٢١

دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

دورية تصدر شهريا بصفة مؤقتة
اعتبارا من يناير ٢٠١٢م

تصدرها : رابطة التربويين العرب

العدد الحادي والعشرون (جزء أول) .. يناير ٢٠١٢م

ISSN : 2090-7605

أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الأبجدي

- أ.د/ أحمد محمود عبد المطلب .. كلية التربية سوهاج مصر.
- أ.د / أحمد الضوى سعد.. كلية التربية جامعة الأزهر الشريف مصر.
- أ.د / الحسين بن محمد شواط .. كلية التربية تونس.
- أ.د / السيد محمد عبد المجيد .. كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز.
- أ.د / أمال مصطفى كمال .. كلية التربية جامعة المنيا مصر.
- أ.د / بو حفص بالعيد مباركى..كلية التربية جامعة وهران الجزائر.
- أ.د/حسن مصطفى عبد المعطى.كلية التربية جامعة طيبة السعودية.
- أ.د / حمدى أبو الفتوح عطيفة .. كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ.د / حمدى عبد العظيم البنا .. كلية التربية جامعة الطائف .
- أ.د/خديجة أحمد بخيت..كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بجدة.
- أ.د / خليل يوسف الخليلى .. كلية التربية جامعة البحرين .
- أ.د / رشدى أحمد طعيمة..كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ.د / رضا مسعد السعيد .. كلية التربية جامعة المنوفية مصر .
- أ.د/ زكريا يحى 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 لطفى الأنصارى..كلية التربية جامعة الأسكندرية مصر.
- أ.د/ سعيد محمد السعيد .. كلية التربية جامعة القصيم السعودية .
- أ.د/سهام محمد بدر..كلية رياض الأطفال جامعة الأسكندرية مصر.
- أ.د / صفية محمد احمد 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 الكبيسي .. كلية التربية جامعة قطر.
- أ.د / عبد الله سليمان إبراهيم سالم .. كلية التربية جامعة طيبة.
- أ.د / عبد الله محمد الخطايبة .. كلية التربية جامعة اليرموك الأردن.
- أ.د/ علياء عبد الله الجندى .. جامعة أم القرى مكة المكرمة .
- أ.د/ فوزية إبراهيم دمياطى.. جامعة طيبة بالمدينة المنورة .
- أ.د/ كاريمان عويضة منشار.. كلية التربية جامعة بنها مصر .
- أ.د/ماجدة حبشى محمد سليمان..كلية التربيةجامعة الأسكندرية.
- أ.د / ماجدة إبراهيم الباوى .. كلية التربية جامعة بغداد العراق .
- أ.د/ محمد الشيخ حمود .. كلية التربية جامعة دمشق سوريا .
- أ.د/محمد رجب فضل الله كلية التربية بالعريش جامعة القناة مصر.
- 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 غونى .. كلية التربية جامعة طيبة السعودية .
- أ.د / نعمان سعيد نعمان الأسودى .. كلية التربية جامعة ذمار اليمن .

((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/مآرب محمد المولى .. كلية التربية جامعة الموصل
- د/سماح خالد زهران..كلية البنات جامعة عين شمس
- د/صفاء عبد العزيز سلطان .. جامعة حلوان
- د/خولة عزات عبد الكريم القدومي..جامعة إربد
- أ/فيصل عبد المطلب ..مدير النشر بمؤسسة الرشد

سكرتيرة التحرير:

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

ثمن النسخة : ٢٥ ريالا سعوديا أو ما يعادلها في الدول العربية ، ١٠ دولار أمريكي أو ما يعادلها بجميع دول العالم.

الاشتراك السنوي : ٢٠٠ ريالا سعوديا للأفراد العرب ، ٢٥٠ريالا للمؤسسات العربية. ٥٠ دولارا للأفراد ، ١٠٠ دولارا للمؤسسات بباقي دول العالم

((ترسل جميع طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير))

محتويات العدد (٢١) الجزء الأول :

م	الباب الأول : بحوث وأوراق عمل الأساتذة :	الصفحات
١)	" تعليم التفكير وتدريس العلوم " .. أ . د/ ناهد عبد الراضي نوبي محمد .	١١ - ٥٨
	الباب الثانى : بحوث ودراسات محكمة :	
٢)	" نظم المعلومات وأثرها في اتخاذ القرارات الإدارية " .. د / علي حسين محمد حورية .	٦١ - ٧٧
٣)	" مدى وعي طلاب وطالبات جامعة طيبة بمفهوم الانتماء الوطني " أ . د / حاسن بن رافع الشهري وآخرون .	٧٩ - ١٢٦
٤)	" التغيير التنظيمى المدرك وعلاقته بالتماثل التنظيمى التواصلى لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جنوب الوادى" .. د / أشرف محمود أحمد محمود .	١٢٧ - ٢٠٧
٥)	" اثر برنامج أنشطة قائم على (القصة ولعب الأدوار) لتنمية المهارات اللغوية للأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية لمرحلة رياض الأطفال " .. د / عبد الرؤوف إسماعيل محفوظ.	٢٠٩ - ٢٣٢
٦)	" فاعلية تدريس مقرر مهارات الحاسب الآلي في تنمية تحصيل طالبات السنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز و اتجاهاتهن نحوه" .. د / نجوى بنت عطيان محمد سعيد المحمدي.	٢٣٣ - ٢٤٩
٧)	" أثر استخدام التعلم القائم على المشكلات في تنمية القدرة على التفكير الرياضي والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلبة الصف الثالث متوسط " .. د / عبد الرحمن بن إبراهيم فريح التميمي.	٢٥١ - ٢٧٠

تعريف بالمجلـــة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة مستقلة .. أسسها : **أ . د / ماهر إسماعيل صبري** أستاذ تعليم العلوم بجامعتي بنها بمصر وطيبة بالمدينة المنورة ، رئيس رابطة التربويين العرب .. المجلة تصدرها **رابطة التربويين العرب** المشهرة برقم ٢٠١١/١٦٢٠ بجمهورية مصر العربية .. ويشرف على إصدارها هيئة استشارية دولية من كبار 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 الترقيات - يقوم بها الخبراء في مجال كل دراسة.

بدأ صدور المجلة بصفة فصلية دورية منذ عددها الأول في يناير ٢٠٠٧م ومع زيادة الإقبال على النشر بها تقرر صدورها شهريا (بصفة مؤقتة) اعتبارا من يناير ٢٠١٢م .. يطبع من كل عدد ١٠٠٠ نسخة كطبعة أولى توزع بجميع الدول العربية ويعاد طبع أعداد المجلة وفقا لحاجة السوق.

قواعد النشر بالمجلـــة :

- كل ما ينشر في أعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه ، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة تحرير المجلة ، أو هيئتها الاستشارية ، أو رابطة التربويين العرب .
- 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 .
- 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 .
- 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 .
- تقبل المجلة للنشر أيضا مستخلصات رسائل الماجستير والدكتوراه التي يتم إجازتها من جميع كليات التربية وكليات إعداد المعلمين والمعلمات وكليات البنات وكليات الآداب وكليات الدراسات الإنسانيـــة وغيرها من المؤسسات العلمية التربوية الجامعية ومراكز البحوث المعنية بالبحث في مجالات وفروع التربية وعلم النفس .

- تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي موضوع من موضوعات التربية وعلم النفس .
- تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من أعداد المجلة .
- تختار هيئة التحرير أفضل بحث أو دراسة في كل عدد من أعداد المجلة وفقا لتقارير المحكمين ؛ ليتم نشره مجانا .
- 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 .
- 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 .
- يجوز لصاحب البحث أن يقترح مجموعة من أسماء الأساتذة الذين يرغب في أن يحكموا بحثه ، حيث تختار هيئة التحرير اثنين من بين الأسماء المقترحة .
- 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 .
- 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 .
- 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 .
- يتم عرض جميع المواد المقبولة للنشر بالمجلة على المستشار اللغوي لمراجعتها لغويا وضبط أي خلل لغوي بها قبل نشرها .
- ترسل البحوث والدراسات لهيئة تحرير المجلة مكتوبة على الكمبيوتر من عدد٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة .

- 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 .
- يتم تحديد قيمة مصروفات التحكيم والنشر لكل بحث وفقا لعدد صفحاته .
- 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 .
- 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 .
- عند صدور المجلة يتم تسليم عدد ٥ نسخ منها لصاحب كل بحث منشور بها.
- يتم إرسال نسخة من كل عدد في المجلة لكل محكم من السادة أعضاء الهيئة الاستشارية العلمية للمجلة الذين قاموا بتحكيم بحوث العدد .
- 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 و الدول العربية

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

جمهورية مصر العربية - بنها – أتريب – ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي تليفون وفاكس : ٣٢٣٦٦٣٣ / ٠٠٢٠١٣

أو الاتصال على موبايل ٠٥٦٥١٩٣٨٢٩ بالسعودية

أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير :
mahersabry21@yahoo.com

أو البريد الإلكتروني لسكرتيرة التحرير :
Aae9999@Gmail.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 الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنسَانَ 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 مايخطه التربويون .

وقد شهدت السنوات الأخيرة طفرة كبيرة في علم التربية ، فتعددت مجالات هذا العلم ، وتخصصاته الفرعية مابين : 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 وجاهة هذا المنحى من وجهة نظر إتقان التخصص فإن المبالغة في ذلك قد يؤدي . عن قصد أو عن غير قصد . إلى مزيد من العزلة والتفتيت 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.

وإيمانا بالوحدة والاتحاد في زمان سادت فيه الفرقة ، ورغبة في التعامل مع علم التربيه 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 الحادي والعشرون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وهو الأول في الإصدار الشهري للمجلة ، ويشمل هذا العدد جزءين .

وفي الجزء الأول من هذا العدد **سبعة بحوث** : أولها بعنوان : " **تعليم التفكير وتدريس العلوم** " إعداد : أ . د/ ناهد عبد الراضي نوبي محمد.

وثانيها بعنوان : " **نظم المعلومات وأثرها في اتخاذ القرارات الإدارية** " إعداد : د / علي حسين محمد حورية .

وثالثها بعنوان : " **مدى وعي طلاب وطالبات جامعة طيبة بمفهوم الانتماء الوطني** " إعداد: " أ . د / حاسن بن رافع الشهري وآخرون .

ورابعها بعنوان : " **التغيير التنظيمي المدرك وعلاقته بالتماثل التنظيمي التواصلي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جنوب الوادي**" إعداد : د / أشرف محمود أحمد محمود .

وخامسها بعنوان : " **اثر برنامج أنشطة قائم على (القصة ولعب الأدوار) لتنمية المهارات اللغوية للأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية لمرحلة رياض الأطفال** " إعداد : د / عبد الرؤوف إسماعيل محفوظ.

وسادسها بعنوان : " **فاعلية تدريس مقرر مهارات الحاسب الآلي في تنمية تحصيل طالبات السنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز و اتجاهاتهن نحوه**" إعداد : د / نجوى بنت عطيان محمد سعيد المحمدي.

وسابعها بعنوان : " **أثر استخدام التعلم القائم على المشكلات في تنمية القدرة على التفكير الرياضي والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلبة الصف الثالث متوسط** " إعداد : د./ عبد الرحمن بن إبراهيم فريح التميمي.

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

الباب الأول :

بحوث وأوراق عمل الأساتذة

obeikandl.com

obeikandl.com

البحث الأول:

" تعليم التفكيـــر وتدريـــــس العلـــوم "

إعداد :

أ . د/ ناهد عبد الراضي نوبي محمد

كلية التربية للبنات بالجبيل جامعة الدمام

obeikandi.com

obeikandl.com

" تعليم التفكيـــر وتدريـــــس العلـــوم "

أ . د/ ناهد عبد الراضي نوبي محمد

- **مقدمة:**

في عالم سريع التغير تتحكم فيه تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات ، وتتعقد فيه المشكلات في مختلف جوانب الحياة يواجه المربون مشكلات تتعلق بكيفية إعداد أطفال اليوم لمواجهة عالم الغد ، وعليه أهتم العلماء والمفكرون اهتمامًا كبيرًا بموضوع التفكير نظرًا لأهميته في التربية ، حيث أعتبر هدفا رئيسًا من أهداف التربية المعاصرة .

وخلال العقود الأربعة الأخيرة من القرن العشرين ، وجد التربويون أن هناك ضرورة قصوى لتعليم مهارات التفكير ، وأخذوا يوجهون اهتمامهم نحو تطوير هذه المهارات ، فأصبحت فلسفة التربية والتعليم تركز على إعداد المواطن الذي يمتلك القدرة على التفكير ، والذي يتميز بمهارات التفكير السليم (فهيم مصطفى محمد، ٢٠٠١، ص٥).

وقد حث الله تعالى على التفكير في الكون والنظر في الظواهر الكونية المختلفة ، وتأمل بديع صنعه ومحكم نظامه في أكثر من موضع في القرآن الكريم ، قال تعالى : ﴿ أَوَلَمْ يَتَفَكَّرُوا فِي أَنفُسِهِمْ مَا خَلَقَ اللَّهُ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا إِلا بِالحَقِّ وَأَجَلٍ مُسَمًّى ﴾. [٨ : الروم] ، ﴿ الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَى جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ ﴾ [آل عمران: ١٩١] وفى الآيات دعوة إلى النظر والتفكير والملاحظة والبحث العلمي في السموات والأرض ، وتفكر الإنسان في نفسه وفى أسرار تكوينه.

والتفكير هو سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير (المعلومات الداخلة للذاكرة) يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس، وتشمل هذه النشاطات البحث عن معنى لهذه المعلومات في الموقف أو الخبرة ، وتصنيفها ومقارنتها ، واستخدامها في حل المشكلات واتخاذ القرارات.(فتحي عبد الرحمن جروان ، ١٩٩٩، ص ٣٣)

وفى الإطار ذاته يرى محمد جهاد جمل وآخرون (٢٠٠٣، ص ٢٠٥) أن التفكير نشاط معرفي يشير إلى عمليات داخلية كعمليات معالجة الموضوعات ، وترميزها والتي لا يمكن ملاحظتها وقياسها على نحو مباشر ، بل يمكن استنتاجها من السلوك الظاهري الذي يصدر عن الأفراد أثناء حل مشكلة معينة.

وفى ضوء التأكيد على أهمية تعلم التلاميذ التفكير وإكسابهم مهاراته. تشير ناديا هايل السرور (٢٠٠٠ ، ص ٣١٥) إلى أن مهارات التفكير تكسب التلميذ فهمًا أعمق للمحتوى المعرفي للمادة الدراسية التي يتم تعلمها . ويتفق ذلك مع ما أورده Erickson (2001, P.167) من أن برامج التعليم المختلفة ينبغي أن

تنمى مهارات التفكير لدى المتعلم لكي تساعده على تنمية القدرات المعرفية المختلفة . ويرى Feuerstein (1980, P.32) أن تعليم عمليات ومهارات التفكير تساعد على رفع الكفاءة التفكيرية للتلميذ. ويؤكد ذلك تيسير صبحي النهار (١٩٩٨ ، ص ١٨) على أن تعليم مهارات التفكير اللازمة لتعليم المحتوى الدراسي يحسن مستوى تحصيل التلميذ مقارنة مع تعليم المحتوى فقط.

وفى الإطار ذاته تشير خديجة أحمد بخيت (٢٠٠٠ ، ص ١٣٣) إلى أنه يجب الاهتمام بتعليم المتعلم كيف يفكر أكثر من الاهتمام بما يجب أن يفكر فيه من خلال توفير بيئة تعليمية تبعث على التفكير من خلال تدريس المناهج الدراسية ، كما تؤكد صفاء يوسف الأعسر (١٩٩٨، ص ٧) على أن الهدف النهائي للتعليم هو تنمية التفكير بما يتيح للمتعلم التمكن من المتطلبات المعرفية الوجدانية لمواجهة تحديات العصر المتزايدة، وهذا بدوره يؤكد على أهمية التعليم من أجل التفكير .

يتضح مما سبق أهمية تعلم مهارات التفكير وعملياته التي تمكن المتعلم من اكتساب المعرفة واستدلالها بغض النظر عن المكان والزمان وأنواع المعرفة التي تستخدم مهارات التفكير في التعامل معها . وعليه فإن تعليم مهارات التفكير هو بمثابة تزويد الفرد بالأدوات التي يحتاجها حتى يتمكن من التعامل بفاعليه مع أي نوع من المعلومات أو المتغيرات التي يأتي بها المستقبل ، ومن هنا يكتسب التعليم من أجل التفكير وتعلم مهارات التفكير أهمية متزايدة كحاجة لنجاح الفرد وتطور المجتمع (Quimby & Sternberg, 1985, P.53).

ومن الاستقراء الدقيق للمناهج الدراسية والممارسات الصفية يتضح قصور في تعليم مهارات التفكير ، وأن أساليب التعليم الصفي تركز على إكساب المتعلمين المفاهيم والقوانين والنظريات عن طريق التلقين والمحاضرة ولا تنمى مستويات التفكير المختلفة من مقارنة واستدلال وترميز ونقد وتحليل .

ويتفق ذلك مع ما ذكره علاء الدين كفافي (٢٠٠٦، ص ٩١) من أن التعليم بصورته الحالية لا يتناسب مع ما يحتاجه ويتطلبه إعداد المواطن للمعيشة في مجتمع القرن الواحد والعشرين ، فلإعداد الأطفال للحياة من الضروري تعليمهم طرق وأساليب التفكير ومهاراته بدلا من التركيز على تحصيل المعلومات والمعرفة الجاهزة التي سرعان ما يتجاوزها التقدم العلمي السريع .

وإذا كان تعليم مهارات التفكير للمتعلمين هام وضروري أثناء تدريس المقررات الدراسية بمراحل التعليم المختلفة بوجه عام فإن تدريس العلوم بخاصة يتضمن خبرات معرفية تنمى مهارات التفكير المختلفة كالاستنتاج والمقارنة والتصنيف والاستقراء والتمثيل والتنبؤ والنقد، وأنه لابد من استخدام أساليب تدريس تتيح الفرصة للمتعلمين لاستخدام المهارات التفكيرية في اكتشاف الأشياء والمواد والظواهر المحيطة بهم.

ويؤكد جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٧، ص٣) أن التفكير من أهداف تدريس العلوم في مراحل التعليم المختلفة، وذلك باعتبار أن التفكير منظومة من عمليات معرفية متمايزة متفاعلة وقابلة للملاحظة والقياس والتدريب والتنمية. لذلك فعلى عاتق المدرسة أن توفر المناخ الملائم للطلاب بغرض تنمية مهارات التفكير لديهم.

وفى إطار تنمية التفكير أثناء تدريس العلوم يتفق كل من عايش محمود زيتون (١٩٨٧ ، ص ص ٩٦ - ٩٨) وخليل يوسف الخليلي وآخرون (١٩٩٦، ص ٢٠٣) في ضرورة إتاحة الفرصة للمتعلمين لممارسة أنشطة تقصى واستكشاف على شكل قضايا ومشكلات تتحدى تفكيرهم وتثير لديهم حُب الاستطلاع والتساؤل وتطور لديهم المهارات التفكيرية ذات المستويات العليا.

وينظر Debono (1994, P.23) للتفكير على أنه مهارة يمكن أن تتحسن بالتدريب والمران والتعلم والممارسة كغيرها من المهارات إذا توفر لها التدريب المناسب، ويتفق معه في ذلك أحمد عبد الرحمن النجدي وآخرون (٢٠٠٥ ، ص ٢٠٧) حيث يرى أن التفكير منظومة من عمليات معرفية متمايزة متفاعلة وهى قابلة للملاحظة والقياس والتدريب.

وقد أوردت أدبيات تعليم التفكير أسلوبين لتعليم مهارات التفكير: أسلوب التعليم المباشر للتفكير (كمنهج مستقل) يكون على شكل مهارات مستقلة عن محتوى المواد الدراسية وأسلوب الدمج: يتم فيه تعليم مهارات التفكير خلال محتوى المواد الدراسية التي يدرسها الطلاب في مناهجهم النظامية العادية.(ناديا هايل السرور، ١٩٩٨ ،ص ص ٢٢٦١. ٢٦٢)(فتحي عبد الرحمن جردان ١٩٩٩ ، ص ٢٨)(حسن حسين زيتون، ٢٠٠٣، ص ١٠٣). وقد اقترحت العديد من الاستراتيجيات والنماذج لتعليم مهارات التفكير، أبرزها العصف الذهني التدريس القائم على حل المشكلات واتخاذ القرار، البحث الجماعي ، التعلم البنائي ، المناظرة، التدريس التبادلي (حسن حسين زيتون ، ٢٠٠٣، ص ١٨٧). وفى إطار تدريس العلوم أثبتت العديد من الاستراتيجيات فاعليتها في تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين بجميع المراحل التعليمية (أنظر الإطار النظري).

وإذا كان التفكير يؤدى إلى النجاح في التعليم ، ومن ثم النجاح الدراسي وبالتالي النجاح في الحياة بصفة عامة، وهذا النجاح الأخير يؤدى إلى تحقيق الذات ومن ثم الشعور بالوجود. (حسن حسين زيتون، ٢٠٠٣، ص ٩٤) . ويتفق ذلك مع ما أورده جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩، ص ٣٩٠) من أن تأكيد المنهج التعليمي على عمليات التفكير، وإتاحة الفرصة للتلميذ لممارسة مواقف التفكير يزيد من ثقته في ذاته ويميل إلى مشاركة زملاءه في التفكير والتغيير.

لقد بات واضحًا إن إكساب المتعلم آليات التفكير وخطواته وأدواته هدفًا تعليميًا أساسيًا للمؤسسات التعليمية بجميع مراحل التعليم، ليستطيع المرء أن يتكيف مع متطلبات عصر المعلوماتية والتقانه، وانطلاقا من أن المهام الأساسية

للمرحلة الابتدائية الاهتمام بتفكير التلميذ وتنمية قدرته على الاستقلال في الوصول إلى النتائج السليمة في المواقف والمشكلات، وبناء على ما يتميز به المتعلم في المرحلة الابتدائية من رغبة مستمرة في التساؤل لاستكشاف الأشياء من حوله، وما يتطلبه ذلك من استراتيجيات في التدريس تساعد المتعلم على ممارسة المهارات التفكيرية المختلفة من تحليل واستنتاج وتنبؤ وفرض فروض وتلخيص للوصول إلى المفاهيم المراد تعلمها.

وانعكاساً لأهمية العلوم في حياة الطفل لما تتضمنه من أشياء ومواد وكائنات وظواهر طبيعية في البيئة المحيطة به ، وما يفرضه ذلك من ممارسة الطفل لمهارات تفكير تساعده على إدراك هذه الظواهر وتفسيرها وتكوين معان ومفاهيم صحيحة عنها، وبالرغم من ذلك فإن الأساليب التدريسية الحالية لتدريس العلوم في المرحلة الابتدائية تجعل من المتعلم متلقيًا للمعرفة لا منتجًا لها، دون أن يشارك مع المعلم في الحوار والمناقشة والتحليل والتفسير والاستقراء والاستدلال للوصول إلى المفاهيم، مما يجعل المتعلم فاقداً لروح البحث ولمهارات التفكير السليم (فهيم محمد مصطفى ، ٢٠٠١ ، ص ١٢١).

كما أشارت نتائج الدراسات إلى ضعف مستوى أداء الطلاب في عمليات ومهارات التفكير في مجال العلوم بجميع مراحل التعليم كدراسة (عايدة عبد الحميد سرور، ١٩٩٥) (منير موسى صادق ، ١٩٩٨)،(مجدي عبد الكريم حبيب ٢٠٠١)،(مجدي عبد الكريم حبيب ، ٢٠٠٢) . وقد أكدت تلك الدراسات على ضرورة تفعيل استراتيجيات مستقبلية لتنمية مهارات التفكير في مناهج العلوم.

وإنطلاقاً من أهمية اكتساب المتعلمين لمهارات التفكير لأجل إتاحة فرص أفضل لنجاحهم في المهمات الأكاديمية التعليمية والمواقف الحياتية كعلاقاتهم مع الآخرين واحتياجات العمل ومساعدتهم على التكيف مع متطلبات عالمهم. اقترحت العديد من لاستراتيجيات والنماذج التدريسية لتعليم الطلاب التفكير وإكسابهم مهاراته وقد أثبتت فاعليتها في إكساب الطلاب مهارات التفكير العليا في العلوم ، والتفكير الناقد والتفكير الابتكاري، والتفكير الاستدلالي ومهارات الاستقصاء العلمي ، ومهارات ما وراء المعرفة، ويؤكد ذلك نتائج دراسة كل من، (صفية محمد سلام، ١٩٩٠)،(سلام سيد أحمد، خالد الحذيفي ، ١٩٩١) (محمد خيري محمود، ١٩٩٢)،(عبد الحميد كامل عصفور، ١٩٩٤)،(أحمد السيد إبراهيم، ١٩٩٦)،(أيمن حبيب سعيد ، ١٩٩٦)،(منى عبد الصبور شهاب، أمنية السيد الجندي، ٢٠٠٠)،(سحر محمد عبد الكريم، ٢٠٠٠)،(خالد صلاح الباز، ٢٠٠١)،(أمنية السيد الجندى، ٢٠٠٢)،(منير موسى صادق، ٢٠٠٢)،(أسامة جبريل عبد اللطيف، ٢٠٠٣)،(ناهد عبد الراضى نوبى، ٢٠٠٣)،(خالد محمد سيد ٢٠٠٣)،(أميمة محمد عفيفي، ٢٠٠٤)،(شيرين عباس عراقي، ٢٠٠٤)،(محمد عبد الكريم محمد، ٢٠٠٦)،(مصطفى عبد الجواد أبو ضيف، ٢٠٠٦). واستناداً إلى أن مهارات التفكير يمكن تعليمها بشكل مقصود وصريح للطلاب، وهذا بدوره يؤدى إلى التركيز على تعليم المهارة وليس المحتوى مما يضمن حدوث درجة عالية من

إجادة (إتقان) الطلاب لأداء هذه المهارة، وأن هذه الإجادة لن تتحقق بنفس القدر لو تم تعليم التفكير بشكل ضمني ، وهذا التعلم سوف ينتقل أثره فيما بعد إلى المواد الدراسية والى مواقف الحياة العملية فتزيد من قدرتهم على فهم محتوى هذه المواد وعلى حل المشكلات واتخاذ قرارات سديدة في حياتهم العملية وكذلك يتم تقييم التفكير بشكل أفضل (Costa, 1991, P.28). ويؤكد ذلك نتائج دراسة كل من (Richard, 1976)، (Elaine,1981) (Erickson,)،(Jannalee,1989)،(Worthy,1987)،(Burke,1985) 1990)،(Hinnat, 1993) والتي أظهرت أن تعليم التفكير للطلاب مستقلا عن المنهج المدرسي يؤثر بشكل إيجابي على العديد من النواحي ، مثل تكوين تقدير ذاتي إيجابي عند الطلاب، وتحسين المقدرة على التفكير التباعدى ، وكذلك تحسين الجانب الشكلي واللفظي للإبداع لديهم، بالإضافة إلى توسيع آفاق التفكير، وكذلك تحسين الإنجاز الأكاديمي لديهم ، كما أثبتت تحسنا واضحاً لدى الطلاب في أبعاد الطلاقة والمرونة والأصالة ، وكذلك تحسن كبير في مهارات الكتابة ومراكز الضبط والإبداع .

وبالرغم من فاعلية التعليم المباشر (المستقل) لمهارات التفكير وظهور العديد من البرامج التي تقوم على تعلم التفكير كمنهج مستقل والتي من أبرزها برنامج عمليات العلم (سلام سيد سلام، صفية محمد سلام، ١٩٨٣)، برنامج كورت (De Bono, 1986) برنامج القبعات الست (De Bono, 1992)، برنامج المفكر المتمكن لديبونو، ١٩٨٨، (ناديا هايل السرور، ٢٠٠٠، ص ص٢٧٥-٢٧٨)، برنامج روابط التفكير(ناديا هايل السرور، ٢٠٠٠، ص ص ٢٦٨ . ٢٦٩) برنامج الإثراء الوسيلي لفورشتين، ١٩٨٠ (حمدى عبد العظيم البنا، ٢٠٠٠، ص ١٧) ، برنامج التفكير المنتج لديبونو (رشيد بن النوري البكر، ٢٠٠٢، ص ص ١٨٩ . ١٩٠) ،برنامج تعليم التفكير فى العلوم (ناهد عبد الراضى نوبى ٢٠٠٥)تندر الدراسات العربية التي تناولت هذا الأسلوب في تعليم التفكير في العلوم وبخاصة في المرحلة الابتدائية.

- **أولاً : تعليم التفكير** Teaching Thinking

إن عصر التغيرات المتصارعة يفرض على المربين التعامل مع العملية التعليمية كعملية لا يحدها زمان أو مكان، وتستمر مع الإنسان كحاجة وضرورة لتسهيل تكيفه مع المستجدات في بيئته ، ومن هنا يكتسب تعليم التفكير أو تعليم الطالب كيف يفكر أهمية خاصة لأنه يحمل مدلولات مستقبلية في غاية الأهمية، وذلك لأن التكيف مع المستجدات يتطلب تعلم مهارات جديدة واستخدام المعرفة في مواقف جديدة (فتحي عبد الرحمن جردان، ١٩٩٩، ص ١٢)

وقد تعددت الأدبيات التي تناولت تعريف التفكير ، فقد عرفه Solso (1988) بأنه عمليات عقلية معرفية للاستجابات للمعلومات الجديدة بعد معالجات معقدة تشمل التخيل والتعليل، إصدار الأحكام وحل المشكلات. (نايفة قطامى ٢٠٠٤، ص ٢٥٠)

كما أورد مجدي عبد الكريم حبيب (١٩٩٦، ص ٥) تعريفاً للتفكير على أنه عملية عقلية معرفية وجدانية عليا تبنى وتؤسس على محصلة العمليات النفسية الأخرى كالإدراك والإحساس والتخيل ، وكذلك العمليات العقلية كالتذكر، والتجريد، والتعميم، والتمييز، والمقارنة، والاستدلال، وكلما كان الاتجاه من المحسوس إلى المجرد كلما كان التفكير أكثر تعقيداً .

ويعرف خليل يوسف الخليلي وآخرون (١٩٩٦، ص ص ١٦٩ . ١٧٠) التفكير بأنه نشاط عقلي يستخدم الرموز مثل الصور الذهنية والمعاني والألفاظ والأرقام والذكريات والإشارات والتعبيرات والإيحاءات التي تحل محل الأشياء والأشخاص والمواقف والأحداث المختلفة التي يفكر فيها الشخص بهدف فهم موضوع أو موقف معين.

وفي الإطار ذاته ترى نايفة قطامي (٢٠٠٤، ص ٢٥١) أن التفكير مفهوم افتراضي يشير إلى عملية تعزى إلى نشاط ذهني مع تفاعلي انتقائي قصدي موجه نحو حل مسألة ما، أو اتخاذ قرار معين أو إشباع رغبة الفهم أو إجابة عن سؤال ، ويتطور التفكير لدى الفرد تبعاً لظروفه البيئية المحيطة.

وعرف حسن حسين زيتون (١٩٩٩، ص ٦) التفكير بمعناه الوظيفي والذي يتصل ويخدم مجال تعليم التفكير بأنه "مجموعة من العمليات / المهارات العقلية التي يستخدمها الفرد عند البحث عن إجابة لسؤال أو حل لمشكلة أو بناء معنى أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة من قبل وهذه العمليات / المهارات قابلة للتعلم من خلال معالجات تعليمية معينة.

واقترح فؤاد أبو حطب، آمال صادق (٢٠٠٠، ص ٢٨) نموذجًا للتفكير يظهر فيه التفكير بأنه تجهيز للمعلومات التي تتآلف فيها المدخلات (المشكلات) الجديدة والتي لم يسبق التعرض لها بأي طريقة من طرق التسجيل أو العرض وبالتالي تتطلب نشاط عمليات التفكير ، وعليه يتشكل التفكير بناء على متغير المعلومات (قليل أو كثير) وجهة الحل (تقارب أو تباعد).

- **ثانياً** : **خصائص التفكير** Thinking Proprieties

يتميز التفكير بخصائص يلخصها فتحي عبد الرحمن جروان (١٩٩٩، ص ٣٦) في ما يلي:

- ✓ التفكير سلوك هادف لا يحدث في فراغ أو بلا هدف.
- ✓ التفكير سلوك تطوري يزداد تعقيداً مع نمو الفرد وتراكم خبراته.
- ✓ التفكير الفعال هو التفكير الذي يستند إلى أفضل المعلومات الممكن توافرها ويتم توجيهه بالأساليب والاستراتيجيات الصحيحة.
- ✓ التفكير الفعال غاية يمكن بلوغها بالتدريب والمران.
- ✓ يتشكل التفكير من تداخل عدة عناصر تضم فترة التفكير ، الموقف ، الموضوع الذي يدور حوله التفكير.
- ✓ يحدث التفكير بأشكال وأنماط مختلفة (لفظية ، رمزية ، كمية ، مكانية شكلية ، ولكل منها خصوصيته.

ويرى Bayer (1988, P.35) أنه من الواجب على المعلمين أن يعلموا الطلاب كيف يفكرون إن لم يكونوا يعرفون ذلك، بل ورفع مستوى من لديهم القدرة على التفكير، فهنالك مكان لتعليم التفكير، لأنه بالإمكان التأثير على عملية التفكير بمختلف مستوياتها، إن قدرة التلميذ على التعايش هو سبب أساسي ومهم لتعليم التفكير في المدارس.

ويعرف فتحي عبد الرحمن جروان (١٩٩٩، ص ٤٢٣) تعليم التفكير بأنه تزويد الطلبة بالفرص الملائمة لممارسة نشاطات التفكير ، وحفزهم وإثارتهم على التفكير ، وهى عملية كلية تتأثر بالمناخ الصفي والمدرسي وكفاءة المعلم وتوافر المصادر التعليمية المثيرة للتفكير.

ويهدف تعليم التفكير إلى إعداد الأفراد لمواجهة ظروف الحياة العملية، وحل المشكلات التي تطرأ على حياتهم، ويزيد من قدرتهم على التحليل المنطقي واتخاذ القرارات بشكل مناسب، والتصرف بمسئولية وبشكل فعال، وإدارة شئون حياتهم بكفاءة ونجاح (ناديا هايل السرور، ٢٠٠٤، ص ٢٥٩). كما أورد عبد العزيز الحر (٢٠٠١، ص ١٢١) أن تعليم التفكير يساعد الفرد على ممارسة حريته في التعبير عن ذاته وأفكاره وأن يتعامل مع حريات الآخرين وأفكارهم بشكل إيجابي ويذكر Hay (2001, P.8) أنه لكي يتعامل الأفراد مع الزحام الهائل من المعلومات في هذا العصر ويصدرون القرارات المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات لابد أن يكون لديهم مهارات تفكير فاعلة، وتضيف عزيزة المانع (١٩٩٦، ص ٢٥) أنه من أحد مقومات الصحة النفسية الجيدة للأفراد وقدرتهم على التكيف مع الأحداث والمتغيرات من حولهم تمتعهم بالقدرة على التفكير الجيد.

ويرى Perkins (1985) (فتحي عبد الرحمن جروان، ١٩٩٩، ص ١٤) أن التفكير الذي يجب تعليمه للطلاب هو التفكير الحاذق الذي يتطلب تعليمًا منظمًا هادفًا ومرانًا مستمرًا والذي يمكنهم من تطوير كفاءتهم التفكيرية. ويتفق ذلك مع ما أورده حسن حسين زيتون (٢٠٠٣، ص ٨٦) من أن تعليم التفكير الماهر للطلاب يؤدى إلى نمو في خبراتهم ومعلوماتهم إذ يتمخض عنه فهم عميق للظواهر المحيطة بهم ويساعدهم في التوصل إلى استنتاجات واستدلالات جديدة وإصدار قرارات حكيمة وإنتاج أفكار جديدة.

يتضح مما سبق أن تعليم التفكير للطلاب يساعدهم على مواجهة تقنيات العصر واتخاذ القرارات اللازمة لحل مشكلاتهم والقدرة على التكييف مع الأحداث والمتغيرات وهذا يتطلب تهيئة الفرص التعليمية الملائمة للتدريب والمران للوصول إلى التفكير الفعال.

ويعرف تعليم التفكير إجرائيًا في البحث الحالي بأنه تزويد تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالفرص التعليمية ومصادر التعلم المناسبة والمناخ الصفي الملائم لحفزهم وإثارتهم لممارسة نشاطات التفكير في العلوم.

- **ثالثاً: تعليم مهارات التفكير** Teaching Thinking Skills

- **مستويات التفكير**: Thinking Levels

إن مستوى التعقيد في التفكير يعتمد بصورة أساسية على مستوى الصعوبة والتجريد في المهمة المطلوبة أو المثير، فإذا كانت المهمة بسيطة يمكن أن تؤدى بصورة آلية ولا تتطلب أي جهد عقلي، وإذا كانت المهمة أكثر صعوبة فإنها تستدعى القيام بنشاط عقلي أكثر تعقيداً (Udall & Daniels, 1991, P.32) واستناداً إلى ذلك تعددت وجهات نظر التربويين حول تقسيم مستويات التفكير إلى عدة مستويات يندرج تحت كل مستوى منهم أنشطة عقلية معينة يطلق عليها (عمليات عقلية) Mental Processes أو عمليات تفكير أو مهارات تفكير Thinking Skills، فالعملية العقلية هي نشاط عقلي يوظفه الفرد لإنجاز مهمة محددة (حسن حسين زيتون، ٢٠٠٣، ص ١٠).

واقترحت Burns (1986) (ناديا هايل السرور، ١٩٩٨، ص ٢٦٢) تصنيف لمهارات التفكير الأساسية وفق الترتيب التالي : مهارات التحليل ، التنظيم التفكير الناقد، الإبداع ، الإدراك/ مهارات التحليل العقلي ، ويندرج أسفل هذه المهارات مهارات فرعية عديدة.

وأورد جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩، ص ٣٦٥) عمليات التفكير فيما يلي: المقارنة، التلخيص، الملاحظة، التصنيف، التفسير، النقد، البحث عن المسلمات التخيل، جمع البيانات وتنظيمها، فرض الفروض، تطبيق المبادئ على المواقف تعميم المشروعات والبحوث.

كما صنف كل من حسن حسين زيتون (٢٠٠٣، ص١٠)،أحمد عبد الرحمن النجدي(٢٠٠٥، ص ٢١٤ . ٢٢٨) مستويات التفكير كالتالي:

- ✓ مستويات (عمليات) التفكير الدنيا: Lower Thinking Processes وهى تتضمن التذكر وإعادة الصياغة حرفيًا.
- ✓ مستويات (عمليات) التفكير الوسطية: Medium Thinking Processes وهى تتضمن: طرح الأسئلة . التوضيح . المقارنة – التصنيف والترتيب . تكوين المفاهيم والتعميمات . التطبيق . التفسير . الاستنتاج . التنبؤ . فرض الفروض . التمثيل . التخيل . التلخيص . الاستدلال . التحليل.
- ✓ مستويات (عمليات) التفكير العليا: Higher Thinking Processes وتتضمن اتخاذ القرار . التفكير الناقد . حل المشكلات . التفكير الابتكارى . التفكير وراء المعرفي

وفى الإطار ذاته ميز بعض الباحثين في مجال التفكير مستويين من مستويات التفكير (فتحي عبد الرحمن جروان ١٩٩٩، ص ٣٦)،(زيد الهويدى، ٢٠٠٥، ص ١٩٨) كما يلي :

- ✓ تفكير أساسي ويتضمن: حفظ المعلومات واسترجاعها . الاستيعاب . التفسير. التطبيق . التلخيص . المقارنة . التصنيف . الملاحظة.

✓ تفكير مركب ويتضمن: التفكير الناقد . التفكير الإبداعي . حل المشكلة اتخاذ القرار. التفكير فوق المعرفي.

يتضح مما سبق اختلاف تقسيمات مستويات التفكير، فالبعض قسمها إلى ثلاث مستويات (الدنيا ، الوسطية ، العليا) ، والبعض الآخر مستويين (أساسي . مركب) ويندرج أسفل هذه المستويات العديد من المهارات التفكيرية (العمليات العقلية)، وبالرغم من اختلاف هذه التقسيمات إلا أنه أتفق على أن مهارات التفكير يمكن أن تتطور وتتحسن بالتدريب والمران والتعلم ، وعلى المتعلم أن يتقن المهارات الأساسية أولا قبل الانتقال إلى مستوى التفكير المركب حيث أن إجادتها أمر ضروري لمواجهة مستويات التفكير العليا بصورة فعالة.

ويعرف فتحي عبد الرحمن جروان (١٩٩٩، ص ٤٢٣) تعليم مهارات التفكير بأنها تعليم الطلبة بصورة مباشرة أو غير مباشرة . كيفية تنفيذ مهارات التفكير الواضحة المعالم كالملاحظة والمقارنة والتصنيف وغيرها بصورة مستقلة عن محتوى المواد الدراسية أو في إطاره شريطة أن يكون التركيز على مهارة التفكير في حد ذاتها.

ويعرف تعليم مهارات التفكير إجرائيًا في البحث الحالي بأنه تعليم تلاميذ الصف السادس الابتدائي ممارسة وتنفيذ مهارات التفكير الوسطية في العلوم (كالمقارنة . التصنيف . الاستدلال ....) بصورة هادفة ومباشرة ومستقلة وفق أسلوب محدد يركز على مهارة التفكير في حد ذاتها وبعيدًا عن محتوى مادة العلوم.

وأشار حسن حسين زيتون (٢٠٠٣، ص ٨٦) إلى أن نوع التفكير الذي نسعى إلى تعليمه للطلاب هو الذي تمثله عمليات التفكير الوسطية (المقارنة، التخيل الاستدلال، .....الخ) وعمليات التفكير العليا (حل المشكلات، اتخاذ القرار .....الخ) وليس التفكير الذي تمثله عمليات التفكير الدنيا (التذكر، إعادة الصياغة).

وبناء عليه تحددت مهارات التفكير في البحث الحالي في المهارات الوسطية كما أوردها كل من (سلام سيد أحمد، صفية محمد سلام، ١٩٨٤، ص ص ٨ . ٩) (سلام سيد أحمد، صفية محمد سلام، ١٩٩٢،ص ص ٢ . ٤١)،(جابر عبد الحميد جابر، ١٩٩٩، ص ص ٣٦٧ . ٣٨٣)،(فهيم مصطفى محمد،٢٠٠١، ص ص ١٥٣ . ١٩٩) (حسن حسين زيتون، ٢٠٠٣، ص ص ١٨ . ٣٨)،(أحمد عبد الرحمن النجدي ، ٢٠٠٥، ص ص ٢١٥ . ٢٢٥) وذلك لمناسبتها للمستوى العقلي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي وهى كالتالي:

▪ طرح الأسئلة: Asking Questions

وهى المهارة (العملية) التي يقوم فيها الفرد بنفسه بطرح أسئلة حول موضوع ما محل تعلمه أو ملاحظته، وقد تكون هذه الأسئلة بغرض تسهيل تعلم هذا الموضوع كأن يطرحها على نفسه وهو يقرأ قطعة قراءة فعلا ويحاول الإجابة

عنها فيسهل له استيعاب مضمون هذه القطعة، أو بغرض الاستفسار من الآخرين عن شئ غمض عليه.

- **المقارنة**: Comparing

هي أحد مهارات التفكير التي تستخدم لتنظيم المعلومات وتطوير المعرفة ويقوم فيها الفرد بالتعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين شيئين أو أكثر عن طريق تفحص العلاقات بينهما، والبحث عن نقاط الاتفاق ونقاط الاختلاف ورؤية ما هو موجود في أحدهما ومفقود في الآخر.

- **التصنيف**: Classifying

هو ترتيب وتجميع مفردات (معلومات، أشياء، أحداث، ظواهر، ....) في فئات / مجموعات معينة اعتماداً على خواص أو صفات محددة تجمع كل فئة منها مع تقديم الأساس الذي استند إليه في القيام بهذا التصنيف.

- **تكوين المفاهيم والتعميمات**: Forming Concepts & Generalizations

هو بناء تكوين عقلي ينتج عن إدراك الفرد للخصائص المشتركة بين مجموعة من الأشياء أو المواقف، الظواهر، الأفكار ويعبر عنه باسم أو لفظ مصطلح معين. وتكوين التعميمات: هو استخلاص الفرد عبارة عامة (تعميم) تنطبق على عدد من الحالات أو الأمثلة أو الملاحظات.

- **الاستنتاج**: Inferring

هو توصل الفرد إلى معلومة، أو نتيجة جديدة غير موجودة مباشرة في الموضوع ، أو الموقف محل التفكير، ولكنه يستدل عليها من شواهد وملاحظات مرتبطة بهذا الموضوع ، أو ذلك الموقف.

- **التنبؤ**: Predicting

هو استقراء المستقبل من المشاهدات الحالية يقوم بها الفرد عندما يتوصل الى معرفة ما سيحدث في المستقبل بالاستعانة بما لديه من معلومات سابقة.

- **فرض الفروض**: Formulating Hypotheses

هو تعبير يستخدم عموماً للإشارة إلى أي احتمال أو استنتاج مبدئي وهو يخضع للفحص والتجريب من أجل التوصل إلى إجابة أو نتيجة معقولة تفسر غموض موقف أو مشكلة، وتصاغ الفروض في صورة جملة خبرية وقابلة للاختبار.

- **التمثيل**: Representation

تحدث هذه العملية عندما يقوم الفرد بإعادة صياغة المعلومات، أو إعادة التعبير عنها تظهر العلاقات المهمة في عناصرها عن طريق تحويلها إلى أشكال تخطيطية أو مخططات، جداول، رموز، أشكال بيانية.

- **التلخيص**: Summarizing

تحدث هذه المهارة (العملية) عندما يقوم الفرد بضم المعلومات بكفاءة في عبارة / عبارات متماسكة وهذا يتطلب إيجاد لب الموضوع واستخراج الأفكار الرئيسية فيه والتعبير عنها بإيجاز ووضوح.

- **الاستدلال**: Reasoning

هو مهارة من مهارات التفكير تستهدف حل مشكلة، والوصول إلى نتيجة من مقدمات معلومة، ويتم خلالها ممارسة عمليات عقلية عليا، مثل الفهم والتجريد والتعميم والاستنتاج. يتضح من العرض السابق لمهارات التفكير الوسطية إنها مهارات يمكن تدريب التلاميذ عليها من خلال ممارسة الأنشطة التفكيرية المختلفة ، وأنه يختلف المستوى الفكري للمهارات فبعضها يتطلب ممارسة عمليات عقلية عليا كالفهم والتجريد كما في مهارة فرض الفروض التمثيل ، الاستدلال .

- **رابعاً : برامج / أساليب تعليم مهارات التفكير** Teaching Thinking Skills Approaches

تتنوع برامج تعليم التفكير ومهاراته بحسب الاتجاهات النظرية والتجريبية التي تناولت موضوع التفكير. وقد أوردت أدبيات تعليم التفكير(Beyer,1987,P.39) ، (De Bono, 1991, PP.3-14)،(فتحي عبد الرحمن جروان، ١٩٩٩، ص ٢٨). نوعين من الأساليب :

- **أسلوب التعليم المباشر للتفكير** :Direct Instruction of Thumping Approach

ويتم فيها تعليم مهارات التفكير مستقلة عن محتوى المادة الدراسية، ويكون المحتوى (المعرفي) المتضمن في تعليم مهارة التفكير بسيطا بحيث لا يتداخل أو يعطل تعلم المهارة، ويتم تعليم المهارة الواحدة وفق إستراتيجية معينة تنضوي على مجموعة من الإجراءات المتتابعة التي تتمثل في تقديم المهارة للطالب، وتوضيح كيفية أداء المهارة بمثال، وشرح خطوات أداء المهارة ثم ممارسة الطالب للمهارة، وتلقى تغذية راجعة حول هذا الأداء، ثم تطبيقها في مواقف جديدة خارج السياق الذي تم فيه تعلم المهارة، ويتم ذلك خلال فترة زمنية معينة.

- **أسلوب الدمج في تعليم التفكير**:Infusion Approach of Teaching Thumping

ويتم فيه تعليم مهارات التفكير ضمنيًا في أثناء تدريس المواد الدراسية وذلك من خلال القيام بممارسات تدريسية معينة مثل تهيئة البيئة الصفية، واستخدام أساليب وطرائق واستراتيجيات تدريسية وتقويمية معينة تنمى هذه العمليات لدى الطلاب.

وقد التزم البحث الحالي ببرنامج التعليم المباشر للتفكير في العلوم، وتستند برامج التعليم المباشر للتفكير على عدد من المنطلقات أوردها De Bono (1994, P.18) في أن مهارات التفكير يمكن تعليمها بشكل مقصود وصريح للطلاب. ومن ثم فإن مهارات التفكير تتحسن بالتدريب والممارسة، التعليم المباشر (الصريح) لمهارة التفكير يجعل التركيز على تعليم المهارة وليس المحتوى وهذا التركيز يضمن حدوث درجة عالية من إتقان الطلاب لأداء هذه المهارة، تعلم الطلاب بشكل مباشر ينتقل فيما بعد إلى تلك المواد والى مواقف الحياة العملية فتزيد قدرتهم على فهم محتوى هذه المواد وعلى حل المشكلات واتخاذ قرارات سديدة في حياتهم العملية.

ويعرف برنامج التعليم المباشر للتفكير Direct Instruction of Thinking أنه مادة تعليمية Instructional Material مكتوبة أو مصورة أو مسجلة مصممة لتدريس مهارة تفكير أو أكثر وتتكون من عدد من الوحدات الدراسية Teaching Units أو عدد من الدروس التي يستغرق تدريسها زمنًا محددًا، وتبنى هذه المادة التعليمية عادة على إرشادات للمعلم لتدريس مهارات التفكير وعلى مهام وأنشطة / تدريبات يقوم بها الطلاب (حسن حسين زيتون، ٢٠٠٣، ص ١٢١).

وفى الإطار ذاته أوضح كل من Swarts & Perkins (1990, PP.4-108) أهم سمات برنامج التعليم المباشر للتفكير فيما يلي:

- ✓ الهدف من إعداده هو تعليم مهارات التفكير وليس تعليم محتوى دراسي معين.
- ✓ يختص البرنامج الواحد بتعليم مهارات تفكير بعينها وبإستراتيجية هذا التعليم.
- ✓ المحتوى Content (المعرفي) المستخدم في تعليم المهارة الواحدة في البرنامج يكون مألوفا للطلاب ، ولا يشكل عقبة في تعلم المهارة.
- ✓ يخصص لتدريس البرنامج ساعات تدريسية مستقلةٍ ضمن خطة الدراسة.
- ✓ يقوم بتدريس البرنامج معلمون تم تدريبهم مسبقا على تعليم ما يتضمنه البرنامج من مهارات تفكير.

وقد ظهرت في العقود الأخيرة من القرن العشرين العديد من برامج التعليم المباشر للتفكير من أبرزها:

- **برنامج كورت** Cognitive Research Trust Cort

وقد صمم هذا البرنامج عالم تعليم التفكير De Bono (1986, PP.16-17) والذي يعد من أبرز مناصري أسلوب التعليم المباشر للتفكير، ويتكون برنامج كورت للتفكير من (٦٠) ستين مهارة تفكيريه مقسمة إلى ستة أجزاء وهى : توسعة أفق التفكير، تنظيم التفكير، عمليات التفاعل وتنمية التفكير الناقد ، تنمية التفكير الابتكاري ، تنمية المعلومات والمشاعر . ويرى De Bono أنه عند تدريس هذا البرنامج يجب البدء بالجزء الأول وهو توسعه أفق التفكير وبعد ذلك يمكن تقديم الأجزاء الأخرى في أي ترتيب مرغوب.

- **برنامج المفكر المتمكن**: Master Thinker

يهدف هذا البرنامج إلى تعليم الأفراد كيفية التفكير، وتدريبهم على استراتيجيات تفكيرية تجعل منهم مفكرين جيدين. وقام De Bono ببناء هذا البرنامج عام ١٩٨٨، ويتكون من حقيبة تحتوى على أربعة أشرطة مسجلة حيث تدرب المدرب كيف يدرب (ناديا هايل السرور، ٢٠٠٠، ص ص ٢٧٥. ٢٧٨).

- **برنامج القبعات الست للتفكير**: Six Thinking Hats

وهو أحد برامج التفكير الحديثة وضعه De Bono (1992, PP.9-14) ويهدف إلى توضيح وتبسيط التفكير ، ويسمح للمفكر بالانتقال أو تغيير نمط

تفكيره ، فالقبعات الست الملونة هي عبارة عن وسيلة يستخدمها الفرد في معظم لحظات الحياة ، وتركز على أن التفكير هو عملية معتمدة.

- **برنامج روابط التفكير**: Think Links

أوضحت ناديا هايل السرور (٢٠٠٠ ، ص ص ٢٦٨ ، ٢٦٩) أن هذا البرنامج يتكون من (٣٦) لعبة توضيحية تم تطويرها لتنمية مهارات تفكيرية متنوعة ، وتتنوع هذه الألعاب في التعقيد من مستوى الابتدائي وحتى الرشد ، وقد تم تجميع هذه الألعاب تحت عشرة عناوين رئيسية هي: المزاوجة . الأنماط . وصف الشكل . الربط والعلاقات . التجميع . المزاوجة العشوائية . حل المشاكل . الترتيب بشكل نظامي . قص القصص . قوة المجموعات.

- **برنامج الإثراء الوسيلي**: Instrumental Enrichment

أعد هذا البرنامج Feuerstein (١٩٨٠) بهدف تحسين الأداء المعرفي للفرد والوصول به إلى مستويات أعلى من التفكير ، وذلك من خلال إكسابه المهارات المعرفية وتعديل البنية المعرفية لديه ، ويشمل البرنامج على (١٥) وسيلة ، كل وسيلة فيها تتكون من مجموعة من التدريبات تتطلب من المتعلم القيام ببعض المهام والتي يكتسب المتعلم من خلال حلها مهارات عقلية (حمدي عبد العظيم البنا، ٢٠٠٠، ص١٧).

- **برنامج التفكير المنتج**: The Productive Thinking

وهو نوع من التعليم المبرمج الذاتي ، صمم خصيصًا لتلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائيين، ويتضمن البرنامج (١٥) درسًا أو كتيبًا، ويتخذ كل واحد من هذه الدروس صورة محاولة الكشف عن لغز أو سر، ويأخذ طابع القصة الخيالية ، ويتميز هذا البرنامج بتعليم التلاميذ المهارات العامة لحل المشكلة ، ومن ثم تحسين القدرات الابتكارية في حل المشكلات (رشيد بن نوري البكر، ٢٠٠٢، ص ص ١٨٩.١٩٠).

يتضح من العرض السابق لبرامج التعليم المباشر للتفكير أنها تختلف في مسمياتها وفقا للهدف الذي صممت من أجله، وكذلك في الأجزاء المكونة لها وفقا لعدد المهارات المتضمنة بها ولكنها تتفق جميعها في أنها تقوم على تدريس مهارات التفكير بشكل مباشر ومستقل عن المواد الدراسية وتهدف إلى توضيح وتبسيط التفكير وتنمية المهارات التفكيرية المختلفة للمتعلم.

- **خامساً : تدريس العلوم وتنمية التفكير** Teaching Science & Thinking Development

العلوم هي رحلة في المجهول تتضمن كثيرًا من نواحي عدم اليقين التي ترتبط بالمغامرات الجديدة ، والاشتغال بها هو استقصاء للمجهول، وهو فرض الفروض واختبار أفكار وملاحظة بيانات ومعطيات ، وتفسير الظواهر تفسيرًا موضوعيًا لإضفاء النظام والترتيب على ما يتسم بالخلط وعدم الانتظام ، فهي تتيح للتلاميذ خبرات متنوعة في التفكير، ولقد تحولت العلوم في المدارس

الابتدائية من خبرات في التفكير إلى ممارسة وتكرار ما يطلق عليه تجارب ليكتشف التلاميذ ما يعرفونه سلفا، ومدخل التدريس للتفكير قد يساعد على استعادة العلوم لوظيفتها المقصودة من خلال فتح عقول الأطفال بعجائب الكشوف العلمية ، ومكافأة البحث عن المعاني ، وتعلم عملية البحث والاستقصاء ويمكن تنفيذ ذلك دون ضياع الاهتمام بالمحتوى وتأكيده (جابر عبد الحميد جابر، ١٩٩٩، ص ص ٤٢٢ . ٤٢٣).

وفي الإطار ذاته يرى خليل يوسف الخليلي (١٩٩٦، ص ص ١٧٠ . ١٨٤) أن المعلم لا يستطيع تعليم الأطفال التفكير الناقد والتفكير الإبداعي في العلوم عن طريق أساليب التدريس التلقيني ولكن لا بد من إعطاء الفرصة للتلاميذ لاستخدام المهارات التفكيرية في اكتشاف المواد والظواهر وحثهم على التفكير بطرق جديدة لحل المشكلات، ومناقشتهم في النتائج التي توصلوا إليها أو تشجيعهم على التفكير في طرق أخرى لتنفيذ الأنشطة التي قد لا تكون خطرت على تفكيرهم من أجل تحسين مهاراتهم التفكيرية .

ويؤكد ما سبق نتائج الدراسات التي أشارت إلى ضعف مستوى آداء الطلاب في عمليات ومهارات التفكير في العلوم بجميع مراحل التعليم كدراسة (عايده عبد الحميد، ١٩٩٥) والتي أشارت نتائجها إلى قصور مستوى آداء طلاب شعبة التعليم الابتدائي (القسم الأدبي) في مهارات التفكير المنطقي، وإلى فعالية تخريط المفاهيم في تنمية تلك المهارات والتحصيل الدراسي في العلوم الفيزيائية ، ودراسة (منير موسى صادق، ١٩٩٨) والتي أشارت إلى ضعف مستوى آداء الطلاب في مهارات حل المشكلة ، وإلى فعالية إستراتيجية تقوم على التفكير والتقارير التحريرية والتعاون لتنمية المفاهيم الفيزيائية والقدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية ، ودراسة (مجدي عبد الكريم حبيب، ٢٠٠١) والتي أشارت إلى اقتصار اهتمام الطلاب على التحصيل والنجاح والانتقال إلى المستوى الأعلى في ظل أساليب التقويم الشائعة والتي تركز على الحفظ والتذكر دون الاهتمام بالمستويات العليا من التفكير، واقترحت الدراسة استراتيجيات مستقبلية لتنمية مهارات التفكير العليا في المناهج الدراسية المختلفة للألفية الجديدة، كما أكدت نتائج دراسة (مجدي عبد الكريم حبيب ٢٠٠٢) إلى ضرورة تعليم التفكير من خلال مداخل واستراتيجيات حديثه لتنمية المهارات التفكيرية المختلفة للطلاب .

وفي ضوء ذلك اقترحت العديد من الإستراتيجيات لتعليم التفكير في العلوم سواء داخل محتوى مادة العلوم أو خارجه . ومن الاستراتيجيات التي استخدمت أسلوب التعليم المباشر للتفكير في العلوم من خلال برامج تتضمن المهارات العمليات العقلية في العلوم (الملاحظة، القياس ، الاستنتاج) ويتم التدريب عليها مستقلة عن محتوى المنهج المدرسي وفق إستراتيجية محددة . البرنامج التدريبي لعمليات العلم (سلام سيد أحمد، صفية محمد سلام ، ١٩٨٤ ، ص ص ١٥ . ٢١٢) وقد هدف هذا البرنامج إلى تدريب طلاب معاهد المعلمين ، وطلاب القسم

العلمي بكلية التربية على عمليات العلم الأساسية والتكاملية وتضمن البرنامج (١٣) مهارة عقلية تم صياغتها في صورة معلومة برنامجيه . وقد أثبت فعاليته في فهم الطلاب للعلم واكتساب عمليات العلم .كما أشارت دراسة ناهد عبد الراضى نوبى ،٢٠٠٥) إلى فعالية برنامج مقترح لتعليم التفكير فى العلوم على تنمية بعض مهارات التفكير وتقدير الذات لدى الأطفال .

ومن الدراسات التي تناولت أسلوب التعليم المباشر للتفكير داخل وخارج محتوى مادة العلوم دراسة (عبير عبد الحليم البهنساوي، ١٩٩٩) والتي استخدمت برنامج يقوم على " الإثراء الوسيلي" Rofen Forechtien بهدف تدريب تلاميذ الصف الأول الإعدادي على مهارات التفكير داخل وخارج محتوى مادة العلوم من خلال وحدة " البيئة ومواردها" وقد تم تنظيم الموضوعات التي تضمنتها الوحدة وفقا لطبيعة إستراتيجية الإثراء الوسيلي وعناصرها وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية التدريس بإستراتيجية الإثراء الوسيلي على التحصيل الدراسي ، وتنمية مهارات التفكير (الملاحظة، الاستنتاج ، التفسير التحليل ، التصنيف ، الوصف لدى التلاميذ .

ومن الدراسات التي وظفت استراتيجيات ومداخل وطرق ونماذج تدريسية لتعليم الطلاب التفكير داخل محتوى منهج العلوم بمختلف المراحل التعليمية دراسة (صفية محمد سلام، ١٩٩٠) والتي أشارت نتائجها إلى فعالية الاكتشاف الموجه في تدريس العلوم في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات العقلية والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ التعليم الابتدائي ، ودراسة (سلام سيد أحمد ، خالد الحذيفي ، ١٩٩١) والتي أظهرت نتائج إيجابية لاستخدام الحاسب الآلي في تعليم العلوم على التحصيل وتنمية الاتجاه نحو العلوم والاستدلال المنطقي لتلاميذ الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض ، وكذلك أشارت نتائج دراسة (محمد خيري محمود ، ١٩٩٢) إلى تنمية القدرة الابتكارية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي من خلال إستراتيجية مقترحة لتدريس العلوم ، كما أشارت نتائج دراسة(عبد الحميد كامل عصفور ، ١٩٩٤) إلى فعالية برنامج مقترح لتنمية التفكير الفاقد من خلال تدريس العلوم البيولوجية لطلاب المرحلة الثانوية العامة ، كما أظهرت نتائج دراسة (أحمد السيد إبراهيم، ١٩٩٦) تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي والاتجاه لدى طلاب الثانوي العام من خلال بعض الاستراتيجيات التدريسية في مادة الكيمياء وأظهرت دراسة (أيمن حبيب سعيد ١٩٩٦) نتائج إيجابية لاستخدام نموذج قائم على المدخل الكلي في تنمية التفكير الإبداعي والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي . وأوضحت نتائج دراسة (منى عبد الصبور شهاب ، أمينة السيد الجندي، ٢٠٠٠) فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي ، وأشارت نتائج (سحر محمد عبد الكريم ٢٠٠٠) إلى فعالية التدريس وفقا لنظريتي بياجية وفيجوتسكي في تحصيل بعض المفاهيم الفيزيائية والقدرة على التفكير الاستدلالي الشكلي لدى طالبات الصف الأول الثانوي ، وأظهرت نتائج دراسة (خالد صلاح الباز، ٢٠٠١) فعالية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس مادة الكيمياء على التحصيل والتفكير المركب نحو مادة الكيمياء لطلاب الصف الأول الثانوي بالبحرين

كما أظهرت دراسة (أمنية السيد الجندي ، ٢٠٠٢) نتائج إيجابية لتأثير إسراع النمو المعرفي من خلال تدريس العلوم على تنمية التحصيل والتفكير الاستدلالي والناقد لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، وأشارت نتائج دراسة (منير موسى صادق، ٢٠٠٢) إلى فعالية برنامج أدى وشاير في تحصيل الفيزياء وتسريع النمو العقلي لطلاب الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان ، وأظهرت نتائج دراسة (أسامة جبريل عبد اللطيف، ٢٠٠٣) فعالية نموذج أبعاد التعلم في تنمية مهارات التفكير خلال تدريس العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، كما أشارت نتائج دراسة (ناهد عبد الراضي نوبي ، ٢٠٠٣) إلى فعالية نموذج التعلم التوليدي لتعديل التصورات البديلة حول الظواهر الطبيعية المخيفة لدى الأطفال واكتساب مهارات الاستقصاء العلمي والاتجاه نحو العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ، وأظهرت نتائج دراسة (خالد محمد سيد، ٢٠٠٣) فعالية برنامج باستخدام الحاسوب والعروض العملية في تدريس قوانين نيوتن على التحصيل واكتساب مهارات الاستقصاء العملي والاتجاه نحو الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وأشارت نتائج دراسة (أميمة محمد عفيفي ، ٢٠٠٤) إلى فعالية نموذج التعلم التوليدي في تحصيل مادة العلوم وتنمية التفكير الابتكاري ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، وأوضحت نتائج دراسة (شرين عباس عراقي، ٢٠٠٤) فعالية برنامج في الأنشطة العلمية في تنمية مهارات التفكير لدى أطفال مرحلة الرياض ، كما أشارت نتائج دراسة (محمد عبد الكريم محمد،٢٠٠٦) فاعلية برنامج معد وفق نموذج أبعاد التعلم في تدريس الفيزياء على اكتساب المفاهيم والتفكير المركب والاتجاه نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وأظهرت نتائج دراسة (مصطفى عبد الجواد أبو ضيف، ٢٠٠٦) فعالية النموذج الواقعي في تعديل التصورات البديلة حول المفاهيم الفيزيائية بوحدة الكهربية وتنمية مهارات الاستقصاء العلمي لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي ، كما أوضحت نتائج دراسة (خالد عمر عبد العزيز،٢٠١٠) فاعلية برنامج معد وفق فنية دى بونو لقبعات التفكير الست لتدريس العلوم فى تنمية المفاهيم العلمية وبعض مهارات التفكير العليا لدى تلاميذ الصف الثانى الأعدادى .

فى ضوء ماسبق يتضح فاعلية برامج وأساليب واستراتيجيات ونماذج التفكير سواء داخل وخارج مستوى العلوم فى اكتساب المتعلمين مهارات التفكير بوجه عام ومهارات التفكير العليا بخاصة مما ييسر لديهم اكتساب الأهداف الأخرى لتدريس العلوم.

• أنشطة مقترحة لتعليم مهارات التفكير فى العلوم

فيما يلى عرض لبعض الأنشطة المقترحة لتعليم مهارات التفكير فى العلوم لدى الأطفال :

• **المهارة : طرح الأسئلة**Asking Causations

• **تعريف مهارة طرح الأسئلة :**

تحدث هذه العملية عندما يقوم الفرد بطرح أسئلة حول موضوع ما محل تعلمه أو ملاحظته ، وقد تكون هذه الأسئلة بغرض تسهيل تعلم الموضوع : كأن

يطرحها على نفسه وهو يقرأ قطعة قراءة مثلاً ، ويحاول الإجابة عنها فيسهل له استيعاب مضمون هذه القطعة، أو بغرض الاستفسار من الآخرين عن شئ غمض عليه، أو معيار نجاح الفرد فى هذه المهارة يعتمد على قدرته على صياغة الأسئلة بلغة مفهومة، وألفاظ لا تحمل تأويلات فى معانيها وعلى عمق السؤال ذاته. وتهدف التدريبات التى ستقوم بها إلى مساعدتك على تعلم مهارة طرح الأسئلة بالنسبة للموضوعات ، أو الأشكال ، أو الرسوم ، أو البيانات .

- **الأهداف الإجرائية** :

بعد دراسة هذه التدريبات تكون قادراً على أن :

- ✓ تصيغ أسئلة حول موضوع ما بألفاظ مفهومه وواضحة .
- ✓ تطرح أسئلة حول شكل توضيحى أو مخطط (خريطة) .
- ✓ تطرح أسئلة حول مجموعة بيانات .
- ✓ تطرح أسئلة غير مركبة (تحتوى على فكرة واحدة) .
- ✓ تطرح أسئلة مفتوحة (لها أكثر من إجابة صحيحة) .
- ✓ تطرح أسئلة ذات مستويات فكرية مختلفة .

- **المواد والأدوات اللازمة** :

جميع المواد المطلوبة لدراسة هذه التدريبات متاحة داخل كل تدريب .

- **شرح المهارة** :

إن مهارة طرح الأسئلة تستخدمها أثناء تعلم الموضوعات المختلفة بمقرر اللغة العربية، أو الدراسات الاجتماعية ، أو العلوم ، أو أثناء قراءة قصة ، أو مقالة فى جريدة ، فتقوم بطرح الأسئلة على نفسك لاستيعابٍ وفهم مضمون ما تقوم بقراءته ، وبالنسبة لمادة العلوم يكون لطرح الأسئلة وجها آخر حيث أنك يمكن أن تطرح أسئلة حول شكل تخطيطى ، أو رسومات، أو خرائط تخطيطية ، أو بيانات يتم الحصول عليها من إجراء تجربة معملية معينة .

- **وتمر مهارة طرح الأسئلة بالخطوات التالية** :

- ✓ تجزئة فقرات الموضوع أو القطعة إلى عبارات وجمل .
- ✓ تجميع ملاحظات عن الشكل التوضيحى أو الرسومات .
- ✓ تحديد الغموض بالموضوع أو بالشكل التوضيحى .
- ✓ اختيار الكلمات والألفاظ المستخدمة فى السؤال .
- ✓ تحديد المستوى الفكرى للسؤال بحيث يتناسب مع الاستفسار المطلوب .
- ✓ صياغة السؤال بلغة مفهومه وواضحة.

- **كيفية أداء المهارة** :

تطرح الأسئلة مهارة خاصة جداً بمحتوى العلوم ، والمثال التالى يوضح كيفية طرح أسئلة على فقرة معينة .

مثال: " كوكب المريخ هو الكوكب الرابع ، والأخير من مجموعة الكواكب المكونة لكواكب المجموعة الشمسية ، وهو كوكب صخرى يسمى بالكوكب

الأحمر؛ بسبب لون تربته وصخوره التى تكسب سطحه اللون الأحمر ، ويحاط هذا الكوكب بغلاف جوى قليل الكثافة ، يتكون من : غاز ثانى أكسيد الكربون وكميات قليلة من بخار الماء

ما الأسئلة التى يمكن أن تطرحها حول هذه الفقرة :

- **الإجابة** :

✓ لماذا سُمى كوكب المريخ بالكوكب الأحمر ؟

✓ ما أسباب عدم وجود حياة على سطح كوكب المريخ ؟

أما بالنسبة لطرح أسئلة غير مركبة (تحتوى على فكرة واحدة) ادرس المثال التالى :" يمكن أن يوجد الماء فى ثلاث حالات : صلبة ، أو سائلة ، أو غازية والجزيئات التى تكون الماء السائل تتحرك دائما بحرية ، أما عندما يتم تبريد الماء فإن حركة الجزيئات تبطئ ويتحول إلى جليد صلب ، وعندما يتجمد الماء فإنه يأخذ أيضا أشكالا مختلفة ، فيمكنك أن تراه فى صورة جليد أو برد وعندما يتم تسخين الماء ؛ لتكوين بخار فإن جزيئات الماء تتحرك بسرعة فى الهواء بطاقة عالية ".

ما الأسئلة التى يمكن أن تطرحها حول هذه الفقرة ؟

الإجابة : ما هى الحالات التى يوجد عليها الماء ؟ كيف يتحول الماء إلى جليد ؟ وضح شكل حركة الجزيئات فى حالات المادة ؟ .. إذا طرحت السؤال بهذه الصورة ، فهذا سؤالا مركبا يتضمن ثلاثة أسئلة ، والطريقة الصحيحة هى كتابة كل سؤال بمفرده لتسهيل استيعاب وفهم مضمون ما تقرأه .

وبالنسبة للسؤال المفتوح أى الذى له أكثر من إجابة صحيحة مثل : ماذا يحدث لو أن الماء وجد فى حالة واحدة فقط وهى الصلبة ؟ .. إن مثل هذا النوع من الأسئلة يترك العنان للتفكير، والتوقعات العديدة ، والخيال والابتكار فى الإجابات على هذا النوع من الأسئلة .

- **مراجعة خطوات أداء المهارة** :

رتب الخطوات التى اتبعتها فى طرح الأسئلة السابقة مع توضيح الأسباب التى اتبعتها لطرح كل سؤال .

- **تطبيق المهارة** :

فى التدريبات التالية يمكنك إجراء مهارة طرح الأسئلة على مجموعة من الفقرات والأشكال والرسوم التوضيحية ، والبيانات متبعا الخطوات والقواعد السابقة .

التدريب الأول : الزمن اللازم (١٠ دقائق)

اقرأ الفقرة التالية جيدا ، ثم اطرح أربعة أسئلة فى مستويات تفكير مختلفة يمكن من خلالها توضيح أى غموض بالفقرة .. " بعض العناصر جيدة التوصيل للكهرباء والحرارة ولا تنصهر بسهولة ، مثل الحديد والنحاس والألومنيوم

والكربون (الجرافيت) ، وبعضها ردئ التوصيل للكهرباء والحرارة وتنصهر بسهولة مثل الكبريت ".

✓ قارن الأسئلة التى طرحتها مع زميل لك ؟

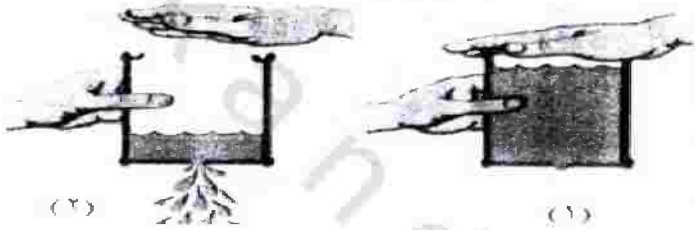
✓ قارن الأسئلة التى طرحتها بالأسئلة الموجودة بنهاية التدريبات ؟

التدريب الثانى : الزمن اللازم (١٠ دقائق)

اقرأ الفقرة التالية جيدا ، ثم اطرح عددا من الأسئلة ذات مستويات التفكير المختلفة .. " يوجد الغاز الطبيعى فى حقول البترول ، وهو أحد أنواع الوقود وقد تم اكتشاف آبار الغاز الطبيعى فى مناطق مختلفة من العالم ومنها مصر وهى تنتج كميات هائلة من الغاز ، ويحول إلى سائل مضغوط يدفع فى أنابيب إلى المنازل ، والمصانع وبعض محطات توليد الكهرباء ، وهو يعطى لهبا نظيفا ، ودرج حرارته عالية ".

التدريب الثالث : الزمن اللازم (١٠ دقائق)

ادرس الشكل التالى جيدا ، ثم اطرح سؤالين على الأقل على هذا الشكل



شكل(١) انسياب الماء من ثقب العلبة

✓ قارن الأسئلة التى طرحتها مع زميل لك ؟

✓ قارن الأسئلة التى طرحتها بالأسئلة الموجودة بنهاية التدريبات ؟

التدريب الرابع : الزمن اللازم (١٥ دقيقة)

الشكل التالى يوضح سلسلة غذاء من موطن طبيعى (مزرعة) ادرس الشكل جيدا ، ثم اطرح خمسة أسئلة من بينهم سؤال (مفتوح) له أكثر من إجابة صحيحة.

✓ قارن الأسئلة التى طرحتها مع زميل لك ؟

✓ قارن الأسئلة التى طرحتها بالإجابة الموجودة بنهاية التدريبات ؟

شكل(٢) سلسلة غذاء موطن طبيعى

التدريب الخامس : الزمن اللازم (١٥ دقيقة)

قام مجموعة من التلاميذ بدراسة العلاقة بين درجة حرارة الهواء ، ودرجة حرارة الأرض ، فوضعوا ترمومترا فى حفرة صغيرة ، ووضعوا ترمومترا آخر على ارتفاع متر من سطح الأرض ، وسجلوا درجات الحرارة مرة كل ساعة عندما كان الجو صافيا، وسجلوا البيانات فى الجدول التالى :

جدول (١) : يوضح العلاقة بين درجة حرارة الهواء والأرض

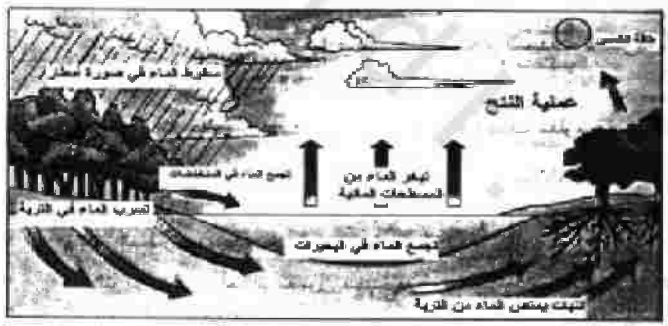
الوقت بالساعة	٨ص	٩	١٠	١١	١٢	١ظ	٢	٣	٤	٥م
درجة حرارة الهواء C^{o}	٢٥	٢٧	٢٩	٣١	٣٥	٣٨	٤٠	٤٢	٤١	٣٨
درجة حرارة الأرض C^{o}	٢٥	٣٠	٣٣	٣٥	٤١	٤٦	٥٠	٥٤	٥٢	٤٩

اطرح سؤالين على الأقل حول البيانات بالجدول :

- ✓ قارن الأسئلة التى طرحتها مع زميل لك ؟
- ✓ قارن الأسئلة التى طرحتها بالإجابة الموجودة بنهاية التدريبات ؟

التدريب السادس : الزمن اللازم (١٥ دقيقة)

الخريطة التالية توضح دورة الماء فى الطبيعة ، ادرسها جيداً ، ثم اطرح ما لا يقل عن ثلاثة أسئلة حول هذه الخريطة التخطيطية .



شكل (٣) دورة الماء فى الطبيعة

- ✓ قارن الأسئلة التى طرحتها مع زميل لك ؟
- ✓ قارن الأسئلة التى طرحتها بالإجابة الموجودة بنهاية التدريبات ؟

مراجعة عامة لخطوات مهارة طرح الأسئلة :

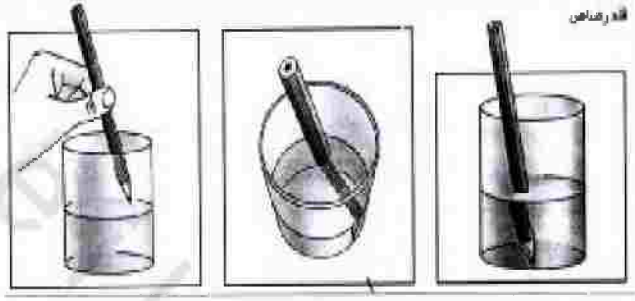
- ✓ وضح خطوات مهارة طرح الأسئلة ؟
- ✓ لماذا تقوم بعملية طرح الأسئلة ؟
- ✓ كيف يمكنك طرح أسئلة سهلة وواضحة ؟

التقويم الذاتى:

والآن جاء دورك لتحكم بنفسك على ما تعلمته من خلال التدريبات السابقة

السؤال الأول :

✓ ادرس الشكل التالى جيداً ، ثم اطرح سؤالين على الشكل .

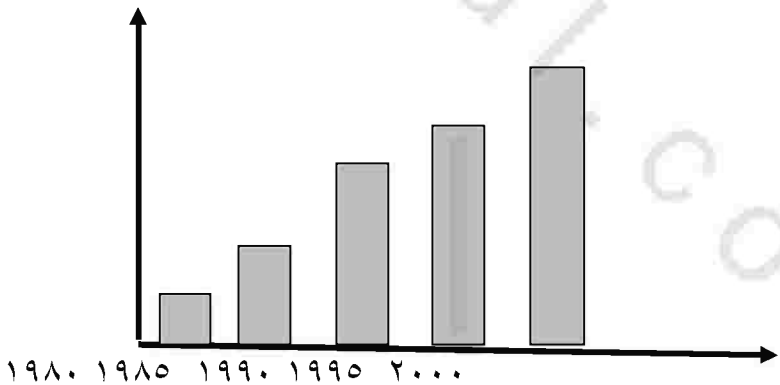


شكل (٤) القلم المكسور

✓ قارن الأسئلة التى طرحتها بالأسئلة الموجودة بالإجابات فى نهاية التدريبات .

السؤال الثانى :

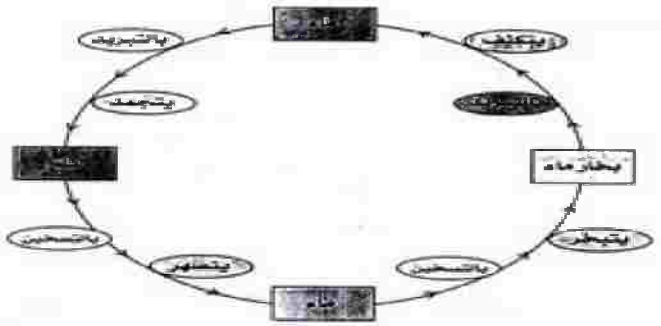
✓ ادرس الشكل البيانى التالى جيداً ، والذى يوضح معدل استهلاك الطاقة بالسنوات ، ثم اطرح أربعة أسئلة على هذا الشكل (من بينهم سؤال مفتوح) .



✓ قارن الأسئلة التى طرحتها بالأسئلة الموجودة بالإجابات فى نهاية التدريبات .

السؤال الثالث :

✓ ادرس خريطة سير العمليات التالية والتى توضح حالات الماء، ثم اطرح ثلاثة أسئلة عليها.



شكل (٥) خريطة سير عمليات

- **المهارة : الاستنتاج** Inferring

- **تعريف مهارة الاستنتاج :**

تحدث مهارة الاستنتاج عندما يتوصل الفرد إلى معلومة ، أو نتيجة جديدة غير موجودة مباشرة فى الموضوع ، أو الموقف محل التفكير ، ولكنه يستدل عليها من شواهد وملاحظات مرتبطة بهذا الموضوع أو ذلك الموقف . وتهدف التدريبات التى ستقوم بها إلى تنمية قدرتك على القيام بعديد من الاستنتاجات من ملاحظة واحدة ، أو عدة ملاحظات فى موقف أو حدث أو ظاهرة .

- **الأهداف الإجرائية :**

بعد دراسة هذه التدريبات تكون قادراً على أن :

- ✓ تتوصل إلى استنتاج أو أكثر من مجموعة من الملاحظات .
- ✓ تحدد الملاحظات التى تدعم ما تقوم به من استنتاجات .
- ✓ تتوصل إلى استنتاجات من خلال شكل توضيحى .

- **المواد والأدوات اللازمة :**

جميع المواد المطلوبة لدراسة هذه التدريبات متاحة داخل كل تدريب .

- **شرح المهارة :**

مهارة الاستنتاج هامة فى حياتنا اليومية ؛ لأن كثيراً من سلوكنا يعتمد على الاستنتاجات التى نقوم بها عن الأشياء ، والأحداث والظواهر فى البيئة والعملية الذهنية اللازم لعمل استنتاج لا تأخذ أحياناً أكثر من جزء من الثانية ، وهذه العملية غالبا ما تعتمد على خبراتنا السابقة ، فمثلا عندما نسمع صوت عربة تتوقف فجأة وبصوت مرتفع ، ففى أقل من الثانية تصل إلى استنتاج أن شخص ما مر أمام العربة ، أو عربة أخرى توقفت فجأة أمام العربة بدون أن نشاهد بأنفسنا ما حدث ، وبالطبع يعتمد الفرد على خبراته السابقة فى عمل هذا الاستنتاج .

إنك تقوم بمهارة الاستنتاج فى عديد من المواقف والأحداث اليومية ، فعندما لا يكون هناك ملاحظات مباشرة فإنك تتوصل إلى استنتاجات لتفسير

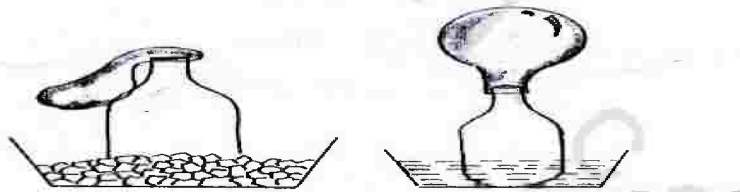
ملاحظات معينة . فلو صحوت من نومك صباحاً ونظرت من نافذة غرفتك ووجدت أن الأرض مبتلة بالماء ، والسماء ملبدة بالغيوم ، وبعض الناس ترتدى معاطف للمطر ، عندئذ تستنتج من تلك الشواهد أو الملاحظات أن أمطاراً قد أسقطت ليلة الأمس ، فأنت لم تلاحظ سقوط المطر مباشرة لكونك كنت نائماً إلا أنك توصلت إلى معلومة مفادها أن المطر قد سقط ليلة أمس اعتماداً على تلك الملاحظات ، وبذلك يمكن القول أننا نقوم بعملية الاستنتاج عندما نتخطى المعلومات الموجودة فى موقف ما ، لتصل إلى معلومات جديدة اعتماداً على المعلومات الأولى ، وبعبارة أخرى أننا نقوم بعملية الاستنتاج عندما نريد تفسير وشرح وتوضيح ملاحظاتنا .. وعادة ما تمر مهارة الاستنتاج بالخطوات التالية :

- ✓ جمع الملاحظات فى موقف أو حدث أو ظاهرة .
- ✓ تحديد الملاحظات المرتبطة بالموقف أو الحدث أو الظاهرة .
- ✓ ربط بعض الملاحظات بالخبرة السابقة .
- ✓ التوصل إلى استنتاج فى ضوء الملاحظات .

- **كيفية أداء المهارة** :

يمكن القيام بمهارة الاستنتاج من خلال جمع عدد من الشواهد والملاحظات فى موقف أو حدث أو ظاهرة ، ويمكن إجراء استنتاج من ملاحظة مباشرة باستخدام الحواس ، أو غير مباشرة.

مثال : أجرى أحد التلاميذ التجربة التالية بربط بالونة فوق فوهة زجاجة ووضع الزجاجة فى حوض به ماء ساخن ، فلاحظ انتفاخ البالونة بالهواء ، ثم وضع الزجاجة فى حوض به ثلج مجروش كما بالشكل (١) فلاحظ انكماش البالونة .



حوض به ماء ساخن　　حوض به ثلج مجروش

شكل (١) زجاجة فوق فوهتها بالونه

بناء على الملاحظات السابقة من انتفاخ البالونة بالهواء وانكماشها والاستنتاجات التى يمكنك التوصل إليها .

- ✓ لاحظ أن هذا التدريب سيساعدك على أن تتعلم كيف تصيغ استنتاجات كل استنتاج مبنى على ملاحظة ، وعلى هذا فإنه بالضرورة ستقوم بملاحظات دقيقة ، ثم تشرح وتفسر هذه الملاحظات ، هذا الشرح أو التفسير للملاحظة هو الاستنتاج .
- ✓ قارن ما توصلت إليه من استنتاجات بما يلى :

الملاحظات	الاستنتاجات
١- انتفاخ البالونة بالهواء . ٢- انكماش البالونة .	- يتمدد الهواء بالتسخين . - ينكمش الهواء بالتبريد .

- **مراجعة خطوات أداء المهارة :**

رتب الخطوات التى اتبعتها فى التوصل إلى الاستنتاجات السابقة .

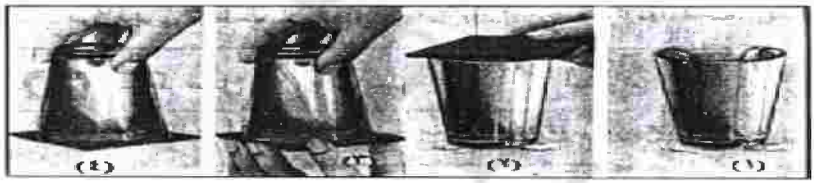
- **تطبيق المهارة :**

فى التدريبات التالية يمكنك إجراء استنتاجات من مجموعة ملاحظات اجمع المزيد من الملاحظات ؛ لتدعيم ما توصلت إليه من استنتاجات ، وتعتمد التدريبات على الأشكال والرسوم التوضيحية سواء كانت ساكنة ، أو تعبر عن حركة ، فهى تمثل وسيلة ممتازة لتنمية مهاراتك عن الملاحظات والاستنتاجات

التدريب الأول : الزمن اللازم (١٠ دقائق)

التوصل إلى استنتاجات من ملاحظات مباشرة .

✓ قام أحد التلاميذ بملأ كوب لحافته بالماء وغط فوهته بقطعة من الورق المقوى ، وضغط على الورقة براحة يده، ثم قلب الكوب رأسيا باعتناء، ثم رفع يده عن الورقة بخفة، كما بالشكل (٢) ، فلاحظ عدم سقوط الورقة ، وعدم انسكاب الماء إلى أسفل .



شكل (٢) عدم انسكاب الماء إلى أسفل

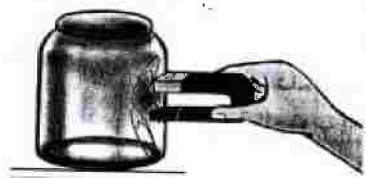
✓ ما هى استنتاجاتك بناء على الملاحظات السابقة ؟

✓ قارن ما توصلت إليه من استنتاجات بزميل لك .

✓ قارن استنتاجاتك بالإجابة فى نهاية التدريبات .

التدريب الثانى : الزمن اللازم (١٠ دقائق)

تم وضع عدد من الدبابيس الصغيرة داخل برطمان زجاجى كما بالشكل (٣) وقرب إلى البرطمان من الخارج مغناطيسا قويا يلامس جدار البرطمان ، مع تحريك المغناطيس إلى أعلى وإلى أسفل مع استمرار ملامسته لجدار البرطمان من الخارج .



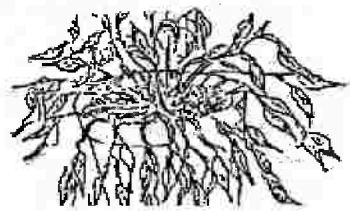
شكل (٣) : انجذاب الدبابيس للمغناطيس

وقد لوحظ انجذاب الدبابيس إلى المغناطيس ، وكذلك تحرك مجموعة الدبابيس مع حركة المغناطيس . ماذا تستنتج من هذه الملاحظات .

✓ قارن ما توصلت إليه من استنتاجات بزميل لك .
✓ قارن استنتاجاتك بالإجابة فى نهاية التدريبات .

التدريب الثالث : الزمن اللازم (١٥ دقيقة)

الشكل التالى (٤) يوضح صورة لأصيص من الزرع كان فى رعاية أحد التلاميذ . انظر إلى الصورة جيدا واكتب ثلاثة استنتاجات بناء على ملاحظاتك عليها .



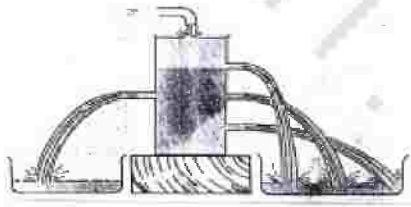
شكل (٤) أصيص به نبات

✓ قارن ما توصلت إليه من استنتاجات بزميل لك .
✓ قارن استنتاجاتك بالإجابة فى نهاية التدريبات .

التدريب الرابع : الزمن اللازم (١٥ دقيقة)

التوصل إلى ملاحظات تدعم الاستنتاجات .

✓ أجرى مجموعة من التلاميذ تجربة كما بالشكل (٥) التالى :



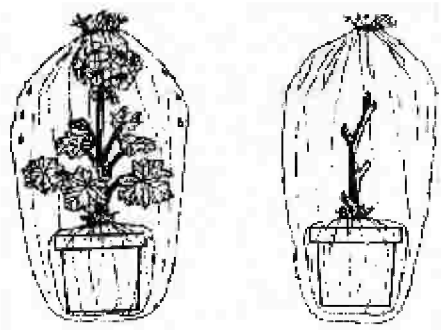
شكل (٥) ضغط السائل

وتوصلوا إلى الاستنتاجات التالية :

✓ ضغط السائل عند النقاط الواقعة على مستوى أفقى واحد متساو .
✓ ضغط السائل عند نقطة فيه يكون متساويا مع جميع الاتجاهات ، الملاحظات التى تدعم ما توصل إليه التلاميذ من استنتاجات .
✓ قارن ما توصلت إليه من استنتاجات بزميل لك .
✓ قارن استنتاجاتك بالإجابة فى نهاية التدريبات .

التدريب الخامس : الزمن اللازم (١٥ دقيقة)

أجرى مجموعة من التلاميذ تجربة كما بالشكل (٦) التالى :



شكل (٦) الساق والأوراق فى النبات

وتوصلوا إلى الاستنتاجات التالية :

- ✓ إحدى وظائف ساق النبات هى توصيل الماء من الجذر إلى الأوراق .
- ✓ تستخدم الأوراق بعض هذا الماء فى صناعة الغذاء ، بينما تطرد الماء الزائد إلى الهواء ، الملاحظات التى تدعم ما توصل إليه التلاميذ من استنتاجات .
- ✓ قارن ما توصلت إليه من استنتاجات بزميل لك .
- ✓ قارن استنتاجاتك بالإجابة فى نهاية التدريبات .

مراجعة عامة لخطوات مهارة الاستنتاج :

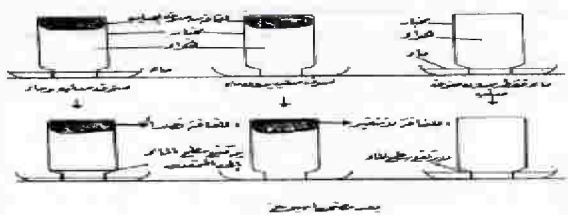
- ✓ وضح خطوات مهارة الاستنتاج ؟
- ✓ ما أهمية استخدام مهارة الاستنتاج فى حياتنا ؟

التقويم الذاتى :

والآن جاء دورك لتحكم بنفسك على ما تعلمته من التدريبات السابقة :

السؤال الأول :

احضر مجموعة من التلاميذ لفافة من صوف الصلب ، وتم بلها بالماء ووضعت فى قاع مخبار ، ثم نكسوا المخبار فى طبق به ماء كما بالشكل (٧) ، ثم أعدوا مخبارا آخر مشابها للأول ونكسوه فى طبق خال من الماء ، ثم نكسوا مخبارا ثالثا خاليا من السلك الصلب فى طبق به ماء ، وبعد مرور أسبوع تقريبا قارنوا بين المخابير الثلاثة ، فلاحظوا أن المخبار المحتوى على سلك التنظيف والمنكس فى طبق الماء يرتفع فيه سطح الماء بالتدريج مع استمرار صدأ الحديد بسلك التنظيف .



شكل (٧) صدأ الحديد

✓ قارن إجابتك بالإجابة فى نهاية التدريبات .

السؤال الثانى :

وضع أحد التلاميذ طبقاً به ماء جير داخل كيس مغلق من البلاستيك يحتوى على نبات حى مزروع فى أصيص كما بالشكل (٨) ، ووضع طبق به ماء جير بمفردة داخل كيس مغلق من البلاستيك ، فلاحظوا بعد فترة وجيزة تعكر ماء الجير بالطبق الموجود مع أصيص النبات المورق داخل الكيس .

شكل (٨) تعكر ماء الجير بجوار النبات المورق

✓ ما الاستنتاج الذى يمكن التوصل إليه من الملاحظات السابقة ؟

✓ قارن إجابتك بالإجابة فى نهاية التدريبات .

• **المهارة : التنبؤ (التوقع)** Predicting

• **تعريف مهارة التنبؤ :**

التنبؤ هو استقراء المستقبل من المشاهدات الحالية ، يقوم الفرد بعملية التنبؤ عندما يتوصل إلى معرفة ما سيحدث فى المستقبل بالاستعانة بما لديه من معلومات سابقة . فأنت إذا لاحظت أن الجو خلال الأيام السابقة كان ملبدا بالغيوم ، وأن هنالك زيادة مطردة فى السحب الممطرة ، وأن درجة حرارة الجو فى انخفاض من يوم لآخر عندئذ فإنك تتنبأ بسقوط الأمطار غدا .. وتهدف التدريبات التى ستقوم بها إلى مساعدتك على تعلم مهارة التنبؤ من خلال ملاحظات محددة أو بيانات معطاة واستخدامها فى الوصول إلى توقعات أو تنبؤات تتجاوز حدود تلك الملاحظات أو البيانات .

• **الأهداف الإجرائية :**

بعد دراسة هذه التدريبات تكون قادراً على أن :

✓ تتنبأ من خلال ملاحظات فى شكل توضيحى .

✓ تتنبأ من خلال بيانات فى جدول .

✓ تتنبأ من خلال بيانات فى شكل بيانى .

✓ تقارن بين الاستنتاج والتنبؤ .

• **المواد والأدوات اللازمة :**

جميع المواد المطلوبة لدراسة هذه التدريبات متاحة داخل كل تدريب .

- **شرح المهارة** :

إن التنبؤ يبنى أساساً على الملاحظة الدقيقة ، وعلى العلاقات التى تربط مثل هذه الملاحظات بعضها ببعض ، والبيئة المحيطة بنا مليئة بمثل هذه العلاقات والفرد يمارس عملية التنبؤ عندما يسأل نفسه ، إذا حدث هذا فما الذى يتبع ذلك ؟، ماذا سيحدث إذا فعلت هذا ؟... والتنبؤ مهارة ضرورية للإنسان عندما يريد أن يتنبأ بوقوع شئ فى المستقبل ، ويستخدم الإنسان معارفه السابقة من أجل أن يتوقع حدثاً فى المستقبل ، والمثال الشائع المستخدم لتوضيح مهارة التنبؤ هو التالى : عند وقوفك فى نقطة مرور لتعبر الشارع ، فإنك تنتظر حتى يضئ اللون الأحمر للسيارات القادمة من الاتجاه الذى تريد أن تعبره ، ثم تعبر ، وهذا يبين أنك تعرف من خبرتك السابقة أن السيارات تقف عندما ترى الضوء الأحمر ، فمن تفسيرك لظهور اللون الأحمر توقعت أن تقف السيارات ، ودرجة ثقتك العالية بخبراتك السابقة شجعتك بأن تخاطر بحياتك وتعبر الشارع وسلوكك هذا لم يأت من فراغ وإنما من تجربة وخبرة سابقة.

- **وتمر مهارة التنبؤ بالخطوات التالية** :

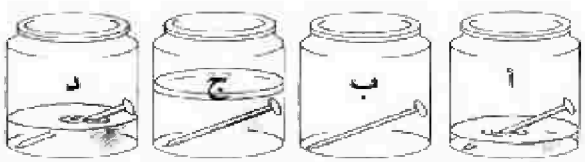
✓ تحديد الملاحظات المرتبطة بالظاهرة .
✓ تفسير العلاقات والجزئيات المتعلقة بالظاهرة .
✓ استخدام البيانات والخبرة السابقة للوصول إلى التنبؤات أو توقعات فى المستقبل .

- **كيفية أداء المهارة** :

لكى تتعرف على كيفية إجراء مهارة التنبؤ ، ادرس المثال التالى :

مثال : أجريت التجربة التالية كما بالشكل (١) :

✓ وضعت كمية من الماء فى أحد البرطمانات تكفى لتغطية القاع فقط ، ووضع مسمار فى الماء بحيث تكون قمة المسمار أعلى من سطح الماء كما فى (أ) .
✓ وضع مسمارا آخر فى البرطمان الثانى مع عدم وضع أى مياه به كما فى (ب) .
✓ تم غلى بعض الماء لطرد الهواء منه ، وضعت كمية من هذا الماء فى البرطمان الثالث بحيث تغطى المسمار تماما، ثم وضعت كمية من الزيت فوق الماء لتمنع عنه الهواء. كما فى (ج).
✓ وضعت كمية من الماء فى البرطمان الرابع لتغطى القاع فقط ، وقبل أن يوضع المسمار به أذيبت كمية كبيرة من الملح فى الماء لتكوين محلول محلى قوى كما فى (د) .



