



دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

دورية تصدر شهريا بصفة مؤقتة

اعتبارا من يناير ٢٠١٢م

تصدرها : رابطة التربويين العرب

العدد الرابع والعشرون (جزء أول) .. أبريل 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 / أمينة محمد مختار .. كلية التربية جامعة بنها 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 / حمدي أبو الفتوح عطيفة .. كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ. د / حمدي عبد العظيم البنا .. كلية التربية جامعة الطائف.
- أ. د/ خديجة أحمد بخيت..كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بجدة.
- أ. د / خليل يوسف الخليلي .. كلية التربية البحرية.
- أ. د / رشدي أحمد طعيمة..كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ. د / رضا مسعد السعيد .. كلية التربية جامعة المنوفية مصر.
- أ. د/ زكريا يحي لال..كلية التربية جامعة أم القرى مكة المكرمة.
- أ. د/ زينب محمود شقير .. كلية التربية جامعة طنطا مصر.
- أ. د/ سامح جميل عبد الرحيم .. كلية التربية جامعة المنيا مصر.
- أ. د/ سامية لطفي الأنصاري..كلية التربية جامعة الإسكندرية مصر.
- أ. د / سعيد محمد السعيد .. كلية التربية جامعة القصيم السعودية.
- أ. د/ سهام محمد بدر..كلية رياض الأطفال جامعة الإسكندرية مصر.
- أ. د / صفية محمد أحمد سلام .. كلية التربية جامعة المنيا مصر.
- أ. د / عادل محمد عبد الله .. كلية التربية جامعة الزقازيق مصر.
- أ. د / عايدة عبد الحميد سرور.. كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ. د / عبد الرحمن أحمد الأحمد .. كلية التربية جامعة الكويت.
- أ. د / عبد الله جمعة الكبسي .. كلية التربية جامعة قطر.
- أ. د / عبد الله سليمان إبراهيم سالم .. كلية التربية جامعة طيبة.
- أ. د / عبد الله محمد الخطايب .. كلية التربية جامعة اليرموك الأردن.
- أ. د / علياء عبد الله الحندي .. جامعة أم القرى مكة المكرمة.
- أ. د/ فوزية إبراهيم دمياطي.. جامعة طيبة بالمدينة المنورة.
- أ. د/ كريمان عويضة منشار.. كلية التربية جامعة بنها مصر.
- أ. د/ ماجدة حبشي محمد سليمان..كلية التربية جامعة الإسكندرية.
- أ. د / ماجدة إبراهيم البواوي .. 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 الناقية .. كلية التربية جامعة عين شمس مصر.
- أ. د/ منصور أحمد غوني .. 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.

مدير التحرير :

- أ.د / ناهد عبد الراضي محمد .. جامعة الدمام

أعضاء هيئة التحرير :

- أ.د/ نجاح السعدي المرسي عرفات .. جامعة أم القرى
- د / عطيات محمد يس .. كلية التربية جامعة بنها
- 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 ريالاً سعودياً أو ما يعادلها في الدول العربية ، ١٠ دولار أمريكي

أو ما يعادلها بجميع دول العالم .

الاشتراك السنوي : ٥٠٠ ريالاً سعودياً للأفراد العرب ، ٧٥٠ ريالاً للمؤسسات العربية .

٢٠٠ دولاراً للأفراد ، ٣٥٠ دولاراً للمؤسسات بباقي دول العالم

((ترسل جميع طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير))

محتويات العدد (٢٤) الجزء الأول :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
(١)	" برنامج تدريبي مقترح لعلاج الأخطاء المنهجية واللغوية الشائعة في تقارير بحوث التربية العلمية المنشورة بالمملكة العربية السعودية .. إعداد : أ. د / ماهر إسماعيل صبرى وآخران .	١٣ - ٦٢
(٢)	" فعالية برنامج لتدريس الحروف الأبجدية باستخدام دوائر التعلم على تنمية المفردات اللغوية والكفاءة الإجتماعية لأطفال الروضة " .. إعداد : د / وفاء رشاد راوي ، د / رضا مسعد الجمال .	٦٣ - ١٠٤
(٣)	" الكفايات التعليمية لدى معلمي التوحيدين وعلاقتها بمستوي الرضا الوظيفي والضغط النفسية " .. إعداد : د / عبد الفتاح رجب على مطر وآخران.	١٠٥ - ١٤٦
(٤)	"فاعلية" إحدى الاستراتيجيات" المتمركزة على النظرية البنائية فى تنمية مهارات التفكير الرياضي والاحتفاظ بها لدى طلاب المرحلة المتوسطة" .. إعداد : د / أحمد عفت مصطفى قرشم.	١٤٧ - ١٩١
(٥)	" دور التخطيط الاستراتيجي في رفع الكفاءة الإنتاجية للعاملين بإدارة التخطيط المدرسي من وجهة نظر مديري التخطيط المدرسي في المملكة العربية السعودية" .. إعداد : د / نوف خلف محمد الحضرمي.	١٩٣ - ٢٢٢
(٦)	" الثقافة التنظيمية السائدة في جامعتي الجوف وحائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (دراسة تشخيصية) " .. إعداد : د / حسين مريزيق السرحاني.	٢٢٣ - ٢٦١
(٧)	" مصادر تمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية وبريطانيا (دراسة مقارنة) " .. إعداد : أ / نوال بنت سعد الطويرقى.	٢٦٣ - ٢٨٧
(٨)	" القيم التنظيمية المحفزة للإبداع الإداري لدى مديرات مدارس التعليم الثانوي العام (الحكومي والأهلي) بمدينة مكة المكرمة " .. إعداد : أ / فوزية بنت عبد الرحمن سالم بانعمة.	٢٨٩ - ٣٣٠

تعريف بالمجلة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة مستقلة .. أسسها : د. / ماهر إسماعيل صبري أستاذ تعليم العلوم بجامعة بنيها 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 ٢٠٠٧ ومع زيادة الإقبال على النشر بها تقرر صدورها شهريا (بصفة مؤقتة) اعتبارا من يناير ٢٠١٢ م .. يطبع من كل عدد ١٠٠ نسخة كطبعة أولى توزع بجميع الدول العربية ويعاد طبع أعداد المجلة وفقا لحاجة السوق.

قواعد النشر بالمجلة :

- « 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 بفرعها 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 الإنسانية 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 ؛ ليتيم 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 صلاحيتها للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق يحاكي نموذج تحكيم البحوث في لجان الترقيات وينفس 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 عدد ٢ 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 المرسلّة تكلفته 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 / ٢٠١٣

أو الاتصال على موبايل ٥٦٥١٩٣٨٢٩ 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 الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥) [العلق : ١-٥] .

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

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

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

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

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

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

• مقدمة العدد :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد الرابع والعشرون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وهو الرابع على التوالي في الإصدار الشهري للمجلة ، ويشمل هذا العدد جزءين .

وفي الجزء الأول من هذا العدد ثمانية بحوث : أولها بعنوان : " برنامج تدريبي مقترح لعلاج الأخطاء المنهجية واللغوية الشائعة في تقارير بحوث التربية العلمية المنشورة بالملكة العربية السعودية " .. إعداد : أ. د / ماهر إسماعيل صبري وآخران .

وثانيها بعنوان : " فعالية برنامج لتدريس الحروف الأبجدية باستخدام دوائر التعلم على تنمية المفردات اللغوية والكفاءة الاجتماعية لأطفال الروضة " .. إعداد : د / وفاء رشاد راوي ، د / رضا مسعد الجمال .

وثالثها بعنوان : " الكفايات التعليمية لدى معلمي التوحيدين وعلاقتها بمستوي الرضا الوظيفي والضغط النفسية " .. إعداد : د / عبد الفتاح رجب علي مطر وآخران .

ورابعها بعنوان : " فاعلية إحدى الاستراتيجيات المتمركزة على النظرية البنائية في تنمية مهارات التفكير الرياضي والاحتفاظ بها لدى طلاب المرحلة المتوسطة " .. إعداد : د / أحمد عفت مصطفى قرشم .

وخامسها بعنوان : " دور التخطيط الاستراتيجي في رفع الكفاءة الإنتاجية للعاملين بإدارة التخطيط المدرسي من وجهة نظر مديري التخطيط المدرسي في المملكة العربية السعودية " .. إعداد : د / نوف خلف محمد الحضرمي .

وسادسها بعنوان : " الثقافة التنظيمية السائدة في جامعتي الجوف وحائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (دراسة تشخيصية) " .. إعداد : د / حسين مريزيق السرحاني .

وسابعها بعنوان : " مصادر تمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية وبريطانيا (دراسة مقارنة) " .. إعداد : أ / نوال بنت سعد الطويرقي .

وثامنها بعنوان : " القيم التنظيمية المحفزة للإبداع الإداري لدى مديرات مدارس التعليم الثانوي العام (الحكومي والأهلي) بمدينة مكة المكرمة " .. إعداد : أ / فوزية بنت عبد الرحمن سالم بانعمة .

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

بحوث ودراسات محكمة

obeikandi.com

البحث الأول:

” برنامج تدريبي مقترح لعلاج الأخطاء المنهجية واللغوية الشائعة في
تقارير بحوث التربية العلمية المنشورة بالملكة العربية السعودية ”

المصادر

أ. د/ ماهر إسماعيل صبري يوسف

أستاذ تعليم العلوم بكلية التربية جامعة طيبة

د. أميرة إبراهيم الشافعي

أستاذ تعليم اللغة الانجليزية المساعد

د/ صفاء عبد العزيز سلطان

أستاذ تعليم اللغة العربية المساعد

بكلية التربية جامعة طيبة

obeikandi.com

” برنامج تدريبي مقترح لعلاج الأخطاء المنهجية واللغوية الشائعة في تقارير بحوث التربية العلمية المنشورة بالمملكة العربية السعودية “^١

أ.د / ماهر اسماعيل صبري

د / صفاء عبد العزيز سلطان

د / أميرة إبراهيم الشافعي

• مستخلص البحث العربي :

لاحظ الباحث الرئيس وأعضاء الفريق البحثي من خلال خبراته المتنوعة في مجال تحكيم بحوث التربية العلمية للنشر بالمجلات المتخصصة المحكمة على المستويين المحلي والعربي وجود عدد غير قليل من الأخطاء المنهجية واللغوية في تقارير تلك البحوث ، وقد لاحظ الباحث الرئيس ذلك . أيضاً . أثناء قيامه بدراسة سابقة عن توجهات بحوث التربية العلمية بالمملكة العربية السعودية : الأمر الذي يزيد من انتشار هذه الأخطاء بين باحثي التربية العلمية الذين يقرءون تلك البحوث ، وينقلون عنها ما لم يتم حصرها ، وتشخيصها بدقة ؛ ومن ثم وضع مقترحات لعلاجها . وتلخصت خطة البحث في إجراء دراسة وصفية تحليلية لعينة ممثلة لبحوث التربية العلمية ودراساتها المنشورة ، التي أجريت في المملكة العربية السعودية خلال السنوات العشر الأخيرة (٢٠٠١ : ٢٠١٠ م) ، وتحديد الأخطاء المنهجية واللغوية الشائعة في تقارير تلك البحوث ووضع برنامج تدريبي مقترح للباحثين في مجال التربية العلمية بالمملكة العربية السعودية ؛ لعلاج هذه الأخطاء ، وتلافيها مستقبلاً .

A suggested training Program for treating the Common Linguistic and Methodological Errors in Science Education researches' reports Published in Kingdom of Saudi Arabia

Abstract:

The main researcher, through his multi-experiences in the field of science education researches' judgment for publishing in the specialized magazines judged at the local and Arabian levels, and the assistant researchers, have noticed many of the linguistic and methodological errors in the reports of these researches.

The main researcher has also noticed this during his previous study that handled the orientations of science education researchers in the kingdom of Saudi Arabia, that may increase the spreading of these errors among science education researchers who read these researches and may extract or quote from them if they aren't restricted and diagnosed accurately. Therefore, setting up suggestions for treatment.

The research plan can be summed up in conducting an analytical descriptive study for a representative sample of science education and its published studies that have been conducted in kingdom of Saudi Arabia during the last ten years (2001: 2010 A.D.) and defining the linguistic and methodological common errors of these researches reports, therefore, setting up a suggested programme for the researchers in science education field in kingdom of Saudi Arabia for treatment of these errors, so as to avoid these errors in the future.

^١ يتوجه أعضاء الفريق البحثي بالشكر والتقدير لعمادة البحث العلمي بجامعة طيبة، بالمدينة المنورة على تمويلها الكامل للبحث في جميع مراحله.

• أولاً : خطة البحث :

• مقدمة :

تمثل بحوث التربية العلمية مجالاً مهماً من مجالات البحث العلمي بمجتمعاتنا العربية عامة ، والمجتمع السعودي على وجه الخصوص ، حيث تتوقف الإفادة من تلك البحوث على مستوى جودة تقارير تلك البحوث المنشورة في المجلات وأوعية النشر التربوية المحكمة.

إلا أنه من الملاحظ أن واقع بحوث التربية العلمية المنشورة بالملكة العربية السعودية يشير إلى وجود العديد من الأخطاء المنهجية واللغوية في تقارير تلك البحوث ويرجع ذلك إلى ضعف مستوى بعض الباحثين في المهارات المنهجية واللغوية لكتابة التقارير البحثية.

والمشكلة في نشر تقارير تلك البحوث أنها ربما أقنعت الكثير من الباحثين الآخرين . خصوصاً صغار الباحثين . بأن نشر مثل هذه البحوث بما فيها من أخطاء هو إقرار بصحة ما ورد فيها من أخطاء، وهنا تتواتر الأخطاء، وتتكرر بين الباحثين زعماء أنها ليست أخطاء، أو أنها أخطاء بسيطة لا تؤثر على جودة البحث.

ويأتي البحث الحالي ليرصد تلك المشكلة بدقة خلال مدة عشر سنوات ويحدد الأخطاء المنهجية واللغوية الشائعة في تقارير بحوث التربية العلمية التي أجريت بالملكة العربية السعودية خلال تلك الفترة، والمنشورة بالمجلات التربوية المتخصصة المحكمة.

ولن يتوقف البحث عند حد رصد المشكلة وتشخيصها، بل يتجاوز ذلك لتقديم برنامج تدريبي مقترح يتيح للباحثين في هذا المجال التعرف على الأخطاء المنهجية واللغوية الشائعة، والتدرب على كيفية تصويب تلك الأخطاء في تقارير بحوثهم المقبلة.

• مشكلة البحث :

تحددت مشكلة البحث في أن هناك بعض الأخطاء المنهجية، واللغوية الشائعة في تقارير بحوث التربية العلمية بالملكة العربية السعودية المنشورة في المجلات والدوريات التربوية المتخصصة؛ الأمر الذي يترتب عليه المزيد من هذه الأخطاء لدى الباحثين الذين يقرءون تلك البحوث، وينقلون عنها؛ ومن ثم يجب وضع برنامج تدريبي مقترح للباحثين في هذا المجال لتلافي هذه الأخطاء.

وفي إطار محاولة حل هذه المشكلة سعى البحث للإجابة عن الأسئلة التالية:

- ١- ما الأخطاء المنهجية ، واللغوية المتوقعة ورودها في تقارير بحوث التربية العلمية المنشورة بالملكة العربية السعودية؟
- ٢- ما مدى شيوع هذه الأخطاء في تقارير عينة من تلك البحوث؟

٣- ما البرنامج التدريبي المقترح الذي يمكن الباحثين في مجال التربية العلمية من علاج هذه الأخطاء، وتلافيها ؟

• أهداف البحث :

تحددت أهداف البحث في:

- ١- حصر الأخطاء المنهجية، واللغوية المتوقع ورودها في بحوث التربية العلمية التي أجريت بالمملكة العربية السعودية.
- ٢- تحديد الأخطاء المنهجية، واللغوية الشائعة في تقارير عينة من بحوث التربية العلمية المنشورة بالمجلات المتخصصة خلال السنوات العشر الأخيرة.
- ٣- وضع برنامج تدريبي مقترح للباحثين في مجال التربية العلمية بالمملكة ؛ علاج هذه الأخطاء وتلافيها.

• أهمية البحث :

وتتضح أهمية البحث في أنه يقدم للباحثين السعوديين، والعرب تشخيصاً دقيقاً للأخطاء المنهجية، واللغوية الشائعة في بحوث تعليم العلوم المنشورة بالمملكة العربية السعودية خلال السنوات العشر الأخيرة، كما يقدم برنامجاً تدريبياً مقترحاً للباحثين في مجال التربية العلمية؛ يمكنهم من علاج هذه الأخطاء، وتلافيها في بحوثهم المستقبلية.

• أدوات البحث :

اعتمد البحث على الأدوات التالية (من إعداد الفريق البحثي):

- ١- قائمة الأخطاء المنهجية واللغوية المتوقع ورودها في تقارير بحوث التربية العلمية.
- ٢- أداة تحليل محتوى تقارير بحوث التربية العلمية المنشورة، وهي مستمدة من قائمة الأخطاء المنهجية واللغوية.

• مجتمع البحث وعينته :

تمثلت مجتمع البحث في تقارير بحوث التربية العلمية التي أجريت حول المملكة، وتم نشرها في مجلات متخصصة داخل المملكة، أو خارجها بأوعية النشر العربية الأكثر شهرة خلال السنوات العشر الأخيرة (من ٢٠٠١م إلى ٢٠١٠م) ، التي أتيح للباحثين الإطلاع عليها ، أو الحصول عليها وتمثلت عينة البحث في تحليل محتوى عشرين في المئة (٢٠٪) - على الأقل - من تقارير هذه البحوث.

• حدود البحث :

اقتصرت البحث على الحدود التالية :

« عينة ممثلة من تقارير بحوث التربية العلمية المنشورة بأهم المجالات التربوية المعنية داخل المملكة، وخارجها (مجلة التربية العلمية المصرية، مجلة المناهج وطرق التدريس المصرية مجلة جستن السعودية، رسالة الخليج العربي السعودية مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس السعودية

مجلة كلية التربية جامعة البحرين، مجلة كلية التربية جامعة الكويت) التي تم نشرها خلال الفترة من بداية عام ٢٠٠١م حتى نهاية عام ٢٠١٠م. « وضع برنامج تدريبي مقترح للباحثين في مجال التربية العلمية؛ يمكنهم من علاج تلك الأخطاء، وتلافيها في بحوثهم المستقبلية دون تجريب البرنامج.

• منهج البحث وإجراءاته :

اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث تتم الإجراءات التالية: « إعداد قائمة بأهم الأخطاء المنهجية واللغوية المتوقعة ورودها بتقارير بحوث التربية العلمية بالملكة العربية السعودية على ضوء الأدبيات، ونتائج البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة ومن خلال استطلاع مرئيات الخبراء في المجال.

« تحديد الأخطاء المنهجية واللغوية الشائعة من خلال تحليل محتوى عينة ممثلة من تقارير بحوث التربية العلمية المنشورة بالمجلات المتخصصة خلال السنوات الخمس الأخيرة؛ وذلك باستخدام أداة تحليل لتقارير هذه البحوث تبنى على قائمة الأخطاء المنهجية، واللغوية السابق تحديدها.

« بناء برنامج تدريبي مقترح للباحثين في مجال التربية العلمية (السعوديين والعرب)؛ يمكنهم من علاج هذه الأخطاء، وتلافيها في بحوثهم المستقبلية .

• مصطلحات البحث :

➤ البرنامج : Program / Programme

يشير هذا المصطلح إلى معان عدة تختلف باختلاف المجال الذي يذكر فيه وبصفة عامة فإن البرنامج هو مجموعة إجراءات، وخطوات، وتعليمات وقواعد يتم إتباعها؛ لنقل خبرات محددة مقروءة أو مسموعة أو مرئية، مباشرة أو غير مباشرة، تعليمية أو ترفيهية أو تثقيفية وذلك لفرد أو مجموعة أفراد أو جمهور كبير، في مكان واحد أو في أماكن متفرقة؛ لتحقيق أهداف محددة.

➤ البرنامج التدريبي : Training Program

المقصود ببرامج التدريب في العملية التعليمية هي تلك البرامج التي يتلقاها العاملون في ميدان التعليم من معلمين، وفنيين، وإداريين أثناء الخدمة؛ لتنشيطهم بكل ما هو جديد في مجال عملهم. وتختلف هذه البرامج من حيث مدتها، ونوعية الخبرات المقدمة من خلالها وأساليب تدريسها، وتنفيذها باختلاف الهدف منها ونوعية الأفراد المتدربين. ويختلف البرنامج التدريبي عن برنامج الإعداد في جانب أساسي هو مدة تنفيذ البرنامج؛ حيث تتسم برامج التدريب بأنها مكثفة في مدة زمنية محددة تكون غالباً قصيرة، تتراوح عادة من ثلاثة أيام إلى شهر وقد تزيد المدة إلى ثلاثة شهور؛ وفقاً لطبيعة البرنامج وأهدافه. هذا، ويختلف البرنامج التدريبي عن برنامج الإعداد في الهدف؛ فالثاني يهدف إلى البناء (الإعداد) ووضع الأسس، في حين يهدف الأول إلى التحسين والتطوير في مستوى الأداء. ويعرف البرنامج التدريبي المقترح في البحث الحالي إجرائياً بأنه مجموعة من الخبرات التدريبية المقدمة للباحثين في مجال التربية

العلمية خلال مدة محددة تمكنهم من علاج الأخطاء المنهجية واللغوية وتلافيها عند كتابتهم لتقارير بحوثهم التي يقدمونها للنشر بالمجلات والدوريات المتخصصة.

✦ **الأخطاء المنهجية واللغوية الشائعة في تقارير بحوث التربية العلمية :**

يقصد بها تلك الأخطاء التي يكثر تكرارها لدى عشرة في المئة (١٠٪) فأكثر من التقارير الختامية المكتوبة لبحوث التربية العلمية المنشورة بالمجلات المتخصصة، وتشمل أخطاء منهجية البحث بداية من عنوان البحث حتى ملاحقه، والأخطاء اللغوية في فنيات كتابة التقرير البحثي بداية من علامات الوقف والترقيم وانتهاء بدقة التعبير وسلامة الصياغة اللغوية لجميع أجزاء التقرير البحثي.

• **ثانيا : أدبيات البحث :**

• **واقع بحوث التربية العلمية بالوطن العربي والمملكة العربية السعودية :**

قامت وزارة التعليم العالي، ووزارة التربية والتعليم، والجامعات، وغيرها من الجهات الحكومية بجهود في مجال الدراسة والتطوير التربوي، ومنها بحوث التربية العلمية، ولكن هذه الجهود تكتنفها عقبات وإشكالات منها (القحطاني ٢٠٠٥).

- « توزيع الاهتمام بالبحث التربوي التي منها بحوث التربية العلمية بين وحدات البحوث وإداراتها في مؤسسات التعليم المختلفة.
- « عدم وضوح الرؤى والسياسات التي تدعم البحث التربوي بصفة عامة وبحوث التربية العلمية بصفة خاصة.
- « عدم تلبية الخطة الإستراتيجية الراهنة للبحث التربوي، وبحوث التربية العلمية لتطوير التعليم بأشكاله المختلفة.
- « عدم كفاية الموارد المالية والميزانيات المخصصة للبحث المتعلق بالتطوير التربوي، ومنها بحوث التربية العلمية.
- « تفاوت نسبة الإنفاق على المستوى العالمي والعربي؛ أدى إلى تباعد المسافات فقد أدى تزايد الإنفاق العالمي على البحث العلمي إلى زيادة الهوة السحيقة بيننا وبين العالم الغربي؛ إذ لاتزيد نسبة الإنفاق على البحث العلمي في العالم العربي عما يعادل خمسة من عشرة في المئة (٥,٠٪) من قيمة الناتج المحلي الإجمالي.

إن المستقرئ لواقع بحوث التربية العلمية في نهاية التسعينيات حتى الآن يلاحظ أن هذه البحوث قد ركزت على تقويم مقررات العلوم القائمة، أو وضع إطار لمقرر أو برنامج في العلوم، أو تقويم لأداء المعلم والمتعلم، وإهمال الجوانب الأخرى التي لا تقل أهمية عن سابقتها، وبخاصة البحوث المتعلقة بالجوانب الانفعالية والوجدانية والمهارية، والأساليب المعرفية التي لها أهمية في تدريس العلوم وفي بحوث التربية العلمية، بالإضافة إلى سطحية المعلومات التي لدى المعلم وأثرها في تعلم العلوم.

وفي هذا الإطار هدفت دراسة البيلي (١٩٩٣) التعرف على مجالات البحوث والدراسات التربوية وأنواعها التي تمثل واقع البحث التربوي في دولة الإمارات العربية المتحدة، وتعرف معوقات البحث التربوي كما يشعر بها الباحثون التربويون بدولة الإمارات؛ حيث أظهرت النتائج تركيز البحوث على مجالات معينة كمجال خصائص المتعلم ومشكلاته، وطرق التدريس. بالإضافة إلى تركيز البحوث على أنواع محددة دون غيرها؛ فمن حيث البحوث المبنية على الغرض لوحظ كثرة البحوث النظرية مقارنة بالبحوث التطبيقية، كما لوحظ أن البحوث الوصفية المبنية على الطريقة كانت هي الطابع الغالب مقارنة بالبحوث التجريبية والتاريخية. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود معوقات حادة للبحث التربوي، منها بحوث التربية العلمية في الإمارات، كان من أهمها كثرة الأعباء الإدارية أو التدريسية للباحثين، وصعوبة الحصول على المراجع والدوريات وقلة الموارد المالية المخصصة للبحث التربوي، وقلة اهتمام أصحاب اتخاذ القرارات بنتائج البحوث وقلة فرص النشر، وعدم وجود خارطة بحثية أو سياسة بحثية واضحة وعدم توفر أدوات بحثية مقننة، وعدم توفر التسهيلات البحثية. وهذا حال معظم الدول العربية التي ما زالت لا تعي أهمية بحوث التربية العلمية في التقدم على جميع المستويات، كما هو حال الدول على المستوى العالمي.

وقد صنف عطيفة (١٩٩٥) أهم المشكلات التي تواجه البحوث النفسية والتربوية بما فيها بحوث التربية العلمية إلى:

- ◀ مشكلات تتصف بالموضوعات والقضايا التي تختار للبحث والاستقصاء.
- ◀ ضعف درجة اتصال المشكلات المختارة للبحث من الاستقصاء بالواقع الفعلي للعملية التربوية.
- ◀ محدودية التصورات الفلسفية .
- ◀ غلبة السطحية في التعامل مع المشكلات التربوية.
- ◀ محدودية درجة الصدق والثبات التي تمنحها المقاييس التربوية والنفسية.

وهدف دراسة عودة (١٩٩٥) إلى تعرف مشكلات البحث التربوي كما يشعر بها أعضاء هيئة التدريس في جامعتي اليرموك والإمارات؛ حيث تم حصر المشكلات المحتملة في البحث التربوي بدرجة معقولة من التحديد لكل مشكلة وإعداد قائمة من إحدى وخمسين (٥١) مشكلة متنوعة في درجة إعاقته أو تأثيرها على البحوث كما ونوعاً؛ فالتعرف على أولويات مشكلات البحث التربوي لا يقل في أهميته عن تحديد أولويات البحث التربوي؛ حيث تم تحليل تقديرات أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية بجامعة اليرموك وجامعة الإمارات، وأشارت النتائج إلى أهم المشكلات البارزة، ومنها: قلة اهتمام الجهات المعنية باتخاذ القرارات التربوية بالاستفادة من نتائج البحوث ومحاولة الباحثين إجبار بعض الأفراد في عينات البحوث للمشاركة في العينة تحت تأثير السلطة أو التدخل في خصوصياتهم. ومن المشكلات الحادة عدم وجود فريق متخصص في

جهاز التربية بترجمة نتائج البحوث التربوية إلى برامج قابلة للتنفيذ. ومن المشكلات الحادة . أيضاً ثقل أعباء عضو هيئة التدريس لدرجة تؤثر على عدد البحوث ونوعيتها التي يقوم بها، كما توجد مشكلات في صعوبة الحصول على مصادر المعلومات نظراً لضعف التمويل العام للمكتبات، بالإضافة إلى مشكلات خاصة بأعضاء هيئة التدريس المتعلقة بالقدرات البحثية ومدى التزامهم بأخلاق الدراسة في التعامل مع الأفراد المشتركة في البحوث التي تحد من حرية الباحث في طرح المشكلات أو جمع معلومات من فئات معينة في المجتمع. وأشارت النتائج إلى أهمية التفكير في معالجة هذه المشكلات ودراسة أسبابها. وقد لا تتوافر الإمكانيات اللازمة لحل هذه المشكلات أو بعضها، إلا بتحمل الجهات المعنية بالبحث التربوي من باحثين أو مؤسسات بحثية أو المستفيدين من نتائج البحوث، والتعاون في طرح الخطط والبرامج المتكاملة لمعالجة هذه المشكلات، ومدى انعكاسها على البحث التربوي كمّاً ونوعاً، ومدى ارتباطها بأولويات البحث التربوي.

واستهدفت دراسة الميهي (٢٠٠٢) تعرف المسارات الحالية لبحوث التربية العلمية البيولوجية وتوجهاتها المستقبلية، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم جدوى بحوث المقارنة وبحوث التقويم بالإضافة إلى أهمية النظر إلى نتائج بحوث التربية العلمية في التربية العلمية البيولوجية بصفتها نقطة انطلاق منهجية منظمة ومنظمة لتبني التجديدات أو المستحدثات التعليمية في تفعيل التربية العلمية البيولوجية وتعلمها.

كما هدفت دراسة إبراهيم وعبد المجيد (٢٠٠٦) إلى الكشف عن مجالات المشكلات البحثية في مجال التربية العلمية من خلال تحليل عينة البحوث التي أجريت في هذا المجال، وترتيب أولويات هذه المجالات، وفقاً لأهميتها، كما هدفت . أيضاً . إلى تحديد التوجهات المستقبلية التي يمكن أن تسير فيها بحوث تعليم التربية العلمية في ضوء نتائج البحوث المصرية ونتائج بعض البحوث الأجنبية، وتقديم رؤية للمجالات المستقبلية التي توجه إليها بحوث التربية العلمية في البيئة العربية. وقد خلصت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لبحوث التربية العلمية في ضوء المجالات التي تم تحليلها في البيئة المصرية.

واستهدفت دراسة مازن (٢٠١٠) التحليلية تقويم بعض بحوث العلوم والتربية العلمية خلال العشر سنوات الأخيرة بمصر في ضوء معايير مقترحة وفي ضوء عمليات التحليل الشاملة لعينة من البحوث التجريبية والتشخيصية والتقويمية في مجال تدريس العلوم والتربية العلمية التي بلغ عددها (٣٠٧) بحثاً ودراسة متنوعة تم اختيارها من خلال المؤتمرات العلمية والمجلة العلمية للتربية العلمية بعدها الجمعية رائدة والمتخصصة وبيت الخبرة التربوية رائدة في العالم العربي وتركزت هذه الدراسات والبحوث خلال الفترة من عام (١٩٩٩) إلى العام (٢٠١٠) وتم تحليل هذه البحوث من خلال واحد وعشرين (٢١) معياراً وضعها الفريق البحثي. وتوصلت أهم نتائج البحث والتحليل إلى أن مسيرة

البحث العلمي في حقل التربية العلمية وتدرّيس العلوم تسير وفقاً للمعايير العالمية للبحث العلمي في هذا التخصص، وإن كان يؤخذ عليها الاعتماد الكبير على الإستراتيجيات والمداخل والطرق والأساليب التدريسية المستعارة من البحوث والدراسات الأجنبية وقلة الاعتماد على إستراتيجيات تدريسية مقترحة من الباحثين؛ لإثراء الجانب المحلي والعربي بهذه الإستراتيجيات المقترحة، كما لوحظ ندرة البحوث التي أجريت في مجال رياض الأطفال وتلك التي أجريت على الفئات الخاصة أيضاً.

وأشار العياني في دراسته (١٤٢٩هـ) التي تناولت تحديد مجالات الدراسة المهمة المتعلقة بمجال تطوير المعلم؛ حيث أشارت إلى أهم مجالات البحث التربوية التي حصلت على أولوية كبيرة جداً تتمثل في المجالات التالية: (القيم الخلقية، إستراتيجيات التدريس تقنيات التعليم الإستراتيجيات الحديثة في التفكير إدارة الصف، التخطيط للتدريس، التقويم، المادة العلمية مواكبة المتغيرات المعاصرة، الإسهام في تطوير العلوم التربوية، التدريب والتنمية المهنية تطوير بيئة التعلم والإشراف على المعلم.

ومن جانب آخر قدمت دراسة الحصان (٢٠١٠) نموذجاً لتطوير توجهات بحوث التربية العلمية في ضوء منظومة مجتمع الاقتصاد المعرفي؛ وذلك بعد تحديد الواقع وتشخيصه وتحديد إيجابياته وسلبياته؛ ومن ثم بناء مجموعة معايير ينبغي توافرها في توجهات بحوث التربية العلمية؛ للوفاء بمتطلبات مجتمع اقتصاد المعرفة ومضامينه، والتوصل منها إلى النموذج المقترح للتطوير. وقد أسفرت أهم نتائج البحث العامة عن أن واقع توجهات بحوث التربية العلمية في كلية التربية لا يتواءم مع مضامين مجتمع الاقتصاد المعرفي ومنطلقاته.

ورصدت دراسة صبري، إبراهيم، محمد (٢٠١٢م) توجهات بحوث التربية العلمية بالملكة العربية السعودية وفق أولوياتها، حيث توصلت الدراسة للكثير من الأخطاء المنهجية ذات الصلة ببحوث التربية العلمية المنشورة بالمجلات التربوية المحكمة التي تصدر في المملكة العربية السعودية وفي بعض الدول الخليجية كالبحرين، والكويت والإمارات العربية، وكذلك التي تصدر في مصر، وقامت الدراسة بتحليل جميع تقارير بحوث التربية العلمية التي تمت في المملكة والمنشورة بعدد (١٢) مجلة تربوية محكمة خلال المدة من عام ٢٠٠٠م وحتى نهاية عام ٢٠٠٩. وعلى ضوء نتائجها أعدت الدراسة خريطة بحثية لمستقبل بحوث التربية العلمية بالملكة وفق أولوياتها توجه الباحثين في مجال التربية العلمية لمجالات البحث الشاغرة.

• الأخطاء المنهجية واللغوية في تقارير بحوث التربية العلمية المنشورة :

لقد تناولت بعض الدراسات العربية والأجنبية الأخطاء المنهجية واللغوية في تقارير البحوث المنشورة بما فيها بحوث التربية العلمية . ومن هذه الدراسات : دراسة تومبسون وبروس (Thompson & Bruce, 1998) التي توصلت إلى

أن هناك خمسة أخطاء يقع فيها معظم الباحثين التربويين تتعلق بمعالجة وتفسير البيانات هي:

« استخدام طرق stepwise لتحليل الانحدار المتعدد في المعالجة الإحصائية.

« فشل الباحث في تفسير النتائج كفيلاً بعد التحليل والمعالجة الإحصائية.

« فشل الباحث في تفسير معاملات الموازين والهيكل كجزء من تفسير النتائج.

« فشل الباحث في إدراك أن المقصود بالصدق هو خصائص درجات الطلاب وليس الاختبار.

« التفسير غير الصحيح للدلالة الإحصائية والفشل المرتبط بتقرير وتفسير التأثير الموجود في كل التحاليل الكمية للدراسة .

دراسة دانييل ولاري (Daniel, Larry, G.2000) التي تناولت الأخطاء البحثية المنهجية الشائعة ، حيث ناقشت أربعة أنماط من الأخطاء الشائعة النمط الأول والثاني من الأخطاء المرتبطة بتفسير النتائج ذات الدلالة الإحصائية ، وتلك التي لم تكن دالة إحصائية. أما النمط الثالث فيتعلق بالاستدلالات الخاطئة وتوجيه النتائج ، بينما يرتبط النمط الرابع بالخطأ في العوامل الأخرى. وحددت الدراسة ستة أنماط أخرى كتصنيف خارجي يمكن أن يسهم في تحسين جودة البحث التربوي وهذه الأخطاء هي:

« خطأ التكرار الداخلي في المحتوى.

« خطأ تعميم الثبات في الإحصاء.

« خطأ المتغيرات متغيرة الخواص.

« خطأ التوزيع الإحصائي للاختبار.

« خطأ تجانس العينة.

« خطأ درجات الحرية.

ويشير بهريندت وآخرون (Behrendt, H.et al,2001) إلى أن بعض الباحثين يلجأون لاستخدام بعض الأساليب البلاغية مثل الاستعارة في المفاهيم ذات المداخل العلمية، فدراسة المفاهيم العلمية يعتمد في الأساس على المنطق المنظم والإقناع الموضوعي وليس على استخدام الأساليب البلاغية.

ويذكر زاشوس وبروزيك وهييك (Zachos. Pruzek &Hick.2003) أن هناك خطأين كبيرين في تصميم البحوث العلمية هما : أساليب القياس وتحليل الأخطاء، حيث يفشل بعض الباحثين في تمييز الأخطاء العشوائية وتلك النظامية. كما يعتقدون أنه كلما استخدم الباحث أدوات قياس أكثر كانت النتائج أكثر دقة.

ويرى جوديث (Judith, M.2006) أن باحثي التربية العلمية لا يصلون إلى حد الكفاءة الاتصالية Communicative Competence في دراسة اللغة

الإنجليزية كلغة ثانية ويخفقون في فهم العديد من المفاهيم البحثية ، ومن ثم فإن صغار الباحثين لا يمتلكون فقط المشاركة والتفاعل ، ولكن أيضا يفتقدون إلى المتطلبات المعرفية للبحوث العلمية التي تتطلب المعرفة باللغة الإنجليزية لأغراض خاصة (ESP – English for Specific Purposes)

دراسة سلطان (٢٠٠٩م) التي رصدت الأخطاء اللغوية الشائعة في البحوث التربوية المنشورة بما فيها بحوث التربية العلمية بجمهورية مصر العربية ، حيث قامت الدراسة بإعداد قائمة بالأخطاء اللغوية وأنواعها في كتابة التقارير البحثية المنشورة بعدد من المجالات المحكمة هي : مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، ومجلة القراءة والمعرفة ، ومجلة التربية العلمية ومجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس الصادرة خلال السنوات العشر من عام ٢٠٠١م إلى عام ٢٠١٠م ، وقد رصدت الدراسة الكثير من الأخطاء اللغوية الشائعة في تقارير تلك البحوث المنشورة . وذلك في أربعة محاور هي : أخطاء إملائية ، وأخطاء نحوية وصرفية ، وأخطاء تركيبية في الصياغة ، وأخطاء علامات الترقيم .

وتحدد ديلا بينا (Dela Pena,S.:2009) العديد من الأخطاء التي غالباً ما يقع فيها الباحثين في الرسائل العلمية المتخصصة في الرياضيات والعلوم والهندسة بجامعة كاجايان وتحليل تلك الأخطاء انتهت إلى نتائج بحثية أن كثرة هذه الأخطاء هي الأخطاء اللغوية وعلامات الترقيم وحددتا فيما يلي:

- « عدم الدقة في القواعد اللغوية
- « تجاهل العديد من علامات الترقيم
- « استخدام أزمنة خطأ مثل الماضي البسيط والمستمر
- « عدم الدقة في استخدام حروف الجار
- « عدم الدقة في استخدام الأسماء والضمائر والتبديل بينهما
- « عدم الدقة في استخدام أدوات النكرة والمعرفة
- « عدم الدقة في استخدام أدوات الربط .

أما راندولف (Randolph,2009) فقد ناقش الأخطاء الشائعة في كتابة الإطار العام الذي يستخدمه الباحث لتقويم أدبيات البحث . وأكد على أنه إذا حدث خلل ما في كتابة أدبيات البحث فمن المنطقي أن يؤدي ذلك الخلل إلى بحث غير سليم من الناحية المنهجية . وأشار إلى أن الباحث لا يمكنه عمل بحث علمي جيد بدون فهم حقيقي للأدبيات داخل المجال البحثي ، لأنه قد يفهم الباحث فحوى البحوث المتعلقة ببحثه والمرتبطة بذات المجال إلا أن لا يتقن كتابتها بصورة منهجية سليمة ومن ثم يسبب خطأ في منهجية بحثه . فلا بد للباحث أن يبحث جيداً في طريقة البحث واختيار العينة وتحليل النتائج ومناقشتها وكتابة الخاتمة البحثية بدقة . وأكد راندولف أن السبب وراء ضعف بعض الباحثين ووجود العديد من الأخطاء في المنهجية البحثية قد يرجع إلى أن صغار الباحثين لا يتلقون برامج تدريبية كافية عن كيفية كتابة وتحليل الرسائل العلمية ويرى أنه ينبغي إعداد برامج تدريبية لصغار الباحثين يستغرق

كل منها من ثلاث إلى ست شهور لتحقيق آلية ناجحة لعمل البحوث العلمية وتقويمها، والتدريب عليها، وتحليلها. وقد استعرض راندولف الأخطاء الشائعة التي يقع فيها صغار الباحثين وهى أن الباحث:

« لا يقوم بالربط الواضح بين نتائج وأدبيات البحوث السابقة ونتائج دراسته التي توصل إليها.

« لا يستغرق الوقت الكافي للحصول على أفضل المصادر والراجع التي يتطلبها بحثه.

« يعتمد على مصادر ثانوية بدلاً من اعتماده على مصادر أساسية وأولية في أدبيات البحث.

« يتقبل نتائج الأبحاث والدراسات السابقة بدون نقد وتحليل لتلك النتائج بل يعتمد عليها كما هي.

« لا يقوم بتقرير إجراءات البحوث التي استسقاها كمرجعيات لبحثه.

« يعطى تقريراً عن النتائج الإحصائية منفردة بدلاً من تجميعها مثلاً بالطرق ما وراء التحليلية.

« لا يعتد بالنتائج المعاكسة والتفسيرات البديلة في تجميع الأدبيات الكمية.

ويحدد كابريت (Caprette, D.R., 2010) الأخطاء اللغوية التي يقع فيها باحث التربية العلمية عند القيام بإجراء ورقة بحثية، ويحددها كالتالي:

« الإقتباسات: Quotes

قد يقوم الباحث في التربية العلمية بكتابة الإقتباس كما هو حتى يتجنب شرح وتفسير ماورد في هذا الإقتباس. وكقاعدة عامة لا ينبغي علينا أن نستخدم الإقتباسات في ورقة العمل العلمية، ولكن يجب على الباحث أن يعبر عن أفكاره وليس أفكار الآخرين.

« زمن الفعل: Verb Tense

استخدام زمن الفعل الخاطئ يعني افتقار الباحث إلى مهارات الكتابة السليمة. كما أنها قد تؤدي إلى إرباك القارئ وتشوش المعلومات لديه.

« الخلفية المعرفية غير الضرورية: Unnecessary Background

تضييع الوقت في كتابة كل ما يقدم في الدراسة ومن المفترض كتابة النقاط المهمة فقط

« اللجوء إلى كتابة التفسير للمصطلحات العلمية المعروفة جيداً Including material that is inappropriate for the readership

حيث يقوم الباحث بشرح المصطلحات العلمية المعروفة كمادة علمية غير مناسبة في قراءة الدراسة مثل مصطلح ضغط الدم

« استخدام الفاعل وصفات التفضيل العليا Subjectivity and use of Superlatives

حيث يقوم الباحث باستخدام هذه الصفات وصفات أخرى تحمل معنى المبالغة للتأكيد على وجهة نظر معينة

« الأخطاء في القواعد اللغوية والهجاء Grammar & Spelling Errors

مثل كتابة الجمل غير الصحيحة والعبارات المفرطة في الطول والأخطاء الهجائية واللغوية والأخطاء في كتابة الأسماء والمصطلحات العلمية.

« Inaccurate word or phrase الكلمات والعبارات غير الدقيقة

مثل استخدام الفعل محل الاسم الذي قد يؤدي إلى سوء فهم من جهة القارئ

« Oversimplification البساطة المبالغ فيها

يأتي الباحث بتبسيط المعلومة بصورة مبالغ فيها بحجة أنه قد يسهل على القارئ فهم العبارة ولكنه يخطأ بحيث لا يخضع هذا التبسيط إلى منهجية البحث العلمي وقد يشعر القارئ بملل عند قراءة هذه الدراسة.

« Superficiality السطحية

قد يقع الباحث في خطأ وهو سطحية تفسير النتائج وتبسيط الشرح بشكل يؤدي إلى سطحية المعلومة والتي بدورها تجهل ميكانيكيات الكتابة وتفسير المعلومة.

« Reporting Results تقرير النتائج

قد يقدم الباحث على تقديم البيانات الخام جميعها واستخدام كثير من الكسور العشرية وجداول تعرض كافة البيانات قبل تحليلها ورصد نتائجها ويضيع كثير من الجهد في عمل ذلك

ويحدد فرننتو وبوب (Frentiu&Pop,2010) بعض الأخطاء التي تحدث بصورة متكررة في بحوث التربية العلمية، ومثال على ذلك أنه قد لا يعطي بعض الباحثين اهتماما لبعض التفاصيل التي من المفترض التركيز عليها لأنها بدورها تثري البحث من الناحية الفنية. وقسم الباحثان تلك الأخطاء إلى أربعة أنماط هم:

« أخطاء خاصة بالناحية اللغوية

« أخطاء خاصة بالمحتوى العلمي

« أخطاء خاصة بأسلوب الورقة البحثية

« أخطاء خاصة بتحرير وتنسيق الكتابة.

وقد حدد Cassimally,K.- transefered from (Mulligan) 2011, P.1-5 (R.&Clark,GT.), خمسة عشر خطأ من الأخطاء التي يقع فيها الباحثين، وذكر أنه ربما يحدث ذلك نظرا لنقص الخبرة اللازمة لإجراء مثل هذه البحوث، وقد يرجع أيضا إلى عوامل أخرى مثل فقر التحكيم المناسب والكافي أو إلى المعلومات غير الدقيقة التي ترد إلى الباحث، أما من ناحية باحثي التربية العلمية فقد يحصلون على بيانات غير دقيقة من المعامل ونتائج التحليلات، ولكن قد يساعدهم ذلك على الجانب الآخر على التعلم من أخطائهم.

وهذه الأخطاء التي يقع فيها الباحثين هي الفشل في:

« تفحص الأدبيات المشابهة للبحث الذي يقوم بإجرائه

- « التقييم النقدي البناء المتعلق بالدراسات السابقة
- « تحديد معايير التضمن والإقصاء
- « تحديد وتقرير الخطأ في طرق القياس
- « تحديد الافتراضات الإحصائية المطابقة والمعمول بها في البحث
- « أداء تحليل حجم العينة قبل بدء الدراسة
- « تطبيق مقاييس التحكم المحايد بدقة
- « الكتابة والالتزام بالموعد المحدد تفصيلياً
- « الإبقاء على وإصلاح المدار البحثي بعزم الباحث
- « الحصول على بروتوكول مكتوب تفصيلياً
- « فحص قياسية البيانات
- « إعطاء تقرير بالبيانات المفقودة والموضوعات غير المستوفاة واستخدام طرق التحليل الإحصائي
- « أداء وتقرير المعالجات الحسابية
- « الإشارة إلى نقاط الضعف في البحث
- « فهم واستخدام اللغة العلمية الصحيحة.

ومن خلال البحث الذي أجراه دونوفان (Donovan, R. 2011) وجد أن

بعض الباحثين يقعون في أخطاء منهجية تتمثل في:

- « ضعف بعض الباحثين في استعراض المنطق وراء اختيار الموضوع البحثي الذي يقومون بدراسته ويتضح ذلك في عدم الدقة في عرض المبررات التي أدت به إلى بحث هذا الموضوع والربط بين متغيراته. ومن ثم فهناك بعض الأسئلة تبقى لنهاية البحث دون إجابات واضحة ودقيقة.
- « عدم وجود اتساق منطقي بين أسئلة البحث والطريقة البحثية المستخدمة والتي سبق وأن تم تحديدها في البحث وبالتالي لا يحدث توافق دقيق بين أسئلة البحث وطريقة البحث ومناقشة النتائج وتحليلها.
- « عدم وجود توافق وانسجام بين الخاتمة وعنوان البحث
- « عدم كتابة خاتمة البحث بصورة صحيحة، مثال على ذلك لا بد أن تبلور الخاتمة وفق ما تم بحثه ومناقشته طبقاً

وعلى ضوء ما سبق يمكن إجمال الأخطاء الواردة في تقارير بحوث التربية العلمية بالملكة العربية السعودية المنشورة بالمجلات والدوريات التربوية المتخصصة إلى نوعين أساسيين: (اعتمد الفريق البحثي في كتابة هذا الجزء على نتائج الدراسات السابقة ذات الصلة)

١- أخطاء منهجية :

وتشمل النقاط التالية :

➔ أخطاء منهجية في عنوان البحث:

- ✓ عنوان البحث لا يعبر عن مضمونه.
- ✓ العنوان به تطويل لاداعي له.

- ✓ العنوان موجز بشكل محل.
- ✓ العنوان لا يتسق مع مشكلة البحث.
- ✓ العنوان لا يتسق مع إجراءات البحث.
- ✓ العنوان لا يشير إلى متغير من متغيرات البحث.
- ✓ العنوان لا يشير إلى مجتمع البحث أو عينته .

➤ **أخطاء منهجية في مقدمة البحث:**

- ✓ تطويل المقدمة تطويلا مملا.
- ✓ إيجاز المقدمة إيجازا مخلا.
- ✓ اقتباس كل فقرات المقدمة.
- ✓ اقتباس الفقرة التمهيدية الأولى للمقدمة.
- ✓ تفكك فقرات المقدمة .
- ✓ عدم التسلسل المنطقي لأفكار المقدمة.
- ✓ دمج الإطار النظري للبحث مع المقدمة.
- ✓ المقدمة لا تمهد لمشكلة البحث بشكل واضح.

➤ **أخطاء منهجية في مشكلة البحث:**

- ✓ الخلط بين المشكلة والإحساس بالمشكلة.
- ✓ الخلط بين مشكلة البحث وأسئلة البحث.
- ✓ التعبير عن المشكلة بسؤال يحل المشكلة .

➤ **أخطاء منهجية في أسئلة البحث:**

- ✓ تضمين أسئلة البحث أسئلة غير بحثية.
- ✓ تضمين أسئلة البحث أسئلة غير أساسية.
- ✓ التكرار بين السؤال الرئيس والأسئلة الفرعية.
- ✓ عدم ارتباط أحد الأسئلة الفرعية بالسؤال الرئيس؟
- ✓ عدم اتساق الأسئلة مع الإجراءات .
- ✓ وضع أسئلة لم يجب عنها الباحث ضمن إجراءاته.
- ✓ اغفال أسئلة بحثية مهمة وضرورية لإجراءات البحث.

➤ **أخطاء منهجية في أهداف البحث وأهميته:**

- ✓ الخلط بين أهداف البحث وأهميته.
- ✓ تقديم أهمية البحث على أهدافه.
- ✓ التكرار بين أهداف البحث وأهميته.
- ✓ التكرار بين أسئلة البحث وأهدافه.
- ✓ التكرار بين أسئلة البحث وأهميته.
- ✓ عدم تناول أهداف البحث ضمن خطة البحث.
- ✓ عدم تناول أهمية البحث ضمن خطة البحث.

➤ **أخطاء منهجية في منهج البحث:**

- ✓ اختيار منهج بحث غير مناسب لموضوع البحث وعنوانه.
- ✓ عدم اتساق منهج البحث مع أسئلته وإجراءاته.

➤ **أخطاء منهجية في أدوات البحث:**

- ✓ استخدام أداة بحثية غير مناسبة لموضوع البحث.
- ✓ عدم الاتساق بين أدوات البحث وأسئلته وإجراءاته.
- ✓ استخدام أداة بحثية غير مناسبة لعينة البحث.
- ✓ تضمين أدوات المعالجة البحثية ضمن أدوات البحث.
- ✓ الخلط بين مسميات الأدوات البحثية.
- ✓ الخلل في خطوات بناء أدوات البحث.
- ✓ الخلل في إجراءات ضبط أدوات البحث من حيث الصدق والثبات.

➤ **أخطاء منهجية في اختيار عينة البحث:**

- ✓ اختيار عينة البحث دون الإشارة لمجتمع البحث الأصل.
- ✓ اختيار عينة البحث بطريقة لا تناسب طبيعة البحث وإجراءاته.
- ✓ اختيار عينة غير ممثلة للمجتمع الأصل للبحث.
- ✓ عدم الإشارة إلى العينات غير البشرية ضمن عينة البحث.
- ✓ عدم الإشارة إلى طريقة اختيار عينة البحث.
- ✓ عدم تبرير اختيار عينة البحث المقصودة.

➤ **أخطاء منهجية في التصميم التجريبي للبحث:**

- ✓ اختيار تصميم تجريبي غير مناسب لموضوع البحث وعينته وإجراءاته.
- ✓ الخلط بين منهج البحث وتصميمه التجريبي.
- ✓ الاكتفاء بذكر اسم التصميم التجريبي للبحث دون بيان إجراءات تنفيذه.
- ✓ الإشارة للتصميم التجريبي للبحث في الموضع غير المناسب.
- ✓ عدم الإشارة للتصميم التجريبي للبحث نهائياً.

➤ **أخطاء منهجية في فروض البحث :**

- ✓ عدم وضع فروض للبحث نهائياً.
- ✓ وضع الفروض تحت اسم فرضيات أو مسلمات البحث.
- ✓ عدم وضع فروض تجريبية للبحث عندما تكون مطلوبة.
- ✓ وضع فروض البحث في الموضع غير المناسب.
- ✓ عدم ربط فروض البحث بأدبيات البحث ونتائج الدراسات السابقة.
- ✓ وضع الفروض بشكل مخالف لنتائج الدراسات والبحوث السابقة.
- ✓ صياغة الفروض الإحصائية بطريقة غير صحيحة.
- ✓ عدم مناسبة عدد الفروض لمتغيرات البحث أو تصميمه التجريبي.
- ✓ إغفال بعض الفروض الواجب وضعها التي تتطلبها إجراءات البحث.
- ✓ وضع فروض زائدة لاتفيد إجراءات البحث ولا تصميمه التجريبي.

➤ **أخطاء منهجية في مصطلحات البحث:**

- ✓ عدم وجود جزء خاص بتعريف مصطلحات البحث.
- ✓ وضع الجزء الخاص بتعريف مصطلحات البحث في موضع غير مناسب.
- ✓ ترك بعض المصطلحات الضرورية في البحث دون تعريف.
- ✓ الخلط بين التعريف الاصطلاحي والتعريف الإجرائي للمصطلحات.

- ✓ الاكتفاء بالتعريف الاصطلاحي دون التعريف الإجرائي للمصطلحات.
- ✓ عدم الاهتمام بالتأصيل اللغوي لمصطلحات البحث.
- ✓ كتابة المصطلح بالعربية دون مرادفه الأجنبي.
- ✓ كتابة المرادف الأجنبي للمصطلح بحروف مختصرة .
- ✓ الترجمة الحرفية غير الدقيقة للمصطلحات الأجنبية.
- ✓ وضع المصطلحات الأجنبية دون ترجمة لمفرادفها بالعربية.

✦ أخطاء منهجية في أدبيات البحث :

- ✓ الإسهاب الممل في تفصيلات نظرية غير مطلوبة للبحث.
- ✓ التنظير حول قضايا وموضوعات ثانوية لاتهم البحث كثيرا .
- ✓ الإيجاز المخل في التنظير حول متغيرات البحث أحدها أو بعضها أو جميعها .
- ✓ التنظير العام حول متغيرات البحث دون الربط المنطقي بينها، أو دون ربطها بالتخصص وبالعينة.
- ✓ عدم مراعاة التسلسل المنطقي لمحاوِر الإطار النظري وفق ورودها بعنوان البحث.
- ✓ عدم مراعاة التسلسل الزمني لأدبيات البحث ودراساته السابقة.
- ✓ عدم التوازن في التنظير من حيث الكم والكيف بين محاور الإطار النظري للبحث.
- ✓ الاستشهاد باقتباسات ودراسات ليست لها علاقة مباشرة بموضوع البحث.
- ✓ كثرة الاقتباسات دون الربط فيما بينها ، ودون بيان رأي الباحث .
- ✓ عرض دراسات سابقة غير مرتبطة بموضوع البحث بشكل مباشر.
- ✓ عدم استيفاء مسح الدراسات السابقة حول موضوع البحث جغرافيا وتاريخيا .
- ✓ عدم استيفاء بيانات مهمة في الدراسات الأجنبية نتيجة عدم الاطلاع على نصوصها .
- ✓ عدم الترابط والتسلسل بين محاور أدبيات البحث ، وما يرتبط بها من أفكار.

✦ أخطاء منهجية في تطبيق البحث :

- ✓ التطويل الممل في شرح تفصيلات ودقائق لا داعي لها عن تطبيق البحث.
- ✓ الإيجاز المخل لإجراءات مهمة متعلقة بتطبيق البحث.
- ✓ عدم رصد ملاحظات الباحث على مناخ وإجراءات التطبيق.
- ✓ تطبيق معالجات البحث وأدواته في توقيت غير مناسب.
- ✓ تطبيق معالجات البحث وأدواته في مكان غير مناسب.
- ✓ عدم كفاية مدة التطبيق لمعالجات البحث وأدواته.
- ✓ ادعاء الباحث بإجراءات تطبيق وضوابط لم يقدم الدليل على التزامه بها .
- ✓ استئثار الباحث بكل إجراءات التطبيق دون مشاركة الأطراف المتوقع استفادتها من البحث.

➤ **أخطاء منهجية في المعالجات الإحصائية لنتائج البحث :**

- ✓ اختيار معالجات إحصائية غير مناسبة لعينة البحث وإجراءاته.
- ✓ عدم دقة المعالجات الإحصائية المستخدمة.
- ✓ عدم وضع الدرجات الخام في ملاحق البحث.
- ✓ عدم الإشارة إلى طريقة عمل المعالجات الإحصائية.
- ✓ عدم الإشارة إلى مصدر المعالجات الإحصائية.
- ✓ عمل معالجات إحصائية غير مطلوبة.
- ✓ إغفال معالجات إحصائية مطلوبة وضرورية.

➤ **أخطاء منهجية في عرض نتائج البحث :**

- ✓ جدولة نتائج البحث بطريقة لا تظهر أهم نتائجه.
- ✓ كثرة الجداول لعرض النتائج دون داعي.
- ✓ الإيجاز المخل في عرض نتائج البحث.
- ✓ الاكتفاء في عرض نتائج البحث بتكرار البيانات الواردة بالجداول.
- ✓ عدم إبراز النتائج المهمة في الجداول أو عند عرضها تعقيباً على الجداول.
- ✓ الفصل العمدي لعرض نتائج البحث عن تفسيرها.

➤ **أخطاء منهجية في تفسير نتائج البحث :**

- ✓ عدم وجود تفسير للنتائج والاكتفاء فقط بعرضها.
- ✓ وضع تفسير النتائج في مكان مستقل بعيداً عن عرضها مما يشتت القارئ.
- ✓ الخلط بين المدلول الإحصائي للنتائج وتفسيرها.
- ✓ التفسير السطحي غير المنطقي للنتائج دون عمق.
- ✓ عجز الباحث عن تفسير بعض النتائج التي قام بعرضها.
- ✓ انحياز الباحث بشكل واضح في تفسيره للنتائج دون موضوعية.
- ✓ تجاوز الباحث في تفسير النتائج لحدود بحثه وعينته.
- ✓ الاكتفاء في تفسير النتائج بانطباعات شخصية دون ربط التفسير بنتائج الدراسات السابقة.
- ✓ الاكتفاء بالتفسير الكمي والإحصائي للنتائج دون التفسير النوعي لها.

➤ **أخطاء منهجية في مصادر البحث وتوثيق مراجعه :**

- ✓ الاعتماد على مصادر لا علاقة لها بموضوع البحث.
- ✓ الاعتماد على مصادر غير علمية وغير دقيقة كالجرائد اليومية وبعض مواقع الإنترنت غير الموثقة.
- ✓ كثرة الاعتماد على المصادر الثانوية دون الرجوع للمصادر الأصلية خصوصاً في المراجع الأجنبية.
- ✓ كثرة الاقتباسات من مصدر واحد أو مصادر محدودة.
- ✓ اقتباس قدر كبير من المعلومات من مصدر واحد.
- ✓ الاقتباس دون ذكر المصدر.
- ✓ وجود اقتباسات لا داعي لها في الجزء الخاص بإجراءات البحث.

- ✓ تحريف المعنى في الاقتباسات عما هو موجود عليه بالمصدر.
- ✓ الاستشهاد بالمصدر في غير السياق الصحيح.
- ✓ توثيق بيانات المصدر بأكثر من طريقة داخل متن البحث أو في القائمة النهائية .
- ✓ توثيق بيانات المصدر في الموضوع غير الصحيح داخل متن البحث.
- ✓ توثيق بيانات المصدر بطريقة غير منهجية أو غير دقيقة في متن البحث أو قائمة المراجع.
- ✓ ذكر مصادر داخل متن البحث لا توجد بقائمة المصادر والمراجع.
- ✓ اختلاف بيانات المصدر في متن البحث عنها في قائمة المراجع.
- ✓ قلة عدد المراجع العربية أو الأجنبية أو كلاهما بشكل ملفت للنظر .
- ✓ الزيادة المفرطة في عدد المصادر دون حسن توظيفها.

➔ أخطاء منهجية في ملاحق البحث :

- ✓ عدم وجود ملاحق مهمة للبحث بقائمة الملاحق.
- ✓ وضع ملاحق لاداعي لها في قائمة الملاحق.
- ✓ عدم مراعاة الترتيب المنطقي للملاحق وفق اولوية ورودها بمتن البحث.
- ✓ عدم الإشارة لملاحق البحث داخل متن البحث.
- ✓ الإشارة لملاحق البحث في الموضوع غير المناسب داخل متن البحث.

٢- أخطاء لغوية :

تنقسم الأخطاء اللغوية إلى :

أ- الأخطاء الإملائية :

الإملاء نظام لغوي معين، موضوعه الكلمات التي يجب فصلها ، والكلمات التي يجب وصلها والحروف التي تزداد ، والحروف التي تحذف ، والهمزة بأنواعها المختلفة ، سواء أكانت مفردة ، أو على أحد حروف اللين الثلاثة والألف اللينة وهاء التأنيث ، وعلامات الترقيم ، والتنوين بأنواعه الثلاثة وإبدال الحروف واللام الشمسية ، واللام القمرية .

ووظيفة الإملاء أنه يعطي صوراً بصرية للكلمات، التي تقوم مقام الصور السمعية عند تعذر السماع، والإملاء فرع من فروع اللغة العربية، وهو من الأسس المهمة في التعبير الكتابي . وإذا كانت قواعد النحو والصرف وسيلة لصحة الكتابة ؛ من الناحية الإعرابية، فإن الإملاء وسيلة لصحتها ؛ من الناحية الخطية ؛ فالخطأ الإملائي قد يسبب الخلط، والاضطراب، وسوء الفهم وقد يكون مؤشراً على تدني ثقافة الكاتب، وقلة إطلاعه؛ فالخطأ في الكتابة أشد خطراً على اللغة من الخطأ في النطق؛ لأن هناك ارتباطاً قوياً بين القراءة والإملاء ؛ إذ إنها ترسخ الخطأ وتبقيه فكم من كلمة كتبت بشكل خاطئ فظلت عند قارئها على هذا الشكل المكتوب، والمفهوم .

واللغة العربية . كغيرها من اللغات . تفتقر إلى التطابق التام بين صورتها المنطوق والمكتوب؛ حيث تشتمل على تعدد صور الحرف الواحد ؛ بحسب موضعه في السياق ، وعلى أحكام خاصة للفصل والوصل ، والزيادة والحذف وعلى التعدد

حذف الواو الأولى ، وتعذر وصل ما بعد الهمزة بما قبلها ومثلها كلمة "مسؤول" ؛ إذ ينبغي أن ترسم همزتها على الواو ؛ حسب القاعدة لأنها مضمومة، وما قبلها ساكن؛ فالضم أقوى من السكون ؛ فترسم هكذا "مسؤول" ، ولكن لنفس السبب (كره توالي حرفين من جنس واحد في الكلمة) حذفوا الواو ، ووصلوا ما بعد الهمزة بما قبلها ؛ فكتبت على نبرة ، على النحو الآتي : "مسؤل" .

• الإعراب :

إن مواقع الكلمات من الإعراب يزيد من صعوبة الكتابة ، فالكلمة المعربة يتغير شكل آخرها بتغير موقعها الإعرابي، سواء أكانت اسماً أم فعلاً، وتكون علامات الإعراب تارة بالحركة ، وتارة بالحروف، وتكون أحياناً بحذف الحرف الأخير من الفعل، وقد يلحق الحذف وسط الكلمة ، في حين أن علامة جزمها تكون السكون؛ كما في "لم يكن"، و"لا تقل" ، وقد يحذف الحرف الساكن تخفيفاً مثل "لم يك" ، وغيرها من القواعد الإعرابية الأخرى ، التي تقف عقبة أمام الكاتب . ومنها أحكام الوصل والفصل، والحذف في بعض الكلمات ، أو التراكيب ؛ مثل : (مَنْ - ما - لا ...) ؛ فتصير (مِمّا - مِمّ - عمّا - عمّ - ألا - إلا - إلام ...). علام ...).

ب- علامات الترقيم :

الترقيم لغويا من المادة (ر . ق . م) ، التي تدخل على وضع النقط والحركات وبيان الحروف في الكتابة ، وكي البعير ، ونقش الخبز ، ووشي الثوب وتطريزه . وعليه فالرقم يعني العلامة ، أو الختم ، أو نوع من الوشي مخطط ، وجمعه أرقام وبسبب أوجه الشبه الكثيرة ؛ اختار علماء اللغة لفظة "الرقم" لكل رمز يمثل عدداً محدداً . (المعجم الوسيط ، ٢٠٠٧ ، ص ص ٦٨٦ : ٦٨٧)

الترقيم (في الكتابة) هو وضع علامات اصطلاحية في المواضع الصحيحة بين الجمل ، أو الكلمات ؛ لتساعد على تحقيق الإفهام من قبل الكاتب؛ والفهم من قبل القارئ؛ حيث تقوم هذه العلامات بتحديد مواضع الفصل والوصل والوقف والابتداء، وتنويع النبرات الصوتية للقارئ ؛ وفقا لأغراض الكاتب فتساعده على إدراك المعنى وتمثله، وفهم العلاقات بين الجمل. هذا، ويمثل الترقيم - أيضاً - بعض البدائل التي يستخدمها الكاتب ؛ لكثير من الإمكانيات المتوفرة لديه لو كان متحدثاً: من حركة اليدين والرأس، وتعبيرات الوجه ونبرات الصوت . ووظيفة الترقيم هي تنظيم الكتابة والقراءة بشكل صحيح ومفيد ؛ حيث إنه ينسق المادة وينظمها ، ويجعلها مؤثرة وواضحة ، وهو بهذا يخدم عملية فهم المقروء ؛ فيساعد الكاتب على توضيح أفكاره ، وجعلها مؤثرة ؛ ويساعد القارئ على فهم ما يريده الكاتب؛ فإذا قلنا مثلاً : "ما أحسن الكاتب" بدون أية علامة من علامات الترقيم؛ فلن نستطيع أن نحدد نوع هذه الجملة ؛ أهى استفهامية ؟ أم تعجبية ؟ ، أم خبرية ؟ ؛ ومن ثم سيتعذر علينا قراءتها بالشكل الصحيح الذي يؤدي معنى ما أراده الكاتب؛ وعليه سيكون فهمنا لمعناها غير واضح، وليس هذا فحسب ؛ بل إن إعرابها سيختلف عليه؛ فالإعراب فرع المعنى ، أما إذا وضعنا علامات الترقيم ؛ فسيغير الوضع ؛ وذلك على النحو التالي:

- ✓ ما أحسن الكاتب .
- ✓ ما أحسن الكاتب !
- ✓ ما أحسن الكاتب ؟

فهذه الجمل الثلاثة مختلفة في المعنى، على الرغم من أنها بدت في الظاهر جملة واحدة مكررة ومكونة من الكلمات الثلاثة نفسها؛ فالنقطة جعلت الجملة الأولى جملة خبرية منفية بكلمة "ما" النافية، والمعنى أن الكاتب لم يحسن؛ وعلامة التعجب جعلت الجملة الثانية جملة تعجبية و"ما" تعجبية بمعنى "شيء"، و"أحسن" فعل ماضٍ، و"الكاتب" مفعول به؛ أما علامة الاستفهام فقد جعلت الجملة الثالثة جملة استفهامية، و"ما" اسم استفهام و"الكاتب" فاعل .

ويفهم مما سبق أن علامات الترقيم تحقق التناسق ، والانسجام بين أجزاء الكلام ، وتغني القارئ عن رؤية الكاتب ؛ بحيث يستطيع فهم انفعالاته ومشاعره ونبرات صوته، وتعجبه واستفهامه، ... ، ويرتبط الترقيم بالرسم الإملائي؛ لأن كليهما يؤدي إلى صحة كل من القراءة والكتابة؛ فإذا كتبت جملة على النحو الآتي: "صرخ أحمد وصديقه في الماء" ؛ فالعنى أن أحمد وصديقه كلاهما صرخ إذا كتبت هكذا: "صرخ أحمد، وصديقه في الماء" ؛ يكون المعنى أن أحمد صرخ وحده، بينما كان صديقه في الماء . هذا وعلامات الترقيم الرئيسة في الكتابة العربية هي:

- ✓ الفاصلة (،) .
- ✓ الفاصلة المنقوطة (؛) .
- ✓ النقطة (.) .
- ✓ النقطتان (:) .
- ✓ الشرطة (-) .
- ✓ علامة الاستفهام (؟) .
- ✓ علامة التأثر (!) .
- ✓ علامة التنصيص (" ") .
- ✓ علامة الحذف (...) .
- ✓ القوسان (()) .

وتنقسم هذه العلامات . بدورها - إلى ثلاثة أنواع ؛ في سياق وظيفتها في الكتابة ؛ هي:

- ✓ علامات الوقف [، ؛ .] ؛ حيث تمكن القارئ من الوقوف عندها وقفاً تاماً، أو متوسطاً، أو قصيراً ، والتزود بالراحة ، أو بالنفس الضروري لمواصلة عملية القراءة.
- ✓ علامات النبرات الصوتية: [: ... ؟ !] ؛ وهي علامات وقف - أيضاً لكنها تتمتع بنبرات صوتية خاصة، وانفعالات نفسية معينة أثناء القراءة .
- ✓ علامات الحصر: [" " - ()] ؛ وهي تساهم في تنظيم الكلام المكتوب وتساعد على فهمه.

ج- الأخطاء النحوية والصرفية :

النحو لغة من المادة (ن . ح . و)، وهو القصد، يقال نحووت نحوه: أي قصدت قصده. وتعني الطريق، والجهة، والمثل، والمقدار، والنوع. والجمع: أنحاء. وهو كذلك . علم يعرف به أحوال أواخر الكلام ؛ إعراباً وبناء. (المعجم الوسيط ٢٠٠٧، ص ١٦٢٨). ويعني اصطلاحاً : العلم الذي يختص بضبط استخدام اللغة؛ من حيث إعراب المفردات، وبناءؤها وصياغتها، وبنية الجملة وتركيبها؛ فهو وسيلة للصحة اللغوية، وليس غاية بحد ذاته. أما الصرف فيعني لغة: التصريف؛ أي التغيير؛ ومنه "تصريف الرياح" أي تغييرها، ويعني اصطلاحاً: تحويل الأصل الواحد إلى أمثلة مختلفة لمعان مقصودة، لا تحصل إلا بها؛ كاسمي الفاعل والمفعول، واسم التفضيل والتثنية والجمع، وبمعنى آخر: هو العلم الذي يبحث فيه عن الأغراض الذاتية لمفردات كلام العرب؛ من حيث صورها، وهيئاتها ؛ كالإعلال والإدغام ؛ أي المفردات الموضوعة بالوضع النوعي، والهيئات الأصلية العامة للمفردات والهيئات التغييرية ؛ كبيان هيئة المعتلات قبل الإعلال وبعده وكيفية تغييرها عن هيئتها الأصلية، على الوجه الكلي بالمقاييس الكلية؛ كصيغ الماضي والمضارع، ومعانيهما، ومدلولاتهما ، ... (المحلاوي ١٩٩٩، ص ٧ ص ١٧)

ونظراً للارتباط الوثيق بين النحو والصرف ؛ فإن كثيراً من الناس يطلقون كلمة "النحو" على الاثنين معاً، وهناك من يطلق عليهما مصطلح "قواعد اللغة"؛ من ثم ستشمل الأخطاء النحوية كلا العلمين (النحو والصرف). هذا وتنبع أهمية النحو (النحو والصرف) فيما يأتي: (مفلح ٢٠٠٧، ص ٣٧٩)

- ✓ النحو وسيلة الفرد إلى صحة التعبير، سواء أكان شفويّاً أم كتابياً.
- ✓ النحو وسيلة للفهم والإفهام ؛ فالخطأ النحوي يتبعه خطأ في المعنى.
- ✓ يعمل النحو على تسهيل تعلم اللغة ؛ فاكْتساب أية لغة لا يتم باكتساب مفرداتها ودلالاتها ؛ وإنما يحتاج إلى صحة تركيب هذه المفردات داخل الجمل، وتركيب الجمل ضمن العبارة؛ بحيث ينسجم هذا التركيب مع المعنى المقصود، ولن يتم هذا إلا باستيعاب قواعد اللغة.

والأخطاء النحوية يدخل تحتها كل ما يخالف القواعد النحوية؛ إعراباً، أو بناء، أو صيغة أو تركيب جمل،

د- أخطاء في الصياغة (أخطاء المعنى ، والتركيب) :

يقصد بها استخدام الألفاظ في غير ما وضعت له استخداماً خاطئاً؛ كأن نقول: "أمهات الكتب" على المصادر من الكتب ؛ وفي هذا الاستخدام خطأ واضح؛ فكلمة أمهات لا تطلق على غير العاقل ؛ وإنما المقصود كلمة "أمات" وليس "أمهات". والحال نفسه في كلمة "طالما"، التي نستخدمها مرادفة لكلمة "مادام"؛ كأن نقول: "خذ هذا الكتاب طالما أنت ذاهب إلى الجامعة" والصواب: "خذ هذا الكتاب ملدمت ذاهباً إلى الجامعة" ؛ ذلك أن كلمة "طالما" تعبر عن الكثرة؛ فأقول مثلاً: "طالما نهيتك فما انتهيت"، أيضاً – كلمتا "طبعاً وبالطبع" ؛ هاتان الكلمتان اللتان لا أصل لهما في العربية (فيما يخص هذا الاستخدام) .

• إجراءات البحث :

للإجابة عن تساؤلات البحث تم إتباع الإجراءات التالية :

• أولاً : الإجابة عن السؤال الأول :

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث المتضمن تحديد الأخطاء المنهجية ، واللغوية المتوقعة ورودها في تقارير بحوث التربية العلمية المنشورة بالمملكة العربية السعودية تم إعداد قائمة بتلك الأخطاء وفق الخطوات التالية:

➤ تحديد الهدف من القائمة :

تحدد الهدف من القائمة في رصد الأخطاء المنهجية، واللغوية المتوقعة ورودها في تقارير بحوث التربية العلمية المنشورة .

➤ مصادر اشتقاق القائمة:

اعتمد الفريق البحثي في اشتقاق القائمة على عدة مصادر من أهمها: ما أشار إليه الأدب التربوي في هذا المجال، ونتائج البحوث والدراسات السابقة التي أجريت في هذا الجانب، ومرئيات عدد من الخبراء التربويين ذوي العلاقة.

➤ الصورة الأولية للقائمة:

شملت القائمة بصورتها الأولية محورين رئيسيين هما: المحور الأول عن الأخطاء المنهجية المتوقعة في تقارير بحوث التربية العلمية المنشورة، حيث شمل هذا المحور عدة محاور فرعية بلغ عددها (١٨) ثمانية عشر محورا، ضمت عدد ١٣١ خطأ منهجيا متوقعا. والمحور الثاني تناول الأخطاء اللغوية المتوقعة في تقارير البحوث المنشورة، حيث شمل عدد أربعة محاور رئيسية ضم كل منها عدد من الأخطاء اللغوية المتوقعة: المحور الأول تناول الأخطاء اللغوية في التركيب والصياغة وشمل ٢٥ خطأ، المحور الثاني عن الأخطاء اللغوية النحوية والصرفية وشمل ٢٥ خطأ والمحور الثالث تناول الأخطاء الإملائية وشمل ١٢ خطأ ، والمحور الرابع تناول الأخطاء المتعلقة بعلامات الترقيم وشمل ١٠ أخطاء.

➤ ضبط القائمة :

تم عرض القائمة على مجموعة من المحكمين المتخصصين (ملحق : ٤) الذين اقترحوا إضافة عدد خمسة أخطاء منهجية أخرى لم ترد بالقائمة وخطآن لغويان لم يردا بالقائمة، وتعديل صياغة عشرة أخطاء منهجية ولغوية.

➤ الصورة النهائية للقائمة:

بعد تنفيذ ما اقترحه المحكمون على الصورة الأولية للقائمة، وصلت القائمة لصورتها النهائية حيث شملت عدد (٢١٠) خطأ منها : ١٣٦ خطأ منهجيا متوقعا وعدد ٧٤ خطأ لغويا متوقعا، في المحاور الموضحة بالجدول (١): (ملحق : ٥).

جدول (١) : المحاور الرئيسية والفرعية وعدد البنود في قائمة الأخطاء بصورتها النهائية

م	نوع الأخطاء المتوقعة	عدد المحاور الفرعية	عدد الأخطاء تحت كل محور
١	منهجية	١٨	١٣٦
٢	لغوية	٤	٧٤
	الإجمالي	٢٢	٢١٠

• ثانيا : الإجابة عن السؤال الثاني :

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث والمتضمن تحديد مدى شيوع الأخطاء المنهجية واللغوية في تقارير عينة من بحوث التربية العلمية بالمملكة العربية السعودية المنشورة بعدد من المجلات وأوعية النشر المحكمة ، تم تحويل قائمة الأخطاء المتوقعة لأداة تحليل تم تطبيقها بالتالي على عينة من تقارير تلك البحوث، وفقا للخطوات التالية:

١- إعداد أداة التحليل:

تم إعداد الأداة وفقا للخطوات التالية :

أ - تحديد هدف الأداة :

تحدد هدف الأداة في تحليل محتوى تقارير بحوث التربية العلمية المنشورة بالمجلات المحكمة عينة البحث لتحديد مدى شيوع الأخطاء المنهجية واللغوية بتلك التقارير .

ب- وضع الصورة الأولية للأداة:

على ضوء الهدف منها تم وضع الأداة في صورتها الأولية، حيث شملت: غلافا موضحا به عنوان الأداة واسم معدوها، تلا ذلك دليلا موجزا لضوابط استخدام الأداة، ثم محاور الأداة حيث شملت الأداة نفس المحاور الرئيسية والفرعية الواردة بقائمة الأخطاء المنهجية واللغوية المتوقعة كفئات رئيسية للتحليل، وضع أمامها مقياس متدرج من خمسة مستويات تمثل فئات فرعية للتحليل يتم من خلالها تحديد مدى تكرار كل خطأ من تلك الأخطاء في تقارير البحوث المنشورة عينة التحليل (تكرر بدرجة كبيرة ، تكرر بدرجة متوسطة، تكرر بدرجة قليلة، تكرر بدرجة نادرة ، لم يرد).

ج - ضبط الأداة:

تم ضبط أداة التحليل بصورتها الأولية في ثلاثة مناحي هي:

➤ **تجريب الأداة:** قام الفريق البحثي بتجريب الأداة فعليا على بعض بحوث التربية العلمية عينة الدراسة، حيث تبين عددا من الملاحظات المهمة في صياغة بنود الأداة، وحذف وإضافة بعض البنود الأخرى التي تتسق وطبيعة واقع بحوث التربية العلمية المنشورة.

➤ **صدق الأداة:** ويعنى التأكد من أن الأداة تستطيع بالفعل قياس ما وضعت لقياسه. وتم ذلك من خلال عرض أداة التحليل على مجموعة من المحكمين المتخصصين (ملحق ٤) حيث أشار المحكمون إلى حذف وإضافة وتعديل الصياغة لبعض من بنود الأداة الفرعية، وقام الفريق البحثي بتنفيذها .

➤ **ثبات الأداة:** ويعنى عدم اختلاف نتائج تحليل البحوث المنشورة باستخدام الأداة من محلل لآخر أو من توقبت لآخر لدى المحلل الواحد . وتم حساب معامل ثبات الأداة إحصائيا (ثبات القائمين بالتحليل) باستخدام المعادلة : $C.R = 2M / N1 + N2$ ، حيث $C.R$ معامل الثبات و M عدد الفئات المتفق عليها خلال مرتى التحليل ، $N1 + N2$ مجموع عدد الفئات فى مرتى التحليل، حيث كانت قيمة معامل الثبات بين الباحث الرئيس وزميلته الباحثة المشاركة الأولى ٩٢ ر. وهي قيمة تدل على ثبات عال للأداة الأمر الذي يشير إلى ثقة في استخدامها والنتائج المترتبة عليها.

د - الصورة النهائية للأداة:

بعد إجراء كافة التعديلات التي أسفر عنها التجريب المبدئي للأداة، وما أشار إليه المحكمون من ملاحظات على الصورة الأولية لأداة التحليل، وبعد التأكد من أن قيمة معامل ثبات القائمين بالتحليل عالية، تكون الأداة بذلك قد وصلت إلى صورتها النهائية. (انظر ملحق ٦ : الصورة النهائية لأداة التحليل). وشملت الصورة النهائية للأداة المحاور الرئيسة والفرعية الموضحة بالجدول (٢):

جدول (٢) : المحاور الرئيسة والفرعية وعدد البنود في أداة التحليل بصورتها النهائية

٢	المحاورة الرئيسية للأداة	المحاور الفرعية	عدد البنود تحت كل محور
المحور الأول :	الأخطاء المنهجية	١- أخطاء منهجية في عنوان البحث	٧
		٢- أخطاء منهجية في مقدمة البحث	٨
		٣- أخطاء منهجية في مشكلة البحث	٣
		٤- أخطاء منهجية في أسئلة البحث	٧
		٥- أخطاء منهجية في أهداف البحث وأهميته	٧
		٦- أخطاء منهجية في منهج البحث	٢
		٧- أخطاء منهجية في أدوات البحث	٧
		٨- أخطاء منهجية في عينة البحث	٦
		٩- أخطاء منهجية في التصميم التجريسي للبحث	٥
		١٠- أخطاء منهجية في فروض البحث	١٠
		١١- أخطاء منهجية في مصطلحات البحث	١٠
		١٢- أخطاء منهجية في أدبيات البحث	١٣
		١٣- أخطاء منهجية في تطبيق البحث	٨
		١٤- أخطاء منهجية في المعالجات الإحصائية لنتائج البحث	٧
		١٥- أخطاء منهجية في عرض نتائج البحث	٦
		١٦- أخطاء منهجية في تفسير نتائج البحث	٩
		١٧- أخطاء منهجية في مصادر البحث وتوثيق مراجعه	١٦
		١٨- أخطاء منهجية في ملاحق البحث	٥
إجمالي بنود المحور الأول في الأداة ١٣٦			
المحور الثاني	أخطاء لغوية	١٩- أخطاء الصياغة والتركيب	٢٧
		٢٠- أخطاء نحوية وصرفية	٢٥
		٢١- أخطاء إملائية	١٢
		٢٢- أخطاء علامات الوقف	١٠
		إجمالي بنود المحور الثاني في الأداة ٧٤	
إجمالي البنود الفرعية لمحاور الأداة ٢١٠			

٢- حصر بحوث التربية العلمية التي أجريت بالمملكة العربية السعودية خلال السنوات العشر الأخيرة:

تم حصر بحوث التربية العلمية التي أجريت بالمملكة العربية السعودية خلال السنوات العشر من عام ٢٠٠١م وحتى نهاية عام ٢٠١٠م، والمنشورة في بعض المجالات المتخصصة المحلية والعربية وذلك وفقاً للخطوات التالية :

أ - تحديد المجالات وأوعية النشر:

قام الفريق البحثي بتحديد المجالات العلمية لبحوث التربية العلمية المنشورة وفق عدة معايير هي أن تكون المجلة:

➤ متخصصة في مجال التربية عموماً وتنشر بحوثاً للتربية العلمية.

- محكمة وفقا لضوابط تحكيم علمي دقيق.
 - متاح الحصول على نسخها الورقية أو الإلكترونية للأعداد الصادرة خلال المدة الزمنية المحددة في هذه الدراسة.
 - مهتمة بنشر بحوث التربية العلمية التي أجريت في المملكة العربية السعودية خلال تلك المدة
 - معروفة بين باحثي التربية العلمية بالمملكة العربية السعودية .
- وعلى ضوء هذه المعايير تم اختيار عينة ممثلة من هذه المجالات تحددت في عدد ١٢ مجلة محكمة منها عدد ٦ مجلات محلية تصدر بالمملكة العربية السعودية وعدد ٣ مجلات عربية خليجية ، وعدد ٣ مجلات عربية مصرية. (أسماء هذه المجالات موضحة بالجدول : ٣)

ب - الحصول على نسخ المجالات :

تم الحصول على نسخ المجالات التي تم اختيارها بثلاث طرق: الطريقة الأولى: الحصول على النسخ الإلكترونية للمجلات كاملة النصوص والمتاحة على شبكة الإنترنت كمجلات: رسالة الخليج العربي، ومجلة العلوم التربوية والنفسية (كلية التربية جامعة البحرين) والمجلة التربوية (كلية التربية جامعة الكويت) والمجلة الدولية للعلوم التربوية (كلية التربية جامعة الإمارات العربية المتحدة). والطريقة الثانية: اتصالات فريق الدراسة مع بعض الجهات الناشرة لبعض المجالات والحصول على نسخها خصوصا المتاحة بدون مقابل مثل: مجلات : جستن ومركز بحوث كلية التربية جامعة الملك سعود، وكلية المعلمين بالرياض والعلوم التربوية والدراسات الإسلامية بجامعة الملك سعود. والطريقة الثالثة: شراء نسخ ورقية من أعداد المجالات عن طريق إحدى المكتبات المتخصصة قامت بتأمينها وتوصيلها لرئيس الفريق البحثي، وهي مجلات: دراسات عربية في التربية وعلم النفس، والتربية العلمية (المجلة ومجلدات المؤتمر السنوي) ودراسات في المناهج وطرق التدريس. والجدول (٣) يوضح تفصيلات أعداد النسخ التي تم الحصول عليها من هذه المجالات:

ج - فحص محتويات نسخ المجالات:

تم فحص محتويات نسخ المجالات العلمية التي تم الحصول عليها، حيث شارك الفريق البحثي بجميع أفرادها في ذلك، لحصر بحوث التربية العلمية المنشورة بكل عدد منها، والتأكد من أن هذه البحوث أجريت في المملكة العربية السعودية سواء كان القائمون بها مواطنين أو مقيمين. وتمت مراجعة عملية الفحص بمعرفة الباحث الرئيس الذي قام بمراجعة بحوث التربية العلمية التي تم حصرها بكل مجلة.

د - إعداد قائمة بحوث التربية العلمية المنشورة بكل مجلة :

كان من نتائج فحص محتويات المجالات العلمية إعداد قائمة ببحوث التربية العلمية التي نشرت بكل مجلة ، حيث وضعت القائمة في شكل جداول شمل كل جدول اسم الباحث / الباحثين وعنوان الدراسة المنشور، واسم المجلة وبيانات المجلد والعدد، وبيانات الصفحات، وبيان سنة النشر. وتمت مراجعة هذه القائمة للتأكد من دقة بيانات البحوث الواردة بها. (انظر ملحق ٧: الصورة النهائية لقائمة بحوث التربية العلمية المنشورة بالمجلات المختارة للدراسة الحالية). والجدول (٤) يوضح أعداد بحوث التربية العلمية المنشورة بكل مجلة.

جدول (٣) : المجالات التي تم اختيارها وعدد النسخ التي تم الحصول عليها

مصادر المجالات	أسماء المجالات	نوع النسخ التي تم الحصول عليها	النسخ التي تم الحصول عليها
أولاً : المجالات الصادرة في المملكة	١- رسالة التربية وعلم النفس (الجمعية السعودية للدراسات التربوية والنفسية جستن) .	ورقية	١٩
	٢- رسالة الخليج العربي .	إلكترونية	٤٠
	٣- سلسلة مركز بحوث كلية التربية جامعة الملك سعود .	ورقية	١٤٠
	٤- مجلة كلية المعلمين بالرياض .	ورقية	١٤
	٥- مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (جامعة الملك سعود) .	إلكترونية	٣٠
	٦- مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس (الرشد ناشرون)	ورقية	١٥
إجمالي عدد النسخ لمجلات المحور الأول			
ثانياً : المجالات العربية الخليجية	١- مجلة العلوم التربوية والنفسية (كلية التربية جامعة البحرين)	إلكترونية	٣٦
	٢- المجلة التربوية (كلية التربية جامعة الكويت) .	إلكترونية	٣٨
	٣- المجلة الدولية للعلوم التربوية (كلية التربية جامعة الإمارات العربية المتحدة) .	إلكترونية	١٠
	إجمالي عدد النسخ لمجلات المحور الثاني		
ثالثاً : المجالات العربية المصرية	١- دراسات في المناهج وطرق التدريس (جمعية المناهج المصرية) .	ورقية	٨٥
	٢- مجلة التربية العلمية (الجمعية المصرية للتربية العلمية)	ورقية	٤٠
	٣- مجلدات المؤتمر السنوي للتربية العلمية (الجمعية المصرية للتربية العلمية) .	ورقية	١٨
	إجمالي عدد النسخ لمجلات المحور الثالث		
	إجمالي عدد النسخ لجميع المجالات		
			١٤٣ مجلدات ٤٨٥

جدول (٤) : أعداد بحوث التربية العلمية المنشورة بالمجلات التي تم اختيارها

أسماء المجالات	عدد بحوث التربية العلمية المنشورة بكل مجلة
١- رسالة التربية وعلم النفس (الجمعية السعودية للدراسات التربوية والنفسية جستن) .	٩
٢- رسالة الخليج العربي .	١١
٣- سلسلة مركز بحوث كلية التربية جامعة الملك سعود .	٦
٤- مجلة كلية المعلمين بالرياض .	٦
٥- مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (جامعة الملك سعود) .	٦
٦- مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس (الرشد ناشرون)	١٢
٧- مجلة العلوم التربوية والنفسية (كلية التربية جامعة البحرين)	٦
٨- المجلة التربوية (كلية التربية جامعة الكويت) .	٩
٩- المجلة الدولية للعلوم التربوية (كلية التربية جامعة الإمارات العربية المتحدة)	٢
١٠- دراسات في المناهج وطرق التدريس (جمعية المناهج المصرية) .	٣٥
١١- مجلة التربية العلمية (الجمعية المصرية للتربية العلمية)	٢٥
١٢- مجلدات المؤتمر السنوي للتربية العلمية (الجمعية المصرية للتربية العلمية)	٨
إجمالي عدد بحوث التربية العلمية المنشورة	
١٣٥ بحثاً	

٣- تطبيق أداة تحليل الأخطاء المنهجية واللغوية الشائعة في تقارير بحوث التربية العلمية المنشورة :

تم تطبيق الأداة على عينة عشوائية ممثلة مقدارها ٥٠ بحثا بنسبة ٣٧٪ من إجمالي بحوث التربية العلمية المنشورة التي تم حصرها وعددها ١٣٥ بحثا، وذلك وفقا للإجراءات والضوابط التالية:

- شارك جميع أعضاء الفريق البحثي في عملية التطبيق.
- تم تخصيص استمارة تحليل لكل بحث من البحوث المنشورة .
- تم فحص كل بحث منشور بدقة وتسجيل كل البنود الخاصة بالدراسة وفق محاور وفقرات الأداة.
- قام أعضاء الفريق البحثي بمراجعة نتائج التطبيق لبعضهم البعض.

٤- تفريغ نتائج التحليل ومعالجتها إحصائيا:

تم تفريغ نتائج تطبيق أداة تحليل الأخطاء المنهجية واللغوية على بحوث التربية العلمية عينة الدراسة ومن ثم معالجتها إحصائيا. (انظر الجزء الخاص بعرض نتائج الدراسة وتفسيرها).

• ثالثا : الإجابة عن السؤال الثالث :

للإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على: ما البرنامج التدريبي المقترح الذي يمكن الباحثين في مجال التربية العلمية من علاج هذه الأخطاء ، وتلافيها ؟ تم إعداد البرنامج التدريبي وفقط الخطوات التالية:

١- تحديد أهداف البرنامج:

تحدد أهداف البرنامج التدريبي المقترح في هدف رئيس هو علاج الأخطاء المنهجية واللغوية الشائعة في كتابة تقارير بحوث التربية العلمية للنشر بالمجلات المحكمة المتخصصة لدى الباحثين الذين يقومون بإعداد تلك التقارير. وعلى ضوء هذا الهدف الرئيس تمت صياغة عدة أهداف فرعية للبرنامج صيغت بشكل سلوكي لكل جلسة من جلسات البرنامج.

٢- تحديد شكل البرنامج :

تحدد شكل البرنامج في أنه برنامج تدريبي ذاتي يمكن لكل باحث متخصص في مجال التربية العلمية أن يتعلم وفق البرنامج بطريقة ذاتية، لاحتاج بالضرورة لمدرّب أو مكان للتدريب، حيث شمل دليل البرنامج للمتدرب حقيبة تدريبية بها أوراق وملفات ورقية بالمحتوى التدريبي وكذلك سي دي بها عروض إلكترونية متعددة الوسائط لدعم التدريب الذاتي للمتدرب.

٣- تحديد المحتوى التدريبي للبرنامج:

تحدد المحتوى التدريبي للبرنامج في الأخطاء المنهجية واللغوية الشائعة في التقارير المكتوبة لبحوث التربية العلمية المنشورة بالمجلات المحكمة، والتي تم رصدها من نتائج تحليل محتوى تلك التقارير والمحددة من قبل في ثمانية عشر (١٨) محورا للأخطاء المنهجية الشائعة ، و٤ أربعة محاور للأخطاء اللغوية الشائعة، حيث شمل المحتوى التدريبي في كل محور من هذه المحاور عرضا لأهم الأخطاء الشائعة، مع نماذج لكل خطأ شائع تم أخذه من تقارير البحوث التي تم تحليلها، ثم عرض كيفية تصويب تلك النماذج الخاطئة، كما شمل محتوى

التدريب الكثير من التطبيقات والأنشطة العملية التي يتم بموجبها تدرب المتدرب على ممارسة النماذج الصحيحة متلافيا للأخطاء الشائعة، من خلال تمارين التقويم البنائي الذاتي داخل محاور البرنامج التدريبي.

٤- تحديد المخطط الزمني للبرنامج :

تحدد المخطط الزمني للبرنامج المقترح في عدد خمسة أيام تدريبية بكل يوم جلستان تدريبيتان مدة كل جلسة ٣ ساعات، بإجمالي ثلاثون (٣٠) ساعة تدريبية، وذلك وفقا للجدول (٥) :

جدول (٥) : المخطط الزمني للبرنامج التدريبي المقترح

الأيام التدريبية	الجلسات التدريبية	مدة الجلسة	التوقيت المقترح
اليوم التدريبي الأول	الجلسة التدريبية الأولى	ثلاث ساعات	٩ صباحا - ١٢ ظهرا
	الجلسة التدريبية الثانية	ثلاث ساعات	١ ظهرا - ٤ عصرا
اليوم التدريبي الثاني	الجلسة التدريبية الأولى	ثلاث ساعات	٩ صباحا - ١٢ ظهرا
	الجلسة التدريبية الثانية	ثلاث ساعات	١ ظهرا - ٤ عصرا
اليوم التدريبي الثالث	الجلسة التدريبية الأولى	ثلاث ساعات	٩ صباحا - ١٢ ظهرا
	الجلسة التدريبية الثانية	ثلاث ساعات	١ ظهرا - ٤ عصرا
اليوم التدريبي الرابع	الجلسة التدريبية الأولى	ثلاث ساعات	٩ صباحا - ١٢ ظهرا
	الجلسة التدريبية الثانية	ثلاث ساعات	١ ظهرا - ٤ عصرا
اليوم التدريبي الخامس	الجلسة التدريبية الأولى	ثلاث ساعات	٩ صباحا - ١٢ ظهرا
	الجلسة التدريبية الثانية	ثلاث ساعات	١ ظهرا - ٤ عصرا
خمسة أيام تدريبية	عشر جلسات تدريبية	ثلاثون ساعة تدريبية	يمكن تعديل هذه المواعيد وفق ظروف المتدرب

وعلى ضوء المخطط الزمني المقترح للبرنامج تم توزيع المحتوى التدريبي على المخطط الزمني وفق الجدول (٦) :

جدول (٦) : مخطط المحتوى للبرنامج التدريبي المقترح

الأيام التدريبية	الجلسات التدريبية	عناوين موضوعات المحتوى التدريبي
اليوم التدريبي الأول	الجلسة التدريبية الأولى ٩ صباحا - ١٢ ظهرا	- تمهيد وتعليمات البرنامج. - أخطاء منهجية في عنوان البحث - أخطاء منهجية في مقدمة البحث
	الجلسة التدريبية الثانية ١ ظهرا - ٤ عصرا	- أخطاء منهجية في مشكلة البحث - أخطاء منهجية في أسئلة البحث - أخطاء منهجية في أهداف البحث وأهميته
اليوم التدريبي الثاني	الجلسة التدريبية الأولى ٩ صباحا - ١٢ ظهرا	- أخطاء منهجية في منهج البحث - أخطاء منهجية في أدوات البحث - أخطاء منهجية في عينة البحث
	الجلسة التدريبية الثانية ١ ظهرا - ٤ عصرا	- أخطاء منهجية في التصميم التجريبي للبحث - أخطاء منهجية في فروض البحث
اليوم التدريبي الثالث	الجلسة التدريبية الأولى ٩ صباحا - ١٢ ظهرا	- أخطاء منهجية في مصطلحات البحث - أخطاء منهجية في أدبيات البحث
	الجلسة التدريبية الثانية ١ ظهرا - ٤ عصرا	- أخطاء منهجية في تطبيق البحث - أخطاء منهجية في المعالجات الإحصائية لنتائج البحث
اليوم التدريبي الرابع	الجلسة التدريبية الأولى ٩ صباحا - ١٢ ظهرا	- أخطاء منهجية في عرض نتائج البحث. - أخطاء منهجية في تفسير نتائج البحث
	الجلسة التدريبية الثانية ١ ظهرا - ٤ عصرا	- أخطاء منهجية في مصادر البحث وتوثيق مراجعته . - أخطاء منهجية في ملاحق البحث
اليوم التدريبي الخامس	الجلسة التدريبية الأولى ٩ صباحا - ١٢ ظهرا	- أخطاء لغوية إملائية . - أخطاء لغوية نحوية وصرفية
	الجلسة التدريبية الثانية ١ ظهرا - ٤ عصرا	- أخطاء لغوية في الصياغة والتركيب . - أخطاء لغوية علامات الوقف .

٥- دليل المتدرب لدراسة البرنامج:

- على ضوء الخطوات السابقة تم اعداد دليل المتدرب للتدريب وفق البرنامج المقترح، حيث شمل الدليل ما يلي:
- ➔ مقدمة تمهيدية توضح أهمية البرنامج .
 - ➔ الجدول الزمني لدراسة البرنامج.
 - ➔ جدول المحتوى التدريبي للبرنامج.
 - ➔ المحتوى التفصيلي للجسرات التدريبية وخطة السير في دراستها والتدريب على ممارسة أنشطتها.
 - ➔ التمارين التقويمية لكل محور من محاور التدريب، وأنشطة العروض الإلكترونية التوضيحية.

٦- ضبط البرنامج :

تم ضبط البرنامج التدريبي المقترح بعرضه على مجموعة من المحكمين الخبراء المختصين في مجال برامج التدريب وفي مجال التربية العلمية، حيث تمت الإشارة إلى بعض الملاحظات في الصياغات، وإضافة بعض الأنشطة التدريبية والتطبيقات وتمارين التقويم للمحتوى التدريبي للبرنامج. وقد أشاد الخبراء بأهمية مثل هذا البرنامج، واقترحوا تطبيقه مستقبلا على جميع الباحثين التربويين، وخصوصا في مرحلتي الماجستير والدكتوراه كجزء مهم من منهجية البحث.

٧- الصورة النهائية للبرنامج المقترح:

بعد ضبط ما أشار إليه الخبراء من تعديلات على البرنامج التدريبي المقترح أصبح جاهزا في صورته النهائية. (ملحق : ٨).

• نتائج البحث :

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل محور فرعي بما يشمله من أخطاء منهجية ولغوية وفق أداة تحليل الأخطاء المنهجية واللغوية الشائعة موضوع البحث في تقارير بحوث التربية العلمية المنشورة عينة البحث، وكانت النتائج على النحو التالي:

• أولا : الأخطاء المنهجية الشائعة في تقارير بحوث التربية العلمية :

وتفصيل نتائج هذا المحور فيما يلي:

١- الأخطاء المنهجية الشائعة في عنوان البحث :

والجدول (٧) يوضح ذلك :

جدول (٧) : الأخطاء المنهجية الشائعة في عنوان البحث

م	الأخطاء المنهجية الشائعة في عنوان البحث	ك	%
١	عنوان البحث لا يعبر عن مضمونه.	٥	١٠٪
٢	العنوان به تطويل لاداعي له.	١٥	٣٠٪
٣	العنوان موجز بشكل مخل.	٨	١٦٪
٤	العنوان لا يتسق مع مشكلة البحث.	١٢	٢٤٪
٥	العنوان لا يتسق مع إجراءات البحث.	١٠	٢٠٪
٦	العنوان لا يشير إلى متغير من متغيرات البحث.	٦	١٢٪
٧	العنوان لا يشير إلى مجتمع البحث أو عينته .	٧	١٤٪

من الجدول (٧) يتضح أن : نسب شيوع الأخطاء المنهجية في عناوين تقارير بحوث التربية العلمية المنشورة بالمملكة العربية السعودية عينة البحث تراوحت بين ١٠٪ و ٣٠٪ ، حيث كانت أكثر تلك الأخطاء شيوعاً " عنوان البحث به تطويل لاداعي له " الذي تكرر في نسبة ٣٠٪ من تقارير البحوث موضع التحليل تلاه " العنوان لايتسق مع مشكلة البحث " الذي تكرر في نسبة ٢٤٪ ثم " العنوان لايتسق مع إجراءات البحث " الذي تكرر في نسبة ٢٠٪ من تقارير تلك البحوث، ثم " العنوان موجز بشكل مخل " الذي تكرر في نسبة ١٦٪ من تقارير تلك البحوث. وكانت أقل نسبة شيوع لهذه الأخطاء: " العنوان لايشير إلى مجتمع البحث أو عينته " الذي تكرر في نسبة ١٤٪ من تقارير تلك البحوث، و " العنوان لايشير إلى أحد متغيرات البحث " الذي تكرر في نسبة ١٢٪ فقط من تقارير البحوث المنشورة ، وأخيراً " عنوان البحث لايعبر عن مضمونه " الذي تكرر فقط في نسبة ١٠٪ من تقارير بحوث التربية العلمية المنشورة عينة التحليل.

٢- الأخطاء المنهجية الشائعة في مقدمة البحث :

والجدول (٨) يوضح ذلك :

جدول (٨) : الأخطاء المنهجية الشائعة في مقدمة البحث

م	الأخطاء المنهجية الشائعة في مقدمة البحث	ك	%
١	تطويل المقدمة تطويلاً مملاً.	٥	١٠٪
٢	إيجاز المقدمة إيجازاً مملاً.	٥	١٠٪
٣	اقتباس كل فقرات المقدمة.	٦	١٢٪
٤	اقتباس الفقرة التمهيدية الأولى للمقدمة.	١٥	٣٠٪
٥	تفكك فقرات المقدمة .	١٠	٢٠٪
٦	عدم التسلسل المنطقي لأفكار المقدمة.	١١	٢٢٪
٧	دمج الإطار النظري للبحث مع المقدمة.	٥	١٠٪
٨	المقدمة لا تمهد لمشكلة البحث بشكل واضح.	١٧	٣٤٪

من الجدول (٨) يتضح أن: نسب شيوع الأخطاء المنهجية في مقدمة تقارير بحوث التربية العلمية المنشورة بالمملكة العربية السعودية عينة البحث تراوحت بين ١٠٪ و ٣٤٪ ، حيث كانت أكثر تلك الأخطاء شيوعاً " المقدمة لا تمهد لمشكلة البحث بشكل واضح " الذي تكرر في نسبة ٣٤٪ من تقارير البحوث موضع التحليل، تلاه " اقتباس الفقرة الافتتاحية الأولى للمقدمة " الذي تكرر في نسبة ٣٠٪ ثم " عدم التسلسل المنطقي لأفكار المقدمة " الذي تكرر في نسبة ٢٢٪ من تقارير تلك البحوث، ثم " تفكك فقرات المقدمة " الذي تكرر في نسبة ٢٠٪ من تقارير تلك البحوث. وكانت أقل نسبة شيوع لهذه الأخطاء: " اقتباس كل فقرات المقدمة " الذي تكرر في نسبة ١٢٪ من تقارير تلك البحوث، وأخيراً " تطويل المقدمة تطويلاً مملاً " ، و " إيجاز المقدمة إيجازاً مملاً " ، و " دمج الإطار النظري مع مقدمة البحث " تلك الأخطاء المنهجية التي تكرر كل منها فقط في نسبة ١٠٪ من تقارير بحوث التربية العلمية المنشورة عينة التحليل.

٣- الأخطاء المنهجية الشائعة في مشكلة البحث :

والجدول (٩) يوضح ذلك :

جدول (٩) : الأخطاء المنهجية الشائعة في مشكلة البحث

م	الأخطاء المنهجية الشائعة في مشكلة البحث	ك	%
١	الخلط بين المشكلة والإحساس بالمشكلة.	١٥	٣٠٪
٢	الخلط بين مشكلة البحث وأسئلة البحث.	٢٥	٥٠٪
٣	التعبير عن المشكلة بسؤال يحل المشكلة .	٣٠	٦٠٪

من الجدول (٩) يتضح أن: نسب شيوع الأخطاء المنهجية في مشكلة بحوث التربية العلمية المنشورة بالملكة العربية السعودية عينة البحث تراوحت بين ٣٠٪ و ٦٠٪ ، حيث كانت أكثر تلك الأخطاء شيوعاً " التعبير عن المشكلة بسؤال يساهم في حل المشكلة " الذي تكرر في نسبة ٦٠٪ من تقارير البحوث موضع التحليل ، تلاه " الخلط بين مشكلة البحث وأسئلة البحث " الذي تكرر في نسبة ٥٠٪ من تقارير البحوث المنشورة، وأخيراً " الخلط بين مشكلة البحث والإحساس بالمشكلة " الذي تكرر في نسبة ٣٠٪ من تقارير بحوث التربية العلمية المنشورة عينة التحليل.

٤- الأخطاء المنهجية الشائعة في أسئلة البحث :

والجدول (١٠) يوضح ذلك :

جدول (١٠) : الأخطاء المنهجية الشائعة في أسئلة البحث

م	الأخطاء المنهجية الشائعة في أسئلة البحث	ك	%
١	تضمين أسئلة البحث أسئلة غير بحثية.	١٠	٢٠٪
٢	تضمين أسئلة البحث أسئلة غير أساسية.	٨	١٦٪
٣	التكرار بين السؤال الرئيس والأسئلة الفرعية.	١٢	٢٤٪
٤	عدم ارتباط أحد الأسئلة الفرعية بالسؤال الرئيس ؟	١٢	٢٤٪
٥	عدم اتساق الأسئلة مع الإجراءات .	١٥	٣٠٪
٦	وضع أسئلة لم يجب عنها الباحث ضمن إجراءاته.	٥	١٠٪
٧	اغفال أسئلة بحثية مهمة وضرورية لإجراءات البحث.	٥	١٠٪

من الجدول (١٠) يتضح أن: نسب شيوع الأخطاء المنهجية في أسئلة بحوث التربية العلمية المنشورة بالملكة العربية السعودية عينة البحث تراوحت بين ١٠٪ و ٣٠٪ ، حيث كانت أكثر تلك الأخطاء شيوعاً " عدم اتساق مشكلة البحث مع إجراءاته " الذي تكرر في نسبة ٣٠٪ من تقارير البحوث موضع التحليل ، تلاه " التكرار بين السؤال الرئيس والأسئلة الفرعية " ، و " عدم ارتباط أحد الأسئلة الفرعية بالسؤال الرئيس " الذي تكرر كل منهما في نسبة ٢٤٪ من تقارير البحوث المنشورة، ثم " تضمين أسئلة البحث أسئلة غير بحثية " الذي تكرر في نسبة ٢٠٪ من تقارير تلك البحوث، ثم " تضمين أسئلة البحث أسئلة غير أساسية " الذي تكرر في نسبة ١٦٪ من تقارير تلك البحوث. وكانت أقل نسبة شيوع لهذه الأخطاء: " وضع أسئلة لم يجب عنها الباحث ضمن إجراءاته " ، و " اغفال أسئلة بحثية مهمة وضرورية لإجراءات البحث " تلك الأخطاء المنهجية التي تكرر كل منها فقط في نسبة ١٠٪ من تقارير بحوث التربية العلمية المنشورة عينة التحليل.

٥- الأخطاء المنهجية الشائعة في أهداف البحث وأهميته :

والجدول (١١) يوضح ذلك :

جدول (١١) : الأخطاء المنهجية الشائعة في أهداف البحث وأهميته

م	الأخطاء المنهجية الشائعة في أهداف البحث وأهميته	ك	%
١	الخلط بين أهداف البحث وأهميته.	١٥	٣٠٪
٢	تقديم أهمية البحث على أهدافه.	١٠	٢٠٪
٣	التكرار بين أهداف البحث وأهميته.	١٢	٢٤٪
٤	التكرار بين أسئلة البحث وأهدافه.	٢٠	٤٠٪
٥	التكرار بين أسئلة البحث وأهميته.	١٥	٣٠٪
٦	عدم تناول أهداف البحث ضمن خطة البحث.	٦	١٢٪
٧	عدم تناول أهمية البحث ضمن خطة البحث.	٥	١٠٪

من الجدول (١١) يتضح أن : نسب شيوع الأخطاء المنهجية في أهداف بحوث التربية العلمية وأهميتها المنشورة بالملكة العربية السعودية عينة البحث تراوحت بين ١٠٪ و ٤٠٪ ، حيث كانت أكثر تلك الأخطاء شيوعاً " التكرار بين أسئلة البحث وأهدافه " الذي تكرر في نسبة ٤٠٪ من تقارير البحوث موضع التحليل، تلاه " الخلط بين أهداف البحث وأهميته " و " التكرار بين أسئلة البحث وأهميته " الذي تكرر كل منهما في نسبة ٣٠٪ من تقارير البحوث المنشورة، ثم " التكرار بين أهداف البحث وأهميته " الذي تكرر في نسبة ٢٤٪ من تقارير تلك البحوث، ثم " تقديم أهمية البحث على أهدافه " الذي تكرر في نسبة ٢٠٪ من تقارير تلك البحوث. وكانت أقل نسبة شيوع لهذه الأخطاء : " عدم تناول أهداف البحث ضمن خطة البحث " الذي تكرر فقط في نسبة ١٢٪ من تقارير البحوث، و " عدم تناول أهمية البحث ضمن خطة البحث " الذي تكرر فقط في نسبة ١٠٪ من تقارير بحوث التربية العلمية المنشورة عينة التحليل.

٦- الأخطاء المنهجية الشائعة في منهج البحث :

والجدول (١٢) يوضح ذلك :

جدول (١٢) : الأخطاء المنهجية الشائعة في منهج البحث

م	الأخطاء المنهجية الشائعة في منهج البحث	ك	%
١	اختيار منهج بحث غير مناسب لموضوع البحث وعنوانه.	١٠	٢٠٪
٢	عدم اتساق منهج البحث مع أسئلته وإجراءاته.	٧	١٤٪

من الجدول (١٢) يتضح أن: نسب شيوع الأخطاء المنهجية في منهج بحوث التربية العلمية المنشورة بالملكة العربية السعودية عينة البحث تراوحت بين ١٤٪ و ٢٠٪ ، حيث كانت أكثر تلك الأخطاء شيوعاً " اختيار منهج بحث غير مناسب لموضوع البحث وعنوانه " الذي تكرر في نسبة ٢٠٪ من تقارير البحوث موضع التحليل، تلاه " عدم اتساق منهج البحث مع أسئلته وإجراءاته " الذي تكرر في نسبة ١٤٪ من تقارير بحوث التربية العلمية المنشورة عينة التحليل.

٧- الأخطاء المنهجية الشائعة في أدوات البحث :

والجدول (١٣) يوضح ذلك :

جدول (١٣) : الأخطاء المنهجية الشائعة في أدوات البحث

م	الأخطاء المنهجية الشائعة في أدوات البحث	ك	%
١	استخدام أداة بحثية غير مناسبة لموضوع البحث.	١٥	٣٠٪
٢	عدم الاتساق بين أدوات البحث وأسئلته وإجراءاته.	١٠	٢٠٪
٣	استخدام أداة بحثية غير مناسبة لعينة البحث.	٥	١٠٪
٤	تضمن أدوات المعالجة البحثية ضمن أدوات البحث.	٧	١٤٪
٥	الخلط بين مسميات الأدوات البحثية.	٨	١٦٪
٦	الخلل في خطوات بناء أدوات البحث .	١٢	٢٤٪
٧	الخلل في إجراءات ضبط أدوات البحث من حيث الصدق والثبات.	١٥	٣٠٪

من الجدول (١٣) يتضح أن: نسب شيوع الأخطاء المنهجية في أدوات بحوث التربية العلمية المنشورة بالمملكة العربية السعودية عينة البحث تراوحت بين ١٠٪ و ٣٠٪ ، حيث كانت أكثر تلك الأخطاء شيوعاً : " استخدام أداة بحثية غير مناسبة لموضوع البحث " ، و " الخلل في إجراءات ضبط أدوات البحث من حيث الصدق والثبات " الذي تكرر كل منهما في نسبة ٣٠٪ من تقارير البحوث المنشورة، ثم " الخلل في خطوات بناء أدوات البحث " الذي تكرر في نسبة ٢٤٪ من تقارير تلك البحوث ، ثم " عدم الاتساق بين أدوات البحث وأسئلته وإجراءاته " الذي تكرر في نسبة ٢٠٪ من تقارير تلك البحوث. وكانت أقل نسبة شيوع لهذه الأخطاء: " الخلط بين مسميات الأدوات البحثية " الذي تكرر في نسبة ١٦٪ من تقارير البحوث ، و " تضمن أدوات المعالجة البحثية ضمن أدوات البحث " الذي تكرر في نسبة ١٤٪ من تقارير البحوث ، وأخيراً " استخدام أداة بحثية غير مناسبة لعينة البحث " الذي تكرر في نسبة ١٠٪ فقط من تقارير بحوث التربية العلمية المنشورة عينة التحليل.

٨- الأخطاء المنهجية الشائعة في اختيار عينة البحث:

والجدول (١٤) يوضح ذلك :

جدول (١٤) : الأخطاء المنهجية الشائعة في اختيار عينة البحث

م	الأخطاء المنهجية الشائعة في اختيار عينة البحث	ك	%
١	اختيار عينة البحث دون الإشارة لمجتمع البحث الأصل.	١٠	٢٠٪
٢	اختيار عينة البحث بطريقة لا تناسب طبيعة البحث وإجراءاته.	١٥	٣٠٪
٣	اختيار عينة غير ممثلة للمجتمع الأصل للبحث .	١٨	٣٦٪
٤	عدم الإشارة إلى العينات غير البشرية ضمن عينة البحث.	٥	١٠٪
٥	عدم الإشارة إلى طريقة اختيار عينة البحث.	٦	١٢٪
٦	عدم تبرير اختيار عينة البحث المقصودة.	١٢	٢٤٪

من الجدول (١٤) يتضح أن: نسب شيوع الأخطاء المنهجية في اختيار عينة بحوث التربية العلمية المنشورة بالمملكة العربية السعودية عينة البحث تراوحت بين ١٠٪ و ٣٦٪ ، حيث كانت أكثر تلك الأخطاء شيوعاً : " اختيار عينة غير ممثلة للمجتمع الأصل للبحث " الذي تكرر في نسبة ٣٦٪ من تقارير البحوث تلاه " اختيار عينة البحث بطريقة لا تناسب طبيعة البحث وإجراءاته " الذي تكرر في نسبة ٣٠٪ من تقارير البحوث، ثم " عدم تبرير اختيار عينة البحث المقصودة " الذي تكرر في نسبة ٢٤٪ من تقارير تلك البحوث ، ثم " اختيار عينة البحث دون الإشارة لمجتمع البحث الأصل " الذي تكرر في نسبة ٢٠٪ من تقارير

تلك البحوث. وكانت أقل نسبة شيوع لهذه الأخطاء: " عدم الإشارة إلى طريقة اختيار عينة البحث " الذي تكرر في نسبة ١٢٪ من تقارير البحوث، وأخيرا " عدم الإشارة إلى العينات غير البشرية ضمن عينة البحث " الذي تكرر في نسبة ١٠٪ فقط من تقارير بحوث التربية العلمية المنشورة عينة التحليل.

٩- الأخطاء المنهجية الشائعة في التصميم التجريبي للبحث:

والجدول (١٥) يوضح ذلك :

جدول (١٥) : الأخطاء المنهجية الشائعة في التصميم التجريبي للبحث

م	الأخطاء المنهجية الشائعة في التصميم التجريبي للبحث	ك	%
١	اختيار تصميم تجريبي غير مناسب لموضوع البحث وعينته وإجراءاته.	٩	١٨٪
٢	الخلط بين منهج البحث وتصميمه التجريبي.	١٠	٢٠٪
٣	الاكتفاء بذكر اسم التصميم التجريبي للبحث دون بيان إجراءات تنفيذه.	٢٠	٤٠٪
٤	الإشارة للتصميم التجريبي للبحث في الموضوع غير المناسب.	٥	١٠٪
٥	عدم الإشارة للتصميم التجريبي للبحث نهائيا.	٧	١٤٪

من الجدول (١٥) يتضح أن: نسب شيوع الأخطاء المنهجية في التصميم التجريبي لبحوث التربية العلمية المنشورة بالملكة العربية السعودية عينة البحث تراوحت بين ١٠٪ و ٤٠٪، حيث كانت أكثر تلك الأخطاء شيوعا: " الاكتفاء بذكر اسم التصميم التجريبي للبحث دون بيان إجراءات تنفيذه " الذي تكرر في نسبة ٤٠٪ من تقارير البحوث، تلاه " الخلط بين منهج البحث وتصميمه التجريبي " الذي تكرر في نسبة ٢٠٪ من تقارير البحوث، ثم " اختيار تصميم تجريبي غير مناسب لموضوع البحث وعينته وإجراءاته " الذي تكرر في نسبة ١٨٪ من تقارير تلك البحوث. وكانت أقل نسبة شيوع لهذه الأخطاء: " عدم الإشارة للتصميم التجريبي للبحث نهائيا " الذي تكرر في نسبة ١٤٪ من تقارير البحوث، وأخيرا " الإشارة للتصميم التجريبي للبحث في الموضوع غير المناسب " الذي تكرر في نسبة ١٠٪ فقط من تقارير بحوث التربية العلمية المنشورة عينة التحليل.

١٠- الأخطاء المنهجية الشائعة في فروض البحث:

والجدول (١٦) يوضح ذلك :

جدول (١٦) : الأخطاء المنهجية الشائعة في فروض البحث

م	الأخطاء المنهجية الشائعة في فروض البحث	ك	%
١	عدم وضع فروض للبحث نهائيا.	٢٠	٤٠٪
٢	وضع الفروض تحت اسم فرضيات أو مسلمات البحث.	٥	١٠٪
٣	عدم وضع فروض تجريبية للبحث عندما تكون مطلوبة.	٢٠	٤٠٪
٤	وضع فروض البحث في الموضوع غير المناسب.	٥	١٠٪
٥	عدم ربط فروض البحث بأدبيات البحث ونتائج الدراسات السابقة.	١٥	٣٠٪
٦	وضع الفروض بشكل مخالف لنتائج الدراسات والبحوث السابقة.	١٨	٣٦٪
٧	صياغة الفروض الإحصائية بطريقة غير صحيحة.	٢٥	٥٠٪
٨	عدم مناسبة عدد الفروض لمتغيرات البحث أو تصميمه التجريبي.	١٧	٣٤٪
٩	إغفال بعض الفروض الواجب وضعها التي تتطلبها إجراءات البحث.	١١	٢٢٪
١٠	وضع فروض زائدة لاتتقيد إجراءات البحث ولا تصميمه التجريبي.	٥	١٠٪

من الجدول (١٦) يتضح أن: نسب شيوع الأخطاء المنهجية في فروض بحوث التربية العلمية المنشورة بالملكة العربية السعودية عينة البحث تراوحت بين ١٠٪

و ٥٠٪، حيث كانت أكثر تلك الأخطاء شيوعاً: " صياغة الفروض الإحصائية بطريقة غير صحيحة " الذي تكرر في نسبة ٥٠٪ من تقارير البحوث، تلاه " عدم وضع فروض للبحث نهائياً "، و " عدم وضع فروض تجريبية للبحث عندما تكون مطلوبة " الذي تكرر كل منهما في نسبة ٤٠٪ من تقارير البحوث، ثم " وضع الفروض بشكل مخالف لنتائج الدراسات والبحوث السابقة " الذي تكرر في نسبة ٣٦٪ من تقارير تلك البحوث، ثم " عدم مناسبة عدد الفروض لمتغيرات البحث أو تصميمه التجريبي " الذي تكرر في نسبة ٣٤٪ من تقارير البحوث، ثم " عدم ربط فروض البحث بأدبيات البحث ونتائج الدراسات السابقة " الذي تكرر في نسبة ٣٠٪ من تقارير البحوث، ثم " إغفال بعض الفروض الواجب وضعها التي تتطلبها إجراءات البحث " الذي تكرر في نسبة ٢٢٪ من تقارير البحوث. وكانت أقل نسبة شيوع لهذه الأخطاء: " وضع الفروض تحت اسم فرضيات أو مسلمات البحث "، و " وضع فروض البحث في الموضع غير المناسب "، و " وضع فروض زائدة لا تفيد إجراءات البحث ولا تصميمه التجريبي " تلك الأخطاء التي تكرر كل منها في نسبة ١٠٪ فقط من تقارير بحوث التربية العلمية المنشورة عينة التحليل.

