أ

هيئة تحرير المجلة

****

السيد الأستاذ الدكتور / سعيد إسماعيل القاضى رئيس هيئة التحرير
عميد كلية التربية

السيد الأستاذ الدكتور /حسن أحمد عمر علام سكرتير هيئة التحرير
وكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث

السيد الأستاذ الدكتور /بدرى احمد ابو الحسن عضو هيئة التحرير
رئيـــس قسم التربيه المقارنه والاداره التعليميه

السيد الدكتور /محمد جاد الرب عبد الله عضو هيئة التحرير
استاذ مساعد بقسم اصول التربيه

السيد الدكتور /محى الدين عبده الشربينى عضو هيئة التحرير
استاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس

السيد الدكتور /خيرى احمد حسين عضو هيئة التحرير
رئيـــس قسم الصحة النفسية

الســـــــيد / عبدالله عبدالمجيد بغدادى السكرتير الإداري

مديـــر ادارة الدراســـات العليـــا بكليـــة التربيـــــة

شروط النشر بالمجلة

******

١- تصدر كل كلية من كليات جامعة أسوان مجلة علمية محكمة متخصصة كل فى تخصصه .

٢- ينشر بالمجلات العلمية المذكورة بحوث علمية مبتكرة لم يسبق نشرها وليس قيد النشر فى مكان أخر .

٣- تضع هيئة التحرير كل مجلة الضوابط اللازمة للنشر بها

٤-ترحب المجلة بالدراسات والبحوث وتقبلها وفقاً للقواعد التالية :-

أ- أن تتبع فى كتابة البحث الأصول العلمية المتعارف عليها فيما يتعلق بالتوثيق .

ب - الكتابة على مسافتين وعلى ورق حجم كوارتر مع مراعاة الهوامش .

ج - تقبل ثلاث نسخ من البحث بالإضافة إلى الأصل + CD.

د - يقدم مع البحث ملخص باللغة العربية فى حدود صفحة واحدة من صفحات المجلة لنشرة مع البحث .

هـ - حجم الورقة المطلوبة للطبع عليها ١٧×٢٤سم

- تحديد إطار الكتابة ١٣×٢٠

- ان يكون الكتابة على الوجهين

٥- لا يقدم للتحكيم إلا النسخة التى سوف تنشر بالمجلة ولا يعاد كتابة البحث بعد تحكيمه مرة أخرى إلا إذا طلب المحكمون ذلك .

٦-تخضع البحوث والدراسات للتحكيم العلمي من قبل نخبة من أساتذة التربية وعلم النفس على نحو سرى وضوء ذلك يتم الآتي :-

أ-يبلغ صاحب البحث الذي يقره الأساتذة المحكمون بموافقة هيئة التحرير على نشرة .

ب- يعاد البحث إلى صاحبة إذا أقترح المحكمون إجراء تعديلات أو إضافات عليه لإجراء ما مطلوب من قبل نشرة .

ج- تبلغ المجلة أصحاب البحوث التى تنشر بعد نشرها وعند إذا يحق لهم التصرف فيها .

٧-لا ترد البحوث أو ملخصاتها إلى أصحابها سواء قبلت للنشر أم لا تقبل.

٨-أسبقية النشر بالمجلة لأسبقية وورد تقارير المحكمين عنها .وللنواحي الفنية الخاصة بالمجلة

٩- ترسل البحوث والدراسات وكل المكاتبات الخاصة بالمجلة باسم سكرتير تحرير مجلة كلية التربية بأسوان .

١٠- وفقاً للائحة النشر العلمي

مع مراعاة القواعد التالية :-

أ-يتم تحصيل قيمة مصاريف التحكيم عن كل بحث فور وروده للمجلة للمرة الأولى وقبل أرسالة للتحكيم وهى مائتان وخمسون جنيها او ما يعادلها بالدولار فى حالة غير المصرين .

ب- يتم تحصيل رسوم عن البحوث الموصى بنشرها وهى خمسة جنيهات عن كل صفحة لأعضاء هيئة تدريس الجامعة عشرة جنيهات لمن خارج الجامعة وسبع دولارات لغير المصريين .

١١- تسدد قيمة هذه الرسوم بخزينة الكلية آو بشيك باسم السيد الأستاذ الدكتور/ رئيس هيئة تحرير المجلة وتورد جميع المبالغ لصالح صندوق البحوث بالجامعة.

-ج-

السادة أعضاء اللجنة الاستشارية لتحكيم البحوث

للعدد السابع والعشرون ديسمبر ٢٠١٣

١- الأستاذ الدكتور/ سعيد إسماعيل القاضي

أستاذ أصول التربية وعميد كلية التربية – جامعة أسوان

٢- الأستاذ الدكتور/ نادي كمال عزيز

أستاذ المناهج وطرق التدريس نائب رئيس الجامعة لشئون البيئة وخدمه المجتمع – جامعه أسوان

٣- الأستاذ الدكتور/ راضى عبد المجيد طه

أستاذ أصول التربية وعميد كليه التربية النوعية– جامعة أسوان

٤- الأستاذ الدكتور/ احمد كامل الرشيدي

أستاذ أصول التربية والعميد الأسبق – كلية التربية ــ جامعة أسوان

٥ــ الأستاذ الدكتور / وديع مكسيموس داود

أستاذ مناهج وطرق تدريس الرياضيات المتفرغ كلية التربية ــ جامعة أسيوط

٦- الأستاذ الدكتور/ حسن احمد عمر علام

أستاذ علم النفس ووكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث– كليه التربية – جامعه أسوان

٧ – الأستاذ الدكتور/ مصطفى حسيب محمد

أستاذ علم النفس ووكيل الكلية لشئون التعليم والطلاب – كليه التربية – جامعه أسوان

٨- الأستاذ الدكتور/نبيل سعد خليل

أستاذ ورئيس قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية _ كليه التربية – جامعه سوهاج

٩- الأستاذ الدكتور/ حسنين محمد الكامل

أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ – كليه التربية – جامعه حلوان

١٠- الأستاذ الدكتور / عبد الرقيب احمد إبراهيم

أستاذ الصحة النفسية – كليه التربية – جامعه أسيوط

١١ – الأستاذ الدكتور / مشيره عبد الحميد اليوسفي

أستاذ الصحة النفسية – كليه التربية – جامعه المنيا

١٢ – الأستاذ الدكتور / خيرى احمد حسين

أستاذ الصحة النفسية – كليه التربية – جامعه أسوان

المجلة العلمية

كلمة السيد الأستاذ الدكتور

رئيس تحرير المجلة وعميد الكلية

بِسۡمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحۡمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ ...والصلاة والسلام على اشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين ، وعلى كل الأنبياء والمرسلين

وبعد،،،،

يسعدني أن أقدم لهذا العدد -السابع والعشرون – من المجلة العلمية للكلية ، والذي يحوى عشرة أبحاث ، فى مجالات : أصول التربية ، والإداره التعليمية ، وعلم النفس التربوي ، والصحة النفسية ، والمناهج وطرق التدريس .

وعلى طريق العلم والنمو الاكاديمى ، انتهز الفرصة لتجديد الدعوة لجميع الباحثين – المصريين والعرب – فى مجالات التربية ، للمشاركة ببحوثهم فى الأعداد القادمة ، دعما للجهد العلمى والعملية التربوية ، شاكرين جهودهم ومشاركتهم .

ويطيب لى أن أتوجه بخالص الشكر والتقدير لكل من ساهم في إخراج هذا العدد من الباحثين - المصريين والعرب- والسادة المحكمين وهيئه التحرير ولكل من ساهم بجهد أو فكر ... جزء الله الجميع خيراً. سائلين المولى عز وجل أن ينفع بما تقدمه تلك المجلة من بحوث ودراسات للباحثين وللمسئولين في مجالات التربية.... آمين يا رب العالمين.

عميد الكلية

و رئيس هيئة تحرير المجلة

(أ.د/ سعيد إسماعيل القاضى)

(هـ)

فهرست موضوعات

العدد السابع و العشرون ديسمبر ٢٠١٣م

الموضـــوع	رقم الصفحة
خفض حدة زملة الأكل أثناء الليل باستخدام فنية التحليل السلوكي "دراسة تجريبية" إعداد د/عادل محمد الصادق	١-٣٠
تدريس مقرر الإحصاء عبر الشبكة التلفزيونية وأثره على التحصيل والاتجاه نحو دراسة الإحصاء لدى طالبات السنة التحضيرية بجامعة الدمام د/ عبدالناصر فايز محمود أحمد	٣١-٦٤
الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات إعداد د. منال عبد المعطي قدومي — أستاذ مساعد — جامعة القدس المفتوحة د. تيسير محمد الخوالدة — أستاذ مشارك — جامعه ال البيت	٦٥-١١١
الرغبة في الجدل كمخرج لطرق المعرفة والتفكير الثنائي د. أسامة محمد عبد المجيد إبراهيم أستاذ علم النفس التربوي المساعد كلية التربية - جامعة سوهاج	١١٢-١٦١
إدارة المعرفة ودورها في تنمية الإبداع الإداري لدي القيادات الإدارية بجامعة أسوان إعداد د/حنان البدري كمال مدرس بكلية التربية- جامعة أسوان قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية	١٦٢-٢٤٧

أثر برنامج تدريبي لتطوير قدرة طلبة المرحلة الثانوية على استنباط الأحكام الشرعية. إعداد الباحثين: د. حسن محمد حسن العمري دكتوراه المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية أستاذ مساعد قسم الدعوة والثقافة الإسلامية- كلية الشريعة- جامعة القصيم د. ضيف الله حمد نجي المناصير دكتوراه المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية وزارة التربية والتعليم الأردنية.	٢٤٨-٢٩١
تقويم مخرجات برامج الموهوبين بمنطقة المدينة المنورة إعداد د. شعيب جمال محمد صالح مدرس المناهج وطرق التدريس كلية التربية جامعة سوهاج د . أسامة محمد عبد المجيد إبراهيم أستاذ علم النفس التربوي المساعد كلية التربية جامعة سوهاج	٢٩٢-٣٦٢
أدوار مؤسسات المجتمع المدني لوقاية طلاب المرحلة الثانوية في مواجهة بعض الظواهر السلبية في المجتمع" إعداد د. عماد محمد محمد عطية الأستاذ المساعد بقسم أصول التربية كلية التربية – جامعة أسوان	٣٦٣-٤٣٤
المثابرة الأكاديمية كمحدد شخصى للعودة للتعلم لدى الملتحقين بالدبلوم العام فى التربية فى ضوء بعض المتغيرات د/ أحمد محمد المهدى إبراهيم مدرس بقسم علم النفس التربوى كلية التربية-جامعة أسوان	٤٣٥_٤٧٩
دراسة لسلوك التسويف الأكاديمي في علاقته ببعض مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم وبعض المتغيرات لدى طلاب الجامعة د/ مسعد عبد العظيم محمد*	٤٨٠-٥٢٧

خفض حدة زملة الأكل أثناء الليل باستخدام فنية التحليل السلوكي "دراسة تجريبية"

عادل محمد الصادق*

تهدف الدراسة الحالية الي قياس أثر استخدام "فنية التحليل السلوكي" في خفض حدة أعراض "زملة الأكل أثناء الليل" وذلك من خلال دراسة تجريبية تستخدم "التصميم التجريبي للحالة الواحدة" حتي تكون التجربة تامة الضبط مع أخذ بعض الخصائص الديموجرافية والأساليب الإحصائية الملائمة للمنهج المستخدم في الاعتبار، لذلك فقد اختار الباحث حالة واحدة فقط ولديها درجة حادة من "زملة الأكل أثناء الليل" طبقاً للمقياس المستخدم، الذي تم تعريبه وتقنينه بمعرفة الباحث علي عينة وصلت إلي ٣٠٠ طالباً وطالبة من طلاب الجامعة تم اختيارهم عشوائياً بحيث تكون عينه ممثلة لطلاب الجامعة، وكان الغرض الأساسي من هذه العينة هو استخراج معايير المقياس المستخدم في الدراسة الحالية وفحص المكونات العاملية له وحسابات الصدق والثبات، كما تم اختبار الفروض غير التجريبية علي عينة بلغت ١٠٠طالباً وطالبة؛ حيث أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف الجنس أو المستوي أو التخصص الدراسي، بينما أسفرت نتائج الفرض التجريبي عن تأثير دال عند مستوي ٠.٠١ لفنية التحليل السلوكي علي "زملة الأكل أثناء الليل" في ضوء حدود هذه الدراسة.

الكلمات المفتاحية: زملة الأكل أثناء الليل، فنية التحليل السلوكي، التصميم التجريبي للحالة الواحدة.

* مدرس بقسم الصحة النفسية – كلية التربية - جامعة أسوان.

مقدمة الدراسة:

تحظي اضطرابات الأكل حالياً باهتمام كبير من قبل بعض المختصين؛ نظراً لما تمثلة الاختلالات الجسمية التي تسببها هذه الاضطرابات من مشكلات صحية خطيرة، كما انها تحظي بالاهتمام ذاته من قبل المختصين في العلوم النفسية والصحة النفسية بشكل خاص نظراً للأضرار النفسية الكبيرة التي قد تسببها هذه الاضطرابات، وقد كانت هذه الاضطرابات في تصنيفها حتي وقد قريب تتسم بالثبات والاستقرار، ولكن بعد تطور الحياة وزيادة تعقيدها، وبعد تطور أساليب التشخيص والعلاج والاهتمام المتزايد بدقتها؛ بدأت بعض المظاهر والأعراض تجذب المزيد من التركيز والاهتمام بعد أن كانت تعد ثانوية مقارنةً بالمعايير التشخيصية التي استقرت منذ فترة ليست قليلة.

لذلك يجب التأكد من أن المعايير الحالية لاضطرابات الأكل كافية؛ حيث أن معظم المرضي الذين يتم علاجهم حالياً كمرضي اضطرابات الأكل لا يستوفون تشخيصياً المعايير كاملة، مما يحتاج الي إعادة النظر في التصنيف الحالي خاصة مع القصور الواضح في الكتابات النظرية حول هذا الموضوع.

وقد لوحظ مؤخراً كثرة الشكوى خاصةً من المهتمين ببرامج إنقاص الوزن؛ من قيامهم بالليل بتناول كميات من الطعام، حيث يلتهمون كميات من الطعام غالبا من الأصناف التي يتجنبونها أثناء النهار، ولكن أحيانا يكونُ الأمر مجرد ظاهرة عابرة، لكنه في بعض الحالات يأخذُ شكلا مستمراً، هذا الشكل المستمر لهذه الظاهرة مع توفر بعض المعايير – خاصة لدي الشباب – دعي المتخصصين إلي إعادة النظر في موضوع اضطرابات الأكل بشكل عام، والأكل أثناء الليل بشكل خاص.

الإطار النظري للدراسة:

أولاً: زملة الأكل أثناء الليل Night Eating Syndrome NES :

لم يكن هناك حتي وقت قريب مايلفت النظر إلي التصنيف الكلاسيكي لاضطرابات الأكل التي تشمل كل من: فقدان الشهية العصبي Anorexia Nervosa ، والنهم العصبي Bulimia Nervosa، واضطرابات الأكل غير المحددة Eating Disorder Not Otherwise Specified EDNOS وذلك طبقاً للإصدار الأخير من الدليل التشخيصي والإحصائي – المراجعة الموسعة DSM-IV-TR الذي أصدرته جمعية الطب النفسي الأمريكية American Psychiatric Association (2000) عام ٢٠٠٠، ولكن ظهر في الدوريات العلمية الغربية في الفترة الأخيرة ما يوصفُ مرةً بزملة الأكل الليلي Nocturnal Eating Syndrome ، ومرةً بزملة الأكل أثناء الليل* Night Eating Syndrome، والحقيقةُ أن التفريقَ بينَ هاتين الزملتين غير واضحٍ تمامَ الوضوح (S.C.A.R.E.D.,2002)، حتى أنهُ لم يكن يعرف على وجه الدقة إن كنا نتحدثُ عن زملتي أكلٍ نفسيتين منفصلتين أم عن زملةٍ واحدةٍ قد تأخذُ أكثرَ من شكلٍ في مختلف الحالات.

ولكن زملةُ الأكل أثناء الليل منذ وصفَت بواسطة Stunkard et al. (1955) لأول مرةٍ عام 1955 ، لم تحظ منذ ذلك الوقت بالكثير من الاهتمام لفترة نصف قرن من الزمن، حتي وصفت المعايير التشخيصية لأول مرة منذ فترة زمنية ليست قليلة في بعض الدراسات (Kuldau & Rand,1986; Rand & Kuldau,1986; Stunkard ,1996; Rand et al.,1997; Adami et al.,1999 & Birketvedt et al.,1999) حيث كانت في مجملها كما يلي:

١- فقدان الشهية الصباحي:Morning Anorexia ويقصدُ به فقد شهية الشخص للطعـــام في بدايةِ اليوم، حيثُ لا يجدُ الشخصُ شهيةً للطعام في الصباح للإفطار، وربما أحس بنوعٍ من القلقِ والانشغال حولَ ما أكلهُ في مساءِ اليوم السابق.

* هذه الترجمة في مدلولها في اللغة العربية أكثر دقة من "زملة الأكل المسائي" وتختلف عن المقصود بـ"الأكل الليلي" Nocturnal في البحث الحالي.

٢- النهم أثناء الليل:Evening Hyperphagia ويقصدُ به زيادةُ شهية الشخص للطعام في المساء، بحيثُ أن أكثرَ من نصف الغذاء اليومي يتمُّ تناولهُ بعد العشاء أو بعد هبوط الليل، وعادةً ما يأكلُ الشخصُ بعدَ العشاءِ أكثرَ مما تناولهُ خلال وجبة العشاءِ نفسها، ويشعرُ الشخصُ بالتوتر والانزعاجِ وربما بالذنب أثناءَ الأكل، وعادةً ما يختارُ الأغذيةَ الغنيةَ بالنشا والسكريات، كما أن الأكلَ في هذا الاضطراب لا يتمُّ في مدةٍ قصيرةٍ، بل ربما استمرت عمليةُ الأكل خلال ساعاتٍ طويلةٍ من المساءِ.

٣- الأرق:Insomnia ويقصد به صعوبةُ الخلود إلى النوم في المساء سواءً كانت الصعوبةُ صعوبةَ الدخول في النوم أو صعوبةَ الاستمرار فيه، وعادةً ما يحسُّ الشخصُ بحدةِ مزاجه أثناءَ المساءِ، وربما أحسَّ بوجوبِ الشعور بالامتلاءِ لكي يستطيعَ الدخولَ في النوم، وكثيرًا ما يستيقظُ من نومه بعد الدخول فيه وربما ذهبَ للأكل عدةَ مراتٍ في الليلةِ الواحدة.

كما نشرت المعايير التشخيصيةُ لزملة الأكل أثناء الليل عام ١٩٩٩، بالشكل التالي (Yager,1999, Birketvedt et al., 1999) :

١- فقدان الشهية أثناء النهار حتى ولو تناولُ الشخص إفطاره.
٢- نهم مسائي حيثُ يتناولُ الشخص ما يعادلُ أو يزيدُ على نصف ما يتناولهُ من سعرات حرارية خلال اليوم مبتدءًا من بعد وجبة العشاء الأخير.
٣- درجةٌ ما من درجات الأرق.
٤- التهام وجبات لا يستهان بها أثناء مرات الاستيقاظ تلك.
٥- أن تستمرَّ الأعراضُ السابقةُ لمدةٍ لا تقلُّ عن ثلاثة شهور.
٦- ألا تنطبق على الشخص معايير تشخيص اضطراب النهم العصبي أو معايير اضطراب أكل أخري.

أما زملةُ الأكل الليلي Nocturnal Eating Syndrome فقد وصفت عام ١٩٩٠ في تصنيف الجمعية الأمريكية لاضطرابات النوم (Thorpy,1990) بأنها "الاستيقاظُ المتكررُ من أجل الأكل عدةَ مراتٍ بعد الخلود إلى النوم ثم الرجوعُ الطبيعيُّ إلى النوم بعد أكل الطعام المرغوب" واعتمدت عدةُ دراساتٍ (Spaggiari et al.,1994; Greeno et al.,1995 & Manni et al.,1997) هذا التعريف للزملة، والواقعُ أن وصف هذا الاضطراب يقع فعلاً ضمن اضطرابات النوم وليس ضمن إضطرابات الأكل، ويمثلُ هذا الفرق في التصنيف؛ المحكَّ الرئيسيَّ لتفريقه من

زملة الأكل أثناء الليل، فزملةُ الأكل الليلي تعتبرُ اضطرابَ يُدرسُ بينَ اضطرابات النوم تحتَ عنوانِ "اضطراب الأكل الليلي المتعلق بالنوم" Nocturnal Sleep-Related Eating Disorder.

وبناءً علي ذلك فليس كل من يشكو من الأكل ليلاً مصاب بزملة الأكل أثناء الليل؛ فهناك عدة إحتمالات يجب أخذها في الاعتبار، هذه الاحتمالات تشمل كل من: إضطرابات الأكل المتعلقة بالنوم Sleep Related Eating Disorder SRED مثل "زملة الأكل الليلي" Nocturnal Eating Syndrome – ويفضل الباحث تسميتها زملة الأكل أثناء النوم – وكذلك الاضطرابات الكلاسيكية المعروفة مثل "الشره العصبي" Bulimia Nervosa، لذلك فقد وضع O'Reardon et al (2005) تلخيصاً يوضح الملامح الكلينيكية الأساسية التي يمكن أن تساعد في التمييز بين هذه الاضطرابات المختلفة لخصها الباحث في جدول (١).

جدول (١)

التشخيص الفارق لزملة الأكل أثناء الليل

الملامح الكلينيكية الأساسية	الشره العصبي	زملة الأكل أثناء الليل	زملة الأكل الليلي"المتعلق بالنوم"
فقدان الشهية أثناء النهار	لا	نعم	نعم
النهم أثناء الليل	لا	نعم	لا
التوق الشديد للطعام نهاراً	نعم	لا	لا
الأكل أثناء الليل	نادراً	نعم	نعم
الوعي بالأكل أثناء الليل	نعم	نعم	مشوش
فقدان الذاكرة للأحداث	لا	لا	نعم
نتائج قياس مخططات النوم المتعددة	نوم طبيعي	نوم خفيف	اضطرابات في النوم (إختناقات- مشي أثناء النوم-تشنج السيقان .. الخ)
العلاجات المستخدمة عادةً	معرفي سلوكي	علاج دوائي	علاج دوائي

ويلاحظ من جدول (١) أنه بالاضافة للتشخيص الفارق فإن العلاج الدوائي هو الأكثر شيوعاً في علاج "زملة الأكل أثناء الليل"، مما يدل علي جدية هذا الاضطراب وصعوبته – هذا من ناحية – ومن ناحية أخري فإن هذا الاضطراب باعتباره اضطراباً نفسياً أكثر من أي شئ آخر؛ فلابد أن يكون علاجه نفسياً أكثر من أي شيء آخر أيضاً.

ثانياً: فنية التحليل السلوكي Applied Behavior Analysis ABA :

يستخدم الباحث هذه الفنية بالذات نظراً لفوائدها الكثيرة في الجانب العلاجي Kazdin (1975)، فقد وجد أن حوالى٢١% من المقالات المنشورة والدراسات وقتها قد استخدمت هذه المنهجية السلوكية، ويشير إلي أن تطبيقات هذه الفنيات ظهرت بصورة معتادة جداً فى الأدبيات في الفترة الأخيرة، ويشير Fovel (2002) و Steege et al (2007) وكذلك Hayward et al (2009) إلي أن فنية التحليل السلوكي تعتمد علي أسلوبين أساسيين في العلاج وهما:

أ- التدريب التجريبى المنفصل، Discrete Trail Training (DTT) ويعتمد على:

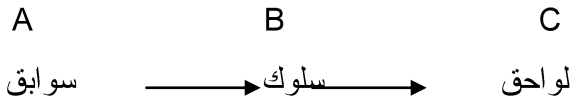
١) عوامل جذب انتباه الفرد.
٢) الالتزام بالتعليمات.
٣) التعرف علي السوابق.
٤) التحكم في السوابق.
٥) التعرف علي اللواحق.
٦) تداول اللواحق.

ب- التدريب غير المباشر (العرضي أو الإتفاقى)، Incidental Training (IT) ويتم من خلال:

مهارات أساسية: مثل مهارات الالتزام بمواعيد الوجبات.

مهارات فرعية: تجنب الأشياء والأحداث التي تشجع علي الأكل أثناء الليل.

ويشير كذلك Fovel (2002) إلى أن تعديل السلوك يعتمد على مفهومين محوريين فى فنية التحليل السلوك السوابق Antecedents (A) واللواحق Consequences (C) والسلوك Behavior (B) يقع بينهما كما بالشكل (١).



شكل (١)

اتجاه العلاقة بين السوابق واللواحق والسلوك

ويشير Fovel (2002) أيضاً إلي أنه للتحكم في الأحداث السابقة للسلوك يستخدم لها الأساليب الآتية:

١- إبقاء الفرد منشغلاً عن الطعام أثناء الليل بأنشطة محددة.

٢- شحن الإمكانيات واختيار مدعمات كثيرة ومتنوعة وجعلها متاحة بشكل مستمر.

٣- إلغاء العناصر المنافسة بحذف المدعمات المنافسة والمشتتات الأخرى مثل التي تؤدي إلي التفكير في الأكل.

٤- البناء المادى للبيئة متحكم فيه قدر الإمكان لرفع احتمالات إيقاف السلوك الخاطئ.

٥- زيادة الخيارات والتحكم الفردى لأقصى درجة.

٦- التأكد من الاستعداد وأن لدى الفرد الرغبة المطلوبة لاستكمال المهام الموضوعة له وأنها ليست صعبة.

أما بالنسبة للواحق التى تتبع السلوك فيمكن تداولها للتحكم في السلوك كما بالجدول (٢):

جدول (٢)

الإجراءات المعتمدة على اللواحق

العملية	الوظيفة	
(١) عندما.....	(٢) فإن السلوك.....	
	يزيد (+)	ينقص (-)
	فإن العملية يطلق عليها:	
نضيف مثير (+)	تدعيم إيجابى	عقاب من النوع الأول
نسحب مثير (-)	تدعيم سلبى	عقاب من النوع الثانى

وقد درج العديد من الباحثين على المقارنة بين المجموعات المختلفة من النماذج العلاجية، باعتبارها منفصلة عن بعضها، رغم عدم وجود أى أدلة تجريبية أو ميدانية حاسمه لحل التناقضات الظاهرة فى نتائج هذه الدراسات (Gresham et al, 1999)، ولكن عند استعراض الاستراتيجيات المستخدمة في برامج "فنية التحليل السلوكي" نجد انها تنقسم بشكل أساسي إلي أربع استراتيجيات يمكن استخدامها بفاعلية وهي: استراتيجية النمذجة باستخدام الفيديو Video Modeling ، واستراتيجية القصص الاجتماعية Social Stories ، واستراتيجية تحليل المهمة Task Analysis ، والاستراتيجيات البصرية Visual Strategies (Wolfe et al, 2009) وتستخدم الاستراتيجية الأولي والثانية والرابعة مع الأطفال، لذلك لا تصلح هذه الاستراتيجيات مع عينة البحث الحالي، لذا فقد اختار الباحث الاستراتيجية الثالثة والتي يمكن استخدامها مع الراشدين أيضاً كما في البحث الحالي.

مصطلحات الدراسة:

أولاً: زملة الأكل أثناء الليل Night Eating Syndrome NES :

عرفها الباحث بأنها: "هي أحد اضطرابات الأكل التي تتميز بحالة من النهم الواعي أثناء الليل وحالة من فقدان الشهية الصباحي أثناء النهار وذلك دون وجود أعراض لاضطرابات النوم ليلاً أو الشره العصبي أو أسباب عضوية أخري".

ثانياً: فنية التحليل السلوكي Applied Behavior Analysis ABA :

عرفها الباحث بأنها: "تطبيق ما تم الحصول عليه من عملية تحليل السلوك بعد فهم العلاقة الوظيفية بين السلوك وكل من السوابق واللواحق، بهدف التحكم فيهما لتحقيق السلوكيات المرغوبة وحذف السلوكيات غير المرغوبة".

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية الي قياس فاعلية التدخل باستخدام "فنية التحليل السلوكي" في خفض حدة أعراض "زملة الأكل أثناء الليل" باستخدام *C Statistic* * وذلك من خلال دراسة تجريبية تستخدم "التصميم التجريبي للحالة الواحدة" Single Subject Design حتي تكون التجربة تامة الضبط مع أخذ بعض الخصائص الديموجرافية والأساليب الإحصائية الملائمة للمنهج المستخدم في الاعتبار.

مشكلة الدراسة:

لاحظ الباحث من خلال عمله مع الطلاب في الجامعة كعضو هيئة تدريس بقسم الصحة النفسية، ومن خلال بعض الحالات التي تعرض عليه بمركز التدريب والإرشاد بالكلية، زيادة معدل الشكوى لدي البعض من قيامهم بالليل بتناول كميات من الطعام، حيث يلتهمون كميات من الطعام غالباً من الأصناف التي يتجنبونها أثناء النهار، ولعل الباحث نفسه قد مر بهذه الخبرة الملفته في فترة من فترات حياته، ولكن أحيانا يكونُ الأمر مجرد ظاهرة عابرة، لكنه في بعض الحالات يأخذُ شكلا مستمراً، هذا الشكل المستمر لهذه الظاهرة مع توفر بعض المعايير – خاصة لدي الشباب – دعي المتخصصين إلي إعادة النظر في موضوع اضطرابات الأكل بشكل عام، والأكل أثناء الليل بشكل خاص وشجع الباحث علي القيام بهذا البحث.

وتشير الإحصائيات إلي أن هذه الأعراض تحدثُ بنسب قد تصل إلي ٢٧% لدي مرضى البدانة، كما تقدرُ نسبةُ حدوثها في أفراد المجتمع بشكل عامٍ ما بين ١% إلى ٢%، وهيَ نسبةٌ في الاضطرابات تعد كبيرة بالقياس إلي أي اضطراب آخر (Schenck & Mahowald,1994 & Lennern et al, 1995)، ومما يزيد المشكلة تعقيداً بالاضافة لما سبق؛ السريةِ الشديدة من ناحية المرضى، فهم لا يذكرونَ هذا العرضَ وإن ووجهوا به

* قام الباحث بترجمتها إلي: "الإحصاءة C في بحث سابق له (خفض حدة أعراض التوحد باستخدام فنية التحليل السلوكي لدي الاطفال التوحديين، عادل محمد الصادق، ٢٠١٠) استخدم نفس المنهج، حيث يوجد ثلاث طرق للتحليل: مدى الانحرافات المعيارية The two standard deviation band ، وخط المنتصف للاتجاه المفترض-The split middle method of trend estimation ، وطريقة الإحصاءة C. وهي أكثر صدقاً وثباتاً وسهولة فى تفسير المخططات البيانية ذات التسلسل الزمنى التي تستخدم في تقييم الدراسات العلاجية وأثر عملية التدخل.

حاولوا الإنكار غالبًا مما يشكل صعوبة كبيرة في التشخيص و إختيار الأساليب العلاجية الأكثر ملائمة لهذه الأعراض.

وبالرجوع إلي الأساليب الأكثر شيوعاً في علاج المصابين بهذه الزملة أو في التعامل مع هذه الأعراض لدي بعض الأفراد ذوي المشكلات؛ نجد أن الغالبية العظمي من الدراسات العلاجية في الأبحاث المنشورة بالدوريات الاجنبية ذات طابع طبي أكثر منه نفسي، لذلك نجد أن العلاجات الدوائية هي السائدة حتي الآن في مثل هذا النوع من الأعراض O'Reardon et al (2005) لذلك فقد أثارت مشكلة الدراسة في ذهن الباحث مجموعة من التساؤلات:

١- كيف يمكن قياس وتشخيص "زملة الأكل أثناء الليل"؟
٢- ماهي خصائص هذا الاضطراب فيما يتعلق بالجنس والدراسة وغيرها من المتغيرات؟
٣- ما مدي فاعلية فنية التحليل السلوكي في خفض درجة "زملة الأكل أثناء الليل" لدي إحدي الحالات؟

نظرة مستقبلية:

ترجع أهمية هذه الدراسة إلي النقاط التالية:

- حاجة الشباب بشكل عام والشباب الجامعي بشكل خاص الي أساليب وفنيات جديدة لحل مشكلاته الملحة التي تسبب له حرجاً حتى مع نفسه.
- أن فئة المصابين باضطراب الأكل أثناء الليل لم تنل حظها من الرعاية والاهتمام ولا من البحث والدراسة، بل تكاد تكون مهملة.
- إعداد أداة تشخيصية يمكن الاعتماد عليها في تشخيص "زملة الأكل أثناء الليل" في البيئة العربية.
- إعداد برنامج علاجي يمكن الاعتماد عليه في علاج "زملة الأكل أثناء الليل".

- استخدام مناهج بحث جديدة وأساليب إحصائية متطورة تم تجاهلها في البيئة العربية في الأبحاث النفسية والتربوية.
- هذا بالإضافة إلي أهمية الكتابات حول هذا الموضوع وصياغة معاييره.

فروض الدراسة:

حيث أنه لا توجد دراسات عربية أو أجنبية – علي حد علم الباحث – استخدمت "فنية التحليل السلوكي" في خفض حدة أعراض "زملة الأكل أثناء الليل"، وحيث أنه لا توجد أيضاً أي دراسة تناولت منهج ومتغيرات الدراسة الحالية؛ لذلك يتعين صياغة جميع الفروض في صورة صفرية كالتالي:

١- "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات "زملة الأكل أثناء الليل" باختلاف الجنس لدي عينة الدراسة الأساسية من طلاب الجامعة".
٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات "زملة الأكل أثناء الليل" باختلاف المستوي الدراسي لدي عينة الدراسة الأساسية من طلاب الجامعة".
٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات "زملة الأكل أثناء الليل" باختلاف التخصص الدراسي لدي عينة الدراسة الأساسية من طلاب الجامعة".
٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجتي "زملة الأكل أثناء الليل" قبل وبعد استخدام "فنية التحليل السلوكي".

خطة الدراسة:

أولاً: عينة الدراسة:

١- العينة الاستطلاعية: تتضمن عينة الدراسة الحالية ٣٠٠ طالباً وطالبة من طلاب الجامعة تم اختيارهم عشوائياً بحيث تكون عينه ممثلة لطلاب الجامعة، وكان الغرض الأساسي من هذه العينة هو استخراج معايير المقياس المستخدم في الدراسة الحالية وفحص المكونات العاملية له وحسابات الصدق والثبات.

٢- العينة الأساسية: تتضمن عينة الدراسة الحالية ١٠٠ طالباً وطالبة من طلاب الجامعة تم اختيارهم عشوائياً بحيث تشمل العينة جميع التخصصات والمستويات الدراسية لتكون عينه ممثلة لطلاب الجامعة في البيئة العربية، وكان الغرض الأساسي من هذه العينة هو التحقق من فروض الدراسة غير التجريبية.

٣- العينة التجريبية: تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مدي فاعلية "فنية التحليل السلوكي" ABA فى خفض درجة "زملة الأكل أثناء الليل" NES؛ لذلك فقد أُستخدِم المنهج التجريبي متمثلاً في "التصميم التجريبي للفرد الواحد" Single Subject Design، والذي يتميز عن دراسة الحالة – باعتبارها وصفاً متعمقاً للفرد – بأنه يستخدم للتعرف علي فاعلية المعالجات التجريبية، كما أنه يكون مفيداً أيضاً لتلك الدراسات التي تهدف علي وجه الخصوص إلي تعديل السلوك، حيث يشير عبد الفتاح القرشي (٢٠٠٢) إلي ملائمة هذا المنهج عندما تكون التغيرات الناجمة عن التدخل بطيئة جداً، وعلى مدى زمني طويل، لذلك فقد اختار الباحث حالة واحدة فقط هي الحالة "س" والتي تبلغ من العمر ٢٠.٣ سنه ولديها درجة عالية من "زملة الأكل أثناء الليل" طبقاً للمقياس المستخدم.

ثانياً: أدوات الدراسة:

١ – مقياس *"الأكل أثناء الليل" NEQ* (تحت الطبع) من إعداد Killy Alison بالاشتراك مع الباحث– النسخة العربية* (تحت الطبع):

أ– وصف المقياس:

يتكون مقياس "الأكل أثناء الليل" NES من مجموعة من البنود لا تزيد عن خمسة عشر بنداً، وضعت بحيث تقوم بتشخيص أعراض الأكل أثناء الليل وبحيث يكون هذا التشخيص باستخدام هذه البنود فارقاً له عن غيره من الاضطرابات، ويقوم المفحوص بالإجابة علي بنود المقياس من خلال مقياس خماسي، يعطي لكل اختيار منه درجة معينة تتراوح ما بين "صفر" و "أربع" درجات، هذا بالإضافة إلي مجموعة من البيانات الأساسية

* تقوم Killy Allison الاستاذ بكلية الطب School of Medicine بجامعة بنسلفانيا UPenn بالاشتراك مع الباحث بإعداد وتقنين نسخة عربية للمقياس.

التي يملأها المفحوص علي أن يكون ذكر الاسم اختيارياً، ويصلح هذا المقياس لكل من التطبيق الفردي والجماعي، وتتراوح قيمة الدرجة الكلية ما بين "صفر" إلي "ستين" درجة.

ب- الإجراءات:

١- ترجمة البنود وتعديل صياغة بعضها بحيث تصبح ملائمة للبيئة العربية.

٢- إجراء تجربة صياغة محدودة للبنود علي عدد من طلاب الجامعة الذين يماثلون عينة التقنين.

٣- كتابة الاختبار وطباعته في صورته النهائية تمهيداً لاستخدامه في المرحلة التالية.

٤- تقسيم الاستجابات علي بنود المقياس بطريقة "ليكارت" تقسيماً خماسياً.

٥- تطبيق المقياس علي عينة التقنين التي تم اختيارها عشوائياً بحيث تكون ممثلة للمجتمع الأصل.

٦- تقنين الاختبار بحساب كل من الصدق والثبات والمعايير.

ت- ثبات المقياس:

١- تم حساب ثبات الاتساق الداخلي في هذا الاختبار باستخدام "الفا كرونباخ" وذلك علي عينة بلغ عددها ١٠٠ طالب وطالبة من طلاب الجامعة الذين تتراوح أعمارهم بين ١٨ و٢٢ سنه بمتوسط بلغ ٢٠.٢ سنه؛ حيث بلغت قيمة معامل "ألفا" للمقياس ككل ٠.٦٦.

ث- صدق المقياس:

تم حساب الصدق العاملي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولي مع التدوير المتعامد بطريقة "فاريماكس"؛ جيث تم إجراء التحليل العاملي لبيانات المقياس بعد تطبيقه علي عينة بلغ عددها ٣٠٠ طالب وطالبة، تتراوح أعمارهم بين ١٨ و٢٢ سنه بمتوسط بلغ ٢٠.٢ سنه؛ بهدف التعرف علي مدي

صدق البنود في قياس ما وضعت لقياسة وبالتالي صدق المقياس، وقد أسفر هـذا التحليل عن تشبعات دالة لجميع بنود المقياس كما هو موضح في جدول (٣).

جدول(٣) يوضح تشبعات بنود مقياس "الأكل أثناء الليل" NES

العوامل / البنود	١	٢	٣	٤	٥	نسب الشيوع (الاشتراكيات)
١	٠.١٧٠	٠.٠٠٦	**٠.٧١٣**	٠.٠٠٤	٠.٢٠٧	٠.٥٨١
٢	٠.٢٢٤	٠.٠٧٣	**٠.٦٣٧**	٠.٢١٨	٠.٠٨٦	٠.٥٧٢
٣	٠.٠٥٢	٠.٠٠٩	٠.٠٢٣	**٠.٨٢٤**	٠.١٧٠	٠.٧١١
٤	٠.٢٤٩	٠.١٦٥	٠.١٥٠	**٠.٦٠٥**	٠.٠٠٦	٠.٥٤٢
٥	٠.٠٤٤	٠.٠٠٤	٠.٠٣٦	**٠.٨٣٦**	٠.١٣٨	٠.٧٢١
٦	**٠.٤٣٤**	٠.٢٨٦	٠.٢٠٩	٠.٠١٤	٠.٢٣١	٠.٥٢٩
٧	**٠.٨٤٣**	٠.٠٤٠	٠.٠٠٤	٠.١٥٤	٠.٠٦٥	٠.٧٣٩
٨	٠.٠٢٤	**٠.٧٩٤**	٠.٠٢٤	٠.٠٧٣	٠.٠٧٨	٠.٦٤٣
٩	٠.٠١٦	**٠.٦٦٨**	٠.١٩٦	٠.٢٤٦	٠.٢٦١	٠.٦١٣
١٠	٠.٠٢٣	٠.٠٠٦	٠.٢٠٨	٠.٢٠٠	**٠.٧١١**	٠.٦٣٥
١١	٠.٠٤٢	٠.١٤٦	**٠.٦٢٣**	٠.١٩٥	٠.٢٠٥	٠.٤٩١
١٢	٠.٠٧٠	٠.٢٢٤	٠.٠٢٥	٠.١٠٥	**٠.٨٧٨**	٠.٨٣٨
١٣	٠.٠٢٤	٠.٢٢٢	٠.١٥٩	٠.٠٢٥	**٠.٨٠٣**	٠.٧٢٢
١٤	٠.١٣٤	٠.١١٦	٠.٠٥٢	٠.٠٤١	**٠.٨٤٨**	٠.٧٥٥
١٥	٠.١٩٨	٠.١١٥	٠.٠٧٣	٠.١١٥	**٠.٦٧٤**	٠.٥٢٦
الجذر الكامن	٣.٤٢٢	١.٩٨٦	١.٥٧٧	١.٤٠٧	١.٢٢٥	التباين الكلي
نسب التباين	٢٤.١٨٤	١٣.٦٣٥	١٠.٤٩٠	٨.٦٧٦	٧.١٣٣	٦٤.١١٧

وقد تراوحت قيم التشبعات ما بين ٠.٨٧٨ و ٠.٤٣٤ وهي جميعاً دالة حيث أنها أعلي من محك "جيلفورد" البالغ ٠.٣٠ فقط، كما تراوحت نسب التباين الدالة للجذور الكامنه الأعلي من الواحد الصحيح ما بين ٢٤.١٨٪ و ٧.١٣٪ التي استغرقت أكثر من ٦٤.١٢٪ من نسب التباين الكلي.

ج – معايير المقياس:

تم إعداد معايير الاختبار علي عينة قوامها٣٠٠ طالب وطالبة من طلاب الجامعة تتراوح أعمارهم بين ١٨ و٢٢ سنه بمتوسط بلغ ٢٠.٢ سنه؛ حيث بلغ متوسط درجاتهم علي المقياس ١٩.٠٨ كما بلغت قيمة الانحراف المعياري ٦.٩٨ ؛ حيث تم حساب الدرجات المعيارية التائية المقابلة للدرجات الخام فكانت كما بالجدول (٤).

جدول (٤)

يوضح التائيات المقابلة للدرجات الخام علي مقياس "الأكل أثناء الليل" NES

الدرجات الخام	التائيات	الدرجات الخام	التائيات	الدرجات الخام	التائيات	الدرجات الخام	التائيات	الدرجات الخام	التائيات	الدرجات الخام	التائيات
٠	٢٣	١١	٤٠	٢٢	٥٦	٣٣	٧١	٤٤	٨٧	٥٥	١٠١
١	٢٤	١٢	٤١	٢٣	٥٧	٣٤	٧٣	٤٥	٨٩	٥٦	١٠٣
٢	٢٦	١٣	٤٣	٢٤	٥٨	٣٥	٧٤	٤٦	٩٠	٥٧	١٠٤
٣	٢٧	١٤	٤٤	٢٥	٦٠	٣٦	٧٦	٤٧	٩١	٥٨	١٠٦
٤	٢٨	١٥	٤٦	٢٦	٦١	٣٧	٧٧	٤٨	٩٣	٥٩	١٠٧
٥	٣٠	١٦	٤٧	٢٧	٦٣	٣٨	٧٩	٤٩	٩٤	٦٠	١٠٩
٦	٣١	١٧	٤٨	٢٨	٦٤	٣٩	٨٠	٥٠	٩٦		
٧	٣٤	١٨	٥٠	٢٩	٦٦	٤٠	٨١	٥١	٩٧		
٨	٣٦	١٩	٥١	٣٠	٦٧	٤١	٨٣	٥٢	٩٨		
٩	٣٧	٢٠	٥٣	٣١	٦٩	٤٢	٨٤	٥٣	٩٩		
١٠	٣٨	٢١	٥٤	٣٢	٧٠	٤٣	٨٦	٥٤	١٠٠		

ولتحديد الفائدة الكلينيكية المرجوة من المقياس لا بد من تحديد درجات القطع Cut off Points والتي يمكن عندها الجزم بأن الدرجة الخام المقابلة للتائيات الموضحة في جدول المعايير السابق هي درجة لها معني كلينيكي يفيد بوجود أو عدم وجود "زملة

الأكل أثناء الليل" لدي فرد معين، ودرجة هذا الاضطراب عنده، وللتحقق من ذلك لم يتم وضح قيم محكات تحكمية لدرجات القطع المشار إليها، ولكن تم استخدام طريقة الإعشاريات كطريقة معيارية لتحديد هذه الدرجات، حيث أسفرت نتائج هذه العملية عن المعايير الموضحة بجدول (٥)؛ حيث تراوحت درجات الشدة مابين منخفضة جداً وذلك للدرجة الخام الأقل من ١٣ علي المقياس، ومرتفعة جداً وذلك للدرجة الخام الأعلي من ٢٦.

جدول (٥)

معايير مقياس "الأكل أثناء الليل" NES

الدرجات الخام	التائيات	درجة "الأكل أثناء الليل"
أقل من ١٣	أقل من ٤٣	طبيعية
١٣ – ١٥	٤٣–٤٦	منخفضة
١٥– ٢١	٤٦–٥٤	متوسطة
٢١ – ٢٦	٥٤–٦١	مرتفعة
أكثر من ٢٦	أكثر من ٦١	حادة

٢- برنامج *"فنية التحليل السلوكي"* ABA: من إعداد الباحث

عند استعراض الاستراتيجيات المستخدمة في برامج "فنية التحليل السلوكي" نجد انها تنقسم بشكل أساسي إلي أربع استراتيجيات يمكن استخدامها بفاعلية وهي: استراتيجية النمذجة باستخدام الفيديو Video Modeling، واستراتيجية القصص الاجتماعية Social Stories ، واستراتيجية تحليل المهمة Task Analysis ، والاستراتيجيات البصرية Visual Strategies (Wolfe et al, 2009).

وتستخدم الاستراتيجية الأولي والثانية والرابعة مع الأطفال، لذلك لا تصلح هذه الاستراتيجيات مع عينة البحث الحالي، لذا فقد اختار الباحث الاستراتيجية الثالثة والتي يمكن استخدامها مع الراشدين أيضاً كما في البحث الحالي، وفيما يلي وصف مختصر

للبرنامج الحالي باستخدام استراتيجية تحليل المهمة كأحد استراتيجيات "فنية التحليل السلوكي":

أ- الوصف الأولي: - يتم تقسيم المهمة المعقدة إلي مكونات وأجزاء أصغر.

ب- الخصائص الأساسية:
- مفيدة بالنسبة للبرامج متعددة الخطوات.
- يختلف عدد الخطوات في تحليل المهام من فرد لآخر.
- المكونات تكون سلسلة للسلوك، كما أن السلوكيات ترتبط معاً لتكون السلوك المعقد.
- كل مكون يتم وضعة حسب ترتيب حدوثه.
- تدريب الفرد علي أداء هذه الخطوات في ترتيبها المتسلسل.

ت-الأدوات المستخدمة:
- صحيفة جمع البيانات.
- قائمة المدعمات المحتملة.
- دليل تقويم فنية التحليل السلوكي باستخدام Microsoft Access.
- بعض المواد المطلوبة لتنفيذ تحليل المهمة (مثال: أدوات للتدريب علي إعداد الوجبه وتجنب الأكلات السهلة والجاهزة والسريعة ... الخ).

ث- اجراءات التنفيذ:
- تحديد السلوك المستهدف (المهمة المعقدة).
- تقسيم السلوك أو المهمة إلي أجزاء قابلة للتحكم، حيث يختلف عدد الأجزاء من فرد لآخر.
- إنشاء صحيفة جمع البيانات بحيث تحتوي علي عمودين علي الأقل.

- كتابة الخطوات في ترتيبها الصحيح.
- تجربة تحليل المهمة علي عدد من الأفراد لتحديد الترتيب الأكثر فاعلية.
- التأكد من توافر المهارات الأولية المتطلبة لأداء خطوات تحليل المهمة.
- البدء في تحليل المهام وتوفير التغذية الراجعة.
- تحديد السوابق واللواحق وقوائم المدعمات المحتمله.
- استخدام قوائم المدعمات للتحكم في السوابق واللواحق.
- استخدام التجريبات المنفصلة لكل سلوك مستهدف وتسجيله.
- التكرار وإعادة التجريب.
- المتابعة والتسجيل.

إجراءات الدراسة:

- إعداد برنامج تحليل المهمة القائم علي "فنية التحليل السلوكي" المستخدم.
- إختيار الحالة التجريبية في ضوء معايير مقياس "الأكل أثناء الليل".
- التطبيق القبلي لمقياس "الأكل أثناء الليل".
- تطبيق برنامج فنية التحليل السلوكي.
- التطبيق البعدي لمقياس "الأكل أثناء الليل".
- تصحيح الاستجابات وجدولة الدرجات وتطبيق المعادلات.
- عرض النتائج ومناقشتها.
- عرض التوصيات وصياغتها.

نتائج الدراسة:

ينص الفرض الأول علي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات "زملة الأكل أثناء الليل" باختلاف الجنس لدي عينة الدراسة الأساسية من

طلاب الجامعة، وللتحقق من صحة أو عدم صحة هذا الفرض تم تطبيق أداة الدراسة علي عينة من الطلاب بلغ عددها ١٠٠ طالب وطالبة، حيث بلغ عدد الذكور ٥٠ طالباً، كما بلغ عدد الإناث ٥٠ طالباً.

جدول (٦)

الفروق بين الجنسين في "زملة الأكل أثناء الليل"

المجموعات	ن	م	ع	ت	الدلالة
الطلاب الذكور	٥٠	١٨.٥٨	٦.٥٢	٠.٦٠	غير دالة
الطلاب الإناث	٥٠	١٩.٤٠	٤.٧٥		

وقد أسفرت النتائج كما هو موضح بجدول (٦) بعد حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت"، عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث.

تدل هذه النتيجة من وجهة نظر الباحث علي عدم وجود أي دور للجنس في هذا الاضطراب، وهذه النتيجة مستقرة منذ فترة كبيرة في نتائج الدراسات والأبحاث (Andersen et al, 2004). لذلك فانه عند اختيار الحالات لتطبيق البرامج العلاجية لا يتم التفريق بين الذكور والاناث في تطبيق البرامج العلاجية كما ظهر خلال البحث الحالي، وانعدام هذه الفروق سمة أساسية في غالبية إضطرابات الأكل بشكل عام (American Psychiatric Association, 2000)، كما أن الاختلافات بين الجنسين لا تعد من الملامح الأساسية الكلينية لزملة الأكل أثناء الليل (O'Reardon et al, 2005) لذلك تعتبر هذه النتيجة منطقية.

أما الفرض الثاني فينص علي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات "زملة الأكل أثناء الليل" باختلاف المستوي الدراسي لدي عينة الدراسة الأساسية من طلاب الجامعة"، وللتحقق من صحة أو عدم صحة هذا الفرض تم تطبيق أداة الدراسة علي عينة من الطلاب بلغ عددها ١٠٠ طالب وطالبة من

السنوات الأولي والنهائية؛ حيث بلغ عدد طلاب السنوات الأولي ٥٠ طالباً، كما بلغ عدد طلاب السنوات النهائية ٥٠ طالباً أيضاً.

جدول (٧)

الفروق بين طلاب السنوات الأولي والنهائية في "زملة الأكل أثناء الليل"

المجموعات	ن	م	ع	ت	الدلالة
طلاب السنوات الأولي	٥٠	١٣.٥	٦.٥٢	٠.١٧	غير دالة
طلاب السنوات النهائية	٥٠	١٣.٦٨	١.٤٥		

حيث أسفرت النتائج كما هو موضح في جدول (٧) أيضاً عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب السنوات الأولي والنهائية في "زملة الأكل أثناء الليل".

ويرجع الباحث ذلك إلي أن مرحلة الجامعة تعبر عن مرحلة نمو مميزة ومتماسكة وهي مرحلة ممتدة حتي سن ٣٤ سنة من النمو الاجتماعي، كما أن استقرار الهوية بعد انتهاء مرحلة المراهقة يتماشي مع النمو السوي للفرد في فترة الدراسة الجامعية بشكل عام (منى قاسم، ٢٠٠٣، ونجمة عبد الله، ٢٠٠٥، و Akman, 2007) لذلك تعتبر هذه النتيجة منطقية أيضاً، لذلك فانه عند اختيار العينة التجريبية لم تؤخذ متغيرات الجنس والمستوي الدراسي في الاعتبار.

أما الفرض الثالث فينص علي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات "زملة الأكل أثناء الليل" باختلاف التخصص الدراسي لدي عينة الدراسة الأساسية من طلاب الجامعة"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تطبيق أداة الدراسة علي طلاب التخصصات النظرية والتطبيقية؛ حيث بلغ عدد طلاب التخصصات النظرية ٥٠ طالباً، كما بلغ عدد طلاب التخصصات النظرية ٥٠ طالباً أيضاً.

جدول (٨)

الفروق بين طلاب التخصصات النظرية والعملية في "زملة الأكل أثناء الليل"

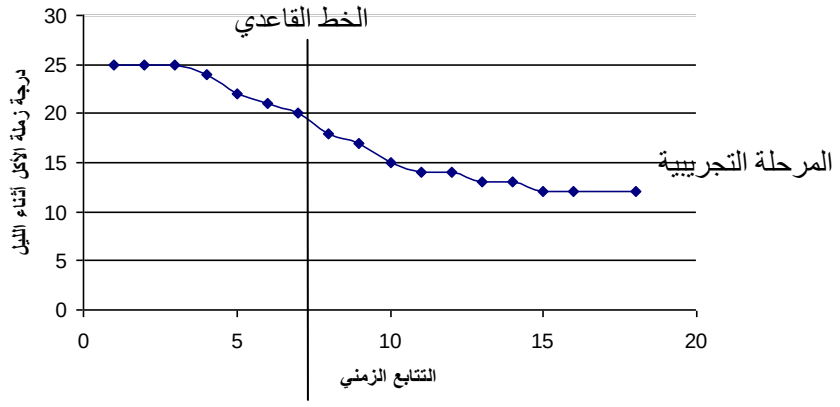
المجموعات	ن	م	ع	ت	الدلالة
طلاب التخصصات النظرية	٥٠	١٧.٨٢	٦.٧١	٠.١٠٩	غير دالة

طلاب التخصصات العملية	٥٠	١٧.٣٨	٧.٧٣		

حيث أسفرت النتائج كما في جدول (٨) عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصصات النظرية وطلاب التخصصات العملية.

