن الله تعالى جعل الحق على لسان عمر وقلبه وأصدقهم حياء عثمان وأقضاهم علي...". وخاطب الرسول ﷺ عمر مرة فقال: "والذي نفس محمد بيده ما لقيت الشيطان قط سالكا فجا إلا سلك فجا غير فجع".

وكان عمر يعرف شدته وشعور الناس من حوله فيتوجه في خشوع إلى الله ويقول: "اللهم إني غليظ فليني، اللهم إني ضعيف فقوني، اللهم إني بخيل فسخني".

٣- الشورى والمشاركة :

وهي واجب على القائد أن يستشير جماعته لأن العقل البشري لا يحيط بكل أمر من الأمور ولأن رأي الجماعة خير من رأي الفرد.

ولقد كان الرسول ﷺ يستشير أصحابه في كل أمر لم يرد فيه تنزيل صريح من الله تعالى ومن أمثلة ذلك ما حدث في غزوة بدر حين نزل الرسول ﷺ بجيشه على أول ماء من بدر فجاء الخباب بن المنذر وقال له: يا رسول الله: أرايت هذا المنزل أهو منزل أنزله الله ليس لنا أن نتقدمه ولا نتأخر عنه أم هو الرأي والحرب والمكيدة، فقال النبي عليه السلام: "بل هو الرأي والحرب والمكيدة" فقال ابن المنذر

يا رسول الله إن هذا ليس بمنزل فانهض بالناس حتى تأتي أدنى ماء من القوم فتنزله ثم نقور ما وراءه من القلب (الآبار) ثم نبني عليه حوضاً فيمتلأ ماء ثم نقاتل القوم فنشرب ولا يشربون. فقال له النبي: "لقد أشرت بالرأي" وفعل كما قال.

وكان يقول عمر للناس: "لا تقولوا لي الرأي الذي تظنونه يوافق هواي وقولوا الرأي الذي تحسبونه يوافق الحق".

وقد عزل عمر رضي الله عنه خالد بن الوليد عن الولاية وجمع الناس في المدينة وقال لهم: "إني اعتذر إليكم عن عزل خالد، فإني أمرته أن يحبس هذا المال على ضعفة المهاجرين، فأعطى ذوي البأس وذوي الشرف وذوي اللسان (يقصد الشعراء) فنهض أبو عمرو بن حفص وقال "والله ما اعذرت يا عمر، ولقد نزع فتى ولاء رسول الله، وأغمدت سيفاً سله رسول الله، ووضعت امرأاً رفعه رسول الله، وقطعت رحماً، وحسدت بني العم". فما زاد عمر إلا أن ابتسم ابتسامة صافية وقال مخاطباً أبا عمرو:

"إنك قريب قرابة، حديث السن، تغضب في ابن عمك".

هذه صفات قائد لا حاكم متسلط وصفات معلم كبير وصاحب مهارة بالغة في إجراء العدل وإظهاره لأتباعه ومناقشته معهم حتى يتبعوه بقناعة ورضى نفس لا مقهورين ولا مبعدين ولا مهملين، غير أن هذه الصفات القيادية لا تستغرب من عمر فهو خريج مدرسة الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم، ولقد رأى عمر بعينه وسمع بأذنيه أعرابياً من أهل البادية يتهجم على رسول الله صلى الله عليه وسلم ويقول له وهو بين أصحابه: "اعطني، فليس المال مالك ولا مال أبيك" ورأى الرسول مبتسماً يقول للأعرابي: "صدقت إنه مال الله". ويغتاظ عمر لهذا المشهد، فيهم بالأعرابي ليطش به، فيرده رسول الله صلى الله عليه وسلم في رفق ويقول له: "دعه يا عمر إن لصاحب الحق مقالاً".

٤- التدريب :

وهو أحد مستلزمات المهارة الإنسانية للقائد، ولقد أخذ النبي صلى الله عليه وسلم على عاتقه إعداد العاملين بدولة الإسلام الأولى إعداداً يؤهلهم لملء مناصبهم بجدارة واقتدار، فبدأ بتدريب الفقهاء وبعث بهم إلى الأمصار ليعلموا الناس دينهم.

وكان النبي عليه السلام يسمح باستخدام النساء في حروبه وغزواته فيتم تدريبهن ليعملن الجرحى.

٥- التفويض :

القائد بشر لا يستطيع أن يقوم بكل شيء ولا بد له من أن يفوض بعض صلاحياته لمؤسسيه لكي يؤديوا أمور المسلمين نيابة عنه، كما أن للتفويض أثر نفسي على العامل فيشعره بثقة القائد فيه فتزيد الروح المعنوية لديه ما يجعله يتحضر للقيام بأداء المسئولية والأمانة على خير وجه.

ولقد كان الرسول ﷺ يفوض لأصحابه كثيراً من مسئولياته الإدارية، فقد أرسل أصحابه لتلقي العرب الدين وأخذ الصدقات منهم كما فعل مع معاذ بن جبل حين أوفده لليمن، وكان إذا وفد عليه وافد من رؤوس القبائل يسند إليه جباية الضياء ويأمره أن يبشر الناس بالخير ويعلمهم القرآن ويفقههم في الدين.

٦- الرقابة والمحاسبة :

وهي مهمة إدارية تتصل بالمصادر الإنسانية للقائد، فالقائد الناجح لا ترك الحبل على الغارب لولاته ولكنه يرافقه ليطمئن إلى سلامة أداؤهم.

يقول عمر رضي الله عنه لأصحابه: "أرايتم إن استعملت عليكم خير من أعلم، ثم أمرته بالعدل، أيسر ذلك ذمتي، فيقول أصحابه نعم، فيقول: كلا حتى أنظر في عمله، أعمل بما أمرته أم لا".

• ثالثاً : المهارة الفنية :

المهارة الفنية للقائد نعني بها المعرفة المتخصصة لفرع من فروع العلم والقدرة على الأداء الجيد في حدود التخصص والقائد الذي يجيد حقل تخصصه يكون قدوة للجماعة ومرجعاً لهم.

غير أن القائد ليس مطالباً بالقيام بأي عمل فني داخل تخصصه لأن أعماله الإدارية تأخذ من وقته الكثير، لكن المعرفة الفنية تعطيه التمكن من تخطيط العمل وتوزيعه على الجماعة ثم مراقبة أداء الجماعة للتأكد من تنفيذ الخطة والهدف المرسوم كما ينبغي.

ولقد كان الرسول ﷺ المثل الأعلى لأصحابه في القدرة والمهارة الفنية، فكان يعمل مع أصحابه بيده في بناء مسجد المدينة وكان يحارب في مقدمة جيشه وكان عارفاً لعادات العرب وطبائعهم.

قال علي للرسول ﷺ وقد سمعه يخاطب وفد بني نهد: يا رسول الله نحن بنو أب واحد، ونراك تكلم وفود العرب بما لا نفهم أكثره: فقال له النبي: "أدبني ربي فأحسن تأديبي، وربيت في بني سعد".

• متطلبات المهارات الفنية :

- 7 الإيمان بالهدف وإيصاله للجماعة.
- 7 القدرة على التخطيط والتنظيم.
- 7 الالتزام بالمسؤولية وحسن التصرف.
- 7 تطوير المنظمة ونفاذ البصيرة.

• أولاً : الإيمان بالهدف وتوضيحه للجماعة :

إن الإيمان بالمبدأ والجهاد في سبيله هو أول مقومات القائد الناجح ولقد ضرب لنا القادة المسلمون أروع الأمثال في إيمانهم بالهدف والعمل على بذل النفس والنفس من أجله أو قصة الرسول ﷺ مع عمه أبي طالب دليل قاطع على

قمة الإيمان بالهدف والإصرار على تحقيقه، قال له عمه أبو طالب حين هددته قريش وتوعدته بالمقاطعة: "ابق علي وعلى نفسك ولا تحملني من الأمر ما لأطبق". فرد عليه الرسول ﷺ: "والله يا عم لو وضعوا الشمس في يميني والقمر في يساري على أن أترك هذا الأمر ما فعلت حتى يظهره الله أو أهلك دونه".

ومن الأمثلة على الإيمان بالهدف ما فعله الخليفة أبو بكر في إخماد فتنة الردة بعد وفاة الرسول ﷺ رغم معارضة عمر وبعض الصحابة له في بادئ الأمر فقال لأصحابه: "والله لو منعوني عقاب بغير كانوا يؤدونه لرسول الله ﷺ لقاتلتهم عليه" قال عمر فما هو إلا أن رأيت الله قد شرح صدر أبي بكر للقتال فعرفنا أنه الحق.

ولقد سعى الخلفاء إلى إيضاح الهدف وتوصيله إلى الجماعة عن طريق مخاطبتهم المباشرة وعن كتبهم ورسائلهم للولاء بالأمر.

• ثانياً : القدرة على التخطيط والتنظيم:

إن القدرة على التخطيط والتنظيم هي المعيار الذي يميز قائداً عن قائد وتقتضي هذه القدرة أن توضع الخطط وترسم السياسات وتوزع الاختصاصات، في حدود الإمكانيات البشرية والمادية المتاحة للقائد.

• ثالثاً : الالتزام بالمسؤولية:

إن من أهم خصائص القائد أنه مختلف ومتميز عن أقرانه وأفراد مهنته في مثله العليا وفي معايير وحدود طاقاته فالقائد رجل مقدم لا يتهرب من المسؤولية ولا يهاب اقتحامها، ويتطلب الالتزام بالمسؤولية وتحملها أن يكون لدى القائد الاستعداد الكامل للبت في المشكلات التي تواجه العمل والشجاعة في اتخاذ القرار وتحمل تبعاته.

• رابعاً : تطوير المنظمة ونفاذ البصيرة:

لقد شهدت الإدارة في عهد الرسول والخلفاء الراشدين قادة يقضون النهار في خدمة مجتمعهم، ويسهرون الليل يتفقدون أحوال رعاياهم.

إن تطوير المنظمة ودفعها للأمام يتطلب من القائد أن يتطلع بفكره دائماً إلى المستقبل وأن يرى ما لا يراه الآخرون بثاقب فكره ونفاذ بصيرته.

ولقد أعطنا سيدنا عمر مثلاً رائعاً للقائد النافذ البصيرة حيث أشار إلى عمرو بن العاص ببناء قناة السويس لتحمل الغلال من مصر إلى الحجاز، وعالج المجاعة في عام الرمادة علاجاً حكيماً حتى أخرج الناس منها سالمين.

الخلاصة: نخلص من الحديث عن القيادة الإدارية في الإسلام إلى أنها تتميز بالصفات الآتية:

- 7 أنها قيادة وسطية في الأسلوب.
- 7 أنها قيادة إنسانية تحفظ للإنسان كرامته.

- 7 أنها قيادة تنتمي إلى الجماعة.
- 7 أنها قيادة تؤمن وتلتزم بالهدف.
- 7 أنها قيادة ذات مهارة سياسية تضع حسابات دقيقة لكل القوى المؤثرة في البنية المحيطة بها ص ص ١٠٩ - ١٢٧.

ويتحدث (عرموش، ١٤٠٩هـ، ص ص ٢٠٩ - ٢١٠) عن معايير القيادة الإسلامية ومقوماتها:

• توجيه من القرآن الكريم:

في القرآن الكريم توجيه وإشارة إلى الصفات القيادية: (وقال لهم نبيهم إن الله قد بعث لكم طالوت ملكاً، قالوا أنى يكون له الملك علينا ونحن أحق بالملك منه ولم يؤت سعة من المال قال إن الله اصطفاه عليكم وزاده بسطة في العلم والجسم والله يؤتي ملكه من يشاء والله واسع عليم).

والمقصود في هذه الآية، بنو إسرائيل الذين كانوا يمرون بمرحلة قتال فاقتضت المرحلة أن يكون القائد كما تحدد الآية متصفاً بصفتين جامعتين هما:

- 7 الصفة الأولى: سعة العلم والإطلاع، وهي نتيجة طبيعية لكمال العقل.
- 7 الصفة الثانية: سلامة الجسم وقوته، ولا يخفى ما ينتج عن ذلك من شجاعة ومقدرة على القتال وإمكانات متعددة.

فالإنسان جسم وعقل وروح، وصحة الجسم مع كمال العقل ينتج عنها جميع الصفات والشروط اللازمة للقائد، والتي توسع الفقهاء في شرحها.

وفي آية أخرى، في قصة موسى، تقول الآية الكريمة، على لسان ابنة شعيب تنصح أباه باستئجار موسى وترغبه فيه: إن خير من استأجرت القوي الأمين . لم يكن المطلوب من موسى سوى إدارة أملاك شعيب ورعايتها وهي لا تزيد عن أراضي زراعية ومواشي، فالمهمة هنا تحتاج إلى القوة كي يستطيع تحمل أعباء الزراعة والرعي، والأمانة كي يحافظ على الأموال التي سيتولى رعايتها فلا يبددها، ولا يخون الأمانة فيها.

• موازين الفقهاء في القيادة:

وضع الفقهاء شروطاً يجب توافرها في الخليفة، ربما لم تنطبق على سجية من الذين تسلموا "رئاسة" دول المسلمين إلا أنها تعتبر الشروط الدنيا الواجب توافرها في القائد الذي يستطيع أن ينهض بالمسلمين ليحتلوا المكان اللائق بهم بين أمم الأرض وقد اتفق الفقهاء على أن الشروط التي لا بد من توافرها في كل خليفة هي: الحرية، الذكورة، البلوغ، سلامة العقل، سلامة البدن، وتسمى الشروط الأصلية، واستوجب بعض الفقهاء أربعة شروط أخرى هي: العلم، النزاهة، الرأي وتسمى الشروط الكمالية.

وكثر اختلاف الأوجه وانقسمت فرقاً في شرط آخر هو النسب.

ولم يحدد الفقهاء للخلافة سناً معينة، وإنما جعلوا البلوغ حداً أدنى لها، وبذلك تركوا تقدير الأمر للنائبين وللظروف، فقد تدعو الظروف إلى تفضيل الشاب الشجاع على الشيخ المتردد.

7 رأي الماوردي: يرى الماوردي أن الشروط المعتبرة في أهل الإمامة سبعة وهي:

- العدالة على شروطها الجامعة.
 - العلم المؤدي إلى الاجتهاد في النوازل والأحكام.
 - سلامة الحواس من السمع والبصر واللسان ليصح معها مباشرة ما يدرك بها.
 - سلامة الأعضاء من نقص يمنع من استيفاء الحركة وسرعة النهوض.
 - الرأي المفضي إلى سياسة الرعية وتدبير المصالح.
 - الشجاعة والنجدة إلى حماية البيضة وجهاد العدو.
 - النسب وهو أن يكون من قریش لورود النص فيه والإجماع عليه.
- 7 رأي الفراء: يرى الفراء أن أهل الإمامة يعتبر فيهم شروط أربعة وهي:
- أن يكون قرشياً من الصميم.
 - أن يكون على صفة من يصلح أن يكون قاضياً من: الحرية والبلوغ والعقل، والعلم، والعدالة.
 - أن يكون قيماً بأمر الحرب والسياسة وإقامة الحدود لا تلحقه رافة في ذلك.
 - أن يكون من أفضلهم في العلم والدين.

ويرى الفراء أنه إذا اجتمع أهل الحل والعقد على الاختيار تصفحوا أحوال أهل الإمامة الموجود فيهم شروطها فقدموا للبيعة منهم أكثرهم فضلاً وأكملهم شروطاً.

7 رأي ابن خلدون: يرى ابن خلدون أن شروط المنصب القيادي أربعة: العلم والعدالة، والكفاية، وسلامة الحواس والأعضاء.

واختلف في شرط خامس وهو: النسب القرشي، ولابن خلدون رأي في شرط النسب حيث يقول أن الأحكام الشرعية كلها لا بد لها من مقاصد وحكم تشتمل عليها وتشرع لأجلها وإذا بحثنا عن الحكمة في اشتراط النسب القرشي ومقصد الشارع فيه، لم يقتصر فيه على التبرك بوصلة النبي ﷺ كما هو المشهور، وإن كانت تلك الوصلة موجودة، والتبرك بها حاصل لكن التبرك ليس من المقاصد الشرعية ولا بد إذا من المصلحة في اشتراط النسب وهي المقصودة من مشروعيتها، وإذا أسبرنا وقسمنا لم نجد لها إلا اعتبار العصبية التي تكون بها الحماية والمطالبة، ويرتفع الخلاف والفرقة بوجودها لصاحب المنصب فتسكن إليه الملة وأهلها، وينتظم حبل الألفة فيها، وذلك أن قریشاً كانوا عصبية مضر وأهلهم، وأهل الغلب منهم، وكان لهم على سائر مضر العزة بالكثرة والعصبية والشرف: مكان سائر العرب يعترف لهم بذلك ويستكينون لغلبهم فلو جعل الأمر في

سواهم لتوقع افتراق الكلمة بمخالفتهم وعدم انقيادهم، ولا يقدر إليهم من قبائل مضر أن يردهم عن الخلاف ولا يحملهم على الكثرة، فتفترق الجماعة وتختلف الكلمة.

لذا ينبغي عدم التهاون في صفتين مهمتين للقيادة لأن فقدان أحدهما يدمر الأمة ويقضي عليها:

7 الصفة الأولى: التي لا تتغير هي صحة العقيدة، لأن منحرف العقيدة ينحرف بالأمة، فمن طبيعة البشر أن يقلد الصغار الكبار وأن يكون الناس على دين ملوكهم وقاداتهم، ويرى الباحث هنا أهمية الأساس العقدي الذي يعتمد على توحيد الألوهية المعتمد على سلوك الإنسان وتصرفاته وعبادة الله سواء كانت عبادة مطلقة أو مقيدة.

7 الصفة الثانية: لا يعطيها الناس أهمية كبرى، بل لا ينتبهون إليها وهي "العدل" فالعدل صفة تنبه إليها بعض الفقهاء دون غيرهم وأولوها عناية خاصة وأفاضوا بالحديث عنها حتى قال أحدهم "الملك يبقى مع الكفر ولا يبقى مع الظلم" ويقول بعض الحكماء "دولة الظلم ساعة، ودول العدل إلى قيام الساعة". فالعدالة شرط لازم في كل الظروف والأحوال، ويرى الباحث أهمية العدل كمقصد من مقاصد الشريعة وكصفة من صفات القيادة الإسلامية.

إن القائد المسلم المعاصر يجب أن يكون بعيداً عن التعنت، قادراً على توظيف ظاهرة الاختلافات المذهبية في مصلحة الإسلام وجعلها ظاهرة حية تؤدي إلى مناقشات هادئة لا تمنع التعاون والوقوف صفاً واحداً في وجه العدو المشترك على عكس ما هو واقع في حال الأمة من ترك للعدو يسرح ويمرح وانشغالها ببعضها ببعض بتخطئة كل فئة لمخالفها حتى التكفير ومحاربتها حتى الموت.

إن القائد المسلم يجب أن يفرق بين الإرهاب ومكافحة العدوان، بين الجهاد في سبيل الله وقتل الناس في سبيل المال، بين الحزم والظلم، بين الشورى والفوضى ص ص ٢٠٩ - ٢١٩.

ويرى عبد الهادي (١٩٧٦م، ص ص ١٩٦ - ٢٠٣) أن الإسلام عني بإرساء مقومات القيادة السوية ويتمثل ذلك فيما يلي:

• أولاً: القيادة في التوجيه الإسلامي:

١ - ضرورة القيادة:

يؤكد الإسلام قيمة القيادة كضرورة اجتماعية إذ روى عن الرسول الأمين ﷺ قوله: "لا يحل لثلاثة يكونوا بفلاة من الأرض إلا أمروا عليهم أحدهم"

وروي عنه عليه السلام قوله: "إذا خرج ثلاثة في سفر فليؤمروا عليهم أحدهم". ويقول الإمام الشوكاني تعليقا على هذين الحديثين الشريفين، إن فيها دليل على أن يشرع لكل عدد بلغ ثلاثة فصاعداً أن يؤمروا عليهم أحدهم لأن في ذلك السلامة من الخلاف الذي يؤدي إلى إتلاف فمع عدم التأمير يستبد كل واحد

برأيه ويفعل ما يطابق هواه فيهلكون، ومع التأمير يقل الاختلاف وتجتمع الكلمة.

٢- واجبات القيادة:

تتسم القيادة وفق توجيهات الإسلام بأنها قيادة سوية لا هي متسلطة فظة Authoritative Leadership وفق الاتجاه المتطرف في الفكر الإداري العلمي ولا هي قيادة متراخية غير مبالية Laissez Faire Leadership وفق الاتجاه المتطرف في الفكر الإداري الإنساني بل تجدها بين ذلك قواماً ويتمثل هذا الاتجاه السوي في القيادة الإسلامية في قوله تعالى مخاطباً رسوله الكريم ﷺ باعتباره قائد الأمة الإسلامية: **فبما رحمة من الله لنت لهم ولو كنت فظاً غليظ القلب لانفضوا من حولك فاعف عنهم واستغفر لهم وشاورهم في الأمر فإذا عزمت فتوكل على الله إن الله يحب المتوكلين**. [آل عمران: آية ١٥٩].

وفي ضوء هذا الاتجاه القويم للقيادة السوية نستعرض واجبات القيادة الأساسية في الإسلام والتي تعكس خصائصها باعتبارها تمثل مقدرة التأثير في الآخرين فكراً وسلوكاً:

المشاورة: أمر الله رسوله الكريم في الآية السابقة بالمشاورة (وشاورهم). وهو ما يقتضي مشاورة القائد لأفراد مجموعته فيما يتخذ من قرارات وذلك باستطلاع آرائهم في مرحلة إعداد القرار للوقوف على وجهات نظرهم، فإذا ما انتهى إلى رأي مقنع أمضاه، وأصدر قراراً على مقتضاه.

ويرى الباحث أن السماح بحرية الرأي يذكرنا بمقصد من المقاصد الأربعة التي ذكرها ابن عاشور في كتاب (مقاصد الشريعة للنيسابوري) وهي الحرية وهنا تأتي حرية الرأي في القيادة الإسلامية من خلال السماح للمرؤوسين بإبداء آراءهم وعدم مصادرتها طالما أنها نصب في صالح الأمة وفيما تقتضيه المصالح المرسله.

7 القدوة الحسنة: يجب أن يكون القائد المثل الأعلى لجماعته فكراً وسلوكاً وقد كان الرسول الكريم ﷺ خير قدوة للمسلمين إذ يقول تعالى: **لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة**. [الأحزاب، آية: ٢١].

7 الرعاية والمسئولية: على القائد أن يكون من الجماعة (المنظمة) موقف الراعي لشئونها الحريص على خيرها وهذه مسئوليته في الإسلام. إنها قيادة مسئولة عن تحقيق مصالح الجماعة وأفرادها والحفاظ عليها.

7 إساءة النصيحة: ينبغي على القائد إساءة النصيحة لجماعته وأفرادها وذلك بإرشادهم لما فيه الخير وما يحقق الأهداف، ولذا يقول الرسول الكريم: "ما من عبد استرعاه الله رعية فلم يحطها بنصيحته إلا لم يجد رائحة الجنة".

7 الإقناع بالحسن: لما كانت القيادة وفق أحدث مفاهيمها تعني التأثير في تصرفات الآخرين كان على القائد إقناع جماعته بالتزام ما يراه من تصرفات محققة لأهدافها وأن يلزم جانب الحكمة فيما يدعوهم إليه وأن يحسن جدلهم ومناقشاتهم، ولنا في التوجيه القرآني خير مرشد في هذا الصدد إذ يقول تعالى مخاطباً الرسول الكريم: **ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ**. [النحل: آية ١٢٥].

٣- حق الطاعة :

لقد وازن الإسلام في اتجاهه القويم بين الواجبات الإنسانية السابقة التي يفرضها على القائد، وما ينبغي على الجماعة من حق الطاعة للقائد، ومن لزم الطاعة حققت له الرعاية قال تعالى: **وَخَفِضْ جَنَاحَكَ لِمَنِ اتَّبَعَكَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ** . وقد أمر القرآن الكريم بطاعة ولي الأمر قال تعالى: **وَأَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأُولِي الْأَمْرِ مِنْكُمْ**.

وقال ﷺ: **"مَنْ يَرَى مِنْكُمْ مِنْ أَمِيرِهِ شَيْئاً فَكْرَهُهُ فَلْيَصْبِرْ فَإِنَّهُ لَيْسَ أَحَدٌ يَفَارِقُ الْجَمَاعَةَ شَبْرًا فَيَمُوتُ إِلَّا مَاتَ مِيتَةً جَاهِلِيَّةً"**. وفي رواية أخرى "من فارق الجماعة قدر شبر فقد خلع ربقة الإسلام من عنقه".

• ثانياً : القيادة في الفكر الإسلامي :

حظيت القيادة الإدارية باهتمام بالغ في الفكر الإداري الإسلامي، وهناك وثائق رسمية من وثائق الدولة الإسلامية التي تبين اتجاهات الفكر الإداري الإسلامي المستند إلى توجيهات القرآن الكريم والسنة النبوية، ومن الأمثلة على ذلك كتاب الإمام علي إلى الأشرار النخعي:

هذا الكتاب موجه من الإمام علي كرم الله وجهه إلى الأشرار النخعي عندما ولاه على مصر وأعمالها، وهو أطول عهد جمع أساسيات القيادة الإدارية القويمية ومن نماذج نصوصه في هذا الخصوص ما يلي:

١- الرحمة والحب :

"واشعر قلبك الرحمة للرعية، والمحبة لهم، واللطف بهم ولا تكونوا عليهم سبعا ضارياً تغتنم أكلهم..." .

٢- إرضاء الجماعة :

"وليكن أحب الأمور إليك أوسطها في الحق، وأعمها في العدل، وأجمعها لرضا الرعية، فإن سخط العامة يجحف برضا الخاصة، وإن سخط الخاصة يغتفر مع رضا العامة".

٣- اصطفاة المستشارين :

"ولا تدخلن في مشورتك بخيلاً يعدل بك عن الفضل، ويعدل الفقر، ولا جباناً يضعفك عن الأمور، ولا حريصاً يزين لك الشر بالجور، فإن البخل والجبن والحرص غرائز شتى، يجمعها سوء الظن بالله".

٤- توفير الحوافز :

"ولا يكونن المحسن والمسيء عندك بمنزلة سواء، فإن في ذلك تزهيد لأهل الإحسان في الإحسان، وتدريب لأهل الإساءة على الإساءة، وألزم كلا منهم ما ألزم نفسه".

٥- سياسة الأجور :

"ثم أسبغ عليهم الأرزاق، فإن ذلك قوة لهم على استصلاح أنفسهم، وغنى لهم عن تناول ما تحت أيديهم، وحجة عليهم إن خانوا أمرك أو تسلموا أمانتك".

ويشير (الضحيان، ١٤٠٧هـ، ص ص ١٥٠ - ١٥٢) إلى أن أركان القيادة الإدارية في الإسلام هي:

٧ الشورى: والشورى ركن وأمر أكد عليه القرآن الكريم في مواضع عدة ثم عمل به قدوتنا الرسول الكريم عليه الصلاة والسلام. ومن القرآن الكريم قوله تعالى: (وأمرهم شورى بينهم) [الشورى: ٣٨]، وقوله تعالى: (وشاورهم في الأمر) [آل عمران: ١٥٩]. ومن الأحاديث النبوية الموجهة للشورى ما يلي: "ما تشاور قوم قط إلا هدوا لأرشد أمرهم". "المستشار مؤتمن".

٧ القدوة الحسنة: لا بد للقائد الإداري أن يكون قدوة حسنة في العمل وأن ينزل الميدان مع من تحت أمرته يشاهدوا أنه أول من يرفع العبء ويتحمل المسؤولية. والقدوة تكون في الخلق والمعاملة والسلوك العملي وخير مثل قدوتنا عليه الصلاة والسلام عندما قال لأصحابه: "وأنا عليّ جمع الحطب" وكذلك مشاركته العملية في حفر الخندق.

٧ "المؤمن كيس فطن": وهذا حديث شريف ويعتبر ركن من أركان القيادة فالإداري المسلم لا بد أن يكون واسع الأفق والإدراك لما يدور حوله ولما يريد تنفيذه من خطط وأهداف، مدرك فطن للنتائج المترتبة على العملية الإدارية التي يشرف على تنفيذها، فعليه أن يكون كما قال قائده الأول: "المؤمن كيس فطن".

٧ الكفاءة الإدارية: وهي ركن مهم فعلى المدير المسلم أن يعمل بجهد واستمرار على تنميتها ومن وسائل ذلك التزود بالعلم قال تعالى: وما أوتيتم من العلم إلا قليلاً». وقال تعالى: ¼ قل هو يستوي الذين يعملون والذين لا يعملون. [الزمر، آية: ٩].

وبجانب العلم التزود بالخبرات والتجارب التي مرت بها الإدارة المماثلة للإطلاع على نتائج هذه الخبرات والاستفادة منها ص ص ١٥٠ - ١٥٢.

• السؤال السادس من أسئلة البحث : ما صفات القائد الإداري المسلم؟

يلخص (مرسي، ١٤٠٧هـ، ص ص ١٨٧ - ١٩٣) صفات القائد في القرآن والسنة

فيما يلي:

7 الكفاءة والأمانة: قال تعالى: ((ولما بلغ أشده واستوى آتيناه حكماً

وعِلْماً وكذلك يجزي المحسنين)) . [القصص: ١٤] . وقال تعالى: إنه خير

من استأجرت القوي الأمين . [القصص: ٢٦] . ومن السنة قوله ﷺ: "إذا

داهن خياركم فجاركم وصار الفقه في شراكم، وصار الملك في

صغاركم، فعند ذلك تلبسكم فتنة تكرون ويكر عليكم" . [رواه الطبراني].

7 المسؤولية: قال تعالى: فؤربك لنسألنهم أجمعين عما كانوا يعملون .

[الحجر: ٩٢ - ٩٣] . ومن الحديث النبوي الشريف: عن ابن عمر رضي الله

عنهما عن النبي ﷺ قال: "كلكم راع، وكلكم مسئول عن رعيته، والأمير

راع والرجل راع على أهل بيته، والمرأة راعية على بيت زوجها وولده، فكلكم راع

وكلكم مسئول عن رعيته" .

7 العدالة المطلقة بين الناس: قال تعالى: وإذا حكمتم بين الناس أن

تحكموا بالعدل ... [النساء: ٥٨] . ومن الحديث النبوي الشريف: عن جابر

رضي الله عنه أن رسول الله ﷺ قال: "اتقوا الظلم، فإن الظلم ظلمات يوم القيامة،

واتقوا الشح فإن الشح أهلك من كان قبلكم حملهم على أن سفكوا

دماءهم واستحلوا محارمهم" . [رواه مسلم] .

7 تأمين الحرية والكرامة الإنسانية للمواطنين: قال تعالى: لا إكراه في

الدين قد تبين الرشد من الغي . [البقرة: ٢٥٦] . ومن الحديث النبوي

الشريف: "من رأى منكم منكراً فليغيره بيده، فإن لم يستطع فبلسانه، فإن

لم يستطع فبقلبه، وذلك أضعف الإيمان" .

7 المساواة أمام القانون للمواطنين: قال تعالى: يا أيها الناس إنا خلقناكم

من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا، إن أكرمكم عند الله

أتقاكم . [الحجرات: ١٣] . ومن الحديث النبوي الشريف: "الناس سواسية

كأسنان المشط الواحد، لا فضل لعربي على أعجمي إلا بالتقوى" .

7 التيسير ورفع الحرج: قال تعالى: فإن مع العسر يسراً، إن مع العسر

يسراً . [الشرح: ٥ - ٦] . ومن الحديث الشريف عن أبي موسى رضي الله عنه

أن النبي ﷺ بعثه ومعهذا إلى اليمن فقال: "يسرا ولا تعسرا، وبشرا ولا تنفرا

وتطاوعا ولا تختلفا" .

ويشير (النمر وآخرون، ١٤٢٢هـ) أن من أهم السمات القيادية التي عرفتها

الإدارة في صدر الإسلام القدوة الحسنة والإخاء والبر والرحمة، والإيثار، وكان

محمد بن عبد الله ﷺ هو الرسول والمشرع والقائد وقد اجتمعت فيه كل الصفات

القيادية، فكان القدوة الحسنة مصداقاً لقوله تعالى: لقد كان لَكُمْ في رسول

الله أسوة حسنة لمن كان يرجو الله واليوم الآخر وذكر الله كثيراً .

وإذا كان الإيثار صفة قيادية من شأنها ربط القلوب والحث على التفاني في

العمل، وتقدير الإنسان لأخيه ما هو في حاجة إليه عن رضى واقتناع، فإن الإخاء

يقتضي التعاون والتآلف وحسن الرعاية والعمل في سبيل رفعة الآخرين، وحق الأخوة أن يشعر القائد الإداري أنه أخ لمن يعمل معه كما أن واجبات الأخوة توجب عليه النصح لمن معه، وهكذا كان محمد ﷺ في أصحابه.

والبر والرحمة صفتان من شأنهما إذا توافرا في القائد عطف على العاملين معه واهتم بأمورهم وعمل على إشباع حاجاتهم وتلبية رغباتهم، صادقاً أميناً وبهم رؤوفاً رحيماً.

وهكذا كان الرسول ﷺ في قيادته للجماعة الإسلامية التي اهتمت برسائلته وتمسكت بدعوته، وبذلت النفس والنفيس من أجل نشر الدعوة الإسلامية.

وكان الرسول ﷺ يتخير عماله ممن يتمتعون بالخلق القويم وسعة العلم ويتميزون بالكفاءة والجدارة.

وهكذا كان تعيين القيادات الإدارية في صدر الإسلام يقوم على التأكد من قدرة ونزاهة وقوة وأمانة واستقامة الولاة، كما تميزت القيادة في صدر الإسلام بأنها كانت تقوم على مبدأ الشورى الذي يعد من أهم مقومات القيادة الإدارية في الإسلام فقد جاء النص القرآني بوجوب الشورى في أساس الحكم، وفي فروعه قال تعالى: وأمرهم شورى بينهم .

وقد طبق الرسول ﷺ الأسلوب الاستشاري في قيادته لشئون الدولة، فكان يستشير أهل الرأي والبصيرة ومن شهد لهم بالعقل والفضل.

وفي عهد عمر بن الخطاب رضي الله عنه عرفت الإدارة الإسلامية كثيراً من المبادئ القيادية التي تمثلت في الأسلوب الديمقراطي لشغل الوظائف القيادية فقد كان عمر يشاور الصحابة في تعيين القادة وكبار الموظفين من الولاة والعمال وجباة الضرائب.

وأكد رابع الخلفاء الراشدين على بن أبي طالب - كرم الله وجهه - على أهمية اصطفاء القادة للمستشارين الذين يسترشدون بأرائهم وضرورة اتسامهم بصفات معينة كالذكاء والأمانة والإلمام بما يتشاورون فيه، والشجاعة في الرأي وحسن الخلق.

وفي عهد بني أمية اقتضى اتساع رقعة الدولة وصعوبة الاتصالات تفويض الخلفاء الولاة في مباشرة سلطاتهم وإعطائهم بعد التثبيت من حسن سلوكهم سلطات شبه مطلقة في ولاياتهم، فعرفت الإدارة مبدأ تفويض السلطة، كما تشدد الأمويون في توافر سمتين مهمتين في من يتولى المناصب القيادية هما: "القوة والأمانة".

وشهدت الدولة العباسية نظاماً إدارياً محكماً كان يقوم في ظل حكومة مركزية قوية ومنظمة، ولكن صعوبة الاتصالات بين أرجاء الدولة الواسعة أدت إلى منح الولاة حق الإشراف التام على ولاياتهم، وبذلك عرفت الإدارة في عهد

العباسيين مبدأ تفويض السلطة باسم الإنابة، فلا بد للوالي (الخليفة) من أن ينيب عنه، وهذا ما عرفه الماوردي بقوله: "ولأن ما وكل إلى الإمام حسن تدبير لا يقدر على مباشرة جميعه إلا باستنابة".

كما عرفت الإدارة الإسلامية في العصر العباسي عمالة التفويض التي تتطلب الاجتهاد وعمالة التنفيذ التي لا اجتهد فيها، وكان يشترط لشغل وظيفة التفويض الإسلام والحرية إضافة إلى توافر شرطين آخرين هما الكفاءة والأمانة.

وهكذا، قدمت الإدارة الإسلامية فهماً متطوراً للقيادة أقامته على مبادئ تضمن السلوك السوي والسليم للقادة من كبار موظفي الدولة، فاشترطت لشغل المناصب العليا توافر سمات إنسانية وذهنية وخلقية واجتماعية، وتتمثل هذه الصفات فيما أورده الماوردي من أوصاف الوزراء وهي: الأمانة حتى لا يخون وقلة الطمع حتى لا يرتشي، وأن يسلم فيما بينه وبين الناس من عداوة وشحناء ذكورا لما يؤديه إلى الخليفة وعنه، ذكيا وفطنا، صادق اللهجة حتى يوثق بخبره، وألا يكون من أهل الأهواء" ص ٣٤٢ - ٣٤٤.

أما الضحيان (١٤٠٧هـ) فقد أوضح أن صفات القائد الإداري المسلم هي:

- 7 العقيدة الصحيحة والإيمان الصادق العملي: حيث أن العقيدة الصحيحة والإيمان الصادق العملي يورثان في صاحبهما المراقبة والرقابة الذاتية في كل حركاته وسكناته فيقوم بواجباته بدافع إرضاء الله والكسب الحلال.
- 7 العدل: العدل في العمل بين من تحت أمرته قال تعالى: **ولا يجرمكم** **شئنان قوم على ألا تعدلوا اعدلوا**...
- 7 الأمن والطمأنينة: من صفات الإداري المسلم أن يأمنه من يعمل معه في حاضره ومستقبله ويطمئن أنه لن يصيبه سوء ولا مكروه من مديره وقائده نتيجة غرض شخصي أو هوى نفسي.
- 7 العقلية المنظمة: الإداري المسلم هو الذي ربه وأدبته عباداته كالصلاة والصيام والحج بأن يكون منظماً في عمله وحركاته لا فوضوياً فهو يصلي بانتظام فرائضه خمس مرات يومياً ويذهب للمسجد ويصف مع المأمومين خلف الإمام... كما يصوم ويحج مؤدياً عمليات عديدة بكل انتظام... وجدير بمن أدبته وعلمته العبادة النظام أن تكون عقلية منظمة في محيط عمله وبين من تحت أمرته فلا يرضى بالنظام بديلاً.
- 7 الأخذ بالأسلوب العلمي: المعتمد على الحقائق السابقة والحاضرة والإحصائيات الدقيقة والعمل التحليلي المرتكز على التجارب والاستفادة من الخطأ والصواب، والخروج بعد ذلك بنتائج صحيحة وموثوقة.
- 7 حب الانتماء للعمل: لا بد من انتماء الموظف لعمله وحب له حتى تتحقق النتائج المطلوبة.
- 7 القوي الأمين: قال تعالى: **إن خير من استأجرت القوي الأمين** . لا بد من القوة الإيمانية والعلمية والجسدية مع الإبقاء والحفاظ على ما أتؤمن عليه.

7 توطيد الثقة مع من تحت أمرته: وهذه الصفة إذا تحققت تحقق بها خير كثير داخل المؤسسة والعمل لكل من الطرفين (الإدارة والموظف).
7 العفو عند المقدرة: قال تعالى: **فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاصْفَحْ إِنَّ اللَّهَ يَحِبُّ الْمُحْسِنِينَ** . وقال تعالى: **خُذِ الْعَفْوَ وَأْمُرْ بِالْعُرْفِ وَأَعْرِضْ عَنِ الْجَاهِلِينَ**. [الأعراف ١٩٩]. والقيادي المسلم إذا حصل أن عفا وهو قادر على اتخاذ قرار فيه شدة فسوف يكون رد الفعل من الموظف السلوك الصحيح والانتماء الصادق لعمله.

7 اللين في غير ضعف والقوة من غير عنف: أن يحسب للأمر حسابها ويكون كما في الأثر "كشعرة معاوية" فلا تنقطع الوشائج والعلاقات بل تظل مربوطة برباط الحب والتقدير والمسامحة واللين والعفو ص ص ١٥٣ . ١٥٥).

• السؤال السابع من أسئلة البحث : أذكر بعض النماذج من نظريات القيادة وموقف الإسلام منها.

تحدث العديد من الكتاب والباحثين عن نظريات القيادة كل حسب رؤيته وتحليله، ومن هؤلاء الباحثين (الثبتي، ١٤٠٤)، حيث تطرق لنظريتي: الموقف في القيادة، ونظرية السمات، وذلك على النحو التالي:

7 نظرية الموقف في القيادة، وتنص هذه النظرية على أن الموقف هو وحده الذي يصنع القائد وعلى القائد أن يستخدم النمط القيادي الذي يلاءم عناصر الموقف الذي يواجهه.

7 والقيادة في الإسلام تأخذ في الاعتبار ما سبق ذكره في النظرية ولكن ليس الموقف هو الذي يصنع القائد لأن القيادة في الإسلام ذات مفاهيم واضحة المعالم لا تخضع للظروف والمواقف التي قد تغير القائد وخاصة في المجال التربوي، فالقائد التربوي عليه مسؤولية واضحة في إنشاء جيل سوي وصنع القائد في الإسلام يعتمد على اتباع التعاليم الربانية التي تجعله مرنا مع كل المواقف المختلفة. ولا شك أن الموقف يفرض بعضا من أشكال السلوك القيادي ولكن ليس إلى الحد الذي يصنع القائد والموقف المؤثر له أبعاده التي لا تتعدى مجموعة التصرفات النفسية السريعة التي تصدر من الفرد كما يلزم الإسلام الجماعة باتباع أوامر القائد والانصياع له مادام يسير على منهج الله، ويؤكد منهج الإسلام التربوي اتباع خطى القائد التربوي الأول رسول الله ﷺ القدوة الحسنة، قال تعالى: **لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ** [الأحزاب ٢١].

7 نظرية السمات: تعتمد هذه النظرية على الصفات الشخصية للقائد حسية ومعنوية وتركز على أن النجاح في القيادة يجب أن يتوافر فيه مجموعة من الصفات القيادية، كالذكاء، والعزيمة والطموح، وغيرها من الصفات ص ١٢٢ - ١٢٤.

وعن بعض سمات القيادة الفعالة يشير (القوزي، ١٤١٥هـ) في تصوير لبعض السمات في قوله تعالى: **وَقَالَ لَهُمْ نَبِيُّهُمْ إِنَّ اللَّهَ قَدْ بَعَثَ لَكُمْ طَالُوتَ مَلَكًا**،

قالوا أنى يكون له الملك علينا ونحن أحق بالملك منه ولم يؤت سعة من المال، قال إن الله اصطفاه عليكم وزاده بسطة في العلم والجسم، والله يؤتي ملكه من يشاء والله واسع عليم. [البقرة: ٢٤٧] فالعلم وقوة البدن من سمات القيادة الفعالة التي سبق بها القرآن الكريم ما جاء به الفكر الحديث من صفات للقيادة فيما يعرف بنظرية السمات ص ٥٩.

• السؤال الثامن من أسئلة البحث : ما دور التربية الإسلامية في إعداد وتكوين واختيار القيادة التربوية الإسلامية؟

إن التربية في أي مجتمع لها دور كبير ومهم وفعال بالنسبة للمجتمع ككل فهي قد تكون الدينامو المحرك للمجتمع، وعلى ذلك لابد أن يتحمل مسئولية وأمانة وقيادة إدارتها المختلفة أكفأ الناس وأقدرهم، وأعلمهم بالطرق الإسلامية الصحيحة لإدارة مواقع التربية المختلفة ومؤسساتها من إدارات عليا إلى إدارة مدرسية أو حضانة.

والمسلم الذي يتولى أمور مؤسسة تربوية لابد أن يعد إعداداً إسلامياً تربوياً سليماً بحيث يصبح مشغلاً يعكس ما بداخله من مشاغل تربوية إسلامية وضاء، إعداداً لهذا المنصب عن طريق تربيته تربية إسلامية حقة. ويتضح دور التربية الإسلامية في بناء الشخصية القيادية المسلمة في كل موقع وخاصة (قيادة التربية) كما تشير عبير أبو صالحة (١٤٠٢هـ) على النحو التالي:

7 التربية الإسلامية هي التي أوجدت تفاعل الإنسان المسلم ذلك التفاعل الشامل والمتكامل مع الإسلام (تربية الرسول ﷺ) فلقد تفاعل الجيل الأول المثالي النموذجي مع الإسلام تفاعلاً شاملاً كاملاً.

7 التربية الإسلامية هي التي تكشف لنا عن الأفراد الذين يصلحون لمواقف القيادة وبمواهبهم وشخصياتهم وإدارتهم القوية.

7 تعمل التربية الإسلامية عن طريق مؤسساتها التربوية على تثبيت الثقة الكاملة للإنسان بنفسه فلا يخاف إلا من الله واتباع طريق واحد وهو الإسلام.

7 يجب أن تبدأ التربية الإسلامية هذه من اللحظة التي يولد فيها الطفل، من خلال تثبيت العقيدة في نفوس الأبناء قبل بدء الدراسة.

7 يلي ذلك دور التربية في تعليم الطفل (كيف يكون قائد نفسه) ويتعاون البيت مع المؤسسات التربوية في تحقيق ذلك بدءاً من المنزل ثم المدرسة فالجامعة.

7 النظرية التربوية في الإسلام:

لكل معتقد أو دين نظريته التربوية التي تتحدث عنه، ونظرية التربية في الإسلام تحدث عنها الكتاب والباحثون، حيث يشير خياط، محمد (١٤٢٤هـ) إلى

أن نظرية التربية في الإسلام تقوم على المبادئ والقيم المستقاة من الكتاب والسنة وبالتالي فهو تكوين فكري اجتهادي، أو أنها مجموعة الآراء التربوية للمفكرين المسلمين، منذ عهد الخلفاء الراشدين حتى وقتنا الحاضر، كما أن النظرية التربوية في الإسلام لا تمثل وجهة النظر البشرية المعرضة للتعديل فقط، بل هي قائمة على مسلمة اعتقادية ومبادئ أساسية ثابتة لا تتغير ص ٢٠ - ٢١.

ويشير سلطان (عبير أبو صالحة، ١٤٠٢هـ) إلى أن أي نظرية تربوية تعكس بنية النظرية الاجتماعية التي تتبناها وخصائصها وبقدر ما تكتمل بنية النظرية الاجتماعية تكتمل بنية النظرية التربوية.

والنظرية الاجتماعية هي "بناء فكري شامل متكامل يحتوي على مجموعة إجابات لقضايا الحياة الكبرى والصغرى، كما يحتوي على تصورات عملية لتطبيق هذه الإجابات".

من التعريف نستطيع القول أن الإسلام هو النظرية الاجتماعية للمجتمع الإسلامي فهو بناء فكري شامل متكامل يحتوي على مجموعة إجابات لقضايا الحياة الكبرى والصغرى.

وللنظرية التربوية أربعة عناصر أساسية هي:

- 7 القضايا الكبرى، والمسلمات الرئيسية في حياة الإنسان علاقته بربه وخالقه، علاقته بالكون، بالحياة على وجه الأرض ... ماذا بعد الموت .. وهكذا.
- 7 المبادئ الأساسية والقيم الإنسانية من حرية وعدل وإخاء ومساواة.
- 7 الشرائع والقوانين التي يخضع لها المجتمع.
- 7 التربية والتعلم والتفقه (التطبيق).

كما أن للنظرية التربوية خصائص وهي:

- 7 أنها شاملة متكاملة.
- 7 أنها متسلسلة ولا تناقض بين عناصرها.
- 7 أنها إنسانية وعمومية وعالمية.
- 7 أنها مثالية في قيمها سهلة التطبيق في الواقع ص ١٣٤ - ١٣٦.

ويشير (عبود) أن القيادة في العمل الإداري يتحول بها المدير من رجل مفروض على الناس إلى رجل يحبه الناس ويحترمونه وقد أثبتت الدراسات التي أجريت في هذا المجال أن المدير الذي يتمتع بولاء وإخلاص مرعوسيه أقدر من غيره على تكوين سلطة غير رسمية فعالة وبالتالي يزيد من تأثيره عليهم، وأن الرئيس الذي يتمتع بولاء مرعوسيه تكون مجموعته أكثر إنتاجاً من مجموعة زميله الذي لا يحظى بهذا الولاء والإخلاص. فأصبح من المنطقي أن نطالب بوجود قائد لا مدير باعتبار أن المدير يتعامل برسمية من خلال قوة السلطة بينما القائد يتعامل مع البشر من خلال السلطة غير الرسمية التي كونها مع المرعوسين لأداء العمل.

والحديث هنا عن القيادة الإسلامية يدعونا إلى القول أن وزير التربية والتعليم في المجتمع الإسلامي هو ذلك القائد التربوي المسلم الذي تقع عليه مسئولية وضع سياسة إسلامية تربوية تعليمية لمجتمعه، وتجب عليه في وضعه لهذه السياسة ألا يغفل المجتمع العالمي والذي يعيشه مجتمعه الإسلامي، كما يجب عليه ألا ينسى الأصالة الإسلامية بحيث يأخذ بكل جديد ليطمئن مع الإسلام ومبادئه ص ص ١٣٣ - ١٥٣).

السؤال التاسع من أسئلة البحث: ما أهم النتائج والتوصيات التي تم التوصل إليها في هذا البحث؟

• نتائج البحث :

- 7 أن القيادة في الإسلام لها أساس عقدي وأساس أخلاقي.
- 7 أن القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة أثبتت سمات القائد كقوة البدن والمعرفة والأمانة قبل نظرية السمات في الفكر الإداري الحديث بقرون عديدة.
- 7 ليس كل شخص مؤهل للقيادة الإدارية في الإسلام ويؤكد ذلك ما قاله النبي ﷺ لأبي ذر الغفار عندما طلب منه أن يجعله عن بعض الأعمال.
- 7 أن القيادة في الإسلام تتسم بأنها قيادة سوية وسطية لا هي متسلطة فظة ولا هي مترخية غير موجهة ولا هي ديمقراطية مطلقة في كل الأوقات.
- 7 للفقهاء موازينهم في القيادة من أمثال: الماوردي، والضرأ، وابن خلدون.
- 7 القيادة في الإسلام لها أربعة أركان: الشورى، القدوة الحسنة، الفطنة والإدراك، الكفاءة الإدارية.
- 7 أن هناك قيادات إسلامية رائعة يأتي في مقدمتها الرسول ﷺ وخلفاؤه الراشدين.
- 7 أن منهج الإسلام التربوي يؤكد على إتباع خطى القائد التربوي الأول محمد ﷺ.
- 7 أن التربية الإسلامية لها دور كبير في بناء الشخصية القيادية المسلمة في كل موقع وخاصة قيادة التربية.
- 7 إن القيادة الإسلامية لها دور كبير في الرفع من مستوى الإدارة التربوية العليا وكذلك الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية.

• توصيات البحث :

- 7 ضرورة توعية وتثقيف الناس بأهمية التأصيل الإسلامي للقيادة الإدارية.
- 7 يوصي الباحث بالعودة إلى مصادر التشريع الإسلامي الرئيسية (القرآن الكريم، والسنة النبوية) للتعرف على صفات القائد المسلم.
- 7 ضرورة التأسي بالقيادات الإسلامية الرائعة وفي مقدمتها الرسول ﷺ وخلفاؤه الراشدين.
- 7 ضرورة الرجوع إلى المصادر الفقهية ومعرفة رأي وموازن الفقهاء في القيادة.
- 7 الالتزام بالتربية الإسلامية لما لها من دور كبير في بناء الشخصية القيادية المسلمة.
- 7 تعريف الناس بوسطية القيادة الإسلامية.

7 يجب على جماعة المسلمين أن يؤمروا عليهم أميراً إذا خرجوا في سفر ونحوه
إتباعاً لتوجيه الرسول ﷺ في هذا الخصوص.

• المراجع :

- ١- ابن تيمية، أحمد، السياسة الشرعية في إصلاح الراعي والرعية، مكتبة دار البيان دمشق.
- ٢- أبو سن، أحمد (١٤١٧هـ)، الإدارة في الإسلام، ط٦، دار الخرجي للنشر والتوزيع الرياض.
- ٣- أبو صالح، عبيد (١٤٠٢هـ)، القيادة التربوية في الإسلام مضامينها وإمكانات تطبيقها في الحاضر، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- ٤- الثبيتي، فهد (١٤٠٣هـ)، القيادة التربوية بين المفهوم الإسلامي والغربي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- ٥- الحميدي، عبدالله (١٤٢٣هـ)، محاضرات طلاب الدكتوراه في مجال مادة "التأصيل الإسلامي لعلم الإدارة وتطبيقاتها في كلية التربية"، جامعة أم القرى.
- ٦- خميس، محمد (١٩٧١م)، الإدارة في صدر الإسلام، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، لجنة التعريف بالإسلام، القاهرة.
- ٧- خياط، محمد (١٤٢٤هـ)، النظرية التربوية في الإسلام "دراسة تحليلية"، ط٢، مطابع الصفا، مكة المكرمة.
- ٨- السفيناني، عيضة (١٤٢٢هـ)، ملامح من إدارة الوقت في القرآن الكريم وتطبيقاتها في الإدارة التربوية، رسالة ماجستير، بحث منشور، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- ٩- سليمان، عرفات (١٤٠٨هـ)، الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري الإسلامي المعاصر مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- ١٠- الضحيان، عبد الرحمن (١٤٠٧هـ)، الإدارة في الإسلام الفكر والتطبيق، ط١، دار الشروق جدة.
- ١١- عبد الهادي، حمدي (١٩٧٦م)، الفكر الإداري الإسلامي والمقارن، ط٢، دار الفكر العربي القاهرة.
- ١٢- العثيمين، فهد (١٤١٤هـ)، أخلاقيات الإدارة في الوظيفة العامة وتطبيقاتها في المملكة العربية السعودية، مؤسسة الرسالة، بيروت.
- ١٣- عرموش، أحمد (١٤٠٩هـ)، قيادة الرسول ﷺ السياسية والعسكرية، ط١، دار النفائس بيروت، لبنان.
- ١٤- الفهداوي، فهمي (١٤٢١هـ)، الإدارة في الإسلام "المنهجية والتطبيق والقواعد"، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- ١٥- القوزي، بلغيث (١٤١٥هـ)، أنماط القيادة الواردة في القرآن الكريم ومدى تطبيقها في القيادة المدرسية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- ١٦- مرسي، سيد (١٤٠٧هـ)، العلاقات الإنسانية، ط١، دار التوفيق النموذجية للطباعة والمجمع الأثري، القاهرة.
- ١٧- الميساوي، محمد (١٤٢١هـ)، مقاصد الشريعة الإسلامية، ط٢، دار النفائس، الأردن.
- ١٨- النمر وآخرون (١٤٢٢هـ)، الإدارة العامة الأسس والوظائف، طه، مكتبة الشقري الرياض.



دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

فصلية دورية تصدر في أربعة أعداد سنويا

تصدرها : رابطة التربويين العرب

المجلد الخامس..العدد الثالث (جزء ثان)..يوليو ٢٠١١م

ISSN : 2090-7605

أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الأبجدي

- أ. د/ أحمد محمود عبد المطلب .. كلية التربية - سوهاج - مصر.
- أ. د/ الحسين بن محمد شواط .. الجمهورية العربية التونسية.
- أ. د/ أمال مصطفى كمال .. كلية التربية - جامعة المنيا - مصر.
- أ. د/ بو حفص بالعيد مبارك .. كلية التربية - جامعة وهران - الجزائر.
- أ. د/ حمدي أبو الفتوح عطيفة .. كلية التربية - جامعة المنصورة - مصر.
- أ. د/ حمدي عبد العظيم البنا .. كلية التربية - جامعة الطائف.
- أ. د/ خليل يوسف الخليلي .. كلية التربية - جامعة البحرين.
- أ. د/ رشدي أحمد طعيمة .. كلية التربية - جامعة المنصورة - مصر.
- أ. د/ رضا مسعد السعيد .. كلية التربية - جامعة المنوفية - مصر.
- أ. د/ زكريا يحي لال .. كلية التربية - جامعة أم القرى - مكة المكرمة.
- أ. د/ زينب محمود شقير .. كلية التربية - جامعة طنطا - مصر.
- أ. د/ سامح جميل عبد الرحيم .. كلية التربية - جامعة المنيا - مصر.
- أ. د/ سامية لطفي الأنصاري .. كلية التربية - جامعة الإسكندرية - مصر.
- أ. د/ سعيد محمد السعيد .. كلية التربية - جامعة القصيم - السعودية.
- أ. د/ سهام محمد بدر .. كلية رياض الأطفال - جامعة الإسكندرية - مصر.
- أ. د/ صفية محمد أحمد سلام .. كلية التربية - جامعة المنيا - مصر.
- أ. د/ عادل محمد عبد الله .. كلية التربية - جامعة الزقازيق - مصر.
- أ. د/ عايدة عبد الحميد سرور .. كلية التربية - جامعة المنصورة - مصر.
- أ. د/ عبد الرحمن أحمد الأحمد .. كلية التربية - جامعة الكويت.
- أ. د/ عبد الله جمعة الكبسي .. كلية التربية - جامعة قطر.
- أ. د/ علياء عبد الله الجندي .. جامعة أم القرى - مكة المكرمة.
- أ. د/ فوزية إبراهيم دمياطي .. جامعة طيبة - بالمدينة المنورة.
- أ. د/ كاريمان عويضة منشار .. كلية التربية - جامعة بنها - مصر.
- أ. د/ ماجدة حبشي محمد سليمان .. كلية التربية - جامعة الملك خالد.
- أ. د/ ماجدة إبراهيم الباوي .. كلية التربية - جامعة بغداد - العراق.
- أ. د/ محمد الشيخ حمود .. كلية التربية - جامعة دمشق - سوريا.
- أ. د/ محمود أبو النيل .. كلية الآداب - جامعة عين شمس - مصر.
- أ. د/ محمود كامل الناقة .. كلية التربية - جامعة عين شمس - مصر.
- أ. د/ منصور أحمد غوني .. كلية التربية - جامعة طيبة - السعودية.

((هيئة تحرير المجلة)) :

رئيس التحرير:

- أ.د/ماهر إسماعيل صبري .. جامعة طيبة .

أعضاء هيئة التحرير:

- أ.د / ناهد عبد الرازي محمد .. جامعة الدمام
- أ.د/ محمد أبو الفتوح حامد خليل .. جامعة طيبة .
- د/منى سالم زعزوع .. جامعة الملك خالد.
- د/صفاء عبد العزيز محمد .. جامعة حلوان.
- أ/فيصل عبد المطلب .. مدير النشر بمؤسسة الرشد

سكرتيرة التحرير:

- أ / مروة محمد عبد العزيز .. جامعة بنها .

ثمن النسخة : ٢٥ ريالاً سعودياً أو ما يعادلها في الدول العربية ، ١٠ دولار أمريكي
أو ما يعادلها بجميع دول العالم.

الاشتراك السنوي : ٢٠٠ ريالاً سعودياً للأفراد العرب ، ٢٥٠ ريالاً للمؤسسات العربية.

٥٠ دولاراً للأفراد ، ١٠٠ دولاراً للمؤسسات بباقي دول العالم

((ترسل جميع طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير))

محتويات الجزء الثاني

تابع الباب الثاني : بحوث ودراسات محكمة :

- **البحث الثاني عشر :** استراتيجيات توظيف مصادر القوة الناعمة والصلبة لدى رؤساء الأقسام بكليات جامعة جنوب الوادي وعلاقتها بمستويات الصراع التنظيمي وأساليب إدارته .. إعداد : د / أشرف محمود
- **البحث الثالث عشر :** فعالية استخدام التعليم الفردي بالحقائب التعليمية في تدريس مقرر الوسائل التعليمية على التحصيل المعرفي وتنمية بعض المهارات الأدائية لدى طالبات الاقتصاد المنزلي .. إعداد : د / سميحة محمود إبراهيم أ / ماجدة أحمد عبيد بركات
- **البحث الرابع عشر :** تقدير التكلفة الاقتصادية والاجتماعية للحرب على الإرهاب في المملكة العربية السعودية وبعض الدول العربية .. إعداد : د / صلاح أبو النصر ، د / فتحي خليفة
- **البحث الخامس عشر :** مراحل تقنين اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكل (ب) على الطلاب الصم وضعاف السمع بالمرحلة المتوسطة في منطقة مكة المكرمة .. إعداد : د / عبد الرحمن زمزمي
- **البحث السادس عشر :** برنامج تربية حركية مقترح وأثره في تنمية السلوك الاجتماعي لطفل الروضة .. إعداد : د / أميمة رسمي.
- **البحث السابع عشر :** إسهام الوقف على الشؤون الاجتماعية في مكة المكرمة إبان العصر العثماني .. إعداد : أ / هند حريري.
- **البحث الثامن عشر :** التطوير المحاسبي لموازنة الجامعات السعودية باستخدام مفهوم تحليل النظم .. إعداد : أ / منال سفر.
- **البحث التاسع عشر :** معوقات استخدام التعليم الإلكتروني في المرحلة الثانوية بمحافظة القنفذة من وجهة نظر المعلمين .. إعداد : أ / علي الزهراني.
- **البحث العشرون :** الأساليب الإشرافية لدى معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية بمدينة جدة وعلاقتها ببعض المتغيرات .. إعداد : أ / سليمان السلمي.
- **البحث الحادي والعشرون :** إعداد قائمة مستويات معيارية مقترحة لتعلم أحكام التلاوة والتجويد في مادة التربية الإسلامية/ قسم القرآن الكريم/ وتوزيعها على مراحل التعليم العام في سورية (دراسة ميدانية) .. إعداد : أ / أحمد السمهر.
- **البحث الثاني والعشرون :** الإرشاد والعلاج النفسي (منظور متكامل) .. إعداد : د / غرم الله الغامدى.

تعريف بالمجلة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة مستقلة ... تصدرها رابطة التربويين العرب برئاسة أ. د / ماهر إسماعيل صبري ، ويتولى نشرها قسم النشر العلمي بمؤسسة الرشد للطباعة والنشر والتوزيع ((الرشد ناشرون)) بالملكة العربية السعودية لصاحبها الأستاذ/ أحمد فهد الحمدان رئيس جمعية الناشرين السعوديين .. ويشرف على إصدارها نخبة من أساتذة التربية وعلم النفس بالوطن العربي.

تعنى المجلة بنشر كل ما هو جديد وأصيل من الدراسات والبحوث العربية في مجالات التربية وعلم النفس ، بشتى فروعها وتخصصاتها المتنوعة من جميع دول الوطن العربي ؛ حيث تخضع جميع الأعمال التي تنشر بالمجلة لعملية تحكيم دقيقة - مماثلة لتحكيم البحوث في لجان الترقّيات - يقوم بها الخبراء في مجال كل دراسة.

تصدر المجلة في أربعة أعداد فصلية سنوياً بشكل دوري خلال أشهر يناير ، ومارس ، ويوليو ، وأكتوبر ، بحيث تكون كل أربعة أعداد منها في مجلد يأخذ ترتيباً متسلسلاً .. صدر العدد الأول من المجلة في يناير ٢٠٠٧م.. يطبع من كل عدد ١٠٠٠ نسخة كطبعة أولى توزع بجميع الدول العربية ويعاد طبع أعداد المجلة وفقاً لحاجة السوق.

قواعد النشر بالمجلة :

- 7 كل ما ينشر في أعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه ، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة تحرير المجلة ، أو هيئتها الاستشارية .
- 7 تقبل المجلة للنشر جميع البحوث والدراسات - باللغة العربية واللغات الأخرى- الجديدة والأصلية التي تجرى بجميع دول الوطن العربي في شتى مجالات التربية وعلم النفس بفروعها وتخصصاتها المختلفة .
- 7 كما تقبل المجلة نشر البحوث في مجالات العلوم الإنسانية الأخرى ذات الصلة بمجال التعليم الجامعي وغير الجامعي للعاديين ، وذوي الاحتياجات الخاصة وذلك باللغة العربية وغيرها من اللغات الأخرى .
- 7 كما تقبل المجلة إعادة نشر البحوث والدراسات المبتكرة في الموضوعات التربوية النادرة التي سبق نشرها في دوريات ومجلات مغمورة بناء على موافقة أصحابها وبعد إجراء التعديلات التي تراها هيئة تحرير المجلة على كل بحث أو دراسة .
- 7 تقبل المجلة للنشر أيضاً مستخلصات رسائل الماجستير والدكتوراه التي يتم إجازتها من جميع كليات التربية وكليات إعداد المعلمين والمعلمات وكليات البنات وكليات الآداب وكليات الدراسات الإنسانية وغيرها من المؤسسات العلمية التربوية الجامعية ومراكز البحوث المعنية بالبحث في مجالات وفروع التربية وعلم النفس .

- 7 تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي موضوع من موضوعات التربية وعلم النفس .
- 7 تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من أعداد المجلة .
- 7 تختار هيئة التحرير أفضل بحث أو دراسة في كل عدد من أعداد المجلة وفقا لتقارير المحكمين ؛ ليتم نشره مجانا .
- 7 تمنح هيئة التحرير لصاحب البحث أو الدراسة المبتكرة ذات التفرد والتميز في موضوعها ومنهجيتها ونتائجها مكافأة مالية يتم تحديدها وفقا لمتوسط الدرجة التي يحصل عليها البحث أو الدراسة من السادة المحكمين على النموذج المعد خصيصا لهذا الغرض .
- 7 تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين من بين الأساتذة الخبراء والمتخصصين في مجال كل دراسة ؛ ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث وتحديد مدى صلاحيته للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق يحاكي نموذج تحكيم البحوث في لجان الترقيات وبنفس درجة الدقة ، حيث إن من بين أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .
- 7 يجوز لصاحب البحث أن يقترح مجموعة من أسماء الأساتذة الذين يرغب في أن يحكموا بحثه ، حيث تختار هيئة التحرير اثنين من بين الأسماء المقترحة .
- 7 في حال عدم الاتفاق في الرأي بين المحكمين يتم إحالة البحث أو الدراسة لمحكم ثالث تختاره هيئة التحرير ، ويكون تقريره عن البحث هو الفصيل في ترجيح كفة قبول البحث للنشر أو رفض نشره ، على أن يتحمل صاحب البحث مصروفات التحكيم .
- 7 عند اتفاق المحكمين على نشر البحث أو الدراسة بعد إجراء تعديلات في الصياغات أو بعض الأمور المنهجية البسيطة تقوم هيئة تحرير المجلة بإجراء تلك التعديلات نيابة عن الباحث أو كاتب الدراسة إن رغب ذلك . وعند طلب المحكمين إجراء تعديلات جوهرية يتم إعادة البحث لصاحبه مرفقا به صورة من تقارير التحكيم لإجراء التعديلات بنفسه .
- 7 عند اتفاق المحكمين على رفض نشر البحث يتم رد البحث للباحث مع إرفاق صورة من تقارير التحكيم ، على أن يتحمل الباحث فقط تكاليف التحكيم والمراسلة .
- 7 يتم عرض جميع المواد المقبولة للنشر بالمجلة على المستشار اللغوي لمراجعتها لغويا وضبط أي خلل لغوي بها قبل نشرها .
- 7 ترسل البحوث والدراسات لهيئة تحرير المجلة مكتوبة على الكمبيوتر من عدد ٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة .

7 كما تقبل المجلة إرسال كافة المواد التي يمكن نشرها عبر البريد الإلكتروني الخاص بها حيث يتولى فريق التحرير تنسيق الملفات وطباعتها على أن يتحمل صاحب المادة المرسلة تكلفة ذلك .

7 يتم تحديد قيمة مصروفات التحكيم والنشر لكل بحث وفقا لعدد صفحاته .

7 يعفى الباحث من كامل المصروفات الإدارية عندما يكون بحثه متميزا وحاصلا على ٩٥% فأكثر من الدرجة الكلية في نموذج تقييم البحث وفقا لتقارير الأساتذة المحكمين .

7 بمجرد وصول تقارير المحكمين التي تفيد قبول البحث للنشر دون إجراء تعديلات أو بعد إجراء تعديلات بسيطة وممكنة ، يمكن لصاحب البحث أو الدراسة أن يطلب من هيئة تحرير المجلة إصدار خطاب معتمد يفيد قبول البحث أو الدراسة للنشر في المجلة . ويتم ذلك في مدة أقصاها شهر من تاريخ استلام البحث .

7 عند صدور المجلة يتم تسليم عدد ٦ نسخ منها لصاحب كل بحث منشور بها.

7 يتم إرسال نسخة من كل عدد في المجلة لكل محكم من السادة أعضاء الهيئة الاستشارية العلمية للمجلة الذين قاموا بتحكيم بحوث العدد .

7 تمنح هيئة التحرير جائزة مالية سنوية لأفضل بحث ينشر في أعداد المجلة كل عام ، تتحدد قيمتها وفقا لقرار لجنة استشارية تختارها هيئة التحرير.

لجان التحكيم للمجلة :

نخبة كبيرة من أساتذة التربية وعلم النفس أعضاء اللجان العلمية لترقية أعضاء هيئة التدريس بمصر وبعض الدول العربية

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :
المملكة العربية السعودية – المدينة المنورة – كلية التربية جامعة طيبة
أو على مكتبنا بجمهورية مصر العربية – بنها – أتريب – ١ ش أحمد ماهر
متفرع من ش الشعراوي ت : ٣٢٣٦٦٣٣ / ٢٠١٣

أو الاتصال على موبايل ٥٦٥١٩٣٨٢٩ بالسعودية

أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير :

mahersabry21@yahoo.com

أو البريد الإلكتروني لسكرتيرة التحرير :

Magazine_saudi@yahoo.com

• مقدمة المجلة :

يقول المولى تبارك وتعالى في كتابه الكريم الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه وهو أصدق القائلين : اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥) [العلق : ١ - ٥] .

وما أحوج أمتنا لأن تقرأ بعدما عز من يقرأ في أيامنا هذه ، وما أحوجنا لأن نتعلم ، ولأن نربي أنفسنا وأولادنا على حب العلم والتعلم .

ولأن كل تعليم وتعلم مبنيان في أساسهما على علم أكبر وأوسع يعرف بعلم التربية ، فحبذا لو تعلمنا عن التربية ، وقرأنا ما يخطه التربويون .

وقد شهدت السنوات الأخيرة طفرة كبيرة في علم التربية ، فتعددت مجالات هذا العلم ، وتخصصاته الفرعية ما بين : مناهج ، وطرق تدريس وأصول التربية والتربية المقارنة ، والإدارة التعليمية ، والتخطيط التربوي وعلم النفس التربوي والصحة النفسية والمدرسية ، وتكنولوجيا التعليم ... إلخ .

وصاحب هذا التعدد رغبة من كثيرين إلى الاستقلالية بشكل تام ، فتعامل هؤلاء مع تخصصاتهم ومجالات دراستهم بمعزل عن باقي فروع ومجالات علم التربية الأخرى ، ومع جاهدة هذا المنحى من وجهة نظر إقتان التخصص فإن المبالغة في ذلك قد يؤدي . عن قصد أو عن غير قصد . إلى مزيد من العزلة والتفتت بين مجالات العلم الواحد ، الأمر الذي ينعكس بالسلب على وحدة علم التربية ورؤيته بمفهومه الشامل والمتكامل .

وتأكيدا لهذا المنحى قامت جمعيات تربوية غاية في التخصص تحمل مسميات ليس فقط مجالات رئيسة في علم التربية ، بل أيضا ظهرت جمعيات تحمل أسماء بعض المجالات تحت الفرعية لفرع رئيس من علوم التربية . وقد تبارت تلك الجمعيات في إصدار مجلات علمية محكمة لنشر بحوث ودراسات أعضائها كل في مجال اهتمامه .

وإيماننا بالوحدة والاتحاد في زمان سادت فيه الفرقة ، ورغبة في التعامل مع علم التربية بمجالاته الفرعية بشكل متكامل جاء الهدف من إصدار تلك المجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس لتتيح نشر أي بحث أو دراسة في أي مجال فرعي أو رئيس من مجالات وتخصصات علم التربية في وطننا العربي العزيز .

• مقدمة العدد :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد الثالث في المجلد الخامس من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وهو العدد التاسع عشر وفقا لتسلسل أعداد المجلة .

ويأتي هذا العدد . لأول مرة . في جزئين ، يشتمل كل جزء منهما على ١١ بحثا فني الجزء الأول : جاء أول البحوث بعنوان : مهارات ومستويات معالجة المعلومات وعلاقتها بالأسلوب المعرفي (الاعتماد/ الاستقلال عن المجال) لدى طلاب جامعة الطائف " إعداد : أ. د / حمدي عبد العظيم البنا. وثانيها بعنوان : " تطوير الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة على ضوء معايير الجودة الشاملة " إعداد : د / عبد الله الغميطي. وثالثها بعنوان : " فاعلية برنامج تدريبي قائم على أساليب التذكر في تنمية مهارات القراءة للدراسة لدى عينة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز " إعداد : د / وفاء العويضي . ورابعها بعنوان : " فاعلية التدريس بإستراتيجية مقترحة للتعليم النشط على تنمية مهارات التفكير العليا في الهندسة لدى التلميذات منخفضي التحصيل بالمرحلة المتوسطة " إعداد : د / بثينة بدر . وخامسها بعنوان : " التدوير الوظيفي من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية " إعداد : د / علي الشريف . وسادسها بعنوان : " علاقة أساليب التعلم المفضلة بالتحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات التعلم (دراسة تنبؤية) " إعداد : د/ بندر الشريف. وسابعها بعنوان : " دراسة تحليلية للقضايا المعاصرة بمحتوى الثقافة الإسلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية بالملكة العربية السعودية " د / عوض الجهني . وثامنها بعنوان : " دور الألعاب التعليمية في التثقيف المالي لأطفال الروضة " إعداد : د / رندا المنير . والبحث التاسع بعنوان : " واقع استخدام تقنيات التعليم لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة واحتياجاتهم التدريبية (دراسة تشخيصية) " إعداد : د / علي الشهري . والعاشر بعنوان : " التقمص الوجداني وعلاقته بكل من الإيثار والعفو " إعداد : د / السيد كامل منصور . والحادي عشر بعنوان : " التأصيل الإسلامي للقيادة الإدارية " إعداد : د / حامد الشمراني .

أما بحوث الجزء الثاني فكانت : البحث الثاني عشر بعنوان : " استراتيجيات توظيف مصادر القوة الناعمة والصلبة لدى رؤساء الأقسام بكليات جامعة جنوب الوادي وعلاقتها بمستويات الصراع التنظيمي وأساليب إدارته " إعداد : د / أشرف محمود. والثالث عشر بعنوان : " فاعلية استخدام التعليم الفردي بالحقائب التعليمية في تدريس مقرر الوسائل التعليمية على التحصيل المعرفي وتنمية بعض

المهارات الأدائية لدى طالبات الاقتصاد المنزلي " إعداد : د/ سميحه محمود إبراهيم
 أ / ماجدة أحمد عبيد بركات. والرابع عشر بعنوان : " تقدير التكلفة الاقتصادية
 والاجتماعية للحرب على الإرهاب في المملكة العربية السعودية وبعض الدول
 العربية " إعداد : د / صلاح أبو النصر ، د / فتحي خليفة. والخامس عشر بعنوان :
 " مراحل تقنين اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكل (ب) على الطلاب الصم
 وضعاف السمع بالمرحلة المتوسطة في منطقة مكة المكرمة " إعداد : د/ عبد الرحمن
 زمزمي. والسادس عشر بعنوان : " برنامج تربيتي حركية مقترح وأثره في تنمية
 السلوك الاجتماعي لطفل الروضة " إعداد : د / أميمة رسمي. والسابع عشر بعنوان :
 " إسهام الوقف على الشؤون الاجتماعية في مكة المكرمة إبان العصر العثماني " إعداد
 : أ/ هند حريري. والثامن عشر بعنوان : " التطوير المحاسبي لموازنة الجامعات
 السعودية باستخدام مفهوم تحليل النظم " إعداد : أ/ منال سفر. والتاسع عشر
 بعنوان : " معوقات استخدام التعليم الإلكتروني في المرحلة الثانوية بمحافظة
 القنفذة من وجهة نظر المعلمين " إعداد : أ / علي الزهراني. والبعث العشرون
 بعنوان : " الأساليب الإشرافية لدى معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية
 بمدينة جدة ، وعلاقتها ببعض المتغيرات " إعداد : أ / سليمان السلمي. والحادي
 والعشرون بعنوان : " إعداد قائمة مستويات معيارية مقترحة لتعلم أحكام التلاوة
 والتجويد في مادة التربية الإسلامية / قسم القرآن الكريم / وتوزيعها على مراحل
 التعليم العام في سورية " (دراسة ميدانية) إعداد : أ / أحمد السمهر. والبعث الثاني
 والعشرون والأخير بعنوان : " الإرشاد والعلاج النفسي (منظور متكامل) " إعداد : د /
 غرم الله الغامدي.

وكعادة المجلة تم تحكيم كل بحث من تلك البحوث لدى أساتذة بارزين في
 مجال التخصص الدقيق لكل بحث .. ونود أن نعتذر بداية للقارئ العربي الكريم
 عن أي نقص أو تقصير جاء عن غير قصد في هذا العدد ونرحب بأية ملاحظات أو
 اقتراحات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير لكي تظهر المجلة بالمستوى اللائق
 الذي يرضي الجميع ..

والله أسأل التوفيق والسداد وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين ،،،

رئيس تحرير المجلة

((نموذج اشتراك في مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

سعادة / الأستاذ الدكتور : رئيس تحرير مجلة دراسات عربية في التربية

وعلم النفس السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ،،

أرغب الاشتراك في المجلة لمدة : (سنة واحدة) (سنتان) (ثلاث سنوات)

على أن تصلني نسخ أعداد المجلة على عنواني البريدي الموضح بهذا النموذج.

الاسم
الوظيفة
جهة العمل
الجنسية
عنوان المراسلة
البريد الإلكتروني
الهاتف / الفاكس

اسم المشترك :

التوقيع :

- قيمة الاشتراك للأفراد بالدول العربية : (سنة ٢٠٠ ريالاً ، سنتان ٣٥٠ ريالاً ، ثلاث سنوات ٥٠٠ ريالاً).
- قيمة الاشتراك للأفراد بباقي دول العالم : (سنة ٥٠ دولار ، سنتان ١٠٠ دولار ، ثلاث سنوات ١٥٠ دولار).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بالدول العربية : (سنة ٢٥٠ ريالاً ، سنتان ٤٥٠ ريالاً ، ثلاث سنوات ٦٥٠ ريالاً).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بباقي دول العالم : (سنة ١٠٠ دولار ، سنتان ٢٠٠ دولار ، ثلاث سنوات ٢٥٠ دولار).
- قيمة الاشتراكات هذه شاملة تكاليف البريد العادي ، ومن يرغب في البريد الممتاز يتحمل الفرق.

تسدد قيمة الاشتراكات مباشرة أو بحوالة بنكية بالريال السعودي باسم رئيس تحرير المجلة (د . ا / ماهر إسماعيل صبري) على بنك الرياض فرع حي أحد بالمدينة المنورة ، رقم أي بان :

SA1620000001070160599940

- يمكن سداد قيمة الاشتراكات بالجنيه المصري مباشرة لمكتب المجلة بجمهورية مصر العربية ، أو بحوالة بنكية باسم رئيس التحرير (د . ا / ماهر إسماعيل صبري) على بنك فيصل الإسلامي المصري فرع بنها رقم الحساب ١٨٥٠٦

ترسل صورة من قسيمة تحويل الاشتراكات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير

mahersabry21@yahoo.com

- يرسل هذا النموذج بعد تعبئة بياناته عبر البريد الإلكتروني لرئيس تحرير المجلة ، أو عبر البريد العادي على عنوان رئيس التحرير الحالي : المدينة المنورة ، جامعة طيبة ، كلية التربية ، قسم المناهج وطرق التدريس . أو على عنوان مكتبنا بمصر : اش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي ، أتريب ، بنها .

تابع الباب الثاني :

بحوث ودراسات محكمة

البحث الثاني عشر:

**" استراتيجيات توظيف مصادر القوة الناعمة والصلبة
لدى رؤساء الأقسام بكليات جامعة جنوب الوادي وعلاقتها
بمستويات الصراع التنظيمي وأساليب إدارته "**

إعداد:

د/ أشرف محمد أحمد محمود

مدرس أصول التربية بكلية التربية

بالبحر الأحمر جامعة جنوب الوادي

" استراتيجيات توظيف مصادر القوة الناعمة والصلبة لدى رؤساء الأقسام بكليات جامعة جنوب الوادي وعلاقتها بمستويات الصراع التنظيمي وأساليب إدارته "

د/ أشرف محمد أحمد محمود
مدرس أصول التربية، بكلية التربية،
بالبهر الأحمر جامعة جنوب الوادي

• مستخلص البحث :

هدف البحث إلى التعرف على العلاقات بين استراتيجيات توظيف مصادر القوة الناعمة والصلبة لدى رؤساء الأقسام بكليات جامعة جنوب الوادي وعلاقتها بمستويات الصراع التنظيمي وأساليب إدارته، وتكونت العينة من (٨٣) عضواً من أعضاء هيئة تدريس بعض أقسام كليات الجامعة، وأظهرت نتائج البحث : (١) امتلاك رؤساء الأقسام لاجمالي مصادر القوة الناعمة والصلبة بدرجة متوسطة، وكان أعلاها قوة المكافأة الشخصية بمتوسط وزني ٤,٥٢٧ وأدناها قوة القهر اللاشخصي بدرجة منخفضة ٣,٢٧٧، (٢) اجمالي استراتيجيات توظيف رؤساء الأقسام لمصادر قوتهم جاءت بصورة متوسطة، أعلاها قوة المكافأة الشخصية ٤,٢١٧ وأدناها قوة القهر اللاشخصي بدرجة منخفضة ٣,١٥٥، (٣) وجود علاقة ارتباطية دالة بين مصادر القوة واستراتيجيات توظيفها عند مستوى ٠,٠١، (٤) وجود مستوى متوسط تقريبا من الصراع التنظيمي بهذه الأقسام، أعلاه الصراعات بين الرؤساء والمرؤوسين ٤,٠٧٠ وأدناه الصراعات الشخصية بدرجة منخفضة ٢,٩٦٤، (٥) أكثر أساليب إدارة الصراع جاء أسلوب التكامل بدرجة متوسطة ٤,١٠١ وأدناها أسلوب التجنب بدرجة متوسطة تقريبا ٣,٦٧٠، (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي استراتيجيات توظيف مصادر القوة الناعمة في مستوى الصراع التنظيمي لصالح منخفضي القوة الناعمة، بينما لا توجد فروق في مجال الصراعات الشخصية، (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي استراتيجيات توظيف مصادر القوة الصلبة في مستويات الصراعات داخل المجموعة والصراعات بين الرؤساء والمرؤوسين والصراع التنظيمي لصالح مرتفعي القوة الصلبة، بينما لا توجد فروق في مجال الصراعات الشخصية والصراعات بين المجموعات، (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي استراتيجيات توظيف مصادر القوة الناعمة في استخدام أساليب السيطرة والإجبار والتجنب، (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي استراتيجيات توظيف مصادر القوة الصلبة في استخدام أساليب التكامل، والتهدة والتسوية لصالح مرتفعي القوة الصلبة، بينما لصالح منخفضي القوة الصلبة في استخدام أسلوب السيطرة والإجبار، مع عدم وجود فروق دالة في أساليب التجنب والاسترضاء .

Strategies of Employing Soft and Harsh Power Sources of Heads of Departments in Faculties of South Valley University And Its Relation to Levels and Methods of Organizational Conflict Management

Abstract :

The research Aims to Identifv the Relations between the Strategies of Employing soft and Harsh Power Sources of Depart-

ments in Faculties of South Valle University with Levels and Methods of Organizational Conflict Management .

the research sample Consists of 83 faculty members with some sections of the university colleges .

The research concluded that : (1) the Possession of the Heads of Departments to the Total Sources of soft & Harsh Power Was in A medium Degree, and the highest Power was Personal Reward in Average Weighted 4.527 and The Lowest Power was Impersonal coercion in A low degree 3.277 (2) The total Strategies of Employing Heads of Departments heads to Their sources of Soft and Harsh Power came in Medium Degree , and the highest Strategies was Impersonal Reward (4.217) and the Lowest was impersonal coercion (3.155) (3) There was A Correlation Function between the sources of Power and Its strategies employed at A level of 0.01 (4) The was A medium level of organizational conflict of these department , the Above was Organizational Conflicts between superiors and subordinates (4.070) and the below was the Personal Conflicts with a low degree (2.964) (5) Most Methods of Conflict Management was Integration with A medium Degree (4.101) and The lowest Method was Avoidance in Average Weighted 3.670 (5) There was Statistically Significant differences between The heads of departments with Low strategies of Employing Soft Power Sources and The highest of them in the levels of Organizational Conflict in favor of the Heads with low Soft Power (6) There was Statistically Significant differences between The heads of Departments with Low Strategies of Employing Harsh Power Sources and The highest of them in the levels of Conflict within the Group, and Conflicts between Superiors and Subordinates in favor of the Heads with High Harsh Power , Where as there were No Statistically Significant differences between them in The in the Field of Personal Conflicts and Conflicts between Groups (7) There was Statistically Significant differences between The heads of Departments with Low strategies of Employing Soft Power Sources and The highest of them in the Use of Integration , Accommodative and Compromise Methods in favor of the Heads with High Soft Power , While For the Low-Soft Power in the Use of Force & Avodation Method (8) There was Statistically Significant differences between The heads of Departments with Low strategies of Employing Harsh Power Sources and The highest of them in the Use of Integration and Compromise Methods in favor of the Heads with High Harsh Power , While For the Low-Harsh Power in the Use of Force Method . Where as there were No Statistically Significant differences between them in The use of Avodation & Accommodative Methods .

• مقدمة :

تتميز العلاقات التنظيمية فى المنظمات الحديثة بالتعقيد والتشابك والتداخل ، فهى تمارس نشاطاتها المختلفة فى ظل علاقات متشابكة بين أفراد وجماعات تجمعهم مصالح متباينة ، منها ما يخص التنظيم ، ومنها ما يتعلق بمصالحهم الشخصية ، وحيثما كان هناك تفاعل بين الأفراد والجماعات فإن ظاهرة النزاع أو الصراع التنظيمى حتمية داخل وبين الأفراد والجماعات والمنظمات .

فيؤكد حسين حريم (٢٠٠٣ : ١) أنه لا تستطيع أية منظمة أنت عمل بكفاءة وفاعلية بدون التفاعل والاعتمادية المتواصلة بين الأفراد والجماعات المختلفة في شتى أجزاء المنظمة ومستوياتها المختلفة ، وهذا الترابط والاعتمادية يمكن أن يؤدي إلى التعاون والتماسك ، أو إلى الصراع والتعارض .

وقد عكست المدارس الإدارية تبايناً كبيراً بشأن الصراع ودوره فى سلوك الأفراد والمنظمات ، فقد اعتبرت المدرسة التقليدية أمراً خطيراً يعبر عن الظواهر السيئة التى غالباً ما تصيب المنظمات ، ونظر إليه الباحثون من المدرسة الحديثة على أنه لا مضر منه فى مختلف جوانب حياة المنظمة ، فهو أحد أنواع التفاعلات الاجتماعية التى يمارسها الفرد بشكل على أو ضمنى بغية تحقيق هدف معين ، ولذلك فإنه لابد أن تقوم الإدارة بمواجهة الصراع بسبل قادرة على تكييفه لمصلحة المنظمة . (خليل الشماخ ، حمود خضير ، ٢٠٠٥ : ٢٩٥) (**)

ولهذا يشير سيفورث Seyforth (١٩٩٩ : ١٤٧) إلى أن وجود الصراع ليس أمرً اسلبيا يقلل من شأن المؤسسة التربوية أو يعيبها ، وليس دليلاً على ضعف الإدارة طالما في الحدود الطبيعية ، بل على العكس فعدم وجود الصراع يشير إلى رتابة أو خلل في المؤسسة ؛ باعتبار أن الصراع ملازم للحياة البشرية المتغيرة والمتجددة باستمرار .

كما يؤكد رحيم Rahim (٢٠٠٢ : ١٥) فى هذا الصدد أن غياب الصراع فى المنظمات وبينها يعنى الثبات وعدم الاستجابة للتغير فى البيئة المحيطة فالصراع يدفع نحو البحث عن طرق أحدث وأفضل فى تأدية الأعمال ، ومن هنا يجب الاحتفاظ بمستوى مناسب منه عند المستويات الإدارية المختلفة ، وتمكين مدراء المنظمات من تعلم كيفية التعامل معه .

ومن ثم ، فإن ظاهرة الصراع فى المنظمات الحديثة من الظواهر الحتمية التى لا يمكن للمدير كقائد إدارى إهمالها ، فالتعامل معها وإدارتها جزء لا يتجزأ من عمله الإدارى ، فإذا لم يتم اختيار الإستراتيجية المناسبة والاستفادة من

(*) يشير الأول للباحث أو المؤلف ، والثانى لسنة النشر ، والثالث لرقم الصفحة

إيجابياتها وتكييفها لصالح المنظمة التعليمية ، فإنه بالتبعية ستحد من فاعليتها وقدرتها على الوفاء بالتزاماتها تجاه مختلف الأطراف .

وعلى مستوى الأقسام العلمية بالجامعات المصرية ، يواجه رئيس القسم العديد من المهام والأعباء ، فهو يشرف على الشئون العلمية والإدارية والمالية في القسم في حدود السياسة التي يرسمها مجلس الكلية ومجلس القسم وفقا لأحكام القوانين واللوائح والقرارات المعمول بها . (قانون تنظيم الجامعات ولائحته التنفيذية وفقا لآخر التعديلات ، ٢٠٠٦ : ٦٥)

ومن ناحية أخرى ، فإن هذه الأقسام تواجه تحديات وأعباء كثيرة في ظل التطور الهائل في التكنولوجيا ، ومتطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي ، وتزايد أعداد الطلاب ، والأعباء الإدارية والتدريسية والبحثية والمجتمعية والإرشادية واحتدام المنافسة بين الجامعات ... وغيرها ، مما يستدعي أن تستثمر هذه الأقسام كافة جهودها ووقتها في خدمة العملية التعليمية والبحثية والمجتمعية ، بدلا من ضياع هذه الجهود في مواجهة الصراع بين الأفراد .

وفي خضم هذه العلاقات المتشابكة والمعقدة والمصالح المتباينة يبرز عنصر هام وفعال وهو القوة ، فيستخدم العاملون الصلاحيات المخولة لهم للتأثير في الآخرين وتغيير مجرى الأمور والتدخل في عمليات اتخاذ القرارات .

ولهذا يشير سعيد حريم (٢٠٠٤ : ٢٧٣) إلى ارتباط موضوع الصراع وأساليب إدارته بمتغير آخر وهو القوة ، فأينما يصبح الصراع أمرا محتوما تصبح القوة أمرا حاسما في إدارة هذا الصراع ، فكثير من البشر يتطلع إلى التحكم في أفعال الآخرين من أجل النجاح في التأثير في سلوكهم ، فالجهود المبذولة بغرض التحكم في الآخرين تعد ظاهرة شائعة في كل المستويات وجميع المنظمات . (محمد الحناوى ، صالح سلطان ، ١٩٩٧ : ٣٢٥)

ومن ثم ، أصبح ينظر إلى المنظمات مهما كانت أنشطتها وأحجامها ومسمياتها على أنها مواقع يتنافس فيها العاملون ، ويحكم فيها الأقوياء وتستغل فيها الفرص ، وتصطنع المواقف ، وتتصارع الأفكار ، وتتناقض المصالح وتشن فيها المؤامرات ، وترسم لأجلها الخطط . (عامر الكبيسي ، ١٩٩٨ : ٩٢)

ويفحص الأدبيات التي تناولت مفهوم القوة ، فإن قوة القائد أو الإداري تمثل الصلاحيات والنفوذ والجوانب الشخصية التي يتمتع بها شاغل الوظيفة وتمكنه من استخدام كافة الوسائل المتاحة بشكل مباشر أو غير مباشر للتأثير على الآخرين وضمان إذعانهم من أجل تحقيق أهداف المؤسسة وفق ما يراه .

ولهذا يؤكد جوبتا وشارما Gupta & Sharma (٢٠١٠) أن امتلاك القائد للقوة وإستراتيجيات إدارتها يعد مؤشرا هاما على صحة المؤسسة ، فتواجد القوة الاجتماعية بين الأفراد يعد أمرا حاسما في تشكيل نوعية العلاقات بين الرئيس والمرؤوس لتقديم نتائج مرغوبة ، كما أثبتت الأبحاث أن تقدم الإداري ونجاحه

يتوقف بدرجة كبيرة على الاستخدام الفعال لما يمتلكه من قوة . (Bass , 1994 : 19 ; Yukl, 1994 :

ولهذا يؤكد ماكيلاند وبوياتازيس McClelland & Boyatazis (١٩٨٢ : ٧٣٧) أن الحاجة العالية للقوة وامتلاكها هي السمة المميزة للمديرين الناجحين . كما يرى كانتر Kanter (١٩٧٧ : ٢٢ ، ١٩٧٩ : ٦٥) من خلال فحصه للمؤسسات أن عدم امتلاك الإدارة للقوة هي من أهم المعوقات المؤسسية فالمرءوس يريد من رئيسه امتلاك القوة حتى يمدّه بالعناصر الضرورية لأداء وظائفه بنجاح .

ويضيف سعيد حريم (٢٠٠٤ : ٢٢٠) أنه إذا كانت القيادة هي المقدرة على التأثير على الآخرين وسلوكهم وأفعالهم واتجاهاتهم للعمل برغبة وبجد لتحقيق أهداف المنظمة ، فإنه يمكن للقائد ممارسة هذا التأثير وتعديل وتغيير سلوك الأفراد بالاستناد إلى مصادر قوة وتأثير عديدة منها قوة المكافأة وقوة العقاب والسلطة المشروعة وقوة الخبرة وقوة الاقتداء ... الخ .

كما يؤكد عثمان الخضر (٢٠٠٥ : ١) أنه لكي يتمكن المديرون من تحقيق أهدافهم سواء ما يتعلق منها بأهدافهم الشخصية أو أهداف منظماتهم فإنهم يلجأون إلى التسلح بأنواع القوى المختلفة التي تتنوع وتباين مظاهرها، وكلما زادت قوة الفرد داخل التنظيم كلما زادت احتمالية نجاحه في تحقيقه لأهدافه سواء كانت تنظيمية أو شخصية .

ومن ثم اعترف علماء النفس الاجتماعى وعلماء الإدارة أن الاستخدام الفعال للقوة ، وكذلك تصورات الرئيس والمرؤوسين والأقران والمشرفين حولها يعد أمراً حاسماً في تحديد النجاح الإدارى والتقدم التنظيمى . (Agunus , 458)
Simonsen & Pierce , 1998 :

وبناءً على ما سبق ، فإن القوة توجد بشكل دائم تقريباً في المنظمات ، كما أن وجودها يمثل ظاهرة صحية جداً للمنظمات والعاملين معا ، فامتلاك القوة من عدمه يميز المدراء بأنهم ناجحون أم لا ، فضلاً عن أن عدم وجودها يعرقل المنظمة عن تحقيق أهدافها ، فنجاح المنظمة متوقف بشكل كبير على قوة المدراء في التأثير على المرؤوسين لإتباع تعليماتهم وأوامرهم ، وعلى الاستعمال الفعال لهذه القوة .

أما بالنسبة لمكونات القوة ، فقد صنف فرنش ورافن French & Raven (١٩٥٩ : ١ - ٢٣) القوة في خمس أصناف هي قوة المكافأة والقسر والإعجاب والخبير والقوة الرسمية ، كما أضاف إليها رافن Raven (١٩٦٥ : ٣٧١-٣٨١) قوة المعلومات . وقد أخذ بهذا التصنيف للقوى الاجتماعية العديد من الباحثين في علم النفس والإدارة. (Hinkin and Schriesheim, 1989; Pfeffe, 1981; Podsakoff and Schriesheim, 1985; Nesler, Aguinis, Quigley, and Tedeschi , 1993)

وتوالى تصنيف القوة خلال هذه الفترة ، حتى جاءت واحدة من أول الدراسات التجريبية المرتبطة بالتصنيف الجديد لأنواع القوة لرافن ، حيث طور رافن Raven وستشوارزوالد Schwarzwald وكوسلوسكى Koslowsky (١٩٩٨ : ٣٠٧ . ٣٣٢) قائمة العلاقات بين الأشخاص (The Interpersonal Power Inventory) التى تقيس إدعان المرؤوسين للرئيس من خلال امتلاكه أحد عشر نوعا من القوة مقسمة فى نوعين من القوة هى : القوة الناعمة Soft Power (الخبير ، الإعجاب ، المعلومات ، شرعية الاعتمادية ، المكافأة الشخصية) والقوة الصلبة Harsh Power (القهر الشخصى ، القهر اللاشخصى ، الموقع الرسمى ، المكافأة اللاشخصية ، شرعية العدالة ، شرعية التبادلية) .

و خلاصة لما سبق ، يمكن القول أن الصراع فى النظم شيء محتوم ولا بد منه والنظام التربوي بالأقسام الأكاديمية بالجامعة لا يشذ عن هذه الحقيقة ، ومن البديهي أن أفراد المؤسسة التربوية الذين تربطهم شبكة من العلاقات المتبادلة وفى ظل كثرة الأعباء والتفاعلات فإنه لا بد أن تحدث بعض التناقضات والخلافات التى قد ترتقى إلى درجة الصراع ، وهذا يتطلب من رؤساء الأقسام العلمية امتلاك القوى المناسبة وتوظيفها بطريقة تتلاءم مع نوعية الصراع حتى يتمكن كل منهم من استخدام الإستراتيجيات الملائمة لإدارته ، ومن هنا جاءت الدراسة الحالية التى تسعى إلى التعرف على مصادر القوة الناعمة والصلبة وإستراتيجيات توظيفها لدى رؤساء الأقسام بكليات بجامعة جنوب الوادى وعلاقتها بمستوى الصراع التنظيمى وأساليب إدارته .

• مشكلة البحث :

تعد المنظمات فى كثير من الأوقات عبارة عن تكتلات أو تحالفات من أفراد وجماعات من مستويات تنظيمية مختلفة ، ووحدات أو مهن مختلفة ، ولديهم قيم وأفضليات واعتقادات وطموحات ومصالح مختلفة ، ومن ثم تتباين خلفياتهم وقيمهم واتجاهاتهم وإدراكاتهم وآراؤهم ، وبالتالي تتمايز سلوكياتهم الفردية والجماعية ؛ مما قد يؤدي إلى التنافر وعدم الانسجام الذى يجعل دور الإدارة أكثر صعوبة وأهمية .

وعلى مستوى الجامعات ، يشير ستانلى وألجرت Stanley & Algert (٢٠٠٧ : ١٨) أن الصراع متأصل فى الحياة الجامعية، وأن القادة يقضون أكثر من ٤٠٪ من وقتهم فى إدارة الصراع ، وأن رؤساء الأقسام يواجهون صراعا مع المرؤوسين ، ومع الرؤساء الذين يقدمون لهم التقارير .

والصراع التنظيمي سلاح ذو حدين متناقضين أحدهما الربح والآخر الخسارة فعلى الرغم مما يحمله هذا الصراع من آثار سلبية ، إلا أنه لا يخلو من آثار إيجابية تستدعي من الإدارة استغلالها لصالح التنظيم ، وهذا يتطلب من الإدارة اكتساب مهارات تمكنهم من إدارته بطريقة صحيحة يترتب عليها زيادة إنتاجيتهم وتحسين أدائهم الذى ينعكس على المؤسسة التربوية ككل .

ومن ثم فإن المشكلة لا تكمن في الصراع، ولكن في كيفية إدارته، فيشير أوكوم سيتين Okum Cetin (٢٠٠٤ : ١٢) إلى أن الصراع أمر لا مفر منه عندما يكون هناك العامل البشري، ولكن توجيهه بطريقة إيجابية أو سلبية تؤثر على طبيعته سواء إلى الأفضل أو الأسوأ، ولهذا السبب فإن إدارته بصورة أكثر أهمية من تخفيضه.

وقد تعددت الإستراتيجيات والأساليب التي اقترحها الباحثون في إدارة الصراع التنظيمي، فقد عرض كاتز وخان Katz & Khan (١٩٦٦ : ١٧٣) أساليب تمثلت في استخدام المهارة في العلاقات الإنسانية، وإيجاد جهاز مسئول لمعالجة الصراع، وتغيير الهيكل التنظيمي للمنظمة. وعرض كيلي Kelly (١٩٧٤ : ١٢٨) أساليب : التفاوض، والتحكيم، والتوسط. أما توماس وكيلمان Thomas and Kilman (١٩٧٦ : ٤٩٢) فقد قدما إستراتيجيات : التعاون والتنافس أو الإجماع، والتسوية أو التوفيق، والتجنب، والمجاملة أو التنازل. وقدم هودج وأنثوني Hodge & Anthony (١٩٧٩ : ٣٢٥) أساليب : استخدام القوة أو السلطة أو كليهما لحسم الصراع، وتلطيف أو تسكين الصراع والتجنب أو الانسحاب، والتوفيق بين أطراف الصراع، والمجابهة. وقدم رحيم عام ١٩٨٣ أساليب : التكامل، والتسامح، والسيطرة، والتجنب، والتوسط (Rahim , 1983b : 368-376 ; Rahim , 2002 : 217- 218). وعرض مارتش وسايمون March and Simon (١٩٨٥ : ١٢٩) استخدام الأسلوب العلمي لحل المشكلة، والإقناع، والتوفيق بين أطراف الصراع، والسياسة. أما توماس Tomas فقد قدم نموذجا يتكون من خمسة أساليب، هي : التنافس والتساهل، والتجنب، والتعاون، والتسوية. (سيزلاقي، والاس، ١٩٩١ : ٢٧٧)

كما تنوعت وتعددت الدراسات والبحوث في تناولها ومعالجتها لهذه الأساليب في إدارة الصراع، فدرس سعيد العباينة (١٩٩٦) أساليب : التجنب والإجماع، والمجاملة، والتعاون المستخدمة من قبل عمداء الكليات. واستخدم مؤمن عبد الواحد (٢٠٠٨) أساليب : المنافسة، والتعاون، والتجنب، والتهدة / التسوية والتنازل. بينما استخدم سلطان الشهري (٢٠٠٨) أساليب : التعاون والتشاركي، والتكيفي، والتجني، والتنافسي. أما رمضان عيد (٢٠٠٨) فاستخدم أساليب : التعاون، والإجماع، والتجنب، والتسوية. وعالجت دراسة فوزي أبو عساكر (٢٠٠٨) أساليب : التجنب، والتنافس، والتعاون. في حين ركز أحمد يوسف (٢٠٠٨) على أساليب : التعاون، والتنافس، والتسوية والتجنب. وفي عام (٢٠٠٩) استخدمت دراسة إبراهيم عيسى أساليب : الاسترضاء، والهيمنة، والتجنب، والتوفيق، والتعاون. بينما استخدمت دراسة فاطمة السفيناني (٢٠٠٩) أساليب التجنب والتنافس والتعاون. وتناول عاطف أبوغالي ونادر غازي (٢٠٠٩ : ٤١٩ - ٤٦٤) أساليب : التسوية، والاسترضاء والمنافسة، والتجنب، وفي عام (٢٠١٠) استخدم محمد أحمد الحراشة أساليب : التنافس، والتعاون، والتجنب، والتنازل، والتوفيق (٢٤٠ - ٢٧٧).

وقد ارتبط موضوع الصراع وأساليب إدارته بمتغير آخر وهو القوة التى يتطلب تواجدها من أجل الحد من الصراعات التنظيمية ، حيث يرى فيفر Pefeffer (١٩٩٢) أن امتلاك القوة وطرق ممارستها من العوامل الدالة التى تحدد العلاقة بين الرئيس والمرؤوس وبين المرؤوسين أنفسهم ، وكذلك مستوى الصراع وأساليب إدارته بينهم .

ولهذا يرى البعض أن تأثيرات القوة على العلاقات الاجتماعية والتغيير التنظيمى كانت محفزا للعديد من الدراسات المرتبطة بالقيادة والعلاقات الهرمية داخل المنظمة . (Lapointe & Rivard 2005 : 46; Markus , 1983 : 430 ; Slevin , 1989 : 51 ; Trader-Leigh , 2002 : 138 ; Jasperson , et al . , 2002 : 397, Bartos , et al . , 2008 : 1041)

وقد حاولت العديد من الدراسات الأجنبية معرفة العلاقة بين نوع القوة وإدارة الصراع التنظيمى ، فتوصلت دراسة ريتشموند وآخريـن Richmond , et al . , (١٩٨٣) إلى وجود علاقة إيجابية بين قوة الإعجاب والخبر وبعد الضعالية والحيوية كبعد من أبعاد إدارة الصراع ، وبين القوة القسرية والرسمية والمكافأة وبعد الهيمنة . كما توصل بارتريك تشيل وايمين باباكوز Schul & Babakus (١٩٨٨) إلى وجود علاقة إيجابية بين قوة القهر والصراع الإدارى بعكس قوة المكافأة . كما رأت دراسة كوسلوسكى وستيشرزوالد Koslowsky & Schwarzwald (١٩٩٣) أهمية إستراتيجيات القوة (المكافأة ، القهر الخبير ، الشرعية) فى السيطرة على الأفراد وإذعانهم للمدير فى مواقف الصراع . أما دراسة شورت بولا وجونسون باتسى Short , Paula & Johonson (١٩٩٤) فوجدت وجود علاقة دالة إيجابيا بين القوة الرسمية ونقص كمية الصراع الشخصى ، كما أن قوة القهر والمكافأة تزيد المقاومة وقد تؤدي إلى زيادة الصراع التنظيمى . بينما رأت دراسة تشوارزوالد وكسلوسكى Schwarzwald & Koslowsky (١٩٩٩) أن المراهقين الذين لديهم بؤرة اهتمام حول الذات يميلون إلى استخدام قوة القهر وقليل من قوة الاعتمادية مقارنة بالمراهقين الذين لديهم بؤرة اهتمام حول المجموعة ، وأن المراهقين الذين لديهم تقدير قليل للذات يفضلون قوة التبادلية مقارنة بذوى التقدير العالى للذات فى مواقف الصراع . أما دراسة جوزيف تشوارزوالد وآخرين , et al . Schwarzwald (٢٠٠١) فقد توصلت إلى أن استخدام القيادة التحويلية – التبادلية والتكامل بين القوة الناعمة والصلبة أفضل الطرق لمواجهة مواقف الصراع . بينما استخلصت دراسة دانييل تومى Twomey (٢٠٠٣) إلى وجود علاقة إيجابية بين قوة القهر والخبير فى تعطيل الصراع التنظيمى . بينما رأت دراسة تشوارزوالد وآخرين Schwarzwald,et al., (٢٠٠٦) أن استخدام القوة الصلبة أكثر انتشارا فى الصراعات الناجمة بين الطلاب والطلاب بعكس القوة الناعمة التى كانت أكثر انتشارا فى الصراعات بين الطلاب والمدرسين . بينما خلصت دراسة ميدينا فرانسيسكو ماندويت لورديز

Medina & Lourdes (٢٠٠٨) إلى وجود علاقة إيجابية بين القوة الرسمية وصراع العلاقات ، وعلاقة سلبية بين القوة الشخصية وقوة البيئة التعاونية مع صراع المهام وصراع العلاقات ، كما وجدت علاقة إيجابية بين الصراع والبيئة التنافسية القائمة على السيطرة والإكراه.

وباستعراض الأدبيات والدراسات السابقة وغيرها ، يتضح عدم وجود دراسة واحدة من الدراسات السابقة ربطت بين القوة الناعمة والقوة الصلبة ومستويات وأساليب إدارة الصراع التنظيمي لدى رؤساء الأقسام بالجامعات ، كما أنه بمراجعة الدراسات التي ركزت بصورة أساسية على دراسة القوة الناعمة والصلبة وفق تصنيف رافن Raven وستشوارزوالد Schwarzwald وكوسلوسكى Koslowsky (١٩٩٨) ربطت هاتين القوتين بمتغيرات أخرى غير إدارة الصراع التنظيمي (مثل : دراسات Schwarzwald & Koslowsky ، ١٩٩٨ ، ١٩٩٨ ، oslowsky , et al . ، ١٩٩٨ ، Elias et al . ، ١٩٩٩ ، Koslowsky ، et al . ، ٢٠٠١ ، Erchul , et al . ، ٢٠٠١ ، Erchul , et al . ، ٢٠٠٤ ، ilson , K . ، ٢٠٠٧ ، John Wienbrenner ، ٢٠٠٥ ، Fredrick , Henery Getty & Erchul ، ٢٠٠٩ ، Anderson , R . ، ٢٠٠٨ ، & Erchul , W . ، ٢٠٠٩ ، Gupta & Sharma ، ٢٠١٠) . ومن ثم يحاول البحث الحالى الإجابة على التساؤلات التالية :

- 7 ما مصادر القوة الناعمة والصلبة لدى رؤساء الأقسام بكليات جامعة جنوب الوادى ؟
- 7 ما الإستراتيجيات المتبعة فى توظيف مصادر القوة الناعمة والصلبة لدى رؤساء الأقسام بكليات بجامعة جنوب الوادى ؟
- 7 ما العلاقة بين مصادر القوة الناعمة والصلبة لدى رؤساء الأقسام بكليات جامعة جنوب الوادى واستراتيجيات توظيفها ؟
- 7 ما واقع الصراعات التنظيمية بأقسام بكليات جامعة جنوب الوادى ؟
- 7 ما الأساليب المتبعة من قبل رؤساء الأقسام بكليات جامعة جنوب الوادى فى إدارة الصراع التنظيمي ؟
- 7 ما العلاقة بين الاستراتيجيات المتبعة فى توظيف مصادر القوة الناعمة والصلبة لدى رؤساء الأقسام بكليات جامعة جنوب الوادى ومستوى الصراع التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بهذه الأقسام ؟
- 7 ما العلاقة بين الاستراتيجيات المتبعة فى توظيف مصادر القوة الناعمة والصلبة لدى رؤساء الأقسام بكليات جامعة جنوب الوادى وأساليب إدارة الصراع التنظيمي ؟
- 7 ما الفروق فى مستوى الصراع التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس التابعين لمرتفعى ومنخفضى استراتيجيات توظيف مصادر القوة الناعمة من رؤساء الأقسام بكليات جامعة جنوب الوادى ؟
- 7 ما الفروق فى مستوى الصراع التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس التابعين لمرتفعى ومنخفضى استراتيجيات توظيف مصادر القوة الصلبة من رؤساء الأقسام بكليات جامعة جنوب الوادى ؟

- 7 ما الفروق فى أساليب إدارة الصراع التنظيمى بين مرتفعى ومنخفضى إستراتيجيات توظيف مصادر القوة الناعمة من رؤساء الأقسام بكمليات جامعة جنوب الوادى؟
- 7 ما الفروق فى أساليب إدارة الصراع التنظيمى بين مرتفعى ومنخفضى إستراتيجيات توظيف مصادر القوة الصلبة من رؤساء الأقسام بكمليات جامعة جنوب الوادى؟
- 7 ما التوصيات والمقترحات لتفعيل مصادر القوة الناعمة والصلبة وإستراتيجيات توظيفها لدى رؤساء الأقسام فى إدارة الصراع التنظيمى ؟.

• أهداف البحث :

- 7 تشخيص مصادر القوة الناعمة والصلبة لدى رؤساء الأقسام بكمليات جامعة جنوب الوادى .
- 7 التعرف على إستراتيجيات توظيف مصادر القوة الناعمة والصلبة لدى رؤساء الأقسام بكمليات جامعة جنوب الوادى .
- 7 معرفة العلاقة بين مصادر القوة الناعمة والصلبة لدى رؤساء الأقسام بكمليات جامعة جنوب الوادى وإستراتيجيات توظيفها بهذه الأقسام العلمية.
- 7 معرفة واقع الصراعات التنظيمية بين أعضاء هيئة التدريس وأساليب إدارتها من قبل رؤساء أقسامهم .
- 7 تحديد العلاقة بين الإستراتيجيات المتبعة فى توظيف مصادر القوة الناعمة والصلبة لدى رؤساء الأقسام بكمليات جامعة جنوب الوادى ومستوى الصراع التنظيمى بين أعضاء هيئة التدريس داخل هذه الأقسام.
- 7 تحديد العلاقة بين الإستراتيجيات المتبعة فى توظيف مصادر القوة الناعمة والصلبة لدى رؤساء الأقسام بكمليات جامعة جنوب الوادى وأساليب إدارتهم للصراع التنظيمى .
- 7 تحديد الفروق فى مستوى الصراع التنظيمى لدى أعضاء هيئة التدريس التابعين لمرتفعى ومنخفضى إستراتيجيات توظيف مصادر القوة الناعمة والصلبة من رؤساء الأقسام بكمليات جامعة جنوب الوادى .
- 7 تحديد الفروق فى أساليب إدارة الصراع التنظيمى بين مرتفعى ومنخفضى إستراتيجيات توظيف مصادر القوة الناعمة والصلبة من رؤساء الأقسام بكمليات جامعة جنوب الوادى.
- 7 وضع التوصيات والمقترحات الملزمة لتفعيل مصادر وإستراتيجيات القوة الناعمة والصلبة المتاحة لرؤساء الأقسام العلمية فى إدارة الصراع التنظيمى .

• أهمية البحث :

١- الأهمية النظرية :

- 7 حيوية موضوع هذا البحث ، حيث يعد من أوائل البحوث العربية عامة والمصرية خاصة . فى حدود علم الباحث . التى تناولت إستراتيجيات توظيف

مصادر القوة الناعمة والصلبة فى إدارة الصراع التنظيمى بالأقسام الأكاديمية بالجامعات .

7 يقدم تصورا نظريا عن مصادر القوة الناعمة والصلبة وإستراتيجيات توظيفها فى إدارة الصراع التنظيمى ، مما يسهم فى تعريف أعضاء إدارة المجتمع الجامعى بهذه المصادر والإستراتيجيات .

7 يأتي تلبية لتوصية كثير من الدراسات والبحوث التي أكدت على ضرورة تعضيد القوة الناعمة للقوة الصلبة فى إدارة الأزمات والصراعات التنظيمية ، حيث أن تطوير العمل المؤسسى يتطلب إدارة فاعلة وقادرة على خلق أجواء من التفاهم والانسجام والتفاعل بين العاملين .

7 يقدم مزيدا من البحث والتعمق فى مجال الصراع التنظيمى ، وكذلك الإستراتيجيات المختلفة التى تساهم فى وضع حلول إيجابية له .

٢- الأهمية التطبيقية :

7 تنبثق من أهمية دراسة مصادر قوة الإدارة ودورها فى تأجيج الصراعات التنظيمية أو الحد منها ، وهذا من الممكن أن يساعد المسئولين والمهتمين فى الوقوف على حقيقة ما يدور داخل هذه المؤسسات ، ومن ثم استبعاد السلوكيات غير المرغوبة ، وإمكانية تحويلها والاستفادة منها بما يحقق المصلحة العامة .

7 يعطى تصورا نظريا وتطبيقيا عن مصادر القوة الناعمة والصلبة للإدارة الجامعية وإستراتيجيات توظيفها بالأقسام الأكاديمية بالجامعة ، مما يساعد على استثمار توظيفها بأساليب علمية وفعالة فى إدارة الكليات والأقسام بالجامعة .

7 يزود رؤساء الأقسام بالتغذية الراجعة عن جوانب القوة لديهم وإستراتيجيات توظيفها ، وكذلك أساليب إدارتهم للصراع التنظيمى ، مما يسهم فى امتلاكهم للقوة الإيجابية وتحسين ممارساتهم فى إدارة الصراع .

7 يمكن أن يسهم فى علاج بعض أوجه القصور التى تواجه قوة الإدارة الجامعية فى مواجهة العديد من المشكلات الإدارية ، ومنها الصراع التنظيمى وخاصة فى ظل ما تسعى إليه الجامعات الآن من ضمان للجودة والحصول على الاعتماد الأكاديمى .

7 من المنتظر أن يستفيد من نتائج هذا البحث المسئولون عن الإدارة بالجامعة وأعضاء هيئة التدريس والعاملون فى التعامل مع مواقف الصراع المختلفة بصورة إيجابية ، ومن ثم ستنعكس هذه الاستفادة إيجابيا على الطلاب وأولياء الأمور والمجتمع المحلى والقومى .

7 يسهم فى تعريف وإعداد عدد من المقاييس تتوافق مع البيئة المصرية ، وقد تكون مفيدة للباحثين فى هذا المجال .

7 قد يسهم فى استنباط دراسات جديدة تتناول أبعاد مختلفة للقوى الناعمة والصلبة ، أو أنواع أخرى من القوى بالجامعات والمدارس المصرية ، ودراسة تأثيرها فى معالجة بعض المشكلات الإدارية .

• منهج البحث :

يعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي للملاءمة لطبيعة الموضوع ، حيث استخدم هذا المنهج لتنفيذ خطوات البحث من جمع البيانات والمعلومات حول مصادر القوة الناعمة والصلبة لدى رؤساء الأقسام ببعض كليات جامعة جنوب الوادي وواقع إستراتيجيات توظيفها ، وعلاقة ذلك كله بمستوى وأساليب إدارة الصراع التنظيمي ، وتحديد الأدوات المستخدمة في جمع البيانات وتحليل النتائج وتفسيرها .

• أدوات البحث :

شملت أدوات البحث ما يلي :

- 7 مقياس / قائمة القوة بين الأشخاص Interpersonal Power Inventory (IPI) لقياس مصادر القوة الناعمة والصلبة لدى رؤساء الأقسام من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بهذه الأقسام إعداد/ رافين وآخرين (1998) , Raven , et al . (تعريب وتقنين الباحث)
- 7 مقياس استراتيجيات توظيف مصادر القوة الناعمة والصلبة لدى رؤساء الأقسام . (إعداد - الباحث)
- 7 مقياس مستويات الصراع التنظيمي ، المعد بواسطة رحيم (Rahim 1983a) ويعرف بقائمة رحيم للصراع التنظيمي Organizational Conflict Inventory ، وقد تم إضافة بعد رابع يقيس الصراع بين الرؤساء والمرؤوسين ليتناسب مع طبيعة الدراسة . (إعداد - الباحث)
- 7 مقياس أساليب إدارة رؤساء الأقسام للصراع التنظيمي . (إعداد - الباحث)

• حدود البحث :

- 7 حدود موضوعية : اقتصر البحث الحالي على دراسة المصادر الناعمة والصلبة لدى رؤساء الأقسام ببعض كليات جامعة جنوب الوادي واستراتيجيات توظيفها ، وعلاقة ذلك بمستوى وأساليب إدارة الصراع التنظيمي .
- 7 حدود بشرية : اقتصر على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس ببعض كليات جامعة جنوب الوادي فرع قنا ، وكلية التربية بالبحر الأحمر .
- 7 حدود زمنية : تم التطبيق خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٠ / ٢٠١١ .
- 7 حدود مكانية : تم التطبيق الميداني على بعض الأقسام بكليات فرع الجامعة بقنا وكلية التربية بالبحر الأحمر .

• مصطلحات البحث :

١- القوة الناعمة :

تعرف القوة الناعمة إجرائياً بأنها : " متوسط الدرجة التي يحصل عليها رؤساء الأقسام فى الأبعاد الفرعية التابعة لبعدها مصادر القوة الناعمة بمقياس

قائمة القوة بين الأشخاص المعرب فى الدراسة الحالية ، وتشمل قوة الخبير الإيجابى ، وقوة الإعجاب الإيجابى ، وقوة المعلومات المباشرة ، وقوة شرعية قانونية الاعتمادية ، وقوة المكافأة الشخصية .

٢- القوة الصلبة :

تعرف القوة الصلبة إجرائياً بأنها : " متوسط الدرجة التى يحصل عليها رؤساء الأقسام فى الأبعاد الفرعية التابعة لبعدها مصادر القوة الصلبة بمقياس قائمة القوة بين الأشخاص المعرب فى الدراسة الحالية ، وتشمل قوة المكافأة الشخصية ، وقوة القهر اللاشخصى ، وقوة شرعية التبادلية (تبادل الامتيازات الخاصة) ، وقوة شرعية العدالة والمساواة ، وقوة الشرعية الرسمية ، وقوة القهر اللاشخصى .

٣- استراتيجيات توظيف مصادر القوة :

تعرف استراتيجيات توظيف مصادر القوة الصلبة إجرائياً بأنها " متوسط الدرجة التى يحصل عليها رؤساء الأقسام فى الأبعاد الفرعية التابعة لبعدها استراتيجيات توظيف القوة الصلبة كما يقيسها مقياس استراتيجيات توظيف القوة الناعمة والصلبة المعد فى الدراسة الحالية ، وتشمل إستراتيجيات توظيف قوة المكافأة اللاشخصية ، وقوة القهر اللاشخصى ، وقوة شرعية التبادلية (تبادل الامتيازات الخاصة) ، وقوة شرعية العدالة والمساواة ، وقوة الشرعية الرسمية وقوة القهر اللاشخصى ، وذلك بغرض التأثير على المرؤوسين والإذعان لأوامره .

بينما تعرف إستراتيجيات توظيف مصادر القوة الناعمة إجرائياً بأنها : "متوسط الدرجة التى يحصل عليها رؤساء الأقسام فى الأبعاد الفرعية التابعة لبعدها إستراتيجيات توظيف القوة الناعمة كما يقيسها مقياس إستراتيجيات توظيف القوة الناعمة والصلبة المعد فى الدراسة الحالية ، وتشمل إستراتيجيات توظيف قوة الخبير الإيجابى ، وقوة الإعجاب الإيجابى ، وقوة المعلومات المباشرة وقوة شرعية قانونية الاعتمادية ، وقوة المكافأة الشخصية ، وذلك بغرض التأثير على المرؤوسين والإذعان لأوامره .

٤- مستوى الصراع التنظيمى :

يعرف إجرائياً بأنه : " الدرجة التى تمثل حدة الخلاف والصراع التى تحدث داخل أعضاء هيئة التدريس ، وبين أعضاء هيئة التدريس أنفسهم داخل القسم وخارجه ، وبينهم وبين رؤسائهم ، والمتماثلة فى : الصراعات الشخصية ، والصراعات داخل المجموعة الواحدة ، والصراعات بين المجموعات ، وكذلك الصراعات وبينهم وبين رؤساء الأقسام ، كما يقيسها مقياس مستوى الصراع التنظيمى المعد فى الدراسة الحالية .

٥- أساليب إدارة الصراع :

وهى تشمل الطرق والإستراتيجيات التى يتم من خلالها التعامل مع الصراع التنظيمى بغرض الاستفادة من إيجابياته، والتقليل من سلبياته . وتعرف إجرائياً فىالدراسةالحاليةبأنها :درجة استخدام رؤساء الأقسام لأساليب إدارة الصراع بأقسامهم ، والتى يعكسها مقياس أساليب إدارة الصراع المعد فى الدراسة

الحالية ، والمكون من خمسة مجالات هي : التكامل ، السيطرة والإجبار ، التهدة والتسوية ، التجنب ، والاسترضاء ، وذلك من أجل الإبقاء على الصراع ضمن المستوى المرغوب فيه .

• الدراسات السابقة :

فيما يلي يتم تناول بعض الدراسات العربية والأجنبية المرتبطة بموضوع البحث ، والتي يمكن الاستفادة منها في البحث الحالي ، وقد تم تقسيمها إلى ثلاثة محاور أساسية وهي :

(أ) دراسات تناولت قوة الإدارة ، أو القوة بين الأشخاص بوجه عام :

ندرت الدراسات العربية في مقابل الدراسات الأجنبية التي تناولت مفهوم قوة الإدارة ، أو القوة بين الأشخاص بوجه عام ، وخاصة في مجال إدارة المؤسسات التعليمية ، ويمكن تناول بعض هذه الدراسات مرتبة من الأقدم إلى الأحدث على النحو التالي :

١- دراسة روبرت تاوبر Tauber (١٩٨٥) :

هدفت إلى فحص قوى فرنش ورافن French & Raven ومدى ملاءمتها للباحثين والممارسين التربويين من خلال تطبيق مقياسهما للتعرف على قوة المعلم من وجهة نظر الطلاب ، وتوصلت إلى أن المعلم يمتلك خمس أنواع من القوى هي : قوة القهر ، وقوة المكافأة ، والقوة الرسمية ، وقوة الإعجاب ، وقوة الخبير على الترتيب ، ورأت الدراسة أن هناك علاقة إيجابية كبيرة بين هذه القوى وإنجاز الطلاب .

٢- دراسة رافين Raven (١٩٩٢) :

هدفت إلى إعادة صياغة للقوة الموجودة في نموذج القوة / التفاعل عبر النفوذ بين الأفراد ، والتي أعدها مع فرنش French عام (١٩٥٩) ، وأضاف إليها قوة المعلومات في عام (١٩٦٥) ، ورأت هذه الدراسة أن نموذج القوة / النفوذ يجب أن يعيد تصنيف المصادر الأساسية للقوة من خلال تقسيم قوتي القهر والمكافأة إلى نوعين هما : القوة الشخصية (الأشكال غير الملموسة من المكافأة والقهر) والقوة اللاشخصية (الأشكال الملموسة والمعلنة من المكافأة والقهر) ، وتم تقسيم السلطة الشرعية (الرسمية) في أربع فئات هي : المعاملة بالمثل (التبادلية المشروعة) ، والعدالة المشروعة ، ومشروعية الاعتمادية ، وأخيرا السلطة الرسمية .

٣- دراسة شيري ليونز وميشيل مورفي Lyons & Murphy (١٩٩٤) :

هدفت إلى توضيح العلاقة بين الكفاية الذاتية لرئيس العمل ومدى استخدامه لأنواع مختلفة من القوى ، وقد أجاب ٢٥ مديرا للمدرسة ابتدائية ومتوسطة وثانوية بالولايات المتحدة على مقياس الكفاءة الذاتية ، وأجابت عينة عشوائية من المعلمين على مقياس امتلاك الرؤساء للقوة ، وتوصلت النتائج إلى أن : الكفاءة الذاتية ترتبط إيجابيا بقوة الخبير والإعجاب ، وترتبط سلبيا بقوة السلطة والقهر والمكافأة .

٤- دراسة برونر بوندز (Pounders) (١٩٩٦) :

هدفت إلى توضيح العلاقة بين قوة المدراء وأساليب القيادة (الإجبار المشاركة ، التفاوض) كما هي مدركة من وجهة نظر ممثلى مؤسسة المعلمين المحلية ورؤساء المدارس الثانوية فى مدارس ولاية ألباما العامة ، واستخدمت الدراسة مقياس وصف فعالية القيادة والقدرة على التكيف لهيرسى وبلانشارد ومقياس بروفيل المدراء القائم على القوة للباحثة ، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين أسلوب الإجبار وكل من القوة الرسمية وقوة القهر والمشاركة وكل من قوة الإعجاب وقوة الخبير ، والقوة القسرية والتفاوض وهناك علاقة عكسية بين المشاركة وقوة القهر ، والإجبار وكل من قوة الإعجاب وقوة الخبير ، والمشاركة والقوة الرسمية ، والتفاوض وقوة الخبير .

٥- دراسة ديفيد روتش (Roach) (١٩٩٩) :

هدفت إلى التعرف على تأثير كل من قوة رئيس العمل ، وإستراتيجيات تعديل السلوك ، وإستراتيجيات الألفة والتقارب على الرضا الوظيفى للمعلم وطبقت الدراسة على ٢٢٨ معلما من خمس ولايات بأمريكا من خلال مقياس مصادر القوة لريتشموند (١٩٨٠) ، ومقياس فنيات تعديل السلوك لكيرنى وبلاكس وريتشموند (١٩٨٤) ، ومقياس إستراتيجيات تكوين الألفة لبيل ودالى (١٩٨٤) ، ومقياس الرضا الوظيفى لكيندال وهيلين (١٩٦٩) ، وكانت من أهم النتائج أن هناك علاقة دالة إيجابية بين الرضا الوظيفى وقوة المكافأة والإعجاب والخبير ، وعلاقة عكسية بين الرضا الوظيفى وقوة القهر والقوة الرسمية .

٦- دراسة عبد الستار الصباح (٢٠٠١) :

هدفت إلى التعرف على أثر قوة مديرى الإدارة العليا فى تحديد الأهداف الإستراتيجية فى البنوك الأردنية ، واختبرت فرضيات الدراسة اعتمادا على آراء (٧٥) مديرا فى الإدارة العليا للبنوك التجارية ، وتوصلت النتائج إلى وجود تأثير إيجابي بين القوة والأهداف التسويقية ، والبشرية ، والموارد المالية ، والموارد المادية ، والإنتاجية ، والمسؤولية الاجتماعية ، والربحية، ولم تكشف النتائج عن وجود تأثير بين القوة والإبداع لعزوف إدارات المصارف عن تحمل تكاليف الإبداع والميل إلى تبني أهداف وإستراتيجيات قصيرة الأمد، بالإضافة إلى ضعف إعداد الكوادر البشرية ليكونوا مبدعين .

٧- دراسة إيرين لندرى (Landry) (٢٠٠١) :

هدفت إلى فحص العلاقة بين الرضا الوظيفى للمعلمين ومدى إدراكهم لقوة رئيسهم فى العمل وفعالية المدرسة ، واستخدمت الدراسة مقياس الوصف الوظيفى الذى تضمن بعد الرضا الوظيفى للباحث ، ومقياس ريتشاردسون للقوة ، ومقياس الفعالية المؤسسية للباحث ، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من ٤٤٥ من معلمى المرحلة الابتدائية بمدينة لويزيانا ، وتوصلت إلى أن المعلمين ذوى الرضا الوظيفى العالى يدركون عددا من القوى لدى رئيسهم هى قوة الإعجاب وقوة الخبير وقوة المعلومات والقوة الرسمية أكثر من المعلمين ذوى الرضا الوظيفى المنخفض ، وأن المعلمين ذوى الرضا الوظيفى المنخفض يدركون قوة القهر وقوة الاتصال أكثر من ذوى الرضا الوظيفى المرتفع

بالإضافة إلى عدم وجود علاقة دالة بين قوة المكافأة والرضا الوظيفي الذي يرتبط إيجابيا بالفعالية المؤسسية .

٨-دراسة رحيم وأفاز Rahim & Afaz (٢٠٠١) :

هدفت إلى فحص العلاقة بين مصادر القوة (القهر ، المكافأة ، الرسمية الخبير ، الإعجاب) والرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي والسلوك الإذعانى للرئيس من قبل المرؤوس ، وعلاقة هذه المتغيرات الأربعة السابقة بميل المحاسبين بالولايات المتحدة لترك وظائفهم ، وطبقت الدراسة على عينة من ٣٠٨ محاسباً أمريكياً من خلال مقياس رحيم لقوة المشرف (١٩٨٨) ، ومقياس الالتزام التنظيمي لبورتر وآخرون . Porter , et al (١٩٧٤) ، ومقياس الرضا فى العمل لسميس وهيلين Smith & Hulin (١٩٦٩) ، ومقياس سلوك مواقف الإذعان لرحيم (١٩٩٨) ، ومقياس الميل لترك العمل للباحثين ، وتوصلت النتائج إلى : وجود علاقة إيجابية بين قوتى الخبير والإعجاب مع الالتزام التنظيمي ، وارتباط قوة الإعجاب بالرضا الوظيفي ، وارتباط قوتى الإعجاب والخبير إيجابيا بمواقف الامتثال ، فى حين أن القوة الرسمية وقوة الإعجاب مرتبطة بالسلوك الإذعانى ، وأخيراً يرتبط الالتزام التنظيمي والرضا الوظيفي إيجابيا بترك العمل والحصول على فرصة أفضل فى مؤسسة أخرى .

٩-دراسة أثناسيوس لايز وأخريـن Laios , et al . (٢٠٠٣) :

هدفت إلى التعرف على تأثير القيادة والقوة كعاملين أساسيين فى التدريب الفعال ، وتم تطبيق المقياس على ٣٠ مدرباً للتعرف على أهمية هذين العاملين على التدريب ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المدربين يعتبرون قوة الخبير والإعجاب أهم أبعاد القوى الخمسة التى تضمنها مقياس القوة ، متبوعة بالقوة الرسمية ، ثم قوة القهر وقوة المكافأة ، كما توصلت إلى أن بعدى الشفافية والقوة أهم بعدين فى القيادة يؤثران على فعالية التدريب ، يليهما بعد الشخصية على مقياس صفات قائد التدريب الفعال لجيبسون وآخرون (١٩٩١) .

١٠-دراسة جاسون تيفين و جاني هيرنج Teven & Herring (٢٠٠٥) :

هدفت إلى بحث تأثير قوة ومصداقية المعلم المدركة على رضا الطلاب وطبقت الدراسة على عينة مكونة من ٦٧ طالباً جامعياً من المرحلة الجامعية فى صفوف الاتصالات بالجامعة الجنوبية الغربية ، واستخدمت الدراسة مقياس مصداقية المعلم لتيفين ومسكروسكى Teven & McCroskey (١٩٩٧) ومقياس قوة المعلم المدركة لمسكروسكى ورتشموند McCroskey & Richmond (١٩٨٣) ، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين قوى الخبير والإعجاب والمكافأة للمعلم من ناحية وكفاءة المعلم والرعاية والجدارة والثقة بالمعلم من ناحية أخرى ، وكذلك ارتباط رضا الطلاب إيجابيا بقوة الإعجاب والخبير وسلبيها بالقوة القهرية .

١١-دراسة شاكر الفخالى (٢٠٠٦) :

هدفت إلى التعرف على مدى تأثير قوة الإدارة العليا (القوة الهيكلية ، قوة الملكية ، قوة الخبرة ، قوة المكانة) فى البنوك الأردنية فى اختيار إستراتيجية النمو

(إستراتيجية النمو بالتركيز، إستراتيجية النمو بالتنوع، إستراتيجية النمو عن طريق المشاريع المشتركة) ، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من ١١٣ مديرا من الذين يعملون في الإدارة العليا ،وقد أشارت النتائج إلى تأثير قوة الإدارة العليا المتعلقة بالملكية والخبرة في اختيار البنوك الأردنية لإستراتيجية النمو عن طريق التركيز، فيما لم يكن هذا التأثير بالنسبة لقوة الهيكلية والمكانة ، ووجود تأثير لقوى الهيكلية والملكية والخبرة في اختيار إستراتيجية النمو عن طريق التنوع أما قوة المكانة فلم يكن لها تأثير، ووجود تأثير لقوى الملكية والخبرة والمكانة في اختيار إستراتيجية النمو عن طريق المشاريع المشتركة ، فيما لم يكن لقوة الهيكلية تأثير في ذلك .

١٤-دراسة لي- فين لايوه Liao , Li-Fen (٢٠٠٦) :

هدفت إلى معرفة تأثير قوى المعلم على سلوك مشاركة / تقاسم المعرفة والرضا عن بيئة التعلم عن بعد ، وتكون أدوات الدراسة من : مقياس التفاعل (إعداد / شيري Sherry, et al. ، ١٩٩٨) ، ومقياس الرضا عن التعلم (إعداد / بهاشيرجي وبرمكوما Bhattacharjee and Premkuma ، ٢٠٠٤) ، ومقياس قوة المعلم للباحث ، وطبقت على ١٠٣ طالبا بالتعلم عن بعد ، وتوصلت النتائج إلى أن الرضا الطلابي لديه علاقة مباشرة مع سلوك مشاركة المعرفة ، وأن قوة المكافأة لديها تأثير مباشر على التفاعل وسلوك مشاركة المعرفة ، بينما بقية القوى (الرسمية ، العقاب) لديها علاقة ضعيفة معها .

١٥-دراسة سكروديت وآخرين Schrodtt , et al . (٢٠٠٧) :

هدفت إلى إعداد مقياس قوة المعلم في الصف الجامعي ، وأجريت ثلاثة دراسات للوصول إلى الصورة النهائية للمقياس تم من خلالها : (أ) إعادة النظر في خصائص مقياس القوة لروتش Roach ، (ب) اختبار ثبات مقياس روتش عبر عينات مختلفة ، (ج) تطوير مقياس بديل لمقياس السلوكيات التي يمكن ملاحظتها لكي توضح قوة المعلم داخل الصف الجامعي ، وتوصلت نتائج الدراسات الأولى والثانية تأييد مقياس روتش وتدعيم العبارات المفترضة لكل بعد ومع ذلك توصلت النتائج إلى اعتباره نموذجا ضعيفا وغير مناسب عندما افترض كنموذج لتمثيل القوة الكامنة للمعلمين ، كما أسفرت نتيجة الدراسة الثالثة عن مقياس جديد لقوة المعلم أطلق عليه مقياس استخدام القوة للمعلم وتكون من خمسة أبعاد من القوى داخل الصف هي : قوة القهر ، وقوة المكافأة وقوة الإعجاب ، والقوة الرسمية ، وقوة الخبير .

١٦-دراسة منى على زيدية (٢٠٠٧) :

هدفت إلى التعرف على مدى تأثير قوة الإدارة العليا (القوة الهيكلية، قوة الملكية، قوة الخبرة ، وقوة الصفات الشخصية) في تحديد الأهداف الإستراتيجية في المصارف التجارية العاملة في قطاع غزة ، وقد أجريت على مجتمع مكون من ٧٤ موظفا في الإدارة العليا، وقد أظهرت النتائج أن هناك تأثيرا إيجابيا بين القوة (من حيث الهيكلية والخبرة والملكية والصفات الشخصية) وتحديد الأهداف الإستراتيجية ، وينسب ٧٤.٠٤ % ، ٧٣.٧٦ % ، ٢٩.٠٢ % على الترتيب بالإضافة إلى أن الصفات الشخصية الأخرى للمدراء لها تأثير على تحديد

الأهداف الإستراتيجية مثل العمر والمسمى الوظيفي وعدد الفروع والأقسام التي تولى المدير مسؤوليتها .

١٧-دراسة جاكى دانييل Daniel (٢٠٠٨) :

هدفت إلى دراسة العلاقة بين تمكين المعلم (صناعة القرار ، التأثير ، المكانة الاستقلالية ، النمو المهني ، الكفاية الذاتية) واستخدام رئيسه فى العمل لأنواع القوة (القهر ، المكافأة ، الرسمية ، الخبير ، الإعجاب) ، وطبقت الدراسة على ١٧٣ معلما فى ٣ مدارس بولاية ألباما من خلال مقياس قائمة رحيم لقوة القائد ومقياس تمكين الشراكة المدرسية لشورت ورينهارت (١٩٩٢) ، وتوصلت النتائج إلى إدراك المعلمين لامتلاك رئيسهم لقوى القوة الرسمية ، والقهر ، والمكافأة والخبير ، وقوة الإعجاب بنسب ٩٧٪ ، ٨١٪ ، ٧٩٪ ، ٦٩٪ ، ٦٤٪ على الترتيب وكذلك وجود علاقة قوية بين قوى الخبير والإعجاب مع اتخاذ القرار والنمو المهني ، وعلاقة ضعيفة بين الشرعية والمكافأة مع المكانة والكفاية الذاتية والتأثير مع عدم وجود أى ارتباط بين قوة القهر وأى بعد من أبعاد تمكين المعلم .

• (ب) دراسات تناولت القوة الناعمة والصلبة للإدارة :

١- دراسة رافين Raven (١٩٩٣)

هدفت إلى إعادة صياغة مصادر القوة فى نموذج القوة / التفاعل لتحقيق النفوذ بين الأفراد ، ورأت هذه الدراسة تطوير مقياس العلاقات بين الأفراد IPI إلى أربعة عشر نوع من القوة الفرعية ، حيث توصل التحليل العاملى إلى تقسيم بعض القوى إلى نوعين من القوة : قوة القهر (الشخصى واللاشخصى) ، المكافأة (الشخصية واللاشخصية) ، والخبير (الإيجابى ، السلبى) ، المعلومات (المباشرة واللامباشرة) ، الإعجاب (الإيجابى ، السلبى) ، بالإضافة إلى القوة الرسمية وشرعية التبادلية ، وشرعية العدالة ، وشرعية الاعتمادية .

٢- دراسة رافن وكوسلووسكى وتشوارزوارد Raven,Schwarzwald&Koslowsky (١٩٩٨) :

هدفت إلى تطوير مقياس العلاقات بين الأفراد IPI فى واحدة من الدراسات التجريبية الأولى المبنية على تصنيف رافن الجديد للقوة لقياس امتثال المرؤوسين لأحد عشرة نوعا من القوة ، وكشف تحليلهم العاملى على أن مصادر القوة ليست مستقلة ، وذلك من خلال تطبيق المقياس على عينتين مختلفتين ، تكونت الأولى من ٣١٧ طالبا جامعيا بكاليفورنيا ، والعينة الثانية من ١٠١ عاملا بمستشفى بإسرائيل ، وتوصلت الدراسة إلى وجود نوعين من القوى هما : القوة الناعمة (الخبير ، الإعجاب ، المعلومات ، شرعية الاعتمادية ، المكافأة الشخصية) والقوة الصلبة (القهر الشخصى ، القهر اللاشخصى ، شرعية العدالة ، المكافأة الشخصية ، السلطة الشرعية ، شرعية العدالة ، شرعية التبادلية) ، وتوصلت النتائج إلى أن أكثر القوى ارتباطا من منظور المشرفين فى العينة الأولى هى المعلومات المباشرة ، والخبير الإيجابى ، والسلطة الرسمية ، وشرعية الاعتمادية على الترتيب ، أما بالنسبة للعينة الثانية فجاءت قوة المعلومات المباشرة فى المرتبة الأولى ، تليها السلطة الرسمية ، ثم الخبير الإيجابى ، ثم شرعية التبادلية

وقد وكان عامل السلطة الرسمية على الرغم من ارتباطه بالقوة الصلبة إلا أن لديه ارتباط عال بالقوة الناعمة .

٣-دراسة كوسلوسكى وآخرين . Koslowsky , et al (١٩٩٨) :

هدفت إلى التعرف على أهم القوى التى تربط العلاقة الثنائية بين الرئيس والمرؤوس وتساعد على إذعان المرؤوسين لرئيسهم ، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من ٣٦٤ من العاملين بمستشفى (٣٣٢ ممرضة ، ٣٢ مشرفا) ، واستخدمت مقياس العلاقات بين الأفراد IPI ، وتوصلت إلى أن القوى التى جاءت فى القمة والأكثر ارتباطا من وجهة نظر المشرفين هى المعلومات المباشرة ، ثم الخبير الإيجابى ، وشرعية الاعتمادية ، والإعجاب الإيجابى ، وكان مدى معامل ألفا للعوامل من ٠,٧٩ - ٠,٨٥ ، وتوصل التحليل العاملى للعوامل الرئيسية إلى عاملين رئيسيين هما : القوة الصلبة والقوة الناعمة بتشبع ٥٧,٤% على درجات المقياس .

٤-دراسة إلياس وآخرين , Elias, et al (١٩٩٩) :

هدفت إلى التعرف على أهم القوى التى تحكم العلاقة الثنائية بين أساتذة الجامعة وطلابهم وتساعد فى فرض سيطرتهم عليهم ، وطبقت على عينة مكونة من ٣٢٦ طلابا وطالبة جامعيين بالولايات المتحدة ، واستخدمت مقياس العلاقات بين الأفراد IPI ، وتوصلت إلى أن القوى التى امتلكها أساتذة الجامعة كان أكثرها ارتباطا ؛ هى على الترتيب : قوة المعلومات المباشرة ، الخبير الإيجابى ، المكافأة اللاشخصية ، شرعية الاعتمادية ، وتوصل التحليل العاملى للعوامل الرئيسية إلى عاملين هما : القوة الصلبة والقوة الناعمة بتشبع ٦٠,٣% على درجات المقياس .

٥-دراسة كوسلوسكى وآخرين , Koslowsky , et al (٢٠٠١) :

هدفت إلى التعرف على العلاقة بين إذعان المرؤوسين ومصادر القوة الناعمة والصلبة للمدراء والاتجاهات التنظيمية ، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من ٢٣٢ ممرضة و ٣٢ مشرفا من المستشفيات المحلية من خلال قائمة العلاقات بين الأشخاص IPI ، والرضا الوظيفى لأرفى وآخرين , Arvey , et al (١٩٨٩) والالتزام التنظيمى لكوك وآخرون , Cook , et al (١٩٨١) ، ومقياس المسافة المهنية الذاتية والموضوعية للباحث ، وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين مصادر القوة والإذعان للرئيس أعلاها قوة المعلومات ، وأدناها شرعية العدالة والقوة القهرية ، ووجود علاقة بين المسافة المهنية الذاتية والقوة الناعمة مع ارتباط زيادة الإذعان للرئيس مع المسافة المهنية الذاتية ، وكذلك وجود مسافة مهنية فعلية بين الرئيس والمرؤوس فى وجود القوة الصلبة ، ووجود إذعان شديد للقوة الصلبة فى حالة اتساع المسافة المهنية بين الرئيس والمرؤوس ، وزيادة ارتباط القوة الناعمة بالرضا الوظيفى والالتزام التنظيمى أكثر من القوة الصلبة ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الرضا الوظيفى وكل من شرعية الاعتمادية والقهر اللاشخصى وشرعية العدالة ، كما أن أكثر القوى ارتباطا بالالتزام

التنظيمى هى قوة الخبير (قوة ناعمة) وقوة الموقع الرسمى والمكافأة الشخصية (قوة صلبة).

٦- دراسة وليم إركول وآخرين Erchul , et al (٢٠٠١) :

هدفت إلى التعرف على تصورات الأخصائيين النفسيين لمدى توافر القوة الاجتماعية فى المعلمين الاستشاريين ، وطبقت من خلال صورة منقحة من مقياس العلاقات بين الأفراد (صورة المعلم - الاستشارى) على عينة ١٠١ فردا من جمعية مدارس علم النفس بالجنوب الشرقى بالولايات المتحدة الأمريكية ، وقد أشارت النتائج إلى أن الاستشاريين النفسيين يمتلكون القوة الناعمة أكثر من القوة الصلبة ، وأن القوة التى تحكم العلاقات بين الأخصائيين والمعلمين الاستشاريين تلخص فى أربع قوى هى : قوة السلطة (شرعية العدالة ، السلطة الرسمية ، القهر الشخصى) ، والجزء اللاشخصى (المكافأة اللاشخصية ، القهر اللاشخصى) ، والقوة الشخصية (المكافأة الشخصية ، الإعجاب ، شرعية الاعتمادية ، شرعية التبادلية) ، والمصادقية (الخبير ، المعلومات المباشرة) ، كما وجدت أن قوة السلطة الرسمية إندرجت تحت القوة الناعمة (٠,٣٩) أكثر من القوة الصلبة (٠,٣٥) بعكس ما توصل إليه مقياس العلاقات بين الأشخاص .

٧- دراسة إركول وآخرين Erchul , et al . (٢٠٠٤) :

هدفت إلى التعرف على مصادر وإستراتيجيات القوة المستخدمة من قبل الاستشاريين النفسيين (الذكور ، الإناث) عند التشاور مع المعلمين من خلال تطبيق مقياس العلاقات بين الأشخاص IPI على عينة مكونة من ١٣٤ من الأخصائيين النفسيين بمدارس الشهادة الوطنية من ٤١ ولاية ، وأشارت النتائج إلى أن الأخصائيين الإناث يميلون لاستخدام القوة الناعمة والقوة الصلبة بصورة أكثر فاعلية من الذكور ، وأرجعت ذلك لاختلافات الجنسين فى أساليب الاتصال والقيادة .

٨- دراسة فريدريك هنرى Henery (٢٠٠٥) :

هدفت إلى مناقشة ديناميكية التغيير المرافقة للعولمة وثورة المعلومات ، وعرض أكثر الطرق ملائمة وفعالية للتعامل مع البيئة العالمية الجديدة من خلال إستراتيجية واضحة لاستخدام القوتين الناعمة والصلبة ، وكان من أبرز نتائجها أن: (أ) القوة الصلبة : تتألف من الإكراه الذى تمثله سياسة العصا ومن الإغراء الذى تمثله سياسة الجزرة للحصول على النتائج المرغوبة ، ومن وسائله المساعدات الاقتصادية والعسكرية والتعليمية الخ ، (ب) القوة الناعمة : تتمثل فى جذب الآخرين إلى الرؤية التى يتبنها القائد من دون إكراه أو إغراء وتتمثل فى : الحضارة ، والقيم السياسية ، والسياسات الخارجية .

٩- دراسة جون وينبرنر Wienbrenner (٢٠٠٧) :

استهدفت اختبار تأثير كل من القوة الناعمة والصلبة فى سياسات أمريكا تجاه أمريكا اللاتينية ، وقد قام الباحث بمقارنة تاريخية من خلال تحليل حالتين من سياسات الولايات المتحدة تجاه أمريكا اللاتينية من خلال حرب الكونترا فى نيكاراغوا وسياسة حسن الجوار وتقويم نتائجهما ، فحرب الكونترا

تمثل القوة الصلبة، وسياسة حسن الجوار تمثل القوة الناعمة، ووجدت نتائج إيجابية وسلبية لكل منهما، فالقوة الصلبة قد تكون مناسبة لتحقيق الأهداف قصيرة الأمد، في حين أن القوة الناعمة مناسبة في الأهداف بعيدة الأمد.

١٠-دراسة ويلسون وإركول Wilson & Erchul (٢٠٠٨):

هدفت إلى معرفة قياس إدراك المستشارين النفسيين لمصادر القوة لديهم وطبقت على عينة مكونة من ٣٥٢ فرداً (٧١٪ من الإناث) منهم بمدارس الشهادة الوطنية من ٤٦ ولاية بأمريكا، واستخدمت مقياس العلاقات بين الأشخاص IPI وقد توصل التحليل العاملي إلى إدراج قوة المكافأة الشخصية ضمن القوة الصلبة والقوة الرسمية ضمن القوة الناعمة، وتوصلت إلى: أن المستشارين يمتلكون قوة المعلومات المباشرة في المرتبة الأولى تليها قوة الخبر الإيجابي ثم شرعية الاعتمادية وقوة الإعجاب للتأثير على الآخرين، كما رأت زيادة احتمالات استخدام إستراتيجيات القوة الناعمة مقابل الصلبة وخاصة من المستشارين النفسيين الإناث، وزيادة احتمالات استخدام قوة المعلومات المباشرة، والخبر الإيجابي، وقوة الإعجاب مقابل الإستراتيجيات الثمانية الباقية.

١١-دراسة روزان أندرسون Anderson (٢٠٠٩):

هدفت إلى التعرف على مدى تأثير جنس وقوة الاستشاري في الجلسات الاستشارية على الوثام النفسى، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من ١٦١ مستشاراً إكلينيكياً من الوسط الغربى للولاية، واستخدمت الدراسة عدة مقاييس، منها: قائمة العلاقات بين الأشخاص، ومقياس هوفمان Hoffman للنوع (٢٠٠٠)، ومقياس مفهوم الذات وقبول الذات للباحث، وتوصلت إلى وجود علاقة دالة بين القوة الناعمة والصلبة ومتغيرات الدراسة (النوع، ومفهوم الذات وقبول الذات)، ووجود علاقة عكسية بين القوة الصلبة ومفهوم الذات، وأن الذكر أكثر ميلاً لاستخدام القوة الصلبة من الأنثى في جلسات الاستشارية.

١٢-دراسة كيمبلى جيتى وليماب اركول Getty & Erchul (٢٠٠٩):

هدفت إلى التعرف على احتمالية استخدام تأثير نوع الجنس (ذكر، أنثى) على استخدام إستراتيجيات القوة الاجتماعية الناعمة في التشاور المدرسى وتكونت العينة من ٣٥٢ فرداً (٧١٪ من الإناث) من المستشارين النفسيين بمدارس الشهادة الوطنية، واستخدمت مقياس العلاقات بين الأشخاص IPI، وتوصلت إلى: احتمال استخدام الاستشاريين للقوة الناعمة التالية: قوة الخبر الإعجاب، المعلومات المباشرة، الاعتمادية، والموقع التنظيمى على الترتيب، وأن المستشارين النفسيين الذكور أكثر استخداماً لقوة الخبر، والإناث أقل احتمالاً لاستخدام قوة الإعجاب.

١٣-دراسة بندو جويتا، ناريندا شارما Gupta & Sharma (٢٠١٠):

هدفت إلى دراسة الإدعان لمصادر قوة الرؤساء وتصور المرؤسين للرؤساء ومتوسط درجة تأثيرهما على جودة التفاعل من خلال دراسة التفاعل المرتكز على القوة في السياق الهندى عبر تحليل الاستجابات من ٤٢٨ مديراً تنفيذياً

عبر ١٩ مؤسسة ، واستخدمت مقياس العلاقات بين الأفراد IPI ، ومقياس جودة التفاعل للباحث ، ومقياس الالتزام لأوريلي وشاتمان Reily and Chatman (١٩٨٦) ، وكشفت التحليلات أن الإذعان القائم على القوة الناعمة أعلى ارتباطاً من الإذعان القائم على القوة الصلبة من حيث الرضا الوظيفي والالتزام للرئيس ، وأن التوازن في استخدام القوة الناعمة والصلبة يؤثر إيجابياً في جودة التفاعل بين الرئيس والمرؤوس ، والامتثال ، وموقف المرؤوسين تجاه الرؤساء .

١٤- دراسة مسفر القحطاني (٢٠١٠) :

هدفت إلى التعرف على مصادر وأدوات القوة الناعمة المتاحة للمملكة العربية السعودية وأساليب توظيفها في مجال إدارة الأزمة الإرهابية ، وتكون عينة الدراسة من (٣٥٧) فرداً من القيادات الأمنية المدنية والعسكرية بمدينة الرياض واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات ، وتوصلت الدراسة إلى : توافر مصادر القوة الناعمة للمملكة (الدستور المعتمد على القرآن الكريم ، خدمة الحرمين الشريفين ، قوات الأمن ، القوة الاقتصادية ، الإسهام في القضايا الإسلامية ...) في مواجهة الإرهاب ، ووجود اتجاه إيجابي لأفراد العينة نحو توظيف هذه القوة وإسهامها في احتواء العناصر الإرهابية .

• (ج) دراسات تناولت الصراع التنظيمي وأساليب إدارته :

١- دراسة سعيد العباينة (١٩٩٦) :

هدفت إلى الكشف عن أساليب إدارة الصراع المستخدمة من قبل العمداء في الجامعات الحكومية في الأردن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، وتكونت العينة من ٣٠٩ عضواً طبقت عليهم استبانة إدارة الصراع التنظيمي ، وأشارت النتائج إلى أن الإستراتيجيات الأكثر استخداماً هي (التجنب ، الإيجار المجاملة ، التعاون ، التوفيق) ، كما أن هناك أثراً للجنس على أسلوب التجنب لصالح الإناث ، وأثراً للكلية على أسلوب التعاون ، وأثراً للخبرة التدريسية والدرجة الأكاديمية والجامعة على أساليب إدارة الصراع .

٢- دراسة أفزيلور رحيم Rahim (٢٠٠١) :

هدفت إلى توضيح مدى تفضيل (المشرف ، النظير ، المرؤوس) لأساليب التعامل مع الصراعات الشخصية (التكامل ، التسامح ، السيطرة ، التجنب المتوسط) ، واستخدمت الدراسة قائمة رحيم لإدارة الصراع التنظيمي - ٢ وطبقت على عينة من المشرفين والمرؤوسين والنظراء ، وتوصلت إلى استخدام المشرفين لأسلوب التسامح بينهم ، واستخدام التكامل مع المرؤوسين ، واستخدام المتوسط مع النظراء ، ووجدت أن استخدام المساومة والسيطرة بين المشرفين والتجنب مع المرؤوسين يكون بصورة أقل .

٣- دراسة دي وآخرين Dee , et al . (٢٠٠٤) :

هدفت إلى التعرف على إستراتيجيات إدارة الصراع بين الكليات الكاثوليكية ورؤساء الجامعات من أجل التوفيق بين الخلافات الناتجة عن التغيرات العلمانية والرغبة في تعزيز الهوية الكاثوليكية لهذه المؤسسات الجامعية ، وطبقت على

عينة قدرها ٤٠ عضواً ، واستخدمت مقياس صراع الاتصال التنظيمى لبوتنام وويلسون Putnam & Wilson (١٩٨٢) ، ووجدت أربعة عوامل كانت شائعة في إدارة الصراع بين كل من أعضاء هيئة التدريس والأمناء هي التجنب والتجانس ، والتسوية ، والتعاون ، وكانت البيروقراطية عاملاً قوياً لصراعات أعضاء هيئة التدريس ، كما كان الحزم الشديد دافعاً للصراع مع الأمناء ، أما رؤساء الجامعات نادراً ما يستخدمون إستراتيجية البيروقراطية ، كما أنه كانت إستراتيجية التعاون الأكثر استخداماً للتعامل مع كل من هيئة التدريس والأمناء ، كما لوحظ بعض الاختلافات في نهج الإدارة في إدارة الصراع بسبب الجنس ومنزلة رجال الدين وسنوات الخبرة وحجم المؤسسات .

٤- دراسة شرن وآخرين , Chrns et al (٢٠٠٥) :

هدفت إلى التعرف على العلاقة بين إستراتيجيات إدارة الصراع والابتكار في المؤسسات الصينية ، وطبقت على ٣٧٨ من المديرين التنفيذيين بحوالى ١٠٥ منظمة من خلال الإجابة على مقياس إدارة الصراع (التعاون ، التنافس التجنب) ، ومقياس صراع الإنتاجية (كمخرج للصراع) ، وأوضح ١٠٥ مديراً أن فريقهم فعال وشركاتهم مبتكرة وتساند النتائج النظرية التي ترى أن إدارة الصراع يساهم في جعل فريق العمل فعال ، ورأت الدراسة أن الثقافة الصينية ساهمت في إدارة الصراع بطريقة تعاونية مما أدى إلى الابتكار التنظيمى .

٥- دراسة سونج وآخرين , Song et al (٢٠٠٦) :

هدفت إلى فحص العلاقات بين خمس إستراتيجيات لإدارة الصراعات السلوكية ، والصراع البناء والمدمر ، والابتكار في الأداء ، وطبقت على ٢٩٠ من مديري قسم التسويق ، وتوصلت إلى أن إستراتيجيات (التكامل ، الاسترضاء المساومة ، الإيجار ، التجنب) لها تأثيرات مختلفة على الصراع البناء والهدام والابتكار ، حيث وجدت الدراسة أن هناك علاقة طردية بين إستراتيجيات المساومة والإيجار والتجنب مع الصراع الهدام ، وعلاقة عكسية بين الصراع الهدام والاسترضاء ، وعلاقة طردية بين التكامل والاسترضاء مع الصراع البناء ، كما وجدت علاقة إيجابية بين الصراع البناء والأداء الابتكارى ، وعلاقة عكسية بين الأداء الابتكارى والصراع الهدام .

٦-دراسة ستانلى وألجرت Stanley & Algert (٢٠٠٧) :

هدفت إلى التعرف على أساليب إدارة الصراع في مركز للبحوث للجامعة وكيف يؤثر ذلك على التطوير الوظيفي، وتكونت العينة من ٢٠ رئيساً من رؤساء الأقسام في مختلف التخصصات وبمستويات متباينة من الخبرة واستخدمت مقياس توماس – كيلمان Thomas-Kilmann للصراع ، وقد بينت النتائج أن الصراع متواصل في الحياة الجامعية ، وأن القادة يقضون أكثر من ٤٠٪ من وقتهم في إدارة الصراع ، وأن رؤساء الأقسام يواجهون صراعاً مع المرؤوسين ، ومع الرؤساء الذين رفعون لهم التقارير مثل العميد .

٧- دراسة سلطان الشهرى (٢٠٠٨) :

هدفت إلى التعرف على المناخ التنظيمى في مدارس الطوائف الثانوية وعلاقته بأساليب إدارة الصراع ، وتكون مجتمع الدراسة من ٣٨٠ معلماً ، ٢٨ مديراً من

المدارس الثانوية الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم، وتوصلت إلى أن أكثر الأساليب المتبعة في إدارة الصراع من وجهة نظر المديرين هي الأسلوب التعاوني والأسلوب التشاركي، وأقلها الأسلوب التكيفي والأسلوب التجنبي أما من وجهة نظر المعلمين فكان أكثرها الأسلوب التجنبي والتشاركي وأقلها الأسلوب التكيفي والتنافسي، وأظهرت وجود علاقة موجبة بين الأساليب (التعاوني والتشاركي والتكيفي) وبين المناخ التنظيمي، وعلاقة سالبة للأسلوب التجنبي، وعلاقة ضعيفة للأسلوب التنافسي.

٨-دراسة تشودري وآخرين , Chaudhry , et al (٢٠٠٨):

هدفت إلى التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في أساليب إدارة الصراع في العمل من أجل تسوية الصراعات بين الأفراد، وأعدت مقياساً يتضمن أساليب (التكامل، الإيجار، التجنب، السيطرة، التسوية، التسامح)، وتوصلت إلى عدم وجود فروق كبيرة بين الرجال والنساء في التعامل مع الصراعات، ومع ذلك تميل النساء إلى التجنب والتسامح والسيطرة، في حين أن الرجال يميلون إلى التكامل والتسوية، كما وجدت أن أفضل الأساليب للتعامل مع الصراعات بالنسبة للجنسين هو التكامل سواء بالنسبة للصراع بين المرؤوسين أو صراع المرؤوسين مع رؤسائهم.

٩-دراسة كوريا Corria (٢٠٠٨):

هدفت إلى فحص تأثير بيئة غنية بتكنولوجيات المعلومات والاتصالات على الصراع وإستراتيجيات إدارته بين الفريق، وقد جمعت البيانات من خلال الملاحظات في اجتماعات الفريق، والمقابلات الفردية مع الأعضاء، بالإضافة إلى تحليل الوثائق الالكترونية المتبادلة فيما بين أعضاء الفريق، وأشارت النتائج إلى أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لعبت دوراً مزدوجاً في إدارة الصراع بين الفريق، فساعدت في تخفيفه عندما تقدم تسهيلات في إدارته من خلال وسائل الاتصال الرسمية، أو عن طريق جعل الاتصال أكثر فعالية مع الحد الأدنى من الجهد اللازم، وتهيئة الفرص لمزيد من ردود الفعل المدروسة، وتهيئة الفرص للتفكير بشأن المضمون، غير أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أيضاً أدت إلى تفاقم الصراع عندما تكون الإستراتيجية مفروضة، وعندما يصبح أعضاء الفريق أكثر فظاظاً وصراحة، وعندما يحدث سوء الفهم بسبب اختلاف الإحساس بأهمية الاستعجال في الرد على رسائل البريد الإلكتروني.

١٠-دراسة إبراهيم عيسى (٢٠٠٩):

هدفت إلى التعرف على درجة استخدام رؤساء الأقسام بكميات التمرير في الجامعات الأردنية الخاصة لإستراتيجيات إدارة الصراع، وعلاقتها بأخلاقيات العمل الإداري لديهم من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، وتكونت العينة من ١٣٨ عضواً طبقت عليهم استبانة إستراتيجيات إدارة الصراع، وتوصلت إلى أن إستراتيجيات إدارة الصراع جاءت مرتبة تنازلياً على النحو التالي: التعاون، التوفيق، الاسترضاء، الهيمنة، التجنب، وأن هناك علاقة إيجابية بين إستراتيجيات الصراع (التعاون، التوفيق، الاسترضاء، التجنب) وأخلاقيات

العمل الإداري ، ولا توجد علاقة بين إستراتيجية الهيمنة ومجالات أخلاقيات العمل.

١١-دراسة ديجكسترا وآخرين , Dijkstra , et al (٢٠٠٩) :

هدفت إلى تحديد الاستجابات الإيجابية للصراعات الشخصية في العمل وتم جمع بياناتها في هولندا من خلال عينات من الطلاب بلغت ١٠٤ فردا، ومن العاملين في الرعاية الصحية بلغت ١٦١ فردا ، ومن الموظفين الإداريين من المستوى المتوسط بلغت ١٦١ فردا ، وكشفت النتائج أن هناك ارتباط بين نتائج الصراعات السلبية مثل الإرهاق والتوتر النفسي عندما تدار الصراعات بطريقة سلبية (استخدام إستراتيجيات التجنب والإذعان) ، كما أن إستراتيجيات إدارة الصراع الحيوية (الإيجار وحل المشكلة) لا تحسن العلاقة بين الصراعات الشخصية وتوتر الموظفين .

١٢-دراسة عاطف أبوغالى ، نادرة بسيسو (٢٠٠٩) :

هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التوافق المهني وأساليب إدارة الصراع لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة، وكذلك الكشف عن الأهمية النسبية لشيوع مجالات أساليب إدارة الصراع لدى مديري هذه المدارس، وتكونت العينة من ١٢٠ مديرا ومديرة في المرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج أن هناك مستوى جيد للتوافق المهني لدى مديري المدارس الثانوية ، وأن أكثر مجالات أساليب إدارة الصراع كانت على التوالي : التسوية ، الاسترضاء ، المنافسة التجنب، كما بينت أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي التوافق المهني في استخدام كل من أسلوب التعاون والتسوية لصالح مرتفعي التوافق المهني، بينما لا توجد فروق في مجالات التجنب ، المنافسة ، الاسترضاء ومرتفعي ومنخفضي مستوى التوافق المهني.

١٣-دراسة نجاة مشعل المطيري (٢٠٠٩) :

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الرضا الوظيفي للعاملين والصراع التنظيمي بجامعة الملك سعود ، وبلغت العينة (٣٨٣) فردا ، وتوصلت الدراسة إلى : رضا العاملين عن وظائفهم ، ووجود الصراع التنظيمي مع عدم تأكد العاملين منه ، كما أثبتت الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة سالبة بين الرضا الوظيفي والصراع التنظيمي .