١١- الأخطاء المنهجية الشائعة في مصطلحات البحث:

والجدول (١٧) يوضح ذلك :

جدول (١٧) : الأخطاء المنهجية الشائعة في مصطلحات البحث

م	الأخطاء المنهجية الشائعة في مصطلحات البحث	ك	%
١	عدم وجود جزء خاص بتعريف مصطلحات البحث.	٩	١٨٪
٢	وضع الجزء الخاص بتعريف مصطلحات البحث في موضع غير مناسب.	١٠	٢٠٪
٣	ترك بعض المصطلحات الضرورية في البحث دون تعريف.	٢٠	٤٠٪
٤	الخلط بين التعريف الاصطلاحي والتعريف الإجرائي للمصطلحات.	٥	١٠٪
٥	الاكتفاء بالتعريف الاصطلاحي دون التعريف الإجرائي للمصطلحات.	١٥	٣٠٪
٦	عدم الاهتمام بالتأصيل اللغوي لمصطلحات البحث.	٢٥	٥٠٪
٧	كتابة المصطلح بالعربية دون مرادفه الأجنبي.	١٠	٢٠٪
٨	كتابة المرادف الأجنبي للمصطلح بحروف مختصرة .	٥	١٠٪
٩	الترجمة الحرفية غير الدقيقة للمصطلحات الأجنبية.	١٢	٢٤٪
١٠	وضع المصطلحات الأجنبية دون ترجمة لمرادفها بالعربية.	١٠	٢٠٪

من الجدول (١٧) يتضح أن: نسب شيوع الأخطاء المنهجية في مصطلحات بحوث التربية العلمية المنشورة بالملكة العربية السعودية عينة البحث تراوحت بين ١٠٪ و ٥٠٪، حيث كانت أكثر تلك الأخطاء شيوعاً: " عدم الاهتمام بالتأصيل اللغوي لمصطلحات البحث " الذي تكرر في نسبة ٥٠٪ من تقارير البحوث، تلاه " ترك بعض المصطلحات الضرورية في البحث دون تعريف " الذي تكرر في نسبة ٤٠٪ من تقارير البحوث، ثم " الاكتفاء بالتعريف الاصطلاحي دون التعريف الإجرائي للمصطلحات " الذي تكرر في نسبة ٣٠٪ من تقارير تلك البحوث، ثم " الترجمة الحرفية غير الدقيقة للمصطلحات الأجنبية " الذي تكرر في نسبة ٢٤٪ من تقارير البحوث، ثم " وضع الجزء الخاص بتعريف مصطلحات البحث في موضع غير مناسب "، و " كتابة المصطلح بالعربية دون مرادفه الأجنبي " و " وضع المصطلحات الأجنبية دون ترجمة لمرادفها بالعربية الذي تكرر كل منها في نسبة ٢٠٪ من تقارير البحوث، ثم " عدم وجود جزء خاص بتعريف مصطلحات البحث " الذي تكرر في نسبة ١٨٪ من تقارير البحوث. وكانت أقل

نسبة شيوع لهذه الأخطاء: " الخلط بين التعريف الاصطلاحي والتعريف الإجرائي للمصطلحات"، و " كتابة المرادف الأجنبي للمصطلح بحروف مختصره" اللذان تكرر كل منهما في نسبة ١٠٪ فقط من تقارير بحوث التربية العلمية المنشورة عينة التحليل.

١٢- الأخطاء المنهجية الشائعة في أدبيات البحث:

والجدول (١٨) يوضح ذلك :

جدول (١٨) : الأخطاء المنهجية الشائعة في أدبيات البحث

م	الأخطاء المنهجية الشائعة في أدبيات البحث	ك	%
١	الإسهاب الممل في تفصيلات نظرية غير مطلوبة للبحث.	٢٠	٤٠٪
٢	التنظير حول قضايا وموضوعات ثانوية لاتهم البحث كثيرا.	٢٢	٤٤٪
٣	الإيجاز المخل في التنظير حول متغيرات البحث أحدها أو بعضها أو جميعها.	٨	١٦٪
٤	التنظير العام حول متغيرات البحث دون الربط المنطقي بينها ، أو دون ربطها بالتخصص وبالعينة .	٢٥	٥٠٪
٥	عدم مراعاة التسلسل المنطقي لمحاور الإطار النظري وفق ورودها بعنوان البحث.	٢٥	٥٠٪
٦	عدم مراعاة التسلسل الزمني لأدبيات البحث ودراساته السابقة.	٢٥	٥٠٪
٧	عدم التوازن في التنظير من حيث الكم والكيف بين محاور الإطار النظري للبحث.	٢٠	٤٠٪
٨	الاستشهاد باقتباسات ودراسات ليست لها علاقة مباشرة بموضوع البحث.	٥	١٠٪
٩	كثرة الاقتباسات دون الربط فيما بينها ، ودون بيان رأي الباحث .	١٢	٢٤٪
١٠	عرض دراسات سابقة غير مرتبطة بموضوع البحث بشكل مباشر.	١٥	٣٠٪
١١	عدم استيفاء مسح الدراسات السابقة حول موضوع البحث جغرافيا وتاريخيا.	٢٠	٤٠٪
١٢	عدم استيفاء بيانات مهمة في الدراسات الأجنبية نتيجة عدم الاطلاع على نصوصها .	٢٥	٥٠٪
١٣	عدم الترابط والتسلسل بين محاور أدبيات البحث ، وما يرتبط بها من أفكار.	١٠	٢٠٪

من الجدول (١٨) يتضح أن: نسب شيوع الأخطاء المنهجية في أدبيات بحوث التربية العلمية المنشورة بالملكة العربية السعودية عينة البحث تراوحت بين ١٠٪ و ٥٠٪ ، حيث كانت أكثر تلك الأخطاء شيوعا: " التنظير العام حول متغيرات البحث دون الربط المنطقي بينها ، أو دون ربطها بالتخصص وبالعينة"، " عدم مراعاة التسلسل المنطقي لمحاور الإطار النظري وفق ورودها بعنوان البحث" " عدم مراعاة التسلسل الزمني لأدبيات البحث ودراساته السابقة"، " عدم استيفاء بيانات مهمة في الدراسات الأجنبية نتيجة عدم الاطلاع على نصوصها" " تلك الأخطاء التي تكرر كل منها في نسبة ٥٠٪ من تقارير البحوث ، ثم " التنظير حول قضايا وموضوعات ثانوية لا تهم البحث كثيرا " الذي تكرر في نسبة ٤٤٪ من تقارير البحوث، ثم " الإسهاب الممل في تفصيلات نظرية غير مطلوبة للبحث"، "عدم التوازن في التنظير من حيث الكم والكيف بين محاور الإطار النظري للبحث"، "عدم استيفاء مسح الدراسات السابقة حول موضوع البحث جغرافيا وتاريخيا" تلك الأخطاء التي تكرر كل منها في نسبة ٤٠٪ من تقارير تلك البحوث، ثم " عرض دراسات سابقة غير مرتبطة بموضوع البحث بشكل مباشر" الذي تكرر في نسبة ٣٠٪ من تقارير البحوث، ثم " كثرة الاقتباسات دون الربط فيما بينها، ودون بيان رأي الباحث " الذي تكرر نسبة ٢٤٪ من تقارير البحوث، ثم " عدم الترابط والتسلسل بين محاور أدبيات البحث، وما يرتبط بها من أفكار" الذي تكرر في نسبة ٢٠٪ من تقارير البحوث. وكانت أقل نسبة شيوع لهذه الأخطاء : " الإيجاز المخل في التنظير حول متغيرات البحث أحدها أو بعضها أو جميعه"، الذي تكرر في نسبة ١٦٪ من تقارير البحوث، و" الاستشهاد باقتباسات

ودراسات ليست لها علاقة مباشرة بموضوع البحث " الذي تكرر في نسبة ١٠٪ فقط من تقارير بحوث التربية العلمية المنشورة عينة التحليل.

١٣- الأخطاء المنهجية الشائعة في تطبيق البحث:

والجدول (١٩) يوضح ذلك :

جدول (١٩) : الأخطاء المنهجية الشائعة في تطبيق البحث

م	الأخطاء المنهجية الشائعة في تطبيق البحث	ك	%
١	التطويل الممل في شرح تفصيلات ودقائق لا داعي لها عن تطبيق البحث.	٥	١٠٪
٢	الإيجاز المخل لإجراءات مهمة متعلقة بتطبيق البحث.	٢٠	٤٠٪
٣	عدم رصد ملاحظات الباحث على مناخ وإجراءات التطبيق.	٢٨	٥٦٪
٤	تطبيق معالجات البحث وأدواته في توقيت غير مناسب.	١٠	٢٠٪
٥	تطبيق معالجات البحث وأدواته في مكان غير مناسب.	٨	١٦٪
٦	عدم كفاية مدة التطبيق لمعالجات البحث وأدواته.	١٥	٣٠٪
٧	ادعاء الباحث بإجراءات تطبيق وضوابط لم يقدم الدليل على التزامه بها.	١٨	٣٦٪
٨	استئثار الباحث بكل إجراءات التطبيق دون مشاركة الأطراف المتوقع استفادتها من البحث.	٢٢	٤٤٪

من الجدول (١٩) يتضح أن: نسب شيوع الأخطاء المنهجية في تطبيق بحوث التربية العلمية المنشورة بالملكة العربية السعودية عينة البحث تراوحت بين ١٠٪ و ٥٦٪ ، حيث كانت أكثر تلك الأخطاء شيوعاً: "عدم رصد ملاحظات الباحث على مناخ وإجراءات التطبيق " الذي تكرر في نسبة ٥٦٪ من تقارير البحوث، ثم " استئثار الباحث بكل إجراءات التطبيق دون مشاركة الأطراف المتوقع استفادتها من البحث " الذي تكرر في نسبة ٤٤٪ من تقارير البحوث، ثم " الإيجاز المخل لإجراءات مهمة متعلقة بتطبيق البحث " الذي تكرر في نسبة ٤٠٪ من تقارير تلك البحوث ، ثم " ادعاء الباحث بإجراءات تطبيق وضوابط لم يقدم الدليل على التزامه بها " الذي تكرر في نسبة ٣٦٪ من تقارير البحوث ، ثم " عدم كفاية مدة التطبيق لمعالجات البحث وأدواته " الذي تكرر نسبة ٣٠٪ من تقارير البحوث، ثم " تطبيق معالجات البحث وأدواته في توقيت غير مناسب " الذي تكرر في نسبة ٢٠٪ من تقارير البحوث. وكانت أقل نسبة شيوع لهذه الأخطاء: " تطبيق معالجات البحث وأدواته في مكان غير مناسب "، الذي تكرر في نسبة ١٦٪ من تقارير البحوث، و " التطويل الممل في شرح تفصيلات ودقائق لا داعي لها عن تطبيق البحث " الذي تكرر في نسبة ١٠٪ فقط من تقارير بحوث التربية العلمية المنشورة عينة التحليل.

١٤- الأخطاء المنهجية الشائعة في المعالجة الإحصائية لنتائج البحث:

والجدول (٢٠) يوضح ذلك :

جدول (٢٠) : الأخطاء المنهجية الشائعة في المعالجة الإحصائية لنتائج البحث

م	الأخطاء المنهجية الشائعة في المعالجة الإحصائية لنتائج البحث	ك	%
١	اختيار معالجات إحصائية غير مناسبة لعينة البحث وإجراءاته.	١٣	٢٦٪
٢	عدم دقة المعالجات الإحصائية المستخدمة.	٨	١٦٪
٣	عدم وضع الدرجات الخام في ملاحق البحث.	٣٠	٦٠٪
٤	عدم الإشارة إلى طريقة عمل المعالجات الإحصائية.	١٩	٣٨٪
٥	عدم الإشارة إلى مصدر المعالجات الإحصائية.	١٤	٢٨٪
٦	عمل معالجات إحصائية غير مطلوبة.	١٥	٣٠٪
٧	إغفال معالجات إحصائية مطلوبة وضرورية.	١٨	٣٦٪

من الجدول (٢٠) يتضح أن: نسب شيوع الأخطاء المنهجية في المعالجات الإحصائية لنتائج بحوث التربية العلمية المنشورة بالمملكة العربية السعودية عينة البحث تراوحت بين ١٦% و ٦٠% حيث كانت أكثر تلك الأخطاء شيوعاً: " عدم وضع الدرجات الخام في ملاحق البحث " الذي تكرر في نسبة ٦٠% من تقارير البحوث، ثم " عدم الإشارة إلى طريقة عمل المعالجات الإحصائية " الذي تكرر في نسبة ٣٨% من تقارير البحوث، ثم " إغفال معالجات إحصائية مطلوبة وضرورية " الذي تكرر في نسبة ٣٦% من تقارير تلك البحوث، ثم " عمل معالجات إحصائية غير مطلوبة " الذي تكرر في نسبة ٣٠% من تقارير البحوث، ثم " عدم الإشارة إلى مصدر المعالجات الإحصائية " الذي تكرر نسبة ٢٨% من تقارير البحوث، ثم " اختيار معالجات إحصائية غير مناسبة لعينة البحث وإجراءاته " الذي تكرر في نسبة ٢٦% من تقارير البحوث. وكانت أقل نسبة شيوع لهذه الأخطاء " عدم دقة المعالجات الإحصائية المستخدمة " الذي تكرر في نسبة ١٦% فقط من تقارير بحوث التربية العلمية المنشورة عينة التحليل.

١٥- الأخطاء المنهجية الشائعة في عرض نتائج البحث: والجدول (٢١) يوضح ذلك :

جدول (٢١) : الأخطاء المنهجية الشائعة في عرض نتائج البحث		
م	الأخطاء المنهجية الشائعة في عرض نتائج البحث	ك %
١	جدولة نتائج البحث بطريقة لا تظهر أهم نتائجها.	١٥ ٣٠%
٢	كثرة الجداول لعرض النتائج دون داعي.	١٠ ٢٠%
٣	الإيجاز المخل في عرض نتائج البحث.	٢٥ ٥٠%
٤	الاكتفاء في عرض نتائج البحث بتكرار البيانات الواردة بالجدول.	٢٤ ٤٨%
٥	عدم إبراز النتائج المهمة في الجدول أو عند عرضها تعقيباً على الجدول.	١٤ ٢٨%
٦	الفصل العمدي لعرض نتائج البحث عن تفسيرها.	١٥ ٣٠%

من الجدول (٢١) يتضح أن: نسب شيوع الأخطاء المنهجية في عرض نتائج بحوث التربية العلمية المنشورة بالمملكة العربية السعودية عينة البحث تراوحت بين ٢٠% و ٥٠% حيث كانت أكثر تلك الأخطاء شيوعاً: " الإيجاز المخل في عرض نتائج البحث " الذي تكرر في نسبة ٥٠% من تقارير البحوث، ثم " الاكتفاء في عرض نتائج البحث بتكرار البيانات الواردة بالجدول " الذي تكرر في نسبة ٤٨% من تقارير البحوث، ثم "جدولة نتائج البحث بطريقة لا تظهر أهم نتائجها" و " الفصل العمدي لعرض نتائج البحث عن تفسيرها الذي تكرر كل منهما في نسبة ٣٠% من تقارير تلك البحوث، ثم " عدم إبراز النتائج المهمة في الجدول أو عند عرضها تعقيباً على الجدول " الذي تكرر في نسبة ٢٨% من تقارير البحوث. وكانت أقل نسبة شيوع لهذه الأخطاء " كثرة الجداول لعرض النتائج دون داعي " الذي تكرر في نسبة ٢٠% فقط من تقارير بحوث التربية العلمية المنشورة عينة التحليل.

١٦- الأخطاء المنهجية الشائعة في تفسير نتائج البحث:

والجدول (٢٢) يوضح ذلك : ومن الجدول (٢٢) يتضح أن: نسب شيوع الأخطاء المنهجية في تفسير نتائج بحوث التربية العلمية المنشورة بالمملكة العربية السعودية عينة البحث تراوحت بين ١٢% و ٦٠% حيث كانت أكثر تلك الأخطاء شيوعاً: " الاكتفاء بالتفسير الكمي والإحصائي للنتائج دون التفسير

النوعي لها " الذي تكرر في نسبة ٦٠٪ من تقارير البحوث، ثم " تجاوز الباحث في تفسير النتائج لحدود بحثه وعينته " الذي تكرر في نسبة ٥٠٪ من تقارير البحوث ثم " الخلط بين المدلول الإحصائي للنتائج وتفسيرها " الذي تكرر في نسبة ٤٨٪ من تقارير البحوث، ثم " انحياز الباحث بشكل واضح في تفسيره للنتائج دون موضوعية " الذي تكرر في نسبة ٤٤٪ من تقارير البحوث، ثم " التفسير السطحي غير المنطقي للنتائج دون عمق " الذي تكرر في نسبة ٤٠٪ من تقارير البحوث، ثم " عجز الباحث عن تفسير بعض النتائج التي قام بعرضها " الذي تكرر في نسبة ٣٦٪ من تقارير تلك البحوث، ثم " الاكتفاء في تفسير النتائج بانطباعات شخصية دون ربط التفسير بنتائج الدراسات السابقة " الذي تكرر في نسبة ٣٠٪ من تقارير البحوث، ثم " وضع تفسير النتائج في مكان مستقل بعيدا عن عرضها مما يشتمل القارئ " الذي تكرر في نسبة ٢٤٪ من تقارير البحوث. وكانت أقل نسبة شيوع لهذه الأخطاء " عدم وجود تفسير للنتائج والاكتفاء فقط بعرضها " الذي تكرر في نسبة ١٢٪ فقط من تقارير بحوث التربية العلمية المنشورة عينة التحليل.

جدول (٢٢) : الأخطاء المنهجية الشائعة في تفسير نتائج البحث

م	الأخطاء المنهجية الشائعة في تفسير نتائج البحث	ك	%
١	عدم وجود تفسير للنتائج والاكتفاء فقط بعرضها.	٦	١٢٪
٢	وضع تفسير النتائج في مكان مستقل بعيدا عن عرضها مما يشتمل القارئ.	١٢	٢٤٪
٣	الخلط بين المدلول الإحصائي للنتائج وتفسيرها.	٢٤	٤٨٪
٤	التفسير السطحي غير المنطقي للنتائج دون عمق.	٢٠	٤٠٪
٥	عجز الباحث عن تفسير بعض النتائج التي قام بعرضها.	١٨	٣٦٪
٦	انحياز الباحث بشكل واضح في تفسيره للنتائج دون موضوعية.	٢٢	٤٤٪
٧	تجاوز الباحث في تفسير النتائج لحدود بحثه وعينته.	٢٥	٥٠٪
٨	الاكتفاء في تفسير النتائج بانطباعات شخصية دون ربط التفسير بنتائج الدراسات السابقة.	١٥	٣٠٪
٩	الاكتفاء بالتفسير الكمي والإحصائي للنتائج دون التفسير النوعي لها.	٣٠	٦٠٪

١٧- الأخطاء المنهجية الشائعة في مصادر البحث وتوثيق مراجعه:

والجدول (٢٣) يوضح ذلك :

جدول (٢٣) : الأخطاء المنهجية الشائعة في مصادر البحث وتوثيق مراجعه

م	الأخطاء المنهجية الشائعة في مصادر البحث وتوثيق مراجعه	ك	%
١	الاعتماد على مصادر لا علاقة لها بموضوع البحث.	١٠	٢٠٪
٢	الاعتماد على مصادر غير علمية وغير دقيقة كالجرائد، ومواقع الإنترنت غير الموثوقة.	١٧	٣٤٪
٣	كثرة الاعتماد على المصادر الثانوية دون الرجوع للمصادر الأصلية.	٢٥	٥٠٪
٤	كثرة الاقتباسات من مصدر واحد أو مصادر محدودة.	٢٥	٥٠٪
٥	اقتباس قدر كبير من المعلومات من مصدر واحد.	١٨	٣٦٪
٦	الاقتباس دون ذكر المصدر.	١٥	٣٠٪
٧	وجود اقتباسات لا داعي لها في الجزء الخاص بإجراءات البحث.	٢٥	٥٠٪
٨	تحريف المعنى في الاقتباسات عما هو موجود عليه بالمصدر.	١٥	٣٠٪
٩	الاستشهاد بالمصدر في غير السياق الصحيح.	٢٣	٤٦٪
١٠	توثيق بيانات المصدر بأكثر من طريقة داخل متن البحث أو في القائمة النهائية .	٢١	٤٢٪
١١	توثيق بيانات المصدر في الموضوع غير الصحيح داخل متن البحث.	٢٩	٥٨٪
١٢	توثيق بيانات المصدر بطريقة غير منهجية أو غير دقيقة	٢٥	٥٠٪
١٣	ذكر مصادر داخل متن البحث لاتوجد بقائمة المصادر والمراجع.	١٧	٣٤٪
١٤	اختلاف بيانات المصدر في متن البحث عنها في قائمة المراجع.	١٤	٢٨٪
١٥	قلة عدد المراجع العربية أو الأجنبية أو كلاهما بشكل ملفت للنظر .	١٠	٢٠٪
١٦	الزيادة المفرطة في عدد المصادر دون حسن توظيفها.	١٣	٢٦٪

من الجدول (٢٣) يتضح أن: نسب شيوع الأخطاء المنهجية في مصادر بحوث التربية العلمية وتوثيق مراجعها تراوحت بين ٢٠٪ و ٥٨٪ حيث كانت أكثر تلك الأخطاء شيوعاً: " توثيق بيانات المصدر في الموضوع غير الصحيح داخل متن البحث " الذي تكرر في نسبة ٥٨٪ من تقارير البحوث، ثم " كثرة الاعتماد على المصادر الثانوية دون الرجوع للمصادر الأصلية خصوصاً في المراجع الأجنبية " كثرة الاقتباسات من مصدر واحد أو مصادر محدودة"، وجود اقتباسات لاداعي لها في الجزء الخاص بإجراءات البحث"، " توثيق بيانات المصدر بطريقة غير منهجية أو غير دقيقة في متن البحث أو قائمة المراجع " تلك الأخطاء التي تكرر كل منها في نسبة ٥٠٪ من تقارير البحوث، ثم " الاستشهاد بالمصدر في غير السياق الصحيح " الذي تكرر في نسبة ٤٦٪ من تقارير البحوث، ثم " توثيق بيانات المصدر بأكثر من طريقة داخل متن البحث أو في القائمة النهائية " الذي تكرر في نسبة ٤٢٪ من تقارير البحوث، ثم " اقتباس قدر كبير من المعلومات من مصدر واحد " الذي تكرر في نسبة ٣٦٪ من تقارير البحوث، ثم " الاعتماد على مصادر غير علمية وغير دقيقة كالجرائد اليومية، وبعض مواقع الإنترنت غير الموثقة " ذكر مصادر داخل متن البحث لا توجد بقائمة المصادر والمراجع " الذي تكرر كل منهما في نسبة ٣٤٪ من تقارير تلك البحوث، ثم " الاقتباس دون ذكر المصدر " تحريف المعنى في الاقتباسات عما هو موجود عليه بالمصدر " الذي تكرر كل منهما في نسبة ٣٠٪ من تقارير البحوث، ثم " اختلاف بيانات المصدر في متن البحث عنها في قائمة المراجع " الذي تكرر في نسبة ٢٨٪ من تقارير البحوث ثم " الزيادة المفرطة في عدد المصادر دون حسن توظيفها " الذي تكرر في نسبة ٢٦٪ من تقارير البحوث. وكانت أقل نسبة شيوع لهذه الأخطاء " الاعتماد على مصادر لاعلاقة لها بموضوع البحث "، " قلة عدد المراجع العربية أو الأجنبية أو كلاهما بشكل ملفت للنظر " الذي تكرر كل منهما في نسبة ٢٠٪ من تقارير بحوث التربية العلمية المنشورة عينة التحليل.

١٨- الأخطاء المنهجية الشائعة في ملاحق البحث:

والجدول (٢٤) يوضح ذلك :

جدول (٢٤) : الأخطاء المنهجية الشائعة في ملاحق البحث

م	الأخطاء المنهجية الشائعة في ملاحق البحث	ك	%
١	عدم وضع ملاحق مهمة للبحث بقائمة الملاحق.	١٥	٣٠٪
٢	وضع ملاحق لاداعي لها في قائمة الملاحق.	١٢	٢٤٪
٣	عدم مراعاة الترتيب المنطقي للملاحق وفق أولوية ورودها بمتن البحث.	٢٠	٤٠٪
٤	عدم الإشارة لملاحق البحث داخل متن البحث.	١٠	٢٠٪
٥	الإشارة لملاحق البحث في الموضوع غير المناسب داخل متن البحث.	٥	١٠٪

من الجدول (٢٤) يتضح أن: نسب شيوع الأخطاء المنهجية في ملاحق بحوث التربية العلمية المنشورة بالملكة العربية السعودية عينة البحث تراوحت بين ١٠٪ و ٤٠٪ حيث كانت أكثر تلك الأخطاء شيوعاً: " عدم مراعاة الترتيب المنطقي للملاحق وفق أولوية ورودها بمتن البحث " الذي تكرر في نسبة ٤٠٪ من تقارير البحوث، ثم " عدم وضع ملاحق مهمة للبحث بقائمة الملاحق " الذي تكرر في نسبة ٣٠٪ من تقارير البحوث، ثم " وضع ملاحق لاداعي لها في قائمة الملاحق " الذي تكرر في نسبة ٢٤٪ من تقارير تلك البحوث، ثم " عدم الإشارة لملاحق

البحث داخل متن البحث " الذي تكرر في نسبة ٢٠٪ من تقارير البحوث. وكانت أقل نسبة شيوع لهذه الأخطاء " الإشارة لملاحق البحث في الموضوع غير المناسب داخل متن البحث " الذي تكرر في نسبة ١٠٪ فقط من تقارير بحوث التربية العلمية المنشورة عينة التحليل.

• ثانياً : الأخطاء اللغوية الشائعة في تقارير بحوث التربية العلمية :

وتفصيل نتائج هذا المحور فيما يلي:

١- الأخطاء الإملائية الشائعة في تقارير البحوث :

والجدول (٢٥) يوضح ذلك:

جدول (٢٥): الأخطاء اللغوية الإملائية الشائعة في تقارير البحوث

م	الأخطاء اللغوية الإملائية الشائعة	ك	%
١	التاء المربوطة بدلا من الهاء المربوطة .	٢٠	٤٠٪
٢	الهاء المربوطة بدلا من التاء المربوطة .	١٧	٣٤٪
٣	وضع ألف بعد واو الجمع في حال الإضافة .	٢٠	٤٠٪
٤	وضع ألف في الأفعال المعتلة المنتهية بواو (منقلبة عن أصل)	٢٥	٥٠٪
٥	وضع ألف التنوين في الكلمات المنتهية بألف وهمزة .	٤٠	٨٠٪
٦	إثبات نون الأفعال الخمسة في حالي النصب ، والجزم .	٢٥	٥٠٪
٧	حذف نون الأفعال الخمسة في حال الرفع .	١٥	٣٠٪
٨	الخطأ في رسم الهمزات المتطرفة .	١٠	٢٠٪
٩	الخطأ في رسم الهمزات المتوسطة .	١٠	٢٠٪
١٠	الخطأ في كتابة ألف القطع .	٤٥	٩٠٪
١١	الخطأ في كتابة ألف الوصل .	٤٥	٩٠٪
١٢	الخطأ في كتابة الألف اللينة في نهايات الأفعال المعتلة .	٢٥	٥٠٪

من الجدول (٢٥) يتضح أن: نسب شيوع الأخطاء اللغوية الإملائية في تقارير بحوث التربية العلمية المنشورة بالملكة العربية السعودية عينة البحث تراوحت بين ٢٠٪ و ٩٠٪ حيث كانت أكثر تلك الأخطاء شيوعاً: " الخطأ في كتابة ألف القطع " ، " الخطأ في كتابة ألف الوصل " الذي تكرر كل منهما في نسبة ٩٠٪ من تقارير البحوث، ثم " وضع ألف التنوين في الكلمات المنتهية بألف وهمزة " الذي تكرر في نسبة ٨٠٪ من تقارير البحوث، ثم " وضع ألف في الأفعال المعتلة المنتهية بواو (منقلبة عن أصل) " ، " إثبات نون الأفعال الخمسة في حالي النصب والجزم " ، " الخطأ في كتابة الألف اللينة في نهايات الأفعال المعتلة " الذي تكرر كل منها في نسبة ٥٠٪ من تقارير تلك البحوث ثم " التاء المربوطة بدلا من الهاء المربوطة " ، " وضع ألف بعد واو الجمع في حال الإضافة " الذي تكرر كل منهما في نسبة ٤٠٪ من تقارير البحوث. وكانت أقل نسبة شيوع لهذه الأخطاء " حذف نون الأفعال الخمسة في حال الرفع " الذي تكرر في نسبة ٣٠٪ فقط من تقارير البحوث، " الخطأ في رسم الهمزات المتطرفة " ، " الخطأ في رسم الهمزات المتوسطة " الذي تكرر كل منهما في نسبة ٢٠٪ من تقارير بحوث التربية العلمية المنشورة عينة التحليل.

ومن الملفت للنظر ارتفاع نسبة الأخطاء اللغوية الإملائية الشائعة في تقارير بحوث التربية العلمية المنشورة، وقد يرجع ذلك إلى الخطأ الفني لمن يكتب النص وينسقه تهويداً لنشره بالمجلة العلمية، وإن كان ذلك لا يعفي الباحث فهو المسئول عن مراجعة بحثه وتدقيقه لغوياً.

٢- الأخطاء النحوية والصرفية الشائعة في تقارير البحوث :

والجدول (٢٦) يوضح ذلك:

جدول (٢٦): الأخطاء اللغوية النحوية والصرفية الشائعة في تقارير البحوث

م	الأخطاء اللغوية النحوية والصرفية الشائعة	ك	%
١	فتح همزة إن بعد حيث .	٤٥	٩٠٪
٢	فتح همزة إن بعد إذ .	٤٣	٨٦٪
٣	فتح همزة إن في مقول القول .	٤٦	٩٢٪
٤	فتح همزة إن في بداية الكلام .	٢٥	٥٠٪
٥	الفصل بين المضاف والمضاف إليه .	٤٠	٨٠٪
٦	الفصل بين الصفة والموصوف .	٢٥	٥٠٪
٧	الفصل بين الحال وصاحبه .	١٥	٣٠٪
٨	الأعداد التي تخالف تمييزها ، والتي توافقه .	٣٠	٦٠٪
٩	كتابة الأعداد في صورة رقمية فقط .	٤٨	٩٦٪
١٠	رفع المفعول .	٣٠	٦٠٪
١١	رفع خبر كان أو إحدى أخواتها .	٢٨	٥٦٪
١٢	نصب اسم كان أو إحدى أخواتها .	٢٥	٥٠٪
١٣	رفع اسم إن أو إحدى أخواتها .	٢٥	٥٠٪
١٤	نصب خبر إن أو إحدى أخواتها .	٢٣	٤٦٪
١٥	رفع المضاف إليه .	٣٠	٦٠٪
١٦	رفع المجرور بحروف الجر .	١٠	٢٠٪
١٧	نصب الفاعل .	١٠	٢٠٪
١٨	تعريف العدد بدلا من تعريف تمييزه (السبعة كتب) .	٣٥	٧٠٪
١٩	الخطأ في اشتقاق اسم الفاعل من الفعل الثلاثي (شيق) .	٤٥	٩٠٪
٢٠	الخطأ في تثنية الأسماء المقصورة (الأولتان) .	٣٠	٦٠٪
٢١	الخطأ في جمع الأسماء المقصورة (الأولات) .	١٠	٢٠٪
٢٢	النسب للجمع .	٤٠	٨٠٪
٢٣	النسب لكلمة على وزن فعيلة (طبيعي - بديهي) .	٤٦	٩٢٪
٢٤	استخدام كلمة حال على أنها مذكر .	٣٨	٧٦٪
٢٥	كتابة حروف الجر قبل كلمة ماذا منفصلة عنها .	١٠	٢٠٪

من الجدول (٢٦) يتضح أن: نسب شيوع الأخطاء اللغوية النحوية والصرفية في تقارير بحوث التربية العلمية المنشورة بالملكة العربية السعودية عينة البحث تراوحت بين ٢٠٪ و ٩٦٪ حيث كانت أكثر تلك الأخطاء شيوعا: " كتابة الأعداد في صورة رقمية فقط " الذي تكرر في نسبة ٩٦٪ من تقارير البحوث وربما كان السبب هو رغبة الباحث في الاختصار والإيجاز ، ثم " فتح همزة إن في مقول القول " ، " النسب لكلمة على وزن فعيلة (طبيعي - بديهي) " الذي تكرر كل منهما في نسبة ٩٢٪ من تقارير البحوث ، ثم " فتح همزة إن بعد حيث " ، " الخطأ في اشتقاق اسم الفاعل من الفعل الثلاثي (شيق) " الذي تكرر كل منهما في نسبة ٩٠٪ من تقارير البحوث ، ثم " فتح همزة إن بعد إذ " الذي تكرر في نسبة ٨٦٪ من تقارير البحوث ، ثم " الفصل بين المضاف والمضاف إليه " ، " النسب للجمع " الذي تكرر كل منهما في نسبة ٨٠٪ من تقارير البحوث، ثم " استخدام كلمة حال على أنها مذكر " الذي تكرر في نسبة ٧٦٪ من تقارير البحوث ، ثم " تعريف العدد بدلا من تعريف تمييزه (السبعة كتب) " الذي تكرر في نسبة ٧٠٪ من تقارير البحوث ثم " الأعداد التي تخالف تمييزها ، والتي توافقه " ، " رفع المفعول " ، " رفع المضاف إليه " " الخطأ في تثنية الأسماء المقصورة (الأولتان) " الذي تكرر كل منها في نسبة ٦٠٪ من تقارير تلك البحوث ، ثم " رفع خبر كان أو إحدى أخواتها " الذي تكرر في نسبة ٥٦٪ من تقارير البحوث ، ثم " فتح همزة إن في بداية الكلام " " الفصل بين الصفة والموصوف " ، " نصب اسم كان أو إحدى أخواتها " ، " رفع

اسم إن أو إحدى أخواتها " الذي تكرر كل منها في نسبة ٥٠٪ من تقارير البحوث. وكانت أقل نسبة شيوع لهذه الأخطاء " الفصل بين الحال وصاحبه " الذي تكرر في نسبة ٣٠٪ من تقارير البحوث، ثم " رفع المجرور بحروف الجر "، " نصب الفاعل "، " الخطأ في جمع الأسماء المقصورة (الأولات) "، " كتابة حروف الجر قبل كلمة ماذا منفصلة عنها " الذي تكرر كل منها في نسبة ٢٠٪ من تقارير بحوث التربية العلمية المنشورة عينة التحليل. والملاحظ أيضا أن نسبة شيوع الأخطاء النحوية والصرفية عالية جدا في تقارير بحوث التربية العلمية المنشورة حيث فاقت تلك النسب نسب الأخطاء اللغوية الإملائية، ويرجع السبب في ذلك إلى عدم اهتمام الباحثين بقواعد اللغة العربية من حيث النحو والصرف وعدم تمكن البعض منهم من تلك القواعد بحجة أنه ليس متخصصا في اللغة العربية، كما يرجع السبب أيضا إلى عدم اهتمام الباحثين بمراجعة تقارير بحوثهم لغويا لدى متخصص، وعدم اهتمام كثير من المجالات المحكمة وأوعية نشر البحوث بعمل المراجعات اللغوية الدقيقة لتقارير البحوث.

٣- الأخطاء اللغوية في الصياغة والتركيب الشائعة في تقارير البحوث : والجدول (٢٧) يوضح ذلك:

جدول (٢٧): الأخطاء اللغوية في الصياغة والتركيب الشائعة في تقارير البحوث

م	الأخطاء اللغوية الشائعة في الصياغة والتركيب	ك	%
١	استخدام كلمة أمهات لغير العاقل .	٤٥	٩٠٪
٢	استخدام تعبير الإمعان في النظر ، ومشتقاتها.	٢٠	٤٠٪
٣	استخدام تعبير تعرف على ، وما يشق منه.	٤٦	٩٢٪
٤	استخدام تعبير أكد على ، وما يشق منه.	٤٦	٩٢٪
٥	وضع الواو قبل حتى ، أو بعدها.	٤٠	٨٠٪
٦	استخدام كلمة متواجد التي يقصد بها موجود.	٢٠	٤٠٪
٧	وضع الواو قبل التي في غير موضع العطف.	٢٥	٥٠٪
٨	استخدام كلمة طبع بمعنى طباعة .	١٠	٢٠٪
٩	استخدام كلمة إمكانات.	٤٥	٩٠٪
١٠	استخدام كلمة مدراء.	٣٥	٧٠٪
١١	عدم اقتران ما يأتي بعد أما بالفاء.	١٠	٢٠٪
١٢	تكرار كلمة كلما (كلما كلما)	٣٥	٧٠٪
١٣	استخدام كلمة طالما بمعنى مادام .	٢٥	٥٠٪
١٤	استخدام كلمة افتراضات بمعنى مسلمات .	٢٣	٤٦٪
١٥	استخدام كلمة فرضيات البحث بمعنى مسلمات .	٢٣	٤٦٪
١٦	استخدام كلمة افتراضات البحث بمعنى فروضه.	٢٠	٤٠٪
١٧	وضع المتروك بعد كلمة استبدال ، ومشتقاتها.	٣٥	٧٠٪
١٨	استخدام كلمة إلا أن بعد صيغة على الرغم من، أو بالرغم من.	٤٥	٩٠٪
١٩	استخدام كلمة فروق بمعنى فرق .	٤٥	٩٠٪
٢٠	بدايات الفقرات بكلمات خطأ (أيضا - كما - كذلك).	٤٥	٩٠٪
٢١	استخدام كلمتي القبلي، والعدي.	٤٥	٩٠٪
٢٢	استخدام كلمة بالطبع، أو طبعاً بمعنى بالتأكيد .	٤٠	٨٠٪
٢٣	استخدام كلمة البعض بدون تحديد.	٤٥	٩٠٪
٢٤	استخدام تعبير أثر على، وما يشق منه .	٤٥	٩٠٪
٢٥	استخدام كلمات، مثل: تدريجية، ورئيسية، وما يشابههما.	٤٥	٩٠٪
٢٦	استخدام كاف التشبيه في غير موضعها (نحن كترابوين)	٤٥	٩٠٪
٢٧	استخدام كلمة استبيان .	٤٥	٩٠٪

من الجدول (٢٧) يتضح أن: نسب شيوع الأخطاء اللغوية في الصياغة والتركيب في تقارير بحوث التربية العلمية المنشورة بالملكة العربية السعودية عينة البحث تراوحت بين ٢٠٪ و ٩٢٪ حيث كانت أكثر تلك الأخطاء شيوعاً: "

استخدام تعبير تعرف على، وما يشتق منه "، " استخدام تعبير أكد على وما يشتق منه " الذي تكرر كل منهما في نسبة ٩٢٪ من تقارير البحوث، ثم " استخدام كلمة أمهات لغير العاقل "، " استخدام كلمة إمكانيات "، " استخدام كلمة إلا أن بعد صيغة على الرغم من ، أو بالرغم من "، " استخدام كلمة فروق بمعنى فرق "، " بدايات الفقرات بكلمات خطأ (أيضاً - كما - كذلك) " استخدام كلمتي القبلي، والبعدي "، " استخدام كلمة البعض بدون تحديد " استخدام تعبير أثر على، وما يشتق منه "، " استخدام كلمات، مثل : تدريجية ورئيسية، وما يشابههما "، " استخدام كاف التشبيه في غير موضعها (نحن كتربيين) "، " استخدام كلمة استبيان" تلك الأخطاء التي تكرر كل منها في نسبة ٩٠٪ من تقارير البحوث، ثم " وضع الواو قبل حتى، أو بعدها "، " استخدام كلمة بالطبع ، أو طبعاً بمعنى بالتأكيد " الذي تكرر كل منهما في نسبة ٨٠٪ من تقارير البحوث، ثم " تكرار كلمة كلما (كلما كلما) "، " وضع المتروك بعد كلمة استبدال، ومشتقاتها "، " استخدام كلمة مدراء " الذي تكرر كل منها في نسبة ٧٠٪ من تقارير البحوث، ثم " وضع الواو قبل التي في غير موضع العطف "، " استخدام كلمة طالما بمعنى ما دام " الذي تكرر كل منهما في نسبة ٥٠٪ من تقارير البحوث، ثم " استخدام كلمة افتراضات بمعنى مسلمات "، " استخدام كلمة فرضيات البحث بمعنى مسلمات " الذي تكرر كل منهما في نسبة ٤٦٪ من تقارير البحوث، ثم " استخدام تعبير الإمعان في النظر، ومشتقاتها "، " استخدام كلمة متواجد التي يقصد بها موجود، " استخدام كلمة افتراضات البحث بمعنى فروضه " الذي تكرر كل منها في نسبة ٤٠٪ من تقارير البحوث. وكانت أقل نسبة شيوع لهذه الأخطاء " استخدام كلمة طبع بمعنى طباعة "، " عدم اقتران ما يأتي بعد أما بالفاء " الذي تكرر كل منهما في نسبة ٢٠٪ من تقارير بحوث التربية العلمية المنشورة عينة التحليل. وتأتي نسبة شيوع الأخطاء اللغوية المتعلقة بالصياغة والتركيب أيضاً عالية جداً في تقارير بحوث التربية العلمية المنشورة، ويرجع السبب في ذلك إلى عدم تمكن بعض الباحثين من تلك قواعد اللغة المتعلقة بالصياغة والتركيب، كما يرجع السبب أيضاً إلى عدم اهتمام الباحثين بمراجعة تقارير بحوثهم لغوياً لدى متخصص، وعدم اهتمام كثير من المجالات المحكمة واوعية نشر البحوث بعمل المراجعات اللغوية الدقيقة لتقارير البحوث.

٤- الأخطاء اللغوية (في علامات الترقيم) الشائعة في تقارير البحوث :

والجدول (٢٨) يوضح ذلك :

جدول (٢٨) : الأخطاء اللغوية المتعلقة بعلامات الترقيم في تقارير البحوث

م	الأخطاء اللغوية الشائعة في علامات الترقيم	ك	%
١	الاستخدام الخطأ للفاصلة (،) .	٤٦	٩٢٪
٢	الاستخدام الخطأ للفاصلة المنقوطة (:) .	٤٦	٩٢٪
٣	الاستخدام الخطأ للنقطة (.) .	٤٦	٩٢٪
٤	الاستخدام الخطأ للنقطتين الرأسيتين (:) .	٤٦	٩٢٪
٥	الاستخدام الخطأ للشرطة (-) .	٤٠	٨٠٪
٦	الاستخدام الخطأ لعلامة الاستفهام (؟) .	٢٠	٤٠٪
٧	الاستخدام الخطأ لعلامة التأثر (!) .	٢٥	٥٠٪
٨	الاستخدام الخطأ لعلامة التنصيص (" ") .	١٠	٢٠٪
٩	الاستخدام الخطأ لعلامة الحذف (...) .	٤٥	٩٠٪
١٠	الاستخدام الخطأ للقوسين (()) .	٣٥	٧٠٪

من الجدول (٢٨) يتضح أن: نسبة شيوع الأخطاء اللغوية المتعلقة بعلامات الترقيم في تقارير بحوث التربية العلمية المنشورة بالمملكة العربية السعودية عينة البحث تراوحت بين ٢٠٪ و ٩٢٪ وهي نسبة عالية أيضاً، حيث كانت أكثر تلك الأخطاء شيوعاً: " الاستخدام الخطأ للفاصلة " ، " الاستخدام الخطأ للفاصلة المنقوطة " ، " الاستخدام الخطأ للنقطة " ، " الاستخدام الخطأ للنقطتين الرأسيتين " الذي تكرر كل منها في نسبة ٩٢٪ من تقارير البحوث ، ثم " الاستخدام الخطأ لعلامة الحذف " الذي تكرر في نسبة ٩٠٪ من تقارير البحوث، ثم " الاستخدام الخطأ للشرطة (-) " الذي تكرر في نسبة ٨٠٪ من تقارير البحوث، ثم " الاستخدام الخطأ للقوسين (()) " الذي تكرر في نسبة ٧٠٪ من تقارير البحوث، ثم " الاستخدام الخطأ لعلامة التأثر (!) " الذي تكرر في نسبة ٥٠٪ من تقارير تلك البحوث. وكانت أقل نسبة شيوع لهذه الأخطاء " الاستخدام الخطأ لعلامة الاستفهام (؟) " الذي تكرر في نسبة ٤٠٪ من تقارير البحوث، " الاستخدام الخطأ لعلامة التنصيص (" ") " الذي تكرر في نسبة ٢٠٪ من تقارير بحوث التربية العلمية المنشورة عينة التحليل.

ومن الواضح أن نسبة شيوع الأخطاء اللغوية المتعلقة بعلامات الوقف في تقارير بحوث التربية العلمية المنشورة عينة البحث كبيرة أيضاً شأنها شأن الأخطاء اللغوية الأخرى، ولعل أسبابه هي نفس الأسباب المشار إليها مسبقاً الأمر الذي يستلزم تدريب باحثي التربية العلمية على كيفية تصويب تلك الأخطاء عند كتابة تقارير بحوثهم المنشورة أو المقبولة للنشر.

• ثالثاً : مجمل نتائج البحث :

على ضوء العرض السابق لنتائج البحث أمكن الخروج بالمؤشرات الموجزة الموضحة بالجدول (٢٩):

جدول (٢٩) : مجمل نتائج البحث

م	الفئات التكرارية لنسب الشيع	أخطاء منهجية	أخطاء لغوية	إجمالي الأخطاء
١	١٠٪ - أقل من ٢٠٪	٣٥	-	٣٥
٢	٢٠٪ - أقل من ٣٠٪	٣٠	٩	٣٩
٣	٣٠٪ - أقل من ٤٠٪	٢٥	٣	٢٨
٤	٤٠٪ - أقل من ٥٠٪	٢٠	٩	٢٩
٥	٥٠٪ - أقل من ٦٠٪	٢٠	١١	٣١
٦	٦٠٪ - أقل من ٧٠٪	٦	٤	١٠
٧	٧٠٪ - أقل من ٨٠٪	-	٦	٦
٨	٨٠٪ - أقل من ٩٠٪	-	٧	٧
٩	٩٠٪ - ١٠٠٪	-	٢٥	٢٥
	إجمالي	١٣٦	٧٤	٢١٠

من الجدول (٢٩) يمكن الخروج بالمؤشرات العامة التالية :

« لم تقل نسبة شيوع الأخطاء المنهجية واللغوية في تقارير بحوث التربية العلمية المنشورة بالمجلات المحكمة بالمملكة العربية السعودية عن ١٠٪ وهذا هو الحد الأدنى لنسبة الشيع كما تحددها الأدبيات التربوية .

« وصل الحد الأعلى لنسبة شيوع هذه الأخطاء في تلك التقارير إلى ٩٦٪ وهي نسبة عالية جداً تستدعي ضرورة الوقوف عند تلك النتيجة.

- « نسبة شيوع الأخطاء اللغوية فاقت كثيرا نسبة شيوع الأخطاء المنهجية في تقارير تلك البحوث وهذا مؤشر يشير إلى ضعف المهارة اللغوية لدى نسبة ليست قليلة من الباحثين في هذا المجال.
- « تركزت نسبة شيوع الأخطاء المنهجية وعددها ١٣٦ خطأ في المدى (من ١٠٪ إلى أقل من ٧٠٪) بينما تركزت نسبة شيوع الأخطاء اللغوية وعددها ٧٤ خطأ في المدى (من ٢٠٪ إلى ١٠٠٪).
- « نسبة شيوع الأخطاء المنهجية كانت: ٣٥ خطأ تكررت في ١٠٪ إلى أقل من ٢٠٪ من تقارير البحوث موضع التحليل عينة البحث، و ٣٠ خطأ تكررت في ٢٠٪ إلى أقل من ٣٠٪ من تقارير البحوث، و ٢٥ خطأ تكررت في ٣٠٪ إلى أقل من ٤٠٪ من تقارير البحوث، و ٢٠ خطأ تكررت في ٤٠٪ إلى أقل من ٥٠٪ من تقارير البحوث، و ٢٠ خطأ تكررت في ٥٠٪ إلى أقل من ٦٠٪ من تقارير البحوث، في حين تكررت ٦ أخطاء منهجية فقط في ٦٠٪ إلى أقل من ٧٠٪ من تقارير البحوث المنشورة عينة البحث.
- « نسبة شيوع الأخطاء اللغوية كانت : ٩ أخطاء تكررت في ٢٠٪ إلى أقل من ٣٠٪ من تقارير البحوث، و ٣ أخطاء تكررت في ٣٠٪ إلى أقل من ٤٠٪ من تقارير البحوث، وتسعة أخطاء تكررت في ٤٠٪ إلى أقل من ٥٠٪ من تقارير البحوث، ١١ خطأ تكررت في ٥٠٪ إلى أقل من ٦٠٪ من تقارير البحوث، و ٤ أخطاء تكررت في ٦٠٪ إلى أقل من ٧٠٪ من تقارير البحوث، و ٦ أخطاء تكررت في ٧٠٪ إلى أقل من ٨٠٪ من تقارير البحوث، و ٧ أخطاء تكررت في ٨٠٪ إلى أقل من ٩٠٪ من تقارير البحوث، أما أكبر عدد من الأخطاء اللغوية وهو ٢٥ خطأ فقد تكررت في أكثر من ٩٠٪ من تقارير البحوث عينة البحث.
- « يمكن تفسير هذه النتائج بأن مهارات باحثي التربية العلمية بالمملكة العربية السعودية في الجوانب المنهجية أفضل منها في الجوانب اللغوية، وإن كانوا في حاجة للتدريب على مهارات الجانبين. وربما جاء ذلك لأن عددا من تقارير البحوث المنشورة كانت لباحثين في درجات علمية أقل، ذوي خبرة أقل.
- « لا يمكن للفريق البحثي أن يدعي بأن نتائج هذا البحث يمكن تعميمها على إطلاقها، لكنها مرهونة بعينة تقارير البحوث التي تم تحليلها في أوعية النشر التي تم اختيارها، وفي الفترة الزمنية التي حددها البحث.
- « تأتي نتائج هذا البحث متواكبة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة كنتائج دراسات : (صبري، علي، محمد، ٢٠١٢م) (Donovan, R. 2011) (مازن، ٢٠١٠م)، (Caprette, D.R.,2010) (Frentiu&Pop,2010)، (سلطان ٢٠٠٩) التي توصلت لوجود الكثير من الأخطاء المنهجية واللغوية في تقارير بحوث التربية العلمية المنشورة بالمجلات التربوية المحكمة.
- « على ضوء نتائج البحث تم إعداد البرنامج التدريبي المقترح لباحثي التربية العلمية بالمملكة العربية السعودية ليوضح لهم كيفية تلافي الوقوع في

الأخطاء المنهجية واللغوية الشائعة عند كتابة تقارير بحوثهم المزمع نشرها بالمجلات المتخصصة.

• توصيات البحث:

على ضوء نتائجه يوصي البحث بما يلي:

- « رفع مستوى مهارات الباحثين في مجال التربية العلمية السعوديين في الجوانب المنهجية واللغوية لكتابة التقارير البحثية.
- « تعميم البرنامج التدريبي الذاتي المقترح بهذا البحث على جميع الباحثين بجامعة المملكة ومراكز البحوث ذات الصلة.
- « اهتمام المجالات التربوية المحكمة بمستوى الضبط المنهجي واللغوي للبحوث المنشورة بها ويمكنها الاستفادة من قائمة الأخطاء المنهجية واللغوية التي حددها البحث للتقويم الدقيق لتقارير البحوث التي تقبل للنشر بها.

• قائمة المراجع :

- إبراهيم ، عبد الله علي ، عبد المجيد ، ممدوح محمد (٢٠٠٦): دراسة تحليلية لتوجهات بحوث التربية العلمية المعاصرة ومجالاتها المستقبلية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلة التربية العلمية- المجلد التاسع- العدد الأول مارس ص ص ١-٥٤.
- البيلي، محمد عبد الله (١٩٩٣). واقع البحث التربوي وموقعاته في دولة الإمارات العربية المتحدة. مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات، مجلد ٨: العدد (٩) ص. ١٢٠-١٥٠.
- الحصان ، أماني محمد (٢٠١٠) : أنموذج تطوري مقترح لتوجهات بحوث التربية العلمية في كلية التربية في ضوء منظومة مجتمع الاقتصاد المعرفي. دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، ع (١٦١)، ج (١)، شهر أغسطس.
- سلطان، صفاء عبد العزيز محمد (٢٠٠٩) : "الأخطاء اللغوية الشائعة في البحوث التربوية المنشورة تشخيصها ومقترحات علاجها ، دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، المجلد الثالث العدد الأول، يناير، ص ص ٢٤٣-٢٧٠.
- صبري، ماهر إسماعيل ، إبراهيم، عبد الله علي، محمد، أماني (٢٠١٢): دراسة لتوجهات بحوث التربية العلمية بالملكة العربية السعودية على ضوء أولوياتها، ورسم خريطة مقترحة لمستقبلها ، شراكة بحثية ممولة من مركز التميز البحثي لتطوير تعليم العلوم والرياضيات، جامعة الملك سعود.
- العياني، عوض أحمد (١٤٢٩هـ): أولويات البحث التربوي نحو تطوير المعلم في ضوء التحديات المعاصرة التي تواجه التربية الإسلامية من وجهة نظر المشرفين التربويين بمنطقة مكة المكرمة، ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- عطيفة ، حمدي أبو الفتوح (١٩٩٥): بحوثنا التربوية والنفسية "قراءة متجددة لأوراق قديمة". مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات، السنة العاشرة، العدد (١٢) ص. ١٨١-٢١٢.
- عودة، أحمد سليمان (١٩٩٣): مشكلات البحث التربوي كما يشعر بها أعضاء هيئة التدريس في جامعتي اليرموك والإمارات ، مجلة كلية التربية ، جامعة الإمارات، مجلد ٨: العدد (٩) ص ص ١٣٧-١٦٧.
- مازن، حسام الدين (٢٠١٠): تقويم بعض بحوث تدريس العلوم والتربية العلمية خلال العشر سنوات الخيرة في ضوء معايير مقترحة - دراسة تحليلية. المؤتمر العلمي الرابع عشر التربية العلمية والمعايير الفكرية والتطبيق، فندق المرجان - فايد - الاسماعيلية ٣-١ أغسطس ٢٠١٠م.

- محمد، صلاح الدين عبد الستار (٢٠٠٨): نحو بحث علمي لعصر العلم والتكنولوجيا "رؤية ميدانية". المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية، ٢٧-٢٨ فبراير، المجلد الثاني. ص. ٦٦٦-٦٥٥.
- مكتب التربية العربي لدول الخليج (٢٠٠٣): أولويات خطة العمل التربوي المشترك، في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، وثيقة استشراف مستقبل العمل التربوي.
- الميهي، رجب السيد (٢٠٠٨): المسارات الحالية لبحوث التربية العلمية البيولوجية وتوجهاتها المستقبلية "دراسة تحليلية"، مجلة التربية العلمية، القاهرة: الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد الخامس، العدد ٣، سبتمبر. ص ص ١٨٢-١٤٣.
- نشوان، تيسير، والخزندار، نائلة (٢٠٠٥): تقويم البحوث التربوية في جامعة الأقصى في ضوء اتجاهات العولمة. الجمعية المصرية للتربية العلمية. مجلة التربية العلمية. مجلد (٨). ع (٢). ص. ص. ٩٥-١٢٦.
- Behrendt, H. et al, (2001): Rhetoric and Science Education, Research in Science Education – Past, Present and Future, **Kluwer Academic Publishers**, Netherland (189-198).
- Butts, D. (2009) Priorities for Research in Science Education. *Research in Science Education*, v39 n4 p575-594 Aug.
- Caprette, D.R. (2010): Common Errors in Student Research Papers, Experimental Bioscience Introductory Laboratory, Rice University, 31, 96.
- Cassimally, K.A. (2011): Transferred from Clark, GT, & Mulligan, R. (2011). Fifteen common mistakes encountered in clinical research, *Journal of prosthodontic*, 55, 1-6 PMID: 21095178.
- Daniel, Larry, G. (2000); Towards an Extended Typology of Research Errors, *The Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association*.
- Dela Pena, S. (2009); Analysis of Errors in Essays written by Math, Science and Engineering faculty, Liceo *Journal of Higher Education Research*, Social Science Section, Vol. 6, No. 1.
- Donovan, R. (2011): How to critique a Research Methodology, available Online : www.ehow.com/how-8755285-critique-research-Methodology-hm/
- Frentiu, M. & Pop, H. F. (2010). A Guide for Writing a Scientific Paper, *Studia Univ. Babes_Bolyai, Informatica*, Vol. 4, No. 4.
- Judith, M. (2006). Science Education and the English Second Language Learner, PH.D. Thesis, Curtin University, available online: <http://espace.library.curtin.edu.au:80/R?func=dbin-jump-full&loca; base=gen01-era02& object-id=17055>
- Gilbert, J. (2009): the future direction of science education, This seminar is sponsored by the Onwel Visiting Fellowship in Education.

- Lee a.M.H; Tien,Y. Wu b; Tsai ,C.C.(2009): Research Trends in Science Education from 2003 to 2007: A content analysis of publications in selected journals. **International Journal of Science Education**, 31,(15). 1999 — 2020.
- Lopes ,B, A, ' , Silva,A. Cravino, J,Costa,N. Marques,L, Campos,C. (2008): Transversal Traits in Science Education Research Relevant for Teaching and Research: A Meta-interpretative Study. **Journal of Research in Science Teaching**. 45, (5). 574–599.
- Randolph,J.J.(2009):. A Guid to Writing the Dissertation Literature Review. Practical Assessment Research & Evaluation, Vol.14, No.13. Available online: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=14&n=13>
- Shukla. R,(2005):Declining Trend in Science Education and Research in Indian Universities George Varghese, **Journal of Science Education and Technology**, Vol. 14, No. 2, pp.253-268.
- Thompson & Bruce. (1998): Five Methodology Errors in Educational Research : The Pantheon of Statistical Significance and Other Faux Pas. ERIC,ED419023.
- Zachos. Pruzek &Hick.(2003): Approaching Error in Scientific Knowledge and Science Education, **7th International History, Philosophy of science and science Teaching Conference proceedings, Winnipeg**.

البحث الثاني :

” فعالية برنامج لتدريس الحروف الأبجدية باستخدام دوائر التعلم على تنمية المفردات اللغوية والكفاءة الاجتماعية لأطفال الروضة ”

إعداد :

د / رضا مسعد الجمال .
أستاذ مساعد بقسم العلوم النفسية
كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة

د / وفاء رشاد راوي
دكتوراه تربية الطفل
كلية التربية جامعة المنيا

obeikandi.com

” فعالية برنامج لتدريس الحروف الأبجدية باستخدام دوائر التعلم على تنمية المفردات اللغوية والكفاءة الإجتماعية لأطفال الروضة“

د / وفاء رشاد راوي د / رضا مسعد الجمال

• مستخلص :

هدف البحث الحالي إلى إستقصاء فعالية برنامج لتدريس الحروف الأبجدية باستخدام دوائر التعلم على تنمية المفردات اللغوية وتحسين الكفاءة الاجتماعية لأطفال الروضة واشتملت عينة البحث على (٤٠) طفلاً وطفلة من أطفال الروضة، ولتحقيق أهداف البحث قام الباحثان بإعداد واستخدام الأدوات التالية :

« اختبار في إكتساب المفردات اللغوية لأطفال الروضة.
« مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال الروضة. (إعداد : أسماء السرسى، وأمانى عبد المقصود، ٢٠٠١).

« برنامج لتعليم الحروف الأبجدية الإنجليزية لأطفال الروضة باستخدام دوائر التعلم.

هذا وقد تم استخدام "t-test" كأسلوب إحصائي لحساب الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لعينة البحث ، وأسفرت نتائج البحث عن فاعلية البرنامج المستخدم في إكتساب الأطفال المفردات اللغوية المتضمنة في كتاب المهارات اللغوية الإنجليزية (المستوى الثاني) والذي يرجع إلى التعلم باستخدام إستراتيجية دوائر التعلم ، كما أسفرت النتائج أيضاً عن فاعلية البرنامج المقترح والمستخدم في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال الروضة، وانتهى البحث إلى مجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة التي تفيد الباحثين في المجال.
الكلمات المفتاحية: ١- دوائر التعلم. ٢- المفردات اللغوية. ٣- الكفاءة الاجتماعية.

The Effectiveness of a Program for Teaching Alphabetical Letters via Learning Circles on Developing Preschoolers' Vocabulary Items and Social Efficacy.

By: Wafaa R. Rawi, Ph.D & Reda A. Al-Jamaal, Ph.D

Abstract:

The present study aimed at investigating the effectiveness of a program for teaching alphabetical letters via learning circles on developing preschoolers' vocabulary items and social efficacy. Subjects of the study included (40) male and female children enrolled in K.G.11. To achieve the objectives of the present study, the two researchers have developed and adopted the following tools:

- 1-A test in vocabulary acquisition for preschoolers.
- 2-A scale for measuring social efficacy of preschoolers.
- 3-A program for teaching alphabetical letters via learning circles.

Data were analyzed using "t-.test" . It was to find the pre/post test differences. Results confirmed the effectiveness of the suggested program for teaching alphabetical letters via learning circles on developing preschoolers' vocabulary items and social efficacy. Such effectiveness is attributed to the use of learning circle as a teaching strategy. Finally, the present study has come up with some important recommendations and suggestions for further research that may benefit the future researchers in the same field of study.

Key-Words: 1-Learning Circles. 2-Language Vocabulary Items. 3-Social efficacy.

• مقدمة:

لقد تطورت أهداف التربية وأصبح الاهتمام بالطفل شاملاً لجميع النواحي بدلاً من الاهتمام بجانب واحد فقط وهو الجانب المعرفي، وظهرت الآراء والأفكار التي تدعو إلى تحسين عمليات التعليم والتعلم لتعطي الفرصة للطفل كي يواجه التغيرات المتلاحقة التي تواجهها المجتمعات، فالطفل في هذه المرحلة تنمو قدراته وتتضح مواهبه ويكون قابلاً للتأثر والتوجيه والتشكيل (رشاد الخطيب ١٩٩٠، ١١).

وقد أكدت الاتجاهات المعاصرة على ضرورة الاهتمام بتربية أطفال الروضة، ومراعاة الدقة فيما يقدم لهم، وإعداد برامج تساهم في إكسابهم معلومات ومهارات واتجاهات وميول وقيم وعادات سلوكية تمكنهم من الحياة في المجتمع المعاصر، وتساعدهم على فهم البيئة التي يعيشون فيها والتكيف مع متطلباتها وإمكانياتها الحديثة. (سعدية محمد علي بهادر، ١٩٨٧، ٢٧).

ولهذا فقد نادي المربون بتعدد الأنشطة والبرامج التي تقدم للأطفال في الروضة والتي تقوم على التعاون والعمل الجماعي؛ فيتعرف الطفل على حقوقه وواجباته خلال ممارسة علاقاته التفاعلية مع الآخرين، ويتدرب على كيفية التعبير عن مشاعره وعواطفه بأسلوب اجتماعي مقبول، ويكتسب معايير الحكم على أنماط السلوك؛ فيميز بين الصواب والخطأ، كما يكتسب مهارات العمل الجماعي بما يتطلبه من تعاون وتسامح واحترام متبادل؛ فيتم تخليصه تدريجياً من الأنانية والتمركز حول الذات. (سهام محمد بدر، ٢٠٠٠، ٦٧).

ويعد أسلوب دوائر التعلم من خلال التعلم التعاوني أحد الاتجاهات الحديثة في مجال التعلم، وقد نالت اهتماماً كبيراً بسبب إمكانية استخدامها في فصول الروضة كأسلوب حديث للتعلم يقوم على التعاون والعمل الجماعي لتحقيق أهداف مشتركة من خلال الأنشطة التعاونية التي يقوم بها الأطفال بالتعاون والعمل الجماعي واللعب مع الأقران والتعاطف معهم، ومشاركتهم في الحوار والتحدث، وتكوين علاقات اجتماعية سوية مع الآخرين، يكتسب أطفال الروضة كفاءة إجتماعية تفيدهم في التعامل مع الآخرين. (هدى محمود الناشف، ١٩٩٣، ١٢٥).

كما أوضح بياجيه أن الأطفال يكتشفون المعنى ويكونون شخصياتهم بناءً على أوجه التشابه والاختلاف بينهم وبين الآخرين، حيث يعمل الطفل أثناء التفاعل ضمن مجموعة كموصل ومستلم للتعليمات والمعلومات، وأن ذلك التفاعل الذي ينتج عنه كثير من التفاوض والمناقشة يؤدي إلى تنمية مهارة الاستماع، وتعلم كيفية الوصول إلى حل وسط وغيرها، وهذا يساعد في غرس وتشجيع الكفاءة اللازمة لبناء الفرد. (حمدي حسنين، ١٩٩٠، ١٥-٣٤).

ويبدأ الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة في إكتساب عاداته التي تتصف بالثبات في بيئته الإجتماعية، وإكتساب التوافق الصحيح مع البيئة الخارجية

فهذه المرحلة هي التي تؤثر في سلوك الطفل فيما بعد، وذلك لأن ما يكتسبه في الطفولة يصعب تغييره ويصبح هو الأسلوب المميز للسلوك والأساس الصلب الذي سيقام عليه صرح شخصيته في المستقبل. (عزه عبد الجواد، ١٩٩٠، ٣٧).

ولكي يتحقق إتصال الطفل مع البيئة الخارجية بشكل فعال وسليم يجب أن يكون لديه محصول لغوي يساعده على الاتصال بغيره من الأفراد في المجتمع فاللغة هي التي تحقق هذه الوظيفة وهي الأساس التي تعتمد عليه تربية الطفل في جميع نواحي الحياة، كما أنها أداة للتفكير والتعبير عن هذه الأفكار في نفس الوقت، (ليلي كرم الدين، ١٩٩٣، ٣٠).

ويعد اكتساب المهارات اللغوية وتنمية الكفاءة الاجتماعية من الأهداف الهامة في العملية التعليمية في أي مرحلة تعليمية. وتعد الكفاءة الاجتماعية من الأمور الضرورية التي تتطلب الاهتمام بها في كل المؤسسات التعليمية وخاصة رياض الأطفال؛ فما يظهر داخل المجتمعات من صراعات وانحرافات ومشكلات سلوكية يكون نتيجة قصور في السلوك الاجتماعي وعدم كفاءة اجتماعية. وتعتبر الكفاءة الاجتماعية أحد العوامل الهامة والضرورية لتفاعل الفرد مع الآخرين وقدرته على الاستمرار في هذا التفاعل.

وفي الوقت الذي أوضح كلاً من (جمال الخطيب ومنى الحديدي ١٩٩٦ : ٥٥) أن الكفاءة الاجتماعية لم تحظ بالاهتمام الكافي حيث أن جل اهتمام المربين في الدول العربية انصب على الاهتمام بالمهارات والكفاءة الأكاديمية. أكد العلماء والمربين ومنهم (طريف فرج، ٢٠٠٨، ١١٥)، و(عزه عبد الكريم مبروك ٢٠٠٢) على أن الكفاءة الاجتماعية من العناصر المهمة التي تحدد طبيعة التفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به في السياقات المختلفة والتي تعد في حالة اتصافها بالجودة من مظاهر التوافق النفسي والاجتماعي فالكفاءة الاجتماعية لها دور هام في مدى نجاح الفرد في إقامة تفاعل اجتماعي سوي مع الآخرين ومدى قدرته على مواصلة هذا التفاعل وإنخفاض هذه الكفاءة يفسر الاخفاق الذي يعانيه بعض الأفراد في مواقف الحياة العملية على الرغم من ارتفاع ما لديهم من قدرات عقلية بل الأمر لا يقف في كثير من الأحيان عند حدود سوء التفاعل الاجتماعي وإنخفاض الكفاءة الاجتماعية، ونقص الفاعلية في المحيط الاجتماعي للأفراد الذين يعانون من إنخفاض كفاءتهم الاجتماعية بحيث يقعون فريسة للمرض النفسي بمختلف أشكاله ودرجاته، كما أنه من الجدير بالذكر أن عملية تطوير كفاءة اجتماعية مناسبة وملائمة أثناء مرحلة الطفولة؛ تعتبر عاملاً حاسماً في نجاح الفرد في مرحلة طفولته، وفي المراحل اللاحقة من حياته (Merrell, 1993).

وفي نفس الصدد يؤكد دودج وكوي وبرايكي على أن الكفاءة الاجتماعية المناسبة تزود الفرد بالأساس الهام الذي يؤدي إلى علاقات قوية مع الرفاق، وإلى النجاح الدراسي، وأن الكفاءة الاجتماعية غير المناسبة أثناء مرحلة الطفولة

ترتبط بعدد من النتائج السلبية بما فيها انحراف الاحداث ومشكلات الصحة العقلية، وتطور نماذج من السلوك اللااجتماعي. ويرى أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي أن السلوك العدواني، والانسحاب الاجتماعي، والخجل الشديد ينشأ نتيجة افتقار الفرد إلى المهارات الاجتماعية، ويؤكد أصحاب هذه النظرية على أن الفرد يلجأ إلى استخدام هذه السلوكيات لأنه فشل في تعلم طرق أكثر ملاءمة للتفاعل مع الناس. إن الفشل الدراسي غالباً ما يحفز السلوك غير المرغوب به، وأن العديد من الأفراد يتميزون بعدادات غير ضعيفة غير انتاجية أو تعاونية ويفتقرون إلى السمات الاجتماعية الايجابية مما يؤثر على سلوكهم، ويخلق لديهم مشاكل في المدرسة تعيق تكيفهم الاجتماعي وفرص التوظيف خلال الحياة (مثل الخجل الشديد، وضبط الذات الضعيف) وهم يظهرون سلوكيات غير تكيفية كالعدوانية والانسحاب الاجتماعي وعدم النضج والتخريب وعدم التقبل (القضاة والترتوري، ٢٠٠٧، ٤٦).

وتشير كلاً من أسماء وأماني (٢٠٠٠) إلى بعض أسباب الاهتمام بالكفاءة الاجتماعية للأفراد، وهي:

- « أنها تقدم مؤشرات نسبية للكفاءة الاجتماعية للفرد مما يتيح له فرصة المقارنة مع أفراد في نفس السن والجنس والمستوى الاجتماعي والثقافي.
- « أنها توضح درجة المتغيرات البيئية التي تؤثر في شخصية الفرد.
- « أنها تقيد في التعرف على الجماعات غير السوية. (أسماء السوسي وأماني عبد المقصود، ٢٠٠٠، ٢٠)

ويعتبر أسلوب دوائر التعلم من الأساليب الفعالة والتي تساعد الأطفال على زيادة تعلمهم وإكسابهم مهارات التواصل والكفاءة الاجتماعية اللازمة للنجاح في الحياة. حيث أشارت بعض الدراسات إلى أن أكثر من ٨٥٪ من المهام التي يؤديها الأطفال تقوم على أساس تنافسي وفردية فيما بينهم، كما أن الأنشطة التي تكون على أساس بناء مهارات التواصل والكفاءة الاجتماعية والتعاون لا تحظى بالاهتمام اللازم، مما يعد من أهم العناصر التي تؤدي إلى فشلهم في أداء وظائفهم وفي مهاراتهم التعاونية والتواصلية وكفائتهم الاجتماعية مستقبلاً. بالإضافة أن تغير نمط الحياة في عصرنا الحالي وقضاء الأطفال لساعات طويلة أمام شاشات التلفاز والحاسوب وانعزالهم عن الحياة الأسرية الاجتماعية، أدى بهم إلى فقد روح التواصل واكتساب الكفاءة الاجتماعية اللازمة للنجاح في الحياة. ومن هنا جاء الإحساس بمشكلة البحث الحالي.

• مشكلة البحث:

تحددت مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي:

ما فعالية برنامج لتدريس الحروف الأبجدية باستخدام دوائر التعلم على تنمية المفردات اللغوية والكفاءة الاجتماعية للأطفال الروضة؟

وللإجابة على هذا التساؤل قام الباحثان بتحليله إلى الأسئلة الفرعية التالية:

- « ما فعالية برنامج لتدريس الحروف الأبجدية باستخدام دوائر التعلم على تنمية المفردات اللغوية لدى أطفال الروضة؟
- « ما فعالية برنامج لتدريس الحروف الأبجدية باستخدام دوائر التعلم على تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال الروضة؟

• أهداف البحث:

- هدف البحث الحالي إلي:
- « إعداد برنامج لتدريس الحروف الأبجدية لأطفال الروضة باستخدام دوائر التعلم.
- « اكتساب أطفال الروضة لبعض المفردات اللغوية .
- « تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال الروضة.

• أهمية البحث:

- اتضح أهمية البحث الحالي في النقاط التالية:
- « يعد هذا البحث استجابة لنداءات علماء النفس والتربية بضرورة الاهتمام بطرق وأساليب حديثة تؤتي ثمارها مع أطفال الروضة.
- « إلقاء الضوء على آليات تنمية الكفاءة الاجتماعية لأطفال الروضة والتي تساعد على التواصل مع بيئتهم الخارجية مما يحقق لهم السواء النفسي والاجتماعي.
- « تحقيق بعض أهداف التعليم في رياض الأطفال في مصر وغيرها من الدول العربية.
- « تزويد معلمات رياض الأطفال ببرنامج يساعد في تعليم الحروف الأبجدية لأطفال المستوى الثاني بطريقة شائقة ومحبة للأطفال وهي أسلوب دوائر التعلم .
- « يساعد في إكتساب أطفال الروضة للمفردات اللغوية.
- « يحسن من مستوى الكفاءة الاجتماعية لأطفال الروضة .
- « يمد القائمين على تدريب معلمات رياض الأطفال بنموذج يمكن الاستفادة منه في تدريبهم قبل وأثناء الخدمة.
- « يعتبر هذا البحث نواة تساعد الباحثين في مجال تربية الطفل في إعداد برامج أخرى قائمة على دوائر التعلم لتنمية وإكساب أطفال الروضة المهارات العلمية والمعرفية والكفاءة الاجتماعية وغيرها من المجالات التربوية الأخرى.

• حدود البحث:

• أولاً : حدود بشريه:

- يقتصر البحث الحالي على:
- « أطفال الروضة الملتحقين بالمستوى الثاني.
- « معلمتان متخصصتان من ذوات الخبرة واللاتي خضعن لبعض الجلسات غير الرسمية لتمكينهن من كيفية تطبيق أدوات البحث .

- **ثانيا : حدود مكانية:**
 - « تقتصر تجربة البحث الحالي على مدرسة (سانت فاطيما للغات) بإدارة مصر الجديدة التعليمية بمحافظة القاهرة لتوافر العينة المستهدفة بها.
- **ثالثا : حدود زمنية:**
 - « استغرقت تجربة البحث الحالي شهرين لتطبيق ١٧ جلسة للبرنامج والاختبارين القبلي والبعدي بواقع تدريس حرفين لكل جلسة تقريبا.
- **رابعا : حدود الموضوع:**
 - « إقتصرت البحث الحالي على: الحروف الأبجدية للغة الإنجليزية الموجودة بكتاب المهارات اللغوية الإنجليزية للمستوى الثاني من رياض الأطفال.
- **أدوات البحث:**
 - « مقياس تحصيلي للمفردات اللغوية الإنجليزية. (من إعداد الباحثان)
 - « مقياس الكفاءة الإجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة (إعداد أسماء السرسى، وأمانى عبد المقصود، ٢٠٠١).
- **التصميم التجريبي :**

تم استخدام المنهج شبه التجريبي الذي يعتمد على المجموعة التجريبية الواحدة، وذلك للمقارنة بين نتائج اختبار المفردات اللغوية ومقياس الكفاءة الإجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة ، لأطفال مجموعة الدراسة قبل وبعد تطبيق برنامج تعليم الحروف الأبجدية الإنجليزية باستخدام إستراتيجية دوائر التعلم وذلك للحكم على فاعلية البرنامج والأسلوب الذي تم استخدامه.
- **مصطلحات الدراسة:**
 - **أولا : دوائر التعلم: Learning Circles**
 - « تعريف ريل (89, 2000, Riel) لدوائر التعلم على انها طريقة تعليمية تقوم على تبادل الافكار بين المعلم والمتعلم، وفيها يقوم المعلم بدور الميسر للعملية التعليمية ، ويكون فيها المتعلمين نشطاء.
 - « تعريف محمد ابراهيم (٢٠٠٣، ١٢) لدوائر التعلم على انها إحدى استراتيجيات التدريس المبني على النظرية البنائية Constructive theory والتي تستمد إطارها النظري من نظرية بياجيه في النمو العقلي وتتكون عمليا أو إجرائيا من خمسة مراحل هي: الانشغال والاكتشاف والتفسير والتوسيع والتقويم، وتؤكد مرحلة الانشغال على إثارة الدافعية وتؤكد مرحلة الاستكشاف على الخبرات الحسية وتؤكد مرحلة التفسير على إيجابية المتعلم للتوصل إلى المفهوم، بينما توظف مرحلة التوسيع استخدام المفهوم في مواقف تعليمية جديدة أما مرحلة التقويم فتؤكد على تقويم تقدم البطالة نحو الأهداف المنشودة.
 - « تعريف (دياب الحسيني ، ٢٠٠٧، ٨) على انها طريقة في التعلم والتعليم يقوم المتعلمون أنفسهم بالتحري والاستقصاء والتنقيب والبحث في العلوم وتقوم أساسا على مبدأ النموذج الاستقصائي ، وتهتم بتنمية مهارات التفكير والكفاءة العملية لدى المتعلم .

« تعريف الباحثان لدوائر التعلم: هي إحدى إستراتيجيات التعلم التعاوني والتي تهئ المناخ التعليمي للأطفال للتعلم معا وتهدف إلى تنمية التفكير .

• ثانيا : الكفاءة الاجتماعية; Social Efficacy

- « تعريف فابير وآخرون (Faber, et., al, 1999, 432- 442) الكفاءة الاجتماعية هي قدرة الفرد على التفاعل بشكل فعال مع المحيطين به ، وهي تشمل القدرة على إيجاد مكان مناسب للفرد في المواقف الاجتماعية وتحديد السمات الشخصية والحالات الانفعالية للآخرين بنجاح ، وانتقاء الوسائل المناسبة لمعاملتهم وتحقيق هذه الوسائل أثناء التفاعل ، وتطور الكفاءة الاجتماعية في الوقت الذي يتعلم فيه الفرد كيف يتصل بالنشاط المشترك مع الآخرين ويشارك فيه.
- « تعريف والش وبيرمان (Welsh & Bier man, 2003, 6) الكفاءة الاجتماعية هي المهارات الاجتماعية والوجدانية والمعرفية والسلوكيات التي يحتاج الأفراد إليها من أجل تكيفهم الاجتماعي الناجح.
- « تعريف الباحثان للكفاءة الاجتماعية: هي الدرجة التي يحصل عليها الطفل في أدائه على مقياس الكفاءة الاجتماعي ووفق ما جاء في المقياس المستخدم في البحث.

• إجراءات البحث:

١- العينة:

طبق البحث على عينة قوامها ٤٠ طفل وطفلة بالمستوى الثاني للروضة (Kg.2) من الملتحقين بروضة (مدرسة سانت فاطيما للغات) بإدارة مصر الجديدة التعليمية بمحافظة القاهرة حيث تم إختيارهم بطريقة عشوائية من بين جميع فصول الروضة، وقد روعي التجانس في اختيار أطفال العينة من حيث مستوى الذكاء ومتوسط العمر والمستوى الاجتماعي الاقتصادي.

٢- إجراءات البحث:

- تم اتباع الخطوات التالية:
- « الإطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة في مجالي دوائر التعلم والكفاءة الاجتماعية لطفل الروضة.
- « إعداد " الاختبار التحصيلي للمفردات اللغوية " .
- « إعادة الصدق والثبات لمقياس الكفاءة الاجتماعية".
- « إعداد برنامج تعليم أجيديات حروف اللغة الإنجليزية.
- « اختيار عينة الدراسة
- « تطبيق الاختبار التحصيلي وكذلك مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال الروضة على عينة الدراسة تطبيقا قبليا.
- « تنفيذ برنامج الدراسة والقائم على إستخدام أسلوب دوائر التعلم على عينة الدراسة المختارة .
- « التطبيق "البعدي" للاختبار التحصيلي ومقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال الروضة على عينة الدراسة تطبيقا بعديا.
- « معالجة البيانات الناتجة عن القياسين القبلي والبعدي ومقارنتها.

- « استخلاص النتائج وتفسيرها ومناقشتها.
- « الخروج بتوصيات البحث والبحوث المقترحة.

• برنامج تعليم الحروف الأبجدية الإنجليزية: ملحق (ج)

يعرف فريق البحث البرنامج إجرائياً علي أنه خطة منظمة متتابعة الخطوات تتضمن الأنشطة والأدوات والإجراءات والتدريبات والتقويمات البنائية التي يتعرض لها أفراد المجموعة التجريبية من الأطفال ، وإكسابهم المعلومات والمهارات والاستراتيجيات المرتبطة بإتقانهم تعلم الحروف الأبجدية الإنجليزية ومفرداتها اللغوية.

• أهداف البرنامج :

- تم تحديد أهداف برنامج البحث الحالي بحيث تتوافر فيها ما يلي:
- « أن تحدد أهداف برنامج البحث في شكل هرمي بحيث تمثل الهدف العام للبرنامج قمة الهرم وتمثل الأهداف الفرعية للبرنامج الجزء الأوسط للهرم بينما تمثل الأهداف الخاصة بالجلسات قاعدة الهرم علي أن تتربط وتتكامل الأهداف الخاصة بالجلسات لتحقيق الأهداف الفرعية والتي بدورها تتكامل معا لتحقيق الهدف العام للبرنامج .
- « أن تكون مناسبة لمستوى الأطفال في ضوء خصائصهم المعرفية والمهارية والوجدانية
- « أن تكون قابلة للتحقيق داخل الفصل الدراسي .
- « أن يكون محتوى العبارة الدالة علي الهدف الخاص بالجلسة متفقاً مع موضوع الجلسة ومحتواها وإجراءاتها .
- « أن تكون أهداف كل جلسة مصاغة بصورة إجرائية بحيث تحدد سلوكاً أو أداء قابلاً للملاحظة . ويمكن قياس مدي تمكن الأطفال من تحقيق هذا الأداء .

• فلسفة بناء البرنامج :

نظراً لتوجيه البرنامج للأطفال بما يتميزون به من خصائص معرفية كشف عنها الأدب السيكلوجي والدراسات والبحوث السابقة ، كان لابد من الاستناد إلي مبادئ التربية السيكلوجية التي تساعد علي تبسيط فهم وإكساب هؤلاء الأطفال للمعلومات والمهارات اللازمة لتعلم الحروف والمفردات. كما تم مراعاة ما أشارت إليه نظريات التعلم ، وكذلك الخصائص المعرفية والوجدانية للأطفال ، وطبيعة عملية تعلم الحروف ومفرداتها.... وغيرها من الأمور التي من شأنها أن تسهم في زيادة أثر برنامج البحث الحالي

• أسس بناء البرنامج :

حرص فريق البحث علي مراعاة مجموعة من الأسس التي وجهت عملية بناء وإعداد البرنامج لتضمن نجاحه في تحقيق أهدافه ، وقد انبثقت هذه الأسس عن الهدف العام للبرنامج ومفاهيم علم النفس الإنساني والتربية السيكلوجية وخصائص الأطفال، وفيما يلي وصف موجز للأسس التي يقوم عليها برنامج الدراسة الحالية :

- « أن يكون للبرنامج هدف عام يسعى إلى تحقيقه ، وأهداف إجرائية سلوكية لكل جلسة ، علي أن تتتابع هذه الأهداف الإجرائية وتتكامل لتحقيق الهدف العام للبرنامج .
- « أن يشتمل البرنامج على أنشطة تربوية متكاملة تمس مختلف جوانب شخصية الأطفال.
- « أن يستند على الملاحظة المنظمة والمتابعة المستمرة للتغيرات التي تطرأ عليهم.
- « أن يراعي البرنامج الفروق الفردية بين المشاركين ، بحيث يشمل أنشطة ومثيرات متنوعة تناسب المستوى غير المتجانس للأطفال.
- « أن تتدرج جلسات البرنامج من الخبرات البسيطة إلي الخبرات المعقدة ومن السهل إلي الصعب كلما تقدم الطفل في البرنامج .
- « أن تتضمن كل جلسة من جلسات البرنامج الابتكار والتفاعل غير اللفظي من خلال تعليم الحروف الهجائية.
- « أن يتضمن البرنامج خبرات متنوعة وأنشطة مختلفة تخاطب أكثر من حاسة واحدة داخل كل جلسة.
- « المرونة وعدم الجمود وعدم التقيد بالتفاصيل الدقيقة ، وإنما يكون التنفيذ استجابة لمتطلبات الجلسة مع الالتزام بالمهام التدريبية المتضمنة فيها والتي تحقق أهدافها.
- « إيجابية المشاركين بحيث يشارك كل طفل بفاعلية في الجلسات.
- « أن يكون هناك تفاعل إيجابي بين من يقوم بتطبيق البرنامج والأطفال في توضيح المهام والتدريبات.
- « توفير جو من الألفة والأمان يساعد على إزالة رهبة وقلق الأطفال المشاركين ويزيد من ثقتهم بأنفسهم وتكوين اتجاهات إيجابية نحو تعلم الحروف والمفردات.
- « تحليل المهمة التي سيتم التدريب عليها إلى مهام جزئية يسهل استيعابها .
- « التركيز على العمليات العقلية اللازمة لأداء المهمة المطلوبة .
- « تعدد التدريبات للمهارة الواحدة بما يضمن تثبيتها وصلتها .
- « توفير تغذية مرتدة سريعة لكل خطوة ينفذها أي طفل ، تخبره بمدى صحة الاستجابة الصادرة منه.
- « أن يتم تعزيز الاستجابات الصحيحة للأطفال حتى تزيد دافعيتهم واستمرارهم في جلسات البرنامج ، وبذل المزيد من الجهد في متابعة جلسات وأنشطة البرنامج .
- « متابعة مدى تقدم الطفل في البرنامج ، وتصحيح مسار البرنامج أولاً بأول من خلال التقويم التكويني في كل جلسة من جلسات البرنامج ، وكذلك التقويم الختامي للحكم على مدى تحقق أهداف كل جلسة ، وأهداف البرنامج بصفة عامة .

• خطوات إعداد البرنامج :

- مرت عملية إعداد البرنامج بما يلي :
- « إعداد قائمة بالحروف الأبجدية ومفرداتها المتضمنة في كتاب المهارات اللغوية الإنجليزية للمستوى الثاني من رياض الأطفال.

- « استطلاع آراء المعلمين المدربين والمتخصصين والموجهين بهدف تحديد أكثر الحروف والمفردات صعوبة لدى الأطفال من وجهة نظرهم .
- « إعداد برنامج البحث الحالي في صورة جلسات تهتم كل جلسة بتحقيق مجموعة من الأهداف الفرعية للبرنامج مع إحداث نوع من التكامل بين الجلسات.
- « عرض البرنامج في صورته الأولى علي مجموعة من المحكمين من أساتذة وأعضاء هيئة التدريس المتخصصين بالجامعة وبعض موجهي ومدرسي اللغة الإنجليزية لإبداء الرأي فيه . وقد أخذت ملاحظات المحكمين موضع الاهتمام وأجريت التعديلات التي اقترحوها .
- « تطبيق البرنامج علي عينة استطلاعية للتأكد من مناسبة محتوى البرنامج والمهام التي يشتمل عليها للأطفال، والتأكد من مناسبة الزمن المقترح لتدريبات البرنامج لإجراءات مهام هذه الأنشطة .

• صدق البرنامج :

- للتحقق من صدق البرنامج تم عرضه في صورته الأولى مرفقاً بخطاب موجه إلي مجموعة من المحكمين من أساتذة وأعضاء هيئة تدريس المتخصصين في المجال لإبداء الرأي من حيث :
- « ارتباط أهداف الجلسة بالهدف العام للبرنامج .
 - « مناسبة محتوى الجلسة لأهدافها .
 - « مناسبة المحتوى للأطفال العينة.
 - « مناسبة التقويم لأهداف الجلسة .
 - « اقتراح تعديل (بالحدف أو بالتغيير أو بالإضافة) لتدريبات البرنامج بما يزيد من صلاحية تحقيقه لأهدافه .
 - « إبداء مقترحات أخرى لديهم .
- وجاءت آراء المحكمين متفقة علي مناسبة تدريبات البرنامج التي وضعت لتعلم الحروف الأبجدية الإنجليزية ومفرداتها ، بينما أبدى المحكمون بعض الملاحظات حول

• طريقة تنفيذ البرنامج .

- وبتنفيذ التعديلات التي أشار إليها المحكمون والتثبت من فهم الأطفال . أفراد التجربة الاستطلاعية للبرنامج . للإجراءات التجريبية تم التحقق من صدق البرنامج وصلاحيته لتحقيق الأهداف التي وضع من أجلها ومن ثم صلاحية استخدامه في البحث الحالي .

• خطوات تنفيذ البرنامج :

- « قبل تطبيق البرنامج علي أطفال العينة التجريبية أجرى الباحثان قياساً قبلياً لأداء الأطفال أفراد العينة علي المقاييس.
- « تم تطبيق برنامج البحث علي أطفال العينة، وتشجيعهم على أن يكونوا إيجابيين في التفاعل مع أنشطة البرنامج ومهامه.
- « حرص الباحثان علي عقد جلسات البرنامج بأحد الفصول جيدة التهوية (حجرة المكتبة المدرسية) وبعبدة عن الضوضاء علي أن يكون جلوس

الأطفال أثناء جلسات التدريب علي شكل حرف (U) حتى يسمح للمطابق بالمتابعة الجيدة للأطفال وتوجيههم ، كما يجعلهم أكثر تركيزا بصريا وسمعيا للتوجيهات .

« تم تنفيذ الجلسات ، حيث اشتمل البرنامج علي (١٣) جلسة بدون جلسات القياس القبلي والبعدي بمعدل جلستين أسبوعيا . وبلغت مدة الجلسة (٤٥) دقيقة .

« بعد الانتهاء من تطبيق أنشطة وتدريب البرنامج علي أفراد العينة تم تطبيق المقياسين تطبيقا بعديا .

« تم معالجة البيانات إحصائيا بما يتفق مع فروض الدراسة التجريبية وأهدافها .

• تقويم البرنامج :

تضمنت إجراءات تقويم البرنامج عدداً من الخطوات والتي تتمثل فيما يلي:

أ- إجراء قياس قبلي .

يتم إجراء قياس قبلي لتقييم أداء الأطفال عينة البحث علي المقياس .

ب - إجراء تقويم بنائي (أثناء تطبيق البرنامج)

حيث يتم تقييم أداء الطفل عقب الانتهاء من كل نشاط من أنشطة البرنامج في ضوء محك الإتقان بحيث لا ينتقل الطفل إلي الخطوة التالية إلا بعد إتقان الأداء السابق بأن يحقق مستوى الإتقان ٨٠٪ علي الأقل ، وفي حالة إخفاق الطفل في تحقيقه ، فإنه يعاد تطبيق النشاط مرة أخرى . وتم استخدام ما يلي في التقويم البنائي :

« تطبيق تدريبات لكتابة الحروف في نهاية كل جلسة يتكون من حروف تشتمل على المهارات التي تم تدريبهم عليها أثناء الجلسة .

« استمارة تقييم الأطفال لمدى تحقيقهم أهداف كل جلسة : وتطبق بعد نهاية كل جلسة للثبوت من مدى تحقق أهداف الجلسات وتتكون من مجموعة من العبارات ، أمام كل عبارة ثلاثة بدائل وهى : موافق بدرجة كبيرة وتأخذ الدرجة (٣) وموافق بدرجة متوسطة وتأخذ الدرجة (٢) وموافق بدرجة ضعيفة وتأخذ الدرجة (١) .

« واجب منزلي (تكوين الحروف من طين الصلصال ، وكذلك رسمها بخط عريض على ورق مقوى ثم قصها) كنوع من الممارسة الفعلية لما تم التدريب عليه ، وكان لكل تلميذ مظروف خاص به يجمع فيه ما قام به من أعمال منزلية بجانب الدفتر الخاص بالاختبار ، وذلك لمتابعة المشاركين والتأكد من إتقانهم للمهارات التي تم تدريبهم عليها داخل الجلسة .

« إجراء قياس بعدي حيث يتم إعادة تطبيق اختبار المفردات اللغوية ومقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال الروضة علي أفراد العينة .

• الإطار النظري :

تناول الباحثان المفاهيم الأساسية والإطار النظري للبحث الحالي من خلال: دوائر التعلم ومفهومها ومبادئها ، ومرورا بنبذه عن المفردات اللغوية ، ثم إنتهاء بالكفاءة الاجتماعية لدى أطفال الروضة . وبيان ذلك تفصيلا فيما يلي :

• أولاً : دوائر التعلم Circles of Learning

تعتبر دوائر التعلم من أساليب التعلم التي تكتسب أهمية في الوقت الحاضر وذلك في ظل التطور المعرفي، والنظريات التربوية، وأساليب التدريس الحديثة، والتي تعتبر المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية على غرار ما تقوم عليه الأساليب التقليدية، وفي التسعينات يأتي التعلم النشط والذي يُفعل عمليتي التعليم والتعلم، وينشط المتعلم ويجعله يشارك بفعالية، إلا أن أكثر ما يؤثر في سير عملية التعلم أن يعمل ويفكر فيما يعمل، حتى يستطيع اتخاذ القرارات والقيام بالإجراءات اللازمة للتغيير والتطوير والتقويم (محمد الدريج، ١٩٩٤: ١٨).

وهناك العديد من النظريات التي تناولت دوائر التعلم ومنها نظرية بياجيه، وتتلخص طريقة بياجيه في تعليم التفكير، في تقديم الدرس على شكل مجموعة من الأعمال يقوم بها المتعلم ليُعلم نفسه بنفسه، وفي أثناء العمل يثير المعلم لديه مشكلة تحيره وتحفزه على السؤال، تتاح له فرصة لمعالجة المشكلة وحلها فيواجهه المعلم بعد ذلك بنواحي القصور في معالجته إن وجدت، وهنا تبدو براعة المعلم في قدرته على اختيار المشكلة وترتيب المواجهة بحيث تتناسب مع القدرات العقلية للمتعلم وتحت إشراف المعلم تدور مناقشة بين المتعلمين لفحص جوانب المشكلة وطريقة حلها، فالوصول إلى الحل المناسب يثير دوافع الأطفال ويحفزهم لمزيد من التعلم (زكريا الشرييني، ١٩٨٩، ٢٢ - ٢٣).

ولقد أصبح التربويون في القرن الحادي والعشرين يعنون بالكيفية التي تمكن الأطفال من تحقيق تعلم أفضل أكثر من عنايتهم بالكيفية التي تمكن المعلم من تقديم درس أفضل، ولقد نجم عن هذا التبدل في التوجه حدوث انتقال من الأنشطة التعليمية التي تتمحور حول المعلم مثل الإلقاء والمناقشة، التي يقودها عادة المعلم، إلى الأنشطة التي تتمحور حول المتعلم نفسه، مثل أسلوب حل المشكلات أو التعلم التعاوني (Cooperative Learning) والتعلم التعاوني من خلال دوائر التعلم هو أحد استراتيجيات التعلم التي شاع استخدامها في هذا النمط من التعلم، حيث يعمل فيها المتعلمين ضمن مجموعات صغيرة لإنجاز مهمة مشتركة، ولقد أظهرت بعض الدراسات أن لهذا النمط من التعلم تأثيراً إيجابياً على التعلم (Traore, 2008, 57-58).

وتعتبر دوائر التعلم أحد البدائل للتعامل الصفّي الجماعي، ويمكن تطبيقه لكل الأعمار وجميع المستويات، ومن الجدير بالذكر أن هناك الكثير من الدراسات التي تشير إلى أن التلاميذ على اختلاف قدراتهم يصبحون أكثر اهتماماً بمهامهم التعليمية إذا كانت المجموعات متفاعلة مع بعضها البعض كما أن اتجاهاتهم نحو المدرسة والنظام يصبح أكثر إيجابية (Traore, 2008, 57-58).

ويشير DeVries (١٩٩٠) إلى أن برامج التعلم القائمة على دوائر التعلم تحقق العديد من الكفاءات وتنميها وخاصة القدرة الإدراكية والتفاعلات التي

تحدث بين الأطفال، فالبرامج القائمة على التعلم البنائي من خلال دوائر التعلم تعتبر أفضل في مراحل التعلم لأن التعلم البنائي يسمح للأطفال بالتفاوض والدعوة للأطفال الآخرين ويحقق المزيد من الاكتشافات مما يعطيهم مجال فكري أوسع في عملية التعلم.

• مفهوم دوائر التعلم

يرى Johnson (٢٠٠٣) ضرورة استخدام دوائر التعلم في مراحل التعليم المبكرة لأنها تساعد الأطفال الصغار على التعلم بشكل حقيقي، ومن خلال مراحل دوائر التعلم ومبادئها يمكننا أن نحقق التعاون والارتباط بين المنظور الفكري في التعلم والمنظور التعليمي، فدوائر التعلم تمنح المعلمين القدرة على التغلب على المشكلات السلوكية التي تواجههم في الفصل المدرسي، كما أنها تزيد من قدرة المعلم والتلميذ على الالتحاق بركب المعرفة المتغيرة، فدوار التعلم ضرورة حتمية إذا أردنا مجتمع معلوماتي.

وقد عرفت دوائر التعلم في كثير من الدراسات العربية باسم " التعلم الجمعي ، كما أنه يطلق عليها أيضا التعلم معا ، وقد صمم هذا النمط من قبل كل من ديفيد وروجر جونسون في عام ١٩٧٥ ، وفيه يقسم الطلاب إلى مجموعات غير متجانسة تتكون من ٤ إلى ٥ أفراد ، يعملون معا لأنهاء مهمتهم وتقديم تقرير موحد للمعلم ، ويكون الفصل تحت إدارة المعلم ، وفي هذا النمط تتم أدق إجراءات التعلم التعاوني ، حيث يركز على العناصر الخمسة الأساسية له ديفيد وروجر (David, J. & Roger, 1998).

وقد ظهرت العديد من التعريفات التي تناولت دوائر التعلم ، وقد اختلفت فيما بينها نظرا للزاوية التي ينظر إليها كل بحث أو عالم ، ويستعرض الباحثان فيما يلي بعض التعريفات التي تناولت دوائر التعلم.

يرى احمد اللقاني وعلى الجمل (١٩٩٩) أن دوائر التعلم هي إحدى استراتيجيات التدريس القائمة على النظرية البنائية وهي عبارة عن نموذج دائري يبين مراحل التعلم، وتعتمد بشكل مباشر على التحري والاستقصاء والبحث، وتتكون عمليا من ثلاثة مراحل هي اكتشاف المفهوم وتقديم المفهوم ثم تطبيق المفهوم في مواقف تعليمية جديدة .

ويعرف Riel (٢٠٠٠) دوائر التعلم على أنها طريقة تعليمية تقوم على تبادل الافكار بين المعلم والمتعلم، وفيها يقوم المعلم بدور الميسر للعملية التعليمية ويكون فيها المتعلمين نشطاء، أنها الطريقة التي نريها كيف نتعلم، فدوائر التعلم تمكن الطلاب من مختلف الثقافات والمناطق والأعمار من تنمية نقاط القوة البدنية والعقلية للعمل معافى اطار تعاوني، فدوائر التعلم تشجع الطلاب على التفكير في طرق إبداعية لإظهار أو توضيح المفاهيم التي يتعلمونها .

وعرف Chung (٢٠٠٠) دوائر التعلم من خلال التعلم التعاوني على أنها إستراتيجية تدريس تتمحور حول نشاط المتعلم ، وتعتمد على بيئة تعلم صفية

تتضمن مجموعات صغيرة من المتعلمين المتباينين في قدراتهم التحصيلية يعملون سويا لتنفيذ مهام تعليمية وتحقيق أهداف مشتركة، وينشدون المساعدة من بعضهم البعض إلى أقصى حد ممكن، ويتخذون قرارات بالإجماع.

ويشير فون جلاسر (٢٠٠١، ١٩٣ - ٢٠٨) إلى أن دوائر التعلم هي طريقة تدريس تجعل الطالب يشارك بفاعلية في عملية التعلم وذلك من خلال ثلاث مراحل أساسية هي مرحلة جمع البيانات (استكشاف المفهوم)، ومرحلة تقديم المفهوم، ومرحلة تطبيق المفهوم

ويشير (Johnson, 2003) إلى أن دوائر التعلم لا بد وأن يستخدم في تطوير التعلم عالي الجودة في مرحلة ما قبل الخدمة للمعلمين، فمن خلال مناقشة المعلمة لمفاهيم الأطفال في العديد من الأنشطة فإن دوائر التعلم قد تحقق أهدافها، ولا بد وأن يعزز المعلم بيئة التعلم النشط، من خلال تعليم الأطفال طرق حل المشكلات وفروض الفروض والوصول إلى الحلول الدائمة أو البديلة.

ويرى حافظ محمد (٢٠٠٥، ١٤) إلى أن دوائر التعلم تعتبر امتداد للنظرية البنائية وأحدى تطبيقاتها، إلا أنها تركز على المتعلم، ويعرفها على أنها تقديم المساعدة الوقتية التي يحتاجها المتعلم بقصد إكسابه بعض الكفاءة والقدرات التي تمكنه وتؤهله بأن يواصل بقية تعلمه منفردا، أو هي الدعم المقدم للمتعلمين لإشراكهم في الأنشطة التي كانوا لا يستطيعون الوصول إليها دون مساعدة الآخرين، وسميت بهذا الاسم لأنها تركز على الدعم المؤقت للمتعلم ومن ثم تركه ليكمل بقية تعلمه معتمدا على قدراته الذاتية.

• مبررات استخدام دوائر التعلم

هناك العديد من المبررات لاستخدام دوائر التعلم، فيذكر عبد المنعم حسن وآخرون (١٩٩٣، ٥٥) أن الأطفال الذين يعملون في مجموعات بشكل تعاوني يستطيعون السيطرة على المواد التعليمية بصورة أفضل من الأطفال الذين يعملون بصورة منفصلة، كما أنهم يتقبلون زملاءهم المتأخرين دراسيا.

وقد أشار Liu (١٩٩٢) إلى أن الخبرات التي يحصل عليها أطفال ما قبل المدرسة عند تعليمهم بدوائر التعلم تتلخص في ازدياد مهاراتهم التعاونية وخاصة عند استخدامهم لاستراتيجية التعلم معا، فهذه الاستراتيجية تساعد الأطفال الصغار على تعلم مهارة التعاون فيما بينهم.

ويضيف إبراهيم قاعود (١٩٩٥، ١٣٥) أن دوائر التعلم تعطي الفرصة لجميع الأطفال بأن يشعروا بالنجاح، كما أنها تراعى الفروق الفردية في العمر ومراحل التطور الإدراكي المعرفي، والأنماط الإدراكية، الخلفيات الثقافية فدوائر التعلم لا تزيل هذه الفروق وإنما تعالجها وتقلل منها، ومن فوائد دوائر التعلم التعاوني خلق جو وجداني إيجابي، خاصة للأطفال الخجولين الذين لا يرغبون في المشاركة أمام الصف.

وتكمن الأسباب التي تدعو لاستخدام دوائر التعلم وتطبيقه مع المعلمين إلى الأهمية والفوائد التي تحققها في إنجاز أفضل تعلم بأقصر الطرق من خلال:

« الحاجة إلى تنشيط أذهان المتعلمين: لا شك أن التعلم الذي يقوم على نشاط المتعلم أبقى أثراً، ولا شك أن نشاط أذهان المتعلمين يؤدي إلى توليد أفكار جديدة، وابتكار حلول للمشكلات التي تواجه المتعلمين، والتعلم التعاوني يعمل على إذكاء وتنشيط أذهان المتعلمين، كما يعمل على توليد الأفكار من خلال المناقشات والحوارات التي تتم بين أفراد المجموعات فهذه الحوارات والمناقشات تساعد على تنمية التفكير، وإذكاء النشاط الذهني لدى المتعلمين. (نادية سمعان، ٢٠٠٥).

« الحاجة إلى استقلالية المتعلم: ان وجود نمط فكري مستقل لدى المتعلم وبروز وجهة نظره تجاه القضايا التي يدرسها، يجعل من عملية التعلم أمراً محبباً، ويزيد من دافعية المتعلم وإقباله على تدارس القضايا المختلفة وتحقق دوائر التعلم ذلك حيث تعطي الحرية للمتعلمين داخل المجموعات للتعبير عن أفكارهم، وإخضاعها لأفكار الآخرين خضوع نقد وتحليل، في إطار من تبادل المعرفة والخبرات، وهذا شأنه أن يزكي من استقلالية المتعلم وإحساسه بذاته، وتقديره لها، ولكل ذلك جوانب إيجابية تعود بالنفع على المتعلمين وتسرع من تعلمهم (حنان عبده، ٢٠٠١، ٦٢٨).

« الحاجة إلى تطوير القدرات التحصيلية والمهارات: فمن أهم أهداف التعلم الأساسية هي تنمية قدرات الفرد التحصيلية في مختلف العلوم، وتنمية مهاراته العقلية والعملية بشتى الطرق، والتعلم التعاوني يعمل على زيادة هذه القدرات، وتنمية هذه المهارات، وذلك من خلال الاحتكاك المباشر بين المتعلم ومصادر المعرفة المتنوعة التي تتاح له من خلال التعلم التعاوني وكذلك من تبادل المعارف وتكاملها بين أفراد المجموعة. Sexton, (2003).

ويضيف Finley (٢٠٠٥) إلى أن دوائر التعلم تحقق المزيد من الخصائص التعليمية، فهو تسهم في تنمية وتعليم الأطفال خصائص المادة التي يتعاملون معها، كما أنها تزيد من دافعية المتعلم تجاه المادة المتعلمة.

ومن هنا نلاحظ تغير دور المتعلم في دوائر التعلم فهو في هذا الأسلوب مشارك نشط في العملية التعليمية، حيث يقوم المتعلمون بأنشطة عديدة تتصل بالمادة المتعلمة.

وبالإضافة إلى ما سبق نلاحظ العديد من التغيرات التي تحدث في المنهج الدراسي، ويتضح ذلك من خلال استخدام أساليب التعلم النشط، وذلك من خلال الإلمام به من قبل المعلم وإخضاعه لاستراتيجياته عند تنفيذه وبمشاركة المتعلم من خلال مراعاة استراتيجيات التعلم النشط عند التأليف وهذا يعني أن المنهج يجب أن يكون قائم على اكتساب المتعلم للمعلومات والكفاءة والقيم والاتجاهات والمبادئ، إضافة إلى إكسابه القدرة على التحليل والتركيب وتنمية الكفاءة العقلية لديه (Gerry & William, 2004).

• مبادئ دوائر التعلم

يشير بياجيه انه لا يوجد تعلم حقيقي الا اذا انهمك الفرد عقلياً في تعلم المعلومات فمن خلال هذه العملية يستوعب ويمثل ما يواجهه في البيئة وبدون ظهور ذلك فان المعلم والمتعلم ينشغلان في تعليم زائف سرعان ما ينسى، وقد اخذت بعض طرائق التدريس الحديثة بنظرية بياجيه للنمو المعرفي، ولغرض تطبيق نظرية بياجيه في غرفة الدرس ابتكر روبرت كاربلوس Robert Karblus نموذج تدريس يسمى نموذج دورة التعلم (Learning Cycle Model) والتي تستمد اطارها من نظرية بياجيه في النمو المعرفي.

ويرى Gagnon (٢٠١١) ان دوائر التعلم هي اشتقاق للنظرية البنائية ويستخدم نموذج دوائر التعلم لتصميم العملية التعليمية التي تتميز بالديمومة والدينامية، ويحدد بدقة مراحل دوائر التعلم من خلال النموذج الخماسي وهي مرحلة الانشغال ، مرحلة الاستكشاف، مرحلة التفسير، مرحلة التوسيع، مرحلة التقويم ، ويضيف الى ان نموذج دوائر التعلم يمكن المعلمين من تنظيم بيئة التعلم داخل الفصل الدراسي، واستخدام اساليب التهيئة الخاصة بعمل المعلم فدوائر التعلم لا بد من استخدامها اذا اردنا للتعلم ان يكون ذي معنى لدى الطلاب والمعلمين.

وفى هذا الصدد يشير Blecher (١٩٩٨) الى العديد من مبادئ دوائر التعلم ، فيرى ان المبدأ الاصلى في دائرة التعلم هو التعاون بين المعلم وطلابه بالاضافة الى مرحلة تشكيل المفهوم، فدوائر التعلم تحقق التعلم من خلال الابتكار، وتنمى لدى الطلاب الذكاءات المتعددة، فمن خلال المشاركة بين الطلاب والمعلمين يمكننا تحقيق التعلم التعاوني الجمعي، أنها استراتيجية لمساعدة الطلاب في تفسير ما يعرفونه، انها تجربة لتفسير حركة الفكر وتهيئة الطلاب تجاه عملية التعلم .

ويمكن تحديد مبادئ دوائر التعلم في النقاط الآتية:

- « أن بناء المعرفة يتم من الخبرة: بمعنى ان التعليم عملية بنائية يتم فيها قيام المتعلم بنفسه ببناء تمثيل داخلي للمعلومات مستخدماً في ذلك خبرته السابقة.
- « المتعلم يقوم بعمل تفسير شخصي: فلكل متعلم تفسيره الخاص، وفي التعلم البنائي لا يشترك اكثر من شخص في تفسير واحد بنفس الطريقة للواقع الذي يحيط بكل منهما.
- « التعلم تساهمي: بمعنى ان هذا النوع من التعلم يناقش المعنى المعروض من خلال اكثر من وجهة نظر واحدة (ويأتي النمو المفاهيمي من خلال المشاركة للموقف او المفهوم استجابة لوجهات النظر هذه) والتعليم يجب ان يسمح فيه بالمساهمة مع الآخرين لعرض وجهات النظر المتعددة التي يمكن استحضارها للوصول الى موقف تم اختياره ذاتياً (إسماعيل ربيع ٢٠٠٠، ٥٥).

- « التعلم يحدث من خلال مواقف حقيقية: ينبغي ان يتم التعلم من خلال وضع المتعلم في مواقف تعليمية حقيقية يتم إعدادها وتجهيزها بحيث تقوم على أساس براهين قوية تعكس إحساس المتعلمين بالعالم الحقيقي.

« تكامل القياسات: ففى التعليم البنائى تتكامل القياسات مع المهمة، فالذى يقاس ويقيم هنا، هل نجحنا فى أداء المهمة المعطاة لنا أم لا، ولا تقاس بهل طبقنا نشاطا معيناً، ولقياس مدى ما تعلمنا يجب ان يكون كيف تم بناء المعرفة فى فكر المتعلم وكيف سهلنا التفكير فى مجال معين (Gibbs, 2000, p.325).

« ومن هنا فمن الضروري ان يعرف المعلم كيفية بناء كل متعلم لمعرفة حيث يمكن مساعدته ان يكتسب الخبرة الجديدة. ويتم ذلك بأن يقدم المعلم بعض الأسئلة الكاشفة التى توضح إن كان لديه خبرة سابقة وبنيات لها علاقة بالموضوع الجديد من عدمه. وهذا بالضرورة يستلزم قيام المعلم بتنفيذ بعض الأنشطة الكاشفة لذلك والتى تعد بمثابة استبانة توضح له مستوى المتعلمين ومدى خبراتهم السابقة.

« ضرورة ان يتفاعل المعلم مع طلابه: على حده لى يرى كيف يقوم كل منهم ببناء المعرفة، ويساعد المتعلم على تشكيل المعلومة وإضافة صفة الذاتية عليها وبالطريقة التى تروق لكل منهم من خلال استخدام المعلم لبعض التوجيهات البسيطة (فاروق فهمى، جو لاجوسكى، ٢٠٠٠، ٢٣).

« والتعامل مع نموذج دوائر التعلم يستلزم الآتى:
✓ ضرورة التعمق وعدم التعامل مع المفاهيم بطريقة سطحية.
✓ الاتجاه الى التفسير والتأويل الصحيح للمفاهيم والابتعاد عن التفسيرات الخاطئة او (البديلة).

✓ عدم الإفراط فى التمرکز حول الذات او الأنانية حيث تقوم هذه النظرية على استخدام الخبرة السابق بناؤها فى عقول المتعلمين وقد يكون لكل منهم خبرة خاطئة يحاول تطبيقها على الآخرين.

وهنا يجب ان تزيد من التفاعلات الاجتماعية التى تمنع المفاهيم الانفرادية الخاطئة.

وبناء على ماسبق يمكننا تحديد عدة خصائص بارزة لدوائر التعلم والتى يمكن ان يكون لها تأثير فى المواقف التعليمية:

« لا ينظر إلى المتعلم على انه سلبى ومؤثر فيه، ولكن ينظر اليه على انه مسئول مسئولة مطلقة عن تعليمه.

« تستلزم عملية التعلم عمليات نشطة، يكون للمتعليم دور فيها حيث تتطلب بناء المعنى.

« المعرفة ليست خارج المتعلم، ولكنها تبنى فردياً وجماعياً فهى متغيرة دائماً.

« يأتى المعلم الى المواقف التعليمية ومعه مفاهيمه، ليس فقط المعرفة الخاصة بموضوع معين، ولكن ايضا آرائه الخاصة بالتدريس والتعلم وذلك بدوره يؤثر فى تفاعله داخل الفصل.

« التدريس ليس نقل المعرفة، ولكنه يتطلب تنظيم المواقف داخل الفصل وتصميم المهام بطريقة من شأنها أن تنمى التعلم.

« المنهج ليس ذلك الذى يتم تعلمه، ولكنه برنامج مهام التعلم والمواد والصادر، والتى منها يبنى المتعلمين معرفتهم.

« يولد نموذج دوائر التعلم آراء مختلفة عن طرق التدريس والتعلم، وكيفية تنفيذها في الفصل، حتى تكون متسقة مع المتطلبات العالمية للمناهج والتي تنص على أن أفكار المتعلمين سوف تتغير مع اتساع خبراتهم، وهناك دور جوهري للمعلم في هذه العملية فالمعلم يمكنه ان يتفاعل مع المتعلم ويثير الأسئلة ويستند على التحديات الحالية والخبرات (منى عبد الصبور ٢٠٠٤).

• أهمية دوائر التعلم :

- « تمتاز دوائر التعلم عن غيرها من الطرق بالعديد من المميزات منها :
- « تراعي القدرات العقلية للمتعلمين.
- « تقدم العلم كطريقة.
- « تدفع المتعلم للتفكير.
- « تهتم بتنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين.
- « أن التعلم نشاط اجتماعي يرتبط باتصال المتعلم مع الآخرين.

وتتميز دورة التعلم بأنها استمدت طريقها من إحدى النظريات في علم النفس ، بحيث توازن بين قيام الطلاب بالأنشطة ، وتزويدهم بالمعلومات وبذلك تساعد على النمو المعرفي وتنمي قدرة الطالب على تحمل المسؤولية والمشاركة الإيجابية كما ينتقل أثر التعلم لتندرج مع الخبرات وهي أكثر ملائمة لمدارس الدول النامية ، وهي طريقة ديناميكية تعتمد على العمل التعاوني ولها دور في تصويب أنماط الفهم الخطأ لدى الطلاب عن بعض المفاهيم العلمية (اكرامى السودانى ، ٢٠٠٤ ، ٥٥).

« وتعتبر دوائر التعلم من أهم أنواع التعلم التي تساعد الأطفال على تدعيم سلوكيات البحث والاستكشاف، وحتى يحدث التعلم النشاط الذي يمكن به أن ننمي العديد من المفاهيم العلمية والعديد من الكفاءة الفكرية ، لابد من توافر عدد من الشروط نجعلها في الآتي: (Gerry & William, 2004).

« أن يكون الأطفال مدفوعين ومنخرطين في عملهم ويشعرون بالملكية تجاه تعلمهم.

- « أن يشعروا بالراحة والاطمئنان والثقة أثناء عملية التعلم.
- « أن يكونوا نشطين.
- « يجب أن يركزوا على الموضوع.
- « أن يعملوا باستقلالية.
- « أن يعملوا جيداً مع الأطفال الآخرين.
- « أن يكونوا منتجين.
- « وان يحققوا غايتهم.
- « يجب أن يتذوق الاطفال معنى النجاح.
- « يراقبوا تقدمهم ويتفكروا في خبراتهم وتعلمهم .

ويرى كمال زيتون (2003) عدد من الشروط لاختيار نموذج دوائر التعلم لخصها في الحالات الآتية:

« إذا ارتبطت أهداف التدريس بما يأتي:

✓ فهم المتعلم للمعلومات الأساسية: (مفهوم، مبدأ، قانون أساسي، نظرية).

✓ تطبيق المتعلم هذه المعلومات في مواقف - سياقات تعلم جديدة.

✓ تعديل الفهم أو التصورات القبلية الخطأ ذات العلاقة بموضوع الدرس.

✓ تنمية مهارات البحث العلمي وعمليات العلم: (الملاحظة، الاستنتاج... الخ).

✓ تنمية أنواع التفكير (حل المشكلات، الإبداع، الناقد، اتخاذ القرار، العلمي).

✓ تنمية الاتجاه نحو موضوع الدرس، ز. تنمية مهارات المناقشة والحوار أو العمل الجماعي أو عمل الفريق.

✓ إظهار العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع.

عدد المتعلمين في الصف مناسباً.

معظم المتعلمين من ذوي القدرات الأكاديمية العالية والمتوسطة.

إمكانية توفير مصادر التعلم والمواد والأدوات والأجهزة اللازمة لممارسة المتعلمين للأنشطة الاستكشافية والأنشطة التوسيعية.

مرونة في تنظيم وتعديل جدول الحصص الدراسي بحيث يمكن دراسة موضوع الدرس في أكثر من حصة متتالية.

قدرة المتعلمين على الانضباط الذاتي والالتزام في العمل. ٧. تمكن المعلم من تنفيذ نموذج التعلم البنائي وتفضيله له.

وقد ذكر (عيد عبد الواحد وآخرون، ٢٠١١، ٢٨) أن دوائر التعلم تمر بأربع

مراحل هي :

مرحلة الاستكشاف : إخبار المتعلم ماذا سيتعلم وماذا يجب أن يعرف .

مرحلة تقديم المفهوم (التفسير) : توجيه تفكير المتعلم لبناء المفاهيم بطريقة تعاونية ، ويطلب من المتعلمين جمع معلومات حول الدرس، ثم تجمع منهم ويساعدهم المعلم في معالجتها وتنظيمها عقلياً وتقديمها بلغة مناسبة و لازمة للمفهوم .

تطبيق المفهوم : والهدف منه مساعدة المتعلم على التنظيم العقلي للخبرات التي حصل عليها عن طريق ربطها بخبرات سابقة مشابهة .

التقويم: والهدف منها التأكد من اكتساب المتعلمين للمفهوم ويكون مستمرا (1-4، Suda, 2001)

ويشير May (٢٠٠٥) الى ان دوائر التعلم تساعد التلاميذ في السيطرة على

مهاراتهم التعليمية، كما انها تسمح لهم بما تحتوية من اساليب في تدعيم

الكفاءة الابداعية لديهم، كما انها تدعم العلاقة بين المعلم وتلاميذه في ان

يكونوا اكثر نشاطا من خلال استخدام مهارات التعلم مثل مهارة البحث ، مهارة

اتخاذ القرار، فهذه الاستراتيجية تساعد التلاميذ على اختيار ما يتناسب منها

لتدعيم مهاراتهم الفكرية.

ومن الجدير بالذكر انه في كل مرحلة من مراحل نموذج دوائر التعلم

تندرج عدة إجراءات، يسترشد المعلم بها في خطة سير الدرس، مع ضرورة ارتباط

المراحل الأربع لنموذج دوائر التعلم مع معايير البنائية في تكوين المتعلمين لفاهيمهم الخاصة بهم.

• ثانيا : دوائر التعلم والمفردات اللغوية:

تتيح استراتيجيات دوائر التعلم للمتعلمين فرص المشاركة اللغوية والتفاعل اللغوي، والتفكير، وإعمال العقل في مواجهة المشكلات، مما يساعد على صناعة استجابات شفوية أكثر تعبيراً.

وفي هذا الصدد أشار أليكسندر (Alexander, 1995) أن على المعلمين اعتماد استراتيجيات تسمح للمتعلمين بأكثر قدر من المشاركة، وتعمل على تنظيم الخبرات التعليمية السابقة لديهم ، وتركز على إكسابهم المفردات اللغوية الفصيحة المألوفة التي تجنبهم مواقف الحرج والخوف، وتنظيم أفكارهم بشكل يمكنهم من التحدث، مع الاهتمام بجوانب التعزيز المستمرة والحرص على الاستماع لأحاديثهم، ومتابعة أدائهم اللغوي.

كما ذكر (أحمد المعتوق ، ١٩٩٦ ، ٦٥ - ٧٠) أن ثراء المفردات أو الحصيلة اللغوية لدى الأطفال وتنوع مستوياتها يجعلهم أكثر فهما لما ينطق ويكتب ويوسع من مدى فهمهم للآخرين وبالتالي يدفعهم إلى توثيق علاقاتهم بهم كما يحدث الآخري أنفسمهم على تقوية علاقاتهم بهم، فالفرد عادة مدفوع لإنشاء العلاقات مع من يفهمه أو يستطيع التخاطب معه ببسر، ومن أهم الآثار التي تترتب على ثراء أو تنامي المفردات اللغوية لدى الأطفال هي ما يلي:

« زيادة الخبرات والمعارف والكفاءة التي يكتسبها الفرد وبالتالي زيادة المحصول الفكري والثقائي .

« إنفتاح الفرد على ما يحيط به ونمو غريزة الاجتماع لديه ومن ثم نمو روح الألفة والجرأة الأدبية والثقة بالنفس من خلال إيجاد الروابط مع الآخرين وتوسيع العلاقات الاجتماعية معهم .

« إتساع الحصيلة اللغوية لدى الفرد يساعده على فهم وإدراك كثير مما يقرأ أو يسمع فتتضاعف بذلك خبراته ومعارفه وتنمى مهاراته اللغوية وتتسع وتنوع.

« نتيجة تكرار الاتصال بالآخرين وإتساع رقعة الاتصال وممارسة الإحتكاك بهم، يصبح المحصول اللغوي لدى الفرد أكثر تداولا فيتسع ويتنوع ويجعل من المفردات والصيغ والأساليب المكتسبة أكثر حضورا في الذاكرة مما يجعل صاحبها أكثر طلاقة وسلاسة في التعبير.

« إن زيادة القدرة على التفاهم مع الآخرين والتكيف معهم يساعد الفرد على بناء الشخصية الاجتماعية النفاذة، وخلق روح القيادة المؤثرة الفعالة لديه.

ومن خلال ما سبق يمكن القول بأن ثراء الحصيلة اللغوية دوراً كبيراً في جعل الفرد فعالاً في محيطه وبين أفراد مجتمعه، ولا يتأتى هذا إلا من خلال تعامل الفرد مع الآخرين . بمعنى أن لغة الفرد تظل في تنام وتطور مستمرين مادام إتصاله بأفراد مجتمعه مستمرا ومتطورا، فكلما زادت وتوثقت وتنوعت علاقاته الاجتماعية كانت مساحة اللغة التي يكتسبها أوسع وأكبر، ولكي

يتحقق هذا يجب أن يكون لدى الفرد بعض مهارات الإتصال الإجتماعي والكفاءة الإجتماعية حتى يكون إتصاله بالآخرين إيجابيا وسليما ولا يأتي بنتائج عكسية.