هذه النتيجة تأتي متسقة مع العديد من الدراسات التي تناولت بعض مشكلات الشباب الجامعي (علاء بدري أحمد، ٢٠١٠) وهو مايؤكد تفسير الباحث لعدم وجود هذه الفروق في المتغير الوارد في الدراسة الحالية حيث أن هذه المتغيرات ليست سمة أساسية في غالبية إضطرابات الأكل بشكل عام (American Psychiatric Association, 2000)، كما أن الاختلافات بين الجنسين لا تعد من الملامح الأساسية الكلينية لزملة الأكل أثناء الليل (O'Reardon et al, 2005)، كما أن ذلك يتماشي مع النمو السوي للفرد في فترة الدراسة الجامعية بشكل عام (Akman, 2007).

أما الفرض التجريبي فينص علي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجتي "زملة الأكل أثناء الليل" قبل وبعد استخدام برنامج "فنية التحليل السلوكي""، وللتحقق من صحة الفرض التجريبي تمت عملية القياس القبلي والمتسلسل زمنياً باستخدام أداة الدراسة لأعراض "زملة الأكل أثناء الليل" خلال مدة التدخل بهدف التعرف علي مدي فاعلية التدخل؛ حيث أسفرت البيانات عن انخفاض في درجة "زملة الأكل أثناء الليل" لدي الحالة والتي تم تلخيصها في الرسم البياني للحالة في شكل (١).



شكل (١)

درجة "زملة الأكل أثناء الليل" قبل وبعد التدخل لدي الحالة التجريبية

حيث يمثل المحور الأفقي في الشكل البياني التتابع الزمني لقياسات درجة "زملة الأكل أثناء الليل"، أما المحور الرأسي في الشكل البياني فيمثل درجة "زملة الأكل أثناء الليل" التي قيست باستخدام مقياس "زملة الأكل أثناء الليل"؛ حيث يتضح من الفحص البصري للدرجات في الشكل السابق انخفاض في المرحلة التجريبية مما يدل علي فاعلية البرنامج، وقد تم التأكد من فاعلية البرنامج مع الحالة من خلال البيانات الكمية التي تم الحصول عليها عن طريق حساب الدلالة الإحصائية للنتائج، حيث استخدم الباحث فى هذه الدراسة أحد الأساليب الإحصائية الأكثر ملائمة لمثل هذا النوع من الدراسات و هى C Statistic الاحصاءة "C" والتي تستخدم فى تقييم الدراسات العلاجية وأثر عملية التدخل فى دراسات الحالة والعينات الصغيرة جدا (Nourbakhsh, & Ottenbacher, 1994, P. 768) (Leon et al, 2005; Rosenberk et al, 2006) حيث يوفر هذا الأسلوب الدقة الرياضية اللازمة لمعرفة الفاعلية وقياس حجم التأثير العلاجي.

وتستخدم "C" كطريقة مثلى لتحليل البيانات ذات صفة التسلسل والترابط الزمنى (Tryon, 1982) لتصميم الحالة الواحدة كما فى الدراسة الحالية، كما تتميز بأنها يمكن استخدامها لعدد قليل من البيانات من ٨ إلى ٢٥ بيان أو قياس للحالة الواحدة كما لا يشترط فيها استقلالية البيانات المتسلسلة زمنيا، وهى تستخدم بصفة أساسية لتقييم بيانات التصميمات التجريبية المبينة فى الشكل (١) ونحصل من معادلات "C" على درجات معيارية من النوع Z يمكن معرفة دلالتها الإحصائية، ومعادلات "C" كالآتي:

$$C = 1 - \frac{\sum_{i=1}^{N-1}(X_i - X_{i+1})^2}{2\sum_{i=1}^{N}(X_i - \overline{X})^2} \quad \text{.....} \quad (١)$$

حيث C هى قيمة الاحصاءة "C" لبيانات الحالة.

و X_i هى الدرجة التى قيست للحالة في المرحلة التجريبية.

و $\overline{X}$ هو متوسط تلك الدرجات.

أما N فهى عدد البيانات أو القياسات.

$$Sc = \sqrt{\frac{N-2}{(N-1)(N+1)}} \qquad \text{.....(٢)}$$

حيث Sc هى قيمة الخطأ المعيارى للاحصاءة "C".

و N هى عدد البيانات أو القياسات.

$$Z = \frac{C}{Sc} \qquad \text{.....(٣)}$$

حيث Z هي الدرجة المعيارية التي تتحدد دلالتها الإحصائية طبقاً للمساحات المحصـــورة تحت المنحني الاعتدالي.

، وقد أسفرت النتائج عن الآتي:

C = ٠.٩٨

Sc = ٠.٢٣

وبالتالي فقد بلغت قيمة Z ٤.٢٨ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوي ٠.٠١

وقد أسفرت نتائج الفرض التجريبي باستخدام المعـــادلات (١) و(٢) و(٣) عـــن فروق دالة إحصائياً عند مستوي ٠.٠١ مما يدل علي فاعلية استخدام فنية التحليل السلوكي في خفض درجة "زملة الأكل أثناء الليل" لدي عينة الدراسة، ورغم عدم وجود دراســـات سابقة حول فاعلية استخدام "فنية التحليل السلوكي" مع "زملة الأكل أثناء الليل" إلا أن نتائج الدراسة تتفق مع توصيات بعض الدراسات حول ضرورة دراسة فاعلية استخدام بعـــض "التجريبات" كتلك المستخدمة في فنية التحليل السلوكي كما في الدراسة الحالية (Allison et al, 2010).

ويرجع الباحث الفاعلية إلي فنية التحليل السلوكي التي تتميز بمميـــزات تجعـــل اختيارها ضروريا منها: "التجريبية"؛ ويقصد بها الأساس النظري للمدرسة التجريبية التى تستمد نتائجها من الأدلة التجريبية ويتضح ذلك جلياً فـــى النمـــوذج ذو الطـــابع العلمـــي

الطبيعي والذي نشأ بناءً على أدلة القياس المتراكمة، حيث أن البيانات في هذه الفنية هي أدوات أساسية لحل المشكلات، والميزة الأخري "النفعية"؛ ويقصد بها الفرق الحقيقي الذي تصنعه هذه البيانات ومدى تحقيقها للأهداف, فالبرامج الأخري قد تستخدم نفس الوسائل ولكنها مختلفة تماماً فى تحقيقها للأهداف الموضوعة، أما الميزة الثالثة والأخيرة فهي "الإختياريه"؛ بمعني الإمكانيات الموجودة فى البيئة والاختيارات الطبيعية فى الأنشطة التى يقوم بها الفرد – خاصة تناول الطعام – مثل الإجراءات السلوكية المختلفة، والمدعمات والمنفرات وعمليات التعزيز(Kimball, 2002, 67-70) .

توصيات الدراسة:

١- إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول فاعلية أدوات "زملة الأكل أثناء الليل" التشخيصية.
٢- إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول المكونات العاملية لمثل هذه الإضطرابات.
٣- عمل دراسات تستخدم المنهج المقارن للتوصل إلي المزيد من معايير التشخيص الفارق مع الاضطرابات المشابهه.
٤- التركيز علي الفنيات الأكثر اجرائية مثل فنية التحليل السلوكي في علاج مثل هذا النوع من الاضطرابات.
٥- اجراء المزيد من الدراسات علي استخدام الفنية المستخدمة في الدراسة الحالية علي مجموعات اكبر من الافراد باستخدام ادوات ومناهج تجريبية أخري.
٦- الاهتمام بالمضمون النظري والمعايير المستخدمة في هذه النوعية من الاضطرابات.
٧- اعادة النظر في التصنيف الكلاسيكي القائم لاضطرابات الاكل.
٨- التوسع في عمل دراسات برامجية لمثل هذه النوعية من الاضطرابات.

مراجع الدراسة:

١- علاء بدري أحمد (٢٠١٠). فعالية الإرشاد العقلاني الانفعالي في الحد من تشتت الهوية لدي عينة من طلاب الجامعة. ***رسالة ماجستير***. كلية التربية بأسوان، جامعة جنوب الوادي.

٢- عبد الفتاح القرشي (٢٠٠٢). ***مناهج البحث في العلوم السلوكية***. الكويت، دار القلم.

٣- مني محمد قاسم (٢٠٠٣). نمو الهوية لدي طلاب الجامعة: دراسة طولية، ***مجلة كلية التربية بالاسماعيلية***. عدد سبتمبر، ٨٤ – ١٠٧.

٤- نجمة عبد الله محمد (٢٠٠٥). النمو النفسي الاجتماعي وفقاً لنظرية إريكسون وعلاقته بالتوافق والتحصيل الدراسي لدي عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف، ***رسالة ماجستير***. كلية التربية، جامعة أم القري.

5- Adami G., Meneghelli, A. & Scopinaro N. (1999): Night eating & Binge Eating Disorder in Obese Patients. ***Int J Eat. Dis***.25, 335-338.

6- Akman, Y. (2007). Identity Status of Turkish University Students in Relation to their Evaluation of Family Problems***. Social Behavior and Personality***. 32, 79 – 88.

7- Allison, K., Lundgren D., Moore, H., O'reardon, P. & Stunkard, J. (2010) ***American Journal of Psychotherapy***. 64, 91-106.

8- American Psychiatric Association (2000). ***Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder 4th Edition (DSM-IV-TR),*** Washington, D.C.: APA.

9- Andersen, G., Stunkard, A., Sørensen, T., Petersen, L. & Heitmann, B. (2004). Night eating and weight change

in middle-aged men and women, ***International Journal of Obesity***. 28, 1338–1343.

10- Birketvedt G., Florholmen J., Sundsfjord J., Osterud B., Dinges D., Bilker W. & Stunkard A. (1999). Behavioral and Neuroendocrine Characteristics of the Night Eating Syndrome. ***JAMA***. 282, 657-663.

11- Fovel, J. (2002). ***ABA consultant Companion for Organizing Quality Programs for Children with Autism and PDD***, New York: DRL Books, Inc.

12- Greeno C., Wing R., & Marcus M. (1995). Nocturnal Eating in Binge Eating Disorder and Matched-Weight Controls**,** ***Int J Eating Disord.*** 18, 343-349.

13- Gresham, F.; Beebe-Frankenberger, M. & MacMillan, D. (1999). A Selective Review of Treatments for Children with Autism: Description and Methodological Considerations. ***School Psychology Review***, 28, 559-576.

14- Hayward, D.; Gole, C. & Eikeseth, S. (2009). Intensive Behavioral Intervention for young children with autism: A research-based service model. ***Research in Autism Spectrum Disorders***, 3, 571-580.

15- Kazdin A. (1975). The Impact of Applied Behavior Analysis on Diverse Areas of Research**.** ***Journal of Applied Behavior Analysis***, 8, 213-29.

16- Kimball, J. (2002). Behavior Analytic Instruction for Children with Autism: Philosophy Matters. ***Focus on Autism & Other Developmental Disabilities***, 17, 66-76.

17- Kuldau J.& Rand, C. (1986). The Night Eating Syndrome & Bulimia in the Morbidly Obese. ***Int J Eat.Disord***, 5, 143-148.

18- Lennern, M., Hambraeus, L. & Åkerstedt, T. (1995). Shift Related Dietary Intake in Day & Shift workers, ***.Appetite.*** 25, 253-265.

19- Leon, S.; Rosenbek, J.; Crucian, G.; Hieber, B.; Holiway, B.; Rodriguez, A.; Ketterson, T.; Ciampitti, M.; Fresh-Water, S.; Heilman, K. & Rothi, L. (2005). Active Treatment for Aprosodia Secondary to Right Hemisphere Stroke. ***Journal of Rehabilitation Research & Development***, 42, 93-102.

20- Manni, R., Ratti, T. & Tartara, A. (1997). Nocturnal Eating: Prevalence & Features in 120 Insomniac Referrals. ***Sleep.*** 20, 734-738.

21- Nourbakhsh, R. & Ottenbacher, K. (1994). The Statistical Analysis of Single Subject Data: A comparative Examination***, Physical Therapy***, 74, 80-88.

22- O'Reardon, J., Peshek, A. & Allison, K. (2005). Night Eating Syndrome: Diagnosis, Epidemiology and Management, ***CNS Drugs.*** 19, 9971008.

23- Rand, C. & Kuldau, M. (1986). Eating Patterns in Normal Weight Individuals: Bulimia, Restrained Eating, and the Night Eating Syndrome, ***Int J Eating Disord***. 5, 75-84.

24- Rand, C., Macgregor, A. & Stunkard, A. (1997). The Night Eating Syndrome in the General Population and among Postoperative Obesity Surgery Patients, ***Int J Eating Disord.*** 22, 65-69.

25- Rosenbek, J.; Rodriguez, A.; Hieber, B.; Leon, S.; Crucian, G.; Ketterson, T.; Ciampitti, M.; Singletary, F.; Heilman, K. & Rothi, L. (2006). Effect of Two Treatments for Aprosodia Secondary to Acquired Brain Injury. ***Journal of Rehabilitation Research & Development***, 43, 379-390.

26- S.C.A.R.E.D. (2002) : Support , Concern and Resources for Eating Disorders Compulsive Over-Eating Disorder, [Online] available: ***http: //www. Eating - disorder. Org / scared. html.***

27- Schenck, C. & Mahowald, M. (1994). Review of Nocturnal Sleep-Related Eating Disorders. ***Int J Eating Disord.*** 15. 343-356.

28- Spaggiari, M., Granella, F. & Parrino, L. (1994). Nocturnal Eating Syndrome in Adults, ***Sleep.*** 17, 339-344.

29- Steege, M.; Mace, F.; Perry, L. & Longenecker, H. (2007). Applied Behavior Analysis: Beyond Discrete Trial Teaching. ***Psychology in the Schools***, 44, 91-99.

30- Stunkard A. (1996). D-Fenfluramine Treatment of Binge Eating Disorder, ***Am J Psychi***. 153, 1455-1459.

31- Stunkard, A., Grace, W. & Wolff, H. (1955). The Night-Eating Syndrome. ***Am J Med***. 19, 7886.

32- Thorpy, M. (Ed) (1990). ***The international classification of sleep disorders: diagnostic and coding manual. American Sleep Disorders Association***, Diagnostic Classification Steering Committee. KS, USA, Allen Press: Lawrence.

33- Tryon, W. (1982). A Simlified Time Series Analysis for Evaluating Treatment Interventions. ***Journal of Applied Behavior Analysis,*** 15, 423 – 429.

34- Wolfe, P.; Condo, B. & Hardaway, E. (2009). Instruction and Autism Spectrum Disorders: Sociosexuality Education for Persons with Autism Spectrum Disorders Using Principles of Applied Behavior Analysis, ***Teaching Exceptional Children***,1, 50-61.

35- Yager, J. (1999). Nocturnal Eating Syndromes: to Sleep Perchance to Eat, ***JAMA.*** 282, 689-690.

Decreasing the Severity of Night Eating Syndrome by Using Applied Behavior Analysis

Adel Mohammed Elsadek

Aswan University, Faculty of Education

The present study aims to examine the impact of using "Applied Behavior Analysis" in reducing symptoms "Night Eating Syndrome" through an experimental study for full control taking some demographic and statistical characteristics in concern. The researcher choose only one case which has severe degrees according to the used tool, which was translated and standardized by the researcher on 300 university students sample. The primary purpose of this sample is to derive standards, validity, reliability and components of the scale. Non experimental hypotheses tested on 100 university students' sample. The results indicated that there are no significant differences according to sex, educational level or specialization. The results of the experimental hypothesis indicated the significant effect of Applied Behavior Analysis on Decreasing the Severity of Night Eating Syndrome.

تدريس مقرر الإحصاء عبر الشبكة التلفزيونية وأثره على التحصيل والاتجاه نحو دراسة الإحصاء لدى طالبات السنة التحضيرية بجامعة الدمام

د/ عبدالناصر فايز محمود أحمد
مدرس المناهج وطرق تدريس الرياضيات
بكلية التربية بأسوان–جامعة أسوان

مقدمة :

يعتبر الإحصاء أحد فروع علم الرياضيات الهامة ذات التطبيقات الواسعة التي تتناول جمع وتلخيص البيانات وتحليلها واستخلاص النتائج منها؛ للتغلب على العديد من المشاكل مثل عدم تجانس البيانات وتباعدها. فالإحصاء يعد عنصرا أساسيا في كل بحث علمي ودعامة هامة لكل باحث باعتباره الدليل القوي لتحديد ومعرفة المعلومة الموثوق فيها والتنبؤ بأحداث المستقبل ، فمن خلالها نستطيع فك الغموض وكشف الأسرار وتصحيح بعض الانطباعات الخاطئة سواء كانت اجتماعية أو اقتصادية أو تربوية أو سياسية ، ولعل هذا ما جعله علما ذا أهمية تطبيقية في شتى مجالات العلوم سعيا لاتخاذ القرارات تجاه القضايا والمشكلات التي يعاني منها المجتمع والفرد على حد سواء .

ونظرا للاهتمام المتزايد بالإحصاء وتطبيقاتها في مختلف فروع المعرفة , واستجابة لعملية التطوير التي تسعى إليها النظم التربوية والتعليمية في جميع مراحل التعليم (Mills,2003)* ، أصبحت الإحصاء مقررا إجباريا في معظم الجامعات باعتباره جزءا من البرامج الدراسية للطلاب والطالبات، بقصد تمكينهم من استخدام وفهم البحوث والدراسات الإحصائية المرتبطة بتخصصاتهم الأكاديمية ، وإعدادهم للتعامل مع البيانات والجوانب الإحصائية في الحياة العملية (Nasser, 2004). ولما كانت الخلفيات الإحصائية لدى معظم الطلاب والطالبات متباينة، فإن كثيرا من الصعوبات تواجههم عند إدراك المفاهيم الإحصائية، مما يسبب المزيد من التوتر والخوف والشعور بالقلق الشديد عند دراسة هذه المقررات

(Onwuegbuzie&Wilson,2003) (Piotrowski & et al.,2002). الأمر الذي يسهم في تكوين اتجاهات سلبية لديهم نحو دراسة الإحصاء(Mvududu , 2003)، مما ينعكس على تقدمهم في دراستها ويكون بمثابة العائق في تعلمهم لمفرداتها (Onwuegbuzie,2000,321-339) . وقد يظهر ذلك من خلال انخفاض درجة مشاركتهم ومناقشتهم للموضوعات الإحصائية التي تقدم لهم.

* مابين القوسين يشير إلى(اسم المؤلف،سنة النشر،الصفحات إن وجدت)

مشكلة الدراسة :

تزايد الاهتمام بالإحصاء كمادة أساسية تقدم للدارسين والدارسات بالجامعة ، وان كان هذا الاهتمام يركز على مفردات المادة وموضوعاتها بغرض وصولهم إلى مستوى مناسب من التحصيل فيها ، مع تجاهل بعض الأمور التي تسهم في هذا التحصيل فتؤثر فيه ويؤثر فيها

مثل معتقداتهم ومشاعرهم ،و درجة القلق التي تنتابهم عند دراستهم لهذه المادة (Baloglu,2003). وأيضا اتجاهاتهم نحوها ، التي يكون لها تأثير كبير على تعلمهم وتقدمهم فيها، كما أن تطوير اتجاهات الطالبات نحو الإحصاء يجب أن يكون أحد الركائز الأساسية التي نسعى إليه كهدف منشود من تدريسها (Hilton et al.,2004) .

ولما كان الباحث مكلفا بتدريس هذه المادة"عن بعد" عبر الشبكة التلفزيونية لطالبات السنة التحضيرية، ومما لاحظه من خوف الكثيرات منهن عند دراسة هذه المادة، التي بدت واضحة في كثرة تساؤلاتهن وإبداء خوفهن من دراستها ،إضافة إلى عدم استجابتهن عند طرح بعض الأسئلة الشفوية في المادة أثناء المحاضرة ،وإبداء المخاوف من الحديث عن المشاركة في موضوعاتها ، كما أن تدني درجات الكثيرات منهن في الاختبارات القصيرة كان مؤشرا على تدني مستوياتهن وخلفياتهن الإحصائية الضعيفة واتجاهاتهن السلبية نحو هذه المادة . ولعل دراسة (Vanhoof et al,2006) التي أشارت في نتائجها على وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين اتجاهات الدارسين نحو الإحصاء ودرجات تحصيلهم فيها، تبرز ذلك وتؤكد على تأثير الاتجاه نحو المادة على التحصيل فيها.،وبالتالي فإن الاتجاهات السلبية نحو المادة يؤثر سلبا على استيعاب الموضوعات الإحصائية وفهمها ومناقشتها وتحليل وتفسير النتائج المرتبطة بها،. في ضوء ما سبق عن تأثير الاتجاه على التحصيل ، وبين معرفة أثر التدريس "عن بعد" عبر الشبكة التلفزيونية على ذلك لدى طالبات السنة التحضيرية ،فإن هذا ما حدا بالباحث ليجعل " أثر تدريس الإحصاء عبر الشبكة التلفزيونية على التحصيل والاتجاه نحو دراستها" خاضعا للبحث والتجريب بغرض الوصول إلى نتائج موضوعية يمكن الاستناد إليها والاسترشاد بمقتضيات ما تتوصل إليه بهدف التطوير والإثابة.

أسئلة الدراسة:

لترجمة مشكلة الدراسة الحالية تم صياغتها في الأسئلة التالية :-

١-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه نحو الإحصاء ؟

٢-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي في الاتجاه نحو الإحصاء لدى طالبات المجموعة التجريبية ؟

٣-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي في الاتجاه نحو الإحصاء لدى طالبات المجموعة الضابطة؟

٤-ما أثر التدريس عبر الشبكة التلفزيونية على الاتجاه نحو الإحصاء لدى طالبات السنة التحضيرية؟

٥-ما أثر التدريس عبر الشبكة التلفزيونية على التحصيل في الإحصاء لدى طالبات السنة التحضيرية؟

٦-هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل في الإحصاء والاتجاه نحو دراستها ؟

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة الحالية في النقاط التالية:-

١-معرفة اثر التدريس عبر الشبكة التلفزيونية لمقرر الإحصاء ،قد يفيد القائمين على اتخاذ القرار في مواصلة التدريس بنفس الطريقة أو إسناد التدريس للسيدات من خلال التفاعل المباشر مع الطالبات.

٢-معرفة اثر التدريس عبر الشبكة التلفزيونية قد يفيد في الوصول لطريقة التدريس المناسبة، إضافة إلى إعادة النظر في صياغة مفردات المادة للتخصصات الأدبية.

٣-الوصول للعلاقة بين التحصيل والاتجاه نحو الإحصاء قد يلقي الضوء لاتخاذ إجراءات تتناسب ونوعية هذه العلاقة.

٤-إعداد مقياس للاتجاه نحو الإحصاء يعد مصدرا للباحثين لمعرفة اتجاهات طالبات الجامعة نحو دراسة الإحصاء.

٥-إعداد اختبار للإحصاء قد يفيد الباحثين الذين يسعون للقيام بدراسات مشابهة لاستخدامه أو الاسترشاد بخطوات إعداده.

٦-وصول الدراسة الحالية لنتائج وتوصيات ومقترحات،قد يلقي الضوء أمام المهتمين بتلك الدراسات للأخذ بها والاستناد إليها.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر تدريس مقرر الإحصاء عبر الشبكة التلفزيونية على التحصيل والاتجاه نحو الإحصاء لدى طالبات السنة التحضيرية بجامعة الدمام، ويتفرع من هذا الهدف الأهداف التالية:-

١-إعداد مقياس يقيس اتجاهات الطالبات نحو دراسة الإحصاء.

٢-التعرف على اتجاهات طالبات السنة التحضيرية نحو دراسة الإحصاء.

٣- إعداد اختبار لقياس تحصيل الطالبات في الإحصاء.

٤-معرفة أثر التدريس عبر الشبكة التلفزيونية على تحصيل طالبات السنة التحضيرية في الإحصاء.

٥-معرفة أثر التدريس عبر الشبكة التلفزيونية على اتجاه الطالبات نحو دراسة الإحصاء.

٦-معرفة دلالة العلاقة بين التحصيل في الإحصاء والاتجاه نحو دراستها لدى الطالبات السنة التحضيرية .

حدود الدراسة:

لقد اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية :-

١- طالبات السنة التحضيرية بكلية التربية بحفر الباطن التابعة لجامعة الدمام(مقر عمل الباحث).

٢- طالبات التخصصات الأدبية،وذلك لكثرة شكواهن من دراسة المادة

٣- الالتزام بموضوعات مقرر الإحصاء المحددة من قبل الجامعة.

الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحث برامجSPSS وبعض الأساليب الإحصائية لإيجاد : المتوسط الحسابي،والانحراف المعياري،ومعادلة "كرونباخ ألفا"لإيجاد معامل الثبات،وقيمة "ت".

منهج الدراسة:

التزمت الدراسة الحالية في منهجيتها على ما يلي:-

١- الاعتماد على المنهج الوصفي في الإطار النظري.

٢- استخدام المنهج شبه التجريبي في الدراسة الميدانية.

مصطلحات الدراسة:

◙ التدريس عبر الشبكة التلفزيونية:

هو احد أنماط التدريس عن بعد،الذي يعتمد على قيام عضو هيئة التدريس من العنصر الرجالي على إلقاء المحاضرات للطالبات من خلال غرفة مجهزة(Studio) ينقل من خلالها المادة العلمية بالصوت فقط وأحيانا بالصوت والصورة دون المواجهة الفعلية مع الطالبات.

◙التحصيل في الإحصاء:

هو الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار النهائي لمقرر الإحصاء التربوي المستخدم في الدراسة الحالية.

◙ الاتجاه نحو الإحصاء:

يعرفه(Tremblay et al., 2000) : بأنه مجموعة المشاعر السلبية أو الإيجابية التي يبديها الطلبة والطالبات نحو موضوعات الإحصاء ومقرراتها والقائمين بتدريسها .

ويمكن تعريفه في هذه الدراسة بأنه الدرجة التي تحصل عليها كل طالبة في مقياس الاتجاه نحو الإحصاء.

◙ طالبات السنة التحضيرية:

هن الطالبات الناجحات في شهادة الثانوية العامة والملتحقات بأول سنة دراسية بالجامعة.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية تم الاعتماد على الأدوات التالية:-

١- اختبار تحصيلي في الإحصاء .....من إعداد الباحث.

٢- مقياس الاتجاه نحو الإحصاء ..... من إعداد الباحث.

عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالبة من طالبات السنة التحضيرية بكلية التربية للبنات بحفر الباطن بالقسم الأدبي، موزعة على مجموعتين ، أحداهن تجريبية والأخرى ضابطة، قوام كل مجموعة (٢٠٠) طالبة.

فروض الدراسة:

للإجابة على أسئلة الدراسة،وسعيا لتحقيق أهدافها فقد تم صياغة فروضها على النحو التالي:

١-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه نحو الإحصاء.

٢-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي في الاتجاه نحو الإحصاء لدى طالبات المجموعة التجريبية .

٣-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي في الاتجاه نحو الإحصاء لدى طالبات المجموعة الضابطة.

٤-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق البعدي في الاتجاه نحو الإحصاء لدى طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

٥-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

٦-لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل في الإحصاء والاتجاه نحو دراستها.

خطة الدراسة :-

للإجابة عن تساؤلات الدراسة والتحقق من أهدافها اتبع الباحث الخطوات التالية:-

١-دراسة نظرية عن تطور علم الإحصاء، وأنواعه،إضافة إلى أهميته وعلاقته بالعلوم الأخرى، وكذلك الاتجاه نحو الإحصاء ومكوناته،وعلاقته(الاتجاه) بالتحصيل فيها..

٢-الاطلاع على بعض الكتب والدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية،بما يخدم الإطار النظري،والاسترشاد بذلك في الجانب التطبيقي وأدواته للدراسة الحالية.

٣-إعداد مقياس الاتجاه نحو الإحصاء وعرضه على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي في عبارات المقياس ومدى مناسبتها لموضوع الدراسة.

٤-إعداد اختبار تحصيلي في الإحصاء وعرضه على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي حول شمول الاختبار ووضوح مفرداته ومناسبته للطالبات.

٥-إجراء التعديلات على مقياس الاتجاه نحو الإحصاء والاختبار التحصيلي في ضوء آراء السادة المحكمين.

٦-حساب صدق وثبات المقياس والاختبار التحصيلي.

٧-تطبيق مقياس الاتجاه نحو الإحصاء على طالبات السنة التحضيرية قبل تدريس المقرر.

٨-تطبيق مقياس الاتجاه نحو الإحصاء بعد الانتهاء من تدريس المقرر.

٩-تطبيق الاختبار التحصيلي على طالبات السنة التحضيرية بعد الانتهاء من تدريس المقرر.

١٠-تفريغ البيانات ومعالجتها إحصائيا بهدف الحصول على النتائج المرتبطة بها.

١١-مناقشة النتائج وتفسيرها.

١٢-تقديم التوصيات والبحوث المقترحة على خلفية نتائج الدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة:-

- **إعداد الأدوات:**

تم إعداد مقياس الاتجاه نحو الإحصاء ، والاختبار التحصيلي وفق ما يلي:-

▫ مقياس الاتجاه نحو الإحصاء:

استعان الباحث عند إعداده لمقياس الاتجاه نحو الإحصاء بمقياس الاتجاه نحو الإحصاء الذي طوره(Hilton et al.,2004)، إضافة إلى المقياس الذي أعده(عبد الله الصمادي ,٢٠٠٨) حيث اشتمل المقياس على(٢٦) عبارة لقياس الاتجاه نحو الإحصاء لدى الطالبات، وأمام كل عبارة مجموعة من الخيارات(موافقة بشدة- موافقة- مترددة- غير موافقة- غير موافقة بشدة)، وقد أعطيت الدرجات(٥-٤-٣-٢-١) على الترتيب بالنسبة للعبارات الموجبة ، أما بالنسبة للعبارات السالبة أعطيت الدرجات(١-٢-٣-٤-٥)، وبذلك تكون الدرجة النهائية للمقياس هي ١٣٠ درجة.

▫ثبات المقياس:

للاطمئنان على ثبات المقياس ، استخدم الباحث معادلة "اكرونباخ الفا" ، وكان معامل ثبات المقياس ٩١% وهي نسبة مرتفعة تشير إلى إمكانية تطبيق المقياس والاستناد إلى نتائجه.

◘ صدق المقياس :

للتحقق من صدق المقياس تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين أعضاء هيئة التدريس بالجامعة تخصصات اللغة العربية، والمناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي ، وذلك لمعرفة آرائهم حول عبارات المقياس ومناسبتها للطالبات وللهدف الذي وضعت من أجله ،وإضافة عبارات أخرى،وقد أظهروا مناسبتها للهدف الذي وضعت من أجله، بعد إجراء بعض التعديلات البسيطة .

كما تم حساب الصدق الذاتي للمقياس والذي وصل إلى ٩٥% ، وتعتبر هذه قيمة مرتفعة لمعامل صدق المقياس.

◘ الاختبار التحصيلي :

استعانة بمفردات وموضوعات مقرر الإحصاء ، تم إعداد الاختبار التحصيلي ، وتحديد الدرجة المستحقة لكل مفردة من أسئلته، وقد كانت الدرجة النهائية للاختبار هي ٥٠ درجة موزعة على أسئلته المختلفة.

◘ثبات الاختبار:

لحساب ثبات الاختبار استخدم الباحث معادلة " كرونباخ ألفا" التي أسفرت عن معامل ثبات قدره ٨٢% وتعتبر هذه قيمة كافية للاطمئنان على ثبات الاختبار.

◘ صدق الاختبار:

– للاطمئنان على صدق الاختبار تم تحكيمه من قبل مجموعة من السادة المحكمين أعضاء هيئة التدريس بالجامعة تخصصات اللغة العربية، الرياضيات وطرق تدريسها،وقد أشاروا إلى وضوح الأسئلة وسلامتها اللغوية ومناسبتها للهدف الذي وضعت من أجله.

– كما تم حساب الصدق الذاتي للاختبار وكانت قيمته ٩١% وهي قيمة مناسبة تشير إلى إمكانية تطبيق الاختبار والوثوق في نتائجه.

◘ بعد التأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة قام الباحث بتطبيقهما على عينة الدراسة.

– تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجموعة على حدة.

- استخدام اختبار"ت" لإيجاد الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في مقياس الاتجاه نحو الإحصاء.
- وأيضا استخدام اختبار"ت" لإيجاد الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في الاختبار التحصيلي في الإحصاء.
- إيجاد معامل الارتباط بين التحصيل والاتجاه نحو الإحصاء لكل مجموعة.
- ثم تفريغ النتائج ومناقشتها.

◙ الدراسات السابقة:

لقد حاول الباحث استعراض بعض الدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية ، بغرض الاستفادة منها، ويمكن توضيح ذلك كما يلي :-

١- دراسة (أحمد عبدالرحمن،٢٠٠٧)

التي تناولت تأثير استخدام المنظم المتقدم ،وفعالية الذات على قلق الإحصاء والتحصيل فيها لدى طلاب الدبلوم الخاصة في التربية،مستندا في ذلك إلى عينة قوامها(١٤٥)طالب وطالبة من كلية التربية جامعة الزقازيق.

وأهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج وجود تأثير سالب لقلق الإحصاء على التحصيل فيها.إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الإحصاء بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

٢- دراسة(عبدالله الصمادي،٢٠٠٨)

والتي هدفت إلى بناء مقياس لقياس الاتجاهات نحو الإحصاء، إضافة إلى معرفة العوامل الأساسية المكونة للاتجاه،وقد استخدم لذلك عينة مكونة من (٢٥٢)طالب وطالبة من مستوى البكالوريوس والدبلوم في جامعة مؤتة ، وقد أظهرت الدراسة أن مقياس الاتجاه نحو الإحصاء حصل على دلالات ثبات عالية، كما كشفت الدراسة عن وجود (٥) عوامل أساسية مكونة للاتجاه هي : الأداء – الحاجة المستقبلية- المتعة- تأثير المدرس- الأهمية المدركة.

٣-دراسة(Kottke , 2000)

التي أجريت على (٢٥٨) طالباً وطالبة في جامعة كاليفورنيا الحكومية ، وهدفت إلى فحص علاقة بعض المتغيرات بتحصيل الطلبة ، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث

اختبار العمليات الرياضية واستبانه الاتجاه نحو الإحصاء واختبار القدرة الإحصائية ، ومن أهم النتائج التي أظهرتها الدراسة أن اتجاهات الطلبة نحو الإحصاء كانت إيجابية وعلى بعدي المقياس (الاتجاه نحو مجال الإحصاء، الاتجاه نحو مقرر الإحصاء)، كما أظهرت الدراسة وجود ارتباط دال إحصائياً بين اتجاهات الطلبة نحو مقرر الإحصاء ودرجاتهم في الاختبار التحصيلي ، كما أظهرت النتائج أيضاً وجود ارتباط بين اتجاهات الطلبة نحو مجال الإحصاء وأحد مكونات اختبار العمليات الحسابية، كما كانت دلالة الارتباط الكلية دالة على المقياس ككل مع مقياس العمليات الحسابية وكذلك مع مقياس والكفاءة الإحصائية .

٤-دراسة (Onwuegbuzie,2000,223-235)

التي حاولت معرفة العلاقة بين قلق الإحصاء واتجاهات الطلاب نحو دراستها، وطرق الاختبارات المستخدمة، وقد استخدم لذلك عينة مكونة من(٢٢٥) دارسا للإحصاء من الملتحقين بالدراسات العليا من الأقسام المختلفة للعلوم السلوكية والاجتماعية، وأهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج في هذا السياق أنه يوجد ارتباط موجب دال إحصائيا بين الاتجاه نحو الإحصاء والقلق الذي ينتاب الطلاب من دراستها، وأن أكثر طرق التقويم التي تزيد من القلق لديهم هي : الأسئلة الشفهية، والاختبارات التحريرية المحددة بوقت معين

٥- دراسة(Fullerton & Umphery , 2001)

التي هدفت إلى معرفة اتجاهات الطلاب الجامعيين بأمريكا نحو الإحصاء ، ولتحقيق ذلك،طبق الباحثان استبانه احتوت على ستة عوامل (الاهتمام والقابلية للتطبيق مستقبلاً ، والعلاقة بالمحاضر وأثره، والاتجاه نحو استخدام أدوات تعلم الإحصاء ، والثقة بالنفس ، وتأثير الوالدين ، والدافعية) تم تطبيقها على عينة مكونة من (٢٧٥) طالباً وطالبة في جامعتين أمريكيتين ،وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود اتجاهات سلبية لدى الطلبة نحو الإحصاء ، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيةً على جميع أبعاد المقياس في ضوء متغير الجنس وذلك لصالح الطالبات.

٦- دراسة(Mills , 2004)

التي كان الهدف منها معرفة الاتجاهات نحو الإحصاء لدى طلبة كلية التجـــارة في إحدى الجامعات ، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث مقياس الاتجاه نحو الإحصـــاء، وقـــام بتطبيقه على عينة مكونة من (٢٠٣) طالب وطالبة ،ولقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود اتجاه إيجابي لدى الطلبة نحو الإحصاء ، كما أظهرت الدراسة وجود علاقة بين القـــدرات الرياضية وخبرات الطالب السابقة في الإحصاء في ضوء عدد المقررات التـــي درســـها الطالب سابقاً، وبين بعض فقرات مقياس الاتجاه نحو الإحصاء المعد لذلك.

٧- دراسة (Carmona et al.,2005)

لقد سعت هذه الدراسة إلى بحث العلاقة بـــين المعلومـــات الســـابقة للطلبـــة الجامعيين في الرياضيات واتجاهاتهم نحو الإحصاء ، لذلك تم اختيار (٨٢٧) طالباً وطالبة من طلبة كليات العلوم الاجتماعية في مرحلة الدراسة الجامعية في إسبانيا ، أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين درجات الطلاب في المقررات التي درسوها سابقاً واتجاهـــاتهم نحو الإحصاء ، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين اســـتجابات الطلبـــة علـــى المكون الانفعالي مع خبراتهم الرياضية السابقة ، في حين لم يكن الارتباط دالا إحصـــائيا مع العامل الخاص باتجاهات الطلبة نحو أهمية الإحصاء.

٨- دراسة (Vanhoof et al. ,2006)

لقد كانت هذه الدراسة تتبعيه على مدار خمس سنوات سعيا لتحقيق هدفها الذي يتمثل في معرفة اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو الإحصاء وعلاقته بدرجاتهم التي حصلوا عليها في الاختبارات التحصيلية لمقرر الإحصاء ، وعليه تم اختيار (٢٦٤) طالباً وطالبـــة في تخصص العلوم التربوية من الملتحقين في مقرر مبادئ الإحصاء ، ولقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين اتجاهات الطلبة نحو الإحصاء وتحصـــيلهم الدراسي فيها خلال السنة الدراسية الأولى ، كما بينت الدراسة وجود علاقة إيجابية بـــين اتجاهات الطلبة نحو استخدام الإحصاء في حقل تخصصهم ودرجاتهم في مواد التخـــرج، في حين لم تكن العلاقة دالة إحصائياً بين اتجاهات الطلبة نحو الإحصاء وتحصـــيلهم فـــي الاختبارات عامة .

٩- دراسة(Carnell,2008)

انطلقت هذه الدراسة من اعتقاد الطلاب بصعوبة دراسة الإحصاء،وعدم ارتباطها بحياتهم.إضافة إلى أن اشتراك الطلاب في المشاريع الإحصائية يعزز من اتجاهاتهم نحو الإحصاء. لذلك حاولت الدراسة أن تتناول العلاقة بين جمع الطلاب للبيانات الإحصائية من خلال اشتراكهم في دراسة تمهيدية للإحصاء واتجاهاتهم نحوها وقد استخدمت الدراسة عينة مكونة من (٤٢) طالبا جامعيا مسجلين في برنامج الدراسة التمهيدية للإحصاء ،منهم(٢٤) طالبا انتهوا من جمع البيانات المرتبطة بدراستهم،و(١٨) طالبا لم يكملوا دراسة مشروع البرنامج. واهم ما أشارت الدراسة في نتائجها إلى أن اشتراك الطلاب في مشروع لجمع البيانات قد لا يكون له تأثير على اتجاهاتهم نحو الإحصاء. ومع ذلك فان الدراسة تلقي الضوء على أن هذه النتائج تعتبر بمثابة خطوة أولية فقط في دراسة تأثير المشاريع على اتجاه الطلاب نحو الإحصاء.

١٠- دراسة(DeVaney, T. A,2010.)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستويات القلق والاتجاه نحو الإحصاء لطلاب الدراسات العليا من خلال تقديم مقررات الإحصاء عبر الانترنت، وعليه فقد تم قياس مستوى القلق والاتجاه نحو الإحصاء لدى الطلاب قبل وبعد الانتهاء من دراسة المقرر،وأهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج تشير إلى انخفاض ملحوظ في مستوى القلق لديهم ،إضافة إلى زيادة اتجاه هؤلاء الطلاب نحو دراسة الإحصاء من خلال الانترنت ،كما أشارت الدراسة إلى أن ما توصلت إليه من نتائج يشجع أعضاء هيئة التدريس لاستخدام هذا الأسلوب لتعزيز تعلم الطلاب للموضوعات الإحصائية.

١١- دراسة (Vanhoof et al. ,2011)

التي سعت لقياس الاتجاهات نحو الإحصاء من خلال إعداد هيكل لمسح دراسات تناولت الاتجاه نحو الإحصاء، مستندا في ذلك لوجود عدة أسئلة لتلك الدراسات لا تزال بدون حل. مع وجود استبيان لقياس الاتجاه نحو الإحصاء ، كما أن الدراسة تناولت مسالة لم تكن مكتشفة من قبل ،وتقوم على أساس تحليل عامل يؤكد استخدام عناصر فردية،فإن النتائج تشير إلى انه يمكن تحسين هذه المقاييس عن طريق إزالة بعض العناصر المتناقضة وفقا لأهداف محددة تستخدم ستة من العناصر الفرعية أو ثلاثة مثل (تأثير

المعرفة–الكفاءة– الصعوبة) وبذلك يمكن تحسين ذلك عن طريق إزالة بعض العناصر الفرعية،كما يمكن دمج بعض البنود في واحدة دون فقدان الكثير من المعلومات.

١٢–دراسة(Emmioglu,E.& Capa-Aydin,y. ,2012)

وهي دراسة تحليلية عن العلاقة بين التحصيل و الاتجاه نحو الإحصاء،مستندة في ذلك لدراسات في بلدان مختلفة تناولت هذه العلاقة ،وتم استخدام أربعة مكونات للاتجاه نحو الإحصاء(الكفاءة المعرفية–التأثير– القيمة– الصعوبة)، وكشفت الدراسة أن العلاقة بين التحصيل والاتجاه نحو الإحصاء إيجابية بصفة عامة ،إلا أن درجة العلاقة تختلف حسب المنطقة الجغرافية التي تجرى فيها الدراسة ،وكذلك حسب المكون للاتجاه نحو الإحصاء، لذلك تم الحصول على درجة تأثير متوسطة بين التحصيل والاتجاه نحو الإحصاء مرتبطة بالكفاءة المعرفية للدراسات التي أجريت في الولايات المتحدة،في حين كان هذا التأثير ضعيفا في بلدان أخرى ،كما أن التأثير كان مزدوجا في الولايات المتحدة مقارنة ببلدان أخرى غيرها.

◙ تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية يتضح فيما يلي :–

١–اختلفت العينة التي استخدمت في هذه الدراسات فمنها ما كان على طلبة البكالوريوس ،ومنها ما كان على طلبة الدراسات العليا.

٢–سعت هذه الدراسات لمعرفة اتجاهات الطلاب نحو دراسة الإحصاء، ومنها ما استهدف معرفة علاقة الاتجاه نحو الإحصاء بالتحصيل فيها، ومنها ما اجري لمعرفة العلاقة بين قلق الإحصاء والاتجاه نحو دراستها.

٣–استندت معظم الدراسات على شعور الطلاب بصعوبة دراسة الإحصاء واتجاهاتهم السلبية نحوها كنقطة انطلاق تبلورت فيها مشكلة الدراسة.

٤– كان مقياس الاتجاه نحو دراسة الإحصاء هو الأداة الأساسية في الدراسات التي هدفت لمعرفة هذا الاتجاه.

٥– معظم الدراسات أشارت لوجود اتجاهات سلبية للطلاب نحو دراسة الإحصاء. ومنهم من توصل في نتائجه لوجود اتجاهات إيجابية نحوها.

٦- أشارت بعض الدراسات إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين تحصيل الطلاب في الإحصاء و اتجاهاتهم نحو دراستها . إلا أن هناك من أشار إلى اختلاف درجة تلك العلاقة باختلاف المنطقة الجغرافية التي تجرى فيها الدراسة.

٧- كما توصلت بعض الدراسات إلى وجود ارتباط موجب بين قلق الإحصاء والاتجاه نحوها.

٨- وجود علاقة بين المعلومات السابقة للطلبة في الرياضيات واتجاهاتهم نحو دراسة الإحصاء.

٩- اختلفت البيئات التي طبقت فيها هذه الدراسات من بيئات عربية إلى أوربية أو أمريكية ومنها ما كان في البيئة التركية.

١٠- تقديم مادة الإحصاء اختلف من دراسة إلى أخرى مابين استخدام الطرق المعتادة ، وتأثير المنظم المتقدم، إلى استخدام الانترنت كأسلوب لدراستها.

١١- كان للمحاضر دور□□هام في اتجاه الطلبة نحو دراسة الإحصاء.

◙ الاستفادة من الدراسات السابقة وأوجه الاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية:

في ضوء السرد السابق للدراسات السابقة فإنها قدمت العديد من الفوائد للدراسة الحالية يمكن توضيحها في النقاط التالية:-

١-الاستفادة في إجراءات الدراسة الحالية ،وبعض الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها.

٢-تدعيم مشكلة الدراسة الحالية لتتخذ من التعرف على اتجاهات الطالبات نحو الإحصاء وتحصيلهن فيها مجالا للبحث والدراسة.

٣-ضرورة إعداد مقياس للاتجاهات نحو دراسة الإحصاء يمكن الاستناد إليه لقياس اتجاهات الطالبات نحو الإحصاء

٤-الاستفادة من هذه الدراسات في كيفية صياغة بنود المقياس.

٥-الإدراك بوجود علاقة بين الاتجاه والتحصيل.

٦-لفتت هذه الدراسات نظر الباحث لأثر الأسلوب الذي تقدم به المادة على تحصيل الطلاب واتجاهاتهم.

٧-وجود علاقة بين الاتجاه نحو الإحصاء والقلق الذي ينتاب الطلاب من دراستها.الأمر الذي قد يؤثر على أمور كثيرة كالتأثير بين القلق وعادات الاستذكار (فوقية محمد،٢٠٠٦).

٨-وقد اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في مجمل إجراءاتها والعينة التي طبقت عليها،حيث اقتصرت على الطالبات فقط.

٩-كما أن هدف الدراسة الحالية لمعرفة أثر التدريس من خلال الشبكة التلفزيونية على تحصيل الطالبات في المادة واتجاهاتهم نحوها يعد نقطة اختلاف جوهرية عن الدراسات السابقة.

١٠-استخدام الدراسة الحالية لطالبات السنة التحضيرية(أول سنة دراسية في الجامعة بعد الثانوية العامة) والأقسام الأدبية دون العلمية، يعد نقطة اختلاف ثالثة عن الدراسات السابقة.

◙ الإطار النظري للدراسة:

● تطور علم الإحصاء (زياد رشاد،٢٠٠٧)(جامعة أم القرى)(Aldrich,2005):

كثيرا ما نستخدم بعض المفردات الإحصائية في حياتنا من عمليات العد أو تصنيف أو رصد وتبويب لبعض البيانات.،إلا أن الفترات التاريخية المتعاقبة أفرزت لنا أحداثاً وموضوعات تنم مجرياتها عن بدء استخدام الموضوعات الإحصائية على أرض الواقع والتي تعد بمثابة أفكار تتناغم مع بعض أحدث الأساليب الإحصائية المعاصرة.إلا أن ثمة ملاحظة يمكن التنويه إليها وهي،أن الكثيرين عندما يتحدثون عن تطور علم الإحصاء يذهبون إلى أن بدايات هذا العلم كانت في أوائل القرن السابع عشر،وأحيانا القرن السادس عشر،ولكننا على أية حال يجب أن لا يغيب عن بالنا ما ورد في القرآن الكريم من ذكرٍ لكلمة الإحصاء كدلالةٍ لفكرة العد والحصر وهو أقدم من ذلك بقرون عدة. وجدير بالذكر أن ثمة ممارساتٍ تطبيقيةٍ قد حدثت في التاريخ القديم الذي يمتد إلى زمن النبي نوح(عليه السلام) وأن استيعابنا لسمة المنطق الذي كان يحكمها يدفعنا لوضعها ضمن العمل الإحصائي بل واعتبارها أساساً لطرقٍ إحصائية معروفة تم تطويرها واستخدامها في التطبيقات الإحصائية الحديثة.

ويذكر أنه بعد مرور أربعين يوماً على الطوفان ، أراد النبي نـــوح (عليـــه الســـلام) أن يستطلع الأمر فأرسل الغراب من على السفينة إلا أنه ظل يذهب ويجـــئ دون أن يســـتنتج منه النبي نوح (عليه السلام) أي شئ فيما يتعلق بما آل إليه الطوفان وهو معرفة مـــا إذا بدأ الماء بالانحسار وظهور اليابسة. بعد ذلك أرسل الحمامة على فترات زمنيـــة متعاقبـــة انتهت بمجئ الحمامة في المرة الأخيرة وهي تحمل في منقارها غصن الزيتـــون لعلهـــا تبني به عشاً على السفينة.ربما عندها استنتج النبي نوح (عليه السلام) بأن انحساراً للمـــاء وظهوراً لليابسة قد بدأ وأن السلامة لمن هم على ظهر السفينة قد تحققت. وهذا ما أوحـــى للبعض أن يستخدم شعار الحمامة مع غصن الزيتون رمزاً للسلام كما هو معروف.وفـــي صدر الإسلام، يعتبر الأسلوب الذي كان الخليفة عمر ابن الخطاب(رض) يستخدمه لتقدير عدد المقاتلين من خلال معلومة عن عدد أرغفة الخبز المستهلكة أفكاراً تتناغم كليـــاً مـــع أسلوب "معلومات المتغير المساعد Auxiliary Variable Information" والمســـتخدم حالياً في أساليب التقدير لمتغيراتٍ يصعب أخذ معلوماتٍ عنها في المعاينة.كما كان الخليفة عثمان (رض) أول من أمر بالتدوين لإحصاء المستفيدين من عطايا بيت المال. .

كما أن الإحصاء بمفهومه النظري(الرياضي) الواضح والمعروف حاليا قـــد شـــهد حقبـــة تأسيس وتطوير بدأت في القرن الثامن عشر وامتدت إلى الثلث الأول من القرن العشرين، ولم يكن التطوير في نظريات الاحتمال والطرق الإحصائية إلا استجابة لحاجات تطبيقيـــة حقيقية في العلوم وقضايا المجتمع. وقد أسهم Laplace (١٧٤٩-١٨٢٧) فـــي ترســـيخ مفهوم عمومية التطبيق للطرق الإحصائية بشكلٍ عام وأثبت كـــون النظريـــة الاحتماليـــة أسلوبا ضرورياً لتحسين جميع أنواع المعرفة الإنسانية. فقد أوضح إمكانية التطبيقات فـــي مجالات الألعاب المبنية على الحظ ، العلوم الطبيعية مثل (علم الفلك ' علـــوم الأرض ' علم المناخ) ، العلوم الإنسانية مثل (علم التشريع ، الانتخابات ، قرارات اللجان) ، علـــوم السكان ، الإحصاءات الحياتية ، التأمين على الحياة.

وعليه يمكن سرد بعض أهم معالم تطور علم الإحصاء من خـــلال بعـــض الفتـــرات الزمنية وأبرز ما جاء فيها كما يلي:-

◘ من قبل الميلاد إلى القرن ١٨:

تدل الحفريات التي وجدت في أماكن متعددة على استخدام الإحصاء من قبل عدد من الحضارات القديمة عبر المعمورة. منذ القدم استخدم الحكام والأمراء الإحصاء كوسيلة للرقابة، و أداة لإدارة المملكة أو المدينة أو المقاطعة، واستخدموا في ذلك تعداد السكان وجرد السلع والموارد المختلفة. في الحضارة السومرية، التي سادت في بلاد ما بين النهرين ٥ آلاف إلى ألفي سنة قبل الميلاد، والتي ازدهرت فيها التجارة بشكل كبير، كانت قوائم من السلع والأشخاص تدون على ألواح من الصلصال، وقد وجدت حفريات مشابهة تثبت استخدام الجرد في عهد الحضارة المصرية التي سادت ٣ آلاف سنة قبل الميلاد،والتي قامت على التسيير والتقسيم الدقيق لمياه النيل اتسمت إدارتها بالمركزية الشديدة وهذا الذي أعطى الأهمية للتدوين كوسيلة للمراقبة، فقد كان للمصريين القدامى مدارس يتعلم فيها الموظفون القراءة والكتابة والقوانين المعمول بها، وكان مما يتعلمه الموظف أن لا اعتبار لأمر أو عقد ما لم يكن مكتوبا. واستخدم الجرد لدى جميع الحضارات القديمة تقريبا كالحضارة الصينية والهندية واليابانية واليونانية والرومانية، وكذا حضارة الإنكا في الساحل الغربي لأمريكا الجنوبية (ابتداء من القرن ١٢ إلى ١٥٧٢) . في هذا العهد كان الإحصاء عبارة عن جرد المواد والأفراد وأحيانا نجد نظاما لتصنيف المعلومات لكن لم يوجد دليل على عمليات معالجة لهذه المعطيات،وتجدر الإشارة إلى أعضاء عائلة برنوللي Bernoulli في مجال الاحتمالات ويأتي في مقدمتهم Jacob(James) Bernoulli (١٦٥٤-١٧٠٥) الذي نشرت له عام ١٧١٣ الورقة الوحيدة في الاحتمالات ولكنها المهمة جداً حيث تضمنت إسهاما مهماً في أساسيات موضوع التباديل Permutation ضمن الجانب التوافقي للاحتمالات.

◘ .الفترة مابين (١٨٠٠ -١٨٨٠)

برز النشاط الإحصائي في هذه الفترة من خلال أعمال Laplace في الاحتمال والإحصاء و Gauss (١٧٧٧-١٨٥٥) الذي تعامل مع نظرية الأخطاء،كما أسس William Cogswell (١٧٨٧-١٨٥٠) الهيئة الإحصائية الأمريكية عام ١٨٣٩ عندما كان يشغل رئاسة الجمعية التربوية الأمريكية. والتي فيما بعد أصبحت تعرف بالجمعية الإحصائية الأمريكية ASA والتي عمل مستشاراً لها لغاية العام ١٨٤٣،وفي عام ١٨٦٠

استخدم Maxwell منحنى الخطأ (التوزيع الطبيعي) في نظرية الغازات، ومن ثم طور كلاً من Boltzmann و Gibbs نظرية الغازات ضمن الميكانيكا الإحصائية والتي كانت تتطلب حلولاً لمسائل في نظرية التوزيع بالإضافة إلى توليد مسائل تصورية،وقدم Fechner (١٨٠١-١٨٧٧) إسهامات واسعة في مجال تصميم التجارب بعلم النفس مما كان يعتبر تمهيداً لما تم تطويره فيما بعد من قبل Fisher في هذا المجال

◘الفترة مابين (١٨٨٠-١٩٤٠)

برزت في هذه الفترة المدرسة البريطانية في الإحصاء وأن نفوذ Pearson (١٨٥٧-١٩٣٦) كان واضحاً في ذلك حتى حل Fisher محله عام ١٩٢٠، وقبل الحرب العالمية الأولى (١٩١٤-١٩١٨) حدث تطور كبير وامتداداً واسعاً للاحتمالات والإحصاء في كل الاتجاهات. إلا أن الحرب التي أثرت بشكلٍ كبير في جميع النواحي كان تأثيرها واضحاً في العمل الإحصائي حيث توقف البحث تقريباً في هذا الجانب وذلك بسبب انخراط الناس في الفعاليات العسكرية والقيام بأعمالٍ أخرى تخص الجانب الحربي. Pearson على سبيل المثال عمل في مجال القذائف، Jeffreys في مجال المناخ.