شكل (١) مجموعة من المسامير فى برطمانات

✓ تنبأ بما سيحدث للمسامير بعد بضعة أيام .

قبل أن تبدأ بالإجابة لابد أولا أن تحدد ملاحظاتك حول وضع المسامير فى حالات وظروف مختلفة مع ربطها بخبرتك السابقة عن تأثير كل من الهواء والماء على الحديد ، وكذلك الماء المالح ، وقارن إجابتك بالإجابة التالية :

✓ سيصدأ المسمار لوجود هواء وماء فى البرطمان .

✓ لن يصدأ المسمار كثيرا نظرا لعدم وجود ماء .

✓ لن يصدأ المسمار كثيرا رغم أنه موجود داخل الماء ؛ لأن الزيت يمنع وجود الهواء

✓ سيصدأ المسمار لوجود الماء والهواء ووجود الملح فى الماء يسرع من عملية الصدأ ، ولذلك سيصدأ المسمار بسرعة أكبر .

- **مراجعة خطوات المهارة** :

حدد الخطوات التى اتبعتها لإجراء عملية التنبؤ السابقة .

- **تطبيق المهارة** :

فى التدريبات التالية يمكنك إجراء مهارة التنبؤ من خلال التحديد الدقيق للملاحظات المرتبطة بالمواقف والظواهر وتفسير العلاقات بين الجزئيات وكذلك الربط بين الملاحظات والبيانات وخبرتك السابقة للوصول إلى تنبؤات مستقبلية ، وتتم ممارستك لمهارة التنبؤ من خلال شكل توضيحى أو بيانات فى جدول أو منحنى بيانى .

التدريب الأول : الزمن اللازم (١٠ دقائق)

التنبؤ من خلال شكل توضيحى .

وضع أحد التلاميذ مجموعة من الأصص لإحدى النباتات الخضراء فى ظروف مختلفة كما بالشكل (٢) .

شكل (٣) أصص مختلفة لإحدى النباتات الخضراء

✓ أى من هذه الأصص سينمو فيها النبات جيدا .

✓ قارن ما توصلت إليه من استنتاجات بزميل لك .

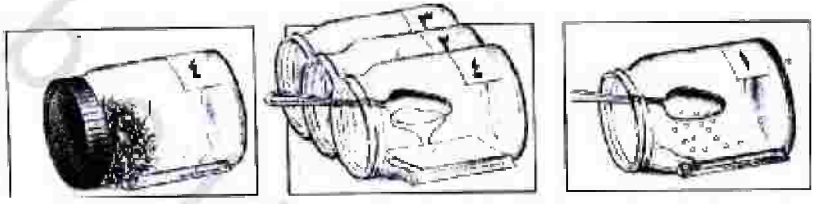
✓ قارن استنتاجاتك بالإجابة فى نهاية التدريبات .

التدريب الثانى : الزمن اللازم (١٥ دقيقة)

✓ أجرى أحد التلاميذ التجربة التالية كما بالشكل (٣) حيث وضع أرقاماً على البرطمانات ١، ٢، ٣، ٤ ووضعها على جانبها ، وضع فى كل برطمان اثنين من

مناديل الورق ، واستخدم الملعقة لنثر بعض البذور فى البرطمان (١) ثم احكم غطاءه

- ✓ وضع قليلاً من الماء فى البرطمانات الثلاثة الأخرى لتبلل مناديل الورق دون أن تغمرها بالماء .
- ✓ نثر بعض البذور على الورق المبلل ، واحكم غطاء البرطمانات ٢، ٣ ثم وضع بعضاً من السلك الصلب (سلك التنظيف) فى البرطمان ٤ واحكم غطاءه .
- ✓ وضع البرطمانات ١، ٣، ٤ فى دولاب ، ووضع البرطمان ٢ فى الثلاجة .



شكل (٣) مجموعة من البذور داخل برطمانات

- ✓ ماذا تتوقع أن يحدث نتيجة لفحص البرطمانات بعد مرور خمسة أو ستة أيام مع الاستعانة
- ✓ بالرسم .
- ✓ قارن الإجابة التى توصلت إليها مع زميل لك .
- ✓ قارن إجابتك بالإجابة فى نهاية التدريبات .

التدريب الثالث : الزمن اللازم (١٠ دقائق)

التنبؤ من خلال بيانات فى جدول .

- ✓ إناءان لهما نفس الحجم والشكل وضع فيهما ماء إلى منتصفهما . أضيفت ٤ مكعبات من الثلج للإناء الأول ، ٨ مكعبات من الثلج للإناء الثانى ، و١٢ مكعبا من الثلج فى الإناء الثالث ، ودونت النتائج فى الجدول الثانى .

جدول (١) : العلاقة بين عدد مكعبات الثلج وزمن الانصهار

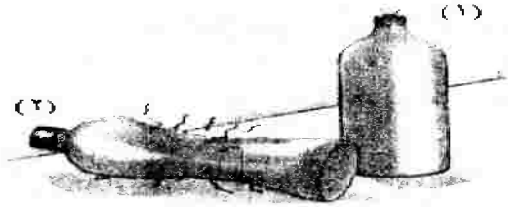
عدد مكعبات الثلج	زمن انصهار الثلج بالدقائق
٤	٢٠
٨	٦٠
١٢	١٠٠

- ✓ تنبأ بالزمن الذى يلزم ١٠ مكعبات من الثلج لتنصهر تحت نفس الظروف السابقة .
- ✓ قارن الإجابة التى توصلت إليها مع زميل لك .
- ✓ قارن إجابتك بالإجابة فى نهاية التدريبات .

التدريب الرابع :الزمن اللازم (٥ دقائق)

المقارنة بين الاستنتاج والتنبؤ .

✓ أجرى أحد التلاميذ تجربة بوضع ماء ساخن فى قارورة ، ثم رج القارورة بالماء جيدا ، وسد القارورة بإحكام وسرعة ، ثم صب ماء باردا فوق القارورة ، وتنبأ بأن القارورة سوف تستنتج كما بالشكل (٥) التالى ، وقد حدث بالفعل أن جدار القارورة إنبعج .



شكل (٥) ماء بارد فوق قارورة بها ماء ساخن

✓ ماذا تستنتج من الملاحظات والتنبؤات السابقة .
✓ قارن الإجابة التى توصلت إليها مع زميل لك .
✓ قارن إجابتك بالإجابة فى نهاية التدريبات .

مراجعة عامة لخطوات مهارة التنبؤ :

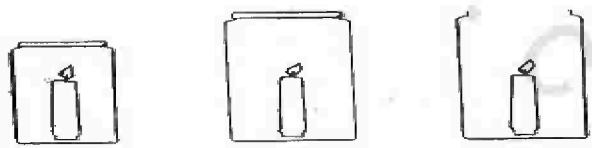
✓ وضح خطوات مهارة التنبؤ .
✓ ما العلاقة بين الاستنتاج والتنبؤ ؟

التقويم الذاتى

والآن جاء دورك لتحكم بنفسك على ما تعلمته من خلال التدريبات السابقة

السؤال الأول :

وضعت ثلاث شمعات متماثلة فى ثلاثة برطمانات ، وفى نفس الوقت تم تغطية البرطمانات (ب) ، (ج) ، وترك البرطمان (أ) مفتوحا كما بالشكل (٦) .



(أ)

شكل (٦) شموع داخل برطمانات

✓ تنبأ بأى من هذه الشموع سوف ينطفئ لهبها أولا مع التفسير .
✓ قارن إجابتك بالإجابة فى نهاية التدريبات .

السؤال الثانى :

قام أحد التلاميذ بملء دورق كبير بالماء ، وعين درجة حرارة الماء ، ثم أضاف ملعقتين من كلوريد الصوديوم ، وعين درجة الحرارة وكرر ذلك العمل بزيادة عدد ملاعق كلوريد الصوديوم وفى كل مرة يعين درجة الحرارة ، وسجل النتائج فى الجدول (٢) التالى :

عدد ملاعق كلوريد الصوديوم	٢	٤	٦	٨	١٠
درجة الحرارة – °م	٢٤	٢٧	٣٠	٣٣	٣٦

✓ تنبأ بدرجة حرارة المحلول عندما يضاف ٥ ملاعق من كلوريد الصوديوم .
✓ تنبأ بدرجة حرارة المحلول عندما يضاف تسع ملاعق من كلوريد الصوديوم .
✓ قارن إجابتك بالإجابة فى نهاية التدريبات .

• **المهارة : فرض الفروض** Formulating Hypotheses

• **تعريف مهارة فرض الفروض :**

الفرض تعبير يستخدم عموماً للإشارة إلى أى احتمال أو استنتاج مبدئى وهو يخضع للفحص والتجريب من أجل التوصل إلى إجابة أو نتيجة معقولة تفسر غموض موقف أو مشكلة ما، وتصاغ الفروض فى صورة جملة خبرية وقابلة للاختبار .. وتهدف التدريبات التى ستقوم بها إلى مساعدتك على كيفية صياغة وتكوين وفرض الفروض من خلال ملاحظات واستنتاجات لبعض المواقف أو المشكلات ، وكذلك تدريبك على كيفية اختبار صحة الفروض.

• **الأهداف الإجرائية :**

بعد دراسة هذه التدريبات تكون قادراً على أن:
✓ تكون فرضاً من مجموعة ملاحظات واستنتاجات.
✓ تختبر صحة فرض من الفروض .
✓ تميز بين الملاحظات التى تؤيد فرض ما عن تلك التى لا تؤيده.
✓ تقارن بين الفرض والاستنتاج.

• **المواد والأدوات اللازمة :**

جميع المواد المطلوبة لدراسة هذه التدريبات متاحة داخل كل تدريب .

• **شرح المهارة :**

كثيراً ما يلاحظ الفرد بعض الظواهر مثل طفو الأجسام وانغمارها، أو توهج سلك معدنى، أو تباين أنواع النباتات ، وكل هذه الظواهر هى فى مجموعها تعميمات نتجت عن عدة ملاحظات جمعت عن هذه الظواهر ، ويمكن صياغة بعض العبارات العامة حول الظواهر السابقة كالآتى :
✓ يطفو الجسم فوق سطح الماء إذا كان أقل كثافة من السائل ، وتغوص فى السائل إذا كان أكبر كثافة من السائل .
✓ تتوهج الأسلاك المعدنية بارتفاع درجة حرارتها .
✓ تختلف النباتات باختلاف البيئات التى تنمو فيها .

إذا نظرت إلى العبارات السابقة تجد أنها تمثل تعميمات قابلة للاختبار نتجت عن مجموعة من الملاحظات أو الاستنتاجات التى جمعت عن تلك الظواهر . وتصاغ الفروض فى صورة جملة خبرية وقابلة للاختبار ، فلو دخلت غرفتك ووجدت كتبك وأوراقك التى فوق المكتب متناثرة فى أرجاء الغرفة فإنك قد تضع عدداً من الاحتمالات / الاستنتاجات / التفسيرات ، كذلك ليكن منها ما يلى :

- ✓ دخلت رياح شديدة من النافذة نثرت تلك الأوراق .
- ✓ دخل طفل صغير إلى غرفتك وبعثر الكتب والأوراق التى بها .
- ✓ قام أحد أفراد المنزل بتشغيل مروحة الغرفة دون قصد فتبعثرت الأوراق .
- ✓ إن تلك الاحتمالات ما هى إلا فروض افترضتها ؛ لتفسير ما حدث ، إن عليك اختبار صحة هذه الفروض ؛ حتى تصل إلى تفسير غموض تبعثر الأوراق فى غرفتك .

ولما كان العلم أداة الإنسان لتفسير ظواهر الكون ، ولما كان الكون ملئ بملايين الملاحظات والمشاهدات التى تحتويها هذه الظواهر فإن وظيفة العلم هو تنظيم هذه الملاحظات ، والشواهد ، وتصنيفها ، والخروج منها بتعميمات تسهل على الإنسان فهم هذه الظواهر

وتمر مهارة فرض الفروض بالخطوات التالية :

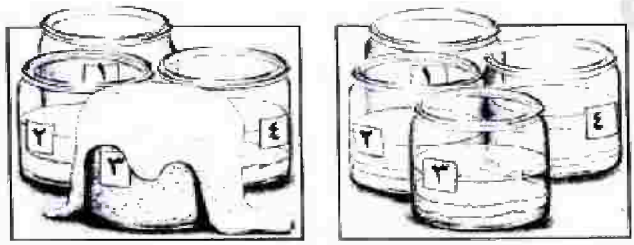
- ✓ تحديد الملاحظات المتعلقة بظاهرة أو موقف ما .
- ✓ صياغة الاستنتاجات بناء على الملاحظات المتعلقة بظاهرة ما .
- ✓ تكوين (فرض) الفروض بناء على الملاحظات والاستنتاجات .
- ✓ اختبار صحة الفروض للوصول إلى تفسير ، وتعميم للظواهر أو المواقف .

- **كيفية أداء المهارة** :

لكى تتعرف على كيفية إجراء مهارة فرض الفروض ادرس المثال التالى :

مثال : أجريت التجربة التالية :

- ✓ وضعت ملعقة ونصف ملعقة صغيرة من الخميرة فى البرطمانات ١، ٢، ٣، ٤ .
- ✓ ملئت البرطمانات ١، ٢، ٣ إلى النصف بالماء الدافئ ، وملئ البرطمان ٤ بالماء البارد .
- ✓ وضعت ملعقة ونصف ملعقة صغيرة من السكر فى البرطمان ٣ .
- ✓ وضعت البرطمانات ١، ٢، ٣ فى مكان دافئ مثل حافة نافذة مشمسة أو قرب فرن ، ووضع البرطمان ٤ فى مكان بارد مثل الثلاجة .
- ✓ تركت البرطمانات لمدة ٣- ٤ ساعة .
- ✓ لوحظ أن الخميرة نمت وازدادت فى البرطمان رقم (٣) كما بالشكل (١) التالى :



شكل (١) نمو الخميرة

تم التوصل إلى الاستنتاج الآتى :

- ✓ أن الخميرة تتغذى على السكر وتنتج ثانى أكسيد الكربون وهو يكون رغوة فوارة ، وهى التى تعمل مع الدقيق لتجعل عجينة الخبز أكبر حجما ، وهو الذى زاد من نموها فى البرطمان (٣) .
- ✓ ما الفرض الذى يمكن تكوينه من الاستنتاج السابق ؟
- ✓ قبل أن تبدأ بالإجابة حدد ملاحظاتك ثم العوامل التى أدت إلى هذه الملاحظات تذكر أن البرطمانات الأربع بها نفس كمية الخميرة ، ونفس كمية الماء ، ولكن الاختلاف فى درجة حرارة الماء وكمية السكر فى برطمان (٣) ، وكذلك الماء الدافئ الذى وضع فيه البرطمان ؛ مما أدى إلى زيادة نمو الخميرة فى هذا البرطمان إذا السكر والمكان الدافئ يساعدان على نمو الخميرة ، وهذا هو الاستنتاج الذى تم التوصل إليه ، وعليه يمكن صياغة الفرض التالى :
- ✓ يتوقف نمو الخميرة على وجود السكر والمكان الدافئ .

- **مراجعة خطوات المهارة** :

حدد الخطوات التى اتبعتها لإجراء مهارة فرض الفروض السابقة ؟

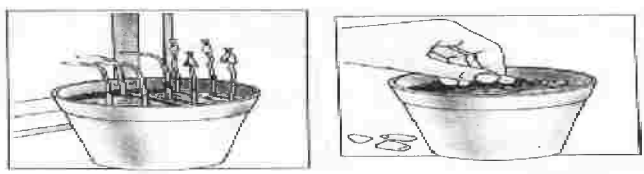
- **تطبيق المهارة** :

فى التدريبات التالية يمكنك إجراء مهارة فرض الفروض من خلال مجموعة من الملاحظات والاستنتاجات المتعلقة ببعض الظواهر ، وكذلك اختبار صحة الفروض وتحديد الملاحظات التى تدعمها .

التدريب الأول : الزمن اللازم (١٠ دقائق)

صياغة وتكوين الفروض .

- ✓ قام أحد التلاميذ بملأ أصيص الزهور بالتربة ، ونثر بذور الذرة فى التربة على عمق سنتيمتر واحد ، وترك الأصيص فى مكان دافئ مظلم وتأكد أن التربة رطبة .
- ✓ بعد بضعة أيام وعندما ارتفعت السويقة حوالى سنتيمترين ، وضع الأصيص على حافة نافذة الغرفة ، ثم قطع بعض قطع من رقائق الألومنيوم وثناها على شكل قراطيس صغيرة ، ووضع القراطيس فوق قمة نصف السويقات فى الأصيص وتركها لمدة ساعتين .
- ✓ نلاحظ استمرار السويقات التى وضعت فوقها القراطيس فى النمو إلى أعلى وبدأت السويقات الأخرى فى الانثناء جانبيا تجاه الضوء كما بالشكل (٢) التالى :



شكل (٣) نمو السويقات تجاه الضوء

استنتج التلميذ أن النباتات الخضراء تميل اتجاه النوافذ استجابة للضوء .

- ✓ ما الفرض الذى يمكن تكوينه بناء على الاستنتاج السابق ؟
- ✓ قارن الإجابة التى توصلت إليها بإجابة زميل لك .
- ✓ قارن إجابتك بالإجابة فى نهاية التدريبات .

التدريب الثانى : الزمن اللازم (١٠ دقائق)

* **اختبار صحة الفروض** .

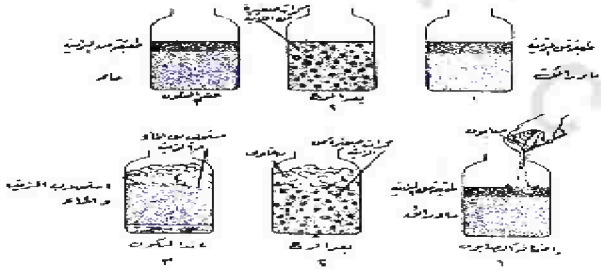
عليك الآن أن تتحقق من صحة الفرض الذى توصلت إليه فى التدريب الأول ويتوقف تعميم التجربة التى ستقترحها فى هذا التدريب على محتوى الفرض الذى كتبته فى التدريب الأول.. فقد تحتاج فى تعميم التجربة إلى بذور فول بذور حلبة . بذور بسلة . أصيص . تربة . ورق ألومنيوم .

- ✓ وعليك أن تحدد العوامل المتغيرة وهى البذور المختلفة ، والعامل التابع هو اتجاه السويقات نحو الضوء ، والعوامل التى ظلت ثابتة طوال التجربة هى نفس نوع الأصيص – التربة – كمية الماء .
- ✓ سوف تكرر نفس الخطوات ١، ٢ بالتدريب الأول مستخدماً البذور المختلفة وسجل ملاحظاتك على اتجاه سويقات البذور المختلفة .
- ✓ إذا كانت ملاحظاتك تدعم الفرض السابق حكمنا على الفرض بأنه صحيح ، وإذا كانت لا تدعمه حكمنا على الفرض بأنه غير صحيح .
- ✓ قارن الإجابة التى توصلت إليها بإجابة زميل لك .
- ✓ قارن إجابتك بالإجابة فى نهاية التدريبات .

التدريب الثالث : الزمن اللازم (١٥ دقيقة)

تحديد الملاحظات التى تدعم الفرض .

أجرى مجموعة من التلاميذ تجربة كما بالشكل (٣) التالى :



شكل (٣) تكوين مستخلص من الماء والزيت

استنتج التلاميذ أن الزيت يتكون من جزيئات صغيرة جداً عبارة عن ذرات ، وعليه تم تكوين الفرض التالى : " تتكون كل المواد من جسيمات صغيرة تسمى الذرات والجزيئات " .

- ✓ بناء على الفرض السابق الذى توصل إليه التلاميذ حدد الملاحظات التى تدعمه من الشكل التوضيحى للتجربة .
- ✓ قارن الإجابة التى توصلت إليها بإجابة زميل لك .

✓ قارن إجابتك بالإجابة فى نهاية التدريبات .

مراجعة عامة لخطوات مهارة فرض الفروض :

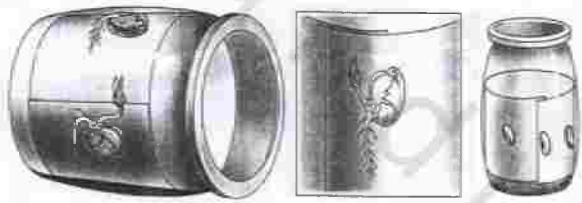
✓ وضح خطوات مهارة فرض الفروض .
✓ ما أهمية مهارة فرض الفروض فى حياتنا ؟
✓ ما العلاقة بين الاستنتاج وفرض الفروض ؟

التقويم الذاتى

والآن جاء دورك لتحكم بنفسك على ما تعلمته من خلال التدريبات السابقة

السؤال الأول :

قام أحد التلاميذ بغمر بذور الفول فى الماء لبضع ساعات وصب ماء فى برطمان بعمق سنتيمتر واحد ، وبلل ورق النشاف بقليل من الماء ، ثم رتب البذور بين ورق النشاف والسطح الداخلى للبرطمان ، كما بالشكل (٤) ، ووضع البرطمان فى مكان دافئ ، فلاحظ اندفاع الجذر من كل بذرة من غطائها خلال بضعة أيام ونموه إلى أسفل ، وظهر الساق بعد ذلك بفترة قصيرة ونما إلى أعلى ثم وضع البرطمان على جانبه بحيث يكون جذر وساق كل بذرة فى وضع جانبى وتركه طوال الليل ، فلاحظ فى الصباح أن السويقات انحنت ونمت إلى أعلى أما الجذور فقد انحنت أيضا ونمت إلى أسفل .



شكل (٤) نمو الساق إلى أعلى والجذور إلى أسفل

فاستنتج التلميذ من الملاحظات السابقة أن السويقات تنمو إلى أعلى لتبحث عن الضوء الذى يحتاجه النبات فى عملية البناء الضوئى ، أما الجذور تنمو إلى أسفل لتنبت النباتات فى الأرض وتمتص الماء والأملاح لمساعدة النبات على النمو

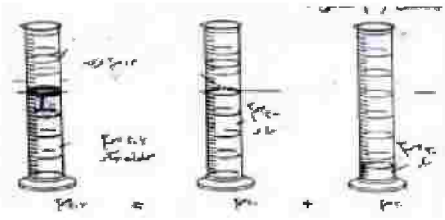
✓ ما الفرض الذى يمكن أن تكونه من الاستنتاج السابق .
✓ قارن إجابتك بالإجابة فى نهاية التدريبات .

السؤال الثانى :

✓ كيف يمكنك اختبار صحة الفرض الذى توصلت إليه من السؤال الأول .
✓ قارن إجابتك بالإجابة فى نهاية التدريبات .

السؤال الثالث :

قام مجموعة من التلاميذ بإضافة ٣٠سم٣ من السكر إلى ٢٠٠سم٣ من الماء الدافئ فى المخبار . كما بالشكل (٥) التالى :



شكل (٥) صنع محلول سكرى

استنتج التلاميذ من التجربة أن المادة تتكون من دقائق ، وفى المحاليل تختلط دقائق المادتين اختلاطا شديدا حتى أن كلا من المادتين تدخل فى المسافات الموجودة بين دقائق أخرى .

فتوصل التلاميذ إلى الفرض التالى : توجد مسافات بينية بين الجزيئات التى تكون المادة .

- ✓ ما الملاحظة التى تدعم الفرض الذى توصل إليه التلاميذ ؟
- ✓ قارن إجابتك بالإجابة فى نهاية التدريبات .

السؤال الرابع :

اكتب أمام كل عبارة من العبارات التالية ما إذا كانت تمثل استنتاجاً أم فرضا .

- ✓ يتصاعد غاز الأكسجين أثناء عملية البناء الضوئى .
- ✓ المغناطيس يفقد مغناطيسية بالطرق أو التسخين .
- ✓ كل النباتات سواء الخضراء أم غير الخضراء تستخدم ثانى أكسيد الكربون فى العمليات الحيوية .
- ✓ جميع الكائنات الحية تتميز بقدرتها على الحركة بذاتها .
- ✓ ضرورة توافر الغذاء للإنسان ؛ لأنه يمد الجسم بالطاقة .
- ✓ جميع المواد تتشابه فى أنها تشغل حيزا .

- **المهارة** : **التمثيل** Representation

- **تعريف مهارة التمثيل** :

تحدث هذه العملية عندما يقوم الفرد بإعادة صياغة المعلومات ، وإعادة التعبير عنها تظهر العلاقات المهمة فى عناصرها عن طريق تحويلها إلى أشكال تخطيطية أو مخططات ، جداول ، رموز ، أشكال بيانية .

وتهدف التدريبات التى ستقوم بها إلى مساعدتك على تعلم مهارة تمثيل المعلومات اللفظية وصياغتها والتعبير عنها فى صورة شكل تخطيطى أو خريطة أو مخطط ، أو رسم بيانى ، وذلك لتسهيل فهم العلاقات بين هذه المعلومات .

- **الأهداف الإجرائية** :

بعد دراسة هذه التدريبات تكون قادراً على أن :

- ✓ تصيغ معلومات لفظية فى صورة شكل تخطيطى .
- ✓ تمثل معلومات لفظية فى صورة رسم بيانى .

✓ تصيغ مفاهيم لفظية فى صورة خريطة أو مخطط .
✓ تمثل معلومات لفظية فى صورة جدول .

- **المواد والأدوات اللازمة** :

جميع المواد المطلوبة لدراسة هذه التدريبات متاحة داخل كل تدريب .

- **شرح المهارة** :

تستخدم مهارة التمثيل عندما يتم توضيح العلاقات بين المعلومات اللفظية لتسهيل فهمها واستيعابها فيتم صياغتها والتعبير عنها فى صورة شكل تخطيطى أو رسم بيانى ، وأحيانا تكون المعلومات متضمنة مفاهيم ومصطلحات عديدة ، ولإيضاح تنظيم هذه المفاهيم والمصطلحات وإبراز ما بينها من علاقات يتم هذا التنظيم فى صورة خريطة أو مخطط يبدأ بالمفاهيم العامة وينتهى بالمفاهيم الفرعية .

- **وتمر مهارة التمثيل بالخطوات التالية** :

✓ تحديد العناصر الرئيسة فى المعلومات اللفظية .
✓ تحديد العناصر الفرعية فى المعلومات اللفظية .
✓ تحديد العلاقات بين العناصر الرئيسة والفرعية .
✓ إعادة الصياغة والتعبير بصورة تظهر العلاقات بين هذه العناصر .
✓ تحويل العناصر إلى شكل تخطيطى ، أو خريطة ، رسم بيانى ، جدول .

- **كيفية أداء المهارة** :

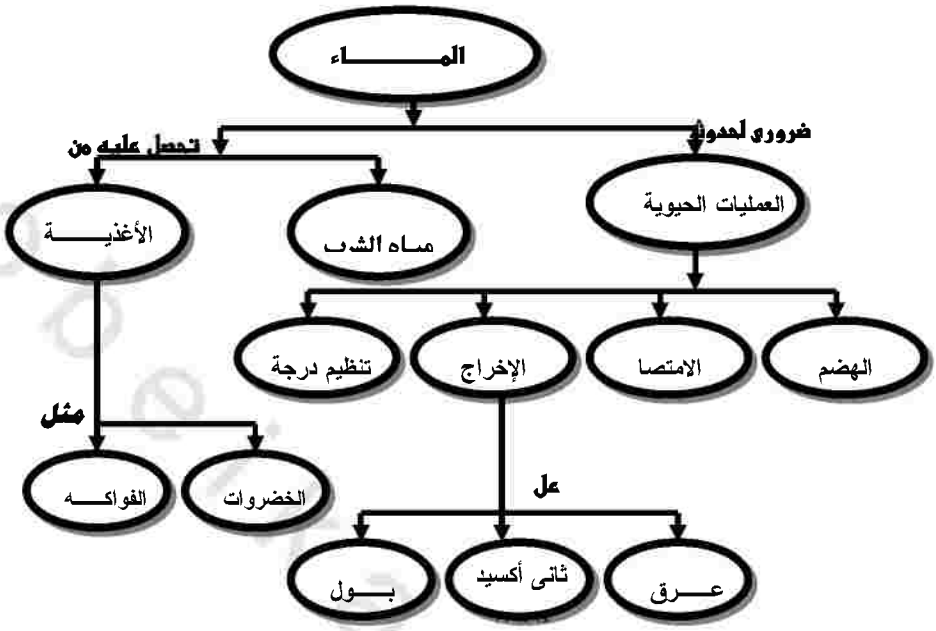
لكى تتعرف على كيفية إجراء عملية التمثيل ادرس المثال التالى :

مثال : مثل المعلومات اللفظية التالية عن الماء على شكل خريطة مفاهيم " الماء ضرورى لحدوث العمليات الحيوية (مثل الهضم وامتصاص الطعام والإخراج) على شكل عرق أو بول وتنظيم درجة حرارة الجسم ، وتحصل على الماء من مياه الشرب ومن الأغذية مثل الخضروات والفواكه ".

- **تعريف خريطة المفاهيم** : Concepts Map

هى مخطط مرئى أو تصورى لتنظيم المعرفة أو المعلومات (المفاهيم) يبرز ما بينها من علاقات ، ويتم هذا التنظيم فى صورة هرمية من المفهوم الأكثر تعقيدا فى قمة الهرمية ، ثم التدرج فى عرض المفاهيم الأقل تعقيدا إلى أن يصل إلى قاعدة الهرم ، حيث تعرض المفاهيم البسيطة ، ويتم ربط المفاهيم فى الخريطة بخطوط أفقية ورأسية تجمع ما بين مفهومين أو أكثر ، وتكتب على هذه الخطوط (كلمات أو عبارات) تشرح نوع العلاقة بين هذه المعلومات .

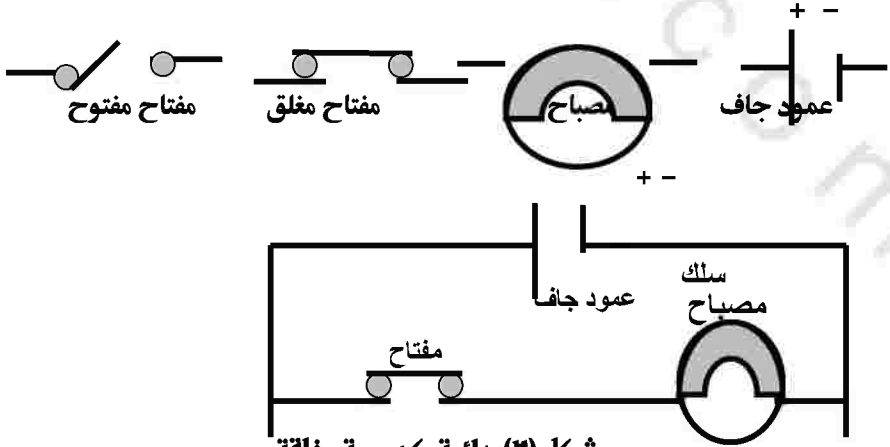
الإجابة . قبل أن تبدأ بالإجابة افحص العناصر الرئيسة (المفاهيم) فى المعلومات التى أمامك ثم حدد العناصر الفرعية (المفاهيم) ، ثم حدد العلاقات بين هذه العناصر ، واختر الكلمات والعبارات التى سيتم كتابتها على الخطوط لتوضح العلاقة بين هذه المعلومات، وقارن بين إجابتك والإجابة التالية:



شكل (١) خريطة مفاهيم تمثل نصاً لفظياً عن الماء

مثال : مثل المعلومات اللفظية التالية عن الدائرة الكهربية فى شكل تخطيطى " أن التيار الكهربى لكى يرى لابد من وجود دائرة كهربية مغلقة وتتكون الدائرة الكهربية من بطارية جافة – أسلاك – مصباح كهربى – مفتاح ".

الإجابة : قبل أن تبدأ بالإجابة حدد العناصر الرئيسة والفرعية فى المعلومات السابقة والعلاقات بينهم وضرورة أن تعرف أنه اتفق على تمثيل مكونات الدائرة الكهربائية برموز معينة وهى :



شكل (٢): دائرة كهربية مغلقة

مراجعة خطوات المهارة :

حدد الخطوات التى اتبعتها لإجراء عملية التمثيل السابقة .

تطبيق المهارة :

فى التدريبات التالية يمكنك إجراء مهارة التمثيل من خلال تمثيل المعلومات اللفظية والمفاهيم والتعبير عنها بصورة تظهر العلاقات المهمة فى عناصرها عن طريق تحويلها إلى أشكال تخطيطية أو رسوم بيانية ، أو جداول ، أو خرائط .

التدريب الأول : الزمن اللازم (١٠ دقائق)

تمثيل المعلومات فى صورة شكل تخطيطى .

- ✓ أعد صياغة المعلومات اللفظية التالية عن الجهاز البولى للإنسان فى شكل تخطيطى " يتكون الجهاز البولى من كليتان تشبه كل منهما حبة الفاصوليا ، ويتصل بكل كلية حالب ، وتوجد الكليتان فى تجويف البطن جهة الظهر مثبتتان على جانبى العمود الفقرى ، والحالبان أنبوبتان تمتدان من الكليتين حتى المثانة التى تقوم بتخزين البول لحين التخلص منه".
- ✓ قارن الشكل التخطيطى الذى توصلت إليه مع زميل لك .
- ✓ قارن الإجابة التى توصلت إليها بالإجابة فى نهاية التدريبات .

التدريب الثانى : الزمن اللازم (١٠ دقائق)

- ✓ أعد صياغة المعلومات اللفظية التالية عن الجزيئات فى شكل تخطيطى :
- ✓ " جزيئات المادة نوعان : جزيئات تتكون من اتحاد ذرات مثماثلة وتعرف هذه المواد بالعناصر مثل الكلور والهيدروجين ، جزيئات تتكون من اتحاد ذرات غير متماثلة وتعرف هذه المواد بالمركبات مثل الماء وحامض الهيدروكلوريك ".
- ✓ قارن الشكل التخطيطى الذى توصلت إليه مع زميل لك .
- ✓ قارن الإجابة التى توصلت إليها بالإجابة فى نهاية التدريبات .

التدريب الثالث : الزمن اللازم (١٠ دقائق)

تمثيل المعلومات فى صورة خريطة مفاهيم .

- ✓ أعد صياغة المعلومات التالية عن الخلية فى صورة خريطة مفاهيم " الخلية هى وحدة بناء الكائن الحى ، وتتشابه الخلايا فى بعض مكوناتها وتختلف فى البعض الآخر ، ويطلق على بعض الخلايا المتشابهة نسيج ، ومجموعة الأنسجة التى تعمل معا تكون عضوا ، ومجموعة الأعضاء التى تعمل معا تكون جهازا ، ومجموعة الأجهزة المختلفة تكون جسم الكائن الحى ".
- ✓ قبل أن تبدأ فى تعميم الخريطة حدد العناصر الرئيسة والعناصر الفرعية والعلاقات بينهما
- ✓ قارن خريطة المفاهيم التى توصلت إليها مع زميل لك .
- ✓ قارن الإجابة التى توصلت إليها بالإجابة فى نهاية التدريبات .

التدريب الرابع :الزمن اللازم (١٥ دقيقة)

مثل المعلومات التالية عن المادة فى صورة خريطة مفاهيم .

" المادة تكون فى صورة صلبة أو سائلة أو غازية ، وكل منهم له خصائص فى الحجم والشكل ، وهى تخضع لتغيرات كيميائية مثل احتراق السكر ، وتغيرات فيزيائية مثل انصهار الثلج ، وتنقسم المادة إلى : مخاليط ، وعناصر ، ومركبات وهى تشغل حيزا من الفراغ ولها كتلة وتدرك بالحواس ".

✓ قارن خريطة المفاهيم التى توصلت إليها مع زميل لك .

✓ قارن الإجابة التى توصلت إليها بالإجابة فى نهاية التدريبات .

التدريب الخامس : الزمن اللازم (١٠ دقائق)

مثل المعلومات اللفظية التالية فى شكل بيانى .

" الضوء والماء والهواء ودرجة الحرارة من العوامل اللازمة لنمو النبات ،عندما تم توفير هذه العوامل لنبات الفول ازداد نموه ، وخرج منه نبات فول آخر فاصفرت أوراقه وذبلت ، وذلك من خلال قياس ارتفاع النبات وعدد أوراقه خلال أسبوع ".

✓ مثل المعلومات السابقة عن النباتين من خلال شكل بيانى بالأعمدة .

✓ قارن الإجابة التى توصلت إليها بالإجابة فى نهاية التدريبات .

- **مراجعة عامة لخطوات مهارة التمثيل** :

✓ وضح خطوات مهارة التمثيل .

✓ لماذا نجرى التمثيل للمعلومات اللفظية ؟

- **التقويم الذاتى**

والآن جاء دورك لتحكم بنفسك على ما تعلمته من خلال التدريبات السابقة

السؤال الأول :

مثل المعلومات اللفظية التالية عن الأجرام السماوية فى شكل تخطيطى .

" الشمس عبارة عن كتلة ملتهبة من الغاز، وهى تمد الأرض بالضوء والدفءوالحرارة،وهى أكبر كثيرا من الأرض، والأرض تدور حول محورها مرة واحدة فى اليوم، وتدور أمام الشمس ، والقمر يدور فى مسار دائرى حول الأرض كل شهر تقريبا ".

✓ قارن إجابتك بالإجابة الموجودة فى نهاية التدريبات .

السؤال الثانى :

مثل المعلومات اللفظية التالية عن الجهاز الدورى فى خريطة مفاهيم .

" الجهاز الدورى يتكون من الدم والأوعية الدموية ، والقلب ، يتكون الدم من خلايا الدم البيضاء ، خلايا الدم الحمراء ، والصفائح الدموية، ووظيفة خلايا الدم البيضاء مهاجمة الجراثيم ، وخلايا الدم الحمراء نقل الأكسجين من الرئتين إلى خلايا الجسم، بينما دور الصفائح الدموية هو تجلط الدم ، وتتكون الأوعية الدموية من أوردة تتجمع فى الوريد الأجوف العلوى والسفلى ، وشرايين تتفرع إلى شعيرات دموية، ويتكون القلب من جانبين أيمن وأيسر، وكل منهما يتكون من حجرتين العليا تسمى الأذين ، والسفلى تسمى البطين .

✓ قارن إجابتك بالإجابة الموجودة فى نهاية التدريبات .

السؤال الثالث :

- ✓ مثل (أعد صياغة) المعلومات اللفظية التالية فى شكل بيانى .
- ✓ " تختلف قوى الترابط بين الجزيئات باختلاف حالات المادة ، فتزداد قوى الترابط بين الجزيئات فى المادة الصلبة ، وتقل فى المادة الغازية " .
- ✓ قارن إجابتك بالإجابة الموجودة فى نهاية التدريبات .

• قائمة المراجع :

١ . أحمد السيد إبراهيم (١٩٩٦): " أثر استخدام بعض الاستراتيجيات التدريسيه في مادة الكيمياء وأثرها على تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي والاتجاه لدى طلاب الثانوي العام " رسالة دكتوراه قدمت إلى كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٢ . أحمد النجدي، على راشد، منى عبد الهادي (٢٠٠٥): اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية، ط١، القاهرة، دار الفكر العربي .

٣ . أسامة جبريل عبد اللطيف (٢٠٠٣) : " تنمية بعض مهارات التفكير المتضمنة في نموذج أبعاد التعلم من خلال تدريس العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، رسالة ماجستير قدمت إلى كلية التربية . جامعة عين شمس .

٤ . أميمة محمد عفيفي (٢٠٠٤): "فعالية التدريس وفقاً لنموذج التعلم التوليدي في تحصيل مادة العلوم وتنمية التفكير الابتكاري ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية " رسالة دكتوراه قدمت إلى كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٥ . أمنية السيد الجندي (٢٠٠٢): "إسراع النمو المعرفي من خلال تدريس العلوم، وأثره على تنمية التحصيل والتفكير الاستدلالي والناقد لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي" المؤتمر العلمي السادس، التربية العلمية وثقافة المجتمع، الجمعية المصرية للتربية العلمية، فندق بالما أبو سلطان الإسماعيلية، ٢٨ . ٣١ يوليو، المجلد الثاني ، ص ص ٥٦٣ . ٦١٠ .

٦ . أيمن حبيب سعيد (١٩٩٦) : "دراسة أثر استخدام نموذج قائم على المدخل الكلي على تنمية التفكير الإبداعي والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من خلال مادة العلوم"، رسالة دكتوراه قدمت إلى كلية البنات، جامعة عين شمس .

٧ . تيسير صبحي النهار (١٩٩٨): "عناصر العملية التعليمية الداعمة للتفكير"، ورقة عمل مقدمة لـ "المؤتمر العلمي العربي الأول لرعاية الموهوبين والمتفوقين"، العين جامعة الإمارات العربية المتحدة..

٨ . جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٧): قراءات في تعليم التفكير والمنهج، القاهرة، دار النهضة العربية.

٩ . جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩): استراتيجيات التدريس والتعلم، ط١، القاهرة، دار الفكر العربي .

١٠ . حسن حسين زيتون (٢٠٠٣) : تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة، القاهرة، عالم الكتب .

١١ . حمدي عبد العظيم البنا (٢٠٠٠): " فعالية التدريس باستراتيجيات المتشابهات في التحصيل وحل المشكلات الكيميائية لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات

العقلية"، المؤتمر العلمي الرابع، التربية العلمية للجميع، الجمعية المصرية للتربية العلمية، القرية الرياضية بالإسماعيلية، (٣١/٧/٢٠٣٠ / ٨) ص ص ٦٦١ . ٧٠٥

١٢ . خالد صلاح الباز (٢٠٠١) : " فعالية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس مادة الكيمياء على التحصيل والتفكير المركب والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام بالبحرين" المؤتمر العلمي الخامس التربية العلمية للمواطنة " الجمعية المصرية للتربية العلمية الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا، أبو قير، الإسكندرية المجلد الثاني ص ص ٢١٣ . ٤٤٧ .

١٣- خالد عمر عبد العزيز(٢٠١٠) : " فاعلية برنامج معد وفق فنية دى بونو لقبعات التفكير الست لتدريس العلوم فى تنمية المفاهيم العلمية وبعض مهارات التفكير العليا لدى تلاميذ الصف الثانى الأعدادى ، رسالة دكتوراة ،كلية التربية ،جامعة المنيا.

١٤ . خالد محمد سيد أحمد (٢٠٠٢): " فعالية برنامج باستخدام الحاسوب والعروض العملية في تدريس قوانين نيوتن على التحصيل واكتساب مهارات الاستقصاء العلمي والاتجاه نحو الفيزياء لطلاب الصف الأول الثانوي"، رسالة دكتوراه قدمت إلى كلية التربية جامعة المنيا .

١٥ . خديجة أحمد بخيت (٢٠٠٠) : " فعالية برنامج مقترح في تعليم الاقتصاد المنزلي في تنمية التفكير الناقد والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية" ، المؤتمر العلمي الثاني عشر "مناهج التعليم وتنمية التفكير، المجلد الأول (٢٥ . ٢٦) يوليو ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس دار الضيافة، جامعة عين شمس ص ص ١٣١ . ١٥٥ .

١٦ . خليل يوسف الخليلي ، عبد اللطيف حسين حيدر ، محمد جمال الدين يونس (١٩٩٦) : تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، دبي ، دار القلم.

١٧ . رشيد النوري البكر (٢٠٠٢) :تنمية التفكير من خلال المنهج الدراسي، الرياض، مكتبة الرشد.

١٨ . زيد الهويدي (٢٠٠٥): مهارات التدريس الفعال، العين ، دار الكتاب الجامعي .

١٩ . سحر محمد عبد الكريم (٢٠٠٠): " فعالية التدريس وفقاً لنظريتي بياجيه وفيجوتسكي في تحصيل بعض المفاهيم الفيزيائية والقدرة على التفكير الاستدلالي الشكلي لدى طالبات الصف الأول الثانوي" المؤتمر العلمي الرابع، التربية العلمية للجميع، الجمعية المصرية للتربية العلمية، الإسماعيلية،(٣١ /٧/ ٢٠٣٠ / ٨)، ص ص ٢٠٣ . ٢٥٣ .

٢٠ . سلام سيد أحمد، خالد الحذيفي (١٩٩١): "أثر استخدام الحاسب الآلي في تعليم العلوم على التحصيل والاتجاه نحو العلوم والاستدلال المنطقي لتلاميذ الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية" ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس،كلية التربية، جامعة المنيا، المجلد الرابع، العدد السادس ،يناير ، ص ص ٣١٥ . ٣٢٧ .

٢١ . سلام سيد أحمد، صفية محمد سلام (١٩٨٣): عمليات تعلمها وقياسها، برنامج تدريبي، المنيا، دار حراء .

٢٢ . سلام سيد أحمد، صفية محمد سلام (١٩٩٢): المرشد في تدريس العلوم، الرياض، دار العبيكان للطباعة.

٢٣ . شيرين عباس عراقي (٢٠٠٤): " فعالية برنامج في الأنشطة العلمية في تنمية مهارات التفكير لدى أطفال مرحلة الرياض"، رسالة دكتوراه قدمت إلى كلية التربية، جامعة عين شمس .

٢٤ . صفاء يوسف الأعسر (١٩٩٨): تعليم من أجل التفكير، القاهرة، دار قباء.

٢٥ . صفية محمد سلام (١٩٩٠): " أثر استخدام الاكتشاف شبه الموجه في تدريس العلوم على تنمية المفاهيم العلمية والمهارات العقلية والتفكير الابتكاري لتلاميذ التعليم الأساسي" مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، المجلد الثالث، العدد الثالث .

٢٦ . عايدة عبد الحميد سرور (١٩٩٥) : "فعالية تخريط المفاهيم في تنمية كل من القدرة على التفكير المنطقي والتحصيل الدراسي في العلوم الفيزيائية لدى طلاب شعبة التعليم الابتدائي القسم الأدبي" ، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة ، المجلد الأول ، العدد (٢٨).

٢٧ . عايش محمود زيتون (١٩٨٧): تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي في تدريس العلوم، ط١ عمان، جمعية عمال المطابع الأميرية .

٢٨ . عبد الحميد كامل عصفور (١٩٩٤): " برنامج مقترح لتنمية الناقد من خلال تدريس العلوم البيولوجية لطلاب المرحلة الثانوية العامة" رسالة دكتوراه قدمت إلى كلية التربية ، جامعة المنوفية .

٢٩ . عبد العزيز الحر (٢٠٠١): مدرسة المستقبل، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٣٠ . عبير عبد الحليم البهنساوي (١٩٩٩): "فاعلية التدريس بإستراتيجية فورشين للإثراء الوسيلي على التحصيل الدراسي وتنمية بعض مهارات التفكير في مادة العلوم لدى طلاب المرحلة الإعدادية "رسالة ماجستير قدمت إلى كلية التربية، جامعة طنطا.

٣١ . عزيز المانع (١٩٩٦): تنمية قدرات التفكير عند التلاميذ، اقتراح تطبيق برنامج كورت للتفكير، رسالة الخليج العربي، السنة (١٧)، العدد (٥٩).

٣٢ . علاء الدين كفافي (٢٠٠٤): "التفكير هل هو الفريضة الغائبة في نظامنا التعليمي"؟ المؤتمر العلمي السادس عشر، تكوين المعلم، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دار الضيافة . جامعة عين شمس، ٢١ . ٢٢ يوليو، المجلد الأول .

٣٣ . فتحي عبد الرحمن جروان (١٩٩٩): تعليم التفكير،مفاهيم وتطبيقات، ط١، العين، دار الكتاب الجامعي .

٣٤ . فهيم مصطفى محمد (٢٠٠١) : الطفل ومهارات التفكير في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية، رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي ، ط١، القاهرة، دار الفكر العربي .

٣٥ . مجدي عبد الكريم حبيب (١٩٩٦): التفكير، الأسس النظرية والاستراتيجيات، القاهرة مكتبة النهضة المصرية.

٣٦ . مجدي عبد الكريم حبيب (٢٠٠١): "استراتيجيات مستقبلية لتنمية مهارات التفكير العليا في المناهج الدراسية المختلفة للألفية الجديدة" المؤتمر العربي الأول الامتحانات والتقويم التربوي رؤية مستقبلية"، المركز القومي للامتحانات والتقويم، دار الضيافة . جامعة عين شمس ، ٢٢ . ٢٤ ديسمبر .

٣٧ . مجدي عبد الكريم حبيب (٢٠٠٢) : " تعليم التفكير . المدخل . الاستراتيجيات . النظريات" المؤتمر العلمي الخامس ، تربية الموهوبين والمتفوقين المدخل إلى عصر التميز والإبداع كلية التربية ، جامعة أسيوط ، المجلد الأول ، ١٤ . ١٥ ديسمبر .

٣٨ . محمد جهاد جمل، زيد الهويدي (٢٠٠٣): أساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين وتنمية التفكير والإبداع، العين، دار الكتاب الجامعي .

٣٩ . محمد خيري محمود (١٩٩٢): " اثر استراتيجية مقترحة لتدريس العلوم في تنمية القدرة الابتكارية لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي" ، رسالة دكتوراه قدمت إلى كلية البنات . جامعة عين شمس .

٤٠ . محمد عبد الكريم محمد (٢٠٠٦): " فاعلية برنامج معد وفق نموذج أبعاد التعلم في تدريس الفيزياء على اكتساب المفاهيم والتفكير المركب والاتجاه نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي"، رسالة دكتوراه قدمت إلى كلية التربية، جامعة المنيا .

٤١ . مصطفى عبد الجواد أبو ضيف (٢٠٠٦): "أثر استخدام نموذج التدريس الواقعي في تعديل التصورات الفيزيائية البديلة وتنمية مهارات الاستقصاء العلمي لطلاب الصف الأول الثانوي" ، رسالة ماجستير قدمت إلى كلية التربية، جامعة المنيا .

٤٢ . منى عبد الصبور شهاب، أمنية السيد الجندي (٢٠٠٠): " أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي" . مجلة التربية العلمية، كلية التربية ، جامعة عين شمس المجلد الثالث، العدد الرابع ، ص ص ١ . ٤٠ .

٤٣ . منير موسى صادق (١٩٩٨) : "استخدام إستراتيجية تقوم على التفكير والتقارير التحريرية والتعاون لتنمية المفاهيم الفيزيائية والقدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية" رسالة دكتوراه قدمت إلى كلية البنات، جامعة عين شمس .

٤٤ . منير موسى صادق (٢٠٠٢) : " فعالية برنامج أدى وشاير في تحصيل الفيزياء وتسريع النمو العقلي لطلاب الصف الأول الثانوي في سلطنة عمان"، المؤتمر العلمي السادس، التربية العلمية وثقافة المجتمع، الجمعية المصرية للتربية العلمية، فندق بالما أبو سلطان ، الإسماعيلية، ٢٨ . ٣١ يوليو، المجلد الأول ، ص ص ٥١ . ٨٧.

٤٥ . نادية هايل السرور (٢٠٠٠): مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين، ط٢، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

٤٦ . ناهد عبد الراضي نوبي محمد (٢٠٠٣): " فعالية النموذج التوليدي في تدريس العلوم لتعديل التصورات البديلة حول الظواهر الطبيعية المخيفة واكتساب مهارات الاستقصاء العلمي والاتجاه نحو العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي" مجلة التربية العلمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، المجلد السادس، العدد الثالث .

٤٧ - ناهد عبد الراضي نوبي محمد(٢٠٠٥) :"فاعلية برنامج مقترح لتعليم التفكير فى العلوم على تنمية بعض مهارات التفكير وتقدير الذات لدى الأطفال "مجلة البحث فى التربية وعلم النفس ،كلية التربية ،جامعة المنيا ،المجلد التاسع عشر العدد الثانى .

٤٨ . نايفه قطامي (٢٠٠٤) : مهارات التدريس الفعال، ط١، عمان، دار الفكر .

49-Beyer, B.K.(1987): practical strategies for the teaching thinking, Boston, MA, Allyn and Bacon, Inc

50-Costa, A.L.(1991): Mediating the Met cognitive, In Developing Minds, Aresource Book teaching Thinking, Revised Edition, vo.1,USA Association for supervision and curriculum Development.

51-De Bono, E.(1992): Six thinking Hats for school Cheltenham, vic Hawker and Brownlow Education.

52-De Bono, E.(1986): De Bono's cart thinking teacher's Notesbook, Breacttls U.A.A.

53-De Bono, E.(1991): The Direct Teaching of Thinking in Education and the cort Method. Ins. Maculure & pdavis (Eds), Learning to think, thinking to learn, Oxford, UK: pregaman press p I c.

54-De Bono, E.(1994): Thinking Course, 3 rd Ed, New York, facts on file, Inc.

55-Elain,s. (1981):"The Eff of Basic Educational Movement on the programs of creative thinking skills and self concept of gifted student**", Diss. Abst. Inter**, vol.41,No.3407.

56-Erickson, G.(1990): " Choice and perception of control" Gifted Education Internat ional, vol.6, No.22 .

57-Feuerstein, R. (1980): Instrumental Enrichment, Baltimore, M. D, University pary press

58-Hay,L.(2001): Thinking skills for the Information Age In A.L.costa, op.cit.

59-Qumbg, N. l& Sternberg, R.J(1985): "On testing and teaching In telligence, A conversation with Robert sternberg, Educational leadership, Vol.43, No.2

60-Swartz, R.J.,Fischer, S.D & parks,s.(1998): Infusing the Teaching of Critical and creative thinking into secondary science. Pacific Grove, ca, critical thinking Books & software.

61-Udall, A. J. & Daniels, J.E.(1991): Creating the thoughtful classroom strategies to promote student thinking, Tucson, Az: zephypress.

❋❋❋❋❋❋❋

الباب الثاني :

بحوث ودراسات محكمة

obeikandi.com

obeikandl.com

البحث الثاني :

" نظـــم المعلومـــات وأثرهـــا في اتخـــاذ القرارات الإداريـــة "

إعداد :

د / علي حسين محمد حورية
أستاذ الإدارة التعليمية المشارك
كلية التربية جامعة طيبة بالمدينة المنورة

obeikandl.com

obeikandl.com

" نظـــم المعلومـــات وأثرهـــا في اتخـــاذ القرارات الإداريـــة "

د / علي حسين محمد حورية

• **مقدمة**:

بدون تردد، نجزم بأن عملية اتخاذ القرار تمثل حراك الوجود الإنساني كله أفرادا وجماعات، كما أنها تلعب ذات الدور في تحديد مستوى كفاءة وفعالية المنظمات الرسمية وغير الرسمية، فهي المحور والمحرك الذي تنطلق من خلاله كل الأنشطة الموجهة للداخل أو للخارج، فالعمليات الإدارية لا تستطيع أن تنفذ وظائفها إلا من خلال القرارات، واتصالات المنظمة وعلاقاتها الخارجية لا يمكن أن تتم إلا باتخاذ القرارات.

ومن المتوقع أن تسعى المنظمات بمختلف أطيافها إلى النجاح في تحقيق رسالتها وأهدافها، خاصة في ظل عالم يتميز بدرجة عالية من التنافسية العالمية نتيجة التطورات التكنولوجية المتسارعة، وحيث أن المعلومة أصبحت من أهم الموارد التي تؤثر في عقلانية ورشد القرارات المتخذة، فإن المعلومات كما يشير إلى ذلك سلام (١٩٩٥) تلعب دورا بارزا في نجاح القرارات الإدارية التي تتخذ في المنظمات. ومستوى جودة هذه القرارات، لا تزيد أهمية عن مستوى جودة تلك المعلومات المستخدمة في اتخاذها.

لذا نجد أنه عندما اختلف المسلمون وارتفعت أصواتهم في سقيفة بني ساعدة لاختيار خليفة لرسول الله صلى الله عليه وسلم، استغل عمر رضي الله عنه المعلومات المشرقة وقال: " يا معشر الأنصار، ألستم تعلمون أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قد أمر أبا بكر رضي الله عنه أن يؤم الناس، فأيكم تطيب نفسه أن يتقدم أبا بكر" فقالت الأنصار: نعوذ بالله أن نتقدم أبا بكر، فقام عمر فبايع أبو بكر، ثم بايعه المهاجرون فالأنصار وحسم الأمر، بفضل من الله أولا ثم بداهة ومبادرة عمر رضي الله عنه . (ديماس،٢٠٠٠)

وبالتالي يمكن أن تكون المعلومات مورداً آخراً، يمكن أن يضاف إلى الموارد التي تحتاجها المنظمات في تنفيذ أعمالها، إضافة إلى الموارد المادية والموارد البشرية. نعم؛ المعلومات ضرورية في مجتمع المنظمات، وعملياتها: كالتخطيط والتنظيم، والرقابة والتوجيه، والتقييم، واتخاذ القرارات.

ولقد بحث الكتاب والمهتمون موضوع المعلومات ودورها في اتخاذ القرارات من هؤلاء بورتر وميلر(Porter and Myer, 1990) الذين يرون أن تكنولوجيا المعلومات قادرة على التأثير في منظمات الأعمال بشكل أساسي من خلال تغيير وتطوير الهيكلية المؤسسية، وخلق قدرات تنافسية، واستقطاب أعمال جديدة. كما يؤكد بالينا (Balina,1995) على أن تكنولوجيا المعلومات تساهم في خلق قاعدة خاصة بمنشات الأعمال تتميز عن تلك الخاصة بمنافسيها، وذلك عبر تشخيص هوية كل نشاط من الأنشطة وتوجيه الدعم الأساسي لكل قطاع من القطاعات، وعوامل النجاح فيها التي

تكمن في تخفيض تكاليف تلك الأنشطة التي يفترض فيها التكرار مثل التخزين والمبيعات والتوريد، ...الخ، وإمكانية التمايز في المنتجات في السلع والخدمات المقدمة للمستهلك، وزيادة التنسيق ليس فقط بين أجزاء المنشأة، و لكن أيضا بين المنشأة وبين المجتمع المحيط بها.

أما دي فال (De Val,١٩٩٧) فيرى بأن تكنولوجيا المعلومات لديها القدرة على التغذية العكسية، ليس فقط لعمل الهيكل التنظيمي للمنظمة، وإنما أيضا لسيل المعلومات الناجم عن عملياتها المختلفة، الأمر الذي يمكن حصره في النقاط التالية: التصميم والتكامل بين المهمات، الرقابة، التدرج الوظيفي مجموعات العمل والتدريب.

وفي الوقت الحاضر يشهد العالم عملية تطور سريع في حاجة المؤسسات من المعلومات سواء من حيث الكم أو الكيف أو السرعة في الحصول على المعلومة، بهدف اتخاذ أفضل القرارات وتوثيق علاقة هذه المؤسسات بالبيئة المحيطة بها، وبرزت من خلاله الأهمية المتزايدة لنظم المعلومات وقدرتها على إشباع حاجة المؤسسات منالبيانات والمعلومات، الأمر الذي جعل تطوير هذه النظم وزيادة فعاليتها وكفاءتها إحدى ضرورات العصر. (البحيصي، ٢٠٠٦)

ويؤكد روسنبيرجر(Rosenberger, ١٩٩٨) في معرض حديثه عن تكنولوجيا المعلومات بأن المعلومات أصبحت قليلة التكاليف، ومتوفرة لدى المؤسسات، ومعروضة بمحتوى كافي في مجموعات محددة وسهلة الاستعمال، وهي قادرة على دعم وزيادة المقدرة التنافسية للمنظمة من خلال دراسة الحالات التي تعرض وتحليلها واتخاذ القرار المناسب بشأنها.

ويرى كل من آرتل وماكلاني (Artill and Mclaney,1994) أن تكنولوجيا المعلومات قد ساهمت ليس فقط في في تطور نظم المحاسبة الإدارية، ولكن أيضا في عملية تشغيل البيانات بشكل يسمح باستخدام أدوات حديثة، ونظم تكاليف وإدارة أكثر كفاءة وفعالية، ومن خلال توفير إمكانية القيام بتحليلات متعددة لأوجه النشاط المختلفة، الأمر الذي سهل بدرجة كبيرة من إعداد وإصدار تقارير أكثر تفصيلاً وفعالية تسهم بصورة أو بأخرى باتخاذ قرارات تتسم بالحكمة والعقلانية.

ويرى الباحث بأن تطور المنظمات، والإدارات بشكل عام، يعتمد بالدرجة الأولى على درجة دقة المعلومات وجودتها ونوعيتها، فإذا كانت الدرجة متدنية أو أقل من المستوى المطلوب فإن المستخدم لتلك المعلومات في موقف خطر إذا اعتمد عليها في اتخاذ قراره ، كونها تصف وتوضح حيثيات المنظمة وما يدور بها من أحداث، وهي أداة الربط الأساسية التي تربط بين أجزاء التنظيم، وتمثل الوسيلة الرئيسية للإدارة أثناء التنسيق والتخطيط والمتابعة واتخاذ القرار. من هنا برزت مشكلة الدراسة من خلال طرح السؤال الرئيس: ما دور المعلومات وأثرها في عملية اتخاذ القرارات الإدارية؟

- **أهمية الدراسة**:

تكمن أهمية هذه الدراسة في عدد من الاعتبارات منها:

- أنها ستضيف مادة علمية جديدة إلى عالم نظم المعلومات الإدارية.
- أنها مهمة بأهمية المجال الذي ستقدم له الخدمة وهو الإدارة في جميع مستوياتها ومجالاتها.
- تساعد الإدارات ومتخذي القرار فيها على تحسين عملية اتخاذ القرار من خلال الاهتمام بنظم المعلومات بشكل أفضل.
- تنبه أصحاب الخبرات والاهتمامات بنظم المعلومات بأهمية وخطورة الدور الذي يقومون به.

- **مشكلة الدراسة وأسئلتها**

مشكلة الدراسة فتتمثل في تقصي أثر المعلومات ودورها في عملية اتخاذ القرارات الإدارية، ويعتقد الباحث أن التوصل إلى حل مناسب لهذه المشكلة يكمن في الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما أهمية البيانات والمعلومات؟
- ما أهم مصادر البيانات والمعلومات؟
- ما أهم خصائص المعلومات؟
- ما هي أنواع القرارات؟
- ما مدى مساهمة نظام المعلومات في عملية اتخاذ القرار؟

- **منهجية الدراسة وإجراءاتها**

هذه الدراسة مكتبية،انتهجت المنهج الوثائقي التحليلي، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، فقد قسمت إلى الأجزاء الرئيسة التالية: أهمية البيانات والمعلومات في المنظمات، مصادر البيانات والمعلومات،خصائص البيانات والمعلومات، القرارات الإدارية وأنواعها، ودور نظم المعلومات في اتخاذ القرارات.

- **مفاهيم ومصطلحات**:

- **البيانات:** هي المادة الخام المسجلة كرموز، أو هي أرقام، أو جمل وعبارات يمكن للإنسان تفسيرها، أو تعليلها. (عبدالهادي وزميله،١٩٩٤). ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها مواد خام على شكل رموز أو أعداد لا معنى لها ولادلالة، يمكن تنظيمها أو حسابها أومعالجتها لتحقيق هدف ما.
- **المعلومات:** هي نتيجة تجهيز أو معالجة البيانات، مثل النقل أو الاختيار أو التحليل، أو هي نتائج التفسيرات، أو التعليلات، والتي عادة ما تأخذ شكل تقرير مركب من هذه البيانات. ويرى ولفرد لانكستر " أنها ذلك الشيء الذي يغير من الحالة المعرفية للمتلقي (القارئ، أو المشاهد، أو المستمع أو أيا كانت الحاسة التي يتم بها التلقي) في موضوع ما ". (عبدالهادي وزميله،١٩٩٤) . وتعرف إجرائيا حقائق ذات معنى ودلالة، أو هي شكل من أشكال البيانات مهيكلة ومنسقة ومعالجة، تبقى خاملة مالم تجد من يستخدمها من أصحاب المعرفة لتحقيق هدف محدد.

- **القرار:** هو عملية إنتاج تلبية لإشارات أو بيانات أو معلومات قادمة من الخارج أو من الداخل. ويتكون القرار من☹ الدافع أو المشكلة، والوضع الحالي الذي سيتخذ فيه القرار، والبدائل المتوفرة التي تؤدي إلى القرار المتخذ). (شاهين،١٩٩٤)
- **اتخاذ القرار:** هي عملية تحويل المعلومات إلى تصرف، أي عملية اختيار من بين عدد من الأهداف والسياسات والإجراءات والمناهج والبدائل، وبمعنى آخر هي عملية اختيار اتجاه الأداء. (شاهين،١٩٩٤). وتعرف إجرائيا بأنها تصرف يقوم بها قائد المنظمة أو من يفوضه باختيار خط سير بإتجاه يعتقد أنه يحقق الهدف المرسوم بالإعتماد على معلومات توفر له.
- **نظم المعلومات الإدارية:** هي نظم فرعية تعمل داخل النظم الكلية للمنظمات، وتختص بتحديد المعومات وتجميعها وتشغيلها وتحليلها وإرسالها إلى مراكز اتخاذ القرارات، بحيث تتفق مع احتياجات المديرين من حيث الشكل والشمول والنوعية المطلوبة، وفي التوقيت المناسب. وتعرف أيضا : بأنها ذلك النظام الذي وظيفته توفير المعلومات المناسبة لمتخذي القرارات الإدارية (شاهين،١٩٩٤) ، ويعرف (خضر،١٩٨٩) المشار إليه في القرشي (٢٠٠٨) إلى أن نظم المعلومات الإدارية هي طريقة منظمة لعرض معلومات الماضي والحاضر المتعلقة بالعملية الداخلية والآثار الخارجية وتدعم عملية التخطيط والإدارة بحيث توفر المعلومات المناسبة في الوقت المقرر للإسهام في اتخاذ القرار. وتعرف إجرائيا بأنها آليات تقديم معلومات مدروسة ودقيقة لمتخذ القرار في الوقت المناسب.

- **أهمية البيانات والمعلومات**

يمكننا القول أن جوانب عمل المؤسسة جميعها معنية بالإستفادة من تكنولوجيا المعلومات، فتوفير المعلومات بات جزءا لا يتجزأ من مهام المنظمة، وإلى ذلك تشير القرشي (٢٠٠٨) بأن المعلوماتتعتبر جزءاً أساسياً من مقومات نجاح المؤسسات الحديثة، فالمنظمة كمركز لاتخاذ القرارات لا تتمكن من بلوغ أهدافها، والإستمرار بالحفاظ على بقائها دون مرجعية واضحة إلى معلومات داعمة، ومساندة لاتخاذ قراراتها، حتى تكون قادرة على مواجهة كل التغيرات والتطورات المتسارعة.

والبيانات هي الحقائق أو الأرقام أو الخرائط والكلمات أو الإرشادات التي تعبر عن فكرة، والتي قد تترجم وتعالج من قبل الإنسان أو الأجهزة الإلكترونية التي طورها الإنسان، لتتحول إلى نتائج أطلق عليها اسم "المعلومات" . وإدارة المنظمات في جميع مستوياتها لا تستغني بأي حال من الأحوال عن تلك المعلومات من أجل تحقيق أهدافها في التخطيط والتنظيم والرقابة وصنع القرارات (مشرقي،١٩٩٧). ويضيف عبد الهادي وبوعزة (١٩٩٤) على ذلك، بأن المعلومات مورد أساسي في أي نشاط بشري، أيا كانت طبيعته، وينبوع لا ينضب فهي تتزايد ولا تتناقص، فالإنسان دائما يضيف إليها الجديد، ويستفيد منها في كل قراراته، وبالتالي تصبح المعلومات سلعةٍ، ومورد استثماري، حيث أن توفيرها وتخزينها والإفادة منها يعد نشاطا استثماريا أساسيا.

مما سبق يتبين أن المعلومات هي الفيصل بين الإدارة العشوائية التي لا تعتمد على أية معلومة، وبين الإدارة المحسوبة التي تستفيد من المعلومات المتوفرة في عملية تحديد البدائل واتخاذ القرار. ويرى عبدالهادي وبوعزة (١٩٩٤) بأن القرار الموفق يعتمد على المعلومات بنسبة ٩٠٪، ويعتمد على المهام وسرعة البديهة والموهبة الشخصية بنسبة ١٠٪، وبشكل عام هناك جملة من الفوائد تتحقق نتيجة رجوع صاحب القرار للمعلومات واعتماده عليها في اتخاذه للقرارمن أهمها الآتي:

- تنمية القدرة على الإفادة من المعلومات المتاحة والسابقة.
- ترشيد وتنسيق الجهود في ضوء ما هو متاح من معلومات.
- توفر قاعدة معرفية عريضة تساعد في حل المشكلات.
- توفير بدائل وأساليب حديثة لحل المشكلات، للحد منها في المستقبل.
- رفع مستوى فعالية وكفاءة الأنشطة الفنية التي تقوم بها المنظمات.
- ضمان القرارات السليمة.

ومن أكثر المعلومات التي تستخدمها الأنظمة الإدارية في العالم العربي المعلومات المحاسبية Accountability Information التي تساعد على تطوير عملية اتخاذ القرار، فالنظام المحاسبي يقوم بتسجيل وتحضير المعلومات للتخطيط والرقابة. وقد عرفت جمعية المحاسبين الأمريكيين أغراض المحاسبية بأنها: " تهدف إلى توفير المعلومات المحاسبية لتحسين أساليب الرقابة وترتيب عملية اتخاذ القرار". وقد قام سليم (١٩٩٨) بدراسة حول دور المعلومات المحاسبية في اتخاذ القرارات (حالة واقعية من الأردن)، هدفت إلى استطلاع أراء المحاسبيين والإداريين في عدد من المؤسسات والمنظمات الأردنية، من أجل التعرف على مدى توفر الشروط الضرورية لاستخدام المديرين للمعلومات المحاسبية أثناء اتخاذه القرار، وقد إختار الباحث عينة مكونة من ٢٠ شركة كبيرة تستخدم أكثر من ٥٠ عاملاً، وقد توصل الاستطلاع إلى نتائج عدة من أهمها ما يلي:

- إن معظم التقارير التي تصل إلى المديرين قليلة جداً، وإن معظمها ذات صياغة عامة ولا يصل إلا سنوياً، ما يعني عدم استخدام المعلومات المحاسبية في عملية اتخاذ القرار.
- ضعف الثقافة المحاسبية، مما انعكس سلباً على استخدامهم للمعلومات المحاسبية.
- بين الاستطلاع أن المديرين يستخدمون المعلومات المحاسبية أثناء إعداد الموازنات التقديرية فقط.
- ضعف العلاقة غير الرسمية بين المحاسبين والمديرين، مما يقلل فرصة التأكد من وصول المعلومات المرسلة إلى المديرين.

ودراسة أخرى قام بها الحديدي (١٩٩٤) بعنوان "استخدام نظام المعلومات في ترشيد قرارات الإحلال لمنظمات الأعمال "، هدفت إلى بيان أهمية وخطورة قرارات الإحلال في منظمات الأعمال واستخدام مدخل نظام المعلومات التكالفية لحل

مشاكل المحاسبة، وقد تناول الباحث مدخلاً مقترحاً لنظام المعلومات التكالفية، وخلصت الدراسة إلى أن هذا النظام ما هو إلا امتداد طبيعي لنظام المعلومات الرسمي داخل المنظمة ويرتبط به بقنوات اتصال محددة، وهذا النظام يوفر المعلومات المالية والكمية المناسبة لاتخاذ القرارات، ويوفر النظام المقترح فرصة الاستفادة من تكنولوجيا نظم المعلومات، ويوفر معلومات تساعد في الحفاظ على رأس المال الحقيقي للمنظمات.

- **مصادر البيانات والمعلومات**

حتى تتمكن المنظمات من الاستمرار في عملياتها، لا بد من الاتصال بالعالم الخارجي إضافة إلى الاتصال الداخلي، وذلك من أجل تزويد نظم المعلومات التنفيذي بالبيانات والمعلومات الضرورية، فالبيانات تجمع وتنظم وتبوب للحصول على مخرجات، ويجب أن تتسم بالأمن والسرية وعدم انسيابها خارج حدود المنظمة، ويشير المشرقي (١٩٩٧) إلى أن أشكال مصادر البيانات تتلخص في التقارير الدورية الصادرة من خلال الميدان والت تكون على شكل جداول أو رسومات بيانية معبرة وذات دلالة، وكذلك في الملاحظات الشفهية كأسلوب المقابلات والتجربة والتسجيل، والمصادر الوثائقية وتشمل البيانات المنشورة وغير المنشورة والتي تتخذ عادة الصفة الرسمية. ويضيف الكيلاني وزميله(٢٠٠٠) شبكات المعلومات وبنوك قواعد البيانات العالمية والإقليمية والتي تكون محملة على الحاسبات عن طريق الاشتراك مع الجهة المعنية والمتخصصة، والشبكة العنكبوتية (الإنترنت) وهي من أقوى وأوسع الشبكات، وتضم عددا" كبيرا" من قواعد المعلومات والمكتبات والجامعات والمراكز البحثية.

ويمكننا أن نقول بأن شبكة الإنترنت، تعتبر أحدث وسيلة اتصال مرئية ظهرت في العقد الأخير من القرن الماضي، ويؤكد ذلك المصري (٢٠٠٠) بأنها تمحو الحدود وتخترق الحواجز وتأتي بالمعرفة والمعلومة على أطراف أصابع اليد ويمكن الوصول للمعلومة مهما كانت بأقل وقت يمكن تصوره. ويتقدم علوم الاتصالات والإلكترونيات سنرى من خلال هذه الشبكة العجب العجاب بحيث يكون العالم الشاسع في متناول جميع المشاركين في هذه الشبكة.

والمعلومات تبقى بغير فائدة حتى تنتقل إلى المستفيد من خلال وسيط أو مصدر ما، لذا فمصدر المعلومات هو المصدر الذي يحصل منه الفرد على معلومات تحقق احتياجاته وترضي اهتماماته. ويوضح سليم (١٩٩٨) أن مصادر المعلومات الواردة إلى الإدارة المعاصر يمكن أن تكون من عدة مصادر منها:

- معلومات صادرة عن نظم إدارية محلية وعالمية.
- معلومات صادرة عن الأفراد والجماعات التي تتعايش وتتفاعل مع إدارة المنظمة في أي مجتمع.
- معلومات صادرة عن نظم عليا في المجتمع لها سلطة التشريع مثل الحكومة.
- معلومات صادرة عن النظم المادية والطبيعية المحيطة بالإدارة.
- معلومات صادرة عن الإدارة نفسها، فالإدارة الناجحة تنتج أشكالاً متنوعة من المعلومات بحكم نشاطها الذاتي وأوضاعها الداخلية.

- معلومات صادرة من مصادر معلومات وثائقية (مدونة أو مسجلة أو مصورة) ومصادر أخرى غير وثائقية (أي شفهية).

- **خصائص البيانات والمعلومات**:

تمثل عملية صناعة القرار حلاً ما للمشكلة التي تواجه الإداري، ومن هنا بدأت الأساليب الإدارية الحديثة بدراسة الظروف والعوامل والإجراءات التي تعرقل عملية اختيار البديل الأمثل، والتي تعتمد بالدرجة الأولى على البيانات والمعلومات المطلوبة، كما ينظر إلى البيانات والمعلومات في العادة من جانب القدرة على الاستفادة منهما في تحقيق هدف شخصي أو مؤسسي، وقد إجريت الدراسات والتجارب من أجل تحديد بعض المعايير والضوابط من أجل ضبط البيانات والمعلومات، وتسهيل التعامل معها والاستفادة منها. وقد ذكر لزهر (٢٠٠٦) معيارين: الأول شخصي، ويتم التمييز من خلاله بالاعتماد على الشخص المتلقي (المستفيد) فعندما تقوم البيانات بالتقليل من حالة عدم اليقين لديه، تتحول إلى معلومات، أما إذا لم تؤدي البيانات إلى أي إضافة معرفية لديه فتبقى مصنفة في إطار البيانات، ولعل من بين أسباب الخلط بين البيانات والمعلومات يرجع إلى أن ما يعتبر معلومات لأحد الأفراد قد يكون بيانات لفرد آخر. أما المعيار الثاني فهو معيار الارتباط، فحتى تتحول البيانات إلى معلومات يجب أن تكون هذه البيانات مرتبطة بمشكلة معينة أو حدث معين يتم اتخاذ قرار بشأنه فالبيانات تعتبر معلومات إذا كانت تؤثر في القرار المتخذ أو تؤدي إلى تغيير القرار أو تعديله، لذلك ما يعتبر بيانات في لحظة معينة فقد يتحول إلى معلومات في أوقات أخرى، فعلى سبيل المثال عندما نطلع على الرسوم الجامعية لإحدى الجامعات فإنها تبقى عبارة عن البيانات بالنسبة لنا أما عندما نرغب في اتخاذ قرار بشأن دراسة أحد الأبناء في تلك الجامعة فإن هذه البيانات تتحول إلى معلومات تساعدنا في اتخاذ القرار الرشيد.

وبالتالي فعلاقة البيانات بالمعلومات تصبح مثل علاقة المواد الخام بالمنتج النهائي فإذا كانت البيانات تشكل المواد الخام لأي نظام معلومات فإن المعلومات تمثل المواد المصنعة الجاهزة للاستخدام. ويمكننا القول أن مخرجات النظام لن تعتبر معلومات إلا إذا كانت ذات معنى أو فائدة لمتخذ القرار، ودرجة الإفادة التي ستعود عليه تتوقف على مقدار الإضافة التي أضافته إلى معرفته بالأسلوب والوقت الملائمين بما يؤثر على سلوكه ويساعده في اتخاذ القرار المناسب . وقد حددت الدراسات بعض الخصائص التي يجب أن تتوفر في المعلومات لكي تستطيع أن تؤدي دورها، ويستفاد منها من قبل صانعي القرارات ومتخذيها ومن أهم هذه الخصائص ما توصل له كل من مشرقي(١٩٩٧) ولزهر (٢٠٠٦) والكيلاني وآخرون (٢٠٠٠) :

- **المصداقية والثقة:** فالبيانات والمعلومات المتوفرة إذا لم تكن دقيقة وصحيحة فإن ذلك سينعكس سلبيا على القرار المتخذ.
- **عدم التحيز:** عملية الوصول إلى بيانات ومعلومات ذات جودة عالية وغير متحيزة، يتطلب عمليات وإجراءات كثيرة من حيث التبويب والتنظيم

والتخزين وسهولة الوصول إليها، وهذا يودي إلى ارتفاع التكلفة، من هنا يجب أن ترتبط المعلومات باحتياجات المستفيدين أو بالهدف الذي طلبت من أجله.

- **الملائمة:** لا بد أن تكون المعلومات متلائمة مع الغرض الذي أعدت من أجله، والحكم على ذلك يكون بكيفية تأثيرها على سلوك متخذ القرار بحيث تجعله يتخذ قرارا يختلف عن ذلك القرار الذي كان يمكن اتخاذه في حالة غياب هذه المعلومات. وقد تكون قيمة المعلومات المقدمة تقترب من الصفر أي لا قيمة اقتصادية لها، فالمبالغ والجهود لتي بذلت في سبيل تجميعها وتحليلها تعتبر في هذه الحالة نوع من أنواع الخسائر فالمعلومات التي تساعد في اتخاذ قرار لبناء مدرسة على سبيل المثال لن تكون ملائمة إذا كان المطلوب قرار لبناء مستشفى.
- **التوقيت المناسب:** حتى تفي المعلومات بغرض المستخدم لها، عليها أن تكون متوفرة في الوقت المناسب، فمهما كانت السمة التي تتسم بها المعلومة، فإن ذلك لا يكفي ولا يعني شيئا، إذا لم تصل إلى المستفيد أو متخذ القرار في وقتها، وإذا ما وصل الأمر إلى هذا الحال فإن ذلك يمثل ضياعا للوقت والجهد والمال. فمثلا :المعلومات الملائمة جدا للسيارات اليابانية لن تكون مفيدة إذا قدمت بعد أن تكون عملية الشراء قد تمت بالفعل.
- **الوضوح:** تشير هذه الميزة إلى درجة سهولة المعلومات وخلوها من الغموض، بمعنى أن تكون المعلومات واضحة ومفهومة لناقليها ومستخدميها، فالمعلومات الغامضة وغير المفهومة للمستخدم لن تكون لها قيمة حتى لو كانت ملائمة، وقدمت في الوقت المناسب لمتخذ القرار. ولرفع مستوى وضوح البيانات والمعلومات يمكن القيام بجدولة البيانات والمعلومات بشكل متكامل لتصبح أكثر سهولة، أو دمج المتغيرات المتشابهة وفصل المختلفة، أو استخدام النسب المئوية والتكرارات.
- **الصحة والدقة:** بأن تكون معلومات صحيحة ومعبرة عن الشي الذي تعبر عنه، ودقيقة بمعنى عدم وجود أخطاء أثناء جمع وتصنيف وتحليل وإنتاج كل ما يتعلق بالمعلومات. وتتوقف درجة دقة المعلومات على المدى الزمني الذي تغطية ، فإذا كانت المعلومات عبارة عن تنبؤات مستقبلية فإن درجة دقتها تقل كلما زادت فترة التنبؤ والعكس صحيح، وبالتالي فالمعلومات غير الصحيحة أوغير الدقيقة قد تؤدي إلى نتائج عكسية لا يستفاد منها في اتخاذ القرار.
- **الشمول:** بمعنى أن تكون المعلومات المقدمة معلومات كاملة وشاملة وفي شكلها النهائي، بحيث تغطي كافة جوانب اهتمامات متخذ القرار أو كافة جوانب الحالة المراد اتخاذ القرار بشأنها. والشمول هنا لا يعني إغراق متخذ القرار في بحر من البيانات والإحصائيات إذ أن ذلك من أنه أن يضيع الوقت ويقلل من فوائد المعلومات المقدمة. ولكي تكون البيانات والمعلومات ذات جدوى يجب أن تكون شاملة لكل حقائق الظاهرة المدروسة والمؤثرات التي يمكن أن تؤثر عليها، وذلك حتى تتمكن الإدارة من استخدامها بكفاءة عالية في أوقات ومواقف متباينة.

- **القبول:** أي أن تقدم المعلومات بأسلوب وبشكل وبمضمون يقبله المستخدم كأن تكون المعلومات في شكل تقرير مكتوب بلغة سهلة وواضحة، أو في شكل جداول ورسومات بيانية، أما المضمونفيمكن أن تكون المعلومات مختصرة بالقدر المقبول والمتعارف عليه، أو مفصلة بقدر ما تزيد متخذ القرار فهما ووضوحا للموضوع.
- **السرعة:** وهي إمكانية توفير المعلومات بفترة زمنية قليلة، مع مراعاة الدقة والوضوح عند جمعها، وذلك من أجل خفض التكلفة والجهد الضائع.
- **الواقعية:** أن تكون البيانات والمعلومات ممثلة للواقع، أي أن تكون من بيئة المشكلة نفسها.
- **التكلفة:** لا بد من مراعاة أن تكون تكلفة جمع البيانات والحصول على المعلومات أقل من العائد والمردود المتوقع من استخدامها، فهناك وقت وجهد ومال يبذل من قبل المنظمات أثناء عملية جمع وتنظيم البيانات وتحليلها ومعالجتها، وهذا البذل له كلفتة التي لا بد وأن نقارنها مع المنفعة التي سنحصل عليها من استخدام هذه المعلومة، فالأمر هنا ربح وخسارة فالمعلومة يكون لها قيمة إذا ساهمت في تقليل درجة عدم التأكد أي يجب أن تكون المعلومة اقتصادية بمعنى أن لا تكلف المنظمة أكثر مما يتوقع أن يستفاد من المعلومة في اتخاذ القرار المناسب . وكما يقول دهينين(DHNIN,1998): " اقتناء المعلومة ليس له أهمية إلا في حالة ما إذا كانت قيمتها أكبر من تكلفتها وقيمة المعلومات تتوقف على منفعتها "، وبالتالي قيمة المعلومات تساوي التكلفة المدفوعة مطروحة من المنفعة المتحصل عليها.

وفي هذا المقام يضيف الحسنية (١٩٩٨) أنه لا بد من الإشارة إلى خصائص البيانات والمعلومات ونظمها التي تقدم إلى أصحاب القرار في الإدارة العليا والتي يمكن حصرها في الخصائص الرئيسة التالية:

- **غير نمطية Unstructured :** حيث أن الإدارة العليا تختص باتخاذ القرارات غير النمطية، فالنمطية والمبرمجة من اختصاص الإدارات الدنيا، أما الإدارة العليا فيقع على عاتقها اتخاذ قرارات من نوع حملات إعلانية للترويج لمنتج جديد، أو تشغيل خط إنتاجي جديد، أو فتح مدارس جديدة. هذه القرارات تحتاج إلى بيانات ومعلومات خاصة ودقيقة.
- **التوجه المستقبلي Future Orientation :** بما أن اختصاص الإدارة العليا يتركز حول التخطيط الاستراتيجي، فإن الأمر يتطلب الحصول على بيانات ومعلومات عن اتجاهات التطور التكنولوجي المستقبلي، واتجاهات تطور أذواق الزبائن وأسواق العمل والمستفيدين من الخدمة.
- **درجة عالية من عدم التأكد High Degree Of Uncertainty:** فمعظم البيانات والمعلومات التي تصل إلى الإدارة العليا تنبع عن اتجاهات لأحداث من الممكن أن تتكرر في المستقبل، ولا تعبر عن حقائق ووقائع مؤكدة الحدوث.
- **مستوى منخفض جداً من التفاصيل Low Level Of detail:** النظرة العامة والشمولية لدى متخذي القرارات في الإدارة العليا عن المؤسسة،

تتطلب منهم أن لا يُغرقوا أنفسهم بالتفصيلات اليومية والجارية عن البيانات والمعلومات.

- **مصادر غير رسمية Informal Resources** : أغلب البيانات والمعلومات التي تلزم الإدارات العليا هي من مصادر غير رسمية، وبالأحرى من مصادر تجسسية، وليست معلومات روتينية يمكن لأي فرد الحصول عليها.

- **أنواع القرارات الإدارية** :

يوجد العديد من التصنيفات التي ظهرت سواء في أدبيات الإدارة أو أدبيات نظم المعلومات للتمييز بين أنواع القرارات المختلفة، وأهم هذه التصنيفات ماتوصل إليه كل من الحسنية (١٩٩٨) ومسلم (١٩٩٤) والذي كان على النحو الآتي:

- **أولاً: القرارات المبرمجة والقرارات غير المبرمجة**

فالقرارات المبرمجة Programmable Decisions، تتصف بأنها مكررة وروتينية ومحددة جيدا، وتوجد إجراءات مسبقة لحلها، ومعايير الحكم فيها واضحة، وغالبا ما تتوفر معلومات كافية بشأنها، وبالتالي هناك بدائل مناسبة لحل المشكلة بفاعلية مثل اختيار إمكانات المخازن وجدولة المشروعات.

أما القرارات غير المبرمجة Non Programmable Decisions، فهي غير متكررة وغير روتينية، وغير محددة مسبقا، وعادة ما تظهر الحاجة لصنع قرار آني عندما تواجه المنظمة مشكلة، لا توجد خبرات مسبقة بشأن كيفية حلها. وفي هذا النوع من القرارات لا توجد بدائل محددة للحل، وبالتالي يسود فيها حالة عدم التأكد.

وهناك قرارات شبه مبرمجة Semi Programmable Decisions، وهذه القرارات يمكن تحديد بعض مراحلها بصورة جيدة ويتوافر قدر محدد من المعلومات بشأنها، وتتصف بعدم التأكد.

- **ثانياً: القرارات وفقاً للمستوى الإداري**

يميز أنطوني بين ثلاث أنواع من القرارات هي:

- **القرارات التشغيلية Operational Decisions**: وهي التي تصنع في المستويات الدنيا من التنظيم وتتعلق بالعمليات التشغيلية للمنظمة مثل الرقابة والجدولة الإنتاجية واختيار الوسائل الإعلانية.
- **القرارات الإدارية Managerial Decisions**: وهي تصنع عند مستوى الإدارة الوسطى، حيث يقوم المديرون بصنع قرارات لحل مشاكل التنظيم والرقابة على الأداء، واستخدام الموارد بكفاءة وفعالية من أجل تحقيق أهداف المنظمة، مثل التنبؤ بالمبيعات وإعداد الموازنات.
- **القرارات الإستراتيجية Strategic Decisions** : وهذه تصنع عند قمة المنظمة بواسطة الإدارة العليا وتكون عادة لمدى زمني طويل وتتعلق بالأوضاع التنافسية للمنظمة داخل السوق، مثل قرارات منتج جديد، والبحوث والتطوير، وفتح مدارس جديدة، وبناء مناهج جديدة.

ويوضح سلطان (٢٠٠٠) شكل العلاقة بين أنواع القرارات، والمستويات الإدارية والأنشطة التي قد تتناولها في النموذج التالي:

	مبرمجة	شبه مبرمجة	غير مبرمجة	
إدارة عليا	اختيار إمكانات المخازن جدولة المشروعات	التوسع عن طريق الانضمام	قرارات منتج جديد البحوث والتطوير	قرارات إستراتيجية
إدارة وسطى	إعداد الموازنات	التنبؤ قصير المدى	إدارة القوى العاملة	قرارات إدارية
إدارة دنيا	منح الائتمان التجاري	تعديل جدول العمل	أعطال المعدات	قرارات تشغيلية

ويشير مسلم (١٩٩٤) إلى أن البعض قد ميز بين أنواع أخرى من القرارات الإدارية، وذلك وفقا لنوع المشاركين في صنع القرارات ومن أهم هذه الأنواع ما يلي:

١. **قرارات فردية Individual Decisions**: وتتخذ هذه القرارات بواسطة المدير الفرد، ويوصف هذا النوع باستخدام أحد مدخلين:

- مدخل الرشد (العقلاني) Rational Approach: ويعتمد هذا المدخل على افتراض مؤداه أن العنصر البشري يعتبر رشيدا وله أهداف يسعى لتحقيقها من خلال اختياره البديل الذي يحقق الأهداف، فالمديرين هنا يستخدمون إجراءات نظامية للتوصل لأفضل القرارات وأرشدها.
- مدخل الرشد المحدود Bounded Rationality Approach: إن تحقيق الهدف المنشود من خلال مدخل الرشد أمر بالغ الصعوبة، لذا قام تم إجراء بعض التعديلات على المدخل السابق فبدلا من تعظيم تحقيق الأهداف فإنه يكفي التحقيق المرضي للأهداف والذي يعني اختيار البديل الذي يدفع المنظمة نحو تحقيق الهدف النهائي.

٢. **قرارات تنظيمية Organizational Decisions** : وتُتخذ هذه القرارات بواسطة العديد من المديرين، وغالبا ما تصنع من خلال لجان أو اجتماعات، ويتم وصفها من خلال المداخل التالية:

- مدخل علم الإدارة: يشابه مدخل الرشد، ولكنه يستخدم الأساليب الرياضية والنماذج الكمية في اتخاذ القرارات، ويتطلب سرعة ودقة في إجراء العمليات.
- مدخل كارنيج (نسبة إلى جامعة كارنيج/ميلون): يقوم على افتراض أن القرارات التنظيمية يتم صنعها بواسطة العديد من المديرين، لذا لا بد من إيجاد تحالف بين المديرين يتم التوافق فيما بينهم على الأهداف التنظيمية، ويحدد أطر لفهم مشترك لأولويات العمل.
- مدخل عمليات القرار التراكمية : لقد قام هنري منتزبرج بدراسة الأحداث المرتبطة باتخاذ ٢٥ قرارا منذ لحظة اكتشاف المشكلة حتى التوصل إلى القرار النهائي، وذلك من أجل التعرف على الخطوات الفعلية التي تمر بها عمليات اتخاذ القرارات. وقد أظهرت الدراسة أن القرارات التنظيمية الرئيسية عادة ما تكون سلسلة من الاختيارات البسيطة والتي من خلال تجميعها وترتيبها يمكن التوصل إلى القرار النهائي.

- مدخل سلة المهملات: مدخل حديث نسبياً يركز على كيفية تدفق القرارات المتعددة داخل المنظمة. والفكرة الرئيسة في هذا المدخل هي أن عملية صنع القرار لا ينظر إليها كتتابع لعدد من الخطوات، فقد تظهر المشكلة بمعزل عن الحل، وقد يظهر حل لمشكلة لم تظهر بعد. ومن هنا فإن القرارات قد تنتج من التقاء أحداث مستقلة عن بعضها البعض في المنظمة وهذه الأحداث قد تكون مشاكل، أو حلول، أو مشاركون، أو فرص اختيار.

- **دور البيانات والمعلومات في اتخاذ القرارات**

من خلال العرض السابق والواقع الذي نعيش، يرى الباحث أن البيانات والمعلومات أصبحت مصدرا استراتيجيا للسيطرة على ما يجري في هذا العالم الصغير على جميع المستويات الإدارية، فها هي الدول المتقدمة وصلت إلى ما وصلت إليه، بسبب التطور السريع في تكنولوجيا توجيه واستخدام البيانات والمعلومات، وقد اتخذتها بحق للتخلص من الأزمات التي تمر بها، فلم تعاني مما تعاني منه دول العالم الثالث، التي ما زالت لم تحسن التعامل مع تكنولوجيا توجيه واستخدام البيانات والمعلومات.

وعليه فعملية اتخاذ القرار تعتبر من أصعب الأعمال التي يمارسها المديرون في منظماتهم، وكما أسلفنا فالمدير مضطر لأن يتخذ قرارات في مختلف مستويات العمل الإداري. لكن هذه القرارات لا تتخذ جزافا، دون آليات وأساليب، وهنا يشير عبد الهادي وزميله(١٩٩٤) إلى أن القرارات الإدارية او غيرها تتخذ من خلال أساليب عدة من بينها الآتي:

- الخبرة السابقة: وهذا الأسلوب يفترض أن المشكلات الحالية تشبه المشكلات السابقة، وهذا بالطبع ليس صحيحا دائما، لا سيما في ظروف متغيرة السرعة يصعب وصفها أو أخذها كنموذج، وهذا بالطبع يتطلب معطيات ومعلومات خاصة بكل مشكلة تواجه متخذ القرار.
- المشاهدة وتقليد الغير، وهذا الأسلوب أيضا غير فعال.
- التجربة بطريق الصواب والخطأ، وهذا الأسلوب يتيح فرصة لمتخذ القرار لتصويب وتعديل قراراته أثناء عملية التنفيذ.
- الأسلوب العلمي، وهذا الأسلوب يعتمد على الموضوعية والتفكير المنطقي، ويتضمن الخطوات التالية: تحديد المشكلة، تعيين العوامل الهامة، معرفة البدائل المحتملة، اختيار أفضل البدائل (اتخاذ قرار)، تنفيذ الحل، بناء نظام للتحكم والتقويم

أما نظرية القرارات Decision Theory التي أوردها مسلم (١٩٩٤) فتشير إلى مداخل اتخاذ القرارات في ظل ظروف التأكد والخطر، وعدم التأكد. ففي ظل التأكد تفترض النظرية أن متخذ القرار لديه معلومات كاملة عن النتائج الخاصة بالقرار. واتخاذ القرار في ظل الخطر تعني أن متخذ القرار يعلم احتمالات حدوث النتائج. أما الحالة الأخيرة، فتعني أن متخذ القرار يعلم بكل النتائج المحتملة ولكنه لا يعلم احتمالات حدوثها. وهذا ما يبرز قيمة

البيانات والمعلومات ويبين مدى أهميتها، ونظرية القرارات تبين أيضاً أن قيمة المعلومات تمثل التغير في القرار والشعور بنتائجه، والذي يكون سببه المعلومات مطروحا منها تكلفة الحصول على هذه المعلومات .

ونظم التعامل مع البيانات والمعلومات بشكل عام كما يشير الصباح والصباغ (١٩٩٥) تسهم في حل المشكلات بطريقتين أساسيتين تتمثل إحداهما في أنها توفر بيانات ومعلومات تغطي المنظمة ككل، وتتمثل الثانية في أنها تسهم بشكل مبدئي في التعرف على المشكلات وفهمها.

ولما كانت عملية صنع القرار عملية جماعية في المنظمات كما يؤكد سلطان (٢٠٠٠)، لذلك فإن تصميم نظم المعلومات يجب أن يأخذ العناصر التالية في الحسبان:

- الفهم الجيد لعمليات ومراحل صنع القرار
- الدراية بمتطلبات عمليات المناورة في صنع القرار
- الدراية بحدود التغير التنظيمي في السياسات والإجراءات
- المرونة التي تتيح التعلم بالممارسة، وتسمح بالتطور المستمر.

- **الخلاصة التوصيات** :

قدمت الدراسة توضيحاً شاملاً لمفهوم كل من البيانات، والمعلومات والقرارات، وعملية اتخاذ القرار، ثم مفهوم نظم المعلومات. وبينت الدراسة أهمية المعلومات للمنظمات بشكل عام ولمتخذي القرار بشكل خاص، وتناولت عدة دراسات في هذا المضمار، ومجمل تلك الدراسات أشارت إلى أن دقة القرارات وصحتها تعتمد اعتمادا كليا على توفر البيانات والمعلومات المناسبة في الوقت المناسب أمام صانعي القرارات ومتخذيها.

وتناولت الدراسة مصادر المعلومات، وركزت على شبكة الإنترنت كونها أهم وأغنى المصادر بالمعلومات الضرورية. ثم أسهبت الدراسة في تناولها لأنواع القرارات من جوانب متعددة، وأوضحت أهمية البيانات والمعلومات لجميع أنواع القرارات، كما ربطت الدراسة بين أنواع القرارات، ومستويات الإدارة الثلاثة والأعمال التي تمارسها في نموذج مبسط يسهل الإفادة منه. ثم بينت الدراسة خصائص المعلومات من عدة جوانب، وخلصت إلى فحوى الموضوع، وحاولت أن تجيب عن السؤال: ما دور نظم المعلومات في عملية اتخاذ القرار؟

وفي ضؤ هذا الاستعراض فإن الدراسة تقدم التوصيات التالية:

- ضرورة التوعية بأهمية نظم المعلومات في اتخاذ القرارات الإدارية على جميع المستويات، وعمل برامج تدريبية وإعلانية من أجل ذلك.
- على الإدارات العليا تقع المسؤولية الأولى في التعرف على: ماذا يفعل المديرون؟ وكيف ؟ فهذه هي بداية الطريق، من أجل الوقوف على إمكانية دعمهم ومساندتهم بالمعلومات والبيانات اللازمة.

- لفت نظر المديرين وأصحاب القرارات التربوية بشكل خاص، بأن ينكبوا على بنوك المعلومات والاستفادة من نظمها، في بناء قواعد بيانات ومعلومات في منظماتهم، وعلى جميع المستويات الإدارية.
- التأكيد على أهمية جمع وتسجيل نتائج البحوث والدراسات التي أجريت من قبل مؤسسات ومنظمات متخصصة في الحقل التعليمي أو التجاري أو الصناعي، وذلك حسب اهتمامات واختصاصات المؤسسة.
- أهمية أن تقوم الحكومات في الدول النامية بشكل خاص على إنشاء وتطوير نظم معلومات لتدعم القرارات التي تتخذ في جميع المؤسسات وعلى جميع المستويات الإدارية.
- على المديرين ومتخذي القرارات أن يدركوا بأن صحة ودقة القرارات تعتمد بشكل كلي على دقة وصحة الطرق التي تجمع وتحفظ بها البيانات والمعلومات.
- على متخذي القرارات في الدول النامية، تصميم شبكة إتصال تربط بين قواعد البيانات ونظم المعلومات على المستوى القومي أولا ثم على المستوى الدولي.
- إجراء دراسات ميدانية للتعرف على آراء المديرين ومتخذي القرارات في نظم المعلومات، ومدى تأثيرها على قراراتهم.