١٤-دراسة إرجينيل وآخرين , Ergeneli , et al (٢٠١٠) :

هدفت إلى معرفة مدى تأثير الكفاءة الذاتية على تفضيل أسلوب التعامل مع الصراع ، وكذلك استكشاف ما إذا كانت العلاقات المفترضة بين الطرفين تختلف وفقا لموقف السلطة النسبية أم لا (السلطة الأعلى مقابل النظير) وتألفت العينة من ٢٠٥ مشاركا ، واستخدمت مقياس رحيم لإدارة الصراع التنظيمي (١٩٨٣) ومقياس الكفاءة الذاتية لتشارلز وجريسالم Schwarzer & Jerusalem (١٩٩٣ ، ٢٠٠٠) ، وكشفت أن الأفراد ذوي الكفاءة الذاتية العالية يستخدمون أسلوب التكامل لمعالجة الصراع مع الأقران ، في حين أنهم

يفضلون استخدام إستراتيجيات التجنب والتسوية عندما يحدث تعارض بين الرؤساء والأفراد مع انخفاض فى الكفاءة الذاتية ، ومع ذلك ، فإن تأثير الكفاءة الذاتية على السيطرة والتسامح ليست دالة سواء مع الرؤساء أو النظراء .

١٥-دراسة صموئيل سلامى S. , Salami (٢٠١٠) :

هدفت إلى التعرف على العلاقة بين إستراتيجيات حل الصراع وسلوك المواطنة التنظيمية ، ودور الذكاء الانفعالي كمتغير وسيط بينهما ، وكان المشاركون ٣٢٠ موظفاً من خمس مناطق فى جنوب غرب نيجيريا طبقت عليهم مقاييس الذكاء الانفعالي وإدارة الصراع وسلوك المواطنة التنظيمية ، وتوصلت إلى أن إستراتيجيات المواجهة والانسحاب والمساومة ترتبط عكسياً مع سلوك المواطنة ، كما أن الذكاء الانفعالي يتوسط العلاقة بين سلوك المواطنة وإستراتيجيات الإجبار والانسحاب .

١٦-دراسة محمد الحراشة (٢٠١٠) :

هدفت إلى قياس تأثير أنماط الشخصية لدى العاملين فى مؤسسة المناطق الحرة الأردنية على أساليب إدارة الصراع ، وتكونت العينة من ١٩٥ فرداً ، وتوصلت إلى وجود علاقة دالة بين نمط الشخصية وأسلوب إدارة الصراع التنظيمي ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى أسلوب إدارة الصراع تعزى للمتغيرات الديمغرافية (الجنس ، الخبرة ، المؤهل العلمى) ، كما أن هناك فروقاً تعزى إلى نمط الشخصية (أ ، ب) .

• (د) دراسات ربطت بين القوة ومستويات الصراع التنظيمي وإدارته:

ندرت الدراسات التى تناولت العلاقة بين القوة الصلبة والناعمة ومستويات وإدارة الصراعات التنظيمية ، إلا أنه كانت هناك دراسات تناولت قوة الإدارة بوجه عام وعلاقتها بالصراع التنظيمي وإدارته ، ويمكن عرض بعض هذه الدراسات على النحو التالي :

١-دراسة ريتشموند وآخرين , Richmond , et al . (١٩٨٣) :

هدفت إلى فحص العلاقة بين تأثير أسلوب القيادة واستخدام القوة وإستراتيجيات إدارة الصراعات على المخرجات المؤسسية ، وطبقت على ٨٧ وحدة تنظيمية يمثلون خمس منظمات خدمية من خلال مقياس أساليب القيادة لريتشموند ومسكروسكى Richmond and McCroskey (١٩٧٩) ، ومقياس استخدام القوة لفرنش ورافن French and Raven (١٩٥٩) ، ومقياس أسلوب إدارة الصراع للباحث ، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين قوة الإعجاب والخبر وبعد الفعالية / الحيوية كأحد أبعاد إدارة الصراع ، ووجود علاقة إيجابية بين القوة القسرية والرسمية والمكافأة وبعد الهيمنة كأحد أبعاد إدارة الصراع .

٢-دراسة بارتريك تشيل وايمين باباكوز Schul & Babakus (١٩٨٨) :

هدفت إلى فحص العلاقة بين القوة والصراع وتأثير ذلك على بنية قنوات القرار ، وطبقت على ٢٥ فرداً من مديري وكالات الاستثمار من خلال مقياس المكافأة والقهر ، ومقياس بنية قنوات القرار ، ومقياس القنوات الداخلية للصراع

وتوصلت إلى وجود علاقة سالبة بين قوة القهر وتشكيل القرار ، وعلاقة إيجابية بين قوة المكافأة وإدراك رئيس الوكالة للمشاركة ، ووجود علاقة إيجابية بين قوة القهر والصراع الإدارى بعكس قوة المكافأة .

٣-دراسة كوسلوسكى وستيشرزوالد (Koslowsky&Schwarzwald(١٩٩٣):

هدفت إلى اختبار استراتيجيات القوة الموجودة فى نظرية رافن (١٩٩٨) فى مواقف الصراع ، واستخدمت مقياس أساليب القوة المفضلة فى مواقف الصراع لرافن ، وطبقت على عدد من المشاركين بلغ ٨٩ فردا من خلال سيناريوهات تصف تأثير القوة والنفوذ فى مواقف الصراع ، حيث قاست السيناريوهات مستوى موقع الفرد فى التأثير على العميل (مدير أو معلم مقابل الموظف أو الطالب) وتوصلت إلى عدد من وسائل القوة (المكافأة ، القهر ، الخبر ، الشرعية) كوسائل فريدة فى السيطرة على الأفراد وإذعانهم للمدير فى مواقف الصراع ، وأوضحت أن قوة الخبر أكثر تداولاً لدى العاملين مقابل المديرين .

٤-دراسة بولا شورت و جونسون باتسى (Paula. & Patsy. (١٩٩٤):

هدفت إلى توضيح العلاقة بين قوة الإدارة وكمية الصراع Amount of Conflict على تمكين المعلمين (تضمن المعلم فى عملية اتخاذ القرار ، قوة وتأثير المعلم ، مكانة المعلم ، الحكم الذاتى ، فرص النمو المهنى ، الكفاءة الذاتية) ، واستخدمت قائمة رحيم لقوة القائد ، ومقياس تمكين المشاركين لشورت ورينيهارت (١٩٩٢) ، ومقياس رحيم للصراع التنظيمى (١٩٨٣)، وتم تطبيقه على عينة من مدرسى المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية بولاية ألباما ، وتوصلت إلى وجود علاقة دالة إيجابيا بين قوة الإعجاب والمشاركة فى اتخاذ القرار والقوة الرسمية ومكانة المعلم والكفاءة الذاتية من ناحية ونقص كمية الصراع الشخصى وتأثير المعلم من ناحية أخرى ، والحكم الذاتى وقوة المكافأة ، والتمكين والقوة الرسمية ، ووجود ارتباط دال بين القوة الرسمية وإذعان المرؤوسين للرئيس وعلاقة عكسية بين الكفاءة الذاتية والصراع الشخصى ، كما وجدت أن قوة القهر والمكافأة تزيد المقاومة وقد تؤدي إلى زيادة الصراع التنظيمى .

٥-دراسة ستيشرزوالد وكسلوسكى (Schwarzwald&Koslowsky(١٩٩٩):

هدفت إلى دراسة إستراتيجيات استخدام القوة وعلاقتها بالجنس وتقدير الذات وبؤرة الاهتمام (للذات مقابل المجموعة) فى مواقف الصراع ، واستخدمت مقياس رافن لنموذج تفاعل القوة/النفوذ بين الأشخاص (١٩٩٢ ، ١٩٩٣) ومقياس تقدير الذات لكوبر سميث (١٩٦٧) ، وسيناريوهات لمواقف الصراع للتعرف على الإستراتيجيات التى يستخدمها الطلاب فى مواقف الصراع وطبقت على عينة من ٣٥١ شابا (١٧١ ذكر ، ١٨٠ أنثى) بالمدارس الثانوية وتوصلت إلى أن المراهقين الذين لديهم بؤرة اهتمام حول الذات يميلون إلى استخدام قوة القهر وقليل من قوة الاعتمادية مقارنة بالمراهقين الذين لديهم بؤرة اهتمام حول المجموعة ، وأن المراهقين الذين لديهم تقدير قليل للذات يفضلون قوة التبادلية مقارنة بذوى التقدير العالى للذات .

٦-دراسة جوزيف ستيشرزوالد وآخرين . , Schwarzwald & et al (٢٠٠١):

هدفت إلى بحث استجابات المرؤوسين لطلبات المشرف فى مواقف الصراع وصلته بنوع القيادة والحد الأدنى من مستويات الأداء ، وأجاب ٤٠ من قادة

ضباط الشرطة (كابتن) على مقياس باس وأفيليو Bass & Avolio (١٩٩١) للقيادة المتعددة العوامل وتقويم أداء المرؤوسين ، وأجاب ٢٤٠ من المرؤوسين على مقياس العلاقات بين الأشخاص IPI لرافن (١٩٩٢) ، وتوصلت النتائج إلى أن ضباط الشرطة (المرؤوسين) أكثر استعدادا للامتنثال لرؤسائهم ذوي القوة الناعمة عن ذوي القوة الصلبة ، والضباط الذين يعملون مع قادة ذوي قيادة تحويلية عالية أكثر احتمالا للامتنثال لمصادر القوة الصلبة والناعمة من زملائهم الذين يعملون مع قادة ذوي قيادة تحويلية ضعيفة ، والقادة التبادليون أكثر امتلاكاً للقوة الصلبة من القادة التحويليين ، كما أن امتلاك القيادة التحويلية - التبادلية والتكامل بين القوة الناعمة والصلبة أفضل الطرق لمواجهة مواقف الصراع .

٧-دراسة دانييل تومي Twomey (٢٠٠٣) :

هدفت إلى فحص العلاقة بين حل الصراعات الداخلية بالمؤسسة والقوة والثقة بالإدارة ، وطبقت الدراسة من خلال مقاييس للقوة والصراع والثقة على عينة من ١٠٢ مشاركا بالمؤسسات والمصانع ، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين الثقة وحل الصراع من ناحية ، وبين قوة القهر والخبر في تعطيل الصراع التنظيمي من ناحية أخرى .

٨-دراسة ستوارزوالد وآخرين Schwarzwald, et al ., (٢٠٠٦) :

هدفت إلى دراسة العوامل المؤثرة في استخدام المعلم للقوة في تفاعله مع طلابه في البيئات التعليمية ، وتكونت عينة الدراسة من ٣٧٠ طالبا في ٢٤ فصلا و ٨ مدارس ابتدائية وثانوية ، وكذلك ٦٢ مدرسا من المدارس نفسها ، وطبقت مقياس قوة المدرسة للطلاب المبني على مقياس العلاقات بين الأشخاص لرافن وآخرين ، ومقياس قوة المدرسة للمعلمين ، والمقياس التعليمي Educational Scale لكيرلنجر Kerlinger's (١٩٦٧ - النسخة الرابعة) ، وسلسلة من السيناريوهات للمعلمين حيث طلب منهم عدد المرات التي تستخدم فيها مصادر القوة من قبل المعلمين في محاولة للحصول على الامتنثال ، وأشارت النتائج إلى أن استخدام القوة الصلبة أكثر انتشارا في القطاع التعليمي العلماني وليس في القطاع الديني ، وفي المدرسة الإعدادية بدلا من المدرسة الابتدائية ، وللبنين مقارنة مع الفتيات ، والصراعات الناجمة بين الطلاب والطلاب بدلا من المدرسين والطلاب ، والعكس بالنسبة للقوة الناعمة .

٩-دراسة ميدينا فرانسيسكو وماندويت لورديز Medina & Lourdes (٢٠٠٨) :

هدفت إلى فحص العلاقة بين القوة والصراع في السياقات التعاونية والتنافسية ، وتكونت عينة الدراسة من ٤٠١ مشاركا كانوا يعملون في عدة منازل صغيرة ومتوسطة الحجم بالقطاع العام بالأندلس (في جنوب إسبانيا) وتكونت الأدوات من : مقياس صراع المهام والعلاقات لجين Jehn (١٩٩٥) ومقياس البيئة التعاونية والتنافسية لجين (١٩٩٥) ، ومقياس القوة الوظيفية والشخصية لرحيم (١٩٨٨) ، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين القوة الرسمية وصراع العلاقات ، وعلاقة سلبية بين القوة الشخصية وقوة البيئة

التعاونية مع صراع المهام وصراع العلاقات ، كما توجد علاقة إيجابية بين الصراع والبيئة التنافسية.

• التعليق على الدراسات السابقة :

أوضحت الدراسات السابقة ، وخاصة الأجنبية منها ، أن هناك اهتماماً كبيراً بقضية توظيف القوة الناعمة والصلبة في علاج الكثير من المشكلات الإدارية مع ملاحظة اختلاف أهداف هذه الدراسات وعينتها وأدواتها مع البحث الحالي ويتضح من قراءة الدراسات السابقة مايلي :

- 7 لم يعثر الباحث في نطاق ما حصل عليه من أبحاث ودراسات على دراسة شبيهة بالبحث الحالي ، حيث يلاحظ أن هناك ندرة في الدراسات العربية التي تطرقت إلى القوة الناعمة والصلبة لدى القيادات التربوية في حل أي من المشكلات الإدارية ، حيث أنه مصطلح جديد نسبياً في البيئة التربوية المصرية ، فلم يجد الباحث دراسة عربية تناولت القوة الناعمة والصلبة باستثناء دراسة مسفر ظافر القحطاني (٢٠١٠) التي تناولت مصادر وأدوات القوة الناعمة المتاحة للمملكة العربية السعودية وأساليب توظيفها في مجال إدارة الأزمة الإرهابية ، وهي مختلفة تماماً عن الدراسة الحالية .
- 7 اختلف البحث الحالي مع الأبحاث والدراسات السابقة من حيث تناولها للمتغيرات ذات العلاقة باستراتيجيات الصراع التنظيمي سواء العربية أو الأجنبية منها ، كما اختلفت في تناولها للمتغيرات ذات العلاقة باستراتيجيات توظيف مصادر القوة الناعمة والصلبة .
- 7 استفاد الباحث من الدراسات السابقة في التعرف على إستراتيجيات إدارة الصراع والمقارنة بين أنواعها ومدى ملائمة كل منها لنوع الصراع الموضوعة لإدارته ، فضلاً عن الاستفادة في إعداد واختيار المقاييس المستخدمة في الدراسة الحالية ، وفي صياغة تساؤلاتها وأهدافها وتفسير نتائجها.
- 7 استفاد أيضاً في التعرف على أنواع القوى الناعمة والصلبة وإستراتيجيات توظيف مصادرها ، وفي إعداد مقياس إستراتيجيات توظيف مصادر القوة الناعمة والصلبة لدى رؤساء الأقسام .
- 7 استفاد أيضاً من الدراسات التي تناولت القوة الناعمة والصلبة في اختيار المقياس الملائم للدراسة (مقياس العلاقات بين الأشخاص IPI) وتعريبه وتقنينه ، حيث استخدمته العديد من الدراسات الأجنبية الحديثة ؛ مثل : دراسة Schwarzwald & Koslowsky (١٩٩٨) ، ودراسة Koslowsky et.al. (١٩٩٨) ، ودراسة Elias,et.al. (١٩٩٩) ، ودراسة Koslowsky et al. (٢٠٠١) ، ودراسة Erchul , et al. (٢٠٠١) ، ودراسة Erchul , John et al. (٢٠٠٤) ، ودراسة Fredrick , Henery (٢٠٠٥) ، ودراسة John Wienbrenner (٢٠٠٧) ، ودراسة Erchul , W. & Ilson , K. (٢٠٠٨) ، ودراسة Anderson,R. (٢٠٠٩) ، ودراسة Erchul & Getty (٢٠٠٩) ، ودراسة Gupta & Sharma (٢٠١٠) .
- 7 استفاد أيضاً من الدراسات التي تناولت العلاقة بين بعض أنواع القوى بوجه عام والصراع التنظيمي أو أساليب إدارته في وضع الإطار النظري للدراسة وفي تفسير بعض نتائج الدراسة .

7 كما استفاد البحث الحالى من الدراسات السابقة فى صياغة التوصيات والمقترحات .

• الإطار النظري :

تناول البحث الحالى مجالين أساسيين هما : القوة بنوعيهما الناعمة والصلبة والصراع التنظيمى وأساليب إدارته ، وفيما يلي عرضا موجزا لهذه الجوانب :

• أولا : القوة :

١- تعريف القوة :

حظى مصطلح القوة Power باهتمام الباحثين فى العلوم السياسية منذ زمن بعيد ، حيث تناولوا تعريفه ومصادره ، كما حاولوا التفريق بينه وبين مصطلحات السلطة والصلاحيات والنفوذ ، غير أن الاهتمام بهذا المصطلح من قبل الإداريين والمتخصصين فى الإدارة العامة لم يظهر إلا بعد طرح مصطلح التسييس التنظيمى ، أى حين أصبحت المنظمات تدرس وكأنها مؤسسة سياسية ، حيث تم بلورة مفهوم القوة باعتبارها أداة لممارسة النفوذ أو كوسيلة لفرض الرقابة أو حسم النزاعات أو اتخاذ القرارات بشأن القضايا التى تتباين حولها وجهات النظر . (عامر الكبيسى ، ١٩٩٨ : ٨٥ ، ٨٦)

ويضيف كريسبرج Kreisberg (١٩٩٢ : ٤٢) أن مفهوم القوة فى طبيعته ومصادره ووظائفه ظل ويظل مركز اهتمام رئيسى لعلماء الاجتماع والناشطين الاجتماعيين والسياسيين وقادة المؤسسات والفلاسفة ، كما أن معظم نظريات القوة فى العلوم الاجتماعية والإدارية تعود إلى أفلاطون Plato وأرسطو Aristotle وThucydides وثوسيديدز .

أما بالنسبة للدراسة العلمية للقوة ، فيرى البعض أن علاقات القوة درست فى علم النفس وعلم الاجتماع ومنظمات الأعمال والإدارة لأكثر من ٥٠ سنة سابقة (French , 1973 : 13 ; Winter , 1977 : 59 ; Garrison & Pate , 1977 : 150) & Raven , 1595)

وبوجه عام ، فإنه فى السعى لوضع مفهوم للقوة ، فإنه من المفيد إلقاء بعض الضوء على المعانى الجذرية اللغوية للكلمة ، فالكلمة الإنجليزية Power مشتقة من الكلمة اللاتينية Posse والتى تعنى أن تكون قادرا ، كما جاء المعنى الأول للقوة فى قاموس أكسفورد Oxford Dictionary والذى يعنى "القدرة على الفعل أو التأثير بأى شئ على شخص ما ، بينما جاء فى قاموس ويبستر Webster بأن المعنى الجديد للقوة هو بأنها تدل على القدرة الكامنة أو الحق المسلم به بالسلطة وممارستها من أجل السيطرة والحسم . (Daniel , 2008 : 67-68)

وجاء فى المعجم الوسيط (١٩٩٨ ، ج٣ ، باب القاف) بأنها ضد العنف وهى الطاقة التى تمكن الإنسان من أداء الأعمال الشاقة ، ورجل شديد القوى أى شديد وقوى فى نفسه ، وقوى أى دعم ووطد ، كما نجد أن القوى والقادر والمقتدر من أسماء الله الحسنى .

أما بالنسبة للتعريف الاصطلاحي ، فإن هناك مصطلحات ونظريات متعددة للقوة ، حتى أن معظم أصحاب هذه النظريات ينظرون لمفهوم القوة على أنه من أبرز وأكثر التعبيرات المنتشرة في مجتمعاتنا . (Kerisberg,1992: 42)

وقد كان توماس هوبيز Thomas Hobbes أول محاول لوضع تعريفاً واضحاً للقوة متأثراً بعدد من المفكرين أمثال كيبلر Kepler وجاليليو Galileo وباكون Bacon وديسكارتز Descartes ، حيث يرى أن القوة هي القدرة على إحداث تلك التأثيرات التي تسمح بإنجاز الرغبات الفردية . (Kerisberg,1992: 42)

ويرى Thomas Hobbes أن الرغبات الفردية في حالة صراع لا محالة مع رغبات الآخرين ، والقوة تكمن في القدرة على التأثير على الآخر من خلال القدرة على التفكير أو الكلام بطريقة معينة ، ومن ثم فإن القوة هي القوة على الآخرين Power as Power Over Others . (Hobbes, 1968 : 68)

أما ماكس ويبر Max Weber (١٩٤٥ : ١٨٠) فيرى أن القوة هي الفرصة لرجل أو عدد من الرجال لتحقيق إرادتهم في العمل الجماعي ، حتى في ظل مقاومة الآخرين الذين يشاركونه العمل .

ويشير كريسبرج Kerisberg (١٩٩٢ : ٤٠) إلى أنه في ظل تعريف Weber فإن الإكراه أو التهديد باستخدام القوة من النقاط الأساسية المكونة للقوة حيث أن القوة تتضمن الصراع والمنافسة التي يتواجد فيها رابحون وخاسرون من أجل المحافظة على تواجد هذه القوة من خلال آليات معقدة من السيطرة والهيمنة.

ومن ناحية أخرى ، تناول روشيل Russell (١٩٤٨ : ١٥) تعريف القوة بعد Weber حيث حددها بأنها إنتاج تأثيرات ونفوذ مقصود . ومن ثم فإن القوة تظهر في العلاقات التي يتحكم من خلالها الأفراد في العالم المحيط بهم ، ولهذا يحدد التعريف القوة من خلال علاقات الهيمنة . (Richardson , Lane & Flanigan , 1995 : 85)

أما لازويل وكابلان Lassewell & Kaplan عام (١٩٥٠) فعرفا القوة على اعتبار أنها المشاركة في صنع القرار ، وتحدد درجتها من خلال درجة المشاركة والقيم والنطاق المحيط بالأشخاص الذين يدعمون أو يعانون من القوة ، كما يؤكدان على أن القوة هي السيطرة على واحد أو أكثر من القيم الاجتماعية الثمانية التالية : القوة نفسها ، الاحترام ، الاستقامة ، المحبة ، الصلاح ، التنوير الحرفية ، المهارة . (Richardson , Lane & Flanigan , 1995 : 87)

كما تناول نيبيرج Nyberg عام ١٩٨٨ مفهوم القوة على أنها تتطلب طرفين واحد يمتلك القوة ويمارسها وآخر يعطى موافقة على الانصياع لصاحبها ويجب على من يمتلك القوة أن تكون لديه خطة تتطلب التبصر والتنظيم

والسيطرة على المعلومات ، وترتكز هذه القوة داخل المنظمات على تدعيم المنظمة لصاحب القوة وموافقتها عليها ، وموقعه من الهرم التنظيمي ، وتفويضه للسلطة لمؤوسيه ، حيث أن تفويض المهام والأدوار وتخلي الرئيس عن السيطرة عن طريق السماح للآخرين باتخاذ القرار وحل المشكلات يساعد في تعزيز قوة الرئيس . (Sergiovann, 1992 : 44, Nybr, 1988 : 20)

كما تعددت تعريفات القوة في العقود الثلاثة الأخيرة ، فيعرفها مورجينيثو Morgenthau (١٩٨٥ : ١٢٧) بأنها تحكم الرجل بأفكار وتصرفات الآخرين .

بينما يعرفها سيزلاقي ، والاس (١٩٩١ : ٢٥٩) بأنها قدرة الفاعل (فرداً كان أو مجموعة من الأفراد) على المستهدف (فرداً كان أو مجموعة من الأفراد) لترتيب الموقف بحيث يتصرف المستهدف وفق رغبة الفاعل .

ينما يرى ريتشارد هال (٢٠٠١ : ٢٥٢) بأنها علاقات بين شخصين أو أكثر بحيث يتأثر سلوك أحدهم بالآخر ، حين يملك (أ) القوة والتأثير على (ب) إلى حد أن (أ) بإمكانه أن يجعل (ب) يعمل شيئاً لم يكن ليعمله لولا ذلك التأثير من (أ) .

ويعرفها جوزيف ناى (٢٠٠٣ : ٣١) بأنها القدرة على التأثير فى المحصلات التى تريدها ، والقدرة على تغيير سلوك الآخرين عند الضرورة .

أما جرنبر جوبارون (٢٠٠٤ : ٥) فيرى أنها القدرة التي يمتلكها الفرد ويتمكن بواسطتها من تغيير سلوكاً واتجاهات الآخرين إلى الوجهة التي يرضيها ، أو هي القدرة الاجتماعية التي تساهم فى إحداث التأثير المرغوب على الآخرين .

بينما يعرفها سكرشيرم ونيدر Schriesherm & Nider (٢٠٠٦ : ٦٣) بأنها تغيير فى المعتقدات والاتجاهات وسلوك الفرد نتيجة لتأثره بفرد آخر .

وبفحص التعريفات السابقة ، يمكن القول أن قوة القائد أو الإداري تمثل الصلاحيات والنفوذ والجوانب الشخصية والوظيفية التي يتمتع بها شاغل الوظيفة وتمكنه من استخدام كافة الوسائل المتاحة بشكل مباشر أو غير مباشر للتأثير على الآخرين وضمان إذعانهم من أجل تحقيق أهداف المؤسسة وفق مايراه .

٢- الفرق بين القوة والنفوذ والسلطة :

اتفق البعض قديماً على تعدد الأبحاث والدراسات التي تناولت القضايا المتعلقة بالقوة والنفوذ على نطاق واسع (على سبيل المثال : ; Hobbes , 1968 ; Lukes , 1974 ; Machiavelli , 1984 ; Nietzsche , 1968 ; Russell , 1948 ; Weber , 1948) . والتي اتفقت معظمها على اختلاف الباحثين فى التفريق بين مصطلحي القوة والنفوذ ، فالبعض يستخدمهما كمصطلحين مترادفين ، والبعض يفرق بينهما كمصطلحين مختلفين . (Gilley , 2006 : 19)

وقد وجدت الدراسات النفسية والاجتماعية والإدارية أن مصطلحي القوة والنفوذ يرجع إلى نظرية كيرت لوين Kurt Lewin (١٩٤١)، والذي عرف النفوذ على أنه قوة شخص تمارس على شخص آخر لحثه على التغيير متضمنة التغييرات في السلوك والآراء والاتجاهات والحاجات والقيم (Lewin, 226-261 : 1941). وإن كانت قد عرفت القوة لاحقاً على أنها القدرة الكامنة للرئيس للتأثير على المرعوس (Gupta & Sharma, 2010 : 2).

وقد ذكر جيلي Gilley (٢٠٠٦ : ١٩) أن هناك فرقاً في المعنى بين هذين المصطلحين، فالقوة تمثل القدرة على جعل شخص ما يفعل شيئاً، بينما النفوذ يمثل الممارسة الفعلية لهذه القدرة.

بينما يشير ناصر العديلي (١٩٩٥ : ٣٧٧) أن القوة تعنى تغيير الأفراد بدون شرعية، في حين أن النفوذ يعنى تغيير الأفراد استناداً إلى الشرعية المكتسبة من الوظيفة ذاتها.

ويضيف سكريشم ونيدر Schriesherm & Nider (٢٠٠٦ : ٦٣) أن القوة هي القدرة المملوكة للفرد، والنفوذ القدرة على تفعيل هذه القدرة واستخدامها

ومن ناحية أخرى، يذكر محمد القريوتي (٢٠٠٠ : ١٨٤ - ١٨٥) بأن مفهوم القوة يختلف عن مفهوم السلطة، فالسلطة ترتبط بالحق القانوني في اتخاذ القرارات وإعطاء الأوامر للآخرين ووجوب الطاعة من قبل المرؤوسين، أما مفهوم القوة فيعنى القدرة على التأثير في سلوك الآخرين بشكل يجعلهم ينقادون له وينفذون رغباته ليس خوفاً من عقاب ولا تنفيذاً للالتزامات القانونية واجبة التنفيذ، وإنما قناعة به وبسداد رأيه.

ويحسم عامر الكبيسي (١٩٩٨ : ٤٦ - ٤٨) الخلاف في ذكره أن السلطة والنفوذ هي نوع من أنواع القوة، ولفظ القوة أعم وأشمل، فالقوة حين تكون قانونية فإنها تصبح أحد أوجه السلطة، ولكن حين تكون مستمدة من ذات الفرد أو ما يملكه أو ما يتصف به شخصياً فقد تسمى نفوذاً.

وبتحليل الأدبيات السابقة التي تناولت الفرق بين القوة والسلطة والنفوذ وتلك الأدبيات التي تناولت مفهوم القوة الناعمة والصلبة، يمكن القول أن القوة الناعمة تمثل نفوذاً، أما القوة الصلبة فتتمثل سلطة، حيث أن مصادرها والإستراتيجيات المتبعة في تحقيقها تقوم على استخدام السلطة في تنفيذها.

٣- خصائص القوة :

يمكن أن نستخلص مجموعة من الخصائص للقوة، وهي :

7 القوة شئ نسبي، ولا يمكن الشعور بها وتعرف بمقارنة الفرد بأفراد آخرين فيشير عبد الله الطجم، طلق السواط (١٤١٥هـ : ١٦٨) أن القوة عملية محيرة لأنها لا ترى، بل يمكن الشعور بتأثيرها وهي منتشرة في كل النشاطات الإنسانية والتعاملات بين البشر.

7 القوة مفهوم ديناميكي، فتتغير بالمكان والزمان.

- 7 القوة عملية اجتماعية ، حتى أنه يصفها البعض بالقوة الاجتماعية بين الأفراد . (راجع Erchul , et al . , 2001 ؛ Raven , 1992 ؛ Raven : 1993 ، Erchul & Raven , 1997)
- 7 القوة تتطلب موارد سواء مادية أو بشرية أو معنوية أو مالية أو شخصية .
- 7 القوة وسيلة لتحقيق غاية ، فليس الهدف ممارسة القوة ولكن تحقيق أهداف المؤسسة والعاملين بها .
- 7 القوة ليست فقط امتلاك أسباب القوة ولكن القدرة على توظيفها لتحقيق أهداف صاحب القوة .
- 7 القوة هي المشاركة أكثر من فرض للأوامر ، والتعاون أكثر من السيطرة (Kreisburg , 1992 : 134).
- 7 القوة تتطلب طرفين ، واحد لديه القوة ويمارسها ، وآخر يعطى موافقة على الانصياع لصاحب هذه القوة . (Nyberg,1988:11)

٤ - مصادر القوة :

تتواجد القوة في المنظمات في أكثر من وجه ، فإذا كانت الصلاحيات هي الوجه القانوني والشرعي للقوة ، فإن هناك ممارسات لا تعتمد على مرجعية قانونية ، بل تعتمد على عوامل أخرى كشخصية الفرد أو ما يتمتع به من علاقات يستمد منها قوته ... وغيرها . (الكبيسي ، ١٩٩٨ : ٤٨)

وقد تعددت تصنيفات مصادر القوة من باحث لآخر ومن دراسة لأخرى ، وكان أكثرها انتشارا تصنيف فرنش ورافن French & Raven (١٩٥٩) ، الذي أصبح يناقش على نطاق واسع في أدبيات الإدارة وعلم النفس نظرا لكونه قوة متعددة الأبعاد ، وقد تضمنت خمسة عناصر أضاف إليها رافن Ravn (١٩٦٥ : ٣٧١ - ٣٨١) قوة المعلومات .

ووفقاً لهذا التصنيف تمثلت القوة في : (French & Raen , 1959 : 1- 13-19 ; Raven , 1983 : 371-381 ; Raven , 1965 : 23)

- 7 القوة القسرية : القائمة على اعتقاد المرؤوس أن الرئيس لديه القدرة على العقاب والتهديد والرفض والنبد والاستنكار والاستهجان لو فشل المرؤوس في تحقيق وإنجاز مطالب المدير والامتثال لأوامره (الشخص "ب" يعتقد أن الشخص "أ" يستطيع معاقبته لو لم يذعن لأوامره) .
- 7 قوة المكافأة : وتستند على تصور المرؤوسين أن الرئيس لديه القدرة على مكافأتهم على السلوك المرغوب لديه ، سواء أكانت مكافأة ملموسة أو تقديم القبول والاستحسان (اعتقاد الشخص "ب" أن الشخص "أ" يمكن أن يكافئه لو أذعن لأوامره) .
- 7 القوة الشرعية (الرسمية) : وتستند على اعتقاد المرؤوسين أن الرئيس لديه سلطة النفوذ والسيطرة على سلوكهم ، وتقوم على الموقع الرسمي لشخص ما داخل المؤسسة ، وقد تؤهله إلى الاعتماد على شخص آخر للمساعدة ، وهذه القوة ممنوحة للشخص الذي يستعان به كرئيس ، وتمنح من خلال التراخيص أو الاعتمادات الرسمية والموقع من الهيكل التنظيمي (الترام

الشخص "ب" بـ "بقبول محاولات نفوذ وتأثير الشخص "أ" عليه ، وذلك بسبب اعتقاد الشخص "ب" أن "أ" لديه الحق الشرعى للتأثير ، وذلك ربما بسبب وظيفته المهنية أو موقعه الوظيفى) .

7 قوة الخبير : وتستند على اعتقاد المرؤوسين أن الرئيس لديه خبرة عمل ومعرفة خاصة أو خبرة فى مجال معين ، وتنتج عن التعليم والخبرة والشهادات (اعتقاد الشخص "ب" أن الشخص "أ" يمتلك المعرفة أو الخبرة فى مجال محدد فى غاية الأهمية والاهتمام بالنسبة لـ "ب") .

7 قوة الإعجاب : وتقوم على رغبة المرؤوسين فى التماثل مع رئيسهم بسبب إعجابهم به أو بسبب أن شخصيته تروق لهم ، وهى جزء من الكاريزما والرغبة فى التماثل مع جوانب شخص ما ، وهو أمر فى غاية الأهمية لفرس الثقة والاطمئنان لدى المرؤوسين (الشخص "أ" من الممكن أن يمارس نفوذه أو يؤثر على "ب" استنادا إلى تماثل "ب" مع "أ" أو رغبة "ب" فى هذا التماثل) .

7 قوة المعلومات : وهى القائمة على القدرة على الإقناع أو تقديم معلومات لشخص ما تمكنه من صنع القرار (وهى أن الشخص "أ" من الممكن أن يؤثر على الشخص "ب" بسبب الحكم على المعلومات ذات الصلة المقدمة فى رسائل "أ" ، وتعزى قوة المعلومات المملوكة لـ "أ" إلى تقديمه المعلومات لـ "ب" مصحوبة بشرح وتفسير منطقى ومعلومات جديدة تفضل التغيير) .

وقد أضاف لها فيما بعد بعض الباحثين قوة أخرى هى قوة المصادقية ، والتى تعد مصدر قوة إضافية لأن الباحثين خلصوا إلى أنها تعزز قدرة الشخص على التأثير على الآخرين . : (Agunis , Simonsen & Pierce , 1998)

ويذكر دراك وروى Drake & Roe (١٩٩٩ : ١١٢) أن المدارس الحديثة ترى أن نموذج فرنش ورافن لم يقدم المقياس الكامل لمصادر القوة ، فعلى سبيل المثال القليل من الرؤساء لديهم المفهوم بضرورة تقديم المكافأة الملموسة للمرؤوسين ولكن لا يدركون بالمثل أهمية المكافأة بالمدح والثناء التى تعد مصدرا رئيسا للمكافأة ، كما أن القوة القسرية بدأت تنخفض من خلال إجراءات الشكاوى والتظلمات والتثبيت فى العمل ، فضلا على أن العديد من المرؤوسين لا يرغبون فى التماثل مع السلطة الاستبدادية أو البيروقراطية .

وعلى جانب آخر ، فقد وجدت تصنيفات أخرى القوة ، فيشير مركز التميز للمنظمات غير الحكومية (٢٠٠٢ : ١) أن هناك خمس مصادر للقوة يستطيع المدير والموظف أن ينطلق من خلالها ، وهى :

7 الشخصية كمصدر للقوة : وهى كل ما يتعلق بقدراته وإمكانياته كالرغبة فى الإنجاز ، ومدى قوة ما يؤمن به ويعتقد فى صحته ، والقدرة على التواصل مع الآخرين والتأثير فيهم ، ومدى ما يمتلكه من مهارات القيادة .

7 العلاقات كمصدر للقوة : وتنشأ من شبكة الاتصالات والأصدقاء التى يصنعها فى العمل ويقوم بتوسيعها والحفاظ عليها ، وتبدأ هذه الشبكة من

زملائه الذين يطلعونه باستمرار على المستجدات ومجريات الأمور في محيط عملهم بالمؤسسة، وتنتهي بالمسؤولين التنفيذيين .

7 **المنصب كمصدر للقوة** : وترتبط مباشرة بموقعه على الخريطة التنفيذية في المؤسسة .

7 **المعرفة كمصدر للقوة** : وتعتمد أساساً على ما لديه من خبرة خاصة ومعرفة بكل ما يتعلق بوظيفته وإدارته أو بمؤسسته .

7 **المهمة كمصدر للقوة** : وتكمن في نوعية ما يسند إليه من مهام في العمل فبعض المهام تكون أكثر أهمية من بعضها الآخر لصالح المؤسسة .

وتضيف المنظمة سابقة الذكر (٢٠٠٢ : ١) أنه بمقدور أى قائد أن يستغل ما لديه من مصادر القوة ليقوم بامتلاك مصدر آخر ، فمثلاً : يمكنه أن يستغل قوة العلاقات التي لديه والمستمدة من شبكة اتصالاته في المؤسسة في الحصول على المزيد من قوة المعرفة وذلك من خلال الخبراء ممن تضمنهم شبكة اتصالاته .

أما ماجدة العطية (٢٠٠٣ : ٣٥٠) فقد حددت ستة مصادر للقوة وهي :

7 **التبرير** : ويعنى استخدام الحقائق والبيانات لعرض الآراء بشكل منطقي وعقلاني .

7 **التودد** : ويعنى استخدام الإطراء والتعزيز ، وتعظيم خلق السمعة والمكانة والودية قبل التقدم بطلب .

7 **التحالفات** : وتعنى الحصول على دعم الأفراد الآخرين في المنظمة لتأدية الطلب أو المشروع المقترح .

7 **المساومة** : وتعنى التفاوض من خلال تبادل المنافع أو الخدمات .

7 **التغريب** : وذلك باستخدام مدخل قوى ومباشر ، مثل فرض الطاعة ، تكرار التذكير ، أمر الأفراد بالعمل بموجب الأوامر والإشارة إلى القواعد التي تستوجب الطاعة .

7 **السلطة العليا** : وذلك بالحصول على دعم المستويات العليا في المنظمة لتأييد الأوامر .

أما روشيل Russell (١٩٤٨ : ١٧) فقد حدد ثلاثة مصادر مختلفة يمكن من خلالها ممارسة القوة هي : القوة المادية المباشرة (الإكراه) ، أو عن طريق المكافآت والعقوبات ، أو التأثير في الرأي العام (الدعاية) .

بينما يرى فيفر Pfeffer (١٩٩٤ : ٦٩) أنها تتمثل في : السيطرة على الموارد والسيطرة على المعلومات حول أنشطة المنظمة والعاملين فيها ، والسلطة الرسمية .

بينما حدد محمد اليماني (٢٠٠٩ : ١) مصادر قوة القيادة في مصدرين أساسيين هما :

7 **السلطة الرسمية** : وتشمل قوة المكافأة ، وقوة الإكراه ، والسلطة القانونية .

7 **قوة التأثير** : وتشمل قوة التخصص وقوة الإعجاب .

وبوجه عام ، فإنه على الرغم من تعدد تصنيفات مصادر القوة ، إلا أن غالبية الأدبيات التي تناولتها بالتحليل والدراسة قسمت مصادر القوة إلى مصدرين أحدهما مستمد من الوظيفة ، والآخر مستمد من الخصائص الفردية .
(Daniel , 2010 : 70; Richardson & Flanigan , 1995 : 92)

فتشير منى زيدية (٢٠٠٧ : ٣١) أن القوة أحد نوعين : قوة المنصب ، وقوة الشخصية ، وقوة المنصب كامنة في المنصب نفسه بغض النظر عن شاغله ، ووفقاً لهذا الرأي فإن القوة الشرعية وقوة المكافأة وجانب من قوة الإِفسر وقوة الخبر هي جميعاً تدخل ضمن قوة المنصب ، وقوة المنصب ترتبط تماماً بالسلطة الرسمية في المنظمة والموقع التنظيمي ، أما قوة الشخصية فهي كامنة في الشخص ذاته وليست مرتبطة بمنصبه في المنظمة ، والقوة الشخصية يمكن تحقيقها من خلال قوة السند وكذلك قوة الخبرة والمكافأة والإقناع .

وبوجه عام يمكن القول أن مصادر قوة الإدارة هي :

(أ) القوة المستمدة من الوظيفة :

حيث أن كثير من القوة المتاحة للأفراد في المنظمات مستمدة من وظائفهم فهم يستطيعون التأثير في الآخرين لأنهم يمثلون وظيفة معينة . (جرينبرج بارون، ٢٠٠٠ : ٥٢١)

وتشير البحوث والدراسات إلى تمتع القوة الشرعية أو السلطة الرسمية القانونية بجاذبية عالية لقبولها ، فالمرؤوسين راغبون ومستعدون أكثر مما يتوقع الرؤساء لتنفيذ الأوامر ، وذلك لأن المرؤوسين يأتون أعمالهم بمحض إرادتهم لأن السلطة الرسمية جزء من أعمالهم ، وإصدار التوجيهات والأوامر جزء مقبول من عمل الرؤساء . (أحمد ماهر ، ٢٠٠٢ : ٣١٣)

ويضيف ستيمنسوم وأبليبيوم Stimsom & Applebaum عام ١٩٨٨ أن القوة الوظيفية تميل إلى التسلسل الهرمي في طبيعتها ، وتنتج رابحين وخاسرين . (Daniel,2010:70).

ومن ثم فإنه يمكن أن نفهم من ذلك أن الأفراد قد يؤثرون على الآخرين بسبب موقعهم الوظيفي والسلطة الشرعية المستمدة من هذا الموقع وما يتمتعون به من صلاحيات تعطيهم القوة لاتخاذ القرارات وقيادة الآخرين والتأثير فيهم .

وبتحليل الكتابات التي تناولت تصنيف القوة ، يمكن القول أن القوة المستمدة من الوظيفة تشمل بعض أنواع القوة الفرعية ، ومنها :

- 7 القوة الشرعية أو القانونية .
- 7 قوة المكافأة أو الثواب .
- 7 القوة القسرية (الجبرية أو القهرية) .
- 7 قوة المعلومات .(العناصر من ١ - ٤ ، راجع : جرينبرج ، بارون ، ٢٠٠٠ : ٥٢١)

- 7 السيطرة على الموارد المؤسسية ، ومنها التكنولوجيا .
- 7 شبكة العلاقات والاتصالات الرسمية .
- 7 القوة الهيكلية على أساس الهيكل الرسمي التنظيمي . (مؤيد السالم ٢٠٠٥ : ١٣٢ ؛ محمود العميان ، ٢٠٠٢ : ١٨)
- 7 قوة الملكية . (عبد الستار الصياح ، ٢٠٠١ : ٩١)
- 7 السيطرة على عملية اتخاذ القرار .
- 7 السيطرة على المنظمات ذات التأثير مثل الاتحادات والنقابات . (العناصر من ١٣٩ راجع : 170-198 : Morgan , 1997)

(ب) القوة المستمدة من الخصائص الفردية :

وتسمى بالقوة الشخصية ، حيث يرى روسكينجو وهودسون Roscingo & Hodson (٢٠٠٤ : ١٥) أنها انعكاس لإحساس الفرد بالمنزلة والمكانة والمهابة والرضا عن العمل كنتيجة طبيعية ومستمرة لما يؤديه في مكان وظيفته .

ويضيف ستيمنسوم وأبليبيوم Applebaum & Stimsom عام ١٩٨٨ أن القوة الشخصية مستمدة من الخصائص الشخصية للأفراد ، فهي تعتمد اعتمادا كبيرا على العلاقة بين الزملاء ، كما يميل صاحبها أفقيا من خلال التعاون والمشاركة في التوجهات ، حيث يتسم الرؤساء الذين يستخدمون القوة الشخصية ببناء قيادتهم على تقدير الجهد ؛ الذي يعنى لا إكراه أو استغلال للمرؤوسين ولكن الاعتقاد بأن الناس قادرون ومستعدون إلى بذل المزيد من الجهد أكثر مما هو مطلوب . (Daniel , 2010 : 70)

كما يرى ريتشاردسون وفلانيجان Richardson & Flanigan (١٩٩٥ : ٩٢) أن استخدام المرؤوسين للقوة الشخصية تساعدهم على تسهيل المشاركة في صنع القرار أكثر مما لو اعتمدوا على القوة الوظيفية ، فالتخلي عن السيطرة على المرؤوسين عن طريق السماح لهم باتخاذ القرارات وحل المشكلات يعزز قوة الرئيس في العمل .

ومن أهم عناصر القوة المستمدة من الخصائص الفردية :

- 7 قوة الخبرة ، والتي يرى دراك وروى Drake & Roe (١٩٩٩ : ٧٦) أنها من أهم أنواع القوة ، حيث يدرك القادة أن الخبرة طرح يساهم في مساعدة الآخرين على النمو في مهنتهم ، ولكن من أهم أساسياتها إزالة الحواجز وخلق الفرص وتوفير الموارد لمساعدة المرؤوسين في عملهم ، فضلا على أنها تساعد في رفع معنويات المرؤوسين وأدائهم ورضاهم الوظيفي .
- 7 قوة الإقناع المنطقي .
- 7 قوة الإعجاب . (العناصر من ٣٠١ راجع ، جرينبرج ، بارون ، ٢٠٠٤ : ٥٢٣)
- 7 القوة المرجعية . (سعيد حريم ، ٢٠٠٤ : ٢٣٩)
- 7 قوة الجاذبية الشخصية .
- 7 القدرة على التأقلم في حالة عدم التأكد والغموض . (Morgan , 1997 : 170-198)

7 الرمزية وإدارة المعنى . (Morgan , 1997 : 170-198)

7 شبكة العلاقات والاتصالات غير الرسمية .

7 قوة المكافأة الشخصية القائمة على التعزيز والتقدير والاحترام .

7 الدعم الشخصي .

٥- العلاقة بين مصادر القوة :

توصف العلاقة بين مصادر القوة المختلفة بالصفات الآتية
(http://www.cba.edu.kw/tuhaih/OB) ، نقلا عن: منى زبيدي ، ٢٠٠٧ : ٣١)

7 مصادر القوة لا تعمل باستقلالية عن بعضها البعض .

7 استخدام مصدر من مصادر القوة قد يعزز أو يقلل من فعالية استخدام مصادر القوة الأخرى .

7 تستمد قوة المكافأة وقوة العقاب وقوة الشرعية من المنظمة ، بمعنى أنا لمنظمة يمكن أن تزيد أو تقلل أو تزيل هذه المصادر .

7 تستمد قوة المرجعية وقوة الخبرة من الشخصية ، بمعنى أن شخصية المدير هي التي تحدد قوة تأثير تلك القوة ولا تستطيع المنظمة أن تزيد أو تقلل أو تزيل هذه المصادر .

7 القوة القسرية وقوة المكافأة تعد كما اعتبرها فرنش ورافن قوة فردية أو منفصلة ، على الرغم من أنها ذات علاقة تأثير وتأثر بالممارسات الاجتماعية داخل المنظمة ، فحسن السير والسلوك عادة يتحول إلى مكافأة مالية في حين يؤدي سوء السلوك إلى العقوبة أو الانسحاب من بعض الفوائد ، كما أن القوة القسرية قد تؤدي إلى الانتقادات وعدم الثقة ومقاومة الأفكار أو حتى التهديد من العقاب القانوني ، إلا أن قوة المكافأة قد تقود إلى التقدير أو الحصول على الموارد أو الاهتمام من زملاء العمل كما هو الحال في أي منظمة هرمية. (Gupta& Sharma ,2010 : 3)

٦- مصادر القوة الناعمة والقوة الصلبة وإستراتيجيات توظيفها :

تعددت أنواع القوة ما بين قوة صلبة ، وقوة ناعمة ، وقوة ذكية تجمع بين أنواع القوى السابقة ، وسوف نلقى الضوء في البحث الحالي على القوة الناعمة والصلبة والعلاقة بينهما .

أ - القوة الصلبة :

القوة الصلبة مصطلح عسكري بالدرجة الأولى ، حيث تعرف على أنها استخدام القسر العسكري و/أو الاقتصادي للتأثير على سلوك أو مصالح الهيئات السياسية الأخرى ، وهي شكل من أشكال السلطة السياسية التي غالبا ما تكون عدوانية ، وتكون أكثر فعالية عندما تفرض من جانب واحد على هيئة سياسية أخرى أقل في القوة العسكرية و/أو الاقتصادية. (Babylon's Dictionary & Translation Software , 2011 : 1)

وينظر إليها كمصطلح له تاريخ طويل يستخدم في العلاقات الدولية في مقابل القوة الناعمة ، وقد ازدادت ظهورا عندما صاغ جوزيف ناي 'القوة الناعمة'

باعتبارها شكلا جديدا ومختلفاً في سياسة الدولة الخارجية ، حيث عبرت عن الانضباط في العلاقات الدولية ، كما أصبح ينظر إلى القوة العسكرية كوسيلة هامة في التعبير عن وجود قوة الدول في المجتمع الدولي . (Wikipedia , the free encyclopedia, 2011 : 1)

وفي ظل ما سبق ، فالقوة الصلبة تعد في نهاية الأمر من السلوكيات التي تصف قدرة البلاد للضغط على دولة أخرى أو حثها على تنفيذ مسار العمل ويمكن القيام بذلك عن طريق القوة العسكرية التي تتألف من الحرب القسرية والدبلوماسية ، والتهديد باستخدام التحالف ، والقوة بهدف الردع والإكراه والحماية ، كما يمكن استخدام القوة الاقتصادية بدلا من القوة العسكرية التي تعتمد على المساعدات والرشاوى والعقوبات الاقتصادية من أجل حمل وإكراه الدول على الإذعان ، فضلا على أن القوة الصلبة يمكن أن تستخدم في الدبلوماسية في أشكال التفاوض التي تنطوي على الضغوط أو التهديدات كقوة نفوذ . (Wikipedi, The free Encyclopedia,2011: 1)

وعلى مستوى القيادات الإدارية ، يعرفها سعد الشهراني (٢٠٠٥ : ١٢) بأنها القوة التي تمارس على الآخر ، وتحقق إذعانه بالقهر والإرغام والتهديد . أما عبد الله الطجم وطلق السواط (١٤١٥ هـ : ١٦٩) فيعرفانها بأنها قوة الإكراه ، حيث تقوم على القدرة بالتحكم في الآخرين بناءً على التخويف والإكراه ، وذلك باستخدام العقاب كوسيلة للتأثير على السلوك مثل (استخدام الخصم من الراتب ، أو كتابة تقارير سلبية ، أو الحرمان من المكافأة)

ومن ثم ، فإن هذه القوة تقوم على القسوة والتهديد والإرغام وتبادلية المنافع العامة والخاصة دون اللجوء لأية أساليب دبلوماسية ، ومن ثم فإنها بحاجة إلى سلطة رسمية أو نفوذ يحميها ويساعد في تنفيذها .

ب - القوة الناعمة :

أما بالنسبة للقوة الناعمة ، فقد استخدم هذا المصطلح في الكتابات الأكاديمية لفظ القوة الناعمة كترجمة مباشرة للمصطلح Soft Power لكي يقابل المصطلح Hard/Harsh Power والتي تعني القوة العسكرية أو الصلبة ، وإن كان هذا المصطلح قد استخدم قديما تحت مسميات عديدة مثل الدبلوماسية ، والحوار الفكري ، والإقناع والتفاوض ... الخ ، غير أن أول من استخدم لفظ القوة الناعمة هو جوزيف ناى الذى شغل منصب وزير الدفاع لشئون الأمن الدولي في الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٩٥ . (مسفر القحطاني ، ٢٠١٠ : ٦٩)

أما بالنسبة للقوة الناعمة ، فقد عرفها جوزيف ناى (٢٠٠٧ : ٢٥) بأنها القدرة على الحصول على ما تريد من خلال الإقناع وليس الإكراه . كما يعرفها مسفر القحطاني (٢٠١٠ : ٧٠) بأنها القدرة على التأثير وجاذبية الأطراف المعنية إلى المسار الذى يخدم مصالح المؤسسة وكيانها باستخدام الموارد المادية والمعنوية بعيدا عن الإكراه .

وبناءً عليه ، فالقوة الناعمة مصطلح سياسي يهدف إلى تحقيق الرغبات والأهداف بالوسائل الدبلوماسية بعيداً عن الإرغام والتهديد ، كما ويلاحظ على هذه القوة أنه يتطلب تحقيقها استخدام العديد من الأمور ، منها : الديمقراطية ، وتوافر الجاذبية الشخصية ، واستخدام الوسائل الدبلوماسية والتوافق بين سياسات المؤسسة والعاملين بها ، والتأييد الداخلي والخارجي لها والتأكيد على التعزيز والمساواة والحرية والعدالة والموضوعية ، والبعد عن الإرغام والتهديد وتكوين صراعات داخلية ، واستخدام حسن الحوار والعقلانية .

ومن ثم فإن القائد الذي يمتلك هذه القوة يمتلك قوة معنوية وشخصية تتجسد في ما يطرحه ويقدمه من قيم وعقائد ومبادئ وأساليب إنسانية حضارية واجتماعية تلقى من قبل الآخرين الرضا والاستحسان والتقدير والدعم والتأييد .

ج- مصادر القوة الناعمة والصلبة :

أما بالنسبة لمصادر القوة الناعمة والصلبة ، فسوف تقتصر الدراسة الحالية في عرضها لمصادر القوة الناعمة والصلبة على مقياس قائمة القوة بين الأشخاص (IPI) Interpersonal Power Inventory ، والذي أعده رافين وآخرون ، Raven et al . (١٩٩٨) ، والذي تضمن أحد عشرة مصدراً من القوة ، معتمداً على ما تضمنه مقياس فرنش ورافن French & Raven (١٩٥٩ : ١ - ٢٣) ورافن Raven (١٩٦٥ : ٣٧١ - ٣٨١) من مصادر للقوة .

حيث قسم رافن (١٩٩٢ ، ١٩٩٣) مصادر القوة الأصلية إلى نموذج القوة / التفاعل للتأثير بين الأشخاص ، فأعاد النموذج تصنيف المصادر الأصلية للقوة بتقسيم قوة المكافأة والقسر إلى نوعين هما : الشخصى (أشكال معنوية من المكافأة والقوة القسرية) وغير الشخصى (أشكال ملموسة من المكافأة والقوة القسرية) ، وقسمت القوة الرسمية إلى أربعة أصناف (شرعية التبادلية ، شرعية العدالة ، شرعية الاعتمادية ، السلطة الرسمية) .

ثم قسم رافين وآخرون ، Raven , et al . (١٩٩٨) مصادر القوة التالية :

١- القوة الناعمة : وتضمنت خمسة أنواع من القوى هي :

7 قوة الخبير الإيجابي Positive Expert : وهى اعتقاد الشخص (ب) أن الشخص (أ) يمتلك المعرفة أو الخبرة في مجال محدد في غاية الأهمية والاهتمام بالنسبة لـ (ب) . (فعلى سبيل المثال: المرؤوس يرى أن الرئيس لديه معرفة نظراً لدرجة الأستاذية الحاصل عليها في علم الإدارة على سبيل المثال ، أو الحصول على دورات ..) .

7 قوة الإعجاب الإيجابي Positive Referent : أن الشخص (أ) من الممكن أن يمارس نفوذه أو يؤثر على (ب) استناداً إلى تماثل (ب) مع (أ) أو رغبة (ب) في هذا التماثل (من المرجح أن يحذو المرؤوس حذو رئيسه ، فيرغب في العمل في نفس مجال أبحاث رئيسه ليحسن التعامل مع مرؤوسيه وزملائه فيما بعد) .

7 قوة المعلومات المباشرة Direct Information : وهى أن الشخص (أ) من الممكن أن يؤثر على الشخص (ب) بسبب الحكم على المعلومات ذات الصلة المقدمة فى رسائل (أ) الشفوية والمكتوبة وغيرها (فعلى سبيل المثال يرى المرؤوس أن خطط رئيسه من المحتمل أن تنجح - ليس بسبب خبرة رئيسه أو غيرها من العوامل ولكن بسبب أن الرئيس يقدم تبريرات جديدة لتغيير كيفية معالجتنا للمواقف والمشكلات) .

7 قوة شرعية الاعتمادية Legitimacy of Dependence : تصور الشخص (ب) أن هناك التزاما لمساعدة الناس مثل (أ) الذى لا يستطيع مساعدة نفسه ويعتمد على الآخرين . (مثال : الرئيس يطلب مساعدة المرؤوس له فى مساعدة طالب من خلال المشورة لأن درجات الطالب فى الاختبار كانت ضعيفة لا تؤهله للالتحاق بتخصص ما يريده ، أو يطلب من المرؤوس مساعدته فى توزيع الطلاب على الشعب المختلفة ...) .

7 قوة المكافأة الشخصية Personal Reward : اعتقاد (ب) أن استجسان (أ) الشخصى له ولأعماله فى غاية الأهمية ، وسوف يؤثر عليه إيجابيا (مثال : استحسن الرئيس عمل المرؤوس فى جمعه بيانات أساسية بتعزيزه أمام الآخرين ، أو يشعر الرئيس المرؤوس بالتقدير والاحترام لأدائه عمله على النحو المطلوب) .

٢- القوة الصلبة : وتضمنت ستة أنواع من القوى هي :

7 قوة الشرعية الرسمية Formal Legitimacy : اعتقاد الشخص (ب) أن الشخص (أ) لديه الحق الشرعى لممارسة نفوذه عليه مرتكزا على وظيفته المهنية أو موقعه الوظيفى (فعلى سبيل المثال: يرى المرؤوس أن الرئيس نظرا لكونه عضوا فى لجنة الترقية أو كرئيسه فى العمل ، فإنه يجب عليه كمرؤوس أن يكون ملزما بإتباع كافة مقترحاته وأوامره) .

7 قوة المكافأة اللاشخصية Impersonal Reward : وهى اعتقاد الشخص (ب) أن الشخص (أ) قادر على تقديم المكافآت المادية الملموسة (على سبيل المثال : يساعد الرئيس المرؤوس فى الحصول على الترقية أو إمداده بخدمات زائدة داخل صفه لاستخدامها ، أو تحقيق مصالحه الخاصة نظرا لإعجابه بالمجهود الذى يبذله) .

7 قوة القهر اللاشخصى Impersonal Coercion : اعتقاد الشخص (ب) أن الشخص (أ) قادر على قهره من خلال توقيع عقوبات مادية عليه (على سبيل المثال : المرؤوس فاقد الثقة فى الرئيس ، وكاره له ، ومعتقدا أن مجرد المناقشة معه من الممكن أن تكشف عن نقاط الضعف المهنية التى يمكن أن تصل بطريقة ما إلى الرئاسة العليا ، مما يؤدي إلى احتمال الطرد من العمل ، أو كتابة تقرير أداء سيئ عنه ، أو جعل الأمر فى غاية الصعوبة عليه فى الحصول على مكافأة أو ترقية) .

7 قوة شرعية التبادلية (تبادل الامتيازات الخاصة) Legitimacy of Reciprocity : تصور الشخص (ب) أنه ملزم بالاستجابة والطاعة العينية

للشخص (أ) نظراً لما قدمه (أ) من منافع استفاد منها (ب) سابقاً (على سبيل المثال : الرئيس قضى أوقاتاً طويلة مع المرؤوس فى وضع خطة معقولة لتطوير الأداء المؤسسى ، لذلك يشعر الأستاذ الجامعى الآن أنه ملزم بتنفيذ الخطة على قدر الاستطاعة ، أو أن الرئيس ساعد المرؤوس فى ترقية لدرجة أعلى وينتظر الوفاء منه ومساعدته فى كتبه أو دراساته أو تنفيذ أوامره أو جميع ما سبق) .

7 قوة شرعية العدالة والمساواة Legitimacy of Equity : تصور الشخص (ب) أنه ملزم بالاستجابة لطلبات (أ) نتيجة لوجود خلل فى جهود (ب) والإزعاج الذى سببه لـ (أ) من قبل . (على سبيل المثال : قضى الرئيس وقتاً طويلاً يعمل مع المرؤوس فى تطوير خطة عمل داخل الفصل ، ولكن المرؤوس فشل فى بدء التنفيذ ، فاضطر الرئيس إلى العودة من البداية بعد ثبوت الفشل فى التقييم الأولى ، عندئذ شعر المرؤوس بالذنب ، وبدأ تنفيذ الخطة من جديد على الفور) .

7 قوة القهر الشخصى Personal Coercion : اعتقاد (ب) أن عدم استحسان (أ) الشخصى له ولأفعاله قد يؤثر سلباً عليه وعلى معنوياته (على سبيل المثال : الرئيس يعلن استنكاره للمرؤوس بعنف عندما لا ينفذ المطلوب على النحو المتفق عليه سابقاً) .

د- إستراتيجيات توظيف القوة :

عرفها سعد الشهرانى (٢٠٠٥ : ٣٣) بأنها إجراء الملاءمة العملية للوسائل الموضوعية تحت تصرف القائد للوصول إلى الهدف المطلوب ، أو : فن توزيع واستخدام مختلف مصادر القوة الممكنة لتحقيق هدف السياسة الموضوعية .

ويتفق كل من كيلي ويردر ودرينا هولتزشاين Werder & Holtzhausen (٢٠٠٩ : ٤١١) ، ووردر Werder (٢٠٠٥ : ٢١٩) ، وبيج وردر وهازلتنون Werder & Hazleton (٢٠٠٥ : ٢٠٦) ، وجوزيف شارزولد ومينى كوسلوسكى Koslowsky & Schwarzwald (١٩٩٩ : ١٨) على أنها الممارسات المباشرة وغير المباشرة التى يستخدمها قائد المؤسسة لتوظيف مصادر القوة بما يضمن ضبط المؤسسة والإذعان لأوامره بغرض تحقيق أهداف المؤسسة .

وبالتالى فإستراتيجيات توظيف القوة هى خطوط وممارسات توضع لتحقيق هدف معين على المدى البعيد اعتماداً على الإجراءات المتبعة فى استخدام مصادر القوة المتاحة فى المدى القصير والبعيد .

هـ- العلاقة بين القوة الناعمة والصلبة ، والعوامل المؤثر فىهما :

ذكر ناي Nye (٢٠٠٤ : ٢٥ - ٣٠ ، ١٢٩) أن العلاقة بين القوة الناعمة والصلبة بأن كل منهما يعزز الآخر ، وأن القوة الناعمة ببساطة ليست عكساً للقوة الصلبة ، ولكن كليهما وسائل لجعل الطرف الآخر فى السياق الذى يرغب فيه الطرف الرئيسى ، ومن ثم لا بد من تطوير القوة الناعمة والصلبة معاً ، لأن أيهما منهما لن يكون فعالاً فى غياب الآخر ، فالحصول على السلم أصعب من

الدخول فى صراع ، والقوة الناعمة هى الطريق للحصول على السلم الذى يعد الأصعب ، ولهذا فالقوة الذكية Smart Power تجمع بين مصادر القوة الناعمة والصلبة .

ويضيف جون وينبرينر Wienbrenner (٢٠٠٧ : ٢٢) أن القوة الناعمة أداة الليبراليين فى تحقيق سياساتهم فى حين القوة الصلبة أداة الواقعيين ، ومن ثم يجب التكامل بينهما .

وبوجه عام ، فالقوتان عموماً مرتبطتان ببعضهما ولا يمكن فصلهما ، ولكن لكل منها طرقه وأساليبه المختلفة فى التكوين والبناء والمصادر والاستخدام كما أن هناك أوقات ومواقف وأشخاص يستدعى التعامل معها بنوع من القوة قد يختلف مع أوقات وأماكن وأشخاص آخرين ، وهذا يتطلب امتلاك نوعى القوة ومعرفة متى يجب توظيف واستخدام أيهما .

ومن ناحية أخرى ، يرى البعض أن امتلاك القوة فى العمل واستراتيجيات توظيف أيهما منها يمكن أن يتأثر بعدة عوامل مثل الحكم الذاتى ، والسيطرة على الموارد وسلطة اتخاذ القرارات ، واحترام زملاء العمل . (Ash , et al . , 2006 : 12 ; Deutchman , 1985 : 836 ; Kuokkanen & Leino-Kilpi , 2000 : 236)

كما يرى تشوارزوالد وكوسلوسكى Schwarzwald & Koslowsky (١٩٩ : ١٧) أن نموذج تفاعل القوة يبين أن اختيار أى نوع من القوة يعتمد على عدد من المتغيرات الموقفية (مثل : التقيد بالقيم والأخلاقيات الاجتماعية والضغوط من السلطات العليا) والمتغيرات الشخصية (مثل : الهيمنة ، المكانة تقدير الذات ، الثقة ، صورة الذات) ، فالاتجاهات الموقفية والمستوى التنظيمى والمكانة والقيم والأعراف الاجتماعية داخل المنظمة تلعب دوراً هاماً فى تحديد نوعية القوة والنفوذ وفعاليتها ، فالمكاتب العسكرية تفضل استخدام القوة القسرية أو الصلبة بوجه عام ، فى حين أن هذه القوة غير مرغوبة فى التفاعل مع الزملاء .

كما ترى بعض الدراسات أن القوة الناعمة تعتمد على المكانة والمنزلة ، حيث أنهم يستخدمونها أكثر من ذوى المنزلة الأقل (Schwarzwald & Koslowsky , 1993) ، وكذلك رأت دراسات أخرى أن الرجال أكثر تفضيلاً للقوة الصلبة ، وخاصة قوة القهر الشخصى واللاشخصى وأشكال مختلفة من القوة الشرعية . (Bui , Raven , Schwarzwald , 1994)

أما بون Bonn (١٩٩٥) ، وكذلك جوردن وآخرين Jordan et al . , (١٩٩٥) فيريان أن هناك عدداً من المتغيرات تؤثر على استخدام نوعية القوة ، سواء شخصية أو موقفية أو وظيفية ، مثل الجنس أو الشخصية أو المكانة ، أو التقيد بالعلاقات الاجتماعية ، أو أخلاقيات العمل .

وبوجه عام أوضح كريسيرج (١٩٩٢ : xi) أنه قبل كل شئ لابد أن نفرق بين مصطلحين هما :

7 القوة على Power Over : وهى القوة القائمة على الإكراه ، وعدم احترام المرؤوسين ، والاعتراب ، والخوف .

7 القوة مع Power With : وهى القوة القائمة على القدرة على المشاركة فى صنع القرار ، واتخاذ إجراءات من أجل التطوير ، ومن ثم فإنها تشجع على تعزيز تمكين العاملين ، فكتساب الرؤساء المهارات والمعارف وتقديم الدعم للمرؤوسين يزيد من القوة الشخصية للرؤساء ، وكذلك يزيد من الدعم المتبادل من المرؤوسين .

وخلاصة لما سبق ، يتضح أن الجمع بين القوتين عملية فى غاية الأهمية ، مع توظيف كل منها وقف المواقف الإدارية المناسبة أمر أيضا لا يقل على وجود هذه القوة ، فامتلاك القوة هو وسيلة وليس غاية ، بحيث تكون هذه القوة ميسرة للعمل ، ولهذا يرى بلاسى وبلاسى Blasé & Blasé (٢٠٠٣ : ١٢٣) أن أفضل أنواع القوة هى القوة الميسرة Facilitative Power وهى القدرة على مساعدة الآخرين على تحقيق غايات مشتركة ، ومن ثم تساعد الرؤساء على خلق الظروف الضرورية لتحسين أدائهم الشخصى والجماعى .

٧- النموذج السلوكى لتقويم القوة :

طرح روبرت دال Dhal (١٩٥٧) النموذج السلوكى لتقويم القوة Behaviorist Model of Power Assessment وهو يعنى بتغيير سلوكيات الأطراف المشمولة فى علاقات القوة ومقياس هذا النموذج بالدرجة حيث يرى أن القوة هى قدرة الشخص A التى تجعل الشخص B يعمل شيئا لايعمل غيره .

ويرى ثامر خزرجى (٢٠٠٥ : ٢١٧ - ٢١٨) أن القوة وفقاً لنموذج دال هى علاقة بين طرفين أو أكثر ، فهى القدرة على إلزام الآخرين ليسلكوا وفقاً لأهداف من يمارس هذا الفعل ، والقوة توجد عندما تتواجد ثلاثة عوامل هى :

7 أن يكون هناك نزاع على أهداف معينة .

7 أن يوافق أحد الطرفين على مطالب الطرف الآخر ولو على كره منه .

7 تفترض علاقة القوة أن أحد الطرفين قادر على إنزال عقوبات يعتبرها الطرف الآخر كفيلة بإلحاق أضرار بالغة ، ولابد أن يكون ثمن عدم إذعانه لمطالب الآخر أكبر مما سيفقده نتيجة إذعانه .

ويرى مسفر القحطانى (٢٠١٠ : ٦٧) أن هذا النموذج يقيس القوة اعتماداً على أنشطة طرف معين ليؤثر فى الطرف الآخر للوجهة المقصودة ، وهذا يستدعى من الطرف المؤثر الخطوات التالية :

7 تحديد أهدافه فى محاولة التأثير فى الطرف الآخر ، وتحديد المذهب أو العقيدة التى ينوى نهجها لإحداث هذا التأثير ، واستخدام أدوات القوة المتاحة لديه ، ومن ثم الاستعداد والتهيؤ .

7 الشروع فى تحليل وتقدير سلوكيات الآخر تجاه ما اتخذه الطرف المؤثر .
7 تحتاج هذه الخطوة إلى تحليل تصرفات الطرف الآخر ، وتفاعلها مع
مايتخذه الطرف المؤثر من تصرفات ، ومدى إسهامها فى تحقيق النتائج
المطلوبة .

ووفقاً لما أورده شينج دينج Sheng Ding (٢٠٠٦ : ٦٢-٧٠) ، ومسفر
القحطاني (٢٠١٠ : ٦٨) عن هذا النموذج السلوكى ومكوناته ، وتطبيق ذلك
على المؤسسة التعليمية على المستوى الجامعى ، يمكن القول أن النموذج
السلوكى لتقويم القوة يتكون من :

أ- ما ينتهى به استخدام القوة (محصلة القوة) : Ends of Power :

حيث يكون الطرف المؤثر يعرف إلى ماذا ينتهى به استخدام هذه القوة وهل
سينتهى بتحقيق ما يرغب الطرف صاحب القوة ، فالمحصلة (أو ماذا ينتهى به
استخدام القوة) لابد أن تكون مفهومة من حيث تحديد مستوى السلوك
المطلوب من الطرف الآخر عبر الزمن ودرجة تحسنه بالاتجاه المطلوب ، أو من
خلال استمرارية سلوك الطرف الآخر على نهج يرغب فيه الطرف المؤثر .

ب - وسائل القوة : Means of Power :

وتشمل الأسباب الدافعة لها والأدوات المستخدمة فى تحقيقها ، بمعنى أن
الوسائل التى يستخدمها طرف معين لتحقيق نتائج محددة ومقصودة يجمع
بين الوسائل الفكرية والعملية ، ويمكن تحليل وسائل القوة إلى المستويات الثلاثة
التالية :

7 المذهب أو العقيدة : وتشمل الأفكار التى يمتلكها القائد ويتصرف فى ضوءها

7 أدوات القوة Instruments of Power : وتشمل الأنشطة التى يمارسها
الطرف المؤثر لتحقيق النفوذ والأهداف التى يصبو إليها ، مثل : الإكراه
الحوافز ، الترخير ، الإقناع ، الإعجاب ، الاعتمادية ، التحالفات وغيرها
من القوى الناعمة والصلبة والذكية والمشروطة .

7 مضمون ممارسة القوة Context of the Exercise of Power : حيث
تؤخذ محتوى القوة ومكوناتها فى الاعتبار ، والتى تتكون من عنصرين
الأول يتعلق بتحديد درجة التأثير المقصودة ، والبدايل التى يملكها الطرف
الرئيسى ، والثانى يتعلق بالأطراف الأخرى المساندة للطرف المؤثر
وبتحليل هذه الأطراف يعكس ماذا يحتاج إليه الطرف المؤثر ، وتقدير
الاستجابة لتصرفات الطرف المؤثر فى محاولته لبسط نفوذه .

ثانياً : الصراع التنظيمى وأساليب إدارته :

وسوف نعرض بإيجاز فى هذا الجانب النقاط التالية :

١- الصراع التنظيمى :

يعد الصراع ظاهرة سلوكية طبيعية موجودة فى حياة الأفراد والجماعات
والمنظمات ، فمن الطبيعى عندما يجتمع الناس معاً لا يمكن منع الصراعات ومن
ثم يصبح الهدف هو إدارة الصراع بشكل بناء ، ولهذا فقد حظى موضوع

الصراعات داخل المنظمات (Organizational Conflict) وأساليب إدارته باهتمام واسع النطاق تجلى بتناوله من قبل العديد من الباحثين من مختلف الاتجاهات الفكرية .

(أ) مفهوم الصراع :

ترادف كلمة الصراع في اللغة العربية النزاع والخصام أو الخلاف والشقاق أما باللغة الإنجليزية فهي مأخوذة من الكلمة اللاتينية Conflict التي تعنى العراك أو الخصام والصدمة ، أو التصادم مع استخدام القوة ، وتدل على عدم الاتفاق ، أو التنافر ، أو التعارض ، أو الخلاف ، أو الاحتكاك بين الأطراف المعنية ومن ثم يشير الصراع إلى التعارض بين مصالح وآراء ، وبهذا المعنى اللفظي يشير إلى التفاعل الذي تتعارض فيه الكلمات ، والعواطف ، والتصرفات مع بعضها البعض مما يؤدي إلى الشجار . (لطفى راشد ، ١٩٩٧ : ٦ ؛ محمود العميان ، ٢٠٠٥ : ٣٦٣)

أما المعنى الاصطلاحي ، فلم يتفق الباحثون على تعريف موحد له لتباين مدارسهم ، فيعرفه محمد العمامرة (١٩٩٩ : ٢٤) بأنه حالة تفاعلية تظهر عند عدم الاتفاق أو الاختلاف أو عدم الانسجام داخل الأفراد أو فيما بينهم ، أو داخل الجماعات ، أو فيما بينهم .

وتعرفه عايدة خطاب وآخرون (٢٠٠٠ : ٤٤٥) بأن حالة من عدم الاتفاق داخل الفرد نفسه أو بين فردين أو أكثر أو بين الجماعات أو بين المنظمات نتيجة لاصطدام المصالح أو تعارض الأهداف أو تداخل الأنشطة أو لندرة الموارد والتنافس عليه .

أما روبنز Robbins (٢٠٠١ : ٢٤٣) فيرى أنه النشاط المتعمد الذي يقوم به الشخص (أ) لإفساد جهود الشخص (ب) بواسطة شكل من أشكال الإعاقة التي يمكن أن تؤدي إلى إحباط الشخص (ب) وتسبب في عدم قدرته على تحقيق أهدافه أو مصالحه .

أما رحيم Rahim (٢٠٠١ : ١١٨) فقد قدم تعريفاً للصراع شمل كل ما قيل عنه ، إذ يرى أنه عملية تفاعلية عند عدم الاتفاق أو الاختلاف أو التنافر بين الأفراد والجماعات ، أو داخل المنظمات ، أو عند تعرض أحد الأطراف إلى أهداف الطرف الآخر ، ومنعه من إشباع حاجاته ، وتحقيق أنشطته والتدخل فيها وبخاصة في ظل رغبة الأفراد أو الجماعات في الاستحواذ على موارد مشابهة لحاجة كل منهما ، أو عند وجود حق إداري لأي منهما يتعلق بالترتيب لسلوك أحدهما على الآخر أثناء مشاركتهم بنشاط معين ، أو عندما تكون اتجاهاتهم وقيمهم ومعتقداتهم ومهاراتهم متباينة .

وعلى الرغم من هذا التباين السابق في هذه التعريفات ، إلا أنه يمكن القول أن الصراع موقف تنافسي بين فريقين أو تنظيمين أهدافهما متعارضة ، يكون فيه أطراف الصراع مدركين للتعارض فيما بينهم في الوقت الذي يرغب فيه كل

طرف بالحصول على المركز أو الصلاحية أو القوة بما يتعارض مع رغبة الطرف الآخر، مما يصاحبه تناحر وحدة وتوتر وعدم الاعتراف بحق الآخر .

(ب) خصائص الصراع التنظيمي :

تتمثل أهم خصائص الصراع التنظيمي فيما يلي (محمود العميان ، ٢٠٠٤ :

(٣٦٦)

7 ينطوي الصراع على وجود أهداف أولية غير متكافئة لدى أطرافه ، وتكون عملية الحوار الوسيلة المفضلة للوصول إلى حالة من التكافؤ في الأهداف (المصلحة المشتركة) .

7 يعتبر التوتر بعداً أساسياً في الصراع ، وهو ما يطوي في ثناياه إمكانية دخول الأطراف المعنية في نشاط عدائي ضد بعضها البعض لإجبار واحداً وأكثر من الأطراف على قبول بعض الحلول التي لا يرضى بها .

7 يمثل الصراع وضعاً مؤقتاً ، رغم وجود الكثير من الصراعات المزمنة .

7 يفرض الصراع أعباءً وتكاليف باهظة على الأطراف المعنية به طيلة فترة الصراع ، وهو ما يرغمها في النهاية على حسمها لصراع ، إما بالطرق السلمية أو بالقوة القسرية .

(جـ) أسباب الصراع التنظيمي :

بمراجعة أدبيات الصراع وجد الباحث اختلاف الباحثين حول تقسيم أسباب الصراع ، فالبعض يقسمها إلى أسباب شخصية وأسباب تنظيمية (أحمد مصطفى ، ٢٠٠٥ : ٤٣٤ - ٤٣٥ : موسى المدهون ، إبراهيم الجزاوي ، ١٩٩٥ : ٥٠٩ : ٥٤٠ ، أحمد ماهر ، ٢٠٠٦ : ١٣ - ١٤ ، سعيد حريم ، ٢٠٠٤ : ١٨١ ، محمد الخرب ٢٠٠٦ : ٤٨) . والبعض يقسمها إلى أسباب عقلانية مثل الصراع الوظيفي والاعتمادية المتبادلة والصراع الهيكلي ، وأسباب غير عقلانية ناتجة عن العدوانية في السلوك وتحريف المعلومات وغيرها (محمود العميان ، ٢٠٠٥ : ٣٦٥ - ٣٦٦) . بينما قسمها آخر إلى عدد من العوامل ، شملت : العامل النفسي ، وعامل السلطة ، وعامل تفضيل المصلحة الخاصة ، والعامل البيئي ، والعامل المنظمي والعامل الثقافي (شوقي جواد ، ٢٠٠٠ : ٢٦٧) . بينما اقتصر البعض على ذكر أهم الأسباب المؤدية للصراع التنظيمي ، مثل : صراع الدور (أحمد مصطفى ٢٠٠٠ : ٢٥٣) ، والعلاقات الاعتمادية الناتجة عن ارتباط عمل إدارة بإدارة أخرى ومنها الاعتماد التبادلي والاعتماد المتتابع (عبد الحميد المغربي ، ٢٠٠٤ : ٤٠٠ : ثابت إدريس ، جمال الدين المرسى ، ٢٠٠٢ : ٤٤٨) ، والموارد المحدودة ، والتغيير في الصلاحيات والمراكز (كامل المغربي ، ١٩٩٥ : ٣١١) ، والافتقار إلى الوضوح والاختلاف في الثقافة (محمود العميان ، ٢٠٠٢ : ٣٦٤ - ٣٦٥) ، وجود مواقف يتحتم فيها اتخاذ قرارات مشتركة (محمد القريوتي ، ١٩٨٩ : ١٤١) ، وتعارض الأهداف (عادل الجندي ، ١٩٩٨ : ١٩٨) ، وعدم فعالية نظم الاتصال (الطجيم السواط ، ١٩٩٥ : ٢٣٢) ، والتنافس على السلطة والنفوذ بين الأفراد (صباح على غازي أبو زيتون ، ٢٠٠٧ : ٧٨) .

وبوجه عام ، توصل طارق موسى إلتيتي (٢٠٠٦ : ٣٩) من خلال استقراء عدد من الرسائل العلمية إلى ٤٣ سببا من أسباب الصراعات التنظيمية ، وهى موضحة فى الجدول التالى :

جدول (١) أسباب الصراعات التنظيمية

م	السبب	م	السبب	م	السبب
١	طبيعة اتخاذ القرارات	١٦	البحث عن الهيبة	٣١	ضعف الالتزام التنظيمي
٢	عدم وضوح الصلاحيات	١٧	البحث عن النفوذ	٣٢	اختلاف الاتجاهات
٣	عدم وضوح المسئوليات	١٨	الاحباط	٣٣	صراع الدور
٤	محدودية الموارد	١٩	تشابك العلاقات	٣٤	النمط القيادي
٥	ضعف البناء التنظيمي	٢٠	ضعف الحوافز	٣٥	ضعف الرضا الوظيفي
٦	ضعف الرقابة الادارية	٢١	كبر حجم المنظمة	٣٦	الصراع بين الإدارات المتشابهة وظيفيا
٧	ضعف الاتصال	٢٢	عدم المساواة بين العاملين	٣٧	تفاوت خلفية العاملين ثقافيا واجتماعيا
٨	ضعف التنسيق	٢٣	ضعف المعلومات	٣٨	التنافس في الأداء
٩	التنظيمات غير الرسمية	٢٤	الفروق الفردية	٣٩	طبيعة العلاقات الشخصية بين العاملين
١٠	الاعتمادية المتبادلة	٢٥	تعارض الأهداف	٤٠	الأسلوب الإشرافي
١١	صراع الهدف	٢٦	تغيرات البيئة	٤١	المستقبل الوظيفي
١٢	غموض الدور	٢٧	اختلاف معايير الأداء	٤٢	اختلاف المصالح
١٣	اختلاف القيم	٢٨	اختلاف الأنشطة	٤٣	تفاوت المراكز الاجتماعية للعاملين
١٤	اختلاف السمات الشخصية	٢٩	اختلاف المراكز الإدارية		
١٥	اختلاف الإدراك	٣٠	الطلب المتزايد على المتخصصين		

(د) العوامل المؤثرة فى حدة الصراع :

يذكر أحمد عاشور (١٩٩٠ : ٢٦٧) ، وهيرسى وكينيث Hersey & Kenneth (١٩٩٣ : ٣٩٢) خمسة عوامل أساسية تؤثر في الاختلافات في وجهات النظر في أطراف الصراع وبالتالي تؤثر في مدى حدته ، وهى :

٧ إدراك الأطراف لحدة الصراع وآثاره : فكلما أدركت أطراف الصراع أن مدى التناقض بينها كبيرا ، وأن الضرر والخسارة التي ستلحق بهم من جراء مواقف الطرف الآخر كبيرة ، كلما زاد هذا من احتمال اتخاذهم لمواقف متطرفة من الصراع.

٧ قوة أطراف الصراع : فكلما كانت القوة التي يتمتع بها أحد أطراف الصراع كبيرة ، كلما زاد هذا من احتمال استخدامه لهذه القوة ، إما في تصعيده أو في إرغام الطرف الآخر على تقديم تنازلات.

7 سلوك الأطراف الأخرى فى مرحلة الصراع : أي مدى تأثير سلوك كل طرف من الأطراف ، فقيام واحد من الأطراف بالنيل من الطرف الآخر فهذا يدعو لاستخدام الطرف الآخر أساليب أكثر عدوانية.

7 شخصية أطراف الصراع : حيث تتأثر الإستراتيجيات التي تستخدمها أطراف الصراع بصفاتهم الشخصية ، فالأفراد ذوو الصفات الشخصية التي تتصف بالجمود الإدراكي فهم يميلون إلى تصعيد الصراع ، كما أن الأفراد من ذوي صفات عدم الثقة غالباً ما يستخدمون أساليب انتقامية واستغلالية ، أما المسالمون والمعتمدون على الآخرين فيستخدمون إستراتيجيات تعاونية.

7 إدراك أطراف الصراع للمصالح المشتركة بينهم : حيث كلما أدرك أطراف الصراع أن المصالح المشتركة بينهم كبيرة ، أي أن المنفعة التي تعود عليهم من استمرار علاقة طيبة كبيرة ، كلما حد هذا من احتمال استخدام أساليب عدوانية ومتطرفة في الصراع ، وزاد من احتمال استخدام أساليب تفاوض سليمة وإستراتيجيات تعاون ، مما يؤدي إلى حصر الصراع في نطاق ضيق.

(هـ) أنواع الصراع التنظيمي :

تتعدد أنواع الصراع التنظيمي حسب وجهة النظر إليه ، والزاوية التي يتم تناول الصراع من خلالها ، فمنها أسباب وفقاً لمصادره ، ولتنظيمه ، ولتخطيطه ولا اتجاهاته ، ولآثاره ، ووفقاً لمستويات حدوثه .

وسوف تقتصر الدراسة الحالية على تناول أنواع الصراع وفقاً لاتجاهاته ومستويات حدوثه بما يخدم طبيعة الدراسة :

١- أنواع الصراع تبعاً لاتجاهاته ، وينقسم إلى :

7 الصراع التنظيمي الأفقي : ويحدث بين أطراف تنتمي إلى وحدة تنظيمية واحدة ، أو بين وحدات تنظيمية مختلفة تقع في مستوى تنظيمي واحد دون أن يكون لأحدهما سيطرة على الأخرى ، وتربط فيما بينهما غالباً علاقة اعتماد مشترك. (مدحت الديب، ١٩٨٧: ١١ - ١٢)

7 الصراع التنظيمي الرأسي : ويقع الصراع هنا بين أطراف تنتمي إلى مستويات تنظيمية مختلفة ، كالصراع الذي قد ينشأ بين مستويات الإدارة العليا والإدارة الدنيا.

٢- أنواع الصراع تبعاً لمستويات حدوثه :

7 الصراع الذاتي : ويتمثل في تناقضات الفرد مع ذاته وأهدافه ، وتناقضات الفرد مع الأدوار التي يقوم بها داخل العمل الذي يؤديه ، ويكون للحابطات التي يعانها الفرد آثار سلبية على حدوث هذا النوع من الصراع . (ناصر العديلي ، ١٩٩٣ : ٣٤٦) ، وهناك عدة عوامل مسببة للصراع الفردي منها : تعارض الدور ، عدم إشباع الحاجات ، تعارض الأهداف ، الصراع بين الأفراد

العوامل الموروثة، الهيكل التنظيمي، المركز، أسلوب الإشراف. (راجع : محمود العميان، ٢٠٠٤ : ٣٦٨ - ٣٦٩ ؛ أحمد ماهر، ٢٠٠٦ : ١٧ - ١٨)

7 **الصراع بين أفراد الجماعة الواحدة** : وينشأ بين فردين أو أكثر بسبب تمسك كل فرد بوجهة نظره، وبصفة عامة فإن الصراع بين الأفراد في المنظمة يمكن رده إلى مصدرين هما: عدم الاتفاق على السياسات والخطط أو التنفيذ، والمسائل العاطفية؛ مثل المشاعر السلبية التي تنعكس في صورة الغضب، وعدم الثقة، والخوف، والرفض، والمقاومة. (Gordon , 1991 : 243)

7 **الصراع بين الأفراد** : وينشأ بسبب تباين الأدوار التي يقوم بها الأفراد وتباين مراكزهم في العمل، واختلاف الجماعات التي ينتمون إليها، ومن أمثلة هذا الصراع التناقض بين الرئيس والمرؤوس، وبين عضو آخر في الجماعة. (لطفى راشد، ١٩٩٧ : ٩)

7 **الصراع ضمن المجموعة الواحدة Inter – Group Conflict** : يحدث هذا الصراع حول جوهر العمل بسبب التباين في الخبرة ضمن جماعة العمل الواحدة، والتباين الفكري عند اتخاذ القرارات أو الرغبة في إحداث تغيير، وقد يتخذ نمط الصراع الوجداني، فتظهر الاستجابات الانفعالية حول المواقف، مما يتسبب في عدم الانسجام بين جماعة العمل. (عباس مهدي، ٢٠٠٥ : ١٩٤)

7 **الصراع بين الجماعات داخل المنظمة Intra-Organizational Conflict** : هو الصراع الذي ينشأ بين مختلف الوحدات الإدارية داخل المنظمة ويأخذ هذا المستوى شكلين رئيسيين هما : الصراع الأفقي، والصراع الرأسي (محمود العميان، ٢٠٠٤ : ٣٧٢) ويمكن إيجاز العوامل التي تؤدي إليه في : التباين والاختلاف في مدركات الجماعات المتصارعة والتي تنشأ بسبب تعدد مصادر المعلومات والقصور في وسائل الاتصال، والاختلاف والتباين في الأهداف وعدم وضوحها (خليل الشماع، خضير حمود، ٢٠٠٠ : ٣٠٥ - ٣٠٦)، الصراع على الموارد، التنافس في الأداء، الاختلاف بين المستويات التنظيمية (محمود العميان، ٢٠٠٤ : ٣٧٢)، الصراع بين الإدارة وظيفيا. (أحمد ماهر، ٢٠٠٣ : ٢٧٥)

7 **الصراع بين الرؤساء والمرؤوسين** : فعندما يواجه المرؤوسون مشاكل تحتاج إلى تدخل من الرؤساء، يسارع الرؤساء بإشباع حاجاتهم إلى تقديم النصيحة والمشورة، وأحيانا القرار الذي قد يتعارض مع المرؤوسين.

(و) **العلاقة بين الصراع التنظيمي وأداء المنظمة** :

إن غياب الصراع كليا في المنظمات غير مرغوب فيه، وبنفس الوقت فإن تفشي الصراع الشديد يؤدي إلى آثار خطيرة على الأداء، فغياب الصراع يشير إلى عدم مبالاة العاملين وتخليهم عن المشاركة، أو أن المنظمة تكبت التفكير الإبداعي لديهم، وأما الصراع الشديد فهو يعيق ويربك العمل، لأنه يضر بالمعنويات ويعيق التنسيق، ويحول دون قيام العاملين بتحقيق أهدافهم بكفاءة وعليه فإن النتائج تكون أفضل ما يمكن حينما يكون الصراع معتدلا. (حريم حريم، ٢٠٠٣ : ٢٤٩)

وقد أوضح العديد من الباحثين والإداريين والسلوكيين آثار الصراع السلبية والإيجابية، وتمثلت الآثار الإيجابية منها فى : تشجيع التفكير البناء لتوفير سلوك أكثر مناسبة (صلاح عبد الباقي، ٢٠٠٣ : ١٩٧)، زيادة حيوية المؤسسة فتح طرق جديدة للاتصال (محمود العميان، ٢٠٠٤ : ٣٧٩)، البحث عن إستراتيجيات ابتكارية جديدة لحل الصراع والمواقف الصعبة (سعود النمر، ١٩٩٤ : ٥٨، ٥٩)، تشخيص المشكلات الفعلية داخل المنظمة (محمد الحنيطي، ١٩٩٣ : ٣٢)، زيادة التنافس نحو الأفضل وتغيير الوضع القائم (سوزان المهدي، حسام وهيب، ٢٠٠٠ : ٢٣٠)، عودة التعاون والتنسيق بصورة فعالة (محمد الحنيطي ١٩٩٣ : ٣٢)، زيادة خبرة واستعداد الإدارة فى حل الصراعات (طارق العتيبي ٢٠٠٦ : ٣٠)، تماسك الجماعة عند الخلاف مع جماعة أخرى (أديب الشخص ١٩٩٤ : ٩٤)، الرضا المتبادل عند حل الصراع (رفاعي رفاعي، ١٩٨٠ : ٩٣) تحقيق البقاء التنظيمي وإحداث التغيير. (Johns , 1987 : 445)

أما الآثار السلبية فتمثلت فى : التفكك وظهور التكتلات (أحمد عبد الوهاب ٢٠٠٠ : ٢٢٠)، حدوث أضرار بالصحة النفسية والجسمية مما يؤدي لسلوكيات واتجاهات غير مرغوبة (صلاح عبد الباقي، ٢٠٠٣ : ٢١٥)، تغليب المصلحة الشخصية على المصلحة العامة (محمود العميان، ٢٠٠٤ : ٢٨٠)، انخفاض الإنتاجية (صلاح عبد الباقي، ٢٠٠٣ : ٢١٥)، النيل من سمعة الفرد أو الجماعة محل الصراع (أحمد عبد الوهاب، ٢٠٠٠ : ٢٢٠)، انخفاض كفاءة الاتصال والتنسيق والتعاون (أحمد جبر، عبد المحسن جودة، ١٩٩٩ : ٢٨٠)، إهدار الوقت والجهد والمال (محمود العميان، ٢٠٠٤ : ٣٨٠)، افتقاد الثقة المتبادلة (عبد الحميد المغربي، ٢٠٠٤ : ٢٤٠)، نمو تيارات الخصومة والعداء والعنف (أحمد جبر عبد المحسن جودة، ١٩٩٩ : ٢٨١)، انخفاض الرضا الشخصى والوظيفي (نجة المطيرى، ٢٠٠٩)، تحريف المعلومات وبث الإشاعات المغرضة (سوزان المهدي، حسام هيب، ٢٠٠٠ : ٢٣٢)، تعطيل آلية اتخاذ القرار (طارق العتيبي، ٢٠٠٦ : ٣١)، ظهور أنماط سلوكية ضارة مثل الغياب وترك العمل والإهمال واللامبالاة . (سعود النمر، ١٩٩٤ : ٥٩ - ٦٠)

(ز) إدارة الصراع التنظيمي :

إن إدارة الصراع لا تعني حله، فحل الصراع يتطلب التقليل من الصراع وإزالته، بينما إدارة الصراع تتطلب بدء تشخيص الصراع بهدف تحديد حجمه ليتم على ضوء ذلك عملية التدخل فيه، بإيجاده إذا كان معدما، وزيادته إن كان أقل من الحجم المرغوب فيه، وتقليله إن كثر عن اللازم.

١- مفهوم إدارة الصراع :

تعددت تعريفات إدارة الصراع التنظيمي، فقد أشار رحيم Rahim (١٩٨٦ : ١٠١) إلى أن إدارة الصراع هى التشخيص الكامل للصراع، والتدخل فيه من حيث قياس حجمه، ومصادره، وأسبابه، وفاعليته وأساليب معالجته . ويعرفه روبنز Robbins (١٩٩٨ : ٤٤) بأنه العملية التي يتم من خلالها استخدام الحلول والمشيرات لتحقيق مستوى الصراع المرغوب فيه.

أما زياد المعشر (٢٠٠٥ : ٤٩) فيعرفه بأنه العملية التي يتم من خلالها التعامل مع الصراع ومواجهته من خلال اختيار الأسلوب الملائم بعد فهم أسباب الصراع وأبعاده .

وبناءً على ما سبق ، يمكن القول أنه ليس الغرض من إدارة الصراع هو القضاء عليه أو تأجيله ، وإنما هي في مجملها عبارة عن مجموعة من المهارات والإستراتيجيات والأساليب الإدارية التي تؤدي إلى التعرف على مسببات الصراع وقياسه وتحليل العلاقات بين موارده بغرض الاستفادة من إيجابياته، والتقليل من سلبياته لتحقيق تكامل الفرد والمؤسسة .

٢- أساليب إدارة الصراع :

يؤكد عادل الجندي (١٩٩٨ : ٢٠٨) في هذا الجانب أن إدارة الصراع في تعاملها مع أفراد التنظيم أو الجماعات داخل التنظيم لا تقرر أسلوب عمل واحد بوصفه الأمثل أو الأفضل لإدارة الصراع ، بل هي تختار أسلوب العمل وفق طبيعة الموقف الإداري الذي تتعامل معه وبما يتفق مع الأهداف التنظيمية .

وتعددت الإستراتيجيات أو الأساليب أو النماذج التي تناولها الباحثون في إدارة الصراع التنظيمي عبر الزمن ، وتبعاً لطبيعة الدراسة الحالة ، فقد استخدمت الدراسة أربعة أساليب لإدارة الصراع التنظيمي بالأقسام الجامعية ، وهي :

أ- أسلوب التكامل : Integration

يمثل هذا المدخل ما يمكن اعتباره المدخل المثالي من الناحية النظرية لحل الصراعات بين الجماعات، ويسعى إلى حل الصراع من خلال تحقيق أقصى اهتمام بمصالح الطرفين ، ويتطلب الاستخدام الناجح له إظهار رغبة الأطراف في التوصل إلى حل شامل يرضي احتياجات ومطالب الجميع . (ثابت إدريس جمال الدين المرسى ، ٢٠٠٥ : ٥٠٢) . وتعتبر هذه الإستراتيجية عن اهتمام عال بالذات وبالأخرين ، إذ يوجد تعاون مشترك بين أطراف الصراع من خلال الانفتاح وتبادل المعلومات والاتصال المفتوح ودراسة أسباب الصراع بصورة تشاركية من أجل التعرف على المشكلة الحقيقية. (ليلي قطيشات ، ٢٠٠٤ : ٥٤) ويضيف بارشير والمشيقيح (٢٠٠٠ : ٨١٥) أنه يسعى من يستخدم هذا الأسلوب إلى التكامل ، ويتعاون المشاركون لتحقيق المستوى المطلوب من الرضا ، وهذا يتطلب تبادل المعلومات والصراحة وبحث الاختلافات للوصول إلى حل ناجح ومقبول لدى الطرفين. وهذا الأسلوب فعال في مواجهة المشكلات المعقدة ، عندما لا يستطيع طرف بمفرده الوصول إلى حل المشكلة ، أو عندما يحتاج حل المشكلة إلى اجتماع الأطراف لتوصيفها ومعرفة أبعادها والوصول إلى حلها . (Rahim , 2002 : 218)

ب - أسلوب السيطرة (الإجبار) : Force

وتعتبر هذه الإستراتيجية عن اهتمام عال بالذات واهتمام متدن بالأخرين ، إذ يستخدم الفرد سلوك القوة والإجبار لتحقيق أهدافه ورغباته دون الاهتمام بأهداف ورغبات الطرف الآخر ، وتمثل هذه الإستراتيجية موقف رابح - خاسر (ليلي قطيشات ، ٢٠٠٤ : ٥٤) . وتذكر ماجدة العطية (٢٠٠٠ : ١١) أن هذا

الأسلوب يتضمن سعى أحد الأطراف لإشباع اهتماماته الشخصية بغض النظر عن تأثير ذلك على أطراف الصراع الأخرى، ويتضمن هذا الأسلوب استخدام القوة تهديداً بإلحاق الضرر أو إلحاقه فعلاً ويمتاز بالتشدد وعدم التعاون لتحقيق مصالح طرف على حساب الآخر، ويخلق طرفاً رابحاً وآخر خاسراً أجبر على الخضوع لسلطة أقوى. (أحمد مصطفى ٢٠٠٥ : ١٧). ويلجأ المديرون لهذا الأسلوب من خلال طريقتين هما : تدخل السلطة العليا والسياسة من خلال إعادة توزيع القوى بين الأطراف المتنازعة. (أندرو سيزلافى مارك جى والاس ١٩٩١ : ١٩). وبناء على ما سبق، يتضمن هذا الأسلوب التدخل السريع حتمياً فتستخدم الإدارة القوة الملزمة التى بحوزتها وتصدر الأوامر الصريحة بفك الصراع.

ج - أسلوب التهدئة والتسوية : Compomise

ويطلق عليها إستراتيجية التوفيق، أو الحل الوسط، أو المساومة، أو أحد الطرفين يكسب والآخر يخسر، أي أن كل الطرفين يخسران من جانب ويكسبان من جانب آخر. ويقصد بها إيجاد حل يرضى جزئياً الطرفين، بحيث تتضمن هذه الإستراتيجية قيام كل طرف بالتنازل عن شيء ذي قيمة، ويعتبر القرار الذي يتم التوصل إليه ليس مثالياً لأطراف الصراع. (Robbins, 1998.490). ويشير عاطف أبو غالى ونادر غازى (٢٠٠٩ : ٤٣٢) إلى أنها إستراتيجية تتصف بالوسطية بين الذاتية والتعاون، وتتضمن مبدأ الأخذ والعطاء حيث يتخلى كل من الطرفين عن شيء أو مكاسب معينة للوصول إلى حل وسط يرضى الطرفين. ويؤكد محمد الحراشة (٢٠١٠ : ٢٦٢) أنه يتم التوصل إلى الحل الوسط عندما يسعى كل طرف من أطراف النزاع إلى التنازل عن شيء من مصالحه للوصول إلى نتائج مرضية للأطراف المتصارعة، حيث لا يكون هناك رابح وخاسر. ويضيف محمد القريوتى (٢٠٠٠ : ١٦) إلى أن هذه الإستراتيجية تسعى إلى كسب الوقت لتهدئة النفوس المتصارعة وتخفيف حدة الصراع بينهم حيث يتم معالجة نقاط الخلاف الفرعية وتترك الأمور الجوهرية ليتناقص خطرهما بمرور الزمن، وتشمل أسلوبين للتهدئة :

7 الحل الوسط : حيث يتم التقليل من أهمية الاختلاف بين الأفراد المتصارعة والتركيز على أوجه الشبه، وإبراز التوافق والمصالح المشتركة بين الأطراف، ولفت نظرهم بأن مصيرهم وهدفهم واحد وإن اختلفوا فيما بينهم .

7 الحل المؤقت : وهو أسلوب مؤقت لإدارة الصراع حيث يتم تقديم تنازلات من كلا الطرفين، ولا يوجد رابح تماماً ولا خاسر تماماً، ولكن الفرصة مهيأة لعودة الصراع من جديد .

د - أسلوب التجنب : Avoidant

وفى هذا الأسلوب يدرك الفرد أن الصراع موجود لكنه يرغب بالانسحاب منه أو إخماده، ومن أمثلته : تجاهل الصراع، وتجنب التعامل مع الأفراد الآخرين الذين يختلف الفرد معهم . ويذكر عاطف أبو غالى ونادر غازى (٢٠٠٩ : ٤٣٢) أن هذه الإستراتيجية تتصف بالذاتية والتعاون بدرجة متدنية، ولها ارتباط بالانسحاب والهروب من مواجهة الصراع، وهذا لا يعنى غياب الصراع وإنما يبقى كامناً وقد يظهر بصورة أشد خطورة.

ويضيف ثابت إدريس وجمال الدين المرسى (٢٠٠٥ : ٥٠٢) أنه يتضمن التغاضي عن أسباب الصراع ، حتى يمكن السيطرة عليه وإعطاء الفرصة لتسويته وتأخذ إستراتيجية التجنب ثلاثة أشكال رئيسية : أولها الإهمال بمعنى محاولة تجاهل الموقف كلية والتغاضي عن التصرفات العدائية للطرف الآخر على أمل أن تحسن الموقف لاحقا ، أما الشكل الثاني فيتمثل في الفصل المادي أي محاولة إبعاد المجموعات المتصارعة عن بعضها البعض بحيث ينعدم التفاعل أو التعامل ومن ثم مسببات الصراع ، أما الشكل الثالث للتجنب فيسمى التفاعل المحدود أي أن التفاعلات تتم في أضيق الحدود وعند الضرورة مثل الاجتماعات الرسمية وقرقر العمل .

ويتفق كل من سعد بدر (١٩٩٢ : ٣٧٦) ، سمير عسكر (١٩٨٣ : ٣٥) على أنه بالرغم من أن تجاهل المدير للصراع ينهض على فرضية أن هذا الإغفال يمكن أن يساهم في حل الصراع داخل منظمته ، بيد أن هذا الإغفال يمكن أن يزيد الصراع ضراوة . في حين أن كلا من دبوز وبرنجل Dubose and Pringle (١٩٨٩ : ١٠) قد أوضحا أن إستراتيجية الإغفال أو التجنب يمكن أن تكون لها نتائج إيجابية سيما في تلك الحالات التي يحتاج فيها المرؤوسون إلى فترات زمنية كافية للتفكير والتروي والعقلانية وإعادة النظر في الأمور التي أدت إلى حدوث الصراع .

وقد يشمل هذا الأسلوب عدة إستراتيجيات منها : الإهمال ، والفصل الجسدي بين أطراف الصراع ، والتفاعل اللامحدود . (سوزان المهدي ، حسام هيبه ، ٢٠٠٠)

هـ - أسلوب الاسترضاء / التنازل : Accommodative

وتعتبر هذه الإستراتيجية عن اهتمام متدن بالذات واهتمام عال بالآخرين ، إذ يهتم الفرد بإرضاء الطرف الآخر والإذعان لمتطلباته على حساب تحقيقه لاهتماماته الذاتية في محاولته لحل مشكلة الصراع . (ليلى قطيشات ، ٢٠٠٤ : ٥٤)

ويعطى الفرد في هذه الإستراتيجية أفضلية لمصلحة غيره على مصلحته وذلك بهدف الإبقاء على علاقات جيدة ، وهذا أسلوب سلبي في حل الصراع لكنه ينطوي على مشاركة سلبية في عمل الفريق ، وتصلح في حالة الحاجة إلى حل سريع مؤقت ، حيث يكون موضوع الخلاف ليس مهما بالنسبة للفرد وحينما يرغب الفرد في كسب نقاط من أجل قضايا لاحقة . (سعيد حريم ، ٢٠٠٤ : ٤٣)

ويشير روبنز Robbins (٢٠٠٧ : ٥٠٩ - ٥١٥) أن هذا الأسلوب يكون عندما يحاول أحد الأطراف تهدئة الطرف المعارض ، فإن الطرف الأول يكون راغبا بتحقيق مصالح الطرف المعارض وتلبيةها قبل مصالحه الخاصة ، بمعنى أن لغايات إدامة العلاقات الودية بين الأطراف يكون أحدها راغبا بالتضحية بتلبية مصالحه الخاصة لصالح طرف آخر معارض .

ولزيادة التوضيح لهذه الأساليب المستخدمة في إدارة الصراع ، سوف يوضح الجدول التالي بعض المواقف التي يمكن أن تستخدم فيها هذه الأساليب .

جدول (٢): المواقف المناسبة لاستخدام استراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي

أسلوب إدارة الصراع	المواقف المناسبة لاستخدام الأسلوب
١ - التكامل	- يفيد عند تعامل الإداري مع المشكلات المعقدة كاهداف المنظمة وسياساتها والتخطيط طويل الأمد. - تخصص للخروج بحل أفضل للمشكلة من خلال دمج أفكار الإداري مع أفكار الطرف الآخر للصراع. - تطبيق بنجاح عند توفر الالتزام لدى أطراف الصراع . - تفيد عند توافر الوقت الكافي لحل المشكلة . - تخصص عند عدم قدرة أحد طرفي الصراع حل المشكلة .
٢ - السيطرة (الإلزام)	- مناسبة إذا كان الموضوع جزئياً وتافهاً أو روتينياً في العمل . - تخصص إذا كان موضوع الصراع هاماً للإداري ومصلحة العمل . - تفيد عند حاجة الإداري إلى اتخاذ قرار عاجل ورغبته بعدم مشاركة الطرف الآخر باتخاذ لمعارضته المضرة بالقرار - تفيد الإداري كإجراء للتعامل عند تطبيق الطرف الآخر أساليب غير معروفة . - تستخدم للتغلب على عناد المرؤوسين عند اتخاذ قرار قيم لمصلحة العمل . - تخصص عند عدم توفر الخبرة لدى المرؤوسين في اتخاذ القرار وصنعه .
٣ - أسلوب التهنية والتسوية	- تفيد عندما تكون أهداف طرفي الصراع تستأثر بالاهتمام المتبادل . - تخصص في حال أن الطرفين يمتلكان قوة متعادلة في العمل الإداري . - تفيد عند عدم التمكن من الوصول إلى اتفاق . - تخصص عند عدم نجاح أسلوب التكامل في حل مشكلة الصراع . - عندما تكون الأهداف هامة ، إلا أنها لا تستحق الجهد المحتمل باستخدام أساليب أكثر تشدداً . - للوصول إلى تسويات مؤقتة للمسائل المعقدة . - للوصول إلى حلول عاجلة في حالة ضيق الوقت المتاح .
٤ - أسلوب التجنب	- مناسبة إذا كان موضوع الصراع لا يستحق الذكر . - تفيد في حال احتمالية أن استخدامها له منفعة وتأثير على المشكلة أكبر من مواجهتها لحلها . - تتناسب عند العمل على تهدئة طرفي الصراع . - عندما تفقد الأمل في تحقيق أهدافك . - عندما تتجاوز المعوقات المحتملة الفوائد التي تعود من معالجة الموقف . - في القضايا الثانوية . - لتهدئة الأعصاب واستعادة القدرة علي الرؤية في إطار أشمل . - في حال إمكانية قيام الآخرين بمعالجة الصراع بصورة أكثر فاعلية .
٥ - أسلوب الانسحاب / التنازل	- تفيد عند اعتقاد الإداري أنه على خطأ . - تفيد إذا كانت قضية الصراع هي ليست ذات أهمية للطرف المتنازل ومهمة أكثر للآخرين . - تتناسب عند رغبة الإداري في التسامح من أجل الحصول على منفعة من الطرف الآخر مستقبلاً . - تفيد في حال أن المكانة والموقع الوظيفي أقل وأضعف من مكانة وموقع الطرف الآخر . - تستخدم حين اعتقاد الإداري بأهمية الحفاظ على العلاقات . - في الحالة التي يكون فيها التناسق والاستقرار ضروريين بوجه خاص . - إتاحة الفرصة للمرؤوسين من خلال تعلمهم من أخطائهم . - إنشاء درجة من الثقة للمسائل التي تظهر مؤخراً .

(المصدر: سناء البلبيسي، ٢٠٠٣: ٤٨؛ أندرو سيزلافى، مارك جى والاس، ١٩٩١: ٢٧٨)

• **الدراسة الميدانية :**

هدفت الدراسة الميدانية إلى تحقيق أهداف البحث الحالي والإجابة على تساؤلاته المتمثلة في تحديد مصادر القوة الناعمة والصلبة وإستراتيجيات توظيفها لدى رؤساء الأقسام ببعض كليات جامعة جنوب الوادى وعلاقتها بمستوى وأساليب إدارة الصراع ، ولتحقيق ذلك تم إتباع الإجراءات التالية :

• **عينة الدراسة :**

بلغت عينة الدراسة (٨٣) فرداً من بين أعضاء هيئة التدريس بضرع الجامعة بقنا وكلية التربية بالبحر الأحمر، وقد اختيروا بطريقة عشوائية من (٤١٧) عضوا يمثلون إجمالي أعضاء هيئة التدريس بالأقسام المختلفة بضرع الجامعة

بقنا وكلية التربية بالبحر الأحمر (أستاذ - أستاذ مساعد - مدرس) ، والعينة موزعة على (١٣) قسما من اجمالي (٩٧) قسما بالجامعة ، وقد بلغت نسبة العينة (١٩,٩ %) ، مع ملاحظة استبعاد الأقسام العلمية التي لا تحتوي على أعضاء هيئة تدريس بنسبة معقولة ، ويبين الجدول التالي عينة البحث بالنسبة للمجتمع الكلي للدراسة :

جدول (٣) : يبين عينة الدراسة بالنسبة للمجتمع الكلي للدراسة

البيان	أعضاء هيئة التدريس		
	أستاذ	أستاذ مساعد	مدرس
العدد الكلي	٥٨	٧٣	٢٨٦
العينة	١٧	٢١	٥٦
النسبة	%٣١	%٢٨.٨	%١٩.٦
			%١٣.٧

كما يوضح الجدول التالي توزيع العينة بالنسبة لمجتمع عينة الدراسة ، والتي تؤكد مناسبة هذه العينة .

جدول (٤) : يبين عينة الدراسة بالنسبة للمجتمع الكلي للدراسة

م	القسم	أستاذ		أستاذ مساعد		مدرس		الإجمالي	
		العدد	العينة	العدد	العينة	العدد	العينة	العدد	النسبة
١	أصول التربية بكلية التربية بقنا	٢	-	٢	١	١١	٦	١٥	%٤٦.٦٧
٢	علم النفس التربوي بكلية التربية بقنا	٣	١	٢	١	٧	٤	١٢	%٥٠
٣	الصحة النفسية بكلية التربية بقنا	-	-	٣	١	٦	٥	٩	%٦٦.٦٧
٤	المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بقنا	٨	٢	٧	٢	١٥	٤	٣٠	%٢٩.٦٧
٥	النبات بكلية العلوم	١	١	٣	١	٩	٥	١٣	%٥٣.٨٥
٦	الكيمياء بكلية العلوم	١١	٢	٤	١	٩	٥	٢٤	%٣٣.٣٣
٧	اللغة العربية بكلية الآداب	٤	١	٣	١	٩	٤	١٦	%٣٧.٥
٨	اللغة الإنجليزية بكلية الآداب	١	-	١	-	٦	٥	٨	%٦٢.٥٠
٩	التربية الفنية بكلية التربية	١	-	٦	٢	٧	٥	١٤	%٥٠
١٠	الآثار الإسلامية بكلية الآثار	١	-	٤	٢	٢	٢	٧	%٥٧.١٤
١١	الهندسة الميكانيكية بكلية الهندسة	١	-	١	١	٤	٣	٦	%٦٦.٦٧
١٢	قسم المحاسبة بكلية التجارة	١	-	٢	١	٤	٣	٧	%٥٧.١٤
١٣	كلية التربية بالغرفة	-	-	٢	١	١٠	١٠	١٢	%٩١.٦٧
	الإجمالي	٣٤	٧	٤٠	١٥	٩٩	٦١	١٧٣	%٤٧.٩٨

• أدوات الدراسة :

استخدمت الدراسة أربعة مقاييس ، وفيما يلي وصفاً تفصيلياً لها :

١- مقياس العلاقات بين الأشخاص :

أعد المقياس في صورته الأجنبية رافن وكوسلوفسكي وتشوارزوارد , Raven, Schwarzwald & Koslowsky (١٩٩٨) بهدف تطوير مقياس يقيس أحد عشرة قوة من أصل ستة قوة لفرانش ورافن (١٩٥٩ ، ١٩٦٥) من خلال (٤٤) بنداً تقيس مصادر قوة رئيس العمل ، وطبقت الدراسة على عينتين مختلفتين تكونت الأولى من ٣١٧ طالبا جامعيًا بكاليفورنيا ، والعينة الثانية من ١٠١ عاملاً بمستشفى بإسرائيل ، وتوصلت الدراسة إلى أن كل القوى المستخدمة ساهمت في تأثير الرئيس على الرؤوسين ، وتم حساب الصدق والثبات من خلال الاتساق الداخلي والتحليل العاملي الاستكشافي ، والذي ساهم الأخير في تأكيد أحد عشر عاملاً موزعين على عاملين رئيسيين هما: القوة الناعمة Soft Power والقوة الصلبة Harsh Power ، وقد وجد التحليل العاملي أن عامل السلطة الرسمية على الرغم من ارتباطه بالقوة الصلبة إلا أن لديه ارتباطاً عالياً بالقوة الناعمة .

أولاً : الخواص السيكمترية للمقياس :

بعد ترجمة المقياس للغة العربية و، وعرضه على بعض الزملاء المتخصصين في اللغة الإنجليزية والإدارة التعليمية من أساتذة كلية التربية للتأكد من حسن الترجمة والصياغة ، مع عمل التعديلات اللازمة ، تم حساب صدق وثبات الأداة .

١- صدق المقياس :

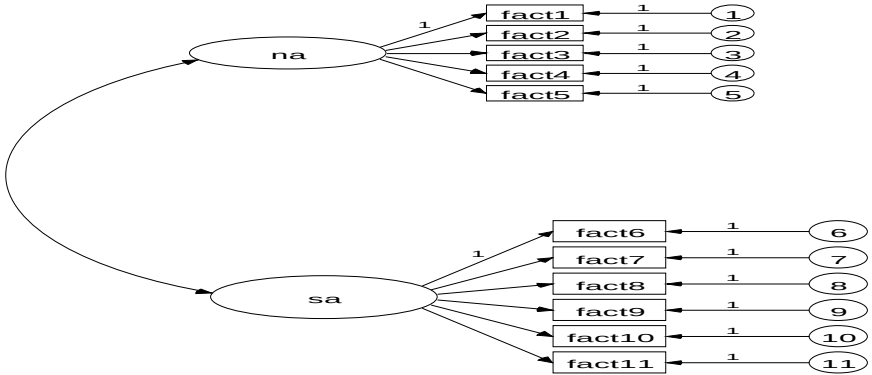
تم حساب صدق المقياس بالطرق الآتية :

(أ) التحليل العاملي التوكيدي :

قد اعتمد الباحث على الصدق العاملي التوكيدي ، ويتمثل الهدف من التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory factorial analysis في اختبار صحة الفروض حول العلاقات بين المتغيرات المقاسة والمتغيرات الكامنة - عبارات المقياس وأبعاده أو أبعاد المقياس والعوامل العامة - واستخدم في الدراسة الحالية في التأكد من البنية العاملية لمقياس العلاقات بين الأشخاص ، وبعبارة التحليل العاملي الاستكشافي يتيح التحليل العاملي التوكيدي الفرصة لتحديد واختبار صحة نماذج معينة للمقياس والتي يتم بناؤها في ضوء أسس نظرية سابقة .

وتتمثل الإجراءات المتبعة في التحليل العاملي التوكيدي في تحديد النموذج المفترض . النموذج البنائي . والذي يتكون من المتغيرات الكامنة Latent Variable أو المتغيرات غير المقاسة وهي تمثل الأبعاد أو العوامل العامة المفترضة للمقياس ، وتخرج منها أسهما متجهة إلى النوع الثاني من المتغيرات والتي تعرف بالمتغيرات المقاسة أو المتغيرات التابعة أو المتغيرات الداخلية Endogenous والتي تمثل العبارات الخاصة بكل بعد أو الأبعاد الخاصة بكل عامل ، وهنا يفترض أن العبارات أو الأبعاد مؤشرات للمتغيرات الكامنة ويتم قبول النموذج أو رفضه في ضوء ما يعرف بمؤشرات جودة المطابقة .

وحيث أن المقياس الحالي يتضمن بعددين أساسيين هما القوة الناعمة (ويتفرع منها خمس أبعاد فرعية هي : قوة الخير الإيجابي ، الإعجاب الإيجابي المعلومات المباشرة ، شرعية الاعتمادية ، المكافأة الشخصية) ، والقوة الصلبة (ويتفرع منها ست أبعاد فرعية هي: المكافأة اللاشخصية ، القهر اللاشخصي شرعية الاعتمادية ، شرعية العدالة والمساواة ، القهر الشخصي ، الشرعية الرسمية) ، فتم افتراض متغيرين كامنين يدل أحدهما على القوة الناعمة ويدل الآخر على القوة الصلبة ، وكذلك تم تحديد الأبعاد الفرعية الخاصة بكل متغير كامن (المؤشرات المقاسة لكل متغير كامن) ، كما هو موضح بالشكل التالي (يشير الرمز na للقوة الناعمة ، والرمز sa للقوة الصلبة) .



شكل (١) النموذج البنائي لمقياس العلاقات بين الأشخاص

ومن ثم ، تم التأكد من صدق مقياس العلاقات بين الأشخاص عن طريق التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis والذي يعد أحد تطبيقات نموذج المعادلة البنائية Structural Equation Model والذي يقوم على فكرة اختبار التطابق بين مصفوفة التغيرات للمتغيرات الداخلة في التحليل والمصفوفة المحللة فعلا من قبل النموذج المفترض (المصفوفة التي يتم استهلاكها فعلا من قبل النموذج المفترض)، وباستخدام البرنامج الإحصائي 4.01 Amos وباستخدام طريقة أقصى احتمال ML كانت مؤشرات جودة المطابقة كما هي موضحة في جدول (٥):

جدول (٥) : مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض لمقياس مصادر قوة رئيس القسم

AGFI	GFI	χ^2/df	Df	χ^2
٠.٩٢٥	٠.٩٦٣	٣.٦٦٠	٢٤	٨٧.٨٢٩
RMSEA	CFI	TLI	NFI	IFI
٠.٠٠٨	٠.٩٥٢	٠.٨٩٠	٠.٩٣٦	٠.٩٥٣

ويتضح من هذا الجدول أن النموذج المفترض لمقياس العلاقات بين الأشخاص يطابق تماما بيانات العينة ، وهو ما يؤكد تشبع أبعاد المقياس على عاملين كامنين هما القوة الناعمة والقوة الصلبة حيث كانت النسبة بين كاي تربيع χ^2 ودرجات الحرية df أقل من ٥ ، وكانت قيم (مؤشر حسن المطابقة GFI

ومؤشر حسن المطابقة المعدل AGFI ومؤشر المطابقة المقارن CFI ومؤشر المطابقة المعياري NFI ومؤشر المطابقة المتزايد IFI ومؤشر توكر لويس (TLI) جميعها قيم مرتفعة إلى حد تساويها مع الحد الأقصى لهذه المؤشرات (واحد صحيح) ، وكذلك مؤشر جذر متوسط مربع خطأ التقريب RMSEA كان أقل من ٠,٠٥ ، وهو ما يؤكد الصدق البنائي لهذا المقياس .

والجدول التالي يوضح الوزن الانحدارى المعيارى أو معاملات التشبع للأبعاد الفرعية المفترضة على المتغيرات الكامنة الخاصة بها :

جدول (٦) : تشبعات أبعاد مقياس العلاقات بين الأشخاص

م	الأبعاد	المتغير الكامن	معاملات التشبع
١	قوة الخير الإيجابي	القوة الناعمة	٠,٧٠٩
٢	الإعجاب الإيجابي		٠,٦١٦
٣	المعلومات المباشرة		٠,٤٠٤
٤	شرعية الاعتمادية		٠,٤٧٨
٥	المكافأة الشخصية		٠,٥٧٤
٦	المكافأة اللاشخصية	القوة الصلبة	٠,٥٩٣
٧	القهر اللاشخصى		٠,٥٠٧
٨	شرعية الاعتمادية		٠,٥٩٧
٩	شرعية العدالة والمساواة		٠,٥٤٧
١٠	القهر الشخصى		٠,٦١٩
١١	الشرعية الرسمية		٠,٤٥٠

ويتضح من الجدول السابق أن الأبعاد الفرعية للمقياس لها تشبعات مرتفعة على العوامل الكامنة مما يدل على صدقها في قياس هذه المتغيرات .

كما تم حساب قيم نسبة التغير (CR) Change Ratio للتأكد من صدق كل بند من بنود المقياس كما يتضح من الجدول التالي :

جدول (٧) نتائج التحليل العاملى التوكيدى لبنود مقياس العلاقات بين الأشخاص

البند	التقدير	SE	CR	البند	التقدير	SE	CR	البند	التقدير	SE	CR
١	١,٠٧٨٢	٠,٥١١	٢,١١٠	١٦	١,١٢٣	٠,٥٦٦	١,٩٨٤	٣١	١,٥٢	٠,٥٦٦	٢,٦٨٥
٢	١,٩٣٦١	٠,٧٣٢	٢,٦٤٥	١٧	٢,٢٢٢	٠,٧٦٤	٢,٩٠٩	٣٢	١,٤٧٦	٠,٥٤٢	١,٩٨٦
٣	١,٧٦٢٨	٠,٦٤٥	٢,٧٣٣	١٨	٢,٦٤١	٠,٩١١	٣,٠٠٩	٣٣	٢,٠٥٥	٠,٧٤٦	٢,٧٥٥
٤	٢,٥٦٩٥	٠,٨٦٤	٢,٩٧٤	١٩	١,٣٢٧	٠,٥٤٨	٢,٤٢٢	٣٤	٢,٠٠١	٠,٧٥٤	٢,٦٥٤
٥	١,٤٤٤٢	٠,٥٨٩	٢,٤٥٢	٢٠	٢,٣٧٩	٠,٧٦٤	٢,٩٨٣	٣٥	٢,٧٤٥	٠,٩٢٠	٢,٩٨٤
٦	١,٥٠٣٩	٠,٧٥٨	١,٩٨٤	٢١	٢,٠٨٤	٠,٧٥٤	٢,٧٦٤	٣٦	١,٦٣٦	٠,٥٧٣	٢,٨٥٦
٧	٢,٨٨١٢	٠,٩٨٤	٢,٩٢٨	٢٢	١,٧٤٣	٠,٨٣٣	٢,٠٩٣	٣٧	٢,٥٤٩	١,٠٠١	٢,٥٤٦
٨	٠,٩٣٦٦	١,٢٢٦	١,٩٩٣	٢٣	٢,٥٢٧	٠,٨٣٣	٣,٠٣٤	٣٨	٢,٢١١	٠,٧٦٩	٢,٨٧٥
٩	١,٣٤٣,٦	٠,٥٢٢	٢,٥٧٤	٢٤	١,٤٩٨	٠,٥٤٤	٢,٧٥٣	٣٩	١,٧٣١	٠,٦٥٧	٢,٦٣٤
١٠	١,٦٨٢٧	٠,٦١١	٢,٧٥٤	٢٥	١,٢٦٩	٠,٦٤٥	١,٩٦٨	٤٠	٢,٠٥٦	٠,٧٤٨	٢,٧٤٨
١١	١,٦٥٣٨	٠,٦٤٥	٢,٥٦٤	٢٦	١,٣٢٠	٠,٦٦٦	١,٩٨٢	٤١	١,٣٨٣	٠,٥٤٦	٢,٥٣٣
١٢	١,٠٧٠١	٠,٥٣٨	١,٩٨٩	٢٧	١,٩٥٩	٠,٦٥٧	٢,٩٨١	٤٢	٢,٢٢٦	٠,٧٥٨	٢,٩٣٧
١٣	١,٣٦٣٧	٠,٥٤٧	٢,٤٩٣	٢٨	٣,٠٠٤	٠,٩٨٣	٣,٠٩٣	٤٣	١,٤٦٨	٠,٧٤٤	١,٩٧٣
١٤	٢,١٢٩	١,٠٧١	١,٩٨٧	٢٩	١,٦٤٨	٠,٦٤٨	٢,٥٤٣	٤٤	١,١٣١	٠,٥٣٩	٢,٠٩٨
١٥	١,٣٧٩	٠,٦٨٣	٢,٠١٩	٣٠	١,٨٩٦	٠,٩٣٣	٢,٠٣٢				

ومن الجدول السابق (٩) نجد أن قيم النسبة الحرجة (CR) المناظرة للبند أكبر من أو تساوى القيمة الحرجة (١,٩٦) وبالتالي فقد تطابقت مع نموذج

التحليل العاملي التوكيدي مما يؤكد صدق بنود المقياس ، وهذا يعنى أن بنود المقياس تعرف فيما بينها متغيرين وحيدين هما القوة الناعمة والقوة الصلبة مما يعنى كفاءة البنود فى قياس المتغير المستهدف قياسه .
(ب) صدق الاتساق الداخلى :

تم تطبيق المقياس بصورته الأولى على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) عضوا من أعضاء هيئة التدريس ، وبعد تصحيح المقياس تم إيجاد صدق الاتساق الداخلى لكل فقرة مع الدرجة الكلية للمجال ، وارتباط كل مجال بالدرجة الكلية للمقياس ، كما هو مبين في الجداول التالية :

جدول (٨) قيم معاملات ارتباط لدرجة كل عبارة من عبارات كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية لهذا البعد المنتمة إليه

رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط
١	٠.٦٥٣	١٠	٠.٧٨٧	١٩	٠.٥٨٣	٢٨	٠.٥٢١	٣٧	٠.٥٧٢
٢	٠.٦٤٥	١١	٠.٥٠٠	٢٠	٠.٦٦١	٢٩	٠.٤٨٦	٣٨	٠.٧١١
٣	٠.٤١٥	١٢	٠.٧٤٥	٢١	٠.٥٢٥	٣٠	٠.٥٣٤	٣٩	٠.٦٠٧
٤	٠.٣٣٢	١٣	٠.٦٠٢	٢٢	٠.٤٤٨	٣١	٠.٦٧٥	٤٠	٠.٥٦٤
٥	٠.٥٦٩	١٤	٠.٦١١	٢٣	٠.٧٨٠	٣٢	٠.٧٦٩	٤١	٠.٢٨٣
٦	٠.٤٦٨	١٥	٠.٧٢٥	٢٤	٠.٥٧٨	٣٣	٠.٤٠١	٤٢	٠.٣٥٠
٧	٠.٣٨٦	١٦	٠.٨٣١	٢٥	٠.٤٣١	٣٤	٠.٤٩	٤٣	٠.٢٢١
٨	٠.٥٤٣	١٧	٠.٨١٤	٢٦	٠.٦٤٨	٣٥	٠.٧٣١	٤٤	٠.٥٦٠
٩	٠.٨٢٧	١٨	٠.٤٩٢	٢٧	٠.٦٩٠	٣٦	٠.٧٥٤		

يتضح من الجدول السابق أن جميع فقرات كل مجال من المجالات المكونة للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) ما عدا العبارة ٤ فهى دالة عند (٠.٠٠١) ، مما يدل على تميز كل المجالات بالاتساق الداخلى.

وكذلك يمكن التعرف على الاتساق الداخلى للمقياس بحساب معاملات الارتباط لدرجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للمقياس ، كما هو موضح للجدول التالى :

جدول (٩) : قيم معاملات الارتباط لدرجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس

م	البعد	قيمة معاملات الارتباط	م	البعد	قيمة معاملات الارتباط
١	قوة الخبر الإيجابي	٠.٨٤٢	٧	القهر اللاشخصي	٠.٩٠٠
٢	الإعجاب الإيجابي	٠.٦٥٠	٨	شرعية الاعتمادية	٠.٨٨٨
٣	المعلومات المباشرة	٠.٧٧٩	٩	شرعية العدالة والمساواة	٠.٩٢٢
٤	شرعية الاعتمادية	٠.٩٠٥	١٠	القهر الشخصي	٠.٧٩٦
٥	المكافأة الشخصية	٠.٩٦٢	١١	الشرعية الرسمية	٠.٩٥٦
٦	المكافأة اللاشخصية	٠.٧٦٨			

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات المقياس موضع الدراسة والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) مما يؤكد على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق وصالح للتطبيق على عينة الدراسة.

٢- ثبات المقياس :

استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية للتحقق من ثبات المقياس ، وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (٣٠) فردا ، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباك ، ويوضح الجدول التالي (١٠) معاملات الثبات لكل من التجزئة النصفية وألفا كرونباك :

جدول (١٠) يوضح معاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس بطريقتي التجزئة النصفية وألفا كرونباك

م	البعد	التجزئة النصفية	ألفا كرونباك	م	البعد	التجزئة النصفية	ألفا كرونباك
١	قوة الخبير الإيجابي	٠.٧١٤	٠.٨١٦	٧	القهر اللاشخصي	٠.٧٥١	٠.٧٤٥
٢	الإعجاب الإيجابي	٠.٦٩٤	٠.٧١٤	٨	شرعية الاعتمادية	٠.٦٩١	٠.٦٩٨
٣	المعلومات المباشرة	٠.٧٦٨	٠.٧٨٥	٩	شرعية العدالة والمساواة	٠.٧٥٠	٠.٧٥٤
٤	شرعية الاعتمادية	٠.٧٠٥	٠.٧١٤	١٠	القهر الشخصي	٠.٧٨٤	٠.٨٠٥
٥	المكافأة الشخصية	٠.٨٩٤	٠.٩٢٧	١١	الشرعية الرسمية	٠.٧٣٢	٠.٧٥٨
٦	المكافأة اللاشخصية	٠.٨٧٥	٠.٨٧٩				

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات لمجالات المقياس موضع الدراسة تراوحت بين (٠.٦٩١ - ٠.٩٢٧) ، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات .

ثانياً : الصورة النهائية للمقياس ١ :

تكون المقياس في صورته النهائية من (٤٤) عبارة ، وتصحح الاستجابات وفق تدريج مكون من ٧ استجابات بالطريقة التالية : (٧) تنطبق العبارة بصورة عالية جداً ، (٦) تنطبق بصورة عالية جداً ، (٥) تنطبق بصورة عالية ، (٤) تنطبق بصورة متوسطة ، (٣) تنطبق بصورة منخفضة ، (٢) تنطبق بصورة منخفضة جداً ، (١) تنطبق بصورة منخفضة جداً جداً ، كما تم تصنيف المقياس في مجالين رئيسيين ، هما :

١- القوة الناعمة :

وتكونت من خمس مجالات فرعية هي : قوة الخبير الإيجابي (١٢ ، ٢٨ ، ٣٣ ، ٣٦) ، الإعجاب الإيجابي (٢ ، ٤ ، ٨ ، ١٤) ، والمعلومات المباشرة (٢٠ ، ٣٤ ، ٣٧ ، ٣٩) وشرعية الاعتمادية (٢٩ ، ٢٢ ، ٢١ ، ٦) ، والمكافأة الشخصية (٩ ، ١٥ ، ١٧ ، ٢٣) .

٢- القوة الصلبة :

وتكونت من ست مجالات فرعية هي : المكافأة اللاشخصية (١ ، ٣٠ ، ٤٠ ، ٤٤) والقهر اللاشخصي (٢٤ ، ٢٥ ، ٣٨ ، ٤٣) ، وشرعية التبادلية (١٨ ، ٢٦ ، ٣١ ، ٤٢) وشرعية العدالة والمساواة (٢٧ ، ٣٢ ، ٣٥ ، ٤١) ، والقهر الشخصي (٥ ، ١٠ ، ١٣ ، ١٩) ، والشرعية الرسمية (٣ ، ٧ ، ١١ ، ١٦) .

٢- مقياس إستراتيجيات توظيف مصادر القوة الناعمة والصلبة لدى رئيس القسم :

بعد إطلاع الباحث على الأدب التربوي الذي تناول القوة بوجه عام ، والقوة الناعمة والصلبة بوجه خاص ، وكذلك الدراسات السابقة ، والمقاييس المرتبطة بموضوع الدراسة ، مثل : رافين Raven (١٩٩٢) ، ومقياس قاعدة استخدام القوة لريتشموند (١٩٨٠) ، ومقياس ريتشاردسون للقوة ، ومقياس رحيم لقوة المشرف (١٩٨٨) ، ومقياس قوة المعلم لإيرين لندري . I Landry (٢٠٠١) ومقياس قوة المعلم المدركة لمسكروسي ورتشموند McCroskey & Richmond (١٩٨٣) ، ومقياس قوة المعلم للي - فين لايوه Liao , Li-Fen (٢٠٠٦) ، ومقياس سكروديت وآخرون . , Schrod , et al (٢٠٠٧) ، ومقياس العلاقات بين الأشخاص لرافن وكوسلوسكي وتشوارزوارد Raven, Schwarzwald & Koslowsky (١٩٩٨) . ثم قام الباحث فى ضوء ما سبق بصياغة بنود المقياس بحيث تضمنت المكونات والأبعاد الأساسية والفرعية له .

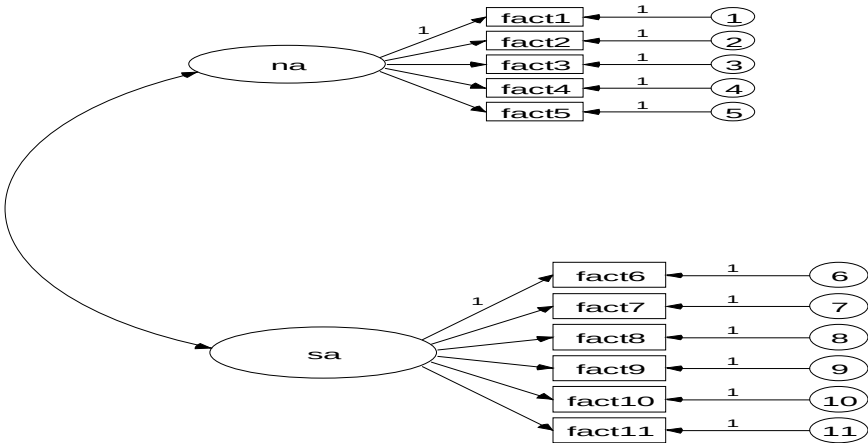
أولاً : الخواص السيكمومترية للمقياس :

١- صدق المقياس :

تم حساب صدق المقياس بالطرق الآتية :

(أ) التحليل العاملى التوكيدى :

حيث أن المقياس الحالي يتضمن نفس الأبعاد الأساسية والفرعية لمقياس العلاقات بين الأشخاص السابق ، فتم افتراض متغيرين كامنين يدل أحدهما على استراتيجية توظيف القوة الناعمة ويدل الآخر على استراتيجية توظيف القوة الصلبة ، وكذلك تم تحديد الأبعاد الفرعية الخاصة بكل متغير كامن (المؤشرات المقاسة لكل متغير كامن) ، كما هو موضح بالشكل التالى . (يشير الرمز na للقوة الناعمة ، والرمز sa للقوة الصلبة) .



شكل (٢) النموذج البنائى لمقياس إستراتيجيات توظيف مصادر القوة الناعمة والصلبة لدى رئيس القسم

كما تم التأكد من صدق مقياس إستراتيجيات توزيع مصادر قوة رئيس القسم عن طريق التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis ، وكانت مؤشرات جودة المطابقة كما هي موضحة في جدول (١١) :

جدول (١١) مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض لمقياس إستراتيجية توزيع مصادر قوة رئيس القسم

AGFI	GFI	χ^2 / df	Df	χ^2
٠.٩١٣	٠.٩٠٤١	٤.٥١	٢٤	١٠٨.٣٣
RMSEA	CFI	TLI	NFI	IFI
٠.٠٤٢	٠.٩٨١	٠.٨٩٧	٠.٩٧٤	٠.٩٨٥

ويتضح من الجدول السابق أن النموذج المفترض لمقياس إستراتيجيات توزيع مصادر قوة رئيس القسم يطابق تماما بيانات العينة وهو ما يؤكد تشبع أبعاد المقياس على عاملين كامنين هما القوة الناعمة والقوة الصلبة ، حيث كانت النسبة بين كاي تربيع χ^2 ودرجات الحرية df أقل من ٥ ، وكانت قيم AGFI ، GFI ، CFI ، NFI ، IFI ، TLI جميعها قيم مرتفعة إلى حد تساويها مع الحد الأقصى لهذه المؤشرات (واحد صحيح) ، وكذلك RMSEA أقل من ٠.٠٥ ، وهو ما يؤكد الصدق البنائي لمقياس إستراتيجيات توزيع مصادر القوة الناعمة والصلبة لدى رئيس القسم .

والجدول التالي يوضح الوزن الانحداري المعياري أو معاملات التشبع للأبعاد الفرعية المفترضة على المتغيرات الكامنة الخاصة بها :

جدول (١٢) : تشبعات أبعاد مقياس استراتيجيات توزيع مصادر قوة الناعمة والصلبة لدى رئيس القسم

م	الأبعاد	المتغير الكامن	معاملات التشبع
١	قوة الخبر الإيجابي	القوة الناعمة	٠.٦٣٧
٢	الإعجاب الإيجابي		٠.٧١٨
٣	المعلومات المباشرة		٠.٦٦٥
٤	شرعية الاعتمادية		٠.٦٧١
٥	المكافأة الشخصية		٠.٧٢٥
٦	المكافأة اللاشخصية	القوة الصلبة	٠.٤٩٧
٧	القهر اللاشخصي		٠.٦٧٢
٨	شرعية الاعتمادية		٠.٥١٧
٩	شرعية العدالة والمساواة		٠.٥٨٩
١٠	القهر الشخصي		٠.٥١٦
١١	الشرعية الرسمية		٠.٦٣٣

ويتضح من الجدول السابق أن الأبعاد الفرعية للمقياس لها تشبعات مرتفعة على العوامل الكامنة مما يدل على صدقها في قياس هذه المتغيرات .

كما تم حساب قيم نسبة التغير (CR) Change Ratio للتأكد من صدق كل بند من بنود المقياس كما يتضح من الجدول التالي :

جدول (١٣) : نتائج التحليل العاملى التوكيدى لبنود مقياس استراتيجيات توظيف مصادر قوة رئيس القسم

البند	التقدير	SE	CR	البند	التقدير	SE	CR	البند	التقدير	SE	CR
١	١.٧٤٢	٠.٦٨٥	٢.٥٤٣	٣٣	١.٥٣٣	٠.٨٧٤	١.٧٥٤	٦٥	٢.٢٣٩	٠.٧٨٤	٢.٨٥٦
٢	١.٢٦٤	٠.٦٠٣	٢.٠٩٧	٣٤	٢.٩٥٦	٠.٩٨٥	٣.٠٠١	٦٦	٠.٨٦٧	٠.٦٥٤	١.٣٢٦
٣	١.٧٦٢	٠.٦٤٥	٢.٧٣٧	٣٥	٢.٠٨٢	٠.٦٧٤	٣.٠٩٨	٦٧	٢.٤٧٥	٠.٨٥٥	٢.٨٩٥
٤	١.١٨٥	٠.٦٧٥	١.٧٥٦	٣٦	١.٥٣٣	٠.٥٧٣	٢.٦٧٤	٦٨	١.١١٢	٠.٥٦٣	١.٩٧٦
٥	١.٢٧٧	٠.٥٠٢	٢.٥٤٣	٣٧	١.٣٧٧	٠.٥٣٧	٢.٥٦٤	٦٩	١.٤٩	٠.٧٥٠	١.٩٨٦
٦	١.٦٥٥	٠.٦٤٨	٢.٥٥٤	٣٨	٢.٤٦٦	٠.٨٣٣	٢.٩٦٠	٧٠	١.٩٦	٠.٧٦٤	٢.٥٦٥
٧	٣.٨٩٣	١.٠١٠	٣.٨٥٤	٣٩	١.٨٠٩	٠.٦٢٣	٢.٩٠٤	٧١	٢.٥٣٢	١.٠٣٩	٢.٤٣٧
٨	٠.٩٧٢	٠.٦٥٩	١.٤٧٥	٤٠	١.٦١٧	٠.٥٣٣	٣.٠٣٤	٧٢	٠.٧٨٩	٠.٦٥٩	١.١٩٨
٩	١.٤٨٥	٠.٥٧٧	٢.٥٧٤	٤١	١.٧٤٨	٠.٦٣٥	٢.٧٥٣	٧٣	١.٢٨٢	٠.٥٧٣	٢.٢٣٨
١٠	٢.٠٧٤	٠.٧٥٣	٢.٧٥٤	٤٢	١.٣٧٤	٠.٦٩٨	١.٩٦٨	٧٤	١.٩٢٤	٠.٦٥٤	٢.٩٤٢
١١	١.٩٩٢	٠.٥٤٣	٢.٥٥٤	٤٣	١.١١٧	٠.٦٧٣	١.٦٥٩	٧٥	١.٨٣٧	٠.٦٥٥	٢.٦٤٣
١٢	١.٧٨	٠.٨٩٥	١.٩٨٩	٤٤	١.٦٣٧	٠.٥٤٩	٢.٩٨١	٧٦	١.٨٨٥	٠.٧٩٤	٢.٣٧٤
١٣	١.٥٧٦	٠.٦٣٢	٢.٤٩٣	٤٥	١.٦٧٦	٠.٥٤٢	٣.٠٩٣	٧٧	١.٧٦٤	٠.٨٩٤	١.٩٧٣
١٤	٠.٨٦	٠.٥٩٩	١.٤٣٦	٤٦	١.٦٤٥	٠.٦٤٧	٢.٥٤٣	٧٨	٠.٨٣٤	٠.٥٢٣	١.٥٩٥
١٥	١.٣٨١	٠.٦٨٤	٢.٠١٩	٤٧	٠.٥٩٢	٠.٥٧٤	١.٠٣٢	٧٩	١.٣٣١	٠.٥٤٧	٢.٤٣٤
١٦	١.٩٩٨	٠.٧٨٤	٢.٥٤٨	٤٨	١.٧٣٦	٠.٦٥٧	٢.٦٤٢	٨٠	٢.٠٥٤	٠.٧٤٣	٢.٧٦٤
١٧	١.٩٦	٠.٧٥٤	٢.٥٩٩	٤٩	١.٠٨٩	٠.٥٤٩	١.٩٨٣	٨١	١.٢٨	٠.٥٠٢	٢.٥٤٩
١٨	٢.٣٤٨	٠.٧٥٩	٣.٠٩٣	٥٠	١.٤٦٢	٠.٥٤٦	٢.٦٧٨	٨٢	١.٦٦٨	٠.٦٩٤	٢.٤٠٣
١٩	١.٥٧٧	٠.٥٤٣	٢.٩٠٥	٥١	١.٢٦٦	٠.٦٥٩	١.٩٢١	٨٣	١.٦٠٧	٠.٥٨٤	٢.٧٥٢
٢٠	٠.٤٧٨	٠.٤٣٧	١.٠٩٤	٥٢	١.٣٤٥	٠.٥٤٠	٢.٤٩٠	٨٤	١.٤١٥	٠.٥٣٢	٢.٦٥٩
٢١	١.٠٧٨	٠.٥٤٨	١.٩٦٧	٥٣	١.٢٧٦	٠.٦٤٩	٢.٩٦٦	٨٥	١.٩٢٧	٠.٧٤٣	٢.٥٩٣
٢٢	١.٩٨٣	٠.٩٧٨	٢.٠٢٨	٥٤	١.٢٤٨	٠.٥٨٩	٢.١١٩	٨٦	١.٢٥٨	٠.٦٥٨	١.٩١٢
٢٣	١.٤٣٤	٠.٥٦٤	٢.٥٤٢	٥٥	١.٨١٧	٠.٧٤٦	٢.٤٣٥	٨٧	١.٩٦٥	٠.٧٣٩	٢.٦٥٩
٢٤	٢.٣٠٧	٠.٧٤٢	٣.١٠٩	٥٦	١.٤٩٧	٠.٥٤٣	٢.٥٧٦	٨٨	٢.٣٥	٠.٩٣٧	٢.٥٠٨
٢٥	٢.٥٥٢	١.٠٠١	٢.٥٤٩	٥٧	٠.٥٨١	٠.٥٤٦	١.٠٦٤	٨٩	١.٩٥٣	٠.٦٣٥	٣.٠٧٥
٢٦	١.٤٤٦	٠.٥٤٦	٢.٦٤٩	٥٨	١.٨٨٤	٠.٦٥٨	٢.٨٦٣	٩٠	١.٤٢٣	٠.٥٣٣	٢.٦٥٩
٢٧	١.٣٨١	٠.٥٢٣	٢.٦٤٠	٥٩	١.٩١٥	٠.٦٩٣	٢.٧٦٤	٩١	١.٧١٦	٠.٦٠٣	٢.٨٤٦
٢٨	١.٤٤٦	٠.٦٤٧	٢.٦٩٨	٦٠	١.٢٩	٠.٥٠٩	٢.٥٣٤	٩٢	١.٧٧٩	٠.٨٥٣	٢.٠٨٥
٢٩	٢.٤٣١	٠.٩٥٧	٢.٥٤٠	٦١	١.٨٩٨	٠.٦٤٢	٢.٩٥٧	٩٣	١.٢٩٧	٠.٧٤٣	١.٧٤٥
٣٠	١.٦٦	٠.٥٤٧	٣.٠٣٥	٦٢	١.٩٥١	٠.٦٥٠	٣.٠٠١	٩٤	١.٤	٠.٧٠٤	١.٩٨٨
٣١	١.٦٧٥	٠.٦١١	٢.٧٤٢	٦٣	٠.٥٣٩	٠.٥٠١	١.٠٧٦	٩٥	١.٥٧٣	٠.٧٥٣	٢.٠٨٩
٣٢	١.٠٥٥	٠.٥٣٢	١.٩٨٤	٦٤	١.٥٦٤	٠.٧٥٤	٢.٠٧٤	٩٦	٢.٥٧٣	٠.٩٣٠	٢.٧٦٧

ومن الجدول السابق (١٥) نجد أن قيم النسبة الحرجة (CR) المناظرة للبنود (٤، ٨، ١٤، ٢٠، ٣٣، ٤٣، ٤٧، ٥١، ٥٧، ٦٦، ٧٢، ٧٨، ٨٦، ٩٣) أقل من القيمة الحرجة (١.٩٦) وبالتالي قد تم حذف تلك البنود من الصورة النهائية للمقياس ، أما بقية البنود (٨٢ بندا) فقد تطابقت مع نموذج التحليل العاملى التوكيدى مما يؤكد صدق بنود المقياس ، وهذا يعنى كفاءة البنود فى قياس المتغير المستهدف قياسه ، وكانت العبارات المحذوفة هى :

- 7 إذا أساء أحد زملاؤك التصرف معه يذكر لك بما قدمه لك من خدمات فى وقت سابق (بعد قوة التبادلية) .
- 7 يحرص على إخبارك أنك لو اخترت أنشطة غير التى اختارها ستعوق سير العمل (بعد المعلومات المباشرة) .
- 7 يستغل انتسابه لأحد اللجان العلمية للتأثير على المرؤوسين (بعد الشرعية الرسمية) .
- 7 يشعر دوماً أنك شخصية مقبولة عندما تودى أعمالك على النحو المطلوب (بعد المكافأة الشخصية) .
- 7 يشعر بالقلق والانزعاج من التحويل لمجالس تأديبية أو الفصل من العمل (بعد القهر الشخصى) .

- 7 يلزمك بفعل الأشياء التى طلبها منك من قبل ولم تفعلها (بعد شرعية العدالة والمساواة).
 - 7 يحرص على إخبارك بالعناصر الجديدة فى الأنشطة التى يقترحها (بعد المعلومات المباشرة) .
 - 7 يساعدك فى الحصول على مكافأة أو امتيازات ملائمة للمضى قدماً (بعد المكافأة للشخصية) .
 - 7 يعتمد التعليمات المقترحة لضمان جدية تنفيذها (بعد الشرعية الرسمية)
 - 7 يقدم أفضل التوجيهات التى تساهم فى انجاز الأعمال بنجاح (بعد الخبير الإيجابى).
 - 7 يوضح لك أن تصويتك على القرارات فى غاية الأهمية لنجاح العمل (بعد الاعتمادية) .
 - 7 يحرص على تقديم المعلومات المباشرة المرتبط بالمهام الموكلة إليك (بعد المعلومات المباشرة) .
 - 7 تلجأ إليه طالبا النصيحة فى المشكلات التى تواجهك لأنه دائماً على صواب (بعد الإعجاب الإيجابى).
 - 7 يتدخل بموقعه التنظيمى فى تكليف المرؤسين بمهام لصالح العمل (بعد الشرعية الرسمية) .
- (ب) صدق الاتساق الداخلى :

تم تطبيق المقياس بصورته الأولية على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) عضواً من أعضاء هيئة التدريس ، وبعد تصحيح المقياس تم إيجاد صدق الاتساق الداخلى لكل فقرة مع الدرجة الكلية للمجال ، وارتباط كل مجال بالدرجة الكلية للمقياس ، كما هو مبين فى الجداول التالية :

جدول (١٤) : قيم معاملات ارتباط لدرجة كل عبارة من عبارات كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية لهذا البعد المنتمية إليه

رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط
١	***.٥٠١	١٨	***.٦٦٢	٣٥	***.٥٤٣	٥٢	***.٣٥٦	٦٩	***.٦٨٩
٢	*.٣٦٧	١٩	***.٥٨٧	٣٦	***.٢٠١	٥٣	***.٢٨٩	٧٠	***.٥٧٨
٣	***.٥١٧	٢٠	***.٦٨٢	٣٧	***.٦١٧	٥٤	***.٧٣٤	٧١	***.٧٦٥
٤	***.٧٢٤	٢١	***.٧١١	٣٨	***.٧٩١	٥٥	***.٦٤٩	٧٢	***.٦٢٩
٥	***.٧١١	٢٢	***.٨١٠	٣٩	***.٧٨٩	٥٦	***.٦٠١	٧٣	***.٥٨٩
٦	***.٢٢٢	٢٣	***.٤٤٦	٤٠	***.٧١٣	٥٧	***.٧٤١	٧٤	***.٦٣٥
٧	***.٦١٤	٢٤	***.٤٤٨	٤١	***.٤٢٦	٥٨	***.٣١٦	٧٥	***.٣٢١
٨	***.٥٦٧	٢٥	***.٣٧٨	٤٢	***.٣٠٢	٥٩	***.٦٤٥	٧٦	***.٦٩٠
٩	***.٤٠٨	٢٦	***.٤٨٧	٤٣	***.٤١٠	٦٠	***.٥٤٧	٧٧	***.٦٢٤
١٠	***.٥٦١	٢٧	***.٧٦٤	٤٤	***.٧١٣	٦١	***.٥١٤	٧٨	***.٥٧٤
١١	***.٣٨٧	٢٨	***.٤٠٩	٤٥	***.٣٢٤	٦٢	***.٣٢٢	٧٩	***.٢٦٨
١٢	***.٧٥٦	٢٩	***.٦٥٨	٤٦	***.٦٥٨	٦٣	***.٧٣٥	٨٠	***.٨١٤
١٣	***.٦٦٢	٣٠	***.٣٣٢	٤٧	***.٤١٣	٦٤	***.٥٧٣	٨١	***.٣٥٩
١٤	***.٥٤٣	٣١	***.٧٢٣	٤٨	***.٣٩٦	٦٥	***.٥٩٤	٨٢	***.٥٩٠
١٥	***.٨٥٤	٣٢	***.٥٦٧	٤٩	***.٦٩٣	٦٦	***.٨١١	٨٣	***.٥٧٤
١٦	***.٥٠٣	٣٣	***.٣٢٤	٥٠	***.٨٥٤	٦٧	***.٢١٤	٨٤	***.٦٤٨
١٧	***.٢٥٢	٣٤	***.٥٩٧	٥١	***.٣١٧	٦٨	***.٦١٢		

يتضح من الجدول السابق أن جميع فقرات كل مجال من المجالات المكونة للمقياس دالة إحصائياً ، مما يدل على تميز كل المجالات بالاتساق الداخلى.

وبحساب معاملات الارتباط لدرجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للمقياس جاءت قيم معاملات الارتباط كما هو موضح للجدول التالي :

جدول (١٥) : قيم معاملات الارتباط لدرجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس

م	البعد	قيمة معاملات الارتباط	م	البعد	قيمة معاملات الارتباط
١	قوة الخبر الإيجابي	**٠.٥٩٣	٧	القهر اللاشخصي	**٠.٦٩٨
٢	الإعجاب الإيجابي	**٠.٨٨٥	٨	شرعية الاعتمادية	**٠.٩٣٠
٣	المعلومات المباشرة	**٠.٩٠٨	٩	شرعية العدالة والمساواة	**٠.٩٥٨
٤	شرعية الاعتمادية	**٠.٨٧٧	١٠	القهر الشخصي	**٠.٩٦١
٥	المكافأة الشخصية	**٠.٩٣٣	١١	الشرعية الرسمية	**٠.٩١٣
٦	المكافأة اللاشخصية	**٠.٤٦٧			

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات المقياس موضع الدراسة والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يؤكد على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق وصالح للتطبيق على عينة الدراسة.

٢- ثبات المقياس :

استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية للتحقق من ثبات المقياس ، وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (٣٠) فرداً ، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباك ، ويوضح الجدول التالي (١٨) معاملات الثبات لكل من التجزئة النصفية وألفا كرونباك :

جدول (١٦) : يوضح معاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس بطريقتي التجزئة النصفية وألفا كرونباك

م	البعد	التجزئة النصفية	ألفا كرونباك	م	البعد	التجزئة النصفية	ألفا كرونباك
١	قوة الخبر الإيجابي	٠.٧٤٤	٠.٧٣٢	٧	القهر اللاشخصي	٠.٧٩٨	٠.٨١٤
٢	الإعجاب الإيجابي	٠.٨٥٤	٠.٨٧٩	٨	شرعية الاعتمادية	٠.٧١٥	٠.٨٠١
٣	المعلومات المباشرة	٠.٨٤٧	٠.٨٧٨	٩	شرعية العدالة والمساواة	٠.٩٠٦	٠.٩٢١
٤	شرعية الاعتمادية	٠.٨٩٠	٠.٨٦٦	١٠	القهر الشخصي	٠.٧٨٩	٠.٨٤٥
٥	المكافأة الشخصية	٠.٨٣٤	٠.٩١٤	١١	الشرعية الرسمية	٠.٩٠١	٠.٩٢٨
٦	المكافأة اللاشخصية	٠.٧١٤	٠.٨٩٤				

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات لمجالات المقياس موضع الدراسة تراوحت بين (٠,٧١٤ – ٠,٩٢٨) ، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات .

ثانياً : الصورة النهائية للمقياس ٢:

تكون المقياس من (٨٤) بنداً ، وتصحح الاستجابات بنفس الطريقة فى المقياس السابق وفق تدرج مكون من ٧ استجابات ، كما تم تصنيف المقياس فى مجالين رئيسيين، وهما :

١- القوة الناعمة :

وتكونت من خمس مجالات فرعية هى : قوة الخبير الإيجابى (١١ ، ١٨ ، ٢٥ ، ٣٤ ، ٣٧ ، ٤١ ، ٤٣ ، ٧٢ ، ٧٤) ، والإعجاب الإيجابى (٥ ، ١٥ ، ٢٦ ، ٣٨ ، ٤٦ ، ٥٤ ، ٦٩ ، ٧٣ ، ٧٧) ، والمعلومات المباشرة (٦ ، ٢٠ ، ٢٧ ، ٣٩ ، ٥٥ ، ٧٦ ، ٧٨ ، ٨٠) ، وشرعية الاعتمادية (١٢ ، ١٦ ، ٢٨ ، ٤٠ ، ٤٧ ، ٥٦ ، ٨١) ، والمكافأة الشخصية (١٣ ، ٢١ ، ٢٩ ، ٤٨ ، ٧٠ ، ٧٩ ، ٨٢) .

٢- القوة الصلبة :

وتكونت من ست مجالات فرعية هى : المكافأة اللاشخصية (١ ، ٥٢ ، ٥٩ ، ٦٥ ، ٧١) ، والقهر اللاشخصى (٣٠ ، ٥١ ، ٥٨ ، ٦١ ، ٦٤ ، ٦٨) ، وشرعية التبادلية (٢ ، ١٩ ، ٤٤ ، ٥٠ ، ٦٠ ، ٦٣ ، ٦٧) ، وشرعية العدالة والمساواة (٣ ، ٢٢ ، ٣١ ، ٥٣ ، ٥٧ ، ٦٢ ، ٦٦) ، والقهر الشخصى (٨ ، ١٤ ، ٢٣ ، ٣٢ ، ٤٥ ، ٥٣) ، والشرعية الرسمية (٤ ، ٩ ، ١٠ ، ١٧ ، ٢٤ ، ٣٣ ، ٣٦ ، ٤٢ ، ٤٩ ، ٧٥) .

٣- مقياس مستويات الصراع التنظيمى :

اعتمد الباحث فى إعداد المقياس على قائمة رحيم للصراع التنظيمى Rahim Organizational Conflict Inventory ، والذي تكون من (٢٤) عبارة مقسمة على ثلاث مجالات هى : الصراعات الشخصية ، والصراعات داخل المجموعة الواحدة ، والصراعات بين المجموعات ، وقد أضاف الباحث بعداً رابعاً يقيس الصراع بين الرؤساء والمرؤوسين ليتناسب مع طبيعة الدراسة ، كما تم إضافة عبارتين لبعده الصراعات بين المجموعات لأن هناك نوعان من المجموعات هما أعضاء هيئة التدريس والعاملين ، كما جعل الباحث تصحيح الاستجابات بنفس الطريقة فى المقياسين السابقين وفق تدرج مكون من ٧ استجابات على خلاف المقياس الأصلى الذى استخدم طريقة ليكرت الخماسية . واعتمد مقياس رحيم فى حساب الصدق على مصفوفة بناء العوامل (طريقة التدوير المائل للعوامل) على عينة بلغت ٦٣٥ فرداً ، كما استخدم فى حساب الثبات (إعادة التطبيق ، ألفا كرونباخ ، ومعادلة سيبرمان - براون ، وجومتان لامدا Kristofs Unbiased ، Guttman Lanbda) على عينة (٢٢٦ فرداً) .

أولاً : الخواص السيكمترية للمقياس :

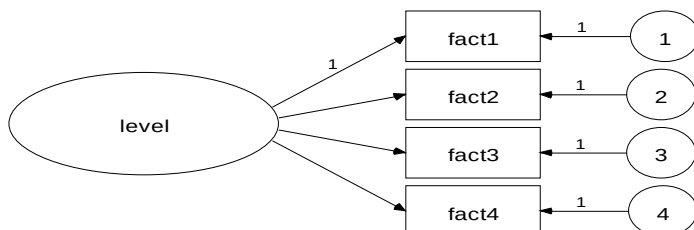
١- صدق المقياس :

تم حساب صدق المقياس بالطرق الآتية :

(أ) التحليل العالى التوكيدي :

حيث أن المقياس الحالي يتضمن أربعة أبعاد مختلفة (الصراعات الشخصية ، الصراعات داخل المجموعة الواحدة ، الصراعات بين المجموعات ، الصراعات بين الرؤساء والمرؤوسين) ، فقد تم جمع الدرجات الخاصة بكل بعد لتعطى درجة

واحدة تعبر عن مستويات الصراع التنظيمي، وتم افتراض متغير كامن يدل على مستويات الصراع التنظيمي، يتفرع منه أربع أبعاد فرعية خاصة بكل متغير كامن (المؤشرات المقاسة لكل متغير كامن)، كما هو موضح بالشكل التالي (شكل ٢).



شكل (٣) النموذج البنائي لمقياس مستويات الصراع التنظيمي

وبحساب صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis ، كانت مؤشرات جودة المطابقة كما هي موضحة في جدول (١٧):

جدول (١٧) : مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض لمقياس مستويات الصراع التنظيمي

<i>AGFI</i>	<i>GFI</i>	χ^2/df	<i>Df</i>	χ^2
0.926	0.993	1.230	1	1.230
<i>RMSEA</i>	<i>CFI</i>	<i>TLI</i>	<i>NFI</i>	<i>IFI</i>
0.004	0.998	0.989	0.991	0.998

يتضح من الجدول السابق أن النموذج المفترض لمقياس مستويات الصراع التنظيمي يطابق تماما بيانات العينة، وهو ما يؤكد تشبع أبعاد المقياس حيث كانت df أقل من 5، وكانت قيم IFI ، NFI ، CFI ، $AGFI$ ، GFI جميعها قيم مرتفعة إلى حد تساويها مع الحد الأقصى لهذه المؤشرات (واحد صحيح)، وكذلك $RMSEA$ أقل من 0.05، وهو ما يؤكد الصدق البنائي لمقياس مستويات الصراع التنظيمي.

والجدول التالي يوضح الوزن الانحداري المعياري أو معاملات التشبع للأبعاد
الفرعية المفترضة على المتغيرات الكامنة الخاصة بها :

جدول (١٨) : تشبعات أبعاد مقياس مستويات الصراع التنظيمي

م	الأبعاد	التشبعات (معامل الانحدار المعياري)
١	الصراعات الشخصية	٠.٣٨٤
٢	الصراعات داخل المجموعة الواحدة	٠.٥٠١
٣	الصراعات بين المجموعات	٠.٦٩٢
٤	الصراعات بين الرؤساء والمروؤسين	٠.٤٣٢

ويتضح من الجدول السابق أن الأبعاد الفرعية للمقياس لها تشعبات مرتفعة على العوامل الكامنة مما يدل على صدقها في قياس هذه المتغيرات .

كما تم حساب قيم نسبة التغير (CR) Change Ratio للتأكد من صدق كل بند من بنود المقياس كما يتضح من الجدول التالي :

جدول (١٩) : نتائج التحليل العاملي التوكيدي لبنود مقياس مستوى الصراع التنظيمي

البند	التقدير	SE	CR	البند	التقدير	SE	CR	البند	التقدير	SE	CR
١	١.٩٧	٠.٩٣٣	٢.١١١	١٢	١.٦٤٧	٠.٥٧٥	٢.٨٦٥	٢٣	١.٨٦٥	٠.٦٥٣	٢.٨٥٦
٢	٢.٢٩٤	٠.٨٦٩	٢.٦٤٠	١٣	١.٥٣٤	٠.٥١١	٣.٠٠١	٢٤	١.٣٥٨	٠.٥٣٠	٢.٥٦٣
٣	٢.١٦٨	٠.٧٥٤	٢.٨٧٥	١٤	٢.٦٤٦	٠.٨٥٤	٣.٠٩٨	٢٥	٢.٤١٤	٠.٨٣٤	٢.٨٩٥
٤	١.٠٨٨	٠.٥٤٨	١.٩٨٥	١٥	٢.١١٢	٠.٧٩٠	٢.٦٧٤	٢٦	١.٤٦٢	٠.٧٤٠	١.٩٧٦
٥	١.١٩٨	٠.٦٠٣	١.٩٨٧	١٦	١.٧٣١	٠.٦٧٥	٢.٥٦٤	٢٧	١.٢٩٧	٠.٦٥٣	١.٩٨٦
٦	٢.٢٠٨	٠.٧٦٨	٢.٨٧٥	١٧	٢.١٤	٠.٧٢٣	٢.٩٦٠	٢٨	١.٧٢٦	٠.٦٧٣	٢.٥٦٥
٧	٢.٥٨	١.٠١٣	٢.٥٤٧	١٨	١.٥٦٥	٠.٥٣٩	٢.٩٠٤	٢٩	٢.٤٤٧	١.٠٠٤	٢.٤٣٧
٨	١.٣٠٣	٠.٦٥٧	١.٩٨٣	١٩	٢.٣٢١	٠.٧٦٥	٣.٠٣٤	٣٠	٢.٥٥٢	١.٠٣٨	٢.٤٥٩
٩	٢.٥٥٢	٠.٨٥٥	٢.٩٨٥	٢٠	٢.٠٨٧	٠.٧٥٨	٢.٧٥٣	٣١	١.٧٥٧	٠.٧٨٥	٢.٢٣٨
١٠	١.٣٦٢	٠.٦٨٥	١.٩٨٨	٢١	١.٥٦٧	٠.٧٩٦	١.٩٦٨				
١١	٢.٠١١	٠.٧٥٩	٢.٦٤٩	٢٢	١.٣٣٤	٠.٦٣٢	٢.١١١				

ومن الجدول السابق (٢١) نجد أن قيم النسبة الحرجة (CR) المناظرة للبنود أكبر من أو تساوى القيمة الحرجة (١.٩٦) وبالتالي فقد تطابقت مع نموذج التحليل العاملي التوكيدي مما يؤكد صدق بنود المقياس ، وهذا يعنى أن بنود المقياس تعرف فيما بينها متغيرا وحيدا هو مستوى الصراع التنظيمي مما يعنى كفاءة البنود فى قياس المتغير المستهدف قياسه .