◘الفترة مابين(١٩٤٠ -١٩٨٠)

شهدت هذه الفترة نهاية الحرب العالمية الثانية. وخسر علم الإحصاء ،مثلما كان لعلم الرياضيات، العديد ممن كانوا يعملون ضمن مجالاته. وبنفس الوقت ، فقد أزداد عددهم كثيراً خلال سنوات ما بعد الحرب ودخلت عناصر جديدة في العمل الإحصائي مثل Savage و Tukey في الولايات المتحدة وأمثال Barnard، Box، Cox، Kendall و Lindley في بريطانيا،وفي عام ١٩٧٣ حدث انشطار مجلة الإحصاء الرياضي إلى قسمين. أحدهما للإحصاء،والآخر للاحتمالات والذي جاء انعكاساً للأتساع التخصصي في كلا المجالين والذي بدأ يتضح خلال تلك الفترة.

◘ سنة ١٩٨٠وما بعدها (عصر الحاسبات)

يمكن أن يقال عن هذه الفترة بداية ظهور أثر الحاسبات على تقدم العمل الإحصائي. ومع أن الآلات الحاسبة تم استخدامها مع نهاية القرن التاسع عشر وأنها ساعدت فيما بعد بعض الباحثين أمثال Pearson و Fisher في إجراء بحوثهم وبالأخص بناء جداولهم الإحصائية خلال الفترة ١٩٠٠ – ١٩٥٠، إلا أنها لم تكن شائعة الاستخدام من قبل

الكثيرين الذين كانوا يستسهلون استخدام جداول اللوغاريتمات والمسطرة الحسابية (Slide Rule) بدلاً منها.

– ومع ظهور أجهزة الكومبيوتر أصبح إتمام العمليات يأخذ وقتاً أقل وأن إجراء العمليات الأكثر تعقيداً أصبح ممكناً.

ومع بداية القرن العشرين، وعندما كتب Student عام ١٩٠٨ حول متوسط التوزيع الطبيعي، وكتب Yule عام ١٩٢٦ حول الارتباطات غير المنطقية استخدما تجارب المعاينة،ومع ظهور الطرق المرتبطة ببرامج الكومبيوتر ساعد في إجراء الكثير من العمليات الإحصائية.وفي هذه الفترة تبرز جهود Frederick L. Hoffman (١٨٦٥–١٩٤٦) الذي عمل ما بين عامي ١٩٠١–١٩٢١ في تحليل البيانات الصحية وبالأخص المتعلقة بالسرطان فكان أحد أوائل من شدوا الانتباه للعلاقة بين أمراض الجهاز التنفسي والعمل في بعض الصناعات.

●أنواع الإحصاء:

يرى(عبداللطيف الحشاش،١٤٢٦هـ) أن الإحصاء ينقسم إلى فرعين أساسيين هما:–

الإحصاء الوصفي:الذي يختص بجمع ووصف البيانات الإحصائية وجدولتها وعرضها عرضا مناسبا بطريقة تسهل على الباحث إعطاء وصف شامل ودقيق عن هذه البيانات دون تقرير أي استدلالات عن المجتمع الأصلي .

الإحصاء الاستدلالي:وهو فرع يعتمد على نظرية الاحتمالات في استقراء النتائج واتخاذ القرارات المناسبة الخاصة بالمجتمع من خلال العينة ،إذ يتكون من الاستنتاجات التي يتوصل إليها الباحث بعد تحليل البيانات الخاصة بالعينة الممثلة للمجتمع

●أهمية علم الإحصاء وعلاقته بالعلوم الأخرى:

يعد علم الإحصاء من العلوم ذات الأهمية البالغة، ويبدو ذلك واضحا من خلال استخدام العلوم الأخرى لها،فالإحصاء يؤثر ويتأثر بهذه العلوم ويمكن توضيح ذلك من خلال ما يلي(عصام)،(ملتقى منسوبي وزارة الصحة السعودية)،(محمد الصوالحي):–

١ ــ علاقة علم الإحصاء بالعلوم الطبيعية:

تعتمد معظم الدراسات المعملية على الأسلوب الإحصائي في تنفيذ التجارب وتصميمها ، وتلعب نظرية الاحتمالات والعينات دوراً كبيراً في هذا المجال سواء كان ذلك المجال كيميائيا أو زراعيا أو صيدليا أو طبيا أو هندسيا أو أي مجال يدخل في إطار مجموعة العلوم الطبيعية، كما أن أسلوب التأكد من صحة بعض النظريات في مجال العلوم الطبيعية غالباً ما ينفذ من خلال إتباع الأسلوب الإحصائي من تسجيل للمشاهدات من واقع الظواهر العملية أو الحصول على القياسات والقراءات من واقع التجارب المعملية.

٢ ــ علاقة علم الإحصاء بالعلوم الإنسانية:

بعد التطور التكنولوجي الهائل في كافة الميادين والذي فرض نفسه فجأة اصطحب هذا بتطور في كافة العلوم الإنسانية من حيث استحداث طرق جديدة لمعالجة الموضوعات الاجتماعية والفلسفية والنفسية وغير ذلك وأصبحت العلوم الطبيعية من أهم الموارد المساعدة في تنفيذ البحوث الاجتماعية.

٣-علاقة علم الإحصاء بالتربية وعلم النفس:

- استخدمت الطرق الإحصائية في قياس درجة ذكاء الأشخاص ، وفي دراسة العلاقة بين ذكاء الأشخاص ومهارتهم.. ... الخ
- تساعد الطرق الإحصائية المختلفة على وصف الظواهر النفسية والتربوية وصفًا دقيقًا
- تساعد على أن يكون الباحث دقيقًا ومحددًا في خطوات تفكيره لحل المشكلات .
- تساعد على تلخيص نتائج البحوث بطريقة سهلة ومفيدة .
- تساعد على الوصول إلى نتائج يمكن الاستفادة منها وتعميمها .
- تساعد على التنبؤ بالظواهر المختلفة وعلى معرفة إمكانية حدوث مثل هذه الظواهر ومقدار وشروط حدوثها وكيفية تعديل مواعيد حدوثها .

كما يمكن للمعلم أن يستخدم الإحصاء في تبويب وتلخيص نتائج طلابه ،إضافة لاستخدامه في المقارنة بين نتائج الفصول التي يقوم بالتدريس لها.

● **الاتجاه نحو الإحصاء:**

تناول العديد من المتخصصين دراسة اتجاهات الطلبة نحو الإحصاء باعتباره موضوعا هاما ذا أبعاد متعددة ، فمنهم من تناول مكونات الاتجاه نحو الإحصاء مثل ما ذكره(Aseeri & Aldogan , 2003) أن للاتجاه نحو الإحصاء مكونين هما : الاتجاه نحو مقرر الإحصاء، والاتجاه نحو مجال أو حقل الإحصاء، حيث إن المكون الأول يتناول اتجاهات الطلبة نحو الإحصاء ومدى استعانتهم بالإحصاء في تخصصاتهم الدراسية ، أما المكون الثاني فيتناول اتجاهات الطلبة نحو مقررات الإحصاء المرتبطة بدراستهم (Vanhoof et al , 2006) .

إلا أن (Hilton et al,2004) ، أشار إلى أن هناك أربعة مكونات لاتجاهات الطلبة نحو الإحصاء وهي :-

١ – الجانب الانفعالي : وهو يدل على المشاعر الإيجابية والسلبية للطلاب نحو الإحصاء .

٢ – الكفاءة المعرفية :وهو يتمثل في اتجاهات الطلبة نحو كفاءتهم الذاتية ومعارفهم ومهاراتهم العقلية عند دراسة الإحصاء .

٣ – القيمة : ويرتبط هذا المكون باتجاه الطلاب نحو الفائدة من دراسة الإحصاء وقيمته وعلاقته بالجوانب الشخصية والمهنية لديهم .

٤ – الصعوبة : ويختص ذلك باتجاه الطلاب المتعلق بصعوبة الإحصاء كمقرر دراسي.

أما **(Emmioglu,E.& Capa-Aydin,y. ,2012)** أشارا بان مكونات الاتجاه نحو الإحصاء تتمثل في :الكفاءة المعرفية– التأثير– القيمة– الصعوبة.

ومنهم من اهتم بدراسة العلاقة بين الاتجاه والتحصيل الدراسي ، إذ توصلت دراسة **(**Vanhoof et al, 2006**)(**Emmioglu,E.& Capa-Aydin,y. ,2012 **)** من خلال المسح لنتائج بعض الدراسات التي تناولت هذه العلاقة وجود تباين في درجة هذه العلاقة ودلالتها ، كما تناولت دراسات أخرى أثر بعض المتغيرات على اتجاهات الطلبة نحو الإحصاء مثل الخلفية الرياضية للطلاب (Carmona et al.,2005) ، والعمليات الرياضية والقدرة الإحصائية (Kottke , 2000) والقدرات الرياضية والخبرات الإحصائية السابقة (Mills , 2004) ، وذهبت دراسات أخرى إلى تقصي العلاقة بين بيئة

التعلم وبين اتجاهات الطلبة نحو الإحصاء ، إذ أشارت دراسة (Mvududu , 20003) إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين متوسطات استجابة الدارسين على مقياس الاتجاه نحو الإحصاء ومقياس البيئة البنائية للتعلم .

◙ نتائج الدراسة وتفسيرها:

لقد أسفرت الدراسة بعد تطبيق أدواتها والمعالجة الإحصائية لها على النتائج التالية:-

- للإجابة عن السؤال الأول الذي مؤداه:"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه نحو الإحصاء؟"

تم تطبيق مقياس الاتجاه نحو الإحصاء قبل التدريس على طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل منهما، واستخدام اختبار"ت" لمعرفة دلالة الفرق بين المتوسطين كما هو في الجدول التالي:

جدول(١) نتائج اختبار"ت"بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه نحو الإحصاء

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة"ت"المحسوبة	دلالة"ت"
التجريبية	٢٠٠	٥٢.٣١	١٣.٢١	٠.٣٤٣	**غير دالة**
الضابطة	٢٠٠	٥١.٧٦	١٨.٤		

- يتضح من الجدول السابق(١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه نحو الإحصاء بين طالبات المجموعة التجريبية والضابطة مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في اتجاهاتهن نحو الإحصاء قبل التدريس، إلا أن تدني متوسط درجات المجموعتين والذي يقل عن ٥٠% من الدرجة النهائية لمقياس الاتجاه نحو الإحصاء وهى(١٣٠) درجة قد يكون مؤشرا على تدني اتجاهاتهن الإيجابية نحو الإحصاء وزيادة الاتجاهات السلبية نحو المادة،وقد يكون ذلك بسبب فكرة الكثيرات منهن عن صعوبة دراسة المادة والتي ترتبط بالموضوعات والقوانين الرياضية والتي حاولوا الابتعاد عن دراستها في المرحلة الثانوية باختيارهن للقسم الأدبي.وبذلك يتم قبول الفرض الصفري

الأول وهو" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه نحو الإحصاء."

– **للإجابة عن السؤال الثاني الذي مؤداه: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي في الاتجاه نحو الإحصاء لدى طالبات المجموعة التجريبية ؟**". تم تطبيق مقياس الاتجاه نحو الإحصاء قبل التدريس وبعده على طالبات المجموعة التجريبية، وحساب المتوسط والانحراف المعياري، واستخدام اختبار "ت" لمعرفة دلالة الفرق بين المتوسطين قبل وبعد التدريس، كما هو موضح بالجدول التالي(٢)

جدول(٢) نتائج اختبار"ت" بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو الإحصاء لدى طالبات المجموعة التجريبية

القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة"ت"المحسوبة	دلالة"ت"
قبلي	٥٢.٣١	١٣.٢١	٠.٥٩٣	غير دالة
بعدي	٥٣.١٢	١٤.٠٤		

– تظهر بيانات الجدول السابق(٢) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الاتجاه نحو الإحصاء بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي لدى طالبات المجموعة التجريبية(التي درست عبر الشبكة التلفزيونية)، مما يشير إلى أن تدريس الإحصاء بطريقة غير مباشرة من خلال الشبكة التلفزيونية لم يؤثر ايجابيا على اتجاه الطالبات نحو الإحصاء.وربما يكون ذلك بسبب ازدحام قاعات التدريس بالطالبات والذي يصل أحيانا إلى (٥٠٠) طالبة في المحاضرة الواحدة،مما يعيق تواصلهن مع القائم بالتدريس لهن من خلال الشبكة التلفزيونية. وبذلك يتم قبول الفرض الصفري الثاني وهو" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي في الاتجاه نحو الإحصاء لدى طالبات المجموعة التجريبية "

– **للإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه:" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي في الاتجاه نحو الإحصاء لدى طالبات المجموعة الضابطة؟**"

تم تطبيق مقياس الاتجاه نحو الإحصاء قبل التدريس وبعده على طالبات المجموعة الضابطة، وحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، واستخدام اختبار"ت" لمعرفة دلالة الفرق بين المتوسطين قبل وبعد التدريس، كما هو موضح بالجدول التالي(٣)

جدول(٣) نتائج اختبار"ت" بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو الإحصاء لدى طالبات المجموعة الضابطة

القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة"ت"المحسوبة	دلالة"ت"
قبلي	٥١.٧٦	١٨.٤	١٣.١٨	دالة عند مستوى٠.٠١
بعدي	٧٤.٨٩	١٦.٥٧		

– يتضح من الجدول السابق(٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو الإحصاء لدى طالبات المجموعة الضابطة(واللاتي يدرسن المادة بطريقة مباشرة من خلال تدريس إحدى العضوات لهن)، مما يشير إلى أن التدريس المباشر للمادة يساعد في زيادة الاتجاه الايجابي للطالبات نحو دراستها ، وربما قلة عدد الطالبات في المحاضرة كان سببا في إعطاءهن فرصة الحوار والمناقشة مع القائمة بالتدريس لهن، الأمر الذي قد يكون له الأثر الايجابي على اتجاهات هؤلاء الطالبات نحو دراسة المادة. وعليه يتم رفض الفرض الصفري الثالث الذي نصه:" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي في الاتجاه نحو الإحصاء لدى طالبات المجموعة الضابطة "

– للإجابة عن السؤال الرابع الذي نصه:" ما اثر التدريس عبر الشبكة التلفزيونية على الاتجاه نحو الإحصاء لدى طالبات السنة التحضيرية؟"

– بعد تطبيق مقياس الاتجاه نحو الإحصاء على طالبات المجموعة التجريبية،والمجموعة الضابطة، بعد التدريس،وحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجموعة ، تم استخدام اختبار "ت" لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين، والجدول التالي(٤) يوضح ذلك

جدول(٤) نتائج اختبار"ت" بين متوسطي درجات التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الإحصاء لدى طالبات المجموعة التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة"ت"المحسوبة	دلالة"ت"
التجريبية	٢٠٠	٥٣.١٢	١٤.٠٤	١٤.١٤	دالة عند مستوى٠.٠١
الضابطة	٢٠٠	٧٤.٨٩	١٦.٥٧		

– تشير البيانات في الجدول السابق(٤) على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في الاتجاه نحو الإحصاء بعد الانتهاء من التدريس، وقد يشير ذلك إلى أن تدريس المادة للطالبات بطريقة مباشرة من خلال العنصر النسائي له اثر أفضل في تنمية اتجاهاتهن نحو المادة من التدريس عبر الشبكة التلفزيونية،ولعل قلة عدد الطالبات في المحاضرة بالنسبة للمجموعة الضابطة، وزيادة العدد بالنسبة للمجموعة التجريبية كان له دور في درجة استفادة الطالبات من القائم بالتدريس، سواء من العنصر النسائي بطريقة مباشرة أو من خلال التدريس عن بعد عبر الشبكة التلفزيونية. وربما تؤكد هذه النتيجة ما تم التوصل إليه في نتائج السؤالين الثاني والثالث التي سبقت الإشارة إليهما،عن أهمية التدريس المباشر للطالبات في زيادة الاتجاه نحو دراسة الإحصاء مقارنة بالتدريس "عن بعد" من خلال الشبكة التلفزيونية.وبهذه النتيجة يتم رفض الفرض الصفري الرابع الذي نصه" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق البعدي في الاتجاه نحو الإحصاء لدى طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة "

– للإجابة عن السؤال الخامس الذي مؤداه:" ما اثر التدريس عبر الشبكة التلفزيونية على التحصيل في الإحصاء لدى طالبات السنة التحضيرية؟"

تم تطبيق الاختبار التحصيلي بعد الانتهاء من تدريس المقرر على طالبات المجموعة التجريبية ،والمجموعة الضابطة ، وتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعتين، واستخدام اختبار"ت" لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين، كما يتضح من جدول(٥) التالي:

جدول(٥) نتائج اختبار"ت" بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي لمقرر الإحصاء.

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة"ت"المحسوبة	دلالة"ت"
التجريبية	٢٠٠	٣٥	١٠.٠٢	٢.٢٦	دالة عند مستوى٠.٠١
الضابطة	٢٠٠	٣٧.٢	٩.٣٩		

– يوضح لنا الجدول السابق(٥) وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية،والمجموعة الضابطة عند مستوى٠,٠١ لصالح طالبات المجموعة الضابطة ذات المتوسط الأكبر ، وان كان الفرق بين المتوسطين ليس كبيرا إلا أن دلالته الإحصائية تكون بمثابة دليل على تفوق التدريس بطريقة مباشرة الذي تم استخدامه مع المجموعة الضابطة، عن التدريس من خلال الشبكة التلفزيونية، وربما يكون السبب في ذلك هو الفرصة المتاحة لطالبات المجموعة الضابطة في قدرتهن على التواصل مع من تقوم بالتدريس لهن بطريقة مباشرة والذي قد يرجع إلى قلة عددهن أثناء المحاضرة من جهة،وضبط النظام أثناء التدريس من جهة أخرى، وهذا ما يفتقده التدريس عبر الشبكة التلفزيونية في معظم الأحيان. وعليه يتم رفض الفرض الصفري الخامس الذي نصه:" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة".

– للإجابة عن السؤال السادس الذي مؤداه:" هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل في الإحصاء والاتجاه نحو دراستها ؟"

قام الباحث بحساب معامل ارتباط"بيرسون" بين التحصيل والاتجاه نحو الإحصاء لطالبات المجموعة التجريبية،والمجموعة الضابطة،كل على حدة. والجدول التالي(٦) يوضح ذلك

جدول(٦) يوضح معامل الارتباط ودلالته بين التحصيل في الإحصـــاء والاتجـــاه نحـــو دراستها

المجموعة	عدد الطالبات	معامل الارتباط	دلالة معامل الارتباط
التجريبية	٢٠٠	٠.٢٧	دال عند مستوى ٠.٠١
الضابطة	٢٠٠	٠.٥٩	دالة عند مستوى ٠.٠١

يظهر لنا الجدول السابق(٦) وجود ارتباط موجب له دلالة إحصائية بين التحصـــيل فـــي الإحصاء والاتجاه نحو دراستها،مما قد يشير إلى أن الاتجاه في الإحصاء يـــؤثر ويتـــأثر بالتحصيل فيها، فكلما زادت ايجابية الاتجاه ارتفع مستوى التحصيل فيها،وقد يرجع ذلـــك إلى أن إيجابية اتجاه الطالبات نحو الإحصاء يكون دافعا لبذل مزيد من الجهـــد للتحصـــيل فيها، كما أن ارتفاع مستوى التحصيل ربما يكون مساعدا على تعديل الاتجاه وزيادته نحو دراسة الإحصاء، إلا أن زيادة معامل الارتباط بين التحصيل والاتجـــاه فـــي المجموعـــة الضابطة،مقارنة بالمجموعة التجريبية ربما يكون إشارة إلى ارتفاع درجة التأثير والتـــأثر الذي يرجع إلى أسلوب التدريس المباشر وفعاليته في تعديل اتجاهات الطالبـــات وزيـــادة التحصيل لديهن.

- **خلاصة النتائج:**

بعد العرض السابق للنتائج التي توصلت إليها الدراسة وتفســـيرها، يمكـــن عـــرض لخلاصة هذه النتائج ما يلي:-

١- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طالبات المجموعـــة التجريبيـــة والمجموعة الضابطة في الاتجاه نحو الإحصاء قبل التدريس(في التطبيق القبلـــي لمقيـــاس الاتجاه نحو الإحصاء).

٢- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي لطالبات المجموعة التجريبية في الاتجاه نحو الإحصاء.

٣- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات التطبيق القبلـــي والبعدي لطالبات المجموعة الضابطة في الاتجاه نحو الإحصاء لصالح التطبيق البعدي.

٤- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى٠,٠١ بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة الضابطة في الاتجاه نحو الإحصاء بعد التدريس(في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الإحصاء).

٥- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ في التحصيل بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة لصالح طالبات المجموعة الضابطة.

٦- وجود ارتباط موجب له دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين التحصيل في الإحصاء والاتجاه نحوها.

- **توصيات الدراسة:**

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج توصي بما يلي:-

١- إسناد تدريس مقرر الإحصاء لطالبات السنة التحضيرية بالمملكة العربية السعودية لعضوات هيئة التدريس(للعنصر النسائي).

٢- التأكيد على قلة عدد الطالبات بالمحاضرة، حتى تتاح لهن فرصة المناقشة والاستفسار مع من يقوم بالتدريس.

٣- السعي لاستخدام طرق تدريس من شأنها مساعدة الطالبات على زيادة التحصيل في المادة، وتكوين اتجاهات ايجابية نحو دراستها، مثل التعلم بالاكتشاف،التعلم التعاوني،مع التركيز على ربط تدريس موضوعات المادة بخبرات الطالبات اليومية.

٤- استخدام بعض التقنيات التعليمية في التدريس والتي من شانها مساعدة الطالبات على التحصيل في المادة وزيادة اتجاهاتهن الإيجابية نحو دراستها.

٥- عقد لقاء تمهيدي مع الطالبات في بداية العام وقبل التدريس يتم فيه توضيح أهمية دراسة المادة للطالبات، مما يشجعهن والإقبال على دراستها.

٦- تشجيع الطالبات على حل التمارين الموجودة بعد نهاية كل درس، مع إعطاء تمارين إضافية ، وتصحيحها أول بأول ،والتشجيع لمن أصابت وعدم التوبيخ لمن أخطأت.

٧- محاولة قياس اتجاه الطالبات قبل التدريس، وعلى فترات أثناء دراسة المقرر، مع اطلاع الطالبات على نتائجهن.

● **دراسات وبحوث مقترحة:-**

بعد الانتهاء من الدراسة الحالية،واستكمالا لمجال البحث المرتبط بها يمكن اقتراح بعض البحوث والدراسات كما يلي:-

١- إجراء دراسة مماثلة عن الطلاب بكليات البنين.

٢- القيام بدراسة مماثلة لطالبات الأقسام العلمية،وعمل مقارنة بينها وبين طالبات الأقسام الأدبية.

٣- استخدام طرق تدريس مختلفة ودراسة أثرها على التحصيل والاتجاه نحو دراسة الإحصاء.

٤- تجريب أدوات الدراسة الحالية على نفس العينة بعد فترة زمنية للتعرف على درجة الاختلاف في اتجاهاتهن نحو الإحصاء ، وبقاء اثر التعلم المرتبط بالتحصيل فيها.

٥- إجراء دراسة لمعرفة اتجاهات طالبات الأقسام الأدبية في الثانوية العامة،ومحاولة تقديم بعض التوجيهات لهن في ضوء ما تسفر عنه الدراسة من نتائج.

٦- القيام بدراسة مشابهة على كليات أخرى ، سواء من نفس الجامعة أو جامعات أخرى.

المراجع:-

١- آمال صادق، فؤاد أبو حطب، **مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**،القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية١٩٩١.

٢- أحمد عبدالرحمن إبراهيم عثمان،"تأثير استخدام المنظم المتقدم وفعالية الذات على قلق الإحصاء والتحصيل فيها لدى طلبة الدبلوم الخاصة في التربية"،**مجلة كلية التربية**،جامعة بنها،المجلد السابع عشر،العدد ٧٠، ابريل ٢٠٠٧

٣- جامعة أم القرى،" نبذة تاريخية عن تطور علم الإحصاء"،نقلا عن: **http://uqu.edu.sa/page/ar/44953**

٤- زياد رشاد الراوي،"تطور علم الإحصاء بين النظرية والتطبيق"،**المؤتمر الإحصائي العربي الأول**،عمان- الأردن،١٢-١٣ نوفمبر .٢٠٠٧

٥-عبداللطيف بن جاسم الحشاش،**مبادئ الإحصاء في العلوم النفسية والتربوية**،ط٢،الرياض،دار الزهراء للنشر والتوزيع،١٤٢٦هـ ،ص ص:٣٤-٣٥

٦- عبدالله الصمادي،" مقياس اتجاهات الطلبة نحو الإحصاء"،**مجلة جامعة دمشق** ،المجلد ٢٤،العدد الثاني ، ٢٠٠٨

٧- عصام،"أهمية علم الإحصاء في الحياة الأسرية والعملية"،**مجلة الابتسامة البريدية**،نقلا عن :-http://www.ibtesama.com/vb/showthread-t_253449.html

٨- فوقية محمد راضي،" قلق الإحصاء وعلاقته بأساليب التعلم وعادات الاستذكار لدى طلاب الجامعة " **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، المجلد السادس عشر العدد٥٠ ، ٢٠٠٦

٩- محمد الصوالحي،"أهمية علم الإحصاء"، نقلا عن: http://mathgaza.4umer.com/t666-topic

١٠-محمود محمد إبراهيم هندي،وخلف سلمان سلطان سلمان، **مفاهيم لطرق التحليل الإحصائي**،الرياض،مكتبة الرشد ناشرون،١٤٢٥هـ-٢٠٠٤م

١١- ملتقى وزارة الصحة السعودية،"أهمية الإحصاء وعلاقته بالعلوم الأخرى"،نقلا عن: **http://www.e-moh.com/vb/t68349**

12- Aldrich,J., **Figures from the History of Probability and Statistics** University of Southampton, Southampton, UK.,2005.

13-Aseeri , A. & Aldogan , A.,"Psychometric characteristics of the attitude towards statistics scale", **Umm Al-Qura University Journal of Educational and Social Science and Humanities**,vol.15,no.2.2003,pp.98 – 114

14- Baloglu, M**.,** "Individual Differences in Statistics Anxiety Among College student**", personality and Individual Differences**,vol.34,no.5,2003 , pp.855-865

15- Carmona,J., Martinez , J. & Sanchez , M.,"Mathematical background and attitudes toward statistics in a sample

of Spanish college students" . **Psychology Report**,vol.97**,**no.1,2005,pp**.**53 – 62 .

16-Carnell,L.J., "The effect of a student-designed data collection project on attitudes toward statistics". **Journal of Statistics Education**,vol.16,no.1,2008

17-DeVaney, T. A., "Anxiety and attitude of graduate students in on-campus vs. online statistics courses", **Journal of Statistics Education**,vol.18,no.1,2010 from: **www.amstat.org/publications/jse/v18n1/devaney.pdf**.

18-Emmioglu,E.& Capa-Aydin,y., "ATTITUDES AND ACHIEVEMENT IN STATISTICS: A META-ANALYSIS STUDY", **Statistics Education Research Journal,**vol.11,no.2,2012,pp. 95-102

19- Fullerton , A. & Umphery , D.," An analysis of attitudes toward statistics**:** Gender differences among advertising majors", **(ERIC Document Reproduction Service No. ED 318 607),2001 .**

20- Hilton ,S.,Schau ,C.& Olsen , J., " Survey of attitudes toward statistics : Factor structure invariance by gender and by administration time" . **Structural Equation Modeling** ,vol.11,no.1,2004, 92 – 109 **.**

21- Kottke , L.,"Mathematical proficiency , statistics knowledge , attitudes toward statistics , and measurement course performance**", CollegeStudents Journal,v**ol.34,no.3,2000,pp. 334 – 347 .

22- Mills , D.," Students' attitudes toward statistics**:**Implication for the future**", College Student Journal** ,vol. 38,no.3,2004,pp.349 – 361 .

23-Mills,J.," A theoretical framework for teaching statistics". **Teaching Statistics,vol.25,no.2,2003**,pp.56-58.

24-Mvududu , N.," A cross-cultural study of the connection between students' attitudes toward statistics and the use of constructivist strategies in the course", **Journal of Statistics Education** ,vol.11,no.3,2003.

25 -Nasser , F., "Structural model of the effects of cognitive and affective factors on the achievement of Arabic–

speaking pre-service teachers in introductory statistics". **Journal of Statistics Education ,vol. 12,no.1,2004**. From**: www.amstat.org/ publications/jse/v12n1/nasser.html**

26-Onwuegbuzie, A., "Attitudes toward statistics assessments" . **Assessment and Evaluation in higher Education,**vol.25,no.4,2000.pp 321 - 339.

27- Onwuegbuzie, A.," A Statistics Anxiety and the role of self perceptions", **journal of Educational research**,vol.93,no.**5,**2000,pp.223-235

28-Onwuegbuzie, A., & Wilson, V.,"Statistics anxiety: Nature, etiology, antecedents, effects , and treatments – a comprehensive review of the literature" .**Teaching in Higher Education**, vol. 8,no.2, 2003,pp.195-209

29- Piotrowski, C.; Bagui, S., & Hemasinha, R.," Development of a measure on statistics anxiety in graduate-level psychology students". **Journal of Instructional Psychology,**vol. 29,no.2,2002,97-100

30–Tremblay, F.,Gardner , C.& Heipel ,G.,"A model of the relationships among measures of affect, aptitude and performance in introductory statistics", **Canadian Journal of Behavioural Science**,vol.32,no.1,2000,pp. 40 – 48

31- Vanhoof, S., Castro Sotos , A., Onghena , P., Verschaffel , L. , Dooren , W. , Noortgate , W. & Leuven , K.," Attitudes toward statistics and their relationship with short – and long-term exam results" **Journal of Statistics Education**,vol.14,no.3,2006 From:**www.amstat.org/publications/jse/v142n3/van hoof.html**

32-Vanhoof, S., Kuppens, S., Castro Sotos, A., Verschaffel, L. & Onghena, P., "Measuring statistics attitudes: Structure of the survey of attitudes toward statistics"**. Statistics Education Research Journal,vol.10,no.1,2011,pp**. 35-51

الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات

د. منال عبد المعطي قدومي
استاذ مساعد
جامعة القدس المفتوحة
moli_425@hotmail.com

د. تيسير محمد الخوالدة
أستاذ مشارك
جامعة آل البيت
taiseer2001@yahoo.com

الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات

د. منال عبد المعطي قدومي
جامعة القدس المفتوحة

د. تيسيرمحمد الخوالدة
جامعة ال البيت

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مستوى ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس المهنية في فلسطين من وجهة نظر معلمي تلك المدارس في ضوء متغيرات جنس المعلم، والمؤهل العلمي، والخبرة. ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار عينة قصدية تكونت من (335)معلما ومعلمة خلال العام الدراسي(2010-2011). طبقت عليهم أداة الدراسة وقد تم التحقق من صدقها وثباتها.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل التباين الأحادي، واختبار ت، واختبار شيفية .

وقد جاءت نتائج الدراسة على النحو الآتي:

- إن مستوى ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس المهنية بشكل عام كان متوسطاً.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس المهنية من وجهة نظر معلمي تلك المدارس تبعاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التعليمية.

وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بضرورة تصميم برامج تدريبية لتعزيزوتطوير وتنمية مهارات وخبرات مديري المدارس في مجالات الإدارة بالتجوال.

الكلمات المفتاحية: الإدارة بالتجوال، مديري المدارس المهنية

The Level of Management by Walking Around Practices Level Among Vocational Schools Principals and its Relation with some variables

Dr.ManalQadoumie Dr.Tiseer Al-Khawaldeh

Abstract

The purpose of this study is to identify the level of management by walking around practices among vocational schools principals and its relation with some variables.

The study consisted of teachers who are on duty during the academic year (2010 / 2011) in government and private vocational schools and supervised by the General Department of Vocational and Technical Education of the Ministry of Education and Higher Education in Palestine. The number of members of the study sample that was chosen purposively is (335).

The study found:
-The level of management by walking around practices among vocational schools principals in general was average.
--The study showed the lack of statistically significant differences in the level of management practice by walking around among the principals of vocational schools from the perspective of teachers in these schools due to the variables of gender, educational qualification, and educational experience.

Key words: management by walking, directors of vocational schools

المقدمة

تعد الإدارة بمختلف عملياتها الإدارية مركزاً مؤثراً في جميع المؤسسات المتعـــددة في المجتمع،سواءً أكانت هذه الإدارة صناعية، أم تجاريـــة، أم تربوية، أم تعليمية، إذ إنها الأداة المسؤولة عن إدارة دفة التطور والتقدم ودفعه لتحقيق الأهداف من خـــلال إدخـــال التحسينات الضرورية في التنظيم الإداري، أو في ســـلوك العـــاملين، أو فـــي الوســـائل

والأساليب الإدارية، أو في كل هذه النواحي مجتمعة، مما يؤثر على مسيرة المؤسسة سلباً أو إيجاباً ، لذا يمكن القول إن الإدارة الفعَّالة هي الأساس الضروري لتكوين قاعدة ملائمة للتطوير والتقدم.

وتعد الإدارة العمود الفقري في العملية التعليمية التعلمية والتي يعود لها عمليات تطويرها وتحسينها في المؤسسةالتربوية من خلال توفير الظروف والإمكانات المادية والمعنوية وتحسين الأداء الوظيفي لجميع العاملين فيها وخاصة المعلمين الذين يعدون مرتكزا أساسيا لتطوير عملية التعليم والتعلم(Brager, 1992).

إن تلبية احتياجات المعلمين الوظيفية والشخصية، وتوفير الخدمات العامة لهم في المؤسسةالتربوية من شأنها تعزيز أواصر الألفة والانتماء لدى المعلمين نحو مؤسستهم، وهذا ينسجم ويتناغم مع الهدف الأساسي الذي وجدت الإدارة التربوية من أجله ألا وهو تطوير العملية التعليمية التعلمية، وتقديم الخدمات لجميع العاملين بما فيهم المعلمين، والاستجابة لحاجاتهم المادية والمعنوية، وتحسين المناخ التنظيمي المدرسي ليساعدهم على تحسين أدائهم وفعاليتهم التعليمية (عطوي،2001).

لقد أشار عبيد (1993) إلى أهمية وأثر الدور والممارسات الإدارية التي يقوم بها مديرو المدارس في الأداء الوظيفي للمعلمين, وإشباع حاجاتهم المادية والمعنوية, وزيادة كفاياتهم الإنتاجية, والإرتقاء بمستوى التعليم في المجتمع. إن قدرة مديري المدارس على فهم الذات الإنسانية وتقبلها, وحسن الإصغاء وبناء أجواء ودية بينهم وبين العاملين معهم, هي خصائص إنسانية ضرورية تتطلب من مديري المدارس المعرفة الواسعة والخبرات السيكولوجية المختلفة بغرض إيجاد دينامية التفاعل بين أعضاء الفريق والعمل على إيجاد الحوافز المادية والمعنوية التي تقتضيها طبيعة النفس البشرية.

تُمثل الإدارة بالتجوال منظومة إدارية متكاملة، تقوم على التواجد والحضور الذكي للقائد الإداري في مواقع التنفيذ والفعل، وعدم الاعتماد على وسائل الاتصال الأخرى اعتمادا كاملا، بل استخدام مهاراته ومواهبه الشخصية وملكاته في تصميم وتخطيط وتنظيم وتنفيذ اللقاءات التجواليه، وإدارة المقابلات الشخصية الفردية والجماعية التي تتم أثناء التجوال الإداري واستخدام مهارة الحوار مع المنفذين لاكتشاف أي قصور

ومعالجته.إذ يحرص القادة الناجحون على البقاء قرب ميادين العمل الفعلي، يعتبرون لقاءاتهم المنتظمة مع الفرق العاملة معهم عاملاً حيويًا لنجاح أعمالهم، (الخضيري، ٢٠٠٠).

والإدارة بالتجوال نوع متميز من أنواع الإدارة طبقت في الشركات، وتعني أن يترك المدير كرسي المكتب بل يغلق المكتب، ويفوض الأعمال الكتابية التي تأخذ من وقته الكثير، وينطلق في أرجاء العمل لا للمراقبة وإنما ليتحسس احتياجات الموظفين ويُشاركهم في حل المشكلات التي تواجههم وفي الحال. لأن بعض الموظفين لايذهبون إلى المدير إلا نادراً وهم في أمس الحاجة إليه، لذلك يجب على المدير أن يذهب إليهم في مكاتبهم، يسألهم ويشجعم لابل ويُشاركهم بالرأي، ويُساعد هذا في الوصول إلى حل مشكلة إدارية أو اجتماعية، ويشاركهم أفراحهم وأتراحهم، ويرى مايجري بدون أن يشعروا أنهم مراقبون(peters & waterman, 1982) .

وتشير الزهري(2002) إلى أن الإدارة بالتجوال كأسلوب إداري ديناميكي، تشكل أسلوبا إداريا وقائيا من مساوئ الإدارة البيروقراطية والتي منها: الجمود والاستاتيكية وقلة الاهتمام بالعلاقات الإنسانية والضغط الذي يمارسه النظام البيروقراطي على الفرد ليلتزم بالقواعد والإجراءات، وما يترتب على ذلك من الانشغال الدائم بالوسائل المستخدمة في سبيل الوصول إلى الأهداف لدرجة أن تصبح الوسائل أكثر أهمية من النتائج أو الأهداف نفسها، وهذا ما له آثارا سلبية على الحالة المعنوية للعاملين في المنظمة.

إن نجاح أية مؤسسة أو فشلها يتوقف على المدير، والممارسات الإدارية التي يقوم بها ومن الطبيعي أن هذه الممارسات ومدى ما تحققه من أهداف تختلف من إدارة إلى أخرى، ويرجع هذا الاختلاف إلى التباين بين المديرين في أنماطهم الإدارية، والأساليب والطرق المتبعة ومدى امتلاك المدير للكفاءة والخبرة وخصائص الممارسة اللازمة لطبيعة العمل الذي يقوم به. فالإدارة الناجحة هي التي تدفع بالعاملين إلى العمل وبأقصى طاقاتهم الإنتاجية، ويتم ذلك من خلال ممارسة المدير لدوره القيادي بتهيئة الظروف المناسبة للعاملين وإشباع رغباتهم وميولهم وتوافر الحوافز المادية والمعنوية لهم كل هذه مجتمعة تدفع العامل نحو مستوى عال من الأداء والرضا عن العمل(الغضاونة، ٢٠٠٠).

ويعتبر التعليم المهني مصدرا هاما من مصادر إعداد القوى البشرية المدربة والمزودة بالمعرفة والمهارات الإنتاجية الحديثة التي يحتاجها المجتمع لذا فإن الاهتمام بهذا

التعليم وتطويره من جميع جوانبه يؤدى بطبيعة الحال إلى إمداد المجتمع بحاجاته من الكوادر الماهرة القادرة على الإسهام في تحقيق التقدم والرفاهية لمجتمعها(قطب، ١٩٩٥).

وتعاني إدارة المدرسة الثانوية المهنية كغيرها من الإدارات المدرسية من مشكلات تسهم في تقليل إنجازاتها، وتدني مشاركتها في تحقيق الأهداف التعلمية التعليمية، بل يمكن القول بأن جانبا من المشكلات التعلمية التعليمية فيها مثل انخفاض الإنتاجية التعليمية للمدارس أو بروز ظاهرة العنف بين الطلبة ومعلميهم إنما يعود جميعها إلى أسباب من بينها ضعف الإدارة المدرسية أو عجزها عن القيام بمهامها(مصطفى، ٢٠٠٢).

لذلك توصى بعض الدراسات بأن يشمل تطوير التعليم المهني جوانب عديدة منها:الإدارة المدرسية: وذلك بتبسيط العمليات الإدارية وتطويرها، بما يتلاءم مع الإدارة الحديثة حتى لا تكون الأجهزة الإدارية عقبة في سبيل ما يلزم من تطوير الدراسة والتدريب في المدارس المهنية (الجندي، ٢٠٠٢).

وتؤدي ممارسة الإدارة بالتجوال من قبل مدير المدرسة الثانوية المهنية إلى تحقيق مستوى معين للأداء الوظيفي لمعلمي تلك المدارس،لأن المدرسة الثانوية المهنية قد لا تصلح لها الإدارة المكتبية التي يتخذ فيها المدير قراراته الإدارية من خلال تواجده في مكتبه معتمدا على وسائل الاتصال غير المباشرة مع أقسام المدرسة المتباعدة عن بعضها، ولكن تتطلب الاعتماد على أسلوب إداري يقوم على التجوال الإداري والمتابعة الميدانية الحثيثة لكل ما يحدث في المدرسة, وهذا ما يمكن أن يتحقق من خلال تواجد المدير في المواقع التنفيذية يعايش المعلمين، ويتعرف على مشكلاتهم ويوجههم إلى كيفية التعامل معها، ويعمل على تطوير الأعمال وإنجازها في صورة أفضل(عبد الجليل، ٢٠٠٤).

مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الاتي: ما مستوى ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس المهنية وعلاقته ببعض المتغيرات ؟

أسئلة الدراسة

أجابت هذه الدراسة عن السؤالين الآتيين:

1. ما مستوى ممارسة الإدارة بالتجوال لدىمديري المدارس المهنية في فلسطين من وجهة نظر معلمي تلك المدارس؟

٢ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α = 0.05)في درجة ممارسة الإدارة بالتجوال لدىمديري المدارس المهنية في فلسطين من وجهة نظر معلمي تلك المدارس تعزى إلى متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التعليمية؟

أهمية الدراسة

تتجلى أهمية هذه الدراسة من خلال النقاط الآتية:

1. تعد هذه الدراسة من الدراسات الأولى في هذا المجال، في حدود معرفة الباحثان، وبذلك فإنها تمثل إضافة نوعية للمكتبة التربوية العربية.
2. من المؤمل أن توفر الدراسة معلومات –تغذية راجعة– للقيادات الإدارية التربوية في

وزارة التربية والتعليم عن امتلاك مديري المدارس المهنية للإدارة بالتجوال وما لهذه الممارسة من آثار في متغيرات هامة كالأداء الوظيفي لمعلمي تلك المدارس، من أجل وضع أو تعديل بعض الخطط والبرامج ذات العلاقة بالإدارة المدرسية إن كان هنـــاك ما يستدعي ذلك.

3. أهمية الفئة التي تتناولها الدراسة وهم معلمو المدارس المهنيـــة، فهـــم التنفيـــذيون الأكثر قربا من الطلبة الذين يشكلون محور العملية التربوية.
4. قد تساعد نتائج هذه الدراسة فيما يمكن أن تقدمه من معلومات بتوجيـــه البحـــوث المستقبلية، من خلال جذب اهتمام الباحثين لإجراء دراسات ذات علاقـــة بمتغيـــرات هذه الدراسة و توصياتها.

تعريف المصطلحات

فيما يلي بعض التعريفات للمصطلحات التي وردت في هذه الدراسة فضلا عن التعريفات الإجرائية لها ، وهي:

– الإدارة بالتجوال Management By Walking Around

قدرة المدير على الابتعاد عن مكتبه والخروج منه لمسرح العمل، والتفاعل مع العاملين وجها لوجه، وذلك لاتخاذ القرار الإداري الصحيح، وبناء علاقات إنسانية، وإدارة

الوقت،واكتشاف الحقائق، وتحسين الاتصال والرقابة، وتحفيز العاملين، والتطوير والإبداع، والحصول على التغذية الراجعة "(تشارلي، ٢٠٠١، ص.٣٢٩).

وتعرف الإدارة بالتجوال إجرائيا بأنها: درجة معرفة معلمي المدارس المهنية في فلسطين لمدى تطبيق مديريها للإدارة بالتجوال، بحيث يتفاعل مديرو المدارس مع المعلمين مباشرة من خلال: التجوال بينهم، والتحدث إليهم، وقضاء بعض الوقت معهم بهدف كسر الحواجز الرسمية والسلطوية بين المديرين والمعلمين، وتعزيز العلاقات الشخصية مع المستويات المختلفة ليس بهدف المراقبة فحسب وإنما بهدف أساسي وهو رفع الروح المعنوية لدى المعلمين من خلال احتكاكهم بهم وإشعارهم بالاهتمام لما يقومون به. وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على فقرات أداة الدراسة التي طورها الباحثان لهذا الغرض.

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على عينة من معلمي ومعلمات المدارس الثانوية المهنية الحكومية والخاصة في وزارة التربية والتعليم العالي في الضفة الغربية في فلسطين، للعام الدراسي 2010-2011.كما تحددت نتائج هذه الدراسة بموضوعية واستجابة أفراد عينة الدراسة على اداة الدراسة.

الدراسات السابقة ذات الصلة

فيما يلي عرض موجز للدراسات السابقة، العربية والأجنبية، التي تناولت الإدارة بالتجوال ، وفق تسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث:

اجرى بفاو(Pfau,1997) دراسة لتحديد الاحتياجات الإدارية والتدريبية لمديري المدارس الثانوية في ثلاث مناطق أوغندية. استخدم المنهج الوصفي،أما عينة الدراسة فكانت طبقية عشوائية تكونت من (47) مديرا. ولتحقيق هدف الدراسةاستخدم استبانه مكونه من

(155)مهمة من مهام المدير موزعة على(13) مجال رئيسا منها: الإدارة العامة، وإدارة الموظفين، وإدارة المدرسة، وإدارة السجلات، والاتصال، والتخطيط،وإدارة الاجتماعات، والتسهيلات المدرسية، ومهام أخرى.

وتوصلت الدراسة إلى أن جميع المهام والمجالات المذكورة اعتبرت احتياجات إدارية وتدريبية مهمة، ولكن ما تعلق بمجالات إدارة المدرسة، والاتصال، والتخطيط، ومهارات اتخاذ القرارات،والإشراف، وتطويرا داء المعلمين، كانت ذات أهمية أعلى من وجهة نظرهم.

وفي دراسة قامـــت بهـــا مكيني(Mckinney, 2004) هدفت إلى قياس رضا الممرضين الناتج عن الوقت الذي يقضيه المديرون مع الممرضين. استخدم المنهج الوصفي وطبقت الدراسة في مشفيين في أمريكا، حيث وزعت استبانه على عينة عشوائية بلغت(١٥٠) من الممرضين.

توصلت الدراسة إلى أن مجتمع الممرضين افاد من التصحيح في التعليمات التي تحث مديري الدوائر على قضاء وقت أطول مع مرؤوسيهم وذلك بممارسة الإدارة بالتجوال. وأن العلاقة بين المديرين ومرؤوسيهم توفر بيئة مليئة بالارتياح المتزايد بين المرؤوسين لقرب مديريهم منهم ويؤدي ذلك إلى الارتياح الوظيفي للمرؤوسين وتلبية مطالبهم. وقد فسرت نظرية الإدارة بالتجوال بالوقت الذي يستغرقه المدير مع المرؤوسين. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين رضا الممرضين والوقت الذي يقضيه المديرون مع الممرضين.

واجرى عبد الجليل(2004) دراسة هدفت إلى تطوير إدارة المدرسة الثانوية في مصر في ضوء مفهوم الإدارة بالتجوال. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. استخدمت استبانه وزعت على عينة عشوائية مكونة (206)من مديري ووكلاء المدارس الثانوية في(4) محافظات مصرية حيث بلغ عدد المدارس(103)، وأشارت نتائجها إلى أن التخطيط من أهم إجراءات الإدارة بالتجوال ويبنى على أساس البيانات والمعلومات التي يتم توافرها من خلال الاتصال المباشر بين المدير ومرؤوسيه. كما أن الإدارة بالتجوال تعمل على تغذية الشعور بالمشاركة لدى المرؤوسين بتعميق إحساسهم بالمسؤولية تجاه الخطط والأهداف الموضوعة مما يحفزهم ويدفعهم إلى الحماس والجدية في التنفيذ. وأن صفات وخصائص شخصية المدير تؤدي دورا رئيسيا في نجاح عمليات الاتصال وتفويض السلطة وعملية التطوير والإبداع لدى المعلمين، وهذه العمليات تعتبر من أهم المبادئ التي تقوم عليها الإدارة بالتجوال.

كما أجرى الجبالي(2005) دراسة هدفت إلى اقتراح أسلوب لاستخدام الإدارة بالتجوال كأحد المحاور في إدارة مراكز الشباب في محافظة القاهرة.استخدم المنهج الوصفي وتم تطوير استبانه مكونة من عدة محاور متعلقة بالناحية الفنية والإدارية حول طبيعة العمل في مراكز الشباب للإجابة عن أسئلة الدراسة. وبعد التأكد من صحة وثبات الأداة جرى تطبيقها على عينة عشوائية اشتملت (42)مدير مركز شباب من إجمالي(٦٥)مركز شباب في محافظة القاهرة. وأشارت نتائجها إلى أن مديري مراكز الشباب يقضون(٧٠%) من وقتهم داخل مكاتبهم لمتابعة مهامهم الإدارية. تواجد مدير مراكز الشباب في موقع الحدث أو المشكلة يقضي على٥٠% منها على الأقل من وجهة نظرهم.

واجرى هـيـلـديـبـراند (Hildebrand, 2006) دراسة هدفت إلى بيان الآثار المترتبة على تطبيق الإدارة بالتجوال على موظفي الرعاية الصحية في احدى المستشفيات الألمانية. استخدم منهج دراسة الحالة، بالاعتماد على الدراسة الميدانية لمدة ستة أشهر بمتابعه الحياة اليومية في المستشفى في قسم التمريض. واستخدمت الإدارة بالتجوال كوسيلة من وسائل الرقابة الإدارية، حيث اعتبرت الإدارة بالتجوال إحدى الإجراءات التي تسهم في زيادة التزام الموظفين ودعم الثقة والتفاهم المشترك بينهم. توصلت الدراسة إلى إن استخدام المديرين لنمط الإدارة بالتجوال أدى إلى رفع الثقة ودعم التعاون الجماعي داخل بيئة الرعاية الصحية، والى رفع الالتزام والتحفيز بين موظفي الرعاية الصحية فهم متحمسون لعملهم ومتشاركون في الاتصالات المفتوحة.

وقام ماكنيل وبويد(Macneill & Boyd, 2006) بدراسة هدفت إلى وضع تصور لإستراتيجية تقوم على مزج القيادة والإدارة في عمل المدير وذلك من خلال العديد من الأنشطة.هذه الإستراتيجية يجب أن تشمل القيادة والإدارة بالتجوال،إستراتيجية تتحرك من فلسفة النصح والإرشاد وترتقي إلى أن تتضمن المعرفة والقوة بفاعلية وتقدم قادة منظمين يعرفون كل شيء عن مؤسساتهم من خلال التواجد الفعلي في مواقع العمل بالاتصال والتواصل ما بين المدير والمرؤوسين.استخدم المنهج الوصفي التحليلي، حيث اختيرت ثلاث مدارس استرالية تم تنفيذ جولات للقادة فيها. حيث قامابمشاهدة ومراقبةومقابلات لفترة كافية مع المعلمين والمديرين فيهاوبمراجعة الوثائق ذات الصلة بموضوع الدراسة.

توصلت الدراسة إلى أن القيادة والإدارة بالتجوال تودي دوراً كبيراً في نمط القيادة المستخدم،وان المكتب ليس هو المكان الأول لإيجاد المدير. وأن مديري المدارس الثلاث واعون ومدركون تماما لكثافة وعبء العمل الكبير والمسؤولية الكبيرة في المناخ التعليمي الحديث. وتوصلت الدراسة إلى أن الإدارة بالتجوال نظام مستمر لتقويم أداء العاملين في المدرسة فردياً وزمرياً بتزويد المعلمين بتغذية راجعة مناسبة في وقتها.

وقامت العيدي(٢٠١٠) بدراسة هدفت إلى بيان أثر ممارسة الإدارة بالتجوال على فاعلية عملية اتخاذ القرارات في الجامعات الأردنية الرسمية.ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي بتطوير استبانه تكونت من جزأين وتشمل(٣٥) فقرة لقياس أبعاد ممارسة الإدارة بالتجوال، و(٢٠) فقرة لقياس فاعلية عملية اتخاذ القرارات. وزعت على عينة عشوائية بسيطة تكونت من (٣٦١).وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تصورات المديرين في الجامعات الأردنية الرسمية لممارسة الإدارة بالتجوال وفاعلية عملية اتخاذ القرارات قد جاءت بدرجة مرتفعة. ووجود أثر ذي دلالة إحصائية لممارسة الإدارة بالتجوال بأبعادها (اكتشاف الحقائق، تحسين الاتصال، التحفيز، التطوير والإبداع، التغذية الراجعة) على فاعلية عملية اتخاذ القرارات.

من خلال مراجعة الدراسات يمكن ملاحظة الأمور التالية:

- الإدارة بالتجوال مفهوم حديث على الفكر الإداري العربي بشكل عام والإداري التربوي بشكل خاص، حيث تبين أن الدراسات التي تناولت موضوع الإدارة بالتجوال قليلة.
- بحثت هذه الدراسات متغير الإدارة بالتجوال في المنظمات المختلفة منها الصحية والاجتماعية وعلاقته بمتغيرات عدة مثل: قيادة المنظمة، الاتصال والتواصل، مستوى الثقة والدعم الجماعي، الولاء التنظيمي، الالتزام الوظيفي.
- بحثت هذه الدراسات متغير الإدارة بالتجوال في المؤسسات التربوية وعلاقته بمتغيرات عدة مثل: المشاركة، الاتصال والتواصل، فاعلية اتخاذ القرارات، تفويض السلطة، التوجيه، حل المشكلات.

وبناء عليه، نرى أن من الأهمية بمكان الإشارة إلى ما افادت منه الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الأمور الاتية:

- لقد تسنى للباحثين من خلال مراجعة الدراسات السابقة الاطلاع على المنهجية المستخدمة، وأداة الدراسة، وطرق اختيار عينة الدراسة لكل منها، والنتائج التي توصلت إليها ومدى اتفاقها واختلافها مع الدراسة الحالية.
- لم يتسنى للباحثين العثور على أية دراسة محلية أو أجنبية تبحث في الإدارة بالتجوال وتطبيقها في المدرسة المهنية.

فما يميز هذه الدراسة عن سابقاتها في أنها الدراسة الأولى – حسب علم الباحثين– التي تدرس مستوى ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس الثانوية المهنية في فلسطين.