• المراجـــع :

- الأعرجي، عاصم محمد (١٩٩٥). سرية أو علنية المعلومات في ظروف الأزمات، **الإدارة العامة، م٣٥، ع٢** ، القاهرة.
- البحيصي، عصام محمد (٢٠٠٦). تكنولوجيا المعلومات الحديثة وأثرها على القرارات الإدارية ، **مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد الرابع عشر، العدد الأول، يناير ٢٠٠٦**، المدينة المنورة. www.iugzaza.edu.ps/ara/ research/
- الحديدي، نبيل علي(١٩٩٤).استخدام نظام المعلومات التكالفية في ترشيد قرارات الإحلال لمنظمات الأعمال، **الإدارة، م٢٧، ع٢**، القاهرة.
- الحسنية، سليم (١٩٩٨). **مبادئ نظم المعلومات الإدارية**، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع،عمان.
- خضير، نعمة عباس(١٩٩٥). نظام المعلومات وعلاقته بالتكنولوجيا والسلوك القيادي(دراسة حالة اختباريه)، **دراسات، م٢٢(أ)**، ع١، عمان.
- ديماس، محمد (٢٠٠٠). **فنون القيادة المتميزة**، دار بن حزم، بيروت.
- سلام، محمد أحمد (١٩٩٥). دور نظم المعلومات في دعم القرارات التسويقية لشركات إنتاج السلع الاستهلاكية المعمرة، **الإدارة، م٢٧،ع٤، القاهرة.**
- سلطان، إبراهيم (٢٠٠٠). **نظم المعلومات الإدارية (مدخل النظم)**، الدار الجامعية، القاهرة.
- سليم، محمد مجيد (١٩٩٨). دور المعلومات المحاسبية في عملية اتخاذ القرارات (حالة واقعية من الأردن)، **التعاون الصناعي في الخليج العربي، العدد٧٢**، السنة التاسعة عشر.
- شاهين، شريف كامل(١٩٩٤). **نظم المعلومات الإدارية للمكتبات ومراكز المعلومات (المفاهيم والتطبيقات)**، دار المريخ للنشر، الرياض، ١٩٩٤.

- الصباح، عبد الرحمن، وعماد الصباغ (١٩٩٥). **مبادئ نظم المعلومات الإدارية الحاسوبية**،عمان.
- عبد الهادي، محمد فتحي، وبوعزة، عبد المجيد (١٩٩٤). المعلومات ودورها في اتخاذ القرارات وإدارة الأزمات،**المجلة العربية للمعلومات**،م١٥،ع٢، تونس.
- لزهر، علمي (٢٠٠٦). **أهمية نظام المعلومات التسويقي في إتخاذ القرارات التسويقية** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإقتصادية و علوم التسيير، جامعة بن يوسف بن خدة، الجزائر.
- القرشي، زين بنت عبد الكريم عامر (٢٠٠٨). **التخطيط الإستراتيجي لبناء الموارد البشرية في الجامعات السعودية/ دراسة تطبيقية على جامعة أم القرى**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- كاظم، ياسر حسين (١٩٩٥). نظام مقترح للمعلومات ودعم القرارات لخدمة أنشطة حماية البيئة على المستوى القومي، **مجلة الإدارة**، م٢٨، ع١، القاهرة.
- الكيلاني، عثمان وآخرون(٢٠٠٠). **المدخل إلى نظم المعلومات الإدارية**، دار المناهج، عمان.
- مسلم ، علي عبد الهادي(١٩٩٤). **مذكرات في نظم المعلومات الإدارية (المبادئ والتطبيقات)**، مركز التنمية الإدارية،كلية التجارة،جامعة الإسكندرية.
- مشرقي، حسن علي(١٩٩٧). **نظرية القرارات الإدارية (مدخل كمي في الإدارة) ط١**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- المصري، أحمد محمد (٢٠٠٠). **الإدارة الحديثة (اتصالات- معلومات- قرارات)**، مؤسسة شباب الجامعة، القاهرة.
- Artill, P. and McLaney, E. (1998): Management accounting: An active learning approach. Blackwell Publisher.
- Ballina, B. (1995): New Information Technology as an element of Business environment. Estudios Empresariales, No. 88.
- De Val, I. (1997) : Organization, action and effects. ESIC. Ed.
- DHENIN Jean FRANCOIS(1998) . Brigitte FOURNIE 50 Thèmes D'initiation à L'économie d'entreprise Edit : BREAL Paris.
- Rosenberger, J. L. (1998): Do we need Internet or Intranet?. Harvard Deusto Business Review, No. 86.
- Porter, M. E. and Myer, V. E. (1990): How information gives you competitive advantage. Harvard Business School, Revolution in Real Time, Boston.

****

obeikandl.com

البحث الثالث :

" مدى وعي طلاب وطالبات جامعة طيبة بمفهوم الانتماء الوطني "

إعداد :

أ . د / حاسن بن رافع الشهري أ. د / أحمد الضـــوي سعـــــد

د / سمير عبدالباسط إبراهيم د / شعيب جمال محمد صالح

قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية

جامعة طيبة بالمدينة المنورة

obeikandi.com

obeikandl.com

" مدى وعي طلاب وطالبات جامعة طيبة بمفهوم الانتماء الوطني "

أ . د / حاسن بن رافع الشهري أ. د / أحمد الضـــوي سعـــــد
د / سمير عبدالباسط إبراهيم د / شعيب جمال محمد صالح

• **ملخص البحث**:

إيماناً بأهمية الأدوار التي تقوم بها الجامعات السعودية ومنها جامعة طيبة نحو تعزيز الانتماء الوطني لدى الطلاب والطالبات، هدف البحث إلى ضرورة الكشف عن مدى وعي الطلاب لمفهوم الانتماء الوطني، للإسهام في توعية المسئولين وأصحاب القرار بجامعة طيبة حول الواقع الفعلي لوعي الطلاب والطالبات بمفهوم الانتماء الوطني وأبعاده المختلفة، ولقد توصلت الدراسة للنتائج التالية:

- ضعف وعى عينة الدراسة بمفهوم الانتماء وأولوياته.
- ضعف الإدراك لدى عينة الدراسة لمفهوم الانتماء وعناصره وعلاقته ببعض المفاهيم الأخرى.
- على ضعف الوعى بمفهوم الانتماء ودوائره.
- أن مايزيد عن ثلاثة أرباع العينة ترى أنه ينبغى أن يكون لمؤسسات المجتمع دور نحو تعزيز الانتماء لدى أفراد المجتمع.
- هناك مجموعة من الأسباب التي تسهم في ضعف الشعور بالانتماء الوطني أبرزها ضغوط المعيشة الاقتصادية والاجتماعية، التعصب القبلي، والوساطة والمحسوبية.
- هناك ضعف في وعي عينة الدراسة ببعض المظاهر التي تشعر بوجود الانتماء الوطني لدى أفراد المجتمع.
- ضعف الوعى لدى عينة الدراسة بالسلوكيات التى تعبر عن حقيقة الانتماء الوطنى .
- وجود فروق دالة إحصائيا في مدى وعي عينة الدراسة لمفهوم الانتماء الوطني تعزوا إلى الجنس: (ذكور- إناث) ولصالح الذكور.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا مدى وعي عينة الدراسة لمفهوم الانتماء الوطني تعزوا إلى التخصص: (العلمي- الأدبي).
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مدى وعي عينة الدراسة لمفهوم الانتماء الوطني تعزوا إلى المستويات الدراسية: (الأولى- النهائية).
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مدى وعي عينة الدراسة لمفهوم الانتماء الوطني تعزوا إلى المستويات الاجتماعية والاقتصادية.

• ***Summary of the Study***

Based on the significance of roles undertaken by Saudi Universities including Taibah University-especially in deepening national belonging for students, the present study aimed at identifying students' awareness of the concept of national belonging. One important purpose of the study is to contribute in raising decision makers' awareness of the nature of male and female students in Taibah University with regard to their sense of national belonging.

Results of the study included:

- ✓ *There is a low level of awareness among the sample of the study with regard to national belonging and its priorities*

- ✓ *There is a low level of awareness among the sample of the study with regard to the concept of national belonging, its components and relation to some other concepts.*
- ✓ *There is a low level of awareness among the sample of the study with regard to the concept national belonging and its circles*
- ✓ *More than 3/4 of the sample see a responsibility for community establishments to reinforce national belonging for people of the community.*
- ✓ *There is a number of reasons that contribute to the low level of national awareness, prominent among these are the economic and social pressures, tribal prejudice and favoritism.*
- ✓ *There is a low level of awareness among the sample of the study with regard to national belonging and its practices.*
- ✓ *There is a low level of awareness among the sample of the study with regard to national belonging and its reflecting behaviors.*
- ✓ *There are statistically significant differences in national belonging awareness between male and female students favoring the male students.*
- ✓ *There are no statistically significant differences in national belonging awareness between scientific and literary speciliaszation students.*
- ✓ *There are no statistically significant differences in national belonging awareness between junior and senior students.*
- ✓ *There are no statistically significant differences in national belonging awareness with regard to the economic and social statuses.*

- **مقدمة** :

لقد ارتبط الإنسان منذ وجوده بشيئيين أساسيين في حياته، هما المكان والزمان، فهو مرتبط بالمكان من حيث وجوده الذاتي فيه، وإذا كان المكان يدل على وجود الإنسان في جزء معين منه، فإن الزمان هو الذي يحدد مدى هذا الوجود وكميته.

إن الارتباط بالمكان لدى الإنسان ميل فطرى وحاجة ملحة لديه، تمتد إلى كيانه الذاتي، فهو في حاجة إلى الاتصال بالآخرين والانتماء إليهم، وتكمن هذه الحاجة في كل ظاهرة من ظواهر العلاقات الإنسانية، حيث العواطف والمحبة بأوسع معانيها، فالإنسان يتصل بغيره من بنى جنسه ويتحد معهم، ليتجاوز بهذا الاتصال عزلة وجوده الفردي.

وهكذا يتضح أن الحاجة إلى الانتماء من أهم الحاجات الإنسانية باعتبار الإنسان كائنا اجتماعيا لابد له من الاتصال بالآخرين، ويشير "الانتماء إلى مدى إشباع الحاجات الأساسية لأفراد المجتمع، مما يتطلب ضرورة الوعى بالمتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية الواقعية لما لها من دور في بناء شخصيات أبناء المجتمع وتشكيلها ...." (لطيفة خضر، ٢٠٠٠: ٤).

ويُعد مفهوم الانتماء من المفاهيم التي أكد عليها الدين الإسلامي، فإذا كان الإنسان لديه ميل فطرى للانتماء إلى الجماعة، فهو كذلك لديه ميل فطرى للانتماء إلى قوة أكبر وأعظم منه يحتمى بها، ويلتمس لديها التوجيه والإرشاد، "والمسلم منتم إلى الله – عز وجل – يشعر دائما بأن الله معه في كل حال من أحواله، وهذا يكسبه المزيد من الثقة والأمن والاطمئنان" (إبراهيم الشافعي، ١٩٨٤: ٢٢- ٢٣)، ولقد حرص الإسلام على تقوية الروابط والعلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع المسلم وتعد العقيدة الإسلامية من أقوى الروابط التي تربط بين المسلمين، وإذا كان الدين الإسلامي يعزز لدي الفرد قيمة الانتماء لجماعته التي يجمعه بها مكان واحد وزمان واحد، ولغة واحدة، بل معتقد واحد، فإن هذا الانتماء يتسع ليشمل الانتماء لكل المسلمين في أي مكان وأي زمان، غير أنه انتماء روحى، مصدره العقيدة الواحدة، بيد أن من حكمة الله- تعالى- أن جعل ارتباط الإنسان بالجماعة التي هو فرد من أفرادها ارتباطاً قويا، تعززه وتنميه عوامل شتى، يتصدرها جميعاً عامل العقيدة.

ويُعد إحساس الفرد بالانتماء للمجتمع قضية مهمة ذات ارتباط وثيق بقضية أكبر ألا وهي قضية الوعي Awareness، سواء كان الوعى ذاتيا، أي وعي الفرد بذاته الأيديولوجية الفكرية والعقيدية، أو وعيا اجتماعيا، أي الوعي بمتغيرات المجتمع السياسية والاقتصادية والاجتماعية...." (عاطف محمد فؤاد، ١٩٨٥: ٣٢٤- ٣٢٥).

وغالباً ما يصاحب التطورات الاجتماعية تعقيدات لها انعكاساتها على حياة الأفراد والمجتمعات أيضا، ويتضح هذا في نتاج سلوك الأفراد بعضهم تجاه البعض وتجاه المجتمع كله، وتزداد الاختلافات السلوكية باختلاف الفجوة الثقافية لما لها من دور مهم في عملية التفاعل الاجتماعي، وكذلك التكيف الاجتماعي للأفراد، وبناءً على ذلك فإن قيم المجتمع النابعة من ثقافته وعقيدته ذات بعدمهم في تجاذب وتماسك وتنظيم مؤسساته على اختلافها.

ولقد شهد العالم المعاصر في السنوات الأخيرة من القرن الماضي أحداثا متسارعة ومتلاحقة أثرت في جوانب الحياة المختلفة للمجتمعات اقتصاديات وسياسيا وثقافيا واجتماعيا، وزاد الموقف صعوبة تبدل موازين القوى العالمية وظهور ما يسمى بالعولمة التي كانت لها انعكاساتها في شتى مجالات الحياة لكل المجتمعات، وذلك عبر وسائط الاتصال المختلفة التي صار العالم معها كالقرية الواحدة، وهذه التغيرات العالمية وما يشهده العالم العربي والإسلامي

من تغيرات خاصة جعلت مفهوم الانتماء يتبدل في مضمونه ودلالاته ومدى وعي الأفراد بمبادئه وأبعاده وما يشتمل عليه من قيم وسلوك (عثمان العامر، ١٤٢٦: ٦٣- ١٠٠).

لذلك تناول المهتمون بأدبيات التربية وقضايا التعليم مفهوم الانتماء من خلال البحوث التربوية والكتب المتخصصة، انطلاقا من أهمية الدور الذي تقوم به المؤسسات التعليمية في شتى مراحل التعليم لا سيما مرحلة التعليم الجامعي، التي يكون الطالب فيها أكثر نضجا وقدرة ووعيا بالمفاهيم التعليمية، ومنها مفهوم الانتماء للوطن حيث يعمل التعليم على تنميته لدى الطلاب من خلال ما يأتي:

- غرس الانتماء للوطن لدى الطالب، لأنه أحد دعائم بناء الفرد والمجتمع، وتعريفه بالأحداث الجارية في الوطن والتفاعل معها إيجابيا.
- طاعة ولاة الأمر، وهذه قيمة مهمة تعمل على تعريف الطلاب بواجباتهم تجاه ولاة الأمر ووجوب طاعتهم، والعمل على المساهمة في بناء الوطن وتنميته.
- المشاركة في شئون المجتمع، ويظهر ذلك في الرغبة للمشاركة في الأعمال التطوعية والانتخابات البلدية التي دعت إليها المملكة العربية السعودية، حيث تعد المشاركة جزءا من تفاعل المواطن مع وطنه.
- الاهتمام بالآخرين، ويظهر ذلك من خلال اهتمام الطالب بأسرته والتفاعل مع جيرانه ومجتمعه.
- الالتزام بالسلوك الجيد والأخلاق الحميدة، ويظهر ذلك في جميع المواد الدراسية التي تعمل على غرس القيم الإسلامية وتنميتها لدى الطلاب.
- القدرة على امتلاك المعارف والمعلومات عن أنظمة الوطن ولوائحه، وعن مؤسسات المجتمع المدني والأمني.
- القدرة على مناقشة الأفكار والآراء بشكل علمي سليم من أجل تزويد الفرد بالكثير من المفاهيم والاتجاهات الإيجابية.
- احترام عادات وتقاليد الوطن، وتقدير مؤسساته، واحترام أنظمته والمحافظة على ثرواته..http:// www.alriyadh.com/2004/12/30article4539.html

هذا وقد تناولت وسائل الإعلام السعودية(١) مفهوم الانتماء مشيرة إلى دور التعليم في تنميته لدى الطلاب، إيمانا منها بأهمية ما تقوم به المؤسسات التعليمية من أدوار لتعزيز الانتماء الوطني لدى الطلاب في شتى المراحل التعليمية.

لذلك جاءت هذه الدراسة التي أجراها (الفراج، ١٤٢٩هـ- ٢٠٠٨م) تحت عنوان (دور التعليم العام في تعزيز الانتماء الوطني، دراسة تطبيقية على مدارس

---

(١) انظر على سبيل المثال: http:// www.alriyadh.com/2004/12/30article4539.html.
- جريدة الرياض اليومية، المنهي ١٨ ذي القعدة ١٤٢٥هـ، ٣٠ ديسمبر ٢٠٠٤م، العدد ١٣٣٣٨
- جريدة الرياض اليومية، الجمعة ٢٧ ربيع الأول ١٤٢٦هـ، ٦ مايوه ٢٠٠٥م، العدد ١٣٤٦٥.

التعليم العام في مدينةٍ الرياضِ) جاءت هذه الدراسة تلبية لرغبة الرأي العام بالمملكة الذي يلقى عبئا كبيرا على مؤسسات التعليم للقيام بدورها المنوط به نحو تعزيز الانتماء لدى الطلاب، وكذلك للكشف عن الواقع التعليمي في إكساب الطلاب مفهوم الانتماء بأبعاده المختلفة، ولقد أسفرت هذه الدراسة عن مجموعة من النتائج، أهمها ما يأتي: يرى الطلاب والطالبات (عينة الدراسة) أن الأدوار المنوطة بمحتوى المقررات الدراسية نحو تعزيز الانتماء قد حظيت بدرجة متوسطة، وهم يرون في الوقت نفسه أهمية تضمن المحتوى لهذه الأدوار بدرجة مرتفعة في تعزيز الانتماء، وهذه الأدوار هي: بيان مشروعية حب الوطن في الإسلام، وإبراز جهود المملكة في خدمة الإسلام والتعريف بحقوق المواطن وواجباته، والقيم الفاضلة للمجتمع، وثروات الوطن ومنجزاته، وتنيمة القدرة على المشاركة في خدمة المجتمع، وتعزيز مهارات الحوار، والتعريف بدور قادة الوطن وعلمائه.

كما جاءت استجابات الطلاب والطالبات (عينة الدراسة) لتكشف عن ضعف قيام المعلمين والمعلمات بأدوارهم المنوطة بهم نحو تعزيز الانتماء رغم أنهم يرون أن قيام المعلمين والمعلمات بهذه الأدوار له أهمية مرتفعة جدا، وتتمثل هذه الأدوار فيما يأتي: التأكيد على مشروعية حب الوطن في الإسلام، والتوعية بأخطار التكفير والغلو في الدين، وتوضيح أهمية حب الوطن في تحقيق الأمن والاستقرار للمجتمع، والتصدى للشائعات الموجهة ضد مصلحة الوطن، ومعالجة المظاهر السلوكية السلبية، ونبذ الطائفية والإقليمية. كذلك كشفت نتائج هذه الدراسة عن قصور الأنشطة الطلابية في أدائها لما يعزز الانتماء لدى الطلاب، فقد حظيت وفق استجابات عينة الدراسة بدرجة متوسطة رغم أهميتها الكبيرة من وجهة نظر أفراد العينة في تعزيز الانتماء لديهم من خلال: تنمية روح العمل الجماعي، وتنمية الإحساس بالمسئولية تجاه المجتمع، وتعزيز مهارات الحوار، والمشاركة في الأعمال التطوعية لخدمة المجتمع، وتنمية المقدرة على المشاركة الإيجابية في حل مشكلات المجتمع، وإبراز أهمية اليوم الوطني.

لا شك أن هذه النتائج التي كشفت عنها الدراسة تلقى عبئاً كبيراً على التعليم الجامعي الذي يستقبل هؤلاء الطلاب الذين لم تتوفر لهم الأساليب والوسائل التي تنمي لديهم مفهوم الانتماء الوطني، وإيمانا من فريق البحث بأهمية الأدوار التي تقوم بها الجامعات السعودية ومنها جامعة طيبة نحو تعزيز الانتماء الوطني لدى الطلاب والطالباتٍ، فإنه يرى ضرورة الكشف عن تصور الطلاب لمفهوم الانتماء الوطني، انطلاقا من أن التطوير لأي أداء يبدأ بعمليات التقويم لهذا الأداء، والأداء الجامعي يمكن الكشف عنه قوة أو ضعفا من خلال الطلاب أنفسهم، الذين يعدون المستفيد الأول من عملية التعليم، وبناءً على ذلك يرى فريق البحث أن الكشف عن مدى وعي الطلاب بمفهوم الانتماء يعطى دلالة واضحة عن مدى قيام الجامعة بأدوارها المنوطة بها نحو تنمية وتعزيز الانتماء الوطني لدى الطلاب.

- **مشكلة الدراسة** :

وتحاول هذه الدراسة الإجابة عن التساؤلات الرئيسة الآتية:

السؤال الرئيس: ما مدى وعي طلاب وطالبات جامعة طيبه بمفهوم الانتماء الوطني؟

ويتفرع عن هذا الأسئلة التالية:

١- ما مدى وعي طلاب وطالبات جامعة طيبه بأبعاد مفهوم الانتماء الوطني المحددة في هذه الدراسة؟

٢- هل يختلف وعي طلاب وطالبات جامعة طيبه بمفهوم الانتماء وفقا للمتغيرات التالية:

- النوع (ذكور - إناث).
- التخصص (علمي- أدبي).
- سنوات الدراسة (السنوات الأولى – السنوات النهائية).
- المستوى الاجتماعي والاقتصادي.

٣- ما التوصيات والمقترحات التي يمكن تقديمها في ضوء ما تسفر عنه الدراسة من نتائج لتعزيز الانتماء الوطني لدى الطلاب والطالبات خلال دراستهم بالجامعة؟

- **أهداف الدراسة**:

تسعى هذه الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

- تعرف وعي طلاب وطالبات جامعة طيبة بأبعاد مفهوم الانتماء الوطني.
- تعرف مدى الاختلاف بين وعي الطلاب والطالبات بمفهوم الانتماء الوطني بأبعاده المختلفة.
- تقديم التوصيات والمقترحات التي من شأنها النهوض بأداء الجامعة لأدوارها المنوطة بها نحو تعزيز الانتماء الوطني لدى الطلاب والطالبات.

- **أهمية البحث**:

تنبع أهمية هذه الدراسة من حيوية الموضوع الذي تتناوله، وهو مفهوم الانتماء الوطني لدى الطلاب والطالبات في التعليم الجامعي، وما قد تسفر عنه من نتائج تسهم في توعية المسئولين وأصحاب القرار بجامعة طيبة حول الواقع الفعلي لوعي الطلاب والطالبات بمفهوم الانتماء الوطني وأبعاده المختلفة.

- **مصطلحات الدراسة**:

ترتكز هذه الدراسة على مصطلحين أساسيين هما:

١- الوعي Awareness:

يعنى الوعي لغوياً: وعي الشيء، حفظه وفهمه، والأمر أدركه علي حقيقته.

واصطلاحا: يُعبر الوعي عن مدي الإلمام بمفردات قضية معينة، ويمثل الوعي الجانب المعرفي ويُعد خطوة أولى في تكوين الجوانب الوجدانية نحو تلك المفردات وتليها مرحلة نزوعية تُعبر عن السلوك المتوقع بعد وعي الفرد بتلك المعرفة وتكوين اتجاه نحوها (إبراهيم، ٢٠٠١، ٢٦٩- ٢٧٠).

ويُعَـرَّف الـوعي بأنـه: "إدراك الفـرد واسـتعداده بشـكل عـام للاسـتجابة نحـو موضوع ما، ويضفي عليه معايير موجبة أو سالبة طبقا لانجذابه أو نفوره منه" (بدوى، ١٩٨٢، ١٣٢).

٢- الانتماء Belonging:

يُعَرَّف الانتماء بأنه: شعور الفرد بأنه جزء أساسي من جماعة مرتبط بها ومتوحد معها، وكذلك شعوره بالمسئولية تجاهها مع توفر المقومات الأساسية للمجتمع أو الجماعة لدى الفرد، وشعوره بأنه ذو خصائص معينة مختلفة عن الجماعات أو المجتمعات الأخرى (الفقي، ١٩٩٩: ٢٠٧).

بينما تُعَرِّف كارولين (Coroline, 2001:17) الانتماء بأنه مجموعة الأنماط السلوكية والفكرية التي يكتسبها الفرد من خلال المجتمع الذي يؤمن بها ويقرها أفراده ويكافحون من أجل الحفاظ عليها وتطبيقها".

ويُلاحظ أن التعريف الأول للانتماء يركز على الناحية الشعورية الوجدانية للانتماء، بينما التعريف الثاني يركز على الناحية المعرفية والسلوكية التي هي مظهر لتطبيق المعرفة، والأبعاد الثلاثة ضرورية ولازمة لأي مفهوم وبخاصة مفهوم الانتماء الذي يرتكز على المعرفة التي من شأنها تنمية الشعور بالانتماء ليتحول بعد ذلك إلى سلوك عملى تظهره المواقف المختلفة. والدراسة الحالية سوف تكشف عن الجانب المعرفي لمفهوم الانتماء الوطني لدى الطلاب والطالبات وذلك لأهميته في تكوين الشعور والانفعال الوجداني الذي يتحول إلى سلوك عملي بعد ذلك.

ويُعَرَّف الوعي بالانتماء الوطني . إجرائياً في هذا البحث بأنه: مجموع استجابات أفراد عينة البحث علي عبارات مقياس الوعي بالانتماء الوطني بأبعاده المختلفة الذى يعده فريق البحث ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب.

- **الدراسات السابقة:**
- **أولا: الدراسات العربية:**

كشفت دراسة راتب (١٩٩٠) عن عدد من النتائج التي ترتبت على آثار حقبة السبعينات بما شهدته من تحولات اقتصادية وسياسية واجتماعية على انتماء الشباب المصري لمجتمعهم، فمن خلال استبانة طبقت على عينة من الشباب من فئات عمرية ومهنية مختلفة، تراوحت أعمارهم من ١٨-٣٠ عاما، ومن أبرز النتائج التي أسفرت عنها الدراسة ظهور القيم الفردية والسلبية لدى الشباب المصري في مقابل الانتماء الوطني.

تناولت دراسة عبد الله (١٩٩١) بعض جوانب الانتماء وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلاب جامعة أسيوط. وتم اختيار ٦٥٠ طالب وطالبة من كليات التربية والآداب والتجارة والعلوم بالفرقة الثالثة. وكان من أهم نتائج الدراسة تفوق طلاب الأقسام النظرية على طلاب الأقسام العلمية في جوانب

كثيرة للانتماء مثل: حب الوطن، الثقة به، ومشاركة الآخرين، والاعتزاز برجال الدين، وكذلك وجود علاقة ارتباطيه بين مكونات الانتماء وبين كلا من الانبساط والانطواء، وتقدير الذات والتوافق الاجتماعي.

وتوصلت دراسة إبراهيم (١٩٩٣) إلى وجود علاقة ارتباطية بين الانتماء والجماعة التي تجسده، وذلك من خلال استخدامها لمقياس التدرج الانتمائي المكون من خمسة مقاييس فرعية إلى جانب المقابلات المفتوحة لعينة بلغت ١٩٠ فرداً من المثقفين العاملين في هيئة التدريس الجامعي من الكليات النظرية والعملية بخمس جامعات مصرية، وتوصلت إلى وجود ضعف في الانتماء بمستوياته الأسرية والوطنية، وكذلك وجود علاقة بين مستوى الانتماء والجماعة التي تجسده.

وأجرى عبد التواب (١٩٩٣) دراسة على عينة من (٩٤٥) طالب وطالبة من كليات لتربية بجامعة أسيوط وفروعها في سوهاج، وقنا، وأسوان بهدف التعرف على درجة الولاء الوطني لدى الطلاب، وقد أظهرت النتائج أن مرحلة الإعداد داخل الكلية قد حققت دعما للولاء الوطني لدى العينة إلى حد ما، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في درجة ولائهم الوطني.

وأجرى فايز (١٩٩٤) دراسة للكشف عن العلاقة بين الشعور بالاغتراب والانتماء للوطن لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية والأجنبية في مصر، وبلغت عينة الدراسة (٧٢٠) طالب وطالبة. واستخدم مقياس الانتماء للوطن الذي شمل أربعة أبعاد: الاهتمام بالوطن والاعتزاز بمكانته، والولاء والإخلاص للوطن، الحنين للوطن وصعوبة الابتعاد عنه، التمسك بالوطن في حالات الشدة. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة عكسية بين الشعور بالاغتراب والشعور بالانتماء للوطن، ووجود فروق دالة بين طلاب الصفوف العليا والصفوف الدنيا في الانتماء لصالح طلاب الصفوف الدنيا، وعدم وجود فروق دالة بين طلاب المدارس الأجنبية وطلاب المدارس الحكومية في مقياس الانتماء للوطن بأبعاده المختلفة.

استهدفت دراسة الفقي (١٩٩٩) بحث مدى إدراك عينة من طلاب جامعة عين شمس لمفاهيم العولمة وإدراكهم لمفهومي الهوية والانتماء. ووجه الباحث عدة أسئلة في صورة استبانه مفتوحة لعينة البحث، ثم قام بتسجيل إجابات الطلاب لكل مفهوم على حدة، وقد أسفرت الدراسة عن بعض نتائج منها: وجود ثلاثة عوامل تكون البنية العاملية لمفهوم الانتماء هي كما يلي: الحب ويتضمن حب الأسرة والوطن، والتمسك بالدين والحفاظ على القيم والتقاليد . الارتباط ويعني إحساس الفرد بأنه جزء من العالم والبيئة المحيطة . والمسئولية الاجتماعية وتعني التضحية والإخلاص والدفاع عن الوطن والتمسك بأفكار معينة.

وأجرى وطفة (٢٠٠٣) دراسة حول "نسق الانتماء الاجتماعي وأولوياته في المجتمع الكويتي المعاصر: مقارنة سوسيولوجية في جدل الانتماءات الاجتماعية

واتجاهاته" وبلغت عينة الدراسة (١٠٠٣) من المثقفين في الكويت موزعة بين طلاب جامعة وموظفين ومعلمين. وخرجت الدراسة بنتائج من بينها: أن الدين يأتي في صدارة سلم الولاء يليه الوطن، ثم القبيلة ومن ثم الطائفة، وأخيرا أبناء الأمة. وأن الإناث أكثر تشددا وتحمسا للانتماء الديني من الذكور، والذكور أكثر حماسا للقبيلة والوطن من الإناث، وطلاب الجامعة وأبناء الفئة العمرية الأصغر أكثر حماسا للوطن من المعلمين والموظفين والفئات العمرية الكبرى.

وهدفت دراسة الصبيح (١٤٢٦هـ) إلى تحديد اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو المواطنة، وتحديد علاقة هذا المفهوم ببعض المؤسسات الاجتماعية وهي المسجد والمدرسة والأسرة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة استبانه طبقت على عينة من طلاب المستوى الثالث في إحدى ثانويات الرياض وبلغ حجم العينة (١٤٠) طالبا. وأظهرت نتائج الدراسة أن ٨٠٪ من الطلاب تقريبا يدركون حقوق المواطنة وواجباتها فنسبة الذين أجابوا بنعم على مبدأ الحقوق ٧٦٪ ونسبة الذين أجابوا بنعم على الواجبات ٧٩.٨٪، ويضيف الباحث أن هناك تباينا في تقدير ما تحقق من الحقوق والواجبات فأفراد العينة أظهروا رضاءً مرتفعا عن أدائهم في الواجبات بينما نسبة رضاهم عن تحصيل الحقوق ٥٥.٣٪ فقط.

واستهدفت دراسة الشريدة (١٤٢٦هـ) تقديم صورة متزنة لمفهوم الوطنية وممارسة المواطنة، ومناقشة أهم الاشتراطات الاجتماعية لتحقيق هذا المعنى ومحاولة إيجاد صيغة من التفاعل البناء والمعتدل بين معادلة العالمية والمحلية والسعي لمعالجة القلق المتبادل الناجم عن التفاعل بينهما والذي بدوره يشكل إن سلبا أو إيجابا شخصية المواطن، واعتمد الباحث في مناقشته لمختلف محاور البحث على منهج التحليل الاجتماعي، وقسم الباحث بحثه على المحاور التالية: مفهوم المواطنة (الوطنية وفلسفاتها)، إشكالية الإسلامية والوطنية، الوطنية السعودية: الاتساق والاستمرار، العالمية والوطنية، وخلص الباحث إلى توصيات أهمها: تبني مفهوم التنمية الشاملة والمستدامة لكل أرجاء الوطن . دعم الفئات الأكثر احتياجا في المجتمع لأنها تعزز وتحمي معنى المواطنة من جهة، وتحمي وتعزز من جهة أخرى المواطن من الانحراف . التأكيد على تعليم القيم ودراستها في كل مراحل التعليم، خاصة قيم العمل والمشاركة الاجتماعية، وقيم الأداء والإنجاز . تشكيل هيئة وطنية فاعلة لحماية الهوية الوطنية، التي تعد أكثر أهمية خصوصا في عالم يعج بالمتغيرات المفيدة والمخيفة في آن واحد.

واستهدفت دراسة السلمي (١٤٣١هـ) التعرف على دور المدرسة الثانوية في تعزيز الانتماء الوطني لدى الطالبات، ووجهات نظر منسوبات التعليم الثانوي حول تعزيز الانتماء الوطني، وتبنت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتم جمع المعلومات من خلال دراسة أدب المجال والوثائق، والصحف والمجلات، واستطلاع رأي المشرفات التربويات ومديرات المدارس الثانوية، ومعلمات المدارس الثانوية في محافظة حفر الباطن عينة الدراسة. واقترحت الدراسة مجموعة من التوصيات

لتعزيز الانتماء الوطني خاصة وأن الانتماء الوطني لدى بعض أفراد المجتمع أصبح يعاني من التبلد والعنف والفتور من بينها: جعل الشعور بحب الوطن واقع ملموس . غرس حب الوطن في نفوس الطلاب وتعميق الإخلاص لولاة أمرهم . تكثيف البرامج التي تحث على الولاء والانتماء للدين ثم الوطن وبتنسيق وبتنسيق وتعاون مع عدة جهات في الدولة.

دراسة الحربي (٢٠١٠) وهدفت إلي بيان دور منهج التربية الوطنية من حيث الأهداف والمحتوى والأنشطة في تعزيز الانتماء الوطني بأبعاده المختلفة لدى طلاب الصف الثالث الثانوي، والتعرف إلى أثر متغيرات كل من (التخصص . نوع المدرسة . المؤهل الدراسي للوالدين . دخل الأسرة) على الانتماء الوطني لدى طلاب الصف الثالث الثانوي، ولقد أعد الباحث مقياس الانتماء الوطني على هيئة مواقف سلوكية يواجهها الطالب في حياته اليومية حاضرا أو مستقبلا وتكون المقياس من (٣٥) موقفا موزعة على أبعاد الانتماء الوطني الأربعة الرئيسة (الهوية . الولاء . المشاركة . الالتزام).

تناولت دراسة المطلق (١٤٣١هـ) دور الأسرة في تحصين الأولاد ضد التطرف والإرهاب وتعزيز الانتماء الوطني لديهم، وأبرزت أن الأسرة يقع على عاتقها واجب تنمية العواطف الاجتماعية وتعزيز روح الانتماء ومحبة الوطن والاعتزاز بثوابت الأمة وثقافتها وعاداتها وتقاليدها والتحذير عن الشذوذ عن كل ما هو مألوف في المجتمع، إلا أنها لا تستطيع القيام بهذا الدور إلا إذا كانت مترابطة في كيانها متينة في علاقاته الداخلية والخارجية.

وهدفت دراسة المطيري (١٤٣١هـ) إلى بيان دور الأسرة في تحصين أبنائها ضد التطرف والإرهاب وتعزيز الانتماء الوطني لديهم. واتبعت منهج الاستقراء والتحليل لنصوص الكتاب والسنة للدلالة على أهمية دور الأسرة في هذا المجال. وأكدت الدراسة دور الأسرة في تنمية وتعزيز مفهوم الانتماء الوطني لدى أبناءها من خلال غرس قيم ومبادئ: لزوم الجماعة، الشجاعة، حب العمل والتنمية والتطوير، وهذا بخلاف البطالة والفقر والتضخم وقلة الإنتاج وعدن التطوير إذ أنها عوامل تورث الكسل والتهاون، وتضعف الإحساس بحب الوطن والانتماء إليه وذلك لآثارها الخطيرة علي العباد والبلاد.

وتوجد مجموعة من الدراسات العربية ذات الصلة بموضوع البحث منها على سبيل المثال دراسة كلا من: الثبيتي (١٩٩٢)، المشاقة (١٩٩٣)، رجيعة (٢٠٠٧) العناني(٢٠٠٧)، أبوفودة (٢٠٠٦)، والقحطاني (٢٠٠٢).

مما سبق ومن خلال استعراضنا لمجموعة من الدراسات السابقة يبرز دور الجامعة في تعزيز الانتماء الوطني لدى الطلاب والطالبات لا سيما في ظل غياب الدور المنوط بالمقررات الدراسية ومن يقومون بتدريسها في مختلف المراحل التعليمية قبل الجامعية، وكذلك في ظل هذه المتغيرات المتلاحقة في شتى شئون الحياة على المستوى المحلى والعالمي التي أصبحت تهدد هوية المواطن وتضعف لديه نزعة الانتماء الوطني.

ولا شك في أن الكشف عن تصورات طلاب وطالبات جامعة طيبة لمفهوم الانتماء الوطني سوف يكشف عن المخزون المعرفي والشعور بالانتماء لدى هؤلاء الطلاب والطالبات، وذلك يعد خطوة أساسية على طريق التطوير الجامعي الذي تنادى به حكومة المملكة، وكذلك المعنيون بالتعليم الجامعي.

- **ثانياً : الدراسات الأجنبية :**

نعرض فيما يلي بعض الدراسات الأجنبية التي تناولت مفهوم الانتماء للإستفادة مما جاء فيها من أدوات ونتائج يمكن الاستئناس بها في بناء أداة الدراسة الحالية.

أعد كارول (Carol, 1991) دراسة استهدفت بيان العلاقة بين شعور الانتماء لدى طلاب المرحلة الثانوية والبرامج الأكاديمية والمواد الدراسية في هذه المرحلة، وتوصلت الدراسة إلى أن الشعور بالانتماء يرتبط ارتباطا وثيقا بخبرات الطلاب التي تهيؤها المدرسة، كما أن هذا الشعور يتأثر بنوعية المعلمين خاصة معلمي الدراسات الاجتماعية.

وفي دراسة أخرى أجراها كارول (Carol, 1992) استهدفت بيان العلاقة داخل المدرسة وأثرها في تنمية الإلتزام والإحساس بالمسئولية لدى عينة من الطلاب بلغت ٣٠٠ طالب من الأفارقة الأمريكان والبيض، وتوصلت الدراسة إلى أن الأطفال الزنوج يعجبون بالمجتمع الأمريكي في مرحلة معينة من الشباب، ثم ما تلبث أن تتلاشى بسبب اصطدامهم بالواقع المعاش، وبذلك تتحول مشاعر الانبهار والحب والانتماء إلى مشاعر اغتراب وكراهية.

وأجرى ريبكا (Rebeca, 1997) دراسة هدفت إلى بيان فاعلية برنامج تجريبي تربوي على نمو قوة الشخصية والإحساس بالانتماء لدى عينة من طلاب الجامعة بأمريكا، وتوصلت إلى فاعلية البرنامج في تنمية الانتماء القومي حيث برز هذا الأمر من خلال المشاركة الفعالة للطلاب في النشاطات القومية وتكوين جمعيات طلاب للمساهمة في المشروعات الوطنية.

كما قدم ميلتون (Milton,2001) دراسة استهدفت فحص العلاقة بين الشعور الانتماء لدى طلاب الجامعة ومدى وعيهم الثقافي واختيرت عينة البحث من جامعة كاليفورنيا، وأشارت النتائج إلى أن الإحساس بالانتماء يؤثر فيه مستوى الانتساب الاجتماعي وتصورات الطلاب الإيجابية عن مجتمعهم، وأن الشعور بالانتماء يمكن تنميته من خلال المؤسسات التربوية.

دراسة توتس (Toots, 2003) والتي هدفت التعرف على دور القيم في تربية المواطنة، ولقد قام الباحث بداية باستقصاء نموذج المواطنة المفضل لدى طلاب متوسط أعمارهم عند ١٤ سنة وطريقة ربطهم بين سلوكهم الوطني المستقبلي وبين مفهومهم للمواطن الصالح، وثانيا بالمقارنة بين اتجاهات الطلاب الأستونيين وغير الأستونيين إزاء الأشكال المختلفة للتفاعل الاجتماعي

وبمناقشة أثر سياسة المواطنة على التعليم الرسمي لمادة التربية الوطنية. وعلى الرغم من وجود تفاوت ملحوظ في اتجاهات الطلاب الأستونيين وغير الأستونيين إزاء الأنشطة غير التقليدية، فمن الملاحظ أن المواطنة التقليدية حصلت على تقديرات منخفضة ومتساوية لدى كلا المجموعتين.

دراسة كارول (Carole, 2003) استهدفت تقييم طلاب الصف التاسع الأمريكيين فيما يتعلق بمعرفتهم ومفاهيمهم واتجاهاتهم وتجاربهم الوطنية، وأسفرت نتائج الدراسة عن معلومات حول تطور الاتجاهات والاستعدادات الديمقراطية تجاه العمل الاجتماعي، وتقدير طلاب الصف التاسع الأمريكيين لحرية التعبير والانتخابات الحرة بأنها الأكثر أهمية للديمقراطية، بينما كانوا أقل يقينا حول أهمية الاحتجاجات السلمية، وكان طلاب الصف التاسع الأمريكيين أعلى من المتوسط الدولي في تأييدهم لحقوق كل من المرأة والمهاجرين. ومن جهة أخرى فلم تكن جميع مجموعات الطلاب راغبة في مد الحقوق لـ"الآخر"، وبالإضافة إلى ذلك كان الطلاب أكثر ميلا للأعمال الاجتماعية التي تساعد المجتمع، وكانوا أبعد كثيرا عن الأعمال ذات التوجه السياسي، وكانت المتغيرات الاجتماعية- الاقتصادية والعنصر/العرق ترتبط مع المعرفة الوطنية.

يتبين من هذه الدراسات الدور المهم الذي يمكن أن تقوم به المؤسسات التعليمية والتربوية لتعزيز الانتماء لدى الطلاب، كما يتضح منها أن هناك عوامل تؤثر إيجابا أو سلبا في مفهوم الانتماء لدى أفراد المجتمع، منها ما هو ناتج عن ظروف المجتمع ومدى شعور أفراده بهذه الظروف وتقديرها، ومنها ما هو راجع إلى المعلومات التي يتلقاها الطلاب وكذلك تصوراتهم الإيجابية نحو مجتمعهم

- **الإطار النظري** :

تُعدُّ مسألة الانتماء واحدة من الإشكاليات الكبرى التي تدخل في نسيج الفكر السياسي المعاصر، وتتزايد اليوم أهمية وخطورة هذه الإشكالية تحت تأثير الزحف الواسع والمتسارع لمظاهر العولمة الثقافية التي تهدد منطلقات الهوية الوطنية والقومية للشعوب والمجتمعات المعاصرة، بل إنها تهدد الشعور بالولاء لدى أفراد المجتمع، سواء أكان ولاء أسريا أو وطنيا أو إنسانيا. ومن ثم تبدو الحاجة ملحة هنا لتوضيح مفهوم الانتماء وعلاقته ببعض المفاهيم الأخرى ذات الصلة به، بغية معرفة أهمية كل منها في تشكيل شخصية الفرد، وكذلك تأثيراتها المختلفة على هذه الشخصية جراء تأثرها بعوامل داخلية أو خارجية وفيما يلي تجلية لهذه المفاهيم.

- **مفهوم الانتماء وعلاقته ببعض المفاهيم الأخرى**:

١- الانتماء: Belongingness

الانتماء يعني الارتباط الوثيق بجماعة ما مع تفضيلها أكثر من غيرها من الجماعات، والشعور بالمسئولية تجاهها، والدفاع عنها، وتتمثل أوجه الانتماء في ارتباط الفرد بوطنه الذي يحيا فيه، ثم انتماؤه إلي مجموعة من الأفكار والقيم

والمعايير، التي تميز هذا المجتمع عن غيره من المجتمعات، وهنا يأتي دور المؤسسات التعليمية في القيام بدور فعال في تعميق هذه الأفكار والقيم، لتتحول بعد ذلك إلي سلوك ملحوظ، تظهر آثاره في شتى المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

وفي تعريفه للانتماء يوضح صالح السنوسي (١٩٩٨، ص ٤٤) أن هناك نوعين من الانتماء، الأول: انتماء الفرد إلى رابطته الاجتماعية القريبة أو الطائفة والثاني: هو الانتماء العقيدي والثقافي؛ أي الانتماء إلى الأمة في بُعْدها الديني والثقافي، أى أنه عربي مسلم في عقيدته وعبادته وقيمه الروحية، عربي في ثقافته وقيمه، محلي النزعة، ولعل هذا ما أشرنا إليه سابقا في حديثنا عن الدوائر التي يعمل من خلالها الشعور بالانتماء وفق الرؤية الإسلامية الشاملة له.

وبناء على ذلك يمكن تحديد سلم انتماء الفرد وفقاً لأولوية انتمائه "فقد يشعر الفرد بعروبته أولا، ودينه ثانيا، وقبيلته ثالثا، وطائفته رابعا، ووطنه في الدرجة الخامسة" (مسعود، ١٩٩٣، ص ٢)، ويتحدد ويشّكل سلم الانتماء في بوتقة من الظروف والفعاليات الإنسانية والاجتماعية التي تحدد للشخص انتماءاته ونسق أولوياتٍ المشاعر الخاصة بالهوية، بَيْد أن الإسلام في جوهره يربي في الفرد المسلم شعورا متناميا من الإيمان بالله تعالى وبمبادئ دينه الحنيف ما يجعل المسلم يضحي بأغلى ما يملك في سبيل عقيدته، وهذا ما سجلته صفحات التاريخ والسيرة النبوية من مواقف ظهر فيها هذا الأمر واضحا وجليا، غير أن الإسلام لا ينكر على الفرد شعوره بالانتماء لعروبته أو قبيلته أو طائفته، بحيث لا يتحور هذا الشعور بالانتماء إلى العصبية القبلية التي حاربها الإسلام.

ومن ثم يبدو عدم تكامل نسق الانتماء مع نسق الأهمية "فربما كانت العقيدة الإسلامية هي الأكثر أهمية- كما ذكرنا - في حياة الفرد، لكن انتمائي لأسرتي وقريتي ووطني وعروبتي وللإنسانية يجئ فيه ترتيب الدرجات على أساس آخر غير أساس الأهمية، قد يكون هو المشاركة الوجدانية، فالمشاركة الوجدانية بيني وبين مسلمي الصين دون أن يغير هذا الموقف الوجداني من حقيقة إسلامي أهم جوانب حياتي" (محمود، ١٩٨٤، ص ٣٥٨).

ويتطور مفهوم الانتماء لدى الفرد بتطور نموه، فالانتماء يتكون لدى الفرد حين يتنازل عن حدوده وحقوقه في سبيل حدود أثبت وحقوق أثبت، وهى الحدود والحقوق التي تكسبه الجماعة إياها، ثم تتميز المرحلة التالية بحرية الانتماء، وبمرحلة ذوبان يعطى الذات حرية الانتشار، لا في جماعة أو جماعات، بل في الأمة الأرحب أو في العقيدة (الفقي، ١٩٩٩، ص٢٠٩).

مما سبق يتضح أن مفهوم الانتماء تتولد منه المعاني الآتية:

- الشعور بالحب، للدين، وللأسرة والجماعة، وللوطن والعمل.
- التضحية والدفاع عن العقيدة، والوطن بدافع من الحب والإخلاص.
- الحفاظ على قيم وتقاليد الجماعة.

- والمحافظة في المقام الأول على القيم والمبادئ وأنماط السلوك التي جاء بها الدين.
- شعور الفرد الدائم بأنه ليس وحده، وإنما هو جزء من الكل المتمثل في الأسرة والجماعة والوطن.
- تمسك الفرد بحقوقه التي منحها له الدين وعدم التفريط فيها، وفي المقابل أداء الواجبات التي تمليها عليه عقيدته ودينه.
- القيمة المعنوية للانتماء، وهي إحساس الفرد بالمسئولية والتوحد مع من يحب.

٢- الولاء: Loyalty :

تعني كلمة "الولاء" في اللغة: المحبة والنصرة، ولفظ الولي، يعني: المحب والنصير؛ أي حب موضوع الولاء من أجل نصرته (ابن منظور، ١٩٨٨، ص ٢٨٢-٢٨٣)، والولاء يشمل بُعدين: الأول: المحبة، والثاني: النصرة، فالشعور بالمحبة يدفع صاحبه تلقائيا إلي نصرة من يحب أيا كان نوع التضحية التي يقدمها في ذلك، (حميدة ١٩٩٥ ، ص ٣٩١) "

وهناك علاقة ضمنية بين كل من الولاء والانتماء، حيث: (إن الولاء هو الجانب الذاتي في مسألة الانتماء، يعبر عن أقصى حدود المشاركة الوجدانية والشعورية بين الفرد وجماعة الانتماء، فالولاء حالة دمج بين الذات الفردية في ذات أوسع منها وأشمل ليصبح الفرد بهذا الدمج جزءا من أسرة أو جماعة أو من أمة، أو من الإنسانية جمعاء(محمود ١٩٩٠، ص ٣٩١).

ويؤكد هذا المعنى نفسه فرج (١٩٨٩، ص١٢) حيث يقول إن الانتماء يعني النسبة إلي أب أو أم أو قبيلة أو بلد أو صناعة، فيكون الانتماء كمفهوم أدنى مرتبة من الولاء، فالولاء يتضمن الانتماء أو الشعور بالانتماء، كما أن الانتماء لا يتطلب بالضرورة الولاء، فقد يوجد من ينتمي إلى بلد وينتسب إليه، ولكنه لا يشعر بالحب المتوقع نحوه، وإذا شعر بحب له فقد يحجم عن التضحية المخلصة من أجل نصرته، وهنا يكون مفهوم الانتماء أقرب إلي مفهوم الجنسية".

إن هذا النوع من الشعور بالانتماء الذي لا يصدر عن قدر من الولاء، يشكل في حد ذاته قضية لا تقل في أهميتها عن قضايا كثيرة، تكون سببا في تعطيل حركة المجتمع وعائقا من عوائق تقدمه وتطوره، لأن المجتمع في النهاية لايتقدم ولا يتطور إلا من خلال أفراده، الذين يتوقع منهم الانتماء إليه والولاء له.

- **أبعاد الولاء :**

تتعدد أبعاد الولاء لتشمل كلاً من: الولاء الأسري، والولاء الوطني، والولاء الإنساني، وهذا ما يجرى تناوله على النحو الآتي:

أ- الولاء الأسري:

إذا كان الولاء يمثل "اتجاهاً أو عاطفة من الارتباط والمودة الراسخة تجاه شخص ما، أو جماعة ما أو مؤسسة ما أو لفكرة ما..." (خضر، ٢٠٠٠، ص ٣٥) فإن

الفرد في أسرته بدءًا من طفولته المبكرة يشعر وجدانيا بالحب والارتباط بمن حوله، ولكي تحدد هويته بالنسبة للآخرين يحاول جاهدا أن يظهر هذا الارتباط والولاء لوالديه ولمن حوله، ومن ثم يكتسب هذا الشعور مجموعة من القيم والمعايير والعادات النابعة من محيط الأسرة، والتي تحظى برضا الجماعة.

ب- الولاء الوطني:

هو ذلك الولاء العريض ذو الإطار الكلي، الذي يتكون من مجموعة من الولاءات الفرعية، كالولاء للأسرة، والولاء لجماعة الرفاق، والولاء للعقيدة وغير ذلك، وهو عبارة عن "الدافع الذي يؤدى إلى تمسك الفرد وتوحده وولائه لوطنه وتقاليده، والدفاع عنه، ويتكون شعور الولاء بهذا المعنى لدى الفرد منذ سنوات التنشئة الأولى، ومن ارتباط الفرد في أول عهده بالبيئة المباشرة، وقد لايستند هذا الولاء على التفكير بقدر ما يستند على الاستجابات العاطفية (خضر، ٢٠٠٠، ص٨٥).

ولقد استخلصت إحدى الدراسات تصنيفات للوطنية المتشبعة بالولاء للوطن مشيرة إلي فئاتها المختلفة، وذلك على النحو الآتي:

- الوطنية الفطرية: وهي تشير إلي الحب المؤثر بصدق في كل من الوطن والأمة أو البيئة المحلية، واعتبار كل من يسلب خيره فهو خائن.
- الوطنية البيئية: وتشير إلي مدى التعهد والولاء للأرض، والمحافظة عليها من أجل الأجيال المقبلة.
- الوطنية المؤسساتية: وتشير إلي الولاء للنظام الحكومي ولأجهزة الدولة.
- الوطنية الديمقراطية: وهي بمثابة الالتزام بالميثاق والمبادئ، مثل المشاركة والمواطنة....
- الاستثنائية Exceptionalism : وتشير إلي التميز حيث الاعتقاد بأن لكل بلد تميزها الخاص ببعض الخصائص الاجتماعية، تتضح في نوعيات المؤسسين لها، أو في القوى الاجتماعية للمواطنين، أو قوتها الحربية أو نظامها الاقتصادي (Sullivan, 1999, p. 200-234).

ج- الولاء الإنساني :

من ثم يشعر المسلم وفقا لمبادئ دينه أنه جزء من العالم الإنساني الكبير تجمعه مع هذا العالم رابطة الإنسانية، التي وضح القرآن الكريم أنها مدعوة للتعارف فيما بينهما، ومعيار الأفضلية لأفرادها هو تقوى الله- تعالى- التي تفرض على الإنسان التعامل مع غيره من بني جنسه وفقا لخشيته من الله- عز وجل- وخضوعا لأوامره ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ﴾ سورة الحجرات، الآية:١٣.

٣- الهوية: Identity

تستخدم كلمة (هوية) في الأدبيات المعاصرة لأداء معني كلمة Identity التي تعبر عن خاصية المطابقة، مطابقة الشيء لنفسه ومطابقته لمثيله، أى يشترك مع غيره في الصفات والخصائص، فالهوية هي حقيقة الشيء أو الشخص

المطلقة المشتملة على صفاته الجوهرية، التي تميزه عن غيره، وتسمى أيضا وحدة الذات (التويجرى، ١٩٩٧، ص ١٦٦).

٤- الاغتراب: Alienation

الاغتراب يشير إلى الدرجة التي يشعر فيها المرء أنه يفتقد إلي القوى التي تمكنه من انجاز دوره المطلوب منه في الحياة في مواقف بعينها، وهي نتيجة طبيعية لضعف الانتماء لدى الشخص، ولذلك يمثل الا غتراب المقابل السلبي للانتماء (حمدى، ١٩٩٩، ص ٢٤).

فعلى المستوى المجتمعي، يترتب على ضعف قوة الانتماء الوطني بروز الانتماءات الفرعية: المذهبية والانتماءات القبلية وتحولها إلى صراعات تهدد كيان ووحدة الوطن الأمر الذي يمكن أن تستغله قوى خارجية للتدخل في شئون الوطن وتهديد تماسكه واستقراره ، وعلى المستوى الفردي، فإن عدم إحساس الفرد بالانتماء يولد الاغتراب "Alienation" حيث يشعر الفرد بالغربة عن الذات وعن الآخرين، والانسلاخ عن المجتمع والعجز عن التكيف والمواءمة مع الأوضاع السائدة في المجتمع (إريك فروم، ١٩٨٠، ص ٥- ١٧).

- **مفهوم الانتماء الوطني من المنظور الإسلامي:**

لقد أولى الإسلام لمفهوم الانتماء أهمية كبيرة، نظراً لما يترتب عليه من الآثار النفسية والروحية والاجتماعية، ويتضح مما سبق أن الانتماء شعور فطرى، ومن ثم لم ينكره الإسلام، وإنما دعا إليه ورغب فيه، واعتبر إخراج الإنسان من دياره التي ينتمي إليها ويعتز بها معادلا للقتل الذي يخرجه من عداد الأحياء، قال الله -عز وجل- ﴿وَلَوْ أَنَّا كَتَبْنَا عَلَيْهِمْ أَنِ اقْتُلُوا أَنْفُسَكُمْ أَوِ اخْرُجُوا مِنْ دِيَارِكُمْ مَا فَعَلُوهُ إِلَّا قَلِيلٌ مِنْهُمْ وَلَوْ أَنَّهُمْ فَعَلُوا مَا يُوعَظُونَ بِهِ لَكَانَ خَيْرًا لَهُمْ وَأَشَدَّ تَثْبِيتًا﴾ (سورة النساء، الآية: ٦٦).

ولقد ضرب رسول الله صلى الله عليه وسلم أروع الأمثلة في حبه للوطن وانتمائه إليه، يقول القرطبي رحمه الله تعالي (قال مقاتل: خرج النبي - صلى الله عليه وسلم - من الغار ليلا مهاجرا إلي المدينة في غير الطريق مخافة الطلب فلما رجع إلي الطريق ونزل الجحفة عرف الطريق إلي مكة فاشتاق إليها، فقال جبريل - عليه السلام -: إن الله يقول: (إن الذي فرض عليك القرآن لرادك إلى ميعاد) أي إلى مكة ظاهرا عليها (القرطبي،٢٠٠٢، ص ٣٢١)، وقال النسفي - رحمه الله تعالى - هذه الآية نزلت بالجحفة بين مكة والمدينة حيث اشتاق رسول الله - صلي الله عليه وسلم - إلي مولده ومولد آبائه (النسفي، د.ت ، ص ٦٦٩).

وإذا كان رسول الله - صلى الله عليه وسلم - على هذا المستوى من الحب والانتماء لوطنه الأول مكة المكرمة، فقد ضرب أيضا أروع الأمثلة في الحب والانتماء لبلده الثاني المدينة المنورة، فعن أنس ابن مالك - رضي الله عنه - قال:" كان رسول الله - صلى الله عليه وسلم - إذا قدم من سفر فأبصر درجات المدينة أوضع ناقته- أي أسرع بها- وإذا كانت دابة حركها"، قال أبو عبد الله: زاد الحارث بن عمير عن حميد "حركها من حبها" (ابن حجر، د. ت ،ص ٦٢١).

- **وظائف الانتماء** :

يحقق الانتماء للفرد ولمجتمعه الذي يعيش فيه جملة من الوظائف (دعبس ٢٠٠٨، ص. ص. ٨- ٩):

- يساعد الفرد على تحقيق ذاته، من خلال ممارساته وأفعاله، والتزاماته نحو نفسه، ونحو الآخر من خلال منظومة حياتية، يخطط لها من أجل هدف يسعى إلي تحقيقه، وهو لا يستطيع تحقيق ذلك إلا من خلال توحده مع جماعة، يمكنه من خلالها تحقيق ذاته وهدفه في الحياة في إطار الأهداف العامة والمصالح المشتركة للجماعة.
- يوصّل الإنسان إلى السعادة الحقيقة، وتقنين الرغبات والغرائز المتنافرة، حيث إن أعراف المجتمع توضح السلوك أو الفعل المرغوب فيه أو غير المرغوب فيه.
- يمنح الإنسان حقوقا مكتسبة، نتيجة انتمائه لأي كيان أو جماعة أو مؤسسةٍ، وينشئ لدى الفرد توجها عاما لهذه الحقوق في حالة أخذها طابعًا جماعيا.
- يقضي على الأفعال والأفكار المتضاربة أو المتناقضة، والأفكار المنحرفة ويمنع دخول الفرد في عداءات أو صراعات أو خصومات من غيره من أفراد مجتمعه.
- يُعْلي لدى الفرد قيم الجد والمثابرة والإتقان، ويشجع روح الإبداع والابتكار من خلال إذكاء العمل بروح الفريق، وتتحقق من خلاله روح الألفة والولاء في العمل للإنجاز، من أجل تحقيق أهداف ومصالح مشتركة.

- **دوائر الانتماء وأثرها في تكوين الانتماء لدى الأفراد**:

من سنن الله . تعالى . في خلقه أنه جعل الإنسان كائنا اجتماعيا، إذ أودع ذلك في فطرته، فهو يعيش في مجتمع، يؤثر فيه ويتأثر به، وهو يسعى لإشباع حاجاته في إطار من قيم المجتمع وتقاليده وعاداته، وهو في المجتمع المسلم ينطلق في إشباع حاجاته من الإطار القيمي الذي حددته الشريعة الإسلامية، سواء على مستوى الأسرة، التي تعد نواة المجتمع وحلقة مهمة من حلقات التنظيم البشرى لا تدانيها في أهميتها أي وحدة أخرى، أو على مستوى المجتمع المسلم، بوصفه كيانا متميزا، له خصائصه ومقوماته وتنظيماته، أو على مستوى الإنسانية جمعاء، فقد جاءت شريعة الإسلام بجملة من المقاصد، التي تهدف إلي خير البشرية، من إقامة للعدل بين الناس ومن إشاعة للسلام بين البشر، وغير ذلك مما جاءت به هذه الشريعة، التي لم تكن يوما داعية إلي عصبية أو تفرقة عنصرية (سعد، ٢٠٠٦، ص ٦٦).

ومن ثم تتضح العلاقة بين الدوائر الثلاثة، الأسرة والأمة الإسلامية والمجتمع الإنساني بكل طوائفه " فالفرد نواة الأسرة، والأسرة في المفهوم الإسلامي نواة الأمة الإسلامية، والأمة الإسلامية في السياق الطبيعي في الحياة لا تكاد تنفصل عن الإنسانية جمعاء، والخطاب الإسلامي في حقيقته خطاب للفرد والأسرة والأمة، والإنسانية" (سعد، ٢٠٠٦، ص٤٤).

وبناءً على ما جاءت به الشريعة الإسلامية من مقاصد عليا، تتحقق من خلالها مصلحة الفرد والأسرة والأمة والإنسانية جمعاء، فإن الفرد تتكون لديه انتماءات متعددة، تتجسد في عدة دوائر أو مجالات، هي: دائرة الانتماء للذات ودائرة الانتماء للأسرة، ودائرة الانتماء للمجتمع، ودائرة الانتماء للعروبة، ودائرة الانتماء للإسلام، ودائرة الانتماء للإنسانية (أحمد، ٢٠٠٦، ص١٦)، ويؤكد أحد المعنيين بالكتابة عن العلاقة بين الإسلام والقومية " إن دوائر الانتماء هذه تحدد الهوية والذات، وليس بينها تناقض، بل تكامل" (صدقي، ١٩٨١، ص٣٩٢).

- **متطلبات الانتماء إلى الوطن** :

نقصد بمتطلبات الانتماء إلي الوطن تلك الصفات والسجايا وما يتبعها من سلوك، التي لابد من توافرها في أفراد المجتمع، ليتمكنوا من أداء واجبهم تجاه خالقهم أولا ثم تجاه أنفسهم وولاة أمورهم ومجتمعهم وأمتهم، وليتمكنوا كذلك من التمتع بحقوقهم بصفتهم مواطنين صالحين في مجتمع تتكافأ فيه الفرص، وتقوم العلاقات فيه على أسس إسلامية سامية، الأمر الذي يتأكد معه تميز متطلبات الانتماء في الأمة الإسلامية عنها في الأمم الأخرى.

وجدير بالذكر هنا أن واجبات أفراد المجتمع سواء نحو خالقهم . عز وجل . أو نحو أنفسهم أو نحو أمتهم ومجتمعهم وولاة أمورهم تشكل في مجموعها ثلاث دوائر، الدائرة الكبرى تتمثل في علاقتهم بخالقهم، التي تدفعهم . إذا حافظوا عليها . لأداء واجباتهم نحو أنفسهم أو مجتمعهم أو أمتهم أو أولياء أمورهم وهذا جوهر حقيقة الانتماء في المجتمع الإسلامي، "فالانتماء للإسلام يؤدى إلي تأكيد الانتماء للأسرة، وتأكيد الانتماء إلي الأسرة يؤدى إلي تحسين الانتماء إلي الوطن، فهي حلقات مترابطة، فالتركيز على الأولي يستتبع ما بعده والتركيز على الولاء للإسلام، يؤدى إلي حسن القيام بواجبات الوطن والنهوض به، في حين أن التركيز على الثاني وما بعده يفوت ما قبله" (الزيد، ١٤١٧ ص٦١).

- **الانتماء في ظل المتغيرات المحلية والعالمية**:

تجدر الإشارة هنا إلى وجود عدد من العوامل والمتغيرات المحلية والعالمية التي أصبحت واقعا ملموسا في حياة المجتمع العربي برمته، وأضحت قاسما مشتركا بين أبنائه والتي تسهم . إيجابت أو سلبا . في الانتماء، ومن هذه المتغيرات ما يأتي:

- **أولا: العوامل والمتغيرات المحلية** :

١- العوامل الأسرية والعائلية والقبلية :

تعيش الأسرة المسلمة في عالم متغير، سريع الإيقاع، تسوده مشاعر المادية والأنانية وحب الذات، ولقد بدأت هذه المشاعر في الظهور تدريجيا مع ظهور التقنيات الحديثة والبرامج والمسلسلات، والأفلام من خلال القنوات الفضائية ومواقع الإنترنت، التي ولدت لدى الأفراد والجماعات قيم الاستهلاك الترفي والكسب غير المشروع، وسيادة مشاعر التسيب واللامبالاة في كثير من أنماط الحياة، وكذلك سيادة مشاعر المادية وحب الثراء من أي اتجاه وبأي وسيلة

يُضاف إلى ذلك كله سيادة مشاعر التفكك الأسري، وعدم تجانس العلاقات الأسرية، وحالات الانفصال والطلاق، التي هي في ازدياد مستمر.

ولا شك في أن فشل الأسرة في غرس قيم الانتماء لدى أفرادها يؤدي بهم إلى البحث عن انتماءات أخرى خارج الإطار الأسري، فقد يكون الانتماء إلي جماعةٍ متطرفة دينيا، أو إلى جماعة مقاهي الإنترنت، أو إلى جماعة منحرفة سلوكيا وهذا يُشَكل في مُجْمله نذير خطر، يهدد أمن المجتمع، ويؤدي إلي ضعف الانتماء إليه والولاء له، ويتبدَّى ذلك في "الفقدان العصابي للشعور بالواقع، أو في فقدان المرء لفرديته" (دعبس، ٢٠٠٨، ص ١١).

٢- مشاكل البطالة وقضايا وقت الفراغ:

يوجد نوعان من البطالة: أحدهما: البطالة المقنعة، التي تتمثل في وجود الموظف بالعمل بلا عمل، سواء عن قصد أو غير قصد، فيحضر الموظف للتوقيع بالحضور، ثم ينصرف لأداء أعمال أخرى خارج إطار العمل الرسمي، الذي يحصل على راتب منه، أو أنه يتجوّل خلال ساعات العمل بين المكاتب وأروقة المؤسسة التي يعمل بها لقتل وقت الفراغ، فيتسبب في تعطيل مصالح الناس، فينتج عن هذا شعورهم بالتسيُّب والإهمال في مؤسسات الدولة ثم يتولد لديه الإحساس بالكراهية للمجتمع والقائمين على هذه المؤسسات، وشيئا فشيئا يضعف انتماءهم الوطني. وثانيهما: البطالة الحقيقية، الناتجة عن قلة الوظائف، التي يمكن أن يعمل بها المتخرجون في الجامعات أو فيما دون الجامعات، وكون المعروض من هذه الوظائف قليلا مقارنة بالمتقدمين لها، فإن ذلك يؤدي إلى انتشار الرشوة والمحسوبية والوساطة، فينتج عن ذلك أن التعيين بالوساطة يصبح هو القاعدة، وعكس ذلك هو الاستثناء أو الدفع بمقابل مادي، أو خدمات ومصالح مشتركة.

ولا شك في أن شيوع هذه التصرفات غير الأخلاقية يترتب عليها: إهدار تكافؤ الفرص، وضياع حقوق مَنْ يستحقون شغل هذه الوظائف من المتميزين الأكفاء فينتج عن هذا موظفون في شتى المواقع بالدولة، وربما يشغلون وظائف قيادية في المستقبل، وهم قد بدأوا حياتهم الوظيفية بالمحسوبية والرشوة والوساطة وأخذوا ما لا يستحقون من مكانة، فهل سيمنحون الحق لصاحبه في المستقبل أو يستطيعون العمل في ظل قيم الشرف والأمانة.

٣- غياب دور المؤسسات التعليمية في المجتمع:

إن غرس مشاعر الانتماء وقيمه لا يقع على كاهل مؤسسة بعينها، سواء أكانت رسمية أو غير رسمية، ولكنها ثقافة يجب أن تغرسها كل المؤسسات الموجودة في المجتمع، ولا يوجد دور يطغى على الدور الآخر، بل لا بد من تكاتف كل الأدوار والأنشطة في نشر ثقافة الانتماء، وتنميتها لدى الأفراد.

ومن المعلوم أن التعليم قبل الجامعي هو الرافد الأساسي للتعليم الجامعي فإذا أخفق في تشكيل شخصية الطلاب علما وخلقا وانتماء وولاء لعقيدتهم ومجتمعهم الإسلامي، فإنه سوف يقدم للجامعة أفرادًا ذوي شخصيات متباينة

في انتماءاتهم الإسلامية والاجتماعية، وهو بذلك يُلْقِي عبئاً كبيراً على كاهل التعليم الجامعي، الذى يختلف طبيعة الحياة التعليمية فيه كما وكيفا عن التعليم قبل الجامعي، فهو ربما لا يستطيع إعادة تشكيل شخصيات الطلاب بما يجعلهم مواطنين صالحين، لاسيما في ظل الأعداد الكبيرة التي تلتحق بالجامعة وضعف الإمكانيات المادية والمعنوية، التي من شأنها تهيئة المناخ التعليمي الجيد الذي يستطيع أن يقدم مخرجات تعليمية من الطلاب، الذين يكون لديهم الاستعداد والمهارات التي تؤهلهم للمشاركة في بناء المجتمع وترقية مجالاته المختلفة فضلا عما يحملونه لهذا المجتمع من مشاعر انتماء واعتزاز به.

- **ثانيا: العوامل والمتغيرات العالمية:**

تنحصر العوامل والمتغيرات العالمية في تداعيات مفهوم العولمة وتأثيراتها في كافة مجالات الحياة، السياسية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية، لذلك يحظى موضوع العولمة باهتمام كبير على المستوى الأكاديمي، وأجهزة الإعلام والرأي العام، ومختلف التيارات السياسية، وكذلك الهيئات والمنظمات الرسمية وغير الرسمية، والمحافل الدولية، فلا يكاد يخلو لقاء أو ندوة أو مؤتمر من الحديث عن العولمة أو الكونية أو الأمركة، من أجل تدعيم فكرة ما أو دحضها، أو تبريرها.

ويكاد يجمع الباحثون وخبراء التربية (رشدى طعيمة، ١٩٩٩؛ وإبراهيم عبد الرازق، ٢٠٠٢؛ وعلى الجمل، ٢٠٠٢؛ وسامي الدلال، ٢٠٠٤؛ وعلى وطفة، وصالح الراشد ٢٠٠٤) على إن العولمة تفرض عدداً من التحديات على التربية، أبرزها:

- التوتر بين العالمية والمحلية، حيث تفرض المتغيرات العالمية أن يصبح المرء شيئا فشيئا مواطنا عالميا.
- التوتر بين الكلي والخصوصي بين عالمية الثقافة، والحفاظ على هوية الفرد.
- التوسع الهائل في المعارف والقدرة على استيعابها، والضغط على المناهج الدراسية.
- اتساع الفجوة التكنولوجية بين الدول العربية والدول المتقدمة.
- تحدى القيم والأمية الشاملة.
- تنامي الولاءات والانتماءات الصغرى.

لذلك ينبغي أن يكون للجامعة دوراً فعالاً في مساعدة الطلاب على مواجهة العولمة وتحدياتها، وفي المحافظة علي الهوية الثقافية، والاعتزاز بالقيم الدينية والتراث العربي والإسلامي، كما يتعاظم دورها في تدعيم الولاء والانتماء لدى الطلاب، والحفاظ على هويتهم الوطنية، لاسيما أن "الخطاب الأمريكي، يركز على أن العولمة ليست مجرد خيار قابل للرفض، بل هي حتمية لا مناص عنها في توجيه النظام العالمي الجديد، ولا خيار للعالم النامي غيرها، إلا بقاءه محبوسا في تخلفه، وأن العولمة هي أقرب الطرق لتحقيق الحداثة السياسية والاجتماعية والفكرية للعالم المتخلف، وأنجح الوسائل للتنمية الشاملة، لأنها الوحيدة القادرة على تأهيله اقتصاديا، وبالتالي فكريا واجتماعيا، وأن تغيير العالم إلي الأفضل مرهون بتطبيقها في المجالات كافة" (Wilkins, 1996,p 230).

- **العوامل المؤثرة في قوة الانتماء للوطن**:

يتعرض الانتماء الوطني إلي تراجع أو ضعف حينما:

- تفشل الأسرة في غرس قيم الانتماء في أطفالها وأفرادها عبر مراحل العمر المختلفة.
- تعجز المؤسسات التعليمية (المدرسة / المعهد / الجامعة) في إذكاء روح الانتماء الوطني وتعزيز قيم الانتماء بأشكاله وصوره المختلفة.
- تزيد حدة البطالة، ومعاناة المجتمع من قصور في خدمات البنية الأساسية انتشار الفقر، والتضخم.
- يقل العدد الكافي من النوادي، ومراكز الشباب والملتقيات الثقافية الداعمة للانتماء الوطني والمستثمرة لطاقات الشباب في المجتمع.
- تغيب قيم الحوار والتفاعل، والتسامح، واحترام الرأي والرأي الآخر بين طوائف المجتمع وفئاته.
- تتضارب وتتصارع الأفكار والأيدلوجيات في الوطن الواحد.

- **وسائل ترسيخ الانتماء الوطني**:

يتطلب ترسيخ الانتماء الوطني والاعتزاز به وتحويله إلى سلوكيات حية معيشة ما يلي:

- إيجاد مساحة كافية لحرية التعبير والإبداع وإذكاء روح التنافس في خدمة الوطن والنهوض به.
- العمل على المحافظة على ديمومة المجتمع ووحدته وكيانه.
- الوقوف في وجه قوي التغريب، وأساليب وصور الغزو الثقافي المنافية لتراث وثقافة المجتمع.
- تأكيد قيم الشراكة والتعاون من أجل الدفاع عن الوطن، والحفاظ على مكتسباته، والعمل من أجل إعلاء منزلته بين الأمم، ومد جسور التعاون والتعايش السلمي مع الشعوب الأخرى.

- **الانتماء في سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية**:

تؤكد أهداف التعليم ما قبل التعليم الجامعي عامة، والعالي خاصة في المملكة العربية السعودية أهمية ترسيخ الانتماء للوطن والاعتزاز به وتحويل ذلك إلى واقع حي معيش ويبدو ذلك واضحا من الفقرتين (١٠٩)، (١١٠) بشأن التعليم العالي، والمتضمنتين في وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية (العقيل، ١٤٢٦هـ، ص ٦١):

- **الفقرة (١٠٩)**:

"تنمية عقيدة الولاء لله، ومتابعة السير قي تزويد الطالب بالثقافة الإسلامية التي تشعره بمسؤوليته أمام الله عن أمة الإسلام لتكون إمكانياته العلمية والعملية نافعة مثمرة".

- **الفقرة (١١٠)**:

"إعداد مواطنين أكفاء مؤهلين علمياً وفكرياً تأهيلاً عالياً لأداء واجبهم في خدمة بلادهم، والنهوض بأمتهم في ضوء العقيدة السليمة والمبادئ الإسلامية السديدة".

ولعل التأكيد على تأصيل مفاهيم الوطن، والوطنية والانتماء والولاء وبث القيم والاتجاهات الإيجابية للأفراد نحو بلدهم ونظامهم السياسي يبرز حجم المسئولية الملقاة على الجامعة ودورها الطليعي في التنشئة السياسية والاجتماعية لطلابها، وخدمة المجتمع، والحفاظ على مكتسبات الوطن.

- **دور الجامعة في تعزيز الانتماء الوطني:**

تُسهم الجامعة بدور رئيسي في تعميق روح الانتماء للوطن والانتقال به من مجرد ترديد لفظي أو انتماء شكلي إلي الوعي بفكر الانتماء ومكوناته وترجمته إلي سلوك اجتماعي قائم على قيم العدل، والمساواة، والشورى، والتسامح، والتزام بممارسة ما يفرضه الانتماء المستنير إلى الوطن من سلوكيات ومن تمسك بالحقوق وأداء للواجبات في ضوء مبادئ العقيدة السليمة.

وتنطلق الجامعة في أداء رسالتها تجاه الوطن من الوعي بأن الانتماء الحقيقي وليس الزائف هو السياج المنيع الذي يستمد منه المجتمع وحدته وقوته وصموده، والحفاظ على وجوده - بإذن الله- في مواجهة التحديات والأخطار التي تهدد كيان الوطن وهويته العربية الإسلامية سواء أكانت داخلية أم خارجية.

ويتمثل دور الجامعة في إنتاج المعرفة وإكساب الطلاب المهارات والقيم التي تؤهلهم لتحمل المسؤولية حيال وطنهم في شتى مجالات الحياة الدينية والاجتماعية، والسياسية، والثقافية، والاقتصادية، والإسهام في مشروعات وخطط التنمية المستدامة، وتزويدهم بمهارات التفكير الناقد والإبداعي التي تؤهلهم للتعامل مع تحديات العصر من تقدم تقني متسارع، وتغيير في أساليب الحياة، ونظم الإنتاج، وتعميم الشعور بالمسؤولية لديهم تجاه عقيدتهم ومجتمعهم ووطنهم، والإسهام كلا حسب موقعه في العملية التنموية، وإتقان أدوارهم في المجتمع والارتقاء به على أساس مبدأي الحقوق والواجبات.

وتعمل الجامعة على إعداد خريجين أكفاء لديهم الوعي بأولويات احتياجات وطنهم، والكفايات التي تؤهلهم للانخراط في شئون الحياة العامة، والمعرفة بمكانة وطنهم وعلاقاته الدولية، ومرتكزات سياساته الداخلية والخارجية وتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي القادرة على النهوض بالوطن، والتصدي لتحديات العولمة للهويات الثقافية، واستشراف آفاق المستقبل بما يحمله من تقدم تقني، متسارع وتغيير في نظم الإنتاج، وطبيعة المهن، وأساليب الحياة.

إن الجامعة بحكم دورها الطليعي في خدمة المجتمع وإنتاج المعرفة، ونشر الثقافة البناءة تسهم في إعداد خريجين ملتزمين بمسؤولياتهم تجاه عقيدتهم ومجتمعهم ووطنهم، وقادرين على الاضطلاع بأدوارهم في المجتمع وذلك من خلال:

- تخطيط وتطوير البرامج والمقررات المواءمة لتراث وثقافة المجتمع وتطلعاته المستقبلية.
- توفير فرص التعبير عن الرأي والفكر حول القضايا العامة التي تهم الوطن.

- تشجيع عقد الندوات الثقافية.
- تنظيم المعسكرات الكشفية، والجوالة، لتعزيز ممارسة الطلاب لمهارات الحياة الاجتماعية.
- تنظيم برامج الأنشطة الطلابية على اختلاف أنواعها: اجتماعية، ثقافية دينية، رياضية.
- المشاركة في مشروعات تنمية المجتمع المحلي والحفاظ على البيئة.
- تعزيز فرص انخراط الطلاب في مشروعات الخدمات والأعمال التطوعية داخل المجتمع المحلي.
- الاحتفاء باليوم الوطني، ورموز وقيادات المجتمع في المجالات الدينية والثقافية، والعلمية، والسياسية، والرياضية.
- تشجيع قيام الطلاب ببحوث عن قضايا اجتماعية وبيئية.

- **منهج البحث وإجراءاته** :

يتضمن هذا الفصل بيانابمنهجية البحث وإجراءاته التى سار عليها، بدءاً بمنهجية البحث ومجتمعه وعينته، وأدواته، وكيفية إعدادها وضبطها، للتحقق من صدقها وثباتها، وبيان الطريقة التى طبقت بها، ثم الأساليب الإحصائية التى استخدمت فى معالجتها، وتفصيل ذلك على النحو الآتى :

١- منهج البحث :

يُعد هذا البحث من حيث الأداة المستخدمة فى جمع البيانات عن الظاهرةٍ موضوعِ البحث من البحوث الوصفية، التى تعتمد علىٍ وصفٍ الواقع وصفا دقيقا، وجمع البيانات والمعلومات، والتعبير عنها كما وكيفا، للوصول إلى استنتاجات من شأنه المساعدة فى تحسين الواقع وتطويره، ومن أجل ذلك تم استخدام المنهج الوصفى فى هذه الدراسة.

٢- مجتمع البحث :

نقصد بمجتمع البحث فى هذه الدراسة كل ما يمكن أن تعمم عليه نتائج البحث، وقد تكون مجتمع البحث فى هذه الدراسة من طلاب وطالبات جامعة طيبة المنتظمين فى العام الدراسى ١٤٣٠/١٤٣١هـ الأقسام الأدبية والأقسام العلمية، المقيدين في السنوات الأولى والسنوات النهائية.

٣- عينة البحث :

تم اختيار عينة البحث بطريقة العينة العشوائية الطبقية، التى تستخدم حينما يكون المجتمع الأصلى مقسما إلى طبقات أو مجموعات، كما هو شأن هذه الدراسة، التى تجمع بين الأقسام الأدبية والأقسام العلمية بجامعة طيبة من الطلاب والطالبات والجدول الآتى يتضمن وصفا تفصيليا لعينة الدراسة.

٤- أداة البحث :

للكشف عن مدى وعى طلاب وطالبات جامعة طيبة بأبعاد مفهوم الانتماء كان لابد من مقياس يتضمن عبارات مباشرة أو غير مباشرة لتحقيق هذا الهدف، وذلك لأن أفراد أى مجتمع من المجتمعات البشرية، يمارسون سلوكيات

قد تعبر عن الانتماء وقد لا تُعبر عن الانتماء للمجتمع، وقد يكون ذلك بوعى وقصد أو بغير وعى ودون قصد منهم، ودور البحث العلمى يتجلى فى الكشف عن ذلك كله، حتى يمكن تقديم التوصيات والمقترحات التى من شأنها التوعية بمفهوم الانتماء الوطنى وأبعاده، والسلوكيات التى تعبر عن المفهوم الحقيقى للانتماء، لذلك قام فريق البحث بإعداد مقياس للتحقق من مدى وعى طلاب وطالبات جامعة طيبة بمفهوم الانتماء الوطنى وأبعاده، وفق الخطوات الآتية :

جدول رقم (١) : توصيف عينة الدراسة

م	المتغيرات	الطلاب		الطالبات		إجمالي العينة	
		تكرار	نسبة %	تكرار	نسبة %	تكرار	نسبة %
١	الجنس (ذكور - إناث)	٣٠٣	٥٥.٦	٢٤٢	٤٤.٤	٥٤٥	١٠٠.٠
٢	كليات علمية	٢٢٦	٦٩.٥	٩٩	٣٠.٥	٣٢٥	٥٩.٦
	كليات أدبية	٧٧	٣٥.٠	١٤٣	٦٥.٠	٢٢٠	٤٠.٤
٣	مستويات أولية	١٧٢	٥٨.٥	١٢٢	٤١.٥	٢٩٤	٥٣.٩
	مستويات نهائية	١٣١	٥٢.٢	١٢٠	٤٧.٨	٢٥١	٤٦.١
٤	مستوى دخل أقل من ٤٠٠٠ ريال	٢١١	٦٦.٧	١٢٠	٣٦.٧	٣٣١	٦٠.٧
	مستوى دخل من ٤٠٠٠-٨٠٠٠ ريال	٤٥	٤١.٧	٦٣	٥٨.٣	١٠٨	١٩.٨
	مستوى دخل أكثر من ٨٠٠٠-١٢٠٠٠ ريال	٢٠	٣٧.٧	٣٣	٦٢.٣	٥٣	٩.٧
	مستوى دخل أكثر من ١٢٠٠٠ ريال	٢٧	٥٠.٩	٢٦	٤٩.١	٥٣	٩.٧

(أ) الهدف من المقياس :

يتمثل الهدف من إعداد مقياس الوعى بالانتماء وأبعاده فى الكشف عن مدى وعى الطلاب والطالبات بجامعة طيبة بمفهوم الانتماء، ومعرفة مدى تأثير بعض المتغيرات فى مفهوم الانتماء الوطنى لديهم بأبعاده المختلفة.

(ب) مصادر إعداد المقياس :

قام فريق البحث بالاطلاع على الدراسات والبحوث التى أجريت فى مجال الانتماء، وكذلك الأدبيات الدينية والتربوية، التى تناولت مفهوم الانتماء وأبعاده والمواقف الحياتية والسلوكية المعبرة عنه، وفى ضوء ذلك كله تم إعداد المقياس فى صورته المبدئية، فقد اشتمل على سبعة محاور، يمثل كل واحد منها بعدا من أبعاد الانتماء الوطنى، تضمنت ٩٠ عبارة، وقد اختلفت بدائل كل محور تبعا لاختلاف طبيعة كل محور فى تعبيره عن الانتماء الوطنى.

(ج) التأكد من صدق محتوى المقياس :

تم التأكد من صدق المقياس من خلال ما يأتى : **الصدق الظاهرى لمحتوى المقياس**: ويُقصد به "أن يقيس ما صمم من أجل قياسه فى مجتمع معين، وهو يعتمد على ما يقرره المختصون الأكفاء عن الاختبار من خلال تفحص عباراته والهدف منه (فتح الله، ٢٠٠٠ م، ٣٢٧) ولتحقيق الصدق الظاهرى لهذا المقياس تم

عرضه على مجموعة من المختصين فى التربية وعلم النفس، وقد أبدوا بعض الملاحظات التى أخذت بعين الاعتبار فى إعداد الصورة النهائية للمقياس، التى تضمنت ستة محاور بدلاً من سبعة محاور كما فى الصورة المبدئية للمقياس، واحتوت هذه المحاور على ثمانين عبارة، جاء توزيعها على المحاور تبعا لطبيعة كل محور، وذلك بناء على ملاحظات المحكمين فضلا عن التجربة الاستطلاعية للمقياس التى قام بها فريق البحث، فقد قام فريق البحث بتطبيق المقياس على عينة من طلاب وطالبات جامعة طيبة من غير عينة البحث التى تم تطبيقه عليها لاحقا، وكان الهدف من التطبيق فى التجربة الاستطلاعية التحقق من مدى الفهم لعبارات المقياس وحساب الزمن الذى يمكن أن يستغرقه تطبيقه.

صدق الاتساق الداخلى لمحاور المقياس وعباراته، وهذا ما يوضحه الجدول (٢):

جدول رقم (٢) : صدق المحتوى لمحاور استبانة الانتماء

رقم	المحاور	المحاور		متوسط إجمالي الاستبانة		معامل الارتباط	الدلالة
		متوسط	انحراف	متوسط	انحراف		
١	متوسط المحور الأول	٢.١٧٥	٠.٣٠٢	١٤.٩٢٥	١.١٦٨	٠.١٨٠	٠.٠٤٩*
٢	متوسط المحور الثاني	٤.٦٩٢	٠.٧٦٢			٠.٤٤٢	٠.٠٠٠**
٣	متوسط المحور الثالث	٢.٣٨٦	٠.٤١٤			٠.٣٧٨	٠.٠٠٠**
٤	متوسط المحور الرابع	٢.٦١١	٠.٥٤٢			٠.٣٦٨	٠.٠٠٠*
٥	متوسط المحور الخامس	٢.٣٥٢	٠.١٩٧			٠.٧٣٣	٠.٠١٦*
٦	متوسط المحور السادس	١.٨٢٤	٠.٤٩٦			٠.٧٠١	٠.٠٠٥*

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$).

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يوضح جدول (٢) معاملات الارتباط ومستوى الدلالة لمحاور المقياس، فقد تراوحت معاملات الارتباط للمحاور الستة بين ٠,١٨٠ ـ ٠,٧٣٣، بدلالات إحصائية ٠,٠١، ٠,٠٥، وهذا يدل على صدق المقياس لمحاوره الستة.

(د) ثبات المقياس:

لمعرفة مدى ثبات المقياس تم استخدام التجزئة النصفية للمقياس، والجدول (٣) يوضح ثبات المقياس:

يوضح جدول (٣) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند ٠,٠١ـ ٠,٠٥ بين العبارات الفردية والزوجية لمحاور المقياس، مما يدل على ثبات المقياس بمحاوره وعباراته، الأمر الذى يجعله قابلا للتطبيق على عينة الدراسة.

هذا وبعد التأكد من صدق مقياس الوعى بالانتماء لدى طلاب وطالبات جامعة طيبة وثباته قام فريق البحث بتطبيقه على عينة طلاب وطالبات جامعة طيبة التى ذكر توصيفها سلفا.

جدول رقم (٣) التجزئة النصفية لحساب ثبات العبارات الفردية والزوجية لمحاور الاستبانة

م	المحاور	العبارات الفردية		العبارات الزوجية		معامل الارتباط	الدلالة
		متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري		
١	متوسط المحور الأول	٢.٤٥٦	٠.٣٧٣	١.٨١١	٠.٤٨٥	٠.٧٠٨	٠.٠٠٠**
٢	متوسط المحور الثاني	٤.٣٢٥	٠.٦٦٩	٤.٦٣٣	٠.٧٢١	٠.٩٢١	٠.٠٠٠**
٣	متوسط المحور الثالث	٢.٣٥٧	٠.٥٩٧	٢.٤٥٤	٠.٧٢٣	٠.٧٢٨	٠.٠٠٠**
٤	متوسط المحور الرابع	٢.٥٣٩	٠.٢٩٧	٢.٧٤٧	١.٤١٣	٠.٣٥٤	٠.٠٠٥**
٥	متوسط المحور الخامس	٢.٣٣٠	٠.٢٣١	٢.٢٧٨	٠.١٨٥	٠.٣٠٧	٠.٠١٧*
٦	متوسط المحور السادس	١.٦٨٣	٠.٤٦٦	١.٧٤٨	٠.٤٤٥	٠.٦٨٩	٠.٠٠٠**
	متوسط إجمالي المحاور	١٥.٦٩٠	١.١٥٥٣	١٥.٦٧٠	١.٩٤٨	٠.٩٥٥	٠.٠٠٠**

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.01 \geq \alpha$)

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)

(هـ) أساليب المعالجة الإحصائية :

لتحقيق أهداف البحث قام فريق البحث بتحليل البيانات التى أسفر عنها التطبيق الميدانى لمقياس الوعى الانتمائى لطلاب وطالبات جامعة طيبة، وتم استخدام برنامج الحزم الإحصائية spss ، وفيه تم استخدام التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعاملات الارتباط لبيرسون ومعامل ألفا كرونباخ، لقياس صدق المحتوى للمقياس وثباته، ومن ثم الحصول على البيانات النهائية للتطبيق تمهيدا لعرض نتائج الدراسة، وهذا ما سنتناوله فى الفصل التالى من فصول هذه الدراسة.

- **نتائج الدراسة وتفسيرها**:

يتناول هذا الفصل النتائج التى توصلت إليها الدراسة ،وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التى تم طرحها فى الفصل الأول من فصولها ،وسوف يتم عرض هذه النتائج وفق الجداول التى تم تفريغ البيانات فيها مرتبة حسب ترتيب أسئلة الدراسة ،وسوف يتناول فريق البحث هذه النتائج بالتحليل والتفسير، وتفصيل ذلك كله على النحو الآتى :

السؤال الأول: ما مدى وعي طلاب وطالبات جامعة طيبة حول مفهوم الانتماء؟ والجداول (٤ إلى ١٠) تجيب عن هذا السؤال:

أ-مدى الوعى بمعرفة كيفية التعريف بالشخصية وأولوياته :

جدول رقم (٤) التكرارات الملاحظة والمتوقعة وقيمة كا٢ للتعريف بشخصية عينة الدراسة

تعريف الشخصية	سعودي – عربي – مسلم	عربي – سعودي – مسلم	مسلم – عربي – سعودي	سعودي – مسلم – عربي	عربي – مسلم – سعودي	مسلم – سعودي – عربي	المجموع	قيمة كا٢	دلالة
التكرار الملاحظ	٥٣	١٣	٢٩٠	٣٣	١٨	١٣٨	٥٤٥		
النسبة المئوية %	٩.٧	٢.٤	٥٣.٢	٦.١	٣.٣	٢٥.٣	١٠٠.٠	٦٣٨.٩	٠.٠٠٠**
التكرار المتوقع	٩٠.٨	٩٠.٨	٩٠.٨	٩٠.٨	٩٠.٨	٩٠.٨	٥٤٥		

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يوضح الجدول (٤) وجود دلالة إحصائية لقيمة كا٢، مما يدل على وجود فروق بين عينة الدراسة في تعريف شخصيتهم ، وقد جاءت لصالح تعريف الشخصية (مسلم – عربي – سعودي) بنسبة بلغت (٥٣,٢٠٪) وهذه النتيجة تعتبر أقل مما هو متوقع ، فالنتيجة المتوقعة . كما يوضحها الجدول السابق . هى ٩٠,٨ ٪، ولعل ذلك يدل على ضعف وعى عينة الدراسة بمفهوم الانتماء وأولوياته ،إذ من المتوقع دائما من المسلم اعتزازه بإسلامه،فالانتماءات الأخرى ينبغى أن تكون تبعا للدين ، فلا ينبغى أن يطغى بأى حال من الأحوال انتماء الإنسان لمجتمعه على انتمائه لدينه، وقد جاء بعدهذه العبارة فى تعريف الشخصية عبارة (مسلم – سعودي – عربي) بنسبة بلغت (٢٥,٣٠٪) تتفق هذه العبارة مع العبارة السابقة فى أن كلتيهما تبدأ بكلمة(مسلم)وتختلفان فى الكلمة الثانية ، وهى :عربى وسعودى ، وعلى أية حال إذا جمعتافسوف تصل النسبة المئوية لهما إلى ٧٨,٥٠ ٪ وهذايؤكد أن ثلاثة أرباع العينة تقريباختارت للتعريف بشخصيتها الإسلام ، ويدل ذلك على اعتزازهذه الفئة من الطلاب بإسلامهم.

ثم جاء بعدذلك فى الترتيب عبارات: (سعودي – عربي – مسلم) ثم التعريف (سعودي – مسلم - عربي)، ثم (عربي – مسلم – سعودي) وجاء في الترتيب الأخير تعريف (عربي – سعودي - مسلم).ولا شك فى أن هذه الاستجابات تدل على ضعف الوعى بالانتماء لدى هؤلاء الطلاب والطالبات،فضلا عن ضعف كيفية إبداء الرأى تجاه هذه الاختيارات .

ب-مدى الوعى بمفهوم الانتماء :

جدول رقم (٥) البيانات الوصفية وقيمة كا٢ لراي عينة الدراسة حول مفهوم الانتماء

رقم	العبارات		درجة الموافقة ن=٥٤٥ نعم	لا أدري	لا	المتوسط	الانحراف	% النسبة	ترتيب	كا ٢	الدلالة
١	الانتماء يتأكد من خلال تعزيز الروح الفردية	ك	٣١١	١٥٩	٧٥	٢.٤٣٣	٠.٧٢٢	٨١.١	٣	١٥٧.٥	٠.٠٠٠**
		%	٥٧.١	٢٩.٢	١٣.٨						
٢	الانتماء مرادف لمفهوم المواطنة	ك	٣١٢	١٦٥	٦٨	٢.٤٤٨	٠.٧٠٥	٨١.٦	٢	١٦٦.٢	٠.٠٠٠**
		%	٥٧.٢	٣٠.٣	١٢.٥						
٣	يتطابق مفهوم الانتماء للوطن مع مفهوم الانتساب للوطن	ك	٢٩٨	١٤٩	٩٨	٢.٣٦٧	٠.٧٧٠	٧٨.٩	٤	١١٨.٩	٠.٠٠٠**
		%	٥٤.٧	٢٧.٣	١٨.٠						
٤	الانتماء يعني إلغاء ذاتية الفرد وذوبانه في الجماعة	ك	١٣٣	١٥٧	٢٥٥	١.٧٧٦	٠.٨١٤	٥٩.٢	٥	٤٦.٠	٠.٠٠٠**
		%	٢٤.٤	٢٨.٨	٤٦.٨						
٥	الانتماء يشكل عنصراً من عناصر الهوية	ك	٣٩٦	١١٩	٣٠	٢.٦٧٢	٠.٥٧٦	٨٩.١	١	٤٠.١	٠.٠٠٠**
		%	٧٢.٧	٢١.٨	٥.٥						
٦	الانتماء لا يتطلب بالضرورة الولاء.	ك	٩٦	١٣٧	٣١٢	١.٦٠٩	٠.٧٨٣	٥٣.٦	٦	١٧٢.٩	٠.٠٠٠**
		%	١٧.٦	٢٥.٢	٥٧.٢						
متوسط إجمالي المحور			٢.٢١٧								
الانحراف المعياري			٠.٣٣٣								
النسبة المئوية			٧٣.٩٠ %								

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يوضح الجدول (٥) وجود دلالة إحصائية لقيمة كا٢، مما يدل على تباين استجابات عينة الدراسة في رأيهم حول مفهوم الانتماء، وفيما يلى بيان لعبارات هذا المحور: جاءفى الترتيب الأول العبارة رقم (٥) التى تنص على أن " الانتماء يشكل عنصرا من عناصر الهوية " بمتوسط حسابي قدره (٢.٦٧٢) وانحراف معياري بلغ (٠.٥٧٦) ونسبة مئوية بلغت (٨٩.١٠٪).،وفى ذلك دلالة على وعي هذه الفئة من العينة بمفهوم الانتماء .

وقدجاء فى الترتيب الأخير عبارة رقم (٦) التى تنص على أن " الانتماء لا يتطلب بالضرورة الولاء " بمتوسط حسابي قدره (١.٦٠٩) وانحراف معياري بلغ (٠.٧٨٣) ونسبة مئوية بلغت (٥٣.٦٠٪).وهذا يدل على أن نسبة ٥٠٪من العينة تقريبا ليس لديهم وعى بمفهوم الانتماء وعناصره ،هذا وقد جاءت العبارات الأخرى فى هذاالمحور بنسب مئوية متفاوته ،وهى تعبر فى النهاية عن ضعف الإدراك لدى عينة الدراسة لمفهوم الانتماء وعناصره وعلاقته ببعض المفاهيم الأخرى.