(ب) صدق الاتساق الداخلى :

تم تطبيق المقياس بصورته الأولى على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) عضوا من أعضاء هيئة التدريس ، وبعد تصحيح المقياس تم إيجاد صدق الاتساق الداخلى لكل فقرة مع الدرجة الكلية للمجال ، وارتباط كل مجال بالدرجة الكلية للمقياس ، كما هو مبين في الجداول التالية :

جدول (٢٠) : قيم معاملات ارتباط درجة كل عبارة من عبارات كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية لهذا البعد المنتمية إليه

رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط
١	٠.٥١٢	٨	٠.٤١٢	١٥	٠.٥٧٥	٢٢	٠.٦٧٨	٢٩	٠.٨٢٠
٢	٠.٧٩٣	٩	٠.٣٥١	١٦	٠.٤٣٨	٢٣	٠.٥٧٦	٣٠	٠.٦٧١
٣	٠.٧٥٦	١٠	٠.٨٧١	١٧	٠.٤٤٣	٢٤	٠.٣٧٥	٣١	٠.٧٧٩
٤	٠.٧٥٤	١١	٠.٦٧٠	١٨	٠.٧٦٢	٢٥	٠.٥٠٣		
٥	٠.٧٥٧	١٢	٠.٦٥٦	١٩	٠.٨٢٢	٢٦	٠.٨١٢		
٦	٠.٥٢٧	١٣	٠.٦٩٧	٢٠	٠.٦٧٦	٢٧	٠.٨٩١		
٧	٠.٤٢١	١٤	٠.٤٩٢	٢١	٠.٩٢٤	٢٨	٠.٨٠٤		

يتضح من الجدول السابق أن جميع فقرات كل مجال من المجالات المكونة للمقياس دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على تميز كل المجالات بالاتساق الداخلى.

وبحساب معاملات الارتباط لدرجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للمقياس جاءت معاملات الارتباط كما هو موضح للجدول التالي :

جدول (٢١) : قيم معاملات الارتباط لدرجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس

الم	البعد	قيمة معاملات الارتباط
١	الصراعات الشخصية	٠.٦٦٦ **
٢	الصراعات داخل المجموعة الواحدة	٠.٩٣٧ **
٣	الصراعات بين المجموعات	٠.٦٢٤ **
٤	الصراعات بين الرؤساء والمرؤوسين	٠.٦٢٤ **

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات المقياس موضع الدراسة والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) مما يؤكد على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق، وصالح للتطبيق على عينة الدراسة.

٢- ثبات المقياس :

استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية للتحقق من ثبات المقياس ، وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (٣٠) فرداً ، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباك ، ويوضح الجدول التالي (٢٢) معاملات الثبات لكل من التجزئة النصفية وألفا كرونباك :

جدول (٢٢) يوضح معاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس بطريقتي التجزئة النصفية وألفا كرونباك

م	الأبعاد	التجزئة النصفية	ألفا كرونباك
١	الصراعات الشخصية	٠.٧١٣	٠.٧٢٥
٢	الصراعات داخل المجموعة الواحدة	٠.٩٠٩	٠.٨٩٧
٣	الصراعات بين المجموعات	٠.٧٥٣	٠.٧٤٢
٤	الصراعات بين الرؤساء والمرؤوسين	٠.٨٥٨	٠.٨٦١
	الدرجة الكلية	٠.٨٩٧	٠.٨٨٧

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات لمجالات المقياس موضع الدراسة تراوحت بين (٠.٧١٣ - ٠.٩٠٩) ، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات .

ثانياً : الصورة النهائية للمقياس ٣ :

تكون المقياس في صورته النهائية من (٣١) عبارة ، مقسمة على أربع مجالات هي : الصراعات الشخصية (١ ، ٦ ، ٩ ، ١٣ ، ١٥ ، ١٩ ، ٢٤ ، ٢٩) ، والصراعات داخل المجموعة الواحدة (٢ ، ١٠ ، ١٤ ، ١٨ ، ٢١ ، ٢٥ ، ٢٧ ، ٣١) ، والصراعات بين المجموعات (٣ ، ٥ ، ٧ ، ١١ ، ١٦ ، ٢٠ ، ٢٢ ، ٢٦ ، ٢٨ ، ٣٠) ، والصراع بين الرؤساء والمرؤوسين (٤ ، ٨ ، ١٢ ، ١٧ ، ٢٣) ، كما يصحح المقياس بنفس الطريقة في المقياسين السابقين وفق تدرج مكون من ٧ استجابات ، إلا أن هناك بنوداً داخل المقياس وهي (١ ، ٦ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٥ ، ١٦ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢٤ ، ٢٦ ، ٢٧ ، ٢٩ ، ٣٠ ، ٣١) تم عكس أوزان التصحيح لها .

٣- مقياس أساليب إدارة الصراع التنظيمي :

أعد الباحث هذا المقياس بعد إطلاعه على عدد من الدراسات والاستبيانات المرتبطة بموضوع الدراسة ، ومنها : سعيد العبابنة (١٩٩٦) ، أفزيلور رحيم

Rahim (٢٠٠١) ، شرن وآخرون .، Chrն , et al . (٢٠٠٥) ، سونج وآخرون
Song , et al . (٢٠٠٦) ، سلطان الشهري (٢٠٠٨) ، إبراهيم عيسى (٢٠٠٩) ،
عاطف أبوغالى ، نادرة سبسو (٢٠٠٩) ، محمد الحراحشة (٢٠١٠) .

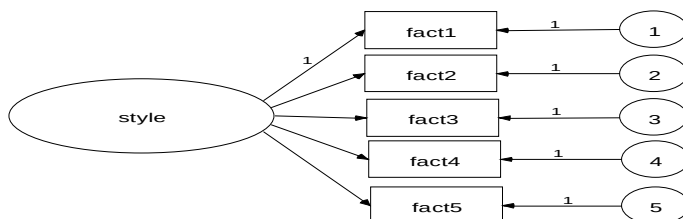
أولاً: الخصائص السكومترية للمقياس

١- صدق المقياس :

تم حساب صدق المقياس بالطرق الآتية :

(أ) التحليل العاملي التوكيدي :

حيث أن المقياس الحالي يتضمن خمسة أبعاد مختلفة (التكامل ، السيطرة والإجبار، التهيئة والتسوية، التجنب، الاسترضاء)، فقد تم جمع الدرجات الخاصة بكل بعد لتعطى درجة واحدة تعبر عن أساليب إدارة الصراع التنظيمى، وتم افتراض متغير كامن يدل على هذه الأساليب، يتفرع منه خمسة أبعاد فرعية خاصة بكل متغير كامن (المؤشرات المقاسة لكل متغير كامن)، كما هو موضح بالشكل التالى (شكل ٤).



شكل (٤) النموذج البنائي لمقياس إدارة الصراع التنظيمي

وتم التأكد من صدق مقياس أساليب إدارة الصراع عن طريق التحليل
العائلي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis ، وكانت مؤشرات
جودة المطابقة كما هي موضحة في جدول (٢٣):

جدول (٢٣) : مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض لمقاييس أساليب إدارة الصراع

<i>AGFI</i>	<i>GFI</i>	χ^2/df	<i>Df</i>	χ^2
.999	.999	.420	2	.80
<i>RMSEA</i>	<i>CFI</i>	<i>TLI</i>	<i>NFI</i>	<i>IFI</i>
.034	1.00	1.00	.998	1.00

ويتضح من هذا الجدول أن النموذج المفترض لمقياس إدارة الصراع التنظيمي يطابق تماماً بيانات العينة، وهو ما يؤكد تشبع أبعاد المقياس حيث كانت x^2_{df} أقل من ٥، وكانت قيم TLI ، IFI ، NFI ، CFI ، $AGFI$ ، GFI جميعها قيم مرتفعة إلى حد تساويها مع الحد الأقصى لهذه المؤشرات (واحد صحيح)، وكذلك $RMSEA$ أقل من ٠,٠٥ وهو ما يؤكد الصدق البنائي لمقياس إدارة الصراع التنظيمي.

والجدول التالي يوضح الوزن الانحداري المعياري أو معاملات التشبع للأبعاد الفرعية المقترضة على المتغيرات الكامنة الخاصة بها :

جدول (٢٤) : تشبعات أبعاد مقياس أساليب إدارة الصراع

م	الأبعاد	التشبعات (معامل الانحدار المعياري)
١	التكامل	٠.٨٣٢
٢	السيطرة والإجبار	٠.٦٣٤
٣	التهدئة والتسوية	٠.٦١٢
٤	التجنب	٠.٧٣٣
٥	الاسترضاء	٠.٥٢١

كما تم حساب قيم نسبة التغير (CR) Change Ratio للتأكد من صدق كل بند من بنود المقياس كما يتضح من الجدول التالي :

جدول (٢٥) : نتائج التحليل العاملي التوكيدي لبنود مقياس إدارة الصراع التنظيمي

البند	التقدير	SE	CR	البند	التقدير	SE	CR	البند	التقدير	SE	CR
١	١.٥٧٨	٠.٦٢٨	٢.٥١٢	١٩	٢.٦٥٨	٠.٨٥٧	٣.١٠١	٣٧	٢.٠٣	٠.٧٦٨	٢.٦٤٣
٢	١.١٢٩	٠.٥٦٥	١.٩٩٨	٢٠	٢.١٠٦	٠.٥٩٤	٣.٥٤٦	٣٨	١.٨٧٨	٠.٦٥٧	٢.٨٥٩
٣	١.٦٧٢	٠.٧١٣	٢.٣٤٥	٢١	١.٨٦٣	٠.٧٣٣	٢.٥٤٢	٣٩	١.٩	٠.٨٢٣	٢.٣٠٩
٤	١.٨٩٨	٠.٩١١	٢.٠٨٣	٢٢	١.٩٦١	٠.٩٧٦	٢.٠٠٩	٤٠	١.٩٠٢	٠.٩٥٤	١.٩٩٤
٥	١.٤٦٤	٠.٧٥٨	١.٩٣٢	٢٣	١.٨١٧	٠.٦٥٧	٢.٧٦٥	٤١	١.٥١٤	٠.٧٦٨	١.٩٧٢
٦	١.٤٣٧	٠.٦٥٤	٢.١٩٨	٢٤	١.٧٥٥	٠.٧٥٦	٢.٣٢١	٤٢	٢.٧٤	٠.٨٩٤	٣.٠٦٥
٧	٢.٩٣٨	١.٠٠٢	٢.٩٣٢	٢٥	١.٣٧٩	٠.٦٥٨	٢.٠٩٥	٤٣	٢.٧٤٥	١.٠٠٤	٢.٧٣٤
٨	١.٨٩٨	٠.٩٥٥	١.٩٨٧	٢٦	٠.٢٩٨	٠.٠٩٨٦	٣.٠٢٠	٤٤	١.٧٢٢	٠.٨٧٧	١.٩٦٣
٩	١.٧١٤	٠.٦٧٤	٢.٥٤٣	٢٧	٢.٢٧٧	٠.٧٥٨	٣.٠٠٤	٤٥	٢.٠١٩	٠.٧٦٤	٢.٦٤٣
١٠	١.٨٨٥	٠.٩٥٧	١.٩٧٠	٢٨	٢.٤٥٥	٠.٩٤٣	٢.٦٠٣	٤٦	١.٠٨٨	٠.٥٣٤	٢.٠٣٨
١١	٢.٠١٤	٠.٧٥٨	٢.٦٥٧	٢٩	١.٩١٢	٠.٦٤٠	٢.٩٨٧	٤٧	١.٧١١	٠.٨٥٣	٢.٠٠٦
١٢	١.٦١٨	٠.٥٨٧	٢.٧٥٦	٣٠	١.٠٣١	٠.٥٢٠	١.٩٨٣	٤٨	١.٨٧٧	٠.٦٥٧	٢.٨٥٧
١٣	١.٣٦٢	٠.٦٨٥	١.٩٨٨	٣١	٢.٠٣٢	٠.٦٥٧	٣.٠٩٣	٤٩	١.٨٤٢	٠.٧٥٦	٢.٤٣٧
١٤	٢.٢٠٣	٠.٩٤٧	٢.٣٢٦	٣٢	١.٩١١	٠.٩٥٤	٢.٠٠٣	٥٠	١.٩٢١	٠.٩٦٥	١.٩٩١
١٥	٢.٠٥٦	٠.٦٩٥	٢.٩٥٨	٣٣	١.٣٦٧	٠.٦٨٥	١.٩٩٥	٥١	١.٣	٠.٦٣٤	٢.٠٥١
١٦	٢.١٨٣	٠.٧٦٥	٢.٨٥٣	٣٤	١.٤٦	٠.٧٣٩	١.٩٧٥	٥٢	١.٨٢٣	٠.٧٠٣	٢.٥٩٣
١٧	١.٨١٦	٠.٩٠٤	٢.٠٠٩	٣٥	١.٨٩٤	٠.٩٥٤	١.٩٨٥				
١٨	١.٧٠٥	٠.٨٦٥	١.٩٧١	٣٦	١.٩٥٤	٠.٨٤٥	٢.٣١٢				

ومن الجدول السابق (٢٧) نجد أن قيم النسبة الحرجة (CR) المناظرة للبنود أكبر من أو تساوى القيمة الحرجة (١.٩٦) وبالتالي فقد تطابقت مع نموذج التحليل العاملي التوكيدي مما يؤكد صدق بنود المقياس ، وهذا يعنى أن بنود المقياس تعرف فيما بينها متغيرا وحيدا هو أساليب إدارة الصراع التنظيمي ، مما يعنى كفاءة البنود فى قياس المتغير المستهدف قياسه .

(ب) صدق الاتساق الداخلى :

تم تطبيق المقياس بصورته الأولية على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) عضو هيئة تدريس ، وبعد تصحيح المقياس تم إيجاد صدق الاتساق الداخلى لكل فقرة مع الدرجة الكلية للمجال ، وارتباط كل مجال بالدرجة الكلية للمقياس ، كما هو مبين في الجداول التالية :

جدول (٢٦) : قيم معاملات ارتباط لدرجة كل عبارة من عبارات كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية لهذا البعد المنتمية إليه

رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط
١	**٠.٩٤٣	١٢	**٠.٨٧٣	٢٣	**٠.٨٧٥	٣٤	**٠.٥٦٩	٤٥	**٠.٨٦٦
٢	**٠.٤٩٥	١٣	**٠.٨٨٤	٢٤	**٠.٥٣٩	٣٥	**٠.٧٤٦	٤٦	**٠.٩٠١
٣	**٠.٧٥٥	١٤	**٠.٥٨٥	٢٥	**٠.٧١٦	٣٦	**٠.٩٣٦	٤٧	**٠.٥١٧
٤	**٠.٤٧٤	١٥	**٠.٦١١	٢٦	**٠.٧٩٦	٣٧	**٠.٤٣٠	٤٨	**٠.٨٧٢
٥	**٠.٦٣٠	١٦	**٠.٨٥٤	٢٧	**٠.٨٢١	٣٨	**٠.٨٥٤	٤٩	**٠.٧٠٧
٦	**٠.٦٥٨	١٧	**٠.٨٦٩	٢٨	**٠.٩٠٣	٣٩	**٠.٥٦٩	٥٠	**٠.٦٨٦
٧	**٠.٩٢٤	١٨	**٠.٩٠٨	٢٩	**٠.٤٩٨	٤٠	**٠.٨٠٠	٥١	**٠.٥٩٢
٨	**٠.٦٧٥	١٩	**٠.٣٤٢	٣٠	**٠.٥٣١	٤١	**٠.٨٣٠	٥٢	**٠.٩١١
٩	**٠.٦٣١	٢٠	**٠.٧٢١	٣١	**٠.٩٣١	٤٢	**٠.٧٩٠		
١٠	**٠.٧٠٧	٢١	**٠.٨٠٩	٣٢	**٠.٨٩٢	٤٣	**٠.٨٤٠		
١١	**٠.٧٤٨	٢٢	**٠.٩٢٨	٣٣	**٠.٧١٩	٤٤	**٠.٩١٣		

يتضح من الجدول السابق أن جميع فقرات كل مجال من المجالات المكونة للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) ما عدا العبارة (١٩) دالة عند مستوى (٠.٠١) ، مما يدل على تميز المجال بالاتساق الداخلي.

وبحساب معاملات الارتباط لدرجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للمقياس جاءت معاملات الارتباط كما هو موضح للجدول التالي :

جدول (٢٧) : قيم معاملات الارتباط لدرجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس

م	البعد	قيمة معاملات الارتباط
١	التكامل	**٠.٩٢٦
٢	السيطرة والإجبار	**٠.٦١٩
٣	التهذبة والتسوية	**٠.٩٣٠
٤	التجنب	**٠.٦٩٩
٥	الاسترضاء	**٠.٦٣٦

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات المقياس موضع الدراسة والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) مما يؤكد على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق وصلاح للتطبيق على عينة الدراسة.

(ج) ثبات المقياس :

استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية للتحقق من ثبات المقياس ، وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (٣٠) فرداً ، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباك ، ويوضح الجدول التالي (٢٨) معاملات الثبات لكل من التجزئة النصفية وألفا كرونباك :

جدول (٢٨) يوضح معاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس بطريقتي التجزئة النصفية والفاكرونياك

م	الأبعاد	التجزئة النصفية	الفاكرونياك
١	التكامل	٠.٧٤٧	٠.٧٣٢
٢	السيطرة والإجبار	٠.٨١٤	٠.٨٥٤
٣	التهذية والتسوية	٠.٧٤٨	٠.٨١٤
٤	التجنب	٠.٨٨٧	٠.٩٣٢
	الاسترضاء	٠.٧١١	٠.٧٢٤

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات لمجالات المقياس موضع الدراسة تراوحت بين (٠.٧١١ - ٠.٩٣٢)، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات .

٤ : الصورة النهائية للمقياس :

يتكون المقياس من (٥٤) عبارة، وتصحح الاستجابات بنفس الطريقة في المقاييس السابقة وفق تدريج مكون من ٧ استجابات، كما تم تصنيف المقياس إلى خمس مجالات، وهي: التكامل (١، ٦، ١١، ١٦، ٢١، ٢٦، ٣١، ٣٦، ٣٨، ٤١، ٤٤، ٤٨، ٥٢)، والسيطرة والإجبار (٢، ٧، ١٢، ١٧، ٢٢، ٢٧، ٣٢، ٤٣، ٤٦، ٥١) والتهذية والتسوية (٣، ٨، ١٣، ١٨، ٢٣، ٢٨، ٣٣، ٤٠، ٤٥، ٤٩)، والتجنب (٤، ٩، ١٤، ١٩، ٢٤، ٢٩، ٣٤، ٣٥، ٤٧، ٥٠)، والاسترضاء (٥، ١٠، ١٥، ٢٥، ٣٠، ٣٧، ٣٩، ٤٢) .

• نتائج الدراسة وتفسيرها :

تحقيقاً لأهداف البحث في التعرف مصادر وإستراتيجيات توظيف القوة الناعمة والصلبة لدى رؤساء الأقسام بكلية جامعة جنوب الوادي وعلاقتها بمستويات وإدارة الصراع التنظيمي، قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس لاستطلاع آرائهم حول هذا الأمر، وفيما يلي يتم عرض نتائج الدراسة الميدانية وتحليلها وتفسيرها .

أولاً : للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث والذي نصه " ما مصادر القوة الناعمة والصلبة لدى رؤساء الأقسام بكلية جامعة جنوب الوادي ؟" تم إتباع الآتي :

١- تم حساب المتوسط النسبي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ودلالاتها باستخدام برنامج SPSS للتعرف على درجة امتلاك رئيس القسم للقوة الناعمة والصلبة بوجه عام، والفروق بينهما :

جدول (٢٩) المتوسط الوزني ودلالة الفروق بين متوسطات مصادر القوة الناعمة والصلبة المتاحة لرؤساء الأقسام

م	نوع القوة	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة	ترتيب القوة	درجة توافر القوة
١	الناعمة	٤.٠٩٦	١.٣٢٣	٢.٩٤٧	٠.٠١	١	متوسطة
٢	الصلبة	٣.٨٧٧	١.١١٨			٢	متوسطة تقريباً

يتضح من الجدول السابق امتلاك رؤساء الأقسام لكل من القوة الناعمة والصلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، ولكن جاءت ما بين متوسطة ومتوسطة تقريبا على الترتيب ، كما جاءت القوة الناعمة في المركز الأول بينما جاءت القوة الصلبة في المركز الثاني ، مع وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) لصالح القوة الناعمة ، ويتفق ذلك مع دراسة Erchul , et al (٢٠٠١) ، ودراسة Wilson & Erchul (٢٠٠٨) .

وقد يرجع امتلاك القوة الناعمة والصلبة بصورة متوسطة وأقل من المتوسط إلى حداثة بعض رؤساء الأقسام ، وقلة الاحتكاك بين الجامعات وداخل الجامعة والأقسام وخاصة الاحتكاك العلمي ، وضعف الاهتمام بالدورات التدريبية الإدارية والأكاديمية داخل الكليات والأقسام ، وضعف الاهتمام بالأبحاث العلمية المشتركة التي تتبناها الأقسام ، وقلة تفعيل بعض القوة التي يفترض امتلاك رؤساء الأقسام لها مثل قوة المكافأة للاشخصية والشرعية الرسمية وضعف قوة القهر الشخصي كما سيتضح في النقطة التالية .

وبوجه عام ، يعد ذلك في صالح العمل نسبياً ، نظراً لأن القوة الناعمة أكثر فاعلية من القوة الصلبة لأنها تعتمد على الإقناع وليس الإكراه ، كما أن الإذعان القائم على القوة الناعمة أعلى ارتباطاً بالإذعان القائم على القوة الصلبة .

٢- تم حساب المتوسط الحسابي والمتوسط الوزني والانحراف المعياري لمعرفة ترتيب تواجد القوى الفرعية المكونة للقوة الناعمة والصلبة لدى رؤساء الأقسام وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٣٠) : المتوسط الوزني لمصادر القوة الناعمة والصلبة المتاحة لرؤساء الأقسام

م	نوع القوة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الوزني	الترتيب بالنسبة للقوة المنتمية إليها	الترتيب بالنسبة للقوة بوجه عام	درجة تواجد القوة
١	قوة الخبير الإيجابي	١٥.٧٢٢	٦.٠٠٠	٣.٩٣١	٣	٧	متوسطة تقريبا
٢	الإعجاب الإيجابي	١٥.٢٨٩	٦.٥٨٨	٣.٨٢٢	٥	٩	متوسطة تقريبا
٣	المعلومات المباشرة	١٥.٦٥٠	٥.٥٧٥	٣.٩١٣	٤	٨	متوسطة تقريبا
٤	شرعية الاعتمادية	١٧.١٥٦	٥.٠٧١	٤.٢٨٩	٢	٢	متوسطة
٥	المكافأة الشخصية	١٨.١٠٨	٦.٣٢٤	٤.٥٢٧	١	١	عالية تقريبا
٦	المكافأة للاشخصية	١٦.١٠٨	٦.٠٣٦	٤.٠٢٧	٣	٥	متوسطة
٧	القهر الاشخصي	١٣.١٠٨	٦.٣٣٦	٣.٢٧٧	٦	١١	منخفضة
٨	شرعية التبادلية	١٦.٣٢٥	٤.٠٩٦	٤.٠٨١	٢	٤	متوسطة
٩	شرعية العدالة والمساواة	١٤.٩٥١	٥.٣٣٠	٣.٧٣٨	٥	١٠	متوسطة تقريبا
١٠	القهر الشخصي	١٥.٩٠٣	٥.٩٧٢	٣.٩٧٦	٤	٦	متوسطة تقريبا
١١	الشرعية الرسمية	١٦.٦٥٠	٤.٤١٢	٤.١٦٣	١	٣	متوسطة

يتضح من الجدول السابق أن أعضاء هيئة التدريس يرون امتلاك رؤساء أقسامهم جميع مصادر القوى الناعمة والصلبة بصورة ما بين متوسطة ومتوسطة تقريبا ، باستثناء قوة المكافأة الشخصية التي جاءت بصورة عالية تقريبا ، وقوة القهر اللاشخصي التي جاءت بصورة منخفضة، كما يلاحظ من دراسة ترتيب القوى الفرعية سواء بالنسبة للقوة المنتمية إليها أو القوة بوجه عام أنه يختلف مع عدد من الدراسات مثل : Daniel (٢٠٠٨) ، Raven , Schwarzwald & Koslowsky (١٩٩٨) ، Erchul , et al . (٢٠٠٤) ، Getty , K . & Erchul , W . (٢٠٠٨) ، W . (٢٠٠٩) .

وقد احتلت قوة المكافأة الشخصية المرتبة الأولى بين القوى الناعمة والقوة بوجه خاص ، وبمتوسط وزنى (٤,٥٢٧) ، وهذا يشير إلى إدراك المرؤوسين أن رئيسهم فى العمل قادر على إشعارهم بأهمية ما يقومون به ، وتفجير طاقاتهم لصالح العمل ، كما أن لديهم قنوات بقدرته على حل مشاكلهم في أجواء التفاهم والانسجام ، وإقامة علاقات طيبة مع زملائه واحترامه لشخصياتهم رغم الاختلاف والتباين في وجهات النظر دون أن يضر بمصلحة العمل ، وربما يرجع الباحث ذلك إلى تقارب الأعمار والدرجات العلمية والخبرات بين الرؤساء والمرؤوسين ، مما قد يخلق جوا من التفاهم والصداقة وتقارب وجهات النظر واللجوء إلى المكافأة الشخصية لتسيير الأعمال فى ظل الأعباء الكثيرة وقلة أعضاء هيئة التدريس بالأقسام .

أما قوة شرعية الاعتمادية فجاءت فى المرتبة الثانية بين القوة الناعمة والقوة بوجه عام، وبمتوسط وزنى (٤,١٦٣) ، وقد يرجع ذلك إلى أنه على الرغم من كثرة الأعباء الملقاة على عاتق رئيس القسم ، وقلة أعضاء هيئة التدريس وإيمان أعضاء هيئة التدريس بأن رئيس العمل حتى لو كان خبيرا فهو فى حاجة إلى المساعدة والتعاون من المرؤوسين ، إلا أن غالبية رؤساء الأقسام يظهرون ويدركون ذلك بصورة متوسطة ، فعلى الرغم من أهمية تفويض الصلاحيات والسلطات للمرؤوسين . وفق ما أكدت ما أكدت عليه الدراسات . إلا أن غالبية رؤساء الأقسام يتجهون إلى المركزية فى إدارتهم . بينما جاءت قوة الشرعية الرسمية فى المرتبة الأولى بين القوة الصلبة والثالثة بالنسبة للقوة بوجه عام وبمتوسط وزنى (٤,١٦٣) أى بصورة متوسطة وقد يشير ذلك . وفق استجابات المرؤوسين . إلى أنه على الرغم من إدراك المرؤوسين بأن رئيسهم فى العمل يمتلك الحق والشرعية فى أن يطلب منهم التعامل مع الأمور بالطريقة التى يحددها كما يرون أن لديهم التزام للعمل وفق ما يراه مع الالتزام بتعليماته ، إلا أن رؤساء الأقسام لا يستخدمون سلطاتهم ، ولا يظهرون للمرؤوسين ذلك ، وربما يرجع ذلك إلى طبيعة العمل الجامعى الذى لا يتطلب التعنت فى التعاملات فضلا عن أن قلة أعداد هيئة التدريس قد يخلق فرصا للتقارب والود والانسجام والتفاهم وتوطيد العلاقات الشخصية بينهم .

وقد جاءت شرعية التبادلية فى المرتبة الثانية بين القوة الصلبة ، والرابعة بالنسبة للقوة بوجه عام ، وبمتوسط وزنى (٤,٠٨١) أى بصورة متوسطة ، وقد يرجع ذلك إلى قناعة المرؤوسين الشخصية إلى حد ما بأنهم ملزمين بالامتثال

والاستجابة لرؤساء أقسامهم نظراً لبعض الخدمات والتسهيلات التى قدموها لهم فى الماضى .

أما قوة المكافأة اللاشخصية فقد جاءت فى المرتبة الثالثة بين القوة الصلبة والخامسة بالنسبة للقوة بوجه عام ، وبمتوسط وزنى (٤,٠٢٧) أى بصورة متوسطة حيث يدرك المرؤوسون أن رئيس القسم يمتلك بصورة عالية تقريبا القدرة على مساعدتهم فى الترقية ، إلا أنه يمتلك القدرة بصورة متوسطة إلى حد ما على مساعدتهم فى مصالحهم الخاصة أو زيادة مكافأتهم فى حالة تقديره الجيد لأعمالهم من أجل المضى قدما للأمام .

إلا أن الباحث يرى أنه من المفترض أن رئيس القسم يمتلك قوة المكافأة الشخصية بصورة عالية جدا ، حيث يمتلك التحكم فى الأجر الإضافى ومكافآت أعضاء هيئة التدريس المرتبطة بجودة الأداء فى ضوء ربط زيادات دخل أعضاء هيئة التدريس بجودة الأداء ، فضلا عن أن الجامعة والكلية والقسم تحدد تقييم مجمل نشاط المتقدم للترقية ، والتى تحدد بواقع ٣٠ نقطة لدرجة أستاذ مساعد و ٢٠ نقطة لدرجة أستاذ ، إلا أن عدم إدراك المرؤوسين لهذه القوة قد يرجع إلى عدم إظهار أو تمسك رئيس القسم لها ، أو أن هذه الصلاحيات قد يتحكم فيها العميد أو رئيس الجامعة ، أو أنها تتم بصورة روتينية ، أو تتم وفقا للعلاقات الشخصية أو قوة ونفوذ عضو هيئة التدريس داخل القسم أو الكلية أو الجامعة .

وقد جاءت قوتا القهر الشخصى والقهر اللاشخصى تحتل المرتبتين الرابعة والسادسة بين القوة الصلبة ، وكذلك السادسة والأخيرة بالنسبة للقوة بوجه عام على الترتيب ، وبمتوسط وزنى (٣,٩٧٦ ، ٣,٢٧٧) أى بصورة متوسطة تقريبا ومنخفضة على الترتيب ، وقد يرجع ذلك . وفق استجابات العينة . إلى أن رئيس القسم قد يمتلك القدرة بصورة عالية تقريبا على أن يكون فاطر المشاعر ومثبط للهمة إذا لم يؤدوا أعمالهم على النحو المطلوب ، إلا أنه فى المقابل فإن قدرته على تكليفهم بمهام غير مرغوبة لديهم ، أو صنع أشياء بغیضة لهم ، أو جعل الأمر أكثر صعوبة بالنسبة لهم فى الحصول على الترقية أو مكافأة جاءت بصورة منخفضة ، كما أن كراهيته لهم قد لا تسبب لهم القلق والإزعاج .

ويرى الباحث أن رئيس القسم قد يمتلك نوعاً ما القدرة على جعل أمر الحصول على المكافأة أو الترقية أمراً بالغ الصعوبة فى حالة عدم تأدية الأعمال على النحو المطلوب ، إلا أن رؤساء الأقسام لا يقومون بفعل ذلك ، وذلك ربما نظرا لأنهم يدركون أن أسلوب القهر بنوعيه لا يصلح مع أعضاء هيئة التدريس كما أن قوة القهر بدأت تنخفض من خلال إجراءات الشكاوى والتظلمات والتثبيت فى العمل ، وأن العديد من المرؤوسين . وخاصة أعضاء هيئة التدريس . لا يرغبون فى التماثل مع السلطة الاستبدادية ، فضلا عن عدم رغبة رؤساء الأقسام فى تكوين عداوات مع مرؤوسيههم تزيد من أعبائهم .

أما بالنسبة لقوى الخبير الإيجابى ، والمعلومات المباشرة ، والإعجاب الإيجابى فقد جاءت فى المراتب الثالثة والرابعة والخامسة بين القوة الناعمة ، والسابعة والثامنة والعاشرة بالنسبة للقوة بوجه ، وبمتوسطات وزنية (٣,٩٣١ ، ٣,٩١٣) على الترتيب ، مع ملاحظة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ، ويرى

الباحث ارتباط هذه القوة ببعضها البعض ، فوجود قوة الخبير بصورة أقرب إلى متوسطة ترتب عليه وجود قوة المعلومات المباشرة والإعجاب الإيجابي بنفس الدرجة تقريبا ، فإدراك المرؤوسين أن رئيس القسم ليس بالخبرة أو الشخصية المؤثرة في سلوكياتهم نتيجة لأنه لا يمتلك الطرق الفضلى للتعامل مع المواقف بصورة عالية ، كما أن خبراته المتوسطة لا تؤهله ليعرف أكثر من مرؤوسيه في التعامل مع مواقف محددة أو تقديم أفضل التوجيهات .

وقد أدى ذلك إلا انخفاض قوة المعلومات المباشرة ، وإن كان يسيطر عليها إلا أن العينة ترى أنه ليس لديه المعلومات المباشرة التي تزيد من قدرته على إقناعهم بضرورة التغيير بمجرد لفت نظرهم لذلك ، أو تقديم مبررات مقنعة لتغيير كيفية معالجتهم للمواقف والمشكلات وبناء الأسس التي يبنى عليها طلبهم للتغيير بدقة وعناية .

وكذلك أدى ذلك إلى انخفاض قوة الإعجاب الإيجابي في كثير من بنودها ، فهم يرون أنه لا يمتلك القدرة على احترامه العلمي والإداري بصورة كافية ، كما أنهم لا يرون أنه شخص يختلف عنهم كثيرا حتى يتم تقليده والتماثل مع سلوكياته ، وإن كانوا يرون أنه يؤمن بصورة عالية تقريبا أنهم جميعا جزء من فريق العمل نفسه على حد سواء ويجب أن تتفق وجهات نظرهم على الأشياء (وهذا يتفق مع درجات قوة الاعتمادية والشرعية الرسمية) .

وقد يرجع الباحث ذلك إلى حادثة بعض رؤساء الأقسام ، وقلة الدورات التدريبية ، وعدم وجود معايير واضحة لاختيارهم ، وقلة أعضاء هيئة التدريس وقلة الاحتكاك العلمي والإداري ، وانخفاض تمويل المؤتمرات والندوات المحلية والدولية والأبحاث البينية والتشاركية داخل القسم وخارجه .

ثانيا : للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي نصه " ما الإستراتيجيات المتبعة في توظيف مصادر القوة الناعمة والصلبة لدى رؤساء الأقسام بكمليات بجامعة جنوب الوادي ؟ " تم اتباع الأتي :

١- تم حساب المتوسط النسبي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ودلالاتها باستخدام برنامج SPSS للتعرف على درجة إستراتيجيات توظيف رئيس القسم للقوة الناعمة والصلبة بوجه عام ، والفروق بينهما :

جدول (٣١) المتوسط الوزني ودلالة الفروق بين متوسطات إستراتيجيات توظيف مصادر القوة الناعمة والصلبة المتاحة لرؤساء الأقسام

م	نوع القوة	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدالة	ترتيب القوة	درجة توظيف القوة
١	الناعمة	٣.٩١٣	١.٤٦١	٢.٢٣٩	٠.٠١	١	متوسطة تقريبا
٢	الصلبة	٣.٥٥١	١.٣٤٥			٢	متوسطة تقريبا

يتضح من الجدول السابق أن إستراتيجيات توظيف مصادر القوة الناعمة والصلبة جاءت أقل من المتوسط (متوسطة تقريبا) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، كما جاءت القوة الناعمة في المركز الأول ، بينما جاءت القوة الصلبة في المركز الثاني ، مع وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) لصالح القوة الناعمة ، وهذا يرجع هذا بوجه عام إلى عدم امتلاك رؤساء الأقسام

لنوعى القوة بصورة كافية ، حيث جاء امتلاكهم لهذه القوة بصورة متوسطة تقريبا (كما فى جدول ٢٩ ، ٣٠) .

٢- تم حساب المتوسط الحسابى والمتوسط الوزنى والانحراف المعيارى لمعرفة ترتيب إستراتيجيات توظيف القوى الفرعية للقوة الناعمة والصلبة لدى رؤساء الأقسام ، وهو ما يوضحه الجدول التالى :

جدول (٣٢) : المتوسط الوزنى لإستراتيجيات توظيف مصادر القوة الناعمة والصلبة المتاحة لرؤساء الأقسام

م	نوع القوة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	المتوسط الوزنى	الترتيب بالنسبة للقوة المنتمية إليها	الترتيب بالنسبة للقوة بوجه عام	درجة توظيف القوة
١	قوة الخبر الإيجابى	٣٤.٠٤٥	١٤.٤٦١	٣.٧٨٣	٣	٥	متوسطة تقريبا
٢	الإعجاب الإيجابى	٣٤.٢٠٤	١٥.٤٣٣	٣.٨١٢	١	٢	متوسطة تقريبا
٣	المعلومات المباشرة	٢٩.٩٨٨	١١.١٢١	٣.٧٤٩	٤	٦	متوسطة تقريبا
٤	شرعية الاعتمادية	٢٦.٥١٨	٩.٦٤٠	٣.٧٨٩	٢	٣	متوسطة تقريبا
٥	المكافأة الشخصية	٢٤.٦٨٩	٨.١٦٩	٣.٥٢٧	٥	٨	متوسطة تقريبا
٦	المكافأة للشخصية	٢١.٠٨٤	١٠.٥٣٢	٤.٢١٧	١	١	متوسطة
٧	القهر الشخصى	١٨.٩٢٧	٩.٩٦٣	٣.١٥٥	٦	١١	منخفضة
٨	شرعية التبادلية	٢٨.٢٢٨	١١.٣١٧	٣.٤٠٤	٤	٩	منخفضة
٩	شرعية العدالة والمساواة	٢٤.٧٨٣	٨.٠٩٤	٣.٥٤٠	٣	٧	متوسطة تقريبا
١٠	القهر الشخصى	١٩.٢٧٧	١٠.٢٧٣	٣.٢١٣	٥	١٠	منخفضة
١١	الشرعية الرسمية	٣٧.٨٦٧	١٥.١٦٣	٣.٧٨٧	٢	٤	متوسطة تقريبا

يتضح من الجدول السابق أن توظيف رؤساء الأقسام لجميع مصادر القوى الناعمة والصلبة جاءت جميعها أقل من المتوسط (متوسطة تقريبا) ، باستثناء قوة المكافأة للشخصية التى جاءت بصورة متوسطة ، وكذلك جاءت قوى القهر للشخصى والقهر الشخصى وشرعية التبادلية بصورة منخفضة. وقد جاءت قوة المكافأة للشخصية فى المرتبة الأولى بين القوة الصلبة والقوة بوجه عام ، وبمتوسط وزنى (٤.٢١٧) أى بصورة متوسطة ، وقد يرجع ذلك إلى إدراك المرؤسين لامتلاك رئيس القسم لهذه القوة بصورة متوسطة ، حيث ترى العينة أنه يساعدهم فى : الحصول على الترقية بدرجة عالية إن كانت أعمالهم تستحق ذلك ، كما أنه على الرغم من أنه يظهر بدرجة عالية تقريبا أن تقديره الجيد لأعمالهم أو انجازاتهم سيؤدى إلى مكافأتهم وتحقيق مكاسب أخرى (الترشيح لدورات تدريبية ، أو المشاركة فى تدريبات وندوات ، المساعدة فى الترقية ...) ، إلا أن العينة ترى أن مساعدته لهم فى تحقيق مصالحهم أو مكافأته لمن يمثلون لأوامره مقارنة بغيرهم أقل من المتوسط . ويرى الباحث أن رؤساء الأقسام قد يحققون مكاسب للمتميزين أو من يمثلون لأوامرهم وتمييزهم عن غيرهم نظرا لامتلاكهم لهذه القوة ، إلا أن رؤساء الأقسام لا يوظفون هذه القوة ، فلا ترى العينة أن هناك تمييزا بينهم فى الأجر الإضافى أو مكافآت أعضاء هيئة التدريس المرتبطة بجودة الأداء ، أو تقييم نشاط المتقدم للترقية تمييزا مرتبطا بالأداء ، حيث تتم هذه الأعمال فى الغالب بصورة روتينية ، ربما خوفا من كسب رؤساء الأقسام لعداءات أعضاء هيئة التدريس ، أو تجنباً لكثرة الشكاوى والتظلمات .

وعلى الرغم من احتلال قوة الإعجاب الإيجابي المرتبة الأولى بين القوة الناعمة ، والثانية بالنسبة للقوة بوجه عام ، إلا أنها جاءت بمتوسط وزنى (٣.٨١٢) أى بصورة أقل من المتوسط نسبيا ، وهذا راجع إلى أن المرؤوسين قد يعجبون ببناء رؤساء الأقسام لعلاقاتهم معهم بطريقة ودودة ومفتوحة وصريحة والتزامهم الصدق والشفافية والثقة أثناء تعاملهم معهم ، وتعاملهم بالمثل أثناء مشاركتهم فى بعض الأنشطة ، إلا أنهم فى المقابل لا يرون أنهم يعجبون بأفكارهم وتصرفاتهم بالصورة الكافية ، كما أنه لا يرون فيهم الشخص الملتزم بأعماله حتى يؤثر فيهم ويعودهم على ذلك ، فضلا عن أنه يحرص على استخدام إستراتيجيات أسلوب الفريق بصورة متوسطة على الرغم من إيمانه بأهمية ذلك (كما جاء فى المقياس السابق) ، ومن ثم فهم يرون أنه شخصية عادية لا تصل إلى التأثير فيهم حتى يجب تقليده والتماثل معه ، ومن ثم لا يمثل نموذجا مثاليا للقائد الناجح التى يجب أن تكون شخصيتهم وتصرفاتهم مثله تماما .

أما بالنسبة لقوة شرعية الاعتمادية فقد جاءت فى المرتبة الثانية بين القوة الناعمة ، والثالثة بالنسبة للقوة بوجه عام ، وبمتوسط وزنى (٣.٧٨٩) أى بصورة أقل من المتوسط نسبيا ، وهذا راجع إلى أن رؤساء الأقسام على الرغم من أهمية هذه القوة فى إنجاز الأعمال وتسهيلها ، وقلة أعضاء هيئة التدريس ، وكثرة الأعباء الملقة على عاتق رئيس القسم (فهو يشرف على الشؤون العلمية والإدارية والمالية فى القسم فى حدود السياسة التى يرسمها مجلس الكلية ومجلس القسم وفقا لأحكام القوانين واللوائح والقرارات المعمول بها ، ويتولى بصفة خاصة العديد من المهام ، منها: اقتراح توزيع المحاضرات والدروس والأعمال الجامعية على أعضاء هيئة التدريس ، واقتراح خطة الدراسات العليا والبحوث ومتابعة تنفيذ قرارات وسياسة مجلس القسم والكلية ، وحفظ النظام والإشراف على العاملين ، وإعداد تقرير فى نهاية كل عام عن شئون القسم العلمية والتعليمية والإدارية والمالية ، والإشراف على المؤتمر العلمى للقسم وتحقيق الجودة ..) ، وإيمان أعضاء هيئة التدريس بأن رئيس العمل حتى لو كان خبيرا فهو فى حاجة إلى المساعدة والتعاون من المرؤوسين ، إلا أن رؤساء الأقسام لا يشعرون أعضاء هيئة التدريس بدرجة عالية بأن نجاح العمل متوقف عليهم ، ولا يحثوهم على التعاون بصورة كافية ، ولا يتصرفون بالدرجة التى توضح أنهم فى حاجة حقيقية لتعاونهم لأداء وظائفهم بنجاح ، فضلا عن انخفاض حرص غالبية رؤساء الأقسام على : توفير بديل يقوم بالأعمال فى حالة غيابهم ، أو مشاركة ذوى الاختصاص فى اتخاذ القرارات ، أو تفويض سلطاتهم لمرؤوسيه ، أو إشعار المرؤوسين بأهمية قراراتهم ، وهذا ناتج إلى اتجاه غالبية القيادة إلى المركزية فى إدارة الأعمال .

بينما جاءت قوة الشرعية الرسمية فى المرتبة الثانية بين القوة الصلبة والرابعة بالنسبة للقوة بوجه عام ، وبمتوسط وزنى (٣.٧٨٧) أى بصورة أقل من

المتوسط نسبياً ، حيث ترى العينة أنه على الرغم من أنه يستخدم موقعه التنظيمي للتأثير على الآخرين بصورة عالية تقريبا ، إلا أنه في المقابل لا يصبغ معظم قراراته بالصبغة الرسمية ، أو يدعمها من السلطات العليا لضمان الجدية والمحاسبية ، فضلا عن أنه لا يوضح سلطاته ومسئوليته لمرؤوسيه ، ولا يظهر أنه أكثر قوة وشرعية منهم ، ويستخدم منصبه بصورة متوسطة تقريبا في الإبقاء على الضبط المؤسسي ، ويستغل سلطاته - إلى حد ما - في تغيير إجراءات العمل وفق ما يراه ، ويلجأ إلى اتخاذ القرار في حالة تعارض الآراء ويقره رسميا ولكن بدرجة متوسطة ، فضلا عن قلة المتابعة لتنفيذ الأعمال حيث أنه لا يحرص نسبيا على أن تتعامل مع المواقف وفق الطريقة التي تم تحديدها .

ويرى الباحث أن امتلاك رؤساء الأقسام لقوة الخبير والإعجاب الإيجابي والمعلومات المباشرة بدرجة متوسطة أو أقل من متوسطة ، وكذلك بالنسبة لإستراتيجيات توظيف هذه القوة قد ساهم في حصول إستراتيجيات توظيف الشرعية الرسمية على هذه الدرجة المتوسطة أو المنخفضة في مختلف بنودها ومن ثم فإنه على الرغم من رؤية العينة أنه يستخدم موقعه التنظيمي للتأثير على الآخرين بصورة عالية تقريبا إلا أنه يشير غياب هذه القوى السابقة إلى أن هذا التأثير ربما لا يكون غالبا في صالح تطوير الأعمال .

أما قوة الخبير الإيجابي فقد جاءت في المرتبة الثالثة بين القوة الناعمة والخامسة بالنسبة للقوة بوجه عام ، وبمتوسط وزنى (٣,٧٨٣) أى بصورة أقل من المتوسط ، وكذلك أقل من امتلاكهم لهذه القوة ، فترى العينة أنه فقط يتخذ القرارات التي تتفق مع الأعراف الجامعية بصورة أعلى من المتوسط وعالية تقريبا ، إلا أنه في المقابل يقدم نوعا ما : معلومات مرتبطة بمعالجة المشكلات والمواقف أكثر مما يعرفه المرؤوسين ، أو يناقش موضوعات حديثة تتماشى مع متطلبات الجودة والاعتماد ، أو يقدم الخبرات المهنية التي يحتاجونها في إنجاز الأعمال ، ويساعدهم بتوجيهاته في إنجاز أبحاثهم العلمية ، أو يتواصل معهم بطريقة تبرهن على امتلاكه خبرة متقدمة في إدارة الأعمال ، أو يقدم الطريقة الفضلى للتعامل مع المواقف ، أو ينظم العمل بطريقة تساهم في تحقيق أهداف المؤسسة ، فضلا عن استخدامه تقنية "كيف تعرف بنفسك" عند مواجهتهم مشكلة صعبة يسعون لحلها بصورة متوسط أيضا .

وقد يرجع الباحث حصول توظيف هذه القوة بدرجة متوسطة إلى أن امتلاك رؤساء الأقسام لهذه القوة أيضا جاء بصورة متوسطة ، وهذا قد يرجع إلى قلة الدورات التدريبية ، وعدم الاهتمام بحصول المرشحين لرؤساء الأقسام على دورات في إدارة المؤسسات والأعمال قبل تعيينهم ، وأن غالبيتهم لم يحصل على دورات وتدريبات كافية في مجال الجودة والاعتماد ، أو كان عضوا في اللجان المرتبطة بذلك على مستوى الجامعة .

وقد حصلت قوة المعلومات المباشرة على المرتبة الرابعة بين القوة الناعمة والسادسة بالنسبة للقوة بوجه عام ، وبمتوسط وزنى (٣.٧٤٩) أى بصورة أقل من المتوسط ، وهذا راجع من وجهة نظر العينة إلى امتلاكهم لهذه القوة بدرجة متوسطة تقريبا ، وكذلك إلى أنه على الرغم من توفيره المكاتبات والمعلومات التى تساهم فى إنجاز الأعمال بصورة عالية تقريبا ، إلا أنه فى المقابل يوظف بصورة متوسطة : تبرير أهمية التغيير الذى يتطلع إليه بعقلانية ، أو استخدام الحجة والإقناع فى الدفاع عن وجهة نظره ، فضلا عن أنه يستخدم استراتيجيات أخرى بصورة منخفضة مثل : قيادته حملة مبررة للتغيير وفق متطلبات الجودة والاعتماد ، أو استخدامه تبريرات قوية لتغيير معالجتهم للمواقف والمشكلات ، أو تعزيز توجيحاته بالمستندات والأبحاث ، أو إخبار المرؤوسين بعقلانية أهمية الأنشطة التى يقترحها مقارنة بالأنشطة التى يمارسونها .

ويؤكد الباحث فى هذا الجانب أيضاً أن امتلاك رؤساء الأقسام لقوة الخبر الإيجابى والإعجاب الإيجابى بدرجة متوسطة أو أقل من متوسطة ، وكذلك حصول عبارة "يعزز توجيحاته بالمستندات والأبحاث المرتبطة بالموضوع " على نفس الدرجة ، يشير إلى أن المكاتبات والمعلومات التى يوفرها بصورة عالية تقريبا لتساهم فى إنجاز الأعمال يكون أغلبها خاص بالأعمال والتكليفات الروتينية المرتبطة بتأدية الأعمال العادية بالقسم .

أما قوة العدالة والمساواة فإنه على من أنها جاءت فى المرتبة الثالثة بين القوة الصلبة ، والسابعة بالنسبة للقوة بوجه عام ، إلا أنها جاءت بمتوسط وزنى (٣.٥٤٠) أى بصورة أقل من المتوسط ، حيث يرجع ذلك إلى تطبيقه لمعظم الاستراتيجيات المتضمنة بهذه القوة بصورة متوسطة ، مثل : انتقاده بعنف اتكالية شخص ما على آخر فى إنجاز أعماله ، وتقديره لكل فرد على حسب أعماله وإنجازاته ، أو توزيع الأعمال على المرؤوسين بعدالة وشفافية . كما أن هناك استراتيجيات أخرى جاءت بصورة منخفضة ، مثل : تطبيق مبدأ أنه من العدالة من أفسد شيئا فعليه إصلاحه ، أو لفت نظر المرؤوسين إلى أن ارتكابهم لبعض الأخطاء فى الماضى يلزمهم بإصلاحها ، وإلزامهم بإنجاز الأعمال التى لم يفعلوها سابقا على ما يرام .

وهذا قد يشير إلى تركيز رؤساء الأقسام على إنجاز الأعمال بغض النظر عما يقوم بإنجازها ، فيتحمل البعض أعباء كثيرة مقارنة بالآخرين ، كما أنه . كما اتضح أنفا . أن المكافآت المستحقة للجميع تتم بصورة روتينية ، فضلا عن أن توزيع بعض الأعمال قد لا يتضمن عدالة وشفافية (مثل : حضور ورش عمل أو تدريبات أو دورات ...) لأنه قد تتدخل فيه عوامل أخرى تؤثر على توظيف قوة العدالة والمساواة .

أما قوة المكافأة الشخصية فقد جاءت فى المرتبة الخامسة بين القوة الصلبة والثامنة بالنسبة للقوة بوجه عام ، إلا أنها جاءت بمتوسط وزنى (٣.٥٢٧) أى

بصورة أقل من المتوسط ، على الرغم من امتلاك رؤساء الأقسام لها بدرجة عالية تقريبا ، فعلى الرغم من أن هناك إستراتيجيات يحرصون على تطبيقها بصورة عالية تقريبا ، مثل : تقرب رئيس القسم للمرؤوسين والاهتمام الكبير بهم فى حالة استحسانه لشخصياتهم وتصرفاتهم وتأديتهم أعمالهم على النحو المطلوب أو مدحهم والثناء عليهم عند إتياعهم تعليماته ، إلا أن هناك استراتيجيات أخرى ينقصهم تطبيقها بصورة عالية ، حيث جاءت بصورة متوسطة تقريبا (مثل: امتداحه المرؤوسين المتميزين فى الاجتماعات والمواقف ليكون قدوة للآخرين ، أو إشعار من يؤدون أعمالهم على النحو المطلوب بأنهم أكثر قيمة وتقدير أمام الآخرين ، أو تقدير المرؤوسين الذين فاقوا التوقعات فى أداء مهامهم علانية) أو جاءت بصورة منخفضة (مثل : إظهاره بوضوح أن استحسانه لأفعال المرؤوسين أمر فى غاية الأهمية له أولا ولهم ثانية) .

بينما جاءت قوة التبادلية فى المرتبة الخامسة بين القوة الصلبة ، والتسعة بالنسبة للقوة بوجه عام ، إلا أنها جاءت بمتوسط وزنى (٣,٤٠٤) أى بصورة منخفضة تقريبا ، ويرجع ذلك إلى أن معظم الاستجابات على بنودها جاءت بصورة أقل من المتوسط (مثل : التلميح للمرؤوسين بالتقرب إليهم إذا غيروا وجهة نظرهم وفق ما يراه ، إشعار المرؤوسين بطريقة أو بأخرى أنهم سيحتاجون إليه ، أو الوعد بأشياء مقابل تأديتهم بعض الخدمات له) ، أو بصورة منخفضة (التنويه بما قدمه لك من خدمات ، تلبية العديد من الطلبات للامتثال له فى المقابل ، التنويه بأنه سيصبح صديقا لمن يصوت وفقا لرأيه) ، إلا أن هناك عبارة واحدة جاءت بصورة أعلى من متوسط وهى (يقدم خدمات لبعض أصحاب النفوذ ليضمن ولائهم) .

وأخيراً جاء فى المرتبتين العاشرة والحادية عشر على الترتيب قوتى القهر الشخصى والقهر اللاشخصى ، وبمتوسطات وزنية (٣,٢١٣ ، ٣,١٥٥) أى بصورة منخفضة ، وقد يرجع ذلك إلى عدم صلاحية هذه القوة بالنسبة للعمل الجامعى فى ظل الحرية الأكاديمية والتظلمات والشكاوى والمكانة الاجتماعية للأستاذ الجامعى ، فيرى المرؤوسون أن معظم الإستراتيجيات المتضمنة فى هاتين القوتين جاءت منخفضة (مثل : التحذير بطريقة أو بأخرى من تجنب كراهيته لهم ، أو التسبب فى المتاعب للمرؤوسين بمجرد استنكاره لهم ، أو التهديد ، أو المعاملة بعنف إذا كان الأداء أقل من المستوى المطلوب ، أو جعل الأمر أكثر صعوبة للحصول على مكافأة وصنع أشياء بغیضة وغير سارة فى حالة مخالفة الأمر ، أو التصرف وكأن المرؤوسين يجب ألا يخالفوا أمره) ، أو أقل من المتوسط (مثل : المعاملة بفتور وبأسلوب غير ودود ومثبط للهمة عند عدم تأدية المهام على النحو المطلوب ، أو اتخاذ مواقف تأديبية فى حالة التمرد ، أو استخدام أساليب مختلفة للضغط فى تنفيذ القرارات (الإلحاح والتذكير) ، وإشعار المرؤوسين بامتلاكه القوة على معاقبتهم ، أو جعل أمر الترقية أكثر صعوبة فى حالة مخالفتهم له) . وهذا يؤكد ميل رؤساء الأقسام لعدم تكوين عداوات مع المرؤوسين .

ثالثا : للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث والذي نصه " ما العلاقة بين مصادر القوة الناعمة والصلبة لدى رؤساء الأقسام بكليات جامعة جنوب الوادي وإستراتيجيات توظيفها ؟" تم إتباع الأتى :

١- استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين مصادر القوة الفرعية وإستراتيجيات توظيفها لدى رؤساء الأقسام باستخدام برنامج SPSS، وهو ما يوضحه الجدول التالى:

جدول (٣٣) معاملات ارتباط بيرسون بين مصادر القوة الناعمة والصلبة وإستراتيجيات توظيفها لدى رؤساء الأقسام

م	مصادر القوة	إستراتيجية توظيف القوة	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
١	قوة الخبير الإيجابي	قوة الخبير الإيجابي	٠.٨٦٢	٠.٠١
٢	الإعجاب الإيجابي	الإعجاب الإيجابي	٠.٨٩٨	٠.٠١
٣	المعلومات المباشرة	المعلومات المباشرة	٠.٨٦٨	٠.٠١
٤	شرعية الاعتمادية	شرعية الاعتمادية	٠.٧٣٩	٠.٠١
٥	المكافأة الشخصية	المكافأة الشخصية	٠.٨٨٦	٠.٠١
٦	المكافأة اللاشخصية	المكافأة اللاشخصية	٠.٦٩٢	٠.٠١
٧	القهر اللاشخصي	القهر اللاشخصي	٠.٧٨١	٠.٠١
٨	شرعية التبادلية	شرعية التبادلية	٠.٦١٥	٠.٠١
٩	شرعية العدالة والمساواة	شرعية العدالة والمساواة	٠.٨١٨	٠.٠١
١٠	القهر الشخصي	القهر الشخصي	٠.٥٣٨	٠.٠١
١١	الشرعية الرسمية	الشرعية الرسمية	٠.٧٤٦	٠.٠١

٢- استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين مصادر القوة الناعمة والصلبة بوجه عام وإستراتيجيات توظيف هذه القوة لدى رؤساء الأقسام باستخدام برنامج SPSS ، وهو ما يوضحه الجدول التالى :

جدول (٣٤) معاملات ارتباط بيرسون بين متوسطات مصادر القوة الناعمة والصلبة

وإستراتيجيات توظيفها لدى رؤساء الأقسام

م	مصادر القوة	إستراتيجية توظيف القوة	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
١	القوة الناعمة	القوة الناعمة	٠.٧٨١	٠.٠١
٢	القوة الصلبة	القوة الصلبة	٠.٩٤١	٠.٠١

ويتضح من الجدولين (٣٣) ، (٣٤) وجود ارتباط دال موجب بين درجة امتلاك المرؤوسين للقوة الصلبة والناعمة بوجه عام ودرجة إستراتيجيات توظيفهم لهذه القوة ، وكذلك بين المصادر الفرعية للقوة والإستراتيجية المقابلة لكل مصدر مما يدل على أن توظيف المرؤوسين للقوة مرتبط بامتلاكهم لها ، إلا أن الباحث يلاحظ من خلال مراجعة المتوسطات النسبية لمصادر القوة وتنفيذها ، أنه على الرغم من وقوع غالبيتها ما بين متوسطة وأقل من متوسطة ومنخفضة (باستثناء قوة المكافأة الشخصية التى تمتلك بصورة عالية تقريبا) إلا أن

امتلاك القوة أكبر نسبياً من درجة توظيفها باستثناء قوة التبادلية ، وهذا يؤكد أنه بالإضافة إلى إنخفاض مصادر القوة الموجودة أصلاً عن المستوى المطلوب إلا أن هناك قصوراً نسبياً في توظيفها ، وخاصة قوة المكافأة الشخصية وهذا يؤكد أن رؤساء الأقسام ما زال ينقصهم بعض المهارات والإستراتيجيات لتوظيف ما يمتلكون من قوة .

رابعاً : للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث والذي نصه " ما واقع الصراعات التنظيمية بأقسام بكليات جامعة جنوب الوادي ؟ " ، تم حساب المتوسط الحسابي والمتوسط الوزني والانحراف المعياري لمعرفة ترتيب مستويات الصراع التنظيمي بهذه الأقسام ، وهو ما يوضحه الجدول التالي :

جدول (٣٥) : المتوسط الوزني لمستويات الصراع التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس ببعض أقسام كليات الجامعة

م	نوع الصراع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الوزني	الترتيب	درجة تواجد الصراع
١	الصراعات الشخصية	٢٣.٧١٠	٦.٥١٩	٢.٩٦٤	٤	منخفضة تقريباً
٢	الصراعات داخل المجموعة الواحدة	٣٠.٣٣٧	٨.٩٤٧	٣.٧٩٢	٢	متوسطة تقريباً
٣	الصراعات بين المجموعات	٣٧.٨٠٧	٧.٣٨٢	٣.٧٨١	٣	متوسطة تقريباً
٤	الصراعات بين الرؤساء والمرؤوسين	٢٠.٣٤٩	٦.٦٩٩	٤.٠٧٠	١	متوسطة
	الاجمالي	١١٢.٢٠٤	٢٢.٧٥٤	٣.٦١٩		متوسطة تقريباً

يتضح من الجدول السابق أن مستويات الصراع التنظيمي جاءت بصورة متوسطة تقريباً ، مما يعني أن مستوى الصراع الموجود كان بصورة مقبولة ، فلم يصل إلى مرحلة التأجج الذي يمكن أن يعوق سير العمل داخل الأقسام العلمية .

وجاء الصراع بين الرؤساء والمرؤوسين في المرتبة الأولى وبمتوسط وزني (٣,٦١٩) ، وفي المرتبة الثانية الصراع داخل المجموعة الواحدة وبمتوسط وزني (٣,٧٩٢) ، والصراعات بين المجموعات في المرتبة الثالثة (٣,٧٨١) ، وأخيراً الصراعات الشخصية في المرتبة الرابعة وبمتوسط وزني (٢,٩٦٤) أي بصورة منخفضة تقريباً .

ويفسر الباحث ما سبق وفقاً لاستجابات العينة ، أن السبب الرئيسي في وجود الصراع بين الرؤساء والمرؤوسين يتجسد نسبياً في بعض الخلافات في العمل وبعض الخلافات الشخصية .

أما أسباب الصراع داخل المجموعة الواحدة فيرجع بصورة أساسية إلى الاختلاف في الآراء بين أعضاء القسم ، وإن كانت هناك أسباب أخرى جاءت بصورة متوسطة شملت : الخلافات حول من سيقوم بالعمل ، الخلافات بين مجموعة داخل القسم ، عدم وصول دعم الأفكار والآراء والانسجام داخل القسم للمستوى المطلوب .

بينما قد ترجع الصراعات بين المجموعات إلى الخلافات النسبية بين أعضاء هيئة التدريس والعاملين سواء الشخصية منها أو المرتبط بالعمل، وبعض الخلافات الشخصية البسيطة بين أعضاء هيئة التدريس في الأقسام المختلفة وضعف المساندة المشتركة بين الأقسام سواء فيما يرتبط بتداول المعلومات في ظل متطلبات الجودة والاعتماد (طريقة التوصيف، خبرات الأقسام، تقارير المقررات، اعتماد المؤسسات والبرامج، المنافسة على الاعتماد ...)

ويلاحظ الباحث أن الصراع بين المجموعات جاء في مرتبة متأخرة نظراً لقلّة الاحتكاك بين هذه الأقسام، وإن كان هذه الاحتكاك أصبح ضرورة في ضوء متطلبات الجودة والاعتماد سواء المؤسسي أو البرنامجي

وأخيراً جاء الصراع الشخصي بصورة منخفضة نظراً لارتباط مهام عضو هيئة التدريس بالمهام التي تؤديها الكلية، وانسجام أهدافه مع أهداف الكلية وحبه للعمل الذي يؤديه، ورضاه عن وظيفته وتوافقها مع ما كان يتمناه عند استلامه العمل، وما يخلقه العمل من تحدى يساعده على تأديته بصورة لائقة وتوظيف مهاراته بالكامل داخل وظيفته، وبيئة العمل المريحة نسبياً مقارنة بالوظائف الأخرى، والمكانة الاجتماعية للأستاذ الجامعي، والحرية التي يتمتعون بها في ممارسة أعمالهم، والبيئة الفيزيائية التي تبعث على الراحة في العمل من حيث المباني الجامعية والمكاتب. وكل ما سبق يؤدي إلى الرضا المهني والوظيفي لأعضاء هيئة التدريس وتقبلهم للعمل، وهذا كله يساهم في انخفاض الصراع الشخصي مهما كانت هناك مشكلات بالعمل.

خامساً : للإجابة عن السؤال الخامس " ما الأساليب المتبعة من قبل رؤساء الأقسام بكلّيات جامعة جنوب الوادي في إدارة الصراع التنظيمي؟"، تم حساب المتوسط الحسابي والمتوسط الوزني والانحراف المعياري لمعرفة ترتيب أساليب إدارة الصراع المتبعة من قبل رؤساء الأقسام العلمية، وهو ما يوضحه الجدول التالي :

جدول (٣٦) : المتوسط الوزني لأساليب إدارة الصراع التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس ببعض أقسام كليات الجامعة

م	أسلوب إدارة الصراع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الوزني	الترتيب	درجة تواجدها في الصراع
١	التكامل	٥٣.٣١٣	١٩.٢٣٠	٤.١٠١	١	متوسطة
٢	السيطرة والإجبار	٣٣.٠٨٤	١٤.٢٣١	٣.٣٠٨	٥	متوسطة تقريباً
٣	التهدئة والتسوية	٣٩.٧٥٩	١٢.٣٣٨	٣.٩٧٦	٢	متوسطة تقريباً
٤	التجنب	٣٦.٦٩٨	٧.٩٥٢	٣.٦٧٠	٤	متوسطة تقريباً
٥	الاسترضاء	٣٥.٥٣٠	٧.٨١٨	٣.٩٤٨	٣	متوسطة تقريباً
	الإجمالي	١٩٨.٣٨٥	٤٨.٦٣٣	٣.٨١٥		متوسطة تقريباً

بدراسة الجدول السابق يتضح أن معظم الأساليب المستخدمة جاءت بصورة متوسطة تقريباً، وقد احتل أسلوب التكامل المرتبة الأولى بمتوسط وزني (٤.١٠١) ويليه على التوالي أساليب : والتهدئة والتسوية (٣.٩٧٦)، والاسترضاء (٣.٩٤٨) والتجنب (٣.٦٧٠)، والسيطرة والإجبار (٣.٣٠٨)، وهذا يشير إلى اختلاف نتائج

هذه الدراسة مع بعض الدراسات مثل دراسات : العبابنة (١٩٩٦) ، Dee , et al . (٢٠٠٤) ، وعاطف أبو غالى ونادرة بسيسو (٢٠٠٩) ، واتفاقها مع دراسة Rahim (٢٠٠١) ، ودراسة سلطان الشهري ، ودراسة Chaudhry (٢٠٠٨) ، ودراسة إبراهيم عيسى (٢٠٠٩) فى حصول أسلوب التكامل على المرتبة الأولى ، وكذلك اتفاقها مع دراسة سلطان الشهري فى حصول أسلوب السيطرة والإجبار على المرتبة الأخيرة .

ويفسر الباحث النتائج السابقة التى تشير إلى ميل رؤساء الأقسام لاستخدام أسلوب التكامل والتهدة والتسوية والاسترضاء أكثر من أسلوبى التجنب والسيطرة والإجبار إلى أنهم يشجعون بصورة عالية تقريبا فكرة أن الجميع فى قارب واحد ، واستخدام طريقة (خد وهات) للتوصل إلى حل يرضى جميع الأطراف ، واستمالة الأطراف المتصارعة لتهدة الصراع حتى يتم حله .

كما أن هناك إستراتيجيات يستخدمونها ولكن بصورة متوسطة مثل : تشجيع روح الفريق ، والوصول لحل وسط ، ومشاركة العاملين فى وضع الخطط والبرامج اللازمة لمواجهة الصراع ، وتخفيف مشاعر الغضب لدى الأطراف المتصارعة ، ودمج الأفكار للوصول لقرارات مشتركة ، وتقريب وجهات النظر ، والتشجيع على التعاون وتبادل المعلومات ، وحث الأطراف المتصارعة على تقديم تنازلات ، ومجاملة جميع الأطراف ، ومساعدة الأطراف المتصارعة على تحقيق رغباتهم فى ضوء الإمكانيات والقوانين المتاحة ، واسترضاء أصحاب النفوذ والحصول على مساعدة الآخرين للوصول إلى حل ، والتعرف على مشاكل المرؤوسين وحلها فور وقوعها ، والتعاون فى فهم المشكلات قبل حلها ، وتوضيح المكسب والخسارة بين الأطراف المتصارعة ، ومناقشة الأفكار بأسلوب علمى واسترضاء الأفراد الذين يقع عليهم الضرر ، ودراسة أسباب الصراع بالتعاون معهم ، وتنظيم الاجتماعات للأطراف المتصارعة ، وتشجيع الاتصالات الأفقية والرأسية ، وتقديم تنازلات ليعود الآخرين على ذلك ، وإبراز المصالح والأضرار المشتركة بين المتصارعين ، وتهيئ المناخ المناسب لتكامل الأدوار ، ويقلل من نقاط الاختلاف بين المرؤوسين ، ويشجع الأطراف المتصارعة على تبادل وجهات النظر .

ويدل ما سبق على أنه بالرغم من أهمية هذه الأساليب فى إدارة الصراع ، إلا أن أعضاء هيئة التدريس ما زالوا يمتلكون معظم المهارات والإستراتيجيات المرتبطة بها بصورة متوسطة نسبيا ، وهذا ناتج عن قلة الدورات التدريبية المرتبطة بإدارة الصراع وإدارة فرق العمل والتواصل الفعال وغيرها من الدورات المرتبطة بالصراع وأساليب إدارته .

وعلى الجانب الآخر ، يتضح احتلال أسلوب التجنب ، والسيطرة والإجبار للمرتبتين الأخيرتين ، وهذا يدل على هناك قناعات لدى رؤساء الأقسام إلى حد ما بأن هذه الأساليب تخلق لديهم متاعب فى إدارة الأقسام فى ظل الأعباء الملقة

على عاتق أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام ، فلا مجال لخلق مزيد من المعاناة والشكاوى والتظلمات داخل العمل .

فقد أكدت استجابات المرؤوسين أنهم يستخدم بصورة عالية نسبياً إستراتيجيات : منع الخروج عن جدول الاجتماعات فى حالة نشوء صراعات وتجنب المناقشات المفتوحة مع المرؤوسين ، والقيام بدور حمامة السلام فى مواجهة الصراعات ، وتجنب حدوث أى صراع مع أصحاب النفوذ ، والتحجج بتأجيل قضايا الصراع بحجة الانتظار حتى يتوفر وقت لحلها ، وتجنب النقاشات التى تؤدى إلى الجدل والاختلاف .

إلا أنهم فى المقابل لا يفرضون رأيهم لإجبار الآخرين على تقديم تنازلات ولا يعتمدون أسلوب القمع والشدة حيال موضوعات الصراع ، ولا يفرضون الحلول الكفيلة لحل الصراعات بالقوة ، ولا يبرزون أن أفضل وسيلة لحل الصراع تجنبها فضلاً عن حصولهم على درجات ما بين متوسطة ومتوسطة تقريبا فى باقى البنود الخاصة ببعدى السيطرة والإجبار والتجنب .

وبناءً على ما سبق ، فإن انخفاض درجة أسلوبى التجنب والسيطرة والإجبار يكون فى صالح العمل نسبياً ، حيث أنهما يرتبطان إيجابياً مع الصراع الهدام (Song , 2006) والإرهاق والتوتر النفسى (Dijkstra, 2009) ، وعكسياً مع المناخ التنظيمى الإيجابى (Song , 2006 ؛ سلطان الشهرى ، ٢٠٠٩) وسلوك المواطن (Salami, 2010) ، ومن ثم فإن هذه الأساليب لا تصلح للتعامل مع أعضاء هيئة التدريس لاعتمادها على الإجبار والإكراه وتجسيد كثرة الخلافات مع الزملاء واضطراب العلاقة معهم والتدمير المستمر وقلة الإنتاجية واللامبالاة وكثرة التوترات وسوء التوافق فى مواقف العمل والاعتماد على الانصياع التام وليس التعبير الذاتى والابتكار .

ومن ثم فإنه فى ظل قلة أعضاء هيئة التدريس والانسجام بين الأعضاء وتقارب الأعمار والدرجات العلمية ومكانة عضو هيئة التدريس كان رؤساء الأقسام أميل تقريبا لأساليب التكامل والتهدئة والتسوية والاسترضاء ، والتى ترتبط إيجابياً مع الصراع البناء (Song , 2006) والخبرة (سعيد العبابنة ١٩٩٦) والرضا الوظيفى (عاطف أبو غالى ونادرة بسيسو ، ٢٠٠٩) والكفاءة الذاتية (Ergeneli , 2010) وسلوك المواطن (Salami , 2010) ، إلا أن الباحث يرى أن هذه الأساليب ما زالت فى حاجة إلى المهارات التى ترفع من درجة تطبيقها .

سادساً : للإجابة عن السؤال السادس " ما العلاقة بين الإستراتيجيات المتبعة فى توظيف مصادر القوة الناعمة والصلبة لدى رؤساء الأقسام بكليات جامعة جنوب الوادى ومستوى الصراع التنظيمى لدى أعضاء هيئة التدريس بهذه الأقسام ؟ " تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين مصادر القوة الفرعية ومستوى الصراع التنظيمى باستخدام برنامج SPSS ، وهو ما يوضحه الجدول التالى:

جدول (٣٧) معاملات ارتباط بيرسون بين إستراتيجيات توظيف مصادر القوة الناعمة والصلبة لدى رؤساء الأقسام ومستوى الصراع التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بهذه الأقسام

م	مستوى الصراع	الصراعات الشخصية	الصراعات داخل المجموعة	الصراعات بين المجموعات	الصراع بين الرؤساء والمرؤسين	اجمالي مستويات الصراع
١	قوة الخبير الإيجابي	*.٣٥٠-	**٠.٦٧٦-	**٥.٥٠-	**٠.٢٧٧-	**٠.٦١٢-
٢	الإعجاب الإيجابي	٠.١١٣-	**٠.٥٠٢-	**٠.٤١٤-	**٠.٤٤٨-	**٠.٥٠٨-
٣	المعلومات المباشرة	**٢١٥-	**٠.٦١٥-	**٠.٤٥٤-	٠.١٦٠-	**٠.٥١٢-
٤	شرعية الاعتمادية	**٠.٢٧٦-	**٠.٦٩٢-	**٠.٥٧٥-	**٠.٢٥٥-	**٦١٣-
٥	المكافأة الشخصية	٠.٠٧٩-	**٠.٥٠٥-	**٠.٣٨١-	**٠.٣٨١-	**٠.٤٣٨-
٦	المكافأة اللاشخصية	٠.٠٣٦-	**٠.٣٨٠-	٠.١٦٦	**٠.١٦٠-	**٠.٢٦٣
٧	القهر اللاشخصي	٠.٠٣٦-	*.٣٩٠	٠.١١٥	*.٣٦٥	**٠.٢٦٤
٨	شرعية التبادلية	٠.٠٦٤-	**٠.٢٦٥	٠.٠٠٤	**٠.٢٤٠	٠.١٤٠
٩	شرعية العدالة والمساواة	**٠.٢٦٠-	**٠.٤٧٦-	٠.١٧٨-	٠.١١١	*٢٨٧-
١٠	القهر الشخصي	**٠.٢٢٨	***.٣٠٢	٠.١٦٤-	**٠.٣٦٣	٠.٠٣١
١١	الشرعية الرسمية	٠.١٩٥	**٠.٢٥١-	٠.١٢٢	**٠.٢٣٨-	٠.٠٧٧-
١٢	اجمالي القوة الناعمة	**٠.٢٣٣-	**٠.٦٢٨-	**٠.٤٨٩-	*.٣٢٨-	**٠.٥٦٩-
١٣	اجمالي القوة الصلبة	٠.١٩٤-	***.٢٢٣	٠.١١٥	**٠.٢٤٣	٠.٠٣٤-

يتضح من الجدول السابق ارتباط إستراتيجيات توظيف القوة الناعمة ارتباطاً دالاً سالباً بجميع مستويات الصراع التنظيمي (ما عدا قوة المعلومات المباشرة التي لا يوجد بينها وبين مستوى الصراع بين الرئيس والمرؤوس ارتباط دال عند أى مستوى من مستويات الدلالة) ، بينما ترتبط إستراتيجيات توظيف القوة الصلبة ارتباطاً دالاً موجباً بكل من الصراعات داخل المجموعة والصراع بين الرئيس والمرؤوس ، إلا أنه لا يوجد بين هذه القوة الصلبة أية علاقات ارتباطية دالة مع الصراعات الشخصية والصراعات بين المجموعات .

ويعزو الباحث ذلك إلى أن توظيف رئيس القسم لقوة الخبير والإعجاب الإيجابي وشرعية الاعتمادية والمعلومات المباشرة والمكافأة الشخصية يؤدي إلى زيادة التماثل مع الرئيس والنمو المهني والرضا الوظيفي لدى المرؤسين وكذلك زيادة وضوح الأدوار الخاصة بكل فرد ، واستخدام تقنيات وأساليب جديدة في حل المشكلات ، ووجود التعزيز النفسي والمعنوي ، ومعرفة علاقات الفرد بمجموعته والمجموعات الأخرى ، وتوافر الجاذبية الشخصية ، واستخدام الوسائل الدبلوماسية ، والتوافق بين سياسات المؤسسة والعاملين بها ، واستخدام حسن الحوار والعقلانية ، مما ينتج عنه توافق الفرد مع ذاته ومجموعته ورؤسائه

والمجموعات الأخرى ، مما يقلل الصراع الشخصي والصراع بين المجموعات والصراع داخل المجموعة الواحدة ، وكذلك الصراع بين الرؤساء والمرؤوسين .

ويؤكد هذه النتيجة بعض الدراسات التي توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين قوة الخبير والإعجاب والمكافأة من ناحية والثقة بالرئيس (Taven & Herring, 2005) والإنجاز من ناحية أخرى (Tauber , 1985) ، وكذلك قوتى الخبير والإعجاب الإيجابى والنمو المهني (Daniel, 2008) ، وقوة الإعجاب والخبير مع المشاركة (Pounders, 1996) ، والرضا الوظيفي مع قوة المكافأة والإعجاب والخبير (Rahim & Afaz , 2005 ; Roach , 199) ، وقوتى الخبير والإعجاب مع الالتزام التنظيمي (Rahim & Afaz, 2001) وقوة الخبير وتعطيل الصراع التنظيمي (Twomey, 2003) ، ومن ثم فإن هذه العوامل سوف تؤدي بالضرورة إلى التكيف مع بيئة العمل المادية والاجتماعية وإقامة علاقات أكثر توافقاً ، مما يقوده إلى الشعور بالرضا الوظيفي والتوافق المهني اللذان يرتبطان بتقبل ظروف العمل وبالطريقة التي يقدره بها رؤساؤه وزملاؤه (عباس محمود عوض ، ٢٠٠٦ : ٧) ، مما ينتج عنه تنمية الصحة النفسية (حامد زهران ، ٢٠٠٢ : ١٧٥) والارتياح فى العمل وخفض التوترات وخفض الصراع التنظيمي بمختلف مستوياته (نجاة مشعل المطيري ، ٢٠٠٩ : عاطف أبو غالى ، نادرة بسيسو ، ٢٠٠٩ : ٤٢٧ - ٤٢٨)

أما بالنسبة للقوة الصلبة فيلاحظ أن استخدام المكافآت المادية التي تقود إلى التقدير المادى والحصول على الموارد ق تؤدي إلى خفض الصراعات بين الرؤساء والمرؤوسين وداخل المجموعات وزيادة التنافس المحمود ، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (Schul & Babkus , 1998) التي توصلت إلى أن قوة المكافأة تقلل الصراع الإدارة ، كما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Paula & Patsy, 1994) التي توصلت إلى الارتباط الإيجابي بين قوة المكافأة والمقاومة التي تؤدي إلى الصراع التنظيمي .

كما تساهم شرعية العدالة والمساواة فى خفض الصراعات الشخصية والصراعات داخل المجموعة حيث يقدر كل فرد تبعاً لمجهوداته ، وكل فرد ملزم بما كلف به من قبل رئيسه .

أما قوة الشرعية الرسمية فتقلل الصراعات داخل المجموعة وبين الرؤساء والمرؤوسين وذلك بسبب إدراك المرؤوسين لسلطاتهم وسلطات رئيسهم ، فهذا النفوذ الذى يمارسه رئيس القسم خولته له القوانين واللوائح الجامعية ، ومن ثم فهو لديه الحق الشرعى لممارسة نفوذه وفقاً لموقعه الوظيفي ، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (Paula & Pasty , 1994) التي ربطت بين القوة الرسمية ونقص الصراع ، كما يدعم ذلك ما أكدته بعض الدراسات من أن هذه القوة تساهم فى زيادة الالتزام التنظيمي (Koslowsky et al . , 2001) ، وزيادة

السلوك الإذعانى (Rahim & Afaz, 2001)، وزيادة الهيمنة (Richmond , et al . , 1983).

إلا أنه على الجانب الآخر تختلف هذه النتيجة التى توصلت إليها الدراسة مع دراسة (Schwarzwald , et al , 2006) التى توصلت إلى ارتباط القوة الرسمية بزيادة صراع العلاقات ، كما ترى دراسات أخرى أن هناك جوانب سلبية لهذه القوة نظرا لارتباطها بانخفاض الرضا الوظيفى (Roach , 1999 ; 2001) ، بيد أن الباحث يرى أن تطبيق الشرعية الرسمية فى الجامعات قد لا يصل فى أغلب الأحوال إلى درجة التطبيق الحرفى للوائح والتعليمات والسلطات وما ينتج عنه من إكراه وإجبار وتعت فى ظل الحرية الإدارية والأكاديمية ومكانة عضو هيئة التدريس ، وخاصة فى ظل انخفاض قوتى القهر الشخصى واللاشخصى فى العمل الجامعى .

أما قوة التبادلية فتولد الصراعات داخل المجموعة وبين الرؤساء والمرؤوسين لأنها علاقة قائمة على تبادل المنافع والمصالح والتى غالبا ما تشوبها الخلافات الشخصية وخلافات العمل ، وكذلك التنافس والصراعات بين المرؤوسين من أجل الحصول على هذه المكاسب ، ويؤكد ذلك دراسة (schwarzwald & Koswłowsky , 1999) التى توصلت إلى الارتباط العكسى بين التقدير العالى للذات عند الرؤساء والمرؤوسين وقوة التبادلية .

أما قوة القهر الشخصى واللاشخصى فتؤدى إلى زيادة الصراع بين الرؤساء والمرؤوسين وداخل المجموعة ، فضلا عن أن قوة القهر الشخصى تزيد من الصراعات الشخصية ، حيث تؤدى إلى تقليل التوافق الشخصى والتأثير السلبى على معنويات المرؤوسين ، وتقليل الرضا المهنى والوظيفى ، مما ينتج عنه نشوء جو من القلق والتوتر والمشاحنات والشكاوى على كافة المستويات ، ويدعم ذلك ما توصلت إليه بعض الدراسات من ارتباط القهر بانخفاض الرضا الوظيفى (Roach, 1999; Teven & Herring, 2005; Kosłowsky, et al., 2001) وانخفاض المشاركة (Pounders, 1996) وانخفاض الكفاءة الذاتية (Lyons & Murphy, 1999) ، إلا أنه على الجانب الآخر توصلت دراسة (Twomey, 2003) إلى ارتباط قوة القهر بتعطيل الصراع التنظيمى حيث تقود إلى الاستسلام التام من المرؤوسين ، ويرى الباحث أن هذا لا ينطبق على العمل الجامعى الذى يشغله قادة الفكر والرأى والتغيير .

سابعاً : للإجابة عن السؤال السابع " ما العلاقة بين الإستراتيجيات المتبعة فى توظيف مصادر القوة الناعمة والصلبة لدى رؤساء الأقسام بكليات جامعة جنوب الوادى وأساليب إدارة الصراع التنظيمى ؟ " ، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين مصادر القوة الفرعية وأساليب إدارة الصراع التنظيمى باستخدام برنامج SPSS ، وهو ما يوضحه الجدول التالى :

جدول (٣٨) معاملات ارتباط بيرسون بين إستراتيجيات توظيف مصادر القوة الناعمة والصلبة وأساليب إدارة الصراع التنظيمي لدى رؤساء الأقسام

م	مستوى الصراع	التكامل	السيطرة والإجبار	التهدة والتسوية	التجنب	الاسترضاء
	توظيف القوة					
١	قوة الخبر الإيجابي	**٠.٨٨٩	**٠.٥٦٨	**٠.٨٨٦	**٠.٥١٥-	**٠.٤١١
٢	الإعجاب الإيجابي	**٠.٧٩٥	**٠.٨٣٧	**٠.٨٣٤	**٠.٦٠٧-	*٠.٣٣٧
٣	المعلومات المباشرة	**٠.٩١٥	**٠.٦٠٦	**٠.٨٩٥	**٠.٥١٣-	*٠.٣٣٣
٤	شرعية الاعتمادية	**٠.٩٢٩	**٠.٤٨٦	**٠.٨٩٦	**٠.٣٩٧-	**٠.٢٧٦
٥	المكافأة الشخصية	**٠.٨٢٤	**٠.٣٩٢	**٠.٨٣٨	٠.١٢٧	**٠.٣٨٠
٦	المكافأة اللاتخصية	**٠.٥٨٠	**٠.٥٠٥	**٠.٥٧٥	٠.١٣٨	٠.٠١٥
٧	القهر اللاتخصي	-٠.٠٧٤	**٠.٧٣٤	٠.٠٥٥-	٠.٠٩٣	٠.٠٠٤
٨	شرعية التبادلية	٠.٠٤٤	**٠.٧٠٩	٠.٠٩٣	٠.١٢٤	٠.١٤٤
٩	شرعية العدالة والمساواة	**٠.٦١٤	**٠.٧٩٠	**٠.٦٢٣	**٠.٢٥٦-	**٠.٢٤٩
١٠	القهر الشخصي	٠.٠٧٧	**٠.٨١٥	٠.١٠١	٠.٠٩٧	٠.١٢٩
١١	الشرعية الرسمية	*٠.٣٣٥	**٠.٩١٤	**٠.٣٢٤	*٠.٣٢٠-	**٠.٢٤٩
١٢	القوة الناعمة	**٠.٩١٥	**٠.٤٦٣	**٠.٩١٥	**٠.٥٢٨-	*٠.٣٣٦
١٣	القوة الصلبة	**٠.٢٩٦	**٠.٨٧٢	**٠.٣١١	٠.٢٠٧	٠.١٥٨

يتضح مما سبق ارتباط إستراتيجيات توظيف القوة الناعمة بجميع أساليب إدارة الصراع التنظيمي (ما عدا قوة المكافأة الشخصية وأسلوب التجنب التي لم يتكون بينهما علاقة ارتباطية دالة)، فقد ارتبطت استراتيجيات توظيف مصادر القوة إيجابيا مع أساليب التكامل والسيطرة والإجبار والتهدة والتسوية والاسترضاء ، بينما ارتبطت سلبيا بأسلوب التجنب .

ويعزى ذلك إلى أن وجود قوة الخبر والمعلومات المباشرة وشرعية الاعتمادية والمكافأة الشخصية تساعد رئيس القسم على اختيار الإستراتيجية المناسبة فتساعده على وضوح إجراءات العمل ، واستخدام الأساليب الدبلوماسية واستخدام الإقناع ، وتوفير المعلومات المرتبطة بالتغيير ، والتعزيز المعنوي ، ومن ثم تساهم في : تكامل الأدوار ، والعمل بروح الفريق ، وتوفير المناخ الملائم ، وتقريب وجهات النظر ، وتشجيع الاتصالات الرأسية والأفقية ، وتكوين أجواء وحرية أكاديمية ملائمة للعمل ، فضلا عن تخفيف مشاعر الغضب لدى المرؤوسين وغيرها ، ويدعم ذلك ما أكدته دراسة (Richmond,et al.,1983)ارتباط قوى الإعجاب والخبر بعيد التكامل والفاعلية كأحد أبعاد إدارة الصراع .

ومن ناحية أخرى ترتبط هذه القوة (ما عدا قوة المكافأة الشخصية) سلبياً بأسلوب التجنب ، حيث أن أسلوب التجنب الذي يقوم على الانسحاب ، وتدنى التعاون ، والإهمال ، وتجنب النقاشات المفتوحة ، وتفادى العلاقات مع الأطراف المتصارعة ، وهذا كله يتعارض مع مفهوم هذه القوة .

وعلى الرغم من أن أسلوب السيطرة والإجبار يعتمد على الجبر والإكراه من ناحية ، وتعتمد القوة الناعمة على الدبلوماسية والإقناع من ناحية أخرى ، إلا أن هناك ارتباطاً دالاً موجبا بينهما جميعاً ، وهذا يرجع إلى أن امتلاك هذه القوة يوفر نوعاً من السياسة والدبلوماسية تساهم في السيطرة على المرؤوسين وإجبارهم إجباراً قائماً على النفوذ والإقناع والعقلانية والمنطقية ، ويدعم ذلك ما تم التوصل إليه من أن المرؤوسين أكثر امتثالاً للرؤساء ذوي القوة الناعمة (Schwarzwald , 2001) ، كما أن الإذعان للرؤساء أكثر ارتباطاً بالقوة الناعمة من القوة الصلبة (Gupta , & Sharma , 2010)

أما بالنسبة للقوة الصلبة ، فتشير النتائج إلى ارتباط قوة المكافأة اللاشخصية إيجابياً مع أساليب التكامل والسيطرة والإجبار والتهدة والتسوية وهذا قد يكون أمراً طبيعياً نظراً لما أكدته (Richmond, 1983) من ارتباط قوة المكافأة المادية ببعد الهيمنة والسيطرة ، وكذلك قد يستخدم رئيس القسم هذه القوة كوسيلة ترغيب وترهيب في زيادة تفعيل تكامل الأدوار أو في التهدة والتسوية بين الأطراف وخاصة نظراً لارتباط هذه القوة ببعد المشاركة الفعالة وفق ما كده (Schul&Babakus, 1988) . كما ارتبطت قوى التبادلية والقهر الشخصي واللاشخصي مع السيطرة والإجبار نظراً لاعتماد قوة التبادلية على تبادل المنافع التي قد تتيح الفرصة للسيطرة على المرؤوسين وإجبارهم مقابل نوعاً من الاستسلام من المرؤوسين في مقابل الحصول على بعض المكاسب دون غيرهم من ناحية ، وارتباط قوة القهر الشخصي واللاشخصي بالإكراه والإجبار وحب الهيمنة مما يقود إلى الرغبة في السيطرة والإجبار . كما ترتبط قوتها شرعية العدالة والمساواة والشرعية الرسمية إيجابياً مع مختلف الأساليب ما عدا أسلوب التجنب الذي ارتبطاً معه ارتباطاً سالباً ، وهذا يشير إلى أنه يمكن استخدام هاتين القوتين في الإجبار أو التأثير على المرؤوسين لحل الصراعات حيث أنهما يرتبط وجودهما إيجابياً بإذعان المرؤوسين لرؤسائهم ، ومن ثم يمكن استخدام السلطة والعدالة في تكليف المرؤوسين بأدوار تكاملية والسيطرة عليهم وإجبارهم عند احتدام الصراع أو استغلال المنصب وتطبيق العدالة من أجل التهدة والتسوية أو الاسترضاء ، ومن جانب آخر فإن هاتين القوتين تميلان إلى الإيجابية من خلال استغلال النفوذ والسلطة والمنصب والقدرة على تطبيق العدالة ولهذا يرتبطان عكسياً مع أسلوب التجنب الذي يميل إلى اتخاذ مواقف سلبية .

ثامناً : للإجابة عن السؤال الثامن " ما الفروق في مستوى الصراع التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس التابعين لمرتفعى ومنخفضى إستراتيجيات توظيف مصادر القوة الناعمة من رؤساء الأقسام بكليات جامعة جنوب الوادي ؟ " ، تم أخذ الإرباعي الأعلى (أعلى ٢٥٪ من مرتفعى القوة الناعمة) والإرباعي الأدنى (أقل ٢٥٪ من منخفضى القوة الناعمة) ، ثم استخدام اختبار (ت) للتعرف إلى دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين بالنسبة لمستويات الصراع التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس التابعين لهم ، كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول (٣٩) دلالة الفروق في مستويات الصراع التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بين مرتفعي ومنخفضي إستراتيجيات توظيف القوة الناعمة من رؤساء أقسامهم

نوع القوة	منخفضى توظيف القوة الناعمة		مرتفعى توظيف لقوة الناعمة		قيمة "ت"
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
مستوى الصراع التنظيمي					
الصراعات الشخصية	٢٢.٣٨١	٧.٦٩١	٢٠.١٩١	٤.٤٠٠	١.١٣٣-
الصراعات داخل المجموعة	٣٣.٩٤٢	٦.١٣٦	٢٠.٦٦٧	٦.٧٤٨	٠.٦٧٥-***
الصراعات بين المجموعات	٤٠.٤٧٦	٥.٠٧٦	٣٠.٢٨٦	٥.٣٠٢	٠.٣٦٢-***
الصراعات بين الرؤساء والمرؤوسين	١٩.٨٥٧	٢.٩٢٠	١٥.٩٠٥	٧.٢٣٨	٠.٣٢١-***

يتضح من الجدول السابق تأكيد النتائج السابقة الواردة في (جدول ٣٨) حيث يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي ومرتفعي القوة الناعمة والصلبة بالنسبة لثلاثة مستويات من الصراع التنظيمي (الصراعات داخل المجموعة ، الصراعات بين المجموعات ، الصراعات بين الرؤساء والمرؤوسين) لصالح منخفضي توظيف القوة الناعمة ، وهذا يؤكد أن هذه القوة تتناسب عكسياً مع مستويات الصراع ، وهذا يتفق مع النتائج السابقة (أغلب القوى الفرعية المكونة للقوة الناعمة ترتبط سلباً مع مستوى الصراع التنظيمي وكذلك يتفق مع العديد من الدراسات التي أكدت أن القوة الناعمة تساهم في رفع الرضا الوظيفي والامتنان للرئيس والإذعان لأوامره ، كما أنها تؤثر إيجابياً على جودة التفاعل بين الرئيس والمرؤوس والمزلاء ، وكذلك الثقة بالرئيس (Taven&Herring,2005) والنمو المهني (Daniel,2008) ، ومن ثم فإنها أفضل أنواع القوى في مواقف الصراع (Schwarzwald,2001) ، ومن ثم فإن تواجدها يقلل من مستوى الصراع .

تاسعاً : للإجابة عن السؤال العاشر الثامن " ما الفروق في مستوى الصراع التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس التابعين لمرتفعي ومنخفضي إستراتيجيات توظيف مصادر القوة الصلبة من رؤساء الأقسام بكلية جامعة جنوب الوادي ؟" ، تم إتباع نفس الخطوات المذكورة في ثامننا بالنسبة القوة الصلبة .

جدول (٤٠) دلالة الفروق في مستويات الصراع التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بين مرتفعي ومنخفضي إستراتيجيات توظيف القوة الصلبة من رؤساء أقسامهم

نوع القوة	منخفضى توظيف القوة الصلبة		مرتفعى توظيف لقوة الصلبة		قيمة "ت"
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
مستوى الصراع التنظيمي					
الصراعات الشخصية	٣٤.٨٥٧	١٠.٩٧٤	٣٧.٤٢٩	٣.٧٨٩	١.٠٥١
الصراعات داخل المجموعة	٢٥.٩٠٥	٩.٢١٢	٣٥.٢٨٦	٤.٢٣٨	٠.٣٢٣-***
الصراعات بين المجموعات	٣٨.٠٠٠	٩.٩٤٠	٣٨.٢٨٦	٤.٠٨٨	٠.١٢٢
الصراعات بين الرؤساء والمرؤوسين	٢٠.٦١٩	٢.٩٢٤	٢٤.٠٠٠	٥.٣٧٦	٠.٥٣٢-***

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي القوة الصلبة ومستويات الصراع لدى أعضاء هيئة التدريس (الصراعات داخل المجموعة، الصراعات بين الرؤساء والمرؤوسين) لصالح مرتفعي القوة الصلبة، بينما لا توجد فروق في مستويات الصراع بين المجموعات والصراع الشخصي. وهذا يدل أن استخدام غالبية القوة الفرعية المكونة للقوة الصلبة تؤجج هذه الصراعات وتخلق جواً مليئاً بالنزاعات والاضطرابات، وهذا ما أوضحته النتائج السابقة تفصيلياً، ويرى الباحث أنه في ظل تقارب الخبرات المهنية والأعمار بين الرؤساء والمرؤوسين فإن استخدام القوة الصلبة يؤجج الصراعات بين الرؤساء والمرؤوسين وداخل المجموعات، ويدعم ذلك ما أكدته (Koslowsky, et al., 2001) من أن الإذعان للقوة الصلبة يكون صعباً في حالة تقارب المسافة المهنية بين الرئيس والمرؤوسين مما قد يولد صراعاً وكذلك ما يؤكدته (Schwarzwald, et al., 2006) من أن هناك علاقة إيجابية بين البيئة القائمة على الإكراه والتنافس والصراع التنظيمي.

وقد يرجع الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي القوة الصلبة والناعمة من ناحية، والصراع الشخصي من ناحية أخرى، إلى رضا أعضاء هيئة التدريس وتوافقهم مع أعمالهم ومكانتهم الاجتماعية والحرية الأكاديمية الممنوحة لهم، مما ينتج عنه ضعف تأثير هذا التوافق بنوعى القوة. كما يلاحظ من خلال قراءة متوسطات هذه القوى المقابلة للصراعات الشخصية، أن متوسط منخفضي القوة الناعمة أكبر من متوسط مرتفعي القوة الناعمة، والعكس بالنسبة للقوة الصلبة، أي أنه كانت في طريقها إلى ارتفاع الصراع الشخصي مع انخفاض القوة الناعمة والعكس مع ارتفاع القوة الصلبة، ويرى الباحث أن زيادة القوة الناعمة سيؤدي بالضرورة إلى اتساق أهداف الفرد مع أهداف الكلية، وتوظيف كافة طاقاته به، وحب المهام التي يؤديها، والشعور بأن العمل شيقاً، مما يقلل الصراع الشخصي.

عاشراً : للإجابة عن السؤال التاسع "ما الفروق في أساليب إدارة الصراع التنظيمي بين مرتفعي ومنخفضي إستراتيجيات توظيف مصادر القوة الناعمة من رؤساء الأقسام بـكلية جامعة جنوب الوادي؟"، تم إتباع نفس الخطوات المذكورة في ثامناً بالنسبة للقوة الناعمة، ولكن مع إدارة الصراع التنظيمي.

جدول (٤١) دلالة الفروق في أساليب إدارة الصراع التنظيمي بين مرتفعي ومنخفضي إستراتيجيات توظيف القوة الناعمة من رؤساء الأقسام

نوع القوة	منخفضي توظيف القوة الناعمة		مرتفعي توظيف القوة الناعمة		قيمة "ت"
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
أساليب إدارة الصراع التنظيمي	٣٣.٠٩٥	١٢.٥٩٧	٧٦.٤٢٩	٢.٩٢٥	١٥.٣٥٥**
التكامل	١٩.٥٧١	١٣.٥٠٤	٣٤.٣٣٣	١٤.٣١٢	٣.٤٣٨*
السيطرة والإجبار	٢٦.٦٦٧	١٠.١٥١	٥٤.٠٩٦	٣.٤٣٤	١١.٧٣٠**
التهدئة والتسوية	٢٥.٣٨١	٣.٨٦٦	٢٠.٠٠٠	٨.٦٠٨	٢.٦١٣**
التجنب	٣٢.٨٥٧	١٠.٥٤٢	٣٩.٤٢٩	٥.١٩٢	٢.٦٥٣**
الاسترضاء					

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى أساليب إدارة الصراع بين مرتفعى ومنخفضى توظيف القوة الناعمة من رؤساء الأقسام ببعض كليات جامعة جنوب الوادى لصالح مرتفعى توظيف القوة الناعمة ، باستثناء أسلوب التجنب الذى جاء لصالح منخفضى توظيف القوة الناعمة ، ويتفق ذلك مع النتائج السابقة حيث أن أصحاب القوة الناعمة المرتفعة أقدر على استخدام أساليب إدارة الصراع ، باستثناء أسلوب التجنب الذى يلجأ إليه أصحاب القوة الناعمة المنخفضة .

أحد عشر : للإجابة عن السؤال الحادى عشر " ما الفروق فى أساليب إدارة الصراع التنظيمى بين مرتفعى ومنخفضى إستراتيجيات توظيف مصادر القوة الصلبة من رؤساء الأقسام يكليات جامعة جنوب الوادى؟" ، تم إتباع نفس الخطوات المذكورة فى تاسعا بالنسبة للقوة الصلبة ، ولكن مع إدارة الصراع التنظيمى .

جدول (٤٢) دلالة الفروق فى أساليب إدارة الصراع التنظيمى بين مرتفعى ومنخفضى إستراتيجيات توظيف القوة الصلبة من رؤساء الأقسام

القوة	نوع	منخفضى توظيف القوة الصلبة		مرتفعى توظيف القوة الصلبة		قيمة "ت"
		المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى	
أساليب إدارة الصراع التنظيمى						
التكامل		٥٣.٧٦٢	١٥.٦٨١	٤٣.٠٠٠	٢٢.١٨٦	***١.٨١٥-
السيطرة والإجبار		١٤.٥٢٤	٤.١٠٦	٤٥.٨٥٧	٦.٨٨٠	**١٧.٩٢٢
التهدة والتسوية		٤١.٤٧٦	٩.٣٧٤	٣٣.٤٧٦	١٥.٩٤٣	**١.٩٨٢-
التجنب		٣٦.٥٧١	٥.٨٩٦	٣٥.٧٦٢	١٠.٣٩٢	٠.٣١٠-
الاسترضاء		٣٧.٨١٠	٩.٤٦٩	٣٤.٩٥٢	٥.٣٥٢	١.٢٠٤-

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى بعض أساليب إدارة الصراع بين مرتفعى ومنخفضى توظيف القوة الصلبة من رؤساء الأقسام ببعض كليات جامعة جنوب الوادى ، حيث يلاحظ أن أصحاب القوة الصلبة يميلون إلى استخدام أسلوب التكامل ، كما أن منخفضى القوة الصلبة يميلون إلى استخدام أسلوب التكامل والتهدة والتسوية ، حيث أن مرتفعى القوة الصلبة يفتقرون إلى المرونة والانسجام مع الزملاء والأساليب التعاونية والتكاملية.

• توصيات البحث :

- ٧ فحص ودراسة مصادر القوة التى تمتلكها القيادات الإدارية بالجامعات المصرية وإستراتيجيات توظيفها للوقوف على نقاط القوة والضعف ومحاولة معالجتها .
- ٧ تقديم برامج تدريبية بصفة مستمرة فى ضوء الاتجاهات الحديثة فى الإدارة ، لرفع قوة القيادات الجامعية بوجه عام ورؤساء الأقسام بوجه خاص ، حتى يمكنهم تادية المهام الموكلة إليهم بفاعلية عالية .
- ٧ الاهتمام بالدورات التدريبية الخاصة بإدارة الصراع والاتصال وفرق العمل ... وغيرها ، حتى يمكن رفع مهارات القيادات الجامعية للسيطرة الإيجابية

على الصراعات التنظيمية ، ومحاولة خلق الانسجام بين وداخل المجموعات والتحقق من أن هذه العلاقات تصب في صالح العمل .

7 زيادة وعي القيادات الإدارية بالعلاقة بين مصادر وإستراتيجيات القوة التي يمتلكها ومستويات وأساليب الصراع التنظيمي ، وتعريفهم بالمجالات والظروف التي يمكن فيها استخدام الإستراتيجية المناسبة ، حتى يمكن الاستفادة من ظاهرة الصراع في زيادة فاعلية التنظيم الجامعي ، حيث تؤكد الدراسات أن التكامل بين القوة الناعمة والصلبة يعد أفضل الإستراتيجيات في التعامل مع مواقف الصراع ، كما أن التوازن في استخدام القوتين يؤثر إيجابيا في الامتثال للرئيس وجودة التفاعل بينه وبين المرؤوسين وتحديد موقفهم منه .

7 وضع معايير لاختيار القيادات الجامعية تتضمن الخبرة والسمات الشخصية ومصادر القوة وأساليب توظيفها والدورات التدريبية التي التحق بها ومهارات التواصل ومهارات إدارة الصراعات التنظيمية ، وغيرها من العناصر التي تمكنه من تأدية أعماله بنجاح .

7 زيادة اهتمام الجامعات المصرية بزيادة التعاون بين الأقسام العلمية المناظرة داخل وخارج الجامعة على المستويين القومي والدولي ، وبتفعيل الأبحاث التشاركية والبيئية وتمويلها ، وبتفعيل الندوات والمؤتمرات العلمية التي يمكن أن ترفع من مصادر القوة الناعمة للقيادات الجامعية .

7 زيادة الصلاحيات المخولة لرؤساء ومجالس الأقسام العلمية حتى يمكن رفع قوة الشرعية وقوة المكافأة وقوة التبادلية الإيجابية لديهم ، وكذلك إعطائه صلاحيات زيادة مكافآت الأعضاء وفق متطلبات العمل .

7 من خلال ما اتضح من نتائج الدراسة أهمية القوة الناعمة في خفض مستوى الصراع التنظيمي وارتباطها بمختلف أساليب إدارته داخل الأقسام العلمية ، فإنه يتطلب من القيادات الجامعية وضع الترتيبات اللازمة لتفعيل هذه القوة لدى رؤساء الأقسام .

7 كما تبين من نتائج الدراسة عدم صلاحية قوتي القهر اللاشخصي والقهر الشخصي في التعاملات الاجتماعية للقيادات مع أعضاء هيئة التدريس ، كما أن لهم علاقة إيجابية بمختلف مستويات الصراع التنظيمي ، وأساليب السيطرة والإجبار القائم على الكراهية وشحن أجواء العمل ، وهذا يتعارض مع الأعراف الجامعية والحريات ، ومن ثم توصي الدراسة بالابتعاد قدر الإمكان عن هذين القوتين في عمل واختيار القيادات .

7 إجراء المزيد من الدراسات تتناول أنواع ومصادر وإستراتيجيات أخرى من القوة وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى داخل المؤسسات الجامعية .

• المراجع :

١. إبراهيم عبد الفتاح عيسى (٢٠٠٩) : إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي وعلاقتها بأخلاقيات العمل الإداري لرؤساء الأقسام بكليات التمريض في الجامعات الأردنية الخاصة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية ، رسالة ماجستير ، كلية العلوم التربوية ، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا .

٢. أحمد جاد عبد الوهاب (٢٠٠٠) : السلوك التنظيمي : دراسة لسلوك الأفراد والجماعات داخل منظمات الأعمال ، جامعة المنصورة .

٣. أحمد جبر ، جودة عبد المحسن (١٩٩٩) : السلوك الإنسانى فى المنظمات ، المنصورة المؤلف .
٤. أحمد صقر عاشور (١٩٩٠) : السلوك الإنسانى فى المنظمات ، الإسكندرية ، دارالمعرفة الجامعية .
٥. أحمد ماهر (٢٠٠٢) : السلوك التنظيمى ؛ مدخل بناء المهارات ، الإسكندرية ، الدار الجامعية ، ط٨ .
٦. أحمد ماهر (٢٠٠٦) : كيف تسيطر على صراعات العمل ، الإسكندرية ، الدار الجامعية .
٧. أحمد مصطفى (٢٠٠٥) : إدارة السلوك التنظيمى ، بنها ، المؤلف .
٨. أحمد مصطفى (٢٠٠٠) : إدارة السلوك التنظيمى ، بنها ، المؤلف .
٩. أحمد يوسف اللوح (٢٠٠٨) : الصراعات التنظيمية وانعكاساتها على الرضا الوظيفى دراسة مقارنة لوجهات نظر العاملين فى جامعتى الأزهر والإسلامية ، رسالة ماجستير كلية التجارة ، الجامعة الإسلامية بغزة .
١٠. أديب الشخص (١٩٩٤) : إدارة النزاع التنظيمى ، مجلة الإدارى ، السنة ١٦ ، ع٥٦ .
١١. أندرو سيزلاقى ، مارك جى والاس (١٩٩١) : السلوك التنظيمى والأداء ، ترجمة: جعفر أبو القاسم ، الرياض ، معهد الإدارة العامة .
١٢. مجمع اللغة العربية (١٩٩٨) : المعجم الوسيط ، القاهرة ، ج٣ : باب القاف .
١٣. ثابت إدريس ، جمال الدين المرسى (٢٠٠٢) : السلوك التنظيمى ، الإسكندرية ، الدار الجامعية .
١٤. ثامر كامل الخزرجى (٢٠٠٥) : العلاقات السياسية الدولية وإستراتيجية إدارة الأزمات عمان ، دار مجدلاوى للنشر والتوزيع .
١٥. جانيس أركارو (٢٠٠١) : إصلاح التعليم :الجودة الشاملة في حجرة الدراسة، ترجمة : سهير بسيونى ، القاهرة ،دار الأحمدى للنشر .
١٦. جرينبر جوبارون (٢٠٠٤) : إدارة السلوك في المنظمات، ترجمة : رفاعي محمدرفاعي واسماعيل على بسيونى، الرياض ، دارالمريخ .
١٧. جوزيف ناى (٢٠٠٣) : مفارقة القوة الأمريكية : لماذا لا تستطيع القوة العظمى الوحيدة فى العالم أن تمضى وحدها ، ترجمة : محمد توفيق البجيرمى ، الرياض ، مكتبة العبيكان .
١٨. جوزيف ناى (٢٠٠٧) : القوة الناعمة : وسيلة النجاح فى السياسة الدولية ، ترجمة : محمد توفيق البجيرمى ، الرياض ، مكتبة العبيكان .
١٩. جون جاكسون ، سيريل مورقان (١٩٨٨) : نظرية التنظيم ، ترجمة : خالد زروق ، الرياض معهد الإدارة العامة .
٢٠. جيرالد جوينبرج ، روبرت بارون (٢٠٠٤) : إدارة السلوك فى المنظمات ، ترجمة : رفاعي رفاعي ، اسماعيل بسيونى ، الرياض ، دارالمريخ للنشر .
٢١. حامد زهران (٢٠٠٢) : دراسات فى الصحة النفسية والإرشاد النفسى ، القاهرة ، عالم الكتب .
٢٢. حسين حريم (٢٠٠٣) : إدارة الصراع التنظيمي : دراسة ميدانية على القطاع المصرفي في الأردن ، المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية ، ج٦ ، ع٢٤ .

٢٣. حسين حريم (٢٠٠٤) : السلوك التنظيمى ، سلوك الأفراد والجماعات فى منظمات الأعمال ، عمان ، دار الحامد للنشر والتوزيع .
٢٤. حسين حريم (٢٠٠٤) : إدارة المنظمات ، عمان ، دار الحامد للنشر والتوزيع .
٢٥. خليل الشماع ، خضير حمود (٢٠٠٥) : نظرية المنظمة ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع .
٢٦. ديفيد لانج فورد ، بارشير ، محمود المشيقح (٢٠٠٠) : إدارة النزاع ونجاح المشاريع الإنشائية ، مراجعة للأدبيات وتطوير إطار نظرى ، ترجمة : حمود سليمان المشيقح مجلة الإدارة العامة ، ع ٤ ، مج ٣٩ .
٢٧. رحيم أفاضل (١٩٨٦) : إستراتيجية لإدارة الصراع فى المنظمات الكبيرة ، ترجمة : محمد حامد حسنين ، المجلة العربية للإدارة ، مج ١٠ ، ع ١ ، تصدرها المنظمة العربية للعلوم الإدارية ، عمان .
٢٨. رفاعى محمد رفاعى (١٩٨٠) : مشكلة الصراع فى التنظيم ، مجلة الإدارة ، ع ٤ ، القاهرة .
٢٩. رمضان أحمد عيد (٢٠٠٨) : أساليب إدارة الصراع التنظيمى لدى مديرى المدارس الثانوية الحكومية بمدينة مكة المكرمة وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظرهم ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .
٣٠. ريتشارد هال (٢٠٠١) : المنظمات ، ترجمة : سعيد الهاجرى ، الرياض ، معهد الإدارة العامة .
٣١. زياد يوسف المعشر (٢٠٠٥) : الصراع التنظيمى : دراسة تطبيقية لاتجاهات الرؤوسين نحو أساليب إدارة الصراع فى الدوائر الحكومية فى محافظات الجنوب فى الأردن/المجلة الأردنية فى إدارة الأعمال ، مج ١ .
٣٢. سعد على الشهرانى (٢٠٠٥) : إدارة عمليات الأزمة الأمنية ، الرياض ، جامعة نايف للعلوم الأمنية .
٣٣. سعد عيد بدر (١٩٩٢) : الأيديولوجيا ونظرية التنظيم : مدخل نقدى ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية .
٣٤. سعود النمر (١٩٩٤) : الصراع التنظيمى : عوامل وطرق إدارته ، مجلة جامعة الملك عبد العزيز ، مج ٧ .
٣٥. سعيد العبابنة (١٩٩٦) : أساليب إدارة الصراع فى الجامعات الحكومية فى الأردن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، رسالة ماجستير ، جامعة اليرموك ، الأردن .
٣٦. سلطان الشهرى (٢٠٠٨) : المناخ التنظيمى وأساليب إدارة الصراع فى المدارس الثانوية بالطائف والعلاقة بينهما من وجهة نظر المديرين والمعلمين ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .
٣٧. سمير أحمد عسكر (١٩٨٣) : دور الصراع فى الإدارة ، المجلة العربية للإدارة ، مج ٧ ، ع ٤ عمان .
٣٨. سناء جودت البلبيسى (٢٠٠٣) : إستراتيجيات إدارة الصراع التى يستخدمها مديرو المدارس الثانوية العامة فى الأردن وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين والتزامهم التنظيمى ، رسالة دكتوراه ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، عمان .
٣٩. سوزان المهدي ، حسام هبة (٢٠٠٠) : إستراتيجية مقترحة لإدارة الصراع التنظيمى فى المؤسسات التعليمية ، مجلة كلية التربية ، ع ٢٤ ، ج ٤ ، جامعة عين شمس .

٤٠. شاكِر جَارِ اللَّهِ الخشالي (٢٠٠٦) : أثر مصادر قوة الإدارة العليا في اختيار إستراتيجية النمو ، دراسة ميدانية في البنوك الأردنية ، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال ، مج ٢ ، ع ١٤ .
٤١. شوقي جواد (٢٠٠٠) : سلوك تنظيمي ، عمان ، دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع .
٤٢. صلاح الدين عبد الباقي (٢٠٠٣) : السلوك التنظيمي ، الإسكندرية ، دار الجامعة الجديدة
٤٣. طارق موسى العتيبي (٢٠٠٦) : الصراعات التنظيمية وأساليب التعامل معها ، دراسة مسحية لوجهات نظر ضباط المديرية العامة للجوازات بمدينة الرياض ، رسالة ماجستير جامعة نايف للعلوم الأمنية بالرياض .
٤٤. عاطف محمود أبوغالي ، نادرة غازي بسيسو (٢٠٠٩) : التوافق المهني وعلاقته بأساليب إدارة الصراع لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة ، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) ، ج ١٧ ، ع ٢٤ .
٤٥. عامر الكبيسي (١٩٩٨ - أ) : التطوير التنظيمي وقضايا المعاصرة ، الدوحة ، دار الشروق للنشر والطباعة والتوزيع .
٤٦. عايدة خطاب وآخرون (٢٠٠٠) : العلوم السلوكية ، القاهرة ، دار قباء للطباعة والنشر .
٤٧. عادل السيد الجندی (١٩٩٨) : إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي ودورها في إحداث عملية التطوير والتغيير التربوي داخل النظام المدرسي ، مجلة كلية التربية ، ع ٢٢٤ ، ج ٢ ، مكتبة زهراء الشرق ، جامعة عين شمس .
٤٨. عباس عيد مهدي (٢٠٠٥) : إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي التي يستخدمها مديرو المدارس الثانوية في الأردن وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمين ، مجلة مؤتته للبحوث والدراسات ، مج ٢٠ ، ع ٢٤ ، جامعة مؤتته ، عمان .
٤٩. عباس محمود عوض (٢٠٠٦) : دراسات في علم النفس الصناعي والمهني ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية .
٥٠. عبد الحميد المغربي (٢٠٠٤) : السلوك التنظيمي ، المنصورة ، المؤلف .
٥١. عبد الستار الصياح (٢٠٠١) : أثر قوة مديري الإدارة العليا في تحديد الأهداف الإستراتيجية في البنوك الأردنية ، دراسة ميدانية ، مجلة جرش للبحوث والدراسات ، ج ١٤ ، ع ١٦
٥٢. عبد الله الطجم ، طلق السواط (١٤١٥ هـ) : السلوك التنظيمي ، جدة ، دار النوابع للنشر والتوزيع .
٥٣. عثمان الخضر (٢٠٠٥) : علم النفس التنظيمي ، الكويت ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع .
٥٤. صباح حميد علي ، غازي فرحان أبوزيتون (٢٠٠٧) : الاتصالات الإدارية : أسس ومفاهيم ومراسلات الأعمال ، عمان ، دار الحامد .
٥٥. فوزي عبد الرحمن أبو عساكر (٢٠٠٨) : أنماط إدارة الصراع وأثرها على التطوير التنظيمي ، دراسة تطبيقية على وزارة الصحة الفلسطينية في قطاع غزة ، رسالة ماجستير ، كلية التجارة ، الجامعة الإسلامية بغزة .
٥٦. كامل المغربي (١٩٩٥) : السلوك التنظيمي ، عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .
٥٧. لطفي راشد (١٩٩٧) : مفهوم الصراع التنظيمي : المفاهيم وإستراتيجيات إدارته ، مجلة جامعة الملك سعود ، ج ٩ .
٥٨. ليلى عبد الحليم قطيشات (٢٠٠٤) : الكفايات المهنية لمديري ومديرات المدارس الثانوية في الأردن وعلاقتها بإستراتيجيات إدارة الصراع التي يستخدمونها من وجهة نظر المديرين والمعلمين ، رسالة دكتوراه ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا .

٥٩. ماجدة العطية (٢٠٠٣): سلوك المنظمة : سلوك الفرد والجماعة، عمّان : دار الشروق للنشر والتوزيع .
٦٠. مدحت الديب (١٩٨٧) :جوانب في الصراع التنظيمي،المجلة العربية للإدارة،السنة ١١ ، ٣٤
٦١. محمد أحمد الحراشنة (٢٠١٠) : نمط الشخصية وأثره في الصراع التنظيمي : دراسة مسحية على العاملين في مؤسسة المناطق الحرة الأردنية ، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية ، ج ٧ ، ع ٢ .
٦٢. محمد أحمد اليماني (٢٠١١) : مصادر قوة القيادة الإدارية ، مكتبة منهل الثقافة التربوية ، المملكة العربية السعودية ، متاح على الموقع <http://www.manhal.net/article.php?action=show&id=1803> ، تم الرجوع إليه بتاريخ (٢٠١٠/١٢/٣) .
٦٣. محمد الحناوي ، صالح سلطان (١٩٩٧) : السلوك التنظيمي ، الإسكندرية ، الدار الجامعية للطباعة والنشر .
٦٤. محمد القريوتي (٢٠٠٠) : نظرية المنظمة والتنظيم ، عمّان ، دار وائل للطباعة والنشر .
٦٥. محمد القريوتي (١٩٨٩) : السلوك التنظيمي ، عمّان ، المؤلف .
٦٦. محمد حسن العمامرة (١٩٩٩) : مبادئ الإدارة المدرسية، عمّان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع
٦٧. محمد عبد الله الخرب (٢٠٠٦) : الصراعات الشخصية وانعكاساتها على الأمن الوظيفي : دراسة مسحية لاتجاهات العاملين في ديوان وزارة التربية والتعليم بمدينة الرياض رسالة ماجستير ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية .
٦٨. محمد على عبد الوهاب (١٩٩٨) : دور القائد في حل النزاع في المنظمة ، المجلة الدولية للعلوم الإدارية ، الإمارات ، ج ٢٠ ، ع ٤ .
٦٩. محمد فالح الحنيطي (١٩٩٣) : الصراع التنظيمي : أسبابه وطرق إدارته في المؤسسات العامة والخاصة في الأردن ، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية ، ع ١ ، الجامعة الأردنية
٧٠. محمود سلمان العميان (٢٠٠٢) : السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال ، عمّان ، دار وائل للنشر والتوزيع .
٧١. محمود سلمان العميان (٢٠٠٤) : السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، ط٢ ، عمّان دار وائل للطباعة للنشر .
٧٢. محمود سلمان العميان (٢٠٠٥) : السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، ط٣ ، عمّان دار وائل للطباعة للنشر .
٧٣. مسفر ظافر القحطاني (٢٠١٠) : إستراتيجية توظيف القوة الناعمة لتعزيد القوة الصلبة في إدارة الأزمة الإرهابية في المملكة العربية السعودية ، رسالة دكتوراه ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية .
٧٤. مؤيد السالم (٢٠٠٥) : نظرية المنظمة ، عمّان ، دار وائل للطباعة والنشر .
٧٥. منى على زبيدي (٢٠٠٧) : أثر مصادر قوة الإدارة العليا في تحديد الأهداف الإستراتيجية دراسة تطبيقية على المصارف التجارية في قطاع غزة ، رسالة ماجستير ، كلية التجارة الجامعة الإسلامية بغزة .
٧٦. مؤمن خلف عبد الواحد (٢٠٠٨) : الأساليب المتبعة في إدارة الصراع التنظيمي داخل المنظمات غير الحكومية في قطاع غزة من وجهة نظر المدراء ، رسالة ماجستير ، كلية التجارة ، الجامعة الإسلامية بغزة .

٧٧. موسى المدهون ، إبراهيم الجزاوي (١٩٩٥) : تحليل السلوك التنظيمي ، عمان ، المركز العربي للخدمات الطلابية .
٧٨. ناصر العديلي (١٩٩٣) : إدارة السلوك التنظيمي ، الرياض ، معهد الإدارة العامة.
٧٩. ناصر العديلي (١٩٩٥) : السلوك الإنساني والتنظيمي ، الرياض ، معهد الإدارة العامة.
٨٠. نجاة مشعل المطيري (٢٠٠٩) : علاقة الرضا الوظيفي بالصراع التنظيمي ، رسالة ماجستير ، كلية العلوم الإدارية ، جامعة الملك سعود .
٨١. وزارة التعليم العالي (٢٠٠٦) : قانون تنظيم الجامعات ولائحته التنفيذية وفقاً لأخر التعديلات ، ط ٢٤ المعدلة ، القاهرة ، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية .
82. Agunis, H., Simonsen, M., & Pierce, C. (1998) : Effects of Nonverbal Behavior on Perceptions of Power Bases. Journal of Social Psychology, 138(4) .
83. Anderson , R . (2009) : How A Counselor's Perception of Gender and Use of Power in the Counseling Session Impact the Development of Rapport , Doctoral Thesis , Walsh Education .
84. Ash , J . , Sittig , D . , Campbell , E . , Guappone , K . & Dykstra , R . (2006) : An Unintended Consequence of CPOE Implementation: Shifts in Power, Control and Autonomy. Proceedings of the Annual Symposium of the American Medical Informatics Association; Nov 11–15; Washington DC. Amsterdam. Elsevier.
85. Babylon's Dictionary& Translation Software (2011) : Hard Power Definition , Available at " [http://dictionary.babylon.com/hard %20Power/](http://dictionary.babylon.com/hard%20Power/) " , Retraived at : 12/2/2011 .
86. Bartos, E . , Fridsma, D . , Butler, B . , Penrod, L . , Becich, M. and Crowley, R . (2008) : Development of an Instrument for Measuring Clinicians' Power Perceptions in the Workplace, J Biomed Inform. Dec. , 41(6).
87. Bass , B . (1994) : Improving Organisation Effectiveness through Transformational Leadership, Thousand Oaks, CA: Sage
88. Blasé, R., & Blasé, J. (2003): Breaking the Silence Overcoming the Problem of Principal Mistreatment of Teachers, California: Corwin Press.
89. Bonn ,M . (1995) :Power Strategies Used in Conflict Resolution by Popular and Rejected Black South African Children , Early Child Development and Care , 114 .

90. Bui , K . , Raven , H . & Schwarzwald , J . (1994) : Influence Strategies in Dating Relationship ; The Effects of Relationship Staisfaction , Gender and Perspective , Journal of Social Behavior and Personality , 9.
91. Chaudhry , T . , Shami , P . , Saif , I . & Ahmed , M . (2008): Gednder Differentials In Styles Of Organizational Conflict Management , International Review of Business Research Papers, 4 (4) .
92. Chen, G . , Liu ,C .&Tjosvold , D (2005) : Conflict Management for Effective Top Management Teams and Innovation in China , Journal of Management Studies , 42(2).
93. Correia,P. (2008) : Team Conflict in ICT Rich Environments: Roles of Technologies in Conflict Management , British Journal of Educational Technology , 39(1) .
94. Daniel , J . (2008) : The Relationship Between Perceived Teacher EmPowerment and Principal Use of Power , Doctoral Thesis , Auburn University .
95. Dee , J . , Henkin , A . & Holman , F . (2004) : Reconciling differences: Conflict Management Strategies of Catholic College and University Presidents , Higher Education , 47 .
96. Dhal , R .(1957): The Concept of Power , Yale University Press
97. Dijkstra , M . , Dreu , C . , Evers , A . & Dierendonck , D . (2009) : Passive Responses to Interpersonal Conflict at Work Amplify Employee Strain,European Journal of Work and Organizational Psychology,18(4) .
98. Drake, L., & Roe, W.. (1999) : The principalship ,5th ed., Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
99. Dubose , P. and Pringle , C. (1989) : Choosing A Conflict Management Technique , Journal of Organizational Behavior, 50(6) .
100. Erchul , W . , Raven , B . & Wilson , K . (2004) : The Relationship Between Gender of Consultant and Social Power Perceptions Within School Consultation ,School Psychology Review, 33 (4) .
101. Erchul, W. , & Raven, H. (1997). Social Power in School Consultation: A contemporary View of French and Raven's Bases of Power Model , Journal of School Psychology, 35 .

102. Erchul, W., Raven, H., & Ray, J. (2001) : School Psychologists' Perceptions of Social Power Bases in Teacher Consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12.
103. Ergeneli, A . , Camgoz , S . & Karapinar , P . (2010) : The Relationship Between Self – Efficacy and Conflict – Handling Styles in Terms of Relative Authority Positions of the two Parties , *Social Behavior and Personality* , 38(1).
104. French J . and Raven, H . (1959) : The Bases of Social Power, in D Cartwright (ed), *Studies in Social Power*, pp 150–167, Ann Arbor, MI: Institute for Social Research .
105. French R & Raven , H. (1959) : The Bases of Social Power. In: Cartwright D, Editor. *Studies in Social Power*. Ann Arbor (MI): Univ. Michigan .
106. Garrison , P & Pate L (1977) : Toward Development and Measurement of the Interpersonal Power Construct , *J Psychol* , 97(1)
107. Getty , K . & Erchul , W . (2009) : The Influnce of Gender on the likelihood of Using Soft Social Power Strategies in School Consulation , *Psychology in the Schools*, 46(5).
108. Gilley , J . (2006) : *The Manager as Politician* , Westpor , Praeger Publishers .
109. Gordan J. (1991) : *A Diagnostic Approach to Organizational Behavior* , 3rd ed ., Allyn and Bacon, Boston.
110. Gupta, B . & Sharma , N . (2010) : Compliance with Bases of Power and Subordinates' Perception of Superiors : Moderating Effect of Quality of Interaction , *Singapore management Review* , 30(1) .
111. Hersey,P.&Kenneth, B . (1993) : *Management of Organizational Behavior* , Prentice-Hall, New Jersey.
112. Hinkin , T . & Schriesheim C . (1989) : Development and Application of New Scales to Measure the French and Raven, 1959 Bases of Power', *Journal of Applied Psychology*, 74 .
113. Hobbes , T . (1968) : *Leviathan*, Middlesex ,Penguin .
114. Hodge J. & Anthony W. (1979) : *Organization Theory: An Environmental Approach* , Harvard University Press, Boston .
115. Hoffman ,M . , & Hattie, A. (2000) : *Reconceptualizing Femininity and Masculinity: From Gender Roles to Gender*

- Self-Confidence, Journal of Social Behavior and Personality, 15.
116. Jasperson , J . , Carte , T . (2002) : Saunders CS, Butler BS, Croes HJP, Zheng W. Review: Power and Information Technology Research: A metatriangulation Review. MIS Quart, 26(4) .
 117. Jonhs, G. (1987) : Organizational Behavior. Understanding Life at Work Scott, Boston , Foreman and Company .
 118. Jordan , E . , Cowan , A . , & Roberts , J . (1995) : Knowing the Rules ; Discursive Strategies in Young Children's Power Struggles , Early Childhood Research Quarterly , 10 .
 119. Kanter , R . (1977) : Men and Women of the Corporation, New York: Basic Books,
 120. Kanter , R . (1979) : Power Failure in Management Circuits, Harvard Business Review, 57.
 121. Katz D. & Khan R. (1966) : The Social Psychology of Organizations , Wiley, New York.
 122. Kelly J. (1974) : Organizational Behavior , Homewood, Illinois, Richard, IRWIN, Inc.
 123. Koslowsky , M . & Schwarzwald , J . (1993) : The Use of Power Tractics to Gain Compjiance : Testing Aspects of Ravens (1998) Theory in Conflictual Situations , Social Behavior and Personality, 21(2).
 124. Koslowsky , M . & Schwarzwald , J . (1999) : Gender , Self-Esteem , and Focus of Interest in the Use of Power Strategies by Adolescents in Conflict Situations , Journal of Social Issues, 55(1) .
 125. Koslowsky , M . , Schwarzwald , J . & Ashuri , S . (2001): On the Relationship between Subordinates Compliance to Power Sources and Organizational Attitudes , Applied Psychology : An International Review , 50 (3) .
 126. Koslowsky, M., Schwarzwald, J., & Ashuri, S. (1998). On the Relationship Between Subordinates' Compliance to Power Sources and Organizational Attitudes. Unpublished Manuscript, Bar-Ilan University, Ramat Gan, Israel.

127. Kreisber, S. (1992) : Transforming Power: Domination, EmPowerment and Education, New York , State University of New York Press .
128. Kuokkanen , L . & Leino-Kilpi , H . (2000) : Power and EmPowerment in Nursing : Three Theoretical Approaches. J Adv Nurs , Jan , 31(1) .
129. Laios , A . , Theodorakis , N . & Gargalianos , D . (2003): Leadership and Power : Two Important Factors for Effectives Coaching , International Sports Journal .
130. Landry , I . (2001) : The Relationship between Teachers Job Satisfications and their Perceptions of Prencipals Use of Power and School Effectiveness ,Educaton , 109 (4) .
131. Lapointe , L . & Rivard , S. (2005) : A multilevel Model of Resistance to Information Technology Implementation, MIS Quart. Sep. , 29(3).
132. Lewin,K.(1941):Analysisof the Concepts Whole, Differentiation , and Unity, University of Iowa Studies in Child Welfare, 18 .
133. Liao, L . (2006) : The impact of Teacher's Powers to Knowledge Sharing Behavior and Learning Satisfaction in Distance-learning Environment , Journal of Information, Technology and Society, 2 .
134. Lukes , S . (1974) : Power: A Radical View,London,MacMillan.
135. Lyons , C . & Murphy , M . (1994) : Principal Self – Efficacy and the Use of Power , A paper Presented at the Annual Meeting of The American Educational Research Association , New Orleans , Apr . 4-8 .
136. Machiavelli , N . (1984) : The Prince, England , Oxford,: Oxford University Press.
137. Markus , M . (1983) : Power, politics, and MIS implementation, Commun ACM. ,26(6) .
138. McClelland , D and Boyatzis , B . (1982) : Leadership Motive Pattern and Long-term Success in Management , Journal of Applied Psychology, 67 .
139. Medina ,F . & Munduate , L . (2008) : Power and Conflict in Cooperative and Competitive Contexts , European Journal ofWork and Organizational Psychology , 17 (3) .

140. Morgan , G . (1997) : Images of Organization ,Thousand Okas , SAGE Publications .
141. Morgrnthau , H . (1985) : Politics among Nations ; The Struggle for Power and Peace , 6th ed., New York , McGraw – Hill .
142. Nesler , M . , Aguinis, H . , Quigley , B . & Tedeschi, T . (1993): The Effect of Credibility on Perceived Power , Journal of Applied Social Psychology, 23 .
143. Nietzsche , F . (1968) : The Will to Power, New York , Vintage Book.
144. Nyberg, D. (1988): Power over Power, Ithaca, Cornell Paperbacks
145. Nye , J . (2004) : Soft Power , The Means to Succeed in World Politics ,New York , Basic Books .
146. Olcum Cetin , M . (2004) : Conflict Management Styles: A Comparative Study of University Academics and High School Teachers , The Journal of American Academy of Business, Cambridge , Sep .
147. Page, G., & Hazleton, V. (1999, May). An Empirical Analysis of Factors Influencing Public Relation Strategy Usage and Effectiveness, Paper Presented at the Annual Meeting of the International Communication Association, San Francisco .
148. Paula , S . & Patsy , J . (1994) : Exploring the Links Among Teacher EmPowerment,Leader Power,and Conflict , Eric Datapase , Ed 372044 .
149. Pfeffer, J. (1981) : Power in Organisations, Boston , Pitman.
150. Pfeffer ,J. (1994) : Managing with Power : Politics and Influence in Organisations , Boston , Harvard Business School Press .
151. Podsakoff , P . & Schriesheim ,C . (1985) : Field Studies of French and Raven's Bases of Social Power: Critique, Reanalysis, and Suggestions for Future Research ,Psychological Bulletin, 97 .
152. Pounders , B . (1996) : A study of Superintendents Power and Leadership As Perceived by Local Teacher Association Representative and Secondary School Principals in Alabma Public Schhools , A paper Presented at the Annual Meeting of the Mid – South Educational Reseach Association , Tuscaloosa , Nov . 6-8 .

153. Rahim , A . (2001) : Referent Role and Styles of Handling Interpersonal Conflict , The Journal of Social Psychology , 126(1).
154. Rahim,A . ,& Afza , M . (2001) : Leader Power , Commitment , Satisfaction , Compliance , and Propensity to leave a Job Among U.S Accountants , The Journal of Social Psychology , 133 (5) .
155. Rahim A. (1983a) : Measurement of Organizational Conflict , The Journal of General Psychology , 109 .
156. RahimA.(1983b):A Measure of Styles of Handling Interpersonal Conflict , Academy of Managemment Journal , 26(2) .
157. Rahim A. (2001) : Managing Conflict in Organizations , 3rd Ed., Westport: Greenwood Publishing Group, Inc.
158. Rahim A. (2002): Toward a Theory of Managing Organizational Conflict , International Journal of Conflict Management , 13(3) .
159. Raven , H .(1965) : Social Influence and Power , in ID Stenier and M Fishbein (eds), Current Studies in Social Psychology. New York: Holt, Rinehart, Winston .
160. Raven , H . (1983) : Interpersonal Influence Social Power, In B.H Raaven and Rubin , Social Psychology , New York , Wiley
161. Raven , H . . (1992) : A Power/Interaction Model of Interpersonal Influence: French and Raven Thirty Years Later, Journal of Social Behavior and Personality, 7 .
162. Raven , H . (1993) : The Bases of Power: Origins and Recent Developments , Journal of Social Issues , 49 (4) .
163. Raven , H . , Schwarzwald , J . & Koslowsky, M . (1998) : Conceptualizing and Measuring a Power/Interaction Model of Interpersonal Influence, Journal of Applied Psychology,28(4).
164. Richardson, D., Lane, E., & Flanigan, L. : (1995). School EmPowerment. Lancaster, PA: Technomic Publishing Company, Inc.
165. Richmond , V ., Wagner , J . & Mccroskey , J . (1983) : The Impact of Perceptions of Leadership Style , Use pf Power and Conflict Management Style on Organizational Outcomes , Communication Quarterly , 31 (1) .
166. Roach ,D.(1999):Principals Use of Power , Behavior Alteration Strategies and Affinity – Seeking Strategies : Effects on Teacher Job Satisfaction , World Communication , 20 (1) .

167. Robbins , S. (1998) : Organizational Behavior: Concepts, Controversies and Applications, 8th ed., Prentice Hall International, Inc., New Jersey
168. Robbins, S . (2007) : Organizational Behavior: Concepts Controversies and Applications, 12th ed., Printice- Hall Inc., Englewood Cliffs, N.J.
169. Robbins, S.(2001): Organizational Behavior , 9th ed . , Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall International, Inc.
170. Roscigno V & Hodson R. (2004) : The organizational and Social Foundations of Worker Resistance. American Sociological Review, 69(1) .
171. Roscingo , V . & Hodson , R . (2004) : The Organizational and Social Foundations of Worker Resistance,American Sociological Review,69(1)
172. Russell , B . (1984) : Power: A New Social Analysis. London: Allen and Unwin.
173. Schriesheim , C . & Neider , L . (2006) : Power and Influnce in Organizations , Greenwich , Information Age Publishing .
174. Schrodt , P . , Witt , P . & Turman , P . (2007) : Reconsidering the Measurement of Teacher Power Use in the College Classroom , Communication Education , 56 (3) .
175. Schul , P . & Babakus , E . (1988) : An Examination of the Interfirm Power-Conflict Relationship : The Intervening Role of the Channel Decision Structure , Journal of retainling , 64(4) .
176. Schwarzwald , J . & Koslowsky (1999) : Gender , Self – Esteem , and Focus of Interest in the Use of Power Strategies by Adolescents in Conflict Situations,Journal of Social Issues,55(1) .
177. Schwarzwald , J . , Koslowsky, M . & Agassi , V . (2001): Captain's Leadership Type and Police Officers' Compliance to Power Bases , Captain's Leadership Type and Police Officers' Compliance to Power Bases,European Journal of Work and Organizational Psychology,10(3) .

178. Schwarzwald, J . , Koslowsky , M . , & Brody –Shamir , S . (2006) : Factors Related to Perceived Power Usage in Schools , British Journal of Educational Psychology , 76 .
179. Sergiovanni, J. (1992): Why We Should Seek Substitutes for Leadership, Educational Leadership, 49(5).
180. Seyforth ,J. (1999) : The Principal New Leadership for New Challenges,Englewood Cliffs,New Jerisy:Prentice Hall International, Inc.
181. Sheng , D . (2006) : Soft Power and the Rise of China : An Assessment of China,s Soft Power in its Modernization Process , Doctoral Thesis , The State University of New Jersey
182. Slevin , D . (1989) :The whole Manager, ittsburgh (PA): Innodyne, Inc.
183. Song , M . , Dyer , B . & Thieme , J . (2006) : Conflict Management and Innovation Performance: An Integrated Contingency Perspective , Journal of the Academy of Marketing Science, 34 (3) .
184. Stanley , C . & Algert , N . (2007) : An Exploratory Study of the Conflict Management Styles of Department Heads in a Research University Setting , Innov High Edu . , 32 .
185. Stanley,C.& Algert. N. (2007): An Exploratory Study of the Conflict Management Styles of Department Heads in a Research University, Innovative Higher Education, 32(1).
186. Tauber , R . (1985) : French & Raven Power Bases : An Appropriate Focus for Educational Researchers and Practitioners , A paper Presented at the Educational Research Association Craft Knowledge Seminar , Friday , 12 , University of Sterling , Scotland , Teacher Consultation, Journal of Educational and Psychological Consultation , 12(1)
187. Teven , J . & Herring , J . (2005) : Teacher Influence in the Classroom: A Preliminary Investigation of Perceived Instructor Power, Credibility, and Student Satisfaction, Communication Research Reports , 22 (3) .
188. Trader-Leigh , K . (2002) : Case study: Identifying Resistance in Managing Change. J Organ Change Manag, 15(2) .
189. Twomey , D . (2003) : Interpersonal Conflict Resolution : The Effects of Power and Trust , Daniel Twomey , West Virginia University .

190. Weber , M . (1948) : From Max Weber: Essays in Sociology. London: Rutledge .
191. Weber, M. (1945) : From Max Weber: Essays in sociology. New York: Oxford University Press.
192. Werder , P . & Holtzhausen , D . (2009) : An Analysis of the Influence of Public Relations Department Leadership Style on Public Relations Strategy Use and Effectiveness , Journal of Public Relations Research, 21(4) .
193. Werder, . P. (2005). An Empirical Analysis of the Influence of Perceived Attributes of Publics on Public Relations Strategy Use and Effectiveness. Journal of Public Relations Research, 17.
194. Wienbrenner, J. (2007): Soft Power and Hard Power Approaches in U . S . Foreign Policy ; A case Study Comparison in Latin America , Doctoral Thesis , University of Central Florida Orlando .
195. Wikipedia , the free encyclopedia (2011) : Hard Power, available at " http://en.wikipedia.org/wiki/Hard_Power/ " , Retrieved at : 12/2/2011 .
196. Wilson , K . & Erchul , W . (2008) : The Likelihood of Use of Social Power Strategies by School Psychologists When Consulting with Teachers , Educational and Psychological Consultation, 18 .
197. Winter , D . (1973) : The Power Motive. New York , The Free Press.
198. Yukl , G . (1994) : Leadership in Organisations , 3rd ed . , Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall .

• قائمة الملاحق :

ملحق (١)

مقياس العلاقات بين الأشخاص

السيد الأستاذ الدكتور / المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث ببحث بعنوان " إستراتيجيات توظيف مصادر القوة الناعمة والصلبة لدى رؤساء الأقسام العلمية بكليات جامعة جنوب الوادي وعلاقتها بإدارة الصراع التنظيمي " ، ويستخدم في هذا البحث مقياس (العلاقات بين الأشخاص) ، والذي يتضمن مجموعة من البنود للتعرف على مصادر القوة الناعمة والصلبة المملوكة لرؤساء قسمكم من وجهة نظركم .

لذا نرجو من سيادتكم التعاون معنا في وضع علامة في إحدى الخانات الموجودة أمام كل عبارة من عبارات الاستبانة ، وذلك بما يتفق مع رأيكم وفي ضوء الممارسات في الواقع الميداني ، والرجاء إعطائنا بعض اهتمامكم وذلك لما لإجاباتكم من أهمية تعتمد عليها نتائج هذه الدراسة .

علماً بأن المعلومات التي ستدون ستتعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي .

كما يرجو من سيادتكم الإجابة على هذه الاستبيانات ، مع العلم أن درجات المقياس (من ١ - إلى ٧) ، ومعناها وفقاً للجدول التالي :

الرقم	معناه
١	العبارة تنطبق بصورة منخفضة جداً
٢	العبارة تنطبق بصورة منخفضة جداً
٣	العبارة تنطبق بصورة منخفضة
٤	العبارة تنطبق بصورة متوسطة
٥	العبارة تنطبق بصورة عالية
٦	العبارة تنطبق بصورة عالية جداً
٧	العبارة تنطبق بصورة عالية جداً

ولسيادتكم جزيل الشكر والتقدير

- الباحث :
- البيانات الشخصية :
- الكلية :
- الوظيفة :
- الدرجة العلمية :
- سنوات الخبرة :

٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	العبارة	م
							يؤدي تقديره الجيد لأعمالك إلى زيادة مكافآتكم وتحقيق مكاسب أخرى.	١
							يملك القدرة على أن تحترمه وتعجب به ولا ترغب في مخالفته .	٢
							من جوهر وظيفته وواجباته إخبارك كيف تتعامل معه على أنه رئيسك .	٣
							تتطلع إلى سلوكيته ثم تشكل سلوكك تبعاً لذلك .	٤
							يملك القدرة التي تلزمك أن تتجنب بشتي الطرق كراهيته لك .	٥
							يُظهر أنه حقاً يجب الاعتماد عليك لأداء الكثير من مهام وظيفته .	٦
							بعد كل شيء ، فإنه رئيس العمل ، ويجب عليك أن تشعر ببعض الالتزام له للمضي قدماً .	٧
							يؤمن دائماً بأننا جزء من مجموعة العمل نفسها على حد سواء، ويجب أن تتفق وجهات نظرنا على الأشياء .	٨
							توده وتحيه ، كما أن استحسانه لأفعالك في غاية الأهمية لك .	٩
							يملك القدرة على أن يشعرك بالانزعاج عندما تعرف أنه يستنكر شخصيتك وأفعالك .	١٠
							لكونك مروضاً فإن لديك التزام لتفعل وفقاً لما يقوله لك .	١١
							تשמع غالباً أنه يعرف الطريقة الفضلى للتعامل مع الموقف .	١٢
							يستطيع أن يكون غير ودود وفاتر المشاعر ومثبط للهمة إذا لم تؤدي على النحو المطلوب	١٣
							تتغنى إليه على أنه شخص يجب تقليده والتماثل معه .	١٤
							يملك القدرة على أن يشعرك أنك على نحو أفضل بمجرد أن تعرف أنه يحبك .	١٥

١٦	يملك الحق والشرعية في أن يطلب منك التعامل مع الموقف بالطريقة التي يحددها .						
١٧	يملك القدرة على أن يشعر أنك أكثر قيمة وتقدير عندما تؤدي أعمالك على النحو المطلوب.						
١٨	ساعدك في الحصول على فرصتك وطلبائك سابقاً ، لذلك تشعر بأنك ملزم بالامتنال الآن .						
١٩	يملك القدرة على أن يشعر بالانزعاج بمجرد معرفتك أنك موضوع عنده على القائمة السوداء.						
٢٠	يملك القدرة على إقناعك لماذا التغيير أصبح ضرورياً من مرة واحدة لفت نظرك لذلك.						
٢١	يستطيع إشعارك جيداً أنك إن لم تساعد في عمله ستصبح وظيفته في غاية الصعوبة.						
٢٢	يستطيع إشعارك جيداً أنه في حاجة حقيقية إلى تعاونك لأداء مهام وظيفته .						
٢٣	يملك القدرة على أن يشعر بأنك شخصية مقبولة عندما تؤدي أعمالك على النحو المطلوب.						
٢٤	يملك القدرة على صنع أشياء بغيضة وغير سارة لك .						
٢٥	يملك القدرة على جعل الأمر أكثر صعوبة بالنسبة لك للحصول على مكافأة.						
٢٦	إذا قدم لك خدمات جيدة في الماضي فأنت مطالب يرد هذه الخدمات الآن مقابل ذلك .						
٢٧	يملك العدالة التي تشعر بضرورة تنفيذ ما طلبه منك من قبل ولم تفعله .						
٢٨	تشر غالباً أنه يعرف أكثر في التعامل مع مواقف محددة .						
٢٩	يدرك بوضوح أن رئيس العمل رغم خبرته في حاجة للمساعدة والتعاون من المرؤوسين .						
٣٠	يملك القدرة على تقديم مكافأة أو امتيازات ملائمة للمضى قدماً للأمام .						
٣١	لقد قدم لك أشياء جيدة في السابق تتماشى مع طلباتك ورغباتك.						
٣٢	إيماءة للعدالة يلزمك أن تعالج بعض المشكلات التي تسببت فيها في الماضي .						
٣٣	تشر غالباً أنه يملك معلومات أكثر منك بكثير في معالجة المواقف والمشكلات.						
٣٤	لديه القدرة على تقديم أسباب وتبريرات جيدة لتغيير كيفية معالجتك للمواقف والمشكلات .						
٣٥	الامتنال والطاعة له يساعدك في إنجاز أشياء لم تفعلها على ما يرام سابقاً .						
٣٦	تفق في أنه يستطيع تقديم أفضل التوجيهات .						
٣٧	يستطيع مساعدتك على فهم واستيعاب لماذا التغيير الذي أوصى به هو تغيير إلى الأفضل .						
٣٨	يملك القدرة على جعل الأمر أكثر صعوبة بالنسبة لك للحصول على الترقية.						
٣٩	يستطيع هرح الأساس الذي يبنى عليه طلبه للتغيير بدقة وعناية .						
٤٠	يملك القدرة على مساعدتك في الحصول على الترقية .						
٤١	ارتكابك لبعض الأخطاء في الماضي يجعلك تشعر بأنك مدين له بإصلاح ذلك وغيره.						
٤٢	نظراً للإمتيازات والخدمات التي قدمها لك في الماضي ، فإنك تجد نفسك مضطراً إلى الامتنال له.						
٤٣	يملك القدرة على تكليفك بمهام وظيفية غير مرغوبة لديك .						
٤٤	يملك القدرة على مساعدتك في تحقيق مصالحك الخاصة .						

ملحق (٢)

إستراتيجيات توظيف مصادر القوة الناعمة والصلبة لدى رؤساء الأقسام

السيد الأستاذ الدكتور / المحترم
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث ببحث بعنوان " إستراتيجيات توظيف مصادر القوة الناعمة والصلبة لدى رؤساء الأقسام العلمية بكليات جامعة جنوب الوادي وعلاقتها بإدارة الصراع التنظيمي " ، ويستخدم في هذا البحث مقياس (إستراتيجيات توظيف مصادر القوة الناعمة والصلبة لدى رؤساء الأقسام) ،والذي يتضمن مجموعة من البنود للتعرف على إستراتيجيات توظيف مصادر القوة الناعمة والصلبة المملوكة لرؤساء قسمكم من وجهة نظركم .

لذا نرجو من سيادتكم التعاون معنا في وضع علامة في إحدى الخانات الموجودة أمام كل عبارة من عبارات الاستبانة ، وذلك بما يتفق مع رأيكم وفي ضوء الممارسات في الواقع الميداني ، والرجاء إعطائها بعض اهتمامكم وذلك لما لإجاباتكم من أهمية تعتمد عليها نتائج هذه الدراسة .

علماً بأن المعلومات التي ستدون ستتعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي .

كما يرجو من سيادتكم الإجابة على هذه الاستبيانات ، مع العلم أن درجات المقياس (من ١ - إلى ٧) ، ومعناها وفقاً للجدول التالي :

الرقم	معناه
١	العبارة تنطبق بصورة منخفضة جداً
٢	العبارة تنطبق بصورة منخفضة جداً
٣	العبارة تنطبق بصورة منخفضة
٤	العبارة تنطبق بصورة متوسطة
٥	العبارة تنطبق بصورة عالية
٦	العبارة تنطبق بصورة عالية جداً
٧	العبارة تنطبق بصورة عالية جداً جداً

ولسيادتكم جزيل الشكر والتقدير

- الباحث :
- البيانات الشخصية :
- الكلية :
- الوظيفة :
- الدرجة العلمية :
- سنوات الخبرة :

٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	العبارة	٨
							يُظهر بوضوح بأن تقديره الجيد لأعمالك سيؤدي إلى زيادة مكافأتك وتحقيق مكاسب أخرى.	١
							يلمح إليك أنه سيحقق رغباتك إذا غيرت تفكيرك وفقاً لما يراه .	٢
							ينتقد بعض الكاثية شخص ما على آخر في إنجاز أعماله .	٣
							يستخدم موقعه التنظيمي في التأثير على الآخرين .	٤
							يلتزم الصدق والشفافية والثقة أثناء تعامله معنا .	٥
							يستخدم الحجة والإقناع في الدفاع عن وجهة نظره والتأثير على الرؤوسين.	٦
							يثوّه بين فترة وأخرى أمامك بما قدمه لك من خدمات .	٧
							يلفت نظرك بطريقة أو بأخرى تجنب كراهيته لك .	٨
							يستخدم سلطاته لتتعاقل مع المواقف وفق الطريقة التي يحددها .	٩
							يدعم قراراته وسياساته من السلطات العليا لضمان الجدية والمحاسبة.	١٠
							يقدم معلومات أكثر مما تعرفه بكثير في معالجة المواقف والمشكلات	١١
							يشعرك أن نجاح العمل متوقف على نجاحك ونجاحه معا .	١٢
							يحرص على امتداحك في المواقف والاجتماعات المختلفة لتكون قدوة للآخرين.	١٣
							يسبب لك المتاعب بمجرد استنكاره لك أو لأفمالك .	١٤
							يتواصل معك بطريقة مفتوحة وصريحة وودودة	١٥
							يقدم أسباباً مقنعة ليحثك على التعاون في الأعمال ذات الصلة .	١٦
							يصيغ قراراته وتوجيهاته بالصيغة الرسمية لضمان الالتزام بتنفيذها .	١٧
							يناقش موضوعات حديثة تتماشى مع متطلبات الجودة والاعتماد .	١٨
							يقدم بعض الخدمات لأصحاب النفوذ ليضمن ولائهم .	١٩
							يوفر المعلومات التي تساعدك في إنجاز أعمالك وتصبح مفاهيمك .	٢٠
							يقربك إليه إذا استحسن شخصيتك وتصرفاتك .	٢١
							يقدر كل فرد على حسب أعماله وإنجازاته .	٢٢
							يعاملك بأساليب غير وودودة ومثبطة للهمة إذا لم تنفذ تعليماته على النحو المطلوب	٢٣
							يُظهر أنه في موقع أعلى مكانة وشرعية من موقعك .	٢٤
							يتخذ القرارات وفق ما يتمشى مع القوانين والسياسات والأعراف الجامعية .	٢٥
							يستثمر إعجابي بأفكاره في إقناعي برؤية الأشياء من وجهة نظره .	٢٦
							يبرر لك بالأدلة والأسانيد لماذا التفسير الذي يوصي به هو تغيير إلى الأفضل	٢٧
							يحرص دوماً على توفير بديل يقوم بعمله في حالة غيابه .	٢٨
							يكون أكثر اهتماماً بك عندما تؤدي أعمالك على النحو المطلوب .	٢٩
							يتخذ معك مواقف تأديبية بمجرد الوقوع في الخطأ .	٣٠
							يرفض تكليف فرد بإصلاح ما أسفده فرد آخر قادر على إصلاح ما أسفده.	٣١
							يهددك دوماً بطريقة أو بأخرى بوضعك على القائمة السوداء إذا لم تمتثل لأوامره .	٣٢
							يستخدم منصبه في الإبقاء على كامل الضبط للعمل المؤسسي .	٣٣
							يقدم الخبرات المهنية التي تحتاجها في إنجاز أعمالك .	٣٤
							يوزع الأعمال على الرؤوسين بعدالة وشفافية .	٣٥
							يستغل سلطاته الرسمية في تعديل إجراءات العمل وفق ما يراه .	٣٦
							يساعدك بتوجيهاته في إنجاز أبحاثك العلمية .	٣٧
							يلتزم بإنجاز أعماله في مختلف المواقف ليعود الآخرين على فعل ذلك .	٣٨
							يوفر كافة الوثائق التي تقود للتغيير وفق متطلبات الجودة والاعتماد .	٣٩
							يشارك ذوى الاختصاص في اتخاذ القرارات .	٤٠
							يستخدم معك تقنية " كيف تعرف بنفسك " عندما تواجهك مهمة صعبة تسعى لإنجازها بكفاءة .	٤١
							في حالة تعارض الآراء يستخدم سلطاته في إقرار ما يراه مناسباً .	٤٢
							يتواصل بطريقة تثبت أنه يملك معرفة / خبرة متقدمة في مجال إدارة الأعمال .	٤٣

٤٤	يشعرك بطريقة أو بأخرى أنك ستحتاج إليه في وقت ما .
٤٥	يستخدم أساليب الضغط المختلفة لتنفيذ القرارات (كالتذكير المستمر والتهديد الخ).
٤٦	يحرص على أن تكون فريق عمل واحد متفقين في وجهات النظر .
٤٧	يحرص على تفويض سلطاته للمرؤوسين .
٤٨	يشعرك بأنك أكثر قيمة وتقدير أمام الآخرين عندما تؤدي أعمالك على النحو المطلوب.
٤٩	يتخير المواقف لتوضيح سلطاته ومسئوليته وكيفية التعامل معه .
٥٠	يقدم بين الخدمات التي يؤديها لك ومدى التزامك بأوامره .
٥١	يلفت نظرك بطريقة ما أنه يمتلك القدرة على معاقبة الآخرين في حالة الخطأ.
٥٢	يسعى إلى مساعدتك في تحقيق مصالحك الخاصة إذا امتثلت لطلباته .
٥٣	يعاملك بعنف إذا كان أدائك أقل من المستوى المطلوب .
٥٤	يقدم نموذجا طيبا للقائد الناجح الذي يجب أن تكون شخصيتنا وتصرفاتنا مثله تماما .
٥٥	يقدم أسباب وتبريرات علمية ومنطقية لتغيير كيفية معالجتنا للمواقف والمشكلات.
٥٦	يتصرف وكأنه في حاجة حقيقية إلى تعاونك لأداء مهام وظيفته بنجاح .
٥٧	يتصرف من مبدأ أنه من العدالة من أقصد شيئا فعليه إصلاحه.
٥٨	يسعى لجعل أمر حصولك على مكافأة أكثر صعوبة إذا خالفت أوامره .
٥٩	يساعدك في الحصول على الترقية إذا كانت أعمالك تستحق ذلك .
٦٠	يعدك بأشياء في مقابل تأديتك بعض الخدمات .
٦١	يسعى لجعل أمر حصولك على الترقية أكثر صعوبة في حالة معارضتك له.
٦٢	يلفت نظرك إلى أن ارتكابك لبعض لأخطاء في الماضي تجعلك مدين له بإصلاحها.
٦٣	يلبى العديد من طلباتك لتمثل لأوامره في المقابل .
٦٤	يحرص على صنع أشياء بغضه وغير سارة لك إذا خالفت أوامره .
٦٥	يكافئ المرؤوسين الذين يمثلون لطلباته .
٦٦	يلزمك بإنجاز الأعمال التي لم تفعلها سابقا على ما يرام.
٦٧	ينوه إلى أنك لو صوت وفقا لرأيه ستصبح صديقا مقربا له .
٦٨	يحرص على تكليفك بمهام وظيفية غير مرغوبة لديك إذا لم تلتزم بأوامره .
٦٩	يمنحك الفرصة للتقرب منه كشخص عادى من خلال الأنشطة التي يشاركك فيها .
٧٠	يظهر بوضوح أن استحسنه لأفعال المرؤوسين أمر في غاية الأهمية له أولا ولهم ثانية .
٧١	يشعرك بطريقة ما أنه يمتلك القدرة على مكافأة الآخرين في حالة الانجاز.
٧٢	يقدم الطريقة الفضلى للتعامل مع المواقف المختلفة .
٧٣	يتصرف بطرق لائقة تجبرك على احترامه والإعجاب به وعدم الرغبة في مخالفته .
٧٤	ينظم العمل بطريقة تساهم في تحقيق أهداف المؤسسة .
٧٥	يتصرف وكأن المرؤوسين واجب عليهم ألا يرفضوا الامتثال لأوامره.
٧٦	يخبرك بمقلانية أن الأنشطة التي تقوم بها ليست ذات أهمية مقارنة بالأنشطة التي يقتصرها .
٧٧	يؤثر فيك لدرجة أنك تنظر إليه على أنه شخص يجب تقليده والتماثل معه .
٧٨	يحرص على توصيل كافة القرارات والتعليمات لكافة المرؤوسين .
٧٩	يمنحك ويثنى عليك بمجرد تنفيذك للمهام على النحو المطلوب .
٨٠	يعزز توجيهاته بالمستندات والأبحاث المرتبطة بالموضوع .
٨١	يشعرك أن قراراتك في غاية الأهمية في نجاح العمل .
٨٢	يقدر علاقية المرؤوسين الذين فاقوا التوقعات في أداء مهامهم .

ملحق (٢)

مستويات الصراع التنظيمي بالأقسام العلمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

السيد الأستاذ الدكتور / المحترم
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث ببحث بعنوان " إستراتيجيات توظيف مصادر القوة الناعمة والصلبة لدى رؤساء الأقسام العلمية بكليات جامعة جنوب الوادي وعلاقتها بإدارة الصراع التنظيمي " ، ويستخدم في هذا البحث مقياس (مستويات الصراع التنظيمي بالأقسام العلمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس) ،والذي يتضمن مجموعة من البنود للتعرف على مستويات الصراع التنظيمي بقسمكم .

لذا نرجو من سيادتكم التعاون معنا في وضع علامة في إحدى الخانات الموجودة أمام كل عبارة من عبارات الاستبانة ، وذلك بما يتفق مع رأيكم وفي ضوء الممارسات في الواقع الميداني ، والرجاء إعطائها بعض اهتمامكم وذلك لما لإجاباتكم من أهمية تعتمد عليها نتائج هذه الدراسة .

علماً بأن المعلومات التي ستدون ستتعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي .

كما يرجو من سيادتكم الإجابة على هذه الاستبيانات ، مع العلم أن درجات المقياس (من ١ - إلى ٧) ، ومعناها وفقاً للجدول التالي :

الرقم	معناه
١	العبارة تنطبق بصورة منخفضة جداً
٢	العبارة تنطبق بصورة منخفضة جداً
٣	العبارة تنطبق بصورة منخفضة
٤	العبارة تنطبق بصورة متوسطة
٥	العبارة تنطبق بصورة عالية
٦	العبارة تنطبق بصورة عالية جداً
٧	العبارة تنطبق بصورة عالية جداً

ولسيادتكم جزيل الشكر والتقدير

- الباحث:
- البيانات الشخصية :
- الكلية :
- الوظيفة :
- الدرجة العلمية :
- سنوات الخبرة :

٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	المعبارة	٢
							أحب أن تتوافق مهام عملي مع المهام الأخرى التي تؤديها الكلية.	١
							يوجد داخل القسم الكثير من الخلافات حول من سيقوم بالعمل.	٢
							تخفى الأقسام الأخرى المعلومات الضرورية اللازمة لإنجاز أعمال قسمنا .	٣
							توجد خلافات في العمل بين الرؤساء والمرؤوسين داخل الأقسام .	٤
							توجد خلافات في العمل بين أعضاء هيئة التدريس كمجموعة والعاملين كمجموعة أخرى .	٥
							في حالة عملي / انتدابي خارج كليتي أو الجامعة ، أود أن أودى نفس المهام التي أؤديها الآن.	٦
							توجد خلافات شخصية بين أعضاء من قسمنا والأقسام الأخرى.	٧
							توجد خلافات شخصية بين الرؤساء والمرؤوسين داخل الأقسام .	٨
							العمل الذي أقوم به ليس شيقاً بالصورة الكافية بالنسبة لي .	٩
							توجد خلافات بين مجموعة أعضاء داخل القسم .	١٠
							تصنع الأقسام الأخرى مشكلات للتقليل من القيمة الذاتية لقسمنا .	١١
							توجد خلافات شخصية بين إدارة الكلية وبعض أعضاء هيئة التدريس .	١٢
							وظيفتي التي أشغلها أكثر إرضاءً بالنسبة لي .	١٣
							يديم أعضاء القسم أفكار وآراء بعضهم البعض داخل المجموعة.	١٤
							العمل الذي أؤديه يخلق لدى التحدي لإنجازه بصورة لائقة .	١٥
							العلاقة بين قسمنا والأقسام الأخرى متجانسة لتصب في السعي للتحقيق الشامل لأهداف الكلية.	١٦
							توجد خلافات في العمل بين إدارة الكلية وبعض أعضاء هيئة التدريس .	١٧
							توجد صداقات بين أعضاء القسم الذي أعمل معه .	١٨
							مهاراتي مستخدمة بالكامل في هذه الوظيفة .	١٩
							يوجد قصور في المساندة المشتركة بين قسمنا والأقسام الأخرى.	٢٠
							توجد خلافات وشقاق بين أعضاء القسم الذي أعمل معه .	٢١
							توجد خلافات شخصية بين أعضاء هيئة التدريس كمجموعة والعاملين كمجموعة أخرى	٢٢
							توجد خلافات بين رئيس القسم وإدارة الكلية .	٢٣
							يوجد اتفاق بين المهام التي أؤديها وما تمنيت عمله عند استلامي للوظيفة .	٢٤
							يوجد اختلاف في الآراء بين أعضاء القسم الذي أعمل معه .	٢٥
							يوجد تعاون بين قسمنا والأقسام الأخرى .	٢٦
							يوجد انسجام داخل أفراد القسم الذي أعمل معه .	٢٧
							توجد نزاعات بين قسمنا والأقسام الأخرى .	٢٨
							يوجد انسجام جيد بين أهدافي وأهداف الكلية التي أعمل بها .	٢٩
							يوجد توافق بين قسمنا والأقسام الأخرى .	٣٠
							كلمة " نحن " الدالة على الترابط هو الشعور السائد بين أعضاء القسم الذي أعمل معه .	٣١

ملحق (٢)

أساليب إدارة رئيس القسم للصراع التنظيمي بالأقسام العلمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

السيد الأستاذ الدكتور / المحترم
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث ببحث بعنوان " إستراتيجيات توظيف مصادر القوة الناعمة والصلبة لدى رؤساء الأقسام العلمية بكليات جامعة جنوب الوادي وعلاقتها بإدارة الصراع التنظيمي " ، ويستخدم في هذا البحث مقياس (أساليب إدارة رئيس القسم للصراع التنظيمي) ، والذي يتضمن مجموعة من البنود للتعرف على أساليب إدارة رئيس قسمكم لمستويات الصراع التنظيمي بالقسم .

لذا نرجو من سيادتكم التعاون معنا في وضع علامة في إحدى الخانات الموجودة أمام كل عبارة من عبارات الاستبانة ، وذلك بما يتفق مع رأيكم وفي ضوء الممارسات في الواقع الميداني ، والرجاء إعطائها بعض اهتمامكم وذلك لما لإجاباتكم من أهمية تعتمد عليها نتائج هذه الدراسة .

علماً بأن المعلومات التي ستدون ستتعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي .