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الجزء وصفاً لمنهج الدراسة، ومجتمعها، وعينتها، وطريقة اختيارها والأدوات التي استخدمت فيها لجمع البيانات، وإجراءات بنائها أو تطويرها والخطوات اللازمة للتأكد من صدق الأدوات وثباتها، والإجراءات التطبيقية، والمعالجة الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة.

منهج الدراسة

تحقيقاً لهدف الدراسة التي استخدم فيها المنهج المسحي الارتباطي.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات الذين على رأس عملهم خلال العام الدراسي(٢٠١٠/ ٢٠١١) في المدارس المهنية والتي تشرف عليها وزارة التربية والتعليم الإدارة العامة للتعليم المهني في فلسطين. إذ بلغ عددهم (٤٢٢)، يعملون في(١٩) مدرسة مهنية وفقا لإحصائيات وزارة التربية والتعليم العالي الإدارة العامة للتعليم المهني والتقني.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية، إذ بلغ عدد أفراد العينة(٣٣٥)، وتشكل ما نسبته(٧٩%) من مجموع مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة

بغرض تحقيق أهداف الدراسة، تم الاطلاع على الجانب النظري المتعلق بموضوع الإدارة بالتجوال والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة مثل دراسة عبد الجليل(٢٠٠٤)، ودراسة مكيني(Mckinney, 2004)، ودراسة هيلديبراند(Hildebrand, 2006)، ودراسة العيدي(٢٠١٠)، وتكونت الأداة بصورتها الأولية من (٧٧) فقرة. وكانت درجات الاستجابة على الأداة معتمدة على مقياس خماسي مكون من(٥) درجات للموافقة مرتبة تنازلياً على النحو الآتي:كبيرة جدا(٥) درجات، وكبيرة(٤) درجات، ومتوسطةً(٣) درجات، وقليلة(٢) درجتان،وقليلة جدا(١) درجة واحدة.

صدق الأداة

جرى التحقق من صدق الأداة بعرضها على عينة مكونة من (٢١) محكماً من أساتذة الجامعات الأردنية والفلسطينية من ذوي الاختصاص في المجالات الإدارية والتربوية المختلفة، وذلك لإبداء آرائهم وملحوظاتهم حول مدى سلامة الفقرات من حيث دقتها العلمية وصياغتها اللغوية ومعانيها ومدى مناسبتها لمجالات الدراسة وموضوعها، وبعد أن أبدى المحكمون آراءهم تم جمع الاستبانات وتفريغ جميع الملحوظات الواردة على فقرات الأداة، مع الأخذ بعين الاعتبار كل ما ورد من ملحوظات ، وقد عدت موافقة المحكمين على صحة مضمون فقرات المقياس وبنسبة(٨٠%) فأكثر مؤشراً على صدق الفقرات. وبذلك أصبحت الاستبانة بصورتها النهائية مكونة من(43) فقرة.

ثبات الأداة

للتحقق من ثبات أداة الإدارة بالتجوال، جرى استخدام معادلة(كرونباخ ألفا) لاستخراج معامل الثبات حيث وجدت قيمته تتراوح مابين ٠.٩٣-٠.٨٤ وهو معامل ثبات مناسب يفي بأغراض الدراسة. ويوضح الجدول(١) معامل الثبات لأداة الإدارة بالتجوال.

الجدول (١)

معامل الثبات لأداةالإدارة بالتجوال

الرقم	المجال	كرونباخ الفا
1	اتخاذ القرار	0.93
2	العلاقات الإنسانية	0.88
3	الرقابة	0.71
4	ادارة الوقت	0.82
5	تحسين الاتصال	0.86
6	التحفيز	٠.٩٠
7	التطوير والإبداع	0.76
8	التغذية الراجعة	0.84

إجراءات الدراسة

بعد أن توافرت جميع الشروط التي أوضحت إمكانية إجراء الدراسة بالصورة الصحيحة، من حيث إعداد أدوات الدراسة، والتحقق من صدقها وثباتها، وتحديد مجتمع الدراسة وعينتها.

جرى ما يأتي:

١- توزيع الاستبانات على أفراد عينة الدراسة الذين تم اختيارهم بصورة قصديه روعي فيها متغيرات:الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التعليمية، حيث تم توزيع(357) استبانة.

٢- جرى جمع الاستبانات من أفراد العينة، وذلك سعياً للحصول على أعلى نسبة ممكنة من الاسترداد، حيث بلغ عدد الاستجابات المسترجعة(٣٤٥) استبانة.

٣- تم استبعاد(10) استبانات لنقص في البيانات والمعلومات أو الاستجابة. وبذلك أصبح عدد الاستبانات التي تم تفريغها وإدخال بياناتها في الحاسوب وتحليلها هو(335) استبانة وهو العدد الذي مثل عينة الدراسة.

متغيرات الدراسة : اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

١. المتغيرات المستقلة وتشتمل:

- الجنس وله فئتان: ذكر وأنثى.
- المؤهل التعليمي وله ثلاثة مستويات:دبلوم،وبكالوريوس، ودراسات عليا.
- الخبرة التعليمية ولها أربعة مستويات: ٥ سنوات فما دون،و٦-١٠ سنوات، و١١-١٥ سنة،و١٦ سنة فأكثر.

٢. المتغير التابع: مستوى ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس الثانوية المهنية ، والذي تكون من ثمانية مجالات.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم إجراء المعالجة الإحصائية المناسبة بعد إدخال البيانات التي تم جمعها في ذاكرة الحاسوب؛ لتحليلها ومعالجتها باستخدام الرزمة الإحصائية**(SPSS).** وقد استخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:

١- للإجابة عن السؤال الأول ،تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.

٢- للإجابة عن السؤال الثاني ،تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي، واختبار ت، واختبار شيفية لدرجات أفراد عينة الدراسة على كل مقياس.

وقد اعتمد المعيار الآتي لتحديد مستوى ممارسة الإدارة بالتجوال

$$\frac{\text{الحد الأعلى للبدائل - الحد الأدنى للبدائل}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{٥ - ١}{٣} = 1.33$$

وتم اعتماد النموذج الإحصائي للتدريج الخماسي، بهدف تصنيف المتوسطات الحسابية الخاصة بأداة الدراسة ومجالاتها وفقراتها إلى مستوى الممارسة المقابلة لها على النحو الآتي :

مستوى الممارسة		فئة المتوسطات الحسابية المقابلة لها
المرتفع	ويقابله	5.00 - 3.68
المتوسط	ويقابله	3.67 - 2.34
المنخفض	ويقابله	2.33 – 1.00

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الجزء عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها ومناقشتها من خلال إجابة أفراد عينة الدراسة عن أسئلتها، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول، الذي نصه " ما مستوى ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس المهنية في فلسطين من وجهة نظر معلمي تلك المدارس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحديد الترتيب ومستوى ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس المهنية في فلسطين من وجهة نظر معلمي تلك المدارس، ولكل مجال من مجالات أداة الدراسة، ويظهر الجدول(٢) ذلك.

الجدول(٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ومستوى ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس المهنية بشكل عام ولكل مجال من مجالات أداة الدراسة مرتبة تنازلياً

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف	الترتيب	مستوى الممارسة
2	العلاقات الإنسانية	3.83	0.82	1	مرتفع
1	اتخاذ القرار	3.73	0.92	2	مرتفع

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف	الترتيب	مستوى الممارسة
4	إدارة الوقت	3.71	0.64	3	مرتفع
6	التحفيز	3.71	1.00	3	مرتفع
5	تحسين الاتصال	3.70	0.92	5	مرتفع
3	الرقابة	3.61	0.76	6	متوسط
7	التطوير والإبداع	3.49	1.00	7	متوسط
8	التغذية الراجعة	3.42	1.00	8	متوسط
	المجالات ككل	3.66	0.76		متوسط

يلاحظ من الجدول(٢) أن مستوى ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس المهنية في فلسطين من وجهة نظر معلمي تلك المدارس بشكل عام كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي(٣.٦٦) وانحراف معياري(٠.٧٦)، وجاء في الرتبة الأولى مجال العلاقات الإنسانية ، بمتوسط حسابي(٣.٨٣) وانحراف معياري(٠.٨٢)، وفي الرتبة الثانية جاء مجال اتخاذ القرار بمتوسط حسابي(٣.٧٣) وانحراف معياري(٠.٩٢)، وجاء في الرتبة قبل الأخيرة مجال التطوير والإبداع بمتوسط حسابي(٣.٤٩) وانحراف معياري(١.٠٠)،وجاء في الرتبة الأخيرة مجال التغذية الراجعة بمتوسط حسابي(٣.٤٢) وانحراف معياري(١.٠٠).

وقد يعزى ذلك إلى أن غالبية المعلمين من أفراد العينة يدركون أن الممارسات السلوكية لمديريهم تحقق مفهوم الإدارة بالتجوال وتعززه. وربما جاءت هذه النتيجة المتوسطة اعتقادا من أفراد العينة بأن مديريهم يدركون أهمية التجوال في العمل الإداري المدرسي، والذي ينعكس على ممارساتهم الإدارية، مما يعطي انطباعا إيجابيا عن أداء هؤلاء المديرين.

و ربما يعود الى اسباب منها ان الادارة بالتجوال مفهوم اداري حديث، ذلك أن الأصل أن يكون هذا المستوى مرتفعاً، لأننا ندرس مستوى ممارسة الإدارة بالتجوال في المدرسة

المهنية والتي- ربما دون غيرها- بحاجة إلى أن تدار بالتجوال، لما فيها من تلبية لاحتياجات ومتطلبات هذه المدرسة سواء إدارياأم فنيا أم إنسانيا.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عماد الدين(٢٠٠٤) التي أشارت نتائجهاإلى أن ممارسة الإدارة بالتجوال في المؤسسة التربوية تعتبر أنموذجا إداريا متطورا، تعكس نتائجها على المديرين والعاملين إذا ما أحسن تطبيقه.

وفيما يأتي عرض لمناقشة النتائج الخاصة لكل مجال من مجالات الإدارة بالتجوال:

١- مجال العلاقات الإنسانية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، و تحديد الترتيب ومستوى ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس المهنية في فلسطين من وجهة نظر معلمي تلك المدارس لكل فقرة من فقرات هذا المجال، والجدول(٣) يبين ذلك.

الجدول(٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ومستوى ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس المهنية لفقرات مجال العلاقات الإنسانية مرتبة تنازلياً

رقم الفقر	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الممارسة
١٣	يتيح مدير المدرسة للمعلمين الالتقاء به في أي وقت.	4.26	0.88	1	مرتفع
٩	يتصل مدير المدرسة مع المعلمين عن طريق المحادثة المباشرة .	3.97	1.05	2	مرتفع
١٠	يشارك مدير المدرسة المعلمين في المناسبات المختلفة.	3.93	1.03	3	مرتفع
٧	يستطيع مدير المدرسة التأثير في المعلمين لتحقيق هدف منشود.	3.76	1.01	4	مرتفع
١١	يهتم مدير المدرسة بالعمل الجماعي.	3.74	1.06	5	مرتفع
٨	يسعى مدير المدرسة لمعرفة حاجات المعلمين في المدرسة.	3.59	1.14	6	متوسط
١٢	يطلع مدير المدرسة المعلمين على أوضاع العمل.	3.58	1.09	7	متوسط
	المجال الكلي	3.83	0.82		مرتفع

يلاحظ من الجدول(٣) أن مستوى ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس المهنية في فلسطين من وجهة نظر معلمي تلك المدارس لفقرات مجال العلاقات الإنسانية كان مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي(٣.٨٣) وانحراف معياري(٠.٨٢)، وقد يعزى ذلك الى العلاقات الإنسانية والطيبة ما بين المعلمين ومديريهم بحيث تتيح لكلا الطرفين التحدث والالتقاء مباشرة. والتعرف على حاجات ورغبات واهتمامات المعلمين، وفي إشاعة الطمأنينة الأمر الذي يطلق العنان للمعلمين للحديث بحرية والمشاركة الايجابية من جهة، وتعظيم إدراك مدير المدرسة بأنه جزء من مجموعة ذات معتقدات وآمال مشتركة من جهة اخرى.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة زيدان(١٩٨٣) التي أشارت إلى أن من بين العوامل المؤثرة في عملية الإعداد في المدارس الصناعية طبيعة العلاقات الإنسانية والجو الاجتماعي السائد بهذه المدارس.وتتفق أيضا مع دراسة جوزيف(Joseph, 2004) حيث اشارت نتائجها إلى وجود علاقة بين النمط الإداري المتبع في المدارس المبحوثةوطبيعة العلاقات الانسانية بين العاملين فيها.

٢-مجال اتخاذ القرار

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحديد الترتيب ومستوى ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس المهنية في فلسطين من وجهة نظر معلمي تلك المدارس لكل فقرة من فقرات هذا المجال، والجدول(٤) يبين ذلك.

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ومستوى ممارسة الإدارة بالتجوال لفقرات مجال اتخاذ القرار مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الممارسة
١	يشجع مدير المدرسة من خلال تجواله النقاش الحر بقبول أي فكرة وتسجيلها.	3.86	1.07	1	مرتفع
٢	يتخذ مدير المدرسة القرار من خلال احتكاكه المباشر بالعمل والمعلمين.	3.78	1.12	2	مرتفع
٣	يقوم مدير المدرسة بجولات تفقدية تؤدي إلى	3.78	1.07	2	مرتفع

	تحديد المشكلات تحديدا دقيقا.				
٤	يتخذ مدير المدرسة قراراته في ضوء نظرة شاملة للمدرسة.	3.73	1.05	4	مرتفع
٦	يقوم مدير المدرسة بمتابعة تنفيذ القرار بعد اتخاذه.	3.68	1.05	5	مرتفع
٥	يسمح مدير المدرسة للمعلمين بالمشاركة في صنع القرار.	3.53	1.20	6	متوسط
	المجال الكلي	3.73	0.92		مرتفع

يلاحظ من الجدول(٤) أن مستوى ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس المهنية في فلسطين من وجهة نظر معلمي تلك المدارس لفقرات مجال اتخاذ القرار كان مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي(٣.٧٣) وانحراف معياري(٠.٩٢)، وقد أظهرت هذه الفقرات دور الإدارة بالتجوال في اتخاذ القرار من وجهة نظر معلمي المدارس المهنية يتمثل في أن مدير المدرسة لا يعتمد على التقارير المرفوعة إليه فقط بل يعتمد على التقارير والمشاهدات من خلال التجوال الهادف، وهذا بدوره يؤدي إلى تحديد المشكلات التي تواجه تحديدا دقيقا نتيجة لمعايشة مدير المدرسة لمواقع الأحداث، وبناء عليه يتخذ مدير المدرسة قراراته ويتابع تنفيذها بعد اتخاذها في ضوء نظرة شاملة إلى المدرسة وليس في ضوء نظرة قاصرة على مشكلة وقتية.من هذا المنطلق احتل مجال اتخاذ القرار لممارسة الإدارة بالتجوال لدى مدير المدرسة مكانا رئيسا ضمن مجالاتها المتعددة، حيث أن النظام المدرسي والعمليات التعليمية التعلمية داخله لايمكن أن تتحسن إلا بالتعاون البناء والمثمر والمشاركة الإيجابية بين جميع عناصره،بأن لا تقتصر على مدير المدرسة وحده.وإن مشاركة المعلمين في اتخاذ القرار لا تنقص من حق مدير المدرسة أومن سلطاته ولكنها تخفف العبء الإداري وتبني قيادات جديدة ذات خبرة قادرة على التغيير والتطوير. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة بفاو(Pfau,1997) في أن مهارة اتخاذ القرارات تعد من أهم الاحتياجات الإدارية والتي يجب أن يركز عليها في الدورات التدريبيةالخاصة في إعداد وتأهيل مديري المدارس الثانوية.ودراسة الجبالي(2005) التي أشارت إلى ضرورة استخدام منهجية الإدارة بالتجوال كأداة تصحيح لجانب هام من البيانات الواردة إلى متخذ القرار، والاسترشاد بها في اختبار البديل الأمثل من البدائل المتاحة لاتخاذ القرارات.

٣-مجال ادارة الوقت

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تحديد الترتيب ومستوى ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس المهنية في فلسطين من وجهة نظر معلمي تلك المدارس لكل فقرة من فقرات هذا المجال، والجدول(٥) يبين ذلك.

الجدول(٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ومستوى ممارسة الإدارة بالتجوال لفقرات مجال إدارة الوقت مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الممارسة
٢٢	يقابل مدير المدرسة من يطلب مقابلته من المعلمين.	4.42	0.75	1	مرتفع
٢٥	يحدد مدير المدرسة مدة الاجتماعات مع المعلمين مراعيا للوقت.	3.80	1.06	2	مرتفع
٢٦	يقدر مدير المدرسة الوقت في انجاز مهماته.	3.76	1.02	3	مرتفع
٢٤	يفوض مدير المدرسة بعض الأعمال إلى مساعديه.	3.68	1.00	4	مرتفع
٢١	يقضي مدير المدرسة أكثر وقته خارج مكتبه	3.41	1.12	5	متوسط
٢٣	يقابل مدير المدرسة المعلمين في أماكن عملهم وليس في مكتبه.	3.15	1.10	6	متوسط
	المجال الكلي	3.71	0.64		مرتفع

يلاحظ من الجدول(٥) أن مستوى ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس المهنية في فلسطين من وجهة نظر معلمي تلك المدارس لفقرات مجال ادارة الوقت كان مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي(٣.٧١) وانحراف معياري(٠.٦٤)،

وقد أظهرت هذه الفقرات أن دور ممارسة الإدارة بالتجوال في إدارة الوقت من وجهة نظر معلمي المدارس المهنية يتمثل في إعادة النظر في توزيع العمل اليومي لمدير المدرسة حتى يستطيع المديرصرف معظم وقته في الناحية الفنية كالإشراف والتوجيه والمتابعة الميدانيةللعمل وتقييم العمل المدرسي، أما النواحي الإدارية والكتابية فهي وسائل لتحقيق ذلك. حيث يقوم مديرو المدارس المهنية برسم خريطة زمنية لاستثمار الوقت في عملهم، فهنالك اجتماعات في مكتب مدير المدرسة يتم تحديد مدة الاجتماعات لمراعاة الوقت، وهناك وقت لفترات التجوال والحديث مع المعلمين في أماكن عملهم. وأن اتصال مدير المدرسة بالمعلمين لا يمثل مضيعة للوقت بل هو رسم رؤية ذكية لإدارة الوقت من خلال الجولات التفقدية وشروطها والتي لابد وأن تتناسب مع ظروف كل مدرسة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجبالي(2005)التي أشارت إلى أن ممارسة الإدارة بالتجوال كمحور من محاور إدارة مراكز الشباب يساعد مديريها في إعادة النظر في توزيع العمل اليومي حتى يستطيعون تنظيم وقتهم.وضرورة أن يشمل وقت مدير مراكز الشباب فترات للتجوال والحديث مع المرؤوسين مع مراعاة أن هناك شروطا للجولة الإدارية التفقدية.

٤-مجال التحفيز

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تحديد الترتيب ومستوى ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس المهنية في فلسطين من وجهة نظر معلمي تلك المدارس لكل فقرة من فقرات هذا المجال، والجدول (٦) يبين ذلك.

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ومستوى ممارسة الإدارة بالتجوال لفقرات مجال التحفيز مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الممارسة
٣٤	يسعى مدير المدرسة لتعميق إحساس المعلمين بأنهم شركاء في وضع الأهداف.	3.74	1.13	1	مرتفع
٣١	يقوم مدير المدرسة بالتجوال بين الصفوف	3.73	1.13	2	مرتفع

	لتحفيز المعلمين على العطاء الأفضل.				
٣٣	يَرفع مدير المدرسة الروح المعنوية لدى المعلمين بمروره على المشاغل والصفوف.	3.71	1.10	3	مرتفع
٣٢	يتابع مدير المدرسة مطالب المعلمين.	3.65	1.14	4	متوسط
	المجال الكلي	3.71	1.00		مرتفع

يلاحظ من الجدول(٦) أن مستوى ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس المهنية في فلسطين من وجهة نظر معلمي تلك المدارس لفقرات مجال التحفيز كان مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي(٣.٧١) وانحراف معياري(١.٠٠)،

وقد أظهرت هذه الفقرات أن دور ممارسةالإدارة بالتجوال في التحفيز طبقا لآراء معلمي المدارس المهنية يتمثل في إشاعة الطمأنينة في المدرسة، الأمر الذي يطلق العنان للمشاركة الايجابية وتعميق الإحساس بالشراكة في وضع الأهداف الخاصة بالمدرسة،وأنهم أعضاء مهمون في فريق العمل. كذلك إعطاء المعلمين حماسا متدفقا وشعورا بالرضا يدفعهم إلى بذل المزيد من أجل التعاون والتنسيق.

ويؤدي تجوال مدير المدرسة إلى الإحاطة بمناخ العمل وعناصر التوتر والقلق والتأثير بالروح المعنوية لدى المعلمين مما يجعله قادرا على يضع يده على نقاط الضعف والقوه في أداء المعلمين ومعالجتها عن طريق فهم سلوك المعلم وتحديد العوامل المؤثرة عليه، لا بل والتأثير فيسلوكه لتحقيق أهداف محددة.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة الخضري(1982) التي أشارت إلى أهمية الممارسات القيادية لمدير المدرسة في تحقيق مستوى عال من الأداء الوظيفي للمعلمين خاصة ما يتعلق بمجالات التطوير والإبداع والتحفيز. ودراسة بيجفورد(Pigford,1987) التي أشارت إلى أهمية دور مدير المدرسة في رفع مستوى الأداء الوظيفي وتشجيع المعلمين على تحقيق ذلك بالتركيز على المجالات المتعلقة بالمشاركة الفاعلة، وتحسين الاتصال، والتحفيز، والتغذية الراجعة، والمتابعة الميدانية

٥-مجال تحسين الاتصال

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحديد الترتيب ومستوى ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس المهنية في فلسطين من وجهة نظر معلمي تلك المدارس لكل فقرة من فقرات هذا المجال، والجدول(٧) يبين ذلك.

الجدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ومستوى ممارسة الإدارة بالتجوال لفقرات مجال تحسين الاتصال مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى
٢٧	يحرص مدير المدرسة على كسب ثقة المعلمين.	3.97	1.13	1	مرتفع
٢٨	يعقد مدير المدرسة اجتماعات مفتوحة مع المعلمين لمناقشة وجهات النظر فيما يخص العمل.	3.79	1.11	2	مرتفع
٣٠	يهيئ مدير المدرسة الفرصة ليتعرف المعلمون على بعضهم.	3.76	1.08	3	مرتفع
٢٩	يقوم مدير المدرسة بعقد المحاضرات للردعلى استفسارات المعلمين حول طبيعة العمل.	3.30	1.14	4	متوسط
المجال الكلي		3.70	0.92		مرتفع

يلاحظ من الجدول(٧) أن مستوى ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس المهنية من وجهة نظر معلمي تلك المدارس لفقرات مجال تحسين الاتصال كان مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي(٣.٧٠) وانحراف معياري(٠.٩٢)، وقد أظهرت هذه الفقرات أن دور ممارسة الإدارة بالتجوال في تحسين الاتصال طبقا لآراء معلمي المدارس المهنية يتمثل في تحسين علاقة مدير المدرسة مع المعلمين بنقل التعليمات والتوجيهات ووجهات نظر المدير إلى المعلمين من أجل القيام بوظائفهم الأساسية من خلال اتصال مباشر ووجها لوجه.ودعم الروابط الإنسانية بينهم من خلال العمل على تحقيق الرضا والانسجام والتخلص من الضغوط المختلفة.كذلك فان تجوال المدير يحسن سير العمل الإداري من

خلال التفاعل بين المعلمين وتوجيه جهودهم اتجاه الهدف المنشود، حيث يمكنه من الاتصال الفاعل والتأثير على المعلمين والقيام بعمله من حيث التوجيه والإشراف والمتابعة على أفضل وجه.

وتتفق النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة عبد الجليل(2004) إلى أن التخطيط من أهم إجراءات الإدارة بالتجوال والذي يبنى على أساس البيانات والمعلومات التي يتم توافرها من خلال الاتصال المباشر بين المدير ومرؤوسيه. ودراسة ماكنيل وبويد(Macneill & Boyd, 2006)والتي وضعت إستراتيجية القيادة والإدارة بالتجوال وتتحرك من فلسفة النصح والإرشاد لترتقي إلى أن تتضمن المعرفة والقوة بفاعلية،وتقدم قادة منظمين يعرفون كل شيء عن مؤسساتهم بتواجدهم الفعلي في مواقع العمل والتواصل المباشر مع والمرؤوسين.

٦-مجال الرقابة

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تحديد الترتيب ومستوى ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس المهنية في فلسطين من وجهة نظر معلمي تلك المدارس لكل فقرة من فقرات هذا المجال، والجدول(٨) يبين ذلك.

الجدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ومستوى ممارسة الإدارة بالتجوال لفقرات مجال الرقابة مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الممارسة
١٤	يقوم مدير المدرسة بمتابعة سير العمل في مواقعه.	3.96	0.96	1	مرتفع
١٩	يقوم مدير المدرسة بالتقويم وفقا لما يراه من انجاز.	3.70	1.02	2	مرتفع
١٥	يصحح مدير المدرسة بجولته التفقدية جانبا هاما من البيانات الواردة إليه.	3.67	0.96	3	مرتفع

٢٠	يسعى مدير المدرسة للقيام بمهمات الرقابة المختلفة.	3.66	1.01	4	متوسط
١٦	يطور مدير المدرسة أساليب المتابعة في المدرسة.	3.56	1.03	5	متوسط
١٧	يعتمد مدير المدرسة على التقارير المكتوبة في تقييم العمل.	3.48	1.00	6	متوسط
١٨	يؤمن مدير المدرسة بنظم المتابعة عن بعد.	3.22	1.11	7	متوسط
	المجال الكلي	3.61	0.76		متوسط

يلاحظ من الجدول(٨) أن مستوى ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس المهنية في فلسطين من وجهة نظر معلمي تلك المدارس لفقرات مجال الرقابة كان متوسطا، إذ بلغ المتوسط الحسابي(٣.٦١) وانحراف معياري(٠.٧٦)،

وقد أظهرت هذه الفقرات أن دور ممارسةالإدارة بالتجوال في مجال الرقابة طبقا لآراء معلمي المدارس المهنية يتمثل في متابعة العمل في مواقع الحدث مما يؤدي إلى الكشف المبكر عن المشكلات والمعوقات التي تعترض سير العمل. كما أن قيام المدير بالمرور على المشاغل والصفوف يؤدي إلى الوقوف على حجم وكم الانجاز والتنفيذ الذي تحقق فعلا.

وتمثل الإدارة بالتجوال في مجال الرقابة نوعا من النقد الذاتي فهي بمثابة مراجعة للنفس للتأكد من أن القرارات الإدارية سليمة وحققت المستهدف، كون مدير المدرسة رقيبا ومتابعا في نفس الوقت، متابعا من خلال كشف الأخطاء قبل حدوثها والعمل على منعها, ورقيبا من خلال معرفة ما تم فعلا من أخطاء واتخاذ القرارات المناسبة لتصحيحها.

وتتفق هذه النتيجةمع نتيجة دراسة هيلديبراند(Hildebrand, 2006) التي اعتمدت على الإدارة بالتجوال كوسيلة من وسائل الرقابة الإدارية، حيث اعتبرتها احدى الإجراءات التي أسهمت في الوقوف على حجم وكم الانجاز والتنفيذ الذي تحقق فعلا في

العمل من جهة، وزيادة التزام الموظفين ودعم الثقة والتفاهم المشترك بينهم من جهة اخرى.

٧-مجال التطوير والإبداع

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تحديد الترتيب ومستوى ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس المهنية في فلسطين من وجهة نظر معلمي تلك المدارس لكل فقرة من فقرات هذا المجال، والجدول(٩) يبين ذلك.

الجدول(٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ومستوى ممارسة الإدارة بالتجوال لفقرات مجال التطوير والإبداع مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الممارسة
٣٥	يشجع مدير المدرسة الإبداع والابتكار في العمل.	3.80	1.18	1	مرتفع
٣٦	يقدم مدير المدرسة خلال متابعته الميدانية للمعلمين أفكارا جديدة من أجل التطوير.	3.55	1.07	2	متوسط
٣٧	يسعى مدير المدرسة إلى اكتشاف الفرص الإبداعية بين صفوف المعلمين في المدرسة.	3.44	1.11	3	متوسط
٣٨	يعمل مدير المدرسة على تطوير العلاقات التنظيمية بين المعلمين.	3.35	1.12	4	متوسط
٣٩	يعمل مدير المدرسة بتجواله بين صفوف على الهام المعلمين بالحلول الإبداعية.	3.31	1.13	5	متوسط
	المجال الكلي	3.49	1.00		متوسط

يلاحظ من الجدول(٩) أن مستوى ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس المهنية في فلسطين من وجهة نظر معلمي تلك المدارس لفقرات مجال التطوير والإبداع كان متوسطا، إذ بلغ المتوسط الحسابي(٣.٤٩) وانحراف معياري(١.٠٠)،

وقد أظهرت هذه الفقرات أن دور ممارسةالإدارة بالتجوال في التطوير والإبداع طبقا لآراء معلمي المدارس المهنية يتمثل في مساعدة مدير المدرسة على تحديد البرامج التدريبية الملائمة للمعلمين،وتطوير العلاقات التنظيمية بين المعلمين. ويُساعد على إضافة الجديد والمبتكر في أساليب العمل بتقديم أفكارا جديدة.

إن التطوير والإبداع هما سمة المدير الناجح، وهما من العناصر الأساسيةللإدارة بالتجوال لا بل ويقعان ضمن إستراتيجية الإدارة المدرسيةالفعالة، وأنّى لمدير يسعى إلى ذلك وهو يدير مدرسته بأسلوب روتيني كلاسيكي؟ لذا فان التطوير والإبداع وما يعترض سبيله من معوقات يتطلب إعدادا جيدا المدير المدرسة، بحيث يكون لديه من المهارات والقدرات ما تمكنه من التعامل مع التغيير ومتغيرات العصر بإيجابية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد الجليل (2004) التي أشارت إلى أن التطوير والإبداع من أهم المبادئ التي تقوم عليها عملية تطوير إدارة المدرسة في ضوء ممارسة الإدارة بالتجوال وهذا قد لا يتأتى إلا بإعداد مديري المدارس ومعلميها وتدريبهم على التعامل مع التغيرات، وإتاحة فرص التدريب والتأهيل لهم حتى يكونوا قادرين على تحمل هذه المسؤولية ذلك إنما يعني في المقام الأول التطوير السليم لهم.

٨-مجال التغذية الراجعة

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تحديد الترتيب ومستوى ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس المهنية في فلسطين من وجهة نظر معلمي تلك المدارس لكل فقرة من فقرات هذا المجال، والجدول (١٠) يبين ذلك.

الجدول(١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب ومستوى ممارسة الإدارة بالتجوال لفقرات مجال التغذية الراجعة مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الممارسة
٤٢	يقدم مدير المدرسة من خلال تجواله للمعلمين	3.55	1.12	1	متوسط

	ملاحظات عن أدائهم.				
٤٠	يقوم مدير المدرسة بمساعدة المعلمين في إدراك قدراتهم ومهاراتهم.	3.39	1.14	2	متوسط
٤١	يوضح مدير المدرسة نقاط القوة والضعف في أداء المعلمين.	3.38	1.08	3	متوسط
٤٣	يستطلع مدير المدرسة من خلال تجواله نوع التدريب المطلوب للمعلمين.	3.35	1.13	4	متوسط
المجال الكلي		3.42	1.00		متوسط

يلاحظ من الجدول(١٠) أن مستوى ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس المهنية في فلسطين من وجهة نظر معلمي تلك المدارس لفقرات مجال التغذية الراجعة كان متوسطا، إذ بلغ المتوسط الحسابي(٣.٤٢) وانحراف معياري(١.٠٠).

وقد أظهرت هذه الفقرات أن دور ممارسةالإدارة بالتجوال في التغذية الراجعة طبقا لآراء معلمي المدارس المهنية يتمثل في إعطائهم ملاحظات عن أدائهم الوظيفي، ومساعدتهم في تطوير أدائهم وتصحيحه، وإدراك قدراتهم ومهاراتهم وتحديد نوع التدريب المطلوب للقضاء على نقاط الضعف لديهم والمساعدة في تحقيق المساواة بينهم بإتاحة الفرص للجميع.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة عليمات(١٩٩٠) التي أكدت على أن التغذية الراجعة من الكفايات الضرورية لمعلمي المدارس المهنية. وتتفق أيضا مع ما أشارت إليه دراسةماكنيل وبويد(Macneill & Boyd, 2006) بان الإدارة بالتجوال تسهم في إيجاد نظام مستمر لتقويم عمل العاملين في المدرسة فردياً وزمرياً بتزويدهم بتغذية راجعة مناسبة في وقتها.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع، الذي نصه " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس المهنية في فلسطين من وجهة نظر معلمي تلك المدارس تعزى إلى متغيرات الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي، والخبرة التعليمية، وموقع المدرسة؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال على النحو الآتي:

١- متغير الجنس:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مستوى ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس المهنية في فلسطين من وجهة نظر معلمي تلك المدارس، كما تم استخدم اختبار" ت" لعينتين مستقلتين لفحص الفروق تبعا لمتغير الجنس، والجدول(١١) يبين النتائج.

الجدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار t-test للعينات المستقلة للفروق في مستوى ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس المهنية تبعاً لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	**الانحراف المعياري**	قيمة ت	مستوى الدلالة
اتخاذ القرار	ذكور	302	3.72	0.94	0.591	0.555
	إناث	33	3.82	0.77		
العلاقات الإنسانية	ذكور	302	3.82	0.83	0.856	0.393
	إناث	33	3.95	0.68		
الرقابة	ذكور	302	3.61	0.77	0.161	0.872
	إناث	33	3.59	0.62		
ادارة الوقت	ذكور	302	3.71	0.64	0.8	0.424
	إناث	33	3.62	0.57		
تحسين الاتصال	ذكور	302	3.69	0.93	0.665	0.507
	إناث	33	3.8	0.76		
التحفيز	ذكور	302	3.69	1.00	0.991	0.323
	إناث	33	3.87	0.95		

التطوير والإبداع	ذكور	302	3.47	1.01	0.923	0.357
	إناث	33	3.64	0.92		
التغذية الراجعة	ذكور	302	3.43	1.00	0.542	0.588
	إناث	33	3.33	1.06		
الدرجة الكلية	ذكور	302	3.66	0.77	0.402	0.688
	إناث	33	3.71	0.64		

تشير النتائج في الجدول(١١) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=0.05) في مستوى ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس المهنية في فلسطين من وجهة نظر معلمي تلك المدارس تبعاً للجنس، استناداً إلى قيمة ت المحسوبة إذ بلغت (٠.٤٠٢)، وبمستوى دلالة(٠.٦٨٨)للدرجة الكلية، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=0.05) في مستوى ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس المهنية في فلسطين من وجهة نظر معلمي تلك المدارس تبعاً للجنس في اي مجال من المجالات، إذ كانت قيم ت غير دالة احصائياً. وقد يعزى ذلك ربما إلى تشابه إدراك كلا الجنسين من المعلمين لأهمية ممارسة مدير المدرسة للإدارة بالتجوال في مدارسهم، لأن ممارسة الإدارة بالتجوال بجميع مجالاتها تعتبر ذات أهمية للمدرسة المهنية لخصوصية التعليم في هذه المدرسة والذي يجمع ما بين الجانب النظري والتطبيقي، اي التعليم والتدريب.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العيدي(٢٠١٠) حيث اشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات المبحوثين نحو ممارسة الإدارة بالتجوال تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي.

٢- متغير المؤهل العلمي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس المهنية في فلسطين من وجهة نظر معلمي تلك المدارس، تبعا لمتغير المؤهل العلمي، ويظهر الجدول(١٢) ذلك.

الجدول (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس المهنية في فلسطين من وجهة نظر معلمي تلك المدارس تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اتخاذ القرار	دبلوم	60	3.92	0.89
	بكالوريوس	234	3.68	0.93
	دراسات عليا	41	3.71	0.94
	المجموع	335	3.73	0.92
العلاقات الإنسانية	دبلوم	60	4.00	0.82
	بكالوريوس	234	3.79	0.81
	دراسات عليا	41	3.83	0.87
	المجموع	335	3.83	0.82
الرقابة	دبلوم	60	3.73	0.76
	بكالوريوس	234	3.59	0.75
	دراسات عليا	41	3.57	0.78
	المجموع	335	3.61	0.76
ادارة الوقت	دبلوم	60	3.83	0.70
	بكالوريوس	234	3.66	0.61
	دراسات عليا	41	3.78	0.66
	المجموع	335	3.71	0.64
تحسين الاتصال	دبلوم	60	3.90	0.89

	بكالوريوس	234	3.66	0.91
	دراسات عليا	41	3.63	1.01
	المجموع	335	3.70	0.92
التحفيز	دبلوم	60	3.87	1.02
	بكالوريوس	234	3.68	1.00
	دراسات عليا	41	3.66	0.96
	المجموع	335	3.71	1.00
التطوير والإبداع	دبلوم	60	3.64	0.97
	بكالوريوس	234	3.47	0.99
	دراسات عليا	41	3.39	1.12
	المجموع	335	3.49	1.00
التغذية الراجعة	دبلوم	60	3.53	1.04
	بكالوريوس	234	3.40	1.01
	دراسات عليا	41	3.35	0.95
	المجموع	335	3.42	1.00
الدرجة الكلية	دبلوم	60	3.81	0.75
	بكالوريوس	234	3.63	0.75
	دراسات عليا	41	3.63	0.78
	المجموع	335	3.66	0.76

يلاحظ من الجدول(١٢) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس المهنية في فلسطين من وجهة نظر معلمي تلك المدارس تبعا لمتغير المؤهل العلمي، إذ حصل الدبلوم على الدرجة الكلية على أعلى

متوسط حسابي(٣.٨١)، وأخيراً جاء المتوسط الحسابي لأصحاب الفئة بكالوريوس والدراسات العليا إذ بلغ(٣.٦٣)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(α=0.05) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول(١٣) الآتي:

الجدول (١٣)

تحليل التباين الأحادي للفروق في مستوى ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس المهنية في فلسطين من وجهة نظر معلمي تلك المدارس تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
اتخاذ القرار	بين المجموعات	2.635	2	1.317	1.551	0.214
	داخل المجموعات	282.027	332	0.849		
	المجموع	284.662	334			
العلاقات الإنسانية	بين المجموعات	2.071	2	1.035	1.544	0.215
	داخل المجموعات	222.635	332	0.671		
	المجموع	224.706	334			
الرقابة	بين المجموعات	1.016	2	0.508	0.883	0.414

	داخل المجموعات	191.002	332	0.575		
	المجموع	192.018	334			
ادارة الوقت	بين المجموعات	1.553	2	0.776	1.926	0.147
	داخل المجموعات	133.832	332	0.403		
	المجموع	135.384	334			
تحسين الاتصال	بين المجموعات	2.905	2	1.452	1.736	0.178
	داخل المجموعات	277.831	332	0.837		
	المجموع	280.736	334			
التحفيز	بين المجموعات	1.839	2	0.92	0.927	0.397
	داخل المجموعات	329.201	332	0.992		
	المجموع	331.04	334			
التطوير والإبداع	بين المجموعات	1.832	2	0.916	0.911	0.403
	داخل المجموعات	333.721	332	1.005		
	المجموع	335.553	334			

التغذية الراجعة	بين المجموعات	0.944	2	0.472	0.468	0.627
	داخل المجموعات	334.736	332	1.008		
	المجموع	335.68	334			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.643	2	0.821	1.434	0.24
	داخل المجموعات	190.126	332	0.573		
	المجموع	191.769	334			

تشير النتائج في الجدول(١٣) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05=α)في مستوى ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس المهنية في فلسطين من وجهة نظر معلمي تلك المدارس، تبعا لمتغير المؤهل العلمي، استناداً إلى قيمةف المحسوبة إذ بلغت(١.٤٣٤) وبمستوى دلالة(٠.٢٤)للدرجة الكلية، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05≥α) في مستوى ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس المهنية في فلسطين من وجهة نظر معلمي تلك المدارس، تبعا لمتغير المؤهل العلمي في اي مجال من المجالات، إذ كانت قيم ف غير دالة احصائياً.

وقد يعزى ذلك ربما إلى أن طبيعة العمل الإداري في المؤسسات التربوية ومنها المدارس المهنية،والذي يهدف إلى تطوير وتحسين العملية التعليمية التعلمية برمتها غير مقترن بطبيعة المؤهل العلمي بقدر ماهو قدرة ومهارة ذاتية وفكرية واجتماعية للمدير وعليه لا اختلاف في مؤهل الشخص العلمي.

وقد تعود هذه النتيجة ربما إلى تشابه مؤهلات وتخصصات المعلمين في المدارس المهنية المبحوثة، حيث أن غالبيتهم خريجو كليات الهندسة والتكنولوجيا والكليات والمعاهد الفنية وجميعها تندرج تحت مظلة مؤسسات التعليم والتدريب المهني والتقني، مما جعلهم

يمتلكون مخزونا معرفيا أكسبهم مهارات وخبرات جعلتهم في حالة اتصال دائم مع كل ماهو جديد في عدة مجالات منها: التكنولوجيا، والتخطيط، والإدارة، وبالتالي ساعد هذا على فهم نمط المدير الإداري المتجول المبني على هذه المجالات.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة الزهراني (٢٠٠٦) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تتعلق بدرجة فاعلية الممارسات الإدارية لمديري المدارس الثانوية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي من وجهة نظر معلمي تلك المدارس.

وتختلف هذه النتيجةعن نتيجة دراسة حمدان (٢٠٠٢) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا لمتغير المؤهل العلمي لمعلمي المدارس المهنية في ثلاثة مجالات: مجال الإدارة المدرسية ومجال المناهج ومجال الأهالي والطلاب.

٤- متغير الخبرة التعليمية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس المهنية في فلسطين من وجهة نظر معلمي تلك المدارس، تبعا لمتغير الخبرة ، ويظهر الجدول(١٤) ذلك.

الجدول (١٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس المهنية في فلسطين من وجهة نظر معلمي تلك المدارس تبعا لمتغير الخبرة

المجال	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اتخاذ القرار	٥ سنوات فما دون	85	3.88	0.80
	٦-١٠ سنوات	95	3.67	0.94
	١١- ١٥ سنة	67	3.62	1.04
	١٦ سنة فأكثر	88	3.72	0.92
	المجموع	335	3.73	0.92

العلاقات الإنسانية	٥ سنوات فما دون	85	3.93	0.77
	٦-١٠ سنوات	95	3.79	0.84
	١١- ١٥ سنة	67	3.81	0.83
	١٦ سنة فأكثر	88	3.80	0.85
	المجموع	335	3.83	0.82
الرقابة	٥ سنوات فما دون	85	3.71	0.77
	٦-١٠ سنوات	95	3.59	0.84
	١١- ١٥ سنة	67	3.62	0.71
	١٦ سنة فأكثر	88	3.53	0.68
	المجموع	335	3.61	0.76
ادارة الوقت	٥ سنوات فما دون	85	3.70	0.62
	٦-١٠ سنوات	95	3.68	0.65
	١١- ١٥ سنة	67	3.84	0.56
	١٦ سنة فأكثر	88	3.64	0.69
	المجموع	335	3.71	0.64
تحسين الاتصال	٥ سنوات فما دون	85	3.76	0.93
	٦-١٠ سنوات	95	3.70	0.90
	١١- ١٥ سنة	67	3.71	0.89
	١٦ سنة فأكثر	88	3.64	0.95
	المجموع	335	3.70	0.92
التحفيز	٥ سنوات فما دون	85	3.87	0.99
	٦-١٠ سنوات	95	3.68	1.01

	١١– ١٥ سنة	67	3.68	0.94
	١٦ سنة فأكثر	88	3.61	1.02
	المجموع	335	3.71	1.00
التطوير والإبداع	٥ سنوات فما دون	85	3.63	1.01
	٦–١٠ سنوات	95	3.52	1.04
	١١– ١٥ سنة	67	3.44	1.01
	١٦ سنة فأكثر	88	3.36	0.95
	المجموع	335	3.49	1.00
التغذية الراجعة	٥ سنوات فما دون	85	3.60	0.90
	٦–١٠ سنوات	95	3.46	1.10
	١١– ١٥ سنة	67	3.29	1.00
	١٦ سنة فأكثر	88	3.28	0.97
	المجموع	335	3.42	1.00
الدرجة الكلية	٥ سنوات فما دون	85	3.77	0.71
	٦–١٠ سنوات	95	3.65	0.80
	١١– ١٥ سنة	67	3.64	0.73
	١٦ سنة فأكثر	88	3.59	0.77
	المجموع	335	3.66	0.76

يلاحظ من الجدول(١٤) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس المهنية في فلسطين من وجهة نظر معلمي تلك المدارس تبعا لمتغير الخبرة، إذ حصل أصحاب الفئة ٥ سنوات فما دون على الدرجة الكلية على أعلى متوسط حسابي(٣.٧٧)، يليهمأصحاب الفئة ٦–١٠ سنوات إذ بلغ(٣.٦٥)، وأخيراً جاء المتوسط الحسابي لأصحاب الفئة ١٦ سنة فأكثر إذ بلغ(٣.٥٩)،

ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(α=0.05) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي(One way ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول(١٥) الآتي:

الجدول (١٥)

تحليل التباين الأحادي للفروق في مستوى ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس المهنية في فلسطين من وجهة نظر معلمي تلك المدارس تبعا لمتغير الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
اتخاذ القرار	بين المجموعات	2.996	3	0.999	1.173	0.32
	داخل المجموعات	281.666	331	0.851		
	المجموع	284.662	334			
العلاقات الإنسانية	بين المجموعات	1.106	3	0.369	0.546	0.651
	داخل المجموعات	223.6	331	0.676		
	المجموع	224.706	334			
الرقابة	بين المجموعات	1.469	3	0.49	0.851	0.467
	داخل المجموعات	190.549	331	0.576		

	المجموع	192.018	334			
ادارة الوقت	بين المجموعات	1.671	3	0.557	1.379	0.249
	داخل المجموعات	133.713	331	0.404		
	المجموع	135.384	334			
تحسين الاتصال	بين المجموعات	0.537	3	0.179	0.211	0.888
	داخل المجموعات	280.199	331	0.847		
	المجموع	280.736	334			
التحفيز	بين المجموعات	3.185	3	1.062	1.072	0.361
	داخل المجموعات	327.855	331	0.99		
	المجموع	331.04	334			
التطوير والإبداع	بين المجموعات	3.364	3	1.121	1.117	0.342
	داخل المجموعات	332.189	331	1.004		
	المجموع	335.553	334			
التغذية الراجعة	بين المجموعات	5.809	3	1.936	1.943	0.122

	داخل المجموعات	329.871	331	0.997		
	المجموع	335.68	334			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.427	3	0.476	0.827	0.48
	داخل المجموعات	190.342	331	0.575		
	المجموع	191.769	334			

تشير النتائج في الجدول(١٥) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=0.05) في مستوى ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس المهنية في فلسطين من وجهة نظر معلمي تلك المدارس تبعا لمتغير الخبرة، استناداً إلى قيمةف المحسوبة إذ بلغت(٠.٨٢٧)، وبمستوى دلالة(٠.٤٨)للدرجة الكلية، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=0.05) في مستوى ممارسة الإدارة بالتجوال لدى مديري المدارس المهنية في فلسطين من وجهة نظر معلمي تلك المدارس تبعا لمتغير الخبرة في أي مجال من المجالات، إذ كانت قيم ف غير دالة إحصائيا. وقد يعزى ذلك ربما إلى امتلاك المعلمين بغض النظر عن سنوات خبرتهم، فهماً مشتركاً حول ممارسة مديريهم لأبعاد الإدارة بالتجوال، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن متغير الخبرة لم يعد عاملاً يؤثر في تصورات المعلمين أو إدراكاتهم إزاء ممارسة المديرين للإدارة بالتجوال .

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة الزهراني(٢٠٠٦)إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تتعلق بدرجة فاعلية الممارسات الإدارية لمديري المدارس الثانوية تعزى إلى متغير الخبرة من وجهة نظر معلمي تلك المدارس.

وتختلف هذه النتيجة عن ما أشارت إليه دراسة العيدي(٢٠١٠) بوجود فروقات ذات دلالة إحصائية في تصورات المبحوثين نحو ممارسة الإدارة بالتجوال تعزى إلى متغير الخبرة الوظيفية ولصالح الفئة (١٦ سنة فأكثر).

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج وتفسيرات وتحليلات، يقدم الباحثان مجموعة من التوصيات، وذلك كما هو مبين آتيا:

١. ضرورة تصميم برامج تدريبية لتعزيزوتطوير وتنمية مهارات وخبرات مديري المدارس في مجالات الإدارة بالتجوال.
٢. حث المديرين في المدارس المهنية على ممارسة الإدارة بالتجوال لما في ذلك من توفير الوقت الكافي لاكتشاف الحقائق، وتحديد المشكلات، وتحسين الاتصال، وتحفيز المعلمين، وتحقيق التطوير والإبداع لاختيار الأنسب من القرارات لمعالجة الأزمات التي تمر بها هذه المدارس.
٣. ضرورة ربط منهجية الإدارة بالتجوال في آلية تفعيل الأداء الوظيفي التي تحقق الانسجام مع الأهداف الإستراتيجية الموضوعة والمراد تحقيقها في المدارس المهنية.
٤. التأكيد على إجراء مزيدٍ من الدراسات العلمية حول موضوع الدراسة الحالية لرفد المكتبة العربية بدراسات ونتائج أخرى لتشمل مجتمعات وعينات أخرى لتعميم نتائجها وتقديم توصيات بشأنها؛ وذلك لافتقار المكتبة العربية إلى دراسات في الإدارة بالتجوال.
٥. تعريف طلبة الدراسات العليا بهذا المفهوم، كونه من المفاهيم المعاصرة والمتخصصة في الإدارة وبخاصة في الحقول الإدارية والتربوية.

المراجع:

تشارلي، سي (٢٠٠١). **المدير الفوري**، الرياض: ترجمة مكتبة جرير.

الجبالي،عبد المجيد(٢٠٠٥). **اسلوب مقترح لاستخدام الادارة بالتجوال كأحد المحاور في ادارة مراكز الشباب بمحافظة القاهرة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حلوان: القاهرة.

الجندي، عمر عبد الحميد عبد الفتاح(٢٠٠٢). **أنماط الإدارة المدرسية– دراسة مقارنة بين مصر ودولة فرنسا**، رسالة ماجستير، جامعة القاهرة: مصر.

الخضيري، محسن(2000). **الإدارة بالتجوال**، القاهرة: ايتراك للنشر والتوزيع.

الذنيبات، حسام(2003). **العلاقة بين نظم المعلومات الإدارية المحوسبة وأداء العاملين في المؤسسات المالية الحكومية المتخصصة بالإقراض في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة: الكرك.

الزهري، رائدة(2002). الإبداع الإداري في ظل الديمقراطية، **عالم الفكر**، المجلد 30، العدد 24، ص. 239-240.

الشبول، محمد (١٩٩٩). **العوامل الاقتصادية والاجتماعية والمهنية واثرها في الرضا الوظيفي من وجهة نظر معلمي محافظة اربد**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: اربد.

الشراري، عبد الرحمن(2005). **المهام الإدارية والفنية التي يمارسها مديرو المدارس العامة في محافظة القريات في المملكة العربية السعودية واثرها على الاداء الوظيفي من وجهة نظر المعلمين**،رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان.

عاشور، احمد(1996). **السلوك الإنساني في المنظمات**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عبد الجليل، سيد(2004). **تطوير إدارة المدرسة الثانوية الزراعية في ضوء مفهوم الإدارة بالتجوال**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جنوب الوادي: أسوان.

عبيد، نسرين(1993). **دور مدير المدارس المتوسطة والإعدادية في تحقيق الرضا الوظيفي للمدرسين في مدينة التأميم العراقية**، رسالة ماجستير غير منشورة: جامعة اليرموك، اربد.عطوان، أحمد(٢٠٠١). **مدخل إلى التدريب المهني**، معهد تدريب المدربين:رام الله.

عطوي، عزت(2001). **الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها**، عمان: الدار العلمية الدولية.

عماد الدين، منى(2004). الإدارة بالتجوال، **مجلة المعرفة**، العدد 95، ص. 112-114.

العيدي، امل(٢٠١٠). **اثر ممارسة الادارة بالتجوال على فاعلية اتخاذ القرارات في الجامعات الاردنية الرسمية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة: الكرك.

الغضاونة، سوسن(٢٠٠٠). **درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين واثرها في اساليب معالجتهم لمشكلات الطلبة السلوكية داخل الصف**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة: الكرك.

فولر، جورج (١٩٩٩). **المدير المتجول**، الرياض: ترجمة مكتبة جرير.

قطب، يوسف صلاح الدين(١٩٩٥).**تطوير التعليم وتحديات العصر**، القاهرة: رابطة التربية الحديثة.

مصطفى، أحمد سيد(٢٠٠٢).**ادارة البشر، الأصول والمهارات**، القاهرة: الدار الجامعية.

مصطفى، صلاح عبد الحميد(٢٠٠٢).**الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر**، الرياض: دار المريخ للنشر.

مصطفى، صلاح(1989). الرضا الوظيفي لمعلمي المدرسة الإعدادية بالإمارات العربية المتحدة، **التربية الجديدة**، المجلد 14، العدد 24، ص.6.

Brager, J(1992). Effective Leadership Practices for Managers: Balancing
Interdependence Balancing Inter Dependences and Autonomy. **Dissertation Abstract International**, 52(7).721-A.

Hildebrand, M(2006). The Implications Of Management By Walking About: a case study of a German hospital, **Leadership inHealth Services**, vol.19, No.4, pp.3-17.

Mckinney,T(2004). **The Satisfaction Of Nurses In Correlation With TheTime Nurse Managers Spend With Them**, Master Thesis, TexasTechUniversity**.**

Peters, T,& Austin(1994).**A passion For Excellence**, Collins, London.

Peters,J& Waterman, J(1982**). In Search of Excellence**: Lessons From America's Best Run Companies, New York: Harper and Row.

Pfau ،R(1997). Training needs of head teachers in Uganda (**ERIC** Digests series No sp 037 150) from educational resources information center (Document reproduction service No Ed405293).