جـ - مدى الوعى بأولويات الانتماءات الاجتماعية :

جدول رقم (٦) التكرارات الملاحظة والمتوقعة وقيمة كا٢ لعينة الدراسة في أولويات انتماءاتهم الاجتماعية

الانتماءات الاجتماعية	العائلة	القبيلة	الإقليم	الوطن	المذهب	الدين	العروبة	الإنسانية	مجموع	قيمة كا٢	دلالة
التكرار الملاحظ	٦٤	٥٥	٥١	٩٠	٦٣	١٧٠	٧٩	٦٨	٥٤٥	٧٠١.٢	٠.٠٠٠**
النسبة المئوية %	١٠.٠	٨.٦	٧.٩	١٤.١	٩.٨	٢٦.٥	١٢.٥	١٠.٦	١٠٠		
التكرار المتوقع	٦٨.١	٦٨.١	٦٨.١	٦٨.١	٦٨.١	٦٨.١	٦٨.١	٦٨.١	٥٤٥		

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يوضح الجدول(٦) وجود دلالة إحصائية لقيمة كا٢، مما يدل على اختلاف وجهات نظر عينة الدراسة في ترتيب أوليات انتماءاتهم الاجتماعية ، وقد جاءت لصالح الانتماء للدين بنسبة بلغت (٢٦.٥٠٪) ويدل ذلك على ضعف الوعى بمفهوم الانتماء فضلا عن ضعف الوعى بأولويات الانتماء التى يأتى فى قمتها الولاء للدين ، ثم جاء بعدذلك فى الترتيب الثانى الانتماء للوطن بنسبة بلغت (١٤.١٠٪)، ثم جاء جاء فى الترتيب الثالث الانتماء للعروبة بنسبة ١٢.٥٪ ثم الانتماء للإنسانية بنسبة ١٠.٦٪، ثم الانتماء للعائلة، ثم الانتماء للمذهب ثم الانتماء للقبيلة . وهكذا، وجاء في الترتيب الأخير الانتماء للإقليم (المنطقة) بنسبة ٧.٩ ٪.

وهذا التفاوت فى استجابات عينة الدراسة يدل على ضعف الوعى بمفهوم الانتماء ودوائره ، فهذه الانتماءات فى مجملها تشكل مجموعة من الدوائر ،ويختلف انتماء الفرد من دائرة لأخرى تبعا لقوة الانتماء أوضعفه لديه، الأمر الذى يتطلب من الأسرة والمدرسة والجامعة ،بل كل مؤسسات المجتمع الأخرى – ضرورة التوعية بهذه الانتماءات ،التى قد يؤثر التركيز فى واحدة منهاعلى سلوك الفرد وتصرفاته، سواء بالسلب أوبالإيجاب .

د- مدى الوعى بأهمية الدور الذي يمكن أن تقوم به مؤسسات المجتمع لغرس مشاعر وقيم الانتماء إلى الوطن لدى أفراد المجتمع :

يوضح الجدول(٧) وجود دلالة إحصائية لقيمة كا٢، مما يدل على وجود فروق بين عينة الدراسة في فعالية دور المؤسسات في غرس مشاعر وقيم الانتماء إلى الوطن ، ثم جاءت نتائج البيانات الوصفية وترتيب عبارات هذا المحور كالتالي: فقد جاء فى الترتيب الأول العبارة رقم (١) التى تشير إلى أن الأسرة تأتى بعدالدين فى التوعية بمفهوم الانتماء وغرس قيمه لدى الأبناء بمتوسط حسابي قدره (٢.٨٦٥) وانحراف معياري بلغ (٠.٤٦٢) ونسبة مئوية بلغت (٩٢.٨٠٪).وهذا يدل على وعى أفراد العينة بدور الأسرة المسلمة نحو توعية أبنائها بمفهوم الانتماء وتنمية الشعور به وغرس قيمه فى نفوسهم .

جدول رقم (٧) البيانات الوصفية وقيمة كا٢ لرأي عينة الدراسة حول فعالية دور المؤسسات في غرس مشاعر وقيم الانتماء إلى الوطن

رقم	العبارات		درجة الفاعلية ن=٥٤٥			متوسط	انحراف	النسبة %	ترتيب	كا٢	الدلالة
			فعالة	فعالة لحد ما	غير فعالة						
١	الأسرة	ك	٤٤٠	٩٣	١٢	٢.٧٨٥	٠.٤٦٢	٩٢.٨	١	٥٦٩.١	٠.٠٠٠**
		%	٨٠.٧	١٧.١	٢.٢						
٢	المدرسة	ك	٣٢٩	١٧٢	٤٤	٢.٥٢٣	٠.٦٤٢	٨٤.١	٣	٢٢٤.٣	٠.٠٠٠**
		%	٦٠.٤	٣١.٦	٨.١						
٣	الجامعة	ك	٢٤٧	١٩٨	١٠٠	٢.٢٧٠	٠.٧٥٢	٧٥.٧	٦	٦١.٧	٠.٠٠٠**
		%	٤٥.٣	٦٣.٣	١٨.٣						
٤	النوادي الأدبية	ك	١٤٥	٢٥٢	١٤٨	١.٩٩٥	٠.٧٣٤	٦٦.٥	٨	٤٠.٩	٠.٠٠٠**
		%	٢٦.٦	٤٦.٢	٢٧.٢						
٥	الجمعيات الأهلية	ك	١٢٣	٢٥١	١٧١	١.٩١٢	٠.٧٣٠	٦٣.٧	٩	٤٦.٠	٠.٠٠٠**
		%	٢٢.٦	٤٦.١	٣١.٤						
٦	وسائل الإعلام	ك	٣١٦	١٦١	٦٨	٢.٤٥٥	٠.٧٠٦	٨١.٨	٤	١٧٢.٨	٠.٠٠٠**
		%	٥٨.٠	٢٩.٥	١٢.٥						
٧	المؤسسات الدينية	ك	٣٤١	١٦٣	٤١	٢.٥٥١	٠.٦٣١	٨٥.٠	٢	٢٥٠.٦	٠.٠٠٠**
		%	٦٢.٦	٢٩.٩	٧.٥						
٨	مركز الحوار الوطني بالمملكة	ك	٢٦٨	١٩٨	٧٩	٢.٣٤٧	٠.٧١٩	٧٨.٢	٥	١٠٠.٥	٠.٠٠٠**
		%	٤٩.٢	٣٦.٣	١٤.٥						
٩	الأندية الرياضية	ك	٢٠٢	١٩١	١٥٢	٢.٠٩٢	٠.٨٠١	٦٩.٧	٧	٧.٦	٠.٠٠٢*
		%	٣٧.١	٣٥.٠	٢٧.٩						
متوسط إجمالي المحور			٢.٣٢٥								
الانحراف المعياري			٠.٣٩٤								
النسبة المئوية			٧٧.٥٠ %								

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.01$)

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)

و جاء في الترتيب الأخير عبارة رقم (٥) التى تشير إلى أن للجمعيات الأهلية دورا نحو تعزيز الانتماء لدى أفراد المجتمع بمتوسط حسابي قدره (١.٩١٢) وانحراف معياري بلغ (٠.٧٣٠) ونسبة مئوية بلغت (٦٣.٧٠٪).وهذا يدل على ضعف دور الجمعيات الأهلية نحو تنمية الشعور بالانتماء وغرس قيمه فى نفوس أفرادالمجتمع.

وقد بلغ المتوسط الإجمالى لهذاالمحور (٢.٣٢٥) وانحراف معياري بلغ (٠.٣٩٤) ونسبة مئوية بلغت (٧٧.٥٠٪)، وذلك يدل إجمالا على أن مايزيد عن ثلاثة أرباع العينة ترى أنه ينبغى أن يكون لهذه المؤسسات دور نحو تعزيزالانتماء لدى أفراد المجتمع.

هـ -الأسباب التى تسهم فى ضعف الشعور بالانتماء :

جدول رقم (٨) البيانات الوصفية وقيمة كا٢ لراي عينة الدراسة حول الأسباب التي تسهم في ضعف الشعور بالانتماء

رقم	العبارات		درجة الموافقة ن=٥٤٥ نعم	لا أدري	لا	المتوسط	الانحراف	%	ترتيب	كا٢	الدلالة
١	البطالة	ك	٣٨٩	١١٠	٤٦	٢.٦٢٩	٠.٦٣٥	٧٨.٦	٩	٣٦٦.٢	٠.٠٠٠**
		%	٧١.٤	٢٠.٢	٨.٤						
٢	التعصب القبلي	ك	٣٦٤	١٠٧	٧٤	٢.٥٣٢	٠.٧٢٢	٨٤.٤	٢	٢٧٧.٥	٠.٠٠٠**
		%	٦٦.٨	١٩.٦	١٣.٦						
٣	التعليم في المدارس الأجنبية	ك	٢٣٤	١٥٦	١٥٥	٢.١٤٥	٠.٨٣٣	٧١.٥	١٠	٢٢.٦	٠.٠٠٠**
		%	٤٢.٩	٢٨.٦	٢٨.٤						
٤	الفساد الإداري	ك	٣٣١	١٤١	٧٣	٢.٤٧٣	٠.٧٢٠	٨٢.٤	٧	١٩٦.٩	٠.٠٠٠**
		%	٦٠.٧	٢٥.٩	١٣.٤						
٥	التعصب المذهبي	ك	٣٥١	١١٨	٧٦	٢.٥٠٥	٠.٧٢٨	٨٣.٥	٦	٢٤١.٦	٠.٠٠٠**
		%	٦٤.٤	٢١.٧	١٣.٩						
٦	الوساطة والمحسوبية	ك	٣٤٢	١٤٣	٦٠	٢.٥١٧	٠.٦٨٦	٨٣.٩	٤	٢٣١.٢	٠.٠٠٠**
		%	٦٢.٨	٢٦.٢	١١.٠						
٧	ضغوط المعيشة الاقتصادية والاجتماعية	ك	٣٦٨	١١٨	٥٩	٢.٥٦٧	٠.٦٨٠	٨٥.٦	١	٢٩٦.٣	٠.٠٠٠**
		%	٦٧.٥	٢١.٧	١٠.٨						
٨	التطرف الفكري	ك	٣٤٣	١٤٩	٥٣	٢.٥٣٢	٠.٦٦٧	٨٤.٤	٢	٢٤٠.٣	٠.٠٠٠**
		%	٦٢.٩	٢٧.٣	٩.٧						
٩	التفكك الأسري	ك	٣٢٧	١٢٣	٩٥	٢.٤٢٦	٠.٧٧١	٨٠.٩	٨	١٧٦.٦	٠.٠٠٠**
		%	٦٠.٠	٢٢.٦	١٧.٤						
١٠	ضعف التخطيط لاستثمار طاقات الشباب في تنمية المجتمع	ك	٣٥٥	١١٤	٧٦	٢.٥١٢	٠.٧٢٨	٨٣.٧	٥	٢٥٢.٠	٠.٠٠٠**
		%	٦٥.١	٢٠.٩	١٣.٩						
متوسط إجمالي المحور						٢.٤٨٤					
الانحراف المعياري						٠.٣٦٦					
النسبة المئوية						٨٢.٨٠ %					

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.01 \geq \alpha$)

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)

يوضح الجدول وجود دلالة إحصائية لقيمة كا٢، مما يدل على وجود فروق بين عينة الدراسة نحو الأسباب التى قد تكون وراء ضعف الشعور بالانتماء لدى بعض أفراد المجتمع ، وقد جاءت نتائج البيانات الوصفية وترتيب عبارات هذا المحور كالتالي: جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (١) التى تشير إلى ضغوط المعيشة الاقتصادية والاجتماعية كأحد الأسباب التى تسهم فى ضعف الانتماء الوطنى لدى بعض أفراد المجتمع، بمتوسط حسابي قدره (٢.٥٦٧) وانحراف معياري بلغ (٠.٨٦٠) ونسبة مئوية بلغت (٨٥.٦٠٪) ، وذلك لأن كل فرد من أفراد المجتمع يتوقع أن الدولة هى المسئول الأول عن توفير فرص العمل لجميع أفراد المجتمع ،وذلك بلا شك يمثل نوعا من الضغط غير المباشر على الحكومة التى من شأنها توفير هذه الفرص ، وكلما زادت مطالب الحياة المعيشية زاد معها الضغط على هذه الحكومة ، الأمر الذى يتحتم معه الاستجابة لهذه المطالب بطريقة أوبأخرى ، ومن هذه الطرق التى تتبعها بعض الدول فى هذا الشأن

تقديم ما يعرف بإعانة البطالة وغلاء المعيشة لمن يحتاجون إليها،سعيا منها إلى تعزيز ثقة المواطن بحكومته ، وإيمانا من حكومة خادم الحرمين الشريفين الر شيدة بدورها نحو أبناء الوطن جاءت قراراتها ملبية لطموحات الشعب ،إذ تم إصدار مجموعة من القرارات الخاصة بمواجهة ما يجده بعض الشباب من بطالة أوغلاء فى المعيشة. وجاء فى الترتيب الأخير عبارة رقم (٣) والتي تشير إلى أن التعليم في المدارس الأجنبية قد يكون أحد الأسباب التى تؤثر فى معدل الانتماء الوطنى لدى من يتعلمون فى هذه المدارس ، وذلك بمتوسط حسابي قدره (٢,١٤٥) وانحراف معياري بلغ (٠,٨٣٣) ونسبة مئوية بلغت (٧١,٥٠٪) وهذا يدل على وعى هذه الفئة من عينة الدراسة بتأثير المحتوى الثقافى واللغات الأجنبية التى تقدم فى هذه المدارس على قيمة الانتماء الوطنى.

وجاء إجمالى هذا المحور بمتوسط حسابى قدره (٢,٤٨٤) وانحراف معياري بلغ (٠,٣٦٦) ونسبة مئوية بلغت (٨٢,٨٠٪)، وهذا التفاوت الواضح فى استجابات أفراد عينة الدراسة يدل على عدم اجتماع الطلاب والطلاب على رأى واحد تجاه هذه الأسباب التى قدتقف وراء ضعف الانتماء لدى بعض أفراد المجتمع ،ولاشك فى أن هذه الأسباب مجتمعة قد تؤثر سلبا أوإيجابا فى معدل الانتماء ،وذلك لأنها تهدد تماسك المجتمع وقوته ، لاسيما تلك التى تتعلق بالتعصب المذهبى والتطرف الفكرى والتعصب القبلى . . . ، مما يضاعف من دور الجامعة وبقية المؤسسات الأخرى نحو تعزيز الانتماء الوطنى لأفراد المجتمع بصفة عامة وللشباب بصفة خاصة.

و- بعض المظاهر التى تشعر بوجود الانتماء الوطنى لدى أفرادالمجتمع :

جدول رقم (٩) البيانات الوصفية وقيمة كا٢ لرأي عينة الدراسة حول الانتماء الوطني

رقم	العبارات		درجة الموافقة ن=٥٤٥ أوافق	لا أدري	غير موافق	المتوسط	الانحراف	%	الترتيب	كا٢	الدلالة
١	أشعر بالحزن حينما أرى بعض الشباب يقلدون أساليب الحياة في البلاد الغربية	ك	٤٣١	٧٣	٤١	٢,٧١٦	٠,٥٩٦	٩٠,٥	٤	٥١٦,١	٠,٠٠**
		%	٧٩,١	١٣,٤	٧,٥						
٢	أشعر بالغربة أحياناً في بلدي	ك	٢٢٣	١٠١	٢٢١	٢,٠٠٤	٠,٩٠٣	٦٦,٨	٣١	٥٣,٧	٠,٠٠**
		%	٤٠,٩	١٨,٥	٤٠,٦						
٣	تعجبني أساليب الحياة في بلدي عن غيرها في البلدان الأخرى	ك	٣٢٢	٨٧	١٣٦	٢,٣٤١	٠,٨٣٢	٧٨,٠	٢١	١٦٩,٢	٠,٠٠**
		%	٥٩,١	١٦,٠	٢٥,٠						
٤	أفضل أن أكون مواطناً عالمياً بدلاً من أن أكون مواطناً ينتمي إلى بلد معين	ك	٢٥٤	٩٨	١٩٣	٢,١١٢	٠,٩٠٠	٧٠,٤	٢٦	٦٨,٠	٠,٠٠**
		%	٤٦,٦	١٨,٠	٣٥,٤						
٥	أشعر بالفخر حينما أرى منتجات وطني في الأسواق	ك	٣٥٧	١٠٤	٨٤	٢,٥٠١	٠,٧٤٨	٨٣,٤	١٣	٢٥٤,٩	٠,٠٠**
		%	٦٥,٥	١٩,١	١٥,٤						
٦	أفضل الزواج من أبناء (بنات) وطني	ك	٣٨٣	٨٤	٧٨	٢,٥٦٠	٠,٧٣١	٨٥.٣	١٢	٣٣٤,٨	٠,٠٠**
		%	٧٠,٣	١٥,٤	١٤,٣						
٧	حبي للوطن ثابت مهما اختلفت مع بعض قرارات الحكومة	ك	٤٢٧	٧٦	٤٢	٢,٧٠٦	٠,٦٠٢	٩٠,٢	٥	٥٠٠,٢	٠,٠٠**
		%	٧٨,٣	١٣,٩	٧,٧						
٨	أشعر بالسعادة حينما أسمع أخبار	ك	٤٥١	٧٣	٢١	٢,٧٨٩	٠,٤٩٤	٩٣,٠	١	٦٠٦,٤	٠,٠٠**

	افتتاح مشاريع تنموية في بلادي	%	٨٢,٨	١٣,٤	٣,٩						
٩	يتأثر حي لوطني إذا لم يوفر لي حاجاتي الأساسية	ك	٢٧٨	١٣١	١٣٦	٢,٢٦١	٠,٨٣٢	٧٥,٤	٢٣	٧٦,٧	٠,٠٠**
		%	٥١,٠	٢٤,٠	٢٥,٠						
١٠	أثق في حكمة وقدرة ولاة المر على إدارة شئون البلاد	ك	٢٤٨	١٠٧	٩٠	٢,٤٧٣	٠,٧٦٢	٨٢,٤	١٧	٢٢٩,٢	٠,٠٠**
		%	٦٣,٩	١٩,٦	١٦,٥						
١١	أعتز بمكانة بلدي على الصعيد الإقليمي والدولي	ك	٤٢٠	٧٣	٥٢	٢,٦٧٥	٠,٦٤١	٨٩,٢	٧	٤٧٠,٢	٠,٠٠**
		%	٧٧,١	١٣,٤	٩,٥						
١٢	أعتز بتكريم ولاة الأمر لأصحاب الإنجازات من أبناء الوطن	ك	٤١١	٨١	٥٣	٢,٦٥٧	٠,٦٤٩	٨٨,٦	٨	٤٣٦,٤	٠,٠٠**
		%	٧٥,٤	١٤,٩	٩,٧						
١٣	أشعر بالغضب حين يبدي البعض ازدراءهم بالنشيد الوطني	ك	٣٥١	٢٢٥	٧٩	٢,٤٩٩	٠,٧٣٥	٨٣,٣	١٤	٢٤٠,٣	٠,٠٠**
		%	٦٤,٤	٢١,١	١٤,٥						
١٤	أفضل شراء المنتجات الوطنية على المنتجات الأجنبية	ك	٢٩٩	١١٧	١٢٩	٢,٣١٢	٠,٨٣٠	٧٧,١	٢٢	١١٤,١	٠,٠٠**
		%	٥٤,٩	٢١,٥	٢٣,٧						
١٥	يجب أن يسعى كل فرد لتقدم ما يستطيع عمله من أجل الوطن	ك	٣٩٨	٨٣	٦٤	٢,٦١٣	٠,٦٨٨	٨٧,١	١٠	٣٨٧,٤	٠,٠٠**
		%	٧٣,٠	١٥,٢	١١,٧						
١٦	يجب التضحية بكل غال ونفيس من أجل رفعة الوطن	ك	٤٢٣	٩٤	٢٨	٢,٧٢٥	٠,٥٥٠	٩٠,٨	٣	٤٩٢,٩	٠,٠٠**
		%	٧٧,٦	١٧,٢	٥,١						
١٧	أستطيع التعايش سلمياً مع من يختلف معي في الرأي	ك	٣٨٣	١٠٤	٥٨	٢,٥٩٦	٠,٦٧٤	٨٦,٥	١١	٣٤٠,٥	٠,٠٠**
		%	٧٠,٣	١٩,١	١٠,٦						
١٨	ألتزم برأي الجماعة حتى لو خالف رأيي	ك	٣٢١	١٢٢	١٠٢	٢,٤٠٢	٠,٧٨٥	٨٠,١	٢٠	١٦١,٤	٠,٠٠**
		%	٥٨,٩	٢٢,٤	١٨,٧						
١٩	لا بأس من استخدام العنف لمواجهة بعض الأمور	ك	٢٢٨	١١٤	٢٠٣	٢,٠٤٦	٠,٨٨٩	٦٨,٢	٢٩	٣٩,٥	٠,٠٠**
		%	٤١,٨	٢٠,٩	٣٧,٢						
٢٠	الحوار بين أصحاب الحضارات والديانات المختلفة غير مجدي	ك	١٨٣	١٥٩	٢٠٣	١,٩٦٣	٠,٨٤٢	٦٥,٤	٣٢	٢٥,٣	٠,٠٠**
		%	٣٣,٦	٢٩,٢	٣٧,٢						
٢١	يجب أن تتاح الفرصة للأفراد للتعبير عن آرائهم بحرية في قضايا مجتمعهم	ك	٣٤٨	١٠١	٩٦	٢,٤٦٢	٠,٧٧٦	٨٢,١	١٩	٢٢٨,٥	٠,٠٠**
		%	٦٣,٩	١٨,٥	١٧,٦						
٢٢	خروج المرأة للعمل يعرض الرجل للبطالة	ك	٢٤٧	١١٢	١٨٦	٢,١١٢	٠,٨٨٥	٧٠,٤	٢٦	٥٠,٣	٠,٠٠**
		%	٤٥,٣	٢٠,٦	٣٤,١						
٢٣	ممارسة المرأة لحقوقها السياسية يسهم في النهوض بالمجتمع	ك	٢١١	١٣٥	١٩٩	٢,٠١٥	٠,٨٨٤	٦٧,٢	٣٠	٢٠٤,٢	٠,٠٠**
		%	٣٨,٧	٢٤,٨	٣٦,٥						
٢٤	يجب إعطاء المرأة الحق في العمل في أي مهنة ترغب فيها	ك	٢٦٥	١٠١	١٧٩	٢,١٥٨	٠,٨٩٠	٧١,٩	٢٥	٧٤,١	٠,٠٠**
		%	٤٨,٦	١٨,٥	٣٢,٨						
٢٥	أفضل العمل الجماعي بدلاً من العمل الفردي	ك	٣٦٢	٨٥	٩٨	٢,٤٨٤	٠,٧٨١	٨٢,٨	١٥	٢٦٩,٠	٠,٠٠**
		%	٦٦,٤	١٥,٦	١٨,٠						
٢٦	الحوار بين أبناء الوطن يرسخ الوحدة الوطنية	ك	٤١٧	٩٥	٣٣	٢,٧٠٥	٠,٥٧٤	٩٠,٢	٦	٤٦٧,٩	٠,٠٠**
		%	٧٦,٥	١٧,٤	٦,١						
٢٧	الانفتاح على ثقافات الدول الأخرى يهدد هويتنا الثقافية	ك	٢٦٢	١٤٢	١٤١	٢,٢٢٢	٠,٨٣٢	٧٤,١	٢٤	٥٣,٣	٠,٠٠**
		%	٤٨,١	٢٦,١	٢٥,٨						
٢٨	العمل في أنشطة خدمة المجتمع دون مقابل مادي مضيعة للوقت	ك	١٥٦	١٢٨	٢٦١	١,٨٠٧	٠,٨٥٤	٦٠,٢	٣٦	٥٤,١	٠,٠٠**
		%	٢٨,٦	٢٣,٥	٤٧,٩						
٢٩	أخرج أحيانا على اللوائح والنظم لأنني أرى الكثير يخالفها	ك	١٧٦	١٤٢	٢٢٧	١,٩٠٦	٠,٨٥٦	٦٣,٥	٣٣	٢٠,٢	٠,٠٠**
		%	٣٢,٣	٢٦,١	٤١,٧						

٣٠	إذا ما كلفت بعمل ما، فإنني أحرص على أدائه بحب وإتقان	ك	٣٥٧	٩٤	٩٤	٢,٤٨٣	٠,٧٧٢	٨٢,٨	١٦	٢٥٣,٨	٠,٠٠**
		%	٦٥,٥	١٧,٢	١٧,٢						
٣١	مساعدة المتضررين من الكوارث مسؤولية الدولة وحدها	ك	١٨٩	٩٩	٢٥٧	١,٨٧٥	٠,٨٩٧	٦٢,٥	٣٤	٦٩,٢	٠,٠٠**
		%	٣٤,٧	١٨,٢	٤٧,١						
٣٢	أتجنب الإبلاغ عن أي أخطاء أراها حتى لا أعرض نفسي للمساءلة	ك	١٧٥	١١٥	٢٥٥	١,٨٥٣	٠,٨٧٧	٦١,٨	٣٥	٥٤,٣	٠,٠٠**
		%	٣٢,١	٢١,١	٤٦,٨						
٣٣	الحفاظ على الوحدة الوطنية مسئولية كل فرد في المجتمع	ك	٣٥٢	٩٩	٩٤	٢,٤٧٣	٠,٧٧٢	٨٢,٤	١٧	٢٣٩,٦	٠,٠٠**
		%	٦٤,٦	١٨,٢	١٧,٢						
٣٤	أسارع بإبلاغ الجهات الأمنية عن الخارجين على القانون إذا تأكدت من هويتهم	ك	٣٩٢	١٠٨	٤٥	٢,٦٣٧	٠,٦٣٠	٨٧,٩	٩	٣٧٦,٢	٠,٠٠**
		%	٧١,٩	١٩,٨	٨,٣						
٣٥	المحافظة على البيئة واجب كل فرد وليس الدولة وحدها	ك	٤٢٧	٩٢	٢٦	٢,٧٣٦	٠,٥٣٩	٩١,٢	٢	٥٠٩,٠	٠,٠٠**
		%	٧٨,٣	١٦,٩	٤,٨						
٣٦	المحافظة على المال العام والمرافق العامة مسؤولية الدولة لا الأفراد	ك	٢٥٢	٨٦	٢٠٧	٢,٠٨٣	٠,٩١٥	٦٩,٤	٢٨	٨١,١	٠,٠٠**
		%	٤٦,٢	١٥,٨	٣٨,٠						
متوسط إجمالي المحور						٢,٣٦٠					
الانحراف المعياري						٠,٢٠٤					
النسبة المئوية						٧٨,٧٠ %					

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يوضح الجدول (٩) وجود دلالة إحصائية لقيمة كا٢، مما يدل على وجود فروق بين عينة الدراسة في الانتماء الوطني، الأمر الذي يؤكد وجود تباين كبير بين آراء أفراد العينة ،وقد جاءت عبارات هذا المحور على النحو الآتى:

أتى في الترتيب الأول العبارة رقم (٨) التى نصها : " أشعر بالسعادة حينما أسمع أخبار افتتاح مشاريع تنموية في بلادي " بمتوسط حسابي قدره (٢,٧٨٩) وانحراف معياري بلغ (٠,٤٩٤) ونسبة مئوية بلغت (٩٣,٠٠٪).وهذا يدل على وعى أفراد العينة بمنجزات الوطن ، والشعور بالارتياح والسعادة حين معرفة ذلك ، وهذا بلا شك مما يدعم ويعزز مفهوم الانتماء لدى أفراد المجتمع .

كما جاء فى الترتيب الأخير عبارة رقم (٢٨) والتي تنص على أن " العمل في أنشطة خدمة المجتمع دون مقابل مادي مضيعة للوقت " بمتوسط حسابي قدره (١,٨٠٧) وانحراف معياري بلغ (٠,٨٥٤) ونسبة مئوية بلغت (٦٠,٢٠٪) وهذا يدل على ضعف الوعى بأهمية العمل التطوعى والتشاركى فى بناء الدول وفى تطويرها ،فلا يمكن أن تنهض أمة من الأمم إلا بتعاون أفرادها ، وقد علمنا الإسلا م قيمة وأهمية الأعمال التطوعية التى يبتغى بها وجه الله –تعالى- ثم الصالح العام للمجتمع ، وهنا يأتى دور الجامعة والمدرسة والأسرة و بقية مؤسسات المجتمع الأخرى نحو غرس هذه القيم والعمل على ممارستها.

وقد جاء إجمالى هذا المحور بمتوسط حسابى قدره (٢,٣٦٠) وانحراف معياري بلغ (٠,٢٠٤) ونسبة مئوية بلغت (٧٨,٧٠٪).وهذا يؤكد ما تمت الإشارة إليه سلفا من وجود ضعف لد ى عينة الدراسة فى الوعى بأهمية هذه الأبعاد نحو تعزيز الانتماء الوطنى لدى أفراد المجتمع .

ز- الممارسات السلوكية المعبرة عن الانتماء الوطني:

جدول رقم (١٠) البيانات الوصفية وقيمة كا٢ لرأي عينة الدراسة حول ممارسة سلوكيات الانتماء الوطني

رقم	العبارات		درجة الموافقة ن =٥٤٥ دائماً	أحياناً	لا	متوسط	انحراف	%	ترتيب	كا٢	الدلالة
١	أدلي بصوتي في انتخابات البلدية.	ك	١١٥	١٢٤	٣٠٦	١,٦٥٠	٠,٨٠٧	٥٥,٠	١٤	١٢٧,٩	٠,٠٠**
		%	٢١,١	٢٢,٨	٥٦,١						
٢	أتابع الأحداث السياسية المحلية والدولية في وسائل الإعلام المختلفة	ك	١٦٨	٢٠٧	١٧٠	١,٩٩٦	٠,٧٨٨	٦٦,٥	٥	٦,٣	٠,٠٤*
		%	٣٠,٨	٣٨,٠	٣١,٢						
٣	أدعو زملائي للتعبير عن آرائهم حول شئون الحياة الجامعية بالكتابة في "رسالة طيبة" ومنتدى طلاب وطالبات الجامعة	ك	١٢٢	١٩٢	٢٣١	١,٨٠٠	٠,٧٨٠	٦٠,٠	٩	٣٣,٦	٠,٠٠**
		%	٢٢,٤	٣٥,٢	٤٢,٤						
٤	أتابع لقاءات وورش عمل المركز الوطني للحوار في المملكة	ك	٩٩	٢٠٤	٢٤٢	١,٧٢٨	٠,٧٤٧	٥٧,٦	١١	٦٠,٤	٠,٠٠**
		%	١٨,٢	٣٧,٤	٤٤,٤						
٥	أسارع في الاستجابة لحملات التبرع بالدم	ك	١٢٢	٢٢٩	١٩٤	١,٨٦٨	٠,٧٥١	٦٢,٣	٧	٣٢,٨	٠,٠٠**
		%	٢٢,٤	٤٢,٠	٣٥,٦						
٦	أتجنب الحديث مع زملائي عن الأوضاع السياسية والاقتصادية في المجتمع	ك	١٥٣	٢٢٩	١٦٣	١,٩٨٢	٠,٧٦٢	٦٦,١	٦	١٨,٨	٠,٠٠**
		%	٢٨,١	٤٢,٠	٢٩,٩						
٧	أبادر بالاتصال بهيئات حقوق الإنسان في المملكة إذا انتهكت حقوقي	ك	١٢٢	١٩٤	٢٢٩	١,٨٠٤	٠,٧٧٩	٦٠,١	٨	٣٢,٨	٠,٠٠**
		%	٢٢,٤	٣٥,٦	٤٢,٠						
٨	أرشح نفسي لعضوية مجلس شورى الطلاب في الجامعة	ك	١٠٨	١١٥	٣٢٢	١,٦٠٧	٠,٧٩٧	٥٣,٦	١٥	١٦٢,٧	٠,٠٠**
		%	١٩,٨	٢١,١	٥٩,١						
٩	أتعاون مع المؤسسات الخيرية العاملة في مجال رعاية الفقراء والمحتاجين	ك	١٩٤	١٩٦	١٥٥	٢,٠٧٢	٠,٧٩٨	٦٩,١	٢	٥,٩٠	٠,٠٥*
		%	٣٥,٦	٣٦,٠	٢٨,٤						
١٠	أشارك في حملات وبرامج المحافظ على البيئة	ك	١٧٥	٢٢٩	١٤١	٢,٠٦٢	٠,٧٦٠	٦٨,٧	٣	٢١,٧	٠,٠٠**
		%	٣٢,١	٤٢,٠	٢٥,٩						
١١	أنضم لعضوية أحد لجان النشاط الطلابي في الجامعة	ك	١١٨	١٩٠	٢٣٧	١,٧٨٢	٠,٧٧٨	٥٩,٤	١٠	٣٩,٥	٠,٠٠**
		%	٢١,٧	٣٤,٩	٤٣,٥						
١٢	أدلي بصوتي في انتخابات مجلس شورى الطلاب بالجامعة	ك	١١٧	١٥٤	٢٧٤	١,٧١٢	٠,٧٩٨	٥٧,١	١٢	٧٤,٢	٠,٠٠**
		%	٢١,٥	٢٨,٣	٥٠,٣						
١٣	أحرص على امتلاك بطاقة انتخابية	ك	١٠٨	١٤٢	٢٩٥	١,٦٥٧	٠,٧٨٩	٥٥,٢	١٣	١٠٩,٢	٠,٠٠**
		%	١٩,٨	٢٦,١	٥٤,١						
١٤	أبادر بالرد على حملات التشويه التي تسئ إلي بلدي عبر وسائل الإعلام المختلفة	ك	٢٠٣	١٨٢	١٦٠	٢,٠٧٩	٠,٨١٣	٦٩,٣	١	٦,٠	٠,٠٥*
		%	٣٧,٢	٣٣,٤	٢٩,٤						
١٥	أناقش القضايا المجتمعية مع أساتذتي بالجامعة	ك	١٧٦	٢١٩	١٥٠	٢,٠٤٨	٠,٧٧٣	٦٨,٣	٤	١٣,٤	٠,٠٠**
		%	٣٢,٣	٤٠,٢	٢٧,٥						
	متوسط إجمالي المحور					١,٨٥٧					
	الانحراف المعياري					٠,٤٤٥					
	النسبة المئوية					٦١,٩٠ %					

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.01 \geq \alpha$)

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)

يوضح الجدول(١٠) وجود دلالة إحصائية لقيمة كا٢، مما يدل على وجود فروق بين عينة الدراسة في ممارسة سلوكيات الانتماء الوطني، وقد جاءت نتائج البيانات الوصفية وترتيب عبارات هذا المحور كالتالي: جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (١٤) التي نصها " أبادر بالرد على حملات التشويه التي تسئ إلي

بلدي عبر وسائل الإعلام المختلفة " بمتوسط حسابي قدره (٢,٠٧٩) وانحراف معياري بلغ (٠,٨١٣) ونسبة مئوية بلغت (٦٩,٣٠٪).وتعبر هذه النسبة المئوية عن عمق الانتماء الوطنى لدى هذه الفئة من العينة ،غير أنها تعد نسبة ضعيفة ،فالمتوقع أن تتجاوز هذه النسبة ال٩٠٪إن لم تكن ١٠٠ ٪ . كما جاء فى الترتيب الأخير عبارة رقم (٨) نصها " أرشح نفسي لعضوية مجلس شورى الطلاب في الجامعة " بمتوسط حسابي قدره (١,٦٠٧) وانحراف معياري بلغ (٠,٧٩٧) ونسبة مئوية بلغت (٥٣,٦٠٪).،وتدل هذه النسبة على وجود الانتماء للجامعة لدى ٥٠٪من عينة الدراسة. وقد بلغ متوسط إجمالى المحور (١,٧٥٨) بانحراف معياري بلغ (٠,٤٤٥) ونسبة مئوية بلغت (٦١,٩٠٪).، وهذه النسبة المئوية من عينة الدراسة جاءت موزعة بنسب متفاوتة على عبارات المحور الاثنتى عشرة ،تراوحت بين٦٩,٣ ٪ و٥٣,٦٪ مما يدل على ضعف الوعى بالسلوكيات التى تعبر عن حقيقة الانتماء الوطنى لدى عينة الدراسة.

يتضح من نتائج البحث أن هناك ضعفاً في وعي طلاب وطالبات جامعة طيبة بمفهوم الانتماء وأولوياته ودوائره وعلاقته ببعض المفاهيم الأخرى، ووجود أسباب تسهم في ضعف الشعور بالانتماء، وتتفق مع هذه النتائج دراسة المعمرى وطوسون (٢٠٠١م)، دراسة السليمان (١٩٩٨م)، دراسة الطهطاوي (١٩٩٥)، دراسة العامر(١٤٢٦هـ)، دراسة نصار؛ والرويشد (٢٠٠٥م)، دراسة القطب (٢٠٠٦)، دراسة الفراج (١٤٢٩هـ)، دراسة برنهولت (Pornholt, 2000)، ودراسة برنت (Print, 2007).

السؤال الثاني: والذي ينص على : هل يختلف وعي طلاب وطالبات جامعة طيبة بمفهوم الانتماء وفقاً لمتغيرات (النوع – التخصص – سنوات الدراسة – المستوى الاجتماعي والاقتصادي)؟ والجداول (١١ إلى ١٤) توضح ذلك:

جدول (١١) دلالة فروق اختبار " ت "T- Test بين طلاب وطالبات جامعة طيبة بمفهوم الانتماء تبعاً لمتغير النوع (ذكور – إناث)

م	محاور مفهوم الانتماء الوطني	ذكور ن=٣٠٠		إناث ن=٢٤٥		قيمة "ت"	الدلالة
		متوسط	انحراف	متوسط	انحراف		
١	متوسط إجمالي تعريف الشخصية	٣.٨٠٩	١.٥٩٦	٣.٩٢	١.٥٠٦	٢.٣٦١	*٠.٠١٩
٢	متوسط إجمالي مفهوم الانتماء	٢.٢٧٧	٠.٣٦٢	٢.١٤٤	٠.٢٧٦	٤.٧٣١	**٠.٠٠٠
٣	متوسط إجمالي أولويات الانتماءات الاجتماعية	٤.٥٣٤	٠.٣٦٤	٤.٥٣٥	٠.٤٤٩	٠.٠٢٨	٠.٩٧٨
٤	متوسط إجمالي دور المؤسسات في غرس الانتماء إلى الوطن	٢.٣٢٤	٠.٤٢٤	٢.٣٢٧	٠.٣٥٥	٠.٠٦١	٠.٩٥١
٥	متوسط إجمالي أسباب تسهم في ضعف الشعور بالانتماء	٢.٤٨٠	٠.٣٩٦	٢.٤٨٩	٠.٣٢٦	٠.٢٧٢	٠.٧٨٦
٦	متوسط إجمالي الانتماء الوطني	٢.٣٩٥	٠.٢٢٨	٢.٣١٨	٠.١٦١	٤.٤٥٧	**٠.٠٠٠
٧	متوسط إجمالي ممارسة سلوك الانتماء الوطني	١.٩٣٠	٠.٤٦٣	١.٧٦٨	٠.٤٠٥	٤.٢٩٣	**٠.٠٠٠
	متوسط إجمالي الاستبانة ككل	٢.٥١٠	٠.١٩٦	٢.٤٤٠	٠.١٤٨	٤.٦٣٣	**٠.٠٠٠

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول (١١) وجود فروق دالة إحصائياً بين عينة الدراسة من حيث النوع (ذكور- إناث) ولصالح الذكور في محور تعريف الشخصية، ومحور مفهوم الانتماء، ومحور مظاهر الانتماءِ الوطني، ومحور ممارسة سلوك الانتماء الوطني، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في بقية المحاور.

ويعزوا الباحثون وجود فروق دالة إحصائياً في إجمالي محاور الاستبانة لصالح الذكور إلى أن الذكور في مجتمعات دول الخليج بصفة عامة والمملكة العربية السعودية بصفة خاصة يملكون حرية أكثر في التحرك من الإناث، كما أن لديهم فرص أكثر في حضورالندوات والملتقيات وزيارة المعارض والمازارت الثقافية ومعالم الحضارة الإسلامية في شتى أرجاء المملكة، والإستمتاع بالأشكال المختلفة للإحتفال باليوم الوطني، مما يوفر لديهم فرص الإحتكاك وتبادل الأراء واستيعاب مفهوم المواطنة والانتماء بشكل أفضل من الإناث.

جدول (١٢) دلالة فروق اختبار " ت " T- Test بين طلاب وطالبات جامعة طيبة بمفهوم الانتماء تبعا لمتغير التخصص (علمي – أدبي)

م	محاور مفهوم الانتماء الوطني	علمي ن=٣٢٥		أدبي ن=٢٢٠		قيمة "ت"	الدلالة
		متوسط	انحراف	متوسط	انحراف		
١	متوسط إجمالي تعريف الشخصية	٣.٧٦٠	١.٥٤١	٣.٥٣٢	١.٥٨٩	١.٦٧٥	٠.٠٩٥
٢	متوسط إجمالي مفهوم الانتماء	٢.٢٣٢	٠.٣٥٩	٢.١٩٦	٠.٢٩٠	١.٢٢٥	٠.٢٢١
٣	متوسط إجمالي أولويات الانتماءات الاجتماعية	٤.٥٦٢	٠.٥٠٦	٤.٤٩٣	٠.٠٧٧	١.٩٩٧	*٠.٠٤٦
٤	متوسط إجمالي دور المؤسسات في غرس الانتماء إلى الوطن	٢.٣٠٩	٠.٤١٧	٢.٢٥٠	٠.٣٥٧	١.٢٠٠	٠.٢٣١
٥	متوسط إجمالي أسباب تسهم في ضعف الشعور بالانتماء	٢.٥٠٦	٠.٣٥٧	٢.٤٥١	٠.٣٧٩	١.٧٣٢	٠.٠٨٤
٦	متوسط إجمالي الانتماء الوطني	٢.٣٧٣	٠.٢١٩	٢.٣٤١	٠.١٨٠	١.٨٠١	٠.٠٧٢
٧	متوسط إجمالي ممارسة سلوك الانتماء الوطني	١.٨٣٩	٠.٤٦٠	١.٨٨٣	٠.٤٢١	١.١٢٤	٠.٢٦٢
	متوسط إجمالي الاستبانة ككل	٢.٤٨٥	٠.١٩٤	٢.٤٦٨	٠.١٥٤	١.١٠٠	٠.٢٧٢

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.01 \geq \alpha$)

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)

يتضح من الجدول (١٢) وجود فروق دالة إحصائيا بين عينة الدراسة من حيث التخصص (علمية – أدبية) في أولويات الانتماءات الاجتماعية ولصالح الكليات العلمية.

وعدم وجود فروق دالة في باقي المحاور ومتوسط إجمالي الاستبانة، ويعزوا البحاثون عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين التخصصات العلمية والتتخصصات

الأدبية في مدى الوعي بمفهوم الانتماء إلى أن مايقدم في التعليم العلمي يوازي مايقدم في التعليم الأدبي، وذلك من خلال المساقات التي تقدم فب الجامعات السعودية بصفة عامة وجامعة طيبة بصفة خاصة.

جدول (١٣) دلالة فروق اختبار " ت " T- Test بين طلاب وطالبات جامعة طيبة بمفهوم الانتماء تبعا لمتغير سنوات الدراسة (السنوات الأولى – السنوات النهائية)

م	محاور مفهوم الانتماء الوطني	الأولى ن=٢٩٤		نهائية ن=٢٥١		قيمة "ت"	الدلالة
		متوسط	انحراف	متوسط	انحراف		
١	متوسط إجمالي تعريف الشخصية	٣.٥٨٨	١.٥٤٩	٣.٧٦١	١.٥٧٧	١.٢٨٥	٠.١٩٩
٢	متوسط إجمالي مفهوم الانتماء	٢.٢٣٥	٠.٣٤٤	٢.١٩٧	٠.٣١٩	١.٣٥٥	٠.١٧٦
٣	متوسط إجمالي أولويات الانتماءات الاجتماعية	٤.٥١٢	٠.٢٤١	٤.٥٦١	٠.٥٢	١.٤٥٢	٠.١٤٧
٤	متوسط إجمالي دور المؤسسات في غرس الانتماء إلى الوطن	٢.٣٤٠	٠.٣٩٧	٢.٣٠٩	٠.٣٩٠	٠.٩٢١	٠.٣٥٧
٥	متوسط إجمالي أسباب تسهم في ضعف الشعور بالانتماء	٢.٤٤٨	٠.٣٨٩	٢.٥٢٦	٠.٣٣٣	٢.٤٦٦	٠.٠١٤*
٦	متوسط إجمالي الانتماء الوطني	٢.٣٤٩	٠.٢٣٢	٢.٣٧٣	٠.١٦٥	١.٣١٦	٠.١٨٩
٧	متوسط إجمالي ممارسة سلوك الانتماء الوطني	١.٨٦٨	٠.٤٤٣	١.٨٤٤	٠.٤٤٧	٠.٦٣٩	٠.٥٢٣
	متوسط إجمالي الاستبانة ككل	٢.٤٧٢	٠.١٩٠	٢.٤٨٥	٠.١٦٥	٠.٨٦٥	٠.٣٨٧

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يوضح الجدول (١٣) وجود فروق دالة إحصائياً لدى عينة الدراسة من حيث سنوات الدراسة (السنوات الأولى – السنوات النهائية) في أسباب تُسهم في ضعف الشعور بالانتماء ولصالح السنوات النهائية. كما أوضح الجدول عدم وجود فروق دالة في باقي المحاور ومتوسط إجمالي الاستبانة ككل ويعزوا الباحثون عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مدى الوعي بمفهوم الانتماء بين طلاب السنوات الدراسية الأولي والسنوات الدراسية النهائية إلى أن ماتحتويه المناهج والمقررات الدراسية والأنشطة التعليمة المختلفة بجامعة طيبة من المفاهيم والمصطلحات المرتبطة بالانتماء الوطني ضئيلة إلى حدما كما أنها لاتتسم بالتدرج المعرفي المناسب الذي يسمح للطلاب بزيادة وعيهم لمفاهيم الانتماء الوطني كلما انتقل في دراسته من مستويات دراسية أولى إلى مستويات دراسية نهائية.

ويوضح الجدول (١٤) عدم وجو تباين دال إحصائياً بين عينة الدراسة نحو مفهوم الانتماء الوطني تبعاً للمستوى الاجتماعي والاقتصادي، ويعزوا الباحثون إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين عينة الدراسة في وعيهم لمفهوم الانتماء ترجع للمستوى الاقتصادي الاجتماعي إلى أن حكومة خادم الحرمين الشريفين الرشيدة قامت بإتخاذ حزمة من القرارات السيادية التي تسعى إلى تحسين

المستوي الاجتماعي والاقتصادي لشعب المملكة العربية السعودية، والمتمثلة في وضع حد أدني من الأجور وزيادة أعداد المنتفعين بالضمان الاجتماعي، ومحاربة الغلاء بتوفير الدعم المناسب لها، وكل ذلك أدى إلى أن أصحاب الدخول المنخفضة أصبحت لديهم القدرة في سد الاحتياجات الأساسية لهم، كما أن لديهم فرص للتعليم والتدريب تتيح لهم في التدرج إلى المستويات الاجتماعية الاقتصادية العليا.

جدول رقم (١٤) : تحليل التباين بين استجابات طلاب وطالبات جامعة طيبة نحو وعي هم بمفهوم الانتماء الوطني تبعا للمستوى الاجتماعي والاقتصادي

م	عبارات المحور	المصدر	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة
١	المحور الأول	بين المجموعات	٣	٢.١١٩	٠.٧٠٦	٠.٢٨٨	٠.٨٣٤
		داخل المجموعات	٥٤١	١٣٢٦.٧٦٩	٢.٤٥٢		
		المجموع	٥٤٤	١٣٢٨.٨٨٨			
٢	المحور الثاني	بين المجموعات	٣	٠.٣٣٩	٠.١١٣	١.٠٢٠	٠.٣٨٤
		داخل المجموعات	٥٤١	٥٩.٩٢٣	٠.١١١		
		المجموع	٥٤٤	٦٠.٢٦٢			
٣	المحور الثالث	بين المجموعات	٣	٠.١١٨	٠.٠٣٩	٠.٢٥١	٠.٨٦٠
		داخل المجموعات	٥٤١	٨٤.٨٨٦	٠.١٥٧		
		المجموع	٥٤٤	٨٥.٠٠٤			
٤	المحور الرابع	بين المجموعات	٣	٠.٥٣٨	٠.١٧٩	١.١٥٦	٠.٣٢٦
		داخل المجموعات	٥٤١	٨٣.٩٢٥	٠.١٥٥		
		المجموع	٥٤٤	٨٤.٤٩٦			
٥	المحور الخامس	بين المجموعات	٣	٠.٤٤٤	٠.١٤٨	١.١٠٥	٠.٣٤٧
		داخل المجموعات	٥٤١	٧٢.٤٣٤	٠.١٣٤		
		المجموع	٥٤٤	٧٢.٨٧٨			
٦	المحور السادس	بين المجموعات	٣	٠.٢٩٠	٠.٠٩٧	٢.٣٢٦	٠.٠٧٤
		داخل المجموعات	٥٤١	٢٢.٤٥٣	٠.٠٤٢		
		المجموع	٥٤٤	٢٢.٧٤٢			
	المحور السابع	بين المجموعات	٣	٠.٦٧٢	٠.٢٢٤	١.١٣٢	٠.٣٣٦
		داخل المجموعات	٥٤١	١٠٧.٠١٥	٠.١٩٨		
		المجموع	٥٤٤	١٠٧.٦٨٧			
	إجمالي مجموع المحاور	بين المجموعات	٣	٠.١٩٥	٠.٠٦٥	٢.٠٣٣	٠.١٠٨
		داخل المجموعات	٥٤١	١٧.٢٥٦	٠.٠٣٢		
		المجموع	٥٤٤	١٧.٤٥٠			

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

- **توصيات البحث**:

على ضوء نتائجه يوصي البحث بالتوصيات التالية :

- ضرورة أن تسعى جامعة طيبة لتشجيع الطلاب على الممارسة الواعية للحقوق والواجبات داخل إطار الجامعة، من خلال توفير الأنشطة وبرامج التثقيف الوطني المختلفة التي تكسب الطالب الوعي بظروف المجتمع الاقتصادية والاجتماعية، وتنمي لديه الحساسية الاجتماعية والمسئولية الوطنية تجاه المشكلات القومية التي يعيشها مجتمعه.
- ضرورة أن تتضمن المقررات الدراسة في جامعة طيبة مقرراً قومياً لتربية المتعلم سياسيا وفكريا واجتماعيا قبل أن يمارس رسالته الإنسانية والوطنية.
- أن تسعى جامعة طيبة بصياغة بعض الأهداف التي توضح دور الفرد بالمجتمع في حالة التعرض لأي خطر يهدد انتماءه الوطني، وكذا ضرورة صياغة أهداف توضح دور المجتمع تجاه أفراده وهو الأمر الذي يعزز من قيم الانتماء الوطني لدى أبنائه.
- أن تعقد جامعة طيبة الندوات السياسية والثقافية يحاضر فيها كبار الكتاب والمفكرين والسياسيين في المملكة العربية السعودية حتى يمكن من خلال هذه الندوات تكوين نوع من الوعي الوطني لدى الطلاب.
- أن تسعى جامعة طيبة إلى الإكثار من عقد الندوات والمؤتمرات عن أهم الشخصيات التاريخية، والتي لعبت دورا في الحياة السياسية والاجتماعية في المملكة العربية السعودية وسواء أكانت هذه الشخصية أدبية أو علمية أو اجتماعية أو سياسية، ومن خلال هذه الندوات والمؤتمرات يشار إلى الظروف التاريخية التي عاصرها هؤلاء الأشخاص.
- أن تستضيف جامعة طيبة بعض الشخصيات ذات الاهتمامات التاريخية لإلقاء محاضرات للطلاب عن بعض المعالم التاريخية التي يمكن الإحساس بضرورة معرفة الطالب بها.
- أن تعمل جامعة طيبة على تشجيع السياحة الداخلية للطلاب من خلال تنظيم رحلات بمعرفة شركات السياحة الوطنية بأجور مخفضة لزيارة المعالم الأثرية.
- أن تقوم جامعة طيبة بتنظيم مسابقات فكرية حول قضايا وطنية تاريخية وفي مجالات الثقافة والتراث والإنجازات الوطنية، وتوجيه هذه المسابقات نحو تأكيد معاني الاعتزاز بالوطن.
- أن تعمل جامعة طيبة على توجيه النشاطات التربوية، بحيث تُعنى بالمعطيات التاريخية، والحضارية، والقومية، والوطنية للملكة العربية السعودية.

- أن تقوم جامعة طيبة بتوفير المواد، والكتب، والمصادر الثقافية الهادفة إلى تنمية عادات المطالعة، الذي يعمق بشكل مباشر أو غير مباشر معاني الاعتزاز، والانتماء الوطني والقومي لدى الطلبة.
- أن تسعى جامعة طيبة إلى تأسيس الأندية العلمية والأدبية ، من أجل تنمية روح الإبداع العلمي والأدبي والفني، وذلك من خلال تنظيم المسابقات في المجالات العلمية والأدبية والفنية الإبداعية، ومنح الجوائز التكريمية المعنوية والمادية للمبدعين من الطلبة، وتوجيه هذه المسابقات نحو معاني الاعتزاز الوطني ومقوماته.
- أن تسعى جامعة طيبة على تعويد الطلبة على القيام بالمهام والمسئوليات التي تتطلب الانضباطية والمسئولية، من خلال تنمية الوعي الكشفي وتشكيل فرق الكشافة والمرشدات ، وتوجيه هذه الفرق للمشاركة في خدمات المجتمعات المحلية، مثل المشاركة في الدفاع المدني، وتكوين جمعيات الهلال الأحمر الطلابية، وغيرها من التنظيمات التي تُسهم في تمكين الطلبة، من تقديم الخدمات العامة للمواطنين.
- أن تحفز جامعة طيبة طلابها للقيام بخدمات مستقبلية لبلدهم، من خلال تعريفهم بالدور الذي قام به الرعيل الأول للمجتمع السعودي، وتكريم المجتمع السعودي للذين قدموا خدمات وطنية وقومية في حياتهم العامة، (مثل منحهم الأوسمة المناسبة، أو تسمية المؤسسات التعليمية بأسمائهم) ليكونوا قدوة للأجيال الناشئة في العطاء والتضحيات المستقبلية.
- أن يكون عضو هيئة التدريس بجامعة طيبة قدوة في امتثال قيم الانتماء، وأن يبث تلك القيم بأساليبه المختلفة المتعددة في المواقف التعليمية، وأن يستثمر الأحداث الجارية في تنمية وتعميق الانتماء الوطني، وأن يسعى إلى تكوين علاقات طيبة مع الطلاب مما يعمق في نفسية الطالب الحب والانتماء لأستاذه وهذا سوف يكون له عظيم الأثر في انتماء الطالب الاجتماعي والوطني.
- أن تهتم جامعة طيبة بتكوين الاتحادات الطلابية والجماعات الثقافية والاجتماعية والفنية والرياضية والدينية وغيرها من الجماعات حيث أن أنشطة هذه الجماعات تحث على المشاركة الجماعية وتشكل وعي الطلاب وتغرس فيهم قيما إيجابية يمكن أن تؤدي في النهاية إلى تعزيز قيمة الانتماء بالجماعة أولا ثم تعميق الانتماء الوطني ثانيا.
- أن تقيم جامعةٍ طيبة متحف وطني يجمع بين التراث القديم والحديث ليصبح جسرا لتواصل الأجيال ومعرفة تاريخ الوطن وتذكير الأبناء بتاريخهم القديم، وحاضرهم المشرف.
- أن تتبنى منظومة الجامعة سبل محاربة المحسوبيات ومقاومة الفساد ورفض الوساطات.

- أن تهتم جامعة طيبة بدوائر الانتماء الوطني المختلفة والمتمثلة في: الانتماء للوطن، والانتماء لعروبة، والانتماء للإسلام، والانتماء للعالم.

• المراجـــــع :

• أولاً: المراجع العربية:

١- إبراهيم، حميدة عبد العزيز(١٩٩٥). أزمة الانتماء، مدخل إلي دراسة النظام التربوي في أقطار الجزيرة العربية. عالم الفكر، العدد ٩١.

٢- إبراهيم، عبلة محمود (١٩٩٣م). هيراركية الانتماءات: المدرج الانتمائي لدى عينة من المثقفين، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس- كلية الآداب.

٣- إبراهيم، محمد عبد الحميد محمد (٢٠٠١). الوعي الثقافي لطلاب كليات التربية جامعة الأزهر، دراسة ميدانية، مجلة التربية. العدد(١٠٤)، ديسمبر.

٤- ابن حجر العسقلاني، الإصابة في تميز الصحابة، بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.

٥- ابن منظور (١٩٨٨). لسان العرب، مجلد ١٤. بيروت: دار الإحياء العربي.

٦- أبو فودة، محمد عطية (٢٠٠٦). دور الإعلام التربوي في تدعيم الإنتماء الوطني لدى الطلبة الجامعيين في محافظات غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية- جامعة الأزهر، غزة.

٧- أحمد، جابر السيد أحمد (١٩٩٣م). إعداد برنامج لتنمية مفاهيم الانتماء والمسئولية الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مجال الدراسات الاجتماعية، المجلة التربوية- كلية التربية بسوهاج، العدد (١) الجزء الأول.

٨- آل إبراهيم، إبراهيم عبد الرازق (٢٠٠٢). التربية والتعليم في زمن العولمة منطلقات تربوية للتفاعل مع حركة الحياة، محطات للنهوض بالتعليم. مجلة التربية، اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم، العدد(١٤٠)، السنة(٣١)، مارس.

٩- أمين، جلال (١٩٩٨). العولمة والهوية الثقافية. مجلة المستقبل العربي، العدد(٢٣٤)، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

١٠- التويجرى، عبد العزيز بن عثمان (١٩٩٧). الهوية والعولمة من منظور حق التنوع الثقافي في ضوء فلسفة حوار الحضارات. في العولمة والهوية- مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية، الرباط.

١١- الشبيتي، هانم إبراهيم على (١٩٩٢). الانتماء والقيم- دراسة مقارنة لمجموعات من المراهقين في مجتمعات مختلفة، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية الآداب- جامعة عين شمس.

١٢- الحربي، ناجي عوض عويض(٢٠١٠). دور منهج التربية الوطنية في تعزيز الانتماء الوطني لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بالمملكة العربية السعودية رسالة ماجستير، كلية التربية – جامعة طيبة.

١٣- خضر، لطيفة إبراهيم (٢٠٠٠). دور التعليم في تعزيز الانتماء. القاهرة: عالم الكتب.

١٤- دعبس، يسري (٢٠٠٨). ثقافة الانتماء وكيفية تحقيقها. الإسكندرية: البيطاش سنتر للنشر والتوزيع.

١٥- الدلال، سامي محمد صالح (٢٠٠٤). الإسلام والعولمة، المنازلة العالمية الإسلامية والعولمة البشرية بين السنن الربانية والتدافع الإنساني. إصدارات مجلة البيان، العدد(٥٦)، الرياض.

١٦- راتب، نجلاء عبد المجيد (١٩٩٠م). الانتماء الاجتماعي للشخصية المصرية في السبعينيات (محدداته ومشكلاته) دراسة ميدانية لعينة من الشباب المصري- جامعة عين شمس كلية الآداب.

١٧- رجيعة، عبد الحميد عبد العظيم (٢٠٠٧). "الانتماء الوطني لطلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والأكاديمية"، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد(١٧)، العدد(٧٢).

١٨- زكي، بدوى أحمد (١٩٨٢). معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، ط٣، بيروت. مكتبة لبنان.

١٩- الزيد، زيد بن عبد الكريم(١٤١٧هـ). حب الوطن من منظور شرعي. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

٢٠- سعد، أحمد الضوي (٢٠٠٦). تصور مقترح للبنية المعرفية لمناهج التربية الإسلامية في ضوء المدخل المنظومي ومقاصد الشريعة الإسلامية، بحث مقدم إلي المؤتمر العلمي الأول، بعنوان "الأمن الاجتماعي والتربية ١٧- ١٨ أبريل بكلية التربية جامعة الأزهر.

٢١- السلمي، فاطمة بنت عايض بن فواز (١٤٣١هـ). على دور المدرسة الثانوية في تعزيز الانتماء الوطني لدى الطالبات. المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، مؤتمر الإرهاب بين تطرف الفكر وفكرة التطرف، المحور الرابع القسم الثالث.

٢٢- السليمان، سليمان سعد (١٩٩٨م). دور كليات المعلمين في تدعيم الولاء الوطني لدى طلابها بالمملكة العربية السعودية – المجلة التربوية، جامعة الكويت، المجلد (١٢)، (٢٠٠١)، العدد (٤٧).

٢٣- السنوسي، صالح (١٩٩٨). هوية الفرد العربي بين الدولة القطرية والعولمة. المؤتمر العلمي الرابع، الثقافة العربية بين العولمة والخصوصية- كلية الآداب والفنون، جامعة فلادلفيا، الأردن.

٢٤- الشافعي، إبراهيم محمد (١٩٨٤م). التربية الإسلامية وطرق تدريسها – الكويت، مكتبة الفلاح.

٢٥- الشريدة، خالد بن عبد العزيز (١٤٢٦هـ). صناعة المواطنة في عالم متغير رؤية في السياسة الاجتماعية، دراسة مقدمة للقاء الثالث عشر لقادة العمل التربوي، التربية والمواطنة، الباحة ٢٦- ٢٨ محرم ١٤٢٦هـ، ص ص ٣٥- ٦٢.

٢٦- الصبيح، عبد الله بن ناصر (١٤٢٦هـ). المواطنة كما يتصورها طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية وعلاقة ذلك ببعض المؤسسات الاجتماعية، دراسة مقدمة للقاء الثالث عشر لقادة العمل التربوي، التربية والمواطنة، الباحة ٢٦- ٢٨ محرم ١٤٢٦هـ، ص ص ٢٤١- ٢٧٢.

٢٧- صدقي، أحمد (١٩٨١). مستقبل العلاقة بين القومية والإسلام. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

٢٨- ضاهر، مسعود (١٩٩٣). الثقافة العربية في مواجهات المتغيرات الدولية الراهنة. بيروت: دار الفكر العربي.

٢٩- طعيمة، رشدي أحمد (١٩٩٩). العولمة ومناهج التعليم العام، ورقة عمل قدمت إلي المؤتمر السنوي الحادي عشر، العولمة ومناهج التعليم، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

٣٠- الطهطاوي، سيد محمد (١٩٩٥). "دور المدرسة في تعميق الانتماء الوطني لدى طلاب التعليم الثانوي" مجلة كلية التربية جامعة أسيوط. المجلد(٢)، العدد(١)، ص ص٢٢٧- ٢٥٢.

٣١- العامر، عثمان بن صالح (١٤٢٦هـ). أثر الانفتاح الثقافي على مفهوم المواطنة لدى الشباب السعودي "دراسة استكشافيه" دراسة مقدمة للقاء الثالث عشر لقادة العمل التربوي، التربية والمواطنة الباحة، ٢٦- ٢٨ محرم ١٤٢٦هـ، ص ص ٦٣- ١٠٠.

٣٢- عبد التواب،عبد الله عبد التواب (١٩٩٣). "دور كليات التربية في تأصيل الولاء الوطني" دراسات تربوية، المجلد (٨)، الجزء (٥٦)، ص ص ١٠٣- ١٦٦.

٣٣- عبد الله، عبد العال محمد (١٩٩١). دراسة لبعض جوانب الانتماء وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلاب جامعة أسيوط، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية بسوهاج، جامعة أسيوط.

٣٤- العقيل، عبد الله (١٤٢٦هـ). سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. الرياض: مكتبة ابن رشد.

٣٥- العناني، حنان عبد الحميد (٢٠٠٧). "دافع الانتماء لدى عينة من معلمي الأطفال بالأردن" المجلة التربوية، المجلد(٢١)، العدد(٨٤).

٣٦- فايز، بهاء الدين محمد محمد (١٩٩٤). العلاقة بين الإحساس بالاغتراب وضعف الانتماء. رسالة ماجستير غير منشورة معهد الدراسات العليا للطفولة- جامعة عين شمس.

٣٧- الفراج، حسن عبد الله (١٤٢٩هـ). دور التعليم في تعزيز الانتماء الوطني، دراسة تطبيقية على مدارس التعليم العام بالرياض، رسالة دكتوراة غير منشورة كلية الدراسات العليا، قسم العلوم الشرعية- جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

٣٨- فرج، سمير، (١٩٨٩). الولاء بين علم النفس والقرءان. القاهرة: المتحدة للطباعة والنشر والتوزيع.

٣٩- فؤاد، عاطف محمد (١٩٨٥). الصفوة المصرية، قضاياها، وانتماءاتها القاهرة، دار المعارف.

٤٠- فروم، إريك (١٩٨٠). فن الحب، ترجمة مجاهد عبد المنعم مجاهد. القاهرة: الأنجلو المصرية.

٤١- الفقى، إسماعيل(١٩٩٩). إدراك طلاب الجامعة لمفهوم العولمة وعلاقته بالهوية والانتماء، كتاب المؤتمر السنوى الحادى عشر، العولمة ومناهج التعليم، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

٤٢- القحطاني، ماجد بن محمد (٢٠٠٢م). التربية الوطنية في السياسة التعليمية بالمملكة العربية السعودية، دراسة تربوية- تقويمية لمادة التربية الوطنية في المرحلة الثانوية. رسالة

ماجستير (غير منشورة)، كلية علوم التربية،جامعة محمد الخامس- السويسي، المملكة المغربية.

٤٣- القرضاوي، يوسف (١٩٩٠). مدخل لدراسة الشريعة الإسلامية. القاهرة: مكتبة وهبة.

٤٤- القرطبى، أبو عبد الله الأنصارى(٢٠٠٢). الجامع لأحكام القرءان. القاهرة: دار الحديث.

٤٥- القطب، سمير عبد الحميد أحمد (٢٠٠٦). الجامعة وتقييم قيم الانتماء في ضوء معطيات القرن الحادي والعشرين "دراسة ميدانية". مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (٦٠).

٤٦- محمود، زكي نجيب (١٩٨٤). في مفترق الطرق. بيروت: دار الشروق.

٤٧- محمود، زكي نجيب (١٩٩٠). قيم من التراث. بيروت: دار الشروق.

٤٨- المشاقة، أمين مهنا (١٩٩٣). الاتجاهات السياسية لدى الطلبة الجامعيين "دراسة ميدانية". مجلة أبحاث اليرموك، المجلد (٩)، العدد (١)، ص ص ؟؟؟؟.

٤٩- المطلق، عبد الله بن محمد (١٤٣١هـ). دور الأسرة في تحصين الأولاد ضد التطرف والإرهاب وتعزيز الانتماء الوطني لديهم. المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، مؤتمر الإرهاب بين تطرف الفكر وفكرة التطرف، المحور الرابع القسم الثالث.

٥٠- المطيري، مستورة رجا حجيلان (١٤٣١هـ). دور الأسرة في تحصين أبنائها ضد التطرف والإرهاب وتعزيز الانتماء الوطني لديهم. المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، مؤتمر الإرهاب بين تطرف الفكر وفكرة التطرف، المحور الرابع القسم الرابع.

٥١- المعمري، سيف بن ناصر؛ وطوسون، محمود (٢٠٠١). مقومات المواطنة عند الشباب العربي ودور المؤسسات التربوية في تنميتها، دراسة مقدمة لندوة التربية وبناء المواطنة جامعة البحرين وكلية التربية ٢٩- ٣٠ سبتمبر ٢٠٠١م.

٥٢- النسقى، مدارك التنزيل وحقائق التأويل، ج٢، د. ت.

٥٣- نصار، سامي محمد؛ والرويشد، فهد عبدالرحمن (٢٠٠٥م). الوعي السياسي والانتماء الوطني لدى طلاب كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، مجلة البحث التربوي السنة الرابعة، العدد (١)، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بالقاهرة.

٥٤- وطفة، على أسعد (٢٠٠٣). "نسق الانتماء الاجتماعي وأولوياته في المجتمع الكويتي المعاصر: مقارنة سوسيولوجية في جدل الانتماءات الاجتماعية واتجاهاته"، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد (١٠٨)، السنة (٢٩)، ص ص ١٢٥- ٢٠٦.

٥٥- وطفة، على أسعد؛ الراشد، صالح (٢٠٠٤). التربية في الكويت والعالم العربي إزاء تحديات العولمة، آراء عينة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت، مقارنة سوسيولوجية في جدول الانتماءات الاجتماعية واتجاهاته. مجلة دراسات الخليج العربي، العدد(٩٠)، السنة الرابع والعشرون.

• **ثانياً: المراجع الأجنبية** :

56- Barnholt, L.J,(2000). "Social and personal Aspects of self-knowledge: Abalance of Individuality and Belonging", Eric, NoEj 615879.

57- Carol- Goodenow, (1991)."The sense of Belonging its Relationship to Academic Motivation among pre-and Early Adoescent Students, ERIC NOED 33151.

58- Carole, Hahn (2003). Democratic Values and Citizenship Action: A View from US Ninth Graders. **International Journal of Education**, V.39, N 6, pp. 633-642.

59- Caroline, B. (2001). "A literature Review on youth and citizenship CPRN Discussion Paper", ERIC, no ED 47545

60- Corol, Goodenow, (1992). "School Motivation, Engagement and Sense of Belonging amongurban Adolescent student, ERIC No ED 349364.

61- http://www.alriyadh.com/2004/12/30article4539.html.

62- Melton, G(2001). "Relationship Between Cultural Development Senseaf Belonging and persistence among chicanos in higher Education? And Exploratory Study "the history teacher vol.36 No, 2,.

63- Print, Murray (2007). Citizenship Education and Youth Participation in Democracy. **British Journal of Educational Studies**, V.55 N.3 pp.325- 345.

64- Rebecca, Carve, L(1997). "when the ABCS that Students learnare Agency, Belonging and Competence, ERIC No ED 411114.

65- Sullivam, John L., (eds.). (1992). "Patriotism. Politics, and the Presidential Election of 1988" American Journal of Political Science; vol. 36, no. 1.

66- Toots, Anu (2003). The Role of Values in Citizenship Education: A Comparative Study of Estonian-and Russian-Speaking School in Estonia. **International Journal Education**, V.39, N. 6, pp. 565- 576.

67- Wilkins, K. (1999). Globalizations as Theater. International Social Science Journal, No 160.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الرابع :

" التغيير التنظيمى المدرك وعلاقته بالتماثل التنظيمى التواصلى لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جنوب الوادى"

إعداد

د / أشرف محمود أحمد محمود

مدرس بقسم أصول التربية

كلية التربية بالبحر الأحمر جامعة جنوب الوادى

obeikandl.com

obeikandl.com

" التغيير التنظيمى المدرك وعلاقته بالتماثل التنظيمى التواصلى لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جنوب الوادى"

د. أشرف محمود أحمد محمود (*)

• **مستخلص الدراسة** :

يهدف البحث إلى التعرف على العلاقة بين التغيير التنظيمى المدرك وفقاً لبطارية بويكينوجى وديفوس وبرويك وعلاقته بالتماثل التنظيمى التواصلى لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جنوب الوادى ، وتكونت العينة من (١٢٥) عضوا من أعضاء هيئة التدريس ببعض كليات الجامعة ، وكانت أهم نتائج البحث : (١) جاءت عناصر التغيير التنظيمى بدرجة أقل من المتوسط بجامعة جنوب الوادى باستثناء الاستعداد للتغيير الذى جاء بدرجةٍ عالية (٢) جاء المتوسط الكلى للتماثل التنظيمى التواصلى لدى أعضاء هيئة التدريس عالياً (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التماثل التنظيمى التواصلى غير اللفظى الخارجى والتماثل التنظيمى التواصلى غير اللفظى الداخلى عند مستوى (٠,٠١) لصالح التماثل التنظيمى التواصلى غير اللفظى الخارجى (٤) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التغيير التنيظيمى والتماثل التنظيمى التواصلى عند مستوى (٠,٠٥).

Abstract:

Perceived Organizational change and its relationship to The Communicative - organizational identification of the Staff at South Valley University

The research Aims to Identify the Relations between Perceived Organizational change according to the battery of Bouckenooghe , Devos & Brooeck (2009) and Its relation to the Communicative - Organizational Identification of the Staff at South Valley University , And the sample Consisted of (125) Staffs of Some University Faculties, The most important research concluded that : (1) The elements of Organizational Change was A lesser Extent than The average at the South Valley University with The exception of Readiness for Change, which Came with A high Degree (2) The total Average of Communicative – Organizational Identification was High (3) The presence of Statistically Significant Differences between the The External Nonverbal Communicative –Organizational Identification and Internal Nonverbal Communicative – Organizational Identification at A level of (0.01) in Favor of External Nonverbal Communicative – Organizational Identification(4)There was A positive Correlation with Statistically Significant between Organizational Change and Communicative –Organizational Identification at (0.05).

(*) مدرس بقسم أصول التربية بكلية التربية بالبحر الأحمر – جامعة جنوب الوادى

• **مقدمة** :

تواجه المنظمات على اختلاف مجالاتها وأنواعها فى الآونة الأخيرة ظروفاً ومتغيرات عديدة ومتلاحقة فى سعيها نحو تحقيق أهدافها بكفاءة عالية ، فقد ازدادت حاجات وتطلعات المستفيدين وتسارعت وتيرة التقدم العلمى والتكنولوجى وزادت حدة التنافس بين المنظمات ، بالإضافة إلى زيادة طموحات العاملين وتوقعاتهم ، وتعد هذه التحديات السريعة التى تفوق إمكانات المنظمات التقليدية المحك الرئيسى لاختبار قدرة المنظمة على التكيف والتماثل مع هذه الأوضاع ، مما يتطلب منها المراجعة الجادة لأداءاتها ، وتحديد فرص التغيير وخياراته حتى تواكب التطورات الحديثة ، ويكون لها مكان على خارطة الحضارة الإنسانية فى إعداد الأجيال لمجتمع القرن الحادى والعشرين.

فيؤكد زلاقى وهيبة (٢٠٠٩ : ٢) أن هذا التحول السريع غير المتلاحق طبع المنظمات العصرية بسمات رئيسية لا فكاك منها سواء على المؤسسات الإنتاجية أو المؤسسات الخدمية أو المؤسسات التطوعية ، ومن أبرز هذه السمات : الارتباط بالسوق العالمى ، والسعى إلى التميز ، وقبول التغيير ، وإرضاء العملاء ، والسعى إلى تحقيق الميزة التنافسية ، والتحديث المستمر ، والابتكار ، والعالمية ، والانفتاح على العالم المتغير ، واحترام الإنسان واستثمار طاقاته ، وتأكيد الجودة الشاملة

ولهذا فإن التغيير التنظيمى أصبح من القضايا الرئيسية التى تؤثر فى الأفراد والجماعات والمنظمات(Staniforth , 1996:51)، فهى تسعى من خلاله إلى إعادة الهيكلة وتطوير البرمجيات وتطبيق الجودة الشاملة ، وهذه الأساليب جميعاً تعد محاولات من المنظمة لإحداث التغيير الإيجابي الناجح (Pellettiere,2006:38) ، فالقدرة على التغيير والتكيف لإجراء ما هو أفضل فى ظل المنافسة القائمة يعد أحد عناصر استدامة الميزة التنافسية (Mariotti,1998:28) ، حيث أن التغيير له أهمية بارزة فى حياة المنظمات لقدرته على إزالة الحدود التى تقف أمام محاولاتها فى تحقيق هذه الاستدامة. (Mabin, et al . , 2001:170)

وبناءً عليه ، فقد أصبح التغيير التنظيمى هو القاعدة ، والثبوت والجمود هو الاستثناء ، وفى المقابل أصبحت قدرة المنظمات على أن تقبله وتنفتح عليه غاية قصوى لها.(Bouckenooghe, et al.,2009 :559)

ويشير محمد عبود الحراحشة ومصطفى طه النوبانى (٢٠٠٧ : ٢٩٩) فى هذا الصدد إلى أنه نظراً لأن العصر الذى نعيش فيه عصر تغير دائم ، ولابد فيه للمنظمات من أن تكون قادرة على التكيف مع طبيعة العصر ، فإنه المنظمات التربوية قد تكون أكثر حاجة لمسايرة الواقع نظراً لطبيعة أهدافها ودورها وبذلك فهى أكثر حاجة من المنظمات الأخرى إلى قادة وعاملين قادرين على التغيير فى عصر أصبح فيه التغيير فى مواقع العمل أسلوب حياة ، وصارت عمليات إعادة التنظيم وإدخال التقنيات الجديدة حاجة يجب أن تكون مألوفة لديهم ، واتجاهاتهم نحوها إيجابية .

ومن ثم يتوقع أن يكون التغيير فى ميدان التعليم العالى قوة ملزمة تصعب مقاومتها ، وسوف تكون هناك عوامل أخرى إضافة إلى التقييدات التى تفرضها الميزانية العامة تجبر المؤسسة التعليمية على فعل الكثير ، ومنها : السرعة الهائلة فى انتقال المعلومات ، والمناقشات المحتدمة القادمة بين الجامعات الافتراضية ، والدورات الدراسية التى تنظمها الشركات ، والحاجة إلى إدخال التكنولوجيا فى التعليم ، وتوقعات ومطالب الطلبة وأولياء أمورهم ، وانتقاء وإدارة الجسم الطلابى والتدريسى ، والتأكيد المتزايد على مبدأ المساءلة والمحاسبة ، وهى تحديات تضع إدارى الجامعات أمام مسئولية تطوير رؤية لايستطيعون دوما تحديدها بدقة ، وتقتضى منهم القيام بحوارات تتسم بعمق التفكير ، وإيجاد حلولاً مبتكرة داخل الفروع العلمية ذاتها حتى يحدث التغيير الحقيقى.(آن ف لوكاس ، ٢٠٠٠ : ٥١)

وتأسيساً على ما سبق ، وجب على المنظمات رصد الجهود الواعية المتواصلة لإحداث التغيير المخطط والمبرمج والهادف ، فنجاح المنظمات واستمراريتها يتوقف على قدرتها على التأقلم وبشكل مستمر مع التغييرات فى بيئتها وتتطلب عملية التأقلم مع هذه التغيرات البيئية إحداث التغيير التنظيمى الملائم سواء كان التغيير فى التقنية المستخدمة أو فى الهياكل التنظيمية أو فى سلوكيات الأفراد أو فى الأهداف والسياسات.حيث يؤكد البعض أنه فى ظل عدم استطاعة أية منظمة أن تكون فى مأمن من التغيير التنظيمى فى العالم الديناميكى ، ومن أجل بقائها وازدهارها ، يجب أن تكون على دراية بكيفية تطبيق التغييرات التنظيمية المناسبة التى سوف تبنى من قبل أعضائها . (Gilmore et al.,1997 ; Burnes , 2004 ; Meaney & Pung , 2008)

وقد تنوعت توجهات الباحثين فى تحديد وقياس عناصر التغيير التنظيمى ، فيركز باترسون وآخرون . Patterson et al (٢٠٠٥ : ٣٧٩- ٤٠٨) مثلا على قياس مناخ التغيير التنظيمى ، بينما تناول هولت وآخرون ,.Holt et al (٢٠٠٧ : ٢٨٩- ٣٣٦) قياس الاستعداد للتغيير التنظيمى . بينما ركز بيلاسكو Belasco (١٩٩٠) وستيورت Stewart (١٩٩٤: ١٠٦- ١١٠) فى مقياسيهما على تحديد عناصر التغيير فى : مناخ التغيير Climate of Change ، وعمليات التغيير Process of Change والاستعداد للتغيير Readiness for Change .

كما وضع بويكينوجى وديفوس وبرويك Bouckenooghe , Devos & Brooeck (٢٠٠٩ : ٥٦٠- ٥٦١) بطارية لقياس عناصر التغيير التنظيمى تناولت العناصر الثلاثة السابقة فى مقياسى بيلاسكو (١٩٩٠) وستيورت (١٩٩٤) حيث رأى أن هناك قصورا فى الأدوات السابقة ، فمقياس باترسون وآخرون (٢٠٠٥) ومقياس هولت وأرمينكس وفيلد وهاريس (٢٠٠٧) لا يمكن تعميمهما نظرا لتطبيقهما على عدد قليل من المنظمات ، كما أن مقياسى بيلاسكو (١٩٩٠) وستيورت (١٩٩٤) لم يقدما معلومات عن صدق البناء ، فضلا عن أنهما

اهتما بقياس إدراك هؤلاء الأفراد الذين يقودون التغيير ، بدلاً من قياس اتجاهات كل أصحاب المصلحة المعنيين فى عملية التغيير .

وسوف تتناول الدراسة الحالية التغيير التنظيمى وفقاً لبطارية بويكينوجى وديفوس وبرويك (٢٠٠٩) ، وذلك نظرا لتناوله ثلاثة مجالات أساسية تتنبأ بالتغيير التنظيمى ، وهى : مناخ التغيير (السياق الداخلى) Climate of Change (Internal Context) ، وعمليات التغيير Process of Change والاستعداد للتغيير Readiness for Change ، حيث وجد العديد من الباحثين وجود توافق قوى فى الآراء حول الدور البارز لكل من : (أ) الظروف الداخلية التى يحدث فى ظلها التغيير (مناخ التغيير) ، (ب) العملية التى يتم من خلالها التعامل مع التغيير ، (ج) مستوى الاستعداد للتغيير من خلال فهم العمليات التى تؤدى إلى تنفيذ التغيير الناجح. (Armenakis, Harris, & Feild, 1999; Kotter, 1995; Mento, Jones, & Dirndorfer,2002; Sashkin & Burke, 1987) .

وقد ربطت الدراسة الحالية موضوع التغيير التنظيمى بموضوع حيوى وحديث وهو التماثل التنظيمى التواصلى ، حيث أن العنصر البشرى يعد أهم عناصر الإنتاج ، ومن ثم فإن إيجابية الأفراد تجاه هذا التغيير ، ينعكس إيجابيا على الفرد بصفة خاصة وعلى المنظمة بشكل عام ، على افتراض قائم أن عملية التغيير التنظيمى تتطلب إيجابية من الفرد لقبول التغيير من أجل تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية التى هى تمثل أهدافه ورغباته، هذه الإيجابية من شأنها أن تخلق وتعزز التماثل التنظيمى ، وتعمل على تقوية الرابطة النفسية التى تربط العامل بمنظمته وبأهدافها وتجعله يرفض التخلى عنها .

ولهذا يؤكد صالح الحوامدة وأروى إلقرالة (٢٠٠٦ : ٣٧٠) أن عملية التماثل التنظيمى أصبحت ضرورة ملحة نظرا لما تشهده البيئة الإدارية من أحداث وتطورات رافقها العديد من الآثار والظواهر السلبية التى شكلت مأزقا ، أصبح من الضرورى أن تعمل المنظمة على مواجهته ، فأساليب العمل تغيرت وظهرت قيم وعادات أهداف وعمليات جديدة للمنظمة ، وفى ظل هذه الأجواء أصبح العاملون يشعرون بالتشتت والارتباك ، وأصبح ولاؤهم وانتماؤهم مشتتين وغير واضحين ، حتى أصبح من الممكن أن يتخلى العامل عن منظمته بسهولة ، وذلك نتيجة لضعف ولائهم وانتمائهم لها.

وتركز الدراسة الحالية فى تناولها للتماثل التنظيمى على التماثل التنظيمى التواصلى Communicative-Organizational Identification الذى يمثل قياس التماثل التنظيمى من خلال طبيعة التواصل الداخلى والخارجى (اللفظى – غير اللفظى) ، حيث يعرفه فونتينوت وسكوت Fontenot & Scott (٢٠٠٧ : ٤ – ٥) على أنه نوع من التماثل السلوكى الذى يظهر تماسك وتضامن الفرد مع قيم جماعية ، والتوحد مع المنظمة من خلال السلوكيات اللفظية وغير اللفظية المعبر عنها مع أفراد داخل المؤسسة (محادثات مع المشرفين ، زملاء العمل .....) وخارجها (العائلة ، الأصدقاء العاملين فى مؤسسات أخرى ....).

حيث أكد الباحثون فى مجال الاتصال أن هناك مشاكل فى بناء مقاييس التماثل التنظيمى ، وخاصة بعد أن انتقد ميلر وآخرون ., Miller et al (٢٠٠٠) مقياس شينى Cheney (١٩٨٢) الذى اعتبروه يقيس الولاء التنظيمى أكثر من التماثل التنظيمى ، كما توصل العديد من الباحثين إلى ارتباط التماثل التنظيمى مع عدد من المتغيرات المرتبطة بالاتصال ، مثل : قيادة الحديث (Barge, 1985)، والرضا التواصلى (Potvin, 1991) ، وكفاءة المتواصل ومشاركة التفاعل (Myers & Kassing, 1998) ، وتكنولوجيا الاتصال (Giordano,1989; Scott & Timmerman, 2006; Wiesenfeld, Raghuram, & Garud,1998) . ولهذا يرى سكوت وآخرون Scott et al., (١٩٩٨ :٣٠٣) أن الاتصالات تساعد من حيث الشكل والمضمون فى تحديد تماثلنا مع الآخرين ، كما يرى أن الحديث أمام الجمهور يحدد تماثل الفرد مع ما يتحدث عنه ، كما يعد مؤشرا على مدى التماثل التنظيمى عند أعضاء المؤسسة أنفسهم.

وبناءً على ما سبق ، وفى ضوء قراءة الواقع التربوى يتضح اتجاه الجامعات المصرية ، ومنها جامعة جنوب الوادى ، إلى إجراء العديد من التغييرات التنظيمية فى شتى مجالات المنظومة الجامعية ، ومنها على سبيل المثال : تبنى جامعة جنوب الوادى نظام لضمان الجودة فى التعليم العالى من خلال وحدات ومراكز ضمان الجودة بالكليات والجامعات ، وسعى الجامعة – وفق رؤيتها وأهدافها- إلى : أن تصبح واحدة من الجامعات الحكومية الرائدة – المتميزة فى التعليم والثقافة والبحث العلمى ومصادر المعرفة ، وتوكيد جودة متميزة فى التعليم والالتزام بالتطوير المستمر والتوصل إلى ثقةٍ المجتمع فى الخريجين الذين يتفق مستواهم مع المقاييس المعترف بها عالميا ، والاستثمار في تدريب الكوادر الأكاديمية والإدارية على التكنولوجيا الحديثة في التدريس والطرق الحديثة في البحث العلمي والتعليم ، وتقوية الوحدات ذات الطابع الخاص وتطوير نظام لقياس وتقويم الأداء ليصبح قاعدة للتطوير المستمر. هذا بالإضافة إلى وجود العديد من المشروعات والمراكز داخل الجامعة مثل : مشروعات الجودة ، ومشروع ICTP ، ومشروع الطرق المؤدية للتعليم العالى ومركز تنمية القدرات لأعضاء هيئة التدريس والقيادات ، ومشروع منحة اليونسكو للحصول على شهادة ICDL ، ومركز المعلومات والاتصالات ، ومركز تدريب تكنولوجيا المعلومات (إكتك) ، ومركز الخدمة العامة لأبحاث اللغة ومركز البحوث البيئية والتطبيقية ، ووحدة التنمية والدراسات البيئية ومركز التجارب والبحوث الزراعية ، ومركز الخدمة البيئية الإنتاجية ، ومشروع برنامج الإطار الأوربى السابع FP7 ، ومشروع برنامج الإتحاد الأوربى لدعم التعليم العالى ، ومشروع تطوير نظم تقويم الطلاب ، ومشروع دور الجامعة فى خدمة المجتمع البيئة ، ..... وغيرها من المراكز والمشروعات الإنتاجية المرتبطة بكليات الزراعة والطب البيطرى وغيرها.(جامعة جنوب الوادى ، ٢٠١١ :١، جامعة جنوب الوادى ، ٢٠٠٥ : ١٩- ٢٣)

وبناءً عليه سعت الدراسة الحالية إلى التعرف واقع التغيير التنظيمى المدرك وفق بطارية "بوكينوجى وديفوس و برويك" وعلاقته بالتماثل التنظيمى التواصلى لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جنوب الوادى .

- **مشكلة البحث** : :

يتفق كل من وانج وآخرون ., Wang et al (٢٠١١) وديم Deem (٢٠٠١) على أنه فى ظل التغيرات العالمية السريعة ، وإدماج الجامعات كجزء مشارك فى هذه التغييرات كأحد أهم المؤسسات التى تقدم الخدمات لأسواق الاقتصاد العالمى ، فقد ركزت هذه الجامعات بصفة أساسية على الإنتاجية ، وتغيير البيئة الخارجية والداخلية بما يتمشى مع الكفاءة والفعالية من خلال تطوير القدرات المهنية وتعزيز الابتكار داخل منظماتها ، وتبني نماذج واستراتيجيات التغيير المخطط الذى يضمن لها تجويد رأس المال البشرى ، والاضطلاع بدورها فى التنمية بمختلف أشكالها وأبعادها.

ولهذا أصبح من أهم مهام المؤسسات التعليمية ، وعلى رأسها الجامعة تحقيق التكيف والتوافق مع هذه المتغيرات السريعة والمتجددة ، ففى ظل الضغوط الداخلية والخارجية التى تتعرض لها هذه المؤسسات الحكومية والخاصة على اختلافها تجعل من الضرورة إعادة النظر فى الكثير من التنظيمات والأخذ بمنهجية التغيير التنظيمى المخطط لتستطيع القيام بواجباتها بكل كفاءة وفاعلية ، فالمنظمات التعليمية – باعتبارها منظومة فرعية لنظام أكبر وهو المجتمع- عليها أن تشارك فى إحداث التغييرات التربوية وتوجيهها لصالح المجتمع ككل .

وعلى الرغم من أن هذا التغيير التنظيمى أصبح حقيقة لا يمكن تجنبها (Drucker, 1999 :25) ، وأصبحت وتيرته فى زيادة مضطردة (Gutsch, 1995 :65) ، فإن هناك تقديرات تشير إلى أن ما يصل إلى ٧٠٪ من هذه التغييرات تفشل فى المؤسسات الكبرى (Washington and Hacker, 2005 : 400) ، فقد أكدت سلسلة من الدراسات أن ما يقرب من ٥٠٪ من عمليات الاندماج مع التغيير لم تكن ناجحة (Cartwright and Schoenberg, 2006)، كما يرى مينى وبنج Meaney and Pung (٢٠٠٨ : ٤) أن ثلثى التغييرات التنظيمية لم تكن ناجحة من وجهة نظر قادتها. وقد يرجع ذلك إلى أن العاملين لديهم ردود فعل سلبية تعيق اندماج هذه التغييرات (Van Dick, Ullrich and Tissington,2006) ، كما يرى البعض أن عدم استعداد هذه المنظمة للتغيير وعدم تماثل أعضائها معها هو السبب الرئيسى لعدم قبول التغيير (Armenakis et al., 1993) ، ومن ثم وجب على المنظمة إقناع أعضاءها وزيادة تماثلهم من أجل الاستعداد لعملية التغيير ونجاحها . (Cinite , et al., 2009 : 27; Holt , et al., 2007: 291 ; , Holt et al., 2007 : 250)

ولهذا يؤكد بويكينوجى وآخرون (Bouckenooghe , et al.,2009 :559) أنه نظرا لأن المستقبل غير مؤكد فى كثير من الأحيان فى عملية التغيير ، والناس بصفة عامة ليست لديها دوافع للتغيير ما لم تكن هناك أسباب

قاهرة للقيام بذلك ، فإن القضية الرئيسية تكمن فى إدارة وتخطيط مشاريع التغيير بشكل فعال حتى تخلق أساسا يدعم التغيير .

ويرى تركى العتيبى (٢٠١٠ : ١) أن عملية التغيير هي عملية معقدة ، وغير سهلة ، بل إنها تكون في غاية الصعوبة حين يتم تطبيقها في المنظمات التربوية لخصوصية مجتمعها ، ولكونها تتعامل مع العنصر الإنساني الذي قد يرى في التغيير مهددا لاستقراره ، ومقوضا لصلاحياته التي لا يريد لأحد أن ينتزعها منه ، حتى لو كان ذلك الأمر في مصلحته ، أو في مصلحة المنظمة التي يعمل بها ، أو حتى في مصلحة المجتمع الذي ينتمي إليه.

ولهذا يرى أيمن أبو حمدية (١٩٩٤ : ٦٠) أن سبب الاختلافات بين العاملين فى الاستجابة للتغيير والخروج عن المألوف تعود إلى اتجاهات العاملين التى هى انعكاس لعوامل نفسية وشخصية واجتماعية ، وهذه العوامل ستؤدى إلى تقييم معين للتغيير . بينما يرى عبد الله الطجم (١٩٩٦: ١١٩) أن تصور الموظف لسلوك منظمته له التأثير المباشر فى التزامه واندماجه الذاتى وارتباطه بمنظمته وولائه لها ، كما يرى سافرى ولوكس Savery & Luks (٢٠٠٠ :٣١٢) أن المعوقات المؤسسية التى تمثل ثقافة واتجاهات العاملين من أهم معوقات التغيير . ولهذا انتهت دراسة دانيلز Daniels (٢٠٠٢) إلى أنه من الأهمية بمكان تغيير ثقافة ونوعية الأفراد والقيادات لنجاح عمليات التغيير.

ويضيف شى يو Chu Yu (٢٠٠٩ :١٧) أن التغيير التنظيمى قد يحدث آثاراً سلبية ، مثل الأدوار والمسئوليات الغامضة ، والصراعات الوظيفية والأسرية ، وتخفيض الوضع الاجتماعى . بينما يؤكد ستويجر ودينسى Schweiger and DeNsi (١٩٩١ :١١٢) وهيلريجي وآخرون ., Hellriege et al (٢٠٠١ :٢١١) أن التغييرات التنظيمية تعد أكبر مصدر للتوتر فى العمل ، وربما فى حياة الموظف بوجه عام . أما كوتر وكوهين Kotter & Cohen (٢٠٠٢ : ١٥-١٦) فيريان أن المشكلة الأساسية فى هذا التغيير تكمن فى عدم وجود إستراتيجية أو ثقافة مساندة ، أو هيكلية أو نظام أصلا ، كما تظهر المشكلة الحقيقية وترتفع عند البت فى كيفية مساعدة العاملين على التكيف مع التغيير . ويعتقد شابراك وكوبر Schabracq and Cooper (١٩٩٨ :٦٣٠) أن الضغط والإجهاد يرتفع لأن المهارات الفنية والوظيفية يمكن أن تتغير ، وفى المقابل لايمكن للعاملين إجراء التعديلات والتغييرات اللازمة ، مع شعور بخوف من المستقبل قد يخلق نوعا من التوتر والقلق ، وهذا سوف يؤثر بدوره على الرضا الوظيفى والولاء والتماثل التنظيمى .

وبناءً على ما سبق ، فإن التغيير التنظيمى يتطلب تماثل الأفراد مع المنظمة التعليمية حتى يمكنهم التماثل مع هذا التغيير ، فيشير درويش يوسف (٢٠٠١ : ٢٤٢) أن الالتزام والتماثل التنظيمى يعدان من المحددات الهامة نحو التغيير التنظيمى . كما تؤكد دراسة ميلر وآخرون ., Miller et al (٢٠٠٠) أن ارتفاع التماثل التنظيمى عند العاملين يجعلهم يتخذون قرارات تتماشى مع صالح المنظمة حتى ولو بدون إشراف مباشر على الأفراد.

ولهذا يؤكد هيو ولي Lee & Hui (٢٠٠٠ : ٢١٨) ، ووانبرج وبانز Wanberg & Banas (٢٠٠٠ : ١٣٦) أن الثقة فى المنظمة والتماثل معها يشكلان أساسا هاما للعلاقات التعاونية بين أفراد المؤسسة ، فعندما تبدأ المنظمة فى التغيير فإنه قد يواجه أفرادها التهديدات المرتبطة بوظائفهم وأدوارهم ومواقعهم الوظيفية ، وهذه التهديدات يمكن أن تقلل ثقة الأفراد فى منظمتهم ككل وتماثلهم معها ، وهذا قد يصنع رد فعل سلبى واضح عند العاملين تجاه عملهم ، ومن ثم فإنه عندما يواجه الفرد ضعوط التغيير ، فإن اختيار إستراتيجية رد الفعل واتجاهاهم نحو العمل سوف تؤثر بقوة على نجاح أو فشل التغيير التنظيمى . ولهذا توصلت دراسة شى يو Chu Yu (٢٠٠٩) إلى أن التغيير التنظيمى له تأثير سلبى كبير على ثقة العاملين والتزامهم الوظيفى وتماثلهم التنظيمى ، كما أن فهم التغيير التنظيمى وإستراتيجيات مواجهة الضغوط لها تأثير إيجابي على التماثل التنظيمى والالتزام الوظيفى لديهم.

ففى أوقات التغيير ، فإن تفاعل الأفراد مع الأقران والرؤساء يشكل الشعبية اللازمة للاستعداد للتغيير ، فالعاملون بحاجة إلى الثقة والدعم والتعاون من أجل أداء متطلبات وظائفهم الجديدة على نحو فعال ، ولذلك ، فإن من أهم المهام والتحديات التى تواجه الإدارة تكمن فى تمكين العاملين ، وتيسير مشاركتهم ، وضمان تماثلهم وولائهم والتزامهم (Schneider, Brief &Guzzo, 1996) ، وتوفير هياكل مرنة تتخذ مواقف إيجابية مع التغيير ، وتنمية القدرة على الاضطلاع بالتحديات والتغيرات الجديدة (Jones et al.,2005; Zammuto & O'Connor, 1992). كما توصل تايرنى Tierney (١٩٩٩) أن أبعاد المناخ النفسى من الثقة والمشاركة والتماثل والدعم تعد شروطا مسبقة من أجل تهيئة بيئة مواتية للتغيير . وفى هذا الصدد ، تشير دراسة كالان وآخرون ., Callan et al (٢٠٠٧) أن الأفراد الأكثر تماثلا تنظيميا مع الأقسام المهنية أكثر رضا وظيفيا ، وأكثر تقبلا وانفتاحا وتكيفا مع التغيير الذى يهدد الأفراد الأقل تماثلا تنظيميا .

كما توصلت دراسة جيتين وآخرون ., Jetten et al (٢٠٠٢) من خلال التعرف على التغيير التنظيمى الحادث فى الحكومة الأسترالية ، والداعى إلى إعادة تشكيل فرق العمل ، إلى أن هناك رد فعل سلبى لإعادة تشكيل فرق العمل لأن التماثل قبلها كان أكثر من بعد إعادة تشكيلها ، فقد أدت إعادة الهيكلة إلى انخفاض مستويات التماثل التنظيمى والعمل بروح الفرق ، إلا أن الدراسة رأت أن التماثل التنظيمى العالى يتنبأ بالالتزام التنظيمى على المدى الطويل .

أما دراسة آلرتش Ullrich (٢٠٠٥) فتوصلت إلى أن التغيير التنظيمى الداعى إلى الاندماج التنظيمى له آثار سلبية على التماثل التنظيمى إذا تم تصميمه بطرق متقطعة ، حيث لا يشعر العاملون أنهم يقومون بنفس العمل بعد الدمج كما كان من قبل ، مما ولد لديهم التوتر الذى قلل من تماثلهم التنظيمى.

بينما يرى فان ديك Van Dick (٢٠٠١ ، ٢٠٠٤) أن التماثل التنظيمى العالى للعاملين يقود بصورة عالية إلى احترام الذات والانتماء للمنظمة والعمل على تحقيق أهدافها ، ومن ثم يساهم فى ارتفاع مؤشرات الأداء ذات الصلة مثل

الرضا الوظيفى ودافعية العمل ، ولهذا يساهم فى تنشيط السلوك الموجه لتحقيق هدف التغيير التنظيمى .

أما دراسة ميشيل وآخرون Michel et al., (٢٠١٠) فقد توصلت إلى أن العدالة الإجرائية تؤثر إيجابيا على التماثل التنظيمى ، الذى يؤثر بدوره على تعاون العاملين (الالتزام بالتغيير ، تناسب القيم مع التغيير ، السلوك الداعم للتغير) فى سياق التغيير التنظيمى ، ولهذا تؤثر العدالة الإجرائية إيجابيا على الالتزام العاطفى للتغيير .