كما يرجو من سيادتكم الإجابة على هذه الاستبيانات ، مع العلم أن درجات المقياس (من ١ - إلى ٧) ، ومعناها وفقاً للجدول التالي :

الرقم	معناه
١	العبارة تنطبق بصورة منخفضة جداً
٢	العبارة تنطبق بصورة منخفضة جداً
٣	العبارة تنطبق بصورة منخفضة
٤	العبارة تنطبق بصورة متوسطة
٥	العبارة تنطبق بصورة عالية
٦	العبارة تنطبق بصورة عالية جداً
٧	العبارة تنطبق بصورة عالية جداً

ولسيادتكم جزيل الشكر والتقدير

- الباحث :
- البيانات الشخصية :
- الكلية :
- الوظيفة :
- الدرجة العلمية :
- سنوات الخبرة :

٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	العبرة	م
							يشجع العمل بروح الفريق للتوصل إلى حل مناسب للصراعات الموجودة.	١
							يجبر جميع الأطراف المتصارعة على تقديم تنازلات للوصول إلى تسوية الصراع	٢
							يحاول الوصول إلى حل وسط للخروج من الصراعات .	٣
							يتجنب المناقشات المفتوحة مع الرؤوسين .	٤
							يلجأ إلى تقديم تنازلات لإرضاء الآخرين وحل الصراع .	٥
							يشرك العاملين في وضع الخطط والبرامج اللازمة لمواجهة الصراع .	٦
							يستخدم نفوذه لحل المواقف الصراعية .	٧
							يستخدم طريقة (خد وهات) للتوصل إلى حل يرضى جميع الأطراف .	٨
							يتفادى تكوين علاقات مع أى طرف من الأطراف المتصارعة .	٩
							يحرص على تخفيف مشاعر الغضب لدى الأطراف المتصارعة .	١٠
							يسعى لدمج أفكاره وخبراته مع أفكار وخبرات الآخرين للوصول إلى قرارات مشتركة .	١١
							يستخدم العقوبات القانونية لجبر الأطراف المتصارعة على قبول الحل المطروح .	١٢
							يقرب وجهات النظر المتباينة بين الأطراف المتصارعة .	١٣
							يفضل القيام بدور حماسة السلام في مواجهة الصراعات .	١٤
							يستميل جميع الأطراف المتصارعة لتهدة الصراع وتسكينه حتى يتاح الوقت لحله .	١٥
							يشجع على تبادل المعلومات الدقيقة بين الجميع للتعاون في فهم وحل المشكلات .	١٦
							يطبق القوانين والأنظمة لإرغام الأطراف المتصارعة على قبول الحل المطروح .	١٧
							يحث الأطراف المتصارعة على تقديم بعض التنازلات للتوصل لتسوية للصراع	١٨
							يتجنب حدوث أى صراع مع أصحاب النفوذ في المؤسسة .	١٩
							يجامل جميع الأطراف المتصارعة حتى ولو على حساب العمل .	٢٠
							يشجع فكرة أننا جميعاً في قارب واحد .	٢١
							يفرض رأيه لإجبار الآخرين على تقديم تنازلات دون تراجع .	٢٢
							يساعد الأطراف المتصارعة في تحقيق رغباتهم حسب الإمكانيات والقوانين المتاحة .	٢٣
							يلتزم الحياد الكامل حيال الصراعات التي تنشأ بين الإدارات والأفراد	٢٤
							يسترضى أصحاب النفوذ على حساب العمل حتى لا يحدث الصراع .	٢٥
							يسعى باستمرار للحصول على مساعدة الآخرين في إيجاد الحلول المناسبة .	٢٦
							يعتمد أسلوب القمع والشدة حيال أى موضوع قد ينتج عنه نشوء صراعات.	٢٧
							يحرص على التعرف على مشاكل الرؤوسين والمساعدة في حلها فور وقوعها .	٢٨

٢٩	يتحجج بتأجيل قضايا الصراع بحجة الانتظار حتى يتاح لها وقت للتفكير فى ذلك .				
٣٠	يبقى على آراء الآخرين إن كان يسعدهم ذلك .				
٣١	يتعاون مع المرؤوسين فى الفهم الصحيح للمشكلات قبل البدء فى حلها .				
٣٢	يفرض الحلول الكفيلة بحل الصراعات بالقوة دون مناقشة .				
٣٣	يعمل على توضيح المكسب والخسارة بين الأطراف المتصارعة .				
٣٤	يركز فى مناقشاته على النقاط التى تم الاتفاق عليها دون النظر لنقاط الاختلاف .				
٣٥	يتجنب النقاشات والاجتماعات التى قد تؤدي إلى الجدل والاختلاف				
٣٦	يسعى لتوجيهنا لطرح أفكارنا ومناقشتها بأسلوب علمي .				
٣٧	يسترضى الأفراد الذين يقع عليهم الضرر من نشوء الصراع .				
٣٨	يدرس الأسباب المؤدية للصراع بالتعاون مع أطراف الصراع .				
٣٩	يستسلم فى كثير من الأحيان لرغبات المرؤوسين .				
٤٠	ينظم الاجتماعات للأطراف المتصارعة للوصول إلى حل مرضى لجميع الأطراف .				
٤١	يشجع الاتصالات الأفقية بين الأقسام المختلفة .				
٤٢	يقدم تنازلات فى كثير من المواقف ليعود الآخرين على تقديم تنازلات لصالح العمل .				
٤٣	يمنع الخروج عن جدول الاجتماعات فى حالة نشوء صراعات .				
٤٤	يشجع الاتصالات الرأسية بين الرؤساء والمرؤوسين والعكس .				
٤٥	يبرز المصالح والأضرار المشتركة بين الأطراف المتصارعة نتيجة الصراعات.				
٤٦	يتعمد فرض الرأي الواحد كبديل لتعدد الآراء فى حالة نشوء صراعات.				
٤٧	يلتزم الصمت فى كثير من المواقف حتى لا يثير عواصف تزيد من حدة الخلاف .				
٤٨	يهيئ المناخ المناسب لتكامل أدوار الجميع تفادياً لأية خلافات .				
٤٩	يقلل من شأن نقاط الاختلاف بين المتصارعين .				
٥٠	يبرز أن أفضل وسيلة لحل الصراعات تجنبها .				
٥١	يتصرف بحزم حيال أى موضوعات تعوق تحقيق الأهداف العامة والخاصة.				
٥٢	يشجع أطراف النزاع على تبادل وجهات النظر فيما بينهم بهدف حل المشكلات.				

البحث الثالث عشر :

"فعالية استخدام التعليم الفردي بالحقائب التعليمية في تدريس
مقرر الوسائل التعليمية على التحصيل المعرفي وتنمية بعض
المهارات الأدائية لدى طالبات الاقتصاد المنزلي"

إعداد :

أ / ماجدة أحمد عبيد بركات

د/ سميحه محمود إبراهيم

محاضر بقسم الاقتصاد المنزلي التربوي

أستاذ مشارك بقسم الاقتصاد المنزلي التربوي

"فعالية استخدام التعليم الفردي بالحقائب التعليمية في تدريس مقرر الوسائل التعليمية على التحصيل المعرفي وتنمية بعض المهارات الأدائية لدى طالبات الاقتصاد المنزلي"

د/ سميحة محمود إبراهيم / أ / ماجدة أحمد عبيد بركات

• المقدمة ومشكلة البحث :

تُعد التربية عاملاً أساسياً لتطوير كل من الفرد والمجتمع، فهي تساهم بتزويد الفرد بالمعلومات والمهارات التي تساعد على التكيف مع متغيرات العصر، ومن هنا يبرز دور النظام التعليمي بالمؤسسات التعليمية في الارتقاء بنوعية التعليم وتحقيق الجودة في جميع البرامج العلمية وفي مقدمتها المناهج وأسلوب التعلم.

بناءً على ما سبق وتمشياً مع السياسة الحالية لجامعة الملك عبدالعزيز نحو الجودة الشاملة، يتجه الاقتصاد المنزلي التربوي نحو تطوير العملية التعليمية من خلال الاستفادة من تكنولوجيا التعليم، واضعاً نصب عينيه حاجات المجتمع وإعداد كوادر تعليمية قادرة على مواكبة التطور في سوق العمل.

وعليه فإن هذا البحث يسعى إلى تطوير طرق التدريس التي تستخدم في تدريس الجزء العملي لمقرر الوسائل التعليمية في موضوع جهاز عرض المواد المعتمدة والشفافة بما يتناسب والتزايد المطرد في أعداد الطالبات بالمعامل الدراسية، بالإضافة إلى قلة عدد أعضاء هيئة التدريس، حيث أن الطريقة التقليدية قد لا تراعي الفروق الفردية بين الطالبات، الأمر الذي شجع الباحثة على الأخذ بالاتجاهات التربوية الحديثة التي تُثري المواقف التعليمية من منظور تفريد التعلم، والتي تساعد على رفع كفاءة الطالبات وتحسين مستواه التعليمي، وحتى يصبح دور المتعلم أكثر إيجابية باستخدام الحقائب التعليمية كأسلوب تعلم فردي، والتي لها آثار واضحة في تنمية المعارف العلمية والمهارات الأدائية وفقاً لما أكدته الأبحاث السابقة.

وعلى ذلك تتحدد مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي: ما فعالية استخدام التعليم الفردي بالحقائب التعليمية في تدريس مقرر الوسائل التعليمية على التحصيل المعرفي وتنمية بعض المهارات الأدائية لدى طالبات الاقتصاد المنزلي؟.. ويتفرع من التساؤل الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية:

7 ما التصور المقترح لمحتوى الحقيبة التعليمية اللازمة لتحقيق أهداف تدريس موضوع من مقرر الوسائل التعليمية؟

7 ما الفرق بين استخدام التعليم الفردي بالحقائب التعليمية في تدريس موضوع من مقرر الوسائل التعليمية وبين الطريقة التقليدية المعتادة على التحصيل المعرفي؟

7 ما الفرق بين استخدام التعليم الفردي بالحقائب التعليمية في تدريس موضوع من مقرر الوسائل التعليمية وبين الطريقة التقليدية المعتادة على تنمية بعض المهارات الأدائية؟

7 ما الفرق بين كلٍّ من البرمجية التعليمية والفيديو التعليمي والكتيب المبرمج بعد تدريس موضوع من مقرر الوسائل التعليمية على كلٍّ من التحصيل المعرفي وتنمية بعض المهارات الأدائية وزمن التعلم ؟

• أهمية البحث:

تظهر أهمية البحث في أنه قد :

7 يسهم هذا البحث من خلال استخدام الحقيبة التعليمية في تدريب وتأهيل المعلمين وأعضاء هيئة التدريس، على استخدام التقنيات التربوية في عملية التدريس بما يتماشى مع رسالة الجامعة لتطبيق الجودة الشاملة.

7 يعتبر محاولة جادة لتدريب المتعلم على تقدير الذات، والثقة بالنفس وتنمية تفكيره وقدراته ومهاراته في البحث عن المعلومات، والاعتماد على التعلم الذاتي.

7 تساعد نتائج هذا البحث على حل مشكلة يعاني منها قسم الاقتصاد المنزلي التربوي وهي قلة عدد أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال الوسائل التعليمية.

7 يستفاد من نتائج هذا البحث في استخدام الحقيبة التعليمية على مستوى الجامعة المفتوحة، والتعليم عن بعد.

• أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى:

7 إعداد حقيبة تعليمية تساعد على تحقيق أهداف تدريس موضوع من موضوعات مقرر الوسائل التعليمية لطالبات الاقتصاد المنزلي وهو جهاز عرض المواد المعتمدة و الشفافة.

7 التعرف على فعالية استخدام التعليم الفردي بالحقائب التعليمية في تدريس موضوع من مقرر الوسائل التعليمية على التحصيل المعرفي وتنمية بعض المهارات الأدائية.

7 التعرف على الفرق بين استخدام التعليم الفردي بالحقائب التعليمية في تدريس موضوع من مقرر الوسائل التعليمية والطريقة التقليدية المعتادة على التحصيل المعرفي.

7 التعرف على الفرق بين استخدام التعليم الفردي بالحقائب التعليمية في تدريس موضوع من مقرر الوسائل التعليمية والطريقة التقليدية المعتادة على تنمية بعض المهارات الأدائية.

7 التعرف على الفرق بين كلٍّ من البرمجية التعليمية والفيديو التعليمي والكتيب المبرمج بعد تدريس موضوع من مقرر الوسائل التعليمية على كلٍّ من التحصيل المعرفي وتنمية بعض المهارات الأدائية وزمن التعلم.

• مصطلحات البحث:

١- الفعالية (Effectiveness) : "هي القدرة على إنجاز الأهداف أو المدخلات لبلوغ النتائج المرجوة والوصول إليها بأقصى حدٍ ممكن". (علي ٤٥، ١٩٩٨)

٢- **التعليم الفردي (Individual Education):** "هو أن يتقدم المتعلم نحو تحقيق أهداف محددة، وذلك بصورة فردية . (اللقاني و الجمل ١٩٩٦ (٧٣)

٣- **الحقيبة التعليمية (Instructional Kit):** "نظام تعليمي يشمل مجموعة من المواد المترابطة ذات أهداف متعددة ومحددة، يستطيع المتعلم أن يتفاعل معها معتمداً على نفسه وحسب سرعته الخاصة". (مرعي والحيلة ٢٠٠٢، ٢١٢)

٤- **التحصيل المعرفي (Cognitive Achievement):** تُعرفه (الشريف ١٩٩٦ (١١٩ بأنه "المعرفة المكتسبة الناتجة عن دراسة الموضوعات المقررة".

٥- **المهارات الأدائية (Performance Skills):** تُعرفه (أبو المجد ٢٠٠٢، ١٦) بأنه "نشاط معين يتطلب تدريباً وممارسة للوصول لدرجة من الإتقان والسرعة تُيسر على الطالب سهولة الأداء بأيسر جهد وأقل وقت".

٦- **مقرر الوسائل التعليمية (Instructional media):** هو أحد المقررات التي تدرّس لطالبات تخصص الاقتصاد المنزلي التربوي وتخصص الغذاء والتغذية وتخصص دراسات الطفولة بالاقتصاد المنزلي بجامعة الملك عبد العزيز بجدة.

• الدراسات السابقة:

تم تصنيف الدراسات والبحوث السابقة إلى أربع محاور رئيسية هي على التوالي ، الدراسات والبحوث التي استخدمت الحقائق التعليمية، الحاسوب الفيديو التعليمي والكتيب المبرمج في مجال الاقتصاد المنزلي وفي مجال الوسائل التعليمية وفي مجالات تعليمية مختلفة، ومنها:

- **دراسة (أبو المجد، هيام عبد الراضي ٢٠٠٢)** وقد هدفت إلى استخدام أسلوب التعليم الفردي بالحقائب التعليمية في تدريس الاقتصاد المنزلي وأثر ذلك على التحصيل المعرفي وتنمية بعض المهارات اليدوية ، دراسة (علام، إسلام جابر أحمد ٢٠٠٠) التي سعت إلى بناء برنامج يتكون من أربع حقائب تعليمية لتنمية مهارات أخصائي تكنولوجيا التعليم في إنتاج الشفافيات التعليمية، وقد أوصت الدراسة إلى ضرورة تبني أسلوب التعليم الفردي بالحقائب التعليمية ودراسة (Antonoio, Rubino; Zoe, Barley; Mark, Janness; and Peari, Jhon 1994) والتي سعت إلى التعرف على أثر استخدام الحقائب التعليمية في تدريس العلوم على التحصيل والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الرابع بالإضافة إلى دراسة (Kate, Galand and Jan, Noyes 2004) والتي سعت إلى التعرف على أثر استخدام الحقائب التعليمية المعتمدة على الكمبيوتر في التدريس، لطلاب الجامعة وقد توصلت كلا الدراستين إلى إيجابية استخدام الحقيبة على زيادة التحصيل والميل نحو المادة.

- **دراسة (سليم، مجدة مأمون ١٩٩٨)** وهدفت إلى إدخال برنامج كمبيوتر تعليمي وكتيب مبرمج كأحد أساليب التعلم الفردي، لتعلم وحدة تدريسية

من مقرر دراسة متقدمة في النماذج، وكذلك التعرف على فاعلية برنامج الكمبيوتر مقارنة بالكتيب المبرمج ومقارنتهما بالطريقة التقليدية على التحصيل والأداء المهاري للطلاب في الوحدة المقترحة، ودراسة (سليمان جمعة عوض ٢٠٠١) التي سعت إلى إعداد برنامج بالكمبيوتر قائم على استخدام الوسائط المتعددة لتنمية مهارات استخدام الطلاب لبعض الوسائل التعليمية التي تعرض ضوئياً، وفق أسس تربوية ونفسية وتكنولوجية سليمة.

- ودراسة (الفيومي، أمل محمد عبده ٢٠٠٢) والتي هدفت إلى إدخال أشرطة الفيديو التعليمية والكتيب المبرمج لتعليم وحدة من مقرر نماذج وتنفيذ الملابس الخارجية للنساء، والتعرف على فاعلية أشرطة الفيديو مقارنة بالكتيب المبرمج ومقارنتهما بالطريقة التقليدية.

وبالرغم من اختلاف طبيعة المواد الدراسية وأفراد العينة التي طبقت عليها تلك الدراسات والفارق الزمني عن الدراسة الحالية، إلا أنها أكدت على فاعلية التعليم الفردي بالحقائب التعليمية كدراسة (أبو المجد ٢٠٠٢) ودراسة (علام ٢٠٠٠)، كما أثبتت بعض الدراسات فاعلية برامج الفيديو التعليمية وبرامج الكمبيوتر في تحصيل المعلومات وتنمية المهارات، الأمر الذي شجع الباحثة على اختيارها كوسائط تعليمية ضمن الحقيبة التعليمية المقترحة.

• فروض الدراسة :

في ضوء ما تم عرضه من الدراسات السابقة وما أوضحته نتائج هذه الدراسات، وفي ضوء تساؤلات هذا البحث أمكن صياغة فروض الدراسة الحالية كما يلي :

7 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعليم الفردي بالحقائب التعليمية على التحصيل المعرفي وتنمية بعض المهارات الأدائية قبل وبعد دراسة موضوع من مقرر الوسائل التعليمية لصالح التطبيق البعدي.

7 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية المعتادة على التحصيل المعرفي وتنمية بعض المهارات الأدائية قبل وبعد دراسة محتوى البرنامج التعليمي المعد للتدريس في موضوع من مقرر الوسائل التعليمية لصالح التطبيق البعدي.

7 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعليم الفردي بالحقائب التعليمية والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية المعتادة على التحصيل المعرفي بعد دراسة موضوع من مقرر الوسائل التعليمية لصالح المجموعة التجريبية.

7 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعليم الفردي بالحقائب التعليمية والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية المعتادة على تنمية

بعض المهارات الأدائية بعد دراسة موضوع من مقرر الوسائل التعليمية لصالح المجموعة التجريبية.

7 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعات التجريبية الثلاث، (المجموعة الأولى التي درست باستخدام البرمجية التعليمية، والمجموعة الثانية التي درست باستخدام الفيديو التعليمي والمجموعة الثالثة التي درست باستخدام الكتيب المبرمج) على كل من التحصيل المعرفي، وتنمية بعض المهارات الأدائية، وزمن التعلم بعد دراسة موضوع من مقرر الوسائل التعليمية لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

• إجراءات البحث:

١- منهج البحث: اتبع المنهج شبه التجريبي الذي تقوم فكرته على استخدام مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة مع القياس القبلي والبعدي على أفراد المجموعتين.

٢- عينة البحث: تكونت من (٦٠) طالبة تخصص اقتصاد منزلي تربوي - غذاء وتغذية ودراسات طفولة واللاتي سجل لهن مقرر الوسائل التعليمية وقد قسمت وفق المنهج المتبع إلى مجموعتين:

أ- المجموعة التجريبية : وعددهن (٣٩) طالبة وهي المجموعة التي درست باستخدام التعليم الفردي من خلال أحد الوسائط التعليمية التي تضمنتها الحقيبة التعليمية.

ب- المجموعة الضابطة : وعددهن (٢١) طالبة وهي المجموعة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية "البيان العملي". والجدول التالي رقم (١) يوضح ذلك:

جدول رقم (١) : يوضح توزيع عينة البحث الأساسية تبعاً لطريقة التدريس

طريقة التدريس	نوع المجموعة	العدد	النسبة
الطريقة المعتادة	الضابطة	٢١	٣٥ %
الحقائب التعليمية	التجريبية	٣٩	٦٥ %
المجموع		٦٠	١٠٠ %

ويوضح الجدول السابق أن أفراد العينة التي درست بالطريقة التقليدية والتي مثلت المجموعة الضابطة كان عددها (٢١) طالبة، في حين أن (٣٩) طالبة درسن باستخدام التعليم الفردي من خلال الحقائب التعليمية ومثلن المجموعة التجريبية .

وقد تم التحقق من تجانس "تكافؤ" جميع أفراد المجموعتين (التجريبية، الضابطة)، وكذلك تحديد مستوى الطالبات من المعلومات والحقائق والمفاهيم الذي يتضمنها الموضوع المختار، وقد عولجت النتائج باستخدام اختبار ليفين لحساب قيمة (ف) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات كل من الاختبار التحصيلي المعرفي والأداء المهاري، والجدول التالي رقم (٢) يوضح ذلك

جدول رقم (٢): "اختبار ليفين" لدراسة مدى التجانس "التكاثر" بين أفراد العينة لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة قبل التطبيق "التجريب" عند د.ح = ٥٩

المجموعة	التجريبية ن = ٣٩		الضابطة ن = ٢١		قيمة (ف)	مستوى الدلالة
	ع	م	ع	م		
أدوات البحث						
التحصيلي	١٧,٧٩	٧,٢٣	١٦,٣٨	٥,٤٠	١,٦٤٧	-
الأداء المهاري	٨٨,٩٢	١٤,٣٩	٨٤,٨١	٦,٧٦	٦,٨٦٣	-

يشير الجدول السابق إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة قبل التجريب في كل من الاختبار التحصيلي والمهاري، مما يؤكد على تكافؤ وتجانس المجموعتين.

٣- أدوات البحث: تطلب هذا البحث إعداد الأدوات التالية:

أ- الحقيقة التعليمية.

ب- أدوات التقويم وتتضمن: (الاختبار التحصيلي لتقييم الجانب المعرفي. اختبار الأداء المهاري . بطاقة ملاحظة لتقييم الأداء المهاري ومقياس تقدير للحكم على صلاحية الشفافية).

وفيما يلي عرض لإعداد أدوات البحث :

أ- الحقيقة التعليمية: صممت الحقيقة التعليمية وفق^١ مدخل النظم (المدخلات والعمليات والمخرجات).

(١) مرحلة المدخلات: (الإعداد والدراسة والتحليل) وتضمنت:

أ- تحديد موضوع التعلم: تم تحديد موضوع الدراسة في هذا البحث من مقرر (الوسائل التعليمية) وهو تشغيل جهاز عرض المواد المعتمدة والشفافة.

ب- تحديد الأهداف العامة والسلوكية: تم تحديد الأهداف العامة للموضوع المختار ومن ثم ترجمتها إلى أهداف إجرائية تصف للمتعلم بصورة واضحة السلوك النهائي المراد تعلمه، كما تم تصنيفها تبعاً لجوانب النمو العقلية والمهارية والوجدانية.

ج- تحديد المحتوى التعليمي وتنظيمه: وقد تضمن جميع المعلومات والمهارات والاتجاهات المزمع تدريسها لأفراد العينة، ومن ثم تنظيمها في خمسة أجزاء وفق تسلسل منطقي.

د- تحديد مهام التعلم: تم تحديد المهارات التي يتناولها الموضوع المختار وقد قسمت إلى ثمان مهارات رئيسية تهيئ منها مهارات فرعية. وقد تم التأكد من صدق الأهداف، والمحتوى، ومهام التعلم بعرضها على مجموعة من المحكمين.

(٢) مرحلة العمليات: (التصميم والتركيب) وتضمنت:

^١ الخطوات الإجرائية لتصميم الحقيقة التعليمية في ملحق رقم (١).

^٢ استمارة تحكيم أجزاء المحتوى التعليمي للحقيقة التعليمية في ملحق رقم (٢).

^٣ استمارة تحكيم المهام التعليمية وتحليل المهارات الخاصة بموضوع الحقيقة التعليمية في ملحق رقم (٣).

- أ- **تحديد طريقة التعليم والتعلم:** وهي طريقة التعليم الفردي بالحقائب التعليمية التي تراعي الفروق الفردية والتي تركز على إتاحة الفرصة للمتعلم لتحقيق الأهداف المحددة باختيار الوسيط التعليمي المناسب لدراسة الموضوع المختار.
- ب- **تحديد الوسائط التعليمية:** تضمنت الحقيبة التعليمية ثلاث وسائط تعليمية هي (البرمجية التعليمية في صورة CD . شريط فيديو تعليمي . كتيب مبرمج).
- ج- **إعداد الوسائط التعليمية في صورتها الأولية:** صممت الصورة الأولية للوسائط التعليمية التي تحويها الحقيبة التعليمية، على شكل كتيب تعليمي مكون من مجموعة من الإطارات، بهدف تحكيم تنظيم المحتوى التعليمي من قبل المحكمين وفق استمارة^٤ قبل البدء في إعداد تلك الوسائط التعليمية في صورتها النهائية.
- د- **إعداد الوسائط التعليمية في صورتها النهائية:** أعدت الوسائط التعليمية بعد تحكيمها في صورتها الأولية وفق مدخل النظم (المدخلات والعمليات والمخرجات). وهي كالتالي:
- د:١- **مرحلة المدخلات: (الإعداد والدراسة والتحليل):** الخطوات الإجرائية لإعداد الوسائط التعليمية هي الخطوات ذاتها التي استخدمت في إعداد الحقيبة التعليمية فيما يخص مرحلة الإعداد والدراسة والتحليل، والتي تضمنت تحديد موضوع التعلم، تحديد الأهداف العامة، تحديد الأهداف السلوكية، تحليل المحتوى التعليمي وتنظيمه، تحديد مهام التعلم.
- د:٢- **مرحلة العمليات: (التصميم والتركيب) وتضمنت :**
- 7 تصميم واجهات المستخدم من (الخلفيات -القوائم الرئيسية والفرعية- تصميم الإزرار- المثيرات البصرية- النص)
- 7 التصوير والتسجيل الصوتي (التصوير الفوتوغرافي- التصوير الحركي- التسجيل الصوتي).
- 7 تحديد أداة التفاعل.
- 7 إنتاج الوسائط التعليمية: وتضمنت تصميم الأطر الخاصة بالمادة العلمية وأطر المثير والتغذية الراجعة والتعزيز .
- 7 إعداد السيناريو الورقي : ويقصد به ترجمة الخطوط العريضة لكل ماتم إعداده وتصميمه إلى إجراءات تفصيلية مسجلة على الورق.
- 7 تنفيذ الوسائط التعليمية: وفيه تُرجم السيناريو الورقي إلى برنامج كمبيوترى وفق أسس البرمجة الخطية وقد اختيرت لغة الفيجوال بيسك (Visual Basic) في تصميم الوسيط التعليمي الأول ونفذ على CD ، أما الوسيط التعليمي الثاني وهو الفيديو التعليمي فقد نفذ باستخدام برنامج العروض التقديمية، ومن ثم تم عمل المونتاج لتسجيل البرنامج على شريط فيديو، في حين نفذ الوسيط التعليمي الثالث وهو

^٤ استمارة تحكيم الصورة الأولية للوسائط التعليمية التي تتضمنها الحقيبة التعليمية في صورة كتيب تعليمي في ملحق رقم (٤) .
٥ السيناريو الورقي للبرمجية التعليمية في ملحق رقم (٥) .

الكتيب المبرمج باستخدام برنامج كتابة النصوص مع الاستعانة بالفوتوشوب ومن ثم طباعته على شكل كتيب.

7 إعداد دليل المتعلم : تم إعداد دليل استخدام الحقيبة التعليمية وكذلك ثلاث أدلة أخرى لكل وسيط تعليمي.

د:٣- مرحلة المخرجات: وتتضمن تقويم الوسائط التعليمية، وتدخل ضمن مرحلة المخرجات الخاصة بالحقيبة التعليمية. (تقويم الحقيبة التعليمية)

٤- أدوات التقويم :

أ- الاختبار التحصيلي : تم بناء هذا الاختبار بهدف قياس قدرة طالبات العينة على تذكر المعلومات المتعلقة بموضوع جهاز عرض المواد المعتمدة والشفافة وفهمها واستيعابها وتطبيقها في مواقف جديدة، ثم تحليلها وتقييمها، كما تم إعداد جدول مواصفات الاختبار التحصيلي بهدف التأكد من أن جميع نواتج التعلم قد قيست، وأن الاختبار التحصيلي يشتمل على المطلوب من العناصر بالنسبة لكل ناتج تعليمي ، وقد صيغ الاختبار في شكل موضوعي وتضمن (٨) ثمانية أسئلة بواقع (٥٧) مفردة يتم تصحيحها وفق مفتاح تصحيح الاختبار التحصيلي.

ب- اختبار الأداء المهاري :ويهدف لقياس مستوى الأداء المهاري في المهارات الرئيسية التي يحتويها موضوع جهاز عرض المواد المعتمدة والشفافة والمرتبطة بإنتاج الشفافيات واستخدام وتشغيل الجهاز وصيانتها.

ج- بطاقة الملاحظة لتقييم الأداء المهاري: صممت بهدف تحديد وتقييم مستوى الأداء المهاري للطالبات بعد دراستهن موضوع جهاز عرض المواد المعتمدة والشفافة سواء تعلمن باستخدام التعليم الفردي بالحقائب التعليمية أو باستخدام الطريقة التقليدية.

د- مقياس التقدير:الهدف الأساسي من هذا المقياس هو بناء أداة لتقييم الأداء المهاري النهائي لكل طالبة والمتعلق بإنتاج الشفافيات التعليمية وذلك بعد التعلم فرديا باستخدام الحقيبة التعليمية ، بحيث يستخدم مقياس التقدير لتقييم مستوى المنتج النهائي أي الحكم على مدى صلاحية الشفافيات.

وفيما يلي عرض لصدق أدوات البحث :

7 صدق المحتوى: تم عرض كل من الاختبار التحصيلي، والمهاري، وبطاقة ملاحظة تقويم الأداء المهاري ومقياس التقدير على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدق المحتوى وصلاحيته للتطبيق ، وقد أكدوا على صدقه وصلاحيته لما وضع من أجله.

7 الصدق الداخلي : تم حساب ٧ الاتساق الداخلي للاختبار التحصيلي، واختبار الأداء المهاري بين مفردات الاختبار والدرجة الكلية له باستخدام معامل الارتباط (لسبيرمان).

7 أما بالنسبة لثبات أدوات البحث فقد استخدم ماييلي :

٦ جدول مواصفات الاختبار التحصيلي في ملحق رقم (٦) .

٦ جدول مواصفات الاختبار التحصيلي في ملحق رقم (٦) .

٨ جدول يوضح معامل الارتباط لمفردات الاختبار الأداء المهاري مع المجموع الكلي في ملحق رقم (٨) .

7 طريقة التجزئة النصفية: باستخدام معامل سبيرمان لكل من الاختبار التحصيلي واختبار الأداء المهاري، تم حساب معامل ارتباط الدرجات الفردية بالدرجات الزوجية لطالبات التجربة الاستطلاعية حيث بلغت قيمة معامل الثبات للاختبار التحصيلي (٠,٩٧٢) في حين بلغت (٠,٧٥٦) لاختبار الأداء المهاري، وهي قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يؤكد على ثبات كل من الاختبار التحصيلي واختبار الأداء المهاري.

7 معادلة كوبر : تم حساب نسبة الاتفاق الداخلي بين القائمين بعملية الملاحظة حيث قامت عضوتان من الزميلات بملاحظة أداء كل طالبة على حده ومن ثم تسجيل الدرجات، وقد كانت نسبة الاتفاق ٩٨ ٪ وهي نسبة تدل على ثبات بطاقة الملاحظة لتقويم الأداء المهاري.

وبعد الانتهاء من مرحلة المدخلات والعمليات الخاصة بالحقيبة التعليمية بمكوناتها من الوسائط التعليمية إضافة إلى أدوات التقويم ، تأتي مرحلة المخرجات.

7 مرحلة المخرجات "التقويم" : وقد تضمن تقويم الحقيبة التعليمية خطوتين (التقويم الداخلي "الصدق" و التقويم الخارجي "خطوات تطبيق التجربة الأساسية").

(١) التقويم الداخلي: بعد الانتهاء من تصميم الحقيبة التعليمية، تم عرضها على مجموعة من المحكمين بهدف إجازة الحقيبة التعليمية بمحتوياتها ومكوناتها من خلال استمارة وقد كانت نسبة الاتفاق ١٠٠٪ مما يؤكد على صلاحيتها للتطبيق، ومن ثم تم تجريبيها على العينة الاستطلاعية، وبعد مناقشة كل طالبة على حده تم إجراء التعديلات وبالتالي أصبحت الحقيبة التعليمية بمكوناتها (غلاف خارجي يتضمن عنوان الموضوع - دليل استخدام الحقيبة - مجموعة من الوسائط التعليمية" البرمجية التعليمية - الفيديو التعليمي - الكتيب المبرمج" وأدلة استخدامها- أدوات التقويم - جميع الأدوات والخامات اللازمة لدراسة الموضوع) جاهزة للتطبيق على عينة البحث.

وبذلك تم الإجابة على التساؤل الفرعي الأول للتساؤل الرئيسي للبحث والذي نص على : ما التصور المقترح لمحتوى الحقيبة التعليمية اللازمة لتحقيق أهداف تدريس موضوع جهاز عرض المواد المعتمدة والشفافة؟ (٢) التقويم الخارجي : بعد التأكد من صدق الحقيبة التعليمية تم تجريبيها على عينة البحث (المجموعة التجريبية) لقياس فعالية الحقيبة التعليمية بمقارنة أثرها في تعليم موضوع جهاز عرض المواد المعتمدة والشفافة لمجموعة من الطالبات بأثر تعليم نفس الموضوع بطرق أخرى من طرق التعليم التقليدي "البيان العملي + المعمل"، على مجموعة من الطالبات "المجموعة الضابطة"، وهذا ما أكدته (إبراهيم ٢٠٠٢، ٢٣٢) وقد تم معالجة نتائج التجريب إحصائياً .

• أساليب المعالجة الإحصائية :

استخدم في هذا البحث عدة أساليب إحصائية لمعالجة البيانات، وللتأكد من صدق وثبات أدوات البحث والإجابة على تساؤلاته، والتحقق من فروضه وهي كالتالي :

7 اختبار ليفين للتحقق من تجانس "تكافؤ" مجموعتي البحث التجريبية والضابطة.

7 معامل الارتباط لسبيرمان (sperman Correlation) للتأكد من الصدق الداخلي لأدوات البحث.

7 معادلة كوبر (Cooper) للتحقق من ثبات بطاقة ملاحظة اختبار الأداء المهاري.

7 اختبار (ت) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية.

7 اختبار كروسكال واليز (Kruskal-Wallis) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الثلاث التي كونت المجموعة التجريبية.

• نتائج البحث تحليلها وتفسيرها :

للإجابة عن السؤال الرئيسي للبحث: ما فعالية استخدام التعليم الفردي بالحقائب التعليمية في تدريس مقرر الوسائل التعليمية على التحصيل المعرفي وتنمية بعض المهارات الأدائية لدى طالبات الاقتصاد المنزلي؟ تم صياغة ثلاثة أسئلة فرعية، وفي ضوئها وضعت الفروض، وقد تم الإجابة على السؤال الفرعي الأول من التساؤل الرئيسي وهو: ما التصور المقترح لمحتوى الحقيبة التعليمية اللازمة لتحقيق أهداف تدريس موضوع من مقرر الوسائل التعليمية؟

١- اختبار صحة الفرض الأول والذي نصَّ على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعليم الفردي بالحقائب التعليمية على التحصيل المعرفي وتنمية بعض المهارات الأدائية قبل وبعد دراسة موضوع من مقرر الوسائل التعليمية لصالح التطبيق البعدي".

تم حساب قيمة (ت) للفروق بين متوسطي درجات الاختبار التحصيلي المعرفي والمهاري قبل وبعد دراسة الموضوع المقترح المختار بالحقيبة التعليمية كما في الجدول (٣):

جدول رقم (٣): اختبار (ت) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات الاختبار التحصيلي المعرفي والأداء المهاري للمجموعة التجريبية قبل وبعد دراسة الموضوع المختار بالحقيبة التعليمية ن = ٣٩ ، د.ح = ٣٨

المجموعة	القبلي		البعدي		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
أدوات البحث						
التحصيلي	١٧.٧٩	٧.٢٣	٨٩.١٠	٦.٦٦	٤٧.٢٥٧	❖❖
الأداء المهاري	٨٨.٩٢	١٤.٣٩	٢٦٦.١٣	٥.٩١	٩٩.٧٢٨	❖❖

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متوسطي درجات الاختبار التحصيلي المعرفي، والأداء المهاري قبل وبعد دراسة طالبات المجموعة التجريبية للموضوع المختار بالحقيبة التعليمية لصالح التطبيق البعدي، وهذا يؤكد على فعالية الحقيبة التعليمية في تدريس الموضوع المختار من مقرر الوسائل التعليمية، حيث ساعدت الحقيبة التعليمية على النمو التحصيلي والمهاري لطالبات المجموعة التجريبية باكتساب المعلومات والحقائق، وإنقان المهارات التي يتضمنها الموضوع المختار، وهذا قد يرجع إلى أنّ الحقيبة التعليمية توفر خبرات تعليمية غنية ومتنوعة، من خلال تعدد الوسائط التعليمية التي تتضمنها من مواد بصرية ومواد سمعية بصرية، يغلب عليها طابع العرض التربوي والفني المشوق والمتدرج من السهل إلى الصعب، ومن المعلوم إلى المجهول، الأمر الذي ترتب عليه تشويق وجذب انتباه الطالبة، مما كان له الأثر في زيادة الدافعية لبلوغ الأهداف المنشودة. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه (سرايا ٢٠٠٣، ١٦٨) "على أنّ الحقائق التعليمية تؤكد على فعالية المتعلم بحيث تجعله في موضع التحفيز والتطلع لمزيد من التعلم من خلال محتوياتها المتعددة، التي تثري البيئة التعليمية، وتزود المتعلم بخبرات تعليمية متنوعة، تناسب قدراته وتمكنه من تحقيق الأهداف المرسومة بفعالية. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسات عديدة، أشارت نتائجها إلى فعالية التعليم الفردي بالحقائب التعليمية في ارتقاء المستوى التحصيلي والأداء المهاري، كدراسة (علام ٢٠٠٠) ودراسة (أبو المجد ٢٠٠٢) وبذلك تم التأكد من صحة الفرض الأول.

٢- ولاختبار صحة الفرض الثاني والذي نصّ على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية المعتادة على التحصيل المعرفي وتنمية بعض المهارات الأدائية قبل وبعد دراسة محتوى البرنامج التعليمي المعد للتدريس في موضوع من مقرر الوسائل التعليمية لصالح التطبيق البعدي". تم استخدام اختبار (ت) للفروق بين متوسطي درجات الاختبار التحصيلي المعرفي والأداء المهاري للمجموعة الضابطة قبل وبعد دراسة محتوى البرنامج التعليمي المعد للتدريس بالطريقة التقليدية، كما هو موضح في جدول رقم (٤) كالتالي :

جدول رقم (٤) : اختبار (ت) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات الاختبار التحصيلي المعرفي والأداء المهاري للمجموعة الضابطة قبل وبعد دراسة محتوى البرنامج التعليمي المعد للتدريس بالطريقة التقليدية عند ن = ٢١ ، د.ح = ٢٠

المجموعة	القبلي		البعدي		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
المتغيرات						
التحصيلي المعرفي	١٦,٣٨	٥,٤٠	٨٣,١٤	٤,٨٧	٤٢,٩٢٩	❖❖
الأداء المهاري	٨٤,٨١	٦,٧٦	٢٦١,١٠	٤,١٩	٩٥,٣١٥	❖❖

حيث يتضح من الجدول السابق باستخدام اختبار(ت) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متوسطي درجات الاختبار التحصيلي المعرفي والأداء المهاري للمجموعة الضابطة قبل وبعد دراسة محتوى البرنامج التعليمي لصالح التطبيق البعدي، وهذا يؤكد على فعالية محتوى البرنامج التعليمي المعد للتدريس من قبل الباحثة في الموضوع المختار في رفع المستوى التحصيلي والمهاري لطالبات المجموعة الضابطة، وقد يعزى ذلك إلى تنظيم المحتوى التعليمي المعد وتسلسله المنطقي، والحرص على شرحه من قبل الباحثة بطريقة مشوقة، ومتسلسلة من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد ومن البسيط إلى المركب، ومفصلة ومجزأة إلى خطوات، يضاف على ذلك تعزيز استجابات الطالبات، لإثارة دافعيتهن، وتحقيق التفاعل المثمر بين الطالبات، والمحتوى التعليمي، والمعلم، الأمر الذي شجع الطالبات على نمو المفاهيم والحقائق، وزيادة معدل ما تتذكره الطالبة، وبذلك محاولات جادة للتدريب على المهارات التي يتضمنها الموضوع المختار. وهذا يتفق مع (مرعي والحيلة ٢٠٠٢، ٨٥- ٨٦) إذ ذكر بأن "تخطيط وتنظيم محتوى التعلم وتتابعه بحيث ينطلق المتعلم من المحسوس إلى المجرد، ومن الكل إلى الجزء ومن البسيط إلى المركب، يساعد على اجتياز المتعلم للموقف التعليمي بنجاح"، وأضاف أن "التغذية الراجعة لاستجابات المتعلمين تساهم في تثبيت المعلومات". وبذلك تم التأكد من صحة الفرض الثاني.

٣- الفرض الثالث وقد نص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعليم الفردي بالحقائب التعليمية والمجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية المعتادة على التحصيل المعرفي بعد دراسة موضوع من مقرر الوسائل التعليمية لصالح المجموعة التجريبية". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي المعرفي بعد دراسة الموضوع المختار من مقرر الوسائل التعليمية، والجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول رقم (٥) : اختبار (ت) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات الاختبار التحصيلي المعرفي لطالبات المجموعة التجريبية والضابطة بعد دراسة الموضوع المختار

د.ج = ٥٨

المجموعة	الضابطة ن = ٢١		التجريبية ن = ٣٩		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
التحصيلي المعرفي	٨٣,١٤	٤,٨٧	٨٩,١٠	٦,٦٦	٤٤,٥٢٣	❖

وباستخدام اختبار (ت) يتضح من الجدول رقم (٥) وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الاختبار التحصيلي المعرفي لطالبات المجموعة التجريبية والضابطة بعد دراسة الموضوع المختار لصالح المجموعة التجريبية وهذا يدل على أن التعليم الفردي بالحقائب التعليمية كطريقة تدريس لها

أثر فعال في نمو المستوى التحصيلي المعرفي لطالبات المجموعة التجريبية مقارنة بنمو المستوى التحصيلي لطالبات المجموعة الضابطة، وقد يرجع ذلك إلى أن تعدد الوسائط التعليمية التي تتضمنها الحقيبة التعليمية والتي تتميز بالمرونة وسهولة الاستخدام، قد ساعد طالبات المجموعة التجريبية على التعلم وفقا لخطوهن الذاتي، وبصورة انفرادية، مما أعطى الفرصة لكل طالبة أن تتحكم في معدل تعلمها وفقا لقدراتها، كما أن تقديم التعزيز الفوري والمتنوع والمدمج بالصور لطالبات المجموعة التجريبية وإشعارهن بمدى تحسن مستواههن ساعد على تثبيت المفاهيم الصحيحة وتصحيح المفاهيم الخاطئة. وتتفق مع هذه النتيجة ما جاءت به الدراسات السابقة والتي أكدت على فعالية استخدام التعليم الفردي بالحقائب التعليمية على التحصيل المعرفي في مراحل تعليمية مختلفة ومنها دراسة (Gennaro 1992) التي أظهرت نتائجها أن طلاب المجموعة التجريبية الذين تعلموا باستخدام الحقائب التعليمية تفوقوا على طلاب المجموعة الضابطة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في تحصيل مادة العلوم للصف الرابع الابتدائي، وبذلك تم التأكد من صحة الفرض الثالث، والإجابة على التساؤل الفرعي الثاني وهو "ما الفرق بين استخدام التعليم الفردي بالحقائب التعليمية في تدريس موضوع من مقرر الوسائل التعليمية وبين الطريقة التقليدية المعتادة على التحصيل المعرفي؟".

٤- اختيار صحة الفرض الرابع والذي نص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعليم الفردي بالحقائب التعليمية والمجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية المعتادة على تنمية بعض المهارات الأدائية بعد دراسة موضوع من مقرر الوسائل التعليمية لصالح المجموعة التجريبية". ولتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) لمعرفة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في اختبار الأداء المهاري بعد دراسة الموضوع المختار من مقرر الوسائل التعليمية.

جدول رقم (٦) : اختبار (ت) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات اختبار الأداء المهاري

لطالبات المجموعة التجريبية والضابطة بعد دراسة الموضوع المختار د.ح = ٥٨

المجموعة	الضابطة ن = ٢١		التجريبية ن = ٣٩		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
المتغيرات						
الأداء المهاري	٢٦١,١٠	٤,١٩	٢٦٦,١٣	٥,٩١	٩٣,٥٢٣	❖

والجدول رقم (٦) يوضح وجود فرق بين متوسطي الدرجات عند مستوى دالة ٠,٠٥ لصالح المجموعة التجريبية، الأمر الذي يؤكد على فعالية التعليم الفردي بالحقائب التعليمية في تنمية الأداء المهاري والارتقاء به ليصل لحد الإتقان، وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن طالبات المجموعة التجريبية لديهن الفرصة الكاملة لمشاهدة التفاصيل الصغيرة، والتدريب عدة مرات على

المهارات بصورة فردية، وإعادة دراسة الأجزاء التي يرون أنهم لم يحققوا فيها المستوى المطلوب من التمكن والإتقان، وفي ذلك اتفاق مع (الطناوي ٢٠٠٢، ١٥٣) حيث ذكر أن التعليم الفردي من خلال الحقيبة التعليمية يساعد كل طالب على أن ينمو مهارياً إلى أقصى حد تمكنه منه قدراته وإمكاناته الخاصة به من خلال فهم بيئته والتفاعل معها بإيجابية.

وبذلك تم التأكد من صحة الفرض الرابع، والإجابة عن التساؤل الفرعي الثالث وهو "ما الفرق بين استخدام التعليم الفردي بالحقائب التعليمية في تدريس موضوع من مقرر الوسائل التعليمية وبين الطريقة التقليدية المعتادة على تنمية بعض المهارات الأدائية؟".

و للإجابة عن السؤال الثاني للبحث وهو ما الفرق بين كل من البرمجية التعليمية والفيديو التعليمي والكتيب المبرمج بعد تدريس موضوع من مقرر الوسائل التعليمية على كل من التحصيل المعرفي وتنمية بعض المهارات الأدائية وزمن التعلم؟

تم وضع الفرض الخامس واختبار صحته وقد نص على أنه :

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعات التجريبية الثلاث ، (المجموعة الأولى التي درست باستخدام البرمجية التعليمية والمجموعة الثانية التي درست باستخدام الفيديو التعليمي والمجموعة الثالثة التي درست باستخدام الكتيب المبرمج) على كل من التحصيل المعرفي، وتنمية بعض المهارات الأدائية، وزمن التعلم بعد دراسة موضوع من مقرر الوسائل التعليمية لصالح المجموعة التجريبية الأولى. وللتأكد من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (مربع كاي) ، لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعات التجريبية في كل من التحصيل المعرفي، وتنمية بعض المهارات الأدائية، وزمن التعلم بعد دراسة الموضوع المختار.

جدول رقم (٧) : اختبار (كروسكال والنز) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الاختبار التحصيلي المعرفي، واختبار الأداء المهاري، وزمن التعلم بالنسبة لطالبات المجموعات التجريبية الثلاث "البرمجية التعليمية والفيديو التعليمي والكتيب المبرمج" بعد دراسة الموضوع المختار د. ح = ٢

مستوى الدلالة	قيمة (مربع كاي)	الثالثة "الكتيب المبرمج" ن=٣		الثانية "الفيديو التعليمي" ن=١٣		الأولى "البرمجية التعليمية" ن=٢٣		المجموعات المتغيرات
		ع	م	ع	م	ع	م	
-	٠.٩٧١	٨.٦٢	٨٥.٦٧	٥.٢٤	٨٨.٨٥	٧.٢٧	٨٩.٧	التحصيلي المعرفي
-	٢.٣٦٤	٧.٥١	٢٦٤.٦٧	٥.٠٣	٢٦٤.٦٢	٤.٤٦	٢٦٧.١٧	الأداء المهاري
♦♦	١٧.٤٢٩	٣١.٣٦	٣٨٥	٢٠.٨٢	٤٥٦.٦٧	٤٠.٥٩	٣٣٥.٤٣	زمن التعلم بالدقائق

والجدول رقم (٧) يوضح أن الفروق بين المتوسطات غير دالة إحصائية بالنسبة للاختبار التحصيلي واختبار الأداء المهاري مما يدل على عدم وجود فروق بين المجموعات الثلاث التجريبية، الأمر الذي يدل على فعالية كل من البرمجة التعليمية والفيديو التعليمي والكتيب المبرمج في التحصيل المعرفي وتنمية الأداء المهاري وفي ذلك تأكيد لما حققته نتائج الفرض الثالث والرابع وقد تُعزي الباحثة ذلك إلى أن الوسائط التعليمية المتعددة "البرمجة التعليمية، والفيديو التعليمي، والكتيب المبرمج" صُممت وفق فلسفة ومبادئ التعليم الفردي الذي يقوم على مراعاة الفروق الفردية، بحيث تتقدم الطالبة نحو تحقيق الأهداف المحددة وفقا لسرعتها الذاتية، الأمر الذي ساهم في انخراط الطالبة بشكل أكثر إيجابية، ووصولها إلى مستوى التمكن من المعلومات وإتقان المهارات، كما أن استخدام الطالبة للوسيط التعليمي المختار تم بناء على اختيارها ووفقا لرغبتها وتبعا لميولها، مما كان له الأثر الفعال في إضفاء روح الحيوية في التعليم من خلال الوسيط المختار، ومما أثار دافعيتهما من خلال تفجير طاقاتها الكامنة للتفاعل مع بيئة تقنية غنية بالخبرة بالإضافة إلى زيادة رغبتها التنافسية في الوصول إلى المعرفة بدافع داخلي معتمدة في ذلك على نفسها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسات أكدت على فاعلية برامج الكمبيوتر والفيديو التعليمي، والكتيب المبرمج على التحصيل المعرفي وتنمية الأداء المهاري، كدراسة (روزي ٢٠٠٦) والتي أثبتت فاعلية كل من الفيديو التعليمي والكمبيوتر في رفع المستوى التحصيلي وتنمية الأداء المهاري في موضوع التشكيل على المانيكان، ودراسة (أبو المجد ٢٠٠٠) التي توصلت إلى فاعلية الفيديو التعليمي في تعلم تشغيل جهاز عرض الشرائح الشفافة، وجهاز عرض الصور المتحركة.

في حين أن نتائج الجدول أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات زمن التعلم بين طالبات المجموعات الثلاث لصالح المجموعة الثانية التي درست باستخدام الفيديو التعليمي وهذا قد يرجع إلى أن طبيعة التعليم من خلال الفيديو التعليمي تطلبت تصميم سير البرنامج وفق خطة معينة اقتضت وجود شاشات تطلب من المتعلم إيقاف البرنامج للتفكير في حل السؤال، وتسجيل الاستجابة في الكراسة المصاحبة للفيديو التعليمي، ثم استكمال عرض البرنامج للتعرف على صحة الاستجابة من خلال مقارنة استجابتها التي دونتها بالكراسة، بالاستجابة المعروضة على الشاشة، وبناءً على ذلك تتخذ الطالبة القرار إما بالرجوع إلى الإطارات السابقة من خلال جهاز التحكم بجهاز عرض الفيديو أو متابعة العرض لاستكمال دراسة البرنامج التعليمي، وهذا قد يستغرق وقتاً أطول مقارنة بالبرمجة التعليمية والكتيب المبرمج. وبالتالي تم رفض الفرض الخامس جزئياً.

• توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يمكن استخلاص التوصيات التالية:

7 الأخذ بالاتجاهات التربوية المعاصرة التي تدعو إلى تفريد التعليم من خلال الحرص على تطوير طرق تدريس المقررات الدراسية بما يتلاءم

وطبيعة المادة واحتياجات وخصائص الطالبات، لما لذلك من مردود إيجابي، وفَعَّال على مخرجات التعلم.

7 تدريب أعضاء هيئة التدريس والمعيدين على تصميم وإنتاج الحَقائب التعليمية كأسلوب من أساليب التعليم الفردي من منظور أن المعلم مصمم ومخطط للموقف التعليمي، وتشجيعهن على استخدامها في التدريس.

7 حث إدارة المكتبة بالجامعة على الاهتمام بإنشاء معمل مفتوح على مستوى الجامعة يضم جميع الحَقائب التعليمية والبرامج التعليمية التي تم تصميمها، وفتح مجال استعارتها، والاستفادة منها في المواقف التدريسية.

• المراجع:

١. إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٢) التقنيات التربوية : رؤى لتوظيف وسائط الاتصال وتكنولوجيا التعليم، ط١ ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
٢. روزي، ثريا نظام الدين (٢٠٠٦) فاعلية استخدام أسلوب المعمل المفتوح في تدريس التشكيل على الجسم الصناعي " المانيكان " لدى طالبات تخصص الملابس والنسيج بقسم الاقتصاد المنزلي بجامعة الملك عبد العزيز، رسالة ماجستير، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة الملك عبد العزيز، بجدة .
٣. سالم، أحمد و سرايا، عادل (٢٠٠٣) منظومة تكنولوجيا التعليم ، ط١ ، الرياض : مكتبة الرشد .
٤. سليم، مجدة مأمون (١٩٩٨) فاعلية استخدام الكمبيوتر في التعلم الفردي مقارناً بالكتيب المبرمج في تعلم النماذج (الباترونات) المسطحة الورقية ، رسالة دكتوراه، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة حلوان، القاهرة .
٥. سليمان، سليمان جمعة عوض (٢٠٠١) فاعلية برنامج بالكمبيوتر لتنمية مهارات استخدام بعض الوسائل التعليمية لدى طلاب كليات التربية النوعية بالقاهرة، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، قسم تكنولوجيا التعليم، جامعة القاهرة القاهرة.
٦. الشريف، كوثر عبد الرحيم (١٩٩٦) فاعلية استخدام استراتيجية " V " في تدريس العلوم بالصف الأول الإعدادي، المجلة التربوية، سوهاج: القاهرة، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي، (١١ يناير) : ١١٩ .
٧. الطناوي، عفت مصطفى (٢٠٠٢) أساليب التعليم والتعلم وتطبيقاتها في البحوث التربوية، ط١ ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
٨. علام، إسلام جابر أحمد (٢٠٠٠) برنامج مقترح لتنمية مهارات إنتاج الشفافيات التعليمية لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم باستخدام الحَقائب التعليمية، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، قسم تكنولوجيا التعليم، جامعة القاهرة القاهرة،
٩. علي، محمد السيد (١٩٩٨) مصطلحات في المناهج وطرق التدريس، ط١ ، المنصورة : عامر للطباعة والنشر.
١٠. الفيومي، أمل محمد عبده (٢٠٠٢) فاعلية استخدام أشرطة الفيديو مقارناً بالكتيب المبرمج في تعلم نماذج أكوال الملابس الخارجية للنساء، رسالة دكتوراه، كلية التربية النوعية، قسم الاقتصاد المنزلي، جامعة عين شمس، القاهرة .

١١. اللقاني ، أحمد حسين و الجمل ، علي أحمد (١٩٩٦) معجم المصطلحات التربوية المعروفة في المناهج وطرق التدريس ، ط٢ ، القاهرة : عالم الكتب .
١٢. أبوالمجد، هيام عبد الراضي (٢٠٠٢) أثر استخدام أسلوب التعليم الفردي بالحقائب التعليمية في تدريس الاقتصاد المنزلي على التحصيل المعرفي وتنمية بعض المهارات اليدوية لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي، رسالة ماجستير، كلية التربية بسوهاج قسم المناهج وطرق التدريس ، جامعة جنوب الوادي ، القاهرة .
١٣. مرعي ، توفيق أحمد و الحيلة ، محمد محمود (٢٠٠٢) تفريد التعليم ، ط٢ ، عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع
14. Antonoio, R. Zoe, B. Mark, J. and Peari, J. (1994) Effects of Science Kits on Attitudes and Accomplishment of Students in Science , ERIC, NO. ED 382443 .
15. Kate, G. and Jan, N. (2004) The Effects of Mandatory and Optional Use on Student's -Rating of Computer Based Learning Package, British Journal of Educational Technology, (35 May.): 263 – 273.
16. Gennaro, E. (1992) The Effectiveness of Take Home Science Kits at the Elementary -Level, Journal of Research in Science Teaching, 29 (9 Nov.): 985 – 994 .

البحث الرابع عشر :

" تقدير التكلفة الاقتصادية والاجتماعية للحرب على الإرهاب في المملكة العربية السعودية وبعض الدول العربية "

إعداد :

د. فتحي خليفة علي خليفة

مدرس بقسم الاقتصاد

كلية التجارة - جامعة أسيوط

د. صلاح على محمود أبو النصر

أستاذ الاقتصاد المساعد

كلية العلوم الإدارية والمالية جامعة الطائف

" تقدير التكلفة الاقتصادية والاجتماعية للحرب على الإرهاب في المملكة العربية السعودية وبعض الدول العربية "

د. صلاح على محمود أبو النصر د. فتحي خليفة علي خليفة

• مقدمة :

تعاني المنطقة العربية ومنذ فترة ليست بالقصيرة من ظاهرة العنف الفكري ، أو الإرهاب ، في صورة جماعات تحاول فرض وجهة نظرها الفكرية على الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية رافضة أسلوب الحوار الفكري ومفضلة فرض وجهة نظرها بأسلوب العنف المادي على الأفراد والجماعات المدنية وعلى أجهزة الدولة ومؤسساتها المختلفة . مما اضطر الحكومات لمواجهة بنفس الأسلوب وترتب على هذه المواجهات تكاليف اقتصادية واجتماعية ، وهذه المبالغ التي أنفقت لو وجدت طريقها الى مشروعات تنموية لأصبح لها مردود ايجابي كبير اقتصاديا واجتماعيا . وقد يجادل البعض بأن هذه المبالغ صغيرة ، وتقع ضمن الإنفاق الأمني وقيام الدولة بمسئوليتها في الحفاظ على أمن المواطنين والدولة وبالتالي فهي لا تشكل جزءا كبيرا من الإنفاق الاقتصادي ، ولكن واقع الحال ينبئ بغير ذلك ، فقد مثلت ميزانيات مكافحة الإرهاب في المجتمع الدولي رقما يصعب تجاهله ومثلت عملية مكافحة الإرهاب تكلفة عالية ، فضلا عن التكاليف الاقتصادية والاجتماعية غير المباشرة والتي يصعب تتبع آثارها ، وهذا الإنفاق تم استقطاعه من موارد الدولة المحدودة ومن ثم اثر على خطط تلك الدول لرفع مستوى معيشة المواطنين . ومن الأرقام المعلنة عالميا عن تكلفة حرب أمريكا على الإرهاب على يد رئيسها السابق جورج بوش تريليون دولار ، وهذه الحرب دارت رحاها في منطقة الشرق الأوسط وهو ما يعادل أربع مرات ما أنفقته الولايات المتحدة في الحرب العالمية الأولى وعشر مرات تكلفة حرب الخليج الأولى عام ١٩٩١ حتى مع حساب فارق التضخم . وقد بلغت تكلفة الحرب على الإرهاب في الجزائر مبالغ ضخمة ، وكذلك الحال في اليمن ، في حربه على جماعة الحوثيين ، أو الانفصاليين في الجنوب وعلى الرغم من تباين الآراء بشأن هذه الحروب ، هل هي بسبب خلافات سياسية أم ينطبق عليها لفظ الإرهاب ، فإن هذه الحكومات المذكورة تكبدت خسائر كبيرة بشأن هذه الأحداث ، حيث تلعب عوامل عدم الاستقرار في المنطقة دورا كبيرا في تغذيتها .

والإرهاب بشكل عام يعرفه البعض بأنه نوع من العنف يهدف الى بث الرعب في المجتمع من اجل الوصول الى نتيجة سياسية أو عائد إجرامي . أما التطرف الإيديولوجي القائم على الفكر الديني ، فهذا النوع من التطرف ظاهرة معقدة لأنه ينطوي على عديد من الأبعاد ، فقد عرفه البعض بأنه عبارة عن (أنشطة تتمثل في معتقدات واتجاهات ومشاعر وأفعال واستراتيجيات) يتبناها شخص أو جماعة بطريقة بعيدة عن الأوضاع العادية السائدة بين الناس ، وهذه الأنشطة تبرز في مواقف محددة باعتبارها شكلا عنيفا من أشكال الصراع بين جماعات متطرفة والسلطة السياسية في الدولة . وهناك بعض الباحثين يعززون سبب الإرهاب الى مجموعة من الأسباب المختلفة مثل (الحرمان النسبي . تبني فكر

ديني متطرف بناء على الاقتناع بصحة المسلمات الأيديولوجية التي يصدر عنها وهي ضرورة محاربة النظم السياسية العلمانية ، والتي توصف بأنها كافرة ، أو الحرب ضد الدول الغربية الصليبية التي تشن حربا شرسة ضد المسلمين ... الخ).

• الهدف من الدراسة :

قياس التكلفة الاقتصادية والاجتماعية لمواجهة الإرهاب الفكري في المملكة وبعض الدول العربية ، ودراسة التأثير الاقتصادي لهذه التكلفة اقتصاديا واجتماعيا وخاصة على بعض الأنشطة مثل الاستثمار الأجنبي، السياحة وغسيل الأموال ، ثم وضع مقترح لمواجهة هذه الظاهرة (دعائيا ، وفكريا ، وماليا وأمنيا) ومعنى ذلك أن البحث يحاول تقدير التكاليف الاقتصادية للإرهاب وليس التكاليف المالية فقط ، وذلك بتتبع مجمل التأثيرات الاقتصادية والاجتماعية للظاهرة . وعلى ذلك فالبحث يتعرض للخسائر البشرية والخسائر المادية المباشرة ، وكذلك درجة تأثير معدل التنمية في الأجل الطويل بالإرهاب ، وتأثير بعض القطاعات الاقتصادية كالسياحة وأسواق المال والبورصات ، وكذلك تحول مسار الاستثمار الى المناطق الآمنة وحرمان المناطق المعرضة للخطر . كما يتسبب نقص الاستثمارات في زيادة معدلات البطالة في بعض المناطق عن غيرها، وكذلك انخفاض الأجور. كذلك تقدير التكلفة المالية لتأمين المنشآت والمرافق الحيوية، مما يرفع من تكاليف تشغيل هذه المنشآت.

• أسلوب الدراسة :

تعتمد الدراسة على الأسلوب الاستقصائي للظاهرة ، وأسلوب التحليل الإحصائي لتقدير التكلفة الاقتصادية كلما توافرت البيانات . أما بالنسبة لتقدير التكلفة لبعض أساليب مكافحة الإرهاب سيتم الاعتماد على البيانات المنشورة ، فإن تعذرت سيلجأ الباحث الى الأسلوب التقديري وبخاصة من بيانات منشورة في دول تعاني من نفس هذه الظاهرة.

• استعراض أدبيات البحث :

يعتبر مصطلح الإرهاب Terrorism مفهوم جديد لتعبير قديم ، وقد استخدم المصطلح لأول مرة في عام ١٧٩٥ وكانت الكلمة فرنسية مشتقة من كلمة لاتينية terrere وهو التخويف واستعملت الكلمة لوصف أساليب استخدمتها الموسوعة السياسية الفرنسية Club Jacobin بعد الثورة الفرنسية وكانت هذه الأساليب عبارة عن إسكات واعتقال المعارضين لهذه المجموعة السياسية والتي كان لها دور بارز في الثورة الفرنسية . ويعتقد البعض أن هناك خلطا في مفهوم كلمة الإرهاب ، لا يرجع الى ترجمة لغوية ليست دقيقة فحسب بل غير صحيحة مطلقا حسب تعبيرهم لكلمة Terror الانجليزية ذات الأصل اللاتيني . المعبر عنه اليوم بالإرهاب هو ما استخدم للتعبير عنه في اللغة العربية بكلمة (الحراية) أخذا مما ورد في القرآن الكريم في سورة المائدة (إنما جزاء الذين يحاربون الله ورسوله ويسعون في الأرض فسادا أن يقتلوا أو يصلبوا أو تقطع أيديهم وأرجلهم من خلاف أو ينفوا من الأرض ذلك لهم خزي في الدنيا ولهم في الآخرة عذاب عظيم) وفي فترة لاحقة توسع فقهاء الإسلام في توسيع

دلالات هذا التعبير ، لينطبق على مخالفة أولي الأمر ، وقد توسع هذا المفهوم بعد ذلك لدى كثير من الحكام ليشمل كل من يعارضهم في الحكم . كما أطلقتها الدول الغربية على الجماعات التي تناضل من أجل نيل حقوقها السياسية ، أو الاقتصادية ، أو حركات الاستقلال .

وقد نتج عن ذلك تعدد تعاريف مصطلح الإرهاب حيث لا يوجد اتفاق على معناه الدقيق حيث يختلف الأكاديميون والسياسيون على تعريفه ، ولكنه بصورة عامة يستخدم لوصف أساليب تهدد الحياة التي تستعملها مجامع سياسية نصبت نفسها في حكم أو قيادة مجاميع غير مركزية في دولة معينة . أما تعريف الاتحاد الأوروبي : الإرهاب : عبارة عن عمل عدواني متعمد يقوم بها أفراد أو مجاميع وتكون موجهة تجاه دولة أو أكثر من دولة لغرض ممارسة الضغط على الحكومات بأن تغير سياساتها الدولية والداخلية والاقتصادية .

كما عرف A.P.Schmid الإرهاب وهو التعريف الذي يستعمله علماء الاجتماع وفيه يعتبر الإرهاب أساليب متكررة تولد الخوف والقلق ويقوم بها أفراد بإشراف مجموعات داخل دولة أو بإشراف الدولة نفسها ، وتكون أهداف العملية الإرهابية عادة سياسية ، وتختلف عن الاغتيالات بكونها ليست موجهة الى شخص معين ويتم اختيار الأهداف لغرض إرسال إشارات الى أكبر عدد من الناس والحكومات التي تمثلهم .

أما تعريف عصبة الأمم لسنة ١٩٣٧ : للإرهاب هو انه عمل إجرامي موجه ضد حكومة معينة لغرض خلق حالة من الرعب في نفوس أشخاص أو مجموعة من الأشخاص الساكنين في تلك الدولة .

وأخيرا تعريف الولايات المتحدة للإرهاب : هو أي عملية عنف تشكل خطرا على حياة الإنسان والتي تنافي القوانين الجنائية للولايات أو أية ولاية من الولايات الأمريكية وحدثت إما داخل حدود الولايات المتحدة أو خارجها مستهدفة لمصالح أمريكية ويكون غرض العملية تهريب المدنيين والتأثير على الحكومة لتغيير سياستها^١ . كما يوجد تعريف آخر للإرهاب واسمه (إرهاب المستعمرين) أو الصهيونية كالإرهاب الذي تقوم به إسرائيل والولايات المتحدة ضد أبناء الشعوب الأخرى كفلسطين والعراق وأفغانستان .

وتوجد دراسة نشرت في ٢٠٠٢ بعنوان (ظاهرة الإرهاب المعاصر ، مصالح الصالح . دراسات معاصرة) حيث حاول المؤلف دراسة موجزة عنه ، جاءت مركزة وشاملة ، وذلك من خلال ثلاثة أبواب بالإضافة الى مقدمة وخاتمة .

• أهمية الدراسة :

يعتبر هذا البحث على جانب كبير من الأهمية، حيث أن توثيق الظاهرة من الناحية الاقتصادية في كثير الدول لم يتم بشكل كامل وعلى حد علمنا

¹ http://www.unodoc.org/unodoc/terrorism_definition.html

² <http://www.gpoaccess.gov/uscode/browse.html>

لا توجد دراسات كثيرة في هذا الشأن لأن هناك بعض المحاذير الأمنية التي قد تمنع تناول الظاهرة والحديث عنها بشكل موثق . وعلى الرغم من دراسة الظاهرة في نطاقها الأمني في كثير من المحافل الدولية ، إلا أن الجانب الاقتصادي لم يحظ بنفس الاهتمام .

• تقسيم الدراسة:

7 مفهوم الإرهاب

7 الأسباب الاقتصادية والاجتماعية لظاهرة الإرهاب .

7 الآثار الاقتصادية والاجتماعية والسياسية للإرهاب .

7 أثر الإرهاب على (الاستثمار الأجنبي، والسياحة، والاستقرار الاجتماعي والسياسي) .

7 تقدير تكلفة الحرب على الإرهاب في كل من السعودية ومصر والجزائر واليمن .

7 انعكاس الحرب على العراق والقضية الفلسطينية على ظاهرة الإرهاب في المنطقة العربية، وتقدير التكلفة الاقتصادية .

7 دراسة أهم السبل لتقليل التكلفة الاقتصادية لظاهرة الإرهاب، (مواجهة الظاهرة بأقل السبل تكلفة) .

١- مفهوم الإرهاب

هناك تعاريف متعددة للإرهاب (قد يصل عددها الى أكثر من مائة تعريف) كما قال وولتر لاكير المدير السابق لمجلس الأبحاث الدولي في مركز الدراسات الإستراتيجية والدولية في واشنطن، ولكن نورد هنا بعض التعاريف لدى بعض الكتاب. يعرف بعضهم الإرهاب بأنه التخويف وإشاعة عدم الاطمئنان وبث الرعب والفرع وغايته إيجاد عدم الاستقرار بين الناس في المجتمع لتحقيق أهداف إجرامية معينة، فالإرهاب هو العنف المخيف أو العنف الذي يمارس ضد الإنسان وحقوقه السياسية، وهو الإرهاب أيا كان مصدره أو القائم به. ويمكن وصفه بأنه العنف السياسي الذي تقوم به أفراد أو جماعات أو دولة أو منظمة لتحقيق أغراض معينة.

وهناك من يعتبر أن التعريف الأفضل للإرهاب هو التعريف الوظيفي والذي لا يركز على أية تفسيرات سياسية حيث يعرف الإرهاب على انه (استخدام متعمد للعنف أو التهديد باستخدام العنف من قبل بعض الدول أو الجماعات والأفراد التي تشجعها وتساندها دول معينة لتحقيق أهداف إستراتيجية وسياسية، وذلك من خلال أفعال خارجة على القانون وتستهدف خلق حالة من الذعر الشامل في المجتمع غير مقتصرة على ضحايا مدنيين أو عسكريين ممن يتم مهاجمتهم أو تهديدهم) (الذويبي ، حمود محمد عطية (دكتور) (٢٠٠٩) اتجاهات الشباب نحو التطرف والإرهاب ص ٢٢) ويعتقد البعض أن هناك خلطاً في مفهوم كلمة الإرهاب ، لا يرجع الى أن الترجمة اللغوية ليست دقيقة

فحسب بل غير صحيحة مطلقا حسب تعبيرهم لكلمة Terror الانجليزية ذات الأصل اللاتيني . المعبر عنه اليوم بالإرهاب وهو المصطلح الذي استخدم للتعبير عنه في اللغة العربية بكلمة (الحراية) أخذا مما ورد في القرآن الكريم في سورة المائدة الآية (٣٢) ((إنما جزاء الذين يحاربون الله ورسوله ويسعون في الأرض فسادا أن يقتلوا أو يصلبوا أو تقطع أيديهم وأرجلهم من خلاف أو ينفوا من الأرض ذلك لهم خزي في الدنيا ولهم في الآخرة عذاب عظيم)) صدق الله العظيم ، وفي فترة لاحقة توسع فقهاء الإسلام في دلالات هذا التعبير ، لينطبق على مخالفة أولي الأمر ، ثم توسع هذا المفهوم مرة أخرى بعد ذلك لدى كثير من الحكام ليشمل كل من يعارضهم في الحكم . كما أطلقتها الدول الغربية على الجماعات التي تناضل من أجل نيل حقوقها السياسية، أو الاقتصادية، أو حركات الاستقلال، وقد نتج عن ذلك تعدد تعاريف مصطلح الإرهاب حيث لا يوجد اتفاق على معناه الدقيق إذ يختلف الأكاديميون والسياسيون على تعريفه ولكنه بصورة عامة يستخدم لوصف أساليب تهدد الحياة تستعملها مجامع سياسية نصبت نفسها في حكم أو قيادة مجاميع غير مركزية في دولة معينة .

ويختلف الإرهاب الحديث عن الإرهاب القديم أو السابق فيما يلي:

7 لقد أصبح الإرهاب في الوقت الراهن ظاهرة عالمية أي أنها لا ترتبط بمنطقة أو بثقافة أو بمجتمع أو بجماعات دينية أو عرقية معينة ، ولكن الظاهرة ترتبط بعوامل اجتماعية وثقافية وسياسية وتكنولوجية أفرزتها التطورات السريعة المتلاحقة في العصر الحديث ، فقد شهدت العقود الأخيرة من القرن العشرين بروز العديد من من التنظيمات المسلحة والعمليات الإرهابية في مختلف أنحاء العالم .

7 أن أهم ما يميز ظاهرة الإرهاب في العصر الحديث تطورها الملحوظ من حيث اعتمادها على التخطيط والتنظيم وكثافة التسليح وضخامة الإمكانيات المتاحة للجماعات الإرهابية ، حيث أصبحت تمتلك الأسلحة والمعدات لتنفيذ النشاطات الإرهابية بمعدلات غير مألوفة كما ونوعا ، كما أن أعداد الضحايا الأبرياء في الغالب قد تزايدت بصورة غير مسبوقة ولم تقتصر الضحايا على جنسية أو قومية أو عرق معين ، بل شملت عمليات الإرهاب ضحايا من جميع الدول والأجناس على المستوى المحلي والدولي ، ذلك أن هؤلاء الضحايا ليسوا المستهدفين مباشرة من الأعمال الإرهابية وإنما هم وسيلة للضغط على حكومات أو لتحقيق منفعة شخصية أو الحصول على فدية للقائمين على الإرهاب وهذا ما يميز الإرهاب الحديث عن الإرهاب التاريخي

7 تميز الإرهاب الحديث بتعدد وتنوع صوره وتدمير الموارد الحيوية والبنية الأساسية واغتيال الشخصيات المهمة وغيرها من الأعمال الإرهابية التي تحقق أهداف الإرهابيين . لقد تطورت ظاهرة الإرهاب وتعمقت بحيث أصبحت أسلوبا من أساليب الحرب بين الدول والجماعات والأحزاب ، إلا إنها تتميز عن الحرب التقليدية بأنها لا تراعي قانونا أو عرفا أو أخلاقا ، كما أنها تقوم على الرعب والعنف وتصيب المدنيين العزل ولا تميز بين رجل وامرأة أو شيخ أو

طفل ، أو هدف مدني أو عسكري ، هذه الأعمال الإرهابية تشمل أهدافا غير متوقعة وينتج عنها خسائر معنوية ومادية جسيمة .

7 إن أهم ما يميز الإرهاب الحديث عن الإرهاب التاريخي أيضا تأثير الإعلام بشكل كبير في هذه الظاهرة سواء من حيث الأهداف أو النتائج. فكثير من أعمال الإرهاب الحديث تستهدف التعريف بالقضية أو الموقف السياسي للإرهابيين ، كما أن موقف الجمهور يتشكل غالبا من خلال ما تبثه وسائل الإعلام عن العمل الإرهابي وهذا زاد من مخاوف الباحثين من أن وسائل الإعلام تسهم في تشويه فهم وإدراك الناس لقضايا معينة. (الصالح ، مصلح : ظاهرة الإرهاب المعاصر .)

7 استخدام الإرهاب الحديث لوسائل الإعلام ووسائل الاتصال الحديثة مثل الانترنت في توصيل الرسائل الإرهابية للجمهور بغرض التأثير عليهم وبغرض ضم متعاطفين جدد مع قضيتهم وتجنيد عملاء جدد ، وقد توسعت الجماعات الإرهابية في هذه الوسائل من خلال الرسائل التي تبث عبر الوسائط الإعلامية المختلفة واستخدامها في الاتصال بين عناصر التنظيم على الرغم سيطرة الدول المتقدمة على الشبكة العنكبوتية.

٢- الأسباب الاقتصادية والاجتماعية لظاهرة الإرهاب :

ارجع العلماء ظاهرة الإرهاب الى أسباب متعددة منها على سبيل المثال لا الحصر:

- ١- أسباب اقتصادية.
- ٢- أسباب اجتماعية.
- ٣- أسباب سياسية.
- ٤- أسباب عقائدية.

ونورد فيما يلي تفصيل لبعض هذه البنود:

أولا : الأسباب الاقتصادية :

هناك كثير من الكتابات ترجع الإرهاب الناتج عن التطرف الديني الى أسباب اقتصادية ، وبعبارة أخرى أي بسبب النمو السكاني دون أن يصاحبه تنمية اقتصادية مع إعادة توزيع الدخل ، مما يتسبب في اتساع نطاق الفقر في المجتمع . وهناك من يرى أن من أسباب التطرف الديني الذي قد يقود الى الإرهاب عدم وجود فرص عمل أو زيادة المتطلبات الاجتماعية أو غموض المستقبل المهني الأسري للشباب وكذلك عدم وضوح المفاهيم الدينية لدى كثير من الشباب. وتستغل بعض الجماعات والتنظيمات حالة الفقر لدى بعض المواطنين عند تجنيدهم في تنظيمات إرهابية ، بشحنهم بالكراهية وكذلك عند تقديم المعونات المادية والمساعدات الاجتماعية لهؤلاء المواطنين مما أدى الى خلق حالة من التعاطف المجتمعي مع هذه التنظيمات . ومن ناحية أخرى يؤكد كثير من الباحثين أن العمود الفقري للعمليات الإرهابية هو تلك الأموال التي تحصل عليها المنظمات الإرهابية (بوسائل مشروعة) مثل تمويل المنظمات الخيرية والتي قد يتم تمريرها عبر المجتمعات بواسطة استغلال البعد الديني العاطفي . ومن ذلك أيضا استثمار العمل الخيري الإسلامي والصدقات والزكاة والدعم

الحكومي للفقراء والمحتاجين بالإضافة الى الوسائل غير المشروعة التي أسهمت بتوفير الأموال الطائلة للمنظمات الإرهابية كعمليات الخطف وتهريب المهاجرين وتجارة المخدرات ومبيعات الأسلحة الخفيفة ، وعمليات غسيل الأموال وترتيب الدروس الدينية وترتيب الاجتماعات الدعوية بهدف التمويل . وتحتل منطقة الشرق الأوسط ثاني أكبر منطقة في العالم تعتبر مسرحا للعمليات الإرهابية بعد أوروبا ، فقد بلغت حوادث الإرهاب ، في أوروبا نحو ٢٦٤٠ حادثة خلال عشرين سنة فقط (كما ورد في دراسة عن الإرهاب أجراها مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية بالأهرام) (وهذه الدراسة أجريت قبل أحداث ١١ سبتمبر ٢٠٠١ ومع تصاعد عمليات منظمة القاعدة) ولم توثق عدد العمليات الإرهابية التي تمت في الشرق الأوسط . ومع ذلك ترتبط بعض العمليات الإرهابية في أوروبا بأحداث وتطورات الشرق الأوسط ، بشكل أو آخر ، ماعدا الأحداث الإرهابية التي تعزى الى منظمات أوربية مثل الجيش الايرلندي ومنظمة (ايتا) و(الباسك) الاسبانية وبعض المنظمات الإرهابية الأخرى مثل المنظمات التي نشأت بعد تفكك دول الاتحاد السوفيتي (تحرير الشيشان) .

وتشير الدراسة الى أن الإرهاب في منطقة الشرق الأوسط نشأ مرتبطا ارتباطا وثيقا بالقضية الفلسطينية والصراع العربي الإسرائيلي ، إلا أنه بعد نجاح الثورة الإيرانية دخلت ظاهرة الإرهاب مرحلة جديدة فقد بدأت مرحلة الإرهاب الديني والطائفي التي انتشرت في بلاد مثل سوريا ومصر والجزائر وبعض دول الخليج وانتهت بالعراق بعد الغزو بالإضافة الى لبنان التي يرجع تاريخ الإرهاب الطائفي فيها الى قبل ذلك بعدة سنوات والذي تحول فيها بعد ذلك الى حرب أهلية .

وهذه الحوادث الإرهابية أدت الى نوع من عدم الاستقرار السياسي والاقتصادي في هذه المنطقة والمناطق الأخرى من العالم ، وأصبحت هذه الحوادث سببا ونتيجة لعدم الاستقرار السياسي والاقتصادي في كثير من المناطق ومنها منطقة الشرق الأوسط وتسببت أيضا في اضطراب خطط التنمية والتأثير على إمكانية تعمير واستغلال الموارد الاقتصادية. فعلى سبيل المثال تسبب عدم الاستقرار السياسي الى حالة من الفقر للسكان في الصومال ، وعدم الاستقرار الاقتصادي مما دفع كثير من الشباب الى الانخراط في نشاطات القرصنة البحرية بالقرب من الشواطئ الصومالية وترتب على ذلك أيضا أن أصبحت منطقة القرن الأفريقي من أكبر الممرات المائية خطورة في العالم وقد أدى ذلك الى ارتفاع تكلفة النقل عبر هذه الممرات . وأيضا الحروب بين النظام السوداني والجيش الشعبي في جنوب السودان لمدة تصل الى أربعة عقود تسببت في حالة من الفقر الشديد والإهمال لسكان جنوب السودان .

ثانيا : الأسباب الاجتماعية :

ظهرت منذ أوائل السبعينات بعض من المنظمات الدينية المتطرفة التي أخذت في الانتشار والازدياد مما جعل منها خطرا يهدد الأنظمة الحاكمة والاستقرار في الدول . لقد اتبعت هذه التنظيمات منهج السرية المطلقة في حركتها وأصبح العنف هو العنصر الأساسي لتحقيق فكرها وتأمين وجودها الأمر الذي أدى الى زيادة خطورة هذه التنظيمات بسبب الصعوبة في تتبع

حركاتها ومواجهتها والحد من مخططاتها الإرهابية . وبعض هذه المنظمات الإرهابية تتبع أسلوب الانعزالية أو أسلوب المجتمعات المغلقة في نظام التزاوج والمسئولية الاجتماعية للأسر المنضوية تحت لوائها بالإضافة الى التكافل الاجتماعي فيما بينها ، الأمر الذي قد يخلق نوعا من الأمان الاجتماعي الكاذب لدى أفراد هذه المنظمات فيجعل أفراد هذه المجتمعات ينفذون أوامر قادتهم ويلتزمون ايديولوجيتهم. وقد يعتبر التطرف صورة من صور الهروب من واقع الإنسان المريع حين يفقد آماله وطموحاته في المجتمع ، وهو أيضا انعكاس لسوء التوافق مع متغيرات العصر الحالي أو الجماعة التي ينتمي اليها أو المجتمع بأكمله ، ويمكن أن يكون التطرف نوع من الاضطراب في الشخصية سواء نتيجة وجود خلل في تقبل المجتمع للفرد أو نتيجة لعدم قدرته على إشباع حاجاته . وقد ظهرت بعض المنظمات الدينية المتطرفة التي أخذت في الانتشار والازدياد بوتيرة متسارعة مما جعل منها خطرا يهدد الكثير من الأنظمة الحاكمة فضلا عن تهديدها للاستقرار في كثير من المجتمعات الإسلامية، وهناك مجموعة من الأسباب المتنوعة ساهمت متضافرة في ظهور التنظيمات المتطرفة نوجز بعض منها في الآتي:

7 عزوف القيادات الإسلامية وسلبية القائمين على شئون الدعوة والإرشاد للدين الإسلامي مما أدى الى أن تصبح الساحة خالية أمام فكر ومعتقدات هذه الجماعات .

7 الزيادة الواضحة في النشاط التبشيري المسيحي وزيادة التعصب المسيحي الذي تدعمه بعض الأنظمة والحكومات لدول من خارج المنطقة العربية من العوامل التي ساعدت على ظهور فكر الجماعات الإسلامية المتطرفة كنوع من رد الفعل على الهجوم على الدين الإسلامي .

7 موقف بعض الحكومات الغربية من الأنشطة المعادية للإسلام والمسلمين وتشويه صورة الإسلام دون أن تأخذ موقف محايد بل موقف داعم لهذه الأنشطة مثل الاعتداء على المقدسات ، أو بعض الرموز الدينية.

ومن أمثلة ذلك الرسوم المسيئة للرسول عليه الصلاة والسلام ، الاعتداء على نسخ من القرآن الكريم الاعتداء على المصلين في المساجد.

7 صمت بعض الدول الإسلامية عن بعض الإساءات التي يتعرض لها المسلمون والرموز الإسلامية.

7 ظهور الفكر اليساري في فترة من الفترات وسيطرة اليساريين على بعض المراكز الهامة كالجامعات وتغلغل الفكر الإلحادي بين بعض الطلبة ، مما أدى الى تنامي ظهور الفكر الإسلامي ليواجه هذا الاتجاه وخصوصا مع تدعيم الأنظمة الحاكمة له ليواجه تغلغل الشيوعيين .

7 نجاح الثورة الإسلامية في إيران بقيادة الخميني أعطى الجماعات الإسلامية المتطرفة زخما وأملا في تكرار هذا النجاح في أماكن أخرى من خلال أسلوب عمل الخلايا السرية.

7 أحكام البراءة التي حصلت عليها بعض الجماعات الدينية في بعض الدول شجعت هذه الجماعات على الاستمرار.

7 ظهور تنظيمات متطرفة ذات طابع أممي في مجالها الحيوي وذات تمويل سخي ومريب من أطراف متعددة بما فيها الولايات المتحدة نفسها في فترة

- السبعينات مثل جماعة القاعدة التي تبنت أمريكا دعمها لمحاربة الاتحاد السوفيتي في أفغانستان ثم انقلبت عليها بعد احتلال أفغانستان والعراق .
- 7 يوجد ازدهار شديد في نشاط بعض الحركات السلفية المختلفة مع تنوع مشاربيها، وقامت باستقطاب أعدادا غير قليلة من الطلاب بما فيهم طلاب كليات القمة في معظم البلاد الطب والهندسة.
- 7 التراجع الكبير في نشاط الأحزاب العلمانية والتيارات الليبرالية في دول المنطقة خاصة بعد تفكك الاتحاد السوفيتي وتراجع النهج الاقتصادي الاشتراكي وخروج كثير من الدول عن اتباعه .
- 7 مع سيادة وغلبة النهج الرأسمالي، والسوق الحرة تزايدت الضجوة بين الأغنياء والفقراء مما سهل إمكانية استقطاب فئات عديدة من الفقراء تحت لواء هذه التنظيمات المتطرفة.
- 7 ظهور طبقة من رجال الأعمال كونت ثرواتها بالفساد ، مع سيادة نوع من الاستهلاك البذخي المستفز.
- 7 تراجع الدور الروحي للتنظيمات والطرق الصوفية لصالح صوفيين جدد يهتمون بالفائدة المادية فأصبحنا نشهد تدخل قوى الأمن وآليات القانون الجنائي لفض الخلافات بين بعض أقطاب الطرق الصوفية نظرا لما يحققونه من مكاسب.
- 7 مناهج التعليم قائمة على التلقين والحفظ والاستظهار ، الأمر الذي يشيع الكسل الذهني ويقلل روح المبادرة والنقد ويهيئ الطالب للخضوع فريسة لقوى التشدد التي تضي على نفسها وعلى شيوخها قداسة الدين .
- 7 شعور المسلمين بازدواجية معايير السياسة الخارجية الغربية ، فالغرب يدعو الى الديمقراطية ولكنهم لا يحترمون حرية الشعوب الأخرى في اتخاذ قراراتها بنفسها وتلك السياسة تعكس هيمنة وعدم عدالة الغرب ، وأصبح الكثير من المسلمين والعرب بشكل خاص يشعرون بحساسية تجاه الأمريكيين وأصبحوا يرفضون أى نصيحة من الغرب .
- 7 ومن العوامل المهمة في ظهور الإرهاب في العالم العربي النمو الديمجرافي غير المنتظم وعدم قدرة الحكومات العربية على توفير الوظائف للأجيال الشابة .
- 7 ارتفاع معدل البطالة الذي يعتبر مرتفع جدا في معظم الدول الإسلامية النامية ويقدر في بعض الأحيان ب ٢٠ ٪.
- 7 أن الإرهاب هو نتيجة طبيعية للأعمال المحبطة في مواجهة الظروف القاسية التي يصعب تحملها . وبالتالي فإن الوسيلة الوحيدة للقضاء عليه أو التخلص منه هو التعامل مع عوامل الإحباط التي تواجه الشباب والمراهقين بدلا من قمع الإرهاب بالقوة وحدها ، مع المواجهة بالتفكير والصراحة والوضوح والإقناع المنطقي .
- 7 إن الإرهاب ظاهرة محيرة ومريكة ويعتقد أن الإرهاب هو استجابة للإعمال المحبطة في مواجهة الظروف القاسية التي يصعب تحملها .

٣- الآثار الاقتصادية للإرهاب :

تشير التقارير الى ازدياد وتصاعد خطورة الإرهاب بعد انتشار العولمة ، فعلى مدار خمسة وثلاثين عاما شهد العالم أكثر من عشرين ألف حادثة إرهابية نتج عنها أكثر من تسعين ألف جريح بالإضافة الى الخسائر الاقتصادية مما يؤثر

على الأصول الإنتاجية في العديد من الدول والتأثير على النمو الاقتصادي وتدفقات الاستثمار الى هذه الدول . وتشير بيانات أخرى أن متوسط عدد الحوادث الإرهابية تصل الى ١١٢ في المتوسط لكل دولة ويصل عدد الجرحى والقتلى الى ١٠,٠٤٨ فرد أي بمتوسط ٦٣١ لكل دولة^٢. ولا شك أن العمليات الإرهابية يترتب عليها كثير من الخسائر الاقتصادية الأخرى، بالإضافة الى مجموعة من الآثار الاجتماعية والسياسية، وفي المقابل نجد أن العمليات الإرهابية لا تكلف الكثير فعلى سبيل المثال خسرت القاعدة نحواً من ٥٠٠ الى مايقرب من ألف دولار لتمويل عملية الحادي عشر من سبتمبر، بينما خسرت أمريكا من جراء هذه العملية نحو ٥٠٠ مليون دولار تقريباً في تلك العملية كما تراجع الناتج المحلي الإجمالي للولايات المتحدة بعدها بنسبة ٠,٤ ٪ وزاد حجم البطالة بما يقرب من ٤١٥ ألف عاطل، وتفاقمت الأزمة أكثر بعد أن أصبح هناك اقتصاد حرب ونتيجة لذلك خيم الركود الاقتصادي على الدول الصناعية عموماً حتى فيما يخص قطاع السياحة والطيران فكان هذان القطاعان الأكثر تضرراً في المنطقة العربية، فقد انخفض السفر جواً بنسبة ٣٥ ٪ منذ ١١ سبتمبر ٢٠٠١ وتقدر خسارة هذا القطاع بنحو ١٠ مليارات دولار. كما أن الأزمة المالية التي أصابت الولايات المتحدة، كنتيجة غير مباشرة لما سمي بالحرب الكونية على الارهاب، وانتشرت آثارها الى باقي دول العالم ساهم في جزء منها الإنفاق الكبير على المجهود الحربي في كل من أفغانستان والعراق وباكستان .

وللإرهاب آثار اقتصادية وآثار اجتماعية وآثار على التنمية الاقتصادية بعضها مباشر والبعض الآخر غير مباشر، ويمكن حصر الآثار الاقتصادية للإرهاب في مجموعة من الآثار منها :

- 7 آثار الإرهاب على الاستثمار.
 - 7 آثار الإرهاب على السياحة .
 - 7 آثار الإرهاب على زيادة الإنفاق على الأمن .
 - 7 التكلفة الاقتصادية المترتبة على زيادة الإنفاق على امن المنشآت الاقتصادية ويمكن حصر الآثار الاجتماعية على النحو التالي :
 - 7 عدم شعور أفراد المجتمع بالأمان والأمن .
 - 7 انتهاك حقوق الإنسان .
 - 7 الخلط بين المقاومة المشروعة والإرهاب .
 - 7 عدم الشعور بالاستقرار الاقتصادي والاجتماعي داخل الدولة .
 - 7 ازدياد الهجرة الداخلية الى أماكن أكثر أمناً .
- ونورد فيما يلي تفصيل لبعضها:

أولاً : الآثار على الاستثمار :

تتأثر المناطق التي تحدث بها حوادث إرهابية بانخفاض الاستثمار المباشر في هذه المناطق، وتصبح هذه المناطق بيئة غير آمنة للاستثمار، ما يبحث عنه الاستثمار الأجنبي المباشر البيئة الآمنة للاستثمار. كما يؤدي أيضاً الى هروب وتصفية الاستثمارات القائمة . لقد تأثر مناخ الاستثمار نتيجة للعمليات

الإرهابية، وأوضح مثال على ذلك تأثر الولايات المتحدة بأحداث ١١ سبتمبر ٢٠٠١ فعلى سبيل المثال: انخفضت استثمارات اليابان في الولايات المتحدة من نحو ٤٣.٣ مليار دولار في عام ٢٠٠١ مقارنة ٣٤.٥ مليار دولار في عام ٢٠٠٢ أي أنه نتيجة لأحداث ١١ سبتمبر انخفض الاستثمار بما يزيد عن ١٠ مليار ونصف . كما انخفضت استثمارات استراليا من ٨٤.٤ مليار دولار في عام ٢٠٠١ الى ٦٥.١ مليار دولار في عام ٢٠٠٢ ويمكن توضيح الصورة في الجدول التالي رقم (١) :

جدول رقم (١) : تدفقات الاستثمارات العالمية المباشرة (مليار دولار)

المنطقة الاقتصادية	٢٠٠٠	٢٠٠١	٢٠٠٢
دول العالم	١٤٩٢	٧٣٥	٥٣٧
الدول المتقدمة	١٢٢٨	٥٠٣	٣٤٧
الدول النامية	٢٣٧.٩	٢٠٤	١٥٧
دول التحول الاقتصادي	٢٦.٦	٢٧.٢	٢٧
الولايات المتحدة الأمريكية	غير متوفر	١٢٤.٤	٤٤
الصين	غير متوفر	٤٦.٨	٥٠
بريطانيا	غير متوفر	٥٣.٨	١٢

المصدر: د. خالد عبد الرحمن المشعل، د. عبد الله بن سليمان الباحث: الآثار الاقتصادية للإرهاب الدولي، مع التركيز على أحداث الحادي عشر من سبتمبر. كلية الشريعة جامعة الإمام ص ٨ عن: المؤسسة العربية لضمان الاستثمار، تقرير مناخ الاستثمار في الدول العربية ٢٠٠٢م.

وأوضحت دراسات أخرى أن الضربات الإرهابية تؤدي الى انخفاض نسبة صافي الاستثمار الأجنبي المباشر من الناتج المحلي الإجمالي بنسبة ٥٪ .

ثانيا : آثار على السياحة .

تتأثر السياحة بظاهرة الإرهاب بدرجة كبيرة وقد قدرت الخسارة في المنطقة العربية بنحو عشرة مليار دولار، وقد سبق أن عانى قطاع السياحة في مصر من ظاهرة الإرهاب ، والتي تمثلت في انخفاض العوائد من السياحة إما بشكل مباشر بسبب انخفاض الأفواج القادمة الى مصر أو انخفاض الليالي السياحية أو انخفاض إشغالات الفنادق ، أو بشكل غير مباشر بسبب الأزمة الاقتصادية أو الركود الاقتصادي الذي تعاني منه كثير من الدول في العالم مما يجعلها تقلص الإنفاق على السياحة . وتعد السياحة من القطاعات المهمة للعديد من دول العالم في الوقت الحالي كما أنها تساهم بنسبة كبيرة في تدعيم موازين مدفوعاتها ، كما أن السياحة تساهم في خلق فرص وظيفية كثيرة بل إن عائدات السياحة على المستوى القطاعي قد فاقت عائدات جميع القطاعات الإنتاجية على المستوى العالمي كما يتضح من تقرير منظمة السياحة العالمية في الجدول رقم (٢) . حيث نجد أن العائد العالمي من قطاع صناعة السياحة على المستوى العالمي يفوق العائد من صناعة السيارات، والصناعات الكيماوية وغيرها من الصناعات كما يتضح من الجدول التالي:

جدول رقم (٢) : العائد العالمي من الصادرات حسب القطاعات (١٩٩٨م)

النسبة المئوية	العائد (بليون دولار)	القطاع
٧,٩ %	٥٣٢	السياحة
٧,٨ %	٥٢٥	صناعة السيارات
٧,٥ %	٥٠٣	الصناعات الكيماوية
٦,٦ %	٤٤٣	الصناعات الغذائية
٥,٩ %	٣٩٩	صناعات الحاسب والأثاث المكتبى
٤,٩ %	٣٣١	صناعة المنسوجات والملابس
٤,٢ %	٢٨٣	صناعة الاتصالات
٢,٣ %	١٥٨	صناعة التعدين
٢,١ %	١٤١	صناعة الحديد والصلب
١,٠٠ %	٦٧٣٨	الإجمالي

٧ المصدر: د. خالد عبد الرحمن المشعل، د. عبد الله بن سليمان الباحث: الآثار الاقتصادية للإرهاب الدولي، مع التركيز على أحداث الحادي عشر من سبتمبر. كلية الشريعة جامعة الامام ص ٢٠ عن: منظمة السياحة العالمية. www.world-tourism.org

وعلى الرغم من الأهمية الكبرى لهذا القطاع إلا أنه يعد من أكثر القطاعات الاقتصادية حساسية للاضطرابات السياسية، فضلاً عن حساسيتها المفرطة للإرهاب، ويمكن تعليل ذلك بأن السياحة ترتبط بعوامل خارجية تتعلق بالاقتصاد العالمي، وتبين إحصاءات مجلس السفر والسياحة العالمي أن آثار الحادي عشر من سبتمبر قد أدت إلى انخفاض في الطلب العالمي على السياحة بنسبة ٧,٤ % وذلك في عامي ٢٠٠١ - ٢٠٠٢، ونتج عن ذلك ركود شبه كامل في قطاع السياحة وفي الأنشطة المرتبطة به مثل قطاع الطيران المدني، كما نتج عنه أيضاً التسبب في بطالة أكثر من عشرة ملايين موظف على المستوى العالمي^٣؛ حيث انخفض عدد العاملين في القطاع السياحي من (١٨٠) مليون موظف عام ٢٠٠١م، إلى (١٧٠) مليون موظف عام ٢٠٠٢م، (٤) كما أن عدد السياح على المستوى العالمي قد انخفض بمعدل ١,٣ % في نهاية عام ٢٠٠١م، حيث انخفض عدد السياح من (٦٩٧) مليون سائح عام ٢٠٠٠م، إلى (٦٨٩) مليون سائح عام ٢٠٠١م، وانخفض عدد السياح المتجهين إلى الولايات المتحدة الأمريكية بشكل كبير حيث شغرت أكثر من ٥٠ % من غرف الفنادق الكبرى وذلك على الرغم من أن أغلبها قد خفض أسعارها بنسبة تصل إلى ٤٠ %. كما تظهر الإحصاءات تأثر السياحة في اسبانيا نتيجة للهجمات الإرهابية مما تسبب تراجع نصيب الفرد من الناتج القومي الإجمالي في إقليم الباسك بنحو ١٠ %. أما تركيا فقد تأثرت السياحة لديها بالإرهاب، إذ انخفضت الأفواج السياحية لديها بنسبة ٢٣ % في عام ١٩٩٩. وقد كان من أهم الآثار التي نتجت عن الإرهاب . كما بينت منظمة السياحة العالمية . التوجه الكبير جداً لإحلال السياحة المحلية محل السياحة الدولية. ومما سبق نجد أن هناك آثاراً سلبية متعددة للإرهاب الدولي

³ UTE E · M · STORK (2002) · The Tourism Industry In The Third Millenium Is A Resilient Indutry · Shown at The Impact of The Terror Attack of 9 11 2001 · PHD Thesis · SAE UNIVERSITY

على القطاعات الاقتصادية المختلفة لذا فقد بدأت كثير من الدول برسم السياسات الملائمة لمواجهة الإرهاب بالتعاون مع الدول الخارجية وبخاصة أن الإرهاب أصبح ظاهرة دولية عابرة لحدود كثير من الدول كما أنه أصبح السمة الغالبة في الكثير من الهجمات الإرهابية على المستوى الدولي، وقد تم تناول هذه الظاهرة وآثارها المختلفة بالبحث والدراسة في عدد من الدراسات والبحوث والمقالات العلمية نذكر منها⁵: (د. خالد عبد الرحمن المشعل ، د. عبد الله بن سليمان الباحث : الآثار الاقتصادية للإرهاب الدولي ، مع التركيز على أحداث الحادي عشر من سبتمبر . كلية الشريعة جامعة الامام ص ٢٠ عن :منظمة السياحة العالمية . www.world-tourism.org)

ثالثا : زيادة الإنفاق على الأمن في المنشآت الاقتصادية والسياسية .

أو بعبارة أخرى زيادة التكلفة الاقتصادية لتشغيل المنشآت الاقتصادية والسياسية نتيجة زيادة الإنفاق على أمن المنشآت الاقتصادية والسياسية. لقد أدى تحصين السفارات والقنصليات للدول الغربية ضد الهجمات الارهابية الى توجيه العمليات الإرهابية باتجاه رجال الأعمال والسياح ، نتيجة لأنها كانت أقل تأمينا من المنشآت السياسية . أما بالنسبة لزيادة الإنفاق على حماية الأمن الداخلي في الولايات المتحدة في الولايات المتحدة وكندا وأوروبا ، فقد رفعت معدل الهجمات الارهابية ضد المصالح الأمريكية في الشرق الأوسط ، والرسالة أن إجراءات مكافحة الإرهاب أن تجعل تنفيذ الهجمات الارهابية بكل أنواعها صعبا للغاية أو أن تجفف موارد الإرهابيين ومعظم مبادرات مكافحة الإرهاب الحالية لا تحقق أيا من هاتين الغايتين . لقد ترتب على جعل بعض الأهداف صعبة جعل العمليات الارهابية تتجه نحو الأهداف السهلة ، وهو ما ينسحب على هجمات الحادي عشر من سبتمبر ٢٠٠١ حيث ينظر الى مطارات الولايات المتحدة كمطارات كانت تفتقر الى المراقبة الأمنية الجيدة . وسيكلف الإجراءات الدفاعية حول العالم زيادة بمعدل ٢٥٪ حوالي خمسة وسبعين مليار دولار إضافية على مدى خمس سنوات ، وهذا الإنفاق سيترتب عليه وفق السيناريو الأقل احتمالا والأكثر تفاؤلا ستراجع الهجمات الارهابية بمعدل ٢٥٪ مما يعني أن العالم سيوفر حوالي واحد وعشرين مليار دولار ، حينئذ سيوفر كل دولار انفق على تعزيز الإجراءات الدفاعية ثلاثين سنتا تقريبا كحد أقصى وإذا تبيننا السيناريو الأكثر تفاؤلا ، نجد أن تعزيز الإجراءات الدفاعية سيعني إنفاق عشرات المليارات من الدولارات بلا جدوى.

رابعا : العلاقة بين الإرهاب وبعض الجرائم الأخرى مثل تجارة المخدرات، تجارة السلاح، جرائم غسيل الأموال، تجارة الرقيق الأبيض:

لجأت بعض المنظمات الإرهابية الى وسائل متعددة في تمويل عملياتها الإرهابية ، بما فيها وسائل التمويل المجرمة قانونا أو غير قانونية ، مثل تجارة المخدرات وزراعتها كما يحدث لحركة طالبان في أفغانستان ، وما رأيانه في الحوادث المتفرقة للمنظمات الإرهابية للإغارة على البنوك أو محلات الذهب أو عمليات غسيل الأموال . الأمر الذي دعي بعض المنظمات الإرهابية تستولي على ببعض التبرعات التي يتم التبرع لأعمال الخير .

⁵ Sandler ، T Jamp; Enders ، W (2002) An Economic Perspective on Transnational Terrorism ، Center for International l Studies ، University of Southern California.

خامسا : أثر الإرهاب على الميزانية وميزان المدفوعات:

عانت كثير من دول العالم من الأوضاع الاقتصادية الصعبة التي مر بها الاقتصاد العالمي خلال العام ٢٠٠١ نتيجة لاختلال الاستقرار السياسي والاقتصاد الدولي ، فقد سجلت معدلات العجز في الميزانية العامة للعديد من الدول زيادات ، تفاوتت نسبتها بحسب الوضع الاقتصادي خلال العام ومن ذلك : دول الاقتصادات المتقدمة الرئيسية بلغ عجز الميزانية عام ٢٠٠٢ م ٧,٣ ٪ كنسبة من الناتج الاجمالي مقارنة بلغ ٠,٢ ٪ عام ٢٠٠١ م ، دول الاتحاد الاوربي بلغ عجز الميزانية عام ٢٠٠٢ م ٩,١ ٪ كنسبة من الناتج الاجمالي مقارنة بعجز بلغ ٠,١ ٪ عام ٢٠٠١ م ويوضح الجدول التالي (٣) الاتجاهات في الميزانيات الحكومية لعدد من الاقتصادات الرئيسية على المستوى العالمي .

جدول رقم (٣): الاتجاهات في الميزانيات الحكومية العامة

المنطقة الاقتصادية	٢٠٠١	٢٠٠٢	٢٠٠٣
الاقتصادات المتقدمة	١,٦-	٣,١-	٣,٦-
الاقتصادات الرئيسية المتقدمة	٢,٠-	٣,٧-	٤,٣-
الاتحاد الأوروبي	١,٠-	١,٩-	٢,٣-
منطقة اليورو	١,٥-	٢,٢-	٢,٤-
الولايات المتحدة الأمريكية	٧,٠-	٣,٦-	٤,٦-
اليابان	٧,٢-	٧,٧-	٧,٤-
ألمانيا	٢,٨-	٣,٦-	٣,٦-
فرنسا	١,٤-	٣,١-	٣,٥-
المملكة المتحدة	٠,٩	١,٢-	٢,٦-
اقتصادات متقدمة أخرى	٠,٦	٠,٥-	٠,٩-
دول التحول الاقتصادي	٠,٣-	١,٧-	٠,٨-

٧ نسبة الفائض أو العجز إلى الناتج المحلي الإجمالي.

٧ توقعات صندوق النقد الدولي.

٧ المصدر: آفاق الاقتصاد العالمي، صندوق النقد الدولي، أبريل ٢٠٠٣ م.
عن: د. خالد عبد الرحمن المشعل، د. عبد الله بن سليمان الباحث : الآثار الاقتصادية للإرهاب الدولي مع التركيز على أحداث الحادي عشر من سبتمبر ، كلية الشريعة جامعة الإمام.

كما أن بيانات الحساب الجاري في موازين المدفوعات تشير إلى تزايد العجز في العديد من الاقتصادات العالمية، ويوضح الجدول رقم (٤) بيانات الحساب الجاري كنسبة من الناتج الإجمالي المحلي لعدد من الاقتصادات الرئيسية على المستوى العالمي.

جدول رقم (٤): الحساب الجاري كنسبة من الناتج الإجمالي للفترة ٢٠٠١ - ٢٠٠٣ م (نسب مئوية)

المنطقة الاقتصادية	٢٠٠١	٢٠٠٢	٢٠٠٣
الاقتصادات الرئيسية المتقدمة	١,٤-	١,٦-	١,٧-
منطقة اليورو	٠,٣	١,١	١,١
الولايات المتحدة الأمريكية	٣,٩-	٤,٨-	٥,٣-
اليابان	٢,١	٢,٨	٢,٧
ألمانيا	٠,٢	٢,٥	٢,٦
فرنسا	١,٨	٢,١	٢,١
إيطاليا	٠,٠٠	٠,٦-	٠,٠٠
المملكة المتحدة	١,٧-	١,٩-	٢,٠-

المصدر: آفاق الاقتصاد العالمي، صندوق النقد الدولي، أبريل ٢٠٠٣ م.

سادس : اثر الإرهاب على الاقتصاد العالمي والأزمة الاقتصادية العالمية.

- 7 تراجع أرباح كثير من الشركات.
- 7 تراجع مؤشرات البورصات العالمية والمحلية.
- 7 إفلاس عديد من البنوك والشركات العالمية.

تمويل الإرهاب والمنظمات الخيرية :

في عام ٢٠٠٣ حشدت الإدارة الأمريكية عددا من كبار موظفيها ومن الخبراء من خارج الإدارة للشهادة أمام لجان الكونجرس لإقناعها بخطر (الوهابية) على مصالح الولايات المتحدة بزعم إنها تهيئ بيئة صالحة لنمو ثقافة الإرهاب إذ تتميز (الوهابية) حسب هذا الزعم عن الاتجاهات عن الاتجاهات الإسلامية الأخرى بعداوة غير المسلمين وكرهاتهم ضدهم ، وإقناع لجان الكونجرس بخطر الجمعيات الخيرية الإسلامية بشكل عام والسعودية منها بشكل عام . على سبيل المثال يتهم بعض المسئولين السابقين في الولايات المتحدة مؤسسة الحرمين الخيرية وهذه المنظمة تعتبر من أشهر المنظمات التطوعية في الولايات المتحدة إذ يعمل فيها مليون متطوع ، وتجمع تبرعات تبلغ أربعة مليارات دولار سنويا . وحينما صدر تقرير عن هذه المنظمة ، لم يورد هذا التقرير دليلا قاطعا على اتهام المؤسسة بتمويل القاعدة ، وقد عرف التقرير المنظمة بأنها (مؤسسة غير ربحية تقدم الغذاء والمساعدات للمسلمين في أنحاء العالم وتقوم بتوزيع الكتب والنشرات وتنفق الأموال على مشاريع تأمين المياه الصالحة للشرب وتعمل على إنشاء وتجهيز العيادات الطبية وتدير أكثر من عشرين مركزا لرعاية الأيتام). وترجع بعض الجهات أسباب اتهام المؤسسات الخيرية بتمويل الإرهاب الى مايلي:

- 7 بعض المنظمات الإسلامية تعاني من ضعف القدرة الاستيعابية المؤسسية وانعدام الشفافية مما يؤدي الى فقدان الثقة من قبل بعض المؤسسات أو المتبرعين ، وقد أدى ذلك تضيق مجال المساعدة الإنسانية أمام بعض المنظمات الخيرية وبخاصة في الدول التي تم غزوها من قبل قوات التحالف .
- 7 ربط المنظمات غير الحكومية والإسلامية والعربية بدعم الإرهاب من قبل مجموعات معينة أدى الى فقدان الثقة والشك في المنظمات ذات النية الصالحة الأمر الذي هدد قدرة المجتمع المسلم على إعادة توزيع الثروة لصالح الفقراء بالطريقة القانونية . الأمر الذي يزيد فرص إمكانية وصول الأموال بشكل غير قانوني الى جهات غير مسئولة وسائل أخرى للتمويل . ولقد عمدت بعض المنظمات الإرهابية الى أسلوب السطو المسلح على بعض فروع البنوك النائية وبعض محلات تجارة الذهب لتمويل عملياتها الإرهابية بعض أن نصبت وسائل التمويل الأخرى وقد تم ضبط مجموعة من المنظمات الإرهابية مارست هذا الأسلوب في كل من مصر واليمن والسعودية وتلجأ المنظمات لهذا التمويل عندما يتم تجفيف مصادر التمويل الأخرى .

٤- تقدير تكلفة الحرب على الإرهاب في كل من السعودية ومصر والجزائر واليمن:

تعتبر عملية تقدير تكلفة الحرب على الإرهاب عملية بالغة الصعوبة وخاصة أن هذه المعلومات تصنف على أنها بالغة السرية، فضلا عن صعوبة فصل تكاليف الإنفاق على مكافحة الإرهاب، عن تكاليف المحافظة على الأمن في البلاد. وعند حساب تكاليف الحرب على الإرهاب يتعين حساب التكاليف

الاقتصادية غير المباشرة للإرهاب ومعرفة تأثيراتها على الأوضاع التنموية للعالم العربي والإسلامي فمن المعروف أن العمليات الإرهابية تؤثر على البنية التحتية وتؤدي إلى تراجع الادخار المحلي ويتأثر بها بشكل مباشر قطاعات السياحة والاستثمار، كما تؤدي إلى زيادة الإنفاق العام على الأمن وذلك خصصا من مشروعات التنمية، إضافة إلى ما يتم دفعه من تعويضات لضحايا الإرهاب، كما أن الظاهرة تنمي الاقتصاد الخفي من تجارة المخدرات والاتجار في البشر، مما يشكل خطرا على الموارد البشرية، ويؤدي الإرهاب كذلك إلى ارتفاع معدلات الهجرة داخليا وخارجيا إلى أماكن آمنة.

وفي الوقت الحاضر تحافظ الدول المختلفة على مستويات هائلة للإنفاق على الحرب على الإرهاب، ويرى البعض أن التكلفة المرتفعة تبررها الاعتبارات السياسية في المقام الأول، بسبب حرص الحكومات على تقليص احتمال التعرض لأي هجوم إرهابي إلى أقل حد ممكن، وفي المقابل قد يهملون الاستعداد لمواجهة الأحداث التي قد تبدو احتمالات حدوثها أكبر وخسائرها أقل، وتنخرط كل الدول المستهدفة في سباق أمني محموم لمواجهة إمكان توجيه الهجمات الإرهابية صوبها من الأراضي الأجنبية والتي قد لا يكون لها عليها سيطرة. لذلك وجدنا الولايات المتحدة تتصدى لمجموعات إرهابية منتشرة في دول كثيرة منتهكة في بعض الأحيان اعتبارات السيادة، أو بالتفاهم الضمني والمستتر مع بعض الأنظمة مثل تفاهم الولايات المتحدة مع حكومة باكستان على تتبع مجموعات حركة طالبان باكستان من خلال قصفها بالطائرات الموجهة عن بعد بدون طيار، وتعاون الولايات المتحدة مع حكومة اليمن لمواجهة منظمة القاعدة وتمرد الحوثيين، وتعاون الولايات المتحدة مع تركيا لتتبع عناصر حزب العمال الكردستاني.

وقد أدى زيادة الإنفاق على الإرهاب إلى مزاحمة الإنفاق على أوجه الإنفاق الاقتصادية الأخرى، لقد أثر الإرهاب على عملية تخصيص الموارد الاقتصادية في باكستان، لدرجة أن أحد الجنرالات المتقاعدين وصف الإنفاق العسكري الباكستاني بأنه انتحار اقتصادي، فعلى سبيل المثال بينما بلغ متوسط الإنفاق السنوي العام على قطاع التعليم خلال الفترة (١٩٩٥ - ١٩٩٧) ٢,٧ % من الناتج المحلي الإجمالي، بلغ متوسط الإنفاق العسكري ٥,١ % من هذا الناتج. وبينما بلغ متوسط الإنفاق العسكري في عام ١٩٩٨ حوالي ٤,٨ % من الناتج المحلي الإجمالي لم يتعد متوسط الإنفاق على الصحة ٠,٩ % فقط. ولم يقتصر تأثير الإنفاق العسكري الضخم على نصيب القطاعات الاقتصادية والاجتماعية الأخرى، ولكنه امتد أيضا إلى زيادة حجم الدين العام الخارجي الذي بلغت قيمة خدماته في عام ١٩٩٩ حوالي ٤٣ % من الناتج القومي الإجمالي ووفق بعض التقديرات بلغ إجمالي الدين العام الباكستاني (الداخلي والخارجي) حوالي ٧٢ مليار دولار في عام ٢٠٠٣. وتعتبر تكلفة مقاومة الإرهاب تكلفة كبيرة فعلى سبيل المثال كلف تعزيز الإجراءات الدفاعية حول العالم الولايات المتحدة نحو

⁶ Kashmir :The Viewpoint From Islamabad ,ICG Asia International Crisis Group p.8 ,Report,No.68 4 Dec.2003 .

٢٥ ٪ إضافية منذ ٢٠٠١ أي حوالي خمسة وسبعين مليار دولار إضافية على مدى خمس سنوات ، ونظرا لأن تكلفة تنفيذ الهجمات الارهابية زهيدة ، فإن هذه المقاربة قد لا تقلص بالضرورة الإحداث الارهابية الروتينية الصغيرة مثل التفجيرات أو الاغتيالات السياسية ولكنها ستقلص بشكل ملحوظ احتمالات وقوع الإحداث الارهابية الكارثية التي تتطلب تخطيطا دقيقا وموارد ضخمة . وتقدر الميزانية المخصصة للمراقبة وبناء القدرات الاستخبارية وتتبع أموال الإرهابيين بتكلفة سنوية قدرها ١٢٨ مليون دولار تقريبا ميزانية الشرطة الدولية (الانتربول).

ويقدر أن منع وقوع هجوم إرهابي كارثي واحد يوفر على العالم مليار دولار على الأقل وبالتالي فإن المنفعة المرجوة قد تصل الى عشرة أضعاف التكلفة تقريبا . في ٦ فبراير ٢٠٠٧ قام مركز التقدم الأمريكي بإعداد تقرير بعنوان فرص ضائعة ورد فيه : إن إنفاق بوش الدفاعي في غير محله كما تناول مسألة التكلفة المالية الحقيقية للحرب الأمريكية على العراق ، وقد جاءت في بعض جوانبها مطابقة لما ذهبت إليه الدراسة المشتركة التي نشرتها جامعة هارفارد فقد أشارت الدراسة الى أن الحرب على العراق أمتت خطأ كلف الولايات المتحدة تريليون دولار ، وذكرت في هذا الإطار أنه إذا ما أضفنا التكلفة الغير مباشرة للحرب على الرعاية الصحية طويلة الأجل والفرص الاقتصادية الضائعة لعشرات الآلاف من الجنود والمحاربين الجرحي الى جانب التكلفة المباشرة فإنه من الواضح أن العراق قد أصبح يعني خطأ استراتيجيا بتريليون دولار دون أفق واضح لإنهاء الوضع .

واستنادا الى هذه الدراسة فإن الإنفاق في العراق الآن فإن الإنفاق في العراق الآن يساوي ضعف التمويل المخصص للأمن القومي ، والدبلوماسية ، والمساعدات الدولية مجتمعة ، والإنفاق في العراق وتجاوزت الآن ٨,٤ مليار دولار شهريا الى قطاعات أخرى خاصة بالولايات المتحدة كزيادة القدرات الاستخبارية تأمين الحدود بشكل أفضل ، حماية المنشآت الحساسة والتحضير لنظام إنذار واستجابة للكوارث فعال.

ويشير التقرير المنشور حديثا الى انه وعلى الرغم من إن إدارة بوش طلبت إضافيا قدره ١٤٥ مليار دولار للعالم المالي ، أما انه عندما زاد عدد القوات الأمريكية في العراق وأفغانستان متابعة للعمليات الجارية . وقدرت الزيادة في هذه المعادلة حوالي ٥٥ مليار دولار أو أكثر هو من شأنه أن يرفع التكلفة العامة المباشرة لحرب العراق ما مقداره ٦٣٣ مليار دولار على الأقل في عام ٢٠٠٨ فيحين تبلغ التكلفة الإجمالية الكلية أكثر من تريليون دولار وفي تقرير آخر CRS صدر في أواخر شهر مارس ٢٠٠٧ أن حرب العراق بلغت تكلفتها الشهرية ٧,٤ مليار دولار كما طلب الرئيس تمويلات إضافية لحرب العراق وأفغانستان في سنة ٢٠٠٧ تبلغ تكلفتها ٩٤,٤ مليار دولار ، ١٤١ مليارا أخرى سنة ٢٠٠٨ لتمويل الحرب وبحسب التقرير فإن تكلفة الحرب ستصل الى ٧٥٢ مليار دولار بحلول ٢٠٠٨ . أما

في حال استمرار الحرب ١٠ سنوات يرى التقرير أن التكلفة ستصل الى ٤١٠ مليار دولار، اذا انخفض عدد الجنود ب ٣٠ ألفا، أما تخفيض العدد الى ٧٠ ألفا بحلول ٢٠١٣ ستصل التكلفة ٩١٩ مليار دولارا إضافي وهذا سيرفع تكلفة الحرب الى ١.٤ تريليون دولار هذا من حيث التكلفة المباشرة فقط دون التكلفة غير المباشرة . ولاشك أن هذا الإنفاق من قبل الولايات المتحدة يندرج تحت بند محاربة الإرهاب.

الإنفاق الدولي على التسليح :

والإنفاق على التسليح يصب جزء منه في الإنفاق على محاربة الإرهاب ، لقد تجاوز الإنفاق الدولي على التسليح مليون دولار في الدقيقة ، أي أكثر من ٥٥٠ مليار دولار في عام واحد ، وتستوعب صناعة السلاح في العالم ٤٠٠٠٠ عالم (أربعمائة ألف عالم) أي ٤٠ ٪ من الأدمغة في العالم . إن ما يقلق أكثر في هذا الصدد من ان حصة العالم الثالث في هذا التسليح فقد ازداد على نحو ٣ ٪ في الخمسينات ووصل الى ٩ ٪ في السبعينات ، وأصبح ١٦ ٪ في الثمانينات ، ٢٠ ٪ في التسعينات^٧ .

إن مخصصات الإنفاق العسكري في العالم زادت في عام ٢٠٠٨ عن ١.٤٦٤ تريليون دولار بزيادة ٤٥ ٪ عن الإنفاق العسكري في عام ١٩٩٩ . وقد رأت عديد من الدول أن الحرب ضد الإرهاب تعني زيادة في التسليح وأن هذا سيؤثر على الموارد المخصصة للتنمية بالإضافة الى ذلك فإن قوات حفظ السلام في العالم وصلت عام ٢٠٠٨ الى ١٧٨,٥٨٦ بزيادة ١١ ٪ عن عام ٢٠٠٧ كما وصلت مبيعات السلاح عام ٢٠٠٨ الى ٢٤٧ بليون دولار على الرغم من أننا إذا أضفنا تكاليف الحرب على العراق وأفغانستان والتي زادت عن تريليون لاكتملت صورة فقدان الموارد نتيجة تزايد معدلات الإرهاب (مؤتمر الخيار الأمني لمواجهة الإرهاب مكلف اقتصاديا ونفسيا)^٨ .

الاقتصاد الخفي وعلاقته بالإرهاب الاقتصادي وبظاهرة الإرهاب:

هناك مجموعة من المصطلحات لها علاقة بالاقتصاد الخفي (UNDER GROUND) ومنها الاقتصاد الموازي والاقتصاد غير الرسمي والاقتصاد غير النظامي والاقتصاد تحت الأرض والاقتصاديات السوداء . ويزدهر الاقتصاد الخفي مع تراخي قبضة الدولة وسلطاتها الأمنية والسياسية . والاقتصاد الخفي يتمثل في مجموعة الأنشطة غير المسجلة ضمن إطار الحسابات الوطنية وتشمل الإنتاج القانوني غير المعلن في قطاعات الزراعة والصناعة والتشييد والبناء والتجارة الداخلية الى آخر القطاعات الاقتصادية داخل الاقتصاد . كما يضم الاقتصاد الخفي إنتاج السلع والخدمات المحظورة وإنتاج المخدرات وتوزيع الحشيش وتوزيع السجائر المهربة ودخول المراهنات والمقامرة والدعارة وسرقة المواد الخام والمواد الصناعية .

⁷ <http://www.shorokpress.com/news/pages3php?id=5594>

وقد يرى بعض الاقتصاديين أن بعض أنشطة الاقتصاد الخفي قد تؤدي الى رفع مستوى الرفاهية الاقتصادية في ظل ظروف معينة عادة ما تكون مقيدة .

إلا أن معظم الاقتصاديين يرون أن الاقتصاد الخفي يؤثر بشكل سلبي على القيمة المضافة المتحققة لدى قطاعات الأعمال العام والحكومة ، إذ تؤثر الأعمال الإضافية للعاملين في جهات أخرى على ضعف إنتاجيتهم في الشركات العامة ومن ثم نجد الدخل الشخصي مقوما بأقل من قيمته الحقيقية مما يؤثر سلبا على الدخل الوطني .

غسيل الأموال وعلاقته بالإرهاب :

ظهر في الآونة الأخيرة ارتباط كبير بين الدخول المتحققة في الاقتصاد الخفي وأنشطة الإرهاب المحلي والعالمي وتشجيع العنف في مختلف أنحاء العالم لذلك أصبحت معظم دول العالم تجرم عمليات غسيل الأموال وتحاربها . وقد أشارت تقديرات الأمم المتحدة الى أن حجم عمليات غسيل الأموال سنويا في الدول الصناعية والمتحققة من تجارة المخدرات وتهريبها تتراوح بين ١٢٠ - ٥٠٠ مليار دولار . ونظرا للارتباط الوثيق بين الاقتصاد الخفي والجرائم الاقتصادية اتجهت وزارات الداخلية في مختلف دول العالم الى إنشاء إدارة متخصصة للأمن الاقتصادي وملاحقة عمليات غسيل الأموال القذرة وتعقب الجرائم الاقتصادية وكشف علاقتها بالإرهاب والعنف والتطرف مع الحرص على تعميق روابط التعاون الدولي لمنع الجرائم الاقتصادية المرتبطة بالاقتصاد الخفي أو الاقتصاد الأسود .

مبررات زيادة الإنفاق على محاربة الإرهاب :

يتمتع الإرهابيون بمميزات إستراتيجية على الدول التي يهاجمونها نوجزها فيما يلي:

- 7 الإرهابيون قادرون على التحرك بين عامة الناس بسبب صعوبة تمييزهم فيما توفر لهم الديمقراطية الليبرالية مجموعة كبيرة من الأهداف .
- 7 لا يخضع الإرهابيون عند تنفيذ هجماتهم بالتزامات أخلاقية أو قيود بينما يتعين على الحكومات ان تلتزم بقوانين ومعايير أخلاقية ويكمن الفارق الأكبر بين الإرهابيين وحكومات الدول التي يستهدفونها في حقيقة أن الإرهابيين يتعاونون فيما بينهم ، خلافا لبعض الحكومات .
- 7 منذ أواخر الستينات ومنظمات الإرهاب العالمي تتعاون في إطار شبكاتها المرنة في مجالات التدريب وتبادل المعلومات الاستخبارية وحتى النشاط ، فضلا عن توفير الملاذات الآمنة والدعم المالي واللوجستي والأسلحة ويتشارك الإرهابيون مواردهم لتعزيز فاعلية ترسانتهم المتواضعة .
- 7 وعلى النقيض من الإرهابيين نجد أن الدول التي يستهدفها الإرهاب تولي اهتماما خاصا لاستقلاليتها في الأمور الأمنية ولا تتفق هذه الدول أحيانا حتى على تحديد من هو العدو .
- 7 لقد تم تقدير أن حوالي ٤٠٪ من هجمات الإرهاب العالمي كانت ضد مصالح أمريكية ويؤكد بعض المراقبين ان القوة العظمى الوحيدة في العالم في

العالم تستطيع فعل المزيد لبلورة صورة ايجابية لها قادرة على ان تنسف من خلالها كل الدعاية الارهابية .

7 ستبقى الهجمات الإرهابية دائما وسيلة واضحة ورخيصة بالنسبة للمجموعات التي تسعى لنشر الرعب والهلع وكل دولار أنفقه الإرهابيون في تنفيذ التفجيرات التي استهدفت شبكة مواصلات لندن في يوليو ٢٠٠٥ سبب أضرارا جسيمة قدرها ١٢٧٠٠٠٠ دولار (إذ قدر إجمالي الأضرار بنحو ٢,٥ مليار دولار).

ويتعين على أعداء الإرهاب أن يردوا بحزم وبعقلانية لضمان الحصول على أقصى جدوى ممكنة مما ينفقون في سبيل مكافحة الإرهاب . فالخوف يدفع بعض الدول الى إنفاق مبالغ طائلة على بناء تحصينات أقوى مما ينبغي حول الأهداف المحتملة لكن المنافع المرجوة من تطوير التعاون الدولي وتبني سياسات خارجية بعيدة النظر ستكون أعظم كثير.

ومثلما قسمنا الآثار الاقتصادية للإرهاب الى آثار مباشرة وآثار غير مباشرة يتعين أيضا تقسيم تكلفة مكافحة الإرهاب الى تكلفة مباشرة ، وتكلفة غير مباشرة.

ولا توجد إحصاءات تحدد ميزانيات الإنفاق على مكافحة الإرهاب في الدول المختارة للدراسة ، ويمكن الاستعاضة عن هذه الإحصاءات بمعرفة ميزانيات التسليح في هذه الدول ، وهو ما لم يستطع الباحث توفيره سوى من بعض الإحصاءات المنشورة عن صفقات السلاح الجديدة لدول مثل المملكة ، والإمارات والبحرين.

فقد قدرت صفقة السلاح تشمل طائرات ومنظومات صواريخ بنحو ٦٠ مليار ولا شك أن هذا الرقم جزء منه ينصرف الى برامج مكافحة الإرهاب في المنطقة . أما بالنسبة لمصر فإن جزءا من الإنفاق على الأمن ينصرف بصفة رئيسية الى الإنفاق على مكافحة الإرهاب .

فالتكلفة غير المباشرة تعمل أيضا على تزايد الإنفاق على الدفاع والأمن في الموازنة العامة فقد ارتفعت نسبة الإنفاق على الأمن الى الناتج المحلي بنسبة ١٪ ونسبة الإنفاق الخاص على الأمن الى الناتج بنسبة ٠,٥٪^٨

أولا : تقدير التكلفة المباشرة:

وهذه التكلفة تتمثل في الآتي :

7 الإنفاق على إعداد وتدريب الأفراد على مكافحة الإرهاب. وقد تزايدت ميزانية قوات مكافحة الإرهاب نتيجة لتزايد أفراد هذه القوات في عديد من الدول وليس لدينا إحصاءات عن عدد أفراد هذه القوات في الدول محل الدراسة حتى يمكن تقدير التكلفة في هذا الجانب .

^٨ (مؤتمر الخيار الأمني لمواجهة الارهاب مكلف اقتصاديا ونفسيا)

- 7 الإنفاق على الأجهزة والأدوات والآلات والتكنولوجيا المستخدمة في الحفاظ على الأمن .
7 الإنفاق على الاستخبارات وجمع المعلومات عن المجموعات الإرهابية ورصد اتصالاتها .

ونلاحظ إننا يصعب علينا إجراء تقدير لهذه البنود في الدول محل الدراسة. وقد شكل الإنفاق على محاربة الإرهاب مزاحمة الإنفاق الاقتصادي على المجالات الاقتصادية المختلفة.

ثانيا : التكلفة غير المباشرة:

وهذه التكلفة تتمثل في الآثار غير المباشرة للحرب على الإرهاب والمتمثلة في

- 7 تكلفة آثار الإرهاب على الاستثمار .
7 تكلفة آثار الإرهاب على السياحة .
7 وإذا أخذنا مثال على انخفاض عائدات السياحة في مصر نجد حالتين تفجيرات شرم الشيخ في سيناء وقبلها تفجيرات السياح في مدينة الأقصر وغيرها من الحوادث التي أثرت بشكل سلبي على عائدات مصر من السياحة والتي تعتبر المصدر الأول للدخل في مصر .
7 تكلفة آثار الإرهاب على زيادة الإنفاق على الأمن .
7 التكلفة الاقتصادية المترتبة على زيادة الإنفاق على امن المنشآت الاقتصادية .

ونظرا لأن تقدير الإرهاب على الاقتصادات المعنية غير متاح نظرا لندرة البيانات عن الظاهرة محل الاهتمام، سنعرض لأثر الإرهاب على اقتصاد الولايات المتحدة والذي تتأثر به اقتصادات كثير من دول العالم .

التكلفة الاقتصادية للإرهاب على الاقتصاد الأمريكي :

لقد حمل الهجوم الإرهابي في ١١ سبتمبر ٢٠٠١ الاقتصاد الأمريكي والعالم تكلفة اقتصادية كبيرة حولت النظرة الى اقتصاد الولايات المتحدة وأثرت عليه وجعلته في مرتبة أدنى على مستوى العالم وأقل تنافسية ، وتنقسم التكلفة الى تكلفة في الأجل القصير وتكلفة في الأجل الطويل :

أولا : التكلفة الاقتصادية في الأجل القصير :

- 7 وتتمثل في تقدير الخسارة الحالية لرأس المال البشري وغير البشري . لقد قدرت لجنة بيكر وميري في تكلفة خسارة رأس المال البشري وغير البشري بما يتراوح ما بين ٢٥ بليون دولار الى ٦٠ بليون دولار أو نحو ٠,٢ ٪ من إجمالي الأصول المادية ، ٠,٦ ٪ من إجمالي الأصول الإنتاجية ^٩ . كما قدرت تكلفة تدمير الممتلكات من قبل (Milken) ب ١٠ بليون دولار وخسارة رأس المال البشري بنحو ١٣ بليون دولار ، بينما قدرت من قبل صندوق النقد الدولي ب ٤٠ بليون دولار (بما فيها تكلفة التأمين المباشر أو نحو ٠,٢٥ ٪ من الناتج القومي الإجمالي GDP ومن ناحية أخرى وفقا لتقدير Milken التكلفة

⁹ International Monetary Fund Chapter 11 " How Has September 11 Influenced the Global Economy " World Economic Outlook , December 2001 p.16

الإجمالية تقترب من ٢ تريليون دولار وهذا التقدير يتضمن التكلفة النفسية للهجوم الإرهابي ١٠٠ بليون دولار .

7 تأثيرات عدم التأكد على سلوك المستهلك والمستثمر.

7 آثار التقشف على صناعات محددة من المحليات .

ثانيا : التكلفة الاقتصادية طويلة الأجل :

7 زيادة تكاليف الأمن نتيجة لزيادة الإرهاب .

7 نفقات مكافحة الإرهاب، نزاحم النشاطات الأكثر إنتاجية.

٥- انعكاس الحرب على العراق والقضية الفلسطينية على ظاهرة الإرهاب في المنطقة العربية وتقدير التكلفة الاقتصادية.

أولا : الحرب على العراق وظاهرة الإرهاب في المنطقة العربية :

لقد تسبب غزو الولايات المتحدة للعراق في سلسلة من الموجات الإرهابية التي اجتاحت المنطقة ، كما تسبب الغزو في تكلفة اقتصادية على اقتصاد الولايات المتحدة ، واقتصاد منطقة الشرق الأوسط ، والاقتصاد العالمي ، وقد تم توثيق هذه التكلفة التي تحملتها الولايات المتحدة ، في دراسة أجريت بواسطة البروفيسير جوزيف ستيغليتز ، الحائز على جائزة نوبل ، وليندا بيلمس من جامعة هارفارد ونشرت على موقع الجامعة بعنوان (التكاليف الاقتصادية لحرب العراق) فوفقا لهذه الدراسة فإن التكلفة الحقيقية للحرب على العراق بين ٧٥٠ مليار دولار الى ١,٢ تريليون دولار (في عام ٢٠٠٦) ، وحوالي ٢ تريليون دولار إذا بقي الاحتلال للعام ٢٠٠٨ وما بعد استنادا للمعيار المعتمد والحسابات الحذرة والمعتدلة والمتحفظة في التحليل ، وبالتالي فإن هذا الرقم المتواضع الذي حدده مكتب الميزانية بالكونجرس وهو ٥٠٠ مليار ، يعتبر أعلى بنحو عشر مرات من الرقم الرسمي الذي قدرته السلطات الأمريكية ، لقد كانت التوقعات الأولية للحرب قبل ذلك ، إذ قدرتها إدارة بوش قبل الحرب ما بين ٦٠ مليار الى ٢٠٠ مليار دولار وهو ما يعكس فساد التقدير أو أنه قام على أسس غير واقعية . وتؤكد الدراسة التي قام بها جوزيف ستيغليتز ، واستنادا الى الدراسة فإن تكلفة الحرب الحقيقية لا تتحدد بالإنفاق العسكري المباشر فقط بل تشمل أيضا الإنفاق غير المباشر والمرتبط بنتائج العمل العسكري الحالي والمستقبلي ، وعلى علاج الجنود الجرحى وخسائر الأسلحة والمركبات والمعدات والفوائد على الحصص المالية المقتطعة للحرب ، هذا بالإضافة الى تكلفة محاربة الإرهاب الناتج عن الغزو والتكلفة الإضافية لحماية المنشآت الاقتصادية والسياسية للولايات المتحدة وحلفائها في المنطقة وحول العالم .

وتعزو الدراسة السابقة الفارق الكبير بين الأرقام الأولية للحكومة الأمريكية عن تكاليف الحرب والأرقام التقديرية للدراسة الى مجموعة من الأسباب نوجزها فيما يلي :

أولا: التستر الحكومي على العدد الضخم من القتلى السابقين الجرحى بلغ عددهم حتى سنة ٢٠٠٦ ١٦ ألفا ٢٠ ٪ منهم يعانون من أمراض عقلية ، فتكلفة ورعاية الجنود بعض الحرب تقدر ب ٣٥٠ مليار دولار وذلك باعتبار أن كل قتيل أمريكي في حرب العراق يقابله ١٦ جريحا بين الجنود مقارنة مع ٢,٦ جندي جريح في فيتنام ٢,٨ جندي في كوريا .

ثانيا: عدم إدراج الحكومة للنفقات الخاصة المتعلقة بزيادة المكافآت بشكل كبير لحالات إعادة التطوع في الجيش وتحسين القروض وزيادة نفقات التجنيد (حتى ٢٠ ٪ فقط بين عامي ٢٠٠٣، ٢٠٠٥) والتي اعتمدتها الحكومة الأمريكية نتيجة لمواجهة مشكلة متعاضمة في التجنيد وتلافيا لخوضها مشكلة التجنيد والاحتجاز العسكري لمن يرفض الخدمة . وتبلغ هذه النفقات التي لا تشمل الفوائد ما بين ٦٥٢ مليار - وفقا للحسابات المتحفظة- وفقا للحسابات المعتدلة - وبما ان الإدارة العامة لم تراقب نفقات أخرى ولم ترفع الضرائب فإنه من الممكن القول إن النفقات قد مولت عن طريق الدين وهو الأمر الذي سيقرب فوائد مالية عليها . (المرجع السابق) .

ثالثا: عدم إدراج التعويضات عن حالات الوفاة التي تصل الى ٥٠٠ الف دولار وذلك أقل بكثير من الحسابات الاعتيادية للنفقة الاقتصادية لمدى الحياة والتي يشار إليها أحيانا كمعدل للقيمة الإحصائية للحياة عموما والتي تقدر من ١.٦ الى ٥.٦ ملايين دولار.

رابعا: عدم احتساب الخسائر العسكرية المادية المباشرة ضمن تكاليف الحرب كفقدان وخسارة المعدات والتجهيزات العسكرية والآليات التي تتراوح بين فقدان كلي يحتاج الى تعويض واستبدال وبين فقدان جزئي يحتاج الى إصلاح .

خامسا: عدم احتساب الفوائد المالية المترتبة عن النفقات الخاصة الغير مدرجة والتي تتراوح بين ٩٨ مليار دولار- تقدير متحفظ - ٣٨٤ مليار دولار- تقدير معتدل

وفي تقرير قام بإعداده مركز التقدم الأمريكي بنشره في ٦ فبراير ٢٠٠٧ بعنوان (فرص ضائعة) إنفاق بوش الدفاعي في غير محله تناول في ثناياه مسألة التكلفة المالية الحقيقية للحرب الأمريكية على العراق وقد جاءت في بعض جوانبها مطابقة لما ذهبت إليه الدراسة المشتركة التي نشرتها جامعة هارفارد وقد أشار التقرير الى أن الحرب على العراق كان خطأ كلف تريليون دولار كما ذكر التقرير أنه إذا أضيفت التكلفة الغير مباشرة للحرب للرعاية الصحية الطويل الأجل والفرص الاقتصادية الضائعة لعشرات الآلاف من الجنود والمحاربين الجرحى الى جانب التكلفة المباشرة فإنه من الواضح أن العراق قد أصبح يعني خطأ استراتيجيا بترليون دولار دون افق واضح للانتهاء من هذا الوضع . وقد قررت الدراسة إن الإنفاق في العراق الآن يساوي ضعف التمويل المخصص للامن القومي ، الدبلوماسية ، والمساعدات الدولية مجتمعة وقد أثر ذلك فيما تتضاءل حالياً بتحويل هذه المخصصات - التي يتم إنفاقها في العراق والتي تجاوز سنة ٢٠٠٦ مقدار ٨.٤ مليار دولار شهريا - الى قطاعات أخرى خاصة بالولايات المتحدة كزيادة القدرات الاستخبارية ، تأمين الحدود بشكل أفضل حماية المنشآت الحساسة .

لقد ذكرت تقرير أصدره الكونجرس الأمريكي إن الأرقام المتعلقة بالحرب على الإرهاب ، والعراق وأفغانستان مستمرة في الارتفاع ووفقا للتقرير فإن كلفة هذه الحرب ستصل الى ٧٥٢ مليار دولار بحلول منتصف ٢٠٠٨ ، ويتنبأ التقرير بأنه في حالة استمرار الحرب لعشر سنوات أخرى فإن التمويلات الإضافية التي من المحتمل أن يقرها الكونجرس يرجح أن تزيد التكلفة بقيمة ٤١٠ مليارات

دولار في حال خفض عدد الجنود الى ٣٠ ألفاً ، أما إذا استمرت الحرب عشر سنوات مع خفض القوات الى ٧٠ ألفاً بحلول عام ٢٠١٣ فذلك سيعني ٩١٩ مليار دولار إضافية وهو ما سيرفع تكلفة الحرب الى ١.٤ تريليون دولار (هذا فيما يخص التكلفة المباشرة فقط)^{١١}.

٦: دراسة أهم السبل لتقليل التكلفة الاقتصادية لظاهرة الإرهاب . (مواجهة الظاهرة بأقل السبل تكلفة) :

ظاهرة الإرهاب تحتاج الى ترشيد الإنفاق على مكافحة الظاهرة وخاصة إذا كان الإنفاق بغرض الوقاية من الإرهاب تظهر الإحصاءات أن العالم انفق منذ ٢٠٠١ نحو سبعين مليار دولار لتعزيز إجراءات الأمن الداخلي المتزايدة . وقد انعكس هذا الجهد في تقليص هجمات الإرهاب العالمي بنحو ٣٤ ٪ لكن المعدل السنوي لضحايا الإرهاب ازداد بواقع ٦٧ قتيلاً . وزيادة الإنفاق هذا يعني تقليل الموارد المتاحة للإنفاق على التنمية ورفع مستوى معيشة كثير من الدول .

هل مكافحة الإرهاب تستحق كل هذه التكلفة الباهظة ؟ كثيرا ما يثور داخل الولايات المتحدة وغيرها من الدول عن الجدوى الاقتصادية من الإنفاق على محاربة الإرهاب وهل يجب الحفاظ على هذا المستوى من الإنفاق . والحقيقة أن الرد على هذا التساؤل يأتي من حقيقة أن الأمن والأمان والاستقرار السياسي والاقتصادي لا تعادله تكلفة مادية ، لذلك تبدل المجتمعات والدول كل ما تستطيع من مال وجهد للحفاظ على الأمن والأمان . ويجب الإنفاق على مكافحة الإرهاب بعقلانية لضمان الحصول على أقصى جدوى ممكنة ممن ينفقون في سبيل مكافحة الإرهاب . فالخوف يدفع بعض الدول الى إنفاق مبالغ طائلة على بناء تحصينات أقوى مما ينبغي حول الأهداف المحتملة لكن المنافع المرجوة من تطوير التعاون الدولي وتبني سياسات خارجية بعيدة النظر ستكون أعظم بكثير . والإنفاق على الإرهاب سلاح ذو حدين فهو من ناحية تأمين للدولة ومنشأتها ومن ناحية أخرى يعني نقص الموارد الاقتصادية والمالية الموجهة للتنمية ورفع مستوى المعيشة للمواطنين في كل دولة وبالتالي إتاحة فرصة أكبر للمنظمات الإرهابية لاستمالة بعض الشباب اليها فلو افترضنا نظريا أن الولايات المتحدة والدول الغربية والمتقدمة أنفقت جزء من نفقات التسليح ، وجزء من نفقات مكافحة الإرهاب على شعوب ودول العالم الثالث ، لما وجدت المنظمات الإرهابية بيئة صالحة لتجنيد شبابها ، ولشكل ذلك جزء من حل مشكلة الإرهاب.

٧: الخلاصة والتوصيات :

الإرهاب بشكل عام هو نوع من العنف يهدف الى بث الرعب في المجتمع من اجل الوصول الى نتيجة سياسية أو عائد إجرامي . أما التطرف الإيديولوجي القائم على الفكر الديني ، فهذا النوع من التطرف ظاهرة معقدة لأنه ينطوي على عديد من الأبعاد ، فقد عرفه البعض بأنه عبارة عن (أنشطة تتمثل في معتقدات واتجاهات ومشاعر وأفعال واستراتيجيات) يتبناها شخص أو جماعة بطريقة بعيدة عن الأوضاع العادية السائدة بين الناس ، وهذه الأنشطة تبرز في

^{١١} مجلة المجتمع الكويتية: التكلفة المالية للحرب الأمريكية على العراق . حسين باكير . ١٨ حزيران ٢٠٠٧

مواقف محددة باعتبارها شكلا عنيفا من أشكال الصراع بين جماعات متطرفة والسلطة السياسية في الدولة . وهناك بعض الباحثين يعزون سبب الإرهاب الى مجموعة من الأسباب المختلفة يرجع بعضها الى اسباب اقتصادية ، أو اجتماعية أو سياسية ، أو عقائدية أغلبها محلي ، وأخرى أسباب خارجية ، الأسباب المحلية منها تتمثل في المصاعب الاقتصادية ، البطالة ، مناهج التعليم ، الإعلام التفاوت الطبقي الفساد ، انعدام الحرية أو انعدام الديمقراطية أما الأسباب الخارجية منها فتتمثل في سياسات الدول الغربية تجاه الدول النامية ، ازدواجية المعايير للعالم المتقدم في التعامل مع دول العالم الثالث وغيرها . ومعنى ذلك أن الإرهاب هو نتيجة طبيعية للأعمال المحبطة في مواجهة الظروف القاسية التي يصعب تحملها . وبالتالي فإن الوسيلة الوحيدة للقضاء عليه أو التخلص منه هو التعامل مع عوامل الإحباط التي تواجه الشباب والمراهقين بدلا من قمع الإرهاب بالقوة وحدها ، مع المواجهة بالتفكير والصراحة والوضوح والإقناع المنطقي .

إن الإرهاب ظاهرة محيرة ومربكة ويعتقد أن الإرهاب هو استجابة للإعمال المحبطة في مواجهة الظروف القاسية التي يصعب تحملها . وهذا البحث تعرض لظاهرة الإرهاب من منظور اقتصادي واجتماعي بغرض تتبع آثارها الاقتصادية والاجتماعية ومحاولة تقدير التكلفة الاقتصادية لهذه الحرب ، وذلك من خلال تناول مجموعة المحاور التالية:

7 مفهوم الإرهاب

7 الأسباب الاقتصادية والاجتماعية لظاهرة الإرهاب .

7 الآثار الاقتصادية للإرهاب .

7 تقدير تكلفة الحرب على الإرهاب في كل من السعودية ، مصر، الجزائر، اليمن
7 انعكاس الحرب على العراق والقضية الفلسطينية على ظاهرة الإرهاب في المنطقة العربية، التكلفة الاقتصادية.

7 دراسة أهم السبل لتقليل التكلفة الاقتصادية لظاهرة الإرهاب (مواجهة الظاهرة بأقل السبل تكلفة) .

كما قامت الدراسة بتقدير التكلفة الاقتصادية والاجتماعية لمواجهة الإرهاب الفكري في المملكة وبعض الدول العربية ، ودراسة التأثير الاقتصادي لهذه التكلفة اقتصاديا واجتماعيا وخاصة على بعض الأنشطة مثل الاستثمار الأجنبي ، السياحة ، غسيل الأموال ، ثم وضع مقترح لمواجهة هذه الظاهرة (دعائيا ، وفكريا ، وماليا ، وأمنيا) . كما حاول البحث تقدير التكاليف الاقتصادية للإرهاب وليس التكاليف المالية فقط ، وذلك بتتبع مجمل التأثيرات الاقتصادية والاجتماعية للظاهرة . وذلك عن طريق التعرض للخسائر البشرية والخسائر المادية المباشرة للإرهاب وكذلك درجة تأثير معدل التنمية في الأجل الطويل بالإرهاب ، وتأثير بعض القطاعات الاقتصادية كالسياحة وأسواق المال والبورصات ، وكذلك تحول مسار الاستثمار الى المناطق الآمنة وحرمان المناطق المعرضة للخطر . كما يتسبب نقص الاستثمارات في زيادة معدلات البطالة في بعض المناطق عن غيرها وكذلك انخفاض الأجور . كذلك تقدير التكلفة المالية لتأمين المنشآت والمرافق الحيوية، مما يرفع من تكاليف تشغيل هذه المنشآت.

• **التوصيات:**

- 7 التعامل مع ظاهرة الإرهاب باعتبارها ظاهرة مركبة ، وبالتالي تتعدد الجهات المسؤولة عن معالجتها وهي بالتأكيد ليست معالجة أمنية فقط .
- 7 إتباع سياسات اقتصادية واجتماعية ، وسياسية تواجه ظاهرة الإرهاب .
- 7 معالجة التطرف الديني عن طريق برامج توعية دينية توجه للشباب المتطرف
- 7 يجب إتباع الوسائل الأمنية الأقل تكلفة عند مواجهة ظاهرة الإرهاب ، وعدم الإفراط في العسكرية الأمنية .
- 7 أتباع سياسة الحرية ، والأساليب الديمقراطية في التعامل مع الشباب .
- 7 الموازنة بين الافراط في الإنفاق على ظاهرة الإرهاب والنتائج المرجوة من هذا الإنفاق .

• **قائمة المراجع :**

• **أولا : المراجع العربية:**

١. الحرب على الإرهاب مجموعة مقالات.
٢. ضحايا بريئة للحرب على الإرهاب.
٣. الإسلام والغرب مارتن كرامر .
٤. الببلي ، عمر صالح (دكتور) : الدوافع الاقتصادية لاتخاذ القرارين العراقي والأمريكي في أحداث الخليج . دراسات مستقبلية .مركز دراسات المستقبل – جامعة أسيوط السنة الأولى ❖ العدد الأول ❖ يوليو ١٩٩٦ ص ص ١٤١ – ١٦٨ .
٥. الآثار المتوقعة لنشوب الحرب الأمريكية ضد العراق على اقتصاديات الجوار . النشرة الاقتصادية . البنك الاهلي المصري .العدد الرابع . الجلد الخامس والخمسون ٢٠٠٢ . القاهرة ص ٣٦ .
٦. بيار سالبينجر واريك لوران ، حرب الخليج – الملف السري ، الطبعة الحادية عشرة (بيروت شركة المطبوعات للتوزيع والنشر ١٩٩٣ .
٧. اريك لوران ، عاصفة الصحراء ، ترجمة منيرة اسمر (لبنان : شركة المطبوعات للتوزيع والنشر ١٩٩١ .
٨. إبراهيم الدسوقي، عاصفة الصحراء، الدروس والنتائج ، السياسة الدولية، العدد ١٠٤ ابريل ١٩٩١ .
٩. عبد السلام ، مصطفى محمد عبد العال : الفقر والعنف في المجتمع المصري . مصر المعاصرة (الجمعية المصرية للاقتصاد السياسي والإحصاء والتشريع ابريل ٢٠٠٦ العدد ٤٨٢ السنة السابعة والتسعون ، القاهرة ص ص ٥٥٣ – ٦٠١ .
١٠. ايسنارد ، سيكلوجية الجريمة . ترجمة د.علي محسن ، معهد الانماء العربي ، بيروت ١٩٩٣ .
١١. حلمي ، منال إبراهيم ، العلاقة بين الامن والتنمية : البعد الاقتصادي . مجلة النهضة كلية الاقتصاد والعلوم السياسية ، جامعة القاهرة ، يوليو ٢٠٠١ .
١٢. عبد القوي ، عفاف إبراهيم ، بطالة الشباب والعنف – دراسة استطلاعية لانماط العنف لدى الشباب المتعطّل عن العمل ، بحث ضمن لأعمال المؤتمر السنوي الرابع ، بعنوان : الأبعاد الاجتماعية والجناحية للعنف في المجتمع المصري ، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجناحية ، القاهرة ٢٠٠٢ .

١٣. كريم ، كريمة (دكتور) : العولمة وأثرها على الأمن الاقتصادي العربي . مجلة مصر المعاصرة (الجمعية المصرية للاقتصاد السياسي والإحصاء والتشريع يوليو/ اكتوبر ٢٠٠٣ العدد ٤٧١/٤٧٢ السنة الرابعة والتسعون ، القاهرة ص١٥ .
 ١٤. حسن ، حسن بكر (١٩٩٦) : العنف السياسي في مصر . رسم خريطة الصراع بين المجموعات الإسلامية والمجتمع المدني . مركز المحروسة لخدمات الإعلام والنشر .
 ١٥. اسامة الغزالي حرب : إدارة بوش واحتمالات التطور في السياسة الأمريكية إزاء الخليج . جريدة السفير اللبنانية .
 ١٦. جيلين روبنسون : المشكلة العربية - الإسرائيلية وأمن الخليج في (أمن الخليج في القرن الحادي والعشرين) مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية ١٩٩٨ .
 ١٧. إبراهيم ، حسنين توفيق (دكتور) : العنف السياسي في مصر في د. نيفين مسعد (محرر) ظاهرة العنف السياسي من منظور مقارن (القاهرة : مركز البحوث والدراسات الساسية بجامعة القاهرة ١٩٩٥ .
 ١٨. معوض ، جلال (دكتور) : الهامشيون الحضريون والتنمية في مصر (القاهرة : مركز البحوث والدراسات السياسية بجامعة القاهرة ١٩٩٥) .
 ١٩. الصالح ، مصلح : ظاهرة الإرهاب المعاصر ، طبيعتها وعواملها ، واتجاهاتها . الرياض مركز الملك فيصل للدراسات والبحوث الإسلامية ٢٠٠٢ . دراسات معاصرة .
 ٢٠. شن الهجوم على الفقر . تقرير عن التنمية في العالم ٢٠٠١/٢٠٠٠ . البنك الدولي ٢٠٠٠ .
 ٢١. خديجة عرفة محمد امين : مفهوم الأمن الإنساني : دروس مستفادة لعالمنا العربي . شؤون عربية العدد ١٣٠ صيف ٢٠٠٧ .
 ٢٢. عيسى ، محمد عبد الشفيع (دكتور) : دور شبكات الأمان في الحماية الاجتماعية للفقراء في الدول العربية . شؤون عربية العدد ١٣٠ صيف ٢٠٠٧ .
 ٢٣. الذويبي ، حمود محمد عطية (دكتور) (٢٠٠٩) اتجاهات الشباب نحو التطرف والإرهاب وعلاقتها ببعض سمات الشخصية (دراسة ميدانية ورؤية تربوية في البيئة السعودية) . مطابع المشهور ، الطائف . ٢٠٠٩ .
 ٢٤. الحشيان ، على (دكتور) : عمليات الإرهاب كمؤثر على الاقتصادات المحلية والدولية ورقة عمل مقدمة الى ندوة (أثر الأعمال الارهابية على السياحة) عقدت في دمشق خلال الفترة ٤- ٦ يوليو ٢٠١٠
 ٢٥. ندوة إشكالية العلاقة بين التنمية وعدم الاستقرار السياسي والتهديدات الأمنية في المنطقة العربية . دمشق ٩- ١٠ يوليو ٢٠٠٨ .
 ٢٦. (مجلة المجتمع الكويتية : التكلفة المالية للحرب الأمريكية على العراق . حسين باكير ١٨ حزيران ٢٠٠٧ .
 ٢٧. مؤتمر الصراعات والعنف في دول الجنوب (المفاهيم - المصادر والاسباب والآثار وسياسات المواجهة) ٢٩- ٣٠ مارس ٢٠٠٨ .
 ٢٨. الروماني ، زيد بن محمد (دكتور) : الإرهاب الاقتصادي أشكاله وآثاره (مقالة منشورة بتاريخ ٢١/١/٢٠١٠ في .
- <http://www.alukh.net/Web/rommany/10269/19226>
٢٩. المشعل ، خالد عبد الرحمن (دكتور) ، د. عبد الله بن سليمان الباحث : الآثار الاقتصادية للإرهاب الدولي ، مع التركيز على أحداث الحادي عشر من سبتمبر . كلية الشريعة جامعة الإمام .
 ٣٠. (مؤتمر الخيار الامني لمواجهة الارهاب مكلف اقتصاديا ونفسيا) .

• ثانيا: المراجع الأجنبية :

- 1.Terrorism (<http://www.merriam-Webster.com/dictionary/terrorism>). Merriam-Webster,s Dictionary.1975.
<http://www.merriam.webster.com/dictionary/terrorism>.
2. Drever, J.(1971) A Dictionary of Psychology , London : Benguin – Book.
- 3.Thalif Deen.politics:U.N.Member States Struggle to Define Terrorism .([http:// ipsnews.net/news.asp?idnews=29633](http://ipsnews.net/news.asp?idnews=29633)) Inter Press Service,25,July 2005.
- 4.Palmer,Michael A., Guardian of the Gulf (NY: The Free Press,1992).
- 5.Hassan,Hassan Baker (1990): Islamic Fundamentalism and its Impacts on the superpowers .
- 6.J.Epeterson , The Gcc and Regional Security. American Arab Affairs,Spring 1987 Washington No20
- 7.Globalization with a Human Face , Human Development Report 1999, United Nations :11 United Nations Development Program, 1999.
- 8.Rokeach,m,(Ed) ,(1960). The open and and closed and closed mind .N.Y,Basic Book,Inc.
- 9.Bahrain: Counter-terrorism bill threatens human rights . Public Statement News Service No: 197, 27 July 2006 AMNESTY INTERNATIONAL
- 10.<http://www.afaq-n.net/showthread.php?t=19309>
- 11.www.world-tourism.org.(UTE E. M. STORK (2002) , The Tourism Industry In The Third Millennium Is A Resilient Industry , Shown at The Impact of The Terror Attack of 9 11 2001 , PHD Thesis , SAE UNIVERSITY
12. Sandler , T amp; Enders , W (2002) An Economic Perspective on Transnational Terrorism ,Center for International l Studies , University of Southern California.
- 13.Estimates of the costs by Gary Becker and Kevin Murphy in"Prosperity Will Rise Out of the Ashes " Wall Street Journal, October 29,2001.
- 14.International Monetary Fund Chapter 11 " How Has September 11 Influenced the Global Economy " World Economic Outlook , December 2001
- 15.Kashmir :The Viewpoint From Islamabad ,ICG Asia International Crisis Group p.8 ,Roport,No.68 4 Dec.2003 .

البحث الخامس عشر :

"مراحل تقنين اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكل (ب) على الطلاب الصم وضعاف السمع بالمرحلة المتوسطة في منطقة مكة المكرمة "

" مراحل تقنين اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكل (ب) على الطلاب الصم وضعاف السمع بالمرحلة المتوسطة في منطقة مكة المكرمة "

د. عبدالرحمن معتوق عبدالرحمن زمزمي

• مقدمة :

إن عملية بناء الاختبار عملية شاقة وصعبة تحتاج إلى وقت ليس بالقصير وخاصة الاختبارات التي تتعلق بالخصائص النفسية أو العقلية، لذلك كان لابد أن يستفيد البعض مما توصل إليه البعض الآخر من أدوات حديثة في نفس المجال، ومن طرق الاستفادة هذه نقل الاختبار أو أداة القياس من بلد المنشأ إلى بلد آخر ومن فئة إلى فئة أخرى ولكن بطرق وأساليب علمية محددة ومنها عملية التقنين، حيث يشير أبو حطب (١٩٨٧) إلى أن التقنين يدل على توحيد إجراءات تطبيق الاختبار وتصحيحه واستخراج معايير خاصة بالبيئة التي نقل لها الاختبار، وبالتالي أصبح هناك سهولة في الاتصال بين الباحثين مع إمكانية مقارنة نتائجهم بنتائج زملائهم.

ومن هذا المنطلق يري الباحث أن إثراء البيئة التعليمية بأدوات قياس تلبي احتياجاتها من خلال البناء أو التقنين يعتبر مهمة وطنية تناط بالمتخصصين في مجال القياس والتقويم، فهم وبحكم تخصصهم اقرب الناس معرفة بأهمية هذا العمل وكيفية تحقيقه، لذلك سعى الباحث ومن خلال مجال عمله مع الطلاب الصم وضعاف السمع إلى تلمس احتياج هذه الفئة في هذا الجانب وتقديم اختبار مقنن في التفكير الابتكاري.

• مشكلة البحث :

يشير تقرير منظمة الصحة العالمية الصادر في عام (٢٠٠٥) إلى أن (٢٧٨) مليون شخص حول العالم يعانون فقدا سمعيا تتراوح شدته بين المتوسط والعميق، وأن عدد المصابين بضعف السمع بكل مستوياته يشهد ارتفاعا ملحوظا في كل دول العالم، ويعود السبب في ذلك إلى ارتفاع عدد سكان العالم وامتداد متوسط العمر

وكشفت نتائج الدراسة التي قام بها الشيخ في عام ٢٠٠٢ إلى أن نسبة انتشار الإعاقة السمعية في المملكة العربية السعودية بلغ (٣٪) من مجموع السكان. (سهير عمر، ٢٠٠٨)

ومما لاشك فيه إن هذه النسب إجمالا سواء كانت على مستوى العالم أو السعودية تعتبر عالية وتشكل لنا مجتمعا قائما بذاته يجب توجيه الاهتمام له ومساعدته على التكيف في جميع الجوانب الحياتية.

ويري الباحث أن الاهتمام بفئة الصم وضعاف السمع أخذ في التطور خلال فترة وجيزة ولكن في مجال ضيق الحدود، فأصبح الهدف توفير مستلزماتهم

واحتياجاتهم المادية فقط، وبما نراه نحن العاديين بأنهم في حاجة إليه، وإجمالاً فمهما قدم لهذه الفئة يظل الاعتقاد أو التفكير الخفي بأن ذوي الاحتياجات الخاصة والصم تحديدًا لهم حدود معينة لا ينبغي لهم أن يتجاوزوها، ومن هذه الحدود الابتكار الذي سعت الدولة إلى توفير البرامج الاثرائية والإنمائية لخدمته ورعاية الفئة المنتمية له وتقديم كل سبل العون والاهتمام، ولكن لا نجد ضمن هذه الفئة أصم أو ضعيف سمع رغم أن الدراسات والأبحاث التي سعت إلى مقارنة ذكاء الطلاب الصم وضعاف السمع بأقرانهم السامعين أثبتت أن الصم وضعاف السمع لا يختلفون عن أقرانهم السامعين في هذه القدرة وأنهم يتوزعون على المنحني الاعتدالي بنفس النسب والكيفية التي يتوزع بها السامعين من نفس المرحلة العمرية.

وبالتالي فإننا أمام فئة تتمتع بقدرات عقلية سليمة ومن الممكن أن نجد بين هذه الفئة مبتكرين مثلما وجدنا ذلك بين الطلاب العاديين، ووجود الإعاقة لا ينفي وجود الموهبة طالما أنها بعيدة عن القدرات العقلية.

ولكن كيف لهذا الأصم أن يصل إلى تحقيق ذاته من خلال الابتكار الكامن لديه ونحن لم نسعى إلى اكتشافه ومن ثم رعايته بالشكل الصحيح، فما يستخدم من مقاييس وطرق تقييم تعتبر غير ملائمة لحالتهم فهذه الأدوات معدة في الأساس للمبتكرين العاديين، مما يؤدي إلى إصدار أحكام ناقصة غير شاملة وخاطئة لمختلف جوانب مواهبهم.

لذلك كان لابد من وجود أدوات ومقاييس متخصصة في الكشف عن التفكير الابتكاري لفئة الصم وضعاف السمع نستطيع من خلالها أن نحدد الطالب الأصم الموهوب ومجال الموهبة والابتكار لديه، عندها يتسنى لنا وضع الخطط والبرامج الاثرائية الفردية والجماعية.

ويسعى الباحث من خلال هذا البحث إلى إيجاد مقياس مقنن في الموهبة والابتكار خاص بفئة الصم ألا وهو اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكل (ب) وذلك لما يتميز به هذا المقياس من قدرة في الكشف عن المبتكرين، ولأنه من المقاييس الشكلية غير اللفظية التي تتناسب مع فئة الصم.

• تساؤلات البحث:

١- هل يتصف اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكل (ب) بعد تطبيقه على الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة المتوسطة بمنطقة مكة المكرمة بمؤشرات ثبات تتفق وخصائص الاختبار الجيد؟

٧ ما قيمة معاملات الارتباط بين تصحيح الباحث وتصحيح مصحح آخر (ثبات المصححين) لأبعاد الاختبار (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل، الدرجة الكلية)؟

٧ ما قيمة معاملات الارتباط بين التطبيق وإعادة التطبيق (ثبات الاستقرار) لاختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكل (ب) لأبعاد الاختبار (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل، الدرجة الكلية)؟

7 ما قيمة معامل ألفا (ثبات الاتساق الداخلي) لاختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكل (ب)؟

٢- هل يتصف اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكل (ب) بعد تطبيقه على الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة المتوسطة بمنطقة مكة المكرمة بمؤشرات صدق تتفق وخصائص الاختبار الجيد؟

7 ما قيمة معاملات الارتباط بين درجات أبعاد الاختبار الفرعية (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل) وبين هذه الأبعاد والدرجة الكلية (الاتساق الداخلي)؟

7 ما قيمة معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس تقدير الصفات السلوكية للطلبة المتميزين لرونزلي ودرجات أبعاد اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكل (ب) (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل) والدرجة الكلية (الصدق التلازمي)؟

7 ما قيمة معاملات الارتباط بين درجات الطلاب الصم وضعاف السمع في التحصيل الدراسي ودرجاتهم في أبعاد اختبار تورانس والدرجة الكلية (الصدق التلازمي)؟

٣- ما هي قيم معايير الأداء للطلاب الصم وضعاف السمع على اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكل (ب) وذلك من خلال الدرجة التائية لأبعاد الاختبار الأربعة وللدرجة الكلية للمراحل العمرية (١٢ - ١٧)؟

• أهداف البحث:

7 إيجاد الخصائص السيكومترية (الصدق، الثبات) لاختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكل (ب) على الطلاب الصم وضعاف السمع بالمرحلة المتوسطة في منطقة مكة المكرمة.

7 إيجاد المعايير الخاصة بأبعاد الاختبار (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل الدرجة الكلية) لفئة الصم وضعاف السمع.

7 إيجاد مقياس تصحيح خاص بفئة الصم وضعاف السمع بالمرحلة المتوسطة بمنطقة مكة المكرمة ناتج عن استجابات عينة التقنين.

• أهمية البحث:

7 إيجاد أداة قياس للموهبة والابتكار مقننة علي الطلاب الصم وضعاف السمع في مجال القدرة على التفكير الابتكاري.

7 فتح المجال لفئة الصم وضعاف السمع خاصة ولذوي الاحتياجات بصفة عامة بالمشاركة في الأنشطة والبرامج التي ترعاها المؤسسات والجمعيات الحكومية والأهلية في مجال الابتكار.