الرغبة في الجدل كمخرج لطرق المعرفة والتفكير الثنائي

د. أسامة محمد عبد المجيد إبراهيم
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية – جامعة سوهاج

ملخص

هدف البحث الحالي إلى التعرف على مدة قدرة طرق المعرفة والتفكير الثنائي على التنبؤ بالرغبة في الجدل لدى طلاب المرحلة الثانوية، ومحاولة صياغة معادلة بنائية تفسر العلاقة بين هذه المتغيرات الثلاثة. وللتحقق من تلك التأثيرات قام الباحث بتطبيق مقاييس "الرغبة في الجدل" (Willing to Argue(Infante & Rancer, 1982، الاتجاه نحو التفكير والتعلم Attitude Toward Thinking and Learning (ATTL)(Gallotti,, Clinchy, Ainsworth, Lavin, & Mansfield, 1999)، وأسلوب التفكير الثنائي Dichotomous Thinking Inventory DTI (Oshio, 2009) ، على ١٦٩ طالباً من المرحلة الثانوية متوسط اعمارهم ١٧ سنة. وقد أظهرت النتائج أن طلاب المرحلة الثانوية كانوا لديهم ميل أعلى نحو الرغبة في الجدل وعدم تجنبه، كما أظهر الطلاب مستويات ميلا أعلى من المتوسط نحو التفكير الثنائي، وكانوا أكثر ميلا نحو المعرفة المنفصلة. كما أظهرت نتائج تحليل التباين ANOVA أنه عندما سجل الطلاب درجات عالية في المعرفة المنفصلة سجلوا درجات عالية وبدرجة دالة في الميل لخوض الجدل، وعندما سجل الطلاب درجات عالية في المعرفة المتصلة سجلوا درجات عالية وبدرجة دالة في تجنب الجدل. وقد أكد تحليل المسار Path Analysis هذه النتيجة، حيث أظهرت التحليل أن المعرفة المنفصلة قد تنبأت بالميل نحو خوض الجدل، في حين تنبأت المعرفة المتصلة بالميل لتجنب الجدل. وقد تم تفسير النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقةوتقديم بعض التوصيات.

كلمات مفتاحية: الرغبة في الجدل، طرق المعرفة، التفكير الثنائي.

مقدمة

هناك اهتمام متزايد بدراسة الجدل في مجالات علم النفس. وقد عني الباحثون بشكل خاص بتناول العلاقة بين تطور المعتقدات المعرفية والجدل (Nussbam, Sinatra, & Poliquin, 2008; Sandoval, & Millwood,2008; Weinstock, 2006; Weinstock, Neuman, & Glassner, 2006)، حيث تم تحليل هذه العلاقة بواسطة علماء نفس النموكمزيج من العمليات السيكولوجية الداخلية والبينية التي تتطور كلما تقدم العمر عن طريق الممارسة (Garcia-Mila & Andersen, 2008; Muller Mirza, Perret-Clermont, Tartas, & Iannacone, 2009). وفي سياق التعلم، نوقش الجدل كأحد الكفاءات الأساسية بسبب علاقته الوثيقة بالتفكير الناقد ومستويات التفكير العليا؛فالجدل يزيد من تعقيد المعرفة (Venville & Dawson, 2010)، واستخدام الطلاب المفيد لهذه المعرفة (Jiménez-Aleixandre & Pereiro-Muñoz, 2002; Zohar & Nemet, 2002) ، والمراجعة الناقدة والهامة لتلك المعرفة (Cross, Taasoobshirazi, Hendricks, & Hickey, 2008)التي تلازم جودة التفكير (Kuhn, 1991)، والمكاسب التعليمية العامة (Kuhn, 2005).

وتقترح البحوث السابقة حول سمة الجدلية Argumentativenessأن الأشخاص الذين يتميزون بنزعة عالية نحو الجدل يتميزون بأنهم أكثر انفتاحاً عقليا وأكثر قدرة على رؤية القضايا من كلا الجانبين،من ذوى النزعة المنخفضة (Frantz & Seburn, 2003)،فقد ارتبطتالرغبة في الجدل بزيادة المرونة المعرفية والتواصل المرن والتسامح المرتفع نحو الخلاف (Martin, Anderson, & Thweatt, 1998)، والانبساطية، والانفتاح على الأفكار الجديدة (Blickle, 1997). وقد لاحظ إنفانت وآخرون (Infante, Step, & Horvath, 1997)أن إحدى الآليات المعرفية الرئيسية التي توضح الاختلافات السلوكية بين الجدلية العالية والمنخفضة هي الدرجة التي يستمتعبها ذوو الجدليةالعالية بتوليد الحجج المتعارضة.وترتبط القدرة المرتفعة على الجدل إيجابياً بالصحة النفسية للفرد ورضاه عن

ذاته وتبنيه مفهوماً إيجابياًعنها، وقدرته على التأثير في الآخرين، ومقاومة عمليات فرض الهيمنة عليه فكرياً مـــن قبلهم(Rancer, whitecap, Kosberg, & Avtgis, 1997).

ومن وجهة نظر نفسية – تربوية واستناداً إلى آراء فيجوتسكي(Vygotsky, 1978)، الذي ينظر إلى المعرفة ككينونة اجتماعية أكثر منها كينونة مفردة، فإن بناء المعرفة يمكن تشكيلها بشكل أفضل من خلال المناقشة والحوار الجدلي في الفصول الدراسية. وفقاًلهذه الرؤية النفسية–التربوية،يُعدُّ الجدل عاملاً مساعداً مهما ًفي بناء المعرفة لعدة أسباب؛فالجدل وسيلة لبناء المعرفة (Baker, 1999; Schwarz, 2009)،نتيجةلعلاقتهالقوية بالمعتقدات المعرفية (Weinstock, 2006; Weinstock, Neuman, & Glassner, 2006)،ولأن الجدل يرتبط ببعض طرق المنطق غيرالشكلي التي يتم تفعيلها فقط من خلال ممارسةالجدل (Means & Voss, 1996; Reznitskaya et al., 2001)،وبسبب ارتباطه بالتفكيرالنقدي(Kuhn, 2005)،وأخيراً،لأن الأفراد يتعلمون على نحو أفضل عندما يتحاورون (Baker, 2003; Leitao, 2000; Nussbaum & Sinatra, 2003).

ووفقاً للنموذج الذي اقترحه انفانت ورانسر(Infante & Rancer,1982, 1996)تعد الرغبة في الجدل Willing to Argueمفهوماً إيجابياًوشكلا بناءً للتواصل أو المعارضة،حيث تعنى كلمة "يجادل" أن يبني الفرد مزيجاً من الأفكار المنطقية المترابطة التي تبرر فكره. هذا التبرير يمكن أن يساعد الفردعلى إقناع الآخرين بمسار فكره أو أن يدحض رأي الآخر. وفي بعض الأحيان، قديحمل الجدل معنىً سلبياًعندما يتضمن هجوماً على ذات الآخر؛ فالجدل اللفظي السلبي هو شكل هدام من أشكال التواصل. وقد ميز إنفانت ورانسر عند دراستهم للنزعة الجدلية بين الجدل بمعناه الإيجابي والجدل القائم على المغالطة الذي يهاجم الشخص وليس الموضوع، وذكرا أن هناك دافعين مختلفين لدى الأفراد المتحاورين: الرغبة في مناقشة قضية خلافية، والرغبة في الانتقاص من ذات الآخر. وفي حين يركز أصحاب الدافع الأول على القضية محور النقاش، يتحول أصحاب الدافع الثاني من مناقشة الموضوع إلى الالتفات بشكل مقصود إلى تحقير ذات الآخر بهدف إحداث ألم نفسي لديه من خلال التهكم والسخرية. وما يتناوله البحث الحالي هو

الجدل بمعناه الإيجابي الذي يتضمن النزعة إلى مناقشة الموضوعات والقضايا الخلافية وليس التهجم الذي يتضمن العدوان اللفظي.

ويعتقد الباحثون أن المعتقدات المعرفية تؤثر بطرق مختلفة في التعلم (Schommer-Aikins, 2004). فالاعتقاد بأن المعارف ثابتة غير متغيرة يرتبط بالتفسيرات الخاطئة للنتائج التجريبية (Kardash & Scholes, 1996). كما يرتبط الاعتقاد بأن المعارف تتكون من أجزاء منفصلة بضعف الفهم وما وراء الفهم للمعلومات المعقدة (Schommer, Crouse & Rhodes, 1992). وقد افترض نوسبان وبندكسن (Nussbaum & Bendixen, 2003) أن المعتقدات المعرفية قد تكون إما محفزاً أو عائقاً للرغبة في الجدل. وكان الأساس الذي بني عليه هذه الفرضية أن الطلاب الأكثر اعتقادا في المعارف البسيطة قد لا يعطون الجدل أي أهمية لأنهم لا يقدِّرون قيمة تطور التبرير المعقد للمعرفة حق قدرها. وربما في المقابل أيضاً، قد يكون الطلاب ذوو الاعتقاد القوي في السلطة العالمة لديهم إيمان جازم بالخبراء لدرجة تجعلهم شغوفين بالجدل لتبرير ما يعتقدون أنه صواب أو حقيقة ثابتة.

وقد تناول تشومر وإيستر (Schommer-Aikins & Easter, 2009)الأسباب المعرفية وراء رغبة بعض الناس في الجدل أكثر من غيرهم، فالجدل ليس نشاطاً معرفياً فحسب، بل هو نشاط اجتماعي-معرفي أيضاً. وغالباً ما يهدف الأفراد من الجدل إلى إقناع الآخر أو دحض فكرته من خلال تبرير أفكارهم بشكل مترابط. ويركز هذا الشكل من أشكال التواصل على إيجاد عيوب أو ثغرات في فكر الآخرين وتقديم وجهات نظر مضادة أو معارضة استنادا على دليل موضوعي ومنطقي. ويعد هذا الميل أو النزعة على التركيز على البيانات الموضوعية والبحث عن نقاط الضعف في فكر الآخرين هو الأساس لما اشار إليه كل من (Belenky, Clinchy, Goldberger, & Tarule, 1986/1997; Clinchy, 2002) على أنه معرفة منفصلة separate knowing.

وأظهرت نتائج دراسة شومر وإيستر(Schommer-Aikins & Easter, 2009) أن هناك علاقة بين طرق المعرفةWays of Knowingوالرغبة في الجدل، حيث تنبأت

المعرفة المنفصلةSeparate Knowing بالرغبة في الجدل. وقد افترضت شومر أن المعرفة المنفصلة (النظر إلى الحدث بعيداً عن السياق) تشجع المرء على أن يفصل ذاته عن الموضوع محل الجدل، وأن ينظر إلى نقاط الضعف فيما يدعيه الآخرون. وبالعكس فمن المهم إذا أراد شخص أن يفند جدل شخص آخر ويقنعه بشيء آخر أن يفهم رؤية الآخر وجدله (المعرفة المتصلة) ليخرج بتبرير مقنع للرد عليه. ولكن نظرا لأن المعرفة المتصلةConnected Knowing ليست مضادة للمعرفة المنفصلة (Knight, Elfenbein, & Martin, 1995)فإن ارتباط المعرفة المتصلة بالرغبة في الجدل لم يكن واضحاً.

ومن البناءات التي يمكن أن تكون لها تأثير على الرغبة في الجدل التفكير الثنائيDichotomous Thinking،وهو ميل أو نزعة عامة لرؤية العالم من طرف واحد فقط، حيث يرتبط التفكيرالثنائي بالميل إلى التفكيرفي الأموربطريقة تقسم القضايا تقسيما ثنائياً حاداً: "أسودأوأبيض"، "جيدةأوسيئة"،أو "كل شيءأولاشيء"،وعلى الرغم من أن هذاالنمط من التفكيرقد يكون له فوائد عند محاولة تكوين فهم سريع أو عند اتخاذ القرار إلا أنه يحتمل أنيقود إلى سوء فهم بين الناس الذين لديهم آراء غيرمتوافقة، وقد تكون له تأثيرات متباينة على الرغبة في الجدل.

وقد تناول الباحثون طبيعة البناءات المعرفية المرتبطة بالتفكير الثنائي مثل عدم التسامح مع حالات عدم اليقين Intolerance of Uncertainty(Dugas, Freeston, & Ladouceur, 1997)، وكذلك عدم التسامح مع الغموض Intolerance of Ambiguit كلا المفهومين تم تعريفهما كنزعة نحو إدراك أوتفسيرالموقف كتهديد أومصدرللانزعاج والقلق والاختلاف(Grenier, Barrette, & Ladouceur, 2005). وفي كلتاالحالتين،يستجيب الأفرادللموقف التهديد بمجموعة من ردود الأفعال المعرفية و العاطفية والسلوكية. وقد ارتبطت الاختلافات بين هذه المفاهيم بالتوجه نحو الزمن (Grenier et al, 2005)، فالأفراد الذين لا يتسامحون معقد لا يكونون قادرين على تحمل حالة "إذن والآن"، وأولئك الذين لا يتسامحون مع عدم اليقين تكون قدرتهم على تقبل أن حدثاً مستقبلاً سلبياً قد يحدث ضعيفة،أو أنهم يضعون احتمالاً ضعيفا لحدوثه (Dugas,

(Gosselin, & Ladouceur, 2001، وقد تكون لهذه البناءات أيضا تأثير على الرغبة في الجدل.

وبالرغم من أن الأدبيات قدمت أدلة كثيرة على التأثيرات السلبية للتفكير الثنائي، إلا أنه لا يوجد بحوث تناولت تأثير التفكير الثنائي على السلوك الجدلي، والبحث الحالي يحاول التعرف على طبيعة تأثيرات التفكير الثنائي على الرغبة في الجل.

هدف البحث

هدف البحث الحالي إلى استكشاف مستويات أبعاد كل من الرغبة في الجدل وطرق المعرفة والتفكير الثنائي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، ومدى يتباين مستوى الرغبة في الجدل بتباين مستويات كل من طرق المعرفة والتفكير الثنائي. كما يحاول البحث التعرف على مدى قدرة طرق المعرفة والتفكير الثنائي التنبؤ بالرغبة في الجدل، وصياغة معادلة بنائية تفسر العلاقة بين طرق المعرفة والتفكير الثنائي والرغبة في الجدل.

مشكلة البحث:

مع ظهور ثورات الربيع العربي، اندمج الشباب عبر وسائل الاتصال الاجتماعي في شتى أنحاء الوطن العربي في حالة جدل لم يشهدها الواقع العربي من قبل (على الصاوي، ٢٠١١). ومع احتدام الاستقطاب السياسي، ظهر ميل قوي لدى البعض إلى تصنيف القضايا والأحداث والأشخاص بطريقة ثنائية حادة، وتنوعت الطرق التي يتبناها الشباب في جدلهم وفي إصدارهم للأحكام حول المواقف المختلفة، وتباينت رغبتهم في الاستمرار في الجدل. وقد بدا أن بعض الأفراد يميلون أكثر من غيرهم إلى الخوص في نقاش عميق حول القضايا الخلافية، ونادراً ما يفوتون فرصة للجدل، وربما يجدون في ذلك شكلا من أشكال المتعة، في حين انزوى آخرون مفضلين عدم الرغبة في الجدل.

وفي مواقف الجدل، لاحظ الباحث أن الأفراد يختلفون في أسلوب تعاطيهم مع المواقف الجدلية، ففي الوقت الذي يميل البعض إلى التعاطف مع الآخر وتفهم مواقفهم، يميل

البعض الآخر إلى النظر إلى القضايا بطريقة تحليلية وبعيدا عن أي عاطفة. كما لاحظ الباحث أيضا أنه في المواقف الجدلية، يظهر البعض ميلا ثابتا نسبيا نحو تصنيف الأفراد بطرقة ثنائية،ويؤسسون منطقهم في الجدل على ثنائيات حادة (أبيض – أسود ، معي – ضدي)، بدلا من محاولة فهم القضايا بشكل تركيبي يضم بين طياته أوجه سلبية وأخرى إيجابية. وبينما يعتبر التقسيم الثنائي عموما مفيدة في بعض المواقف التي تتطلب حلولا سريعة،إلا أنها تعد أحد أكثر المتغيرات ارتباطا باضطراب القيم خاصة عند المراهقين من ١٤ – ١٨ سنة (Ammerman, Lynch, Donovan, Martin & Maisto, 2001)،مما قد يؤثر على جودة السلوك الجدلي مع الآخرين. وتأتي هذه الدراسة لتتناول بالبحث علاقة كل من طرق المعرفة والتفكير الثنائي بمفهوم الرغبة في الجدل.

ويمكن تلخيص مشكلة البحث في الإجابة عن الاسئلة التالية:

١. ما مستويات أبعاد كل من طرق المعرفة والتفكير الثنائي والرغبة في الجدل لدى طلاب المرحلة الثانوية والجامعة؟
٢. هل يتباين مستوى الرغبة في الجدل بتباين مستويات كل من طرق المعرفة والتفكير الثنائي؟
٣. هل يمكن التنبؤ بالرغبة في الجدل من خلال طرق المعرفة والتفكير الثنائي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟
٤. إلى أى مدى يتطابق النموذج الافتراضي للمتغيرات النموذج التجريبي للبيانات الذىيحكم العلاقات بين طرق المعرفة والتفكيرالثنايئ والرغبة في الجدال؟

أهمية البحث

هناك اهتمام متزايد بدراسة الجدل في مجالات علم النفس التربوي وعلم النفس الاجتماعي– المعرفي. فالجدل يهيئ الفرصة للطلاب لتحسين فهمهم للمحتوى، ويساعدهم على فرز المعلومات ذات الصلة من المعلومات غير ذات صلة، وعلى عمل ارتباطات عبر السياقات، ويزيد من القوة التفسيرية لمعرفتهم (Rapanta, Garcia–Mila & Gilabert, 2013). ويعد الجدل أيضا موضوعاً مهما على المستويين التعليمي والاجتماعي، فالسلوك الجدلي مهم في السياق التعليمي نظرا لارتباطه بمستويات التفكير

العليا (Kuhn, 1992). ويُعد فهم السلوك الجدلي للطلاب والعوامل المرتبطة بتحفيز الرغبة في الجدل أو إعاقته لديهم من الأمور المهمة لفهم العوامل التي تشجع الطلاب على الاندماج في الحوارات والمناقشات الجدلية أو عزوفهم عن ذلك. فالمعلمون كثيرا ما يتبنون المناظرة والجدل في تدريسهم وفي الأنشطة الصفية من أجل تحقيق أهداف تعليمية محددة، إلا أن الطلاب لا يظهرون بالضرورة مستويات واحدة من الرغبة في الانخراط في المناقشات الجدلية. وقد تساعد نتائج هذا البحث المعلمين على فهم دوافع الرغبة في الجدال لدى الطلاب في المواقف التعليمية المختلفة وتوظيف ذلك من أجل بناء بيئة تعليمية أكثر مناسبة لإجراء سلوك جدلي بمفهوم الإيجابي.

ومع تزايد الدور الذي يؤديه الجدل في جميع النواحي السياسية والاجتماعية والتربوية، تزداد القيمة العملية والنظرية لفهم السلوك الجدلي لدى الشباب. وبالرغم من أهمية هذا الدور الذي يلعبه الجدل في جوانب الحياة المختلفة، فإن هناك ندرة في البحوث التي تناولت الجدل من منظور نفسي خاصة في البيئة العربية. وتبدو أهمية دراسة الجدلية في الوقت الراهن نظراً للأهمية المتزايدة لهذه النزعة في المواقف التربوية ومواقف التواصل الاجتماعي المختلفة. وقد يساعد فهم النزعة الجدلية أو الرغبة في الجدل كثيرا في فهم سلوك الأفراد في مواقف الصراعات. من الناحية النظرية، تساعد الدراسة الحالية على فهم السلوك الجدلي، سواء الإقدام نحو الجدل أو الإحجام عنه، وتوضيح التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لكل من طرق المعرفة بنوعيها المنفصلة والمتصلة وأسلوب التفكير الثنائي على الرغبة في الجدل. وقد يساعد ذلك في تفسير إقدام بعض المراهقين على التواصل مع الآخر، وإحجام البعض الآخر.

وتنبع أهمية الدراسة الحالية أيضا من أنها تلقي الضوء على النزعة الجدلية في مرحلة مهمة من تطور الطلاب الشخصي والمعرفي. إن فهم سلوك الجدل لدى المراهقين والشباب من الأمور التي أضحت مهمة اليوم خاصة مع تزايد الدور الذي يقوم به الشباب في ظل النُسق الاجتماعية والقيمية الناشئة والمتغيرة. ومن ثم يمكن أن يساعد دراسة الجدل على تعزيز فهمنا لمواقف التنافس الاجتماعية من خلال فهم السمات الجدلية أو

وضعها في الحسبان عند تفسير السلوك الجدلي لدى الشباب والمراهقين وفي مواقف التواصل الاجتماعي المختلفة.

أيضا تنبع أهمية الدراسة الحالية من أنها تحاول التعرف على مستويات التفكير الثنائي لدى الشباب المراهقين، خاصة مع بروز عملية الاستقطاب الحاد في المجتمع، وميل الكثيرين إلى التصنيفات الثنائية الحادة للقضايا والأشخاص، بين جيد وسيء، وصواب وخطأ، بدلا من محاولة فهم الأمور بشكل تركيبي يضم بين طياته أوجه سلبية وأخرى إيجابية، مما يؤثر سلبا على جودة التواصل وبروز ظاهرة العدوان اللفظي. وقد يساعد ذلك على توجيه الآباء والمربين والإعلام وكافة جهات المجتمع المهتمة برعاية النشء إلى الانتباه إلى خطورة الاستمرار في الاستقطاب والتصنيف على المراهقين والشباب، خاصة أن هذا النمط من التفكير قد أظهرت الدراسات ارتباطه بالعديد من الاضطرابات والنتائج النفسية السلبية.

مصطلحات البحث

الرغبة في الجدل: Willing to Argue

هي "سمة (إيجابية) تجعل الفرد ميالاً للدفاع عن المواقف التي تتضمن قضايا مثيرة للجدل عندما يهاجم لفظياً المواقف التي يتخذها الآخرين حول هذه القضايا... ويدرك الفرد هذه النشاط على أنه تحدى ذهني مثير، وموقف تنافسي يستلزم الدفاع عن موقف ما والفوز بالنقاط "(Infante & Rancer, 1982, p. 72). وينظر إلى السمة الجدلية بأنها محصلة تفاعل عاملين رئيسين: الإقدام نحو الجدل،وعامل الإحجام عن الجدل. ويتنظر إلى عامل الإقدام نحو الجدل على أنه المسئول عن إحداث استثارة مُرضية ورغبة في الاندماج في المواقف الجدلية وعدم تجنبها. وفي المقابل، ينظر إلى عامل الإحجام عن الجدل على أنه عامل مثبط يضعف من رغبة الفرد في الإقدام نحو الجدل بما يحدثه منقلق وتوتر الذي يصاحب الجدل.

طرق المعرفة: Ways of Knowing

هي نمط من المعرفة الإجرائية التي من خلالها يبني الفرد، أو يتبنى، وسيلة أو أكثر للحصول على المعرفة والتفكير فيها وتقييمها وتوصيلها للآخرين، ويوجد نمطان من هذه المعرفة

الإجرائية (١) المعرفة المنفصلة SeparateKnowing وهي التي تؤكد على المعالجة الموضوعية والتحليلية المستقلة والبعيدة عن مصدر المعرفة؛ فهي تركز على تقييم الموضوعات محل الجدل بطريقة مستقلة موضوعية، بعيدا عن المشاعر والأحكام المسبقة، (٢) المعرفة المتصلة ConnectedKnowingوهي التي تؤكد على التعاطف والتفهم لموقف الآخر من خلال محاولة تفهم وجهة نظره، فهي تتضمن محاولة فهم الآخر من خلال وضع المرء نفسه مكان الآخر، لمحاولة فهم وجهة نظره قبل إصدارهم للأحكام حتى عندما لا يوافقه الرأي (Schommer-Aikins & Easter, 2009).

التفكير الثنائي DichotomousThinking

يشير "التفكير الثنائي إلى الميل للتفكير في الموضوعات أو الأشخاص أو القضايا من خلال رؤية ثنائية حادة تنظر إلى الأشياء على أنها أحد أمرين: "أبيض أو أسود"، "جيدة أو سيئة"، أو "كل شيء أو لا شيء".

أدبيات البحث

يعد السلوك الجدلي أحد أنماط التواصل الإنساني الشائعة في مختلف المجتمعات الإنسانية. ويرتبط الجدل ارتباطا وثيقاً بالتربية وبجودة التعليم والتعلم. ويرى كوكس وويلارد (Cox & Willard, 1982) أن "الجدل وسيلة للمعرفة ... [وأنه] ينتج المعرفة بطريق مختلفة"(pp. xiii)، لذا يعد الجدل أحد الكفاءاتالمهمة التي كثيراً ما نوقشت في ميدان التعليم، بسبب علاقته الوثيقة بالتفكير الناقد ومستويات التفكير العليا؛ فأهمية الجدل في سياق التعليم تنبع من أنه يزيد من تعقيد المعرفة(Venville&Dawson, 2010)، والمراجعة الناقدة والهامة لتلك المعرفة(Cross et al., 2008)،وتؤدي بدورها إلى مخرجات التعلم العامة.

ويعد الجدل أحد أسس التفكير الإنساني الذي يقوم بدور فعال في تكون الاتجاهات والمعتقدات (Billij, 1987). وفي معظم الجامعات الأميركية يطلب من الطلاب اجتيازمقررين في السنةالأولى يهدفا جزئيا إلى تدريس أساسيات مفاهيم معينة في الجدل ضرورية للمستوى الجامعي (Andrews, 2009).وفي المعايير الوطنية لتعليم العلوم الوطنية الأمريكية،يبدو الجدل منبينا لمتطلبات الرئيسية للتساؤل العلمي للصفوف٥إلى

١٢(National Research Council, 2000). وفي توصية "البرلمان الأوروبي" بشأن الكفاءات الرئيسية للتعلم مدى الحياة (European Union, 2006) ،يظهر الجدل مرتبطا بثلاثة من الكفاءات الرئيسية الثمانية المبينة في الإطار المرجعي وهي: (أ) التواصل باللغة الأم (ب) الكفاءات الرياضية والكفاءات الأساسية في العلوم والتكنولوجيا، (ج) مهارات تعلم التعلم. وقد أثرت هذه التوصية الأخذ بالجدل في وثائق السياسة العامة في العدي دمن البلدان الأوروبية(see the S–TEAM's [2010] project).

وتشير الدراسات إلى أن الأطفال يظهر ونقدرة على بناءالحجج والحجج المضادة في سن مبكرة (Stein &Miller, 1991)،إلا أن التعبير الماهر وتطوير حجج مضادة من الأشياء التي تأتي لاحقا مع النمو،حيث يؤدى التعلم دوراً مهما في تنشيطه (Golder, 1993; Kuhn, 1991).لذلك،تشمل أكثر الجهود التعليمية الموجهة بالتعلم وضع المهارات الجدلية في سياقات التعلم المختلفة لتعزيزالتفاهم وبناء معارف محددة.

وقد تم تناول الجدل من خلال المدخل المعرفي الاجتماعي في تقليدين مختلفين – علم النفس البلاغي والاجتماعي – وذلك للربط بين العمليات العقلية وغيرها من أساليب المعرفة السياقية (Billig, 1987, 2003;Hample, 1985, 2007) . واقترح هامبل (Hample, 1985) التركيز على العمليات العقلية التي بواسطتها يحدث الجدل بين الأفراد. فوفقاً لـــ هامبل يسمح المدخل المعرفي للجدل بتحليل العمليات العقلية التي تضم كل المكونات التي تدخل في إنتاج الجدل، وكذلك العمليات الإبداعية التي يطور بها الناس المناقشات. وقد أكدت(Guillem, 2009) إنه ما زالت هناك خصاص هامة للتواصل الجدلي تحتاج لأن تستكشف بشكل أكثر تفصيلا بطريقة تؤكد على الاعتماد المتبادل بين ما هو معرفي وما هو اجتماعي.

ووفقا لـــ بيليج (Billij, 2003) لا يقف الرأي الجدلي في موقف ما منعزلا، ولكنه يكون "موقفاً في موجهة موقف معاكس أو مناهض" (ص ٢٢٩). هذه الرؤية لفهم الجدل تسمح بالذهاب إلى أبعد من مجرد فحص المناقشات الجدلية بشكل منعزل عن السياق والمؤثرات الأخرى. وقد أوضح بيليج (٢٠٠٣) أن الاتجاهات يجب ألا تفحص منعزلة ولكن "في

سياق الجدل والمناظرة" وأن الطريقة المثلي لذلك هي دراسة "كيفية إبداء الناس لآرائهم أثناء المناقشة" (ص ٢٢٩). وهذا سيسمح بفهم أن الهدف الأساسي للمتحدثين عند بنائهم لتعليلاتهم هو دحض رؤى الآخرين ضمناً أو صراحة.

مفهوم الرغبة في الجدل:

تعرف النزعة الجدلية بأنها "سمة تجعل الفرد ميالاً للدفاع عن المواقف التي تتضمن قضايا مثيرة للجدل عندما يهاجم لفظياً المواقف التي يتخذها الآخرين حول هذه القضايا"(Infante & Rancer, 1982, p. 72).وفي الغالب يندمج الأفراد ذوو النزعة الجدلية العاليةفي حوارات جدلية ولا يتجنبوها عن عمد،في حين ينخرط البعض في عدوان لفظي لافتقارهم للمهارات الجدلية (Infante & Rancer, 1996).ويدرك البعض هذا النشاط على أنه تحدى ذهني مثير، وموقف تنافس يستتبعه دفاع عن موقف والفوز بالنقاط. ومع ذلك، يتفاوت الأفراد من حيث رغبتهم في الخوض في الجدل. ووفقا لإنفانت ورانسر(Infante & Rancer, 1982)يسبق الجدل إحساس الفرد بمشاعر الإثارة والتوقع، وبمواصلة الجدل يشعر الشخص ذو الرغبة العالية في الجدل بالانتعاش والرضا والانجاز، في حين يسعى الشخص الذي لا يتمتع برغبة عالية في الجدل لمنع هذا الجدل من الحدوث، ويشعر بالارتياح إذا استطاع تجنب الجدل. وإذا تم إغراؤه بالدخول في جدل، فإنه تكون لديه مشاعر غير سارة قبل وأثناء وبعد الجدل.

وقد اقترح إنفانت ورانسر (Infante & Rancer, 1982) نموذجاً للنزعة الجدلية مشابهاً لنموذج الدافعية للإنجاز (Atkinson, 1966) من حيث منحى صراع الإقدام- الإحجام أو صراع الإثارة – الكبح، حيث يكتسب الشخص ذو الرغبة العالية في الجدل استثارة مُرضية وميل قوي نحو الإقدام على الجدل، ولا يشعر بالرغبة في الإحجام عن الجدل أو الميل إلى تجنبه. وفي المقابل، يشعر الشخص ذو الرغبة المنخفضة في الجدل بإقدام ضعيف وعدم وجود إثارة مرضية، ويكون لديه إحجام قوي وميل إلى تجنب الدخول في جدل. ومن ثم، ينظر إلى النزعة الجدلية العامة بأنها تفاعل بين الميل إلى الإقدام على الجدل والرغبة في تجنب الجدل. وينظر إلى الرغبة في تجنب الجدل بأنه العامل المثبط

الذي يضعف الرغبة في الإقدام نحو الجدل من خلال القلق الذي يصاحب الجدل. وقد عبر إنفانت ورانسر(Infante & Rancer, 1982: 73) عن ذلك من خلال المعادلة التالية:

"الرغبة العامة في الجدل = الميلإلى الإقدام نحو الجدل – الرغبة في تجنب الجدل"

وقدافترض إنفانت ورانسر أن الميول التنافسية (الإقدام والإحجام) في النموذج المقترح تكون مستقلة. "وقد دعمتالمئات من الدراسات هذا البناء العاملي" (Infante, Rancer & Wigley, 2011: 145).

ووفقاًلنموذج إنفانت ورانسر(1982, 1996) حول النزعة الجدلية، يكوِّن المرء عالي النزعة للجدل ميلاً مرتفعاً نحو الإقدام وميلا منخفضاً نحو الإحجام، والعكس صحيح بالنسبة لمنخفضي النزعة الجدلية. أما الشخص الوسطي في نزعته للجدل يمكن تمثيله كالتالي (الإقدام = الإحجام). قد يحدث هذا سواء عند هؤلاء الذين يكون لديهم كل من ميل الإقدام والإحجام منخفضين أو الذين يكون لديهم الإقدام والإحجام مرتفعين، أو الذين يكون لديهم الإقدام والإحجام متوسط. وربما كان هناك اختلافات نوعية بين الوسطيين الذين لهم نفس التمثيل النوعي. فقد يكون الشخص ذو النزعة المنخفضة للجدل في كل من الإقدام والإحجام فاتر الشعور أو غير ميال للجدل ويمكن التحكم بشكل أكبر في سلوكه الجدلي بالمتغيرات المثيرة في الموقف الجدلي. أما الشخص ذو الميل العالي في كل من بعدي الإقدام والإحجام فهو يمثل نموذجاً مختلفاً للوسطية، حيث يمر هذا الشخص بمشاعر متناقضة عن الجدل، بين مشاعر إيجابية قوية وأخرى سلبية قوية.

وقد أجريت دراسات عديدة لفحص العلاقة بين النزعة الجدلية والعدوان اللفظي Verbal Aggression(e.g., Infant & Rancer, 1996; Rancer & Avtgis, 2006) . وقد ميز إنفانت ورانسربوضوح بين الجدل والعدوان اللفظي كمفهومين مستقلين، حيث يشيرالجدل إلى ميل الفرد نحو المناظرة وتفنيد أو دحض المواقف في القضايا الجدلية، في حين يشير العدوان اللفظي إلى ميل الفرد نحو الهجوم اللفظي على ذات الأشخاص الذين يتم ازدراؤهم والميل إلى استفزاز الآخر للدفاع عن نفسه، والتقليل من شأنه لدى الآخرين. كما ميز إنفانت ورانسر (١٩٨٢) بين نموذج الرغبة في الجدل وبين مفهوم خشية

التواصل الذي يشير إلى مستوى القلق عند الفرد والمرتبط بمواقف التواصل الفعلي أو المتوقع مع الآخرين.

وقد ارتبط مفهوم الرغبة في الجدل بالعديد من المواقف الإيجابية. ويبدو أن هذا بسبب أن النشاط الذهني المطلوب لتنمية الجدل يشجع على المعالجة البنائية للأفكار بطريقة تكاملية ومعالجة المعلومات بعمق والتفكير بشكل نقدي (Nussbaum, 2005). كما ارتبطت الرغبة في الجدل ببعض المتغيرات الديموغرافية. فقد أظهرت بعض الدراسات أن الرجال أكثر رغبة في الجدل من النساء،وأن النساء أكثر ميلا من الرجال إلى فهم الجدل على أنه قتالي وعدائي (Nicoreta & Rancer, 1994)، وأن الشباب أكثر ميلا للجدل من الكبار والمتقدمين في العمر،وأن المتعلمين أكثر ميلاً للجدل البنَّاء من غير المتعلمي (Schullery & Schullary, 2003).أيضاً تم تناول علاقة التفكير الجدلي بمرونة المواجهة (Cheng, 2009)، حيث تميز التفكير الجدلي بالنظرة الفريدة إلى تغيرات الأحداث وتناقضاتها ومعانيها (Hou & Zhu, 2002; Peng & Nisbett, 1999)،وأظهرت النتائج أنه عند النظر إلى الأحداث المتغيرة، كان الأفراد الجدليون أكثر ميلاً إلى إدراك أن العالم والأحداث التي ينطوي عليها دائمة التغير. وعند النظر إلى التناقضات، كان هؤلاء الأفراد أكثر ميلا إلى قبول أن القضايا التي تبدو متناقضة يمكن أن تتواجد معا بطريقة متوازنة ومتناغمة.

وحديثاً، قام بعض الباحثين بدراسة المعتقدات المعرفية عند الطلاب في علاقتها بالرغبة في الجدل (Nussbaum & Bendixen, 2003; Schommer-Aikins & Easter, 2009).وقد افترض نوسبان وبنديكسن(Nussbaum & Bendixen, 2003) أن المعتقدات المعرفية يمكن أن تكون محفزاً أو عائقاً للرغبة في الجدل. وكان الأساس الذي بني عليه هذه الفرضية أن الطلاب الأكثر اعتقاداً في المعارف البسيطة قد لا يعطون الجدل أهمية كبيرة لأنهم لا يقدِّرون المعرفة المعقدة حق قدرها. وقد يكون الطلاب ذوو الاعتقاد القوي في السلطة العالمة لديهم إيمان جازم بالخبراء لدرجة تجعلهم شغوفين بالجدل لتبرير ما يعتقدون أنه صواب أو حقيقة ثابتة. وقد بحث ناسبوم و بنديكسن & Nussbaum) Bendixen, 2003) العلاقة بين المعتقدات المعرفية – وكذلك الحاجة للمعرفة (النزعة إلى

التفكير العميق)، والمهام المعرفية المتحدية، وصفات الشخصية الانبساطية – وبين الرغبة في الجدل. وباستخدام المقياس الذي طوره (Infante & Rancer, 1982)، استخدم ناسبوم وبنديكسن درجتين لتقييم الرغبة في الجدل وهما: الإقدام نحو الجدل، والإحجام عن الجدل. وقد أظهرت النتائج تنبؤ الحاجة للمعرفة بالإقدام نحو الجدل، والمعرفة البسيطة والمؤكدة بالإحجام عن الجدل. وقد فسر ناسبوم وبندبكسن العلاقة بين معتقدات الطلاب المعرفية ورغبتهم في الجدل؛ بأن الطلاب ذوو المعتقدات الأقل نضجاً يبدون شكوكاً معرفية غير ناضجة تجعلهم أقل رغبة في النقاش. ونظرا لأن هؤلاء الطلاب يتجنبون المناقشات فإن فرصتهم لتجربة الجدل تقل، وهذا بدوره يعد عائقا في سبيل تطور معتقداتهم المعرفية.

طرق المعرفة

كان أول ظهور لمفهوم المعتقدات المعرفية من خلال أعمال بيري(Perry, 1968). وقد شهد العقدين الأخيرين من القرن الماضي اهتماماً متزايداً بدراسة معتقدات الأفراد حول طبيعة المعرفة والتعلم، وشملت المعتقدات التي تم دراستها خمسة أبعاد هي: (١) بنية المعرفة (من الحقائق البسيطة المنفصلة إلى المفاهيم المعقدة والمتداخلة)، (٢) ثبات المعرفة (من معارف مطلقة أو مؤكدة غير متغيرة إلى معارف تجريبية متغيرة)، (٣) مصدر المعرفة (من معارف تصدر عن سلطة عالمة كاملة المعرفة، إلى معارف مستمدة من العقل والدليل)، (٤) سرعة التعلم (من تعلم سريع يحدث من أول مرة أولا يحدث على الإطلاق، إلى تعلم يحدث بشكل متدرج)، (٥) القدرة على التعلم (من قدرة ثابتة منذ الولادة إلى قدرة قابلة للتطور والتحسن).

أطلق الباحثون على هذه المعتقدات "نسق المعتقدات المعرفية" EpistemologicalBeliefsSystem، وأولواهتماماً خاصاً لعلاقة هذه المعتقدات بجوانب عديدة من التعلم (e.g., Hofer, 2004; Ismail & Ibrahim; 2006; Schommer &Walker, 1995). ويعتقد الباحثون أن كل معتقد أو مجموعة من هذه المعتقدات تؤثر بشكل مختلف في التعلم (Schommer-Aikins, 2004).فقد أظهرت النتائج ارتباط

الاعتقاد بأن المعارف ثابتة غير متغيرة بالتفسيرات الخاطئة للنتائج التجريبية (Kardash & Scholes, 1996)، كما ارتبط الاعتقاد بأن المعارف تتكون من أجزاء منفصلة بضعف الفهم وما وراء الفهم للمعلومات المعقدة (Schommer et al., 1992).

وقد اقترحت بلنكي وآخرون (Belenky et al., 1986/1997) مفهوم طرق المعرفة، كأحد المعتقدات العرفية، من خلال أبحاثها التي ركزت علىفهم معتقدات النساء حول المعرفة. وقد توصل تبلينكي إلى أنالنساء يتبنون خمسة مواقف معرفية مختلفة. وواصل باحثون آخرون دراسة هذه المواقف المعرفية لدى كل من النساء والرجال (Clinchy, 2002; Gallotti, Clinchy, Ainsworth, Lavin & Manfield, 1999). وانتهت هذا البحوث إلى تصنيف هذه المواقف المعرفية إلى صنفين:القبول السلبي للمعرفة، في مقابل البناء النشط للمعرفة. ووصفت المواقف الثلاث الأولى (الصمت، والمعرفة المستقبلة، والذاتية) بأنها تمثل معرفة "قبل إجرائية"Per-procedural Knowing. هذه المواقف تجعل تعلم المهام التي تتطلب مستويات التفكير العليا أمرا صعباً بسبب ثقة الفرد الزائدة في السلطة(الصمت)، أو عدم ثقة المرء في تفكيره، أو ثقته الزائدة في تفكيره (الذاتية). وقد صنف الموقفان الإيجابيان البنائيان لطرق المعرفة (المعرفة المتصلة المعرفة المنفصلة) على أنهما طرق معرفة إجرائية ProceduralKnowingوهي المواقف المعرفية التي تدعم التفكير الناقد.

وتؤكد المعرفة المنفصلةSeparateKnowing على المعالجة الموضوعية والتحليلية والمستقلة البعيدة عن مصدر المعرفة، فهي معرفة تؤكد على لعب دور المدافع عن الرأي الآخر؛ومن ثم فهي تقيِّم الموضوعات محل الجدل بطريقة مستقلة وموضوعية ، وغالباً ما يتبنى الأفراد الذين يفكرون بهذه الطريقة الموقف المناوئ أثناء النقاش ويميلون للعب دور المدافع عن رأي الآخر المعارض،مبعدين مشاعرهم ومعتقداتهم المسبقة عن تقييم الموضوع محل النقاش. لذلك، يركز أصحاب المعرفة المنفصلة على الشك، فهم يلعبون دور محامي الشيطان (أو المدافع عن الغائب)، وذلك أولا بالتشكيك وتحدي الادعاءات التي يقدمها المحاور، وبعد هذه القراءة التشككية يقبل هؤلاء الأفراد أو يرفضوا أو يعدلوا هذا الإدعاءات.وفي المقابل، تؤكد المعرفة المتصلةConnectedKnowing على التعاطف والتفهم،فهم يضعون أنفسهم مكان

الآخرين محاولين فهم الموقف من وجهة نظر الآخر. وبعد هـذه القـراءة المتعاطفـة أو المتفهمة يقبل هؤلاء الأفراد أو يرفضوا أو يعدلوا هذا الادعاء. فهي، علـى العكـس مـن المعرفة المنفصلة، تتضمن محاولة فهم الآخرمن خلال وضع أنفسهم مكانه، محاولين تفهم وجهة نظره قبل إصدارهم للأحكام حتى عندما لا يوافقونهم الرأي.

وقدأوضحت كلنشي(Clinchy, 2002:75)أن كل من أصحاب المعرفة المتصلة وأصـحاب المعرفة المنفصلة يبدون موضوعية ولكن بطريقة مختلفة. ولتجنب التحيز فهـم يتبنـون إجراءات مثل:إجراء التجارب وهم "معصوبي العينين" ، والتصنيف "الأعمى" عنـد تقيـيم أعمال الطلاب بمعزل عن أي تأثيرات. وفي المقابل، يحاول أصحاب المعرفة المتصـلة تعليق أو وقف معتقداتهم ولكنهم يتبنون وجهات نظر الآخرين بدلا مـن وجهـة النظـر المحايدة. ولأن أصحاب المعرفة المتصلة يؤمنون بأن الشخص ومعارفه يرتبطان بشـكل معقد، فهم يستخدمون الذات لمساعدتهم للارتباط أو الاتصال بالآخر (Schommer-Aikins & Easter, 2009: 121).وقد أكدت شـومر وإيسـتر (Schommer-Aikins & Easter, 2006). أن كلا الأسلوبين يمكن أن يدعما التفكير الناقد، ويكمن الفـرق بينهمـا فـي أنهمـا يستخدمان معالجات مختلفة للوصول إلى أهداف متشابهة. باختصار، يمكن القول إن أصـحاب المعرفة المنفصلة يقيِّمون آراء الآخرين أولاً ثم يحاولون فهم وجهة نظرهم، في حـين يحـاول أصحاب المعرفة المتصلة فهم الآخر ومن ثم تقييم آرائه وموقفه.

وقد أظهرت نتائج البحوث وجود علاقة بين طرق المعرفة والعديد من جوانب التعلم. فأصحاب المعرفة المتصلة يفضلون اللعب كشركاء متعاونين لا كمتنافسين (Gallotti, Drebus, & Reimer, 2001)، ويصف الرجال ذوي الميل إلى المعرفة المتصلة طريقتهم في التعلم بأنها تركز على المشاعر والانفتاح على وجهات نظر الآخرين (Knight, Elfenbein, & Martin, 1997)، في حين يميل أصحاب المعرفة المنفصلة عند العمل مع الشركاءإلى تقييم الآخرين (Gallotti et al., 2001).وقد أظهرت نتائج البحوث استقلال الدرجات المشتقة من طرق المعرفة المنفصلة والمعرفة المتصلة عن درجات الأفراد على اختبارات الذكاء غير اللفظي وتذكر النصوص (Gallotti et al., 1999) واختبارات التفكير الشكلية (Knight et al., 1997)، وتعلم المهام الأصيلة في المواقف الخاصة

باللعب (Gallotti et al., 2001). وأظهر تحليل المسار أن كل من المعرفة المنفصلة والمتصلة ترتبط مباشرة بالمعتقدات حول سرعة التعلم. وهذا يعني أن درجات المرتفعة في طرق المعرفة المتصلة والمنفصلة قد تنبأت بالاعتقاد في التعلم المتدرج (Schommer-Aikins & Easter, 2006).

التفكير الثنائي

يشير "التفكير الثنائيDichotomousThinkingإلىالميل للتفكير في الأمور من منظور ثنائي حاد ينظر إلى الأشياء والقضايا على أنها "أبيض أو أسود"، "جيدة أو سيئة"، أو "كل شيء أو لا شيء"(Oshio, 2012: 369). ويعد هذا النمط من التفكير أحدعمليات التفكير الخادعة، التي تنظر إلى العالم من زاوية واحد فقط، ويسمى أحياناً بالتفكير المستقطب والمطلق. ويفضل الأفراد الذين يتبنون هذا التفكير تقسيم الأشياء بطريقة ثنائية، بدلا من محاولة فهم الموضوعات بشكل تركيبي يضم بين طياته أوجه سلبية وأخرى إيجابية (Berlin, 1990).

قد يكون هذا النمط من التفكير مفيد عند تكوين فهم سريع أو محاولة اتخاذ قرارات سريعة،حيث يتطلب الإغلاق الفوري للمناقشات أو المشاكل مثل هذه النتائج الواضحة والإسراع في التوصل إلى استنتاجات، كما هو الحال في المجال السياسي عند التصويت في الانتخابات لاختيار مرشح ما، أوفي المجالس النيابية عندما يتم التصويت إما لصالح أو ضد مشاريع القوانين المقترحة. وفي نظام المحاكم الجنائية، يكون المتهم إما مذنبا أم غير مذنب. ومع ذلك، قد يقود هذا النمط من التفكير الثنائي إلى سوء فهم بين الناس الذين يتبنون آراء غير متوافقة خاصة في المواقف الجدلية.

ويميل بعض الأفرادإلى التفكير بهذه الطريقة الثنائية، ويمكن ملاحظة الفروق الفردية في هذا الميل بشكل واضح في مواقف مختلفة (Byrne, Cooper, & Fairburn, 2004; Oshio, 2012).وفي نموذج الكمالية الاكلينيكي، ربط شافران، وآخرون (Shafran, Cooper, & Fairburn, 2002) التفكير الثنائي بالكمالية مؤكدا أن التفكير الثنائي يعد عاملاً مركزياً في استمرار بقاء الكمالية.وقد ضمَّن برون وبيك(Brown & Beck, 2002)

التكفير الثنائي في نماذجهم عن الكمالية مفترضين أن أسلوب التفكير"الكل أو لا شيء" يؤثر سلباً على الصحة العاطفية والأفكار المتعلقة بالذات. وقد أظهرت دراسات تجريبية دعم وجود علاقة قوية بين التفكير الثنائي والكمالية السلبية في مقابل الكمالية الإيجابية(e.g., Burns & Fedewa, 2005; Riley & Shafran, 2005). كما ارتبط التفكير الثنائي كذلك بصعوبات التكيف لدى طلاب الجامعة على المستوى الأكاديمي والاجتماعي وكذلك العاطفي الشخصي (Rice, Vergara, & Aldea, 2006)، وبنتائج نفسية سلبية في سياقات مختلفة(Egan, Piek, Dyck, & Rees, 2007).

وقد تناول الباحثون طبيعة البناءات المرتبطة بالتفكير الثنائي مثل عدم التسامح مع عدم اليقين Intolerance of Uncertainty(Dugas et al., 1997; Dugas, Gagnon, Ladouceur, & Freeston, 1998)، وكذلك عدم التسامح مع الغموض IntoleranceofAmbiguity . ففي كلتا الحالتين، يستجيب الأفراد للمواقف التهديدية بردود أفعال معرفية وعاطفية وسلوكية مختلفة. وقد أوضحت نتائج البحوث أن هذه المفاهيم ترتبط بالتوجه نحو الزمن؛فالأفراد الذين لا يتسامحون مع الغموض لا يكونون قادرين على تحمل حالة "إذن والآن" ، في حين أن أولئك الذين لا يتسامحون مع عدم اليقين سوف لن يكونوا قادرين على تقبل احتمال أن حدثاً مستقبلا سلبياً قد يحدث، أو يضعون احتمالا ضعيفا لحدوثه (Dugas et al., 2001).لذا، "يتضمن عدم التسامح مع الغموض أو عدم التسامح مع عدم اليقين ليس فقط نمطاً معرفيا حول التفكير الثنائي، ولكنه يتضمن أيضاً ردود أفعال انفعالية وسلوكية مع المواقف الغامضة وغير اليقينية"(Oshio, 2009: 730-731).

ويعد التفكير الثنائي ملازما للأمراض العقلية الإكلينيكية، ويظهر واضحاً في بروفيلات الاضطرابات النفسية. وقد أشار الباحثون إلى أن المشاركين الذين لديهم أعراض اكتئاب قوية يميلون إلى رؤية أنفسهم أنهم ينتمون إلى فئات أكثر تطرفا في التفكير الثنائي ممن لديهم أعرض أقل (Neimeyer, Klein, Gurman & Greist, 1983) . وأظهرت نتائج دراسة هاموند و رومني(Hammond & Romney, 1993)وجود ارتباطات مشابهة بين التفكير الثنائي والإحباط.كما اعتبر التقسيم إحدى آليات الدفاع من نظرية التحليل النفسي، وهذا أيضا يرتبط ارتباطاً وثيقا بنمط التفكير الثنائي.

ويمكن أن يكون لهذا النمط من التفكير مضامين مهمة خاصةفي المواقف التي تتضمن تناقضات بين الأفكار والسلوك لدى الفرد، وفي المواقف التي تتطلب بعض أشكال التسوية أو التوفيق بين هذه المظاهر المتعارضة، خاصة في المواقف التي تنتج تنافرا معرفياً(Fried & Aronson, 1995)Cognitive Dissonance . كماتوضح النتائج ارتباط هذا التفكير بصعوبات التكيف لدى طلاب الجامعة على المستوى الأكاديمي والاجتماعي والانفعالي(Rice et al., 2006).وبينما يعتبر التقسيم عموماً عملية دفاع غير إرادية أو لاواعية، فإنها يمكن أن تؤثر في مواقف الصراع والجدل، وفي المواقف التي تتطلب الوصول إلى تسوية أو توافق. لذا، فإنهمن التوقع أن تكون لهذا الأسلوب في التفكير تأثيرمباشر على الرغبة في الجدل.

منهج البحث

إجراءات البحث

قام الباحث بتطبيق أدوات البحث على الطلاب في فصولهم، بعد استئذان إدارة المدرسة، وموافقة الطلاب أنفسهم على المشاركة بشكل تطوعي، ولم يجبر أحد منهم على المشاركة أو إكمال التطبيق. كان كتابة اسم الطالب على الأدوات اختيارياً، وقد أُبلغ الطلاب أن استجاباتهم سوف تكون سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث فقط. وقد تم تطبيق أدوات البحث في فصول الدراسة في جلسة واحدة وبنفس الترتيب. لم يكن هناك وقت محدد للتطبيق، إلا أن التطبيق لم يستغرق سوى حصة دراسية واحدة. تم الإجابة عن السؤالين الأول والثاني باستخدام برنامج SPSS ، وإجراء التحليل العاملي التوكيدي، واختبار السؤالين الثالث والرابع باستخدام البرنامج الإحصائي LISREL (8.5).

عينة البحث

تكونت عينة البحث الحالي من (١٦٣) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية جميعهم من الذكور، متوسط أعمارهم ١٧ سنة وبانحراف معياري (٠.٥)، تم اختيارهم من طلاب الصف الثاني والثالث الثانوي في مدرستين خاصتين في مدينة الهفوف شرق المملكة

العربية السعودية، وذلك في الفصل الدراسي الأول من العـــام الدراســـي ٢٠١٢-٢٠١٣م. قرر جميع الطلاب أنهم ينحدرون من أسر متعلمة ويحمل آباؤهم تعليما جامعياً.

أدوات البحث

مقياس الرغبة في الجدل

استخدم الباحث مقياس الجدلية ArgumentativenessScale الذي أعده إنفانت ورانسر(Infante & Rancer, 1982, 1996).وهو مقياس تقرير ذاتي يتكون من ٢٠ مفردة تشكِّل عاملين: الأول يتكون من عشر مفردات ويقيس الإقدام نحو الجدل، والعامل الثاني يتكون من عشر مفردات ويقيس عاملتجنب الجدل. وقد قرر إنفانت أن هذين العاملين الذين يشكلان نموذج الرغبة في الجدل مستقلين، وأن المئات من الدراسات قد دعمت البناء العاملي الثنائي لهذا الاختبار (see, Infante, Rancer & Wigley, 2011).ويحدد الفرد استجابته على مفردات المقياس باستخدام أسلوب ليكارت باختيار أحد البدائل الخمسة التالية: تنطبق تماما (٥ درجات)، تنطبق (٤ درجات)، إلى حد ما (٣ درجات)، لا تنطبق (درجتين)، لا تنطبق على الإطلاق (درجة واحدة).وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى الميل نحو الرغبة في الجدل، وتشير الدرجة المنخفضة إلىالميل إلى تجنب الجدل.

وبعد ترجمة المقياس وتحكيمه من قبل ثلاثة محكمين، وللتحقق من صدق البناء العاملي للمقياس، أجرى الباحث التحليل العاملي التوكيدي على استجابات عينة مكونة من١٧٨ طالباً بالمرحلة الثانوية باستخدام برنامج LISREL (8.5)، وذلك باستخدام طريقة الاحتمالية القصوى Maximumlikelihood. وقد أكد التحليل صدق البناء العاملي الثنائي للمقياس، حيث أكدت النتائج وجود عاملين: عاملالرغبةفي خوض الجدل وتكون من ١٠ مفردات،وعامل تجنب الجدل وتكون من ١٠ مفردات.