• ثالثا : الكفاءة الاجتماعية: Social Efficacy

تحتل الكفاءة الاجتماعية بأهمية كبيرة في حياة الناس اليوم، فالتغيرات الاجتماعية والاقتصادية السريعة التي يمر بها المجتمع تتطلب من الأفراد أن يكونوا مزودين بالكفاءة التي تمكنهم من التلاؤم والتكيف مع ظروف المجتمع فهي ضرورية في جميع مواقف الحياة المختلفة. حيث لا يمكن تصور أن يعيش الإنسان في كهف منعزل عن العالم، ولا يمكن تحقيق وجود إنساني سليم دون إدراك الوجود الاجتماعي بكل صوره، فالإنسان كائن اجتماعي مفلطور على الحياة الاجتماعية، يحمل في أعماق نفسه غريزة حب الاجتماع والعيش ضمن الجماعة (خولة البلوي ، ٢٠٠٤م : ١١١).

وتعتبر الكفاءة الاجتماعية من العناصر المهمة التي تحدد طبيعة التفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به في السياقات المختلفة، والتي تعد في حالة اتصافها بالسواء من ركائز التوافق النفسي على المستوى الشخصي والمجتمعي. ومن أبرز المزايا المترتبة على ارتفاع مستوى تلك المهارات: تمكين الفرد من إقامة علاقات وثيقة مع المحيطين؛ والحفاظ عليها، من منطلق أن إقامة علاقات ودية يعد من بين المؤشرات الهامة للكفاءة في العلاقات الشخصية . فالفرد يحيا في ظل شبكة من العلاقات التي تتضمن الوالدين والأقران والأقارب والمعلمين ومن ثم فإن تحسن تلك الكفاءة ضروري للشروع في إقامة علاقات شخصية ناجحة ومستمرة معهم (عبد الحليم السيد؛ وطريف فرج؛ وعبد المنعم محمود؛ ٢٠٠٣م : ١١٥).

يضاف إلى ذلك أن ذوي الكفاءة الاجتماعية المنخفضة لديهم صعوبة في فهم وتفسير سلوك ومقاصد الآخرين على نحو قد يستدعي ردود أفعال دفاعية قد تؤثر سلبا على العلاقة معهم، كان من الممكن تجنبها في حالة الفهم الدقيق لسلوكهم. ومن هذا المنطلق فقد أصبح من المتفق عليه أن الكفاءة الاجتماعية من المحددات الرئيسية لنجاح الفرد أو فشله في المواقف المتنوعة، فهي التي تمكنه في حالة ارتفاعها من أداء الاستجابة المناسبة لموقف بفاعلية وفي المقابل فإن ضعفها يعد أكثر العوائق في سبيل توافق الفرد مع الآخرين عبد الحليم السيد؛ وطريف فرج؛ وعبد المنعم محمود؛ ٢٠٠٣م : ١١٧).

وتأكيداً لما سبق يذكر عادل محمد وسليمان محمد (٢٠٠٦ ، ١٩٣) أن الكفاءة الاجتماعية تعتبر من المتطلبات ذات الأهمية في حياة الإنسان عامة حيث هي التي تساعد علي أن يتحرك نحو الآخرين ، فيتفاعل ويتعاون معهم ويشاركهم ما يقومون به من أنشطة ومهام وأعمال مختلفة ، ويتخذ منهم الأصدقاء ، ويقيم معهم العلاقات ، فيصبح عضوا فعّالا في جماعته يؤثر في أعضائها الآخرين ويتأثر بهم ، ويعبر عن مشاعره وانفعالاته واتجاهاته نحوهم ويمكنه هذا الاقبال عليهم من مواجهة ما يمكن أن يصادفه من مشكلات

اجتماعية مختلفة ، ومن التوصل إلى الحلول الفعالة لمثل هذه المشكلات ، وهذا يساعده في تحقيق قدر معقول من الصحة النفسية والتكيف والتوافق مع جماعته أو بيئته الاجتماعية . ويمثل نقص الكفاءة الاجتماعية عائقا كبيرا أمام تحرك الفرد نحو الآخرين ، بل أنه قد يجعله إما أن يتحرك بعيدا عنهم أو يتحرك ضدهم فيعزل عنهم أو يعتدي عليهم ، وهو الأمر الذي قد يحول دون توافقه معهم أو تكيفه مع البيئة الاجتماعية.

• مفهوم الكفاءة الاجتماعية:

يعرف (جابر عبد الحميد ، وعلاء الدين كفاي، ١٩٩٣، ١٢ - ٢٧) الكفاءة الاجتماعية بأنها بعد وجداني يتمثل في التعاطف والتواصل مع الآخرين والفهم المتبادل للمشاعر الوجدانية، وتكوين العلاقات الشخصية المرضية معهم، بحيث يكون الفرد مستمعا جيدا لهم، وقادرا على تعرف اهتماماتهم، وتقدير مشاعرهم وتقضيمها.

كما ترى ويندى (Wendy, 1999, 4) أن الكفاءة الاجتماعية تعني إجادة مهارات اجتماعية تسهل وتيسر التفاعل الاجتماعي، وفهم عواطف الفرد وعواطف الآخرين وإدراكها، ومعرفة المفاهيم الدقيقة لموقف لنتمكن من التفسير الصحيح للسلوكيات الاجتماعية والاستجابات الملائمة لها، وفهم الأحداث الشخصية والتنبؤ بها.

يرى (حسن مصطفى، ٢٠٠٣: ٢١٢) أن الكفاءة الاجتماعية تعد مظلة لجميع المهارات الاجتماعية التي يحتاجها الفرد لكن ينجح في حياته وعلاقاته الاجتماعية فالشخص ذو الكفاءة الاجتماعية ينجح في اختيار المهارات المناسبة لكل موقف، ويستخدمها بطرق تؤدي إلى نواتج إيجابية.

ويشير (النجار فريد، ٢٠٠٣، ٩٣٠) إلى أن الكفاءة الاجتماعية هي القدرة على الاحتفاظ بعلاقات مرضية مع الآخرين.

• مهارات الكفاءة الاجتماعية :

يرى حبيب مجدي (٢٠٠٣) أن مكونات الكفاءة الاجتماعية تشمل خمسة عناصر هي : (حبيب مجدي، ٢٠٠٣: ٧)

- « القدرة على تأكيد الذات .
- « الإفصاح عن الذات .
- « مشاركة الآخرين في نشاطات اجتماعية .
- « إظهار الاهتمام بالآخرين .
- « فهم منظور الشخص الآخر.

كما يذكر كازدن Kazdin مجموعة مهارات مكونه للكفاءة الاجتماعية هي: (Kazdin, A., 2000: 334)

- « تأكيد الذات.
- « مهارات المواجهة.
- « مهارات التواصل.

« مهارات تنظيم المعرفة والمشاعر.

وفي نفس الصدد يحدد طريف فرج (٢٠٠٢) أربع مهارات مكونة للكفاءة الاجتماعية وهي كالتالي:

« مهارات توكيد الذات: تظهر هذه المهارات في قدرة الفرد على التعبير عن المشاعر والآراء والدفاع عن الحقوق ، وتحديد المهارات في مواجهة ضغوط الآخرين .

« مهارات وجدانية : تظهر هذه المهارات في تيسير إقامة الفرد لعلاقات وثيقة وودودة مع الآخرين، وإدارة التفاعل معهم على نحو يساعد على الاقتراب منهم والتعرف عليهم ،وتشتمل على التعاطف والمشاركة الوجدانية.

« مهارات الاتصال: وتعبّر عن قدرة الفرد على توصيل المعلومات للآخرين لفظيا أو غير لفظيا، وتلقي الرسائل اللفظية وغير اللفظية من الآخرين وفهم مغزاها والتعامل معهم في ضوءها.

« مهارات الضبط والمرونة الاجتماعية والانفعالية : وتشير إلى قدرة الفرد على التحكم بمرونة في سلوكه اللفظي وغير اللفظي الانفعالي وخاصة في موقف التفاعل مع الآخرين، وتعديله وفقا لما يطرأ من تغيرات على الموقف، ومعرفة السلوك الاجتماعي الملائم للموقف، واختيار التوقيت المناسب لإصداره فيه. (طريف فرج ، ٢٠٠٢ : ٥٠ - ٥٢)

وهنا يظهر أن مهارات الكفاءة الاجتماعية التي أشار إليها الباحثون السابقون متشابهة لحد كبير على الرغم من اختلاف المسميات، فمحتواها ينصب على التفاعل مع الآخرين والقدرة على التواصل معهم بنجاح وإظهار الاهتمام بهم.

ومما سبق يتضح أهمية استخدام دوائر التعلم في رفع مستويات الكفاءة الاجتماعية لأطفال الروضة ، كما تبين أهمية هذه الإستراتيجية أيضا في تنمية المفردات اللغوية لدى أطفال الروضة.

• الدراسات السابقة:

• أولا : دراسات تناولت دوائر التعلم :

جاءت دراسة باراوت Prawat (١٩٩٢) لتحاول معرفة آراء المعلمين حول استخدام نموذج دوائر التعلم في عملية التعلم، واشتملت عينة الدراسة على بعض معلمى المرحلة الابتدائية، واستخدمت الدراسة استبيان يحتوى على مراحل دوائر التعلم ، وظهرت النتائج أن المعلمين يفضلوا دوائر التعلم لأنها تساعد الطلاب على الأداء بشكل تفاعلي، وأشارت النتائج إلى أن معظم أفراد العينة يعتقدون بضرورة وجود بيئة اجتماعية لكي ينفذ نموذج دوائر التعلم ويتفاعل معه التلميذ.

وهدف دراسة Riel (٢٠٠٠) الى التعرف على اثرا استخدام دورة التعلم فى التحصيل الدراسى ونمو مهارات التفكير او عمليات العلم، واشتملت عينة الدراسة على ١٢٣ طالبة من مدرسة مدينة عيسى الابتدائية ، قسموا الى

مجموعتين احدها ضابطة وبلغت ٥٨ طالبة وتم تدريسها بالطريقة التقليدية والآخرى تجريبية وبلغت ٦٥ طالبة تم تدريسها بطريقة دوائر التعلم، واستخدمت الدراسة اختبار تحصيلي لقياس مستويات التذكر والفهم والتطبيق، واختبار عمليات العلم، كما استخدمت الدراسة دليل للطالبة وآخر للمعلم، وتوصلت الدراسة الى عدة نتائج منها وجود فروق دالة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مستويات الفهم والتطبيق لصالح المجموعة التجريبية المستخدم معها طريقة دوائر التعلم، كما توصلت النتائج الى جود فروق دالة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في عمليات العلم لصالح المجموعة التجريبية المستخدم معها طريقة دوائر التعلم.

كما سعت دراسة ين Yen (٢٠٠٠) إلى مقارنة برنامج في التعلم قائم على طريقة منتسوري مع برنامج آخر في التعلم قائم على نموذج دوائر التعلم واشتملت عينة الدراسة على تلاميذ مرحلة ما قبل المدرسة في عمر يتراوح بين ٦-٥ سنوات، وقسمت عينة البحث الى ثلاث مجموعات الأولى تدرس بطريقة منتسوري والثانية تدرس بنموذج دوائر التعلم البنائي والثالثة مجموعة ضابطة وحاولت الدراسة قياس مستوى الانتباه، وتعلمت المجموعتين التجريبية واحدة بطريقة منتسوري والآخرى بطريقة دوائر التعلم، وأظهرت نتائج الدراسة ان ذكور العينة التجريبية في المجموعتين كانت اكثر تحصيلاً واستفادة من إناث العينة وخاصة عند استخدام نموذج التعلم البنائي (دوائر التعلم).

وحاولت دراسة باكير Packer (٢٠٠٠) بيان العلاقة بين استخدام نموذج دوائر التعلم البنائي وارتفاع أو انخفاض التحصيل الدراسي لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية، كما هدفت الدراسة إلى بيان العلاقة بين نموذج التعلم البنائي والبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها التلميذ، واستخدمت الدراسة نموذج للتعلم البنائي يتضمن (مفاهيم المعرفة . البيئة الاجتماعية . مستويات الخبرة) ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج يهتم الباحثان منها أن هناك علاقة موجبة بين بيئة التعلم البنائي (دوائر التعلم) وضعف أو ارتفاع التحصيل الدراسي لدى الطلاب، وان هناك علاقة موجبة بين ارتفاع مهارات التفكير وبين استخدام دوائر التعلم.

أما دراسة ديشليف Dethlefs (٢٠٠٣) فقد كان هدفها معرفة العلاقة بين نموذج دوائر التعلم وأثره على تحصيل التلاميذ في مادة الرياضة، وهدفت ايضا إلى فحص بيئة التعلم البنائي على معايير الكفاءة الذاتية والقيم الذاتية وتعلم الاستراتيجيات في مادة الجبر والأحياء، وهدفت ايضا إلى فحص جنس الطالب على تحصيله الدراسي، واشتملت عينة الدراسة على ٨٠٤ طالب من طلاب المرحلة الابتدائية، واستخدمت الدراسة نموذج التعلم البنائي المكون من أربعة مراحل، واستخدمت الدراسة أدوات دليل المعلم ، واستخدمت الدراسة تحليل الانحدار المتعدد، وظهرت النتائج عن وجود علاقة إيجابية بين دوائر التعلم وجنس الطالب، ووجود علاقة سلبية بين تحصيل الطلاب ودليل المعلم، وظهرت

النتائج أيضا أن نموذج دوائر التعلم يرتبط بقيمة الطالب الذاتية في تعليمه إستراتيجيات التدريس الخاصة به، كما أظهرت النتائج أن بيئة التعلم البنائي تسمح للتلميذ بزيادة في التحصيل الدراسي بنسبة ثابتة

وأخيراً دراسة Fickel (٢٠٠٥) والتي حاولت بيان أثر تدريب المعلمين على دوائر التعلم، كما حاولت معرفة تأثير استراتيجيات دوائر التعلم على تنميه المفاهيم اللغوية لدى الاطفال، واشتملت عينة الدراسة على ١٢ من معلمى الروضة، وعدد من أطفال الروضة، واستخدمت الدراسة نموذج دوائر التعلم الخماسي، كما استخدمت الدراسة مقياس المفاهيم اللغوية، وتم تدريب المعلمين على دوائر التعلم من خلال تعريفهم بأساليبها ومميزاتها، وتوصلت الدراسة الى عدة نتائج منها إن دوائر التعلم توفر الفرص المناسبة للمعلمين للارتقاء بنوعية التعلم، وأشارت النتائج الى ان اداء المعلمين من دوائر التعلم إتسم بانه تعلم ذو معنى، كم أسفرت النتائج أيضا عن وجود تأثير إيجابي لإستخدام إستراتيجية دوائر التعلم في تنمية المفاهيم اللغوية لدى أطفال الروضة.

وهدف دراسة عالية علي الرفاعي (٢٠٠٧) إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في تحصيل الطلبة الصم في مادة الرياضيات وتفاعلاتهم الاجتماعية ، مقارنة بالطريقة التقليدية (الفردية والنافسية) وقد اختيرت عينة الدراسة عشوائيا ، وبلغ عدد أفرادها (٣٦) طالبا وطالبة من الطلبة الصم في الصف الرابع الأساسي . وتم توزيع عينة الدراسة بالتعيين العشوائي ، إلى مجموعة تجريبية درست بالطريقة التعاونية ، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية وإستخدمت الدراسة أداتين هما : اختبار تحصيلي . ومقياس المهارات الاجتماعية وكانت النتائج كما يلي:

« يوجد فروق ذات دلالة في التحصيل بمادة الرياضيات تعزى لطريقة التدريس، لصالح المجموعة التجريبية (التعاونية).

« يوجد فروق ذات دلالة على مقياس المهارات الاجتماعية تعزى لإستخدام طريقة التعلم التعاوني ، لصالح المجموعة التجريبية.

وهدف دراسة زيد بن عبد الله (٢٠١٠) إلى معرفة الأثر الذي أحدثته استراتيجيات التعلم التعاوني الجمعي (دوائر التعلم) عند تدريس مهارات التعبير الكتابي لطلاب الصف الأول الثانوي ، وذلك مقارنة بالطريقة التقليدية في التعليم ، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي كمنهج عام لها .

اشتملت العينة على (٤٨) طالبا بالصف الأول الثانوي ، وإستخدمت الدراسة قائمة لتحديد مهارات التعبير الكتابي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مهارات التعبير الكتابي بين لمجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التي تعلمت بطريقة التعلم التعاوني (دوائر التعلم).

• **ثانيا : دراسات تناولت التعلم التعاوني أو دوائر التعلم والمفردات اللغوية :**

وهدف دراسة ماكماهان (1993) McMahon, Charlotte, إلى تطوير المفردات اللغوية في فصول صعوبات التعلم من خلال مجموعات التعلم التعاوني الجمعي (دوائر التعلم). وتم ذلك من خلال تصميم برنامج لمساعدة ذوي صعوبات التعلم، واشتملت عينة الدراسة على (١٢) طالبا وطالبة من طلبة الصف السادس أو السابع، حيث تم تشكيل الطلاب إلى مجموعات مختلطة القدرة. واستخدمت اثنين من البرامج المتاحة تجاريا بهدف تعليم الطلاب المعوقين، كما استخدم المعلمون نظام التعزيز للمساعدة في تحفيز الطلاب فرادى وجماعات لتحفيز الطلاب على تحسين مفرداتهم اللغوية، وأظهرت نتائج الدراسة أن التعلم التعاوني (التعلم الجمعي) تقنية فعالة تسفر عن نتائج إيجابية مع الطلاب خاصة في المناهج الدراسية، كما أظهرت النتائج أيضا زيادة المفردات اللغوية وتحسنها لدى عينة البحث بشكل واضح.

كما هدفت دراسة جوسيف (1997) Joseph, Donna إلى تحسين مهارات المحادثة لدى الطلاب ضعاف اللغة من خلال التعلم التعاوني (الجمعي)، وذلك من خلال تنفيذ برنامج لتحسين مهارات التخاطب لدى عينة من الطلاب ضعاف اللغة في مدارس المرحلة الثانوية في ضاحية إيلنوي شمال غرب شيكاغو. وقد تم تحديد مهارات التخاطب الضعيفة لدى الطلاب من خلال مراقبة وتقييم المعلمين، والتقييم الذاتي. وأشار تحليل البيانات أن السبب المحتمل في هذا الضعف اللغوي قد يرجع إلى العجز الجسدي، وسوء الفهم البصري، والافتقار إلى الحنكة اللغوية، وعجز اللغة التعبيرية والذي أسفر عن عجز مهارة التخاطب. وذكر أيضا أن عدم فهم العلاقات الاجتماعية وعدم الألفة مع المتغيرات الاجتماعية في مجتمعهم، قد يكون سببا آخر في ضعف اللغة لديهم. وأشارت الدراسة إلى أن الحل المقترح من قبل المهتمين هو اختيار نموذج التعلم التعاوني (الجمعي) لعلاج النطق وعلاج اللغة من خلال تقديم برنامج للمهارات الاجتماعية في المحادثة باستخدام مجموعات التعلم التعاوني (الجمعي). وأشارت النتائج إلى زيادة في وتيرة ونوعية الاتصالات مع نظرائهم الطلاب والبالغين، كما أشارت النتائج أيضا إلى تحسن في علاقات الطلاب الاجتماعية تظهر في طبيعة الحوار فيما بينهم. وأفاد استطلاع آخر أن للتدخل الوالدي والمؤانسة في المنزل والتحدث مع هؤلاء الطلاب باستمرار له أثر كبير في تحسين مهارات المحادثة واللغة لديهم.

وهدف دراسة (2008) Karya Ilmiah إلى تعليم مفردات اللغة الإنجليزية للطلاب من خلال استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني، واشتملت عينة الدراسة على (٣٨) طالبا من طلاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، طبق عليهم اختبار كتابي قبل وبعد البرنامج الذي يستخدم في التعلم التعاوني وكشفت نتائج الدراسة عن أن الدافع لدى هؤلاء الطلاب يحسن ويحافظ على عملية التعلم، كما أن هذا التحسن كان ملحوظا وواضحا، كما أظهرت

النتائج أن هناك فروق دالة وكبيرة في تعلم المفردات وتحصيل الطلاب قبل وبعد البرنامج، مما يؤكد على فعالية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني.

وحاولت دراسة Wang Chengqian Frank (2009) التعرف على طرق التدريس الفعالة والتي تساعد الطلاب بمختلف أعمارهم في تعلم مفردات اللغة الإنجليزية، وطبقت هذه الدراسة على عينة من طلاب الصف الثاني الإبتدائي بولاية وسكونسون، وكشفت نتائج هذه الدراسة عن أن التعلم التعاوني يعتبر من الإستراتيجيات الفعالة تسمح بالتعاون بين الطلاب وبعضهم البعض والإنخراط سويا في مختلف الأنشطة التعليمية التواصلية مما يعمل على خلق الحماس لعملية التعلم لدى الطلاب، فضلا عن محاولة الطلاب لبناء قاعدة معرفية وإكتساب مفردات لغوية أكثر ليكون لديهم القدرة على إمكانية التواصل، والمشاركة بفاعلية أكبر في عملية التعلم التعاوني.

وسعت دراسة (2011) Sri Wachyunni إلى البحث في تأثير طريقة دوائر التعلم من خلال التعلم التعاوني على الطلاب وتعلمهم لمفردات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، كما هدفت أيضا إلى قياس الفهم القرائي، واشتملت العينة على (٧٥) طالبا تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، تعلمت إحدهما بطريقة دوائر التعلم والأخرى بالطريقة التقليدية، وكشفت النتائج أنه لم يكن هناك اختلافات بين المجموعتين في اختبار الفهم القرائي ولكن ظهرت فروق كبيرة بينهما في إكتساب مفردات اللغة الإنجليزية لصالح المجموعة التي تعلمت بطريقة دوائر التعلم من خلال التعلم التعاوني. وما أكدته عليه الدراسة هو أنه قد تبين من خلال هذه الدراسة أن إكتساب الطلاب لمفردات اللغة إنما يظهر وبشكل ملحوظ في الجو التعاوني ومن خلال استخدام إستراتيجيات التعلم التعاوني كدوائر التعلم.

• ثالثا : دراسات تناولت دوائر التعلم أو التعلم التعاوني والكفاءة الاجتماعية :

جاءت دراسة أبو حسونه (١٩٩٩)، لمعرفة أثر برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية في تحسين مفهوم الذات والكفاءة الاجتماعية والتحصيل لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (٣٨) طالبا من ذوي الصعوبات التعلم، تم تجديدهم من بين طلاب الصفوف السادس، والسابع والثامن، تلقوا برنامجا تدريبيا في المهارات الاجتماعية من خلال الإرشاد الجمعي بهدف تحسين مفهوم الذات والكفاءة الاجتماعية والتحصيل، لمدة (١٥) اسبوعا بمعدل جلسة واحدة أسبوعيا لكل مجموعة عمل، وتم استخدام قائمة مفهوم الذات، ومقياس السلوك الاجتماعي المدرسي الذي يحتوي على مقياسين منفصلين وهما: (مقياس الكفاءة الاجتماعية والسلوك اللا اجتماعي) كمقاييس قبلية وبعدية ومتابعة للتعرف على مستوى التحسن في مفهوم الذات والكفاءة الاجتماعية، كما استخدم معدل علامات الطلاب كمقياس قبلي وبعدي لتحديد مستوى التحسن في التحصيل. وأظهرت نتائج تحليل التباين المشترك المتعدد، وتحليل التباين المشترك الأحادي وجود أثر لبرنامج

التدريب على المهارات الاجتماعية على المتغيرات التابعة الثلاثة التي اهتمت بها الدراسة حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائية ولصالح المجموعة التجريبية في الكفاءة الاجتماعية، كما احتفظ افراد المجموعة التجريبية بالتحسن في الكفاءة الاجتماعية عند اجراء قياس المتابعة.

وسعت دراسة (Bernero and Jacquelin, 2000) إلى تنمية الاهتمام بمادة الرياضيات وتخفيف القلق وتحسين الكفاءة الاجتماعية من خلال استخدام التعلم التعاوني ودوائر التعلم، لأنه عادة عند تعليم الرياضيات في المراحل الابتدائية نميل إلى استخدام الورقة والقلم، وعند استعمال التعلم التعاوني نميل إلى جعل الطلاب يجيدون التعامل بكفاءة مع زملائهم، حيث تكونت العينة من ٢٥ طالبا من الأسبان بالمرحلة الابتدائية وكانت هذه المجموعات تقوم بأعمالها بشكل جماعي وبشكل منفرد، وأشارت النتائج إلى أن استعمال التعلم التعاوني ودوائر التعلم أوجد اهتماما أكثر بالرياضيات وأشارت النتائج إلى تحسن الطلاب أكاديميا واجتماعيا وأوجدت لديهم احترام الذات وحب العمل والإحساس بالمسئولية وتحسن في كفاءتهم الاجتماعية عند تعاملهم مع زملائهم.

كما سعت دراسة فيرير (Ferrer, 2004) إلى: (1) تنمية المهارات الاجتماعية والتربوية في معرفة المحتوى و (٢) تطوير فهم المفاهيم والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المدارس الابتدائية الذين يتعلمون عن طريق التعلم التعاوني (التعلم الجمعي) بتوجيه من معلمهم، واشتملت عينة الدراسة على عدد من طلاب المرحلة الابتدائية. وأظهرت النتائج أنه ارتبط النجاح، من حيث تعزيز فهم وتنمية المهارات الاجتماعية، مع مستويات مختلفة من التعقيد المعرفي في الدروس، باستخدام طريقة التعلم التعاوني الجمعي.

وهدف دراسة كلاً من دولمان، ومورجان، وجينفر، وروسل، وواتس (Dollman, Lucinda; Morgan, Catherine; Pergler, Jennifer; Russell, William; Watts, Jennifer, 2007) إلى تنمية مهارات الطلاب الاجتماعية من خلال استخدام التعلم التعاوني ودوائر التعلم، من أجل تطوير البيئة الصفية الإيجابية التي تساعد على التعلم، واشتملت عينة الدراسة على عدد (٩٥) طالبا وعدد (٩٥) من أولياء الأمور، كما اشتملت أيضا على (٢٠٠) معلم، واستمرت مدة الدراسة اثني عشر أسبوعا متتالية في عام ٢٠٠٦. حاول خلالها الباحثون تنمية المهارات الاجتماعية وتحسين كفاءة الطلاب الاجتماعية وخلق بيئة تعلم إيجابية من شأنها أن تعود بالفائدة على جميع الطلاب، وقد قام الباحثين بتنفيذ واستخدام التعلم التعاوني ودوائر التعلم من أجل زيادة تحصيل الطلاب وتنمية المهارات الاجتماعية لديهم، واستخدم الباحثون مقياس للمهارات الاجتماعية قبل وبعد البرنامج، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني ودوائر التعلم مع الطلاب في تنمية مهاراتهم الاجتماعية، كما أوصت الدراسة بأهمية استخدام التعلم التعاوني ودوائر التعلم كأساليب تعليمية مع الطلاب داخل الفصول.

وهدفت دراسة (عواطف عبد الحميد، ٢٠٠٨) إلى التعرف على فعالية برنامج مقترح في التربية العلمية باستخدام أسلوب التعلم التعاوني وبعض الأنشطة العلمية في اكتساب بعض المفاهيم العلمية وتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة (المستوى الثاني)، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) طفل من أطفال الروضة (المستوى الثاني) بمدرسة اللغات لرياض الأطفال بمدينة سوهاج، واشتملت أدوات الدراسة على ما يلي:

« برنامج مقترح في التربية العلمية باستخدام أسلوب التعلم التعاوني وبعض الأنشطة العلمية لأطفال الروضة (المستوي الثاني) .

« اختبار تحصيلي لقياس اكتساب بعض المفاهيم العلمية.

« بطاقة ملاحظة لبعض المهارات الاجتماعية. وجميعها من إعداد الباحثة

وأظهرت نتائج الدراسة عن فاعلية برنامج الدراسة والقائم على التعلم التعاوني في إكساب الأطفال بعض المفاهيم العلمية كما كانت له فاعلية أيضا في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة.

كما جاءت دراسة كلا من هايسون ، وكامال، وديدارول (Kamal & Hyson, Marilou, 2010, Chowdhury, & Didarul Anam)، والتي هدفت إلى استخدام دوائر التعلم (التعلم الجمعي) لتعزيز التنمية الإيجابية لأطفال المرحلة المبكرة والإبتدائية في بنغلاديش ، والتي أكدت نتائجها على أهمية استخدام دوائر التعلم كإستراتيجية تعليمية تؤدي بنتائج إيجابية مع الأطفال في هذه المرحلة، وتطور من مهاراتهم المعرفية واللغوية وتزيد من كفاءتهم الاجتماعية، وهذه الإستراتيجية تم إستخدامها عام (٢٠٠٥) في برامج تسمى بإنقاذ الطفولة وملء بعض الثغرات في النظام التعليمي.

• تعقيب على الدراسات السابقة:

• أولا : محور الدراسات التي تناولت دوائر التعلم:

- « يتضح من خلال إستعراض الدراسات السابقة أن لدوائر التعلم أثر إيجابي وملحوظ في تحقيق أهداف الدراسات وأن نتائجها جاءت إيجابية.
- « لم تكن هناك دراسة واحدة تناولت متغيرات البحث الحالي مجتمعة معاً مما أكد للباحثان أهمية تناول هذا الموضوع.
- « وقد استفاد الباحثان من هذه الدراسات في إلقاء الضوء على طبيعة دوائر التعلم وأثرها على العديد من المتغيرات التعليمية.

• ثانيا : محور الدراسات التي تناولت التعلم التعاوني أو دوائر التعلم والمفردات اللغوية:

- « أوضحت الدراسات السابقة أن التعلم التعاوني أو دوائر التعلم من الاستراتيجيات الهامة والتي تحدث تأثيرا إيجابيا في تنمية المفردات اللغوية ومهارات اللغة.
- « وإتضح للباحثان أنه لم توجد دراسة واحدة - في حدود علم الباحثان - تناولت أثر برنامج قائم على دوائر التعلم في تنمية المفردات اللغوية لدى

- أطفال ما قبل المدرسة ومن هنا فإن الباحثان يضعان الفرض الخاص بهما في صياغة صفرية (الفرض الأول).
- « وقد استفاد الباحثان من هذه الدراسات في إلقاء الضوء على طبيعة دوائر التعلم وأثرها على تنمية المفردات اللغوية ومهارات اللغة.
- « ثالثاً: محور الدراسات التي تناولت دوائر التعلم أو التعلم التعاوني والكفاءة الاجتماعية:
- « أظهرت الدراسات السابقة أن لدوائر التعلم والتعلم التعاوني أثر إيجابي وملحوظ في تحسين الكفاءة الاجتماعية بمختلف مراحلهم وأعمارهم.
- « ومن خلال العرض السابق يتضح للباحثان أنه لم توجد دراسة واحدة تناولت أثر برنامج قائم على دوائر التعلم في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة ومن هنا فإن الباحثان يضعان الفرض الخاص بهما في صياغة صفرية (الفرض الثاني).

• فروض البحث:

- على ضوء الإطار النظري للبحث ونتائج الدراسات السابقة افترض البحث الفروض التالية :
- « لا يوجد فرق دال احصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة (العينة الكلية) في القياسين القبلي والبعدي على الإختبار التحصيلي لمفردات اللغة الإنجليزية لأطفال الروضة.
- « لا يوجد فرق دال احصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة (العينة الكلية) في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال الروضة.

• أدوات الدراسة :

١- إختبار تنمية المفردات اللغوية:

• توصيف الإختبار:

قام الباحثان بالرجوع إلى الإختبارات والمقاييس السيكولوجية والكتابات التي تناولت تنمية الحروف والمفردات اللغوية وقاما بتصميم هذا الإختبار وتضمن الإختبار ستة وعشرون (٢٦) مفردة وهي ما تساوي عدد أحرف اللغة الإنجليزية، وذلك لإختبار مدى معرفة الأطفال عينة البحث بالأحرف الأبجدية الإنجليزية ومفرداتها .

• الهدف من الإختبار:

يهدف هذا الإختبار إلى قياس الحصيلة اللغوية الإنجليزية الخاصة لدى أطفال الروضة في ضوء ما جاء بكتاب تنمية المهارات اللغوية الإنجليزية للمستوى الثاني من الروضة.

• ثبات الإختبار:

تم استخدام طريقة إعادة التطبيق لحساب ثبات الإختبار وذلك على نفس عينة البحث بفاصل زمني قدرة إسبوعين وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني والذي قدر بـ (٨٩ ، ٠) وهو معامل ارتباط موجب

ومرتفع، وهذا يؤكد أن الإختبار يتمتع بقدر مناسب من الثبات ويمكن الإعتماد عليه.

• صدق الإختبار:

تم إستخدام طريق صدق المحكمين لحساب صدق الإختبار حيث تم عرض بنود الإختبار على عدد (١٠) محكمين من المتخصصين في دراسات الطفولة والتربية وعلم النفس، وذلك للحكم على مدى إرتباط كل مفردة بالإختبار وكذلك مدى صلاحية المفردة للإختبار، وقام الباحثان بعمل التعديلات التي إقترحها المحكمين . وتم حساب نسبة إتفاق المحكمين فجاءت (٩٠%) نسبة إتفاق.

• طريقة التصحيح:

تكون الإختبار من عدد (٢٦) حرف وتقسم تدريبات هذا الإختبار إلى ثلاث أنواع مختلفة من الأسئلة (مزاجية الحرف بكلمة - وضع دائرة حول المفردة التي لا تتضمن الحرف من بين أربع مفردات - كتابة الحرف الناقص بالكلمة) وبذلك تكون الدرجة الإجمالية لهذا النوع من الأسئلة (٣) درجات ، لتصبح أعلى درجة لهذا السؤال هي (٧٨) درجة وأقل درجة هي (صفر) . إنظر الإختبار ملحق (أ)

٢- مقياس الكفاءة الإجتماعية لأطفال الروضة : (إعداد د أسماء السريسي، أماني عبد المقصود، ٢٠٠١).

• توصيف المقياس:

ويتكون هذا المقياس من (٣٠) فقرة وكل فقرة تتألف من (٤) بدائل تقيس الوظيفة الاجتماعية للأطفال العاديين للأعمار ما قبل المدرسة ومن المهارات التي يحاول قياسها الاستجابة لغير المألوف واتباع التعليمات، والمشاركة والمبادرة في النشاط. تعتمد الاستجابة على تقدير أشخاص لديهم ألفة ومعرفة بالطفل لفترة طويلة، ويقدم بيانات عن ثبات المقدرين تتراوح بين (75% - 86%) كما يقدم معايير مئينية للأطفال في فئات العمر (٢,٥ - ٥,٥) سنة.

• ثبات المقياس:

قام الباحثان بإستخدام طريقة معادلة " ألفا كرونباخ " لحساب ثبات المقياس وهي كما يلي:

$$r = \frac{n}{n-1} \left[1 - \frac{\sum C^2}{C^2} \right]$$

حيث (ن) = عدد الفقرات للأداة.

(٢ع ق) = التباين في الإستجابات للعينة على كل فقرة في المقياس.

(٢ع ك) = التباين في الإستجابات للعينة على الدرجة الكلية للمقياس.

ولقد كانت قيمة معامل ألفا هي (٨٧٢ , ٠) وهي درجة عالية للثبات ويمكن الثقة بها.

• **صدق المقياس:**

قام الباحثان بإتباع طريقة صدق المحتوى في هذا المقياس وذلك بحساب معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس كم يوضحها الجدول التالي:

رقم المفردة	معامل الارتباط	الدالة	رقم المفردة	معامل الارتباط	الدالة
١	٠,٥٥١	٠,٠١	١٦	٠,٧٤٨	٠,٠١
٢	٠,٧٦٣	٠,٠١	١٧	٠,٧٥٣	٠,٠١
٣	٠,٦١٨	٠,٠١	١٨	٠,٧٢٤	٠,٠١
٤	٠,٨٥١	٠,٠١	١٩	٠,٧٨٦	٠,٠١
٥	٠,٦٢٢	٠,٠١	٢٠	٠,٧٣٨	٠,٠١
٦	٠,٦٨٧	٠,٠١	٢١	٠,٧٨٤	٠,٠١
٧	٠,٥٩٢	٠,٠١	٢٢	٠,٨١٣	٠,٠١
٨	٠,٧٦٨	٠,٠١	٢٣	٠,٨٢٤	٠,٠١
٩	٠,٧٣١	٠,٠١	٢٤	٠,٦٩٢	٠,٠١
١٠	٠,٨١٤	٠,٠١	٢٥	٠,٦٥١	٠,٠١
١١	٠,٧٤٦	٠,٠١	٢٦	٠,٦٤١	٠,٠١
١٢	٠,٥٧٨	٠,٠١	٢٧	٠,٦٨٢	٠,٠١
١٣	٠,٨١٣	٠,٠١	٢٨	٠,٧١٨	٠,٠١
١٤	٠,٧٤٢	٠,٠١	٢٩	٠,٧٩١	٠,٠١
١٥	٠,٦١٨	٠,٠١	٣٠	٠,٧٧٤	٠,٠١

انظر المقياس ملحق (ب)

• **نتائج البحث:**

أ- **عرض نتائج الفرض الأول:**

وينص على أنه: "لا يوجد فرق دال احصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة (العينة الكلية) في القياسين القبلي والبعدي على الإختبار التحصيلي لمفردات اللغة الإنجليزية لأطفال الروضة". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب الفرق بين متوسطي درجات المجموعة في القياس القبلي والقياس البعدي من خلال اختبار "ت" المجموعات المرتبطة ثم حساب حجم الأثر. ويعرض الباحثان فيما يلي النتائج التي أسفر عنها الفرض الأول:

جدول رقم (١): يوضح الفروق بين درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على إختبار المفردات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة

المتغير	القياس القبلي ن=٤٠		القياس البعدي ن=٤٠		قيمة ت	مستوى الدالة
	١م	١ع	١م	١ع		
المفردات اللغوية	٢٤,٧٢	١,٩٢	٢٩,٤٢	٢	٢٤,٢٩	٠,٠١ دالة

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق بين متوسط درجات مجموعة القياس القبلي ونفس المجموعة في القياس البعدي في إختبار المفردات اللغوية حيث بلغت قيمة "ت" ٢٤,٢٩ وهي دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يعني رفض الفرض الصفري الأول.

وبحساب حجم التأثير بعد إختبار t-test من خلال المعادلة التالية:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

حيث درجات الحرية = ٣٩

$$\begin{aligned} \eta^2 &= \frac{(24,29)^2}{(24,29)^2 + 39} \\ &= \frac{590}{629} = 0,94 \end{aligned}$$

وتعني أن ٩٤% من تباين درجات أفراد العينة في القياس البعدي راجع لتأثير البرنامج.

ب - تفسير نتائج الفرض الأول :

ويتضح من النتائج السابقة في جدول (١) : أن هناك فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال مجموعة القياس القبلي ومجموعة القياس البعدي في إختبار المفردات اللغوية لصالح مجموعة القياس البعدي ، وبحساب حجم التأثير إتضح أن ٩٤% من تباين أفراد العينة في القياس البعدي يرجع لتأثير البرنامج المستخدم في البحث، مما يعنى وجود أثر موجب ودال للبرنامج المستخدم في البحث. وتشير النتائج في الفرض الأول إلى أن التحسن الذي طرأ على أطفال المجموعة في القياس البعدي يرجع إلى فاعلية البرنامج المستخدم في البحث بحيث استهدف البرنامج تنمية المفردات اللغوية لطفل الروضة.

هذا وقد أشارت الدراسات السابقة إلى أن نجاح البرامج التربوية لهذه الفئة من الأطفال يتوقف على الوسائل والطرق المتبعة في تدريبهم ومدى مراعاة هذه الوسائل والطرق لخصائصهم واحتياجاتهم مما يساهم في تحقيق أهداف البرنامج، وبذلك انعكس هذا إيجابيا على أدائهم . كدراسة ماكماهان (1993McMahan, Charlotte)، والتي أكدت أن تطوير المفردات اللغوية في فصول صعوبات التعلم حدث من خلال مجموعات التعلم التعاوني الجمعي (دوائر التعلم). وتم ذلك من خلال تصميم برنامج لمساعدة ذوي صعوبات التعلم، وأظهرت نتائجها أن التعلم التعاوني (التعلم الجمعي) تقنية فعالة تسفر عن نتائج إيجابية مع الطلاب خاصة في المناهج الدراسية ، كما أظهرت النتائج أيضا زيادة المفردات اللغوية وتحسنها لدى عينة البحث بشكل واضح.

كما إتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة جوسيف (1997) Joseph, Donna التي حاولت تحسين مهارات المحادثة لدى الطلاب ضعاف اللغة من خلال التعلم التعاوني (الجمعي)، وجاءت النتائج لتوضح الزيادة في وتيرة ونوعية اتصالات هؤلاء الطلاب مع نظرائهم من الطلاب العاديين والبالغين كما أشارت النتائج أيضا إلى تحسن في علاقات الطلاب الإجتماعية تظهر في طبيعة الحوار فيما بينهم.

وإتفقت نتائج دراسة (Karya Ilmiah (2008) مع نتائج هذا الفرض وهي أن تعليم مفردات اللغة الإنجليزية للطلاب من خلال إستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني، وكشفت نتائجها عن أن الدافع لدى هؤلاء الطلاب يحسن ويحافظ على عملية التعلم، كما أن هذا التحسن كان ملحوظاً وواضحاً كما أظهرت النتائج أن هناك فروق دالة وكبيرة في تعلم المفردات وتحصيل الطلاب قبل وبعد البرنامج، مما يؤكد على فعالية إستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني.

وجاءت دراسة (Wang Chengqian Frank (2009 لتؤكد أيضاً نتائج هذا فكشفت نتائجها عن أن التعلم التعاوني يعتبر من الإستراتيجيات الفعالة تسمح بالتعاون بين الطلاب وبعضهم البعض والإنخراط سويًا في مختلف الأنشطة التعليمية التواصلية مما يعمل على خلق الحماس لعملية التعلم لدى الطلاب، فضلاً عن محاولة الطلاب لبناء قاعدة معرفية وإكتساب مفردات لغوية أكثر ليكون لديهم القدرة على إمكانية التواصل، والمشاركة بفاعلية أكبر في عملية التعلم التعاوني.

كما أكدت دراسة (Sri Wachyunni (2011 إلى تأثير إستخدام طريقة دوائر التعلم من خلال التعلم التعاوني على الطلاب وتعلمهم لمفردات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وأظهرت فروق كبيرة بين عينة الدراسة في إكتساب مفردات اللغة الإنجليزية لصالح المجموعة التي تعلمت بطريقة دوائر التعلم من خلال التعلم التعاوني.

• عرض نتائج الفرض الثاني:

وينص على أنه: لا يوجد فرق دال احصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة (العينة الكلية) في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الكفاءة الإجتماعية لأطفال الروضة. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب الفروق بين درجات المجموعة في القياس القبلي والقياس البعدي من خلال اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة، ثم حساب حجم الأثر وفيما يلي النتائج التي أسفر عنها الفرض الثاني:

جدول رقم (٢) : يوضح الفروق بين درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس الكفاءة الإجتماعية لأطفال الروضة

المتغير	القياس القبلي ن=٤٠		القياس البعدي ن=٤٠		قيمة ت	مستوى الدلالة
	١م	١ع	١م	١ع		
الكفاءة الإجتماعية	٨٨,٩٧	٧,١٩	٩٤,٤٠	٧,٨٠	٨,٣٦	٠,٠١ دالة

ومن نتيجة اختبار t-test حيث ت = ٨,٣٦ ، وباستخدام المعادلة التالية:
وحيث أن درجات الحرية = ٣٩

$$\eta^2 = \frac{(8,36)^2}{(8,36)^2 + 39} = \frac{69,89}{108,89} = 0,64$$

وهذا يعني أن 64% من تباين درجات أفراد العينة في القياس البعدي راجع لتأثير البرنامج . ويتضح من النتائج السابقة وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات مجموعة القياس القبلي ونفس المجموعة في القياس البعدي على مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال الروضة حيث بلغت قيم "ت" ٨.٣٦ وهى دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) ، وجاء حساب الأثر ليؤكد أن ٦٤% من تباين أفراد العينة في القياس البعدي يرجع لتأثير البرنامج المستخدم في البحث الحالي، مما يعنى رفض الفرض الصفري الثاني.

ب- تفسير نتائج الفرض الثاني:

ويتضح من النتائج السابقة في جدول (٢): وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال مجموعة القياس القبلي الأول والقياس البعدي في مقياس الكفاءة الاجتماعية مما يدل على فعالية البرنامج المستخدم في البحث وكفاءته في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال الروضة وهو ما يشير إلى رفض الفرض الثاني من فروض البحث.

وجاءت نتائج هذا الفرض مؤكدة لنتائج دراسة أبو حسونة (١٩٩٩) التي استخدمت برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية وتحسين الكفاءة الاجتماعية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم وأسفرت نتائجها عن وجود أثر لبرنامج التدريب على المهارات الاجتماعية على المتغيرات التابعة الثلاثة ، حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية في الكفاءة الاجتماعية ، كما احتفظ أفراد المجموعة التجريبية بالتحسن في الكفاءة الاجتماعية عند إجراء قياس المتابعة.

كما إتفقت أيضاً نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة (Bernero and Jacquelin, 2000) والتي هدفت إلى تنمية الاهتمام بمادة الرياضيات وتخفيف القلق وتحسين الكفاءة الاجتماعية من خلال استخدام التعلم التعاوني ودوائر التعلم وجاءت نتائجها لتثبت تحسن الطلاب أكاديمياً واجتماعياً وأوجدت لديهم احترام الذات وحب العمل والإحساس بالمسئولية وتحسن في كفاءتهم الاجتماعية عند تعاملهم مع زملائهم.

وهذا ما إتفقت معه نتائج دراسة فيرير (Ferrer, 2004) والتي أظهرت نتائجها أن النجاح في في إكساب المهارات الاجتماعية وتحسين الكفاءة الاجتماعية يرتبط باستخدام دوائر التعلم من خلال التعلم التعاوني.

وإتفقت نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة عالية علي الرفاعي (٢٠٠٧) والتي أكدت نتائجها على وجود فروق ذات دلالة على مقياس المهارات الاجتماعية تعزى لإستخدام طريقة التعلم التعاوني ، لصالح المجموعة التجريبية. وفي نفس الصدد أكدت دراسة كلا من دولمان ، ومورجان ، وجينفر وروسيل ، ووواتس ، (Dollman, Lucinda; Morgan, Catherine; Pergler, Jennifer; Russell, William; Watts, Jennifer, 2007) إلى تحسن كفاءة الطلاب الاجتماعية من خلال استخدام التعلم التعاوني ودوائر التعلم وخلق بيئة تعلم إيجابية من شأنها أن تعود بالفائدة على جميع الطلاب، وقد قام الباحثون في هذه الدراسة بتنفيذ واستخدام التعلم التعاوني ودوائر التعلم

من أجل زيادة تحصيل الطلاب وتحسين الكفاءة الاجتماعية لديهم، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني ودوائر التعلم مع الطلاب في تحسين كفاءتهم الاجتماعية، كما أوصت الدراسة بأهمية استخدام التعلم التعاوني ودوائر التعلم كأساليب تعليمية مع الطلاب داخل الفصول. كما جاءت نتائج هذا الفرض مؤكدة على نتائج دراسة كلا من هايسون وكامال، وديدارول (Kamal, Chowdhury, & Didarul, 2010) Hyson, Marilou (Anam, 2010) والتي أكدت نتائجها على أهمية استخدام دوائر التعلم كإستراتيجية تعليمية تؤتي بنتائج إيجابية مع الأطفال في هذه المرحلة، وتطور من مهاراتهم المعرفية واللغوية والاجتماعية.

• قائمة المراجع :

احمد حسين اللقاني، وعلي احمد الجمل (١٩٩٩): معجم المصطلحات- التربية المعروفة في المناهج وطرق التدريس ط٢، القاهرة، عالم الكتب.

أحمد محمد المعتوق (١٩٩٦): الحصيلة اللغوية أهميتها مصادرها وسائل تنميتها، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ط٢، عالم المعرفة.

إبراهيم قاعود (٢٠٠٣): فاعلية استخدام طريقة التعلم التعاوني في تنمية التحصيل في مادة الجغرافية وتحسين مفهوم الذات لدى طلاب الصف الثالث متوسط بالأردن. مجلة البحوث التربوية، جامعة قطر، المجلد الرابع، العدد السابع. (٦٧ - ٩٩).

إرنست فون جلاسرفيلد (٢٠٠١): البنائية الراديكالية والتدريس، مستقبلات التعليم المجلد (٣١)، العدد (٢)، ١٩٣ - ٢٠٨.

إكرامي السوداني (٢٠٠٤): فاعلية استخدام نموذج وايتناي للتعلم البنائي في تنمية التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي. رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة الإسكندرية.

إسماعيل محمد ربيع (٢٠٠٠): أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس المفاهيم الرياضية على التحصيل وبقاء أثر التعلم والتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الأول الإعدادي. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، ع ١٣، ٢٩٤ - ٣١٨.

زيد بن عبد الله (٢٠١٠): أثر التعلم التعاوني الجمعي في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

جمال الخطيب، ومنى الحديدي (١٩٩٦): الخصائص السيكولوجية للأطفال المعاقين سمعياً في الأردن، دراسة إستطلاعية، جولية كلية التربية، جامعة قطر، العدد ١٣، ٤٠٣ - ٤١٦.

حافظ محمد (٢٠٠٥): فاعلية استخدام إستراتيجية قائمة على الخدمات التربوية في تنمية التحصيل الأكاديمي والتفكير الناقد. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة

حمدي حسن محمد حسنين (١٩٩٠): المهارات الاجتماعية في ضوء أبعاد كوميدي للشخصية والمعايير الاجتماعية، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد الثالث، العدد الرابع جامعة المنيا، ١٥ - ٣٤.

حنان محمود محمد عبده (٢٠٠١): أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس العلوم للطلاب المكفوفين بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي وتنمية اتجاهاتهم نحو دراسة العلوم. الجمعية المصرية للتربية العلمية، المؤتمر العلمي الخامس "التربية العلمية للمواطنة"، المجلد الثاني: ٦٢٧ - ٦٥٠.

خليل قطب أبو قورة (١٩٩٨م): تعديل بعض الخصائص السلوكية للأطفال المرفوضين من الأقران باستخدام برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية وبرنامج قائم على العلاج السلوكي المعرفي. رسالة دكتوراة غير منشورة. كلية التربية كفر الشيخ جامعة طنطا.

خولة بنت سعد البلوي (٢٠٠٤م): الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق النفسي والمهارات الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بمدينة تبوك. ماجستير غير منشورة. كلية التربية للبنات بالرياض.

دياب الحسيني (٢٠٠٧): فاعلية استخدام بعض إستراتيجيات التعلم وخرائط المفاهيم الذهنية في تنمية التحصيل لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية في مادة التربية الإسلامية بالكويت. رسالة ماجستير، جامعة الإمام.

رشاد الخطيب (١٩٩٠): روضة الأطفال - نموذج مقترح: الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

زكريا الشربيني (١٩٨٩): مفاهيم الرياضيات للأطفال برنامج مقترح لطفل ما قبل المدرسة " مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة.

سعد أحمد إبراهيم (١٩٩٤م): تعديل بعض خصائص السلوك الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم دراسة تجريبية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية كفر الشيخ. جامعة طنطا.

سعدية محمد علي بهادر (١٩٨٧) : برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة بين النظرية والتطبيق القاهرة : سيسكو للطباعة والنشر.

سهام محمد بدر (٢٠٠٠): اتجاهات الفكر التربوي في مجال الطفولة ، ط١، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

السيد إبراهيم السمدادوني (١٩٩٣): العلاقة السببية بين الخجل والمهارات الاجتماعية لدى طلاب وطالبات الجامعة . مجلة كلية التربية . جامعة طنطا.

السيد إبراهيم السمدادوني (1994): مفهوم الذات لدى أطفال ما قبل المدرسة في علاقته بالمهارات الاجتماعية للوالدين، مجلة دراسات نفسية، المجلد الرابع، العدد الثالث، القاهرة، رابطة الإخصائين النفسيين المصرية (رائم)، ٤٥١ - ٤٨٧.

شوقي طريف (٢٠٠٨) : المهارات الاجتماعية والاتصالية. مركز البحوث والدراسات التجارية جامعة القاهرة.

صالح سليمان التركي (٢٠٠٠): فاعلية برنامج تدريبي لبعض المهارات الاجتماعية في تعديل سلوك الإنسحاب الاجتماعي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

عادل عبد الله محمد وسليمان محمد سليمان (٢٠٠٦) : " المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة ذوي قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم " . في : عادل عبد الله محمد ، المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لأطفال الروضة ، القاهرة : دار الرشاد ، ١٩١ - ٢٣٧ .

عالية علي الرفاعي (٢٠٠٧): التعلم التعاوني في تحصيل الطلبة الصم في الرياضيات وتفاعلاتهم الاجتماعية. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية جامعة دمشق.

عبد الحليم محمود السيد ، وطريف شوقي فرج ، وعبد المنعم شحاته محمود (٢٠٠٣م): علم النفس الاجتماعي المعاصر. القاهرة. إيتراك للنشر والتوزيع.

عبد المنعم حسن، وآخرون (١٩٩٣): أثر استخدام التعلم التعاوني على تحصيل تلميذات الصف الثاني المتوسط في مادة العلوم والاتجاه نحوها. مجلة البحوث التربوية، العدد ٢٨، كلية التربية، جامعة الأزهر.

عزة عبد الكريم مبروك (٢٠٠٢): محددات المهارات الاجتماعية لدى كبار السن دراسة لحجم ووجهة التأثير. المجلة المصرية للدراسات النفسية . العدد (٤١) المجلد (١٣). ٢١١ - ٢٤٣

عزة عبد الجواد محمد (١٩٩٠): استخدام السيودراما في علاج بعض المشكلات النفسية لأطفال ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة.

عواطف حسان عبد الحميد (٢٠٠٨) : برنامج مقترح في التربية العلمية باستخدام أسلوب التعلم التعاوني وبعض الأنشطة العلمية، وقياس فعاليته في اكتساب بعض المفاهيم العلمية وتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة (المستوى الثاني) . مجلة كلية التربية ، جامعة سوهاج.

عبد عبد الواحد علي وآخرون (٢٠١١): طرائق تدريس الطلاب العاديين والموهوبين. الطبعة الأولى، دار خوارزم العلمية للنشر والتوزيع، الأردن

فاروق فهمي - جو لاجوسكى (٢٠٠٠): الاتجاه المنظومي في التدريس والتعلم للقرن الحادي والعشرين. المؤسسة العربية الحديثة للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة - القاهرة.

ليلى كرم الدين (١٩٩٣): اللغة عند الطفل تطورها والعوامل المرتبطة بها ومشكلاتها، مكتبة أولاد عثمان، القاهرة.

محمد إبراهيم (٢٠٠٣): فاعلية برنامج مقترح لتنمية القراءة الناقدة في اللغة الإنجليزية رسالة دكتوراة ، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

محمد الدريج (١٩٩٤): فاعلية برنامج مقترح في تنمية بعض المهارات الأكاديمية لطلاب التربية العملية بشعبة اللغة الإنجليزية. رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية.

منى عبد الصبور شهاب (٢٠٠٤): المدخل المنظومي وبعض نماذج التدريس القائمة على الفكر البنائي . المؤتمر العربي الرابع، المدخل المنظومي في التدريس والتعليم، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس، ٩٦- ١١٣.

ناديه سمعان لطف الله (٢٠٠٥): أثر استخدام استراتيجيات "فكر زواج شارك" في التحصيل والتفكير الابتكاري ودافعية الانجاز لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي المعاقين بصريا. مجلة التربية العلمية، المجلد الثامن، ع (٣)، ١١٣ - ١٦١.

هدى محمود الناشف (١٩٩٣): إستراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة. الطبعة الأولى ، دار الفكر العربي، القاهرة.

هشام إبراهيم عبد الله (٢٠٠٧): تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة ، دار الكتاب الحديث.

Alexander, J. E. (1995). Teaching Reading. (3rd ed.), London: Scott Foreman and Company.

Arkawitz, H; Lichtenstein, E. Hineo, P. (1975) : The Behavioural Assessment of Social Competence in Males. Behaviour Therapy Vol. 6. Pp313.

Bernero and Jacqueline . (2000) : " Motivating Student in Math Using Cooperative Learning". Master Dissertation , University of Saint Xavier ,Pp 23-24.

Blecher, S. J. (1998): Weaving in the Arts: Widening the Learning Circle, <http://www.heinemann.com>.

Buck , R. (1991): "Temperament Social Skills and Communication of Emotion :A Development Interactionist View" , In:D.G.Gilbert and J.Comnolly. Personality Social Skills and Psychopathology , an Individual Differences Approach , Newyork : Plenum Press ,Pp 85-105

Chung, Y., L (2000): Effects of Cooperative Learning Strategy on Achievement and Science Learning Attitudes in Middle School

- Biology, Journal of the Korean Association for Research in Science Education, Vol. 20, No. 4, Pp. 611-623.
- David, J. & Roger, J. (1998): individual and collective learning: cooperation, competition and individual interpretation rose Mahmoud Bahgat, Cairo, Alm – Al Kootob .
- Dethlefs, T. M. (2003): Relationship of Constructivist learning Environment to Student Attitudes & Achievement in high School Mathematics and Science, Dissertation Abstracts International, Vol. 63, No.7, p.: 2455.
- DeVries, R. G. (1990): Interpersonal Relations in Four Year old Dyads from Constructivist & Montessori Programs, PsycINFO Database Record c(2002 APA, all rights reserved)
- Fickel, L. H. (2005): Teachers, Tundra, and Talking Circles: Learning History and Culture in an Alaska Native Village, Theory and Research in Social Education, Vol.33, No.4, Pp.476-507.
- Finley, D. L. (2005): Teaching Introductory Psychology Online: Active Learning Is Not an Oxymoron, Best Practices for Teaching Introduction to Psychology. (pp. 129-142). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, p.286
- Gagnon, G. W. (2001): Designing for Learning: Six Elements in Constructivist Classrooms, <http://www.corwinpress.com>
- Gerry, F. & William, H. (2004): the design of active learning, translation Nayef Othman Alsoay, Arab League of the United Arab Emirates, Dubai.
- Gibbs, D. C. (2000): The effect of a constructivist learning environment for field-dependent and field-independent students on semantic and syntactic achievement in introductory computer programming, Dissertation Abstracts International, Vol. 60, No.9, p. 3257
- Johnson, C. E. (2003): Challenges in Early Childhood Environments: Voices from the Field, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, April 21-25)
- Jones, Sheridan & Binns, (1993): <http://drmazen2008.sohag-univ.edu.eg>
- Jones, B. F. (1998): Teaching Thinking Skills: English/Language Arts, Building Students' Thinking Skills Series, ED306603, <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accn=ED306603>.
- Karya Ilmiah (2008): Teaching English Vocabulary Using Cooperative Learning Method With Jigsaw To the First Year Students Of SMP Muhammadiyah 4 Petarukan – Pemalang. <http://etd.eprints.ums.ac.id/152/>

- Liu, K. C. (1992): Early Experience of Cooperative Learning in Preschool Classroom, Contemporary Education, Vol. 63, No.3, pp.195-200
- May, D. G. (2005): Simulations: Active Learning for Gifted Students, A gifted child today reader, Teaching strategies in gifted education, Pp. 27-37, Waco, TX, US: Prufrock Press.
- Merrill, W (1998): Assessing Social Skills and Peer Relations: Psychological Assessment of children. New York : John Wiley & Sons Inc.
- Packer, M. J. (2000): Sociocultural and Constructivist Theories of learning: Ontology, not just Epistemology, Educational Psychologist, Vol. 35, No.4, Pp. 227-241
- Prawat, R. S. (1992): Teachers' Beliefs About Teaching & learning: A Constructivist Perspective, American Journal of Education, Vol. 100, No.3, Pp. 354-395.
- Riel, M. (2000): Learning Circles: Virtual Communities for Elementary and Secondary Schools, <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED441665>
- Riel, M. (2000): Learning Circles: Virtual Communities for Elementary and Secondary Schools, <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED441665>.
- Sexton – Aimee– Ann. (2003). "A comparative study of the of cooperative learning on reader response in a seventh grade reading classroom". ERIC, No, AA 11413713.
- Sri Wachyunni , (2011): Cooperative learning, reading comprehension, and vocabulary learning . MA in Applied Linguistics, Faculty of Arts, University of Groningen.
- Suda, L. Z. (2001): Learning Circles: Democratic Pools of Knowledge, ARIS Resources Bulletin, Vol.12, No.3, Pp.1-4.
- Traore, M. K. (2008): Learning Circles: Applying the Andragogical Concept to Teaching and Learning, Journal of Family and Consumer Sciences, Vol. 100, No.2, pp.57-58 .
- Wang Chengqian Frank(2009): Methods for Teaching Primary Students' Vocabulary. Master Thesis, University of Wisconsin-Platteville.
- Yen, S. C. (2000): Children's Temperament & Behavior in Montessori and Constructivist Early Childhood Programs, Early Education and Development, Vol. 11, No.2, Pp. 171-186.

البحث الثالث :

” الكفايات التعليمية لدى معلمي التوحيدين وعلاقتها بمستوي الرضا الوظيفي والضغط النفسية”

إهداء

د / عبد الفتاح رجب علي مطر

استاذ مشارك بكلية التربية بجامعة الأزهر والطائف

د / عادل صلاح محمد غنايم

استاذ مساعد بكلية التربية
بجامعة الأزهر والطائف

د / السيد كامل الشربينى منصور

استاذ مشارك بكلية التربية
بجامعة قناة السويس والطائف

obeikandi.com

” الكفايات التعليمية لدى معلمي التوحيدين وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي والضغط النفسية ”

د / عبد الفتاح رجب علي مطر

د / عادل صلاح محمد غنايم

د / السيد كامل الشربيني

• المستخلص:

- تهدف الدراسة الحالية إلى فحص الارتباطات بين الكفايات التعليمية وكل من الرضا الوظيفي والضغط النفسي لدى معلمي التوحيدين ، وإسهام كل من الرضا الوظيفي والضغط النفسي في التنبؤ بالكفايات التعليمية لديهم، وطُبقت على عينة قوامها (٥١) معلماً من معلمي التوحيدين ببرامج التوحد بكل من الطائف وجدة ومكة المكرمة، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس كفايات معلمي التوحيدين، واستبيان الرضا الوظيفي، وقائمة ضغوط المعلم، والتي قام الباحثون بترجمتها وتقنينها ، وأشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:
- وجود معامل ارتباط موجب دال إحصائياً بين مستوى الكفايات التعليمية ومستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي التوحيدين (الأبعاد والدرجة الكلية).
 - وجود معامل ارتباط سالب دال إحصائياً بين الكفايات التعليمية ومستوى الضغوط النفسية لدى معلمي التوحيدين (الأبعاد والدرجة الكلية)؛ فيما عدا علاقة بعد ضغوط إدارة الوقت بكل من أبعاد استراتيجيات المساندة الفردية والمهارات الاجتماعية ، والسلوك لم تكن دالة .
 - وجود فروق دالة إحصائية بين معلمي التوحيدين مرتفعي ومنخفضي مستوى الرضا الوظيفي في الكفايات التعليمية (الدرجة الكلية والأبعاد) لصالح مرتفعي مستوى الرضا
 - وجود فروق دالة إحصائية بين معلمي التوحيدين مرتفعي ومنخفضي مستوى الضغوط النفسية في الكفايات التعليمية (الدرجة الكلية والأبعاد) لصالح منخفضي مستوى الضغوط.
 - تسهم بعض أبعاد الضغوط والرضا الوظيفي والمتمثلة في: مظاهر التعب (ضغوط) التدريس ، ظروف العمل، الإشراف (رضا وظيفي)، والانضباط والدافعية (ضغوط) والزملاء (رضا وظيفي)، والمنصب الوظيفي (ضغوط) على الترتيب ، وكذلك الدرجة الكلية لكل من الرضا الوظيفي، والضغوط النفسية على الترتيب في التنبؤ بمستوى الكفايات التعليمية لدى معلمي التوحيدين بنسبة مساهمة إيجابية دالة.

Abstract :

The present study aims to examine the relationship between Educational Competences and both job satisfaction and psychological stress among Teachers Individuals with Autism, and investigation of the contribution of both job satisfaction and stress in predicting Educational Competences they have, applied to a sample of (51) a teacher from teachers of autism programs in Taif, Jeddah and Mecca, included tools : Competencies Scale for Teachers Individuals with Autism, questionnaire of job satisfaction, Teacher Stress Inventory, and that the researchers translated and codified. The findings suggest the following:

- 1- there is a statistically significant positive correlation coefficient between educational Competencies and job satisfaction among Teachers Individuals with Autism (factors and total score).
- 2- there is a statistically significant negative correlation coefficient between the skills and educational Competencies and stress among Teachers Individuals with Autism (factors and total score), with the exception of the relationship between the factor of time management strategies for each of the factors of individual support, social skills, and behavior were not a significant.

- 3- there are statistically significant differences between among Teachers Individuals with Autism high and low level of job satisfaction in educational Competencies (total score and factors) in favor high level of satisfaction.
- 4- there are statistically significant differences between among Teachers Individuals with Autism high and low level of stress in the educational Competencies (total score and factors) in favor of low-level stress.
- 5- contribute some factors of stress and job, included: Fatigue Manifestations (stress), teaching, Working conditions, Supervision (job satisfaction), Discipline and Motivation (stress), Colleague (job satisfaction), Professional Investment (stress), respectively, as well as the total score for each of the job satisfaction, and stress, respectively, in predicting the level of educational Competencies among Teachers Individuals with Autism, by a significant positive contribution.

• مقدمة :

يختلف معلم التربية الخاصة . لاسيما معلم التوحيدين . عن معلم التعليم العام في طبيعة عمله ؛ حيث تختلف خصائص الفئات التي يتعامل معها عن العاديين ، وبالتالي يختلف في كثير من الكفايات والخصائص التي يجب أن تتوفر لديه حتى ينجح في أداء عمله ، بل إن معلم التوحيدين يختلف في ذلك عن معلمي فئات التربية الخاصة الأخرى ، نظرا لتفرد الفئة التي يتعامل معها بخصائص عن باقي فئات التربية الخاصة ، وما يتطلبه ذلك من كفايات محددة مرتبطة بتلك الفئة ، فضلا عن الكفايات العامة الأخرى كي ينجح في عمله .

فمعلم الطفل التوحيدي يشارك في التوجيه والإرشاد الأسري ، وتهيئة المواقف والبرامج التعليمية والتربوية ، والأنشطة الثقافية والاجتماعية ، والفنية والرياضية ، والرحلات والزيارات التي من شأنها أن تعزز شعور الأطفال بالسعادة وتوثق صلاتهم ببيئاتهم ومجتمعهم (القريطي ، ٢٠٠١ ، ١٠٥) .

كما أن معلم التوحيدين . كأحد أعضاء فريق العمل داخل المدرسة أو مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة . يقوم مع بقية فريق العمل بعملية التشخيص واقتراح المداخل والبرامج العلاجية ووضع الخطط الفردية المناسبة لكل حالة ومتابعتها . فضلا عن أن اضطراب التوحد يؤثر سلبا في كافة خصائص وقدرات التلاميذ التوحيدين ، لذا فهم يحتاجون إلى أساليب تعليمية تختلف عن الأساليب المتبعة مع أقرانهم من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة الأخرى ، فضلا عن العاديين ، مما يمثل تحديا لمعلميهم ، مفاده ضرورة أن توافر لديهم كفايات ومهارات متخصصة حيال ذلك الأمر (Simpson , 2005, 140-143) .

ومن ثم ، زاد الاهتمام بالوقوف على مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي التربية الخاصة ، ومدى إسهام برامج إعدادهم الجامعية في إكسابهم هذه الكفايات ، وظهرت حركة تربوية جعلت من الكفايات التعليمية محورا لاهتمامها سميت بحركة التربية القائمة على الكفايات التعليمية المتعلقة بالخصائص الشخصية ، والأساليب التعليمية الجيدة التي يستخدمها معلمو التربية الخاصة (البطاينة، ٣٧٩، ٢٠٠٧) .

ومن هنا يعد توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي التوحيدين بمثابة العمود الفقري الذي يمكنهم من تعليم وتأهيل الأطفال التوحيدين وتعديل سلوكهم وتنمية قدراتهم، إلا أن هناك بعض العوامل التي قد تؤثر في مستوى كفاءة معلمي التوحيدين، وربما في درجة حماسهم لتطبيق ما لديهم من كفايات تعليمية في تربية وتأهيل تلاميذهم.

ويتمثل ذلك في كون ضعف الاحساس بالرضا الوظيفي لمعلمي التوحيدين عن العمل بمهنة التعليم عامة يؤثر في إنتاجيتهم وفاعليتهم في العملية التعليمية، حيث أنه من المألوف أن ارتفاع رضا المعلمين تجاه مهنة التدريس يؤدي إلى ارتفاع درجة حماسهم ودافعيتهم للعمل المهني الفعال.

كما أن مستوى ما يشعر به ويتعرض له معلمو التوحيدين من ضغوط نفسية مرتبطة بعملهم قد تؤثر على كفاياتهم ومستوى أدائهم في تعليم الأفراد التوحيدين، سواء أكانت هذه الضغوط راجعة لسلوك أو خصائص التلاميذ التوحيدين، أو لباقي مكونات العملية التعليمية كالإدارة والإشراف ومهام العمل والزملاء والحوافز، وربما يؤدي القصور في كفاياتهم التعليمية إلى نقص كفاءتهم في التعامل مع ضغوط المهنة (Ballinger, 2000, 29).

وقد تتراكم الضغوط النفسية لدى معلم التوحيدين بما ينعكس سلباً على كفاءة أدائه لمهام وظيفته، فضلاً عن أن الضغوط النفسية قد تؤثر في مستوى رضاه الوظيفي، وكلاهما يلقي بظلاله على كفاءته في العملية التعليمية.

• مشكلة الدراسة:

على الرغم من الدور الحيوي الذي يقوم به معلمو التربية الخاصة وبالأخص معلمي التوحيدين، إلا أن الكثير منهم قد يكون غير مؤهل للعمل في هذا المجال، فقد وجد أن (٢٠٪) من معلمي التربية الخاصة تركوا العمل خلال السنوات الثلاثة الأولى من عملهم بسبب القصور في كفاياتهم التعليمية، وأن (٤٨٪) منهم ترك العمل بسبب الاستياء من العمل وظروفه (Chaika, 2000, 2).

إن كثيراً من معلمي التربية الخاصة الجدد واجهوا مشكلات في السنة الأولى والثانية من التحاقهم بالعمل تتعلق بالمنهج، وعملية التعليم، وفهم نظام المدرسة، والمعاناة من الإنهاك والضغوط النفسية، مما جعلهم أكثر إحباطاً من معلمي التعليم العادي، كما أن البيئة المدرسية غير المواتية، وقلة الدعم من الزملاء والإدارة يؤثر سلباً على قدرتهم في مواجهة هذه المشاكل (Kilgore, 1998, 157). هذا بالإضافة إلى أن ما يقرب من نصف معلمي التربية الخاصة غير مؤهلين على نحو كاف لمهامهم الوظيفية، وليس لديهم خبرات ومهارات تعليمية كافية للتدريس لهذه الفئة (Zabel & Zabel, 2001, 130).

ويزداد الأمر أهمية وخطورة في حال قصور الكفايات التعليمية لدى معلمي التوحيدين، وذلك لتفرد خصائص التوحيدين، وصعوبة التعامل معهم، والتي تقتضي آليات محددة في التعامل معهم. فهناك حوالي (٣٨٪) من مديري

مدارس التربية الخاصة يجدون صعوبات في الحصول على معلمين مؤهلين للعمل مع الأطفال التوحديين (Dymond & Myran, 2002).

ويغود ذلك إلى قصور في معارف معلمي التوحديين، وفي قدرتهم على التفاعل الإيجابي مع التلاميذ التوحديين (Zascavage & Keefe, 2004, 225)، كما لديهم قصورا في استراتيجيات التدخل والتعليم لهذه الفئة (Casella & Colella, 2004, 245)، بل إنهم لا يستخدمون إلا القليل من المعارف والأساليب التي تستخدم في التدخل المبكر للأطفال التوحديين (Stahmer et al., 2005, 66-72)، ولديهم نقص في المهارات اللازمة لمساعدة التوحديين على التحصيل المرتفع (Heng & Tam, 2006, 149-150).

هذا فضلاً عما توصلت إليه العديد من الدراسات من تدني الكفايات التعليمية لدى معلمي التوحديين (Whaley, 2002; Hendricks, 2007; Yumak & Akgul, 2010). ولعل الكفايات التعليمية تتأثر بالضغوط النفسية والرضا الوظيفي، وربما تؤثر فيهما.

إن معلمي التربية الخاصة أكثر تعرضاً للضغوط النفسية وأقل رضاً من معلمي التعليم العام (Williams & Gersch, 2004)، كما تؤثر الضغوط النفسية لديهم سلباً على الرضا الوظيفي، مما يدفعهم للتفكير في ترك العمل، حيث وصل عدد من ترك العمل بسبب بيئة العمل وضغوطه إلى (Miller et al., 1999; Alliance for Excellent Education, 2008).

وتزداد الضغوط النفسية لدى معلمي التوحد عن باقي معلمي الإعاقة الآخرين، بل إن أكثر من نصف معلمي الأطفال التوحديين لديهم ضغوط مرتفعة (Probst & Leppert, 2008; Constantinos, 2009). هذا إلى جانب ما أشارت إليه العديد من الدراسات من ارتفاع مستوى الضغوط والاحتراق النفسي لدى معلمي التوحديين (Giddens, 2005; Lazuras, 2006; Shean, 2006; Femia, 2007; Kokkinos & Davazoglou, 2009; Shyman, 2009)، وانخفاض مستوى الرضا الوظيفي لديهم (Morgan, 2000; Stempien & Loeb, 2002; Bergstrom, 2006; Johnson, 2010; DeSio, 2011).

كما أن ارتفاع مستوى الضغوط النفسية وانخفاض الرضا الوظيفي لدى معلمي التوحديين يؤثر سلباً على الكفايات التعليمية لديهم، وربما عزوفهم عن تطبيق ما لديهم من كفايات في تربية وتعليم الأطفال التوحديين، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات، ومنها دراسة كل من (Jepson & Forrest, 2006; Kaldi, 2009; Klassen et al., 2009; Klassen & Chiu, 2010). ومن ثم، تبدو ضرورة استجلاء العوامل التي تؤثر على الكفايات التعليمية لدى معلمي التوحديين، وتلك التي يمكن أن تكون منبئات بها، ومن ثم سرعة التدخل والعمل على تحسينها بما ينعكس إيجاباً على المعلم وطلابه التوحديين.

وتأسيساً على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة التالية:

- « هل توجد علاقة ارتباطية بين الكفايات التعليمية ومستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي التوحيدين؟
 - « هل توجد علاقة ارتباطية بين الكفايات التعليمية ومستوى الضغوط النفسية لدى معلمي التوحيدين؟
 - « هل توجد فروق بين معلمي التوحيدين مرتفعي ومنخفضي مستوى الرضا الوظيفي في الكفايات التعليمية؟
 - « هل توجد فروق دالة إحصائية بين معلمي التوحيدين مرتفعي ومنخفضي مستوى الضغوط النفسية في الكفايات التعليمية؟
 - « هل ينبئ مستوى الرضا الوظيفي والضغوط النفسية بمستوى الكفايات التعليمية لدى معلمي التوحيدين؟
- أهمية الدراسة:

تضخ أهمية الدراسة الحالية في:

- « أهمية متغيراتها والمتمثلة في الكفايات التعليمية والرضا الوظيفي والضغوط النفسية لدى معلمي التوحيدين ، والتعرف علي طبيعة العلاقة بينهما، ومن ثم اتخاذ الإجراءات التي من شأنها خفض حدة الضغوط وزيادة الرضا المهني لديهم، ورفع كفاياتهم التعليمية، مما ينعكس ايجابيا على تربية وتعليم التلاميذ التوحيدين.
- « وجود نقص متنامي في إعداد وتأهيل معلمي التوحيدين، فكثيراً منهم لم يتلقوا التدريب المناسب الذي يؤهلهم للعمل مع هذه الفئة (Scheuerman, 2003, et al .).
- « وجود نقص في معرفة وتحديد الكفايات الأساسية التي يجب توافرها لدى معلمي التربية الخاصة (البطاينة، ٢٠٠٧، ٣٧٧)، ومن ثم تأتي أهمية هذه الدراسة في تقديمها لقائمة تتضمن الكفايات الضرورية التي يجب أن يمتلكها معلمو التوحيدين .
- « كونها تلفت انتباه الجهات المسؤولة للعمل على تحسين أوضاع معلمي التوحيدين وظروف عملهم لمصلحة المعلم والطالب ، ومساندة إدارة المدرسة للمعلمين والعمل على ترقية أدائهم.
- « محاولتها التعرف علي أكثر أبعاد الرضا الوظيفي والضغوط النفسية إسهاما في كفايات معلمي التوحيدين ومن ثم البدء بها والتركيز علي تحسينها وتضمينها في برامج تأهيلهم بما يحقق الكفاءة لديهم.
- « الاستفادة مما تسفر عنه نتائج الدراسة الحالية في تحسين برامج إعداد معلمي التربية الخاصة ، وتصميم برامج تُعني بتدريب وتحسين مستويات الكفايات التعليمية والتعامل مع ضغوط العمل لدى معلمي التوحيدين.
- « تقديمها لثلاثة مقاييس مقننة للرضا الوظيفي والضغوط النفسية والكفايات التعليمية لمعلمي التوحيدين، فضلاً عن ندرة الدراسات في هذا الصدد ، وعدم وجود دراسة جمعت بين المتغيرات الثلاثة في حدود علم الباحثين.

• أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى فحص الارتباطات بين الكفايات التعليمية وكل من الرضا الوظيفي والضغط النفسية لدى معلمي التوحد ، ومدى إسهام كل من الرضا الوظيفي والضغط النفسية لدى معلمي التوحيدين في التنبؤ بالكفايات التعليمية لديهم .

• مصطلحات الدراسة:

١- الكفايات التعليمية Educational Competences :

تعرف الكفايات التعليمية بأنها :مجموعة من المعارف العلمية في ميدان التخصص يقابلها مجموعة من المهارات الأدائية التي توجه سلوك معلمي التوحيدين أثناء إعدادهم وتنفيذهم للبرامج التربوية الجماعية والفردية ؛وتعليمهم للأطفال التوحيدين والتي يمكن ملاحظتها وقياس مستوى أدائها عن طريق أداة محددة تتضمن عددا من المجالات الشاملة لهذه المعارف والمهارات. وتحدد إجرائيا :بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في مقياس الكفايات التعليمية لمعلمي التوحيدين المستخدم في الدراسة .

٢- الرضا الوظيفي للمعلمين Job Satisfaction :

يعرف الرضا الوظيفي للمعلم بأنه: شعور يسيطر على المعلم نحو وظيفته عامة ومكوناتها الفرعية خاصة والمتمثلة في الإشراف، التدريس، الأجر، الزملاء ظروف العمل ، الترقى. ويحدد إجرائيا :بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في استبيان الرضا الوظيفي لمعلمي التوحيدين المستخدم في الدراسة.

٣- الضغوط النفسية Psychological Stress :

تُعرف الضغوط النفسية بأنها: هو حالة من التوتر النفسي ناشئة عن عوامل خارجية يدركها الفرد بأنها ضاغطة في البيئة المحيطة به، تبدو في صورة عدد من الأعراض الجسمية ،المعرفية، والسلوكية. وتحدد إجرائيا : بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في قائمة الضغوط النفسية لمعلمي التوحيدين المستخدمة في الدراسة.

٤- معلمو التوحيدين Teachers of Individuals with Autism :

هم الأشخاص الذين يعملون مع التلاميذ التوحيدين في مدارس أو برامج أو مراكز التربية الخاصة، ويقدمون لهم الخدمات التعليمية والتدريبية. والتأهيلية.

• الإطار النظري:

فيما يلي تناول لمتغيرات الدراسة تباعاً على النحو التالي :

• أولاً : كفايات معلمي التوحيدين:

• مفهوم الكفايات التعليمية:

تُعرف الكفايات التعليمية بأنها:البرنامج الذي يزود معلمي المستقبل بخبرات تعليمية تساعدهم على الاضطلاع بأدوار تعليمية متفق عليها من خلال كفايات تعليمية محددة(شوقي ومحمود ، ١٩٩٥، ١٢٥)، ويعرفها(النجادي، ١٩٩٦، ١١٧)، بأنها:المعلومات والمهارات التي ينبغي أن تتوفر لدى المعلم ليصبح قادراً

على معالجة النواحي التربوية والعلمية والتطبيقية ، والعمل على تحقيق التكامل بين هذه الجوانب للوصول إلى الأهداف التعليمية، وتعرف كذلك بأنها: أهداف سلوكية إجرائية محددة تحديدا دقيقا يؤديها المعلم بدرجة عالية من الإتقان والمهارة ناتجة عن معارف وخبرات سابقة لأداء جوانب أدواره المختلفة المطلوبة منه لتحقيق جودة عالية لمخرجات العملية التعليمية (العنزي، ٢٠٠٧، ١٦)، وبأنها: مجموعة من المعارف والمهارات التي يجب على المعلم أن يمتلكها ويمارسها في الموقف التعليمي لتحقيق العملية التعليمية بفاعلية وإتقان (البطانية، ٢٠٠٧، ٣٧٧).

• أهمية الكفايات التعليمية لمعلمي التوحيدين:

تكمن أهمية الكفايات التعليمية في أن نجاح تعليم المعاقين يتوقف في الأساس على وجود معلمين مدربين ومؤهلين جيدا، بشكل يمكنهم من تقديم تعليم يلبي لهؤلاء الطلاب احتياجاتهم من خلال ما يستخدمونه من أساليب واستراتيجيات تدريس متميزة تناسبهم (Boyer & Gillespie, 2000, 10-15). ويجب على معلمي التربية الخاصة أن يكونوا أكثر استعدادا في الوقت الحاضر وامتلاك المعرفة النظرية والعملية ليستطيعوا تقديم أفضل الممارسات التعليمية للتلاميذ التوحيدين (Israel, 2009, 20). فكثيرا من المعلمين يتركون العمل لأن المسؤوليات المحددة لهم غامضة، والمساندة الإدارية غير كافية وإعدادهم غير الكافي، فضلا عن ضغوط العمل الناتجة عن التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (Boyer & Gillespie, 2000, 10-15).

لذا كان من الضروري أن تتوفر في معلمي التربية الخاصة الاستعداد للعمل في هذا المجال، وكفاءة الإعداد والتدريب ليستطيعوا تقديم أفضل الممارسات التعليمية للتلاميذ المعاقين بصفة عامة، والتوحيدين بصفة خاصة، وتزداد هذه الأهمية في حق معلم الطفل التوحيدي، إنطلاقا من مواجهته للكثير من التحديات والصعوبات والضغوط النفسية عند تعامله مع التوحيدين الذين لديهم احتياجات وخصائص تختلف بشكل أو بآخر عن باقي ذوي الاحتياجات الخاصة الآخرين، ومن ثم الحاجة إلي معلمين يمتلكون الكفايات المتنوعة واللازمة للتعامل مع فئة التوحيدين.

• أهم الكفايات الواجب توافرها في معلمي التوحيدين:

- تتنوع الكفايات التربوية والمهنية التي ينبغي توافرها لدي معلمي التربية الخاصة عامة، والتوحيدين خاصة، وهي على النحو التالي :
- « الكفايات المعرفية: الإلمام التام بأهداف تربية الفئات الخاصة وفئاتها (من حيث تعريفهم - خصائصهم - حاجاتهم - متطلبات نموهم - تربيتهم والاتجاهات الحديثة في رعايتهم)، وتطوير معرفتهم ومهاراتهم والإلمام بالتشريعات الخاصة بهم
- « كفايات القياس والتشخيص : مجموعة مهارات ومعارف تمكن المعلم من تشخيص الإعاقة وقياس الجوانب الشخصية والعقلية والتربوية للطفل المعاق.
- « كفايات تخطيط البرامج: كالخطة التربوية الفردية وغيرها من البرامج والأنشطة التعليمية وتنفيذها وتقييمها .

- « كفايات تنظيم البيئة التعليمية:تهيئة الظروف اللازمة للتعلم الفعال وجعلها بيئة تعليمية داعمة وإيجابية وآمنة.
- « كفايات العمل مع أسر المعاقين: التواصل الفعال مع أولياء أمور الأطفال المعاقين وإرشادهم .
- « كفايات الوسائل التعليمية: القدرة على تصميم وسائل تعليمية تتناسب مع درجة الإعاقة، والإلمام بالوسائل المختلفة والتقنيات الحديثة مثل الحاسب الآلي وغيره وتوظيفها في تعليم المعاقين.
- « كفايات وضع الأهداف:تحديد الأهداف التعليمية وتحديد الأهداف السلوكية الملزمة لكل تلميذ حسب إعاقته والمنهاج الملزم، ومتابعة أدائه .
- « الكفايات الشخصية: السمات ذات العلاقة بمستوي التكيف الشخصي والاستقلالية وحل المشكلات، والاتزان الانفعالي والصبر والمثابرة في تعليم للمعاقين ،وتقبلهم ووجود اتجاهات إيجابية نحوهم والتعاون مع الزملاء واحترام وجهات نظر الآخرين.
- « كفايات إدارة وتعديل السلوك:معرفة وتطبيق فنيات تعديل وضبط سلوك الأطفال المعاقين في المواقف الصفية وخارجها.
- « كفايات أخلاقية : الالتزام بالمعايير والمبادئ الأخلاقية والتمتع بالسلوك المهني المناسب (Gettinger et al., 1999; Voltz et al., 1999 ؛ الشخص، ٢٠٠٦؛ بدير، ٢٠٠٧؛ سعفان و طه، ٢٠٠٧؛ المهيري، ٢٠١٠).
- ويرى (هارون، ١٩٩٥) أن كفايات معلمي التربية الخاصة تشمل:أصول التربية الخاصة، والتخطيط والتقويم التربوي، والاستراتيجيات التدريسية، والمعالجات الخاصة داخل حجرة الدراسة، وتفريد التعليم.
- ويحدد (Hendricks, 2007, 208) كفايات معلمي التوحيدين فيما يلي:
- « الكفايات العامة في التوحد : الإلمام بخصائص التوحد والفرق بينه وبين الإعاقات الأخرى، ومعايير تشخيصه .
- « الكفايات في استراتيجيات المساندة الفردية : الكفاءة في تخطيط وتقويم البرامج الفردية ، حيث يضع المعلم البرامج التعليمية والتأهيلية للتوحيدين وفق خصائصهم الفردية.
- « الكفايات في التواصل : الكفايات المرتبطة بمعرفة خصائص التواصل للطفل التوحيدي والقدرة على التواصل معه ووضع البرامج واستخدام كافة الوسائل لتنمية قدراته التواصلية.
- « الكفايات في المهارات الاجتماعية : معرفة خصائص الطفل التوحيدي الاجتماعية والقدرة على التفاعل والمشاركة الاجتماعية الإيجابية مع الطفل التوحيدي ، ووضع البرامج التي تنمي المهارات الاجتماعية لديه.
- « الكفايات في السلوك : إتقان عملية تعديل السلوك للطفل التوحيدي وتطبيقها في المواقف الفصلية وخارجها.
- « الكفايات في النمو الحسي الحركي : الكفايات المرتبطة بالإلمام بالنمو الحسي الحركي ، والمهارات الحسية الحركية ، والمعالجات الحسية الحركية ووضع برامج لتنميتها .

• **ثانياً : الرضا الوظيفي :**

• **مفهوم الرضا الوظيفي :**

يُعرف الرضا الوظيفي بأنه: الحالة الانفعالية الايجابية التي تضي نوعاً من الابتهاج الناتج عن تقدير الفرد لمهنته أو مجال خبرته (Kazdin, 2000, 399), كما يُعرف بأنه: حالة تعبر عن مشاعر الفرد تجاه طبيعة عمله (Morice & Murray, 2003), وكذلك باعتباره : الدرجة التي تتسم بها تلبية احتياجات العمل والانجاز الذي يحققه المعلم (Bergstrom, 2006, ويرى (عبد الجبار, ٢٠٠٤) أن الرضا الوظيفي يعني: الحالة التي يصل فيها العامل إلى التكامل مع عمله, والتفاعل مع وظيفته من خلال طموحه الوظيفي, ورغبته في التقدم والنمو وتحقيق أهدافه الاجتماعية, أما (حكيم, ٢٠٠٩, ٣), فيعرفه بأنه: إحساس داخلي للفرد يتمثل في شعوره بالارتياح والسعادة نتيجة لإشباع حاجاته ورغباته من خلال مزاولته لمهنته التي يعمل بها, وتقبله لما تمليه عليه وظيفته من واجبات ومهام, كما يُعرف بأنه: تفضيل المعلمين لعملهم أو عدم تفضيلهم له, ومدى التوافق بين توقعات المعلم من عمله وما يحصل عليه من جوائز ومكافآت (Johnson, 2010).

• **النظريات المفسرة للرضا الوظيفي :**

• **نظرية سلم الحاجات لـ Maslow Hierarchy of Needs Theory :**

وتُعد من أوائل النظريات التي تناولت الرضا الوظيفي, وتهتم بفهم الحاجات باعتبارها تشكل دافعا قويا للنشاط الإنساني, فالحاجات تولد نوعاً من التوتر يدفع الفرد إلى القيام بسلوك معين لإشباعها والتخفيف من حدة هذا التوتر (الموسوي, ٢٠٠٤). وتقوم هذه النظرية على مبدئين أساسيين, أولهما: أن حاجات المعلم مرتبة ترتيباً تصاعدياً, وثانيهما: أن الحاجات غير المشبعة هي التي تؤثر على سلوك المعلم وتحفزه, أما الحاجات المشبعة فعكس ذلك (Willard, 2004). ومع اختلاف المعلمين في وسائل إشباع الحاجات, واختلاف سلوكهم تبعاً لذلك, وتداخل وترايط حاجات المعلمين, بصعوبة فصل كل حاجة عن الأخرى, ترى هذه النظرية إشباع العمل لحاجات المعلمين يخفف من توترهم ويزيد من رضاهم الوظيفي.

• **نظرية العاملين لـ Herzberg The two- factor theory :**

وتركز هذه النظرية على العوامل التي تقود إلى الرضا أو عدم الرضا الوظيفي, حيث ترى أن هناك عاملان يشكلان الرضا الوظيفي لدى المعلم: أولهما : العوامل المحيطة بالعمل, والتي تحجب مشاعر عدم الرضا لكنها لا تحقق الرضا بذاتها, وتتمثل في: ظروف العمل, والأجور, والعلاقة بالمشرفين والزملاء والأمن الوظيفي, والمكانة الاجتماعية, وثانيهما: العوامل المتعلقة بالوظيفة ذاتها, والتي يؤدي إشباعها إلى الرضا الوظيفي وزيادة الدافعية نحو العمل وتتمثل في توفر فرص الترقية, والمسؤولية, والتقدير, والشعور بالانجاز, أي أنها تعبر عن محتوى وطبيعة الوظيفة نفسه (Willard, 2004; Johnson, 2010, 19).

• **نظرية التوقع عند فروم Expectancy Theory (Froom) :**

ترى هذه النظرية أن شعور الفرد بالرضا أو عدم الرضا يحدث نتيجة مقارنته بين ما يتوقعه من عوائد لسلوكه وما يحصل عليه بالفعل, ويتوقف

رضاه على مدى اتفاق العائد الذي يحصل عليه من عمله مع ما يعتقد أنه يستحقه (الموسوي، ٢٠٠٤).

• نظرية التباين لبورتر ولولر (Discrepancy Theory (Porter & Lawler)

تُعد هذه النظرية مكملية لنظرية التوقع، حيث ترى أن أداء المعلمين وانجازهم ينتج عنه عوائد أو تعزيزات داخلية وأخرى خارجية تقود إلى الرضا عن العمل، والتعزيزات الداخلية تتمثل في شعور المعلم بالسعادة والفخر عندما يؤدي عمله بكفاءة، والعوائد الخارجية هي التي تمنحها المؤسسة له كالراتب والترقية، وإدراك المعلم لعدالة هذه العوائد هو الذي يجعلها تحقق الرضا من عدمه (ربابعة، ٢٠٠٣؛ Willard, 2004). فكلما تباين الفرق بين ما يقدم للمعلم في وظيفته من وجهة نظره وبين ما يستحقه، الأمر الذي ينتج عنه قلة الرضا.

• العوامل المحددة للرضا الوظيفي:

توجد بعض العوامل المحددة للرضا الوظيفي لدى المعلمين عامة، ومعلمي التربية الخاصة خاصة، تتمثل في: كفاية الإشراف المباشر، والعمل ذاته، والاندماج مع الزملاء، والراتب والمكافآت وعدالة توزيعها، والحالة البدنية والذهنية، والقدرات، والمؤهلات، وظروف بيئة العمل، كما يتأثر الرضا الوظيفي لدى المعلم بسنوات الخبرة، فكلما زادت سنوات العمل كلما أصبح المعلم أكثر رضا وظيفيا عن مهنته التي يقوم بها (Morice & Murray, 2003؛ حكيم، ٢٠٠٩، ٥).

• ثالثا : الضغوط النفسية :

• مفهوم الضغوط النفسية :

تُعرف الضغوط النفسية بأنها: حالة نفسية تنعكس على ردود الفعل الداخلية الجسمية والسلوكية ناشئة عن التهديد الذي يدركه الفرد عندما يتعرض للمواقف أو الأحداث الضاغطة في البيئة المحيطة (السمادوني، ١٩٩٣، ٤٥)، كما تعرف بأنها: حالة مزمنة تنشأ فقط عندما تفشل ميكانزمات الدفاع لدى الفرد (Toates, 1995, 239)، وتعرفها الأكثر (١٥، ٢٠٠٣) على أنها: مجموعة من التغيرات الجسمية والسلوكية والانفعالية التي يتعرض لها معلمي التربية الخاصة نتيجة لاختلال التوازن بين قدراتهم وإمكاناتهم الشخصية والمهنية وبين متطلبات العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، ونتيجة لأفكارهم ومعتقداتهم الخاطئة تجاه المهنة. كما يرى الترتوري والقضاة (٢٠٠٦، ٢٧) أن مفهوم الضغوط النفسية يشير إلى درجة استجابة الفرد للأحداث أو المتغيرات البيئية في حياته اليومية، ويرى (Lazuras, 2006, 204) أن الضغوط النفسية حالة تنتج عن مواقف غير مرضية في الحياة، والتي تحاول تغييرها، وتتمثل في مجموعة عواطف وأحاسيس سلبية تظهر وتختفي بسرعة مع تغير الظروف المحيطة. ويشير (عسكر، ٢٠٠٠، ١٥) إلى أنه على الرغم من اختلاف مفهوم الضغط النفسي لدى من تناوله بالتعريف، إلا أن العامل المشترك بينهم هو الحمل الذي يقع على عاتق الكائن الحي، وما يتبعه من استجابات من جانبه ليتكيف أو يتوافق مع التغير الذي يواجهه.

• عناصر الضغوط النفسية:

- ◀ مصادر الموقف الضاغط: وهي المثيرات التي يدركها الفرد ان مصدر تهديد
- ◀ الأعراض الانفعالية والبدنية للموقف الضاغط، وتشمل: الإعياء، وسرعة الغضب، والإصابة بالصداق.
- ◀ استراتيجيات المواجهة للموقف الضاغط: وهو ما يستخدمه الفرد للتغلب على الضغوط مثل المساندة الاجتماعية، والمهارات، وقوة العلاقات بين الأشخاص، والاتصالات التعليمية (Lessenbery & Rehfeldt, 2004, 18؛ الأشول، ١٩٩٣، ١٥).

• النماذج المفسرة للضغوط النفسية:

- ◀ نموذج زملة التكيف العام General adaptation Syndrome: ويرى أن الفرد يقوم باستجابة جسمية عامة لأي مصدر للضغوط، وهو ما يسمى بزملة أو عرض التكيف العام، وهي تتضمن ثلاثة مراحل، وهي: مرحلة رد فعل الإنذار بالخطر The Alarm Reaction، ومرحلة المقاومة The Stage of Resistance، ومرحلة الإنهاك The Stage of Exhaustion (Palmer, 1996, 530-531).

- ◀ نموذج التفاعل بين الفرد والبيئة: ويرى أن الاستجابة للضغوط هي تفاعل بين الفرد والبيئة، وذلك كما في المعادلة التالية: بيئة العمل + الفرد = التوتر، وأن الضغوط ملازمة للظروف البيئية، وأن لكل شخص خصائصه المختلفة عن الآخرين والتي بالطبع تسبب استجابات مختلفة للضغوط وبشكل عام فإن هذا النموذج يرى الضغوط على أنها تفاعل بين الشخص والبيئة، وتحدث الضغوط النفسية عندما تزيد المطالب البيئية عن قدرات الفرد للتعامل معها ومواجهتها (السيد، ٢٠٠٨، ٢٢٩ - ١٣٠).

- ◀ نموذج أحداث الحياة: Events of life stress: وهو يتناول ضغوط أحداث الحياة باعتبارها المسببات لردود أفعال ضاغطة، والتي يمكن أن تكون إيجابية أو سلبية، وتشمل ضغوط أحداث الحياة أي جانب من حياة الفرد في الأسرة والمهنة وغيرها، وتختلف أحداث الحياة في مقدرتها على إنتاج الضغوط ويتوقف الحجم الكلي لتأثير أحداث الحياة على مقدار العمل الذي يجب على الفرد القيام به من أجل مواجهتها لإعادة التوافق لاجتماعي (عبد المعطي، ٢٠٠٦، ٢٩).

- ◀ نموذج ضبط المطالب Demand - Control Model: وفيه أن الضغوط تتوقف على العلاقة بين مطالب الوظيفة، ونطاق اتخاذ القرارات، وتشير مطالب الوظيفة إلى الأعباء المرتبطة بالعمل والمسئوليات وحجم العمل والمسئوليات، أما نطاق اتخاذ القرار فيشير إلى مستوى الاستقلالية والضبط الذي يمارسه الشخص في الموقف، ويتوقف مستوى الضغوط لدى الفرد على العلاقة بين مطالب العمل ونطاق اتخاذ القرارات، فالمستويات المنخفضة من مطالب العمل ترتبط بمستويات مرتفعة من نطاق اتخاذ القرار، ومن ثم مستوى منخفض من الضغوط النفسية (Karasek & Theorell, 1990).

• رابعا : التوحد :

• مفهوم التوحد :

يري (بدر، ١٩٩٧، ٧٣١) أن التوحد هو اضطراب انفعالي من العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، ينتج عن عدم القدرة على فهم التعبيرات الانفعالية وخاصة في التعبير عنها بالوجه أو باللغة، ويؤثر ذلك في العلاقات الاجتماعية مع ظهور بعض المظاهر السلوكية النمطية، أما (فراج، ٢٠٠٢، ٥٢) فيذكر أن التوحد: أحد اضطرابات النمو الارتقائي الشاملة التي تتميز بقصور أو توقف في نمو الإدراك الحسي واللغة، القدرة على التواصل والتخاطب والتعلم والنمو المعرفي والاجتماعي، ويصاحب ذلك نزعة انسحابية وانغلاق على الذات مع وجود جمود عاطفي وانفعالي، مع الاندماج في أعمال أو حركات نمطية عشوائية غير هادفة لفترات طويلة أو ثورات غضب عارمة كرد فعل لأي تغيير أو ضغوط خارجية .

• خصائص التوحد :

« الخصائص الجسمية: المشاكل الجسمية في الغالب نادرة لدى التوحدين خصوصا إذا لم يصاحب التوحد باضطراب آخر، وهذا لا ينفي وجود مجموعة من التوحدين بالفعل تعاني من بعض المشاكل الجسمية (قطب ٢٠٠٧، ٣٧).

« الخصائص الحسية: الاهتمامات الحسية: الاهتمامات الحسية من الممكن أن تكون في الغالب ملمحا ذا أهمية، فالحساسية الزائدة للمثيرات البيئية تكون معروفة في هذا الجانب، والأصوات المرتفعة الصاخبة، وعدم الحساسية للألم، والولع بالروائح والألوان والطعام أو الأنسجة أو الأقمشة (Dover & LeCouteur 2007, 540-445 ; فاروق، الشربيني، ٢٠١١).

« الخصائص السلوكية: يتصرف بعضهم بطريقة تلحق الأذى والضرر بأنفسهم مثل ضرب الرأس في الأرض أو الحائط، وتظهر لديهم السلوكيات النمطية مثل رفرفة اليدين، النقر بالأصابع، والاستغراق في موضوع محدد، كما وجد أن الأفراد التوحدين يعانون من مشكلات نوم شديدة، وأيضا اضطرابات في الأكل، حيث يرفض الأطفال التوحديون مضغ الطعام الصلب، ولا يأكلون أو يشربون إلا ما اعتادوا عليه فقط، كما يأكلون مواد غير صالحة للأكل مثل التراب (حافظ، ٢٠٠٧، ١٧٧ ; Bryson 1998, 97-103 & Smith).

« الخصائص الاجتماعية: لا يبتسم الطفل التوحدي للآخرين، ويفضل اللعب بمفرده، ولديه تواصل بالعين محدود، وله عالمه الخاص به، ولا يهتم بالأطفال الآخرين، ولا يستجيب عندما ينادي عليه باسمه، ولا يعلن عما يحتاجه، ولا يتبع التعليمات، ولا يشر بيديه أو يلوح بها للآخرين (Filipek et al., 1999, 452).

« الخصائص المعرفية والتعليمية: لدى الطفل التوحدي قصور في الإدراك والانتباه، وتكوين المفاهيم، وكذلك خلل في القدرة على التخطيط والتنظيم وحل المشكلات، هذا إلى جانب تدني الذكاء وهناك تقديرات تشير إلى أن ٧٧٪ من الأشخاص التوحدين لديهم تأخر ذهني، تتفاوت درجاته من خفيف إلى شديد (الشامي، ٢٠٠٤؛ حافظ، ٢٠٠٧؛ فاروق، الشربيني، ٢٠١١).

« الخصائص النفسية: الاضطرابات النفسية التي تظهر لدى الأفراد التوحدين تشمل : الاكتئاب ، واضطراب الوسواس القهري ، والخوف والقلق المعمم، واضطراب الهلع ، وقلق الانفصال ، والقلق الاجتماعي (Bellini, 2004 ; Leyfer et al ., 2006) .

• دراسات سابقة :

• أولاً : دراسات تناولت الكفايات التعليمية لدى معلمي التوحدين، ومنها:

دراسة البطاينة (٢٠٠٢) والتي هدفت إلى تقييم مدى إسهام دراسة مساق التربية الخاصة في اكتساب الطلبة للكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع ذوي الإحتياجات الخاصة بالمدارس العادية ،وتكونت عينة الدراسة من (١١٤) طالباً درسوا التربية الخاصة على مدى فصلين دراسيين، طبق عليهم قائمة الكفايات إعداد: هارون (١٩٩٥) ،وأظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائية في الكفايات تُعزى للمعدل التراكمي لصالح الأعلى، وبين النسب المئوية المشاهدة والمتوقعة لاكتساب الكفايات التعليمية لصالح درجة الاكتساب المرتفعة، في حين لا توجد فروق تعزى للمستوى الدراسي والجنس .

كما اهتمت دراسة (Whaley , 2002) بإجراء مسح على معلمي الأطفال التوحدين في مدينة Tennessee والبرامج التربوية وحاجات المعلمين للتدريب أنماط تطبيق الطرائق، وتكونت العينة الكلية من (٢٩٢) معلماً يعملون في إحدى عشرة مدرسة، وأسفرت نتائج الدراسة عن ٧٣٪ من المعلمين لديهم معارف عن أسباب التوحد ، و ٧٩٪ لديهم معارف خاطئة عن البرامج التربوية ، و ٣٩٪ يستخدمون نظام التواصل بمبادلة الصور ، و ٢٠٪ يستخدمون تحليل السلوك الوظيفي، و ١٩٪ يستخدمون التعلم العارض ، و ١٨٪ تدربوا على التواصل الوظيفي ، وقد وجد أيضاً أن ٧٧٪ من المعلمين يحتاجون إلى تدريب على الاستراتيجيات التي تساعد الأطفال التوحدين ، و ٣٦٪ يحتاجون إلى التدريب على التواصل الوظيفي ، وكذلك في مجال مهارات مساعدة الذات ، و ٣٥٪ يحتاجون التدريب على استراتيجيات المهارات الأكاديمية .

وهدفت دراسة (Hendricks , 2007) إلى فحص معارف معلمي التربية الخاصة ، وتحديد جوانب التدريب التي يحتاجون إليها، وأجريت الدراسة على معلمي التوحدين الذين يعملون بالتدريس في ولاية فرجينيا ، وبلغ عددهم (٤٩٨) معلماً، وطبق عليهم قائمة فيرجينيا لكفايات معلمي التوحدين، وأسفرت نتائج الدراسة عن انخفاض مستوى المعارف وأداء الممارسات، ومعارف أقل عن النمو الحسي الحركي للطفل التوحد، وقد استخدم معلمو التوحد استراتيجيات المساندة والاستراتيجيات الفردية ، وكانت الكفاءة في مجال المهارات الاجتماعية لدى معلمي التوحد منخفضة ، كما اتضح حاجة المعلمين إلى التدريب ، لا سيما في مجال نمو المهارات الاجتماعية ، وبدرجة أقل تكراراً للتدريب على استراتيجيات المساندة والاستراتيجيات الفردية ، ووجدت علاقة إيجابية بين مستوى المعارف والانجاز والحاجة إلى التدريب ، والخصائص المهنية لمعلمي التوحد . أما دراسة (Yumak & Akgul , 2010) فقد اهتمت بفحص إدراكات معلمي ومديري الأطفال التوحدين ، وأجريت الدراسة على عينة بلغ قوامها (١١٧) معلماً ومديراً ، وطبق عليهم استبيان يتكون من أسئلة عن

المعلومات الشخصية، وأخرى عن إدراك المعلمين والمديرين للأطفال التوحيدين، وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم شعور المعلمين بالكفاية في تعليم الأطفال التوحيدين كما أنهم لا يسعون إلى طلب التدريب أثناء الخدمة، وهم في حاجة إلى زيادة المخصصات المالية، كما أن هؤلاء المعلمين والمديرين يعانون من نقص واضح في المعلومات عن التوحد.

• ثانياً : دراسات تناولت الرضا الوظيفي لدي معلمي التربية الخاصة، وجاءت على النحو التالي :

دراسة (Morgan , 2000) والتي هدفت إلى فحص الرضا الوظيفي بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي المدارس العادية ، تكونت عينة الدراسة من (٣٧٥) معلماً من معلمي التربية الخاصة ، (٢٧٥) من معلمي التربية العامة، طبق عليهم مقياس الرضا الوظيفي ، وانتهت نتائج الدراسة إلى أن منبئات الرضا الوظيفي العام كانت : عدد سنوات الخبرة ، عدد الطلاب ، أعباء العمل ، حجم الفصل الدراسي ، وقت التخطيط للعمل ، فرص الترقى ، كما أبرزت النتائج ترك ثلثي معلمي التربية الخاصة لوظائفهم بسبب عدم الرضا.

كما هدفت دراسة (Stempien &Loeb,2002) إلى المقارنة بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التربية العامة في الرضا الوظيفي، وطُبقت على عينة قوامها (١١٦) معلماً ومعلمة ، وطبق عليهم مقياس الرضا الوظيفي ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم رضا معلمي التربية الخاصة بشكل أكبر من معلمي التعليم العام، وتمثلت أسباب عدم الرضا في الإحباط ، والضغط المهني خاصة لدى معلمي التربية الخاصة الأصغر سناً والأقل خبرة.

وتناول عبد الجبار (٢٠٠٤) الرضا الوظيفي لدي معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام ، وذلك على عينة قوامها (٢٥١) معلماً، وأوضحت النتائج وجود فروق بينهما في بعد الرضا ترجع إلى متغيري التخصص تربية خاصة أم عامة.

كما هدفت دراسة (Bergstrom , 2006) إلى فحص المعارف المبنية على الأدوار الوظيفية، والمسئوليات، وظروف بيئة العمل لدي معلمي التربية الخاصة في المرحلة الابتدائية، والتي يمكن أن تؤثر أو لا تؤثر في إدراكهم للرضا الوظيفي، وأجريت على عينة من معلمي التربية الخاصة بلغ عددها (٧٤) معلماً وشملت العينة معلمي ضعاف السمع والصم ، والمتخلفين عقلياً ، والتوحد وذوي الاضطرابات السلوكية، طبق عليهم مقياس مسحي لظروف العمل لدي معلمي التربية الخاصة The Special education Teacher Work Place Survey ، ومقياس مسح المستقبل الباهر Bright Futures Survey ، ومقياس الرضا الوظيفي والمقياسان من إعداد مجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الأمريكي 2000 , Council for Exceptional Children ، وأسفرت نتائج الدراسة تدني مستوى الرضا الوظيفي ، ووجود رغبة لدي معلمي التربية الخاصة لتغيير أدوارهم الوظيفية ، ومسئولياتهم، وظروف العمل لتكون فعالة بما يحقق رضاهم الوظيفي.

وهدفت دراسة حكيم (٢٠٠٩) إلى مقارنة مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي التعليم العام ومعلمي الفئات الخاصة ، واشتملت العينة على (٣٣٥) معلما، طبق عليهم مقياس الرضا الوظيفي للمعلمين ، من إعدادهم ، وتوصلت النتائج إلى انخفاض مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي التعليم العام ، وانخفاضه أيضا لدى معلمي الفئات الخاصة ، وأنه أكثر لدى معلمي الفئات الخاصة، كما أوضحت النتائج وجود اختلافا جوهريا في مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين باختلاف عدد سنوات الخبرة ، وذلك لصالح ذوي سنوات الخبرة الأكثر .

وهدفت دراسة (DeSio, 2011) إلى فحص تأثير الرضا الوظيفي، ومستوى الضغوط، وتقدير الذات لمعلمي التربية الخاصة على البقاء أو ترك العمل، وطبقت على (١٩) من معلمي التربية الخاصة، وأظهرت النتائج أن الاحتراق، والضغوط المهنية، وانخفاض الرضا الوظيفي، ومن ثم انخفاض تقدير الذات عوامل تقف وراء قيام أو رغبة معلمي التربية الخاصة ترك وظائفهم أو الانتقال إلى مدرسة عامة.

• ثالثا: دراسات تناولت الضغوط النفسية لدى معلمي التربية الخاصة ومعلمي التوحيدين ، وهي:

دراسة (Giddens , 2005) والتي هدفت إلى فحص الضغوط النفسية بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي المدارس العادية، وأجريت الدراسة على عينة بلغ قوامها (١٥٠) من معلمي التربية الخاصة ، (١٥٠) من معلمي المدارس العادية طبق عليهم مقياس مسح الوظيفة، إعداد Viriden Evans ، وأظهرت نتائج الدراسة أن معلمي التربية الخاصة يعانون من درجات مرتفعة من الضغوط والتي يترتب عليها غياب المعلمين عن العمل ، وكانت أهم مصادر الضغوط هي: العمل المتزايد ، ومطالب الآخرين ، والمهام غير التعليمية.

في حين هدفت دراسة (Lazuras , 2006) إلى فحص الضغوط النفسية بين معلمي مدارس التربية الخاصة ومعلمي المدارس العادية ، وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) معلما، طبق عليهم مقياس الضغوط المهنية المشتق من مقياس الصراع بين الأشخاص، إعداد Spector & Jex , 1998 ، ومقياس الرفاهية الانفعالية المرتبطة بالعمل، إعداد Van Katwyk et al ., 2000 ، ومقياس عبء العمل الكمي من إعدادهم، وقائمة الأعراض البدنية، من إعداد Spector & Jex , 1998 ، وانتهت الدراسة إلى وجود مستويات متوسطة من الضغوط المهنية والانفعالات السلبية المرتبطة بالوظيفة، وأن معلمي مدارس التربية الخاصة يظهرون مستويات ضغوط مرتفعة مقارنة بأقرانهم في المدارس العادية.

وفحصت دراسة (Shean , 2006) الضغوط لدى معلمي التربية الخاصة حيث أجريت على عينة بلغ قوامها (٨١) معلما ، طبق عليهم مقياس الضغوط من إعدادهم ، وانتهت نتائج الدراسة إلى وجود ضغوط مرتفعة لدى معلمي التربية الخاصة.

وهدفت دراسة (Femia , 2007) إلى فحص الضغوط لدى كل من والدي ومعلمي التلاميذ التوحيدين، وطبقت على والدي ومعلمي (٦١) من

التلاميذ التوحديين، ممن تراوحت أعمارهم بين (٣- ١٨) عاماً، وتم استخدام قائمة مسح الضغوط، إعداد Groden et al., 2001، وانتهت نتائج الدراسة إلى وجود اتفاق متدني بين تقديرات أولياء الأمور والمعلمين لأبعاد الضغوط والدرجة الكلية للضغوط، وكانت الضغوط أقل لدى المعلمين منها لدى أولياء الأمور، كما أشارت النتائج إلى أن غالبية المعلمين أقروا بوجود بنود على أبعاد الضغوط الحياتية والخوف، وأولياء الأمور لا يوجد لديهم صعوبات في الإجابة عن أي بند، وتقتصر النتائج أن غالبية المعلمين يشعرون بعدم الارتباط بالإجابة عن بنود قائمة ضغوطات الحياة والخوف، ولذا من الممكن أن تكون معارفهم محدودة عن شدة الاستجابات السلوكية لهذه الأبعاد.

كما فحصت دراسة (Kokkinos & Davazoglou, 2009) مصادر ضغوط العمل لدى معلمي التربية الخاصة، يبلغ عدد أفراد العينة (٣٧٣) معلماً تضمنت معلمي التوحد، وصعوبات التعلم، والإضطرابات السلوكية والانفعالية، والإعاقة البصرية، والإعاقة البدنية، طبق عليهم قائمة مصادر الضغوط النفسية، من إعدادهما، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أفراد العينة أظهروا ضغوطاً متوسطة، وهذه الضغوط ترجع إلى ظروف العمل، ومرتبطة بتقدم الطفل الأكاديمي، ونموه الاجتماعي، وأن تعليم الأطفال الذين لديهم توحد يمثل تحديات عظيمة لهم، وأظهر تحليل الانحدار أن مناهج التربية الخاصة تكون منبئاً أكثر اهتماماً لضغوط الوظيفة، ويتبع ذلك التقدم الأكاديمي والاجتماعي للأطفال.

وهدف دراسة (Shyman, 2009) إلى تحديد مدى انتشار الضغوط المهنية لدى معلمي التربية الخاصة، وارتباط هذه الضغوط بالصحة النفسية والبدنية، وأجريت الدراسة على عينة بلغ قوامها (٨٧) معلماً، وتم تطبيق مقياس ماسلاش للاحتراق لقياس الضغوط، والاستبيان النفسي الاجتماعي إعداد Kristensen et al., 2005، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن صراع الدور، والمطالب الانفعالية، بالوقت المستغرق في الوظيفة أفضل منبئات للإرهاك الانفعالي، وصراع الدور، والضغوط الانفعالية أفضل منبئات لتدني صحة النفسية والبدنية.

• رابعا : دراسات تناولت علاقة كفايات المعلم وكفاءته بالضغوط النفسية والرضا الوظيفي، وقد جاءت على النحو التالي:

هدفت دراسة (Klassen et al., 2009) إلى فحص العلاقة بين إدراك المعلمين لكفاءتهم المهنية، والرضا عن العمل، والضغوط، وطبقت الدراسة على عينة بلغ قوامها (٢٢١) معلماً بالمدارس العادية، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين الكفاءة الذاتية للمعلم وكل من الضغوط النفسية، والرضا الوظيفي لديه.

كما تناولت دراسة (Klassen & Chiu, 2010) علاقة الكفاءة الذاتية المدركة للمعلم بالرضا الوظيفي في ضوء الخبرة والجنس، وطبقت الدراسة على عينة بلغ قوامها (١٤٣٠) معلماً بالمدارس العادية، وأشارت النتائج إلى ارتباط كفاءة المعلم (الاستراتيجيات التعليمية، إدارة الطلاب، إدارة الصف الدراسي)

إيجابياً بالرضا الوظيفي، وارتباطاً سلبياً بالضغوط المرتبطة بالمهنة (ضغوط العمل، ضغوط الصف).

وهدفت دراسة (Johnson ، 2010) إلى فحص علاقة الرضا الوظيفي والكفاءة الذاتية والاحتراق بالرغبة في ترك العمل لدى معلمي التربية الخاصة وبلغت العينة (١٣١) معلماً، طبق عليهم مقياس مؤشر وصف المهنة المختصر The Bridged Job Description Index لقياس الرضا الوظيفي ومقياس ماسلاش للاحتراق، ومقياس فاعلية الذات، وانتهت نتائج الدراسة إلى عدم الرضا الوظيفي لديهم، والذي تمثل في قصور الفرص للتقدم الوظيفي والعلاقة مع زملاء العمل ومع المشرفين، والضغوط التي يتعرضون لها في العمل وشعورهم بعدم الكفاءة تؤدي إلى ترك العمل، في حين أن ارتفاع الرضا الوظيفي وانخفاض الاحتراق النفسي أدى إلى فاعلية الذات المرتفعة، وعدم الرغبة في ترك العمل.

أما دراسة (Skuller, 2011) فقد تناولت فحص كفاءة المعلم والاحتراق النفسي واتجاه المعلمين نحو التلاميذ التوحيدين (حيث يمثل ذلك أحد أبعاد ضغوط العمل)، وطبقت على (٦٨٤) من معلمي التوحيدين، وتضمنت الأدوات: مقياس كفاءة المعلم The Teacher Efficacy Scale-Short (Form (Hoy & Woolfolk 1993)، ومقياس الاحتراق النفسي للمعلم Teacher Burnout Scale (Seidman & Zager, 1987)، ومقياس اتجاه المعلمين نحو التوحد Autism Attitude Scale for Teachers، وأشارت النتائج إلى أن الكفايات الشخصية، والتدريسية لدى معلمي التوحيدين والاحتراق النفسي، والمكافحة لمواجهة الضغوط من أقوى المؤشرات على اتجاه المعلمين نحو التوحد، والتلاميذ التوحيدين، وتقديم الدعم لهم.

• تعقيب عام على الدراسات السابقة:

- « انتهت نتائج دراسات كل من: (Whaley , 2002; Hendricks , 2007; Yumak & Akgul , 2010) إلى أن معلمي التوحيدين لديهم قصور واضح في كفاياتهم التعليمية، وأنهم بحاجة إلى التدريب.
- « كما أسفرت نتائج الدراسات التالية (Morgan , 2000; Stempien & DeSio, 2011; Loeb, 2002; Bergstrom , 2006) عن انخفاض الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة مقارنة بمعلمي العاديين، وانعكاس ذلك سلباً على أدائهم وفاعلية الذات لديهم، والتفكير في ترك العمل.
- « وأظهرت نتائج دراسات كل من: (Giddens , 2005 ; Lazuras , 2006; Shean , 2006 ; Femia , 2007; Kokkinos & Davazoglou , 2009; Shyman , 2009) ارتفاع مستوى الضغوط، والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة، ومعلمي التوحيدين على الأخص، وأن ذلك ربما يدفعهم إلى عدم القيام بمهامهم الوظيفية، والتفكير في ترك العمل.
- « كما أظهرت نتائج دراسات كل من (Klassen et al., 2009; Klassen & Chiu, 2010; Johnson , 2010; Skuller, 2011) ارتباط الكفايات

التعليمية إيجابياً بالرضا الوظيفي، وسلبياً بالضغوط النفسية المتعلقة بالمهنة لدى معلمي التربية الخاصة، ومعلمي التوحيدين على وجه الخصوص.

« يلاحظ غياب الدراسات التي تناولت الارتباطات بين الكفايات التعليمية والرضا الوظيفي ، وبين الكفايات التعليمية والضغوط النفسية لدى معلمي التوحيدين، وبصورة مباشرة، وهو ما تسعى الدراسة الحالية لتحقيقه.

« غياب الدراسات التي تناولت التنبؤ بالكفايات التعليمية من الرضا الوظيفي والضغوط النفسية لدى معلمي التوحيدين ، وهو ما تسعى الدراسة الحالية لتحقيقه .

• فروض الدراسة :

« " توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الكفايات التعليمية ومستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي التوحيدين".

« " توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الكفايات التعليمية ومستوى الضغوط النفسية لدى معلمي التوحيدين".

« "توجد فروق دالة إحصائياً بين معلمي التوحيدين مرتفعي ومنخفضي مستوى الرضا الوظيفي في الكفايات التعليمية والفروق لصالح مرتفعي مستوى الرضا الوظيفي".

« "توجد فروق دالة إحصائياً بين معلمي التوحيدين مرتفعي ومنخفضي مستوى الضغوط النفسية في الكفايات التعليمية والفروق لصالح منخفضي مستوى الضغوط النفسية".

« " ينبئ مستوى الرضا الوظيفي والضغوط النفسية بمستوى الكفايات التعليمية لدى معلمي التوحيدين".

• إجراءات الدراسة:

• عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة الحالية وفقاً لما يلي:

« قام الباحثون بعمل مسح ميداني لبرامج ومدارس التوحد الحكومية في منطقة مكة المكرمة والتي تشمل جدة ومكة المكرمة والطائف، وذلك لحصر عدد معلمي التوحيدين بها.

« أسفر المسح عن وجود فصول وبرامج للتوحد ملحقة بمعاهد التربية الفكرية بكل من الطائف وجدة ومكة المكرمة، وعدم وجود برامج أو معاهد منفصلة للتوحيدين.

« بلغت برامج التوحد عدد (٤) برامج : يوجد بالطائف (٢) برنامج، وجدة (١) برنامج ومكة المكرمة (١) برنامج.

« تم حصر معلمي التوحيدين في كافة البرامج سائلة الذكر وبلغ عددهم (٥٥) معلماً.