ولهذا يرى هوج وتيرى Hogg and Terry (٢٠٠٠) أن العلاقة التى تحدد دور التماثل التنظيمى فى التغيير التنظيمى والعكس ما زالت حتى الآن غير حاسمة ، ومن ثم يؤكد Ullrich (٢٠٠٥ : ١٥٥٢) أنه حتى الآن لا يشير الواقع إلى أن التماثل التنظيمى والتغيير التنظيمى يسيران جنبا إلى جنب ، فالعلاقة بينهما ما زالت غير واضحة.

ويدعم ذلك ما أكده فويل Fiol (٢٠٠٢) من أن التماثل التنظيمى العالى يزيد المقاومة للتغيير على اعتبار أن التغيير يهدد تماثل العاملين . ولهذا يعطى إليميرز Ellemers (٢٠٠٣) أدلة مباشرة على العلاقة بين التماثل ومقاومة التغيير ، وذلك من خلال دراسته لتنفيذ برامج مرتبطة بتغيير ثقافة العمل فى قوة الشرطة فى هولندا ومؤسسات حكومية فى المجر ، وكلتا الحالتين أظهرتا أن الموظفين ذوى التماثل التنظيمى العالى كانوا يشعرون بالتهديدات أكثر من ذوى التماثل المنخفض .

ومن ناحية أخرى ، يرى العديد من الباحثين عكس هذه العلاقة بين التماثل والتغيير التنظيمى ، فتشير دراساتهم إلى أن التماثل التنظيمى يعد مفهوما يعكس التغيرات التنظيمية ، ويشرح دوافع العمل ، ويحدد الاختلافات فى الأداء بين مختلف المستويات. (Ellemers, Gilder, & Haslam, 2004; Golden-Biddle, & Rao, 1997; Young, 2001). كما يؤكد العديد منهم أن التماثل التنظيمى يلعب دورا رئيسيا فى تقرير ردود أفعال العاملين فى سياق التغيير التنظيمى . (Rousseau, 1998; van Knippenberg et al.,2006;Michel et al ., 2010)

وتأسيساً على ما سبق ، يتضح أن العلاقة بين التغيير التنظيمى والتماثل التنظيمى . الذى له دور كبير فى فعالية المؤسسة وقوتها التنظيمية . ليست ثابتة أو واضحة فى مختلف الدراسات والأدبيات السابقة ، ونظرا لأن التغيير التنظيمى فى الجامعات المصرية ، ومنها جامعة جنوب الوادى ، أصبح حاجة ملحة وحقيقة لا يمكن تجاهلها ، فإنه قد سعت الدراسة الحالية إلى الكشف عن واقع التغيير التنظيمى المدرك وفق بطارية "بوكينوجى وديفوس وبرويك" وعلاقته بالتماثل التنظيمى التواصلى لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جنوب الوادى .

ومن ثم يحاول البحث الحالى الإجابة على التساؤلات التالية :

١. ما واقع التغيير التنظيمى بجامعة جنوب الوادى وفق بطارية "بوكينوجى وديفوس وبرويك؟

٢. ما واقع التماثل التنظيمى التواصلى لأعضاء هيئة التدريس بجامعة جنوب الوادى؟

٣. ما العلاقة بين التغيير التنظيمى وفق بطارية "بوكينوجى وديفوس وبرويك والتماثل التنظيمى التواصلى لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جنوب الوادى؟

٤. ما التوصيات والمقترحات لتفعيل التغيير التنظيمى والتماثل التنظيمى التواصلى لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة؟

- **أهداف البحث** :

- التعرف على واقع التغيير التنظيمى وفق بطارية "بوكينوجى وديفوس وبرويك" بجامعة جنوب الوادى .
- التعرف على واقع التماثل التنظيمى لأعضاء هيئة التدريس بجامعة جنوب الوادى.
- تحديد العلاقة بين التغيير التنظيمى وفق بطارية "بوكينوجى وديفوس وبرويك والتماثل التنظيمى التواصلى لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جنوب الوادى.
- التوصل إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات اللازمة لتفعيل التغيير التنظيمى ، وكذلك التماثل التنظيمى التواصلى لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة ، وزيادة الربط بينهما لصالح المؤسسة التعليمة .

- **أهمية البحث** :

تنبع أهمية البحث من أهمية وحيوية موضوعه ، حيث ربط بين متغيرين حديثين هما: التغيير التنظيمى والتماثل التنظيمى التواصلى ، كما يستمد البحث أهميته من:

- كون هذا البحث من الدراسات المحلية الأولى – على حد علم الباحث – التى ربطت بين التغيير التنظيمى والتماثل التنظيمى التواصلى على مستوى الجامعة.
- يساهم هذا البحث فى تقديم معلومات عن أهمية التماثل التنظيمى وخاصة التماثل التنظيمى التواصلى ، الذى يعد مفهوما حديثا فى الأدبيات العربية يساهم فى تحقيق قوة المؤسسة وفاعليتها ، ولذا يمكن أن يكون هذا البحث مرجعاً أكاديمياً للباحثين فى هذا الجانب ، ومن ثم يعد نواه للدراساتٍ والبحوثٍ العربية فى هذا المجال.
- يعطى تصورا تطبيقيا لتشخيص واقع التغيير التنظيمى بجامعة جنوب الوادى وعلاقته بالتماثل التنظيمى التواصلى لأعضاء هيئة التدريس

وهذا يعد مؤشراً ذا أهمية كبيرة للكشف عن تماثل هؤلاء الأعضاء مع الجامعة ، واستعدادهم للقيام بالتغيير ، وكذلك الكشف عن مناخ وعمليات التغيير ، وخاصة فى ظل اتجاه الجامعات لتحقيق ضمان الجودة والاعتماد البرامجى والمؤسسى.

- يسهم فى تعريب بطارية للتغيير التنظيمى معروفة فى الأدبيات العالمية وتطويعها مع البيئة المصرية ، وكذلك إعداد مقياس التماثل التنظيمى التواصلى ، حيث لم يتوصل الباحث إلا لمقياس واحد على مستوى الأدبيات العالمية يقيس هذا التماثل ، وهذه المقاييس قد تكون مفيدة للباحثين فى هذا المجال.
- من المنتظر أن يستفيد من هذا البحث المسئولون عن الإدارة بالجامعة وأعضاء هيئة التدريس من خلال ما سيتم التوصل إليه من نتائج وتوصيات ستوجه أنظارهم إلى ضرورة الاهتمام بالتغيير التنظيمى والتماثل التنظيمى لأفرادها على حد سواء.
- قد يسهم في استنباط دراسات جديدة تتناول أبعاد مختلفة لكل من التغيير التنظيمى والتماثل التنظيمى التواصلى ، وربطهما بمتغيرات ومجالات أخرى.

- **منهج البحث** :

يعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الموضوع ، حيث استخدم هذا المنهج لتنفيذ خطوات البحث من جمع البيانات والمعلومات حول واقع التغيير التنظيمى بجامعة جنوب الوادى ، وعلاقة ذلك بالتماثل التنظيمى التواصلى لأعضاء هيئة التدريس ، وكذلك تحديد الأدوات المستخدمة في جمع البيانات وتحليل النتائج وتفسيرها .

- **أدوات البحث** :

شملت أدوات البحث ما يلى :

- بطارية التغيير التنظيمى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس . إعداد/ بوكينوجى وآخرون(2009) ، وتعريب وتقنين الباحث .
- مقياس التماثل التنظيمى التواصلى لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم .(إعداد : الباحث)

- **حدود البحث** :

- حدود موضوعية : اقتصر البحث الحالى على دراسة واقع التغيير التنظيمى وفقا لبطارية "بوكينوجى وديفوس وبرويك" وعلاقتها بالتماثل التنظيمى التواصلى لأعضاء هيئة التدريس بجامعة جنوب الوادى.
- حدود بشرية : اقتصر على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة جنوب الوادى فرعى قنا والبحر الأحمر.
- حدود زمانية : تم التطبيق خلال الفصل الدراسي الثانى من العام الجامعي ٢٠١٠ / ٢٠١١م.

- حدود مكانية : تم التطبيق الميداني على بعض كليات جامعة جنوب الوادى بفرعى قنا والبحر الأحمر.

- **مصطلحات البحث** :

١-التغيير التنظيمى :

يعرف التغيير التنظيمى إجرائياً بأنه : " متوسط الدرجة التى تحصل عليها كليات جامعة جنوب الوادى على بطارية بويكينوجى وديفوس وبرويك المعربة فى الدراسة الحالية ، والتى تعبر عن درجة توافر عناصر وآليات التغيير التنظيمى فى الجامعة ، وهى: مناخ التغيير ، وعمليات التغيير ، والاستعداد للتغيير.

٢- التماثل التنظيمى التواصلى :

يعرف التماثل التنظيمى التواصلى إجرائياً بأنه : متوسط الدرجة التى يحصل عليها عضو هيئة التدريس على مقياس التماثل التنظيمى التواصلى والتى تعبر عن درجة تماثله مع الجامعة التى ينتمى إليها ، من خلال السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التى يصدرها داخل وخارج الجامعة ويقيسها المقياس المعد فى الدراسة الحالية".

- **الدراسات السابقة** :

فيما يلي يتم تناول بعض الدراسات العربية والأجنبية المرتبطة بموضوع البحث ، والتي يمكن الاستفادة منها في البحث الحالي ، وقد تم تقسيمها إلى محورين أساسيين ، وهما:

(أ) دراسات ربطت بين التغيير التنظيمى بوجه عام والتماثل التنظيمى :

يمكن تناول بعض هذه الدراسات . التى تمكن الباحث من الحصول عليها . مرتبة من الأقدم إلى الأحدث على النحو التالى :

(١) دراسة شريم Cherim **(٢٠٠١)** :

هدفت إلى دراسة التماثل التنظيمى أثناء التغييرات الكبيرة ، واتسمت بأنها دراسة نظرية حللت الأدبيات والدراسات المرتبطة ، وتوصلت إلى أن التماثل التنظيمى القوى للأعضاء مع المنظمة يمكن أن يكون عقبة أمام تنفيذ التغييرات الكبيرة ، فإذا كان الأفراد يتماثلون بقوة مع الملامح التنظيمية السابقة التى يجب أن تتحول ، فإنه من المرجح أنهم سيقاومون التغيير ، كما أن تقديم السمات التنظيمية القديمة فى إطار سلبى يرتبط بتقليل التماثل للأعضاء نحو هذه السمات ، إلا أن تقديم السمات التنظيمية المطلوبة فى إطار إيجابي يرتبط مع إعادة بنائه بنجاح ، فضلاً عن أن الحفاظ على بعض الاستمرارية فى تماثل الأعضاء يسهل قبولهم للتغيرات الجوهرية ، ولهذا رأت الدراسة أنه من أجل انحياز الأفراد لسمات التنظيم الجديد فإنه مطلوب من النخبة الإدارية محاولة التأثير عليهم لتنأى بهم عن السمات غير المرغوبة فى الماضى ، وإعادة اقترانهم من جديد مع التغيير المدرك ، وذكرت الدراسة أن أهم هذه الآليات التى

تسهم فى إعادة بناء تماثل تنظيمى جديد تتمثل فى: الاتصال التنظيمى والإدارى ، الشعور بالأمن والاتساق مع التغيير الجديد ، الحفاظ على بعض الروابط الإيجابية التى كانت فى الماضى .

(٢) **دراسة جيتين وآخرون** Jetten , et al ., (٢٠٠٢) :

هدفت إلى فحص إعادة هيكلة فريق عمل داخل المؤسسة قبل وبعد حدوث التغيير وعلاقته بتماثلهم التنظيمى ، وتناولت الدراسة تحليل التماثل للمجموعات الفرعية (فِرق العمل) والتماثل للمجموعات الكبيرة (المنظمة) وطبقت على (١١٦) عاملاً من المنظمات الحكومية الأسترالية ، وتوصلت إلى: (١) قبل الهيكلة فإن التماثل مع فريق العمل والمنظمة يتنبأن بالشعور السلبى تجاه إعادة الهيكلة (٢) فى حالة التماثل العالى للعاملين مع فريق العمل مقابل المنظمة فإنه يكون لديهم مشاعر أكثر سلبية تجاه التغيير القادم ، وعلى النقيض من ذلك فكلما كان التماثل للمنظمة أعلى من التماثل لفريق العمل تكون المشاعر السلبية تجاه التغيير أقل (٣) كشف التحليل الطولى بمقارنة قبل وبعد إعادة الهيكلة أن مستويات التماثل التنظيمى للفريق والمنظمة والرضا الوظيفى وأداء فريق العمل أقل بكثير (٤) التماثل التنظيمى لفريق العمل قبل التغيير يتنبأ بقوة بالرضا الوظيفى بعد التغيير أكثر من مرحلة ما قبل إعادة الهيكلة (٥)التماثل التنظيمى للفريق والمنظمة قبل التغيير له آثار متعارضة حول التماثل التنظيمى بعد إعادة الهيكلة (٦) وجود بعض الشواهد الدالة على أن ارتفاع التماثل التنظيمى سيصون الالتزام التنظيمى على المدى الطويل .

(٣) **دراسة ميشيل وفينكاترامان** Michael & Venkataraman (٢٠٠٢) :

هدفت إلى دراسة شعور المراجعين بشركات المحاسبة بالتماثل المهنى من خلال تقديم (١) نموذج شامل للعلاقة بين مهنية وحرفية المراجعين بشركات المحاسبة وتماثلهم التنظيمى ، بما فى ذلك الصراعات المحتملة (٢) السوابق والعواقب المترتبة عن مهنية المراجعين وتماثلهم التنظيمى ، بما فى ذلك الصراعات المهنية المرتبطة بسرعة التغيير ، ووجدت الدراسة التى طبقت على ٢٥٢ مراجعا (منهم ٥ من المراجعين الكبار) أن وجود مستويات عالية نسبيا للتماثل التنظيمى والمهنى يقابله مستويات منخفضة من الصراعات المهنية-التنظيمية ، كما توصلت إلى وجود ارتباط إيجابي بين التماثل المهنى والتماثل التنظيمى ، وأن التماثل التنظيمى يخفض الصراع التنظيمى والمهنى والعواقب المترتبة على سرعة التغيير.

(٤) **دراسة فان ديك وآخرون** Van Dick et al., (٢٠٠٤) :

هدفت إلى دراسة العلاقة بين التماثل التنظيمى للمنظمة (قبل التغيير التنظيمى الساعى للإندماج والذى أصبح تماثلا لوحدة فرعية بعد أن أصبحت المنظمة الرئيسية قبل الاندماج وحدة من المنظمة الكل الأكبر بعد الاندماج) والتماثل التنظيمى للمنظمة الكبيرة ككل بعد الاندماج ، وكذلك دراسة العلاقات بين هذين التماثلين والاتجاهات والسلوكيات المرتبطة بالعمل ، وتم

تطبيق الدراسة على عينة قدرها (٤٥٠) عاملاً من المستشفيات التى اندمجت مؤخرا ، وافترضت الدراسة أن كلا من التماثل التنظيمى مع الوحدة الفرعية قبل الاندماج لا يزال موجودا ككيان مستقل بعد الانصهار ، وكذلك التماثل مع المنظمة الأكبر بعد الاندماج سيرتبط إيجابياً مع الرضا الوظيفى والتقرير الذاتى لسلوك المواطنة التنظيمية ، ويرتبط عكسياً مع المشاعر السلبية وسرعة التغيير ، وكذلك فإن الأفراد الذين لديهم تماثلا تنظيميا عاليا مع كل الكيانات المؤسسية يكون لديهم اتجاهات إيجابية نحو التغيير والعمل من الذين لديهم تماثلا أقل .

(٥) **دراسة أولريتش وآخرون** Ullrich et al., (٢٠٠٥) :

هدفت إلى دراسة الإحساس المستمر بالتماثل التنظيمى بعد الاندماج التنظيمى ، وطبقت الدراسة على خمس من المنظمات الصناعية بألمانيا الغربية والتى دخلت الاندماج حديثا ، واستخدمت المقابلات المفتوحة ، وتوصلت من خلال تحليلات آراء المشاركين إلى أن: الاندماج التنظيمى قد باء بالفشل فى كثير من الأحيان نتيجة لسير هذا التغيير بطريقة جزئية متقطعة ، حيث لايشعر العاملون أنهم يقومون بنفس العمل بعد الدمج كما كان من قبل كما أن هذا التغيير المتقطع وغير المفهوم يولد لديهم التوتر الذى يؤثر سلبيا على الأفراد سواء ذوى التماثل التنظيمى الإيجابى أو السلبى .

(٦) **دراسة كالان وآخرون** Callan , et al., (٢٠٠٧) :

بحثت الدراسة العلاقة بين التماثل المهنى والتكيف مع التغيير فى المستشفيات العامة ، والتى تنتقل من التقليدية إلى استخدام التسلسلات الهرمية المهنية لاستخدام فرق السريرية الجديدة ، وتكونت عينة الدراسة من (٦١٥) موظفا من قطاع الصحة (أطباء ، ممرضات ، إداريين ..) ، وكشفت عن وجود دور وقائى للتماثل مع الأقسام المهنية أثناء التغيير الذى يهدد حالة المجموعات ، حيث أن التماثل التنظيمى يرتبط إيجابيا مع إدارة حياتهم المهنية كما كشفت الدراسة إلى أن الأفراد الذين يتماثلون مع مجموعات وظيفية أعلى مكانة يقررون أن لديهم: مستويات أعلى من الرضا الوظيفى والانفتاح على التغيير التنظيمى ، ومستويات أقل للتغيير غير المعروف .

(٧) **دراسة وندى** Wendy (٢٠٠٨) :

هدفت إلى معرفة العلاقة بين العدالة التنظيمية والتماثل التنظيمى فى إطار التوجهات السياسية الجديدة (تطبيق المبادئ القائمة على السوق فى إدارة المدرسة ، إعادة تصميم التدريس وربطه بالعمل) من وجهة نظر بعض القادة التربويين ، ورأت الدراسة من خلال مقابلات مفتوحة مع القياديين التربويين أن هذه التغييرات المرتبطة بالتماثل التنظيمى أوجدت ظلما للعديد من المعلمين الذين يتنافى تماثلهم التنظيمى مع اتجاهات السياسة الجديدة ، وأن هؤلاء الأفراد الذين استمروا فى التدريبات الخاصة بإستراتيجيات إدارة التماثل التنظيمى ساهموا كأفراد فى مقاومة العديد من الصعوبات ، كما رأت

الدراسة أن مديرى التعليم الذين يلعبون دوراً هاماً فى إدارة تماثل المعلمين عليهم أن يأخذوا فى الاعتبار الآثار المعنوية والأخلاقية فى تصرفاتهم ، والتى تعد خطوة هامة فى تطوير التماثل المهنى الذاتى .

(٨) **دراسة تشى يو مينج** Chu Yu (٢٠٠٩) :

هدفت إلى استكشاف العلاقة بين إدراك العاملين للتغيير التنظيمى وكذلك تأثير ثقة العاملين والاندماج الوظيفى واستراتيجيات إدارة الضغوط على هذا الإدراك ، وطبقت الدراسة على (١٠٥) فردا فى أربعة من الإدارات الحكومية التايوانية التى تمر بمرحلة تغيير ، وكشفت النتائج عن أن التغيير التنظيمى له تأثير سلبى على ثقة العاملين والاندماج الوظيفى ، كما أظهرت أن إستراتيجيات إدارة الضغوط وفهم التغيير التنظيمى له تأثير إيجابى على التماثل التنظيمى والاندماج الوظيفى ، ولهذا اقترحت الدراسة إقامة ورش عمل حول إدارة الضغوط داخل المنظمة أثناء سير عملية التغيير التنظيمى من أجل توفير إستراتيجيات لتخفيف التوتر لدى العاملين وتحسين تماثلهم التنظيمى واندماجهم الوظيفى .

(٩) **دراسة ميشيل وآخرون** Michel et al., (٢٠١٠) :

هدفت إلى التعرف على تأثير العدالة التنظيمية والتماثل التنظيمى على تعاون العاملين أثناء التغيير ، وكذلك تأثير العدالة التنظيمية كمتغير وسيط بين التماثل التنظيمى والتعاون الوظيفى (الالتزام بالتغيير ، السلوك الداعم للتغيير ، تناسب القيم مع التغيير) فى سياق التغيير التنظيمى وتوصلت الدراسة إلى اقتراح نموذج من خلال استخدام بيانات مقطعية لعينة قدرها (٣١٥ فردا) وبيانات طولية لعينة قدرها (١١٠ فردا) من الجامعات الألمانية وكشف النموذج عن أن العدالة الإجرائية تؤثر إيجابيا على التماثل التنظيمى الذى يؤثر بدوره على تعاون العاملين (الالتزام بالتغيير ، تناسب القيم مع التغيير ، السلوك الداعم للتغير) فى سياق التغيير التنظيمى ، ولهذا تؤثر العدالة الإجرائية إيجابيا على الالتزام العاطفى للتغيير .

(ب) **دراسات ربطت بين بعض عناصر التغيير التنظيمى والتماثل التنظيمى** :

وتمثلت أهم هذه الدراسات فى :

(١) **دراسة وايزنفيلد** Wiesenfeld(٢٠٠١) :

هدفت إلى التعرف على التماثل التنظيمى لدى العمالة الافتراضية ، ودور كل من الانتماء والدعم الاجتماعى المرتكز على العمل على هذا التماثل واستخدمت الدراسة المقابلات والاستبيانات مع زملاء العمل الافتراضيين (٣٥٠) عاملاً فى منظمة التكنولوجيا (مديرى مبيعات ، مندوبى مبيعات ، وموظفى الدعم ...) ، وأوضحت أن العمل الافتراضى يزيد العزلة والاستقلالية ويهدد بتفتيت المنظمة ، وتوصلت إلى أن العمالة الافتراضية فى حاجة إلى الانتماء والدعم الاجتماعى القائم على العمل لتقوية التماثل التنظيمى ، ويرتبط التماثل التنظيمى بالحاجة إلى الانتماء والدعم الاجتماعى ، ويعمل الدعم

الاجتماعى كوسيط يقوى العلاقة بين حاجة العمالة الافتراضية للانتماء وتماثلهم التنظيمى ، ومن ثم ، فإنه عندما يكون الدعم الاجتماعى عال . حتى لو كانت حاجة العمالة إلى الانتماء قليلة . فإنهم يتماثلون بقوة مع المنظمة .

(٢) **دراسة ويسنفيلد وآخرون** ., Wiesenfeld et al (٢٠٠١) :

هدفت إلى فحص العلاقة بين الحاجة للانتماء ، والدعم الاجتماعى والتماثل التنظيمى لدى مجموعة من العاملين فى منظمات مختلفة ، وقد تم استخدام الاستبانة والمقابلة المعدة بواسطة مايل وتريك Mael and Terick (١٩٩٢) وتوصلت إلى : وجود علاقة إيجابية بين الحاجة للانتماء والتماثل التنظيمى وجود علاقة دالة إحصائيا بين الدعم الاجتماعى والتماثل التنظيمى ، ومساهمة الدعم الاجتماعى كمتغير وسيط فى جعل العلاقة بين الحاجة للانتماء والتماثل التنظيمى متوسطة ولكنها إيجابية هامة .

(٣) **دراسة جيفرى** Jeffry (٢٠٠٢) :

هدفت إلى قياس آثر التماثل التنظيمى على التعاون فى اتخاذ القرارات لدى الأفراد ، وطبقت الدراسة على عينة قدرها (١١٧) فردا من طلاب الدراسات العليا تخصص الإدارة العامة بجامعتين أمريكيتين ، وتوصلت الدراسة إلى : وجود أثر هام ذو دلالة إحصائية سلبية للتماثل التنظيمى على عملية التعاون فى اتخاذ القرار ، كما توصلت إلى أنه من صالح الأعضاء والإدارة أن يسود التماثل التنظيمى فى مناخ المؤسسة على الرغم من النتيجة السابقة .

(٤) **دراسة مازن رشيد** (٢٠٠٣) :

هدفت إلى دراسة التعرف على مستوى التماثل التنظيمى مع الأقسام والجامعة التى ينتمى إليهما وعلاقته بطول مدة الخدمة ، وطبقت الدراسة استبانة على عينة من (٤٠٠) عضو هيئة تدريس بجامعة الملك سعود ، وتوصلت إلى أن التماثل مع القسم أعلى من التماثل مع الجامعة ، كما أنه كلما زادت مدة خدمة الأفراد فى المنظمة زاد مستوى تماثلهم التنظيمى .

(٥) **دراسة نضال الحوامدة وأروى القرالة** (٢٠٠٦) :

هدفت إلى تحليل أثر المشاركة المدركة والمرغوبة على مستوى القسم والكلية فى بلورة التماثل التنظيمى لدى أعضاء هيئة التدريس فى الجامعات الأردنية الرسمية ، واستخدمت الدراسة استبانة طبقت على (٥٥٩) فردا ، وتوصلت إلى أن درجة تصورات العينة لمستوى المشاركة المدركة على مستوى القسم والكلية متوسطة بينما كانت المشاركة المرغوبة مرتفعة ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية للمشاركة المدركة والمرغوبة على مستوى القسم والكلية فى بلورة التماثل التنظيمى لدى عينة الدراسة .

(٦) **دراسة ناكرا** Nakra (٢٠٠٦) :

هدفت إلى دراسة العلاقة بين الرضا التواصلى والتماثل التنظيمى ، وتم جمع البيانات من خلال نسخة معدلة من مقياس داون (١٩٩٠) للاتصال ، وست بنود

من مقياس التماثل التنظيمى المطور بواسطة أشفورث (١٩٩٢) طبقت على عينة قدرها (٦٧) من المديرين التنفيذيين ببنغالور Bangalore بالهند ، وتوصلت النتائج إلى ارتباط جميع أبعاد الرضا التواصلى (مناخ التواصل ، التواصل الإشرافي ، التكامل التنظيمى ، جودة وسائل الاتصال ، العامل المشارك فى الاتصال ، المنظور التنظيمى ، التغذية الراجعة الشخصية ، العلاقة مع المرؤوسين) إيجابيا مع التماثل التنظمى .

(٧) **دراسة ماثيو وآخرون** Mattew et al., (٢٠٠٧) :

هدفت إلى معرفة العلاقة بين المتطوعين بالصليب الأحمر بوسط تكساس بأمريكا وتماثلهم التنظيمى ، وبينت الدراسة أن معظم الكتابات والأبحاث التربوية ركزت على عدة أسباب للتطوع ، مثل : الخصائص الفردية (السمات الكفاءة الذاتية ..) ، والمعايير الاجتماعية (الشبكات الاجتماعية ، الدين ...) وقد توصلت الدراسة من خلال الدراسات الاستطلاعية والمقابلات والملاحظة إلى أن المتطوعين الأكثر تعاطفا مع المنظمة أكثر قبولا للعمل التطوعى فى المستقبل وأكثر مشاعر إيجابية نحو المنظمة ، كما أن أفضل وسيلة لزيادة المشاركة التطوعية هى تقوية التماثل التنظيمى .

(٨) **دراسة تسينج وآخرون** Tseng et al., (٢٠٠٨) :

هدفت إلى بناء نموذج للعلاقات بين الموثوقية (الجدارة بالثقة) وسلوك الثقة والتماثل التنظيمى ، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (١٩٥) ممرضة ، وتم تحديد جدارة الرؤساء بالثقة والتماثل التنظيمى وسلوك الثقة للممرضات من خلال تطبيق مجموعة من المؤشرات هى ؛ النزاهة ، الإحسان ، القدرة ، الاتصالات الاتساق ، الاستقامة ، الإذعان والتوافق ، المشاركة ، العمل الجماعى ، التبعية والامتثال ، العضوية ، الولاء ، التشابه ، وتوصلت الدراسة إلى أن سلوك الثقة يقوم بدور الوسيط بين الموثوقية بالرؤساء والتماثل التنظيمى للمرؤوسين ، ورأت الدراسة أخذ هذا النموذج فى الاعتبار عند تدريب الموظفين على المستوى الإشرافي .

(٩) **دراسة توماس** Thomas (٢٠٠٨) :

هدفت إلى فحص العلاقات بين الأبعاد المتعددة لمشاركة العاملين والتماثل التنظيمى ذو البؤرة الاجتماعية ، ولتحقيق هذا الغرض طبقت الدراسة استبانة على ١٦٦ موظفا بأحد المستشفيات (أطباء ، ممرضات ، سكرتارية طبية) وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابى دال إحصائيا لكل من المشاركة المرتبطة بالعمل والمشاركة النفسية مع التماثل التنظيمى .

(١٠) **دراسة سامر البشابشة** (٢٠٠٨) :

هدفت إلى قياس أثر العدالة التنظيمية فى التماثل التنظيمى فى المؤسسات العامة الأردنية ، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (٩١٩) عضوا ، وتوصلت إلى أن تصورات العاملين لأبعاد العدالة التنظيمية جاءت بدرجة متوسطة

أعلاها بعد العدالة الإجرائية، كما جاءت تصورات العاملين لبعد التماثل التنظيمى بدرجة مرتفعة ، وكان أعلاها بعد التشابه التنظيمى ، وكذلك وجود أثر دال إحصائيا لأبعاد العدالة التنظيمية فى التماثل التنظيمى .

(١١) **دراسة كاترينلى** Katrinli (٢٠٠٨) :

هدفت إلى دراسة العلاقة بين جودة تعامل القائد Leader–member exchange والتماثل التنظيمى ، والتعرف على دور الالتزام الوظيفى على هذه العلاقة ، وطبقت الدراسة على عينة من (١٤٨) من الممرضات العاملات فى المستشفيات العامة والخاصة ، وتوصلت إلى أن الاتجاهات الإيجابية نحو العمل والتماثل التنظيمى لهما دورا إيجابيا على أداء الممرضات لوظائفهم وجودة الرعاية ورضا المرضى ، كما أن جودة العلاقة بين المشرف والممرضات يؤثر إيجابيا على التماثل التنظيمى ، والذى يؤثر بدوره على الالتزام الوظيفى ، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين جودة تعامل القائد والتماثل التنظيمى كما أن الالتزام التنظيمى يتوسط العلاقة بين جودة تعامل القائد والتماثل التنظيمى ، ولهذا رأت الدراسة أنه فى حالة زيادة وعى المشرفين بتأثير سلوكهم تجاه الممرضات ، فإنه يمكنهم زيادة أدائهم وتحقيق نتائج مرغوبة تزيد التماثل التنظيمى والالتزام الوظيفى .

(١٢) **دراسة أبكر وآخرون** Apker et al., (٢٠٠٩) :

هدفت إلى استكشاف العلاقات بين تواصل فريق الممرضات وتماثلهم (للمنظمة والفريق) والرغبة فى مغادرة العمل ، وبلغت العينة (٢٠١) ممرضة أجابت على مقاييس الدراسة ، ومنها مقياس تواصل الفريق الذى تضمن ثلاثة عمليات (تعزيز تآزر الفريق ، ضمان جودة القرارات ، التواصل على صعيد الأفراد) ، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها : أن تشجيع تواصل الفريق يزيد من قوة ارتباط الفرد بالمنظمة والفريق والاحتفاظ بالممرضات كما أن التماثل التنظيمى وتماثل الفريق وتعزيز تآزر الفريق يقلل من الرغبة فى ترك العمل ، ورأت الدراسة أن الرغبة فى ترك العمل ترتبط عاليا بانخفاض التماثل التنظيمى ، وترتبط ارتباطا منخفضا نسبيا بتماثل الفريق .

(١٣) **دراسة إدواردز** Edwards (٢٠٠٩) :

هدفت إلى فحص الدور الذى تلعبه بيئة الموارد البشرية فى تشجيع التماثل التنظيمى ، مع تحديد أهمية الدعم التنظيمى المدرك على هذه العلاقة ، وقد تم تطبيق ومناقشة استطلاعين ، أولهما بعد فترة وجيزة من تشكيل منظمة جديدة فى الخدمات الصحية الوطنية بالمملكة المتحدة على عينة قدرها ٤٩٢ فردا وثانيهما بعد ١٣ شهرا من تشكيل المنظمة على عينة قدرها ٥٦٣ فردا ، وقد أظهرت النتائج أن العوامل الرئيسية المرتبطة بالموارد البشرية وبيئتها (متوسط ساعات العمل فى الأسبوع ، الفئة المهنية ، العمر ، التثبيت فى الوظيفة ، الحكم الذاتى ، العدالة التوزيعية ، العدالة الإجرائية ، فرص النمو والتقدم ، الإدارة المحفزة والداعمة ، الاتصالات ، لقاءات الفريق ....) تتنبأ بالتماثل التنظيمى

كما أن الدعم التنظيمى يؤثر إيجابياً بصورة مباشرة وغير مباشرة على هذه العلاقة بين بيئة الموارد البشرية والتماثل التنظيمى .

(١٤) **دراسة كروتشر وآخرون** Croucher et al., (٢٠٠٩) :

هدفت إلى تحديد العلاقة بين الثقافة التنظيمية والتماثل التنظيمى لدى مجموعة من الطلاب المتنافسين بين كليات الطب الشرعى ، وتكونت عينة الدراسة من (٣١٤) طالبا وطالبة ، وتوصلت إلى أن تماثل المنافسين الذكور مع برامج الطب الشرعى أكثر من الإناث ، والمنافسين الأمريكيين الأفارقة أكثر تماثلا مع البرامج من العرقيات الأخرى ، مع وجود علاقة إيجابية بين التماثل التنظيمى والتفاهم الثقافى التنظيمى متعدد الأبعاد ، مع وجود ارتباطات إيجابية وسلبية بين التماثل التنظيمى وعوامل مختلفة من الثقافة التنظيمية وكذلك توصلت إلى أن طبيعة الطب الشرعى وفريق الدعم الاجتماعى تعد أسبابا أساسية لتماثل الطالب.

(١٥) **دراسة هيكمان وآخرون** Hekman et al., (٢٠٠٩) :

هدفت إلى دراسة العلاقة بين الدعم التنظيمى وأداء العمل لدى عينة من الأطباء مكونة من (١٣٣) طبيبا بمنظمة Healthcorp فى الشمال الغربى من الولايات المتحدة ، وتوصلت إلى أن الدعم التنظيمى أكثر إيجابية عندما يكون التماثل التنظيمى مرتفعا والتماثل المهنى منخفضا ، ويكون أقل إيجابية عندما يكون التماثل التنظيمى منخفضا والتماثل المهنى مرتفعا .

(١٦) **دراسة هيكمان وآخرون** Hekman et al ., (٢٠٠٩) :

هدفت الدراسة إلى تحديد آثر التماثل التنظيمى والمهنى على ديناميكية المعاملة بالمثل فيما يتعلق بالعاملين المهنيين من خلال تطبيقها على عينة كبيرة من الأطباء ، وتوصلت إلى أن العلاقة بين الدعم التنظيمى وأداء العمل أكثر إيجابية عندما يكون التماثل التنظيمى عاليا والتماثل المهنى منخفضا وتكون العلاقة إيجابية على الأقل عندما يكون التماثل التنظيمى منخفضا والتماثل المهنى عاليا .

(١٧) **دراسة ألبر** Alper (٢٠١٠) :

هدفت إلى استكشاف العلاقات بين التمكين النفسى والدعم التنظيمى والثقة فى المشرف والتماثل التنظيمى ، وطبقت أدوات الدراسة على (٥١٨) من العاملين ذوى الياقات الزرقاء فى صناعة النقل البحرى فى تركيا ، وتوصلت النتائج إلى: وجود ارتباط إيجابى بين التمكين النفسى بمختلف أبعاده والدعم التنظيمى وكذلك التأثير الإيجابى للثقة فى المشرف والتماثل التنظيمى ، كما توصلت الدراسة إلى أن الثقة فى المشرف القائمة على المعرفة تعد متغيرا وسيطا بين الكفاءة والتحكم (كبعدين من أبعاد التمكين النفسى) والتماثل التنظيمى وكذلك الثقة فى الإدارة تعد متغيرا وسيطا بين استيعاب الهدف (كبعد للتمكين النفسى) والدعم التنظيمى والتماثل التنظيمى .

(١٨) **دراسة مايكل وآخرون** Michel et al ., (٢٠١٠) :

هدفت إلى التعرف على تأثير العدالة الإجرائية على التماثل التنظيمى وتأثير التماثل التنظيمى بدوره على تعاون العاملين (الالتزام بالتغيير ، تناسب الانسجام القيمى ، السلوك الداعم للتغيير) أثناء التغيير ، وطبقت الدراسة على عينة قدرها (١١٠) فى التحليل الطولى ، و(٣١٥) فى التحليل العرضى من أعضاء هيئة التدريس فى إحدى الجامعات الألمانية ، وتوصلت الدراسة إلى أن التماثل التنظيمى له تأثير إيجابى بواسطة العدالة الإجرائية على الالتزام بالتغيير ومناسبة الانسجام القيمى ، وكذلك فإن التماثل التنظيمى يلعب دور الوسيط فى تقوية العلاقة بين العدالة الإجرائية والسلوك الداعم للتغيير .

- **تعقيبٍ على الدراسات السابقة** :

نظرا لتعدد الدراسات ، وخاصة الأجنبية منها ، والتى تناولت التغيير التنظيمى أو التماثل التنظيمى كل على حده ، فإن الباحث ركز فى عرضه على الدراسات السابقة على الدراسات التى ربطت بين التغيير التنظيمى والتماثل التنظيمى ، أو بعض عناصر التغيير التنظيمى الواردة فى بطارية بوكينوجى وديفوس وبرويك – محل الدراسة – والتماثل التنظيمى ، وعلى الرغم من اختلاف أهداف هذه الدراسات وعينتها وأدواتها مع البحث الحالى ، إلا أنه يتضح من قراءة الدراسات السابقة مايلى :

- لم يعثر الباحث فى نطاق ما حصل عليه من أبحاث ودراسات على دراسة شبيهة بالبحث الحالى ، حيث يلاحظ أن هناك ندرة فى الدراسات العربية والأجنبية التى ربطت بين التغيير التنظيمى والتماثل التنظيمى بوجه عام والتماثل التنظيمى التواصلى بوجه خاص ، حيث أن مصطلح التماثل التنظيمى التواصلى مصطلح حديث نسبيا فى البيئة العربية والأجنبية حيث لم يحصل فيه الباحث إلا على دراستين أجنبيتين فقط تسعيان لإعداد مقياس له .
- اختلف البحث الحالى مع الأبحاث والدراسات السابقة من حيث تناولها للمتغيرات المرتبطة بعناصر التغيير التنظيمى ، حيث تناول الباحث فى دراسته هذه العناصر وفق بطارية بوكينوجى وديفوس وبرويك (٢٠٠٩) وهى بطارية جديدة ، لم يتطرق لها الباحثون بعد .
- من خلال تحليل هذه الدراسات يتضح أن العلاقة بين التغيير التنظيمى والتماثل التنظيمى لم تتضح بعد ، فقد يؤدى التغيير التنظيمى إلى زيادة أو خفض التماثل التنظيمى ، كما أن دور التماثل التنظيمى فى التغيير التنظيمى ما زال غير حاسم ، وهذا دفع الباحث إلى دراسة هذه العلاقة على مستوى جامعة جنوب الوادى .
- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في التعرف على عناصر التغيير التنظيمى ، وعلاقته بالتماثل التنظيمى ، بما أفاد فى تفسير نتائج الدراسة ، فضلا عن استفادته فى إعداد واختيار المقاييس والاستبيانان المستخدمة في الدراسة الحالية ، وفي صياغة تساؤلاتها وأهدافها، وكذلك فى وضع الإطار النظرى للدراسة وفى تفسير بعض نتائجها.

- استفاد أيضاً فى إعداد مقياس التماثل التنظيمى التواصلى ، وكذلك اختيار بطارية بوكينوجى وديفوس وبرويك (٢٠٠٩) للتغيير التنظيمى وتعريبها .

- **الإطار النظري** :

تناول البحث الحالى مجالين أساسيين هما : التغيير التنظيمى ، والتماثل التنظيمى ، وفيما يلي عرضا موجزا لهذين المحورين :

- **أولاً - التغيير التنظيمى** :

وسوف نعرض بإيجاز فى هذا الجانب النقاط التالية:

(أ) مفهوم التغيير التنظيمى :

يعد التغيير أمرا محتوما ، إذ لا يمكن لشئ أن يبقى على حاله من دون تغيير فأية منظمة تفرض البيئة عليها التغيير سواء أكان أيديولوجيا أم اقتصاديا أم اجتماعيا أم تقانيا .... ، وقد ينشأ من العاملين أو من المسئولين ، وهو بذلك وسيلة للمحافظة على المنظمة وبقائها بشكل مستمر .

والتغيير مشتق من الفعل غيَّر ، وَغيَّرهُ : حَوَّلَهُ وبَدَّلَهُ ، كَأَنَّهُ جَعَلَه غَيْرَ ماكانَ وفى التنزيل العزيز " ذَلِكَ بِأَنَّ اللهَ لمْ يَكُ مُغَيِّرًا نِعْمَةً أَنْعَمَهَا عَلَى قَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ وَأَنَّ اللهَ سَمِيعٌ عَلِيمٌ" (الأنفال : ٥٣) ، ومعنى يغيروا مابأنفسهم ، يعنى حتى يبدلوا ما أمرهم الله . ويقال تغايرت الأشياء يعنى : اخْتَلَفتْ ، وغير عليه الأمر: حَوَّلَهُ.(ابن منظور ، د.ت : ٣٣٢٥)

ويعرف جمال زروق (٢٠١٠ : ٤٠٨- ٤٠٩) التغيير التنظيمى بأنه ظاهرة مرافقة لنمو المنظمة وتطورها ، ويعبر عن الانتقال من مرحلة سابقة أصبحت غير متكيفة مع البيئة إلى مرحلة مرغوب فيها تمتاز بمواصفات تجعل المنظمة أكبر قابلية للبقاء ، ويمكن أن يكون التغيير شاملا بحيث تمس عملياته المنظمة كلها مثل نشاطاتها وهيكلها وتكنولوجيتها وثقافتها وغيرها ، أو جزئيا يخص جانبا معينا منها.

كما يعرفه ديفيد ويلسون (١٩٩٥ : ٥٥) بأنه العمليات التى تتضمن الانتقال السلس من رؤية إستراتيجية سابقة إلى وضع مستقبلى مرغوب .

أما على السلمى (د . ت : ٢٢٧) فيرى أن التغيير التنظيمى هو إحداث التعديلات فى أهداف وسياسات أو فى أى عنصر من عناصر العمل التنظيمى مستهدفة أحد أمرين أساسيين هما: ملاءمة أوضاع التنظيم أو استحداث أوضاع تنظيمية جديدة تحقق للتنظيم سبقا على غيره من التنظيمات.

كما يعرفه أيضاً بأنه إحداث تعديلات فى أهداف وسياسات الإدارة أو فى أى عنصر آخر من عناصر العمل التنظيمى استهدافا لأحد أمرين أساسين ، هما: ملاءمة أوضاع التنظيم وأساليب عمل الإدارة ونشاطاتها مع تغييرات وأوضاع جديدة فى المناخ المحيط بالتنظيم وذلك بغرض إحداث تناسق وتوافق بين

التنظيم وبين الظروف البيئية التى يعمل فيها ، واستحداث أوضاع تنظيمية وأساليب إدارية وأوجه نشاط جديدة تحقق للتنظيم سبقا على غيره من التنظيمات وتوفر له بالتالى ميزة نسبية تمكنه من الحصول على مكاسب وعوائد أكبر .(على السلمى ، د.ت: ٢٥٦)

كما يضيف طارق يونس (٢٠٠٢ : ٣٥) أن التغيير هو إحداث التناسق المستمر بين أوضاع المنظمة والمستجدات التى تحدثها التطورات الحديثة فى مختلف مجالات العمل الوظيفى ، وهو تناسق مع طبيعة الحالة المتغيرة والمتجددة وعلى الإدارة أن تتوقع التغيير دائما وتعدله ما استطاعت ، فضلا عن مجابهة دوافعه بحكمة ودراية عاليين.

أما محمود العميان (٢٠٠٨ :٣٤٣) فيعرفه أنه عبارة عن تغير موجه ومقصود وهادف وواع ، يسعى لتحقيق التكيف البيئى ، بما يضمن الانتقال إلى حالة تنظيمية أكثر قدرة على حل المشكلات.

أو هو تغير ملموس فى النمط السلوكى للعاملين ، وإحداث تغير جذرى فى السلوك التنظيمى ليتوافق مع متطلبات مناخ وبيئة التنظيم الداخلية والخارجية.(مأمون أحمد سليم ، ٢٠٠٢ :٨٢)

أما شو يو chu Yu (٢٠٠٩ : ١٧) فيرى أن التغيير التنظيمى هو عملية يتم بموجبها تحويل المنظمة من حالة موجودة إلى المأمول لإقامة حالة فى المستقبل من أجل زيادة فعاليتها.

كما يعرفه زلاقى وهيبة (٢٠٠٩ : ٣) بأنه الانتقال من حالة إلى حالة أخرى مغايرة ، وعادة ما يفترض أن يكون التغيير لما هو أحسن من الوضعية السابقة وهو خطوة من خطوات التغيير ، ويهدف إلى إنجاز المهام على طريق إتباع إستراتيجية الانتقال من الجزئى إلى الكلى ، والأهداف التى تأسست من أجلها المنظمة بمنهجية أحسن وفعالية أفضل ، لغرض إشباع الحاجات المادية والمعنوية للأفراد الذين ينشطون داخل المؤسسة .

وتأسيساً على ما سبق ، يمكن أن يستخلص الباحث من التعريفات السابقة ما يلى:

- هناك تعدد فى تعاريف ومفاهيم التغيير التنظيمى يرجع إلى اختلاف الزاوية التى ينظر منها إلى التغيير التنظيمى ، فمنهم من يعرفه من ناحية الهدف أو الوسيلة أو المدخل أو المجالات اللازمة لإحداث التغيير .
- يتفق الجميع على أن التغيير بمفهومه العام هو الانتقال والتحول من وضع إلى أخر أو من حالة إلى أخرى.
- التغيير المقصود فى هذه الدراسة هو التغيير المخطط والذى يكون نابعاً عن قصد بهدف إحداث التعديلات والتغييرات فى المنظمة ، وذلك لتحقيق توافق المنظمة مع البيئة الداخلية والخارجية لتصبح أكثر كفاءة وفاعلية

(ب) خصائص التغيير التنظيمى :

يتميز التغيير بمجموعة من الخصائص أهمها :

- الهدفية ، بحيث يتجه إلى تحقيق هدفه ، ويسعى إلى غاية معلومة موافق عليها ، ومقبولة من قوى التغيير.
- الواقعية ، فيرتبط بواقع حياة المنظمة ، ويتم فى إطار إمكاناتها ، ومواردها وظروفها التى تمر بها.
- التوافقية ، فيجب حدوث توافق بين التغيير ، وبين رغبة واحتياجات وتطلعات القوى المختلفة لعملية التغيير.
- الفاعلية ، بأن تملك القدرة على الحركة بحرية وتناسب ، وتملك القدرة على التأثير على الآخرين ، وتوجيه قوى الفعل فى الأنشطة ، والوحدات الإدارية المستهدف تغييرها.
- المشاركة ، فتحتاج عملية التغيير إلى التفاعل الإيجابى ، والسبيل الوحيد لتحقيق ذلك هو المشاركة الواعية للقوى ، والأطراف التى تتأثر بالتغيير ، وتتفاعل مع قواه.
- الشرعية ، فيجب أن يتم التغيير فى إطار الشرعية القانونية فى آن واحد .
- الإصلاح ، فيشترط اتصاف عملية التغيير بالإصلاح ، لكى تنجح هذه العملية .
- الرشد ، وهو صفة لازمة لكل عمل إدارى.
- القدرة على التطوير والابتكار ، فالتغيير يعمل نحو الارتقاء والتقدم ، وإلا فقد مضمونه.
- القدرة على التكيف السريع مع الأحداث ، فعملية التغيير لا تتفاعل مع الأحداث فقط ، ولكنها تتوافق وتتكيف معها ، وتحاول السيطرة عليها والتحكم فى اتجاهها ، وفى مسارها.(محمود العميان ، ٢٠٠٨ : ٣٤٥- ٣٤٧ ؛ مريم الشرقاوى ، ٢٠٠٢ :٦٢)
- الرغبة (العقيدة) أو الإرادة ، بحيث تستند عملية التغيير إلى الجانب العقلى باعتباره الجانب الإيجابى للتغيير.
- النسبية ، وتوحى بالأفضلية فى تبنى تغيير ما على آخر لاعتبارات تفضيلية وأسبقية معينة.
- التوافق ، ويشير إلى مدى اتساق التغيير مع النظم ، والأعراف ، والتقاليد والقوانين ، والقيم السائدة ، بالإضافة إلى تناغمه مع ظروف الآخرين ، ومع الممارسات الإدارية.
- التعقيد ، ويعنى أن التغيير الفعال أمر صعب فى الفهم ، والتشغيل والتطبيق ، والتقييم ، والتصميم.

- التواصل ، ويتضمن القدرة على تقييم التغيير ، والانتقال به من موقف تجريبى محدود إلى موقف ميدانى أكثر توظيفا وانتشارا.
- التجريب ، ويراد به مدى قابلية التغيير للتجريب على نطاق ضيق ، للتعرف على السلبيات والإيجابيات ، وتقدير الآثار والنتائج ، ثم الوصول إلى القرار المناسب.
- الكفاية والفعالية ، ويقصد بها العلاقة بين الأهداف ونوعية المخرجات وهى دليل على استمرار عمل المؤسسة ككل فى أداء وظائفها فى ضوء الأهداف والمعايير المحددة.(فاروق فليه ، السيد عبد المجيد ، ٢٠٠٩ : ٣٦٣ – ٣٦٥ تركى العتيبى ، ٢٠١٠ :٨- ٩)

(ج) أهداف التغيير التنظيمى :

تعد عملية التغيير عملية هادفة ومدروسة ، وليست عملية عشوائية أو ارتجالية ، ومن أهم أهدافها : (محمود العميان ، ٢٠٠٨ : ٣٤٩ ؛ أحمد ماهر ، ٢٠٠٣ : ٤١٦- ٤١٧)

- زيادة مقدرة المنظمة على التعامل والتكيف مع البيئة المحيطة بها ، وتحسين قدرتها على البقاء والنمو.
- زيادة مقدرة المنظمة على التعاون بين مختلف المجموعات المتخصصة من أجل إنجاز الأهداف العامة للمنظمة.
- مساعدة الأفراد على تشخيص مشكلاتهم وحفزهم لإحداث التغيير المطلوب.
- تشجيع الأفراد العاملين على تحقيق الأهداف التنظيمية وتحقيق الرضا الوظيفى لهم.
- الكشف عن الصراع بهدف إدارته وتوجيهه بشكل يخدم المنظمة.
- مساعدة المنظمة على حل المشاكل التى تواجهها من خلال تزويدها بالمعلومات عن عمليات المنظمة المختلفة ونتائجها.
- زيادة درجة نضوج المنظمة.
- فحص مستمر لنمو أو تدهور المنظمة والفرص المحيطة بها.
- تطوير قيادات قادرة على الإبداع الإدارى وراغبة فيه.

ويضيف إبراهيم أحمد (٢٠٠٤ : ٣٨- ٤٠) أن هناك أهدافاً عديدة للتغيير التنظيمى فى المؤسسات التعليمية من أهمها :

- تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية ورفع كفايتها بصورة عامة.
- مساعدة القادة التربويين على تبنى مفاهيم وأساليب إدارية معاصرة تتفق وطبيعة الظروف الداخلية للمؤسسات التعليمية ، وكذلك الظروف الخارجية لها.

- خلق ثقافة من التحسين الدائم خلال أهداف مشتركة ورؤية واحدة.
- تغيير التفكير غير الصحى الذى قد يوجد عند الأفراد إلى اتجاهات إيجابية تجعلهم يتعرفون على المشكلات ويتوصلون إلى حلول جديدة لها ، وأن يعالجوا العراقيل التى تضر علاقات الأفراد والجماعات ، وأن يغيروا التقاليد القديمة البالية التى تحد من التفكير المتجدد إلى أنماط وقيم جديدة تنمى الإبداع .
- تعويد العناصر البشرية لأسرة المؤسسة التعليمية على ممارسة الرقابة الذاتية والتوجيه الذاتى داخلها.
- جعل المؤسسة التعليمية قادرة على التكيف مع بيئتها المتغيرة.
- استخدام طرق وتقنيات لإحداث تغيير فى معارف ومهارات واتجاهات الأفراد وتصميم الوظائف.
- جعل المؤسسة التعليمية جهازاً منتجاً متطوراً متحركاً ذا فلسفة إدارية ناجحة تقوم على تفاعل أفراده والتزامهم وشعورهم بالمسئولية وتعاونهم فى اتخاذ القرارات.
- زيادة درجة الانتماء للمؤسسة التعليمية ولأهدافها ، وإحساس العاملين بالملكية وبالأهداف التنظيمية .

(د) أسباب ودواعى التغيير التنظيمى :

من أكثر التصنيفات شيوعاً لهذه المسببات والدواعى ، هو تصنيفها إلى مجموعتين رئيستين هما : القوى الداخلية ، والقوى الخارجية.

وتتمثل القوى والمسببات الداخلية فى تلك الناشئة من داخل المؤسسة بسبب عمليات المنظمة والعاملين فيها وغيرها ، ومن بينها : تغيير فى أهداف المنظمة ورسالتها وأغراضها ، إدخال أجهزة ومعدات جديدة (الأتمتة الإدارية) ، إدخال نظم معالجة معلومات متطورة ، الدمج مع منظمات أخرى ، تدنى معنويات العاملين ، ارتفاع نسبة الدوران الوظيفى ، حدوث أزمة داخلية طارئة ، عدم تمكن المنظمة من توفير مرشحين مؤهلين للوظائف العليا من داخل المنظمة ، تطور وعى العاملين وزيادة طموحاتهم وحاجاتهم ، زيادة إدراك العلاقة بين البيئة الإدارية وبين رغبة العاملين فى تسخير جميع قدراتهم الكامنة للعمل ، إدراك الصلة بين أسلوب التعامل مع العامل وإفساح المجال له للمشاركة فى اتخاذ القرارات وبين إنتاجيته (محمد القريوتى ، ١٩٩٣ : ٢٣٤- ٢٣٨ ؛ حسين حريم ٢٠٠٤ : ٣٦٤-٣٦٨)، رغبة المؤسسة فى تحقيق الجودة الشاملة وضمان الجودة والاعتماد الأكاديمى.

أما القوى والمسببات الخارجية فتنشأ من خارج المنظمة وقد تمثل الدافع الرئيسى للتغيير ، ويتمثل أهمها فى : التنافس الحاد بين المؤسسات ، الأوضاع الاقتصادية ، العولمة ، إصدار قوانين وتشريعات جديدة التغيير السريع فى الأساليب التكنولوجية المحيطة والتهديد بتقادم خدمات المؤسسة ، التغييرات السياسية ، الأزمات الخارجية الطارئة ، تزايد إدراك المنظمة بمسئولياتها الاجتماعية.(سعيد عامر ، ١٩٩٧ : ٢٧٢- ٢٧٤ ؛ حسين حريم ، ٢٠٠٤: ٣٦٤- ٣٦٨)

ويحدد سعد الزهرانى (٢٠٠٦ : ٢٥٨- ٢٥٩) بعض المصادر التى تحفز على التغيير المخطط فى المجال التربوى فى : ارتفاع معدل التوقعات فى الأداء والإنجاز عما كان سائدا ، تنمية الموظفين وتطويرهم ، التغيير فى المجالين التقنى والمعرفى ، التغيير فى علاقات السلطة وتوزيعها داخل المؤسسة ، التغيير الذى تحدثه الجماعة المرجعية ويؤثر فى أداء الأفراد المنتمين إليها ، نظرة المجتمع وتقييمه لمخرجات التعليم ، القوى الخارجية التى تمارس ضغوطا نحو التغيير فى المجال التربوى ، الإحباطات الشخصية الناتجة عن عدم الرضا عن أوضاع المؤسسة ، توفر المصادر المالية اللازمة للتغيير ، الرغبة فى تحسين الصورة أمام الآخرين. كما أضاف سعد الزهرانى (٢٠٠٦ : ٢٥٦) أن هناك العديد من مصادر تحفيز مؤسسات التعليم العالى على التغيير ، ومنها : النظرة إلى التعليم العالى كوسيلة فعالة لتدريب القوى البشرية اللازمة لتحديث المجتمع وتطويره تقنيا تغير النظرة إلى رسالة الجامعة من مكان لإعداد النخبة الاجتماعية إلى أداة للحراك الاجتماعى والارتقاء بالوضع الاجتماعى والاقتصادى ووسيلة لخلق الفرص الوظيفية لأفراد المجتمع ، وتزايد المسؤوليات الملقاة على عاتق التعليم العالى واتساع نطاق أدواره ، والمطالبة بجعل برامج التعليم العالى ومناهجه أكثر ملاءمة لظروف المجتمع واحتياجاته الخاصة ، وفتح مجالات وظيفية جديدة فى أى قطاع من القطاعات الاجتماعية والاقتصادية ، والأزمات والتغيرات الجذرية التى يمر بها المجتمع فى المجالات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية التى لها آثار مباشرة على نظام التعليم العالى ، والضغوط الطلابية نحو الحصول على دور أكبر فى عملية صنع القرارات الأكاديمية، والتوسع الكبير فى عملية القبول والبرامج الأكاديمية وما يترتب على ذلك من متطلبات جديدة للتوسع فى المكتبات والمعامل وسكن الطلاب والخدمات المساندة وغيرها.

(هـ) عناصر التغيير التنظيمى :

تعددت أراء الباحثين ووجهات نظرهم حول تحديد عناصر التغيير ، ولهذا أكد هولت وآخرون Holt et al., (٢٠٠٧ : ٢٩٠- ٢٩١) أنه على الرغم من أهمية مناخ التغيير ، وعملية التغيير ، والاستعداد للتغيير فى توقع تغير السلوك إلا أنه يوجد عدد قليل من المقاييس الصادقة التى تقيس هذه العناصر ، كما يرى تن هاف وتن هاف Ten Have & Ten Have (٢٠٠٤ :١٦) أن تشخيص هذه العوامل من أجل تسهيل قدرة المؤسسة من أجل التغيير يعد شرطا لا غنى عنه قبل التحرك فى مشروعات التغيير المخطط لها ، ولهذا يؤكد كل من بويكينوجى وديفوس وبرويك (٢٠٠٩ : ٥٦٠) أنه من الضرورى وجود أداة تسمح بإجراء تقييم موثوق وصادق لمناخ التغيير ، وعملية التغيير ، والاستعداد للتغيير.

وسوف تعرض الدراسة الحالة عناصر التغيير التنظيمى وفق ما حددته بطارية بوكينوجى وديفوس وبرويك (٢٠٠٩) ، والتى حددت هذه العناصر فى :

١- مناخ التغيير (السياق الداخلى) : Climate of change (internal context)

تمثل التفاعلات بين الأقران والمشرفين أمرا فى غاية الأهمية فى أوقات التغيير ، مما يجعل طبيعة هذه العلاقات تمثل السمة البارزة فى تشكيل الشعبية الكبيرة من أجل الاستعداد للتغيير ، فالأفراد فى حاجة إلى الثقة والدعم

والتعاون من أجل أداء وظائفهم على نحو فعال ، لذلك فإن واحدة من المهام والتحديات الرئيسة التى تواجه الإدارة هى تمكين العاملين ، وتيسير مشاركتهم والتزامهم ، وولائهم.(Schneider et al.,1996 :9)

ويعد هذا التركيز على بناء علاقات داعمة وتعاونية وقائمة على الثقة والالتزام لب حركة العلاقات الإنسانية ، وطبقا لهذه الحركة ، فإنه يمكن تحقيق الفعالية المؤسسية من خلال إدارة العلاقات بين الأفراد داخل المنظمات بنجاح (Bouckenooghe et al. , 2009 :561)

وقد أوردت مجموعة الأبحاث العديد من الأدلة البحثية التى تشير إلى أن العلاقات الإنسانية تسهم فى تعبئة القوى والطاقات الضرورية لخلق ثقة العاملين وزيادة قدرتهم على الاضطلاع بالتحديات والتغييرات الجديدة فى مكان العمل. ((Jones et al ., 2005 : 362; Zammuto & O'Connor, 1992 : 87)

ولهذا يرى جونز وآخرون Jones et al., (٢٠٠٥ :٣٦٥) وزاموتو وأوكونر Zammuto & O'Connor (١٩٩٢ :٩٢) أن المناخات التنظيمية مع هياكل مرنة داعمة تقضى إلى إقامة موقفا إيجابيا تجاه التغيير ، وعلاوة على ذلك لاحظ بيرنز وجيمس Burnes and James (٢٠٠٥ :١٦) أن مقاومة التغيير تكون منخفضة فى ظروف داعمة ومشاركة داخل المؤسسة ، وكذلك تقل فى حالة وجود خصائص وسمات قيادية تتسق مع فلسفة العلاقات الإنسانية . كما لاحظت تيرنى Tierney (١٩٩٩ :١٢٥) أن أبعاد المناخ النفسى من الثقة والمشاركة والدعم تعد شروطا مسبقة من أجل تهيئة بيئة مواتية للتغيير. ويشار إلى تلك العناصر التى تمثل بعد العلاقات بين الأفراد بالسياق الداخلى أو مستوى مناخ التغيير ، ومستوى عملية التغيير ، خلافا لعدد من التعريفات العامة مثل المناخ التنظيمى ، ولهذا تعرف دراسة تيرنى (١٩٩٩ :١٢٧) مناخ التغيير بأنه تصورات وادراكات العاملين لأيا من مبادرات التغيير التنظيمية التى من المتوقع أن تُدعم وتُكافأ. كما يحدد مناخ التغيير فى البطارية محل الدراسة من خلال ادراكات وتصورات الأفراد لخصائص السياق العام المواتية للتغيير ، فهو يشير إلى تصورات العاملين للظروف الداخلية التى يحدث فى ظلالها وبموجبها التغيير. (Bouckenooghe et al., 2009 : 561)

ويتكون مناخ التغيير من :

(أ) **الدعم بواسطة المشرفين** Support by Supervision:

وهو يمثل المدى الذى تدعم فيه خبرة العاملين ويتم تفهمها من قبل مشرفيهم المباشرين (رئيس قسمهم) ، وبصورة أكثر تحديدا ، فإنه يقيس قدرة رؤساء الأقسام (الإدارة الوسطى) على الانفتاح على ردود أفعال العاملين وكذلك قدرتهم على قيادتهم أثناء سير عمليات التغيير. (Bouckenooghe , et al.,2009 :559)

ويسهم الدعم من قبل القيادة فى تحقيق التنمية الذاتية للعاملين ، فشعور العامل بمساندة القيادة له يعمل على زيادة اهتمامهم بتنمية خبراتهم سواء عن

طريق التدريب الرسمى أو غير الرسمى ، وكذلك زيادة الجهد المبذول من قبل الأفراد نحو تحقيق الأهداف التنظيمية (محمد شاهين ، ٢٠٠٢ :١٢) ، بالإضافة إلى تنمية الدافع نحو العمل وكفاءة الأداء وتحقيق أعلى معدلات عائد متوقعة للإدارات والأقسام بصفة عامة ، بالإضافة إلى تقليل الآثار السلبية لبعض سلوكيات وتصرفات العاملين داخل المنظمة (Eisenberger, et al.,1990) وزيادة درجة الالتزام التنظيمى لدى الأفراد (Rhoades et al., 2001 ; Eisenberger, et al., 2001 ; Shore & Wayne , 1993) ، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العمل الابداعى والابتكارى. (Rhoades, et al., 2001)

(ب) الثقة فى القيادة :Trust in Leadership

وتشير الثقة فى القيادة إلى المدى الذى يدرك فيه العاملون أن مشرفيهم وإدارتهم العليا جديرون بالثقة ، من حيث الوفاء بوعودهم ، وتطابق ما ينصحون به وما يمارسونه من سلوك ، والنزاهة والعدالة تجاه جميع الأقسام ، هذا بالإضافة إلى شعور العاملين بقدرتهم على التحدث علنا حول المشاكل الشخصية ومشاكل العمل دون التعرض لخطر القائمين على العمل.(Bouckenooghe , et al.,2009 :598). وتمثل الثقة فى القيادة كما عرفها مايرو وآخرون ,.Mayer et al (١٩٩٥ :٧١٢) على أنها رغبة طرف فى أن يكون عرضه لتصرفات طرف أخر ، وذلك بناء على التوقعات بأن الطرف الأخير (الموثوق فيه) سوف يؤدى تصرفات مهمة للشخص المؤتمن (واضع الثقة). وتسهم الثقة فى القيادة فى تنمية العلاقات المتبادلة بين الأفراد (Mishra & Morrissey , 1990)، كما أنها تؤثر إيجابيا على اتجاهات وسلوكيات المرؤوسين ، فعندما يكون مستوى الثقة عال فإن المرؤوسين يكونون أكثر مساندة للسلطات والقيادات داخل المؤسسة، نظرا لأن لديهم : رضا فى علاقاتهم مع السلطات ، ولديهم انتماء للمنظمة ، ولديهم الرغبة فى التصرف بطريقة تساعد على تحقيق أهداف السلطات التى تؤدى بدورها إلى تحقيق أهداف المنظمة(Brockner et al .,1997 :82).أى أن ثقة العاملين فى الرؤساء أو القيادات تجعلهم يتصرفون بطريقة تساعد على تحقيق الأهداف التنظيمية حيث يساعدهم ذلك فى تنمية سلوك المواطنة التنظيمية الذى يسهم فى تحقيق هذه الأهداف.(Kononvsky & Pugh ,1994 :570)

(ج) التماسك والالتحام : Cohesion

ويشير إلى مدى التعاون والثقة فى وبين كفاءات واختصاصات أعضاء الفريق أو القسم أو الكلية ، ويمثل مدى إدراك العمل الجماعى أو المشاركة فى سياق المنظمة ، بما فى ذلك رغبة الأعضاء فى دعم كل منهم الأخر . ومعرفة أى الزملاء قادرون على الوصول لذلك. (Bouckenooghe , et al.,2009 :598)

(د) المشاركة (من قبل الإدارة) : Participation

وتمثل المدى الذى تسمح فيه الإدارة بمشاركة العاملين ، وكذلك النطاق الذى يُبلغ فيه العاملون من قبل الإدارة بالقرارات التى تهمهم مباشرة ، وخاصة تلك القرارات بشأن التغيير التنظيمى الشامل ، ومعرفة هل الإجراءات

والإرشادات والتوجيهات يمكن أن تناقش من أسفل إلى أعلى ، وبعبارة أخرى ، هل المعلومات المقدمة من موظفى الخطوط الأمامية والخلفية تؤخذ فى الاعتبار ؟ وهل يدرج أو يشارك العاملون فى الخطوط الأمامية والخلفية فى عملية التغيير؟.(Bouckenooghe , et al.,2009 :598)

وتمثل المشاركة المرغوبة درجات الميل لدى أعضاء هيئة التدريس والقيادة العليا فى التأثير على عمليات صنع القرارات التنظيمية بصورة فاعلة والتحدث بحرية فى لقاءات واجتماعات العمل المختلفة لتبادل وجهات النظر والمعلومات.(نضال الحوامدة ، أروى القرالة ، ٢٠٠٦ : ٣٧١)

وتساهم هذه المشاركة فى عملية تفاعل الفرد عقلياً ووجدانياً مع الجماعة التى يعمل معها فى المنظمة بطريقة تمكنه من تعبئة جهوده وطاقاته لتحقيق الأهداف المشتركة ، وتحمل المسؤولية بوعى واندفاع ذاتى فى ظل معطيات البيئة التى تعمل المنظمة فيها.(إبراهيم بدر ، ١٩٩٥ : ٣٠٧)

(هـ) **التسييس** :Politicking

وهو يصف المستوى المدرك للألعاب السياسية والنفوذ والقوى داخل المنظمة وكلما كانت درجة التسييس عالية فإن ذلك يقود إلى نفقات وتكلفة غير ضرورية ، وتأخيرات وبطء جدير بالاعتبار ، وعدم الرغبة فى تبادل المعرفة. (Bouckenooghe , et al.,2009 :598)

ويعرفه عامر الكبيسى (١٩٩٨ : ٧٩- ٨٠) بأنه تلك الأنشطة والممارسات التى يوظف فيها الأفراد قوتهم ونفوذهم تحقيقاً لمصالحهم داخل المنظمة وعبر عمليات التخطيط والرقابة والتطوير ، ويطلقون ذلك على ممارسات الأفراد أو ممارسات الجماعات والشلل غير الرسمية ، وهناك من يطلقه على مجموعة الأساليب والمواقف التكتيكية التى يلجأ إليها العاملون فى المنظمات لإخفاء المقاصد والنوايا التى لا تسمح القوانين أو الآداب أو القيم أو الأعراف بالإفصاح عنها أو التى لا يرغب الأفراد بكشفها لما يترتب عليها من ضرر أو عداء أو مساءلة.

كما يعرفه جارث مورجان (٢٠٠٥ : ٢٨٤) بأنه السعى للمصلحة الذاتية فى العمل فى وجه معارضة حقيقة أو متخيلة.

كما يرى فيفر Pfeffer بأنه النشاطات التى تمارس فى المنظمة لاكتساب وإظهار واستخدام القوة وغيرها من الموارد للحصول على نتائج مفضلة فى موقف معين يتصف بعدم التأكد وعدم الاتفاقات حول الخيارات ، كما يعرفه أنجل Angle بأنه محاولة التأثير الاجتماعى الذى يقع خارج نطاق السلوك الرسمى للمنظمة والذى يهدف إلى تعزيز وحماية المصالح الذاتية للأفراد والجماعات وتهديد المصالح الذاتية للآخرين. (ناصر العديلى ، ١٩٩٥ : ٣٨٠- ٣٨١)

٢- **عملية التغيير** :Process of Change

بالإضافة إلى ما سبق الحديث عنه فى مجال مناخ التغيير (السياق الداخلى) فإن مجال عملية التغيير يمثل الجانب التنفيذى فى مجال التغيير ، حيث تعبر

هذه العملية عن الجزء الإجرائي فى التغيير ، فهى تشير إلى المدخل العمل (النهج الفعلى) لكيفية التعامل مع مشروع التغيير ، ولهذا فإن مناخ التغيير وعملية التغيير يمثلان المساهمين الأساسيين فى رفع استعداد العاملين للتغيير.(Holt et al., 2007 :297)

وتشمل عملية التغيير:

(أ) **تضمين (مشاركة) الأعضاء فى عمليات التغيير**: Involvement in the Change Process

وهى تصف المدى الذى يسمح فيه لأعضاء المنظمة بالمشاركة فى عملية التغيير ، من خلال إعلامهم بعمليات التغيير ومدى التقدم المحرز فيه والتواصل والتشاور معهم من قبل قادة مشروعات التغيير حول أسباب التغيير وسياسة المنظمة تجاه التغيير.(Bouckenooghe , et al.,2009 :99). ويرتبط تضمين الأعضاء فى عمليات التغيير جودة اتصالات التغيير ، والتى تمثل الإشارة إلى كيفية الإعلان عن التغيير ، فالوضوح والتواتر والانفتاحية تقرر مدى فعالية الاتصال فى عملية التغيير ، ويطرح هنا مجموعة تساؤلات تحدد كفاءة الاتصال فى عملية التغيير ، مثل: هل العاملين على دراية بكيفية تطبيق التغيير فى ممارساتهم العملية؟(Bouckenooghe , et al.,2009 :599)

(ب) **قدرة الإدارة على إدارة التغيير** : Ability of Management to lead the Change

وهى تصف قدرة إدارة الكلية على اتخاذ كافة التدابير اللازمة لقيادة التغيير بنجاح ، مثل: وضع العواقب الشخصية والمشكلات المترتبة على التغيير وأساليب علاجها فى الاعتبار ، وحرص فريق إدارة الكلية على التواصل مع الأعضاء أثناء سير هذه العمليات ، والعناية بتدريبهم بشكل متميز حول آليات تنفيذ التغيير وإتباع الأنماط القيادية التى تساعدهم فى تحقيق وظائفهم وفق متطلبات التغيير. وتعرف منى عماد الدين (٢٠٠٣ : ٦٨) قيادة التغيير بأنها قيادة الجهد المخطط والمنظم للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة للتغيير ، من خلال التوظيف العلمى السليم للموارد البشرية والإمكانات المادية والفنية المتاحة للمؤسسة التعليمية. ويرى هابر Happer (١٩٩٨ :٢٧) أن قيادة التغيير تتعلق بنشر وهج جديد وصياغة رؤية جديدة والدفع بشكل مستمر لتحقيقها . ويضيف تروشمان وأندرسون Turshman & Anderson (١٩٩٧ :٢٣) أنه فى أى جهد للتغيير يمثل تنفيذ التغيير مصدرا لتحقيق الميزة التنافسية ، فإدارة التغيير تتضمن الانتقال بالمنشأة من وضعها الحالى إلى وضع آخر مرغوب فيه خلال فترة انتقالية ، ولهذا يضيف كوتر Kotter (١٩٩٧ :١٦) أنه فى إدارة جهود التغيير تظهر الحاجة لإيجاد حالة من عدم الرضا عن الوضع الحالى ، ورغبة جادة للانتقال لوضع مستقبلى والاحتكام إلى إستراتيجية واضحة لتحقيق الرؤية وللقيادة دور فعال وبارز فى التغيير وذلك من خلال تحديد طريق فعالة لمسيرة المنظمة ، وإيجاد زخم للتغيير حتى وإن لم يتم تحديد الوضع المستقبلى للمنشأة. ويحدد تركى العتيبى (٢٠١٠ : ١١- ١٢) ، ومنى عماد الدين (٢٠٠٤ : ١٤- ٢٠) أبعاد قيادة التغيير فى: تطوير رؤية مشتركة ، وبناء اتفاق جماعى بخصوص أهداف المؤسسة التعليمية وأولوياتها ، وبناء ثقافة مشتركة داخل

المؤسسة تتضمن القواعد السلوكية والقيم والمسلمات التى يشترك فيها أعضاء المؤسسة وكذلك الممارسات القيادية الفعالة ، ونمذجة السلوك ، ومراعاة حاجات وفروق العاملين الفردية ، والتحفيز الذهنى ، وتوقع مستويات أداء عال من العاملين ، وهيكلة التغيير.

(ج)اتجاه الإدارة العليا نحو التغيير: Attitude of top Management toward Change

ويشمل الموقف الذى تتخذه الإدارة العليا تجاه التغيير ، وتحديد مدى دعم الإدارة العليا لمبادرات التغيير ، وهل هم يشاركون بنشاط فى عمليات التغيير أم لا؟(Bouckenooghe , et al.,2009 :599). ولقد أوضح عبد الحكيم الخزامى (١٩٩٧ : ٢٢١) أن الخطوة الأولى فى إحداث التغيير هو كسب تأييد طبقة الإدارة إذا كان لخطة التغيير أن تنجح لأنهم أصحاب القرار الاستراتيجى فى تبنى المنهج الجديد من عدمه . ولهذا يؤكد ناصر الفوزان وأحمد العامرى (١٩٩٩ : ٩٧) أنه إذا كانت عملية التغيير ضرورية وحتمية ، فإنه ليس بالضرورة أن تقابل بالتأييد ، وذلك لأنه مجرد القيام بأى عملية تغيير يتطلب نوعا من الخروج عن المألوف أو المتبع فى الجهاز الإدارى ، ولذلك فمن الطبيعى أن تواجه أى عملية تغيير بقدر من المقاومة على مختلف المستويات. ولهذا فقد توصلت العديد من الدراسات إلى أهمية الكشف عن الاتجاهات نحو التغيير التنظيمى وذلك فى إطار التهيئة المبدئية والإعداد لقبول التغيير وتصحيح الاتجاهات الإيجابية وتغيير الاتجاهات السلبية ، مثل دراسة (عبد الرحيم عياد ، ٢٠٠٣) ودراسة (مصطفى النوبانى ، ٢٠٠٣) ، ودراسة (صلاح البلوى ، ٢٠٠٦) ، كما أكدت دراسة دانيلز Daniels (٢٠٠٢) على أنه من الأهمية تغيير ثقافة الأفراد لنجاح عملية التغيير ، وكذلك نوعية القيادة واتجاهها نحو التغيير ، كما خلصت دراسة موراكا Moraka (٢٠٠١) إلى أهمية تأسيس الاتجاهات الإيجابية عند القيادات نحو التغيير وذلك قبل الشروع فيه.

(٣) الاستعداد للتغيير: Readiness for Change

يؤكد بوكينجى وآخرون Bouckenooghe , et al. (٢٠٠٩ :٥٦١) أن مجرد تواجد الاستعداد للتغيير لدى الأفراد ، فإن المنظمة تكون فى غاية الاستعداد لاحتضان التغيير وتقليل مقاومته ، أما إذا كان أعضاء المنظمة ليسوا على استعداد للتغيير ، فإنه سيتم رفض التغيير ، كما أنه قد يشرع أعضاء هذه المنظمة فى ردود فعل سلبية قد تؤدى إلى التخريب والتغيب وتقليل الإنتاج. ويضيف كل من أرمينيكس وآخرون Armenakis et al., (١٩٩٣ :٦٨٦) أن الاستعداد من أجل التغيير يعكس المشاعر والنوايا بشأن المدى الذى فيه نحن بحاجة إلى التغيير ، وإدراك مدى تصور الأفراد والمنظمة للنجاح فى عملية التغيير. وتشمل بطارية التغيير التنظيمى محل الدراسة الاستعداد للتغيير التنظيمى كمفهوم متعدد الأوجه ، يضم أبعاد : الاستعداد المقصود للتغيير والاستعداد المعرفى للتغيير ، والاستعداد العاطفى للتغيير (Bouckenooghe et al.,2009 :559-599) ., وتتفق ببعض الدراسات على ضرورة النظر للاستعداد للتغيير من هذه الجوانب ، حيث تمثل موقفا تكامليا ثلاثى الأبعاد بدلا من النظر إليها من زاوية واحدة ، كما يؤكد هؤلاء على أنه ليس من

الضرورة أن تتفق هذه الأبعاد الثلاثة عند نفس الشخص ، كما يفضل قياسها عند مراحل مختلفة من التغيير ، كما يؤكدون أنه على الرغم من أهمية الاستعداد للتغيير إلا أن التغيير يتوقف على عاملين آخرين هما مناخ التغيير والطريقة التى يتم بها التعامل مع التغيير (ملية التغيير). (George & Jones, 2001 ; Piderit, 2000 ; Armenakis & Bedeian, 1999; Holt et al., 2007)

وتتمثل هذه الأبعاد فى :

(أ) **الاستعداد المقصود للتغيير** Intentional Readiness for Change:
ويمثل المدى الذى يكون فيه العاملون على استعداد لوضع طاقاتهم المقصودة داخل عمليات التغيير.(Bouckenooghe , et al.,2009 :599)

(ب) **الاستعداد المعرفى للتغيير** : Cognitive Readinesss for Change
ويمثل معتقدات وأفكار الأفراد حول التغيير ، على سبيل المثال ، طرح سؤالاً تضمن الإجابة عنه معرفة الفؤائد والمساوئ التى يمكن أن يسببها التغيير.(Bouckenooghe , et al.,2009 :599)

(ج) **الاستعداد العاطفى للتغيير** : Emotional Readiness for Change,
ويشير إلى ردود الفعل العاطفية تجاه التغيير (شعور الفرد تجاه التغيير التعامل العاطفى مع التغيير ...).(Bouckenooghe , et al.,2009 :599)

وبناءً على ما سبق ، يصور بوكينيجى وآخرون Bouckenooghe, et al., (٢٠٠٩ :٥٦٣) العلاقة بين مناخ التغيير وعملية التغيير والاستعداد للتغيير (على اعتبار أن العنصرين الأولين يساهمان فى زيادة الأخرى) كما فى الشكل التالى (شكل١).

مناخ التغيير Climate of Change	عملية التغيير Process of Change
- الدعم بواسطة المشرفين : Support by Supervision - الثقة فى القيادة : Trust in Leadership - التماسك والالتحام : Cohesion - المشاركة : Participation - التسييس :Politicking	- تضمين الأعضاء فى عمليات التغيير : Involvement in the Change Process - قدرة الإدارة على إدارة التغيير : Ability of Management to lead the Change - اتجاه الإدارة العليا نحو التغيير : Attitude of top Management toward Change

الاستعداد للتغيير
Readiness for Change
- الاستعداد المقصود للتغيير :Intentional Readiness for Change
- الاستعداد المعرفى للتغيير : Cognitive Readinesss for Change
- الاستعداد العاطفى للتغيير : Emotional Readiness for Change

شكل (١) العلاقات بين عناصر التغيير التنظيمى

- **ثانياً : التماثل التنظيمى التواصلى :**

سوف تركز الدراسة الحالية فى تناولها للأدبيات المرتبطة بهذا المحور على الجوانب التالية:

١- مفهوم التماثل التنظيمى :

ويعد مفهوم التماثل التنظيمى حديثاً نسبياً فى حقل الإدارة العامة ، حيث فرضته البيئة الديناميكية المحيطة بالمنظمات الإدارية ، وذلك للاستجابة لهذه التغيرات السريعة ، ولهذا بدأ الاهتمام بموضوع التماثل التنظيمى يتزايد منذ النصف الثانى من القرن الماضى (Johnson et al.,1999 :162)

ويمكن القول أن مصطلح التماثل هو فى الأصل مصطلح سياسى يعود بجذوره إلى النظرية السياسية للازوريل Lasswell (١٩٦٥) التى ركزت إلى حد بعيد على تماثل الجماهير ، الأمر الذى أدى إلى ظهور عدد من الهويات مثل الهوية القومية.(Johnson et al.,1999)

ولقد حاول لازوريل إيجاد صلة بين الدوافع الشخصية التى غالباً ما تكون لاشعورية، وبين التماثل مع الشخصيات العامة والسلطة والقضايا المتنوعة واستخدم مصطلح التماثل ليعنى التوحد للشخص مع شئ ، أو مجموعة ، أو شخص أخر ، أو مع فكرة معينة.(Cheney and Tompkins , 1987 :40)

ويؤكد مازن رشيد (٢٠٠٧: ٦٧) فى هذا الصدد أن التماثل التنظيمى من المفاهيم المهمة فى السلوك الإنسانى فى المنظمات ، وهو إدراك شخصى بالتوحد مع مجموعة العمل ، يربط بين الفرد وبين المجموعة ، وعندما يتماثل شخص مع مجموعة معينة فى العمل ، فإنه يعرف نفسه من خلال الخصائص الأساسية التى تعرف المجموعة (الخصائص التى يعتقد أنها مركزية ، ومتمايزة ومستمرة) ، ويستمد منها مفهومه لذاته ، ويشعر من خلالها بأن نجاح المجموعة أو إخفاقها نجاح أو إخفاق له شخصيا . وبهذا المعنى فإن التماثل التنظيمى يعد مهما للأداء الفردى والجماعى ، ومن ثم لفاعلية المنظمات وكفاءتها بوجه عام.

والتماثل التنظيمى هو "إدراك التوحد مع المنظمة أو الانتماء إليها ، حيث يعرف الفرد نفسه من خلال المنظمة التى يعمل بها" (Mael and Ashforth ,2001 :104)

أما شينى Cheney (١٩٨٢ :١٣) فيرى أن التماثل يتضمن إدراك التوحد مع المنظمة أو الانتماء إليها ، حيث يعرف نفسه من خلال المنظمة التى يعمل بها ويتضمن: الولاء التنظيمى (وهو الولاء للمنظمة والحماس لتحقيق أهدافها والدفاع عنها ودعمها ومحاكاة سلوك الآخرين) ، والتشابه التنظيمى (إدراك الفرد لوجود خصائص وقيم وأهداف مشتركة مع الأعضاء الآخرين فى المجموعة أو المنظمة) ، العضوية (درجة مفهوم الفرد لذاته من حيث ارتباطه بالمنظمة ، وهى إحساس بالانتماء وشعور بالغ بالالتصاق والجاذبية النفسية وتعريف الذات من خلال عضويتهم بالمنظمة). بينما يرى باتشين Patchen (١٩٧٠ : ١٥٥) أن التماثل التنظيمى هو التوحد مع المنظمة ، متضمنا ؛ مشاعر التضامن مع المنظمة ، ودعم المنظمة ، وإدراك الخصائص المشتركة مع الأعضاء الآخرين فى المنظمة.

بينما ترى (نضال الحوامدة ، أروى القرالة ،٢٠٠٦، ٣٧٥) أن التماثل التنظيمى يشير إلى التشابه فى القيم والأهداف والرغبات بين العامل والمنظمة . ولهذا يشير تيمبكون وشينى Tompkins &Cheney (١٩٨٥: ١٨٠) إلى أن الموظفين الذين يتماثلون مع منظماتهم يعيدون تشكيل مفاهيمهم الذاتية لكى تتواءم مع مفاهيم المنظمة وقيمها.

ولهذا يشير مالى وأشفورث Mael and Ashforth (١٩٩٢: ١٠٥) أن التماثل التنظيمى هو شكل من أشكال الالتصاق النفسى يحدث عندما يمتص أعضاء المنظمة الخصائص المعرفة للمنظمة ويتبنونها على أنها معرفة لخصائصهم الذاتية وهكذا ، فإن التماثل هو رابط نفسى واجتماعى يربط الموظفين بالمنظمة ومن ثم فهو يشكل أساسا للاتجاهات والسلوكيات ، مثلما يشكل التماثل الاجتماعى أساس للاتجاهات والسلوكيات ، وهذا فى جوهره يشكل أساس التأثير الإيجابى المحتمل للتماثل التنظيمي على وظائف المنظمة ، فكلما تماثل الفرد مع المنظمة ، فهناك احتمال أكبر لأن يتبنى منظورها ويتصرف وفق ما يحقق مصالحها.

كما يرى ميلر وآخرون Miller et al., (٢٠٠٠: ٦٣٧) أن التماثل التنظيمى هو الدرجة التى يعتبر عندها العاملون أنفسهم كجزء من المنظمة ، من خلال تماثلهم مع قيمها ورسالتها وأهدافها ، ومن ثم تتجه قراراتهم الإدارية نحو مصلحة المؤسسة.

وتجدر الإشارة هنا ، أن الكثير من الباحثين يخلطون بين مصطلحى الهوية التنظيمية Organizational Identity والولاء التنظيمى Organizational loyalty ، ومصطلح التماثل التنظيمى Organizational Identification

وفى هذا الصدد يفرق عبد اللطيف عبد اللطيف ، ومحفوظ جودة (٢٠١٠ : ١٣٠) بين الهوية والتماثل ، بأنه يمكن النظر إلى التماثل التنظيمى على أنه شعور الموظف بوجود روابط تربطه بالمنظمة التى يعمل فيها ، حيث يتجاوز الاختلاف الثانوى مع المنظمة لكى يتوصل إلى الأمور التى يتفق فيها مع الآخرين ، أما الهوية التنظيمية فهى خصائص أو سمات موروثة طورت عبر الزمن من خلال تاريخ المنظمة ، وهى تركز على محاولة إجابة الفرد على السؤال المتعلق بمن نحن كمنظمة ، أى ماذا يميزنا عن غيرنا من المنظمات المماثلة ، وما الادراكات المشتركة بين العاملين فيما يخص السمات الجوهرية للمنظمة؟.

ويضيف مازن رشيد (٢٠٠٧ : ١٥- ١٧) بأن الهوية تشير إلى اسم ، أو مادة ، أو وضع فى فئة معينة ، وفى المقابل فإن التماثل يشير إلى فعل ، أو إلى عملية غير نهائية تتغير عبر الزمن والسياقات المختلفة ، يطور من خلالها الفرد روابط مع شخص آخر أو مجموعة معينة ، ويشعر بالتوحد معها . فالتماثل هو الوسيلة التى يتم من خلالها تشكيل الهوية ، وهو نزعة إنسانية قوية لربط هوية الفرد بهويات أكبر ، وأن يتماثل الفرد فهذا يعنى أن يتبنى جوانب هوية معينة ويتقمصها ، وأن "يتماثل مع" تعنى اعتناقا ، أو فهما ، أو ارتباطا ، يتجاوز فيه الشخص الاختلافات ليجد مواطنا للالتقاء مع آخر.

أما بالنسبة للفروق بين الولاء التنظيمى والتماثل التنظيمى ، فيؤكد البعض أن التماثل التنظيمى يتضمن التصرف وفقا لقيم المنظمة ، واتخاذ القرارات الشخصية والتنظيمية وفقا لمصلحتها ، بينما تقترن السلوكيات التى تمثل الولاء للمنظمة بالإخلاص للمنظمة والاهتمام بمصلحتها (Cheney and Tompkins , 1987 ; Scott et al ., 1998). ويضيف مالى وأشفورث (١٩٩٥ :٣١٢) أن الولاء التنظيمى يتضمن إستبطان القيم ، والنوايا السلوكية والتأثير الإيجابى ، إلا أنه يتضمن أيضا التماثل الذى يمثل إدراك ذهنى بالتوحد مع المنظمة ، كما أن التماثل التنظيمى يتعلق بمنظمة معينة ، بينما الولاء التنظيمى قد لا يكون كذلك ، فالولاء يتضمن توجها عاما نحو مجموعة من الأهداف والقيم التنظيمية ، بينما يتضمن التماثل التصاقا نفسيا بمنظمة ما ، وهكذا فإن أهداف المنظمة وقيمها التى يشعر الفرد بولائه لها قد تكون مشتركة مع منظمات أخرى ، ومن ثم إذا كانت هناك دوافع مناسبة فقد يكون الفرد مستعدا لتحويل ولائه لمنظمة أخرى لها الأهداف والقيم نفسها. ولكن حين يتماثل الفرد مع منظمة معينة ، يمتلكه شعور ببعض الخسارة النفسية عند تركها ، ولهذا يعد الولاء جزءاً من التماثل التنظيمى . ونتيجة لهذا التداخل بين الولاء التنظيمى والتماثل التنظيمى ظهر مفهوم التماثل التنظيمى التواصلى.

٢- أهمية التماثل التنظيمى :

أصبحت مرحلة التماثل التنظيمى صفة ملازمة للمنظمات الناجحة التى يحدث فيها نوع من التوافق والانسجام بين الفرد والمنظمة ، حيث أن عدم التماثل سوف يؤثر على المنظمات وعلى أدائها ومخرجاتها ورضا العاملين فيها وبالتالى يؤثر سلبا على نجاحها واستقرارها.(نضال الحوامدة ، وأروى القرالة ٢٠٠٦ : ٣٧٥). ويمكن تحديد أهمية التماثل التنظيمى فى النقاط التالية :

- للتماثل دور مهم فى عملية صنع القرار فى المنظمة ، حيث أن الفرد عندما يقيم بدائل الخيار فإنه لا يراعى أهدافه الشخصية فحسب وإنما يراعى أهداف منظمته أيضا.(Duncan , 2002 :6) ، حيث يؤكد مازن رشيد (٢٠٠٦ : ٤) أنه حينما يتبنى الأفراد قيم المنظمة وأهدافها ، فإنهم يطورون أسسا لاتخاذ القرارات منطلقة من هذه القيم والأهداف ، فالتماثل يؤكد على أن قرارات المنظمة ستتخذ وفقا لأفضل ما يحقق مصالحها حتى فى حالة عدم وجود رقابة مباشرة على أفرادها.
- التزام العاملين بالمحافظة على سمعة منظمتهم وكرامتها ، فمن خلال التماثل مع المجموعة فإن الناس يدركون ارتباطهم النفسى مع قدر المجموعة ومصيرها ، وإنهم يتشاركون معها فى الكرامة والسمعة ويتأثرون بنجاحها وفشلها.(نضال الحوامدة ، وأروى القرالة ، ٢٠٠٦ : ٣٧٥)
- للتماثل دور هام بالنسبة للفرد ، فذكر ميل وأشفورث Male & Ashforth (٢٠٠١) عددا من الفوائد يحققها الفرد من وراء التماثل هى ؛ تعزيز احترام الذات ، والسمو فوق الذات ، وإضفاء معنى الحياة ، وزيادة الطموح والانتماء. فالعاملون الذين يتماثلون مع المنظمة يعيدون تشكيل

مفاهيمهم الذاتية لكى تتواءم مع مفاهيم المنظمة وقيمها (مازن رشيد ٢٠٠٦ : ٤). كما تؤكد بعض الدراسات ارتباط التماثل إيجابيا بمفهوم الذات (Danielle & Sherry, 2010) ، واحترام الذات (Bryan , et al., 2006) ، وتأكيد الذات (Sherry & Xiumei ,2006) ، والانتماء للمنظمة.(Teresa , & Michael , 2006 ; Mark et al ., 2010)

- يرتبط التماثل التنظيمى إيجابياً بالعديد من المتغيرات التى تساهم فى نجاح المنظمة وزيادة أدائها ، فتؤكد بعض الدراسات ارتباط التماثل التنظيمى إيجابيا بالرضا الوظيفى (Feather & Rauter , 2004; Randsley et al.,2009; Craing & Alexander , 2010) ، والمشاركة الوظيفية (Knippenberg & Schie , 2000 ; Alev et al ., 2008 ; Randsley , et al.,2009; Alev et al ., 2009) ، والدوران الوظيفى (Knippenberg & Apker et al ., 2009) ، والاتجاهات الوظيفية (Oviatt , 2002 ; Michael & Sleebos , 2006) والالتزام التنظيمى (James , 2011 ; wang et al , Heike , 2006) ، والأداء الوظيفى (Rolf et al ., 2006; Finkelstein , 2010; Onne & Huang , 2008) ، وسلوك المواطنة التنظيمية (2011

وتأسيساً على ما سبق ، صارت المنظمات تسعى جاهدة لتحقيق التماثل لموظفيها لما يحققه من إنجاز لأهداف المنظمة ، فالتماثل التنظيمى هو رابط نفسى واجتماعى يربط الموظفين بالمنظمة ، ومن ثم يشكل أساسا للاتجاهات والسلوكيات ، وهذا فى جوهره يشكل أساس التأثير الإيجابى المحتمل للتماثل التنظيمى على وظائف المنظمة ، فكلما تماثل الفرد مع المنظمة ، فهناك احتمال أكبر لأن يتبنى منظورها ويتصرف وفق ما يحقق مصالحها. .

٣- التماثل التنظيمى التواصلى :

على الرغم من الاهتمام الكبير من علماء وباحثى التواصل التنظيمى فى الدعوة إلى أن التماثل هو التواصل فى جوهره والعكس ، إلا أن المفاهيم الأساسية للتماثل التنظيمى أخفقت فى أن تأخذ فى الاعتبار دور التواصل فى عملية التماثل التنظيمى.(Fontenot & Scott , 2003 :3)

وعلى الرغم من أن أعمال فرويد فى التحليل النفسى – حيث وصف التماثل بأنه أول تعبير عن الروابط العاطفية لشخص مع شخص آخر- لا يبدو فيها ارتباط مباشر بين التماثل والتواصل ، إلا أنه يوجد بعض الاهتمام بالتواصل فى بحوث التماثل المبكرة ، فعلى سبيل المثال افترضت هوى Howe (١٩٥٥ :٦٢) أن للاتصال بين الوالدين والطفل دورا هاما يستحق المزيد من النظر والبحث نظرا لدوره فى تحديد تماثل الطفل . وتدريجيا ، بدأت مفاهيم التماثل تبتعد عن علاقات الأب- الطفل لتشمل أنظمة من الناس مثل العائلة. (Winch, 1962 :18) ; Winch & Gordon,1974 :16) . ثم جاءت أعمال بروك Burke (١٩٥٠ ، ١٩٦٦) وسيمون Simon (١٩٥٧/١٩٤٧) لتطبق التماثل فى السياق الفردى والمنظمة التى يعملون بها. ويمثل هذا الاهتمام والشروع المتزايد والواسع بتفاعلات الأفراد عبر بيئات العمل اتجاها خطيرا ذى مغزى فى الدراسات المبكرة

للتماثل ، فبدلاً من التركيز على النمو النفسى المبكر للفرد الموظف ، أصبح من الضرورة التركيز على إحساسه أو إحساسها بالارتباط والتماثل مع منظمة العمل. (Fontenot & Scott , 2003 :3-4)

وفى كثير من أدبيات الإدارة والسلوك التنظيمى ، بذلت جهود كبيرة لمحاولة التوصل إلى مفهوم واضح للتماثل التنظيمى ، حيث ركز ميل وأشفورث فى تعريفهم للتماثل باعتباره "توحد مع المنظمة" على مفهوم الإدراك الحسى/المعرفى وفق نظرية الهوية الاجتماعية : (Tajfel & Turner, 1986 105) ، فعندما يتماثل الأفراد فإنهم يظهرون ذلك من خلال إنشاء العلاقات مع الآخرين. وفى الآونة الأخيرة ، فإن العمل من قبل العلماء مثل دوتون ودوكريتش Dutton and Dukerich (١٩٩١) وبرات Pratt (١٩٩٨) الذين استخدموا نظرية الهوية الاجتماعية فى ميدان العمل قدموا وجهات نظر حول التماثل تشير إلى أهمية العلاقة الوثيقة بين التواصل والتماثل حتى بدون اتصالات صريحة ، وهذا أيضاً ما أكد عليه هوج وتيرى. (Hogg & Terry, 2001 :121-140)

وبناءً عليه ، ركز العديد من علماء الاتصال التنظيمى فى توظيفهم للتماثل التنظيمى على عدة طرق تظهر جذوره التواصلية. (Barker & Tompkins, 1994; Johnson et al., 2002; Miller et al., 2000; Myers & Kassing, 1998; Scott, 1997, 1999; Scott et al., 1999; Scott & Fontenot, 1999; Scott & Timmerman, 1999)

ويرى فونتينوت وسكوت (Fontenot & Scott , 2003 :6) أن النظر إلى الجذور التواصلية للتماثل التنظيمى ترجع مباشرة إلى كتابات كينيث بيرك Kenneth Burke ، حيث أكد كينيث بيرك (١٩٣٥ ، ١٩٣٧ ، ١٩٥٠ ، ١٩٦٦ ، ١٩٧٢ ، ١٩٧٣) ، على أن التماثل التنظيمى ينشأ بين الأفراد من خلال تفاعلهم مع الآخرين . وبناءً عليه ، فإنه فى مجال التواصل يكون هناك ميلا للاعتماد على تصور بيرك ، حيث يرى تشينى Cheney (١٩٩١ : ١٣) أنه خلال التفاعل اليومى بين الأفراد وفق ترابطات متعددة مع الناس والجماعات والمنظمات ، فإن قوة التماثل تظهر وتحدد بالمدى الذى يكون فيه الأعضاء والأهداف يتشاركون فى اهتمامات متبادلة . ويعود الفضل فى تطبيق أفكار بيرك فى بحوث التواصل التنظيمى إلى جورج تشينى وفيل تومبيكنس George Cheney and Phil Tompkins ، فقام تشينى عام (١٩٨٣أ :٣٥٤) باستخدام مفهوم بيرك للتماثل لتوضيحه على المستوى التنظيمى من خلال تحليل مجموعة من الأمور مثل قنوات الاتصال الداخلية (مثل : النشرات ، الوثائق) ، كما سعى تشينى وتومبينكس (١٩٨٧: ٥) لإزالة التوتر الجدلى بين تعبير الفرد عن تماثله وتفسير الآخرين لذلك . والأهم من هذا كله ، نظر تشينى وكومبينكس (١٩٨٣ :٥) للتماثل على أنه المكونات المعرفية والوجدانية والمقصودة التى ترسل بصورة لفظية أو غير لفظية. وقد انتقد ميلر وآخرون ., Miller et al (٢٠٠٠ : ٦٢٧-٦٢٨) مقياس شينى Cheney (١٩٨٢) الذى اعتبروه يقيس الولاء التنظيمى أكثر من التماثل التنظيمى ، ولهذا ، فإنه منذ هذه اللحظة وجد كثير من العلماء والباحثين أنفسهم فى حاجة إلى تدبير بديل عن مقياس تشينى (١٩٨٢)

على الرغم من استخدامه على نطاق واسع ، وذلك بعد المأزق الذى وقع فيه الراغبون فى البحوث الكمية حول التماثل التنظيمى. (Johnson et al.,1999 :163)

وقد استعان علماء الاتصال بمقياس تشينى (١٩٨٢) بسبب أصوله البلاغية وكذلك نظرا لمصداقيته وثباته العاليين فى العديد من الدراسات المتوالية (Fontenot & Scott , 2007: 2)، كما اتجه العديد من الباحثين إلى استخدام وإعداد نسخ معدلة من هذا المقياس من أجل تلبية بعض الاحتياجات الخاصة والتى أيضا أثبتت ثباتها العالى ما بين ٨٠- ٨٥ من نسخهم المعدلة. (Barker & Tompkins, 1994; Kuhn & Nelson, 2002; Russo,1998; Sass & Canary, 1991; Scott, 1997) .