• حدود البحث :

يتم تقنين اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الأشكال (ب) علي الطلاب الصم وضعاف السمع بمعاهد الأمل والفصول الملحقة بمدارس التعليم العام للمرحلة المتوسطة بمنطقة مكة المكرمة.

• مصطلحات البحث :

١- الأصم Deaf: هو شخص فاقد لحاسة السمع بدرجة كاملة وبالتالي لا يستطيع استخدام هذه الحاسة في حياته اليومية. (بوحمد، ١٩٨٣).

إجرائيا: هو الطالب الأصم في معاهد وبرامج التربية الخاصة الذي فقد سمعه بدرجة (٧٠) ديسبيل فأكثر في أفضل الأذنين مع استخدام المعينات السمعية ولا تقل درجة ذكائه عن (٧٥) درجة على اختبار وكسلر أو (٧٣) على اختبار بينيه أو ما يعادل أي منهما من اختبارات الذكاء الأخرى.

٢- ضعيف السمع Hard Hearing: هو شخص يعاني من نقص في حاسة السمع بنسبة معينة ولكن غير كاملة وباستخدامه لسماعة الأذن تزيد درجة السمع لديه. (سليمان، ٢٠٠٢)

إجرائيا: هو الطالب ضعيف السمع في برامج التربية الخاصة الذي فقد السمع لديه يتراوح ما بين (٣٥ - ٦٩) ديسبيل في أفضل الأذنين مع استخدام المعينات السمعية، ولا تقل درجة ذكائه عن (٧٥) درجة على اختبار وكسلر أو (٧٣) على اختبار بينيه أو ما يعادل أي منهما من اختبارات الذكاء الأخرى.

٣- التفكير الابتكاري Creative Thinking: يعرف تورانس Torrance الابتكار بأنه عملية شعور بالمشكلات ووعي بمواطن الضعف والثغرات وعدم الانسجام والنقص في المعلومات، والبحث عن حلول والتنبؤ، وصياغة فرضيات جديدة، واختبار الفرضيات وإعادة صياغتها أو تعديلها من أجل التوصل إلى حلول أو ارتباطات جديدة باستخدام المعطيات المتوافرة، ونقل أو توصيل النتائج للآخرين. (جروان ٢٠٠٢، ٢٢)

إجرائيا: يعبر عنه بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكل (ب)، من خلال جمع الدرجات الفرعية للاختبار (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل)

٤- التقنين Standardization: هو عملية بناء معايير اختبار معين، وذلك عن طريق تطبيقه على عينة ممثلة، بالإضافة إلى إرشادات دقيقة للتطبيق، توضح زمن الاختبار وحدوده. (الأشول، ١٩٨٧)

إجرائيا: توحيد إجراءات تطبيق وتصحيح اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكل (ب) بعد تطبيقه على الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة المتوسطة بمنطقة مكة المكرمة، مع استخراج الخصائص السيكومترية ومعايير الأداء.

٥- الثبات Reliability: هو درجة الاتساق أو التجانس بين نتائج مقياسين في تقدير صفة أو سلوك ما. (النبهان، ٢٠٠٤)

إجرائيا: التأكد من ثبات اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكل (ب) بعد تطبيقه على عينة البحث من الطلاب الصم وضعاف السمع.

٦- **الصدق Validity**: هو الحكم التقويمي المتكامل لمدي دعم الأدلة التجريبية والأسس المنطقية والنظرية لدقة وملائمة الاستنتاجات والأعمال المعتمدة على درجات الاختبار. (مهرنز وآخرون، ٢٠٠٣)

إجرائيا: جمع الأدلة والمؤشرات على صدق اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكل (ب) بعد تطبيقه على عينة البحث من الطلاب الصم وضعاف السمع.

٧- **الدرجة التائية T-Scores**: هي درجة معيارية متوسطها يساوى (٥٠) وانحرافها المعياري يساوى (١٠)، وتمتد ما بين (١٠٠، ٠). (مهرنز وآخرون، ٢٠٠٣)

إجرائيا: هي الدرجات المعيارية (التائية) التي تم استخراجها للمراحل العمرية (١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧) والعينة الكلية.

• الإطار النظري والبحوث السابقة .

• أولاً: الإعاقة السمعية:

يتناول الباحث في هذا المفصل من البحث الجهاز السمعي وبعض التصنيفات المتعددة للإعاقة السمعية، وأسباب الإعاقة السمعية، وطرق الوقاية منها والآثار التي تخلفها هذه الإعاقة على الفرد من جميع الجوانب، كذلك إعطاء نبذة عن طرق القياس السمعي وطرق التواصل مع هذه الفئة.

• الجهاز السمعي:

7 **الأذن الخارجية External ear**: تعمل على تجميع الموجات الصوتية وتحديد موقع الصوت وحماية الأذن الوسطي مع توصيل الطاقة الصوتية إليها. (الخطيب، ١٩٩٨)

7 **الأذن الوسطي Middle ear**: تقع بين الأذن الخارجية والداخلية، تتكون من ثلاث عظيمات متدرجة في الكبر تهدف إلى تكبير الصوت وتضخيمه. (الخطيب، ١٩٩٨)

7 **الأذن الداخلية Inner ear**: تتكون من القوقعة الحلزونية الشكل والمقسمة إلى السلم الدهليزي والسلم الطبي والسلم المتوسط، ثم يأتي الجزء الآخر المسمى عضو كورني، ومن ثم تأتي الأنفاق النصف دائرية. (الصفدي ٢٠٠٣)

7 **العصب السمعي Auditory nerve**: يسمى بالعصب المخي الثامن يصل إلى جذع المخ ومنه إلى مراكز السمع العليا في الفص الصدغي من المخ. (سليمان وآخرون، ١٤٢٦)

• تصنيف الإعاقة السمعية:

• التصنيف حسب شدة الفقدان السمعي:

تشير (عبيد ٢٠٠٠، ٣٥: ٣٦) إلى أن الإعاقة السمعية تصنف وفقا لدرجة الفقدان السمعي التي يمكن قياسها بطريقة الاديوميتر ويعبر عنها بالديسبل (db) إلى التصنيفات التالية:

7 **الإعاقة السمعية البسيطة جدا Slight hearing impairment**: تتراوح شدة الفقدان السمعي فيها ما بين (٢٥. ٤٠) ديسبل.

- 7 الإعاقة السمعية البسيطة Mild hearing impairment: تتراوح شدة فقدان ما بين (٥٥.٤١) ديسبل.
- 7 الإعاقة السمعية المتوسطة Moderate hearing impairment: تتراوح شدة فقدان السمع ما بين (٧٠.٥٦) ديسبل.
- 7 الإعاقة السمعية الشديدة Sever hearing impairment: درجة فقدان السمع لهذه الفئة تتراوح ما بين (٧١.٩٠) ديسبل.
- 7 الإعاقة السمعية الشديدة جدا Profound hearing impairment: تصل درجة فقدان السمع إلى (٩١) ديسبل.

• أسباب الإعاقة السمعية:

- صنف (سليمان وآخرون ١٤٢٦، ٨٥: ١١٤) أسباب الإعاقة السمعية إلى:
- 7 عوامل جينية: تتضمن الكيفية التي تنتقل بها الصفات الوراثية عن طريق الجينات.
- 7 عوامل غير جينية: مكتسبة من البيئة ولا تقل في تأثيرها عن العوامل الجينية.

• طرق الوقاية من الإعاقة السمعية:

- قسم سيمنسون Simeonsson في (الخطيب، ١٩٩٨) طرق الوقاية من الإعاقة إجمالاً إلى ثلاث مستويات:
- المستوى الأول: منع حدوث المرض بالتطعيم والوقاية من الإصابات والحوادث وإزالة المخاطر البيئية.
- المستوى الثاني: الكشف المبكر عن المرض ومعالجته.
- المستوى الثالث: مساعدة الفرد في التغلب على الإصابة ومنع حدوث المضاعفات أو الحد منها.

• الآثار المترتبة للإعاقة السمعية على الفرد:

- أ: أثر الإعاقة السمعية في الجانب اللغوي: التأثير السلبي الأشد ظهوراً لدى الأصم هم القصور في الجانب اللغوي، حيث يشير (المضدى، ١٤٢٣) أن النمو اللغوي لدى الطفل يعتمد على عدد من العوامل وذكر من أهمها نضج الجهاز السمعي والذي يشمل الأذن الخارجية والداخلية والعصب السمعي.
- ب: أثر الإعاقة السمعية في الجانب الجسمي والحركي: يشير فالن ومانسكي Fallen and Umansky إلى أن فقدان السمع قد يؤدي إلى وضع حواجز وعوائق بين الأصم والبيئة المحيطة به مما يجعل جسمه يتخذ حركات وأوضاع غير صحيحة. (الخطيب، ١٩٩٨)
- ج: أثر الإعاقة السمعية في الجانب الاجتماعي والانفعالي: الصم غالباً ما يعزلون عن المجتمع في جماعات خاصة بهم لأن الأفراد العاديين لا يستطيعون

فهمهم، فالكثير لا يعرف لغة الإشارة التي هي لغة الصم الأساسية، كذلك فإن القصور اللغوي لدى الأصم يؤدي به إلى معاناة انفعالية مصحوبة بعزلة وانسحاب.(الظاهر، ٢٠٠٥).

د: أثر الإعاقة السمعية في الجانب العقلي: أكد الباحثان وايت وستيفنسن White and Stevenson إلى أنه لا توجد أي علاقة سببية بين الإعاقة السمعية و انخفاض مستوى الذكاء لدى الصم وضعاف السمع، وإذا وجد هذا الانخفاض فإن ذلك عائدًا إلى قصور أو عجز في القدرات العقلية أو في اختبار الذكاء المستخدم.(سليمان وآخرون، ١٤٢٦).

هـ: أثر الإعاقة السمعية في الجانب المعرفي: أشار هالهان وكوفمان Hallahan and Kauffman إلى وجود انخفاض حاد في القدرة على القراءة لدى المعاقين سمعياً وذلك من خلال نتائج الدراسة التي قاما بها باستخدام مقياس ستانفورد للتحصيل.(القريوتي وآخرون، ١٩٩٥)

• طرق التواصل مع الصم:

أ: الطريقة الشفوية Oral Method: أشار (اللقاني وآخرون، ١٩٩٩، ٥٢: ٥٩) إلى أن هذه الطريقة تجمع ما بين استخدام الكلام والاستفادة من بقايا السمع وقراءة الكلام.

ب: الطريقة اليدوية Manual Method: يذكر (الخطيب، ١٩٩٨) أن هذه الطريقة تجمع بين استخدام لغة الإشارة وهجاء الأصابع، ويرى أنصار هذه الطريقة أنها حققت نتائج ايجابية.

ج: طريقة الاتصال الكلي Total Communication Method: تتضمن هذه الطريقة جميع الطرق المستخدمة في التواصل، وتسمح باستخدام كل الوسائل المتاحة من لغة إشارة وهجاء أصابع وقراءة الشفاه وتعبيرات الوجه والكتابة والرسم واستخدام المعينات السمعية.(القريوتي وآخرون، ١٩٩٥)

د: التعليم الثنائي Bilingual Bicultural: يهدف التعليم الثنائي إلى تعليم الأصم لغتين وهما: لغة الإشارة ولغة المجتمع السائدة والتي هي في مجتمعنا اللغة العربية، مع ثقافتين (ثقافة مجتمع الصم وثقافة مجتمع السامعين).(التركي، ٢٠٠٦)

• ثانياً : مراحل التقنين :

هناك عدة خطوات لابد أن يمر بها الاختبار المقنن قبل أن يظهر في صورته النهائية وعلى واضح الاختبار أو القوائم بعملية التقنين أخذها بعين الاعتبار وستعرض فيما يلي هذه المراحل:

أولاً: تحديد الغرض من التقنين: إن كل اختبار يخدم غرضاً مختلفاً عن الآخر، فإن لم يكن لدى الباحث غرض محدد يسعى إلى قياسه فإنه من الصعب تحديد المطلوب في المقياس.(مهرنر وآخرون، ٢٠٠٣)

ثانياً: تحديد المجتمع الذي سيقنن عليه المقياس: هي خطوة واضحة ومهمة حيث يتم فيها تحديد أهم سمات وخصائص ومتغيرات المجتمع مع التركيز على ماله تأثير مباشر على الأداء. (الدوسري، ٢٠٠١)

ثالثاً: اختيار العينة: يتم اختيار العينة وتحديد حجمها بشكل يتناسب وخصائص المجتمع ومدى تمثيلها له بشكل صادق وأى خلل في هذه الخطوة يؤثر على كامل الجهد المبذول. (أبو علام، ٢٠٠٤)

رابعاً: الجدول الزمني: من المهم جداً وضع مخطط للمدة الزمنية المستغرقة في عملية التقنين وإعطاء كل خطوة الوقت الكافي لها مع تحديد الوقت المستغرق في التطبيق. (العبيدي وآخرون، ١٩٨١)

خامساً: كتابة المفردات: هي خطوة تحتاج إلى مهارة ومقدرة على الابتكار، أشار لندكويست Lindquist إلى ضرورة اختيار الشكل المناسب للفقرات والتأكد من فاعليتها وكذلك نوعيتها. (النبهان، ٢٠٠٤)

سادساً: مراجعة مفردات المقياس: بعد وضع فقرات المقياس يتم مراجعتها وفحص اللغة والمفردات والدقة والوضوح، تعدل بعدها الفقرات وتراجع بشكل رسمي أدق من الفحص السابق لكشف دقة الفقرة وصحة المعلومة، ومدى ملائمتها لجدول المواصفات. (النبهان، ٢٠٠٤)

سابعاً: وضع التعليمات وإعداد مفتاح التصحيح: توضع التعليمات من أجل الشرح والإيضاح للمطبق والمفحوص بإعطائهم نبذة مختصرة عن فكرة الاختبار وكيفية الإجابة ومكانها مستخدماً في ذلك اللغة السلسلة الصحيحة مع تجنب التعليمات الطويلة المضیعة للوقت. (العبيدي وآخرون، ١٩٨١). والفئة التي يتم التعامل معها في التقنين الحالي تتكون من الطلاب الصم وضعاف السمع لذلك عمد الباحث إلى اختيار المعلمين المتميزين في لغة الإشارة لتطبيق المقياس.

ثامناً: التجريب والتعديل: يطبق المقياس على عينة تجريبية وتحلل النتائج وتسجل الملاحظات عن مدى صلاحيته ومن ثم تعديل الفقرات التي تحتاج إلى ذلك وحذف الشاذ منها. (العبيدي وآخرون، ١٩٨١)

تاسعاً: التطبيق: يتم تطبيق الاختبار بعد إيجاد ظروف موحدة ومتساوية لجميع أفراد العينة حتى نتأكد من تكافؤ الفرص للجميع مع توفير الأدوات اللازمة للاختبار. (الدوسري، ٢٠٠١)

عاشراً: تحليل النتائج: في هذه الخطوة يتم تحليل نتائج التطبيق وتجميع المعلومات الخاصة بالاختبار من خلال أداء الطلاب، وتشمل التمييز والصعوبة والانحراف المعياري والخطأ والصدق والثبات، كذلك إيجاد معايير وطنية تحقق ملائمة الاختبار للهدف الأساسي منه وتمثيل العينات للمجتمع المحلي وقابلية الدرجات والنتائج للمقارنة بين المجموعات. (الصراف، ٢٠٠٢)

• الخصائص السيكومترية (الثبات، الصدق) للاختبارات المقننة :

١- **الثبات Reliability**: هو درجة الاتساق أو الاستقرار بين مقياسين أو اختبارين من نفس النوع، ويمثل نظرياً نسبة تباين الدرجة الحقيقية إلى تباين الدرجة الملاحظة. (الصراف، ٢٠٠٢)

طرق تعيين ثبات الاختبار:

أ- **ثبات الاستقرار Stability Reliability**: يتم الحصول على ثبات الاختبار بهذه الطريقة من خلال تطبيق الاختبار أو المقياس على مجموعة من الأشخاص، ثم إعادة التطبيق مرة أخرى على نفس المجموعة بفاصل زمني معين، ومن ثم حساب معامل الارتباط بين درجات الاختبار. (النبهان، ٢٠٠٤)

ب- **ثبات التكافؤ Equivalence**: تتم هذه الطريقة من خلال عمل أو إيجاد صورتين متكافئتين لنفس الاختبار من حيث عدد الأسئلة وطبيعتها ونوعها ومستوي صعوبتها، تعطى كل صورة لنفس الطلاب بنفس التعليمات والظروف الاختبارية بفاصل زمني قصير. (الصراف، ٢٠٠٢: ١٩٢).

ج- **ثبات التكافؤ والاستقرار Equivalence and Stability Reliability**: وفي هذه الطريقة يتم الحصول على ثبات تكافؤ واستقرار معا وذلك من خلال تطبيق صورتين متكافئتين للاختبار، حيث يتم في البدء تطبيق الصورة الأولى وبعد فاصل زمني طويل نسبياً تطبق الصورة الأخرى. (ملحم، ٢٠٠٢)

د- **ثبات الاتساق الداخلي Internal Consistency Reliability**: ويتم من خلال طريقة التجزئة النصفية أو حساب تباين مفردات الاختبار، ويستخدم هذا الأسلوب عادة من قبل المعلمين في اختباراتهم التحصيلية، ويمتاز بالسهولة واختصار الوقت.

هـ- **ثبات التصحيح Scoring Reliability**: ينقسم ثبات التصحيح إلى نوعين، يسمى الأول ثبات المصحح Intrarater reliability وفيه يقوم مصححاً واحداً بتصحيح أوراق الاختبار مرتين بفاصل زمني معين، أما النوع الثاني فهو ثبات المصححين Interrater reliability بحيث يتم تصحيح أوراق الاختبار من قبل مصححين اثنين مستقلين عن بعضهما البعض. (النبهان، ٢٠٠٤)

العوامل التي تؤثر في معامل الثبات:

٧ طول الاختبار: يتأثر ثبات الاختبار أو المقياس بطوله، فالاختبار الطويل أعلى ثباتاً من الاختبار القصير لأنه أكثر تمثيلاً للخاصية أو السلوك المقاس. (أبو ناهية، ١٩٩٤).

٧ تجانس مجموعة المفحوصين: كلما كان أداء المفحوصين على الاختبار متبايناً كلما زاد مقدار معامل الثبات. (النبهان، ٢٠٠٤)

٧ صعوبة الفقرات: الاختبار الذي تتمتع فقراته بمعاملات صعوبة متوسطة يعطي أعلى قيمة للتباين وبالتالي معامل ثبات مرتفع. (الغامدي، ٢٠٠٣).

7 الموضوعية: ثبات الاختبار الذي يتألف من فقرات موضوعية أعلى من ثبات الاختبار المقالي شريطة تساوي العوامل المؤثرة الأخرى. (النبهان، ٢٠٠٤).

٢- الصدق Validity: إن الاختبار الصادق هو الذي يقيس الوظيفة التي وضع من أجلها ولا يقيس شيئاً آخر بدلاً منها، والصدق صفة تتعلق بنتائج الاختبار وليس بالاختبار نفسه. (ملحم، ٢٠٠٢)

أنواع الصدق:

أ- صدق المحتوى Content Validity: يتم دراسته من خلال عملية تحليلية منطقية لمحتوى أداة القياس، ويرتبط عادة بالاختبارات التحصيلية، ويتم الحكم على درجة صدق المحتوى للاختبار من خلال مدى تمثيل فقرات الاختبار لجدول المواصفات. (ثورندايك وآخرون، ١٩٨٦)

ب- الصدق المرتبط بمحك Criterion-Related-Validity: ويشير إلى العلاقة بين نتائج الاختبار ومقياس آخر ممثل لمحك محدد، وينقسم إلى الصدق التلازمي Concurrent Validity ويتم فيه كشف العلاقة بين الاختبار ومقياس موضوعي آخر في نفس وقت تطبيق الاختبار، أما القسم الآخر فهو الصدق التنبؤي Predictive Validity وهنا يتم إيجاد علاقة بين نتائج أداة القياس ونتائج محك نحصل عليه في المستقبل. (الملحم، ٢٠٠٢)

ج- صدق البناء أو التكوين Construct Validity: ويتم تحقيق هذا النوع من الصدق من خلال الارتباط بين الجوانب التي يقيسها المقياس وبين نظرية معينة أو فروض تتعلق بهذه الجوانب. (أبو علام، ٢٠٠٤)

• ثالثاً: الابتكار :

ويستعرض الباحث فيما يلي النظريات التي تفسر الابتكار، مع استعراض قدرات التفكير الابتكاري وبعض المقاييس المستخدمة في هذا المجال.

• نظريات تفسر التفكير الابتكاري:

• أ: نظرية جيلفورد:

يرى جيلفورد أن القدرات العقلية لدى الإنسان هي نتاج لتفاعل أربعة أنواع من المعلومات وهي: (سمعية - بصرية، رمزية، لغوية، سلوكية) مع خمس عمليات عقلية وهي: (إدراك، تذكر، تفكير تباعدي، تفكير تقاربي، تقويم)، مما يؤدي إلى ستة أنواع من الإنتاج العقلي: (وحدات صغيرة، وحدات كبيرة، علاقات أنظمة، تحولات، مضامين) فيصبح مجموع القدرات العقلية التقليدية والابتكارية مئة وعشرون قدرة تأتي من خلال العملية الحسابية التالية: (٤ ♦ ٥ = ٦) ولكل قدرة ثلاثة أبعاد، أربع وعشرون قدرة منها ابتكارية وست وتسعون تقليدية، وهي قدرات متشابهة ومتكاملة تؤثر في بعضها البعض، لم يستخدم الإنسان منها إلا القليل، وفي عام ١٩٧٥ أعلن جيلفورد أن محتويات العقل (السمعية . البصرية) تتكون من نوعين منفصلين من المحتويات، وبالتالي يصبح

عدد القدرات مئة وخمسون قدرة منها ثلاثون ابتكارية، وفي عام ١٩٨٨ رفع هذه القدرات إلى مئة وثمانون قدرة. (نور، ٢٠٠٥، ١٥: ١٩)

• ب: نظرية العوامل:

وهي تسعى إلى تفسير أي ظاهرة في ضوء عدد قليل من العوامل، ومن روادها سبيرمان الذي يفسر الابتكار على انه عملية عقلية تعتمد على قدرة لم يحدد معناها تحديدا واضحا، ويعتمد في تفسيره للعملية الابتكارية على الأسس الثلاثة نفسها التي قدمها لتفسير النشاط العقلي للفرد (الخبرة، العلاقات المتعلقة). (الباكستاني، ٢٠٠٧)

• ج: نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر:

أسفرت بحوث جاردنر عن وجود أكثر من (٧٢) نمطا للذكاءات المتعددة تمثل مجالات متنوعة للذكاء، وهي جميعا على نفس القدر من الأهمية، وان الذكاء من الممكن أن يعلم وينمى ويتطور، وأن الذكاء يبدأ بقدرة ابتدائية تتطور خلال مراحل متتالية تظهر من السنة الأولى، وتكمن أهمية هذه النظرية في أنها لا تعتمد على التقييم الفردي واختبارات الذكاء التقليدية. (حسين ٢٠٠٥)

• د: نظرية التحليل النفسي:

يرى فرويد Freud أن الابتكار يتفق مع الاضطراب النفسي في أسسه ودينامياته وأنه صراع نفسي يعتبر بمثابة حيل دفاعية لمواجهة الطاقة الليبيدية التي لا يقبلها المجتمع، فالصراع القائم بين المحتويات الغريزية وضوابط المجتمع ينتج حيل دفاعية تسمى الإعلاء وهي الصورة التي يتقبلها المجتمع وتمثل في الابتكار، يرى أيضا أنصار هذه النظرية أن العملية الابتكارية تفرغ للكبت الذي بدوره يحسن الاتصال بين (الهو و الأنا) ويؤدي إلى نمو وتطور الأفكار فيما قبل الشعور، وأن الابتكار يظهر من جراء العمليات النفسية المعقدة للنكوص التكميضي التي يتم فيها خدمة (الأنا)، حيث تأمر (الأنا) بوقف الضوابط الموضوعية من قبلها بصورة مؤقتة وذلك من أجل السماح للمحتويات اللاشعورية بالتعبير عن نفسها في صورة إنتاج ابتكاري. (موسى وآخرون، ٢٠٠٤، ٢٢: ٢٣)

• هـ: النظرية السلوكية:

يري أنصار هذه النظرية أن السلوك الإنساني مجموعة من المثيرات والاستجابات، وان السلوك أو الاستجابة تصل إلى مرحلة الابتكار بناء على نوع التعزيز الذي يعزز به السلوك، وكل ذلك انطلاقا من مبدأ النظرية الذي يري بأن العلاقة بين المثير والاستجابة هي الأساس، فيتم تعزيز الاستجابات المرغوب فيها واستبعاد غير المرغوب، وتسمى هذه العملية بالاشتراط الإجرائي. (العنزي ١٤٢٥)

• و: النظرية الإنسانية:

يرى أصحاب هذه النظرية أن التفكير الابتكاري يحدث من خلال الخبرة الذاتية التي يمر بها الفرد، وان لجميع لديهم لقدرة على الابتكار طالما توفر لهم

المناخ الابتكاري والصحة العقلية، ويشير الزيات في ١٩٩٥ إلى أن النظرية الإنسانية في تفسيرها للابتكار أكدت على ازدهار الابتكار يعتمد على تحرر وتفتح المجتمع، وأن الفرد يحقق ذاته من خلال ما يتمتع به من إمكانات ابتكارية. (الرشيد، ١٤٢١)

• قدرات التفكير الابتكاري:

١- **الطلاقة** Fluency: يشير (حسين، ٢٠٠٢) إلى أن تورانس وصف الطلاقة بأنها المقدرة المتكونة لدى الفرد على استدعاء أكبر عدد ممكن من الاستجابات التي تتناسب والمشكلة ويتم ذلك خلال فترة زمنية محدودة.

٢- **المرونة** Flexibility: يشير جيلفورد في (الزيات، ٢٠٠١) إلى أن المرونة تهتم بالكيف وتنوع الاستجابات وهي بعكس الطلاقة التي تهتم بالكم المتمثل في عدد الاستجابات وسرعة صدورها.

٣- **الأصالة** Originality: هي القدرة على سرعة إنتاج أكبر عدد ممكن من الاستجابات غير المباشرة أو غير العادية الجادة والطريفة في نفس الوقت، وهي تعبر عن الإنتاج التباعدي لتحويلات المعاني.

٤- **عوامل التفصيلات** Elaboration factors: ويظهر فيها المحتوى الشكلي والمحتوى المفاهيمي لذا فهما يقيسا الاختبارات الشكلية والاختبارات اللفظية وهما عاملا التفصيلات الشكلية واللفظية.

• البحوث السابقة :

يستعرض الباحث الأبحاث والدراسات التي سعت إلى تقنين اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكل (ب).

١- **دراسة (السليمان، ١٩٩١)** والتي هدفت إلى تقدير صدق وثبات اختبار تورانس للتفكير الابتكاري المصور النسخة (ب) على طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية، بلغت عينة التقنين النهائية (٤٠٦) طالبا وطالبة بمتوسط أعمار للطلاب (١٨،١٧) وانحراف معياري (١،٧٢) ومتوسط أعمار للطالبات (١٧،٩٤) وانحراف معياري (١،٨٦)، وتم في الدراسة استخراج أوزان استجابات الأصالة على العينة الكلية وذلك من أجل تصحيح الاختبار، وأجري التحليل الإحصائي على عينة قدرها (١١١) طالبا وطالبة تم اختيارهم من العينة الكلية بطريقة عشوائية، ولإستخراج الصدق عمدت الدراسة إلى استخدام صدق التكوين الفرضي وذلك بحساب الاتساق الداخلي بين مكونات الاختبار والتي امتدت ما بين (٠،٨٩ - ٠،٤٠)، وبحساب التحليل العاملي لمكونات الاختبار (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل) وجد أنها لم تظهر كعوامل مستقلة، وفي الصدق التلازمي وجد أن الارتباط بين مكونات الاختبار المصور واللفظي امتدت ما بين (٠،٢٦ - ٠،٠٥) وهي ارتباطات منخفضة وغير دالة إحصائيا، أيضا تم حساب معاملات الارتباط بين مكونات الاختبار

واختبارات الذكاء اللفظية والمصورة والتحصيل الدراسي ووجد أن العلاقة بينهم غير دالة، أما الثبات فتم حسابه عن طريق ثبات التصحيح ومعامل ألفا كرنباخ ومعامل التكافؤ الذي تم فيه حساب معاملات الارتباط بين الأداء على الاختبار والنسخة (أ) وجميع المؤشرات كانت دالة على ثبات المقياس، وأخيرا خلصت الدراسة إلى ثبات وصدق اختبار تورانس للتفكير الابتكاري المصور النسخة (ب) وصلاحيته للاستخدام مع طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في البيئة السعودية.

٢- دراسة (الزيد، ١٩٩٣) والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين التفكير الابتكاري وسمات الشخصية، ومن خلال الدراسة تم تقنين اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكل (ب) على طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وبلغت العينة النهائية (٥١٥) طالبة امتدت أعمارهم ما بين (١٥ - ١٩) سنة في الصفوف (الأول، الثاني، الثالث) الثانوي، في البدء تم إعداد دليل تصحيح خاص بعينة التقنين ومن ثم التصحيح بناء على هذا الدليل، ولحساب الخصائص السيكومترية للاختبار عمدت الباحثة إلى استخراج مؤشرات الصدق عن طريق الصدق التلازمي وذلك بإيجاد معاملات الارتباط بين أبعاد اختبار الشكل (ب) لتورانس ونتائج قائمة سمات التلمذة المبتكرة والتي امتدت ما بين (٠,٤٢ - ٠,٥٩) عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وتم التحقق من صدق التكوين الفرضي عن طريق معاملات الارتباط بين أبعاد الاختبار والدرجة الكلية لكل فئة عمرية وللعينة الكلية وجميعها كانت تؤكد على تجانس قدرات التفكير الابتكاري فيما بينها، وباستخدام التحليل العاملي وجد أن هناك عاملا واحدا للتفكير الابتكاري، وفي الثبات تم استخدام طريقة ثبات المصححين وكانت نتائجها عالية لجميع الأبعاد وللدرجة الكلية، وبطريقة إعادة التطبيق امتدت معاملات الارتباط ما بين (٠,٦٠ - ٠,٧٠)، وبطريقة ألفا كرنباخ امتدت معاملات ألفا ما بين (٠,٧٧ - ٠,٨٨) وجميعها مؤشرات جيدة للثبات، أيضا تم استخراج معايير خاصة لكل فئة عمرية بتحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية بمتوسط (١٠٠) وانحراف معياري (١٥).

٣- دراسة (النافع وآخرون، ٢٠٠٠) والتي هدفت إلى تقنين اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكل (ب) وذلك ضمن برنامج شامل للكشف عن الموهوبين ورعايتهم بالملكة العربية السعودية، وبلغت عينة التقنين (١٢٢٧) طالب وطالبة بواقع (٦٢٨) طالب (٥٩٩) طالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية من المدارس الحكومية والأهلية بمراكز الإشراف التربوي المختلفة بمدينة الرياض تمتد أعمارهم ما بين (٩ - ١٦) سنة، في البدء تم التطبيق على عينة استطلاعية قوامها (٥٨٨) طالب وطالبة وذلك من أجل تحديد مدى تكرار وشيوع الاستجابات وتحديد فئاتها ومن ثم وضع دليل التصحيح، وبعد التطبيق على العينة الكلية تم حساب ثبات المقياس بطريقتي ثبات التصحيح وثبات إعادة حيث امتدت معاملات الارتباط في الأولى ما بين (٠,٩٦ - ٠,٩٩) وفي الثانية ما بين

(٠,٦٠ - ٠,٧٦) وفي ذلك إشارة إلى أن المقياس يتمتع بعد تطبيقه على العينة المذكورة بثبات جيد، أيضا تم استخراج دلالات صدق التكوين الفرضي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين أبعاد الاختبار (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل، الدرجة الكلية) للعينة الكلية ولكل مرحلة عمرية على حدة وكانت جميعها متماثلة امتدت ما بين (٠,٧٦ - ٠,٩٣)، أيضا تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد الاختبار ومقياس وكسلر والتحصيل الدراسي وكانت جميعها منخفضة وغير دالة، وفي ذلك إشارة إلى أن اختبارات الذكاء والتحصيل الدراسي تقيس التفكير التقاربي عكس اختبارات الابتكار التي تقيس التفكير التباعي، كما تم استخراج الدرجات المعيارية لكل قدرة في كل فئة عمرية وللمقياس الكلي بمتوسط مقداره (١٠٠) وانحراف معياري (١٥)، وأخيرا فان نتائج التقنين أثبتت تمتع الاختبار بدلالات صدق وثبات جيدة تمكن من تطبيق الاختبار في البيئة السعودية والاستفادة من الدرجات المعيارية والمئينيات المستخرجة في إعطاء مؤشر يساهم في عملية الكشف والاختيار للطلاب المبتكرين.

٤- دراسة (زمزمي، ٢٠٠٤) وهدفت إلى قياس فعالية برنامج الكورت لتعليم التفكير في تنمية التفكير الناقد والابتكاري لدي عينة من طالبات قسم رياض الأطفال بجامعة أم القرى بمكة المكرمة، ومن خلال الدراسة تم تقنين اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكل (ب) على عينة قوامها (٦١٢) طالبة من السنة الأولى والثانية بالجامعة امتدت أعمارهم ما بين (٢٢.١٨) عاما، وظهر التقنين أن المقياس يتمتع بمؤشرات صدق جيدة وذلك من خلال نتائج صدق التكوين الفرضي الذي تحقق منه عن طريق صدق الاتساق الداخلي وذلك بإيجاد معاملات ارتباط درجات أبعاد الاختبار (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل) فيما بينها وبالدرجة الكلية، امتدت هذه المعاملات ما بين (٠,٥٥ - ٠,٩٣) بمستوى دلالة (٠,٠١)، وفي ذلك إشارة على اتساق أبعاد الاختبار مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية، أيضا استخدم في الدراسة أسلوب تحليل التباين الأحادي الاتجاه لقياس الفروق بين قدرات التفكير الابتكاري باختلاف السنة الدراسية والكلية، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين السنة الأولى والثانية في الطلاقة والمرونة والتفاصيل أما الأصالة والدرجة الكلية فكانت الفروق لصالح طالبات السنة الثانية، أيضا تم استخدام التحليل العاملي الذي تبين من خلاله أن أبعاد الاختبار الأربعة مرتبطة مع بعضها ومتشعبة بعامل عام مشترك بينها، وفي الجانب الآخر من الخصائص السيكمترية يأتي الثبات الذي تم التحقق منه عن طريق ثبات التصحيح باختيار عينة عشوائية (٣٠) كراسة اختبار صححت من قبل مصحح آخر، امتدت معاملات الارتباط ما بين (٠,٩٣ - ٠,٩٩) عند مستوى دلالة (٠,٠١)، تم أيضا استخدام طريقة إعادة التطبيق بعد فاصل زمني يقدر بأسبوعين، وامتدت النتائج ما بين (٠,٥٤ - ٠,٦٠) عند مستوى دلالة (٠,٠١)، أيضا عمدت الدراسة إلى استخراج معايير لكامل العينة في أبعاد الاختبار الأربعة وفي الدرجة الكلية.

٥- دراسة (عطا الله، ٢٠٠٦) والتي هدفت إلى تقنين اختبار الدوائر من الصورة الشكلية (ب) لبطارية اختبار تورانس للتفكير الابتكاري على الأطفال بمدارس القبس بولاية الخرطوم بالسودان، وبلغت عينة التقنين (٩٨٨) مفحوصا (٥٢٪) ذكور والباقي إناث امتدت أعمارهم ما بين (١٢-٨) سنة، قام الباحث باستخدام الأساليب الإحصائية الوصفية والتحليلية مثل المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار (ت) ومعامل ارتباط بيرسون والدرجة التائية والتحليل العاملي للتحقق من خصائص الاختبار السيكمترية واستخراج المعايير الخاصة بالعينة، ففي الصدق تم إيجاد الصدق الظاهري والذاتي والمقارنات الطرفية والصدق التطبيقي وصدق التكوين الفرضي، أما في الثبات فاستخدم الباحث ثبات التصحيح وإعادة التطبيق، تم أيضا استخراج المعايير التائية للاختبار حسب العمر الزمني والنوع، وأشارت النتائج أن الاختبار يتمتع بالصدق الظاهري والذاتي في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية ويميز بين المجموعات الطرفية ومتسق داخليا ودرجته في الثبات عالية، وبالتالي فإن الباحث يوصي باستخدام الاختبار لأغراض تشخيص القدرة على التفكير الابتكاري في مجتمع الدراسة.

• التعليق على الدراسات والبحوث السابقة

من خلال الدراسات والأبحاث السابقة التي تم استعراضها في مجال التقنين لاختبارات تورانس للتفكير الابتكاري يستنبط الباحث ما يلي:

١- هدف في دراسة كل من السليمان (١٩٩١)؛ الزيد (١٩٩٣)؛ النافع (٢٠٠٠)؛ زمزمي (٢٠٠٤) إلى تقنين اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكل (ب) على البيئة السعودية، أما دراسة عطا الله (٢٠٠٦) فقد استهدفت تقنين النشاط الثالث فقط من الاختبار على البيئة السودانية.

٢- امتدت العينات في بحوث التقنين لاختبار تورانس ما بين (١٢٢٥ - ٣١٣) من الطلاب والطالبات، بلغت أعلاها في دراسة النافع (٢٠٠٠) يليها عطا الله (٢٠٠٦).

٣- شملت عينات الدراسة في جميع بحوث التقنين الجنسين (ذكور، إناث) ماعدا دراستي كل من الباكستاني (٢٠٠٧) وزمزمي (٢٠٠٤)، حيث خصت الأولى الذكور والثانية الإناث.

٤- المراحل الدراسية التي تم تقنين اختبارات تورانس عليها شملت جميع المراحل من الابتدائية حتى الجامعة.

٥- جميع أبحاث التقنين السابقة عمدت إلى التحقق من الخصائص السيكمترية (الثبات والصدق) بطرق متعددة، ففي الثبات تم استخدام ثبات المصححين وإعادة التطبيق، وفي الصدق تم إيجاد صدق التكوين الفرضي والتحليل العاملي والصدق الظاهري والذاتي والمقارنات الطرفية.

٦- أوصت جميع أبحاث التقنين السابقة لمختلف اختبارات تورانس باستخدامها في البيئات التي قنن عليها لأغراض التشخيص والكشف عن المبتكرين.

٧- ترتبط أبعاد الاختبار الواحد من اختبارات تورانس (الطلاقة، المرونة الأصالة، التفاصيل) والدرجة الكلية فيما بينها ارتباط جيد دال إحصائياً.

٨- الارتباط بين اختبارات تورانس بصورها المختلفة واختبارات الذكاء اللفظية والمصورة والتحصيل الدراسي ارتباطات منخفضة وغير دالة، وأرجع ذلك إلى أن ما تقيسه اختبارات تورانس المتمثل في التفكير التباعدي يختلف عما تقيسه اختبارات الذكاء والتحصيل الدراسي حيث التفكير التقاربي.

٩- عمدت دراسة كل من الباكستاني (٢٠٠٧)؛ عطا الله (٢٠٠٦)؛ النافع (٢٠٠٠)؛ إلى إيجاد معايير تائية للاختبارات التي تم تقنينها وذلك حسب العمر الزمني والنوع.

يري الباحث أن مراحل التقنين والطرق المستخدمة في استخراج الخصائص السيكمترية (الصدق، الثبات) لاختبار تورانس الشكل (ب) واضحة ومتفق عليها في أغلب الأبحاث السابقة، ولكن مجال الثبات يعاني من بعض القصور في بعض الدراسات، حيث لم يستخدم من الطرق المتعددة للثبات إلا طريقتي ثبات التصحيح (ثبات المصحح، ثبات المصححين) وإعادة التطبيق، واستخدمت طريقة ألفا كرنباخ لتقدير ثبات الاتساق الداخلي بحدود، أيضاً لم توضح الدراسات التي استخدمت أسلوب التحليل العاملي نوع هذا التحليل، هل هو تحليل عاملي توكيدي Confirmatory Factor Analysis يهدف إلى اختبار فرض يشير إلى وجود أنماط خاصة من العلاقات بين البيانات، أم هل هو تحليل عاملي استكشافي Exploratory Factor Analysis يقوم بدور ريادي في استكشاف علاقات معينة بين البيانات لم تكن موجودة من قبل، كذلك لم تلتزم أغلب الدراسات باستخراج معايير تائية للاختبار الذي تم تقنيه حسب العمر الزمني والنوع إن وجد وكما نعلم فإن المعايير تعتبر من مهام عملية التقنين الأساسية،

• إجراءات البحث

• مجتمع البحث :

مجتمع التقنين لاختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكل (ب) يتكون من الطلاب الصم بمعاهد الأمل المتوسطة والطلاب ضعاف السمع بالفصول الملحقه في مدارس التعليم العام بالمرحلة المتوسطة في منطقة مكة المكرمة (مكة، جدة الطائف).

• عينة البحث:

تكونت عينة البحث من جميع الطلاب الصم وضعاف السمع الذين يمثلون مجتمع البحث في المرحلة المتوسطة بصفوفها الثلاث (الأول، الثاني، الثالث) بمنطقة مكة المكرمة، وبلغ عدد العينة (٢٠٤) طالباً من الصم وضعاف السمع تمتد أعمارهم ما بين (١٢ - ١٧) عاماً، حيث كان عدد الطلاب الصم (١٤٥) طالباً، وعدد الطلاب ضعاف السمع (٥٩) طالباً.

• أدوات البحث :

١- اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكل (ب):

يستخدم الباحث في الدراسة الحالية اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكل (ب) وهو اختبار غير لفظي يتناسب مع الطلاب الصم وضعاف السمع، اشتق تورانس أنشطة الاختبار غير اللفظية من بعض اختبارات الرسوم الناقصة التي أنشأها فرانك واستخدمت من قبل بارون في بعض الدراسات الابتكارية، ويذكر تورانس انه انتقي بعض الأشكال غير الكاملة في اختباره الحالية من اختبارات فرانك ثم أعاد صياغتها وبنائها في صورتين متكافئتين وهما الصورة (أ) والصورة (ب) والتي تعتبر من اختباره الحالية للتفكير الابتكاري غير اللفظية وتسمح استجابات الأفراد على تلك الاختبارات بتقدير بعض مكونات القدرة الابتكارية التي من أهمها الأصالة والمرونة والطلاقة والتفاصيل. علما بان اختبار تورانس المستخدم في هذه الدراسة يتكون من ثلاثة أنشطة وهي كالتالي:

- النشاط الأول: (تكوين الصورة):

يطلب من المفحوص في هذا النشاط تكوين صورة من شكل المنحني الذي يشبه حبة الفاصوليا أو الكلية، بحيث يقوم بوضع هذا الشكل على ورقة بيضاء ويضيف إليها ما يراه مناسباً ليكون شكلاً يشير إلى قصة، مختتماً نشاطه بوضع عنوان معبر للصورة التي رسمها. (جروان، ٢٠٠٢)

- النشاط الثاني: (تكلمة الخطوط):

يتكون النشاط من عشرة أشكال ناقصة مرسومة على صفحتين ويطلب فيها من المفحوص إكمال هذه الأشكال بإضافة خطوط إلى كل شكل تجعله يعبر عن موضوع جديد ثم يضيف إليها ما يستطيع من التفاصيل ليحكي قصة كاملة مثيرة ويختار عنواناً لكل شكل. (الغامدي، ٢٠٠٥)

- النشاط الثالث: (الدوائر):

يعطي المفحوص في هذا النشاط (٣٦) دائرة مكررة بنفس الحجم ويطلب منه وفي خلال عشرة دقائق فقط أن يكون من هذه الدوائر ما يستطيعه من موضوعات أو صور بإضافة خطوط سواء داخل الدائرة أو خارجها أو داخلها وخارجها ويطلب منه وهو يؤدي النشاط أن يحاول قدر الإمكان أن يفكر في أشياء لم يفكر فيها أحد. (الغامدي، ٢٠٠٥)

٢- مقياس تقييم الصفات السلوكية للطلبة المتميزين

Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students (SRBCSS) أعد هذا المقياس برئاسة رينزلي Renzulli في عام ١٩٧٦ في جامعة كونيكت University of Connecticut بالولايات المتحدة الأمريكية مع مجموعة من الباحثين وهم:

Seph, Smith, Linda, White, Alan, Callahan, Carolyn, Obert, and Hartman, والهدف التعرف على المبتكرين من خلال سماتهم الشخصية، تم إعداد عشرة

مقاييس يرتبط فيها كل مقياس بسمة من سمات الشخصية هي: (التعلم الدافعية، الإبداع، القيادة، المهارات الموسيقية، المهارات التمثيلية، مهارات الاتصال الدقيقة، مهارات الاتصال التعبيرية، التخطيط) علماً بأن الدراسات التي أجريت على المقياس أوضحت أن له القدرة على التمييز بين الأطفال العاديين والمتفوقين، وأيضاً له دراسات أثبتت أن دلالات الصدق والثبات المستخرجة للمقياس جيدة، والمقياس عبارة عن مجموعة من العبارات التي تمثل الخصائص السلوكية التي تصف الطالب المتميز، ويقابل كل عبارة درجة تبين مدى توفر تلك الصفة، ويتم تعبئة الاستبيان من قبل المعلم أو المرشد الطلابي أو الأخصائي النفسي أو ولي الأمر، طور هذا المقياس كلنتن في الأعوام (١٩٩٠، ١٩٩٢، ٢٠٠٢، ٢٠٠٤)، تم اخذ بعدين من المقياس وهما بعد الدافعية وبعد الإبداع يقيم الطالب بناء على الدرجة التي يحصل عليها من قبل معلمه أو ولي أمره في هذه الأبعاد، يتدرج المقياس من (١-٤) كالتالي: لا تنطبق هذه الصفة على شخصية الطالب الدرجة (١)، نادراً ما نلاحظ هذه الصفة في شخصية الطالب الدرجة (٢)، غالباً ما نلاحظ هذه الصفة في شخصية الطالب الدرجة (٣)، دائماً ما نلاحظ هذه الصفة في شخصية الطالب الدرجة (٤). (الروسان، ١٩٩٩)

• إجراءات تطبيق البحث :

(التقنين):

سيتم تقنين مقياس تورانس للتفكير الابتكاري على الطلاب الصم وضعاف السمع وفق معايير الجمعية الأمريكية للعلوم التربوية والنفسية (APA, 1985) متمثلاً ذلك في المراحل التالية:

١- تحديد الهدف والغرض من الاختبار: الغرض من التقنين الحالي إثراء الميدان التربوي بأداة قياس في التفكير التربوي تصلح للتطبيق على فئة الصم وضف السمع في المرحلة المتوسطة.

٢- إعداد الاختبار: في البحث الحالي فإن الاختبار معد ومترجم من قبل أكثر من باحث، لذلك سيعتمد الباحث على ما هو مترجم في البيئة السعودية بخاصة وفي البيئة العربية بعامة.

٣- تحديد مجتمع البحث وعينته: وفي هذا التقنين مجتمع البحث هو نفسه العينة التي تم تقنين الاختبار عليها.

٤- دراسة استطلاعية: تمت على عينة مصغرة ممثلة للعينة الأساسية، خلص منها إلى ما يلي:

7 تفاعل الطلاب الصم وضعاف السمع مع الاختبار إذا تم إيصال تعليماته إليهم بطريقة دقيقة وسهلة.

7 ترك مساحة من الحرية والوقت للاستفسار عن المقياس والهدف من تطبيقه عليهم.

7 عدم إعطاء مثال تجريبي للتوضيح.

7 ضرورة ضبط قاعة التطبيق لجعل مساحة كافية بين كل طالب وزميله.

- 7 واجه الباحث مشكلة في الوقت حيث يحتاج الطلاب إلى وقت أكبر ولو بخمس دقائق.
- 7 كثيرا ما يطلب الصم وضعاف السمع من الفاحص أثناء التطبيق بكتابة عنوان الإجابة.
- 7 إحضار أدوات الاختبار كاملة حتى لا يتأخر الباحث في التطبيق أو يشعر الطلاب بالملل.
- 7 استخدم الباحث مجموعة من التحليلات الإحصائية وفق برنامج SPSS.
- 7 تم حساب متوسطي العينتين (الصم، ضعاف السمع) للدرجة الكلية على الاختبار، بلغ متوسط عينة الصم (٧,٨٠) بانحراف معياري (٤,١٨)، ومتوسط عينة ضعاف السمع (٨,٧٣) بانحراف معياري (٣,١٥)، علما بأن (ن) لكل عينة (١٥) طالب.
- 7 بحساب قيمة t-test لإيجاد الفرق بين متوسطي العينتين في الدرجة الكلية للاختبار وبعد التأكد من اشتراطات t-test وبقراءة النتائج وجد أن قيمة t (٠,٦٩) عند درجة حرية (٢٨) ومستوي دلالة (٠,٥٠) وهو مستوي أكبر من (٠,٠٥)، وزيادة في التأكيد تم الرجوع إلى الجدولية حيث كانت قيمتها (١,٧٠) وهي أكبر من t المحسوبة مما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية التي تنص بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الصم وضعاف السمع في الدرجة الكلية لاختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكل (ب) وهذا يؤكد دمجه في مجموعة واحدة وبالتالي التعامل معهم من هذا المنطلق.
- 7 تم حساب الثبات من خلال معامل ألفا كرنباخ لتقدير الثبات الداخلي للاختبار وبلغت القيمة (٠,٨٠) وهي درجة جيدة تعطي دلالة على ثبات الاختبار.
- 7 تم حساب الصدق من خلال جمع أدلة يتم من خلالها التحقق من صدق البناء الفرضي، حيث تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد الاختبار (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل) والتي امتدت ما بين (٠,٦٣-٠,٩٥).
- ٥- تطبيق المقياس: تم التطبيق وفق تعليمات تطبيق تورانس Torrance الموجودة في تقنين (النافع، ٢٠٠٠).
- ٦- إجراءات تصحيح الاختبار: تقيد الباحث في عملية التصحيح بالتعليمات التي وضعها تورانس.
- ٧- التحليل الإحصائي: وتم باستخدام برنامج SPSS.
- ٨- إيجاد الخصائص السيكومترية للمقياس: (الصدق والثبات).
- ٩- إيجاد معايير تقنين الاختبار: حيث تم تحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية (تائية) للأعمار (١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧) وللعينة الكلية.
- ١٠- إعداد دليل الاختبار: يشمل كراس الأنشطة، تعليمات التطبيق، دليل التصحيح للصم وضعاف السمع.

• نتائج البحث ومناقشتها:

يتم فيما يلي عرض نتائج البحث والتحليل الإحصائي المستخدم ومناقشة النتائج وذلك من خلال الإجابة على تساؤلات البحث.

• نتائج التساؤل الأول :

س/هل يتصف اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكل (ب) بعد تطبيقه على الطلاب الصم وضعاف السمع بمنطقة مكة المكرمة بمؤشرات ثبات تتفق وخصائص الاختبار الجيد؟

ويتفرع من السؤال الرئيس السابق مجموعة من الأسئلة الفرعية وهي:

أ- ما قيمة معاملات الارتباط بين تصحيح الباحث وتصحيح مصحح آخر (ثبات المصححين) لأبعاد الاختبار (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفصيل، الدرجة الكلية)؟

ب- ما قيمة معاملات الارتباط بين التطبيق وإعادة التطبيق (ثبات الاستقرار) لاختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكل (ب) لأبعاد الاختبار (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفصيل، الدرجة الكلية)؟

ج- ما قيمة معامل ألفا (ثبات الاتساق الداخلي) لاختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكل (ب)؟

والإجابة على التساؤل تمت وفق التسلسل التالي:

أ: ثبات المصححين:

بعد تصحيح العينة الكلية من قبل الباحث تم الاستعانة بزميل في مركز رعاية الموهوبين بتعليم جدة ومدرب وممارس لعملية تصحيح اختبار تورانس الشكل (ب) بالمركز، حيث تم إعطائه عينة من أوراق الإجابات بلغ عددها (٤٠) كراسة، وبعد تصحيح الزميل تم حساب معاملات الارتباط لمكونات الاختبار في درجات كل من: (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفصيل) والدرجة الكلية مع تصحيح الباحث باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وجدول رقم (١) يوضح النتائج.

جدول رقم (١): معاملات الارتباط بين درجات تصحيح الباحث ودرجات تصحيح الزميل.

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الطلاقة	٠.٩٨	٠.٠١
المرونة	٠.٩٦	٠.٠١
الأصالة	٠.٩١	٠.٠١
التفاصيل	٠.٨٢	٠.٠١
الدرجة الكلية	٠.٩١	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط امتدت ما بين (٠.٨٢ - ٠.٩٨) وجميعها دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وظهر أعلى معامل ارتباط في بعد الطلاقة وأدنى معامل في بعد التفاصيل، وهي تختلف مع ما ذكر سابقاً في ثبات

المصحح لأعلى معامل ارتباط، حيث ظهر في الأول بعد الأصالة وفي ثبات المصححين بعد الطلاقة، وتتفق في أدنى معامل ارتباط وهو بعد التفاصيل التي تم تحليلها في السابق بكثرة التفاصيل واختلاف النظرة لها من قبل المصحح الواحد في حال إعادة التصحيح، فكيف باختلاف المصححين، وتم استخدام هذه الطريقة في دراسة كل من الباكستاني (٢٠٠٧)، عطا الله (٢٠٠٦)، زمزمي (٢٠٠٤)، النافع (٢٠٠٠)، وتتوافق النتائج التي توصل إليها الباحث مع نتائج هذه الدراسات.

ب: الثبات بطريقة إعادة التطبيق:

قام الباحث بتطبيق الاختبار على طلاب معهد الأمل المتوسط للصم وطلاب متوسطة الأقصى المبارك لضعاف السمع وبعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول تم إعادة التطبيق على نفس العينة البالغ عددها (٤٠) طالبا من الصم وضعاف السمع، وباستخدام برنامج SPSS تم حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد المجموعة في التطبيقين، وجدول رقم (٢) يوضح النتائج.

جدول رقم (٢) : معاملات الارتباط لإعادة التطبيق.

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الطلاقة	٠.٨٨	٠.٠١
المرونة	٠.٩٠	٠.٠١
الأصالة	٠.٩٣	٠.٠١
التفاصيل	٠.٩٢	٠.٠١
الدرجة الكلية	٠.٨٩	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط امتدت ما بين (٠.٨٨ - ٠.٩٣) وجميعها دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وظهر أعلى معامل ارتباط في بعد الأصالة وأدنى معامل في بعد الطلاقة، ورغم ارتفاع معاملات الارتباط في جميع أبعاد الاختبار والدرجة الكلية إلا أنها لم تصل إلى الارتباط التام المتمثل في الواحد الصحيح، بل ولم تصل إلى معاملات الارتباط المستخرجة بطريقتي ثبات التصحيح، وحيث أننا أمام اختبار تفاعلي فإنه من المحتمل أن تتغير تأثيرات الاستجابة على المفحوص في المرة الثانية عنها في المرة الأولى، مما يؤدي إلى تقليل تقدير الثبات، ولكن في حدود ما يسمى بأثر القياس النفسي، واستخدمت هذه الطريقة في دراسة كل من الباكستاني (٢٠٠٧)، عطا الله (٢٠٠٦)، زمزمي (٢٠٠٤)، النافع (٢٠٠٠)، وأعلى معاملات ظهرت في دراسة الباكستاني حيث امتدت ما بين (٠.٩٢ - ٠.٩٦)، ولا يعني ارتفاع معاملات الارتباط في هذه الطريقة إلى انخفاض في درجة تباين الخطأ بصورة حقيقية بل من الممكن أن يكون ذلك عائداً إلى قوة الذاكرة لدى المفحوص مما يجعله يتذكر إجابته في المرة السابقة.

ج: الاتساق الداخلي (ألفا a):

لتقدير ثبات الاتساق الداخلي تم استخدام معامل ألفا الذي يعتبر تعميم لمعادلة كودر ريتشاردسون ٢٠ وذلك عندما لا يتم تصحيح فقرات الاختبار

بشكل ثنائي، وهي طريقة تعطي الحد الأدنى للقيمة التقديرية لمعامل ثبات درجات الاختبار، فإذا كانت قيمتها مرتفعة فهذا دليل على ثبات الاختبار وإذا كانت منخفضة فأیضا يعتبر دليل على أن استخدام الطرق الأخرى للثبات من الممكن أن يعطي الثبات قيمة اكبر .

بلغت قيمة معامل ألفا للعيينة الكلية من الطلاب الصم وضعاف السمع البالغ عددها (٢٠٤) طالبا (٠.٨١) .

يري الباحث أن ارتفاع قيمة ألفا يعطي إشارة على أن المقياس يتمتع بمستوى عالي من الثبات .

يتضح للباحث من خلال استخدام طرق الثبات (إعادة التصحيح من قبل الغير، إعادة التطبيق، معامل ألفا) أن معاملات الثبات للدرجة الكلية امتدت ما بين (٠.٨١ - ٠.٩٤)، وسجل معامل ألفا أدنى قيمة ومعامل ثبات المصحح أعلى قيمة، وفي أبعاد الاختبار الأربع (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل) كان أعلى معامل ثبات لبعد الأصالة في طريقة ثبات المصحح وأدنى معامل لبعد التفاصيل في ثبات التصحيح، ويربط طرق الثبات المستخدمة بمصادر الخطأ التي من الممكن أن تكون أثرت فيها نلاحظ أن جميعها تأثرت بالخطأ العشوائي، ولكن أكثرها تأثرا بأكثر من مصدر من مصادر الخطأ هي طريقة إعادة التطبيق وأقلها طريقة ثبات التصحيح، لا يعني هذا أننا سنكون أمام معاملات ثبات منخفضة، ولكن هي مصادر خطأ محتملة الحصول ولو بنسب ضئيلة تعطي توجهه للمطلع على ثبات المقياس ألا يكتفي بالقيم الرقمية للثبات بل لابد أن يربط هذه القيم بالطرق المستخدمة لاستخراجها، حتى لا يكون إصدار الحكم بارتفاع أو انخفاض معاملات الثبات متسرعاً فيه، وبمنظرة فاحصة إلى معاملات الثبات الناتجة لدينا نجد أنها مرتفعة إجمالاً وفي ذلك دليلاً على موضوعية التصحيح من قبل الباحث ومن قبل الغير، وعلى أن العينة التي طبق عليها المقياس تعتبر عينة متباينة في قدراتها، والأهم من ذلك أن القدرات الابتكارية المقاسة تختلف في درجتها ومدى توفرها من طالب إلى آخر.

ويتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة التي اهتمت بعملية تقنين اختبار تورانس وذلك في بعض الطرق المستخدمة لاستخراج الثبات، حيث عمد الباحث إلى استخدام طريقة ثبات التصحيح وهي طريقة تم استخدامها في دراسة كل من الباكستاني (٢٠٠٧)، زمزمي (٢٠٠٤)، النافع (٢٠٠٠)، إجمالاً فإن النتائج في جميع الدراسات التي استخدمت طريقة ثبات التصحيح أشارت إلى ارتفاع معاملات الارتباط بين التصحيح الأول والثاني، أيضاً يتفق البحث الحالي في استخدام طريقة إعادة التطبيق مع دراسة كل من الباكستاني (٢٠٠٧)، زمزمي (٢٠٠٤)، النافع (٢٠٠٠)، وجميعها حققت معاملات ارتباط مرتفعة، ويرى أبو حطب أن انخفاض الحاصل في معاملات طريقة إعادة التطبيق كان عائداً إلى أن العينة لم تكن متحمسة عند الإعادة وأن الفاصل بين التطبيق الأول والثاني كان طويلاً نسبياً، أيضاً استخدم الباحث في الثبات معامل ألفا للتناسق الداخل

وهو معامل لم يستخدم إلا في دراسة السليمانى (١٩٩١)، وينظرة فاحصة إلى جميع الدراسات السابقة نجد أن كل دراسة لم تستخدم من طرق الثبات إلا طريقتين، إلا أن البحث الحالي استخدم ثلاث مؤشرات أو دلائل تشير إلى ثبات المقياس وهي (ثبات المصححين، إعادة التطبيق، معامل ألفا)، وجميع هذه الطرق أشارت إلى أن اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكل (ب) بعد تطبيقه على الطلاب الصم وضعاف السمع بالمرحلة المتوسطة بمنطقة مكة المكرمة يتصف بثبات جيد يتفق وخصائص الاختبارات الجيدة.

• نتائج التساؤل الثاني:

س/هل يتصف اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكل (ب) بعد تطبيقه على الطلاب الصم وضعاف السمع بمنطقة مكة المكرمة بمؤشرات صدق تتفق وخصائص الاختبار الجيد؟

ويتفرع من السؤال الرئيس السابق مجموعة من الأسئلة الفرعية وهي:

أ- ما قيمة معاملات الارتباط بين درجات أبعاد الاختبار الفرعية (الطلاقة المرونة، الأصالة، التفاصيل) وبين هذه الأبعاد والدرجة الكلية (الاتساق الداخلي)؟

ب- ما قيمة معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس تقدير الصفات السلوكية للطلبة المتميزين لرونزلى ودرجات أبعاد الاختبار (الطلاقة المرونة، الأصالة، التفاصيل) والدرجة الكلية للتفكير الابتكاري الشكل (ب) (الصدق التلازمي)؟

ج- ما قيمة معاملات الارتباط بين درجات الطلاب الصم وضعاف السمع في التحصيل الدراسي ودرجاتهم في أبعاد اختبار تورانس والدرجة الكلية (الصدق التلازمي)؟

والإجابة علي التساؤل تمت وفق التسلسل التالي:

أ: معاملات الارتباط (الاتساق الداخلي):

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات أبعاد الاختبار الأربعة (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل) وأيضا بين هذه الأبعاد والدرجة الكلية باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وتم وضع هذه المعاملات في جدول رقم (٣).

جدول رقم (٣) : معاملات الارتباط بين أبعاد الاختبار والدرجة الكلية.

البعد	الطلاقة	المرونة	الأصالة	التفاصيل	الدرجة الكلية
الطلاقة					
المرونة	٠.٩٧				
الأصالة	٠.٧٢	٠.٦٦			
التفاصيل	٠.٨١	٠.٧٩	٠.٧٠		
الدرجة الكلية	٠.٩٠	٠.٨٨	٠.٨٧	٠.٩٥	

❖ مستوى الدلالة (٠.٠١)

نلاحظ من مصفوفة الارتباط أن الأبعاد المكونة للاختبار ترتبط ببعضها البعض وبالدرجة الكلية ارتباطا دالا يمتد ما بين (٠,٦٦ - ٠,٩٥)، وسجل أعلى معامل ارتباط بين الطلاقة والمرونة بواقع (٠,٩٧) يليه الارتباط بين الدرجة الكلية والتفاصيل (٠,٩٥)، وأدنى معامل ارتباط للعلاقة بين الأصالة والمرونة (٠,٦٦)، وفي ذلك دلالة على أن أبعاد الاختبار (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل) متسقة مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية، وتم استخدام هذه الطريقة في دراسة كل من الباكستاني (٢٠٠٧)، زمزمي (٢٠٠٤)، السليمان (١٩٩٠، ١٩٩١)، الشنطي (١٩٨٣)، ويتفق البحث الحالي مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج دالة على أن أبعاد الاختبار متسقة مع بعضها البعض من جانب ومع الدرجة الكلية من جانب آخر.

ب: معاملات الارتباط باختبار آخر (الصدق التلازمي):

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب الصم وضعاف السمع في أبعاد اختبار تورانس الفرعية والدرجة الكلية ودرجاتهم في مقياس تقييم الصفات السلوكية للطلبة المتميزين لرونزلي في بعدي (الصفات الإبداعية الدافعية) والذي قام بتقنيته وتطويره على البيئة السعودية كلنتن في ٢٠٠٤، في البدء تم اختيار عينة عشوائية مختارة من العينة الكلية التي طبق عليها مقياس تورانس بلغ عددها (٦٠) طالبا، تم تقييم كل طالب من قبل اثنان من المعلمين (رائد الفصل، معلم ذو صلة بالطلاب) والمرشد الطلابي، ومن ثم تصحيح المقياس واخذ المتوسط لتقديرات المعلمين لكل طالب وجدول رقم (٤) يوضح معاملات الارتباط.

جدول رقم (٤): معاملات الارتباط بين أبعاد اختبار تورانس الشكل (ب) ومقياس الصفات السلوكية.

البعد	مقياس الصفات السلوكية	مستوى الدلالة
الطلاقة	٠,٥٤	٠,٠١
المرونة	٠,٤٩	٠,٠١
الأصالة	٠,٤٨	٠,٠١
التفاصيل	٠,٤٥	٠,٠١
الدرجة الكلية	٠,٥٢	٠,٠١

ويتضح من خلال جدول رقم (٤) أن معاملات الارتباط بين أبعاد اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكل (ب) والدرجة الكلية من جانب ومقياس الصفات السلوكية لرونزلي امتدت ما بين (٠,٤٥ - ٠,٥٤)، ونلاحظ أن معاملات الارتباط الناتجة في الجدول السابق قريبة من بعضها البعض، حيث سجل أعلى معامل لمقياس الصفات السلوكية مع الطلاقة وأدنى معامل مع التفاصيل، ورغم ذلك فإن الفرق بينهم (٠,٠٩) وهو فرق ضئيل جدا، وجميع هذه المعاملات دالة عند مستوى (٠,٠١)،

ج: معاملات الارتباط بالتحصيل الدراسي (الصدق التلازمي):

قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين مجموع درجات الطلاب في مادتي (الرياضيات، اللغة الانجليزية) ودرجاتهم في أبعاد مقياس تورانس للتفكير

الابتكاري الشكل (ب) (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل) والدرجة الكلية، حيث تم أولاً اختيار عينة عشوائية من العينة الكلية البالغ عددها (٢٠٤) طالب، وبلغ عدد العينة المختارة (٤٠) طالباً من الصم وضعاف السمع، وثانياً تم الحصول على نتائج العينة في مادتي الرياضيات واللغة الانجليزية وهي تمثل النتائج النهائية لعام (١٤٢٨ - ١٤٢٩)، وأخيراً تم حساب معاملات الارتباط، وجدول رقم (٥) يظهر هذه المعاملات ومستويات دلالتها.

جدول رقم (٥): معاملات الارتباط بين درجات أبعاد اختبار تورانس الشكل (ب) والتحصيل الدراسي.

البعد	التحصيل الدراسي	مستوى الدلالة
الطلاقة	٠,٢٣	٠,١٥
المرونة	٠,٢١	٠,١٨
الأصالة	٠,٢٤	٠,١٣
التفاصيل	٠,٢٩	٠,٠٦
الدرجة الكلية	٠,٢٧	٠,٠٩

يتضح من خلال جدول رقم (٥) أن معاملات الارتباط امتدت ما بين (٠,٢١ - ٠,٢٩) تمثل أدناها في بعد المرونة وأعلاها في بعد التفاصيل، وجميعها كانت عند مستويات دلالة امتدت ما بين (٠,٠٦ - ٠,١٨) وجميعها أعلى من مستوى الدلالة المقبول (٠,٠٥)، وبالتالي فإن الارتباط غير دال بين التحصيل الدراسي وأبعاد الاختبار الأربعة والدرجة الكلية، ويتفق البحث الحالي مع ما توصلت إليه دراسة كل من النافع (٢٠٠٠)، السليمان (١٩٩١، ١٩٩٠)، ويرى الباحث أن هذه العلاقة الضعيفة بين التحصيل الدراسي واختبار تورانس الابتكاري تدل على أن الاعتماد على الحفظ واسترجاع المعلومة هو المهيمن على العملية التعليمية في معاهد وبرامج التربية الخاصة للصم وضعاف السمع، والذي اعتبرها تورانس مؤشراً غير كافٍ لقياس الابتكار، وقد أشارت هذه الدراسات إلى أن العلاقة الضعيفة سببها أن اختبار تورانس يقيس التفكير التباعدي واختبارات التحصيل الدراسي تقيس التفكير التقاربي، وأن الاختبارات في السعودية مازالت تتصف بالتقيد والمحدودية.

أيضاً عمد الباحث إلى إيجاد العلاقة بين الصدق والثبات من خلال استخراج الجذر التربيعي لمعامل الثبات بطريقة الإعادة، ويشير (عبدالرحمن، ١٩٩٨) إلى أن هذا الجذر التربيعي يمثل الصدق الذاتي للاختبار أو كما يسميه البعض الصدق الحقيقي، اعتماداً على ما يحتويه الاختبار من القدرة التي يقيسها خالية من أي أخطاء أو شوائب، وهو يمثل الحد الأقصى لمعاملات صدق الاختبار.

بلغ الصدق الذاتي لاختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكل (ب) لأبعاد الاختبار: الطلاقة (٠,٩٤)، المرونة (٠,٩٥)، الأصالة (٠,٩٦)، التفاصيل (٠,٩٦) الدرجة الكلية (٠,٩٤)، وهي معاملات مرتفعة تمثل الحد الأعلى لصدق اختبار تورانس، ولم يوردها الباحث هنا كمؤشر من مؤشرات الصدق المعتمد عليها في التحقق من صدق المقياس، حيث يرى (أبو حطب، ١٩٨٧) إن تسمية الجذر

التربيعي لمعامل الثبات بالصدق الذاتي عبارة غير دقيقة، تحمل مؤشر الصدق مالا يعنيه، فهو لا ينتمي إلى الصدق العلمي بمعناه الدقيق، وإنما يدل على الحد الأعلى الذي لا يمكن أن تتجاوزه مؤشرات الصدق الأخرى.

وبعودة سريعة إلى ما تم استعراضه سابقا في طرق الصدق المستخدمة نجد مايلي:

١- الاتساق الداخلي بين أبعاد الاختبار (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل) والدرجة الكلية باستخدام معامل ارتباط بيرسون، اظهر أن أبعاد الاختبار متسقة مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية، ومن خلال التحليل العاملي ظهر تشبع الاختبار بعامل واحد في جميع أبعاده الأربعة، وفي ذلك إشارة إلى تحقق صدق التكوين الفرضي للمقياس.

٢- يرتبط مقياس تورانس للتفكير الابتكاري الشكل (ب) مع مقياس تقييم الصفات السلوكية للطلبة المتميزين لرونزلي في بعدي الصفات الإبداعية والدافعية ارتباط ذو دلالة إحصائية، مما يعطي مؤشر على تمتع المقياس بالصدق التلازمي، كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين الاختبار والتحصيل الدراسي في مادتي الرياضيات واللغة الانجليزية والتي أظهرت عدم دلالتها إحصائيا، وكان من المفترض أن تكون دالة لأننا استخدمنا التحصيل كمحك لاستخراج الصدق التلازمي، ووافق ذلك بعض الدراسات السابقة والتي عللت ذلك بعدم جدية الاختبارات المدرسية وارتقائها إلى المستوى المطلوب، ويتفق الباحث بالرأي الذي يري بأن الاختبارات التحصيلية تقيس بعدا مختلفا عما تقيسه اختبارات الابتكار حيث في الأول يتم قياس التفكير التقاربي، وفي الآخر يتم قياس التفكير التباعدي، لذلك يري الباحث أن في قياس العلاقة بين الاختبار والتحصيل الدراسي لا يفيد في جانب الصدق التلازمي بل يفيدنا في موقع أو مؤشر آخر من مؤشرات الصدق وهو صدق التكوين الفرضي.

٣- باستخدام المقارنة الطرفية سواء كان المحك داخلي أو خارجي كانت النتائج دالة على وجود فروق إحصائية في أبعاد الاختبار الأربعة بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا لصالح المجموعة العليا، وفي ذلك إشارة إلى قدرة المقياس التمييزية.

من خلال طرق الصدق المستخدمة (التمييزي، التكوين الفرضي، التلازمي) نجد أن اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكل (ب) وبعد تطبيقه علي عينة الصم وضعاف السمع بمنطقة مكة المكرمة للمرحلة المتوسطة يتصف بدلالات صدق تتوافق والاختبار الجيد، وهي مؤشرات تدعم وتكمل بعضها البعض.

• نتائج التساؤل الثالث :

س/ ما هي قيم معايير الأداء للطلاب الصم وضعاف السمع على اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكل (ب) وذلك من خلال الدرجة الثانية لأبعاد الاختبار الأربعة وللدرجة الكلية للمراحل العمرية (١٢ - ١٧) ؟

والإجابة على التساؤل السابق تمت وفق التالي: من خلال نتائج عينة البحث والدرجات الخام تم حساب المتوسط والانحراف المعياري لكل مرحلة عمرية وللدرجة الكلية ومن ثم تحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية في البدء ومن ثم تحويلها إلى درجات تائية، والنتائج في ملحق رقم (١) توضح ذلك.

• ملخص البحث وتوصياته :

• أولاً: مستخلص النتائج :

توصل البحث الحالي من خلال عملية التقنين التي تمت على الطلاب الصم وضعاف السمع إلى مجموعة من النتائج التالية:

١- وجود مؤشرات ثبات جيدة لاختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكل (ب) بعد تطبيقه على الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة المتوسطة بمنطقة مكة المكرمة وذلك من خلال:

٧ ثبات المصححين، وذلك بامتداد معاملات الارتباط مابين (٠.٨٢ - ٠.٩٨) عند مستوى دلالة (٠.٠١).

٧ إعادة التطبيق، وكانت معاملات الارتباط مابين (٠.٨٨ - ٠.٩٣) وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١).

٧ الاتساق الداخلي، بحساب معامل ألفا والذي بلغ (٠.٨١).

٢- وجود مؤشرات صدق جيدة للمقياس وذلك من خلال:

٧ بحساب معاملات الارتباط بين أبعاد الاختبار والدرجة الكلية وجد أن هذه الأبعاد متسقة مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية، وامتدت هذه المعاملات مابين (٠.٦٦ - ٠.٩٥).

٧ ارتباط المقياس مع مقياس تقدير الصفات السلوكية للطلبة المتميزين ارتباطاً دالاً، حيث كانت معاملات الارتباط مابين (٠.٤٥ - ٠.٥٤).

٧ لا يوجد ارتباط بين المقياس والتحصيل الدراسي في مادتي الرياضيات واللغة الانجليزية.

٣- استخراج معايير تائية للمراحل العمرية (١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧) وللدرجة الكلية في أبعاد الاختبار الأربعة.

٤- إيجاد دليل للتصحيح خاص بالطلاب الصم وضعاف السمع.

• ثانياً : التوصيات :

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها من خلال البحث الحالي يمكن التوصية بما يلي:

٧ اعتماد اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكل (ب) بعد تقنيته على الطلاب الصم وضعاف السمع بالمرحلة المتوسطة بمنطقة مكة المكرمة مقياس للكشف عن المبتكرين لهذه الفئة.

٧ تسليط الضوء والاهتمام من قبل المؤسسات التربوية التي تعتنى بالموهبة والابتكار سواء على مستوى الدولة أو المنطقة على فئة المعاقين بصفة عامة وضعاف السمع بصفة خاصة.

- 7 تطوير مناهج المواد الدراسية للصم وضعاف السمع بما ينمي لديهم القدرة على التفكير التباعدي وأسلوب حل المشكلات.
- 7 إثراء الميدان التربوي بالبرامج الاثرائية التي تنمي في الطلاب الصم وضعاف السمع جوانب الابتكار.
- 7 إقامة دورات تدريبية مكثفة لمن يرغب من المعلمين والمعلمات في الاختبارات النفسية وكيفية استخدامها وتحليل نتائجها والاستفادة منها.

• ثانياً : البحوث المقترحة :

- 7 تقنين اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكل (ب) على الطلاب الصم وضعاف السمع في باقي مناطق المملكة العربية السعودية ودمج العينة الحالية مع العينة الكلية واستخراج معايير أداء للصم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية.
- 7 تقنين اختبارات تورانس الشكلية والحركية على الطلاب الصم وضعاف السمع لمناسبتها لهم وبعدها عن الجانب اللفظي.
- 7 تقنين المزيد من الأدوات والمقاييس عبر الحضارية على فئة الصم وضعاف السمع في شتى المجالات بعامّة وفي مجال الابتكار بخاصة.

• مراجع البحث :

• المراجع العربية :

- ١- أبو علام، رجا محمد (٢٠٠٤). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. ط٤، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- ٢- أبو حطب، فؤاد (١٩٧٧). بحوث في تقنين الاختبارات النفسية. ط١، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- ٣- أبو ناهية، صلاح الدين محمد (١٩٩٤). القياس التربوي. ط١، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- ٤- الباكستاني، عدنان شريف (٢٠٠٧). دراسة بعض متغيرات مناخ الابتكار على الأداء الابتكاري لدى عينة من الطلاب المتفوقين عقلياً في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية. ط١، مكة المكرمة: المؤلف.
- ٥- بوحمد، منال (١٩٨٣). المعوقون. ط١، الكويت: ذات السلاسل للطباعة والنشر.
- ٦- التركي، يوسف بن سلطان (٢٠٠٥). تربية وتعليم التلاميذ الصم وضعاف السمع. ط١ الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- ٧- التركي، يوسف بن سلطان (٢٠٠٦). التعليم الثنائي للتلاميذ الصم: ثنائي اللغة وثنائي الثقافة. ط١، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- ٨- ثورندايك، روبرت وآخرون (١٩٨٦). القياس والتقويم في علم النفس والتربية. ترجمة عبدالله زيد الكيلاني وعبدالرحمن عدس، ط٤، عمان: مركز الكتب الأردني.
- ٩- جروان، فتحي عبدالرحمن (٢٠٠٢). الإبداع: مفهومه، معايير، مكوناته، نظرياته خصائصه. ط١، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- ١٠- جروان، فتحي عبدالرحمن (٢٠٠٢). أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم، الأردن: دار الفكر.

- ١١- حسين، محمد عبدالهادي (٢٠٠٥). الاكتشاف المبكر لقدرات الذكاءات المتعددة بمرحلة الطفولة المبكرة. ط١، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- ١٢- الخطيب، جمال (١٩٩٨). مقدمة في الإعاقة السمعية. ط١، عمان: دار الفكر للنشر.
- ١٣- الدوسري، إبراهيم مبارك (٢٠٠١). إطار مرجعي للتقويم التربوي. ط٣، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- ١٤- زمزمي، عواطف بنت احمد (٢٠٠٤). فعالية برنامج الكورت CORT لتعليم التفكير (الإدراك، التفاعل، الابتكارية) في تنمية قدرات التفكير الناقد والابتكار لدى عينة من طالبات قسم رياض الأطفال بجامعة أم القرى بمكة المكرمة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات: مكة المكرمة.
- ١٥- الزيد، جواهر محمد (١٩٩٣). التفكير الابتكاري وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى طالبات المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة الملك سعود.
- ١٦- الرحيلي، عبدالله بن فيصل (١٤٢٤). رعاية وتأهيل المعاقين سمعياً في ضوء التربية الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- ١٧- الرشيد، عبدالرحمن بن سعود (١٤٢١). البيئة الابتكارية كما يدركها الطلاب وعلاقتها بالتفكير الابتكاري لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة الملك سعود.
- ١٨- السليمان، محمد حمزة (١٩٩١). صدق وثبات اختبار تورانس للتفكير الابتكاري المصور النسخة (ب) على طلاب وطالبات المرحلة الثانوية ببعض مدن المنطقة الغربية في المملكة العربية السعودية. مجلة البحث في التربية وعلم النفس بجامعة المنيا، العدد (٥)، ص ١٦٩ - ١٩٤، المنيا: جامعة المنيا.
- ١٩- سليمان، عبدالرحمن (٢٠٠٢). معجم الإعاقة السمعية. ط١، مصر: دار القاهرة.
- ٢٠- سليمان، عبدالرحمن وآخرون (١٤٢٦). المعاقون سمعياً. ط١، الرياض: دار الزهراء.
- ٢١- شكور، جليل وديع (١٩٩٥). معاقون لكن عظماء دراسة توثيقية. ط١، بيروت: الدار العربية للعلوم.
- ٢٢- الصراف، قاسم علي (٢٠٠٢). القياس والتقويم في التربية والتعليم. ط١، الكويت: دار الكتاب الحديث.
- ٢٣- الصفدي، عصام (٢٠٠٣). الإعاقة السمعية. ط١، عمان: دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- ٢٤- الظاهر، قحطان احمد (٢٠٠٥). مدخل إلى التربية الخاصة. ط١، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- ٢٥- عبدالرحمن، سعد (١٩٩٨). القياس النفسي النظرية والتطبيق. ط٣، القاهرة: دار الفكر العربي.
- ٢٦- عبيد، ماجدة السيد (٢٠٠٠). السامعون بأعينهم السمعية "الإعاقة السمعية". ط١ عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- ٢٧- العبيدي، غانم سعيد وآخرون (١٩٨١). أساسيات القياس والتقويم في التربية والتعليم ط١، بغداد: مطبعة الإرشاد.
- ٢٨- عطا الله، صلاح الدين (٢٠٠٦). تقنين اختبار الدوائر من الصورة الشكلية (ب) لبطارية تورانس للتفكير الإبداعي على الأطفال في الأعمار من (٨ - ١٢) سنة بمدارس القبس

بولاية الخرطوم. مجلة دراسات تربوية، عدد (١٤)، ص ١٠٣: ١٣٧، السودان: المركز القومي للمناهج والبحث التربوي.

٢٩- علام، صلاح الدين محمود (١٩٩٣). الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارامترية واللابارامترية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية. ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.

٣٠- عمر، سهير عبدالحفيظ (٢٠٠٨). صعوبات التعليم العالي لدى الأشخاص فاقد السمع ومتطلبات مواجهتها. أوراق عمل الندوة العلمية الثامنة للاتحاد العربي للهيئات العاملة مع الصم (تطوير التعليم والتأهيل للأشخاص الصم وضعاف السمع): الرياض، ٢٨- ٣٠ ابريل.

٣١- العنزي، مقبل عايد (١٤٢٦). التفكير الابتكاري وعلاقته بالرضا المهني لدى العاملين في المؤسسات الصناعية. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة الملك سعود.

٣٢- الغامدي، حسين عبدالفتاح (٢٠٠٣). مدى اختلاف الخصائص السيكمومترية لأداة القياس في ضوء تغاير عدد بدائل الاستجابة والمرحلة الدراسية. رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

٣٣- الغامدي، عبدالعزيز (٢٠٠٥). التفكير الابتكاري بأبعاده وبعض سمات الشخصية المميزة للمراهقين والموهوبين وغير الموهوبين في مجال الرسم التشكيلي بمحاظفة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

٣٤- القريوتي، يوسف وآخرون (١٩٩٥). المدخل إلى التربية الخاصة. ط١، الإمارات العربية المتحدة: دار القلم للنشر والتوزيع.

٣٥- اللقاني، أحمد وآخرون (١٩٩٩). مناهج الصم: التخطيط والبناء والتنفيذ. ط١ القاهرة: عالم الكتب.

٣٦- الكيلاني، عبدالله زيد وآخرون (٢٠٠٦). التقويم في التربية الخاصة. ط١، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٣٧- المفدى، عمر بن عبدالرحمن (١٤٢٣). علم نفس المراحل العمرية النمو من الحمل الى الشيخوخة والهرم. ط٢، الرياض: المؤلف.

٣٨- ملحم، سامي محمد (٢٠٠٢). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. ط١، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٣٩- مهرنزي، وليام وآخرون (٢٠٠٣). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. ترجمة هيثم الزبيدي وآخرون، ط١، العين: دار الكتاب الجامعي.

٤٠- موسي، رشاد على وآخرون (٢٠٠٤). الابتكار. ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.

٤١- النافع، عبدالله وآخرون (١٤١٦). تقنين اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الأشكال (ب). الرياض: مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية.

٤٢- النافع، عبدالله (٢٠٠٢). اكتشاف الموهبة ورعاية الموهوبين. ط١، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٤٣- النبهان، موسى (٢٠٠٤). أساسيات القياس في العلوم السلوكية. ط١، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

٤٤- نور، كاظم (٢٠٠٥). دراسات وبحوث في علم النفس وتربية التفكير والإبداع. ط١، عمان: ديونو للطباعة والنشر والتوزيع.

- ٤٥- نور، كاظم (٢٠٠٥). مقالات وقراءات وتأملات في علم النفس وتربية التفكير والإبداع. ط١، عمان: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٤٦- الهويدي، زيد وآخرون (٢٠٠٣). أساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين وتنمية التفكير والإبداع. ط١، العين: دار الكتاب الجامعي.

• المراجع الأجنبية:

- 1-Cramond, B. and Wuskyla, K. (1994). Are expressions of creative culturally dependent? An exploratory comparison of two countries. Gifted and Talented International Journal, V. 9, No. 1, pp. 8- 9.
- 2-Carr (1996) Martha Metamemoryin Gifted Children, Gifted child Quarter, V,31 No.1, Winter.
- 3-Cornelius, R. and Homett, D. (1990). The playbehavior of hearing impaired kindergarten children. American Annals of the Deaf, 135, 316- 321.
- 4-Davis, G, (1992). Creativity is Forever 3rd Bdition, I A; Kendall- Hunt. □
- 5-Silver, R. A. (1977). The question of imagination, originality, and abstract thinking by deaf children. Americen Annals of the deaf. 122. 349- 354.
- 6-Singer, D. and Lenahan. M. (1976). Imagination contentin in dreams of deaf children.
- 7-Kaltsounis, B. (1970). Differences in verbal creative thinking abilities between deaf and hearing children. Psychological Reports, 26, 727- 733.
- 8-Marschark, M. and West, S. A. (1985). Creative language abilities of deaf children. Journal of Speech and Hearing Research, 28, 73- 78.
- 9-Feldman, D. H. (1999). The development of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.). Handbook of Creativity (pp. 169- 186). New York: Cambridge University Press.
- 10-Marschark, M. (2003). Interactions of language and cognition in deaf learners: From research to practice. International Journal of Audiology, 42 (Supply. 1), 41- 48.
- 11-Wood, D.(1991).Communication and cognition: How the communication style of hearing adults may hinder rather than help deaf learners. American Annals of the Deaf.136,247-251.
- 12-American Psychological Association (1985). Standards for educational and psychological testing. Washington, DC: Authov.
- 13-Linn, R. and Gronlund, N. (1995). Measurement and Assessment in Teaching. Eighth Edition printce- Hall, Inc, USA.
- 14-Ebrahim, Fawzy (2006). Comparing Creative Thinking Abilities and Reasoning Ability of Deaf and Hearing Children. Roeper Review,Vol.28, iss.3; pp140.

إعداد:

د / عبدالرحمن معتوق عبدالرحمن زمزمي

البحث السادس عشر :

" برنامج تربية حركية مقترح وآثره في تنمية السلوك الاجتماعي
لطفل الروضة "

" برنامج تربية حركية مقترح وأثره في تنمية السلوك الاجتماعي لطفل الروضة "

د / أميمه محمد رسمي

قسم رياض الأطفال جامعة جازان

• المستخلص:

تعد رعاية طفل الروضة تربوياً عن طريق إشباع حاجاته الأساسية لينشأ على علم بالقيم الروحية والاجتماعية والنفسية، وتنمية سلوكه الاجتماعي الذي يحدد معالم شخصيته المستقبلية من الضرورات التربوية. وتعد برامج التربية الحركية من أحدث الاتجاهات في التربية حيث تجعل الحركة في حياة الطفل محورا أساسيا وأداة في عملية التعليم والتعلم.

ويهدف هذا البحث إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح للتربية الحركية: يحتوي على القصص الحركية والألعاب والأنشيد والحركات الأساسية التي تنمي التعاون والنظام والقيادة وتعلم التبعية، أي تنمي السلوك الاجتماعي للطفل. وقد تم اختيار عينة عشوائية مكونة من ٣٩ طفل من الروضة الرابعة بجازان قُسمت إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. وخضعت المجموعة التجريبية للبرنامج المقترح بينما خضعت المجموعة الضابطة للبرنامج المطبق بالروضة. وتمت تجربة البحث خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٠ - ١٤٣١ هـ، ٢٠٠٩ - ٢٠١٠ م. واستغرقت الدراسة ١٢ أسبوعا.

وأُسفرت نتائج الباحث على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية السلوك الاجتماعي وذلك بتفوق المجموعة التجريبية. وفي ضوء تلك النتائج توصي الباحثة بتفعيل البرنامج المقترح على أطفال الروضة بالملكة العربية السعودية وذلك لتنمية السلوك الاجتماعي لديهم.

• المقدمة:

أن طفل اليوم هو رجل الغد الذي نصبو جميعا إلى الوصول به إلى الشخصية السوية التي تعود عليه وعلى المجتمع الذي يعيش فيه بالفائدة المرجوة. لذلك لابد من رعاية الطفل رعاية تربوية عن طريق إشباع حاجاته الأساسية لينشأ على علم بالقيم الروحية والاجتماعية والنفسية التي تحدد ما سوف تكون عليه شخصيته المستقبلية.

ويقول الإمام الغزالي (الصبي أمانة عند والديه فإن عود الخير وعلم ونشأ عليه سعد في الدنيا والآخرة وشاركه في ثوابه أبواه وكل معلم له ومؤدب، وإن عود الشر أهمل إهمال البهائم شقي وهلك وكان الوزر في رقبة القيم عليه).

من هنا يتضح لنا أن الإسلام يسعى للأخذ بيد الطفل المسلم منذ ولادته وتعوديه الخير وتعليمه إياه أسلوبا ومحتوي وتنشئة بأسلوب منظم مسئول للوصول به إلى الخلق الرفيع وهي غاية عظمي (٢: ٣٨).

أما علماء التربية المعاصرون فقد ذكروا أن لتوجيه سلوك الطفل غاية أخرى تضاف للغاية السابقة وهي تنمية وتربية الرقابة الذاتية في الأطفال وتنمية الحس المرهف لديهم بحيث يصبح السلوك لدى الطفل نابعا من ضميره الإنساني أي من داخل أعماقه وهكذا يتحول الطفل من إنسان لا مسئول إلى

الإنسان المؤمن والحارس الأمين لمجتمعه. ويسمى هذا بتربية وتنمية الضبط الداخلي لدى الطفل ويتحقق ذلك خلال وجود الأطفال في رياض الأطفال ليصبح توجيه السلوك وهو الأسلوب الأمثل الذي يؤدي دور التهذيب الإنساني في هذه المرحلة الغضة من النمو. (٤ : ٥٩ - ٦٠)

وتعتبر مرحلة رياض الأطفال هي أساس تكوين شخصية الطفل حيث يتلقى فيها الطفل المعلومات والمهارات والمعارف والسلوك وذلك من خلال تعلمه عن طريق الأنشطة المحببة إلى نفسه والتي يؤديها دون قيود ولا يوجد فيها الملل والضيق الذي سرعان ما يشعر به طفل هذه المرحلة ولا يجد الطفل أحب من اللعب حيث يأخذ اللعب حيزا كبيرا في نشاط الطفل اليومي يتعلم من خلاله السلوك الاجتماعي القويم.

وتعد برامج التربية من خلال الحركة والتربية الحركية من انسب البرامج المقدمة للطفل فهي تتماشى مع مراحل نموه الحركي والانفعالي والاجتماعي والمعرفي. والتربية الحركية هي من أحدث الاتجاهات في التربية حيث تجعل الحركة في حياة الطفل محورا أساسيا وأداة في عملية التعليم والتعلم ووسيلتها في ذلك الحركة الطبيعية. وتناسب برامج التربية الحركية وأهدافها رياض الأطفال لأنها تثير دوافعهم للعب والحركة والابتكار وتعلم الأنماط المختلفة للسلوك.

• مشكلة البحث:

تكمن مشكلة البحث في وجود العديد من السلوكيات الاجتماعية السلبية التي يسلكها الطفل دون قصد أو معرفة بالسلوك الاجتماعي السليم تجاه نفسه وتجاه الآخرين وخاصة بعد تحول النمط الأسري من الأسرة الكبيرة إلى الأسرة الصغيرة التي تشمل الوالدين والأبناء فقط وانشغال الوالدين بالعمل وترك مسؤولية الأبناء وتنشئتهم للمربيات وكذلك عدم توافر ساحات وأماكن للعب في الهواء الطلق وهذا يؤثر بشكل كبير على فرص النمو الحركي الاجتماعي للطفل.

لذلك رأت الباحثة ضرورة تبني الروضة تكملة الدور الاجتماعي للمنزل والأسرة لغرس العادات الاجتماعية، وأن توفر للطفل فرص التعامل مع أقرانه وذلك بوضعه في مواقف تستدعي منه سلوكا معينا وتصرفا مناسباً مع زملائه وأن تعمل أيضا على تثبيت العادات والسلوك المرغوب فيه عن طريق الممارسة العملية للأنشطة.

ولم تجد الباحثة انسب من تعلم السلوك من خلال برنامج للتربية الحركية حيث أن اللعب نابع من خصائص نمو الطفل وطبيعته وكذلك فإن أحد أهم الأهداف الرئيسية للتربية الحركية هو تحقيق النمو الاجتماعي للطفل عن طريق تكيفه مع الآخرين وتعلمه القيادة والتعاون والنظام والتنافس مع الأقران.

ومن هذا المنطلق تسعى الدراسة الحالية إلى وضع برنامج للتربية الحركية لتزويد الطفل بخبرات حركية ومثيرات شيقة توسع إدراكه وتعلمه السلوك الاجتماعي وتعزز ما لديه من سلوك صحيح.

• أهداف البحث:

- يهدف هذا البحث إلى ما يلي:
- 7 تصميم برنامج للتربية الحركية.
- 7 التعرف على فاعليه البرنامج المقترح للتربية الحركية علي تنمية السلوك الاجتماعي لطفل الروضة.

• أهمية البحث:

- ترجع أهمية البحث لما يلي:
- 7 قد يفيد أطفال الروضة في تنمية السلوك الاجتماعي لديهم.
- 7 قد يفيد معلمات الروضة في اختيار الأنشطة الحركية أثناء تطبيق الأنشطة بالروضة سواء فترة اللعب أو الفترات الأخرى.
- 7 من المتوقع أن يفيد البحث القائمين بتخطيط برامج رياض الأطفال وتوجيه اهتمامهم إلى تضمين برامج التربية الحركية لتنمية الأنماط المختلفة للسلوك.

• مصطلحات البحث الإجرائية:

- **التربية الحركية:**
هي برنامج من الحركات الأساسية الطبيعية للطفل ومجموعة من الأنشطة التي تنمي الطلاقة الحركية والإدراك الحركي وتتعامل مع خصائص نمو الطفل في محاولة لتكيف الطفل حركيا مع جسمه.
- **السلوك الاجتماعي:**
هو سلوك النظام، التعاون، القيادة والتبعية الذي ينمي لدي طفل الروضة ليندمج مع المجتمع ولا يشكل عبئا عليه بعدم قدرته مع التكيف الاجتماعي مع أقرانه وذويه.

• الإطار النظري:

- **أولا: التربية الحركية:**
مفهوم التربية الحركية:
- التربية الحركية أو التربية من خلال الحركة نظرية واتجاه جديد في التربية وقد ظهرت منذ ظهور التربية الحديثة بهدف تغيير النظرة التقليدية للمناهج حيث تكون أكثر إيجابية وفاعلية في تكوين الفرد وتنمية أقصى ماؤهله له إمكاناته وقدراته ومواهبه وهي تجعل الحركة في حياة الفرد محورا أساسيا وأداة في عملية التعليم والتعلم كما تخاطب الفرد في جميع مراحل نموه ولا تنفرد بمرحلة دون غيرها وأن كانت تولي اهتماما خاصا للطفولة

المبكرة (٢٣: ١٨ - ١٩) ويذكر أمين الخولي وأسامة راتب (١٩٩٨) أن التربية الحركية مدينة بالفعل إلي (رد ولف لأبان) وذلك من خلال دراسته للحركة ركز علي حقيقة أن جسم الإنسان عبارة عن أداة للتحرك بها ومن خلالها مع اعتبار أن الإنسان منح نوعا طبيعيا من الحركة أهم ما يميزها ذلك التنوع الواسع في أنماطها وأساليب أدائها كما أن لأبان آمن بقيمة الحركة الاستكشافية وبالكيفية التلقائية الكامنة في الحركة وعارض تلك الجداول الصارمة الموضوعية للتمرينات البدنية بدون أساس تطبيقي حركي (٥: ٣٧) وتشير فريدة عثمان (١٩٨٢) إلي أنه إذا نظرنا إلي التربية الحركية نظرة واسعة عميقة وجدنا أنه يمكن أن يندرج تحتها مفهومان فرعيان متصلان متداخلان هما:

- 7 تعلم الحركة.
- 7 التعلم عن طريق الحركة.

ومن الصعب الفصل بين المفهومين في مرحلة رياض الأطفال حيث يحتاج الطفل إلي تعلم الحركة وإتقانها ويمكنه بالحركة أن يزيد دائرة تعلمه ومعارفه وخبرته.

والمفهوم الأول هو التعلم الحركي يعني أن تكون اللياقة الحركية هي هدف التعلم ويمكن الاستعانة بعلوم متعددة للوصول لذلك مثل علم الإحياء وعلم النفس والتشريح بل أنه لكي يصبح تعلم الحركة نشاطا محبوبا لابد يدخل فيه علم الأخلاق وعلوم الفن والجمال.

والمفهوم الثاني للتربية الحركية هو (التعلم عن طريق الحركة) ومنه تتسع دائرة التعلم فتشمل جميع جوانب نمو الفرد وتكون الحركة أداة هذه الدائرة في تحقيق الأهداف المرجوة وهي اللياقة العقلية واللياقة الوجدانية، وفي كل الأحوال فإن التربية الحركية تشتق صفاتها وسمتها الأساسية الأولى من قانون الطبيعية (٢٣: ١٨ - ٢٠).

كما أكد علي ما سبق مفتي إبراهيم (١٩٩٨) من أن المنحي التربوي التي تبنته التربية الحديثة للطفل هو: تعلم الأطفال الحركة والتعلم من خلالها وهو القصد الأساسي من التربية الحركية ولكن الدراسات الحديثة التي تبحث في تربية الطفل أكدت علي أن تنمية المهارات الحركية وتطورها خلال مراحل الطفولة تحتاج إلي برامج تربية حركية حيث أن التربية الحركية تبني أساسا علي الإمكانيات النفس حركية الطبيعية المتاحة لدي الطفل وتهدف إلي تحقيق اللياقة الحركية للطفل وتنمية إدراكه الحس حركي وقدراته علي التفكير وحل المشكلات وزيادة دوافعه نحو الابتكار وتحقيق التكيف النفسي (٢٦: ٢٤).

١- تعريف التربية الحركية:

تعرض الكثير من علماء التربية إلي تعريف التربية الحركية حيث يري كل من (جود فردي وكيفارت) God Frey, Kephart أنها ذلك الجانب من

التربية البدنية والحركية الأساسية التي تتعامل مع النمو والتدريب لأنماط الحركة الطبيعية الأساسية باعتبارها تختلف عن المهارات الحركية الخاصة بالأنشطة الرياضية ويعرفها (ديور، بانجرازي) Daur, Panigrazi بأنها التعلم الحركي والتحرك للتعلم (٥: ٣٩ - ٤٠).

كما يعرفها (دوتري وودز) Doughtrey, Woods أنها محاولة لتحديث التربية الرياضية لتحقيق أهداف التربية الأساسية واعتبرت في جوهرها هي تكيف الطفل حركيا مع جسمه. (٢٣: ٤٤)

٢- أهداف التربية الحركية

تذكر فريدة عثمان (١٩٨٤) أن الهدف الرئيسي والمباشر للتربية الحركية هو تحقيق اللياقة الحركية واللياقة الحركية من هذا البعد هي محصلة عناصر أو عوامل أساسية منها: (السرعة والتوافق والرشاقة والقوة والتوازن) وبقدر ما تمارس الأنشطة تكون اللياقة الحركية ارتفاعا وهبوطا، فالتربية الحركية إذا أحسن تعليمها تساهم في تحقيق أهداف تكون نتاج تعليم وتعلم هذه التربية وبعض هذه الأهداف يعود إلي المتعلم نفسه وبعضها الآخر يعود إلي المتعلم.

أما الأهداف التي تعود إلي المعلم فهي:

- 7 يتعلم دوره جيدا وهو القيام بالحافز والإرشاد والتوجيه للأطفال.
- 7 يتعلم المعلم كيف يتعامل فرديا مع الأطفال وينمي طرق تدريسية فردية جديدة بدلا من التعليم الجماعي (الذي درب عليه) وذلك بحكم ما أتيح له من فرص في هذا الاتجاه من التربية الحركية. (٢٣: ٤١ - ٤٢).

أما بالنسبة للأهداف التي تعود علي المتعلم، أي طفل الروضة، فتذكر فاطمة عوض (٢٠٠٦) أنها تتلخص فيما يلي:

• الهدف الصحي (البدني/ الجسمي)

وهو تحسين الكفاءة الفسيولوجية وتتمثل في تنمية القوة لجميع أجزاء الجسم، تنمية التحمل للجهاز الدوري التنفسي، تنمية المرونة المفاصل وذلك للمدى الحركي لها.

• الهدف النفسي:

وهو تحسين الكفاءة النفسية والشعور بالثقة بالغير والتخلص من الإجهاد والتوتر وتطوير القدرات الشخصية (كالثقة في النفس - الشجاعة - الصبر) وتقدير الذات.

• الهدف المهاري:

وهو تحسين الكفاءة الحركية (التوازن، الرشاقة، السرعة، التوافق، القدرة) تنمية الإدراك الحركي (إدراك الفراغ، أجزاء الجسم، تنمية الإحساس (البصر اللمس) تعلم الحركات الأساسية (انتقالية، غير الانتقالية، مهارات التعامل مع الأداة) تعلم مهارات الألعاب الرياضية (ألعاب التصويب، ألعاب الشبكة، مهارات الدفاع عن النفس).

• الهدف المعرفي:

وهو تحقيق فهم جسم الإنسان وبعض المعارف والمعلومات المؤثرة علي النشاط الحركي مثل أنواع الأغذية المختلفة، معرفة وفهم بعض قواعد وشروط أداء الألعاب المختلفة، معرفة بعض المصطلحات الخاصة بالمهارات الحياتية.

• الهدف الاجتماعي:

المشاركة في النشاط الحركي يحقق للطفل التفاعل والتكيف مع الآخرين التنافس مع الآخرين، القيادة والتبعية، تنمية الاتجاهات والقيم السليمة النظام والنظافة والترتيب. (٢٢: ١٢٢ - ١٢٧)

٣- أهمية التربية الحركية:

وعن أهمية التربية الحركية أكد كل من أمين الخولي وأسامة راتب (١٩٩٨) التالي: (٥: ٣٦)

- ٧ الحركة يمكن أن تكون عاملاً فعالاً ووسطاً ملائماً للتعليم بشكل عام.
- ٧ الخبرات الحركية تساعد الأطفال علي فهم أفكارهم ومشاعرهم وتستثير التفكير لديهم.
- ٧ الحركة يمكن اعتبارها شكلاً من أشكال الاتصال الاجتماعي.
- ٧ التربية الحركية تساهم في تنمية التفاعل الاجتماعي للطفل.
- ٧ التربية الحركية تساهم في إثراء القيم والعمليات الاجتماعية الايجابية.
- ٧ التربية الحركية تساهم في توضيح مفاهيم الأطفال حول بيئتهم.
- ٧ التربية الحركية تساعد الأطفال في معرفة كيف تعمل أجسادهم.
- ٧ التربية الحركية تساعد في إكساب الطفل الاتجاهات الطيبة نحو مجتمعه.
- ٧ التربية الحركية تساهم في تنمية الطلاقة والمهارة الحركية للطفل.

٤- برامج التربية الحركية

هي تلك المساحة من منهاج رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية التي تقابل احتياجات هذه المرحلة العمرية مستعينة بالأداء الحركي المتنوع من خلال أطار مرجعي يتحدد بالموضوعات الآتية: (٥: ٤٤)

- ٧ الحركة الأساسية.
- ٧ تعلم المهارات الحركية.
- ٧ الكفاءة الإدراكية الحركية.
- ٧ ميكانيكية الجسم والقوام.
- ٧ الطلاقة الحركية.
- ٧ الأنشطة الإيقاعية.

• ثانياً : التربية الاجتماعية لطفل الروضة:

١- مفهوم التربية الاجتماعية:

تهدف التربية الاجتماعية لطفل الروضة إلي بناء تصور سليم للذات عند الطفل عن طريق تعريفه بأجزاء جسمه، بحواسه وتدريبها وتوفير جو من

التعاطف والمحبة مع الروضة ومساعدته علي التكيف الاجتماعي لبيئته. وتعلمه القيم ومساعدته علي التعبير والتواصل مع الآخرين عن طريق الحركة والصوت وتطبيق أسس التعامل الاجتماعي مع الطفل وتكوين علاقة قوامها الدفء والمحبة والديمقراطية كما تهدف التربية الاجتماعية في الروضة إلي تدريب الطفل علي تفهم دوره الاجتماعي المتوقع منه حيث يتمكن الطفل من ممارسة خبرات الحياة الاجتماعية وينمو لديه الإحساس بالنظام والتعاون والأخلاق والمسئولية اتجاه المجتمع (١٠: ٢٠٠).

وتضيف توحيد عبد العزيز (٢٠٠٧) عن أهمية إكساب الطفل السلوك والعادات الاجتماعية في مرحلة الروضة حيث أنه يمكننا إكساب الطفل السلوك والعادات التي تتأصل في نفسه ويمتد تأثيرها إلي ما بعد فترة الروضة حيث تدفعه دائما إلي أن يشبعها بالقدر المناسب، وتعتبر الروضة فترة حاسمة فريدة لاتعوض تستطيع فيها أن تؤثر في الطفل دون أن تكون طبيعته قد تغيرت تغيرا عميقا بفعل التغيرات القائمة في نظامنا الاجتماعي (٦: ٩٣).

أما عن التأثير الاجتماعي للحركة فتذكر عفاف عبد الكريم (١٩٩٥) أنه يمكن أن يتحقق مفهوم الذات والسلوك والقيم الاجتماعية إذا قامت المعلمة بإعداد بيئة التعلم التي تكفل هذا التأثير.

فالطفل يتعلم من هو، وما هي مقدرته، من الطريقة التي يعامل بها وممن حوله فمفهوم الطفل عن ذاته يتأثر بأنواع الخبرات الموجودة بحياته وتعامله مع أقرانه فينمي شعورا بأنه محبوب أو ناجح من هذه الخبرات كما يجب أن تنتج المعلمة فرص المنافسة مع الأقران دون عمل مقارنات بينهم فهذا يساعد علي تنمية اتجاه إيجابي نحو الحركة والنشاط عامة وفي الغالب لا توجد مادة مناهج في الروضة يمكنها مقابلة اجتياح الطفل ليتحرك ويتنشط ويكون علاقات اجتماعية مثل برامج الحركة والأنشطة (١٧: ٣٢ - ٣٣).

ومن هنا تري الباحثة أن برامج الروضة لابد أن تكون مكملية لدور الأسرة والمنزل وذلك لغرس العادات الاجتماعية السليمة وذلك من خلال توفير فرص للطفل للتعامل مع أقرانه وذلك بوضعه في مواقف تستدعي منه سلوكا معينا وليس فقط ذلك بل لابد من تثبيت العادات المرغوب فيها عن طريق ممارسة شئ يحبه الأطفال وهو اللعب والأناشيد والقصص وليس عن طريق التلقين أو القراءة في الكتب حيث أن الممارسة نفسها خير طريقة لخلق أي اتجاه وهي الوسيلة الفضلى للتعرف علي سلوك الطفل مع الآخرين.

٢- النمو الاجتماعي لطفل الروضة:

قسم فؤاد البهي (١٩٩٧) النمو الاجتماعي للطفل إلي أربعة أطوار رئيسية في مرحلة الطفولة هي النمو اللغوي، الابتسام، التفاعل مع الآخرين، اللعب ويذكر البهي أسبابه لهذا التقسيم علي أن النمو اللغوي أمرا ضروريا يساعد الطفل علي فهم رغبات الآخرين كما يمد الطفل بثروة من المعلومات عن العام

المحيط به، أما الابتسام فعادة يبتسم الطفل للوجوه المألوفة له ويتفاعل اجتماعيا مع الآخرين من خلاله، وعن أهمية اللعب يؤكد البهي أن الطفل إذ يمر بخبرات الحياة يصعب عليه استيعابها بدون إيجاد مواقف نموذجية في لعبة ما يسيطر فيها علي الواقع بالتجريب ومحاولة المشاركة (٢٤: ١٩٣ - ١٩٥).

واستنادا لما سبق ترى الباحثة أن الطفل من خلال برنامج التربية الحركية المقترح سوف يمر بخبرات حياتية جيدة عديدة، ويكتسب معلومات كثيرة، ويجد الابتسام في مواقف اللعب المختلفة، وسيستطيع أن يتفاعل مع الآخرين من خلال الألعاب الجماعية والتنافسية المشتركة وبالتالي تتوفر له الفرصة لتعديل وتنمية سلوكه الاجتماعي.

٣- التنمية الاجتماعية لطفل الروضة من خلال اللعب:

يري أريكسون Eirkson (١٩٩٧) أنه يجب التأكيد مع أتباع سبل التنمية الاجتماعية من خلال اللعب علي النحو التالي:

أ- بناء الثقة:

وذلك من خلال تنمية الثقة في النفس من خلال غرس الإحساس لديه بالأمان والشعور بالكفاية والقناعة وذلك بتعويد الطفل علي الوثوق به وعدم المغالطة في اللعب وإكسابه السلوك الصريح وفق القواعد المتبعة في اللعبة.

ب- تنمية الاستقلالية والحد من الخجل:

وذلك بتنمية القدرة على الاختيار بدون وصاية وتدخل الآخرين وبناء الاستقلالية والثقة وعدم الخوف من الآخرين في مجتمعه.

ج - تنمية المبادرة والحد من الشعور بالذنب:

حيث يتم ذلك من خلال تفاعل الطفل مع أقرانه والتعاون معهم من خلال اللعب الجماعي وتعلم القيادة وذلك في إطار اللعب بدون خوف أو تردد.

ح - التعود علي أتباع تقاليد وقواعد الجماعة:

ينبغي تعويد الطفل علي قواعد ونظم العالم المحيط به ولا بد أن يكون اللعب يعتمد علي أتباع أسس وقواعد الجماعة حيث يبدأ الطفل اللعب الجماعي مع أقرانه وهذا يعود الطفل المثابرة وينبغي أشراك الطفل مع الجماعة.

د - زرع الإحساس بالألفة وعدم العزلة:

وذلك بالتآلف مع الآخرين من خلال تعويد الأطفال علي حب المشاركة وحب التنافس ولكن ليس بغرض الفوز فقط. (٤١: ٥٧ - ٦١)

١- السلوك الاجتماعي للطفل:

أ - التعاون:

تذكر سعدية بهادر (٢٠٠٢) أن أطفال هذه المرحلة لديهم القدرة علي اللعب التعاوني ويظهر ذلك في قابليتهم للعب مع الأطفال الآخرين وفي كثرة الاحتكاك بهم ويجب علي المحيطين بالطفل انتهاز هذه الفرصة لتقوية هذا

السلوك وتعزيزه وإكسابهم القدرة علي العمل التعاوني والجماعي بإشراكهم في ألعاب جماعية محددة، ولنكن البداية بألعاب تتطلب التفاعل الثنائي بين طفل وآخر ثم محاولة توسيع دائرة التفاعل بإشراك أكثر من طفل في اللعبة الواحدة، مع مكافأة السلوك الناجح في اللعب سعياً وراء تثبيت هذه المهارة في سلوكيات الطفل (١٥: ٤٨ - ١٩).

وترى الباحثة أن اللعب يعطي فرصة للطفل أن يتعامل مع غيره من الأطفال حيث يتواءم أداء الطفل وينسجم مع المجموعة وخير مثال لهذا التواءم هو الأنشطة والألعاب الجماعية والمنافسات ولعب الأدوار بين الأطفال، وهو ما سوف يتم في البرنامج المقترح.

ب - النظام:

يحتاج كل طفل إلى النظام لأنه يعطيه حدود للحرية ويجنبه الفوضى ويحقق له الشعور بالطمأنينة والأمان . والنظام هو إتباع الطفل للقواعد التي تضعها الجماعة لسير العمل بها ويبدأ مفهوم النظام داخل الأسرة باعتبارها البيئة الأولى التي يتعلم فيها الطفل أنماط الحياة، وهي التي تعمل على تكوين المفاهيم والعادات والتقاليد في المجتمع إلى أن النظام يعني تحقيق التوافق بين دوافع الطفل ومطالب البيئة التي يعيش فيها (٢٤: ٢٣٤)

ج - القيادة والتبعية:

تذكر توحيد عبد العزيز (٢٠٠٧) عن القيادة أو سلوك الرئاسة أنه يبدأ في حوالي العام الثالث ويزداد بازدياد فرص الاتصال الاجتماعي، وتميل البنات لأن يكن أكثر قيادة من البنين، ويلعب الأولاد والبنات سوياً دون تمييز ولكن بعد ذلك يقع الأولاد خاصة في مجتمعنا العربي تحت ضغوط اجتماعية تؤدي بهم للابتعاد عن اللعب مع البنات، وتؤكد أيضاً أن قادة الأطفال في مرحلة الروضة يتميزون بكبر الجسم وارتفاع نسبة الذكاء وغالباً ما يكونون أكبر في العمر من باقي أعضاء الجماعة، وعندما يكون القائد أكبر عمراً وأكثر ذكاءً يجعله يتمكن من أن يقدم مقترحات الكبار حيث أن صغار الأطفال يميلون لاحترام الحجم الكبير كنتيجة لاعتيادهم طاعة أوامر الكبار المتمثلة في الوالدين والمعلمة.

وأضافت أن خبرة الذهاب إلى الروضة هي أهم تغير اجتماعي يواجهه الطفل في سبيل تحقيق النضج الاجتماعي حيث يتعلم الطفل أن هناك أناساً غيره لهم مثل ما لهم من أهمية وكذلك يدرك رغبات الآخرين وأنها يقام لها وزن حتى ولو علي حساب مصالحنا. (٩٨: ٩٩ - ٩٩)

وترى الباحثة أنه من خلال برنامج التربية الحركية المقترح سوف يتعلم الطفل متى يكون قائداً، ثم يتعلم أيضاً أن يكون في يوم آخر تابعاً للقائد، أي أنه ليس بالضروري أن يكون في كل مرة قائداً، وذلك من خلال الأنشطة المختلفة والمسابقات.

٢- اتجاهات ومجالات التربية الاجتماعية في الروضة:

تؤكد سعدية بهادر (٢٠٠٢) أن الاتجاهات الاجتماعية تنمي في حياة الطفل خلال السنوات الست الأولى من خلال مواقف اللعب وتبادل اللعب مع الأطفال الآخرين، ومن أهم الاتجاهات التي يجب تنميتها من الناحية الاجتماعي هي: (١٥: ٦٤ - ٦٦)

- ٧ حب الرفاق والأقران وتقبلهم وتنمية الرغبة نحو المحافظة على الرفاق والتضحية من أجلهم.
- ٧ تنمية سلوك مساعدة الغير ومساعدته في جميع التصرفات.
- ٧ إكساب الأطفال الاتجاهات الإيجابية نحو المحافظة على نظافة الروضة.
- ٧ إكسابهم حب المنافسة الحرة الشريفة والابتعاد عن الأنانية وحب الذات.

أما عن مجالات التربية الاجتماعية فذكرت حنان العناني (٢٠٠٢) أنها تتضمن تصور الذات، الدور الاجتماعي، والقيم الاجتماعية والخلقية مثل الحب والصداقة والانتماء والتعاون والغيرة والإيثار وقواعد السلوك والمهارات الاجتماعية، تحمل المسؤولية، الصدق، الأمانة، والعدالة، النظام، الجمال. (١٠: ٢٠٠ - ٢٠١)

ولقد تخيرت الباحثة التعاون والنظام والقيادة والتبعية في محاولة لتنمية مثل هذه السلوكيات الهامة لطفل الروضة لتنميتها من خلال برنامج للتربية الحركية يحتوي على اللعب ولعب الأدوار والأغاني والقصص الحركية حيث أكدت على ذلك توحيد عبد العزيز. أن اللعب بأنواعه يمثل مكاناً مميزاً في التربية الاجتماعية للطفل. (٦: ٢٠١)

• ثالثاً : الدراسات السابقة :

أ - الدراسات العربية :

- دراسة خالد السيد عبد الرزاق (٢٠٠١) (١١) وهدفت إلى معرفة أثر استخدام أنواع مختلفة من اللعب (الجماعي التعاوني . الفردي التنافسي) في تعديل بعض اضطرابات طفل الروضة. وأجريت الدراسة على عينة من أطفال الروضة من (٥ - ٦) سنوات بلغ عددهم (٣٠) طفلاً، وكان من أهم النتائج أن برنامج اللعب أدى إلى تعديل اضطرابات السلوك.
- دراسة حميدة عبد المتعال (٢٠٠٣) (٩) وهدفت لمعرفة أثر برنامج باستخدام القصص المصورة على تنمية بعض السلوكيات الحضارية لأطفال الروضة، وأجريت الدراسة على أطفال بين سن (٥) و (٦) سنوات عددهم (٦٠) طفلاً وقسموا لمجموعتين تجريبية وضابطة، وكان من أهم النتائج تفوق المجموعة التجريبية في تنمية بعض السلوك الحضاري مثل (النظام، آداب الحوار، النظافة).
- دراسة نبراس يونس (٢٠٠٤) (٢٩) وهدفت إلى معرفة أثر برنامج بالألعاب الحركية والألعاب الاجتماعية والمختلطة في تنمية التفاعل الاجتماعي

لدى أطفال الرياض. وأجريت الدراسة على عينة من أطفال الروضة من سن (٥ - ٦) سنوات بلغ عددهم (٦٠) طفلاً. وكان من أهم النتائج تفوق برنامج الألعاب الحركية والاجتماعية في تنمية التعامل الاجتماعي لدى أطفال الرياض.

ب - الدراسات الأجنبية:

- دراسة روبرت جي سي (Robert G. C., 2000) (٥٤) وقد هدفت إلى معرفة علاقة اللعب الجماعي والسمات الاجتماعية والتوافق في الروضة . وأجريت على عينة من الأطفال بولاية أوتاوا بكندا عددهم ١٧٩ طفلاً من (٦ - ٤) سنوات قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وكان من أهم النتائج تفوق المجموعة التجريبية في النشاط الحركي والعلاقات الاجتماعية مع المشاركين معهم في البرنامج الداخلي بالروضة كذلك الأقران خارج الروضة.
- دراسة جي اف سائيس وآخرون (G. F. Sallis et. al., 2002) (٤٤) وقد هدفت إلى معرفة اثر برنامج للتربية الحركية على الأطفال من الروضة وحتى الثاني الابتدائي على النشاط الحركي والتعاون والعلاقات مع الآخرين . وأجريت الدراسة على عينة من أطفال سان دييجو كاليفورنيا عددهم ٨٤٤ قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة . وتوصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية في اللياقة البدنية والعلاقات الاجتماعية في إطار اللعب والحركة مع المشاركين في البرنامج من داخل الروضة أو الأقران خارج الروضة.
- دراسة جيمس مانديجو (Games Mandigo, 2008) (٤٦) وهدفت لمعرفة العلاقة بين اللعب والتفاعل الاجتماعي للأطفال، وأجريت على عينة من أطفال مقاطعة في كندا (٥ - ٧) سنوات عددهم ٧٥٩ طفل قسموا لمجموعتين (٣٠٨) منهم إناث. وتوصلت الدراسة إلى أن الذكور أكثر اجتماعية من الإناث وأن الإناث أكثر تحدياً واستقلالية خلال أنواع لعب مختلفة.

• رابعاً : فروض البحث :

- **الفرض الأول:** "توجد فروق دالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على المتغيرات (النظام - التعاون القيادة والتبعية) لصالح المجموعة التجريبية.
- **الفرض الثاني:** توجد فروق دالة إحصائية بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية على المتغيرات (النظام - التعاون القيادة والتبعية) لصالح القياس البعدي
- **الفرض الثالث:** توجد فروق دالة إحصائية بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة على المتغيرات (النظام التعاون، القيادة والتبعية) لصالح القياس البعدي

• خامسا : المنهج والإجراءات:

المنهج: استخدمت الباحثة المنهج التجريبي لمناسبتها لطبيعة البحث، وقد اختير أحد تصحيحات باستخدام مجموعتين إحداهما تجريبية ويطبق عليها برنامج التربية الحركية المقترح لتنمية السلوك الاجتماعي للطفل والمجموعة الأخرى ضابطة ويطبق عليها برنامج الروضة.

العينة: تم اختبار العينة بطريقة عمدية من الروضة الرابعة بحازان خلال العام الدراسي ١٤٣٠هـ - ١٤٣١هـ، ٢٠٠٩م - ٢٠١٠م.

حجم العينة: تم اختيار عدد (٣٨) طفل وطفلة وهم جميع أطفال المستوي الثالث من الروضة.

تكافؤ أفراد العينة: تم إيجاد التكافؤ بين مجموعتي البحث في العمر الزمني ومستوى الذكاء ومتغيرات البحث (النظام، التعاون، القيادة والتبعية).

العمر الزمني:

تم التأكد من تجانس أطفال المجموعتين من حيث العمر الزمني بحساب الفرق بين متوسطات أعمارهم كما هو موضح بالجدول (١)

جدول (١) : المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة ت لدلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في العمر الزمني

المجموعة	ن	م	ع	قيمة "ت"	دلاليتها
الضابطة	١٩	٥,٦٢	٠,٦٥	٠,٦٩	غير دالة
التجريبية	١٩	٥,٤٧	٠,٦٩		

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٣٦) ومستوى دلالة (٠,٠٥) = ١,٦٨٤

يتضح من جدول (١) أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائياً في العمر الزمني للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. أي أن هناك تجانس في العمر الزمني للمجموعتين

الذكاء:

حتى تتحقق الباحثة من تكافؤ مجموعتي البحث بالنسبة لمتغير الذكاء قامت بتطبيق اختبار "ذكاء الأطفال" إعداد: "إجلال سري" لقياس مستوى ذكاء الأطفال وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٢)

جدول (٢) : المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة ت لدلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الذكاء

المجموعة	ن	م	ع	قيمة "ت"	دلاليتها
الضابطة	١٩	٩٦,٥٨	٤,٢٥	١,٢١	غير دالة
التجريبية	١٩	٩٤,٦٥	٥,٤٩		

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٣٦) ومستوى دلالة (٠,٠٥) = ١,٦٨٤

يتضح من جدول (٢) أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائياً في الذكاء للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. أي أن هناك تجانس في الذكاء للمجموعتين.

كما تم التأكد من تجانس المجموعتين الضابطة والتجريبية في متغيرات البحث الثلاثة والدرجة الكلية كما يوضحها جدول (٣)

جدول (٣) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم "ت" للدرجات المجموعة التجريبية

والمجموعة الضابطة في القياس القبلي

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
النظام	تجريبية (ن=١٩) ضابطة (ن=١٩)	٢٥,٧٩ ٢٤,٨٤	٢,٠٧ ٤,٠٩	قيمة "ت" ٠,٩٠ غير دالة
التعاون	تجريبية (ن=١٩) ضابطة (ن=١٩)	٢٥,٣٧ ٢٦,٥٨	٢,٧٥ ٤,١٤	قيمة "ت" ١,٠٦ غير دالة
القيادة والتبعية	تجريبية (ن=١٩) ضابطة (ن=١٩)	٢٦,١١ ٢٦,٥٨	٢,٥٤ ٣,٨٨	قيمة "ت" ٠,٤٥ غير دالة

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٣٦) ومستوى دلالة (٠,٠٥) = ١,٦٨٤

يتضح من جدول (٣) أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائياً في متغيرات البحث (النظام، التعاون، القيادة والتبعية) للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. أي أن هناك تجانس في متغيرات البحث والدرجة الكلية للمجموعتين.

أدوات البحث:

- استخدمت الباحثة الأدوات التالية:
- استمارة ملاحظة سلوك الأطفال الاجتماعي لقياس فاعلية البرنامج المقترح، مرفق رقم (١). (إعداد: الباحثة)
- البرنامج المقترح مرفق رقم (٣). (إعداد: الباحثة)

خطوات إعداد استمارة ملاحظة سلوك الأطفال الاجتماعي:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج تحليل المراجع والدراسات المشابهة للبحث وهي دراسة (٩)، (١١)، (٢٩). تم تصميم استمارة ملاحظة السلوك الاجتماعي لطفل الروضة وذلك لتحديد مدي فاعلية البرنامج المقترح. إضافة إلى ما سبق تم استطلاع آراء عدد (١٠) من الخبراء مرفق رقم (٢) عن طريق المقابلة الشخصية. وبناء على تحليل آراء الخبراء تم إجراء بعض التعديلات وذلك بحذف بعض العبارات وإضافة عبارات أخرى حتى تم التوصل إلى الاستمارة في صورتها النهائية، مرفق رقم (١).

وتم ذلك وفقاً للخطوات التالية:

١- تحديد هدف استمارة الملاحظة:

وهو ملاحظة سلوك الأطفال قيد البحث أثناء اللعب للتعرف على فاعلية البرنامج المقترح لتنمية السلوك الاجتماعي للأطفال.

٢- صياغة عناصر استمارة الملاحظة وروعي عند صياغتها:

- إتقان الصيغة مع هدف الاستمارة وطبيعتها حيث اعتمد في صياغة مفردات الاستمارة على السلوك الاجتماعي الواجب تنميته لدى طفل الروضة.
- صياغة عبارات الاستمارة في صورة إجرائية واضحة تسهل ملاحظتها وتمتاز بقصرها ويمكن قياسها.
- صياغة العبارات بحيث لا تحمل أكثر من معني.

٣- التقدير الكمي:

أتبعت الدراسة أسلوب التقدير الكمي بالدرجات على مستويات السلوك الاجتماعي للطفل في كل محور من محاور استمارة الملاحظة. وقد تم تحديد مستويات الأداء وهي يوجد السلوك لديه درجتان، أحيانا يفعل السلوك درجة واحدة لا يوجد السلوك لديه صفر.

المعاملات العلمية لاستمارة الملاحظة:

صدق المحتوى : وذلك بعرض بطاقة الملاحظة على المحكمين لإبداء الرأي وحذف أو إضافة ما يروونه ، وقد طلب البعض تعديل في صياغة بعض العبارات وكانت نسبة الاتفاق بعد إجراء كافة التعديلات ما بين (٨٠% - ١٠٠%)

تم التأكد من صدق استمارة الملاحظة وذلك بتطبيقها على عينة استطلاعية بلغ عددها (١٥) طفل من روضة أخرى وهى الروضة الأولى بمدينة صامطة . غير الروضة التي تم تطبيق البرنامج عليها . بمعرفة (٢) من عضوات هيئة التدريس بقسم رياض الأطفال بجامعة جازان كلا على انفراد والحصول على الدرجات وتفريغ البيانات والحصول على معامل الارتباط بين تقديراتهم والجدول (٤) يوضح نتائج معاملات الارتباط.

جدول (٤): معاملات الارتباط بين تقدير العضوة الأولى والعضوة الثانية على درجات أبعاد

بطاقة الملاحظة

المتغير	معامل الارتباط	معامل الثبات (سبيرمان براون)
النظام	٠.٨٤٥**	٠.٩١٦
التعاون	٠.٩٠٥**	٠.٩٥٠
القيادة والتبعية	٠.٨٦٦**	٠.٩٢٨
الدرجة الكلية	٠.٨٧٩**	٠.٩٣٦

❖ دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من جدول (٤) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين تقدير درجات العضوة الأولى والعضوة الثانية ، كما يتضح أن قيم معاملات الثبات قيم مرتفعة مما يدل على ثبات بطاقة الملاحظة.

أ. البرنامج المقترح:

١- خطوات إعداد البرنامج المقترح:

قامت الباحثة بأعداد البرنامج المقترح من خلال:

- الرجوع للمراجع والدراسات في التربية ورياض الأطفال والتربية الحركية وعلم النفس.
- الرجوع للدراسات السابقة في مجال إعداد برامج رياض الأطفال والخاصة بالنواحي السلوكية.
- الرجوع لخصائص المرحلة السنية لرياض الأطفال وخاصة النمو الاجتماعي.

٢- أهداف البرنامج:

الهدف العام للبرنامج: هو تنمية السلوك الاجتماعي (النظام، التعاون القيادة والتبعية) لطفل الروضة بواسطة برامج التربية الحركية المقترح.

الأهداف الخاصة للبرنامج:

أ- الأهداف المعرفية: وهى إكساب الطفل بعض المعارف والمعلومات عن الوعي بالجسم والاتجاهات والإشكال الهندسية والتمييز بين الألوان والأحجام والإعداد من ١ إلى ١٠.

ب- الأهداف المهارية: تعليم الأطفال:

- حركات أساسية: مشي، جري، حجل، وثب، قفز، رمي.
- طلاقة حركية: أتباع أكبر عدد من الحركات والأفكار والبدائل الحركية في زمن معين.
- أدراك حركي: معرفة الطفل الوعي بالجسم ومفهوم الذات، التوجيه الفرعي التآزر بين العين واليد، تمييز الإشكال، الاتزان.
- أناشيد وحركات إيقاعية.

ج- الأهداف الوجدانية:

تسعى الأهداف الوجدانية للبرنامج لتدخل شعور السعادة والمتعة للطفل وأن يكتسب الولاء للجماعة من خلال اللعب وأن تنمي لديه حب الآخرين والتنافس الشريف كذلك تنمية السلوك القويم كالطاعة والنظام والنظافة والقيادة والتبعية وأن يظهر الطفل مشاعر إيجابية تجاه الروضة.

٣- محتوى البرنامج:

- تم تحديد محتوى البرنامج طبقا لمفردات برامج التربية الحركية والذي يحتوي علي حركات أساسية، أنشطة طلاقة حركية، أناشيد إيقاعية ألعاب ابتكار ومسابقات قصص حركية والإدراك الحركي.
- راعت الباحثة أن تحتوي القصص والألعاب والأناشيد علي ألعاب تنمي التعاون والنظام والقيادة والتبعية من خلال التشكيلات وطريقة العمل والأداء.

٤- أسس وضع البرنامج:

راعت الباحثة عدة اعتبارات ومعايير عند وضعها لبرنامج التربية الحركية المقترح وهي كالتالي:

- الأنشطة الحركية تكون من خلال فرص التحدي والمتعة للأطفال بحيث تتنوع لتلائم جميع مستويات الأطفال وتندرج من السهل إلى الصعب.
- ارتباط الخبرة الحركية بالأنشطة التي تنمي سلوك النظام والتعاون والقيادة بصورة غير مباشرة وذلك من خلال ربط الخبرة الحركية بالخبرات البيئية والمعيشية التي تمر بالطفل يوميا.
- أنشطة تساعد علي تنمية القيم التربوية السلوكية المطلوبة بالإضافة أنها تراعي الخصائص السيئة وميول الأطفال للحركة.
- أنشطة لتنمية الإدراك الحركي والطلاقة الحركية للطفل وتنمي ابتكاره وبتيح له فرصة الاستكشاف والتصور والإدراك السليم.
- توفير عامل الأمن والسلامة للأطفال أثناء الاشتراك في البرنامج إلي جانب إتاحة فرص الاشتراك والممارسة لجميع الأطفال.

٥- ضبط محتوى البرنامج:

صُممت الباحثة استمارة لاستطلاع آراء الخبراء لمحتوي البرنامج من الحركات الأساسية والألعاب والمسابقات وأنشطة الإدراك الحركي والطلاقة والقصص الحركية وتم عرض الاستمارة علي عدد (١٠) خبراء متخصصين في التربية الحركية ورياض الأطفال وعلم النفس مرفق رقم (٢) بهدف التعرف علي.

- مدي ملائمة البرنامج المقترح للأهداف المرجوة منه.
- مدي ملائمة البرنامج المقترح للخصائص السنية لمرحلة الروضة.
- التسلسل وترتيب البرنامج.

بالاستفادة من آراء الخبراء تم إجراء التعديلات المطلوبة وتعديل المحتوى.

٦- تنظيم محتوى البرنامج في دروس:

قامت الباحثة بوضع محتوى البرنامج في ٢٠ درسا مدة كل درس ٤٠ دقيقة قسمت كالتالي:

- المقدمة: مدتها (١٠) دقائق.
- (٥) دقائق تنظيم وأعمال إدارية ويهدف إلي تعويد الأطفال علي النزول من الفصل بانتظام والوقوف في صفوف وأخذ غياب وحضور الأطفال والسؤال عن الأطفال الغائبين والترحيب بالأطفال العائدين من غياب سابق.
- (٥) دقائق إحماء والهدف تهيئة أعضاء جسم الطفل للعمل الحركي وتنشيط الدورة الدموية.
- الجزء الرئيسي (٢٠) دقيقة وهو النشاط التعليمي والتطبيقي وفيه يتعلم الأطفال مكونات برنامج التربية الحركية (الحركات الأساسية - الطلاقة الحركية - الإدراك الحركي - الأنشطة الإيقاعية وهو الجزء الذي من شأنه تنمية السلوك الاجتماعي للطفل).

- الجزء الختامي (١٠) دقائق.
- (٥) ق لعبة صغيرة تشيع الضحك والمرح بين الأطفال.
- (٥) ق أنشطة لتهدة أجهزة الجسم الداخلية وإرجاع الأدوات إلى أماكن تخزينها والعودة إلى الصف الدراسي.

٧- طريقة التدريس:

تقوم الباحثة بتدريس جميع دروس برنامج التربية الحركية باستخدام أسلوب الاستكشاف لأن استخدامه في بداية التعلم يجعل الطفل يتكيف أكثر مع الأنشطة ويستثير دوافع الطفل للعمل. إلى جانب ما سبق استخدمت الباحثة طريقة حل المشكلات وذلك لأهميتها في برنامج التربية الحركية وخاصة عند تعلم الطفل الحركات الأساسية مما يضيف بعداً عقلياً ومعرفياً لتعلمها .

٨- تجريب البرنامج المقترح:

تم تجريب عدد (٦) دروس من البرنامج المقترح علي عينة من (٢٠) طفل وطفلة من نفس الروضة وغير عينة البحث الأساسية وتم التأكد من ملائمة محتوى البرنامج لعينة البحث ومناسبة كل نشاط للزمن المخصص له والتأكد من صلاحية الأدوات والتأكد من مناسبة طريقة التدريس المستخدمة.

وفي ضوء ذلك تم ضبط العوامل السابقة ويكون البرنامج جاهز للتطبيق علي عينة البحث التجريبية.

الإجراء والتطبيق:

- تم تطبيق القياس القبلي علي عينة البحث في المدة من ١٤/٣ إلى ٢٤/٣/١٤٣١هـ.
- تم تطبيق وحدات البرنامج المقترح علي عينة البحث بين ٢٧/٣ و ٢١/٥/١٤٣١هـ.
- تم تطبيق القياس البعدي علي عينة البحث في المدة ٢٤/٥ إلى ٥/٦/١٤٣١هـ.
- تم جمع وإعداد البيانات السابقة لإجراء المعالجات الإحصائية.

• سادسا : عرض ومناقشة نتائج البحث:

١- التحقق من صحة الفرض الأول :

للتحقق من صحة الفرض الأول والذي ينص على "توجد فروق دالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على المتغيرات (النظام - التعاون - القيادة والتبعية) لصالح المجموعة التجريبية. و تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة ويوضح جدول (٥) النتائج.

جدول (٥) : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم "ت" للدرجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي

المتغير	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مربع ايتا
النظام	تجريبية ضابطة	٣٥.٨٤ ٢٨.١١	١.٦٤ ٣.٤٩	٨.٧٣**	٠.٦٨
التعاون	تجريبية ضابطة	٣٧.٥٨ ٢٩.٦٨	٢.٦٥ ٤.٠٣	٧.١٣**	٠.٥٩
القيادة والتبعية	تجريبية ضابطة	٣٧.٠٠ ٢٩.١٦	٢.٦٢ ٣.٤٨	٧.٨٤**	٠.٦٣

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (٣٦) ومستوى دلالة (٠.٠١) = ٢.٤٢٣

يتضح من جدول (٥) أن قيمة "ت" للفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على وجود تحسن في درجات المجموعة التجريبية وهي المتوسط الأكبر ، وللتأكد من الفعالية الداخلية للبرنامج تم حساب قيم مربع ايتا والتي أفادت أن ٦٨٪ من التباين في درجات بُعد النظام بين المجموعتين يرجع إلى تطبيق البرنامج المقترح ، مما يؤدي إلى التأكد من فعالية البرنامج. بينما كانت النسبة ٥٩٪ لبُعد التعاون ، ووصلت إلى ٦٣٪ في بُعد القيادة والتبعية وجميع النسب السابقة تدل على تأثير كبير للبرنامج المقترح على أطفال المجموعة التجريبية التي فازت بالبرنامج.

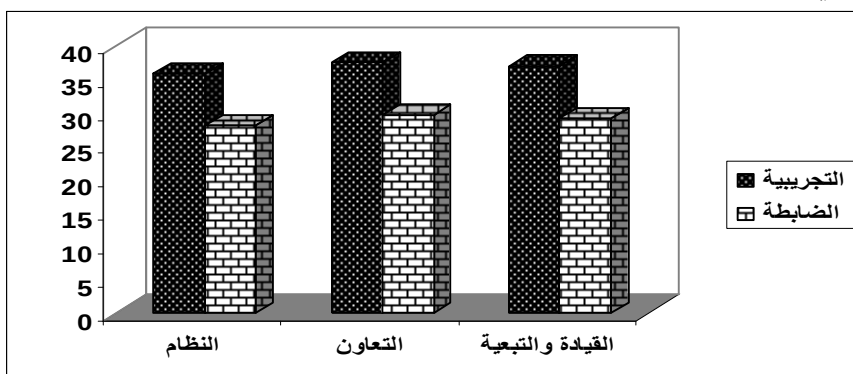
وترجع الباحثة هذا التأثير الكبير إلى أن برنامج التربية الحركية المقترح يتفق تماماً مع خصائص الطفل وبالتالي ساعد الأطفال على توجيه سلوكه حيث أن من أهم الأهداف الاجتماعية للتربية الحركية: تحقيق التكيف مع الآخرين من حيث التعاون، والتنافس، والقيادة ، والنظام. كما أن ممارسة الأطفال الحركية وخاصة في الجزء التمهيدي من الدرس كان من شأنه تعزيز الأطفال على النظام من خلال النزول صفوف إلى ساحة الملعب، وكذلك التشكيلات المختلفة.

والتأثير الكبير للبرنامج في سلوك التعاون فقد كان نتيجة للألعاب الجماعية والمسابقات الموجودة بالبرنامج ، أما القيادة والتبعية فقد ظهر فيها التغيير الملحوظ في سلوك الأطفال بعد تطبيق البرنامج وذلك نتيجة للألعاب التنافسية مثل المباريات والمسابقات التي كانت دائماً يتم فيها اختيار قائد للفريق وتابعين للقائد من نفس المجموعة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة بامبلا وآخرون Pamela Pyrne et al., (١٩٩٣) (٥٠) في أثر أهمية استخدام الألعاب الحركية لأطفال الروضة على تنمية السلوك الاجتماعي وصحة ولباقة الطفل. كذلك تتفق النتائج السابقة أيضاً مع ما تشير له كاي بجي Kay Peggy (١٩٩٧) (٤٨) على ضرورة أن يتضمن برنامج اليوم المدرسي من الروضة حتى الصف الثالث الابتدائي لفترة

لعب حركي تعليمي حتى يساعد الأطفال على التآلف الاجتماعي والتعاون والنظام ، وكذلك التحصيل والاستيعاب، كما اتفقت هذه النتائج أيضا مع ما أكدت عليه هيلين بيلتون Helen Bilton (٢٠٠٥) (٤٣) على ضرورة اللعب الحركي للأطفال خارج الفصل في مرحلة الروضة حتى يتحسن مستوى أدائهم الحركي وينشأ بينهم علاقات اجتماعية سليمة تؤدي إلى نمط سلوكي سليم.

وأكدت دراسة ريا بيكا Rae Paica (٢٠٠٦) (٥١) أن المناهج التربوية الحديثة المتضمنة برامج التربية الحركية وخاصة الألعاب الجماعية عملت على توطيد العلاقات الاجتماعية وتنمية القيم والسلوك الحسن عند أطفال المجموعة التجريبية. والشكل التالي يوضح الفرق بين درجات المجموعتين في القياس ألبعدي.



شكل (١) : متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي

٢-التحقق من صحة الفرض الثاني:

للتحقق من صحة هذا الفرض الذي ينص على "توجد فروق دالة إحصائية بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية على المتغيرات (النظام – التعاون – القيادة والتبعية) لصالح القياس ألبعدي. تم استخدام اختبار "ت" لعينات المترابطة والتي يوضحها جدول (٦)

جدول (٦) : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم "ت" للدرجات القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية (ن=١٩)

المتغير	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيم مربع ايتا
النظام	قبلي	٢٥,٧٩	٢,٠٧	**١٦,٦٣	٠,٩٤
	بعدي	٣٥,٨٤	١,٦٤		
التعاون	قبلي	٢٥,٣٧	٢,٧٥	**١٩,٢٨	٠,٩٥
	بعدي	٣٧,٥٨	٢,٦٥		
القيادة والتبعية	قبلي	٢٦,١١	٢,٥٤	**٢٠,٨٠	٠,٩٦
	بعدي	٣٧,٠٠	٢,٦٢		

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (١٨) ومستوى دلالة (٠,٠١) = ٢,٤٢٣

يتضح من جدول (٦) أن قيم "ت" المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على وجود فروق دالة لصالح القياس البعدي كما يتضح من المتوسطات الحسابية ، وللتأكد من الفعالية الداخلية للبرنامج المقترح تم حساب قيم مربع إيتا والتي أوضحت أن (٩٤٪) من التباين فى درجات القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية ترجع إلى تطبيق البرنامج المقترح فى بعد النظام ، وبلغت هذه النسبة لبعد التعاون (٩٥٪) فى حين كانت (٩٦٪) لبعد التبعية والقيادة والجميع قيم كبيرة تدل على تأثير كبير للبرنامج المقترح.

وترى الباحثة أن تفوق القياس البعدي للمجموعة التجريبية جاء منطقيا حيث أن هذه المجموعة طبقَ عليها برنامج التربية الحركية المقترح بما فيه من ألعاب مختلفة وطلاقة حركية وأنشطة ومسابقات. وهذا البرنامج المقترح هو الأكثر فاعلية بالنسبة لهذه المرحلة فى التعلم وإكساب المفاهيم وتنمية المهارات وتعديل الأنماط المختلفة للسلوك. هذا ما أكدت عليه دراسة نهلة جميل (٢٠٠٨) (٣٠) من خلال دراساتها لبرامج مطبقة فى ألمانيا وبريطانيا وذلك بضرورة تفعيل برامج التعلم القائم على اللعب لتحقيق أهداف رياض الأطفال.

كما ترى الباحثة أن التنوع فى برنامج التربية الحركية المقترح أدى لإثراء مواقف التعلم والتعامل مع الفروق الفردية للأطفال وأدى لاندماج أطفال المجموعة التجريبية فى أنشطة البرنامج ونمو المهارات المختلفة وتعديل السلوك لديهم، حيث أن ممارسة أطفال هذه المجموعة للعب جعلهم يستخدمون حواسهم المختلفة والانتباه والتركيز وزاد قدرتهم على الملاحظة وتفسير ما يطلب منهم.

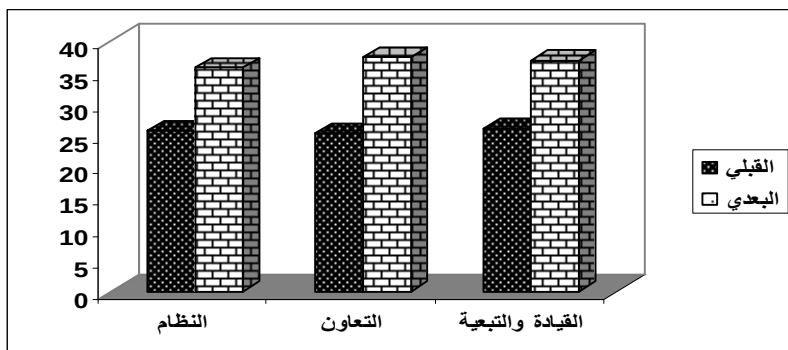
كما أن المناخ التربوي الذي وفرته الباحثة ساعد الأطفال على تعديل سلوكهم حيث راعت حرية الأطفال فى التجريب والاستكشاف مع استخدام أساليب التعزيز الإيجابية وذلك بالتصفيق والابتسام وإعطاء الهدايا البسيطة والحلوى مما أدى إلى الاتصال الجيد بين الأطفال والباحثة، وساعد ذلك فى تحقيق التفوق الكبير للقياس البعدي لهذه المجموعة.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة باريش سوندرز Barrish Saunders (١٩٩٦) (٣٧) التي أوضحت فعالية برامج الألعاب لتحسين السلوك المضطرب والغير متوقع للأطفال. كما تتفق مع ما أكدت عليه دراسة ماه رونالد Mah Ronald (٢٠٠٧) (٤٩) على العلاقة بين تعلم السلوك الإيجابي فى مرحلة الروضة وحتى الصف الثالث الابتدائي وارتباطه باللعب الجماعي وبخاصة الألعاب الحركية وهى تساعد على تعديل السلوك للأطفال.

وتتفق هذه النتيجة تحديداً فى بُعد القيادة والتبعية مع ما أكدت عليه دراسة برشنيل Burchinal (٢٠٠٠) (٣٨) والتي توصلت إلى أهمية برامج اللعب فى جعل الطفل مسئول عن نفسه ولا يحتاج لمراقبة الآخرين ويتعلم القيادة فى اللعب دون احتياج لتدخل الكبار.

كما تتفق النتائج في بُعد النظام مع دراسة صلاح الدين مراد وآخرون (٢٠٠٠) (١٦) من أن برامج اللعب تُسهم في تكوين النظام الأخلاقي لشخصية الطفل وكذلك تكوين صورة الذات وأشارت الدراسة إلى أهمية العلاقات الاجتماعية للطفل أثناء اللعب.

وجاءت نتائج البحث الحالي في بُعد التعاون متفقة مع نتائج دراسة وايتنج ودفيلد Whiting Woodfield (٢٠٠٥) (٥٧) في أن برامج التربية الحركية في أثناء الروضة تقلل من الخجل وتحث الأطفال على المشاركة والاستمتاع بصحبة التعاون مع الآخرين من الأقران. والشكل التالي يوضح التحسن في المجموعة التجريبية نتيجة تنفيذ البرنامج



شكل (٢): متوسط درجات القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية

٣- التحقق من صحة الفرض الثالث :

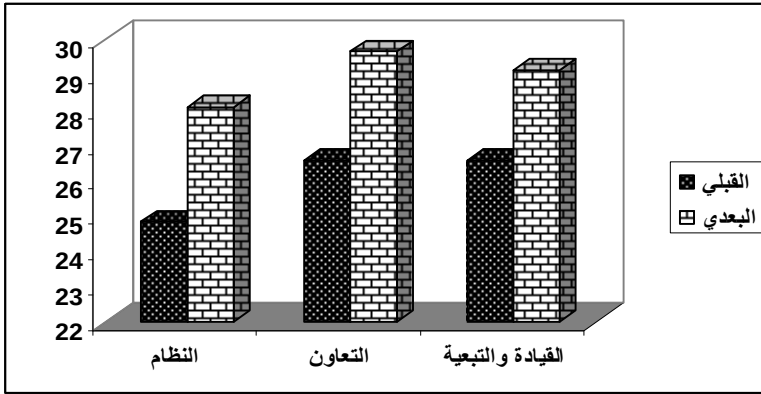
وللتحقق من صحة الفرض الثالث والذي ينص على "توجد فروق دالة إحصائية بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة على المتغيرات (النظام – التعاون – القيادة والتبعية) لصالح القياس البعدي. وتم استخدام اختبار "ت" للعينات المترابطة والتي يوضحها جدول (٧)

جدول (٧) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم "ت" للدرجات القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية (ن=١٩)

المتغير	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيم مربع
النظام	قبلي	٢٤,٨٤	٤,٠٩	**٧,٤٥	٠,٧٥
	بعدي	٢٨,١١	٣,٤٩		
التعاون	قبلي	٢٦,٥٨	٤,١٤	**٣,٥٩	٠,٤١
	بعدي	٢٩,٦٨	٤,٠٣		
القيادة والتبعية	قبلي	٢٦,٥٨	٣,٨٨	**٣,٨٦	٠,٤٥
	بعدي	٢٩,١٦	٣,٤٨		

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (١٨) ومستوى دلالة (٠,٠١) = ٢,٤٢٣

ويتضح من جدول (٧) أن قيم "ت" المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على وجود فروق دالة بين القياس البعدي والقياس القبلي للمجموعة الضابطة لصالح القياس البعدي كما يتضح من المتوسطات الحسابية، وتم حساب قيم مربع ايتا والتي أوضحت أن (٧٥٪) من التباين في درجات القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة ترجع إلى الطريقة التقليدية في التدريس في بُعد النظام، وبلغت هذه النسبة لبعد التعاون (٤١٪) في حين كانت (٤٥٪) لبعد التبعية والقيادة والجميع قيم كبيرة تدل على تأثير كبير للطريقة التقليدية ولكن هناك فرق كبير بين قيم مربع ايتا للمجموعة التجريبية والتي حصلت على البرنامج وقيم مربع ايتا للطريقة التقليدية كما يتضح من جدول (٧) للمجموعة الضابطة والشكل التالي يوضح التحسن في المجموعة الضابطة نتيجة تنفيذ الطريقة التقليدية. والشكل التالي يوضح الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لدرجات المجموعة الضابطة.



شكل (٣): متوسط درجات القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة

وترجع الباحثة تلك النتيجة إلى أن الروضة تطبق برنامج فعلى يتيح بعض الفرص للطفل لتنمية السلوك من خلال اليوم الدراسي، إضافة إلى انتقال أثر التعليم والتدريب من نشاط إلى آخر أثناء التعلم إلى جانب تأثير عامل النمو والنضج.

• تعليق عام على نتائج البحث:

فى ضوء تحقيق فروض البحث وتحسن أداء أطفال المجموعة التجريبية ترجع الباحثة هذا التحسن إلى:

- ١- برنامج التربية الحركية المقترح يناسب طبيعة الطفل ويتناسب مع خصائص نموه المختلفة.
- ٢- تنوع المسابقات واختيارها بعناية لتناسب الهدف من البرامج من نظام وتعاون وقيادة وتبعية.

- ٣- تنوع التشكيلات والحرص على تغيير التشكيلات فى كل نشاط كان له أطيـب الأثر فى تنمية سلوك النظام بين الأطفال.
- ٤- اختيار الأدوات والألعاب التى تثير اهتمامات الأطفال ينمي عندهم حب الاستطلاع والطلاقة الحركية.

• التوصيات :

- ١- تفعيل برنامج التربية الحركية المقترح فى هذا البحث لتنمية السلوك الاجتماعي برياض الأطفال بجميع روضات المملكة العربية السعودية.
- ٢- ضرورة تبني الاتجاه المعاصر لتنمية سلوك أطفال الروضة من خلال برامج التربية الحركية خاصة وبرامج أنشطة اللعب عامة.
- ٣- إعداد معلمات رياض الأطفال على أحدث برامج تنمية سلوك الطفل باستخدام أنشطة اللعب المختلفة.

• المراجع :

• المراجع العربية :

- ١- إبراهيم البرعي: محتوى مقترح لمقرر التربية الرياضية والحركية لشعبة الطفولة بكليات التربية رسالة دكتوراه غير منشورة - كلية التربية الرياضية جامعة أسيوط ١٩٩٧م.
- ٢- أبو حامد العزالي: إحياء علوم الدين، الجزء الأول، دار المعرفة للطباعة والنشر، ١٩٧٢م.
- ٣- أحمد حنورة وشفيقة عباس: ألعاب أطفال ما قبل المدرسة، الطبعة الثانية، مكتبة الفلاح بيروت، ١٩٩٦م.
- ٤- المملكة العربية السعودية: المنهج المطور لرياض الأطفال، التعليم الذاتي الرئاسة العامة لتعليم البنات، الرياض ١٩٩١م.
- ٥- أمين الخولي وأسامة راتب: التربية الحركية للطفل، الطبعة الخامسة، دار الفكر العربي القاهرة ١٩٩٨م.
- ٦- توحيدة عبد العزيز علي: مناهج رياض الأطفال - مكتبة الرشد - المملكة العربية السعودية ٢٠٠٧م.
- ٧- ثريا كاسي ترجمة خالدة العامري: اللعب التضامني، دار الفاروق للاستثمارات الثقافية، ٢٠٠٧م.
- ٨- ج. كوتوني برناردي: ترجم طارق الأشرف: تعالوا نلعب سويا ٢٣٦ لعبة للأطفال من ٣ - ٦، دار الفكر العربي، القاهرة ١٩٩١م.
- ٩- حميدة عبد المتعال: فاعلية استخدام المدخل القصصي المصور لإكساب أطفال ما قبل المدرسة بعض السلوكيات الحضارية للشعوب. ماجستير غير منشورة. كلية التربية جامعة طنطا ٢٠٠٣.
- ١٠- حنان العناني: اللعب عند الأطفال الأسس النظرية والتطبيقية، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان ٢٠٠٢م.

- ١١- خالد عبد الرازق: فاعلية استخدام أنواع مختلفة من اللعب في تعديل اضطرابات السلوك لدى طفل الروضة، مجلة الطفولة والتنمية، المجلس العربي للطفولة والتنمية ٢٠٠١ م.
- ١٢- خيرية السكري ومحمد عبد الوهاب: البرامج الرياضية لرياض الأطفال، دار الإسكندرية، ١٩٩٧ م.
- ١٣- رضا السعيد، أحمد عبد الحميد: معايير الجودة الشاملة في رياض الأطفال، دار التعليم الجامعي، الإسكندرية ٢٠١٠ م.
- ١٤- سعاد مفلح: نشاطات مبتكرة لمرحلة ما قبل المدرسة، الدار العربية للعلوم، الطبعة الأولى، بيروت لبنان ٢٠٠٠ م.
- ١٥- سعدية محمد بهادر: المرجع في برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة، الطبعة الثالثة، القاهرة ٢٠٠٢ م.
- ١٦- صلاح مراد: أمان محمود: الخصائص النفسية والسلوكية لأطفال ما قبل المدرسة الابتدائية، مجلة الطفولة العربية، الجمعية الكويتية وتقدم الطفولة العربية. ٢٠٠٠ م.
- ١٧- عثمان الخضر: الألعاب التربوية، مهارات إبداعية في التربية والتدريب، الطبعة الأولى، الإبداع الفكري للنشر والتوزيع، الكويت ٢٠٠٦ م.
- ١٨- عزة خليل: الأنشطة في رياض الأطفال، ط٢، دار الفكر العربي القاهرة ٢٠٠١ م.
- ١٩- عفاف عبد الكريم: البرامج الحركية والتدريس للصغار، دار الفكر العربي، القاهرة ١٩٩٦ م.
- ٢٠- عفاف عثمان: النشاط الرياضي ودوره في تحقيق أهداف التربية الحركية لأطفال ما قبل المدرسة في محافظة الإسكندرية - رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية الرياضية بنات جامعة الإسكندرية ١٩٩١ م.
- ٢١- عواطف إبراهيم محمد: المنهج وطرق التعليم في رياض الأطفال، الأنجلو المصرية القاهرة ١٩٩١ م.
- ٢٢- فاطمة عوض صابر: التربية الحركية وتطبيقاتها، الطبعة الأولى، دار الوفاء للطباعة والنشر الإسكندرية ٢٠٠٦ م.
- ٢٣- فريدة عثمان التربية الحركية لمرحلة الرياض والمرحلة الابتدائية الطبعة الأولى دار القلم الكويت ١٩٨٤ م.
- ٢٤- فؤاد البهي السيد: الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلي الشيخوخة، دار الفكر العربي، القاهرة ١٩٩٧ م.
- ٢٥- مريم سليم والهام الشعراني: الشامل في المدخل إلي علم النفسي، الطبعة الأولى دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان ٢٠٠٦ م.
- ٢٦- محمد علي وعبد الخالق فؤاد: دراسات في مناهج وطرق التعليم في رياض الأطفال الطبعة الأولى، مكتبة العنبي، الدمام، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٥ م.
- ٢٧- محمد كامل عبد الصمد: مرشد مشرفات الحضانة ورياض الأطفال في العقيدة والسلوكيات الإسلامية - الطبعة الثالثة. الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٠ م.
- ٢٨- مفتي حماد: برنامج الاستكشاف وحل المشكلات في التربية الحركية لرياض الأطفال والابتدائية، الطبعة الأولى، مركز الكتاب للنشر، القاهرة ٢٠٠٠ م.

- ٢٩- نبراس يونس محمد: اثر استخدام برنامج بالألعاب الحركية والألعاب الاجتماعية والمختلطة في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال الرياض بعمر (٥-٦)، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية الرياضية جامعة الموصل ٢٠٠٤م .
- ٣٠- نهله جميل: إكساب الخبرات عن طريق اللعب لطفل ما قبل المدرسة في مدينة جدة بين التأييد والمعارضة، مجلة دراسات الطفولة العدد ٣٨ المجلد ١١ _ ٢٠٠٨م.
- ٣١- هدي الناشف: رياض الأطفال، دار الفكر العربي، القاهرة ١٩٩٧م.
- ٣٢- هدي الناشف: تصميم البرامج التعليمية لأطفال ما قبل المدرسة، دار الكتب الحديثة القاهرة ٢٠٠٣م.
- ٣٣- هدي الناشف: برامج رياض الأطفال، الطبعة الأولى، دار الفكر عمان الأردن، ٢٠٠٤م.
- ٣٤- هدي محمد قناوي: الطفل تنشئته وحاجاته، مكتبة الانجلو المصرية الطبعة الثالثة القاهرة، ١٩٩١م.
- ٣٥- وفاء سلامة: التربية البيئية لطفل الروضة، ط١، دار الفكر العربي القاهرة، ١٩٩٨م.

• المراجع الأجنبية:

36. Bailey Richard: Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion. Educational Review, 2005, vol. 57, no1, pp. 71-90. Taylor & Francis, Oxford
37. Barrish, H., Saunders, M., & Wolf, M.: Good behavior game. Journal of Applied Behavior Analysis, (1996). 2, 119-124.
38. Burchinal M. Roberts, j. Riggins R., Zeisel Neebe & Bryant D.: Relating quality of centre based child care to early cognitive and language development longitudinally. Child (2000) 71 (2)39-357
39. Corvallis School District, Oregon. 509J. Physical education curriculum. year 2009.
40. Dolan, L. J., Kellam, S. G., Brown, C. H., Werthamer-Larsson, L., Rebok, G. W., Mayer, L. S., Laudolff, J., Turkkan, J., Ford, C., & Wheeler, L: The short-term impact of two games on classroom behavior. Journal of Applied Developmental Psychology, 1993. 14, 317-345
41. Eric H. Erikson: The Life Cycle Completed (Extended Version). Joan M. Erikson, W.W Norton & Company, New York, 1997.
42. Frost Wortham, Sue Clark. Reifel and Robert Stuart: Play and child development. Upper Saddle River, NJ. Pearson/Merrill Prentice Hall, 2008. 3rd ed.
43. Helen Bilton : Learning outdoors. David Fulton press, London, 2005.
44. J F Sallis, T L McKenzie, J E Alcaraz, B Kolody, N Faucette and M F Hovell: Sports, Play and Active Recreation for Kids. The effects of a 2-year movement education program on physical

- activity, fitness and beer sociality in school k-2. Department of Psychology, Graduate School of Public Health, San Diego State University, California, USA. 2002.
45. Jackie Silberg and Pam Schiller: The complete book of activities. Gryphon House. Beltsville, MD, 2003.
 46. James Mandigo, Nicholas Holt, Andy Anderson and Joanna Sheppard: children's motivational experiences following autonomy-supportive games lessons. European Physical Education Review October 2008 vol. 14 no. 3 407-425.
 47. Kaye, Peggy: Games for learning. Noonday Press. New York. 1997.
 48. Larkin, Veronicah. Suthers, Louie: Pirouettes et compagnie. McGraw-Hill, Chenelière, Montreal. 2002.
 49. Mah, Ronald: Difficult behavior in early childhood. Corwin Press. Thousand Oaks, CA. 2007.
 50. Pamela Byrne and Thomas Moore: Where is Thumbkin?. Gryphon House. Beltsville, MD, 1993
 51. Rae Pica: Moving and learning across the curriculum. Thomson Delmar Learning. Albany, NY. , 2006. 2nd ed.
 52. Rae Pica: Physical education for young children. Human Kinetics. Champaign, IL. , 2008.
 53. Rice Judith: The kindness curriculum. Redleaf Press, St. Paul, MN. 1995.
 54. Robert J. C: Social Anxiety and Maladjustment in the Preschool in Ontario. (PhD) Department of Psychology. Carleton University. Ottawa, Ontario, Canada. 2000.
 55. Saskatchewan School Trustees Association: guidelines for Boards of Education. Saskatchewan. Alberta. 1997.
 56. Sheppard Kellam: Programs and Strategies for Positive Behavior. American Institutes for Research. Washington DC, 2007.
 57. Whiting Woodfield: It's wiggle time!. Carson-Dellosa Printing. Greensboro, NC. 2005.

إعداد :

د / أميمه محمد رسمي
قسم رياض الأطفال جامعة جازان

البحث السابع عشر :

" إسهام الوقف على الشؤون الاجتماعية في مكة المكرمة إبان العصر
العثماني "

"إسهام الوقف على الشؤون الاجتماعية في مكة المكرمة إبان العصر العثماني"

أ / هند حسين محمد حريري

• تمهيد :

للحرم المكي الشريف أهمية تاريخية وحضارية ودينية وتجارية ، وقد كان البيت الحرام مقصد الناس للحج منذ القدم ، ولقد نزول الآيات القرآنية ووردت الأحاديث النبوية في فضله ذلك لأنها مهوى أفئدة المسلمين .

وعلى الرغم من أن مكة المكرمة لم تكن بعد الخلافة الراشدة عاصمة لأي دولة إسلامية بشكل مستمر ، فإن جميع الدول التي تعاقبت على حكم الشرق الإسلامي ، حرصت على أن يكون الحجاز تحت حمايتها ، ومكة المكرمة على وجه الخصوص لتفرد بها من بين مناطق الحجاز جميعاً ؛ كونها أقدس المدن التاريخية ، فمكة هي القاعدة الرئيسية لبلاد الحجاز كما وصفها بعض المؤرخين .

يقول محقق الأرج المكي : " فإذا كانت "القاهرة" و"بغداد" و"دمشق" وغيرها من البلاد تمثل دوراً على مسرح الأحداث العربية بالغ الأهمية ، طوال فترة الخلافة الإسلامية وما بعدها بوصف هذه البلدان من أهم العواصم الإسلامية التي طوت في أكتافها وبين جوانحها ذكريات الأمة العربية وتاريخها وتقلبات شعوبها ، وتطلعات ثقافتها ، فإن مكة كانت دائماً ودوماً القلب النابض بين البلدان ، والمعبر عن حاضرها التاريخي والثقافي ، فما من ملك أو سلطان إلا واهتم بها ، أو ما من عالم إلا وقد شغف بها ، وما من موحد إلا واشتاق لمزارها أيا كان شأنه وموطنه" (١)

ولما كانت لأم القرى هذه المكانة العظيمة والمنزلة الرفيعة تبعها استجابة إيمانية قوية دافعة إلى البذل والعطاء والمسارة إلى الإنفاق ، على بيته العتيق الذي أطعمه من جوع وآمنه من خوف ، قال عز من قائل { آمِنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَأَنْفِقُوا مِمَّا جَعَلَكُمْ مُسْتَخْلِفِينَ فِيهِ فَالَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَأَنْفَقُوا لَهُمْ أَجْرٌ كَبِيرٌ } سورة الحديد ، آية : ٧ .

إن المؤسسات الوقفية في مكة المكرمة لم تقم على أكتاف المقتدرين مادياً من المسلمين فحسب ، " ولكنها مؤسسة اشترك فيها طوائف كل أفراد المجتمع كلا حسب استطاعته حتى أن الحاكم عندما يؤسس وقفاً يؤسس بصفته الفردية وليس بصفته السياسية" (٢)

وقد كان لآل عثمان سابق عهد بالوقف على الحرم المكي الشريف قبل السيطرة التامة على الشرق الإسلامي فقد كانت ترسل الأعطيات والهبات

(١) على عبد القادر الطبري ، الأرج المكي في التاريخ المكي ، مكة المكرمة ، المكتبة التجارية ، ١٤١٦هـ ، ط ١ ، ص : ٩ ، تحقيق أشرف أحمد الجمال

(٢) نصر محمد عارف ، الوقف والآخر جدلية العطاء والاحتواء ، الكويت ، الأمانة العامة للأوقاف ، ١٤١٦هـ ، العدد ٩ ، السنة الخامسة ، ص : ١٥ .

للحرم المكي الشريف ، ولما آل الأمر إليهم تسابق السلاطين إلى الوقف وكذا الأمراء والأعيان وأهل الخير من المسلمين ، لأنهم وجدوا في الأوقاف سبيلا لتحقيق رغبتهم في فعل الخيرات ، على المجتمع المكي والأهالي والمجاورين فيها وغلبا ما أقاموا المؤسسات التي تهتم بالرعاية الاجتماعية ، كمؤسسات لتعليم الصغار والكتاتيب . والكبار ، وتعليم الأيتام ، وتخصيص المساكن والأربطة للفقراء والمساكين والأرامل والمطلقات ، والمنقطعين من الرجال والنساء ، كما اهتموا بالتنمية الاجتماعية لا إنشاء المؤسسات العلمية والتربوية والإنفاق عليها وعلى المدرسين والطلبة وغيرهم ريع الوقف ، إلى جانب الوقف على المستشفيات ، لبيمارستان لعلاج الأمراض ، كما كان هناك عناية بالبنية التحتية وتيسر طرق الوصول إلى مكة المكرمة وتسبيل مياه الشرب والطهارة ، من حفر الآبار ، والعيون ، وشق الطرقات الميسرة إلى مكة المكرمة وإنشاء الخانات (الضادق) المزودة بالمؤن ومياه الشرب ، لإيواء المسافرين من فقراء وأغنياء ، حجاج كانوا أو تجار وغيرهم ، وقد وقفوا على كل تلك المؤسسات الخيرية ماينفق من ريعه عليها ، ضمانا لاستمرارها في أداء رسالتها وبذلك غدت الأوقاف الداعمة الكبرى للخدمات الاجتماعية والمرافق العامة في مكة المكرمة .