« تم تطبيق الدراسة على كافة معلمي التوحيدين بالبرامج الأربعة ، وقد تم استبعاد عدد (٤) معلمين لم يكملوا الإجابة على المقاييس الثلاثة المستخدمة في الدراسة ، وبناء على هذا بلغت عينة الدراسة الحالية (٥١) من

معلمي التوحيدين ، والجدول التالي يوضح توزيعها على برامج التوحد بمنطقة مكة المكرمة:

جدول (١): توزيع عينة الدراسة من المعلمين على برامج التوحد

المجموعة	عدد المعلمين
برنامج التوحد بمعهد التربية الفكرية بالطائف	٧
برنامج التوحد بمدرسة حداد بنى مالك بالطائف	٢
برنامج التوحد بمعهد التربية الفكرية بمكة المكرمة	١٢
برنامج التوحد بمعهد التربية الفكرية بجدة	٣٠
المجموع	٥١

• أدوات الدراسة :

- اشتملت الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية على ما يلي:
- ◀ مقياس كفايات معلمي التوحيدين ترجمة وتقنين/الباحثين.
- ◀ قائمة ضغوط المعلم ترجمة وتقنين /الباحثين.
- ◀ استبيان الرضا الوظيفي للمعلم ترجمة وتقنين /الباحثين

• موجّهات عامة لمقاييس الدراسة :

- ◀ أولاً: قام الباحثون بتعريب المقاييس التالية: مقياس كفايات معلمي التوحيدين، قائمة ضغوط المعلم ، استبيان الرضا الوظيفي للمعلم، وتم عرض المقاييس الثلاثة في صورتها الأولية على مجموعة من المتخصصين في اللغة الانجليزية للتأكد من سلامة الترجمة والصياغة اللغوية ، كما تم عرضهم على مجموعة من أساتذة علم النفس، والتربية الخاصة ومعلمي التوحيدين ، وذلك للتأكد من وضوح العبارات وملاءمتها للغرض الذي أعدت من أجله ، ومدى ملائمة العبارات للأبعاد، وتم إجراء تعديلات طفيفة في الصياغة والترجمة ، وكذلك تم عرض المقاييس المترجمة على اثنين من المختصين في اللغة العربية بغرض التحقق من السلامة اللغوية للعبارات، والذين أبدوا بعض الملاحظات تم تضمينها في النسخة المعدلة.
- ◀ ثانياً: تم إجراء دراسة استطلاعية لجمع مقاييس الدراسة الحالية على عينة من معلمي التوحيدين، بلغ عددها (٥) معلمين، وذلك للوقوف بشكل دقيق على أي مشكلات تتعلق بفهم البنود أو التطبيق أو الاستجابة على البدائل ، وأسفرت هذه الخطوة عن حدوث تعديلات طفيفة في بعض الألفاظ المستخدمة وأن المقاييس مناسبة للتطبيق على أفراد العينة الاستطلاعية.
- ◀ ثالثاً: تم تقنين المقاييس على عينة من معلمي التوحد بلغ عددهم (٣٠) معلماً.

وفيما يلي وصف للأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية :

• (أ) مقياس كفايات معلمي التوحيدين :

Skill Competencies Scale for Teachers Individuals with Autism ترجمة وتقنين/الباحثين . أعد هذا المقياس في الأساس مجلس فرجينيا للتوحد (The Virginia Autism Council, 2006) ، وقسم التربية بجامعة فيرجينيا (Virginia Department of Education, 2006) ، وذلك لقياس الكفايات التعليمية لدى معلمي التوحيدين ، ومن يقوم برعايتهم .

وقد قام (Hendricks , 2007) بتقنين المقياس ، واستخدمه في دراسته لتحديد مستوى معارف ومهارات معلمي التوحيدين ومدي احتياجاتهم التدريبية ، وتآلف بنود المقياس في الأساس من (١٠٠) مهارة ، يجب توافرها في العاملين مع التوحيدين ، وتم وضع بدائل للاستجابة تراوحت بين (٥-١) ، بحيث تحصل منخفضة جدا على درجة واحدة ، وتحصل منخفضة على درجتين وتحصل متوسطة على ثلاث درجات ، وتحصل مرتفعة على أربع درجات ، وتحصل مرتفعة جدا على خمس درجات.

• الخصائص السيكمومترية لمقياس كفايات معلمي التوحيدين :

قام (Hendricks , 2007) بحساب الصدق العاملي للمقياس، والذي أفرز تشبع (٥١) بنداً تتوزع على (٦) أبعاد فرعية، وهي :

« الكفايات العامة في التوحد General Autism Competencies : ويقيس مدى إلمام المعلم بالمعلومات الأساسية التي تتعلق بتشخيص وخصائص التوحيدين والفروق بين التوحد والاضطرابات الأخرى ، ويتضمن البنود من ١٤.١.

« الكفايات في استراتيجيات المساندة الفردية Individualization and Support Competencies : ويقيس الكفاءة في تخطيط وتقويم برامج تأهيل وتعليم التوحيدين وفق خصائصهم الفردية ، ويتضمن البنود من ٢١.١٥.

« الكفايات في التواصل Communication Competencies : ويقيس الكفاءة في الإلمام بالتواصل مع التوحيدين وتنمية قدراتهم التواصلية بالوسائل المختلفة ، ويتضمن البنود من ٢٨.٢٢.

« الكفايات في المهارات الاجتماعية Social Skill Competencies : ويقيس الكفاءة في الممارسات والاستراتيجيات لتقييم وتحسين المهارات الاجتماعية للتوحيدين ، ويتضمن البنود من ٣٣.٢٩.

« الكفايات في السلوك Behavior Competencies : ويقيس الكفاءة في إدارة وضبط وتعديل السلوك للتوحيدين ، ويتضمن البنود ٤٦.٣٤.

« الكفايات في النمو الحسي الحركي Sensory Motor Development Competencies : ويقيس الكفاءة في الإلمام بالنمو الحسي الحركي والمعالجات الحسية لدى الأطفال التوحيدين ، والمهارات الحس حركية ويتضمن البنود من ٤٧- ٥١ . (Hendricks, 2007, 208).

وبناء على ذلك أصبح عدد عبارات المقياس (٥١) عبارة مأخوذة من المقياس الأصلي ، وموزعة على نفس الأبعاد الستة سالفة الذكر.

• وفي الدراسة الحالية تم حساب الصدق عن طريق :

« صدق المحك : تم استخدام قائمة الكفايات التدريبية اللازمة لمعلم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية (إعداد/ هارون ، ١٩٩٥) كمحك خارجي لمقياس كفايات معلمي التوحيدين المستخدم في الدراسة الحالية (إعداد الباحثين) ، وتم حساب معامل الارتباط بينهما بعد تطبيقهما على العينة الاستطلاعية ، وبلغ (٠.٨٩) وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١).

◀ الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية) : تم حساب صدق المقارنة الطرفية لمعرفة قدرة المقياس على التمييز بين الأقوياء والضعفاء في الصفة التي يقيسها ، وذلك بترتيب درجات عينة التقنين على المقياس تنازليا ، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات الـ (٢٧٪) الأعلى ، (٢٧٪) الأقل باستخدام اختبار مان - ويتني (Mann-Whitney U) لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المستقلة ، والجدول التالي يوضح ذلك .

جدول (٢): صدق المقارنة الطرفية لمقياس الكفايات التعليمية (ن=٨)

٢	البيان المجموعة	الارياحي الأعلى		الارياحي الأدنى		U	Z	الدلالة
		متوسط الترتيب	مجموع الترتيب	متوسط الترتيب	مجموع الترتيب			
١	الكفايات العامة في التوحد	١٢,٥٠	١٠٠	٤,٥٠	٣٦	صفر	٣,٣٧	٠,٠١
٢	الكفايات في استراتيجيات المساندة الفردية	١٢,٥٠	١٠٠	٤,٥٠	٣٦	صفر	٣,٣٧	٠,٠١
٣	الكفايات في التواصل	١٢,٥	٩٩,٥٠	٤,٥٦	٣٦,٣٠	صفر	٣,٣٨	٠,٠١
٤	الكفايات في المهارات الاجتماعية	١٢,٤٤	٩٩,٥٠	٤,٥٦	٣٦,٣٠	صفر	٣,٣٤	٠,٠١
٥	الكفايات في السلوك	١٢,٥	١٠٠	٤,٥٠	٣٦	صفر	٣,٣٦	٠,٠١
٦	الكفايات في النمو الحسي الحركي	١١,٨٨	٩٥	٥,١٣	٤١	صفر	٢,٨٤	٠,٠١
٧	الدرجة الكلية	١٢,٥	١٠٠	٤,٥٠	٣٦	صفر	٣,٣٦	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن الفرق بين الميزانين القوى والضعيف دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) ، وفي اتجاه المستوى الميزاني القوى ، مما يعني تمتع المقياس وأبعاده بصدق تمييزي قوى . أما عن ثبات المقياس فقد قام (Hendricks, 2007, 37) بحساب الاتساق الداخلي للمقياس بطريقة معامل ألفا (كرونباخ) Alpha(Cronbach) لأبعاد المقياس الستة ، وبلغ (٠,٩٢) لبعد التوحد العام ، (٠,٨٧) لبعد استراتيجيات المساندة الفردية ، (٠,٨٩) للتواصل (٠,٨٩) للمهارات الاجتماعية ، (٠,٨٨) للسلوك ، (٠,٨٦) للنمو الحس حركي .

وفي الدراسة الحالية تم حساب الثبات بالطرق الآتية :

◀ إعادة الاختبار : تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار ، بإعادة تطبيقه على العينة الاستطلاعية بفواصل زمني قدره أسبوعين من التطبيق الأول ، وحساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات العينة في التطبيقين ، وبلغ (٠,٨٤) .

◀ ألفا (كرونباخ) : تم حساب ثبات مقياس كفايات معلمي التوحيدين بمعامل ألفا كرونباخ ، وكان معامل الثبات يساوي (٠,٩٥٠) .

• الصورة النهائية لمقياس كفايات معلمي التوحيدين:

المقياس في صورته النهائية يتضمن (٥١) مفردة ، موزعة على ستة أبعاد فرعية ، وتقاس مستوى الكفاءة بمقياس خماسي (منخفضة جداً ، منخفضة متوسطة ، مرتفعة ، مرتفعة جداً) ، تأخذ درجات (٥٤,٣؛ ٢٠,١) على الترتيب ، والجدول التالي يوضح المفردات الممثلة لأبعاد المقياس في صورته النهائية .

جدول (٣): أبعاد مقياس كفايات معلمي التوحيديين والبنود التي تقيسها

م	البعاد	البنود	الإجمالي
٧	الكفايات العامة في التوحد	١ - ١٤	١٤
٨	الكفايات في استراتيجيات المساندة الفردية	١٥ - ٢١	٧
٩	الكفايات في التواصل	٢٢ - ٢٨	٧
١٠	الكفايات في المهارات الاجتماعية	٢٩ - ٣٣	٥
١١	الكفايات في السلوك	٣٤ - ٤٦	١٣
١٢	الكفايات في النمو الحسي الحركي	٤٧ - ٥١	٥
	الإجمالي	١ - ٥١	٥١

• ب- استبيان الرضا الوظيفي للمعلم:

The Teacher Job Satisfaction Questionnaire ترجمة وتقنين الباحثين . أعد هذا الاستبيان بهدف قياس إدراك المعلمين لمستوى رضاهم الوظيفي ، ويتكون استبيان الرضا الوظيفي للمعلم في صورته الأولى من (١٢٠) عبارة ، يجب عليها المعلم وفق مقياس ليكرت من خمسة نقاط ، تتدرج من (غير موافق بشدة) إلى (موافق بشدة) تأخذ درجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب وتعتبر الدرجة المنخفضة عن انخفاض مستوى الرضا الوظيفي ، والمرتفعة عن ارتفاعه.

• الخصائص السيكمومترية لاستبيان الرضا الوظيفي للمعلم :

قام معد المقياس الاصيلي (Lester, 1987) باستخدام أسلوب التحليل العاملي لعبارات المقياس ، وأسفر عن تشبع الاستبيان بـ (٦٦) عبارة تتوزع على (٩) عوامل، وهي :

الإشراف Supervision ويتناول الإشراف من جانبين: السلوك الإشرافي interpersonal Supervisory Behavior والعلاقات بين الشخصية relationship، ويتضمن البنود التالية: ٥، ١٠، ١٢، ٣١، ٣٤، ٤٣، ٤٠، ٤٧، ٥٣، ٦٠، ٥٩، ٥٦، ٦٢.

الزملاء Colleague ويتناول علاقات الزملاء الاجتماعية وما يقدمونه من معاونة لبعضهم البعض، ويتضمن البنود التالية: ٤١، ٣٩، ٣٧، ٣٢، ٢٠، ١٥، ٦٦، ٥٤، ٥١، ٤٨.

ظروف العمل Working condition ، وهو يتناول السمات البيئية للموقف التدريسي وبشكل عام سمات بيئة المدرسة المادية، ويتضمن البنود التالية: ٢٦، ١٨، ١٦، ٩، ٣٥، ٢٨، ٥٥.

الأجر Pay وهو يتناول الوضع الاقتصادي لمهنة التدريس ، ويتضمن البنود التالية : ٢، ٤، ٣٦، ٤٤، ٥٧، ٦١، ٦٥.

المسؤولية Responsibility : وتتناول ثلاثة جوانب ، المحاسبية عن العمل الخاص بالمعلم ، وعلاقات المعلم بالطالب والمشاركة في سياسة المدرسة ولوائحها واتخاذ القرارات ، ويتضمن البنود التالية : ١٩، ٢٢، ٣٤، ٣٨، ٥٢، ٥٨، ٦٣، ٦٤.

العمل ذاته Work itself ويتناول مهام التدريس والمهام المرتبطة بها كمهام اليومية والأعمال الإبداعية للمعلم وضبطه الذاتي لنفسه ويتضمن البنود التالية: ٣، ٧، ١١، ٢٥، ٢٧، ٣٠، ٤٢، ٤٥، ٤٦.

- ◀ الترقى Advancement ويتناول فرص المعلم للتحسن والتقدم المتاحة له ويتناول البنود التالية: ١، ٨، ٢١، ٣٣، ٥٠ .
- ◀ الأمان Security ويتناول مدي شعور المعلم بالاستقرار في مهنة التدريس وعدم فقدها من عدمه، ويتضمن البنود التالية: ١٣، ٢٣، ٢٩ .
- ◀ التقدير Recognition ويتناول ما يتلقاه المعلم من لوم أو مديح أو نقد ويتضمن البنود التالية: ٦، ١٤، ٤٩. (In: Metakes, 1991, 40-50).
- كما قام (Metakes, 1991) بتقنين الاستبيان على معلمي التربية الخاصة من خلال تطبيقه على (٣٤٨) من معلمي التربية الخاصة وإجراء تحليل عاملي له، وأسفر ذلك عن تشبع (٦٤) عبارة، فيما عدا عبارتان هما رقم (٧)، ورقم (٦٣)، والعبارات تتوزع على (٦) عوامل هي: الإشراف، التدريس، الأجر، الزملاء ظروف العمل، الترقى.

- أما في الدراسة الحالية فقد تم حساب صدق الاستبيان بالطرق التالية :
- ◀ صدق المحك : تم استخدام مقياس الرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة (إعداد / حمدان ، ١٩٩٧) كمحك خارجي لقائمة ضغوط المعلم (إعداد الباحثين)، وتم حساب معامل الارتباط بينهما في الدرجة الكلية بعد تطبيقهما على العينة الاستطلاعية، وبلغ معامل الارتباط (٠.٨٨٤)، وهو دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) .
- ◀ الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية) : تم حساب صدق المقارنة الطرفية لاستبيان الرضا الوظيفي. والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٤): صدق المقارنة الطرفية لاستبيان الرضا الوظيفي (ن=٨)

م	البيان	الارياحي الاعلى		الارياحي الادنى		U	Z	الدلالة
		متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
١	الإشراف	١٢.٢٥	٩٨	٤.٧٥	٣٨	٢	٣.١٥	٠.٠١
٢	التدريس	١٢.١٩	٩٧.٥	٤.٨١	٣٨.٥	٢.٥	٣.١٠	٠.٠١
٣	الأجر	١٢	٩٦	٥	٤٠	٤	٢.٩٥	٠.٠١
٤	الزملاء	١٢	٩٦	٥	٤٠	٤	٢.٩٨	٠.٠١
٥	ظروف العمل	١١.٧٥	٩٤	٥.٢٥	٤٢	٦	٢.٧٥	٠.٠١
٦	الترقى	١٢	٩٦	٥	٤٠	٤	٢.٩٦	٠.٠١
٧	الدرجة الكلية	١٢.٥	١٠٠	٤.٥٠	٣٦	صفر	٢.٣٦	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن الفرق بين الميزان القوى والضعيف دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)، وفي اتجاه القوى، مما يعني تمتع المقياس وأبعاده بصدق تمييزي قوى. أما عن ثبات المقياس فقد قام (Lester, 1987) بحساب الثبات بمعامل ألفا (كرباخ) وبلغ (٠.٩٣) للدرجة الكلية للمقياس، وبلغ (٠.٩٢) لبعد الإشراف، و(٠.٨٢) لبعد الزملاء والعمل (٠.٨٣) لظروف العمل، (٠.٨٠) لبعد الأجر، (٠.٧٣) لبعد المسؤولية، (٠.٨١) لبعد الترقى، (٠.٧١) لبعد الأمان، (٠.٧٤) لبعد التقدير. كما قام (Metakes, 1991) كما بلغ معامل ألفا (كرباخ) (٠.٩٢ - ٠.٧٤ - ٠.٨٢ - ٠.٨٠ - ٠.٨٣ - ٠.٨٣) للعوامل الستة على الترتيب.

وفي الدراسة الحالية تم حساب ثبات الاستبيان بالطرق التالية :

- ◀ إعادة الاختبار: وذلك بإعادة تطبيقه على عينة التقنين بفارق زمني قدره أسبوعين، وبلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (٠.٩٣٣)، وهو دال عند مستوى ٠.٠١ .
- ◀ ألفا (كرونباخ): تم حساب ثبات الاستبيان بمعامل ألفا كرونباخ ، وبلغ (٠.٧٦١).

• الصورة النهائية لاستبيان الرضا الوظيفي:

يتكون استبيان الرضا الوظيفي للمعلم في صورته النهائية من (٦٤) عبارة تتوزع على ستة (٦) أبعاد ،والجدول التالي يوضح توزيع العبارات على أبعاد الاستبيان في صورته النهائية.

جدول (٥): أبعاد استبيان الرضا الوظيفي للمعلم والبند الذي تقيسها

م	البعاد	البند	الإجمالي
١	الإشراف	٢١ - ١	٢١
٢	التدريس	٣٧ - ٢٢	١٦
٣	الأجر	٤٥ - ٣٨	٨
٤	الزملاء	٥٤ - ٤٦	٩
٥	ظروف العمل	٥٩ - ٥٥	٥
٦	الترقى	٦٤ - ٦٠	٥
	الإجمالي	٦٤ - ١	٦٤

• (ب) قائمة ضغوط المعلم:

Teacher Stress Inventory (TSI) ترجمة وتقنين /الباحثين. أعد قائمة ضغوط المعلم في الأساس (Fimian, 1988)، وذلك بهدف التعرف على الضغوط التي تواجه المعلمين، وتذكر (Smith, 2002, 37) أن هذه القائمة تحقق ثلاثة أهداف، فهي تستخدم للتعرف على الضغوط المتعلقة بالمعلم وكوسيلة لتقييم المعلمين لمستويات هذه الضغوط من وجهة نظرهم، وكأداة لتقييم مقدار الضغوط الحالية المرتبطة بالنظام التربوي والتعليمي، فضلاً عن أنها الوحيدة التي تقيم مظاهر أو علامات الضغوط.

وهذه القائمة عبارة عن تقرير ذاتي للمعلم يحدد من خلاله مستوى الضغوط التي تواجهه في المدرسة، وتتكون من (٤٩) عبارة تتوزع على (١٠) أبعاد، يستجيب لها المعلم وفق مقياس ليكرت Likert scale من خمس نقاط تعكس مستوى متدرج لشعور المعلم بالضغط: تأثير (لا يلاحظ)، تأثير بسيط (يلاحظ بالكاد) تأثير متوسط (يلاحظ)، تأثير قوي (يلاحظ بقوة)، تأثير قوي جداً (يلاحظ بقوة كبيرة)، تأخذ درجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب، ويقوم المعلم بوضع دائرة حول الرقم الذي يعبر عن مستوى شعوره من (١) إلى (٥) الموجودة أمام كل عبارة في القائمة، وقد استخدمت هذه القائمة في دراسات عدة مع معلمي التربية الخاصة ومنها (Durgin, 1998 ; Smith, 2002).

• الخصائص السيكومترية للقائمة:

قام معد القائمة بحساب صدق القائمة عن طريق التحليل العاملي والذي نتج عنه الأبعاد الخمسة (٥) الأولى في القائمة والتي تمثل مصادر الضغوط وهي إدارة الوقت Time Management وتتضمن البنود التالية ٨.١.

- « الضغوط المرتبطة بالعمل Work-Related Stressors وتتضمن البنود التالية ١٤.٩.
- « متاعب المنصب الوظيفي Professional Distress وتتضمن البنود التالية ١٩.١٥.
- « الانضباط والدافعية Discipline and Motivation وتتضمن البنود التالية ٢٥.٢٠.
- « المنصب الوظيفي Professional Investment وتتضمن البنود التالية ٢٩.٢٦.
- في حين تمثل الأبعاد الخمسة (٥) الثانية مظاهر أو مؤشرات لهذه الضغوط أو كيفية الاستجابة للضغوط، وتشمل:
- « المظاهر الانفعالية Emotional Manifestations وتتضمن البنود التالية ٣٤.٣٠.
- « مظاهر التعب Fatigue Manifestations وتتضمن البنود التالية ٣٩.٣٥.
- « مظاهر وعائية Cardiovascular Manifestations وتتضمن البنود التالية ٤٢.٤٠.
- « مظاهر معوية Gastronomical Manifestations وتتضمن البنود التالية ٤٥.٤٣.
- « مظاهر السلوكية Behavioral Manifestations وتتضمن البنود التالية ٤٩.٤٦.

وفي الدراسة الحالية تم حساب صدق قائمة بطريقة :

« صدق المحك: تم استخدام مقياس الضغوط النفسية لمعلمي التربية الخاصة (إعداد / الأكشر، ٢٠٠٣) كمحك خارجي لقائمة ضغوط المعلم (إعداد الباحثين)، وتم حساب معاملات الارتباط بينهما في الدرجة الكلية بعد تطبيقهما على العينة الاستطلاعية، وبلغ معامل الارتباط (٠.٧٦٨) وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١).

« الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية) : تم حساب صدق المقارنة الطرفية لقائمة ضغوط المعلم ، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٦): صدق المقارنة الطرفية لقائمة ضغوط المعلم (ن=٨)

البيان	الارايى الاعلى		الارايى الادنى		U	Z	الدلالة
	متوسط	مجموع	متوسط	مجموع			
المجموعة	الرتب	الرتب	الرتب	الرتب			
١ إدارة الوقت	١١.٩٤	٩٥.٥	٥.٠٦	٤٠.٥	٤.٥	٢.٩١	٠.٠١
٢ ضغوط مرتبطة بالعمل	١١.٣١	٩٠.٥	٥.٩٦	٤٥.٥	٩.٥	٢.٣٧	٠.٠٥
٣ الضغط الوظيفي	١٢	٩٦	٥	٤٠	٤	٢.٩٥	٠.٠١
٤ الانضباط والتحفيز	١٢.٥	١٠٠	٤.٥	٣٦	صفر	٣.٣٩	٠.٠١
٥ المنصب الوظيفي	١١.٧٥	٩٤	٥.٢٥	٤٢	٦	٢.٧٤	٠.٠١
٦ المظاهر الانفعالية	١٢.٥	١٠٠	٤.٥	٣٦	صفر	٣.٤١	٠.٠١
٧ مظاهر التعب	١٢.٥	١٠٠	٤.٥	٣٦	صفر	٣.٣٩	٠.٠١
٨ مظاهر وعائية	١٢.٣٨	٩٩	٤.٦٣	٣٧	١	٣.٣٤	٠.٠١
٩ مظاهر معوية	١٢.٥	١٠٠	٤.٥	٣٦	صفر	٣.٥٦	٠.٠١
١٠ مظاهر سلوكية	١٢.١٣	٩٧	٤.٨٨	٣٩	٣	٣.٠٧	٠.٠١
الدرجة الكلية	١٢.٥	١٠٠	٤.٥	٣٦	صفر	٣.٣٦	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن الفرق بين الميزان القوى والضعيف دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، (٠,٠٥)، وفي اتجاه القوى، مما يعني تمتع المقياس وأبعاده بصدق تمييزي قوى. أما عن ثبات قائمة ضغوط المعلم فقد قام (Fimian, 1988) بحساب الاتساق الداخلي للقائمة باستخدام معامل ألفا (كرباخ) من خلال تطبيقها على عينة قوامها (٢٣٥٢) معلم تربية خاصة، (٩٦٢) معلم بالمدارس العامة، وقد بلغ (٠,٩٣) لعينة التربية الخاصة، (٠,٩٣) للعامة، (٠,٩٣) للعينة الكلية. كما قام بحساب الثبات بإعادة الاختبار وقد تراوحت قيمته من (٠,٤٢) - (٠,٩٩) لأبعاد القائمة، ومن (٠,٦٧) - (٠,٩٩) للمقياس كله، كما تم حساب الثبات بالتجزئة النصفية، وقد بلغ (٠,٩٤) (Durgin, 1998, 30-33).

وفي الدراسة الحالية تم حساب ثبات القائمة بالطرق التالية:
 إعادة الاختبار: تم حساب ثبات القائمة الحالية بطريقة إعادة الاختبار حيث تم تطبيقها على عينة التقنيين بفارق زمني قدره أسبوعين، وبلغ معامل الارتباط بين التطبيقين ٠,٨٥٣، وهو دال عند مستوى ٠,٠١.
 ألفا (كرباخ): تم حساب لقائمة ضغوط المعلم بمعامل ألفا (كرباخ)، وبلغ (٠,٨٢١).

• الصورة النهائية لقائمة ضغوط المعلم:

تتكون قائمة ضغوط المعلم في صورتها النهائية من (٤٩) مفردة، موزعة على عشرة أبعاد فرعية، يجاب عليها بوضع دائرة حول أحد الأرقام من (١ - ٥) التي أمام كل عبارة، والجدول التالي يوضح المفردات الممثلة لكل بعد.

جدول (٧): أبعاد قائمة ضغوط المعلم والبنود التي تقيسها

م	البعد	البنود	م	البعد	البنود
١	إدارة الوقت	٨ - ١	٦	المظاهر الانفعالية	٣٠ - ٣٤
٢	ضغوط مرتبطة بالعمل	١٤ - ٩	٧	مظاهر التعب	٣٥ - ٣٩
٣	الضغط الوظيفي	١٩ - ١٥	٨	مظاهر الأوعية الدموية	٤٠ - ٤٢
٤	الانضباط والتحفيز	٢٥ - ٢٠	٩	مظاهر معوية	٤٣ - ٤٥
٥	المنصب الوظيفي	٢٩ - ٢٦	١٠	مظاهر سلوكية	٤٦ - ٤٩

• رابعا: الخطوات الإجرائية للدراسة:

تم إجراء الجانب التطبيقي من الدراسة الحالية كما يلي:
 إعداد أدوات الدراسة (مقياس الكفايات التعليمية وقائمة الضغوط النفسية واستبيان الرضا الوظيفي لدي معلمي التوحيدين).
 تطبيق الأدوات على عينة الدراسة الاستطلاعية لحساب الثبات والصدق لها لتصبح الأدوات في صورتها النهائية صالحة للتطبيق.
 تطبيق الأدوات على عينة الدراسة الأساسية من معلمي التوحيدين.
 تصحيح أدوات الدراسة الذي تم تطبيقها ورصد الدرجات وإدخالها للتحليل باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS
 استخلاص النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة وتقديم التوصيات والمقترحات في ضوء ذلك.

• خامسا : الأساليب الإحصائية:

اشتملت الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في الدراسة الحالية على: معامل الارتباط البسيط لبيرسون، واختبار ومان - ويتني Mann-Whitney (U) لحساب دلالة الفروق بين المجموعات الصغيرة المستقلة، ومعامل الانحدار المتعدد (Stepwise regression)، وذلك باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة اختصارا بـ (Spss).

• نتائج الدراسة وتفسيرها:

• نتائج الفرض الأول :

وينص على أنه " توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الكفايات التعليمية ومستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي التوحيدين". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط البسيط لبيرسون، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول (٨) : معامل الارتباط بين الكفايات التعليمية ومستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي التوحيدين (ن=٥١)

الدرجة الكلية	الرضا الوظيفي						الكفايات التعليمية
	الدرجة الكلية	الرضا الوظيفي	الرضا الوظيفي	الرضا الوظيفي	الرضا الوظيفي	الرضا الوظيفي	
١	الكفايات العامة في التوحيد	٠,٥٦٣	٠,٦٤٢	٠,٤١٠	٠,٤٦٦	٠,٤١٢	٠,٦٣٧
٢	الكفايات في استراتيجيات المساندة الفردية	٠,٦٢٠	٠,٦٤٢	٠,٣٦٥	٠,٤٧٨	٠,٦٥٥	٠,٣٦٩
٣	الكفايات في التواصل	٠,٦٣٩	٠,٧٢٦	٠,٢٨٩	٠,٤٢٠	٠,٤٤٤	٠,٤٥٧
٤	الكفايات في المهارات الاجتماعية	٠,٥٧٠	٠,٧١٥	٠,٣١٨	٠,٥٥٩	٠,٥٤٤	٠,٤١٢
٥	الكفايات في السلوك	٠,٦٠٨	٠,٦١٧	٠,٣٦٣	٠,٤٤٩	٠,٤٨٨	٠,٣١٦
٦	الكفايات في النمو الحسي الحركي	٠,٧٠٠	٠,٦٦٩	٠,٤٨٩	٠,٥٤٥	٠,٤٤٠	٠,٤٢٣
	الدرجة الكلية	٠,٧١٣	٠,٧٦٩	٠,٤٣٦	٠,٥٥٥	٠,٥٦٣	٠,٥٣٢

♦ دال عند (٠,٠٥) ♦ دال عند (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق وجود معامل ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين مستوى الكفايات التعليمية في الأبعاد والدرجة الكلية ومستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي التوحيدين في الأبعاد والدرجة الكلية وبذلك تحققت صحة الفرض الأول .

• نتائج الفرض الثاني :

وينص على أنه " توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الكفايات التعليمية ومستوى الضغوط النفسية لدى معلمي التوحيدين". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط البسيط لبيرسون، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول (٩): معامل الارتباط بين الكفايات التعليمية ومستوى الضغوط النفسية لدى معلمي التوحدين (ن=٥١)

الكفايات التعليمية							الضغوط النفسية	
الدرجة الكلية	الكفايات في النمو	الكفايات في السلوك	الكفايات في المهارات الاجتماعية	الكفايات في التواصل	الكفايات في استراتيجيات المساندة	الكفايات العامة في التوحد		
٠.٢٩٤٠	٠.٢٧٥٠	٠.١٥٣	٠.١٤٢	٠.٢٢٧٠	٠.٢١١	٠.٣٦٠	ضغوط إدارة الوقت	مصادر الضغوط
٠.٥٣٣	٠.٤١٨	٠.٤٨١	٠.٤٤٥	٠.٥١٨	٠.٤٨٢	٠.٤٠٢	ضغوط مرتبطة بالعمل	
٠.٧٠٠	٠.٦٤٤	٠.٦٢٨	٠.٥٦٣	٠.٥٧٨	٠.٦٠٨	٠.٥٧١	الضغط الوظيفي	
٠.٧٣٧	٠.٦٤١	٠.٥٧٧	٠.٥٦٣	٠.٧١١	٠.٦٠٧	٠.٦٥٤	الانضباط والتحفيز	
٠.٧٠٢	٠.٦٢٩	٠.٥٢٨	٠.٥٤٧	٠.٦٦٦	٠.٥٢٨	٠.٦٥٧	المنصب الوظيفي	
٠.٧٧٨	٠.٧١٢	٠.٦١٦	٠.٦٦٦	٠.٦٨١	٠.٦٤٣	٠.٦٨٤	المظاهر الانفعالية	كيفية الاستجابة لها
٠.٨٠٧	٠.٧١٥	٠.٤٩٧	٠.٦٦٧	٠.٧٠٩	٠.٦٤٢	٠.٦٨٧	مظاهر التعب	
٠.٦٨٣	٠.٥٨٦	٠.٦٩٧	٠.٥٥٣	٠.٦٣٦	٠.٥٣٦	٠.٦٥٨	مظاهر الأوعية الدموية	
٠.٧٣٩	٠.٦٨٥	٠.٥٢٨	٠.٦٣٤	٠.٧٠٤	٠.٥٦٠	٠.٦٨٨	مظاهر معوية	
٠.٤٩٩	٠.٥٠٠	٠.٣٥٥	٠.٤٩٩	٠.٥٠٩	٠.٣٣٤	٠.٤٢٣	مظاهر سلوكية	
٠.٨٨٢	٠.٧٩٢	٠.٦٩٢	٠.٧١٥	٠.٨١٧	٠.٧٠٥	٠.٧٨٨	الدرجة الكلية	

♦♦ دال عند (٠.٠٥) ♦♦ دال عند (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق وجود معامل ارتباط سالب دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، (٠.٠١) بين الكفايات التعليمية في الأبعاد والدرجة الكلية ومستوى الضغوط النفسية في الأبعاد والدرجة الكلية لدى معلمي التوحدين فيما عدا علاقة بُعد ضغوط إدارة الوقت بكل من أبعاد استراتيجيات المساندة المهارات الاجتماعية، السلوك لم تكن دالة، في حين كانت دالة مع الدرجة الكلية للكفايات والثلاثة أبعاد الأخرى لها، وبذلك تحققت صحة الفرض الثاني. ويمكن تفسير نتائج الدراسة (الفرضين الأول والثاني) في أنه كلما أتقن المعلم ما لديه من كفايات تعليمية متعددة المناحي والأبعاد، كلما توافرت لديه الثقة المهنية عند أداء عمله، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على مستوى الرضا الوظيفي، ومن ثم الضغوط النفسية.

كما أن المعلم الكفاء الملم الماماً جيداً بالمعلومات العامة عن التوحد من حيث التشخيص (المحكات التشخيصية في الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية DSM-IV DSM-4، والذي لديه قدرة على وصف التغيرات النمائية المحتملة للأفراد التوحدين من الطفولة حتى البلوغ، ولديه

قدرة على التمييز الفارق بين أنواع اضطرابات النمو الشامل ، والمدرّك لأسباب وطرق علاج التوحد ، ومعدلات انتشاره ، كما أنه على وعي بحاجات الأشخاص التوحديين ، وبالسلوكيات المحتملة ، والمشارك لفريق العمل ، والذي يحث على التدخل المبكر ويفهمه جيداً ، كما أنه على دراية بالاضطرابات النمائية للطفل التوحدي . وهو في نفس الوقت يستطيع أن يحدد ويستخدم أدوات التقييم المناسبة لتخطيط الأهداف والأغراض التعليمية ، واختيار الوسائل المعينة التي يحتاجها والتخطيط للحاجات الانتقالية للأفراد ، والذي يفهم طرق تقييم نقاط القوة ونقاط الضعف لدى الأفراد التوحديين ، ويضع البرامج الفردية ويستطيع إعداد أدوات جمع البيانات ، وهو مؤهل لتعديل قدرات الأفراد ويتواصل بفاعلية مع الطفل التوحدي ، ويمكنه تحديد مظاهر القصور في التواصل الناتجة عن التوحد ، ويمكنه استخدام أدوات متنوعة لتقييم القدرة على التواصل من حيث الشكل والوظيفة ، ويستخدم استراتيجيات فعالة للتواصل ويفهم ويستخدم ويشجع أعضاء الفريق الآخرين على إعطاء الوقت الكافي لعملية المعالجة عند التواصل مع الأفراد التوحديين ، والذي يفهم ويستطيع تقييم تطور وقصور المهارات الاجتماعية والتحديات المرتبطة بها لدى الأفراد التوحديين ، ويستخدم استراتيجيات المهارات الاجتماعية المتخصصة لتعليم المهارات الاجتماعية ، ولديه خبرة في تعليم استراتيجيات المهارات الاجتماعية المتنوعة ، ويستطيع تقييم وظيفة السلوك المضطرب ، ويحدد القصور في المهارات الاجتماعية التي تؤدي إلى تطور السلوك المشكل ، ويفهم الطبيعة الغرضية للسلوك ، ويستطيع أن يقيم إذا ما كان البرنامج التربوي الفردي مفيداً ، ويلبي الحاجات الحالية ، ويراعي الاعتبارات التي تراعى في إدارة السلوك ، ويفهم العوامل المؤثرة في السلوك ، ومكونات تحليل السلوك ، ويدرك إدراكاً خطوات التحليل السلوكي ، وتحديد المعززات المفضلة للأفراد التوحديين ، ويستطيع أن يطور ويستخدم ويقيم ويراجع خطة دعم السلوك الإيجابي مع فريق العمل كما أنه يفهم ويستطيع أن يصف النظام الحسي ، والمعالجة الحسية ، والنمو الحركي ، وتأثير التوحد على تلك الأنظمة ، ويستطيع أن يخطط ويشارك في هذا التقييم ، ويستطيع أن يخطط ويحدد حاجات الطالب التوحدي في ضوء مالمدي فريق العمل من معلومات حول النمو الحركي ، والنظام الحسي والمعالجة الحسية . وعلى هذا فإن معلم الأطفال التوحديين الذي لديه كفاية تقوم على أساس درجة فعاليته وقدرته على التوظيف الماهر لمجموعة من الكفايات التعليمية السابق عرضها والتي تساعده على اتخاذ القرارات المناسبة فيما يتعلق بالعملية التعليمية ، وتأثيراتها الإيجابية على الأداء الأكاديمي للتلاميذ سوف يشعر بالرضا الوظيفي من حيث فاعليته في السلوك الإشرافي وفي بناء وتبادل العلاقات مع الآخرين (الطفل التوحدي ، زملاء ، الإدارة) ، وفي رضاه عن بيئة العمل ، وعن سياسة المؤسسة التعليمية ، وعن أدائه في عمله ، وفي تربيته ، وهو كذلك قادراً على توظيف كفاياته التعليمية في التعامل الناجح مع الضغوط النفسية التي يتعرض لها .

كما أن ما يمتلكه المعلم من كفايات تعليمية سوف يمكنه من النجاح في تعليم وتأهيل طلابه التوحديين ، والتغلب على ما قد يقابله من صعوبات في عمله ، ومن ثم يحصل على الثناء والتقدير من الإدارة والمشرفين وأولياء الأمور

والزملاء، فضلاً عن التعزيز الذاتي من نفسه مما يعزز فاعليته الذاتية وتوقعه للنجاح في عمله الذي أصبح مصدر سعادة له وليس مصدراً للضغط مما يجعله يشعر بالرضا الوظيفي، كما أن تعاون الإدارة والإشراف والزملاء مع المعلم ومعاونته في مهامه ينعكس إيجابياً على تطوير كفاياته التعليمية، والحرص على تطبيقها مع طلابه، كما أن ارتفاع الضغوط المرتبطة بالعمل وانخفاض الرضا الوظيفي هي بمثابة معوقات أمام استخدام المعلم لما لديه من كفايات تعليمية، فضلاً عن أن يحرص على تطويرها، فالمعلم عندما يجد من يقوم بالإشراف عليه لا يعاونه، ولا يقدر ما يحققه من انجاز، مع قلة ما يتقاضاه من أجر أو مكافآت، بل وعدم ارتباط ذلك بما يحققه من انجاز تعليمي، سوف يجعله يعزف عن تطبيق ما لديه من كفايات، وقلة الرغبة في تطويرها، ويتكون لديه شعور بعدم الرضا الوظيفي، ومن ثم ارتفاع ضغوطه النفسية. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات ومنها (Jepson & Forrest, 2006; Kaldi, 2009; Klassen et al., 2009; Klassen & Chiu, 2010).

• نتائج الفرض الثالث :

وينص على أنه "توجد فروق دالة إحصائية بين معلمي التوحيدين مرتفعي ومنخفضي مستوى الرضا الوظيفي في الكفايات التعليمية والفروق لصالح مرتفعي مستوى الرضا الوظيفي". ولاختبار صحة هذا الفرض تم ترتيب درجات أفراد العينة في الرضا الوظيفي تنازلياً، وحساب الارباعي الأعلى والارباعي الأدنى (٢٧% من العينة = ١٤)، وتم حساب الفروق في الكفايات التعليمية بين المجموعتين، وذلك باستخدام اختبار مان - ويتني (Mann-Whitney U) لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المستقلة، وفيما يلي بيان ذلك :

جدول (١٠) : نتائج اختبار مان - ويتني للفروق بين مرتفعي ومنخفضي الرضا الوظيفي في الكفايات التعليمية (ن=١٤)

م	الكفايات التعليمية	مرتفعي الرضا		منخفضي الرضا		U	Z	الدلالة
		متوسط الرتبة	مجموع الرتبة	متوسط الرتبة	مجموع الرتبة			
١	العامة في التوحيد	٢١,٤٦	٣٠٠	٧,٥٤	١٠٥	٠,٥	٤,٤٩٠	٠,٠١
٢	الكفايات في استراتيجيات المساندة لفردية	٢١,٥٠	٣٠١	٧,٥	١٠٥	صفر	٤,٥١٤	٠,٠١
٣	الكفايات في التواصل	٢١,٥	٣٠١	٧,٥	١٠٥	صفر	٤,٥٢٠	٠,٠١
٤	الكفايات في المهارات الاجتماعية	٢١,٣٦	٢٩٩	٧,٦٤	١٠٧	٢	٤,٤٤٨	٠,٠١
٥	الكفايات في السلوك	٢١,٠٧	٢٩٥	٧,٩٣	١١١	٦	٤,٢٤١	٠,٠١
٦	الكفايات في النمو الحسي الحركي	٢١,٥	٣٠١	٧,٥	١٠٥	صفر	٤,٥١٧	٠,٠١
	الدرجة الكلية	٢١,٥	٣٠١	٧,٥	١٠٥	صفر	٤,٥١٠	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية بين معلمي التوحيدين مرتفعي ومنخفضي مستوى الرضا الوظيفي في الكفايات التعليمية (الدرجة الكلية والأبعاد) والفروق لصالح مرتفعي مستوى الرضا. ويمكن تفسير نتائج الدراسة في أن المعلم الذي لديه قدرة جيدة على الإشراف وبناء علاقات اجتماعية مع طلابه التوحيدين وزملائه، كما أنه قادر على تطوير بيئة العمل المدرسية بنجاح، كما أنه يشارك في سياسة المدرسة ولوائحها وفي اتخاذ القرارات، ويقوم

بمهام عمله ولديه درجة مرتفعة من الضبط الذاتي ، كما أنه قادر على الإبداع في عمله ، ولديه قناعة بالفرص المتاحة للترقي في عمله ، ويشعر بالأمان والاستقرار، ويتلقى المدح عن أدائه الطيب في عمله ، هذا المعلم الراضي عن عمله هو بالتأكيد قد وظف كفاياته التعليمية بنجاح . كما أن معلم التوحيدين الذي لديه كفايات مرتفعة سوف يمكنه ذلك من القيام بمهام عمله دون صعوبات، والتعامل البناء مع طلابه التوحيدين، بل وكافة مكونات العملية التعليمية، ومن ثم تقل الضغوط النفسية لديه، ولا سيما التي مصدرها الطلاب بما لهم من خصائص تختلف عن باقي الأطفال المعاقين، ومن ثم يزداد الرضا الوظيفي لديه .

• نتائج الفرض الرابع :

وينص على أنه "توجد فروق دالة إحصائية بين معلمي التوحيدين مرتفعي ومنخفضي مستوى الضغوط النفسية في الكفايات التعليمية والفروق لصالح منخفضي مستوى الضغوط النفسية". ولاختبار صحة هذا الفرض تم ترتيب درجات أفراد العينة في الضغوط النفسية تنازلياً، وحساب الاربايعي الأعلى والاربايعي الأدنى (٢٧٪ من العينة=١٤)، وذلك لتحديد الأفراد مرتفعي ومنخفضي الضغوط النفسية ، وتم حساب الفروق في الكفايات التعليمية بين المجموعتين ، وذلك باستخدام اختبار مان . ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المستقلة ، وفيما يلي بيان ذلك :

جدول (١١) : نتائج اختبار مان – ويتني للفروق بين مرتفعي ومنخفضي الضغوط النفسية في الكفايات التعليمية (ن=١٤)

م	الكفايات التعليمية	مرتفعي الضغوط		منخفضي الضغوط		U	Z	الدالة
		متوسط الرتب	مجموع	متوسط الرتب	مجموع			
١	الكفايات العامة في التوحد	٧.٨٢	١٠٩.٥	٢١.١٨	٢٩٦.٥	٤.٥	٤.٣٠٣	٠.٠١
٢	الكفايات في استراتيجيات المساندة الفردية	٨.٢١	١١٥.٥	٢٠.٧٩	٢٩١	١٠.٠	٤.٠٦٠	٠.٠١
٣	الكفايات في التواصل	٧.٦١	١٠٦.٥	٢١.٣٩	٢٩٩.٥	١.٥	٤.٤٤٧	٠.٠١
٤	الكفايات في المهارات الاجتماعية	٨.٢١	١١٥	٢٠.٧٩	٢٩١	١٠.٠	٤.٠٦٩	٠.٠١
٥	الكفايات في السلوك	٨.٥٤	١١٩.٥	٢٠.٤٦	٢٨٩.٥	١٤.٥	٣.٨٤٦	٠.٠١
٦	الكفايات في النمو الحسي الحركي	٧.٥٠	١٠.٥	٢١.٥٠	٣٠.١	صفر	٤.٥٢١	٠.٠١
	الدرجة الكلية	٧.٥٠	١٠.٥	٢١.٥٠	٣٠.١	صفر	٤.٥١٠	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية بين معلمي التوحيدين مرتفعي ومنخفضي مستوى الضغوط النفسية في الكفايات التعليمية (في الدرجة الكلية والأبعاد) لصالح منخفضي مستوى الضغوط، وبذلك تحققت صحة الفرض الرابع.

ويمكن تفسير نتائج الدراسة في أن المعلم الذي كوّن فهماً جيداً عن التصنيفات المختلفة للتوحد ، وأدرك أسباب التوحد ، واستطاع تحديد واستخدام أدوات التقييم المناسبة لتخطيط الأهداف والأغراض التعليمية واستطاع استخدام الاستراتيجيات البصرية المتنوعة ، وتمكن من استخدام الطرق المختلفة للتواصل مع الطفل التوحيدي ، وفهم تطور المهارات الاجتماعية

والتحديات المرتبطة بها ، واستطاع تقييم وظيفة السلوك المضطرب ، وحدد القصور في المهارات الاجتماعية التي تؤدي إلى تطور السلوك المشكل ، وتمكن من توظيف خطوات تعديل السلوك ، واستطاع أن يخطط ويستخدم الاتجاهات المؤثرة في إدارة السلوك ، والمدرّك لوصف النظام الحسي ، والمعالجة الحسية والنمو الحركي ، وتأثير التوحد على تلك الأنظمة ، والذي يستطيع أن يخطط ويحدد حاجات الطالب التوحدي في ضوء ما لدى فريق العمل من معلومات حول النمو الحركي ، هذا المعلم الكفاء في كفاياته التعليمية يتكيف مع كافة ضغوط العمل .

• نتائج الفرض الخامس :

وينص على أنه " ينبئ مستوى الرضا الوظيفي والضغوط النفسية بمستوى الكفايات التعليمية لدى معلمي التوحيدين " . وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار المتعدد المتدرج (Stepwise Regression) وذلك بهدف تحديد مدى اسهام الرضا الوظيفي والضغوط النفسية في التنبؤ بالكفايات التعليمية لدى معلمي التوحيدين ، وجاءت النتائج كما يلي :

جدول (١٢): التنبؤ بمستوى الكفايات التعليمية لمعلمي التوحيدين من مستوى الرضا الوظيفي والضغوط النفسية لديهم

المتغير التابع	المتغير المستقل الرضا الوظيفي والضغوط النفسية	الارتباط المتعدد R	نسبة الاسهام R2	قيمة B	قيمة بيتا Beta	قيمة (ت) ودالاتها	الثابت
الكفايات التعليمية	مظاهر التعب (ضغوط)	٠,٨٠٧	٠,٦٥١	١,١٧٣ -	٠,١٥٦ -	٢,٣٦٧ -	٣١,٦٣
	التدريس (رضا وظيفي)	٠,٨٧٩	٠,٧٧٢	١,٣٣٩	٠,٢٣١	٣,٦٠٨ -	
	ظروف العمل (رضا وظيفي)	٠,٩١٩	٠,٨٤٥	٢,٦٠٥	٠,١٩٤	٤,٢٦٠ -	
	الإشراف (رضا وظيفي)	٠,٩٤٣	٠,٨٩٠	١,٢٥٨	٠,٢٤٢	٤,٣٣٤ -	
	الانضباط	٠,٩٥٤	٠,٩١٠	٠,٠٦٣ -	٠,١٥٠ -	-	
	والدافعية (ضغوط)	٠,٩٦١	٠,٩٢٤	١,٩٩٩	٠,١٧١	٣,٥٢٩ -	
	الزملاء (رضا وظيفي)	٠,٩٦٦	٠,٩٣٤	١,٥٩٧ -	٠,١٤٤ -	٢,٤٨٧ -	
	الرضا الوظيفي (الدرجة الكلية)	٠,٩٤٨	٠,٨٩٩	١,٣٤٤	٠,٦٨٥	١٠,٦٩ -	٥٣,٥١
	الضغوط النفسية (الدرجة الكلية)	٠,٩٦٧	٠,٩٣٤	٠,٣٧٥ -	٠,٣٢٣ -	٥,٠٤ -	

♦ دال عند (٠,٠٥) ♦ دال عند (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

« تسهم بعض أبعاد الرضا الوظيفي والضغوط النفسية ، والمتمثلة في: مظاهر التعب (ضغوط) ، والتدريس (رضا) ، وظروف العمل (رضا) ، والإشراف (رضا) والانضباط والدافعية (ضغوط) ، الزملاء (رضا) ، والمنصب الوظيفي (ضغوط) على الترتيب في التنبؤ بمستوى الكفايات التعليمية لدى معلمي التوحيدين بنسبة مساهمة إيجابية دالة ، ويمكن صياغة معادلة الانحدار للتنبؤ على النحو التالي:

« الكفايات التعليمية = ٠,١٥٦ (التعب) + ٠,٣٢٣ (التدريس) + ٠,١٩٤ (ظروف العمل) + ٠,٢٤٢ (الإشراف) + ٥٣,٥٠٩ + ٠,١٥٠ (الانضباط والدافعية) + ٠,١٧١ (الزملاء) + ٠,١٤٤ (المنصب الوظيفي) - ٣١,٦٢٩ .

- « يسهم الرضا الوظيفي والضغط النفسي على الترتيب بنسب مساهمة إيجابية دالة في التنبؤ بالكفايات التعليمية لدى معلمي التوحيدين، ويمكن صياغة معادلة الانحدار للتنبؤ على النحو التالي:
- « الكفايات التعليمية = ٠,٦٨٥ (الرضا الوظيفي) + ٠,٣٢٣ (الضغط النفسي) - ٥٣,٥٠٩

ويمكن تفسير ذلك بأن المعلم المتمكن من كفاياته التعليمية ويستطيع ممارستها، يعد ذلك سببا مباشرا في ارتفاع مستوى الرضا الوظيفي وتقليل الأثر السلبي لمستوى الضغوط النفسية، كما أن نقص كفايات المعلم سوف يجعله يواجه صعوبة في القيام بمهامه الوظيفية، ومن ثم الشعور بالتعب والإجهاد، فضلا عن أن الشعور بالتعب والإرهاق يقلل من التركيز في القيام بالمهام على النحو المطلوب، إلى جانب أن الشعور بالتعب هو بمثابة مؤشر على الضغوط النفسية أيا كان مصدرها، كما أن المعلم الذي لا يستجيب للضغوط بالنوم أكثر من المعتاد، ولا يستجيب للضغوط بإرجاء الأعمال والمماثلة فيها، يمتلك الكفايات التعليمية سيكون بإمكانه تحقيق أهدافه التعليمية بوضبط الطلاب، والقيام بمهام التدريس، والمهام المرتبطة بها كالمهام اليومية والأعمال الإبداعية على خير وجه، ومن ثم يكون راضيا عن عملية التدريس، كما سيحصل على التقدير والثناء لجهوده من رئيسه المباشر، والذي يعامله رئيسه المباشر بإنصاف، وتكون علاقاته بزملائه جيدة، ويعاونونه في إنجاز مهامه ويشعر بالرضا عنهما ستزيد لديه الكفايات التعليمية، كما أنه يمكنه تطوير بيئة العمل على نحو فعال، والذي يتلقى التعزيز من رئيسه في العمل ويشعر بالأمان في وظيفته، ولديه درجة جيدة من القدرة على القيام بمهام الإشراف ويقدم زملائه له الاقتراحات والتغذية الراجعة عن طريقته في التدريس، ولديه شعور متنامي بالمسؤولية في عملية التدريس، والذي يشعر بالارتياح لقدركه على ضبط الفصل، ولديه قدرة جيدة على مراقبة سلوك الأطفال التوحيدين، وعلى التعامل مع المشكلات السلوكية للطلاب داخل الفصل، وعلى عرض آرائه الشخصية أو التعبير عنها بكفاءة، وعلى اتخاذ القرارات الخاصة بالصف الدراسي والشئون المدرسية، هذا المعلم الذي يشعر بالرضا في عمله وتمكن من إدارة والتكيف مع ضغوط العمل بنجاح، هو في الواقع قد استفاد من كفاياته التعليمية في العمل المدرسي، ويعد نجاحه في ذلك مؤشر على امتلاكه الكفايات التعليمية.

• توصيات الدراسة :

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يمكن طرح التوصيات مايلي :

- « ضرورة الاهتمام بتكريس الجهود لرعاية معلمي الأطفال التوحيدين من خلال بناء مزيد من الكفايات التعليمية وتحسينها بما تنعكس إيجابا على رضاهم المهني وتقليص حدة الضغوط إلى أدنى مستوى لها.
- « ضرورة تصميم البرامج التي تُعني بزيادة تحسين مستوى الكفايات لدى معلمي الأطفال التوحيدين والعمل على تحديثها مما يجعلها ملائمة لكافة

- التغيرات، وفعالة حيال معالجة الضغوط النفسية، وتسهم في تحسين الرضا المهني .
- تحسين أوضاع معلمي التوحد وتذليل ما يقابلهم من اوضاع بما يحقق خفض الضغوط لديهم وارتفاع رضاهم المهني ومن ثم تطبيقهم لكافة الكفايات التعليمية لديهم بما ينعكس ايجابيا على الطلاب.
- تفعيل دور الاشراف والادارة في تحسين ظروف العمل لمعلمي التوحيدين وتقديم الشكر والمكافآت لمن يحقق الانجاز العالي منهم.
- تقييم مستوى الكفايات التعليمية لدى معلمي التوحيدين ومدى حاجتهم للتدريب بما يحقق كفاياتهم التعليمية.
- تطوير برامج إعداد معلمي التوحيدين بما يحقق إكسابهم الكفايات التعليمية على نحو فعال.

• المراجع :

- الأشول، عادل. (١٩٩٣). الضغوط النفسية والإرشاد الأسري للأطفال المتخلفين عقلياً . مجلة الإرشاد النفسي، العدد الأول، مركز الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة عين شمس ص ص ٣٥ - ١٥ .
- الأكشر، سماح. (٢٠٠٣) : برنامج إرشادي لتخفيف الضغوط النفسية لدى معلمي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بالمرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، كلية التربية بشبين الكوم، جامعة المنوفية.
- البطينة، أسامة. (٢٠٠٧). تقييم الكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة لدى عينة من طلبة الإرشاد في جامعة اليرموك في ضوء دراستهم لمساق التربية الخاصة. مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٣، العدد الأول، ص ص ٣٦٩ - ٤٠١ .
- الترتوري، محمد؛ القضاة، محمد. (٢٠٠٦). المعلم الجديد: دليل في الإدارة الصفية الفعالة. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- السمادوني، شوقية. (١٩٩٣). الضغوط النفسية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة وعلاقتها بتقدير الذات، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية ببها، جامعة الزقازيق.
- السيد، ماجدة. (٢٠٠٨). الضغط النفسي ومشكلاته وأثره على الصحة النفسية. عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع .
- الشامي، وفاء. (٢٠٠٤). سمات التوحد . الجمعية الخيرية النسوية : مركز جدة للتوحد .
- الشخص، عبد العزيز. (٢٠٠٦). مشروع تطوير برنامج إعداد المعلمين لذوي الاحتياجات الخاصة بكلية التربية في إطار توجهات الدمج : التقرير النهائي. مشروع تطوير كليات التربية. المجلس الأعلى للجامعات، وزارة التعليم العالي، القاهرة.
- العنزي، بشرى. (٢٠٠٧). تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام، وزارة التربية والتعليم، الادارة العامة للتربية والتعليم في منطقة القصيم إدارة التدريب التربوي. بحث مقدم في اللقاء السنوي الرابع عشر الذي أقامته الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) في القصيم يومي ٢٨ - ٢٩ ربيع الاخر ١٤٢٨ هـ . الموافق ١٥ - ١٦ مايو، بعنوان " الجودة في التعليم العام"، متاح على <http://faculty.ksu.edu.sa/aljarf/Research%20Library/.../03.doc>

القريطي، عبد المطلب. (٢٠٠١). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. القاهرة: دار الفكر العربي.

المهيري، عوشه. (٢٠١٠). تجربة جامعة الإمارات في إعداد الكوادر العاملة في ميدان التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة. "مؤتمر إعداد معلم التربية الخاصة للإعاقات البسيطة والمتوسطة" برامج ونماذج وتجارب ميدانية"، (من ١١ - ١٣ أبريل) الكويت، ص ٥ - ١٢.

الموسوي، سنان. (٢٠٠٤). إدارة الموارد البشرية وتأثيرات العولمة عليها. عمان: دار المجدولاي للنشر والتوزيع.

النجادي، راشد. (١٩٩٦). كفايات التدريس المطلوب توافرها لدى معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة. المجلة التربوية، جامعة الكويت، عدد ٣٩، ص ١١١ - ١٤١.

بدر، إسماعيل. (١٩٩٧). مدي فاعلية العلاج بالحياة اليومية في تحسن حالات الأطفال ذوي التوحد. في المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد النفسي (الإرشاد النفسي والمجال التربوي ٢ - ٤ ديسمبر)، القاهرة، المجلد الثاني، ص ٧٢٧ - ٧٥٨.

بدير، كريمان. (٢٠٠٧). التنمية المهنية للطالبة المعلمة برياض الأطفال. القاهرة: المجلس الأعلى للجامعات.

حافظ، بطرس. (٢٠٠٧). إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم. عمان: دار المسيرة.

حكيم، عبد الحميد. (٢٠٠٩). الرضا الوظيفي لدى معلمي التعليم العام ومعلمي الفئات الخاصة من الجنسين "دراسة مقارنة". مجلة القراءة والمعرفة، مصر، ع ٩٤، ص ١٤ - ٣٠.

حمدان، على. (١٩٩٧). دراسة مقارنة بين الرضا الوظيفي لمعلم التربية الفكرية ومعلم الصم والبكم. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

ربابعة، على. (٢٠٠٣). إدارة الموارد البشرية. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

سعفان، محمد طه، سعيد. (٢٠٠٧). المعلم: إعداداته ومكانته وأدواره في التربية العامة والتربية الخاصة والإرشاد النفسي (ط ٢). القاهرة: دار الكتاب الحديث.

شوقي، محمود؛ محمود، سعيد. (١٩٩٥). تربية المعلم للقرن الحادي والعشرين. الرياض: مكتبة العبيكان.

عبد الجبار، عبد العزيز. (٢٠٠٤). الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام. المجلة العربية للتربية الخاصة، العدد الخامس، الرياض، ص ٩٥ - ٦٥.

عبد المعطي، حسن. (٢٠٠٦). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها. القاهرة: زهراء الشرق.

عسكر، على. (٢٠٠٠). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها، الصحة النفسية والبدنية في عصر التوتر والقلق. ط٢، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

فاروق، أسامة؛ الشربيني، السيد. (٢٠١١). التوحد (الأسباب، التشخيص، العلاج). عمان: دار المسيرة.

فراج، عثمان. (٢٠٠٢). الإعاقات الذهنية في مرحلة الطفولة. القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية.

قطب، نرمين .(٢٠٠٧). برنامج سلوكي لتوظيف الانتباه الانتقائي وأثره في تطوير استجابات التواصل اللفظية وغير اللفظية لعينة من أطفال التوحد . رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية ، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية.

هارون، صالح . (١٩٩٥). استقصاء آراء طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود حول درجة اكتسابهم للكفايات اللازمة لتعليم ذوي الحاجات الخاصة بالمدارس العادية مجلة جامعة الملك سعود ، العلوم التربوية.

Alliance for Excellent Education .(2008) . Understanding and reducing teacher turnover. *Education Digest*, 73(9), 22-26.

Ballinger , J.(2000). Program aim to stop teacher washout .*Journal of Staff Development* , 21(2), 28-33.

Bellini , S.(2004). Social skill deficit and anxiety in high functioning adolescents with autism spectrum disorders .*Focus on Autism and other Developmental Disabilities* , 19(2), 78-86.

Bergstrom, J.(2006). Workplace conditions contributing to elementary special education teachers job satisfaction .PhD.,The Faculty of the Graduate School , University of Missouri ,Columbia.

Boyer , L., & Gillespie , P.(2000). Keeping the committed : The importance of induction and support programs for new special educators . *Teaching Exception Children* , 33(1), 10-15.

Bryson, S. , & Smith, I. (1998). Epidemiology of autism: Prevalence, associated characteristics, and implications for research and service delivery. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 4(2), 97–103.

Cascella, P., & Colella, C. (2004). Knowledge of autism spectrum disorder among Connecticut school speech-language pathologists. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(4), 245-252.

Chaika, G. (2000). The teacher shortage: Apply, please! .*Education World*, from http://www.educationworld.com/a_admin/admin/adm in155.shtml

Constantinos , M.(2009).Special education teachers under stress: evidence from a Greek national study. *International Journal of Experimental Educational Psychology*. 29(4), 407 – 424.

DeSio,M.(2011). The Impact of Special Education Litigation upon the Key Factors of Job Satisfaction, Level of Stress, and Self-Esteem that Lead to Teacher Attrition and Retention. PhD, Fielding Graduate University.

Dover C,& LeCouteur A. (2007). How to diagnose autism. *Arch Dis Child* , 92(6), 540–545.

Durgin , G.(1998).Association of teacher stress with coping strategi and leisure participation and satisfaction among special education teachers in elementary and middle schools .PhD., New York University.

Dymond, S., & Myran, S. (2002). Services available for individuals with autism and pervasive developmental disorders (house document no. 21). Richmond, VA: Virginia Department of Education.

Femia , L.(2007).Analysis of parent and teacher responses on the stress survey schedule for children with autism spectrum disorders .Ph.D.,University of Rhode Island.

Filipek, P., Accardo, P., Baranek, G., Cook E., Dawson, G., Gordon, B. (1999). The screening and diagnosis of autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(2), 439–484.

Fimian, M.(1988) A Longitudinal Study of Teacher Trainee and Teacher Stress and Burnout. Project Summary, [Washington, D.C.] : Distributed by ERIC Clearinghouse.

Gettinger, M., Stoiber, K., Goety, D.&Caspe, E.(1999).Competencies and Training Needs for Early Childhood Inclusion Specialists. *Teacher Education and Special Education*, 22(1), 41-45.

Giddens , E.(2005). Stress factors in a comparative study between special educators and regular educators. Ph.D., Capella University.

Hendricks , D.(2007).A descriptive study of special education teachers serving students with autism : Knowledge , practices employed and training needs.Ph.D., Virginia Commonwealth University .

Heng, M., & Tam, K. (2006). Special education in general teacher education programs in Singapore. *Teacher Education and Special Education*, 29, 149-156.

Israel,M.(2009). Preparation of special education teacher educators: An investigation of emerging signature pedagogies. Ph.D., University of Kansas.

Jepson, E., & Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational

- commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 183-197.
- Johnson , B.(2010). Job satisfaction , self –efficacy , burnout and path of teacher certification : predictors of attrition in special education teachers .PhD , Capella University .
- Kaldi, S.(2009). Student Teachers' Perceptions of Self-Competence in and Emotions/Stress about Teaching in Initial Teacher Education . *Educational Studies*,35(3).349-360.
- Karasek, R. A., & Theorell, T. (1990). Healthy Work. New York: Basic Books.
- Kazdin, I.(2000). Encyclopedia of Psychology. New York: Oxford University Press.
- Kilgore , K., & Griffin , C.(1998). Beginning special education : problems of practice and the influence of school context .*Teacher Education and Special Education* , 21(3) , 155-173.
- Klassen, R ., Foster, S.,& Carley, B.(2009). Teaching in the Yukon: Exploring teachers' efficacy beliefs, stress, and job satisfaction in a remote setting . *International Journal of Educational Research*, 48(6),381-394.
- Klassen,R.,& Chiu ,M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job . *Journal of Educational Psychology*,102(3), 741-756.
- Kokkinos , C., & Davazoglou , A.(2009). Special education teachers under stress: evidence from a Greek national study Educational Psychology: An International. *Journal of Experimental Educational Psychology* , 29(4), 407 - 424
- Lazarus , M.(2006). Occupational stress, negative affectivity and physical health in special and general education teachers in Greece. *British Journal of Special Education* , 33 (4) ,204-209.
- Lessenbery, B., & Rehfeldt, R.(2004).Evaluating stress levels of parents of children with disabilities .*Exceptional children* , 70(2), 231-246.
- Leyfer, O. , Folstein, S. , Bacalman, S., Davis, N. , Dinh, E.,&Morgan, J. (2006). Comorbid psychiatric disorders in children with autism: Interview development and rates of disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36 , 849–861.

- Metakes , M.(1991). A study of the job satisfaction of special education teachers in Nassau county schools . Ph.D., New York University .
- Miller , M., Brownell , M ., & Smith , S.(1999). Factors that predict teachers staying in leaving or transferring from the special education classroom .*Exceptional Children* , 65(2), 201-218.
- Morgan, O. (2000). A study of job satisfaction and work-related variables of special Education teachers in Idaho. Ph.D., University of Idaho, Department of Special Education.
- Morice, L., & Murray, J. (2003). Compensation and teacher retention: A success story. *Education Leadership*, 60(8), 40-43.
- Palmer, S.(1996). Developing stress management programmers . In: Woolfe , R., & Dryden , W.(Eds.), *Handbook of counseling psychology* . London : sage Publications.
- Probst, P., & Leppert, T. (2008). Brief report: Outcomes of a teacher training program for autism spectrum disorders. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 38(9), 1791-1796.
- Scheuermann , B.,Webber , j., Boutot , E., & Goodwin , M.(2003). Problems with personnel preparation in autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* , 18(3), 197-206.
- Shean , A.(2006). The difference between experienced and expected stress levels of special education teachers in relation to due process gearing. PhD . , faculty of the graduate School of Education , Alliant International University.
- Shyman E.(2009). Identifying Predictors of occupational stress and assessing their relationship to mental Health and vitality in special education. PhD ., Columbia University.
- Simpson , R.(2005). Evidence –based practices and students with autism spectrum disorders . *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(3), 140-149.
- Skuller,J.(2011). TEACHER EFFICACY, TEACHER BURNOUT, AND ATTITUDES TOWARDS STUDENTS WITH AUTISM.PhD., University of Louisville, Louisville, Kentucky.
- Smith,G.(2002).Perceptions of stress in urban special education teachers across settings. PhD .,Loyola University Chicago.

- Stahmer, A. , Collings, N. , & Palinkas, L. (2005). Early intervention practices for children with autism: Descriptions from community providers .*Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(2), 66-79.
- Stempien L.,& Loeb, R.(2002). Differences In Job Satisfaction Between General Education and Special education Teachers. *Remedial & Special Education* , 23 (5), 258- 267.
- Toates, F. (1995). Cognition and evolution: An organization of action perspective. *Behavioral Processes*, 35(1), 239-250.
- Voltz. D., Dooley, E., Jefferies, P.(1999) .reparing special Educators for cultural Diversity: How for have we com"? . *Teacher Education and special Education* , 22(1), 66-77.
- Whaley, C. (2002). Special education teachers' and speech therapists' knowledge of autism spectrum disorder. PhD., East Tennessee State University.
- Willard, J. (2004). A Study of The Perceptions of Job Satisfaction of General and Special Education Teachers in Selected Georgia Elementary Schools Implementing The Inclusion Model .PhD. , The University of Tennessee Knoxville.
- Williams, M. & Gersch, I. (2004). Teaching in mainstream and special schools: Are the stresses similar or different ?. *British Journal of Special Education*, 31 (3), 157–162.
- Yumak, Y.,& Akgul, A.(2010).Investigating elementary school administrators' and teachers' perceptions on children with autism. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 910 –914.
- Zabel , M., & Zabel , R.(2001). Revisiting burnout among special education teachers : Do age , experience and preparation still matter?. *Teacher Education and Special Education*, 24 (2) , 128-139.
- Zascavage , V., & Keefe , C.(2004). Students with severe speech and physical impairments : opportunity barriers to literacy. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* , 19(4), 223-234.



البحث الرابع :

”فاعلية” إحدى الاستراتيجيات” المتمركزة على النظرية البنائية في تنمية مهارات التفكير الرياضي والاحتفاظ بها لدى طلاب المرحلة المتوسطة”

المصادر

د / أحمد عفت مصطفى قرشم .

كلية التربية بالعريش جامعة قناة السويس

obeikandi.com

” فاعلية إحدى الاستراتيجيات المتمركزة على النظرية البنائية في تنمية مهارات التفكير الرياضي والاحتفاظ بها لدى طلاب المرحلة المتوسطة ”

دكتور / أحمد عفت مصطفى قرشم

• مقدمة :

إن التطور الكبير والتقدم السريع في مجال العلم والتكنولوجيا نتيجة للثورة العلمية الناجمة عن الانفجار المعرفي، أدى إلى تضخم كبير في المعرفة، وظهور العديد من المخترعات والتطبيقات التي أثرت بدورها على حياة الفرد والمجتمع يتطلب من القائمين على العملية التعليمية البحث عن استراتيجيات تدريس تعمل على تنمية التفكير لدى الطلاب، لذا أصبح من الضروري أن يعكس تدريس الرياضيات روح العلم وطبيعته مما يؤدي إلى تربية أفرادا قادرين على مساهمة العصر ومواجهة مشكلاته بأسلوب علمي في التفكير.

وتنمية التفكير الرياضي يعد من أهم أهداف تدريس الرياضيات، فالرياضيات بناء استدلال، يبدأ بمقدمات مسلم بصحتها، ثم تشتق منها النتائج باستخدام قواعد منطقية، وتؤكد أهداف تدريس الرياضيات في معظم الدول على الاهتمام بتحقيق التفكير الرياضي، وإكساب الطلاب أساليب وأنماط التفكير المختلفة. (المفتى وآخرون، ١٩٩٢م: ٤٠)

ولما كان التفكير الرياضي أحد الأهداف الأساسية لتدريس الرياضيات المدرسية، فقد تضمنت الأهداف العامة لتدريس الرياضيات في التعليم العام في المملكة العربية السعودية كما ورد في وثيقة منهج الرياضيات (٢٠٠٠م: ١١) وفي دول الخليج العربي، تنمية التفكير لدى الطلاب، كما يوصي المجلس القومي لمعلمي الرياضيات في أمريكا من خلال وثيقة مبادئ ومعايير الرياضيات المدرسية (NCTM, 2000, 91-89) على أن البرامج التعليمية يجب أن تمكن جميع الطلبة من أن: ينظم ويقوي تفكيره الرياضي، يوصل تفكيره الرياضي بشكل مترابط وواضح لزملائه ومعلميه والآخرين، يحلل ويقيم التفكير الرياضي والاستراتيجيات الرياضية لدى الآخرين، يستخدم لغة الرياضيات والمنطق للتعبير عن الأفكار الرياضية بدقة.

وعلى الرغم من أن تنمية التفكير لدى الطلاب من الأهداف الرئيسية لتدريس الرياضيات، إلا أن هناك ضعفا في الاهتمام بالتفكير وتدني مستويات أداء الطلاب في التفكير.

كما أكدت العديد من الدراسات التربوية لبعض عناصر العملية التعليمية في كافة المراحل ضعف الاهتمام بالتفكير، واقتصار الاهتمام بالتحصيل فقط والانتقال إلى المستوى الأعلى في ظل عدم اهتمام المناهج الدراسية بتنمية قدرات الطلاب على تفكير وتشجيعهم على تطوير مهاراتهم وأساليب تفكيرهم. كما أوضحت دراسة الليثي (١٩٩٩م: ٨) أن المناهج مازالت تعمل على حشو أذهان الطلاب بالمعلومات متجاهلة استراتيجيات التدريس التي تساعد على تنمية مهارات التفكير الرياضي.

وأوضحت دراسة الباز والرياشي (٢٤٣:م٢٠٠٠) تدنى مستوى التفكير الرياضي لدى طلاب المرحلة الابتدائية في مصر؛ حيث لم يصل متوسط درجات أفراد العينة في اختبار التفكير الرياضي إلى المستوى المرضي.

كما أوضحت دراسة الجفري (٦٢:م٢٠٠١) تدنى مستوى طلاب المرحلة الثانوية في مكة المكرمة في بعض مظاهر التفكير الرياضي؛ حيث بلغت النسبة المئوية لمتوسطات درجات طلاب الصفوف (الأول . الثاني طبيعي . الثالث طبيعي) في مقياس التفكير الرياضي (٤٤,٩٢ % - ٤٦,٥٠ % - ٥١,٣١ %) على ترتيب.

وأوضحت دراسة الشهراني (٨٦:م٢٠١٠) تدنى مستوى طلاب الصف الثاني المتوسط في مكة المكرمة في مظاهر التفكير الرياضي.

ويشير العربي (٤٧٠:م٢٠٠٢) إلى أنه رغم أن الرياضيات بطبيعتها المرنّة التي تسمح بتنوع أسئلتها ووسائلها ومشكلاتها مما ينمي الابتكار لدى الطلاب، إلا أن واقع تدريسها لا يستفيد من طبيعة المادة فمعظم الأسئلة التي يلقيها المعلمون نمطية ذات إجابات واحدة، تعتمد بدرجة كبيرة على حفظ الحقائق والقوانين أو إتباع إجراءات روتينية معينة لحل المسائل عن طريق كثرة الأمثلة المحلولة المتشابهة، من قبل المعلم مع سلبية الطلبة بدرجة كبيرة، مما أدى إلى تدنى مستوى الطلاب في مهارات التفكير الرياضي.

ولاشك أن ما ذكر فيما سبق من مشكلات وصعوبات تواجه تعليم وتعلم الرياضيات (تدنى مهارات التفكير)، تستحق الاعتناء بها، والالتفات إليها بجدية من قبل الباحثين التربويين للبحث عن أفضل الاستراتيجيات والحلول لمواجهة المشكلات والتغلب عليها.

وتعتبر النظرية البنائية Constructivism Theory من النظريات المعاصرة في التعلم والتي يشق منها عدة استراتيجيات تدريسية، تهتم بنمط بناء المعرفة وخطوات اكتسابها، والبنائية في أبسط توصيفاتها كما يذكر عبيد (٣:م١٩٩٨) هي أن يبني الطالب معرفته بنفسه من خلال تفاعله المباشر مع مادة التعلم وربطها بما لديه من مفاهيم سابقة، وإحداث تغييرات بها على أساس المعاني الجديدة.

ويرى كثير من المهتمين بتعليم وتعلم الرياضيات أهمية استخدام النظرية البنائية في مواقف تعليم وتعلم الرياضيات في مختلف مراحل التعليم العام ويشير التوردي (٢٥٨:م٢٠٠٣) إلى أن دومين وآخرون (Doman,et al,1997) ترى ضرورة استخدام النظرية البنائية في تعليم وتعلم الرياضيات، نظراً لأنها تستهدف تصميم أنشطة تساعد في بناء المعرفة وفهمها وإدراك معانيها، ويرى السواعي (٦:م٢٠٠٤) أن للنظرية البنائية تأثيرات كبيرة على الرياضيات، تشمل هذه التأثيرات ماهية الرياضيات، ومناهجها، وطرق تدريسها، فمن حيث تدريسها، فالمعلمون البنائيون يعملون على أن يفهم طلبتهم الحقائق والترابطات، ويغيرون طرق تدريسهم بناء على استجابات الطلاب.

وقد ظهرت العديد من استراتيجيات التدريس التي تنطلق من فكر البنائية إلى إجراءات تدريسية فعلية ومن أهم ما أشار إليها النجدي (٣٠٦:م٢٠٠٣) وزيتون

(٢٠٠٣م: ٣٨٤) : استراتيجيات (التغير المفهومي، التعلم البنائي، التعلم المتمركز حول المشكلة، التحليل البنائي، التعلم الواقعي، دورة التعلم، جون زهويك البنائي).

وتعتبر استراتيجية التعلم البنائي إحدى الاستراتيجيات التعليمية القائمة على الفلسفة البنائية والتي تؤكد على التعلم ذي المعنى القائم على الفهم، من خلال الدور النشط للطلاب في التعلم والمشاركة الفكرية الفعلية في الأنشطة التي يقومون بها، ضمن مجموعات أو فرق عمل لبناء مفاهيمهم ومعارفهم العلمية.

ونتيجة لزيادة الاهتمام باستراتيجية التعلم البنائي فقد أجريت العديد من الدراسات التي توصلت إلى أثر استخدام استراتيجية التعلم البنائي على بعض المتغيرات كالتحصيل والتفكير الهندسي والتفكير الناقد والتفكير المنطقي وعلاج أخطاء الطلاب في الجبر وبقاء أثر التعلم، مثل دراسة سكادا وكريز (١٩٩٦م)، ودراسة Kerr (١٩٩٩م)، ودراسة إسماعيل (٢٠٠٠م)، ودراسة قنديل (٢٠٠٠م)، ودراسة عبد الرحمن (٢٠٠٠م)، ودراسة على (٢٠٠٤م)، ودراسة سيف (٢٠٠٤م)، ودراسة الشطناوي (٢٠٠٥م)، ودراسة أبو عودة (٢٠٠٦م)، ودراسة عبد القادر (٢٠٠٦م).

في ضوء ما تم عرضه، حول أهمية دراسة فعالية الاستراتيجيات الحديثة في تدريس الرياضيات، منها الاستراتيجيات المنبثقة عن النظرية البنائية كمحاولات للتغلب على بعض مشكلات وسلبيات تدريس الرياضيات، وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة التي تشير إلى تدني مستوى مهارات التفكير الرياضي تتضح أهمية إجراء دراسة تجريبية توضح أثر استخدام استراتيجية التعلم البنائي في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب المرحلة المتوسطة .

• مشكلة البحث :

تتمثل مشكلة البحث الحالي في ضعف الاهتمام بإكساب الطلاب مهارات التفكير الرياضي، وحيث أن استراتيجية التعلم البنائي "إحدى الاستراتيجيات المتمركزة على النظرية البنائية في تدريس الرياضيات فيمكن التعبير عن مشكلة البحث الحالي في التساؤل الرئيس التالي :

"ما فاعلية استخدام استراتيجية التعلم البنائي في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التفكير الرياضي والاحتفاظ بها لدى طلاب المرحلة المتوسطة" ؟ ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية :

١. ما صورة المواقف التعليمية في وحدة الأشكال الرباعية، وفقاً لاستراتيجية التعلم البنائي ؟

٢. ما فاعلية الوحدة المعدة وفق استراتيجية التعلم البنائي في:

- ◀ تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط ؟
- ◀ الاحتفاظ بمهارات التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط ؟

• أهداف البحث :

- يهدف البحث إلى استخدام استراتيجيات التعلم البنائي في تدريس الرياضيات
رفع كفاءة التدريس لطلاب المرحلة المتوسطة بغرض :
« رفع كفاءة التدريس من خلال إدخال طرق تدريس جديدة للتعلم في الرياضيات.
« تصميم وحدة الأشكال الرباعية وفقاً لاستراتيجيات التعلم البنائي بالصف الثاني المتوسط.
« التعرف على صورة المواقف التعليمية في الوحدة المختارة المعدة وفقاً لاستراتيجيات التعلم البنائي
« تنمية مهارات التفكير الرياضي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

• أهمية البحث :

- تتحدد أهمية البحث في إفادة الفئات التالية :
« استجابة لما ينادي به التربويون في الوقت الحالي من ضرورة مسايرة الاتجاهات التربوية الحديثة في التدريس بصفه عامة، وتدريس الرياضيات بصفة خاصة وتجريب استراتيجيات تدريس قد تؤدي إلى نتائج إيجابية في العملية التعليمية.
« مخططي ومطوري المناهج في كيفية تصميم استراتيجيات فعالة وغير معتادة في تدريس الرياضيات لطلاب المرحلة المتوسطة، وضع خطط وبرامج مساعدة وإثرائية لرفع مستوى المهارات الرياضية عند الطلاب.
« المشرفين التربويين ومراكز التدريب ومنسوبي وزارة التعليم العالي في تدريب وإعداد المعلمين على الأساليب والاتجاهات الحديثة لتطوير تفكير المتعلم.
« قد يزود هذا البحث الطلاب بالطريقة التي تجعلهم أكثر إيجابية ونشاطاً والتي قد تؤدي إلى تحسين أدائهم.

• حدود البحث :

- يقصر البحث الحالي على الحدود التالية :
« مجموعة من طلاب الصف الثاني المتوسط بالمدارس التابعة لإدارة غرب الطائف التعليمية بوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية .
« وحدة (الأشكال الرباعية) المقررة على طلاب الصف الثاني المتوسط في الفصل الدراسي الثاني. (١٤٢٩.١٤٣٠ هـ / ٢٠٠٩. ٢٠١٠ م)

• مصطلحات البحث :

• استراتيجية التعلم البنائي:

يعرفها البنا (٢٠٠١م:٩) بأنها تصور يتم تنفيذه لمساعدة الطلاب على بناء مفاهيمهم ومعارفهم، وفق أربع مراحل متتابعة مقتبسة في أصلها من مراحل دورة التعلم الثلاثة، وهذه المراحل هي : مرحلة الدعوة، مرحلة الاكتشاف مرحلة اقتراح التفسيرات والحلول، وأخيراً مرحلة اتخاذ الإجراء مع التأكيد على ربط العلم بالتكنولوجيا والمجتمع خلال المراحل الأربعة.

ويعرفها المطيري (٢٠٠٦م: ١٢) بأنها استراتيجية تستخدم لتدريس المفاهيم العلمية يؤكد على التفاعل بين المعلم والطالب، أي التعلم القائم على المعنى من خلال الدور النشط للطلاب حيث يستخدم الطلاب معلوماتهم في بناء المعرفة الجديدة التي يقتنعون بها من خلال أربع مراحل.

ويعرفها عبد القادر (٢٠٠٦م) "بأنها استراتيجية تدريسية قائمة على مبادئ التعلم البنائي وفق خمس مراحل أساسية هي: التنشيط، الاستكشاف، المشاركة، التوسع، التقويم، يتم من خلالها مساعدة المتعلم على بناء معرفته بنفسه، من خلال قيامه بسلسلة من الأنشطة التعليمية المتنوعة، مستخدماً قدراته العقلية الخاصة، ومعرفته السابقة مما يضيف معنى وأهمية لتعلمه، ويساعد على تنمية التفكير بأنواعه المختلفة لديه" ص ١٤٤.

ويمكن تعريف استراتيجية التعلم البنائي إجرائياً في هذا البحث بأنها استراتيجية تدريسية قائمة على مبادئ التعلم البنائي التي تعتمد بصورة رئيسة على التفاعل بين المعلم والطالب، ويتم تنفيذه وفق أربع مراحل هي: الدعوة والاستكشاف، واقتراح التفسيرات والحلول، واتخاذ الإجراءات، لجعل الطالب يتوصل للمفهوم بنفسه من خلال أنشطة كل مرحلة من هذه المراحل.

● مهارات التفكير الرياضي:

يعرف القرشي (٢٠٠٩م) التفكير الرياضي بأنه "نشاط عقلي خاص بمادة الرياضيات يتضمن مجموعة من المظاهر تتمثل في: (الاستقراء، الاستنتاج، التعميم، البرهان الرياضي، التعبير بالرموز، التصور البصري المكاني، التفكير العلاقي، التفكير الاحتمالي)، وذلك حينما يواجه المتعلم بموقف أو مشكلة يبحث لها عن حل، ويقاس بالأداة التي تبناها الباحث لقياسه" ص ١٦٣. ويعرف الشهراني (٢٠١٠م) التفكير الرياضي بأنه "النشاط العقلي الذي يهدف إلى استخدام كل أو بعض المهارات الخاصة لدى الطلاب، في محاولة حل المشكلات والمسائل الرياضية التي تواجههم عند دراستهم للرياضيات، ويقدر بالدرجة التي يحصل عليها طالب الصف الثاني المتوسط في مقياس التفكير الرياضي المعد لذلك" ص ١٢.

ويمكن تعريف مهارات التفكير الرياضي إجرائياً : هي العمليات الذهنية التي تعكس قدرة المتعلم على التفكير الخاصة بمادة الرياضيات، والذي تعتمد على مهارة (الاستقراء، الاستنتاج، التعميم، التعبير بالرموز، التفكير المنطقي البرهان الرياضي).

● الاحتفاظ:

هو قدرة طلاب المجموعة التجريبية على تخزين المعلومات التي درسوها باستخدام استراتيجية التعلم البنائي واسترجاعها لتوظيفها بعد فترة زمنية محددة بأسلوب يتسم بالمرونة.

● الإطار النظري

● أولاً : استراتيجية التعلم البنائي

واجه البحث التربوي في السنوات الأخيرة تحولاً أساسياً من التركيز على العوامل والمتغيرات الخارجية، التي تؤثر في تعلم الطالب كالمعلم والمدرسة

والمنهج، إلى التركيز على العوامل والمتغيرات الداخلية التي تؤثر في تعلمه، أي إن الاهتمام الآن أصبح يتعلق بما يجري داخل عقل الطالب، كمعرفته السابقة وأنماط تفكيره، وكيفية بنائه للمعرفة، وكل ما يجعل التعلم ذا معنى بالنسبة له. (الخليلي وآخرون، ١٩٩٦م: ٤٣٥). وقد ظهرت في الآونة الأخيرة عدة نظريات تعتبر كل منها أساساً لعدد من الطرق واستراتيجيات التدريس، ومن هذه النظريات النظرية البنائية، والتي نشأت منها عدة نماذج تعليمية، تهتم بنمط بناء المعرفة وخطوات اكتسابها (سليمان وهمام، ٢٠٠١م: ١٠٧)، ويرى صادق (٢٠٠٣م: ١٥٥) أن النظرية البنائية ظهرت كنظرية بارزة للتعلم في العقد الماضي، نتيجة لأعمال ديوي وبياجيه وبرونر وفيجوتسكي، الذين قدموا سوابق تاريخية للنظرية البنائية التي تمثل نموذجاً للانتقال من التربية التي تستند على النظرية السلوكية إلى التربية التي تستند على النظرية المعرفية والنظرية البنائية مشتقة من كل من نظرية بياجيه (البنائية المعرفية) ونظرية فيجوتسكي (البنائية الاجتماعية) وبذلك التعليم ينحصر في رؤيتين ذكرتهما سحر عبد الكريم (٢٠٠٠م: ٢٥٥):

- « رؤية بياجيه التي تشير إلى أن التعليم يتحدد في ضوء ما يحصل عليه المتعلم من نتائج منسوبة لدرجة الفهم العلمي.
- « رؤية فيجوتسكي التي تشير إلى أن التعلم يتحدد في ضوء سياق اجتماعي يتطلب درجة من التمكن في معلم مادة العلوم.

فإن البنائية تستند على فكرة أن هناك دافعاً إنسانياً، يقود الفرد لفهم العالم بدلاً من استقبال المعرفة بشكل سلبي، وهذا ما يؤكده صادق (٢٠٠٣م: ١٥٦) حيث يرى أن المعرفة تبني بنشاط الطلاب، بواسطة تكامل المعلومات والخبرات الجديدة، مع فهمهم السابق في حين يرى الوهر (٢٠٠٢م: ٩٦) أن النظرية البنائية تنظر إلى التعلم، بأنه عملية مستمرة ونشطة وغرضية، أي إنها تقوم على اختراع الطالب لتراكيب معرفية جديدة، أو إعادة بناء تراكيبه أو منظومته المعرفية اعتماداً على نظريته إلى العالم، والتعليم ليس عملية تراكمية للمعرفة، بل عملية إبداع تحدث تغييرات ثورية في التراكيب المعرفية الموجودة لدى الطالب.

والنظرية البنائية هي إحدى نظريات التعلم المعرفي التي تؤكد على ضرورة الدور النشط للطلاب في بنائه لمعرفته بنفسه ولنفسه، من خلال خبراته السابقة والتفاوض الاجتماعي مع الأقران، وفي وجود المعلم الميسر والمساعد على بناء المعنى بصورة صحيحة، من خلال النشاطات والتجارب والطرائق التدريسية المختلفة. (الهويدي، ٢٠٠٥م: ٣٠٠)

وقد برزت البنائية باتجاهات ومفاهيم عديدة ومتنوعة، وفي إطار الحديث عن البنائية، فإن البحث عن معنى أو تعريف محدد لهذا المصطلح يعد إشكالية عويصة، حيث لم يتفق منظرو البنائية على معنى محدد لها (زيتون وزيتون، ١٩٩٢م: ٣٢٠). ولقد تعددت وتنوعت تعريفات البنائية في الأدبيات ويعكس كل منها رؤية التيار الفكري الذي اشتق منه هذا التعريف، ومن تعريفات البنائية: عرفها ساندروز (Saunders, 1991, 138) بأنها فكرة تتضمن أن شيئاً يقال له (الحقيقة) ماهي إلا تراكيب عقلية من قبل أولئك الذين يؤمنون أنهم اكتشفوها وتقصوها.

حدد المعجم الدولي للتربية مصطلح البنائية وفق ما أشار إليه زيتون وزيتون (١٩٩٢م) بأنها "رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل ، قوامها نشاط الطفل في بناء أنماط التفكير لديه نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة " ص١ .

وتعرفها مدرسة التربية بجامعة كلورادو (١٩٩٨م) كما تذكرفايزة حمادة (٢٠٠٥م) بأنها "فلسفة التعلم القائمة على الافتراض القائل بأننا نبني فهمنا للعالم الذي نعيش فيه بالاعتماد على خبراتنا " ص١٣٠ .

ويعرفها زيتون (٢٠٠٢م) بأنها " عملية نشطة ومستمرة لاكتساب المعرفة من خلال تعديل في المنظومات أو البيانات المعرفية للفرد، من خلال آليات عملية التنظيم الذاتي (التمثيل والمواءمة) وتستهدف تكيفه مع الضغوط المعرفية البيئية " ص١٨٩ .

كما أشار المومني (٢٠٠٢م: ٢٣) إلى تعريف لورسباك وتوبين (Lorsbak and Tobin 1992) للبنائية بأنها نظرية معرفة استخدمت لشرح عملية كيف نعرف ما نعرف .

كما عرفها الميهي (٢٠٠٣م) بأنها "الإجراءات التي تمكن الطالب من القيام بالعديد من المناشط التعليمية أثناء تعليمه للعلوم، وتؤكد على مشاركته الفعلية في تلك المناشط، بحيث يستنتج المعرفة بنفسه، ويحدث عنده التعلم القائم عن الفهم وبمستويات متقدمة تؤدي إلى إعادة تنظيم البنية المعرفية للطالب وما فيها من معلومات " ص١٥ .

كما أورد إبراهيم (٢٠٠٤م: ٣٦٢) تعريف بلوم وبورل (Bloom and Burrell 1999) للبنائية بأنها عملية استقبال تحوى إعادة بناء المتعلمين لمعاني جديدة داخل سياق معرفتهم الانية مع خبرتهم السابقة وبيئة التعلم.

يلاحظ من العرض السابق، لا يوجد اختلاف جوهري بين التعريفات السابقة حول النظرية البنائية إلا أنها تتفق على أن الطالب هو محور العملية التعليمية، يستخدم أفكاره وخبراته السابقة في فهم وتفسير خبراته ومعلوماته الجديدة، ويعمل الطالب على بناء معرفته الجديدة بشكل جماعي.

• استراتيجيات التدريس القائمة على النظرية البنائية :

لقد أثمرت النظرية البنائية عدة استراتيجيات تعليمية ، يتبعها المعلم في حجرة الصف ليعلم طلابه، وكلها تؤكد على الدور النشط للطلاب في التعلم حيث يقوم الطلاب بإجراء العديد من النشاطات في مجموعات أو فرق عمل كما تؤكد على المشاركة الفعلية في الأنشطة بحيث يحدث التعلم ذو المعنى القائم على الفهم . واعتبر العديد من التربويين أن الاستراتيجيات القائمة على النظرية البنائية أكثر إبداعا من الاستراتيجيات الأخرى في التدريس خلال السنوات الماضية، لكونها تسهم إسهاما فعالا في التعلم القائم على بناء المعنى وفي تغيير وتعليم المفاهيم البديلة. (الخليلي وآخرون، ١٩٩٦م: ٢٥٨)

وقد اتسمت النظرية البنائية بتنوع الاستراتيجيات القائمة عليها، وفيما يلي توضيح لعدد من هذه الاستراتيجيات:

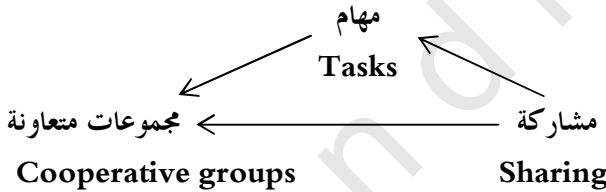
• استراتيجية التعلم المتمركزة حول المشكلة :

ترجم هذه الاستراتيجية أفكار البنائيين المحدثين الأصوليين، وترجع أصول هذه الاستراتيجية إلى جريسون ويتلي (Grayson Wheatley)، وهو يعتبر من أكبر مناصري البنائية المحدثين، وتهدف هذه الاستراتيجية إلى:

- ◀ مساعدة الطلاب على تنمية التفكير وحل المشكلات.
- ◀ التفكير المشتمل على عمليات عقلية مثل الاستدلال، والتصنيف والاستنتاج.
- ◀ تشجيع الطلاب على التعاون والمناقشة. (أبو زيد، ٢٠٠٢: ٣٩)

وتتكون هذه الاستراتيجية من ثلاث مراحل ذكرها عريض وسليمان (٢٠٠٥: ٨٤) هي: المهام، المشاركة، والمجموعات المتعاونة، والتدريس وفقا لهذه الاستراتيجية يبدأ بمهمة تتضمن موقفا مشكلا يجعل الطلاب يشعرون بوجود مشكلة ما، ثم يلي ذلك بحث الطلاب عن حلول لهذه المشكلة، من خلال المجموعات الصغيرة كل على حدة، ثم مشاركة المجموعات مع بعضها البعض لمناقشة ما تم التوصل إليه.

وقد أشار زيتون وزيتون (١٩٩٢: ٩٩) إلى أنه يمكن تمثيل هذه الاستراتيجية البنائية في الشكل التالي:



شكل (١) عناصر استراتيجية التعلم المتمركزة حول المشكلة

مما سبق، نجد أن استراتيجية التعلم المتمركزة حول المشكلة تعد من الاستراتيجيات البنائية الفاعلة التي تنهض بالطالب، وذلك من خلال إتاحة العديد من المنافذ، لحل المشكلة التي قد يتعرض لها الطلاب بأكثر من حل فهي تسعى إلى اتساع أفق الطالب، وتوسيع مداركه، بالإضافة إلى أنها تنمي قدرات الطالب الذاتية، إذا يحاول الطالب التوصل إلى مجموعة الحلول والمنطلقات، من خلال ذاته، دون مساعدة الآخرين أو المعلم، وبالتالي فهي تعمل على تعزيز قدرات الطالب الذاتية في حل المشكلة، وتنمية القدرات التفكيرية العليا، وتعزيز روح التعاون والمشاركة بين الطلاب في العملية التعليمية.

• استراتيجية التدريس بخريطة الشكل V :

يرى كثير من علماء التربية أن خريطة الشكل V لم تنشأ أصلاً ضمن سياق البنائية، إلا أن بعض مناصري البنائية قد تبناوا استخدامها، وقد قدم هذه الاستراتيجية بوب جوين (Bob GoWin) عام ١٩٧٧م، واستمرت لمدة عشرين عاماً، حيث قام ببنائه في ضوء أفكار نظرية التعلم ذي المعنى التي صاغها ديفيد أوزويل، وبالتالي فإن هذه الاستراتيجية تنتمي فكرياً إلى النظرية البنائية، غير أنها تجسد بعض الأفكار الرئيسية في فلسفة العلم، والتي تؤكد على التفاعل النشط بين جانبي العلم، الجانب التفكير، والجانب الإجرائي، وتهدف هذه

الاستراتيجية إلى ربط الجانب التفكيرى إلى الجانب الإجرائى العملى، وذلك لتحسين التدريس بالأنشطة التطبيقية المصاحبة لها. (زيتون وزيتون، ١٩٩٢م: ١١٦) وتتكون خريطة الشكل V من جانبين هما :

« الجانب الأيسر : وهو الجانب المفاهيمى التفكيرى، ويشتمل على المفاهيم والمبادئ والنظريات التي يتضمنها الدرس، ويشير هذا الجانب إلى تسلسل وتنظيم هرمي يتدرج من النظرية، لكونها عامة وشاملة من المبادئ كعلاقات بين المفاهيم ثم المفاهيم، وهي متدرجة من مفاهيم أكثر عمومية إلى مفاهيم أقل عمومية، حتى نصل إلى المفاهيم البسيطة الشكل. (عبد السلام، ٢٠٠١م: ١٣٥)

« الجانب الأيمن: ويعرف بالجانب الإجرائى أو المتطلبات المنهجية، الذي يشتمل على التسجيلات، وهي عبارة عن قائمة من الحقائق الخام يتم الحصول عليها من ملاحظة الأحداث والأشياء في الموقف. (قطامي والروسان، ٢٠٠٥م: ١٢٢)

ويوجد في بؤرة الشكل V الأحداث والأشياء ويحدث تفاعل بين الجانبين الأيمن والأيسر للشكل، من خلال السؤال الرئيس الذي يقع في قمة الشكل (V) بين الجانبين الإجرائى والمفاهيمى

يتضح أن هذه الاستراتيجية تعد من الإستراتيجيات البناءة، التي تعمل على التوفيق بين الجوانب التفكيرية لدى الطالب، والجوانب الأدائية التطبيقية بحيث تعمل على التفاعل النشط لدى الطالب بين الجانبين.

• استراتيجية التغيير المفهومى :

قدم بوسنر وزملاؤه نموذجاً تعليمياً بنائياً عام ١٩٨٢م في جامعة كورنيل بأمريكا، يقوم على تشكيل المعارف وبنائها، من خلال عمليات النقاش والحوار التي تدور بين الطلاب والمعلم، ويرتكز على التكامل بين المفاهيم والقوانين والنظريات في مشاهدة الحوادث والأشياء وفي تكوين بناءات معرفية جديدة. (سلامة، ٢٠٠٣م: ٣٩)

ويستلزم حدوث التغيير المفهومى بأربعة شروط ضرورية ، ذكرها صبري وتاج الدين (٢٠٠٠م: ٧٤) وهي : أن يكون هناك حالة من عدم الرضا عن وجود المفهوم الخطأ، أن يكون المفهوم الجديد واضحاً وجلياً، أن يكون المفهوم الجديد خصباً ومثمراً.

تتألف الاستراتيجية من خمس مراحل وهي كما حددها عريفيج وسليمان. (٢٠٠٥م: ٨٢)

« المرحلة الأولى : تنظيم عروض أو واجبات مخبرية للطلاب بحيث تولد أو تثير التناقض في البنية المعرفية لديهم.

« المرحلة الثانية : تنظيم التدريس بحيث يصرف جزء كبير من الوقت، يلجأ إليها الطلاب في الدفاع عن أفكارهم الخاطئة.

« المرحلة الثالثة : تطوير استراتيجيات لمعالجة هذا الفهم الخاطئ عند الطلاب، والبرهنة على ذلك باستخدام التجارب والحوار والمساءلة.

- « المرحلة الرابعة : مساعدة الطلاب على استيعاب المحتوى العلمي عن طريق عرضه بأشكال مختلفة، لفظيا أو بالتجريب العملي أو الصور أو غيرها.
- « المرحلة الخامسة : تطوير برامج تقويم مناسبة، للتأكد من أن التغيير المفهومي قد حصل عند الطلاب، ومن هذه البرامج : المقابلات الإكلينيكية أو العيادية بحسب طريقة بياجيه.

واستراتيجية التغيير المفهومي من الاستراتيجيات القائمة على تعديل المفاهيم الخاطئة التي يحملها الطلاب، والعمل على استبدالها بمفاهيم جديدة وصحيحة في نفس الوقت، ويلعب المعلم دورا كبيرا في استبدال المفاهيم الخاطئة بمفاهيم صحيحة تكون أكثر دقة وقبولا وفائدة ووضوحا.

• استراتيجية التعلم الواقعي :

ظهرت هذه الاستراتيجية لتوظيف متطلبات النظرية ومبادئ التدريس وقد طورت هذه الاستراتيجية انطلاقا من معطيات الواقع في المدارس العربية بحيث روعي فيها معطيات البيئة المحلية، وواقع المعلم العربي، وأحدث فيها التوجهات المعاصرة في أساليب التدريس، وتستند هذه الاستراتيجية إلى أفكار النظرية البنائية.(الخليلي وآخرون، ١٩٩٦م: ٤٥٢)

وتتكون هذه الاستراتيجية من ثلاث مراحل أوردها إبراهيم (٢٠٠٤م: ٨٥٤) هي:

مرحلة تحليل الواقع: يقوم بها المعلم، دون أن يسجلها في خطته التدريسية حيث يتم تحديد طبيعة الدرس وواقع المعلم والطلاب من حيث معلوماتهم وأفكارهم حول الموضوع وإمكانات المدرسة.

مرحلة التخطيط للتدريس: وهذه المرحلة يقوم بها المعلم ويسجلها لتمثل خطة التدريس، حيث يتم تحديد التمهيد للدرس، والأهداف والمبادئ والمفاهيم المطلوب تعلمها، والأسئلة الكشفية لبيان الأفكار الخطأ والمفاهيم البديلة، والأسئلة التي تثير التفكير وأوجه ربط الدرس بالواقع وتوضيح جميع الإجراءات في دليل المعلم.

مرحلة التنفيذ: وهي مرحلة بناء الطالب للخبرات والمعلومات حيث يشاركه المعلم في هذه المرحلة بالتوجيه والمساعدة، ومعالجة المفاهيم الخاطئة لدى الطلاب، وممارسة أنشطة التعليم والتعلم التي تتلاءم والإمكانات الواقعية المتاحة أو جلسات الحوار والتنظيم والتطبيق.

• استراتيجية دورة التعلم :

وضع التصور المبدئي لهذه الاستراتيجية كلا من أتكين وكاربلس (1962, Atken karblus) معتمدين في ذلك على بعض الأفكار البنائية المستمدة من نظرية النمو المعرفي لجان بياجيه، مع تعديل لهذا الاستراتيجية عام ١٩٧٤م واستخدموه ضمن أحد المشروعات الأمريكية في ميدان تدريس العلوم بالمدارس الابتدائية، وهو مشروع تحسين مناهج العلوم (صبري وتاج الدين، ٢٠٠٠م: ٧١) وتقوم عملية التدريس وفق هذه الاستراتيجية على ثلاث مراحل أساسية أوردها كل من : الأمين (٢٠٠١م: ٤٦)، والطناوي (٢٠٠٢م: ٥١) وزيتون (٢٠٠٣م: ٢٠٣) كما يلي :

مرحلة الاستكشاف : وخلال هذه المرحلة يتم تفاعل الطلاب مباشرة مع خبرة جديدة تثريهم معرفياً، وتولد لديهم تساؤلات قد يصعب عليهم الإجابة عنها، ثم يقومون بأنشطة فردية وجماعية للبحث عن إجابات لتساؤلاتهم، وقد يكشف الطلاب أثناء عمليات البحث أشياء أو علاقات لم تكن معروفة لهم من قبل.

مرحلة الإبداع المفاهيمي : وخلال هذه المرحلة يحاول الطلاب الوصول إلى المفاهيم أو المبادئ ذات العلاقة بخبراتهم الحسية التي قاموا بممارستها خلال مرحلة الاستكشاف، ويتم ذلك من خلال تبادل الآراء والتفاوض الاجتماعي بين الطلاب، يتم تقديم المفاهيم عندما لا يستطيعون اكتشافها بأنفسهم وذلك بواسطة المعلم، أو من خلال الكتاب المدرسي، أو فيلم تعليمي، أو أي مصدر من مصادر المعرفة.

مرحلة الاتساع المفاهيمي : وتعرف هذه المرحلة بمرحلة تطبيق المفهوم، حيث يتم خلال هذه المرحلة تعميم خبرات الطالب السابقة من مفاهيم ومبادئ على مواقف جديدة، ومن ثم اكتشاف خبرات جديدة، وهذه المرحلة مهمة جداً وتحتاج إلى مزيد من الوقت والنقاش بين الطلاب والمعلم.

• استراتيجية التعلم البنائي :

تعتبر استراتيجية التعلم البنائي إحدى استراتيجيات التدريس القائمة على النظرية البنائية، والتي من خلالها يوفر المعلم بيئة معرفية غنية بالمشكلات والأنشطة التعليمية المتنوعة، بحيث يبني الطالب معرفته بنفسه أثناء قيامه بهذه الأنشطة، مما يساعد على التعلم النشط الفعال، فالمعرفة لا تقدم له جاهزة ولكن يكتسبها من خلال الأنشطة التي يقوم بها كخبرات حسية تيسر تعلمه. وتهدف استراتيجية التعلم البنائي إلى جعل الطالب محور العملية التعليمية، فهو الذي يقوم بمناقشة المشكلة وجمع المعلومات المناسبة لحل المشكلة، ثم اقتراح الحلول مع زملائه، بهدف تطبيق هذه الحلول بصورة علمية. (الطناوي، ٢٠٠٢م: ١٨٨)

وتعد هذه الاستراتيجية مقتبسة في أصلها من دورة التعلم، والتي ظهرت لأول مرة في الستينات، وبالتحديد خلال عام (١٩٦٢م) بالولايات المتحدة الأمريكية على يد كل من روبرت كاريلس "Robertca" ومايرون اتكن "Mayron Atken"، ثم أدخل عليها كاريلس وآخرون تعديلات عام (١٩٧٤م) ثم تم تعديلها وتطويرها لصورتها الحالية بواسطة سوزان لوكس "Suzan Louks" وآخرين عام (١٩٩٠م)، (زيتون وزيتون، ٢٠٠٣م: ٢٢٢)، (الشعيلي والغفاري، ٢٠٠٦م: ١١٥)

وسوف يتم تناول استراتيجية التعلم البنائي بشيء من التفصيل على النحو التالي :

• مفهوم التعلم البنائي :

عرفه عبد الرحمن (٢٠٠٠م: ٣٢٥) بأنه التغير الثابت نسبياً في سلوك الطالب نتيجة مروره بخبرات تربوية، شارك فيها بفاعلية، بحيث يتمكن من بناء المعرفة بنفسه. كما عرفه زيتون (٢٠٠٣م) بأنه "استراتيجية تدريس قائمة على مبادئ التعلم البنائي يتم من خلالها مساعدة الطلاب على بناء معرفتهم (المفاهيم

المبادئ، القوانين،..... الخ) عن موضوع الدرس الجديد من خلال وضعهم في موقف ينضوي على مشكلة سؤال جديد عليهم، يثير اهتمامهم ويطلب منهم الإجابة عنه، فيتضح ما لديهم من أفكار أولية، ثم يوجهون إلى إجراء نشاط استكشاف يساعدهم على اختبار صحة أفكارهم الأولية، وعلى تعلم تلك المعرفة المتضمنة في موضوع الدرس الجديد، وعقب ممارستهم لهذا النشاط في مجموعات تعاونية، تعرض كل مجموعة ما توصلت إليه من نتائج وتفسيرات يتم مناقشتها من قبل أفراد الصف جميعاً، ثم يتم تلخيصها في صورة معلومات أساسية، ويعقب ذلك قيام المجموعات بممارسة نشاط جديد، ذي علاقة بتلك المعلومات، يهدف إلى إثراء تلك المعلومات واستخدامها في مواقف جديدة "ص ٣٨٣.

وعرفه مكسيموس (٢٠٠٣م: ٥٥) بأنه استراتيجية يتم فيه مساعدة الطلاب على بناء مفاهيمهم ومعارفهم العلمية، وفق أربع مراحل مقتبسة في أصلها من مراحل دورة التعلم، وتؤكد الاستراتيجية على ربط العلم بالتكنولوجيا والمجتمع، وقد بنيت مراحلها الأربعة على الطرق التي يتعلمها، ويعمل بموجبها المتخصصون في العلم أو التكنولوجيا، وعلى ما يتم في عقل الطالب عند بناء مفاهيمه العلمية به وفقاً للفلسفة البنائية.

وعرفه النجدي وآخرون (٢٠٠٥م: ٣٩٤) بأنه عملية نشطة لصنع المعنى، يتحكم فيها الطالب، وعلى ذلك ينظر للطلاب كمخططين لتعلمهم الخاص، خلال عملية من التوازن بين البنى المعرفية والخبرات الجديدة، فالتعلم عملية تعدل فيها المعرفة الداخلية للطالب، كاستجابة للاضطرابات الناتجة عن كل من التفاعل الاجتماعي والشخصي، حيث إن التعلم يتأثر بالآخرين، ويحدث نتيجة العمل على إعادة البنى المعرفية بدلاً من الانتقال.

• المبادئ الأساسية لاستراتيجية التعلم البنائي :

تستند استراتيجية التعلم البنائي إلى مجموعة من الأسس والمبادئ التي نعتبرها الأساس العلمي لهذه الاستراتيجية، وقد اتفق عليها كل من بيركنز (Perkins, 1991, 21)، والأمين (٢٠٠١م: ١٢٤)، ومكسيموس (٢٠٠٣م: ٥٨) ومن أهم تلك المبادئ ما يلي:

- « الطالب لا يستقبل المعرفة، ويتلقاها بشكل سلبي، لكنه يبنئها من خلال نشاطه ومشاركته الفعالة في عمليتي التعليم والتعلم.
- « يحضر الطالب فهمه المسبق إلى مواقف التعلم ويؤثر هذا الفهم في تعلمه للمعرفة الجديدة عندما يكون هذا الفهم المسبق غير صحيح، ويقاوم التغيير، فإنه سيؤثر سلباً على المعرفة الجديدة.
- « استخدام تصورات ومفاهيم الطالب وأفكاره في توجيه وقيادة الدرس، وإتاحة الفرصة لاختبار أفكاره، حتى وإن كانت خاطئة.
- « إتاحة الفرصة للطالب، لمناقشة ما تم جمعه، من خلال عمل حوار بين الطلاب وبعضهم، أو بين الطالب والمعلم.
- « إعداد الأسئلة التي تحفز الطالب على الرجوع للمصادر المتنوعة للمعلومات، ومحاولة إيجاد الدلائل المدعمة للتفسيرات، التي قدموها للظاهرة، أو الظواهر العلمية التي تم رصدها.

- « السماح بفترة كافية بعد إلقاء الأسئلة، وكذلك قبل تلقي استجابات الطلاب.
- « تشجيع الطلاب على تحسين وتعديل تفسيراتهم، وعدم الحكم على صحة التفسيرات أو خطئها.
- « يجب الإصرار على سماع تنبؤات الطالب للنتائج قبل إجراء التجارب ، أو الاختبارات العلمية.
- « يجب الانتباه لمفاهيم الطالب البديلة، وتصميم الدروس بشكل يتحدى تصوراتهم الخاطئة.
- « تفاعل الطالب مع زملاءه، وتبادلله المعاني معهم، يؤدي الي نمو وتعديل في بنيته المعرفية.

• مراحل استراتيجية التعلم البنائي :

اعتمدت استراتيجية التعلم البنائي على الفلسفة البنائية في بناء الطالب لمفاهيمه العلمية من خلال العمليات العقلية التي يقوم بها أثناء تعلمه، كما اعتمدت على الطرق التي يتعلمها المتخصصون ويعملون بها، وتقوم هذه الاستراتيجية على أربع مراحل أساسية متتابعة هي (مرحلة الدعوة، ومرحلة الاستكشاف، ومرحلة اقتراح التفسيرات والحلول، ومرحلة اتخاذ الإجراء). وقد أشار إليها كل من ياجر (١٩٩١م:٥٦)، ومكسيموس (٢٠٠٣م:٥٦)، وعبيد وعفانة (٢٠٠٣م:١٣٦)، وزيتون (٢٠٠٧م:٤٦٩)، وصوافطة وآخرون (٢٠٠٩م:٢٧٩) وهي على النحو التالي :

١. مرحلة الدعوة : Invitation stage

- تعد مرحلة الدعوة أولى مراحل استراتيجية التعلم البنائي، تتم خلال هذه المرحلة العديد من النقاط الرئيسة الفاعلة، فهي كالتالي :
- « يجذب المعلم انتباه الطلاب نحو الدرس، وحثهم على المشاركة في النشاط ودعوتهم إلى الاندماج في تعلمه.
- « يدعو المعلم الطلاب للتعلم من خلال عرض مواقف متناقضة، أو صور لبعض المشكلات أو الأحداث التي يراد دراستها.
- « طرح أسئلة أو مشكلات من قبل المعلم قد تبدو محيرة للطلاب، أو متناقضة مع ما لديهم من معلومات وخبرات سابقة، مما يدعو الطلاب إلى التأمل والتفكير للإجابة عن هذه الأسئلة وحل تلك المشكلات.
- « يعتمد المعلم على حب الاستطلاع الموجود لدى الطلاب، كما يجب عليه أن يحفزهم لدى الطلاب ويشجعهم على استخدامه للحصول على المعرفة والمعلومات اللازمة للمشكلة، وكذلك لاكتشاف المشكلة من خلال مايعرض عليهم من متناقضات أو صور.
- « قد تتم الدعوة من خلال الخبرات أو المعلومات السابقة التي يمر بها الطلاب أو من خلال لفت نظرهم إلى أشياء محسوسة تتعلق بالدرس، وكلما كانت المشكلات مرتبطة بحياة الطلاب زادت استجاباتهم لها وتفاعلهم معها سريعا.
- « وفي نهاية هذه المرحلة يجب أن يكون الطلاب قد ركزوا على مشكلة واحدة أو أكثر، كما يجب أن يشعروا بالحاجة إلى البحث والتنقيب للوصول إلى حل لهذه المشكلة.

٢. مرحلة الاستكشاف : Exploration Stage

في هذه المرحلة يتم تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة وتقوم كل مجموعة بتنفيذ الأنشطة وحل الأسئلة الخاصة بها، استعداداً لعمل جلسة حوار عامة مع المعلم، ويقتصر دور المعلم في هذه المرحلة على توجيه الطلاب أثناء قيامهم بالأنشطة وتشجيعهم على مواصلة القيام بتلك الأنشطة وإعطائهم الوقت الكافي من أجل التوصل إلى اقتراحات وتفسيرات ونتائج بخصوص المشكلة المطروحة عليهم، وتعتبر هذه المرحلة بمثابة تحدٍ لقدرات وإمكانات الطلاب، ففي هذه المرحلة يقوم كل طالب بطرح ما توصل إليه من نتائج وتفسيرات داخل مجموعته، فيتم تبادل الأفكار وإجراء مشاورات بين طلاب كل مجموعة من المجموعات التي تم تقسيمها، يعمل المعلم في هذه المرحلة على أن يعطي لكل مجموعة مهاماً محدودة خاصة لكل مجموعة، بحيث يكون لكل مجموعة أنشطة مختلفة وتسمى المجموعات في هذه الحالة مجتمع الأنشطة وعلى المعلم في هذه الحالة تقديم الخبرات والأنشطة الأساسية لكل مجموعة.

٣. مرحلة اقتراح التفسيرات والحلول : Proposal stage of explanations and solutions

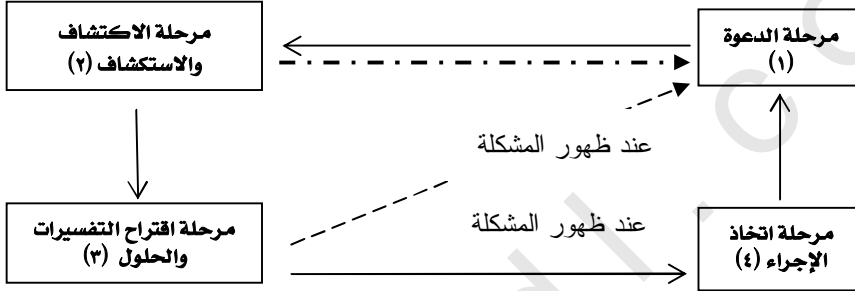
يتم في هذه المرحلة عمل جلسة حوار عامة بين المعلم والطلاب، فتقدم كل مجموعة عن طريق أحد أعضائها (المقرر) ما توصلت إليه من حلول واستنتاجات وتفسيرات بشأن الأسئلة والمشكلات التي طرحت عليها في المرحلة السابقة وينبغي للمعلم في هذه المرحلة الإصغاء الجيد لما تقدمه المجموعات من حلول وأفكار ومقترحات وذلك من خلال مرورهم بخبرات جديدة ومن خلال أدائهم للتجارب الجديدة، حتى وإن كانت غير صحيحة، دون أن يقلل من قيمة تلك الأفكار أو من جهود الطلاب الذين توصلوا إليها، وبعد أن تقدم جميع المجموعات ما توصلت إليه، يفتح المعلم باب المناقشة والحوار حول الاستنتاجات والأفكار التي قدمتها المجموعات، ويعطي الطلاب الفرصة لتبرير مقترحاتهم واستنتاجاتهم وتوضيح الطرق التي اتبعوها للوصول إلى تلك الاستنتاجات وعلى المعلم في هذه المرحلة أن يعزز الأفكار والاستنتاجات الصحيحة، وكذلك مساعدة الطلاب من خلال المناقشة والحوار والأسئلة الموجهة على تعديل ما لدى الطلاب من تصورات خطأ ما قد يوجد لديهم من أفكار ومفاهيم غير صحيحة لتحل محلها الأفكار والمفاهيم السليمة، ويشجع المعلم الطلاب على ما توصلوا إليه من خلال الملاحظة والتجريب ويجب إعطاء الطلاب الوقت الكافي لإعداد اقتراحاتهم للتفسيرات والحلول قبل مناقشتها، ومن ثم تجري المفاضلة بين الحلول المقترحة.

٤. مرحلة اتخاذ الإجراء : Take action Stage

يتم في هذه المرحلة تطبيق ما توصل إليه الطلاب من حلول ومفاهيم أو استنتاجات في مسائل جديدة، أو مواقف أخرى مشابهة، ويجب على المعلم في هذه المرحلة أن يعطي الطلاب وقتاً كافياً لكي يطبقوا ما تعلموه، ويعطي الفرصة للطلاب، ليناقد بعضهم بعضاً في أثناء مرحلة اتخاذ الإجراء من خلال جلسة حوار. كما تعد هذه المرحلة بمثابة مرحلة تقويم المعلم لطلابها، حيث يتأكد فيها المعلم من أن الطلاب قد استوعبوا ما تم طرحه خلال الدرس، كما أن عليه أن يعرف قدراتهم وإمكاناتهم وأن يحدد الفروق الفردية الموجودة لديهم

بالإضافة إلى أن هذه المرحلة بمثابة مرحلة تقويم الطلاب لأنفسهم؛ حيث يستطيع أن يحدد كل طالب نقاط ضعفه، نقاط قوته، ليس هذا فحسب، بل إن كل طالب يمكنه أن يعالج نقاط الضعف الموجودة لديه.

من خلال ما سبق، يتضح أن مراحل استراتيجية التعلم البنائي متكاملة فيما بينها، وأن كل مرحلة تؤدي وظيفة محددة، وأن كل مرحلة تعتمد على سابقتها، كما أن كل مرحلة منها تعتمد اعتمادا كبيرا على الطالب في عملية التعلم، بالإضافة إلى أن دور المعلم يبرز من خلال عمليات التوجيه والتعديل في المعلومة المقدمة من قبل الطلاب.



شكل (٢) : مراحل استراتيجية التعلم البنائي (زيتون، ٢٠٠٧م، ٤٧٠)

• دور معلم الرياضيات في استراتيجية التعلم البنائي :

تتمثل أدوار المعلم كما يراها وجلاسرفليد (١٩٩٠م: ١١٦) النجدي وآخرون (٢٠٠٥م: ٤٠٣)، وفتح الله (٢٠٠٥م: ٦١)، والسعدني (٢٠٠٥م: ٣٢٦) هي:

- « منظمًا لبيئة التعلم بحيث يشجع فيها جوا لانفتاح العقلي.
- « مساعدا الطلاب على التعلم الجيد.
- « مشجعا للطلاب على المشاركة في الأنشطة التعليمية.
- « مصدرا احتياطيا للمعلومات إذا لزم الأمر.
- « مشجعا للمناقشات والأسئلة الصفية ويخطط لذلك عن وعي وقصد.
- « مشاركا في عملية إدارة التعلم وتقويمه.
- « متيحًا لفرص المشاركات العادلة في المواقف التعليمية.
- « مراقبا ومتابعا لعملية التعلم الفردي.
- « مقدما للأسئلة ، من خلال إشارة المشكلات، وتكوين الأفكار واختبارها وبناء المفاهيم.
- « موفرا لإدوات التعلم المطلوبة لإنجاز مهام التعليم بالتعاون مع الطلاب.
- « مراجعا لإجابات الطلاب لتشخيص وتصويب إجاباتهم مبتعدا عن الزجر والتوبيخ .

• دور الطالب في استراتيجية التعلم البنائي :

الطالب مكتشف لما يتعلمه من خلال ممارسته للتفكير العلمي، وهو باحث عن المعنى لخبراته مع مهام التعلم، وبان لمعرفته، مشارك في مسئولية إدارة التعلم وتقويمه. ويذكر الطناوي (٢٠٠٢م: ١٨)، وزيتون (٢٠٠٣م: ٢٤) أن الطالب في

استراتيجية التعلم البنائي أكثر نشاطاً، ويؤدي دور العالم في البحث والتنقيب لاكتشاف الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجهه، فهو يعد محور هذه الاستراتيجية ومركز اهتمامها.

والطالب يلعب دوراً نشطاً في عملية تعلمه، ويمتد نشاطه حتى بعد التعلم لمرحلة تقويم تعلمه ذاتياً، والطالب من خلال نشاطه يبني المعنى بنفسه ويتفاعل مع باقي أفراد مجموعته والتعاون فيما بينهم الوصول إلى حلول المشكلات وتعديل الأفكار والمعلومات.

ويؤكد الخطابية (٢٠٠٥م: ١١٩) دور الطالب وفقاً للتعلم البنائي لا يقف عند دور محدد بل دور الطالب يتسم بالتفكير والإبداع والتفاعل والعمل في إطار مجموعات تعاونية، حيث إن المعرفة والفهم يتم اكتسابهما بنشاط.