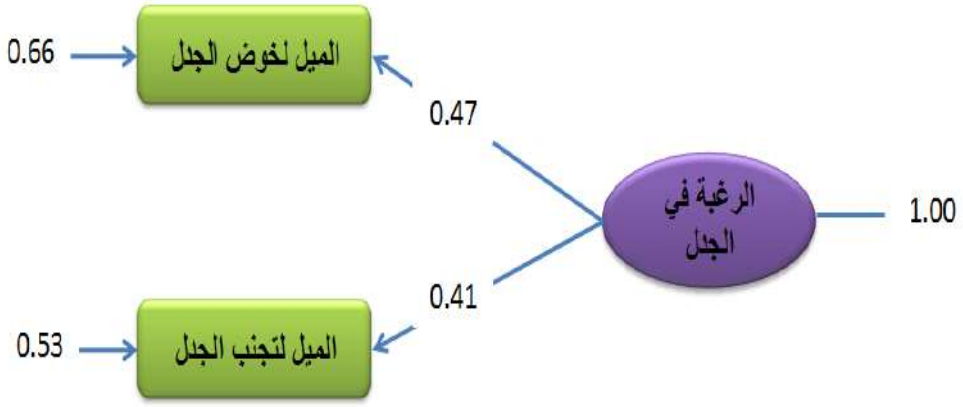
جدول (١) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الرغبة في الجدل

م	المفردات	العوامل		
		التشبع	الخطأ المعياري لقيم التشبع	قيمة "ت"
	الميل لخوض الجدل			
٢	أشعر بالإثارة عندما تقود محادثة أشارك فيها إلى مناظرة.	٠,٣٦	٠,٠٤١	**٨,٧٨
٤	لدى القدرة على الأداء بشكل جيد في المناظرات.	٠,٣١	٠,٠٣٦	**٨,٦٥
٧	أشعر بالانتعاش والرضا بعد مناظرة بشأن قضية مثيرة للجدل	٠,٣٠	٠,٠٣٤	**٨,٥٨
٩	أعتبر المناظرة أداة تحدي فكري مثيرة.	٠,٤٥	٠,٠٥٠	**٨,٩٩
١١	لا أحب أن أفوت الفرصة لمناقشة قضية مثيرة للجدل	٠,٣٢	٠,٠٣٧	**٨,٦٩
١٣	استمتع بالدفاع عن وجهة نظري بشأن قضية ما	٠,٣٦	٠,٠٤١	**٨,٨٢
١٥	استمتع بالمناقشات الجيدة فيالقضايا المثيرة للجدل أو الخلافية	٠,٣٣	٠,٠٣٨	**٨,٧٦
١٧	أكون نشيطاً ومتحمساً عندما أجادل أو أناظر	٠,٣٤	٠,٠٣٩	**٨,٧٨
١٨	المناقشات في القضايا المثيرة للجدل يحسن من ذكائي	٠,٣٥	٠,٠٤٠	**٨,٨٠
٢٠	يكون لدى شعور طيب وسار عندما أفوزبنقطة في المناظرة	٠,٣٢	٠,٠٣٦	**٨,٧٠
	الميل لتجنب الجدل			
١	أحاول تجنب الدخول في مناظرات أو جدل	٠,٤١	٠,٠٣٨	**١٠,٧٩
٣	أسعد بتجنب الجدل أو المناظرة	٠,٣٩	٠,٠٤٢	**٩,٢٩
٥	أكون سعيدا عندما أمنع المناظرة من أن يحدث	٠,٤٠	٠,٠٣٧	**١٠,٨١
٦	عندما انتهي من مناظرة مع شخص ما أشعر بالعصبية والضيق	٠,٤٢	٠,٠٣٦	**١١,٦٧
٨	أفضل أن أكون مع الأفراد الذين نادراً ما يختلفون معي	٠,٣٣	٠,٠٣٧	**٨,٩٢
١٠	أجد نفسي غير قادر على التفكير في نقاط مهمة خلال المناظرة	٠,٣٦	٠,٠٣٩	**٩,٢٣
١٢	بمجرد الانتهاء من الجدل أعد نفسي بأنني لنأدخل في جدالات أخرى	٠,٤١	٠,٠٤٢	**٩,٧٦
١٤	الجدل مع شخص ينشئ من المشاكل بالنسبة لي أكثر مما يحل	٠,٣٦	٠,٠٣٨	**٩,٤٧
١٦	أثناء الجدل، أشعر بالقلق من أن يكوّن الشخص الذي أتجادل معهانطباعا سلبيا عني	٠,٤٣	٠,٠٣٩	**١١,٠٣
١٩	ينتابني شعور غير سار عندما أكون على وشك الدخول في جدل	٠,٠٣٢	٠,٠٣٥	**٩,١٤
	قيمة مربع كاي (χ^2)	١٦٦٢.٤٥		

مؤشرات المطابقة: $0 < RMSEA < 1$ أفضل مطابقة ($RMSEA = 0$) ، $0 < GFI < 1$ أفضل مطابقة ($GFI = 1$) ، $0 < AGFI < 1$ أفضل مطابقة ($AGFI = 1$)، $0 < NFI < 1$ أفضل مطابقة ($NFI = 1$)

** مستوى الدلالة (٠.٠١)

ويتضح من جدول (١) أن قيمة مربع كاي (χ^2)تساوى (١٦٦٢.٤٥) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وكانت قيم مؤشرات حسن المطابقة كالتالي: قيمة مؤشر جذر مربعات البواقي Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) (٠.١٨)، وقيمة مؤشر حسن المطابقة Goodness of Fit Index (GFI) (٠.٨٩)، وقيمة حسن المطابقة المصحح Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) (٠.٨٨)، وقيمة مؤشر المطابقة المعياري Normed Fit Index (NFI) (٠.٨٤). هذه القيم تعنى أن النموذج المقترح لمقياس الرغبة في الجدل متفق مع البيانات وأن المقياس صادق عاملياً. والشكل (١) يوضح البناء العاملي لمقياس الرغبة في الجدل.



شكل (١) البناء العاملي لمقياس الرغبة في الجدل

وقد بلغت قسمة معامل الثبات لأبعاد المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباج (٠.٦٨) بالنسبة لبعد الميل لخوض الجدل، و(٠.٧٠) بالنسبة لبعد الميل لتجنب الجدل، و(٠.٧٢) للدرجة الكلية على المقياس ككل، وهي قيم دالة ومقبولة إحصائياً.

مقياس طرق المعرفة:

استخدم الباحث أداة الاتجاه نحو التفكير والتعلم Attitude Toward Thinking and Learning (ATTL)(Gallotti et al., 1999). تتكون هذه الأداة من ٢٠ مفردة، تشكل عاملين: المعرفة المنفصلة، والمعرفة المتصلة. ويحدد الفرد استجابته باستخدام مقياس ليكارت

من ١ غير موافق تماماً إلى ٥ موافق تماماً. وقد قام الباحث الحالي بدراسة البناء العاملي التوكيدي باستخدام برنامج LISREL (8.5) على استجابات عينة ١٨٣ طالب في المرحلة الثانوية، وذلك باستخدام طريقة الاحتمالية القصوى. وقد أكد التحليل صدق البناء العاملي الثنائي للمقياس، حيث أكد التحليل وجود عاملين: المعرفة المنفصلة، وتكون من ١٠ فقرة والعامل الثاني: المعرفة المتصلة وتكون من ١٠ فقرة.

جدول (٢) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس طرق المعرفة

م	المفردات	العوامل		
		التشبع	الخطأ المعياري لقيم التشبع	قيمة "ت"
المعرفة المتصلة				
٢	يمكنني تفهم آراء الآخرين التي تختلف عن أرائي من خلال محاولة تفهم ظروفهم	٠,٥٧	٠,٠٩٧	٥,٨٨**
٤	عندما أوجه أفرادا لديهم أفكار تبدو غريبة بالنسبة لي فإنني أحاول جاهداً أن أفهم كيف تشكلت لديهم هذه الأفكار أو القناعات	٠,٥٤	٠,٠٩٨	٢,٩٨**
٧	أستمتع بسماع آراء الأفراد الذين ينتمون إلى خلفيات ثقافية مختلفة عن ثقافتي، فهذا يساعدني على فهم كيف يفسر الأفراد الشيء الواحد بطرق مختلفة	٠,٥٧	٠,٠٩٩	٥,٧٦**
٩	أهتم دائما بمعرفة الدوافع والأسباب وراء ما يقوله أو يفعله الآخرون	٠,٦٥	٠,٠٩٦	٦,٧٧**
١١	أعتقد أن أفضل طريقة لتحقيق هويتي الخاصة هو التفاعل مع أفراد متنوعين	٠,٥٣	٠,٠٩٥	٥,٥٨**
١٣	أحاول أن أفكر مع الأفراد بدلا من أن أفكر ضدهم	٠,٦٤	٠,٠٩٣	٦,٨٨**
١٥	عند مناقشة القضايا الخلافية فإنني أميل لأن أضع نفسي مكان الآخرين لكي أفهم لماذا يفكرون بهذه الطريقة	٠,٦٠	٠,٠٩٧	٦,١٩**
١٧	أكثر الأمور أهمية في طريقة تربيتي هو تعلم فهم الآخرين المختلفين عني	٠,٥٩	٠,٠٩٩	٥,٩٦**
١٨	غالباً ما أحاول فهم أراء الآخرين أكثر من أن أحاول تقييم تلك الآراء	٠,٤٧	٠,١٠٠	٤,٧٠**
٢٠	لكي أفهم سلوك الأفراد فإن على أن أفهم/أعرف خلفياتهم الثقافية وخبراتهم السابقة	٠,٥٢	٠,٠٩٨	٥,٣١**
المعرفة المنفصلة				
١	أحاول الوقوف على نقاط الضعف في تفكير الآخرين لأساعدهم في توضيح أفكارهم	٠,٦١	٠,٠٩٦	٦,٣٥**
٣	أحاول جاهداً الوقوف على أوجه القصور في الأشياء	٠,٦٢	٠,٠٩٥	٦,٥٣**

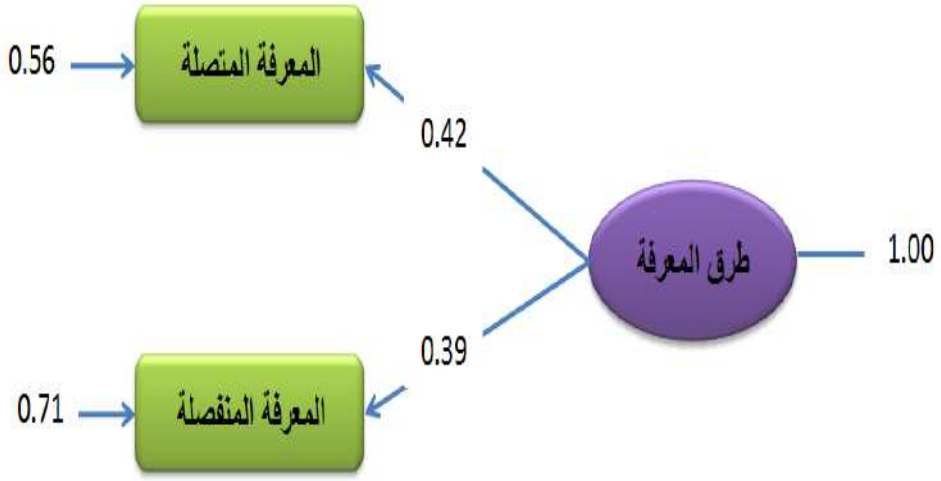
٥	أستطيع تدعيم موقفي الشخصي من خلال مناقشتي لشخص يختلف معي في الرأي	٠,٥٩	٠,٠٩٤	**٦,٢٨
٦	عند حل المشكلات فإنني أعتمد لغة العقل والمنطق أكثر من قناعاتي الشخصية	٠,٦٧	٠,٠٩٧	**٦,٩١
٨	أستخدم معايير محددة عند تقويم المناقشات والمناظرات	٠,٦٣	٠,٠٩٨	**٦,٤٣
١٠	غالباً ما أجد نفسي أدخل في نقاش مع مؤلفي الكتب التي أقرأها محاولا بطريقة منطقية اكتشاف لماذا هم على خطأ فيما يكتبون.	٠,٥٩	٠,٠٩٣	**٦,٣٤
١٢	يمكنك أن تطلق على طريقتي في التفكير "وضع الشيء موضع التجريب" وذلك بسبب حرصي الشديد على الأخذ في الاعتبار جميع المعطيات المتاحة.	٠,٥٨	٠,٠٩٥	**٦,١١
١٤	إن من المهم بالنسبة لي أن أظل موضوعيا بقدر الإمكان عند مناقشة قضية ما	٠,٥٤	٠,٠٩٨	**٥,٥١
١٦	عندما أقيم ما يقوله الأفراد فإنني أركز على جودة حديثهم أكثر من تركيزي على الأفراد أنفسهم	٠,٦٠	٠,٠٩٧	**٦,١٩
١٩	عند مناقشة قضية ما، يعجبني كثيراً أن أقوم بدور من يتبنى وجهة النظر المعارضة لما يقوله المتحدث	٠,٥٧	٠,١٠٣	**٥,٥٣
	قيمة مربع كاي (χ^2)	١٠٤٢.١٤		

مؤشرات المطابقة: 1 < RMSEA < 0 أفضل مطابقة (RMSEA = 0) ، 1 < GFI < 0 أفضل مطابقة (GFI = 1) ، 1 < AGFI > 0 أفضل مطابقة (AGFI = 1)، 1 < NFI > 0 أفضل مطابقة (NFI = 1)

** مستوى الدلالة (٠.٠١)

يتضح من جدول (٢) أن قيمة مربع كاي (χ^2)تساوى (١٠٤٢.١٤) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وكانت قيم مؤشرات حسن المطابقة كالتالي: قيمة مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA) (٠.١١)، وقيمة مؤشر حسن المطابقة (GFI) (٠.٨٧)، وقيمة حسن المطابقة المصحح (AGFI) (٠.٨٥)، وقيمة مؤشر المطابقة المعياري (NFI) (٠.٨٨). تعني هذه القيم أن المقياس صادق عامليا، وأن النموذج المقترح للأداة المستخدمة تتفق مع البيانات.

وتم حساب معامل الثبات لأبعاد المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباج، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠.٦٨) بالنسبة لبعد المعرفة المتصلة، و(٠.٦٩) بالنسبة لبعد المعرفة المنفصلة، و(٠.٧١) للدرجة الكلية على المقياس ككل، وهي قيم دالة ومقبولة إحصائياً. والشكل (٢) يوضح البناء العاملي لمقياس طرق المعرفة:



شكل (٢) البناء العاملي لمقياس طرق المعرفة

مقياس التفكير الثنائي

استخدم الباحث مقياس التفكير الثنائي Dichotomous Thinking Inventory DTI (Oshio, 2009). وهو عبارة عن استبانة تقرير ذاتي تستخدم لقياس نمط التفكير المعرفي الثنائي الذي ينزع وإلى تقسيم الأشخاص والموضوعات تقسيما ثنائياً حاداً ويصنفها على أنها أبيض وأسود، أو صواب وخطأ، أو خير وشر. يتكون المقياس من ثلاث أبعاد: البعد الأول: "تفضيل أسلوب التفكير الثنائي" ويشير إلى تفضيل التمييز، والوضوح، والإيجاز في مقابل اللبس والغموض. البعد الثاني: ويدعى "الاعتقاد في الثنائية" ، يشير إلى الاعتقاد بأن أي شيء في العالم يمكن أن يقسم إلى فئتين مثل "أسود أو أبيض"، "جيدة أو سيئة"، أو "فائز أو خاسر". البعد الثالث: يدعى "تفكير الربح والخسارة"، ويشير إلى التفكير في كيفية حصول الفرد على فوائد في موقف ما وكيفية تجنب المساوئ. وقد أظهر المقياس في نسخته الأصلية مستويات صدق تقاربي وصدق تمايزي جيدة.

وللتأكد من صدق البناء العاملي في البيئة السعودية، قام الباحث بإجراء التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج LISREL (8.5) على استجابات عينة ١٧١ طالب في المرحلة الثانوية، وذلك باستخدام طريقة الاحتمالية القصوى Maximum likelihood. وقد أظهر التحليل العاملي صدق البناء العاملي الثلاثي للمقياس؛ وتشبع على كل مقياس خمس فقرات.

جدول (٣) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التفكير الثنائي

م	المفردات	العوامل		
		التشبع	الخطأ المعياري لقيم التشبع	قيمة "ت"
	تفضيل التفكير الثنائي			
٥	أفضل أن أستوضح ماإذ اكانت الأمور "جيدة" أو "سيئة"	٠,٣٧	٠,٠٦٧	**٥,٥٢
٨	أفضل المواقف عندما تكون حدود كل شيء واضحة	٠,٣٣	٠,٠٦٦	**٥,٠٨
١٣	أكره المواقف الغامضة	٠,٣٩	٠,٠٦٥	**٦,٠٠
٢	تسير الأشياء بشكل أفضل عندما تكون الأشياء المرغوبة وغير والمرغوبة واضحة تماماً.	٠,٤١	٠,٠٦٣	**٦,٥١
١٥	تسير الأمور بشكل أفضل عندما يتم تحديد الأشياء غامضة بشكل واضح	٠,٣١	٠,٠٦٨	**٤,٥٦
	الاعتقاد في الثنائية			
٦	هناك فقط "فائزون" و "خاسرون" في هذاالعالم	٠,٣٨	٠,٠٦٧	**٥,٦٧
١٠	أعتقدأن كل الناس يمكن أن تصنفواإلى "فائزين" و "خاسرين	٠,٣٤	٠,٠٦٩	**٤,٩٣
١٢	يمكن تمييز الناس بوضوح إلى "أخيار" أو "أشرار."	٠,٣٦	٠,٠٦٣	**٥,٧١
١٤	جميع الأسئلة لها إما إجابة واحدة: أما صح أو خطأ	٠,٣٣	٠,٠٦٦	**٥,٠٠
١	أعتقدأن الأشخاص إما أصدقاء لي أوأعداء	٠,٤٠	٠,٠٦٤	**٦,٢٥
	تفكير الربح والخسارة			
١١	أفضل تصنيف المعلومات إلى مفيدة أوغيرمفيدة بالنسبة لي	٠,٣٥	٠,٠٦٧	**٥,٢٢
٣	أفضل أن أتأكد ما إذا كانت الأمورمفيدة بالنسبة لي أملا	٠,٣٤	٠,٠٦٥	**٥,٢٣
٤	تكون الأمور أفضل عندما تكون نتائج المنافسات واضحة	٠,٣٧	٠,٠٦٩	**٥,٣٦
٧	أريد أن أميز بوضوح بينما هوآمن وماهوخطير	٠,٣٦	٠,٠٦٤	**٥,٦٣
٩	يجب أن تعرف المعلومات كأشياء صحيحة أو خاطئة	٠,٣٢	٠,٠٦٦	**٤,٨٥
	قيمة مربع كاي (χ^2)	٦٩٥.٠٨		

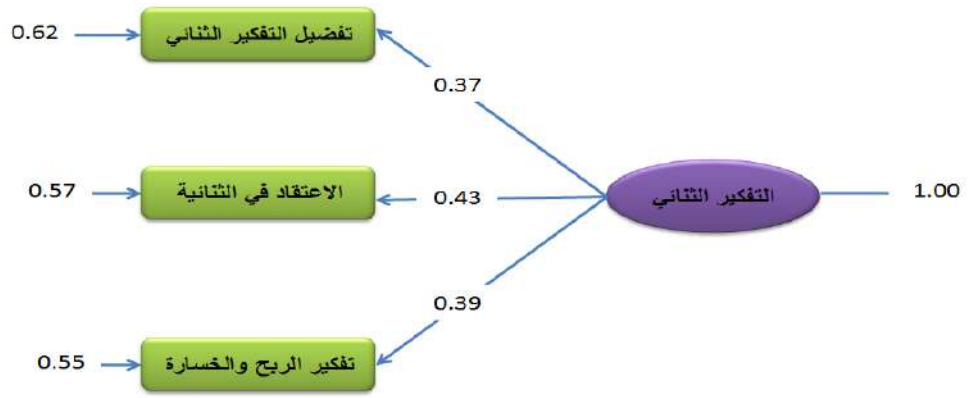
مؤشرات المطابقة: 1 < RMSEA < 0 أفضل مطابقة (RMSEA = 0) ، 1 < GFI < 0 أفضل مطابقة (GFI = 1) ، 1 < AGFI < 0 أفضل مطابقة (AGFI = 1)، 1 < NFI < 0 أفضل مطابقة (NFI = 1)

** مستوى الدلالة (٠.٠١)

ويتضح من جدول (٣) أن قيمة مربع كاي (χ^2)تساوى (١٠٤٢.١٤) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وكانت قيم مؤشرات حسن المطابقة كالتالي: قيمة مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA) (٠.١٤)، وقيمة مؤشر حسن المطابقة (GFI) (٠.٨٤)، وقيمة حسن المطابقة المصحح (AGFI) (٠.٧٩)، وقيمة مؤشر المطابقة المعياري (NFI) (٠.٨٥).

وهذه القيم تعنى أن النموذج المقترح لمقياس التفكير الثنائي متفق مع البيانات وأن المقياس صادق عاملياً.

وتم حساب معامل الثبات لأبعاد المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباج، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠.٦٦) بالنسبة لبعد تفضيل التفكير الثنائي، و(٠.٦٥) بالنسبة لبعد الاعتقاد في الثنائية، و(٠.٦٨) بالنسبة لبعد تفكير الربح والخسارة، و(٠.٧٠) للدرجة الكلية على المقياس ككل، وهي قيم دالة ومقبولة إحصائياً. والشكل (٣) يوضح البناء العاملي لمقياس التفكير الثنائي:



شكل (٣) البناء العاملي لمقياس طرق المعرفة

النتائج:

الإجابة عن السؤال الأول:

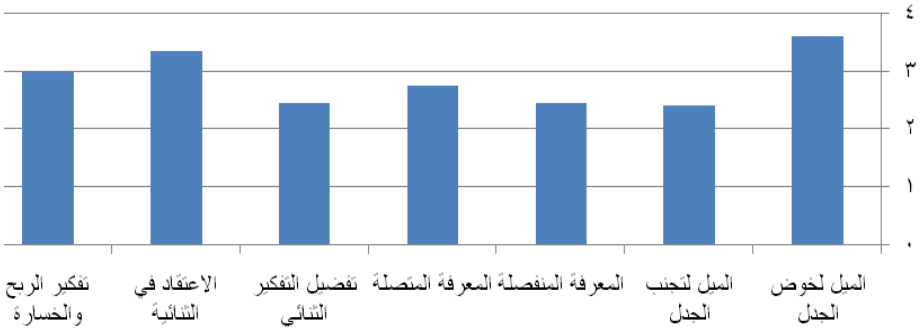
للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على: "ما مستويات أبعاد كل من طرق المعرفة والتفكير الثنائي والرغبة في الجدل لدى طلاب المرحلة الثانوية والجامعة؟"تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد الرغبة في الجدل (الميللخوض الجدل، الميللتجنب الجدل)، وطرق المعرفة (المعرفة المنفصلة، والمعرفة المتصلة)، والتفكير الثنائي (تفضيل أسلوب التفكير الثنائي، الاعتقاد في الثنائية).

جدول (٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد الرغبة في الجدل وطرق المعرفة والتفكير الثنائي

المتغيرات	المتوسط	الانحراف المعياري
الميل لخوض الجدل	٣,٦١	٠,٩

الميل لتجنب الجدل	٢,٤٢	٠,٧١
المعرفة المنفصلة	٢,٤٧	٠,٧٦
المعرفة المتصلة	٢,٧٥	٠,٥٧
تفضيل التفكير الثنائي	٢.٤٦	٠,٧٢
الاعتقاد في الثنائية	٣,٣٦	٠,٦٩
تفكير الربح والخسارة	٢,٩٩	٠,٥٥

يتضح من الجدول (٤) أنه بالنسبة لمفهوم الرغبة في الجدل، كان الطلاب أكثر ميلا إلى خوض الجدل (م = ٣,٦١ ، ع = ٠,٩) منهم إلى تجنب الخوض فيه(م = ٢,٤٢ ، ع = ٠,٧١) . وبالنسبة لطرق المعرفة، أظهر الطلاب ميلا أكبر للمعرفة المتصلة (م = ٢,٧٥، ع = ٠,٥٧) منهم إلى المعرفة المنفصلة (م = ٢,٤٧ ، ع = ٠,٧٦) . وفي التفكير الثنائي، أظهرت النتائج أن درجات الطلاب كانت مرتفعةعلى بعد الاعتقاد في الثنائية (م = ٣,٣٦ ، ع = ٠,٦٩) ، وبُعد تفكير الربح والخسارة (م = ٢,٩٩ ، ع = ٠,٥٥) ، وتقريبا في المستوى المتوسط في بعد تفضيل التفكير الثنائي (م = ٢,٤٦، ع = ٠,٧٢)مما يعني أن الطلاب كانوا يتبنون اعتقادات مرتفعة نسبيا في كل من الاعتقاد في الثنائية والتفكير في الربح والخسارة، ومتوسطة في تفضيل التفكير الثنائي.ويظهر شكل (٤) المتوسطات لاستجابات طلاب الجامعة على كل بعد.



شكل (٤) متوسطات درجات عينة البحث على أبعاد الرغبة في الجدل وطرق المعرفة والتفكير الثنائي

الإجابة عن السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على: هل يتباين مستوى الرغبة في الجدل بتباين مستويات كل من طرق المعرفة والتفكير الثنائي؟ استخدم الباحث تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA بعد ترتيب درجات الطلاب وفقاً لمجموع درجاتهم على مقياس الرغبة

في الجدل وتم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين متساويتين بحيث تمثل الدرجات المرتفعة الطلاب الأكثرميلا لخوض الجدل، والدرجات المنخفضة الطلاب الأكثرميلا لتجنب الجدل.

جدول (٥) نتائج التحليل التباين أحادي الاتجاهANOVAلمتغيرات البحث

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F
المعرفة المنفصلة	بين المجموعات	٧٨٠,٤٨٨	١	٧٨٠,٤٨٨	١٤,٥٩***
	داخل المجموعات	٨٥٥٨,٠١٢	١٦٠	٥٣,٤٨٨	
	المجموع	٩٣٣٨,٥٠٠	١٦١		
المعرفة المتصلة	بين المجموعات	١٤٤,٤٥٢	١	١٤٤,٤٥٢	٤,٦١*
	داخل المجموعات	٥٠١١,٩٩٢	١٦٠	٣١,٣٢٥	
	المجموع	٥١٥٦,٤٤٤	١٦١		
تفضيل التفكير الثنائي	بين المجموعات	١٤٢٥,٩٥٣	١	١٤٢٥,٩٥٣	٣٣١,٧٠***
	داخل المجموعات	٦٨٧,٨٢٤	١٦٠	٤,٢٩٩	
	المجموع	٢١١٣,٧٧٨	١٦١		
الاعتقاد في الثنائية	بين المجموعات	٦٧,٣٤٨	١	٦٧,٣٤٨	٥,٨١*
	داخل المجموعات	١٨٥٤,٦٥٢	١٦٠	١١,٥٩٢	
	المجموع	١٩٢٢,٠٠٠	١٦١		
تفكير الربح والخسارة	بين المجموعات	١٨٦,٥٩٩	١	١٨٦,٥٩٩	٢٩,٤٩***
	داخل المجموعات	١٠١٢,٥١٢	١٦٠	٦,٣٢٨	
	المجموع	١١٩٩,١١١	١٦١		

*** دالة عند مستوى ٠.٠٠١؛ ** دالة عند مستوى ٠.٠١ * دالة عند مستوى ٠.٠٥

فيما يتعلق بطرق المعرفة، أظهرت النتائج (جدول ٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب الأكثر ميلالخوض الجدل (م =٢٢,٥٠) والطلاب الأكثر ميلالتجنب الجدل(م = ٢٦,٨٩) في بعد المعرفة المتصلة[ف(١٤.٥٩) = ١.١٦٠،٠.٠٠١ ≤p] لصالح الطلاب الأكثر ميلا لتجنب الجدل. في حين كان الفروق

دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب الأكثر ميلا لخوض الجدل(م =٢٨,٤٥)، والطلاب الأكثر ميلا لتجنب الجدل(م =٢٦,٥٦) في بعد المعرفةالمنفصلة[ف(٤.٦١) = ١.١٦٠،٠.٠٥ ≤p] لصالح الطلاب الأكثر ميلاً لخوض الجدل.وهذا يعني أن الطلاب الأكثر ميلاً لتجنب الجدل كانوا الأكثرميلا لتبني المعرفة المتصلة في حين كان الطلاب الأكثر ميلا لخوض الجدل أكثر تفضيلا للمعرفة المنفصلة.

وفيما يتعلق بالتفكير الثنائي، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الرغبة في الجدل ومنخفضي الرغبة في الجدل في بعديتفضيل التفكير الثنائي[ف(٣٣١.٧٠) = ١.١٦٠،٠.٠٠١ ≤p] ، والاعتقاد في الثنائية [ف(٥.٨١) = ١.١٦٠،٠.٠٥≤p]، ولصالح مرتفعي الرغبة في الجدل. في حين كانت الفروق دالة لصالح منخفضي الرغبة في الجدل في بعد الربح والخسارة [ف(١٤.٥٩) = ١.١٦٠،٠.٠٠١ ≤P]، حيث كانت متوسطات مرتفعي الخوض في الجدل في الأبعاد الثلاثة (١٥,٣٠، ١٧,٤١، ١٣,٨٧) على الترتيب، وكانت متوسطات مجموعة تجنب الجدل في الأبعاد الثلاثة (٩,٣٧، ١٦,١٣، ١٦,٠١) على الترتيب. وتعني هذه النتيجة أن الطلاب الذين كان أكثر ميلا للرغبة في الجدل كانوا أكثر تفضيلا للتفكير الثنائي والاعتقاد في الثنائية، في حين كان الطلاب الأقل رغبة في الجدل أكثر ميلا في التفكير في الربح والخسارة في المواقف الجدلية.

الإجابة عن السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على "هل يمكن التنبؤ بالرغبة في الجدل من خلال طرق المعرفة والتفكير الثنائي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟"، تم استخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysis باستخدام برنامج LISREL (Version 8.8) لإيجاد تأثير المتغيرات المستقلة (طرق المعرفة المتصلة، وطرق المعرفة المنفصلة، وتفضيل التفكير الثنائي، والاعتقاد في الثنائية، وتفكير الربح والخسارة) على المتغيرات التابعة (الميل لخوض الجدل، والميل لتجنب الجدل). ويوضح الجدول (٦) نتائج تحليل المسار ومعاملات التحديد.

جدول (٦): نتائج تحليل المسار لمتغيرات البحث (ن = ١٦٣)

المتغيرات	الميل لخوض الجدل			الميل لتجنب الجدل		
	التأثير	الخطأ المعياري	قيمة "ت"	التأثير	الخطأ المعياري	قيمة "ت"
طرق المعرفة المتصلة				٠,٣٣	٠,٠٧٢	٤,٥٨**
طرق المعرفة المنفصلة	٠,٣٣	٠,٠٥٨	٥,٦٨**			
تفضيل التفكير الثنائي				٠,٢٣	٠,٠٤٩	٤,٦٩**
الاعتقاد في الثنائية				٠,٢٨	٠,٠٦٧	٤,١٨**
تفكير الربح والخسارة	٠,٢٧	٠,٠٦٢	٤,٣٥**			
معامل التحديد	٠,٤٠			٠,٤١		

** دال عند مستوى ٠,٠١

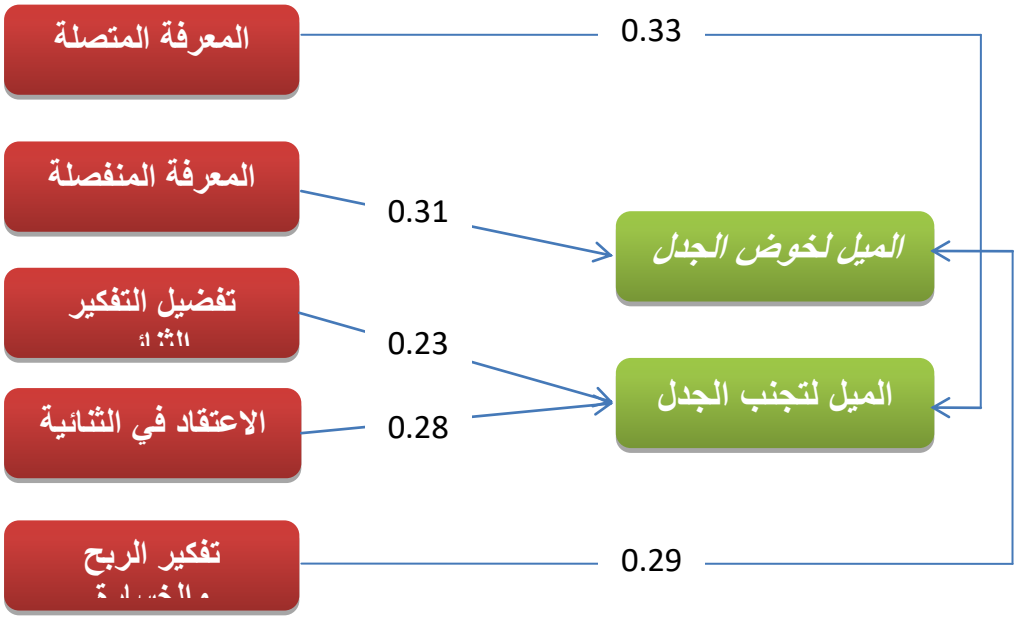
يتضح من جدول (٦) السابق ما يلي:

- وجود تأثير إيجابي دال إحصائياً (P≤٠,٠١) لطرق المعرفة المتصلة، وتفكير الربح والخسارة على الميل لخوض الجدل، أي وجود مسارات موجبة دالة إحصائياً من المتغيرات المستقلة (طرق المعرفة المتصلة، وتفكير الربح والخسارة) إلى المتغير التابع (الميل لخوض الجدل).
- وجود تأثير إيجابي دال إحصائياً (P≤٠,٠١) لطرق المعرفة المتصلة، وتفضيل التفكير الثنائي، والاعتقاد في الثنائية على الميل لتجنب الجدل، أي وجود مسارات موجبة دالة إحصائياً من المتغيرات المستقلة (طرق المعرفة المتصلة، وتفضيل التفكير الثنائي، والاعتقاد في الثنائية) إلى المتغير التابع (الميل لتجنب الجدل).
- أن معامل التحديد R^2 للمعادلة البنائية لتحليل المسار للمتغيرات المستقلة (طرق المعرفة المتصلة، وتفكير الربح والخسارة) على الميل لخوض الجدل يساوى (٠,٤٠) مما يشير إلى أن المتغيرات المستقلة تفسر (٤٠%) من التباين في درجات المتغير التابع (الميل لخوض الجدل)، وهى درجة مرتفعة من التباين المفسر بواسطة هذه المتغيرات المستقلة.

- أن معامل التحديد R^2 للمعادلة البنائية لتحليل المسار للمتغيرات المستقلة (طرق المعرفة المتصلة، وتفضيل التفكير الثنائي، والاعتقاد في الثنائية) على الميل لخوض الجدل يساوى (٠,٤١) مما يشير إلى أن المتغيرات المستقلة تفسر (٤١%) من التباين في درجات المتغير التابع (الميل لتجنب الجدل)، وهى درجة مرتفعة من التباين المفسر بواسطة هذه المتغيرات المستقلة

الإجابة عنالسؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال الرابع والذي ينص على "هل يمكن التوصل إلى نموذج بنائي يفسر طبيعة العلاقة بين طرق المعرفة والتفكير الثنائي والرغبة في الجدل لدى الطلاب عينة البحث؟"، تم مراجعة الأطر النظرية والبحوث السابقة والمرتبطة بمتغيرات الدراسة، وفي ضوء نتائج تحليل المسار تم صياغة نموذج واحد فقط اعتماداً على موقف التوكيد الصارم Strictly Confirmatory Situation، وبعد رسم النموذج وتحديد المسارات المطلوب تقديرها، تم استخدام طريقة الاحتمال الأقصى MaximumLikelihood في تقدير معالم نموذج المعادلة البنائية StructuralEquationModel، والشكل التالي (٥) يوضح المسار التخطيطي لنموذج المعادلة البنائية الافتراضي بعد حساب البارامترات التي يتضمنها النموذج.



شكل (٥) نموذج المعادلة البنائية لمتغيرات الدراسة

المناقشة:

هدف البحث الحالي بشكل أساسي إلى التعرف على كيفية تأثير طرق المعرفة المنفصلة والمتصلة، والتفكير الثنائي على الرغبة في الجدل لدى طلاب المرحلة الثانوية، وإلى محاولة بناء معادلة توضح شكل التأثيرات المختلفة لطرق المعرفة والتفكير الثنائي على إقدام الطلاب على الجدل أو إحجامهم عنه. وفيما يلي مناقشة لنتائج البحث:

مستويات طرق المعرفة والتفكير الثنائي والرغبة في الجدل لدى عينة البحث

أظهرت النتائج أن الطلاب (عينة الدراسة) كانوا أكثر ميلاً إلى خوض الجدل منهم إلى تجنبه. هذه النتيجة يمكن فهمها في ضوء التغيرات الاجتماعية والثقافية وما استحدثته ثورة الاتصالات من وسائل عديدة للتواصل، مما أتاح للطلاب وسائل عديدة للتواصل والحوار وشجعهم على الاندماج في الجدل حول موضوعات عديدة. فاليوم يقضي الشباب ساعات طويلة جدا يتواصلون خلالها عبر قنوات التواصل حيث أضحى الدخول على شبكات التواصل جزءاً أساسياً من البرنامج اليومي للشباب.ولا يمكن فهم هذا أيضا بمعزل عما تشهده المنطقة العربية من أحداث سياسية واجتماعية وثقافية ساخنة جعلت الشباب أكثر إقداما على الانخراط في الجدل،فالتحديات الحديثة والتطورات التي تشهدها المنطقة العربية فرضت على الشباب الدخولفي جدال حول موضوعات عديدة تتخطى الحدود الجغرافية للمناطق والدول.

ويمكن فهم هذه النتيجة أيضاً في ضوء ما يتميز به الشباب في هذه المرحلة من البحث عن إثبات الذات والاستقلالية، وربما كان هذا دافعا لهم للاستمرار في الجدل وعدم تجنبه.فقد يكون الحوار والتواصل والجدل أحد الوسائل لإثبات الاستقلال الشخصي والمعرفي، فمن خلال الجدل يثبت الشباب أنهم أصبحوا أفرادا ناضجين لديهم مواقف تجاه القضايا ويمكنهم تأكيدها والدفاع عنها.

وبالنسبة لطرق المعرفة، أظهرت النتائج أن الطلاب كانوا أكثر ميلا للمعرفة المتصلة منهما إلى المعرفة المنفصلة، بل كان متوسط درجاتهم على المعرفة

المنفصلة أقل من المتوسط الافتراضي. ويمكن فهم هذه النتيجة في ضوء ما تتميز به الثقافة العربية من ميل أكبر للتعاطف منه للنزعة الموضوعية في التقييم وإصدار الأحكام.

وفي التفكير الثنائي، أظهرت النتائج أن الطلابكان لديهم ميل واضحإلى الاعتقاد في الثنائية (م=٣,٣٦)، أكثر من التفكير في الربح والخسارة (م=٢,٩٩)، وبعد تفضيل التفكير الثنائي (م=٢,٤٦) مما يعني أن الطلاب كانوا يتبنون اعتقادات مرتفعة نسبيا في كل من الاعتقاد في الثنائية والتفكير في الربح والخسارة، ومتوسطة في تفضيل التفكير الثنائي.وهذا يعني أن الطلاب كانوا يفضلون التمييزوالوضوح في الأشياء والقضايا عن اللبس والغموض، فهم يفضلون التعامل مع الأشياء الواضحة والمحددة والتي تتضمن خطوط واضحة وصريحة بين الخير والشر والصح والخطأ، ولكنهم ليسوا بالضرورة يجزمون بشكل واضح أن أي شيء في العالم يمكن تقسيمه إلى فئتين مثل "أسود أو أبيض"، "جيدة أو سيئة"، أو "فائز أو خاسر". وفي بعد "تفكير الربح والخسارة"، تعني الدرجة المرتفعة نسبيا إلى أن الطلاب كانوا أكثر ميلا إلى تصنيف المعلوماتمن حيث الفائدة والصحة والخطأ، والنتائج المترتبة، من أجل تحقيق الفوائد التي يمكن أن تعود عليهم في موقف ما وتجنب المساوئ.

طرق المعرفة والرغبة في الجدل

استكشف البحث الحالي العلاقة بين طرق المعرفة والرغبة في الجدل، وبشكل أكثر تحديدا، كيف ترتبط الدرجات المرتفعة في كل من المعرفة المتصلة أو المنفصلة بكل من الميل لخوض الجدل أو تجنبه؟ أظهرت نتائج تحليل التباين ANOVAأنه عندما سجل الطلاب درجات عالية في المعرفة المنفصلة سجلوا درجات عالية وبدرجة دالة في الميل لخوض الجدل، وعندما سجل الطلاب درجات عالية في المعرفة المتصلة سجلوا درجات عالية وبدرجة دالة في تجنب الجدل.وقد أكد تحليل المسار هذه النتيجة، حيث أظهرت التحليل أن المعرفة المنفصلة قد تنبأت بالميل نحو خوض الجدل، في حين تنبأت المعرفة المتصلة بالميل لتجنب الجدل.وتعني هذه النتيجة أن الطلاب الذين يتبنون المعرفة المنفصلة همالأكثر ميلا لخوض الجدل، في حين أن الطلاب الذين يتبنون المعرفة

المتصلة همالأكثر ميلا لتجنب الجدل. هذه النتيجة بشكل عام تتفق مع توصلت إليه دراسة إنفانت ورانسر (Schommer-Aikins&Easter, 2009).وعلى الرغم من أن كل من طرق المعرفة المنفصلة والمتصلة تدعما مستويات التفكير العليا، إلا أنه يبدو أن طرق المعرفة المتصلة قد تعوق الشخص عن مواصلة الجدل في بعض المواقف، وأن كل من أصحاب المعرفة المنفصلة والمتصلة لديه أسبابه في خوض الجدل أو تجنبه.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما يتميز به أصحاب المعرفة المنفصلة من نزعة إلى الموضوعية والبعد عن الذاتية في إصدار الأحكام وفصل ذواتهم عن الموضوع محل الجدل، مما قد يشجعهم على مواصلة الجدل لإثبات وجهة نظرهم وتفنيدهم لموقف الآخر لإقناعه بآرائهم. فهم يكوِّنون قناعاتهم وفقا للأدلة دون النظر كثيرا إلى خلفيات الآخر أو السياق العام أو كيفية تصرفه بهذه الطريقة. وبالتالي فهم لا يتأثرون كثيراً بدوافع الآخر ولا يتعاطفون معه،فهم يطلبون من الآخرين عرض قضيتهم ويلعبون هم دور "المدافع عن الشيطان" (Clinchy, 2002). ويبدو أن هذه السمات تشجع الجدل. فوفقا لـــ كلنشي (Clinchy, 2002) يؤمن أصحاب المعرفة المنفصلة بفصل العارف عن المعروف وتبني إجراءات صارمة مثل: إجراء تقييمات الموضوعات والقضايا وهم "معصوبي العينين"، أوالتصنيف "الأعمى" للأعمال بمعزل عن أي تأثيرات. وقد يدعوهم هذا إلى الاستمرار في الاستماع إلى الحجج التي يتبناها الطرف الآخر. فالأشخاص الموضوعيون قد ينزعون إلى الاستمرار في الجدل بموضوعية للدفاع عن مواقفهم ومجابهة مواقف الآخرين التي لا يرون أنها تستند إلى أدلة موضوعية، وربما يدعوهم ذلك إلى عدم الانسحاب أوتجنب الاستمرار في الجدل.

وفي المقابل، يمكن فهم ميل أصحاب المعرفة المتصلة إلى تجنب الجدل من خلال ما يتميزون به من ميل للتفهم والتعاطف مع وجهة نظر الآخر ومحاولة تفهُّم الحجج التي يتبناها هذا الآخر قبل أن يصدروا أحكامهم،وهذا قد يدفعهم لتجنب الاستمرار في الجدل، خاصة في المواقف التي لا يتفقون فيها مع الآخرين. وقد لا يرغب الأشخاص الذين لا يتبنون طريقة المعرفة المنفصلة في الجدل لأنهم يرون الجدل شكل هدام للتواصل. ومن المحتمل أن تكون خبرات سابقة في المدرسة أو في المنزل قد رسخت لديهم هذا المعني السلبي للجدل. وقد لا يرغب الطلاب الذين يتبنون المعرفة المتصلة في مواصلة الجدل

لأنهم ينظرون إلى الجدل على أنه مواجهة عاطفية قد تحدث أذى نفسياً وقد تؤدي إلى خسارة مؤكدة للأصدقاء والمعارف، ومن ثم فإنهم يفضلون التوقف عن الجدل لكي لا يفقدوا أصدقاءهم. هذا على العكس من أصحاب المعرفة المنفصلة الذين يفضلون مواصلة الجدل ربما لأنهم يستطيعون تنحية الجوانب العاطفية جانبا والنظر إلى القضايا بطريقة موضوعية.

ويمكن فهم هذه النتيجة أيضاً في ضوء الثقافة العربية التي ربما يتميز أفرادها بالتعاطف أكثر من الموضوعية، مما يجعلهم أقرب إلى المسايرة الاجتماعية أحياناً، وهذا قد يكون سلوكامتوقعاًمن الطلاب خاصة في هذه المرحلة العمرية (المرحلة الثانوية) التي يميل فيها الطلاب إلى تكوين صداقات، وهو سلوك مشاهد أحيانا في الحوارات في الواقع الفعلي أوالافتراضي على حد سواء. ومن ثم فإن الأفراد الذين يتبنون المعرفة المتصلة قد يكونون أقل رغبة في الاستمرار في الجدل خاصة في مواقف الاختلاف، وذلك مقارنة بأقرانهم أصحاب المعرفة المنفصلة خاصة في هذه المرحلة العمرية.

التفكير الثنائي والرغبة في الجدل

أشارت نتائج وجود تأثير إيجابي دال إحصائياً لبعد تفضيل التفكير الثنائي، والاعتقاد في الثنائية على الميل لتجنب الجدل، أي وجود مساران موجبان دالان إحصائياً من متغيري تفضيل التفكير الثنائي، والاعتقاد في الثنائية إلى متغير الميل لتجنب الجدل. كما أشارت نتائج تحليل المسار أيضا إلى وجود تأثير إيجابي دال إحصائياًلبعد تفكير الربح والخسارة على الميل لخوض الجدل، أي وجود مسار موجب دال إحصائياً من متغيرتفكير الربح والخسارة إلى متغير الميل لخوض الجدل. وفسرت هذه المتغيرات مع أبعاد المعرفة المتصلة والمنفصلة نسبة تراوحت بين ٤١% – ٤٣% من التباين في درجات الطلاب على كل من بعدي خوض الجدل وتجنب الجدل.

يظهر ارتباط بعدي التفكير الثنائي (الاعتقاد في الثنائية ، وتفضيل التفكير الثنائي) بتجنب الجدل أن تبني أسلوب التفكير الثنائي يجعل الطلاب أكثر ميلا إلى تجنب

الخوض في الجدل. ويمكن تفسير ذلك بأن الأفراد الذين يعتقدون في التقسيم الثنائي للأشياء والقضايا إلى أبيض وأسود، أو خير وشر ، أو صواب وخطأ قد يتبنون معتقدات معرفية بسيطة وغير متطورة تجعلهم لا يميلون إلى الاستمرار في الجدل إذ لا جدوى من المناقشة فالأشخاص لن يتغيروا والمواقف لن تتبدل وبالتالي فليس هناك جدوى من الاستمرار في الجدل، فالأشياء والموضوعات بالنسبة لهمم واضحة تماماً ولن يزيدها الجدل وضوحاً.

هذا التفسير يتفق مع افتراض أن التفكير الثنائي هو بالأساس نوع من المعتقدات المعرفية البسيطة التي تمنع الفرد من تطوير معارفه من خلال النقاش والجدل. وتجنب المناقشات والجدل يقلل ممن فرصتهم نحو تطور معتقداتهم المعرفية.وهذا يتفق مع ما أشار إليه نوسبان وبندكسن (Nussbaum & Bendixen, 2003)من أن المعتقدات المعرفية قد تكون إما محفزا أو عائقاً للرغبة في الجدل. فالأفراد الأكثر اعتقادا في المعارف البسيطة قد لا يعطون الجدل أي أهمية لأنهم لا يقدِّرون قيمة تطور التبرير المعقد للمعرفة حق قدرها. وفي المقابل، قد يكون الطلاب ذوو الاعتقاد القوي في السلطة العالمة لديهم إيمان جازم بالخبراء لدرجة تجعلهم شغوفين بالجدل لتبرير ما يعتقدون أنه صواب أو حقيقة ثابتة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضا من خلال طبيعة البناءات المعرفية المرتبطة بالتفكير الثنائيخاصة عدم التسامح مع عدم اليقين وعدم التسامح مع الغموض (Dugas et al., 1997).هذه البناءات قد تجعل الفرد ينزع إلى تفسيرمواقف الجدل بأنها تمثلمصدراللقلق والانزعاج، ومن ثميميل هؤلاء الأفراد إلى الاستجابة لهذه المواقف بالتجنب. فالأفراد الذين لا يتسامحون مع الغموض أو عدم اليقين لن تكون لديهم رغبة في مواصلة الجدل خاصة في المواقف غير الواضحة، ولن يكونوا قادرين على تحمل حالة الغموض وعدم اليقين التي تكتنف مواقف الجدل، ومن ثم فهم يفضلون الجزم بموقف ما واعتزال أو تجنب الجدل.

توصيات

لهذا البحث مضامين تربوية هامة في مجال التعليم، وفيما يلي يقدم الباحث عددا من التوصيات:

العمل على تعديل اتجاهات الطلاب وأفكارهم حول الجدل

يتوقف مشاركة الفرد في المواقف الجدلية على ميلهم نحو الجدل وعدم تجنبه له وطبيعة معتقداته عن الجدل، وعن المجادلين أنفسهم،فالفرد الذي يبني تصورات إيجابية عن الجدل كوسيلة فعالة في حل الصراعات، وعن المجادلين كأشخاص مقدَّرين لأنهم يتسمون بالعقلانية والموضوعية والثقة بالنفس، مثل هذا الفرد سيميل للجدل. ومن المتوقع أن يزداد معدل مشاركته في أنشطة جدلية. أما حين يتبنى الفرد تصورات سلبية عن الجدل، كأن يعتقد أن الجدل وسيلة للخداع،وأنه نوع من السفسطة، وأن المجادل هو شخص متحيز ومتصلب لا يستمع إلا لرأيه،ولا يسعى إلا للسيطرة على الآخرين وفرض رأيه عليهم، مثل هذا الفرد سيميل في الغالب إلى تجنب الخوض في الجدل، وسينفر من الذين يمارسونه. لذا، فإنه من الضروري قبل العمل على تنمية مهارات الطلاب الجدلية، أن نعمل أولا على تعدي لتصوراته معنا لجدلك مفهوم إيجابي.

مساعدة الطلاب على تنمية مهارات الجدل:

نظرا لأهمية الجدل في الحياة الاجتماعية والتربوية، يجب الاهتمام بإيجاد مناهج للحوار والجدل في المدارس والجامعات، تتضمن المهارات الجدلية كجدارات ومخرجات أساسية للعملية التعليمية، وتعليم الطلاب كيف يمارسون الجدل بعيدا عن العدوان اللفظي والتهجم على ذات الآخرين، بما يرغب الشباب في الجدل بمفهومه الإيجابي، وبذلك نضمن المشاركة الإيجابية للشباب في دعوات الحوار وعدم انزوائهم.

ويجب أن تعمل المدارس والجامعات على تعزيز مفهوم الجدل كنشاط إنساني إيجابي له أهميته في تنمية مدارك الفرد، وتوسيع أفقه العقلي، وتدريب منطقه، وقدرته على الحوار والتفاعل البناء مع الآخر، وفهم الأشياء بصورة أفضل، وحل الصراعات ، وتجاوز الخلافات، وأن استخدامها بصورة غير حكيمة والإفراط فيها دونما داع، والإكثار من ذكر

الحجج بدون مبرر كاف، والاستقواء على ذوى القدرات الجدلية الضعيفة قد يكون له تأثيرات عكسية على الأطراف الأخرى، وهو ما لا نرغبه.

ونظرا لارتباط الجدل بمستويات التفكير العليا، فمن المهم تشجيع الطلاب على المناظرة وتبرير أفكارهم وتوظيف ذلك أثناء عمليات التعلم. فالجدل يهيئ الفرص أمام الطلاب لتحسين فهمهم للمحتوى، ويساعدهم على فرز المعلومات ذات الصلة عن المعلومات غير ذات صلة، ويزيد من القوة التفسيرية لمعرفتهم. ونظرا لأن الجدل يعدطريقة مناسبة لفهم وبحث مصداقية المعارف، فقد يساعد تشجيع الطلاب على الجدل من خلال مواقف تستدعي المعرفة المتصلة والمنفصلة على بناءمعتقدات معرفية أكثر نضجا وتطوراً.

تنمية ثقافة الجدل لدى الطلاب في المدارس والجامعات:

تنتشر ثقافة الجدل في البيئات المتحضرة، وكلما ارتقت ثقافة الفرد كلما زاد ميلهإلى استخدام الحوار والجدل لحل صراعاته عوضا عن الوسائل الأخرى كالعنف.وفي هذا السياق، يجب أن تعمل المدارس والجامعات على تدريب الطلاب على ممارسة الجدل وتعليمهم تقاليد راسخة وقواعد محددة لممارسة الجدل تقوم على المنطق والاستدلال والتفكير الناقد، وهذا من شأنه أنيرفع من كفاءتهم في المناظرات العلمية والأكاديمية، فضلا عن لفت أنظارهم حين يتجنبون سلوك الجدل، وإشعارهم بأن السبل الأخرى كالعنف مثلا ستشوه صورتهم في عيون الآخرين، وسيفقدهم تعاطف الآخرين. وفى المقابل يجب رفع وعي الطلاب بأن تتبنى معتقدات خاطئة أو سلبية نحو الجدل على أنه سفسطة ، وأن المحاج ما هو إلا شخص متمرد يحب الظهور، من شأنه أن يبني اتجاهات سلبية نحو الجدل وتؤدي بهم إلى تجنب الخوض فيا لجدال، ومن ثم يفقدهم الفرصة لتطوير معتقدات معرفية ناضجة.

بحوث مستقبلية:

١. علاقة الرغبة في الجدل بأنماط الشخصية وأساليب التفكير.
٢. علاقة الرغبة في الجدل بالمسايرة الاجتماعية والعلاقات الشخصية.
٣. الفروق الجنسية والبيئية والعمرية في الرغبة في الجدل.

٤. أثر أنماط التنشئة الأسرية ومستوى التعليم على الرغبة في الجدل.

حدودالبحث

- في هذا البحث، لم يتم استكشافطبيعة إدراك مفهوم الجدللدى الطلاب من حيث كونه مفهوم إيجابي أو سلبي، وقد يكون بعض الطلاب لديهممفاهيمسلبية عن الجدل جعلتهميستجيبون بطريقة سلبية. أيضا هناك بعض المتغيرات التي قد يكون لها تأثيرات على الرغبة في الجدل مثل الثقة في النفس، وخشية الواجهة. هذه التغيرات أيضا لم يتم ضبطها أو التحكم فيها في البحث الحالي.
- تم أخذ عينة البحث من مدارس خاصة، وهي قد لا تكون ممثلة بشكل جيد لمجتمع الطلاب في المجتمع السعودي، لذا يجب الحذر عند محاولة تعميم النتائج على مجتمع الدراسة.

المراجع

طريف شوقي ، عبد المنعم شحاتة (٢٠٠٣) أبعاد سلوك المحاجة دراسة عاملية. *دراسات عربية في علم النفس، مجلد (٢)*، العدد (٣)، ٧-٤٧ .