ولهذا وجد الباحثون فى مجال الاتصال وجود قوة ملحة لـ (أ) اعتماد مقاييس مطورة (ب) محاولة الدفاع عن استخدام مقياس التماثل التنظيمى أمام النقاد الذين يشككون فيه بشكل متزايد (ج) وقف استخدام مقياس التماثل التنظيمى (د) وضع مقياس جديد للتماثل التنظيمى يطور وفقا للطبيعة التواصلية للتماثل لحسم هذه المشكلة . (Fontenot & Scott , 2007: 2). كما توصل العديد من الباحثين إلى ارتباط التماثل التنظيمى مع عدد من المتغيرات المرتبطة بالاتصال ، مثل : قيادة الحديث (Barge, 1985)، والرضا الاتصالى (Potvin, 1991) ، وكفاءة المتواصل ومشاركة التفاعل (Myers & Kassing, 1998) ، وتكنولوجيا الاتصال (Giordano,1989; Scott & Timmerman, 2006; Wiesenfeld, Raghuram, & Garud,1998) .

ولهذا يرى سكوت وآخرون Scott et al., (١٩٩٨ :٣٠٠) أن الاتصالات تساعد من حيث الشكل والمضمون فى تحديد التماثل لدينا مع الآخرين ، كما يرى أن الحديث أمام الجمهور يحدد تماثل الفرد مع ما يتحدث عنه ، كما يعد مؤشرا عند أعضاء المؤسسة أنفسهم على مدى التماثل التنظيمى لدى الفرد المتحدث.

وما يؤكد ذلك اتخاذ العديد من الباحثين فى تحديدهم للتماثل بوضوح نهج التماثل القائم على التواصل ، على الرغم من أن هذا العمل يميل إلى أن يكون أقل اهتماما فى القياس الكمى للتماثل التنظيمى (Barker & Tompkins, 1994; Bullis, 1991; DiSanza & Bullis, 1999; Papa, Auwal, & Singhal, 1997) . ولكن العمل الأخير لسكوت وكورمان وشينى Scott, Corman, and Cheney (١٩٩٨) يصور التماثل فى مصطلح بنائى مرتبط بالتواصل ، حيث يساعد التواصل فى تحديد التماثل لدى الأفراد من حيث الشكل والتعبير مع وأمام الآخرين ، كما لاحظوا ، أن أهم المؤشرات والتعبيرات عن التماثل تكمن فى اللغة ، ولهذا يتم التشديد على مظاهر التواصل لتحديد التماثل أثناء التفاعل الاجتماعى مع الآخرين على مستوى النظام. وفى هذا الصدد يؤكد ميل وأشفورث Mael & Ashforth (١٩٩٥ : ٣٠٥) أنه على الرغم من أن بعض تطبيقات نظرية الهوية الاجتماعية تشير إلى أن تحديد التماثل قد يحدث فى غياب التفاعل ، إلا أن التواصل والتفاعل أمر فى غاية الأهمية لتحديد وتطوير التماثل.

وتأسيساً على ما سبق ، ظهر مفهوم التماثل التنظيمى التواصلى Communicative Organizational Identification (C-IO) ، والذى يشار إليه على أنه نوع من التماثل السلوكى يمثل إظهار التضامن والتوحد مع قيم الجماعة من خلال السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التى يظهرها داخل وخارج المؤسسة ؛ حيث أن هذه الأشكال المختلفة من الاتصالات تحدث مع جمهورين: الأعضاء الداخليين للمنظمة وغيرها خارجى لها ، وتشمل الاتصالات الداخلية للمنظمة المحادثات مع زملاء العمل والمشرفين والمرؤوسين الذين يساهمون فى تشكيل هذا التماثل ، بينما تمثل الاتصالات الخارجية التفاعل مع الأصدقاء وأفراد الأسرة والأفراد الذين لا يعملون فى المنظمة أو يعملون فى منظمات أخرى ، بالإضافة إلى ذلك الاتصال غير اللفظى الذى يكون بنفس قدر أهمية الاتصال اللفظى سواء داخل أو خارج المنظمة. (Fontenot & Scott 2007: 4) , . ويتفق ذلك مع ما أكد عليه بيتشن Patchen (١٩٧٠ : ١٥٥-١٥٦) من أهمية التفاعل الاجتماعى فى تعزيز مستوى التماثل التنظيمى لدى الأفراد فى مختلف الأوضاع التنظيمية . ومع ما أكده سكوت وستيفين Scott & Stephens (٢٠٠٩ ، ٣٧٠- ٣٩٤) من أنه من خلال طريقة الكلام الذى يتحدث بها الفرد يمكن التنبؤ بتماثله التنظيمى ، حيث يرى سكوت وآخرون Scott et al., (١٩٩٨ :١٨- ٢٠) أن التماثل التنظيمى يشير إلى شعور الفرد بالتوحد مع مجموعة أكبر أو منظمة ، والتعبير عن ذلك بمصطلحات تواصلية تمثل التعبير والحفاظ على العلاقة والروابط بين الأشخاص وهذه التجمعات كنوع من التوحد فى الخبرات ، ومن ثم فإن عملية التماثل نفسها تواصلية فى جوهرها (وإن كانت ليس معظم دراسات التماثل تركز مباشرة على التواصل).

٤- مكونات التماثل التنظيمى التواصلى :

يرى تشابمان Chapman (١٩٩٦ :٢٩٠- ٢٩١) أنه يمكن تصور التواصل التنظيمى فى عدة طرق ، أهمها تلك الطرق الأساسية والتقليدية التى نادى بها بيرلو Berlo (١٩٦٠) التى تمثل نموذج السلوك التواصلى المعروف ، والذى يتضمن مصادر ترسل رسائل (لفظية وغير لفظية) إلى الأفراد الذين يتلقون هذه الإشارات ، وهذه العملية توصف بصورة بسيطة على أنها إرسال واستقبال مع مزيد من التفاعل بين المشتركين فى عملية التواصل . وبناءً عليه ، يمكن التعبير عن التماثل التنظيمى بطرق لفظية أو غير لفظية ، حتى أنه ذهب البعض إلى أكثر من ذلك ، حيث يرى دوتون ودوكرتش Dutton & Dukerich (١٩٩١) أن التواصل يكون مع الجماهير الذين هم خارج وداخل العمل ، وأن التعبير عن التماثل مع الأفراد الخارجين والداخلين عن طريق التواصل يؤثر على إجمالي التماثل للفرد. وبناءً عليه فقد حدد فونتينوت وسكوت Fontenot & Scott (٢٠٠٣ : ١١- ١٣) أبعاد التماثل التنظيمى التواصلى فى الجوانب التالية :

أ- الإرسال : Sending

وهو يعنى أن الأفراد داخل المنظمات ينقلون رسائل للآخرين بشأن تماثلهم التنظيمى من يوم إلى آخر ، ولهذا يرى سكوت وآخرون (١٩٩٨ : ٣٠٥) أن القصة

التى نرويها عن أنفسنا للآخرين أثناء الإرسال لهم تعبر عن جوهر تماثلنا كما يشير تشينى (١٩٩١ :١٢) إلى اتجاه الأفراد إلى الحديث عن منظماتهم يمثل جزءً من تماثلهم ، بينما يصف روسو Rousseau (١٩٩٨ :٢١٩) ذلك "بإحساس الرابط" ، حيث تمثل هذه السلوكيات المرسلة تضامن الأفراد مع المنظمة وكذلك يمكن إرسال رسائل أخرى إلى أعضاء آخرين داخل المنظمة (داخلى) أو ترسل إلى أفراد آخرين فى بيئات ذات صلة بالمؤسسة (خارجى).

ب- الاستقبال : Receiving

تضمن نموذج بيرلو Berlo (١٩٦٠) استقبال وترجمة الرسائل المرسلة من قبل المرسل ، هذه الرسائل تترجم من منظور التماثل ، وهذا يتطلب أنشطة مثل الاستماع إلى الرسائل ذات الصلة بالمنظمة وعلاقة الموظف بها ، ويمثل دور الاستقبال السلوك السلبى إلى حد ما ، على الرغم من أن الاستماع الفعال يمثل جزءا كبيرا من هذه العملية.(Fontenot & Scott,2007:12-13)

ويشير ميلر وجبلن Miller and Jablin (١٩٩١ :٩٣- ٩٤) حول هذا الموضوع أنه يمكن استخدام أساليب المراقبة والملاحظة كتقنيات للبحث عن المعلومات ذات الصلة . ولهذا تقترح نظرية الهوية الاجتماعية أن الأفراد القائمين على المنظمة يجب أن يفحصوا باستمرار البيئة للتعرف على الهويات البارزة من أجل التأكد من ما إذا كانوا يرغبون فى المحافظة على عضويتهم فى الجماعة أم لا ، ويعد الاستماع إلى المحادثات الطريقة الرئيسية لجمع هذه المعلومات. وهنا يشار إلى الاستماع الفعال للمحادثات حول مكان بيئة العمل ، أو مسح بيئة الرسائل المتعلقة بصورة أو هوية المنظمة ، فيعد ما يقوله الآخرون والزملاء عن منظمة ما ، وردود الفعل العام على الرسائل التى يتم تلقيها أسلوبا مهما لمراقبة تماثل الأفراد .

ج- التفاعل : Interaction

وهو يمثل البعد التفاعلى من التماثل التنظيمى التواصلى ، فالتفاعلات فى حياتنا اليومية مع أعضاء المنظمة يمكن أن تعزز تماثلنا التنظيمى الموجود ، أو تخفضه إلى أدنى مستوى. (Dukerich et al ., 1998 :255; Dutton et al., 1994 :518) .ويختلف التفاعل عن إرسال واستقبال الرسائل الدالة على التماثل ، حيث تعتبر عملية الإرسال أو الاستقبال فى اتجاه واحد ، بعكس التفاعل الذى يكون فى اتجاهين ، حيث يتضمن المحادثة والحوار والمناقشة والتبادلات الجارية بين شخصين أو أكثر (إما داخل أو خارج حدود المنظمة).

ويمكن هنا استخدام العمليات التى أكد عليها سوان (Swann, 1987; Swann & Ely,1984; Swann & Hill, 1982) لتأكيد الذات ، والتى تتضمن بصورة أساسية على إرسال رسائل للأفراد لكى يتم الحصول منهم على استجابات تدل على التماثل التنظيمى لديهم ، فمن منظور التماثل التواصلى سيكون التعرف على تماثل الأفراد من خلال تحدث الناس عن وظائفهم مع الآخرين فى المنظمة أو الغرباء لانتزاع ردود الفعل.

د- التواصل غير اللفظى : Nonverbal Communication

على الرغم من أن المناقشة السابقة تضمنت الأشكال اللفظية للسلوك التواصلى ، فإن العناصر غير اللفظية تبدو وثيقة الصلة بالتماثل التنظيمى المرتكز على التواصل ، وهذا ينطوى على ترميز الرسائل التى تدل على ارتبط الفرد مع المنظمة ككل ، فالعاملون من الممكن أن يظهروا تماثلهم بطرق مختلفة من خلال ارتداء تى شيرت يحمل شعار المنظمة فى الأيام العادية غير الرسمية (غير أوقات العمل) ، أو وضع شعار الجامعة على سياراتهم ، أو تزيين مساحات مكاتبهم الخالية بعناصر دالة على تماثلهم للمؤسسة ، أو عناصر أخرى مثل التواصل بالعين أو حركات الوجه وغيرها. (Rafaeli & Pratt, 1993 :33)

ولهذا يرى جيريور Guerrero (١٩٩٦ :٣٣٧) أن السلوك غير اللفظى الذى يوضح العلاقة الوثيقة بين الأفراد ، وشعورهم المترابط تجاه بعضهم البعض يميل إلى التطابق بنفس السلوكيات لمختلف الأفراد. كما يلاحظ أيضا أن هذا السلوك غير اللفظى قد يكون داخل أو خارج المنظمة.

وبناءً على ما سبق ، يمكن القول أن قياس التماثل التنظيمى التواصلى يتم من خلال قياس مدى توحد الفرد مع المنظمة من خلال الاتصالات اللفظية وغير اللفظية ، سواء أكانت داخلية أو خارجية للتعرف على إجمالي تماثله التنظيمى ، وهذا ما سعت إليه الدراسة الحالية.

- **الدراسة الميدانية** :

هدفت الدراسة الميدانية إلى تحقيق أهداف البحث الحالى ، والإجابة على تساؤلاته المتمثلة فى التعرف على العلاقة بين التغيير التنظيمى المدرك والتماثل التنظيمى التواصلى لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جنوب الوادى.

- **عينة الدراسة** :

بلغت عينة الدراسة (١٢٥) فرداً من بين أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بفرع الجامعة بقنا وكلية التربية بالبحر الأحمر، وقد اختيروا بطريقة عشوائية من (٩٨١) عضوا يمثلون إجمالي أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم (أستاذ – أستاذ مساعد – مدرس – مدرس مساعد – معيد) ، وقد بلغت نسبة العينة (١٢.٧٤ ٪) ويبين الجدول التالى عينة البحث بالنسبة للمجتمع الكلى للدراسة :

جدول (١): يبين عينة الدراسة وعدد الذين وزعت عليهم الاستبانة (بعد استبعاد غير المستوفين للشروط)

البيان	أعضاء هيئة التدريس					اجمالي العينة
	أستاذ	أستاذ مساعد	مدرس	مدرس مساعد	معيد	
العدد	٦٧	٨٥	٢٩٧	٢٠٦	٣٢٦	٩٨١
العينة	١٠	١٢	٤١	٢٠	٤٢	١٢٥
النسبة	١٤.٩٣	١٤.١٢	١٣.٨١	٩.٧١	١٢.٨٩	١٢.٧٤

- **أدوات الدراسة** :

استخدمت الدراسة أداتين ، وفيما يلى وصفاً تفصيلياً لها :

١- بطارية التغيير التنظيمى : إعداد / بوكينوجى وديفوس وبرويك ، وتعريب وتقنين الباحث :

أعدت البطارية فى صورتها الأجنبية بواسطة بوكينوجى وديفوس وبرويك Bouckenooghe , Devos & Brooeck (٢٠٠٩) بهدف تصميم أداة للتقرير الذاتى تصف التغيير التنظيمى بأبعاده (مناخ التغيير ، عملية التغيير الاستعداد للتغيير) ، وتضمنت البطارية فى صورتها المبدئية (٦٣) بندا موزعة على عشر أبعاد فرعية موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسية ، حيث كانت هذه الأبعاد ؛ مناخ التغيير (الثقة فى القيادة ، التسييس ، التماسك والالتحام) ، وعملية التغيير (جودة اتصالات التغيير ، المشاركة ، اتجاه الإدارة العليا نحو التغيير الدعم بواسطة المشرفين) ، والاستعداد للتغيير (الاستعداد العاطفى للتغيير الاستعداد المعرفى للتغيير ، الاستعداد المقصود للتغيير) . وطبقت الدراسة على أكثر من ٣٠٠٠ من أعضاء القطاعين العام والخاص ، ولحساب صدق المقياس تم حساب صدق المحتوى لبنود المقياس ، ثم تم استخدام صدق البناء العاملى لقياس صدق أبعاد وعبارات المقياس ، كما تم إجراء الصدق المرتبط بمحك وأخيرا تم تطبيقه على عينات مختلفة وحساب صدق التمييز للعينات العشوائية والمتجانسة ، ووصلت البطارية فى صورتها النهائية إلى أحد عشرة بعدا فرعية ، منها خمسة أبعاد تابعة لمناخ التغيير ، وثلاثة أبعاد تابعة لعمليات التغيير ، وثلاثة أبعاد تابعة للاستعداد للتغيير.

- **الخواص السيكومترية للبطارية** :

بعد ترجمة المقياس للغة العربية ، وعرضه على بعض المتخصصين فى اللغة الإنجليزية والإدارة التعليمية من أساتذة كليات التربية للتأكد من حسن الترجمة والصياغة ، مع عمل التعديلات اللازمة ، تم حساب صدق وثبات الأداة على النحو التالى :

- **صدق البطارية** :

(أ) صدق المحكمين :

ويسمى بالصدق الظاهري ، حيث تم عرض البطارية على مجموعة من السادة المحكمين ؛ بهدف الحكم على صلاحيته لتحقيق أهداف البحث ، وتم تعديل وصياغة بنود البطارية في ضوء الاستفادة من آراء ومقترحات السادة المحكمين ، وقد اتفقوا جميعا على أن الأداة بصورتها النهائية تعد صالحة لتحقيق الهدف منها ، وبذلك تم التأكد من صدق المحكمين[١].

(ب) صدق الاتساق الداخلى :

تم تطبيق المقياس بصورته الأولية على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) فرداً من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة جنوب الوادى ، وبعد تصحيح المقياس تم إيجاد صدق الاتساق الداخلي لكل فقرة مع الدرجة الكلية للمجال

---

(١) ملحق ١ .

وارتباط كل مجال بالدرجة الكلية للمقياس ، كما هو مبين في الجداول التالية :

جدول (٢) 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	٠,٧١٥**	١٠	٠,٦٠٦**	١٩	٠,٧٢٤**	٢٨	٠,٤٨٧**	٣٧	٠,٤٩٨**
٢	٠,٦٠٥**	١١	٠,٥٤٩**	٢٠	٠,٦١٦**	٢٩	٠,٥٢٠**	٣٨	٠,٤٥٧**
٣	٠,٤٩٨**	١٢	٠,٥٧١**	٢١	٠,٤٥٦**	٣٠	٠,٥٢٦**	٣٩	٠,٦٥٠**
٤	٠,٥٧٩**	١٣	٠,٦٤٧**	٢٢	٠,٤٠٤**	٣١	٠,٦٠٥**	٤٠	٠,٥٤٦**
٥	٠,٧٣٢**	١٤	٠,٤٨٥**	٢٣	٠,٦٥٢**	٣٢	٠,٥٤١**	٤١	٠,٨٧٣**
٦	٠,٥٤٩**	١٥	٠,٦٤٩**	٢٤	٠,٥٢٣**	٣٣	٠,٤١٠**	٤٢	٠,٥٧٨**
٧	٠,٤٩٨**	١٦	٠,٦٥٨**	٢٥	٠,٥٦١**	٣٤	٠,٤٤٤**		
٨	٠,٦٥٨**	١٧	٠,٥٨٠**	٢٦	٠,٣٨٥**	٣٥	٠,٦٥٤**		
٩	٠,٨٦٧**	١٨	٠,٥١٩**	٢٧	٠,٦٤٨**	٣٦	٠,٧٤١**		

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 الداخلي.

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 (٣) : قيم معاملات الارتباط لدرجة كل بعد بكل من الدرجة الكلية للمقياس ودرجة البعد الرئيسى التابع له

م	البعد	قيمة معاملات الارتباط لدرجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس	قيمة معاملات الارتباط لدرجة كل بعد بدرجة البعد الرئيسى التابع له	م	البعد	قيمة معاملات الارتباط لدرجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس	قيمة معاملات الارتباط لدرجة كل بعد بدرجة البعد الرئيسى التابع له
١	الدعم بواسطة المشرفين	٠,٧١٣**	٠,٧٩٨**	٧	قدرة الإدارة على إدارة التغيير	٠,٩٤٢**	٠,٩٥٨**
٢	الثقة فى القيادة	٠,٦٨٤**	٠,٧٦٥**	٨	اتجاه الإدارة العليا نحو التغيير	٠,٩٧١**	٠,٩٦٥**
٣	التماسك والالتحام	٠,٨١٠**	٠,٨٩٧**	٩	الاستعداد المقصود للتغيير	٠,٧٥٤**	٠,٨٥٤**
٤	المشاركة	٠,٩٨١**	٠,٩٠٦**	١٠	الاستعداد المعرفى للتغيير	٠,٦٥٠**	٠,٧٥٩**
٥	التسييس	٠,٩٠٦**	٠,٩٨٦**	١١	الاستعداد العاطفى للتغيير	٠,٩٠٨**	٠,٩٥٣**
٦	تضمين الأعضاء فى عمليات التغيير	٠,٧٦٢**	٠,٨٥٦**				

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات المقياس موضع الدراسة والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) مما يؤكد على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق ،وصالح للتطبيق على عينة الدراسة.

- **ثبات المقياس** :

استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية للتحقق من ثبات المقياس ، وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (٣٠) فرداً من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة جنوب الوادى، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباك ويوضح الجدول التالى (٤) معاملات الثبات لكل من التجزئة النصفية وألفاكرونباك :

جدول (٤) يوضح معاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس بطريقتى التجزئة النصفية وألفاكرونباك

م	البعد	التجزئة النصفية	ألفا كرونباك	م	البعد	التجزئة النصفية	ألفا كرونباك
١	الدعم بواسطة المشرفين	٠,٧٨٩	٠,٧٨٩	٧	قدرة الإدارة على إدارة التغيير	٠,٧٦٥	٠,٨٤٥
٢	الثقة فى القيادة	٠,٦٠٦	٠,٧٥٤	٨	اتجاه الإدارة العليا نحو التغيير	٠,٦٥٤	٠,٧١٢
٣	التماسك والالتحام	٠,٨٤٥	٠,٨٩٢	٩	الاستعداد المقصود للتغيير	٠,٧٦٥	٠,٧٩٥
٤	المشاركة	٠,٧٨٤	٠,٧٥٦	١٠	الاستعداد المعرفى للتغيير	٠,٧١١	٠,٨٠٦
٥	التسييس	٠,٨٥٩	٠,٩١٥	١١	الاستعداد العاطفى للتغيير	٠,٨٤٩	٠,٩٠٦
٦	تضمين الأعضاء فى عمليات التغيير	٠,٩٠٢	٠,٩١١				

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات لمجالات المقياس موضع الدراسة تراوحت بين (٠,٦٠٦ – ٠,٩١٥) ، مما يدل على أن المقياس يتمتع درجة عالية من الثبات .

- **الصورة النهائية للمقياس ٢**:

تكون المقياس فى صورته النهائية من (٤٤) بنداً ، وتصحح الاستجابات وفق تدريج مكون من ثلاث استجابات ؛ (٣) نعم ،(٢) إلى حد ما ،(١) لا ، ما عدا العبارات السلبية (١ ، ٥ ، ٧ ، ٩ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٥ ، ٢٤ ، ٢٧ ، ٢٨ ، ٣٨) فهى عكس ذلك كما تم تصنيف المقياس فى ثلاثة أبعاد رئيسية تتضمن أحد عشر بعدا فرعيا على النحو التالى :

١- مناخ التغيير :

وتكون من خمس أبعاد فرعية ، وهى: الدعم بواسطة إدارة الكلية (١ ، ٣٢ ، ٤٠ ، ٤٢) ، الثقة فى القيادة (٤ ، ١٠ ، ٢٣ ، ٣٧) ، التماسك والالتحام (٧ ، ١٤ ، ٢٢ ، ٣٤) المشاركة (٢ ، ١١ ، ٢٩) ، التسييس (٥ ، ٩ ، ١٣).

---

(٢) ملحق ٢ .

٢- عملية التغيير:
وتكون من ثلاثة أبعاد فرعية ، وهى : تضمين الأعضاء فى عمليات التغيير (١٦ ، ١٩ ، ٢٦ ، ٣٠ ، ٣٥ ، ٣٩) ، قدرة الإدارة على إدارة التغيير (٣ ، ١٧ ، ٢١ ، ٢٤ ، ٢٧ ، ٤١) اتجاه الإدارة العليا نحو التغيير (٦ ، ٨ ، ٢٥).

٣- الاستعداد للتغيير :
وتكون من ثلاثة أبعاد فرعية ، وهى : الاستعداد المقصود للتغيير (١٢ ، ٢٠ ،٣٦) الاستعداد المعرفى للتغيير(١٥ ، ٢٨ ، ٣٨) ، الاستعداد العاطفى للتغيير(١٨ ، ٣١ ، ٣٣).

٢- مقياس التماثل التنظيمى التواصلى :

بعد إطلاع الباحث على الأدب التربوى الذى تناول التماثل التنظيمى بوجه عام ، والتماثل التنظيمى التواصلى بوجه خاص ، وكذلك الدراسات السابقة والمقاييس المرتبطة بموضوع البحث ، ومنها : مقياس التماثل التنظيمى (OI) الذى أعده تشينى (١٩٨٢) وترجمه مازن رشيد (٢٠٠٦) ، والصورة المبدئية لمقياس التماثل التنظيمى التواصلى C-OI لفونتينوت وسكوت Fontenot & Scott (٢٠٠٣) وتضمن أبعاد (الإرسال الخارجى ، الإرسال الداخلى ، الاستقبال الخارجى ، الاستقبال الداخلى ، التفاعل الخارجى ، التفاعل الداخلى ، الإرسال الخارجى غير اللفظى ، الإرسال الداخلى غير اللفظى) ، ومقياس التماثل التنظيمى التواصلى C-OI لفونتينوت وسكوت Fontenot & Scott (٢٠٠٧) وتضمن (٩) عبارات موزعة على البعدين (التماثل التنظيمى التواصلى الداخلى اللفظى ، التماثل التنظيمى التواصلى الخارجى اللفظى)، قام الباحث بصياغة بنود المقياس بحيث تضمنت المكونات والأبعاد الأساسية والفرعية له.

- **الخواص السيكومترية للمقياس :**

تم حساب صدق وثبات الأداة على النحو التالى :

- **صدق المقياس :**

أ- صدق المحكمين :

ويسمى بالصدق الظاهري ، حيث تم عرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين ؛ بهدف الحكم على صلاحيته لتحقيق أهداف البحث ، وتم تعديل وصياغة بنود المقياس في ضوء الاستفادة من آراء ومقترحات السادة المحكمين وقد اتفقوا معظمهم على أن الأداة بصورتها النهائية تعد صالحة لتحقيق الهدف منها ، وبذلك تم التأكد من صدق المحكمين[٣].

(ب) صدق المضمون (الصدق المنطقي) :

وهو قياس لمدى تمثيل المقياس لنواحي الجانب المقاس، حيث قام الباحث بصياغة بنوده بناء على الدراسة النظرية ، وحاول بقدر الإمكان أن تكون العبارات قادرة على قياس موضوع الدراسة ، حيث اشتملت على كل جوانب التماثل التنظيمى التواصلى كما جاءت في الدراسة النظرية ، كما كانت عبارات الأداة سهلة وواضحة ومفهومة ولا تحتمل التأويل ، وأقر بذلك السادة المحكمون .

([٣]) ملحق ١ .

(ج) صدق الاتساق الداخلى :

تم تطبيق المقياس بصورته الأولية على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) فرداً من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة جنوب الوادى، وبعد تصحيح المقياس تم إيجاد صدق الاتساق الداخلي لكل فقرة مع الدرجة الكلية للمجال وارتباط كل مجال بالدرجة الكلية للمقياس ، كما هو مبين في الجداول التالية :

جدول (٥) 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	٠,٨١٤**	٩	٠,٦٠٠**	١٧	٠,٦٣٢**	٢٥	٠,٤٥٧**	٣٣	٠,٥٦١**
٢	٠,٧٥٤**	١٠	٠,٥٨٩**	١٨	٠,٦٤٥**	٢٦	٠,٥٣٠**	٣٤	٠,٥٠٢**
٣	٠,٦٢١**	١١	٠,٥٤٦**	١٩	٠,٤٥٦**	٢٧	٠,٦٥٤**	٣٥	٠,٦٥٣**
٤	٠,٥٠٣**	١٢	٠,٦٢٢**	٢٠	٠,٥٠٢**	٢٨	٠,٤٩٨**	٣٦	٠,٧٩٠**
٥	٠,٦٣٥**	١٣	٠,٤٣١**	٢١	٠,٥٣٣**	٢٩	٠,٥٧٨**	٣٧	٠,٦٤٣**
٦	٠,٥٤٨**	١٤	٠,٤٢١**	٢٢	٠,٧٨٥**	٣٠	٠,٤٠٨**		
٧	٠,٤٠٢**	١٥	٠,٧٦٥**	٢٣	٠,٤٦٣**	٣١	٠,٥٧٣**		
٨	٠,٦٥٢**	١٦	٠,٨٤١**	٢٤	٠,٤١١**	٣٢	٠,٨١١**		

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 الداخلي.

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 (٦) : قيم معاملات الارتباط لدرجة كل بعد بكل من الدرجة الكلية للمقياس ودرجة البعد الرئيسي التابع له

م	البعد	قيمة معاملات الارتباط لدرجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس	قيمة معاملات الارتباط لدرجة كل بعد بدرجة البعد الرئيسى التابع له	م	البعد	قيمة معاملات الارتباط لدرجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس	قيمة معاملات الارتباط لدرجة كل بعد بدرجة البعد الرئيسى التابع له
١	التماثل التنظيمى التواصلى اللفظى الخارجى	٠,٨٤٥**	٠,٨٧٥**	٣	التماثل التنظيمى التواصلى اللفظى الداخلى	٠,٨٧٩**	٠,٩٠١**
٢	التماثل التنظيمى التواصلى غير اللفظى الخارجى	٠,٩٤٥**	٠,٩٤٦**	٤	التماثل التنظيمى التواصلى اللفظى الخارجى	٠,٩٧٣**	٠,٩٣٥**

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات المقياس موضع الدراسة والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيا عند

مستوى (٠,٠١) مما يؤكد على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق ،وصالح للتطبيق على عينة الدراسة.

- **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 التالى (٧) معاملات الثبات لكل من التجزئة النصفية وألفاكرونباك :

جدول (٧) يوضح معاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس بطريقتى التجزئة النصفية وألفاكرونباك

م	البعد	التجزئة النصفية	ألفاكرونباك	م	البعد	التجزئة النصفية	ألفاكرونباك
١	التماثل التنظيمى التواصلى اللفظى الخارجى	٠,٨١١	٠,٨٦٥	٧	قدرة الإدارة على إدارة التغيير	٠,٦٣٥	٠,٧٤٦
٢	التماثل التنظيمى التواصلى غير اللفظى الخارجى	٠,٧٩٤	٠,٧٩٩	٨	اتجاه الإدارة العليا نحو التغيير	٠,٨٩٥	٠,٩٢٢

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات لمجالات المقياس موضع الدراسة تراوحت بين (٠,٦٣٥ – ٠,٩٢٢) ، مما يدل على أن المقياس يتمتع درجة عالية من الثبات .

- **الصورة النهائية للمقياس** [٤]:

تكون المقياس فى صورته النهائية من (٣٧) عبارة ، وتصحح الاستجابات وفق تدريج مكون من ثلاث استجابات ؛ (١) نعم ،(٢) إلى حد ما ،(٣) لا، ما عد العبارات السلبية (٥، ٧، ٨، ١٩ ، ٣٠) فهى عكس ذلك ، كما تم تصنيف المقياس فى بعدين أساسيين تضمن أربعة أبعاد فرعية على النحو التالى :

١- التماثل التنظيمى التواصلى الخارجى :

وتكون من بعدين فرعيين ، هما : التماثل التنظيمى التواصلى اللفظى الخارجى (١ ، ٩ ، ١٣ ، ١٧ ، ٢١ ، ٢٥ ، ٢٩ ، ٣٣ ، ٣٧) ، التماثل التنظيمى التواصلى غير اللفظى الخارجى (٤ ، ٨ ، ١٢ ، ١٦ ، ٢٠ ، ٢٤ ، ٢٨ ، ٣٢ ، ٣٦).

٢- التماثل التنظيمى التواصلى الداخلى :

وتكون من بعدين فرعيين ، هما : التماثل التنظيمى التواصلى اللفظى الداخى (٢ ، ٦ ، ١٠ ، ١٤ ، ١٨ ، ٢٢ ، ٢٦ ، ٣٠ ، ٣٤ ، ٣٥ ، ٥) ، التنظيمى التواصلى غير اللفظى الداخلى (٣ ، ٧ ، ١١ ، ١٥ ، ١٩ ، ٢٣ ، ٢٧ ، ٣١).

- **المعالجة الإحصائية للنتائج** :

استخدم البحث الحالي الأساليب الإحصائية الآتية :

([٤]) ملحق ٣ .

١- حساب نسبة متوسط الاستجابة من خلال :

- حساب تكرارات استجابات أفراد العينة على عبارات الاستبانة حيث أعطيت أوزانا رقمية (٣- ٢- ١) لتقابل الاحتمالات (نعم — إلى حد ما — لا) أو (يتحقق تماما — يتحقق إلى حد ما — لا يتحقق) .
- تم ضرب التكرارات تحت درجة الموافقة فى الأوزان الرقمية المناظرة لكل عبارة من عبارات الاستبانة ٠
- ويستخرج متوسط الاستجابة (النسبة الوزنية) من العلاقة :(عبد الله السيد عبد الجواد ، ١٩٩٣: ١٤٦)

$$\text{متوسط الاستجابة} = \frac{٣ك_{١} + ٢ك_{٢} + ك_{٣}}{٣ ن}$$

حيث (ك١ ، ك٢ ، ك٣) تكرارات الاستجابات فى كل من الاحتمالات الثلاثة على الترتيب ، (ن) عدد أفراد العينة ٠

٢- حساب نسبة متوسط شدة الموافقة لكل عبارة من عبارات الاستبانة كما يلى:(فؤاد البهى السيد ، ١٩٧٩ : ٤٣١)

$$\text{نسبة متوسط شدة الموافقة} = \frac{\text{أكبر درجة موافقة على العبارة . أقل درجة موافقة على العبارة}}{\text{عدد الاختيارات}}$$

تم تقدير الخطأ المعيارى بالنسبة لمتوسط شدة الموافقة على كل عبارة من عبارات الاستبانة من المعادلة الآتية :

$$\text{الخطأ المعيارى (خ٠م)} = \sqrt{\frac{أ \times ب}{ن}}$$

حيث ب = ١- أ = ١- ٠,٦٧ = ٠,٣٣ ن = عدد أفراد العينة

تم حساب حدود الثقة لمتوسط درجة الموافقة على العبارة من المعادلة الآتية :
حدود الثقة لنسبة متوسط الاستجابة = متوسط شدة الموافقة + الخطأ المعيارى × ١,٩٦ = ٠,٦٧ + الخطأ المعيارى × ١,٩٦ (وذلك عند درجة ثقة ٠,٩٥)

وقد تم حساب حدود الثقة لفئات عينتى البحث كما يلى :

- إذا انحصرت نسبة متوسط استجابة العينة على العبارة ما بين (٠,٦٧ + الخطأ المعيارى × ١,٩٦) ، (٠,٦٧ — الخطأ المعيارى × ١,٩٦) تعتبر استجابات أفراد العينة غير واضحة أو غير محددة ٠

- إذا كانت نسبة متوسط استجابة الأفراد أكبر من أو تساوى (٠,٦٧ + الخطأ المعيارى × ١,٩٦) تعتبر الدراسة وجود اتجاه موجب للموافقة على هذه العبارة.
- إذا كانت نسبة متوسط استجابة الأفراد أقل من أو تساوى (٠,٦٧ – الخطأ المعيارى × ١,٩٦) تعتبر الدراسة وجود اتجاه لعدم الموافقة على تحقيق هذه العبارة .

٣- لحساب دلالة الفروق بين استجابات عينتى الدراسة فى المحاور المتقابلة بنفس المقياس ، يتم استخدام المعادلة (عبد الله السيد عبد الجواد ، ١٩٨٣ : ٢٠٥)

$$ز = \frac{ق_{١} - ق_{٢}}{\sqrt{أ\ ب\ (\frac{١}{ن_{١}} + \frac{١}{ن_{٢}})}}$$

حيث (ز) الفرق بين متوسطات استجابات عينتى الدراسة
(ق١) متوسط الاستجابة (الوزن النسبى) المستخرج لاستجابات العينة الأولى
(ق٢) متوسط الاستجابة (الوزن النسبى) المستخرج لاستجابات العينة الثانية .

$$أ = \frac{ن_{١}\ ق_{١} + ن_{٢}\ ق_{٢}}{ن_{١} + ن_{٢}} \quad ، \quad ب = ١ - أ$$

وتكون(ز) دالة عند مستوى (٠,٠٥) إذا كانت ١,٦٩ ≤ ز < ٢,٥٨ بمستوى ثقة (٠,٩٥)
وتكون(ز) دالة عند مستوى (٠,٠١) إذا كانت ٢,٥٨ ≤ ز < ٣,٢٩ بمستوى ثقة (٠,٩٩)
وتكون(ز) دالة عند مستوى (٠,٠٠١) إذا كانت ز ≤ ٣,٢٩ بمستوى ثقة (٠,٩٩٩)

٤- تم حساب دلال الفروق باستخدام معادلة سبيرمان- بيرسون من خلال برنامج SPSS .

- **نتائج الدراسة وتفسيرها** :

تحقيقا لأهداف البحث في التعرف على التغيير التنظيمى بجامعة جنوب الوادى وعلاقتها بالتماثل التنظيمى التواصلى لدى أعضاء هيئة التدريس ، قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس لاستطلاع أرائهم حول هذا الأمر ، وفيما يلى يتم عرض نتائج الدراسة الميدانية وتحليلها وتفسيرها .

أولا : للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث والذي نصه " ما واقع التغيير التنظيمى بجامعة جنوب الوادى وفق بطارية "بوكينوجى وديفوس وبرويك ؟" تم تحليل استجابات عينة البحث وفقا للمحاور المختلفة والعبارات ، وهذا ما سوف يتم تناوله فى الآتى :

١- بالنسبة لمحور مناخ التغيير: يوضح جدول(٨)استجابات أفراد العينة البحث حول هذا المحور:

جدول (٨) :استجابات أفراد عينة البحث المتعلقة بمحور مناخ التغيير بجامعة جنوب الوادي

م	العبـــارة	نسبة متوسط الاستجابة	المحور الفرعى التابعة له	نسبة متوسط الاستجابة المحور الفرعى
١	لا يحرص فريق إدارة الكلية على مساعدتى فى إيجاد حلول ممكنة إذا كانت هناك مشكلة	٠,٧٣	الدعم بواسطة إدارة الكلية	٠,٦٤
٣٢	أستطيع دائماً التوجه إلى فريق إدارة الكلية للمساعدة عندما تواجهنى أية مشكلة .	٠,٧٦		
٤٠	يستطيع فريق إدارة الكلية تخيل نفسه فى مكانى عند الحكم على مواجهتى لموقف ما .	٠,٥١		
٤٢	يشجعنى فريق إدارة الكلية على فعل أشياء جديدة لم يسبق أن فعلتها أبدا من قبل.	٠,٥٦		
٤	ينفذ فريق إدارة الكلية سياساته فى الأقسام باتساق وتناغم .	٠,٦٣	الثقة فى القيادة	٠,٦٧
١٠	يفى فريق إدارة الكلية دائماً بوعوده.	٠,٦٦		
٢٣	يحرص فريق إدارة الكلية على إعلام كل الإدارات والأقسام بقرارات التغيير .	٠,٧٢		
٣٧	يوجد اتصال متبادل متميز بين فريق إدارة الكلية وأقسامها .	٠,٦٦		
٧	هناك منافسة (مزاحمة) قوية بين الزملاء داخل الأقسام .	٠,٧٧	التماسك والالتحام	٠,٧٢
١٤	أشك فى أن كل زملائى مؤهلين بما فيه الكفاية للتغيير .	٠,٥٥		
٢٢	لدى ثقة عالية فى قدرة زملائى على التغيير.	٠,٨٤		
٣٤	يتميز قسمى بأنه منفتح جداً على التغيير.	٠,٧٠		
٢	يُناقش التغيير دائماً مع الأفراد ذوى الاختصاص .	٠,٧١	المشاركة	٠,٦٩
١١	تتخذ القرارات بشأن العمل بالتشاور مع العاملين الأكثر تأثراً بها .	٠,٦٢		
٢٩	يمكن لأعضاء هيئة التدريس والعاملين القائمين على التغيير طرح مواضيع للمناقشة.	٠,٧٤		
٥	لألعاب القوى والتوازنات بين الأقسام دوراً هاماً فى تحديد مناخ التغيير.	٠,٨١	التسييس	٠,٧٣
٩	يحقق أعضاء الكلية أحياناً مزايا ومنافع خاصة .	٠,٧٤		
١٣	تمثل المحسوبية والمحاباة فى كليتنا شيئاً هاماً فى تحقيق بعض الأشياء .	٠,٧٧		
	المحور ككل	٠,٦٩		٠,٦٩

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

انحصرت متوسطات استجابات أفراد العينة حول مدى تحقيق العبارات السابقة بين (٠,٥١ ، ٠,٨٤) وبمتوسط استجابة حول المحور ككل (٠,٦٩) ، وهذا يعنى أن معظم العبارات وقعت فى مدى حدود الثقة غير الدال إحصائيا (٠,٥٩ ٠,٧٥) ، مما يؤكد رؤية العينة أن هذه البنود لا تتحقق على المستوى المطلوب ، أى أن مناخ التغيير بالجامعة لم يرقى للصورة المرجوة التى تساهم فى حدوث التغيير التنظيمى الإيجابى ، وهذا قد يؤدى بدوره إلى عدم القدرة على تهيئة بيئة مواتية للتغيير بالصورة الكافية ، وهذا لا يتناسب مع طموحات وتطلعات الجامعة والأدوار والمشروعات الجديدة التى يجب القيام بها. وبالنظر إلى المحاور الفرعية لمحور مناخ التغيير ، يتضح أن كل المحاور وقعت فى مدى حدود الثقة

غير الدال إحصائياً ، وكان أعلاها محور التسييس (٠,٧٣) ، يليه محور التماسك والالتحام (٠,٧٢) ، ثم محور المشاركة (٠,٦٩) ، ثم محور الثقة فى القيادة ، وأخيرا محور الدعم بواسطة إدارة الكلية (٠,٦٨) ، إلا أنه بالنظر إلى البنود الخاصة بكل محور يلاحظ ما يلى:

- بالنسبة لمحور التسييس الذى احتل المرتبة الأولى ، فقد جاءت العبارة (لألعاب القوى والتوازنات بين الأقسام دورا هاما فى تحديد مناخ التغيير) فى المرتبة الأولى بمتوسط استجابة (٠,٨١) أى ترى العينة تحقيق هذا العنصر ، كما ترى العينة أيضا تحقيق العبارة الثانية (يحقق أعضاء الكلية أحيانا مزايا ومنافع خاصة) وبمتوسط استجابة (٠,٧٧) ، بينما وقعت العبارة (٩) وهى (تمثل المحسوبية والمحاباة فى كليتنا شيئا هاما فى تحقيق بعض الأشياء) فى المدى غير الدال إحصائيا ، حيث جاءت بمتوسط استجابة (٠,٧٤) ، مما يدل على أن هذه العبارة لم يتضح مدى تحقيقها ، أو أن العينة لا تدري إذا كانت تتحقق أم لا ، وتدل هذه العبارات جميعا أن هناك نسبة عالية إلى حد ما من التسييس التنظيمى داخل الجامعة والتى قد تعوق توفير مناخ ملاءم للتغيير ، حيث يوظف بعض أعضاء هيئة التدريس نفوذهم وقوتهم تحقيقا لمصالحهم داخل المؤسسة (الحصول على دورات تدريبية ، مكاسب مادية ، مشروعات مدعومة ...) على حساب المصلحة العامة ، مما يهدد المصالح الذاتية للآخرين ، حيث يؤكد بوكينوجى وآخرون (٢٠٠٩ :٥٩٩) أن التسييس قد يؤدى إلى نفقات وتكلفة غير ضرورية وتأخيرات وبطء فى إجراء التغيير ، وعدم الرغبة فى تبادل المعرفة ، وعدم الموضوعية فى توزيع المكاسب ، ولكن فقط الاعتماد على النفوذ ومراكز القوى والتوازنات والمحاباة فى تقدير الأفراد واختيارهم لمهام قد يكونوا غير جديرين بها.
- أما بالنسبة لمحور التماسك والالتحام ، فقد جاء فى المرتبة الثانية بمتوسط استجابة (٠,٧٢) ، حيث تحققت جميع عباراته من وجهة نظر العينة ، ما عدا العبارة (يتميز قسمى بأنه منفتح جدا على التغيير) التى وقعت فى المدى غير الدال إحصائيا ، والعبارة (أشك فى أن كل زملائى مؤهلين بما فيه الكفاية للتغيير) فقد رأت العينة عدم تحقيق هذه العبارة أما العبارتين (لدى ثقة عالية فى قدرة زملائى على التغيير) ، (هناك منافسة / مزاحمة قوية بين الزملاء داخل الأقسام) فقد رأت العينة تحقيقهما ، حيث جاءا بمتوسطى استجابة (٠,٨٤) ، (٠,٧٧) على الترتيب وهذا يدل على أن مدى التعاون بين الأعضاء لم يصل للصورة المرجوة نظرا لضعف الاهتمام بتكوين فرق العمل اللازمة لإنجاز التغيير ، وعدم الاهتمام بوجود مشروعات تطويرية وأبحاث جماعية بين الأعضاء داخل الأقسام المختلفة ، فضلا عن ضعف رغبة الأعضاء نسبيا فى دعم بعضهم الأخر نظرا لوجود مزاحمة قوية بين الزملاء داخل الأقسام كبديل عن التعاون والتنافس الإيجابى ، على الرغم من وجود ثقة متبادلة بين الأعضاء بقدرة كل منهم على التغيير ، كما يرون أن زملائهم مؤهلين بما فيهم الكفاية للتغيير ، وفى حاجة إلى من يقود هذه الكفاءات نحو التغيير الإيجابى

وهذه الثقة والكفاءة تعد أمراً طبيعياً حيث أن الجامعة هى منبع ومصدر قيادة التغيير فى المجتمع.

- كما جاء محور المشاركة (الإدارة التشاركية) فى المرتبة الثالثة بمتوسط استجابة (٠,٦٩) ، حيث وقعت جميع عباراته (يمكن لأعضاء هيئة التدريس والعاملين القائمين على التغيير طرح مواضيع للمناقشة ، يُناقش التغيير دائما مع الأفراد ذوى الإختصاص ، تتخذ القرارات بشأن العمل بالتشاور مع العاملين الأكثر تأثرا بها) فى المدى غير الدال إحصائيا ، وبمتوسطات استجابة هى (٠,٧٤ ، ٠,٧١ ، ٠,٦٢) على الترتيب ، أي أن هذه العبارات لم يتضح مدى تحقيقها ، أو أن العينة لا تدري إذا كانت تتحقق أم لا ، ويرجع ذلك إلى أنه على الرغم من أهمية المشاركة فى إحراز التغيير المطلوب ، إلا أن المشاركة من قبل الإدارة مع أعضاء هيئة التدريس لم تصل للصورة المرجوة ، نظرا لوجود التسييس بالأقسام والكليات ، وضعف مستوى التماسك والالتحام نسبيا ، حيث أن هناك أموراً كثيرة لا تشارك فيها الإدارة أعضاء هيئة التدريس على الرغم من أهميتها ، مثل ؛ موازنة مشروعات التغيير ؛ وتقييم أداء الزملاء ؛ واختيار قيادات التغيير ورؤساء الأقسام وعمداء الكليات ورؤساء الجامعة ؛ واقتراح وتعديل خططٍ التغيير وكذلك مشاركة الأعضاء ذوى الاختصاص أو الأكثر تأثرا بعملية التغيير قبل البدء فيها أو أثناء سيرها ، وهذا كله لا يؤدى بالصورة الكافية إلى حشد الأفراد عقليا ووجدانيا وتعبئة جهودهم وطاقاتهم لتحقيق أهداف الكلية ، وبالتالى تحقيق أهداف الجامعة ككل.

- أما محور الثقة فى القيادة فجاءت فى المرتبة الرابعة بمتوسط استجابة (٠,٦٧) ، حيث وقعت جميع عباراته (يحرص فريق إدارة الكلية على إعلام كل الإدارات والأقسام بقرارات التغيير ، يفى فريق إدارة الكلية دائما بوعوده يوجد اتصال متبادل متميز بين فريق إدارة الكلية وأقسامها ، ينفذ فريق إدارة الكلية سياساته فى الأقسام باتساق وتناغم)، فى المدى غير الدال إحصائيا ، وبمتوسطات استجابة هى (٠,٧٢ ، ٠,٦٦ ، ٠,٦٦ ، ٠,٦٣) على الترتيب، وهذا يعنى أن الثقة فى القيادة لا تتناسب مع مجريات التغيير فلا يتم تقديم كل المعلومات المرتبطة بموضوع التغيير الجارى بالجامعة ولكن هذه المعلومات المهمة حكرا على أفراد بعينهم ، كما أن الوعود الذى تعقدها إدارة الكلية لا تفى بمعظمها ، فضلا عن ضعف الاتصال بين إدارة الكلية القائمة على مجريات التغيير والأقسام الأكاديمية ، بالإضافة إلى تمييز إدارة الكلية لأفراد وأقسام دون غيرهم فى احتكار وتنفيذ التغيير والاستفادة منه فى ضوء وجود المحاباة ومراكز وألعاب القوى والمحسوبية وفق رأى العينة.

- وأخيراً جاء فى المستوى الخامس محور الدعم بواسطة إدارة الكلية وبمتوسط استجابة (٠,٦٤) ، حيث أكدت العينة عدم تحقيق العبارة (يستطيع فريق إدارة الكلية تخيل نفسه فى مكانى عند الحكم على مواجهتى لموقف ما) وبمتوسط استجابة (٠,٥١) ، بينما رأت العينة تحقيق العبارة (أستطيع دائما التوجه إلى فريق إدارة الكلية للمساعدة عندما

تواجهنى أية مشكلة) ، وبمتوسط استجابة (٠,٧٦) ، بينما وقعت العبارتان (لا يحرص فريق إدارة الكلية على مساعدتى فى إيجاد حلول ممكنة إذا كانت هناك مشكلة ، يشجعنى فريق إدارة الكلية على فعل أشياء جديدة لم يسبق أن فعلتها أبدا من قبل) وبمتوسطى استجابة (٠,٧٣ ، ٠,٥٦) على الترتيب ، وهذا يدل على أن الدعم من قبل إدارة الكلية لا يؤدى إلى إنجاح التغيير بالصورة المرجوة ، فعدم شعور عضو هيئة التدريس بمساندة القيادة له يقلل من اهتمامه والتزامه وجهوده واتجاهاته الإيجابية نحو تحقيق الأهداف التنظيمية ، فعلى الرغم من رؤية العينة أنها تستطيع فى أى وقت عرض مشكلاتها على إدارة الكلية للمساندة من طرفها ، إلا أنها فى المقابل يكون حرصها على حل هذه المشكلات ليس بالصورة الكافية ، فهى تركز على المشكلة أكثر من الحل ، فضلا عن تركيز الجامعة بصورة أكبر على التشجيع على الأعمال المألوفة أكثر من الأعمال الإبداعية ، على الرغم من كثرة المشروعات التى تتبناها الجامعة ، إلا أن المشاركين فى تنفيذ هذه المشروعات أو المستفيدين منها يقتصر على فئة معينة دون غيرها من أعضاء هيئة التدريس ، وليس الغالبية العظمى من هذه الأعضاء.

٢- بالنسبة لمحور عملية التغيير:يوضح جدول(٩)استجابات أفراد العينة حول هذا المحور :

جدول (٩) : استجابات أفراد عينة البحث المتعلقة بمحور عملية التغيير بجامعة جنوب الوادى

م	العبـــارة	نسبة متوسط الاستجابة	المحور الفرعى التابعة له	نسبة متوسط الاستجابة المحور الفرعى
١٦	يتم إعلامى بانتظام بكيفية حدوث التغيير .	٠,٦٧	تضمين الأعضاء فى عمليات التغيير	٠,٦٦
١٩	يوجد تواصل جيد بين قادة مشروعات التغيير والأعضاء بالكلية حول سياسة المنظمة تجاه التغيير .	٠,٦٥		
٢٦	تتميز المعلومات المقدمة حول التغيير بالوضوح.	٠,٧٤		
٣٠	يتم إطلاعنا بما فيه الكفاية عن التقدم المحرز فى التغيير .	٠,٦٥		
٣٥	يتم التشاور مع الإدارات والأقسام حول التغيير بما فيه الكفاية	٠,٦٩		
٣٩	يتم التشاور مع أعضاء الكلية حول أسباب التغيير بصورة كافية .	٠,٥٥		
٣	يولى فريق إدارة الكلية اهتماماً كافياً بالعواقب الشخصية التى يمكن أن يحدثها التغيير على الأفراد .	٠,٦٠	قدرة الإدارة على التغيير	٠,٧٠
١٧	يحرص فريق إدارة الكلية على التحدث إلينا أثنا سير عملية التغيير .	٠,٧٣		
٢١	يحرص فريق إدارة الكلية على تدريبنا بشكل جيد للغاية حول آليات تنفيذ التغيير.	٠,٦٧		
٢٤	لدى فريق إدارة الكلية صعوبات فى تكييف أنماط قيادتهم مع التغييرات المطلوبة.	٠,٧٣		
٢٧	يركز فريق إدارة الكلية كثيراً على المشكلات الراهنة ، وقليلاً على أساليب العلاج الممكنة	٠,٧٧		
٤١	فريق إدارة الكلية قادر بإتقان على تحقيق وظائفه الجديدة فى ضوء متطلبات التغيير .	٠,٦٧		
٦	يمتلك فريق إدارة الكلية نظرة إيجابية نحو التغيير .	٠,٨١	اتجاه الإدارة العليا نحو التغيير	٠,٧٤
٨	يتعامل فريق إدارة الكلية مع التغيير بنشاط وفاعلية .	٠,٧٢		
٢٥	يدعم فريق إدارة الكلية عمليات التغيير دون قيد أو شرط .	٠,٦٩		
	المحور ككل	٠,٦٩		٠,٦٩

يتضح من الجدول السابق ما يلي :
انحصرت متوسطات استجابات أفراد العينة حول مدى تحقيق العبارات السابقة بين (٠,٥٥ ، ٠,٧٧) وبمتوسط استجابة حول المحور ككل (٠,٦٩) ، وهذا يعنى أن معظم العبارات وقعت فى مدى حدود الثقة غير الدال إحصائيا (٠,٥٩ ، ٠,٧٥) ، مما يؤكد رؤية العينة أن هذه البنود لا تتحقق على المستوى المطلوب ، أى أن سير عملية التغيير كانت متوسطة نسبيا وليست بالصورة المرجوة بما تتناسب مع مكانة الجامعات كقائد للتغيير الإيجابى ، ويعد هذا أمرا طبيعيا فى ضوء عدم توفير مناخ التغيير الملائم لسير عملية التغيير بنجاح.

وبالنظر إلى المحاور الفرعية لمحور عملية التغيير ، يتضح أن كل المحاور وقعت فى مدى حدود الثقة غير الدال إحصائيا ، وكان أعلاها محور اتجاه الإدارة العليا نحو التغيير (٠,٧٤) ، يليه محور قدرة الإدارة على التغيير (٠,٧٠) وأخيرا محور تضمين الأعضاء فى عمليات التغيير (٠,٦٦) ، إلا أنه بالنظر إلى البنود الخاصة بكل محور يلاحظ ما يلى:

- بالنسبة لمحور اتجاه الإدارة العليا نحو التغيير ، يتضح وقوع معظم عباراتها (يتعامل فريق إدارة الكلية مع التغيير بنشاط وفاعلية ، يدعم فريق إدارة الكلية عمليات التغيير دون قيد أو شرط) فى المدى غير الدال إحصائيا وبمتوسطات استجابة (٠,٧٢ ، ٠,٦٩) على الترتيب ، وتحقيق العنصر (يمتلك فريق إدارة الكلية نظرة إيجابية نحو التغيير) من وجهة نظر العينة بمتوسط استجابة (٠,٨١) ، وهذا قد يرجع إلى أنه على الرغم من تأييد الإدارة لعملية التغيير ونظرتها الإيجابية له ، إلا أنها لا تستخدم الآليات المناسبة لتحقيق هذه النظرة ، فما زال تفاعل الإدارة مع التغيير فضلا عن أن دعمها لأعضاء الكلية لم يصل للمستوى المطلوب من التفاعل والنشاط والفعالية والثقة ، إلا أنه على الجانب الأخر ، يتضح أن هناك نظرة إيجابية من قبل الإدارة نحو التغيير ، وهذا يعد فى صالح التغيير حيث تضعف هذه النظرة مقاومتهم له ، وتعزز قبوله ، إلا أنه مازال ينقصهم استخدام الآليات المناسبة لتفعيل هذه النظرة.
- أما بالنسبة لمحور قدرة الإدارة على التغيير فجاء بمتوسط استجابة (٠,٧٠) حيث وقعت جميع عباراته (لدى فريق إدارة الكلية صعوبات فى تكييف أنماط قيادتهم مع التغييرات المطلوبة ، يحرص فريق إدارة الكلية على التحدث إلينا أثنا سير عملية التغيير ، يحرص فريق إدارة الكلية على تدريبنا بشكل جيد للغاية حول آليات تنفيذ التغيير، فريق إدارة الكلية قادر بإتقان على تحقيق وظائفه الجديدة فى ضوء متطلبات التغيير ، فريق إدارة الكلية قادر بإتقان على تحقيق وظائفه الجديدة فى ضوء متطلبات التغيير ، يولى فريق إدارة الكلية اهتماما كافيا بالعواقب الشخصية التى يمكن أن يحدثها التغيير على الأفراد) فى المدى غير الدال إحصائيا بمتوسطات استجابة (٠,٧٣ ، ٠,٧٣ ، ٠,٦٧ ، ٠,٦٧ ، ٠,٦٠) على الترتيب ، ماعدا العبارة (يركز فريق إدارة الكلية كثيرا على المشكلات الراهنة ، وقليلا على أساليب العلاج الممكنة) التى أكدت العينة على تحقيقها بمتوسط استجابة (٠,٧٧) ، وهذا كله يدل على أنه على الرغم من الاتجاه الإيجابى

للقيادة نحو التغيير إلا أنها لا تمتلك القدرة الكافية على قيادة هذا التغيير بنجاح ، فعلى الرغم من رؤية العينة أنهم يلجئون للقيادة عند مواجهة مشكلة ، إلا أن هذه القيادة لا تمتلك الآليات المناسبة لعلاج هذه المشكلات ، كما تنقصها التدريبات الكافية لتأدية وظائفها الجديدة ، هذا بالإضافة إلى ضعف حرصها بالصورة الكافية على التواصل مع معظم الأعضاء أثناء سير عملية التغيير ، وقد ترى العينة ذلك نظراً لأن القيادات قد لا يقدمون كل المعلومات المرتبطة بسير عملية التغيير ، فضلا عن ضعف اهتمامهم بتدريب الأعضاء بشكل متميز حول آليات تنفيذ التغيير فعلى الرغم من وجود مركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة إلا أنه بحاجة إلى تفعيل وتحديث للدورات التى يقدمها بحيث تكون مرتبطة بنوع التغيير الذى تنتهجه الجامعة ، حيث اقتصر دورها على تقديم دورات مدفوعة الأجر كمسوغ للتقدم للترقية.

- وأخيراً ، جاء فى المرتبة الثالثة محور تضمين الأعضاء فى عمليات التغيير وبمتوسط استجابة (٠,٦٦) ، حيث وقعت جميع عباراته (تتميز المعلومات المقدمة حول التغيير بالوضوح ، يتم التشاور مع الإدارات والأقسام حول التغيير بما فيه الكفاية ، يتم إعلامى بانتظام بكيفية حدوث التغيير يوجد تواصل جيد بين قادة مشروعات التغيير والأعضاء بالكلية حول سياسة المنظمة تجاه التغيير ، يتم إطلاعنا بما فيه الكفايةٍ عن التقدم المحرز فى التغيير) فى مدى حدود الثقة غير الدال إحصائيا بمتوسطات استجابة (٠,٧٤ ، ٠,٦٩ ، ٠,٦٧ ، ٠,٦٥ ، ٠,٦٥) على الترتيب ، ما عدا العبارة (يتم التشاور مع أعضاء الكلية حول أسباب التغيير بصورة كافية) حيث رأت العينة عدم تحقيقها فى الواقع ، فقد جاءت بمتوسط استجابة (٠,٥٥) ويرى الباحث ارتباط هذا المحور بالمحاورة السابقة ، فافتقاد القيادة التشاركية ، والتماسك والالتحام ، ووجود التسييس التنظيمى ، وغيرها من العوامل أدت إلى انخفاض عملية تضمين الأعضاء فى عمليات التغيير عن المستوى المطلوب لتحقيق التغيير ، فمازال ضعف الاهتمام بتدريب أعضاء هيئة التدريس ، والاعتماد على الخبرات الشخصية هو الذى يسود سير عملية التغيير ، دون الاهتمام الكافى بعملية التشاور مع الأعضاء قبل وأثناء سير عملية التغيير ، فضعف الاهتمام بكل من جودة اتصالات التغيير بين قادة التغيير وأعضاء الجامعة ، والإعلان عن التغيير ، والانفتاحية والوضوح حول آليات تطبيق التغيير فى الممارسات العملية ، والشفافية فى تقديم كافة المعلومات ، وغلبة المصلحة الخاصة ، مع احتكار بعض الأعضاء لمزايا وفوائد التغيير ، وضعف الرقابة والتحفيز من قيادات الجامعة ، أدى كله إلى ضعف الاهتمام بعملية تضمين الأعضاء فى عملية التغيير .

٣- بالنسبة لمحور الاستعداد للتغيير:يوضح جدول(١٠) استجابات أفراد العينة حول هذا المحور :

يتضح من الجدول (١٠) ما يلي :

انحصرت متوسطات استجابات أفراد العينة حول مدى تحقيق العبارات السابقة بين (٠,٥٧ ، ٠,٩٨) وبمتوسط استجابة حول المحور ككل (٠,٨٢) ، وهذا

يعنى تحقيق معظم العبارات فى الواقع من وجهة نظر العينة ، ما عدا العبارات السلبية (٢٨ ، ٣٨) التى وقعت فى مدى حدود الثقة غير الدال إحصائيا (٠,٥٩ ، ٠,٧٥) ، والعبارة (١٥) التى رأت العينة عدم تحقيقها ، مما يؤكد رؤية العينة استعدادها العالى للتغيير ، ويعد ذلك فى صالح الجامعة حيث أن ارتفاع تصورات الأفراد الإيجابية نحو الحاجة للتغيير والرغبة فى نجاح عملياته فى صالح عملية التغيير.

جدول (١٠) : استجابات أفراد عينة البحث المتعلقة بمحور الاستعداد للتغيير بجامعة جنوب الوادي

م	العبـــارة	نسبة متوسط الاستجابة	المحور الفرعى التابعة له	نسبة متوسط الاستجابة المحور الفرعى
١٢	أرغب فى تطوير نفسى للتفاعل مع عمليات للتغيير .	٠,٩٨	الاستعداد المقصود للتغيير	٠,٩٢
٢٠	إننى على استعداد تام للمساهمة بصورة كبيرة فى التغيير .	٠,٩٥		
٣٦	إننى على استعداد تام لتسخير طاقتى فى عملية التغيير .	٠,٨٤		
١٥	أعتقد أن معظم التغييرات المطلوبة سيكون لها تأثير سلبى على وظائف الجامعة .	٠,٥٧	الاستعداد المعرفى للتغيير	٠,٦٤
٢٨	أعتقد أن خطط تحسين المستقبل لا تتحقق فى الغالب على أرض الواقع .	٠,٦٩		
٣٨	معظم مشروعات التغيير التى من المفترض أن تكون حلا للمشكلات المحيطة بنا ، لن تجدى نفعا.	٠,٦٧		
١٨	لدى شعور جيد تجاه مشروع التغيير .	٠,٨٥	الاستعداد العاطفى للتغيير	٠,٨٩
٣١	أتعامل مع التغيير كعملية إيجابية .	٠,٩٢		
٣٣	أجد التغيير شيئا ممتعا .	٠,٩١		
	المحور ككل	٠,٨٢		٠,٨٢

وبالنظر إلى المحاور الفرعية لمحور الاستعداد للتغيير ، يتضح تحقيق المحورين الاستعداد المقصود للتغيير ، والاستعداد العاطفى للتغيير بمتوسطات استجابة (٠,٩٢ ، ٠,٨٩) على الترتيب ، ووقوع محور الاستعداد المعرفى للتغيير فى مدى حدود الثقة غير الدال إحصائيا بمتوسط استجابة (٠,٦٤) ، وبالنظر إلى البنود الخاصة بكل محور يلاحظ ما يلى:

- بالنسبة لمحور الاستعداد المقصود للتغيير ، فقد احتل المرتبة الأولى ، حيث تحققت جميع عباراته (أرغب فى تطوير نفسى للتفاعل مع عمليات للتغيير إننى على استعداد تام للمساهمة بصورة كبيرة فى التغيير ، إننى على استعداد تام لتسخير طاقتى فى عملية التغيير) بصورة عالية ، وبمتوسطات استجابة (٠,٩٨ ، ٠,٩٥ ، ٠,٨٤) على الترتيب ، وهذا يؤكد وجود رغبة إيجابية لدى أعضاء هيئة التدريس للتغيير ، وأنهم على استعداد تام لتسخير طاقاتهم المقصودة داخل عملية التغيير ، وهذا لصالح عملية التغيير ، حيث لن يبدى هؤلاء أية مقاومة لعملية التغيير إذا تمت آلياته بصورة سليمة.
- كما جاء محور الاستعداد العاطفى للتغير فى المرتبة الثانية بمتوسط استجابة (٠,٨٩) ، حيث تحققت جميع عباراته (أتعامل مع التغيير كعملية إيجابية ، أجد التغيير شيئا ممتعا ، لدى شعور جيد تجاه مشروع التغيير) وبمتوسطات استجابة (٠,٩٢ ، ٠,٩١ ، ٠,٨٥) على الترتيب ، وهذا يدل على أن

هناك ردود فعل عاطفية إيجابية نحو التغيير ، وهذا يعد أمراً طبيعياً نظراً لإدراك عضو هيئة التدريس لأهمية التغيير بالنسبة للمؤسسة التعليمية والمجتمع ككل ، مما يجعله يتماثل معه عاطفيا ويجده شيئا ممتعا يتفق مع طبيعة عمله كباحث ومعلم.

- وجاء في المرتبة الأخيرة محور الاستعداد المعرفي للتغيير ، وبمتوسطٍ استجابة (٠,٦٤) ، مما يجعله يقع في مدى حدود الثقة غير الدال إحصائيا حيث وقعت العبارتان (أعتقد أن خطط تحسين المستقبل لا تتحقق في الغالب على أرض الواقع ، معظم مشروعات التغيير التي من المفترض أن تكون حلا للمشكلات المحيطة بنا ، لن تجدى نفعا) بمتوسطات استجابة (٠,٦٩ ، ٠,٦٧) على الترتيب ، بينما رأت العينة عدم تحقيق العبارة (أعتقد أن معظم التغييرات المطلوبة سيكون لها تأثير سلبي على وظائف الجامعة) حيث جاءت بمتوسط استجابة (٠,٥٧) ، ويرجع ذلك إلى أنه على الرغم من الاستعداد المقصود والعاطفي لدى أعضاء هيئة التدريس للتغيير ، ورؤيتهم بتأثير هذه التغييرات إيجابيا على وظائف الجامعة (التعليم ، البحث العلمي ، خدمة المجتمع) ، إلا أنهم ترددوا في حسم ما إذا كانت خطط تحسين المستقبل يمكن أن تتحقق على أرض الواقع أم لا ، ومدى قدرة مشروعات التغيير على حل المشكلات المحيطة بنا ، وقد يرجع ذلك إلى أنه على الرغم من تعدد المشروعات التطويرية الموجودة في الجامعة – والتي سبق الإشارة إليها – إلا أن أعضاء هيئةٍ التدريس لا يرون تغييرات إيجابية عالية في أداء الجامعة داخليا وخارجيا ، وذلك نتيجة لضعف الاتصالات المرتبطة بالتغيير مع الأعضاء ، أو ضعف معرفة الأعضاء بالتغييرات المنجزة في الجامعة ، وقلة مشاركة الأعضاء في هذه المشروعات ، وغيرها من العوامل التي تبعد هؤلاء الأعضاء عن الإلمام بعمليات التغيير وتأثيراتها المختلفة سواء الإيجابية أو السلبية.

ثانياً : للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي نصه " ما واقع التماثل التنظيمي التواصلي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة جنوب الوادى ؟"

تم تحليل استجابات عينة البحث وفقا للمحاور والعبارات المختلفة ، وهذا ما سوف يتم تناوله في الآتي :

١- بالنسبة لمحور التماثل التنظيمي التواصلي الخارجي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة جنوب الوادى:يوضح جدول(١١)استجابات أفراد عينة البحث المتعلقة بهذا المحور :

يتضح من الجدول (١١) ما يلي :

انحصرت متوسطات استجابات أفراد العينة حول مدى تحقيق العبارات السابقة بين (٠,٥٢ ، ٠,٩٨) وبمتوسط استجابة حول المحور ككل (٠,٨٦) ، وهذا يعني تحقيق جميع العبارات في الواقع من وجهة نظر العينة ، ما عدا العبارة السلبية (٨) ، وهذا يؤكد تماثل العينة مع الجامعة وتوحدها معها ، وظهور هذا القدر من التماثل يعد مؤشرا جيدا في صالح المؤسسة ، لأن قوى التماثل تترافق مع اتجاهات وسلوكيات ومتغيرات عديدة إيجابية وذات صلة بنجاح المؤسسة

مثل تعزيز احترام الذات ، وإضفاء معنى الحياة ، والانتماء للمؤسسة ، والرضا الوظيفى ، المشاركة الوظيفية ، والالتزام التنظيمى ، والأداء الوظيفى ، وسلوك المواطنة التنظيمية وغيرها .

جدول (١١): استجابات أفراد عينة البحث المتعلقة بمحور التماثل التنظيمى التواصلى الخارجى لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة

م	العبـــارة	نسبة متوسط الاستجابة	المحور الفرعى التابعة له	نسبة متوسط الاستجابة المحور الفرعى
١	أدافع عن الجامعة وسياساتها أمام الآخرين على أنها منظمة عظيمة للعمل بها.	٠.٩٣	التماثل التنظيمى التواصلى اللفظى الخارجى	٠.٨٩
٩	أصف نفسى للآخرين بالقول " أعمل فى الجامعة " " أنا من الجامعة "	٠.٩١		
١٣	أشعر بإهانة شخصية عندما أسمع الآخرين يسيئون للجامعة.	٠.٩٢		
١٧	أشعر بالاعتزاز عندما أسمع الآخرين يصفون جامعتى كواحدة من أفضل الجامعات .	٠.٩٧		
٢١	أفضل تحديد هويتى للآخرين بأننى عضو هيئة تدريس بالجامعة .	٠.٩٨		
٢٥	استمتع بتبادل القصص مع أصدقائى من خارج الجامعة عن تجاربنا فى العمل .	٠.٩٥		
٢٩	عند جلوسى مع الآخرين فإن الجامعة تعد أهم الأشياء التى يدور حولها حديثى.	٠.٧٩		
٣٣	عندما يُثنى الآخرون على جامعتى ، أشعر بإطراء شخصى.	٠.٧٦		
٣٧	عندما أسمع الآخرين يشكون من أعمالهم ، أشعر بالفخر أننى جزء من هذه الجامعة .	٠.٨٣		
٤	أول ما سأهتم / اهتممت به عند شرائى سيارة لصق شعار الجامعة عليها .	٠.٨٣	التماثل التنظيمى التواصلى الغير لفظى الخارجى	٠.٨٣
٨	أتمتم بكلام غير واضح عندما يسألنى الآخرون أين أعمل .	٠.٥٢		
١٢	أشعر بالاعتزاز عند ارتدائى تى – شرت (أو ما شابه) يحمل شعار الجامعة عند تمثيلى لها بالخارج .	٠.٨٣		
١٦	أجلس معتزاً عندما أتحدث للآخرين عن الجامعة .	٠.٨٩		
٢٠	يظهر علىّ أثناء حديثى للآخرين سرورى بالعمل فى الجامعة.	٠.٩٤		
٢٤	من السهل على التواصل بالعين مع الآخرين عندما أتحدث عن جامعتى .	٠.٨٧		
٢٨	أفضل عرض صور لجامعتى وزملائى عندما يكون لدى موقع على الإنترنت .	٠.٨٧		
٣٢	ابتسم عندما أخبر الناس أين أعمل .	٠.٩٣		
٣٦	أشعر بالاعتزاز عند إرتدائى ملابس تحمل شعار الجامعة أثناء تجولى فى المدينة.	٠.٧٨		
	المحور ككل	٠.٨٦		٠.٨٦

وبالنظر إلى المحورين الفرعيين لمحور التماثل التنظيمى التواصلى الخارجى يتضح تحقيق المحورين بنسبة عالية نسبياً ، وهما على الترتيب : التماثل التنظيمى التواصلى اللفظى الخارجى ، والتماثل التنظيمى التواصلى غير اللفظى الخارجى بمتوسطات استجابة (٠.٨٩ ، ٠.٨٧) على الترتيب ، وبمراجعة جميع العبارات الخاصة بالمحورين يتضح أن الفرد يرسل رسائل لفظية كما فى

العبارات (١ ، ٩ ، ٢١ ، ٢٥ ، ٢٩) ويستقبل رسائل لفظية فى مقابلٍ تفاعل منه مع هذه الرسائل كما فى العبارات (١٣ ، ١٧ ، ٣٣ ، ٣٧) ، فضلا عن أنه يرسل ويستقبل رسائل غير لفظية كما فى العبارات (٤ ، ٨ ، ١٢ ، ١٦ ، ٢٠ ، ٢٤ ، ٢٨ ، ٣٢ ، ٣٦) جميعها تدل على تماثله مع الجامعة ، وهذا يؤكد على أن تعبير أعضاء هيئةٍ التدريس عن تماثلهم مع الجامعة مع الآخرين من خارج الجامعة عالى جدا يدل على اعتزازهم بجامعتهم ، فهم حريصون على نقل صورة طيبة عن جامعتهم أمام المجتمع ، ولعل ذلك راجع إلى المنافع الذى يحصل عليها عضو هيئة التدريس من الوظيفة التى يقوم بها ، وبعض عوامل المناخ التنظيمى المتوفرة فى الجامعات من حرية أكاديمية وقيادة فى الفكر والرأى والتعبير فضلا عن الاحترام الذى يحظى به عضو هيئة التدريس فى المجتمع بشكل عام وهذا كله ساعد فى تعزيز وارتفاع التماثل التنظيمى لديهم.

فتدل استجابات العينة على العبارات تضامن الأفراد مع المنظمة وتوحدهم معها ، مما أدى إلى التزام أعضاء هيئة التدريس بالمحافظة على سمعة جامعتهم وكرامتها ، فنظرا لتماثلهم معها أدى ذلك إلى ارتباطهم النفسى بها وبمصيرها ، وإنهم يتشاركون معها فى الكرامة والسمعة ويتأثرون بنجاحها وفشلها ، فتؤكد العينة بشعورهم بالاعتزاز والإطراء الشخصى عند مدح جامعتهم ، وشعورهم بالمهانة عند الإساءة إليها ، ووقوفهم موقف المدافعين عنها والتعبير عن ذلك كله بصورة غير لفظية مثل ارتداء ملابس تحمل شعار الجامعة والجلوس باعتزاز عند الحديث عنها ، كل هذا يؤكد اعتزاز أعضاء هيئة التدريس باعتبارهم جزءا من الجامعة ، وارتباط سمعتها بسمعتهم الشخصية.

٢- بالنسبة لمحور التماثل التنظيمى التواصلى الداخلى لأعضاء هيئة التدريس بجامعة جنوب الوادى : يوضح جدول (١٢) استجابات أفراد عينة البحث المتعلقة بهذا المحور:

يتضح من الجدول (١٢) ما يلي :

انحصرت متوسطات استجابات أفراد العينة حول مدى تحقيق العبارات السابقة بين (٠,٥٥ ، ٠,٩٤) وبمتوسط استجابة حول المحور ككل (٠,٨١) ، وهذا يعنى تحقيق جميع العبارات فى الواقع من وجهة نظر العينة ، ما عدا العباراتٍ (٣٠ ، ٣ ، ١١ ، ١٩ ، ٣١) حيث وقعت فى مدى حدود الثقة غير الدال إحصائيا والعبارة (١٩) التى أكد العينة عدم تحقيقها فى الواقع ، وهذا يؤكد تواجد تماثل تواصلى داخلى لدى أفراد العينة مع الجامعة ، ولكنه ليس بدرجة التماثل التواصلى الخارجى.

وبالنظر إلى المحورين الفرعيين لمحور التماثل التنظيمى التواصلى الخارجى يتضح تحقيق المحورين بنسبة ليست عالية ، ولكن أقل من التماثل التنظيمى التواصلى الخارجى ، وقد كان التماثل التنظيمى التواصلى اللفظى الداخلى أعلى من التماثل غير اللفظى الداخلى ، حيث جاء الاثنان بمتوسطات استجابة (٠,٨٦ ، ٠,٧٦) على الترتيب.

جدول (١٢) : استجابات أفراد عينة البحث المتعلقة بمحور التماثل التنظيمى التواصلى الداخلى لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة

م	العبـــارة	نسبة متوسط الاستجابة	المحور الفرعى التابعة له	نسبة متوسط الاستجابة المحور الفرعى
٢	أصف الجامعة لزملائى بأنها أسرة كبيرة يشعر غالبية أعضاءها بالانتماء إليها .	٠,٨٥	التماثل التنظيمى التواصلى اللفظى الداخلى	٠,٨٦
٥	أشعر بمهانة شخصية عندما يصفنى أحد زملائى بأننى جزء من الجامعة .	٠,٨٠		
٦	عندما أتحدث عن الجامعة مع زملائى استخدم " نحن " بدلاً من " أنا " .	٠,٩١		
١٠	استمتع بسماع زملائى يصفوننى بأننى جزء من الجامعة .	٠,٩٠		
١٤	أوضح لزملائى أننى على أتم استعداد لقضاء بقية حياتى المهنية فى الجامعة.	٠,٩٤		
١٨	أصف نفسى لزملائى فى كثير من الأحيان قائلاً " أنا إبن الجامعة " .	٠,٨٢		
٢٢	أوضح لزملائى أثناء حديثى معهم مدى أهمية الجامعة بالنسبة لى .	٠,٩٠		
٢٦	عندما يقدم أحد زملائى نقداً لاذعاً للجامعة ، أدافع عنها بشدة .	٠,٨٩		
٣٠	نادرا ما أتحدث عن الجامعة فى محادثاتى مع زملائى بعيدا عن العمل .	٠,٦٧		
٣٤	تمثل الجامعة المكان الذى أشعر فيه أننى أتحدث مع أفراد مثلى تماما .	٠,٩١		
٣٥	أهتم بمناقشة إنجازات الجامعة مع زملائى فى العمل .	٠,٨٦		
٣	تظهر على علامات الدهشة عندما أسمع زملائى يشكون من أعمالهم .	٠,٧٣	التماثل التنظيمى التواصلى الغير لفظى الداخلى	٠,٧٦
٧	أتمتم بكلام غير مفهوم عندما يسألنى أحد زملائى كيف أشعر نحو الجامعة.	٠,٨٥		
١١	أحرص على تعليق شعار الجامعة على ملابسى فى المواقف الجامعية المختلفة (المحاضرات ، الحفلات،الندوات والمؤتمرات	٠,٧٢		
١٥	أميل إلى تزيين مكتبى بأشياء ذات قيمة للجامعة (الرسالة ، صور الجامعة .....) .	٠,٨٠		
١٩	من الصعب علىّ التواصل بالعين مع زملائى عندما أتحدث عن أهمية الجامعة بالنسبة لى.	٠,٥٥		
٢٣	عندما أتحدث مع الزملاء والطلاب عن الجامعة وإنجازاتها أكون فى منتهى الابتهاج والحيوية .	٠,٨١		
٢٧	أكون مسرورا عندما أقدم لضيوفى كوب قهوة (أو ما شابه) يحمل شعار الجامعة .	٠,٨٨		
٣١	تظهر على علامات الغضب عندما يسيئ أحد زملائى إلى الجامعة.	٠,٧٠		
	المحور ككل	٠,٨١		٠,٨١

كما يلاحظ من استجابات العينة وقوع عدد من العباراتٍ فى مدى حدود الثقة غير الدال إحصائيا (٠,٥٩ ، ٠,٧٥) وهى العبارات (نادرا ما أتحدث عن الجامعة فى محادثاتى مع زملائى بعيدا عن العمل ، تظهر على علامات الدهشة عندما أسمع زملائى يشكون من أعمالهم ، أحرص على تعليق شعار الجامعة على ملابسى فى المواقف الجامعية المختلفة (المحاضرات ، الحفلات،الندوات والمؤتمرات ... ، تظهر على علامات الغضب عندما يسيئ أحد زملائى إلى الجامعة) حيث جاءت بمتوسطات استجابة (٠,٦٧ ، ٠,٧٣ ، ٠,٧٢ ، ٠,٧٠) على الترتيب ، إلا أنه يلاحظ أن تردد أعضاء هيئة التدريس فى إعطاء إجابة صريحة

عن تحقيق هذه العبارات فى الواقع ، لا يقلل من تماثلهم مع الجامعة ، فوجود عضو هيئة التدريس مع زملائه معظم الوقت أثناء العمل قد يقلل من الرغبة فى الحديث عن الجامعة بعيدا عن العمل ، وإن كان هذا الحديث يحدث فعلا ولكن ليس بالصورة الكافية ، كما أن دهشته من شكوى زملائه من أعمالهم موجودة ولكن ليست فى كل الأوقات بل حسب نوع الشكوى التى يعاصرها بنفسه ، كما أن ترديده فى تعليق شعار الجامعة داخل المؤسسة لأنه معروف الهوية حيث أنه ينتمى لهذه الجامعة ، فضلا أن علامات الغضب لا تظهر فى كل المواقف التى يسئ فيها الزملاء إلى الجامعة ، نظرا لأن هذه الإساءة قد تحدث فى أوقات يتعرض لها الفرد لضغوط تضطره إلى ذلك. كما جاءت العبارة (من الصعب على التواصل بالعين مع زملائى عندما أتحدث عن أهمية الجامعة بالنسبة لى) بمتوسط استجابة (٠,٥٥) لتدل على عدم تحقيقها فى الواقع ، مما يؤكد تماثل العينة مع الجامعة وقدرتها على التعبير عن ذلك بصورة غير لفظية تدل على اعتزازهم بالحديث عن الجامعة وأهميتها لهم دون خجل أو تردد ، فضلا عن أنها تؤكد تصديق الآخر له ومعرفته من خلال زملاته واختلاطه معه قناعة المتحدث بما يقول. أما باقى العبارات ، فترى العينة تحقيقها فى الواقع ، حيث انحصرت متوسطات استجابات أفراد العينة حول مدى تحقيق هذه العبارات بين (٠,٨٠ ٠,٩٤) ، وجميعها تعبر بصورة لفظية وغير لفظية على تماثل أعضاء هيئة التدريس العالى مع الجامعة ، وهذا قد يدل على الإيمان العالى برسالة المؤسسة وأهدافها والقناعة النفسية والذهنية بها ، ومن ثم الاستعداد التام للقيام بالمهمات والواجبات المطلوبة لتحقيق هذه الرسالة والأهداف ، وكل هذا التماثل قد يؤدى فى نهاية المطاف إلى الارتقاء بمستوى الأداء.

٣- بالنسبة لدلالة الفروق بين التماثل التنظيمى التواصلى الداخلى والخارجى :

بمراجعة التماثل التواصلى الداخلى والخارجى ، يلاحظ ارتفاع التماثل الخارجى عن الداخلى ، وللتأكد من ذلك تم حساب دلالة الفروق بين مدى إدراك العينة للتماثل الخارجى بنوعيه ، والداخلى بنوعيه ، كما هو موضح فى جدول (١٣)

جدول (١٣): حساب دلالة الفروق "ز" بين التماثل التنظيمى التواصلى الداخلى والخارجى

التماثل التنظيمى التواصلى اللفظى الخارجى	التماثل التنظيمى التواصلى غير اللفظى الخارجى	التماثل التنظيمى التواصلى اللفظى الداخلى	التماثل التنظيمى التواصلى غير اللفظى الداخلى	دلالة الفروق "ز"
٠,٨٩		٠,٨٦		١,٣
	٠,٨٣		٠,٧٦	٣,٠٤٣ ❖

(❖) دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق دلالة "ز" عند مستوى (٠,٠١) بين التماثل التنظيمى التواصلى غير اللفظى الخارجى والتماثل التنظيمى التواصلى غير اللفظى الداخلى ، لصالح الأولى ، مما يدل إلى ارتفاع التماثل الخارجى عن الداخلى ، إلا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التماثل اللفظى الخارجى والداخلى على الرغم من ارتفاع التماثل اللفظى الخارجى عن الداخلى ، وهذا يؤكد أن التماثل ليس بالضرورة أن يكون أحادى الاتجاه ، بل قد

يكون متعدداً ، وليس معنى ذلك أن التماثل الخارجى على حساب التماثل الداخلى ، وقد يرجع ذلك إلى أن تماثل الفرد الداخلى قد يتأثر بمشاكل العمل ومشاعر التنافس وضعف التعاون ، وغيرها من الأمور التى قد تؤثر على تعبير الفرد عن تماثله ، بعكس البيئة الخارجية التى ترى المكانة الاجتماعية العالية للجامعة وعضو هيئة التدريس. وبوجه عام ، تعد هذه الفروق أمرا طبيعيا ، فقد يكون الفرد أكثر تماثلا مع مجموعة العمل،أو القسم، أو الكلية أو الجامعة ، ولا يشترط أن يكون تماثله واحدا مع ما سبق.

ثالثاً : للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث والذي نصه " ما العلاقة بين التغيير التنظيمى وفق بطارية "بوكينوجى وديفوس وبرويك والتماثل التنظيمى التواصلى لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جنوب الوادى ؟"

تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين عناصر التغيير التنظيمى وعناصر التماثل التنظيمى التواصلى باستخدام برنامج SPSS ، وهو ما يوضحه الجدول (١٤):

جدول (١٤) معاملات ارتبط بيرسون بين عناصر التغيير التنظيمى والتماثل التنظيمى التواصلى لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جنوب الوادى

م		التماثل التنظيمى التواصلى اللفظى الخارجى	التماثل التنظيمى التواصلى غير اللفظى الخارجى	التماثل التنظيمى التواصلى اللفظى الداخلى	التماثل التنظيمى التواصلى غير اللفظى الداخلى	إجمالي التماثل التنظيمى التواصلى
١	مناخ التغيير	٠,٠٧٣ -	٠,١١٧ -	٠,٢٥٩ ◆	٠,١٦٢ ◆◆	٠,١٧١ ◆
٢	الدعم بواسطة الكلية	٠,٠١٠ -	٠,٠٣٨ -	٠,٢٣١ ◆◆	٠,٢٤١ ◆◆	٠,١٢١ -
٣	الثقة فى القيادة	٠,٢٠٢ ◆	٠,١٢٦	٠,٢٤٨ ◆◆	٠,٢٣٦ ◆◆	٠,١٦٥ ◆◆
٤	التماسك والالتحام	٠,١٧٨ ◆	٠,٢٧٥ ◆◆◆	٠,٣٥٥ ◆◆◆	٠,١٦٠ ◆◆	٠,٢٨١ ◆◆◆
٥	المشاركة	٠,٠٩٥ -	٠,٠٩٧ -	٠,٢٢٥ ◆◆	٠,٢٢٧ ◆◆	٠,١٥٤ -
٦	التسييس	٠,٢٦٩ - ◆◆◆	٠,٢٧٨ - ◆◆	٠,٣٤٤ - ◆◆◆	٠,٢٩٠ - ◆◆◆	٠,٣٢٠ - ◆◆◆
٧	عملية التغيير	٠,١٣٩	٠,٠٢٧ -	٠,٢٢٧ - ◆◆◆	٠,٢٩٥ - ◆◆◆	٠,٢٨٨ - ◆◆◆
٨	تضمين الأعضاء فى عمليات التغيير	٠,٢٢٩ ◆◆	٠,٠١٠ -	٠,١٥٨ ◆◆	٠,١٧٥ ◆◆	٠,١٦٤ ◆◆
٩	قدرة الإدارة على التغيير	٠,٠٠٨	٠,٠٠٢	٠,١٧٥ - ◆◆	٠,١٥٨ - ◆◆	٠,٠٠٦ -
١٠	اتجاه الإدارة العليا نحو التغيير	٠,٠٤٥	٠,٠٧٨ -	٠,١٥٣ - ◆◆	٠,١٧٣ - ◆◆	٠,٠٧٤ -
١١	الاستعداد للتغيير	٠,٣٢٩ ◆◆◆	٠,١٥٧ ◆◆	٠,١٩٢ ◆	٠,١٩٤ ◆	٠,٢٩٢ ◆◆◆
١٢	الاستعداد المقصود للتغيير	٠,٢٦٨ ◆◆◆	٠,٢٣٧ ◆◆	٠,٢٣٥ ◆◆	٠,٢٩٢ ◆◆◆	٠,٣٢٣ ◆◆◆
١٣	الاستعداد المعرفى للتغيير	٠,١٤٨ ◆◆	٠,١٤٧ ◆◆	٠,٢٢١ ◆◆	٠,١٥٦ ◆◆	٠,١٤٤ ◆◆
١٤	الاستعداد العاطفى للتغيير	٠,٣٧٨ ◆◆◆	٠,٢١٤ ◆◆	٠,٣٦٧ ◆◆◆	٠,٢٢١ ◆◆	٠,٣٣٨ ◆◆◆
١٥	إجمالي عناصر التغيير التنظيمى	٠,٠١٥٥	٠,٠٦٠ -	٠,١٨٢ ◆	٠,١٧٣ ◆	٠,١٧٣ ◆

(◆) دالة عند مستوى ٠,٠٥ (◆◆) دالة عند مستوى ٠,٠١ (◆◆◆) دالة عند مستوى ٠,٠٠١

يتضح من الجدول (١٤) ، وجود ارتباط دال موجب بين إجمالي عناصر التغيير وفق بطارية بوكينوجى وديفوس وبرويك التنظيمى والتماثل التنظيمى التواصلى بوجه عام عند مستوى (٠,٠٥) ، أى أن عناصر التغيير الإيجابى تزيد من ارتباط الفرد بالجامعة ، وذلك نظرا لأن أساتذة الجامعات هم قادة الرأى والتفكير والتغيير ، وبالتالى فإن وجود هذه التغيير لا يؤثر سلبيا على تماثلهم على الرغم من المتطلبات والأدوار الجديدة التى سيتعرضون لها ولكن نظرا لطبيعة عملهم ودورهم فى عملية التغيير ، فإن هذا التغيير سوف يعزز من تماثلهم للجامعة وحماسهم نحو تحقيق أهداف الجامعة.

وتتفق هذه الدراسة مع عدد من الدراسات التى أكدت وجود علاقة إيجابية بين التماثل والتغيير مثل دراسات (Van Dick , 2001 ; Callan , 2007 ; Rousseau, 1998; van Knippenberg et al.,2006; Chu Yu , 2009 ;Michel et al ., 2010) ، إلا أنها تختلف مع عدد من الدراسات التى أثبتت عكس ذلك ، مثل (Jetten et al., 200 ; Ullrich , 2005 ; Fiol , 2002 ; Ellemers , 2003 ; Cherim , 2001 ; Wendy , 2008) .

ويتضح أيضاً من تحليل الجدول السابق:

- ارتباط الاستعداد للتغيير بكل عناصره (الاستعداد المقصود للتغيير والاستعداد المعرفى للتغيير ، والاستعداد العاطفى للتغيير) إيجابيا عند مستويات (٠,٠١ ، ٠,٠٠١) مع التماثل التنظيمى التواصلى بكل أبعاده (اللفظى الداخلى . غير اللفظى الداخلى . اللفظى الخارجى . غير اللفظى الخارجى) ، وهذا يؤكد أن تماثل الفرد مع المؤسسة يزيد من استعداده التام للقيام بالمهام والواجبات المطلوبة دون رقابة خارجية من أجل تحقيق رسالة وأهداف المؤسسة ، وكذلك فإن استعداد الفرد للتغيير معرفيا ووجدانيا من أجل وضع طاقته المقصودة داخل عمليات التغيير وكذلك امتلاكه لأفكار وردود فعل عاطفية إيجابية تجاه التغيير يزيد من تماثل الفرد مع التغيير ويضعف مقاومته له ، ويتفق ذلك مع ما أكده (Daniels , 2002 ; Armenakis et al.,1993) حيث أن تماثل الفرد يزيد من استعداده للتغيير.
- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية سلبية بين عملية التغيير والتماثل التنظيمى التواصلى عند مستوى (٠,٠٠١) ، وقد يرجع ذلك إلى ارتباط بعدى (قدرة الإدارة على التغيير ، اتجاه الإدارة العليا نحو التغيير) كبعدين من عملية التغيير ارتباطا سلبيا مع التماثل التنظيمى التواصلى الداخلى (لفظى . غير لفظى) مع عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية لهما مع التماثل التنظيمى التواصلى الخارجى (لفظى . غير لفظى) ، إلا أنه فى نفس الوقت توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية موجبة بين بعد (تضمين الأعضاء فى عملية التغيير) والتماثل التنظيمى التواصلى اللفظى الخارجى ، والتماثل التنظيمى اللفظى الداخلى (لفظى - غير لفظى)، وربما يرجع ذلك كله إلى قدرة الإدارة على التغيير ووجود

اتجاه نحو هذا التغيير ، قد يسرع من وتيرة التغيير داخل الجامعة ، ويفرض وظائف وواجبات ومهام ومهارات جديدة وغامضة ، ويولد نوع من التنافس والصراع والتوتر والضغوط وفقدان الثقة ، كل ذلك قد يقلق أعضاء هيئة التدريس ويقلل من تماثلهم التنظيمى ، وهذا ما أكدته دراسات (Michael & Venkataraman , 2002 ; Schweiger 7 Densi , 1991 ; Hellriege et al.,2001) . إلا أن تضمين الأعضاء فى عملية التغيير يقلل من كل هذا ، حيث يشعر الفرد بذاته ، ويكون مطلعا على كافة المعلومات والأدوار الجديدة المرتبطة بعملية التغيير ومراحله ، فيؤدى إلى ارتفاع مستوى تماثله التنظيمى ويقلل من توتره وقلقه على مكانته داخل المؤسسة التعليمية ، كما يزيد من ناحية أخرى تماثله التواصلى اللفظى الخارجى ، حيث يزيد تضمينه فى عملية التغيير من احترامه لذاته ، وارتباطه النفسى مع الجامعة ، فيزيد من التعبير عن هذا التماثل أثناء الحديث مع الآخرين. ويتفق ذلك مع ما أكدته العديد من الدراسات من وجود علاقة إيجابية بين المشاركة والتماثل مثل دراسات (Jeffry, 2002 ; Mattew et al.,2007 ; Thomas , 2008 ؛ نضال الحوامدة أروى القرالة ، ٢٠٠٦).

- وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين مناخ التغيير والتماثل التنظيمى التواصلى عند مستوى (٠,٠٥) ، إلا أنه يلاحظ من الجدول السابق ، ارتباط التماثل التنظيمى التواصلى الداخلى (لفظى –غير لفظى) إيجابيا مع مناخ التغيير ، مع عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين مناخ التغيير والتماثل التنظيمى الخارجى (لفظى . غير لفظى) ، وهذا نظرا لحرص أعضاء هيئة التدريس على إعطاء صورة مثالية عن الجامعة بغض النظر عن الظروف التى تمر بها ، حيث أن نظرة المجتمع للجامعة ستحدد نظرته لأعضائها. ويتفق ذلك مع ما أكدته دراسة (Croucher et al., 2009).

إلا أنه يلاحظ فى نفس الوقت من خلال استجابات العينة:

- وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين التماثل التنظيمى اللفظى الخارجى و(الثقة فى القيادة ، والتماسك والالتحام) بما يتفق مع ما أكدته دراسة (Tseng et al.2008 ; Alper ,2010) ، ووجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين التماثل التنظيمى غير اللفظى الخارجى والتماسك والالتحام حيث أن زيادة تماسك الأفراد دليل على تماثلهم التنظيمى ، بما يساعد الفرد على التعبير عنه خارج المجتمع الجامعى.
- وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين التماثل التنظيمى (لفظى . غير لفظى) داخلى والثقة فى القيادة ، والتماسك والالتحام ، والدعم بواسطة الكلية ، والمشاركة، ويتفق ذلك مع العديد من الدراسات مثل دراسات (Wiesenfeld et al.2001 ; jeffry ,2002 ; Edwards , 2009 ; croucher et al .,2009 ; Hekman et al., 2009a ,2009b; Alper ,2010, Michel et al.,2010 ; Nakra , 2006 ; katrinli , 2008)
- وجود علاقة ارتباطية دالة سلبية بين التماثل التنظيمى التواصلى (داخلى . خارجى) والتسييس عند مستوى (٠,٠٠١) ، وهذا يؤكد أن وجود المحسوبية والمحاباة وألعاب القوى يشعر الفرد بالظلم وعدم العدالة واحتكار المزايا

والفوائد لفئة معينة مما قد يقلل من تماثله التنظيمى. ويدعم ذلك ماأكده بوكينوجى وآخرون (٢٠٠٩ :٥٩٨) من أنه كلما كانت درجة التسييس عالية فإن ذلك يقود إلى نفقات وتكلفة غير ضرورية ، وتأخيرات وبطء جدير بالاعتبار ، وعدم الرغبة فى تبادل المعرفة.