• ثانياً : التفكير الرياضي (Mathematical Thinking)

مفهومه: تعددت وتباينت تعريفات التفكير الرياضي وفقاً للتنوع في تخصص العلماء، ممن اهتموا بدراسة التفكير وأنماطه وأساليبه ومهارته.

وعرفه الكرش (٢٠٠٠م) بأنه "نشاط عقلي منظم يتسم بالمرونة، يهدف إلى حل المشكلات الرياضية، باستخدام بعض أو كل المهارات التالية (الاستقراء، الاستنباط، التعميم، المنطق الشكلي، البرهان الرياضي، التعبير بالرموز، التصور البصري، التفكير العلاقي، التفكير الاحتمالي)" ص ٥.

ويعرفه الجميل (٢٠٠١م) بأنه "نشاط بواسطته يستطيع الفرد أن يفهم موضوعاً أو موقفاً معيناً، أو على الأقل يفهم بعض مظاهر هذا الموقف أو ذلك الموضوع، ويتخذ التفكير مظاهر متعددة منها: (الحكم، والتجريد، والتصور والاستدلال، والتخيل، والتذكر، والتوقع)، ويبدو التفكير أيضاً في عملية حل المشكلات التي تعتمد أساساً على الأفكار أكثر من اعتمادها على الإدراك الحسي" ص ٢٥.

وتعرف سامية هلال (٢٠٠٢م) التفكير الرياضي بأنه "نشاط عقلي خاص بمادة الرياضيات ويضم الأساليب التسعة التالية: (الاستقراء، الاستنباط، التعميم المنطق الشكلي، البرهان الرياضي، التعبير بالرموز، التصور البصري، التفكير العلاقي، التفكير الاحتمالي)، وذلك حينما يواجه مشكلة يبحث لها عن حل" ص ٧.

وعرف عبيد وعفانة (٢٠٠٣م) التفكير الرياضي بأنه "عملية إبداعية تشتمل على تخيل الاستراتيجيات والعمليات التي تثير عقل الفرد مثل التمثيل الترميز، الشرح، الوصف المناقشة، الافتراض، التعميم، التصنيف، التفسير والبرهان قبل الاكتشاف" ص ١٧٦.

كما عرف عفانة ونبهان (٢٠٠٣م) التفكير الرياضي بأنه "مجموعة من العمليات العقلية المنظمة التي يقوم بها الطالب عندما يواجه موقفاً أو مشكلة أو مسألة لتحدي قدراته، ولا توجد إجابة جاهزة لديه، مما يدفع الطالب إلى مواجهة المسألة أو المشكلة، مما يساعده على ترتيب خبراته الرياضية السابقة

للقيام بعملية البحث والتنقيب عن الحل النهائي وترتيب خطواته التي يتوصل إليها بمفرده" ص ١٠٩.

وعرف سليمان (٢٠٠٣م) التفكير الرياضي بأنه "نشاط عقلي خاص بمادة الرياضيات يهدف إلى حل المسائل والمشكلات الرياضية باستخدام أحد المظاهر التالية: الاستقراء، الاستنباط، اكتشاف العلاقات، التعميم، المنطق الشكلي حل المشكلات ابتكارياً" ص ٤١٠.

وعرفه التوردي (٢٠٠٣م) بأنه "التفكير الذي يصاحب التعلم عند مواجهه المشكلات والتعامل مع التمارين المتنوعة في الرياضيات، وتحدده عدة مستويات تتعلق بالعمليات العقلية كعملية الحل، والأساليب المنطقية المتنوعة التي تتكون منها عملية حل التمارين مختلفة الأنواع" ص ٢٥٨.

ويعرف حمادة (٢٠٠٥م) التفكير الرياضي بأنه "نشاط عقلي مرن ومنظم قوامه عملية عقلية خاصة بالرياضيات، تتمثل في الاستدلال والتعميم وإدراك العلاقات والبرهان الرياضي، والمنطق الشكلي، والترجمة الرياضية، والتفكير التأملية" ص ٢٤١.

ويعرف السعدي (٢٠٠٥م) التفكير الرياضي بأنه "هو ذلك النمط من أنماط التفكير الذي يقوم به الإنسان عندما يتعرض لموقف رياضي، والذي يتمثل في المظاهر التالية: التعبير بالرموز، الاستقراء، البرهان الرياضي، الاستنتاج، قواعد المنطق، التعميم، النمذجة، التخمين" ص ١٢.

ويعرف أبو زينة وعبابنة (٢٠٠٧م) بأنه "عملية بحث عن معنى في موقف أو خبرة مرتبطة بسياق رياضي، أي أنه تفكير في مجال الرياضيات، حيث تتمثل عناصر أو مكونات الموقف أو الموقف أو الخبرة في إعداد أو رموز أو أشكال أو مفاهيم رياضية" ص ٢٧٤.

ومن خلال العرض السابق يمكن تعريف التفكير الرياضي، بأنه شكل من أشكال التفكير أو النشاط العقلي الخاص بمادة الرياضيات، والذي يعتمد على مجموعة من المهارات، ويحدث هذا النوع من التفكير عندما تواجه الفرد مشكلة يصعب حلها بالطرق البسيطة أو المباشرة.

• مهارات التفكير الرياضي :

عرف كرم (١٩٩٣م: ١٨٩) مهارات التفكير بأنها نشاط عقلي يكتسب الفرد من خلاله المعلومات، أي إنها نشاط عقلي يساعد على تكوين فكرة أو حل مشكلة أو اتخاذ قرار.

وعرفها حبيب (١٩٩٦م: ٣٠) بأنها قدرة الطالب على شرح وتعريف وفهم وممارسة العمليات العقلية المطلوبة منه بسهولة ودقة وإتقان، وتضم بعض المهارات الفرعية من تحليل وتركيب وتفسير.

وقد اختلف الباحثون التربويون فيما بينهم حول تحديد مهارات التفكير الرياضي، نظرا لاختلاف خصائص طلاب كل مرحلة وطبيعة مادة الرياضيات في كل مرحلة، بالإضافة إلى تعدد المسميات للمفهوم الواحد.

كما حدد حسن (٢٠٠١م: ٣٩٧) مهارات التفكير في: التعميم، والاستقراء والاستنتاج، والتعبير بالرموز، والبرهان الرياضي.

أما التوردي (٢٠٠٣م: ٢٨٢) فحدد مهارات التفكير الرياضي في: الاستقراء الاستنباط، التعبير بالرموز، إدراك العلاقات، البرهان الرياضي.

وحدد عفانه ونبهان (٢٠٠٣م: ١١٩) مهارات التفكير الرياضي في: التفكير الاستقرائي، والتفكير الاستنباطي، والتفكير الإبداعي، وحل مشكلات .

أما قنديل (٢٠٠٥م: ٥٠) فحدد مهارات التفكير الرياضي في: الاستقراء الاستنباط، التعبير بالرموز، إدراك العلاقات.

وحدد السعدي (٢٠٠٥م: ١٣) مهارات التفكير الرياضي فيما يلي: الاستقراء الاستنتاج، قواعد المنطق، التعبير بالرموز، التعميم، النمذجة، التخمين، البرهان الرياضي.

وقسم القرشي (٢٠٠٩م: ١٩٩) مهارات التفكير إلى قسمين: مهارات رئيسة (مركبة) وتشمل الاستقراء، والاستنباط، والتعميم، والمنطق الرياضي والتعبير بالرموز، والبرهان الرياضي، والتفكير الاحتمالي، والتفكير العلاقي والتصور البصري المكاني، أما القسم الثاني: مهارات أساسية (فرعية) وتضم كل مهارات التي تندرج تحت كل مهارة رئيسة.

أما الشهواني (٢٠١٠م: ٣٢) حدد مهارات التفكير الرياضي فيما يلي: الاستقراء، الاستنباط، التعبير بالرموز، التعميم، التفكير المنطقي، البرهان الرياضي.

من خلال العرض السابق تم تحديد مهارات التفكير الرياضي فيما يلي: الاستقراء Inductions، الاستنتاج Deduction، التعميم Generalization، التعبير بالرموز Symbolism، التفكير المنطقي Logical Thinking، البرهان الرياضي Mathematical proof .

وفيما يلي نبذة مختصرة عن كل مهارة من المهارات.

١- الاستقراء Induction :

عرفه العبسي (٢٠٠٩م) بأنه " الوصول إلى نتيجة عامه اعتماداً على حالات خاصة "ص ١٩٤.

ويمكن تعريف الاستقراء بأنه عملية عقلية يتم من خلالها استنتاج الحالات الفردية وتحليلها لاشتقاق القاعدة العامة منها.

ويرى قطييط (٢٠٠٨م: ٤١) أن التفكير الاستقرائي يساهم في فهمنا لقوانين الطبيعة عن طريق الأدلة والمعلومات المتوافرة وإيجاد الترابط فيما بينها للوصول إلى التعميم أو القانون، كما ينمي قدرة الطالب على فرض الفروض والتصنيف.

وينقسم الاستقراء من حيث الوصول إلى النتيجة كما ذكره جروان (٢٠٠٧م: ٢٧٥) وعبيد وعفانة (٢٠٠٣م: ٤٧) إلى نوعين: استقراء تام: هو

الوصول إلى القاعدة أو النتيجة بعد استقراء ودراسة جميع الحالات الفردية المعروفة التي تُكوّن الظاهرة المعنية التي يمكن أن تصدق عليها قاعدة واحدة.

استقراء ناقص: هو الوصول إلى القاعدة أو النتيجة بعد دراسة عينة من الحالات أو الأفراد أو الأحكام الجزئية المتعلقة بموضوع أو ظاهرة ما، وهذا النوع من الاستقراء أكثر استخداماً في الرياضيات وفي البحوث العلمية.

٢- الاستنتاج Deduction:

يعرفه عبيد وعفانة (٢٠٠٣م) بأنه "الأداء المعرفي للعقل الذي يستخلص بواسطته الفرد حالات خاصة من حالات عامة مسلم بها" ص٤٦.

ويعرفه أبو زينة وعبابنة (٢٠٠٧م) بأنه "الوصول إلى نتيجة خاصة اعتماداً على مبدأ عام أو قاعدة عامة، فهو تطبيق المبدأ أو القاعدة العامة على حالة خاصة من الحالات العامة" ص٢٧٥.

كما يعرفه العبسي (٢٠٠٩م) بأنه "هو الوصول إلى نتيجة خاصة اعتماداً على مبدأ أو قاعدة عامة" ص١٩٩.

ويعرف الاستنتاج بأنه قدرة الطالب على تطبيق القاعدة العامة أو مبدأ عام على حالة فردية خاصة من الحالات التي تنطبق عليها القاعدة أو المبدأ.

ويشير قطييط (٢٠٠٨م: ٤٢) أن التفكير الاستنتاجي يمتاز بأنه يمكن الطالب من الوصول إلى الحقائق والأمثلة من خلال المبادئ والقوانين والقواعد.

٣- التعميم Generalization:

يعرف السواعي (٢٠٠٤م) التعميمات بأنها "عبارات أو جمل إخبارية تحدد العلاقة بين مفهومين رياضيين أو أكثر، وتعمم هذه العلاقات إما بالبرهنة أو الاستقرار أو التسليم بصحتها" ص١٩٦.

ويعرف عمران والعجمي (٢٠٠٥م) بأنه "العملية العقلية التي تقوم على استخلاص الخاصية العامة أو المبدأ العام للظاهرة وتطبيقه على الحالات أو المواقف الأخرى التي تشترك في هذه الخاصية العامة أو المبدأ العام وهذا يؤدي إلى تكوين المفاهيم التي تعبر عن التصورات الذهنية للظواهر في المواقف المختلفة" ص١٣٤.

ويعرف العبسي (٢٠٠٩م) بأنه "صياغة عبارة اعتماداً على أمثلة وحالات خاصة" ص١٩٦.

ومن خلال ما سبق يعرف التعميم بأنه صياغة عبارة أو منطوقة مكتوبة بالصورة العامة، ذلك من خلال تعميم العلاقات إما بالبرهنة أو الاستقراء أو التسليم بصحتها.

٤- التعبير بالرموز Symbolism:

يعرف قنديل (٢٠٠٥م) مهارة التعبير بالرموز بأنها "قدرة المتعلم على التعبير عن الأفكار أو المعطيات اللفظية أو المسائل باستخدام الرموز الرياضية" ص٤٧. ويعرف العبسي (٢٠٠٩م) بأنه "استخدام الرموز للتعبير عن الأفكار الرياضية أو المعطيات اللفظية" ص٢٠٢.

ويمكن تعريف التعبير بالرموز بأنه قدرة الطالب على التعبير باستخدام الرموز الرياضية، عن ترجمة وتحويل المسائل اللفظية الرياضية والقواعد والقوانين والتعميمات الرياضية. ومهارات التعبير بالرموز حدها كل من قنديل (٢٠٠٥م:٤٧)، والقرشي (٢٠٠٩م:٢٠٤) في ما يلي :

تحديد العلاقات المتضمنة في العبارة أو التعميم أو المسألة، تحديد الرموز الرياضية المناسبة للمصطلحات والعلاقات، الترجمة اللفظية للعبارة الرمزية المعطاة أو التعميم أو المسألة، الترجمة من صيغ رمزية إلى لفظية، التحويل من لغة اتصال إلى أخرى، تحديد المصطلحات في هذه العبارة، فهم العبارات الرمزية المعطاة أو التعميم أو المسألة.

٥- التفكير المنطقي Logical Thinking

يعرف جروان (٢٠٠٧م) بأنه "استدلال من الخاص إلى الخاص، ويتم عن طريق إجراء مماثلة بين شيئين أو حالتين، بينهما أوجه شبه، ويترتب على عملية المماثلة الوصول إلى نتيجة مفادها نقل حكم أو وصف من أحد المتماثلين إلى الآخر" ص٢٦١. ويعرف العبسي (٢٠٠٩م) التفكير المنطقي بأنه "عملية استخدام قواعد المنطق في الوصول إلى الاستنتاجات من مقدمات أو معطيات" ص٢١٠. ويعرف غانم (٢٠٠٩م:٣٣) بأنه هو التفكير الذي نمارسه عند محاولة بيان الأسباب والعلل التي تكمن وراء الأشياء ومحاولة معرفة نتائج الأعمال أكثر من تحديد الأسباب والنتائج والحصول على أدلة تؤيد أو تثبت وجهة النظر أو تنفيذها.

٦- البرهان الرياضي Mathematical proof :

يعرفه أبو زينة وعبابنة (٢٠٠٧م) البرهان الرياضي بأنه "سلسلة من العبارات لبيان صحة نتيجة ما، عن طريق الاستدلال المنطقي بناء على صحة مقدمات أو عبارات تم بيان صحتها في المقدمات" ص٢٧٦. ويعرفه العبسي (٢٠٠٩م) بأنه "الدليل أو الحجة لبيان أن صحة عبارة ما تنبع من صحة عبارات سابقة لها". ويعرف البرهان الرياضي، بأنه مجموعة من الخطوات الرياضية التي يعتمد كل منها على ما سبقها من خطوات، والتي تؤدي في النهاية إلى التحقق من صحة قضية رياضية أو التوصل إلى نتائج محددة. وحدد القرشي (٢٠٠٩م:٢٠٦) مهارات البرهان الرياضي وهي : رسم شكل تقريبي للمشكلة الرياضية، التمييز بين المعطى والمطلوب، تحديد المعطى في صورة رمزية، تحديد المطلوب في صورة رمزية، اشتقاق نتائج من المعطى مع بيان السبب، اشتقاق نتائج جديدة من معلومات سابقة مع بيان السبب، تحديد العلاقة بين المعطى والمطلوب، الربط بين النتائج التي نحصل عليها، تنويع استخدام أساليب البرهان الرياضي عند حل المشكلات الرياضية، استخدام أكثر من طريقة من طرق البرهان عند حل مشكلة رياضية، الحكم على سلامة الخطوات المتبعة في البرهان الرياضي من الناحية المنطقية، الحكم بصحة أو خطأ برهان من الناحية الرياضية مع بيان السبب.

• دور معلم الرياضيات في تنمية التفكير الرياضي لدى الطالب :

معلم الرياضيات هو المحفز والمثير والموجه والمرشد والميسر، لتعليم التفكير الرياضي، لذلك يجب أن يكون مدركاً لأبعاد ومستويات البنية الرياضية، وأن يكون فاهماً للمقصود من تعليم الرياضيات، من حيث الأهداف الصريحة

والخفية التي يجب تحقيقها من وراء تدريس الرياضيات من حيث طرائق التدريس وأساليب التقويم التي يجب اتباعها في المواقف التدريسية، ومشاركة الطلاب في صياغة وترجمة وحل المسائل الرياضية وتنمية قدراتهم على صنع القرار بالنسبة للأساليب التي يجب اتباعها فيما يختص باستراتيجيات التدريس. (إبراهيم، ٢٠٠٩: ١٩)

• الدراسات السابقة:

• المحور الأول : الدراسات التي اهتمت باستراتيجية التعلم البنائي

١- دراسة ستيل (Steel, D, 1994): هدفت إلى معرفة فعالية نموذج التعلم البنائي في اكتساب الطلاب المعلمين للمفاهيم والمعارف الخاصة بمهنة التدريس، وفي تنمية اتجاهاتهم نحو دراسة وتدريس الرياضيات، ومعرفة أثر استخدام المعلمين لنموذج التعلم البنائي في تدريس الرياضيات على الطلاب وتنمية مهارات حل المشكلات لديهم، ومن أهم النتائج التي توصل إليها فعالية نموذج التعلم البنائي في إكساب الطلاب المعلمين للمفاهيم والمعارف الخاصة بمهنة التدريس، وفي تحسين مستوى أدائهم في المهارات التدريسية المرتبطة بتدريس الرياضيات، وكذلك في تنمية اتجاهاتهم نحو دراسة وتدريس الرياضيات، أن استخدام المعلمين لنموذج التعلم البنائي في تدريس الرياضيات له أثر إيجابي في تحصيل الطلاب وتنمية بعض مهارات حل المشكلات لديهم وفي تنمية اتجاهاتهم نحو دراسة الرياضيات.

٢- دراسة هاردر (Harder, V, 1996): هدفت إلى معرفة أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في التدريس لطلاب الصف الأول الابتدائي على اكتساب الطلاب لبعض المفاهيم وتطويرها لديهم، ومن أهم النتائج التي توصل إليها أن استخدام نموذج التعلم البنائي له أثر إيجابي في تطور مفاهيم النصف والربع في الحساب لدى الطلاب، حيث إنه يمكن أن يتطور فهم الطلاب لها من وحدة كيفية إلى وحدة كمية.

٣- دراسة سيكادا وكروز (Secada, W & Cruz, Y, 1996): هدفت إلى معرفة فعالية برنامج قائم على نموذج التعلم البنائي في تدريس الرياضيات لطلاب المرحلة الابتدائية في تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم، ومن أهم النتائج التي توصل إليها أن التدريس لطلاب المرحلة الابتدائية باستخدام البرنامج القائم على نموذج التعلم البنائي له فعالية كبيرة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب.

٤- دراسة وارينجتون (Warrington, 1997): هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية تعتمد على المدخل البنائي في تدريس قسمة الكسور الاعتيادية، على تحصيل الطلاب وتنمية بعض المفاهيم المتعلقة بقسمة الكسور الاعتيادية، وتكونت عينة الدراسة من طلاب الصفين الخامس والسادس، ومن أهم النتائج التي توصل إليها فعالية تدريس قسمة الكسور الاعتيادية بالمدخل البنائي، حيث تمكن الطلاب من ابتكار واستحداث طرق لحل المسائل والمشكلات المتعلقة بقسمة الكسور الاعتيادية، كما تمكن الطلاب من تطوير تفكيرهم بأنفسهم، حيث إن التفكير الذاتي يعتبر أحد النتائج الرئيسة للتعلم البنائي.

٥- دراسة كير (Kerr,1999): هدفت إلى معرفة فاعلية النموذج البنائي في تحسين التحصيل الرياضي لطلاب الصف الثالث الأساسي في مدرسة داخلية عامة، وتكونت عينة الدراسة من طلاب الصف الثالث الأساسي، ومن أهم النتائج التي توصل إليها وجود فروق في التحصيل بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية .

٦- دراسة شانج (Chung,2000): هدفت إلى معرفة أثر استخدام كل من نموذج التعلم البنائي الاجتماعي، والنموذج التقليدي في تدريس الرياضيات على التحصيل الدراسي وتنمية بعض المهارات الرياضية لدى الطلاب، ومن أهم النتائج التي توصل إليها تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في التحصيل وتنمية بعض المهارات الرياضية.

٧- دراسة إسماعيل (٢٠٠٠م): هدفت إلى معرفة أثر نموذج التعلم البنائي في تدريس المفاهيم الرياضية على التحصيل، وبقاء أثر التعلم والتفكير الإبداعي في الرياضيات، ومن أهم النتائج التي توصل إليها تفوق الطلبة الدارسين للمفاهيم الرياضية نموذج التعلم البنائي على الطلبة الدارسين للمفاهيم الرياضية بالطريقة التقليدية.

٨- دراسة قنديل (٢٠٠٠م): هدفت إلى معرفة أثر التفاعل بين استراتيجية بنائية مقترحة ومستوى التصور البصري المكاني على التفكير الهندسي، وتحصيل الهندسة لدى طلاب الصف الأول الإعدادي، ومن أهم النتائج التي توصل إليها تفوق الاستراتيجية البنائية المقترحة على المداخل المعتادة من حيث أثرها على تحصيل الطلاب، وفعالية هذه الاستراتيجية في تنمية التفكير الهندسي لدى طلاب المستويين المرتفع والمتوسط من التصور البصري والمكاني.

٩- دراسة عبد الرحمن (٢٠٠٠م): هدفت إلى معرفة أثر التعلم البنائي في علاج أخطاء طلاب المرحلة الإعدادية في الجبر، ومن أهم النتائج التي توصلت لها فاعلية التعلم البنائي في علاج أخطاء طلاب المرحلة الإعدادية في الجبر .

١٠- دراسة شهاب (٢٠٠٣م): هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية التعلم البنائي بالمقارنة مع استراتيجية الاستقراء في اكتساب المفاهيم الهندسية لطلبة الصف الثامن من التعليم الأساسي، ومن أهم النتائج التي توصلت لها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي المجموعتين الأولى والثانية في الاختبار التحصيلي البعدي.

١١- دراسة شحاتة (٢٠٠٣م): هدفت إلى معرفة أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس المسائل الهندسية متعددة الحلول في الصف الأول الإعدادي على تنمية التفكير الابتكاري لدى الطلاب، وبقاء أثر تعلمهم لهذه المسائل، ومن أهم النتائج التي توصل إليها وجود أثر إيجابي لاستخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس المسائل الهندسية متعددة الحلول على تنمية التفكير الابتكاري لدى الطلاب وعلى بقاء أثر التعلم لديهم.

١٢- دراسة علي (٢٠٠٤م): هدفت إلى معرفة أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس بعض موضوعات الهندسة على تحصيل الطلاب عند مستويات

(التذكّر . الفهم . التطبيق)، وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لديهم، ومن أهم النتائج التي توصل إليها وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لكل من الاختبار التحصيلي، واختبار التفكير الناقد لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لكل من الاختبار التحصيلي واختبار التفكير الناقد.

١٣. دراسة سيف (٢٠٠٤م): هدفت إلى التعرف على فاعلية استراتيجية قائمة على التعلم البنائي في علاج أخطاء طلاب المرحلة المتوسطة (السنة الأولى)، والتي يقعون فيها أثناء دراستهم لوحدة المثلثات في مقرر الهندسة، ومن أهم النتائج التي توصلت لها فاعلية الوحدة المقترحة في ضوء نموذج التعلم البنائي في علاج الأخطاء التي يقع فيها الطلاب أثناء دراستهم لوحدة الهندسة، وجود فروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي.

١٤. دراسة الشطناوي (٢٠٠٥م): هدفت إلى تقصي أثر التدريس وفق نموذجين للتعلم البنائي في تحصيل طلاب الصف التاسع في الرياضيات مقارنة مع التدريس وفق الطريقة التقليدية، ومن أهم النتائج التي توصل إليها وجود فرق دال إحصائي يعزى لاستراتيجية التدريس لصالح المجموعتين التجريبيتين، ووجود فرق دال إحصائي في تحصيل الطلاب لكل من المفاهيم والتعميمات وحل المسائل الرياضية يعزى لاستراتيجية التدريس لصالح المجموعتين التجريبيتين على الطريقة التقليدية، وعدم وجود فرق بين متوسطات أداء الطلاب المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية يعزى لاستراتيجية التدريس، مما يعني عدم اختلاف النموذجين البنائيين المستخدمين في الدراسة عن بعضهما في أثرهما على تحصيل طلاب الصف التاسع.

١٥. دراسة صيرة (٢٠٠٥م): هدفت إلى معرفة أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس وحدة الكسور الاعتيادية بالصف الرابع الابتدائي، على اكتساب الطلاب للمعرفة الرياضية واحتفاظهم بها، ومن أهم النتائج التي توصل إليها وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار اكتساب المعرفة الرياضية ككل، والاختبارات التحصيلية الثلاثة (كل اختبار على حدة) لصالح المجموعة التجريبية.

١٦. دراسة أبو عودة (٢٠٠٦م): هدفت إلى معرفة أثر استخدام النموذج البنائي في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التفكير المنطومي، والاحتفاظ بها لدى طلاب السابح الأساسي بغزة، ومن أهم النتائج التي توصل إليها وجود فرق دال إحصائي عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة لكل من التحصيل ومهارات التفكير المنطومي لصالح المجموعة التجريبية.

١٧- دراسة عبد القادر (٢٠٠٦م): هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية التعلم البنائي في تدريس الرياضيات على التحصيل الدراسي والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية، ومن أهم النتائج التي توصل إليها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، وفي أسئلة اختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك ارتباط موجب بين التحصيل الدراسي في الرياضيات والتفكير الناقد.

• التعليق على دراسات المحور الأول :

- جاءت السبعة عشر دراسة، ذات صلة وثيقة بموضوع البحث الحالي، انضوت هذه تحت مجال استراتيجيات التعلم البنائي، وبعد استعراض هذه الدراسات وتحليلها، يمكن الخروج بالنقاط التالية لتمثل ملحوظات منهجية تحدد سمات العلاقة بين البحث الحالي ودراسات هذا المحور وهي:

- جميع الدراسات السابقة في هذا المحور ركزت على هدف واحد وهو معرفة أثر استخدام الاستراتيجيات البنائية في تدريس الرياضيات في مراحل التعليم المختلفة، وفي ضوء وحدات دراسية مختلفة اختصت بها كل دراسة، من أجل معرفة أثر استخدام الاستراتيجيات ومدى جدواها في تعليم الرياضيات وتعميم التجربة في حالة نجاحها، وهذا ما يسعى إليه البحث الحالي، فهو يسعى نحو الهدف نفسه وهو معرفة أثر استخدام إحدى الاستراتيجيات المتمركزة على النظرية البنائية في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

- كشفت معظم نتائج الدراسات السابقة في هذا المحور أن استخدام المعلمين لنموذج التعلم البنائي في تدريس الرياضيات له أثر إيجابي في تحصيل الطلاب، وتنمية بعض مهارات حل المشكلات لديهم، وفي تنمية اتجاهاتهم نحو دراسة الرياضيات.

- اتفقت دراسة ستيل (Steele, D, 1994) وهارد (Harder, V, 1996) ودراسة وارينجتون (Warrington, 1997) ودراسة شحاتة (٢٠٠٣م) على وجود أثر إيجابي لاستخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس المسائل الهندسية متعددة الحلول على تنمية التفكير الابتكاري لدى الطلاب وعلى بقاء أثر التعلم لديهم.

- اتفقت دراسة كير (Kerr, 1999) ودراسة شانج (Chung, 2000) ودراسة إسماعيل (٢٠٠٠م) ودراسة قنديل (٢٠٠٠م) ودراسة عبد الرحمن (٢٠٠٠م) ودراسة شهاب (٢٠٠٢م) ودراسة شحاتة (٢٠٠٣م) ودراسة على (٢٠٠٤م) ودراسة سيف (٢٠٠٤م) ودراسة الشطنواوي (٢٠٠٥م) ودراسة صيرة (٢٠٠٥م) ودراسة أبو عودة (٢٠٠٦م) ودراسة عبد القادر (٢٠٠٦م) على تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي استخدم معها التعلم البنائي على طلاب المجموعة الضابطة في التحصيل وتنمية بعض المهارات الرياضية.

- استخدمت معظم دراسات هذا المحور المنهج شبه التجريبي، وهو ما يتفق مع البحث الحالي.

- استخدمت معظم الدراسات السابقة أثر الاستراتيجية البنائية على تحصيل الطلاب والتفكير الناقد، وهذا ما يختلف مع البحث الحالي، حيث يهدف إلى معرفة أثر استخدام إحدى الاستراتيجيات المتمركزة على النظرية البنائية في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط يختلف البحث الحالي بالإضافة لما سبق باختلاف العينة والمجتمع والوحدة الدراسية والصف الدراسي.

- استفاد الباحث من دراسات هذا المحور في بناء الإطار النظري وأدوات البحث وخاصة دراسة قنديل (٢٠٠٠م) ودراسة إسماعيل (٢٠٠٠م) ودراسة شهاب (٢٠٠٢م) ودراسة شحاتة (٢٠٠٣م) ودراسة سيف (٢٠٠٤م) ودراسة أبو عودة (٢٠٠٦م) ودراسة عبد القادر (٢٠٠٦م).

• المحور الثاني : الدراسات التي اهتمت بمهارات التفكير الرياضي

١. دراسة الكرش (٢٠٠٠م): هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية مقترحة في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات التفكير الرياضي والتحصيل لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من اختبار التفكير الرياضي والاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

٢. دراسة التودري (٢٠٠٠م): هدفت إلى معرفة أثر استخدام التدريس المنظومي لوحدة مقترحة في برمجة الرياضيات لطلاب كلية التربية على تنمية التفكير الرياضي والاحتفاظ بمهارات البرمجة المكتسبة، ومن أهم النتائج التي توصل إليها وجود ارتباط قوي موجب بين درجات الطلاب في اختبار التفكير في الرياضيات ودرجاتهم في كل من الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة، وارتفاع متوسط درجات تحصيل الطلاب في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة المعدة عنه في التطبيق القبلي.

٣. دراسة أليسون (Alison, 2001): هدفت إلى التعرف على أثر استخدام الآلة الحاسبة الراسمة في تنمية التفكير الرياضي لدى طلبة المدارس العليا أثناء حلهم للمسائل الرياضية، ومن أهم النتائج التي توصل إليها أن استخدام الآلة الحاسبة الراسمة قد أدى إلى تحسن وتطور التفكير الرياضي لدى الطلبة، وتحسين قدرتهم على التعليل والتبرير ومراجعة الحل، كما أجمع الطلبة على أهمية الآلة الحاسبة الراسمة في زيادة سرعة ودقة حل المسائل الرياضية، وزيادة دافعتهم نحو إنجاز ما يطلب من مهمات ومسائل رياضية.

٤. دراسة شو نيرغروليمينغ (Schoenberger and Liming, 2001): هدفت إلى تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى الطلبة من خلال تطوير برنامج أعد خصيصا لذلك، ويعتمد على استخدام المصطلحات الرياضية والعمليات الحسابية، ومن أهم النتائج التي توصل إليها نجاح البرنامج في تحسين مهارات التفكير الرياضي وتنميتها لدى الطلبة.

٥. دراسة كاثلين وأن (KathLeen Ann, 2001): هدفت إلى تحسين مهارات التفكير الرياضي للطلاب من خلال تحسين المفردات الرياضية والعمليات

العديدية، ومن أهم النتائج التي توصل إليها زيادة في قدرات الطلاب على الاستخدام الصحيح للمفردات الرياضية وتوهمهم لإكمال المشكلات اللفظية وعنونة إجاباتهم، وتحديد العملية المطلوبة لحل المشكلة، وإثبات أجزاء المعادلات الرياضية، والتعرف على الكلمات الإيحائية الصحيحة في مشكلات القصة.

٦- دراسة ليوكيز (Lewkowicz, 2001): هدفت إلى معرفة أثر استخدام الألغاز الرياضية في تنمية التفكير الرياضي والدافعية لدى طلبة المرحلة الجامعية المتوسطة في مساق الجبر، ومن أهم النتائج التي توصل إليها أن استخدام الألغاز الرياضية قد أدى إلى تنمية التفكير الرياضي لدى الطلبة وإلى تحسن ميول الطلبة ودافعتهم نحو الرياضيات عامة ومساق الجبر خاصة.

٧- دراسة حسن (٢٠٠١م): هدفت إلى التعرف على أثر استخدام نموذج دورة التعلم في تدريس المفاهيم الرياضية على التحصيل، وبقاء أثر التعلم وتنمية التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وقام الباحث بتطبيق اختبار تحصيلي، واختبار في التفكير الرياضي، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها تفوق مجموعة طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نموذج دورة التعلم على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة بفروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) في كل من التحصيل، وبقاء أثر التعلم والقدرة على التفكير الرياضي، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التحصيل والتفكير الرياضي.

٨- دراسة التودري (٢٠٠٣م): هدفت إلى معرفة أثر الاستراتيجية المقترحة في تنمية التفكير الرياضي لدى الطلاب، ومن أهم النتائج التي توصل إليها وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لكل من الاختبار التحصيلي وترجمة التمارين اللفظية والتفكير الرياضي لصالح المجموعة التجريبية.

٩- دراسة عفان ونبهان (٢٠٠٣م): هدفت إلى معرفة أثر طريقة التعلم بالبحث على كل من مهارات التفكير الرياضي والاتجاه نحو تعلم الرياضيات، ومن أهم النتائج التي توصل إليها عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الرياضي التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية الثانية والتي درست بطريقة التعلم بالبحث جماعيا.

١٠- دراسة الخطيب (٢٠٠٤م): هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي مقترح لمعلمي الرياضيات على تنمية القدرة على التفكير الرياضي وعلى التحصيل في الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساس العليا المتمثلة بالصف التاسع الأساسي ومن أهم النتائج التي توصل إليها وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسط الحسابي لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على اختباري التفكير الرياضي والتحصيل في الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسط الحسابي لعلامات الإناث والذكور في اختبار التفكير الرياضي.

١١. دراسة عبد (٢٠٠٤م): هدفت إلى معرفة أثر إستراتيجيتين تدريسيّتين قائمتين على الاستقصاء في التحصيل والتفكير الرياضي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن، ومن أهم النتائج التي توصلت لها أن مستوى أداء الطالبات في اختبار التفكير الرياضي في المجموعات التي درست وفق إستراتيجية الاستقصاء الإثرائي أعلى من مستوى أداء الطالبات في المجموعات التي درست وفق إستراتيجية الاستقصاء الموجه والطريقة الاعتيادية أن إستراتيجية الاستقصاء الإثرائي ساعدت على تنمية القدرة على التفكير الرياضي، وتحصيل المجموعات التي درست وفق إستراتيجية الاستقصاء الموجه كان أعلى من تحصيل المجموعات التي درست وفق الاستقصاء الإثرائي بالطريقة الاعتيادية .

١٢. دراسة السعدي (٢٠٠٥م): هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي في تنمية قدرة طلبة الصف التاسع على التفكير الرياضي والتحصيل في الرياضيات، ومن أهم النتائج التي توصل إليها وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين الوسط الحسابي لعلامات طلبة المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الرياضي لصالح المجموعة التجريبية.

١٣. دراسة قنديل (٢٠٠٥م): هدفت إلى معرفة فاعلية إستراتيجية بنائية تقوم على التكامل بين المناقشة والاكتشاف الموجه في تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي والتحصيل والاتجاه نحو مادة الرياضيات، ومن أهم النتائج التي توصل إليها وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لكل من الاختبار التحصيلي واختبار التفكير الرياضي لصالح المجموعة التجريبية.

١٤. دراسة السيد (٢٠٠٦م): هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام خرائط المفاهيم على تنمية التفكير الرياضي لطلاب المرحلة الإعدادية، وفقاً لمستويات السعة العقلية لهم، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها وجود تفاعل إحصائي عند مستوى (٠.٠١) بين إستراتيجية التدريس خرائط المفاهيم ومستويات السعة العقلية للطلاب على تنمية كل من حل المشكلات الجبرية، والتفكير الهندسي والتفكير الرياضي ككل.

١٥. دراسة القرشي (٢٠٠٩م) : هدفت إلى معرفة أثر تصميم مقترح لمحتوى وحدة الدائرة في ضوء مهارات التفكير الابتكاري على التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لطلاب الصف الثالث المتوسط، مقارنة بالمحتوى العادي، ومن أهم النتائج التي توصل إليها يوجد فرق دال إحصائي عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من اختبار التحصيلي والتفكير الرياضي البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

١٦. دراسة الشهراني (٢٠١٠م) : هدفت إلى معرفة أثر استخدام نموذج دورة التعلم في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير الرياضي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثاني بالمرحلة المتوسطة، ومن أهم النتائج التي توصل إليها وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من الاختبار التحصيلي والتفكير الرياضي البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

• التعليق على دراسات المحور الثاني :

- « اتفقت جميع دراسات هذا المحور في استخدام المنهج شبه التجريبي، وهو ما يستلزم استخدامه في تنمية مهارات التفكير الرياضي.
- « اختلفت دراسات هذا المحور في معرفة أثر استخدام استراتيجيات متنوعة ومقترحة وبرامج تدريبية لتنمية المهارات الرياضية، ويستخدم البحث الحالي استراتيجية التعلم البنائي وهي تختلف عن الاستراتيجيات المستخدمة في دراسات المحور جميعاً.
- « استفاد الباحث من الدراسات السابقة في إعداد اختبار التفكير وكذلك في إعداد الإطار النظري والخلفية الأدبية عن مهارات التفكير الرياضي.
- « تنوعت الاستراتيجيات المستخدمة في تنمية مهارات التفكير الرياضي، في هذا المحور إلا أن الهدف كان وجود استراتيجيات، تساعد في تنمية هذه المهارات، فتعددت البيئات التي طبقت فيها ويسعى هذا البحث لإضافة استخدام استراتيجية مختلفة، وكذلك تطبيقها في بيئة مختلفة.

• فروض البحث :

- للإجابة عن تساؤلات البحث تم صياغة الفروض التالية :
- « لا يوجد فرق دال إحصائي عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الرياضي (المهارات الفرعية والدرجة الكلية).
- « لا يوجد تأثير مرتفع لاستراتيجية التعلم البنائي على تنمية التفكير الرياضي ومهاراته.
- « لا يوجد فرق دال إحصائي عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي والمؤجل لقياس احتفاظهم بمهارات التفكير.

• الإطار التجريبي للبحث

• أولاً : منهج البحث :

تم استخدام المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي الثنائي (مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة) لاختبار فروض البحث، حيث يطبق على كلا المجموعتين اختبار مهارات التفكير الرياضي قبلًا.

• ثانياً : مجتمع البحث :

يشمل مجتمع البحث الحالي جميع طلاب الصف الثاني المتوسط في مدارس التعليم العام التابعة لإدارة التربية والتعليم بمحافظة الطائف في الفصل الدراسي الثاني العام الدراسي ١٤٢٩ هـ - ١٤٣٠ هـ / ٢٠٠٩ م - ٢٠١٠ م.

• ثالثاً : عينة البحث :

تكونت عينة البحث من (٦٠) طالب من طلاب الصف الثاني المتوسط، وتم اختيار العينة عشوائياً، بمدرسة يحيى بن أكرم المتوسطة بإدارة غرب الطائف التعليمية هذه المدرسة تحتوي على معمل الرياضيات، مساحته كبيرة تستوعب عدداً كبيراً من الطلاب عند تقسيمهم مجموعات تعاونية صغيرة وأيضاً يتوفر به جميع الوسائل التعليمية التي تحتاجها التجربة.

• رابعا : إعداد دليل المعلم :

تم بناء دليل لمعلم الرياضيات بالمرحلة المتوسطة، يوضح له كيفية تدريس وحدة الأشكال الرباعية المقرر تدريسها على طلاب الصف الثاني المتوسط بالفصل الدراسي الثاني، باستخدام استراتيجية التعلم البنائي مستند في ذلك على ما تم استخلاصه من إطار نظري ودراسات سابقة وقد تم إعداد هذا الدليل وفقا للخطوات التالية : تحديد (الأهداف العامة لوحدة الأشكال الرباعية والأهداف الإجرائية لكل درس، الأدوات والوسائل التعليمية لكل درس، خطوات السير في الدرس).

وقد اشتمل دليل المعلم على : (مقدمة . الأهداف العامة لتدريس الأشكال الرباعية . الفلسفة التي تقوم عليها الوحدة . أهمية الوحدة . نبذة عن استراتيجية التعلم البنائي . مراحل استراتيجية التعلم البنائي . توجيهات عامة للمعلم . التوزيع الزمني لموضوعات الوحدة).

دروس الشكل الرباعي للصف الثاني المتوسط الفصل الدراسي الثاني، معدة وفق الاستراتيجية، وقد تضمن كل درس: (عنوان الدرس . الزمن المخصص للتدريس . المحتوى التعليمي، المفاهيم . التعميمات . المهارات الرياضية التي تضمنها الدرس . الأهداف الإجرائية للدرس . الوسائل التعليمية).

خطة السير وفقا لمراحل استراتيجية التعلم البنائي: (مرحلة الدعوة . مرحلة الاستكشاف . مرحلة اقتراح الحلول والتفسيرات . مرحلة اتخاذ الإجراء . التقويم . الواجب المنزلي).

• خامسا : إعداد أوراق عمل الطالب :

تم إعداد أوراق عمل الطالب يستخدمها في كل درس، وقد اشتملت على: (عنوان الدرس، عرض المحتوى العلمي الخاص بأنشطة الدروس)

بعد إعداد دليل المعلم وأوراق عمل الطالب تم عرضهما على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرق تدريس الرياضيات (أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، معلمين رياضيات، مشرفين رياضيات، وذلك بهدف معرفة آرائهم حول مدى مطابقة أسلوب صياغة وعرض دروس الوحدة لاستراتيجية التعلم البنائي، الصحة والدقة العلمية لمحتوى الوحدة، مناسبة الوسائل التعليمية لكل درس من دروس الوحدة، وضوح دور المعلم والطالب في كل مرحلة

وفي ضوء آراء ومقترحات المحكمين، تم إجراء بعض التعديلات، وإضافة وسائل تعليمية أخرى، وبناء على ذلك أصبح دليل المعلم وأوراق عمل الطالب في صورتها النهائية. ملحق (١)

من خلال ما سبق تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث وهو: ماصورة المواقف التعليمية في الوحدة المختارة المعدة وفقا لاستراتيجية التعلم البنائي؟

• سادسا : أداة البحث:

اختبار مهارات التفكير الرياضي (إعداد الباحث) وفيما يلي وصف الاختبار وطرق تقنيته:

١- تحديد هدف الاختبار :

يهدف الاختبار إلى قياس قدرة طلاب الصف الثاني المتوسط في مهارات التفكير الرياضي.

٢- تحديد مهارات التفكير الرياضي :

قام الباحث بالإطلاع على بعض الأدبيات والدراسات التي تناولت التفكير الرياضي بغرض تحديد مفهوم التفكير الرياضي ومهارات هذا النوع من التفكير والاستفادة منها في بناء الاختبار، ومن الملاحظ من خلال استعراض الأدبيات السابقة عدم الاتفاق على مفهوم ثابت للتفكير الرياضي أو مهارات محددة لهذا التفكير، ويرجع هذا الاختلاف في المفهوم إلى أن كلا منهم ينظر للتفكير نظرة مختلفة، فالعض يعتبر التفكير عملية عقلية أو نشاطاً عقلياً خاصاً بالرياضيات، والبعض يجعل التفكير هو القدرة على حل المشكلات الخاصة بالرياضيات، وتضمنت هذه الأدبيات عدداً من مهارات التفكير الرياضي وفي ضوء هذه الأدبيات، واستشارة بعض المختصين في طرق تدريس الرياضيات تم تحديد مهارات التفكير في هذه الدراسة في ما يلي : (الاستقراء، الاستنتاج، التعميم التعبير بالرموز، التفكير المنطقي، البرهان الرياضي).

٣- صياغة مفردات الاختبار :

تم صياغة مجموعة من المفردات لكل مهارة من مهارات الاختبار الستة، بلغ عدد الأسئلة (٢٤) سؤالاً بمعدل أربعة أسئلة لكل مهارة، روعي في هذه المفردات مايلي : (وضوح الألفاظ في صياغة المفردات ودقتها، تمثل طبيعة الرياضيات واستخداماتها، التنوع والشمول، مراعاة مستوى الطلاب من حيث السهولة والصعوبة).

٤- صدق الاختبار :

أ- صدق المحكمين: حيث عُرض الاختبار على مجموعة من السادة الأساتذة المتخصصين في تعليم الرياضيات وخبراء مركز تطوير الرياضيات بمصر والمملكة العربية السعودية، ملحق (٢) . لإبداء الرأي حول : (سلامة الأسئلة ودقتها العلمية، مناسبة السؤال لقياس المهارة، سلامة الصياغة اللغوية للسؤال ووضوحها ودقتها، مناسبة محتواه لمستوى طلاب الصف الثاني المتوسط، وضوح تعليمات الاختبار، وبناءً على آرائهم تم إجراء التعديلات في صياغة بعض المفردات وتصحيح بعض الأخطاء اللغوية والرياضية.

ب- صدق الاتساق الداخلي: حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها، وكذلك حساب معامل الارتباط بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية للاختبار وجاءت النتائج أن قيمة (ر) للارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للاختبار تتراوح بين (٠.٥٣) و(٠.٧٩) وهي قيم دالة عند مستوى (٠.٠١) وهذا يعني أنه يوجد اتساق داخلي وهو مؤشراً على الصدق، وأن قيمة معاملات ارتباط الدرجة الكلية للمهارة بالدرجة الكلية للاختبار تتراوح بين (٠.٥٩) و(٠.٦٦) وهي قيم دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يعني وجود اتساق داخلي، وهو مؤشر لصدق الاختبار. ملحق (٣) .

ج- معاملات السهولة والصعوبة، وقدرة السؤال على التمييز: تم حساب معاملات السهولة والصعوبة وقدرة السؤال على التمييز للاختبار وأثبتت

النتائج أن معظم معاملات السهولة والصعوبة تتراوح بين (٠,٢٠ - ٠,٨٠) كما أن قدرة السؤال على التمييز تراوحت بين (٠,٤ - ٠,٥٠) وهي تشير إلى مستوى عال من القدرة على التمييز. (Brown, 1981, 104): (أبو لبدة، ١٩٨٢م: ٦٠) (بلوم، ١٩٨٣م: ١٠٧). (ملحق ٤).

د- حساب زمن الاختبار: في ضوء التطبيق المبدئي، تم تحديد الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار كالتالي: زمن الاختبار = مجموع أزمنة الطالبات / عدد الطلاب = ٣٠ / ١٧٤٠ = ٣٠ ق

هـ- معاملات الثبات: حسب الثبات للاختبار بطريقة ألفا كرونباخ لكل مهارة على حدة، وللاختبار كاملاً وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (١) قيمة معاملات ثبات المهارات والاختبار كاملاً

المهارة	الاستقراء	الاستنتاج	التعميم	التعبير بالرموز	التفكير المنطقي	البرهان الرياضي	الاختبار كاملاً
معامل الثبات	٠,٥٦	٠,٦١	٠,٦٦	٠,٦٢	٠,٦٠	٠,٥٩	٠,٧١

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات للمهارات الفرعية والاختبار كاملاً في المدى المقبول وأن معاملات الثبات لم تكن مرتفعة نظراً لأن كل مهارة تتكون من ٤ مفردات والثبات يتأثر بعدد المفردات وهو مؤشر لثبات الاختبار (عودة، ١٩٩٨م: ٢٦٦).

٤- مفتاح تصحيح الاختبار:

تم تصحيح درجات الاختبار على أساس تسجيل درجة واحدة لكل مفردة صحيحة، وصفر عن الإجابة الخاطئة، أو المحذوفة، أو المتروكة، أو الحالة التي يختار فيها الطالب أكثر من إجابة، وتم الاعتماد في ذلك على مفتاح تصحيح الاختبار. (ملحق ٤).

سابعاً: التحقق من تكافؤ المجموعتين: تم استخدام اختبار (ت) للفروق بين المجموعات المستقلة، وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٢) قيمة (ت) ودلائها للفروق بين المجموعتين الضابطة، والتجريبية في اختبار مهارات التفكير الرياضي القبلي

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الاستقراء	التجريبية	٣٠	١,٩٣	٠,٩٨	٠,٨٤	غير دالة
	الضابطة	٣٠	١,٧٣	٠,٨٧		
الاستنتاج	التجريبية	٣٠	١,٠٧	٠,٧٨	١,٤٣	غير دالة
	الضابطة	٣٠	١,٤٠	١,٠٠		
التعميم	التجريبية	٣٠	١,٣٣	١,١٢	٠,٥١	غير دالة
	الضابطة	٣٠	١,٥٠	١,٣٨		
التعبير بالرموز	التجريبية	٣٠	٠,٩٧	٠,٦٧	١,٠٨	غير دالة
	الضابطة	٣٠	١,٢٧	١,٣٦		
التفكير المنطقي	التجريبية	٣٠	١,٧٣	١,٢٦	٠,٢٩	غير دالة
	الضابطة	٣٠	١,٨٣	١,٤٢		
البرهان الرياضي	التجريبية	٣٠	١,١٠	١,٠٩٤	صفر	غير دالة
	الضابطة	٣٠	١,١٠	١,١٢٥		
الدرجة الكلية	التجريبية	٣٠	٨,١٣	٣,٤٤	٠,٧٤	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٨,٨٣	٣,٨٤		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لاختبار مهارات التفكير الرياضي (المهارات الفرعية

والدرجة الكلية) غير دالة؛ مما يعني أنه لا توجد فروق بين المجموعتين أي أنهما متكافئتان.

• نتائج البحث

• التحقق من الفرض الأول:

والذي ينص على " لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الرياضي (المهارات الفرعية والدرجة الكلية) ". لا اختبار هذا الفرض، تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة MANOVA :

أولاً: حساب الاختبارات القبلية لاختبار تحليل التباين للتأكد من ملائمتها للبيانات وجاءت النتائج كما بالجدول التالي :

جدول (٣) قيم الاختبارات المتعددة القبلية لدلالة تحليل التباين

مصدر التباين	اسم الاختبار	القيمة	ف	درجات الحرية	خطأ درجات الحرية	الدلالة
المجموعة	بيلاي Pillai	٠,٤٤٦	٥,٩٨٦	٧	٥٢	٠,٠٠١
	ويلكس Wilks	٠,٥٥٤	٥,٩٨٦	٧	٥٢	٠,٠٠١
	هوتلنج Hotelling	٠,٨٠٦	٥,٩٨٦	٧	٥٢	٠,٠٠١
	روي Roy	٠,٨٠٦	٥,٩٨٦	٧	٥٢	٠,٠٠١

ويتضح من نتائج الجدول السابق أن جميع قيم الاختبارات القبلية لإجراء تحليل التباين المتعدد كانت دالة، وهذا يشير إلى وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة، كما كانت قيمة اختبار ليفين Levene غير دالة لكل المهارات والدرجة الكلية وبناء على هذه النتائج، وبهذا يمكن إكمال اختبار تحليل التباين المتعدد مع الثقة في وجود فروق جوهرية بين المجموعتين.

ثانياً : حساب قيمة (ف) لتحليل التباين لحساب الفروق بين المجموعتين في التطبيق البعدي في المهارات الفرعية للتفكير الرياضي والدرجة الكلية وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٤) قيمة (ف) ودلالاتها للفروق بين المجموعتين في مهارات التفكير الرياضي والدرجة الكلية

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المجموعة	مهارة الاستقراء	٦,٦٧	١	٦,٦٧	٤,٩٤	٠,٠٥
	مهارة الاستنتاج	٢٠,٤٢	١	٢٠,٤٢	١٣,١٣٣	٠,٠١
	مهارة التعميم	٨,٠٧	١	٨,٠٧	٥,٠٠	٠,٠٥
	مهارة التعبير بالرموز	٨,٠٧	١	٨,٠٧	٤,٤٤	٠,٠٥
	مهارة التفكير المنطقي	٧,٣٥	١	٧,٣٥	٤,٩٨	٠,٠٥
	البرهان الرياضي	٣٥,٢٧	١	٣٥,٢٧	١٩,٣٩	٠,٠١
	الدرجة الكلية	٤٣٧,٤٠	١	٤٣٧,٤٠	٣٢٧,٧٤	٠,٠١
الخطأ	مهارة الاستقراء	٧٨,٣٣	٥٨	١,٣٥		
	مهارة الاستنتاج	٩٠,١٧	٥٨	١,٥٦		
	مهارة التعميم	٩٣,٥٣	٥٨	١,٦١		
	مهارة التعبير بالرموز	١٠٥,٣٣	٥٨	١,٨٢		
	مهارة التفكير المنطقي	٨٥,٦٣	٥٨	١,٤٨		
	البرهان الرياضي	١٠٥,٤٧	٥٨	١,٨٢		
	الدرجة الكلية	٧٧٤,٩٣	٥٨	١٣,٣٦		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة دالة، مما يعني وجود فروق بين المجموعتين في مهارات التفكير الرياضي، ولمعرفة اتجاه الفروق تأتي الخطوة التالية:

ثالثاً: حساب متوسطات المجموعتين لمعرفة اتجاه الفروق، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (هـ) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمهارات التفكير الرياضي والدرجة الكلية

المهارات	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري
مهارة الاستقراء	تجريبية	٣٠	٢.٨٣	١.٠٦
	ضابطة	٣٠	٢.١٧	١.٢٧
مهارة الاستنتاج	تجريبية	٣٠	٣.١٧	٠.٨٧
	ضابطة	٣٠	٢.٥١	١.٥٣
مهارة التعميم	تجريبية	٣٠	٢.٥٧	٠.٨٩
	ضابطة	٣٠	١.٨٣	١.٥٦
مهارة التعبير بالرموز	تجريبية	٣٠	٢.٢٧	١.٢٨
	ضابطة	٣٠	١.٥٣	١.٤١
مهارة التفكير المنطقي	تجريبية	٣٠	٣.١٧	٠.٩٥
	ضابطة	٣٠	٢.٤٧	١.٤٣
البرهان الرياضي	تجريبية	٣٠	٣.٠٠	١.١١
	ضابطة	٣٠	١.٤٧	١.٥٥
الدرجة الكلية لمهارات التفكير الرياضي	تجريبية	٣٠	١٦.٨٧	٣.٥٨
	ضابطة	٣٠	١١.٤٧	٣.٧٣

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- « بالنسبة لمهارة الاستقراء: بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية ٢.٨٣ في مقابل ٢.١٧ للمجموعة الضابطة، وهذا يعني أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وهذه النتيجة تعني أن استراتيجية التعلم البنائي لها أثر إيجابي في تنمية مهارة الاستقراء .
- « بالنسبة لمهارة الاستنتاج: بلغ متوسط المجموعة التجريبية ٣.١٧ في مقابل ٢.٥١ للمجموعة الضابطة، وهذا يعني أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وهذه النتيجة تعني أن استراتيجية التعلم البنائي لها أثر إيجابي في تنمية مهارة الاستنتاج.
- « بالنسبة لمهارة التعميم: بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية ٢.٥٧ في مقابل ١.٨٣ للمجموعة الضابطة، وهذا يعني أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وهذه النتيجة تعني أن استراتيجية التعلم البنائي لها أثر إيجابي في تنمية مهارة التعميم.
- « بالنسبة لمهارة التعبير بالرموز: بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية ٢.٢٧ في مقابل ١.٥٣ للمجموعة الضابطة، وهذا يعني أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وهذه النتيجة تعني أن استراتيجية التعلم البنائي لها أثر إيجابي في تنمية مهارة التعبير بالرموز.
- « بالنسبة لمهارة التفكير المنطقي: بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية ٣.١٧ في مقابل ٢.٤٧ للمجموعة الضابطة، وهذا يعني أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وهذه النتيجة تعني أن استراتيجية التعلم البنائي لها أثر إيجابي في تنمية مهارة التفكير المنطقي .

- « بالنسبة لمهارة البرهان الرياضي: بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية ٣,٠٠ في مقابل ١,٤٧ للمجموعة الضابطة، وهذا يعني أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية وهذه النتيجة تعني أن استراتيجية التعلم البنائي لها أثر إيجابي في تنمية مهارة البرهان الرياضي.
- « بالنسبة للدرجة الكلية لمهارات التفكير الرياضي: بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية ١٦,٨٧ في مقابل ١١,٤٧ للمجموعة الضابطة، وهذا يعني أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وهذه النتيجة تعني أن استراتيجية التعلم البنائي لها أثر إيجابي في تنمية مهارات التفكير الرياضي .

• الفرض الثاني:

وينص على: " لا يوجد تأثير مرتفع لاستراتيجية التعلم البنائي على تنمية التفكير الرياضي ومهاراته .." ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار إيتا تربيع لحساب حجم تأثير الاستراتيجية على تنمية مهارة التفكير الرياضي، ولحساب حجم التأثير يتم إيجاد قيمة مربع إيتا من المعادلة التالية التي ذكرها علام (٢٠٠٥م، ٣١٩) $\eta^2 =$ مجموع المربعات بين المجموعات/ المجموع الكلي للمربعات، ثم تحسب قيمة d من خلال المعادلة التالية:

$$d = \frac{2 \sqrt{n^2}}{\sqrt{1 - n^2}}$$

حيث $\eta^2 = n^2$ ويتحدد حجم التأثير إذا ما كان كبيراً أو صغيراً أو متوسطاً، كما ذكر عبد المجيد (٢٠٠٤م، ٣٢) كالتالي: قيمة (d) = ٠,٢ حجم التأثير صغير، قيمة (d) = ٠,٥ حجم التأثير متوسط، قيمة (d) = ٠,٨ حجم التأثير كبير . وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٦) قيمة إيتا تربيع لتأثير الاستراتيجية على مهارة التفكير الرياضي

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة إيتا تربيع	قيمة d	حجم التأثير
استراتيجية التعلم البنائي	مهارة الاستقراء	٠,٠٨	٠,٦٢	متوسط
	مهارة الاستنتاج	٠,١٩	١,٠٨	كبير
	مهارة التعميم	٠,٠٨	٠,٦٢	متوسط
	مهارة التعبير بالرموز	٠,٠٧	٠,٥٧	متوسط
	مهارة التفكير المنطقي	٠,٠٨	٠,٦٢	متوسط
	البرهان الرياضي	٠,٢٥	١,٣٣	كبير
	الدرجة الكلية للتفكير الرياضي	٠,٣٦	١,٨٨	كبير

يتضح من الجدول السابق أن قيمة حجم تأثير (١) استراتيجية التعلم البنائي في تباين درجات الطلاب على مهارات التفكير الرياضي كانت متوسطة على مهارات (الاستقراء، والتعميم، والتعبير بالرموز، والتفكير المنطقي) بينما كان لمهارتي الاستنتاج والبرهان الرياضي كبير، وكذلك للدرجة الكلية للتفكير

^{١-} يركز مفهوم حجم التأثير على الفرق أو حجم الارتباط بصرف النظر عن مدى الثقة التي نضعها في النتائج وهذا عكس مفهوم الدلالة الإحصائية للنتائج والذي يعبر عن مدى الثقة التي نوليها لنتائج الفروق أو العلاقات بصرف النظر عن حجم الفروق أو حجم الارتباط . (منصور، ١٩٩٧م: ٥٩).

الرياضي حيث بلغت قيمة إيتا ٠,٣٦ مما يعني أن ٣٦ ٪ من اختلاف المجموعة التجريبية عن الضابطة في الدرجة الكلية لمهارات التفكير الرياضي راجع لتأثير استراتيجية التعلم البنائي مقارنة بالطريقة المعتادة في التدريس على مهارات التفكير الرياضي.

• مناقشة النتائج وتفسيرها:

أظهرت نتائج البحث كما يتضح من العرض السابق تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام استراتيجية التعلم البنائي على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا باستخدام الطريقة المعتادة، وذلك في اختبار التفكير الرياضي، وهذا يعني أن لاستخدام استراتيجية التعلم البنائي أثرا ايجابيا في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

فيما يتعلق بنتيجة مهارات التفكير الرياضي:

يمكن إرجاع السبب في تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة إلى المزايا التي تتسم بها استراتيجية التعلم البنائي ومنها :

« كل مرحلة من مراحل استراتيجية التعلم البنائي تتيح للطلاب الفرصة للتفكير في أكبر عدد ممكن من الحلول للمشكلة الواحدة فهم يتوصلون إلى المعلومات بأنفسهم من خلال الملاحظة والاستقراء والاستنتاج والتعبير بالرموز واستخلاص نتائج، والحكم عليها تساعد في اكتساب وتنمية العديد من مهارات التفكير الرياضي .

« عند استخدام استراتيجية التعلم البنائي، يستطيع الطلاب القيام بعمليات الملاحظة والتأمل واكتشاف القواعد والقوانين وإجراء المقارنات، مما ينمي لديهم مهارة الاستقراء .

« اكتشاف الطلاب المفاهيم والنظريات والقواعد والنتائج بمثابة تحدٍ لقدراتهم وإمكاناتهم ، في ضوء مراحل استراتيجية التعلم البنائي تتيح لهم تنمية مهارة الاستنتاج كإحدى مهارات التفكير الرياضي.

« مرحلة اقتراح الحلول والتفسيرات، تعتبر من أهم مراحل استراتيجية التعلم البنائي، يقوم الطلاب في هذه المرحلة بصياغة ما توصلوا إليه من مفاهيم وتعميمات رياضية في جمل لفظية أو صيغ رمزية، هذا يعني أن استراتيجية التعلم البنائي تتيح للطلاب فرصة تنمية مهارة التعميم.

« تساهم استراتيجية التعلم البنائي في إكساب الطلاب تدريبا على استخدام الرموز الرياضية في صياغة المفهوم أو المسألة أو القانون أو النظرية مما ينمي لدى الطلاب مهارة التعبير بالرموز الرياضية.

« تساعد استراتيجية التعلم البنائي على توظيف التفكير للقيام بعمليات استدلال مناسبة عن طريق المعلومات التي تقدم له، وإعادة تنظيم وترتيب المحتوى العلمي بما يناسب المستوى العقلي، تتيح للطلاب فرصة تنمية مهارة التفكير المنطقي .

« التحقق من صحة النظريات والنتائج والمفاهيم والتعميمات والقوانين تجعل الطلاب قادرين على استخدام القواعد المنطقية، وفرض الفروض والقدرة على تحديد القضايا المرتبطة بالمشكلة أو المسألة وتلك التي ليس لها علاقة بالمشكلة، وتعتبر هذه العمليات من القدرات والمهارات التي يجب

أن يمتلكها الطلاب ليتمكنوا من إثبات البرهنة الرياضية، وهذا يعني أن استراتيجية التعلم البنائي تسهم في إكساب الطلاب مهارة البرهان الرياضي .

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة أن استراتيجية التعلم البنائي متغير مستقل له تأثير إيجابي على المتغيرات التابعة كدراسة ستيل (Steele, D, 1994)، وهارد (Harder, V, 1996)، ودراسة ورنجتون (Warrington, 1997) ودراسة كير (Kerr, 1999) ودراسة شانج (Chung) 2000، ودراسة إسماعيل (٢٠٠٠م)، ودراسة قنديل (٢٠٠٠م) ودراسة عبد الرحمن (٢٠٠٠م)، ودراسة شهاب (٢٠٠٢م)، ودراسة شحاتة (٢٠٠٣م) ودراسة على (٢٠٠٤م) ودراسة سيف (٢٠٠٤م)، ودراسة الشطناوي (٢٠٠٥م)، ودراسة صيرة (٢٠٠٥م) ودراسة أبو عودة (٢٠٠٦م)، ودراسة عبد القادر (٢٠٠٦م).

• الفرض الثالث:

وينص على: "لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي والمؤجل لقياس احتفاظهم بمهارات التفكير. ولفحص هذا الفرض تم استخدام اختبار (t - test) للمقارنة بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي والمؤجل، الجدول (٧) يوضح ذلك:

جدول (٧) قيمة t للفرق بين متوسطة المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي والمؤجل

الاختبار	عدد الطلاب	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة "t"	Sig	مستوى الدلالة
البعدي	٣٠	١٦,٨٧	٣,٥٨	٠,٠٨٧	٠,٩٣١	غير دالة
المؤجل	٣٠	١٦,٩٠	٤,٤٩			

قيمة t الجدولية تساوي (٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وقيمة t الجدولية تساوي (٢, ٦٦) عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (t) المحسوبة أقل من قيمة (t) الجدولية، وهذا يدل على عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب في المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي والمؤجل، مما يعني عدم قبول الفرض الثالث وهذا يدل على أن التدريس باستراتيجية التعلم البنائي المقترحة أدى إلى احتفاظ طلاب المجموعة التجريبية بمهارات التفكير، ويعزي الباحث ذلك إلى عوامل عديدة منها:

- « أتاحت استراتيجية التعلم البنائي المقترحة الفرصة للطلاب السير في تعلمهم وفقاً لخطوات منظومية منظمة ومتسلسلة مراعيًا الفروق الفردية، مما ساعدهم على الاحتفاظ بالمعرفة الرياضية في أذهانهم.
- « تفاعل الطلاب مع استراتيجية التعلم البنائي المقترحة بأفضل الأساليب ورغبته في التعلم وفقاً لخطواتها في وجود المعلم الميسر والمنظم للعملية التعليمية، حيث بلور المعرفة الرياضية في أذهانهم.
- « أتاحت استراتيجية التعلم البنائي المقترحة الفرصة بأن يعمل الطلاب في مجموعات يتخللها الحوار والمناقشة مما عمق لديهم المعرفة الرياضية.

• توصيات البحث :

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي يمكن عرض التوصيات التالية :

- « إعادة صياغة محتوى كتب الرياضيات المدرسية، بحيث يتم التركيز على المفاهيم الرياضية وفق استراتيجية التعلم البنائي، بدلا من التركيز على طريقة العرض فقط.
- « عقد دورات وندوات لمعلمي ومشرفي مادة الرياضيات في استراتيجية التعلم البنائي.
- « إنشاء معامل للرياضيات في المدارس المتوسطة وتوفير الوسائل التعليمية والإمكانات المادية اللازمة لإعداد الأنشطة الخاصة لتدريس محتوى الرياضيات .
- « الاهتمام ببرامج إعداد معلمي الرياضيات، بحيث تشمل تلك البرامج تدريباً مكثفاً على استخدام استراتيجية التعلم البنائي.
- « الاهتمام بتفعيل استراتيجية التعلم البنائي من خلال تدريب الطلاب في بناء المعرفة الذاتية، وعلى مهارة العمل الجماعي وبناء المعرفة بالمشاركة.
- « أن يتم تصميم المقررات الدراسية بطريقة تتضمن أنشطة وتدريباً وأغراضاً لتنمية التفكير الرياضي، ومهاراته، بما يناسب طلاب كل صف دراسي.
- « توثيق الصلة بين كليات التربية بالجامعات ومراكز التطوير التربوي في وزارة التربية والتعليم، للاهتمام بمهارات المعلمين والخاصة بمهارات التفكير الرياضي.
- « أن يعطي معلمي الرياضيات القائمين بالتدريس الفرصة للطلاب، ليفكروا في الإجابة، وأن يحترموا إجابات الطلاب ويقدموا التغذية الراجعة الفورية.
- « أن تقيس أسئلة التقويم التي يضعها المعلمين مستويات ومهارات متنوعة من التفكير الرياضي لدى الطلاب.

• مقترحات البحث

في ضوء نتائج البحث الحالي، يمكن اقتراح بعض الأبحاث المستقبلية في مجال تعليم الرياضيات، وهي كالتالي:

- « إجراء دراسة مماثلة في تدريس بقية الموضوعات الرياضية على مراحل مختلفة من التعليم العام مثل المرحلتين الابتدائية والثانوية.
- « إجراء دراسات لمعرفة أثر استخدام استراتيجية التعلم البنائي على نواتج تعلم أخرى كالاستدلال الرياضي والهندسي، والحس العددي، ومهارات التواصل الرياضي، وتنمية أنماط التفكير الأخرى كالتفكير العلمي، وعلى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في جميع المراحل التعليمية.
- « إجراء دراسة تبحث في استخدام النظرية البنائية في التعليم الجامعي، ومدى موافقة مقررات المناهج الحالية للتدريس باستخدام استراتيجية التعلم البنائي.
- « إعداد برنامج مقترح لتدريب معلمي الرياضيات على مهارات التفكير الرياضي وأثرهما على تحصيل الطالب للمفاهيم الرياضية واختزال القلق الرياضي لديه.

- « دراسة مقارنه بين أثر استخدام استراتيجيات التعلم البنائي، وبعض الاستراتيجيات الأخرى في التأثير على بعض المتغيرات التابعة.
- « إجراء دراسة تستخدم فيها استراتيجيات التعلم البنائي كأداة تحليل وتقويم مقررات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة .
- « أثر استخدام استراتيجيات التعلم البنائي في تدريس الرياضيات على تنمية مستويات المعرفية العليا في مرحلة إعداد معلمات الرياضيات .
- « أثر استخدام استراتيجيات التعلم البنائي في تحسين مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات المرحلة المتوسطة .

• مراجع البحث

• المراجع العربية :

١. إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٤م). استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
٢. إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٩م). التفكير الرياضي وحل المشكلات، القاهرة: عالم الكتب.
٣. أبو زيد، أمة الكريم طه (٢٠٠٢م). " أثر المعرفة المسبقة والاستدلال العلمي في التحصيل وعمليات العلم باستخدام النموذج البنائي في تدريس مادة البيولوجي لدى طلاب المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية "، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.
٤. أبو زينة، فريد كامل، وعبابنة، عبد الله يوسف (٢٠٠٧م). مناهج الرياضيات للصفوف الأولى ، ط١، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
٥. أبو عودة، سليم محمد (٢٠٠٦م). "أثر استخدام النموذج البنائي في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التفكير المنظومي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف السابع الأساسي بغزة"، رسالة ماجستير، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية غزة.
٦. أبو ليدة، سبع (١٩٨٢م). مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، ط٢، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان، الأردن.
٧. إسماعيل، محمد ربيع حسني (٢٠٠٠م). "أثر استخدام نموذج التعلم البنائي المفاهيم الرياضية على التحصيل وبقاء أثر التعلم والتفكير الإبداعي في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي"، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، المجلد ١٣، العدد ٣، ص ٢٩٤ - ٣١٩.
٨. الأمين، إسماعيل محمد (٢٠٠١م). طرق تدريس الرياضيات نظريات وتطبيقات، ط١ القاهرة : دار الفكر العربي.
٩. الباز، عادل إبراهيم، حمزة عبد الحكم (٢٠٠٠م). "برنامج مقترح في التقدير التقريبي والحساب الذهني لنواتج العمليات الحسابية وتأثيره على تنمية الحس العددي والتفكير الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، كلية التربية ببها، جامعة الزقازيق، المجلد ٣، ص ٢٠٩ - ٢٦٦.
١٠. بلوم، بنيامين وآخرون (١٩٨٣م). تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني، ترجمة محمد أمين المفتي وآخرين، نيويورك، دار ماكجروهيل للنشر، المركز الدولي للترجمة .
١١. البنا، حمدي عبد العظيم (٢٠٠١م). "تنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الناقد باستخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، العدد ٤، ص ٣ - ٥٥.
١٢. التوردي، عوض (٢٠٠٠م). "أثر استخدام التدريس المنظومي لوحدة مقترحة في برمجة الرياضيات لطلاب كلية التربية على تنمية التفكير في الرياضيات والاحتفاظ بمهارات البرمجة المكتسبة"، المؤتمر العلمي الثاني، الدور المتغير للمعلم العربي في مجتمع الغد رؤية مكتسبة، جامعة أسيوط، المجلد ٢، ص ١٨ - ٢٠.

١٣. التوردي، عوض حسين (٢٠٠٣م). "استراتيجية مقترحة لتدريس رياضيات الصف الثالث الابتدائي وأثرها على التفكير الرياضي وترجمة التمارين اللفظية والاحتفاظ بالتعلم"، **مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط**، مجلد ١٩، العدد ٢، ص ٢٥٥ - ٣٠٩.
١٤. جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٧م). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، ط ٣، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
١٥. الجمل، محمد جهاد (٢٠٠١م). **العمليات الذهنية ومهارات التفكير من خلال عمليتي التعلم والتعليم**، ط ١، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
١٦. حبيب، مجدي عبد الكريم (١٩٩٦م). **التفكير الأسس النظرية والاستراتيجيات**، ط ١ القاهرة: النهضة المصرية.
١٧. حسن، محمود محمد (٢٠٠١م). "أثر استخدام نموذج دورة التعلم في تدريس المفاهيم الرياضية على التحصيل وبقاء أثر التعلم وتنمية التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الأول الثانوي"، **مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط**، مجلد ١٧، العدد ٢، ص ٤٤٣-٤٤٨.
١٨. حمادة، فايزة أحمد (٢٠٠٥م). "فعالية استخدام نموذج ويتلي البنائي المعدل في تنمية مهارة حل المشكلات والتفكير الإبداعي في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، **مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط**، المجلد ٢١، العدد ١، ص ٤٠٥ - ٤٤٤.
١٩. حمادة، محمد (٢٠٠٥م). "فعالية إستراتيجيتي (فكر- زوج - شارك) والاستقصاء على أسلوب التعلم النشط في نوادي الرياضيات المدرسية في تنمية مهارات التفكير الرياضي واختزال قلق الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، **مجلة دورية، جامعة حلوان**، مجلد ١١، العدد ٣، ص ٢٨٨ - ٣٣١.
٢٠. الخطابية، عبد الله محمد (٢٠٠٥م). **تعليم العلوم للجميع**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
٢١. الخطيب، خالد (٢٠٠٤م). "استقصاء فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي الرياضيات في تنمية قدرة الطلبة في المرحلة الأساسية العليا على التفكير الرياضي والتحصيل في الرياضيات"، رسالة دكتوراه، الأردن، جامعة عمان العربية.
٢٢. الخليلي، خليل يوسف وآخرون (١٩٩٦م). **تدريس العلوم في مراحل التعليم العام**، ط ١ دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.
٢٣. زيتون، حسن حسين (٢٠٠٣م). **استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم**، ط ١، القاهرة: عالم الكتب.
٢٤. زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٢م). **تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية**، ط ١، القاهرة: عالم الكتب.
٢٥. زيتون، عايش محمود (٢٠٠٧م). **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم**، ط ١ عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
٢٦. زيتون، حسن حسين، زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٣م). **التعلم والتدريس من منظور البنائية**، ط ١، القاهرة: عالم الكتب.
٢٧. السعدي، سلطان على (٢٠٠٥م). "فاعلية برنامج تدريبي في تنمية قدرة طلبة الصف التاسع على التفكير الرياضي والتحصيل في الرياضيات"، رسالة دكتوراه، الأردن، جامعة عمان العربية.
٢٨. سلامة، عبد الحافظ (٢٠٠٣م). **أساليب تدريس العلوم والرياضيات**، الأردن: اليازوري.
٢٩. سليمان، خليل رضوان، وهمام، عبد الرزاق سويلم (٢٠٠١م). "أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على تنمية بعض المفاهيم العلمية والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي"، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، كلية التربية، جامعة المنيا، المجلد ١٥، العدد ٢، ص ١٠٧ - ١٣١.
٣٠. السواوي، عثمان نايف (٢٠٠٤م). **تعليم الرياضيات للقرن الحادي والعشرين**، ط ١، دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.
٣١. السيد، صباح عبد العظيم (٢٠٠٦م). "فعالية استخدام خرائط المفاهيم على تنمية التفكير الرياضي لتلاميذ المرحلة الإعدادية وفقا لمستويات السعة العقلية لهم"، رسالة ماجستير، كلية التربية بالسويس، جامعة قناة السويس.

٣٢. سيف، خيرية رمضان (٢٠٠٤م). "فعالية استراتيجية قائمة على التعلم البنائي في تنمية تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في الهندسة"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، المجلد ٥، العدد ٣، ص ١٢٥ - ١٤٨.
٣٣. شحاتة، إيهاب السيد (٢٠٠٣م). "أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس المسائل الهندسية متعددة الحلول بالمرحلة الإعدادية على تنمية التفكير الابتكاري وبقاء أثر التعلم"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسيوط.
٣٤. الشطناوي، عصام (٢٠٠٥م). "أثر التدريس وفق نموذجين للتعلم البنائي في تحصيل طلاب الصف التاسع في الرياضيات"، رسالة ماجستير، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.
٣٥. شعراوي، إحسان مصطفى (١٩٨٥م). الرياضيات أهدافها واستراتيجيات تدريسها، القاهرة: دار النهضة العربية.
٣٦. الشعلي، على هويشل، والغازي، على سالم (٢٠٠٦م). "فعالية استخدام نموذج التعلم البنائي في تحصيل طلبة الثانوية في الكيمياء في سلطنة عمان"، المجلة التربوية، جامعة الكويت، المجلد ٢٠، العدد ٧٨، ص ١١٣ - ١٥٠.
٣٧. شهاب، رنا محمد (٢٠٠٣م). "فعالية استخدام استراتيجية التعلم البنائي مقارنة باستراتيجية الاستقراء في اكتساب المفاهيم الهندسية لطلبة الصف الثامن من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة صنعاء.
٣٨. الشهراي، سعود بن عائض (٢٠١٠م). "أثر استخدام نموذج دورة التعلم على تنمية التفكير الرياضي والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني بالمرحلة المتوسطة"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.
٣٩. صادق، منير موسى (٢٠٠٣م). "دراسة فعالية نموذج سيفن ايز البنائي في تدريس العلوم في تنمية التحصيل وبعض مهارات عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بسلطنة عمان"، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة كلية التربية، جامعة عين شمس، المجلد ٦، العدد ٣، ص ١٣٠ - ٢٠٠.
٤٠. صبري، ماهر إسماعيل، وتاج الدين، إبراهيم محمد (٢٠٠٠م). "فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على بعض نماذج التعلم البنائي وخراطم أساليب التعلم في تعديل الأفكار البديلة حول مفاهيم ميكانيكا الكم وأثرها على أساليب التعلم لدى معلمات العلوم قبل الخدمة بالملكة العربية السعودية "رسالة الخليج العربي، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد ٧٧، السنة ٢١، ص ٤٩ - ١٣٧.
٤١. صوافطة، وليد وآخرون (٢٠٠٩م). طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة، ط١ عمان: دار الثقافة.
٤٢. صيرة، محمد محمود (٢٠٠٥م). "أثر نموذج التعلم البنائي على اكتساب المعرفة الرياضية وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنوفية.
٤٣. الطناوي، عفت مصطفى (٢٠٠٢م). أساليب التعليم والتعلم وتطبيقاتها في البحوث التربوية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٤٤. عبد الرحمن، مديحة حسن (٢٠٠٠م). "أثر التعلم البنائي على علاج أخطاء الطلاب المرحلة الإعدادية في الجبر"، مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، كلية التربية، جامعة الزقازيق، المجلد ٣، ص ٣١٥ - ٣٥٩.
٤٥. عبد القادر، محمد عبد القادر (٢٠٠٦م). "أثر استخدام استراتيجية التعلم البنائي في تدريس الرياضيات على التحصيل الدراسي والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية"، مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، المجلد ٩، ص ١٢٧ - ٢١٥.
٤٦. العبسي، محمد مصطفى (٢٠٠٩م). الألعاب والتفكير في الرياضيات، ط١، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٤٧. عبيد، وليم، وعفانة، عزو (٢٠٠٣م). **التفكير والمنهاج المدرسي**، الكويت: الفلاح للنشر والتوزيع.
٤٨. عبيد، وليم (١٩٩٨م). "رياضيات مجتمعية لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين إطار مقترح لتطوير مناهج الرياضيات في بداية القرن الحادي والعشرين"، **مجلة تربويات الرياضيات**، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، مجلد ١، ص ٨١ - ٨.
٤٩. العربي، محمد سعد (٢٠٠٢م). "فاعلية استخدام الأسئلة والمشكلات مفتوحة النهاية على التحصيل والتفكير الابتكاري والاتجاه نحو مادة الرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية" **المؤتمر العلمي الثاني**، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، دار الضيافة، جامعة عين شمس (٤ - ٥) أغسطس، ص ٤٦٧ - ٥٣٦.
٥٠. عريفيج، سامي سلطي، وسليمان، نايف أحمد (٢٠٠٥م). **أساليب تدريس الرياضيات والعلوم**، ط ١، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
٥١. عفانة، عزو اسماعيل، ونهان، سعد سعيد (٢٠٠٣م). "أثر أسلوب التعلم بالبحث في تنمية التفكير في الرياضيات والاتجاه نحو تعلمها والاحتفاظ بهما لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بغزة"، **مجلة التربية العلمية**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلد ٦ العدد ٣، القاهرة، جامعة عين شمس، ص ١٠٥ - ١٤٣.
٥٢. علام، صلاح الدين (٢٠٠٥م). **الأساليب الإحصائية الاستدلالية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية**، القاهرة: دار الفكر العربي.
٥٣. على، أشرف راشد (٢٠٠٤م). "أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس الهندسة لتلاميذ المرحلة الإعدادية على التحصيل وتنمية بعض مهارات التفكير لديهم"، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، المجلد ٢٠، العدد ٢، الجزء الأول، ص ٣٢٩ - ٣٦٨.
٥٤. عمران، محمد إسماعيل، العجمي، محمد بلية (٢٠٠٥م). **أسس علم النفس التربوي**، ط ١ الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
٥٥. غانم، محمود محمد (٢٠٠٩م). **مقدمة في تدريس التفكير**، ط ١، عمان: دار الثقافة.
٥٦. فتح الله، مندور عبد السلام (٢٠٠٥م). **أساليب تعليم العلوم الأساسية والمهارات العامة لتعليم العلوم**، الجزء الثاني، ط ١، الرياض: مكتبة الرشد.
٥٧. فكري، جمال محمد (١٩٩٠). "القلق الرياضي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العلمي مستواه علاقته بالتحصيل في الهندسة"، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، مجلد ٦ العدد ٢، ص ٦٤٨ - ٦٧٨.
٥٨. القرشي، خالد بن مطر (٢٠٠٩م). "أثر تصميم مقترح لمحتوى وحدة الدائرة في ضوء مهارات التفكير الابتكاري على التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لطلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الطائف"، رسالة ماجستير، كلية التربية، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.
٥٩. قطامي، يوسف، والروسان، محمد أحمد (٢٠٠٥م). **الخرائط المفاهيمية أسسها النظريات تطبيقات على دروس القواعد العربية**، ط ١، عمان: دار الفكر العربي.
٦٠. قطامي، يوسف (١٩٩٠م). **تفكير الأطفال تطوره وطرق تعليمه**، ط ١، عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.
٦١. قطيط، غسان يوسف (٢٠٠٨م). **استراتيجيات تنمية مهارات التفكير العليا**، ط ١، عمان: دار الثقافة.
٦٢. قنديل، محمد راضي (٢٠٠٠م). "أثر التفاعل بين استراتيجية بنائية مقترحة ومستوى التصور البصري المكاني على التفكير الهندسي وتحصيل الهندسة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي"، **مجلة تربويات الرياضيات**، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات كلية التربية بنها، جامعة الزقازيق، المجلد ٣، ص ٢٦٧ - ٣٣١.
٦٣. الكرش، عاطف أحمد إبراهيم (٢٠٠٠م). "استراتيجية مقترحة في تدريس الرياضيات لتنمية بعض مهارات التفكير الرياضي لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية"، رسالة ماجستير كلية التربية، جامعة الزقازيق، فرع بنها.

٦٤. الليثي، خالد جمال الدين (١٩٩٩م). "أثر استخدام برنامج مقترح في الرياضيات على تنمية مهارات التفكير الرياضي لطلاب المرحلة الثانوية"، رسالة دكتوراه، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.
٦٥. المطري، غازي صلاح (٢٠٠٦م). "أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على التحصيل والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى.
٦٦. المفتي، محمد أمين وآخرون (١٩٩٢م). **تربويات الرياضيات**، ط٣، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٦٧. مكسيموس، وديع (٢٠٠٣م). "البنائية في عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات" المؤتمر العربي الثالث حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس، ص ص ٥٠ - ٦٨.
٦٨. منصور، رشدي فام (١٩٩٧م). "حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية"، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، المجلد ٧، العدد ١٦.
٦٩. المومني، إبراهيم (٢٠٠٢م). "فاعلية المعلمين في تطبيق نموذج بنائي في تدريس العلوم للصف الثالث الأساسي في الأردن"، **مجلة دراسات**، الجامعة الأردنية، المجلد ١٩، العدد ١ ص ص ٢٢ - ٣٥.
٧٠. الميهي، رجب السيد (٢٠٠٣م). "أثر اختلاف نمط ممارسة الأنشطة التعليمية في نموذج تدريس مقترح قائم على المستحدثات التكنولوجية والنظرية البنائية على التحصيل وتنمية مهارات قراءة الصور والتفكير الابتكاري في العلوم لدى طلاب المرحلة الثانوية ذوي مركز التحكم الداخلي والخارجي"، **مجلة التربية العلمية**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة، كلية التربية، جامعته عين شمس، المجلد ٦، العدد ٣، ص ص ٤٤ - ١.
٧١. النجدي، أحمد وآخرون (٢٠٠٣م). **طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم**، ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.
٧٢. النجدي، أحمد وآخرون (٢٠٠٥م). **اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية**، ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.
٧٣. الهويدي، زيد (٢٠٠٥م). **الأساليب الحديثة في تدريس العلوم**، ط١، العين: دار الكتاب الجامعي.
٧٤. الوهر، محمود طه (٢٠٠٢م). "درجة معرفة معلمي العلوم بالنظرية البنائية وأثر تأهيلهم الأكاديمي والتربوي وجنسهم عليها"، **مجلة مركز البحوث التربوية**، كلية التربية، جامعة قطر، المجلد ٩، العدد ٥، ص ص ٤٠ - ١٠٠.

• المراجع الأجنبية:

75. Allison, Jacqueline Andrews.(2001).*High School Students Problem Solving With Graphing Calculator. Dissertation Abstracts International, Vol.61, No.(11), p4314*
76. Brown, Frederic K G.(1981) " **Measuring Classroom Achievement**". Holt , Rinehart and Winston , Inc. , New York .
77. Chung,I.(2000)."*A comparative of Constructivist and Traditionalist Approaches to Establishing Mathematical Connections in Learning Multiplications "Dissertation Abstracts International, Vol.60, No.11.*
78. Kerr,R.(1999)."*Implementing Constructivism to improve the Mathematics achievement of inner city third -grade students*" . *Dissertation Abstract International, Vol.59, No.(4), p4351.*

79. Lewkowicz, Marjorie Lorraine. (2001). "Investigating in the Use of Intrigue to Enhance Mathematical Thinking and Motivation in a Learning Support Beginning Algebra Course". **Dissertation Abstracts International**, Vol. 62, N0(3), p952.
80. Perkins, D.N. (1991) "What Construal Demands of The Learner". **Educational Technology**, Vol. 31, No. (9), pp. 19-21.
81. Saunders W.L. (1991). "The Constructivist Perspective Implications and Teaching Strategies for Science". **School Science and Mathematics**, Vol. 92, No. (3), pp 136-140.
82. Schoenberger, Kathleen M. and Liming, L.A. (2001). Improving Students Mathematical Thinking Skills through Improved Use of Mathematics Vocabulary Operations. **ERIC**, ED455120.
83. Secada, W. and De-Lacruz, Y. (1996). Teaching mathematics for Understanding to Bilingual Students. **An Eric Data Base**, Abstract No. ED393646.
84. Steele, D. (1994). Helping Presser vice Teachers Confront Their Conceptions About Mathematics and Mathematics Teaching and Learning. **Eric Document Reproduction Service** ED393446.
85. Warrington, M. (1997). "How Children Think about Division With Fractions". **Mathematics Teaching in the Middle School**, Vol. 2, No. (6).
86. Harder, V.M. (1996). "A question of Fraction Concepts one –Half and one –Fourth by First –Grade Students Using Constructivist Approach. **Dissertation Abstracts International**, Vol. 56, No. 11, pp 4307-4308-A.
87. National Council of Teachers of Mathematics, (NCTM). (2000). **principles and standards for school mathematics** Reston, VA: The council.
88. Doman, M. & Jonassen, D.H. (1997). "Constructivism New Implications for Instructional Technology. **Educational Technology**, Vol. 31, No. (5), pp 7-12.
89. Lørsbak and Tobin (1997). "A descriptive study of Mathematics Anxiety its Nature antecedents". Unpublished Doctoral Dissertation

obeikandi.com

البحث الخامس :

**” دور التخطيط الاستراتيجي في رفع الكفاءة الإنتاجية للعاملين بإدارة
التخطيط المدرسي من وجهة نظر مديري التخطيط المدرسي في المملكة
العربية السعودية”**

المصادر :

د / نوف خلف محمد الحضرمي.
رئيسة قسم التخطيط والدراسات التحليلية
الاستشرافية بتعليم البنات بمكة المكرمة

obeikandi.com

”دور التخطيط الاستراتيجي في رفع الكفاءة الإنتاجية للعاملين بإدارة التخطيط المدرسي من وجهة نظر مديري التخطيط المدرسي في المملكة العربية السعودية“

د / نوف خلف محمد الحضرمي

• المقدمة :

إن التطلع إلى المستقبل في عالم المنظمات والمؤسسات التعليمية يستوجب استخدام التخطيط الاستراتيجي كأداة القراءة واستشراف المستقبل من حيث أنها أحد أركان المنظومة الإدارية التي تتوج المسار الناجح للمؤسسة وتشكل حجر الزاوية والمؤشر الرئيس لتقدمها وازدهارها، فالتخطيط هو ذلك النشاط الإنساني الواعي الذي يجعل العملية الإدارية هادفة. ومن هنا تتضح أهميته فلا بد أن يقوم به متخصصون، لديهم من الخبرة والدراية بأصول التخطيط الاستراتيجي وقواعده ما يمكنهم من وضع استراتيجية تتسم بالوضوح والواقعية، مما يتيح للمنفذين القدرة على تفهمها وتنفيذها. ليس هذا فحسب بل أصبح لزاما الاتجاه إلى تبسيط معنى التخطيط الاستراتيجي ومفهومه، من خلال بعض المعلومات التي تعتبر كحد أدنى يجب أن تكون لدى كل من يشترك في العملية الإدارية، لنضمن من خلالها وحدة الفكر الاستراتيجي لدى المستويات الإدارية كافة.

ويعد التخطيط الاستراتيجي من المفاهيم الإدارية الحديثة التي ظهرت في منتصف القرن التاسع عشر، وارتبط مفهومه بالمفاهيم العسكرية ثم الصناعية إلا أن ارتباط التخطيط الاستراتيجي بالتربية وبالمؤسسات التربوية جاء متأخرا مع بداية التسعينيات، وقد تناوله المتخصصون بالتحليل في عشرات الأبحاث باعتباره منهج نظامي يستشرف آفاق المستقبلات التربوية المحتملة والممكنة ويستعد لمواجهةها بتشخيص الإمكانيات المتاحة والمتوقعة، وتصميم الاستراتيجيات البديلة، واتخاذ قرارات عقلانية بشأن تنفيذها، ومتابعة هذا التنفيذ (١)

وقد شاع استخدام التخطيط الاستراتيجي على نطاق واسع في المؤسسات على اختلاف أنواعها وأنشطتها، وأثبتت التجارب العملية للتخطيط الاستراتيجي أن المنظمات التي تخطط استراتيجيا تتفوق في أدائها الكلي على المنظمات التي لا تخطط استراتيجيا .

فالتخطيط الاستراتيجي كأسلوب إدارة يختلف عن غيره من أساليب الإدارة الفعالة في مبادئه الأساسية، وأساليبه ونظرياته قد جرى تطويرها بمزيج من التجارب العملية الميدانية والفكر الإداري المنهجي المتخصص، فهذه المبادئ والأساليب كانت وليدة واقع عملي وميداني مدعوم بفكر أكاديمي نابع عن الحاجة إلى تطوير أداء المنظمات على المدى البعيد لضمان بقائها، وخلق أجواء

(١) الدجني، إياد علي يحيى (٢٠٠٦م) واقع التخطيط الاستراتيجي في الجامعة الإسلامية في ضوء معايير الجودة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية - غزة: كلية التربية.

حيوية تستفيد من الإمكانيات المتاحة بصورة فعالة، تعتمد على التخطيط الاستراتيجي كأسلوب علمي بارع لتحقيق الأهداف.

لذا جاء هذا البحث لتناول التخطيط الاستراتيجي ودوره في رفع كفاءة الإنتاجية بإدارة التخطيط المدرسي:

وقد قسم البحث إلى أربعة فصول تعكس محتوياتها جوهر الموضوع وشموليته حيث تناول الفصل الأول مدخل البحث من حيث تحديد المشكلة أهداف وأهمية البحث ثم حدود البحث ومصطلحاته في حين تضمن الفصل الثاني الدراسات السابقة والتعقيب عليها والاستفادة منها. أما الفصل الثالث فقد جاء خلفية نظرية في ثلاثة مباحث تناول المبحث الأول مدخل مفاهيمي وتم خلاله استعراض مفهوم التخطيط، أنواعه وأهميته ومزاياه، أما المبحث الثاني فقد اختص بالتخطيط الاستراتيجي من حيث المفهوم والأهمية والخصائص والمعوقات في حين كرس المبحث الثالث للتخطيط الاستراتيجي المدرسي .

وقسم الفصل الرابع إلى مبحثين خُصص أولهما لمنهجية البحث، وكُرس ثانيهما لتحليل نتائج البحث الميداني وعرض نتائج الدراسة التطبيقية ومناقشتها.

واختتم البحث بأهم الاستنتاجات التي توصلت إليها الباحثة في ضوء المعطيات الفكرية ومن واقع نتائج البحث ثم تأتي التوصيات التي اقترحت بما يفضي إلى لإسهام في تعزيز الفاعلية والكفاءة للعاملين من خلال تطبيق التخطيط الاستراتيجي .

• مشكلة البحث:

حقق التعليم في المملكة في سنوات متلاحقة خطوات جبارة أوصلت التعليم إلى كل طالب وطالبة في رؤية طموحة لتسليح المواطن بالعلم والمعرفة ومنحه الأدوات التي تكفل له بإذن الله كرامة العيش والمساهمة في بناء وطنه من منطلق الاستثمار في الإنسان الذي هو الثروة الأهم. لذلك أسهمت الوزارة ممثلة في الإدارة العامة للتخطيط المدرسي في التوسع الكبير في إنشاء واستحداث المدارس واستكمال بنيتها التحتية، إضافة إلى المشروعات المتعاقبة الهادفة إلى تطوير التعليم لمواكبة دول العالم في سباق المعرفة.

فبات على الإدارة العامة للتخطيط المدرسي بكل إداراتها الفرعية أن تسهم بفعالية عالية في إيصال خدمات التربية والتعليم للجميع وبعدالة مكفولة، في ضوء المتاح من الإمكانيات المسخرة لوزارة التربية والتعليم، وفي ظل تخطيط استراتيجي مدرسي يستشرف آفاق المستقبلات التربوية والمحتملة والممكنة ويستعد لمواجهةها بتشخيص الإمكانيات المتاحة والمتوقعة وتصميم الاستراتيجيات البديلة، واتخاذ قرارات عقلانية بشأن تنفيذها، ومتابعة هذا التنفيذ عبر خطط وبرامج مشروعات مختلفة، بطريقة علمية مقننة تعكس الفكر الاستراتيجي للعاملين في هذه الإدارة من خلال حسن أدائهم وكفاءة إنتاجيتهم أثناء تأديتهم عملهم، وهذه الكفاءة في الأداء لا تأتي من فراغ بل تأتي

عن طريق تخطيط متنوع يمر بمراحل متعددة من خلال عمل برامج يمكن هذه الإدارة من مواجهة ظروف المستقبل، والمتطلبات في كل وقت وفقاً للظروف وذلك عبر المحافظة على ارتفاع معدلات فاعلية أداء العاملين بها .

لذلك جاء هذا البحث الذي يتناول التخطيط الاستراتيجي ودوره في رفع الكفاءة الإنتاجية في التخطيط المدرسي بالمملكة العربية السعودية، لما للتخطيط الاستراتيجي من أهمية بالغة في تطوير المنظمات وإعطائها بعداً استراتيجياً، وجعلها أكثر فاعلية في تحقيق الأهداف والمسؤوليات المنوطة بها .

ومن هذا المنطلق يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي :
مادور التخطيط الاستراتيجي في رفع الكفاءة الإنتاجية للعاملين بإدارة التخطيط المدرسي.

• أهداف البحث:

- يسعى هذا البحث للتعرف على الجوانب التالية:
- « خصائص التخطيط الاستراتيجي المتوفرة بإدارة التخطيط المدرسي.
 - « معايير نجاح التخطيط الاستراتيجي لدى إدارة التخطيط المدرسي.
 - « أبرز معوقات التخطيط الاستراتيجي بإدارة التخطيط المدرسي.
- ولتحقيق هذه الأهداف جاءت التساؤلات التالية:
- ١ - ما خصائص التخطيط الاستراتيجي المتوفرة بإدارة التخطيط المدرسي؟
 - ٢ - ما أبرز معوقات التخطيط الاستراتيجي بإدارة التخطيط المدرسي؟
 - ٣ - ما متطلبات نجاح التخطيط الاستراتيجي بإدارة التخطيط المدرسي من أجل رفع الكفاءة الإنتاجية بها؟
 - ٤ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في استجاباتهم ترجع لتغير المؤهل، والخبرة؟

• أهمية البحث :

- أوجزت الباحثة أهمية البحث في الجوانب التالية:
- « أهمية الدور الذي يقوم به مدير إدارة التخطيط المدرسي، كفاءة العاملين في هذه الإدارة هي المعيار الرئيس لكفاءة عمل هذه الإدارة وهذا لن يتحقق إلا عن طريق الاستعداد بأسلوب علمي لمواجهة متطلبات، وتحديات المستقبل وما يحمله من مشكلات متعددة ومتشابهة .
 - « أهمية التخطيط الاستراتيجي المدرسي كوظيفة إدارية رئيسة أصبح لزاماً أن تشمل الخطط الاستراتيجية أفضل السبل للترقي بأعمال الإدارة ومن ثم تحقيق أهدافها ومن هذا الجانب يكسب البحث بعداً مهماً للإلقاء الضوء على معوقات عمل جهاز التخطيط ومعرفة فاعلية الخطط في هذا الجهاز لتحسين الأداء والرفع من مستوى كفاءة العاملين بالإدارة.

• حدود البحث:

قامت الباحثة ببحث دور التخطيط الاستراتيجي في رفع الكفاءة الإنتاجية للعاملين في إدارة التخطيط المدرسي من وجهة نظر مديري التخطيط المدرسي في المملكة العربية السعودية . وقد تم تطبيق هذا البحث خلال الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٣٢.١٤٣١ هـ.

• مصطلحات البحث :

يتناول البحث عدداً من المصطلحات، والمفاهيم التي يمكن تحديدها على النحو التالي:

• التخطيط:

يقصد بالتخطيط: عملية دراسة المستقبل من أجل الوصول إلى أهداف محددة مع وضع الترتيبات والإجراءات اللازمة لتحقيق تلك الأهداف (٢). وعرف بأنه: "اتخاذ القرارات المناسبة هذا اليوم للوصول إلى الأهداف المطلوب تحقيقها في المستقبل، ومن ثم إعادة النظر في الاحتياجات المطلوبة لتحقيق الهدف بالمقارنة مع الموارد المتوفرة ومع الأهداف المتوقعة تحقيقها" (٣).

• الاستراتيجية:

تعرف بأنها "خطط وأنشطة المنظمة التي يتم وضعها بطريقة تضمن إيجاد نوع من التطابق بين رسالة المنظمة وأهدافها وبين هذه الرسالة والبيئة التي تعمل فيها بصورة فعالة، وذات كفاءة عالية" (٤).

• التخطيط الاستراتيجي:

التخطيط الاستراتيجي هو أحد أنواع التخطيط ويعرف بأنه "عملية اتخاذ قرارات. مستمرة بناءً على معلومات ممكنة عن مستقبلية هذه القرارات" (٥). وتعرفه الباحثة بأنه "عملية علمية شاملة تقوم على استشراف المستقبل وإدراك المتغيرات المرتبطة بالبيئة الداخلية والخارجية للمؤسسة، تهدف إلى الانتقال من الوضع الحالي إلى الوضع المأمول الذي يفي بمتطلبات المنظمة".

• إدارة التخطيط المدرسي:

هي إحدى فروع الإدارات التعليمية بوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية ترتبط بمساعد المدير العام للشؤون المدرسية ويقع على عاتقها العديد من المهام والوظائف التربوية لعل أبرزها العمل على تحديد احتياجات الإدارة التعليمية من المدارس والفصول، مدارس تحفيظ القرآن الكريم، برامج تعليم الكبار، وبرامج التربية الخاصة، وتوفيرها في المكان والزمان المناسبين وفقاً للحاجة إليها بما يحقق فرص التعليم لمستحقه. (٦)

• الكفاءة الإنتاجية:

تعرف بأنها "الصلاحية والقدرة على إتمام هدف أو عملية ما بنجاح وفقاً لما هو محدد لها" (٧) ويقصد بالكفاءة الإنتاجية في هذه الدراسة، كفاءة أداء العاملين ويتمثل ذلك في قيامهم بإنجاز أعمالهم بأفضل الوسائل وأقل تكلفة.

• الدراسات السابقة:

نتناول في هذا الفصل بعض الدراسات التي تتعلق بموضوع الدراسة الحالية للوقوف على أهم الموضوعات التي تناولتها، والتعرف على الأساليب والإجراءات

(٢) عبد الوهاب، محمد رفعت، وعثمان (٢٠٠٠م) حسين عثمان محمد، أساسيات الإدارة العامة، دار المطبوعات الجامعية، الإسكندرية، ص ١٩٧.

(٣) ملائكة، عبدالعزيز محمد (١٤٢٨هـ) مبادئ ومهارات القيادة والإدارة، جدة: المؤلف.

(٤) السيد، إسماعيل محمد (١٩٩٠م)، الإدارة الاستراتيجية، الاسكندرية: المكتب العربي الحديث، ص ٢٢

(٥) خطاب، عائدة سيد (١٩٨٥م)، الإدارة والتخطيط الاستراتيجي، القاهرة: دار الفكر العربي، ص ٣٩

(٦) وزارة التربية والتعليم (٢٠١٠م)، الدليل التنظيمي، المملكة العربية السعودية الرياض

(٧) المنيف، إبراهيم (١٩٧٩م)، الإدارة: المفاهيم والأسس والوظائف، الرياض: دار العلوم، ص ٨٨

التي تبنتها، والنتائج التي توصلت إليها، وتوضيح مدى الاستفادة منها، وقد رتبت الباحثة الدراسات السابقة بحسب تاريخ النشر، في الدراسات العربية.

(١) دراسة الأنصاري عام (٢٠٠٨م) بعنوان: (الكفايات اللازمة لإدارة عمليات التخطيط الاستراتيجي لدى القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية).

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد درجة توفر الكفايات اللازمة لإدارة عمليات التخطيط الاستراتيجي (التخطيط للتخطيط، وتحليل الوضع الراهن وصياغة الرسالة والرؤية والأهداف والقضايا والاستراتيجيات، وإعداد الخطة الاستراتيجية، والمتابعة والتقييم) لدى القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، وتوصلت الدراسة للعديد من النتائج من أبرزها:

« تقدير أفراد مجتمع الدراسة لدرجة توفر الكفايات اللازمة لإدارة عمليات التخطيط الاستراتيجي الخمس لدى القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية كانت متوفرة بدرجة متوسطة بشكل عام.

« هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول درجة توفر الكفايات اللازمة لإدارة عمليات التخطيط الاستراتيجي الخمس لدى القيادات الأكاديمية لصالح الذكور، ولمن هم بمرتبة أستاذ. (٨)

(٢) دراسة الدجني عام (٢٠٠٦م) بعنوان: (واقع التخطيط الاستراتيجي في الجامعة الإسلامية في ضوء معايير الجودة).

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع التخطيط الاستراتيجي في الجامعة الإسلامية بغزة، من خلال تحليل الخطة الاستراتيجية في ضوء معايير الجودة التي أقرتها الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي في فلسطين وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها :-

« وضوح المفهوم العام للتخطيط الاستراتيجي لدى إدارة الجامعة بدرجة مرتفعة بلغت (٧٩,٩٨)، وقد ارتفعت درجة الميل بدرجة مرتفعة جدا للمفهوم الذي يربط التخطيط الاستراتيجي بالجودة بنسبة (٨٨,٠٨)، .

« أن نسبة (٧٥,٨٩) من مجتمع الدراسة يمارسون التخطيط الاستراتيجي ويعتبرون أن جودة التخطيط الاستراتيجي خطوة مهمة لتحقيق الجودة الشاملة في سياسات الجامعة وأدائها .

« توافر معايير الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية في مكونات الخطة الاستراتيجية للجامعة بنسبة مرتفعة بلغت (٧٥,٣٦). (٩)

(٣) دراسة الفر، وعطا عام (٢٠٠٦م) بعنوان: (التخطيط الاستراتيجي في شركات المقاولات).

هدفت هذه الدراسة التي أجريت على قطاع المقاولات بقطاع غزة إلى استكشاف واقع التخطيط الاستراتيجي في شركات المقاولات في ضوء مدى

(٨) دراسة الأنصاري، خلود أحمد عبد الله عام (٢٠٠٨م) بعنوان: الكفايات اللازمة لإدارة عمليات التخطيط الاستراتيجي لدى القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية .رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، كلية التربية.

(٩) الدجني، إياد علي يحيى (٢٠٠٦م) مرجع سابق .

وضوح مفهومه وأهميته ودرجة استخدامه في تلك الشركات، ودرجة المشاركة في وضع الخطط الاستراتيجية والقدرة على التكيف مع المتغيرات البيئية الداخلية والخارجية، والتي تؤخذ بعين الاعتبار عند وضع هذه الخطط. وقد خلصت الدراسة إلى العديد من النتائج من أبرزها : أن غالبية أفراد عينة الدراسة لا يملكون رؤية واضحة للمفهوم العلمي للتخطيط الاستراتيجي، حيث أن ثلثي أفراد العينة في شركات المقاولات بقطاع غزة ما زالت بعيدة عن استيعاب المفهوم العلمي للتخطيط الاستراتيجي، ويعزى ذلك إلى عدم القناعة بضرورة استخدام التخطيط الاستراتيجي من أجل تحقيق أهداف المنشآت، على الرغم من إدراك مدراء شركات المقاولات بقطاع غزة أهمية التخطيط الاستراتيجي. (١٠)

(٤) دراسة الناصر (٢٠٠٣م) بعنوان: (التخطيط الاستراتيجي ودوره في رفع الكفاءة الإنتاجية من وجهة نظر المستفيدين بالإدارة العامة للدوريات الأمنية). وهدفت إلى التعرف على خصائص ومعوقات التخطيط الاستراتيجي الأمني في الإدارة العامة للدوريات الأمنية وكذلك الكشف عن مدى مشاركة القيادات التنفيذية في الإدارة العامة للدوريات الأمنية في وضع الخطط الأمنية الاستراتيجية وخلصت الدراسة إلى العديد من النتائج من أبرزها:
 « أن أكثر الخصائص الاستراتيجية توفرا في الإدارة العامة للدوريات الأمنية هو وجود رقابة وتقويم على مستوى الجهاز ككل وعلى مستوى القطاعات الأمنية للتأكد من أن الأنشطة تسير وفق الخطط الاستراتيجية والتفصيلية الموضوعة، وأقل الخصائص توفرا تتعلق بوضع خطط طويلة الأمد في الجهاز لدراسة المشكلات المستقبلية المحتملة والاستعداد لمواجهةها.
 « تقتصر مسؤولية التخطيط الاستراتيجي في الإدارة العامة للدوريات الأمنية على القيادات العليا دون مشاركة القيادات التنفيذية بالجهاز الأمني. (١١)

(٥) دراسة الخطيب، عام (٢٠٠٣م) (التخطيط الاستراتيجي والأداء المؤسسي: دراسة تحليلية لقطاع صناعة الأدوية الأردنية). هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع التخطيط الاستراتيجي ضمن هذا القطاع وذلك من خلال قياس درجة وضوح المفهوم، ودرجة الممارسة، ومصادر المعلومات، والأطراف المشاركة في هذه العملية، ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث ما يلي:
 « إن ما نسبته ٥٢ % من مدراء شركات صناعة الأدوية الأردنية لا تدرك المعنى العلمي الصحيح لمفهوم التخطيط الاستراتيجي، ويرى ٥٦ % من عينة الدراسة أن عملية التخطيط الاستراتيجي تتم من خلال الإدارة العليا بمنأى عن المستويات الإدارية الأخرى الأمر الذي يعكس درجة عالية من

(١٠) الفر، ماجد محمد، عطا الله، سمر رجب (٢٠٠٦م)، التخطيط الاستراتيجي في شركات المقاولات في قطاع غزة، مجلة الدراسات والبحوث التجارية : جامعة الزقازيق .

(١١) الناصر، ناصر فهد (٢٠٠٣م)؛ (التخطيط الاستراتيجي ودوره في رفع الكفاءة الإنتاجية من وجهة نظر المستفيدين بالإدارة العامة للدوريات الأمنية) رسالة ماجستير، المملكة العربية السعودية، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية

المركزية في اتخاذ القرارات، وأن لدى مديري شركات صناعة الأدوية الأردنية توجهات إيجابية نحو التخطيط الاستراتيجي.

« لا توجد علاقة بين درجة ممارسة التخطيط الاستراتيجي وبين الأداء المؤسسي لهذه الشركات سواء بالقياس على العائد على الأصول أو بالقيمة السوقية المضافة.

« توجد علاقة بين وضوح مفهوم التخطيط الاستراتيجي وبين الأداء مقاساً بالعائد على الأصول والقيمة السوقية المضافة، لا توجد علاقة بين الأداء المؤسسي مقاساً بالعائد على الأصول والقيمة السوقية المضافة وبين قيام الشركات بتحليل عناصر البيئتين الداخلية والخارجية. (١٢)

(٦)دراسة (الجندي، ١٩٩٩) بعنوان: "التخطيط الاستراتيجي ودوره في الارتقاء بكفاية وفعالية النظم التعليمية".

هدفت الدراسة إلى التعرف على أسلوب التخطيط الاستراتيجي وإمكانية الاستفادة منه في مواجهة المشكلات التي تعاني منها المؤسسات التعليمية. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

« التخطيط الاستراتيجي يزود المنظمات التعليمية بالفكر الرئيس الذي يساعد على تحديد القضايا الجوهرية التي تواجهها، ومن ثم إرشادها إلى صنع قرارات منطقية رشيدة.

« يساعد التخطيط الاستراتيجي على توجيه وتكامل الأنشطة الإدارية والتنفيذية: فالعلاقة بين الإنتاجية والعوائد يتم توضيحها من خلال التخطيط ومن خلال توجيه الأفراد داخل المنظمة.

« يساعد التخطيط الاستراتيجي قيادة المنظمة على تنمية روح المسؤولية تجاه المنظمة، كما أنه يفيد في إعداد كوادرات للإدارة العليا، كما يمكن من زيادة القدرة على الاتصال بالمجموعات المختلفة، على اعتبار أنه أحد أدوات التكنولوجيا الإدارية. (١٣)

• التعقيب على الدراسات السابقة :

من خلال عرض وتحليل الدراسات السابقة نستخلص النتائج التالية :

« اهتمت معظم الدراسات السابقة بإبراز المفهوم العلمي للتخطيط الاستراتيجي ومدى وضوحه للعاملين في الإدارات العليا للمؤسسات المختلفة، كما أشارت تلك الدراسات إلى ضرورة التعرف على واقع التخطيط الاستراتيجي في المنشآت من أجل اتخاذ قرارات استراتيجية تحقق لها ميزة تنافسية، أو المحافظة عليها.

« أيضاً في ضوء العرض السابق لهذه الدراسات تبين أن التخطيط الاستراتيجي في المنظمات في العالم العربي ما زال حديثاً وفي بدايته، كما أن ممارسته لا تزال محصورة في الإدارة العليا، وكون هذه المنظمات تتأثر

(١٢) الخطيب، صالح، (٢٠٠٣م) (التخطيط الاستراتيجي والأداء المؤسسي: دراسة تحليلية لقطاع صناعة الأدوية الأردنية)، رسالة ماجستير، الأردن، الجامعة الأردنية.

(١٣) (الجندي، عادل السيد محمد (١٩٩٩م)، "التخطيط الاستراتيجي ودوره في الارتقاء بكفاية وفعالية النظم التعليمية"، مجلة مستقبل التربية، العدد ١٦ - ١٧، أكتوبر، كلية التربية جامعة الاسكندرية.

بمجموعة من المتغيرات البيئية (الداخلية والخارجية) الأمر الذي شكل عرقلة في نموها وتطورها واستمرارها .
« انفردت دراسة الدجني (٢٠٠٦م) بالربط بين التخطيط الاستراتيجي وإدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الأكاديمية، من خلال تحليل الخطة الاستراتيجية في ضوء معايير الجودة .

• أوجه الاختلاف :

تختلف الدراسة الحالية من حيث مجتمع الدراسة مع الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التخطيط الاستراتيجي في شركات ومؤسسات غير تعليمية عدا دراسة (الجندي)، كما تختلف هذه الدراسة في الحدود الزمانية لمعظم الدراسات حيث ستعلق بالأعوام من ١٤٣١ - ١٤٣٢ هـ

• أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة :

« تم الاستفادة من الدراسات السابقة في تحديد محاور الاستبانة وفي اختيار منهج الدراسة.
« استفادت الدراسة من نتائج الدراسات السابقة في تقديم التوصيات والمقترحات .
« كما استفادت الدراسة من سابقتها في عرض الإطار النظري وفي المراجع المستخدمة .

• الإطار النظري :

• البحث الأول: التخطيط وأهميته:

• تعريف التخطيط :

المعنى اللغوي للتخطيط : التَّخْطِيطُ كالتَّسْطِيرِ، تقول: خُطِّطْتُ عليه ذنوبه؛ أي: سَطَرُوهو أيضا التهذيب والطريقة . (١٤)

المعنى الاصطلاحي للتخطيط: "التخطيط هو مجموعة العمليات الذهنية التمهيدية القائمة على اتباع المنهج العلمي والبحث الاجتماعي وأدواته التي تستهدف تحقيق أهداف معينة محددة وموضوعة بقصد رفع المستوى الاقتصادي أو الاجتماعي أو الثقافي أو هذه المستويات جميعا بما يحقق سعادة الفرد ونمو المجتمع" (١٥)

وتعددت التعريفات حول التخطيط فعُرفَ بأنه : وضع الأهداف في برنامج قابل للتنفيذ، أي التنبؤ بالمستقبل والاستعداد له برسم صورة واضحة له، وتحديد الخطوات الفعالة التي توصل إلى الأهداف والغايات المرجوة بأقل جهد وتكلفة ممكنة، كما يشمل التخطيط ترتيب الأولويات في ضوء الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة (١٦).

كما عُرِّفَ أيضاً بأنه: "أسلوب علمي وعملي للربط بين الأهداف والوسائل المستخدمة لتحقيقها .ورسم معالم الطريق الذي يحدد جميع القرارات

(١٤) أبو الفضل جمال الدين ابن منظور محمد بن مكرم الأنصاري، لسان العرب.

(١٥) أنيس، إبراهيم وآخرون، المعجم الوسيط، ج ١، ط ٢، ص ١٤٥

(١٦) البيشي، محمد ناصر (١٤٣٠هـ)، التخطيط الاستراتيجي (مفاهيم وتطبيقات) ، الرياض، ص ١٣.

والسياسات، وكيفية تنفيذها مع محاولة التحكم في الأحداث عن طريق اتباع سياسات مدروسة محددة الأهداف والنتائج". (١٧).

وعليه يمكننا القول أن جميع التعريفات السابقة تتحدث عن :

« استشراف المستقبل - سواء كان قريبا أم بعيدا .

« تقدير الموارد، بشرية كانت أو مادية.

« وضع طرق حكيمة للوصول إلى الأهداف المرسومة.

وهذا يذكرنا بتعريف Fayol . رائد المدرسة الوظيفية في الإدارة . المختصر الجامع، القائل بأن التخطيط: هو التنبؤ بالمستقبل والاستعداد لهذا المستقبل.

ومهما تعددت التعريفات، فإن للتخطيط أربع مكونات رئيسة تتمثل في التالي:

« تحليل الواقع (أين أنا؟).

« تحديد الغاية (أين سأذهب؟).

« تحديد الوسيلة (كيف سأذهب؟)

« تحديد المعايير (أين سأقف؟) (١٨)

فالتخطيط مرحلة من مراحل العملية الإدارية وتؤثر على العمليات الإدارية الأخرى كالتنظيم والرقابة والتنسيق والتوظيف وهذا ما يؤكد على أن عملية التخطيط هي صلب العملية الإدارية في المنظمة .

• أنواع التخطيط:

اختلفت تصنيفات المهتمين بالتخطيط حول أنواعه وهذا الاختلاف يرجع إلى اقتران عملية التخطيط بمعطيات أخرى تختلف في مجالاتها، وبالتالي تنتج لنا أنواعا مختلفة من التخطيط، لا ينبع اختلافها إلا من خلال المقترن بها. ومن ذلك:

« أولا: المجال: يقصد به مجال عملية التخطيط الذي يؤثر الخطة وتدور في فلكه. ومن هذه المجالات: المجال الاقتصادي، والمجال الاجتماعي، والمجال الثقافي... الخ.

« ثانيا: التخصص: وهو يركز على تخصيص المجال فقد يكون تعليمياً وقد يكون صناعياً وقد يكون زراعياً... الخ.

« ثالثا: البعد الزمني: وينقسم التخطيط من خلال بعده الزمني إلى ثلاثة أقسام:

✓ تخطيط قصير المدى. (في حدود السنة)

✓ تخطيط متوسط المدى. (سنة - ٥ سنوات)

✓ تخطيط طويل المدى. (٥ سنوات فأكثر)

« رابعا: النطاق الجغرافي وهنا يركز على المساحة التي يغطيها هذا التخطيط وهل هي خطة شاملة للدولة، أم خطة جزئية لإقليم معين.

« خامسا : أنواع التخطيط وفقا للمستوى الإداري:

(١٧) درويش، عبد الكريم وليلى ت كلا (١٩٨٠ م)، أصول الإدارة العامة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ص ٢٧٣.

(١٨) البيشي ١٤٣١هـ مرجع سابق.

- ✓ التخطيط على مستوى الإدارة العليا (تخطيط استراتيجي: رؤية المنظمة ورسالتها وهيكلها..)
- ✓ التخطيط على مستوى الإدارة الوسطى (تخطيط تكتيكي تنفيذي: البرامج والقواعد والإجراءات والموازنات المالية..)
- ✓ التخطيط على مستوى الإدارة الدنيا (تخطيط تشغيلي: المشاريع والخطط التشغيلية . سنة فأقل)
- ✓ التخطيط على مستوى الإدارة التنفيذية (تخطيط زمني: ترتيب زمني لتنفيذ البرامج) (١٩)

• مزايا التخطيط:

- التخطيط ينطوي على كثير من المزايا يمكن إيجازها فيما يلي:
- يساعد التخطيط على تحديد الأهداف المراد الوصول إليها بحيث يمكن توضيحها للعاملين، مما يسهل تنفيذها.
- يساعد التخطيط على تحديد الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة لتنفيذ الأهداف.
- يساعد التخطيط في التنسيق بين جميع الأعمال على أسس من التعاون والانسجام بين الأفراد بعضهم البعض وبين الإدارات المختلفة ما يحول دون حدوث التضارب أو التعارض عند القيام بتنفيذ هذه الأعمال.
- يعتبر التخطيط وسيلة فعالة في تحقيق الرقابة الداخلية والخارجية على مدى تنفيذ الأهداف.
- يحقق التخطيط الأمن النفسي للأفراد والجماعات، ففي ظل التخطيط يطمئن الجميع إلى أن الأمور التي تهمهم قد أخذت في الاعتبار.
- تقليل درجة المخاطرة في العمل، وذلك بما يضعه من تنبؤات بالظروف المتوقعة وما يقدمه من خطط بديلة لمواجهة الظروف المتغيرة .
- يساعد التخطيط على تحقيق الاستثمار الأفضل للموارد المادية والبشرية مما يؤدي إلى الاقتصاد في الوقت والتكاليف.
- يساعد التخطيط في تنمية مهارات وقدرات المديرين عن طريق ما يقومون به من وضع للخطط والبرامج.
- يسهل التخطيط عملية الاتصالات حيث تنساب المعلومات والأهداف والخطط والمعايير في جميع قنوات الاتصال وفي كل الاتجاهات في المنظمة.
- استثمار الوقت والجهد الاستثمار الأمثل المبني على التسلسل والتوزيع الملائم لطبيعة العمل.
- تحقيق التكامل في العملية الإدارية بمختلف تفرعاتها. (٢٠)

وهذه المزايا تمهد لخطة تستشف أهدافها من أهميتها وتبني عليها مراحلها ومواردها، لتسهم في مواجهة التحديات بأفضل الطرق وفق الإمكانيات المتاحة. وعملية التخطيط تركز على الأهداف كقاعدة تقوم عليها أركان الخطة .

(١٩) الناصر ١٤٢٤هـ، عمران ٢٠٠٧م، الشميمري وآخرون ١٤٢٩هـ، البيشي ١٤٣١هـ
 (٢٠) علاقي، مدني، ١٤١٦، الإدارة دراسة تحليلية للوظائف والقرارات الإدارية، جدة: دارزهران ص ٢٠٠ - ٢٠١،
 عبد الوهاب علي، ١٤٠٢، مقدمة في الإدارة، الرياض: معهد الإدارة العامة، ص ٥٨ - ٥٩

• المبحث الثاني : التخطيط الاستراتيجي:

• مفهوم التخطيط الاستراتيجي:

تمتد جذور التخطيط الاستراتيجي إلى الفكر الإداري، مروراً بالتخطيط الذي هو من عناصر العملية الإدارية، وبالعنصرية الإدارية التي هي تطبيق للفكر الإداري.