على الصاوي (٢٠١١). *أوراق للحوار:نحو ديمقراطية تفاعلية في مصر (الإصدار ٢)*.القاهرة: مجلس الوزراء، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار.

Ammerman, Lynch, Donovan, Martin & Maisto, (2001). Constructive thinking in adolescents with substance use disorders. *Psychology of Addictive Behaviors, 15*(2), 89-96.

Andrews, R. (2009). *Argumentation in higher education: Improving practice through theory and research*. New York, NY: Routledge.

Atkinson, J. W. (1966). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review, 64*, 359-372.

Baker, M. J. (1999). Argumentation and constructive interaction. In G. Rijlaarsdam, & E. Espéret (Series Eds.) & P. Coirier & J. Andriessen (Vol. Eds.), *Studies in writing: Vol. 5. Foundations of argumentative text processing* (pp. 179–202). Amsterdam, Netherlands: University of Amsterdam Press.

Baker, M. J. (2003). Computer-mediated argumentative interactions for the co-elaboration of scientific notions. In J. Andriessen, M. Baker & D. Suthers (Eds.), *Arguing to learn: Confronting Cognitions in Computer-Supported Collaborative learning environments* (pp. 47-78). Dordrecht: Kluwer.

Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., & Tarule, J. M. (1986/1997). *Women's ways of knowing*. New York: Basic Books.

Berlin, S. B. (1990). Dichotomous and Complex Thinking. *The Social Service Review, 64*(1), 46-59.

Billij, M. (1987). Arguing and thinking. *A rhetorical approach to social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Billij, M. (2003). Political communication. In D. O. Sears, L. Huddy & R. Jervis (eds.) Oxford Handbook of political psychology, pp. 222-50. New York: Oxford University Press.

Blickle, G. (1997). Argumentativeness and the facets of the big five. *Psychological Reports*, *81*, 1379–1385.

Burns, L. R., & Fedewa, B. A. (2005). Cognitive styles: Links with perfectionistic thinking. *Personality and Individual Differences, 38*, 103–113.

Byrne, S. M., Cooper, Z., & Fairburn, C. G. (2004). Psychological predictors of weight regain in obesity. *Behavior Research and Therapy, 42*, 1341-1356.

Cheng, C. (2009). Dialectical thinking and coping flexibility: A multimethod approach. *Journal of Personality*, *77*(2), 471-494.

Clinchy, B. M. (2002). Revisiting women's ways of knowing. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing* (pp. 63-87). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Cox, J. R., & Willard, C. A. (1982). Introduction: The field of argumentation. In J. R. Cox, & C. A. Willard (Eds.), *Advances in argumentation theory and research* (pp. xiii–xvii). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Cross, D., Taasoobshirazi, G., Hendricks, S., & Hickey, D. T. (2008). Argumentation: A strategy for improving achievement and revealing scientific identities. *International Journal of Science Education*, *30*, 837–861.

Dugas, M. J., Freeston, M. H. & Ladouceur, R. (1997). Intolerance of uncertainty and problem orientation in worry. *Cognitive Therapy and Research, 21*, 593-606.

Dugas, M. J., Gagnon, F., Ladouceur, R., & Freeston, M. H. (1998). Generalized Anxiety Disorder: A preliminary test of a conceptual model. *Behaviour Research and Therapy*, **36**, 215-226.

Dugas, M. J., Gosselin, P., & Ladouceur, R. (2001). Intolerance of uncertainty and worry: investigating specificity in a nonclinical sample. *Cognitive Therapy and Research, 25*, 551–558.

Egan, S. J., Pick, J. P., Dyck, M. J., & Rees, C. S. (2007). The role of dichotomous thinking andrigidity in perfectionism. *Behaviour Research and Therapy, 45*, 1813-1822.

European Union. (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*. Retrieved fromhttp://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF.

Frantz, C. M. & Seburn, M. (2003). Are argumentative people better or worse at seeing both sides? *Journal of Social and Personal Relationships, 20*(4), 565-573.

Fried, C. B, & Aronson, E. (1995). Hypocrisy, misattribution, and dissonance reduction. *Personality and Social Psychology Bulletin, 21*(9), 925-933.

Gallotti, K. M., Clinchy, B. M., Ainsworth, K. H., Lavin, B., & Mansfield, A. F. (1999). A new way of assessing ways of knowing: The attitudes toward thinking and learning Survey (ATTLS). *Sex Roles, 40*(9/10), 745-766.

Gallotti, K. M., Drebus, D. W., & Reimer, R. L. (2001). Ways of knowing and learning styles: Learning MAGIC with a partner. *Sex Roles, 44*, 419–436.

Garcia-Mila, M., & Andersen, C. (2008). Cognitive foundations of learning argumentation. In S. Erduran & M. P. Jiménez-Aleixandre (Eds.), *Argumentation in science education: Perspectives from classroom-based research* (pp. 29–47). Dordrecht, Netherlands: Springer.

Golder, C. (1993). Framed writing of argumentative monologues by sixteen- and seventeen-year-old students. *Argumentation, 7*, 343–358.

Grenier, S., Barrette, A., & Ladoucer, R. (2005). Intolerance of Uncertainty and Intolerance of Ambiguity: Similarities and differences. *Personality and Individual Differences*, 39, 593-600.

Guillem, S. M. (2009). Argumentation, metadiscourse and social cognition. *Discourse & Society, 20*(6), 727-746.

Hammond, W. A., & Romney, D. M. (1993). Cognitive factors contributing to adolescent depression. *Journal of Youth and Adolescence, 4*(6), 677-682.

Hample, D. (1985). A third perspective on argument. *Philosophy and Rhetoric, 18*, 1-22.

Hample, D. (2007). The arguers. *Informal Logic, 27*, 163-178.

Hofer, B. K. (2004). Exploring the dimensions of personal epistemology in differing classroom contexts: Student interpretations during the first year of college. *Contemporary Educational Psychology, 29*(4), 129-163.

Hou, Y., & Zhu, Y. (2002). The effect of culture on the thinking style of Chinese people. *Acta Psychologica Sinica, 34*, 106–111.

Infante D. A., Rancer A. S., & Wigley C. J. (2011).In defense of the argumentativeness and verbal aggressiveness scales. *Communication Quarterly, 59, 145-154.*

Infante, D. A., & Rancer, A. S. (1982). A conceptualization and measure of argumentativeness. *Journal of Personality Assessment, 46*, 72–80.

Infante, D. A., & Rancer, A. S. (1996). Argumentativeness and verbal aggressiveness: A review of recent theory and recent research. *Communication Yearbook, 19*, 319-351.

Infante, D. A., Step, M. M., & Horvath, C. L. (1997). Counterattitudinal advocacy: When high argumentatives are more persuasible. *Communication Research Reports, 14*, 79-87.

Infante, D. A., Trebing, J. D., Shepherd, P. E., & Seeds, D. E. (1984). The relationship of argumentativeness to verbal aggression. *Southern Speech Communication Journal, 50*, 67-77.

Ismail, A. M. & Ibrahim, U. M. (2006). *Predicting gifted EFL students' goal orientation, cognitive engagement, perceived linguistic competence, and achievement with epistemological beliefs*. Paper presented at the Regional Scientific Conference on Giftedness, Jeddah, Kingdom of Saudi Arabia.

Jiménez-Aleixandre, M. P., & Pereiro-Muñoz, C. (2002). Knowledge producers or knowledge consumers? Argumentation and decision making about environmental management. *International Journal of Science Education*, *24*, 1171–1190.

Kardash, C. A., & Scholes, R. J. (1996). Effects of pre-existing beliefs, epistemological beliefs, and need for cognition on interpretation of controversial issues. *Journal of Educational Psychology, 88*, 260-271.

Knight, K H.; Elfenbein, M. H. & Martin, M. B. (1995). Relationship of Connected and Separate Knowing to the Learning Styles of Kolb, Formal Reasoning, and Intelligence.*Sex Roles*, *37*(5-6), 401-414.

Knight, K. H., Elfenbein, M. H., & Martin, M. B. (1997). Relationship of connected and separate knowing to the Learning Styles of Kolb, formal reasoning, and intelligence. *Sex Roles*, *37*, 401–414.

Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Kuhn, D. (1992) Thinking as Argument. *Harvard Educational Review*. Vol. 62 (2), 155·179.

Kuhn, D. (2005). *Education for thinking*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Leitao, S. (2000). The potential of argument in knowledge building. *Human Development*, *43*, 332–360.

Martin, M. M., Anderson, C. M., & Thweatt, K. S. (1998). Aggressive communication traits and their relationships with the cognitive flexibility scale and the communication flexibility scale. *Journal of Social Behavior and Personality*, *13*, 531-541.

Means M.L., & Voss, J.F. (1996). Who reasons well? Two studies of informal reasoning among children of different grade, ability, and knowledge levels. *Cognition and Instruction, 14,* 139-178.

Muller Mirza, N., Perret-Clermont, A.-N., Tartas, V., & Iannaccone, A. (2009). Psychosocial processes in argumentation. In N. Muller Mirza, & A. N. Perret-Clermont (Eds.), *Argumentation and education* (pp. 67–90). Dordrecht, Netherlands: Springer.

National Research Council. (2000). *Inquiry and the National Science Education Standards*. Washington DC: National Academy Press. Retrieved from http://www.nap.edu/openbook.php?isbn=0309064767.

Neimeyer, R. A., Klein, M. H., Gurman, A. S., and Greist, J. H. (1983). Cognitive structure and depressive symptomalogy. *British Journal of Cognitive Psychotherapy, 1,* 65-73.

Nicotera, A. M., & Rancer, A. S. (1994). The influence of sex on self-perceptions and social stereotyping of aggressive communication predispositions. *Western Journal of Communication, 58,* 283–307.

Nussbaum, E. M. (2005). The effect of goal instructions and need for cognition on interactive argument. *Contemporary Educational Psychology, 30,* 286-307.

Nussbaum, E. M., & Bendixen, L. D. (2003). Approaching and avoiding arguments: The role of epistemological beliefs, need for cognition, and extraverted personality traits. *Contemporary Educational Psychology, 28,* 573–595.

Nussbaum, E. M., & Sinatra, G. M. (2003). Argument and conceptual engagement. *Contemporary Educational Psychology, 2*

Nussbaum, E. M., Sinatra, G. M., & Poliquin, A. M. (2008). The role of epistemic beliefs and scientific argumentation in science learning. *International Journal of Science Education, 30,* 1977–1999.

Oshio, A. (2009). Development and validation of the Dichotomous Thinking Inventory. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 37(6), 729-741.

Oshio, A. (2012). Dichotomous Thinking Leads to Entity Theories of Human Ability. *Psychology Research, 2*(6), 369-375.

Peng, K., & Nisbett, R. E. (1999). Culture, dialectics, and reasoning about contradiction. American Psychologist, 54, 741–754.

Perry, W. (1968). *Forms of ethical and intellectual development in the college years*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.

Rancer , A. S.; whitecap, B.G.; Kosberg, R, L. & Avtgis, T. A (1997) Testing the efficacy of a communication training program to increase argumentativeness and argumentative behavior in adolescents. *Communication Education, 46,* 273-286.

Rancer, A, S.; Kosberg, R, L. & Baukus, R, A (1992) Beliefs about arguing as predictors of trait argumentativeness: implications for training in argument and conflict management. *communication Education, 41*, 375-387.

Rancer, A. S., & Avtgis, T. A. (2006). *Argumentative and Aggressive Communication: Theory, Research, and Application.* Thousand Oaks: CA. Sage Publications.

Rapanta, Garcia-Mila & Gilabert, (2013). The Effect of Argumentative Task Goal on the Quality of Argumentative Discourse. *Science Education, 97*(4), 497–642.

Reznitskaya, A., Anderson, R., McNurlen, B., Nguyen-Jahiel, K., Archoudidou, A., & Kim, S. (2001). Influence of oral discussion on written argument. *Discourse Processes*, *32*, 155–175.

Rice, K. G, Vergara, D. T., & Aldea, M. A. (2006). Cognitive-affective mediators of perfectionism and college student adjustment. *Personality and Individual Differences, 40*,(3), 463-473.

Riley, C., & Shafran, R. (2005). Clinical perfectionism: a preliminary qualitative analysis. *Behavioral and Cognitive Psychotherapy, 33*, 369–374.

Sandoval, W. A., & Millwood, K. A. (2008). What can argumentation tell us about epistemology? In S. Erduran & M. P. Jiménez-Aleixandre (Eds.), *Argumentation in science education:*

Perspectives from classroom-based research (pp. 71–88). Dordrecht, Netherlands: Springer.

Schommer, M., & Walker, K. (1995). Are epistemological beliefs similar across domains? *Journal of Educational Psychology, 87,* 424-432.

Schommer, M., Crouse, A., & Rhodes, N. (1992). Epistemological beliefs and mathematical text comprehension: Believing it is simple does not make it so. *Journal of Educational Psychology, 84,* 435-443. *8*, 573–595.

Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach. *Educational Psychologist, 39*(1), 19-29.

Schommer-Aikins, M., & Easter, M. (2006). Ways of knowing and epistemological beliefs combined effect on academic performance. *Educational Psychologist, 26*, 411–423.

Schommer-Aikins, M., & Easter, M. (2009). Ways of knowing and willingness to argue. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied, 143(2),* 117-132.

Schullery, N. M., & Schullery, S. E. (2003). Relationship of argumentativeness to age and higher education. *Western Journal of Communication, 67*, 207–223.

Schwarz, B. B. (2009). Argumentation and learning. In N. Muller Mirza & A.-N. Perret-Clermont (Eds.), *Argumentation and education: Theoretical foundations and practices* (pp. 91–126). Berlin, Germany: Springer-Verlag.

Shafran, R., Cooper, Z., & Fairburn, C. G. (2002). Clinical perfectionism: A cognitive behavioural analysis. *Behaviour Research and Therapy, 40*, 773–79.

S-TEAM. (2010). *Argumentation in Europe and P4CM teacher manual*. WP7 Report, October 2010. Retrieved from http://www.scribd.com/doc/42031067/S-TEAM-Report-Argumentation-and-inquiry-based-science-teaching-policy-in-Europe.

Stein, N., & Miller, C. A. (1991). I win–you lose: The development of argumentative thinking. In J. F. Voss, D. N. Perkins, & J. W. Segal (Eds.), *Informal reasoning and education* (pp. 265–290). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Venville, G. J., & Dawson, V. M. (2010). The impact of a classroom intervention on Grade 10 students' argumentation skills, informal reasoning, and conceptual understanding of science. *Journal of Research in Science Teaching, 47,* 952–977.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Weinstock, M. P. (2006). Psychological research and the epistemological approach to argumentation. *Informal Logic, 26,* 103–120.

Weinstock, M. P., Neuman, Y., & Glassner, A. (2006). Identification of informal reasoning fallacies as a function of epistemological level, grade level, and cognitive ability. *Journal of Educational Psychology, 98,* 327–341.

Zohar, A., & Nemet, F. (2002). Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. *Journal of Research in Science Teaching, 39,* 35–62.

إدارة المعرفة ودورها في تنمية الإبداع الإداري

لدي القيادات الإدارية بجامعة أسوان

إعداد د/حنان البدري كمال
مدرس بكلية التربية- جامعة أسوان
قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية

المقدمة

تواجه المنظمات المعاصرة على اختلاف أنواعها موجة من التحولات والتغيرات المتسارعة التي تجتاح عالم اليوم، وفي مقدمتها الثورة المعلوماتية والتقنية التي تعتمد على المعرفة العلمية المتقدمة، والاستخدام الأمثل للمعلومات المتدفقة الناتجة عن التقدم الكبير في تقنيات الحاسب الالي ،والشبكة العالمية للاتصالات(الإنترنت)،وما أدت إليه من ظهور مفاهيم جديدة تتطلب بالضرورة إحداث أساليب تفكير جديدة في الإدارة بشكل عام والإدارة الجامعية بشكل خاص ، ومست تلك التحولات عدة جوانب محورية لمؤسسات التعليم العالي والجامعي لعل من أهمها الأهداف والسياسات والاستراتيجيات والبرامج والخطط التعليمية وإدارة الموارد البشرية والهياكل التنظيمية والأساليب والطرق والوسائل التعليمية المستخدمة .

وهذا ما يلاحظه المنتمون للمجال التعليمي والتربوي حيث أصبح واضحاً أن العالم كله في إدارته للمستقبل متوجه إلي متطلبات ذات سمات تنظيمية إدارية جديدة هي السائدة في هذا القرن ومنها التركيز على تطبيق مفاهيم إدارة المعرفة والتجديد والابتكار والإبداع بديلاً عن الامتثال للمألوف والتقليد الأعمى ، وقد انعكس ذلك على قيام بعض الجامعات بتضمين مفهوم العالمية في برامجها الدراسية والإدارة الدولية والتسويق الدولي والتمويل الدولي وغيرها .

وتعد المعرفة العصب الحقيقي لمنظمات اليوم، ووسيلة إدارية هادفة ومعاصرة للتكيف مع متطلبات العصر، إذ أن المعرفة هى المورد الأكثر أهمية في خلق الثروة وتحقيق التميز والإبداع في ظل المعطيات الفكرية التي تصاعدت في إطارها العديد من المفاهيم الفكرية، كالعولمة والخصخصة وثورة المعلومات واتساع رقعة المجتمعات الإنسانية المختلفة (خضير حمود:٥٤،٢٠١٠) ،وتؤكد العديد من الدراسات كدراسة(سامرة

الملاك وأحمد الأثري،٢٠٠٢: ١٩)، دراسة(غسان العمري،٢٠٠٢:١٤) أن تبني إدارة المعرفة في المنظمات يحقق العديد من الفوائد منها على سبيل المثال :زيادة الكفاءة والفعالية فى تحسين عملية اتخاذ القرارات، تحسين الأداء، زيادة الإنتاجية، تحسين الإبداع، تحقيق ميزة تنافسية وسرعة الاستجابة للتغيرات في البيئة المحيطة.

ولقد أصبحت إدارة المعرفة(Knowledge Management) من أهم مدخلات التطوير والتغيير في عصرنا الحالي؛ حيث استطاعت إحداث نقلة نوعية في مستوى أداء مختلف المؤسسات ،خاصة المؤسسات التعليمية، فهناك نوع من الترابط والانسجام ما بين إدارة المعرفة وأنشطة وفعاليات المؤسسات ، حيث يوجد قدر من التطابق بين المفهوم العملياتي للمعرفة واليات وأنشطة وفعاليات المؤسسة التعليمية بصفتها منظمات معرفية(بسمان فيصل محجوب،٢٠٠٤، ١٨) .

فالجامعة والمعرفة مفهومان متلازمان ، حيث ارتبط مفهوم الجامعة من خلال تاريخها الطويل بمفهوم المعرفة وعلى هذا الأساس ينظر إلى الجامعة أنها تمثل الموارد المعرفية للمجتمع ، وبقدر ما يحتاج المجتمع إلى موارد ومصادر طبيعية لبناء كيانه الاقتصادي ، يحتاج أيضا إلى موارد ومصادر لبناء كيانه المعرفي والفكري وهذه هي وظيفة الجامعة ، وبذلك تكون الجامعة مصدر المعرفة ، حيث تستمد هويتها وشرعية وجودها من هذا الدور الهام الذي تقوم به في حياة المجتمع ، لذلك تقع على عاتق الجامعات مسئولية إثراء وتطور وتنمية البناء المعرفي للمجتمع (ميحان معيض الثبيتي،٢٠٠٠:٢٢٣)

واكتسبت إدارة المعرفة أهمية كبيرة في التعليم الجامعي من خلال إسهامها في نجاح الجامعة وفي إسهامها بتحويلها الي اقتصاد المعرفة ،وقد تعاظم دورها بعد أن تبين أن بناء الميزة التنافسية يعتمد أساسا على الموجودات الفكرية ،وتحديدا على الأصول المعرفية والاستثمار فيها بما يعزز الإبداع المستمر ،سواء أكان على صعيد المنتج التعليمي أو على صعيد العملية التعليمية؛ ومن أجل إدارة المعرفة وممارستها بشكل جيد ومثمر لابد أن ترتكز أداة المعرفة في الجامعات على ثلاثة أسس هى : –

– قدرة الجامعات على تكوين رصيد معرفي جديد ، نتيجة للتفاعل بين المعرفة الكامنة لدى العاملين والمعرفة المعلنة التي تمثل رصيد إدارة الجامعات من خبراتها وتعاملاتها وسياستها .

– نشر هذه المعرفة بين العاملين لتكون الأساس في توجيه الأنشطة المعرفية ومن ثم العمل الإنتاجي المنظم فيها .

– تجسيد هذه المعرفة في جميع العمليات والأنشطة والخدمات والبرامج التي تقدمها .

ومما سبق يتضح أن على الجامعات عند إدارتها أن تتبني إدارة المعرفة وأن تسير في هذا النهج وفق استراتيجيات معدة إعدادا جيدا، وتفعيل عمليات إدارة المعرفة بممارسات إيجابية بناءة كي تتمكن من تأدية دورها بفاعلية وتميز (Nonaka, I, & Tekeuchi 1995,3)

ومن ناحية اخرى أشارت دراسة(Kidwell & Others 2000) إلى أن تبَني إستراتيجيات وتقنيات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي والجامعي يعد أمراً مهماً وجوهرياً كما هو في قطاع الأعمال، وإذا ما تم تطبيقه بفعالية ، فإنه سيؤدى حتماً إلى تطوير المؤسسات في قدراتها على اتخاذ القرارات والعمل على تقصير دورة تطوير المنتجات مثل: المناهج ، والأبحاث العلمية ، وتقديم خدمات أكاديمية وإدارية أفضل.

وتسعى مؤسسات التعليم العالي والجامعي بصورة مستمرة إلى بلوغ الكفاءة والفعالية وتحقيق الإبداع والميزة التنافسية والمحافظة عليهما، وهذا يدفعها إلى العمل باستمرار على تطوير وتحديث أهدافها وإستراتيجيتها وتطوير منتجاتها واستخدام الأدوات والأساليب والطرائق الفعالة، وتحقيقا لذلك فإنها تسعى إلى كسب المعرفة المتجددة التي تعد الركيزة الأساسية لتحقيق الميزة التنافسية، وأساسا فاعلا لعمليات الإبداع والابتكار في المنظمات الحديثة.

وجاء في التقرير الصادر عن البنك الدولي (البنك الدولي ،٢٠٠٢: ٢٥) أنه من أجل أن تحقق مؤسسات التعليم العالي والجامعي وظائفها التعليمية والبحثية والمعلوماتية في القرن الحادي والعشرين وتلبيتها بنجاح ، عليها أن تكون قادرة على الاستجابة بفاعلية لحاجات التعليم والتدريب المتغيرة وتكيفها بما يتلاءم مع التغير الذي طرأ على التعليم العالي وتبني أساليب وصيغ من التنظيم والوظائفية تتسم بقدر أكبر من المرونة ؛ لذا يجب على مؤسسات التعليم العالي أن تعمل على دعم العمل بإدارة المعرفة ويتم ذلك من خلال:

– دعم الابتكار للتوصل إلى معرفة جديدة والتعرف علي مخـــازن المعرفـــة العالميـــة ، وتكيف المعرفة لتصبح ملبية لمتطلبات الاستخدام المحلي .

– الإسهام في تكوين رأس المال البشري بتدريب قوي عاملة وقابلة للتكيف بما في ذلـــك العلماء رفيعو المستوي والمهنيون وأصحاب المهن .....ألخ .

واستنتجت دراسة (على السلمي،٢٠٠١:١٢١) أن المنظمات التـــي تأسســـت علـــى المعرفة –ومن أهمها الجامعة –ستكون ذات تعدد في المهارات والثقافة وتسعى إلى التميز من خلال التعلم والإبداع المستمرين ، ويتم التوظيـــف فيهـــا للعـــاملين ذوي المهـــارات والمعرفة من جهة ويتميزون بروح الابتكار والدافعية من جهـــة أخـــرى ،وأن معرفـــة العاملين هى التي تؤثر في ادائهم وأن صفة تبادل الآراء والتفكير المشترك يتيح فرصـــة تعزيز الإبداع والابتكار .

ويعد الإبداع مطلباً لمؤسسات التعليم العالي والجامعي ، غير أن تحقيق هذا المطلـــب قد لا يكون متوافرا في كل الظروف والأحوال، حيث تحول بعض الأســـاليب والأنمـــاط الإدارية المتبعة في المنظمات دون توفر البيئة المناسبة لعملية التطوير والإبداع.

هذا و قد استجابت مؤسسات التعليم العالي والجامعي للحاجة إلى الإبداع بطرق مختلفة و بدرجات متفاوتة من الاهتمام و العناية ، فالبعض تبنى سياسات شاملة للإبـــداع علـــى مستوى الأفراد و الجماعة و المنظمة ، و قد قام البعض الآخر بإنشاء وحدات تنظيميـــة خاصة لتطوير الإبداع و تنميته مثل و حدات التطوير الإداري و التطـــوير التنظيمـــي ، وكذلك فقد قامت جامعات عديدة بتدريب الأفراد و الجماعات فيها على السلوك و التفكيـــر الإبداعي، و أخذت تتنافس فيما بينها في مجال الإبداع و تنظر اليه باعتباره ميزة تنافسية.

ويرى (Wheelen & Hunger, 2000: 340) أن الجامعة يتعـــين عليهـــا أن تتمتع بمعرفة في إدارة الإبداع وبدون ذلك تدمر قدراتها الحقيقة التي هيأتها لها كفاياتهـــا المميزة ، وهنا ينبغي التركيز على نشاط البحث والتطوير لتحقق نجاحها ، فهـــو أســـاس الوصول إلى الإبداع الإداري ، كما أنه الطريق الذي توظف من خلاله الجامعة خزينهـــا المعرفي في تقديم منتجات أو خدمات جديدة للمستفيدين ، إلـــى جانـــب كونـــه اســـتثمار مستقبلي ، ومصدر مهم للمعرفة التقنية فيها ، ويبتكر القدرات على اســـتيعاب واســـتثمار المعرفة الجديـــدة ، ولتحقيـــق النجـــاح فـــي الابـــداعات المتولـــدة عـــن المعرفـــة ، و

يوضح(Drucker , 1998: 155) أنه لابد من إدارة للإبداع تتضمن تحليل دقيق للأنواع المختلفة من المعرفة ، التي تدخل في إبداع المنتج أو الخدمة المتحققة عن توظيف تلك المعرفة ، فضلاً عن تحديد احتياجات سوق العمل، ثم تقديم الابداعات التي تلبي تلك الاحتياجات .

ويشير (Wit & Meyer, 1998: 70-74) أن الإبداع يولد الأفكار والطرق الجديدة لتحديد المشكلات واختراع الحلول ، وهو أحد المداخل المعرفية الأساسية لتحقيق النجاح التنافسي ، وذلك عبر اعتماد الاستراتيجيين لمخيلتهم في توليد حلول غير معروفة للمشكلات التنظيمية ، واختيار الأكثر ابداعاً منها ، والتفكير بطريقة مبدعة ، وتجاوز المفاهيم المقبولة لاكتشاف أفكار جديدة ، وبما ينمي في الأفراد الإبداع ومرونة التفكير. وباعتماد الأسلوب الفرقي في العمل يمكن زيادة الابداع ، شريطة أن تضم الفرق أفراد بمهارات متنوعة ، وخلفيات ومعرفة متباينة ، بغية التوصل إلى طرق جديدة غير مبتكرة سابقاً في حل المشكلات ، وبما يجعل كل عضو مدركاً للمعرفة التي يتمتع بها العضو الآخر وتبادلها ونشرها بين أعضاء الفريق ، لتمكين الأخير من الإبداع بمستوى أعلى (Thomke & Hippel, 2002: 75).

وبناء علي ما سبق فإنه يمكن القول أنه إذا أرادت الجامعة أن تواكب المستجدات والتطورات الجديدة ، وحتى يكون التحول والتغيير دائما للأفضل وحتى تنتقل الجامعة إلى الوضع الأفضل ومن الجمود والرتابة إلى الإصلاح والتطوير، فلابد للبحث عن أساليب إبداعية في العمل الإداري ؛لأن الإبداع هو الذي يوجد الأفكار والتصورات والمفاهيم الجديدة في التعامل مع التحديات المفروضة ،والإدارة المبدعة هى التي تواجه التحديات والتهديدات المعاصرة ،وهى التي تخرج عن العمل التقليدي بل تتسع وتنطلق لتضع الرؤية المستقبلية للمؤسسة ،وهي التي تستحدث البرامج الجديدة في أدائها وهي التي تنمي في الأفراد المرونه في التفكير و اكتشاف الأفكار الجديدة وغيرها .

مشكلة الدراسة

تواجه مؤسسات العالي العديد من التحديات والتغيرات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية التي تتطلب من قيادتها والعاملين فيها ضرورة التفكير في التقليل من الاعتماد على المنهج التقليدي القائم على المحاولة والخطأ في حل المشكلات ومحاولة

توظيف المنهج الإبداعي في هذا الشأن ، ويجمع كتاب الإدارة والمديرين اليوم على أن المؤسسة المعاصرة تعيش في ظروف متغيرة ومعقدة ، وان الحاجة إلى الإبداع أصبح ضرورة تفرضها التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية وغيرها ، وقد أكد ذلك بيتر دراكر Peter Druker بقوله إن على المعلمين أن يتعلمون إدارة المنظمات المبدعة (سعود حميد السلمي ،١٣:٢٠١٠)

وقد تؤدي ظاهرة الجمود الإداري في المؤسسات التربوية إلى تعطيل العقل البشري كأحد أدوات التفكير الإبداعي مما يؤدي إلى تأكيد إدارة الروتين والحفاظ عليه على حساب إدارة العقل واستثماره في تغيير هذا الجمود , ولعل أنظمة وإجراءات العمل السائدة في المؤسسات التربوية تساعد بشكل كبير على نمطية الأعمال بدلا عن عمليات التفكير للتغيير والتجديد في هذه الأجهزة نتيجة لوجود الكثير من العوائق أمام هذه العمليات مع غياب المقومات التي تساعد على الإبداع الإداري للقيادات والمرؤوسين فيها. (صالح الكليبي،٢٠١٢: ٥)

وعندما تواجه الجامعة مشكلات تتعلق بالروتين والنمطية الواحدة في ممارسات الأعمال فإن ذلك سوف يؤدي بها للتقادم والتخلف في بيئة متغيرة ومتطورة أمام الطلاب والباحثين وربما قد يعرضها إلى النقد وعدم الثقة من قبل المجتمع . وخصوصا إذا ما كانت تعاني من مشكلات إدارية أو مالية أو بشرية متراكمة وغير متحكم فيها . هذا الوضع قد يعمق عوامل التخلف وعدم الاستجابة لمتطلبات التغيير والتطوير ويزيد من عوامل السلوك الإداري النمطي بحيث يصبح هذا السلوك هو الخط الذي تسير فيه الممارسات الإدارية بروتين ثابت مقاوم للتغيير أو التجديد والابتكار. (صالح الكليبي،٢٠١٢:٣-٦)

وبالإضافة إلى ذلك تعاني المؤسسات الجامعية من العديد من المشكلات التي تتمثل في البيروقراطية والروتين والجمود وعدم وضوح الرؤية والتأكيد المفرط على اتباع الصيغ الرسمية ، وعدم إتاحة المجال للعاملين لاقتراح الحلول الإبداعية لمشكلات العمل المتراكمة ، كما يواجه رؤساء الأقسام العديد من الأزمات الجامعية (إدارية ، وفنية ، وإنسانية ، وبيئية) ويختلف كل منهم في التعامل مع هذه الأزمات ؛ فمنهم من يتعامل مع الأزمات التي تحدث في القسم وفق اللوائح والأنظمة الإدارية ، ومنهم المدير المبدع الذي

يحاول إيجاد حلولاً أخرى بعيدًا عن القيود الإدارية ، ولو اقتضى الأمر الخروج عن المألوف.(ماهر أحمد ،عمر مرسي ، ٢٠١٢:٢٧٣)

ولا شك أن الأزمات لا تحتاج إلى القيود والجمود والالتزام بحيث تتقيد بالظروف العادية المحيطة بالأزمة والتي ربما كانت سببًا في إفراز الأزمة ، ولكنها تحتاج الي التحرر من هذه القيود التي تعيق حركتها وتمنعها من الانطلاق إلى الأمام في اتجاه السيطرة على نمو تطور الأزمة ،ومن هنا فإن مواجهة هذه المشكلات يتطلب تغيير الأساليب الإدارية التقليدية السائدة واتباع طرائق وأساليب جديدة تقوم على الإبداع والابتكار ، والاهتمام بتوظيف المنهج الإبداعي وتوفير البيئة المناسبة لتشجيعه ، وإيجاد الاشخاص المبدعين القادرين على حل المشكلات المختلفة التي تعاني منها المؤسسات الجامعية ورفع كفاءتها الإدارية وزيادة قدرتها (فوزية العوفي ،١٤٢٦: ١٧)

وإذا كانت المعرفة هي الأصل الأكثر قيمة في المنظمات القائمة على المعرفة – كالجامعات – فإن المهمة الأساسية لهذه المنظمات تتمثل في كيفية المحافظة على هذا الأصل أولاً ، وكيفية استخدامه لتوليد معرفة جديدة من أجل خلق القيمة وتحقيق الميزة التنافسية ثانياً ، والواقع أن هاتين المهمتين الكبيرتين هما جوهر إدارة المعرفة التي من خلالهما تسهم إدارة المعرفة في تحقيق أهداف المنظمة، وباعتبار أن الإبداع هو عملية تحويل المعرفة الجديدة إلى منتجات جديدة ، وبما يجعله مصدراً لخلق القيمة وتحقيق الميزة التنافسية ، يمكن القول بأن إدارة المعرفة هي المصدر الرئيسي لخلق وتحقيق الإبداع في المنظمة.

لذا تعد المتغيرات التي يتصدى لها هذا البحث (إدارة المعرفة و الإبداع الاداري) من الموضوعات التي ازداد الاهتمام بها في الأونة الاخيرة وعلى صعيد المنظمات المختلفة مهما كان نوعها خصوصاً في الجامعة حيث ظهرت أفكار ورؤى جديدة في هذا الجانب مثل تقنية المعلومات الإدارية والجامعات الافتراضية وغيرها ومازال الاهتمام بها على الصعيد النظري متزايداً فتعميق المعرفة وزيادة الإبداع أصبحت أهدافا "أساسية لعمل الجامعات التي هي بالأساس خزين المعرفة.

وتعد جامعة أسوان من الجامعات حديثة النشأة ،حيث تم اعتمادها كجامعة حكومية عند صدور القرار الجمهورى (٣١١) بتاريخ ٢٠١٣/٦/١١ حيث كانت بدايةً من عام

١٩٩٥ فرعاً تابعاً لجامعة جنوب الوادى ، وهي وتضم(١٥) كلية (ثمانيه كليات) منها يتم التدريس بها فعلياً وهى كليات الأداب ، والتربية ، والعلوم ، والخدمة الإجتماعية والهندسة و هندسة الطاقة واللغات والترجمة ، والزراعة و(سبعة كليات)هي الطب البيطرى ، والتمريض و الطب البشرى، و تكنولوجيا المصايد والاسماك و التجارة و التربية النوعية و كلية الأثار وسوف تبدأ الدراسة بها في العام الجامعي ٢٠١٣/٢٠١٤ ، وتعد جامعة أسوان جامعة متميزة لأنها تخدم أكبر نطاق جغرافي في مصر حيث تقع على مساحةعشر الآف فدان ، وهي كجامعة ناشئة تعاني من نفس المشكلات السابقة والتي تتمثل في غياب جهاز جيد للتوجيه والإدارة والقيادة مما يجعل من غير الممكن استخدام الامكانات القليلة المتاحة بكفاءة وفاعلية، إذ أن للإدارة العليا مهمة رئيسية ألا وهي دعم وتشجيع الموظفين على المشاركة بالمعرفة وتحفيزهم على المشاركة عن طريق تعليم الموظفين لكيفية تطبيق ما تعلّموه وكيفية مشاركتهم بما يملكون من معرفة وكيف يمكن تفسير تلك المعرفة وترجمتها لمهارات وسلوكيات تحسين الأداء.

تساؤلات الدراسة :

وفي هذا البحث تحاول الباحثة الاجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

"ما دورمدخل إدارة المعرفة في تنمية الإبداع الإداري لدى القيادات الإدارية السائدة بجامعة أسوان"

ويتفرع من هذا التساؤل مجموعة من التساؤلات الفرعية

١- ما ملامح مدخل إدارة المعرفة في الأدبيات التربوية المعاصرة ؟

٢-ما ملامح مدخل إدارة الإبداع الإداري في الأدبيات التربوية المعاصرة ؟

٣- ما واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة بجامعة أسوان ؟

٤- ما أثر مدخل إدارة المعرفة في تنمية الإبداع الإداري لدي القيادات الإدارية بجامعة أسوان ؟

٥- ما التصور المقترح لتفعيل مدخل إدارة المعرفة في تنمية الإبداع الإداري لدي القيادات الإدارية بجامعة أسوان ؟

أهداف الدراسة :

١- التعرف على مدي تطبيق عمليات إدارة المعرفة في جامعة أسوان .

٢-تحديد العلاقة بين إدارة المعرفة ومستوي الإبداع الإداري للقيادات الإدارية السائدة بجامعة أسوان .

٣- وضع تصور مقترح لتفعيل مدخل إدارة المعرفة بجامعة اسوان بحيث تسهم بدور فعال في تنمية مستوي الإبداع الإداري للقيادات الإدارية والعاملين بما يسهم في رفع كفاءة جامعة أسوان وزيادة قدرتها التنافسية .

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية :

١- تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تتناول موضوعا إداريا حديثا أصبح يمس جوهر أعمال جامعة أسوان، فهذه الجامعة تعمل في بيئة تتسم بالتطور والتغيير والتجديد، وتعد إدارة المعرفة إحدى الوسائل الأساسية التي تمكن هذه الجامعة من الوصول إلي مرحلة التميز في تحقيق أهدافها.

٢- الدراسة تتناول إدارة المعرفة في جامعة أسوان نظرا لما تمتلكه تلك الجامعة من برامج لتعليم وتدريب العنصر البشري وتزويده بالمهارات اللازمة لذا يتحتم على الجامعة اعتماد التطور والتغيير والتجديد منهجا أساسيا في خطط برامجها المستقبلية كي تتمكن من تحقيق التميز وأن تساير التطور العلمي العالمي المتسارع .

٣- تحتل هذه الدراسة أهمية نظرا للتغيرات المتسارعة التي حدثت في الاقتصاد العالمي حيث جعلت من عملية إدارة المعرفة ضرورة لازمة لجميع منظمات المجتمع وبخاصة الجامعة التي تعد أهم حقل يمكن استثماره في عصر المعرفة .

الأهمية التطبيقية :

سوف تفيد هذه الدراسة القائمين على قطاع جامعة أسوان وخاصة في التصور المقترح حيث تشمل الفئات المستهدفة من هذا البحث (رئيس الجامعة والوكلاء والعمداء ورؤساء الأقسام ومديري الإدارات بالجامعة)

الدراسات السابقة

ونظرا لندرة الدراسات التي تحققت من هذين المتغيرين معاً في الإطار الجامعي ، فقد رأت الباحثة الاستعانة بالدراسات السابقة التي تربط إدارة المعرفة بالإبداع الإداري في

قطاع الأعمال والمنظمات – بالإضافة الي ما توفر من دراسات سابقة في مجال التعليم العالي والجامعي.

١–دراسة Ashraf Numair (2012)

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة العلاقة بين إدارة المعرفة (KM) والقدرة الابداعية في جامعتين هما الجامعة الأمريكية في القاهرة وجامعة المنصورة من حيث البنية التحتية لإدارة المعرفة (الثقافة والبناء، والتكنولوجيا)، وعمليات إدارة المعرفة (اكتساب المعرفة ، وتحويل المعرفة وتطبيق المعرفة وحماية المعرفة)، وقد تم توزيع الاستبيان على عينة من أعضاء هيئة التدريس في الكليات المختلفة داخل الجامعتين ، ويتكون الاستبيان من محورين الأول يتناول البنية التحتية للمعرفة وعمليات المعرفة والابتكار في (٦٥) عبارة ، والمحور الثاني يتناول معلومات عن أعضاء هيئة التدريس ووضعهم الأكاديمي ، وأظهرت النتائج أن جامعة المنصورة أقل ابداعية مقارنة بالجامعة الامريكية لأنها تحتوي على إدارة معرفية أقل في بنيتها التحتية ؛الأمر الذي يؤدي إلي انخفاض عمليات الإدارة المعرفة ، أيضا بينت النتائج أن هناك علاقة مهمة بين البنية التحتية لإدارة المعرفة ، وعمليات إدارة المعرفة ، والابتكار.

٢– دراسة سامرة أحمد مهدي (٢٠١٢)

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى توفر كل من عمليات ‘إدارة المعرفة والإبداع في المكتبات الجامعية وهل هذا المستوى ينسجم مع الحاجة الفعلية لها في عمل المكتبات ، وقد اختيرت عينة عمديه من مديري وأمناء المكتبات الجامعية في مدينة بغداد ،وتم استخدام الاستبانه كأداة لجمع المعلومات وتتكون من (١١) بعداً ستة منها لعمليات إدارة المعرفة والخمسة الأخرى للقدرات الإبداعية ، وأكدت النتائج وجود خلل في عمليات تشخيص المعرفة وتوليدها وتخزينها . كذلك وجود مستوى مرضي من القدرات الابداعية بمجملها وإن عملية الابداع تلقى التشجيع من الإدارة العليا للمكتبات وخصوصاً في مجال تشجيع مقترحات تطوير العمل في المكتبات ، وقد أوصت الباحثة بزيادة اهتمام الإدارات المسئولة عن المكتبات المدروسة بالمعرفة وزيادة القدرات المعرفية للعاملين في هذه المكتبات وذلك من خلال فسح المجال لهم للمشاركة في الدورات التطويرية ذات الاختصاص بعمل المكتبات،كما أوصت بتشكيل مجموعات عمل للعاملين في المكتبات تقوم

بعقد لقاءات دورية وباستخدام وسيلة لوصف الافكار وذلك لتشخيص تواجد المعرفة التي تحتاجها مكتباتهم وتشجيع عمليات الابداع.ذات المساس بعمل المكتبات،فضلاً عن ضرورة تبني التغيير منهجا "وأسلوبا "وسياسة عمل وان يكون التغيير ايجابيا "وإبداعيا."

٣-دراسة ماهر احمد حسن و عمر محمد مرسي (٢٠١٢)

وهدفت إلى تحديد العلاقة بين الثقافة التنظيمية ومستوي الإبداع الإداري للقيادات الإدارية السائدة بجامعة أسيوط ،ووضع تصور مقترح لتطوير الثقافة التنظيمية بجامعة أسيوط؛ بحيث تسهم بدور فعال في تنمية مستوي الإبداع الإداري للقيادات الإدارية والعاملين بما يسهم في رفع كفاءة جامعة أسيوط زيادة قدرتها التنافسية ، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة الدراسة ،واستخدما استبانتين تم تطبيقهما علي عينة ممثلة من القيادات الإدارية بجامعة أسيوط بلغت (٨٨) عضوا من القيادات الإدارية بالجامعة ، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها :اتفاق معظم أفراد العينة علي توافر الثقافة التنظيمية للجامعة ، وأن الثقافة التنظيمية ترتبط ارتباطاً موجبا وذات دلالة إحصائية مع الإبداع الإداري مما يؤكد أن توفر القيم المكونة للثقافة التنظيمية بالجامعة يؤدي إلى زيادة الإبداع الإداري للقيادات الإدارية وزيادة قدرتهم علي العمل .وتوصلت إلي تصور مقترح يقوم علي ضرورة تنمية استراتيجية راس المال المعرفي /الإبداعي في المؤسسات الجامعية ، وتنامي دور القيادات الإدارية ومنحهم دور أكبر لاتخاذ القرارات التربوية والإدارية الرشيدة من أجل إحداث التغير المستقبلي مواكبة لروح العصر ،كذلك ضرورة التحول من الإدارة التقليدية إلى الإدارة المبدعة في ممارسات القيادات الإدارية .

٤-دراسة محمد أحمد سلمان الرقب (٢٠١١)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف علي متطلبات تطبيق إدارة المعرفة في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، وتم اختيار مجتمع الدراسة من العاملين في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة ، حيث اعتمد الباحث الاستبانه كأداة رئيسية لجمع البيانات وتم توزيع(٣٣٤) استبانه علي الأكاديميين برتبة إدارية والإداريين في الجامعات الفلسطينية ، وقد توصلت الدراسة إلى أن : إدارة المعرفة تساعد الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة على تحقيق أهدافها ، وأشارت الدراسة إلى

وجود علاقة إيجابية بين متطلبات إدارة المعرفة متمثلة في (الثقافة التنظيمية ،الهيكل التنظيمي ،القيادة الإدارية ،وتكنولوجيا المعلومات) وتطبيق إدارة المعرفة في الجامعات الفلسطينية ، حيث احتل بعد تكنولوجيا المعلومات المرتبة الأولى من حيث التأثير على تطبيق إدارة المعرفة ، تلاه بعد القيادة الإدارية تلاه بعد الهيكل التنظيمي وجاء في المرتبة الأخيرة بعد الثقافة التنظيمية ، وقد خرجت الدراسة بعدة توصيات كان من أهمها ضرورة الاهتمام بعقد سلسلة من الندوات والمحاضرات وورش العمل والدورات التدريبية والمؤتمرات في مجال إدارة المعرفة لنشر الوعي وثقافة إدارة المعرفة ،واعتماد الجامعات الفلسطينية على تنمية عمليات الإبداع في إدارة المعرفة كجزء من عملها اليومي ، ومواكبة الأساليب والمنهجيات والممارسات الإدارية المتعلقة بإدارة المعرفة لتحسين وتطوير واستثمار المخزون المعرفي المتوافر لدى الموارد البشرية والاهتمام به ، وضرورة ربط الجامعات بمراكز البحوث وقواعد البيانات الكبري من أجل الاسهام في بناء المعرفة وتطويرها والاهتمام بالبنية التحتية والتكنولوجية وتخصيص الموارد بشقيها المالي والفكري لتأسيس شبكات اتصال فاعلة في الجامعات الفلسطينية .

٥- دراسة سامي حنونة ، رأفت محمد العوضي(٢٠١١)

تهدف الدراسة الحالية إلى تقديم إطار فكري لتطبيق مفهوم إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي مبنيًا على مراجعة وفحص مجموعة من الدراسات النظرية والأدبيات لمنشورة في الكتب والمجلات ذات الصلة، وتضمنت الدراسة مبحثين أساسين الأول يتضمن الملامح الأساسية لمدخل إدارة المعرفة أما المبحث الثاني يتناول إدارة المعرفة في التعليم العالي ومبررات تطبيقها ومجالات وخطوات التطبيق ،ومن ثم استعرض أهم العوامل التي تساعد علي تحقيق النجاح والصعوبات التي قد تواجه تطبيق إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي ،وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي وتوصلا إلى مجموعة من الاستنتاجات أهمها أن تطبيق إدارة المعرفة يتطلب توفر مجموعة من المقومات والتي من أهمها الثقافة التنظيمية الداعمة لتبادل ونشر المعرفة ، وبنية تحتية داعمة لعمليات إدارة المعرفة ، بنية تنظيمية تتصف بالمرونة ، كما تتطلب دعم والتزام الإدارة العليا لمشروع إدارة المعرفة ،وتحفيز وتشجيع المبادرات الفردية والجماعية المساندة والداعمة لمفهوم إدارة المعرفة ،وكانت من أهم التوصيات وضع نظام للتحفيز

مرتبط بممارسات وأنشطة إدارة المعرفة لتشجيع الأفراد علي تبادل ومشاركة ما يمتلكونه من معارف ومهارات مع غيرهم ، والإسهام بفاعلية في أنشطة إدارة المعرفة علي اختلاف أنواعها ، كما أوصت أنه عند تشكيل اللجان وفرق لعمل للقيام بأي مشروع أو حل أي مشكلة في أي من أقسام الجامعة وإدارتها بصفة عامة ينبغي أن يراعي اختيار أعضاء الفريق من ذوي الخبرات والمهارات المتنوعة ومن ذوي الخبرة الطويلة وحديثي الخبرة بالعمل وذلك لتسهيل عملية انتقال الخبرات وتبادل الأفكار والخروج بحلول إبداعية للمشكلات .

٦- دراسة T. Cheng Ling & Aizzat Nasurdin (2010)

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة التأثير المباشر لفاعلية إدارة المعرفة على الإبداع الإداري و المتغيرات المستقلة في هذه الدراسة تتعلق بفاعلية إدارة المعرفة ، التي تتألف من ثلاثة أبعاد فعالية اكتساب المعرفة ، و فعالية مشاركة المعرفة، و فعالية تطبيق المعرفة. وقد تم قياس كل بعد باستخدام مقياس ليكرت و تم توزيع الاستبيانات على عينة مكونة من عدد(١٧١) من شركات التصنيع الكبري التي تقع في ست ولايات من شبه جزيرة ماليزيا. أظهرت النتائج المستمدة من تحليلات الانحدار للأبعاد الثلاثة لفاعلية إدارة المعرفة (فعالية اكتساب المعرفة وفاعلية مشاركة المعرفة ، وفاعلية تطبيق المعرفة) أن فاعلية اكتساب المعرفة فقط لها تأثير إيجابي كبير على الابتكار الإداري ،وتناقش أيضا الآثار المترتبة على الدراسة وكذلك اقتراحات لدراسات مستقبلية ، وتقدم نتائج هذه الدراسة التطبيقات النظرية والعملية فمن حيث النتائج النظرية أظهرت النتائج أمكانية تطبيق وجهة النظر القائمة على المعرفة والتي تعترف بها المنظمة كعنصر رئيسي في خلق وتطبيق المعارف ، وكانت الأداءات المختلفة في الإبداع الإداري نتيجة لاختلاف قدرات الشركات في تطوير ونشر المعرفة ، ومن وجهة النظرية العملية اقترحت النتائج أن المنظمات يجب أن تكتسب المعرفة بفاعلية لحفز الإبداع الإداري ومحاولة اكتساب المعرفة من مصادر خارجية وخاصة أنشطة التعلم المستمر ، وعلى هذا يجب على المديرين في شركات التصنيع تشجيع أنشطة التعلم المستمر وتوفير التدريب متعدد الوظائف حيث يكون الموظفون قادرون على اكتساب مهارات ومعرفة

متعددة لإبداع إداري أفضل ، فضلاً عن ضرورة وتوفير المزيد من التغذية المرتدة لتحسين الآليات الإدارية في المنظمات .

٧-دراسة فراس عودة(٢٠١٠)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع إدارة المعرفة في الجامعات الفلسطينية وسبل تدعيمها وتحديد عمليات إدارة المعرفة الواجب ممارستها لدى العاملين بالجامعات الفلسطينية ، إضافة لقياس درجة ممارسة العاملين لعمليات إدارة المعرفة.وقد استخدم الباحث لهذا الغرض المنهج الوصفي التحليلي مستخدما الاستبانة كأداة للبحث ، حيث بلغ عدد أفراد المجتمع(327) موظفاً، كما اعتمد الباحث على المقابلات الشخصية كأداة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لواقع إدارة المعرفة في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير الجنس، أو لسنوات أخرى للإجابة على بعض التساؤلات الخاصة بالدراسة ، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها :عدم الخدمة.وجود فروق ذات دلالة إحصائية لواقع إدارة المعرفة في الجامعات الفلسطينية في بعدي التشارك في المعرفة ، وتطبيق المعرفة تعزى لمتغير المؤهل العلمي ، لصالح المؤهل الأعلى.وجود فروق ذات دلالة إحصائية لواقع إدارة المعرفة في الجامعات الفلسطينية في بعدي تنظيم وتوليد المعرفة تعزى لمتغير مكان العمل، وكانت النتائج تشير إلى التفوق لصالح الجامعة الإسلامية.وكان من أهم ما أوصت به الدراسة: ضرورة تحويل مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية إلى حاضنات لصناعة المعرفة ، و دمج أنماط جديدة للتعلم تؤدي إلى تنوع مصادر المعرفة.بناء فريق لإدارة نظام إدارة المعرفة ولمتابعة تطبيقه في الجامعات الفلسطينية

٨- دراسة كامل شكير الوطيفي (٢٠٠٩)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر إدارة المعرفة في تنمية القدرة على الإبداع في جامعة كربلاء وتم اعتماد الاستبانه كمنهجية وأداة رئيسية في عملية جمع المعلومات وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: إن اعتماد الإدارة الفاعلة للمعرفة من قبل القيادات الجامعية تضيف قيمة حقيقية لسمعة المنظمة العلمية ومكانتها ، كذلك وجود علاقة ارتباط موجبة وقوية ذات دلالة إحصائية بين جميع عمليات المعرفة وتنمية القدرة على الإبداع في الجامعة ، كما خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات أهمها :ضرورة إطلاق العنان للإبداعات أو الابتكارات التي يقدمها المبدعون من منتسبي الجامعة

وتشجيعها والعمل على تبنيها، الاهتمام بتهيئة وتحسين المناخ التنظيمي المناسب لاستثمار أفكار المنتسبين وتبنيها وتطويرها.

٩-دراسة S.C.Chang,M.S.Lee(٢٠٠٨)

هدفت الدراسة إلى التعرف علي آثار الثقافة التنظيمية وآليات إدارة المعرفة على الإبداع التنظيمي: دراسة تطبيقية في تايوان.واستندت هذه الدراسة على المعلومات الصادرة من خدمة معلومات الائتمان الصينية المحدودة لأعلى ٥٠٠٠ منظمة أعمال في عام ٢٠٠٥ وقد اعتمد البحث عينة عشوائية من مديري الإدارات أو الرؤساء من (٨٠٠)من منظمات الاعمال التجارية وزعت عليهم أداة الدراسة وهي الاستبانة، وأظهرت النتائج ما يلي:

١- كان للثقافة الداعمة والثقافة الإبداعية تأثير إيجابي كبير على اكتساب المعرفة ونشر المعرفة.

٢-كان للثقافة الإبداعية والثقافة الداعمة أثر إيجابي كبير على الابداع الإداري والإبداع التقني.

٣- كان لتخزين المعرفة، واكتساب المعرفة ونشر المعرفة أثر إيجابي كبير على الابداع الإداري،كما كان تأثير اكتساب المعرفة ونشر المعرفة إيجابي بشكل كبير على الابداع التقني.

١٠- دراسة عادل سالم موسى معايعة (٢٠٠٨)

تناول الباحث في هذه الدراسة أهمية إدارة المعرفة ودورها في نجاح مؤسسات التعليم العالي وفي إسهامها بتحولها إلى الاقتصاد المعرفي وتعاظم دورها في بناء الميزة التنافسية وإدامتها ، والتي تعتمد أساسا على الموجودات الفكرية والأصول المعرفية والاستثمار فيها بما يعزز من الإبداع المستمر،وقد سلط الباحث الضوء على بعض النظم والنماذج العالمية لإدارة المعرفة ونظم المعلومات في بعض مؤسسات التعليم العالي العالمية وهل يمكن للجامعات في العالم العربي والأردن أن تتبنى هذه الأنماط ،وقد أورد بعض هذه النماذج ومنها مؤسسات التعليم العالي الافتراضية والاستثمارية والمنتجة ،والتي استطاعت من خلال توافر البيئة التكنولوجية والبنى التحتية لإدارة المعرفة من تحقيق الكثير من النجاحات في ظل التسارع الرهيب في سوق التنافس بين مؤسسات التعليم العالي وسوق العمل.