- **التوصيات والمقترحات** :

- إن إجراء أى عملية تغيير ناجحة تتطلب الاهتمام بكافة عناصر التغيير بصورة متوازنة ، من خلال الاهتمام بتوفير مناخ داعم للتغيير ، والاهتمام بإجراءات سير عملية التغيير من خلال تضمين الأعضاء فى عملية التغيير وزيادة قدرات واتجاهات القيادة على إدارة التغيير ، وتنمية استعداد الفرد للتغيير سواء أكان مقصودا أو معرفيا أو عاطفيا.
- ضرورة اهتمام الجامعة بتطوير قدراتها التنظيمية ، ومنها قدرات بناء فرق العمل وتدريبها ، ونظام التعلم ، والرؤى الإستراتيجية المشتركة بين العاملين لدورها المباشر فى نجاح المنظمات وامتلاكها مسببات المواجهة والاستعداد للتغيير.
- القيام بمسوحات دورية للتعرف على حاجات ورغبات ومتطلبات أعضاء هيئة التدريس ، والعمل على تحقيق ما يتوافق منها مع أهداف الجامعة ، وذلك لتعزيز عملية التماثل التنظيمى التى ترتبط بعدد من المتغيرات الداعمة لزيادة كفاءة وفعالية هذه الجامعة فى تحقيق أهدافها.
- زيادة مشاركة أعضاء هيئة التدريس وتضمينهم فى عملية التغيير ، وتنمية استعداداتهم من خلال حضور الندوات والمؤتمرات والبرامج التدريبية والتثقيفية ، والاهتمام بتقديم الدعم المناسب وتوفير التماسك بين أعضاء الجامعة فى التفاعل الإيجابى مع التغيير التنظيمى ، والقضاء على التسييس التنظيمى ، وتوفير الثقة المتبادلة بين القيادة والأعضاء ، وتوفير مركز للوثائق والنشرات المؤسسية ، لأن كل ذلك له تأثير إيجابى فى عملية التماثل التنظيمى لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
- التفكير جدياً من قبل إدارة الجامعة فى وضع أفكار ولوائح ومواصفات وتنظيمات جديدة ، تتعلق بإختيار قادة الكليات والأقسام الجامعية وكذلك اختيار قادة مشروعات التغيير.
- إجراء دراسات مشابهة تتناول متغيرات أخرى لم يتناولها هذا البحث ومرتبطة بمتغيرى التغيير التنظيمى والتماثل التنظيمى التواصلى.

- **المراجع** :

١. إبراهيم أحمد (٢٠٠٤) : التطوير التنظيمى فى المؤسسة التعليمية ، الإسكندرية ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر .

٢. إبراهيم بدر (١٩٩٥) : مشاركة العاملين فى صنع القرارات الإدارية ، مجلة الإدارى ، ع٦١ ، ٢٠٤- ٢٤٣.

٣. صلاح البلوى (٢٠٠٦) : اتجاهات العاملين نحو التغيير التنظيمى (دراسة مسحية على العاملين فى هيئة الطيران المدنى) ، رسالة ماجستير ، كلية الدراسات العليا ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

٤. مصطفى النوبانى (٢٠٠٣) : العلاقة بين مصادر قوة القادة التربويين واتجاهاتهم نحو التغيير التنظيمى والتزامهم التنظيمى فى الأردن ، رسالة دكتوراه ، كلية الدراسات التربوية العليا ، جامعة عمان العربية.

٥. عبد الحكيم الخزامى (١٩٩٧) : المنظمات والتغيير بين المدير والخبير ، القاهرة ، مكتبة إبن سيناء للنشر والتوزيع.

٦. عبد الرحيم عياد (٢٠٠٣) : اتجاهات مديرى الدوائر ورؤساء أقسام الإدارة الوسطى فى الجامعات الفلسطينية نحو التطوير الإدارى ، رسالة ماجستير ، قسم التربية ، جامعة القدس.

٧. ناصر الفوزان ، أحمد العامرى (١٩٩٩) : استراتيجيات الحد من مقاومة الموظفين للتغيير فى الأجهزة الحكومية : دراسة استطلاعية ، مجلة الملك عبد العزيز (الاقتصاد والإدارة) ، مج ١٢ ، ع٢ ، ٩٥- ١٢٠.

٨. أحمد ماهر (٢٠٠٣) : السلوك التنظيمى : مدخل بناء المهارات ، الإسكندرية ، الدار الجامعية.

٩. آن ف لوكاس (٢٠٠٠) : قيادة التغيير فى الجامعات (الأدوار المهمة لرؤساء الأقسام فى الكليات) ، ترجمة : وليد شحاذة (الرياض ، مكتبة العبيكان) .

١٠. أيمن أبو حمدية (١٩٩٤) : اتجاهات العاملين نحو التغيير التنظيمى فى الشركات الصناعية المساهمة العامة فى الأردن ، رسالة ماجستير ، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية .

١١. تركى العتيبى (١٤٣٠/٢٠١٠هـ) : قيادة التغيير فى الجامعات السعودية ، أنموذج مقترح لدور رئيس القسم الأكاديمى كقائد للتغيير ، دراسة مقدمة لندوة القيادة ومسئولية الخدمة ، إمارة المنطقة الشرقية ، ٢٥- ٢٦ ربيع الأول .

١٢. جامعة جنوب الوادى (٢٠٠٥) : الخطة الإستراتيجية لتوكيد الجودة بجامعة جنوب الوادى ، جامعة جنوب الوادى ، مطبعة الجامعة .

١٣. جامعة جنوب الوادى (٢٠١١) : المراكز والوحدات ذات الطابع الخاص بالجامعة ، متاح على الموقع " http://www.svu.edu.eg/arabic/links/ management /centers.htm " ، تم الرجوع إليه بتاريخ (٢٠١١/٥/١) .

١٤. جارث مورجان (٢٠٠٥) : نظرية المنظمة المبدعة ، ترجمة : منير الأصبحى (الرياض ، معهد الإدارة العامة).

١٥. جمال زرزق (٢٠١٠) : التغيير التنظيمى داخل المنشأة ومدى مساهمة النسق الاتصالى فى إنجاحه ، مجلة جامعة دمشق ، مج ٢٦ ، ع١+٢ ، ٣٩٧- ٤٣٣.

١٦. حسين حريم (٢٠٠٤) : السلوك التنظيمى : سلوك الأفراد والجماعات فى منظمات الأعمال ، ط٢ ، عمان ، دار الحامد للطباعة والنشر.

١٧. درويش يوسف (٢٠٠١) : العوامل المؤثرة فى اتجاهات العاملين نحو التغيير التنظيمى : دراسة ميدانية مطبقة على المؤسسات العاملة فى دولة الإمارات العربية المتحدة ، مجلة جامعة الملك سعود ، مج١٣ ، ع١ ، ٢٣٥- ٢٧٤ .

١٨. ديفيد س . ويلسون (١٩٩٥) : استراتيجيات التغيير : مفاهيم ومناظرات فى إدارة التغيير ، ترجمة: السيد عمارة (القاهرة ، دار الفجر للنشر والتوزيع) .

١٩. زلاقى وهيبة (٢٠٠٩) : دور الثقافة التنظيمية فى إدارة التغيير التنظيمى بالمؤسسة الاقتصادية الجزائرية ، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية ، ع٤ ، جامعة المسيلة ، الجزائر.

٢٠. سامر البشابشة (٢٠٠٨) : آثر العدالة التنظيمية فى بلورة التماثل التنظيمى فى المؤسسات العامة الأردنية : دراسة ميدانية ، المجلة الأردنية فى إدارة الأعمال ، مج٤، ع٢.

٢١. سعيد عامر (١٩٩٧) : إدارة القرن الواحد والعشرين ، استراتيجيات التغيير وتطوير منظمات الأعمال العربية ، القاهرة ، مركز وايد سيرفيس للإستشارات الإدارية.

٢٢. طارق يونس (٢٠٠٢) : الفكر الإستراتيجى للقادة ؛ دروس مستوحاه فى التجارب العالمية والعربية ، جمهورية مصر العربية ،منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

٢٣. عامر الكبيسى (١٩٩٨) : التطوير التنظيمى وقضاياه المعاصرة ، الدوحة ، دار الشروق للنشر والطباعة والتوزيع.

٢٤. عبد اللطيف عبد اللطيف ، محفوظ جودة (٢٠١٠) : دور الثقافة التنظيمية فى التنبؤ بقوة الهوية التنظيمية (دراسة ميدانية على أعضاء هيئة التدريس فى الجامعات الأردنية الخاصة) ، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية ، مج ٢٦ ، ع٢، ١١٩- ١٥٦.

٢٥. عبد الله عبد الجواد (١٩٨٣) : المؤشرات التربوية و استخدام الرياضيات فى العلوم الإنسانية ، أسيوط ، مكتبة جولد فنجرز.

٢٦. عبد الله عبد الجواد (١٩٩٣) : محاضرات في منهج البحث ، أسيوط ، مطابع الليثى.

٢٧. عبد الله الطجم (١٩٩٦) : قياس مدى قدرة العوامل التنظيمية والديموغرافية فى التنبؤ بمستوى الالتزام التنظيمى بالأجهزة الإدارية السعودية ، المجلة العربية للعلوم الإدارية ، م٤ ، ع١ ، ١٠٣- ١٢٥ .

٢٨. على السلمى (د . ت) : تطوير الفكر التنظيمى ، القاهرة ، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

٢٩. على السلمى (د . ت) : السلوك التنظيمى ، ط٣ ، القاهرة ، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

٣٠. فاروق فليه ، السيد عبد المجيد (٢٠٠٩) : السلوك التنظيمى فى إدارة المؤسسات التعليمية ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

٣١. فؤاد السيد (١٩٧٩) : علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشرى ، ط ٣ ، القاهرة ، دار الفكر العربى.

٣٢. مازن رشيد (٢٠٠٦) : الهوية التنظيمية والتماثل التنظيمى : تحليل للمفهوم والأبعاد السلوكية لتطبيقاته ، مركز بحوث كلية العلوم الإدارية ، جامعة الملك سعود .

٣٣. مأمون سليم (٢٠٠٢) : التغيير التنظيمى ، دراسة ميدانية لاتجاهات المديرين فى الإدارات الحكومية فى محافظة إربد – الأردن – نحو دوافع وسمات ومعوقات ومتطلبات نجاح جهود التغيير التنظيمى ، مجلة الإدارى ، ع٨٨.

٣٤. مبارك العنزى (٢٠٠٥) : التغيير التنظيمى وعلاقته بأداء العاملين : دراسة مسحية على العاملين فى إدارة مرور الرياض ، رسالة ماجستير ، كلية الدراسات العليا ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية .

٣٥. محمد القريوتى (١٩٩٣) : السلوك التنظيمى ، عمان ، مكتبة دار الشروق.

٣٦. محمد شاهين (٢٠٠٢) : الدعم التنظيمي وعلاقته بكل من : عدالة التوزيع والمشاركة في اتخاذ القرارات والكفاءة الاجتماعية ، مجلة البحوث الإدارية ، أكاديمية السادات للعلوم الإدارية ، ملحق ع١ ، ١ – ٤٢ .

٣٧. محمود العميان (٢٠٠٨) : السلوك التنظيمى فى منظمات الأعمال ، عمان ، دار وائل للنشر والتوزيع .

٣٨. مريم الشرقاوى (٢٠٠٢) : إدارة المدارس بالجودة الشاملة ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية للنشر .

٣٩. منى عماد الدين (٢٠٠٣) : تقويم فعالية برنامج تطوير الإدارة المدرسية فى إعداد مدير المدرسة فى الأردن لقيادة التغيير فى مدرسته ، عمان ، مركز الكتاب الجامعى.

٤٠. منى عماد الدين (٢٠٠٤) : آفاق تطوير الإدارة والقيادة التربوية فى البلاد العربية ، عمان ، مركز الكتاب الجامعى .

٤١. ناصر العديلى (١٩٩٥) : السلوك الإنسانى والتنظيمى ، الرياض ، معهد الإدارة العامة.

٤٢. ناصر الفوزان ، أحمد العامرى (١٩٩٧) : مقاومة الموظفين للتغيير فى الأجهزة الحكومية بالمملكة العربية السعودية ، أسبابها وعلاجها ، الإدارة العامة (الرياض) ، مج ٢٧ ، ع٣ ، ٣٥٣ - ٣٨٨ .

٤٣. نضال الحوامدة ، أروى القرالة (٢٠٠٦) : أثر المشاركة المدركة والمرغوبة فى بلورة التماثل التنظيمى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فى الجامعات الأردنية ، المجلة الأردنية فى إدارة الأعمال ، مج ٢ ، ع ٣ ، ٣٦٩- ٣٨٩.

44. Alev , K . , Guilm , A . Gonca , G . & Burcu , G. (2009) : Exploring The antecedents of Organizational Identification: The role of Job Dimensions, Individual Characteristics and Job Involvement , Journal of Nursing Management, 17(1) , 66-73.

45. Alev , K ., Gulem , A . , Gonca , G . & Burcu , G . (2008) : Leader–Member Exchange, Organizational Identification and The Mediating Role of Job Involvement for Nurses , Journal of Advanced Nursing , 64(4) , 354-362 .

46. Alper , E . (2010) : Exploring Predictors of Organizational Identification: Moderating Role of Trust on the Associations between Empowerment, Organizational Support, and Identification European Journal of Work & Organizational Psychology;19(4) , 409-441 , Agust .

47. Apker , J . , Kathleen , P. & Ford , W . (2009) : Investigating the Effect of Nurse–Team Communication on Nurse Turnover: Relationships Among Communication Processes, Identification, and Intent to Leave , Health Communication, 24, 106–114 .

48. Armenakis, A., Harris, S., & Feild, H.(1999) : Making Change Permanent: A model for Institutionalizing Change Interventions. In W. A. Pasmore & R. W. Woodman (Eds.), Research in Organizational Change and Development (97–128) , Oxford, England: JAI Press.

49. Armenakis, A., Harris, S., & Mossholder, K. (1993) : Creating Readiness for Organizational Change. Human Relations, 46, 681–703.

50. Barge, J. (1985): Conversational Leadership, Organizational Identification, and Social motivation: A field Descriptive Study in two Organizations , Unpublished Doctoral Dissertation, University of Kansas, Lawrence.

51. Barker, J. , & Tompkins, P. (1994) : Identification in the Self-managing of Organization:Characteristics of Target and Tenure , Human Communication Research, 21, 223-240.

52. Belasco, J. (1990) : Teaching an Elephant to Dance: Empowering Change in your Organization ,New York: Crown.

53. Brockner , J . & Siegel , P . & Daly , J . (1997) : When Trust Matters ; the Moderating Effect of Outcome Favorability , Administrative Science Quarterly , 42 , 58-83.

54. Bryan , J . , Laura , M ., Kim , H . , Len , F . & Relyea , K . (2006): Construed External Image and Organizational Identification: A Test of the Moderating Influence of Need for Self-Esteem , Journal of Social Psychology, 146(6) , 701-716.

55. Bullis, C. (1991) : Communication Practices as Unobtrusive Control: An Observational Study ,Communication Studies, 42, 254-271.

56. Burke, K. (1950) : A rhetoric of Motives , Berkeley, CA: University of California Press.

57. Burke, K. (1966) : Language as Symbolic Action: Essays on Life, Literature, and Method ,Berkeley, CA: University of California Press.

58. Burnes, B., & James, H. (2005) : Culture, Cognitive dissonance, and the Management of Change. International Journal of Operations and Product Management, 15, 14–33.

59. Burns, B. (2004) : Managing Change: A Strategic Approach to Organizational Dynamics ,Harlow , Financial Times Prentice Hall.

60. Callan , V . , Gallois , C . , Mayhew , M ., Grice , T ., Tluchoeska, M . & Boyce , R . (2007) : Restructing The Multi-Professional Organization: Professional Identity and Adjustment to to Change in A Public Hospital , Journal of Health & Human Services Administration (JHHSA), Spring,123-154.

61. Cartwright, S. & Schoenberg , R. (2006) : Thirty years of Mergers and Acquisitions Research: Recent Advances and Future Opportunities, British Journal of Management, 17,S1–S5.

62. Chapman , B . (1960) : The process of Communication, New York , Holt, Rinehart and Winston.

63. Cheney, G. & Tompkins, P.(1987): Coming to Terms With Organizational Identification and Commitment, Central States Speech Journal, 38 ,1-15.

64. Cheney, G. (1983a) : On the various and Changing Meanings of Organizational Membership: A field Study of Organizational Identification. Communication Monographs, 50, 342-362.

65. Cheney, G. (1991) : Rhetoric in an Organizational Society: Managing Multiple Identities Columbia, S.C.: University of South Carolina Press.

66. Cheney, G.(1982) : Organizational Identification As a Process: A Field Study, Unpublished Master's Thesis, Purdue University.

67. Chreim , S . (2001) : Organizational Identification During Major Change :The Dynamic of Dissociation and Re-Association , Academy of Management Proceedings & Membership Directory , B1-B6.

68. Chu Yu , M . (2009) : Employees' Perception of Organizational Change: The Mediating Effects of Stress Management Strategies ,Public Personnel Management, 38(1) , 17- 32 .

69. Cinite,K., Duxbury,R. &Higgins,T. (2009) : Measurement of Perceived Organizational Readiness for Change in the Public Sector , British Journal of Management, 20, 265–277 .

70. Craig , K . , Alexander , S . (2010) : Your Place or Mine? Organizational Identification and Comfort as Mediators of Relationships Between the Managerial Control of Workspace and Employees' Satisfaction and Well-being.Detail Only , British Journal of Management, 21(3) , 717-735.

71. Croucher , S . , Long , B . , Meredith , M . , Oommen , D . & Steele , E. (2009) : Factors Predicting Organizational Identification with Intercollegiate Forensics Teams , Communication Education , 58(1) , 74-91 .

72. Danielle , T . & Sherry , M . (2010) : Identificattion in Organizations : The role of Self – Concept and Identification Motives , Academy of Management Review, 35(4) , 516-538 .

73. Daniels, R . (2002) : The Management of change in Six Victorian Secondary Colleges(Australia). Un Unpublished Doctoral Dissertation, University of New South Wales , Australlia .

74. Deem, R. (2001): Globalization, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: Is the Local Dimension Still Important? Comparative Education, 37(1), 7-20.

75. DiSanza, J. & Bullis, C. (1999) : Everybody Identifies with Smokey the Bear: Employee Reactions to Newsletter Identification Inducements at the U.S. Forest Service , Management Communication Quarterly, 12, 347-399.

76. Drucker, P. (1999) : Management Challenges for the 21st Century , New York ,Harper Business.

77. Dukerich, J., Kramer, R., & Parks, J.(1998) : The dark Side of Organizational Identification. In D. A. Whetten & P. C. Godfrey (Eds.), Identity in organizations: Building Theory Through Conversations (245-256), Thousand Oaks, CA: Sage.

78. Duncan, J.(2002): Organizational Identification: An Insight into Republic Bank and Trust, University of Kentucky, 1-17.

79. Dutton, J. & Dukerich, J. (1991) : Keeping an Eye on the Mirror: Image and Identity in Organizational Adaptation, Academy of Management Journal, 34(3), 517-554.

80. Dutton, J., Dukerich, J., & Harquail, C.(1994) : Organizational Images and Member Identification , Administrative Science Quarterly, 39, 239-263.

81. Edwards , M . (2009) : HR, Perceived Organisational Support and Organisational Identification: an Analysis After Organisational Formation , Human Resource Management Journal , 19(1) , 91-115 .

82. Eisenberger , R., Fasolo , P.& Dawis – Lamastro , V.(1990) : Effects of Perceived Organizational Support on Employee Akikigence , Innovation and commitment , Journal of Applied Psychology , 53, 51 – 59.

83. Eisenberger , R., Huntington , R., Hutchinson , S., & Sowa , D. (2001): Reciprocation of Perceived Organizational Support , Journal of Applied Psychology, 86 , 1 , 42 – 51.

84. Ellemers, N. (2003) : Identity, Culture, and Change in Organizations: A social Identity Analysis and Three Illustrative Cases'. In Haslam, S. A. et al. (Eds), Social Identity at Work: Developing Theory for Organizational Practice. New York: Taylor and Francis, 191–204.

85. Ellemers, N., Gilder, D. & Haslam, S. (2004) : Motivating Individuals and Groups at Work:By Social Identity Perspective on Leadership and Group Performance, Academy of Management Review, 29(3), 459-478.

86. Feather, N., & Rauter, K. (2004) : Organizational Citizenship Behaviors in Relation to Job Status, Job Insecurity, Organizational Commitment and Identification, Job Satisfaction and Work Values , Journal of Occupational and Organizational Psychology, 77, 81-94.

87. Finkelstein , D . (2010) : Predicting organizational citizenship Behavior from The functional Analysis and Role Identity Perspectives: Further Evidence in Spanish Employees , The Spanish Journal Of Psychology [Span J Psychol], 13(1) , 277-83 .

88. Fiol, C.(2002) : Capitalizing on paradox: The role of Language in Transforming organizational Identities, Organization Science, 13, 653–66.

89. Fontenot, J . & Scott, C . (2003) : Toward a Communication-Based Measure of Organizational Identification , International Communication Association, Annual Meeting, 1-22.

90. Fontenot, J . & Scott, C . (2003) :Toward a Communication-Centered Measure of Organizational Identification: Reconceptualization and Initial Scale Development of the C-OI , International Communication Association, 2003 Annual Meeting, San Diego, CA,1-33.

91. George, J., & Jones, G. (2001) : Towards A process Model of Individual Change in Organizations , Human Relations, 54, 3–22.

92. Gilmore, T., Shea, G. & Useem, M. (1997) : Side effects of Corporate Transformations, Journal of Applied Behavioral Science, 33(2), 174–189.

93. Giordano, J. (1989) : Telecommuting and Organizational Culture: A study of Corporate Consciousness and Identification, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Massachusetts

94. Golden-Biddle, K., & Rao, H. (1997) : Breaches in the Boardroom: Organizational Identity and Conflicts of Commitment in A nonprofit Organization, Organizational Science, 8(6), 593-611.

95. Guerrero, L. (1996) : Attachment Styles and Reactions to Nonverbal Involvement Change in Romantic Dyads: Patterns of Reciprocity and Compensation , Human Communication Research, 22(3), 335-370.

96. Gutsch, H. (1995): Foreword , In J. LaMarsh (ed.), Changing the Way We Change, xi–xii. Reading, MA: Addison-Wesley.

97. Harper, S. (1998) : Leading Organizational Change in the 21st Century, Industrial Management, 40(3),25-30.

98. Hekman , D . , Bigley , G . , Steensma , H . & Hereford , J . (2009): Combined Effects of Organizational and Professional Identification on The Reciprocity Dynamic for Professional Employees , Academy of Management Journal , 52(3) , 506-526 .

99. Hellriegel, D., Slocom, J. , & Woodman. R.(2001) : Organizational Behavior (9th Ed) ,Cincinnati, Ohio , South-Western College.

100. Hogg, M. & Terry, D. (2000) :Social Identity and Self-categorization Processes in Organizational Contexts , Academy of Management Review, 25, 121–40.

101. Holt, D. , Armenakis, A., Harris, S., & Feild H. (2007) : Toward A comprehensive Definition of Readiness for Change: A review of Research and Instrumentation , In W. A. Pasmore & R. M.Woodman (Eds.), Research in Organizational Change and Development (289–336) , Oxford, England, Elsevier.

102. Holt, D.,Armenakis,A., Feild,H. ,&Harris, S. (2007) : Readiness for Organizational Change: The systematic Development of a Scale , Journal of Applied Behavioral Science, 43, 232–255.

103. Howe, L. (1955) : Some Sociological Aspects of Identification , In W. Muensterberger (Ed.), Psychoanalysis and the Social Sciences (Vol. IV, 61-79). New York: International Universities Press.

104. Hui, C, & Lee, C. (2000) : Moderating Effects of Organization-based Elf-esteem on Organizational Uncertainty: Employee response Relationships,Journal of Management, 2, 215-232.

105. James , D . (2011) : The Effect of Leader – Member Exchange and Organizational Identification on Performance and Turnover Among Salespeople , Journal of Personal Selling & Sales Management,31(1) , 21-34.

106. Jefery, T.(2002) : Explaining the Varying Effects of Organizational Identification on Cooperation: The Moderating Role of Subgroup

Reputations, Working Papers, Harvard Business School, Morgan Hall, 333.

107. Jetten , J . , O'Brien , A . & Trindall , N . (2002) : Changing Identity: Predicting Adjustment to Organizational Restructure as A Function of Subgroup and Superordinate Identification , British Journal of Social Psychology , 41, 281–297.

108. Johnson, J. , Bernhagen, M., Miller, V., & Allen, M. (1996) : The role of Communication in Managing Reductions in Work Force, Journal of Applied Communication Research, 24,139-164.

109. Johnson, J., Johnson, A.& Heimberg, F.(1999) : A Primary and Secondar Order Component Analysis of the Organizational Identification Questionnaire,Educational and Psychological Measurement, 5 (I): 159-170.

110. Jones, R. , Jimmieson, N. , & Griffiths, A. (2005) : The impact of Organizational Culture and Reshaping Capabilities on Change Implementation Success: The mediating Role of Readiness for Change , Journal of Management Studies, 42, 361–386.

111. Katrinli , A . , Atabay , G . , Gunay , G . & Guneri , B . (2008) : Leader–member Exchange, Organizational Identification and the Mediating Role of Job Involvement for Nurses , Journal of Advanced Nursing, 64(4), 354–362 .

112. Knippenberg, D. & Schie, E.(2000) : Foci and Correlates of Organizational Identification , Journal of Occupational and Organizational Psychology, 73, 137-147.

113. Konovesky , M . & Pugh , D . (1994) : Citizenship Behavior and Social Exchange , Academy of Management Journal , 37 , 656 – 669.

114. Kotter, J. (1995) : Leading Change: Why Transformation Efforts Fail, Harvard Business Review, 73, 59–67.

115. Kotter, J. (1997) : Leadin by Vision and Strategy, Executive Excellence, October, 15-16.

116. Kotter, J. Si Cohen, D. (2002) : The heart Ofcbange: Real-life Stories of How People Change their Organizations , Boston ,Harvard Business Review School Press.

117. Kuhn, T., & Nelson, N. (2002) : Reengineering IIdentity: A case Study of Multiplicity and Duality in Organizational Identification , Management Communication Quarterly, 16, 5-38

118. Mabin, V. , Forgeson, S. & Green, L. (2001) : Harnessing Resistance: Using the Theoryof Constraints to Assist Change Management , Journal of European Industrial Training, 25(2), 168.191.

119. Mael, F. & Ashforth, B. (1995) : Loyal from Day one: Biodata, Organizational Identification, and Turnover Among Newcomers , Personnel Psychology, 48, 309-333.

120. Mael, F. & Ashforth, B .(2001) : Identification in Work, War, Sports and Religion: Contrasting the Benefits and Risks, The Executive Management Committee, 197-222.

121. Mael, F. & Ashforth, B. (1992) : Alumni and Their Alma Mater: A partial Test of the Reformulated Model of Organizational Identification , Journal of Organizational Behavior, 13, 103-123.

122. Mariotti, J. (1998) : 10 Steps to Positive Change ,Industry Week, 247(14), 82.

123. Mark , P . , Jeffrey , S . & Elizabeth , P . (2010) : Affinity and Affiliation: The Dual-Carriage Way to Team Identification , Sport Marketing Quarterly , 19(2)67-77.

124. Mattew , I .,Pfiester, R.& McDonald, A. (2007) : Increasing Participation through Identification: A case study of the American Red Cross of Central Texas Conference Papers - National Communication Association, 1-31 .

125. Mayer , R . , Davis ,H . & Schoorman , F . (1995) : An Integrative Model of Organization Trust , Academy of Management Review , 20 , 709-734.

126. Meaney, M. & Pung, C. (2008) : McKinsey Global Results: Creating Organizational Transformations, The McKinsey Quarterly, August, pp. 1–7.

127. Mento, A. , Jones, R., & Dirndorfer, W. (2002) : A change Management Process: Grounded in Both Theory and Practice , Journal of Change Management, 3, 45–59.

128. Michael , B . & Venkatarman , I . (2002) : Big 5 Auditors' Professional and Organizational Identification: Consistency or Conflict? , Auditing , 21(2) , 21-38 .

129. Michel , A . , Stegmaier , R . & Sonntag , K . (2010) : I Scratch Your Back – You Scratch Mine. Do Procedural Justice and Organizational Identification Matter for Employees' Cooperation During Change? , Journal of Change Management , 10 (1) , 41-59.

130. Miller, V. , & Jablin, F. (1991) : Information Seeking During Organizational Entry: Influences, Tactics, and A model of the Process , Academy of Management Review, 16, 92-120.

131. Miller, V. , Allen, M., Casey, M. & Johnson, J. (2000): Reconsidering the Organizational Identification Questionnaire , Management Communication Quarterly, 13(4), 626-658.

132. Miller, V. , Allen, M., Casey, M. & Johnson, J. (2000b) : Reconsidering the Organizational Identification Questionnaire ,Management Communication Quarterly, 13,626-658.

133. Miller, V. , Allen, M., Casey, M., & Johnson, J. (2000) : Reconsidering the Organizational Identification Questionnaire, Management Communication Quarterly, 13(4), 626-658.

134. Mishra , I . & Morrissey , A . (1995) : Trust in Employee / Employer Relationship ; A Survey of west Michigan Managers , public Personal Management , 19 , 443-485.

135. Moraka, R .(2001) : Management of change and conflict resolution within Student Affairs at Historically White Universities ,Unpublished Dectoral dissertation , University Of Pretoria (South Africa) .

136. Myers, S. & Kassing, J.(1998) : The relationship Between Perceived Supervisory Communication Behaviors and Subordinate Organizational Identification , Communication Research Reports, 15, 71-81.

137. Nakra , R . (2009) : Relationship Between Communication Satisfaction and Organizational Identification : An Emprical Study , The Journal of Business Perspective ,10(2) , April. June ,41- 51 .

138. Onne , J . & Huang , X . (2008) : Us and Me: Team Identification and Individual Differentiation as Complementary Drivers of Team Members' Citizenship and Creative Behaviors.Detail Only , Journal of Management, 34(1) , 69-88.

139. Oviatt, P. (2002) : The measurement of Organizational Identification and Organizational Commitment Found Among the Membership of Mary Kay Cosmetics , Unpublished Master of Arts Thesis, University of Nevada, Las Vegas.

140. Papa, M. , Auwal, M. & Singhal, A. (1997) : Organizing for Social Change within Concertive Control Systems: Member Identification, Empowerment, and the Masking of Discipline , Communication Monographs, 64, 219-249.

141. Patchen, M. (1970) : Participation, Achievement and Involvement on the Job , Englewood Cliffs,N.J., Prentice-Hall, Inc.

142. Patterson, M. , West, M. , Shackleton, V., Dawson, J., Lawthom, R.& Maitlis,S. (2005) : Validating the Organizational Climate Measure: Links to Managerial Practices, Productivity and Innovation . Journal of Organizational Behavior, 26, 379–408.

143. Pellettiere, V. (2006) : Organization Self-assessment to Determine the Readiness and Risk for A planned Change , Organization Development Journal, 24(4), 38.

144. Piderit, S. (2000) : Rethinking Resistance and Recognizing Ambivalence: A multidimensional View of Attitudes Toward An organizational Change , Academy of Management Review, 25, 783–794.

145. Potvin, T.(1991): Employee Organizational Commitment: An examination of Its Relationship to Communication Satisfaction and An elevation of Questionnaires Designed to Measure the Construct , Unpublished doctoral dissertation, University of Kansas.

146. Rafaeli, A. & Pratt, M.(1993): Tailored Meanings: On the Meaning and Impact of Organizational Dress , Academy of Management Review, 18(1), 32-55.

147. Randsley , D . , Dominic , A . , Carina , R . , Sigridur , G . & Kaori , A. (2009) : Identification As An organizational Anchor: How Identification and Job Satisfaction Combine to Predict Turnover Intention . European Journal of Social Psychology 39(4) , 540-557 .

148. Rhoades, L ., Eisenberger ,S.& Armeli, S.(2001) : Affective Commitment to The Organization : the Contribution of Perceives Organizational Support , Journal of Applied Psychology, 86 , 5 , 825-836

149. Rolf , V . , Michael , G ., Oliver , C . & Jan , W . (2006) : Identity and the Extra Mile: Relationships between Organizational Identification and Organizational Citizenship Behaviour , , British Journal of Management, 17(4) , 283-301.

150. Rousseau, D.(1998) : Why Workers Still Identify with Organizations , Journal of Organizational Behavior, 19 (3) , 217-233.

151. Russo, T. (1998) : Organizational and Professional Identification , Management Communication Quarterly, 12, 72-111.

152. Sashkin, M. & Burke, W.(1987) : Organization Development in the 1980s , Journal of Management, 13, 393–417.

153. Sass, J. & Canary, D.(1991): Organizational Commitment and Identification: An Examination of Conceptual and Operational Convergence , Western Journal of Speech Communication, 55, 275-293.

154. Savery, L . & Luks,A . (2002) : Organizational Change: the Australian Experience , The Journal of Management Development, 19(4) , 209-217.19(4) , 309-34 .

155. Schabracq, M. & Cooper, C. (1998). Toward A phenomenological Framework for The Study of Work and Organizational Stress, Human Relations, 51, 625-648.

156. Schneider, B., Brief, A. , & Guzzo, R.(1996) : Creating A climate and Culture for Sustainable Organizational Change , Organizational Dynamics, 24, 7–19.

157. Schweiger, D. , Ik DeNisi. A. (1991) : Communication with Employees Foilowing A merger : A Longitudinal Field Experiment , Academy of Management journal. 34, 110-135.

158. Scoot , C ., Corman , S . & Cheney , G . (1998) : Development of A Structurational Model of Identification in thr Organization , Communication Theory , 8 , 298-336.

159. Scott , C . & Stephens , K . (2009) : It Depends on Who You're Talking To . . . : Predictors and Outcomes of Situated Measures of Organizational Identification , Western Journal of Communication , 73,4 ,October–December ,. 370–394.

160. Scott, C. & Timmerman, C. (1999) : Communication Technology Use and Multiple Workplace Identifications Among Organizational Teleworkers with Varied Degrees of Virtuality , IEEE Transactions of Professional Communication, 42(4), 240-260.

161. Scott, C. & Fontenot, J.(1999) : Multiple Identifications During Team Meetings: A comparison of Conventional and Computer-Mediated Interactions , Communication Research Reports, 12(2), 91-100.

162. Scott, C. (1997) : Identification with Multiple Targets in A geographically Dispersed Organization , Management Communication Quarterly, 10, 491-522.

163. Scott, C. , Connaughton, S., Diaz-Saenz, H., Maguire, K., Ramirerz, R. & Richardson, B. (1999) : The impacts of Communication and Multiple Identifications on Intent to Leave: A multi-Methodological Exploration , Management Communication Quarterly, 12,400-435.

164. Scott, C. , Corman, S. & Cheney, G. (1998) : Development of A structurational Model of Identification in The organization , Communication Theory, 8, 298–336.

165. Scott, C.(1999) : The impact of Physical and Discursive Anonymity on Group Members' Multiple Identifications During Computer Supported Decision Making. Western Journal of Communication, 63, 456-487.

166. Sherry , T . & Xiumei , Z . (2006) : Changing Identities in A Changing Workplace : Identification , Identity Enactment , Self – Verification and Telecommuting , Academy of Management Review, 31(4) ,1076-1088 .

167. Shore , L. & Wayne , S.(1993) : Commitment and Employee Behavior :Comparison of Affective Commitment and Continuance Commitment with Perceived Organizational Support , Journal of Applied Psychology , 78 , 774 -780 .

168. Simon, H. (1947/1957) : Administrative Behavior , New York, N.Y. , The Macmillan Company.

169. Staniforth, D. (1996) : Understanding Levers for Organizational Change: The case of ABLtd ,Management Decision, 34(10), 50 -55.

170. Stewart, T. (1994) : Rate Your Readiness for Change , Fortune, 129, 106–110.

171. Swann, J. (1987) : Identity Negotiation: Where Two Roads Meet, Journal of Personality and Social Psychology, 53(6), 1038-1051.

172. Swann, J., & Ely, R. (1984) : A battle of Wills: Self-Verification Versus Behavioral Confirmation , Journal of Personality and Social Psychology, 36(6), 1287-1302.

173. Swann, W. B. J., & Hill, C. A. (1982). When our identities are mistaken: Reaffirming selfconceptions through social interaction. Journal of Personality and Social Psychology, 43,59-66.

174. Ten Have, S. & Ten Have, W. (2004) : Het Boek Verandering , Over Het Doordacht Werken Aan de Organisatie , Amsterdam , Academic Service.

175. Teresa , C . & Michael , P . (2006) : Identification Management and Its Bases: Bridging Management and Marketing Perspectives Through a Focus on Affiliation Dimensions, Journal of the Academy of Marketing Science, 34(2) , 174-184 .

176. Thomas , J . (2008) : A multidimensional Approach to Employee Participation and the Association with Social Identification in Organizations , Employee Relations, 30(6) , 594-607 .

177. Tierney, P. (1999) : Work Relations as A precursor to A psychological Climate for Change: The role of Work Group Supervisors and Peers , Journal of Organizational Change Management, 12, 120–133.

178. Tompkins, P & Cheney, G. (1985) :Communication and Unobstrasive Control in Contemporary Organizations. In R.D. Mcphee and P.K. Tompkins (Eds), Organizational Communication: Traditional Themes and New Directions, 179-210, Beverly Hills, CA: Sage.

179. Tseng , H ., Chen , T . & Chen , F . (2005) : Constructing and Testing a Model of Trustworthiness, Trust Behavior and Organizational Identification , Journal of Nursing Research , 13(4) , 293-304.

180. Tushman, M. , & Anderson, P. (1997) : Managing Strategic Innovation and Change, Oxford University Press, New York, NY.

181. Ullrich, J ., Wieseke , J . & Van Dick , R . (2005) : Continuity and Change in Mergers and Acquisitions: A Social Identity Case Study of a German Industrial Merger, Journal of Management Studies , 42(8), Dec.

182. Van Dick, R. (2001) : Identification and Self-Categorization Processes in Organizational Contexts: Linking Theory and Research from Social and Organizational Psychology , International Journal of Management Reviews, 3, 265–83.

183. Van Dick, R. (2004) : My Job is My Castle: Identification in Organizational Contexts , In Cooper, C. L. and Robertson, I. T. (Eds), International Review of Industrial and Organizational Psychology. London: Wiley, 19, 171–204.

184. Van Dick, R., Ullrich , J., & Tissington , P. (2006) : Working Under A black Cloud: How to Sustain Organizational Identification After A merger, British Journal of Management, 17,S69–S79.

185. Van Dick, R., Wagner, U. & Lemmer, G. (2004) :The winds of Change , Multiple Identifications in The case of Organizational Mergers , European Journal of Work and Organizational Psychology, 13, 121–38.

186. Van Knippenberg, B., Martin, L. & Tyler, T. (2006) : Process-Orientation Versus Outcome-Orientation During Organizational

Change: The role of Organizational Identification, Journal of Organizational Behavior, 27(6), 685–704.

187. Wanberg, C. & Banas, J. (2000) : Predictors and Outcomes of Openness to Changes in A reorganizing Workplace , Journal of Applied Psychology, 85, 135-145.

188. Wang , H . Tseng , J . , Yen , Y . & Huang , I . (2011) : University Stafe Performance Evaluation Systems Organizational Learning and Organizational Identification in Tiwan , Social Behavior & Personality: An International Journal, 39(1) , 43-54.

189. Wang , H ., Tseng , J . , Yen , Y . & Huang , I . (2011) : University Staff Performance Evaluation Systems , Organizational Learning , and Organizational Identification in Taiwan , Social Behavior and Personality , 39(1) , 43-54 .

190. Washington, M. & Hacker , M. (2005) :Why Change Fails: Knowledge Counts , Leadership and Organizational Development Journal, 26, pp. 400–411.

191. Wendy , P . (2008) : Intersections of Organizational Justice and Identity under the New Policy Direction: Important Understandings for Educational Leaders , International Journal of Leadership in Education, 11(1) , 23-42 .

192. Wiesenfeld, B, Reghuram, S. and Garud, R.(2001) : Organizational Identification Among Virtual Workers: The Role of Need for Afflation and Perceived Work – Based Social Support, Journal of Management, 27 (2).

193. Wiesenfeld, B., Raghuram, S. & Garud, R. (1998) : Communication Patterns As Determinants of Organizational Identification in A virtual Organization , Journal of Computer Mediated Communication, 3(4), 1-23.

194. Winch, R. & Gordon, M.(1974) : Familial Structure and Function As Influence , Lexington, MA , Lexington Books.

195. Winch, R. (1962) : Identification and Its Familial Determinants: Exposition of Theory and Results of Pilot Studies , Indianapolis, IN: Bobbs-Merrill Company, Inc .

196. Young, D. (2001) : Organizational Identity and The structure of Nonprofit Umbrella Associations ,Nonprofit Management & Leadership, 11(3), 289-304.

197. Zammuto, R., & O'Connor, E. (1992) : Gaining Advanced Manufacturing Technologies' Benefits: The roles of Organization Design and Culture , InR.W.Woodman&W. A. Pasmore (Eds.), Research in Organizational Change and Development (83–144). Greenwich,CT ,JAI Press .

obeikandl.com

البحث الخامس :

" اثر برنامج أنشطة قائم على (القصة ولعب الأدوار) لتنمية المهارات اللغوية للأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية لمرحلة رياض الأطفال "

إعداد :

د / عبد الرؤوف إسماعيل محفوظ

أستاذ الإعاقة السمعية واضطرابات النطق المساعد

كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بجدة

obeikandi.com

obeikandl.com

" اثر برنامج أنشطة قائم على (القصة ولعب الأدوار) لتنمية المهارات اللغوية للأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية لمرحلة رياض الأطفال "

دكتور / عبد الرؤوف إسماعيل محفوظ

- **مستخلص** :

هدفت الدراسةالحالية الى تطوير برنامج انشطة قائم على (القصة ولعب الادوار) لتنمية المهارات اللغوية للاطفال ذوي الاضطرابات اللغوية " الاستقبالية والتعبيرية " لمرحلة رياض الاطفال ، ولذلك تم اختيار افراد الدراسة من الاطفال ذوي الاضطرابات اللغوية الملتحقين برياض الاطفال في مدينة عمان ، وقد بلغ عددهم ثلاثين طفلا تم تقسيمهم الى مجموعتين متساويتين "تجريبية وضابطة" ، وقد خضع افراد المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي لمدة اربعة شهور من خلال (٤٨) جلسة ، وقد اظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية في تنمية المهارات اللغوية يعزى لتطبيق البرنامج القائم على الانشطة (القصة ولعب الادوار) .

The Effect program activity rectangular on (story , draughts on the Development language skills of children with language disorder kindergarten

Dr. AbedAl – Raouf .I. Mahfood

This study amid at developing and examining The Effect program activity rectangular on (story , draughts)on the Development language skills of children with language disorder kindergarten

The study Sample was chosen from children who suffer from language disorder and were diagnosed in special education The study Sample consisted of sixty children divided randomly in to two equal groups.

The study member were trained for five months (12 sessions per month) so every child was trained for actual(48) sessions .

The results reveled that there are statistical difference in favor of experimental group . Concerned skill of action gradual , skill and DevelopmentExpressive language skill.

- **مقدمة** :

ان اللغة هي الوسيلة المستخدمة للتواصل بين الافراد على اختلاف اشكالها المقروءة والمنطوقة والمكتوبة ، ويعتبر النمو اللغوي لدى الأطفال من ابرز مراحل النمو حيث يمر بمراحل متتالية منذ امتلاكه صرخة الولادة الى امتلاكه القدرة على التعبير ، وقد حاولت العديد من المدارس النفسية واللغوية تفسير ظاهرة اكتساب الطفل للغة مثل المدرسة السلوكية ، والمدرسة المعرفية والمدرسة التفاعلية والاجتماعية ، وغيرها ، إلا أنه لم تستطع أي منها أن تضع نموذجا شاملا لطريقة اكتساب الأطفال للغة (Agnew , 2004)فالاطفال يكتسبون من ذويهم ومن خلال البيئة المحيطة بهم جملة من الالفاظ الا اننا نجد انهم اصبحوا قادرين على توليد كم هائل من الالفاظ والتراكيب اللغوية

التي لم يكن الطفل قد سمعها من قبل حتى أن إحدى المدارس اللغوية وصفت الأطفال في مرحلة اكتساب اللغة باللغويين الذي يفهمون القواعد التي تحكم اللغة من صوت ، ونحو، وصرف ، ومعنى ، وسياق دون أن تكون لديهم القدرة على تفسير وشرح هذه القواعد (Owens , 2005)، ويكتسب الأطفال المهارات اللغوية استقبالية كانت ام تعبيرية في المرحلة الاولى من حياتهم وبالاخص السنوات الخمسة الاولى ، ولذلك اعتاد الناس . وخاصة الأطباء . على اعتبار أن الطفل يمر بمراحل نمو لغوي طبيعية إذا بدا لهم أن لغة الطفل الاستقبالية طبيعية أو قريبة من المعدل الطبيعي ، ويدل هذا الرأي على أن المهارات اللغويةٍ الاستقبالية أساسا تبنى عليه مهارات اللغة ، ولهذا فمن الممكن أن ترى طفلا يعاني من اضطرابات لغوية تعبيرية ، ولكن لغته الاستقبالية طبيعية ، في حين أنه ليس من الممكن أن تجد طفلا يعاني من اضطراب أو تأخر في المهارات اللغوية الاستقبالية دون أن يصاحب هذا الاضطراب خلل في اللغة التعبيرية .(Cairns,1986)

ويتعلم الأطفال لغة مجتمعهم ، ويبدأون في استخدامها في صورتها اللفظية من خلال الانشطة المتنوعة التي يقومون بها (كلعب الادوار، او ما يسمعونه من قصص من واقع حياتهم او نهج الخيال)، وتثبت الدراسات ان الحكايات والقصص يزيد من القاموس اللغوي للاطفال (خليل ،١٩٨٦).

وتعد مرحلة رياض الاطفال من اهم المراحل في حياة الطفل وذلك لان هذه المرحلة وان كانت بسيطة الا انها تؤثر على حياة الطفل الشخصية والاكاديمية ، لذلك فقد حظيت هذه المرحلة بعناية خاصة وبالاخص فيما يتعلق بالمهارات اللغوية لما لها من اثر في تعلم باقي المهارات اللغوية كالقراءة والكتابة ، ويذكر جيمجون (Jamiejon,2001) ان الاطفال ذوي الاضطرابات اللغوية لا بد ان يعانوا من صعوبات في القراءة والكتابة وهي مهارات لغوية تعتمد بشكل واضح على المهارات اللغوية .

- **مشكلة الدراسة** :

تسعى هذه الدراسة إلى تطوير وفحص فاعلية برنامج لغوي علاجي قائم على الانشطة المتنوعة كالقصة ولعب الأدوار لتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية في مرحلة ما قبل المدرسة ، ويمكن صياغة مشكلة الدراسة على النحو التالي :

ما أثر الأنشطة المتنوعة (القصة، لعب الأدوار) في تنمية المهارات اللغوية (الاستقبالية والتعبيرية) لدى الأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية في مرحلة رياض الاطفال؟.

وبالتحديد فقد حاولت هذه الدراسة فحص كل من الفرضيات التالية :

- لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠١) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي في تنمية المهارات اللغوية (الاستقبالية والتعبيرية) كما يقيسها اختبار المهارات اللغوية.

- توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠١) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي بعد تطبيق البرنامج في تنمية المهارات اللغوية " الاستقبالية والتعبيرية " كما يقيسها اختبار المهارات اللغوية لصالح درجات المجموعة التجريبية .
- توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠١) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي في تنمية المهارات اللغوية " الاستقبالية والتعبيرية " كما يقيسها اختبار المهارات اللغوية تعزى لتطبيق البرنامج التدريبي .
- توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠١) بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي في تنمية المهارات اللغوية " الاستقبالية والتعبيرية " كما يقيسها اختبار المهارات اللغوية تعزى لعدم تطبيق البرنامج التدريبي .

- **أهمية الدراسة** :

تكمن أهمية الدراسة الحالية في وجود نسبة من الأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية (الاستقبالية والتعبيرية) في مرحلة رياض الأطفال ، ورغم عدم توفر إحصائيات بأعداد هؤلاء الأطفال إلا أن نسبتهم في دول العالم الغربي تقارب ١٠٪ من نسبة السكان (Fernando,٢٠٠٤) ، ويمكننا اعتماد هذه النسبة كمؤشر على حجم هذه المشكلة في أي مجتمع ، وتؤكد جميع مراكز علاج اضطرابات النطق واللغة عدم توفر برامج لغوية علاجية مناسبة لبيئتنا المحلية ، وقد قوبلت فكرة هذه الدراسة بالتشجيع من قبل هذه المراكز لقناعتهم بأهمية مثل هذه الدراسات ، ورغبتهم بالاستفادة من نتائج هذه الدراسة أو مثيلاتها في المستقبل.

- **أهداف الدراسة** :

هدفت الدراسة الحالية إلى تطوير برنامج أنشطة مقترح قائم على (القصة ولعب الأدوار) لتنمية المهارات اللغوية للأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية " الاستقبالية والتعبيرية " لمرحلة رياض الأطفال

- **التعريفات الإجرائية** :

- برنامج تنمية المهارات اللغوية : مجموعة من الأنشطة والتدريبات والمواقف والخبرات المتكاملة القائمة على الأنشطة المتنوعة (القصة ولعب الأدوار) التي تم تصميمها بهدف تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية.
- الأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية : هم الأطفال الذين يعانون من اضطرابات لغوية " استقبالية أو تعبيرية " بناء على تشخيص اختصاصيي التخاطب المقيم في روضاتهم وستقتصر هذه الدراسة على أطفال مرحلة رياض الاطفال الذين تم تشخيصهم في روضاتهم من قبل اخصائصي التخاطب في الروضات وستقتصر الدراسة على اطفال رياض عمان والمتضمنة " روضة قرية الاطفال ، روضة ام المؤمنين الاهلية ، روضة عالم الطفل السعيد ، روضة عالم الصغار " .

- المحصول اللغوي : هي مجموعة المفردات التي يكتسبها الطفل من محيطه المتمثل بمحيطه الاسري وافراد عائلته وبيئته المدرسية المتمثلة برياض الاطفال .
- الانحراف اللغوي ويمكن ان يعرف اجرائيا بانه انحراف في اللغة الأطفال عن المستوى الطبيعية في اكتساب اللغة ، حيث يظهر لديهم أشكالا من الانحراف في التعبير اللغوي كالاستيعاب اللغوي او الضعف في المحصول اللغوي أو اضطراب في القدرات التعبيرية كضعف القدرة استخدام الجمل بصورة سليمة او ضعف القدرة على تسلسل الاحداث .

- **أولاً : الخلفية النظرية :**

اختلفت الدراسات اللغوية والنفسية في تعريفها للغة ، وطريقة دراستها وكيفية اكتسابها ، فقد نظر الى اللغة انها مجموعة من الرموز التي تمثل معان مختلفة ويظر هنا ان التركيز كان على الجانب الصوتي للغة وارتباطه بعلم المعاني، ونظر اخرون الى الجانب الكتابي للغة (يوسف ، ١٩٩٠)، ونظر بعضهم الى اللغة على انها كل متكامل من حيث البناء (فالقراءة والكتابة والاستماع) ما هي الا صور للغة ، وهذا الاختلاف بطبعه اثر على دراسة اللغة وعلاج اضطراباتها (المعتوق ، ١٩٩٦)، اما الجمعية الأمريكية للسمع والنطق واللغة(ASHA،٢٠٠٢) (American Speech-Language-Hearing Association "ASHA") فقد نظرت للغة من عدة جوانب ابرزها :

- أن اللغة تنمو وتتطور وفق منظومة متراكمة تتأثر بعدة عوامل اقتصادية واجتماعية وثقافية .
- ترتبط اللغة بانظمة معينة تجعلها مترابطة ومتناسقة فيما بينها فعلى سبيل المثال النظام النحوي الذي يرتبط بمجموعة من القواعد الاساسية التي تجعل من الجملة نظاما متناسقا يعطى الجملة معنى ينعكس على سلامة النظام الدلالي وتنعكس على باقي انظمة اللغة .
- تتنوع اللغة في اشكالها ما بين اللغة المقروءة واللغة المنطوقة والمكتوبة كما انها تأخذ اشكالا اخرى فاللغة ليست مجرد رموز مكتوبة فحسب بل هناك انواع اخرى كاللغة الشفهية واللغة الايمائية .( )

وتنقسم اللغة بشكل رئيس على قسمين :

- **أولا :** المهارات اللغوية الاستقبالية (Receptive Language) : والتي ترتبط هذه المهارات بمنطقة فيرنكا وتقع هذه المنطقة بالقرب من منطقة السمع الرئيسية في الجزء الخلفي للفص الصدغي فتقوم باستقبال المدخلات السمعية وهي المنطقة المسؤولة عن فهم وتفسير الكلام فهي تقوم بإعداد المعاني وتفسير المفردات واختيارها بهدف إنتاج الجمل ، ويعتمد الدماغ في ذلك على مخزون وافر في الذاكرة من الرموز اللغوية وما تعبر عنه من أشياء ومفاهيم وغيرها ، ومن ثم يقوم بربط الكلمات المسموعة بما تعبر عنه من أشياء ، وأعمال، وخبرات (٢٠٠٢, Hegde, 2001, Adman)
- **ثانيا :** المهارات اللغوية التعبيرية (Expressive Language) : ترتبط هذه المهارات بمنطقة بروكا وتوجد في مقدمة الفص الأيسر من الدماغ في الفص الجبهي وهي المسؤولة عن تنفيذ عملية الكلام حركيا فهي المسؤولة

عن تشكيل وبناء الكلمات والجمل وعن إستخدام علامات الجمع وشكل الأفعال واختيار الكلمات الوظيفية كحروف الجر والعطف. وتفسر وظيفة منطقة بروكا بقربها من المنطقة المسؤولة عن التحكم بحركة الجسم وكذلك عن التحكم بعضلات الوجه والفك واللسان والحنجرة (Motor Cortex) (Martin ،2004).

- **اكتساب اللغة** :

يتم اكتساب اللغة عند الأطفال في السنوات الخمس الأولى من عمرهم ضمن نسق محدد وثابت تقريبا ، وتلعب البيئة الدور الاهم في البناء اللغوي فكلما كانت البيئة غنية بالنماذج المثيرة كالقصة ولعب الادوار زادت ونمت المهارات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية بشكل اوضح وقلت فيها العيوب اللغوية (Hegde, 2001، أبو عرقوب ، ١٩٨٩).

وتعد الفترة الزمنية التي يمر فيها اكتساب اللغة عند الأطفال من الفترات الحرجة في مراحل نمو الإنسان الجسمي ، والعقلي ، واللغوي ، وفي هذه المرحلة يتأثر اكتساب اللغة . كغيره من جوانب النمو المختلفة . بالعديد من العوامل ومنها :

- النضج الجسمي والوظيفي : يعتمد اكتساب اللغة عند الاطفال على نموه الجسمي والوظيفي بشكل سليم حيث ان مراحل النمو المختلفة كالنمو اللغوي والحركي والمعرفي .
- العمر الزمني : يرتبط النمو اللغوي للطفل بالعمر حيث ان مراحل النمو اللغوي تتأثر بالمرحلة العمرية ونضجها فالطفل في بداية نموه يمتلك الاصوات اللغوية ويبدأ بعد ذلك بزيادة المفردات اللغوية والتراكيب اللغوية وما ان يصل الى عمر الثلاث سنوات حتى يتمكن من قول الجملة بطريقة سليمة (Adman ,٢٠٠٢) .
- الجنس : تدل الدراسات (قاسم ، ٢٠٠٠ ، كرم الدين ، ١٩٩٣ ، Hegde, 2001،أبو عرقوب ، ١٩٨٩ ، Adman ،٢٠٠٢) على دور الجنس وأثره في النمو اللغوي ، فالإناث أسرع اكتسابا للغة من الذكور في المرحلة الاولى من العمر وذلك بسبب طبيعة الاناث والعابهن .
- البيئة المحيطة والعوامل الاقتصادية والاجتماعية والثقافية: تلعب بيئة الطفل دورا هاما في نموه اللغوي ، فالطفل يكتسب لغته من خلال مايجده في البيئة المحيطة به من ألفاظ ، وجمل ، وتراكيب ، ومن أهم عناصر البيئة المحيطة بالطفل فكلما كانت البيئة المحيطة بالطفل غنية بالمثيرات والمعززات المناسبةامتلك الطفل اللغة بسرعة ودون اية اضطرابات ، كما ان العوامل الاقتصادية والاجتماعية والثقافية تلعب دورا بارزا في تنمية لغة الطفل وسقلها بصورة مناسبة لعمره الزمني والعقلي (العصيلي ، ١٩٩٩ فالح ، ٢٠٠١، Goodluck, , 1998 ، حميدان ، ١٩٨٣).
- النمو اللغوي : يبدأ الطفل في النطق لحظة ولادته الا ان هذه الصرخات التي يصدرها الطفل لا تزيد عن ردود فعل تصدر عن الطفل دون وعي ويصدر الطفل في هذه المرحلة مجموعة من الاصوات لا ترتبط ارتباطا وظيفيا في الجهاز الصوتي الا ان استمرار النمو الجسمي للاطفال يعمل

على صقل هذه الاصوات بحيث تصبح مرتبطة ارتباطا وثيقا بجهاز النطق (Crain,2001) وتشير الدراسات (Goodluck , 1998) ان الطفل قبل نطقه لاول مفردة يكون قد خزن في ذهنه كم من الكلمات التي اصبحت جزأ من كيانه ومن ثم ينطق الطفل الكلمة الاولى ومن ثم يبدأ الطفل في التوسع في نطق الكلمات ذات المعاني الواضحة .

ويبدأ نمو الطفل اللغوي بالزيادة المطردة في سن الثانية من العمر فيبدأ بإرسال الجمل البرقية (التلغرافية) ، وتزيد مفرداته اللغوية بشكل كبير حتى تصل الى (٤٤٦) في عمر السنين والنصف ، وكلما زاد عمره زادت المفردات اللغوية بشكل واضح حتى يصبح في عمر الرابعة والنصف فتصبح مفرداته اللغوية تزيد عن (١٨٧٠) مفردة وهو عمر دخول الروضة وفيما يلي عرض لابرز الزيادة المطردة للمفردات اللغوية للطفل حتى عمر دخول الروضة .

الجدول رقم (١): يوضح النمو اللغوي للاطفال

العمر بالسنة	تطور عدد المفردات	
	عدد المفردات	الزيادة
٢,٥	٤٤٦	١٧٤
٣	٨٩٦	٤٥٠
٣,٥	١٢٢٢	٣٢٦
٤	١٥٤٠	٣١٨
٤,٥	١٨٧٠	٣٣٠

(بشناق ، ٢٠٠١)

- **لغة الطفل في الروضة** :

يلتحق الطفل بالروضة وهو يحمل في طياته لغته الخاصة معه والتي صقلتها البيئة المحيطة به ، فتتصادم لغته الاجتماعية مع لغة المعلمة في الروضة (والتي تعد لغة سليمة) فيصيب الطفل بنوع من الفشل اللغوي الذي يرافقه مجموعة من الاضطرابات اللغوية "الاستقبالية والتعبيرية " (Weiss, 1980)، ومن ابرز الاضطرابات اللغوية التي ترافق الطفل في الروضة :

- الضعف اللغوي ، او ما يطلق عليه العجز اللغوي ، وما ينتج عنه من التأخر اللغوي وهو أن يتأخر الطفل عن أقرانه في اكتساب اللغة إلا أنه سيصل إلى التطور اللغوي الطبيعي وإن كان متأخرا عن الموعد المتوقع لمن هم في مثل سنه ، ولكن العديد من الدراسات(Hegde, 2001) دلت على أن الاضطرابات اللغوية في سن ما قبل المدرسة تستمر في غالبية الأطفال وبشكل طبيعي ، وتؤثر بشكل واضح في اكتسابهم للغة المكتوبة والمقروءة والمهارة الأكاديمية المتقدمة بشكل عام ، ولا يقصد بالتأخر اللغوي في هذه المرحلة ان يصبح الطفل عاجزا تماما عن الكلام ولكن يقصد به ان يصبح الطفل عاجزا عن مجاراة باقي زملائه بشكل طبيعي .
- الحبسة الكلامية الطفولية، وقد كان مصطلح الحبسة الكلامية الطفولية هو الأكثر شيوعا في القرن التاسع عشر، حيث أن العلماء المتخصصين في

علم الأعصاب ربطوا بين الحبسة الكلامية التي تصيب الكبار في السن ، والتي تنشأ عن جلطة أو نزيف أدى إلى تدمير المناطق المسؤولة عن اللغة في الدماغ وأشهرها منطقة فيرنك ومنطقة بروكا ، وبين تعذر النطق لدى الاطفال عند دخولهم الروضة ، وكانوا يعتقدون أن الخلل في تعذر اكتساب هؤلاء الأطفال للغة نابع من خلل في هذه المناطق الدماغية، ومن هنا جاءت تسمية الحبسة الكلامية الطفولية، ويصبح طفل الروضة الذي يعاني من اضطرابات لغوية غير قادر على فهم او انتاج الجمل والعبارات بشكل يتناسب مع عمره الزمني ونضجه الاجتماعي (Weiss, 1980).

- الاضطرابات النطقية : يعاني بعض الاطفال في مرحلة رياض الاطفال من بعض الاضطرابات الصوتية فيحدث لديهم ما يسمى بالحذف او الابدال او التشويه للاصوات المتشابهة ومن هذه التبدلات الصوتية نطقه صوت الهاء الى نون قيقول في كلمة (هادي) (نادي) و لا ترتبط معظم هذه الاضطرابات بأسباب عضوية ناتجة من تشويه لجهاز النطق ، وانما تعزى لاسباب وظيفية. وفي معظم الحالات لا يمكن تحديد الظروف التي أدت إلى وجود الاضطراب النطقي. وقد حاولت دراسات عديدة تحديد العلاقة بين الاضطرابات النطقية والعوامل المعرفية والنفسية والاجتماعية، وكان من نتائج هذه الدراسات وجود علاقة ضعيفة بين الاضطرابات النطقية وبين هذه العوامل (Crain,2001).
- اضطراب اللغة الاستقبالية: تعرف اضطرابات اللغة الاستقبالية على انها اضطرابات تطورية تتصف بنواقص في استقبال اللغة المنطوقة ، والتي تنعكس على عملية التواصل بين الافراد ، والناتج عن ضعف في استيعاب وفهم البناء اللغوي بكافة جوانبه من حيث : التناسق الصوتي ، والبناء الصرفي، والنحوي ، والدلالي (Owens, 1995).
- اضطراب اللغة التعبيرية ويشتمل على (ضعف التعبير اللغوي ، اضطرابات مخارج الحروف) اضطراب تطوري يتصف مبدئيا بعدم القدرة على التعبير السليم بصورة مناسبة لعمره والذي ينتج عن خلل في امتلاك المفردات اللغوية او التراكيب اللغوية المناسبة مما يجعله غير قادر على ربط الاحداث مع بعضها البعض ، والذي يؤثر بشكل كبير على لغة الطفل بشكل عام (Owens, 1995 Davis, 2001)

- **ثانياً :الدراسات السابقة** :

اهتم الباحثون بدراسة الاضطرابات اللغوية لدى الأطفال ، وانصب تركيز الكثير منهم على دراسة النمو اللغوي السليم للأطفال ، كي يضعوا المعايير اللغوية الطبيعية ، ويحددوا متى يتم اكتساب كل مرحلة لغوية على محور النمو الطبيعي للطفل ، وذلك كي تكون هذه المعايير بمثابة المؤشر الذي يهتدي بواسطته اختصاصي ومعالجة النطق واللغة عند معالجة الأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية. وبعد الاطلاع على جزء من الأدبيات التي تناولت الاضطرابات اللغوية بشكل عام ، واضطرابات المهارات اللغوية بشكل خاص ، تم استخلاص مجموعة من الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية ويمكن تقسيم هذه الدراسات وفقا لموضوع الدراسة حسب المحاور التالية :

أجرى مارتن (Martin،2004) دراسة هدفت إلى معرفة أثر لعب الأدوار واستخدام الاسلوب القصصي في تطوير النمو اللغوي لدى أطفال الحضانة من خلال برنامج لغوي ، وقد اشتملت عينة الدراسة على ستين طفلا موزعين على مجموعتين بالتساوي قوام كل مجموعة (٣٠) طفلا ، وقد تم توزيع الأطفال عشوائيا على ثلاث مجموعات : مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة ، حيث قام الباحث بإخضاع مجموعة تجريبية لبرنامج لغوي قائم على أسلوب لعب الأدوار واستخدام الاسلوب القصصي ، حيث قام الباحث بعرض مجموعة القصص المصورة ، ثم طلب من الأطفال القيام بتمثيل أدوار هذه الشخصيات،وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية تعزى لأثر البرنامج اللغوي ، وقد أوصى الباحث . في ضوء النتائج التي توصل إليها . بضرورة الاهتمام بلعب الأدوار بالنسبة لأطفال الروضة، وقد أظهرت لنا هذه الدراسة أهمية توظيف لعب الأدوار في بناء البرامج اللغوية لما لذلك من أثر في إنجاح هذه البرامج.

وأجرت فيرناندو (Fernando,٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى بيان أثر قراءة القصص على النمو اللغوي لأطفال الروضة من خلال برنامج لغوي قائم على مجموعة من القصص المحببة للاطفال ، وقد اشتملت عينة الدراسة على (٦٠) طفلا من اطفال رياض الاطفال الذين يعانون من اضطرابات لغوية تعبيرية وقد قامت الباحثة بتقسيم العينة على مجموعتين متساويتين : تجريبية وضابطة ، وضمنتها في البرنامج اللغوي المطبق ، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية تعزى لتطبيق البرنامج اللغوي المعتمد على الأسلوب القصصي،وقد أوصت الباحثة - بناء على النتائج التي توصلت إليها - بضرورة استخدام الأسلوب القصصي في البرامج اللغوية المصممة لعلاج الأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية .

وقد قام مورس (Moores, 2003) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على أثر الأنشطة المتنوعة كالقصة ، ولعب الأدوار ، في تحسين المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية ، وقد تكونت عينة الدراسة من عشرين طفلا وطفلة ، وقد تم تقسيم العينة على مجموعتين متساويتين : تجريبية ، وضابطة قوام كل مجموعة عشرة اطفال تم اختبار قدرات الأطفال اللغوية باستخدام اختبار قبلي ، ثم تم إخضاع المجموعة التجريبية لبرنامج لغوي قائم على أسلوب الاستماع للقصة ، وتحويلها إلى مادة للحوار والمناقشة مع الأطفال ومن ثم محاولة لعب أدوار الشخصيات الموجودة في القصة ، وإعادة سرد الأحداث بطريقة صحيحة من خلال لعب الأدوار.

وفي دراسة قامت بها جولدبوني (Goldbond, 200٥) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج لغوي قائم على تنمية المهارات اللغوية للاطفال ذوي الاضطرابات اللغوية من خلال الأنشطة القصصية و لعب الأدوار في تنمية المهارات اللغوية التعبيرية لدى أطفال الحضانة من خلال برنامج تدريبي عن طريق مشاهدة الصور ولعب الأدوار الموجودة في الصور ، تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طفلا تم توزيعهم عشوائيا على مجموعتين متساويتين تجريبية وضابطة

توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية يعزى لتطبيق البرنامج التدريبي اللغوي

كما قام جورهيوس (Goorhuis, 2002) بالدمج بين القصة ولعب الأدوار في تنمية المهارات اللغوية لدى مجموعة من الأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية التعبيرية ، حيث تكونت عينة الدراسة من (٥٠) طفلا تم تقسيمها إلى مجموعتين بالتساوي ، توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في زيادة المفردات اللغوية تعزى لأثر استخدام أسلوب لعب الأدوار لشخصيات القصة في تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية .

دراسة لوكي واخرون (Locke et al, 2002) التي هدفت الى التعرف على مدى نجاح الاسلوب القصصي في معالجة الاضطرابات اللغوية لذلك قام الباحثون بأخذ عينة عشوائية من أطفال الرياض و تم إجراء مقابلات مع أولياء الأمور تضمنت تعبئة استبانة عن أبرز القصص التي يمكن أن تعطى للأطفال والأساليب المتبعة في عرضها من قبل الأهل ، و أثر ذلك في تنمية المهارات اللغوية لدى هذه العينة من الاطفال ، توصلت الدراسة إلى وجود أثرذي دلالة إحصائية لأطفال لاستخدام الأسلوب القصصي في تطوير المهارات اللغوية التعبيرية وتعرف طبيعة القصص التي يجب أن تعطى للأطفال والأساليب التي يجب أن تستخدم في طرح القصة .

أجرت دافس (Davis, 2001) دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج لغوي قائم على استخدام لعب الادوار لمعالجة الاضطرابات اللغوية لدى مجموعة من الأطفال ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٠) طفلا تم تقسيمهم على مجموعتين : تجريبية ، وضابطة ، تم تعريض المجموعة التجريبية للبرنامج القائم على لعب الادوار من خلال عرض مجموعة من القصص المصورة والمسجلة على اشرطة كاسيت لما لها من قدرة على جذب انتباه الطفل ومساعدته على تقمص الشخصية بالنسبة للطفل ، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية تعزى لتطبيق البرنامج اللغوي القائم على لعب الادوار .

دراسة توبيكا(Topica, 2003) التي هدفت الى بيان أثر استخدام الأسلوب القصصي في النمو اللغوي لدى عينة من الأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية حيث تكونت عينة الدراسة من (٢٠) تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين تجريبية وضابطة بمعدل (١٠) اطفال في كل مجموعة ،تم تعريض المجموعة التجريبية للبرنامج المقترح خلال ستة اسابيع بمعدل خمسة جلسات اسبوعيا وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية يعزى لتطبيق البرنامج العلاجي القائم على استخدام الأسلوب القصصي .

دراسة ادمن(Adman,2002) التي هدفت إلى معرفة فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استخدام أثر لعب الأدوار لمعالجة الاضطرابات اللغوية لدى مجموعة من الأطفال ،لذلك اشتملت عينة البحث على (٨٠) طفلا تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) عرضت المجموعة

التجريبية للبرنامج القائم على لعب الأدوار لمعالجة الاضطرابات اللغوية ، توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية يعزى لتطبيق البرنامج التدريبي القائم على لعب الادوار .

دراسة جاميزون (Jamiejon, 2001) التي هدفت إلى تعرف أثرالبرنامج التدريبي القائم على استخدام لعب الأدوار في تنمية المهارات اللغوية ، تكونت عينة البحث من مجموعة من الاطفال (٤٠) طفلا وطفلة حيث تم تقسيم العينة على مجموعتين بالتساوي " مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة " استمر تطبيق البرنامج ثلاثة أشهر حيث قام الباحث فيها بقراءة القصص المستوحاة من واقع الاطفال والمحببة لديهم والطلب الى الاطفال القيام بتقمص الشخصيات الموجودة في القصة ، توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة في تنمية وتطوير المهارات اللغوية التعبيرية تعزى لتطبيق البرنامج التدريبي القائم على لعب الأدوار .

- **الطريقة والإجراءات**
- **عينة الدراسة** :

تكونت عينة الدراسة الحالية فى صورتها النهائية من (٣٠) طفلا وطفلة من من الأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية بمدينة عمان ومن الروضات التي تم تحديدها سابقا ، للفترة الزمنية الواقعة ٢٠٠٥/١٢/١ إلى ٢٠٠٦/٤/٣١ - وهي المدة التي أجريت فيها هذه الدراسة .

- **طريقة اختيار العينة**:

قام الباحث بزيارات ميدانية للروضات الموجودة في عمان لتحديد الروضات التي سيتم التعامل معها ، ومن ثم تم تحديد الروضات وفقا لعدد الاطفال الذين يعانون من اضطرابات لغوية للاطلاع على ملفات الاطفال ذوي الا ضطرابات اللغوية الاستقبالية و التعبيرية الذين يتراوح أعمارهم ما بين (٥- ٦) سنوات ولم يزد الباحث في العمر الزمني للاطفال خشية ان يصبح العمر متغيرا في نتائج الدراسة فعمد إلى اختيار (٨٠) طفلا وطفلة (٤٠ ذكور، ٤٠ إناث) ، وقد وضع الباحث مجموعة من الشروط التي يجب ان تتوفر في العينة وابرزها :-

ان لا يعاني الطفل من اية اعاقة عقلية وللتأكد من صحة قدراتهم العقلية استخدم الباحث اختبار الذكاء المصور (إعداد/ أحمد زكى صالح (١٩٧٤) وهذا الاختبار يتميز بصدق وثبات كبيرين وقد اختار الباحث لانه اختبار غير لفظى، أى لا يعتمد على اللغة فى الإجابة عنه ، وبالتالى يمكن تطبيقه دون أى اعتبار للمستوى اللغوى للأفراد أو المفحوصين.

- **تصميم الدراسة** :

تقوم هذه الدراسة على استخدام المنهج التجريبي ، حيث استخدم الباحث تصميم تحليل التباين الاحادي (One Way Anova) واختبار (T- Test) حيث تقسيم أفراد الدراسة بشكل عشوائي الى مجموعتين ، و كان عدد الأفراد في كل مجموعة (٣٠) ، ثم عين البرنامج لإحدى المجموعتين (تجريبية والاخرى ضابطة) بشكل عشوائي ، و طبق على كل أفراد المجموعات اختبارات

الاضطرابات اللغوية ، قبل إجراء الدراسة وذلك لتحديد مستوى كل فرد من أفراد العينة على الاختبارات ، ثم خضعت المجموعة التجريبية لبرنامج الأنشطة لتنمية المهارات اللغوية ، وخضعت المجموعة الضابطة للعلاج اللغوي المعتاد من قبل اخصائي التخاطب المتواجد في الروضات ، وبعد انتهاء المدة الزمنية المحددة لتطبيق البرنامج العلاجي طبقت الاختبارات اللغوية مرة أخرى على المجموعتين .

- **أدوات الدراسة** :

لقد استفاد الباحث من مجموعة من الاختبارات العالمية التي اهتمت بجانب المهارات اللغوية وابرزها :-

- **اختبار الذكاء المصور (إعداد/ أحمد زكى صالح) (١٩٧٤)**

ويهدف الاختبار إلى تقدير القدرة العقلية العامة لدى الأفراد فى الأعمار من سن الثامنة إلى السابعة عشرة، والفكرة الرئيسة التى يقوم عليها بناء هذا الاختبار هى فكرة التصنيف، بمعنى أن ينظر الفرد إلى الأشكال الخمسة الموجودة فى كل سطر ثم يحدد علاقة التشابه بينها وينتقى الشكل المخالف ، كما ان هذا الاختبار اعطى للباحث الفكرة العامة في بناء الاختبار.

- **اختبار المفردات المصور المقنن على البيئة الكويتية (ابوعلام ، هادي ،١٩٩٨)**

يهدف المقياس لاختبار وتشخيص الأطفال الذين يعانون من الاضطرابات اللغوية وهو صورة لاختبار (ببودي للمفردات المصور) .

- **سلم تقدير نمو المهارات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية** :

REEL Scale " Receptive – Expressive Emergent Language Scale "

Kenneth R. Bzoch and Richard League (1970)

و هو مقياس معد لقياس المهارات اللغوية (المهارات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية) لدى الأطفال من لحظة الولادة و حتى عمر ثلاث سنوات .

- **سلم تقدير اللغة في مرحلة ما قبل المدرسة** :

PLS-3 " Preschool Language Scale-3 "

THE PSYCHOLOGICAL CORPORATION.

HARCOURT BRACE JOVANICH,INC. (1992)

و هو مقياس معد لقياس المهارات اللغوية (المهارات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية) لدى الأطفال من لحظة الولادة و حتى عمر سبع سنوات .

- **مقياس الاضطرابات اللغوية للاطفال ذوي الاضطرابات اللغوية**

(محفوظ ، ٢٠٠٥) والذي هدف الى قياس وتشخيص الاضطرابات اللغوية للاطفال دون سن المدرسة .

- **اختبار المهارات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية من اعداد الباحث** :-

و هو مقياس يهدف لقياس المهارات اللغوية (المهارات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية) لدى الأطفال في مرحلة رياض الاطفال .

ويعد الاختبار أداة قياس لتشخيص الاطفال ذوي الاضطرابات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية وتعتمد بالدرجة الأولى على موضوعية مطبق الاختبار والجدير بالذكر أن عملية قياس الاختبارات اللغوية للأطفال والتي تتم بصورة فردية وهى لذلك تستغرق وقتا وجهدا لذلك قام الباحث بتدريب معلمات رياض الاطفال على تطبيق البرنامج .

- **وصف الاختبار**:

لقد وضع المقياس للتأكد من امتلاك الطفل لمهارات اللغة التعبيرية والمتمثلة بالمفردات اللغوية ووتراكيب الجمل بالاضافة الى قدرة الطفل على تسلسل الاحداث و ربط الاداة بفعلها ، ولذلك تكون الاختبار من (١٣٠) مفردة واداة وجملة مصورة مأخوذة من واقع الطفل الاردني .

- **تقنين الاختبار**:

قام الباحث بتقنين الاختبار على عينة من أطفال الروضة بلغ عددهم ٢٠٠ طفل داخل مدينة عمان للتأكد من مناسبة الالفاظ والجمل للبيئة الاردنية ، والقائمين بالملاحظة من المدرسين الذين تتوفر فيهم خاصية التمرس والخبرة والمعرفة للطفل .

- **صدق الاختبار** :-

للتأكد من صدق وثبات الاختبار قام الباحث بمجموعة من الاجراءات :-

- **الاتساق الداخلي**:

وقد تم الحصول على الإتساق الداخلي من حساب قيم معاملات الإرتباط بين درجات الأبعاد الفرعية من جانب ، وارتباطها بالدرجة الكلية من جانب أخر الإرتباطات دالة عند مستوى ٠,٠٥ مما يدل على صدق القائمة واتساق العباراتٍ التي تشكل أبعاد التوافق المختلفة فى كل بعد ممكن أن يعتبر محكا خارجيا للبعد الأخر .

- **الصدق العاملي**:

وهذا النوع من الصدق يستند على الارتباطات العالية الموجبة بين الدرجات الفرعية لجوانب القائمة الخمس والذي ينعكس على الاتساق الداخلي لمكونات القائمة، فإن التحليل العاملي لتلك القائمة لابد أن يسفر عن وجود عامل عام مشبع بدرجات الأبعاد الثلاثة هو التوافق الكلي للمهارات اللغوية حيث بلغت نسبة التباين العاملي ٨٥,٩٪.

- **صدق المحكمين** :-

للتأكد من صحة فقرات الاختبار ومناسبتها للبيئة الاردنية تم عرض القائمة على مجموعة من ذوي الاختصاص " اخصائي اضطرابات التواصل " ومجموعة من الاكاديمين في التربية الخاصة ، وقد تم حذف الفقرات التي تم اتفاق المحكمين عليها واستبدالها بفقرات مناسبة وملائمة للبيئة الاردنية .

- **ثبات الاختبار** :

وقد تم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة التجزئة النصفية:

حيث قام الباحث بتجزئة كل مهارة من المهارات اللغوية التعبيرية والاختبار ككل إلى جزئين متساويين بحيث يتكون الجزء الأول من الدرجات الفردية والجزء الثانى من الدرجات الزوجية وتم حساب معامل الارتباط بين الدرجات فى الجزأين ثم حساب معامل الثبات حيث بلغت النسب (٠,٨٦، ٠,٨٢، ٠,٨٩) .

- **برنامج الأنشطة تنمية المهارات اللغوية** :

طور هذا البرنامج لتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية ، و تكون من ثلاثة ابعاد هي : المفردات اللغوية ، و بناء وتركيب الجمل ، ربط الاداة بفعلها تسلسل الاحداث .

لقد اعتمد البرنامج على الاسلوب القصصي ولعب الادوار في بناء المهارات اللغوية لذلك فقد سعى البرنامج لتحقيق الاهداف التالية :-

- **الأهداف الفرعية للبرنامج** :

- تعريف اسر الأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية على إدراك أسس البرنامج التدريبي لعلاج هذا الاضطراب، تدريب أسرته على أساليب التواصل معه، وتنمية حواسه الأخرى وأساليب التعامل معه بشكل طبيعى دون تفرقة بينه وبين اخوته فى الأسرة .
- توعية الأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية على إدراك أهمية اللغة في حياتهم اليومية .
- تنمية الحصيلة اللغوية والجمل من خلال استخدام اسلوب القصة ولعب الادوار .
- تنمية قدرة الطفل على المحاورة مع زملائه دون الشعور بالحرج او الخوف .

- **تنفيذ البرنامج** :

لقد قامت معلمات الرياض في الرياض المذكورة سابقا ، وبإشراف مباشر ويومي من الباحث ، ومشاركة الباحث نفسه في العديد من الجلسات العلاجية ، أما بالنسبة للجلسات الإرشادية لأهالي الأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية فقد قام بها الباحث بنفسه.

- **جلسات البرنامج** :

لقد تم تقسيم البرنامج على ثمان وأربعين جلسة علاجية ، وكانت المدة الزمنية لكل جلسة (٤٥) دقيقة وذلك وفقا للنظام المتبع في رياض الاطفال ، وقد تم توزيع الجلسات العلاجية على النحو التالي :

- الجلسات الثلاثة الارشادية للاسر.
- تم توزيع الجلسات العلاجية المتبقية وعددها خمس وأربعون جلسة على خمسة عشر أسبوعا بواقع ثلاث جلسات أسبوعيا .
- طبقت بعد ذلك اختبارات الاضطرابات اللغوية على أفراد الدراسة وذلك لقياس مدى فاعلية البرنامج التدريبي ، ونسبة التحسن اللغوي عند الأطفال.
- محتوى البرنامج :
- لقد تم بناء محتويات البرنامج وفقا للخطوات التالية :-

- لبناء المفردات اللغوية استخدام الباحث الصور والمجسمات : المأخوذة من بيئة الطفل وقد تم التركيز هنا على اجزاء جسم الانسان والملابس واسماء الفواكه والخضروات .
- استخدام صور تسلسل الأحداث (القصص المصورة) ولعب الادوار للشخصيات الموجودة في القصص وقد استعان الباحث بالقصص المسجلة على اشرطة الكاسيت :

حيث تقوم المعلمة بقراءة القصة للطفل لتوضيح تسلسل الأحداث، ثم أن تقوم بسرد أحداث القصة للطفل بشكل متقطع ، حتى يستطيع الطفل اكتساب البناء اللغوي للجمل وتعيد القصة بشكل متكامل أمامه حتى يمتلك الطفل القدرة على تسلسل الاحداث ، ولا تكتفي المعلمة بذلك بل تقوم باسماع الطفل القصة على شريط الكاسيت، وقد استفاد الباحث من هذه التقنية في جذب انتباه الطفل من خلال التنوع الموجود في الاصوات ثم تطلب من الطفل ان يقوم بلعب دور من ادوار أبطال القصة وتقوم المعلمة بلعب دور شخصية أخرى لإبطال القصة ولا تكتفي المعلمة بجعل طفل واحد يقوم بتمثيل هذا الدور بل تعدته الى عمل مجموعة مصغرة من الاطفال بحيث يستطيع ان يقوم كل طفل بتمثيل الدور المناسب له وهكذا تكون المعلمة قد عملت على مساعدة الطفل على تخزين ابرز المفاهيم اللغوية الواردة في القصة ومساعدة الأطفال على الانطلاق اللغوي .

جدول رقم (٢): بيان بالجلسات التدريبية

الجلسات	عدد الجلسات	الهدف العام	المشاركين	المكان	زمن الجلسة	الوسائل المستخدمه
الجلسات الارشادية	٣	التعريف بالبرنامج والهدف منه	اسر الاطفال	غرفة المصادر	٦٠ دقيقة	اسلوب المحاضرة
الجلسات التي تضمنت بناء المفردات اللغوية	٩	بناء المفردات اللغوية	الأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية	غرفة المصادر	٤٥ دقيقة	الصور المأخوذة من بيئة الطفل
الجلسات التي تضمنت بناء التراكيب اللغوية	١٢	بناء التراكيب والجمل اللغوية	الأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية	غرفة المصادر	٤٥ دقيقة	القصة المسجلة
الجلسات التي تضمنت بناء تسلسل الاحداث	١٢	التدريب على اكساب الطفل القدرة على تسلسل الاحداث	الأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية	غرفة المصادر	٤٥ دقيقة	القصة المسجلة
الجلسات التي تضمنت بناء تسلسل الاحداث	١٢	التدريب على تنمية قدرة الطفل على لعب الادوار	الأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية	غرفة المصادر	٤٥ دقيقة	لعب الدور

- **النتائج**:

هدفت الدراسة إلى تطوير برنامج أنشطة قائم على (القصة ولعب الأدوار) لتنمية المهارات اللغوية للأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية لمرحلة رياض الأطفال، ولفحص الفرض الاول والمتضمن عدم وجود اية فروق دالة احصائيا

عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠١) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي في تنمية المهارات اللغوية (الاستقبالية والتعبيرية) كما يقيسها اختبار المهارات اللغوية ، ولذلك استخدم الباحث تحليل التباين One Way Anova والجدول رقم (٣) يوضح ذلك :-

الجدول (٣): تحليل التباين One Way Anova لتضيح نتائج المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لكل مهارة في القياس القبلي

المجموعات	المجموعة التجريبية (ن= ٣٠)		المجموعة الضابطة (ن= ٣٠)		قيمة "ف"	مستوى الدلالة
المهارات	م	ع	م	ع		
المفردات اللغوية	١٣،٨٠	٣،٦٧١	١٤،٣١٥	٤،٣١٥	٠،٦٣٤	غير دالة
التراكيب اللغوية	١١،٩٧	٣،١٦٨	١٢،٠٠	٣،٠٧١	٠،٠١٨	غير دالة
تسلسل الاحداث	٨،٢٣	٤،٦٩٥	٧،٩٠	٤،٧٦١	٠،٢٨٧	غير دالة
ربط الاداة بفعلها	٣١،١٧	١١،١١	٣٠،٣٤	١٢،٢١٦	٠،٠٣٢	غير دالة
الدرجة الكلية	٦٤،٥٠	٢٠،٥٠٥	٦٥،٦٢	٢١،٦٧٤	٠،٠٢١	غير دالة

يتضح من خلال الجدول السابق تساوي المجموعتين " التجريبية والضابطة " في جميع المهارات اللغوية والدرجة الكلية على اختبار المهارات اللغوية حيث كانت نتائج المهارات بين المجموعتين متقاربتين في النتائج حيث بلغ مجموع المهارات للمجموعة التجريبية (٢٠،٥٠٥) والمجموعة الضابطة (٢١،٦٧٤) وقد بلغت قيمة (ف) (٠،٠٢١)، وبذلك يتضح عدم وجود اية فروق دالة احصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠١) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي في تنمية المهارات اللغوية (الاستقبالية والتعبيرية) كما يقيسها اختبار المهارات اللغوية وبذلك يقبل الفرض .

- **الفرض الثاني** :-

ولفحص الفرض الثاني والذي ينص على وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠١) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي بعد تطبيق البرنامج في تنمية المهارات اللغوية " الاستقبالية والتعبيرية " كما يقيسها اختبار المهارات اللغوية لصالح درجات المجموعة التجريبية ، ولذلك استخدم تحليل التباين One Way Anova والجدول رقم (٤) يوضح ذلك :

الجدول (٤): تحليل التباين One Way Anova لتضيح نتائج المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لكل مهارة في القياس البعدي

المجموعات / المهارات	المجموعة التجريبية (ن=٣٠)		المجموعة الضابطة (ن=٣٠)		قيمة "ف"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
المفردات اللغوية	٣٦،٦٧	٦،٠٣١	١٧،٣٤	٦،٠٢٥	١١١،٨١٦	٠،٠٠١
التراكيب اللغوية	٢٢،١٣	٤،٦٩	١١،٧٦	٣،٧٤	٦٥،٩٠٦	٠،٠٠١
تسلسل الاحداث	١٧،٧٧	٧،٥١	٧،٠٠	٣،٣٧	٤٤،٨٤٣	٠،٠٠١
ربط الاداة بفعلها	٧٤،٣٣	١٩،٠٧	٣١،٦٥	١٢،٥٢	٧٣،١٨	٠،٠٠١
الدرجة الكلية	١٥١،٢٠	٢٧،٦١٧	٦٦،١٦	٢٠،٨١	١٢٠،٦٥١	٠،٠٠١

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق " التجريبية والضابطة " في جميع المهارات اللغوية والدرجة الكلية على اختبار المهارات اللغوية حيث كانت نتائج المهارات بين المجموعتين متقاربتين في النتائج حيث بلغ مجموع المهارات للمجموعة التجريبية (٢٠،٥٠٥) والمجموعة الضابطة (٢١،٦٧٤) وقد بلغت قيمة (ف) (١٢٠،٦٥١) ، وبذلك يتضح وجود اية فروق دالة احصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠،٠١) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في تنمية المهارات اللغوية (الاستقبالية والتعبيرية) كما يقيسها اختبار المهارات اللغوية وبذلك يقبل الفرض الذي وضعه الباحث .

- **الفرض الثالث** :-

وللتأكد من صحة الفرض والتي تنص على وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠،٠١) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي في تنمية المهارات اللغوية " الاستقبالية والتعبيرية " كما يقيسها اختبار المهارات اللغوية تعزى لتطبيق البرنامج التدريبي ، تم استخدام اختبار (T- Test) والجدول رقم (٤) يوضح نتائج التحليل :-

الجدول (٥): مقارنة بين اداء المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج بواسطة اختبارات (T- Test)

المجموعات / المهارات	المجموعة التجريبية قبل (ن=15)		المجموعة التجريبية بعد (ن=15)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
المفردات اللغوية	١٣،٨٠	٣،٦٧١	٣٦،٦٧	٦،٠٣١	١٨،٨٨٥	٠،٠٠١
التراكيب اللغوية	١١،٩٧	٣،١٦٨	٢٢،١٣	٤،٦٩	١٠،٥٣٥	٠،٠٠١
تسلسل الاحداث	٨،٢٣	٤،٦٩٥	١٧،٧٧	٧،٥١	٥،٨٠٦	٠،٠٠١
ربط الاداة بفعلها	٣١،١٧	١١،١١	٧٤،٣٣	١٩،٠٧	١١،٤٩٧	٠،٠٠١
الدرجة الكلية	٦٤،٥٠	٢٠،٥٠٥	١٥١،٢٠	٢٧،٦١٧	١٤،٠٦٣	٠،٠٠١

يتضح من خلال الجدول السابق عدم تساوي المجموعة " التجريبية " قبل وبعد تطبيق البرنامج في جميع المهارات اللغوية والدرجة الكلية على اختبار المهارات اللغوية حيث كانت نتائج المهارات بين المجموعتين متقاربتين في النتائج حيث بلغ مجموع المهارات للمجموعة التجريبية القبلي (٢٠،٥٠٥) والبعدي (٢٧،٦١٧) وقد بلغت قيمة (ت) (١٤،٠٦٣)، وبذلك يتضح وجود اية فروق دالة احصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠،٠١) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في تنمية المهارات اللغوية (الاستقبالية والتعبيرية) تعزى لتطبيق البرنامج وبذلك يقبل الفرض الذي وضعه الباحث .

الفرض الرابع والتي تنص على توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠،٠١) بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي والبعدي في تنمية المهارات اللغوية " الاستقبالية والتعبيرية " كما يقيسها اختبار المهارات اللغوية تعزى لعدم تطبيق البرنامج التدريبي تم استخدام اختبار (T- Test) والجدول رقم (٥) يوضح نتائج التحليل :-

الجدول (٦): مقارنة بين اداء المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج بواسطة اختبارات (T- Test)

المجموعات / المهارات	المجموعة الضابطة قبل (ن=15)		المجموعة الضابطة بعد (ن=15)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
المفردات اللغوية	١٤،٧٦	٤،٣١٥	١٧،٣٤	٦،٠٢٥	٢،٤٢٨	٠،٠٥
التراكيب اللغوية	١٢،٠٠	٣،٠٧١	١١،٧٦	٣،٧٤	٢٨٧،٠	غير دالة
تسلسل الاحداث	٧،٩٠	٤،٧٦١	٧،٠٠	٣،٣٧	٠،٩٨١	غير دالة
ربط الاداة بفعلها	٣٠،٣٤	١٢،٢١٦	٣٢،٣١	١٢،٥٢	٠،٦١٣	غير دالة
الدرجة الكلية	٦٥،٦٢	٢١،٦٧٤	٦٨،٧٦	٢٠،٨١	٠،٥٩٨	غير دالة

يتضح من خلال الجدول السابق عدم تساوي المجموعة " التجريبية " قبل وبعد تطبيق البرنامج في جميع المهارات اللغوية والدرجة الكلية على اختبار المهارات اللغوية حيث كانت نتائج المهارات بين المجموعتين متقاربتين في النتائج حيث بلغ مجموع المهارات للمجموعة التجريبية القبلي (٢١،٦٧٤) والبعدي (٢٠،٨١) وقد بلغت قيمة (ت) (٠،٥٩٨) ، وبذلك يتضح وجود اية فروق دالة احصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠،٠١) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في تنمية المهارات اللغوية (الاستقبالية والتعبيرية) تعزى لتطبيق البرنامج وبذلك يرفض الفرض الذي وضعه الباحث.

- **مناقشة النتائج** :
- **مناقشة نتائج الفرض الاول** :

لقد استهدف الفرض الاول التعرف على الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي في تنمية المهارات اللغوية (الاستقبالية والتعبيرية) كما يقيسها اختبار المهارات اللغوية

وبمستوى دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠١)، فقد تبين عدم وجود اية فروقات بين المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع المهارات اللغوية وهذا يؤكد صحة الفرض الفرض المطروح حيث أن الاطفال في الروضات التي تم ذكرها سابقا يتعرضون لنفس البرامج التدريبية المستخدمة ، وقد توافقت نتائج هذا الفرض مع نتائج كل من دراسة ادمن(Adman,2002) التي هدفت إلى معرفة فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استخدام أثر لعب الأدوار لمعالجة الاضطرابات اللغوية لدى مجموعة من الأطفال ، ودراسة دافس (Davis, 2001) هدفت إلى معرفة أثر برنامج لغوي قائم على استخدام لعب الادوار لمعالجة الاضطرابات اللغوية .

- **مناقشة الفرض الثاني** :-

لقد استهدف الفرض الثاني التعرف على الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي في الاختبار البعدي بعد تطبيق البرنامج في تنمية المهارات اللغوية (الاستقبالية والتعبيرية) كما يقيسها اختبار المهارات اللغوية وبمستوى دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠١)، فقد اوضحت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في جميع المهارات اللغوية وتعزى لتطبيق البرنامج ويعزو الباحث نجاح البرنامج ومن الأنشطة التي استخدمها الباحث في برنامجه أسلوب استخدام القصة ولعب الدور فقد كان لهما الدور الفاعل في تنمية المهارات اللغوية ، حيث استخدم الباحث في برنامجه طريقةٍ قراءة القصص للأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية ، واستخدم الباحث أيضا طريقة لعب الأدوار كما كان لاسلوب التقطيع في استخدام الجمل دورا بارزا في تنمية التراكيب اللغوية للطفل وقد اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة جاميزون (Jamiejon, 2001) التي هدفت إلى تعرف أثرالبرنامج التدريبي القائم على استخدام لعب الأدوار في تنمية المهارات اللغوية فقد استند الباحث فيها على قراءة القصص المستوحاة من واقع الاطفال والمحببة لديهم والطلب الى الاطفال القيام بتقمص الشخصيات الموجودة في القصة، ودراسة دراسة توبيكا(Topica , 2003) التي هدفت الى بيان أثر استخدام الأسلوب القصصي في النمو اللغوي لدى عينة من الأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية ، دراسة لوكي واخرون (Locke et al, 2002) التي هدفت الى التعرف على مدى نجاح الاسلوب القصصي في معالجة الاضطرابات اللغوية ، دراسة جورهيوس (Goorhuis, 2002) بالدمج بين القصة ولعب الأدوار في تنمية المهارات اللغوية لدى مجموعة من الأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية التعبيرية ، دراسة جولدبوني (Goldbond, 200٥) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج لغوي قائم على تنمية المهارات اللغوية للاطفال ذوي الاضطرابات اللغوية من خلال الأنشطة القصصية و لعب الأدوار في تنمية المهارات اللغوية التعبيرية لدى أطفال الحضانة من خلال برنامج تدريبي عن طريق مشاهدة الصور ولعب الأدوار الموجودة في الصور .

- **مناقشة الفرض الثالث** :

وقد استهدف الفرض الثالث التعرف على الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في تنمية المهارات اللغوية

(الاستقبالية والتعبيرية) كما يقيسها اختبار المهارات اللغوية وبمستوى دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠١) فقد اوضحت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في درجات الاختبار البعدي تعزى لتطبيق البرنامج المستخدم وللفنيات المستخدمة كما أضاف الباحث إلى وسائله المستخدمة في تنفيذ البرنامج العلاجي أسلوب تكامل الحواس وحث الاسر على مساعدة طفلهم على زيادة ثروته اللغوية ، وذلك اعتمادا على النتائج الإيجابية التي حققها هذا الأسلوب وقد توافقت نتائج هذا الفرض مع دراسة كل من دراسة جورهيوس (Goorhuis, 2002) بالدمج بين القصة ولعب الأدوار في تنمية المهارات اللغوية لدى مجموعة من الأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية التعبيرية ، دراسة جولدبوني (Goldbond, 200٥) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج لغوي قائم على تنمية المهارات اللغوية للاطفال ذوي الاضطرابات اللغوية من خلال الأنشطة القصصية و لعب الأدوار في تنمية المهارات اللغوية التعبيرية لدى أطفال الحضانة من خلال برنامج تدريبي عن طريق مشاهدة الصور ولعب الأدوار الموجودة في الصور ، ودراسة فيرناندو (Fernando,٢٠٠٤) هدفت إلى بيان أثر قراءة القصص على النمو اللغوي لأطفال الروضة من خلال برنامج لغوي قائم على مجموعة من القصص المحببة للاطفال ، دراسة مارتن (2004 Martin) هدفت إلى معرفة أثر لعب الأدوار واستخدام الاسلوب القصصي في تطوير النمو اللغوي لدى أطفال الحضانة من خلال برنامج لغوي حيث قام الباحث بعرض مجموعة القصص المصورة ، ثم طلب من الأطفال القيام بتمثيل أدوار هذه الشخصيات ، فيرناندو (Fernando,٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى بيان أثر قراءة القصص على النمو اللغوي لأطفال الروضة من خلال برنامج لغوي قائم على مجموعة من القصص المحببة للاطفال .

- **الفرض الرابع** :-

وقد استهدف الفرض الثالث التعرف على الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج في تنمية المهارات اللغوية (الاستقبالية والتعبيرية) كما يقيسها اختبار المهارات اللغوية وبمستوى دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠١) فقد اوضحت النتائج ضعفا في التقدم الحاصل لدى افراد المجموعة التجريبية وبذلك يرفض الفرض الذي وضعه الباحث ويعزو الباحث السبب في ذلك الى اقتصار الروضات على الاجتهادات الشخصية التي تعتمد بشكل كبير على المعلمات وعدم اعتماد مناهج معينة في تعليم الاطفال ذوي الاضطرابات اللغوية بصورة ممنهجة .

- **التوصيات** :

وفي نهاية هذه الدراسة ، ومناقشة نتائجها ، وربطها بنتائج الدراسات التي سبقتها ، يمكن أن تخلص الدراسة إلى التوصيات التالية :

- التأكيد على إعداد برامج لغوية علاجية شاملة في معالجة الاضطرابات اللغوية كاضطرابات الطلاقة والاضطرابات النطقية لدى اطفال الروضات لما لها من دور فاعل في تنمية المهارات اللغوية لديهم .
- جعل اسر الاطفال جزءا من تنفيذ هذه البرامج لما لهم من دور بارز في معالجة الاضطرابات لدى ابنائهم .