لقد سجل التاريخ الإسلامي أيادي بيضاء ومواقف مشرفة ، في مجال الوقف "من نشر العلوم والمعارف بين أهلها والمقيمين فيها ، ولمن يقصدها للحج أو العمرة أسسوا فيها المدارس ودور العلم ، والمكتبات ، ومساكن العلماء ، وطلاب العلم والفقراء ، والمحتاجين والمستشفيات والمصحات ، حبسوا لها العقارات ، والأطيان داخل الحرم وخارجه ، تدر عليها النفقة ، لتكفل لها البقاء والاستمرار فتؤدي وظيفتها على الوجه الأكمل ^(٦) ."

ويمكن القول : بأن الوقف كان هو المصدر الأساس لقوة المجتمع المكي مادياً ومعنوياً فبدون وجود فكرة الوقف ، وما نتج من مؤسسات لم يكن متخيلاً إن يكون المجتمع بهذه الدرجة من القوة ، لأن حركة الوقف تجاوزت الدافع المادي والدنيوي إلى الاهتمام بالجانب الروحي على قدم المساواة ، وهي تهدف بذلك أن تمتد بحياة الإنسان إلى ما هو أبعد من حياة الأرض قصيرة الأجل إلى الحياة الأبدية في الدار الآخرة .

• موضوع الدراسة :

يرى أحدى المفكرين أن (الأوقاف عمل اجتماعي ، دوافعه في أكثر الأحيان اجتماعية وأهدافه دائماً اجتماعية ، فالأوقاف الإسلامية في الأصل عمل اجتماعي) ^(٧) . غير أنه قلما تجد من تناول الآثار الاجتماعية للوقف ودورها في بناء الحياة الاجتماعية في مكة المكرمة ، رغم أهميتها وكثرتها ، بل إن دور الوقف في الحياة الاجتماعية وآثاره في تركيبة المجتمع المكي على مدى العصور السابقة لا يقل عن دوره في الجوانب الاقتصادية والثقافية ، إن لم يفوقها

(٧) عبد الوهاب إبراهيم أبو سليمان ، الوقف مفهومه ومقاصده ، الرياض ، مكتبة الفهد الوطنية ، ١٤٢١هـ ، ندوة المكتبات الوقفية في المملكة العربية السعودية منعقدة في المدينة المنورة ، ص : ٦٨٣ .

(٨) محمد بن عبد العزيز بن عبد الله ، الوقف في الفكر الإسلامي المملكة المغربية ، الرباط ، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية ، ١٤١٦هـ ، بدون ط ، ج ٢ ، ص : ٢٠٠ ، ٢١٠ .

ولا يكاد يوجد جانب من جوانب الحياة في المجتمع المكي إلا وله صلة بنظام الأوقاف من قريب أو بعيد.

قال الدهلوي في مجال تبيان محاسن الوقف : وفيه من المصالح التي لا توجد في " سائر الصدقات ، فإن الإنسان ربما يصرف في سبيل الله مالا كثيرا ثم ينفى ، فيحتاج أولئك الفقراء تارة أخرى ، ويجيئ أقوام آخرون من الفقراء فيبقون محرومين ، فلا أحسن ولا أنفع للعامة من أن يكون شيء حبسا للفقراء وابن السبيل يصرف عليهم منافعه ، ويبقى أصله".

يقول هاملتون . و . هارولد عن موقف الدولة في عصر الدراسة واعتمادها كليا على إسهام الواقفين في إنشاء المنشآت والتي أصبحت اليوم من اختصاص الدول العصرية " لم يحدث على الإطلاق أن أعتبر الإنفاق على الخدمات والمنشآت من واجبات الدولة. فقد كانت النفقات اللازمة للقيام بمثل هذا العمل باهظة ، ومن ثم كانت العناية بها تقع في المحل الأول على عاتق أولئك الذين كانوا يديرونها. حقيقة منذ وقت مبكر نسبيا كان الخلفاء والسلطين قد درجوا على تخصيص جزء من موارد المؤسسات الدينية كان مصدر إحسان الأشخاص واتخذ معظمه شكل الوقف الدائم للأرض والأموال الثابتة".

ومن هذه الأوقاف ما كان لتوفير خدمات لمرافق اجتماعية عامة مهمة كحضر الآبار وينابيع المياه وتعهدها بالإصلاح والتنظيم ؛ ومنها مؤسسات ذات هدف إنساني كتلك التي خصصت لبناء مساكن ومأوى للفقراء والأرامل والأيتام والمسنين ورعايتهم ، أو بناء دور للضيافة في مكة ، أو على طرق الحاج وتوفير ما يلزمهم أثناء إقامتهم . فيقول عبد الملك السيد: "الوقف هو أحد أهم وسائل التعاون الإنساني الذي قرره الإسلام فهو نوع من التضحية والبذل لمساعدة الآخرين قربة لله تعالى وخدمة للإنسانية" كما وأنه مصدر قوة لكل من المجتمع والدولة، بما يوفره من مؤسسات وأنشطة ظهرت بطريقة تلقائية وقامت بتلبية حاجات محلية عامة وخاصة . أما كونه مصدرا لقوة الدولة فبما خفف عنها من أعباء القيام بأداء تلك الخدمات ، فضلا عن أن احترام الدولة لنظام الوقف ومشاركة رموزها وممثلها في دعمه والمحافظة عليه ، كان من شأنه أن يقوي من شرعية سلطة الدولة نفسها ، ويوثق علاقتها بالمجتمع . وقد كانت مؤسسات الأوقاف . في الماضي والى عهد قريب . تتمتع بالاستقلالية في الإدارة والإنفاق من الربح ، وحفظت تلك الاستقلالية الأوقاف من تدخل الدولة فيها ، وظلت تؤدي رسالتها على الرغم من بعض الأخطاء والانحرافات. ويرجى أحد المفكرين المعاصرين (٩) أن أسباب انحسار الأوقاف وما أصابه من

(٩) أحمد المعروف بشاه ولي الله عبد الرحيم الدهلوي ، حجة الله البالغة ، بيروت ، دار المعرفة ، دت ، بدون ، ج ٢ ، ص :

المجتمع الإسلامي والغرب ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ج ٢ ، ترجمة : أحمد عبد الرحيم مصطفى ،

ص : ٣١٥

(١٠) إدارة الوقف في الإسلام ، ضمن ندوة إدارة وتثمين ممتلكات الأوقاف ، البنك الإسلامي للتنمية ، جدة ، ط ٣ ، ١٤٢٥ هـ

ص : ٢١٥

(١١) غانم إبراهيم بيومي ، نحو تفعيل دور نظام الوقف في توثيق علاقة المجتمع بالدولة ، المستقبل العربي ، بيروت ،

عدد ٢٦٦ (٤/٢٠١١) ، ص : ٤٥ ، الوقف : السبيل إلى إصلاحه وصولا إلى تفعيل دوره ، العدد ٩ ، مجلة أوقاف ، ص : ٧٩

ضمور وضبابية يعود إلى نفوذ الدولة الذي امتد ليشمل كل المرافق والمؤسسات واستقر في نفوس الناس أن ساحات العمل الخيري تولتها الدولة فهي التي تشرف على المساجد وتقيم المستشفيات وتفتح المدارس والمعاهد والجامعات وتمهد الطرق وتستصلح الأراضي للزراعة وتضع قوانين الضمان الاجتماعي، وغيرها من مجالات العمل لصالح المجتمع، فلم تعد هناك حاجة للوقف؛ ولذا تعطلت تلك السنة الحميدة، وانصرف الناس عنها، واتجه بعضهم إلى أنواع أخرى من دروب البر لا تؤدي. غالباً. إلى نفس نتائج الوقف. هذه أهم الأسباب التي آلت بالوقف إلى مصيره الحالي من انحسار وتقلص وعدم إقبال المحسنين عليه بل وزهدهم فيه، وخسرت الأمة بذلك مورداً هاماً من موارد التنمية، وما حققت القوانين التي ألغت الوقف واستولت عليه نفعاً للأمة بل ألحقت بها ضرراً بالغاً. ومع أن تلك العوامل عاقت مسيرة الوقف في العصر الحاضر، وأثرت في دوره التنموي، وكادت تجعل الناس ينسون تاريخ تلك المسيرة، وما نهضت به من مسؤوليات جسام، كفلت للأمة الإسلامية في كل عصورها الترابط والاتحاد وحققت لها ما حققت النهضة والحضارة. (١٠)

ومن المعروف اقتصادياً أنه مهما يكن حجم الإيرادات العامة للدولة، فإن الخدمات العامة التي تلقى على عاتق الحكومة، هو من أهم محددات العجز في الميزانية... ومن هنا تبرز أهمية البحث عن إيرادات جديدة للحكومة للتخفيف من حدة العجز، أو حتى القضاء عليه، ولعل الأوقاف تمثل بهذا الخصوص عنصراً حاسماً، حيث يمكنها توفير تلك الخدمات مباشرة، أو توفير التمويل الذي يمكن من تقديم تلك الخدمات. والوقف بطبيعته ما كان، وفر تلك الخدمات بطريقة أكثر كفاءة من تلك التي قدمتها وتقدمها كثير من الجهات المعنية في العصر الحاضر، كما أنه يحافظ على أخلاقيات مبادئ تقديم الخدمات العمومية، بل ويتفوق عليه فالمحسوبية تكاد تنعدم في الأعمال الخيرية إلا فيما ندر.

• أسئلة الدراسة:

- تسعى الدراسة إلى الإجابة على السؤال الرئيس التالي: ما أبرز ملامح الوقف في مكة المكرمة على الشؤون الاجتماعية إبان العصر العثماني؟ ويتفرع من ذلك تساؤلات عدة:
- س١: ما مفهوم الوقف وأهميته في الإسلام؟
- س٢: ما مدى إسهام الوقف في مكة المكرمة على الشؤون الاجتماعية إبان العصر العثماني؟
- س٣: ما التصور المقترح لإعادة تفعيل الوقف على الشؤون الاجتماعية في العصر الحاضر؟

• أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى: التعرف على مدى إسهام الوقف على الشؤون الاجتماعية، في مكة المكرمة في العصر العثماني من خلال ما يأتي:

(١٠) أحمد عوف محمد عبد الرحمن، الوقف السبيل إلى إصلاحه وصولاً إلى تفعيل دوره، ضمن أوقاف، مجلة نصف سنوية، الكويت، العدد ٩، السنة الخامسة، شوال، ١٤٢٦ هـ، ص: ٨٠-٨٢

7 توضيح مفهوم الوقف وأهميته في الإسلام.
7 بيان مدى إسهام الوقف على الشؤون الاجتماعية في مكة المكرمة في العصر العثماني.

7 تصور مقترح لتفعيل الوقف على الشؤون الاجتماعية العصر الحاضر .

· أهمية الدراسة:

ممن سبق يظهر اتجاه الدراسة الحالية ومجالاتها ، وأصبح من المناسب بيان أهميتها؛ لتتحدد الفائدة المرجوة منها. ويمكن صياغتها فيما يلي :

7 قد تسهم الدراسة في بيان أن الوقف كان حقيقة يعالج قضايا مهمة في المجتمع الإسلامي ؛ والمجتمع المكي على وجه الخصوص ، كالححد من مشكلة الفقر ، و مشكلة البطالة ورعاية الأيتام والعناية بالمطلقات والأرامل والمسنين رجالا ونساء .

7 من هذه الدراسة سيتضح كيف أن الوقف كان يمثل قوة للمجتمع المسلم وأثبت قدرته على مواجهة التحديات الاجتماعية والثقافية ، والتقلبات الاقتصادية ، والتحولات السياسية .

7 قد تسهم هذه الدراسة في طرح صيغ جديدة للأوقاف يمكن من خلالها استعادة الإسهام التنموي الإنساني لهذا العصر.

· منهج الدراسة :

تستخدم الباحثة المنهج التاريخي والوصفي: وفيه يركز جهد الباحث في العثور على الوثائق الأصلية التي تؤرخ لفترة زمنية بعينها أو في الحصول على الأدلة المادية التي تفصح عن خصائص حضارة من الحضارات أو التنقيب عن مختلف المصادر التي تسمح بإحياء سمات عصر من العصور إلى ما شابه ذلك من جهد ينصب على خبرات إنسانية انقطعت بيننا وبينها الصلات^(١). "وتستخدم الباحثة هذا المنهج في تتبع أساليب الوقف الشائعة في العصر العثماني ، ومدى إسهامه في الحياة المكية ، وخاصة ما يتعلق بالشؤون الاجتماعية ؛ للخلوص بتصور مقترح لما ينبغي أن يكون عليه الوقف في عصرنا الحاضر .

· حدود الدراسة :

تقتصر الدراسة على الحدود الزمنية والمكانية والموضوعية :

7 الحدود الزمنية : تقتصر الدراسة على نماذج من إسهام الوقف على الشؤون الاجتماعية إبان العصر العثماني بحسب ما تيسر للباحثة من معلومات. نظرا لازدهار الوقف في ذلك العصر حيث تنوعت مصارفه في شتى مجالات.

7 الحدود المكانية : تقتصر الدراسة على الوقف على الشؤون الاجتماعية في مكة المكرمة إبان العصر العثماني .

7 الحدود موضوعية : تقتصر الدراسة على نماذج من إسهامات الوقف على الشؤون الاجتماعية، في مكة المكرمة بحسب ما تيسر للباحثة من أدبيات .

(١) فاروق عبده هليه ، أحمد الزكي ، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا ، الإسكندرية ، ط بدون ، دار الوفاء ، ص: ٢٣٩.

· مفهوم الوقف:

· الوقف في اللغة:

قال ابن فارس: "الواو القاف والفاء: أصل واحد يدل على تمكث في شيء ثم يقاس عليه، والوقف مصدر. (١٢) وقيل للموقوف "وقف" تسمية بالمصدر، ولذا جمع على "أوقاف" كما وقت وأوقات" (١٣) أوقفت فهي لغة رديئة (١٤) والفعل: وقفت بلا همزة هو الصحيح المشهور. (١٥) وقد يكون الوقف اسما: للحبس، يقال حبست أحبس حبسا وأحبست أحبس إحباسا، أي وقفت. (١٦) ومما سبق فالوقف يأتي بمعان عدة: منها الحبس والتسبيل والتأبيد والمشهور عند أهل الحجاز الوقف والله أعلم.

· تعريف الوقف في الاصطلاح:

وقد كان اختلاف الفقهاء في طبيعة الوقف وفي ملكية العين الموقوفة من أبرز ما جاء عنهم، بينما ذهب الشافعية والحنابلة والمالكية إلى لزوم الوقف، ذهب الإمام أبو حنيفة إلى عدم لزومه، وملكية العين هل تنتقل إلى ملك الموقوف عليه أم تبقى على ملك الواقف أم تصبح ملكا لله. (١٧) وتفصيل المسائل الخلافية وآراء المذاهب موجود في كتب الفقه ويمكن الرجوع إليها. اختلفت عبارات الفقهاء في تعريفهم للوقف ولعله من التعريفات الأقوى عند الحنابلة والشافعية والذي عليه معظم الفقهاء. والله أعلم. قال ابن قدامة: الوقف "هو تحبيس الأصل وتسبيل الثمرة". (١٨) أن معظم من عرف الوقف استند على قول الرسول صلى الله عليه وسلم لعمر ((إن شئت حبست أصلها وسبلت ثمرتها)) أو بتغير بسيط بشرح أو إضافة. الوقف هو عملية تجمع بين الادخار والاستثمار معا تصرف لصالح الأفراد والجماعات على المستوى المحلي أو العالمي. (١٩)

· التعريف الإجرائي السلوكي للوقف:

وقف نقد أو عين، حسبة لله عز وجل، تسبل منافعه على الدوام على مؤسسة اجتماعية أو مؤسسات تخدم المجتمع، ذات نفع عام محلية أو عالمية، تملك حق التصرف في ريعه، بحسب غايات وأهداف تربوية إسلامية مرسومة، ولا تخرج عن مبادئ الدين الإسلامي الحنيف.

· نماذج من الوقف على الشؤون الاجتماعية:

ويقصد بالشؤون الاجتماعية كل مظاهر الحياة في أي مجتمع مما يؤثر على الأفراد، وقد تستخدم استخداما عريضا لتشمل المظاهر الاقتصادية والسياسية والدينية، وأن استخدام عبارة الشؤون الاجتماعية في عصر الدراسة

(١٢) ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، القاهرة، دار الفكر، ١٣٩٢هـ، بدون ط، مادة وقف، ج ٦، ص: ١٣٥

(١٣) الأزهري، تهذيب اللغة، ج ٩، ص: ٣٣٣

(١٤) ابن منظور، لسان العرب، د-ب، د-ن، ١٤١٣هـ، ط ٣، مادة وقف، ج ١٥، ص: ٣٧٤

(١٥) ابن منظور، مرجع سابق، ط ٣، ج ١٥، ص: ٣٧٥

(١٦) الجوهري، الصحاح، د-ب، د-ن، ١٤٠٤هـ، ط ٣، مادة وقف، ج ٤، ص: ١٤٠. ابن منظور، لسان العرب، د-ب، د-ن، ١٤١٣هـ، ط ٣،

مادة وقف، ج ١٥، ص: ٣٧٣. الزبيدي، تاج العروس، د-ب، د-ن، د-ت، مادة وقف، ج ٦، ص: ٣٨. الطبري، العرب، د-ب، د-ن،

د-ت، مادة وقف ص ٤٩١.

(١٧) أحمد محمد السعد، الوقف ودوره في رعاية الأسرة، الكويت. الأمانة العامة للأوقاف، ١٤٢٦هـ، ص: ٦

(١٨) موفق الدين أبي محمد بن عبد الله ابن قدامة، المغني والشرح الكبير، القاهرة، دار الفكر، ١٤٠٤هـ، ط ١، ج ٦، ص: ٢٠٦

(١٩) منذر حقف، الوقف في المجتمع الإسلامي المعاصر، قطر، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ١٤١٩هـ، ط ١، ص: ٢١

يقصد به تنظيم أو تكوين المجتمع والعلاقات بين مختلف أجزاء هذا التكوين، بمعنى التأكيد على الفرد كفرد بالمجموعة والمجموعة قوامها الأفراد، وعلاقة الجماعات الصغيرة المكونة للمجموعة الكبيرة بعضها البعض الآخر، ثم علاقة كل مجموعة صغيرة بالمجموعة الكبيرة. وهناك نزعة عند الإنسان تدفعه إلى العيش وسط مجموعة يتفاعل معها، يؤثر فيها وتؤثر فيه. هذه النزعة بطبيعتها "اجتماعية" وهذا لم يمنع أن القوة الاجتماعية مارست نشاطها أحيانا كقوة مستقلة. (٢٠)

ولقد كان للوقف في مكة المكرمة إسهامه المتميز في تغطية جانب كبير من جوانب الوقف على الشؤون الاجتماعية، وفي سد الثغرات الاقتصادية لفئات عديدة من أفراد المجتمع، كما أنه عمل على دفع وتنمية المسيرة الاقتصادية وتحقيق المتطلبات الدينية التي تساعد على استمرارية الفكرة الإسلامية في مجتمع مترابط ومتعاطف ومتعاون يعمل على إنجاح مسيرة المجتمع المكي بكل فئاته في كل مناحي الحياة بلا معوقات أو مشاكل تفت في عضد المجتمع وتأكل في بنيانه بسبب الحقد أو البغضاء التي تتولد في نفوس بعض المحرومين إذا لم يجدوا من يسد حاجتهم بغير من ولا أذى، فالوقف على هؤلاء من أيتام ومحرومين من فقراء ومساكين من أهالي مكة أو مجاورين، يزيح من نفوسهم الشور، ويبعث في قلوبهم المودة، ويدفع سواعدهم إلى المشاركة في بناء المجتمع المكي، كما تسهم عوائده. الوقف. على تحقيق الحياة الكريمة لهم بلا أدنى فضل فهي من باب التعاون على البر والتقوى. وهذا هو أحد أهداف الوقف على الشؤون الاجتماعية في الإسلام فهو يداوي، ويواسي، ويعاون ويدافع عن قيم المجتمع، ويحمي بنيانه من جميع الغوائل، من خلال مؤسساته الاجتماعية التي تسهم في تحقيق الرعاية الاجتماعية المنشودة.

وقد اتخذت المؤسسات الوقفية التي تنهض بأعباء الرعاية الاجتماعية عدة أشكال أهمها الملاجئ، والمشايف، والتكايا، ولتحقيق التكافل الاجتماعي أنشأ الوقف مؤسسات، ومولها فكانت مؤسسات لليتامي، واللقطاء، ومؤسسات ومؤسسات لرعاية الأمومة والطفولة حيث كانت تمدهم بالحليب، والسكر وإنشاء دور الأيتام. (٢١)

• مجالات الوقف في الحياة الاجتماعية:

• رعاية الأيتام:

لقد كانت العناية بالوقف على الأيتام فائقة، انتشرت هذه الرعاية بشكل كبير حتى أنه: " قلما يوجد أمير أو سلطان إلا وأوقف للأيتام مكتبا لتعليمهم والصرف عليهم". كما أنه " قلما تخلو وثيقة وقف خيري من تخصيص جزء من الريع لتعليم عدد من الأيتام، كما أنه قلما يوجد مسجد أو مدرسة وقفية إلا ويوجد بجوارها مكتب لتعليم الأيتام.

(٢٠) سعد مرسى أحمد، تطور الفكر التربوي، القاهرة، عالم الكتب، ١٤٠٣هـ، طه، ص: ٥٦.

(٢١) محمد بن صالح الصالح، الوقف في الشريعة الإسلامية وأثره في تنمية المجتمع، الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية، ١٤٢٢هـ، ط١، ص: ١٥٩-١٧٩.

وتتضمن وقفية الأمير محمد الجوريجي نصوصا تخص مكتبا للأيتام "وأما المكتب المرقوم فانه جعله وقفا لله عز وجل على أن يقرأ فيه عشرون يتيما دون البلوغ إلى حين بلوغهم المنزلة يوم تاريخه من قبل الواقف المرقوم مع مؤدبهم وفقههم وعريفهم في كل يوم على العادة في ذلك بحيث أن من بلغ درجة الحلم من الأيتام المذكورين ينزل مكانه يتيما غيره على جري العادة في ذلك ومنها: "أن يصرف في توسعة أيتام المكتب المرقوم وفقههم وعريفهم في كل سنة في شهر رمضان عند أخذهم الكسوة المرقومة مبلغا قدره من الفضة العديدة ثلاثمائة نصف وتسعون نصف فضة ما هو للأيتام المذكورين ثلاثمائة ونصف فضة من ذلك لكل يتيم منهم خمسة عشر نصف فضة، وما هو للفقيه بالمكتب المرقوم ستون نصف فضة من ذلك وما هو للعريف بالمكتب المرقوم ثلاثون نصف فضة باقي ذلك" (٢٢).

وتبين النصوص الخاصة بمكتب الأيتام في الوقفية السابقة كيف أن الوقف أسهم في معالجة مشكلة اجتماعية ذات أبعاد إنسانية تخص فئة الأيتام، حيث كفل لهم الواقف الكسوة والنفقة والتعليم، وليس هذا فحسب بل الإنفاق على القائمين على شؤونهم العلمية والتعليمية. ويدل مثل هذا التوجه الإنساني على مدى توسع المسلمين في استخدام الوقف ليعم خيره كل فئات المجتمع بما فيهم الأيتام الذين يحتاجون إلى الرعاية كي يتمكنوا من الحصول على حياة كريمة مثل باقي أفراد المجتمع ولإبعاد شعور العزلة والإهمال عن أنفسهم. (٢٣)

• رعاية الفقراء والمعدمين:

ولا شك أن المساهمة في توفير الحاجات الأساسية للفقراء يعني في نهاية المطاف تحويل المزيد من الموارد إليهم، وهذا يؤدي إلى رفع مستوى معيشتهم وتقليل الهوة بينهم وبين الأغنياء إلى حد ما. ومن أهم المجالات التي رعاها الوقف على الفقراء اجتماعيا وترك بصمات واضحة .

• توفير حد أدنى للأمن الغذائي :

ساعدت الأوقاف المتعددة على جهات الخير في المجتمع المكي على توفير حد أدنى من الحياة الكريمة للفقراء، إذ وفر لهم متطلبات الحياة الأساسية والضرورية التي تكفل لهم الحياة الكريمة، ليواصلوا مسيرة الحياة وإما عن وقف الحب فهناك صدقة السلطان سليم : من خزان مصر، وحب السلطان سليمان : من وقف له بمصر، وحب الخاصكية : من وقف لها بمصر، تحمل غلته حبا ويجعل دشبشة بمكة، ويقسم على الفقراء، ويرسل إلى ناظر الوقف بمكة من مغلات الوقف دراهم لها صورة، نحو ألف دينار لشراء الحطب ونحوه، ويرسل إليه مركب كامل فيه الحب المذكور والزيت وجميع المؤن. (٢٤)

(٢٢) نقلا عن وثيقة وقف صادرة عن محكمة الديوان العالي بمصر باسم الأمير محمد مدني جوريجي سنة ١١٧٠ هـ، محفوظة بمركز الملك فيصل للبحوث، برقم ٦١١، يحي جنيّد ساماتي، الوقف والمجتمع نماذج وتطبيقات من التاريخ الإسلامي، الرياض مؤسسة اليمامة، ١٤١٧هـ، ص: ٥٧

(٢٣) مرجع سابق، ص: ٥٧

(٢٤) علي عبد القادر الطبري، الأراج المسكى في تاريخ المكي، مكتبة المكرمة، المكتبة التجارية، ١٤١٦هـ، ط١، ص: ٢٠٣

يتضح مدى العناية والرعاية لهؤلاء الفقراء فحتى لا تكلفهم مشقة طهي الطعام يقدم جاهز وفي هذا من المعاني التربوية الكثير إذ منها عملية المحافظة وتنمية أجسام الفقراء حتى يتقوا على أداء العبادات وكسب العيش لأن بعض من الفقراء القادرين كان له دور في ويحقق معنى الاستخلاف وعمارة الكون وحتى يعف الفقير نفسه عن المسألة، ولا يكون عالة على الناس.

وذكرت المصادر الغلاء الذي وقع في مكة سنة في نهاية القرن التاسع وبداية القرن العاشرة ٩٢٤هـ، وإنعامات الدولة العثمانية في عهد سليم خان التي كانت تفرق على كل كبير وصغير، وغني وفقير. ومع أن بر السلطان سليمان كان يصل إلى مكة إلا أن ذلك الغلاء قد أضر بحالهم فالتجأوا إلى الله لكشف ما نزل بهم^(٢٥).

و بعض السلاطين كانوا حريصين كل الحرص على زيادة دخل الفقراء ! فهذه خمسة ألف إردب^(٢٦) من الحب تصل من مصر إلى مكة، ويتم نقلها من جدة إلى مكة، ويحتاج إلى بيع جزء من ذلك الحب حتى يتم الصرف على نقله فيأمر بالصرف لكل واحد ما يخصه من الحب، حسب ما هو مدون من أسماء المستحقين، وأيضا يخصص لهم ثمن ما يعود من حب، بعد استيفاء المصالح لنقله^(٢٧).

ومما سبق يتضح مدى الإخلاص في أداء الواجب والوفاء به وكذلك الدقة في نقل الحبوب ثم توزيعها بكل أمانة على الفقراء مما يؤدي لزيادة دخلهم وكذلك يلاحظ الأمانة في أداء العمل، فلا نهب ولا سلب لما وقف على الفقراء فكان المؤمنون يبيعون الحب، وباقي الثمن يتم أيضا توزيعه على الفقراء ثانية. فتلك صور عظيمة للتكافل الاجتماعي. بيع جزء من الحب حتى يستفيد الفقراء من النقد لشراء بعض المطالب الضروري لهم ولأسرهم.

وهذه رسالة سلطانية إلى شريف مكة في القرن الحادي عشر الهجري يحثه فيها على مزيد من الاهتمام بالفقراء لأنهم محبين إليه بل هم من خاصته يقول "وتقتضى أن تنفتح أبواب عطفي وإحساني على أهل يثرب والبطحاء من شرفاء... وعامة الفقراء، ولهم أن ينالوا من أسباب لطفي ورحمتي فيكون لهم نصيبهم دائما من صدقاتي العلية التي لا نهاية لها وإنعاماتي السنية." بل ويؤكد أن هؤلاء الفقراء لا يغيبون عن خاطره فهم في حاجة ماسة لهذا الإنعام السلطاني، ويقول السلطان في رسالته لشريف مكة: "ولا يغيب قط عن خاطري السلطاني أن فقراء المقامين المكرمين وضعفاء الحرمين المحترمين هم صفة خاصة في حاجة إلى جزيل إنعامي السلطاني، وفي هذه السنة الموصولة اليمن والحسنة الطالع تم تعيين أمين كما هو متبع في كل عام " بحيث يتم

(٢٥) أحمد الحبيب الهيلة، التاريخ والمؤرخون، مكة المكرمة، مؤسسة الفرقان، ١٤١٤هـ، ط ١، ص ٢٠٢

(٢٦) مكيال كبير ساد استخدمه في مصر والحجاز، وقدره القلقشندي بست وبيات، أي ما يعادل ٢٤ رعبا، وهو يعادل ٦٩.٦ كغم أو حوالي ٩٠ لترا. ضيف الله يحيى الزهراني، تاريخ مكة المكرمة التجارية، مكة المكرمة، الفرقة التجارية والصناعية، ١٤١٨هـ، ط ١، ص ١١٢

(٢٧) محمد أحمد النهر والي، الإعلام بأعلام بيت الله الحرام، مكة المكرمة، المكتبة التجارية، ١٤١٦هـ، ط ١، ص ٣٤٠، تحقيق هشام عبد العزيز عطا

توزيع أموال الشريعة المرسلة على أصحاب الحقوق ممن تم تعيينهم في دفتري السلطاني^(٢٨)

اهتم الواقفون من الأمراء والسلطين والعلماء وعامة الناس بوقف المساكن والربطة لإيواء الفقراء مع اشتغالها على المرافق اللازمة والضرورية لها ففي سنة ٩٧٤هـ أمر محمد باشا أن يبني له بمكة المشرفة بقرب الحرم الشريف موضع يكون مأوى للفقراء صونبا ❖ للمسجد الحرام منهم ، وأن يبني فيه مصاطب ومباصط تصلح للمرضى فتكون دار الشفاء لهم ، وأن تبني من الخارج دكاكين وبيوت تكري وتصرف في مصالح هذا المكان.^(٢٩)

كما أوقف علي المتقي رباطا في شعب عامر^(٣٠) قريبا من دار الشريف بركات و كان يؤوي فيه قرابة خمسين فقيرا ، منهم : الذاكر لله ، والمطالع في العلم ، وقارئ القرآن ، وكان كل واحد منهم منفردا بنفسه في خلوة ، مستقلا عن غيره.^(٣١)

وهناك رباط الملا ❖ محمد اليزدي الذي سمي هذا الرباط باسم واقفه قبل سنة (٩٧٦هـ/ ١٥٦٩) وكان شرط وقضية الرباط أنه على الفقراء ؛ لحبه وإحسانه إليهم.^(٣٢)

من الآثار الاقتصادية الحديثة للوقف أنه ساهم في إيجاد فرص العمل ومحاربة البطالة : إذ أصبحت البطالة ، وقلة فرص العمل من أكبر مشكلات بلدان العالم ، وخصوصا البلدان النامية ، فالأوقاف مهياة لأن تلعب دور أساسيا في حل المشكلات من خال تأسيس مراكز تدريب تطور مهارات الأفراد ، حسب حاجة كل فرد من المجتمع المسلم.

ومما يشاهد أن البطالة تزداد في خريجي المدارس والجامعات ، ممن لم يكتسبوا مهارات وحرفا تعينهم على توفير مصدر رزق ويعتمدون على الحكومات في توظيفهم.^(٣٤) ومن الوثائق التي تؤكد اهتمام السلطين بتأمين الوظائف لأهالي الحرمين الشريفين ، فهذه وثيقة موجهة إلى يوسف باشا والي جدة يطلب فيه السلطان من الوالي توظيف بعض أهالي الحرمين الشريفين في أعمال خدمة الحرم المكي الشريف على أن تؤمن لهم المرتبات مقابل خدماتهم من الأوقاف التي ترسل إلى الحرمين ، أو من حصيلة إيرادات جمرك جدة ، وبالرغم من حرصه عليهم إلا أنهم قد تم إقصاؤهم من وظائفهم بحجة أن مرتباتهم تحدث خللا في ميزانية الجمرك ، وبناء على هذا يأمر السلطان بان يقوم قاضي

(٢٨) محمد عبد الطيف هر يدي ، شئون الحرمين الشريفين ، القاهرة ، دار الزهراء للنشر بالقاهرة ، ١٤١٠هـ ، ط١ ، ص : ٩٢-٩٣
(٢٩) محمد أحمد النهر والي ، كتاب الإعلام بأعلام بيت الله الحرام ، مرجع سابق ، ص : ٣١٣ . علي السخاوي ، منافع الحرم في مكة والبيت وولاية الحرم ، مكتة المكرمة ، جامعة أم القرى ، ١٤١٩هـ ، بدون ط ، دراسة تحقيق / ماجدة فيصل زكريا ، ص : ٤٤٣.
(٣٠) شعب عامر : من الأحياء القديمة بأعلى مكة . وهذا الحي مجاور لحي شعب علي الذي يبعد عن المسجد الحرام مائتي متر تقريبا) محمد طاهر الكردي ، التاريخ القويم لمكة وبيت الله الكريم ، مكتة المكرمة ، مكتة النهضة الحديثة ، ١٣٨٥هـ ، ط١ ، ج٢ ، ص : ١٧٦ . الطبري ، الأرج المسكي ، مرجع سابق ، ص : ٧٥ . المجيمي ، خبايا الزوايا ، لوحة ٨٣-٨٥
(٣١) حسين عبد العزيز شافعي ، الأربطة بمكة المكرمة في العهد العثماني ، الرياض ، مؤسسة الفرقان للتراث الإسلامي ، ١٤٢٦هـ
(٣٢) بدون ط ، ص : ٥٣
(٣٣) مؤلفظ منتشر في العهد العثماني بمعنى سيد ، أطلق كلقب تخفيف والتشريف على قضاة العسكر
(٣٤) حسين شافعي ، الأربطة بمكة المكرمة في العهد العثماني ، مرجع سابق ، ص : ٥٤

مكة المكرمة بالاشتراك مع الجزار أحمد باشا الذي كان يعمل واليا على للشام وأميرا للحج بالتحقيق في الموضوع وأن يعملوا على إعادة هؤلاء الناس إلى وظائفهم وصرف المرتبات اللازمة لهم ، مع عدم جواز إبعاد أي أحد منهم عن وظيفته لأي سبب من الأسباب ، وذلك تأكيدا من السلطان وإصراره على توفير الراحة والطمأنينة لأهالي الحرمين الشريفين.^(٣٥)

والوقف لم يكن الهدف منه مجرد سد جوع الفقير أو إقالة عثرته بكمية قليلة من النقود ، وإنما وظيفته الأساسية كان تمكين الفقير من إغناء نفسه بحيث يكون له مصدر دخل ثابت يغنيه عن طلب المساعدة من الغير ويعين كل من هو قادر على الإنتاج ، فهو بذلك يخلق طاقات إنتاجية ، مع تشغيل الطاقات العاطلة ، وبذلك يتم القضاء تدريجيا على البطالة ، بحيث يصبح جميع أفراد المجتمع من المنتجين ويضرب لنا حبيبنا وقودتنا محمد ﷺ المثل الأعلى في ذلك فالمسكين الذي جاءه يطلبه الصدقة لم يدفع عليه أفضل الصلاة والسلام له المال وإنما أمر له بقدوم ويد من خشب سواها عليه أفضل الصلاة والسلام بنفسه ثم دفعها للرجل وأمره أن يذهب إلى مكان معين يحتطب ليكسب قوته وقوت عياله وليس هذا فحسب بل ويتابع الرجل بعد العمل ويطلب منه الحضور حتى يطمئن على أحواله. فقد ورد في سنن أبي داود " عن أنس رضي الله عنه أن رجلا من الأنصار أتى النبي ﷺ فسأله عطاء فقال الرسول صلى الله عليه وسلم: أما في بيتك شيء ؟ قال : بلى ، جلس نلبس بعضه ونبسط بعضه ، وقعب نشرب فيه فقال: اثنتي بهما ، فأخذهما رسول الله صلى الله عليه وسلم بيده وقال: من يشتري هذين ؟ قال رجل : أنا آخذهما بدرهم قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: من يزيد على درهم ؟ مرتين أو ثلاثا ، فقال رجل : أنا آخذهما بدرهمين. فأعطاهما إياه ، فأخذ الدرهمين وأعطاهما الأنصاري ، وقال له: "اشتر بأحدهما طعاما فانبذه إلى أهلك ، واشتر بالآخر قدوما فائتني به" فأتاه به ، فشد فيه رسول الله صلى الله عليه وسلم عودا بيده ثم قال : "اذهب فاحتطب وبع ، ولا أرينك خمسة عشر يوما" فجاء وقد أصاب عشرة دراهم ، فاشترى ببعضها ثوبا ،وببعضها طعاما فقال له رسول الله صلى الله عليه وسلم : "هذا خير لك من أن تجئ المسألة نكتة سوداء في وجهك يوم القيامة ، إن المسألة لا تصلح إلا لثلاثة : لذي فقر مدقع ، أو لذي غرم مفظع ، أو لذي دم موجع".^(٣٦)

ولقد وجدت هذه المعاني في صيغ الوقف حيث إن الوثيقة تشتمل على توظيف كثير من الطاقات للحد من البطالة وأيضا للاستغناء عن المسألة وهذا لم يقتصر على الرجال فقط دون النساء بل شملهم جميعا .

إن الوقف في المجتمع المكي كان عاملا من عوامل تنظيم الحياة بمختلف جوانبها ، وبخاصة الاقتصادية منها ، فلم يقتصر الوقف على تقديم المساعدات العينية والمادية ، بل سعى إلى رفع مكانة الفقير وتقوية الضعيف ومساعدة

^(٣٥) نقلا عن وثيقة رقم ١٩٨ ، مجموعة الوثائق التركية ، بعنوان طلب من السلطان إلى والي جدة بتوظيف أهالي الحرمين ، بتاريخ جماد الأولى ١٢٠٦ هـ ، دار الملك عبد العزيز
^(٣٦) أبي داود سليمان السجستاني، سنن أبي داود ، بيروت ، دار الكتب العلمية ، ١٤١٦ هـ ، ط ١ ، ج ١ ، باب ما تجوز فيه ، ص : ٤٨٣ ،

العاجز وحفظ حياة المعدم ، والأخذ بيد الغريب والمحتاج ، مما كان يؤدي في النهاية إلى رفع المستوى المعيشي لهذه الفئات وهذا هو المطلوب فليس الغرض من الوقف هو الكفاف وسد الحاجة ومن الأمثلة في هذا المجال : يذكر النهر والي أنه في سنة ٩٣١ هـ قل الماء في الآبار ، فارتفع سعره جدا في يوم عرفة ، حتى إنه النهر والي _ اشترى قربة ماء صغيرة جدا يحملها الإنسان بأصبعه بدينار ذهب فشرى منها وتصدقوا بالباقي على الفقراء الذين كانوا يصيحون من العطش يطلبون من الماء ما يبيل حلو قههم في اليوم العظيم فأمرت السماء ، وسالت السيول من فضل الله تعالى ولما علم السلطان سليمان بما حصل صدرت أوامره بإصلاح عين حنين ، وإصلاح عين عرفات ، وعين ناظرا اسمه مصطفى من المجاورين بمكة ، ثم اشترى ناظر العين عبيدا ، وجعل لهم مخصصات وجرايات وعلوفات من خزائن السلطنة ، برسم خدمة العين ، ولإخراج المياه من الدبول والقنوات ، فكان ذلك خدمتهم دائما وصاروا يتوالدون ، وهم باقون إلى الآن طبقة بعد طبقة لهذه الخدمة.^(٣٧)

اعتبار البعد الاجتماعي والجوانب الخيرية في الغالب هي المرتكز التي تؤسس عليها الأوقاف ، حيث نجد أن معظم الواقفين ينصون في حججهم الوقفية على مساعدة الفقراء والمساكين حتى ولو كان وقفهم لأغراض أخرى ونظرا لهذا الجانب الإنساني نص الفقهاء على أن كل وقف لم يذكر فيه الواقف مصرف غلته يؤوّل إلى الفقراء والمساكين.^(٣٨) لذا اشترى العبيد وخصص لهم أعمال يقوموا بها للاستغناء عن المسألة أولا وحتى يكون هناك مصدر دخل ثابت ، ليس هذا فحسب ويل وتنص الوثيقة على أن تزواجهم وتناسل وهذه من مآثر الوقف أيضا والتكفل برعايتهم وزوجاتهم وذريتهم وضمان للعمل الذي سيقوم به في المستقبل .

• الرعاية الصحية ومنشأتها:

احتلت الرعاية الصحية المرتبة الثالثة في سلم أولويات أغراض الوقف فقد وقفت الوقوف الواسعة على إنشاء البيمارستان . المستشفيات . الكبيرة المتخصصة وكذا المراكز الصحية المتنقلة لخدمة المناطق النائية ، كما عضدت الأوقاف مهنة الطب والتمريض من خلال إنشاء ، وتمويل ، وتجهيز المستشفيات التعليمية المتخصصة ، والأحياء الطبية المتكاملة الخدمات والمرافق ، إضافة إلى تشجيع علوم الصيدلة والكيمياء.^(٣٩) . كان العثمانيون ، في القرن التاسع عشر ، يتابعون عن كثب ما كان يجري في أوروبا من تطورات في مجالي الطب والصحة ! وكانت التطبيقات الأولى في مجال الطب الوقائي بوجه خاص قد بدأت بإقامة محجر صحي (كرانتينه) في أستانية عام ١٨٣١م. وأقيمت أيضا في مكة المكرمة لخدمة الحجيج إدارة للتفتيش الصحي.^(٤٠) وفي سنة ٩٧٤ هـ أمر

(٣٧) محمد أحمد النهر والي ، الإعلام بأعلام بيت الله الحرام ، مكتة المكرمة ، المكتبة التجارية ، ١٤١٦ هـ ، ط ١ ، ص : ٣٤٠ ، تحقيق هشام عبد العزيز عطا

(٣٨) جمعة محمود الزريقي ، مستقبل المؤسسات الوقفية في نطاق الثابت والمتغير نظام الوقف الإسلامي ، مجلة أوقاف ، الأمانة العامة للأوقاف ، الكويت ، العدد ٧ ، السنة ٤ ، ١٤٢٥ هـ ، ص : ٧٩

(٣٩) أحمد عوف عبد الرحمن ، الوقف والرعاية الصحية ، مجلة أوقاف ، العدد ٦ ، ١٤٢٥ هـ ، الأمانة العامة للأوقاف ، الكويت ، ص :

١٢٥
(٤٠) أكمل الدين أوغلي ، الدولة العثمانية تاريخ وحضارة ، استانبول ، مركز الأبحاث للتاريخ والفنون والثقافة الإسلامية ، ترجمة صالح السعداوي ، ١٤٢٠ هـ ، بدون ط ، ج ٢ ، ص : ٥٨٧

محمد باشا أن يبني له بمكة المشرفة بقرب الحرم الشريف موضع يكون مأوى للفقراء صوباً للمسجد الحرام عنهم ، وأن يبني فيه مصاطب ومبسط تصلح للمرضى فتكون دار الشفاء لهم ، وأن تبني من الخارج دكاكين وبيوت تكرى وتصرف في مصالح هذا المكان.^(٤١) كانت في مكة المكرمة بعض المارستانات مثل المارستان المنصوري قام بتسبيله حسن بن عجلان بن رميثة أمير مكة ونائب السلطنة الحجازية في سنة ٨١٦ هـ ، ووقف أملاكاً للإناضاق عليه^(٤٢) وخرب قبل القرن الثاني عشر الهجري غير أن السلطان محمد الرابع^(٤٣) قد أنشأ بيمارستان ١٠٨٦ هـ ، وظل هذا اليمارستان قائماً يخدم أهل مكة خلال (مدة الدراسة) ، بل استمر حتى القرن الرابع عشر الهجري "المرجع".

• الخدمات العامة والبنية التحتية:

إذ نجد الوقف قد عني بشق القنوات ، والأحواض ، وبناء الجسور ، وتمهيد الطرق والأسوار ، وإقامة الأسواق ، والوكالات التجارية ، وإنشاء المنارات لهداية السفن ، وحفر الآبار وبناء الاستراحات للمسافرين ، وتسبيل مياه الشرب. ومن الأوقاف على ذلك وقف داود باشا (٩٤٥ - ٩٥٥ هـ / ١٥٣٨ - ١٥٤٨ م) الذي أوقف في سنة ٩٤٥ هـ ثلاثين دينارا ذهباً لمن يقوم بملء ثلاثين قرية من الماء العذب يضعها وقت الغروب بالمسجد الحرام بعد القيام بتبريدها ، ثم يرفعها بعد إفراغها من الماء ويغطيها في مكان بعيد عن الشمس ، كما يستبدل ما ينكسر منها من ريع الوقف ، ويشترى مغارف ويضعها بجانبها ؛ ليشرب من يريد الشرب عن طريقها ويفعل ذلك طوال السنة ما عدا الأيام الأخيرة. وكان هناك سبيل للشرب أنشأه السلطان مراد ابن السلطان سليم على باب الصفاء في عام ٩٩٥ هـ وجعل الناظر عليه الشيخ الفاضل علي بن عبد الكريم باحميد الشافعي الحضرمي الأصل^(٤٤) كما أوقف داود باشا وإلى مصر في سنة ٩٥٤ هـ / ١٥٤٧ م وقفاً على السقائين والمرشدين للحجاج في أمور دينهم ومناسك حجهم ، الذين كانوا يساعدون الفقراء من الحجاج غير القادرين على أداء فريضة الحج وكان عددهم أربعة رجال جعل لكل منهم أربعة دنائير ذهباً ، كما أوقف داود باشا اثنتي عشرة سحابة لينتفع بها الحجاج في القعود والقيام والصلاة والعبادة والاستظللال من حرارة الشمس.^(٤٥)

(٤١) محمد أحمد النهر واني ، كتاب الإعلام بأعلام بيت الله الحرام ، مرجع سابق ، ص : ٣١٣

(٤٢) القاضي ، العقد الثمين ، بيروت ، دار الكتب العلمية ، ١٤١٩ هـ ، ط ٣ ، ج ٣ ، ص : ٣٨٨

(٤٣) السلطان محمد الرابع بن إبراهيم حين جلس على عرش الدولة كان في السابعة من عمره ، فقد ولد في (٢٩ من رمضان ١٠٥١ هـ = ١ من يناير ١٦٤٢ م) ، ولما كان صغيراً فقد تولت جدته "كوسم مهيكر" نيابة السلطنة ، وبعد وفاة السلطنة الجدة في سنة ١٠٧٢ هـ = ١٦٥١ م) لم يكن محمد الرابع قد بلغ السن التي تمكنه من مباشرة سلطانه وتولي زمام الأمور ، فتولت أمه السلطنة "خديجة تاريخان" نيابة السلطنة ، وكانت شابة في الرابعة والعشرين ، اتصفت على صغرها برجاعة العقل ، ووجدت السلطنة الشابة ضالتها المنشودة بعد خمس سنوات من البحث الدؤوب في محمد باشا كوبريللي ، وهو من أصل الباني ، قوى الشخصية ، ورجل دولة من الطراز الأول ، فاسترط بنفسه قبل أن يتولى هذا المنصب الرفيع أن يكون مطلق اليد في مباشرة سلطانه والأثقل بیده ، فقبلت السلطنة هذا الشرط ، حرصاً على مصالح الدولة ، ورغبة في أن يعود النظام والهدوء إلى مؤسسات الدولة وكان من نتائج الهزائم المتتالية التي لحقت بالدولة العثمانية في أواخر عهد محمد الرابع أن ثار الجيش في وجهه ، وقام بخلعه في (٣ من المحرم ١٠٩٩ هـ = ٨ من نوفمبر ١٦٧٨ م) بعد أن دامت سلطنته نحو أربعين سنة ، وكانت الدولة في تاريخ خلعها قد فقدت كثيراً من أراضيها لبليداقة والنمساويين ، وتولى بعد أخوه سليمان الثالث ، ودخلت الدولة العثمانية في عصر توقف الفتوح

www.9119.com/vb/120194.html

(٤٤) عبد الله مرداد أبو الخير ، نشر النور والزهري في تراجم أفاضل مكة ، جدة ، عالم المعرفة ، ١٤٠٦ هـ ، ط ٢ ، ص : ٣٥٠

(٤٥) نقلاً من وثيقة (أرشيف دار الوثائق القومية بالقاهرة ، : حجة داود باشا ، حجة رقم (٣١٧) محفظة رقم (٥٠) ص : ١٦ و ص : ٥٠ ، و ص : ٦٢ من حمساء بنت حبيش الدوسري ، العلاقات المصرية الحجازية ، ١٤٢٣ هـ ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، ص : ٣٦٢

وقف أحمد باشا الحافظ (٩٩٩ - ١٠٠٣هـ / ١٥٩٠ - ١٥٩٤م)، وقف وقفا على سقاية الحجاج والفقراء في الحرمين الشريفين، كما أوقفه على السحابة الأحمدية المسماة باسمه والمرافقة للحجاج إلى بيت الله الحرام، كما أوقف وكالتين ودكاكين ومنازل كثيرة في بولاق بمصر يذهب ريعها سنويا لخدمة السقاية في الحرمين والسحابة الأحمدية.^(٤٦)

وفي عام ٩٣٠هـ صدرت الأوامر السلطانية السليمانية بإصلاح عين حنين وإصلاح عين عرفات وعين لها ناظرا اسمه مصلح الدين بن مصطفى من المجاورين بمكة شرفها الله تعالى فبذل همته وجهده في عمارتها وأصلح قناتها إلى إن جرت عين مكة ودخلتها وخرجت من أسفلها من بركة ماجن وأصلح عين عرفات وأجرها إلى أن صارت تملأ البرك بعرفات وصار الحجاج يروون من ذلك الماء العذب، ثم اشترى مصلح الدين ناظر العين عبدا سودا من مال السلطنة وزوجهم بجوار سود اشتراهن من مال السلطنة وجعل لهم جريات وعلوفات من خزائن السلطنة برسم خدمة العين ولإخراج التراب من الدبول والقنوات وهذه خدمتهم دائما وصاروا يتوالدون طبقة بعد طبقة لهذه الخدمة.^(٤٧) ومن مآثر السلطان سليمان القانوني أنه عندما تعرضت مكة المكرمة إلى شدة السيول والأمطار التي أحدثت أضرارا كبيرة بها، وزادت أضرارا بعض الأماكن في مكة مثل قنوات المياه، وأصبحت الطرقات مسدودة بالرمال ويلزم سفلى الطريق من عرفات إلى مكة حيث أن الحجاج وأهل مكة يتعرضون للعسرات في السير بهذه الطرقات، فأمرهم بالترميم وإعادة الإعمار^(٤٨) والمكين الحبشي^(٤٩)، وله في طريق مكة ومنى وعرفات والتنعيم آثار حسنة من إحياء السبل الصادر والوارد وأبار حسنة حضرها وأنشأها، وحدائق وبذل أمواله في سبيل المعتمرين، وحوض للبهائم، وذلك في طريق المعتمرين، وبنى صهاريج في التنعيم ورتب أبريق الماء للمعتمرين. وعمر إحدى البركتين المعروفتين بالصارم وملئت من عين بازان. وبذل أموالا جزية في عمارة عين حنين، وعين عرفة، وعين ثقبه مرة بعد أخرى وفي إيصال البر إلى أهل الحرمين الشريفين والصدقات عليهم، وكان مفتاحا للخير.^(٥٠) ومنهم شهاب الدين البوني كان من العامة، فكثرت أمواله، وكانت له مزارع كثيرة في المعابدة والعبادية والمعلاة ونخيل بوادي مرآجدد سبيل قاسم الذي عند مسجد الراية بعد خرابه ودثوره وسبيل سمرة، وأنشأ البئر المعروفة بالسلمية بالأبطح بعد أن انهارت قبل ذلك بسنتين وأيس منها. وأوصى ابنه محمد أن يبني سبيلا أمام بيته بخط الردم فبناه لأنه كان جعل في بيته الذي إلى جانبه صهريجا.^(٥١) مما شملته الأوقاف أيضا، الخانات والفنادق ودور

(٤٦) مرجع سابق، ص: ٣٦٤

(٤٧) محمد الطبري المكي، تاريخ مكة إتحاف فضلاء الزمن بتاريخ ولاية بني الحسن، القاهرة، دار الكتاب الجامعي،

ط١، ج١، ص: ٤٢٠

(٤٨) نقلا عن وثيقة ترميم قباب الحرم والمدارس الأربعة، جامعة أم القرى، قسم البحوث الحضارية، ١١/١٣٦/ح ج

(٤٩) هو بركوت شهاب الدين عتيق سعيد المكي، عتيق مكين الدين اليميني: قال شيخنا في أنباه: كان حبشيا صلي اللين حسن الخلق كثير الأفضال محبا في أهل العلم وأهل الخير كثير البر لهم والتلطف بهم، توفي بعد أن

تضعض حاله وذلك في سنة ٣٠ بعدن وله نحو الستين ودفن بالقطيع (الضوء اللامع، ج٣، ص: ١٥)

(٥٠) عمر ابن فهد الهاشمي المكي، الدر الكمين بذيل العقد الثمين، بيروت، دار خضر، ١٤٢١هـ، ط١، ج١، ص: ٦٥٥

(٥١) عمر ابن فهد الهاشمي المكي، الدر الكمين بذيل العقد الثمين، مرجع سابق، ج١، ص: ٤٣٤ - ٤٣٥

الضيافة التي كانت تبني للمسافرين والمحتاجين " وأنشأت الموائيل والخانات لإيواء المسافرين من فقرائهم أو تجارهم في رحيلهم وترحالهم ، في تنقلهم بين منطقة وأخرى ، كل ذلك مجانا اعتمادا على ما أوقف من وقوف على مثل هذه الخدمات .

ومن ضمن هذه الخدمات التي أهتم بها الوقف تأمين بيوت ومساكن للحجاج في مكة ينزلون فيها حين يفدون إلى بيت الله الحرام ، وقد كثرت هذه البيوت حتى عمت ارض مكة كلها ، وأفتى بعض الفقهاء ببطلان إجارة بيوت مكة في أيام الحج ، لأنها كلها موقوفة على الحجاج .

وإقامة الحمامات العامة ، ووقف الأفران لعمل الأطعمة ، والخبز ، وإقامة الاستراحات العامة على طرق الحج لاستراحة المسافرين من وعناء الطريق وتجهيزها بوسائل الراحة الضرورية للمسافرين .

يتحدث ابن الصباح عن مروره بينبوع للتزود بما يحتاج إليه من هذه السوق التي يوجد فيها حتى " لبن الطير " على حد تعبيره ، يتحدث عن آلاف من المشاعل الكبرى التي تضيئ الليل في وجه القاصدين قلوبهم وضعيفهم ، غنيهم وفقيرهم وبعد أن يصف وسائل النقل والاتصال ، بما فيها الهودج التي توفر الراحة للمسافرين وكأنهم في عرس يعيشون في بيوتهم أكلا وشربا ومناما . ومما شملته أموال الوقف أيضا إقامة الحمامات العامة ، وإنشاء المقابر والقيام عليها وتوفير ما تحتاجه من أكفان وخلافه لتجهيز الموتى ^(٥٢) وإقامة الأسواق أو توسعتها ! وفي ذلك يقول بعض الباحثين : " لقد قام الوقف بدور أساسي - في الماضي - في تحويل العديد من الأعمال والأنشطة التي تدعم البنية الأساسية ، وإنشاء الحمامات العامة ، وإقامة الأسواق التجارية ... ^(٥٣) " .

و الظاهر أن هناك حمامات كانت موجودة قبل (عصر الدراسة) أما ما ظهر من حمامات فيذكر أولياء جلبي أنه كان داخل مكة المكرمة توجد حمامات عامة ، وخاصة . وأجملها قاطبة الحمام الذي أقامه صوقوللى محمد باشا في الحي ، يحمل اسمه ، وهو بناء لطيف ، غاية في الإبداع المعماري ، وهواءه نظيف ، مفروش بالرخام بالكامل ، وبه نقوش وزخارف بديعة . وهناك حمام آخر بديع ولطيف ، وهو من خيرات سنان باشا فاتح اليمن ؛ ولهذا الحمام ثمانى الأضلاع ونظيفا .. وهناك من العمالة من كانوا يقومون بكنس الشوارع الرئيسية وتنظيفها .. ويرشون أمام الحمامات ويحرقون مخلفاتها ، ومن كثرة هذه الحمامات .. يذكر أولياء جلبي إن ذلك انعكس على أهالي مكة ؛ فمظهرهم جميعا كان لائقا نظيفا . ^(٥٤)

• المنفعة الاقتصادية والمنفعة الاجتماعية :

ينصب هذا القسم على دراسة معادلة استثمار الوقف ، فالمنفعة الاقتصادية إنما يراد منها تحقيق أكبر عائد ممكن من الأرباح بينما المنفعة الاجتماعية

^(٥٢) السباعي ، من روائع حضارتنا ، بيروت ، المكتب الإسلامي ، ١٣٩٧هـ ، ط٢ ، ص : ١٢٦ - ١٢٧

^(٥٣) محمد الدسوقي ، دور الوقف في التنمية الاجتماعية ، ص : ٢٨ .

^(٥٤) أولياء جلبي ، الرحلة الحجازية ، القاهرة ، دار الأفاق العربية ، ١٤١٩هـ ، ص : ٢٧٤

إنما تعني تحقيق أكبر عائد اجتماعي يعود على الجهات المنتفعة ، ولاشك أن الاستثمارية بهدف الحصول على أعلى عائد ممكن من الأرباح ، أما المنفعة الاجتماعية فيقصد منها حصول المنتفعين على بعض المكسب التي تسهم في تحسين وضعهم الاجتماعي. وحيث إن طبيعة المشروعات الاستثمارية تتوقف على معايير اقتصادية ومعايير اجتماعية ، لهذا لا بد من تحقيق الانسجام بين هذه المعايير ، فلا يكون معيار المشروعات الوقفية الوحيد للدخول في العمليات الاستثمارية توافقها من الأهداف الاجتماعية فحسب ، بل عليها أن تتطلع إلى تحسين وضعها المالي بزيادة مدخولاتها.^(٥٥) المنفعة الاقتصادية تسعى إلى تطوير المشروعات الوقفية والتوسع في مجالاتها

• البنية الأساسية الاقتصادية :

وتنقسم إلى ثلاثة أقسام هي:

7 المرافق العامة: مثل الكهرباء والاتصالات والصرف الصحي والنفائيات وتمديد الغاز.

7 الأشغال العامة: وتعني تشييد الطرق وبناء السدود وقنوات الري والصرف.

7 قطاعات النقل الأخرى، مثل : السكك الحديدية والمطارات والمواني والمجاري المائية.

• البنية الأساسية الاجتماعية :

وهذه تضم مشروعات الإقلال من الفقر وقطاعات التعليم والصحة وغيرها. ولقد قام الوقف بدور أساسي في الماضي في تمويل العديد من الأعمال والأنشطة التي تدعم البنية التحتية الأساسية الاجتماعية وبصفة خاصة "الأشغال العامة" مثل تمهيد الطرق وشق الترع ، وحفر الآبار ، وإقامة الجسور ، وتوفير المياه الصالحة للشرب - للإنسان والحيوان - وإنشاء الحمامات العامة و، وإقامة الأسواق التجارية ، وبناء المضاييف (الدواوين).^(٥٦) ويقول أحد الباحثين : "لقد كان للخدمات العامة نصيبا واسع في نشاطات الوقف وتخصيصاته من قبل المحسنين فأنشئت من أموال الوقف شبكة واسعة للطرق ربطت مشرق العالم الإسلامي بغيره وأنشئت الموائل والخانات للمسافرين من فقرائهم أو تجارهم ... كل ذلك مجانا ، كما أنه عبت ونظفت الطرق داخل المدن من أموال الوقف وأنشئت السبل بين الحارات لتقديم الماء البارد خاصة في مناطق الازدحام فيها كما أنشئت الآبار الارتوازية في الطرق البرية تربط بين المدن على امتداد العالم الإسلامي لسقاية الراحلة ، خصصت الملاجئ لرعاية الأطفال اليتامى والعجزة والأرامل وكل ذلك اعتمادا على أموال الوقف.^(٥٧) مما سبق يتضح أن مفهوم الوقف ، ومجاله بلغ مبلغه من الاتساع بحيث أشتمل كل شي تقريبا، كما من أنجح الوسائل في علاج مشكلة الفقر حيث إن المسلمين تتبعوا مواضع الحاجات مهما دقت وخفيت فوقفوا لها .

^(٥٥) (سليمان بن صالح الطفيل ، الوقف كمصدر اقتصادي لتنمية المجتمعات الإسلامية، ضمن بحوث ندوة مكانة الوقف وأثره في الدعوة والتنمية، وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد، مكة المكرمة، شوال، ١٤٢٠هـ، ج ٢، ص : ٢٣١)

^(٥٦) (إبراهيم البيومي غانم ، الأوقاف والسياسة في مصر ، القاهرة ، دار الشروق ، ١٤١٩هـ، ص : ٣١٧-٣٣٨)

^(٥٧) (عبد الملك أحمد السيد ، الدور الاجتماعي للوقف ، وقائع ندوة إدارة وتثمين ممتلكات الأوقاف ، جدة ، البنك الإسلامية للتنمية ، ١٤٢٥هـ ، ط ٣ ، ص : ٢٢٩)

هناك علاقة وثيقة بين تقديم الخدمة العمومية بشكل عام وتحقيق التنمية الشاملة في المجتمع ، ولا شك أن مؤسسة الوقف كانت ولا تزال قادرة على تحمل أعباء كثير من الخدمات الاجتماعية ، والصحية ، والتعليمية والدينية ، ولضمان مساهمة حقيقة ، وفاعلة لهذه المؤسسة في هذا الدور .

· الآثار التربوية من الوقف على الشؤون الاجتماعية :

7 أتسم الوقف بسمة العدل في المجتمع المكي بشكل خاص و المجتمع المسلم بشكل عام لأنه كان يهتم بكافة فئات المجتمع سواء كان من أهل مكة الأصليين أو من المجاورين خلق بطبيعة الحال جوا من الأمن والطمأنينة يسود المجتمع ويزيل ما يكون قد ترتب في النفوس من حقد أو حسد بين طبقاته.

7 أسهم الوقف في المجتمع المكي في تخفيض مشكلة الفوارق بين الطبقات فهي تقوم بتوزيع الموارد التي كانت تأتي من الواقفين سواء كانت هذه الموارد مادية أو عينية على طبقات اجتماعية معينة ، فتعينهم على حاجاتهم وتحويلهم إلى طاقات إنتاجية ، فالفقراء والمساكين من خلال رعايتهم وتأمين الكثير من متطلباتهم من خلال الوقفيات المختلفة ترتفع مستويات معيشتهم تدريجيا ، وتتقارب الفجوة بين الطبقات ويكون زيادة الإنتاج مقترنة بعدالة التوزيع.

7 وقد حكم النبي صلى الله عليه وسلم على مجتمع فيه هذه الفوارق بعدم الإيمان فقال: "ما آمن بي من بات شعبان وجاره جوعان وهو يعلم" مجمع الزوائد ومنبع الفوائد - (ج ٣ / ص ٤٥٦) وقال: "أيما أهل عرصة أصبح فيهم امرؤ جائعا فقد برئت منهم ذمة الله تبارك وتعالى". مسند أحمد (ج ١٠ / ص ١٨٤)

7 وقال صلى الله عليه وسلم: "إن الأشعريين إذا أرملوا في الغزو، أو قل طعام عاലهم في المدينة، جمعوا ما كان عندهم في ثوب واحد، ثم اقتسموه بينهم في إناء واحد بالسوية، فهم مني وأنا منهم". صحيح البخاري (ج ٨ / ص ٣٨٧)

7 حقق الوقف في المجتمع المكي شيئا من التوازن في توزيع الدخل والثروة وتذويب الفروق بين الفئات والطبقات الاجتماعية فلم يظهر في المجتمع الغناء الفاحش بسبب ذلك.

7 دوره في زيادة قنوات التوزيع ، حيث لم تتركز الخدمات التي قدمها الوقف في مجال دون غيره، كما لم تقتصر تلك الخدمات على فئة أو جماعة دون أخرى ، بل انتشرت على أوسع رقعة من النسيج الاجتماعي للمجتمع المكي، ومرافقها العامة بتكويناتها المختلفة.

7 إن الوقف كان من أهم عناصر التكافل الاجتماعي في المجتمع المكي فلم يقتصر مجال التكافل على الجانب المادي فحسب والذي كان يتمثل في الصدقات والوصية، بل كان يتعداه إلى الجانب الأدبي والمعنوي المتمثل في المجال " المتروك للإفراد وجهودهم وأموالهم ، كل على قدر طاقته في سبيل مجتمعهم وأخواتهم ، وكان الإسلام حريصا كل الحرص ألا يوكل الأمر

كله للدولة بل ترك للإفراد مجالاً يبدلون فيه أموالهم ويساهمون في حماية مجتمعهم". (٥٨) من خلال تقوية الروابط العائلية والإنسانية . وللتكافل الاجتماعي من خلال الوقف مميزات هامة ، وقد حافظت على عناصرها على مدى القرون والأجيال .

ولقد أدت الأوقاف نتائج بارزة في التكافل الاجتماعي ، عبر التاريخ الإسلامي فكان كثيرا من عائداتها ، أو غلتها يصرف على من لا يستطيع الكسب كالرضع واليتامي واللقطاء والعجزة والمقعدين ومنها ما يصرف على تزويج الشباب وتجهيز العروس وتحمل نفقات الزواج .^(٥٩) وقد كان العلماء والخلفاء والأمراء والقادة والأغنياء يتنافسون في إنشاء المؤسسات ويوقضون لها من العقارات ؛ بهدف استمرارها ودوامها .

• تفعيل دور الوقف في المجتمع المحلي :

فإعادة على ذي بدأ فمكة المكرمة بلد الله الحرام فهي البلد التي أطعمها الله من جوع وأمنها من خوف لذا لا بد أن تكون هذه سمة تلازم هذه البقعة الظاهرة وهذا لا يعني أن لا يقتصر الوقف إلا على مكة المكرمة ، ولكن المقصود لو كان هناك تفریط في موضوع الوقف فيفترض أن لا يصيب هذه الأرض الطيبة قال تعالى : (رَبَّنَا إِنِّي أَسْكَنْتُ مِنْ ذُرِّيَّتِي بِوَادٍ غَيْرِ ذِي زَرْعٍ عِنْدَ بَيْتِكَ الْمُحَرَّمِ رَبَّنَا لِيُقِيمُوا الصَّلَاةَ فَاجْعَلْ أَفْئِدَةً مِنَ النَّاسِ تَهْوِي إِلَيْهِمْ وَارْزُقْهُمْ مِنَ الثَّمَرَاتِ لَعَلَّهُمْ يَشْكُرُونَ) سورة إبراهيم ، آية : ٣٧

ويقول مصطفى السباعي : "المال وسيلة إلى الخير وتيسيرا لمنافع الناس كان من واجب الإنسان أن يسعى ليكسب ويحصل على المال ولا عذر لأحد في ترك العمل بحجة أن الله قد كتب عليه الفقر أو انه غير محظوظ أو أن ظروف الحياة القاسية تقف عقبه كأداء في وجهه دون السعي والعمل . فالفقر في الأصل مرض اجتماعي وليس قدرا مقدورا لا حيلة في دفعه بسعي وكسب . لقد أمر القرآن بالسعي في الأرض (هُوَ الَّذِي جَعَلَ لَكُمْ الْأَرْضَ ذَلُولًا فَامْشُوا فِي مَنَاكِبِهَا وَكُلُوا مِنْ رِزْقِهِ وَإِلَيْهِ النُّشُورُ) سورة الملك ، آية : ١٥ ، فلا يكون الفقر بعد ذلك إلا لأحد الأمرين ، إما كسل وخمول ؛ وهذا لا يقره الإسلام . وإما لعجز عن العمل . ومثل هذا الفقر لا حيلة للإنسان في دفعه وهو الذي وضع له الإسلام من قوانين التكافل الاجتماعي ما يدفع بؤسه ، ويحفظ للفقرير كرامته".^(٦١)

ومن الملاحظ زيادة حدة الفقر واتساع الضجوة التوزيعية في العالم الإسلامي يوما بعد يوم حيث يضرب الفقر بأنيابه ما يناهز ٦٠٪ من سكان العالم الإسلامي . بحسب التقرير السنوي الذي أصدره بنك الإسلام للتنمية . ، وشواهد الحال تشير بما يشبه اليقين إلى أنه في ظل ما يجري على الساحة العالمية والمحلية من

(٥٨) عبد الواحد عطية ، حق الفقراء المسلمين في ثروات الأمة المسلمة ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٤١٢ هـ ، ص : ١٤١

(٥٩) صالح سليمان الحويص ، أحكام عقد الحكم في الفقه الإسلامي ، مكتة المكرمة ، المكتبة المكية ، ١٤٢٩ هـ ، ط١ ، ص : ٥٨

(٦٠) صالح سليمان الحويص ، أحكام عقد الحكم في الفقه الإسلامي ، مرجع سابق ، ص : ٥٩-٦٠

(٦١) اشتراكية الإسلام ، دمشق ، دن- ، ١٣٧٩ هـ ، ط٢ ، ص : ٨٢

عولة وخصخصة وغير ذلك سوف يتزايد نطاق الفقر وتشتد حدته ويتسع التباين في التوزيع ، وعلى العالم أن يواجه هذه المشكلة بما تستحقه من اهتمام وعناية ، لما لها من آثار بالغة الخطورة على أمانة واستقراره بل على وجوده ، ومن فضل الله على العالم الإسلامي أنه يمتلك أداة قوية لمواجهة هذه المشكلة وهي الوقف طالما أحسن التعامل معها .

وما يزيد من حدة الفقر وسوء التوزيع عدم توفر فرص العلاج الجيد أمام الجماهير الفقيرة من الأفراد ، فالمستشفيات والمراكز الطبية الحكومية آخذة في الانكماش من جهة ، كما أن خدماتها الطبية متدنية من جهة أخرى ، لقلة الإمكانيات وسوء الإدارة ، كما أن المستشفيات والمراكز الطبية الخاصة "الاستثمارية" باهظة العبء والتكلفة ، الأمر الذي يحول بين الفقير ودخولها والاستفادة منها ، ومن ثم يشعب المرض ويتوطن بين الفقراء وما أكثرهم فيضعف من قدراتهم الإنتاجية وبالتالي يزيدهم فقراء^(٦٢) .

ولا مناص في كسر هذه الحلقة المفرغة من اللجوء إلى المؤسسات الوقفية غير الربحية للإسهام الجاد في علاج هذه المشكلة والقضاء عليها ، وقد قام الوقف بذلك في الماضي خير قيام ، وهو جدير بالقيام بذلك الحاضر .

وقد تصدى الإسلام لمشكلة البطالة ؛ لأنها يتولد عنها الفقر ، ويتولد عن هذا الثنائي المتلازم (البطالة والفقر) سلوك معوج يؤدي دائماً إلى الجريمة .

ويجب أن نأخذ بعين الاعتبار أن الشعوب الإسلامية شعوب فتية حيث أن حوالي نصف السكان هم من الأطفال والأشبال دون سن ١٥ سنة ، وهذا يعني أن هناك أعداداً هائلة تحتاج إلى تعليم ، ثم تحتاج بعد ذلك إلى فرص عمل ، وإلى خدمات عامة كثيرة .

لدينا مشكلات خطيرة تعلق بالمياه والتصحّر ومصادر الغذاء ، والأرقام التي تتحدث عن تلك المشكلات تبعث على القلق ؛ فمن تلك الأرقام ما يتعلق بالمياه ، حيث يشكو العديد من الدول الإسلامية في أفريقيا وآسيا من شح مياه الشرب ومياه الري ؛ والبديل المطروح الآن للمياه الجوفية والمياه السطحية هو (المياه المحلاة) لكن تكلفتها عالية جداً بحيث لا يستطيع الاستفادة منها إلا دول محدودة جداً .

أما بالنسبة للغذاء فإن العرب أنفقوا على الغذاء عام ١٩٨٥م نحو ٢٠٠ (مليار دولار ، ويتوقع أن تزيد هذه المبالغ خلال السنوات العشر القادمة على نحو ٦٥٠) مليار دولار أي بنسبة أكثر من ٢٠٠٪ . ومن المتوقع لمشكلة الغذاء أن تتفاقم في ظل أزمة المياه ، وتكون تكتلات اقتصادية عالمية ، وفي ظل اتفاقية تحرير التجارة العلمية (الجات) .

ولسنا وحدنا الذين نعاني من ندرة الغذاء ؛ فالمشكلة عالمية لكن الدول المتقدمة تمتلك المال بسبب تقدمها الصناعي ، ومن يملك المال يجلب الغذاء

(٦٢) شوقي أحمد دنيا ، مدخل لتفعيل دور الوقف في حياتنا المعاصرة ، ضمن مجلة أوقاف ، العدد ٣ ، السنة الثانية ، رمضان ١٤٢٣هـ ، الكويت ، الأمانة العامة للأوقاف ، ص : ٦٥

لكن المشكلة هي مشكلة الشعوب الإسلامية التي تعيش الأكثرية العظمى منها على الزراعة لكنها لا تستطيع أن تحصل على الاكتفاء الذاتي من الغذاء وليس لها موارد أخرى توفى منها ثمن غذاء أطفالها. ولا بد من عمل شيء تجاه هذا كله.

وإذا ما نحن أمعنا النظر وجدنا أن أكثر المشكلات التي يعيشها الناس لا تعود إلى جذورها المألوفة، وإنما تعود قبل كل شيء إلى نوع من القصور الإنساني، فالمشكلات الاقتصادية الطاحنة التي تجتاح الشعوب ليس سببها قلة الموارد والتآمر العالمي، أو ركود الأسواق العالمية، وإنما تصلب وانحراف في الفكر واعوجاج في السلوك، وسوء تصرف وتدبير، وأنانية في النفوس... ولذا فإن التفكير المبدع هو الذي يعتمد في حركته واستنتاجاته على مقدمات ومداخل غير مألوقة، وينتهي كذلك إلى حلول غير مألوقة؛ فالتأخر الصناعي مثلاً يعود إلى سوء التربية أو بعض العادات الاجتماعية التي تحتقر العمل المهني، وتعلي من شأن التجارة. (عبد الكريم بكار، مدخل إلى التنمية المتكاملة، دمشق، دار القلم ١٤٢٦هـ، ط ٣، ١١، ١٢ - ٣٢)

إن إحياء مؤسسة الوقف أصبح واجباً يجب القيام به، ويجعل كل مسلم مسئول عن المشاركة في رقي مجتمعه، ويعلي فيه قيم الولاء والانتماء التي أوشك الزمن أن يطمرها، وأن يتجاوزها، وأن ما كان من مواقف أضرت بتلك المؤسسة كانت جريمة في حق الأمة، وتجلّى هذا الإدراك الناضج فيما عقد من ندوات، حول الوقف، وكتب ودراسات ومسابقات في هذا الموضوع، فضلاً عن المقالات المتلاحقة التي تدعو إلى عودة الوقف، وتحدث عن دوره في صنع الحضارة الإسلامية، وأن الأمة في حاضرها ومستقبلها في حاجة ضرورية إلى هذا الدور، ودور العمل الجماهيري التطوعي، وعطاء الأفراد، جهودهم الحثيثة النابعة من إيمانهم بمبادئ دينهم، كل ذلك يمكنه المساعدة الفعالة في حل كثير من المشكلات التي تعصف بالفقراء والمساكين، وما أكثرهم!!

إن السبيل للخروج من تلك الدائرة الخانقة لأداء دور الوقف كرسالة تنموية، يتطلب بناء إستراتيجية واضحة المعالم تكفل إحياء سنة الوقف والنهوض به، من خلال التلاحم بين العمل الرسمي، والعمل وقف الثوابت الشرعية، ومعطيات الحاضر، ومتطلبات المستقبل.

والغرض من بناء هذه الإستراتيجية هي وضع الإطار والصيغ التي تدور في نطاقها الأنشطة الوقفية، إلى جانب تحديد الوسائل والآليات الموصلة لتحقيق تلك الإستراتيجية، وترجمتها في المناشط الحياتية المختلفة.

وبنظرة سريعة ومتأنية في نفس الوقت للمجتمع الأمريكي والأوروبي فمن المعروف أن كل أسرة أوروبية أو أمريكية، تخصص تلقائياً، وبانتظام أكثر من ٢٪ من دخلها للجمعيات الخيرية والمنظمات غير الحكومية، أي أنها تؤدي - من حيث لا تدري - ما يسمى في الإسلام - بالزكاة. كما أن رجال الأعمال والأثرياء في أوروبا وأمريكا، يوقفون تلقائياً - كظاهرة عامة مستقرة لديهم - بعض ما يملكونه من عقار أو أوراق مالية لصالح الجمعيات الخيرية، والمنظمات

غير الحكومية ، أي أنهم - من حيث لا يدرون - يلتزمون بتطبيق شرع الوقف الإسلامي ، وإن لم يسمونه بهذا الاسم .

في أوروبا الحديثة كثرت الأوقاف وتنوعت ، وكان لفرنسا وبريطانيا الدور الرائد في هذا المجال ، فقد نصت القوانين فيهما على وضع الضوابط والقواعد للوقف . فضلا عن الأوقاف على الكنائس والمعابد والأديرة كانت الأوقاف على الأهل والذرية ، وكذلك الأوقاف الخيرية .

وتعد أمريكا اليوم من الدول التي تكثر فيها المؤسسات الخيرية بصورة فرضت إنشاء مركز لتلك المؤسسات ، يحصيها ويتعقب أنشطتها ، ويوفر الخيارات للقائمين عليها . وهذه المؤسسات الخيرية تخضع لرقابة دقيقة من مصلحة الضرائب والشرع الأمريكي ، حتى تنهض بدورها وتحقق أهدافها كاملة.^(٦٣)

"فمن الغربيين من عكف على دراسة الوقف، وتحليل وثائقه في أكثر من دولة إسلامية على مدى ستة قرون ١٣٤٠ - ١٩٤٧م" وانتهى إلى أن وجوه الخير التي حبست عليها الأموال كان لها دورها الرائع في العمران والحضارة وتنمية المجتمع عبر تاريخ الأمة".^(٦٤)

• الوقف وإنشاء وتطوير البنية الأساسية:

البنية الأساسية أو التحتية تتطلب تمويلا ضخما ، نظرا لطبيعة مشروعاتها ، كما أنها في الوقت نفسه ليست محل اهتمام القطاع الخاص الذي يجري وراء العوائد المرتفعة والسريعة ، ويمكن للوقف أن يسهم بدور رائد في ذلك كما أسهم فيه من قبل ، فقد كان للخدمات العامة في مكة المكرمة نصيب واسع في نشاطات الوقف . فأنشئت من أموال الوقف شبكات واسعة من طرق الحج وأنشئت الخانات والفنادق لإيواء الحجاج والمسافرين من الفقراء والتجار وحفرت الآبار وشقت العيون ، بل قام الوقف بإحياء الأرض الموات ووقفها على جهات الخير وها هو الوقف مستعد من الآن لإقامة محطات الكهرباء وشبكات الصرف الصحي ومحطات تنقية المياه ، وإقامة مؤسسات لحماية البيئة ..!! وتقديمها للفقراء إما مجانا أو مبالغ رمزية بحسب كثرة الاستهلاك أو ضعفه.^(٦٥)

• آفاق مستقبلية فيما يخص استخدام الوقف في الخدمات العامة:

في ظل التوجهات المعاصرة نحو الاعتماد الأساسي على القطاع الخاص وفي قيام الأفراد من خلال المؤسسات الأهلية بالدور الاجتماعي كله أو معظمه تقلص جزء من الدور الاقتصادي والاجتماعي للدولة ، وهنا يمكن مؤسسة الوقف أن تحتل مكانا متميزا من خلال ما تقدمه من خدمات اجتماعية متنوعة ، وما يمكن إقامته من مشروعات اقتصادية إنتاجية ، وأن تسهم بدو فاعل في التخفيف من حدة الضغوط على الميزانية العامة للدولة ، وبالتالي الابتعاد جزئيا عن

(٦٣) جمال برزنجي ، الوقف الإسلامي وأثره في تنمية المجتمع (نماذج معاصرة لتطبيقاته في أمريكا الشمالية ، ضمن أبحاث ندوة "نحو دور تنموي للوقف" ، الكويت ، ١٤١٣هـ ، ص : ١٤٣

(٦٤) أحمد عوف محمد عبد الرحمن ، الوقف السبيل إلى إصلاحه وصولا إلى تفعيل دوره ، مرجع سابق ، ص : ٨٤

(٦٥) (أحمد عوف عبد الرحمن ، الوقف السبيل إلى إصلاحه وصولا إلى تفعيل دوره ، مرجع سابق ، ص : ٩٢)

المزيد من عجز الميزانية ، وما يحدثه من تأثيرات سلبية كالقرض من الصندوق الدولي والذي تتزايد أرباحه الربوية عاما بعد عام.

وقديما كان للوقف أثره البارز في النهضة الرائعة التي شهدتها صناعات حرفية كثيرة مثل صناعة السجاد والعطور والقناديل و المنتجات الخشبية وغيرها من كل صناعة قامت من أجل خدمة مشروعات موقوفة أو موقوف عليها. وهناك مشاريع وقفية تتعلق بالمعاهد والمؤسسات التي تقدم خدمات للمجتمع.^(٦٦)

يقول الشيخ محمد الغزالي رحمه الله :لست أدري ما عرانا حتى صرنا نأكل من غراس غيرنا، ونلبس من نسيجه، ونستورد ما يبدع، ويضيف قائلا: شعرت باستحياء وأنا أحصي الدول الصناعية فلا أجد بين العشرة الأولى ولا الثانية دولة مسلمة واحدة، ومعروف أن دولة كاليابان بدأت نهضتها من قرن تقريبا، وأن شعوبا إسلامية بدأت نهضتها في الزمان نفسه، ووصلت اليابان إلى الذروة وبقينا نحن في الحضيض.

7 إن نظام الوقف وبما يمتلكه من مرونة استطاع من بسط مبدأ التضامن الاجتماعي وشيوع روح التراحم والتواد بين أفراد المجتمع وحمايته من الأمراض الاجتماعية التي تنشأ عادة في المجتمعات التي تسود فيها روح الأنانية المادية وينتج عنها الصراعات الطبقيّة بين المستويات الاجتماعية المختلفة.

7 ساعد الوقف على تحقيق الاستقرار الاجتماعي وعدم شيوع روح التذمر في المجتمع وذلك بتحقيق نوع من المساواة بين أفرادها ، فقد تمكن الفقير من الحصول على حقه في التعليم من خلال المدارس الوقفية المنتشرة على مدى العالم الإسلامي ، كما تمكن الفقير من الحصول على العلاج والمتطلبات الأساسية في الحياة من خلال نظام الوقف ، بل إن بعض الأوقاف كان يخصص ريعها للفقراء دون الأغنياء ، ويشير بعض الباحثين إلى أن (الآلاف الكبيرة من المجتمع من العلماء المبرزين في مختلف التخصصات كانوا من فئات اجتماعية واقتصادية رقيقة الحال)^(٦٧) ، وهذه العملية الاجتماعية عملت بشكل أو بآخر على تغييب روح التمرد بسبب الفقر والحاجة ، وتعمل على كبح جماح الروح التدمرية نتيجة عجز الفقير عن الاحتياجات الأساسية له في المجتمع.

7 أدى نظام الوقف إلى الانفتاح المجتمعي بين أجزاء العالم الإسلامي بصورة عامة والمجتمع المكي بصورة خاصة ، وهذا ما استرعى نظر العلامة ابن خلدون في مقدمته عندما وصف الوضع الاجتماعي السائد في القاهرة وقت صلاح الدين الأيوبي بقوله:(فاستكثروا من بناء المدارس والزوايا والربط ووقفوا عليها الأوقاف المغلة .. فكثر الأوقاف وعظمت الغلاة والفوائدها وكثر

(٦٦) (أحمد عوف عبد الرحمن ، الوقف السبيل إلى إصلاحه وصولا إلى تفعيل دوره ، مرجع سابق ، ص : ٩٣)
(٦٧) شوقي أحمد دنيا ، أثر الوقف في انجاز التنمية الشاملة ، مجلة البحوث الفقهيّة المعاصرة ، الرياض ، البنك الإسلامي للتنمية ، رقم ٢٣٦٦ ، ٢٥٣/٩٠٢ ، ١٤١٥ هـ ص : ١٣٦

طالب العلم ومعلمه بكثرة جرايتهم منها وارتحل الناس في طلب العلم من العراق والمغرب ونفقت بها أسواق العلوم وزخرت بحارها). (٦٨)

ويمكننا تلخيص ما توصلنا إليه فيما يلي:

7 الوقف من مآثر الإسلام ومفاخره لما يحققه من إصلاح حياة المجتمع ، انه مصدر خير للمجتمع الإسلامي ، ولقد أدت الأوقاف الخيرية دورا هاما في نهضة الأمة ، وفي نهضة التعليم ، والتنمية الاجتماعية ، والنهضة الاقتصادية.

7 إن للوقف دورا فعالا في عملية التطور والنمو في مختلف مناحي الحياة على مدى عصور الإسلام ، وقد قامت الأوقاف بسد فاقة المحتاجين ، وأصحاب الزمانات والعاهات عن التكف والاسجداء وذل السؤال .

7 لقد كان الوقف من أنجح الوسائل في علاج مشكلة الفقر حيث إن المسلمين تتبعوا مواضع الحاجات مهما دقت وخفيت فوقضوا لها ، حتى أنهم عينوا أوقاف لعلاج الحيوانات المريضة وأخرى لإطعام الكلاب الضالة .

7 ولقد كان الوقف من أهم المؤسسات التي كان لها دورها الفعال في عملية التطور ، والنمو الاقتصادي في مختلف عصور الإسلام ... وقد شمل تأثير الوقف الإسلامي كل جوانب الحياة الاجتماعية ، فشمّل الحياة الدينية (المساجد) والمرافق التعليمية (المدارس ، والزوايا ، والكتاتيب) بالإضافة إلى العديد من الأنشطة الاجتماعية ، والاقتصادية .

7 مفهوم الوقف، ومجاليه من الاتساع بحيث يشملان كل شي تقريبا، فمن الأوقاف التقليدية على المساجد، والأهل مرورا بوقف المستشفيات، والمراكز الصحية، إلى وقف المدارس، والجامعات بل يتسع الأمر ليشمل حتى الجوانب الأمنية، والقضاء وغيرها .

7 يستطيع الوقف بما يمتاز به من خصائص ، أن يقوم بأعباء توفير الخدمات والسلع العمومية في المجتمع ، بأكفأ الطرق ، وبالتالي تخفيف عبء كبير عن كاهل الدولة ، ومن ثم تحقيق التنمية الشاملة .

كانت مؤسسات الأوقاف . في الماضي والى عهد قريب . تتمتع بالاستقلالية في الإدارة والإنفاق من الربح ، وحفظت تلك الاستقلالية الأوقاف من تدخل الدولة فيها ، وظلت تؤدي رسالتها على الرغم من بعض الأخطاء والانحرافات . ثم أخذت الدول تتدخل في شؤون الأوقاف بأجهزتها التنفيذية الضئيلة الخبرة للقيام بمسؤولية المحافظة على الأوقاف ، كما أنها أكثر بيروقراطية من ديوان الأوقاف الذي كان يشرف عليه قاضي القضاة . وكان من آثار هذا التدخل أن قلت الموارد المالية اللازمة لتنفيذ شروط الواقفين ؛ مما أدى إلى عدم الالتزام بشروطهم ، وتغيير مصارف الأوقاف أو تقييدها ، وبذلك حرمت جهات من حقوقها ، فتعطلت بذلك رسالة الوقف أو كاد يقضى عليها . كما لم تكف كثير من الدول بإلغاء الوقف بنوعيه والتدخل للسيطرة على الأوقاف وإدارتها

(٨) ابن خلدون عبد الرحمن المغربي ، المقدمة ، بيروت ، دار إحياء التراث العربي ، ١٤٠٦هـ ، ط ٣ ، ج ١ ، ص ٢٧٦

وإنما سعت للاستيلاء على الأوقاف الخيرية كلها وإدماجها في أملاك الدولة. وعندما امتدت نفوذ الدولة لتشمل كل المرافق والمؤسسات ، استقر في نفوس الناس أن ساحات العمل الخيري تولتها الدولة ، فهي التي تشرف على المساجد وتقيم المستشفيات وتفتح المدارس والمعاهد والجامعات ، وتمهد الطرق وتستصلح الأراضي للزراعة وتضع قوانين الضمان الاجتماعي ، وغيرها من مجالات العمل لصالح المجتمع ، فلم تعد هناك حاجة للوقف ؛ ولذا تعطلت تلك السنة الحميدة ، وانصرف الناس عنها ، واتجه بعضهم إلى أنواع أخرى من دروب البر لاتؤدي . غالبا . إلى نفس نتائج الوقف .

وتلك من بعض أهم الأسباب التي انتهت بالوقف إلى مصيره الحالي من انحسار وتقلص وعدم إقبال المحسنين عليه بل وزهدهم فيه ، وخسرت الأمة بذلك موردا هاما من موارد التنمية ، وما حققت القوانين التي ألغت الوقف واستولت عليه نفعاً للأمة بل ألحقت بها ضرراً بالغا .

ومع أن تلك العوامل عاقت مسيرة الوقف في العصر الحاضر ، وأثرت في دوره التنموي ، وكادت تجعل الناس ينسون تاريخ تلك المسيرة ، وما نهضت به من مسؤوليات جسام ، كفلت للأمة الإسلامية في كل عصورها الترابط والاتحاد وحققت لها ما حققت النهضة والحضارة.^(٦٩)

• النتائج :

7 احتلت مؤسسة الوقف في العالم الإسلامي الماضي و في مكة المكرمة على وجه الخصوص ، موقعا فريدا ومتميزا نظرا لقدسيتهما ، ولم ينافسها أو يضارعها مؤسسة أخرى من حيث الآثار الايجابية المتعددة والمتنوعة .

7 منذ فترة طويلة والوقف في العالم الإسلامي بوجه عام يمر بأزمة قاسية من التدهور والانحسار ، وإن كان في الأيام الحاضرة يشهد جهودا طيبة وصحوة واعدة لنموه وازدهاره .

7 لابد من العودة الجادة إلى معين الوقف الصافي والعمل على تطويره وتوظيف كل منتجات العلم والتكنولوجيا الحديثة للارتقاء به حتى يضطلع برسائله المهمة في مواجهة التحديات والمشكلات المعاصرة ، للحد من سوء الأحوال الاقتصادية والاجتماعية الراهنة للأمة الإسلامية في هذا العصر .

7 مستقبل الوقف سيكون - بإذن الله - وضاء ومشرقا ، وسيكون مصدر خير للأمة قاطبة ، إذا تعاون الجميع وفق أسلوب علمي حكيم نحو العمل المخلص لإحياء سنة الوقف ، وتطوير مصادره ، وأوجه استثماره ومجالات إنفاق ريعه...

• التوصيات :

7 لا بد من التعريف بالوقف ومنافعه الدنيوية والدينية ، عبر وسائل الإعلام المختلفة وكذلك التركيز على الموضوع ذاته في مراحل التعليم العام

(٦٩) (أحمد عوف محمد عبد الرحمن ، الوقف السبيل إلى إصلاحه وصولا إلى تفعيل دوره ، مرجع سابق ، ص : ٨٢-٨٠)

والعالي لأن الناس لديهم الاستعداد لأن يسهموا في أعمال الخير كلما أصبحت لديهم المعلومة الكاملة والفهم الجيد لجدوى الإسهام ، فالناس بحاجة إلى توعية شاملة بالوقف وتاريخه وأهداف وأحكامه ، حتى يقبلوا عليه.

7 أهمية إجراء دراسات ميدانية على الجماهير في كافة أنحاء العالم الإسلامي وغيره للتعرف على مستوى إلمامهم بهذا العمل الخيري العظيم ، ولتحديد العناصر الأساسية لتطوير عملية التوعية بالوقف والوسائل الأكثر وصولاً لهم ، خاصة أن وسائل الاتصال - الانترنت - أصبحت ميسرة وسريعة.

7 ينبغي على الجهة المعنية بشؤون الأوقاف توضيح الدور الذي تقوم به ، عبر وسائل الإعلام المختلفة مع التركيز على بيان آلية ذلك ؛ لأن معرفة الجمهور الدقيقة بالية التخطيط لأعمال الوقف وبنوعية الانجازات التي تقوم بها الجهة المشرفة.

7 إنشاء مركز عالمي للمعلومات والأبحاث مركزه مكة المكرمة تكون مهمته رسم الخطط لتطوير المؤسسات الوقفية ، وفتح آفاق جديدة من الاستثمار وتقديم الخلافات.

7 إصدار ضوابط موحدة للوقف ، مع إعادة النظر في صياغة القرارات المنظمة للوقف في البلاد الإسلامية.

7 الاهتمام بدراسة العوامل السلبية التي أدت إلى تدهور الأوقاف وانحسارها وخمول دورها في المجتمع المكي.

7 تخصيص وقفيات جديدة للمساهمة في حل المشكلات المتعلقة بالشؤون الاجتماعية وهي كثيرة منها الفقر ، ومكافحة الأمية ، والبطالة ، والديون واستزراع الصحراء ، وحماية البيئة ، والمنشآت الصحية ، والرعاية الصحية لكل فرد.

7 العمل على إبراز فريق عمل وقفي متخصص في العلوم الحديثة يقوم بالعمل جاد على استرجاع المطالبة بأوقاف مكة المكرمة بشكل عام وأوقاف الحرم بشكل خاص في أنحاء العالم الإسلامي وحصرها في سجلات نهائية والحصول على الوثائق المثبتة لها ، ولا يتوقف دوره على ذلك بل لديه القدرة الكاملة في الاستثمار والتجارة والتخطيط والإعلام والاتصال.

7 توصي الدراسة بضرورة تفعيل الجانبين البحثي والأكاديمي للوزارة من خلال أنشطة مقترحة كمسابقة وقفية كبرى على نطاق المكين أو حتى للعالم الإسلامي وتركز على أوقاف مكة المكرمة خاصة. (٧٠)

٠ قائمة المصادر والمراجع:

١. ابن خلدون عبد الرحمن المغربي، المقدمة، بيروت، دار إحياء التراث العربي، ١٤٠٦ هـ ، ط ٣ ، ج ١.
٢. ابن فارس ، معجم مقياس اللغة ، القاهرة ، دار الفكر ، ١٣٩٢ هـ ، بدون ط ، مادة وقف ، ج ٦ .

(٧٠) (أحمد عوف عبد الرحمن ، الوقف السبيل إلى إصلاحه وصولاً إلى تفعيل دوره ، مرجع سابق ، ص : ١٠٢)

٣. ابن منظور، لسان العرب، د- ب، د- ن، ١٤١٣هـ، ط٣، مادة وقف، ج١٥.
٤. أبي حامد الغزالي، المستقصى في علم الأصول، بيروت - لبنان، دار الكتب، ١٤٠٣م، ج١.
٥. أبي داود سليمان السجستاني، سنن أبي داود، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤١٦هـ، ط١، ج١، باب ما تجوز فيه المسألة .
٦. أحمد الحبيب الهيلة، التاريخ والمؤرخون، مكة المكرمة، مؤسسة الفرقان، ١٤١٤هـ، ط١ .
٧. أحمد المعروف بشاه ولي الله عبد الرحيم الدهلوي، حجة الله البالغة، بيروت، دار المعرفة، د- ت، بدون، ج٢ .
٨. أحمد عبد الجبار الشعبي، الوقف مفهومه ومقاصده، الرياض، وزارة الشؤون الإسلامية للأوقاف، ١٤٢١هـ، بدون، ضمن ندوة المكتبات الوقفية في المملكة العربية السعودية تعقدتها الدينية المنورة في مدة من ٢٥ - ٢٧ محرم ١٤٢٠هـ .
٩. أحمد عبد العزيز الحداد، وقف النقود واستثمارها، البحوث العلمية، مكة المكرمة، ١٤٢٧هـ ج١ .
١٠. أحمد عوف عبد الرحمن، الوقف والرعاية الصحية، مجلة أوقاف، العدد ٦، ١٤٢٥هـ الأمانة العامة للأوقاف، الكويت .
١١. أحمد محمد السعد، الوقف ودوره في رعاية الأسرة، الكويت. الأمانة العامة للأوقاف ١٤٢٦هـ .
١٢. أبي محمد بن عبد الله بن أحمد بن قدامة المقدسي، المغني، القاهرة، ١٣٤٨هـ، بدون ط ج٦ .
١٣. أوليا جلبي، الرحلة الحجازية، القاهرة، دار الأفاق العربية، ١٤١٩هـ .
١٤. جمال برزنجي، الوقف الإسلامي وأثره في تنمية المجتمع (نماذج معاصرة لتطبيقاته في أمريكا الشمالية، ضمن أبحاث ندوة "نحو دور تنموي للوقف"، الكويت، ١٤١٣هـ .
١٥. جمعة محمود الزريقي، مستقبل المؤسسات الوقفية في نطاق الثابت والمتغير لنظام الوقف الإسلامي، مجلة أوقاف، الأمانة العامة للأوقاف، الكويت، العدد ٧، السنة ٤، ١٤٢٥هـ .
١٦. الجوهري، الصحاح، د- ب، د- ن، ١٤٠٤هـ، ط٣، مادة وقف، ج٤.
١٧. حسين عبد العزيز شافعي، الأربطة بمكة المكرمة في العهد العثماني، الرياض، مؤسسة الفرقان للتراث الإسلامي، ١٤٢٦هـ، بدون ط .
١٨. حمد عوف محمد عبد الرحمن، الوقف السبيل إلى إصلاحه وصولاً إلى تفعيل دوره ضمن أوقاف، مجلة نصف سنوية، الكويت، العدد ٩، السنة الخامسة، شوال، ١٤٢٦هـ .
١٩. الزبيدي، تاج العروس، د- ب، د- ن، د- ت، مادة وقف، ج٦ .
٢٠. سعد مرسى أحمد، تطور الفكر التربوي، القاهرة، عالم الكتب، ١٤٠٣هـ، طه .
٢١. شمس الدين السخاوي، الضوء اللامع، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤٢٤هـ، ط١ ج٣ .
٢٢. شوقي أحمد دنيا، أثر الوقف في انجاز التنمية الشاملة، مجلة البحوث الفقهية المعاصرة الرياض، البنك الإسلامية للتنمية، رقم ٢٣٦٦، ٩٠٢/٢٥٣، ١٤١٥هـ .
٢٣. شوقي أحمد دنيا، مدخل لتفعيل دور الوقف في حياتنا المعاصرة، ضمن مجلة أوقاف العدد ٣، السنة الثانية، رمضان ١٤٢٣هـ، الكويت، الأمانة العامة للأوقاف .

٢٤. صالح سليمان الحويش، أحكام عقد الحكم في الفقه الإسلامي، مكة المكرمة، المكتبة المكية ١٤٢٩هـ، ط١.
٢٥. ضيف الله يحيى الزهراني، تاريخ مكة المكرمة التجاري، مكة المكرمة، الغرفة التجارية والصناعية، ١٤١٨هـ، ط١.
٢٦. عبد الملك السيد، إدارة الوقف في الإسلام، ضمن ندوة إدارة وتثمين ممتلكات الأوقاف البنك الإسلامي للتنمية، جدة، ط٣، ١٤٢٥هـ.
٢٧. عبد الواحد عطية، حق الفقراء المسلمين في ثروات الأمة المسلمة، دار النهضة العربية القاهرة، ١٤١٢هـ.
٢٨. عبد الوهاب إبراهيم أبو سليمان، الوقف مفهومه ومقاصده، الرياض، مكتبة الفهد الوطنية ١٤٢١هـ، ندوة المكتبات الوقفية في المملكة العربية السعودية منعقدة في المدينة المنورة.
٢٩. العجيمي، خبايا الزوايا، لوحة ٨٣- ٨٥، مخطوط.
٣٠. علي عبد القادر الطبري، الأراج المسكى في تاريخ المكي، مكة المكرمة، المكتبة التجارية، ١٤١٦هـ ط١.
٣١. عمر ابن فهد الهاشمي المكي، الدر الكمين بذيل العقد الثمين، بيروت، دار خضر، ١٤٢١هـ ط١، ج١.
٣٢. غانم إبراهيم بيومي، نحو تفعيل دور نظام الوقف في توثيق علاقة المجتمع بالدولة المستقبل العربي، بيروت، عدد ٢٦٦ (٢٠١١/٤).
٣٣. الفاسي، العقد الثمين، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤١٩هـ، ط١.
٣٤. محمد أحمد النهر والي، الإعلام بأعلام بيت الله الحرام. باقي المعلومات.
٣٥. علي السخاوي، منائح الكرم في أخبار مكة والبيت وولاية الحرم، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، ١٤١٩هـ، بدون ط، دراسة تحقيق / ماجدة فيصل زكريا.
٣٦. محمد أحمد النهر والي، الإعلام بأعلام بيت الله الحرام، مكة المكرمة، المكتبة التجارية ١٤١٦هـ، ط١. تحقيق هشام عبد العزيز عطا.
٣٧. محمد بن صالح الصالح، الوقف في الشريعة الإسلامية وأثره في تنمية المجتمع، الرياض مكتبة الملك فهد الوطنية، ١٤٢٢هـ، ط١.
٣٨. محمد بن عبد العزيز بن عبد الله، الوقف في الفكر الإسلامي المملكة المغربية، الرباط وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ١٤١٦هـ، بدون ط، ج٢.
٣٩. محمد طاهر الكردي، التاريخ القويم لمكة وبيت الله الكريم، مكة المكرمة، مكتبة النهضة الحديثة، ١٣٨٥هـ، ط١، ج٢.
٤٠. محمد عبد الطيف هريدي، شئون الحرمين الشريفين، القاهرة، دار الزهراء للنشر بالقاهرة، ١٤١٠هـ، ط١.
٤١. مصطفى أحمد الزرقاء، أحكام الوقف، عمان، دار عمار، ١٤١٨هـ، ط١.
٤٢. مصطفى السباعي، اشتراكية الإسلام، دمشق، د- ن، ١٣٧٩هـ، ط٢، ص: ٨٢.
٤٣. _____، من روائع حضارتنا، بيروت، المكتب الإسلامي، ١٣٩٧هـ، ط٢.
٤٤. المطرزي، المعرب، د- ب، د- ن، د- ت، مادة وقف.

- ٤٥ . منذر قحف ، الوقف في المجتمع الإسلامي المعاصر ، قطر ، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية ، ١٤١٩هـ ، ط١ .
- ٤٦ . موفق الدين أبي محمد بن عبد الله ابن قدامه ، المغني والشرح الكبير ، القاهرة ، دار الفكر ١٤٠٤هـ ، ط١ .
- ٤٧ . نصر محمد عارف ، الوقف والأخر جدلية العطاء والاحتواء ، الكويت ، الأمانة العامة للأوقاف ، ١٤١٦هـ ، العدد ٩ ، السنة الخامسة .
- ٤٨ . وثيقة (أرشيف دار الوثائق القومية بالقاهرة ، : حجة داود باشا . حجة رقم (٣١٧) محفوظة رقم (٥٠) ص : ١٦ و ص : ٥٠ ، و ص : ٦٢ من حمساء بنت حبيش الدوسري ، العلاقات المصرية الحجازية ، د- ب ، د- ن ، ١٤٢٣هـ ، بدون ط .
- ٤٩ . وثيقة رقم ١٩٨ ، مجموعة الوثائق التركية ، بعنوان طلب من السلطان إلى والي جدة بتوظيف أهالي الحرمين ، بتاريخ جماد الأولى ١٢٠٦هـ ، دار الملك عبد العزيز .
- ٥٠ . وثيقة وقف صادرة عن محكمة الديوان العالي بمص باسم الأمير محمد مدني جوريجي سنة ١١٧٠ ، محفوظة بمركز الملك فيصل للبحوث ، برقم ٦١١ ، يحي جنيد ساعاتي الوقف والمجتمع نماذج وتطبيقات من التاريخ الإسلامي ، الرياض مؤسسة اليمامة ١٤١٧هـ .
- ٥١ . هاملتون - و- هارولد ، المجتمع الإسلامي والغرب ، الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة ، ج / ٢ ، ترجمة : أحمد عبد الرحيم مصطفى .
- ٥٢ . محمد الطبري المكي ، تاريخ مكة إتحاف فضلاء الزمن بتاريخ ولاية بني الحسن ، القاهرة دار الكتاب الجامعي ، ط١ ، ج ١ .
- ٥٣ . عبد الله مرداد أبو الخير ، نشر النور والزهر في تراجم أفاضل مكة ، جدة ، عالم المعرفة ١٤٠٦هـ ، ط٢ .
- ٥٤ . وثيقة ترميم قباب الحرم والمدارس الأربعة ، جامعة أم القرى ، قسم البحوث الحضارية ١٢٦/١١/ و ح ج
- ٥٥ . www.9ll9.com/vb/120194.html

إعداد :

أ/هند حسين محمد حريري

دراسات عليا كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز

البحث الثامن عشر :

**" التطوير الحاسبي لموازنة الجامعات السعودية باستخدام مفهوم
تحليل النظم "**

" التطوير المحاسبي لموازنة الجامعات السعودية باستخدام مفهوم تحليل النظم "

أ / منال عبد الرحمن محمد سفر

• المقدمة :

تطبق الجامعات في المملكة العربية السعودية نظام ميزانية الاعتمادات (البندود) ، والذي يعرف بالمنهج التقليدي باعتباره أقدم نظم الموازنة التي عرفت في الأدبيات المالية والإدارية العامة على الإطلاق ، والذي أنطبع تأثيره على الفكر والتطبيق المحاسبي لوحداتها لسنوات طويلة ، حيث يعود استخدامها إلى حسابات الدولة العثمانية والمتمثلة باليسر والبساطة في إعدادها وعرضها وتنفيذها والرقابة عليها (الراوي ٢٠٠٨م).

ومن الملاحظ أن النظم المتبعة بالوحدات الحكومية الخدمية . بشكل عام . تتسم بتدني مستويات الأداء إذا ما قورنت بالوحدات الاقتصادية الخاصة وذلك بسبب عوامل عدة منها : صعوبة قياس الأنشطة الخدمية قياسا كميا مباشرا ، وغياب الملكية الخاصة وما يرتبط بذلك من غياب من له مصلحة خاصة مباشرة في ترشيد جوانب النشاط في تلك الوحدات وخضوع الوحدات الحكومية لعدد من النظم العامة والشاملة التي توضع للعديد من الوحدات الحكومية والتي تتفاوت من حيث طبيعة وظروف عملها (الرحيلي وبيومي ١٩٩٩م).

كما أضاف (البديري ٢٠٠٧م) في هذا الصدد أن الوحدات الحكومية تتميز بالخصائص التالية: (ليس لها رأس مال بالمفهوم التجاري وإنما تعتمد على نظرية الأموال المخصصة ، ولا تسعى لتحقيق الربح فلا ينطبق عليها مبدأ مقابلة الإيرادات بالمصروفات ، وليس لها شخصية مستقلة ولا ذمة مالية مستقلة ، ومملوكة بالكامل للمجتمع (ملكية عامة) ، وأصولها تعنى الموارد التي تحصل عليها بموجب القانون فهي محددة الحجم والنوع خصوصها تعنى القيود المفروضة على استخدام تلك الموارد .

وباعتبار أن الجامعات من أحد المرافق الحكومية الهامة فإن وحداتها الإدارية غالبا ما تواجه تلك العوامل والخصائص التي تؤدي بدورها إلى تدني مستوى أدائها في وحداتها المالية . كغيرها من الوحدات الحكومية . وقد وجه لها نصيبا من الانتقادات ، التي رمتها بالإسراف وعدم الترشيح في النفقات مع تزايد أنماطها الأيرادية ، مما ألزم العمل على تعديل ذلك الوضع .

وبما أن نظم المحاسبة . بشكل عام . من أحد الأنظمة الرئيسية التي تحكم النشاط المالي للوحدات الإدارية في جميع القطاعات ، حيث أن المحاسبة كانت ولا تزال تركز على عدد من الركائز لعل أهمها الموازنة والتي تعتبر أداة التخطيط والتنفيذ والمتابعة واتخاذ القرارات ، وبالنظر إلى نظام إعداد الموازنة

في الجامعات بالشكل الحالي (موازنة الاعتمادات) نجد أن ارتكازه على تحقيق الرقابة القانونية والمالية على كل من الإيرادات والمصروفات ، ولكن التغيرات المطلوبة والتي يجب أن تتبعها الجامعات والدور الذي تؤديه في الخدمات المقدمة لمواكبة التطورات السريعة الهائلة من حولها ، لم يعد النظام الحالي للموازنة يتفق معه ولا يتمشى مع التقدم في العلوم الإدارية.

• مشكلة الدراسة:

يشمل دور المحاسبة من خلال التقارير المالية التي تقدمها ، والتي تنتج عن النظام المحاسبي بالوحدات الإدارية ، فالتقارير الدورية الشهرية والربع سنوية توضح الإيرادات والمصروفات وأرصدة الحسابات الجارية ، وتقارير الحساب الختامي يوضح بيانات الإيرادات والمصروفات الفعلية مقارنة بالتقديرية والانحرافات ، وأسبابها كما يوضح الخزائن والأصول والممتلكات وغير ذلك من المعلومات التي تفيد في متابعة تنفيذ الموازنة.

أما مشروع الموازنة فيوضح الإيرادات التقديرية والمصروفات التقديرية وأسس التقدير وكلها تقديرات تقوم على أساس المتوسطات ولا تعتمد على التنبؤ والدراسات الإحصائية السليمة مما يفقد هذه التقديرات واقعيته ومصداقيتها ، وعموما فإنه يمكن القول بأن هذه التقارير بشكلها الحالي لا تعد ملائمة لترشيد القرارات الإدارية وذلك لعدة أسباب لعل أهمها كما أشار (الطحان ، ١٩٩٥م) هي كالآتي :

١- أنها لا تمثل حسابات بالمعنى المتعارف عليه ، بل ما هي إلا مجموعة من الجداول الإحصائية تحصر بيانات عن متحصلات ومدفوعات مستخرجة من الدفاتر ، بالإضافة إلى بيانات منتقاة من الموازنة العامة لغرض المقارنة .

٢- إن إعداد هذه الجداول لم يرقم بناء على مبادئ المحاسبة المقبولة قبولا عاماً وإنما قام على نظم وتعليمات مالية قد لا تتسق مع المبادئ المحاسبية على الإطلاق .

٣- لا تبرز المصروفات الايرادية مستقلة عن الرأسمالية ، وإنما ينحصر هدفها في عرض جملة المصروفات والإيرادات .

٤- لا يتضمن معلومات متكاملة تتعلق بالمركز المالي للوحدة ، إذ أنها تغفل الموجودات بأنواعها (ثابتة ومتداولة) ، كما تغفل التمييز بين الالتزامات المتعلقة بالموجودات الثابتة وتلك المتعلقة بالموجودات المتداولة .

٥- لا تحقق رقابة مالية فعالة رغم إن هدفها الأساسي هو ذلك إذ قد يمضي زمن طويل بين وقوع الانحراف واكتشافه ، مما يقلل من فعالية الإجراءات التي تقترح لمعالجة أسبابه .

٦- لا تلائم أغراض إعداد الخطط المالية المستقبلية (الموازنات) إذ أن إعداد هذه الموازنات بأسلوب علمي يتطلب سلسلة زمنية من البيانات والمؤشرات ، كما يتطلب تنبؤات مدروسة بناء على أساليب إحصائية ملائمة .

٧- لا تفيد في الحكم على الأداء لأنها لا تبرز جوانب التكلفة والعائد ولا تتحقق من فعالية التكلفة في حالة صعوبة قياس العائد .

٨- لا توضح التكلفة الجارية للخدمات ولا للموارد المتاحة ، وإنما تعتمد فقط على التكلفة التاريخية التي تتكون من عناصر غير متجانسة .

وخلاصة ذلك كله أنها لا تفيد في ترشيد القرارات الإدارية في الوحدات العامة لانتفاء خصائص الجودة في المعلومات التي تحتويها بالإضافة إلى عدم ملائمة طريقة عرضها لصنع واتخاذ القرارات سواء قصيرة الأجل أو طويلة الأجل .

إن النظرة الحديثة إلى المحاسبة قد وسعت من دائرة اهتمامها وزادت في نطاق أهدافها لتضم إلى أهدافها الحالية أهدافاً أخرى أهمها استخلاص معلومات مفيدة تساهم في ترشيد القرارات الإدارية وفي تحديد تكلفة الخدمات التي تؤديها ، ونتائج البرامج والأنشطة ، والحكم على كفاءة وفعالية الأداء وإعداد الموازنات والخطط على أسس علمية وإحصائية دقيقة .. ، ومن هنا فإن الحاجة أصبحت ماسة إلى تطوير النظام المحاسبي للوحدات الإدارية ، ولعل من أبرز طرق التطوير في هذا المجال هو استخدام الأساليب الكمية الحديثة التي ، وهنا سوف نركز الدراسة على منهج تحليل النظم ، باعتباره من العلوم التي أثبتت جدواها في التطبيق ، ولعله من الضروري الاستفادة بمنهج تحليل النظم في جميع العلوم ، ولاسيما في العلوم الاجتماعية .

والسؤال هنا : كيف يمكن التطوير المحاسبي للموازنة باستخدام مفهوم تحليل النظم ؟

• هدف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى محاولة التطوير المحاسبي لموازنة الجامعات في المملكة العربية السعودية باستخدام مفهوم تحليل النظم ، حيث أن دراسة مدى ملائمة النظام المحاسبي المطبق بالوحدات الإدارية في الجامعات السعودية لم يعد قادراً بالوفاء باحتياجاتها من حيث توفير البيانات والمعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات بالدقة والسرعة الملائمة ومدى توافره لأنظمة الرقابة على تنفيذ أداء تلك الوحدات وتقييم النظام الحالي بالإضافة إلى تقديم الاقتراحات الممكن إدخالها على هذا النظام كي يفي بأهدافه .

• منهجية الدراسة :

تعتمد هذه الدراسة على الأسلوب المكتبي أو النظري من خلال الإطلاع على المراجع والأبحاث العلمية المتخصصة في هذا المجال ليستخلص من ذلك

كله ما يحقق أهداف البحث ، وتأسيساً على ذلك فإنه يمكن القول بأن هذا البحث يجمع بين المنهجين الاستقرائي والاستنباطي حسب الحاجة .

• فروض الدراسة :

الفرض الأول : الموازنة ينطبق عليها مفهوم النظم .
الفرض الثاني: لموازنة الجامعات إطار محاسبي يؤثر فيها ويتأثر بها .
الفرض الثالث: إمكانية تطوير نظام موازنة الجامعات محاسبياً . بعد أن اثبت أن الموازنة نظام . باستخدام تحليل النظم .

• إجراءات الدراسة :

في ضوء الهدف الرئيسي للدراسة الحالية وفروضها ، سيتم عرض وتحليل الأدبيات المتعلقة بجوانب الدراسة من خلال أربع مباحث على النحو التالي :

المبحث الأول : مدخل في الموازنة .

المبحث الثاني: العلاقة بين موازنة الجامعات السعودية ومفهوم تحليل النظم .

المبحث الثالث: الإطار المحاسبي والموازنة في الجامعات .

المبحث الرابع: تطوير الموازنة في الجامعات محاسبياً .

• المبحث الأول : مدخل في الموازنة:

لا يقتصر إتباع أسلوب الموازنة على أنشطة معينة ، بل يمتد إلى كل فرع وقطاع ، مهما كان نشاطه ، فأسلوب الموازنة يطبق في المنشآت كافة سواء كانت تقوم بنشاط صناعي أو زراعي أو تجاري أو مالي أو تؤدي خدمات خاصة أو عامة ، وسواء كانت المنشأة مشروعاً فردياً أو شركة خاصة أو عامة ، أو جهازاً أو وزارة ، أو هيئة أو إدارة حكومية . ومن خلال هذا المبحث سيتم التعرف على الاطار العام لمفهوم الموازنة على النحو التالي :

• أولاً: تعريف الميزانية والموازنة :

من الناحية التاريخية كلمة ميزانية مستمدة من الكلمة الفرنسية Budget والتي تعني الكيس الصغير الذي كان يخصص للأموال . (الميزانية)

وفيما يخص التفريق بين مفهوم الميزانية ومفهوم الموازنة ، حيث يلاحظ أن هناك خلط من قبل البعض بين المفهومين ، فالميزانية تعرف بأنها : " بيان تفصيلي يوضح الإيرادات الفعلية والنفقات الفعلية عن السنة المنصرمة " في حين أن الموازنة تعرف بأنها عبارة عن : " بيان تفصيلي يوضح تقديرات الإيرادات والمصروفات معبراً عن ذلك في صورة وحدات نقدية تعكس في مضمونها خطة سنوية مالية قادمة " ، لذا فإنه ينظر للموازنة كخطة أو برنامج سنوي يتضمن تقدير للإيرادات المؤمل تحصيلها وكذلك النفقات المقدرة والمرخص بصرفها من أجل تحقيق أهداف الخطة . (الحربي ، ٢٠٠٨م)

ويمكن تلخيص الفروق الأساسية بين الموازنة والميزانية، فيما يلي:

١- تحتوى الموازنة على أرقام مسبقة ، أي محددة مقدماً قبل أن تحدث العمليات فعلاً، في حين تحتوى الميزانية على أرقام فعلية عن عمليات حدثت فعلاً.

٢- تهدف الموازنة إلى تحقيق التخطيط والرقابة ، بينما تهدف الميزانية لإيضاح المركز المالي.

٣- تُعد الموازنة عن فترة محددة مقبلة ، في حين أن الميزانية، تُعد في تاريخ محدد، عن فترة مضت. <http://www.moqatel.com/openshare/Behoth/Ektesad8/Mezania/sec08.doc> cvt.htm

وأضاف (الشرع، ٢٠٠٩م) في هذا الصدد أن الميزانية تمثل الترجمة الحقيقية لمفردات الموازنة عند حلول أجل تنفيذها ، وفي هذا الصدد يوجد محوران : (المحور الأول هو تقديرات الموازنة والمحور الثاني يتمثل في جهة التنفيذ) .

وقد عبر أحد الكتاب عن مفهوم الموازنة حيث يقول "هي وثيقة تصب في قالب مالي قوامه الأهداف والأرقام ، أما الأهداف فتعبر عما ما يعزم القيام به من برامج ومشروعات خلال فترة زمنية مقبلة ، وأما الأرقام فتعبر عما يعزم إنفاقه على هذه الأهداف وما تتوقع تحصيله من مختلف مواردها خلال الفترة الزمنية المنوه عنها وهي عادة تحدد بسنة مالية" (جريدة العهد، ٢٠٠٩م) . كما عرفت المادة (٤٥) من دليل المحاسبة الحكومية الصادر عن الأمم المتحدة الموازنة بأنها: "عملية سنوية تركز على التخطيط والتنسيق ورقابة استعمال الموارد لتحقيق الأغراض المطلوبة بكفاءة ، فهي أساساً عملية اتخاذ القرار بطريقة تمكن الموظفين الرسميين على مختلف المستويات الإدارية ، أن يقوموا بالتخطيط والتنفيذ لعمليات البرنامج بطريقة مخططة للحصول على أفضل النتائج الممكنة من خلال التوزيع والاستخدام الأكثر فاعلية للموارد المتاحة". وهناك تعريف آخر للموازنة بأنها: " هي تعبير رقمي (كمي وقيمي) ، عن خطة النشاط المتعلقة بفترة مالية مقبلة ووسيلة للرقابة الفعالة على التنفيذ، وأداة يتم من خلالها توزيع المسؤوليات التنفيذية بين العاملين، حتى يمكن تقييم الأداء، ومتابعة التنفيذ، والتحقق من إنجاز الأهداف الموضوعة، واتخاذ القرارات المطلوبة" ، ومما سبق فالموازنة تحقق هدفين رئيسيين هما :

١- **التخطيط والتنسيق**: ويقصد بالتخطيط رسم سياسة مستقبلية ، ووضع خطة شاملة ، ويتطلب :

7 تحديد الأهداف الرئيسية والفرعية للمشروع، وكذلك الأهداف طويلة الأجل وقصيرة الأجل.

7 وضع الخطة أولاً على أساس وحدات قياس عينية (كمية مواد ، ساعات عمل .. إلخ) ، ثم تترجم إلى وحدات قياس مالية، مع العمل على تحقيق التوازن المالي والاقتصادي للمشروع.

7 توزيع المسؤوليات التنفيذية بين العاملين، حتى يمكن تقييم أداء العاملين .

7 أمّا التنسيق فهو ضرورة حتمية لنجاح التخطيط ، فلا وجود لخطة بدون تنسيق بين الأنشطة والوحدات الفرعية والعاملين، ... إلخ ، ولا يقتصر التنسيق على التخطيط بل يمتد إلى التنفيذ، إذ إن الخطة تتطلب، خلال تنفيذها والرقابة عليها ، استمرار التنسيق بين كافة الأنشطة والوظائف والأقسام والإدارات ...

٢- الرقابة وتقييم الأداء: لا يتوقف دور الموازنة عند وضع الخطة فقط إذ إن التخطيط ما هو إلا الخطوة الأولى للرقابة ، لذلك، فإن الرقابة هي الدور الحقيقي الذي تؤديه الموازنة من طريق :

7 متابعة الأداء الفعلي للأنشطة.

7 مقارنة الأداء الفعلي مع المخطط.

7 تحليل الانحرافات، والتعرف على أسبابها، وعلاجها، في الوقت المناسب .

<http://www.mogatel.com/openshare/Behoth/Ektesad8/Mezania/sec08.doc cvt.htm>

• ثانياً: مبادئ الموازنة:

يخضع إعداد الموازنة لمبادئ عدة ، منها :

7 مبدأ السنوية : ويعني أن تقديرات الميزانية تتم عن فترة زمنية محددة تكون عادة سنة.

7 مبدأ العمومية أو عدم التخصيص: ويعني ألا يتم تخصيص إيرادات معينة لمقابلة مصروفات معينة وذلك لأن التخصيص الدقيق يفقد في الغالب الموازنة مرونتها.

7 مبدأ الشمول والوحدة: ويعني أن تكون الموازنة عامة وشاملة لجميع النفقات والإيرادات على اختلاف أنواعها، ويتم صرف المصروفات في حدود الاعتمادات المخصصة. (الحري ، ٢٠٠٨م).

وأضيف وفقاً للقانون التنظيمي الفرنسي الذي صدر في (٢٠٠١/٨/١م) مبدأ آخر ، يهتم بحسابات الموازنة وهو مبدأ الصدق.

كما أشار (الراوي ، ٢٠٠٨م) في هذا الصدد إلى أن هناك مبادئ وضعها الاقتصاديون للموازنة الناجحة ذكر منها: (الدقة في تقديرات الموازنة والوضوح في تقديرات الموازنة ومبدأ النشر وتوازن الموازنة والتوقع) . أما الموازنة الحديثة فمن أهم مبادئها أن تكون مؤشرات التقديرية ذات دقة عالية، وتكون جداولها المقارنة أشمل وأوسع ، ومدتها محدودة ولكنها ديناميكية ، ويكون تنفيذها بإذن ، وتكون أهدافها أوسع من الأهداف التي تتطلع إليها الموازنة التقليدية ، وإضافة أهداف جديدة إلى أهدافها التقليدية لتحقيق الرفاهية الاجتماعية وإدارة المشاريع الاقتصادية منفردة أو متعاونة مع القطاع الخاص ... (جريدة العهد ، ٢٠٠٩م)

• ثالثاً: عناصر وأركان الموازنة :

ويتبين من تعريف الموازنة أنها تستند إلى عنصرين أساسيين ، هما التقدير والاعتماد ، فبالنسبة إلى التقدير فإنه يتمثل في تقدير أرقام تمثل الإيرادات التي ينتظر أن تحصل عليها السلطة التنفيذية ، وكذلك النفقات التي يُنتظر أن تنفقه ، وذلك خلال سنة مالية مستقبلية ، أما بالنسبة إلى الاعتماد فيقصد به حق السلطة التشريعية من خلال اختصاصها المعنية الموافقة على توقعات السلطة التنفيذية من إيرادات ونفقات (الحربي ، ٢٠٠٨م) .

ويتم تبويب المصروفات في الموازنة وفقاً للتبويب النوعي والإداري والاقتصادي ، حيث يتم وفقاً للتبويب النوعي تقسيم المصروفات إلى أبواب والأبواب إلى بنود والبنود إلى فروع ، وذلك للتأكد من أن الاعتمادات المالية تصرف وفقاً للغرض الذي اعتمدت من أجله ، أما وفقاً للتبويب الإداري فيتم جمع النفقات في شكل مجموعات وفقاً للأساس النوعي وذلك بالنسبة لكل وحدة إدارية ، حيث يظهر هذا التبويب مخصصات كل وحدة إدارية على حده ، في حين يقصد بالتبويب الاقتصادي تبويب المصروفات بحسب طبيعتها الاقتصادية ، حيث تقسم المصروفات إلى مصروفات إيرادية ومصروفات رأسمالية ، أما الإيرادات فتبويب في الغالب بحسب مصادرها . (الحربي ، ٢٠٠٨م)

• رابعاً: أنواع الموازنات والغرض منها:

يتم التمييز بين أنواع الموازنات، طبقاً للمعايير التالية:

١- الفترة الزمنية، التي تغطيها الموازنة : وتنقسم الموازنات، طبقاً للفترة الزمنية التي تغطيها، إلى :

7 موازنات قصيرة الأجل : تغطي الموازنات قصيرة الأجل عادة فترة محاسبية واحدة مقبلة (عادة سنة).

7 موازنات طويلة الأجل : أما الموازنات طويلة الأجل، فهي تغطي، عادة، فترة زمنية تزيد عن فترة محاسبية واحدة. أي تُعدّ لعدة سنوات في المستقبل تراوح بين خمس وعشر سنوات.

7 موازنات مستمرة : الموازنات بنوعيتها السابقين إما أن تبني على أساس مستمر أو على أساس نهائي. فالموازنة السنوية (قصيرة الأجل) التي تُبنى على أساس مستمر، تغطي سنة بصفة مستمرة ، وتكون الموازنات (طويلة الأجل) مستمرة عن طريق الامتداد بها في المستقبل بالطريقة نفسها. فكلما انقضت سنة منها امتد مداها إلى سنة أخرى في المستقبل. أما الموازنات التي تعد على أساس نهائي، فهي تغطي فترة زمنية محددة تنقضي بانقضائها ويحل محلها موازنة أخرى للمدة نفسها. ولا شك أن الموازنات المستمرة تعد أفضل بكثير من النهائية لأغراض التخطيط والرقابة ، إلا أنها تتطلب نفقات أكثر في إعدادها، ولكن الفائدة التي تعود منها تكفي في كثير من الأحيان لتبرر النفقات الزائد لإعدادها.

٢- طبيعة النشاط الاقتصادي، الذي تغطيه الموازنة : وتنقسم الموازنات، تبعاً لنوع النشاط الاقتصادي أو العمليات التي تشملها، إلى :

7 موازنات النشاط الجاري Operating Budgets

7 موازنات العمليات الرأسمالية Capital Budgets

٣- موضوع المعاملات التي تغطيها الموازنة : وتُقسّم المعاملات الاقتصادية، من وجهة نظر موضوعها، إلى معاملات متعلقة بالسلع والخدمات في صورتها العينية، ومعاملات متعلقة بالحقوق والالتزامات المالية، ومعاملات متعلقة بالنقدية. وعلى هذا الأساس يمكن التمييز بين أنواع ثلاث من الموازنات :

7 موازنة عينية :توضح البرنامج الإنتاجي للوحدة الاقتصادية مرتبطاً بالطاقة الإنتاجية، ومشتملاً على المستلزمات السَّالِية والخدمية، والاحتياجات من القوى العاملة. ويُعبّر عن ذلك في شكل وحدات عينية، من دون ترجمتها إلى قيم نقدية.

7 موازنة مالية : تمثل ترجمة مالية للموازنة العينية بالضرب في الأسعار كما توضح الخطة التمويلية للوحدة.

7 موازنة نقدية :تشتمل على المقبوضات والمدفوعات النقدية للوحدة الاقتصادية، وما يرتبط بها من فائض أو عجز نقدي.

٤- الوحدة المحاسبية التي يتم إعداد الموازنة على أساسها : وتختلف غالباً الوحدة المحاسبية المستخدمة لأغراض الموازنات، عن الوحدة المحاسبية التقليدية، وذلك طبقاً للغرض من الموازنة. وعلى هذا الأساس يمكننا التفرقة بين :

7 موازنات البرامج: يُقسّم نشاط الوحدة الاقتصادية إلى برامج محددة، يهدف كلٌّ منها إلى تحقيق هدف معين، أو التوصل إلى نتيجة معينة. ثم تُعدّ موازنة لكل برنامج على حدة. وعلى ذلك، يصبح كل برنامج بمثابة وحدة محاسبية لأغراض الموازنة التخطيطية

7 موازنات المسؤوليات: على مبدأ محاسبة المسؤولية Responsibility Accounting، حيث يتم رسم الخطط بناءً على مراكز مسؤولية التنفيذ. وتُقسّم الموازنات إلى أجزاء، بحيث يصبح تنفيذ كل جزء من مسؤولية شخص محدد، أو مجموعة محددة من الأشخاص وتصبح الموازنة على هذا الأساس مجموعة من الأهداف المعيارية، موزعة على حسب مسؤولية تنفيذها .

7 موازنات المنتجات: على أساس أن كل منتج، يُعدّ وحدة محاسبية مستقلة، لأغراض الموازنة.

7 الموازنات العامة : على أساس أن الوحدة الاقتصادية، بأنشطتها المختلفة وبرامجها المتعددة وأقسامها المتنوعة ومراكز مسؤولياتها العديدة بمثابة الوحدة المحاسبية لأغراض إعداد الموازنة.

٥- المستوى الذي تُعدّ على أساسه الموازنة وينقسم إلى :
7 موازنة تخطيطية على مستوى الوحدة الاقتصادية

7 موازنة عامة للدولة .

٦- مستوى النشاط الذي يتم إعداد الموازنة على أساسه : يمكن التمييز بين نوعين من الموازنات، طبقاً لمستوى النشاط أي (مستوى التشغيل أو حجم الإنتاج أو معدل استغلال الطاقة المتاحة)، الذي يتم إعداد الموازنة على أساسه:

7 موازنة ثابتة : ويعني أن تُعدّ الموازنة وفقاً لمبدأ الثبات، إذ يُفترض وجود مستوى واحد ثابت من النشاط، وفي ضوء هذا المستوى الثابت، تُعد جميع التقديرات الخاصة بالموازنة .

7 موازنة مرنة أو متغيرة : تعد على أساس مستويات متعددة من النشاط، طبقاً للتقلبات المتوقعة حدوثها، خلال فترة الموازنة.

٧- التقسيم من وجهة نظر الشمول :

7 موازنة رئيسية : تشمل كافة أوجه النشاط، بصورة مختصرة.

7 موازنة فرعية : تشمل أحد فروع النشاط، وهي أكثر تفصيلاً.

http://www.moqatel.com/openshare/Behoth/Ektesad8/Mezania/sec08.doc_cvt.htm

• المبحث الثاني : العلاقة بين موازنة الجامعات ومفهوم تحليل النظم :

يهتم هذا المبحث بمحاولة الربط بين كلاً من مفهوم النظم ومفهوم الموازنة في الجامعات ، ولذا سوف نتناول مفهوم النظم ، ثم مفهوم الموازنة في الجامعات ، ثم إيضاح مدى إمكانية النظر إلى موازنة الجامعات باعتبارها نظاماً ، وذلك من خلال مناقشة وتحليل الجوانب التالية :

• أولاً: تحليل النظم :

يعرف مفهوم النظم بأنه : "مجموعة من العناصر المترابطة أو الأجزاء المتفاعلة مع بعضها التي تعمل معاً من أجل تحقيق أهداف محددة".

<http://www.ccast.edu.ps/Staff/StaffWeb/Files/943/docs/1.ppt>

بينما يقصد بتحليل النظم ما يلي :

7 تجزئة النظام إلى مجموعة المدخلات والإجراءات والمخرجات والتغذية المرجعية.

7 تحديد عناصر المدخلات والمخرجات، وتحديد العلاقات المنطقية والفيزيائية والرياضية فيما بينها.

7 تنظيم الإجراءات الداخلة في تراكبي النظام ضمن منظومة معادلات رياضية ، وعلاقات منطقية ، وعمليات معالجة بيانات واضحة المعنى ، محددة المدخلات ودقيقة المخرجات.

7 إيجاد العلاقات التركيبية ، ووسائل اتصال المعلومات والبيانات بعضها ببعض في منظومة الأنظمة الفرعية المكونة للنظام.

7 تحديد أساليب السيطرة على مدخلات وإجراءات ومخرجات النظام.

- 7 تحديد الأهداف الخاصة والعامة للنظام بحيث تصاغ الأهداف في عبارات محددة المعنى والعناصر.
- 7 تعديل وتحديث النظام وصياغته كلما لزم الأمر.
- 7 بناء وتصميم الأنظمة الجديدة.
- 7 تحديد مستخدمي النظام.

<http://www.arabteam2000-forum.com/lofiversion/index.php/t113839.html>

وتتكون المنظومة من مجموعة من العناصر التي تحكمها علاقات التأثير والتأثر وهي :

- ١- المدخلات : وتعرف بأنها : " مجموعة العناصر التي تتدخل بداية في المنظومة ولها دورها في تحقيق الناتج " . وعند اختيار مدخلات المنظومة يراعى ما يلي :
 - 7 توفر مستوى مرتفع من التفاعل بين المنظومة والبيئة .
 - 7 اختيار المدخلات التي تناسب المنظومة بدقة وعلمية .
 - 7 تحديد أولويات المدخلات ليتم تنشيطها .
- وتصنف المدخلات إلى :

- 7 مدخلات بشرية : العنصر البشري من أهم مدخلات المنظومة بقدراته ورغباته واتجاهاته وأنماط السلوك ذات العلاقة بنشاط المنظومة وأهدافها .
- 7 مدخلات مادية : وتشمل جميع الموارد المادية من أموال ومعدات وتجهيزات ومواد تصل جميعها إلى المنظومة لتوظيفها في العمليات .
- 7 مدخلات معنوية : وتضم مجموعة من المعلومات والمعارف والأفكار التي يتفاعل معها العنصر البشري ، وقد توجه حركته ونشاطه داخل المنظومة نحو تحقيق الناتج.

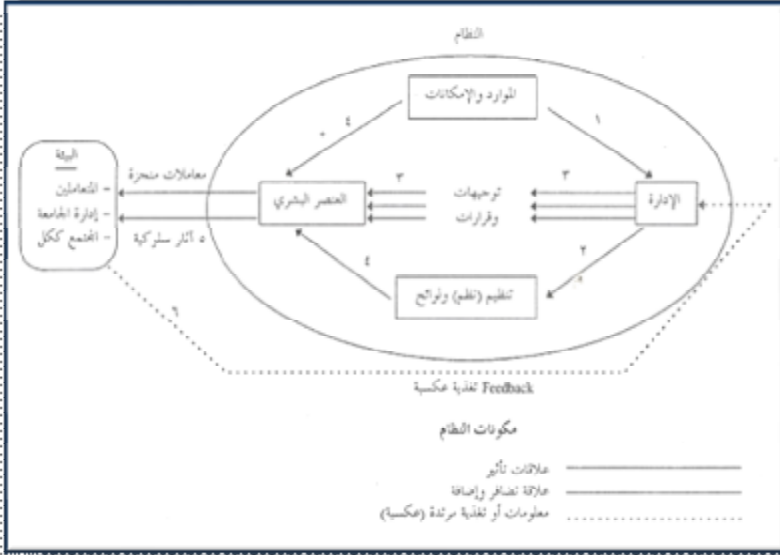
- ٢- العمليات : تعرف بأنها " الحركة التي تتمخض عن سلسلة من عمليات التأثير والتأثر بين عناصر المنظومة وتكون مؤشرا لارتفاع كفاءتها وتساهم في رفع مستوى النواتج " . ومن أهم العوامل المؤثرة في العمليات ما يلي :
- 7 مدى الدافعية التي تتوفر لدى العنصر البشري في المنظومة نحو العمل .
- 7 مدى الانسجام بين عناصر المدخلات في المنظومة .
- 7 قوة الترابط بين عناصر المنظومة .

- ٣- المخرجات : وتعرف بأنها : " مجموعة النواتج التي تتم نتيجة لعمليات التفاعل بين عناصر المنظومة وترتبط بأهدافها " . ومن أهم العوامل المؤثرة في المخرجات ما يلي :
- 7 اختيار المدخلات المناسبة .
- 7 مستوى التفاعل بين عناصر المنظومة .
- 7 الظروف التي تمكن العناصر من أداء دورها بأعلى كفاءة ممكنة .

- 7 وقد يترتب على عمليات المنظومة مخرجات بشرية أو مادية أو معنوية أو مزدوجة .

٤- **التغذية الراجعة:** وتعرف بأنها " تلك الإجراءات التي تنبني على المعلومات الواردة من المخرجات والتي تشير إلى مستوى تحقيق الأهداف ،فتؤدي إلى إعادة النظر في كافة عناصر المنظومة من أجل الوقوف على جوانب القصور ومن ثم تعديلها"

http://www.iugaza.edu.ps/emp/emp_folders/99634/7.ppt



ويتضح من العرض السابق المختصر أن النظم علم قائم بذاته ، ولعله من الضروري الاستفادة بمنهج تحليل النظم في جميع العلوم ، ولاسيما في العلوم الاجتماعية . وعلى ذلك يكون الفرض الأول في هذه الدراسة صحيح وهو أن الموازنة ينطبق عليها مفهوم تحليل النظم .

• ثانياً: تقييم الوضع الحالي لميزانية الجامعات السعودية :

- مادة (١) : يكون لكل جامعة ميزانية مستقلة خاصة بها، يصدر بإقرارها مرسوم ملكي يحدد إيراداتها، ونفقاتها، وتخضع في مراقبة تنفيذها لديوان المراقبة العامة، والسنة المالية للجامعة هي السنة المالية للدولة .

- مادة (٢) : تتكون إيرادات كل جامعة من :
 7 الاعتمادات التي تخصص لها في ميزانية الدولة.
 7 التبرعات ، والمنح ، والصايا ، والأوقاف .
 7 ريع أملاكها، وما ينتج عن التصرف فيها .
 7 أي إيرادات تنتج عن القيام بمشاريع البحوث، أو الدراسات، أو الخدمات العلمية للآخرين.

- مادة (٣): تتولى كل جامعة تحضير مشروع الميزانية الخاصة بها بالتنسيق مع كليات الجامعة، ومعاهدها، ومراكزها، وفروعها، وإداراتها على أساس تقديرات مصروفاتها ويصحب التقديرات بيان بالمبررات التي بني عليها التقدير.

- مادة (٤): مع مراعاة التعليمات الصادرة بها الميزانية العامة للدولة، تشتمل مصروفات كل جامعة على الأبواب الآتية :

7 الباب الأول: يخصص للمرتبات، والأجور، والبدلات.

7 الباب الثاني: يخصص للمصروفات التشغيلية، والاستهلاكية، والإدارية.

7 الباب الثالث: يخصص لمصروفات برامج الصيانة، والتشغيل.

7 الباب الرابع: يخصص للمشاريع والإنشاءات الجديدة.

- مادة (٥) :مراعاة الفترات المحددة من قبل وزارة المالية والاقتصاد الوطني لتقديم مشروع الميزانية، يقدم مدير الجامعة مشروع الميزانية إلى مجلس الجامعة للموافقة عليه، ويرفعه لوزير التعليم العالي.

- مادة (٦) :تتم المناقشات بين البنود، أو بين أبواب الميزانية ، وفق ما يقضي به مرسوم الميزانية.

- مادة (٧): لا يجوز الصرف إلا بناء على ارتباط سابق، ولا يجوز الارتباط إلا في حدود الاعتمادات المدرجة في الميزانية، أو بعد صدور قرار بتعديلها من السلطة المختصة.

- مادة (٨) :تودع أموال الجامعة باسمها في مؤسسة النقد العربي السعودي، أو أحد فروعها في المملكة، ويجوز بموافقة مجلس الجامعة إيداعها في مصرف أو أكثر إذا اقتضت مصلحة العمل ذلك. (وزارة التعليم العالي - مجلس التعليم العالي - الشؤون المالية في الجامعات - الميزانية)

ويتبين مما سبق أن موازنة البنود أو الموازنة التقليدية هي الموازنة المستخدمة في الجامعات السعودية، وكما أسلفنا يعتبر هذا النوع من أقدم أنواع الموازنات، إلا أنها مازالت المستخدمة حتى وقتنا الحاضر .

ومما لا شك فيه أن الأوضاع -في جميع المجالات- قد تغيرت كثيراً مع مطلع القرن العشرين، وبالتالي فإن الدور الذي تلعبه الجامعات في العصر الحديث قد شهد -كغيرها من القطاعات- تطوراً كبيراً استدعى تحديث جميع أنظمتها ، ولكن نجد أن طريقة إعداد تقديرات موازنة البنود ما زالت مستمرة في الجامعات، مما أظهر حولها الكثير من أوجه القصور، وقد ذكر (نمر، الشاذلي، نصار، ١٩٩٤م، ص: ٣٥) بعض أوجه القصور لموازنة البنود التي تمثلت في الآتي :

7 انفصال عملية اتخاذ القرارات عن عملية إعداد التقديرات ، والمقصود بذلك أن السلطة السياسية هي المسؤولة عن اتخاذ القرارات الخاصة

بتحديد الاعتمادات التي تقرر للسلطات التنفيذية فإنها لا تأخذ في حسابها قيمة الاعتمادات المتوقع حدوثها في الفترات المقبلة والتي تتحدد في ضوء التكاليف الكلية للمشروعات التي تقوم السلطات التنفيذية بإنجازها.

7 يعتبر أساس إعداد تقديرات الموازنة وفقاً لمفهوم البنود قاصراً حيث أنه يتم تقدير قيمة الاعتمادات دون النظر إلى المخرجات التي تسعى الجهات إلى تقديمها أو البرامج التي تقوم بإنجازها أو الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها

7 تعد الموازنة الحكومية بهذه الطريقة دون الارتباط بخطة طويلة الأجل مما لا يجعلها تظهر الآثار المستقبلية للقرارات التي تتخذ.

7 لا تظهر التقديرات بهذه الطريقة العلاقة بين البرامج المتعددة والتي تسعى إلى تحقيق هدف معين، وبالتالي يؤدي هذا إلى صعوبة القيام بعملية التنسيق بين البرامج وبعضها.

7 إن مبالغ التقديرات تكون غير واضحة وغير مفيدة لأغراض إدارة الأنشطة والأعمال التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة.

7 إن التقديرات التي تشملها موازنة البنود تعتبر وسيلة لتشجيع الإنفاق بدلاً من الاقتصاد فيه وذلك لتولد شعور لدى السلطات التنفيذية بالتزامها بإنفاق كل الاعتمادات لها بغض النظر عن الحاجة الفعلية.

7 لا تمكن التقديرات التي تشملها موازنة البنود في ضوء الاعتبارات السابقة من القيام بعملية تقييم الأداء في الوحدات الإدارية، وانصراف الاهتمام نحو الرقابة المالية فقط، وبهذا فقد ظهرت مجموعة من الاتجاهات الحديثة المختلفة لإعداد تقديرات الموازنة وكل اتجاه حاول التركيز على مجموعة من الأهداف وحاول أن يتلافى مجموعة من العيوب.

• المبحث الثالث : الإطار المحاسبي والموازنة في الجامعات :

لكل مشروع. مهما كان نوعه . مركز مالي في تاريخ معين ، ومن وجهة نظر أصحاب المشروع يتمثل المركز المالي في مجموع الأصول التي تمتلكها المنشأة ، وما عليها من التزامات تجاه الآخرين ، حيث أن الفرق بين الأصول والالتزامات (الخصوم) يمثل صافي المركز المالي ، ويعبر عن حقوق أصحاب المشروع ، أما من وجهة نظر الإدارة فإن المركز المالي يمثل مصادر الأموال التي يحصل عليها المشروع من أصحابه ومن غيرهم ، وأوجه استثمار أو استخدام هذه الأموال في الأصول المختلفة.

ومهما اختلف تعريف المركز المالي فإن عناصره تظهر في قائمة يطلق عليها قائمة المركز المالي، وقد جرى العرف على تسميتها بالميزانية ، وهناك من انتقد هذا الاصطلاح، إذ إن توازن الميزانية ، قد يكون توازناً حسابياً فقط ولا يمثل الحقيقة من الجهة الاقتصادية ، ولكن قد يكون هذا التوازن مقبولاً في ظل المبادئ المحاسبية المتعارف عليها (أي المقبولة قبولاً عاماً)، التي تُعد الميزانية على أساسها.

إن العناصر المكونة للمركز المالي ، تختلف من مشروع إلى آخر، باختلاف العوامل التالية :

7 اختلاف نوع المشروع وطبيعة نشاطه سواء كان نشاط (زراعي، صناعي تجاري، خدمي...)

7 اختلاف في مصادر الأموال التي يعتمد عليها المشروع في تمويل عملياته ومدى الاعتماد على الأموال المقترضة، والأرباح المحتجزة، والمعاد استثمارها في المشروع .

7 اختلاف في أوجه استخدام أموال المشروع في الأصول المختلفة وحجم الأصول الثابتة بالنسبة إلى الأصول المتداولة.

7 ومن ذلك ، يتضح أن قائمة المركز المالي، أو "الميزانية"، تشتمل على جانبين:

أ الأول : يشتمل على الأصول والتي تتمثل في أوجه الاستثمار، سواء كانت أصولاً ثابتة أو أصولاً متداولة.

ب الثاني : يشتمل على مصادر الأموال سواء كانت من أصحاب المشروع أو من غيرهم. والهدف من إعداد الميزانية هو تحديد المركز المالي للمنشأة في تاريخ محدد.

http://www.moqatel.com/openshare/Behoth/Ektesad8/Mezania/sec08.doc_cvt.htm

7 وفي الأسطر التالية سوف يتم التعرف على الركائز الأساسية للربط بين كلا من المحاسبة والميزانية من خلال مناقشة الجوانب التالية :

• أولاً: المبادئ المحاسبية المرتبطة بإعداد الميزانية :

إن مشكلة التقويم هي المشكلة الرئيسية في إعداد الميزانية وتحديد المركز المالي ، فإذا حصرنا الأصول وقومت تقويماً سليماً ، فإنه يمكن تصوير قائمة تعبر تعبيراً صحيحاً عن المركز المالي للمشروع ، ولذلك فالمبادئ العلمية المتعلقة بتحديد المركز المالي هي في واقع الأمر مبادئ تقويم مرتبطة بالأصول ، إضافة إلى مبدأ الإفصاح الكامل عن الحقائق المهمة والضرورية لمستخدمي الميزانية ، وتشتمل المبادئ المحاسبية Accounting Principles على الآتي :

١- مبدأ التكلفة التاريخية ناقص الاستهلاك (Historical or Original Cost less depreciation)

تُقتنى الأصول الثابتة من أجل المساعدة على الإنتاج، لا من أجل بيعها وتحقيق ربح، لأنها تؤدي للمشروع خدمات طويلة الأجل. ولذا، فهي تُقوّم على أساس تكلفتها الأصلية أو التاريخية، أي التي اشترت بها مطروحا منها قيمة الاستهلاك، إن وجد، والذي يعبر عن النقص الفعلي لقيمة الأصل الناتج من الاستعمال أو التقادم أو احتمال ظهور اختراعات حديثة.

٢- مبدأ القيمة المنتظر تحقيقها مستقبلاً Realizable Value : الأصول المتداولة هي جميع الأصول النقدية أو القابلة للتحويل إلى نقدية سائلة، في فترة زمنية قصيرة الأجل ، وعن طريق حركة هذه الأصول تحقق

المنشأة ربحاً أو خسارة ، لذا تُقَوِّم هذه الأصول على أساس "مبدأ القيمة التي يمكن تحقيقها مستقبلاً" ، ومعنى ذلك أنه عند تقويم مفردات هذه الأصول يجب أن يؤخذ في الحسبان القيمة الممكن الحصول عليها مستقبلاً، نتيجة تحصيل قيمة الأصل الدفترية (أي قيمة الأصل في الدفاتر)، ولا بد أن يقوم الأصل بأقل السعريين ، أو يكون احتياطي أو مخصص (حسب الأحوال)، لمقابلة هذا النقص المتوقع .

٣- مبدأ الإفصاح الكامل Full Disclosure Principle : يؤثر هذا المبدأ على القوائم المالية تأثيراً واضحاً ، ويعني أن القوائم المالية يجب أن تفصح عن الحقائق المهمة والضرورية حتى لا تكون مضللة لمستخدمي هذه القوائم ، ولا يقتصر الإفصاح الكامل على القوائم المالية بل يشمل كذلك الملاحظات الإيضاحية التي تُعدّ جزءاً مكملًا للقوائم المالية ، وبناءً على ذلك فإن الإفصاح عن الحقائق المختلفة في الميزانية قد يكون في الميزانية نفسها أو في الملاحظات المرفقة بها أو في الاثنين معاً. ولا تقتصر ضرورة الإفصاح الكامل على الحوادث والأعمال التي حدثت فعلاً قبل تاريخ الميزانية ، وعن الفترة التي تغطيها تلك الميزانية ، وإنما يمتد ذلك إلى الحوادث المهمة التي قد تحدث بعد تاريخ الميزانية ولكن قبل نشر القوائم المالية. <http://www.moqatel.com> <http://openshare/Behoth/Ektesad8/Mezania/sec08.doccv.htm>

• ثانياً : الأهمية الحاسبية للموازنة :

الموازنة بالمعنى الحسابي قائمة رقمية شاملة لنشاطات تسجل فيها جميع العمليات التي تجري داخل دائرة نشاط معين (جريدة العهد ، ٢٠٠٩م) ، وبشكل عام مفهوم الميزانية ذو طابع محاسبي إذ يتضمن مجموع الحسابات المتعلقة بالإيرادات التي ستحصل والنفقات التي ستصرف) خلال السنة المالية . كما سبق . وهذا حسب المفهوم التقليدي ، أما المفهوم المعاصر فهو قائم على طابع قانوني ، فالميزانية أصبحت تسمى بقانون المالية وفي هذا المفهوم لم تعد الميزانية مقتصرة على الاقتصاد فقط، بل أصبحت قائمة على عنصر الإلزام من خلال تمييزها بالطابع القانوني بحيث أصبح الأخذ بها إجباري . (الميزانية)

كما يُعدّ النظام المحاسبي أداة لتوصيل البيانات والمعلومات إلى المستويات الإدارية المختلفة في كافة المشروعات، ومهما اختلفت طبيعة نشاطها وحجمها ، بهدف اتخاذ القرارات التخطيطية والرقابية، وتحقيق الإدارة الاقتصادية ، حيث تُعدّ الموازنة أحد الأساليب المحاسبية والأداة الرئيسية التي تستخدمها الإدارة في تحقيق التخطيط والتنسيق والرقابة وتقييم الأداء <http://www.moqatel.com/openshare/Behoth/Ektesad8/Mezani/sec08.doccv.htm>

• ثالثاً : الإطار المحاسبي لنظام الموازنة في الجامعات :

7 فيما يلي سيتم تحديد الإطار المحاسبي في نظام الموازنة في الجامعات ، أي (المدخلات ودورة الموازنة والمخرجات والتغذية العكسية) كالآتي :

١/ الجوانب المحاسبية في مدخلات نظام الموازنة :

تتعد مدخلات نظام موازنة الجامعات لتشمل بيانات ومعلومات حول :

7 مجموعة من الموارد والإمكانات الاقتصادية -بالمفهوم العام- بغض النظر عن شكلها ، من هذه الموارد عنصر القوى العاملة والأفراد من حيث العدد أو الحجم أو كقوى عاملة.

7 العنصر الإنساني بغض النظر عن العدد أو الحجم ، وهنا التركيز على المكونات الشخصية للفرد والتي تحكم الأداء ، ومن ثم فإن هذا العنصر في حد ذاته يمثل نظاما متكاملا ويمكن أن يكون مستقلا أو يندمج كنظام فرعي في نظم أخرى ، لأنه يتكون من العناصر التالية : (قيم أخلاقية ، معارف سابقة ، برامج تدريبية ، احتياجات مادية وسلوكية ، مقارنات النظائر) .

7 مجموعة التنظيمات واللوائح والقواعد ، مثل : (خطط السلطة والمسئولية وتوزيع العمل ، خطط تدفق المعلومات والخدمات ، نظام الحوافز المادية وغير المادية)

7 القيادة أو الإدارة ، وهي بمثابة مركز السيطرة والتحكم ، وهي التي تتخذ القرارات فيما يتعلق بالأهداف والقرارات والخطط التي تحفز وتوجه كافة عناصر النظام الأخرى ، فهي للنظام بمثابة المخ للجسد .

أما العناصر التي لا تدخل في نطاق السيطرة ، وإن كانت تؤثر على النظام ، فهي تمثل البيئة ومنها ما يمثله المتعاملين ، ومنها ما يمثله في القواعد واللوائح الخارجية المفروضة على النظام ويتعامل معها النظام كقيود أو حدود يعمل في نطاقها (الرحيلي وبيومي ، ١٩٩٩م) . ومما يسهل على المحاسبين دورهم في مدخلات نظام موازنة الجامعات إتباع الخطوات التالية التي حددها (الموسي ، ١٩٨٣م ، ١٢٠١) وهي كالتالي :

7 محاولة التعرف على الفلسفة النظرية التي تحكم العمل داخل نظام الموازنة من ناحية وعلاقته بالبيئة المحيطة به من ناحية أخرى .

7 الإلمام بمجموعة التعليمات المالية والدرامية التي تحكم سير العمل في جميع مراحل النظام وخطواته .

7 تصميم المجموعة المستندية والدفترية المساهمة في تسهيل وتطوير نظام الموازنة في مختلف مراحلها .

7 تصميم التقارير الدورية والختامية وتطويرها باعتبارها مخرجات تدخل مرة أخرى كمدخلات في النظام .

7 الاهتمام بدراسة العنصر البشري والآلي والعاملين داخل الوحدة الإدارية والمؤثرين على نظام الموازنة ، وذلك لتجهيز المدخلات حسب إمكانات واستعدادات هذين العنصرين .

٢- الجوانب المحاسبية في دورة نظام الموازنة :

والمقصود بدورة الموازنة هي مراحلها وهي مرحلة : (الإعداد ، الاعتماد التنفيذ ، الرقابة) والتي يمكن اعتبارها العمليات التشغيلية التي تمر بها

الموازنة ، وهنا يمكن استكشاف النواحي المحاسبية في كل من هذه المراحل كما يلي :

7 إن دور المحاسبين في مرحلة الإعداد في الوحدات الإدارية هو تقدير لقيمة المصروفات والإيرادات ، أي الموازنة القيمة التقديرية التي يقدرها المحاسبون على حساب معين ، فمثلا قد تخطط المنشأة لحساب الأرباح والخسائر قيمة معينة ويُراد معرفة قدر الانحراف الذي يمثلته التأثير في الحساب فعليا من خلال الحركات المؤثرة في هذا الحساب بالنسبة للقيمة التقديرية التي تم تحديدها لهذا الحساب (الراوي ، ٢٠٠٨م) .

7 دور المحاسبين في مرحلة الاعتماد يتمثل في متابعة عملية الاعتماد ، ثم يجري مقارنة بين ما كان مقدروما تم اعتماده ، ويعد تقريراً بالفروق حيث تكون لهذا التقرير فوائد متعددة، فهو يظهر إلى أي مدى تم الاقتناع بتقديرات الوحدة الإدارية ، ويفيد أيضا التقديرات السنوية القادمة ويؤثر على ما تقوم به الوحدة الإدارية من أنشطة ، لأنه يوضح ما يكون قد حذف أو خفض من أنشطة وبرامج الوحدة (الموسي ، ١٩٨٣م ، ٦٤ ، ٦٣) .

7 دور المحاسبين في مرحلة التنفيذ يتمثل في تصنيف وتبويب وعرض وتحليل البيانات المتعلقة بالعمليات (حسابات الميزانية من مصروفات وإيرادات) التي تحدث في الوحدة الإدارية أولا بأول ، وبذلك تكون إثباتا وتسجيلا لتلك العمليات (الدسوقي ، ١٩٨٨م) .

7 دور المحاسبين في مرحلة الرقابة يتمثل في تقديم البيانات السليمة عن الأموال التي وضعت تحت تصرف المسؤولين عن الإنفاق في وحدتهم الإدارية ؛إلى السلطات المختصة في الرقابة الإدارية على الاعتمادات ، حيث يثبتوا بذلك أنه تم التصرف في الاعتمادات وفقا للصلاحيات الممنوحة لهم من السلطة (الدسوقي ، ١٩٨٨م) .

٣- الجوانب المحاسبية في مخرجات نظام الموازنة :

تعرف المخرجات . بشكل عام . بأنها : (كل ما ينتج عن النظام، وهي مرتبطة بأهداف النظام) ، كما تعرف بأنها: (مجموعة النواتج التي تتم نتيجة لعمليات التفاعل بين عناصر المنظومة وترتبط بأهدافها) .

http://www.iugaza.edu.ps/emp/emp_folders/99634/7.ppt

وتتمثل مخرجات الموازنة في الوحدات الإدارية في مجموعة الخدمات العامة التي تقدمها الوحدات الإدارية في مقابل قدرا من النفقات أو المصروفات العامة . ويأتي هنا دور المحاسبين من خلال إعداد تقارير واضحة ودقيقة لتبين هذا القدر من الخدمات مقارنا بالإنفاق المقابل له .

٤- الجوانب المحاسبية في التغذية العكسية لنظام الموازنة :

تعتبر التغذية العكسية حلقة الوصل بين مخرجات النظام والبيئة المحيطة به من ناحية ، وبين المدخلات للنظام من ناحية أخرى . والمشكلة الرئيسية في إعداد الميزانية هي مشكلة التقويم ، وتحديد المركز المالي ، فإذا حصرت

الأصول وقُوِّمت تقويماً سليماً فإنه يمكن تصوير قائمة تعبر تعبيراً صحيحاً عن المركز المالي للمشروع .

http://www.moqatel.com/openshare/Behoth/Ektesad8/Mezania/sec08.doc_cvt.htm

وتعتبر التقارير الدورية التي يعدها المحاسب في الوحدات الإدارية وكذلك تعتبر التقارير الختامية واحدة من أهم مخرجات نظام الموازنة، حيث يعتبر الحساب الختامي والموازنة مكملان للحلقة المالية التي تحيط بأبعاد النشاط المالي خلال حركته، فبالمقارنة بين أرقام الموازنة وأرقام الحساب الختامي يمكن الحكم على مدى دقة تقديرات الموازنة من ناحية، ومدى مطابقتها للواقع من ناحية أخرى، وهذا بدوره يفيد عند إعداد الموازنة الجديدة (الدسوقي، ١٩٨٨م).

ويتضح لنا مما سبق أن الموازنة بأشكالها المتعددة وبمراحلها المختلفة تعتمد على النظم والأساليب المحاسبية، وهنا تبدو أهمية الموازنة من الناحية المحاسبية واضحة بما يتعلق بتحديد أنواع حسابات الإيرادات والنفقات التي ينبغي إمسакها لتنظيم المعاملات المالية، إذ يمسك لكل نوع من الإيرادات والنفقات حساب خاص وفقاً لطريقة ومدة اعتماد الموازنة، كما يمكن عن طريق النظام المحاسبي استخراج الحساب الختامي للموازنة، والذي يتضمن الإيرادات والمصروفات الفعلية التي حصلت أو صرفت خلال السنة المالية وهكذا تظهر أهمية المحاسبة بالنسبة للموازنة في مراحلها المتعددة، لاسيما أنها تساعد في إظهار ودراسة نتائج تنفيذ الموازنة. (إصلاح نظام الموازنة العامة). ومن هنا يمكن استنتاج أن موازنة الجامعات لها إطار محاسبي يتغلغل في جميع أجزاء هذا النظام ويتأثر به ويؤثر فيه، وبذلك يثبت صحة الفرض الثاني من فروض هذه الدراسة .

• المبحث الرابع : تطوير الموازنة في الجامعات محاسبياً :

غالباً ما يلاحظ أن النظم المتبعة بالوحدات الحكومية الخدمية . بشكل عام . تتسم بتدني مستويات الأداء إذا ما قورنت بالوحدات الاقتصادية الخاصة وذلك بسبب عوامل عدة منها :

- 7 صعوبة قياس الأنشطة الخدمية قياساً كمياً مباشراً .
- 7 غياب الملكية الخاصة وما يرتبط بذلك من غياب من له مصلحة خاصة مباشرة في ترشيد جوانب النشاط في تلك الوحدات .
- 7 خضوع الوحدات الحكومية لعدد من النظم العامة والشاملة التي توضع العديد من الوحدات الحكومية (الرحيلي وبويومي، ١٩٩٩م) .

كما أضاف (البدرى، ٢٠٠٧م) في هذا الصدد أن الوحدات الحكومية تتميز بالخصائص التالية:

- 7 ليس لها رأس مال بالمفهوم التجاري وإنما تعتمد على نظرية الأموال المخصصة .

- 7 لا تسعى لتحقيق الربح فلا ينطبق عليها مبدأ مقابلة الإيرادات بالمصروفات
- 7 ليس لها شخصية مستقلة ولا ذمة مالية مستقلة .
- 7 مملوكة بالكامل للمجتمع (ملكية عامة) .
- 7 أصولها تعنى الموارد التي تحصل عليها بموجب القانون فهي محددة الحجم والنوع خصومها تعنى القيود المفروضة على استخدام تلك الموارد .

وباعتبار أن الجامعات من أحد المرافق الحكومية ، فإن وحداتها الإدارية غالباً ما تواجه بتدني مستوى أدائها ، وبما أن الوحدات المالية أحد تلك الوحدات ، فقد وجه لها نصيباً من الانتقادات ، التي رمتها بالإسراف وعدم الترشيح في النفقات مع تزايد أنماطها الإيرادية ، مما أزم العمل على تعديل ذلك الوضع.

وترى الباحثة أنه كلما أمكن في الإدارة المالية للجامعات استخدام وتطبيق الأساليب المتقدمة كدراسة تحليل النظم ، ومحاسبة التكاليف والأساليب الكمية ، أي من خلال ميزانيتها . بعد تعديلها بما يتماشى مع نشاط وحداتها . كلما أدى ذلك إلى تحسين الأنظمة الإدارية والمحاسبية ومن ثم زيادة فعالية الإنفاق والارتقاء بمستوى الخدمات المقدمة ، لذا سوف تعرض الباحثة في السطور التالية تصوراً لتطوير الموازنة في الجامعات - بتصرف من (الرحيلي وبيومي: ١٩٩٩م) و(الدسوقي: ١٩٨٨م). على النحو التالي:

• أولاً : تطوير مدخلات نظام الموازنة في الجامعات :

تتمثل معظم مدخلات الموازنة في بيانات ومعلومات متنوعة (إدارية وفنية ..) ومتداخلة فيما بينها ، لذا يجب على المحاسبين بالوحدات الإدارية أن يبذلوا جهداً مناسباً في تصنيف وتبويب وتحليل كل هذه البيانات لتكون أكثر جدوى عند استخدامها وتشغيلها خلال دورة الموازنة .

• ثانياً : تطوير دورة نظام الموازنة في الجامعات :

تشمل مراحل الموازنة : (الإعداد ، الاعتماد ، التنفيذ ، الرقابة) ، ويعتبر الفصل بين هذه المراحل زمنياً من أصعب الأمور ، ذلك لأنه في نفس الوقت الذي تكون فيه الوحدات الإدارية معنية بتنفيذ موازنة العام الحالي ، تكون أيضاً مشغولة بإعداد موازنة العام القادم ، ومتربعة لاعتمادها ، وتتغلغل الرقابة في كل هذه الأطوار ، وبالرغم من ذلك يجب أن تنهض الإدارة المالية في الوحدة الإدارية بدورها في تجهيز البيانات والمعلومات اللازمة لجميع مراحل الدورة التشغيلية للموازنة ، وفيما يلي سوف يتم عرض تصور لتطوير كل مرحلة من مراحل الموازنة كما يلي :

7 تطوير مرحلة الإعداد : يجب أن يعتمد المحاسب عند تقديره لعناصر المصروفات والإيرادات على أساليب كمية ، ولا يقتصر على طريقة المتوسطات أو طريقة التقدير المباشر ، بل يجب أن يبذل المحاسب جهداً مناسباً في التقدير ، ليكون مرناً متوائماً مع المستجدات في الحياة المتغيرة والتطور المستمر .

7 يركز دور المحاسب في مرحلة تطوير الاعتماد على تقديم تقارير واضحة ومبسطة للجهات المختصة ، وأن يربط الإنفاق المقترح بالأهداف والبرامج

وعندما يتم الاعتماد ، عليه أن يحدد ما اعتمد وما حذف من برامج أو ما أجل منها ، ويعد تقريراً بالأولويات بعد الاعتماد ويقارنها بما كان متصوراً من الوحدة الإدارية قبل الاعتماد ، ويرفع هذا التقرير للجهات الإدارية المعنية كي تستقر على البرامج والخطوات التنفيذية اللازمة .