ويعرف التخطيط الاستراتيجي بين المتخصصين في إدارة الجودة الشاملة (TQM) بـ "الهوشن" Hoshin، وتعني في اليابانية المعدن اللامع أو البوصلة وتتكون خطوات التخطيط بطريقة هوشن من:

أولاً: تحليل المناخ المحيط المباشر والمحلي والإقليمي والعالمي للمؤسسة، لتحديد الجهات المعاونة والمكملة والجهات المعادية والمبيقة، وتقييم الفرص والمخاطر باستخدام أداة (SWOT) المعروفة بالتحليل الرباعي، كأداة تحليل استراتيجي عامة في عدة مجالات. [إدارة أعمال]، تسويق، تنمية بشرية وإلى آخره. وينقسم هذا التحليل كما كتبت حروفه الأربعة بالإنجليزية إلى S-W-O-T ويمكن تعريفها كما يلي:

◀ عناصر القوة، وهي ترجمة من الكلمة Strengths

◀ نقاط الضعف، ترجمة من الكلمة Weaknesses

◀ الفرص: Opportunities

◀ التهديدات: Threats.

ثانياً: التركيز على الأولويات بأي حجم يكون، وبأي تكلفة، وأي عائد!

ثالثاً: تحديد الوسائل والآليات، وتحقيق الترابط والتنسيق، والعمل على التحسين المستمر، ويشمل ذلك: الهيكل التنظيمي، السياسات والقواعد الحاكمة، الأفراد، المباني، التقنية، وغيرها.

رابعاً: وضع خطة تحدد الانجازات المستهدفة، العائدات الاقتصادية المتوقعة والموارد اللازمة، مكونات الخطة التي لا بد من أدائها بطريقة في غاية الإتقان وتشمل:

◀ الرؤية.

◀ الغاية الاستراتيجية.

◀ معايير قياس الأداء.

وبذلك هو نظام متكامل يتم بشكل متعمد وبخطوات متعارف عليها.

ويعرف التخطيط الاستراتيجي بأنه "عملية اتخاذ قرارات مستمرة بناء على معلومات ممكنة عن مستقبلية هذه القرارات وأثارها في المستقبل وتنظيم الجهود اللازمة لتنفيذ هذه القرارات وقياس النتائج في ضوء التوقعات عن طريق توفير نظام للتغذية المرتدة للمعلومات" (٢١). فالتخطيط الاستراتيجي تخطيط يتحرك في أفق زمني معلوم يتراوح بين خمس سنوات وعشر سنوات أو مايزيد قليلاً، وينتهي بخطة استراتيجية تتضمن عدداً من الخطط الإجرائية

(٢١) خطاب، عايدة سيد، ١٩٨٥، الإدارة والتخطيط الاستراتيجي، القاهرة، دار الفكر العربي، ص ٣٨.

والتنفيذية ويكون لكل هذه الخطط خطط أخرى احتياطية تصح الاستعانة بها وقت الأزمات أو في تغير ظروف التنفيذ، يسير وفق عملية (معقنة) تستهدف تحقيق المهام والغايات الطويلة الأجل للنظام بالاستعانة باستراتيجيات معينة لاستخدام كافة الموارد البشرية وغير البشرية المتاحة والمتوقعة".

• متطلبات التخطيط الاستراتيجي :

- من أبرز متطلبات التخطيط الاستراتيجي
- « اقتناع المسؤولين في المنظمة بأهمية التخطيط .
- « توافق الهيكل التنظيمي مع الخطط الاستراتيجية .
- « وجود قيادات وكوادر مؤهلة تتمتع بالمهارات الإدارية الأساسية .
- « التحديد الدقيق للهدف الرئيس الذي ترمي إلى تحقيقه الاستراتيجية ويمكن أن ينطوي هذا الهدف على عدة أهداف فرعية .
- « ضرورة توفر بيانات ومعلومات موثقة حول الهدف والظروف المتوقعة وذلك للوقوف على طبيعتها والاستعداد لمواجهتها .
- « الواقعية في التقديرات والخطط حتى لا تصبح الأهداف مجرد أحلام وأمانى .
- « المرونة والسهولة في الاتصالات والمتابعة .
- « التعرف على الإمكانيات المادية والبشرية لتنفيذ الأهداف وهذا مطلب ضروري لأنها الأداة الفعالة في تحقيق الأهداف .
- « تقديم تصور عن الأنشطة التي يجب أن تتخذ لتحقيق الأهداف للوقوف على التفاعلات التي يمكن أن تحصل وتوقع النتائج المرتقبة في ضوء الإمكانيات المتاحة .
- « إيجاد علاقة تفاعلية بين مخططي الاستراتيجية ومنفذيها وذلك لنقل التخطيط الاستراتيجي من الواقع النظري إلى الواقع العملي .
- « وضع خطة زمنية لتحقيق الهدف الرئيس وما يتضمنه من أهداف فرعية .
- « توفير معايير لقياس الإنجازات بمدى توافقها مع الهدف المراد تحقيقه (٢٢)

• أغراض التخطيط الاستراتيجي :

- « توجيه اهتمام الإدارة العليا للموضوعات الاستراتيجية .
- « تركيز الموارد البشرية والمالية والمادية على الأشياء المهمة بالمؤسسة، مع توجيه الإدارات والبحوث لتطوير الخريجين الجدد .
- « توفير المعلومات للإدارة العليا بحيث تتخذ قرارات أفضل .
- « تحليل نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات .
- « تحقيق تنسيق أفضل بين أنشطة المؤسسة .
- « تحسين الاتصالات .
- « إحكام الرقابة على العمليات .
- « تنمية الإحساس بالأمان لدى المديرين، نظراً لفهمهم للبيئة المتغيرة، واستعدادهم للتكيف معها .
- « تدريب المديرين .

(٢٢) العوجي، مصطفى (١٩٨٨م) أساليب التعاون في مجال التخطيط، الرياض، ص ص ٢٠٤ - ٢٠٥ .

« تحديد أهداف أكثر واقعية. (٢٣)

• خصائص التخطيط الاستراتيجي:

يمكن حصر خصائص التخطيط الاستراتيجي الفعّال فيما يلي:

- « اقتصادية التخطيط وتوفيره للجهد
- « وضوح السياسات والأهداف والإجراءات
- « أن تراعي الخطة التدرج في الوسائل والإجراءات.
- « مرونة التخطيط الاستراتيجي.
- « واقعية الخطة في وسائلها وإجراءاتها.
- « شمول التخطيط في مختلف مستويات المؤسسة.
- « أن يسهم التخطيط في تحقيق الهدف بصورة فعالة.
- « صدق ودقة المعلومات.
- « شعور كل فرد بالانتماء للخطة والعمل على تحقيقها.
- « محاسبة المؤسسة على الأداء والإنجاز.
- « يمثل جميع الأفراد ويستند على منظومة.
- « توضيح مسار المؤسسة في الأعمال والإجراءات (٢٤).

ومن خلال تلك الخصائص يتضح لنا أن التخطيط الاستراتيجي معني بالمستقبل، فهو يتيح توجيه المستقبل وإدارته بحكمة وعقلانية وبمهارات استراتيجية لمواجهة التغيرات، فهو ينتقل سريعاً من المشكلة إلى وصف العلاج الناجع لها، في ظل الخبرات المتراكمة، والتي يتم تطويره من خلالها. ولعل أحد الأسباب الرئيسة التي تفسر استمرارية عملية التخطيط الاستراتيجي هي استجابته للظروف الخارجية التي لا تتوقف أبداً، ومن ثم يجب أن تظل الخطط والأدوات التي يتم تنفيذ تلك الخطط بها في حالة تعديل وتنقيح مستمر ويتضمن ذلك التوجيه لبعض الوظائف الإدارية، مثل تصميم البرامج، ووضع الموازنات الخاصة بها، ووضع الهياكل، وتطوير الموارد البشرية، وتقييمها. كما يوفر إرشادات لتوجيه الموارد والمهارات إلى النشاطات ذات الأولوية القصوى - أي أنه يتضمن اختيار أولويات محددة.

ويتطلب التخطيط الاستراتيجي بذل المزيد من الجهود الفكرية وكثير من الانضباط والالتزام، والمهارة الفائقة لاختيار المسارات الزمنية للأداء بدلاً من الانتظار حتى وقوع الأحداث والأزمات التي تدفعنا إلى اتخاذ رد فعل مواجه بطريقة سريعة قد تسبب في تأخرنا للغاية عن اتخاذ إجراء فعال أو حتى تحملنا لنتائج سلبية كبيرة.

• المبحث الثالث : التخطيط الاستراتيجي المدرسي

• مفهوم التخطيط المدرسي:

تناولت الدراسات العلمية صياغات عديدة للتخطيط المدرسي، تدور في أغلبها على مفهوم مشترك فيما بينها، ومنها: أنه أحد الوظائف الإدارية المهمة، كما أنه من مهام القيادات في الإدارات، وهناك من يعرفه بأنه: عملية تتضمن وضع

(٢٣) غنيمه، محمد متولى (٢٠٠٩م): التخطيط التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، الطبعة الثانية.

(٢٤) حافظ، محمد صبري، البحيري السيد السيد محمود (٢٠٠٩) تخطيط المؤسسات التعليمية، عالم الكتب.

مجموعة من الافتراضات حول الوضع في المستقبل ثم وضع خطة تبين الأهداف المطلوب الوصول إليها خلال فترة محددة والإمكانات الواجب توافرها لتحقيق هذه الأهداف، وكيفية استخدام هذه الإمكانيات بالكفاءة والفاعلية المطلوبة. (٢٥)

• مهام التخطيط المدرسي:

- للتخطيط المدرسي العديد من المهام يمكن إجمالها في النقاط التالية:
- « تحديد احتياج الإدارة التعليمية من المدارس والفصول سنوياً (التعليم العام، مدارس تحفيظ القرآن الكريم، برامج تعليم الكبار، وبرامج التربية الخاصة) .
- « اقتراح افتتاح المدارس أو إغلاقها أو ضمها أو نقلها أو فصلها وفق الضوابط المنظمة لذلك، بالتنسيق مع الجهات ذات العلاقة بالإدارة العامة للتربية والتعليم والوزارة .
- « اقتراح نقل الفصول بين المدارس وفقاً للعدد المحدد للمنطقة .
- « حصر أعداد المدارس سنوياً وتحديد نسبة النمو فيها، وإيجاد قاعدة بيانات آلية شاملة عن المدارس وأماكنها والمستحقين للتعليم العام وتحديثها باستمرار، وتصنيفها وفقاً للمراحل التعليمية وأعداد الفصول والطلاب .
- « مراجعة أوضاع المدارس القائمة، وأعداد الطلاب بها، والتأكد من مدى توفر شروط وضوابط إغلاقها أو نقلها أو فصلها .
- « إعداد الخارطة المدرسية وتحديد ما يلزم من احتياجات لتوفير التعليم بالمحافظة .
- « رصد النمو والتراجع الكمي في أعداد المدارس والفصول والقيام بالدراسات الاستشرافية اللازمة لمعالجة ذلك .
- « المشاركة مع الجهات واللجان ذات العلاقة في تحديد مواقع الأراضي المطلوبة لإنشاء المدارس عليها، والمباني المراد استئجارها كمدراس والمدارس المستأجرة المراد التخلص منها والتي توفرت لها مبان حكومية، واقتراح نماذج المباني المدرسية .
- « إعداد مشروع الميزانية السنوية بالتنسيق مع الجهات ذات العلاقة .
- « تنظيم المعاملات والمعلومات الخاصة بالإدارة وحفظها بشكل يساعد على استخراجها بيسر وسهولة
- « تحديد الاحتياجات التدريبية والمستلزمات الإدارية والفنية الخاصة بالإدارة ومتابعة توفيرها .
- « إعداد التقارير الدورية عن نشاطات وإنجازات الإدارة ومعوقات الأداء فيها وسبل التغلب عليها ورفعها لمساعد المدير العام للشؤون المدرسية .
- « أي مهام أخرى تكلف بها في مجال اختصاصها(٢٦)

من خلال التعرف على أبعاد ومهام التخطيط في إدارة التخطيط المدرسي فإن التخطيط الاستراتيجي أصبح مطلباً ملحاً كأحد العناصر المهمة لزيادة

(٢٥) (النمر، سعود بن محمد وآخرون (١٤١٧ هـ)، الإدارة العامة : الأسس والوظائف، الرياض: مطابع الفرزدق التجارية، ص ٩٤

(٢٦) الدليل التنظيمي لوزارة التربية والتعليم للعام ١٤٣٢/١٤٣١ هـ.

فاعلية إنتاجية أداء العاملين بالإدارة، نظراً للمزايا والخصائص التي يتمتع بها التخطيط الاستراتيجي في المنظمات والمؤسسات التعليمية.

إن الاستراتيجيات (بصفة عامة) تراعي النظرة الشاملة لجميع المواقف واتجاهاتها، ومن ثم وضع ما يناسب هذه المواقف من أهداف ووسائل فعالة لتحقيقها، كما أن الانسجام والتكامل في نشاط إدارة التخطيط المدرسي يعتبر ضرورة لتحقيق أهداف هذه الإدارة.

والتخطيط الاستراتيجي يهدف إلى الاستخدام الأمثل للإمكانات وصولاً للأهداف الموضوعية، ولعل الحاجة إلى التخطيط الاستراتيجي في إدارة التخطيط المدرسي (تضاعف)، وذلك لأن الاستراتيجية السليمة تضاعف كفاءة استخدام الإمكانات المادية والبشرية بقصد دعم الوحدات المنفذة، علاوة على دعم القوة المعنوية. (٢٧)

إن التخطيط الاستراتيجي يعد وسيلة لإدارة التخطيط المدرسي تسهم في تحقيق أهدافها، وفي دعم أعمال الإدارة لتحقيق الصالح العام من خلال نظرة شمولية وعامة لجميع الظروف والتغيرات المستقبلية.

كما أن التخطيط الاستراتيجي يتعامل مع ظروف متباينة وفقاً للمتغيرات السريعة ومدى انتشار الظواهر السلبية المؤثرة على استقرار هذه الإدارات وكذلك طبيعة بيئة العمل الداخلية للإدارة، ويتطلب التخطيط الاستراتيجي أن يتعامل مع عناصر المواقف المتباينة.

فالتخطيط الاستراتيجي يتطلب مجموعة من قواعد عمل ملتزمة يتحدد من خلالها الاتجاه الرئيس للتحرك للتعديل والتطوير المستمرين، فالتخطيط الاستراتيجي يركز على دراسة وتحليل الوضع الاقتصادي القائم وعلى الوصف الدقيق للحاضر (إمكانياته) وما هي التحولات السلبية المتوقعة في المستقبل بمجال التخطيط المدرسي والإمكانات المتوقعة الحصول عليها لمواجهة هذه التحولات.

وعليه أصبح التخطيط المدرسي الاستراتيجي يتسم بخصائص لم تكن من قبل ضمن حدود المفهوم القديم للتخطيط المدرسي، حيث أصبح (٢٨):

- « يستند إلى رؤية Vision، ورسالة Mission، على الإدارة أن تلتزم بهما وتعمل على تحقيق ما تتضمنانه من طموحات بشأن المستقبل.
- « يوظف أسلوب المسح للبيئة الحاضرة Environmental Scanning، لفرض مجموعة العوامل الفاعلة فيها، وتوفير كم كاف من المعلومات حول الفرص السانحة، والتهديدات المحدقة.. وغيرها من مظاهر التأثير.
- « يؤكد على الامتياز، ويسعى إلى تحقيقه من خلال الإنجاز الراقى والأداء المتميز.

(٢٧) بوهي، أندريه (١٩٨١ م)، مدخل إلى الاستراتيجية، ترجمة أكرم ديري والهيثم الأيوبي، بيروت: الطليعة، ص ١١٤ المعنوية.

(٢٨) مديولي، محمد عبد الخالق (٢٠٠١ م) نموذج مقترح للتخطيط المدرسي الاستراتيجي، وبناء القدرات التخطيطية لدى مجموعة من الممارسين، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، السنة السادسة عشرة، العدد ١٨.

- « يعتمد الاستمرارية والمرونة منهجاً يلتزم به.
- « ينشد البساطة والوضوح، في غير إخلال أو تسطيح، على الرغم مما يكتنف البيئة الحاضنة من تعقيد.

• العوامل المؤثرة على التخطيط الاستراتيجي المدرسي :

هناك عوامل عديدة تؤثر على عمليات التخطيط الاستراتيجي حيث يتطلب الأمر الأخذ بعين الاعتبار لهذه العوامل عند الشروع في عملية التخطيط الاستراتيجي ومنها ما يلي:

- « اتجاهات حركة السكان : ينبغي عند وضع الخطط طويلة المدى مراعاة اتجاه عدد السكان نحو الزيادة أو النقصان.
- « عوامل اجتماعية: إن المؤسسات التعليمية جزء لا يتجزأ من المجتمع لذلك يجب أن تراعي في خططها الأخذ في الاعتبار تقديم الخدمات التعليمية لكافة الشرائح والجنسيات المختلفة في المجتمع وفق الضوابط واللوائح التعليمية.
- « الوضع الجغرافي: ويجب أخذ هذا العامل في الاعتبار وخصوصاً أن التخطيط المدرسي يختلف في تخطيطه من منطقة إلى أخرى، وذلك لاختلاف الظروف الطبيعية المحيطة بالمنطقة من (جبلية أو أرض سهلة متوسطة أو صحراوية) وكذلك الكثافة السكانية من منطقة إلى أخرى.
- « عوامل اقتصادية: المخطط يجب أن يضع نصب عينيه الإمكانات المادية المتاحة فليس هناك فائدة في خطة طموحة لا تتوفر لها الموارد المالية اللازمة، لتحقيق الأهداف.
- « الإجراءات الإدارية: كلما كانت الإجراءات الإدارية معقدة كلما تعقدت عملية التخطيط الاستراتيجي والعكس صحيح.
- « المهارات الإدارية: كلما توافرت مهارات إدارية عالية، كلما ساعد ذلك على نجاح التخطيط الاستراتيجي.
- « الوقت: كلما كان المديرين قادرين على توفير الوقت اللازم لعملية التخطيط الاستراتيجي، كلما تحققت الفائدة المرجوة منه.
- « توافر معلومات عن البيئة: توافر المعلومات الدقيقة والشاملة عن البيئة الخارجية والداخلية يؤدي لنجاح التخطيط الاستراتيجي.
- « أنظمة المعلومات: فتوافر نظم المعلومات الجيد بالإدارة، يسهل الحصول على المعلومات.
- « ثقافة المؤسسة: فوجود فكر مشجع للتخطيط الاستراتيجي يؤدي لنجاحه.
- « تحمل المخاطرة: كلما كانت المؤسسة راغبة وقادرة على تحمل المخاطرة كلما ساعد ذلك على نجاح التخطيط الاستراتيجي
- « المرونة: يجب أن تتوافر درجة عالية من المرونة لمقابلة التغيرات التي تحدث في البيئة والتكيف معها.
- « الابتكار: كلما زادت درجة الابتكار والإبداع لدى المديرين، كلما ساعد ذلك على نجاح التخطيط الاستراتيجي وزيادة فاعليته. (٢٩)

(٢٩) السيد، إسماعيل محمد، (٢٠٠٠م)، الإدارة الاستراتيجية، مفاهيم وحالات تطبيقية، الاسكندرية، ص٦٠

• منهجية البحث وإجراءاته

• منهج البحث:

بعد الإطلاع على الدراسات السابقة ودراسة مختلف جوانب البحث حرصت الباحثة على استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسة الواقع ووصفه وصفا دقيقا ويعبر عنه تعبيراً كيفياً وكمياً (٣٠) ، كما أنه أكثر المناهج ملائمة لطبيعة مشكلة البحث وأهدافه ومحدداته وتساؤلاته ومتغيراته .

• مجتمع البحث:

يتكون مجتمع الدراسة من مديري التخطيط المدرسي في المملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (٤٤) فرداً في (٤٤) إدارة. وقد تم تطبيق الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة بتوزيع (٤٤) استبانة عليهم وقد بلغ العائد من الاستبانات (٤٢) استبانة، والمفقود (٢) استبانة. وفقاً لبيانات الجدول التالي رقم (١).

• وصف عينة البحث:

أ - المؤهل العلمي:

جدول رقم (١) خصائص مجتمع البحث وفقاً للمؤهل العلمي

نوع المؤهل	التكرار	النسبة
بكالوريوس	٣٠	٧١.٤
ماجستير	٩	٢١.٤
دكتوراه	٣	٧.١
المجموع	٤٢	١٠٠

ب - الخبرة:

جدول رقم (٢) خصائص مجتمع البحث وفقاً للخبرة في سنوات العمل

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
أقل من ٥ سنوات	١٧	٤٠.٥
من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	١٥	٣٥.٧
من ١٥ إلى أقل من ٢٠ سنة	٨	١٩.٠
٢٠ سنة فأكثر	٢	٤.٨
المجموع	٤٢	١٠٠

ج - عدد العاملين:

جدول رقم (٣) عدد العاملين في إدارات التخطيط المدرسي

عدد العاملين	التكرار	النسبة
أقل من ثلاثة أفراد	٨	١٩
من ثلاث أفراد إلى خمسة أفراد	١٤	٣٣.٣
من ست أفراد إلى عشرة أفراد	١٣	٣١.٢
أكثر من عشرة أفراد	٧	١٧
المجموع	٤٢	%١٠٠

• أداة البحث:

تم تصميم أداة استبانة تهدف إلى التعرف على التخطيط الاستراتيجي ودوره في رفع كفاءة العاملين بإدارة التخطيط المدرسي، وتكونت الاستبانة من ثلاثة محاور هي:

(٣٠) عبيدات، ذوقان وآخرون (٢٠٠٢م): البحث العلمي، مفهومه وأدواته وأساليبه. عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن، الطبعة السادسة.

- ◀ المحور الأول: خصائص التخطيط الاستراتيجي المتوفرة بإدارة التخطيط المدرسي ويتكون من (١٠) عبارات.
- ◀ المحور الثاني: معوقات التخطيط الاستراتيجي بإدارة التخطيط المدرسي ويتكون من (١٠) عبارات.
- ◀ المحور الثالث: متطلبات نجاح التخطيط الاستراتيجي بإدارة التخطيط المدرسي من أجل رفع الكفاءة الإنتاجية بها ويتكون من (١٠) عبارات.

• صدق الاستبانة:

يقصد بصدق المقياس قدرة الاستبيان على قياس ما وضع لقياسه وقد تم حسابه كما يلي:

• أولاً : صدق المحتوى

يقصد بصدق المحتوى دراسة مفردات الاختبار ومحتوياته ومادته، والاختبار الصادق هو الاختبار الذي يمثل تمثيلاً سليماً للميادين والمجالات المراد قياسها ودراستها وللتأكد من صدق أدوات البحث تم عرض الاستبيان على مجموعة من الأساتذة المحكمين، وقد اتفقت آراء معظم السادة المحكمين على صحة الأسئلة و العبارات و تم إعادة صياغة بعض العبارات واستبعاد بعض الأسئلة والعبارات، ولقد أخذت العبارات الإجابة بـ (٥ . متوفرة تماماً، ٤ . متوفرة، ٣ . متوفرة إلى حد ما، ٢ . غير متوفرة، ١ . غير متوفرة على الإطلاق).

• ثانياً : صدق الاتساق الداخلي

تم حساب صدق الاتساق الداخلي لمحاو الدراسة عن طريق إيجاد معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور. وأيضاً لحساب قيم معاملات الارتباط الكلية. وفيما يلي عرض لقيم معاملات الارتباط لمحاو الدراسة:

١- المحور الأول:

جدول (٤): قيم معاملات الارتباط لعبارات المحور الأول والدرجة الكلية له لدى عينة البحث ن=٤٢

معامل الارتباط	أبرز معوقات التخطيط الاستراتيجي بإدارة التخطيط المدرسي
٠.٦٩ **	١- عدم توظيف التقنيات الحديثة .
٠.٧٨ **	٢- ضعف المعايير المحددة لقياس الأداء في الإدارة .
٠.٧٥ **	٣- عدم الاهتمام بوضع خطط استراتيجية بديلة وفقاً لتغيير الظروف.
٠.٧٥ **	٤- ضعف قنوات الاتصال بين الإدارة العامة للتخطيط المدرسي بالوزارة وبين الإدارات الفرعية في المناطق .
٠.٧٧ **	٥- انفراد الإدارة العامة للتخطيط المدرسي بالوزارة بالرأي وعدم الاستفادة من آراء الإدارات الفرعية عند اتخاذ القرارات.
٠.٧٣ **	٦- ضعف استجابة الإدارات ذات العلاقة مع إدارة التخطيط المدرسي عند تنفيذ الخطط.
٠.٦٩ **	٧- قلة الموارد المالية والبشرية التي يتم اعتمادها لإعداد الخطط الاستراتيجية وتنفيذها من قبل الوزارة.
٠.٧٩ **	٨- عدم توفر القيادات القادرة على التخطيط الاستراتيجي.
٠.٦٨ **	٩- الإجراءات المعقدة في الإدارات المساندة لإنجاز خطط التخطيط.
٠.٨٦ (**)	١٠- عدم توفر برامج تقنية على مستوى عالٍ من الكفاءة قادرة على التحليل واستخلاص النتائج التي تساهم في عملية اتخاذ القرار.

(♦♦) دالة عند مستوى معنوية ٠.٠١

يتبين من الجدول (٤) أن معاملات الارتباط لعبارات المحور الأول أبرز معوقات التخطيط الاستراتيجي بإدارة التخطيط المدرسي دالة عند مستوى معنوية ٠,٠١ مما يدل على صدق الاتساق الداخلي والتجانس بين عبارات المحور الأول.

٢- المحور الثاني :-

جدول (٥) : قيم معاملات الارتباط لعبارات المحور الثاني والدرجة الكلية له لدى عينة البحث ن=٤٢

معامل الارتباط	خصائص التخطيط الاستراتيجي المتوفرة بإدارة التخطيط المدرسي
**٠.٦٧	١. تلزم إدارة التخطيط المدرسي بالتخطيط المستمر لتطوير أدائها.
**٠.٧٠	٢. يرتبط الجهاز التخطيطي لإدارة التخطيط المدرسي بالأجهزة الأخرى بالمجتمع.
**٠.٧٠	٣. تسعى برامج التخطيط إلى التنسيق بين إدارة التخطيط المدرسي وبين الإدارات ذات العلاقة عند وضع الخطط.
**٠.٦٩	٤. الوقوف على الفرص والتهديدات المحيطة بالإدارة كعنصر جوهري في عملية التخطيط الاستراتيجي.
**٠.٦٦	٥. تعمل إدارة التخطيط على إظهار نقاط القوة والضعف في أنشطة الإدارة الحالية والمستقبلية.
**٠.٦٤	٦. تعنى إدارة التخطيط المدرسي برسم السيناريوهات المستقبلية عند وضع خططها الاستراتيجية.
**٠.٦٩	٧. تقوم إدارة التخطيط المدرسي بصياغة البرامج التنفيذية المناسبة للاستراتيجية وتحقيق الأهداف المرجوة منها.
**٠.٦٣	٨. تعمل إدارة التخطيط المدرسي على التوظيف الأمثل للإمكانات البشرية والمادية نحو تحقيق أفضل أداء ممكن.
**٠.٦٤	٩. تتوفر بدائل وخيارات استراتيجية لكل خطة.
**٠.٧٢	١٠. تحرص الإدارة على عقد دورات تدريبية متخصصة بهدف رفع كفاءة العاملين في مجال التخطيط الاستراتيجي.

يتبين من الجدول (٥) أن معاملات الارتباط لعبارات المحور الثاني خصائص التخطيط الاستراتيجي المتوفرة بإدارة التخطيط المدرسي دالة عند مستوى معنوية (٠,٠١) مما يدل على صدق الاتساق الداخلي والتجانس بين عبارات المحور الثاني.

٣- المحور الثالث :

جدول (٦) : قيم معاملات الارتباط لعبارات المحور الثالث والدرجة الكلية له لدى عينة البحث ن=٤٢

معامل الارتباط	متطلبات نجاح التخطيط الاستراتيجي بإدارة التخطيط المدرسي لرفع الكفاءة الإنتاجية بها
**٠.٦٨	١. توظيف التقنيات الحديثة.
**٠.٦٧	٢. اشتغال الخطط الاستراتيجية على المعايير المحددة لقياس الأداء للتعرف على مدى توافقها مع الهدف الرئيس المراد تحقيقه من قبل الإدارة.
**٠.٧٢	٣. إجراء البحوث العلمية لمعالجة المشكلات التي تعترض سير التخطيط الاستراتيجي.
**٠.٦٩	٤. التنسيق بين إدارة التخطيط المدرسي وبين الإدارات ذات العلاقة عند وضع الخطط الاستراتيجية.
**٠.٧٨	٥. التحديد الدقيق للإمكانات المادية والبشرية والتنظيمية المتاحة الحالية والمستقبلية.
**٠.٧٧	٦. توفر الكفاءات والقيادات القادرة على التخطيط الاستراتيجي.
**٠.٧٦	٧. توفر بدائل وخيارات استراتيجية لكل خطة.
**٠.٧٠	٨. تقديم تصور شامل ودقيق بعيداً عن الحدس والتخمين عند إعداد الخطط لجميع الأنشطة المراد تحقيقها.
**٠.٦٣	٩- بناء برنامج معلوماتي تقني على مستوى عال من الكفاءة والقدرة على التحليل واستخلاص النتائج.
**٠.٦٩	١٠- إظهار نقاط القوة والضعف بالإدارة.

(♦♦) دالة عند مستوى معنوية ٠,٠١

(♦♦) دالة عند مستوى معنوية ٠,٠١

يتبين من الجدول (٦) أن معاملات الارتباط لعبارات المحور الثالث دالة عند مستوى معنوية ٠,٠١ مما يدل على صدق الاتساق الداخلي والتجانس بين عبارات المحور الثالث.

• ثالثاً : حساب ثبات المقياس :

يقصد بالثبات النسبة من تباين الدرجة على المقياس التي تشير إلى الأداء الفعلي للمفحوص. وقد تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات وكانت قيم معامل ألفا كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٧): قيم معاملات الثبات لمحاور الدراسة ن=٤٢

محاور الدراسة	معامل الثبات ألفا كرونباخ
المحور الأول	٠.٨٧
المحور الثاني	٠.٨٧
المحور الثالث	٠.٨٥

يتضح من الجدول (٧) أن قيم معاملات الثبات لمحاور الدراسة مرتفعة مما يدل على أن المحاور تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

• تطبيق أداة البحث :

تم تطبيق أداة البحث في الفصل الدراسي الثاني عام ١٤٣١/١٤٣٢هـ على جميع مديري التخطيط المدرسي بالملكة العربية السعودية .

• الأساليب الإحصائية المستخدمة :

تمت المعالجة الإحصائية باستخدام الحاسب الآلي وباستخدام برنامج التحليلات الإحصائية SPSS Statistical Package for Social Science (Science) وهو أحد البرامج الإحصائية المتخصصة في معالجة البحوث الإدارية والتربوية والعلوم الاجتماعية.

للإجابة عن تساؤلات الدراسة تم إجراء المعالجات الإحصائية التالية:

- « التكرارات والنسب المئوية لوصف مجتمع الدراسة بالنسبة للمعلومات الأولية.
- « المتوسط الحسابي وذلك لحساب القيمة التي يعطيها أفراد مجتمع البحث لكل عبارة أو مجموعة من العبارات (المحاور)، والمتوسط الحسابي العام لكل محور.
- « مقياس ليكرت الخماسي تم تحديد درجة الاستجابة بحيث يعطى الدرجة (٥) للاستجابة عالية جداً، والدرجة (٤) للاستجابة عالية، والدرجة (٣) للاستجابة متوسطة، والدرجة (٢) للاستجابة ضعيفة، والدرجة (١) للاستجابة ضعيفة جداً.
- ✓ إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (١) إلى (١.٨) درجة تكون درجة الاستجابة (ضعيفة جداً).
- ✓ إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (١.٩) إلى (٢.٦٠) درجة تكون درجة الاستجابة (ضعيفة).
- ✓ إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي أكثر من (٢.٦١) إلى (٣.٤٠) درجة تكون درجة الاستجابة (متوسطة).

✓ إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي أكثر من (٣.٤٠) إلى (٤.٢٠) درجة تكون درجة الاستجابة (عالية).

✓ إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي أكثر من (٤.٢٠) إلى (٥) درجة تكون الاستجابة (عالية جدا).

◀ معامل ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي.

◀ معامل ألفا كرونباخ للثبات. Alpha Cronbach

• البحث الثاني

• عرض ومناقشة النتائج

• إجابة السؤال الأول:

ما هي أبرز معوقات التخطيط الاستراتيجي بإدارة التخطيط المدرسي؟

جدول رقم (٨): أبرز معوقات التخطيط الاستراتيجي بإدارة التخطيط المدرسي

الرتبة الجديدة	الاستجابة	الانحراف المعياري	المتوسط	العبارة
١	عالية جدا	١.٠٠	٤.٣٠	٧- قلة الموارد المالية والبشرية التي يتم اعتمادها لإعداد الخطط الاستراتيجية وتنفيذها من قبل الوزارة.
٢	عالية جدا	١.١٢	٤.٢٠	١٠- عدم توفر برامج تقنية على مستوى عال من الكفاءة قادرة على التحليل واستخلاص النتائج التي تساهم في عملية اتخاذ القرار.
٣	عالية	١.٠١	٤.٠٢	٩- الإجراءات المعقدة في الإدارات المساعدة لإنجاز خطط التخطيط.
٤	عالية	١.٢٤	٣.٩٧	١- عدم توظيف التقنيات الحديثة.
٥	عالية	١.٠٨	٣.٨٧	٢- ضعف المعايير المحددة لقياس الأداء في الإدارة.
٦	عالية	١.١٥	٣.٧٦	٨- عدم توفر القيادات القادرة على التخطيط الاستراتيجي.
٧	عالية	١.٠٦	٣.٧٤	٦- ضعف استجابة الإدارات ذات العلاقة مع إدارة التخطيط المدرسي عند تنفيذ الخطط.
٨	عالية	١.٠٣	٣.٦٤	٣- عدم الاهتمام بوضع خطط استراتيجية بديلة وفقا لتغيير الظروف.
٩	عالية	١.٢٠	٣.٦٤	٤- ضعف قنوات الاتصال بين الإدارة العامة للتخطيط المدرسي بالوزارة وبين الإدارات الفرعية في المناطق.
١٠	عالية	١.١٨	٣.٦٤	٥- انفراد الإدارة العامة للتخطيط المدرسي بالوزارة بالرأي وعدم الاستفادة من آراء الإدارات الفرعية عند اتخاذ القرارات.
	عالية	٠.٨٢٩	٣.٨٨	متوسط المحور

أشارت نتائج الجدول رقم (٨) إلى أبرز معوقات التخطيط الاستراتيجي بإدارة التخطيط المدرسي. وكانت بدرجة (عالية)، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجابات مجتمع الدراسة (٣.٨٨) وهو متوسط يقع ضمن الفئة (الرابعة) لمقياس ليكرت الخماسي (٣.٤٠ - ٤.٢٠) وهي الفئة التي تشير إلى الاستجابة (عالية). مما يشير إلى موافقة أفراد العينة على تلك المعوقات في أنها تعيق التخطيط الاستراتيجي بإدارة التخطيط المدرسي، وكانت ترتيب العبارات حسب مقياس ليكرت كالتالي:

◀ جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (٧) قلة الموارد المالية والبشرية التي يتم اعتمادها لإعداد الخطط الاستراتيجية وتنفيذها من قبل الوزارة

◀ جاء في الترتيب الثاني العبارة رقم (١٠) عدم توفر برامج تقنية على مستوى عال من الكفاءة قادرة على التحليل واستخلاص النتائج التي تساهم في عملية اتخاذ القرار.

- « جاء في الترتيب الثالث العبارة رقم (٩) الإجراءات المعقدة في الإدارات المساندة لإنجاز خطط التخطيط
- « جاء في الترتيب الرابع العبارة رقم (١) عدم توظيف التقنيات الحديثة
- « جاء في الترتيب الخامس العبارة رقم (٣) ضعف المعايير المحددة لقياس الأداء في الإدارة
- « جاء في الترتيب السادس العبارة رقم (٨) عدم توفر القيادات القادرة على التخطيط الاستراتيجي
- « جاء في الترتيب السابع العبارة رقم (٦) ضعف استجابة الإدارات ذات العلاقة مع إدارة التخطيط المدرسي عند تنفيذ الخطط
- « جاء في الترتيب الثامن العبارة رقم (٣) عدم الاهتمام بوضع خطط استراتيجية بديلة وفقا لتغيير الظروف
- « جاء في الترتيب التاسع العبارة رقم (٤) ضعف قنوات الاتصال بين الإدارة العامة للتخطيط المدرسي بالوزارة وبين الإدارات الفرعية في المناطق
- « جاء في الترتيب العاشر العبارة رقم (٥) انفراد الإدارة العامة للتخطيط المدرسي بالوزارة بالرأي وعدم الاستفادة من آراء الإدارات الفرعية عند اتخاذ القرارات

• السؤال الثاني:

ما خصائص التخطيط الاستراتيجي المتوفرة بإدارة التخطيط المدرسي؟

جدول رقم (٩): خصائص التخطيط الاستراتيجي المتوفرة بإدارة التخطيط المدرسي

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الاستجابة	الرتبة الجديدة
١- تلزم إدارة التخطيط المدرسي بالتخطيط المستمر لتطوير أدائها.	٣.٨٧	٠.٦١٤	عالية	١
٣- تسعى برامج التخطيط إلى التنسيق بين إدارة التخطيط المدرسي وبين الإدارات ذات العلاقة عند وضع الخطط.	٣.٨٢	٠.٦٨٣	عالية	٢
٤- الوقوف على الفرص والتحديات المحيطة بالإدارة كعنصر جوهري في عملية التخطيط الاستراتيجي.	٣.٦١	٠.٧٨١	عالية	٣
٧- تقوم إدارة التخطيط المدرسي بصياغة البرامج التنفيذية المناسبة للاستراتيجية وتحقيق الأهداف المرجوة منها.	٣.٤٨	٠.٨٨٤	عالية	٤
٥- تعمل إدارة التخطيط على إظهار نقاط القوة والضعف في أنشطة الإدارة الحالية والمستقبلية.	٣.٤١	٠.١٠١٨	عالية	٥
٦- تعنى إدارة التخطيط المدرسي برسم السيناريوهات المستقبلية عند وضع خططها الاستراتيجية.	٣.٤١	٠.٧٨٥	عالية	٦
٨- تعمل إدارة التخطيط المدرسي على التوظيف الأمثل للإمكانات البشرية والمادية نحو تحقيق أفضل أداء ممكن.	٣.٤١	١.٠١٨	عالية	٧
٩- تتوفر بدائل وخيارات استراتيجية لكل خطة.	٣.١٧	٠.٨٥٤	متوسطة	٨
٢- يرتبط الجهاز التخطيطي لإدارة التخطيط المدرسي بالأجهزة الأخرى بالمجتمع.	٢.٩٢	٠.٨٣٩	متوسطة	٩
١٠- تحرص الإدارة على عقد دورات تدريبية متخصصة بهدف رفع كفاءة العاملين في مجال التخطيط الاستراتيجي.	٢.٥٨	٠.٩٣٨	ضعيفة	١٠
متوسط المحور	٣.٣٧	٠.٥٤٤	متوسطة	

أشارت نتائج الجدول رقم (٩) إلى خصائص التخطيط الاستراتيجي المتوفرة بإدارة التخطيط المدرسي. كانت بدرجة (عالية)، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجابات مجتمع الدراسة (٣,٨٨) وهو متوسط يقع ضمن الفئة (الثالثة) لمقياس ليكرت الخماسي (٢,٣١ - ٣,٤٠) وهي الفئة التي تشير إلى الاستجابة (متوسطة). مما يشير إلى أن خصائص التخطيط الاستراتيجي المتوفرة بإدارة التخطيط المدرسي متوسطة، وكان ترتيب العبارات حسب مقياس ليكرت كالتالي:

- « جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (١) تلتزم إدارة التخطيط المدرسي بالتخطيط المستمر لتطوير أدائها
- « جاء في الترتيب الثاني العبارة رقم (٣) تسعى برامج التخطيط إلى التنسيق بين إدارة التخطيط المدرسي وبين الإدارات ذات العلاقة عند وضع الخطط
- « جاء في الترتيب الثالث العبارة رقم (٤) الوقوف على الفرص والتهديدات المحيطة بالإدارة كعنصر جوهري في عملية التخطيط الاستراتيجي
- « جاء في الترتيب الرابع العبارة رقم (٧) تقوم إدارة التخطيط المدرسي بصياغة البرامج التنفيذية المناسبة للاستراتيجية وتحقيق الأهداف المرجوة منها
- « جاء في الترتيب الخامس العبارة رقم (٥) تعمل إدارة التخطيط على إظهار نقاط القوة والضعف في أنشطة الإدارة الحالية والمستقبلية
- « جاء في الترتيب السادس العبارة رقم (٦) تعنى إدارة التخطيط المدرسي برسم السيناريوهات المستقبلية عند وضع خططها الاستراتيجية
- « جاء في الترتيب السابع العبارة رقم (٨) تعمل إدارة التخطيط المدرسي على التوظيف الأمثل للإمكانات البشرية والمادية نحو تحقيق أفضل أداء ممكن
- « جاء في الترتيب الثامن العبارة رقم (٩) تتوفر بدائل وخيارات استراتيجية لكل خطة
- « جاء في الترتيب التاسع العبارة رقم (٢) يرتبط الجهاز التخطيطي لإدارة التخطيط المدرسي بالأجهزة الأخرى بالمجتمع
- « جاء في الترتيب العاشر العبارة رقم (١٠) تحرص الإدارة على عقد دورات تدريبية متخصصة بهدف رفع كفاءة العاملين في مجال التخطيط الاستراتيجي

• السؤال الثالث:

ما متطلبات نجاح التخطيط الاستراتيجي بإدارة التخطيط المدرسي من أجل رفع الكفاءة الإنتاجية بها؟

جدول رقم (١٠): متطلبات نجاح التخطيط الاستراتيجي بإدارة التخطيط المدرسي من أجل رفع الكفاءة الإنتاجية بها

العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الاستجابة	الرتبة الجديدة
٩- بناء برنامج معلوماتي تقني على مستوى عال من الكفاءة والقدرة على التحليل واستخلاص النتائج.	٤.٨٩	٠.٣٠٧	عالية جدا	١
١- توظيف التقنيات الحديثة.	٤.٨٧	٠.٣٣٨	عالية جدا	٢
٧- توفر بدائل وخيارات استراتيجية لكل خطة .	٤.٧٩	٠.٤٠٩	عالية جدا	٣
٦- توفر الكفاءات والقيادات القادرة على التخطيط الاستراتيجي.	٤.٧٩	٠.٥٢٢	عالية جدا	٤
٥- التحديد الدقيق للإمكانات المادية والبشرية والتنظيمية المتاحة الحالية والمستقبلية.	٤.٧٦	٠.٥٣٦	عالية جدا	٥
٨- تقديم تصور شامل ودقيق بعيدا عن الحس والتخمين عند إعداد الخطط لجميع الأنشطة المراد تحقيقها.	٤.٧١	٠.٦٠٤	عالية جدا	٦
٢- اشتمال الخطط الاستراتيجية على المعايير المحددة لقياس الأداء للتعرف على مدى توافقها مع الهدف الرئيس المراد تحقيقه من قبل الإدارة.	٤.٦٦	٠.٥٢٩	عالية جدا	٧
١٠- إظهار نقاط القوة والضعف بالإدارة.	٤.٦٦	٠.٧٣٧		٨
٤- التنسيق بين إدارة التخطيط المدرسي وبين الإدارات ذات العلاقة عند وضع الخطط الاستراتيجية.	٤.٦٤	٠.٥٨٤	عالية جدا	٩
٣- إجراء البحوث العلمية لمعالجة المشكلات التي تعترض سير التخطيط الاستراتيجي.	٤.٥٨	٠.٦٣٧	عالية جدا	١٠
متوسط المحور	٤.٧٤	٠.٣٦٩	عالية جدا	

أشارت نتائج الجدول رقم (١٠) إلى أن آراء أفراد عينة الدراسة نحو عبارات محور متطلبات نجاح التخطيط الاستراتيجي الفعال بإدارة التخطيط المدرسي من أجل رفع الكفاءة الإنتاجية بها، جاءت بدرجة (عالية جدا)، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجابات مجتمع الدراسة (٤.٧٤) وهو متوسط يقع ضمن الفئة (الخامسة) لمقياس ليكرت الخماسي (٤.٢٠ - ٥) وهي الفئة التي تشير إلى الاستجابة (متوسطة). مما يشير إلى أن جميع أفراد العينة يوافقون بشدة على متطلبات نجاح التخطيط الاستراتيجي بإدارة التخطيط المدرسي من أجل رفع الكفاءة الإنتاجية بها، وكان ترتيب العبارات حسب مقياس ليكرت كالتالي:

- « جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (٩) بناء برنامج معلوماتي تقني على مستوى عال من الكفاءة والقدرة على التحليل واستخلاص النتائج
- « جاء في الترتيب الثاني العبارة رقم (١) توظيف التقنيات الحديثة
- « جاء في الترتيب الثالث العبارة رقم (٧) توفر بدائل وخيارات استراتيجية لكل خطة
- « جاء في الترتيب الرابع العبارة رقم (٦) توفر الكفاءات والقيادات القادرة على التخطيط الاستراتيجي.
- « جاء في الترتيب الخامس العبارة رقم (٥) التحديد الدقيق للإمكانات المادية والبشرية والتنظيمية المتاحة الحالية والمستقبلية.
- « جاء في الترتيب السادس العبارة رقم (٨) تقديم تصور شامل ودقيق بعيداً عن الحس والتخمين عند إعداد الخطط لجميع الأنشطة المراد تحقيقها.

- « جاء في الترتيب السابع العبارة رقم (٢) اشتمال الخطط الاستراتيجية على المعايير المحددة لقياس الأداء للتعرف على مدى توافقها مع الهدف الرئيس المراد تحقيقه من قبل الإدارة.
- « جاء في الترتيب الثامن العبارة رقم (١٠) إظهار نقاط القوة والضعف بالإدارة.
- « جاء في الترتيب التاسع العبارة رقم (٤) التنسيق بين إدارة التخطيط المدرسي وبين الإدارات ذات العلاقة عند وضع الخطط الاستراتيجية.
- « جاء في الترتيب العاشر عشر العبارة رقم (٣) إجراء البحوث العلمية لمعالجة المشكلات التي تعترض سير التخطيط الاستراتيجي.

• السؤال الرابع :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في استجاباتهم ترجع لمتغير المؤهل، والخبرة؟

جدول رقم (١١): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في محاور الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل

المحاور	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحراف	متوسط المربعات	ف	الدلالة *
المحور الأول	بين المجموعات	٢	١.٤٢٩	٠.٧١٤	١.٠٧٨	٠.٣٥٠
	داخل المجموعات	٣٩	٢٥.٨٥٦	٠.٦٦٣		
		٤١	٢٧.٢٨٥			
المحور الثاني	بين المجموعات	٢	٠.٠٨٥	٠.٠٤٣	٠.١٤١	٠.٨٦٩
	داخل المجموعات	٣٩	١١.٨٣٩	٠.٣٠٤		
		٤١	١١.٩٢٤			
المحور الثالث	بين المجموعات	٢	٠.٣١٩	٠.١٥٩	١.١٣٣	٠.٣٣٢
	داخل المجموعات	٣٩	٥.٤٨٩	٠.١٤١		
		٤١	٥.٨٠٨			

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة ترجع لمتغير المؤهل مما يشير إلى أن جميع أفراد العينة يتفوقون على المحاور الثلاثة.

جدول رقم (١٢): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في محاور الدراسة تبعاً لمتغير الخبرة

المحاور	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحراف	متوسط المربعات	ف	الدلالة *
المحور الأول	بين المجموعات	٣	٠.٨٢٣	٠.٢٧٤	٠.٣٩٤	٠.٧٥٨
	داخل المجموعات	٣٨	٢٦.٤٦١	٠.٦٩٦		
		٤١	٢٧.٢٨٥			
المحور الثاني	بين المجموعات	٣	٠.٤٧٦	٠.١٥٩	٠.٥٢٧	٠.٦٦٦
	داخل المجموعات	٣٨	١١.٤٤٨	٠.٣٠١		
		٤١	١١.٩٢٤			
المحور الثالث	بين المجموعات	٣	٠.٢٩٣	٠.٠٩٨	٠.٦٧٣	٠.٥٧٤
	داخل المجموعات	٣٨	٥.٥١٥	٠.١٤٥		
		٤١	٥.٨٠٨			

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة ترجع لمتغير الخبرة مما يشير إلى أن جميع أفراد العينة يتفوقون على المحاور الثلاثة.

• النتائج :

كشفت نتائج المحور الأول الخاص بأبرز معوقات التخطيط الاستراتيجي بإدارة التخطيط المدرسي، وجود معوقات تعيق التخطيط الاستراتيجي بإدارة التخطيط المدرسي وتتمثل أهم المشكلات في:

- « أقلّة الموارد المالية والبشرية التي يتم اعتمادها لإعداد الخطط الاستراتيجية وتنفيذها من قبل الوزارة
- « عدم توفر برامج تقنية على مستوى عال من الكفاءة قادرة على التحليل واستخلاص النتائج التي تساهم في عملية اتخاذ القرار
- « الإجراءات المعقدة في الإدارات المساندة لإنجاز خطط التخطيط.

نتائج المحور الثاني أهم خصائص التخطيط الاستراتيجي بإدارة التخطيط تتمثل في:

- « تلتزم إدارة التخطيط المدرسي بالتخطيط المستمر لتطوير أدائها
- « تسعى برامج التخطيط إلى التنسيق بين إدارة التخطيط المدرسي وبين الإدارات ذات العلاقة عند وضع الخطط
- « الوقوف على الفرص والتهديدات المحيطة بالإدارة كعنصر جوهري في عملية التخطيط الاستراتيجي

نتائج المحور الثالث: متطلبات نجاح التخطيط الاستراتيجي الفعال بإدارة التخطيط المدرسي من أجل رفع الكفاءة الإنتاجية بها . وتتمثل أهم العبارات فيما يلي:

- « بناء برنامج معلوماتي تقني على مستوى عال من الكفاءة والقدرة على التحليل واستخلاص النتائج
- « توظيف التقنيات الحديثة
- « توفر بدائل وخيارات إستراتيجية لكل خطة

• التوصيات :

- « أهم التوصيات التي توصل لها البحث ما يلي:
- « زيادة الاهتمام بموضوع التخطيط الاستراتيجي من خلال توفير الكوادر الإدارية الواعية والمدرّبة للقيام بهذه العملية وفق منهج علمي صحيح لتصبح على مستوى يؤهلها للقيام بعملية التخطيط الاستراتيجي.
- « العمل على زيادة الموارد المالية لإعداد الخطط الاستراتيجية وتنفيذها من قبل الوزارة.
- « العمل على إدخال التقنيات الحديثة في التخطيط لضرورة توفير نظام للمعلومات الاستراتيجية بحيث يقوم هذا النظام بتوفير المعلومات اللازمة لإعداد وتنفيذ وتقييم الخطط الاستراتيجية .
- « العمل على تحديد البرامج التدريبية والتطويرية اللازمة لتنمية قدرات الاستراتيجيين على المستوى التنظيمي، وتوفير المزيد من الدورات التدريبية للعاملين في مجال التخطيط المدرسي بصفة خاصة والتخطيط الاستراتيجي بصفة عامة للرقى بالمستوى المهاري لهم في تنفيذ الخطط بكفاءة عالية .
- « ضرورة اشتغال الخطط الاستراتيجية والتفصيلية على معايير واضحة ومحددة لأداء العاملين في الإدارة للتأكد من حسن الأداء، بالإضافة إلى المراجعة الدورية لهذه المعايير للتحقق من استمرار فعاليتها .
- « العمل على توفر برامج تقنية ذات مستوى عال من الكفاءة تكون قادرة على التحليل واستخلاص النتائج التي تساهم في عملية اتخاذ القرار.

- ◀ تسهيل الإجراءات المعقدة في الإدارات المساندة لإنجاز خطط التخطيط.
- ◀ إلزام إدارة التخطيط المدرسي بالتخطيط المستمر لتطوير أداؤها.
- ◀ العمل على التنسيق بين إدارة التخطيط المدرسي وبين الإدارات ذات العلاقة عند وضع الخطط.
- ◀ توفر بدائل وخيارات استراتيجية للخطط .

• المراجع :

١. أبو الفضل جمال الدين ابن منظور محمد بن مكرم الأنصاري، لسان العرب.
٢. الأنصاري، خلود أحمد عبد الله عام (٢٠٠٨م) بعنوان: الكفايات اللازمة لإدارة عمليات التخطيط الاستراتيجي لدى القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية، رسالة ماجستير المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى :كلية التربية
٣. أنيس، إبراهيم وآخرون، المعجم الوسيط، ج ١، ط ٢ .
٤. بوفر، أندريه (١٩٨١ م)، مدخل الى الاستراتيجية، ترجمة أكرم ديري والهيثم الأيوبي بيروت : الطليعة.
٥. البيشي، محمد ناصر (١٤٣١هـ)، التخطيط الاستراتيجي (مفاهيم وتطبيقات) الرياض.
٦. الجندي، عادل السيد محمد (١٩٩٩م)، التخطيط الاستراتيجي ودوره في الارتقاء بكفاءة وفعالية النظم التعليمية، مجلة مستقبل التربية ،العدد ١٦- ١٧، أكتوبر، كلية التربية جامعة الاسكندرية.
٧. حافظ محمد صبري ،البحيري السيد السيد محمود ،٢٠٠٦، تخطيط المؤسسات التعليمية، عالم الكتب
٨. خطاب، عايدة سيد (١٩٨٥ م)، الإدارة والتخطيط الاستراتيجي، القاهرة: دار الفكر العربي.
٩. الخطيب، صالح، عام (٢٠٠٣م) (التخطيط الاستراتيجي والأداء المؤسسي: دراسة تحليلية لقطاع صناعة الأدوية الأردنية)، رسالة ماجستير، الأردن، الجامعة الأردنية.
١٠. الدجني، إياد علي يحيى (١٤٢٧ هـ - ٢٠٠٦ م) واقع التخطيط الاستراتيجي في الجامعة الإسلامية في ضوء معايير الجودة، رسالة ماجستير في أصول التربية، الجامعة الإسلامية - غزة كلية التربية.
١١. درويش، عبد الكريم وليلى تكلال (١٩٨٠ م)، أصول الإدارة العامة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية..
١٢. السيد، إسماعيل محمد (١٩٩٠ م)، الإدارة الاستراتيجية، الاسكندرية : المكتب العربي الحديث.
١٣. الشميمري، أحمد عبدالرحمن، وهيجان، أحمد عبدالرحمن، وغنام، بشرى بدير (١٤٢٩هـ) مبادئ إدارة الأعمال الأساسية والاتجاهات الحديثة، الرياض: مكتبة العبيكان.
١٤. عبد الوهاب ،محمد رفعت ،وعثمان (٢٠٠٠م) حسين عثمان محمد ،أساسيات الإدارة العامة :دار المطبوعات الجامعية ،الإسكندرية م.

١٥. عبدا لوهاب علي محمد ،(١٤٠٢هـ)، مقدمة في الإدارة، الرياض :معهد الإدارة العامة.
١٦. عبيدات، ذوقان وآخرون (٢٠٠٢م): البحث العلمي، مفهومه وأدواته وأساليبه . عمان . دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن، الطبعة السادسة
١٧. علاقي، مدني، ١٤١٦، الإدارة دراسة تحليلية للوظائف والقرارات الإدارية، جدة: دار زهران .
١٨. العوجي، مصطفى (١٩٨٨ م) أساليب التعاون في مجال التخطيط، الرياض.
١٩. غنيمة، محمد متولي (٢٠٠٩): التخطيط التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن الطبعة الثانية.
٢٠. الفر، ماجد محمد، عطا الله، سمر رجب (٢٠٠٦ م)، التخطيط الاستراتيجي في شركات المقاولات في قطاع غزة، مجلة الدراسات والبحوث التجارية : جامعة الزقازيق .
٢١. مدبولي، محمد عبد الخالق (٢٠٠١ م) نموذج مقترح للتخطيط المدرسي الاستراتيجي، وبناء القدرات التخطيطية لدى مجموعة من الممارسين، مجلة كلية التربية ،جامعة الإمارات العربية المتحدة، السنة السادسة عشرة ،العدد ١٨.
٢٢. ملائكة، عبدا لعزیز محمد (١٤٢٨هـ) مبادئ ومهارات القيادة والإدارة، جدة. مؤسسة دار المدينة للطباعة والنشر
٢٣. المنيف، إبراهيم (١٩٧٩ م)، الإدارة : المفاهيم والأسس والوظائف، الرياض: دار العلوم.
٢٤. الناصر، ناصر فهد (٢٠٠٣م)، : (التخطيط الاستراتيجي ودوره في رفع الكفاءة الإنتاجية من وجهة نظر المستفيدين بالإدارة العامة للدوريات الأمنية)، بحث تكميلي غير منشور للحصول على درجة الماجستير في العلوم الإدارية بكلية الدراسات العليا بأكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية: الرياض.
٢٥. النمر، سعود بن محمد وآخرون (١٤١٧ هـ)، الإدارة العامة : الأسس والوظائف،
٢٦. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٠ م)، الدليل التنظيمي، الرياض



البحث السادس :

” الثقافة التنظيمية السائدة في جامعتي الجوف وحائل من وجهة نظر
أعضاء هيئة التدريس (دراسة تشخيصية) ”

إعداد

د / حسين مريزيق السرحاني.

دكتوراه الإدارة التعليمية

كلية التربية جامعة اليرموك

obeikandi.com

” الثقافة التنظيمية السائدة في جامعتي الجوف وحائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (دراسة تشخيصية)“

د / حسين مريزيق السرحاني

• المقدمة :

يجمع العلماء والباحثون في مختلف العلوم الإنسانية، على أهمية الثقافة ودورها الحيوي في تكوين وتشكيل شخصية الفرد وقيمه ودوافعه واتجاهاته بالإضافة إلى أن الثقافة تشكل إطارا لأنماط السلوك المختلفة للفرد، ولكل منظمة ثقافتها الخاصة بها التي تتطور مع مرور الوقت، حتى المنظمات العاملة في نفس المجال وفي نفس البلد، تتميز ثقافة كل منظمة عن الأخرى بما تشتمل عليه من قيم واعتقادات ومدرجات وافتراضات ورموز ولغة وغيرها (حريم ٢٠٠٩).

وتؤطر الثقافة التنظيمية أغلب القرارات المصنوعة داخل المنظمة، وتوجهها؛ إذ إن ما تتميز به البيئة الخارجية من حركية وتعقيد سوف تجبر صانع القرار على إيجاد أرضية مرنة للثقافة التنظيمية تحاكي صفة التعقيد الموجودة في هذه البيئة، وتفرز حالة من الواقعية على قرارات مهمة ترتبط ببقاء المنظمة واستمرارها (السكرنة، ٢٠٠٩).

وقد ازداد اهتمام الكتاب والباحثين في السنوات الأخيرة بثقافة المنظمة لما لها من تأثير كبير على المنظمة وتطور هذا الاهتمام إلى إطار لدراسة المنظمات (حريم، ٢٠١٠). ويرى أفيسون (2002, Alvesson) أن الثقافة التنظيمية إحدى أبرز الموضوعات التي تناولتها الدراسات التربوية الحديثة، فمن الناحية النظرية تعد موضوعا تنظيميا وإداريا في ذات الوقت، تحتاج إليه المؤسسات التربوية والجامعات لمعرفة تفكير العاملين في الجامعة أو المؤسسة التربوية على اختلاف مستوياتهم الوظيفية.

كما يرى القريوتي (٢٠٠٨) إن الثقافة التنظيمية تعد من أهم ملامح الإدارة العصرية الحديثة للمنظم التربوية، لما لها من دور في تطوير الأداء والمخرجات التعليمية ورفع لإنتاجية أعضاء الهيئة التدريسية داخل الجامعات، وتشجيع روح ثقافة العمل الجماعي وأساليب الرقابة الذاتية.

وبما أن لكل مؤسسة ثقافة خاصة، فإن الجامعات تعد من أهم المؤسسات التي تهتم بالثقافة التنظيمية التي تشكل اتجاهات وقيم وأفكار ومبادئ العاملين فيها إذ يرى بطاح (٢٠٠٦) أن الوعي بالثقافة التنظيمية من قبل الإداريين في الجامعات، أصبح ضرورة يعطي صورة واضحة لأنماط التفاعل الإداري والتربوي داخل قنوات الجامعة، ويعبر عن قيم واتجاهات ومبادئ ومعايير سلوكية يمارسها أعضاء هيئة التدريس وكافة العاملين تشكل ثقافتهم التنظيمية داخل الجامعات السعودية.

ويرى المرهون والجزراوي (١٩٩٥) أن الثقافة التنظيمية تمثل جانباً مهماً في البيئة الداخلية للجامعات، لأنها تسهم إسهاماً واضحاً بوحدة التنظيم وتكامله وذلك من خلال التفاف العاملين حول عناصرها، كالقيم، والمعتقدات

والأعراف، والتوقعات، بحيث تصبح هذه العناصر ملازمة للسلوك التنظيمي ومرتبطة به، وتعمل الثقافة على إيجاد قيم وأهداف مشتركة بين الأفراد والتنظيم، فالثقافة توفر صورة متكاملة تعكس القيم، والمعتقدات حول مكانة المؤسسة في الفترة الماضية، وكيف كانت؟ وما هو مركزها؟ وكيف ستكون عليه في المستقبل؟.

ويرى السكارنة (٢٠٠٩) أن الثقافة التنظيمية القوية تؤثر بدرجة كبيرة على الأداء وتحقيق الإنتاجية المرتفعة، وتحفيز العاملين وإثارة دافعيتهم على العمل بالرجوع إلى القيم والعادات التنظيمية المشتركة؛ مما يخلق نوع من الرضا لدى العمال يجعلهم يشغلون طاقاتهم، ويعملون على تحسينها، كما يرى الفريجات (٢٠٠٩) أن دافعية العمل تلتقي مع الثقافة التنظيمية في توحيد جهود المرؤوسين والعاملين نحو تحقيق أهداف المنظمة بكفاءة وفعالية.

• مشكلة الدراسة :

تعد الثقافة التنظيمية الجامعية إحدى أهم الركائز التي تبنى عليها المبادئ الجامعية، حيث إنها تعد بمثابة الحافز للاستقرار والثبات، وتساهم في تحسين إنتاجية أعضاء هيئة التدريس وزيادة دافعيتهم للعمل، وانتمائهم للجامعات التي يعملون بها.

وبالرغم من العدد الكبير من الدراسات التي بحثت الثقافة التنظيمية من جوانب عدة في البيئة الإدارية المتطورة، إلا أن موضوع الثقافة التنظيمية في الجامعات لم ينل الأهمية التي تستحق في البيئة الإدارية السعودية، والذي تتناوله الدراسة الحالية، وتهدف إلى تسليط الضوء على الثقافة التنظيمية السائدة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وعلى الرغم من أثر الجامعات وأهميتها والوظائف التي تناط بأعضائها خاصة وإدارة الجامعة عامة، لتقديم أفضل الخدمات والمخرجات التعليمية للمجتمع كأساس، وتوجه لنموه وتقدمه ومعالجة قضاياها في كافة مناحي الحياة. فلا تتوفر معلومات حيوية كافية تعكس ماهية الثقافة التنظيمية السائدة لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية.

والحقيقة أن الدراسات التي تناولت درجة الثقافة التنظيمية في الجامعات السعودية نادرة، بل إن هذه الدراسة في حدود علم الباحث تعتبر الدراسة الأولى التي تطرق هذا الموضوع فيما يخص الجامعات السعودية، وتتلخص مشكلة الدراسة الحالية بالكشف عن مستوى الثقافة التنظيمية السائدة في جامعتي الجوف وحائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بدافعيتهم للعمل.

• أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- « التعرف على ممارسة الثقافة التنظيمية السائدة في جامعتي الجوف وحائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بدافعيتهم للعمل.
- « الكشف عما إذا كان هناك فروق دالة إحصائية في استجابات أفراد العينة لأثر درجة ممارسة الثقافة التنظيمية السائدة في جامعتي الجوف وحائل

من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بدافعيتهم للعمل تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، الرتبة الأكاديمية، الخبرة).

• أسئلة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة لا بد من الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما درجة ممارسة الثقافة التنظيمية السائدة في جامعتي الجوف وحائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) في درجة ممارسة الثقافة التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، الرتبة الأكاديمية، الخبرة)؟

• أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة في التعرف على مستويات الثقافة التنظيمية السائدة في جامعتي الجوف وحائل بالملكة العربية السعودية والعمل على تحسينها، وبالرغم من تناول العديد من الباحثين موضوع الثقافة التنظيمية من جوانب عدة، إلا أن هذا الموضوع لم ينل ما يستحقه من اهتمام في بيئة الجامعات السعودية. كما تكمن أهمية هذه الدراسة كونها تتحدث عن الثقافة التنظيمية السائدة في الجامعات السعودية لدى أعضاء هيئة التدريس. إذ يتوقع الباحث أن تضيف نتائج الدراسة الحالية جوانب معرفية تثري موضوع الثقافة التنظيمية السائدة في الجامعات السعودية. وذلك وفقاً للمعطيات الطبيعية وقوة الثقافة التنظيمية التي تتمتع بها مختلف الجامعات السعودية. كما تتمثل أهمية الدراسة في تقديمها الفوائد المتوقعة الآتية:

« تتمثل الفائدة العلمية الأكاديمية فيما يتوقع أن تضيفه نتائجها إلى المعرفة العلمية، ودم الثغرة في أدبيات البحث؛ وذلك نتيجة لندرة الدراسات حول هذا الموضوع.

« إن أهمية الثقافة التنظيمية في الجامعات السعودية تنبع من كونها تؤثر في سلوك أعضاء هيئة التدريس، وتحديد كيفية آلية التفاعل بين الأعضاء والإدارة الجامعية والطلبة.

« فائدة عملية استجابة لقوى التجديد والتطوير في التعليم العالي الذي يستلزم تبني ثقافة تنظيمة فعالة تسعى إلى التغيير وتواكب متطلبات العصر الحديث.

« إعطاء تصوراً كاملاً لأعضاء هيئة التدريس عن الواقع الراهن لمستوى الثقافة التنظيمية في الجامعات السعودية.

• التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

إن الدراسة الحالية تشتمل على مجموعة من التعريفات المتعلقة بمشكلة الدراسة الحالية، وتم تعريفها نظرياً وإجرائياً، وهي كما يأتي:

الثقافة التنظيمية: "هي مجموعة من القيم، والعادات، والمعايير، والمعتقدات والافتراضات المشتركة التي تحكم الطريقة التي يفكر بها أعضاء المنظمة وأسلوب تعاملهم مع المتغيرات البيئية، وكيفية تعاملهم مع المعلومات والاستفادة منها لتحقيق ميز تنافسية للمنظمة" (أبو بكر، ٢٠٠٣: ١٣٢)، وتعرف

الثقافة التنظيمية إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: مجموعة من المعتقدات والقيم، والممارسات السائدة والمعبرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، وقد تم قياسها من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة التي أعدت لذلك.

أعضاء هيئة التدريس: هم الأشخاص المؤهلين علمياً، ويحملون الرتب العلمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، محاضر) ويدرسون في الجامعات السعودية (جامعة الجوف، وجامعة حائل) في العام الدراسي ١٤٣١هـ / ٢٠١٠م،

الجامعات السعودية: وهي مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية ويلتحق بها الطلبة بعد مرحلة التعليم العام، وإجرائياً في هذه الدراسة هما جامعتي الجوف وحائل في المملكة العربية السعودية.

• حدود الدراسة:

« طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٢ هـ / ٢٠١١م، في جامعتين من جامعات المملكة العربية السعودية، وهما: جامعة الجوف، وجامعة حائل.

« اقتصرَت هذه الدراسة على إجابات عينة الدراسة وهم أعضاء هيئة التدريس في جامعتي الجوف، حائل في المملكة العربية السعودية وبالتالي، فإن هذه الدراسة مستندة إلى إجابات العينة على أسئلة الاستبانة المعدة لهذا الغرض، وإن إجاباتهم تعكس حقيقة آرائهم تجاه الثقافة التنظيمية.

• الإطار النظري :

• الثقافة التنظيمية:

تعد الثقافة التنظيمية مظهراً مهماً من مظاهر مؤسسات التعليم العالي المعاصرة التي توجه قراراتها وتضبط المظاهر السلوكية للعاملين تحت مظلة المؤسسة من مديرين وأعضاء وفرق عمل ولجان ومجالس وأفراد ومتعاملين ضمن نسق قيمى ومؤسسى لتحقيق أهداف المؤسسة (القيوتي، ٢٠٠٨)، إذ يرى الخفاجي (٢٠٠٩) أن ثقافة المنظمة مرآة عاكسة لحقائق متصلة بمسار نشأة المنظمة وتطورها، وما تحتويه من عمليات وفعاليات متنوعة.

ويشير أبو الخير (٢٠٠٦) إلى أن قوة المنظمة تقاس بمدى تحقيق الاتساق والارتباط بقيم واستراتيجيات المنظمة، فقوة الثقافة التنظيمية تؤدي بهم إلى الاهتمام بالشعارات وتكرار الاحتفالات والتذكير بالبطولات والمجهودات غير العادية وتكريم أصحابها وتخليد علمائها وإسائذتها، كوضع أسمائهم على المدرجات والقاعات وتطوير نظرياتهم وتدريسها ضمن المقررات الدراسية الجامعية.

• مفهوم الثقافة التنظيمية :

إن فكرة الثقافة ذات أصل أنثروبولوجي واجتماعي متعددة الأبعاد، وتتصل اتصالاً مباشراً بالإنسان وقيمه ومعتقداته (الخفاجي، ٢٠٠٩)، ويرى العميان (٢٠٠٨) أن الثقافة شئ يتعلمه الإنسان ويشاركه فيه أعضاء المجتمع بشكل عام وتتكون من ثلاثة عناصر أساسية هي:

« القيم والأفكار والمبادئ التي تتبلور لدى الفرد.

« الخبرة التي يكتسبها الأفراد نتيجة تفاعلهم المستمر مع البيئة التي تحيط بهم سواء كانت بيئة داخلية أو خارجية.
« القدرات والمهارات الفنية التي اكتسبها الفرد في حياته.

وحيث أن الثقافة ظاهرة أنثروبولوجية متعددة الأبعاد فقد اشتق منها العديد من الثقافات الفرعية ومن أهمها في المجال الإداري الثقافة التنظيمية (Schien, 1997)، حيث يرى ستين (Steen, 2003) أنها تتفق مع عموم الثقافة بسمات التعقيد والتنوع بأبعادها ومكوناتها، وقد حث هذا التنوع الباحثين في الإدارة العامة والتربوية إلى إيجاد تصور واضح ومحدد يتسم بدقة التحليل والفهم، لذا يشير هاتش (Hatch, 1997) أن جل اهتمام الباحثين والدارسين في وصف معنى الثقافة التنظيمية يتركز حول القيم والمعتقدات بصورة مستقلة ومتداخلة.

لقد تعددت تعريفات الثقافة التنظيمية لتشمل عدة محاور أحدها أنها قيم سياسية، ومنها أنها الفلسفة التي تحكم سياستها تجاه الموظفين، والطريقة التي يتم بها إنجاز المهام، ومنها أنها تدور حول الافتراضات والمعتقدات التي يتشارك في الالتفاف حولها أعضاء التنظيم (القريوتي، ٢٠٠٨).

يعرف ألفيسون (Alvesson, 2002) الثقافة التنظيمية بأنها: كل ما يوحد المنظمة في ممارستها، وكل ما يميزها عن المنظمات الأخرى، هذا التعريف يوضح أن الثقافة التنظيمية هي كل ما يشكل هوية المنظمة، ويميزها عن غيرها ثقافيا، مما يحقق التماثل بين أعضاء المنظمة في السلوكيات الموجهة في حل المشكلات التي تواجه أعضاء المنظمة كتجمع هادف. وإلى تعريف متفق في عناصره الأساسية مع هذا التعريف ذهب أبو بكر (٢٠٠٣: ١٣٢) إذ يرى أن "الثقافة التنظيمية تعني: مجموعة من القيم، والعادات، والمعايير، والمعتقدات والافتراضات المشتركة التي تحكم الطريقة التي يفكر بها أعضاء المنظمة وأسلوب تعاملهم مع المتغيرات البيئية، وكيفية تعاملهم مع المعلومات والاستفادة منها لتحقيق ميز تنافسية للمنظمة"، وعرفت ديم (Deem, 2003) ثقافة المنظمة بأنها افتراضات أساسية ومعتقدات يتقاسمها أعضاء المنظمة.

ويرى القريوتي (٢٠٠٨: ٣٧٣): "أن الثقافة التنظيمية تشير إلى منظومة المعاني والرموز والمعتقدات، والطقوس، والممارسات التي تتطور وتستقر مع الزمن، وتصبح سمة خاصة للتنظيم، بحيث تخلق فيها عاما بين أعضاء التنظيم حول خصائص التنظيم والسلوك المتوقع من الأعضاء فيه". كما رأى جونز (Jones, 2004: 195) الثقافة التنظيمية بأنها "مجموعة من القيم والمعايير المشتركة بين أفراد المنظمة، والتي تضبط تفاعلات أعضاء المنظمة مع بعضهم بعضا، ومع الأفراد الآخرين خارج المنظمة".

ويشير السكارنة (٢٠٠٩: ٣٥٨) إلى أن الثقافة التنظيمية عبارة عن "مجموعة من الاعتقادات والتوقعات والقيم التي تمثل مبادئ أساسية يشترك به جميع أعضاء المنظمة، ولكل منظمة ثقافتها الخاصة بها أو إستراتيجية خاصة لبناء ثقافة معينة لدى الأفراد العاملين"، كما يرجع هذا التباين في ثقافة المنظمة وتميزها عن باقي المنظمات والمؤسسات إلى مجموعة من العوامل تتمثل بالآتي:

- « بيئة العمل وطبيعة القطاع الذي تنتمي إليه المنظمة، فقطاع الصناعات يختلف عن القطاع التربوي، والمدارس تختلف عن الجامعات، حتى الجامعات كل جامعة تختلف عن الأخرى.
- « القيادة الإدارية وما تحمله من أفكار وافتراضات.
- « تجربة الأفراد العاملين في المنظمة وخبرتهم في كيفية حل المشكلات التي تواجههم.

كما ترى مشهور (٢٠١٠: ٩٩) أن الثقافة التنظيمية هي "مجموعة من القيم والمعتقدات والمفاهيم وطرق التفكير بين أفراد المنظمة، وهي غير مرئية وغير مكتوبة لكنها محسوسة، وبها يشارك العاملون بالمنظمة في تكوينها".

ومن خلال عرض التعريفات السابقة للثقافة التنظيمية يظهر أنها تتناول عدة محاور أساسية وهي كما يأتي:

- « تتكون الثقافة التنظيمية من القيم والأفكار والمبادئ التي تتبلور لدى الأفراد، والخبرة المكتسبة نتيجة التفاعل المستمر مع البيئة، والقدرات والمهارات الفنية.
- « تمثل الثقافة التنظيمية مجموعة من المميزات التي تتميز بها المنظمة عن باقي المنظمات الأخرى.
- « توجه الثقافة التنظيمية سلوك الأفراد أثناء العمل كتبني المنظمة قيماً معينة كالجودة والفاعلية وغيرها.

• خصائص الثقافة التنظيمية

إن المؤسسات التعليمية متشابهة ومختلفة بنفس الوقت، فكل منها متميزة عن الأخرى، وتقوم بتطوير ثقافتها الخاصة بها من خلال تاريخها وفلسفتها وأنماط اتصالاتها ونظم العمل وإجراءاتها وعملياتها في القيادة واتخاذ القرارات وقصصها، وحكاياتها، وقيمها، واعتقاداتها، ومع مرور الزمن يصبح لكل منظمة ثقافتها التي يدركها العاملون فيها والجمهور الخارجي (حريم، ٢٠٠٩).

وقد أشار السكارنة (٢٠٠٩) إلى عدة خصائص عامة للثقافة التنظيمية، تدرج هذه الخصائص لتشمل الرابط العام لمجموعة القيم والاتجاهات والأفكار والمبادئ والقيم التي تربط العاملين داخل المؤسسة، وهذه الخصائص كما يأتي:

- « الثقافة التنظيمية نظام مركب لا تملك المنظمة ثقافة واحدة، وإنما تحتوي على ثقافات فرعية تختلف باختلاف الأفراد المنتمين إليها وعادة لا يوجد تعارض بين الثقافات الفرعية والثقافة الرئيسية في المنظمة.
- « الثقافة التنظيمية نظام متكامل: وذلك من خلال خلق الانسجام بين العناصر المختلفة للثقافة داخل المنظمة بحيث أي تغيير على أحد عناصر الثقافة ينعكس أثره على باقي العناصر الأخرى.
- « الثقافة التنظيمية نظام متغير ومتطور: عادة ما تكون ثقافة المنظمة قابلة للتغيير والتطوير تماشياً مع المتغيرات البيئية والخارجية من أجل تحقيق أهداف المنظمة.
- « الثقافة التنظيمية نظام مرن: تتكيف الثقافة التنظيمية على المتغيرات التي تحدث داخل أو خارج المنظمة وهذا لتحقيق أهداف المنظمة.

وذكر روبنز (Robbins) المشار إليه في الصيرفي (٢٠٠٩) أن للثقافة التنظيمية خصائص رئيسة تمكنا من فهم جوهر هذه الثقافة وهي: التجديد والمخاطرة، والاهتمام بالتفاصيل، والتوجه نحو النتائج، والاهتمام بالموظفين والروح الهجومية والتنافسية، والاستقرار النسبي مقابل التغيير.

• عناصر الثقافة التنظيمية:

تتكون الثقافة التنظيمية من عدة عناصر تشكل منظومة تميز سلوكيات العاملين في المؤسسة عن غيرها من المؤسسات، ومن هذه العناصر التي أشار إليها العميان (٢٠٠٨) ما يأتي:

« المعتقدات التنظيمية: وهي مجموعة من الأفكار المشتركة حول طبيعة بيئة العمل، والحياة الاجتماعية، وكيفية إنجاز المهام التنظيمية ومنها: أهمية المشاركة في صنع القرارات، والمساهمة في العمل الجماعي وأثر ذلك في تحقيق الأهداف التنظيمية للجامعة.

« القيم التنظيمية: وهي عبارة عن اتفاقات مشتركة بين أعضاء التنظيم الاجتماعي الواحد حول ما هو مرغوب، أو غير مرغوب به داخل البيئة المحيطة للعمل الجامعي، بحيث تعمل على توجيه سلوك العاملين ضمن الظروف التنظيمية المختلفة ومن أبرز هذه القيم، المساواة بين العاملين والاهتمام بإدارة الوقت، والاهتمام بالإنتاجية، وعدم قبول الرشاوي، وتعزيز الثقة المتبادلة في سائر الأفراد العاملين داخل الجامعة.

« الأعراف التنظيمية: وهي معايير يلتزم بها العاملون في المؤسسة لاعتقاداتهم بأنها صائبة وضرورية لهم على اعتبار أنها معايير مفيدة للمؤسسة، وذلك كالتزام المؤسسة بعدم تعيين أخوين في نفس المؤسسة، أو الشخص الذي يتزوج من أجنبية لا يسمح له بالعمل.

« التوقعات التنظيمية: وتتمثل هذه التوقعات بالتعاقدات السيكلوجية غير المكتوبة والذي تعني مجموعة من التوقعات يجدها أو يتوقعها الفرد، أو المؤسسة كل منها من الآخر خلال فترة عمل الفرد داخل المؤسسة كتوقعات الرؤساء من المرؤوسين، والزملاء من الزملاء الآخرين في المؤسسة والمتمثلة بالاحترام والتقدير المتبادلين، بالإضافة إلى توفير بيئة تنظيمية ومناخ تنظيمي يساعد، ويدعم احتياجات الموظف النفسية، والاجتماعية والاقتصادية.

• مكونات الثقافة التنظيمية

يمكن القول بأن الثقافة التنظيمية مكوناتها متعددة ومتباينة، منها ما هو آت من البيئة المحيطة، ومنها ما ينتج عن عمليات التفاعل بين العاملين بالمنظمة ومنها ما يفرضه أسلوب إدارة المنظمة، من خلال السياسات التدريبية المتبعة في المنظمة، أو من خلال عمليات التعزيز لبعض مكونات الثقافة، إذا رأت الإدارة في ذلك ما يحقق أهداف المنظمة بكفاءة وفعالية (الخفاجي، ٢٠٠٩). ويمكن تقسيم مكونات الثقافة التنظيمية إلى مكونات مادية وغير مادية وهي كما يأتي (السكارنة، ٢٠٠٩):

أ. المكونات المادية للثقافة التنظيمية:

« الطقوس والعادات التنظيمية: وتتمثل في الأحداث والأنشطة التي يقوم بها العمال في المنظمة، والتي تعكس القيم والمثاليات الأساسية في المنظمة كطقوس التحاق موظف جديد بالمنظمة أو ترقية مسئول أو اجتماع غداء أسبوعي غير رسمي أو فترات استراحة لتناول القهوة أو الشاي، وهذا يؤدي إلى تعميق الترابط والتكامل بين العمال، مما يثبت الثقافة التنظيمية في المؤسسة.

« الرموز: والتي تكون عادة على شكل لون أو صورة أو حركة تستخدم للتعبير عن معاني معينة ترمي إليها وتظهر في المنظمة في شكل أشياء أو أفعال كتصميم المباني والمكاتب ونوع الأثاث ونمط اللباس والتي تحمل رموزاً ترتبط بقيم المنظمة.

ب. المكونات غير المادية للثقافة التنظيمية:

« القيم التنظيمية: وهي عبارة عن معايير توجه سلوك الأفراد في المنظمة وتحكم على التصرفات والممارسات الإدارية المختلفة، وتتجسد أهميتها في كونها عبارة عن الدستور أو المرجع، والمعبر عنه من خلال القانون الداخلي للمؤسسة.

« المعتقدات التنظيمية: وهي عبارة عن أفكار مشتركة حول طبيعة العمل والحياة الاجتماعية في بيئة العمل وكيفية إنجاز العمل، ونجد أن هناك من المعتقدات ما هو سلبي وما هو إيجابي، وهنا تكمن مسؤولية الإدارة في تعزيز وتقوية المعتقدات الإيجابية للأفراد كالصداقة والتقدير والولاء التنظيمي.

• أهمية الثقافة التنظيمية داخل وخارج المنظمة:

تعد الثقافة التنظيمية ذات أهمية كبيرة، وذلك أنها قائمة في كل المنظمات، إذ لا يوجد منظمة بدون ثقافة تنظيمية حيث أن المنظمات تشكل ثقافتها التنظيمية بناءً على طبيعة عملها وإجراءاتها الداخلية وسياسات الإدارة العليا فيها، وتتحول هذه الإجراءات والسياسات مع الوقت إلى مجموعة من الممارسات والخبرات للموظفين، والتي تكون بشكل غير مباشر ثقافة المنظمة (الفريحات، ٢٠٠٩).

وتؤثر الثقافة التنظيمية في نوع من الهيكل التنظيمي والممارسات الإدارية كالقيادة واتخاذ القرارات والاتصالات، وأن ملائمة الهيكل التنظيمي لثقافة المنظمة يساعد على تحقيق الفعالية للمنظمة، كذلك الثقافة القوية تحدد السلوك المقبول من طرف الأفراد، وهذا يؤدي على نوع من الرقابة الضمنية وبالتالي ينخفض اهتمام الإدارة بوضع الأنظمة والتعليمات الرسمية لتوجيه سلوك الأفراد (السكرانة، ٢٠٠٩).

وهناك مجموعة من النقاط الرئيسة التي تحدد أهمية الثقافة التنظيمية من داخل المنظمة أو خارجها، يوضح ذلك الجدول (١) (أبو الخير، ٢٠٠٦؛ الخفاجي، ٢٠٠٩؛ حريم، ٢٠١٠):

جدول (١): أهمية الثقافة التنظيمية داخل المنظمة وخارجها

أهمية الثقافة التنظيمية داخل المنظمة	أهمية الثقافة التنظيمية خارج المنظمة
التكيف	التأثير البالغ في تحويل السلوكيات الغير مقبولة وظيفية مرغوبة مما يحقق الفعالية المرغوبة، وأداة للمساعدة في فهم الأنشطة التنظيمية
تحقيق التكيف مع البيئة الخارجية وزيادة عدد العملاء وانتمائهم للمنظمة تعتبر أداة للرقابة الاجتماعية	يعتبر أداة تنبأ لأي منظمة من خلال الثقافة السائدة واحتياجات العملاء بما يحقق للمنظمة تواجدتها
وسيلة لتحقيق استقرار النظام الاجتماعي	تحقيق التكيف بين أفراد المنظمة وتنمية الاستيعابية للعاملين وتحقيق من خلال التآلف بين الأفراد وسرعة الاتصال فيما بينهم والإدارة وتحويلها إلى سلوكيات منح الإحساس بالكيان والهوية والأمان لدى العاملين، كما تعتبر أداة للتغيير ووسيلة من وسائل الابتكار، ومكون عام للسلوك، ووسيلة إرشاد للسلوكيات
نشر الثقافة بين الأفراد وتحقيق الالتزام الأخلاقي ونشر الوعي	تحدد الثقافة التنظيمية أسلوب وسرعة استجابة الأفراد لتصرفات المنافسين
المساهمة في زيادة ترشيد الموارد على صياغة الأخلاق وتجنب إهدار الأموال العامة	سرعة استجابة الأفراد للتغيرات التي تحدث في المجتمع
زيادة الأمان وبث روح الود والألفة	

• **وظائف الثقافة التنظيمية:**

تلعب الثقافة التنظيمية دوراً حيوياً في نجاح أو فشل المنظمة، بتأثيرها على العناصر التنظيمية والعاملين في المنظمة، ومن أهم الوظائف التي تقدمها الثقافة التنظيمية للجامعة أو أي مؤسسة ما يأتي (أبو بكر، ٢٠٠٣: العطية ٢٠٠٣: خطاب، ٢٠٠٦):

- « تزيد الثقافة التنظيمية من التماسك والتماثل التنظيمي للأفراد داخل المنظمة.
- « تميز بين منظمة وأخرى، وبين جامعة وغيرها من الجامعات.
- « تعطي لأفراد المنظمة هوية تنظيمية، فمشاركة العاملين في نفس المعايير والقيم، والمدرجات يمنحهم الشعور بالتوحد، مما يساعد تطوير الإحساس بغرض مشترك، فتمنحهم الإحساس بالكيان، والهوية، والأمان لدى العاملين، وعدم الاغتراب.
- « هي بمثابة دليل للإدارة والعاملين، تشكل لهم نماذج السلوك والعلاقات التي يجب اتباعها، والاسترشاد بها، كإطار فكري يوجه أعضاء المنظمة الواحدة وينظم أعمالهم، وعلاقاتهم، وإنجازاتهم، فتحدد السلوك المقبول وغير المقبول، والذي يثاب أو يعاقب عليه الأفراد.
- « تضع معايير لمختلف الأنماط السلوكية داخل المنظمة وبالتالي توضح قواعد السلوك المرغوب وقواعد السلوك غير المرغوب.
- « تساعد على استقرار النظام الاجتماعي داخل المنظمة بالتنسيق والتعاون الدائمين بين أعضاء المنظمة، وذلك من خلال تشجيع الشعور بالهوية المشتركة، والالتزام الجماعي، وفهم اللوائح التنظيمية.

- « العاملون بالمنظمة لا يؤدون أدوارهم فرادى، أو كما يرون، وإنما في إطار تنظيمي واحد، لذلك فإن الثقافة بما تحويه من قيم، وقواعد سلوكية تحدد لهؤلاء العاملين السلوك الوظيفي المتوقع منهم، وتحدد لهم أنماط العلاقات بينهم، حتى ملبسهم، واللغة التي يتكلمونها ومستويات الأداء ومنهجيتهم في حل المشكلات، تحددتها الثقافة التنظيمية وتدريبهم عليها، في تشكل السلوك بمساعدة الأفراد على فهم ما يدور حولهم، كمصدر للمعاني المشتركة التي تفسر لماذا تحدث الأشياء على نحو ما.
- « تعتبر الثقافة التنظيمية من الملامح المميزة للمنظمة عن غيرها من المنظمات، وهي كذلك مصدر فخر واعتزاز للعاملين بها، وخاصة إذا كانت تؤكد قيمة معينة مثل الابتكار، والتميز، والريادية.
- « تحقيق التكامل الداخلي بين أفراد المنظمة، من خلال تعريفهم بكيفية الاتصال ببعضهم البعض والعمل معا، والتكيف بينهم والبيئة الخارجية من خلال تعريفهم بأسلوب وسرعة الاستجابة لاحتياجات، واتجاهات الأطراف في البيئة الخارجية ذوي العلاقات بالمنظمة
- « تعتبر الثقافة التنظيمية عنصرا جديرا يؤثر على قابلية المنظمة للتغيير، وقدرتها على مواكبة التطورات الجارية من حولها، فكلما كانت قيم المنظمة مرنة ومتطلعة للأفضل، كانت المنظمة أقدر على التغيير، وأحرص على الاستفادة منه، ومن جهة أخرى كلما كانت القيم تميل إلى الثبات، والحرص والتحفظ، قلت قدرة المنظمة واستعدادها للتطوير.
- « تعمل على تكوين اتفاق جماعي بين أعضاء المنظمة، حول الأهداف والوسائل التي تحقق رسالة المنظمة، وحول المعايير المستخدمة لقياس مدى تحقيق الأهداف.
- « تستخدم الثقافة التنظيمية كأداة للتغيير، ووسيلة من وسائل الابتكار والتطوير التنظيمي.
- « تعزيز تكيف المنظمة مع الظروف المتغيرة والأزمات الطارئة.
- « تحديد التوجهات الرئيسية التي يتم وضعها لتحقيق الأهداف المخططة للمنظمة.
- « تنمية مشاركة الأفراد في تشكيل القيم التنظيمية السائدة ومدى انتشارها بينهم.
- « تنمية درجة الانضباط، والالتزام التي يظهرها الأفراد بالمنظمة.
- « توفير دعم كبير يساعد قيادتها ويدفعها إلى النجاح في الأجل القصير والتطوير معا.
- « تعتبر الثقافة التنظيمية أداة للرقابة الاجتماعية على الأفراد حيث يسود اتفاق وفهم مشترك بين العاملين، والإدارة بخصوص ما يعتبر معايير مناسبة للسلوك وينفذها العاملون باتفاقهم.
- ومن جهة أخرى يرى كينيكي وكرينتر (Kinicki and Kreinter) المشار إليهما في العميان (٢٠٠٨) أن الثقافة التنظيمية تخدم أربع وظائف هي:
- « تعطي الأفراد العاملين هوية جماعية أو هوية المنظمة، وإعلامها لجميع الأعضاء، بخلق عادات وقيم مشتركة، وإدراك الأفراد لهذه المعاني، لتنمي الشعور بالهدف.

- « تسهل الالتزام الجماعي: بنمو الغرض العام عن طريق اتصالات قوية، وقبول الثقافة المشككة.
- « تعزز استقرار النظام الجماعي، من خلال تشجيع الثقافة على التكامل والتعاون بين أعضاء المنظمة وتطابق الهوية.
- « تشكل السلوك التنظيمي، وحدوث الأشياء بطريقة واحدة بين أعضاء النسق، وفهم المعاني بمفهوم واحد.

من خلال تحقيق الوظائف السابقة، تعمل الثقافة التنظيمية بمثابة الرابط، الذي يربط أفراد المنظمة ببعضهم البعض، ويساعد على تعزيز السلوك العقلاني داخل المنظمة، وتصبح ثقافة المنظمة تعكس صورة المنظمة داخليا وخارجيا، فهي تساهم بدرجة كبيرة في تحسين صورة المنظمة، بتنمية علاقات الثقة مع شركائها، وتثقيف العاملين وإكسابهم ثقافة، لتصبح المنظمة مؤسسة تربية كالعائلة، والمدرسة، والجامعة.

• جوانب اختلاف الثقافة التنظيمية في المؤسسات والجامعات:

من الأهمية بمكان إدراك أنه لا توجد منظمة ثقافتها مشابهة لمنظمة أخرى حتى ولو كانت تعمل في نفس القطاع، فجوانب عديدة تختلف فيها، فكل منظمة تحاول تطوير ثقافتها الخاصة بها وتعزيزها، فمن جوانب الاختلاف التي تعتبر محددات لها في المنظمة، وتعبّر عن نمط نسقها الثقافي السائد ما يلي (العميان، ٢٠٠٨؛ مريم، ٢٠٠٣):

- « الإبداع والمخاطرة: أي درجة تشجيع العاملين على الإبداع والمخاطرة، حتى يكونوا مبدعين ولديهم روح مبادرة.
- « الانتباه إلى التفاصيل: الدرجة التي يتوقع فيها من العاملين أن يكونوا دقيقين منتبهين إلى التفاصيل.
- « الانتباه نحو النتائج: درجة تركيز الإدارة على النتائج أو المخرجات، وليس على التقنيات، والعمليات المستخدمة لتحقيق هذه النتائج.
- « التوجه نحو الأفراد: درجة اهتمام الإدارة بتأثيرها على الأفراد داخل المنظمة.
- « التوجه نحو الفريق: درجة تنظيم فعاليات العمل من خلال الفريق لا الأفراد.
- « العدوانية: درجة عدوانية الأفراد وتنافسهم، لا سهولة، ولا ودية التعامل معهم.
- « الثبات: درجة تأكيد فعاليات المنظمة المحافظة على الحالة الراهنة بدلاً من النمو.
- « درجة وضوح الأهداف والتوقعات من العاملين، أي مدى توجه المنظمة في وضع أهداف وتوقعات أدائية واضحة.
- « درجة التكامل بين الوحدات المختلفة في التنظيم للعمل بشكل منسق ودرجة التعاون والتنسيق بين مختلف وحدات وأقسام المنظمة.
- « دعم الإدارة العليا للعاملين، في قدرتها على توفير اتصالات واضحة ومساعدة ومؤازرة العاملين.

- « الرقابة المتمثلة في الإجراءات والتعليمات، وأحكام الإشراف الدقيق على العاملين.
- « الولاء للمنظمة وتغليبها على الولاءات التنظيمية الفرعية الذي يعبر عن الهوية.
- « طبيعة أنظمة الحوافز والمكافآت، فيما إذا كانت تقوم على الأداء أو معايير الأقدمية والوساطة.
- « درجة تقبل الاختلاف بسماع وجهات نظر المعارضة، أي درجة تشجيع العاملين على إعلان النزاعات، والانتقادات بصورة مكشوفة، والتسامح.
- « طبيعة نظام الاتصالات وفيما إذا كانت قاصرة على القنوات الرسمية التي يحددها نمط السلم الرئاسي، أو نمط شبكي يسمح بتبادل المعلومات في كل الاتجاهات (القيوتي، ٢٠٠٨).
- « درجة المبادرة الفردية في المسؤولية وحرية التصرف الممنوحة للموظفين.
- « درجة وضوح الأهداف والتوقعات بين الفئات المهنية، المرؤوسين على إدراك بأهداف المنظمة وما يتوقع رؤسائهم منهم، وبالمقابل على إدارة المنظمة أن تعي أهداف العاملين وما يتوقعونه من المنظمة، وبذلك تتحدد آليات مطابقة الأهداف من خلال الثقافة الاتصالية المعزز من طرف القيادة الإدارية.
- « طبيعة صنع القرارات، وأسلوب اتخاذ القرار، بالمشاركة أو بطريقة فردية رئاسية.

تمثل هذه المحددات أبعاد هيكلية، وسلوكية مترابطة فيما بينها، لتحديد النسق الفرعي للثقافة التنظيمية، حيث تظهر هذه الخصائص في المنظمة بمستويات مختلفة من العالي إلى المخفض، وتقييم المنظمة بهذه المحددات يعطي صورة متكاملة على الثقافة التنظيمية، وتصبح هذه الصورة الأساس في الشعور بالفهم المشترك لدى الأعضاء، حول المنظمة كيف تتم الأشياء، وأسلوب ممارسة السلوك، ليعبر في الأخير عن نظام من المعاني المشتركة التي يتمسك بها أعضاء المنظمة (العطية، ٢٠٠٠).

• معايير الثقافة التنظيمية:

- أشار الصيرفي (٢٠٠٩) إلى مجموعة من المعايير العامة للثقافة التنظيمية المناسبة منها:
- « إن الثقافة التنظيمية الجيدة والقوية هي التي تكون قيمتها معتمدة على عدد كبير من الأفراد وبقوة وجدانية كبيرة ويكون لها تأثير كبير على السلوك بحيث تكون ردود أفعال التنظيم متشابهة إلى حد كبير وذلك للتوافق الكبير بين أعضاء التنظيم.
- « إن الثقافة التنظيمية الجيدة هي تلك الثقافة التي تزيد من ثبات السلوك على التنبؤ والانضباط.
- « هي تلك الثقافة التي تلهم العاملين روح الإنجاز العالي والمزيد من الولاء والانتماء.
- « هي التي تركز على النمو الوظيفي والمهني للعاملين، وذلك من خلال نظام الحوافز الجيد لمقابلة العمل الجيد.

- « هي تلك الثقافة التي تخلق القيم الإيجابية لإحداث بيئة عمل مناسبة.
- « إن الثقافة التنظيمية الجيدة هي الثقافة التي تحفز الأفراد العاملين على الإبداع والتجديد واستخدام تقنيات ضمن إطارها يملكون الحرية الكافية لإنجاز العمل.
- « الاهتمام بالعاملين لديها كأفراد والإيمان بقدرتهم على تحقيق الإنجازات.
- « تدافع عن حدود التنظيم وتميزه وتبني في نفس الوقت جسور التواصل والتفاعل مع الثقافات الأخرى.
- « تركز على المشاركة الجامعية في عملية اتخاذ القرار.

• الدراسات السابقة عن الثقافة التنظيمية :

قام الباحث بالاطلاع على عدد من الدراسات السابقة والأبحاث التي لها علاقة بمشكلة الدراسة، والإجراءات البحثية التي اتبعها والنتائج التي توصلت إليها وفيما يأتي عرض موجز لأهم الدراسات ومرتبطة زمانيا من الأقدم إلى الأحدث:

أجرت سوكونجوا (Sokugawa, ١٩٩٦) دراسة هدفت إلى الكشف عن آراء أعضاء هيئة التدريس حول الثقافة التنظيمية في كليات المجتمع في أمريكا. تكونت عينة الدراسة من (٦٦٠) من أعضاء هيئة التدريس تم اختيارهم من كليات المجتمع في الولايات المتحدة الأمريكية. استخدمت الدراسة الاستبانة في عملية جمع البيانات. أشارت نتائج الدراسة أن الثقافة التنظيمية السائدة تساعد في إعطاء صورة تنفرد بها كلية المجتمع عن غيرها من الكليات في الولايات المتحدة الأمريكية.

كما أجرى بانغ (Pang, 1998) دراسة هدفت إلى تحليل خصائص الثقافة التنظيمية للمدارس المتفوقة في اليابان، استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة للدراسة، حيث صممت الأداة لتقييم القيم والاتجاهات التعليمية (الثقافة التنظيمية) والإدارية التي تبناها المعلمون والإداريون في المدرسة، ودرجة مشاركة هذه القيم فيما بينهم، وتكونت عينة الدراسة من (٥٥٤) معلما من مجتمع الدراسة المكون من (٤٤) مدرسة ثانوية في هونغ كونغ. وتوصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- « في المقاييس الأربعة للقيم التنظيمية في المدارس تبين بأن التركيز وفق الارتباط الثقافي، والارتباط المرن يمثلان الاستراتيجيات الأكثر ثباتا في المدارس المتفوقة الثلاثة، أما التركيز على الارتباط البيروقراطي كان متنوعا.
- « تشير علامات مؤشر الثقافة التنظيمية للمدارس إلى (٤٤) أن كل مدرسة تتصف بامتلاكها للثقافة خاصة بها.

وفي دراسة دايان (Diana, 2000) التي هدفت الكشف عن العلاقة بين الثقافة المدرسية وثقافة المعلمين الشخصية والمناهج المدرسية، والعلاقة بين الثقافة المدرسية السائدة لمغيرات الديمغرافية (الجنس، والخبرة، والمؤهل). وقد تكونت مجتمع الدراسة من (٣٦٠) معلما من معلمي المدارس المتوسطة جنوب شرق فيتجان وشملت العينة (٩٠) معلما. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة قوية بين ثقافة المعلمين الشخصية والثقافة المدرسية، وبين قوة الثقافة المدرسية

وفعالية المنهاج المدرسي، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين الثقافة المدرسية السائدة وسائر متغيرات الدراسة (الخبرة، والجنس، والمؤهل).

وأجرى ميلر (Miller, 2001) دراسة هدفت إلى تقرير مفهوم الثقافة التنظيمية في كلية جونستن من وجهة نظر القادة التنظيميين. للكشف عن المعاني والمعتقدات التي يتم تبنيها من الأشخاص ذوي المناصب القيادية التنفيذية في الجامعات. فمفهوم الثقافة التنظيمية يعطي إطار عمل لتحليل المحتوى التنظيمي، وفهم الخبرات التي يتمتع بها هؤلاء الأفراد في منظماتهم. واستخدمت الدراسة منهجية البحث النوعي، للحصول على قضايا صغيرة تكشف عن عناصر السلوك التي تؤثر في الثقافة التنظيمية، والقيادة، والتطور في المجتمعات الجامعية كإطار عمل تحليلي. وقد خلصت الدراسة إلى عدة نتائج منها: اقتراح عملية النمو الدائم والتحسين لكل مناطق الحرم الجامعي والذي يعتمد على الانتباه التام والدائم للطلبة، وإن نجاح القيادة يعتمد على إدارة الثقافة التنظيمية بواسطة فهمها، وتشكيلها، وفرضها، بما يتوافق مع المتطلبات الداخلية والخارجية للبيئة المحيطة. في هذه الحالة فإن رئيس الجامعة يعطي فرصاً للعمل بروح الفريق ويفتح عملية الاتصال بين الأفراد ويركز على اهتماماتهم ويوجه حاجات وآمال الآخرين، وذلك لكي يستطيع إدارة المتغيرات الوظيفية في جامعته.

وقام العبدالله (٢٠٠٣) بدراسة هدفت التعرف إلى الأنماط القيادية الشائعة لدى الفئات الإدارية في الدوائر الحكومية الرئيسية لمحافظة الجنوب وعلاقتها بالثقافة التنظيمية، حيث تكونت عينة الدراسة من (٤٤٤) فرداً من المديرين والمساعدين ورؤساء الأقسام كافة في الدوائر الحكومية لمحافظة الجنوب. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها شيوع النمط القيادي المشارك لدى الفئات الإدارية في الدوائر الحكومية الرئيسية لمحافظة الجنوب، ووجود فروق دالة إحصائية في الأنماط القيادية الشائعة تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، والمستوى الوظيفي)، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في الأنماط القيادية تعزى للقيم التنظيمية، ووجود فروق دالة إحصائية في القيم التنظيمية تعزى لمتغيرات (العمر، والخبرة، والمحافظة).

وفي دراسة بارتيل (Bartell, 2003) التي أجراها على جامعتين كنديتين فقد هدفت إلى الكشف عن الثقافة التنظيمية السائدة وعلاقتها بالعوامة في الجامعات الكندية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام منهج البحث النوعي من خلال تطبيق منهجية دراسة الحالة، وكان أهم أدوات الدراسة: الملاحظة للكشف عن أنماط الثقافة التنظيمية السائدة في هذه الجامعات، والاستماع للقصص التنظيمية، وتحليل الوثائق التنظيمية مثل رسالة التصريح بالمهمة السائدة في الجامعة، التخطيط الاستراتيجي في الجامعة، الوصف الوظيفي للمدراء في المناصب العليا والمسؤولين عن الشؤون الدولية في الجامعة. وكان من أهم نتائج الدراسة أن مستوى الثقافة التنظيمية كان عالٍ، وأن الثقافة التنظيمية القوية القائمة على الدعم وتسهيل عملية التحول نحو العالمية كانت من العوامل المهمة المحددة لاتجاهات الجامعة نحو التحول إلى الإطار

العالمي. كما كشفت نتائج الدراسة العلاقة الوثيقة بين الثقافة التنظيمية السائدة في الجامعة وتوجهاتها نحو العولمة.

أجرت ديم (Deem, 2003) دراسة حاولت الكشف عن الثقافة التنظيمية السائدة في الجامعات البريطانية وعلاقتها بالإدارة المجددة. تكونت عينة الدراسة من (١٣٧) من القادة الأكاديميين تم اختيارهم من (١٦) جامعة بريطانية. لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المقابلة أداة للدراسة، وكان من أهم نتائج الدراسة المتعلقة بالثقافة التنظيمية في تلك الجامعات أن هناك أثرا لتصورات القادة الأكاديميين المختلفة حول دور المرأة في الجامعة على المسؤوليات والمناصب المعطاة للقادة الأكاديميات. كما أن النمط الجندي سائد في معظم الجامعات البريطانية، خاصة فيما يتعلق بمشاركة المرأة في الأدوار الإدارية في الجامعة، وأن تصورات القائدات الأكاديميات نحو ممارساتهن الذاتية في إدارة الأقسام الأكاديمية المختلفة.

أجرى مابوكيلا (Mabokela, 2003) دراسة هدفت الكشف عن الثقافة التنظيمية لدى القادة الأكاديميين الإناث في جامعات جنوب إفريقيا. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المقابلة ذات الأسئلة المفتوحة أداة للدراسة ولجمع البيانات، وقد تكونت عينة الدراسة من ست قائدات أكاديميات تم اختيارهن عشوائيا من عدد من مؤسسات التعليم العالي في جنوب أفريقيا. وكان من أهم نتائج الدراسة أن القادة الأكاديميين من الإناث أشاروا إلى تدني تقدير المسؤولين لدورهن كقائدات فاعلات في مؤسسات التعليم العالي في جنوب أفريقيا. كما أظهرت النتائج تدني مستوى احترام السلطة للقادة الأكاديميين من الإناث في الجامعات. وأشارت نتائج المقابلات المفتوحة إلى ضرورة قيام القائدات الأكاديميات بعمل اللازم لإثبات القيمة الذاتية والخبرة في المجالات المختلفة من العمل الأكاديمي والإداري في الجامعات.

كما هدفت دراسة وانجر، وميتكالفي، واولاري (Wagoner, Metcalfe & Olaore, ٢٠٠٤) إلى الكشف عن أثر توظيف أعضاء هيئة التدريس بدوام جزئي على الثقافة التنظيمية في احد كليات المجتمع في الجنوب الغربي من الولايات المتحدة الأمريكية. استخدمت الدراسة منهجية البحث النوعي من خلال دراسة الحالة للكلية عينة الدراسة، أشارت نتائج هذه الدراسة أن التحديات المالية المفترضة على كليات المجتمع كانت الدافع الرئيسي للاعتماد على أعضاء هيئة التدريس بدوام جزئي. أشارت نتائج هذه الدراسة لوجود علاقة توظيف أعضاء هيئة التدريس بدوام جزئي وبين الثقافة التنظيمية السائدة في كلية المجتمع.

وأجرى كل من الطحايين، وأبوتبنه، وخصاونه (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى تعريف الثقافة التنظيمية السائدة في الجامعة الهاشمية، وقد تكون مجتمع الدراسة من (٢٥١) حيث تم توزيع (١٦٠) استبانة، والتي تقيس خمس وظائف للثقافة التنظيمية: إدارة التغيير. تحقق الأهداف، تنسيق العمل الجماعي توجيه العمل، وبناء ثقافة قوية. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى تحديد الدرجة المتوسطة لممارسة أعضاء هيئة التدريس للوظائف الثقافية مجتمعة ولكل من

إدارة التغيير وتحقيق الأهداف وتنسيق عمل الفرق كل على حدة باستثناء القوة الثقافية، إذ حصلت على درجة ممارسة عالية جداً. بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين ممارسات أعضاء هيئة التدريس للوظائف الثقافية مجتمعة. ولكن هناك فروق دالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس من حيث متغير الرتبة الأكاديمية.

وقام الشلوي (٢٠٠٥) بدراسة هدفت التعرف إلى الثقافة التنظيمية في كلية الملك خالد العسكرية وعلاقتها بمستوى الانتماء الوظيفي في ضوء متغيري الخصائص الوظيفية والشخصية. تكون مجتمع الدراسة من (٢١٥) موظفاً في كلية الملك خالد العسكرية في السعودية، توزعوا على (١١٢) موظفاً مدنياً و(١٠٣) موظفاً عسكرياً، وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة المشاركين (١٤٧) موظفاً. وكان من أهم نتائج الدراسة أن مستوى الثقافة التنظيمية والانتماء الوظيفي في الكلية كان بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الثقافة التنظيمية لدى عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الخصائص الشخصية والوظيفية.

وأجرت نوح (٢٠٠٦) دراسة بهدف التعرف إلى درجة وأهمية ملائمة الثقافة التنظيمية السائدة بمدارس التعليم العام الحكومي الثانوي، لتطبيق إدارة الجودة. وللكشف عما إذا كان هناك فروق دالة إحصائية حول درجة وأهمية ملائمة الثقافة التنظيمية السائدة بمدارس التعليم العام الحكومي الثانوي، تم استخدام المنهج الوصفي المسمى، حيث صممت استبانة تكونت من (٣٠) فقرة. وقد طبقت الاستبانة على جميع المديرات والمساعدات بمدينة مكة المكرمة والبالغ عددهن (٢٠٩). وجاءت النتائج على النحو التالي: وجود فروق دالة إحصائية حول درجة أهمية ملائمة الثقافة التنظيمية السائدة في مدارس التعليم العام تعزى لمتغير سنوات الخبرة في أبعاد الدراسة الأربعة، وعدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لأبعاد الدراسة الأربعة.

أجرت ويلتشير (Wiltshire, 2006) دراسة هدفت إلى الكشف عن عملية تطبيق مفهوم الثقافة المتعلمة في إحدى كليات المجتمع الصغيرة في منطقة ريفية من ولاية مين الأمريكية. تكونت عينة الدراسة من (٤٩) من أعضاء هيئة التدريس تم اختيارهم عشوائياً من كلية ايزوثيرمال المجتمعية. استخدمت الدراسة الاستبانة والمقابلة في عملية جمع البيانات والكشف عن تصورات أعضاء هيئة التدريس حول دعمهم بمفهوم ثقافة الكلية المتعلمة. أشارت نتائج هذه الدراسة أن تصورات أعضاء هيئة التدريس كانت إيجابية جداً حول مفهوم ثقافة المنظمة المتعلمة. كما أشارت نتائج هذه الدراسة لعدم وجود فروق تعزى إلى الخبرة في تصورات أعضاء هيئة التدريس حول مفهوم ثقافة الكلية المتعلمة.

وأجرى السعدي (٢٠٠٧) دراسة هدفت التعرف إلى دور مديري مدارس منطقة الباطنة شمال عمان في توفير الثقافة التنظيمية الفعالة وللكشف عما إذا كان هناك فروق دالة إحصائية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدور مديري مدارس منطقة شمال عمان، في توفير الثقافة التنظيمية تعزى لمتغيرات الدراسة (المسمى الوظيفي، الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، المرحلة الدراسية). وتكون مجتمع

الدراسة من (٥٦) مديراً، و(٣٤٣) معلماً. أما عينة الدراسة تكونت من (٤٦٩) فرداً وقد أعدت لجمع البيانات استبانة تكونت من (٧٠) فقرة موزعة على خمس مجالات، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة في تقدير دور مديري مدارس منطقة شمال سلطنة عمان في توفير الثقافة التنظيمية الفعالة جاءت بدرجة كبيرة، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير (المسمى الوظيفي والخبرة، والمؤهل العلمي).

وفي دراسة الشمري (٢٠٠٨) التي هدفت التعرف إلى دور الثقافة التنظيمية في تطوير الأداء المهني للمشرفين التربويين في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٧) مشرفاً تربوياً. و(٢٠٣) مديري مدارس. وقد استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي، وكان من نتائج الدراسة أن الثقافة التنظيمية تؤدي دورها في تطوير الأداء المهني للمشرفين التربويين في حائل بدرجة كبيرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة في دور الثقافة التنظيمية لتطوير الأداء المهني تعزى لأثر اختلاف متغيرات الدراسة في جميع مجالات الدراسة.

كما أجرى موزيس (Muzis, ٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى الكشف عن طبيعة الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس اللاتفية. تكونت عينة الدراسة من (٦٣) مدرسة ثانوية، متوسطة وأساسية تم اختيارها من مختلف المناطق الجغرافية في مداوموس لاتفيا. استخدمت الدراسة بطاقة الملاحظة إضافة لمراجعة الأدبيات السابقة في عملية جميع البيانات. أشارت نتائج هذه الدراسة أن الثقافة التنظيمية عامل معقد مهم جداً يجب أن تركز عليه المنظمات التي تسعى للوصول إلى مستوى أداء مرتفع. أشارت نتائج هذه الدراسة لوجود علاقة ترابطية بين الثقافة التنظيمية السائدة وبين تطبيق مبادئ الجودة الشاملة.

في حين قام فولش وايون (Folch & Ion, 2009) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن الثقافة التنظيمية السائدة في جامعات كاتلان الإسبانية. تكونت عينة الدراسة من جميع الجامعات وكليات المجتمع في مقاطعة كاتلان الإسبانية والبالغ عددها ثمانية جامعات وكليات المجتمع. استخدمت الدراسة المنهجية النوعية "تحليل الوثائق" في عملية جمع البيانات. أشارت نتائج هذه الدراسة أن الثقافة التنظيمية السائدة في معظم هذه الجامعات والكليات كانت الثقافة التفويضية القائمة على الديمقراطية والتعاون والثقافة الهرمية التي تؤكد على القيادة القوية في إدارة العمليات التنظيمية المختلفة داخل الجامعة والكليّة.

وقام سميث (Smith, 2009) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الثقافة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات المجتمع في ولاية فلوريدا وبين المتغيرات الشخصية مثل الرتبة الأكاديمية، المنصب، العمر، الجنس، العرق، المستوى التعليمي، التخصص، الخبرة، الثقافة التنظيمية المتغيرات المؤسسية، حجم المؤسسة، حجم الطلاب في المؤسسة، الموقع الجغرافي. تكونت عينة الدراسة من (٦٦١) من أعضاء هيئة التدريس تم اختيارهم من (٢٧)

كلية مجتمع في ولاية فلوريدا الأمريكية. استخدمت الدراسة استبانة شبكية في الحصول على البيانات الدراسية. أشارت نتائج هذه الدراسة لوجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الثقافة التنظيمية وبين السلوكيات خدمة الطلاب التحدي، التحول في منطقة التعليم العالي والسلوكيات الأخلاقية.

وأجرت هوبس (Hopes, 2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الثقافة التنظيمية في الجامعات والكليات ذات المصادر المالية المحدودة وبين الثقة التنظيمية والسلوك التنظيمي السائد في هذه الجامعات والكليات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والعاملين في هذه الجامعات والكليات. تكونت عينة الدراسة من (٣٣) من أعضاء هيئة التدريس و(١٦٢) عاملاً في مجموعة من الجامعات والكليات منخفضة المصادر المالية في ولاية الاباما الأمريكية. استخدمت الدراسة المقابلة، تحليل الوثائق، والملاحظة في عملية جمع البيانات. أشارت نتائج هذه الدراسة أن الثقة التنظيمية بين أعضاء هيئة التدريس والإداريين نفس الجامعة أو الكلية كانت أحد أهم العوامل في بناء الثقافة التنظيمية القائمة على التعاون. وأشارت نتائج هذه الدراسة أن الثقافة بين أعضاء هيئة التدريس والإداريين في الجامعة كانت مصدر مهماً في بناء ثقافة تنظيمية إيجابية داخل الجامعة أو الكلية.

• الطريقة والإجراءات

• منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي الارتباطي لمناسبته لغرض الدراسة الحالية، وذلك بهدف دراسة ووصف مستوى الثقافة التنظيمية السائدة في الجامعات السعودية، ثم تعرف العلاقة الارتباطية بين متغيري الدراسة الرئيسيين: وهما الثقافة التنظيمية، ودافعية العمل لديهم.

• مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في جامعتي الجوف وحائل في المملكة العربية السعودية، حيث يبلغ عدد أعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف (٦٢٠) عضو هيئة التدريس موزعين على مختلف كليات الجامعة وهي: كلية التربية، كليات البنات، كلية العلوم الطبية التطبيقية، كلية الهندسة كلية المجتمع، كلية الطب، كلية العلوم الصحية، كلية العلوم (التقرير السنوي لجامعة الجوف، ٢٠١٠)، وبلغ عدد أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل (١٢١٧) عضو هيئة تدريس، موزعين على مختلف كليات الجامعة وهي: كلية الطب، السنة التحضيرية، كلية التربية، كلية الآداب، كلية المجتمع، كلية الحاسب الآلي، الكلية الصحية، كلية العلوم، كلية الهندسة، والجدول (٢) يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب الجامعة والكلية في العام الدراسي ٢٠١٠م، وهي كما بالجدول (٢):

• عينة الدراسة :

تم اختيار عينة الدراسة وذلك بالطريقة الطبقيّة العشوائية البسيطة من جامعتي الجوف وحائل، وقد بلغت عينة الدراسة (٤٦٨) عضو هيئة تدريس، بما نسبته (٢٥%) من العدد الكلي لمجتمع الدراسة، وقد تم توزيع عدد أفراد عينة

الدراسة حسب المتغيرات وهي (الجنس، الرتبة الأكاديمية، الخبرة). والجدول (٣) يبين عينة الدراسة.

الجدول (٢): توزيع مجتمع الدراسة حسب الجامعة والكلية

جامعة حائل			جامعة الجوف		
الرقم	الكلية	الرقم	الرقم	الكلية	الرقم
٨	كلية الطب	١	١٢٢	كلية العلوم	١
٤٣	كلية الهندسة	٢	١٠٤	كلية التربية	٢
٥٥٠	كلية التربية	٣	٤٨	كلية العلوم الطبية التطبيقية	٣
٥٥	كلية الآداب	٤	٢١	كلية الهندسة	٤
١٠٤	كلية المجتمع	٥	٢١	كلية المجتمع	٥
٥٩	كلية الحاسب الآلي	٦	١٠	كلية الطب	٦
٢٤	الكلية الصحية	٧	٤٣	كلية العلوم الصحية	٧
٢٢٠	كلية العلوم	٨	٢٥١	كليات البنات	٨
١٥٤	السنة التحضيرية	٩	-	-	-
١٢١٧	المجموع		٦٢٠	المجموع	
	١٨٣٧			المجموع	

جدول (٣): التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة حسب المتغيرات الوسيطة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	324	69.2
	أنثى	144	30.8
	المجموع	468	100.0
الرتبة الأكاديمية	محاضر	176	37.6
	أستاذ مساعد	157	33.5
	أستاذ مشارك	71	15.2
	أستاذ	64	13.7
	المجموع	468	100.0
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	126	26.9
	من ٥ سنوات - أقل من ١٠ سنوات	174	37.2
	سنوات	168	35.9
	من ١٠ فأكثر	168	35.9
	المجموع	468	100.0
المجموع		468	100.0

• أداة الدراسة: استبانة الثقافة التنظيمية:

تم الرجوع إلى الدراسات السابقة، والإطلاع على الأدبيات المكتوبة حول الثقافة التنظيمية في إعداد وتطوير استبانة لجمع البيانات من عينة البحث وقد تم الاعتماد في بناء فقرات الاستبانة بشكل رئيس على مقياس داروش (Daroch, 2002) المشار إليه في دراسة ستوك وماسفادن وجوين (Stock, 2010) (Mcfadden & Gowen, 2010)، كما تم الاستفادة من الاستبيانات الموجودة في بعض الدراسات العربية مثل دراسة العبادلة، ودراسة ملحم (٢٠٠٣) ودراسة السعدي (٢٠٠٧)، حيث تم أخذ مجموعة من الفقرات من استبيانات تلك الدراسات. وقد تكونت الاستبانة من (٥٠) فقرة موزعة على خمسة مجالات لكل مجال عشر فقرات، وتضمنت المجالات المسميات الآتية: (مجال الثقافة الجماعية ومجال الثقافة التطويرية، ومجال الثقافة العقلانية، ومجال الثقافة الهرمية ومجال اكتساب المعرفة). والملحق (١) يبين الاستبانة بصيغتها الأولية.

• صدق استبانة الثقافة التنظيمية:

لغرض التحقق من صدق استبانة الثقافة التنظيمية، قام الباحث باستخدام صدق المحتوى من خلال عرضها بصورتها الأولية على (١٥) من أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك، وجامعة جدارا الملحق (٢)، والطلب منهم إبداء المقترحات حول ملائمة الأداة لأغراض الدراسة وصلاحيه الفقرات وانتمائها للمجالات التي وضعت فيها. وفي ضوء ملاحظات المحكمين على استبانة الثقافة التنظيمية، وما أشاروا إليه من تعديلات، حيث تم تعديل عناوين بعض المجالات وهي مجال الثقافة الهرمية، ليصبح مجال الثقافة الهرمية التنظيمية، ومجال اكتساب المعرفة ليصبح ثقافة الاتصال التنظيمي، وتم تعديل صياغة بعض الفقرات، وقد تمّ التعديل في ضوء تلك الملاحظات كما هو في الجدول (٤):

جدول (٤): تعديلات المحكمين على فقرات استبانة الثقافة التنظيمية

الفقرات قبل التحكيم	الفقرات بعد التحكيم
المجال الأول: الثقافة الجماعية	
إن الجامعة مكان خاص جداً بالنسبة لي.	أجد أن الجامعة مكان خاص جداً بالنسبة لي.
يشارك العاملون في الجامعة زملاءهم في مناسباتهم الاجتماعية.	أجد أن جميع العاملين في الجامعة يشاركون زملائهم في مناسباتهم الاجتماعية.
تتبنى الجامعة فكرة مشاركة العاملين في صنع القرار واتخاذها.	تشارك الجامعة فكرة مشاركة العاملين في صنع القرار واتخاذها.
المجال الثاني: الثقافة التطويرية	
تقوم الجامعة بتطوير مهارات العاملين.	تهتم الجامعة بتطوير أداء الأفراد.
تهتم الجامعة بإرسال البعثات العلمية إلى الخارج باستمرار للوقوف على ما هو جديد.	تهتم الجامعة بالبعثات العلمية إلى الخارج لتحصيل كل ما هو جديد.
المجال الثالث: الثقافة العقلانية	
يتصف أسلوب الإدارة في الجامعة بدفع العاملين نحو التنافسية العالمية.	يتصف أسلوب الجامعة بدفع العاملين نحو التنافسية.
تركز إدارة الجامعة على الانجاز الأكاديمي والبحثي الوظيفي.	تهتم الجامعة بالانجاز الأكاديمي والبحثي.
يتم ترتيب أولويات العمل بشكل يتناسب مع الإمكانيات المادية والبشرية.	يتم ترتيب أولوياتها بما يتناسب مع الإمكانيات المادية والبشرية.
تقوم الجامعة بتحديد المهام والأهداف بشكل واضح ودقيق.	تحدد الجامعة المهام والأهداف بشكل واضح ودقيق.
تؤمن الجامعة بمبدأ الفروق الفردية في أداء العاملين.	تراعي الجامعة مبدأ الفروق الفردية في أداء العاملين.
المجال الرابع: الثقافة الهرمية التنظيمية	
يسود الجامعة مبدأ الاستقرار في العلاقات.	يسود الجامعة مبدأ الاستقرار الوظيفي في المراكز القيادية.
تسيطر على سلوك الأشخاص في المنظمة الإجراءات الرسمية.	تلتزم الجامعة بالإجراءات الرسمية في معاملاتها الداخلية والخارجية.
تؤكد الجامعة على الفاعلية والسيطرة.	تؤكد الجامعة على الفاعلية الإدارية.
المجال الخامس: ثقافة الاتصال التنظيمي	
يحاول المديرون دائماً الوصول إلى مشاعر الموظفين الحقيقية حول العمل الذي يقومون به.	يحاول المديرون في الجامعة الوصول إلى ميول الموظفين حول المعارف والمهارات التي يرغبون في اكتسابها.
تقوم الجامعة بمناقشة حاجات الموظفين المختلفة باستمرار.	يتم إجراء تقييم منظم للموظفين يتم فيه مناقشة حاجات الموظفين المختلفة.
يتم تشجيع الموظفين على حضور الدورات التدريبية المختلفة.	تشجع الجامعة الموظفين على حضور الدورات التدريبية المختلفة.
تهتم الجامعة بتطوير الموظفين أكاديمياً من خلال البعثات الدراسية.	تهتم الجامعة بتطوير الموظفين أكاديمياً من خلال الدورات المتخصصة والمؤتمرات.
تؤكد الجامعة على مبدأ توظيف المعرفة.	تؤكد الجامعة على مبدأ توظيف المعرفة في المجالات المختلفة.