- التركيز على استخدام القصص ، ولعب الأدوار ، وغيرها من الانشطة المختلفة في معالجة الاضطرابات اللغوية .
- وضع برامج تدخل مبكر في تنمية اللغة وبالاخص للفئة العمرية (٣ ـ ٥) حيث تعد هذه المرحلة هي المرحلة الحرجة لاكتساب اللغة .

• المراجع العربية:

- أبو عرقوب ، احمد حسن ، (١٩٨٩) ، تطور لغة الأطفال ، مركز غنيم للتصميم،عمان،الأر:ن .
- ابوعلام ،رجاء محمود وهادي، فوزية عباس (١٩٩٨)، مركز تقويم وتعليم الطفل ، ط١ الكويت .
- إسماعيل، وحيدة شاهين، (١٩٨٠)، بنية لغة الأطفال ما بين سن الثالثة والسادسة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأر:نية، كلية التربية.
- البهي، فؤاد السيد، (١٩٧٥)، الأسس النفسية، القاهرة، دار الفكر العربي.
- بشناق ،رأفت محمد ،(٢٠٠١)سيكولوجية الاطفال ، ط١، دار النفائس ، بيروت لبنان .
- حميدان، محمد، (١٩٨٣)، التراكيب اللغوية الشائعة لدى الأطفال الأر:نيين عند دخولهم المدرسة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأر:نية.
- الخلايلة ،عبد الكريم أحمد رشيد ، (١٩٨٠) ، تطور النطق عند أطفال أر:نيين بين سن سنتين ونصف وست سنوات ، الجامعة الأر:نية ، عمان ، الأر:ن ، رسالة ماجستير غير منشورة.
- خليل، حلمي، (١٩٨٦)، اللغة والطفل، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
- دي سو سور ، فرديناند ، (١٩٨٨) ، علم اللغة العام ، تعريب يوئيل يوسف عزيز ، مراجعة النص مالك المطلبي ، بيت الموصل للنشر والتوزيع ، العراق .
- الزراد ، فيصل ،(١٩٩٠)، اللغة واضطرابات انطق والكلام ، دار المريخ للنشر ، السعودية.
- السرطاوي ،عبد العزيز ،أبو جودة ، وائل موسى ، (٢٠٠٠) ، اضطرابات اللغة والكلام الطبعة الأولى ، الرياض ، أكاديمية التربية الخاصة.
- العصيلي ، عبد العزيز بن إبراهيم ،(١٩٩٩)، النظريات اللغوية وتعليم اللغة العربية مطابع التقنية للأوفست ، الرياض ، السعودية .
- قاسم ، أنس محمد أحمد ، (٢٠٠٠) ، سيكولوجية اللغة ، الإسكندرية ، مركز الإسكندرية للكتاب.
- كرم الدين، ليلى، (١٩٩٣)، اللغة عند الطفل تطورها والعوامل المرتبطة بها ومشكلاتها، مكتبة أولاد عثمان، القاهرة.
- محفوظ ، عبدالرؤوف اسماعيل محمود (٢٠٠٥) اثر استخدام برنامج لغوي تدريبي في تنمية المهارات اللغوية التعبيرية لدى عينة من ذوي الاضطرابات اللغوية التعبيرية ، رسالة دكتوراة غير منشورة – جامعة عمان العربية .
- المعتوق، أحمد محمد، (١٩٩٦)، الحصيلة اللغوية، (أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها) مجلة عالم المعرفة – الكويت.
- منصور، عبد المجيد سيد أحمد، (١٩٨٢)، علم اللغة النفسي ، جامعة الملك سعود الرياض، السعودية الهنداوي ، علي فالح ، (٢٠٠١) ، علم نفس النمو(الطفولة والمراهقة) الطبعة الأولى، الإمارات العربية المتحدة ، دار الكتاب الجامعي.

- يوسف، جمعة، (١٩٩٠)، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، عالم المعرفة، الكويت.

• المراجع الأجنبية

- Adman , B, (٢٠٠٢), Sentence Processing Strategies in Children with Expressive and Expressive-Receptive Specific language Impairments, *International Journal of Language & Communication Disorders*, 34 (2): 117-134 APR-JUN 1999.
- Agnew JA, Dorn C, Eden GF, (2004), *Effect of Intensive Training on Auditory Processing and Reading Skills*, Brain and Language, 88 (1): 21-25 JAN 2004.
- Angle (1991), *Facilitating communication Development in language Disorder child.* Research in science. www. Eric .ed .gov
- ASHA(2002) *Activities to encourage Speech-Language-Hearing development.*
- Cairns, Helen S, (1986*), The Acquisition of Language.* PRO – ED, Inc.
- Clark,J, (2002) *A follow – up study of phonologically delayed preschool children* ".Journal Article ; Report- Research.
- Crain, Thomson (2001*) Investigations in Universal Grammar: Acquisition of Syntax and Semantics*, Oxford, MIT Press.
- Creaghead, Nancy A., Newman, Pareley W., Secord, Wayne A. (1986) *"Assessment and Remediation of Articulatory and Phonological Disorders"* Second Edition. Merrill Publishing.
- Donaldo, Anne, Ph. D.,(2005) , *Parental Educational Level, Language Characteristics and Children who are Late to Talk*, Vanderbilt University.
- Davis,Mary (2001) , Dramatic Play a Format for Literate Language ? *The British Journal of Education Psychology* , V .76.
- Fernando, Paul, (٢٠٠٤), *Language Disorders from Infancy Through Adolescence: Assessment & Intervention* ,Laas Mosby – Year Book , Inc
- Jamiejon, Donald G., Vachew, Susan , (2001) , *Remediating Speech Production Errors with Sound Identification Training* , JSLPA Vol. 16 , No. 3 September.
- Goldbond, y. (200٥). Nouns before verbs in comprehension vs. production: the view form pragmatics. *Journal of Child Language*, 27, 501- 520.
- Goodluck, Helen (1998) *"Language Acquisition - A Linguistic Introduction"* Blackwell Publisher Ltd.
- Goorhuis-Brouwer SM, Knijff WA, (2002), Efficacy of Speech Therapy in Children with Language Disorders: Specific Language Impairment Compared with Language Impairment in Comorbidity

with Cognitive Delay, *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 63 (2): 129-136 APR 25 2002.

- Hegde , M. N. ,(2001) *Introduction to Communicative Disorders* 3rd edition , PRO - ED, Inc.
- Holden, D.(1981). ". *Drama in Language Teaching*. 1ST. Edition. Longman handbooks for language teacher"., General Editor: Donny Byrne.
- Locke et al, 2002 , Development and Disadvantage: Implications for the Early Years and Beyond, *International Journal of Language & Communication Disorders*, 37 (1): 3-15
- Martin،V (2004), *An investigation into the effectiveness of an early intervention method for delayed language development young children.* vol. 34. Issue 3. 9. Research science. www. EBSCO.
- Moores,smith (2003), *Using a cooperative Home School Development Program to Enhance the Listening Skills of Kindergarten Children*, Paper Presented at Annual Meeting of the National Reading Conference
- Owens , Robert E., Jr.(2005), *Language Development :An Introduction*, Sixth Edition. Pearson-Education , Inc.
- Romerobacios , Maria (2000). *Developmental language disorders design of an intervention program research science.* www.eric.ed.gov.
- Roth, Forma P., Worthington, Colleen K., (1996*) "Treatment Resource Manual for Speech-Language Pathology*". Singular Publishing Group, Inc.
- Topica , F, (2003) , Intentional communication behaviors of Turkish – speaking children with normal and delayed language development , *Child : Care , Health & Development* : Vol . 29 Issue 5 , p 345.
- Weiss, Curtis. E. (1980) *Clinical Management of Articulation Disorders*. London, C. V. Mosby.
- Yule , George. ,(1996), *The Study of Language*, Second Edition , University Press. Cambridge.

****

البحث السادس :

" فاعلية تدريس مقرر مهارات الحاسب الآلي في تنمية تحصيل طالبات السنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز و اتجاهاتهن نحوه"

إعداد :

د / نجوى بنت عطيان محمد سعيد المحمدي

أستاذ تعليم الرياضيات والحاسب الآلي

كلية التربية للبنات جامعة الملك عبد العزيز بجدة

obeikandl.com

obeikandl.com

فاعلية تدريس مقرر مهارات الحاسب الآلي في تنمية تحصيل طالبات السنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز و اتجاهاتهن نحوه

د / نجوى بنت عطيان محمد سعيد المحمدي

- **المقدمة** :

يشهد العصر الحالي ثورة هائلة في مجالات التقنيات و استخدام الحاسوب والإنترنت في شتى مناحي الحياة و جميع المجالات و التي من بينها مجال التربية والتعليم حيث أشارت الدراسات و البحوث إلى أهمية هذه التقنيات الحديثة والتي تمثل طرق جديدة وأساليب مبتكرة في نشر المعرفة والعلم في المجتمع وللإستفاده من هذه التقنيات و العمل على استخدامها و توظيفها في عملية التعليم والتعلم . وحيث إن التعليم نظام متكامل صمم لصنع الإنسان السوي المتفاعل مع بيئته متغيرا ومغيرا بها نحو الأفضل كان لا بد من دخول التكنولوجيا ومن ضمنها الحاسب الآلي إلى ميدان التربية وذلك لأغراض التحسين والتطوير والابتكار ، حيث بين الزعبي ومطر (١٩٩٤م) أهمية إدخال علم الحاسب الآلي إلى المدارس والأهداف المرجوة من ذلك من عدة زوايا ثقافية وعلمية وتربوية ونفسية واجتماعية .

فللحاسب الآلي القدرة على التفاعل مع الطالب من خلال برامج تعليمية متطورة لتحقيق أهداف تربوية وسلوكية متنوعة ، كما أن له القدرة على اختصار الزمن وتقليل الجهد على المعلم والمتعلم ، وتنويع الأساليب في تقديم المعلومات وتقويمها ، وتنظيم عملية التفكير المنظم الإبداعي لدى المتعلم وتفريد عملية التعليم ، عن طريق التعلم الذاتي ، وتقويم المتعلم ذاتيا لنفسه من خلال وجود عنصري الصواب والخطأ ، والقدرة على خزن المعارف بكميات غير محدودة وسرعة استعادتها مع ضمان الدقة في المادة المطروحة، كما يحفز الحاسب الآلي المتعلمين على التعلم بدون ملل (سرحان و التلاحمة ، ٢٠٠٨م).

و تمشيا مع هذا العصر الهائل و التغير الذي أحدثته الحاسبات الآلية فإنه لابد من دراسة مستوى تحصيل و خبرات الأفراد فيها و العوامل المؤثرة على إتجاهتهن نحوها(1994م, Crabue , scherer fjone)

لذلك فإن الجامعة أصبحت ملحمة في الوقت الراهن للتركيز على دراسة العوامل التي تؤثر سلبيا أو إيجابيا على نجاح استخدام الحاسب و التقنية في الجامعات . و خاصة في الجامعات التي بدأت تتوسع في نطاق إدخال الحاسبات في مناهجها و تعليمها ، و هذا ما أكدته دراسة المحيسن(١٩٩٧ م).

- **مشكلة البحث** :

تحددت مشكلة البحث الحالي في تدنى مستوى تحصيل طالبات المسار الإداري بالسنة التحضيرية بكليات البنات جامعة الملك عبد العزيز للمفاهيم الأساسية و المهارات التطبيقية لمقرر مهارات الحاسب الآلي و عدم تقبلهن لدراسة هذا المقرر وقد تبلورت المشكلة في السؤال الرئيسي التالي : **ما فاعلية تدريس مقرر مهارات الحاسب الآلي للسنة التحضيرية في تنمية تحصيل السنة التحضيرية المسار الإداري بجامعة الملك عبد العزيز واتجاهاتهن نحوه؟** .. و يتفرع من هذا السؤال الرئيسي الأسئلة التالية :

- ما فاعلية تدريس مقرر مهارات الحاسب الآلي في تنمية تحصيل طالبات السنة التحضيرية المسار الإداري بجامعة الملك عبد العزيز ؟
- ما فاعلية تدريس مقرر مهارات الحاسب الآلي في تنمية اتجاهات السنة التحضيرية المسار الإداري بجامعة الملك عبد العزيز نحو مقرر مهارات الحاسب الآلي للسنة التحضيرية ؟

- **أهداف البحث** :

يهدف البحث الحالي إلى :

- تنمية تحصيل طالبات السنة التحضيرية المسار الإداري بجامعة الملك عبد العزيز خلال تدريس مقرر مهارات الحاسب الآلي .
- تنمية اتجاهات طالبات السنة التحضيرية المسار الإداري بجامعة الملك عبد العزيز من خلال تدريس مقرر مهارات الحاسب الآلي .

- **أهمية البحث** :

- يتلاءم هذا البحث مع الاتجاهات الحديثة في الاهتمام بتدريس التقنيات والتكنولوجيا الحديثة و التي من أهمها الحاسب الآلي لجميع فئات المتعلمين .
- إلقاء الضوء على أهمية تدريس مقرر مهارات الحاسب الآلي لطالبات السنة التحضيرية المسار الإداري و العلمي بالجامعات.
- قد يسهم هذا البحث في تقديم أدوات تفيد القائمين على العملية التعليمية من الاستفادة منها في قياس تحصيل و اتجاهات"الطالبات المتعلمين بالسنة التحضيرية"نحو دراسة مقرر مهارات الحاسب الآلي .

- **حدود البحث** :

يقتصر البحث الحالي على الحدود التالية :

- مقرر مهارات الحاسب الآلي للسنة التحضيرية المسار الإداري .
- جمع عينة من طالبات السنة التحضيرية المسار الإداري بكليات البنات جامعة الملك عبد العزيز .
- يطبق البحث الحالي في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٢٢هـ .

- **فروض البحث** :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0,05 بين متوسطي درجات الاختبار التحصيلي للطالبات عينة البحث قبل و بعد دراسة مقرر مهارات الحاسب الآلي .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 بين متوسطي درجات مقياس الاتجاه نحو دراسة مقرر مهارات الحاسب الآلي لطالبات عينة البحث قبل و بعد دراسة المقرر .

- **منهج البحث** :

استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة " قبل و بعد التجريب "و ذلك بهدف التعرف على فاعلية تدريس مقرر مهارات الحاسب الآلي في تنمية تحصيل الطالبات عينة البحث، و كذلك تنمية اتجاهاتهن نحو دراسة الحاسب الآلي و هذا المنهج أحد أساليب البحث العلمي و الذي يطبق للملاحظة

نتائج و أثار التغير في بعض المتغيرات التابعة نتيجة لتعرضها للمتغير المستقل " المقرر ".

- **متغيرات البحث** :

أولا : المتغير المستقل وهو تدريس مقرر مهارات الحاسب الآلي للسنة التحضيرية المسار الإداري.

ثانيا : المتغير التابع و تتمثل في :

- تنمية التحصيل المعرفي للطالبات في عينة البحث في مقرر مهارات الحاسب الآلي للسنة التحضيرية للمسار الإداري .
- تنمية الاتجاه نحو دراسة مقرر مهارات الحاسب الآلي للطالبات عينة البحث

- **مجتمع البحث** :

يتكون مجتمع البحث من جميع طالبات السنة التحضيرية المسار الإداري بجامعة الملك عبد العزيز فرع كليات البنات و التي تقدر أعدادهن بنحو(٧٠٥) طالبة .

- **عينة البحث** :

يقتصر البحث الحالي على عينة عشوائية من طالبات السنة التحضيرية المسار الإداري بجامعة الملك عبد العزيز فرع كليات البنات وعددهن (١٧٨) طالبة قسمت إلى مجموعتين احدهما تجريبية و عددها (٨٨) طالبة من الطالبات اللاتي يدرسن مقرر مهارات الحاسب الآلي ومجموعة ضابطة عددها (٩٠) طالبة من الطالبات اللاتي لم يدرسن في نفس الفصل الدراسي مقرر مهارات الحاسب الآلي .

- **مواد و أدوات البحث** :

- مقرر مهارات الحاسب الآلي (CPIT 100) و الذي يتضمن أساسيات تقنية المعلومات و نظم التشغيل و إدارة الملفات و برنامج محرر النصوص الورد وبرنامج الجداول الإلكترونية إكسل و برنامج قواعد البيانات الأكسس وبرنامج العروض التقديمية و الإنترنت و إدارة البريد الإلكتروني و أخيرا أساسيات التعليم الإلكتروني و التعليم عن بعد .
- اختبار تحصيلي من إعداد الباحثة .
- مقياس الاتجاه نحو دراسة الحاسب الآلي من إعداد الباحثة .

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة بالبحث**:

تم استخدام البرنامج الإحصائي (spss) في تحليل درجات الطالبات في مقياسي الاتجاه و التحصيل قبل و بعد تدريس المقرر و إتباع الأساليب الإحصائية التالية :

- معامل ارتباط بيرسون لقياس الاتساق الداخلي لمحاور أدوات الدراسة .
- معامل ألفا كورنباخ (Alpha Coefficient) لقياس ثبات أدوات الدراسة
- المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية .
- اختبار (ت) (T-Test) لقياس الفروق بين متوسطي درجات الطالبات قبل و بعد التدريس .
- مربع إيتا (η^2) لقياس حجم تأثير تدريس المقرر على التحصيل والاتجاه

- **أدبيات البحث** :

- **استخدام الحاسب الآلي في التعليم و أهميته** :

إن تقدم الأمم مرهون بنظامها التعليمي ، وتطوير هذا النظام يتطلب وعياً كاملا بخصائص العصر الذي نعيش فيه و نظرة مستقبلية واعية ، نستشف طبيعة المستقبل و حاجات الفرد و المجتمع لتحقيق أهداف الأمة و طموحها في التقدم و الرقي. وفي عصر المعلوماتِ و في ظل الانفجار المعرفي الذي نعاصره أصبح استخدام الحاسب الآلي عنصرا هاما من عناصر الحياة ، وضرورة تلازمنا في جميع ممارساتنا اليومية بما يناسبها العملية التعليمية . الأمر الذي جعل مؤسسات التربية و التعليم تقبل على استخدام الحاسب الآلي و تفعيلة في عمليتها التعليمية ، و دعت إلى استخدامه سواء في الإدارة المدرسية أو التدريس و يمكننا تلخيص استخدامات الحاسب الآلي في التعليم كما يلي :

- المجال الأول : استخدام الحاسب الآلي في إدارة التعليم (CMI) .
- المجال الثاني : استخدام الحاسب الآلي في عملية التعليم (CAI) .

بالنسبة للمجال الأول وهو استخدام الحاسب في الإدارة التعليمية (CMI) فنظرا لما تتميز به الحاسبات من سرعة و دقة في معالجة وتحليل وتخزين كميات ضخمة من البيانات و إمكانية تحويلها إلى معلومات مفيدة يسهل استرجاعها و تصنيفها و تعديلها بسهولة و دقة كبيرة لذلك اهتمت الإدارات التعليمة بهذه التقنية وجعلها جزء من نظامها ، و يمكن الإستفاده من الحاسب في الإدارة المدرسية والصفية على حد السواء ، فالإدارة المدرسية تتعامل مع بيانات الطلاب و المعلمين و الجداول والميزانيات والعهدة و التقارير والخطابات المختلفة لذلك فهي تستخدم البرامج التطبيقية المناسبة للقيام بمهامها على أكمل وجه مثل : معالج النصوص والجداول الالكترونية و قواعد البيانات و بعض البرامج الخاصة مثل : برنامج معارف المستخدم في التعليم العام والبرامج المستخدمة في الكليات والجامعات والمبرمجة بلغة الأوراكل أو أي لغة أخرى للقيام بمعالجة الدرجات و إخراج النتائج و بطباعة الكشوف والسجلات والشهادات و الوثائق واستخراج البطاقات الجامعية وغيرها من الأعمال الإدارية التي يمكن تلخيصها فيما يلي :

- حفظ سجلات الطلاب و الأساتذة ن و الإداريين .
- كتابة الخطابات و التقارير و عمل الموازنات و إعداد جداول الدراسة والامتحانات .
- استخراج النتائج و طباعة وثائق التخرج .
- إدارة شئون الطلبة و الموظفين و أرشفة السجلات القديمة (المغيرة ١٤١٨ هـ)

وبالنسبة للمجال الثاني وهو استخدام الحاسب الآلي في عملية التعليم (CAI) فيمكن وصفة أولا كوسيلة مساعدة في التعليم ، و يشمل ذلك استخدام المتعلم للحاسب و تفاعله المباشر معه من خلال برامج تعليمية مختلفة يتواصل معها عن طريق سلسلة من المثيرات و الاستجابات و التغذية الراجعة التي تثري تعلمه و تعزز جوانبه المختلفة فهذه البرامج تتنوع و تدمج الإمكانيات الصوتية و المرئية و الحركية لخلق بيئة تعليمية حية يتعلم المتعلم من خلالها إما بمفرده أو بتوجيه و إشراف من معلمه وفي الحالتين يزيد ذلك

من مستوى و كفاءة تحصيلة وهو ما يمكن تسميته التعلم من الحاسب (من خلال البرامج التعليمية) و قد تستخدم هذه البرامج أي من الأنماط التعليمية كالتعلم الفردي و التدريب و الممارسة و طريقة المحاكاة و الألعاب التعليمية وحل المشكلات ، و هنا أرى أنه كلما استخدمت هذه الأنماط أكثر كلما زادت قيمة البرنامج العلمية و قدرته البرمجية بمعنى أن البرامج التي تقوم بعملية التدريس (تعليم فردي) يفضل أن تستخدم الأنماط الأخرى كالألعاب التعليمية وحل المشكلات و المحاكاة حسب نوعية المادة و المتعلمين و كذلك برامج التدريب و الممارسة فهي تحتاج إلى استخدام الأساليب الأخرى من محاكاة و ألعاب و طريقة حل المشكلات .

أيضا يستخدم الحاسب كوسيط و مساعد من خلال تطبيقاته المختلفة كمعالج النصوص و الجداول الالكترونية و برامج العروض و الرسوم و برامج الاتصالات كالانترنت و ما يقدمه من خدمات بحث و محادثة و بريد إلكتروني الأمر الذي يجعل المتعلم في تواصل مستمر مع معلميه و زملاءه و مدرسته ويفتح له آفاق واسعة للتعلم (مهدي : ١٤١٩م) .

كما يمكن وصفه ثانياً كمادة تعليمية : و يقصد بها أن يكون الحاسب مادة تعطي للمتعلمين من اجل تمكينهم من التعامل مع الحاسب من خلال إكسابهم المهارات و المعارف التي يحتاجونها ليعيشوا في عالم تكنولوجيا متقدم يستطيعون من خلال هذا العلم معالجة المعلومات و حل المشكلات و التعامل مع تطبيقات الحاسب و برامجه المختلفة ، و هنا أشير إلى أهمية هذا الجزء فإذا أردنا أن نفعل استخدام هذا الحاسب في مجالات التعليم المختلفة لا بد من تعليم المتعلمين و كذلك المعلمين و جميع العاملين في التعليم و كيفية التعامل مع الحاسب التوعية بآثاره الايجابية و السلبية على المجتمع وقد يكون من المناسب تفعيل الرخص الدولية مثل: (ICDL, IC3) في المدارس و من هذه التجارب محاولة بعض المدارس الأهلية كمدرسة التربية الإسلامية تدريس متطلبات الرخصة الدولية (IC3) لطلابها من الصف الخامس ابتدائي و هذه تجربة جيدة يستحسن تفعليها في جميع المدارس الأهلية و الحكومية لما لها من فوائد علمية وعملية المغيرة (المغيرة ١٤١٨ هـ) .

- **تطبيقات الحاسوب في التعليم** :

تطويرات أساليب الحاسوب في التعليم ، و أصبح الاهتمام الآن مركزا على تطوير الأساليب المتبعة في التدريس بمصاحبة الحاسوب أو استحداث أساليب جديدة و يمكن أن يتم ذلك من خلال استخدام الحاسوب في تحقيق أهداف المواد الدراسية. و أن هذه الدراسة تهتم بهذا الجانب لمقرر مهارات الحاسب الآلي للسنة التحضيرية من أهمية خاصة فهو مادة العصر الحديث و سمة أساسية من سمات الحياة المعاصرة .

لأن الحاسب الآلي أصبح يستخدم في جميع المجالات التجارية و الصناعية والهندسية و المواصلات و الطب و غيرها من المجالات الأخرى حيث يتناول المقرر مكونات الحاسب الآلي و كيفية التعامل مع مكوناته المادية و نظم تشغيله والبرامج الجاهزة و التي يمكن استخدامها في حياته اليومية مثل برامج

الأوفيس والتي يمكن استخدامها في كتابة وثيقة أو رسالة او تعديل صورة وكذلك برنامج الجداول الإلكترونية و التي من خلاله يمكن استخدامه في تنسيق الجداول و إعداد الحسابات و الميزانية ، و أن الموضوعات أساسيات تقنية المعلومات و نظم التشغيل و إدارة الملفات و برنامج محرر النصوص الورد و برنامج الجداول الإلكترونية إكسل و برنامج قواعد البيانات الأكسس و برنامج العروض التقديمية و الإنترنت و إدارة البريد الإلكتروني و أساسيات التعليم الإلكتروني و التعليم عن بعد و من ثم فإن تمكن الطالبات من مهارات استخدام الحاسب الآلي يعد ضرورة يفرضها التقدم العلمي و التكنولوجي في الحياة المعاصرة (فودة : ١٤٢٠هـ).

وعلى الرغم من ذلك فإن بعض الدراسات التي تمت في مجال تعليم الحاسب الآلي قد أشارت إلى أن الطلاب يعانون من ضعف في إجادة المهارات الأساسية للحاسب الآلي لذا استخدام الباحثون عدد من الإستراتيجيات التي من خلالها يمكن تنمية التحصيل في مقرر مهارات الحاسب الآلي كما في دراسة محمود محمد (٢٠٠٥م) و التي هدفت إلى معرفة استخدام إستراتيجية بلوم للتعلم للإتقان في تدريس مقرر مهارات الحاسب الآلي على التحصيل و تنمية بعض مهارات الحاسب الآلي لدى الطلاب .

و كان من أهم النتائج : أن استخدام إستراتيجية بلوم للتعلم للإتقان قد أدت إلى زيادة مستوى تحصيل الطلاب الدراسي في مقرر مهارات الحاسب الآلي مقارنة بالطريقة التقليدية .

كما قامت أيضا فودة (٢٠٠٥ م) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر إستراتيجية التعليم التعاوني بالأسلوب التقليدي الدراسي و علاقته بتنمية التحصيل وبالاتجاه نحو الحاسب الآلي عند طالبات كلية التربية جامعة الملك سعود خلال دراستهن لمقرر مهارات الحاسب الآلي و كان من أهم النتائج :

أن إستراتيجية التعلم التعاوني كان لها أثر جيد في تعزيز الاتجاه الإيجابي نحو مقرر مهارات الحاسب الآلي و أهميته كما أن تلك الإستراتيجية كانت عاملا مساعدا في زيادة التحصيل الدراسي للمقرر الأمر الذي كان له الأثر الجيد في تعزيز و بناء رأى إيجابي نحو تقنية الحاسب الآلي .

- **ثانيا : الاتجاه نحو الحاسب الآلي و دراسته :**

تعتبر الاتجاهات بمثابة ميول متعلمة و ضمنية لاستجابات تفضيلية ، يمكن استنتاجها من خلال الميول السلوكية للاقتراب أو التجنب و التفضيل أو عدم التفضيل لموضوع الاتجاه. و بقدر ما تشير الاتجاهات نحو الحاسب الآلي إلى ردود أفعال الفرد نحوه ، فهي أيضا تؤثر في تشكيل سلوكه حيال الحاسب كموضوع للاتجاه ، وقد كشفت الدراسات التي اهتمت بعلاقة الاتجاه نحو الحاسب الآلي باستخدامه إلى أن الاتجاه الإيجابي نحو الحاسب يرتبط إيجابيا بالتفوق في استخدامه ، بينما يرتبط قلق الحاسب أو الخوف منه سلبيا بمهارة الأداء ، و لذا أهتم الباحثون بدراسة اتجاهات الأفراد نحو الحاسبات الآلية كمحاولة للكشف عن كيفية تفاعلهم مع تكنولوجيا الحاسب الآلي.

و قد كشفت بحوث اتجاهات الطلبة نحو الحاسب الآلي عن نتائج متباينة تمثلت في مدى كبير من الإتجاهات ، يتراوح من الإدمان إلى المخاوف المرضية.

و قد أشارت العديد من الدراسات حول أهمية اتجاهات الطلاب نحو استخدام الحاسب الآلي كما في دراسة المحيسن (١٩٩٧م) والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين كل من اتجاه طلاب الجامعة نحو الحاسب الآلي و خبراتهم فيه و مستوى توقعهم للفائدة أو الضرر منه و بين بعض المتغيرات المختارة و قد كانت أهم النتائج الدراسة وجود توقعات و اتجاهات موجبة نحو الحاسب الآلي مع خبرة قليلة لدى أفراد العينة. و أن التخصص و المستوى الدراسي يؤثران على توقع الفرد من الحاسب الآلي و على الاتجاه نحوه ، كما أكدت النتائج للدراسة على وجود ارتباط قوى يبين توقع الفائدة أو الضرر من الحاسب الآلي و بين الاتجاه نحوه .

دراسة فودة (١٤٣٢هـ) و التي هدفت إلى معرفة اتجاهات طالبات كلية التربية نحو الحاسب الآلي ، و علاقة هذا الاتجاه ببعض المتغيرات مثل : ثقافة الطالبة خبرتها في مجال الحاسب الآلي ، مستواها الدراسي ، تخصصها في الكلية وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: كان اتجاه الطالبات نحو الحاسب الآلي محايدا ، و كانت ثقافة الحاسب لدى الطالبات جيدة و يرجع ذلك إلى توفر مقرر إجباري على جميع طالبات كلية التربية في مجال الحاسب الآلي .

- **إجراءات البحث** :
- **أولا : إعداد أدوات البحث** :

للتحقق من أهداف البحث الحالي أعدت الباحثة الأدوات التالية :

- أداة تحليل محتوى مقرر مهارات الحاسب الآلي للسنة التحضيرية .
- اختبار تحصيلي لمقرر مهارات الحاسب الآلي للسنة التحضيرية .
- مقياس اتجاه طالبات السنة التحضيرية (عينة البحث) نحو مقرر مهارات الحاسب الآلي للسنة التحضيرية .

و فيما يلي توضيح خطوات إعداد الأدوات السابقة :

١- تحليل محتوى مقرر مهارات الحاسب الآلي للسنة التحضيرية :

قامت الباحثة بتحليل محتوى مقرر مهارات الحاسب الآلي للسنة التحضيرية إلى جوانب التعلم الأساسية للمقرر (مفاهيم . تعميمات . مهارات) أنظري الملحق رقم (١) . تم حساب صدق تحليل المحتوى وذلك من خلال عرضه على بعض أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال الحاسب الآلي وتعليمه وأخذ آرائهم على صحة التحليل . كما تم حساب ثبات التحليل من خلال نسبة الاتفاق بين تحليل الباحثة وتحليل إحدى الزميلات ❖ و قد بلغت متوسط نسبة الاتفاق = (97,8) و هي نسبة اتفاق عالية ، والجدول رقم (١) يشير إلى تحليل موضوعات المقرر من قبل الباحثة والزميلة .

---

* *د/ سوسن عز الدين أستاذ مشارك مناهج و طرق تدريس الرياضيات الحاسب الآلي بكلية التربية لبنات بجدة .*

جدول (١) : تحليل موضوعات المقرر من قبل الباحثة والزميلة

م	الموضوعات	جوانب التعلم	تحليل الباحثة	تحليل الزميلة	نسبة الاتفاق
1	اساسيات تقنيه المعلومات	المفاهيم : 18	18	19	%97
		التعميمات: 2	2	2	%100
		مهارات : 3	3	4	%86
2	نظم التشغيل و إدارة الملفات	المفاهيم : 1	1	1	%100
		التعميمات : 2	2	2	%100
		مهارات : 12	12	12	%100
3	برنامج محرر النصوص word	المفاهيم : -	-	-	-
		التعميمات: -	-	-	-
		مهارات : 3	33	35	%97
4	برنامج الجداول الإلكترونية إكسل	المفاهيم : -	-	-	-
		التعميمات: 2	2	2	%100
		مهارات : 3	46	45	%99
5	برنامج قواعد البيانات الأكسس	المفاهيم: 1	1	1	-
		التعميمات: 3	3	3	%100
		مهارات : 4	6	7	%92
6	برنامج العروض التقديمية و الإنترنت	المفاهيم : -	-	-	-
		التعميمات: -	-	-	-
		مهارات : 4	34	34	%100
7	إدارة البريد الإلكتروني	المفاهيم : 3	3	3	%100
		التعميمات: 2	2	2	%100
		مهارات : 6	6	7	%92
8	اساسيات التعليم الآلي و التعليم عن بعد	المفاهيم : 1	1	1	%100
		التعميمات: 8	8	8	%100
		مهارات : -	-	-	-

٢ - إعداد الاختبار التحصيلي :

• تحديد الهدف من الاختبار :

قامت الباحثة بإعداد اختبار تحصيلي لمقرر مهارات الحاسب الآلي للسنة التحضيرية المسار الإداري.

بهدف قياس مستوى تحصيل الطالبات السنة التحضيرية المسار الإداري للمعلومات المتضمنة في المقرر و ذلك قبل و بعد دراسة المقرر للتعرف على مدى تحصيل الطالبات في المقرر .

• صياغة مفردات الاختبار :

تم صياغة مفردات الاختبار بحيث تقيس جوانب التعلم لمقرر مهارات الحاسب الآلي للسنة التحضيرية المسار الإداري بطريقة موضوعية حيث اشتمل الاختبار على (40) فقرة من أسئلة الصح و الخطأ و(10) فقرات من نمط الاختيار من متعدد و قد تم ضبط الاختبار إحصائيا كما يلي :

- **حساب صدق الاختبار**:

تم ضبط الاختبار في صورته المبدئية من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال الحاسب الآلي و تعليمه و قد تم إجراء التعديلات و الملاحظات التي أشار إليها المحكمون الأمر الذي يعد مؤشرا لصدق الاختبار .

- **حساب ثبات الاختبار** :

و قد قامت الباحثة بتجريب الاختبار استطلاعيا على مجموعة من طالبات السنة التحضيرية المسار الإداري بلغ عددهم (35) طالبة و ذلك بهدف قياس ثبات الاختبار ، و قد تم حساب معامل ألفا كرونباخ والذي بلغت قيمة ($\propto$) (0,83) وهي قيمة تدل على ثبات الاختبار . كما حسبت معاملات الصعوبة والتي تتراوح بين (0,23 و 0,81) ومعاملات التميز لكل مفرده وهي قيم مناسبة كما حسب الزمن اللازم للاختبار و وجد أنها تساوي (40) دقيقة تقريبا . و بذلك تكونت الصورة النهائية للاختبار التحصيلي من (50) مفرده و قد وضعت المفردات في كراسة الأسئلة و التي تبدأ بصفحة التعليمات و ورقة الإجابة .

٣- إعداد مقياس الاتجاه نحو الحاسب :

- **الهدف من المقياس** :

يهدف المقياس إلى قياس اتجاهات طالبات السنة التحضيرية المسار الإداري نحو مقرر مهارات الحاسب الآلي .

- **تحديد أبعاد المقياس** :

تم تحديد أبعاد مقياس الاتجاه نحو مقرر مهارات الحاسب الآلي كما يلي :

- **الصورة المبدئية للمقياس** :

تم صياغة عبارات المقياس وفق طريقة ليكرت ذات المقياس الثلاثي (موافق . محايد . غير موافق) و قد روعي عند صياغة العبارات أن تكون واضحة و مناسبة للبعد الذي تنتمي إليه ، و تكونت الصورة المبدئية للمقياس من (21) عبارة بواقع (10) للبعد الأول (الاتجاه نحو المقرر) و (11) للبعد الثاني (الاتجاه نحو استخدام الحاسب و أهميته) .

- **حساب ثبات المقياس** :

استخدم البحث الحالي معامل ألفاكرونباخ لحساب الثبات ، وقد بلغ معامل الثبات $\propto = 0.83$ وهو معامل ثبات مرتفع نسبيا، وبالتالي يمكن الاعتماد عليه في قياس اتجاه الطالبات نحو دراسة مادة الحاسب الآلي ، كما تم حساب قيم معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس كما يوضحه الجدول التالي :

جدول (٢) : قيم معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس

أبعاد المقياس	معامل الارتباط
الشغف بالحاسب	0,91
أهمية الحاسب	0.80

وبذلك أصبح المقياس مقبولا ومعداً للتطبيق ملحق رقم (3) .

- **ثانياً: التطبيق القبلي** :

تم تطبيق أدوات الدراسة قبليا و التي تتضمن الاختبار التحصيلي و مقياس الاتجاه على عينة الدراسة(السنة التحضيرية المسار الإداري) وذلك بهدف التأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة ، والجدول رقم (3) يوضح نتائج التطبيق القبلي .

الجدول رقم (٣): قيمة (ت) و المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية و الضابطة في الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه.

البيانات المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
التحصيل الدراسي	تجريبية	88	16,76	4,01	176	1,02	غير دال
	ضابطة	90	17,93	4,66			
الاتجاه	تجريبية	88	15,06	8,81	176	.,98	غير دال
	ضابطة	90	14,43	9,02			

تشير نتائج جدول رقم (3) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في كل من الاختبار التحصيلي ، ومقياس الاتجاه نحو الحاسب الآلي، مما يؤكد تجانس أفراد مجموعتي الدراسة قبل بدء تدريس المقرر .

- **ثالثاً- تدريس مقرر مهارات الحاسب الآلي** :

تم تدريس مقرر مهارات الحاسب الآلي للسنة التحضيرية المسار الإداري في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 1432هـ وذلك للمجموعة التجريبية .

- **رابعاً- التطبيق البعدي** :

تم تطبيق أدوات الدراسة و التي تتضمن الاختبار التحصيلي و مقياس الاتجاه على عينة الدراسة بعد الانتهاء من تدريس مقرر مهارات الحاسب الآلي للسنة التحضيرية المسار الإداري .

- **النتائج و مناقشتها** :

- **التحقق من صحة الفرض الأول** :

للتحقق من صحة الفرض الأول و الذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من 0,05 بين متوسطي درجات الاختبار التحصيلي للطالبات عينة البحث قبل و بعد دراسة مقرر مهارات الحاسب الآلي . تم حساب المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و إيجاد قيمة (ت) لقياس الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية و الضابطة في الاختبار التحصيلي الجدول رقم (4) يوضح قيمة(ت) و المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعة التجريبية و الضابطة في الاختبار التحصيلي الثاني .

الجدول رقم (٤) : قيمة (ت) و المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية و الضابطة في الاختبار التحصيلي .

البيانات المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التحصيل الدراسي	تجريبية	88	44,13	6,1	176	9,29	0,0001
	ضابطة	90	19,83	4,66			

من الجدول (4) يتضح و جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,0001) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ، و درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل و لصالح المجموعة التجريبية و هذا يدل على صحة الفرض الأول .

و لتحديد حجم تأثير دراسة مقرر مهارات الحاسب الآلي على التحصيل تم حساب قيمة مربع ايتا و قد بلغ قيمة مربع ايتا = 32 ومما يدل على إن حجم تأثير تدريس مقرر مهارات الحاسب الآلي له تأثير كبير جدا على تنمية التحصيل لدى المجموعة التجريبية .

- **التحقق من صحة الفرض الثاني** ..

والذي ينص على : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 بين متوسطي درجات مقياس الاتجاه نحو دراسة مقرر مهارات الحاسب الآلي لطالبات عينة البحث قبل و بعد دراسة المقرر.تم إجراء ما يلي :

أولاً: حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية و إيجاد قيمة" ت " لقياس الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الاتجاه نحو الحاسب ، وذلك لتوضيح أثر المتغير المستقل على المتغيرات التابعة .

والجدول رقم (5) يوضح قيمة " ت " و المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية و الضابطة في مقياس الاتجاه نحو الحاسب .

جدول (٥) : قيمة " ت " و المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الاتجاه نحو الحاسب

أبعاد المقياس	المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الحاسب كمقرر	التجريبية	88	30,86	7,62	9,951	0,01
	الضابطة	90	15,35	5,47		
أهمية الحاسب	التجريبية	88	37,13	6,72	10,327	0,01
	الضابطة	90	20,52	7,48		
المقياس ككل	التجريبية	88	67,99	11,34	18,56	0,01
	الضابطة	90	35,87	9.72		

يتضح من الجدول رقم (5) السابق ارتفاع متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بمتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه نحو الحاسب ، كما تدل النسبة الإحصائية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بمتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه نحو الحاسب ولصالح المجموعة التجريبية والتي درست مقرر مهارات الحاسب الآلي ، وهذا يدل على صحة الفرض الإحصائي الثاني .

ولتحديد حجم تأثير دراسة مقرر مهارات الحاسب الآلي على الاتجاه نحو الحاسب تم حساب قيمة مربع ايتا (η^2) وجدول (6) يشير إلى هذه القيم :

جدول(٦): قيمة مربع ايتا (η^2) لتأثير دراسة مقرر الحاسب الآلي على الاتجاه نحو الحاسب

أبعاد المقياس	قيمة (η^2)	حجم التأثير
الحاسب كمقرر	0.38	كبير جداً
أهمية الحاسب	0.37	كبير جداً
المقياس ككل	0.65	كبير جداً

و يتضح من الجدول (6) أن حجم تأثير تدريس مقرر مهارات الحاسب الآلي له تأثير كبير جدا على تنمية اتجاهات الطالبات عينة البحث و هذا ما يشير إلى مدى تفاعل الطالبات مع تكنولوجيا الحاسبات الآلية من خلال دراستهن للمقرر و تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من : (المحيسن ، 1997 م) و (فودة ،2003 م)

- **التوصيات** ..
  - إضافة مقررات حاسب آلي ضمن مناهج كليات البنات الأكاديمية .
  - إعداد برامج تعليمية خاصة لتوضيح مدى الفائدة من إستخدام الحاسب الآلي في عملية التدريس(كوسيلة تعليمية) .
  - تشجيع أعضاء هيئة التدريس بالجامعة على استخدام الحاسب الآلي في تدريس الطلبة ، الأمر الذي يساعد الطلبة على فهم أهمية التقنية في التعليم .
  - إقامة معارض و ورش عمل و ندوات خاصة بالحاسب الآلي ضمن نطاق الجامعة لتوضيح فوائد التقنية للطلبة و تقديم عروض خاصة لتشجيع الطالبات على إقتناء أجهزة الحاسب الآلي .
- **المقترحات** :
  - عمل دراسة تقويمية لمقرر مهارات الحاسب الآلي للسنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز بجدة .
  - وضع تصور مقترح لمقرر مهارات الحاسب الآلي للسنة التحضيرية في ضوء تقويم المقرر الحالي و يشتمل على عدة مستويات.

- عمل إختبار تحديد مستوى طالبات السنة التحضيرية المسار (الإداري العلمي) نقبل دراسة مقرر مهارات الحاسب الآلي .
- إعادة توزيع مفردات المقرر بحيث يتناسب مع مستوى طالبات السنة التحضيرية .
- إضافة بعض الفصول للمقرر بحيث تخدم الطالبات اللآتي سيكملن الدراسة في تخصص علوم الحاسبات و تقنية المعلومات .

• المراجع العربية :

١- الأكلبي ، فهد و موسي ، رشاد : اتجاه طلاب و طالبات القسم العلمي في المستوي الدراسي الثاني و الثالث الثانوي نحو إستخدام الكمبيوتر الشخصي و علاقته بالتحصيل في مادة الرياضيات ، مجلة اتحاد الجامعات العربية ، ع ٣١ ، اتحاد الجامعات العربية ، عمان الأردن، (١٩٩٦م) ، ص ص ٢٥٥ – ٢٩٨ .

٢- الزعبي ، سليم و مطر ، في (١٩٩٤ م) . الحوسبة التعليمية ، دراسة حول إدخال الحاسب الإلكتروني إلى المدارس الفلسطينية ، وحدة تقنية المعلومات في التعليم (ط ١) ، مركز عبد الرحمن زعرب للتربية التعليمية ، جامعة بيت لحم ، فلسطين .

٣- العبد القادر،عبد الله (أثار تدريس و استخدام الحاسبات على اتجاهات الرأي نحوها لدى الطلبة الجامعين : دراسة ميدانية) . رسالة الخليج العربي ، العدد الرابع و الثلاثون السنة العاشرة (١٩٩٠ م) ، ص ص ٧٥ – ١١٠ .

٤- المحيسن ، إبراهيم (١٩٩٧ م) (العلاقة بين كل من اتجاه طلاب الجامعة نحو الحاسب الآلي و خبراتهم فيه و مستوى توقعهم للفائدة أو الضرر منه و بين بعض المتغيرات المختارة) المجلة التربوية ، العدد الرابع و الأربعون ، المجلد الحادي عشر . ص ص (٢ – ٣٠)

٥- المغيرة ، عبد الله بن عثمان (١٩٩٧ م) . " الحاسب و التعليم " ، النشر العلمي و المطابع جامعة الملك سعود .

٦- المناعي ، عبد الله : اتجاهات عينة من طلبة و طالبات كلية التربية بجامعة قطر نحو استخدام الكمبيوتر في التعليم ، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر ، ع١ ، جامعة قطر ، قطر ، (١٩٩٢م)، ص ص ٥٥ – ٩٢ .

٧- سرحان (غسان) / و التلاحمة (بشير) (٢٠٠٨) : فاعلية استخدام الحاسب الالكتروني على التحصيل : (تجربة تدريس المساحات في الرياضيات لطلبة الصف العاشر \ فلسطين مجلة علوم إنسانية . السنة الخامسة : العدد ٢٦ . ص)

٨- عبد الله عثمان المغيرة (١٤١٨هـ) : الحاسب و التعليم ، الرياض ، جامعة الملك سعود .

٩- عبد الله مهدي (١٤١٩ هـ) : الحاسب و المنهج الجديد . دار عالم الكتب ، الرياض .

١٠- فؤاد أبو حطب ، آمال صادق (١٩٩٦ م) : مناهج البحث و طرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية و التربوية و الاجتماعية ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة . ط/٢ .

١١- فؤاد البهي السيد (١٩٧٩ م) : علم النفس الإحصائي ، القاهرة : دار الفكر .

١٢- فودة ، ألفت : (التعلم التعاوني و أثرة على التحصيل و الاتجاه نحو الحاسب الآلي عند طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود) . بحث منشور .

١٣- فودة ، ألفت (٢٠٠٣ م) (اتجاهات طالبات كلية التربية نحو الحاسب الآلي) بحث منشور . مجلة جامعة الملك سعود ، م ١٦ ، العلوم التربوية و الدراسات الإسلامية (١) ص ص ٢٩٧ – ٣٢٠ .

١٤- فودة ، ألفت (١٩٩٩م) : (أسباب الصعوبات التي تواجه بعض طالبات كلية التربية في مقرر الحاسب الآلي . رسالة الخليج العربي ، العدد السبعون ، السنة التاسعة عشر ، ص ص ١١٣ – ١٤٥) .

١٥- فودة ، ألفت (١٩٩٩م) (قياس أثر كل من الأسلوب التعاوني و التقليدي في تعلم مبادئ الحاسب الآلي و البرمجة على طالبات كلية التربية (دراسة ميدانية) مجلة جامعة الملك سعود ، العلوم التربوية و الدراسات الإسلامية (٢) ، المجلد الحادي عشر ، ص ص ١٠١ . ١٢٢ .

١٦- فودة ، ألفت (١٤٢٠ هـ) الحاسب الآلي و استخداماته في التعليم ، الرياض ردمك ٧ – ٧٩٣ – ٣٥ – ٩٩٦٠

١٧- محمود إبراهيم بدر (١٩٩٥ م) : الكمبيوتر و التربية ، بنها / مكتبة شباب ٢٠٠٠ .
إبراهيم عبد الوكيل الفار (١٩٩٨ م) : تربويات الحاسوب و تحديات مطلع القرن الحادي و العشرون ، القاهرة ، دار الفكر العربي

• المراجع الأجنبية :

1. Ali Abdul Hamid Ei Agoza .(1996). Use Of Computer In Education, And Training , Computers And Advanced Technology In Education , Proceeding Of Cate , Cairo Marc.18 – 20
2. Aqeel Ahmed , Mansoor . A.L, Ali. (1996م) . An Approach For The Desing And Development Of An Arabic Educational Software Using Multimedia , Computers And Advanced Technology In Education , Proceeding Of Cate . Cairo , March 18 – 20 .
3. Bear , G. Richard , H.And Lancaster , P. (1987م) . Attitudes Toward Computer S: Validation Of A Computer Attitudes Scaie . Journal Of Educational Computing Researc , 3 , 207 – 218.
4. Bell . P. (1997م). Using Argument Representations To Make Thinking Visible For Individuals And Groups , In Proceeding Of Cscl , 97, R. Hall , N. Miyake , And N.Enyedy (Eds.) , University Of Toronto Press , Toronto , Pp. 10 – 19.
5. Rable , E. , Brodzinski , J., Scherer , R.And Jones . P., . (1994) . The Lmpact Of Cognitive Appraisal , Locus Of Control , And Level Of Exposure On The Computer Anxiety Of Novice Computer Users . Journal Of Educational Computing Research , 10 (4) , 329 – 340 .
6. Cscl: Theory And Practice Of An Emerging Paradingm ,T.Koschmann (Ed) Eribaum , Mahwah , New Jergey , Pp, 209-248.
7. Fife-Schaw. C, Breakwell , G , Lee, G And Spencer , J . (1987). Attitudes To New Technology In Relation At School : A Preliminary Study Of Undergraduates. British Journal Of Educational Psychology, 57 , 114-121.
8. Kulik; , J. (1994م). Meta-Analytic Studies Of Findings On Computer Based Instruction, Technology Assessment In Education And Training , Lawrence Erlbum , Hillsdale , New Jersey .

9. Landry , R :, Rogers , R. , & Harrell , H. , Computer Usage And Psychological Type Characteristics In Accounting Students
10. { On – Line } Available : Http://Www.Swcollege.Com/Acct/Jac /Jac12/Jac12-Article4.Html (1996 , May 14 م)
11. Norton , Peter (م1995) . Introduction To Computers , Macmilln / Mcgraw- Hill , P . 472.
12. Pea,R.(1993).Seeeing Wbat We Build Together : Distribut-ed Multimedia Learning Environments For Transformative Comm- unications
13. (Special Issue) . The Journal Of The Learning Sciences , Vol . 3 No . 3 , Pp. 285 – 299 .
14. Powerpoint Step By Step . (1997) . Microsoft Press.
15. R. Carter . (م1983) . Logo And The Great Debate , Micro-Computing , (Sept .) P , 48
16. Robert Taylor . (م1994). The Computer In School , Tutor , Tool , Tutee .New York : Teacher Colleges Columbia Univ.
17. Scardamalia M.& Bereiter , C. (م1996) Computer Support For Knowledge-Building Communities , In Cscl : Theory And Practice Of An Emerging Paradingm , T. Koschmann (Ed.) , Erlbaum , Mahwah , New Jersey .
18. Siedel . J. R. Anderson , R. E. Hunter . (م1982) Computer Literacy Issues And Directions For م1985 . New York : Academic.
19. Sivin – Kachala, J. (م1997) – Report On The Effectiveness Of Technology In Schools , م1990-1997, Software Publisher`S Association.
20. Speier , C. : Morris , M. & Briggs , C. Attitudes Toward Computers : The Impact On Performance. { On Line } Available Http://Hsb.Baylor.Edu/Ramsower/Acis/Papers/Speier.Htm) م (200 , Dec. 15
21. Wild , R.& Winniford , M. (م1993) . Remote Collaboration Among Students Using Electronic Mail. Computer Education , Vol. 21 , No. 3. Pp 193-203 .

❋❋❋❋❋❋❋

obeikandl.com

البحث السابع :

" أثر استخدام التعلم القائم على المشكلات في تنميـــــة القدرة على التفكير الرياضي والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلبة الصف الثالث متوسط "

إعداد :

د./ عبد الرحمن بن إبراهيم فريح التميمي

أستاذ مساعد المناهج وطرق تدريس الرياضيات

كلية التربية جامعة حائل

obeikandl.com

obeikandl.com

" أثر استخدام التعلم القائم على المشكلات في تنمية القدرة على التفكير الرياضي والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلبة الصف الثالث متوسط "

د./ عبد الرحمن بن إبراهيم فريح التميمي

• المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام التعلم القائم على المشكلات في تنمية القدرة على التفكير الرياضي والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلبة الصف الثالث متوسط. ولتحقيق هذا الهدف تم تطوير برنامج تعليمي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٦) طالبا وزعوا على مجموعتين: تجريبية تعرضت لتطبيق البرنامج التعليمي وضابطة تعلمت بالطريقة التقليدية، وبعد تطبيق البرنامج التعليمي تم تطبيق اختبار التفكير الرياضي ومقياس الاتجاهات نحو الرياضيات، وقد تم استخدام اختبار (ت) للإجابة عن أسئلة الدراسة.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتطبيق البرنامج التعليمي على كل من اختبار التفكير الرياضي ومقياس الاتجاهات نحو الرياضيات، لصالح طلبة المجموعة التجريبية.

The Effect of using Problem – Based Learning in the Development of the Mathematical Thinking and Attitudes toward Mathematics of the Third Intermediate Class.

Abstract

This study aimed at investigating the effect of using Problem – Based Learning in the development of the mathematical thinking and attitudes toward mathematics of the third intermediate class.

To achieve this object, an instructional program was developed and the sample of the study consisted of (66) students who were divided into two groups: experimental group which studied by the instructional program, and control group which studied by the traditional method. After the completion of the instructional program, the mathematical thinking test and the attitudes toward mathematics scale were applied and (T) test was used to answer the study questions

The study results revealed that there were statistically significant differences between the two groups on the mathemat- ical thinking test and the attitudes toward mathematics scale, in favor of the experimental group.

• **مقدمة** :

اهتمت مناهج الرياضيات الحديثة في كثير من دول العالم بموضوع حل المشكلات، حيث نال هذا الموضوع اهتماما واسعا من قبل العاملين والمهتمين في مجال تدريس الرياضيات وأصبح هدفا لكثير من المؤتمرات. ولذلك بدأ الرأي العام في الآونة الأخيرة يتفق على أن حل المشكلات يجب أن يكون هو الهدف الأساسي لتدريس الرياضيات(الأمين، ٢٠٠١).

ومن خصائص المنهاج الحديث أنه يتضمن مهارات حل المشكلات، ومهارات إعطاء معنى للتعلم، ومهارات الاتصال ووجود معلم دوره تسهيل وتوجيه عملية التعلم. إن تقديم الموضوعات والدروس على صورة مشكلات حقيقية من الأساليب التي تساعد في تحقيق هذه الخصائص (Reigeluth, 1994)، كما أنها تبعث الحيوية والنشاط في الصف، وتثير الطاقات الإبداعية لدى الطلبة.

وقد دعت معايير المنهاج الصادرة عن المجلس القومي لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية (NCTM, 2000) أن يكون حل المشكلات جزءاً لايتجزأ من تعليم الرياضيات وأن يتم النظر إليه كوسيلة للتعلم وليس مجرد هدف من أهداف تعليم الرياضيات. وقد تضمن معيار حل المشكلة المعايير الفرعية التالية:

- بناء معرفة رياضية جديدة من خلال حل المشكلات.
- حل مشكلات تظهر في الرياضيات وفي سياقات أخرى.
- استخدام وتكييف العديد من الاستراتيجيات الملائمة لحل المشكلات.
- ملاحظة عملية حل المشكلة والتأمل بها.

ويشير هذا المعيار إلى أنه يمكن تقديم المفاهيم والمبادئ الرياضية من خلال مشكلات تنبع من العالم الذي يعيشه الطلاب، وعندما يحسن اختيارها فإنها تحفز تعلمهم للرياضيات. فمثلا في الصفوف المتوسطة يمكن تقديم مفهوم التناسب من خلال استقصاء يعطى فيه الطلاب وصفات لشراب يتطلب كميات مختلفة من الماء والعصير ويطلب إليهم تحديد أيهما أطيب. أما في المرحلة الثانوية فيمكن تقديم عدة جوانب من المنهاج من خلال مشكلات في سياقات رياضية أو تطبيقية .

كما نادى المجلس القومي لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة بأن يكون حل المشكلات محور منهاج الرياضيات، وهو هدف رئيس لتدريس الرياضيات وجزء لا يتجزأ من جميع النشاطات الرياضية، إذ إن حل المشكلات ليس موضوعا منفصلا ولكنه عملية يجب أن تنفذ إلى أعماق البرنامج التدريسي وتوفر السياق الذي يمكن من خلاله تعلم المهارات والمفاهيم. ويؤكد معيار حل المشكلات على أسلوب شامل وثري لحل المشكلات في مناخ صفي يشجع ويدعم جهود حل المشكلات (NCTM, 1989) .

وقد عرف هولي (Holly, 1996) طريقة التعلم القائم على المشكلات بأنها استراتيجية تعليمية تقوم على تصميم الوحدات الدراسية لمبحث ما بحيث تدور

حول عدد من المشكلات الواقعية التي تهم الطلاب وتستثير تفكيرهم والتي يؤدي العمل على حلها إلى إكسابهم المفاهيم والمبادئ والى ممارسة مهارات التفكير. بينما يرى (Bidges & Hallinger, 1999) إن التعلم القائم على المشكلات هو استراتيجية تعليمية تهدف إلى ربط عملية التعلم بالمشكلات الحقيقية، حيث ينطلق المعلم من إحدى المشكلات التي تتصل بموضوع الدرس. وقد عرّف بينوت (Benoit, 2004) التعلم القائم على المشكلات بأنه منهاج متطور ونظام متحرر يعمل على مساعدة الطلبة على اكتساب وتطوير المهارات والمعارف على حد سواء ، وترى(Duch etal., 2001) أن التعلم القائم على المشكلات هو نموذج تعليمي يساعد الطلبة على تعلم التفكير وحل المشكلات، واكتساب مهارات متنوعة، يتم باستخدام مشكلات حقيقية تحفز الطلبة على التعلم، وتشجعهم على اكتساب المعرفة ومهارات حل المشكلات، حيث يقدم المدرس مشكلة محيرة تقود الطلبة إلى البحث والتحقق من القضايا ذات العلاقة بالمشكلة. بينما يرى كيرلك ورودنك (Kurlik & Rudnik, 1987) أن التعلم القائم على المشكلات طريقة للتعلم تتضمن معلومات ومهارات تمكن الطالب من فهم المشكلة التي يواجهها ثم يعمل على حلها، وهذه المعلومات والمهارات تصبح مكونات أساسية في البنية المعرفية بعد تعلمها، ويمكن أن يستخدمها في حل موقف جديد يشبه الموقف الأصلي. والتعلم القائم على المشكلات يتركز حول التعلم المنطلق من مشكلة واقعية، ويعتبر عملية التعلم بحد ذاتها أهم من عملية حل المشكلة نفسها. وترى تروب وساج (Trop & Sage, 1998) أن التعلم القائم على المشكلات يتصف بثلاث خصائص أساسية هي: إشراك الطلبة بصفتهم معنيين بمواقف المشكلة، وتنظيم المحتوى حول هذه المشكلة؛ ليتمكن الطلبة من التعلم بطرق ذات علاقة وارتباط بالمشكلة، وخلق بيئة تعليمية يستطيع فيها المعلمون حمل الطلبة على التفكير، وتوجيه استفساراتهم مسهلين بذلك مستويات أعمق من الفهم لديهم.

من ذلك يمكن القول أن التعلم القائم على المشكلات هو طريقة تدريسية تقوم على تقديم موقف للطلاب يقودهم إلى مشكلة يتعين عليهم حلها. وبصفة أساسية فان الهدف التعليمي الحقيقي لهذه الطريقة ليس الوصول إلى جواب نهائي للمشكلة، ففي كثير من الأحيان قد لا يكون هناك جواب واحد صحيح. بدلا من ذلك يتعلم الطلاب من خلال محاولاتهم لِحل المشكلة، حيث يفسرون السؤال، ويجمعون معلومات إضافية، ويضعون حلولا محتملة ويقيمون البدائل لإيجاد أفضل الحلول، ثم يقدمون استنتاجاتهم.

ويشير نيتو وفالنتي (Neto & Valente, 1997) إلى أن استخدام طريقة التعلم القائم على المشكلات في غرفة الصف تتطلب من المعلم القيام بالخطوات التالية:

- طرح مشكلة على الطلاب على هيئة تساؤل يثير اهتمام الطلاب ويتحداهم.
- طرح أسئلة على الطلاب بهدف فهم المشكلة وتحديدها.

- يحدد المعلم الأنشطة اللازمة لخطوات حل المشكلة.
- إتاحة الفرصة للطلاب للتمعن في المشكلة معتمدين على أنفسهم قبل وضع حل لها ، حيث تعتبر هذه الخطوة من أهم الخطوات ؛ لأن عدم التمكن من تعريف المشكلة يؤدي إلى عدم القدرة على حلها (Sternberg, 2003) .
- يناقش المعلم طلبته في الحلول التي اقترحوها لحل المشكلة.
- حل المشكلة.
- التوصل إلى تعميمات يمكن تطبيقها في مواقف أخرى جديدة.
- من المفيد أن يعرف الطلبة أن المشكلة الواحدة قد يكون لها أكثر من حل واحد وأكثر من طريقة واحدة للحل، حتى لا يتقيدوا بحل واحد.

- **خصائص المشكلات الجيدة في التعلم القائم على المشكلات** :

لكي يكون الدرس الذي يقوم على المشكلات ناجحاً، يجب أن يشعر الطلاب بأن المشكلة مهمة وتستحق وقتهم واهتمامهم. ولذا على المعلم أن يختار مشكلات ترتبط بأشياء يهتم بها الطلاب في حياتهم اليومية: خبرات شخصية، خبرات مع الأسرة والأصدقاء، أو مع البرامج التلفزيونية التي يستمتع بها الطلاب.

وترى (Duch et al, 2001) أن المشكلة الفعالة يجب ان تكون ضمن اهتمام الطلبة وتحفزهم للوصول إلى فهم أعمق للمفاهيم والتعميمات، ويجب أن ترتبط بالحياة التي يعيشها الطالب. كذلك يجب أن تتحدى المشكلة الطلبة وتحفزهم للوصول إلى مستوى أعلى من التفكير المنطقي وتدفعهم لممارسة مهارات التفكير العليا مثل التحليل والتركيب والتقييم.

بينما يرى (ديليسل، ٢٠٠١) أن المشكلة الجيدة يجب أن تتميز بعدة خصائص منها:

- توافق المشكلة مع المرحلة العمرية: يجب أن تأخذ المشكلة بعين الاعتبار النمو العقلي والاحتياجات الاجتماعية للطلاب.
- المشكلة ذات صلة بتجارب الطلاب وخبراتهم: يجب أن تكون المشكلة متصلة بتجارب الطلاب وخبراتهم، وقد تأتي هذه الخبرات من ثقافات الطلاب أو بيوتهم أو من مجموعات أقرانهم. وقد تأتي بطريقة غير مباشرة من التلفاز أو المذياع أو الأفلام، أو قد تكون نتاج الخبرات المدرسية. وكلما كانت المشكلة أكثر صلة بحياة الطلاب اليومية وبشيء يهتمون به، زاد اجتهادهم في العمل عليها.
- المشكلة تستند إلى المنهج: المشاكل الجيدة هي تلك التي تجمع بشكل مبدع بين حياة الطلاب وما يرونه ويفعلونه كل يوم وبين موضوعات المنهج.
- تنطوي المشكلة على مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات : يجب أن لا تكون المشكلة صارمة جدا بحيث لا يكون لها سوى حل واحد صحيح أو طريقة واحدة فقط للحل أو طريقة واحدة فقط لتعليم الطلاب. وأيضا يجب أن تنطوي المشكلة على مجموعة من الأنشطة التي تسمح للطلاب ذوي المستويات المختلفة بالإسهام في الحل.

أما (الحيلة، ٢٠٠٣) فيرى أنه يجب مراعاة الأمور التالية عند اختيار المشكلات أو المواقف التي تتخذ محوراً للدرس:

- أن ترتبط المشكلات بأهداف الدرس، بحيث يكتسب الطالب خلال حلها المعرفة العلمية.
- أن يحس المتعلم بأهمية المشكلة المبحوثة، كأن ترتبط المشكلة بحاجة الطالب أو اهتماماته، أو حاجات مجتمعه.
- أن تكون المشكلة في مستوى تفكير الطالب، بحيث تستثير أفكاره وتتحدى قدراته، وتستدرجه إلى حلها.

- **مميزات التعلم القائم على المشكلات**:

إن التعلم القائم على المشكلات ينسجم تماماً مع حركة الانتقال نحو معايير أعلى وتحصيل أكبر. فهذا الأسلوب في التعلم يطلب من الطلاب أن يظهروا فهما للمادة وليس مجرد ترديد المعلومات مع إجراء تغيير طفيف في الكلمات. والهدف الرئيس من التعلم القائم على المشكلات هو رفع سوية معايير أداء الطلبة النوعي (أبو جادو ونوفل، ٢٠٠٧) ، إذ أن استراتيجياته تتطلب من الطلبة بذل الجهد الكبير المدعم بالعمليات الذهنية الراقية مقارنة بالتعلم التقليدي .

ويرى (ديلسيل، ٢٠٠١)أن التعلم القائم على المشكلات يتميز بالمميزات التالية:

- التعلم القائم على المشكلات يعالج المشكلات القريبة ما أمكن من المواقف الحياتية الواقعية.
- التعلم القائم على المشكلات يزيد من مشاركة الطلاب النشطة في التعلم.
- التعلم القائم على المشكلات يعزز منحى التعلم المشتمل على موضوعات متعددة.

- **أسئلة الدراسة**:

سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- هل توجد فروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الرياضي تعزى لطريقة التدريس ؟
- هل توجد فروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاهات نحو الرياضات تعزى لطريقة التدريس ؟

- **فرضيات الدراسة**:

تسعى هذه الدراسة الى اختبار الفرضيات الصفرية التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية على مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الرياضي تعزى لطريقة التدريس.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية على مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاهات نحو الرياضات تعزى لطريقة التدريس.

- **التعريفات الاجرائية:**

- **التعلم القائم على المشكلات:**

طريقة تدريسية تقوم على تصميم الوحدات الدراسية لمبحث ما بحيث تدور حول عدد من المشكلات الواقعية التي تهم الطلاب وتستثير تفكيرهم والتي يؤدي العمل على حلها إلى إكسابهم المفاهيم والتعميمات والمهارات. تضمن دليل المعلم الذي تم إعداده وفق هذه الطريقة الخطوات التالية: عنوان الدرس، الأهداف السلوكية، المشكلة، فهم المشكلة، التخطيط للحل، تنفيذ الحل، ومراجعة الحل.

- **التفكير الرياضي:**

سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير رياضي وهو عملية بحثٍ عن معنى في الموقف أو الخبرة، وقد يكون هذا المعنى ظاهرا حينا وغامضا حينا آخر. ويتطلب التوصل إليه تأملا في الخبرة التي يمر بها الفرد.

ويقاس التفكير الرياضي بعلامة الطالب على اختبار التفكير الرياضي الذي تم تطبيقه على عينة الدراسة.

- **الاتجاهات نحو الرياضيات:**

نزعات تؤهل الفرد للاستجابة بأنماط سلوكية محددة، نحو الأمور التي يحبها أو التي لا يحبها في الرياضيات. وتقاس اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات بالعلامة على مقياس الاتجاهات نحو الرياضيات الذي تم تطبيقه على عينة الدراسة.

- **محددات الدراسة:**

- أقتصار الدراسة على طلبة الصف الثالث متوسط في مادة الرياضيات، وهذا يحد من تعميم نتائج الدراسة على طلبة الصفوف الأخرى.
- اقتصار تطبيق الدراسة على طلبة الصف الثالث المتوسط الملتحقين بالمدارس في مدينة حائل في المملكة العربية السعودية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣١/١٤٣٢هـ.
- مستوى جودة تطبيق طريقة التعلم القائم على مشكلة يحد من تعميم النتائج خارج مجتمع الدراسة، علما بأنه تم تدريب المعلم على تلك الطريقة، كما تم متابعة تطبيقها.

- **الدراسات السابقة:**

قامت سيريزو (Cerezo, 2003) بدراسة هدفت من خلالها إلى دراسة العلاقة بين التعلم القائم على المشكلات والتغيرات التي تطرأ على أداء الطلاب ودراسة أثر هذا النوع من التعلم على اتجاهات الطالبات ومعلماتهن نحو العلوم والرياضيات. استخدمت الباحثة الأدوات التالية في الدراسة:

- المقابلات المنظمة.
- المشاهدات غير الرسمية.

- استبانة لقياس الاتجاهات.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن فهم الطلاب يزداد عندما ينغمسون في التعلم القائم على المشكلات. كما أشار الطلاب إلى أن التعلم القائم على المشكلات ساعدهم كي يتعلموا أكثر عن الموضوع وجعلهم يشعرون بمتعة القدوم إلى الصف وزاد من قدراتهم في استخدام المصادر وإكمال الواجبات في موعدها المحدد ، كما أظهرت نتائج الدراسة أن استراتيجية التعلم القائم على المشكلات ساهمت في تحسين اتجاهات الطالبات نحو العلوم والرياضيات.

وأجرى هنغ (Hung, 2002) دراسة بعنوان تطوير التفكير الرياضي لدى الطلاب الجامعيين من خلال مساق في التفاضل والتكامل يستند على المشكلات. وقد هدفت هذه الدراسة إلى البحث في العلاقات المتداخلة بين التعلم القائم على المشكلات ونظرة الطلاب الجامعيين إلى التفكير الرياضي، تكونت عينة الدراسة من (٤٤) طالب في احدى الكليات الجامعية في تايوان. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن التعلم القائم على المشكلات زاد من قدرة الطلاب على استخدام الإدراك المنطقي والإبداعي والتخيلي أثناء تعاملهم مع الرياضيات، وأصبح لديهم قدرة أكبر للتعامل مع مشكلات متنوعة ومعقدة، وأصبحوا يتعاملون مع الرياضيات كعملية وليس كناتج لعملية التعلم.

أما دراسة هيغنز(Higgins, 1999) فقد بحثت فعالية طريقة التدريس التي تعتمد على حل المسألة الرياضية في اتجاهات واعتقادات طلاب المدرسة الإعدادية نحو حل المسألة والرياضيات بشكل عام، وفي قدراتهم على حل المسائل الرياضية.أشترك في هذه الدراسة معلمين للصف السادس وأربعة معلمين للصف السابع وطلابهم، تلقى نصف المعلمين تدريبا على طريقة التدريس بأسلوب حل المسألة واستخدموا أنماط تفكير متنوعة مع طلابهم على مدى أكثر من سنة في حين لم يتم ذلك بالنسبة للنصف الباقي من المعلمين وطلابهم. أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن الطلبة المعلمين الذين استخدموا طريقة التدريس بأسلوب حل المسألة، أظهروا تأكيدا قليلا على دور التذكر، وتوقعوا من معلميهم أن يسألوا أسئلة تثير التفكير، وأن لا يجيبوهم عن الأسئلة عندما لا يعرف الطلبة إجاباتها، واعتقد هؤلاء الطلبة أن المسائل الرياضية الحقيقية يمكن أن تحل من خلال إدراك وفهم عاديين. وكانوا لا يعتمدون غالبا على المعلم أو الكتاب المدرسي لتحديد صحة إجاباتهم.

أما دراسة (حسن، ١٩٩٩) فقد هدفت إلى استقصاء أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تدريس الرياضيات على التحصيل والتفكير الرياضي. تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبا من طلاب الصف الثالث المتوسط في مدينة أبها في المملكة العربية السعودية تم توزيعهم إلى مجموعتين متساويتين، المجموعة التجريبية درست باستخدام أسلوب حل المشكلات بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر لاستخدام اسلوب حل المشكلات في التحصيل والتفكير الرياضي بمظاهره المختلفة ، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التحصيل الدراسي في الرياضيات والتفكير الرياضي، حيث يعتمد كل منهما على الآخر.

وأجرى (Charles & Lester, 2004) دراسة قام خلالها بناء برنامج تعليمي يقوم على حل المشكلات يدعى (MPS) كمقرر إضافي أو تكميلي للمنهاج المعمول به. هدفت هذه الدراسة إلى تحديد طبيعة التغيرات التي تطرأ على اداء الطلبة فيما يتعلق بحل المشكلات بعد تعرضهم لبرنامج (MPS)، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على وجهات نظر المعلمين بخصوص البرنامج من حيث محتواه، و تنظيمه، وفاعليته، ومدى مساعدته للمعلم على تحسين ادائه التدريسي، ومدى قدرته على تنمية التفكير لدى الطلاب ومساعدتهم على حل المشكلات.

تكونت عينة الدراسة من (٤٥١) طالبا من الصف الخامس موزعين على (١٢) شعبة تجريبية و (١١) شعبة ضابطة، و (٤٨٥) طالبا من الصف السابع موزعين على (١٠) شعبة تجريبية و (١٣) شعبة ضابطة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن طلاب المجموعة التجريبية أحرزوا تقدما واضحا على طلاب المجموعة الضابطة في الأبعاد الثلاث التي حددت لقياس القدرة على حل المشكلات وهي: فهم المشكلة التخطيط للحل، الوصول الى الجواب الصحيح. وأظهرت نتائج الدراسة أن برنامج (MPS) شجع الطلاب على الإنخراط أكثر في حل المشكلات، وزاد من ثقتهم في القدرة على التعامل مع مشكلات غير روتينية، وساهم في تحسين اتجاهاتهم نحو حل المشكلات. كما أظهرت النتائج أن اتجاهات المعلمين نحو البرنامج كانت ايجابية وعزوا ذلك إلى المشكلات الجيدة التي تضمنها البرنامج واحتوائه على توجيهات واضحة ومحددة تساعد المعلم على القيام بعمله بصورة جيدة.

يتضح من الدراسات السابقة التي تم عرضها، أن طريقة التعلم القائم على المشكلات لها أثر واضح في رفع مستوى التحصيل والتفكير الرياضي، كما أنها تعمل على تحسين اتجاهات الطلبة نحو التعلم.

وتأتي هذه الدراسة لاستكمال بحث أهمية استخدام طريقة التعلم القائم على المشكلات في تدريس الرياضيات، وتتميز عن الدراسات السابقة في تطبيقها على عينة من طلبة المرحلة المتوسطة.

- **الطريقة والإجراءات** :

- **أفراد الدراسة** :

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الثالث متوسط في مدينة حائل، وقد تم اختيار عينة عنقودية قصدية من مجتمع الدراسة لتمثل عينة الدراسة، وذلك لتسهيل القيام بعملية جمع البيانات وتنفيذ الدراسة.

وقد تمت طريقة اختيار العينة حسب الإجراءات التالية:

- تم اختيار مدرسة من المدارس المتوسطة الأهلية في مدينة حائل لموافقتها على إجراء التجربة.
- تم اختيار أربع شعب من شعب طلبة الصف الثالث المتوسط في المدرسة، وتم عشوائيا توزيع شعبتين لتمثل المجموعة التجريبية، والشعبتين الأخريين لتمثل المجموعة الضابطة.

ويبين الجدول (١) توزيع عينة الدراسة حسب المجموعة:

الجدول (١): توزيع عينة الدراسة حسب المجموعة

المجموعة	العدد
التجريبية	٣٢
الضابطة	٣٤
المجموع	٦٦

وللتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل إجراء التجربة، تم تطبيق اختبار التفكير الرياضي ومقياس الاتجاهات نحو الرياضيات على طلبة المجموعتين، ويبين الجدول (٢) نتائج اختبار (ت) للتحقق من تكافؤ المجموعتين:

الجدول (٢): نتائج اختبار (ت) للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل إجراء التجربة

الأداة	المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
اختبار التفكير الرياضي (من ٣٢ علامة)	تجريبية	٣٢	١٥,٤	٥,٣	٠,٩١	٠,٧٥٣
	ضابطة	٣٤	١٤,٦	٥,١		
مقياس الاتجاهات نحو الرياضيات (من ١٥٠ علامة)	تجريبية	٣٢	١١٢,٧	١٢,٦	١,٠٦	٠,٥٩٤
	ضابطة	٣٤	١١٤,٩	١١,٨		

يظهر من الجدول (٢) تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة على كل من اختبار التفكير الرياضي ومقياس الاتجاهات نحو الرياضيات، حيث لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعتين.

- **أدوات الدراسة** :

تشتمل الدراسة على الأدوات التالية:

(أ) البرنامج التعليمي:

تم إعداد المادة التعليمية المتعلقة بالدراسة على النحو الآتي:

- **١) تحديد وحدات التدريس:**

تم اختيار وحدتين من منهاج الصف الثالث متوسط.

- **٢) حصر الأهداف التعليمية**

تم حصر الأهداف التعليمية المتضمنة في الوحدتين.

- **٣) اختيار المشكلات:**

◄◄ أعيدت صياغة المادة التعليمية على شكل مجموعة مختارة من المشكلات الرياضية والحياتية بحيث تتناسب مع الأهداف التعليمية.

- تم التركيز على أن تكون المشكلات واقعية تثير تفكير الطلبة وتساعدهم على بناء المعرفة الرياضية وتثير دافعيتهم للتعلم، وتغطي عناصر المعرفة الرياضية الموجودة في المحتوى.
- تم اختيار المشكلات بإشراف عدد من المختصين في المناهج وطرق تدريس الرياضيات، كما تم اختيار بعض المشكلات الأخرى من الكتاب المدرسي المقرر.

• **أمثلة على بعض المشكلات التي تم اختيارها:**

مثال١: ازداد عدد السيارات في إحدى الدول زيادة كبيرة، لذا فكرت دائرة السير في تلك الدولة بأن تحمل لوحة كل سيارة ثلاثة من حروف الهجاء العربية متبوعة بثلاثة من مجموعة الأرقام (١، ٢، ٣،.....،٩). كم عدد اللوحات التي يمكن الحصول عليها من خلال هذا الإجراء؟ هل يحل هذا الإجراء المشكلة الموجودة إذا كان عدد السيارات يتجاوز ٥ مليون سيارة؟

مثال٢: إذا كان طول الحلقة الأولى في زنبرك ٤٠ سم، وطول الحلقة الثانية (١٠/٩) طول الأولى، وطول الثالثة (١٠/٩) طول الثانية وهكذا، افرض أن هذا الزنبرك يحتوي على عدد غير منته من الحلقات، فهل يمكن إيجاد طوله ؟ إذا كان كذلك فاحسب طول الزنبرك ؟

• **٤) إعداد دليل للمعلم**

تم إعداد دليل المعلم حسب طريقة التعلم القائم على المشكلات الذي تضمن الآتي: مقدمة لتعريف المعلم بالطريقة المقترحة في التدريس وكيفية استخدامها، فكرة عامة عن طريقة التعلم القائم على المشكلات وخطوات إتباع هذه الطريقة في التدريس بالإضافة إلى الخطة الخاصة بكل درس. واشتمل كل درس على ما يلي:

- عنوان الدرس.
- الأهداف السلوكية للدرس.
- المشكلة.
- فهم المشكلة: تتضمن هذه الخطوة ذكر المشكلة بعبارات الطالب الخاصة، تحديد المجهول، تحديد المعطيات، ورسم شكل (إذا كان ذلك ضروريا).
- ابتكار خطة للحل: تتضمن هذه الخطوة البحث عن استراتيجيات خاصة للحل.
- تنفيذ الحل: عند تنفيذ الحل تأكد من كل خطوة. هل تستطيع أن تبرهن على أنها صحيحة؟ هل راعيت كل الشروط؟ هل استخدمت كل المعطيات في الحل؟
- مراجعة الحل: هل الحل يحقق كل شروط المشكلة؟ هل هناك حلول أخرى؟ هل هناك طريقة أخرى للحل؟ هل تستطيع استعمال النتيجة أو الطريقة في مشكلات أخرى؟ هل توصلت لصيغة عامه يمكن تطبيقها في مواقف أكثر عمومية ؟
- مشكلات إضافية: يتم استخدامها كتطبيق على المفاهيم والتعميمات في مواقف أخرى جديدة، وتقويم تعلم الطلبة.

- **(٥) تحكيم المادة التعليمية**

بعد إعداد دليل المعلم، عرض على مجموعة من المحكمين المتخصصين في الرياضيات وفي المناهج وطرق التدريس، لإبداء الرأي حول كل مما يلي:

- مدى وضوح المشكلات وتحديدها.
- مدى وضوح الأهداف ودقتها.
- مدى كفاية الدليل للمعلم للقيام بمهامه حسب الخطة الموضوعة لتجربة البحث.
- مدى مسايرة دليل المعلم للأسلوب المقترح للتدريس.
- اقتراح بعض التعديلات أو إعادة صياغة ما يقترحونه.

تم الأخذ برأي المحكمين وتم إجراء بعض التعديلات المتعلقة باللغة. أعيدت صياغة بعض الفقرات، وحذفت بعض الفقرات في دليل المعلم طبقا لما أشار إليه المحكمون.

(ب) اختبار التفكير الرياضي :

تم الاعتماد على اختبار التفكير الرياضي الذي طوره (الخطيب ، ٢٠٠٤) وقد تكون الاختبار في صورته الأصلية من ٤٨ فقرة تمثل مظاهر التفكير الثمانية التالية: التعميم، الاستقراء، الاستدلال، التعبير بالرموز، المنطق الشكلي البرهان الرياضي، النمذجة والتخمين. وقد طبق (العبسي، ٢٠٠٥) اختبار التفكير الرياضي المطور على عينة من الطلبة، حيث تم قياس الخصائص السيكومترية للاختبار، وقد تكون الاختبار بصورته النهائية من ٣٢ فقرة تمثل المظاهر الثمانية للتفكير الرياضي، بواقع ٤ فقرات لكل مظهر.

ولأغراض توكيدية فقد تم تطبيق اختبار التفكير على عينة مكونة من (٣٠) طالبا من طلبة الصف الثالث متوسط من مجتمع الدراسة، وقد تم حساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار، وكانت على النحو التالي:

- تراوحت معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار بين (٠.٢٣ – ٠.٨٤).
- تراوحت معاملات التمييز لفقرات الاختبار بين (٠.٣١ – ٠.٨٢).
- كما تم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة التجزئة النصفية فكان معامل الثبات (٠.٨٦) وهي قيمة مقبولة لأغراض الدراسة.

- **(ج) مقياس الاتجاهات نحو الرياضيات** :

تم تطبيق مقياس الاتجاهات نحو الرياضيات والذي طوره (العبسي ٢٠٠٥)، ويتكون الاختبار من ٣٠ فقرة، وقد تم تطبيق المقياس على عينة من مجتمع الدراسة عددها (٣٠) طالبا، وحساب معامل الارتباط بين درجة الطالب على كل فقرة وبين الدرجة على المقياس الكلي، وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين الدرجة على كل فقرة وبين الدرجة على المقياس الكلي. وقد تم حساب معامل الثبات للمقياس بصورته النهائية باستخدام التجزئة النصفية، من خلال حساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار

وتصحيحه بمعادلة سبيرمان . براون، وكانت قيمة معامل الثبات (٠.٨٧) وهي قيمة مقبولة لأغراض الدراسة.

- **إجراءات الدراسة**:

- تم تطوير برنامج تعليمي في الرياضيات مبني على التعلم القائم على المشكلات، ليتم تطبيقه خلال فترة إجراء التجربة.
- تم تحديد عينة الدراسة واختيار أربع شعب من المدرسة، وقد تم عشوائياً تحديد شعبتين كمجموعة تجريبية، وشعبتين كمجموعة ضابطة.
- تم تطبيق اختبار التفكير الرياضي ومقياس الاتجاهات نحو الرياضيات على عينة الدراسة كاختبار قبلي للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل إجراء التجربة.
- تم تدريب معلمي طلبة المجموعة التجريبية على استخدام البرنامج التعليمي المبني على التعلم القائم على المشكلات، وطريقة تنفيذه خلال فترة إجراء التجربة.
- تمت متابعة المعلمين وتوجيههم أثناء تطبيق البرنامج.
- بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج تم تطبيق اختبار التفكير الرياضي ومقياس الاتجاهات نحو الرياضيات على عينة الدراسة كقياس بعدي وتصحيح الاختبار لتحليل البيانات والإجابة عن أسئلة الدراسة.

- **متغيرات الدراسة**:

تتضمن هذه الدراسة المتغيرات التالية:

١-المتغيرات المستقلة :

- طريقة التدريس : ولها مستويان (التعلم القائم على المشكلات، الطريقة التقليدية).

٢-المتغيرات التابعة:

- التفكير الرياضي: ويقاس بعلامة الطالب على اختبار التفكير الرياضي.
- الاتجاهات نحو الرياضيات: وتقاس بعلامة الطالب على مقياس الاتجاهات نحو الرياضيات.

- **المعالجة الإحصائية**

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الرياضي ومقياس الاتجاهات نحو الرياضيات، كما تم استخدام اختبار (ت) لتحديد وجود فروق بين متوسطات علامات طلبة المجموعتين حسب البرنامج التعليمي، وذلك على كل من اختبار التفكير الرياضي ومقياس الاتجاهات نحو الرياضيات.

- **نتائج الدراسة**:

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

هل توجد فروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الرياضي تعزى لطريقة التدريس ؟

أ) الوصف الإحصائي :

كانت أعلى علامة على اختبار التفكير الرياضي (٢٩) من (٣٢) لدى المجموعة التجريبية أما أدنى علامة فكانت لدى المجموعة الضابطة (٧) من (٣٢). ويبين الجدول (٣) الوسط الحسابي والانحراف المعياري لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الرياضي:

الجدول (٣): الوسط الحسابي والانحراف المعياري لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الرياضي (العلامة من ٣٢)

المجموعة	التجريبية	الضابطة
الوسط الحسابي	٢٠.٤٧	١٨.٣٩
الانحراف المعياري	٥.٨٥	٦.٠١

يظهر من الجدول (٣) أن متوسط المجموعة التجريبية (٢٠.٤٧) بانحراف معياري (٥.٨٥)، أما متوسط المجموعة الضابطة (١٨.٣٩) بانحراف معياري (٦.٠١).

ب) التحليل الإحصائي:

- **نصت الفرضية الأولى على**:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية على مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الرياضي تعزى لطريقة التدريس ؟.. لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار(ت) لتحديد وجود فروق بين متوسطات علامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة حسب البرنامج التعليمي. ويبين الجدول (٤) نتائج اختبار(ت) للمقارنة بين متوسطات علامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة.

الجدول (٤): نتائج اختبار(ت) للمقارنة بين متوسطات علامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة

الأداة	المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
اختبار التفكير الرياضي (من ٣٢ علامة)	تجريبية	٣٢	٢٠,٤٧	٥,٨٥	٧,٨٨	٠,٠٠
	ضابطة	٣٤	١٨,٣٩	٦,٠١		

يظهر من النتائج الواردة في الجدول (٤) وجود فروق ذات دلالة على مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين متوسطات علامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الرياضي تعزى للطريقة، وبالرجوع للأوساط الحسابية الواردة في الجدول (٣) يتبين أن الفروق بين المجموعتين لصالح طلبة المجموعة التجريبية الذين متوسط علاماتهم (٢٠.٤٧)، فيما كان الوسط الحسابي لعلامات طلبة المجموعة الضابطة (١٨.٣٩).

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

هل توجد فروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاهات نحو الرياضيات تعزى لطريقة التدريس ؟

أ) الوصف الإحصائي :

كانت أعلى علامة على مقياس الاتجاهات نحو الرياضيات (١٣٤) من (١٥٠) لدى المجموعة التجريبية أما أدنى علامة فكانت لدى المجموعة الضابطة (٩٤) من (١٥٠). ويبين الجدول (٥) الوسط الحسابي والانحراف المعياري لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاهات نحو الرياضيات:

الجدول (٥): الوسط الحسابي والانحراف المعياري لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاهات نحو الرياضيات (العلامة من ١٥٠)

	التجريبية	الضابطة
الوسط الحسابى	١١٧.٢٥	١١٢.٦٥
الانحراف المعيارى	١٠.٠٤	١٠.٤٤

يظهر من الجدول (٣) أن متوسط المجموعة التجريبية (١١٧.٢٥) بانحراف معياري (١٠.٠٤)، أما متوسط المجموعة الضابطة (١١٢.٦٥) بانحراف معياري (١٠.٤٤).

ب) التحليل الإحصائي:

- **نصت الفرضية الثانية على:**

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية على مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاهات نحو الرياضيات تعزى لطريقة التدريس ؟.. لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لتحديد وجود فروق بين متوسطات علامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة حسب البرنامج التعليمي. ويبين الجدول (٦) نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات علامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة

الجدول (٦): نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات علامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة

الأداة	المجموعة	العدد	الوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مقياس الاتجاهات نحو الرياضيات (من ١٥٠ علامة)	تجريبية	٣٢	١١٧.٢٥	١٠.٠٤	٨.١٦	٠.٠٠
	ضابطة	٣٤	١١٢.٦٥	١٠.٤٤		

يظهر من النتائج الواردة في الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة على مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) بين متوسطات علامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاهات نحو الرياضيات تعزى للطريقة، وبالرجوع

للأوساط الحسابية الواردة في الجدول (٦) يتبين أن الفروق بين المجموعتين لصالح طلبة المجموعة التجريبية الذين متوسط علاماتهم (١١٧.٢٥)، فيما كان الوسط الحسابي لعلامات طلبة المجموعة الضابطة (١١٢.٦٥).

- **مناقشة النتائج**
- **مناقشة نتائج السؤال الأول** :

هل توجد فروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الرياضي تعزى لطريقة التدريس ؟

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الرياضي تعزى لطريقة التدريس، وذلك لصالح طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام طريقة التعلم القائم على المشكلات.

ويرى الباحث أن تفوق طلبة المجموعة التجريبية التي درس طلبتها بطريقة التعلم القائم على المشكلات، على طلبة المجموعة الضابطة، التي درس طلبتها بالطريقة التقليدية، في اختبار التفكير الرياضي، يعزى إلى طريقة التدريس المستخدمة. ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن ذلك يعود إلى ما تتمتع به طريقة التعلم القائم على المشكلات من ميزات تعليمية متعددة، فطريقة التعلم القائم على المشكلات تزود الطلبة بتعلم ذي معنى للمفاهيم والمهارات الرياضية، وتزيد من مشاركة الطلبة وطرحهم للأسئلة خلال الحصة، وهذا بدوره ساعد طلبة المجموعة التجريبية على فهم ما تعلموه والاحتفاظ به، وتطبيقه في مواقف جديدة. كما أن استخدام مشكلات ترتبط بالحياة التي يعيشها الطلبة ساعدتهم على الوصول إلى مستوى أعلى من التفكير المنطقي ودفعتهم لممارسة مهارات التفكير العليا مثل التحليل والتركيب والتقييم.

كما أن استخدام طريقة التعلم القائم على المشكلات تجعل من الطالب محورا للعملية التعليمية، حيث يعطى الفرصة للتمعن في المشكلة وفهمها وفرض الفروض واختبارها، يصل بعدها إلى استنتاجات، ويكتشف بنفسه حلولا للمشكلات، ويصل إلى التعميمات ويطبقها في مواقف أخرى مما يعمل على تثبيتها.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سيريزو (Cerezo, 2003) التي أشارت إلى أن فهم الطلاب يزداد عندما ينغمسون في التعلم القائم على المشكلات مما ساعدهم كي يتعلموا أكثر عن الموضوع وجعلهم يشعرون بمتعة القدوم إلى الصف وزاد من قدراتهم في استخدام المصادر وإكمال الواجبات في موعدها المحدد ووفر لهم فرصا كي يتمكنوا من ربط معلوماتهم السابقة مع الحالية ووفر لهم أنشطة تتحدى تفكيرهم، وهذا بدوره ينعكس ايجابيا على طريقة تفكير الطلاب.

وهذا يؤكد ما جاء بوثيقة (NCTM, 1989) من أن وجود الطلاب في مناخ صفي يشجع ويدعم حل المشكلات يكسبهم الثقة في التعامل مع الرياضيات ويطورون المثابرة والعقول الباحثة، وتنمو مقدرتهم على التحصيل واستخدام عمليات التفكير عالية المستوى.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسات كل من (Cooper, 2004)، (Hung, 2002)، (حسن، ١٩٩٩).

- **مناقشة نتائج السؤال الثاني:**

هل توجد فروق بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاهات نحو الرياضات تعزى لطريقة التدريس ؟

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الاتجاهات نحو الرياضيات تعزى لطريقة التدريس، وذلك لصالح طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام طريقة التعلم القائم على المشكلات.

وتتفق هذه النتائج مع ما سعت إلى تحقيقه طريقة التدريس باستخدام التعلم القائم على المشكلات من خلال ربط التعلم بالحياة، وتقديم المفاهيم الرياضية المختلفة من خلال مشكلات واقعية تهم الطلاب وتستثير تفكيرهم والتي يؤدي العمل على حلها إلى إكسابهم المفاهيم والمبادئ والى ممارسة مهارات التفكير، وهذا بدوره ينعكس بشكل إيجابي على اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما ذهب إليه (ديلسيل، ٢٠٠١) من أن أساليب التعلم النشط مثل التعلم القائم على المشكلات يمكنها أن تحفز الطلاب الذين يشعرون بالملل وأن ترفع من مستوى فهمهم وتحصيلهم، وتساعدهم على بناء مهارات التفكير النقدي ومهارات الاستنتاج، وتعزز إبداعهم واستقلاليتهم. كما أن الخبرات الناجحة التي مر بها الطلبة خلال تعاملهم مع المشكلات المتنوعة التي قدمت لهم يمكن أن يكون لها أثر إيجابي في إزالة عوامل القلق لدى الطلبة وهذا بدوره ينعكس على اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسات كل من: (Cooper, 2004)، (Cerezo, 2003)، (Higgins, 1999).

- **التوصيات:**

في ضوء نتائج الدراسة التي أظهرت فاعلية استخدام التعلم القائم على المشكلات في تنمية التفكير الرياضي وتحسين الاتجاهات نحو الرياضيات لدى الطلبة ، فإن الدراسة توصي بما يلي:

- استخدام طريقة التعلم القائم على المشكلات في تدريس مادة الرياضيات.
- تدريب معلمي الرياضيات على استخدام طريقة التعلم القائم على المشكلات.
- إجراء دراسات تتناول أثر استخدام طريقة التعلم القائم على المشكلات في متغيرات أخرى مثل التحصيل والتفكير الناقد.
- إجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة على عينات من صفوف ومجتمعات دراسية أخرى.

• المراجع :

أبو جادو، صالح ونوفل، محمد (٢٠٠٧). **تعليم التفكير النظرية والتطبيق**. ط(١)، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع .

الأمين، إسماعيل (٢٠٠١). **طرق تدريس الرياضيات نظريات وتطبيقات**. القاهرة: دار الفكر العربي.

حسن، محمود محمد (١٩٩٩). أثر استخدام طريقة حل المشكلات على التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لدى طلبة المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، **مجلة كلية التربية - جامعة أسيوط**، ١٥(١): ١٥- ٤١.

الحيلة، محمد (٢٠٠٣). **طرائق التدريس واستراتيجياته**. العين: دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.

الخطيب، خالد (٢٠٠٤). **استقصاء فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي الرياضيات في تنمية قدرة الطلبة في المرحلة الأساسية العليا على التفكير الرياضي والتحصيل في الرياضيات**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية ، عمان ، الأردن.

ديلسيل، ر (٢٠٠١). **كيف تستخدم التعلم المستند إلى مشكلة في غرفة الصف**. ترجمة: مدارس الظهران الأهلية. الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.

العبسي، محمد (٢٠٠٥). **تطوير نموذج تقييمي(مستند إلى معايير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات) وقياس أثره في التحصيل والتفكير الرياضي والاتجاهات لدى طلبة المرحلة الأساسية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية ، عمان ، الأردن.

Benoit, B. (2004). **Problem Based Learning**. Retrieved from : http://score.rims.k12.ca.us/problemlearn.html.

Bidges, E., and Hallinger, P. (1999). The Use of Cases in Problem Based Learning. **The Journal of Cases in Educational Leader ships**, 2(2): 332-345.

Cerezo, N. (2003). Problem-Based Learning in the Middle School: Perceptions of at Risk Females and their Teachers. **DAI-A** 61 (2):475.

Charles & Lester (2004). Problem-Solving Experiences: Making Sense of Mathematics. **Research Paper** , Pearson Learning Group , 1-800-321-3106 .

Duch, B., Groh, S., and Allen, D. (2001). **The Power of Problem-Based Learning**. Stylus Publishing, LLC. USA.

Higgins, K.(1999). An investigation of The Effects on Students Attitudes, Belief, And Abilities In Problem solving And Mathematics after One Year of Systematic Approach to the

learning of Problem Solving, **Dissertation Abstract International**.

Holly, D. (1996). **Science Wise, Discovering Scientific Process Throw Problem Solving, Critical Thinking**. Books and software, CA, U.S.A.

Hung, P.(2002). Developing College Students views on Mathematical Thinking . **General Education Center**, National Chinyi Institute of Technology , Taichung 411, Taiwan.

Kurlik, S. and Rudnik, J. (1987). **Problem Solving: Handbook for Teachers**, Massachusetts: Allyn and Bacon.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). **Principles and Standards for School Mathematics**. Reston, Va.: NCTM.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (1989). **Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics**. Reston, Va.: NCTM.

Neto, A., and Valente, M. (1997). **Problem Solving in Science Towards A Metacognitively Development Approach**. ED 405217.

Reigeluth, C. M. (1994). **"The Imperative For Systematic Change". The Systematic Change in Education**. Englewood cliffs, N. J. Educational technology publications.

Sternberg, R. (2003). Cognitive Psychology. Wadsworth a division of Thomson Learning, Inc.

Trop, L., and Sage, S. (1998). **Problems As Possibilities: Problem-Based Learning for K-12 Education**. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, virgina, USA.

****

((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.

الاســـــــم	.....
الوظيفـــــــة	.....
جهـــة العمـــل	.....
الجنسيـــــــة	.....
عنوان المراسلـــة	.....
البريد الإلكتروني	.....
الهاتف/ الفاكس	.....

اسم المشترك : .....

التوقيـــــع : .....

- قيمة الاشتراك للأفراد بالدول العربية : (سنة ٢٠٠ريالا ، سنتان ٣٥٠ريالا ، ثلاث سنوات ٥٠٠ ريالا).
- قيمة الاشتراك للأفراد بباقي دول العالم: (سنة ٥٠ دولار ، سنتان ١٠٠دولا، ثلاث سنوات ١٥٠دولار).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بالدول العربية: (سنة ٢٥٠ريالا، سنتان ٤٥٠ ريالا، ثلاث سنوات ٦٥٠ريالا).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بباقي دول العالم: (سنة ١٠٠دولار، سنتان ٢٠٠دولار، ثلاث سنوات ٢٥٠دولار).
- 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 (أ. د / ماهر إسماعيل صبري) على بنك الرياض فرع حي أحد بالمدينة المنورة ، رقم آي بان : SA1620000001070160599940
- يمكن سداد قيمة الاشتراكات بالجنيه المصري مباشرة لمكتب المجلة بجمهورية مصر العربية، أو بحوالة بنكية باسم رئيس التحرير (أ. د / 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 تعبأة 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 : ١٨ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي، أتريب ، بنها .