7 يعتبر تطوير مرحلة التنفيذ للموازنة من أهم المراحل ، حيث تترجم الأهداف والبرامج إلى عمل فعلي ، وتلعب المحاسبة دوراً جلياً في هذه المرحلة حيث تسجل عناصر النفقات والإيرادات في الدفاتر طبقاً للتبويب الوارد بالموازنة ، ثم إعداد التقارير الدورية اللازمة والحساب الختامي ، وتحقيقاً لما سبق يلزم أن يكون هناك قدر من المرونة لدى الوحدات الإدارية عند التنفيذ لمواجهة المتغيرات والتحريك في الاتجاهات التي تخدم في تحقيق الأهداف والبرامج .

7 تطوير مرحلة الرقابة : إذا ما أحسن تطوير المراحل السابقة فإن ذلك سيساهم إلى حد كبير في تطوير مرحلة الرقابة وتدعيمها ، وعندما تتطور مرحلة الإعداد والتنفيذ يلزم أيضاً أن تتطور التقارير الرقابية لتشمل التحليل بناءً على النماذج المستخدمة في كل مرحلتين الإعداد والتنفيذ بحيث يمكن الرقابة أيضاً بنفس النماذج المستخدمة ، وهنا يظهر دور المحاسب من خلال تطوير التقارير الكمية والمالية بصورة مناسبة ومشملة على المقارنات الأساسية بين كل من التقديرات والنتائج الفعلية بالنسبة لكل مال مخصص على حده .

• ثالثاً : تطوير مخرجات نظام الموازنة في الجامعات :

إن تطوير كل من المدخلات ودورة التشغيل في نظام الموازنة يؤدي تلقائياً إلى تطوير المخرجات، سواء كانت هذه المخرجات في شكل خدمات أو بيانات ومعلومات أو تقارير . ولذلك يجب أن يهتم المحاسب بنوعية التقارير والبيانات الناتجة من نظام الموازنة ، فلا يكتفي بالتقارير الدورية المعروفة في المحاسبة الحكومية ولكن عليه أن يعد تقارير أخرى إضافية ترتبط بالنماذج والأساليب المستخدمة في حل المشاكل وما يلزم من تطوير في هذه النماذج والأساليب وما كان أمام إدارة الوحدة الإدارية من بدائل أخرى أحجمت عنها وما ضاع عليها من مزايا وعائد ومزايا القرار الذي وقع عليه الاختيار .

• رابعاً : تطوير التغذية العكسية لنظام الموازنة في الجامعات :

يجب أن تولي خطوات التغذية العكسية عناية خاصة لتطوير الموازنة فيجب أن تكون الفترات الزمنية لحدوث هذه التغذية العكسية قصيرة بما يضمن التدفق والتجديد المستمرين في هذه القناة ، كما يجب أن تكون تقارير التغذية العكسية موضحة للفروق بين ما كان مخططاً ، وما تم تنفيذه فعلياً ومسببات هذه الفروق وأوجه العلاج أو الإجراءات التصحيحية المناسبة وكذلك توضيح كفاءة النماذج والأساليب الكمية المستخدمة وما يلزم إجراءه من تعديلات . وفي ختام هذا الجزء نستنتج أن مجال التطوير المحاسبي للموازنة العامة من خلال مدخل تحليل النظم يعتبر مجالاً خصباً ، ويحتاج إلى مزيد من العناية والاهتمام . وبذلك يكون قد ثبت صحة الفرض الثالث في هذه الدراسة وهو إمكانية تطوير نظام موازنة الجامعات محاسبياً . بعد أن اثبت أن الموازنة نظام . باستخدام تحليل النظم .

• نتائج الدراسة :

ختام الدراسة أمكن التوصل إلى النتائج التالية :

7 أن مفهوم تحليل النظم يمكن أن يفيد كثيرا في معظم إن لم يكن جميع مجالات العلوم الاجتماعية . بما في ذلك المحاسبة . وهو بذلك يشبه الرياضيات والأساليب الكمية .

7 استكشاف أوجه الالتقاء بين كل من مفهوم تحليل النظم ومفهوم موازنة الجامعات ، واتضح أن لموازنة الجامعات مدخلات وعمليات تشغيل ومخرجات واستفادة من التغذية العكسية ، كما أن هناك التقاء بين المفهومين حتى على المستوى الإجراءات والخطوات .

7 استنتج أن موازنة الجامعات تنطبق عليها إلى حد كبير مفهوم تحليل النظم وإجراءاتها ، وبذلك تتحقق صحة الفرض الأول للدراسة وهو ، أن موازنة الجامعات ينطبق عليها مفهوم تحليل النظم .

7 استكشاف أهمية الجوانب المحاسبية في مدخلات نظام موازنة الجامعات حيث تتعدد مدخلات الموازنة وتشمل البيانات المحاسبية والمستندات والدفاتر واللوائح المالية والإجراءات التي تنظم العمليات المالية الناتجة عن الموازنة .

7 أما في دورة الموازنة (مراحلها) فيلزم أن يستفيد المحاسب بمنهج تحليل النظم وأن يبحث أيضا عن أساليب حديثة لتقدير المصروفات والإيرادات وإعداد ومتابعة البرامج وأن يمتد دوره ليشمل عرض وتحليل البدائل المختلفة لتنفيذ نفس النشاط ومستويات التكلفة المرتبطة بكل بديل .

7 أما عن جوانب المحاسبية في مرحلة التنفيذ فتتجلى في التسجيل والتبويب والعرض والتحليل والاستفادة والمقارنة والاستفادة من المفاهيم والمبادئ المحاسبية المرتبطة بالمحاسب الحكومية .

7 وفي مرحلة الرقابة يجب الاستفادة من الأساليب الكمية والاتجاهات الحديثة لتحقيق الرقابة على المال العام ورفع كفاءة توجيهه واستخدامه .

7 استنتجت الباحثة أن مجال تطوير نظام الموازنة محاسبيا من خلال مدخل وتحليل النظم يعتبر مجالا خصبا ، ومن ثم فقد ثبت صحة الفرض الثالث في الدراسة وهو إمكانية تطوير موازنة الجامعات محاسبيا باستخدام مفهوم تحليل النظم .

7 استنتجت الباحثة أن لنظام الموازنة في الجامعات إطار محاسبي يتغلغل في جميع أجزائها ويتأثر بها ويؤثر فيها ، ومن ثم يكون الفرض الثاني في البحث صحيح وهو ، أن لموازنة الجامعات إطار محاسبي يتأثر بها ويؤثر فيها .

7 توصي الباحثة بأن يعتبر المحاسب في الوحدات الإدارية أن المستندات والدفاتر الموجودة فعلا بنظام المحاسبة تمثل الحد الأدنى ، وأن يستحدث مستندات وتقارير أخرى تحليلية بما يراه ضروريا لاستكمال عرض وتحليل البيانات المحاسبية من ناحية ، ولتطوير مدخلات نظام الموازنة من مختلف البيانات من ناحية أخرى . وترى الباحثة أن هناك تداخلا في مراحل الموازنة فالإعداد يتداخل مع التنفيذ ومع الاعتماد والرقابة ومن ثم فإن تطوير أي من هذه المراحل يؤثر على المراحل الأخرى ولذلك توصي الباحثة بما يلي :

٥ عند إعداد الموازنة يلزم استخدام الأساليب الكمية والاتجاهات الحديثة في هذا الصدد مثل أسلوب التكلفة والفعالية وأسلوب تحليل المدخلات والمخرجات وأسلوب التخطيط والبرمجة والموازنة وأسلوب الموازنة الصفرية.

٥ عند اعتماد الموازنة يلزم أن يقدم المحاسب تقارير واضحة ومبسطة للجهات المختصة وأن يرتبط الإنفاق المقترح بالأهداف والبرامج المخططة وأن يعد تقارير تحليلية للمقارنة بينما كان مقدراً وما تم اعتماده وأثر ذلك على إعادة ترتيب أولويات البرامج والتنفيذ .

٥ عند تنفيذ الموازنة يجب أن يكون هنالك قدر من المرونة ، وأن تتم الموافقة على الإعتمادات في شكل حدود دنيا وعليها مدروسة مع مستويات الأداء ، ويلزم أن يكون هناك اعتماد خاص لمقابلة المتغيرات أثناء التنفيذ

٥ اقتراح استخدام ما يلزم من أساليب كمية وقت التنفيذ مثل ((نظرية صفوف الانتظار)) للقضاء على الاختناقات في تادية الخدمات المقدمة.

٥ عند الرقابة يلزم تطوير التقارير المالية بما يتناسب وأسلوب محاسبة المسؤولية ، أي ربط النفقة بالمسؤول عنها ، وكذلك بالبرنامج الخاص بها ، ثم بالوحدة أو الوحدات الإدارية المسؤولة عن تنفيذ البرنامج.

• توصيات الدراسة :

7 توصي الباحثة بضرورة الاهتمام بقياس نظام مخرجات الموازنة في الجامعات بمعنى الحرص على تحديد قيمة . ولو تقريبية في المراحل الأولى من القياس . للخدمات المقدمة ، وذلك لإمكان الحكم على مدى كفاءة الإنفاق ، ويمكن أن يقوم المحاسب بدور حيوي في هذا المجال من خلال التقارير الصادرة عن نظام المحاسبة باعتباره نظاماً فرعياً في نظام الموازنة وتمثل هذه التقارير نوعاً هاماً من أنواع المخرجات في نظام الموازنة.

7 توصي الباحثة بضرورة اهتمام المحاسب في الوحدة الإدارية بدورة الخدمات المؤداة ، وأنواع هذه الخدمات ، ومستوى جودتها ، وذلك للجمع بين الجانبين المالي والكمي في التقارير حتى تصبح أكثر فعالية في تحقيق التغذية العكسية وتطوير نظام الموازنة .

7 توصي الباحثة بضرورة العناية بالمخرجات والاهتمام بقياس قيمة أو فعالية المخرجات المتمثلة في الخدمات من ناحية وتطوير التقارير المالية والكمية من ناحية أخرى ، واهتمام المحاسب بجميع البيانات والمعلومات الصادرة عن نظام الموازنة سواء أكانت اقتصادية أو اجتماعية أو سياسية أو فنية... الخ وأن يقوم بتصنيفها وعرضها وتحليلها وإطار العلاقة بينها في تقارير واضحة ومبسطة ، وهذا الأمر يحتاج إلى نوع خاص من المحاسبين المتخصصين في هذا المجال ، لذلك يقترح اهتمام الجامعات بإنشاء وتطوير درجة دبلوم عال في المحاسبة الحكومية.

• المراجع :

• أولاً : الكتب والمجلات :

- ١- الرحيلي ، عوض سلامة ويومي ، الغريب محمد . "استخدام الأساليب الإدارية الحديثة في تطوير أداء الإدارة المالية بجامعة الملك عبد العزيز" . مجلة جامعة الملك عبد العزيز ، الاقتصاد والإدارة ، المجلد ١٢ ، العدد ١ ، ١٩٩٩م.

- ٢- الطحان ، محمد أبو العلا . "ضرورة تطوير التقارير المالية لترشيد القرارات الإدارية في القطاع الحكومي". المجلة المصرية للدراسات التجارية ، جامعة المنصورة ، المجلد (١٩) العدد (٢) ١٩٩٥م.
- ٣- البدري ، مسعود . " فحص انتقادي لواقع النظام المحاسبي المطبق في الوحدات الإدارية العامة في ليبيا" المؤتمر الوطني الأول للسياسات العامة في ليبيا ، جامعة قاريونس - بنغازي ، (١١- ١٣ يونيو ٢٠٠٧).
- ٤- الدسوقي ، السيد . "التطوير المحاسبي للموازنة العامة . قطاع الخدمات . باستخدام مفهوم تحليل نظم" . مجلة العلوم الاجتماعية ، ١٩٨٨م.
- ٥- المرسي ، السيد متولي . (١٩٨٣م) . المحاسبة الحكومية الجزء الأول . مكتبة الجلاء الجديدة: المنصورة.
- ٦- نمر، نجبية و الشاذلي، تحسين ونصار، مجدي . (١٩٩٤م) . المحاسبة في الجهاز الإداري والهيئات الخدمية ، التعليم المفتوح ، جامعة القاهرة.

• ثانيا :المقالات :

- ٧- جريدة العهد ، مقال بعنوان: "الموازنة الحديثة ثمرة من ثمرات المشروع الإصلاحي" . جريدة بحرينية أسبوعية ، ٢٤/٣/٢٠٠٩م.
- ٨- الشرع ، مجيد . مقالة بعنوان: "الموازنة والميزانية العامة وجهان لأداة واحدة من المنظور المالي" . جريدة الصباح الاقتصادية العراقية ، ٣ نوفمبر ٢٠٠٩م.

• ثالثا : المواقع الإلكترونية :

- 9- الراوي <http://etudiantdz.com/vb/t15137.html> (إصلاح نظام الموازنة العامة) - ٢٠٠٨م) <http://www.alaswaq.net/views/2008/06/05/16387.html> .
- 10- <http://www.mubasher.info/TDWL/News/NewsDetails.aspx?NewsID=345171&src=G>
- 11- الحربي، عبدالله.(٢٠٠٨م). "قراءة متأنية لماهية الميزانية العامة للدولة ومدلولات أرقامها ومؤشراتها «١- ٢»"
- 12- الميزانية) /وزارة التعليم العالي/ مجلس التعليم العالي <http://www.chechar.info/vb/showthread.php?t=16103>
- 13- <http://web.mohe.gov.sa/Arabic/HigherEducationCouncil/FinancialMattersInUniversities/Pages/Budget.aspx>
- 14- http://www.moqatel.com/openshare/Behoth/Ektesad8/Mezania/sec08.doc_cvt.htm
<http://www.arabteam2000>
- 15- forum.com/lofiversion/index.php/t113839.html
- 16- http://www.iugaza.edu.ps/emp/emp_folders/99634/7.ppt
- 17- <http://www.ccast.edu.ps/Staff/StaffWeb/Files/943/docs/1.ppt>

إعداد :

أ / منال عبد الرحمن محمد سفر
المحاضر بكلية الآداب والعلوم الإدارية
جامعة أم القرى بمكة المكرمة

البحث التاسع عشر :

**معوقات استخدام التعليم الإلكتروني في المرحلة الثانوية بمحافظة
القفذة من وجهة نظر المعلمين**

" معوقات استخدام التعليم الإلكتروني في المرحلة الثانوية بمحافظة القنفذة من وجهة نظر المعلمين "

أ / علي بن حبني محمد الزهراني

طالب دكتوراه تخصص تقنيات تعليم

• ملخص الدراسة :

في ضوء تطورات التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد ، وتزايد التحديات المعاصرة التي تواجه المعلمين والمعلمات في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال ، كانت هذه الدراسة محاولة للتعرف على معوقات التعليم الإلكتروني في المرحلة الثانوية بمحافظة القنفذة التعليمية من وجهة نظر المعلمين ، ووضع التوصيات للتغلب على معوقات التعليم الإلكتروني بالتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية .

تنبع مشكلة الدراسة من وجود الكثير من المعوقات لاستخدام التعليم الإلكتروني في ميدان التربية والتعليم ، وتمثل هذه المعوقات في عدم توفر الوسائل والأدوات والبرمجيات ، التي تساعد المعلم على الاستفادة من التقنيات الحديثة في مجال التدريس ، وتهدف الدراسة إلى: التعرف على معوقات التعليم الإلكتروني ، معرفة الفروق بين وجهة نظر المعلمين والمعلمات حول محاور الدراسة ، والتوصل إلى النتائج والتوصيات.

واستخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي ، لجمع البيانات ومناقشتها وتفسيرها ، واعتمدت على أخذ آراء عينة عشوائية من معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة القنفذة ، وكانت نتائج الدراسة على كما يلي :

7 المعدل العام لتأثير المعوقات في مجال الأجهزة والأدوات ، بلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٧) .

7 المعدل العام لتأثير المعوقات في المجال الإداري بلغ المتوسط الحسابي العام (٣,١) .

7 المعدل العام لمعوقات التعليم الإلكتروني في مجال التصميم جاء بدرجة تأثير بمتوسط (٣,٢٩) .

7 المعدل العام في محور المجال التعليمي ، يأتي بدرجة تأثير عالية ، بمتوسط حسابي (٣,٤٨) .

وهذا يدل على تجانس استجابات عينة الدراسة ، مما يدل على توافقهم على أن محاور الدراسة تعد من أهم معوقات التعليم الإلكتروني التي ينبغي البحث عن الحلول المناسبة لها ، للإفادة من التعليم الإلكتروني في التعليم الثانوي .

وأوصى الباحث بالتركيز على توفير الدعم المادي لتوفير الأجهزة والأدوات ، وإقامة الدورات التدريبية لصقل مهارات التعليم الإلكتروني لدى المعلمين والمعلمات .

Abstract

Title: "Challenges For Using Electronic Learning In Secondary Stage At Al Qunfozah Governorate From Teachers Perspective".

Preface:

on the light of electronic and distant learning developments, the increasing of modern challenges that face teachers at the field of information and telecommunication technology, this study tries to recognize the challenges for using electronic learning in secondary stage at Al Qunfozah governorate from teachers perspective. Find the recommendations to overcome recognize the challenges for using electronic learning in secondary stage in the kingdom of Saudi Arabia.

The study problem: the problem of the study is due to most challenges for using electronic learning at the field of education, these challenges are due to less tools, programs and procedures that help teachers to benefit from modern technology at the teaching field.

Objective: the study aims at recognition of electronic learning challenges, the difference between male and female teachers about the study axes to reach the results and recommendations.

Methodology: the study used the descriptive methodology to collect, analyze, and explain data.

Sample: random sample of secondary stage teachers at Al Qunfoza governorate.

Results:

1. the general average of challenges effect at the field of tools and equipment reached the mean of (2.7).
2. the general average of challenges effect at the field of administration reached the mean of (3.1).
3. the general average of challenges effect at the field of designation was moderate with the mean of (2.7).
4. the general average of challenges effect at the field of education was strong and reached the mean of (2.7).

this indicates the correspondence of sample members opinions, it means that the axes of the study are considered the main challenges of electronic learning that must be solved to benefit from electronic learning at secondary stage.

Recommendations:

- 1- to provide financial support for tools and equipments, .
- 2- to hold training courses that increase the skills of electronic learning for male and female teachers.

• مقدمة :

لقد شهد هذا العصر تطورات كبيرة في مجال الاتصال وتكنولوجيا التعليم ألقت بظلالها على عمليتي التعلم والتعليم ، فتضاعفت المعلومات ، وكثر الطلب على التعليم ، وتغير مفهوم التعليم من التعليم التقليدي إلى التعليم التكنولوجي الذي يقدم من خلال الوسائط المتعددة ، بطرق تفاعلية ، وأكثر جاذبية ، وأقل تكلفة ، ولا تقيده عوائق الزمان والمكان .

وأصبحت الحاجة إلّية ضرورة ملحة ، فهناك العديد من العوامل الداعية إلى الاهتمام بالتعليم الإلكتروني كالانفجار المعرفي ، والانفجار السكاني ، وكثرة الطلب على التعليم ، ونقص أعضاء هيئة التدريس ، ولتغلب على الظروف البيئية والظروف المادية ، وظروف العمل ، وغير ذلك .

إن التعليم الإلكتروني يحقق التواصل بين المعلم والمتعلم ، ويتيح للطالب الفرصة في أبداء رأيه ويزيد من فاعلية التعلم ، والترابط بين الطلاب من خلال المنتديات والحوار والنقاش عبر شبكة الإنترنت ، ويساعد الطالب على تنويع أدوات التعلم بما يناسبه في أي زمان ومكان .

• الإحساس بالمشكلة :

لقد عايش الباحث العملية التعليمية ، والتي تعاني من الأسلوب التقليدي والذي يعتمد على الطباشير والسبورة ، والإلقاء الممل ، والندرة في استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في جميع المواد الدراسية ، وبما أن المملكة العربية السعودية تسعى إلى تذليل الصعوبات التي تواجه التعليم الإلكتروني ، والإفادة منه في جميع مراحل التعليم ، حاول الباحث أن يساهم في تذليل تلك الصعوبات التي تواجه التعليم الإلكتروني في التعليم العام بإلقاء الضوء على تلك المعوقات من خلال هذه الدراسة .

• مشكلة الدراسة :

تحدد مشكلة الدراسة في في السؤال الرئيسي التالي : ما معوقات استخدام التعليم الإلكتروني في المرحلة الثانوية بمحافظة القنفذة من وجهة نظر المعلمين ؟

ويمكن الإجابة على هذا التساؤل من خلال الأسئلة الفرعية التالية :

- 7 ما معوقات التعليم الإلكتروني في مجال الأجهزة والأدوات ؟.
- 7 ما معوقات استخدام التعليم الإلكتروني في المجال الإداري ؟.
- 7 ما معوقات استخدام التعليم الإلكتروني في المجال التصميمي ؟.
- 7 ما معوقات استخدام التعليم الإلكتروني في المجال التعليمي ؟.
- 7 هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) حول محاور الإستبانه ، تعزى إلى اختلاف الجنس ؟.

• أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى دراسة النقاط التالية :

- 7 التعرف على معوقات التعليم الإلكتروني من خلال مناقشة محاور الدراسة

- 7 معرفة الفروق بين وجهة نظر المعلمين والمعلمات حول محاور الدراسة .
- 7 التوصل إلى التوصيات بناءً على نتائج الدراسة .

• أهمية الدراسة :

- تكتسب الدراسة أهميتها من النقاط التالية :
- 7 يعد التعليم الإلكتروني ذا أهمية لدى الدول والشعوب المتقدمة .
- 7 تقدم الدراسة للباحثين رؤية واضحة عن أهم معوقات التعليم الإلكتروني .
- 7 توجه الدراسة المسؤولين في وزارة التربية والتعليم إلى حل معوقات التعليم الإلكتروني في الميدان التربوي
- 7 تفتح آفاق الدراسات والبحوث حول التعليم الإلكتروني .

• مصطلحات الدراسة :

المعوقات : جمع عوق ، ومنه الإعاقة عن فعل الشيء ، يقول (أبن منظور: دت) : رجل عوق : لا خير عنده ، والجمع أعواق ، وعاقه عن الشيء يعوقه عوقا : صرفه وحبسه ، ومنه التعويق والاعتياق وذلك إذا أراد أمرا فصرفه عنه صارف والعوق الأمر الشاغل ، وعوائق الدهر الشواغل من أحداثه ، والتعويق التثبيط " ص ٢٨٩ . وتعرف المعوقات إجرائيا : بأنها مجموعة من المعضلات والصعوبات المادية والفنية والتصميمية ، والتعليمية التي تعيق استخدام التعليم الإلكتروني في الموقف التعليمي .

• التعليم الإلكتروني :

يعرف (الكلوب : ١٩٣٣) التعليم الإلكتروني بأنه : "عملية منهجية لتصميم العملية التعليمية وتنفيذها وتقييمها في ضوء أهداف محددة تقوم على نتائج الأبحاث في مجالات المعرفة المختلفة باستخدام جميع الموارد والمصادر المتاحة البشرية وغير البشرية للوصول إلى أعلى كفاية وفعالية" ص ٣٩ .

يقول (زين الدين : ١٤٢٩) يقصد بالتعليم الإلكتروني " تقديم المعلومات والمعارف إلى المتعلم عبر جميع الوسائط الإلكترونية متضمنا شبكة الإنترنت والأقمار الصناعية ، وشرطة التسجيل والفيديو التعليمية القنوات الفضائية وأقراص الليزر ، والكمبيوتر التعليمي " ص ٥٦ .

و يقصد بالتعليم الإلكتروني إجرائيا : عملية منهجية لتصميم التعليم وتقديم المعلومات والمعارف إلى المتعلم عبر وسائط الإلكترونية متعددة ، تضم الإنترنت ، والأقمار الصناعية ، وشرطة الفيديو ، والأقراص المدمجة والكمبيوتر التعليمي .

المرحلة الثانوية : هي تلك المرحلة التي تلي المرحلة المتوسطة وفترة الدراسة فيها ثلاث سنوات تشمل المستويات : العاشر والحادي عشر والثاني عشر ، وهي مرحلة ثقافية عامة هدفها تربية النشء تربية إسلامية في جميع الجوانب مع مراعاة خصائص نموه ليكون عضوا نافعا في البيئة التي يعيش فيها (الأخت : ١٤٢٧ ، ١٨٦)

• حدود الدراسة :

- 7 الحدود المكانية: اقتضت هذه الدراسة على المعلمين التربويين بالمرحلة الثانوية بمحافظه القنفذة
- 7 الحدود الزمانية: أعدت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٠/١٤٣١ هـ.
- 7 الحدود الموضوعية: اقتضت هذه الدراسة على معرفة معوقات استخدام التعليم الإلكتروني بالمرحلة الثانوية بمحافظه القنفذة من وجهة نظر المعلمين .

• الإطار النظري :

• البحث الأول : التعليم الإلكتروني

- تطور التعليم الإلكتروني: لقد تطور التعليم الإلكتروني نتيجة لتقدم تكنولوجيا الاتصال والمعلومات، وقد مر تطور التعليم الإلكتروني بثلاثة أجيال:
- 7 الجيل الأول : بدأ "منذ بداية الثمانينات حيث كان المحتوى الإلكتروني على أقراص مدمجة وكان التفاعل من خلالها فردي بين الطالب والمعلم مع التركيز على دور الطالب" (عبد الحميد: ٢٠١٠، ١٧)
 - 7 الجيل الثاني : بدأ مع بداية استعمال الانترنت حيث تطورت طريقة إيصال المحتوى إلى طريقة شبكية وتطور معها المحتوى لحد معين وتطورت عملية التفاعل والتواصل من كونها فردية إلى كونها جماعية ليشارك فيها عدد من الطلاب مع معلم محدد (عبد الحميد: ٢٠١٠، ١٨)
 - 7 الجيل الثالث : بدأ مع بداية مفهوم التجارة الإلكترونية والأمن الإلكتروني في أواخر التسعينات من القرن الماضي وتزامن ذلك مع تطور سريع في تقنيات الوسائط المتعددة وتكنولوجيا الواقع الافتراضي وتكنولوجيا الاتصالات عبر الأقمار الصناعية (عبد الحميد: ٢٠١٠، ١٨) مما أصبح التعليم الإلكتروني يحتل مكانته في ساحات الجامعات العالمية العريقة ويلقى القبول لدى الجامعات الناشئة في العالم العربي .

• مفهوم التعليم الإلكتروني :

يعد مفهوم التعليم الإلكتروني من المفاهيم الحديثة ، يقول (الموسي : ١٤٢٣ هـ) "التعليم الإلكتروني هو طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته و وسائطه المتعددة من صوت وصورة ، ورسومات ، وآليات بحث ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت سواءً كان عن بعد أو في الفصل الدراسي المهم المقصود هو استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة" ص ٦.

إن التعليم الإلكتروني بمفهومه الشامل يحوي جميع الوسائط المتعددة التي تعتمد على التقنيات الحديثة ، ويوفر الصوت والصورة ، ويوفر عنصر التفاعل المتزامن وغير المتزامن عبر شبكات ، ونوافذ الإنترنت . وهو استعمال التقنية والوسائل التكنولوجية في التعليم وتسخيرها لتعلم الطالب ذاتيا وجماعيا

وجعله محور المحاضرة، بدءاً من التقنيات المستخدمة للعرض داخل الصف الدراسي من وسائط متعددة وأجهزة إلكترونية، وانتهاء بالخروج عن المكونات المادية للتعليم: كالمدرسة الذكية والصفوف الافتراضية التي من خلالها يتم التفاعل بين أفراد العملية التعليمية عبر شبكة الإنترنت وتقنيات الفيديو التفاعلي.

بناءً على هذا التعريف فإن التعلم الإلكتروني يتم في ثلاث بيئات مختلفة وهي التعلم الشبكي المباشر، التعلم الشبكي المتمازج والتعلم الشبكي المساند ونقل عملية التعليم من مجرد التلقين من قبل المعلم وعملية التخزين من قبل الطالب إلى العملية الحوارية التفاعلية بين الطرفين هي الهدف الذي نطمح الوصول إليه لتحسين مستوى التعليم.

إن التعلم الإلكتروني يمكن الطالب من تحمل مسؤولية أكبر في العملية التعليمية عن طريق الاستكشاف والتعبير والتجربة فتتغير الأدوار حيث يصبح الطالب متعلماً بدلاً من متلق والمعلم موجهاً بدلاً من خبير، ويمكن تفعيل أدوار التعلم الإلكتروني من خلال الوسائط المتعددة، وهي من أهم مصادره (الموسى :١٤٢٣، ١٢٢- ١٢٣)

- 7 القرص المدمج (CD).
- 7 الشبكة الداخلية (Internet).
- 7 الشبكة العالمية للمعلومات (Internet).
- 7 مؤتمرات الفيديو (Video Conferences).
- 7 المؤتمرات الصوتية (Audio Conferences).
- 7 الفيديو التفاعلي (Interactive Video).

• خصائص التعليم الإلكتروني:

للتعليم الإلكتروني العديد من الخصائص التي تخلق منه بيئة تعليمية مشوقة للمتعلم، فمن هذه الخصائص ما يلي (أستيتية :٢٠٠٧، ٢٨٥) :

- 7 يوفر التعليم الإلكتروني بيئة تعلم تفاعلية بين المتعلم والمعلم وبين المتعلم وزملائه .
- 7 يعتمد التعليم الإلكتروني على مجهود المتعلم في تعليم نفسه (التعلم الذاتي) و (التعلم التعاوني) داخل الفصل .
- 7 يتميز التعليم الإلكتروني بالمرونة في المكان والزمان .
- 7 يوفر التعليم الإلكتروني بيئة تعليمية تعلمية فيها خبرات تعليمية بعيدة عن المخاطر كإجراء التجارب الخطرة ومعامل الكيمياء ومواقع الانفجارات البركانية .
- 7 يستطيع المتعلم التعلم دون الالتزام بعمر زمني محدد ، التعلم المستمر مدى الحياة .
- 7 يتواءم التعليم الإلكتروني مع وجود إدارة إلكترونية ذات مسؤولية قانونية.
- 7 يحتاج المتعلم في هذا النمط من التعليم إلى توفر تقنيات معينة مثل الحاسوب وملحقاته والانترنت والشبكات المحلية .

- 7 قلة تكلفة التعليم الإلكتروني بالمقارنة بالتعليم التقليدي .
7 سهولة تحديث البرامج والمواقع الإلكترونية عبر الشبكة العالمية للمعلومات

• أنواع التعليم الإلكتروني :

ينقسم التعليم الإلكتروني إلى قسمين على النحو التالي :

• القسم الأول : التعليم الإلكتروني المتزامن .

وهو تعليم الكتروني يجتمع فيه المعلم مع المتعلمين في آن واحد حيث يتم بينهم التفاعل أخذاً ورداً ، فيكون الحوار والنقاش مباشرة على الخط ، من خلال خدمة الأنترنت وتوظيف الفيديو صوتاً وصورةً ، وكذلك خدمة الشات (Text Chat)

• القسم الثاني : التعليم الإلكتروني غير المتزامن .

وهو تعليم الكتروني من خلال ما يتم تخزينه على شبكة الإنترنت ، بحيث يتم اطلاع الطالب على المادة العلمية في أي وقت ومن أي مكان في العالم حسب الوقت المناسب لظروفه العلمية والعملية ، ويتم الدعم الإلكتروني من خلال تبادل المعلومات وتفاعل الأفراد عبر وسائط اتصال متعددة مثل البريد الإلكتروني ولوحات الإعلانات ، وقوام النقاش ، والمنتديات .

ويتميز التعليم الإلكتروني بأنه متحرر من التزامن ، " فيمكن للمعلم أن يضع مصادر مع خطة تدريس وتقويم على الموقع التعليمي ، ثم يدخل الطالب للموقع في أي وقت ويتبع إرشادات المعلم في إتمام التعلم دون أن يكون هناك اتصال متزامن مع المعلم ، ويتم التعلم الإلكتروني باستخدام المنطين في العالـب" (آل محيا : ١٤٢٩ ، ٤١)

أهداف التعليم الإلكتروني: تنبع أهداف التعليم الإلكتروني من الواقع المتجدد في عالم التجديد التربوي في العالم ، حيث حدد الاتحاد الدولي واليونسكو عام (١٩٩٧م) أهداف التعليم الإلكتروني ، والتي من أهمها :

7 يساهم في إنشاء بيئة تحتية وقاعدة من تقنية المعلومات قائمة على أسس ثقافة بغرض إعداد مجتمع الجيل الجديد لمطالبات القرن الحادي والعشرين .

7 تنمية الاتجاه الإيجابي نحو تقنية المعلومات من خلال استخدام الشبكة من قبل أولياء الأمور والمجتمعات المحلية .

7 محاكاة المشكلات والأوضاع الحياتية والواقعية داخل البيئة المدرسية واستخدام مصادر الشبكة للتعامل معها وحلها

7 إعطاء الشباب الاستقلالية والاعتماد على النفس في البحث عن المعارف والمعلومات ، ومنحهم الفرصة لنقد المعلومات ، مما يساعد على تعزيز مهارات البحث لديهم وإعداد شخصيات عقلانية واعية .

7 منح الجيل الجديد متسع من الخيارات المستقبلية الجيدة وفرصاً لا محدودة اقتصادياً وثقافياً وعلمياً واجتماعياً" (الاتحاد الدولي : ٢٠٠٧ ، ٥)

ويمكن الإشارة إلى أن أهداف التعليم الإلكتروني تسعى إلى إيجاد بنية تحية لنظم الاتصالات والتعليم الإلكتروني بشكل يسهل عملية التعليم الإلكتروني وإكساب المعلم والمتعلم القدرة على التفاعلية مع تقنيات التعليم الإلكتروني وتنمية قدرات ومهارات المتعلم التقنية بما يكفل قدرته على التعلم الذاتي من خلال التعليم الإلكتروني ، ونشر ثقافة التعليم الإلكتروني بين الأوساط العمرية المختلفة مع مراعاة الفروق الفردية ، والحفاظ على القيم والهوية العربية والإسلامية .

• فوائد التعليم الإلكتروني:

- إن تعدد فوائد التعليم الإلكتروني جعلته ضرورة عصرية، وحلا جذرياً لكثير من مشكلات التعليم في كثير من مجتمعات العالم ، ويمكن إيراد فوائد التعليم الإلكتروني في النقاط التالية : (الراضي : ٢٠١٠ ، ٩٠ - ٩٣)
- 7 زيادة إمكانية الاتصال بين الطلبة فيما بينهم ، وبين الطلبة والمدرسة ، من خلال البريد الإلكتروني ، وغرف الحوار
 - 7 المساهمة في وجهات النظر المختلفة للطلاب ، من خلال المنتديات وغرف الحوار والنقاش .
 - 7 الإحساس بالمساواة وإتاحة الفرصة للطلاب أن يدلي برأيه في أي وقت دون حرج .
 - 7 سهولة الوصول إلى المعلم في أسرع وقت خارج أوقات العمل الرسمية .
 - 7 إمكانية تحويل الطريقة التدريسية، فمن الممكن تلقي المادة العلمية بالطريقة التي تناسب الطالب.
 - 7 ملائمة مختلف أساليب التعليم ، التعليم الإلكتروني يتيح للمتعلم أن يركز على الأفكار المهمة
 - 7 توفر المناهج طوال اليوم وفي كل أيام الأسبوع مما يلئم ظروف المتعلم .
 - 7 الاستمرارية في الوصول إلى المناهج ، حيث يمكن الحصول على المعلومة في الوقت المناسب
 - 7 عدم الاعتماد على الحضور الفعلي وتخطي حاجز الزمن والمكان .
 - 7 سهولة وتعدد طرق تقييم تطور الطالب وفرت أدوات التقييم الفوري على إعطاء المعلم طرق متنوعة لبناء وتوزيع وتصنيف المعلومات بصورة سريعة وسهلة للتقييم .
 - 7 تقليل الأعباء الإدارية بالنسبة للمعلم كاستلام الواجبات وأرسال التوجيهات من خلال البريد الإلكتروني .
 - 7 تقليل حجم العمل في المدرسة ، حيث توفرت أدوات تحليل الدرجات والنتائج والاختبارات .

• معوقات التعليم الإلكتروني:

إن معوقات التعليم الإلكتروني يجب أن تؤخذ في الحسبان عند البدء في تنفيذ التعليم الإلكتروني ، فهناك ترابط مباشر بين انتشار وقوة وسائل الاتصال بشبكة الانترنت والمحتوى الإلكتروني بشكل عام ، ولو نظرنا للبلدان العربية ، نلاحظ ضعف انتشار تقنيات الاتصال السريع وقلتها وعدم كفاءتها بالمقارنة بالوسائل

وحلول الاتصال بالدول الغربية المتقدمة وهذا يلعب دور سلبي في نشر وزيادة المحتوى الإلكتروني باللغة العربية ويؤدي إلى ضعف انتشار الكثير من التطبيقات التي تزيد من حجم المحتوى العربي المخصص للتعليم الإلكتروني وبالرغم من حماس القائمين على التعليم الإلكتروني، فإن هذا النوع من التعليم لا ينفك من بعض المعوقات، ومنها:

7 المعوقات المادية: وتتمثل في عدم اكتمال تغطية مدارس التعليم الإلكتروني بخاصية الانترنت فائق السرعة ADSL و المشاكل التقنية والتي تتمثل بصعوبة الوصول للمعلومات وانقطاع الشبكة المفاجئ نتيجة لضعف شبكة الانترنت.

7 وعدم توافر الأجهزة الكافية للطلاب في المدارس، حيث يعتبر استخدام الحاسوب مكلفا كما أن التعليم الحديث يتطلب أجهزة ذات مستوى عال لتلائم البرامج المتطورة.

7 المعوقات البشرية: إذ أن هناك شح بالمعلم الذي يجيد "فن التعليم الإلكتروني"، وإنه من الخطأ التفكير بأن جميع المعلمين في المدارس يستطيعون أن يساهموا في هذا النوع من التعليم وكذلك عدم تحفيز القائمين على الإشراف على معمل التعليم الإلكتروني بالحافز المادي مثل بقية الأخصائيين.

ويعد نقص الخبرة لدى الأشخاص القائمين على البرامج التعليمية وعدم التحاقهم بالدورات و المؤتمرات في الدول العالمية والمتقدمة، من أخطر معوقات التعليم الإلكتروني ، وكذلك صعوبة تأقلم المعلمين والطلاب مع هذا النوع من التعليم بسبب تعودهم على التعليم التقليدي والخوف من التغيير يعد عامل أساسي في تأخر التعليم الإلكتروني في البلاد العربية .

ويذكر سالم (٢٠٠٤م) مجموعة من المعوقات التي تحول دون بلوغ التعليم الإلكتروني هي (سالم :٢٠٠٤، ٣١٦- ٣١٧):

- 7 ضعف البنية التحتية في غالبية الدول النامية .
- 7 عدم إلمام المتعلمين بمهارات استخدام التقنيات الحديثة .
- 7 عدم اقتناع أعضاء هيئة التدريس باستخدام الوسائط الإلكترونية الحديثة في التدريس أو التدريب .
- 7 التكلفة العالية في تصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية .

وهناك بعض معوقات التعليم الإلكتروني (سلامه :٢٠٠٨، ١٢٤- ١٢٥):

- 7 عدم وجود معايير ثابتة للمناهج والمقررات التعليمية الإلكترونية .
- 7 عدم وضوح الأنظمة وأساليب التعليم الإلكتروني .
- 7 عدم استجابة المتعلمين مع هذا النمط الجديد .
- 7 عدم توفر الكادر البشري المدرب لإعداد المقررات للتعليم الإلكتروني .
- 7 الحاجة إلى تدريب المتعلمين لكيفية التعلم باستخدام الانترنت .
- 7 عدم توفر الوعي الكافي عند أفراد المجتمع لهذا النوع من التعلم .

7 التكلفة المادية لإعداد المقررات ، وتدريب المعلمين والمتعلمين ، وتوفير الأجهزة
7 عدم توفر الخصوصية والسرية ، تحدث الهجمات على المواقع الرئيسية في
الإنترنت ، وتهدد المحتوى والامتحانات .

ويمكن أن نلخص إلى أهم المعوقات للتعليم الإلكتروني ، المعوقات الإدارية وعدم وعي المجتمع بأهمية التعليم الإلكتروني ، وعدم وجود الدورات التدريبية للفنيين والمعلمين المعنيين بالتعليم الإلكتروني ، وعدم صقل مهاراتهم للتعامل مع تقنيات التعليم الحديثة ، وعدم وجود الأنظمة القانونية التي تحمي حقوق التأليف والنشر ، ومعاوقة الانتهاكات واختراق المواقع الإلكترونية وعدم توفر البنية التحتية للاتصالات التكنولوجية ، وعدم توفر البرمجيات التعليمية وقواعد المعلومات والبيانات الرقمية .

• البحث الثاني : تطبيقات التعليم الإلكتروني

التعليم بالحاسب الآلي : ساهمت التطورات الحديثة في مجال التقنيات ، في ظهور العديد من الأدوات والوسائل التعليمية ، أهمها الحاسب الآلي ، فقد استخدم الحاسب كأداة للتدريس ، وكوسيلة تعليمية ، وكالنظام للاختبارات ولرصد الدرجات ، بل تجاوز هذه التطبيقات إلى مجالات أخرى عديدة ، تعود على الطالب بالفائدة المطلوبة ، كالتعليم بالحاسوب ، والتعليم المبرمج .

ويتميز الحاسب الآلي في التعليم بالقدرات التالية :

7 يعتبر الحاسب أداة من أدوات التفكير وتنمية مهاراته .
7 يساعد على العمل التطبيقي عن طريق المحاكاة أو التمثيل الفعلي للموقف .

7 يساعد على عملية تفريد التعليم ، حيث يمكن تقديم التعليم المناسب لكل تلميذ حسب مستواه أو قدرته ، وحاجاته وميوله ، والسرعة التي تناسبه .
7 يساعد على انتقال عمليتي التعليم والتعلم إلى داخل المنازل بدلا من الدروس الخصوصية .

7 يحرر المعلم من عناء الأعباء الاعتيادية ويتيح له إمكانيات أكبر لتركيز الجهد والانتباه للطلاب بشكل أكثر فاعلية .
7 يساعد الحاسب على الفهم والاستيعاب خصوصا في الكثافات الطلابية الكبيرة ، حيث تتدنى فاعلية دور المعلم .

7 يقوم الحاسب بأداء العمليات الحاسوبية الاعتيادية الطويلة والمعقدة ، التي تستغرق وقتا طويلا ، وجهدا كبيرا ، إذا ما أدت بواسطة التلاميذ ، مما يوفر الوقت والجهد على التلميذ ليستثمر في عمليات تعليم وتعلم أخرى .
7 يعمل الحاسب كأداة أو وسيلة تعليمية تسمح بالتفاعل ، فالتلاميذ يمكنهم أن يسألوا ويتلقوا الإجابة عن تساؤلاتهم ، كما توجه إليهم هم أيضا الأسئلة من جانب الحاسب الذي يحكم بشكل فوري على إجاباتهم عنها ، ويوجههم ، ويعمل على ترشيد مسارات تفكيرهم وتوجيهها نحو الوجهة الصحيحة .

7 يمتاز الحاسب عن الكتاب وغيره من الصفحات المطبوعة في أنه يمكنه أن يقلد أو يحاكي المواقف الحياتية التي يصعب تمثيلها أو تقليدها من خلال الصفحات المطبوعة .

التعليم بالانترنت :لقد شهد التعليم بواسطة الإنترنت تطوراً غير مسبوق في السنوات الأخيرة ، فأصبح بوسع الباحث أن يتجول في مكتبات العالم ، والمتعلم يتلقى تعليمه من أفخم جامعات العالم ، والإنترنت غنية بمصادر المعلومات في كل تخصص ، ويمكن من خلالها متابعة المستجدات على الساحة التربوية .

ونرى اليوم دور الإنترنت في نشر العلم والمعرفة ، من خلال الجامعات ومراكز البحث العلمي ، ولذا كان " لزما على كل مجتمع يريد اللحاق بالعصر المعلوماتي أن ينشئ أجياله على تعلم الحاسوب وتقنياته ويؤهلهم لمجابهة التغيرات المتسارعة في هذا العصر " (السلطان ٢٠٠٨، ٨٠) وأن يعمل على توفير البيئة الافتراضية للتعليم بالإنترنت في جميع مراحل التعليم .

وقد ساهمت شبكة الانترنت العالمية في نشر التعليم الجامعي ، وظهر جيل الجامعات العالمية المفتوحة ، والتعليم عن بعد بنوعية المتزامن وغير المتزامن ، ودخل في هذا المضمار العديد من الدول المتقدمة ، منها على سبيل المثال : كندا حيث بدأت بمشروع استخدام الإنترنت في التعليم في عام ١٩٩٣م ، وكوريا بدأت التعليم عبر الإنترنت عام ١٩٩٦م في المدارس الابتدائية الكورية ، ثم توسع المشروع ليشمل المدارس المتوسطة والثانوية ، ثم الكليات والجامعات ، وكذلك بدأ ربط مدارس بالانترنت في كثير من دول العالم ، ومنها الدول العربية .

• الفيديو التفاعلي :

إن الفيديو التفاعلي أحد مستحدثات تكنولوجيا التعليم التي تقدم المعلومات السمعية والبصرية وفقا لاستجابات المتعلم ، وفيه يتم عرض الصوت والصورة من خلال شاشة عرض تعد جزءا من وحدة متكاملة تتألف من جهاز الكمبيوتر ووسائل لإدخال البيانات وتخزينها .

ويمكن تعريف الفيديو التفاعلي بأنه: "برنامج فيديو مقسم إلي أجزاء صغيرة تتكون من تتابعات حركية وإطارات ثابتة ، وأسئلة وقوائم ، وتكون استجابات المتعلم عن طريق الكمبيوتر هي المحددة لعدد تتابع لقطات أو مشاهد الفيديو ، وعليها يتأثر شكل وطبيعة العرض .

وبناء على ما سبق يتضح أن الفيديو التفاعلي هو دمج بين تكنولوجيا الفيديو والكمبيوتر من خلال المزج والتفاعل بين المعلومات التي تتضمنها شرائط واسطوانات الفيديو ، وتلك التي يقدمها الكمبيوتر ، لتوفير بيئة تفاعلية تتمثل في تمكن المتعلم من التحكم في برامج الفيديو متناسقة مع برامج الكمبيوتر باستجاباته واختيارات وقراراته .

وساهمة التطورات التقنية الحديثة في تقدم التعليم الإلكتروني ، ومن أهم هذه التقنيات الفيديو التفاعلي والذي يعد من الاتجاهات الحديثة في نفوذ

التعليم الإلكتروني ، ويوفر البيئة التفاعلية التي لا غنى عنها للتوسع في التعليم الإلكتروني .

ويمتاز الفيديو التفاعلي بقدرته على الربط بين الفيديو والحاسوب ، بحيث يتمكن المتعلم من التحكم في عرض الفيديو التفاعلي ، وكذلك التحكم في لقطات الفيديو ، والمؤثرات الصوتية ، اختيار الألوان المناسبة ، وتحديد مدى الفترة الزمنية للعرض ، والإعداد المناسبة للرسوم والصور المصاحبة

ولقد أشارت بعض الدراسات : " أن التلاميذ يستعملون الفيديو التفاعلي لايتعلمون أكثر ولكنهم يتعلمون أسرع ويحتفظون بالمعلومات لمدة أطول وأن اكتساب المهارات عن طريق الفيديو التفاعلي يمكن أن يختصر المدة الزمنية المقدرة لأداء تلك المهارات وذلك بالمقارنة بطرق أخرى لتعلم المهارة " (عبد الحميد : ٢٠١٠ ، ٦٢) وذلك مما يعزز مفهوم الفيديو التفاعلي والحاجة إليه في هذا النوع من التعليم .

• خصائص الفيديو التفاعلي :

- 7 يتسم الفيديو التفاعلي بالميزات التالية :
- 7 يجمع بين ميزات كل من الفيديو والكمبيوتر من خلال البرامج التعليمية لكل منها .
- 7 يسهم في إيجاد المشاركة الإيجابية الفعالة بين المتعلم والبرنامج .
- 7 يسهم في توفير زمن المتعلم .
- 7 يراعي خصائص المتعلم وحاجاته المختلفة .
- 7 يساعد على إتقان التعلم ، لما يقدمه من تغذية راجعة وتعزيز فوري لاستجابات المتعلم .

• المقرر الإلكتروني :

يعد أهم الوسائل في التعليم الإلكتروني ، ولا يمكن الاستغناء عنه ، فهو يمثل حلقة الوصل بين المعلم وطلابه بما يحمله من مادة علمية يرجع إليها الجميع تعلمًا وتعليمًا ، ومنه تستقى المعرفة والتطبيقات العملية ويتميز المقرر الإلكتروني بالرقمية حيث يستطيع المعلم والطالب الإطلاع عليه من خلال الشبكة العالمية ، وسرعة الوصول إلى المعلومة ، وطباعته ، ونقله وإضافة المؤثرات الصوتية ، وإضافة الألوان المناسبة ، وإرساله إلكترونياً ، ومعاودة الإطلاع عليه في أي وقت وأي مكان ولكي يؤدي المقرر الإلكتروني الفائدة المرجوة منه فلا بد أن تتوفر فيه الخصائص التالية (الملاح : ٢٠١٠ ، ٨٩ - ٩٠)

- 7 دقة المحتوى وسلامته العلمية .
- 7 استخدامه لأنشطة تعليمية مناسبة .
- 7 التسلسل والتتابع المنطقي للدروس .
- 7 إن يراعي تحقيق أهداف معينة .
- 7 الاستخدام المناسب للألوان والأصوات .
- 7 إمكانية طبع أي جزء منه .

- 7 أن يوفر تغذية راجعة للطلاب .
- 7 أن تكون التغذية الراجعة الموجبة أكثر جاذبية من التغذية الراجعة السالبة .
- 7 أن يتيح للطلاب إمكانية العودة لمراجعة أي جزء .

• الفصول الافتراضية :

تعريف الفصول الافتراضية : تتعدد مسميات الفصول الافتراضية ، فهناك من يسميها بالفصول الالكترونية ، والفصول الذكية وفصولا لانترنت ، وهي أدوات وتقنيات وبرمجيات على الشبكة العالمية الانترنت تمكن المعلمين نشر الدروس والأهداف ووضع الواجبات والمهام الدراسية والاتصال بطلابه من خلال تقنيات متعددة ، كما أنها تمكن الطالب من قراءة الأهداف والدروس التعليمية وحلال واجبات وإرسال المهام والمشاركة في ساحات النقاش والحوار والاطلاع على خطوات سيره في الدرس والدرجة التي حصل عليها .

وتقسم إلى قسمين : أدوات وفصول تزامنية ، وأدوات وفصول غير تزامنية ويعتبر استخدام الفصول الافتراضية التفاعلية في التعليم الالكتروني من الوسائل الرئيسية في تقديم المحاضرات على الانترنت ، ولقد طورت عدة مؤسسات عالمية متخصصة في تكنولوجيا التعليم فصول دراسية ذكية تتوفر فيها العناصر الأساسية التي يحتاجها كل من المدرس والطالب: وبشكل عام يتألف الفصل الافتراضي من المكونات التالية:

- 7 . خاصية التخاطب المباشر (بالصوت فقط أو بالصوت والصورة
- 7 التخاطب الكتابي Text Chat
- 7 السبورة الالكترونية e-Board
- 7 المشاركة المباشرة للأنظمة والبرامج والتطبيقات (بين المدرس والطلبة أو بين الطلبة) Application Sharing
- 7 إرسال الملفات وتبادلها مباشرة بين المدرس وطلبه Transfer File
- 7 متابعة المدرس وتواصله لكل طالب على حدة أو لمجموع الطلبة في آن واحد Private Message
- 7 خاصية استخدام برامج العرض الالكتروني Slides PowerPoint
- 7 خاصية استخدام برامج عرض الأفلام التعليمية Video Clips
- 7 خاصية توجية الأسئلة المكتوبة والتصويت عليها Poll Users
- 7 خاصية توجيه أوامر المتابعة لما يعرضه المدرس للطلبة Follow me
- 7 خاصية إرسال توصيلة لأي متصفح لطالب واحد أو أكثر Synchronize Web
- 7 خاصية السماح لدخول أي طالب أو إخراجهم من الفصل Ban Users
- 7 خاصية السماح أو عدمه للكلام Clear Talk
- 7 خاصية السماح للطباعة Print Options
- 7 خاصية تسجيل المحاضرة (الصوتية والكتابية) Lecture Recording

• الدراسات السابقة :

١. دراسة الشربيني وياسر (٢٠٠٣م):

عنوان الدراسة : تكنولوجيا الاتصالات الحديثة والوسائط المتعددة في نظم التعلم من بعد : تجربة المعهد القومي للاتصالات ، وهدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على تجربة المعهد القومي للاتصالات حيث تم تنظيم دورة للتعليم عن بعد بالاشتراك مع الاتحاد الدولي للاتصالات في الدول العربية لمدة ثمانية أسابيع وشملت عينة الدراسة (٢٢) طالباً من سبع دول عربية هي مصر وليبيا وفلسطين والسودان وسوريا وتونس واليمن ، وأعد محتوى الدورة على برامج (WebCT) ويتم دخول الطالب عن طريق اسم المستخدم وكلمة السر الخاصة به ، يساند ذلك البرنامج البريد الإلكتروني كوسيلة للاتصال بين الطلبة والمعلمين إلى جانب استخدام التخاطب الصوتي والكتابي . وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها :

7 تم تبادل ١٠٠ رسالة الكترونية أسبوعياً بين الأستاذ وطلابه في المتوسط تدور حول المحتويات العلمية للدورة .

7 أكثر من ٩٠٪ من الطلبة حصلوا على درجات أعلى من ٨٥٪

٢. دراسة البيريك (١٤٢٢هـ):

عنوان الدراسة : التعليم الإلكتروني : تطوير طريقة المحاضرة في التعليم الجامعي باستخدام التعليم الإلكتروني مع نموذج مقترح ، وهدفت الدراسة إلى التطرق إلى التعليم الإلكتروني من خلال بعض الكتابات النظرية والبرامج الإلكترونية المقدمة عبر الشبكة العالمية للمعلومات ، وهدفت الدراسة إلى كيفية تطوير المحاضرة عن طريق الوسائل التعليمية الحديثة بالتركيز على الشبكة العالمية للمعلومات ، بطريقة تجعل عملية التعلم تشاركية تقضي على سلبية التعلم الفردي الذي قد يسبب عزلة المتعلم عن زملائه .

٣. دراسة الخبراء (٢٠٠٤م) :

عنوان الدراسة : " معوقات استخدام الإنترنت في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض "

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم معوقات استخدام الإنترنت في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود، وقد تكونت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالجامعة الذي بلغ عددهم (١٣١) عضواً من تخصصات مختلفة ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: عدم توافر أجهزة الحاسب الآلي ، وعدم تهيئة الطلاب لاستخدام الإنترنت في الأغراض التعليمية وعدم توفر خطة للتعليم عن طريق الإنترنت في التعليم العالي ، وقلة وجود بيانات باللغة العربية يمكن الاستفادة منها في التعليم ، وعدم وجود حوافز مادية لاستخدام التقنية في التعليم ، وعدم وجود معامل كافية في الجامعة تقدم خدمة الإنترنت ، وقلة الاختصاصيين في مجال الانترنت .

٤. دراسة محمد وآخرون (٢٠٠٦م)

عنوان الدراسة : " معوقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة الجامعة الهاشمية " وهدفت الدراسة إلى الكشف عن معوقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة الجامعة الهاشمية بالأردن ، والتعرف على أثر الكلية والجنس والخبرة في الانترنت في هذه المعوقات ، وقد استخدم الباحث الاستبانة ، حيث بلغت عينة الدراسة (٦٠٠) طالب في مرحلة البكالوريوس وأظهرت الدراسة النتائج التالية :

- 7 تعزى المعوقات إلى الجامعة وإلى التعليم الإلكتروني وإلى الطالب نفسه .
- 7 وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لصالح الإناث في متغير الجنس .
- 7 وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الخبرة في الانترنت .
- 7 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الكلية (التخصص) .

تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في كونها تركز على تحديد المعوقات في المرحلة الجامعية ، بينما تحاول الدراسة الحالية تحديد المعوقات للتعليم الإلكتروني في المرحلة الثانوية من التعليم العام .

٥. دراسة السراطوي (٢٠٠١م)

وعنوان الدراسة : " معوقات الحاسوب وتعليمه في المدارس الحكومية بمحافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والطلبة "

هدفت الدراسة إلى معرفة معوقات تعلم الحاسوب وتعليمه في المدارس الحكومية بمحافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والطلبة ، وتكونت عينة الدراسة من (٤٣) معلماً ومعلمة و(٩٣٠) طالباً ، واستخدمت الاستبانة أداة لدراسته ، وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المعوقات هي :

- 7 عدم توفر خدمة الإنترنت في المدرسة .
- 7 ضعف تشجيع الطلبة للإطلاع على مصادر حديثة أخرى في مجال الحاسوب إلى جانب الكتاب المدرسي المقرر .
- 7 عدم مواكبة البرامج العربية المستخدمة مع تكنولوجيا الحاسوب الحديثة

• التعليق على الدراسات السابقة :

تناولت الدراسات السابقة ، موضوعات مختلفة تسهم في ترسيخ البنية التحتية للتعليم الإلكتروني ، وركزت على الحاسوب ، والتعليم المفتوح والتعليم عبر الانترنت ، أما هذه الدراسة فركزت على المعوقات التي تواجه التعليم الإلكتروني بالتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمحافظة القنفذة التعليمية . ولقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تحديد بعض مفردات معوقات التعليم الإلكتروني وكذلك تحديد محاور الدراسة ، وكيفية معالجتها .

• إجراءات الدراسة :

• منهج الدراسة :

تستخدم هذه الدراسة المنهج الوصفي ، لجمع البيانات وتحليلها وتبويبها يذكر العساف (١٩٩٦، ص:٩) : أن المنهج الوصفي يستخدم لمعرفة بعض الحقائق

التفصيلية عن واقع الظاهرة المدروسة ، ويحدد المشكلات ذات الصلة بالظاهرة ويعمل على إصدار أحكام لمعالجة المشكلات الظاهرة .

• **عينة الدراسة :**

عينة عشوائية من معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة القنفذة ، وتم توزيع (١٦٠) استبانته على عينة الدراسة ، عاد منها (١٢٤) استبانته ، واستبعد منها (١٣) استبانته لعدم اكتمالها ، وتم تحليل (١٢١) استبانته ، ومن ثم جمعها وتحليلها واستخراج النتائج وتفسيرها ، بواقع (٨٥) نسخة للذكور ، و(٣٦) نسخة للإناث .

• **أداة الدراسة :**

قام الباحث باستخدام الاستبانة كأداة لإجراء الدراسة ، نظراً لطبيعة هذه الدراسة من حيث الجهد والإمكانات وانتشار أفراد مجتمع الدراسة في أماكن متباعدة ومختلفة ، يقول عبيدات : " إن الاستبانة من الأدوات الملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين وللحصول على حقائق عن الظروف والأساليب القائمة بالفعل ، فضلاً عن أنها وسيلة ميسرة لجمع البيانات اللازمة " (عبيدات : ٢٠٠٣ ، ١٤٥)

• **خطوات بناء أداة الدراسة :**

- قام الباحث ببناء الاستبانة ، ثم عرضها على المحكمين المختصين وبعد الحذف والتعديل ، تكونت من المحاور التالية :
- 7 المحور الأول : معوقات التعليم الإلكتروني في مجال الأجهزة والأدوات ويتكون من ١٣ فقرة .
 - 7 المحور الثاني : معوقات استخدام التعليم الإلكتروني الإدارية ويتكون من ١١ فقرة .
 - 7 المحور الثاني : معوقات استخدام التعليم الإلكتروني الفنية ويتكون من ١٣ فقرة .
 - 7 المحور الثالث : معوقات استخدام التعليم الإلكتروني التعليمية من ١٤ فقرة .

• **صدق الأداة :**

يعد صدق الأداة من أهم مراحل الدراسة حيث يعتمد الباحث من خلالها جمع المعلومات والبيانات ، والصدق يعني أن تقيس الأداة ما وضعت له بالفعل يقول عبيدات : " إن الصدق من الشروط الضرورية التي ينبغي توافرها في الأداة التي تعتمدها الدراسة ، ... وتكون صادقة إذا كان بمقدورها أن تقيس فعلاً ما وضعت لقياسه ، ويشير أنه إذا وافق الخبراء على أن الأداة ملائمة لما وضعت من أجله ، فإنه يمكن الاعتماد على حكمهم " (عبيدات : ٢٠٠٣ ، ١٩٦)

• **ثبات الأداة :**

تم حساب الثبات بطريقة " الفا كرونباخ " وجد أن قيمته تساوي " ٩٧٪ " وهذه القيمة مرتفعة وتشير إلى أن أداة الدراسة بدرجة عالية من الثبات ، وبالتالي يمكن تطبيقها لإجراء الدراسة .

• الأساليب الإحصائية المستخدمة :

للاجابة على تساؤلات الدراسة :

- 7 التكرارات والنسب المئوية لتوضيح خصائص أفراد مجتمع الدراسة .
7 معامل ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات .
7 المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لتوضيح استجابات أفراد مجتمع الدراسة.

• عرض ومناقشة النتائج .

قام الباحث بعرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها في ضوء المعالجة الإحصائية :

• آلية تفسير النتائج :

اعتمد الباحث لتفسير النتائج على مقياس ليكارت الخماسي حيث يشير الرقم ١ = قليلة جداً (أقل من ١,٨٠) ، ٢ = قليلة (١,٨٠ إلى ٢,٥٩) ، ٣ = متوسطة (٢,٦٠ إلى ٣,٣٩) ، ٤ = عالية (من ٣,٤٠ إلى ٤,١٩) ، ٥ = عالية جداً (٤,٢٠ إلى ٥) .

• إجابة السؤال الأول : ما معوقات استخدام التعليم الإلكتروني في مجال الأجهزة والأدوات؟

استخدم الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات المعلمين والمعلمات بالمرحلة الثانوية لمعرفة مدى وجود معوقات استخدام التعليم الإلكتروني في مجال الأجهزة والأدوات ،، وبيان ذلك في الجدول رقم (١)

جدول (١) : نتائج إجابة السؤال الأول

م	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التأثير	ترتيب
١	يتوفر مقر كافٍ لتقنيات التعليم في المدرسة	2.79	1.210	متوسطة	٣
٢	يوجد قاعات كافية لأجهزة الحاسب الآلي	2.72	1.246	متوسطة	٤
٣	تتوفر شبكة حاسبات في المدرسة	2.71	1.313	متوسطة	٥
٤	يوجد خدمة الإنترنت عالية السرعة بمدرستك (modem)	2.41	1.376	قليلة	١٠
٥	يتوفر حاسب آلي بمواصفات حديثة لدى المعلم.	2.33	1.319	قليلة	١١
٦	يوجد جهاز العرض (داتا شو) Data show	3.16	1.348	متوسطة	٢
٧	تتوفر شاشة عرض تفاعلية (السبورة البيضاء)	2.63	1.566	متوسطة	٦
٨	يتوفر موقع للمدرسة على الشبكة العنكبوتية (الانترنت)	2.62	1.365	متوسطة	٧
٩	توفر البرامج التعليمية المساندة للمقررات الدراسية	2.56	1.151	قليلة	٩
١٠	يتواجد متخصص في تقنيات التعليم	2.61	1.446	متوسطة	٨
١١	توفر أجهزة الحاسوب بمواصفات حديثة للطلاب .	2.31	1.264	قليلة	١٢
١٢	يوجد بالمدرسة أمين مصادر التعلم .	3.69	1.348	عالية	١
١٣	توفر المقررات الإلكترونية في المدرسة .	2.24	1.291	قليلة	١٣
	المعدل العام	2.6750	.77126	متوسط	

ومن خلال الجدول رقم (١) نلاحظ مايلي :

- 7 إن درجة تأثير معوقات استخدام التعليم الإلكتروني في مجال الأجهزة والأدوات متوسطة حيث بلغ المعدل العام لاستجابات المعلمين والمعلمات (٢,٧) والانحراف المعياري (٠,٨) .
7 حصلت العبارة رقم (١٢) على درجة تأثير عالية ، بمتوسط حسابي (٣,٦٩) .

- 7 وحصلت العبارات (١٠، ٨، ٧، ٣، ٢، ١، ٦) على درجة تأثير متوسطة، بمتوسطات حسابية تتراوح ما بين (٢،٦١ – ٣،١٦).
- 7 وحصلت العبارات (١٠، ٤، ٥، ١١، ١٣) على درجة تأثير قليلة، بمتوسطات حسابية تتراوح ما بين (٢،٢٤ – ٢،٥٦).

• التعليق على نتائج السؤال الأول :

- 7 نلاحظ أن التأثير العام لمعوقات التعليم الإلكتروني في مجال الأجهزة والأدوات، يأتي بدرجة متوسطة تواجه المعلمين والمعلمات في التعليم الثانوي، وهذا يدلنا أن المعلمين والمعلمات يواجهون تحديات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال .
- 7 العبارات التي حصلت على درجة تأثير عالية، ومتوسطة تدلنا على أهمية توفير (قاعات كافية، وشبكة حاسبات آلية، وجهاز العرض (داتا شو) السبورة البيضاء (التفاعلية)، وموقع للمدرسة على الشبكة العالمية وتواجد متخصص في تقنيات التعليم بالمدرسة)، حيث يعد عدم توفرها معوقات تحد من تطبيق التعليم الإلكتروني بالتعليم الثانوي .
- 7 العبارات ذات درجة تأثير قليلة هي (توفر حاسب آلي لدى المعلم، وخدمة الانترنت بالمدرسة، وتوفر الحاسبات بمواصفات حديثة لدى بعض الطلاب وتوفر المقررات الإلكترونية في المدرسة) .

• إجابة السؤال الثاني : ما معوقات استخدام التعليم الإلكتروني في المجال الإداري ؟.

استخدم الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات المعلمين والمعلمات بالمرحلة الثانوية لمعرفة مدى وجود معوقات استخدام التعليم الإلكتروني في مجال الإداري، وبيان ذلك في الجدول (٢)

جدول (٢) : نتائج إجابة السؤال الثاني

م	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التأثير	ترتيب
١	عدم وجود قاعة لدى الإدارة المدرسية بمجوى التعليم الإلكتروني	2.33	1.323	قليلة	١١
٢	عدم وجود الدعم المالي اللازم للتعليم الإلكتروني في مدرستك	3.16	1.533	متوسطة	٥
٣	عدم تقديم الخدمات لمساندة التعليم الإلكتروني في المدرسة	2.94	1.386	متوسطة	١٠
٤	عدم توفر مواصفات الأجهزة والبرمجيات اللازمة للتعليم الإلكتروني	3.13	1.435	متوسطة	٧
٥	عدم جذب شركات متخصصة لتقديم خدمة التعليم الإلكتروني	3.29	1.632	متوسطة	٢
٦	عدم تحديد الوقت الكافي في الجدول المدرسي للتعليم الإلكتروني	3.31	1.516	متوسطة	١
٧	عدم تكليف معلم متخصص في تقنيات التعليم الإلكتروني	3.13	1.559	متوسطة	٧
٨	عدم توفر خبرة كافية لدى المعلم لإدارة التعليم الإلكتروني	3.16	1.420	متوسطة	٥
٩	عدم تقديم الخطة التطبيقية اللازمة للتعليم الإلكتروني	3.18	1.489	متوسطة	٤
١٠	عدم إدارة نظم التعليم الإلكتروني المتوفرة على الشبكة .	3.29	1.497	متوسطة	٢
١١	عدم إدارة نظم الاختبارات الإلكترونية في المدرسة	3.12	1.503	متوسطة	٨
١٢	عدم إدارة نظم التسجيل في مقررات التعليم الإلكتروني	3.24	1.478	متوسطة	٣
١٣	عدم إدارة الفصول الافتراضية في المدرسة	3.31	1.365	متوسطة	١
١٤	عدم إدارة الواجبات المنزلية في المدرسة	3.14	1.398	متوسطة	٦
١٥	عدم إدارة الإرشاد الطلابي في المدرسة	2.98	1.440	متوسطة	٩
	المعدل العام	3.1369	1.1479	متوسط	

ومن خلال الجدول رقم (٢) نلاحظ مايلي :

- 7 نلاحظ أن المعدل العام لتأثير المعوقات في المجال الإداري أيضاً جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٣،١) وبانحراف معياري (١،١)

- 7 جميع العبارات من (٢ - ١٥) جاءت بدرجات ذات تأثير متوسط بمتوسطات حسابية ما بين (٢,٩٤ - ٣,٣١) وانحراف معياري ما بين (١,٣٩ - ١,٥٦).
- 7 العبارة رقم (١) جاءت بدرجة تأثير قليلة ، بمتوسط حسابي (٢,٣٣) وانحراف معياري (١,٣).

• التعليق على نتائج السؤال الثاني :

- 7 نلاحظ من الجدول رقم (٢) بأن المعدل العام جاء بمعدل متوسط ، وأن معظم العبارات جاءت بدرجة تأثير متوسطة ماعدا عبارة واحدة جاءت بدرجة تأثير قليلة ، وهذا يدلنا على اتفاق عينة الدراسة على أن عبارات المعوقات المتعلقة بالمجال الإداري تعد من معوقات تطبيق التعليم الإلكتروني بالتعليم الثانوي.
- 7 العبارة التي حصلت على درجة تأثير قليلة هي العبارة التي تدل على القناعة لدى الإدارة المدرسية بجدوى التعليم الإلكتروني ، وهذا مؤشر جيد للتغلب على معوقات التعليم الإلكتروني في التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية .

• إجابة السؤال الثالث : ما معوقات استخدام التعليم الإلكتروني في مجال التصميم؟

استخدم الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات المعلمين والمعلمات بالمرحلة الثانوية لمعرفة مدى وجود معوقات استخدام التعليم الإلكتروني في مجال التصميم. وبيان ذلك في جدول (٣)

جدول (٣) : نتائج إجابة السؤال الرابع

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التأثير	ترتيب
١	عدم توفر صيانة الأجهزة والأدوات اللازمة للتعليم الإلكتروني	3.53	1.495	عالية	٢
٢	لا يمتلك معلم تقنيات التعليم مهارات التعليم الإلكتروني	3.03	1.414	متوسطة	١٣
٣	عدم توفر تصميم البيئة المناسبة للتعليم الإلكتروني	3.45	1.472	عالية	٣
٤	عدم توفر الأجهزة والأدوات المتوافقة مع التحديثات الجديدة	3.44	1.443	عالية	٤
٥	عدم تتوفر خدمة الإنترنت عالية السرعة في المدرسة.	3.21	1.516	متوسطة	١٠
٦	عدم توفر التصميمات اللازمة لمتطلبات التعليم الإلكتروني	3.19	1.457	متوسطة	١١
٧	عدم توفر البرمجيات والتصميمات المناسبة للمقرر الإلكتروني	3.29	1.417	متوسطة	٧
٨	عدم توفر تحديثات البرامج التعليمية لمواكبة المستحدثات المعاصرة	3.19	1.434	متوسطة	١١
٩	عدم توفر البريد الإلكتروني لدى الطلاب	3.24	1.528	متوسطة	٨
١٠	لا يمتلك الطلاب المهارات الكافية لاستخدام التعلم الإلكتروني	3.22	1.417	متوسطة	٩
١١	عدم توفر المهارات اللازم لدى الطلاب في استخدام الحاسب الآلي	3.18	1.396	متوسطة	١٢
١٢	عدم توفر مهارات تصميم وسائط التعليم الإلكتروني لدى المعلم	3.31	1.391	متوسطة	٦
١٣	عدم توفر مهارات تصميم وسائط التعليم الإلكتروني لدى الطلاب	3.40	1.406	عالية	٥
١٤	عدم وجود مختص في تصميم مواقع الإنترنت	3.55	1.478	عالية	١
	المعدل العام	3.2999	1.16969	متوسط	

ومن خلال الجدول رقم (٣) نلاحظ مايلي :

- 7 المعدل العام لمعوقات التعليم الإلكتروني في مجال التصميم جاء بدرجة تأثير بمتوسط (٣,٢٩) وانحراف معياري (١,١٦٩).
- 7 العبارات التالية (١ ، ٣ ، ٤ ، ١٣ ، ١٤) جاءت بدرجة تأثير عالية ، بمتوسطات حسابية ما بين (٣,٤ - ٣,٦) ، وانحرافات معيارية ما بين (١,٤ - ١,٥).

7 العبارات التالية (٢ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢) جاءت بدرجة تأثير متوسطة ، بمتوسطات حسابيين ما بين (٣,٠٣ – ٣,٣١) وانحراف معيار (١,٤) .

• التعليق على نتائج السؤال الثالث :

7 نلاحظ بأن المعدل العام جاء بدرجة متوسطة ، مما يدلنا على اتفاق أفراد الدراسة ، بأن مفردات المجال تعد من المعوقات في طريق التعليم الإلكتروني بالتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية .

7 نلاحظ من خلال الجدول رقم (٣) بأن العبارات التي حصلت على درجات تأثير عالية هي (صيانة الأجهزة ، تصميم البيئة المناسبة للتعليم الإلكتروني ، عدم توافر الأجهزة والأدوات المتوافقة مع التحديثات الجديدة ، عدم توفر مهارات التصميم وسائط التعليم الإلكتروني لدى الطلاب ، عدم وجود مختص في تصميم مواقع الإنترنت) ، مما يدلنا على أهمية تدليل تلك الصعوبات بشكل فوري .

7 نلاحظ من خلال الجدول رقم (٣) أيضاً بأن العبارات التي حصلت على درجات تأثير متوسطة هي عدم توفر (امتلاك معلم التقنيات مهارات التعليم الإلكتروني ، خدمة الإنترنت بسرعة فائقة ، تصميم منتديات التعليم ، تحديث البرامج التعليمية المعاصرة ، البريد الإلكتروني لدى الطلاب ، مهارات التعليم الإلكتروني لدى الطلاب ، مهارات التصميم لدى المعلم) .

• إجابة السؤال الرابع : ما معوقات استخدام التعليم الإلكتروني في مجال التعليم ؟
استخدم الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات المعلمين والمعلمات بالمرحلة الثانوية لمعرفة مدى وجود معوقات استخدام التعليم الإلكتروني في المجال التعليمي . وبيان ذلك في جدول (٤)

جدول (٤) : نتائج إجابة السؤال الرابع

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التأثير	ترتيب
١	عدم وجود أهداف واضحة للتعليم الإلكتروني بالتعليم الثانوي	3.60	1.387	عالية	٤
٢	لا توجد خطة واضحة للتعليم الإلكتروني بالتعليم الثانوي	3.61	1.422	عالية	٣
٣	قلة الدورات التدريبية للمعلمين على التعليم الإلكتروني	3.63	1.566	عالية	٢
٤	عدم وجود دورات تدريبية للطلاب على التعليم الإلكتروني	3.72	1.588	عالية	١
٥	لا يوجد احتجى التعليمي التفاعلي على موقع المدرسة .	3.51	1.561	عالية	٨
٦	قلة العروض التعليمية المشوقة للطلاب .	3.31	1.409	متوسطة	١٣
٧	عدم وجود خدمة حجب المواقع غير الأخلاقية	3.04	1.525	متوسطة	١٤
٨	قلة إقبال الطلاب على التعليم الإلكتروني	3.40	1.333	عالية	١١
٩	عدم مساهمة الأسرة في توفير الوسائل اللازمة للتعليم الإلكتروني	3.55	1.366	عالية	٧
١٠	لا تتوفر نوافذ الخجلات الكترونية على موقع المدرسة الإلكتروني	3.55	1.431	عالية	٧
١١	لا تحتوي المكتبة الإلكترونية البيانات والمعلومات والصور الكافية .	3.59	1.441	عالية	٥
١٢	التركيز في المقرر الإلكتروني على الجانب النظري أكثر من التطبيقي	3.56	1.284	عالية	٦
١٣	المقرر الإلكتروني لا يحقق مبدأ الفروق الفردية بين الطلاب	3.32	1.337	متوسطة	١٢
١٤	ضعف المقرر الإلكتروني في تحقيق احتياجات الطلاب	3.47	1.285	عالية	٩
١٥	عدم مراعاة المقرر الإلكتروني لميول الطلاب	3.45	1.366	عالية	١٠
	المعدل العام	3.4883	1.135	عالية	

ومن خلال الجدول رقم (٤) نلاحظ مايلي :

- 7 المعدل العام في محور المجال التعليمي ، يأتي بدرجة تأثير عالية ، بمتوسط حسابي (٣,٤٨) وانحراف معياري (١,١٣) .
- 7 العبارات التالية (١، ٢، ٤، ٥، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٤، ١٥) جاءت بدرجة تأثير عالية ، وبمتوسطات حسابية (٣,٤٠ - ٣,٧٢) ، وانحرافات معيارية (١,٣٣ - ١,٥٨) .
- 7 العبارات التالية (٦، ٧، ١٣) جاءت بدرجة تأثير متوسطة ، وبمتوسطات حسابية (٣,٠٤ - ٣,٣٢) ، وانحرافات معيارية (١,٣٤ - ١,٥٢) .

• التعليق على نتائج السؤال الرابع :

- 7 نلاحظ من خلال نتائج إجابات السؤال الرابع بأن العبارات جاءت بدرجات تأثير عالية ومتوسطة ، وهذا يدلنا على أن أفراد الدراسة متقنين على عبارات المجال تعد معوقات استخدام التعليم الإلكتروني في التعليم الثانوي
- 7 العبارات التي حصلت على درجة تأثير عالية تؤكد على أن المعوقات تتمثل في عدم توفر (أهداف واضحة للتعليم الإلكتروني بالتعليم الثانوي الدورات التدريبية للمعلمين على التعليم الإلكتروني ، المحتوى التعليمي التفاعلي ، قلة إقبال الطلاب على التعليم الإلكتروني وقلة مساهمة الأسرة في توفير الوسائل اللازمة للتعليم الإلكتروني ، تركيز المقرر الإلكتروني على الجانب النظري ، وعدم مراعاة المقرر الإلكتروني لميول الطلاب) .
- 7 العبارات التي حصلت على درجة تأثير متوسطة تؤكد على أن المعوقات هي عدم توفر (العروض التعليمية المشوقة ، حجب المواقع غير الأخلاقية ، مبدأ الفروق الفردية بين الطلاب) .

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر المعلمين والمعلمات تجاه محاور الدراسة؟
- للإجابة على السؤال السابق استخدم الباحث : اختبار (ت) لدراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول معوقات استخدام التعليم العام في التعليم الثانوي بالملكة العربية السعودية في مجال (الأجهزة والأدوات ، المجال الإداري التصميم ، والمجال التعليمي) تبعاً لمتغير الجنس (ذكر / أنثى) .
- والجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥) : الفروق بين وجهة نظر المعلمين والمعلمات حول محاور الدراسة

الدالة	مستوى الدالة	قيمة (ت)	المتوسط	العدد	الجنس	المحور
٠.٠٥						
دالة	٠.٠٠٩	٢.٥	٢.٨	٨٥	ذكور	معوقات التعليم الإلكتروني في مجال الأجهزة والأدوات
			٢.٤	٣٦	إناث	
غير دالة	٠.٩٦	٠.٠٥-	٣.١	٨٥	ذكور	معوقات التعليم الإلكتروني في المجال الإداري
			٣.١	٣٦	إناث	
غير دالة	٠.٨٠	٠.٢٥	٣.٣	٨٥	ذكور	معوقات التعليم الإلكتروني في مجال التصميم .
			٣.٣	٣٦	إناث	
غير دالة	٠.٥٦	٠.٥٩	٣.٥	٨٥	ذكور	معوقات التعليم الإلكتروني في المجال التعليمي
			٣.٤	٣٦	إناث	

من الجدول (٥) يتضح أنه :

- 7 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول محور معوقات التعليم الإلكتروني في مجال الأجهزة والأدوات

عند مستوى دلالة (٠,٠٠٩)، وذلك لصالح الذكور، وأعتقد أن هذا الاختلاف يرجع إلى طبيعة البيئة التعليمية، فقد تكون الثقافة الإلكترونية قليلة لدى المعلمات، وكذلك عدم توفر الأجهزة والأدوات بالقدر المطلوب.

7 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) حول محاور الدراسة في المجال (الإداري ، والتصميمي ، والتعليمي) ، مما يؤكد أهمية السرعة في معالجة تلك المشكلات ، ومحاولة التغلب على تلك المعوقات في سبيل التعليم الإلكتروني في مدارس البنين والبنات في التعليم الثانوي بالملكة العربية السعودية .

• النتائج والتوصيات .

• نتائج الدراسة :

من خلال استعراض استجابات أفراد الدراسة ومناقشتها و تفسيرها كانت نتائج الدراسة على كما يلي :

7 وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينة الدراسة في مجال الأجهزة والأدوات لصالح المعلمين .

7 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينة الدراسة في المجال الإداري .

7 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينة الدراسة في المجال التصميمي .

7 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينة الدراسة في المجال التعليمي .

• توصيات الدراسة :

في ضوء نتائج الدراسة يمكن الإشارة إلى الأخذ بالتوصيات التالية:

7 التركيز على توفير الدعم المادي لتوفير الأجهزة والأدوات اللازمة لاستخدام التعليم الإلكتروني بالتعليم الثانوي بالملكة العربية السعودية .

7 تقديم الدورات التدريبية للمعلمين والمعلمات في مجال إدارة الفصول الافتراضية ، والتعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد ، والإفادة من الدورات

التدريبية التي تقام بالمركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد .

7 تقديم الدورات التدريبية للمعلمين والمعلمات في مجال تصميم التعليم الإلكتروني ، لإتقان مهارات التعليم الإلكتروني والقدرة على التعامل مع

برامج التصميم لتحسين البنية التعليمية ، وتطوير دور الوسائل التعليمية الرقمية .

7 أهمية وجود أهداف واضحة للتعليم الإلكتروني ، والتوازن بين جانبي المقرر الإلكتروني النظري والتطبيقي ، وأن يكون المقرر مراعيًا لميول الطلاب

وقدراتهم ، والتأكيد على دور الأسرة في توفير وسائل التعليم الإلكتروني .

7 إجراء المزيد من الدراسات المماثلة على المراحل الدراسية الأخرى .

7 الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تطوير التعليم الإلكتروني بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية .

• مراجع الدراسة :

- ابن منظور، جمال الدين : لسان العرب ، (دب) ، دار صادر بيروت لبنان .
- الاتحاد الدولي واليونسكو : الانترنت في التعليم ، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة العالم العربي ومجتمع المعلومات ، تونس ، الفترة من ٤ - ٧ مايو .
- الأختار ، عبد الرحمن عبد الله ، و عسان شكري : معوقات استخدام تقنيات التعليم والوسائل التعليمية في المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف ، من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين ، مجلة كلية المعلمين ، ج ٦ ، العدد ٢ ، رجب ١٤٢٧ هـ .
- أستيتية ، دلال ملحس ، وعمر موسى سرحان : تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني ط ١ ، دار وائل ، الأردن ، ٢٠٠٧ م .
- آل محيا ، عبد الله يحي حسن : أثر استخدام الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني على مهارات التعليم التعاوني لدى طلاب كلية المعلمين في أبها ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، المناهج طرق التدريس ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، ١٤٢٩ هـ .
- الخبراء ، ياسر عبد الله (٢٠٠٤م) : " معوقات استخدام الانترنت في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم وسائل وتكنولوجيا التعليم ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض
- الراضي ، أحمد علي : التعليم الإلكتروني ، ط ١ ، دار أسامة للنشر والتوزيع ، الأردن ، ٢٠١٠ م
- زين الدين ، محمد محمود : أثر تجربة التعليم الإلكتروني في المدارس الإعدادية المصرية على التحصيل الدراسي للطلاب واتجاهاتهم نحوها ، مجلة البحوث والدراسات في الآداب والعلوم والتربية ، العدد ٩ ، محم ، ١٤٢٩ هـ ، كلية المعلمين جدة .
- سالم ، أحمد محمد : تكنولوجيا التعليم والتعلم الإلكتروني ، مكتبة الرشد ، الرياض ٢٠٠٤ م
- السرطاوي ، عادل فايز (٢٠٠١م) : معوقات تعلم الحاسوب وتعليمه في المدارس الحكومية بمحافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والطلبة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس .
- سلامه ، عبد الحافظ محمد : مدخل إلى تكنولوجيا التعليم ، ط ٤ ، دار الخريجي للنشر والتوزيع ، الرياض ، ٢٠٠٨ م
- السلطان ، عبدالعزيز عبد الله ، وعبد القادر عبد الله : الإنترنت في التعليم ، مشروع المدرسة الإلكترونية
- الشريبي ، أحمد وياسر ، عبد الباسط (١٤٢٣ هـ) : تكنولوجيا الاتصالات الحديثة والوسائل المتعددة في نظم التعلم عن بعد : تجربة المعهد القومي للاتصالات ، ورقة عمل مقدمة إلى الندوة الإقليمية حول توظيف تقنيات المعلومات والاتصالات في التعليم والتعليم عن بعد بدمشق خلال الفترة ١٥ - ١٧ يوليو ٢٠٠٣م ، متوفر على الموقع (<http://www.ituarabic.org/E-Education>)
- عبد الحميد ، عبد العزيز طلبة : التعليم الإلكتروني ومستحدثات تكنولوجيا التعليم ط ١ ، المكتبة المصرية للنشر والتوزيع ، المنصورة ، ٢٠١٠ م .

- عبد الحميد ، عبد العزيز طلبة : التعليم الإلكتروني ومستحدثات تكنولوجيا التعليم
١. المكتبة العصرية للنشر والتوزيع ، المنصورة، ٢٠١٠م
- عبيدات ، ذوقان : البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه : دار الفكر ، عمان ، الأردن
٢٠٠٣ م .
- القصاص ، مهدي محمد ، أنتاج المقررات الإلكترونية ، مجلة التعليم الإلكتروني ، العدد
الرابع ، جامعة المنصورة ، ٢٠٠٨م ، موقع المجلة :
http://193.227.51.209/mag/show_topic.php?id=2
- الكلوب ، بشير عبد الرحيم : التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم ، ط٢ ، دار الشروق
بيروت ، ١٩٣٣ م .
- المبارك ، أحمد عبد العزيز : أثر التدريس باستخدام الفصول الافتراضية عبر الشبكة
العالمية " الإنترنت " على تحصيل طلاب كلية التربية في تقنيات التعليم والاتصال
بجامعة الملك سعود ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ،
الفصل الدراسي الثاني ١٤٢٤ / ١٤٢٥ هـ .
- المبيريك ، هيفاء بنت فهد (١٤٢٢ هـ) : التعليم الإلكتروني : تطوير طريقة المحاضرة في
التعليم الجامعي باستخدام التعليم الإلكتروني مع نموذج مقترح - ورقة عمل مقدمة
لندوة مدرسة المستقبل ، جامعة الملك سعود ، كلية التربية ، ١٦ - ١٧ / ٨ / ١٤٢٣ هـ ، متوفر
على الموقع <http://www.ksu.edu.sa/seminsrs/future-school/index2.htm>
- متوفر على الموقع : . www.pssso.org.sa/arabic/psssolibrary/nadwa01/nadwat/pdf/23.pdf
- محمد ، جبرين ، والشيخ ، عاصم ، وعطية ، وأنس : معوقات استخدام التعلم الإلكتروني
من وجهة نظر طلبة الجامعة الهاشمية ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، مج ٧ ، ع ٤
٢٠٠٦ م .
- الملاح ، محمد عبد الكريم : المدرسة الإلكترونية ودور الإنترنت في التعليم رؤية تربوية ، ط١
، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠١٠م
- الموسى ، عبد الله عبد العزيز : التعليم الإلكتروني مفهومه... خصائصه... فوائده... عوائقه
، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل في الفترة ١٦ - ١٧ / ٨ / ١٤٢٣ هـ جامعة الملك
سعود
- الموسى ، عبد الله وأحمد المبارك : التعليم الإلكتروني : الأسس والتطبيقات ، الرياض
٢٠٠٥ م .

إهداء :

أ / علي بن حبيبي محمد الزهراني

دراسات عليا تخصص تقنيات التعليم

كلية التربية جامعة أم القرى بمكة المكرمة

البحث العشرون :

الأساليب الإشرافية لدى معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة
الثانوية بمدينة جدة وعلاقتها ببعض المتغيرات

" الأساليب الإشرافية لدى معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية بمدينة جدة ، وعلاقتها ببعض المتغيرات "

سليمان حمود صويلم السلمي

• الملخص :

استهدفت الدراسة التعرف على الأساليب الإشرافية المهمة لدى معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية بمدينة جدة. كما استهدفت التعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات معلمي العلوم الطبيعية للأساليب الإشرافية تعزى إلى التخصص الخبرة ، المؤهل الدراسي. حيث سعت الدراسة للإجابة عن السؤالين : ما الأساليب الإشرافية المهمة لدى معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية بمدينة جدة ؟ وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين إجابات معلمي العلوم الطبيعية للأساليب الإشرافية تعزى إلى التخصص ، الخبرة ، المؤهل الدراسي ؟ وللاجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث بتحديد منهج الدراسة ، وهو المنهج الوصفي المسحي للأساليب الإشرافية ، وبناء الاستبانة مستفيداً من الإطار النظري للدراسة ، والدراسات السابقة ، وللتأكد من صدقها ، تم عرضها على مجموعة من المحكمين ، ثم قام الباحث بتوزيع الاستبانة على مجتمع الدراسة ، وهم جميع معلمي العلوم الطبيعية في مدينة جدة ، والبالغ عددهم (١٧٣) معلماً استجاب منهم (١٧٠) معلماً ، وللتأكد من ثباتها تم استخراج معامل ثبات أداة الدراسة بطريقة التجزئة النصفية ، وقد بلغ (٠,٨٧٠) . وتم استخدام المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية والتباين الأحادي ، واختبار شيفيه . وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج وهي كما يلي :

7 أظهرت النتائج أن ترتيب الأساليب الإشرافية لدى معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية بمدينة جدة تنازلياً حسب المتوسطات كما يلي (١ . أسلوب المقابلة الفردية ٠,٢ . أسلوب الندوات التربوية ٠,٣ . أسلوب الاجتماعات ٠,٤ . أسلوب الورش التربوية ٠,٥ . أسلوب النشرات التربوية ٠,٦ . أسلوب البحوث التربوية ٠,٧ . أسلوب التدريب التربوي ٠,٨ . أسلوب الدروس التطبيقية ٠,٩ . أسلوب تبادل الزيارات بين المعلمين ٠,١٠ . أسلوب التعليم المصغر ٠,١١ . أسلوب القراءات الموجهة ٠,١٢ . أسلوب الزيارات الصفية) .

7 أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الأساليب الإشرافية لدى معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية بمدينة جدة وفقاً لمتغير التخصص .

7 أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول الأساليب الإشرافية لدى معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية بمدينة جدة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي ، وعدد سنوات الخبرة .

وعلى ضوء نتائجها اوصت الدراسة بضرورة : الاهتمام بالأساليب الإشرافية لدى معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية من خلال إعداد برامج تدريبية لمشرفي العلوم الطبيعية . وعقد دورات تدريبية وورش تطبيقية لتدريب معلمي العلوم الطبيعية على كيفية التعامل مع الأساليب الإشرافية الحديثة . دراسة مماثلة لهذه الدراسة في مدن ومحافظات أخرى من المملكة ، وفي تخصصات مختلفة .

• Abstract :

Supervision Methods for Natural Sciences Teachers in Secondary School in Geddah and it's Relations with some variables.

• **Objectives of the Study:** 1- Introduce Preferred Supervision Methods for Natural Sciences Teachers in Secondary School in Geddah City. 2- Introduce a rate of available differences with statistical guide between Natural Sciences Teachers in their preferring supervision methods that refer to specification, experience, and study qualification.

• **Study Questions:**1- What are the Preferred Supervision Methods for Natural Sciences Teachers in Secondary School in Geddah City?.2- Are there any differs has statistical guide to 0.05 level between natural sciences teachers in their Preferring to Supervision Methods that refer to specification, experience and study qualification?

• **Study Procedures:**

To answer study questions the researcher identifies study curriculum, as it is a discretional curriculum to the Preferred Supervision Methods and building of evidence from study theoretical frame benefit and previous studies and to affirm its trusty, then showed it to group of judges and so on, he distributed the study evidence to family of study that have been set up for the study members, who are Natural Sciences Teachers in Geddah city, of about (173) teacher, (170) teachers to confirm its fitness, then to get out study tool fitness is extracted with separate way, and it's arrive to (0.870). Accounts mediums, standard curves, single contrast and Schaffa test are used.

• **Study Results:**

The study reach the following : The results showed that the ordering of Preferred Supervision Methods for Natural Sciences Teachers in Secondary School in Geddah City decreasingly according to mediums as the following: 1- single interview methods 2- educational symposium methods3- meetings method 4- educational workshops method 5- educational dissemination method 6. educational research method 7- educational training method 8- implicational lessons method 9- teachers exchange visits method 10- minor educational method 11- directional readings method 12- class visit method. The results indicate that there is no differences with statistical guide to level of guide ($0.05 = \alpha$) between study sample of individual responds mediums about preferred Supervision Methods for Natural Sciences Teachers in Secondary School in Geddah City according to specialized variable. The results appear there is differences with statistic means to level of ($0.05 = \alpha$) means between study sample individual examination mediums about preferred Supervision Methods for Natural Sciences Teachers in Secondary School in Geddah City according to scientific qualification and number of experience years.

• **Most important suggestions and recommendations:**

1. Interesting in Preferred Supervision Methods for in Natural Sciences Teachers in Secondary School in Geddah City through setting up of implemental training workshops programs to Natural Sciences supervisors.
2. Adopting of training courses, implied workshops for training Natural Sciences Teachers on how to deal with modernized supervisonal methods.
3. Analogous study to this study in other directorates and cities of K.S.A in different specializations.

• مقدمة:

للمعلم دور كبير في رقي الأمم وتطورها، وقدوته في ذلك نبينا محمد - صلى الله عليه وسلم. فمهنة التعليم لا تساويها مهنة في الفضل والبرعة ووظيفة المعلم من أشرف الوظائف وأعلاها، فالمعلمون هم صنّاع الأمة، وبنّاء المستقبل ومهمتهم عسيرة وشاقة. وهي يسيرة على من يسرها الله عليه. حيث تتطلب فهماً وأمانة وصبراً ونصحاً، فالمعلم الناجح هو الذي يستشعر الأمانة، والمسئولية الملقاة عليه في تربية وتعليم الطلاب، متصفاً بالصفات الحميدة والأخلاق الطيبة، متمكناً من مادته العلمية، ماهراً في أدائها بأحدث الطرق والأساليب المتعددة. فهو ركن من أركان العملية التربوية. لذلك لابد من تطوير أدائه وقدراته، ومهاراته بصفة مستمرة، ليواكب مستجدات العصر والانفجار المعرفي. " كانت التربية والتعليم في السابق عملية سهلة: لأن عناصر وأساليب الحياة كانت غير معقدة، وقلة التراث الثقافي، وعدم وجود مشكلات واضحة، وقلة عدد الطلاب لكن مع اتساع مجال العمل التربوي، أصبح الإشراف التربوي عملية مهمة: لمواجهة المواقف التربوية المختلفة ومجالاتها المتغيرة ولقد مر الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية بعدد من المراحل منذ بدء التعليم النظامي، وحتى وقتنا الحاضر من أهمها " مرحلة التفيتش، والتوجيه التربوي، والإشراف التربوي ". (دليل المشرف التربوي، ١٩٩٨م، ص ٢٥).

ونجد أن من أهم أهداف الإشراف التربوي " تدريب المعلم ومساعدة الطلاب والاهتمام بالمنهج والتقويم والتخطيط، وربط المعلم بالتقدم التقني في العالم ". (البدري، ٢٠٠١م، ص ٢٣)، ونظراً للتطور الهائل في المؤسسات على كافة أنواعها، وكذلك جميع مجالات الحياة، وتطور أساليب العمل، وتعدددها. جعل هناك ضرورة إلى التنسيق بين أنشطة المدرسة المختلفة والأنشطة التربوية التي تقوم بها مؤسسات المجتمع الأخرى، لذلك يتطلب وجود الإشراف التربوي وتوجيه المعلم، وإرشاده حتى ينجح في عمله في تعليم جيل يرتبط بالمجتمع وفلسفته، ومن هنا تظهر أهمية الإشراف التربوي الذي يسعى من خلال أهدافه إلى تنمية كفايات المعلمين، وتحسين أدائهم بصفة خاصة، وإلى تطوير العملية التعليمية بصفة عامة، والوقوف إلى جانب المعلم في مواجهة المشكلات والظروف التعليمية والتربوية التي يعيشها، وهذا يتطلب من المشرف التربوي اختيار الأسلوب الإشرافي الملائم حسب طبيعة الموقف التربوي: لرفع كفاءة المعلم المهنية والتربوية. يذكر (نشوان، ١٩٨٢م): إن المشرف التربوي هو الذي يعايش العملية التربوية بقضاياها ومشكلاتها، ويتحسس مطالبها في الميدان، ويتعامل مباشرة مع أطراف العملية التربوية الأساسية (المعلم، والمتعلم)، ويلاحظ دائماً جميع العناصر المتصلة بالعملية التربوية، ويدرك الدور الذي يؤديه كل عنصر في مساعدة المعلم والمتعلم، ومع تطور الإشراف التربوي تعددت أساليبه الإشرافية وتنوعت لدورها في مساعدة المعلمين على النمو المهني وتحسين العمل التربوي تذكر. (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٩م، ص ٥٨) أنه ليس هناك أسلوب واحد يستخدم في الإشراف التربوي يمكن أن يقال عنه أفضل الأساليب التي تستخدم في جميع المواقف والظروف، حيث إن كل موقف تعليمي يناسبه أسلوب من الأساليب، كما أنه قد يستخدم في الموقف التعليمي الواحد أكثر من أسلوب، وقد أكدت العديد من الدراسات مثل دراسة الهزايمة (١٩٩٠م)، والعاصم

(١٩٩٦م) ، والسعود (١٩٩٦م) ، والضويلع (١٩٩٧م) ، والجنازرة (٢٠٠٠م) ، والطعجان (٢٠٠٠م) ، والقطابري (٢٠٠٦م) على ضعف التنوع في الأساليب الإشرافية والتركيز على الزيارة الصفية وأوصت بضرورة استخدام المشرف التربوي للأساليب الإشرافية المتنوعة ، وخاصة (الدروس التطبيقية، والمشغل التربوي وتبادل الزيارات بين المعلمين، والبحوث التربوية والندوات التربوية).

إن الواقع في الميدان التربوي يؤكد عدم تنوع الأساليب الإشرافية ؛ فمن نتائج دراسة العنوز(١٩٩٥م) : حاجة المشرفين التربويين إلى التدريب على استخدام أساليب إشرافية متنوعة وحديثه ، ومن نتائج دراسة النعمان(٢٠٠٠م) قلة إهتمام المشرفين التربويين بممارسة الأساليب الإشرافية الحديثة، وتركيزهم على الأساليب التقليدية، مثل: الزيارات الصفية المفاجئة، ومن نتائج دراسة الخطيب (٢٠٠٢م) إن المشرفين التربويين لا يضعون برامج علاجية لجوانب القصور لدى المعلمين بعد زيارتهم، وتوجد هناك أساليب إشرافية مفضلة لدى المعلمين، وغير مطبقة من قبل المشرف التربوي، وبمعرفتها يتم إحداث نقلة نوعية في الإشراف التربوي، وإعداد برامج تدريبية للمشرفين التربويين لتعزيز هذه الأساليب الإشرافية المفضلة لدى المعلمين .

وبحكم عمل الباحث معلم علوم طبيعية في الميدان التربوي لسنوات، وخاصة في المرحلة الثانوية لاحظ عدم التنوع في الأساليب الإشرافية التي يمارسها مشرفو العلوم الطبيعية، واقتصرت على الزيارة الصفية، وعلى الرغم من إهتمام وزارة التربية والتعليم بالإشراف التربوي والعمل جاهدة على تطوير أساليبه الإشرافية وتنويعها، إلا أنه لم يسبق البحث في تصنيف الأساليب الإشرافية المفضلة . على حد علم الباحث . لدى معلمي العلوم الطبيعية في مدينة الطائف وفي ضوء ما سبق، فإن الباحث يرى أهمية إحداث تنوع في الأساليب الإشرافية ، وتعزيزها لدى مشرفي العلوم الطبيعية ؛ ليتم تطبيقها على المعلمين ، وهذا يتطلب في البداية معرفة الأساليب الإشرافية لدى معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية، ومن هنا جاءت هذه الدراسة حلقة في سلسلة البحوث العلمية المهمة بتفعيل دور الإشراف التربوي في تحسين أداء المعلمين ، وتطوير قدراتهم وذلك بـ"معرفة الأساليب الإشرافية لدى معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية بمدينة جدة وعلاقتها ببعض المتغيرات (المؤهل - الخبرة - التخصص).

• أسئلة الدراسة :

- ١- ما الأساليب الإشرافية المهمة لدى معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية بمدينة جدة ؟
- ٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين إجابات معلمي العلوم الطبيعية للأساليب الإشرافية تعزى إلى التخصص ؟
- ٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٥ بين إجابات معلمي العلوم الطبيعية للأساليب الإشرافية تعزى إلى المؤهل الدراسي ؟
- ٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين إجابات معلمي العلوم الطبيعية للأساليب الإشرافية تعزى إلى عدد سنوات الخبرة ؟

• أهداف الدراسة :

- ١- التعرف على الأساليب الإشرافية لدى معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية بمدينة جدة.
- ٢- التعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات معلمي العلوم الطبيعية للأساليب الإشرافية تعزى إلى التخصص، والخبرة والمؤهل الدراسي.

• أهمية الدراسة :

تتضح أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

- ١- يمكن أن تفيد هذه الدراسة مشرفي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية لتنوع أساليبهم الإشرافية مستقبلاً.
- ٢- يمكن أن تفيد هذه الدراسة إدارة الإشراف التربوي لمعرفة الأساليب الإشرافية لدى معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية بمدينة جدة وتعزيزها لدى مشرفي العلوم الطبيعية.
- ٣- يمكن أن تفيد هذه الدراسة في عقد دورات تدريبية للمشرفين التربويين لتعريفهم بأفضل الأساليب الإشرافية؛ لتطبيقها على المعلمين للنهوض بتدريس مواد العلوم الطبيعية، وتطويرها.
- ٤- يمكن أن تفيد هذه الدراسة في التعرف على نماذج لأساليب إشرافية حديثه لتحقيق أهداف الإشراف التربوي في مراحل التعليم العام .
- ٥- فتح المجال أمام دراسات تتناول الأساليب الإشرافية المفضلة في مناطق مختلفة من المملكة، وفي مواد دراسية أخرى بشكل إجرائي.

• حدود الدراسة:

- ١- اقتصرت هذه الدراسة على الأساليب الإشرافية المحددة من قبل (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٨م ص ٢٥) وتشمل: (١) الزيارات الصفية بأنواعها. (٢) المقابلة الفردية. (٣) تبادل الزيارات بين المعلمين. (٤) الدروس التطبيقية. (٥) الاجتماعات بين المعلمين. (٦) المشغل التربوي. (٧) المنشورات التربوية. (٨) القراءات الموجهة. (٩) الندوات التربوية. (١٠) البحوث التربوية. (١١) التدريب التربوي. (١٢) التعليم المصغر.
- ٢- اقتصرت هذه الدراسة على جميع معلمي العلوم الطبيعية في المدارس الثانوية الحكومية الصباحية بمدينة جدة مركزي الشمال والجنوب فقط والبالغ عددهم ١٧٣ معلماً.
- ٣- طبقت هذه الدراسة ميدانياً في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٠ هـ .

• مصطلحات الدراسة :

• الأساليب الإشرافية:

تعرف (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦م) الأساليب الإشرافية بأنها " النشاطات الإشرافية الفردية والجماعية، العملية والعلمية التي تستخدم من أجل تقويم المحتوى والأداء ، وتحقيق النمو العملي والمهني، وتحسين التعليم والتعلم وتشمل

هذه الأساليب : الزيارة الصفية، والمداولة الإشرافية، والزيارة المتبادلة، والندوة التربوية والدرس التطبيقي، والورشة التربوية، والقراءات الموجهة، والنشرات التربوية، والاجتماعات، والتدريب، والبحث التربوي" ص ٢٥

يعرف الباحث الأساليب الإشرافية بأنها (مجموعة من النشاطات المختلفة التي يقوم بها المشرف التربوي لتنمية كفايات المعلمين، وتحسين أدائهم المهني) وتشمل هذه الأساليب: الزيارات الصفية بأنواعها، واللقاءات الفردية (المداولات الإشرافية)، وتبادل الزيارات بين المعلمين، والدروس التطبيقية (النموزجية) والاجتماعات (اللقاءات الإشرافية)، والمشغل التربوي، والنشرات التربوية والقراءات الموجهة، والندوات التربوية، والبحوث التربوية، والتدريب التربوي، والتعليم المصغر.

• الإشراف التربوي:

يعرف الإشراف التربوي بأنه " عملية فنية، شورية قيادية إنسانية شاملة غايتها تقويم وتطوير العملية التعليمية، والتربوية بكافة محاورها". (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦م، ص ٢٩). ويعرف الباحث الإشراف التربوي بأنه : عملية تربوية بناء قيادية شورية وخدمة تعليمية فنية إبداعية تقوم على أساليب إشرافية منظمة، ومخطط لها في ضوء تعاليم الإسلام السمحة بهدف تحسين عمليتي التعليم والتعلم، والتطوير المهني للمعلم.

• معلموا العلوم الطبيعية:

هم معلمو المرحلة الثانوية المعيّنون رسمياً من قبل وزارة التربية والتعليم الذين يدرسون مواد العلوم الطبيعية (فيزياء . كيمياء . أحياء).

• الإطار النظري وأدبيات البحث:

• أساليب الإشراف التربوي:

لقد أولى التربويون أساليب الإشراف التربوي اهتماماً كبيراً، تمشياً مع مفهوم الإشراف التربوي الحديث الذي يهتم بجميع أطراف العملية التربوية وتحسينها، وتقديم كافة الخبرات، والإمكانات :لنمو جميع هذه الأطراف؛ وفق تخطيط علمي، وتنفيذ موضوعي من أجل تحقيق الهدف النهائي والمنشود، وهو بناء الإنسان الصالح، ونتيجة لذلك فقد ظهرت أساليب إشرافية أكثر فاعلية وانتقل اهتمام المشرفين للعناية بما تحققه هذه الأساليب الإشرافية من أهداف تربوية تساعد المعلمين على النمو المهني، وتحسن العمل التربوي.

تعرف الأساليب الإشرافية بأنها : " النشاطات الإشرافية الفردية والجماعية، العلمية والعملية التي تستخدم من أجل تقويم المحتوى، والأداء والتسهيلات، وتحقيق النمو العلمي والمهني، وتحسين التعليم والتعلم" (وزارة التربية والتعليم في دليل مفاهيم الإشراف التربوي، ٢٠٠٦م، ص ٢٢).

يعرف الباحث الأساليب الإشرافية بأنها (مجموعة من النشاطات المختلفة التي يقوم بها المشرف التربوي ؛ لتنمية كفايات المعلمين، وتحسين أدائهم المهني) وتشمل هذه الأساليب: الزيارة الصفية بأنواعها، والمقابلة الفردية، وتبادل

الزيارات بين المعلمين، والدروس التطبيقية، والاجتماعات، والورش التربوية والنشرات التربوية، والقراءات الموجهة، والندوات التربوية، والبحوث التربوية والتدريب التربوي، والتعليم المصغر.

وحتى يختار المشرف التربوي الأسلوب المناسب من الأساليب الإشرافية السالفة الذكر عليه الاعتماد على المقومات التي يمكن إيجازها في النقاط التالية:

- 7 ملائمة الأسلوب الإشرافي لنوعية المعلمين من حيث القدرات والخبرات.
- 7 ملائمة الأسلوب الإشرافي للمواقف التعليمية وتحقيق أهدافها.
- 7 التعاون بين المعلم والمشرف للتخطيط للأسلوب وتقويمه.
- 7 ملائمة الأسلوب الإشرافي للمعلم والبيئة.
- 7 المحور الأساسي للأساليب الإشرافية تحديد مشكلات المعلمين والمساهمة في حلها.
- 7 اختيار الأسلوب الإشرافي المناسب يعزز دور المعلم ويوطد العلاقات الاجتماعية.
- 7 إشراك جميع العاملين في الميدان التربوي في اختيار الأسلوب الإشرافي وتخطيطه وتنفيذه.
- 7 أن يكون المشرف التربوي مدركاً لكافة الأساليب الإشرافية، وحسن اختيار الأسلوب الإشرافي حسب الموقف التربوي، وما يتطلبه من أساليب إشرافية.
- 7 على المشرف التربوي تنويع أساليبه الإشرافية بناءً على طبيعة الموقف التربوي، وحاجة المعلمين التدريسية، ومراعاة لفروقهم الفردية (وزارة المعارف، ١٩٩٩م، ص ٥)، و(متولي، ١٩٨٣م، ص ٢٨٧ - ٢٨٨) و(الخطيب وآخرون ١٩٨٧م ص ٢٢٣ - ٢٢٥).

ويتم عرض الأساليب الإشرافية من حيث: المفهوم، والأهداف، على النحو التالي:

• أولاً: أسلوب الزيارات الصفية:

• مفهوم الزيارات الصفية:

الزيارات الصفية من أقدم الأساليب الإشرافية المستخدمة في مجال الإشراف التربوي، وهي من أكثر الأساليب شيوعاً، واستخداماً؛ حيث يركز عليها معظم المشرفين التربويين.

تعرف الزيارة الصفية بأنها " أحد أساليب الإشراف التربوي الفعالة التي تمنح المشرف التربوي الفرصة ليرى على الطبيعة سير عمليتي التعليم والتعلم وليرى التحديات التي تواجه المعلمين في تدريبهم والاطلاع على الطرق والأساليب المستخدمة في تعليم الطلاب، واكتشاف المهارات والقدرات والمواهب التي يتميز بها المعلمون للاستفادة منها، وتنمية جوانب القصور وتحديد نوعية العون التربوي الذي يحتاجها المعلم؛ لتحسين مخرجات التعليم" (المنيف ١٩٩٨م ص ١٩)، وتعرف بأنها " زيارة المشرف للمعلم في غرفة الصف أثناء قيامه بالنشاط التعليمي؛ لملاحظة التفاعل الصفّي، وتقويم أداء المعلم، والوقوف على أثره لدى

الطلاب" الخطيب (١٩٨٧م، ص٢٢٢). ويعرفها الباحث بأنها: أسلوب إشرافي يقوم به المشرف التربوي داخل الصف ؛ لتحسين عمليتي التعليم والتعلم.

• أهداف الزيارات الصفية :

الزيارة الصفية إذا أُستُخدمت استخداماً صحيحاً فإنها ستحقق أهداف وفوائد عديدة تتمثل في :

7 معرفة مدى ملائمة المواد الدراسية لقدرات الطلاب وحاجاتهم وفائدتها في تحقيق أهداف التربية.

7 الاطلاع على الطرق، والأساليب المستخدمة في تعليم الطلاب.

7 التعرف على الوسائل المستخدمة في تقويم نتائج التعليم، وفي الكشف عن صعوبات التعلم، وتشخيصها، وعلاجها.

7 اكتشاف الأخطاء، والمشكلات، والصعوبات المشتركة بين عدد من المعلمين لتدارسها في الاجتماعات.

7 مساعدة المعلمين في تقويم أعمالهم.

7 اكتشاف حاجات المعلمين ومميزات كلا منهم.

7 توثيق علاقة المشرف بالميدان.

7 إتاحة الفرصة للمشرف لمتابعة تنفيذ ما تم الاتفاق عليه مع المعلمين وتقويم برنامج الإشراف (الخطيب، ١٩٨٧ م، ص ص٢٣٤: ٢٣٣).

وفي ضوء ما سبق يضيف الباحث الأهداف التالية :

7 إلقاء الضوء على الخبرة التي تقدم في الموقف التعليمي.

7 معرفة مدى الربط بين الخبرات المختلفة، والوقوف على دور الطلاب والمدرسين في تخطيط وتقويم هذه الخبرات.

7 توجيه وإرشاد المعلمين في ضوء حاجاتهم الحقيقية، وفقاً لما يراه ويلاحظه المشرف أثناء الزيارة.

ونجاح هذا الأسلوب الإشرافي ينبغي للمشرف التربوي أثناء الزيارة الصفية مراعاة الأمور التالية:

7 تحديد الهدف من الزيارة الصفية بدقة.

7 معرفة المساعدة التي سبق أن قدمت للمعلم الذي سيزور صفه لمعرفة ما إذا كان المعلم قد تطور وتحسن إلى الأفضل أم لا .

7 مراجعة المشرف للنظريات، والحقائق التربوية، والعلمية، التي يمكن أن يطبقها في هذه الزيارة.

7 أن يحصل المشرف على معلومات عن الطلاب الذين سيزور صفهم.

7 أن يقوم المشرف بالزيارة الصفية في وقت ملائم، وفي جو نفسي طيب وليحذر القيام بها وهو متعكر المزاج؛ لأنه في هذه الحالة لن يكون دقيقاً في ملاحظاته.

7 أن يعقد المشرف التربوي لقاءً فردياً مع المعلم المزار بعد الزيارة مباشرة، على أن يتم خلاله إبراز جوانب القوة لدى المعلم، ويعمل على تعزيزها، وعرض نقاط الضعف بأسلوب غير مباشر؛ للعمل على تلافيها، وأن يترك للمعلم الفرصة لإبداء آرائه ومقترحاته (عطوي، ٢٠٠١م، ص ص٢٧٢: ٢٧٣).

ويضيف الباحث الأمور التالية:

- 7 أن يستأذن المشرف المعلم في دخول الصف لما له من إيناس للمستأذن منه.
- 7 أن يكون المشرف هاشاً باشاً متسماً بروح المرح ؛ بما في ذلك من امتثال الهدى النبوي يقول المصطفى ﷺ " تبسمك في وجه أخيك لك صدقة".
- 7 (الألباني، ١٩٨٢م).

• ثانياً: أسلوب المقابلة الفردية (المداولات الإشرافية) :

تعددت مسميات هذا الأسلوب في المداولة الإشرافية ، المقابلة الفردية الاجتماع الفردى ، المؤتمر الفردي لكن المضمون واحد (أبوفروة ١٩٨٢م).

تعرف المقابلة الفردية بأنها " ما يدور من مناقشات بين المشرف التربوي وأحد المعلمين حول بعض المسائل المتعلقة بالأمور التربوية العامة، التي يشترك في ممارستها سواء كانت هذه المناقشات موجزة أم مفصلة، عرضية أو مرتباً لها". (الأفندي، ١٩٧٦م، ص١٢٩).

وتعرف بأنها " عرض المشرف التربوي لقضية أو موضوع ، ثم فتح المجال بعد ذلك للمناقشة الهادفة المثمرة للحاضرين" (الحبيب ، ١٩٩٧م، ص١٩٣).

ويعرف الباحث أسلوب المقابلة الفردية بأنها أسلوب إشرافي يتم بين المعلم والمشرف التربوي ؛لتحسين أداء المعلمين، ورفع كفاءتهم المهنية.

• أهداف المقابلة الفردية :

- 7 هناك عدة أهداف تتحقق من خلال المقابلة الفردية من أبرزها ما يلي:
- 7 معرفة اتجاه المعلم نحو مهنته، والوقوف على آماله ، وميوله ، وكل ما يؤثر في عمله ، أو يعوق نموه.
- 7 تهيئة المعلمين ؛لتحمل المسؤولية، وتقدير الظروف.
- 7 تبادل الآراء والأفكار والخبرات؛ وذلك لأن المشرف يأخذ بقدر ما يعطي ويشارك غيره الرأي ،ويسهم في إيجاد جو من المحبة ،وحسن الاستعداد لدى المعلم لقبول ما يقترحه.
- 7 مساعدة المعلمين على معرفة ما لديهم من قدرات، ومواهب، وكفايات والتوصل إلى أفضل السبل لاستثمارها على الوجه الأكمل.
- 7 مؤازرة اجتماعات المعلمين وتكميلها لأن هناك بعض القضايا التي تحتاج إلى مداولات إشرافية مع كل معلم على حده ؛ لتتضح الأمور الغامضة لديه.
- 7 تقدير العاملين والتعبير عن شكرهم ،ومكافأتهم بالتركيز على الأعمال البناءة، والجوانب المشرفة والجهود الموفقة (وزارة المعارف ، ١٩٩٩م ، ص ٦٩).
- 7 ويضيف الباحث الأهداف التالية :
- 7 تحديد مواطن القوة والضعف عند المعلم.
- 7 متابعة تنفيذ الخطط والإجراءات المتفق عليها بين المعلم والمشرف التربوي.
- 7 تحديد حاجات المعلم التدريبية.

• ثالثاً: أسلوب تبادل الزيارات بين المعلمين:

تبادل الزيارات أحد الأساليب الإشرافية التي يخطط لها المشرف التربوي، أو مدير المدرسة مع المعلمين؛ لتساعدهم على النهوض بمستواهم المهني من أجل

تحسين أدائهم مما يعود بالإيجاب على نتائج العملية التربوية. ويعرف أسلوب تبادل الزيارات بين المعلمين بأنه " برامج تزاور محددة الأهداف ينظمها المشرف التربوي أو مدير المدرسة لمعلميه ، أو يقترحها المعلمون أنفسهم وذلك على مستوى المدرسة الواحدة أو بين معلمي مجموعة من المدارس " (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦م، ص٧٨).

ويعرف بأنه " أسلوب إشرافي يقصد به زيارة المعلم زميله المعلم في مدرسته نفسها ، أو في مدرسة قريبة منها في نفس التخصص في أثناء تأديته إحدى الحصص، بإشراف مشرف تربوي أو مدير المدرسة ، بهدف للاطلاع على أداء المعلم الصفي، مما يؤدي إلى تبادل الخبرات واكتشاف المهارات ، يعقبه نقاش بين الزائر والمزور فقط، وقد يحضره المشرف التربوي، أو مدير المدرسة ". (المفراج ١٩٩٨م، ص٥٧).

ويعرفه الباحث بأنها أسلوب إشرافي مخطط له يقوم به المشرف التربوي، أو مدير المدرسة بالتنسيق مع المعلمين ،لتبادل الخبرات فيما بينهم .

• أهداف أسلوب تبادل الزيارات بين المعلمين:

هناك أهداف تتحقق من خلال الزيارات المتبادلة بين المعلمين ومن أهمها: " أن يتضح للمعلمين كيفية الاستفادة من الوسائل التعليمية المتاحة خصوصاً السبورة والطباشير الملونة (الأقلام الملونة) والكتاب المدرسي والأجهزة المتوفرة من أجل تحقيق الأهداف في جو طبيعي بعيد عن التكلف ". (المنيف، ١٩٩٨م، ص٢٧).

وتضيف وزارة التربية والتعليم الأهداف التالية:

- 7 نقل الخبرات والأفكار بين المعلمين.
- 7 التشاور حول المشكلات التي تواجههم.
- 7 تقريب وجهات النظر وتوحيد مستوى الأداء والمعايير.
- 7 تأصيل عادة التفكير والاهتمام بالقضايا التربوية والتعليمية.
- 7 الارتقاء بالأداء عن طريق المحاكاة والتنافس.
- 7 إشباع حاجة المميزين الفطرية للتقدير. (وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٠٦م ص ٨٧ - ٨٨).

وفي ضوء ما سبق يمكن القول بأن أسلوب تبادل الزيارات بين المعلمين أسلوب فعال، يفيد في تبادل الأفكار والخبرات بين المعلمين، وتوثيق العلاقات الإنسانية بينهم، كما يفيد في التعرف على طرائق التدريس الحديثة في تخطيط، وتنفيذ الدروس وتقويمها، ويجب على المشرف حسن اختيار المعلم المزور؛ لأن زملائه يعتبرونه قدوة لهم، ويتأثرون بأساليبه.

• رابعاً: أسلوب الدروس التطبيقية (النمذجية):

• مفهوم الدروس التطبيقية:

تعرف الدروس التطبيقية بأنها " دروس واقعية يعدها وينفذها مشرف تربوي، أو معلم متميز من أجل عرض، أو تجريب طريقة تدريسية فعالة، أو عرض توظيف مفيد لوسائل تقنية حديثة مع طلاب الصف أمام مجموعة من

المعلمين؛ لاكتساب اتجاهات وخبرات تساعد المشاركين على تقويم وتطوير أدائهم التدريسي" (وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٦م، ص ٨٢).

يعرف أحد التربويين الدروس التطبيقية بأنها " عبارة عن الدروس التي يقوم بعرضها المشرف أو معلم ذو خبرة ، بهدف تطبيق أساليب تربوية جديدة، أو شرح أساليب تقنية حديثه، أو استخدام وسائل تعليمية حديثه " (الحبيب، ١٩٩٧م ص ١٩٥).

ويعرف الباحث الدروس التطبيقية بأنها أسلوب من الأساليب الإشرافية التي يقوم المشرف التربوي بتنفيذها أو بعض المعلمين المتميزين أمام زملائهم بهدف تطبيق فكره جديدة أو تطوير أدائهم المهني .

• أهداف الدروس التطبيقية:

- هناك عدة أهداف تحقق من خلال الدروس التطبيقية من أهمها:
- 7 توفير نماذج واقعية لطرائق التدريس ووسائل التقنيات التعليمية التي يدعو المشرف التربوي زملائه المعلمين إليها.
- 7 مساعدة المشرف التربوي على اختبار أفكاره، والتأكد من قابليتها للتطبيق في ضوء الظروف، والإمكانات المتاحة.
- 7 إتاحة الفرصة للمعلمين الزائرين لإثراء خبراتهم، ومقارنة طرائقهم التدريسية مع طريقة أو طرائق منفذ الدرس، مما يساعدهم على التقويم والتطوير الذاتي.
- 7 تهيئة ظرف مناسب للمعلمين؛ لممارسة الاعتمادية المهنية المتبادلة، أو عبارة أخرى توفير فرصة للمران على الحوار، وتقريب وجهات النظر، وحل المشكلات، وتجاوز الموقفات.
- 7 إظهار التقدير للمعلم المتميز، مما يزيد من ثقته بنفسه ويشبع حاجته الفطرية للتقدير ويدفع الآخرين للمحاكاة والمنافسة. (وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٦م، ص ٨٣).
- يرى أحد التربويين أن الدروس التطبيقية " لا تتم في ظروف طبيعية بالإضافة إلى عنصر المخاطرة لأن النجاح فيها ليس دائماً، كما أن انتباه المعلمين كثيراً ما يتحول إلى أشياء وتفاصيل غير أساسية في الدرس، وهذا يقلل من قيمة الموقف التربوي " (متولي ١٩٨٣م، ص ٣٥٤).
- وفي ضوء ما سبق يرى الباحث أن للدروس التطبيقية أهمية كبيرة في تحسين مستوى الأداء والتأكيد على تطبيق العديد من الأفكار التي تطرح على المعلمين خلال اللقاءات الإشرافية والاجتماعات، وأن تسجل الدروس التطبيقية لتحقيق عدد من الفوائد وهي:
- 7 إيصال هذه الدروس التطبيقية إلى أكبر عدد من المعلمين .
- 7 التخلص من ازدحام الفصول بالملاحظين.
- 7 إمكانية عرضها على عدد كبير من المعلمين في وقت واحد ، ومناقشتها معهم.
- 7 عدم إقبال كاهل المعلمين المتميزين بالإعداد للدروس التطبيقية .
- 7 بقاء الدرس التطبيقي لوقت أطول .

7 إمكانية نقل الدرس التطبيقي من مدرسة إلى أخرى ، ومن منطقة إلى أخرى .

وتظهر أهمية مساعدة مدير المدرسة بل مبادراته لتنظيم وتنفيذ الدروس التطبيقية، فهو القائد التعليمي، والمشرف المقيم، والمسئول المباشر عن النمو المهني لمعلميه.

• خامساً: أسلوب الاجتماعات العامة (اللقاءات الإشرافية):

• مفهوم الاجتماعات العامة:

تعرف الاجتماعات العامة بأنها " اجتماع هادف يعقده المشرف مع المعلم، أو مجموعة من المعلمين الذين يقومون بتدريس مادة ما ، ويكون في الغالب قبل الزيارة الصفية أو بعدها، أو بداية العام الدراسي؛ للتعرف على المعلمين، ومناقشة خططهم الفصلية أو السنوية" (عطوي ،٢٠٠١م، ص٢٩٠).

ويعرفها الباحث بأنها وسيلة إشرافية تعقد بين المشرف التربوي، ومجموعة من المعلمين في المدرسة الواحدة، أو المدارس المتعددة ؛ لمناقشة المشكلات التربوية التي تواجه المعلمين ، وتحقيق التكامل بين جهودهم المختلفة.

ويرى (السعود،٢٠٠٣م) " أن هذا الأسلوب أكثر توفيراً لوقت المشرف التربوي من الاجتماعات الفردية حيث يتم التعامل مع مجموعة أكبر من المعلمين بهدف تحسين وتطوير العملية التربوية، كما أنه يؤدي إلى تبادل الخبرات وطرح الأفكار من جميع الأطراف المشتركة مما يساعد على نموهم المهني" ص٢٧١.

• شروط الاجتماعات العامة (اللقاءات الإشرافية):

هناك العديد من الإجراءات التي يجب مراعاتها لنجاح أسلوب الاجتماعات العامة، وهي :

7 أخذ رأي المشاركين في الاجتماع في الموضوعات التي سوف تناقش فيه.
7 أن تكون الموضوعات المطروحة للنقاش ملبية لحاجات المشاركين في الاجتماع.

7 الالتزام بموضوعات النقاش وعدم الخروج إلى موضوعات جانبية.
7 قيادة الاجتماع بمهارة واقتدار يستطيع بها القائد من رفع الروح المعنوية للمشاركين، ودفعهم إلى المشاركة الإيجابية فيه ، وحثهم على التعاون في تفعيل نتائجه.

7 تدوين محاضر للاجتماعات بحيث تشمل أسماء الحاضرين والموضوعات التي تم مناقشتها وما أسفرت عنه من توصيات.

7 متابعة ما تم الاتفاق عليه في اللقاءات السابقة؛ لقياس أثرها في تحسين العملية التعليمية والتربوية. (المفرج، ١٩٩٨م ، ص ٥٦).

وقد تتبع الباحث ما ورد عن بعض شروط الاجتماعات، وهي مكمله لما أورده المفرج وهي :

7 تحديد موعد اللقاء ومكانه.
7 تكون أهداف اللقاء محددة وواضحة.
7 إتقان المشرف التربوي لأساليب الاتصال اللفظي وغير اللفظي.

- 7 توطيد العلاقة بين المعلم والمشرف التربوي؛ لتعزيز ثقة المعلم.
- 7 توفر الوقت الكافي للقاء، ليستطيع المشاركون التعبير عن آرائهم، وطرح أفكارهم.
- 7 احترام المشرف التربوي لأراء المعلمين، وأن يكون صادقاً ؛ لتقديم المساعدة لهم.(عطوي، ٢٠٠١م، ص ٢٩٩).

• أهداف الاجتماعات العامة (اللقاءات الإشرافية):

يؤكد أحد التربويين أنه من خلال عقد الاجتماعات العامة تتحقق الأهداف التالية:

- 7 مساعدة المعلمين على النمو مهنيًا وعلميًا.
- 7 تخطيط البرامج والأنشطة التربوية.(أبو فروة، ١٩٨٢م، ص ٧٤: ٨٢)

وتضيف وزارة المعارف الأهداف التالية:

- 7 تزويد المعلمين ببعض المفاهيم التربوية وشرح أبعادها.
- 7 طرح بعض التجارب الريادية وإثراؤها بالمناقشة والتحليل والتطبيق.
- 7 رفع الروح المعنوية للمعلمين، عن طريق إشعارهم بأهمية الدور الذي يمارسونه، وأهمية المقترحات التي يقدمونها.
- 7 تتيح الفرصة لمواجهة المشكلات التربوية بصورة عامة والإسهام بشكل مثمر في اقتراح الحلول، وتقديم البرامج العلاجية في مواجهة الضعف.
- 7 تحقيق قدر وافي من الفهم المشترك والمسئولية المشتركة، وتكوين رأي عام بين مجموعة المعلمين.
- 7 إتاحة الفرصة لممارسة الأساليب الشورية والتدريب عليها، مما ينعكس على أساس إدارة المعلمين لصفوفهم. (وزارة المعارف، ١٩٩٩م، ص ٧٥).

• سادساً : أسلوب الورش التربوية:

من الأساليب الإشرافية الحديثة، التي تسهم في حل كثير من المشكلات التربوية، وتؤدي إلى التدريب الجيد وإلى نقل الخبرات بين العاملين بإتقان .

• مفهوم الورش التربوية :

تعرف الورش التربوية بأنها " أسلوب يمارس في مكان يوجد به خامات وأدوات وعدد من الفنيين المختصين، يجتمع به بعض المعلمين لدراسة المشكلات التي تهمهم، ولإنتاج بعض الوسائل التعليمية، وإجراء الأبحاث والدراسات التربوية" (الضويلع، ١٩٩٧م، ص ٧٢). وتعرف بأنها " لقاء تربوي مهني مكثف لمجموعة من التربويين العاملين، أو المتدربين الذين يركزون على إنجاز مهمات، أو اكتساب مهارات تفصيلية في موضوع، أو تخصص معين".(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦م ص ١٣٠). ويعرف الباحث الورش التربوية بأنها أسلوب إشرافي تطبيقي إنتاجي يقوم به المعلمون بقيادة المشرف التربوي في مكان معد إعداد جيد، ومتوفر به جميع المواد والأدوات، والأجهزة المناسبة.

• أهداف الورش التربوية:

- من خلال ممارسة الورشة التربوية يتحقق العديد من الأهداف أبرزها ما يلي: (المنيف، ١٩٩٨م، ص ٢٢٢: ٢٢٣)
- 7 إتاحة الفرصة للمعلمين ؛ لحل المشكلات التي تواجههم بأسلوب علمي.

- 7 تنمية مهارات المعلمين، وإكسابهم خبرات جديدة.
- 7 إكساب المعلمين خبرات جديدة في العمل التعاوني.
- 7 تحقيق النشاط الابتكاري داخل الورشة.
- 7 وضع المعلمين في مواقف تساعد على إزالة الحواجز بينهم.
- 7 إتاحة الفرصة للمعلمين؛ لرفع روحهم المعنوية.
- 7 تعريف المعلمين طرقاً وأساليب يستطيعون استخدامها في صفوفهم المدرسية.
- 7 توفير الفرص للمعلمين؛ لكي يتعاونوا مع غيرهم لإنتاج أدوات، ووسائل تعليم مفيدة في تدريسهم.
- 7 وضع المعلمين في موقف يستطيعون فيه تقييم جهودهم.

ويضيف أحد التربويين الأهداف التالية: (الخطيب، ٢٠٠٢، ص ١٢٦)

- 7 يساعد المعلمين في تحليل ومعالجة المنهج، وكيفية بناء الخطة الدراسية.
- 7 يحفز المعلم على بذل قصارى جهده بعد إطلاعه على ما لدى الآخرين من قدرات، وإمكانات سخرت؛ لنجاحهم في تطوير عملهم التعليمي، والتربوي.

ومن خلال ما سبق يمكن القول أنه لنجاح الورش التربوية يجب الاهتمام بصياغة أهدافها وتنظيم جدول أعمالها، والاهتمام بالمواد العلمية المعروضة والحرص على كل النشاطات التي ينفذها المشاركون فيها، وختم تلك النشاطات بتقويم الورشة من حيث التخطيط والتنفيذ والنتائج، ويجب على المشرفين التربويين الاهتمام والعناية بالورشة التربوية، لما فيها من أساليب إشرافية متعددة؛ ففيها الاجتماع، والنشرات التربوية، والقراءات الموجهة والتعليم المصغر.

• سابعاً : أسلوب النشرات التربوية:

• مفهوم النشرات التربوية:

تعرف النشرات التربوية بأنها " وسيلة مكتوبة، تصل المشرف التربوي بالمعلمين، وتتيح له تقديم بعض الخبرات والأفكار التربوية والمقترحات والحلول" (الحبيب، ١٩٩٧م، ص ١٩٥).

وتعرف النشرات التربوية بأنها " وسيلة إشرافية كتابية مختصرة، يقوم المشرف التربوي بإعدادها أو الإسهام فيها مع غيره من المشرفين أو المعلمين تتضمن مجموعة من التعليمات والمعلومات والتوجيهات المهمة التي تهدف إلى اطلاع المعلم على صورة من النشاطات التعليمية، أو المناهج الدراسية، وغيرها من الأمور التي تساعد على تحسين العملية التعليمية والتربوية " (المفرج، ١٩٩٨م ص ٧٥) وتعرف النشرات التربوية بأنها : "رسالة علمية أو مهنية تعدها الجهات المشرفة على التعليم والتعلم وتعممها على المعلمين والقيادات المدرسية من أجل نشر الأفكار والخبرات والتوجيهات، والمستجدات، والقراءات التربوية والمهنية في البيئة التعليمية" (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦، ص ١٢٨). ويعرف الباحث النشرات التربوية بأنها أسلوب مكتوب يعتمد على الجهد الذاتي للمشرف التربوي بالتعاون مع المعلمين المتميزين نحو زملائهم المعلمين لزيادة ثقافتهم ونموهم المهني، ورصيدهم المعرفي.

• أهداف النشر التربوية:

- 7 هناك العديد من الأهداف للنشر التربوية تتمثل فيما يلي: (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦م، ص ١٢٩)
- 7 تزويد الهيئات التعليمية في المدارس بالأفكار، والخبرات، والمستجدات العلمية، والمهنية.
- 7 إيصال القراءات والتعليمات التربوية الرسمية إلى جميع المعنيين بأسرع وقت، وأقل جهد.
- 7 توثيق القراءات والتوصيات الإشرافية، مما يكسبها الصفة الرسمية ويتيح تنظيمها وحفظها والعودة إليها باعتبارها وثائق مرجعية عمليا ومهنية.
- 7 توفير مادة علمية، ومهنية مفيضة في إثراء الاجتماعات الدورية لمديري المدارس مع معلمي التخصصات المختلفة.

ويضيف الباحث بأن النشر التربوية أحد الأساليب الإشرافية التي تتكامل مع الأساليب الإشرافية الأخرى، وتعزز غيرها لكي يكون مردودها أكثر إيجابية، ويفضل في إعدادها أن يكون الإعداد جماعياً وليس فردياً وتأخذ صفة الاستمرار، والانتظام؛ ليطلع عليها المعلمون ويستفيدوا منها، وأن يراعى في إعدادها البعد عن صفة الأوامر، والتعليمات.

• ثامناً : أسلوب القراءات الموجهة :

• مفهوم القراءات الموجهة:

تعرف القراءات الموجهة بأنها " أسلوب من أساليب الإشراف التربوي يستعين بها المشرف التربوي لاستثارة حب القراءة ، والإطلاع لدى المعلمين؛ فتزداد ثقافتهم ونموهم المهني " (الضويلع، ١٩٩٧م، ص ٨٣) . وتعرف القراءات الموجهة بأنها " مادة عملية أو مهنية تختارها الجهات المشرفة على التعليم والتعلم ، من الكتب والدوريات ، والمواقع التربوية على الشبكة وتعممها على المدارس من أجل اطلاع المعلمين ، والقيادات المدرسية على المستجدات العلمية والتطبيقية، أو تذكيرهم بما طال عهدهم به من أساسيات التربية والتعليم " (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦م، ص ٩٧) . ويعرف الباحث القراءات الموجهة بأنها: أسلوب إشرافي مهم يقوم باختيار مادتها المشرف التربوي لاطلاع المعلمين على كل جديد ومفيد في الميدان التربوي.

• أهداف القراءات الموجهة:

- من أهم أهداف القراءات الموجهة ما يلي: (وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٠٦م ص ٩٨)
- 7 تشجيع الهيئات التعليمية على القراءات المتخصصة، والتفاعل مع المستجدات العلمية والمهنية.
- 7 المساهمة إلى جانب الأساليب الإشرافية الأخرى في النمو العلمي والمهني للمعلمين.
- 7 إكساب المعلمين مهارات النمو الذاتي.
- 7 تنويع مصادر الخبرة.
- 7 المساهمة في استكمال جوانب القصور التي يلاحظها المشرفون أثناء زياراتهم الإشرافية.

من خلال ما سبق يمكن القول بأن أسلوب القراءات الموجهة من الأساليب الإشرافية التي تنمي في المعلم حب القراءة والإطلاع، وأن دور المشرف التربوي في هذا الأسلوب هو جمع المعلومات وتنظيمها، وليس في إعدادها كما في النشر التربوية.

• تاسعاً : أسلوب الندوات التربوية:

• مفهوم الندوات التربوية:

تعرف الندوات التربوية بأنها " عبارة عن عرض عدد من القادة التربويين لقضية ، أو موضوع محدد، ثم فتح المجال بعد ذلك للمناقشة الهادفة المثمرة للحاضرين" (الحبيب ، ١٩٩٧م، ص ١٩٣). ويتفق أحد التربويين مع الحبيب إلى حد كبير في تعريف الندوات التربوية حيث عرفها بأنها " عبارة عن نشاط جماعي هادف يتولى فيه عدد من المختصين، أو الخبراء عرض الجوانب المختلفة لمشكلة، أو موضوع محدد على مجموعة من المعلمين، وغالباً ما يتبع العرض نقاش هادف حول ما تم عرضه من أفكار وآراء" (السعود، ٢٠٠٣م، ص ٢٦٤).

ويعرف الباحث الندوات التربوية بأنها أسلوب إشرافي مخطط له لمعالجة قضية تهم المعلمين في الميدان التربوي يقوم بها أهل الاختصاص والفكر يعقبها نقاش، ومداخلات؛ لتحقيق أهدافها. والندوة التربوية متشابهة إلى حد بعيد مع المؤتمر، لكن المؤتمر له أوراق عمل وبحوث ودراسات تعد من خلاله ويكون المؤتمر في الغالب دولي.

• أهداف الندوات التربوية:

- من أهداف الندوات التربوية ما يلي:
- 7 إتاحة نوع من التغير يساعد على شد انتباه المشاركين، وزيادة حماسهم نحو الموضوع.
- 7 يتيح للمشاركين فرصة المقارنة، والتمييز بين مختلف الآراء والاتجاهات.
- ويمكن إضافة الأهداف التالية:
- 7 إثراء موضوع معين أو خبرة محددة بأكثر من رأي، وأكثر من رافد.
- 7 إتاحة الفرصة لنقاش هادف ومثمر حول ما يتم عرضه من أفكار.
- 7 تحقيق التواصل بين المشاركين، وتوفير فرص يتفاعل فيها المعلمون مع قضايا تربوية تتم مناقشتها، وإثرائها، بالأفكار، والمقترحات.
- (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦م، ص ١٢٧)

• إجراءات الندوات التربوية:

- هناك بعض الإجراءات للندوات التربوية وهي :
- 7 التخطيط المنظم مع تحديد الأهداف ،والموضوعات المراد طرحها ، وتحديد الزمان، والمكان لعقدتها .
- 7 الاهتمام باختيار الموضوع بحيث يكون متصلاً اتصالاً وثيقاً بحاجات ومشكلات التربية والتعليم.
- 7 أن تدار الندوة بواسطة رئيس محدد مسبقاً ، مع تدوين النتائج في محاضر يرجع إليها وقت الحاجة " . (الحبيب ١٩٩٧م ، ص ٩٣) .

ويضيف أحد التربويين الإجراءات التالية :

- 7 تهيئة جميع المواد، والأجهزة اللازمة للندوة.
- 7 تلخيص نتائجها وتعميمها على المعلمين بواسطة النشرات التربوية، أو مناقشتها في الاجتماعات العامة. (المفرج، ١٩٩٨م، ص ٧٤).

ويرى الباحث أن أسلوب الندوة التربوية من الأساليب الإشرافية المهمة التي لها دور في عرض الجوانب النظرية والفكرية، ومناقشتها مناقشة هادفة مثمرة أما دورها في تنمية المهارات والقدرات المهنية للمعلمين، فيظل محدوداً مقابل غيرها من الأساليب الإشرافية، وذلك لغلبة الصفة الإلقائية عليها.

• عاشر: أسلوب البحوث التربوية:

• مفهوم البحوث التربوية:

تعرف البحوث التربوية بأنها " تحليل موضوعي منظم قائم على تسجيل ملحوظات، أو جمع معلومات عن أحد عناصر العملية التربوية والتعليمية، والتي تمكن من إصدار تعليمات، أو بناء نظريات " (الضويلع، ١٩٩٧م، ص ٨٠). وتعرف البحوث التربوية بأنها " أحد الوسائل الإشرافية التي تهدف إلى تحسين ممارسات المعلمين التعليمية، من خلال المعالجة الموضوعية للمشكلات التي يواجهها المعلمون" (السعود، ٢٠٠٣م، ص ٢٦١). ويعرف الباحث البحوث التربوية : بأنها أسلوب إشرافي يهدف إلى استخدام الطريقة العلمية الموضوعية في حل المشكلات التي تواجه المعلمين في الميدان التربوي.

• أهداف البحوث التربوية:

- من أهداف البحوث التربوية ما يلي: (عطوي، ٢٠٠١م، ص ٢٩٤)
- 7 تجربة الأفكار والبرامج، والأساليب الجديدة، والتأكد من مدى صحتها وصلاحياتها.
- 7 يحسم الخلاف في كثير من المشكلات بتقديم حلول مقنعة.
- 7 يقدم للمعلم فرصاً لمعرفة إمكانات مدرسته، وزملائه، وبيئته.
- 7 يساهم في نمو المعلم فردياً ومهنيًا واجتماعياً، ويساعد في تكامل شخصيته ووصوله إلى مستوى التوازن الانفعالي المطلوب.
- 7 يقدم للمعلم فرصاً لإدراك قدرته، وإمكاناته، ونقاط القوة، ونقاط الضعف عنده، بحيث يعدل من أساليبه التدريسية نحو الأفضل.

ويضيف أحد التربويين الهدفين التاليين :

١. التعرف على صدق بعض النظريات، والأفكار، وقابليتها للتطبيق.
٢. التدريب على الدقة في طرح الأفكار، والآراء، والابتعاد عن الارتجالية في معالجة الأمور. (الخطيب، ٢٠٠٢م، ص ١٣٩)

• خطوات تنفيذ البحوث التربوية:

- يؤكد أحد التربويين أن خطوات البحوث التربوية تتمثل في: (عبيدات ٢٠٠٤م ص ٤٤).
- 7 تحديد المشكلة، أو وصف الظاهرة في جملة، أو عبارة مختصرة.
- 7 جمع المعلومات عنها، لمعرفة طبيعتها، ومدى انتشارها.

- 7 صياغة الفرضيات المحتملة .
- 7 تحليل وتفسير الفرضيات لمعرفة وتحديد الفرضية الأكثر أثراً في صنع المشكلة ،أو الظاهرة تمهيداً لحلها .
- 7 اتخاذ القرارات ،وبناء الخطط العملية المناسبة .

• عوامل نجاح البحوث التربوية:

- من أبرز العوامل التي تساعد على نجاح البحوث التربوية ما يلي: (طافش ٢٠٠٤ م ، ص١٥٧)
- 7 الاقتناع بأهمية البحث وبالفوائد التي ستترتب عليه.
 - 7 توفير الأدوات والإمكانات التي تمكن الباحث من إتمام مراحل البحث.
 - 7 حسن اختيار مشكلة البحث وزمائه .
 - 7 الاطلاع على الدراسات السابقة في الموضوع .
 - 7 تعاون جميع الأطراف عملياً لتنفيذ الإجراءات تنفيذياً عملياً.

من خلال ما سبق يمكن القول بأن البحوث التربوية تعتبر من أهم الأساليب الإشرافية لاعتمادها على خطوات البحث العلمي ، وهذا يتطلب من المشرف التربوي الإعداد الجيد، وحسن اختيار المعلمين ، وخاصة من يحمل منهم مؤهل علمي عالي للاستفادة منهم في بحث القضايا المتعلقة بالعملية التربوية مستعيناً بأساليب إشرافية أخرى مساعده.

• الأسلوب الحادي عشر: التدريب التربوي:

• مفهوم التدريب التربوي:

يعرف التدريب التربوي بأنه " عبارة عن دورات تدريبية تعقد للمعلمين أثناء الخدمة على مستوى إدارات التعليم، أو في كليات التربية، أو المعاهد المتخصصة لتأهيلهم تربوياً، أو إكسابهم معلومات ثقافية ،ومهنية للرفع من طاقاتهم الإنتاجية " .(الضيوع ،١٩٩٧م، ص٨٩). ويعرفه الباحث بأنه أسلوب إشرافي علمي عملي يعقد للمعلمين أثناء الخدمة؛ لرفع مستوى الأداء وتطوير قدراتهم الذاتية.

• أهداف التدريب التربوي:

- من أهم أهداف التدريب التربوي:
- 7 إكساب المعلمين معارف ومهارات جديدة، أو تجديد معارفهم ومهاراتهم السابقة.
 - 7 إحداث تغيير إيجابي في اتجاهات المعلمين، ورفع مستوى دافعيتهم نحو العمل.
 - 7 تأهيل المعلمين لمباشرة المهام ،أو المسؤوليات الوظيفية ،أو التطبيقات التعليمية المستحدثة.
 - 7 توفير نافذة إطلاع وتواصل مع الاتجاهات، والتطبيقات التعليمية ،والتقنية الحديثة.
 - 7 تهيئة بيئة مناسبة للتواصل الإنساني والمهني للعاملين في البيئة التربوية وتوفير فرص منظمة ؛لتبادل الرؤى، والخبرات، وتحقيق التوافق، والرضا .
 - 7 اكتشاف المواهب والقدرات للاستفادة منها في المواقع القيادية في المدارس والإدارات التعليمية.(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦م، ص ٥٤)

- 7 والتدريب التربوي يهتم بالدرجة الأولى بالدورات التدريبية التي تقام للمعلمين، وهي على نوعين: (آل هادي، ١٩٩م، ص ١٠٩).
 - 7 دورات طويلة : تمتد إلى فصل دراسي: مثل الدورات التي تقام في كليات التربية في الجامعات السعودية للمشرفين ومديري المدارس في مراحل التعليم العام الثلاث.
 - 7 دورات قصيرة من أسبوع إلى خمسة أسابيع، والتي تقيمها المنطقة التعليمية وفق برنامج محدد من قبل الإدارة العامة للتدريب.
- من خلال ما سبق يمكن القول إن التدريب التربوي من الأساليب الإشرافية المهمة؛ لأنه يشمل جميع النشاطات الفردية، والجماعية، المباشرة، وغير المباشرة ويتضمن التدريب التربوي أساليب إشرافية متنوعة مثل: الاجتماعات، والورش التربوية، والدروس التطبيقية، والقراءات الموجهة، والنشرات التربوية، والتعليم المصغر ويقلل من الأساليب الإشرافية الإلقائية. فهو المكان الذي يحتضن تطبيق الأساليب الإشرافية المتنوعة.

• الأسلوب الثاني عشر: التعليم المصغر:

يعرف التعليم المصغر بأنه " مفهوم تدريبي مستحدث للتطوير المهني للمعلمين يعتمد على الاستخدام المنظم للهادف لموقف تعليمي فعلي، لكنه مبسط من حيث عدد التلاميذ. ومدة الدرس، والمهارات المستخدمة فيه، فالمعلم يركز على مهارة تعليمية واحدة ويحصل تغذية راجعة فورية من مصادر عديدة تساعد على تقويم أدائه بقصد تطويره" (الخطيب، ١٩٨٦م، ص ٢٢١). ويعرف التعليم المصغر بأنه " إستراتيجية من استراتيجيات التدريب على المهارات التدريسية، تقوم على تحليل العملية التعليمية، وتحليل أداء المعلم إلى مجموعة من المهارات السلوكية، والعمل على تقويتها حتى يصير قادراً على تأدية عمله على أحسن وجه. وفيه يقوم المتدرب بأداء مهارة محدودة يمكن ملاحظتها وقياسها أمام عدد قليل من زملائه (٤ - ١٠) وفي زمن محدد من (٥ - ٢٠) دقيقة بحضور المشرف" (المنوي، ١٩٩٩م، ص ٣١). ويعرف الباحث التعليم المصغر بأنه أسلوب إشرافي راق جديد، يستخدم في موقف تعليمي فعلي مبسط؛ لتدريب المعلمين تدريباً مميّزاً وله تغذية راجعة ليستفيد المعلمون المتدربون بصورة فعالة من مشاهدة زملائهم .

• أهداف التعليم المصغر :

- من أهم أهداف التعليم المصغر ما يلي: (وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٠٦م ص ٧٢)
- 7 يمثل أسلوباً سهلاً وممتعاً لمساعدة المعلمين على اجتياز البدايات الصعبة في مهنة التدريس.
 - 7 يوفر فرصة لتحديد المهارات والسلوكيات التدريسية الجزئية، وللتدرب على كل واحدة منها تدريباً منفرداً.
 - 7 يساعد في حل مشكلات المعلمين الذين يعانون من صعوبات في واحدة ، أو أكثر من المهارات، والمهام التدريسية.
 - 7 يمكن المتدربين من إتقان مهارات الملاحظة، والتحليل، والتقويم، إضافة إلى مهارات المشاركة في جلسات التغذية الراجعة التي تمثل العنصر الأعظم فائدة في دورات التعليم المصغر.

7 يوفر أداة قيمة من أدوات التأمل، والتقويم الذاتي، تلك هي التسجيل المرئي للعرض التدريسي، والتغذية الراجعة المصاحبة له.

من خلال ما سبق يمكن القول بأن التعليم المصغر أسلوب من الأساليب الإشرافية المتطورة الناجحة في تحسين أداء المعلم واكتسابه العديد من المهارات التي يحتاجها فبعد تحديد المهارة أو المهارات التي يحتاجها المعلم يتم تدريبه عليها من خلال التعليم المصغر كما في الخطوات السابقة حتى يتقنها فهو أسلوباً ناجحاً ومطلبا حيويًا مهما ويمكن تفعيله من خلال العديد من الأساليب الإشرافية الأخرى.

ويرى الباحث أنه من خلال عرض الأساليب الإشرافية السابقة، يتبين إن كل أسلوب من هذه الأساليب إنما هو جزء من برنامج شامل للإشراف، يتكامل مع الأساليب الأخرى ويدعمها، وأن المشرف التربوي الماهر لا يتقيد بأسلوب إشرافي واحد، وإنما يختار الأسلوب الذي يتناسب مع الموقف التعليمي بجميع جوانبه المختلفة.

• الدراسات السابقة:

لكثرة الدراسات في مجال الإشراف التربوي قام الباحث بعرض لأهم الدراسات السابقة والتي لها صلة وثيقة بموضوع الدراسة على ثلاثة محاور:

المحور الأول الدراسات المحلية المرتبطة بالأساليب الإشرافية، والمحور الثاني الدراسات العربية المرتبطة بالأساليب الإشرافية، والمحور الثالث الدراسات الأجنبية المرتبطة بالأساليب الإشرافية، وذلك على النحو التالي:

المحور الأول: الدراسات المحلية المرتبطة بالأساليب الإشرافية :

- ١- أجرى الجليفي (١٩٩٦م) دراسة بعنوان (واقع الإشراف التربوي لمواد العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية "بنين" من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في مدينتي الرياض والخرج).
- ٢- أجرى العاصم (١٩٩٦م) دراسة بعنوان (واقع الإشراف التربوي في الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية "بنين" من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في مدينة الرياض).
- ٣- أجرى الضويلع (١٩٩٧م) دراسة بعنوان (الأساليب الإشرافية التي تمارس في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة النماص التعليمية).
- ٤- قام المفرج (١٩٩٨م) بإجراء دراسة بعنوان (أساليب الإشراف التربوي التي يتبعها مشرفو اللغة العربية مع المعلمين في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدارس مدينة الرياض).
- ٥- قام المويزري (٢٠٠١م) بإجراء دراسة بعنوان (دور المشرف التربوي في تنمية مهارات التدريس من وجهة نظر معلمي المواد الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض).
- ٦- أجرى الخطيب (٢٠٠٢م) دراسة بعنوان (تقويم أداء مشرفي العلوم الشرعية في مدارس المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية في مدينة الرياض).

المحور الثاني: الدراسات العربية المرتبطة بالأساليب الإشرافية:

- ١) دراسة الهزايمة (١٩٩٠م) بعنوان (مدى مستوى رضا المعلمين والمعلمات عن الممارسات الإشرافية التي يمارسها المشرف التربوي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التعليم بمحافظة إربد).
- ٢) أجرى العنوز (١٩٩٥م) دراسة (بعنوان واقع الإشراف التربوي في الأردن من وجهة نظر المعلمين).
- ٣) أجرى السعود (١٩٩٦م) دراسة (بعنوان الوسائل الإشرافية الشائعة لدى مديري المدارس في الأردن).
- ٤) قام النعمان (٢٠٠٠م) بدراسة عنوانها (واقع الإشراف التربوي ومدى تنفيذ المشرفين التربويين لمهامهم بمرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية).
- ٥) قام الجنازرة (٢٠٠٠م) بدراسة عنوانها (مدى علاقة السلوك الإشرافي للمشرفين التربويين باتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي في مدارس محافظة الخليل).
- ٦) قام الطعجان (٢٠٠٠م) بدراسة عنوانها (مدى ممارسة المشرفين التربويين لمبادئ الإشراف التربوي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مدارس لواء البادية الشمالية).
- ٧) قام القطاطري (٢٠٠٦م) بدراسة عنوانها (مدى ممارسة مشرفي مادة التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في دولة قطر لأساليب الإشراف التربوي من وجهة نظر المعلمين).

المحور الثالث : الدراسات الأجنبية المرتبطة بالأساليب الإشرافية:

- ١) قام يونق وهيش برجر (Young and Hech Berger, 1976) بدراسة عنوانها (الأساليب الإشرافية ، التي يفضلها المعلمون).
- ٢) قام روسكون (Rossicone, 1981) بدراسة عنوانها (تصورات المعلمين للأساليب الإشرافية المباشرة وغير المباشرة ، والتعاونية وتفضيلاتهم لها وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات).
- ٣) قام جونز (Johns, 1985) بدراسة عنوانها (مدى مهام وأساليب المشرف التربوي التي يمارسها في المدارس الابتدائية في ولاية فرجينيا).
- ٤) أجرى مونوز (Manos, 1988) دراسة عنوانها (تحديد الأساليب الإشرافية التي يعتقد المعلمون أنها مفيدة من وجهة نظرهم في رفع مستوى أدائهم).

• التعليق على الدراسات السابقة:

- قام الباحث في الجزء السابق بعرض لأهم الدراسات، والتي لها صلة وثيقة بالأساليب الإشرافية، ومتغيراتها وقد تم استنتاج ما يلي :
- 7 تنوعت الدراسات السابقة التي تم عرضها من حيث أماكنها محلياً وعربياً وعالمياً ، ومن حيث أعوام إجراءاتها، وموضوعاتها، وأساليبها الإحصائية.
 - 7 تؤكد الدراسات السابقة في توصياتها على أهمية الأساليب الإشرافية المتنوعة ودورها في تحسين النمو المهني للمعلمين، وأن هناك قصوراً في تطبيق الأساليب الإشرافية المتنوعة على المعلمين، وعدم قيام المشرف التربوي بالتخطيط لها والتنوع فيها وفقاً لحاجة المعلمين .
 - 7 ندرة الدراسات المحلية. على حد علم الباحث. في مجال الأساليب الإشرافية المفضلة لدى معلمي العلوم الطبيعية.

- 7 وضعت بعض الدراسات ترتيباً للأساليب الإشرافية من الواقع مثل :
دراسة الجليفي (١٩٩٦م)، والعاصم (١٩٩٦م)، والضويلع (١٩٩٧م)،
والمفرح (١٩٩٨م) والرشيدي (٢٠٠٠م)، والخطيب (٢٠٠٢م).
7 اختلفت الدراسات من حيث تطبيقها على مراحل التعليم العام .
7 تناولت بعض الدراسات متغير الخبرة مثل دراسة: السعود (١٩٩٦م)
والهزايمة (١٩٩٠م)، والجنازرة (٢٠٠٠م)، والطعجان (٢٠٠٠م)، والرشيدي (٢٠٠٠م).
7 تناولت بعض الدراسات متغير المؤهل العلمي مثل دراسة:
الهزايمة (١٩٩٠م)، والسعود (١٩٩٦م)، والجنازرة (٢٠٠٠م)، والقطابري (٢٠٠٦م).

استفاد الباحث من الدراسات السابقة في :

- 7 كتابة الإطار النظري لدراسته الحالية، وبناء الأداة وهي الاستبانة
والتعرف على الأساليب الإحصائية المناسبة.
7 الإلمام بأوجه القصور في الأساليب الإشرافية والتي أظهرتها معظم نتائج
تلك الدراسات.
7 وضع تصور شامل لموضوع الدراسة الحالية من خلال ما احتوته الدراسات
السابقة من أساليب إشرافية. وما أوصت به من توصيات ومقترحات تتعلق
بالأساليب الإشرافية.
7 تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة فيما يلي :
7 البحث في الأساليب الإشرافية.
7 استخدام نفس الأداة، وهي الاستبانة.
7 استخدام متغيري الخبرة والمؤهل العلمي.

اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة فيما يلي :

- 7 تناولت الدراسة الحالية اثنا عشر أسلوباً من الأساليب الإشرافية لدى
معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية في مدينة جدة وهي: (أسلوب
الزيارات الصفية، أسلوب المقابلة الفردية، أسلوب تبادل الزيارات بين
المعلمين، أسلوب الدروس التطبيقية، أسلوب الاجتماعات، أسلوب الورش
التربوية أسلوب المنشآت التربوية، أسلوب القراءات الموجهة، أسلوب الندوات
التربوية أسلوب البحوث التربوية، أسلوب التدريب التربوي، أسلوب التعليم
المصغر).
7 تم دراسة كامل المجتمع وهم جميع معلمي مواد العلوم الطبيعية في مدينة
جدة مركزي الشمال والجنوب.
7 تم ربط الأساليب الإشرافية بمتغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص)

• إجراءات الدراسة :

يتناول هذا الفصل إجراءات الدراسة، من حيث منهج الدراسة الذي
استخدمه الباحث، ومتغيرات الدراسة، وتحديد مجتمع الدراسة، والخطوات التي
مرت بها عملية بناء وتطبيق أداة الدراسة، والأساليب الإحصائية التي استخدمت
في معالجة البيانات ، وكل ذلك على النحو التالي :

• أولاً: منهج الدراسة :

استخدم الباحث في الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي
ويعرفه (عبيدات، ٢٠٠٤م) بأنه "منهج يعتمد على دراسة الواقع، أو الظاهرة، كما

توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً يعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً " ص ٢٤٧. وتعتبر هذه الدراسة من البحوث الوصفية، من نوع البحوث المسحية لمعرفة الأساليب الإشرافية لدى معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية بمدينة جدة وعلاقتها بمتغيرات (المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة).

• ثانياً: متغيرات الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المتغيرات الآتية:

- 7 المتغيرات المستقلة: وهو المتغير الذي يعمل على إحداث تغير ما في الواقع وملاحظة نتائج وأشار هذا التغير على المتغير التابع. وتتمثل المتغيرات المستقلة في هذه الدراسة المتغيرات التالية: المؤهل العلمي - التخصص - سنوات الخبرة.
- 7 المتغيرات التابعة: وهو المتغير الذي يقاس أثر تطبيق المتغير المستقل عليه. وتتمثل المتغيرات التابعة في هذه الدراسة: الأساليب الإشرافية لدى معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية بمدينة جدة.

• ثالثاً: مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مواد العلوم الطبيعية في المدارس الحكومية الثانوية للبنين بمدينة جدة مركزي الشمال والجنوب في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٠ هـ، والبالغ عددهم (١٧٣) معلماً، وقد طبقت عينة الدراسة ميدانياً على كامل مجتمع الدراسة مع استبعاد (٣) معلمين، لم يستكملوا الإجابة على الاستبانة المقدمة إليهم.

• رابعاً: ثبات أداة الدراسة:

تم حساب معامل ثبات كل أسلوب من الأساليب الإشرافية على حدة واستخراج معامل الثبات الكلي لأداة الدراسة بطريقة التجزئة النصفية، وقد بلغ (٠.٨٧). ويعتبر معامل ثبات مرتفع، ومناسب لأغراض هذه الدراسة، ويوضح ذلك

الجدول رقم (١) معاملات الثبات لأداة الدراسة وأبعادها

الثبات لكل أسلوب من الأساليب الإشرافية	الثبات بطريقة التجزئة النصفية
أسلوب الزيارات الصفية	٠.٨٨٩
أسلوب المقابلة الفردية	٠.٨٦٣
أسلوب تبادل الزيارات بين المعلمين	٠.٨٣٥
أسلوب الدروس التطبيقية	٠.٨١٢
أسلوب الاجتماعات	٠.٧٩٣
أسلوب الورش التربوية	٠.٨٠١
أسلوب النشرات التربوية	٠.٨٢٣
أسلوب القراءات الموجهة	٠.٧٨٩
أسلوب الندوات التربوية	٠.٨٢٥
أسلوب البحوث التربوية	٠.٨٣٦
أسلوب التدريب التربوي	٠.٨٠٧
أسلوب التعليم المصغر	٠.٨٨٩
الثبات الكلي لأداة الدراسة	٠.٨٧٠

وتعتبر معاملات الثبات السابقة لكل أسلوب من الأساليب الإشرافية مناسبة لتطبيق أداة الدراسة، ويمكن الوثوق بأداة الدراسة والنتائج التي تم

التوصل إليها . " حيث إن معاملات ثبات المقاييس المقننة يجب أن لا تقل عن (٠,٧٠) ". (عوده، ٢٠٠٢م، ص٣٦٧)

• الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات:

قام الباحث باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وتمثلت فيما يلي:

7 المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري ؛ لترتيب الأساليب الإشرافية المفضلة تنازلياً ،ومعرفة مدى انتشار البيانات عن وسطها الحسابي .

7 تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية وفقاً لمتغيرات الدراسة (التخصص، عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي).

7 اختبار شيفيه (Scheffe) لأجراء المقارنات البعدية.

• نتائج الدراسة وتفسيرها وتحليلها:

السؤال الأول : ما الأساليب الإشرافية لدى معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية بمدينة جدة ٩ . وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الإجمالية لكل أسلوب من الأساليب الإشرافية لدى معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية بمدينة جدة من وجهة نظرهم. والجدول (٢) يوضح ذلك :

جدول (٢) : المتوسطات الحسابية الإجمالية للأساليب الإشرافية لدى معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية بمدينة جدة

الترتيب	ترتيب الأساليب تنازلياً حسب المتوسطات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	درجة التفضيل
		النسبة	المتوسط		
١	أسلوب المقابلة الفردية	٨٦,٢	٤,٣١	٠,٩٣٣	مرتفعة جداً
٢	أسلوب الندوات التربوية	٨٤,٤	٤,٢٢	١,٠٣٨	مرتفعة جداً
٣	أسلوب الاجتماعات	٨٣,٠	٤,١٥	١,٠٦١	مرتفعة
٤	أسلوب الورش التربوية	٨٣,٠	٤,١٥	١,٠٢٦	مرتفعة
٥	أسلوب نشرات التربوية	٨٢,٨	٤,١٤	١,٠١٣	مرتفعة
٦	أسلوب البحوث التربوية	٨٢,٨	٤,١٤	١,٠٦٥	مرتفعة
٧	أسلوب التدريب التربوي	٨٢,٢	٤,١١	١,٠٥٤	مرتفعة
٨	أسلوب الدروس التطبيقية	٨١,٠	٤,٠٥	١,٠٢٨	مرتفعة
٩	أسلوب تبادل الزيارات بين المعلمين	٨٠,٨	٤,٠٤	١,٠٦٩	مرتفعة
١٠	أسلوب التعليم المصغر	٨٠,٤	٤,٠٢	١,١٢٦	مرتفعة
١١	أسلوب القراءات الموجهة	٧٩,٨	٣,٩٩	١,١٣١	مرتفعة
١٢	أسلوب الزيارات الصفية	٧٢,٠	٣,٦٠	١,١٤٦	مرتفعة

يتبين من الجدول (٢) أن جميع الأساليب الإشرافية مهمة لدى معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية بمدينة جدة، ولكنها جاءت بدرجات متفاوتة وفق المحك الذي وضعه الباحث، حيث جاء أسلوب المقابلة الفردية، والندوات التربوية بدرجة أكثر أهمية لدى معلمي العلوم الطبيعية، وبلغ المتوسط الإجمالي لهما (٤,٣١) و (٤,٢٢) على التوالي، بنسب مئوية بلغت (٨٦,٢%) و (٨٤,٤%) ووفقاً للمحك فإن هذين الأسلوبين مهمين بدرجة مرتفعة جداً. ويعزو الباحث تلك الأهمية للمقابلة الفردية إن المعلمين لديهم الرغبة في مقابلة المشرف التربوي بشكل فردي، وهذا يعود إلى التفاهم والاحترام المتبادل

بين المعلم والمشرف التربوي وإلى ارتفاع مستوى الثقة بينهما ؛ لخدمة العملية التربوية، وأن هذه المقابلة الفردية تساعد في إقامة روابط شخصية وعلمية بين المعلم والمشرف التربوي؛ لرفع المهارة وتحسين الأداء. ويعزو الباحث تلك الأهمية للندوات التربوية أن المعلمين يهتمون بالجوانب الفكرية، والنظرية ويرغبون في البحث عن كل جديد ومفيد والخروج من نطاق البيئة المدرسية للتداول مع الأطراف الأخرى في الميدان التربوي، وعدم اقتصار العلاقة على المشرف المختص.