• ثبات استبانة الثقافة التنظيمية:

للتأكد من ثبات استبانة الثقافة التنظيمية، تمّ حساب الثبات بواسطة الاختبار وإعادة ثباته (Test-Retest)، وذلك من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية تكونت من (٥٠) عضو هيئة تدريس من نفس المجتمع (جامعة الجوف، وجامعة حائل) وعلى عينة غير العينة المختارة للتطبيق بفاصل زمني أسبوعين، حيث بلغ معامل الثبات الكلي بواسطة طريقة الاختبار وإعادة ثباته (٠.٩٠) وقد تراوح معامل الثبات بهذه الطريقة على المجالات (٠.٨٤ - ٠.٨٨)، كما تمّ حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا للمجالات، حيث تراوح الثبات بهذه الطريقة على المجالات (٠.٨٢ - ٠.٨٧) واعتبرت هذه النسب مناسبة لغايات هذه الدراسة. والجدول (٥) يبين هذه المعاملات.

جدول (٥): معامل ثبات الثقافة التنظيمية باستخدام طريقة الاختبار وإعادة ثباته وطريقة

الاتساق الداخلي	الاختبار وإعادة ثباته	اليعد
0.89	0.92	الثقافة الجماعية
0.91	0.94	الثقافة التطويرية
0.93	0.95	الثقافة العقلانية
0.88	0.95	الثقافة الهرمية التنظيمية
0.90	0.94	ثقافة الاتصال التنظيمي
0.93	0.98	الثقافة التنظيمية ككل

• تصحيح أداة الدراسة:

إن مقياس الدراسة يقتصر على خمس درجات يحدد المستجيب درجة الاستجابة عليها باختيار أحد البدائل الموضحة بالجدول (٦):

جدول (٦) : مستويات الاستجابة في أداة الدراسة

درجة الثقافة التنظيمية				
كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
٥	٤	٣	٢	١

إذ يمثل الرقم (١) أدنى درجة من درجات السلوك موضوع الفقرة، بينما يمثل الرقم (٥) أعلى درجات السلوك الذي تعكسه الفقرة ويعود استخدام الباحث لهذا التدرج كي يعطي المستجيب الحرية في تحديد الدرجة التي يراها مناسبة، إذ إن التدرج الرباعي يحتم على المستجيب الميل إلى الدرجة الأعلى أو الأدنى من الوسط مما يؤثر على درجة مصداقية الأداة. ولغرض تفسير الأرقام من (١ - ٥) إلى عبارات واضحة ومعبرة عن درجة السلوك بأسلوب تربوي وعلمي فقد تمّ تقسيم تلك المستويات إلى مستويين (مرتفع، متدنٍ)، وذلك اعتماداً على المعادلة التالية لكل منهما: مستوى الثقافة التنظيمية/ دافعية العمل =

$$\frac{\text{القيمة العليا للبدل} - \text{القيمة الدنيا للبدل}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{5 - 1}{2} = 2$$

وبذلك يكون مستوى الثقافة التنظيمية حسب المتوسط الحسابي لها فالمستوى المتدني للثقافة التنظيمية متوسطه الحسابي بين (١ - أقل من ٣) والمستوى المرتفع متوسطه الحسابي (٣ - ٥).

• متغيرات الدراسة الوسيطة :

- ◀ الجنس: وله فئتان (ذكر، أنثى)
- ◀ الرتبة الأكاديمية: وله أربع مستويات (محاضر، أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ).
- ◀ الخبرة: لها ثلاث مستويات: (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات، من ١٠ سنوات فأكثر).

• إجراءات الدراسة:

تم الرجوع إلى الأدب النظري الخاص بالثقافة التنظيمية ، وذلك من خلال المراجع والكتب والدراسات السابقة ذات العلاقة، للتمكن من اختيار وإعداد الأدوات اللازمة للدراسة، ثم قام الباحث ببناء أداة الدراسة اعتماداً على الأدب النظري والدراسات السابقة، والتأكد من صدقها من خلال عرضها على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس، كما تم التأكد من ثباتها من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لاستخراج دلالات الثبات لهما.

وبعد الانتهاء من إعداد استبانة الثقافة التنظيمية ، وصلاحياتها للتطبيق تم الحصول على كتاب لتسهيل مهمة التطبيق. حيث قام الباحث بتطبيق الدراسة بنفسه وتقديم شرح عن أهداف الدراسة، وبيان أن المعلومات التي تم الحصول عليها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي وستعامل بسرية، وقد استغرقت فترة التطبيق أسبوع لأغراض الثبات، وأسبوع لتطبيق الاستبانة بصورتها النهائية على عينة الدراسة (أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية).

بعد الانتهاء من عملية التطبيق تم فحص الاستبانات واستبعاد ما لا يصلح منها للتحليل، حيث كان عدد الاستبانات التي تم توزيعها (٥٠٠) استبانة واسترجع منها (٤٧٥) استبانة، واستبعد منها (٧) استبانات لعدم اكتمال البيانات فيها، وبهذا تكون المحصلة النهائية لاستبانات الدراسة التي كانت صالحة للتحليل الإحصائي، وخضعت لعملية التحليل (٤٦٨) استبانة، ومن ثم تم إدخالها في ذاكرة الحاسوب، واستخدام حزمة التحليل الإحصائي الاجتماعي (SPSS) لتحليل البيانات والحصول على النتائج. بعد الحصول على النتائج قام الباحث بمناقشتها، وتبرير النتائج تبريراً منطقياً بناءً على الأدب النظري والخبرة العملية من الواقع التربوي، كما تم في مناقشة النتائج وضع نتائج الدراسة الحالية مكانها بين نتائج الدراسات السابقة من حيث الاتساق والاختلاف بينها، وأخيراً تم وضع التوصيات بناءً على النتائج.

• المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- ◀ للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للكشف عن مستوى درجة الثقافة التنظيمية.
- ◀ للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد للكشف عن الفروق الإحصائية التي تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والرتبة الأكاديمية، واختبار شففيه للمقارنات البعدية.

• نتائج الدراسة :

« اشتمل هذا الفصل على عرض للنتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة بعد تحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً وفقاً لأسئلة الدراسة على النحو الآتي:

نتائج السؤال الأول: ما درجة ممارسة الثقافة التنظيمية السائدة في جامعتي الجوف وحائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
« للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة الثقافة التنظيمية السائدة في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة الثقافة التنظيمية السائدة في جامعتي الجوف وحائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	١	الثقافة الجماعية	3.43	٠.76	مرتفع
٢	٢	الثقافة التطويرية	3.38	0.82	مرتفع
٣	٤	الثقافة الهرمية التنظيمية	3.32	0.86	مرتفع
٤	٣	الثقافة العقلانية	3.30	0.87	مرتفع
٥	٥	ثقافة الاتصال التنظيمي	3.25	0.87	مرتفع
		الثقافة التنظيمية ككل	3.34	0.77	مرتفع

« يبين الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣,٤٣-٣,٢٥) وقد بلغ المتوسط الحسابي للثقافة التنظيمية ككل (٣,٣٤)، وهو يقابل الدرجة المرتفعة، حيث جاء مجال الثقافة الجماعية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٤٣)، وهو يقابل الدرجة المرتفعة حسب المعيار الذي تم اعتماده في هذه الدراسة، تلاه في المرتبة الثانية مجال الثقافة التطويرية بمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٨)، وهو يقابل الدرجة المرتفعة حسب المعيار الذي تم اعتماده في هذه الدراسة، تلاه في المرتبة الثالثة مجال الثقافة الهرمية التنظيمية بمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٢)، وهو يقابل الدرجة المرتفعة حسب المعيار الذي تم اعتماده في هذه الدراسة، بينما جاء مجال ثقافة الاتصال التنظيمي في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٥)، وهو يقابل الدرجة المرتفعة حسب المعيار الذي تم اعتماده في هذه الدراسة.

« وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدى، حيث كانت على النحو التالي:

• المجال الأول : الثقافة الجماعية

« للكشف عن مستوى الثقافة الجماعية الكلية ومستوى الفقرات الفرعية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مجال الثقافة الجماعية السائدة في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الثقافة الجماعية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٣	أجد أن الجامعة مكان خاص جداً بالنسبة لي.	3.56	٠.96	مرتفع
٢	١٠	ترسخ الجامعة مبدأ تفضيل المصلحة العامة على المصلحة الخاصة.	3.51	0.97	مرتفع
٣	١	يتصف أسلوب الجامعة بالعمل الجماعي.	3.48	0.91	مرتفع
٣	٢	تؤمن ثقافة الجامعة بمبدأ الرأي والمشاركة الجماعية.	3.48	0.96	مرتفع
٥	٥	يشارك العاملون في الجامعة زملاءهم في مناسباتهم الاجتماعية.	3.47	0.93	مرتفع
٦	٤	تشبه الجامعة العائلة المتحدة بالنسبة لي.	3.46	1.00	مرتفع
٧	٧	تمنح الجامعة العاملين فيها ثقة عالية.	3.40	1.02	مرتفع
٨	٩	تشجع الجامعة العلاقات غير الرسمية بين الموظفين لإشاعة الجو الاجتماعي بينهم.	3.35	0.96	مرتفع
٩	٨	تشرك الجامعة العاملين بها في صنع القرار واتخاذ.	3.34	0.99	مرتفع
١٠	٦	تمنح الجامعة المكافآت على أداء الفريق وليس على أداء الفرد الواحد.	3.27	1.15	مرتفع
المتوسط الحسابي الكلي لمجال الثقافة الجماعية			3.43	0.76	مرتفع

يبين الجدول (٨) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣,٢٧ - ٣,٥٦)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال الثقافة الجماعية ككل (٣,٤٣)، ويقابل هذا المتوسط الحسابي الدرجة المرتفعة، حسب المعيار الذي تم اعتماده في هذه الدراسة، حيث جاءت الفقرة رقم (٣) والتي تنص على "أجد أن الجامعة مكان خاص جداً بالنسبة لي" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٦)، ويقابل هذا المتوسط الحسابي الدرجة المرتفعة، حسب المعيار الذي تم اعتماده في هذه الدراسة، بينما جاءت الفقرة رقم (٦) ونصها "تمنح الجامعة المكافآت على أداء الفريق وليس على أداء الفرد الواحد" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٧)، ويقابل هذا المتوسط الحسابي الدرجة المرتفعة، حسب المعيار الذي تم اعتماده في هذه الدراسة.

• المجال الثاني : الثقافة التطويرية

للكشف عن مستوى الثقافة التطويرية الكلية ومستوى الفقرات الفرعية في هذا المجال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة الثقافة التطويرية السائدة في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الثقافة التطويرية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	١٨	تعمل الجامعة على رفد المجتمع بأصحاب الكفاءات.	3.49	0.93	مرتفع
٢	١٩	تهتم الجامعة بالبعثات العلمية إلى الخارج لتحصيل كل ما هو جديد.	3.44	1.04	مرتفع
٣	١٦	تهتم الجامعة بتطوير أداء الأفراد.	3.41	1.05	مرتفع
٤	١١	تشجع الجامعة الأفكار الابتكارية والإبداعية.	3.40	1.02	مرتفع
٤	١٢	تتصف الجامعة بالديناميكية والمشاركة.	3.40	1.04	مرتفع
٤	١٧	تهدف الجامعة إلى تحقيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة.	3.40	1.04	مرتفع
٧	١٥	ترسم الجامعة الخطط والتطلعات المستقبلية لكافة عناصر العملية التعليمية.	3.37	0.98	مرتفع
٨	١٤	تسعى الجامعة إلى تطوير مهارات العاملين كل في مجاله.	3.31	0.98	مرتفع
٩	١٣	تهتم الجامعة بإدارة الأزمات والمخاطر.	3.27	1.04	مرتفع
١٠	٢٠	تهتم الجامعة بتكريم الموظفين المبدعين.	3.26	1.05	مرتفع
		المتوسط الحسابي الكلي لمجال الثقافة التطويرية	3.38	0.82	مرتفع

يبين الجدول (٩) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣,٢٦ - ٣,٤٩)، وقد بلغ المتوسط الحسابي للثقافة التطويرية ككل (٣,٣٨)، ويقابل هذا المتوسط الحسابي الدرجة المرتفعة، حسب المعيار الذي تم اعتماده في هذه الدراسة، حيث جاءت الفقرة رقم (١٨) والتي تنص على "تعمل الجامعة على رفد المجتمع بأصحاب الكفاءات" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٩)، ويقابل هذا المتوسط الحسابي الدرجة المرتفعة، حسب المعيار الذي تم اعتماده في هذه الدراسة، بينما جاءت الفقرة رقم (٢٠) ونصها "تهتم الجامعة بتكريم الموظفين المبدعين" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٦)، ويقابل هذا المتوسط الحسابي الدرجة المرتفعة، حسب المعيار الذي تم اعتماده في هذه الدراسة.

• المجال الثالث: الثقافة العقلانية

للكشف عن مستوى الثقافة العقلانية الكلية ومستوى الفقرات الفرعية لهذا المجال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة الثقافة العقلانية السائدة في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الثقافة العقلانية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم	رتبة
مرتفع	0.97	3.41	تهتم الجامعة بتحقيق النتائج بناء على الأهداف المرسومة	٢٤	١
مرتفع	1.04	3.39	تحدد الجامعة المهام والأهداف بشكل واضح ودقيق.	٢٧	٢
مرتفع	1.05	3.35	تتوفر في الجامعة معايير موضوعية لتقييم الأداء.	٢٩	٣
مرتفع	1.01	3.34	توائم الجامعة بين الإصالة والمعاصرة.	٢٨	٤
مرتفع	1.06	3.33	تهتم الجامعة بالإنجاز الأكاديمي والبحثي.	٢٣	٥
مرتفع	1.02	3.30	تراعى الجامعة مبدأ الفروق الفردية في أداء العاملين.	٣٠	٦
مرتفع	1.00	3.29	ترتب الجامعة أولوياتها بما يتناسب مع الإمكانيات المادية والبشرية.	٢٦	٧
مرتفع	1.00	3.26	تؤكد الجامعة على التنافس بين العاملين فيها.	٢٥	٨
مرتفع	1.02	3.22	تقوم الجامعة بوضع متطلبات تنظيمية تتوافق وفقرات العاملين	٢٢	٩
مرتفع	1.06	3.11	يتصف أسلوب الجامعة بدفع العاملين نحو التنافسية.	٢١	١٠
مرتفع	0.87	3.30	المتوسط الحسابي الكلي لمجال الثقافة العقلانية		

يبين الجدول (١٠) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣.٤١ - ٣.١١)، وقد بلغ المتوسط الحسابي للثقافة العقلانية ككل (٣.٣٠)، ويقابل هذا المتوسط الحسابي الدرجة المرتفعة، حسب المعيار الذي تم اعتماده في هذه الدراسة، حيث جاءت الفقرة رقم (٢٤) والتي تنص على "تهتم الجامعة بتحقيق النتائج بناء على الأهداف المرسومة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٤١)، ويقابل هذا المتوسط الحسابي الدرجة المرتفعة، حسب المعيار الذي تم اعتماده في هذه الدراسة، بينما جاءت الفقرة رقم (٢١) ونصها "يتصف أسلوب الجامعة بدفع العاملين نحو التنافسية" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣.١١)، ويقابل هذا المتوسط الحسابي الدرجة المرتفعة، حسب المعيار الذي تم اعتماده في هذه الدراسة.

• المجال الرابع: الثقافة الهرمية التنظيمية

للكشف عن مستوى الثقافة الهرمية الكلية ومستوى فقرات هذا المجال الفرعية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة الثقافة التنظيمية في مجال الثقافة الهرمية السائدة في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والجدول (١١) يوضح ذلك.

يبين الجدول (١١) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣.٤٦ - ٣.٢٤)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال الثقافة الهرمية التنظيمية ككل (٣.٣٢) ويقابل هذا المتوسط الحسابي الدرجة المرتفعة، حسب المعيار الذي تم اعتماده في هذه الدراسة، حيث جاءت الفقرة رقم (٣٥) والتي تنص على "تلتزم الجامعة بالإجراءات الرسمية في معاملاتها الداخلية والخارجية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٤٦)، ويقابل هذا المتوسط الحسابي الدرجة المرتفعة، حسب المعيار الذي تم اعتماده في هذه الدراسة، بينما جاءت الفقرة رقم (٣٨) ونصها "تؤمن الجامعة بمبدأ العدالة في توزيع الفرص

والمكافآت" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٤)، ويقابل هذا المتوسط الحسابي الدرجة المرتفعة، حسب المعيار الذي تم اعتماده في هذه الدراسة.

جدول (١١) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الثقافة الهرمية التنظيمية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٣٥	تلتزم الجامعة بالإجراءات الرسمية في معاملاتها الداخلية والخارجية.	3.46	٠.86	مرتفع
٢	٣٣	يسود الجامعة مبدأ الانسجام والتوافق الوظيفي مع المؤهلات والخبرات.	3.39	0.98	مرتفع
٣	٣٩	تطبق الجامعة مبدأ الموضوعية في تقييم الأداء.	3.35	1.00	مرتفع
٤	٣٧	تؤكد الجامعة على الفاعلية الإدارية.	3.34	1.00	مرتفع
٥	٣٤	ينصف السلوك الإداري للجامعة بالانضباطية العالية.	3.31	1.10	مرتفع
٦	٣٢	يسود الجامعة مبدأ الاستقرار الوظيفي في المراكز القيادية.	3.30	1.16	مرتفع
٧	٣٦	تنصف الإجراءات الإدارية بالسلاسة.	3.29	1.00	مرتفع
٨	٤٠	تتوافر معايير موضوعية وواضحة لتقويم أداء العاملين.	3.28	0.97	مرتفع
٩	٣١	تحقق الجامعة الأمن الوظيفي للعاملين الجدد.	3.27	1.17	مرتفع
١٠	٣٨	تؤمن الجامعة بمبدأ العدالة في توزيع الفرص والمكافآت.	3.24	1.05	مرتفع
		المتوسط الحسابي الكلي لمجال الثقافة الهرمية التنظيمية	3.32	0.86	مرتفع

• المجال الخامس : ثقافة الاتصال التنظيمي

للكشف عن مستوى ثقافة الاتصال التنظيمي الكلية ومستوى فقرات هذا المجال الفرعية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة الثقافة التنظيمية في مجال ثقافة الاتصال التنظيمي السائد في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال ثقافة الاتصال التنظيمي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٤٤	تشجع الجامعة الموظفين على حضور الدورات التدريبية المختلفة.	3.43	1.01	مرتفع
٢	٤٩	يوفر الهيكل التنظيمي في الجامعة الفرص المطلوبة لتعزيز الاتصالات الفعالة بين العاملين للمساعدة في تبادل المعارف بسرعته.	3.38	1.03	مرتفع
٣	٤٨	تحترم الجامعة التعددية الفكرية.	3.33	٠.98	مرتفع
٤	٤٧	تؤكد الجامعة على مبدأ توظيف المعرفة في المجالات المختلفة.	3.28	٠.99	مرتفع
٥	٤٥	تعمل الجامعة على إجراء اجتماعات منتظمة بين الموظفين والإدارة.	3.26	1.03	مرتفع
٦	٥٠	يسهل الهيكل التنظيمي عملية الدوران الوظيفي للعاملين؛ مما يساهم في نقل المعرفة.	3.22	1.04	مرتفع
٧	٤٢	يحاول المديرون في الجامعة الوصول إلى ميول الموظفين حول المعارف والمهارات التي يرغبون في اكتسابها.	3.18	1.08	مرتفع
٨	٤٣	تقوم الجامعة بمناقشة حاجات الموظفين المختلفة باستمرار.	3.17	1.07	مرتفع
٩	٤٦	تهتم الجامعة بتطوير الموظفين أكاديمياً من خلال الدورات المتخصصة والمؤتمرات.	3.16	1.12	مرتفع
١٠	٤١	تقوم الجامعة بمسوح دورية من أجل تقييم اتجاهات الموظفين نحو العمل.	3.09	1.12	مرتفع
		المتوسط الحسابي الكلي لمجال ثقافة الاتصال التنظيمي	3.25	0.87	مرتفع

« يبين الجدول (١٢) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣,٤٣-٣,٠٩) وقد بلغ المتوسط الحسابي لمجال ثقافة الاتصال التنظيمي ككل (٣,٢٥) ويقابل هذا المتوسط الحسابي الدرجة المرتفعة، حسب المعيار الذي تم اعتماده في هذه الدراسة، حيث جاءت الفقرة رقم (٤٤) والتي تنص على "تشجع الجامعة الموظفين على حضور الدورات التدريبية المختلفة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٣)، ويقابل هذا المتوسط الحسابي الدرجة المرتفعة، حسب المعيار الذي تم اعتماده في هذه الدراسة، بينما جاءت الفقرة رقم (٤١) ونصها "تقوم الجامعة بمسوح دورية من أجل تقييم اتجاهات الموظفين نحو العمل" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٩)، ويقابل هذا المتوسط الحسابي الدرجة المرتفعة، حسب المعيار الذي تم اعتماده في هذه الدراسة.

نتائج السؤال الثاني : هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) في درجة ممارسة الثقافة التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، الرتبة الأكاديمية، الخبرة)؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة عناصر الثقافة التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعا لمتغيرات الجنس، الرتبة الأكاديمية، الخبرة، والجدول (١٥) يوضح ذلك.

جدول (١٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة الثقافة التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعا لمتغيرات الجنس، الرتبة الأكاديمية، الخبرة

المتغير	المستوى	الثقافة الجماعية	الثقافة التطويرية	الثقافة العقلانية	الثقافة الهرمية التنظيمية	ثقافة الاتصال التنظيمي	الثقافة التنظيمية ككل
الجنس	ذكر	س	3.52	3.51	3.44	3.41	3.45
	ع	ع	.63	.67	.72	.75	.63
الرتبة الأكاديمية	أستاذ مساعد	س	3.25	3.07	2.97	3.13	3.08
	ع	ع	.97	1.02	1.06	1.05	.97
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	س	3.17	3.19	3.13	3.13	3.14
	ع	ع	.78	.91	.95	.93	.85
سنوات الخبرة	٥ سنوات - أقل من ١٠	س	3.37	3.35	3.24	3.30	3.28
	ع	ع	.63	.70	.69	.74	.61
سنوات الخبرة	أكثر من ١٠	س	3.84	3.71	3.63	3.64	3.70
	ع	ع	.53	.62	.73	.74	.62
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	س	3.86	3.57	3.54	3.54	3.60
	ع	ع	.85	.88	1.02	.93	.85
سنوات الخبرة	أقل من ١٠	س	3.29	3.25	3.18	3.28	3.21
	ع	ع	.79	.93	.96	.90	.83
سنوات الخبرة	أكثر من ١٠	س	3.49	3.45	3.39	3.38	3.42
	ع	ع	.72	.78	.81	.87	.75
سنوات الخبرة	أقل من ١٠	س	3.48	3.39	3.30	3.29	3.34
	ع	ع	.77	.76	.85	.83	.74

س = المتوسط الحسابي ع = الانحراف المعياري
يبين الجدول (١٥) وجود تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة عناصر الثقافة التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة

التدريس بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس (ذكر، أنثى)، والرتبة الأكاديمية (محاضر، أستاذ مساعد، استاذ مشارك، استاذ)، والخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ سنوات - أقل من ١٠ سنوات، من ١٠ فأكثر)، وبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد للمجالات جدول (١٦) وتحليل التباين للأداة ككل جدول (١٧).

جدول (١٦): تحليل التباين الثلاثي المتعدد لأثر الجنس، الرتبة الأكاديمية، الخبرة على درجة ممارسة الثقافة التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	الثقافة الجماعية	6.308	1	6.308	12.888	.000
هو تلنج =	الثقافة التطويرية	18.176	1	18.176	30.217	.000
٠.٠٩٤	الثقافة العقلانية	21.317	1	21.317	31.707	.000
ح = ٠.٠٠٠	الثقافة الهرمية التنظيمية	6.682	1	6.682	9.628	.002
	ثقافة الاتصال التنظيمي	10.870	1	10.870	16.263	.000
الرتبة	الثقافة الجماعية	34.799	3	11.600	23.701	.000
الأكاديمية	الثقافة التطويرية	15.714	3	5.238	8.708	.000
ويلكس =	الثقافة العقلانية	17.980	3	5.993	8.915	.000
٠.٨١٤	الثقافة الهرمية التنظيمية	19.122	3	6.374	9.184	.000
ح = ٠.٠٠٠	ثقافة الاتصال التنظيمي	23.947	3	7.982	11.943	.000
الخبرة	الثقافة الجماعية	1.851	2	.926	1.891	.152
ويلكس =	الثقافة التطويرية	1.621	2	.810	1.347	.261
٠.٩٣٥	الثقافة العقلانية	2.624	2	1.312	1.952	.143
ح = ٠.٠٠١	الثقافة الهرمية التنظيمية	3.635	2	1.817	2.619	.074
	ثقافة الاتصال التنظيمي	6.679	2	3.340	4.996	.007
الخطأ	الثقافة الجماعية	225.627	461	.489		
	الثقافة التطويرية	277.294	461	.602		
	الثقافة العقلانية	309.940	461	.672		
	الثقافة الهرمية التنظيمية	319.935	461	.694		
	ثقافة الاتصال التنظيمي	308.132	461	.668		
الكلية	الثقافة الجماعية	270.017	467			
	الثقافة التطويرية	314.112	467			
	الثقافة العقلانية	351.410	467			
	الثقافة الهرمية التنظيمية	347.054	467			
	ثقافة الاتصال التنظيمي	351.829	467			

يتبين من الجدول (١٦) الآتي:

- « وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات، وجاءت الفروق لصالح الذكور.
- « وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الرتبة الأكاديمية في جميع المجالات. وبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفوية كما هو مبين في الجدول (١٦).
- « عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الخبرة في جميع المجالات باستثناء مجال ثقافة الاتصال التنظيمي. وبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفوية كما هو مبين في الجدول (١٧).

جدول (١٧): تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس، والرتبة الأكاديمية، والخبرة على درجة ممارسة الثقافة التنظيمية ككل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	11.935	1	11.935	22.848	.000
الرتبة الأكاديمية	21.407	3	7.136	13.660	.000
سنوات الخبرة	2.613	2	1.306	2.501	.083
الخطأ	240.818	461	.522		
الكلي	277.202	467			

يتبين من الجدول (١٧) الآتي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس. وجاءت الفروق لصالح الذكور.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الرتبة الأكاديمية. ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفوية كما هو مبين في الجدول (١٩).

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر سنوات الخبرة.

جدول (١٨): المقارنات البعدية بطريقة شفوية لأثر الرتبة الأكاديمية على مجالات الثقافة التنظيمية والثقافة التنظيمية ككل

الثقافة التنظيمية	المتوسط الحسابي	محاضر	استاذ مساعد	استاذ مشارك	أستاذ
الثقافة الجماعية	3.17	.20			
	3.37				
	3.84	*.67	*.47		
	3.86	*.69	*.49	.02	
الثقافة التطويرية	3.19	.15			
	3.35				
	3.71	*.52	*.37		
	3.57	*.38	.23	.14	
الثقافة العقلانية	3.13	.11			
	3.24				
	3.63	*.50	*.39		
	3.54	*.41	.30	.08	
الثقافة الهرمية التنظيمية	3.13	.18			
	3.30				
	3.64	*.51	.34		
	3.54	*.41	.24	.10	
ثقافة الاتصال التنظيمي	3.06	.09			
	3.16				
	3.68	*.62	*.53		
	3.50	*.44	.34	.18	
الثقافة التنظيمية ككل	3.14	.15			
	3.28				
	3.70	*.56	*.42		
	3.60	*.47	*.32	.10	

يتبين من الجدول (١٨) الآتي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين محاضر من جهة وكل من استاذ مشارك وأستاذ من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من استاذ مشارك وأستاذ، إضافة إلى ذلك تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين استاذ مساعد من جهة وكل من استاذ مشارك وأستاذ من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من استاذ مشارك وأستاذ في الثقافة الجماعية والثقافة التنظيمية ككل.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين محاضر من جهة وكل من استاذ مشارك وأستاذ من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من استاذ مشارك وأستاذ، إضافة إلى ذلك تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين استاذ مساعد وأستاذ مشارك، وجاءت الفروق لصالح استاذ مشارك في الثقافة التطويرية، والثقافة العقلانية، وثقافة الاتصال التنظيمي.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين محاضر من جهة وكل من استاذ مشارك وأستاذ من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من استاذ مشارك وأستاذ، في الثقافة الهرمية التنظيمية.

جدول (١٩): المقارنات البعدية بطريقة شفية لأثر سنوات الخبرة على ثقافة الاتصال التنظيمي

المتغير	المستوى	المتوسط الحسابي	أقل من ٥ سنوات	٥ - أقل من ١٠ سنوات	١٠ فأكثر
ثقافة الاتصال التنظيمي	أقل من ٥ سنوات	3.03			
	من ٥ سنوات- أقل من ١٠ سنوات	3.40	*.37		
	١٠ فأكثر	3.26	.23	.14	

يتبين من الجدول (١٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين فئة الخبرة أقل من ٥ سنوات وفئة الخبرة من ٥ سنوات- أقل من ١٠ سنوات وجاءت الفروق لصالح من ٥ سنوات- أقل من ١٠ سنوات.

• مناقشة النتائج :

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن درجة الثقافة التنظيمية السائدة في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بدافعيتهم للعمل، وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، تم مناقشة النتائج وإبراز مدى اتفاقها واختلافها مع الدراسات السابقة واقتراح بعض التوصيات في ضوءها، حسب أسئلة الدراسة وهي كما يأتي:

مناقشة نتائج السؤال الأول: ما درجة ممارسة الثقافة التنظيمية السائدة في جامعتي الجوف وحائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة الثقافة التنظيمية السائدة في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وقد كشفت نتائج الدراسة عن درجة مرتفعة للثقافة التنظيمية حيث جاء مجال الثقافة الجماعية في المرتبة الأولى، تلاه في المرتبة الثانية مجال

الثقافة التطويرية، تلاه في المرتبة الثالثة مجال الثقافة الهرمية التنظيمية بينما جاء مجال ثقافة الاتصال التنظيمي في المرتبة الأخيرة. وتشير نتيجة الدراسة الحالية إلى وجود ثقافة تنظيمية قوية تنتظم العاملين وأعضاء هيئة التدريس في جامعتي الجوف وحائل عينة الدراسة مع أنهما في طور النشوء والحدثة، وهذا يدل على عراقة البيئة السعودية وقوة ثقافة المجتمع السعودي الذي تعبر عنه الجامعات السعودية. وقد يعود السبب في الدرجة المرتفعة للثقافة التنظيمية في جامعتي الجوف وحائل إلى اهتمام الإدارة الجامعية بنشر رسالتها وتكوين ثقافة خاصة بها سواء في التخطيط وتشريع القوانين أو الممارسة والتنفيذ. ويفسر النتيجة المرتفعة للثقافة التنظيمية في هذه السؤال إلى إدراك الجامعات والإدارات الجامعية لأهمية الثقافة التنظيمية في حفظ الهوية الجامعية، وتحقيق الولاء التنظيمي للعاملين في الجامعات؛ لذا فإن الجامعات عينة الدراسة كونها تتمتع بالحدثة فإنها تهتم بالثقافة التنظيمية لحماية هويتها وضمان استقلاليتها عن الجامعات الأخرى. وقد يعزى هذا المستوى للثقافة التنظيمية إلى الشراكة السعودية مع الجامعات السعودية الأخرى والجامعات العالمية، وهذا بلا شك يؤثر فهم الإدارات الجامعية في جامعتي الجوف وحائل في كيفية فهم الثقافة التنظيمية على مستوى التخطيط والتنفيذ، مما يساهم في رفع مستواها في تلك الجامعات. كما أن هذه النتيجة التي تعبر عن رأي أعضاء هيئة التدريس يفسرها الثقافة العالية والالتزام التنظيمي والاتصال الفعال بين الإدارة الجامعية وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات؛ مما يؤثر على أفكار ومعتقدات واتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو الالتزام والاهتمام بالثقافة التنظيمية للجامعة التي يعمل بها؛ مما يساهم في رفع مستوى الثقافة التنظيمية في الجامعات. كما أن مجئ الثقافة الجماعية بالمرتبة الأولى يدل على اهتمام الجامعات السعودية بالمهارات الاجتماعية بين الموظفين وتوحيد مشاعر الموظفين من خلال التشجيع على تبادل الزيارات في المناسبات الاجتماعية، واعتماد عمليات التقويم على العمل الجماعي، أما بالنسبة لمجئ مجال ثقافة الاتصال التنظيمي بالمرتبة الأخيرة فيعود ذلك إلى حداثة الجامعة مما يؤدي إلى ضعف ثقافة الاتصال لديهم، حيث إن محاور الاتصال التنظيمي ما زالت تعاني من بعض المشاكل نتيجة لنشوء الجامعة وحداثها. اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة بارتيل (Bartell, 2003)، ونتائج دراسة الشلوي (٢٠٠٥)، ونتائج دراسة السعدي (٢٠٠٧)، ونتائج دراسة الشمري (٢٠٠٨)، التي أظهرت مستوى مرتفع للثقافة التنظيمية، في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية في هذا السؤال مع نتائج دراسة الطحاينة، وأبوتبنه، وخصاونه (٢٠٠٥) حيث أظهرت نتائجها في مستوى الثقافة التنظيمية عن درجة متوسطة.

« مناقشة نتائج السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) في درجة ممارسة الثقافة التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، الرتبة الأكاديمية، الخبرة) ؟ .. للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الثلاثي لدرجة ممارسة عناصر الثقافة التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعا لمتغيرات الجنس، الرتبة الأكاديمية، الخبرة

وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس. وجاءت الفروق لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الرتبة الأكاديمية، وجاءت الفروق لصالح كل من أستاذ مشارك وأستاذ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر سنوات الخبرة.

« تمت مناقشة نتائج هذا السؤال من خلال تقسيم متغيرات الدراسة ومناقشة كل متغير بشكل منفصل، وذلك كما يأتي:

• أولاً : متغير الجنس:

« كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس، وجاءت الفروق لصالح الذكور. مما يدل على أن الذكور أكثر تأثراً في أدائهم بثقافة المنظمة من الإناث، وقد يعزى ذلك إلى أن النسبة الأكبر من عينة الدراسة من الذكور وبالتالي فهم أكثر احتكاكاً بثقافة المنظمة من الإناث.

« ولم يجد الباحث في حدود بحثه ودراسته أي دراسة اتفقت نتائجها في متغير الجنس مع نتائج الدراسة الحالية، ولكن الباحث وجد بعض الدراسات التي تناولت متغير الجنس وقد اختلفت نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية مثل دراسة دايان (Diane, 2000)، ودراسة الشمري (٢٠٠٨) التي لم تظهر نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

• ثانياً : متغير الرتبة الأكاديمية:

« كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الرتبة الأكاديمية، وجاءت الفروق لصالح كل من أستاذ مشارك وأستاذ.

« إن أعضاء هيئة التدريس من ذوي الرتب الأعلى مثل الأستاذ المشارك والأستاذ يتأثر أدائهم بشكل كبير بالثقافة التنظيمية السائدة ويحافظون عليها على عكس الفئات الأصغر ذات القدرة على التأقلم مع الظروف السائدة في العمل. كما أن الرتبة الأكاديمية الأعلى لعضو هيئة التدريس تعطيه مكانة أعلى ومركز أكبر من غيره من أعضاء هيئة التدريس فيصبح مهمتها بالثقافة التنظيمية السائدة في الجامعة ويحاول قدر الإمكان الحفاظ عليها ونشرها في مختلف مواقع العمل، وذلك لأنه من المؤسسين لهذه الثقافة بحكم رتبته الأكاديمية ومركزه في الجامعة.

« كما قد يعزى هذا إلى أن أصحاب الرتب الأكاديمية الأعلى يحتاجون إلى ظروف عملية تتناسب ورتبهم الأكاديمية العليا، وبالتالي فمن الطبيعي أن يتأثر أدائهم بالثقافة التنظيمية السائدة.

« وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة العبادله (٢٠٠٣)، ونتائج دراسة الطحايين، وأبوتبنه، وخصاونه (٢٠٠٥)، ونتائج دراسة الشلوي (٢٠٠٥) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الرتبة الأكاديمية وجاءت الفروق لصالح الرتبة الأعلى. واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة دايان (Diane, 2000)، ونتائج دراسة نوح (٢٠٠٦)، ونتائج دراسة السعدي (٢٠٠٧)، ونتائج دراسة الشمري (٢٠٠٨) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الرتبة الأكاديمية.

• ثالثاً : متغير الخبرة:

- « كشفت نتائج الدراسة الحالية فيما يتعلق بهذا المتغير عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر سنوات الخبرة.
- « وقد يعود السبب في ذلك إلى تشابه الظروف الوظيفية بين أصحاب الخبرات المختلفة في نفس الجامعة، مما أدى إلى تقليل حجم الفروق الإحصائية بين أصحاب الخبرات المختلفة. كما أن الثقافة التنظيمية السائدة في الجامعات ينتظم بها جميع العاملين وأعضاء هيئة التدريس سواء كانوا أصحاب خبرات طويلة أو قصيرة.
- « وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة دايان (Diane, 2000) العبادله (٢٠٠٣)، ونتائج دراسة ويلتشر (Wiltshire, 2006)، ونتائج دراسة الشمري (٢٠٠٨)، ونتائج دراسة السعدي (٢٠٠٧) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الخبرة، واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة نوح (٢٠٠٦) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الخبرة.

• التوصيات :

- « من خلال نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها يوصي الباحث بما يأتي:
- « الاهتمام بالثقافة التنظيمية من قبل الجامعات السعودية.
- « عمل دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس والعاملين لتعريفهم بالثقافة التنظيمية في الجامعة؛ حتى ينطلقوا منها في إعداد الجيل، وتضبط العملية التعليمية وفق أهداف واضحة ومحددة.
- « نشر الثقافة التنظيمية بين أوساط العاملين في الجامعة، وبخاصة أعضاء هيئة التدريس، وذلك من خلال عقد الندوات، والكتب الرسمية، وطرح موضوعها ضمن اجتماعات عميد الكلية.
- « التواصل مع الجامعات العربية والأجنبية وتبادل الزيارات ونقل الخبرات بين تلك الجامعات، والجامعات السعودية.

• قائمة المراجع:

• المراجع العربية:

- أبو الخير، حسن يوسف. (٢٠٠٦). إدارة السلوك التنظيمي. القاهرة: مكتبة نانسي دمياط للنشر والتوزيع.
- أبو بكر، مصطفى محمود. (٢٠٠٣). التنظيم الإداري في المنظمات المعاصرة. الإسكندرية: الدار الجامعية للنشر والتوزيع.
- بطاح، أحمد. (٢٠٠٦). قضايا معاصرة في الإدارة التربوية. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- التقرير السنوي لجامعة الجوف. (٢٠١٠). جامعة الجوف، المملكة العربية السعودية.
- توق، محيي الدين وقطامي، يوسف وعدس، عبدالرحمن. (2003). أسس علم النفس التربوي. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- جلدة، سامر. (٢٠٠٩). السلوك التنظيمي والنظريات الإدارية الحديثة. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- حريم، حسين. (٢٠٠٩). إدارة المنظمات منظور كلي. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- حريم، حسين. (٢٠١٠). مبادئ الإدارة الحديثة. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

- حمود، خضير واللوزي، موسى. (٢٠٠٨). مبادئ إدارة الأعمال. الشارقة: مكتبة الجامعة للنشر والتوزيع.
- خطاب، عايدة سيد، إسماعيل، صابر محمد. (٢٠٠٦). التخطيط الاستراتيجي. القاهرة: دار الحريري للطباعة والنشر.
- الخفاجي، نعمة عباس. (٢٠٠٩). ثقافة المنظمة. عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.
- داوولينغ، غراهام. (٢٠٠٣). تكوين سمعة الشركة: الهوية والصورة والاداء. ترجمة: وليد شحادة، المملكة العربية السعودية: مطبعة العبيكان.
- ريان، محمد عادل. (١٩٩٤). ثقافة المنظمة والإحباط الوظيفي. مجلة البحوث التجارية المعاصرة، كلية التجارة سوهاج، جمهورية مصر، (١)، ١٤٣ - ٢٠١.
- السعدي، ماجدة صالح. (٢٠٠٧). دور مديري مدارس منطقة الباطنة شمال عُمان في توفير الثقافة التنظيمية الفعالة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.
- السكارنة، بلال خلف. (٢٠٠٩). التطوير التنظيمي والإداري. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- السلمي، علي. (٢٠٠٢). السلوك الإنساني في الإدارة. القاهرة: مكتبة غريب للنشر والتوزيع.
- السواط، طلق، والعتيبي، سعود. (١٩٩٨). البعد الوظيفي لثقافة التنظيم. مجلة جامعة الملك عبد العزيز. (د. م.).
- الشبلي، هيثم حمود والنسور، مروان محمد. (٢٠٠٩). إدارة المنشآت المعاصرة. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الشلوي، حمد بن فرحان. (٢٠٠٥). الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالانتماء التنظيمي: دراسة ميدانية على منتسبي كلية الملك خالد العسكرية. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة نايف العربية، الرياض، السعودية.
- الشماع، خليل محمد وحمود، خضير كاظم. (٢٠٠٥). نظرية المنظمة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الشميمري، أحمد بن عبد الرحمن وهيجان، عبد الرحمن بن أحمد وغنام، بشرى بنت بندر. (٢٠٠٤). مبادئ إدارة الأعمال. الرياض: مكتبة العبيكان للنشر والتوزيع.
- الصيرفي، محمد. (٢٠٠٩). الموسوعة العلمية للسلوك التنظيمي: التحليل على مستوى المنظمات. الجزء الرابع. عمان: المكتب الجامعي للنشر والتوزيع.
- الطائي، يوسف حجي، الفضل، عبد الحسين، العبادي، هاشم فوزي دباس. (٢٠٠٦). إدارة الموارد البشرية مدخل استراتيجي متكامل. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- الطحائية، زياد، وأيوبية، عبدالله، وخصاونه، سامر. (٢٠٠٦). دراسة تقييمية للثقافة التنظيمية السائدة بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الهاشمية. المجلة الأردنية للعلوم التربوية جامعة اليرموك. (١)، ٣٥ - ٤٢.
- العبادلة، عبد الرحمن فالح. (٢٠٠٣). الأنماط القيادية وعلاقتها بالثقافة التنظيمية لدى الفئات الإدارية في محافظات جنوب الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة.
- عباس، علي. (٢٠٠٩). أساسيات علم الإدارة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العديلي، ناصر محمد. (١٩٩٥). السلوك الإنساني والتنظيمي. الرياض: الإدارة العامة للبحوث.
- العطية، ماجدة. (٢٠٠٣). سلوك المنظمة: سلوك الفرد والجماعة. الأردن: دار الشرق للنشر والتوزيع.
- العلاق، بشير. (٢٠٠٨). الإدارة الحديثة نظريات ومفاهيم. عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.
- العميان، محمود سليمان. (٢٠٠٨). السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

- الفريحات، خضير كاظم. (٢٠٠٩). السلوك التنظيمي: مفاهيم معاصرة. عمان: مكتبة إثراء.
- القريوتي، محمد قاسم وزويلف، مهدي حسن. (١٩٩٣). المفاهيم الحديثة في الإدارة النظرية والوظائف. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- القريوتي، محمد قاسم. (٢٠٠٨). نظرية المنظمة والتنظيم. عمان: دار وائل للطباعة والنشر.
- كنعان، نواف. (١٩٩٥). اتخاذ القرارات الإدارية بين النظرية والتطبيق. عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- المروني، موسى توفيق، والجزراوي، إبراهيم. (١٩٩٥). تحليل السلوك التنظيمي سيكولوجياً وإدارياً للعاملين والجمهور. عمان: المركز العربي.
- مسلم، علي عبد الهادي. (١٩٩٦). أثر الثقافة التنظيمية على خصائص المديرين والممارسات التنظيمية: دراسة مقارنة على عينة من المنظمات الصناعية والمنظمات الخدمية في مصر. المجلة المصرية للدراسات التجارية، كلية التجارة، المنصورة، (٤): ٣٥ - ٥٢.
- مشهور، ثروت. (٢٠١٠). استراتيجيات التطوير الإداري. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- ملحم، احمد عارف. (٢٠٠٣). الثقافة التنظيمية السائدة في المدارس الثانوية في الأردن. أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- نوح، نجلاء مفرح. (٢٠٠٦). ملائمة الثقافة التنظيمية السائدة في مدارس التعليم العام الثانوي بمكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

• المراجع الأجنبية:

- Alvesson, M.(2002). **Understanding Organizational Culture**. London, Sage Publications.
- Bartell, M. (2003). A University culture- based framework for internationalization of universities, **higher education**, 45: 43-70.
- Bro Uttal.(1983). **The Corporate Culture, in fortune**, October 17, pp 60-71.
- Chee, W. et al. (2002). The organizational culture of public accounting Firm: evidence from Taiwanese local and us affiliated firm Accounting. **Organizations and Society**. 27 (4-5), 347-360.
- Deem, Rose. (2003). Gender, organizational Cultures and practices of Manger- Academics in UK Universities. Gender, work and organization, **The Journal of Higher Education** 10(2), 239-259.
- Diana M. (2000). Relationship Between the Culture of the School, The Culture, of Individual Teachers and the School Curriculum. Dissertation Abstracts International. **DAI- A 6/01**, P79.
- Folch, Marina, Ion, G. (2009). Analyzing the Organizational Culture of Universities, **Higher Education in Europe**, 34 (1), 143-154.
- Hatch, M. (1997). **Organizational theory, modern, symbolic & postmodern perspective**. Oxford, oxford university press.

- Jones , R. Gareth . (2004). **Organizational theory , Design and change**, 4thed, New Jersey: Prentice Hall.
- Kitching, C., Iorgan, M., Oleary, M. (2009) . Exploring the importance of commonplace events for early. **Career and practice**, 15 (1) ,43 – 58 .
- Mabokela, R. (2003). Donkeys of the University: Organizational culture and its impact on South African women administrators. **Higher Education**, 46: 129 -145.
- Miller , B. P. (2001). **Leadership, organizational culture & Managing**. Change; A Case Study of North Carolina S Johnston community College. North Carolina, state university.
- Muzis, I. (2008). **Organizational Culture in Latvias Schools**. 4th Annual International Scientific Conference- new dimension in the development of society, 257 – 263.
- Pang. N. S.K.(1998). **Organization Culture of Excellent School In Hong Kong**. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, April, 13-17.
- Schein, E. (1997). **Organizational change**, 3rd ed, England, prentice hall.
- Smith, j. (200٩). Fiscal reality and academic quality. part time faculty and the challenge to organizational culture at community colleges, **Community college journal of research and practice** (1): 25 – 44.
- Sokugawa , Hellene. (1996). Faculty perceptions of organizational culture in community colleges. Dissertation Abstracts, **ED 430609**.
- Stock, G., McFadden, K & Gowen, A. (2010). Organizational Culture, Knowledge Management, and Patient Safety in U.S. Hosp. **The Quality Management Journal** 17, (2): 7- 18.
- Vithessonthi, C., Schwaninger, M. (2008). importance of commonplace events for early. **career and practice**, 15 (1),43 – 58.
- Wagoner , R ., Metcalfe, A., Olaore, I. (2004). Fiscal reality and academic quality. part time faculty and the challenge to organizational culture at community colleges. **Community college journal of research and practice**. (1), 25 – 44.



obeikandi.com

البحث السابع :

” مصادر تمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية وبريطانيا
(دراسة مقارنة) ”

إعداد :

أ / نوال بنت سعد الطويرقي.

obeikandi.com

” مصادر تمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية وبريطانيا (دراسة مقارنة) ”

أ / نوال بنت سعد الطويرقي

• مقدمة :

يمثل التعليم بوجه عام ، والتعليم العالي بوجه خاص البنية الأساسية لتكوين وتطوير مختلف الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية ، فهو المحك الرئيسي لإعداد القوى البشرية المنتجة في المجتمع ، ويظهر أثر مردوده في شكل مخرجاته من القوى العاملة ذات المعارف والمهارات المبدعة في كل قطاع من قطاعات الحياة ، فالعائد من التعليم العالي عائد مرتفع ، ويمكن أن يكون مضمون النتائج إذا ما تم التخطيط الجيد لموارده المالية والبشرية اللازمة لإدارته ، وإذا ما تمت متابعة مستوي أدائه وجودة مخرجاته بشكل مستمر .

ويواجه التعليم العالي في القرن الحالي العديد من المتغيرات العالمية وذلك بسبب الطفرة الهائلة في مجالات البحث العلمي وموضوعاته ، والتقدم التكنولوجي ، والاستثمار السريع لتكنولوجيا الاتصالات . (أبو النصر ، ٢٠٠٢)

وأصبحت تواجه الأنظمة التعليمية في جميع الدول تحديات كبيرة ، ومن بين هذه التحديات وأهمها التحدي المتمثل في توفير مصادر تمويلية كافية لتأمين التعليم المناسب للطلاب بالكم والنوعية المناسبة . (بدر ، ١٩٩٩)

وتوفير الموارد المالية اللازمة مسألة لا غنى عنها لمؤسسات التعليم العالي ويجب أن تكون الأموال كافية للوفاء بالتزامات الجامعة نحو وظائفها المختلفة وتتناسب مع حجم العمل المنوط بها .

والمملكة العربية السعودية إيماناً منها بأهمية تهيئة العنصر البشري ، ومع منطلق فعالية الاستثمار في التعليم ، وتأتي سياسة التعليم في المملكة مؤكدة على مسؤولية الدولة اتجاه التعليم ، حيث وضعت الخطط الخمسية مستهدفة برامج التنفيذ ووضعت الاستراتيجيات لتحقيق أهداف التنمية الشاملة من خلال تطوير القوى العاملة وضرورة رفع مستوى المواطنين العلمي والتقني والثقافي ، وأخذت الدولة في رصد الموارد المالية لتنفيذ برامج التعليم .

والتعليم العالي في المملكة العربية السعودية يعتمد كثيراً في تمويله على الدولة ، ومع زيادة الإقبال على هذا النوع من التعليم ، ومع ظهور مؤسسات التعليم العالي الأهلي ، تظهر أهمية تنوع مصادر التمويل التعليم العالي وتخفيف العبء على الدولة في زيادة ميزانية مؤسسات التعليم العالي وذلك بالتفكير الجاد في إيجاد مصادر تمويلية استثمارية جديدة ترفع من ميزانية الدولة ، وفي نفس الوقت ترفع من مستوى ونوعية خدماتها ومخرجاتها ، لذا تظهر مشكلة تنوع هذه المصادر وكيفية استثمارها الاستثمار الجيد ، وبهذا تتحدد مشكلة الدراسة .

• مشكلة الدراسة :

ومما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي : ما واقع مصادر تمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية ؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية :

١. ما البدائل الممكنة لتنوع مصادر التمويل العالي في الجامعات السعودية ؟
٢. ما واقع مصادر تمويل التعليم العالي في بريطانيا ؟
٣. ما البدائل الممكنة لتنوع مصادر التمويل العالي في بريطانيا ؟
٤. مقارنة مصادر التمويل التعليم العالي في كلا من المملكة العربية السعودية وبريطانيا .

• أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى :

- « التعرف على واقع مصادر تمويل التعليم العالي في كلا من السعودية وبريطانيا .
- « التعرف على البدائل الممكنة لمصادر تمويل التعليم العالي في كلا من السعودية وبريطانيا .
- « مقارنة بين مصادر تمويل التعليم العالي في كلا من السعودية وبريطانيا .

• أهمية الدراسة :

تكتسب الدراسة أهميتها من خلال ما يلي :

- « كونها تكشف عن واقع مصادر تمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية وبريطانيا .
- « يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة في وضع بدائل لمصادر التمويل في التعليم العالي في المملكة العربية السعودية .
- « الاستفادة من واقع وبدائل مصادر تمويل التعليم العالي في بريطانيا في تطوير مصادر التمويل في التعليم العالي .

• حدود الدراسة :

تقتصر الدراسة على مقارنة مصادر تمويل التعليم العالي في السعودية والبريطانية .

• مصطلحات الدراسة :

أ- التمويل:

تبنت الباحثة تعريف صائغ (٢٠٠٠ م ، ص ٦٣١) للتمويل: "تعبئة الموارد النقدية، وغير النقدية اللازمة، والتخطيط والإشراف على إدارتها بهدف القيام بمشروع معين، والمحافظة على استمراريته، وتطويره لتحقيق أهدافه الحالية والمستقبلية بشكل أكثر كفاءة وفعالية".

ب- تمويل التعليم:

تبنت الباحثة تعريف أبو الوفا وزميليه (٢٠٠٠ ، ص ٦٨) لتمويل التعليم "مجموع الموارد المرصودة في إطار التعليم إلى المؤسسات التعليمية لتحقيق الأهداف التي يتعين تحقيقها، بالموارد المتاحة، وإدارة هذه الأموال واستخدامها بكفاءة."

• الدراسات السابقة :

الدراسة الأولى : صائغ ، (٢٠٠٠م) بعنوان (تمويل التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية " هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تمويل التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية والبدائل الممكنة لتمويل التعليم الجامعي وكان من أهم نتائج الدراسة أن الجامعات السعودية تعتمد اعتمادا كبيرا في تمويلها الحكومي ، وتعتمد بشكل جزئي على التبرعات والهبات والوصايا والأوقاف ، وقد قدم الباحث مجموعة من البدائل الممكنة لتنويع مصادر التمويل منها : تشجيع التبرعات ، إنشاء معاهد البحوث والاستشارات لتكون واجهة إدارية معروفة أمام مؤسسات المجتمع الحكومية والخاصة ، لتعمل على تسويق الخدمات العلمية للجامعة ، واستثمار النشاطات الإنتاجية في بعض الكليات وفقا لمفهوم الجامعة المنتجة ، وأوصى الباحث بضرورة الاستفادة من التراث التربوي الإسلامي في مجال التبرعات وخاصة في مجال الأوقاف .

الدراسة الثانية : حماد والبشير (٢٠٠٠م) بعنوان " تمويل التعليم في الدول العربية طرق غير التقليدية " قاما خلالها بفحص تمويل التعليم العالي في الدول العربية مقارنة مع الدول الصناعية والمتقدمة ، كما تناولت دراستهما الإنفاق على البحث العلمي والتطوير في الدول العربية ومقارنتها بالدول الصناعية الرئيسة ، وقد توصلت الدراسة إلى أن نسبة الإنفاق على التعليم في الدول المتقدمة أعلى منها في الدول العربية ، وهذا يدل على مدى اهتمام الدول الصناعية بالتعليم العالي ، وأظهرت الدراسة أن إنفاق الدول الصناعية على البحث العلمي قد تجاوز الملايين إلى المليارات من وحدات النقد الوطنية وأن أعلى نسبة للإنفاق على البحث العلمي والتطوير كانت في الدول الثلاث (اليابان الولايات المتحدة ، ألمانيا الغربية) ونسبة الإنفاق على البحث والتطوير كانت في الدول الصناعية فوق مستوى (١٪) في حين أن هذه النسبة لم تتجاوز (٢٪) من الناتج المحلي الإجمالي في مجموع الدول العربية عام (١٩٩٦م) وقدم الباحثان عدة توصيات منها : ترشيد الإنفاق ودعم وسائله ، والتجديد في وظائف التعليم الجامعي الأردني : عن طريق جعل للجامعات مراكز إنتاج وتقديم الخدمات الاستشارية ، وتوظيف واستثمار جهود الهيئات الشعبية والأهلية في تمويل التعليم ، والعمل على استغلال أموال الوقف للتعليم .

• مفهوم التمويل لغة :

التمويل لغة : جاء في المعجم الوسيط (١٩٧٧ ، ج ٢ ، ص ٨٩٢) مال - مولا - مؤلا : كثر ماله ، ومال فلانا : أعطاه المال . وتعني (موله) : قدم له ما يحتاج من مال . و (المال) : كل ما يملكه الفرد أو الجماعة من تباع ، أو عروض تجارة ، أو عقار أو نقود . وجاء في المعجم الوسيط (١٩٧٧ ، ج ٢ ، ص ٨٩٢) ، أن (الممول) : من ينفق على عمل ما : أي دافع الضرائب محدثة .

• التمويل اصطلاحا :

تعددت التعريفات الخاصة بالتمويل : فقد عرف هندي (١٩٨٦ ، ص ١٨٧) التمويل على أنه : " تدبير الاحتياجات المالية اللازمة للنشاط الاقتصادي " . ويرى صائغ (٢٠٠٠ ، ٦٣١) تعبئة الموارد النقدية وغير النقدية اللازمة والتخطيط

والإشراف على إدارتها بهدف القيام بمشروع معين والمحافظة على استمراريته وتطويره لتحقيق أهدافه الحالية والمستقبلية بشكل أكثر كفاءة وفعالية "

• مفهوم التمويل :

التمويل بشكل عام هو إنفاق مال أو استخدام جهد ، وهو عملية مركبة ذات أبعاد ومراحل ، ويعد أحد الوظائف التي تختص بجميع الأعمال المرتبطة بتزويد المؤسسة بالأموال اللازمة لتحقيق أغراضها التي قامت من أجلها وبحركة هذه الأموال فيها .

• مفهوم تمويل التعليم :

لم يتفق الباحثون على تعريف موحد لتمويل التعليم ولقد كانت هناك اجتهادات شخصية لتعريف تمويل التعليم من قبل بعض الباحثين في مجال اقتصاديات التربية منها :

عرف الحبيب (١٩٨١م ، ص ١٧٠) تمويل التعليم بأنه " كل ما يستطيع البلد تعبئته من موارد لخدمة أغراض ومؤسسات وأجهزة التربية والتعليم "

وعرفه غانم (٢٠٠٠م ، ص ٢٥٩) بأنه " إيجاد مصادر مالية قادرة على تغطية احتياجات المؤسسة التعليمية كاملة ، حتى تتمكن من تحقيق أهدافها ورسالتها التربوية والبحثية والاقتصادية "

أما أبو الوفا وزميلاه (٢٠٠٠م ، ص ٦٨) بأنه " مجموعة الموارد المرصودة في إطار التعليم إلى المؤسسات التعليمية لتحقيق الأهداف التي يتعين تحقيقها بالموارد المتاحة وإدارة هذه الأموال واستخدامها بكفاءة "

ويعرف تمويل التعليم إجرائيا بأنه " المبالغ المرصودة من قبل الدولة لمؤسسات التعليم العالي بهدف تحقيق أهدافها التعليمية والبحثية وخدمة المجتمع وإدارتها بكفاءة "

• مصادر تمويل التعليم العالي :

وفي مجال التعليم يقصد بالتمويل ما يستطيع البلد أن يعبئه من موارد تنفقها المؤسسات التربوية لتسيير شؤونها وتحقيق أهدافها ، وبالتالي فإن الموارد المستخدمة ليست مالية فحسب وإنما تتضمن كذلك أنواعا أخرى من الموارد .

ومما يميز التمويل في التعليم التنوع في مصادره ، والتمويل لا يقتصر على توفير المال فحسب بل يتعداه إلى حسن توجيهه واستغلاله والمحافظة عليه من الهدر والضياع .

كما يقصد بمصادر تمويل التعليم " الجهات التي يمكن الحصول منها على التكاليف اللازمة لبرامج التعليم " التركي وآخرون ، ١٩٦٢م ، ص ٢٢٥)

وتتنوع مصادر تمويل التعليم في الدول المختلفة تبعاً لتباين واختلاف الأنظمة السياسية والاجتماعية والاقتصادية لكل دولة ، والتعليم العالي يستمد موارده المالية من مصادر وجهات عديدة منها : المصادر الحكومية ، المصادر الخاصة ، المصادر الخارجية ، المصادر الذاتية ، الأوقاف .

فعلى سبيل المثال في الدول الاشتراكية يقتصر التمويل على إعانة الحكومة حفاظاً على التناسق بين المؤسسات التعليمية المختلفة والتي تهدف إلى تخريج أفراد يؤمنون بقيم وفلسفة واحدة ، وفي حين العكس في الدول الرأسمالية التي تتعدد فيها مصادر التمويل من هبات وقروض ونسبة من أرباح الشركات .

أما الدول النامية فنظراً لحداثة مؤسساتها التعليمية وظروفها الاقتصادية والسياسية التي تمر بها غالبية تلك الدول فإن التمويل يعتمد بشكل كلي على الدعم المقدم من الحكومات.

وليس هناك مصادر أخرى وإن وجدت فإن دورها محدود جداً ، مثال ذلك في الدول العربية ، خاصة وأن أغلب الجامعات العربية جامعات حكومية ، والتعليم فيها مجاني أو قريب من المجانية .

وبالرغم من اختلاف نظم التعليم العالي وأساليب إدارته وتمويله بين الدول إلا أنه يمكن تصنيف أهم مصادر تمويل مؤسسات التعليم العالي والجامعي إلى مصدرين أساسيين وهما :

• مصادر التمويل الحكومية :

تلجأ الحكومات لتمويل الجامعات بصورة مباشرة عن طريق الواردات الثابتة المنتظمة للدولة (إيرادات الدولة) وذلك من خلال ميزانية تخصص من الدولة للتعليم ، ويتم تخصيص نسبة منها للتعليم العالي .

وتتكون الميزانية التعليم من بنود متعددة تنقسم إلى قسمين :

« نفقات ثابتة : " تشمل ثمن المباني ، المعدات ، التجهيزات ، الأثاث " (حجي ٢٠٠٠م ، ص ٦٥)

« نفقات دورية : " تشمل المرتبات والأجور ونفقات الصيانة والإصلاح وغيرها " (حجي ، ٢٠٠٠م ، ص ٦٥)

• المصادر الخاصة :

وفي الآونة الأخيرة أصبح تمويل للتعليم العالي يشكل عبئاً كبيراً على كاهل الدولة لذا قامت الكثير من الدول بتخفيض المخصصات الحكومية للجامعات ، وسمحت لها بفرض رسوم على الطلبة ، وقبول الهبات والتبرعات .

• فلسفة تمويل التعليم الجامعي والعالي :

بالرغم من اختلاف وتعدد مصادر وأنماط تمويل التعليم العالي إلا أن هناك أسس عامة يقوم عليها هذا التمويل ومن أهمها :

« تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية : انطلاقاً من المبدأ الذي ينادي بحق كل إنسان في التعليم ، ولكن هذا الحق يختلف من دولة لأخرى طبقاً للهدف المبتغى من هذا الحق (يمكن ملاحظة الفرق في ذلك بين الدول الاشتراكية آنذاك وبين الدول الرأسمالية) .

« التوزيع المناسب أو عدالة توزيع الموازنة العامة للدولة : فهناك مشروعات اقتصادية واجتماعية تحتاج إلى تمويل ، وإعطاء الأولوية لتمويل التعليم لا بد أن يتم وفقاً لمخطط شامل للتنمية ، كذلك من ناحية أولويات

التمويل على مستويات التعليم المختلفة وأنواعه ، على خلاف في هذا الأمر هل يتم الاهتمام بتمويل التعليم الأساسي أم التعليم العالي أو التعليم الأكاديمي أم التطبيقي .

« النظر للتعليم على أنه استثمار : فالدراسات بينت أن التربية صناعة من الصناعات وأن ما ينفق عليها يأتي بعوائد مضاعفة تفوق ما يستثمر في مشاريع زراعية أو صناعية .

• لماذا البحث عن الموارد الإضافية الممكنة لمؤسسات التعليم العالي ؟

هناك متغيرات عديدة تدعو إلى البحث في موارد إضافية لمؤسسات التعليم العالي وهذه المتغيرات تكاد توجد في جميع الدول والمجتمعات على اختلاف نظمها وظروفها الاقتصادية والاجتماعية ومن تلك المتغيرات :

« زيادة الطلب على التعليم العالي وارتفاع كلفته ، في مقابل تراجع المخصصات المالية في ميزانيات الدول للتعليم بسبب الركود الاقتصادي والتقلب في أسعار النفط والطلب الكبير على المخصصات الحكومية من قطاعات أخرى كالصحة والضمان الاجتماعي ، بالإضافة إلى أن زيادة الطلب على التعليم العالي والقبول غير المخطط للأعداد الكبيرة من الطلاب يجعل الجامعات وأعضاء هيئتها غير قادرة على تأدية رسالتهم التعليمية.

« التطور المضطرب لوظائف التعليم العالي ، فلم تعد الجامعة منعزلة عن محيطها الاجتماعي وبالتالي أصبحت مطالبه بتقديم خدمات وأنشطة مختلفة للمجتمع ، وبذلك أصبحت وظائف الجامعة ثلاثية الأبعاد (تعليم ، بحث ، خدمة مجتمع) .

« التغيرات والتحولات الاقتصادية العالمية : فمن الظواهر الجديدة في التاريخ الاقتصادي التوجه نحو العولمة ومن أهم ملامح هذا التحول الاقتصادي هو اعتماده على الملكية الخاصة والقطاع الخاص الذي تحكمه توجهات السوق وعوامل العرض والطلب فقد أوضحت تجارب الدول الاشتراكية عقم المؤسسات المركزية وضرورة تحويلها إلى مؤسسات يتشارك في إدارتها أعداد كبيرة من الأفراد ، كما يتوقع في ضوء المجتمع الاقتصادي الجديد أن ينحسر التمويل الحكومي للتعليم وتتعدد مصادر التمويل الخاصة والأهلية

« زيادة الاستقلال المالي للجامعات : إذ أن هذا الاستقلال شرط ضروري للاستقلال الأكاديمي والإداري ، ويعتبر من أقوى الضمانات لحرية مؤسسات التعليم العالي ، فإذا كانت حرية الفكر وحرية التعبير عن الرأي من ضمن استقلال الجامعة فإن استقلالها المالي أهم دعائم ذلك الاستقلال ، وبقدر هذا الاستقلال يتحدد نشاطها وبالرغم من ضرورة الدعم الحكومي إلا أن هناك تخوف من تسلط الحكومة على الجامعة بسبب ما تقدمه من دعم مالي .

• الأساليب المستخدمة لتعبئة موارد إضافية للتعليم العالي:

أعطى التاريخ التربوي مختلف النظم التعليمية طرقاً متعددة ومختلفة للتمويل ، وإذا كان لكل دولة وضعها الخاص ، إلا أنه بالإمكان الاستفادة من بعض الأساليب المستخدمة في بعض الدول خاصة تلك التي تتشابه في مشكلاتها التعليمية والإدارية ، وفيما يلي أهم تلك الأساليب:

- « التبرعات بمختلف أشكالها من هبات ومساعدات عينية ومالية وخلافه فعلى سبيل المثال تعتبر التبرعات مصدرا مهما في تمويل التعليم الجامعي في الولايات الأمريكية المتحدة ، ويدخل في هذا السياق التمويل عن طريق الوقف الخيري ، ولعل في الإسلام تجربة رائدة في هذا المجال .
- « خدمات البحوث والاستشارات : وخاصة التي تقدم للشركات والمؤسسات الحكومية ، وغني عن البيان أن قطاعات الأعمال والشركات هي التي تمويل بحوث العلماء في الجامعات ومراكز الأبحاث في أوروبا وأمريكا ، وذلك عكس ما يجري في الدول العربية والنامية بشكل عام ، ولعل من أهم الأسباب لذلك هو ما تعيشه جامعاتنا من عزلة واضحة عن مؤسسات الإنتاج في المجتمع .
- « التدريب والتعليم المستمر : ويعد هذا رافداً جيداً للجامعات ، فمن خلال برامج التعليم المستمر يتم تقديم دورات قصيرة أو دبلومات أو حلقات عمل للإداريين أو للمتخصصين على مختلف مستوياتهم ، وحتى للأفراد الذين يحتاجون إلى دورات تعليمية سريعة تؤهلهم لسوق العمل ويختصرون بها الدراسة الجامعية .
- « ٤. الاستثمار والنشاط الإنتاجي : ويمكن أن يتضح ذلك من خلال بعض الكليات المنتجة مثل الكليات الطب أو كليات الزراعة أو التخطيط والهندسة ، فمثلاً قامت كليات الزراعة والطب البيطري في جامعة بغداد الجريحة بتربية الدجاج والبيض وإنتاج الخضار والفاكهة وبلغت إيرادات ذلك عام ١٩٩٣ م ٦٩٢٥٥٨ دينار عراقي (الدينار آنذاك ١٠ ريالات سعودية) .
- « تبني بعض الاتجاهات التربوية الجديدة : ومن تلك الاتجاهات: التعليم الجامعي المفتوح ، التعليم التعاوني ، تخصيص التعليم الجامعي .. وغيره ولعل من الأفكار الرائدة في هذا المجال ، تجربة جامعة قطر في استثمار وتمويل التعليم الجامعي من خلال ما يسمى بـ التعليم الموازي وهو مماثل للتعليم النظامي في جامعة قطر من حيث المستوى العلمي والخطط الدراسية ومتطلبات التخرج إلا أن الفرق يتمثل في أن الدراسة مسائية لأن طلابه من الموظفين ، ويدفعون رسوما دراسية تغطي جزءاً من مصاريفه .

• مصادر التمويل في مؤسسات بريطانية :

كانت جامعة أكسفورد وكمبردج من أوائل المؤسسات المعنية بالتعليم العالي خلال القرن الثاني عشر والثالث عشر ، وكانت مستقلتين منذ البداية ولكنها بدأت تدريجياً بالاعتماد على الدعم من الحكومة المركزية مثل بقية الجامعات ، وتأسست بعض الجامعات الحديثة التي أعقبت الجامعات العريقتين أكسفورد وكمبردج بالتبرعات الفردية ، ثم توحدت جهود المجتمع من أجل دعم استمراريته وتقوية لبناتها ، وقد أحدثت هذه الجامعات تغييراً جذرياً في بنية التعليم الجامعي بإنجلترا ، ثم تداعت حركة التغيير والتطور مع نشأة الجامعات اللاحقة التي لم تتقيد بالتوزيع التقليدي للكليات .

وكانت الجامعات في السابق وحتى العقود الأخيرة مؤسسات مستقلة لكنها مدعومة بشكل غير مباشر من قبل الحكومة من خلال منظمات التمويل المختلفة مثل : لجنة منح الجامعات ، ومجلس تمويل الجامعات ، وفي الآونة

الأخيرة ومن عام ١٩٨٨م أنهيت مهمة لجنة منح الجامعات ، وصدر قانون بإنشاء مجلس تمويل الجامعات وتحديد دوره ، وقد كان من التوصيات لإنشاء هذا المجلس ما يلي : (الخضير ، ١٤١٩هـ ، ص ٢٦٧ . ٢٦٨)

- « أن يكون المجلس مشرفا على التخطيط للتعليم العالي .
- « تحجيم دور الحكومة في توزيع الأموال على الجامعات .
- « للمجلس الصلاحية في تحديد أوجه الصرف والأغراض التي يجب تمويلها في الجامعات .
- « للمجلس القدرة على مساءلة الجامعات عن النفقات العامة .

وفي أواخر القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين حيث أنشئ العديد من هذه المؤسسات وخاصة في المدن الصناعية الكبرى ، وكان الهدف من قيام هذه الجامعات سد متطلبات الصناعة والتجارة المحلية .

وقد كان لهذا التحول في أسلوب تمويل الجامعات في بريطانيا عدد من المزايا منها :

- « أهمية استجابة كل جامعة لمتطلبات الطلاب من التخصصات العلمية .
- « إعطاء استقلال أكثر للجامعات وتخليصها من التحكم المركزي .
- « تشجيع الجامعات على البحث في برامج وأساليب حديثة تفيد المجتمع .

ويقوم مجلس تمويل الجامعات بحصر الاحتياجات الكلية للجامعات البريطانية ويتفاوض مع الحكومة المركزية حول تقديم منح لكل جامعة، وبناء على توصية المجلس توزع الأموال بين الجامعات، التي تعتبر مؤسسات مستقلة لكنها مدعومة ماليا بشكل غير مباشر من قبل الحكومة، وتعتمد الجامعات على عنصرين أساسيين للتمويل، هما :

• المصادر العامة :

وتتضمن: منح الحكومة، المعدات والأثاث، الرسوم الدراسية، السكن والتغذية.

• المصادر الخاصة :

وتتضمن: الأبحاث، العقود، الهبات الخيرية، الصناعات البريطانية، العقود. (عون، ١٤٢١م ، ص ١٥٣). وفي عام ١٩٨٨م أنشئ مجلسان : مجلس تمويل الجامعات، ومجلس تمويل الكليات التقنية، ثم أوجدت الحكومة مصادر إضافية لتمويل الجامعات عبر مجلس تمويل التعليم العالي في إنجلترا، وبالرغم من أن الحكومة تدعم الجامعات من الرصيد العام، إلا أنها لا تعد جزءا من النظام العام للتعليم، بل هي مؤسسات مستقلة أنشئت بموجب مرسوم ملكي.

www.bab.com/articles

وتصرف الحكومة البريطانية على التعليم أكثر من سبعة بلايين جنيه إسترليني (أبو عمه، ١٤٢١هـ) ، كما بلغت ميزانية البحث العلمي التي وزعت على الجامعات في عام ١٩٩٥م وحده حوالي ٦٠٠ مليون جنيه إسترليني، وهي عبارة عن مساهمة الحكومة المباشرة في هذا المجال. ويعتمد توزيع ميزانية البحث العلمي على القدرة الإنتاجية على البحث كيفا وكما، وذلك بالنسبة لكل الجامعات والمؤسسات التي تتقدم لهذه المساهمة ، كما يعتمد مقدار مساهمة

الحكومة في ميزانيات الجامعات على عدد الطلاب البريطانيين وطلاب دول السوق الأوروبية، وفي هذا الإطار فإن للجامعات مصادر إضافية أخرى تشمل الرسوم الدراسية للطلاب الأجانب وعقودها مع الشركات، بجانب رسوم الخدمات التي تقدمها للمجتمع.

ومن المعلوم أن الجامعات البريطانية حريصة دائماً على سمعتها الأكاديمية، ولا تفتأ تبذل جهوداً كبيرة للمحافظة على مكانتها وموقعها في قوائم التصنيف الأكاديمي والبحثي، ولذلك فهي تتنافس في المجالات العلمية والإدارية والخدمية، وتخطط دائماً لاستغلال مواردها المالية وإمكاناتها المادية والبشرية، ومع ذلك، فهي حريصة على ترشيد نفقاتها دون إحداث تأثير سالب على مستواها العلمي، ونشاطها البحثي التطبيقي، أو بضعف قدرتها التدريسية www.bab.com/articles.

ومن خلال سنوات طويلة من الدعم الحكومي التقليدي للتعليم العالي لم يكن هذا النوع من التمويل كافياً للاستجابة للمطالب المتزايدة على التعليم العالي، فضلاً عن كونه أقل من أن يستثمر بشكل مناسب في تطوير الجانب النوعي للتعليم العالي.

وظلت المملكة المتحدة لسنوات طويلة تبحث عن آلية لتمكين من تجاوز الإخفاقات والمصاعب المقترنة بتمويل التعليم العالي لديها. وفي عام ١٩٩٢م صدر مرسوم عن وزارة التربية البريطانية بشأن التعليم العالي كان له أثره البالغ على إعادة تشكيل نظام التعليم العالي في إنجلترا، وتضمن هذا المرسوم قراراً بإنشاء مجلس التمويل للتعليم العالي. (الخطيب، ٢٠٠٢، ص ٢٠١).

• الأهداف الرئيسية لإنشاء مجلس تمويل للتعليم العالي:

- « تشجيع مؤسسات التعليم العالي على مقابلة الطلب المتزايد على التعليم العالي.
- « رفع مستوى الكفاءة النوعية للتعليم العالي.
- « زيادة فرص الشراكة بين التعليم العالي والمؤسسات الأخرى في كل ما يتعلق بالخدمات التي يوفرها التعليم العالي.
- « تطوير سبل الإنفاق على التعليم العالي.
- « تشجيع التنوع في أنماط التعليم العالي.
- « ضمان حسن استثمار المال العام.
- « ضمان الجودة النوعية ضمان النوعية للمؤسسات التعليمية التي يقوم المجلس بتمويلها.
- « تشجيع الجامعات لتعديل مساراتها نحو الوجهة الصحيحة .
- « (الخطيب، ٢٠٠٢، ص ٢٠١)

• المصادر الحكومية لتمويل مؤسسات التعليم العالي:

- « رسوم سلطات التعليم المحلي، وتشكل نسبة (١٢٪).
- « منحة مجلس تمويل التعليم التكميلي، وتشكل نسبة (٥٪).

- « اعتمادات مجلس تمويل التعليم العالي، وتشكل نسبة (٤٢٪) .
- « مجالس البحوث، وتشكل نسبة (٥٪) .
- « مصروفات حكومية أخرى ، وتشكل نسبة (٦,٥٪) .

• **مصادر أخرى لتمويل مؤسسات التعليم العالي:**

- « الرسوم الخارجية، وتشكل نسبة (٤,٥٪) .
- « الإقامة والتموين، وتشكل نسبة (٦,٥٪) .
- « المنظمات الخيرية بالمملكة المتحدة، وتشكل نسبة (٣,٥٪) .
- « مصادر الدخل الأخرى، وتشكل نسبة (١٩٪) .
- « (الخطيب، ٢٠٠٢ م ، ص ٢٠٣)

ويلاحظ أن اعتمادات مجلس تمويل التعليم العالي تشكل الجزء الأكبر من مصادر التمويل الرئيسية لمؤسسات التعليم العالي، وهو ما يؤكد الدور الهام الذي يقوم به المجلس لتوفير الاحتياجات المالية الداعمة لميزانية التعليم العالي في المملكة المتحدة.

• **الرسوم الدراسية:**

تمثل الرسوم الدراسية مصدراً رئيساً للتمويل العام، وتقدم وزارة التعليم والتوظيف لسلطات التعليم المحلية الأموال اللازمة لتغطية الرسوم الدراسية وذلك بتسديد مدفوعات رسوم الدراسة للجامعات والكليات مباشرة. (الخطيب ٢٠٠٢ م، ص ٢٠٤).

• **الاعتمادات المالية المخصصة للتدريس والبحوث:**

يخصص مجلس تمويل التعليم العالي في إنجلترا اعتمادات مالية لكل جامعة أو كلية لدعم أنشطة التدريس والبحوث والأنشطة الأخرى ذات الصلة ويتم توفير هذه الأموال على صورة منحة إجمالية، وللمؤسسات التعليمية حرية توزيع المنحة داخلياً حسب ما تراه مناسباً، طالما أن هذه الأموال تستخدم في الأغراض التي قدمت من أجلها. وعند توزيع الأموال على أنشطة التدريس والبحوث يهدف المجلس إلى: (الخطيب، ٢٠٠٢ م ، ص ٢٠٦)

- « الحفاظ على تنوع وزيادة الفرص المتاحة.
- « التشجيع على كفاءة استخدام التمويل العام.
- « الحفاظ على الجودة والارتقاء بها.
- « ضمان استقرار التمويل من عام لآخر.

ويقرر المجلس في شهور يناير من كل عام المبلغ الإجمالي المراد توزيعه لغرض التدريس من أصل المبلغ الكلي المعلن من قبل وزير الدولة، ويتم تقسيم المبلغ إلى تمويل مركزي، وهو الجزء الذي يخصص للتدريس من المبالغ المرحلة من العام الحالي إلى العام الذي يليه ، وتمويل هامشي والذي يقصد به استيعاب أعداد إضافية من الطلاب وتطوير البنية الأساسية. (الخطيب، ٢٠٠٢ م ، ص ٢٠٨)

• **تحسين جودة التعليم العالي :**

يتحمل المجلس واجب قانوني يلزمه بضمان تقييم جودة التعليم العالي في كل المؤسسات التي يمولها، والتحقق من ذلك من خلال برنامج تقييم يعتمد

على المواد الدراسية المقدمة، ويتضمن القيام بزيارات إلى تلك المؤسسات، وعندما يثبت أن الجودة غير مرضية في مؤسسة ما يتم إهمالها ١٢ شهرا لعلاج أوضاعها وفي حال عدم تحقق ذلك يتم سحب التمويل المركزي والمقاعد المخصصة للطلاب. (الخطيب، ٢٠٠٢ م، ص ٢١٦)

• الاعتمادات المالية المخصصة للبحوث :

يلتزم المجلس بتشجيع التميز في مجال الأبحاث، ويقوم بتوزيع معظم اعتماداته المالية الخاصة بذلك على أساس انتقائي على مؤسسات التعليم العالي التي برهنت على قوتها في المجال البحثي وفقا للمقاييس المحلية والدولية وقد بلغ حجم التمويل المقدم للبحوث من مجلس تمويل التعليم العالي ٦٣٨ مليون جنيه إسترليني في عام ١٩٩٦ م - ١٩٩٧ م، حيث تم توزيعه على المؤسسات التعليمية كالتالي:

- ◀ تمويل الأبحاث المتصلة بالجودة .
- ◀ تمويل أبحاث التطوير.
- ◀ تمويل الأبحاث العامة. (الخطيب، ٢٠٠٢ م، ص ٢١٧)

وتتمتع بعض أقسام الجامعات بصلاحيات مالية ضمن ميزانية تحدها الجامعة لدعم أنشطة البحث العلمي، والاشتراك في البرامج العلمية المتخصصة، ومساعدة أعضاء هيئة التدريس لحضور المؤتمرات المحلية أو العالمية كما تشمل الميزانية المعتمدة للقسم مكافآت للمعيدين ومساعدى الباحثين وبدلات هيئة التدريس المتفرغين جزئيا للعمل بالجامعة. (أبو عمة، ١٤٢١ م ص ٤٥).

• تجربة بريطانيا في تمويل التعليم بدائل غير حكومية:

وتبين لنا مما سبق أنه من خلال سنوات طويلة من الدعم الحكومي التقليدي للتعليم العالي في بريطانيا، لم يكن هذا النوع من التمويل كافيا للاستجابة للمطالب المتزايدة على التعليم العالي، فضلا عن كونه أقل من أن يستثمر بشكل مناسب في تطوير الجانب النوعي للتعليم العالي.

ومن هذا المنطلق لجأت الحكومة إلى تشجيع القطاع الخاص لتحمل تكاليف التعليم والإسهام الجاد في تطويره، وتجويد مخرجاته، وبدأت خصخصة التعليم في بريطانيا منذ الثمانينيات الميلادية، واتخذت شكلين أساسين هما:

◀ يتحمل القطاع الخاص نفقات التعليم التي كان يتحملها القطاع الحكومي، فيشارك أولياء الأمور والشركات الخاصة والمؤسسات الاجتماعية في سداد رسوم الخدمات التعليمية كالكتب، والمراجع، والمباني والتجهيزات وغيرها من المصاريف.

◀ تتحمل الدولة نفقات الخدمات التعليمية التي تقدمها المؤسسات التعليمية الخاصة، أو المستقلة، فالحكومة هنا تباع الخدمات التعليمية لأولياء الأمور وتحصل الرسوم التعليمية منهم نظير التحاق أبنائهم بمدارسها ومن جهة أخرى تشتري الحكومة الخدمة التعليمية من القطاع الخاص من خلال تقديم العون المباشر وغير المباشر لمؤسساته التعليمية عن طريق المنح وسندات التعليم التي تمول من حصيللة الضرائب. (الغامدي، ١٤٢٧ م ص ١٤٤)

• التعليم العالي في المملكة العربية السعودية :

• لمحة تاريخية :

يذكر (أبو عمة، ١٤٢١ هـ) أن بداية التعليم النظامي يعود إلى إنشاء أول جامعة في المملكة العربية السعودية، وهي جامعة الملك سعود، وكان ذلك في عام ١٣٧٧ هـ.

وفي واقع الأمر إن تاريخ التعليم العالي في المملكة يشير إلى أن بدايات التعليم العالي تمثلت في إنشاء كلية الشريعة في مكة المكرمة عام ١٣٦٩ هـ ، والتي بدأت أهلية، ثم توسعت بعد ذلك لتصبح جامعة أم القرى التي تأسست في عام ١٤٠٠ هـ، كما أنها تعد النواة الأولى لمؤسسات التعليم العالي في المملكة وأقدمها ، التي زادت إعدادها إلى أن وصلت خلال العام الجامعي ١٤٢٧ هـ / ١٤٢٨ هـ، إلى (٢١) جامعة حكومية، إضافة إلى العديد من الكليات والجامعات الأهلية.

• نظام التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية:

تأسس عام ١٤١٤ هـ مجلس التعليم العالي والجامعات الإشراف على التعليم العالي ، وذلك بعد أن كانت هذه المهمة موكلة إلى وزارة التعليم العالي، والتي لازالت تقوم بالعديد من مهام الإشراف المباشر على مؤسسات التعليم العالي بالمملكة. ويبلغ عدد الجامعات السعودية الحكومية (٢١) جامعة، أما كليات المعلمين، فقد بلغ عددها (١٨) كلية، وكليات البنات والتي بلغ عددها (٨٧) كلية، وانضمت هذه الكليات إلى وزارة التعليم العالي في الأعوام الأخيرة وبالإضافة إلى الكليات والجامعات الأهلية التي وصل عددها إلى (١٧) جامعة وكلية، إلى جانب الكليات والمعاهد الصحية والتقنية (التقرير الموجز للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية، ١٤٢٨ هـ) . وتقدم هذه المعاهد والكليات والجامعات شهادات الدبلوم والبيكالوريوس، والمجستير والدكتوراه في العديد من التخصصات العلمية والنظرية للبنين والبنات.

• هيئات ومؤسسات وبرامج التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية:

تقوم وزارة التعليم العالي بتنفيذ سياسات الدولة في تطوير التعليم الجامعي التي تهدف إلى الرقي بمستواه كما ونوعا، وبما يتلاءم مع الظروف والمستجدات المحلية والعالمية، وذلك بالعمل على المحاور التالية: (لمحات من تطور التعليم الجامعي، ١٤٢٨ م، ص ١٠)

- « التوسع الكمي والانتشار الجغرافي.
- « الموازنة بين مخرجات التعليم الجامعي وسوق العمل.
- « ضبط الجودة النوعية.
- « تمويل التعليم الجامعي والبحث العلمي.
- « التخطيط الاستراتيجي للتعليم الجامعي .

وإضافة إلى وزارة التعليم العالي ومجلس التعليم العالي والجامعات، فإن هناك العديد من الجهات الأخرى التي تتولى إدارة وتمويل وتطوير وتحسين التعليم العالي بالمملكة، ومنها: (التقرير الموجز للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية، ١٤٢٨ هـ، ص ٣٦.٢١)

- « الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

- « المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي.
- « صندوق التعليم العالي الجامعي.
- « مركز إحصاءات التعليم العالي.
- « مركز البحوث والدراسات الإستراتيجية.
- « مشروع آفاق لتطوير التعليم العالي.
- « برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي.
- « التعليم الإلكتروني، والتعليم عن بعد.

• تمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية :

تشير المادة (٢٣٣) من وثيقة سياسة التعليم في المملكة إلى أن التعليم مجاني في كافة أنواعه ومراحل، فلا تفرض الدولة رسوما دراسية على الدارسين مقابل تعليمهم، بل تقوم بتوفير التعليم العالي من خلال الجامعات والكليات في مختلف التخصصات. (التقرير الوطني عن التعليم العالي في المملكة، ١٤٢٤م ص٨٥)

وتشكل ميزانية التعليم ٢٧٪ من ميزانية الدولة للعام المالي ، و توفر التعليم العالي مجانا، بل وتصرف مكافآت شهرية للطلاب والطالبات، كما تخصص ميزانية سنوية لكل جامعة. وبجانب الاعتمادات المالية السنوية لمؤسسات التعليم العالي، فقد نصت المادة (٣٥) من نظام مجلس التعليم العالي والجامعات (١٤٢٧هـ، ص٥٠) بأن تتكون إيرادات كل جامعة كما يلي:

- « الاعتمادات التي تخصص لها في ميزانية الدولة.
- « التبرعات والمنح والوصايا والأوقاف.
- « ريع أملاكها وما ينتج عن التصرف فيها.
- « أي إيرادات تنتج عن القيام بمشاريع البحوث والدراسات أو الخدمات العلمية الأخرى.

ويتضح مما سبق ما يلي:

- « تمتع كل جامعة بشخصية معنوية ذات ذمة مالية مستقلة، ولها حق التصرف والتملك والتقاضي.
- « تنوع مصادر تمويل التعليم العالي، ومنها: تبرعات، والمنح، والأوقاف والوصايا، وريع أملاك الجامعات، والإيرادات المتحصلة من الخدمات التعليمية، ومشاريع البحوث والدراسات العلمية، وإيرادات برامج التدريب والتعليم المستمر ومراكز خدمة المجتمع . (كعكي، ١٤٢١هـ، ص١٨)

• بدائل لتنويع مصادر تمويل التعليم العالي :

- يواجه الإنفاق العام على التعليم تحديات رئيسة وهي: (زيتون، ١٩٩٨م، ص٦٣)
- « اتجاه الإنفاق العام في موازنات الدول إلى الانخفاض خصوصاً في السنوات الماضية.
- « المنافسة الشديدة التي تلقاها المؤسسات التعليمية من مؤسسات المجتمع الأخرى التي تتطلب إنفاقاً عاماً من الدول سواء كانت هذه المجالات اجتماعية، صحية، عسكرية، والإنفاق على البنية التحتية .

« التنافس داخل القطاع التعليمي نفسه بين مراحل ومستوياته ومؤسساته المختلفة.

وفي ضوء ما سبق ذكره من معطيات التزايد السكاني، واستناداً إلى بعض المسلمات الاقتصادية التي تؤكد (ندرة الموارد) وعدم قدرتها على الوفاء التام بإشباع جميع الرغبات والاحتياجات الإنسانية مهما تعاظمت اقتصاديات الدول فإن مستوى الدعم الحكومي لقطاع التعليم لا يمكن له أن يتجاوز أكثر من ٣٠٪ إلى ٣٥٪ من الميزانية العامة نظراً لالتزام الدولة بتوفير الخدمات في القطاعات التنموية الأخرى، كما أن الميزانية التاريخية في السنوات القادمة قد لا تزيد بمعدلات تتواكب مع الزيادات السكانية المتوالية وانعكاساتها على الطلب المجتمعي للتعليم، لعدة اعتبارات لعل من أهمها تأثيرها بتقلبات الأسعار في سوق النفط العالمية. (صائغ، ١٤٢٨هـ)

من هذا المنطلق فإنه لا مناص لقطاع التعليم إلا التحول التدريجي من "النمط الأحادي للتمويل" إلى "نمط تنويع المصادر التمويلية" والعمل على تخفيف الاعتماد الكلي على الدعم الحكومي، تأسيساً بتوجه الدولة الإستراتيجي في التقليل من الاعتماد على الإيرادات النفطية كمصدر وحيد ومبادراتها الجادة في تخصيص العديد من الخدمات والأجهزة الحكومية.

وفي هذا الإطار، تصبح قضية تمويل التعليم أحد المهام ذات الطابع الإستراتيجي التي ينبغي أن تسترعي الاهتمام والأولوية القصوى لدى جميع القيادات التربوية في جميع قطاعات التعليم للعمل على تنويع مصادر التمويل من خلال خطة عمل واضحة يراعى فيها "النظرة الشمولية للتمويل" والتي تستند إلى ثلاثة مبادئ رئيسية :

أولها الحرص على استمرار الدعم الحكومي، وثانيها ترشيد الإنفاق والحد من صور الهدر المالي والتربوي الذي يصل إلى نحو ٢٠٪ - ٢٥٪، وثالثها تنويع مصادر التمويل بنسبة لا تقل عن ٢٠٪ - ٢٥٪ في ضوء مفهوم "الشراكة المجتمعية" وما يتضمنه من صيغ وأنواع وأنماط متعددة لإشراك شرائح المجتمع في تحمل جزء من الكلفة التعليمية أو ما أصطلح على تسميته "مشاركة الكلفة" وهو أسلوب تمويلي معمول به في كثير من الدول المتقدمة. (صائغ ١٤٢٨هـ)

وهناك العديد من صيغ وأنواع وأنماط البدائل التي قد تسهم في توفير موارد جديدة لتمويل التعليم العالي، لعل من أهمها :

• الرسوم الدراسية:

وهي أحد المصادر التي من خلالها تحصل المؤسسات التعليمية على رسوم دراسية من الطلاب مقابل الخدمات التعليمية التي يحصلون عليها، وغالباً ما تكون الرسوم الدراسية قليلة ولا تمثل نسبة كبيرة من نسبة الإنفاق على التعليم.

إن فرض رسوم على الخدمات التعليمية سوف يعزز ميزانية الدول النامية ويساعدها على تحسين هذه الخدمات إذا ما صيغت وفق أسس معينة وتجاوزت التعليم الأساسي.
(أخضر، ١٩٩٤، ص ٩٢).

• القروض:

١- قروض المؤسسات التعليمية:

تواجه العديد من الدول صعوبات في توفير المبالغ المالية اللازمة لتسيير العملية التعليمية ولهذا تتجه إلى مؤسسات خارجية لتمويل برامجها وأنشطتها وخططها التعليمية وغالباً ما يتم سداد هذه القروض على فترات ، ويمكن أن تحصل المؤسسات التعليمية على حاجاتها المالية من بعض المؤسسات الدولية.

٢ - قروض الطلاب :

وهي قروض تمنح للطلاب لتمويل دراساتهم خصوصاً الجامعية ويتم استردادها على أقساط محددة بشروط ميسرة تسترد بعد التخرج وفق نظم متفق عليها ، وهذه الطريقة تؤدي إلى تمكين الطالب من حرية الاختيار؛ خصوصاً في التعليم العالي ومن التغلب على الظروف الاقتصادية التي قد تحول دون مواصلة الدراسة.

ويرى بعض الاقتصاديين أن هذه الطريقة لا تعمل على إتاحة الفرص المتكافئة بين الطلاب خصوصاً أصحاب الدخل المنخفضة الذين يتحملون أعباء يعجزون عن الوفاء بها مستقبلاً.

• مساهمة المؤسسات المجتمعية :

وهو ما يقدمه المجتمع بجميع مؤسساته الاقتصادية والاجتماعية من مساهمات عينية ومادية ومن جهود في دعم العملية التعليمية ، ومن أشكال المساهمات المجتمعية في تمويل التعليم العالي.(الغامدي، ١٤٢٤هـ، ص٤٧)

« التمويل المالي المباشر: الناتج عن فرض الضرائب الموجهة للتعليم سواء على الشركات أو المواطنين.

« التبرعات النقدية أو العينية للمستلزمات التعليمية والمباني والأراضي المستخدمة للأغراض التعليمية.

« التطوع في تقديم الخدمات الإنشائية أو أعمال الصيانة، أو في تقديم الخدمات التعليمية مثل برامج محو الأمية.

« المشاركة في الإدارة وتطوير المباني والوسائل التعليمية.

• المساعدات الدولية :

وهي المعونات المقدمة من جهات خارج الدولة سواء كانت دولاً أو منظمات دولية أو إقليمية من أجل مساعدة الدول المحتاجة على تحقيق أهدافها التربوية وتنفيذ الإصلاحات التربوية المطلوبة ، أو من أجل تنفيذ برامج تربوية محددة وقد تكون هذه المعونات على شكل هبات مالية أو عينية ، أو قد تكون على شكل قروض ميسرة وبفوائد ضئيلة، وقد تكون مشروطة بشروط خاصة أو غير مشروطة. (العودة، ١٤١٩هـ ، ص ٨٢)

• الخدمات البحثية والاستشارية :

تحصل كثير من مؤسسات التعليم العالي في دول عديدة على دخل كبير من خلال التعليم المتخصص والبحوث والدراسات والاستشارات والتي تتم بناء على عقود مع مؤسسات حكومية أو مع القطاع التجاري الخاص. (العودة، ١٤١٩هـ، ص ٦٤)

ويمكن عرض عدد من الصيغ التي من شأنها العمل على تنمية موارد الجامعات عن طريق تقديم خدماتها البحثية والاستشارية. (صائغ، ١٩٨٧م، ص ١١)

- ◀ إنشاء معاهد للبحوث والاستشارات تكون واجهة معروفة أمام مؤسسات المجتمع الحكومية والخاصة، تعمل على تسويق الخدمات العلمية للجامعة.
- ◀ التركيز على البحوث التطبيقية ذات العوائد المادية.
- ◀ إعداد دليل بالخبرات الجامعية وإمكاناتها البحثية والاستشارية.
- ◀ توجيه سياسات البحث العلمي والتقني نحو احتياجات قطاعات الاقتصاد.
- ◀ زيادة التعاون مع المراكز البحثية والاستشارية في الداخل والخارج.
- ◀ دعوة القطاع الخاص للمساهمة في تمويل المراكز البحثية في الجامعات.
- ◀ التنسيق حيال توجيه كافة البحوث والاستشارات إلى الجامعات.
- ◀ تبني بعض الاتجاهات التربوية الحديثة في تمويل التعليم العالي، مثل:
- ◀ (التعليم الجامعي المفتوح، والتعليم التعاوني، وتخصيص التعليم الجامعي).

• تقديم الخدمات التعليمية :

يشترك القطاع الخاص ورجال الأعمال في إنشاء المؤسسات التعليمية الخاصة التي توفر التعليم في مراحل مختلفة مقابل دفع رسوم دراسية من قبل الطلاب .

• التخصص :

- ويمكن للجامعات الاستفادة من تخصصات بعض مرافقها مثل المطاعم الجامعية ومراكز الكتب والتصوير وأسواق السكن الجامعي وصندوق الطلبة. (صائغ، ١٤٢١هـ، ص ١٥). والتخصص لها ثلاثة أنواع هي:
- ◀ تقديم مبدأ التنافس في أنشطة ومجالات كانت محتكرة أو ما يسمى (التحرير).
- ◀ نقل ملكية الموجودات .
- ◀ تشجيع القطاع الخاص على تقديم الخدمات التي سيطر عليها القطاع الحكومي.

ويمكن للحكومة أن تدعم المقاعد في مدارس القطاع الخاص وأن يحصل القطاع الخاص على إعفاءات ضريبية من الحكومة وتكون كالمؤسسات الخيرية .

• الاستثمار في المرافق التعليمية :

ويقصد بذلك السماح للجهات التعليمية باستثمار مرافقها التعليمية بعد التنسيق مع وزارة المالية والاقتصاد الوطني باستثمار جزء من الأراضي والمباني المدرسية الواقعة على الشوارع الرئيسية مثل إنشاء محلات تجارية أو وضع لوحات إعلانية وذلك وفق الإجراءات النظامية ومعايير التخطيط المتبعة

وتخصيص ريعها لتعزيز بند صيانة المباني المدرسية في ميزانيات الجهات التعليمية. وفي هذا الصدد يقترح (صائغ، ١٤٢١هـ، ص ١٤) إنشاء إدارة لأملاك الجامعة تعنى بحصر ممتلكاتها ومبانيها ومرافقها وتقوم بتنميتها وتضع الخطط اللازمة للإفادة منها وسبل استثمارها، كما يمكن استثمار مرافق الجامعة ومبانيها من أجل الدعاية والتسويق والإعلان واستضافة اللقاءات العلمية وتنظيم المعارض بشتى أنواعها.

• التبرعات :

- ويمكن عرض عدد من الصيغ التي من شأنها العمل على تنمية موارد الجامعات عن طريق التبرعات . (صائغ، ١٩٨٧م، ص ١٠)
- « التركيز على الجوانب المعنوية التي تدفع الآخرين على التبرع ومنها إنشاء المقاعد الأكاديمية بأسماء من يمولها، وكذلك إطلاق أسماء المتبرعين على الأماكن التي تبرعوا بها.
- « تعريف المجتمع بحاجة الجامعة لدعمهم.
- « توجيه الشكر للمتبرعين وابتكار بعض الوسائل لذلك من أوسمة وشهادات شكر.
- « إنشاء صناديق للتبرعات تلبي حاجات المتبرعين.
- « الإعلان عن المشاريع أو البرامج التي تحتاج للتبرع.
- « توجيه الدعوة لأصحاب رؤوس الأموال لحضور مناسبات الجامعة.
- « تعريف المجتمع بأن التبرع لمؤسسات التعليم هو من مجالات الخير والإحسان التي يثاب فاعله.
- « القيام بحملات لجمع التبرعات لصالح الجامعة ومشروعاتها.
- « التواصل مع الخريجين وإنشاء إدارة أو رابطة تعنى بتوثيق العلاقة بين الخريجين والجامعة.
- « عرض الجامعة لبعض المشاريع باعتبارها مشاريع وقفية تحتاج المساهمة.

• تقديم قروض للطلاب :

بحيث يقدم للطلاب قروض بشروط ميسرة تسترد بعد التخرج وفق نظم متفق عليها . (عابدين، ٢٠٠٠م، ص ٦٩)

- ويرى الغامدي (١٤٢٧ هـ) أن مشاركة المؤسسات المجتمعية في تمويل التعليم العالي تتطلب القيام بما يلي:
- « العمل على تطوير العلاقات مع القطاع الخاص، وإشراكه في بعض السياسات التعليمية التي يمكن من خلالها أن يسهم بثقة ورضا في دعم العملية التعليمية وتطويرها.
- « العمل على جعل التعليم واجب وطني وقضية اجتماعية، يتحمل الجميع مسؤوليتها.
- « تصميم برامج إعلامية توعوية لتعريف المجتمع بالأهداف السامية للتربية والتعليم، والجهود التي تقوم بها الدولة في سبيل خدمة أبناء المجتمع ورفاهيتهم.
- « تحديد الاحتياجات التعليمية والعمل على اختيار وحث المؤسسات المجتمعية المتخصصة لتلبية هذه الاحتياجات. (ص ٢٩٥ - ٢٩٦) .

• الوقف:

والوقف يعتبر من أهم مصادر التعليم العالي، وذلك لأنه يساهم في زيادة دخل المؤسسات التعليمية، ويستقطب الكثير من الخيرين من أبناء الأمة مما يحتم على المؤسسات التعليمية العمل على توضيح مجالات تمويل التعليم العالي للمستثمرين في هذا المجال. (المبعوث، ١٤٢١ هـ، ص ١٨٧).

• تبني مفهوم الجامعة المنتجة :

يمكن أن يتم ذلك بحيث تعمل الجامعات على زيادة مواردها من الخدمات التي تقدمها للآخرين، مع المحافظة على التزاماتها العلمية والثقافية تجاه المجتمع. (الحامد وآخرون، ١٤٢٣ هـ، ص ١٦٢)

• التدريب والتعليم المستمر :

يمكن أن يساهم التعليم المستمر في إنعاش الكثير من المراكز والمعاهد التابعة للتعليم العالي، والملاحظ أن الجامعات العربية لم تستفد كثيراً من التدريب والتعليم المستمر باعتباره مصدراً من مصادر تمويل الجامعات. (العودة، ١٤١٩ هـ ص ٧٦)

كما يمكن للجامعات أن تعمل على زيادة إيراداتها المالية، وذلك بتنويع مصادر أخرى للتمويل، ومنها: (الجبر، ١٤١٨ هـ، ص ٤٩٦)

- ◀ زيادة مساهمة الجامعات في خدمة المجتمع عن طريق تقديم الخدمات والاستشارات للمصالح الحكومية والقطاع الخاص.
- ◀ استثمار المباني الجامعية، وتأجير القاعات، والأراضي الشاغرة.
- ◀ استثمار براءات الاختراع وحقوق التأليف والنشر.
- ◀ فرض الرسوم الرمزية على استخدام بعض الخدمات والمرافق بالجامعة.
- ◀ افتتاح برامج للدراسات العليا والمتخصصة، وفرض الرسوم المناسبة عليها.

• بدائل مقترحة لتنويع مصادر تمويل التعليم العالي :

على الرغم من تعدد المصادر البديلة لتنويع مصادر تمويل التعليم العالي وتنوعها، فإن هناك المزيد من المصادر التي يمكن أن تساهم في زيادة إيرادات المؤسسات الجامعية، وبالتالي تخفيف الأعباء المالية على الدعم الحكومي للتعليم العالي، ومن هذه المصادر ما يلي:

• السهم التربوي :

ويتلخص مفهومه في تخصيص أسهم وقضية واستثمارية لدعم المؤسسات التربوية، وخاصة مؤسسات التعليم العالي، مع إمكانية طرح الأسهم الاستثمارية للمواطنين للاكتتاب بها، مما يساهم في زيادة المشاركة المجتمعية في تمويل التعليم والإحساس بأهميته. (صائغ، ١٤٢٨ هـ)

• الكراسي الجامعية للدراسات والأبحاث :

وهو أحد الأنماط الحديثة لتمويل التعليم الجامعي، ويتلخص مفهومه في تخصيص كرسي لدعم الأبحاث العلمية في أحد التخصصات التي تقدمها الجامعة، على أن يتولى الصرف عليه وتمويله المستثمرون، والشركات، والبنوك وفي مقابل ذلك يحصل من يتولى تمويل هذا الكرسي على شهادة باسمه، ويكتب اسمه في مكان بارز بالجامعة.

وقد بدأت جامعة الملك سعود في الاتجاه إلى الإعلان عن هذا النمط من التمويل، وقامت بتأسيس كرسي لدعم الأبحاث الهندسية بالجامعة، بعد موافقة أحد المستثمرين على تمويله والصرف عليه.

• أوجه الاستفادة من النموذج البريطاني في تمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية :

إن تجربة بريطانيا في تمويل التعليم العالي يمكن توسيع نطاقها لتشمل ميادين متعددة ، وتطبيقات مختلفة في التعليم العالي ، ويمكن تنظيم بنودها ومحتوياتها بحيث تلائم الظروف المحلية للمملكة ، وتساند الأولويات التطويرية المنشودة ، ويمكن الاستفادة من تجربتها في :

« إنشاء مجلس تمويل التعليم العالي ، بحيث يعمل على التأكد من أن المخصصات الممنوحة لمؤسسات التعليم العالي هي مبالغ مستحقة ويمكن إنفاقها في الأوجه المناسبة التي تحقق الأهداف المرجوة .

« وجود هيئة عامة لتمويل التعليم العالي كمجلس التعليم العالي ، يدفع مؤسساته إلى الإبداع والتنافس الذي يعكس خاصية الجهد المبذول في سبيل تطوير التعليم العالي كما ونوعا .

« وجود مجلس لتمويل التعليم العالي يحقق كثيراً من شروط وخصائص وتطبيقات الاعتماد الأكاديمي للبرامج والمؤسسات ، ويعد هذا التمويل بمثابة مؤشر رئيسي على نوع وجودة التعليم في تلك المؤسسات .

« يمكن لمجلس تمويل التعليم العالي أن يضبط كثيراً من المسائل المتعلقة بالإنفاق على هذا المستوى من التعليم من مخصصات المال العام .

• المنافع المتوقعة من إنشاء مجلس لتمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية :

« إعطاء فرص أكبر لدعم المشروعات الصغيرة التي تقدمها الأقسام والوحدات العلمية في مؤسسات التعليم العالي من أجل تطوير الأنشطة والممارسات ذات العلاقة بالبرامج ، والتوجه لتطوير العمل الأكاديمي الأساسي .

« مساعدة المؤسسات لتحقيق النمو المهني للكفاءات البشرية المتوفرة من أجل رفع مستوى الأداء التعليمي .

« سهولة نقل التجارب والخبرات وتبادلها بين المؤسسات نتيجة الدخول المباشر من مجلس التمويل العالي في مناقشة أو إقرار تمويل التجارب .

« تطوير نظم المعاملات والإجراءات المالية في مؤسسات التعليم العالي والارتقاء بها لتحقيق فاعلية أكبر ، وسرعة أفضل في العمل .

« يستطيع المجلس أن يوفر مدخرات مالية لخدمة البرامج الخاصة ، دون الدخول في المعاملات المالية التقليدية .

« يقوم المجلس بربط مؤسسات التعليم العالي بمؤسسات المجتمع بعلاقات تشاركية ، أو اندماجية ، وتوفير التمويل اللازم للبرامج والمشروعات المتطورة التي يتم اقتباسها من تجارب الآخرين .

« يستطيع المجلس أن يقوم بأنشطة وجهود تنسيقية واسعة النطاق لحسن استغلال واستثمار الإمكانيات المتاحة لدى مؤسسات التعليم العالي سواء كانت إمكانات بشرية أو مادية أو خدماتية .

ويمكن الاستفادة من التجربة البريطانية في تمويل التعليم العالي في المجالات التي تحقق الأهداف المهمة ، ويقضي على كثير التداخلات والازدواجيات في العمل المتصل بالتعليم العالي ، ويحافظ على الخصوصيات التنظيمية ، فيزيد التعاون والتنسيق بين كافة الأطراف مع المحافظة على استقلالية الوحدات المختلفة ، ورفع مستوى كفاءة العمل لتحقيق المنافع المأمولة ، كما يساعد على تنظيم الإشراف على مؤسسات التعليم العالي الأهلي في الجوانب المادية والمعنوية .

• مقارنة تمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية وبريطانيا

عناصر المقارنة	التعليم العالي في المملكة العربية السعودية	التعليم العالي في بريطانيا
نوعية التعليم	مجاني في جميع مراحل التعليم الحكومي.	مجاني في مرحلة التعليم العام ، ومشترك في الجامعات.
نسبة الإنفاق على تمويل التعليم	٩٢% تمويل الدولة ٨% تمويل القطاع الخاص.	٥٦% تمويل الدولة ٤٤% تمويل القطاع الخاص.
مصادر التمويل الحكومي	الميزانية السنوية للدولة.	ميزانية الدولة مجلس التعليم العالي المجالس المحلية محائس البحوث
مصادر التمويل الأخرى	الاستشارات التعليم والتدريب المستمر الخدمات مراكز الاستشارات والبحوث	الرسوم الدراسية دعم القطاع الخاص الضرائب ، الصناعات المنظمات الخيرية الصناعات البريطانية

• تابع مقارنة تمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية وبريطانيا

عناصر المقارنة	التعليم العالي في المملكة العربية السعودية	التعليم العالي في بريطانيا
البدائل المقترحة للتمويل	الوقف التبرعات المنح الرسوم الدراسية القروض المخصصة السهم التربوي برامج التعليم الموازي	القروض البنكية الشيكات الدراسية

• الخاتمة :

مهما يكن الأسلوب التمويلي المقترح أو البدائل التي يمكن الرجوع إليها لمواجهة نقص الموارد المالية فإن هناك أسسا يجب الرجوع إليها عند مناقشة أي أسلوب تمويلي مقترح وهي: (صائغ، ١٤٢٨ هـ)

- « النظر إلى التعليم على أنه استثمار وليس خدمة.
- « تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لجميع أفراد المجتمع بما يحقق الكفاءة والفاعلية.
- « المشاركة بين السلطات والهيئات المركزية والمحلية ومنح الاستقلالية اللازمة للمؤسسات التعليمية.
- « التوزيع المناسب لمخصصات التعليم (عدالة التوزيع) ويقصد به التوازن في توزيع الموارد المالية والمادية والبشرية على عناصر النظام التعليمي.
- « الموازنة بين الجوانب الاقتصادية للدولة والجوانب التربوية وتوافق أسس النظام التمويلي المقترح وإدارته وغاياته مع طبيعة البيئة التي ينطلق منها ومع البنى الاجتماعية والاقتصادية وقيم وثقافة أفرادها.

« القدرة على توظيف الأموال بشكل فعال يقلل الهدر فيها أو في استخدامها .

ومن وجهة النظر الشخصية فإن تنوع مصادر تمويل التعليم العالي، وزيادة الإيرادات لن يحقق وحده النتائج المأمولة في تطوير التعليم العالي، إذ لا بد أن تكون هناك قيادة إدارية تستطيع العمل على حسن توزيع الموارد الاقتصادية المتوفرة، والاستفادة من جميع الإمكانيات البشرية والمادية المتاحة، إضافة إلى وجود أنظمة للرقابة والمحاسبة المستمرة.

• النتائج :

- « يجب إعادة النظر في مصادر تمويل التعليم العالي في المملك العربية السعودية بما يتناسب مع التطورات العالمية وذلك لمواكبتها مما يحقق الكفاءة في مخرجات التعليم العالي.
- « الاستفادة من تجربة المملكة المتحدة في بعض مصادر التمويل فيها مما يزيد من إيرادات الجامعات السعودية .
- « إنشاء هيئة عامة لتمويل التعليم العالي كمجلس التعليم العالي من أجل تحقيق المنافسة في تطوير العالي كما ونوعا .
- « إنشاء مشروعات صغيرة لكل كلية بحيث تنفق إيراداتها على البرامج والمشاريع الخاصة بالكلية نفسها .
- « ٥- تطوير نظم الإجراءات المالية في التعليم العالي والارتقاء بها لتحقيق فاعلية أكبر للاستخدام الأمثل للموارد المالية .
- « ضرورة إيجاد قيادات إدارية تحسن توزيع الموارد المالية المتوفرة والاستفادة من كل الإمكانيات البشرية والمادية .
- « ضرورة وجود نظام للرقابة والمحاسبة المستمرة في مؤسسات التعليم العالي بما يضمن التأكد من أن الإيرادات تنفق فيما خصصت لها .

• المراجع :

- إبراهيم سليمان العودة ، دراسة استطلاعية لأهم بدائل تنمية الموارد غير الحكومية للجامعات السعودية ، رسالة ماجستير ، ج الملك سعود كلية التربية ، ١٤١٩هـ .
- أبو الوفا ، جمال ، وآخرون (٢٠٠٠) اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية ، مصر : دار المعرفة الجامعية .
- أبو عمة، عبدالرحمن محمد، التعليم العالي في بريطانيا، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٤٢١هـ.
- أخضر، فايزة محمد، اقتصاديات التعليم للفتاة في المملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، ١٩٩٤م.
- التركي ، أحمد وآخرون (١٩٦٢ /) التنمية والتخطيط والتعليم الوظيفي في البلاد العربية ، سرس اللبان .
- الجابري، نواف، مشاركة الكلفة لتمويل التعليم السعودي، مجلة المعرفة ، العدد ١٣٦ أغسطس ٢٠٠٦م.
- الجبر، نبيه عبدالرحمن، نموذج مقترح لتخصيص الموارد بين قطاعات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، بحث مقدم إلى ندوة التعليم العالي في المملكة، رؤى مستقبلية، ١٤١٨هـ.

- الحامد، محمد معجب وآخرون: التعليم في المملكة العربية السعودية: رؤية الحاضر واستشراف المستقبل، مكتبة الرشد الرياض، الطبعة الأولى، ١٤٢٣هـ.
- حسن أبوبكر فريد العولقي، تمويل التعليم العالي وترشيد نفقاته في الوطن العربي، جامعة الإمارات العربية المتحدة، مؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي في ضوء متغيرات العصر، العين، ١٩٨٨م.
- حسن أبوبكر فريد العولقي، تجارب محلية وعربية ودولية لمصادر وبدائل لتمويل التعليم: دراسة مقدمة إلى اجتماع تمويل التعليم في الدول الأعضاء وسبل تنميته، مكتب التربية العربي، الكويت، ١٤١٩هـ.
- حماد، خليل وسعيد البشير (٢٠٠٠) "تمويل التعليم العالي في الدول العربية طرق غير تقليدية" دراسة حالة الأردن " المؤتمر العلمي المصاحب للدورة ٣٣ لمجلس اتحاد الجامعات العربية، ص ٥٩٢، ٦٣٠
- خالد حمد أبا الزيات، وزميلته، التعليم الموازي: واقع ومستقبله، تجربة جامعة قطر في استثمار وتمويل التعليم الجامعي، ورقة عمل، الغرفة التجارية الصناعية بالإحساء، ١٤٢٣هـ.
- الخضير، خضير سعود، مكتبة العبيكان، الرياض، ١٤١٩هـ .
- الخطيب، محمد شحات، التعليم العالي: قضايا ورؤى، مكتبة الرشد، الرياض، الطبعة الأولى، ٢٠٠٢م.
- زيتون، محيا، مستقبل التعليم في الوطن العربي في ظل إستراتيجية إعادة الهيكلة الرأس مالية، المجلة العربية للتربية، مجلد ١٧، عدد ١، ١٩٩٧م.
- صائغ، عبد الرحمن أحمد، تمويل التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية: أبعاد القضية وبعض البدائل الممكنة، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي لمجلس اتحاد الجامعات العربية، ١٩٨٧م.
- صائغ، عبد الرحمن أحمد، تمويل التعليم بين الأحادية والتنويع: رؤية مستقبلية، جريدة الاقتصادية، العدد ٤٩٢٨، الأحد ٢٠ ربيع الأول ١٤٢٨هـ.
- صائغ، عبد الرحمن أحمد، محاضرات في تمويل التعليم، جمعة الملك سعود، كلية التربية، برنامج الدكتوراه، الفصل الدراسي الثاني، ١٤٢٨هـ.
- صائغ، عبد الرحمن أحمد، مسيرة التعاون بين قطاعي التعليم والأعمال في دول الخليج العربية، نظرة تحليلية ومقترحات إجرائية لبرنامج مكتب التربية لدول الخليج، ١٤٢١هـ.
- صائغ، عبد الرحمن أحمد، نحو إطار إجرائي لتنمية الموارد الذاتية للجامعات السعودية، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة تنمية الموارد الذاتية بالجامعات السعودية والمنعقدة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٢١هـ.
- عابدين، محمود عباس: علم اقتصاديات التعليم الحديث : الدار المصرية اللبنانية بالقاهرة، الطبعة الأولى، ١٤٢١هـ .
- عبد الكريم بكار، حول التربية والتعليم، دار القلم، دمشق، ٢٠٠١م.
- عبد الحميد، جابر، أولويات التعليم في العالم الإسلامي في القرن الحادي والعشرين، المنظمة الإسلامية للعلوم والتربية، ١٩٩٦م.

- عبدالله بن حمد العباد ، ورقة عمل بعنوان " تمويل التعليم العالي".
- علي احمد مذكور ، التعليم العالي في الوطن العربي، الطريق إلى المستقبل، دار الفكر العربي، القاهرة، ط١ ، ١٤٢١هـ.
- العودة، إبراهيم سليمان، دراسة استطلاعية لأهم بدائل تنمية الموارد غير الحكومية للجامعات السعودية، رسالة ماجستير، ١٤١٩هـ.
- عون، وفاء محمد، يصور مقترح لنمط تمويل التعليم العالي الأهلي ، بحث مقدم إلى ندوة التعليم العالي كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٢١هـ.
- الغامدي، عبدالله مغرم، الإنفاق على التعليم، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٤٢٧هـ.
- كعكي، سهام محمد، تنظيم التعليم العالي الأهلي في المملكة العربية السعودية، بحث مقدم إلى ندوة التعليم العالي الأهلي، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٢١هـ.
- المبعوث، محمد حسن، الأوقاف مصدر من مصادر تمويل التعليم العالي الأهلي، بحث مقدم إلى ندوة التعليم العالي كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٢١هـ.
- محمد بن شحات الخطيب ، اتجاهات التربية والتعليم في دول الخليج العربية: رؤية للحاضر والمستقبل ، مدارس الملك فيصل ، الرياض ٢٠٠٢م.
- هندي ، منير (١٩٩٨) الفكر الحديث في مجال مصادر التمويل ، الإسكندرية : العارف .
- وزارة التعليم العالي، تقرير موجز عن تطور التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، ١٤٢٨هـ.
- وزارة التعليم العالي، لمحات من تطور التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية، ١٤٢٤هـ - ١٤٢٨هـ.
- وزارة التعليم العالي، نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه، ط٢، ١٤٢٧هـ.

www.aafaq.kfupm.edu.sa

www.qaa.ac.uk/international/studentGuide.

www.bab.com/articles



obeikandi.com

البحث الثامن :

” القيم التنظيمية المحفزة للإبداع الإداري لدى مديرات مدارس التعليم
الثانوي العام (الحكومي والأهلي) بمدينة مكة المكرمة ”

المصادر :

أ / فوزية بنت عبد الرحمن سالم بانعمته.

قسم الإدارة التربوية والتخطيط

كلية التربية جامعة أم القرى

obeikandi.com

” القيم التنظيمية المحفزة للإبداع الإداري لدى مديرات مدارس التعليم الثانوي العام (الحكومي والأهلي) بمدينة مكة المكرمة ”

أ / فوزية بنت عبدالرحمن بن سالم باناعمته

• مقدمة :

الحمد لله الذي تتم بنعمته الصالحات والسلام على صاحب البشارات ونبي الرحمة المهداة ، سيدنا وحبيبنا محمد وعلى آل بيته وأزواجه الطاهرات ، أما بعد فإن ما يتميز به العالم المعاصر بأنه عصر التغيير المتسارع في جميع المجالات وأن ما يرافق ذلك من تغيير في آليات العمل ، مما يسهم بأن تكون الإدارة هي قلب العمل في كل المنظمات فهي بحاجة إلى مواكبة التغيير ، فالمديرون الذين لديهم قدرات جيدة على إحداث التطوير هم أشخاص يفيضون أنفسهم بسرعة أكثر من غيرهم في الأوقات التي يحدث فيها تغيير سريع حيث يستخدمون معارفهم ومهاراتهم الإبداعية بشكل أفضل ، حيث يعتبر القدرة على التغيير والتطوير عاملاً رئيساً للنجاح والتطوير في أداء العمل .