بينما كانت أقل الأساليب الإشرافية أهمية لدى معلمي العلوم الطبيعية : أسلوبى القراءات الموجهة وأسلوب الزيارات الصفية بمتوسطات بلغت (٣,٩٩) و (٣,٦٠) على التوالي، وينسب مئوية بلغت (٧٩,٨٪) و (٧٢٪)، ووفقاً للمحك فإن هذين الأسلوبين مهمين بدرجة مرتفعة. ويعزو الباحث تلك الأهمية أن القراءات الموجهة بحاجة إلى جهد من المعلم في القراءة والاطلاع ولزيادة أعباء المعلم التدريسية، فهي مهمة بنسبة (٧٩,٨٪) بينما الزيارات الصفية اعتاد عليها المعلم، وتطبق بطريقة مفاجئة فهو يبحث عن أساليب إشرافية حديثة ومتنوعة لذلك يهتم بها بنسبة (٧٢٪).

السؤال الثاني : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) حول الأساليب الإشرافية لدى معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية بمدينة جدة وفقاً لمتغير التخصص ؟ وللإجابة عن هذا السؤال، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول الأساليب الإشرافية لدى معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية بمدينة جدة وفقاً لمتغير التخصص، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وفيما يلي نتائج هذا السؤال.

جدول (٣) : نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول الأساليب الإشرافية لدى معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية بمدينة جدة وفقاً لمتغير التخصص

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	6134.394	2	3067.197	٠,٦٢٤	٠,٥٣٧
داخل المجموعات	821266.806	167	4917.765		
المجموع الكلي	827401.200	169			

يتبين من الجدول (٣) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الأساليب الإشرافية لدى معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية بمدينة جدة وفقاً لمتغير التخصص، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٠,٦٢٤) عند مستوى الدلالة ٠,٥٣٧ ويعزو الباحث في عدم وجود الفروق إلى أن جميع معلمي العلوم الطبيعية على اختلاف تخصصاتهم يدركون أهمية الأساليب الإشرافية، وأنهم يخضعون لنظام تربوي واحد بكافة عناصره وبرامجه، وأن الأساليب الإشرافية المطبقة عليهم واحدة حيث إنه على الرغم من اختلاف تخصصاتهم إلا أن الأساليب الإشرافية تحظى باهتمامهم جميعاً.

تفردت الدراسة الحالية بهذه النتيجة ،حيث لم تتناول الدراسات السابقة متغير التخصص (على حد علم الباحث).

السؤال الثالث : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) حول الأساليب الإشرافية لدى معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية بمدينة جدة وفقا لمتغير المؤهل العلمي ؟. وللإجابة عن هذا السؤال، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول الأساليب الإشرافية لدى معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية بمدينة جدة وفقا لمتغير المؤهل العلمي، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) وفيما يلي نتائج هذا السؤال.

جدول (٤): نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول الأساليب الإشرافية لدى معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية بمدينة جدة وفقا لمتغير المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	46483.921	2	23241.960	4.970	0.008
داخل المجموعات	780917.279	167	4676.151		
المجموع الكلي	827401.200	169			

◆ دالة عند مستوى ($\alpha = 0.05$)

يتبين من الجدول (٤) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول الأساليب الإشرافية لدى معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية بمدينة جدة وفقا لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٤.٩٧٠) عند مستوى الدلالة ٠.٠٠٨.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الأساليب الإشرافية لدى معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية بمدينة جدة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولصالح أي مستوى من المستويات الثلاثة، تم إجراء المقارنات البعدية، حيث استُخدم اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، كما هو مبين في جدول (٥) :

الجدول رقم (٥) : نتائج المقارنات البعدية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الأساليب الإشرافية لدى معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية بمدينة جدة تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	بكالوريوس علوم	بكالوريوس علوم تربوي	دراسات عليا
بكالوريوس علوم	٢١١.١٦٦	-	٣٧.٦٩٠٤٨	٤٣.٥٦٢٦٦
بكالوريوس علوم تربوي	٢٤٨.٨٥٧	٣٧.٦٩٠٤٨	-	٥.٨٧٢١٨
دراسات عليا	٢٥٤.٧٢٩	٤٣.٥٦٢٦٦	٥.٨٧٢١٨	-

◆ دالة عند مستوى ($\alpha = 0.05$)

وبالنظر إلى نتائج المقارنات البعدية لمتوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول الأساليب الإشرافية لدى معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية بمدينة جدة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، يلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية

عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، لصالح الذين مؤهلهم العلمي دراسات عليا على الذين مؤهلهم العلمي بكالوريوس علوم دون إعداد تربوي، و بكالوريوس علوم مع إعداد تربوي.

كما يلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، لصالح الذين مؤهلهم العلمي بكالوريوس علوم مع إعداد تربوي على الذين مؤهلهم العلمي بكالوريوس علوم دون إعداد تربوي.

بينما لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الأساليب الإشرافية لدى معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية بمدينة جدة تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح الذين مؤهلهم العلمي بكالوريوس علوم دون إعداد تربوي.

ويعزي الباحث ذلك إلى أن ذوي المؤهل الأعلى من معلمي العلوم الطبيعية هم أكثر معرفة للأساليب الإشرافية وبالتالي يكون المعلمون من ذوي المؤهل الأعلى أكثر وعياً وإدراكاً للأسلوب الإشرافي المستخدم بحكم المعرفة التربوية التي تلقوها أثناء دراساتهم العليا ويؤكد هذا ما أظهرته نتائج المقارنات البعدية لمتوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول الأساليب الإشرافية لدى معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية بمدينة جدة تعزى لمتغير المؤهل العلمي من وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذين مؤهلهم العلمي دراسات عليا على الذين مؤهلهم العلمي بكالوريوس علوم دون إعداد تربوي، و بكالوريوس علوم مع إعداد تربوي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذين مؤهلهم العلمي بكالوريوس علوم مع إعداد تربوي على الذين مؤهلهم العلمي بكالوريوس علوم دون إعداد تربوي.

بينما لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذين مؤهلهم العلمي بكالوريوس علوم دون إعداد تربوي.

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة الهزايمة (١٩٩٠م) والسعود (١٩٩٦م)، والجنازره (٢٠٠٠م)، والرشد (٢٠٠٠م)، والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وتختلف هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة كل من الطعجان (٢٠٠٠م) والقطابري (٢٠٠٦م)، والتي أشارت نتائجها إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) حول الأساليب الإشرافية لدى معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية بمدينة جدة وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة ؟. وللإجابة عن هذا السؤال وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول الأساليب الإشرافية لدى معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية بمدينة جدة وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة . تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وفيما يلي نتائج هذا السؤال.

تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وفيما يلي نتائج هذا السؤال.

جدول (٦) : نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول الأساليب الإشرافية لدى معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية بمدينة جدة وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٦٤٠١٠,٦١٥	٣	٢١٣٣٦,٨٧٢	٤,٦٤٠	٠,٠٠٤
داخل المجموعات	٧٦٣٣٩٠,٥٨٥	١٦٦	٤٥٩٨,٧٣٨		
المجموع الكلي	٨٢٧٤٠١,٢٠٠	١٦٩			

◆ دالة عند مستوى (a = ٠,٠٥)

جدول (٧) : نتائج المقارنات البعدية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الأساليب الإشرافية لدى معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية بمدينة جدة تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	١ - ٥	٥ - ١٠	١٠ - ١٥	١٥ فأكثر
من ١ - أقل من ٥ سنوات	١٨٩,٩٠	-	٤٥,٠٢٦	٦٩,٠٥٨	٧٤,٠٩٠
من ٥ - أقل من ١٠ سنوات	٢٣٤,٩٣	٤٥,٠٢٦	-	٢٤,٠٣١	٢٩,٠٦٤
من ١٠ - أقل من ١٥ سنوات	٢٥٨,٩٦	٦٩,٠٥٨	٢٤,٠٣١	-	٥,٠٣٢
من ١٥ سنة فأكثر	٢٦٤,٠٠	٧٤,٠٩٠	٢٩,٠٦٤	٥,٠٣٢	-

◆ دالة عند مستوى (a = ٠,٠٥)

يتبين من الجدولين (٦)، (٧) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الأساليب الإشرافية لدى معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية بمدينة جدة وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٤,٦٤٠).

ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الأساليب الإشرافية لدى معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية بمدينة جدة تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، ولصالح أي مستوى من المستويات الثلاثة تم إجراء المقارنات البعدية، حيث استخدم اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول رقم (١٠).

وبالنظر إلى نتائج المقارنات البعدية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الأساليب الإشرافية لدى معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية بمدينة جدة تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، يلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)، لصالح الذين خبرتهم أكثر من ١٥ سنة على بقية مستويات الخبرة الأخرى. كما يلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)، لصالح الذين خبرتهم من (١٠ - أقل من ١٥ سنوات) على الذين خبرتهم من (١ - أقل من ٥ سنوات)، والذين خبرتهم من (٥ - أقل من ١٠ سنوات).

كما يُلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، لصالح الذين خبرتهم من (٥ - أقل من ١٠ سنوات)، على الذين خبرتهم من (١ - أقل من ٥ سنوات). بينما لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الأساليب الإشرافية لدى معلمي في الثانوية بمدينة جدة تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح الذين خبرتهم من (١ - أقل من ٥ سنوات). ويعزو الباحث ذلك إلى أن المعلمين ذوي الخبرة المرتفعة تكون لديهم معرفة واسعة وخبرات متنوعة حول الأساليب الإشرافية أكثر من ذوي الخبرة المنخفضة، ويؤكد هذا ما أظهرته نتائج المقارنات البعدية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الأساليب الإشرافية لدى معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية بمدينة جدة تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة من وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذين خبرتهم أكثر من ١٥ سنة على بقية مستويات الخبرة الأخرى. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، لصالح الذين خبرتهم من (١٠ - أقل من ١٥ سنوات) على الذين خبرتهم من (١ - أقل من ٥ سنوات)، والذين خبرتهم من (٥ - أقل من ١٠ سنوات) ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، لصالح الذين خبرتهم من (٥ - أقل من ١٠ سنوات)، على الذين خبرتهم من (١ - أقل من ٥ سنوات). بينما لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذين خبرتهم من (١ - أقل من ٥ سنوات). وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة مونوز (١٩٨٨م)؛ والتي أشارت نتيجتها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة. وتختلف هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة الهزايمة (١٩٩٠م)، والسعود (١٩٩٦م)، والجنازرة (٢٠٠٠م)، والطعجان (٢٠٠٠م)، والرشيدي (٢٠٠٠م) والتي أشارت نتائجها إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

• نتائج الدراسة :

يعرض الباحث فيما يلي النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

(١) أظهرت النتائج أن جميع الأساليب الإشرافية مهمة لدى معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية بمدينة جدة، ولكنها جاءت بدرجات متفاوتة، ويمكن ترتيبها تنازلياً حسب المتوسطات وهي: (أسلوب المقابلة الفردية، أسلوب الندوات التربوية، أسلوب الاجتماعات، أسلوب الورش التربوية، أسلوب نشرات التربوية، أسلوب البحوث التربوية، أسلوب التدريب التربوي، أسلوب الدروس التطبيقية، أسلوب تبادل الزيارات بين المعلمين، أسلوب التعليم المصغر، أسلوب القراءات الموجهة، أسلوب الزيارات الصفية).

(٢) أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الأساليب الإشرافية لدى معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية بمدينة جدة وفقاً لمتغير التخصص.

(٣) أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الأساليب الإشرافية

لدى معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية بمدينة جدة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي ولصالح الذين مؤهلهم العلمي دراسات عليا على بقية المستويات.

(٤) أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الأساليب الإشرافية لدى معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية بمدينة جدة وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة ولصالح الذين خبرتهم أكثر من ١٥ سنة على بقية المستويات الأخرى.

• توصيات الدراسة :

- 7 في ضوء الدراسة الحالية، وحدودها، ونتائجها، فإن أهم ما يوصى به الباحث:
- 7 الاهتمام بالأساليب الإشرافية لدى معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية من خلال إعداد برامج تدريبية لمشرفي العلوم الطبيعية.
- 7 عقد دورات تدريبية، وورش تطبيقية لتدريب معلمي العلوم الطبيعية على كيفية التعامل مع الأساليب الإشرافية الحديثة.
- 7 التقليل من أسلوب الزيارات الصفية، وتفعيل أسلوب المقابلة الفردية والندوات التربوية.
- 7 الاستفادة من خبرات معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية، وخاصة من يحمل منهم مؤهلاً عالياً في تطبيق الأساليب الإشرافية المفضلة لدى معلمي العلوم الطبيعية.
- 7 أهمية حصول معلمي العلوم الطبيعية على إعداد تربوي، ودراسات عليا.
- 7 ربط تقييم أداء المشرف التربوي بدرجة تنوعه في الأساليب الإشرافية التي يستخدمها أثناء أدائه لعمله.

• مقترحات الدراسة :

- 7 استكمالاً للدراسة الحالية، ولتناول بعض المشكلات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، التي شعر بها الباحث أثناء إجرائه لهذه الدراسة، يقترح الباحث إجراء الدراسات المستقبلية التالية :
- 7 دراسة لبناء برنامج تدريبي للمشرفين التربويين في مجال الأساليب الإشرافية الحديثة .
- 7 دراسة لتحديد مدى تطبيق الأساليب الإشرافية المفضلة لدى معلمي العلوم الطبيعية من وجهة نظر المشرفين التربويين، والمعلمين.
- 7 دراسة لتحديد الصعوبات التي تواجه المشرفين التربويين، والمعلمين في تطبيق الأساليب الإشرافية الحديثة.
- 7 دراسة مماثلة لهذه الدراسة يتم فيها استخدام متغيرات أخرى مثل الجنس والخلفية الثقافية والمستوى العلمي.
- 7 دراسة مماثلة لهذه الدراسة في مدن، ومحافظات أخرى من المملكة، وفي تخصصات مختلفة.
- 7 دراسة مماثلة لهذه الدراسة على معلمي العلوم الطبيعية في المراحل الدراسية الأخرى .

• المراجع:
• أولاً : المراجع العربية:

١. القرآن الكريم.
٢. أبو فروة، إبراهيم محمد (١٩٨٢م) أساليب الإشراف الفني في التعليم الابتدائي بطرابلس بحث منشور، طرابلس، المنشأة الشعبية للنشر والتوزيع.
٣. الأفندي، محمد حامد (١٩٧٦م) الإشراف التربوي، عالم الكتب، القاهرة، ط٢.
٤. آل هادي، عبد الله بن سليمان بن محمد (١٩٩٨م) واقع الممارسات الإشرافية في تخصص التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية في أبها ومحائل عسير (رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة).
٥. الألباني، محمد ناصر الدين: (١٩٨٢م) صحيح الجامع الصغير وزيادته (الفتح الكبير) بيروت، المكتب الإسلامي.
٦. البدرى، طارق عبد الحميد (٢٠٠١م) تطبيقات ومفاهيم في الإشراف التربوي، الأردن دار الفكر.
٧. الجليفي، زيد بن محمد (١٩٩٦م) واقع التوجيه التربوي لمواد العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين، (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
٨. الجنازرة، صبري عبد الفتاح رمضان (٢٠٠٠م) علاقة السلوك الإشرافي للمشرفين التربويين باتجاهات المعلمين نحو الإشراف التربوي في مدارس محافظة الخليل (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية، جامعة القدس.
٩. الحبيب، فهد إبراهيم (١٩٩٧م) التوجيه والإشراف التربوي في دول الخليج العربي، الرياض مكتب التربية العربية لدول الخليج.
١٠. حسين، سيدحسن (١٩٦٩م) دراسات في الإشراف التربوي الفني، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
١١. الخطيب أحمد، الخطيب، رواح (١٩٩٦م) اتجاهات حديثة في التدريب الرياضي، مطابع الفرزدق التجارية.
١٢. الخطيب، إبراهيم بن عبد الكريم، (٢٠٠٢م) تقويم أداء مشرفي العلوم الشرعية في ضوء ممارستهم الأساليب الإشرافية ومدى استفادة معلمي المرحلة المتوسطة منها (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية جامعة الملك سعود، الرياض.
١٣. الخطيب، رداح، وآخرون (١٩٩٧م) الإدارة والإشراف التربوي اتجاهات حديثه الأردن، دار الأول.
١٤. السعود راتب (٢٠٠٣م) الإشراف التربوي (اتجاهات حديثة، عمان مركز طارق للخدمات الجامعية .
١٥. الضويلع ، سالم مبارك سالم (١٩٩٧م) دراسة تقويمية لأساليب الإشراف التربوية المطبقة في مرحلتين المتوسطة والثانوية بمنطقة النماص التعليمية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين ، معهد البحوث العلمية ، مكة المكرمة.

١٦. طافش ، محمود (٢٠٠٤م) الإبداع في الإشراف التربوي والإدارة المدرسية، عمان دار الفرقان.
١٧. طافش، محمود (١٩٨٨م) قضايا في الإشراف التربوي، عمان، دار البشير.
١٨. الطلعان ، خلف عايد محمد (٢٠٠٠م) درجة ممارسة المشرفين التربويين لمبادئ الإشراف التربوي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مدارس لواء البادية الشمالية . (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة اليرموك ، أربد الأردن .
١٩. العاصم، محمد إبراهيم عبد الله (١٩٩٦م) واقع التوجيه التربوي في الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية (بنين) من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين في مدينة الرياض (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية جامعة الملك سعود، الرياض.
٢٠. عبيدات ، ذوقان، (٢٠٠٤م) البحث العلمي مفهومه، أدواته، أساليبه، إشراقات للنشر والتوزيع.
٢١. عطوي، جودت عزت (٢٠٠١م) الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أوصولها وتطبيقاته، الأردن الدار العلمية الدولية ودار الثقافة.
٢٢. العنوز، شحادة حمدان (١٩٩٥م) واقع الإشراف التربوي من وجهة نظر المعلمين في محافظة أربد (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة اليرموك، الأردن.
٢٣. عودة ، أحمد سليمان(٢٠٠٢م) القياس والتقييم في العملية التدريسية ط٢ ، الأردن، دار الأمل
٢٤. القطابري ، خالد محمد (٢٠٠٦م) مدى ممارسة مشرفي مادة التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في دولة قطر لأساليب الإشراف التربوي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. (رسالة ماجستير غير منشورة) الجامعة الأردنية .
٢٥. متولي، مصطفى (١٩٨٣م) الإشراف الفني في التعليم، القاهرة، دار المطبوعات المصرية الجديدة.
٢٦. المفرج، عبد الرحمن بن سعد (١٩٩٨م) أساليب الإشراف التربوي التي يتبعها مشرفو اللغة العربية، مع معلميه في المرحلتين المتوسطة والثانوية (دراسة وصفية تحليلية). (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
٢٧. المنيف، محمد صالح (١٩٩٨م) نظام التوجيه التربوي بين التطوير والتقييم، دراسة ميدانية مطابع البكيرية، الرياض.
٢٨. المنيف، محمد صالح (١٩٩٨م) الزيارات الصفية أصولها وآدابها ، الرياض.
٢٩. الموزير، سليمان بن عبد الله بن محمد (٢٠٠١م) دور المشرف التربوي في تنمية مهارات التدريس من وجهة نظر معلمي المواد الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية جامعة الملك سعود، الرياض.
٣٠. نشوان، يعقوب (١٩٨٢م) الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق دار الفرقان، عمان.
٣١. النعمان، محمد حمود أحمد (٢٠٠٠م) مهام المشرف التربوي ومعوقات تنفيذه بمرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة صنعاء باليمن.

٣٢. الهزايمة ، أحمد تركي (١٩٩٠م) رضا المعلمين عن الممارسات الإشرافية في مديرية التربية والتعليم لمحافظة إربد (رسالة ماجستير غير منشورة) الجامعة الأردنية ، عمان، الأردن .
٣٣. وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٦م) (مناهج العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية)، مركز التطوير لشعبة المناهج المملكة العربية السعودية، الرياض.
٣٤. وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٧م) دليل مفاهيم الإشراف التربوي، الإدارة العامة للإشراف التربوي، الرياض.
٣٥. وزارة المعارف (١٩٨٨م) دليل الموجه التربوي، الإدارة العامة للتوجيه والتدريب التربوي، الرياض.
٣٦. وزارة المعارف (١٩٩٩م) دليل المشرف التربوي، الإدارة العامة للإشراف التربوي، الرياض.

• ثانياً : المراجع الأجنبية:

37. Johns V.E. , An Analysis of supervisory Teaks, Performed Elementary Schools, Temple University Dissertation abstracts International, vol.4. No.3.1985.
38. Manos, Griosol, " Supervision as perceived by Public Schools Teacher in Pennsylvannia and it's relationship to their perception on effective supervision ", Dissertation Abstracts . International (D, A,L) vol . 489.No.10 .1988.
39. Rossicone.G "The relationship of selected teachers perceptions of supervisory style of supervisors ED .D Dissertation st . John's university" Dissertation Abstracts International . 48(2) 321-A .1985.
40. 40) Young , James M . and Heich Berger, Robert (1976), Teacher Perceptions of Effective Supervision Education.

إعداد :

أ / سليمان حمود صويلم السلمي

دراسات العليا بجامعة أم القرى

البحث الجاهلي والعشرون :

**إعداد قائمة مستويات معيارية مقترحة لتعلم أحكام التلاوة
والتجويد في مادة التربية الإسلامية/قسم القرآن الكريم/ وتوزيعها
على مراحل التعليم العام في سورية
(دراسة ميدانية)**

"إعداد قائمة مستويات معيارية مقترحة لتعلم أحكام التلاوة والتجويد في مادة التربية الإسلامية/قسم القرآن الكريم/ وتوزيعها على مراحل التعليم العام في سورية" (دراسة ميدانية)

أحمد جاسم السمهر

عضو الهيئة التعليمية، في كلية التربية، الثالث
جامعة دمشق

• المستخلص :

هدفت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي، ما أهم المستويات المعيارية اللازمة والضرورية للمتعلمين في المراحل التعليمية الثلاث (ح، ١، ٢، ٣) لتعلم أحكام التجويد في المناهج المقررة في الجمهورية العربية السورية، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتحديد أكبر عدد ممكن من المستويات اللازمة لتعلم أحكام التلاوة والتجويد في مادة التربية الإسلامية، وذلك بعد الرجوع إلى الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع مثل: مراجع التربية الإسلامية / قسم القرآن الكريم/، وكذلك البحوث والدراسات التي تناولت المستويات المعيارية بشكل عام واللغة العربية بشكل خاص، ثم قام الباحث بتضمين هذه المستويات في استبانة موجهة إلى عدد من الخبراء والمختصين في هذا المجال (مؤلفين وموجهين مادة التربية الإسلامية وللمراحل التعليمية الثلاث ح-١ ح-٢) لمعرفة آرائهم في توزيع هذه المستويات ومؤشرات مؤشراتها على المراحل التعليمية الثلاث، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عديدة كان أهمها: بلغ عدد المستويات (١٨) وتتضمن هذه المستويات عدداً من المؤشرات بلغ عددها (١٠٥) مؤشرات، تتوزع على المراحل الثلاث كما يأتي: بلغ نصيب مرحلة التعليم الأساسي ح١ (٦) مستويات و(٢٥) مؤشراً، وبلغ نصيب مرحلة التعليم الأساسي ح٢ (٦) مستويات و(٤١) مؤشراً، بينما بلغ نصيب مرحلة التعليم الثانوي (٦) مستويات و(٣٩) مؤشراً.

Abstract:

the study aimed to Answer the main following question "what are the standard levels of recitation (Al tilawa and al Tajwed), which they are the most important and very Necessary for the three educational stages (First stage, Second stage, secondary stage) To achieve this aim, the researcher tried to collect the any number of these standard levels and its indicators That they are very necessary and required for these three stages for teaching of learning rules of (Al tilawa and al Tajwed), after reading a lot of previous studies that related to the subject, as: studies concerned with the Islamic education references/department of holy Quran, also studies concerned with the levels of listening, like ((Arabic, English)), And then The researcher designed instrument (Questioner) consisting of all standard as (items of questioner) explaining, know the aim of this instrument to know experts and specialists opinion about. This questioner was distributed among a sample of (24) experts and specialists in this field. who work as other. then the researcher performed the (questioner) to know experts, opinions, so he designed an instrument that contains (()) levels specialists-the most important finding of the study were: that the number of levels which they were collected is (6) levels, and total indicators are (105). For first stage are (6) levels, and (25) indicators, for second stage are (6) levels, and (41) indicators. but for secondary stage are (6) levels, and (39) indicators.

• أولاً: المقدمة:

لقد أمر الله عز وجل عباده بتعلم تلاوة القرآن الكريم وتجويده، قال تعالى: "الذين آتيناهم الكتاب يتلونه حق تلاوته أولئك يؤمنون به" (البقرة: ١٢١)، وقال تعالى: "ورتل القرآن ترتيلاً" (المزمل: ٤)، وقد أمر الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم وفي غير موضع بإتقان تلاوة القرآن الكريم (تجويد الأداء)، وذلك بالتلقين من الصحابة الماهرين، ومن ذلك قوله: "خذوا القرآن من أربعة: عبد الله بن مسعود، وسالم مولى أبي حذيفة، ومعاذ، وأبي بن كعب" (البخاري كتاب مناقب الأنصار، باب مناقب أبي بن كعب، رقم الحديث: ٣٨٠٨) وعند مسلم فضائل الصحابة، باب من فضائل عبد الله بن مسعود وأمه ١٢٦/١٦، رقم الحديث: ٦٢٨). وقد وعد رسول الله ﷺ من جود القرآن وأحسن قراءته بأن يكون مع الملائكة المقربين، فعن عائشة رضي الله عنها قالت: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "الماهر بالقرآن مع السفرة الكرام البررة" (مسلم، كتاب فضائل القرآن وما يتعلق به، باب الماهر بالقرآن والذي يتتبع فيه، رقم الحديث: ٧٩٨). وعن ابن عباس رضي الله عنهما قال: قال رسول الله ﷺ: "إن الذي ليس في جوفه شيء من القرآن كالبيت الخرب" (الترمذي، أبواب فضائل القرآن الكريم، باب أن الذي ليس في جوفه من القرآن كالبيت الخرب رقم الحديث: ٢٩١٤)، وعن عبد الله بن عمرو رضي الله عنهما قال "يقال لصاحب القرآن: "اقرأ وارتق ورتل كما كنت ترتل في الدنيا فإن منزلتك عند آخر آية تقرؤها" (أبو داود، رقم الحديث: ١٦٠٤٢)، وتكسب تلاوة القرآن الكريم المتعلم مجموعة مهمة من المهارات التي لا يستغني عنها متعلم، المهارات اللغوية (القراءة الجهرية- الاستماع- الكتابة- المحادثة)، كما يساعد إتقان تلاوته وتجويده على تنمية مهارات التفكير المتنوعة كالترتيب، والمقارنة والتصنيف، والاستنتاج كما تمكنه من اكتساب الأساليب الفصيحة في التعبير.

كما أن إتقان المتعلم لتلاوة القرآن الكريم يعد مطلباً شرعياً، فقد نقل ابن الجزري عن أبي عبد الله الشيرازي قوله "فإن حسن الأداء فرض في القراءة ويجب على القارئ أن يتلو القرآن حق تلاوته، صيانة للقرآن عن أن يجد اللحن والتغيير إليه سبيلاً" (ابن الجزري، ١٩٨٥، ١٠).

ويتجلى الاهتمام الرسمي بتعليم القرآن الكريم في المناهج التعليمية المقررة من قبل وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، وذلك بتخصيص ساعات لتعلم القرآن الكريم من خلال قسم القرآن الكريم الذي يرافق المتعلم من بداية مرحلة التعليم الأساسي (ح ١) وحتى نهاية مرحلة التعليم الثانوي، حيث أصبحت مادة القرآن الكريم (قسم التلاوة والتجويد، والتفسير) من أهم فروع وأقسام مادة التربية الإسلامية التي لها أهدافها، ومن أهم هذه الأهداف: "إتقان قراءة القرآن الكريم من حيث ضبط حركات الحروف وتطبيق أحكام التجويد، وإخراج الحروف من مخارجها المناسبة. كما أن إتقان التلاوة والتجويد يتطلب من مصمم منهاج التربية الإسلامية/ قسم القرآن الكريم تحديد مستويات معيارية لتعلم هذا الفن، وتوزيع هذه المستويات على مراحل التعليم المتعاقبة لتكون بمثابة خريطة ودليل تتدرج من حيث السهولة

من مرحلة تعليمية إلى أخرى، حتى يصل المتعلم إلى أعلى مستوى من مستويات إتقان تلاوة القرآن الكريم وتجويده، لذا تحاول هذه الدراسة أن تلقي الضوء على هذا الجانب المهم من جوانب العملية التعليمية والتعلمية، والذي يتمثل بتحديد مستويات معيارية ومؤشرات تدل على تحقق هذه المستويات واعتماد أسلوب علمي في تحديد هذه المستويات ومؤشراتها، ومن ثم وتوزيعها على المراحل التعليمية والمتعاقبة وذلك حسب رأي عينة من الخبراء والمختصين في مجال تدريس التربية الإسلامية وتأليف مناهجها، وهذه الدراسة تأتي استجابة لمطالب مفادها تطوير استراتيجيات التدريس المستخدمة في مناهج التربية الإسلامية قسم القرآن الكريم، وهي غايات تربوية تسعى المؤسسات التعليمية إلى تحقيقها استجابة للنداءات التطوير المستمر للمناهج التعليمية وتصميمها في ضوء مستويات معيارية محددة، إذ يعد ذلك من أهم الأسباب التي تساعدنا في إتمام عملية التطوير في المناهج التعليمية.

• ثانياً: مشكلة الدراسة وأسئلتها:

من خلال الرجوع إلى مناهج التربية الإسلامية المقرر لمراحل التعليم العام ما قبل الجامعي يلاحظ أن هذا المنهج يفتقر إلى وجود مستويات معيارية لتعلم أحكام التجويد، رغم أهميتها في مناهج التربية الإسلامية عامة وقسم القرآن الكريم خاصة، وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في حاجة ميدان تعليم تلاوة القرآن الكريم وتجويده في المراحل التعليمية الثلاث إلى مستويات معيارية لهذا الفن، تكون محددة لكل مرحلة من المراحل المذكورة، بحيث يمكن في ضوئها تطوير عمليتي تعليم وتعلم أحكام التلاوة والتجويد، وعلى هذا يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس: ما المستويات المعيارية لأحكام التجويد في المراحل التعليمية (ح، ١، ٢، ٣)، ومؤشراتها من وجهة نظر عينة الدراسة؟ وتفرع عن هذا السؤال أسئلة فرعية منها:

- 7 ما المستويات المعيارية لأحكام التجويد المناسبة لمرحلة التعليم الأساسي (ح) من وجهة نظر عينة الدراسة؟
- 7 ما المستويات المعيارية لأحكام التجويد المناسبة لمرحلة التعليم الأساسي (ح) من وجهة نظر عينة الدراسة؟
- 7 ما المستويات المعيارية لأحكام التجويد المناسبة للمرحلة الثانوية بفرعها (العلمي- الأدبي- المهني) من وجهة نظر عينة الدراسة؟

• ثالثاً : أهمية البحث:

- 7 تكمن أهمية البحث في نقاط منها:
إعداد قائمة بالمستويات المعيارية لتعلم أحكام التلاوة والتجويد ومؤشراتها في مراحل التعليم العام، من مرحلة التعليم الأساسي (ح) وحتى نهاية مرحلة التعليم الثانوي، مما قد يساعد المدرسين على معرفة المستويات المعيارية لتعلم أحكام التلاوة والتجويد التي ينبغي الاهتمام بها في هذه المرحلة وتنميتها لدى المتعلمين، ومن ثم يتم ضبط عملية التدريس وتوجيهها الوجهة الصحيحة لتحقيق الأهداف المرجوة.

7 فتح الآفاق أمام القائمين على عملية إعداد مناهج التربية الإسلامية بالمستويات المعيارية لتعلم أحكام التلاوة والتجويد ومؤشراتها والاعتماد عليها في إعداد هذه المناهج للمراحل التعليمية المذكورة مما قد يساعدهم على بناء مناهجها وتأليف كتبها، وتطويرها وفق مبدأ المستويات المعيارية ومؤشراتها.

7 فتح المجال لإجراء مزيد من البحوث والدراسات في المستويات المعيارية لمهارات أخرى في مادة التربية الإسلامية، نحو: (الاستماع، والتفسير... وغيرها).

• رابعاً : أهداف البحث :

يسعى البحث إلى تحقيق الأمور الآتية:

7 تحديد قائمة بالمستويات المعيارية لتعلم أحكام التلاوة والتجويد ومؤشراتها التي ينبغي أن يكتسبها المتعلم في مرحلة التعليم الأساسي (حلقة أولى) حسب رأي عينة الدراسة.

7 تحديد قائمة بالمستويات المعيارية لتعلم أحكام التلاوة والتجويد ومؤشراتها والتي ينبغي أن يكتسبها المتعلم في مرحلة التعليم الأساسي (حلقة ثانية) حسب رأي عينة الدراسة.

7 تحديد قائمة بالمستويات المعيارية لتعلم أحكام التلاوة والتجويد ومؤشراتها والتي ينبغي أن يكتسبها المتعلم في مرحلة التعليم الثانوي (العام والمهني) حسب رأي عينة الدراسة.

• خامساً : حدود البحث :

تنحصر هذه الدراسة ضمن الحدود الآتية:

7 حدود زمنية : العام الدراسي ٢٠١٠ - ٢٠١١ / الفصل الأول.

7 حدود مكانية : (وزارة التربية، ومديريات التربية في محافظة دمشق وريفها ومحافظة درعا).

7 حدود بشرية: تقتصر الدراسة على عينة من المؤلفين والموجهين المختصين لمادة التربية الإسلامية، ذوي الخبرة والاختصاص أكثر من ثلاثة أعوام بلغ عددهم (٢٤) موجهاً ومؤلفاً لتعرف وجهة نظرهم في مدى صلاحية قائمة المستويات المعيارية المقترحة لكل مرحلة من المراحل المذكورة .

7 حدود علمية: تحديد المستويات المعيارية لتعلم أحكام التجويد (القراءة الجهرية) في مادة التربية الإسلامية / قسم القرآن الكريم لكل مرحلة من مراحل التعليم الأساسي (أ، ح، ٢، ثا)، دون التعرض إلى مهارات تعلم القرآن الكريم الأخرى (كالاستماع والتفسير وغيرها).

• سادساً : مصطلحات البحث التعريفات الإجرائية:

7 التجويد: لغة: هو التحسين. اصطلاحاً: هو إخراج كل حرف من مخرجه وإعطاء كل حرف حركته أي: (إعطاء كل حرف حقه ومستحقه) (الموسوعة الفقهية الكويتية ١٩٨٣م، ج ١١، ص ١٦٨).

7 المستويات المعيارية: تعرف المستويات المعيارية: بأنها مواصفات لتحديد المعرفة والأداء اللزمين، ثم الوصول إلى الكفاءة في الأداء وتحسين المخرجات التعليمية (سعودي، ٢٠٠٤، ١٣).

7 المستويات المعيارية لأحكام التجويد: يعرف الباحث المستويات المعيارية لأحكام التجويد وفق إجراءات هذا البحث بأنها: مجموعة من العبارات التي تصف بدقة ما ينبغي أن يتعرفه المتعلم في مراحل التعليم العام (ح ١ ح ٢، ثا) عن أحكام التجويد وأدابه، وما يمكن أن يؤديه من مهاراته في هذه المرحلة.

7 المؤشرات: عرفها "المغربي وعبد الموجود" بأنها: جمل تصف ما يقوم به المتعلم من مهارات أدائية لتحقيق المستويات المعيارية المحددة في مجال معين (المغربي وعبد الموجود، ٢٠٠٥، ٤٨). وقد عرفت وفق إجراءات البحث الحالي: بأنها مجموعة من العبارات السلوكية التي تصف الأداء المتوقع من المتعلم لإنجاز كل مستوى من المستويات المعيارية في مجال أحكام التجويد، وتدرج هذه العبارات من حيث السهولة والصعوبة وذلك بحسب كل مرحلة من المراحل المذكورة.

7 التربية الإسلامية: هي مجموعة من المفاهيم والقيم والخبرات والعقائد والحقائق والمهارات المختلفة، المنبثقة من الوحي السماوي الذي أنزله الله على أنبيائه عليهم أفضل الصلاة وأتم التسليم، لتوجيه الطاقات البشرية (المادية والمعنوية) إلى ما يحقق التقدم والرفي والإبداع، الذي ينطوي على الخير والنفع للبشرية كافة (السمهر، ٢٠٠٨، ٣٠).

• الدراسات السابقة :

أ- المحور الأول : دراسات تناولت أحكام التلاوة والتجويد:

١- دراسة وضحي السويدي (١٩٩٥): بعنوان: العلاقة بين حفظ القرآن الكريم وتلاوته ومستوى الأداء لمهارات القراءة الجهرية والكتابة لدى عينة من تلاميذ وتلميذات الصف الرابع الابتدائي بدولة قطر، بحث مجلة، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود علاقة إيجابية قوية بين حفظ القرآن الكريم والقراءة الجهرية لدى أفراد عينة الدراسة ويدل ذلك على أن تلاوة القرآن الكريم لها تأثير كبير وواضح في تنمية مهارات القراءة الجهرية كما أكدت النتائج دور حفظ القرآن الكريم في تنمية مهارات الكتابة.

٢- دراسة ماجد الجلاذ (٢٠٠٣): بعنوان: أثر المصحف الملون في تعلم أحكام التلاوة والتجويد واتجاهات الطلبة نحوه، هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام المصحف الملون في تعلم الطلبة لأحكام التلاوة والتجويد مقارنة بالمصحف العادي، بحث مجلة ، وكانت أبرز النتائج تشير إلى وجود فروق دالة إحصائية في تحصيل الطلبة في مادة التلاوة والتجويد تعزى إلى طريقة التعلم لصالح المجموعة التجريبية، كما توجد فروق دالة إحصائية بين تحصيل الطلبة على الاختبار الشفوي والنظري البعدي لصالح الإناث، كما بينت الدراسة وجود اتجاهات إيجابية وقيم عالية نحو استخدام المصحف الملون.

٣- دراسة خالد البناء (٢٠٠٤): بعنوان: تقويم أداء طلبة المرحلة الثانوية في تلاوة القرآن الكريم في ضوء أحكام التجويد، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة القدس، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج كان أهمها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين في الاختبار القبلي، ووجود فروق ذات

دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي، في أداء أحكام التلاوة والتجويد.

٤- دراسة شريف حماد (٢٠٠٧): بعنوان: فعالية استخدام المسجل كوسيط تعليمي في تعلم أحكام التلاوة والتجويد لدى الدارسين ببرنامج التربية، بحث مجلة، مجلة الجامعة الإسلامية، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج كان أهمها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعتين في الاختبار القبلي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي.

٥- دراسة ماجد الجلاّد (٢٠٠٧): بعنوان: درجة ممارسة مدرسي الدراسات الإسلامية لمهارات تدريس التلاوة والتجويد في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا، بحث مجلة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، وقد توصلت الدراسة إلى أهمية النظر إلى تدريس التلاوة نظرة تربوية وأنها مهارة عالية الأداء، دقيقة التناسق الحركي واللفظي، وأن تدريسها يتطلب التمرس والفهم الدقيق لكيفية تدريس المهارات كما يتطلب الفهم المعرفي والإدراكي لأحكامها النظرية وهذا يحتاج إلى إعادة النظر في إعدادها، وإلى ضرورة تأهيل من يدرسها تربوياً حتى يتمكن من تعليمها بشكل منهجي صحيح.

ب- المحور الثاني: دراسات تناولت المستويات المعيارية في تعلم اللغة العربية ومهاراتها:

١- دراسة سعودي (٢٠٠٤): هدفت الدراسة إلى تقويم أهداف اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في ضوء المستويات المعيارية لتعليم اللغة العربية الأم. وفي سبيل تحقيق هذا الهدف تم بناء قائمة بالمستويات المعيارية لتعليم اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة الابتدائية، ثم تم تحليل أهداف تعليم اللغة في تلك الصفوف، في ضوء القائمة السابقة. وقد أسفرت الدراسة عن العديد من النتائج، أهمها: تم تحديد مستويين معياريين لمهارة التحدث في تلك الصفوف، هما: ينظم حديثه ثم يلقيه. أما عن مؤشرات هذا المعيار، فهي: يتكلم بصوت واضح وينطق الكلمات نطقاً صحيحاً ويميز في نطقه بين الأصوات القريبة في مخارجها ويستخدم المفردات والتراكيب اللغوية الصحيحة، ويتوصل بصرياً مع الآخرين في أثناء الحديث. يوظف التلميذ مهارات التحدث في مواقف مختلفة. أما مؤشرات هذا المعيار فهي: يحكي قصصاً في تتابع منطقي، ويسأل ويجيب عن الأسئلة، ويعطي توجيهات شفوية، ويلقي أناشيد وقطعا نثرية. وأن أهداف تعليم اللغة العربية في تلك الصفوف تحقق بشكل كامل (٢٠١٥٪) من مؤشرات أداء المستويات المعيارية، وأنها تحقق بشكل جزئي (٥٠٦٪) من تلك المؤشرات في حين أنها لم تُحقق (٧٨٠٣٪) من تلك المؤشرات.

٢- دراسة سليمان (٢٠٠٥): استهدفت الدراسة تقويم أداء تلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء المستويات المعيارية للاستماع. وفي سبيل تحقيق هذا الهدف تم إجراء الآتي: تحديد المستويات المعيارية للاستماع ومؤشرات وقواعد تقديرها، المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي - بناء اختبار لاستماع هؤلاء التلاميذ في ضوء تلك المستويات المعيارية. تطبيق الاختبار

على عينة من تلاميذ مدرستي بنها، وعمر بن الخطاب الإعداديتين وعددها ٧٥ تلميذاً. وقد أسفرت الدراسة عن العديد من النتائج أهمها: تفاوت مستوى أداء التلاميذ ما بين مرتفع ومتوسط ومتدن، وذلك في المؤشرات الخاصة بالمعيار الأول "فهم المسموع" تدني مستوى أداء التلاميذ في المؤشرات الخاصة بالمعيارين: الثاني والثالث "نقد المسموع، وتدقيق المسموع" الأمر الذي يشير في مجمله إلى ضعف عام في أداء تلاميذ المرحلة الإعدادية في المؤشرات الخاصة بالمستويات المعيارية للاستماع في هذه المرحلة.

٣- دراسة حافظ (٢٠٠٥): هدفت الدراسة إلى تحديد أهم المستويات المعيارية للتحديث ومؤشراتها المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية وكشف مستوى الأداء الشفوي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء تلك المستويات، بلغ عدد الذين تم ملاحظتهم ملاحظة كاملة (٢٠٠) تلميذ وتلميذة، من الصفين السادس والثالث الابتدائيين، في محافظتي القاهرة والقليوبية، اعتمد الباحث أدوات منها: ١- قائمة المستويات المعيارية للتحديث ومؤشراتها المناسبة لتلاميذ كل صف من صفوف المرحلة الابتدائية. ٢- بطاقة تقدير للتعبير الشفوي. ٣- اختبار أداء التحدث لدى تلاميذ عينة الدراسة، توصلت الدراسة إلى نتائج كان أهمها: أ- تحديد المستويات المعيارية للتحدث في كل صف من صفوف المرحلة الابتدائية. ب- تحديد مؤشرات الأداء على كل مستوى معياري للتحديث: كما تم تحديد قواعد التقدير الخاصة بكل مؤشر من مؤشرات الأداء. كما توصلت الدراسة إلى وجود ضعف المستوى العامل في الأداء (التعبير الشفوي) لدى تلاميذ عينة الدراسة في ضوء المستويات المعيارية للتحديث.

٤- دراسة العثامنة (٢٠٠٨): هدفت الدراسة إلى تحقيق الآتي: ١- بناء قائمة مستويات معيارية لتعلم اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية. ٢- تحديد مؤشرات الأداء اللازمة لتقويم تعلم التلاميذ في مبحث اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية تكونت عينة الدراسة من جميع مؤشر في الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي في محافظات غزة حيث بلغ عددهم (٤٢) مشرفاً ومن (٣٠٠) معلم ومعلمة، وهي تمثل حوالي (١٣٪) من مجتمع الدراسة الأصلي، أعد الباحث قائمة بالمستويات المعيارية لتعلم اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية كأداة رئيسة للدراسة، توصلت الدراسة إلى تحديد بناء قائمة بالمستويات المعيارية لتعلم اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي، وهذه القائمة تضمنت أربعة مجالات رئيسة هي: مجال تعلم الاستماع، ومجال تعلم التحدث، مجال تعلم القراءة، مجال تعلم الكتابة وكل مجال من هذه المجالات تفرع إلى عدة مستويات، وكل مستوى تفرع إلى عدة مؤشرات مستويات.

• تعقيب عام على الدراسات السابقة :

من خلال استعراض دراسات المحور الأول يتبين أنها عالجت موضوع تلاوة القرآن الكريم وقياس فعالية مجموعة من الوسائل التعليمية في تعليم أحكام التلاوة، إذ استخدمت وسائل متعددة كالمسجل ومختبرات اللغة والحاسوب

والمصحف الملون في تحسين مهارات التلاوة في مراحل مختلفة من التعليم العام، فقد أكدت الدراسات على ضرورة استخدام وسائل حديثة تعتمد على الصوتيات والتلقي والمشافه والاستماع (أجهزة سمعية وبصرية) ولكن لم تحدد الدراسات السابقة مستويات معيارية ومؤشرات لتعلم أحكام التجويد وهذا يمثل أحد أهم نقاط الاختلاف عن الدراسات السابقة كافة حيث لم تتطرق أي منها لمثل هذا الموضوع، وهذا يدل على أصالة الموضوع وحداثته وقد أفاد الباحث من الأدب التربوي ودراسات هذا المحور في تحديد أساسيات الدراسة الحالية وإجراءاتها من هذه الأساسيات اختيار منهج الدراسة وهو المنهج الوصفي التحليلي. ومن خلال استعراض دراسات المحور الثاني التي تناولت المستويات المعيارية للغة عامة ومهاراتها خاصة فإنه يلاحظ أنها حددت العديد من المعايير الخاصة بتعلم اللغة ومهاراتها وكذلك حددت العديد من المؤشرات الدالة على كل معيار. وكل هذه المعايير والمؤشرات سيتم الاستفادة منها في بناء أدوات الدراسة (قائمة مستويات معيارية لتعلم أحكام التجويد) إذ استخدمت الدراسات السابقة قائمة المستويات المعيارية كأداة رئيسية من أدواتها نحو: دراسة سعودي (٢٠٠٤)، ودراسة سليمان (٢٠٠٥) ودراسة حافظ (٢٠٠٥)، ودراسة العثمانة (٢٠٠٨). فضلا عن الاستفادة منها في كيفية صياغة المستويات المعيارية ومؤشرات وقواعد تقديرها في البحث الحالي. كما يلاحظ أن جميع الدراسات السابقة تمت في مجال اللغة العربية حيث لم يجد الباحث (في حدود علمه) أي دراسة تناولت تحديد مستويات معيارية لتعلم أحكام التجويد، كما تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأن الدراسات السابقة ركزت على تحديد مستويات معيارية لمرحلة معينة أو صف من الصفوف الدراسية ولم تتطرق أي من تلك الدراسات إلى تحديد مستويات معيارية شاملة وتوزيعها على المراحل التعليمية المتعاقبة.

• الإطار النظري:

يهدف هذا الفصل إلى تحديد المستويات المعيارية لتعلم أحكام التجويد وتحديد مؤشراتها في كل مرحلة من المراحل التعليمية (ح، ١، ٢، ٣) ولتحقيق ذلك سيتم تناول ما يلي: في ضوء الدراسات والأدبيات التي تناولت المستويات المعيارية بشكل عام والمستويات المعيارية لمهارات القراءة الجهرية، وذلك من خلال توضيح الآتي: التلاوة مفهوما، التجويد، مفهومه وأحكامه. والمستويات المعيارية بهدف التوصل إلى قائمة أولية بالمستويات المعيارية لتعلم أحكام التلاوة والتجويد.

• المحور الأول : التلاوة والتجويد:

يعد علم التجويد علم توقيفي كله، لا مجال فيه للاجتهاد، بمعنى انه نزل به الوحي الأمين، فقد قرأ جبريل الأمين قراءة علمه الله إياها، فتلقاها منه النبي ﷺ كما سمعها، وعلم أصحابه القرآن الكريم، كما تلقاه من جبريل عليه السلام، وحثهم على قراءته كما أنزل.

إلا أنه لما انتشر الإسلام في الأقطار التي لا تعرف اللغة العربية وتكلم لغة أخرى غير العربية، كثر اللحن والخطأ، فخاف علماء المسلمين عليه من التغيير والتحريف، وخاصة عندما تكلم بالقرآن أقوام لا تستقيم ألسنتهم به

مما اضطر بعض العلماء بوضع أصول وقواعد تتضمن صحة النطق بالقرآن الكريم، وسموها علم التجويد. ولم يقيم هؤلاء العلماء بوضع قواعد التجويد وضعا من عند أنفسهم، بل كان غاية ما فعلوه النظر إلى السنة القراء المتقنين، وهم يتلون كما تلقوه عنه ﷺ، فوضعوا للمتأخرين قواعد القراء التي كان يقرأ بها المتقدمون، فكان عملهم أشبه بعمل النحويين حين استمعوا إلى كلام العرب، ووضعوا قواعد اللغة العربية والإعراب. (الحسيني، ١٩٩٧/ ١١). ولا ريب أن أحكام التجويد ليست بدعا على لسان العربي، فلقد كانت العرب تعرف ذلك، وكانت تدغم وتقلب، وتخفي، وتظهر، غير أن ذلك لم يكن على وجه منسق وحاسم، حتى أخذت شكلها النهائي في تلاوة القرآن الكريم وقد أفادت قواعد التجويد هذه في المحافظة على كتاب الله تعالى حتى وصل إلينا سليما من التحريف كما أنزل.

أولاً: أهداف تدريس القرآن الكريم:

من معايير جودة أهداف البرنامج أن تنبثق هذه الأهداف من أهداف التربية الإسلامية العامة في الجمهورية العربية السورية. ومن هذا المنطلق عند تحديد أهداف البرنامج لابد من ذكر بعض أهداف التربية الإسلامية فيما يتعلق بأهداف تدريس القرآن الكريم تلاوتاً وتفسيراً، وما يلاحظ أن أهداف التربية الإسلامية تتنوع لتشمل نواحي ومجالات الحياة كافة، ولكن سيتم اختيار بعضها من هذه الأهداف بما يتناسب مع إجراءات هذا الدراسة، هذه الأهداف يمكن أن تجمل في الآتي: كما نصت عليها وثيقة المعايير الوطنية والأهداف العامة لمادة التربية الإسلامية/ قسم القرآن الكريم (وزارة التربية، مديرية المناهج والتوجيه، ٢٠٠٧، ٨).

- 7 إتقان تلاوة القرآن الكريم.
- 7 غرس محبة القرآن الكريم في نفوس المتعلمين.
- 7 تعرف المعنى الإجمالي للآيات المدروسة.
- 7 تعرف أهم آداب التلاوة والالتزام بها عند تلاوة القرآن الكريم.
- 7 غرس محبة الخالق عز وجل في صدور المتعلمين، من خلال معرفة النعم التي وهبنا إياها، الخشوع لله والخضوع له من خلال تدبر معاني آيات القرآن الكريم.
- 7 التعرف على الرسم العثماني للقرآن الكريم والتعامل معه منذ الصغر بحب ورغبة .
- 7 العمل على تنشئة المتعلمين على أساس من الارتباط الوثيق بكتاب الله عز وجل عملاً بما جاء في وصية النبي صلى الله عليه وسلم: (خيركم من تعلم القرآن وعلمه).
- 7 غرس اتجاهات ايجابية لدى المتعلمين اتجاه تلاوة القرآن والارتباط به في سن مبكرة.
- 7 ضبط نطق كلمات القرآن الكريم لغوياً وتقويم اللسان وإجادة النطق السليم بالأصوات والحروف العربية لمنع وقوع اللسان في اللحن.
- 7 تقديم أهم الأسس والأساليب التي تساعد المتعلمين على السير في طريق ميسر لتلاوة وتجويد القرآن الكريم مما يشجعهم مستقبلاً على استكمال تدبره وحفظه والعمل به.

- 7 تنمية مهارات ضبط السلوك لدى المتعلمين، وغرس الوازع الديني لديهم وتدريبهم على الضبط الذاتي لسلوكهم.
- 7 تقوية الاعتزاز بكتاب الله تعالى والإفادة من آياته وما تتضمنه من معارف علمية متنوعة وحقائق وخبرات وعقيدة، مما تسهم بشكل أو بآخر في تمكين المتعلم من التفوق والنجاح في مجالات الحياة كافة..
- 7 السعي من أجل كسب الأجر والثواب والتوفيق من الله سبحانه وتعالى لكل خير، من خلال تلاوة القرآن الكريم وتدبر آياته البينات.
- 7 تنمية التذوق الأدبي الإحساس بتذوق الأساليب البلاغية لدى المتعلمين من خلال تنمية مهارات التلاوة والتجويد.
- 7 تدريب المتعلمين على إعداد خطة متابعة ما حفظوا من كتاب الله وقراءته في الصلوات الخمس.

• المحور الثاني: المستويات المعيارية ومؤشراتهما:

أولاً: مفهوم المعايير (standards):

ويقصد بالمعايير في اللغة العربية: "جمع معيار، فقد ورد في المعجم الوجيز بأن العيار ما اتخذ أساساً للمقارنة والتقدير (المعجم الوجيز، ١٩٩٩، ٤٤٢، ٤٤٣). كما ورد في لسان العرب: معنى المعيارية بأنها: عملية القيام بإرجاع شيء معين إلى أساس مرجعي متفق بشأن قيمته يسمى معياراً (ابن منصور، ١٩٨٤ - ١١٧). كما ورد في معجم الوسيط عاير بين المكيالين، ومعايرة، عياراً: امتحنها لمعرفة تساويهما، والعيار كل ما تقدر به الأشياء من كيل أو وزن، وما اتخذ أساساً للمقارنة (المعجم الوسيط، ١٩٨٤). أما في المصطلح التربوي فيعرف المعيار بوجه عام على أنه أعلى مستوى أداء يصل إليه الإنسان أو يطمح في الوصول إليه، ويتم في ضوءه تقويم مستويات الأداء المختلفة والحكم عليها، وتعطي تقديراً يكشف عن مدى تحقيق هذه المستويات لأهداف محددة سلفاً (بطيخ، ٢٠٠٥، ٤٤٤).

ثانياً: المستويات المعيارية:

تعد المعايير أو المستويات المعيارية - كما يسميها البعض - "عبارات عامة تصف ما يجب أن يصل إليه المتعلم من معارف، ومهارات، وقيم؛ نتيجة دراسة محتوى معين" (وزارة التربية والتعليم في جمهورية مصر العربية، ٢٠٠٣، ٢-٣). ويرى دوجلاس ريفيز أن المستويات المعيارية هي فكرة جديدة بل و ثورية في مجال التعليم حيث إنها تمثل الطريق العادل لإعطاء التلاميذ ما يمكن أن يسمى بقواعد اللعبة في العملية التعليمية من خلال مقارنة أداء التلاميذ بمستويات محددة يعرف من خلالها كل من التلاميذ والمعلمين والآباء ما الذي ينبغي أن يحققه التلاميذ في نهاية فترة تعليمية بعينها (سعودي ٢٠٠٧، ٤١). وتعرف المستويات المعيارية على أنها أسس كيفية للحكم على درجة التمييز المطلوبة في أشياء بعينها أغراض وأسس للحكم على مقدار الكمال كما أنها تشير إلى مستوى الجودة المطلوبة في الأداء (سكر والخزندار ٢٠٠٥ - ٦٥٥)، وعرفت أيضاً بأنها ما ينبغي أن يعرفه الطالب (المتعلم)، وما يمكن أن يقوم بأدائه من المهارات العقلية والعملية وما يكتسبه من قيم وسلوكيات (عبيد، ٢٠٠٤، ٣٠). كما تعرف المستويات المعيارية بأنها، ما ينبغي

أن يعرفه جميع الطلاب ويكونوا قادرين على أدائه وعمله (محمود، ٢٠٠٥-٢٨٠). ومن خلال استعراض التعريفات السابقة يلاحظ الآتي:

- 7 أن المستويات المعيارية تصف السلوك المتوقع من المتعلم.
 - 7 تحدد مستوى الأداء المطلوب من المتعلم أن يصل إليه.
 - 7 تربط بين الفترة التعليمية والنواتج التعليمي المتوقع.
 - 7 تضع مواصفات وشروط لاكتساب المتعلم المهارات المطلوبة .
- ثالثاً: المؤشرات: (Indicators):**

ثمة تعريفات للمؤشرات منها: هي عبارات تصف الإنجاز المتوقع من المتعلم لتحقيق المعيار، وتدرج في عمقها ومستوى صعوبتها وفقاً للمرحلة التعليمية، وتتصف صياغتها بأنها أكثر تحديداً وأكثر إيجابية (وزارة التربية والتعليم، م، ١٦، ٣٦). ومن خلال ما سبق يمكن تعريف مؤشرات الأداء في البحث الحالي بأنها تلك العبارات الإجرائية التي تصف الأداء المتوقع من المتعلم أن يصل إليه في مجال الاستماع لتحقيق كل مستوى معياري في مجال الاستماع، والتي تتسم بالدقة والتدرج في صعوبتها وفقاً لكل صف من صفوف مراحل التعليم العام .

المستويات المعيارية والتربية الإسلامية:

إن الأخذ بتجربة المعايير التربوية لبناء مناهج التربية الإسلامية وتطويرها في ضوء المقاصد العليا للإسلام يتطلب بداية وضع معايير عامة للتربية الإسلامية في التعليم العام، وتحديد المستويات (المعالم) المعيارية في ضوءها للسير في الاتجاه الصحيح لتحقيقها بنهاية كل مرحلة من مراحل التعليم ووضع مؤشرات أدائية في كل صف دراسي ولكل وحدة تعليمية تقدم خلاله. (الناقة، ٢٠٠٧، ١-٢).

• منهج الدراسة وإجراءات تطبيقها:

يتناول هذا الفصل منهج الدراسة، وعينتها، وأدواتها، والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة، ويمكن التفصيل في هذه الخطوات على النحو الآتي:

أولاً: منهج الدراسة:

اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي التحليلي والذي يعرف بأنه: "أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات و معلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة (عدس، ١٩٩٩، ٣٢٤). ولهذا يحظى المنهج الوصفي بمكانة خاصة في مجال البحوث التربوية ويلائم العديد من المشكلات التربوية أكثر من غيره ويعتبر الأنسب لموضوع هذه الدراسة.

ثانياً: مجتمع الدراسة وعينته :

يتكون مجتمع الدراسة من جميع موجهي التربية الإسلامية في محافظتي دمشق ودرعا وأعضاء لجنة التأليف الوطنية في المراحل التعليمية الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي (ح ١) حتى نهاية المرحلة الثانوية في محافظتي دمشق وريفها ومحافظه درعا، أما عينة الدراسة فقد بلغ عددها (٣٠) موجهاً

ومؤلفاً، وتم اختيار الموجهين والمؤلفين بعد إجراء مقابلة مع الموجه الأول لمادة التربية الإسلامية في الوزارة والطلب بترشيح مجموعة من الموجهين والمؤلفين الأكفاء، لتعبئة الاستبانة وتوزيع المهارات المقترحة على المراحل التعليمية المذكورة.

ثالثاً : إعداد أداة الدراسة:

اعتمد الباحث أداة رئيسة لتحقيق أهداف البحث وهي قائمة بالمستويات المعيارية لتعلم أحكام التلاوة والتجويد في مادة التربية الإسلامية للمراحل الثلاث المذكورة، ثم تضمن هذه القائمة باستبانة لتوزيعها على عينة الدراسة، وقد تم إعداد أداة الدراسة وفق الخطوات الآتية:

7 تحديد المستويات المعيارية لأحكام التجويد ومؤشراتها المناسبة لطلاب المراحل التعليمية المذكورة (ح، ١، ٢، ٣) وقد تم تحديد القائمة وفق الخطوات الآتية: تحديد مصادر اشتقاق القائمة: اعتمدت الدراسة في بناء القائمة على المصادر الآتية: ١- المعايير الوطنية لمادة التربية الإسلامية العربية في الجمهورية العربية السورية (٢٠٠٧). ٢- أهداف التربية الإسلامية العامة / قسم القرآن الكريم التلاوة والتجويد. ٣- الأدب التربوي وخاصة الكتابات التربوية المتخصصة في طرائق تدريس اللغة العربية، وطرائق التربية الإسلامية. ٤- مصادر ومراجع تناولت أحكام التلاوة والتجويد.

7 الصورة الأولية للأداة: بعد تحديد المستويات المعيارية التي يرى الباحث أنها مناسبة وضرورية للمراحل الدراسية المذكورة، قام بتضمين هذه المهارات في استبانة للتأكد من صدقها، وذلك بعرضها على لجنة من الخبراء والمختصين في مجال المناهج وطرائق التدريس، الملحق (١) يتضمن قائمة بأسماء السادة المحكمين، وقد أبدوا بعض الملاحظات كان أهمها حذف بعض المؤشرات لعدم مناسبتها لتلاوة القرآن الكريم، ومنها إضافة مؤشرات فرعية جديدة لم تذكر في الاستبانة ترى لجنة التحكيم ضرورة إضافتها، كذلك تم دمج بعض المؤشرات مع مؤشرات أخرى لأن كل منهما تضمن أداء الآخر وعدلت بعض المؤشرات في الصياغة اللغوية.

7 التأكد من ثبات الأداة: أما الثبات فيقصد به أن تعطي الأداة نفس النتائج باستمرار كلما طبقت على المفحوصين وتحت الشروط نفسها وقد استخدم الباحث طريقة Split Half (التجزئة النصفية) للتأكد من ثبات الاستبانة: تقوم هذه الطريقة على أساس تقسيم مفردات الاستبانة إلى قسمين: القسم الأول يشمل الأعداد الفردية (١ - ٣ - ٥... إلخ) ويشمل القسم الثاني الأعداد الزوجية (٢ - ٤ - ٦... إلخ). ثم تم حساب معامل الثبات وفق قانون سبيرمان براون Spearman Brawn وبعد تطبيق قانون سبيرمان براون كان معامل الثبات (٨٧,٠) وهو معامل ثبات مقبول يسمح بتطبيق الاستبانة كأداة من أدوات البحث.

7 الصورة النهائية للأداة: بعد إجراء التعديلات وأصبحت القائمة في صورتها النهائية تم تضمين هذه المستويات باستبانة لتوزيعها على عينة الدراسة ومعرفة آرائهم في توزيع هذه المستويات على المراحل الدراسية الثلاث

(١ح- ٢ح- ثا)، حيث زود الاستبانة بقسمين تضمن الأول مقدمة تبين الهدف من الاستبانة، والمطلوب من العينة القيام بها في أثناء قراءة بنود (مؤشرات) الاستبانة، وتضمن الثاني بنود الاستبانة يقابل كل بند ثلاثة خيارات الأول مخصص للحلقة الأولى، والثاني للحلقة الثانية والثالث للثانوي وما على المستفتي إلا أن يضع إشارة (P) في المربع المناسب للمرحلة التي يرى إنها مناسبة لاكتساب لهذا المستوى.

7 تطبيق أداة الدراسة: بعد التأكد من صدق الاستبانة وثباتها تم توزيعها على عينة الدراسة وقد اتبع الباحث في تطبيق الاستبانة الإجراءات الآتية: ١- تقسيم الأداة إلى قسمين الأول يتضمن معلومات عامة حول عنوان الدراسة، وهدف الأداة، والمطلوب من العينة ما يقومون به عند قراءة بنودها. ٢- توجيه الاستبانة إلى عينة الدراسة خلال العام الدراسي (٢٠١٠- ٢٠١١م) الفصل الدراسي الأول. ٣- تفريغ بنود (مؤشرات الاستبانة) بالبرنامج الإحصائي (SPSS). ٤- تفريغ كل مستوى ومؤشر على حدة. وقد اعتمد الباحث إجراءات إحصائية في تحليل وتفريغ الاستبيانات كما يأتي: حساب عدد التكرارات لكل مؤشر والنسبة المئوية له واعتماد النسبة المئوية الأعلى لوضع هذه المؤشر في المرحلة المناسبة للنسبة المئوية الأعلى وهكذا فيما يتعلق بقيمة المؤشرات، وذلك لمعرفة آراء عينة الدراسة في هذه المؤشرات المقترحة ولتكون هذه المؤشرات شبه متفق عليها بين أفراد العينة وفيما يأتي جداول توضح النتائج النهائية لهذه المعالجات الإحصائية ومن ثم الإجابة عن أسئلة الدراسة.

• نتائج الدراسة الإحصائية والإجابة عن أسئلتها:

الإجابة عن السؤال الأول: ما المستويات المعيارية لأحكام التجويد المناسبة لمرحلة التعليم الأساسي (١ح) من وجهة نظر عينة الدراسة؟
الجدول (١): يبين المستويات المعيارية لأحكام التجويد ومؤشراتها، المناسبة لتعليمي مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) حسب رأي عينة البحث.

المستوى المعيارى الأول: نطق أصوات آيات القرآن الكريم ومفرداتها نطقاً صحيحاً في أثناء القراءة الجهرية.	
المؤشرات:	
١	نطق مفردات الآية دون إبدال حرف من حروفها.
٢	نطق مفردات الآية دون حذف في الأصوات.
٣	قراءة الآيات دون إضافة في الأصوات.
٤	إظهار التشديد بمقدار حركتين على الميم المشددة.
٥	إظهار التشديد بمقدار حركتين على النون المشددة.
٦	تطبيق أحكام لام التعريف من حيث الإظهار والإدغام.
٧	التزام ضبط أواخر الكلمات ضبطاً صحيحاً.
المستوى المعيارى الثانى: إخراج الحروف من مخرجها الصحيحة في أثناء القراءة الجهرية.	
المؤشرات:	
	أ - الجوف وفيه مخرج تفصيلي واحد:
٨	إخراج الحروف (أ - ي - و) من مخرجها الصحيح (الجوف).

ب- الحلق وفيه ثلاثة مخارج تفصيلية:	
٩ إخراج الحروف (ء- هـ) من مخارجها الصحيحة (أقصى الحلق).	
١٠ إخراج الحروف (ع- ح) من مخارجها الصحيحة (وسط الحلق).	
١١ إخراج الحروف (غ- خ) من مخارجها الصحيحة (أدنى اللسان).	
المستوى المعياري الثالث: إعطاء الحروف صفاتها المناسبة في أثناء القراءة الجهرية.	
المؤشرات :	
الصفات التي لا ضد لها وهي:	
١٢ إعطاء الحروف (ص- س- ز) صفاتها المناسبة (الصغير).	
١٣ إعطاء الحروف (ق- ط- ب- ج- د) صفاتها المناسبة (القلقة).	
المستوى المعياري الرابع: استخدام الإشارات والملاحح المعبرة عن مضمون الآيات المقروءة.	
المؤشرات :	
١٤ وضوح الصوت (سلامة أعضاء الجهاز الصوتي).	
١٥ قراءة ألفاظ الآيات قراءة متتابعة دون تردد أو خوف.	
١٦ تجنب استخدام الإشارات التي لا تليق بقراءة النص القرآني.	
١٧ خلو القراءة من اضطرابات النطق، نحو: (التأتأة، والثأأة، واللجلجة).	
١٨ مراعاة الوقوف على ساكن في القراءة الجهرية.	
المستوى المعياري الخامس: التزام الحركات الطويلة والقصيرة في نطق الأصوات.	
المؤشرات :	
١٩ إطالة الصوت بمقدار حركتين عند نطق حرف الألف الساكنة المفتوح ما قبله.	
٢٠ إطالة الصوت بمقدار حركتين عند نطق حرف الواو الساكن المضموم ما قبله.	
٢١ إطالة الصوت بمقدار حركتين عند نطق حرف الباء الساكن المكسور ما قبله.	
المستوى المعياري السادس: فهم ما يشير إليه النص المقروء.	
المؤشرات :	
٢٢ تحديد الأعداد الواردة في النص المقروء.	
٢٣ تحديد الأسماء الواردة في الآيات المقروءة.	
٢٤ تعرف الموضوع الذي تدور حوله الآيات المقروءة.	
٢٥ تحديد الأماكن التي ذكرت في النص المقروء.	

الإجابة عن السؤال الثاني: "ما المستويات المعيارية لأحكام التجويد المناسبة لمرحلة التعليم الأساسي (ح٢) من وجهة نظر عينة الدراسة؟
الجدول (٢): يبين المستويات المعيارية لأحكام التجويد ومؤشراتها، المناسبة لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) حسب رأي عينة البحث.

المستوى المعياري الأول: نطق أصوات آيات القرآن الكريم ومفرداتها نطقاً صحيحاً في أثناء القراءة الجهرية.	
المؤشرات :	
١ نطق الكلمات المنونة نطقاً صحيحاً يميز التنوين عن غيره من الظواهر.	

٢	مراعاة حركات الإعراب عند القراءة الجهرية.
٣	تطبيق أحكام اللام من حيث التفخيم والترقيق.
	التزام علامات الوقف كالاتي:
٤	جواز الوقف أثناء القراءة عند رؤية: (ج).
٥	النهى عن الوقف أثناء القراءة عند رؤية: (لا).
٦	الوقف أولى في القراءة عند رؤية: (ف).
٧	الاستمرار أولى من الوقف في القراءة عند رؤية: (صل).
٨	لزوم الوقف أثناء القراءة عند رؤية: (م).
٩	التمييز بين أنواع الإدغام (الناقص والكامل).
١٠	التمييز بين أنواع القلقة الكبرى والقلقة الصغرى.
١١	تطبيق همزتي الوصل والقطع.
١٢	التمييز بين لفظ الجلالة المرققة ولفظ الجلالة المفخمة.
١٣	تعرف معنى الكلمات واستنتاجها.
١٤	تطبيق أحكام الميم الساكنة
١٥	تطبيق أحكام النون الساكنة والتنوين
١٦	تطبيق أحكام الراء من حيث التفخيم والترقيق.
	المستوى المعيارى الثانى: إخراج الحروف من مخرجها الصحيحة في أثناء القراءة الجهرية.
	المؤشرات:
	إخراج الحروف باللسان وفيه أربعة مخرج تفصيلية:
١٧	إخراج الحروف (ق- ك) من مخرجها الصحيحة (أقصى اللسان).
١٨	إخراج الحروف (ج- ش- ي) من مخرجها الصحيحة (وسط اللسان).
١٩	إخراج الحروف (ض- ل) من مخرجها الصحيحة (حافة اللسان).
٢٠	إخراج الحروف (ن- ر- ط- د- ت- ص- س- ز- ث- ذ- ظ) من مخرجها (طرف اللسان)
	المستوى المعيارى الثالث: إعطاء الحروف صفاتها المناسبة في أثناء القراءة الجهرية.
	المؤشرات:
	الصفات المتضادة وهي:
٢١	إعطاء الحروف (ا- و- ي) صفتها المناسبة (اللين).
٢٢	إعطاء الحرفان (ل- ر) صفتها المناسبة (الانحراف).
٢٣	إعطاء حرف (ر) صفته المناسبة (التكرار).
٢٤	إعطاء حرف (ش) صفته المناسبة (التفشى).
٢٥	إعطاء حرف (ض) صفته المناسبة (الاستطالة).
	المستوى المعيارى الرابع: استخدام الإشارات والملاحم المعبرة عن مضمون الآيات المقروءة.
	المؤشرات:
٢٦	قراءة الآيات مطوعاً نغمة صوته لتناسب أحكام التجويد.
٢٧	استخدام تعبيرات الوجه استخداماً يوحى لتفهمه وتفاعله مع المعنى للآيات.
٢٨	استخدام وسائل التنبيه الإشارية.
٢٩	التنوين في نبرات الصوت ارتفاعاً وانخفاضاً.

٣٠	التنوع في طبقات الصوت لتناسب المعنى (فرح - حزن - خوف - نداء....).
	المستوى المعيارى الخامس: التزام الحركات الطويلة والقصيرة في نطق الأصوات.
	المؤشرات:
٣١	إطالة الصوت بمقدار حركتين دون زيادة أو نقص عند النطق بالمد العوض.
٣٢	إطالة الصوت بمقدار (٥) حركات عند النطق بالمد المتصل.
٣٣	إطالة الصوت بمقدار (٢ - ٤ - ٦) عند نطق المد المنفصل.
٣٤	إطالة الصوت بمقدار (حركتان) عند نطق مد الصلة الصغرى.
٣٥	إطالة الصوت بمقدار (٢ - ٤ - ٦) عند نطق مد الصلة الكبرى.
٣٦	إطالة الصوت بمقدار (٢ - ٤ - ٦) عند النطق بالمد العارض للسكون
٣٧	التزام ضبط حركة كل حرف من حروف كلمات القرآن الكريم (ضم الشفتين عند نطق الحرف المضموم، وفتح ما بين الشفتين عند نطق الحرف المفتوح، والخفض عند نطق الحرف المكسور).
	المستوى المعيارى السادس: فهم ما يشير إليه النص المقروء:
	المؤشرات:
٣٨	استنباط الفكرة العامة للنص المقروء.
٣٩	استنباط الفكر الرئيسة لأيات النص المقروء.
٤٠	استنباط بعض الفكر الفرعية لأيات النص المقروء.
٤١	تحديد بعض الأحداث التي أشار إليها النص المقروء.

الإجابة عن السؤال الثالث: "ما المستويات المعيارية لأحكام التجويد المناسبة للمرحلة الثانوية بضرعها (العلمي- الأدبي- المهني) من وجهة نظر عينة الدراسة؟"

الجدول (٣): يبين المستويات المعيارية لأحكام التجويد ومؤشراتها، المناسبة لمتعلمي مرحلة التعليم الثانوي حسب رأي عينة البحث.

المستوى المعيارى الأول: نطق أصوات آيات القرآن الكريم ومفرداتها نطقاً صحيحاً في أثناء القراءة الجهرية.	
المؤشرات :	
١	الالتزام بالقطع والابتداء.
٢	الالتزام بالإدغام حسب الصفات.
٣	الوقوف عند السكتات اللطيفة.
٤	تطبيق أحكام: (الإدغام المتماثل- الإدغام المتجانس- الإدغام المتقارب).
٥	الالتزام بالإشمام والروم.
٦	التزام أنواع الوقف: (التام- الكافي- الحسن).
٧	قراءة كلمات الآية بشكل متصل ومترابط لفترات زمنية مقبولة مما يشير عن ثقة القارئ بنفسه.
٨	قراءة الآية قراءة صحيحة بانطلاق وسرعة مناسبة.
المستوى المعيارى الثانى: إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة في أثناء القراءة الجهرية	
المؤشرات :	
أ -	الشفتان وفيها مخرجان تفصيليان:
٩	إخراج حرف (ف) من مخرجه (بطن الشفة السفلى).

١٠	إخراج الحروف (و- م - ب) من مخرجها (من بين الشفتين).
	ب- الخيشوم وفيه مخرج تفصيلي واحد هو:
١١	إخراج الحروف (ن- ن- م) من مخرجها (الخيشوم).
المستوى المعيارى الثالث: إعطاء الحروف صفاتها المناسبة في أثناء القراءة الجهرية.	
المؤشرات:	
	الصفات المتضادة وهي:
١٢	التزام الهمس عند نطق الحروف (ف- ح - ث- هـ- ش- خ- ص- س- ك- ت).
١٣	التزام الجهر عند نطق الحروف (أ- ب- ج- د- ذ- ر- ز- ض- ط- ظ- ع- غ- ق- ل- م- ن- و- ي).
١٤	التزام الشدة عند نطق الحروف (أ- ج- د- ق- ط- ب- ك- ت).
١٥	التزام الرخاوة عند النطق بالحروف (أ- ث- ح- خ- ذ- ز- س- ش- ص- ض- ظ- غ- ف- هـ- و- ي).
١٦	التزام التوسط بين الشدة والرخاوة عند نطق الحروف (ل- ن- ع- م- ر).
المستوى المعيارى الرابع: استخدام الإشارات والملاحم المعبرة عن مضمون الآيات المقروءة.	
المؤشرات:	
١٧	مراعاة أساليب الاستفهام والتعجب أثناء قراءة الآيات.
١٨	قراءة آيات القرآن الكريم في خشوع.
١٩	استخدام وسائل التنبيه الإشارية لجذب انتباه السامعين.
٢٠	لفت انتباه السامع بتعبيرات الوجه والإيحاءات (استخدام ما يسمى بلغة الجسد).
٢١	استخدام التنغيم المناسب لألفاظ القرآن الكريم.
٢٢	وضوح الصوت (سلامة أعضاء الجهاز الصوتي).
٢٣	التنوع في طبقات الصوت (تنغيمات مناسبة لمعنى الآيات- فرح- حزن- رجاء...).
٢٤	التوسط في السرعة المناسبة في القراءة (أسلوب الحذر).
٢٥	ابتكار تنغيمات خاصة به لمفردات القرآن الكريم (لا تتعارض مع قداسة النص القرآني).
٢٦	قراءة الآيات متمثلاً بالمعنى، وينوع في طبقات صوته لتناسب المعنى (فرح، حزن، رجاء، الخ).
المستوى المعيارى الخامس: التزام الحركات الطويلة والقصيرة في نطق الأصوات.	
المؤشرات:	
٢٧	إطالة الصوت بمقدار حركتين دون زيادة أو نقص عند النطق بالمد العوض.
٢٨	إطالة الصوت بمقدار (٦) حركات عند النطق بالمد اللازم الكلمى المثلث.
٢٩	إطالة الصوت بمقدار (٦) عند نطق المد اللازم الكلمى المخفف.
٣٠	إطالة الصوت بمقدار (٦) عند نطق المد اللازم الحريفي.
٣١	إطالة الصوت بمقدار (٢- ٤- ٦) عند نطق مد اللين.
٣٢	إطالة الصوت بمقدار (٦) عند نطق المد الفرق.

٣٣	إطالة الصوت بمقدار حركتين عند نطق المد التمكن.
٣٤	إطالة الصوت بمقدار حركتين عند نطق مد البذل.
٣٥	قراءة آيات القرآن الكريم مقلدا نموذجاً سمعه.
المستوى المعيارى السادس: فهم ما يشير إليه النص المقروء.	
المؤشرات:	
٣٦	استخلاص بعض الحقائق والخبرات التي تتضمنها الآيات من خلال قراءة واعية .
٣٧	العثور على الأدلة الموضوعية التي تنقض رأياً ما (فكرة مغلوطة- أو خرافة شائعة).
٣٨	الإقبال على القراءة في تطلع واشتياق إلى معرفة أفكار النص وتسلسلها.
٣٩	استنباط بعض المقاصد الشرعية للنص المقروء.

• عرض نتائج التحليل الإحصائية والتعليق عليها:

وفق الطريقة التي تم ذكرها توصلت الدراسة إلى النتائج الإحصائية الآتية:

الجدول (٤) : يبين المستويات المعيارية ومؤشراتها لأحكام التجويد المناسبة ذات الدلالة الإحصائية ونسبتها المئوية بالنسبة/ للمجموع العام لها في المراحل الدراسية الثلاث/ موزعة على المراحل المذكورة.

المرحلة التعليمية	المستويات المعيارية وعدد مؤشراتها												النسبة المئوية	
	الأول		الثاني		الثالث		الرابع		الخامس		السادس			
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
١ح	٧	٨٢	٤	١٦	٢	٨	٥	٢٠	٣	١٢	٤	١٦	٢٥	١٠٠
٢ح	١٦	٣٩	٤	٩,٨	٥	١٢,٢	٥	١٢,٢	٧	١٧	٤	٩,٨	٤١	١٠٠
ثانوي	٨	٢٠,٦	٣	٧,٧	٥	١٢,٨	١٠	٢٥,٦	٩	٢٣	٤	١٠,٣	٣٩	١٠٠

يتبين من الجدول السابق أن المستويات المعيارية للاستماع بلغ عددها (٦) مستويات معيارية، وبلغ عدد مؤشرات الأداء (١٠٥) مؤشرات، موزعة على المستويات الستة المذكورة كما يأتي: المستوى الأول (٣١) مؤشراً، حيث توزعت على المراحل التعليمية الثلاث كما يأتي: ح ١ (٤) مؤشرات، وح ٢ (٤) مؤشرات، وثا ٣ (٣) على المراحل التعليمية الثلاث كما يأتي: ح ١ (٧) مؤشرات، وح ٢ (١٦) مؤشراً، وثا ٨ (٨) مؤشرات، والمستوى الثاني (١١) مؤشراً، حيث توزعت مؤشرات، والمستوى الثالث (١٢) مؤشراً، حيث توزعت على المراحل التعليمية الثلاث كما يأتي: ح ١ (٢) مؤشراً، وح ٢ (٥) مؤشرات، وثا ٥ (٥) مؤشرات، والمستوى الرابع (٢٠) مؤشراً، حيث توزعت على المراحل التعليمية الثلاث كما يأتي: ح ١ (٥) مؤشرات، وح ٢ (٥) مؤشرات، وثا ١٠ (١٠) مؤشرات، والمستوى الخامس (١٩) مؤشراً، توزعت على المراحل التعليمية الثلاث

كما يأتي: ح ١ (٣) مؤشرات معيارية، وح ٢ (٧) مؤشرات معيارية، وثا (٩) مؤشرات معيارية، والمستوى السادس (١٦) مؤشرا معياريا، حيث توزعت على المراحل التعليمية الثلاث كما يأتي: ح ١ (٤) مؤشرات، وح ٢ (٤) مؤشرات، وثا (٤) مؤشرات.

• مقترحات الدراسة :

7 إعادة النظر في مناهج التربية الإسلامية الحالية وتقويمها وبخاصة مهارات التلاوة والتجويد المقررة فيها، من حيث مناسبتها لحاجات المتعلمين ومستواهم العمري والفكري.

7 تضمين المناهج التعليمية استراتيجيات التدريس التي من الممكن أن تساعد المتعلم والمدرس على تعلم و تعليم مهارات التلاوة والتجويد.

7 تحقيق مبدأ التكامل بين أحكام التلاوة والتجويد بعضها ببعض ، وذلك عند تحديدها وتدريسها ، إذ إن هذه الأحكام لا يمكن أن تكتسب بشكل منفصل عن الآخر.

7 تحقيق مبدأ التكامل بين مهارات التلاوة والتجويد وبين مهارات اللغة العربية وذلك أن اللغة العربية هي لغة القرآن الكريم وما ينطبق على أحكام التجويد (مخارج الحروف، وصفاتها، وعلامات الوقف والابتداء.... وغيرها) ينطبق على أحكام اللغة العربية.

7 إجراء دراسات تحليلية تقويمية لمناهج التربية الإسلامية، في ضوء نتائج الدراسة الحالية للتأكد من أنواع مهارات التلاوة والتجويد التي تغطيها هذه المناهج.

7 إجراء مزيد من الدراسات التي تكشف عن مهارات أخرى من مهارات التلاوة والتجويد التي من الممكن أن تنمي لدى المتعلمين مهارات التفكير والتفكير الإبداعي وفي المراحل الدراسية كافة.

7 الاستفادة من قائمة المستويات المعيارية المقترحة في هذه الدراسة، وكذلك الاستفادة من النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة في تصميم مناهج التربية الإسلامية (قسم التلاوة والتجويد).

• المراجع :

١. ابن الجزري، محمد بن محمد الجزري (١٩٨٥): التمهيد في علم التجويد، تحقيق: علي حسين البواب، الرياض: مكتبة المعارف.

٢. ابن منظور (١٩٨٤م): لسان العرب، ج٢، إدارة المعارف، القاهرة.

٣. أبو داود، سليمان بن الأشعث السجستاني الأزدي (١٤١٨هـ - ١٩٩٧م): سنن أبي داود، الموسوعة الذهبية للحديث النبوي الشريف وعلومه، الإصدار الأول، المرحلة الأولى، مركز التراث لأبحاث الحاسب الآلي، حديث رقم: (١٦٠٤٢)، قال الشيخ الألباني: حسن صحيح.

٤. البخاري، محمد بن إسماعيل (١٩٩٦): مناقب الأنصار، باب: (مناقب أبي بن كعب ٧/ ١٢٦) رقم: (٣٨٠٨)، ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي، دار الفكر، ومسلم بن الحجاج في فضائل الصحابة، باب: (من فضائل عبد الله بن مسعود وأمه ١٦/ ٢٣٥) رقم: (٦٢٨)، تحقيق: الشيخ خليل مأمون شبحا- دار المعرفة- بيروت ط٣.
٥. بطيخ، فتحية أحمد (٢٠٠٥): أثر إستراتيجية تدريبية مقترحة لبعض الموضوعات والمفاهيم NCTM الرياضية المرتبطة بمعايير (المستويات المعيارية) الرياضيات المدرسية العالمية على جانبي المعرفة والتطبيق العملي لها في التدريس لدى الطلاب المعنيين شعبة الرياضيات، المؤتمر العلمي السابع عشر مناهج التعليم والمستويات المعيارية، القاهرة: جامعة عين شمس.
٦. البناء، خالد (٢٠٠٤): تقويم أداء طلبة المرحلة الثانوية في تلاوة القرآن الكريم في ضوء أحكام التجويد، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة القدس المفتوحة، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، المجلد الخامس عشر- العدد الأول، غزة فلسطين.
٧. الترمذي، محمد بن عيسى، أبواب فضائل القرآن، باب: (إن الذي ليس في جوفه من القرآن كالبيت الخرب) رقم: (٢٩١٤)، طبعة دار السلام.
٨. الجلال، ماجد زكي (٢٠٠٣): أثر المصحف الملون في تعلم أحكام التلاوة والتجويد واتجاهات الطلبة نحوه، دراسة تجريبية، مجلة أبحاث اليرموك، المجلد ١٩ ، العدد ١.
٩. الجلال، ماجد (١٤٢٨هـ - ٢٠٠٧م): درجة ممارسة مدرسي الدراسات الإسلامية لمهارات تدريس التلاوة والتجويد في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا، المجلد الثامن- العدد الثاني، الفجيرة، الإمارات العربية المتحدة.
١٠. الحسيني، حياة علي (١٩٩٧): المفيد في علم التجويد، ط١، دار ابن كثير، دمشق.
١١. حماد، شريف (٢٠٠٧): فعالية استخدام المصحف الملون كوسيط تعليمي في تعلم أحكام التلاوة والتجويد لدى الدارسين ببرنامج التربية، قسم التربية الإسلامية - كلية التربية، جامعة القدس المفتوحة، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، المجلد الخامس عشر- العدد الأول، غزة، فلسطين.
١٢. الخزندار- سكر، ناجي رجب - نائلة نجيب (٢٠٠٥): مستويات معيارية مقترحة لكفايات الأداء اللازمة للمعلم لمواجهة مستجدات العصر، المؤتمر العلمي السابع عشر مناهج التعليم والمستويات المعيارية، القاهرة: جامعة عين شمس.
١٣. سعودي، علاء الدين (٢٠٠٤): تقويم أهداف تعلم اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في ضوء المستويات العالمية لتعليم اللغات، رسالة ماجستير: جامعة عين شمس، القاهرة.
١٤. سعودي، علاء الدين (٢٠٠٧): برنامج لتنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في ضوء المستويات المعيارية، رسالة دكتوراه: جامعة عين شمس ، القاهرة.

١٥. السمر، أحمد (٢٠٠٨): دراسة تحليلية لمحتوى كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) في ضوء معايير (الإخراج، المضمون العلمي، الوسيلة)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة دمشق.
١٦. السويدي، وضى علي (١٩٩٥): العلاقة بين حفظ القرآن الكريم وتلاوته ومستوى الأداء لمهارات القراءة الجهرية والكتابة لدى عينة من تلاميذ وتلميذات الصف الرابع الابتدائي بدولة قطر، كلية التربية، قطر.
١٧. عبید، ولیم (٢٠٠٤): تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير، عمان: دار المسيرة.
١٨. عدس، عبد الرحمن (١٩٩٩): أساسيات البحث التربوي، عمان: دار الفرقان.
١٩. محمود، حسين بشير (٢٠٠٥): حول المستويات المعيارية القومية للمنهج ونواتج التعليم، المؤتمر العلمي السابع عشر مناهج التعليم والمستويات المعيارية، القاهرة: جامعة عين شمس.
٢٠. مسلم، مسلم بن الحجاج النيسابوري القشيري، كتاب فضائل القرآن وما يتعلق به، باب الماهر بالقرآن والذي يتتبع فيه (٢٤٤١) - (٧٩٨)، طبعة دار السلام.
٢١. المغربي، الشيماء عبد الله وعبد الموجود، محمد عزت (٢٠٠٥): ضوابط علمية لإعداد المعلم في ضوء المستويات المعيارية، المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، بعنوان: "مناهج التعليم والمستويات المعيارية"، المجلد الأول ص ص ٢٧٦ - ٢٥٩ ٢٧ - ٢٦ يوليو، دار الضيافة بجامعة عين شمس، القاهرة.
٢٢. الناقة، محمود كامل (٢٠٠٧)، إطار عام لوثيقة المستويات المعيارية لمناهج التربية الإسلامية في مراحل التعليم العام، كلية التربية، جامعة عين شمس، الجمعية العربية لضمان الجودة في التعليم، القاهرة.
٢٣. وزارة التربية، مديرية المناهج والتوجيه، الجمهورية العربية السورية، لجنة تطوير المناهج (مادة التربية الإسلامية، ٢٠٠٧ - ٢٠٠٨ م).
٢٤. وزارة التربية والتعليم المصرية (٢٠٠٣)، المعايير القومية للتعليم، المجلد الأول، المجلد الثاني.
٢٥. بونس، فتحى علي (٢٠٠٠)، استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، مطبعة الكتاب الحديث، القاهرة.

إعداد:

أ / أحمد جاسم السمهر

عضو الهيئة التعليمية

كلية التربية الثالثة جامعة دمشق

البحث الثاني والعشرون

" الإرشاد والعلاج النفسي (منظور متكامل) "

" الإرشاد والعلاج النفسي (منظور متكامل) "

د . غرم الله بن عبد الرزاق الغامدي

• استهلال : مدرسة أم نظرية !!!

النظرية مصطلح يوناني يعني التأمل يعني التأمل والرؤية والتقدير، وتعرف على العموم على أنها "مجموعة من المسلمات والافتراضات المتلازمة، والتي تعمل في شكل نظام متكامل لتفسير ظاهرة معينة، وتُظهر صدقاً وثباتاً في تفسير هذه الظاهرة". أما النظرية في الإرشاد النفسي فهي نسق منظم من الاعتقادات وخلاصة جهد الباحثين في فهم السلوك البشري وكيفية انحرافه والعوامل المؤثرة فيه ورسم الاستراتيجيات التعديل ذلك السلوك، والطرق التي يتبعها المرشد أو لمعالج لتحقيق أهداف الإرشاد في ضوء هذه النظرية أو تلك. (باربرا ١٩٩١ م : ٨).

ويشير مصطلح مدرسة في علم النفس إلى الاتجاه العام لدراسة الشخصية والسلوك الإنساني، وعلى هذا الأساس فإن المدرسة تشير إلى كل الاتجاهات الفرعية [النظرية] التي تشترك في الإيمان بمجموعة من المسلمات أو الفرضيات الأساسية لتفسير الشخصية والسلوك الإنساني. ويرى (كابيلن) أن المدرسة تضم مجموعة من العلماء الذين يشتركون في اهتماماتهم ويؤكد ذلك بإيراده أمثلة للمدرسة كقوله : المدرسة السلوكية، المدرسة التحليلية، الوجودية، وهذا ما يؤكد (واولن) فيعرف المدرسة بقوله : "أنه يمكن تقسيم (الاتجاهات الأساسية) في القرن العشرين إلى ثلاثة مجموعات أو مدارس أساسية وهي : المدرسة السلوكية والتي تضم ما قدمه واطسون، بافلوف، سكنر، ... والمدرسة التحليلية والتي تضم أعمال فرويد، يونج، آدلر وغيرهم، والمدرسة الإنسانية والتي تضم أعمال روجرز ومازلو وغيرهم" (عاقل، ١٩٨٥ م : ١٢ - ١٤).

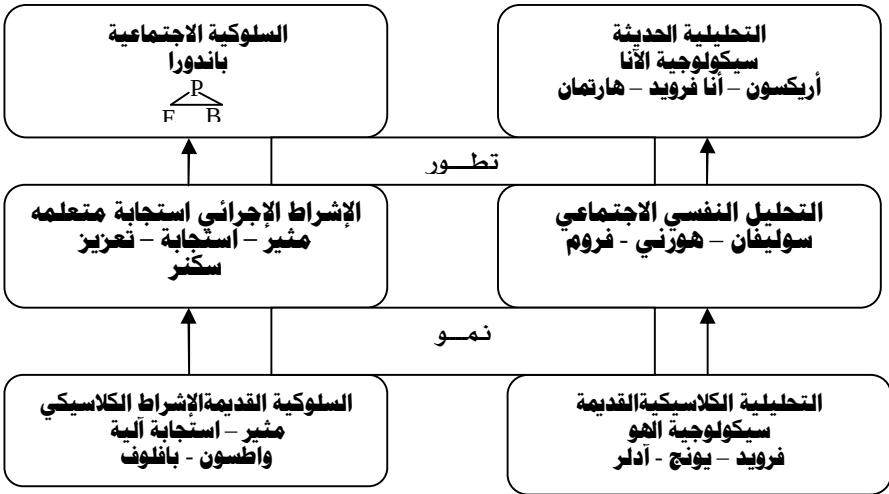
"والواقع أن كل نظرية من نظريات التعلم تفسر نوعاً معيناً من التعلم، فالتعلم عن طريق المحاولة والخطأ واضح في تعلم المهارات الحركية وفي حل المشكلات المعقدة، وكذلك التعلم الشرطي يهتم بواسطته اكتساب العادات، كذلك فإن هناك تعلمًا بالاستبصار، أي يقوم على أساس الإدراك الفجائي لعناصر الموقف، وما بينهما من علاقات، وعلى أساس الفهم والتفكير، ولكنها (متكاملة) أي يكمل بعضها بعضاً، وتجدر الإشارة أنه على الرغم من إمكان وجود مثل هذا النوع من التمييز بين طرق التعلم المختلفة، إلا أنها ليست مستقلة تمام الاستقلال بل إنها (متكاملة) ويظل يمارسها الفرد طوال حياته" (عيسوي، ١٩٨٥ : ١٣٥ - ١٣٦).

"وهكذا نجد أن التشابه والتقارب بين نظريات التوجيه والإرشاد النفسي يفيد في إمكان توحيد وجهات النظر، وبيعث على الأمل في الوصول إلى نظرية عامة شاملة، وفي نفس الوقت نجد أن في اختلاف النظريات رحمة بالمرشد الذي يختار من كل منها أو من أي منها ما قد يحتاج إليه عندما يتعامل مع مشكلة فرد أو مشكلة جماعة. وهذا هو الأسلوب الخيارى الانتقالي التوفيقى. ويهمن في عيادات الإرشاد النفسي أن تتنوع الطرق (وتتكامل) وفي هذه الحالة يكون المطلوب هو استخدام النظريات المختلفة حتى لا يكون كل المرشدين نسخاً مكررة يتبعون طريقة واحدة ونظرية واحدة" (زهران، ٢٠٠٢ م : ١٣٢).

إذاً هذه التعريفات تُجمع على أن المدرسة اتجاه عام يدخل تحته اتجاهات فرعية (نظريات متعددة) وإسهامات لعلماء متعددين ينطلقون من نفس الافتراضات، لكن برؤى وتصورات تطويرية جديدة ومن هنا يرى الباحث أن التكامل موجود بشكل مباشر أو غير مباشر بين هذه النظريات، وما تعدد وجهات النظر للعلماء داخل كل مدرسة والخروج بنظريات مختلفة إلا دليل على ذلك وإثراء للعلم وتطوير للفرضيات، فنجد أن فرويد هو

الذي أسس التحليلية ووضع جل مبادئها لكن في نفس الوقت كان له إتباع أمثال يونج، أدلر، أريكسون، وافقوا على بعض آرائه وخالفوا البعض الآخر، وجددوا ونقحوا وحذفوا، مما جعل المدرسة التحليلية الكلاسيكية القديمة تخرج بثوب جديد متطور بتطور أتباعها من العلماء ، ونفس الأمر ينطبق على المدرسة السلوكية التي أسست على يد واطسون الذي قال بالاستجابة الآلية الميكانيكية للمثير ، ثم تتابع العلماء بعده معدلين ومطورين ومجديين أمثال بافلوف وسكنر وباندورا وولبي ، حيث رفضوا الحتمية الآلية للسلوك المستجيب وأدخلوا لجوانب الإجتماعية والمعرفية بين المثير والاستجابة ، مما كان له أبلغ الأثر في تطور المدرسة السلوكية ، والرسم التالي يبين تطور التحليلية والسلوكية.

رسم يوضح تطور المدرسة التحليلية والسلوكية



بعد كل ما سبق، ومن خلال ما رأيناه من تطور وتحديث ونمو داخل كل نظرية لتساير حاجات المسترشدين ، فلم يعد من الغريب أن يظهر علماء نادوا بنظرية تكاملية تحاول التوفيق بين وجهات نظر مطروحة وأخذ الأفضل من أفضل المطروح، مع التأكيد على أن النظرية التكاملية لم يكن همها الأول هو تجميع معلومات وأساليب علاجية من نظريات مختلفة، بل إنها نظرية تنطلق من افتراضات خاصة بها، ومن ثم لها نماذج علاجية تتفق مع حاجات المسترشدين وتلبي جل رغباتهم.

• مقدمة:

من خلال استعراضنا لنظريات الإرشاد والعلاج النفسي، سوف ندرك أن كل نظرية انطلقت من مسلمة معينة، وأسهمت إسهامات واضحة في تشخيص الاضطراب وفي علاجه، وطرح أفكارا وطرقا علاجية متباينة بلغت في التوسع والشمول حد الإرباك والتناقض أحيانا، مما بات معه قاصرا أن نتبنى نظرية واحدة لعلاج الاضطرابات المختلفة، ومن هنا رأى بعض الباحثين إمكانية تبني وتجميع نواحي القوة في هذه النظريات، والجمع بينها بطريقة جديدة متكاملة ومتسقة، ولقد ناقش المؤلفون عددا من النظريات المتميزة، وفي كل نظرية إرشادية يزعم المؤيدون لها أنه مع هذا الكم من مشاكل المسترشد فإن فلسفة

ومبادئ وإجراءات العلاج لتلك النظرية هي المفضلة، وهي الفعالة وبرغم الكثير من الإسهامات الإيجابية لك لنظرية فإن البحث لم يثبت أن أي نظرية منها هي الأخرى أو إنها سيدة الموقف (smith&glass, 1997) والأكثر من ذلك فإننا لم نجد النظرية التي تشكل جزيرة النجاة ويؤكد كل من (Beutler & Clarkin, 1990) أن ممارسة الإرشاد النفسي تطويرية وهي عملية تتوسع من خلال التجارب والمعرفة التي يتم تفعيلها في هذا المجال المتطور.

إن كل نظرية في الواقع هي عبارة عن مزيج من وجهات النظر السابقة . وعندما نتحدث عن نظرية واحدة على أنها منظور مختلف فإننا ننسى أنها مشتقة بشكل تطوري من نظريات أخرى، وعندما تظهر نظرية جديدة ونقارنها مع نظرية قديمة سابقة فإن المقارنة تشير في وعينا حقيقة أن النظرية الجديدة قد قامت بمعالجة بعض المعارف العامة والتي ساهمت في بلورتها النظرية القديمة.

وبما أن هناك الكثير من النظريات والأبحاث تظهر إلى حيز الوجود فإن الصعوبة تتزايد بالنسبة للمرشدين والمعالجين النفسيين للدفاع عن وجهة نظر دقيقة وخالصة ومستقلة. وتقودنا عملية البحث عن علاج نفسي أكثر شمولاً إلى نوع من التكامل. وقد استطاع (Smith, 1982) أن يصل إلى جوهر البحث عن منهج أكثر تكاملاً حيث يقول : "إن المرشدين والمعالجين النفسيين الذين ينظرون إلى أسس وتوجيهات نظرية وحيدة بعينها، محدودون جداً في المفاهيم النظرية والخيارات المنهجية ويميلون إلى البحث عن بديل شامل. فعملية الشمول توفر لنا علاجاً نفسياً متكاملاً وقائماً على كيان موحد ومنظم تنظيماً جيداً من المعرفة والإستراتيجيات".

ويقومل (capuzzi 2000) أن الهدف الأساسي من حديثنا عن النظرية التكاملية ليس الحكم على مميزات النظريات السابقة ولكن لمساعدتك كمرشد على ترجمة المعلومات من أسس المعرفة الإرشادية المتنوعة إلى منهج إرشادي يناسب أسلوبك تماماً. وتحديدًا فإن هذا سيساعدك في بحثك عن نموذج إرشادي يعمل على تكامل أفكارك ومعتقداتك وخبراتك وقيمك وسماتك الشخصية. إن تكامل نموذجك الشخصي يعتمد في جزء منه على قدرتك على تفهم المعتقدات والفروض الهامة في منهجك. ويجب أن تعد نفسك للإجابة على أي سؤال من الأسئلة التالية :

س١: هل توجد عوامل علاجية عامة يمكن أن تُطبق على كل الناس بغض النظر عن خلفية المسترشد أو مشاكله الكائنة ؟

س٢: ما هي الأدوار التي يجب أن يتمثلها المرشد أو المعالج النفسي للمساعدة أو كدور مساعد مثل : المعلم. المرشد .خبير تقني .مستمع تشجيعي . استشاري محنك . ناصح عاقل وأمين ؟

س٣ : هل المشاكل يمكن حلها بنفس الطريقة التي حدثت بها ؟

وهناك خطوة أخرى نحو التكامل المهني الاحترافي وهي أن تفهم كيف أثرت خبراتك الشخصية على معتقداتك، فقد يساعدك مرشد في إحدى المرات وأنت تريد أن تعطي للآخرين نفس تلك المكونات التي وجدتتها مفيدة. وربما قد تحترم معلم إرشادي أو موجه وتروقك طريقته ثم تريد أن تدخل أفكار هذا الشخص في منهجك وطريقتك، إن الوعي الكامل بقيمك وبدورها في تعلمك أمر هام جدا، فقيمك تعمق وتركز من تجاربك، فهؤلاء الذين يثمنون قيمة الأسرة سيبحثون عن مناهج نظامية تنظر للأسرة كمحور ارتكاز للتدخل العلاجي، وهؤلاء الذين يركزون على النتائج الملموسة سينسحب تركيزهم على المناهج الإدراكية السلوكية والتي تركز على تغيير معين في السلوك. وفي النهاية فكونك واعيا باحتياجاتك الشخصية وأسلوبها فإن ذلك سيساعدك على إدراك سبب إعجابك ببعض المناهج. فالمنهج الذي يركز على الشخص مثلا يمكن أن يتعامل مع النموذج الذي تكون فيه الشخصية محور الارتكاز، بينما المنهج العقلاني الوجداني قد لا يتلاءم بشكل صحيح مع الفرد الذي يجاهد من أجل تجنب الصراعات.

• تعريف الإرشاد التكاملي Integrative Counseling Defined :

لقد تطور الإرشاد التكاملي انطلاقا من الحاجة، وقد بدأ أساسا مع افتراض أن نظرية واحدة ستكون محدودة جدا، والمؤيدون لهذا الاتجاه يزعمون أن كل مرشد يجب أن يكون قادرا على تكوين النموذج الخاص به بأخذ نسب من نظريات أخرى. وهذا المنهج يسمح للممارس أن يجد أو يوجد نموذجا له عن طريق ربط النظرية الحالية بالممارسة، وباختصار يمكن أن نقول إن الإرشاد التكاملي يعمل على افتراض أن المرشد يمكن أن يختار أفضل شكل من النظريات المتنوعة، ويطلق عليه البعض الاتجاهات الانتقائية في الإرشاد النفسي (Thorn, 1967)، أو العلاج متعدد الأبعاد (Lazarus, 1969).

ويعرف (Young, 1992) التكاملية على أنها نظرية تنتقي أفضل شيء من كل نظرية، ومن مشتملات هذا التعريف افتراض أن المرشد على معرفة تفصيلية بالنظريات المطروحة بما في ذلك نقاط القوة والضعف في كل نظرية مع ضرورة توافر المعرفة الكافية بالمكونات اللازمة لبناء نظرية فعالة. ويقول Young أيضا " إن أفضل شيء في الإرشاد النفسي هو الشيء الذي يعمل ويؤثر وينجح كما أن الإرشاد التكاملي منهج براجماتي (عملي) خالي من وجهة النظر الأحادية".

ويصف لنا كل من (James, Gilliland and Bowman, 1994) التكامل أو التكاملية على أنها منهج عريض يستغل أفضل الطرق المناسبة والمنظمة في عمل أفضل صور عمليات التدخل العلاجي من كل النظريات. ويحذر (Garfield, 1982, 1984, 1994) من أن المنهج التكاملي لا يعني بكل بساطة عملية ربط وتركيب النظريات المطروحة أو عملية توفيق لوجهات نظر النظريات المطروحة أو عملية إضافة لبعض إجراءات التدخل في نظرية ما إلى نظرية أخرى ولكن المقصود من معنى التكاملين هو تكوين للمفاهيم وعملية

مزج للنظم النظرية المتنوعة للخروج بتنسيق فوقي وعالي المستوى لنموذج فوق نظري (metatheoretical)، وهذا يشمل بالطبع (فلسفة النظرية، المكونات الأصلية، وأساليب العلاج)، وقد ناقش المؤلفون أهمية تطوير نظرية شخصية، فالمرشدون والمعالجون النفسيون يؤسسون ويطورون نظريتهم بناء على الدراسة والخبرة في المجال نفسه علاوة على قيمهم الشخصية ونظريتهم للطبيعة الإنسانية. إن المنظور التكاملي يسمح لهم بإيجاد نموذج يعكس تفرد شخصيتهم وموهبتهم وخبراتهم. وبالتالي فإن هذا المنهج يمثل تكويننا لبعض المفردات والمكونات المتفتحة ثم يقوم بالممارسة من خلال نظريات رئيسية. كما أن هذا المنهج يقدم لنا مميزات عديدة منها :

أولاً : الإعلاء من مبدأ التملك والحياة لمبدأ مميز عندما يبذل الاستشاريون والمرشدون جهودهم في تأسيس وتطوير نظمهم، تلك الجهود التي غالباً ما تتمخض عن الالتزام وتبني نموذج متكامل.

ثانياً : يشجع هذا المنهج على المصادقية والتوثيق وهذان لا يمكن الحصول عليهما بالتقليد العشوائي.

ثالثاً : يسمح لنا الإرشاد التكاملي وللمرشدين بالمرونة في صياغة مناهج الإرشاد لكي تناسب الناس ومشاكلهم التي تسود ممارستهم على أفضل وجه، فمثلاً المرشدون الذين يقدمون مساعدة قصيرة المدى وموجهة من خلال المشكلة الكائنة مثلما يحدث في الإرشاد المدرسي، قد يرغبون في الاعتماد على نماذج تركز في معظمها على مبدأ حل المشكلات (problems Solving) مثل المناهج الإدراكية السلوكية أكثر من المرشدين الذين يمارسون مهنتهم في مكاتبهم الخاصة، أي الذين يعالجون المشاكل الداخلية والخارجية لشخص ما على مدار ما بين (١٠ إلى ٢٠ جلسة)، ومع هذا فقد يحتاج الممارس الخاص إلى تفعيل منهج علاجي على المدى القصير.

وعلى الجانب الآخر فإن المنظور التكاملي يقدم لنا بعض التحديات التي إن لم تؤخذ مأخذ الجد وتواجه بشكل صحيح فإن هذا المنهج لن يكون مفيداً للمرشدين والمعالجين النفسيين فهؤلاء الذين يفشلون في تأسيس وتحديد وتعريف نموذج للإرشاد قد يقعون فريسة لما يسمى "بمنهج التكامل الكسول" والذي وصفه من قبل (Eysench, 1970). فالتمسك بنظرية واحدة فقط قد يناسب بعض الممارسين وبالتالي فإن محاولة الوصول إلى التكاملية قد تسير عكس احتياجاتهم. ويقول (Hachney, 1992) أن الاستشاريين الذين يستخدمون نظرية فردية إما أنهم جدد في الميدان أو أنهم قد تدربوا على نظرية واحدة بعينها. وقد يعوز بعض المرشدين غير المجربين وغير المحنكين شجاعة إعلان قناعتهم بالجديد أو قد يجدون الأمر صعباً جداً في ابتكار نموذج جديد في الوقت الذي تتوافر فيه مناهج جاهزة ومعدة من قبل وفي المتناول، إن التمسك بنظرية واحدة بعينها أمراً جذاباً ومفضلاً إذا كانت قد تشكلت وتكونت في معاهد علمية أو مؤسسات علمية ولها توثيقاتها العلمية، ونظراً لأن عملية البحث عن بديل قد يساعد على إضعاف شعور الانتماء والقوة وتوجهات مؤيديها. وإن الجدد على المجال النفسي عادة ما يفضلون الأمان ويؤثرون السلامة بإتباع منهج معروف وإتباع طرق ممهدة وهم في بداية وضع أقدامهم على الطريق.

• لمحة تاريخية :

لقد ساد المنهج الأورثوذوكسي على روح الإرشاد النفسي وحركة العلاج النفسي المبكر. ولكن سيجموند فرويد سار عكس هذا الاتجاه داخليا وخارجيا من خلال منهج التحليل النفسي، وقد تأثر الكثير من علماء النفس بهذه النظريات من أمثال يونج Jung وكذلك أدلر Adler وذلك بعد تطور أو الحصول على نماذج أخرى. ومع ظهور المدارس ونظريات العلاج النفسي المستقلة عن نظرية التحليل النفسي ظهرت تحديات لنظريات العلاج النفسي الأورثوذوكسية. فمدارس العلاج النفسي بما فيها الوجودية ومدارس التركيز على الشخص كهدف محوري والجشطات والإدراكية السلوكية ساهمت كل هذه النظريات بجوانب جديدة في الإرشاد النفسي.

وعلاوة على ذلك فقد أصبح العلاج النفسي المختصر في تزايد في أهميته مع تزايد أهمية دوره في رعاية الصحة العقلية. إضافة إلى النظر في المتطلبات الخاصة لإرشاد الأطفال وكذلك ثقافة المسترشد ونظرته عن العالم مع زيادة عمليات التوثيق لهذه النظريات.

ومع تطور نظم جديدة ظهرت طرق جديدة ووسائل للتدخل العلاجي جديدة. ولقد سارع الكثير من الممارسين للعلاج النفسي إلى تمثيل واستلهم هذه النظريات الجديدة والطرق الجديدة من كل المدارس وظهر الاتجاه إلى إتباع مجموعة متوافقة من الطرق والوسائل وازمحل الاتجاه المتمسك بطريقة واحدة بعينها أو بنظرية واحدة بعينها دون غيرها. ويصف لنا (Beutler and Clarkin, 1990) دور الاستعارة والاكتساب من نظريات أخرى في العلاج النفسي بقولهم "إن دور الاستعارة والاكتساب من نظريات أخرى والذي يحدث في طريق طبيعي من تطور العلاج النفسي ومع تساؤل عدد النظريات الحريضة والمعلقة على نفسها في العلاج النفسي وظهور الضرورة التي تتطلب القدرة على التعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين النظريات التطبيقية من أجل إدارة البحث العلمي والتطبيقي فإن الشعور العام بقبول النظريات الأخرى والميل إلى (التكاملية) تزايد إلى حد كبير، كما أن الاتجاه إلى التكاملية أصبح اتجاها لا غنى عنه، ويوافق (Hackney, 1992) على هذا الكلام كله، ويقول: "إن الاتجاه إلى التكامل في النظريات بدأ يسود فبدأت النظريات الإنسانية تشتمل على مبادئ من بعض إجراءات التدخل العلاجي الكلاسيكي السلوكي، كما اعترفت المناهج السلوكية بأهمية المشاعر والعواطف الداخلية وتأثيرها على السلوك. ويؤكد لنا Hechney أن عملية الاختيار من إجراءات التدخل العلاجي بدأت تميل إلى تكون هذه التدخلات مرتبطة مباشرة بطبيعة أو سمات مشكلة المسترشد.

ومن الناحية التاريخية فإن الإرشاد التكاملي ظهر أول ما ظهر عندما تم استخدام مكونات ومبادئ نظام معين في شرح مكونات ومبادئ نظام آخر، فنجد مثلا أن (Dolard and Miller, 1950) في شرحهم لنظرية التحليل النفسي يعتمدون على نظرية التعلم في عرضهم لتلك النظرية. كما وجدنا مبدأ التعزيز يحل محل مبدأ الضغوط عند فرويد. وعملية التحول تم شرحها كحالة خاصة من التعميمات أما Thorne (١٩٥٠م) وبعدما أحس بالإحباط

من الاضطراب الأيدولوجي للعلوم النفسية فكتب كتاب "مبادئ في إرشاد الشخصية" والذي تبنى فيه منهجا تكامليا وتمنى فيه أن يعمل على ترقية نماذج ومعايير الممارسة الإرشادية بحيث تتشابه مع المهن الطبية. وبلاستعارة من المناهج الطبية بغزارة كان منهج Thorne خلافا. فقد ركز على العوامل العقلية والذهنية وبشر بمقدم التكاملية.

ونظراً للتأثير الكبير الذي أحدثه (Thorne) في إبداع منهج تكاملي ولساهماته الجليلة في هذا المجال، رأى الباحث أن نلقي نظرة تاريخية على حياته.

• التعريف بفردريك ثورن : Frederick Thorne :

ولد فردريك ثورن عام ١٩٠٩م وتوفي عام ١٩٧٨م، وقد حصل على شهادة البكالوريوس بعلم النفس من كلية كولومبيا ثم حصل على شهادة الماجستير عام ١٩٣١م وحصل على شهادة الدكتوراه من جامعة كولومبيا عام ١٩٣٤م ثم تحول إلى دراسة الطب حيث تخرج عام ١٩٣٨م من جامعة كورنل وعمل منذ عام ١٩٣٩م وحتى عام ١٩٤٧م مديرا لمدرسة ولاية براندون، ثم بدأ عمله في عيادة خاصة منذ عام ١٩٤٧م وعمل استنادا غير متفرغ للعلاج النفسي الاكلينيكي بكلية الطب بجامعة فيرمونا منذ عام ١٩٤١م حتى عام ١٩٥٣م وفي عام ١٩٤٥م أسس مجلة علم النفس الإكلينيكي التي بقى يصدرها ويرأس تحريرها حتى موته عام ١٩٧٨م. ومن أشهر مؤلفاته : مبادئ إرشاد الشخصية، مبادئ الفحص النفسي، الشخصية وجهة نظر انتقائية. كذلك نشر كتابا في مجلدين بين فيه كيفية تناول الحالات المرضية، وقد تناول في المجلد الأول إيجاد الشروط الضرورية للإرشاد والعلاج النفسي والمجلد الثاني المناهج المتخصصة للإرشاد والعلاج النفسي ويعتبر الثاني مراجعة جديدة لمبادئ إرشاد الشخصية.

وقد يرجع سر اهتمام ثورن بالإرشاد والشخصية إلى بحثه وعملية تفسيره للتأناة التي أصابته وهو في سن الخامسة عشر من عمره، فدخل جامعة كولومبيا عام ١٩٢٦م ليتخصص في علم النفس، وقد كان دخوله لكلية الطب نتيجة للإحباط الذي شعر فيه ومن فشله في الممارسة الإكلينيكية التي كان ينشدها من تخصصه بعلم النفس.

أعجب ثورن بتكامل العلوم الطبية في نظامها القائم على الممارسات العلمية بالمقارنة مع الفوضى الفكرية للعلوم النفسية مما دفعه ذلك للعمل على جمع وتوحيد مناهج الإرشاد والعلاج النفسي في أسلوب تكاملي يمكن أن يشكل الأساس لخبرة مقننة. فبدأ ينشر مقالات موجهة نحو تحقيق هذه الغاية اعتبارا من الجزء الأول لمجلة العلاج النفسي الإكلينيكي عام ١٩٤٥م تلك المقالات التي شكلت جزءا من كتابه مبادئ إرشاد الشخصية عام ١٩٥٠م. لقد تأثر ثورن في أسلوبه التكاملي بأراء أساتذته الذين احتك بهم أو قرأ لهم أو تتلمذ على أيديهم سواء خلال دراسته أو خلال نموه المهني ومن أشهر هؤلاء : هو لنقرورث، والن باخ، وأدليف ميور، شلدون. (عقل، ٢٠٠٠م : ١٤٣).

• منطلقات النظرية:

7 إن سلوك الإنسان يتأثر بعوامل وراثية وبيولوجية وبيئية تتمثل في العلاقات الشخصية مع الآخرين وفي الظروف البيئية الثقافية والاجتماعية المحيطة به، وفي عملية التعلم من خلال الآخرين.

7 إن الاضطراب النفسي أو الشخصية غير المتكيفة ترجع إلى تعلم غير مناسب وإدراك لنماذج سلوكية غير سوية، وإلى نقص في المعلومات أو الخبرات أو خطأ فيها أو تصارع بينها تجعل ذاكرة الفرد عاجزة عن إمداده بطرق التعامل مع المواقف الاجتماعية المختلفة. ويظهر الاضطراب في استجابات انهازمية غير توافقية.

7 تفترض هذه النظرية أن المضطربين نفسياً يعانون من مشكلات متعددة ومحددة، وأنه يتطلب التعامل مع كل مشكلة أو عرض بأساليب علاجية ثبتت فاعليتها بغض النظر عن انتماءات هذه الأساليب إلى النظريات المختلفة، بمعنى استخدام الطرق الفاعلة الصادقة من كل المدارس بما يستجيب لحاجات المسترشد ويمكنه من حل مشكلاته.

7 تفترض هذه النظرية أن كل مسترشد يعتبر فريداً من نوعه، فقد تصلح طريقة علاجية لشخص ما، ولا تصلح لشخص آخر يعاني من نفس المشكلة وذلك لتفرده وتميزه في خصائصه وأسباب اضطرابه. (عقل ٢٠٠٠م: ١٤٣).

• نماذج تكاملية :

وصف الباحثون ثلاثة أنماط من الإرشاد التكاملي وهي :

• أولاً : النماذج النظرية والتي تركز على عموميات وفروض قائمة على أساس النظرية ومن أبرزها :

١- نماذج العوامل العامة (Common Factors Models) :

تركز هذه النماذج على عوامل عامة ومشتركة معينة مسؤولة عن نجاح الإرشاد النفسي بغض النظر عن التوجهات والأسس النظرية. ويقول (Karsu, 1986) إنها طبيعة العلاج النفسي في أن يكون فيه كل التوجهات التي تستخدم مجموعة مؤلفة من التنظيمات المؤثرة والتجريبية والمعرفية والسلوكية كعوامل للتغيير ويقول (Frank, 1981) أن هناك ستة عوامل علاجية عامة تشترك فيها كل التوجهات الإرشادية والعلاجية وهي :

7 قوة العلاقة بين الممارسة والمسترشد.

7 طرق زيادة الدافعية وتوقعات المساعدة.

7 تمتع المسترشد بحاسة التحكم والسيطرة على القدرة الذاتية.

7 الاستعداد لتعلم خبرات جديدة.

7 تزايد وارتفاع مستوى العواطف والأحاسيس.

7 توفر فرص ممارسة سلوكيات جديدة.

ويقول Frank أن هذه العوامل الستة موجودة بدرجات متنوعة ومتفاوتة في مختلف التوجهات. ويرى كل من (Beutler and Clarkin, 1990) أن المكونات العامة للعلاج يتم إيجادها وتحقيقها عن طريق :

- 7 أنماط الاتصال الخاصة المتأصلة في المرشدين الواعين.
 7 العلاج المختار عن طريق الاستشاري الواعي.
 7 الاستخدام الحساس للعلاج.
 7 مقدار معقول من التحكم والسيطرة يتمتع بها المرشد من خلال خبراته الإرشادية.

وبناء على عوامل Frank الستة طور (Young, 1992) نموذج لاسم (منحوت من عدة كلمات) "REPLAN Model" وهو مثال على التطبيق الخاص لنموذج العوامل العامة. فمؤلف Young قائم على العوامل العلاجية (العوامل الكبرى) (megafactors) وهي أبعاد العملية العلاجية النفسية الهامة والمؤسسة لمناهج الإرشاد. فالعوامل العلاجية في REPLAN هي Relationship (R) أي العلاقة Efficacy بمعنى القدرة وتقدير الذات، (Practising) ممارسة سلوكيات جديدة، (L) تخفيض أو رفع التوقد العاطفي وهي رمز لكلمة Lowering، أما Activating بمعنى تنشيط توقعات المساعدة والدافعية، New (N) : بمعنى تقديم خبرات تعلم جديدة وتغيير النظرة إلى الأمور.

جدول يوضح نموذج (REPLAN)

REPLAN		
الكلمة	رمزها	المعنى
Relationship	R	العلاقة
Efficacy	E	القدرة وتقدير الذات
Practising	P	ممارسة سلوكيات جديدة
Lowering	L	تخفيض أو رفع التوقد العاطفي
Activating	A	تنشيط توقعات المساعدة والدافعية
New	N	تقديم خبرات تعلم جديدة وتغيير النظرة إلى الأمور

ويفترض النموذج أن تخطيط العلاج يجب أن ينظم ويكون لكي يتم تقديم مفاهيم متناغمة للمسترشد وحتى يمكن تطوير خطط معقولة ومعتبرة في العلاج النفسي. فأهداف العلاج النفسي يتم تحديدها عن طريق المرشد والمسترشد وتستخدم خطة العلاج عوامل علاجية لتحقيق الأهداف. ويتم اختيار العلاج على أساس من سمات المسترشد. ويتم تكوين أسس الإرشاد حول أهداف معينة في كل جلسة لمساعدة المسترشد على البقاء في مهمة محددة. ومنهج REPLAN هو منهج منظم وعلمي يناسب المرشدين الذين لديهم توجهات قائمة على أسس نظرية واحدة أو العديد من التوجهات.

وحتى في إطار نفس التوجه النظري الواحد فإن التنوع موجود في نتائج العلاج النفسي (Lieberman, Yalom & Milles, 1973) وآخرون.

ولذا فإن افتراض العوامل العامة واقتراحها كمنهج علاوة على التوجهات النظرية سينتج عنه نجاح في الإرشاد.

وبينما نجد اتفاقاً على وجود العوامل العامة فإن هذا الاتفاق ينتهي ثم يبدأ الخلاف والجدال حول الدرجة التي تصبح معها العوامل العامة مكونات أساسية في العلاج النفسي. فيقرر (Frank, 1973) وآخرون أن عدم الاتفاق موجود فعلاً بين النظرية الراسخة عند المرشد وبين السلوك القائم أثناء

العلاج النفسي. ولذا فإن افتراض وجود فروض نظرية مختلفة لبعض الأفراد قد تتشابه في وجود استخدام مشترك وعام للعوامل المشتركة في جلسات العلاج النفسي.

٢- نموذج Thorne :

إن نموذج Thorne (1958-1967) منهج علمي عملي صرف يتجنب إعطاء أي أولوية لأي وجهة نظر عند أي نظرية. ونظراً لأنه يشتمل على كل الطرق فقد وصف (Thorne, 1965) نموذجاً على أنه النموذج العلمي الوحيد. وبالرغم من أنه ليس نموذجاً جديداً إلا أنه يقدم مجموعة من الطرق تطبق بشكل عقلاني طبقاً لمذلولاتها وتضميناتها. ونظراً لأن النموذج الطبي للإرشاد وهو نموذج أو مثال لنموذج نظري آخر. وبمصطلحات عملية يمكن أن نقول إن نموذج (thorne) يتطلب عملية ترجمة وتراكم لكل أنواع العلاج المعروفة وبعد ذلك يتم تحديد التعريفات العملية والإجرائية عن طريق تحليل تجريبي لديناميكيات كل طريقة، مع تقييم كل طريقة لمعرفة مدلولاتها وتضميناتها وعلاقاتها بالعلاج النفسي. وبعدها يتم تحديد الآثار العلاجية والنتائج النفسية لكل طريقة، ويتم تأسيس المعايير مع إدارة نوع من التحليل الإحصائي على مجال واسع من البيانات لتحديد المصادقية من خلال التشخيص الشامل. وقد قدم ثورن نظامه في علم النفس التكاملي في مسلمات بلغت سبعة وخمسين مسلمة نذكر منها ما يلي (الزيود، ١٩٩٨ : ٣٢٢) :-

- 7 المسلمة الأولى : التكامل هو السمة المركزية للحياة في كل أشكالها وبصفة خاصة في مظاهر السلوك العليا.
- 7 المسلمة الثانية : أن علم النفس التكاملي قادر وحده على توضيح طبيعة وأسباب الحالة النفسية.
- 7 المسلمة الثالثة : أن محور الشخصية هو مفهوم الذات ومفهوم الذات عامل تكاملي هام.
- 7 المسلمة الرابعة : يعتبر التشخيص النفسي أمراً هاماً بالنسبة لعلم النفس التكاملي ويهتم التشخيص النفسي بتحديد أسباب المعطيات الظاهرية.
- 7 المسلمة الخامسة : الاختبارات يجب أن يكون لها صلة بالحالة ووضع العلاج والملاحظة.
- 7 المسلمة السادسة : الملاحظة الاستنباطية هي المنهج الرئيسي لإدراك الحالة العقلية والشعور.
- 7 المسلمة السابعة : الهدف الأكاديمي الرئيسي هو أن نحدد ونشخص المستويات المتسلسلة والعوامل المنظمة للتكامل في الحالات النفسية.
- 7 المسلمة الثامنة : أن أعلى مستويات التكامل تشتق من عوامل الذكاء والإبداع وإمكانية التفكير العقلاني المنطقي.
- 7 المسلمة التاسعة : أن علم النفس التكاملي يحاول أن يوجد ويوفق كل ماهو صالح وثابت من كل المدارس والنظم السيكلوجية في اتخاذ انتقائي موحد.
- 7 المسلمة العاشرة : تعتبر المشكلة الرئيسية في العلاج النفسي تحديد نماذج التكامل غير الصحيحة وإحلال مكانها سلوكيات تكيفية بصورة أكبر.

• ثانياً : النماذج التقنية :

تركز النماذج التقنية على أهمية دور المرشد أو المعالج النفسي كدور تقني، وعليه كإنسان ماهر وحاذق ومتمكن نم العلاجات الناجحة على مستوى خاص دون التمسك الصارم بفلسفة إرشادية واحدة أو نظرية واحدة بعينها. وفي هذه النموذج يطبق الممارس منطقاً منظماً ومخططاً لتحديد العلاج لمشكلة المسترشد.

• ومن أبرز النماذج التقنية :

أ- نموذج باسيك أي دي BASIC-ID Model

إن نموذج Lazarus (1967-1973-1976-1981) مثال للنموذج التقني. وهذا النموذج (المنهج متعدد النماذج واسمه (BASIC-ID) وهو اسم مقتطع من الكلمات التالية :

نموذج باسيك أي دي BASIC-ID

Behavior	B	السلوك / ويشمل: سلوك الفرد الظاهر ممثلاً في انفعاله واستجاباته وعاداته.
Affect	A	الوجدان / ويشمل انفعالات الفرد ومشاعره وحالاته المزاجية من غضب وقلق... الخ
Sensation	S	الإحساس / ويشمل الأحاسيس العضوية والنفسية مثل التعرف والدوخة وخفقان
Imagery	I	التخيل / ويشمل تخیلات الفرد وتوقعاته، والاتجاهات السلبية التي تسبب اضطرابه.
Cognition	C	المعرفة / وتشمل الآراء والمعتقدات التي يؤمن بها الفرد مثل : الدونية، والعجز، الفضل.
Interpersonal	I	العلاقات الشخصية / وتشمل أنماط العلاقة مع أفراد الأسرة والزلاء والآخرين.
Drug	D	الأدوية والعقاقير / وتشمل العقاقير التي يتناولها المسترشد والمشكلات البيولوجية.

ويفترض هذا النموذج أنه يجب ترتيب الأبعاد السبعة السابقة حسب حالة المسترشد، فمثلاً الفرد الذي يشكو بشكل رئيس من اضطرابات وجدانية "اكتئاب" A، أدت إلى اضطراب في سلوكه B، وأدى ذلك إلى اضطراب علاقاته الاجتماعية I، ونتج عن ذلك ضعف الشهية، ونقص الوزن D، ولا يعاني هذا الفرد من الأبعاد الأخرى، عندئذ يمكن ترتيب الأبعاد على النحو التالي (ANID)، ومن ثم يوضع العلاج المناسب لهذه الحالة. (عقل، ٢٠٠٠ : ١٤٤).

وهذا النموذج يكشف لنا عن المشكلة المحورية، والمقدمات أو السوابق التي أدت إليها، والنواتج أو اللواحق المترتبة عليها.

"ويلخص لازاروس كيفية نشوء المرض أو الاضطراب النفسي (سلوك عدم التكيف) في أنه يرجع إلى ظروف التعلم، حيث يحدث أثناء تعرض الفرد للمؤثرات الخاصة بهذه الظروف والترابطات الشرطية (عن طريق الإشارات الكلاسيكي والإشارات الإجرائي) وكذلك التعرض للنماذج التي يتطابق معها ويقلدها سواء عن ترو وقصد أو عن غير قصد، وأن يكتسب الفرد معلومات متصارعة أو معلومات خاطئة، وتحدث أنواع من الكف كما تنشأ دفاعات لا حاجة لنا بها.

كما قد تنشأ الاضطرابات النفسية عن وجود تعلم غير مناسب أو غير كاف (بدلاً من المعلومات الخاطئة أو المتضاربة)، وهنا نجد أن المشكلات لا تنشأ من صراعات أو من أحداث صدمية، أو من تأثير الآخرين، أو الأفكار الخاطئة وإنما من الضجوات الموجودة في حافظة الشخص (في الذاكرة) والتي لم تزود بالمعلومات الضرورية والعلمييات الخاصة بالتعامل مع المواقف مما يجعلها غير مجهزة للتعامل مع المطالب الاجتماعية.

7 يكون الشخص عند مولده محصلة من الرث الجيني وتأثير بيئة الرحم وغيرها من المؤثرات البيئية.

7 تمضي الحياة نحو المعيشة الاجتماعية المتكيفة.

7 تحدث صراعات مختلفة. واكتساب معلومات خاطئة أو مواجهة أحداث مؤلمة (صدمية).

7 يقوم عائق في طريق الشخص.

7 ينحرف الشخص عن مسار التكيف، وقد يتسم بمجموعة من الاستجابات الانهزامية للذات وغير المتكيفة". (الشناوي، ٢٥٨).

وهذا النموذج عريض الطيف سواء كان في أساليب آلة العلاج التي استخدمها Lazarus أو في الأساليب التي يُقيم بها مشكلات المسترشد. وتراوح أساليب علاجه من الاستخدام الابتكاري للخيال إلى أساليب معيارية للعلاج السلوكي مثل نظرية aversion التي استخدمها سنة ١٩٧١م. ومنهج (Lazarus) متعدد النماذج يقدم لنا مثلاً لمهج عملي يركز على أفضل شيء بالنسبة للمسترشد وطرق علاج مشكلاته وأساس النظرية عنده أساس سلوكي بالرغم من أن العديد من أساليب العلاج تطبق علاج المسترشد بغض النظر عن أصولها النظرية. وترى الأسس السلوكية للنموذج أن مشاكل المسترشد لها توابع وأن التأثيرات في نموذج واحد تنتقل إلى نماذج أخرى. وهكذا فإن أساليب العلاج تصمم لكل حالة ويتم تفعيلها تزامنياً في دفعة واحدة للتداخل مع الدورة. وإجراء التقييم لنموذج Lazarus يخاطب الموضوعات والمجالات المشتملة في مكونات الاسم المنحوت BASIC – ID والتي سبق أن شرحناها كما يشتمل بحث جديد في ظواهر التحول الأولى. فمثلاً هو يسأل مسترشده أن يتخيل عن الأشياء مثل سفينة محطمة في جزيرة صحراوية لمدة ستة أشهر ويؤكد (Lazarus, 1971) أن استجابات المسترشد لهذا النوع من العلاج التمثيلي يساعده على تحديد توقعاته ويوضح كل

مشاغله وكل همومه. ومن خلال بحثنا لنموذج Lazarus وجدناه يؤكد على أهمية تصميم استراتيجيات فردية للمسترشد ويعرض أهمية العرض التقديمي ونتائج العلاج من خلال جهود تفاعلية في العلاج النفسي. وقد أورد (Lazarus, 1986) مثالا لشخص عمره (٣٥ سنة) يعاني من حالة اكتئاب لتوضيح هذا الأسلوب العلاجي، وفيما يلي وصف للحالة (عقل: ٢٠٠٠ : ٤٥) :

• أولاً : صورة مفصلة عن الحالة :

- 7 السلوك : انسحابي، تجنبني، ضعف النشاط العام وفقدان الاهتمام.
- 7 الوجدان : شعور بالإثم واحتقار الذات واغترام.
- 7 الإحساس : إحساس بثقل، ترفزة.
- 7 التخيل : تخيلات الموت، وصور سلبية عن الأسرة.
- 7 المعرفة : أحاديث مع الذات تعبر عن الفشل والضعف والدونية.
- 7 العلاقات : سلبية وغير توكيدية وميل إلى المهادنة والمسيرة.
- 7 العقاقير والحالة البيولوجية : أدوية مضادة للاكتئاب مع نقص الوزن.

• ثانياً : استخدام الأساليب العلاجية التالية :

- 7 في جانب السلوك (B) : استخدام الانطفاء والممارسة السالبة والتخلص التدريجي من الحساسية، أساليب التعزيز الموجب والسالب.
- 7 في جانب الوجدان (A) : التفريغ الانفعالي في ظل علاقة مساندة، استعادة المشاعر والتعبير عنها.
- 7 في جانبي الإحساس (S) : الاسترخاء والتدريبات الرياضية.
- 7 في جانب التخيل (I) : " تغيير صورة الذات، تدريب المواجهة مع الضغوط.
- 7 في جانب المعرفة (C) : الإقناع بأن الأفكار السابقة هي أساس الاضطراب، ثم إعادة بناء بنية معرفية جديدة.
- 7 في جانب العلاقات الشخصية (I) : استخدام النمذجة، التقبل بدون نقد.
- 7 في جانب العقاقير (D) : تغيير العلاج السابق إلى علاج أكثر فاعلية واستخدام نظام غذائي خاص، وتدريبات رياضية مفيدة.

وبعد تطبيق الخطة العلاجية يتم إعداد بروفيل أو صورة عن الحالة جديدة يقارن مع الصور السابقة قبل العلاج لمعرفة ما تحقق من تقدم. وعليه فإن هذا الأسلوب أدى إلى إحداث تغييرات إيجابية في سلوك المسترشد ومشاعره، وأفكاره، وعلاقاته، وذلك باستخدام أساليب مختارة سلوكية أو معرفية أو تحليلية.

• ثالثاً : النماذج التكوينية (المنظمة) Synthetic (Systematic) Models :

لقد استطاع Allport أن يصب الهدف ويتعرف على جوهر النموذج التكويني عندما أصر على ضرورة أن يكون المرشد منظماً أكثر منه ارتجالياً في علاج المسترشد، وعلى وجوب تقييم كل مكون من النظام طبقاً للأدلة المتاحة والتوافق والانسجام. وعلاوة على ذلك فإن الممارس لابد أن يتجنب التفكير الفلسفي الصارم وأن يكون لديه أسس نظرية مرنة. ويركز نموذج Allport على كل من التكامل التقني ونظرية الجاذبية الاجتماعية أو الإغراء الاجتماعي. ومن الصعب تطوير معايير القرار لتحديد إجراء العلاج دون الاعتماد على النظريات التي تؤسس.

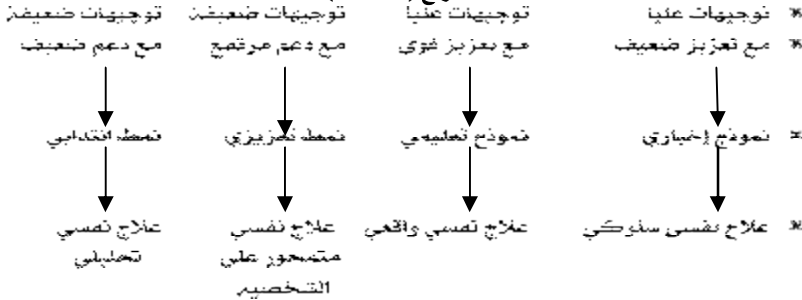
١- الإرشاد والعلاج النفسي التكيفي : Adaptive Counseling and Therapy

قام كل من (Haward, Nance and Myres, 1986) بتطوير نموذج تكويني منظم في الإرشاد وهذا النموذج قائم على أساس نظرية قيادة الموقف لـ Hersey and Blanchard سنة ١٩٧٧م. وهذا النموذج (ACT) ينظر إلى بعدين أساسيين في العلاج النفسي وهما: التوجيه والتعزيز. والبحث في هذين البعدين يقود إلى أربعة أنماط عند المعالجين النفسيين وهي :

- 7 التوجيهات العليا مع التعزيز الضعيف (وهو نموذج إخباري).
- 7 التوجيهات العليا مع التعزيز القوي (نموذج تعليمي).
- 7 توجيهات ضعيفة مع دعم مرتفع (نمط تعزيزي).
- 7 توجيهات قليلة مع دعم ضعيف (نمط انتدائي).

والنماذج التي تعرض هذه الأنماط هي أنماط علاج نفسي عقلاني، عاطفي سلوكي (REBT) العلاج النفسي السلوكي للنمط الإخباري، العلاج النفسي الواقعي للنمط التعليمي، علاج نفسي متمحور على الشخصية للنمط التعزيزي، وعلاج نفسي تحليلي للنمط الانتدائي.

نموذج (A-C-T)



ويحاول (ACT) أن يوفق هذه الأنماط الأربعة في العلاج النفسي مع مستويات الاستعداد عند المسترشد والتي تعرف عن طريق القابلية والرغبة في التغيير، والثقة والقدرات أو مهارات صنع التغيير، والأساس في (ACT) هو أن المنهج الفعال في المساعدة يتم تنفيذه وتفعليه بتوافق العلاج لكي يستحوذ ويثير الاستعداد عند المسترشد وعن طريق الانتقال إلى أساليب علاج جديدة تتفق مع نضج المسترشد. وهكذا فإن النموذج الاختباري مثلاً (وهو نموذج اقتصادي في المواضيع العلمية) يناسب أقل مستويات الاستعداد عند المسترشد ومع تحسين حالات الاستعداد فإن الأنماط تبدأ في الانسجام والتوافق وخاصة النموذج التعليمي والتعزيزي والانتدائي. والنموذج (ACT) له قياسات عديدة صادقة في أنماط العلاج النفسي والتي تتبنى مجهودات البحث عن أسس وعوامل هذا النموذج. كما أن (Haward, 1986) وآخرون يقدمون لنا إرشادات خصبة عن القوة كمكون من مكونات تأثير العلاج النفسي في نموذجهم ويعتبر (ATC) بحق نموذجاً من النماذج التكاملية المسؤولة.

• تطوير المنهج التكاملي : Developing an Integrative Approach :

قبل أن يقرر الممارسون استخدام المنهج التكاملي في ممارسة الإرشاد أو العلاج النفسي عليهم أن يكون لديهم فهم واضح للعملية المقصودة من خلال ما يأتي :

أولاً : عليهم أن يدركوا تنوع الأفكار المطروحة في نظريات الإرشاد ويجب أن يقرروا ويدرسون ويفهموا الفلسفة والتكوين والأهداف الخاصة بالنظريات المتعددة حتى يمكنهم عمل اختيار منظم وعمل منظم مع اعتبارات مختلفة في أسس نظريتهم.

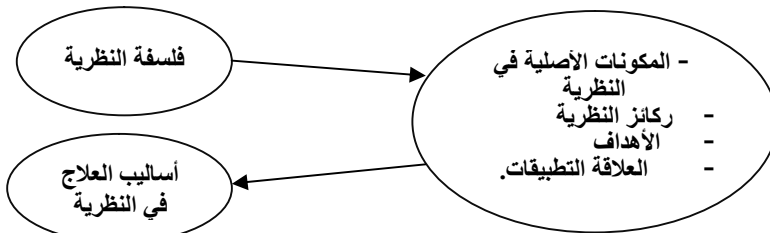
ثانياً : يجب على المرشدين أن يعرفوا الأجندة الشخصية بهم وقيمهم ومعتقداتهم وفهمهم عن الإنسانية. فبدون هذه المعرفة لن يستطيعوا أن يحكموا بالشكل الجيد ولا أن يقرروا بشكل صحيح مدى تناسب نظرية ما مع فلسفتهم الخاصة.

ثالثاً : يجب على المرشد أن يعرف أنماط المسترشدين الذين سيتعامل معهم وأين سيعملون (عيادة، ممارسة خاصة، مدرسة، مستشفى... الخ) وعلى الذين يعملون فيها كذلك.

وأخيراً : يجب أن يدرك المرشدون أن ربط بعض النظريات مع أساليب العلاج يمكن أن يشكل بعض المشاكل. ولذا فعليهم أن يجدوا طرقاً بديلة لتحقيق الأهداف المقصودة. وأمثلة على كيفية الاقتراب من التطوير وتكوين منهج تكاملي نجده عند (Kelly, 1997) الذي كتب عن كيفية قيامه بتطوير نموذج إنساني من التكامل. وكان اهتمامه في كيفية توفيق الجوانب والعوامل التقنية من خلال إطار عمل إنساني (والذي يعرض فيه كيف أن بناء نظرية شخصية ما هو إلا جهد جهيد مبني على البحث الفردي والجهد الشخصي للممارس).

وفي عملية تطوير نظرية تكاملية فإن أول مجالات الاعتبارات هو فلسفة النظرية. فبعد فحص الأسس الفلسفية للنظريات المتعددة على المرشدين أن يتجهوا إلى فحص المكونات الأصلية في كل نظرية وتشتمل هذه المكونات على ركائز النظرية وأهداف الإرشاد فيها والعلاقة بين المرشد والمسترشد والتطبيقات. وأخيراً فعلى المرشدين أن يفحصوا أساليب العلاج في كل نظرية ومستوى الارتياح من تطبيقها على المسترشدين.

وهذا رسم يوضح تطوير نظرية تكاملية :



• الفلسفة Philosophy :

في عملية البحث عن أسس وفلسفة النظريات المتنوعة يجب على الممارسين أن يضعوا في الحسبان نظام معتقداتهم الشخصية. فمثلاً إذا كانت معتقداتهم الأساسية عن الطبيعة الإنسانية، هي أن البشر يستطيعون تحديد ذاتهم فإنهم سيواجهون صعوبات في إيجاد نظرية تكاملية نفسية تحليلية تركز على أهمية الطاقة الذاتية ودوافع اللا شعور والمحضرات. ومع هذا فالاعتماد على معتقدات شخصية أخرى قد يمكنهم من التعرف على جوانب تكاملية في علم النفس الفردي، والوجودية، والجشطات ونظرية الشخصية المحورية والتي تركز على أهمية التحديد الذاتي في عملية التغير. والمرشدون الذين يعتقدون أن المشاكل تطرأ من قلة وضعف الاختيارات التي يضعها الأفراد الذين يعتمدون على تكامل الإدراكية السلوكية، والعلاج النفسي الواقعي. والاعتماد على الأسس الإدراكية والاتجاهات نحو نظريات التعلم يمكن للمرشدين أن ينظروا بعين الاعتبار إلى العلاج النفسي السلوكي والمناهج الإدراكية السلوكية.

• المكونات Constructs :

من خلال النظريات المتعددة لا بد من اعتبار العديد من المكونات. وهذا القسم يشتمل على مناقشة الآتي : التركيز على الحاضر والماضي، الرؤية الذاتية أو الفعل، المشاعر أو الإدراكات، أهداف لإرشاد، أساليب العلاج الإرشادية، العلاقة الإرشادية. ومن الأمور الهامة التي توضع في الحسبان هو ما إذا كان الأهم هو التركيز على مشاكل المسترشد الحالية أو على الخبرات الماضية. فالتحليل النفسي والعلاج النفسي التحليلي يركزان على أهمية الماضي بالنسبة للمشاكل الكائنة حالياً ويستخدمون أساليب العلاج لجعل الماضي مأمورية لم تنته بعد وما زالت تعمل في الحاضر، أما السلوكية، والإدراكية السلوكية، والعلاج النفسي الواقعي فيركزون على السلوك الحالي والتغير المطلوب، والوجودية والشخصية المحورية يكون التركيز لديهم على الشخصية وعلى النمو المستقبلي للفرد. ونموذج (Fery, 1972) يساعدنا في تحديد وسائل التكامل الإرشادي وأهدافه وتصنيف الاختلافات في النظريات طبقاً لاحتياجات المسترشد، والنموذج عبارة عن تركيبة من عنصرين لوصف نظرية الإرشاد.

• العنصر الأول : بعد عقلي ومؤثر لفهم عملية الإرشاد :

العنصر الثاني : بعد اتخاذ الإجراء لفهم أهداف الإرشاد والنموذج يمتلك أربعة أجزاء وهي الفعل المتعلق (مثل العلاج السلوكي) الفعل المؤثر (مثل العلاج الجشطلاني) الرؤية المؤثرة (علاج التحليل النفسي) والروية المتعلقة (العلاج النفسي) وفي نظرية التحليل النفسي يكون التركيز على النظرة الداخلية فيتم مساعدة المسترشد على فحص دوافع الأنا وعمليات اللا شعور التي نتج عنها حلول غير كافية لمرحلة التطور النفسية الجنسية، ويركز علم النفس التحليلي على أهمية تطوير المعرفة الذاتية عن طريق تكامل الشعور مع اللا شعور من خلال استخدام النماذج الأصلية ورموز أخرى دخل النفس. ومن الواضح أن النظريات التبصيرية قد تكون صعبة في التكامل مع نظريات

الأفعال الموجهة. ومع ذلك فإن النظريات التي تركز على فعل الجشطالت، والسلوكية، والإدراكية السلوكية يمكن أن تتوافق بالكلية. أما العلاج النفسي الألديرياني Alderian مع منظوره الإدراكي في الدوافع والأهداف قد لا يمتزج جيدا ولا يتوافق مع الجشطالت الذي يركز على المشاعر والأمور غير المكتملة. ومع هذا فالسلوكية، والإدراكية السلوكية، والعلاج الواقعي كلها ومع تركيزها القوي على تعلم سلوكيات جديدة قد تتكامل بسهولة ويسر مع بعضها.

هل المرشد يركز على المشاعر (العواطف) أو على التكفير (الإدراك) ؟ هنا نجد الجشطالت، والشخصية المحورية، والتحليل النفسي، وعالم النفس التحليلي تركز إلى حد كبير على المشاعر والعواطف وحالاتها. أما السلوكية، والإدراكية السلوكية فيركزان على التعلم الخاطئ والسلوك. وهناك مشكلة أخرى تتعلق بتفضيل المسترشد لطريقة معينة في نظرية للعالم. فالمسترشد الذي يفكر أو يفضل أن يركز على الإدراك (التفكير) قد لا يكون جاهزا للتعامل مع المشاعر والعواطف في بداية عملية الإرشاد، وإذا تحرك المرشد بسرعة شديدة في المشاعر أو العواطف فقد ينهي المسترشد عملية الإرشاد بسبب الخوف. ولهذا فالممارس لابد أن يسير مع اتجاه المسترشد وتوجهاته ويستخدم هنا منهجا معرفيا من البداية، وهنا يجد من الأنسب أن يتحرك إلى منهج أكثر توجهها للأحاسيس ويحاول أن يجيب على السؤال التالي : ما هي أهداف الإرشاد وما هي أنماط التغيير المراد تحقيقها ؟ يأتي كثير من المسترشدين للإرشاد كطلب من أجل معرفة الذات. وهناك نجد نظريات علم النفس التحليلي والشخصية المحورية والجشطالت والوجودية تركز على هذا الأمر. فنظرية علم النفس التحليلي تقدم معرفة عن الذات من خلال فهم الشعور واللاشعور عن طريق تحري واستقصاء الأحلام والفحص الداخلي لرموز الشخصية من خلال الأنماط الأصلية. وتقدم لنا النظرية المعرفية مرفأ آمنا لعملية استكشاف الذات التي تسمح للمسترشد لكي يصبح أكثر انفتاحا وواقفا بالنفس وبالأخرين. وكل من الوجودية والجشطالت تؤكدان على الوعي لحظة بلحظة والمسؤولية من أجل التغيير.

والتغيير في السلوك من أهداف النظرية الواقعية، والسلوكية، والإدراكية السلوكية ويمكن تحقيقه عن طريق ربط الأفكار والمشاعر والسلوكيات أو يمكن تحقيق التغيير من خلال التركيز على حل المشكلات أما عملية التغيير في اتخاذ القرار وعمليات صنع القرار فهي من صميم ركائز نظريات العلاج الإدراكي السلوكي والعلاج النفسي الواقعي.

إن العلاقة الإرشادية هامة جدا في كل النظريات فالكل يقبل جوهر الإرشاد كعملية أساسية في بناء علاقة طيبة بين المرشد والمسترشد على أنه يجب اعتبار أموراً أخرى في العلاقة العلاجية. أولا : ما هي الأدوار التي يلعبها المرشد في عملية الإرشاد ؟ في نظرية التحليل النفسي يكون المرشد هو موضوع العرض والإسقاط والتحول. وهم ليسوا منفتحين كما في نظريات الوجودية أو المعرفية حيث يكون الممارس شريكا في الدور من إنسان لإنسان. فالممارس عامل مساعد يجعل المسترشد قادرا على استكشاف عمليات اللاشعور في التحليلي.

بينما يلعب المرشد دور المعلم المدرب في النظرية السلوكية، والإدراكية السلوكية، والواقعية. وأخيرا فعلى المرشدين أن ينظروا بعين الاعتبار إلى تطبيقات النظريات المتعددة. وإنه لمن الأهمية بمكان أن ندرك أن الوضع والمكان الذي سيعمل فيه المرشد أو المعالج النفسي وكذلك أنماط المسترشدين الذين سيتعامل معهم، كل هذه العوامل تؤثر في اختيار نوع العلاج فمثلا: مرشد المدرسة يجب أن يخدم نفسه بنظريات علم نفس الفرد، والعلاج الواقعي، والنظرية السلوكية والسلوكية الإدراكية، والمعرفية بالاعتماد على مشاكل المسترشد أو الطلاب. أما المرشدون المتخصصون في أساليب علاج الأحران والمآسي فمن الأفضل أن يعملوا من خلال ربط نظريات الوجودية والحشطات والإدراكية السلوكية لأن أهمية كل واحدة من هذه النظريات تعمل في المسؤولية الشخصية وآليات التكيف. ويمكن تطبيق الكثير من النظريات في العلاج سواء كانت على (الفرد الأسرة. المجموعة).

• أساليب العلاج (التدخلات) Intervention :

تم توجيه نقد إلى المناهج التكاملية في ميدان أساليب العلاج حيث أنها تختار بشكل عشوائي في الإرشاد. فقبل استخدام أساليب العلاج (التدخل) على المرشد أن يسأل نفسه ثلاثة أسئلة ؟

7 س١ : ماذا سيتحقق من خلال استخدام هذا الأسلوب في العلاج ؟

7 س٢ : هل أنا مرتاح مع منهج التدخل العلاجي ؟

7 س٣ : هل المسترشد معد نفسيا وجاهز للنتائج الممكنة ؟

إن بعض أساليب العلاج تستخدم من كل النظريات أساليب معينة مثل: السؤال، التلخيص، العرض والشرح، التوضيح، المواجهة، الخ. أما بعض أساليب العلاج (التدخلات) فهي محددة الأهداف. فمثلا أساليب العلاج السلوكية مثل الشرط العامل. وتخفيف حدة الحساسية، والتعزيز قد لا تكون مفيدة للمسترشدين المهتمين بعملية الذات. ومع هذا فإن اتخاذ زمام المبادرة وإعادة التكوين الإدراكي، والعرض والتكرار كلها أساليب علاج سلوكية قد تساعد المسترشد في مقصده. وأخيرا فعلى المرشد أن يضع في الاعتبار أن المسترشد هو الهم الأول وجوهر الإرشاد. فالمسترشد هو هذا الشخص المطلوب خدمته وليس المرشد ولا أجندة المرشد الشخصية. ولكي نحقق النجاح فعلى المرشدين أن يعايروا أساليب علاجهم من أجل تفسير المستويات التطورية والمعرفية لمسترشديهم ومن الأهمية بمكان أن يعمل المرشدون بتؤدة وتدرج علاوة على ضرورة معرفتهم، وتمسكهم بالحدود الأخلاقية للمهنة، ويضعون في الحسبان دائما أن علاج المسترشد وراحته وشفاءه هي أعلى المقاصد ويجب أن يتعامل المرشد مع المسترشد على أنه نسان له كل سمات الإنسانية. وكما قلنا من قبل لا يجب أن يعتمد المرشد ويعمل بناء على معتقداته الشخصية أو تخميناته أو عواطفه أو تعميماته أو اهتماماته الخاصة. فأسس نظريته يجب أن تنظم وتفهم وتتكامل وتحل وتستخدم الأفضل من الأفضل المطروح. وعلاوة على ذلك يجب على المرشدين أن يكون لديهم ذخيرة من المهارات والكفاءات والاستراتيجيات وأساليب العلاج (التدخلات) التي يرتاحون لاستخدامها من أجل تجنب السطحية والعلاج الضيق والضعيف.

• نقاط القوة ونقاط الضعف : Strengths and Weaknesses :

إن المنهج التكاملي في الإرشاد له جذوره العميقة في التقليد كما أن له جذور عميقة مساوية في الجدل والنقاش ولهذا فإن هذا الجزء يقدم نقاط القوة والضعف المرتبطة بالعلاج التكاملي.

• نقاط القوة : Strengths :

من أهم نقاط القوة في العلاج والإرشاد التكاملي هو أساسه العريض ونظامه التكاملي والذي يعمل من خلال اختبار وانتقاء أساليب العلاج والاستراتيجيات من أجل النجاح والفاعلية والكفاءة أكثر من الانتماء إلى العضوية في نظرية معينة. وكذلك فإن الإرشاد التكاملي يتبنى انتقاء أساليب العلاج التطبيقية والاستراتيجيات ليسد احتياجات معينة عند المرشدين أكثر من عملية الانتقاء القائمة على أساس ارتياح المرشد. وبالتالي فإن (Young, 1992) قال : "إن التركيز على عوامل عامة وأن تطوير أساليب معينة في العلاج تزيد من فاعلية العلاج التكاملي إلى أقصى درجة ممكنة"، ويصف الباحثون المنهج التكاملي على أنه فعال جدا عندما ينصح بعلاج معين لمشكلة معينة كما يؤكد على حتمية إدراك وألفة المرشد بالعديد من النظريات المختلفة. ومن الملامح الإيجابية للعلاج التكاملي والمنهج التكاملي هو افتراضه بأن المرشدين والمعالجين النفسيين أفراد ذوو كفاءة وقدرات شخصية تجعلهم قادرين على الانتقاء والتكامل وتطبيق جزء أو كل النظريات المناسبة. ونظرا لأن النظرية الواحدة بعينها أو أن أي نظرية واحدة بعينها لم تُحدد حتى الآن كأفضل وأحسن نظرية. كما أن النموذج التكاملي قد أثبت كفاءته مثله مثل أي نظرية فردية بعينها، نظرا لذلك فقد استحسن كثير من الباحثين استخدام النماذج التكاملية في العلاج.

ومن المميزات الأخرى التي يوفرها النموذج التكاملي اشتماله على المرونة في الاختيار من بين الطرق وبين تنوع التطبيقات. وكذلك فإن هذا المنهج يجبر المرشدين والمعالجين النفسيين على تطوير نمطهم ونموذجهم الشخصي وتطوير وجهات نظرهم باستمرار وبهذا يتجنب الاعتماد أو الارتكاز على نظرية واحدة بعينها. فالنظرة الأحادية قد تعوق من إيجاد رؤية شاملة لمشكلة المرشد وتؤدي إلى ضعف الأداء الإرشادي ولكن على العكس من ذلك نجد المنهج التكاملي هو دفع المرشد وتحفيزه على أن يكون على قناعة ذاتية وعقلانية ومنسجم مع سلوكيات الإرشاد. وبالطبع فعليهم أن يقرأوا ويدرسوا المناهج المختلفة ويعملوا توليفة نظرية قائمة على أسس نظرية تحليلية وكذلك يفترض من المرشد النظر إلى المرشد على أنه كل متكامل وينظر إليه نظرة كلية في جلسات الإرشاد ومن نقاط القوة أيضا هي أنه منهج يمكن أن يبني قنوات اتصال بين وجهات النظر المتعارضة.

• نقاط الضعف : Weaknesses :

في الوقت الذي عدد مؤيدوا المنهج التكاملي مميزاتة ونقاط القوة فيه فإن هذا المنهج قد لاقى نصيبه من النقد. "فقد وصفه بعض الباحثين بأنه منهج يجمع شتاتا من الطرق العلاجية دون رابط منطقي متسق يحكمها. كما أن هذا المنهج لا ينطلق من منطلقات واضحة خاصة به قادرة على التفسير

العلمي للمشكلات" (عقل، ٢٠٠٠، ١٤٦)، كما وصفه باحثون آخرون على أنه منهج أكلينيكي عشوائي ومرتبج (Garfield, 1982) وأنه منهج ليس فيه نقاء نظري كما أنه يتكون من أساليب علاجية منفصلة ومستقاة من العديد من المناهج مع العناية الضعيفة بالتنظيم والتكوين أو الإرشاد والمبادئ الأساسية لتنظيم الاستخدام وقد أشار (Eysench) سنة ١٩٧٠ إلى الإرشاد التكاملي على أنه نظام، وتكوين غير منظم يساعد على الاضطراب فهو عبارة عن ترقيعات من النظريات من هنا وهناك وإجراءات مختلطة فوضوية ومشوشة. ويشبه كل من (Kottler and Brown, 1992) المنهج التكاملي بالمنهج التقني ويقولون إن المرشدين الذين يعملون في المنهج التكاملي بدون فلسفة واضحة وبدون فروض للنظرية مثل الميكانيكي الذي يستطيع أن يصلح ما أنكسر ولكن ليس لديه المعرفة لا كافية بـ "لماذا" ويقول (Abroms, 1993) إن المرشدين ينظر إليهم كمشاكل وليس بشرا. كما أن المرشدين في المنهج التكاملي عادة ما يستخدمون المناهج القصيرة التي تعمل أكثر مع تحديد الأعراض أكثر من حلها للمشكلات الأساسية. ويقول (Karasu, 1986) إنه بدون الاعتقاد والانتماء إلى مدرسة بعينها أو توجيهات محددة فإن عنصر النجاح في الإرشاد الذي يبني الثقة والكفاءة المهنية سيكون مفقودا. كما أن المنهج التكاملي لا يقدم للمرشد المعلومات المطلوبة لتشغيل وإدارة مواقف مختلفة. " ويرى (روجرز) بأن محاولة التوفيق بين مدارس فكرية مختلف هي مجرد انتقائية سطحية لا تحقق أي قدر من الموضوعية، ولا تصل إلى أي هدف وأشار بعض الباحثين إلى أن الاتجاه الانتقائي يقودنا مباشرة إلى تعارض وتحويل واضح، إذ أن الأساليب المشتقة من أطر مرجعية متعارضة تميل إلى أن تكون متعارضة كذلك " (الزيود، ١٩٩٨ : ٣٣٩)، يقول (Patterson, 1989) إن هذا المنهج يعرض ويظهر اهتماما ضئيلا بعملية التوافق أو التكامل المنظم للنظريات ولكن بدلا من ذلك يحاول أن يضم أكبر عدد من الطرق وأساليب العلاج الممكنة. ويقول (Linder, 1984) إنه بدون أرضية واضحة من النظريات فإنه سيكون من الصعب تحديد الأهداف وتوفير الحماسة أو قياس النتائج.

ويورد (Linden, 1984) وآخرون إن الكفاءة أصبحت مفتقدة بسبب الافتقار إلى نظرية فوقية ضرورية للقيادة وتفعيل الممارسة الإرشادية والمبادئ علاوة على نقص الأسس الركائزية للنظرية. وأخيرا ففي نقاشهم للإرشاد التكاملي يقول كل من (Kooler and Brown, 1992) إنه توجد صعوبة أصلية في توقع أن يتعلم المرشدون التكنولوجيا أي تكنولوجيا كل الطرق والنظم لكي يظلوا على أحدث طراز مع لتغيرات في الميدان. وهذا يشبه إلى كونهم مثل العوام الذين يعرفون القليل عن كل شيء ولا يعرفون الكثير عن شيء واحد.

• الخاتمة :

للمنهج التكاملي عوامل طبية تقف في صالحه فهو منهج عريض الأسس وله انتقاعات عديدة واختيارات متعددة في أساليب العلاج وإستراتيجيات أثبتت فكائها. فهو يفترض قدرة المرشدين والمعالجين النفسيين على الإستخدام المناسب لأساليب العلاج (التدخلات) والاستراتيجيات المناسبة أيضا. ولا شك

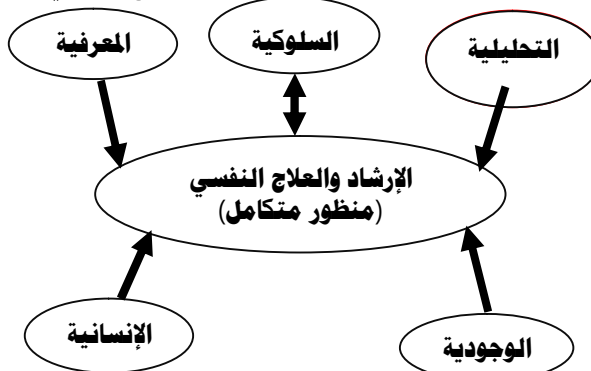
أن هناك بعض الصعوبات متأصلة في استخدام المنهج التكاملي. فإذا لم يتم تصميم المنهج بعناية فقد يفتقد إلى المبادئ المرشدة لتنظيم استخدام أساليب العلاج وكذلك الاستراتيجيات. فقد يكون من الأساليب التي تستدم الفترات القصيرة في العلاج وتصلح ما انكسر بدون معرفة السبب، وبالنسبة للمرشدين قليلي الخبرة فإن المنهج التكاملي قد لا يروقهم ولا يعطيهم الثقة التي تمنحها لهم نظرية واحدة بعينها، وبرغم النقد والجدال المحيط بالمنهج التكاملي فإن المرشدين مستمرون في إثبات المنهج التكاملي على غيره. ففي خلال ٢٨ عاماً بين سنة ١٩٦١، ١٩٨٩ قرر الباحثون أن من ٣٢٪ إلى ٦٥٪ من الممارسين أظهروا ميلهم للمدارس التكاملية.

"إن المعالجين النفسيين المحدثين أصبحوا أكثر تكاملية في منهجهم. فالمدارس ما زالت موجودة ولكن المعالجين النفسيين لم يعد لديهم الرغبة في العضوية المستمرة في مدرسة بعينها وحتى الممارسين القابعين في إطار نظرية واحدة أظهروا ميلاً لاستعارة أفكار وأساليب علاجية من مدارس أخرى.

وربما يعكس هذا الاتجاه التكاملي نضجاً معرفياً في خلال المهنة يوازي النمو البشري والتطور الإنساني فالمهنة قد تدخل مرحلة المراهقة المبكرة لها. عندما تأخذ الفردية إجراءاتها بالاعتماد على نظرية كبرى.

وربما تتجه المهنة حديثاً إلى الابتعاد عن المثالية الراشدة وتتجه أكثر إلى قبول المسؤولية الشخصية في خلق وإيجاد ممارسين أكفاء. ومما لا شك فيه أنه مثلها مثل مرحلة المراهقة. فإن المرشدين والمعالجين النفسيين يحاولون قدر جهدهم إلى الوصول إلى كيان متكامل من خلال السير في فترات ومراحل الحج والشك وعدم التأكد. ومع هذا تأتي النظريات الكبرى والأساتذة الكبار إلى دورها الحيوي مثلها مثل آباء المراهقين تماماً. ولكننا هنا وعلى عكس المراهقين نعترف بإسهاماتها وفضلها على تطوير المهنة وفي نفس الوقت بمرشدين جدد أخذتهم الجراءة إلى اكتشاف كيانهم الخاص وهويتهم الشخصية من خلال تكامل الأفكار والآراء مع الآخرين من خلال التجربة الشخصية ومن خلال الاستكشاف الشخصي ولتحقيق هذا التكامل لابد للمرشد أن يناضل ويكافح ويخاطر ويجرب ويعرض ويفكر.

النظرية التكاملية في الإرشاد والعلاج النفسي



• المراجع:

• المراجع العربية :

١. أبو عطية، سهام محمد (٢٠٠٢م) : مبادئ الإرشاد النفسي، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.
٢. باترسون، ترجمة حامد عبد العزيز الفقي (د.ت) : نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، دار القلم، بيروت.
٣. باربرا، انجلر (ترجمة) فهد عبد الله الدليم (١٩٩١م): مدخل نظريات الشخصية. دار الحارثي للطباعة، النادي الأدبي بالطائف.
٤. الشناوي، محمد محروس (د.ت) : نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. دار غريب، القاهرة.
٥. عاقل، فاخر (١٩٨٥م) : مدارس علم النفس. دار العلم للملايين، بيروت.
٦. عقل، محمود عطا حسين (٢٠٠٠م) : الإرشاد النفسي والتربوي. دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض.
٧. عيسوي، عبد الرحمن (١٩٨٥م) : معالم علم النفس. دار النهضة العربية، القاهرة.
٨. زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٢م) : التوجيه والإرشاد النفسي. عالم الكتب، القاهرة.
٩. الزيود، نادر فهمي (١٩٩٨م) : نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.

• المراجع الأجنبية :

1. Capuzzi, David (2000) : Counseling and sychötherapy ; an integrative perspective. Chapter, P (459-475).