وتؤثر القيم التي تتبناها المنظمات الإدارية بصفة عام والإدارة التربوية بصفة خاصة تأثير كبير على سلوك العاملين حيث يذكر كلا من تيسلوك وفيرروكلاين (Tesluk & Farr & Klein , 1997) أن الفرد هو مصدر نمو الأفكار الجديدة الذي يعتبر بدوره جوهر الإبداع ؛ لذلك ركز الباحثون جهودهم حول ما الذي يدفعهم إلى الإبداع باعتبار أن القيم التنظيمية هي الدافع الأول للإبداع . P : 27 .

ويؤكد الصرايرة (٢٠٠٣م) "على أن القيم هي إحدى العناصر المهمة لنجاح المنظمات المعاصرة وعامل مؤثر في إداراتها والتي تعمل في ظل مفهوم التحول التدريجي إلى العالمية وتحدياتها وبذلك تظهر حاجة المنظمات إلى تحقيق درجات عالية من الكفاءة والفاعلية والتي تمكنها من الاستمرار والمنافسة والتفوق والامتياز والتكيف مع المتغيرات المحيطة بها فهي بحاجة إلى قيم إبداعية باعتبارها القوى والأساس والمهمة لنمو المنظمة وبنائها وقدرتها على التكيف مع الظروف المحيطة للبيئة المتغيرة في ظل التدفقات التكنولوجية وعولة الإدارة فكرياً وتطبيقاً" . ص ١٨٨

وهذا ما تؤكدته دراسة إرنست وديانغ Ernst & Young كما يذكرها الهورايب (٢٠٠٣ م) بأن الشركات الأوروبية والشركات في أمريكا الشمالية أصبحت تعتبر القيم العامل الأكثر أهمية في النجاح للمستقبل حيث إن الشركات التكنولوجية التي يفترض أنها على رأس الداعين إلى الإبداع والتطوير تعتبر أن مشكلة عالم الصناعة الآن هي تحقيق القيم المبدعة . ص ١٥

ويلخص كلا من نيوستروم ودافيس (Newstrom & Davis , 2001) أن عمليات الابتكار والنمو والتطوير في المؤسسات وخصوصاً في الوقت التي يتميز بالتغيير السريع وعالم المنافسة العالمية عليها أن توجد طريقة جديدة للقيام بإجراءات إدارية وأساليب جديدة وإلا ستفقد هذه المؤسسات قدرتها على التعامل مع هذه التغيرات السريعة وكذلك عليها إتباع نظام الابتكار والتجديد من

أجل نجاحها فإن المدعم لهذا النجاح هو تبني قيم تنظيمية مبدعة ومبتكرة. P : 409

وبذلك فإن المؤسسات التعليمية والتربوية بشكل خاص بحاجة إلى قيم إبداعية كي تستمر وتتطور ويقع على المديرين مسؤولية توفير البيئة الصحيحة للقيم الإبداعية فهم الذين يدركون مدى أهميتها بنسبة لمؤسساتهم . لذلك سنتناول الدراسة الكشف عن الممارسات التي يمكن أن تحقق القيم التنظيمية المحفزة للإبداع الإداري لدى مديرات مؤسسات التعليم العام .

• مشكلة الدراسة :

أن بيانات العمل في المنظمات المعاصرة تتسم بالصراع والتنافس حيث يوضح يونج (YONG) 1994 بأنه نظرا لبيئة العمل التنافسية المتصارعة اليوم نجد أن معظم المديرين على وعي بأهمية أن يكونوا قادرين على إدارة الأفراد المبدعين في منظماتهم فالإدارة المناسبة للإبداع هي عامل حاسم في تطوير المنظمة التي تستطيع أن تجدد ذاتها وتنقذ التحسينات المستمرة في مجال العمل فالإدارة الملائمة من شأنها أن توجد بيئة عمل تشجع الإبداع أكثر مما تعرقله أو تعوقه . P:16

وتصف ماكفازين (Mcfazean , 1998) جهود المديرين في تحسين المناخ الإبداعي في منظماتهم من خلال تشجيع الإدارة العليا للإبداع بحيث تستطيع إدارة المنظمة أن تطور من قيم المنظمة بحيث يتعلم الموظفون كيف يفكرون بطرق أكثر إبداعية . P:3

وعلى ذلك يمكن القول بأن القيم والمبادئ التي تقوم عليها المؤسسة أما تقودها إلى الإبداع أو تقف أمامه وتعتبر عائقا لها وهذا ما أكدته أبو بكر (٢٠٠٢) بأن هناك فروقا جوهرية بين القيم والمبادئ التي تستند إليها المنظمات الناجحة وترتب أوضاعها الداخلية وعلاقاتها الخارجية وبين القيم والمبادئ التي تستند عليها المنظمات غير الناجحة باعتبار أن القيم التنظيمية هي التي تقود إلى نجاحها أو فشلها وهي التي تدفع الأعضاء إلى الابتكار والإبداع في العمل . ص ٤٠٥

وبذلك نأدي كل من تيسلوك و فيررا وكلاين , Tesluk & Farr & Klein (1997) عن أهمية تطوير قيم مساندة للإبداع من خلال تدعيم الإدارة أنماط من السلوك مساندة للعملية الإبداعية . P:33

فبتالي فإن المؤسسات التعليمية تواجه العديد من المشكلات والتي تعود أغلبها إلى الإجراءات الروتينية والالتزام الحري للقيم والأعراف الإدارية التقليدية القديمة التي بدورها تعيق العملية الإبداعية بحيث أصبحت المؤسسات التعليمية أكثر عرضة للفشل منها للنجاح في وقت يتقدم فيه العالم يوما بعد يوم في جميع المجالات وخصوصا في المجالات التعليمية التي قدمت كل وسائل الإغراء لاجتذاب العقول المبدعة وتحفيزها في مؤسساتهم التعليمية .

وهذا ما يؤكد العويسي (١٤٢٤هـ) حيث يشير إلى أن الأسلوب الذي تدار به المدارس في السابق لا يتوافق مع التحديات والتطورات في جميع ميادين المعرفة

المختلفة وثورة المعلومات لأن الاستمرار بهذا الأسلوب الروتيني التقليدي يؤدي إلى التوقف والتراجع عن مساهمة ركب الحضارة المعاصرة . ص ١

وهذا ما تحتاجه المؤسسات التعليمية تطوير قيم مساندة للعملية الإبداعية من خلال توفير بيئة عمل قائمة على قيم تنظيمية محفزة للإبداع باعتبار أن القيم التنظيمية المحفزة للإبداع تساهم في نمو المؤسسات التعليمية وتطورها لذلك تجيب الدراسة على الأسئلة التالية :

• أسئلة الدراسة :

١. ما القيم التنظيمية المحفزة للإبداع الإداري في الفكر الإداري المعاصر ؟
٢. ما درجة استجابات أفراد عينة الدراسة حول الممارسات التي يمكن أن تحقق القيم التنظيمية المحفزة للإبداع الإداري في مدارس التعليم الثانوي العام الحكومي والأهلي بمدينة مكة المكرمة ؟
٣. ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الممارسات التي يمكن أن تحقق القيم التنظيمية المحفزة للإبداع الإداري في مدارس التعليم الثانوي العام الحكومي والأهلي بمدينة مكة المكرمة تعزى للمتغيرات التالية :
 - « نوع العمل (مديرة - معلمة) .
 - « نوع المدرسة (حكومي - أهلي) .
 - « المؤهل العلمي (ماجستير - بكالوريوس - دبلوم) .
 - « سنوات الخبرة في مجال التعليم .
 - « الدورات التدريبية .
٤. ما التوصيات والمقترحات التي من شأنها تفعيل الممارسات التي يمكن أن تحقق القيم التنظيمية المحفزة للإبداع الإداري لدى مديرات مدارس التعليم الثانوي العام الحكومي والأهلي بمدينة مكة المكرمة ؟

• حدود الدراسة :

تتمثل حدود الدراسة في التالي :

١- الحدود الموضوعية :

- تتناول الدراسة الحالية الممارسات التي تحفز القيم التنظيمية المحفزة للأداء الإداري المبدع وهي :
- « الحرية والاستقلالية في الأداء .
 - « الدعم والتحفيز على الإنجاز .
 - « روح الفريق والعمل الجماعي .
 - « إشاعة روح الود والعلاقات الإنسانية الإيجابية .
 - « تكريم الإبداع وتقدير الموظفين .

٢- الحدود البشرية :

اقتصرت الدراسة على مديرات ومعلمات مدارس التعليم الثانوي العام الحكومي والأهلي بمدينة مكة المكرمة .

٣- الحدود المكانية :

قامت الباحثة بتطبيق هذه الدراسة على مدارس التعليم الثانوي العام الحكومي والأهلي بمدينة مكة المكرمة فقط دون قراها وضواحيها كما شملت مديرات ومعلمات المدارس فقط.

٤- الحدود الزمانية :

قامت الباحثة بتطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٢٧.١٤٢٦ هـ.

• أهداف الدراسة :

تتلخص الأهداف الرئيسة لهذه الدراسة فيما يلي :

« تحديد أهم القيم التنظيمية المحفزة للإبداع الإداري في الفكر الإداري المعاصر .

« تحديد درجة استجابات أفراد عينة الدراسة حول الممارسات التي يمكن أن تحقق القيم التنظيمية المحفزة للإبداع الإداري في مدارس التعليم الثانوي العام الحكومي والأهلي بمدينة مكة المكرمة .

« تحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الممارسات التي يمكن أن تحقق القيم التنظيمية المحفزة للإبداع الإداري في مدارس التعليم الثانوي العام الحكومي والأهلي بمدينة مكة المكرمة تعزى للمتغيرات التالية :

- ✓ نوع العمل (مديرة - معلمة) .
- ✓ نوع المدرسة (حكومي ، أهلي) .
- ✓ المؤهل العلمي (ماجستير - بكالوريوس - دبلوم) .
- ✓ الخبرة في مجال التعليم .
- ✓ الدورات التدريبية .

« وضع توصيات ومقترحات من شأنها تفعيل الممارسات التي يمكن أن تحقق القيم التنظيمية المحفزة للإبداع الإداري لدى مديرات مدارس التعليم الثانوي العام الحكومي والأهلي بمدينة مكة المكرمة .

• أهمية الدراسة :

يعد مفهوم القيم الإبداعية مجالاً حياً للدراسة والبحث في عالم المنظمات الإدارية لأن الإدارة التربوية بصورة خاصة تتطلب وجود قيم إبداعية تساعد على التطوير والإنجاز ولهذا تنبع أهمية هذه الدراسة في أنها :

« تسعى إلى تنمية القدرات الإبداعية لدى مديرات مدارس التعليم الثانوي العام الحكومي والأهلي بمدينة مكة المكرمة عن طريق تطوير الممارسات الإبداعية داخل المؤسسات التعليمية مما يساعد إدارتها على تطوير أدائها الإداري .

« تأكيد الدراسات الإدارية أهمية تبني المنظمات القيم التنظيمية المحفزة للإبداع الإداري حيث تشير دراسة حجلان (١٤١٧هـ) بأن المناخ التنظيمي المحفز للمشاركة والمناقشة والابتعاد عن الرسمية والرقابة يحفز العمل الإبداعي ، ودراسة الينسار وفاتيما وفاريا (Alencar & Fatima & Faria , 1997) الذين أكدوا على أن البيئة التنظيمية المحفزة للإبداع هي

التي تؤكد على الحرية والاستقلالية ومساندة المنظمة للعاملين وكذلك دراسة ماكفازين (Mcfazea , 1998) التي تشجع الإدارة العليا للإبداع من خلال تطوير قيم تنظيمية تعلم الموظفين كيف يفكرون بصورة أكثر إبداعية، مما يؤكد على الدور الأساسي للقيم التنظيمية المحفزة للإبداع الإداري. وتوصلت راسة تيلوك وفاروكلين (Tesluk & Farr& Klein , 1997) إلى خمسة أبعاد أساسية كإستراتيجية يمكن للإدارة العليا استخدامها للوصول للقيم التنظيمية التي تحفز الإبداع الإداري وتكوين بيئة عمل إبداعية، بالإضافة إلى ذلك دراسة عيد وهيبة (٢٠٠٤م) والذان أكدا على تأثير القيم التنظيمية في تشكيل بيئة عمل محفزة للإبداع في المؤسسات التعليمية مما يتطلب اتساع الرؤية لجميع المشاركين في العملية التعليمية، مما يؤكد ضرورة تطوير قيم إبداعية في المؤسسات التعليمية لتحقيق التطوير والنجاح في العمل الإداري .

« وتنبع أهمية هذه الدراسة بأنها تحدد القيم التنظيمية المحفزة للإبداع حيث إن هذه الدراسة لم تجد الاهتمام الكافي من قبل الباحثين السابقين حيث إن معظم الدراسات تناولت الموضوع دراسات تكاد تكون قريبة منها وهذا مما يؤكد أهمية هذه الدراسة والتي لها دور كبير في تطوير الإدارة المدرسية وسعيها دائما للتقدم والرقى بمستواها الإداري والتعليمي وتحقيق أهدافها .

« أنها تتقدم بممارسات جديدة للإبداع الإداري في ممارسات الإدارة المدرسية بصفة عامة في مراحل التعليم العام بالملكة العربية السعودية .

• مصطلحات الدراسة :

سوف يتم فيما يلي استعراض المفاهيم (الجوهرية) في الدراسة الحالية والتعريف بها علميا وإجرائيا .

• القيم التنظيمية (Organizational Values) :

وتعرف نجلاء عبدالله (٢٠٠٠م) القيم التنظيمية هي " مجموعة المعتقدات والاتجاهات التي توجه سلوك المديرين نحو غايات أو وسائل يختارها ويفضلها هؤلاء المديرين لأنهم يؤمنون بصحتها وتحدد المنهج الذي ينتهجونه في إنجازهم لإعمالهم وإداراتهم لمنظمتهم واتخاذهم لقراراتهم" . ص ٢٢. ويقصد بالقيم التنظيمية في هذه الدراسة " مجموعة من الأحكام والمعايير التي تمثل موجبات الأداء الإداري لدى مديرات مدارس التعليم الثانوي" .

• الإبداع (Creativity) :

عرفه توفيق (٢٠٠٣م) بأنه " عملية التفكير المخاطر الذي يتميز بالانحراف بعيدا عن الاتجاه الأصلي السائد فيصير معرضا للخبرة ويسمح لشيء ما بأن يؤدي إلى شيء آخر" ص ٥٨ . كما يعرفه كل من جالان وكلانير (Jalan & Kleniner , 1995) على أنه " الدرجة التي يظهر بها الموظفون الأفكار أو الاستخدامات الجديدة للنشاطات والحلول في العمل " ص ٢١.

كذلك يعرفها العميان (٢٠٠٢م) " بأنه عبارة عن تبني فكرة أو سلوك جديد في قطاع الأعمال في المنظمة أو بيئتها العامة " ص ٣٨٩.

ويقصد بالإبداع في هذه الدراسة " الممارسات السلوكية التي تعبر عن الأداء الإداري لمديرات مدارس التعليم الثانوي العام (سواء الحكومي أو الأهلي) بما يحقق حل المشكلات بطريقة مغايرة ويسهم في تبني الأفكار الجديدة والسلوكيات التي تسمح بالاستخدامات الجديدة للنشاطات والحلول في العمل التربوي داخل المدارس الثانوية" .

• القيم التنظيمية المحفزة للإبداع الإداري.

ويقصد بالقيم التنظيمية المحفزة للإبداع الإداري في هذه الدراسة " مجموعه من القيم والمعتقدات والافتراضات التي تتبناها الإدارة المدرسية من مديرات مدارس التعليم الثانوي العام (سواء الحكومي والأهلي) فتوجد وتشكل في قدرة مديرات المدارس على تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية (المدارس) بصورة أكثر إبداعية مما يسهم بدوره في تطوير وتجديد المؤسسة التعليمية ككل" .

• أدبيات الدراسة:

يعرض هذا الفصل لأطر النظرية والدراسات السابقة لمفهوم القيم التنظيمية المحفزة للإبداع الإداري ودورها في تطوير بيئة العمل للمؤسسات التعليمية .

• القيم التنظيمية المحفزة للإبداع الإداري في المؤسسات التعليمية :

يؤكد المغربي (٢٠٠٤ م) على أن كلمة قيمة تدل على أن الشيء يحمل في ذاته منفعة أو وزناً أو ثمناً ، وكلمة قيم هي جمع كلمة قيمة وتدل على أنواع المعتقدات التي يحملها شخص أو مجموعة أو مجتمع بأسره ويعتبرها مهمة ويلتزم بها وتحدد له الصواب من الخطأ والصالح من الطالح والجيد من السيئ والمقبول من المرفوض في السلوك الإنساني فالقيم داخل الإنسان تتطور من خلال العائلة والأصدقاء والمدرسة والتعاليم الدينية ومكان العمل فالقيم هي المرشد والدليل والمعيار الذي يحتكم إليه الفرد في تقييم سلوكه وسلوك الآخرين ولذلك يؤكد على أن من أهم محركات السلوك الإنساني وموجهاته قيمة فالقيم هي مفاهيم الإنسان عما هو صحيح وخاطئ من وجهة نظره الشخصية . ص ١٥٨ . كما يذكر آل حسن (١٤٢٢هـ) أن القيم تحدد إلى حد كبير الأفكار والمبادئ والمفاهيم التي يمكن قبولها واستيعابها وتذكرها وأن القيم تلعب دوراً مؤثراً في نوعية الأفراد الذين يتوافق معهم ، وتوفر القيم العديد من المبادئ والأخلاقيات التي يمكن الاحتكام إليها في مختلف السلوك الفردي وتحدد القيم اتجاهات الفرد بخصوص الأمور السياسية والاقتصادية والاجتماعية وغيرها من الموضوعات التي تتعلق بمجريات الحياة اليومية" . ص ٤٤ .

وعرفت القيم من العديد من الكتاب والباحثين حيث تناولها بشيء من التفصيل منهم: البدري (٢٠٠٢ م) حيث عرف القيمة بأنها " اعتقاد راسخ بأن التصرف بطريقة معينة هو أفضل من التصرف بطريقة أخرى" . ص ٣٨٨ . ويعرفها العبدلة (٢٠٠٣ م) القيم " بأنها اعتقاد ثابت نسبياً بأن أنماطاً محددة من السلوك أو أهدافاً غائية تكون مفضلة شخصياً واجتماعياً على غيرها من السلوك والأهداف الغائية الأخرى" . ص ٤٤

ويرى عواد (١٩٩٥) "أن القيم عبارة عن موجّهات للسلوك أي أن ردود الفرد تجاه الأحداث التي يعايشها نابعة من منظومة القيم التي يؤمن بها وبالتالي فإن سلوك الفرد يعد انعكاساً لمنظومة القيم التي يؤمن بها". ص ٤٣

بينما يرى عامر (١٩٩٢م) أن القيم "هي أفكار واضحة أو ضمنية تميز الفرد وتمثل صفات الجماعة وهي المحرك للطاقت والطدرات وتؤثر على الأداء نتيجة اختيار الأنماط والوسائل والنتائج وأساليب التحرك المفضلة". ص ٣٤٤

ويذكر الطجم والسواط (١٤٢٤ هـ) أن القيم تستخدم أثناء عمليات المقارنة عندما يضع الناس معايير مثل :

- « للحكم على الأشياء (Judging Issues)
- « مناقشة وتحليل خيارات (Debate Options)
- « تخطيط أنشطة (Plan Activities)
- « اتخاذ قرارات (Reach Decisions)
- « حل خلافات (Solving Differences)
- « تغيير وضع قائم (Change Patterns)
- « إحداث تغيير (Exert in Fluence). ص ٩٥

وبذلك تستخلص نجلاء عبدالله (٢٠٠٠م) ثلاثة عناصر للقيم : "أنها عبارة عن مفاهيم أو أفكار أو تقديرات أو معتقدات أساسية وهي بذلك تتضمن عنصراً معرفياً ، أنها تحدد للأفراد الأشياء المرغوب فيها مما يعني أن القيم عنصر عاطفي و انفعالي ، أنها تؤثر في اختيار أنماط محددة من السلوك فهناك سلوك مقبول وسلوك مرفوض اجتماعياً مما يعني أن للقيم عنصراً سلوكياً . ص ٢٨

ومن خلال التعاريف السابقة للقيم تعرف الدراسة القيم " بأنها ردود الأفعال التابعة من منظومة القيم التي يؤمن بها الفرد وانعكاساً لطبيعة المجتمع الذي نما فيه " وبالتالي يتضح الدور الأساس للقيم وما تلعبه من أهمية أساسية في المجتمع ، فقيم الإنسان هي المسار الذي يسير الإنسان في دربه فمنذ الصغر والإنسان يشرب القيم من محيط العائلة إلى محيط المجتمع فهي نتاج انعكاس الأسرة والمجتمع على الإنسان مما يؤكد الأهمية الكبرى للقيم في حياة الإنسان الاجتماعية.

ويضيف إلى ذلك عبدالوهاب (٢٠٠٠م) انه قد بدأ الاهتمام بالقيم عندما أدرك الكتاب دور القيم على سلوك الأفراد وتأثير ذلك بالطبع على المؤسسات لذلك تعتبر هي احد ضوابط السلوك الإنساني ، ويضيف بأنه تزيد نسبة التعاون كلما زادت نسبة التماثل في قيم الجماعات ويقل التعاون بتنافر القيم مما يزيد فعالية الدور القيادي في تماثل قيم العاملين مع الرؤوسين. ص ٤٤

مما يؤكد أهمية القيم في المؤسسات ودورها الكبير في تطويرها ، في هذا الصدد يشير إلى ما يذكره علي (د.ت) أن البحوث الأخيرة التي قام بها توم بيترز وبوب وترمان (Tom Peters and Bob Waterman) والتي أحدثت ثورة في الفكر الإداري تناولت القيم الجوهرية للمؤسسات وكيفية بناء بيئات

مؤسسية تساعد على تحقيق التجديد والإبداع المؤسسي كما ذكرنا في البحث أن الأداء المتميز ذا الاتجاه الإبداعي محوره القيم الإبداعية والعقيدة التنظيمية للجميع ، ولكي تحقق المؤسسات النجاح والتفوق يجب أن يكون لديها قيم إبداعية تبني عليها كل أنظمتها وأفعالها ، وأن العامل الوحيد لإنجاح المؤسسات هو الالتزام الصادق بتلك القيم . ص ١٠٧٧

ويمكن القول أن تحديد وصياغة قيما إبداعية للمؤسسة هو أكبر إسهام يمكن أن تقوم به إدارة المؤسسة حيث إن المؤسسات المتفوقة هي التي تتصف بدرجة عالية من انتشار القيم المبدعة مما ساعدها على النجاح ومقاومة كل العواصف والتغيرات وتبقى صامدة وقوية ومبدعة.

ويوضح البدري (٢٠٠٢م) أن الكثير من القيادات الإدارية في الدول النامية يهتمون بشكل كبير بالهيكل التنظيمية واللوائح والإجراءات لأنها أشياء ملموسة ويهتمون في الوقت نفسه الجوهر الحقيقي لتماسك أي تنظيم وهو القيم التي يلتزم بها التنظيم ، ولهذا فقد وصلت هذه المؤسسات إلي ما وصلت إليه من التأخر في التقدم والتطوير وكادت أن تصل للانهايار . ص ٣٨٨

ويرى ديسلر (Dessler, 1996) أن الوظيفة العظمى للقائد تكمن في توضيح النظام القيمي وتحويل هذا النظام إلى واقع ملموس من خلال المثل والقدوة الذي يمثله القائد بالنسبة للموظفين ، وهناك العديد من الأمثلة التي توضح تبني المؤسسات المتميزة والناجحة لمجموعة من القيم والمعتقدات ثم قيام هذه المؤسسات بالتفاني في تنفيذ هذه القيم ، ويمكن القول أن الدور الأساسي للقائد هو تأسيس القيم حتى يصبح الموظفون قادرين على التعايش معها فالقيم هي الخطوط العريضة التوضيحية والإرشادية التي يسير عليها الجميع وفقا لها . P: 360

ولأهمية القيم في المؤسسات التعليمية يؤكد آل حسن (١٤٢٢هـ) "أن القيم التنظيمية هي جوهر العمل وهي التي تحدد الإطار الذي يوضح طريقة أداء العمل في المنظمة والمقبول وغير المقبول من الأعمال والتصرفات والسلوكيات". ص ه . ويتفق كل من الصباب وآخرون (١٤٢٣هـ) بأن القيم التنظيمية هي "التي تعكس القيم في بيئة العمل بحيث تعمل على توجيه سلوك العاملين ضمن الظروف التنظيمية المختلفة على سبيل المثال المساواة بين العاملين احترام العملاء الاهتمام بإدارة الوقت " . ص ٣٤٠

ومن خلال تعريفات القيم التنظيمية وأهميتها الكبرى التي تلعبه في المؤسسات التعليمية يتضح بأن القيم التنظيمية في المؤسسات التعليمية هي التي تؤثر على أعضاء المؤسسة التعليمية وتوجههم نحو الغايات والوسائل الذين يفضلونها المديرين في انجازهم لأعمالهم ، لذلك فإن القيم التنظيمية هي أساس ومحور الإبداع والتي لها دور أساسي في تحديد الإطار العام للعمل في المؤسسات التعليمية ، كما أن القيم التنظيمية هي التي تعكس بيئة العمل المدرسي هل هو محفز للعمل الإبداعي أم قائم على العمل الروتيني وطبيعة العمل الذي يؤدي للعمل وليس العمل من أجل التطوير.

وبالتالي يتضح بأن القيم تؤثر التأثير الكبير على العمل الإداري فلذلك يجب على مديرات المدارس أن يكون لديهن معرفة واسعة في مجال دراسة القيم وكيفية إدارة العمل التربوي بصورة أكثر إبداعية ويتخذن من القيم المحفزة للإبداع أداة للوصول للتطوير التربوي .

ويضيف إلى ما سبق العمري (١٤٢٠هـ) بأن القيم تؤثر كذلك على "العلاقات بين الأفراد . الطريقة التي يدرك بها المديرين المواقف والمشاكل التي يواجهونها . تؤثر على اتخاذ القرارات وحلول المشاكل التي يختارونها . تؤثر على إدراك النجاح الفردي والتنظيمي واختيار الأهداف الفردية والتنظيمية ووسائل تحقيقها ووسائل مراجعة الموظفين". ص ٢٠

وبالتالي تعتبر القيم هي الأساس في تحقيق التطوير والنجاح وبالتالي هي العمود الفقري لتحقيق نجاح وتطوير المؤسسات وهذا ما تؤكد نجلاء عبدالله (٢٠٠٠م) "من أن القيم هي الأساس وهي جوهر فلسفة المنظمة لتحقيق النجاح". ص ٣٦

ويشير ابوبكر (٢٠٠٢م) إلى أنه تتحدد قدرة المؤسسة في زيادة فعاليتها بدرجة كبيرة بمدى قدرة المؤسسة على تشكيل قيم أعضائها وتحفيزها من خلال مجموعة من الأساليب والممارسات الإدارية والتي يمكن إجمالها فيما يلي :

« التفاعل داخل مجموعة العمل : ويتم ذلك بتعريف أعضاء المؤسسة بالقيم والمعايير السائدة داخل المؤسسة .

« الالتزام بممارسيم وتعاليم محددة: ومن الطرق لتشكيل ثقافة أعضاء المؤسسة أن يتم الالتزام بممارسيم وتعاليم محددة من السلوك ينتج عنها تعلم الأفراد القواعد والأعراف والقيم والعادات التي تشكل ثقافة المنظمة .

« الوقائع والأحداث الحقيقية المهمة : يمكن من خلال التعرض لوقائع وأحداث ذات تأثير بتطور ونمو المؤسسة يتم نقل القيم إلى الأفراد الجدد لتدعيم الالتزام الموظفين بالأعراف والقيم والمعتقدات بما يحقق الفهم المشترك للعاملين .

« اللغة : وهي لغة الاتصال والتحدث والتفاهم ويتم اتفاق أعضاء المؤسسة برموز وشعارات ولغة واحدة حيث تسهم هذه اللغة في نقل وتعليم القيم للأعضاء الجدد بالمؤسسة . ص ٤١٣

ويتضح أنه من خلال تلك الممارسات والأساليب تستطيع المؤسسات التعليمية تشكيل قيم أعضائها ، فإذا كانت المؤسسات تسعى للإبداع فإنها تشكل قيم تنظيمية محفزة للإبداع ، وهذا ما تؤكد ماجدة العطية (٢٠٠٣م) بأن المؤسسات المبدعة والتميزة بشكل عام تختار الأعضاء الجدد الذين تتوافق قيمهم مع قيم المؤسسة لتحقيق القيم التنظيمية المبدعة . ص ٣٤٠

كما يدلل القريوتي (١٤١٤هـ) بأن المؤسسات الإدارية الناجحة تهتم اهتماماً كبيراً بإيجاد قيم إبداعية مشتركة بين مختلف العاملين فكلما كانت القيم محفزة للإبداع سارت المؤسسة بسلاسة وانسجام ، لذلك يهتم خبراء التنظيم بمساعدة المؤسسات على التطوير وهي إستراتيجية تعتمد بالدرجة الأولى على قيم محفزة للإبداع تعمل على إيجاد جو من الثقة والانفتاح بين العاملين

وتشجيع الحوار والنقاش المختلف بين العاملين بحيث لا تقتصر الاتصالات على المصادر من أعلى إلى أسفل بل يعطى مجالا للاتصالات الصاعدة والأفقية مما يغذي المؤسسة بالمعلومات ويساعد على حل الكثير من المشكلات قبل وقوعها. ص ١١٤

ومما سبق نستنتج أهمية القيم التنظيمية المحفزة للإبداع باعتبارها الأساس في تحقيق التقدم والتطوير في المؤسسات ، ولذلك يذكر أبو فارس (١٩٩٠م) " بأن المحور الجوهرى للمؤسسات المتميزة يقوم على تبنيها لبيئة تنظيمية تعطى الاتجاهات الإبداعية شرعيتها وتبلورها في منهج فكري وعملي يقوم على قيم ومعايير وممارسات وظيفية تغرس وتؤصل الإبداع كهدف مؤسسي متجدد ومطلوب وتسعى لإيجاد النظم والأساليب التي تجعل العملية الإبداعية قيمة وظيفية تمثل قاسما مشتركا بين العاملين على مختلف درجاتهم الوظيفية". ص ٣٢

ويتأكد على المؤسسات التعليمية لكي تصبح مؤسسات تعليمية متميزة لابد أن تهتم بإيجاد قيم محفزة للإبداع تسير بالمؤسسات التعليمية نحو التطوير والتي تعتمد بدرجة كبيرة على إتاحة الفرصة للعاملين بتمركز نحو الإبداع والانطلاق مما يعزز بدرجة عالية الوصول إلى ما وصلت إليه المؤسسات الإدارية الناجحة وكان الأساس بذلك هو إستراتيجيه تعمل على بلورة قيم تنظيمية محفزة للإبداع الإداري وتسهم بدورها في تطوير الأداء الإداري المبدع.

ويستخلص دركر (2003 , Druker) ست ممارسات تتبناها الإدارة المبدعة باعتبارها قيما تنظيمية محفزة للإبداع وهي :

« التحدي : حيث يوضع الشخص المناسب في المكان المناسب لكي يمارس الخبرة ومهارات التفكير الإبداعي حيث يجب للإدارة أن تكون واعيا بشكل جيد لكل المعلومات الخاصة بالعاملين وهذا بدوره يحفز الدوافع الجوهرية الكامنة للشخص لخلق القدرة الإبداعية والطاقة الابتكارية .

« الحرية : حيث تعتبر من العوامل الداخلية للشعور بالتملك وحب العمل وانتماؤهم إليه عندما يقومون بالعمل بالطريقة التي تروق إليهم وللأسف الشديد فإن المديرين يميلون إلى سوء الإدارة بتغيير الأهداف بشكل مستمر أو يمنحون الحرية اسما دون تطبيق .

« المصادر والموارد : حيث إن الوقت والمال يدعمان الإبداع حيث إن المنظمات تقتل الإبداع روتينيا وذلك من خلال تبني سياسة تحديد الزمن مما يستحيل إنجاز المهام .

« سمات وصفات مجموعة العمل " جماعة العمل " : على الإدارة إيجاد فرق عمل جماعية تتميز بالتنوع والاختلاف في وجهات النظر فكلما تكون هذه المجموعات مختلفة ومتنوعة مما يكسب الأفراد رؤى جديدة وإبداع وتفكير إبداعي .

« التشجيع التوجيهي والإشرافي : وللأسف الشديد يهمل المديرون المدح للأفكار الإبداعية والجهود التي قد لا تكلل بالنجاح مما يخنق الإبداع فالأفراد بحاجة إلى الشعور بأهميتهم وأهمية ما يقومون به مع القدرة على التسامح للأخطاء وبالتالي يمكن للأفراد العمل بنجاح .

« الدعم المنظمي : أي الدعم التي تقدمه المؤسسة للعاملين سواء كان هذا الدعم في حالة تحقيق النجاح أو حتى في وجود الأخطاء بهدف تلافيها وقبول الخطأ هذه دور القادة الذين يدعمون الجهود الإبداعية. 2-3-P2

ويضيف بذلك جومان (١٤٢٢هـ) عدة ممارسات تساهم في تحفيز القيم الإبداعية لدى العاملين وهي: إشراك الجميع في بناء التعاون الإبداعي وكيفية بناء بيئة عمل أكثر إبداعية . عمل احتفالات توضح أهمية الإبداع والابتكار . تقييم الموظفين لبعضهم البعض . يطلب من الموظفين تقديم أفكار مستعارة من مصادر أخرى تسمى مسابقة الأفكار المسروقة . معرفة الوقت المناسب للخروج من العمل الاعتيادي إلى العمل الإبداعي. ص١٢١ - ١٢٢

ويتضح بان ما قد سبق من القيم وممارسات وأساليب تساعد على تحقيق الإبداع وتحقق لمديرة المدرسة قدرتها على قيادة التغيير المبدع وإحداثه ، حيث إن القيم هي المفتاح الذي يقودها إلى النجاح أو العكس فبالقيم التي تؤمن بها تستطيع أن تحقق ما نصبوا إليه من التطور والإبداع .

وقد وضع كل من عيد وهيبة (٢٠٠٤ م) منظومة مؤسسة تعليمية محفزة للقيم الإبداعية في القرن الواحد والعشرين وحددها بمدخلات وعمليات ومخرجات - رؤية مستقبلية : وتتمثل مدخلات منظومة المؤسسة التعليمية المحفزة للإبداع في عدد من القيم والمعتقدات والمعايير التي تعمل كموجهات للممارسات السلوكية للعاملين بهذه المؤسسات التعليمية وهي :

« قيمة التحدي (Challenge) : ويقصد بها " طرح المؤسسة التعليمية أهدافا جديدة ومغايرة تسمح بالتعبير عن الإمكانيات الإبداعية للعاملين ، كما تستجيب في الوقت نفسه للممارسات التنافسية بينه وبين المؤسسات التعليمية الأخرى وبذلك تتحرر المؤسسات التعليمية من الجمود الذي يهدد وجودها".

« قيمة الثقة (Trust): ويقصد بها "إسناد المؤسسة التعليمية للعاملين ادواراً جديدة تسمح بالتعبير عن أفكارهم ومقترحاتهم أيا كان موقعهم في التنظيم المدرسي".

« قيمة الاستقلالية (Autonomy): ويقصد بها " التأكيد على الممارسات الفردية للعاملين في المؤسسات التعليمية وإتاحة الفرصة لإنجاز المهام بصورة أكثر إبداعية".

« قيمة الدعم (Support): ويقصد بها "مساندة المؤسسة التعليمية لاحتياجات العاملين وقبول الأفكار والاقتراحات التي يقدمونها والسماع لوجهات النظر المختلفة مما يحول أفكارهم إلى ممارسات إبداعية".

« قيمة التقدير: ويرتبط مفهوم التقدير بمفهوم التحفيز المعنوي (Moral Motivation) والذي يعني "كل ما تقدمه الإدارة المدرسية للعاملين من تكريم وتعزيز تخاطب به الجانب الإنساني من شخصياتهم".

« قيمة العدالة (Fairness) : ويقصد بها "الطريقة التي يعامل بها المرؤوسون في منظماتهم حيث المعاملة المتساوية للجميع مع أخذ الحسبان للفروق الفردية بينهم".

« قيمة التعلم التنظيمي : " ويقصد بها أن تكون المؤسسة التعليمية المحفزة للإبداع منظمة تعليمية ذات طابع تعليمي (Learning Organization) حيث تنمي المعرفة وتستثمر التراكم المعرفي للعاملين في التعامل مع المواقف الجديدة وحل المشكلات بطريقة مغايرة وتحفيز المشاركة المعرفية بين العاملين من خلال وسائل الاتصال المعرفي " . ص ٤٥٤٣

ولذلك خلاصة القول تعرض الدراسة مجموعة من القيم التنظيمية المحفزة للأداء الإداري المبدع في مؤسسات التعليم العام وهي :

« الحرية والاستقلالية : ويقصد بها إتاحة الحرية والاستقلالية للعاملين في المؤسسات التعليمية والتي تحفزهم على المناقشة وتبادل الأفكار والمعلومات والتفويض لبعض المهام والمسؤوليات مما يدفعهم إلى الاستمرار وبذل الطاقات والجهود لمزيد من الانجازات والتطور في الأداء الإداري .

« الدعم والتحفيز على الانجاز : والتي تعني مساندة العاملين في المؤسسات التعليمية ومكافأتهم ، وذلك من خلال عقد اللقاءات والاحتفالات التكريمية التي تدفعهم لتطوير أدائهم الوظيفي .

« روح الفريق والعمل الجماعي : الذي يعني بتشجيع جماعة الأفراد الذين يشتركون في عمل واحد مما يساهم بدوره في تبادل المعلومات وسهولة تنسيق الأداء وإنجاز المهام بصورة أكثر نجاحا وتطورا .

« إشاعة روح الود والعلاقات الإنسانية الإيجابية : التي تشجع على التعاون والتعاطف وروح المشاركة والأمانة وتبادل الثقة بين العاملين في المؤسسات التعليمية كمجتمع بشري .

« تكريم الإبداع وتقدير الموظفين : من خلال الالتزام برسالة واستراتيجيه تمثل قوى تدفع مستوى المدرسة للإبداع في خدمة أغراض المدرسة لتصل بالأداء إلى مرحلة التقدم والتطور.

تلك هي القيم والركيزة الأساسية التي تساهم في تطوير الأداء الإداري المبدع في المؤسسات التعليمية من خلال خلق وتطوير بيئة العمل المدرسية وجعلها بيئة تتمتع بالتطوير والتقدم من خلال تبنيها قيم تنظيمية تساهم بدورها في تحقيق ما نصبو إليه في المؤسسات التعليمية .

• الدراسات السابقة:

يتناول هذا الجزء الدراسات السابقة حيث تمثل الأطر النظرية لما وصل إليه الإنسان من العلوم والمعرفة حيث بلغ أعلى مستويات التقدم والتطور والحضارة في كافة المجالات حيث ظهر هذا التقدم بشكل واسع وملحوظ حيث أصبح الإنسان ما تلوح في ذهنه فكرة ويدرسها حتى يتسارع المهتمون بالدراسة والبحث عنها والبناء عليها لذلك تكمن أهمية استعراض الدراسات السابقة للتأكد من إن الباحث بدأ من حيث انتهى الآخرون وبذلك يطمئن بأن ما يقوم به من جهد علمي سيلقى ثماره باهتمام بالغ وبناتج تسعى في خدمة الآخرين وبإفادتهم علميا لذلك حاولت الدراسة استعراض الدراسات السابقة لتوضيح ما درس في هذا المجال وكذلك توضيح أوجه الشبه والاختلاف بين هذه الدراسات والدراسة الحالية ومدى استفادة الدراسة من تلك الدراسات وكذلك توضيح لأهم

المفاهيم الأساسية للدراسة الحالية حيث رتبت الباحثة الدراسات بالأقدم فالأحدث .

• دراسات تناولت القيم التنظيمية في المؤسسات العامة والمؤسسات التعليمية.

ومن أهم الدراسات التي تمكنت الباحثة من الحصول عليها في هذا المجال مايلي :

- دراسة مارشال (1992) Marshall بعنوان: " قيم مديري المدارس " "S Value 'School Admintrator "

وهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أهمية قيم مديري المدارس وأهم المصادر والاتجاهات التي تقود هذه القيم إلى التعامل مع المشكلات في المدرسة ، وقد تكون مجتمع الدراسة من مديري سبعون مدرسة ثانوية وقد قامت الباحثة باختيار مجتمع الدراسة كاملا للعيننة ، مستخدمة أداة قامت بتطويرها لقياس قيم مديري المدارس الثانوية معتمدة على المقاييس الخاصة بالقيم ، والأدب التربوي المتصل بالموضوع .

وأظهرت الدراسة أن قيم الإداري الطموح ومعنوياته تتأثر بدرجة كبيرة بالمحيطين به من مساعدين مباشرين ، والأشياء التي يتعلمونها خلال حياتهم اليومية ، كما دلت النتائج على اختلاف أخلاقيات مدير المدرسة وقيمه حسب الجنس فقيم الذكور تعتمد على الوقوف بحزم في مواجهة المشكلات والقدرة على التحليل وتجنب العفوقات ، ومقدرته على ترك اعتبارات العواطف الشخصية من أجل المحافظة على مصلحة العمل والوصول للنتائج في حين أن قيم النساء وطرقهن في المعرفة واتخاذ القرار يتم رسم خطوطها عن طريق أخلاقيات المشاعر والتعاطف والشعور مع الآخرين ، وأوصت الدراسة على أهمية العدل والمساواة والمواقف المحايدة في حل أي مشكلة والانفتاح على الجميع وسماع وجهات نظرهم قبل الحكم والصدق في التعامل مع الجميع .

- دراسة الهيجان (١٩٩٢م) بعنوان : " أهمية قيم المديرين في تشكيل ثقافة منظمين سعوديتين : الهيئة الملكية للجبيل وينبع وشركة سابك "

وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على قيم المديرين في منظمين سعوديتين وهما الهيئة الملكية بالجبيل وينبع وشركة سابك كما تهدف إلى معرفة مدى تأثير هذه القيم في أبعاد الثقافة بمنظمتهم .

واستخدم الباحث الانثروبولوجيا الوصفية والدراسات الميدانية فقد جمع بين الأسلوبين الكمي والكمي وغالبا ما يشار إليه في بحوث الثقافة التنظيمية ويسمى بالأسلوب المهجن أو الثلاثي، وشملت الدراسة جميع المديرين والمشرفين في الهيئة الملكية بالجبيل وينبع وشركة سابك وعددهم اثنان وستون مديرا ومشرفا .

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١١ تساعد هذه الدراسة على فهم الظاهرة الثقافية للمنظمات السعودية كما تساعد المديرين على إدراك طبيعة القيم التي تؤثر في سير قراراتهم وبالتالي

على عمل المنظمة ، وبالتالي أوصت الدراسة بتوظيف قيم الأفراد ذوي النفوذ كمنحى لدراسة ثقافة المنظمات السعودية وذلك سيؤدي لفهم أفضل لواقع هذه المنظمات وهو أمر يستتبعه إمكان تحسين أساليب القيادة ودراسة دور القادة في تغيير ثقافة المنظمة لتواجه المتغيرات المستقبلية.

- دراسة نجلاء عبدالله (٢٠٠٠م) بعنوان : " القيم التنظيمية للمديرين في الجهاز الحكومي القطري وعلاقتها بالأداء الوظيفي "

حيث تهدف الدراسة إلى التعرف على واقع القيم التنظيمية للمديرين في الجهاز القطري وعلاقتها مع الأداء الوظيفي و التعرف كذلك على القيم التنظيمية التي يعتنقها المديرين في الجهاز القطري ويولونها اهتمامهم وبيان العلاقة التي تربط القيم بالأداء الوظيفي.

ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وللوصول للبيانات تم اختيار عينة عشوائية من مديري الإدارات ومساعدى المديرين ورؤساء الأقسام وشاغلي الوظائف القيادية المختلفة ممن يعملون في الجهاز القطري ويبلغ عددهم (٥٩٠) موظفا وتم توزيع (٣٤٠) استبانته في إحدى عشر جهازا حكوميا وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :-

« عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين القيم التنظيمية في الجهاز القطري والأداء الوظيفي للمديرين .

« عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين قيم العلاقات الإنسانية وقيم النظام المفتوح وقيم العمليات الداخلية التي يعتنقها المديرون في الجهاز القطري والأداء الوظيفي .

« وبناء على النتائج السابقة قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات :
« ضرورة السعي الجاد من قبل المنظمات لتعزيز أهمية القيم التنظيمية الإيجابية .

« وضرورة إعادة النظر في الأساليب المعتمدة حاليا في تحفيز ومكافأة العاملين والتركيز على قيمة التماسك والعلاقات بين الأفراد في العمل وذلك من خلال الاهتمام بتطوير فرق عمل فعالة .

- دراسة العمري (١٤٢٠هـ / ٢٠٠٠م) بعنوان " القيم الشخصية التنظيمية لدى مديري ومديرات المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهم "

وتهدف الدراسة على التعرف على القيم الشخصية التنظيمية لدى مديري ومديرات مدارس التعليم العام المتوسطة والثانوية بمدينة مكة المكرمة ، والكشف إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات مديري ومديرات مدارس التعليم العام المتوسط والثانوية حول القيم تعزى لمتغيرات الجنس والمرحلة الدراسية والخبرة في مجال التدريس ، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وقام الباحث بدراسة القيم وفق تصنيف (سبرانجر) لها إلى ستة أنماط وهي " القيم النظرية ، والاقتصادية ، والجمالية والاجتماعية ، والسياسية ، والدينية " واستخدم مقياس (اختبار القيم) وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

« أن أكثر القيم انتشارا . حسب المتوسط . لدى مديري ومديرات مدارس التعليم العام المتوسطة والثانوية بمدينة مكة المكرمة هي " القيم الدينية . تليها القيم الاجتماعية . فالقيم النظرية ثم السياسية والاقتصادية والجمالية " .

« أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي المديرين والمديرات تعزى لمتغير الجنس في أبعاد القيم ما عدا القيم الاجتماعية فتوجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المديرات .

« ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي المديرين والمديرات تعزى لمتغير المرحلة الدراسية والخبرة في مجال الإدارة المدرسية وذلك في أبعاد القيم الست .

وتوصي الدراسة بان يكون أسس اختيار مديري ومديرات المدارس الاهتمام بالبعد القيمي لديهم دون الاقتصار على النواحي الشكلية والمعرفية ، وينبغي إعطاء أهمية خاصة لموضوع القيم في برامج أعداد وتدريب المديرين والمديرات .

وفي نهاية هذا العرض للدراسات السابقة التي تناولت القيم التنظيمية في المؤسسات العامة والمؤسسات التعليمية يمكن إلقاء الضوء على عدد من الأفكار التي أفادت الدراسة ومن أهمها :

« أن قيم الإداري المبدع تؤثر بدرجة كبيرة بالمحيطين به وقدرتهم على الإنجاز والابتكار .

« كشفت العديد من الدراسات على أهمية القيم التنظيمية المحفزة للإبداع وكان من أهمها قيمة التماسك والعلاقات الإنسانية بين الأفراد من خلال الانفتاح على الجميع وسماع وجهات النظر قبل الحكم مع الاهتمام بتطوير فرق عمل فعالة قادر على العمل بإبداع وابتكار مع إتاحة لهم الفرصة من الوقت والمال مع الضمان للاستقرار الوظيفي بالإضافة إلى ذلك الدعم والتحفيز لكل عمل إبداعي .

وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في جانب القيم التنظيمية إلا أن الدراسة الحالية تعبر القيم التنظيمية هي التي تحقق الإبداع وتطوير الأداء الإداري لدى مديرات المدارس ، مما أدى إلى الاختلاف بينها وبين الدراسات السابقة .

• دراسات تناولت الإبداع الإداري في المؤسسات العامة والمؤسسات التعليمية

ومن أهم الدراسات التي تمكنت الباحثة من الحصول عليها في هذا المجال مايلي :

- دراسة برستينر (1993) Burstiner بعنوان : " التدريب على الإبداع " أداة الإدارة لرؤساء إدارات المدارس الثانوية " Creativity Training: Management Tool For High School Department Chairmen "

وتهدف هذه الدراسة في قياس تأثير ورشة عمل التفكير الإبداعي في حل مشاكل رؤساء الأقسام في المدارس الثانوية الحكومية وتم اختيار رؤساء إدارات أربعة وسبعون مدرسة ثانوية وتم اختبارهم بواسطة استبانة بقائمة المشاكل واختبار تورانس (Torrance Tests) للتفكير الإبداعي وتكونت ورشة العمل

من عشر ساعات كل منهما دامت ساعتين وكُرسَت الأولى والأخيرة للاختبار وكانت المجموعة تتقابل مرة أسبوعياً لمدة ساعتين .

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

« أن تأثير المشاركة في ورشة العمل كانت ايجابية بدرجة كبيرة ، وسجل المشاركون درجة أعلى في كم الأفكار المتولدة الكلية وفي مدى أصالة هذه الأفكار ونفعها .

« حصل المشاركون في ورشة العمل بالمقارنة بغير المشاركين على درجات في الطلاقة والمرونة والأصالة لاختبارات توارنس للتفكير الإبداعي .

« ظهر أن التدريب في مهارات حل المشاكل والتفكير الإبداعي يمكن إدارات المدارس الثانوية من أن يحسن قدراتهم في إطار الجوانب الإشرافية لوظيفتهم .

- دراسة يونج (1994) Yong والتي بعنوان: "إدارة الأفراد المبدعين
"Managing Creative People"

وتهدف هذه الدراسة إلى :

« وعي المديرين بأهمية أن يكونوا قادرين على إدارة الأفراد المبدعين في

منظمتهم فالإدارة المناسبة للإبداع عامل حاسم في تطوير المنظمة .

« فهم العملية الإبداعية وتقدير الأفراد المبدعين .

« تشجيع مناخ العمل المبدع .

وقدمت الدراسة عدداً من الخطوات يمكن اتخاذها لتشجيع مناخ العمل الإبداعي تتكون في المرحلة النهائية أفكار تجديدية للمنظمة تستطيع أن تعطي للمنظمة مكانتها في ميدان الأعمال . وخلصت الدراسة إلى مجموعة من الإرشادات لإدارة علاقات جيدة بين المرؤوس والمشرف وكان من أهمها :

« التغذية الراجعة المستمرة تشجع المرؤوسين على الإبداع .

« إعطاء المرؤوسين هامشاً كبيراً للخطأ فبالنسبة للمرؤوسين المبدعين فهم

يجربون ويجددون وخوفهم من الفشل يكبت إبداعهم .

« الموازنة بين الحاجة للحرية وضرورة وجود البيئة فالمرج بينهما يكون الإبداع

الملائم لمكان العمل فالحرية ضرورية للتجديد والبيئة شرط أساسي

للأعمال الإنتاجية .

- دراسة جالان وكلاينير (1995) Jalan And Kleiner بعنوان: "تطورات
جديدة في تنمية الإبداع "New Developments In Developing
Creativity"

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على التطورات الجديدة في التنمية الكاملة للإمكانات الإبداعية ، واستخدمت هذه الدراسة مجموعة من التمرينات الموجودة لدى علماء النفس للتخلص من عوائق التنمية الكاملة للإمكانات الإبداعية .

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

« وضع علماء النفس اقتراحات عديدة للتغلب على المقاومة الفطرية للبشر

التي تعيق تنمية الإبداع .

« إن إنشاء برنامج جائزة الإبداع في المنظمة قديمة لتشجيع الإبداع حيث إن أغلبية المنظمات الأمريكية تقيس الابتكار عن طريق التقييم المرتبط بالمصلحة الذاتية مما يشجع الإبداع في المنظمة ويكون التقييم بمصادقية ودقة أكثر .

« اكتشف أن المخاطرة مهمة للعملية الإبداعية وتطورا جديدا فيها .

وتوصي الدراسة بأنه يجب على المديرين القادة أن يضعوا نصب أعينهم هدفاً لأنفسهم يتمثل في السماح بالإبداع في منظماتهم وعندئذ تزدهر المنظمة .

- دراسة تشارلز. و. بارثر (1996) Charles W Prather بعنوان : " ما هي الظروف التي تحيط بك لتحفيز الإبداع ؟ " S Your Climate 'How for Innovaton ?

وتهدف الدراسة إلى معرفة البيئة الأكثر أهمية والأكثر إثارة بالنسبة لدوافع الإبداع ؟

وتوصل الباحثان إلى النتائج التالية :

« كلما كانت بيئة العمل محفزة ومرضية كان الحماس للإبداع أكثر .
« أن مناخ الإبداع ذو أهمية قصوى وللأسف يفهم بشكل ضئيل ويتم تجاهل الأفكار المرتبط بالإبداع عندما تتحول إلى واقع عملي .
« عندما يرغب القادة في تحسين مناخ (البيئة المحيطة) فأنهم يكتفون بالإشارة إليها فقط ولكن أفعالهم وإعمالهم لتحسين المناخ هزيلة .

« حدد الباحث تسع قيم لبيئة العمل المبدعة : " التحدي . الحرية التي يتمتع بها الموظفون في القيام بوظائفهم . وقت التفكير : وهل لدى الموظفين وقت للتفكير في الأشياء بمرونة وإمعان قبل القيام بالمهام والأعمال الموكلة إليهم . تدعيم الفكرة : وهل توجد مصادر لتقديم أفكار جديدة . الثقة والصراحة : وهل لدى الموظفين الأمان والثقة ليتحدثوا بما يدور في عقولهم . روح الدعابة والمرح . الصراعات ولأي درجة يكون بين هؤلاء الموظفين علاقات شخصية . المناقشات والمجادلات ودرجة دخول الموظفين في مناقشات حية بخصوص الموضوعات الحيوية التي تهمهم جميعا . روح المغامرة والمخاطرة .

« اتضحت العلاقة الإيجابية بين مناخ العمل المشجع للإبداع والنجاح في العمل .

وتوصي الدراسة بأنه يجب على كل مؤسسة الاهتمام بالتقييم التنظيمية المحفزة لبيئة عمل المبدعة .

- دراسة حجلان (١٤١٧هـ) بعنوان : " أثر المناخ التنظيمي على إبداع الموظفين دراسة ميدانية على المنظمات الحكومية في جدة "

وتهدف هذه الدراسة إلى معرفة واقع هذا المناخ وتحليل أبعاده وتفاعلاته المختلفة وأثر ذلك على إبداع الموظفين بها ، ولتحقيق الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وللوصول للبيانات صممت استبانة كأداة لجمع البيانات من عينة الدراسة وتم اختبار (٣٠٠) موظف عشوائيا من الموظفين التنفيذيين في بعض المنظمات الحكومية بجدة .

- وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها :
- « وجود علاقة إيجابية بين المناخ التنظيمي والإبداع وأن المناخ التنظيمي بعناصره المختلفة يؤثر على الإبداع .
 - « يتميز المناخ التنظيمي بجدة روح المشاركة بين الرؤساء والمرؤوسين وأن الموظفين يتمتعون بقدر كاف من السلطة في المناقشة وإبداء الرأي ولكن في اتخاذ القرار لا بد من الرجوع للرئيس .
 - « من أهم سلبيات هذا المناخ الالتزام الحريفي باللوائح والتعليمات وارتفاع مستوى الإشراف والمراقبة كما أن المخاطرة في العمل غير مرغوبة حيث تأجيل القرارات بدلا من المخاطرة وارتكاب الخطأ ، وأوصت الدراسة بالقيام بدراسات مستمرة للمناخ التنظيمي لإدخال التحسينات اللازمة لإجراء التطوير التنظيمي والاستثمار بالإبداعات الممكنة وتوفير نظام متكامل من الحوافز المادية والمعنوية والحد قدر الإمكان من استخدام أسلوب العقاب.

- دراسة الينسار وفاتيما وفاريا (1997) Alencar & Fatima & Faria بعنوان: "سمات البيئة التنظيمية التي تحفز وتمنع الإبداع" Characteristics Of an Organizational Environment Which Stimulate and Inhibit Creativity"

وتهدف هذه الدراسة إلى معرفة سمات بيئة العمل التي تشجع وتعرقل الإبداع والكشف عن العوامل الموجودة في بيئة العمل التي تسهم في تشجيع وعرقلة الإبداع.

وطبقت هذه الدراسة على أفراد يعملون في منظمات عامة وخاصة في البرازيل وتمت مقابلتهم وإطلاعهم على أهداف الدراسة ومفاهيم الإبداع والتجديد وبيئة العمل حتى توضح لهم المفاهيم ولا يحدث سوء الفهم لمفهوم الإبداع والتجديد حيث وجهت لهم الأسئلة وجاءت نتائج الدراسة في ضوء إجابة عينة الدراسة على ما يلي :

- « وجد أن محفزات الإبداع هي التحديات ، مساندة الزملاء ، والحرية والاستقلالية ، مساندة المنظمة ، الرواتب ، المكافآت ، والموارد المادية والتكنولوجية والتدريب .
- « ووجد أن معوقات الإبداع هو الرئيس غير الواعي للأفكار المستجدة كذلك نقص الأدوات والموارد المادية ونقص التدريب ، وثقافة المنظمة التي تتسم بعدم القابلية للأفكار الجديدة ، وبيئة المنظمة الجامدة ، وسمات المهام المتكررة ، والضغط الشديد للوقت.

- دراسة اليزيث ماكفازين (1998) Elshpeth Macfazean بعنوان: "حفز التفكير الإبداعي داخل المنظمات" Enhancing Creative Thinking Within Organizations".

- وتهدف هذه الدراسة إلى :
- « معرفة كيف يستطيع المديرون أن يحسنوا المناخ الإبداعي في منظماتهم .
 - « تعريف الإدارة العليا كيفية تشجيع الإبداع من خلال توسيع الثقافة التنظيمية بحيث يتعلم الموظفون كيف يفكرون بطرق أكثر إبداعية .

« عرض عدد من التكتيكات لحل المشاكل بطرق إبداعية مختلفة يمكن فيها استخدام عدة أنواع من المجموعات .

وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية :

« إن تكتيكات حل المشاكل بطرق إبداعية يساعد على هيكلة علمية للمجموعة بحيث يمكن توليد الأفكار المبتكرة وتطويرها .

« إن استخدام حل المشاكل بطرق إبداعية بواسطة المجموعات سيكون فعالاً إذا كان لدى المنظمة ثقافة إبداعية .

« يجب أن تشجع الإدارة العليا على توفير مناخ من التفوق وتسمح للأشخاص أن يقضوا بعض الوقت للعمل على أفكارهم الخاصة ، ويتصوروا المستقبل لكي يدعموا الأفكار الإبداعية ويولدون أفكار جديدة وقوية ومبتكرة .

- دراسة عسيري (١٤١٩هـ) بعنوان : " مدى توفر سمات الإبداع الإداري في حل المشكلات لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف "

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى توفر سمات الإبداع الإداري في حل المشكلات لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية للبنين والبنات بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وصممت استبانة لذلك وقد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة العينة العشوائية حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية للبنين والبنات داخل مدينة الطائف البالغ عددهم (١٢٣٠) معلماً ومعلمة يعملون في اثنتي عشرة مدرسة .

وتوصل الباحث إلى عدة نتائج لدراسته من أهمها :

« إن درجة توفر سمات الإبداع الإداري في حل المشكلات لدى المديرين والمديرات بالمدارس الثانوية بنسبة (٦٤.٢٥ ٪) من درجة الإبداع .

« إن أكثر سمات الإبداع الإداري توفرها هي الحماس والثقة بالنفس والمخاطرة والتحليل والتوازن والمرونة .

وقد أوصى الباحث في ختام بحثه بأهمية عقد دورات تدريبية للمديرين والمديرات في مجال الإبداع الإداري باعتباره ضرورة تملئها أحداث العصر واستخدام اختبارات ومقاييس للإبداع الإداري عند اختيار المديرين والمديرات كذلك إدراج مادة الإبداع الإداري ضمن برامج أقسام الإدارة والدورات التدريبية المقامة في الجامعات السعودية وكليات المعلمين .

- دراسة سناء فقيه (١٤٢٠هـ) بعنوان : " تطبيق أساليب الإبداع الإداري في التنمية الإدارية للقيادات التربوية النسائية في مراحل التعليم العام بمنطقة مكة المكرمة التعليمية " .

حيث استهدفت الدراسة تحليل واقع برامج التنمية الإدارية للقيادات التربوية النسائية بمنطقة مكة المكرمة التعليمية وتحديد أساليب الإبداع الإداري التي من شأنها تحقيق التنمية الإدارية للقيادات التربوية النسائية بالتعليم العام بمنطقة مكة المكرمة التعليمية ، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في دراسة العلاقة بين أساليب تنمية الإبداع الإداري والتنمية الإدارية للقيادات التربوية النسائية .

- وكانت من أبرز نتائج الدراسة :
- « ضرورة إدخال أساليب الإبداع في تنمية الإدارة حتى تستطيع المؤسسات الإدارية مواكبة التغيرات الهائلة والحادثة حولها .
 - « تدريب القيادات التربوية النسائية على الإبداع الإداري يحقق تنمية إدارية لهن في مجالات متعددة تبعا لنوع الأسلوب الذي يتم التدريب عليه .
 - « وأوصت الدراسة بما يلي :
 - « يجب اتصال واضعي البرامج التدريبية بالمجتمع بصورة مستمرة وبالتغيرات الحادثة حتى يتم التصميم الدائم للبرامج وفقا للمستجدات المتغيرة .
 - « أهمية تطوير مهارات المدربين في المراكز التدريبية بما يمكنهم من التدريب بكفاءة على الأساليب والبرامج الإبداعية .

- دراسة تريزا امابيل (2000) Teresa Amabile
ومواصفات بيئة العمل المحفزة على الإبداع "Characteristics of Work Environments That Foster Creativity"

هدفت الدراسة إلى التعرف على خصائص ومواصفات بيئة العمل المحفزة للإبداع ، ولتحقيق الهدف استخدمت الباحثة في منهجيتها المقابلة حيث التقت مع مجموعة من الموظفين الذين يعملون في مهن مختلفة من (علماء أبحاث موظفين بنوك ، موظفين بالسكك الحديدية) حيث توصلت الباحثة من خلال استفتاء عينة الدراسة إلى وضع قائمة بأهم الخصائص والمواصفات المرتبة بحسب أهميتها في تحفيز البيئة الإبداعية ، حيث كانت :

- « الحرية في إنجاز المهام الموكلة وتوفير المدير الجيد الذي يتمتع بمهارات التواصل وحماية فريق العمل من التشتتات والتدخلات وكذلك تحديد المهام الموكلة للأشخاص حسب مهاراتهم وقدراتهم واهتمامهم وكذلك تحديد الاتجاه الواضح للعمل بدون وجود إدارة مصغرة .
- « القدرة على التعامل مع الموارد والمصادر والتسهيلات والمعلومات والأشخاص .
- « التشجيع والحماس للأفكار الجديدة وخلق جو للعمل بدون تهديد .
- « الخصائص والمواصفات المؤسسية مثل آلية العمل الرسمي ، وتقدير الأفكار الحديثة ، والمناخ المشجع على التعاون بين مستويات وقطاعات وأقسام عديدة بنفس المؤسسة حيث إن هذا المناخ يقدر الابتكار ويكون الفضل فيه ليس كإثارة وليس مشكلة .
- « التعرف على العمل الإبداعي والاعتراف بما يسمى التغذية الراجعة ونظام الحوافز وإتاحة الفرصة للوقت الكافي للتفكير الإبداعي .
- « التحدي والإحساس بوجود عمل شيق ومهم المطلوب القيام به .
- « الضغوط الناشئة من المنافسة مع الوحدات الأخرى والرغبة في عمل شيء مهم .

- دراسة شيرمان وجونسون (2002) Sharman & Johnson
والتى بعنوان " المناخ الإبداعي لمجموعات العمل داخل المنظمة " On The Creative Climate Of A Work Group In Organization

تهدف الدراسة إلى إيجاد طريقة لكل المديرين للعمل لابتكار مناخ إبداعي داخل المنظمة حيث إيجاد القدرة الحالية للمنظمة على الإبداع وكيفية تطوير

مناخ إبداعي داخل المجموعات ، وكنتيجة لذلك قام الباحث بوضع استبيان متعدد الاختبارات يتكون من الأبعاد العشرة المهمة للمناخ الإبداعي " التحدي . الحرية . مساندة الأفكار . الثقة . الديناميكية . الهزل . المناقشات . النزاعات . المخاطرة . وقت الفكر " ومكونة من خمسين بنداً ويقيس تغيرات المناخ المرتبطة بالإبداع والابتكار وإدراك الأشخاص لمنظمتهم المبدعة حيث توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- « إن الذي يحتاجه المديرون للعمل بشكل مختلف هي " سرعة الاستجابة . الاختيار . التقدم السريع . التعلم المستمر لمجموعة تساعدكم . كفاءة مميزة " .
- « ووجدت الدراسة أن التحديات التي ستواجه الإدارة في الألفية القادمة : " كيفية تحفيز وإثارة الإبداع والتغيير المستمر – كيفية تبني طرق إبداع جذرية للتنظيم والإدارة – كيفية جذب المبدعين والحفاظ عليهم " .
- « ولا يمكن لنظام تناول فكرة إبداعية وأن يطبقها بنجاح بدون مساندة مناخ إبداعي يعتمد على الأبعاد العشرة المهمة للمناخ الإبداعي .
- « وتوصلت الدراسة إلى تجربة ابتكار جديدة تستخدم كتنقية مع المجموعات لاستثارة المناخ الإبداعي وورشة عمل لحل المشكلات تعمل على ترسيخ العلاقة بين المجموعات والمشاركة في حل المشكلات .
- « وتوصلت الدراسة كذلك أن المنظمات التي تكافح والتي تقدر قيمة التغيير والقدرة على حل المشكلات وتطوير مناخ أكثر إبداعاً في العمل استطاعت الوصول إلى النجاح والتميز .

- دراسة دركر (2003) Drucker بعنوان: " خلق الثقافة التنظيمية المحفزة للإبداع والابتكار " **"Creating Organizational Culture for Innovation"** وتهدف هذه الدراسة إلى إثارة ثقافة تنظيمية محفزة للابتكار والإبداع . وخلصت الدراسة إلى ما يثير الثقافة التنظيمية المحفزة للابتكار والإبداع من خلال :

- « النظر للابتكار والإبداع على أنه جهد مقصود واعى يسير وفق خطوات محددة و من أجل أن نبدع لابد من توفر البيئة الخصبة المحفزة للإبداع حيث أن القليل من أماكن العمل التي تشجع الإبداع حيث أن معظم المؤسسات تحافظ على الوضع الراهن بهدف الاستقرار .
- « تركيز الإبداع على العمل والإصرار والتأني والمثابرة حتى تتحقق العبقورية فبدونها لن يكون هناك إبداع .
- « على المديرين والقادة القيام بتوفير بيئة عمل تساعد على النهوض بالإبداع من خلال استشعار العاملين بالاندماج في بيئة عمل تلبي اهتمامهم الأساسية وتحدث التوافق بين الوظائف وقيم العاملين مما يدفعهم للإبداع
- « هناك عنصران ضروريان من أجل إثراء الإبداع وهي الخبرة وما لديه الفرد من المعرفة التقنية والفنية والإجرائية الفكرية – ومهارات التفكير الإبداعي بحيث يكون قادراً على استخدام مهاراتهم التفكيرية الإبداعية بأساليب خيالية .
- « ظهر بأن القيم التنظيمية المحفزة للإبداع والتي يجب أن تتبناها الإدارة هي " التحدي و الحرية و المصادر والموارد حيث إن الوقت والمال يدعم الإبداع -

سمات وصفات مجموعة العمل وعلى الإدارة إيجاد فرق عمل جماعية تتميز بالتنوع والاختلاف في وجهات النظر مما يكسب الأفراد رؤى جديدة وتفكيراً إبداعياً . التشجيع التوجيهي والإشرافي والدعم المنظمي أي الدعم التي تقدمه المؤسسة للعاملين سواء كان هذا الدعم في حالة تحقيق النجاح أو حتى في وجود الأخطاء بهدف تلافيها وقبول الخطأ ، وهذه دور القادة الذين يدعمون الجهود الإبداعية" .

« على الشخص الذي يقيم الإبداع ويريد ظهور قدراته الإبداعية أن يتميز بالإيمان والثقة في قدراته الإبداعية . والملاحظة الدقيقة وغياب الحكم . واختراق الأسئلة .

- دراسة منال الحميدي ، (١٤٢٥ هـ) والتي بعنوان : " مهارات الإبداع الإداري - اللازمة لقائد التغيير : ومدى توفرها لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر المشرفين والمشرفات التربويات في مدينة الطائف " .

وتهدف الدراسة إلى التعرف على المهارات الإبداعية اللازمة لقائد التغيير ومدى توفرها لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظرهم ، والتعرف على أهمية الطرق والأساليب المستخدمة لتنمية المهارات الإبداعية اللازمة لقائد التغيير، ولتحقيق الهدف استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ، وصممت استبانته لذلك حيث شملت جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية داخل مدينة الطائف .

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

« أكثر مهارات الإبداع توفرًا بدرجة عالية هي : التفاصيل ، والطلاقة والحساسية للمشكلات ، المرونة ، في حين حصلت مهارة الأصالة والاحتفاظ بالاتجاه على درجة متوسطة من حيث توفرها .

« يرى المشرفون التربويون والمشرفات أهمية توفر مهارات الإبداع لدى مديري ومديرات المدارس بدرجة عالية ، لكي يمارسوا دورهم في إدارة التغيير .

وتوصي الدراسة :

« بعقد دورات تدريبية لمديرات المدارس في مجال الإبداع الإداري بشكل دوري ليتمكن المديرون والمديرات بالاطلاع على كل ما هو جديد ، وترشيح المتميزين لاستكمال دراستهم العليا للاستفادة من خبرتهم في المجال التعليمي .

« تهيئة المناخ التنظيمي الصحي الذي يشجع مديري ومديرات المدارس على التجديد والإبداع والابتكار .

« مكافأة المديرين المبدعين بحوافز مادية ومعنوية على انجازاتهم الإبداعية مما يشكل حافزاً لبقية مديري ومديرات المدارس ليحذو حذوهم .

- دراسة العنزي (١٤٢٥ هـ) بعنوان : " الثقافة التنظيمية والإبداع الإداري : دراسة استطلاعية على العاملين في المؤسسات العامة في مدينة الرياض " .

وتهدف هذا الدراسة للتعرف على الثقافة التنظيمية والإبداع الإداري في المؤسسات العامة في المملكة العربية السعودية ، ولتحقيق الهدف صمم الباحث استبانته تتكون من ثلاثة أجزاء ، جزء يتعلق بالثقافة التنظيمية وقد استعان

الباحث بمقياس فرنسيس ودكوك الذي ترجمه الهيجان للغة العربية (١٤١٦هـ) ، أما الجزء الثاني فمخصص لقياس عناصر الإبداع الإداري والذي صممه الحقباني (١٤١٨ هـ) واستعان به الباحث بعد إجراء بعض التعديلات عليه والجزء الثالث مخصص للمعلومات الأولية ، وقد بلغت عينة الدراسة (٤٥٤) مفردة . وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- « توفر جميع القيم المكونة للثقافة التنظيمية في المؤسسات العامة بشكل متوسط ماعدا قيمة المكافأة، وكذلك توفر عناصر الإبداع الإداري بشكل متوسط ما عدا الخروج عن المألوف .
- « هناك ارتباط ايجابي ذو دلالة إحصائية بين القيم المكونة للثقافة التنظيمية وعناصر الإبداع الإداري .
- « أن أهم القيم المكونة للثقافة التنظيمية والتي تؤثر على الإبداع الإداري بشكل عام هي (الكفاءة، فرق العمل) .

وفي نهاية هذا العرض للدراسات السابقة التي تناولت الإبداع الإداري في المؤسسات العامة والمؤسسات التعليمية يمكن إلقاء الضوء على عدد من الأفكار التي أفادت الدراسة ومن أهمها :

- « قدمت العديد من الدراسات أهمية توفير وتشجيع مناخ للعمل الإبداعي من خلال إعطاء المرؤوسين في المؤسسات العامة والمؤسسات التعليمية هامشا كبيرا للحرية في العمل وإتاحة الفرصة للعمل الجماعي وبالتالي السماح للإبداع لينمو ويتطور في المؤسسات التعليمية .
- « أثبتت بعض الدراسات بأن مناخ الإبداع يتكون من التحدي والحرية ووقت التفكير وتدعيم الفكرة مع توفير روح الدعاية والمرح والعلاقات الشخصية والمناقشات والمجادلات وروح المغامرة والمشاركة والمرونة كل ذلك يوفر مناخ مشجع للإبداع .
- « تعريف الإدارة بكيفية تحفيز وتشجيع الإبداع من خلال تشكيل قيم تنظيمية بحيث يتعلم الموظفون كيف يفكرون بطرق أكثر إبداعية .
- « ذكرت بعض الدراسات أن من محفزات الإبداع هي "التحديات ومساندة الزملاء والحرية والاستقلالية ومساندة المنظمة والرواتب والمكافأة و الموارد المادية والتكنولوجيا والتدريب" كل ذلك يعتبر محفز للقيم الإبداعية في المؤسسات التعليمية .
- « ركزت أكثر الدراسات على ضرورة عقد دورات تدريبية للمديرين والمديرات في مجال الإبداع الإداري لما تمليه عليهم إحداث العصر ولما يقع على عاتقهم تطوير قيم المنظمة .
- « تبني الإدارة التعليمية القيم التنظيمية التي تدفع للإبداع من الحرية والدعم وتوفير جماعة عمل تتسم بصفات ومميزات شخصية مختلفة تسمح بتبادل الآراء والخبرات في جو من العلاقات الإنسانية الايجابية .
- « العلاقة الايجابية بين القيم المكونة للثقافة التنظيمية وعناصر الإبداع الإداري .

وبالتالي تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في جانب ممارسات الإبداع الإداري الذي لها دور كبير في إيجاد قيم إبداعية للمؤسسات التعليمية

التي تسعى للنمو والتطور، وتختلف الدراسة الحالية في أنها تعتبر ممارسات القيم الإبداعية مدخلا لتطوير الأداء الإداري لمديرات مدارس التعليم الثانوي .

• منهج وإجراءات الدراسة

تناول هذا الفصل الحديث عن منهج الدراسة وإجراءاتها والتي تمثلت في بيان مجتمع وعينة الدراسة وأداة جميع المعلومات وكيفية بنائها وإجراءات الصدق والثبات والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة وتحليل المعلومات التي قامت بتنفيذها الباحثة من أجل الإجابة على أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها، وذلك على النحو التالي :

• منهج الدراسة :

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي للتعرف على القيم التنظيمية المحفزة على الإبداع الإداري لدى مديرات مدارس التعليم الثانوي العام الحكومي والأهلي بمدينة مكة المكرمة ، وقامت الباحثة باختيار المنهج الوصفي لأنه يتيح دراسة الظاهرة موضوع البحث كما توجد في الواقع ووصفها وصفا دقيقا يعبر عنها تعبير كيفيا وتعبيرا كميا ، معتمدا في الإطار النظري وأدبيات الدراسة على التعبير الكيفي و التعبير الكمي في إعطاء وصف رقمي للقيم التنظيمية التي تحفز على الإبداع الإداري في المؤسسات التعليمية من خلال الكشف عن درجة استجابات موافقة عينة الدراسة الميدانية حول الممارسات التي يمكن أن تحقق القيم التنظيمية المحفزة للإبداع الإداري وكذلك التعرف على الفروقات ذات الدلالة الإحصائية .

• مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديرات ومعلمات مدارس التعليم الثانوي العام الحكومي والأهلي بمدينة مكة المكرمة دون قراها وهجرها والتابعة لوزارة التربية والتعليم - شؤون تعليم البنات (الإدارة العامة لتعليم البنات) باستثناء مدارس تحفيظ القرآن الكريم ومراكز التدريب المهني لاختلاف نظامها، وقد بلغ عدد مديرات ومعلمات مدارس التعليم الثانوي العام الحكومي (١٤٥٩) بينما بلغ عدد مديرات ومعلمات مدارس التعليم الثانوي العام الأهلي (١١٠) مع اختلاف مؤهلاتهن العلمية وسنوات الخدمة (الخبرة) والدورات التدريبية الحاصلات عليها .

• عينة الدراسة :

ارتأت الباحثة أن تطرح البحث ميدانيا لعدد من الأفراد المعنيين بموضوع الدراسة وهم منسوبات التعليم الثانوي العام الحكومي والأهلي (مديرات ومعلمات) ، وذلك لتدعيم هذا البحث بأكثر من وجهة نظر ، وتحقيقا لمعرفة الممارسات التي يمكن أن تحقق القيم التنظيمية المحفزة للإبداع الإداري .وقامت الباحثة باختيار العينة الطبقية العشوائية ، وبناء على ذلك تم اختيار العينة بطريقة المعاينة الطبقية العشوائية وذلك وفقا للخطوات التالية:

- « تحديد حجم المجتمع الكلي ويساوي (١٥٦٩)
- « تحديد حجم المجتمع في المدارس الحكومية وهو (١٤٥٩)
- « تحديد حجم المجتمع في المدارس الأهلية وهو (١١٠)

- ◀ تحديد حجم العينة المختارة من المجتمع ونسبة (٣٠٪) أي تساوي (٥١٧)
- ◀ تحديد حجم العينة المطلوبة من المدارس الحكومية وتساوي (٤٣٧)
- ◀ تحديد حجم العينة المطلوبة من المدارس الأهلية وتساوي (٨٠)

طبقا لما يذكره أبو عمة (١٩٩٥ م) أنه في حالة العينات العشوائية الطبقية يمكن زيادة عدد أفراد إحدى الطبقات حتى تكون كمية المعلومات المأخوذة منها كافية وبالتالي يمكن أخذ (٨٠) فردا من الأهلي . وقامت الباحثة بعملية توزيع الاستبيانات في بداية الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤٢٦هـ - ١٤٢٧هـ وقد تم توزيع (٥١٧) استبانة على أفراد مجتمع الدراسة في كل من المدارس الحكومية ، و المدارس الأهلية . وباستمرار عملية المتابعة تم الحصول على العدد المناسب من الاستبيانات . والجدول التالي يوضح عدد الاستبيانات الموزعة على مجتمع الدراسة بالتفصيل وعدد العائد منها والنسبة المئوية الكلية .

جدول رقم (١) : يوضح عدد الاستبيانات الموزعة على أفراد مجتمع الدراسة والعائد منها

الجهة	عدد الاستبيانات الموزعة	العائد منها	النسبة
المدارس الحكومية	٤٣٧	٣٦٢	%٨٢,٨٣
المدارس الأهلية	٨٠	٧٨	%٩٧,٥٠
المجموع	٥١٧	٤٤٠	%٨٥,١١

ويتضح من الجدول رقم (١) أن عدد الاستبيانات التي تم توزيعها على أفراد مجتمع الدراسة قد بلغت (٥١٧) استبانة وبلغ مجموع العائد منها (٤٤٠) استبانة أي ما نسبته (%٨٥,١١)، كانت للمدارس الحكومية (%٨٢,٨٣) ، (%٩٧,٥٠) كانت للمدارس الأهلية . أي أن نسبة العائد الكلي تساوي (%٨٥,١١) .

• توصيف عينة الدراسة :

اشتملت أداة جمع المعلومات على بيانات أولية خاصة بالمعلومات الشخصية لعينة الدراسة ، وتم استخدام الإحصاء الوصفي والذي تمثل في التكرارات (ك) والنسب المئوية (%) لوصف عينة الدراسة وذلك على النحو التالي :

أولاً : وصف عينة الدراسة من حيث نوع العمل

جدول رقم (٢) : يوضح وصف عينة الدراسة من حيث نوع العمل

نوع العمل	ك	%
مديرة	49	11.1
معلمة	391	88.9
المجموع	440	100.0

تشير بيانات الجدول رقم (٢) أن هناك (٤٩) من المديرات ويمثلون (%١١,١) من أفراد عينة الدراسة ، في حين أن المعلمات كانوا (٣٩١) ويمثلون (%٨٨,٩) من أفراد عينة الدراسة .

ثانياً : وصف عينة الدراسة من حيث نوع المدرسة

جدول رقم (٣): يوضح وصف عينة الدراسة من حيث نوع المدرسة

نوع المدرسة	ك	%
حكومي	362	82.3
اهلي	78	17.7
المجموع	440	100.0

توضح بيانات الجدول رقم (٣) أن نسبة المدارس الحكومية في عينة الدراسة بلغت (٨٢,٣ %)، بينما كانت نسبة المدارس الأهلية في عينة الدراسة (١٧,٧ %).

ثالثاً : وصف عينة الدراسة من حيث المؤهل العلمي

جدول رقم (٤): يوضح وصف عينة الدراسة من حيث المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	ك	%
دبلوم + ماجستير	33	7.5
بكالوريوس	407	92.5
المجموع	440	100.0

رابعاً : وصف عينة الدراسة من حيث سنوات الخبرة

جدول رقم (٥): يوضح وصف عينة الدراسة من حيث سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	ك	%
أقل من ٥ سنوات	92	20.9
من ٥ - أقل من ١٠ سنوات	120	27.3
من ١٠ - أقل من ١٥ سنة	114	25.9
من ١٥ سنة فأكثر	114	25.9
المجموع	440	100.0

يتضح من جدول رقم (٥) : أن نسبة الأفراد التي كانت سنوات خبرتهم (أقل من ٥ سنوات) وصلت إلى (٢٠,٩ %)، في حين أن نسبة الأفراد التي تراوحت نسبة خبرتهم (من ٥ - أقل من ١٠ سنوات) كانت (٢٧,٣ %)، وأن عدد الأفراد التي كانت خبرتهم تتراوح (من ١٠ سنوات - أقل من ١٥ سنة) كانت (٢٥,٩ %) وكانت نسبة الأفراد الذين سنوات خبرتهم (من ١٥ سنة فأكثر) (٢٥,٩ %).

سادساً : وصف عينة الدراسة من حيث عدد الدورات التدريبية

جدول رقم (٦) : يوضح وصف عينة الدراسة من حيث عدد الدورات التدريبية

عدد الدورات التدريبية	ك	%
لا يوجد	148	33.6
دورة واحدة	133	30.2
دورتان	61	13.9
ثلاث دورات	55	12.5
أكثر من ثلاث دورات	43	9.8
المجموع	440	100

تشير نتائج جدول رقم (٦) : أن نسبة أفراد عينة الدراسة الذين ليس لديهم دورات هي (٣٣,٦ %)، ونسبة أفراد عينة الدراسة الذين لديهم دورة واحدة هي (٣٠,٢ %)، ونسبة أفراد عينة الدراسة الذين لديهم دورتان هي (١٣,٩ %)، ونسبة أفراد عينة الدراسة الذين لديهم ثلاث دورات هي (١٢,٥ %)، ونسبة أفراد عينة الدراسة الذين لديهم أكثر من ثلاث دورات هي (٩,٨ %).

• أداة الدراسة :

استخدمت الباحثة الاستبانة كوسيلة أساسية لجمع البيانات والمعلومات وذلك لملاءمتها للدراسة .

• بناء الاستبانة :

قامت الباحثة وبناء على مشكلة الدراسة وأهدافها وأسئلتها وفي ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة بصياغة الاستبانة في صورتها الأولية وتم عرضها على مجموعه من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة وذلك لتحكيمها وإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول فقرات الاستبانة وذلك من حيث مدى ارتباط كل فقرة من فقراتها بالبعد الذي تنتمي إليه ، ومدى وضوح كل فقرة وسلامة صياغتها اللغوية وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله ، واقتراح طرق تحسينها وذلك بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة أو غير ما ورد مما يرويه مناسباً ، وبعد استعادة النسخ المحكمة تم تعديل بعض فقرات الاستبانة في ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم وحذف أو إضافة بعض الفقرات أو إعادة ترتيب بعضها ، وقد روعي عند صياغتها قياسها لما وضعت له .

• الاستبانة في صورتها النهائية

احتوت الاستبانة على جزأين أساسيين هما :

- « الجزء الأول: عبارة عن معلومات أولية عن عينة الدراسة من حيث نوع العمل . نوع المدرسة . المؤهل العلمي . وسنوات الخبرة في مجال التعليم والدورات التدريبية، وقد صممت الإجابة عليها بطريقة الاختيار من متعدد.
- « الجزء الثاني : و يشمل مجموعة من الممارسات التي يمكن تحقيقها ومدونة في خمس وثلاثين عبارة وزعت على خمسة أبعاد (قيم تنظيمية محفزة للإبداع الإداري) وهي كالتالي :

✓ البعد الأول : الحرية والاستقلالية في الأداء سبع عبارات وتأخذ العبارات من ٧.١ .

✓ البعد الثاني: الدعم والتحفيز على الإنجاز سبع عبارات وتأخذ العبارات من ١٤.٨ .

✓ البعد الثالث: روح الفريق والعمل الجماعي سبع عبارات وتأخذ العبارات من ٢١.١٥ .

✓ البعد الرابع: إشاعة روح الود والعلاقات الإنسانية الإيجابية سبع عبارات وتأخذ العبارات من ٢٨.٢٢ .

✓ البعد الخامس: تكريم الإبداع وتقدير الموظفين سبع عبارات وتأخذ العبارات من ٣٥.٢٩ .

استخدمت الباحثة مقياس ليكرت Likert الخماسي لتحديد درجة الاستجابة بحيث يعطى الدرجة خمسة للاستجابة موافق جداً ، والدرجة أربعة للاستجابة موافق ، و الدرجة ثلاثة للاستجابة موافق إلى حد ما ، و الدرجة اثنان للاستجابة غير موافق ، و الدرجة واحد للاستجابة غير موافق جداً . وعلى

ذلك تم استخدام المعيار التالي للحكم على درجة الاستجابات للممارسات التي يمكن أن تحقق القيم التنظيمية المحفزة للإبداع الإداري .

◀◀ إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (١) درجة إلى (١.٨٠) درجة تكون درجة الاستجابة غير موافق جدا .

◀◀ إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (١.٨١) درجة إلى (٢.٦٠) درجة تكون درجة الاستجابة غير موافق .

◀◀ إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (٢.٦١) درجة إلى (٣.٤٠) درجة تكون درجة الاستجابة موافق إلى حد ما .

◀◀ إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (٣.٤١) درجة إلى (٤.٢٠) درجة تكون درجة الاستجابة موافق .

◀◀ إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (٤.٢١) درجة إلى (٥) درجة تكون درجة الاستجابة موافق جدا .

• ضبط أداة الدراسة

لضبط أداة الدراسة قامت الباحثة بعمل الصدق والثبات اللازم لتحقيق صلاحيتها للقياس ويتضح ذلك فيما يلي :

الصدق : (Validity) يقصد بصدق الاستبانة أن تقيس ما أعدت من أجل قياسه فعلا ، أي تقيس الشيء الذي أعدت لقياسه ، ولا تقيس شيئا آخر مختلفا عنه ، ولكي يتم التأكد من أن أداة الدراسة وضعت فعلا لتقيس أهداف الدراسة وحتى يتم التحقق من صلاحية العبارات التي تم احتوائها من حيث أسلوب الصياغة ، الشمولية ، الوضوح ، تم التأكد من الصدق عن طريق:

• الصدق الظاهري (Face Validity)

وهو صدق المحكمين حيث تم عرض الاستبانة في صورتها الأولى على مجموعة من المحكمين ، عددهم تسعة وعشرون محكما من المختصين في مجال التخصص وخارجه ، وقد أعتبرت نسبة (٨٠٪) من آراء المحكمين معيارا للحكم على صلاحية العبارة . وقد تم أخذ جميع ملاحظات المحكمين في الاعتبار ، وعلى ذلك أصبح الاستبيان يتمتع بالصدق الظاهري أو ما يطلق عليه صدق المحكمين

• الثبات (Reliability)

يقصد بثبات الاستبانة أن تعطي نفس النتائج تقريبا إذا ما طبقت أكثر من مرة تحت ظروف متماثلة . وللتأكد من ثبات الاستبانة، تم استخدام الطرق التالية:

١- حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (Alpha)

من جدول رقم (٧) وجد أن قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل تساوي (٠.٩٤) وهذه القيمة مرتفعة وتشير إلى أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات وبالتالي يمكن الاعتماد على النتائج والوثوق بها، كذلك كانت جميع قيم ألفا كرونباخ للمحاور مرتفعة وتراوح من (٠.٨٧) إلى (٠.٩٣) .

جدول رقم (٧): معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ

البعد	قيمة ألفا كرونباخ
الأول	0.91
الثاني	0.87
الثالث	0.92
الرابع	0.88
الخامس	0.93
الدرجة الكلية	0.94

٢- حساب الثبات بطريقة الإتساق الداخلي

وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين :

- ◀◀ درجة كل عبارة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه.
- ◀◀ درجة كل محور والدرجة الكلية.
- ◀◀ درجات المحاور وبعضها البعض .

وتم عرض النتائج في الجدول رقم (٨) والجدول رقم (٩) ، ويتضح من نتائج الجدولين أن جميع القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

• معالجة وتحليل البيانات إحصائياً :

للإجابة على أسئلة الدراسة وعطفاً على الأهداف التي تسعى لتحقيقها قامت الباحثة بتفريغ البيانات التي تحصلت عليها بواسطة أداة الدراسة ، ومن ثم معالجتها إحصائياً من خلال برنامج الـ (SPSS) وقد استخدمت لذلك الأساليب الإحصائية التالية :-

- ◀◀ التكرارات (ك) والنسب المئوية (%) لوصف عينة الدراسة وتوزيعها وفقاً لمتغيرات الدراسة .
- ◀◀ المتوسط الحسابي (Arithmetic Mean) لحساب القيمة التي يعطيها أفراد مجتمع الدراسة لكل عبارة أو مجموعة من العبارات (البعد) .
- ◀◀ واختبار (ت) T- Test في حالة وجود مجموعتين في المتغيرات التابعة والمتغيرات المستقلة.
- ◀◀ وتحليل التباين الأحادي (A one way Analysis of Variance) في حالة وجود أكثر من مجموعتين في المتغيرات المستقلة، واختبارات أخرى مثل اختبار شيفيه (Scheffe Test) الذي يظهر الدلالة الإحصائية لأي مجموعة من المجموعات.
- ◀◀ ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)، لحساب الإتساق الداخلي .
- ◀◀ معامل ألفا كرونباخ : للتعرف على ثبات أداة الدراسة .

وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي :

بأن استجابات أفراد عينة الدراسة حول الممارسات المقترحة للقيم التنظيمية المحفزة للإبداع الإداري كانت عالية جداً.

جدول رقم (٨) : يوضح حساب الصديق بطريقة الاتساق الداخلي (معامل الارتباط بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه ، وبين كل عبارة والدرجة الكلية)

البعد	العبارة	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	البعد الخامس	الدرجة الكلية
الأول	1	0.821					0.917
	2	0.985					0.924
	3	0.786					0.905
	4	0.817					0.869
	5	0.769					0.8
	6	0.865					0.827
	7	0.801					0.82
الثاني	8		0.843				0.813
	9		0.797				0.842
	10		0.835				0.858
	11		0.831				0.851
	12		0.703				0.659
	13		0.782				0.836
	14		0.733				0.84
الثالث	15			0.873			0.641
	16			0.704			0.813
	17			0.629			0.814
	18			0.662			0.812
	19			0.707			0.795
	20			0.774			0.825
	21			0.701			0.816
الرابع	22				733		0.816
	23				0.721		0.76
	24				0.799		0.777
	25				0.797		0.797
	26				0.747		0.819
	27				0.847		0.78
	28				0.873		0.774
الخامس	29					0.832	0.778
	30					0.749	0.845
	31					0.838	0.865
	32					0.818	0.773
	33					0.703	0.834
	34					0.854	0.887
	35					0.782	0.803
جميع القيم بالجدول ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١							

جدول رقم (٩): يوضح حساب الصدق للعينة بطريقة الاتساق الداخلي (معامل الارتباط بين الأبعاد وبعضها ، وبين كل بعد والدرجة الكلية)

البعد	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	الدرجة الكلية
الأول	1	0.89	0.88	0.91	0.84	0.93
الثاني		1	0.84	0.79	0.85	0.89
الثالث			1	0.79	0.92	0.81
الرابع				1	0.83	0.87
الخامس					1	0.91
الدرجة الكلية						1

جميع القيم بالجدول ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠١

• نتائج البعد الأول (الحرية والاستقلالية في الأداء)

توصلت نتائج الدراسة الميدانية إلى أن استجابات أفراد عينة الدراسة حول الممارسات التي يمكن أن تحقق الحرية والاستقلالية في الأداء تتسم بالموافقة بدرجة عالية جدا حيث يبلغ قيمة المتوسط الحسابي العام لهذا البعد (٤.٥٠) وهذا مؤشر على ارتفاع نسبة استجابات عينة الدراسة ، وبالتالي فإن ترتيب ممارسات البعد الأول (الحرية واستقلالية في الأداء) جاء وفق الترتيب التالي:

- « تبسيط إجراءات العمل والبعد عن الروتين . بلغ متوسطها الحسابي (٤.٦٧) .
- « تبني أسلوب الإقناع والتواصل المفتوح في أداء العمل . بلغ متوسطها الحسابي (٤.٦٥) .
- « تشجيع منسوبات المدرسة للتعبير عن أفكارهن ومقترحاتهن بحرية . تشجيع إبداء وجهات النظر المختلفة للوصول إلى قرار جماعي . بلغ متوسطهما الحسابي (٤.٦٤) .
- « إتاحة الفرصة للإبداع الذاتي لدى منسوبات المدرسة - بلغ متوسطهما الحسابي (٤.٥٥) .
- « تفويض الصلاحيات المناسبة لمنسوبات المدرسة . بلغ متوسطها الحسابي (٤.٣١) .
- « إسناد مهام جديدة لمنسوبات المدرسة مما يعطي مجالا للمناقشة تسهم في تطوير الأداء . بلغ متوسطها الحسابي (٤.٠٥) .

• نتائج البعد الثاني : (الدعم والتحفيز على الانجاز)

- توصلت نتائج الدراسة الميدانية إلى أن استجابات أفراد عينة الدراسة حول الممارسات التي يمكن أن تحقق الدعم والتحفيز على الإنجاز تتسم بالموافقة بدرجة عالية جدا حيث يبلغ قيمة المتوسط الحسابي العام لهذا البعد (٤.٥٣) وهذا مؤشر على ارتفاع نسبة استجابات عينة الدراسة ، وبالتالي فإن ترتيب ممارسات البعد الثاني (الدعم والتحفيز على الانجاز) جاء وفق الترتيب التالي :
- « حصول منسوبات المدرسة ذوات القدرات الإبداعية على فرص حقيقية لتطوير مستقبلهن الوظيفي ، بلغ متوسطها الحسابي (٤.٧٠) .
 - « إعطاء الوقت المناسب للتفكير الإبداعي لدى منسوبات المدرسة لتطوير العمل المدرسي . بلغ متوسطها الحسابي (٤.٥٨) .

- « إعلام منسوبات المدرسة بمدى الحاجة لأفكارهن الإبداعية في إدارة المدرسة . بلغ متوسطها الحسابي (٤,٥٧) .
- « إعطاء الثقة المتاحة لمنسوبات المدرسة لحل قضايا المدرسة ومشكلاتها . بلغ متوسطها الحسابي (٤,٥٤) .
- « التعامل مع منسوبات المدرسة بروح الدعابة والانفتاح المنضبط . بلغ متوسطها الحسابي (٤,٥٢) .
- « تقديم الحوافز المادية لمنسوبات المدرسة اللاتي يقدمن أفكاراً وأعمالاً إبداعية - بلغ متوسطها الحسابي (٤,٤٩) .
- « عقد الاحتفالات والمناسبات للإشادة بالأفكار الإبداعية لمنسوبات المدرسة . بلغ متوسطها الحسابي (٤,٣٣) .

• نتائج البعد الثالث: (روح الفريق والعمل الجماعي)

- توصلت نتائج الدراسة الميدانية إلى أن استجابات أفراد عينة الدراسة حول الممارسات التي يمكن أن تحقق روح الفريق والعمل الجماعي تتسم بالموافقة بدرجة عالية جداً حيث يبلغ قيمة المتوسط الحسابي العام لهذا البعد (٤,٣٥) وهذا مؤشر على ارتفاع نسبة استجابات عينة الدراسة ، وبالتالي فإن ترتيب ممارسات البعد الثالث (روح الفريق والعمل الجماعي) جاء وفق الترتيب التالي :
- « تشجيع منسوبات المدرسة على التعاون البناء للتوصل للأفكار الإبداعية . بلغ متوسطها الحسابي (٤,٦٨) .
- « استخدام الأسلوب الواضح للعمل الإداري لتسهيل مهمة تبادل المعلومات بين جماعات العمل . بلغ متوسطها الحسابي (٤,٥٣) .
- « بذل الجهود لدعم التناغم والانسجام بين جماعات العمل . بلغ متوسطها الحسابي (٤,٥٢) .
- « تدريب جماعات العمل للنظر في المشكلات على أنها مواقف لإظهار الإبداع . الاهتمام بتشكيل فرق عمل تطويرية بالمدرسة . بلغ متوسطهما الحسابي (٤,٣١) .
- « تشجيع منسوبات المدرسة لإنجاز البحوث التربوية في مجال تطوير الأداء المدرسي . بلغ متوسطها الحسابي (٤,٠٩) .
- « تشجيع روح المجازفة المدروسة بحكمة . بلغ متوسطها الحسابي (٤,٠٥) .

• نتائج البعد الرابع: (إشاعة روح الود والعلاقات الإنسانية الإيجابية)

- توصلت نتائج الدراسة الميدانية إلى أن استجابات أفراد عينة الدراسة حول الممارسات التي يمكن أن تحقق إشاعة روح الود والعلاقات الإنسانية الإيجابية تتسم بالموافقة بدرجة عالية جداً حيث يبلغ قيمة المتوسط الحسابي العام لهذا البعد (٤,٥٨) وهذا مؤشر على ارتفاع نسبة استجابات عينة الدراسة ، وبالتالي فإن ترتيب ممارسات البعد الرابع (روح الود والعلاقات الإنسانية الإيجابية) جاء وفق الترتيب التالي :
- « التكاتف بين إدارة المدرسة ومنسوباتها في حل مشاكل العمل بفاعلية بلغ متوسطها الحسابي (٤,٧٧) .
- « تنمية روح الانتماء بالمدرسة بإشعار منسوبات المدرسة بالارتباط القوي بإدارتهن . بلغ متوسطها الحسابي (٤,٦٨) .

- « الاهتمام بتلبية رغبات منسوبات المدرسة عند التخطيط للعمل المدرسي .
بلغ متوسطها الحسابي (٤,٦٣) .
- « تجنب المناقشات الحادة مع منسوبات المدرسة بلغ متوسطها الحسابي (٤,٦١) .
- « عقد اللقاءات الدورية التي يسودها الألفة والود مع منسوبات المدرسة مما
يساعد على دافعية العمل . بلغ متوسطها الحسابي (٤,٥٩) .
- « مشاركة منسوبات المدرسة في تنفيذ التعاميم الواردة . بلغ متوسطها
الحسابي (٤,٤٦) .
- « تقديم المساعدة في حل مشكلات منسوبات المدرسة الشخصية بلغ متوسطها
الحسابي (٤,٣٣) .

• نتائج البعد الخامس : (تكريم الإبداع وتقدير الموظفين) :

- توصلت نتائج الدراسة الميدانية إلى أن استجابات عينة الدراسة حول
الممارسات التي يمكن أن تحقق تكريم الإبداع وتقدير الموظفين تتسم بالموافقة
بدرجة عالية جدا حيث يبلغ قيمة المتوسط الحسابي العام لهذا البعد (٤,٤٨) وهذا
مؤشر على ارتفاع نسبة استجابات عينة الدراسة ، وبالتالي فإن ترتيب ممارسات
البعد الخامس (تكريم الإبداع وتقدير الموظفين) جاء وفق الترتيب التالي:
- « توفير مصادر المعلومات لمنسوبات المدرسة للإفادة منها في الوصول إلى أفكار
مبدعة . بلغ متوسطها الحسابي (٤,٦٢) .
- « تبني أسلوب الحوار البناء الذي يثير الأفكار الإبداعية لدى منسوبات
المدرسة . بلغ متوسطها الحسابي (٤,٥٩) .
- « عقد برامج تدريبية لمنسوبات المدرسة تستهدف التحسين المستمر لأدائهن .
بلغ متوسطها الحسابي (٤,٤٩) .
- « تشجيع التعامل مع الأخطاء على أنها فرص للتعلم . بلغ متوسطها
الحسابي (٤,٤٨) .
- « دعوة الهيئات المهتمة بالإبداع للتعاون في الكشف عن المبدعات وتطوير
أدائهن . بلغ متوسطها الحسابي (٤,٤٥) .
- « تشجيع منسوبات المدرسة لتقديم حلول مبتكرة وغير عادية للمشكلات . بلغ
متوسطها الحسابي (٤,٤١) .
- « دعم تجريب منسوبات المدرسة بإجراء مناشط تربوية جديدة . بلغ متوسطها
الحسابي (٤,٢٨) .

• نتائج الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة :

فيما يتعلق بالفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد عينة
الدراسة حول الممارسات التي يمكن أن تحقق القيم التنظيمية المحفزة للإبداع
وفقا للمتغيرات التالية:

• نوع العمل (مديرة - معلمة) أظهرت نتائج الدراسة بأنه:

- « توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين استجابات أفراد
عينة الدراسة حول ممارسات الحرية والاستقلالية في الأداء لصالح
المديرات .
- « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين استجابات أفراد
عينة الدراسة حول ممارسات الدعم والتحفيز على الانجاز .

- « توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول ممارسات روح الفريق والعمل الجماعي لصالح المديرات.
- « توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول ممارسات إشاعة روح الود والعلاقات الإنسانية الايجابية لصالح المديرات .
- « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول ممارسات تكريم الإبداع وتقدير الموظفين .

وينسب لباقي متغيرات الدراسة والتي تمثل " نوع المدرسة ، المؤهل العلمي سنوات الخبرة ، الدورات التدريبية " أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة والمتغيرات السابقة حول الممارسات التي يمكن أن تحقق القيم التنظيمية المحفزة للإبداع الإداري .

- من خلال نتائج الدراسة رأت الباحثة إبراز أهم التوصيات التي تتمثل في :
- البعد الأول (الحرية والاستقلالية في الأداء) توصي الباحثة بما يلي :

أ. تهيئة البيئة الداخلية المناسبة لمدارس التعليم الثانوي العام لإتاحة الفرصة لمديرات المدارس في المبادرة بحل المشكلات واتخاذ القرارات في الوقت المناسب ومنح الفرصة الكافية لمنسوبات المدرسة للتعبير عن أفكارهن ومقترحاتهن بكل حرية واستقلالية .

- ولتحقيق هذه التوصية في الواقع الفعلي تقترح الباحثة الإجراءات التالية :
- « تخليص العمل المدرسي من الروتين والبيروقراطية من خلال توزيع الأدوار والمهام القيادية بين منسوبات المدرسة ، بما يساهم في استثمار المهارات القيادية ومتابعة العمل وتطويره والسماح بتطبيق النظريات الإدارية الحديثة .
- « تدريب منسوبات المدرسة على المشاركة في اتخاذ القرارات خاصة والتي تمس عملهن وتؤثر عليهن ، وذلك من خلال عقد اجتماعات دورية مع منسوبات المدرسة للتفكير والتشاور والمشاركة في إصدار القرارات واستخدام الأساليب الحديثة في اتخاذ القرارات.
- « تبني جلسات ولقاءات الحوار المهني المستمر والمفتوح بين المعلمات ومديرات المدارس لتبادل الآراء والأفكار والمقترحات .
- « إعطاء مديرات المدرسة المزيد من الصلاحيات وتخفيف المركزية بحيث يسهل على منسوبات المدرسة توظيف مهاراتهن الإبداعية في تطوير وتحسين أداء العمل داخل المدرسة .
- « تطبيق ممارسة الإشراف الذاتي والرقابة الذاتية بما يساهم في تنمية الثقة بأنفسهن من جانب وزيادة كفاءة العمل وفاعليته من جانب آخر .
- « تنفيذ برنامج " المعلم القائد " ، حيث يتم اختيار عدد من منسوبات المدرسة من ذوات المهارات القيادية ليمارس كل منهن إدارة المدرسة أسبوعاً بدلاً من مديرة المدرسة وتقوم بمتابعة سير العمل المدرسي والإداري مع ضرورة توفير المساعدة والتوجيه بوجو من الحرية والاستقلالية .

• **البعد الثاني (الدعم والتحفيز على الإنجاز) توصي الباحثة بما يلي:**

ب. **الدعم المستمر من جانب الإدارة المدرسية لترسيخ قيم الإبداع داخل البيئة المدرسية بتهيئة البيئة الإبداعية المتطورة اللازمة لتحقيق التطوير المستمر في الأداء.**

- « ولتحقيق هذه التوصية في الواقع الفعلي تقترح الباحثة الإجراءات التالية :
اشترك مديرات المدارس في المؤتمرات والندوات والمحاضرات التي توضح كيفية تعزيز وتحفيز منسوبات المدرسة للعمل في جو من الثقة والاحترام والعدل والمساواة .
- « استخدام الإدارة المدرسية الحوافز المعنوية لتشجيع المنسوبات كمنحهن شهادات تقدير أو خطابات شكر أو دروع وتوزيعها في اللقاءات والاحتفالات التكريمية .
- « اهتمام الإدارة بجوانب الرضا عن العمل لدى منسوباتها وذلك بتوفير ظروف العمل المدرسي وتهيئته بوسائل محببة للنفس .
- « إنشاء وحدات متخصصة بشؤون الإبداع تكني (بوحدة إدارة الإبداع) تدعم من الإدارة العامة للتعليم العام تناط بها مهمة الاهتمام بالأفكار الجديدة المقدمة لمنسوبات التعليم وأي جهة داخلية أو خارجية وكفيلة بتطوير العمل ، ودراسها وتقويمها وتشخيصها والاستفادة منها وإمكانية تطبيقها .

• **البعد الثالث (روح الفريق والعمل الجماعي) توصي الباحثة بما يلي:**

ج. **تنمية كفايات الإدارة المدرسية المهنية والفنية في مجال بناء فريق العمل وقيادة العمل الجماعي ، وتنمية الوعي الإداري لمنسوبات المدرسة بأهمية العمل الجماعي وقيمه وأثره المنعكس على تحسين وتطوير الأداء .**

- « ولتحقيق هذه التوصية في الواقع الفعلي تقترح الباحثة الإجراءات التالية :
عقد اللقاءات والندوات والدورات التدريبية عن آليات العمل الجماعي وبناء فريق العمل بحيث يقوم على تنفيذها خبراء مدربين من المهتمين والمتخصصين في هذا المجال .
- « زيارة مديرات المدارس للمؤسسات والشركات أو المدارس الرائدة في مجال العمل بروح الفريق .
- « استخدام أسلوب اللجان وفريق المهام في القيام ببعض المهام ودراسة المشكلات المعيقة للأداء الجماعي والإبداعي .
- « استخدام الأنظمة والضوابط المعززة للعمل الجماعي وتوصيف المهام والإعمال والنشاطات المختلفة في البيئة المدرسية على أسس ومعايير داعمة للجهود التعاونية لطاغم العمل بالمدرسة .
- « تبني مشروع جديد للتعاون المشترك بين منسوبات المدرسة يطلق عليه التدريس التعاوني (Teamwork Teaching) أو (Cooperative Teaching) على غرار تجربة التعليم التعاوني حيث يتعاون معلمات المادة الواحدة أو التخصص الواحد في تدريس المقرر أو تستضيف معلمة أخرى تشترك معها في شرح موضوع الدرس وإثرائه وهكذا مما يؤدي إلى تفعيل أداء العمل وجعله أكثر قابلية للتعاون .

- « الاستعانة بمستشارين من خارج المدرسة للعمل على تطوير الأداء المدرسي باستخدام الأساليب الحديثة في العمل الإداري كفريق العمل والمشاركة من أجل الارتقاء بها بكل كفاءة وفاعلية .
- « التأكيد على وحدة الأفراد العاملين في المدرسة وتعزيز انتمائهم لها وتنمية وشائج العلاقات بينهم كي يكون التعاون في الأداء بدوافع طبيعية وليست قسرية أو نظامية .

• البعد الرابع (إشاعة روح الود والعلاقات الإنسانية الإيجابية) وبالتالي توصي الباحثة بما يلي :

د. تهيئة الإدارة المدرسية المناخ المدرسي المناسب للعلاقات الإنسانية الإيجابية بين منسوبات المدرسة .

- « ولتحقيق هذه التوصية في الواقع الفعلي تقترح الباحثة الإجراءات التالية :
- « عقد لقاءات دورية داخل المدرسة وذلك من أجل دراسة حاجات منسوبات المدرسة الشخصية ، مما يساعد على نجاح وتحقيق أهداف الإدارة المدرسية في أداء عملها من ناحية وتحسين أداء المنسوبات وزيادة الإنتاجية من ناحية أخرى .
- « تطبيق مبدأ العدل والمساواة بين منسوبات المدرسة أثناء توزيع المهام المناطة إليهن واحترامهن وتقديرهن في معاملتهن .
- « التقاء منسوبات المدرسة خارج أوقات العمل الرسمي للتحدث مع بعضهن البعض في مناخ أخوي وودي بعيدا عن بيئة العمل الرسمي لتوطيد علاقة الصداقة فيما بينهم وتبادل وجهات النظر والآراء في جو هادئ ومنفتح .
- « عقد الدورات التدريبية لتأهيل منسوبات المدرسة بإقامة العلاقات الإنسانية وإكسابهن مهارات جديدة في حسن التعامل مع الأخريات يشارك فيها ذوو الخبرة العلمية والعملية من أساتذة الجامعات ورجال التربية تحت إشراف إدارة التعليم العام .
- « عقد المؤتمرات والندوات التي تعقد داخل المدرسة وخارجها وذلك لنشر الوعي عن دور الأخوة والتعاون بين الأفراد وتطبيق روح التسامح والحب والإخاء .
- « تبادل الزيارات الصيفية بين منسوبات المدرسة لنقل الخبرات والمعلومات فيما بينهم وذلك تحقيقا لفرص النمو المهني فيما بينهم .
- « تكريم المديرات المتميزات بمهارة العلاقات الإنسانية والأداء الجيد وذلك من قبل إدارة التعليم بحوافز مادية أو حوافز معنوية كشهادات التقدير أو الدروع المقدمة في حفل تكريمي لجميع منسوبات التعليم تقديرا لجهودهن وحافزا لغيرهن .

• البعد الخامس (تكريم الإبداع وتقدير الموظفين) توصي الباحثة بما يلي :

- هـ . تشجيع الإدارة المدرسية لمنسوبات المدرسة ذوات الأفكار الإبداعية وذلك للتفكير في آليات تكريمهن وتقديم الحوافز المادية والمعنوية لذلك .

ولتحقيق هذه التوصية في الواقع الفعلي تقترح الباحثة الإجراءات التالية :

- « إقامة حفل للمبدعات في نهاية كل عام دراسي تذاع فيه أسمائهن وتقدم لهن بطاقات شكر وتقدير من قبل الإدارة ، ويمكن أن يتم التشجيع والتكريم على مستوى المدرسة أو على مستوى المنطقة أو على مستوى المملكة وكل ما كبرت الفكرة الإبداعية المقدمة تتولد الدافعية أكبر إلى تقديم المزيد من الأفكار الإبداعية.
- « تكليف الإدارة المدرسية منسوباتها بأنشطة تتناسب مع قدراتهن وميولهن لأن ذلك يتيح لهن الفرص لتحقيق ذاتهن واستغلال قدراتهن ومواهبهن واستثمارها وتنميتها لصالح العمل .
- « إقرار التفرغ العلمي لجميع القيادات التربوية من إدارة التعليم العام بعد مرور خمسة سنوات من التعيين ولمدة سنة واحدة من أجل متابعة ما يستجد من معلومات وحساب هذه السنة له بترقية .
- « التوسع في الدورات التدريبية المقدمة لمنسوبات المدرسة من الإدارة التعليمية والتي تساعدن على التعرف على كل ما هو جديد تطبيقاً في مجال التطور في العمل المدرسي مما ينعكس أثره على تنمية مهارتهن الإبداعية في مجال العمل .
- « عقد اللقاءات الدورية مع المديرات المتميزات اللاتي تتميز أعمالهن وممارستهن بالتجديد والإبداع ، ليتم تبادل الخبرات فيما بينهن والاستفادة من تجاربهن.
- « زيادة الاهتمام من قبل مراكز الأبحاث الخاصة بالنظام التعليمي والتركيز على المبدعات واحتياجاتهن وتقديم المقترحات المناسبة لتصميم البرامج الملائمة للإبداع في العمل المدرسي.

• المراجع العربية :

- أبو بكر، مصطفى ، التنظيم الإداري في المنظمات المعاصرة : مدخل تطبيقي لإعداد وتطوير التنظيم الإداري في المنشآت المتخصصة. الإسكندرية . الدار الجامعية ، ٢٠٠٢م.
- أبو عمة ، عبدالرحمن محمد ، مقدمة في المعايير الإحصائية ، الرياض : دار المريخ للنشر والتوزيع ، ١٩٩٥ م .
- أبو فارس ، محمود عودة محمود ، "الإبداع الإداري لدى العاملين في المؤسسات العامة الأردنية " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم الإدارة العامة وكلية الدراسات العليا الجامعة الأردنية ، الأردن : ١٩٩٠م.
- آل حسن ، عبدالعزيز حسن ، "الثقافة التنظيمية وعلاقتها بفعالية التطوير التنظيمي : دراسة تطبيقية على الإدارة العامة للمجاهدين بالمملكة العربية السعودية" ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم العلوم الإدارية ، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية الرياض : ١٤٢٢هـ / ٢٠٠١ م .
- البدري ، عبدالقادر إنويجي عبد الحفيظ ، " دوافع العمل وعلاقتها بنظم القيم الشخصية لدى موظفي القطاع العام في منطقة بلدية بنغازي - ليبيا " ، مجلة الإدارة العامة ، العدد الثاني ، المجلد ٤٢ ، الرياض ، ٢٠٠٢ م ، ص ص ٣٧٩ - ٤٢٦ .
- توفيق ، عبدالرحمن ، منهج المهارات القيادية : تنمية التفكير الإبداعي للقيادات الإدارية (ط ٣) ، القاهرة : مركز الخبرات المهنية بميك ، ٢٠٠٣ م .
- جومان ، كارول ، الإبداع في العمل : دليل عملي للتفكير الإبداعي ، ترجمة باهر

- عبدالهادي ، الرياض : دار المعرفة للتنمية البشرية ، ١٤٢٠هـ .
- حجلان ، نور سالم ، "أثر المناخ التنظيمي على إبداع الموظفين : دراسة ميدانية في المنظمات الحكومية في جدة"، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الاقتصاد والإدارة ، جامعة الملك عبد العزيز ، جدة ١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م .
- الحميدي ، منال بنت حسين بن حسن " مهارات الإبداع الإداري اللازمة لقائد التغيير : ومدى توفرها لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمشرفات في مدينة الطائف " . رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم الإدارة التربوية والتخطيط بكلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة : ١٤٢٦/١٤٢٥هـ .
- الصباب ، أحمد عبد الله ، ودياب ، عبد الحميد احمد ، وميمني ، خالد عبد الرحيم ، وحبیب ، شكيل أحمد . أساسيات الإدارة الحديثة، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية ، ١٤٢٣هـ.
- الصرايرة ، اكتم عبد المجيد ، "العلاقة بين الثقافة التنظيمية والإبداع الإداري في شركتي البوتاس والفوسفات المساهمتين العامتين الأردنية - دراسة مسحية " ، مجلة البحوث والدراسات ، العدد ٤ ، المجلد ١٨ ، الأردن ، جامعة مؤتة ، ٢٠٠٣م ، ص ص ١٨٧ - ٢٣٩ .
- الطجم ، عبدالله عبد الغني ، والسواط ، طلق عوض الله ، السلوك التنظيمي ، (ط ٤) الرياض : دار حافظ للنشر والتوزيع ، ١٤٢٤هـ .
- عامر ، سعيد يس ، " القيم في تطبيقات التطوير التنظيمي " بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي الثاني لإستراتيجيات التغيير وتطوير منظمات الأعمال بالتعاون مع وايد سيرفيس للاستشارات والتطوير الإداري بالولايات المتحدة ، ١٩٩٢م .
- العبادلة ، عبد الرحمن فالح ، "الأنماط القيادية وعلاقتها بالثقافة التنظيمية لدى الفئات الإدارية في محافظات جنوب الأردن"، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم الإدارة العامة ، جامعة مؤتة ، الأردن ، ٢٠٠٣م .
- عبدالله ، نجلاء محمود ، " القيم التنظيمية للمديرين في الجهاز الحكومي القطري وعلاقتها بالأداء الوظيفي - دراسة تحليلية " رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم الإدارة العامة ، الجامعة الأردنية ، الأردن : ٢٠٠٠م .
- عسيري ، يحيى بن على " مدى توفر سمات الإبداع الإداري في حل المشكلات لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمين والمعلمات "، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم الإدارة التربوية والتخطيط بكلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ١٤١٩هـ .
- العطيه ، ماجده ، سلوك المنظمة : سلوك الفرد والجماعة . عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٣م .
- العمري ، عبد الرحمن عوض شاووش ، " القيم الشخصية التنظيمية لدى مديري ومديرات المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهم "، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم الإدارة التربوية والتخطيط بكلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة : ١٤٢٠هـ .
- العميان ، محمود ، السلوك التنظيمي في منظمات الاعمال ، عمان : دار وائل للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٢م .

- العميان ، محمود سليمان ، السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، عمان : دار وائل للنشر والتوزيع ، ٢٠٠١ م .
- عواد ، عبد الكريم سلامة صالح ، " اثر القيم الثقافية للأفراد والمنظمات على النمط القيادي في الشركات الصناعية المساهمة العامة الأردنية " رسالة ماجستير غير منشورة قسم إدارة الأعمال بكلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية ، الأردن : ١٩٩٥ م .
- العويسي ، رجب بن علي ، " مدير المدرسة واستراتيجية الإدارة بالإبداع والابتكار " www.moe.gov.jo ، دت ، ص ص ١ - ٦ .
- عيد ، رمضان ، وهيب ، حسام إسماعيل ، " الثقافة التنظيمية ومناخ الإبداع في المؤسسات التعليمية " مجلة مستقبل التربية العربية ، العدد ٣٢ ، المجلد ١٠ ، جامعة المنصورة ، مصر : ٢٠٠٤ م ، ص ص ٩ - ٥٧ .
- عبدالوهاب ، سمير ، " قضايا معاصرة في الإدارة العامة - سلسلة محاضرات الموسم الثقافي لعام: مركز دراسات واستشارات الإدارة العامة ، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية القاهرة ، ٢٠٠٠ / ٢٠٠١ م .
- العنزي ، بسام بن مناور . " الثقافة التنظيمية والإبداع الإداري : دراسة استطلاعية على العاملين في المؤسسات العامة في مدينة الرياض " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم الإدارية جامعة الملك سعود ، الرياض : ١٤٢٥ هـ .
- العطيه ، ماجده ، سلوك المنظمة : سلوك الفرد والجماعة . عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٣ م .
- علي ، سر الختم محجوب ، الإبداع الإداري والتطوير التنظيمي في الإدارة العامة عمان : المنظمة العربية للعلوم الإدارية ، دت .
- فقيه ، سناء محمد ، " تطبيق أساليب الإبداع الإداري في التنمية الإدارية للقيادات التربوية النسائية في مراحل التعليم العام بمنطقة مكة المكرمة " رسالة ماجستير غير منشورة قسم الإدارة التربوية والتخطيط بكلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة : ١٤٢٠ هـ .
- القريوتي . محمد قاسم ، السلوك التنظيمي : دراسة السلوك الإنساني الفردي والاجتماعي في المنظمات الإدارية ، عمان : ١٤١٤ هـ / ١٩٩٣ م .
- المغربي ، كامل محمد ، السلوك التنظيمي - مفاهيم وأسس سلوك الأفراد والجماعة في التنظيم ، (ط ٢) ، عمان : دار الفكر للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٤ م .
- الهيجان ، عبد الرحمن أحمد " أهمية قيم المديرين في تشكيل ثقافة منظمين سعوديتين الهيئة الملكية بالجبيل وينبع وشركة سابك " مجلة الإدارة العامة ، العدد ٧٤ ، الرياض : ١٩٩٢ م ، ١٤١٢ هـ ، ص ص ٧ - ٢٦ .
- الهواريب ، فرانسيس ، تكوين الثقافة الإبداعية ، ترجمة العطائي ، محمد سمير الرياض : مكتبة العبيكان ، ٢٠٠٣ م .

• المراجع الأجنبية :

- Alencar , Soriano , Fatima , Maria And Faria , Bruno , " Characteristics of an Organizational Environment Which Stimulate and Inhibit Creativity " . Journal Of Creative Behavior , Volume

31 Number : 1997 PP270-281 .

- Amabile , Teresa " Characteristics of work Environments that Foster Creativity " www.Cll.Wayne.edu : 2000. P 1-2 ..
- Bursiner, Irving. " Creativity Training : Management Tool for High School Department Chairmen" . The Journal of Experimental Education. Volume 41. Number 4. Heldre Fpublications. www.heldref.org. 1993. pp 17- 19
- Charles, W. and Prather. "How's Your Chimate for Innovation" ? WWW.Winstonbrill.Com. (1996).
- Dessler , Gary. Organization Theory. Creating Structure and Behavior. Newjersy Prentice. Hall. Inc. Englewood. Cliffs. 1996.
- Drucker , Peter. " Creating Climate for Innovation" . www.leadershipadvantage.com : 2003.
- Jalan , Amitabh And kleiner , Brian H . "New Developments In Developing Creativity". Journal Of Manageril Psychology. Volume 10 . Number 8 , 1995. pp 20 – 23 .
- Marchall , Catherine. "School Adminthratior's Value a Focus On Atypical, Atypical". Educational Administration, Quarterly“. Vol. 28 No3. 1992.
- Mcfazean , Elshpeth. " Enhancing Creative Thinking Within Organizations Management Decision". Volume 36. Number 5. MCB University press. London . 1998. PP 3.9 . 315 .
- Newstrom , Johnw. And Davis. Keith. Organizational Behavior. New York.Mcgraw – Hill Book Company . 2001.
- Sharman , Dave. and Johnson , Almeric. "On The Creative Climate of A Work Group In Organization " www.Managementfirst.Com. 2002.
- Tesluk , Paul and Farr. James And Klein. Stephani. " Influences Of Organizational Culture And Climate on Individual Creativity" . Journal Of Creative Bahavior. Volume 31. Number 1. 1997. PP 20 – 37 .
- Yong , Leonrrd. " Managing Creative People". Journal Of Creative Behavior. Volume 28. Number1. 1994. PP 16 – 20 .