١١- دراسة ياسر العتيبي (٢٠٠٧)

هدفت الدراسة إلى توضيح مفهوم إدارة المعرفة وأهميتها في الفكر الإداري المعاصر والوقوف على العلاقة بين الجامعة وإدارة المعرفة انطلاقاً من رصيد الجامعة المعرفي والفكري ودورها في بناء العنصر البشري، وكذلك تحديد أهم عمليات إدارة المعرفة والممارسات التي تؤدي إلى تفعيلها، ثم دراسة وتحليل الواقع الحالي لإدارة المعرفة في المنظمات التربوية ممثلة بجامعة أم القرى في المملكة العربية السعودي ، وانتهاءاً بوضع تصور مقترح لإدارة المعرفة في الجامعات السعودية،و استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وصمم استبانه وزعت على عينة بلغت (492)إضافة إلى القيام ببعض المقابلات مع ذوي الاختصاص وقد توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها :أن الجامعة لا تعطي الأولوية لإدارة المعرفة ، ولا يتم تداول مصطلحات إدارة المعرفة في الجامعة بشكل مكثف،ولا توجد إستراتيجية واضحة لإدارة المعرفة في الجامعة ، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة ، المستوى الوظيفي) ، وكان من أهم ما أوصت به الدراسة:على الجامعة تبني مفهوم إدارة المعرفة ، بحيث تكون من أهم أولوياتها المستقبلية للتطور، كذلك أهمية العمل على نشر ثقافة المعرفة وغرس الرؤية المعرفية، والتأكيد على توظيف التكنولوجيا الحديثة في نظم المعلومات،والسعي إلى توفير البيئة المناسبة لتحقيق التمكين المعرفي لمؤسسات التعليم العالي.

١٢- دراسة نهلة عبد القادر هاشم (٢٠٠٥)

هدفت الدراسة إلى تقديم بعض المرتكزات التي تصلح كأساس لإستراتيجية إدارة المعرفة بالجامعات المصرية للوصول إلى معدلات عالية من الإبداع في أداء مهامها ، وقد تضمنت هذه الدراسة الأبعاد المختلفة لكل من إدارة المعرفة والإبداع، وقد جرى تطبيق المنهج الوصفي التحليلي ، باستخدام استبانة تم توزيعها على (450) من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات.وقد توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها :وجود قصور في جهود المعرفة القائمة على أساس التفاعل والاحتكاك بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية ونظرائها من الجامعات الأجنبية وقد أوصت الدراسة إدارة الجامعات وأعضاء هيئة

التدريس على العمل الجماعي من خلال القيام بمشروعات بحثيـــة مشـــتركة حـــول إدارة المعرفة ، واستثارة الحالة الإبداعية لديهم وتنميتها.

التعليق علي الدراسات السابقة :

من خلال الاستعراض السابق للدراسات السابقة نجد أن هناك العديد من الملاحظات التي تجمع بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية وتبين أوجه الشبه ونواحي التلاقي والتعاون والتكامل بينها جميعا حول موضوع إدارة المعرفة وتأثيرها علي الإبداع الإداري يمكـــن إجمالها علي النحو التالي :

– تنوعت زوايا نظر الدراسات السابقة من حيث موضوع الدراسة ، واخـــتلاف نطـــاق معالجتها ، وتباين أدواتها وأساليبها وتعدد مسارات التحليل ؛ فقد تنوعت الدراسات التـــي تناولتها الباحثة منها ما تناول العلاقة بين إدارة المعرفة والإبداع الإداري مثـــل دراســـة Ashraf Numair (2012) & دراســـــــة هاشـــــــم(٢٠٠٥) & دراســـــــة S.C.Chang,M.S.Lee(٢٠٠٨)& دراســـة الـــوطيفي (٢٠٠٩)& ٥–دراســـة T. Cheng Ling & Aizzat Nasurdin(2010) & دراســة ســامرة (٢٠١٢) ، ومنها ما تناول ادارة المعرفة في المؤسسات الجامعية مثل دراسة Edward Keeley (2004,)& – دراسة العتيبي (٢٠٠٧) & دراسة معايعة (٢٠٠٨)& دراسة عودة(٢٠١٠) & دراسة الرقب (٢٠١١) ، ودراسة حنونةوالعوضي ،ومنها ما تناول الإبـــداع الإداري مثل دراسة محمد ،ماهر احمد حسن و مرسي ،عمر محمد (٢٠١٢) .

– اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في التعرف علي المفاهيم الخاصة بالإدارة المعرفية والإبداع الإداري واختلفت الدراسة الحالية مع الدراسة الســـابقة فـــي الأهـــداف وحدود الدراسة المكانية والموضوعية وعينة الدراسة ، وتناول تأثير الادارة المعرفية في تنمية الإبداع الإداري لدي القيادات الإدارية بجامعة أسوان ، واستخدمت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي واعتمدت الاستبانة كأداة للدراسة ما عدا دراسة كل من معايعة (٢٠٠٨) ودراسة هاشم (٢٠٠٥) ودراســـة حنونـــة والعوضـــي (٢٠١١) فقـــد استخدمو المنهج الوصفي ،ودراسة (Keleey,2004) والذي استخدم المـــنهج الوصـــفي واستخدام اختبار بعدي وتصميم غير تجريبي ،إلا أنها جميعا توصلت إلي نتـــائج تصـــب

في غاية واحدة ،وهي ضرورة الاهتمام بإدارة المعرفة في التعليم الجامعي ، وهو ما قصدته الدراسة الحالية وتوصلت إليه.

– اهتمت الدراسات السابقة بصورة أو بأخرى بقضية تفعيل إدارة المعرفة في المؤسسات التعليمية وخاصة التعليم الجامعي ، وهذا ما جعل الدراسة الحالية تتعاون مع ما سبقها من دراسات في توسيع دائرة النظر ، واستخلاص علاقات التأثير والتأثر لموضوع إدارة المعرفة وخاصة اثر إدارة المعرفة علي تنمية الإبداع الإداري.

–استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في توسيع خلفية الباحثة الفكرية والتطبيقية لتحديد موضوع الدراسة وبلورة شكلها وتعيين مسارها ، ونطاق معالجتها ويمكن إجمال جوانب الإفادة من الدراسات السابقة في النقاط التالية :

– تحديد الإطار العام للخلفية النظرية والفكرية للدراسة الحالية .

–الإفادة من التوصيات والنتائج ,

– بناء أداة الدراسة (الاستبانة) التي طبقت في الدراسات السابقة .

–توجيه الباحثة نحو العديد من مصادر المعلومات المفيدة ذات العلاقة بمشكلة الدراسة.

– مقارنة نتائج الدراسة الحالية بالنتائج التي توصلت إليها الدراسات ذات العلاقة عند مناقشة النتائج وتحليلها .

أدوات الدراسة :

استخدمت الباحثة استبانة تم تطبيقها على عينة ممثلة من القيادات الإدارية بجامعة أسوان للتعرف على واقع عمليات إدارة المعرفة السائدة بالجامعة ، ومستوي الإبداع الإداري للقيادات الإدارية في ضوء إدارة المعرفة السائدة في الجامعة .

منهج الدراسة :

تقتضي الدراسة الحالية استخدام المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة الدراسة ، وذلك من خلال جمع المعلومات والبيانات عن الإدارة المعرفية وأنواعها ومكوناتها وأبعادها ، وكذلك الإبداع الإداري ومستوياته وأهم مراحله ، وكذلك وصف تأثير مدخل إدارة المعرفة على تنمية الإبداع الإداري بجامعة أسوان ، مع الاستعانة ببعض أدواته وهي الاستبانة وذلك للتعرف على تأثير الإدارة المعرفية على مستوي الإبداع الإداري للقيادات الإدارية بجامعة أسوان .

حدود الدراسة :

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية :

١- الحدود المكانية : حيث تم تطبيق البحث على جامعة أسوان .

٢- الحدود البشرية : وتتمثل في عينة ممثلة للقيادات الإدارية من العاملين بالإدارة العامة وإدارات كليات جامعة أسوان .

٣- الحدود الزمانية : تم تطبيق البحث في نهاية الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٢-٢٠١٣ م .

خطة السير في الدراسة :

تقدم الباحثة فيما يلي تحليلا نظريا عن إدارة المعرفة والإبداع الإداري ، العلاقة بين إدارة المعرفة والإبداع الإداري بجامعة أسوان ، ثم إطاراً ميدانيا لتوضيح تأثير عمليات إدارة المعرفة على الإبداع الإداري للقيادات الإدارية بجامعة أسوان .

المحور الأول :الإطار النظري للدراسة ويتناول ما يلي :

١- طبيعة مدخل إدارة المعرفة وأهميتها ومكوناتها وأبعادها المختلفة .

٢- طبيعة ومفهوم مدخل الإبداع الإداري ومستوياته واهم مكوناته .

٣- أثر مدخل إدارة المعرفة فى تنمية الإبداع الإداري لدي القيادات الإدارية بجامعة أسوان .

المحور الثاني :الاطار الميداني للدراسة ويتناول ما يلي :

١-إعداد استبانة تتكون من محورين : الأولي تتناول عمليات إدارة المعرفة والثاني يتناول مستويات الإبداع الإداري ، وتم تطبيقها على عينة من القيادات الإدارية بجامعة اسوان .

٢- تحليل وتفسير نتائج الدراسة الميدانية .

المحور الثالث : ويتناول خلاصة النتائج والتصور المقترح .

المحور الأول : الإطار النظري للدراسة

أولا إدارة المعرفة :

قبل التطرق إلي مفهوم إدارة المعرفة لا بد من إعطاء فكرة حول مفهوم المعرفة التي تتمثل في حصيلة الامتزاج الخفي بين المعلومة والخبرة والمدركات الحسية والقدرة على الحكم ،كما أنها تعدّ أساسا فاعلا لتحقيق الميزة التنافسية ولعمليات الإبداع والابتكار.

أ- مفهوم المعرفة

لم يعد هنالك خلاف في اعتبار المعرفة مورداً استثماريا وسلعة إستراتيجية ومصدرا للدخل القومي ومجالا للقوى العاملة ، من خلال توظيف كافة إمكانيات تقنيات المعلومات والاتصالات التي أصبحت من أكثر القطاعات نموا بما تحظى به اليوم من أعلى نسبة من القيمة المضافة ، وإزاء ذلك بات مقياس تقدم المنظمات يقاس بمدى التقدم الذي تحرزه في مجالات توليد المعرفة و ما ينعكس على التقدم الدائم للمنظمة من خلال تغييرات جوهرية بسبب عمليتي البحث والتطوير المصاحبتين للتطور الناجم عن الزيادة المعرفية لمنظومتي العلم والتقنية(ياسر الصاوي،٢٠٠٧:٥٦) وهذا هو حال المعرفة في مؤسساتنا التعليمية والخدمية والإنتاجية فليس كل من يكون قادراَ على الأداء -وإن كان متميزاً - يكون قادرا على التصريح عن المعلومات المتعلقة بتأدية العمل للاحتفاظ بها كجزء من معرفة أو أصول المؤسسة التي يعمل فيها (نعيمة حسن جبر رزوقي،٢٠٠٤:١٧) وقد وردت تعريفات متعددة للمعرفة للعديد من الباحثين حاولت الباحثة إيجازها في كما يلي

-هي مزيج من الخبرة والقيم والمعلومات السياقية وبصيرة الخبير التي تزود بإطار عام لتقييم ودمج الخبرات والمعلومات الجديدة ، فهي متأصلة ومطبقة في عقل العارف بها ، وهى متضمنة في المنظمة والمجتمع وليس في الوثائق ومستودعات المعرفة فحسب (عبد الستار العلى وآخرون،٢٠٠٦:٢٥)

-هى الحصيلة النهائية لاستخدام واستثمار المعلومات من قبل الباحثين والعاملين ، ومتخذي القرار والمستخدمين الذين

يحولون المعلومات إلي معرفة(خضير حمود،٢٠١٠: ٦٢)

- ويرى(سعد ياسين وغالب الرفاعي،٢٠٠٦:٢٤) أن المعرفة" : مزيج من المفاهيم والأفكار والقواعد والإجراءات التي تهدي الأفعال والقرارات، أي بمعنى آخر هى عبارة عن "معلومات ممتزجة بالتجربة والحقائق والأحكام والقيم التي يعمل بعضها مع بعض كتركيب فريد يسمح للأفراد والمنظمات بخلق أوضاع جديدة وإدارة التغيير." .

وتري الباحثة أن المعرفة محصلة الامتزاج بين المعلومات والخبرات والمدركات الحسية ،حيث تؤدي هذه المعرفة إلى اتساع إدراك الأفراد لتجعلهم قادرين علي معالجة أي مشكلة تواجههم في مجالات المعرفة التي تعلمها .

وقد اتفقت كل من دراسة (Duffy, 2000)،(توفيق سريع باسردة،٢٠٠٦)،(هيثم حجازي، ٢٠٠٥)،(محمد عواد الزيادات ،٢٠٠٨)،(ربحي مصطفى عليان ،٢٠٠٨)على أنه توجد عدة تصنيفات للمعرفة غير أنها كلها تصب في إطار نمطي واحد يصنف المعرفة إلى نوعين أساسيين هما:

المعرفة الصريحة(Explicit Knowledge.)

المعرفة الضمنية(Tacit Knowledge)

١- المعرفة الصريحة(Explicit Knowledge)

وهي" المعرفة التي يمكن للأفراد تقاسمها فيما بينهم، وتشمل كلاً من البيانات والمعلومات التي يمكن الحصول عليها وتخزينها ، وكذلك البيانات المعلومات المخزنة والتي تتعلق بالسياسات والإجراءات والبرامج والموازنات ، والمستندات الخاصة بالمنظمة ، بالإضافة إلى أسس التقويم والتشغيل والاتصال ومعاييرها ، ومختلف العمليات الوظيفية(هيثم حجازي،٢٠٠٥:٦٦)

وتعرف أيضاً أنها":المعلومات الموثقة أو المرمزة التي تحتويها الوثائق والمراجع والكتب والمدونات،التقارير،ووسائط التخزين الرقمية ،ولذلك فهي معرفة سهلة الوصف والتحديد ،ويمكن تحويلها من لغة إلى أخرى ومن شكل إلى آخر،ويمكن بصفة مستمرة قراءتها وإنتاجها،وبالتالي تخزينها واسترجاعها (محمد عواد الزيادات،٢٠٠٨:٤٠)

ويضيف أبو دية أن المعرفة الصريحة التي تمتلكها أي منظمة أعمال هي أساس المعرفة لديها لأنها تتضمن الكثير من البني التحتية المعلوماتية للأعمال مثل الاستراتيجيات والسياسات والعمليات والإجراءات والميزانيات وحقوق الملكية،ويؤكد أن توفر هذه المعرفة سهلة غير أن الواقع ليس كذلك،وقد دلت تجارب كثيرة على أن توفر هذه المعرفة في منظمة ما لا يعني سهولة الاطلاع عليها والإفادة منها بالضرورة بسبب البيروقراطية أحياناً أو سوء التنظيم أو التخزين(عماد أبو دية ،٢٠٠٤: ٥٦)

٢-المعرفة الضمنية(Tacit Knowledge):

وهى المعرفة المختزنة في عقول الأفراد والمكتسبة من خلال تراكم خبرات سابقة ، وغالباً ما تكون ذات طابع شخصي، مما يصعب الحصول عليها لكونها مختزنة داخل عقل صاحب المعرفة.

ويرى Allen بأن المعرفة الضمنية هي المعرفة المخفية وتشير إلى المهارات الموجودة داخل عقل كل فرد والتي يصعب نقلها وتحويلها للآخرين، وقد تكون المعرفة هنا فنية أو إدراكية، وليس من السهل فهمها على أنها عملية أو تعبير عنها بكلمات ، وهذا النوع من المعرفة يصعب إدارته والتحكم فيها، إلا أنه يمكن استثمارها من خلال بعض الممارسات وتحويل بعضها إلى معرفة صريحة .كما يمكن تحويل المعرفة الضمنية الي معرفة ضمنية أخرى من خلال مشاركة الفرد بمعرفته الفنية مع الآخرين لنقل وتبادل المهارات والخبرات والمواقف والاتجاهات والقدرات والأحداث والممارسات(ربحي مصطفى عليان:٢٠٠٨،٨١)

ويؤكد(يوسف أبو فارة:٢٠٠٨،٤)أن المعرفة الضمنية هي التي تتعلق بما يكمن في نفس الفرد من معرفة فنية ومعرفة إدراكية ومعرفة سلوكية، والتي لا يسهل تقاسمها مع الآخرين أو نقلها إليهم بسهولة، إلى جانب أن المعرفة الضمنية يصعب إيصالها إلى الآخرين في مكان العمل ومحيطه ؛ فهي أيضاً ثمينة للغاية وممتلك فريد يصعب على منظمات أخرى استنساخه أو تقليده، كل ذلك يجعلها أساساً للتميز، ومن الأمور الحاسمة للمنظمة هو الكشف عن المعرفة الضمنية المخزونة لدى عامليها وقطافها بهدف إدارة رأسمالها الفكري(اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا، 5:2004).

لذلك ترى الباحثة مما سبق أن على الجامعة كمنظمة إذا أرادت أن تدير معرفتها المختزنة في عقول موظفيها فعليها أن تسعى لتحويل المعرفة الضمنية الي معرفة معلنة وذلك من خلال حفز الأفراد على إظهار المعارف التي يمتلكونها ومن ثم تقوم بنشرها بين أفرادها لتطويرها والاستفادة منها .

وخلاصة القول أنه بالرغم من الاختلاف الظاهري في الخصائص بين نوعي المعرفة(الظاهرة والضمنية)إلا أن كلٍ منهما يعتبر مكملاً للآخر وكلاهما على درجة كبيرة من الأهمية لأي منظمة؛ مما يستدعى إيجاد الوسائل المناسبة لنقلهما وتحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة ظاهرة.

ب- إدارة المعرفة

شهدت السنوات الخمس الأخيرة مناقشات مكثفة حول إدارة المعرفة وأهميتها وحفلتالأدبيات بجسد متنام من الابحاث والدراسات النظرية والتطبيقية فى حقول معرفية

عديدة كالاقتصاد والاجتماع وعلوم الحاسب الآلى، كما ساهم علماء الادارة بجهد بارز فى هذا المجال . وحفلت شبكة المعلومات الدولية بمواقع لا حصر لها تهتم بإدارة المعرفة ، كما ظهرت دوريات متخصصة فى نفس المجال وحتى أن بعضها يحمل نفس المصطلح .

وعلى الرغم من كثرة ما كتب حول إدارة المعرفة فى الأدبيات الغربية ووجود نماذج متعددة تنطلق من منظورات مختلفة ، فلا يوجد حتى الآن نموذج يحظي بقبول جمهور الباحثين يتضمن الابعاد المتعددة للمفهوم ،فمن السهل ملاحظة أن هذا المفهوم يتم تناوله تحت مسميات وعناوين مختلفة كما أن حدودها تتسم بالغموض والتشويش ، والدليل على ذلك اختلاط المفهوم بمفاهيم أخرى مثل المال الفكرى (intellectual capital) الذكاء التنافسي (competitive intelligence)وتكنولوجيا المعلومات information (technology)(Wiig,k,m,1997-9)

أولاً :مفهوم إدارة المعرفة

يعد مفهوم إدارة المعرفة من المفاهيم الحديثة في علم الإدارة والتي تزايد الاهتمام بها خلال العقدين الأخيرين مما أدى إلى ظهور العديد من التعاريف لذلك المفهوم والتي اختلفت باختلاف تخصصات الباحثين واختلاف وجهات نظرهم، ولفهم وتعريف إدارة المعرفة هناك ثلاث مداخل أساسية وهي كما ذكرها(Malhorta,2000:83)

أ –المدخل المعلوماتي :يتضمن أنشطة معالجة البيانات وإدارة تدفقات المعلومات وتطوير قواعد بيانات وتوثيق أنشطة الأعمال في المنظمة.

ب –المدخل التقني :يهتم ببناء وتطوير نظم إدارة المعرفة المستندة على تقنية المعلومات مثل نظم التنقيب عن البيانات، مستودعات البيانات، النظم الخبيرة، نظم المعالجة التحليلية الفورية، نظم المعلوم

ج –المدخل الثقافي :يهتم بالأبعاد السلوكية أو الفكرية لإدارة المعرفة من خلال تناول حقول التعلم الجماعي، التعلم المتواصل، وبناء المنظمات الساعية للتعلم.

وفي كل هذه المداخل تسعى إدارة المعرفة إلى تقديم حلول للإدارة من خلال استثمار موارد المعرفة، وبناء ذاكرة للمعرفة والتركيز على تبادل المعرفة والمشاركة فيها من خلال مدخل منهجي منظم، لذا حرصت الباحثة على تقديم مجموعة التعاريف التي تخدم هدف الدراسة وهي على النحو التالي:

-يرى(Chou 26:2005,) أن إدارة المعرفة هى" :عملية يتم بموجبها استخراج واستثمار رأس المال الفكري الخاص بالمنظمة، بهدف الوصول إلى قرارات تتصف بالكفاءة والفعالية والابتكارية من أجل إكساب المنظمة ميزة تنافسية والحصول على ولاء والتزام العملاء"

-ويرى(Delong, 2004:6) بأن إدارة المعرفة هى" :منظومة الأنشطة الإدارية القائمة على احتواء وتجميع وصياغة كل ما يتعلق بالأنشطة الحرجة والمهمة بالمؤسسة ، بهدف رفع كفاءة الأداء وضمان استمرارية تطور المؤسسة في مواجهة المتغيرات المحيطة بها." بمعنى آخر" :هى عملية مؤسسية تهدف إلى تنسيق وتكامل عمليات معالجة البيانات والمعلومات والتكنولوجيا المستخدمة والموارد البشرية والعوامل المحيطة بالمؤسسة"

- كما تعرف بأنها مجموعة العمليات التي تشمل تحديد الفجوة المعرفية للأفراد أو المنظمة، ومحاولة إنتاجها أو اكتسابها والحفاظ عليها وضمان تدفقها بين التشكيلات الإدارية كافة وتحقيق أعلى مشاركة فيها،بما يسهم في تطوير قدرات وإثراء خبرات المنظمة والأفراد العاملين فيها على اتخاذ القرارات الفاعلة والكفء (علي أحمد صالح وكريا الدوري ،٢٠٠٩:٥٦)

هذا وقد قدم(علي ذيب الأكلبي،٢٠٠٨:٢٦) تعريفاً لإدارة المعرفة على أنها" :تلك الإدارة التي تعمل على التعرف على ما لدى الأفراد (سواء أكانوا موظفين أم مستشارين أم مستفيدين) من معارف كاملة في عقولهم وأذهانهم، أو جمع وإيجاد المعرفة الظاهرة في السجلات والوثائق، وتنظيمها بطريقة تسهل استخدامها والمشاركة فيها بين منسوبي المؤسسة بما يحقق رفع مستوى الأداء وإنجاح العمل بأفضل الأساليب وبأقل التكاليف الممكنة."

وعرفتها (ريم الزامل،٢٠٠٦:٣٤)" بأنها" :مجموعة من الأنشطة والعمليات التي تساعد المنظمة على توليد المعرفة والحصول عليها واختيارها واستخدامها وتنظيمها ونشرها، والعمل على تحويل المعرفة بما تتضمن من بيانات ومعلومات وخبرات واتجاهات وقدرات إلى منتجات (سلع أو خدمات) واستخدام مخرجات إدارة المعرفة في صناعة القرارات وحل مشكلات ورسم عمليات التعلم وبناء منظومة متكاملة للتخطيط الاستراتيجي."

-وعرفها الباحثان(سلوي أمين السامرائي وغسان العمري ٢٠٠٨: ١٩٨) أنها الاستراتيجيات والتراكيب التي تعظم من الموارد الفكرية والمعلوماتية، من خلال قيامها بعمليات فائقة وتكنولوجية تتعلق بإيجاد وجمع ومشاركة وإعادة تجميع إعادة استخدام المعرفة، بهدف إيجاد قيمة جديدة ، من خلال تحسين الكفاءة والفاعلية الفردية ،والتعاون في عمل المعرفة لزيادة الابتكار واتخاذ القرار.

يتضح مما سبق من التعريفات التي استعرضتها الباحثة أن بعض التعريفات نظر لإدارة المعرفة من ناحية عملية إجرائية نشاط يحوي بداخله عمليات تهدف في المقام الأول لرفع كفاءة الأداء في المؤسسة ومن هذه التعريفات (Chou ٢٦:٢٠٠٥, Delong ٦:٢٠٠٤ ، ريم الزامل،٣٤:٢٠٠٦) والبعض الأخر نظر لها من منظور نظري ترتيب وتنظيم المعرفة دون الاهتمام بالتطبيق بعكس الفريق الأول الذي ركز علي النشاط والخبرة العملية للمعارف، ومن هذه الدراسات التي اهتمت بالجانب الأخير وهو النظري دراسة (سلوي أمين السامرائي وغسان العمري ٢٠٠٨: ١٩٨)

بناءً على ما سبق تقدم الباحثة تعريفا إجرائياً لإدارة المعرفة بأنها":عملية ديناميكية مستمرة تتضمن مجموعة من الأنشطة والممارسات الهادفة إلى تحديد المعرفة وإيجادها وتطويرها وتوزيعها واستخدامها وحفظها وتيسير استرجاعها، مما ينتج عنه رفع مستوى أداء العاملين في الجامعة وخفض التكاليف وتحسين القدرات المتعلقة بعملية التكيف مع متطلبات التغيير السريع في البيئة المحيطة بالمنظمة بها."

ثانياً :أهمية إدارة المعرفة

تعد إدارة المعرفة من الأفكار الحديثة ذات الأثر الهام والفعال على نجاح الأعمال، وتأتي أهميتها من كونها إحدى المكونات الجوهرية التي تسهم في رفع مستوي أداء المنظمات وتحقيق الأهداف المرغوبة ، فمن خلالها تستطيع تلك المنظمات إدراك ماهية المعرفة المستخدمة في أعمالها وتطبيقها ، ومن ثم كيفية العمل على رفع وتطوير هذه المعرفة من أجل تحقيق الأهداف المرجوة ، كما تكمن أهمية إدارة المعرفة في كونها مؤشراً لطريقة شاملة وواضحة لفهم مبادرات إدارة المعرفة في إزالة القيود وإعادة الهيكلة التي تساعد في التطوير والتغيير لمواكبة متطلبات البيئة الاقتصادية وتزيد من عوائد

المنظمة ورضا العاملين وولائهم وتحسن من الموقف التنافسي من خلال التركيز على الموجودات غير الملموسة التي يصعب قياسها وتظهر نتائجها على المدى الطويل.

– وبحسب (خضيرحمود، ٢٠١٠: ٨٥) فإن أهمية إدارة المعرفة تكمن في أنها تساعد في نشر المعلومات والمعرفة بين جميع الأفراد في التنظيم مما يؤدي إلى زيادة تمكين العاملين ورفع مستوى الأداء وتحقيق كفاءة وفاعلية الانجاز المستهدف،وتعد مصدر استراتيجي في دعم المنظمة في تحقيق أهدافها في مختلف الأزمنة البعيدة والمتوسطة والقريبة على حد سواء، فضلا عن أنها تسهم في زيادة مشاركة العامين نظرا لسهولة الوصول الي كافة المعلومات المتعلقة بالمنظمة وأهدافها وسياساتها .

– وبحسب (ياسر الصاوي ، ٢٠٠٧: ٧٢) فإن أهمية إدارة المعرفة بالنسبة للمؤسسات التعليمية الجامعية تكمن فى استيعاب الأعداد الكبيرة من المنتسبين إليها وتشعب ارتباطاتهم وحاجاتهم إلى اتصالات سريعة،بالإضافة إلى تنوع الأنشطة الجامعية وترابطها.

وكثرة وتنوع وترابط الجهات التي تتطلب متابعة سريعة ودقيقه مثل قاعات التدريس، وسائل الاتصال ، المختبرات العلمية ، كما أنها تعمل على الحد من ازدواجية وجود قاعدة بيانات مركزية يمكن للأشخاص المخولين فقط من الوصول إلى أجزاء منها وفق احتياجات الجامعة،مما يؤدي إلى وصول التغييرات في البيانات إلى مواضعها حال اعتمادها وبالتالي توحيد أسلوب العمل الإداري داخل الجامعة.

وتري الباحثة أن المؤسسات التربوية (الجامعات) أحوج المؤسسات لتطبيق إدارة المعرفة والاستفادة منها من أجل خلق جيل قادر على المنافسة وقادر على مسايرة ركب الحضارة والتقدم العلمي والتكنولوجي .

ثالثا: أهداف إدارة المعرفة

تختلف وتتنوع أهداف إدارة المعرفة باختلاف وتنوع الجهات التي توجد بها، والمجالات التي تعمل فيها، وهناك مجموعة من الأهداف العامة التي تشترك فيها إدارة المعرفة في مختلف أنواع المنظمات وهى على النحو التالي:

– تحديد وجمع المعرفة وتوفيرها بالشكل المناسب والسرعة المناسبة، لتستخدم في الوقت المناسب

- بناء قواعد معلومات لتخزين المعرفة وتوفيرها واسترجاعها عند الحاجة إليها
- تسهيل عمليات تبادل ومشاركة المعرفة بين جميع العاملين في التنظيم
- نقل المعرفة (الكامنة الضمنية) من عقول ملاكها وتحويلها إلى معرفة ظاهرة
- تحويل المعرفة الداخلية والخارجية إلى معرفة يمكن توظيفها واستثمارها في عمليات وأنشطة المنظمة المختلفة.
- تحسين عملية صنع القرار من خلال توفير المعلومات بشكل دقيق وفي الوقت المناسب، مما يساعد في تحقيق أفضل النتائج.
- الإسهام في حل المشكلات التي تواجه المنظمة والتي قد تؤدي إلى نقص كفاءتها أو هدر وقتها وأموالها.
- تطوير عمليات الابتكار بالمنظمة ، وتقديم منتجات وخدمات مبتكرة باستمرار
- تشجيع العمل بروح الفريق، وتحقيق التفاعل الايجابي بين مجموعة العمل، وذلك من خلال الممارسات والأساليب المختلفة التي تتبناها المنظمة لتبادل المعرفة ومشاركتها.
- تهيئة بيئة تنظيمية مشجعة وداعمة لثقافة التعلم والتطوير الذاتي المستمر
- نشر وتبادل التجارب والخبرات وأفضل الممارسات الداخلية والخارجية ٠
- تبسيط إجراءات العمل وخفض التكاليف عن طريق التخلص من الإجراءات غير الضرورية ٠
- الإسهام في تسريع عمليات التطوير بالمنظمة لتلبية متطلبات التكيف مع التغيير السريع في البيئة المحيطة بالمنظمة (علي ذيب الأكلبي،٢٧:٢٠٠٨) (محمد عواد الزيادات،٦٠:٢٠٠٨)

كما أشارت العديد من الدراسات مثل دراسة(سعد ياسين وغالب الرفاعي،٣:٢٠٠٦) ،(Wickham, 2001:233) (هيثم حجازي، ٣٥:٢٠٠٥) وغيرها من الدراسات والتي أجريت حول مبادرات إدارة المعرفة إلى أن المنظمات التي اعتمدت مثل هذه المبادرات قد حققت مجموعة من الفوائد، يمكن إجمالها فيما يلي:

- تحسين عملية اتخاذ القرارات :إذ تتخذ القرارات بشكل أسرع خاصة في المستويات الإدارية الوسطى والدنيا وباستخدام موارد أقل، وبشكل أفضل كما لو أنها اتخذت من قبل المستويات الإدارية العليا.

- تنفيذ القرارات التي تم اتخاذها بطريقة أفضل :إذ أنه ليس هناك حاجة ماسة لشرح وتوضيح تلك القرارات، ولأن حلقات الاتصال بين المستويات الإدارية المختلفة تكون أقصر.
- يصبح الموظفون أكثر قدرة على المعرفة فيما يتعلق بوظائفهم والوظائف الأخرى الأخرى القريبة من وظائفهم :ونتيجة لذلك يصبح هؤلاء الموظفين قادرين على طرح مبادرات لإجراء تحسينات أفضل
- تعلم إجراءات جديدة أسرع وأكثر فاعلية تتعلق بالعمليات المساعدة في تحسين العمل بخبرة وعقلانية.
- يصبح الموظفون أكثر وعياً فيما يتعلق بعمليات التشغيل :ومحتوى وطبيعة المنتجات والخدمات وحاجات العملاء والزبائن، وسياسات الشركة وإجراءاتها، وبالتالي يصبحون قادرين على إنجاز أعمالهم بجودة أفضل ، ويعملون على تصحيح الأخطاء دون الحاجة إلى تدخل المشرفين.
- يصبح الموظفون أكثر وعياً لما يحدث في بيئة العمل :وبالتالي فإنهم يتفهمون ما يحدث بشكل أفضل، كما تنخفض نسب الغياب والدوران الوظيفي.
- يصبح الموظفون أكثر قدرة على التعاون فيما بينهم بصورة أفضل :إذ يصبح لديهم فهم أكبر حول كيفية اعتماد كل منهم على الآخر، وكيف يتمم كل منهم بمعرفته المعرفة التي لدى الآخرين.
- تصبح قدرة المؤسسة على إرضاء الزبائن أفضل من خلال تقديم منتجات وخدمات واستجابات ذات نوعية أعلى.
- العمل على تحسين العمليات الداخلية الأمر الذي يؤدي إلى خفض التكاليف .
- العمل على تحسين الإبداع داخل المنظمة، والذي يعتبر العنصر الأساسي للمنافسة الآخذة بالازدياد

رابعاً:متطلبات تطبيق إدارة المعرفة

يتطلب تطبيق إدارة المعرفة تهيئة بيئة المنظمة للوصول إلى أقصى استفادة ممكنة من المعرفة، بحيث تكون بيئة مشجعة على الإدارة الفعالة للمعرفة، ومن ثم يمكن تخزين ونقل وتطبيق المعرفة وبصفة عامة، فإن مثل هذه البيئة تتطلب توافر العناصر الآتية:

هياكل تنظيمية ملائمة لإدارة المعرفة، وقيادة وثقافة تنظيمية تشجع على ذلك، وتكنولوجيا المعلومات.

و يرى carrion أنه من المهم والضروري لتحقيق النجاح في تطبيق إدارة المعرفة فهم متطلبات تطبيق إدارة المعرفة أو ما يطلق عليها البنية التحتية لإدارة المعرفة، واللازمة لدعم عملية تشخيص المعرفة، وخلق وتحويل المعرفة، وتخزين المعرفة، ومشاركة المعرفة وتطبيقها ويصنف متطلبات تطبيق إدارة المعرفة إلى ثلاثة متطلبات أساسية هي: الأفراد، العمليات، التكنولوجيا. (43:2006,carrion) ، أما من وجهة نظر Fernandez and Sabherwalفإن متطلبات تطبيق إدارة المعرفة تعبر عن الأسس والقواعد طويلة الأمد التي من خلالها تنشأ وتكمن إدارة المعرفة، بحيث تتضمن هذه البني التحتية لإدارة المعرفة على خمس مكونات أساسية هي : ثقافة المنظمة، الهيكل التنظيمي،الجماعات الممارسة، البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات، المعرفة المشتركة) . (Fernandez, Sabherwal, 2006: 230-236

ويتطلب تبني وتطبيق مفهوم إدارة المعرفة توافر مجموعة من المقومات والمتطلبات الأساسية بالمنظمة وهي ما يلي:

١: توفير البنية التحتية اللازمة والمتمثلة بالتقنية اللازمة:

وتتمثل بتوفير أجهزة الحاسوب والبرمجيات الخاصة بذلك مثل برمجيات ومحركات البحث الإلكتروني وجميع الأمور ذات العلاقة، وهذه تشير بطريقة أو بأخرى إلى تقنية وأنظمة المعلومات.

٢: توفيرالموارد البشرية اللازمة

وتعد الموارد البشرية من أهم المقومات التي يتوقف عليها نجاح إدارة المعرفة في تحقيق أهدافها، وهم مايعرفون بأفراد المعرفة التي تقع على عاتقهم مسئولية القيام بالنشاطات اللازمة لتوليد المعرفة وحفظها وتوزيعها، بالإضافة إلى القيام بإعداد البرمجيات اللازمة.

٣:الهيكل التنظيمي

يعد الهيكل التنظيمي من المتطلبات الأساسية لنجاح أي عمل بما يحتويه من مفردات قد تقيد الحرية بالعمل وإطلاق الإبداعات الكامنة لدى الموظفين، لذا لابد أن يتصف

الهيكل التنظيمي بالمرونة ليستطيع أفراد المعرفة إطلاق إبداعاتهم والعمل بحرية لاكتشاف وتوليد المعرفة، إذ تتحكم بكيفية الحصول على المعرفة والتحكم بها وإدارتها وتخزينها وتعزيزها ومضاعفتها وإعادة استخدامها، ويتعلق أيضاً بتحديد وتجديد الإجراءات والتسهيلات والوسائل المساعدة والعمليات اللازمة لإدارة المعرفة بصورة فاعلة وذات كفاءة من أجل كسب قيمة اقتصادية مجدية.

٤: خلق ثقافة إيجابية داعمة لإنتاج المعرفة

يتطلب تطبيق إدارة المعرفة خلق ثقافة إيجابية داعمة لإنتاج المعرفة وتقاسمها وتأسيس بيئة تنظيمية تقوم على أساس المشاركة بالمعرفة والخبرات الشخصية وبناء شبكات فاعلة في العلاقات بين الأفراد وتأسيس ثقافة تنظيمية داعمة للمعرفة؛ فليست التقنية التي تلعب الدور الحاسم في المعرفة، وإنما الثقافة الفردية والمؤسسية هي التي تعلب دوراً مهماً وفاعلاً في ذلك، ولتوليد ثقافة مؤسسية تجاه المعرفة "ثقافة المعرفة" لابد من وجود مناخ تنظيمي مناسب قائم على الثقة ويقدر جهود أفراد المعرفة ويشجع على تشارك المعرفة ، وهذا يتطلب تغييراً في العقلية التقليدية ونقلها من مفهوم "اختزان المعرفة" إلى مفهوم "تقاسم المعرفة"، كما يتطلب أيضاً وجود نظام حوافز يدفع الأفراد إلى تقاسم المعرفة (الملكاوي،٢٠٠٧:٨٧)

(Ngoc,The,12-6:2005)

٥- الالتزام الإستراتيجي المستدام

ويقصد به التزام الإدارة العليا بدعم الجهود الهادفة تجاه المعرفة بشكل عام، ولابد أن تكون هذه الجهود متغلغلة في جميع أنشطة المنظمة، ولا بد أن يشجع المديرون جميع أنواع السلوك المؤدى إلى إيجاد المعرفة وتبادلها ونشرها ونقلها، وهنا يستحسن أن تنشأ إدارة خاصة للمعرفة ، تسهل عملية الاتصال بين العاملين في جميع المستويات التنظيمية لضمان تبادل المعلومات والمعارف، وتقع على من يتولى مسئولية مدير إدارة المعرفة تأسيس فريق للمعرفة وتأسيس البنية التحتية اللازمة لذلك (عليان, ٢٠٠٨ : ١٦٨)

خامساً : عمليات إدارة المعرفة

إن الاتفاق على كون المعرفة موضوعاً للإدارة، يشير بوضوح إلى قبول فكرة العملية وبالتالي فإن مضمون عمليات إدارة المعرفة يتمثل بتشخيص المعرفة وتحديد

أهدافها وتوليدها وخزنها وتوزيعها وتطبيقها (Mertins, etal, 2001, 28) وكذا فعل آخرون في وصَفهم لمهمات إدارة المعرفة بالعمليات(Burk, 1999, 26) (Rastogi, 2000, 40).

ورغم الاتفاق على الجانب المفهومي للعمليات ، إلا أن الفرق في مضمون العمليات يظهر مرتبطاً بمناهج النظر إلى المعرفة وكذلك إدارتها وبالتالي فإننا نلتقي مع نماذج مختلفة لعمليات إدارة المعرفة، ومع ذلك لا نجد في الأمر إثارة لمشكلة تطبيقية ، اذا ما كان اختيار المنهج يرتبط بصورة دقيقة بالهدف المتوخى لعمليات إدارة المعرفة، وعلى قدر تعلق الأمر بموضوع اهتمام هذا البحث، فإنه يوجد قدر من التطابق إن صح الوصف بين المفهوم العملياتي للمعرفة واليات أنشطة وفعاليات الجامعة بصفتها منظمة معرفية،حيث أن عمليات إدارة المعرفة تعمل بشكل تتابعي وتتكامل فيما بينها، إذ تعتمد كل عملية على الأخرى وتتكامل معها وتدعمها، وقد ورد في الأدب النظريأن خلاصة العمليات الجوهرية لإدارة المعرفة من وجهة نظر عدد من الباحثين هي :

١-عملية توليد واكتساب المعرفة:

إن توليد المعرفة يتعلق بالعمليات التي تركّز على أسر، وشراء، وابتكار، واكتشاف، وامتصاص واكتساب والاستحواذ على المعرفة (صلاح الدين عوادالكبيسي،٢٠٠٥ : ٣٥)، ويرى (هيثم حجازي ،٢٠٠٥ :٢٤ -٢١) أنه يمكن توليد المعرفة من خلال عدد من العمليات التي تمتد بين تحدي الإبداع وبين البحث الجاد، كما أن الأفراد فقط هم الذين يولدون المعرفة ولا تستطيع المنظمة توليد المعرفة بدون الأفراد، وتركز عملية توليد المعرفة المنظمية على توسيع المعرفة التي يتم توليدها على يد الأفراد ومن ثم بلورتها على مستوى الجماعة من خلال الحوار، والمحادثة، والتشارك في الخبرة أو مجتمع الممارسة، ولتحقيق فاعلية توليد واكتساب المعرفة يقترح (Coakes ،٢٠٠٣ : ٦) تنفيذ النشاطات الآتية لتحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة معلنة:

-إدارة اجتماعات غير رسمية؛ فالأجواء غير الرسمية تساعد على تخفيف حدة التوتر الذي يسود العلاقات الرسمية القائمة بين المديرين والمستشارين، وتساعد على التخلص من أي حالة من حالات الإرباك الناجمة عن طرح أسئلة استفسارية حول موضوع ما.

-استخدام المجازات Metaphor والتناظر الوظيفي Analogy وسرد القصص من أجل شرح وتفسير المفاهيم الضمنية التي يمتلكها المديرون والمستشارون.
-ترجمة المعرفة الضمنية التي تم شرحها من خلال ربطها بأنظمة التعويض والمكافأة تعويضا عن الوقت والطاقة المخصصين لتنفيذ العملية.
-استخدام البنى أو الهيكليات المنظمية المرنة أو الشبكية.
-إدخال أنظمة المكافآت والتعويض في عملية تقييم المهارات، وذلك بهدف تشجيع الأفراد على تحويل المعرفة الضمنية التي يمتلكونها إلى معرفة معلنة.
-استخدام تطبيقات مجموعات المحادثة وتقنية البريد الإلكتروني من أجل خزن المعرفة الضمنية.

٢- عملية نشر وتقاسم وتشارك المعرفة:

عرفت الجمعية الأمريكية لعلم المعلومات عملية نشر المعرفة بتعريفها الواسع بأنها تشمل العمليات الضرورية لإيصال المعلومات إلى مستخدميها (عبد الستار العلى وعامر قنديلجي وغسان العمري، ٢٠٠٦ :٣٨) ومصطلح نشر المعرفة هو مرادف لمصطلح نقل المعرفة ، ويشير Coakes كما ورد في (هيثم حجازي ٢٠٠٥ :٢٦) أن عملية نقل المعرفة هي الخطوة الأولى في عملية التشارك في المعرفة، وتعني عملية نقل المعرفة إيصال المعرفة المناسبة إلى الشخص المناسب في الوقت المناسب وضمن الشكل المناسب وبالتكلفة المناسبة.

ويشير مصطلح تقاسم وتشارك المعرفة إلى تلك العملية التي يجري من خلالها توصيل كل من المعرفة الضمنية والمعرفة الصريحة إلى الآخرين عن طريق الاتصالات (عبد الستار العلى وعامر قنديلجي وغسان العمري ،٢٠٠٦ : ١٨). ويعني تقاسم وتشارك المعرفة التحويل الفعال للمعرفة، أي أن باستطاعة مستلم المعرفة أن يفهمها بشكل كاف ويصبح قادرا على القيام بالفعل بموجبها، والمشاركة بالمعرفة من الممكن أن تأخذ مكانها من خلال الأفراد والمجموعات على حد سواء والوحدات الإدارية داخل المنظمات.

وتشير اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا (٢٠٠٤) إلى أن من الأمور المشجعة في إدارة المعرفة هو تقييم ومكافأة عامليها الذين يتقاسمون ويستعملون المعرفة، ومن الأمثلة على المنظمات التي تقوم بتحفيز عامليها شركة IBM، إذ أن قسم لوتس في

هذه الشركة يعطي لتقاسم المعرفة أهمية تبلغ ٢٥% من مجموع نقاط تقييم الأداء لدى موظفيها العاملين في خدمة الزبائن.

ويشير(أحمد الروسان ،٢٠٠٤ :٩٦)إلى أن تقاسم وتشارك المعرفة يتم من خلال استخدام الشبكات الداخلية والإنترنت التي تمثل حلقة وصل بين جميع العاملين بمختلف المستويات الإدارية في المنظمة. ويرى (خالد ابراهيم عطية ،٢٠٠٥ :٢١-٢٥) أن تقاسم وتشارك المعرفة الصريحة يتم من خلال تشارك في الوثائق والبيانات، ويتم ذلك من خلال التفاعل بين الموظفين عبر اللقاءات والبريد الإلكتروني وغير ذلك، أما المعرفة الضمنية فيتم تبادلها من خلال التدريب والتفاعل الاجتماعي المباشر. ويشير (محمود قطر ٢٠٠٥ : ٧٨) إلى أن تقاسم وتشارك المعرفة يتم من خلال الجماعات ذات المصالح والاهتمامات المشتركة والتي تبرز بوضوح في جماعات الاهتمام الإلكترونية والمنتديات التي تجمعهم لتبادل الأفكار والبحث عن حلول مبتكرة.

٣-عملية تنظيم وتخزين واسترجاع المعرفة:

يقصد بعملية تنظيم المعرفة تلك العمليات التي تهدف إلى تصنيف المعرفة، وفهرسة أو تبويب المعرفة ورسم المعرفة. وتتسلم المنظمات يوميا كميات كبيرة جدا من البيانات والمعلومات تحتاج إلى تجميعها وتصنيفها وتفسيرها ونشرها بفاعلية، وهذه البيانات والمعلومات تأتي بأشكال متنوعة، ويجب التقاطها ودعم هذه العملية بإجراءات راسخة من التحقيق والتحرير والإصدار، ويجب تنظيم البيانات والمعلومات المختارة في مجموعات مرتبة تسمى بخرائط المعرفة والتي تساعد في تصنيف البيانات والمعلومات (عبود نجم،٢٠٠٤ : ٧٧-٧٨).

وتشير عملية تخزين المعرفة إلى أهمية الذاكرة التنظيمية، فالمنظمات تواجه خطرا كبيرا نتيجة لفقدانها للكثير من المعرفة التي يحملها الأفراد الذين يغادرونها لسبب أو لآخر، وبات خزن المعرفة والاحتفاظ بها مهما جدا لا سيما للمنظمات التي تعاني من معدلات عالية لدوران العمل، والتي تعتمد على التوظيف والاستخدام بصيغة العقود المؤقتة والاستشارية لتوليد المعرفة فيها، لأن هؤلاء الأشخاص يأخذون معرفتهم الضمنية غير الموثقة معهم عندما يتركون المنظمة، أما الموثقة فتبقى مخزونة في قواعدها ويتم

خزن المعرفة من خلال أنواع متعددة من وحدات الخزن (صلاح الدين عواد الكبيسي،٢٠٠٥ : ٣٩).

كما يشير استرجاع المعرفة إلى تلك العمليات التي تهدف إلى البحث والوصول إلى المعرفة بكل يسر وسهولة وبأقصر وقت بقصد استعادتها وتطبيقها في حل مشكلات العمل واستخدامها في تغيير أو تحسين عمليات الأعمال، وتتحقق عملية الاسترجاع عبر أساليب مختلفة مثل استخدام الذكاء الصناعي والتحليل الإحصائي(صلاح الدين عواد الكبيسي،٢٠٠٥ : ٤١).

٤-عملية تطبيق المعرفة:

إن تطبيق المعرفة يعبر عن تحويل المعرفة إلى عمليات تنفيذية، ويجب توجيه المساهمة المعرفية مباشرة نحو تحسين الأداء المنظمي في حالات صنع القرار والأداء الوظيفي، إذ أنه من الطبيعي أن تكون عملية تطبيق المعرفة مستندة إلى المعرفة المتاحة، ويتم تطبيق المعرفة من خلال نوعين من العمليات هما(عبد الستار العلى وعامر قنديلجي وغسان العمري ،٢٠٠٤ : ٣٤-٣٩):

-العمليات الموجهة (المباشرة): تعني العملية التي يقوم فيها الأفراد بمعالجة المعرفة مباشرة نحو الفعل الآخر من دون الانتقال أو تحويل المعرفة إلى ذلك الشخص الذي وجهت إليه المعرفة.

-المعرفة الروتينية: تعني الانتفاع من المعرفة التي يمكن الحصول عليها من العمليات والأنظمة والقواعد والنماذج التي توجه الآخرين نحو السلوك المستقبلي.

وتشير اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا (٢٠٠٤) إلى أن المؤسسات التي تستخدم المعرفة على أحسن وجه تمتلك الميزة التنافسية، ويجب تطبيق المعرفة بكاملها على الأنشطة، إذ أن بعض المنظمات تعاني من فجوة بين المعرفة والعمل، وهذه المنظمات تعقد كثيرا من دورات التخطيط والمناقشة والتلخيص بدلا من القيام بالأعمال والتطبيق، وفي ظل ثقافة سلبية للمنظمة فإنه يشيع الكلام المنمق أكثر من الحصيلة الموضوعية ، ويهتم مديرو المشاريع غالبا بالمعرفة المتيسرة أكثر من اهتمامهم بالمعرفة المنتجة.

إن المعرفة يجب أن توظف في حل المشكلات التي تواجهها المنظمة وأن تتلاءم معها، إضافة إلى أن تطبيق المعرفة يجب أن يستهدف تحقيق الأهداف والأغراض الواسعة التي تحقق لها النمو والتكيف.

٥. عملية متابعة المعرفة والرقابة عليها

تتعلق هذه العملية بالأنشطة ذات العلاقة بالسيطرة والرقابة على الجهود المرتبطة بإدارة المعرفة ودعم هذه الجهود وتوجيهها بالاتجاه الذي يعظم دور إدارة المعرفة وتأثيره في الأداء، وتتحدد أنشطة هذا المحور في ضوء رؤية المنظمة وأهدافها، وحتى تحقق المنظمة النجاح المطلوب فإنه ينبغي أن تتبنى مدخلا شاملا متكاملا في إدارة المعرفة ويرى(يوسف أبوفارة،٢٠٠٦ :٣٢)&(Malhorta ،٢٠٠٠ : ٨٧-٩١) أن هذا المدخل ينبغي أن يكون:

- قادرا على تزويد المنظمة بالمعرفة الضرورية واللازمة لعمليات التطوير والتحسين.
- قادرا على تحويل العمليات المعرفية لتساهم بصورة أفضل في تحسين وتطوير وتقديم المنتجات الجديدة.
- قادرا على التحقق من قدرة الأصول المعرفية ، ورأس المال الفكري على تحقيق قدرات الرفع الإداري والرفع التنظيمي.
- قادرا على تحديد نوع وطبيعة رأس المال الفكري والمعرفة اللازمة لتحقيق رسالة المنظمة وأهدافها وتحقيق ميزة تنافسية قادرة على العمل بنجاح في البيئة التنافسية.
- قادرا على التحكم في العمليات المعرفية والعلاقات المعرفية .
- قادرا على تزويد المنظمة بالدعم المعرفي الكافي لبناء بنية تحتية متينة تحقق للمنظمة أهدافها.
- قادرا على توفير المعرفة الكافية والضرورية لتحقيق عملية توجيه وقيادة فاعلة.

ويجدر الإشارة هنا إلى ضرورة وجود شخص مسئول مباشرة عن رصد وحصر الموارد المعرفية المنتظمة سواء كانت داخلية أو خارجية وهو مسئول المعرفة الرئيسي، ويتمثل الدور الذي يقوم به من معالجة القضايا الصعبة المرتبطة بالعمليات عبر الأقسام والمنظمة ككل ، فضلا عن مسؤوليته عن تهيئة البنية التحتية الملائمة في مجال التقنيات، حيث يكون دورة تنسيقيًا فضلا عن دوره في تحديد كيف تتعامل المنظمة مع أصولها

الفكرية، تلك المتضمنة مجموعة من العناصر مثل القدرة على الاتصال الإبداعي والمهارة التحليلية والحدسية(مروان درويش،٢٠٠٥ : ٢٣).

ويتطلب تحديد الأفراد المناسبين لشغل مثل هذه الوظيفة التنسيق بين إدارتي الأفراد وتكنولوجيا المعلومات للوصول إلى إنشاء الوظيفة المطلوبة ذات الأهمية القصوى ، فضلا عن تسكين الأفراد أصحاب الخبرة الملائمة وإعطائهم مسئولية رصد وتحديد الموارد المعرفية الداخلية والخارجية على السواء ،الأمر الذي تطلب معه إنشاء المنظمة دليلا للعاملين بها وخبراتها .لتعرف ما لديهم من معرفة وخبرات(جليلبرت بروستي ، ٢٠٠٤ : ١٨)

وبتطبيق ذلك على الجامعة يمكن القول أن الجامعة بحاجة إلى إنشاء وظيفة مدير المعرفة أو مسئول المعرفة الرئيسي بها، والذي يتسم شاغلها بقدرة عالية على الاتصال الإبداعي داخل الجامعة وخارجها ، بالشكل الذي يمكنه من الوقوف على الموارد المعرفية للجامعة داخلية كانت أو خارجية،وتحليلها معتمدًا في ذلك على خبرته الواسعة ومعرفته المتطورة باستمرار ثم السعي نحو اقتنائها بالإضافة إلى مهاراته في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ، وتوفير البني التحتية الخاصة بها عبر الجامعة بأقسامها المختلفة ، بالشكل الذي يساعده على توجيه جميع أفراد المجتمع الأكاديمي نحو اكتساب وإبداع وتخزين وتطبيق المعرفة في الجامعة.

سادسا : محددات إدارة المعرفة :

لا تعمل إدارة المعرفة فى فراغ، بل تعمل فى إطار بيئة تنظيمية تتضمن العديد من العناصر والمتغيرات،غير أن هناك متغيرات أربعة تتفاعل فيما بينها وتؤثر بالإيجاب أو السلب على عملية إدارة المعرفة ، بمعنى أنها قد تكون مساندة لإدارة المعرفة بما يحقق فعالية تنظيمية أكبر، كما أنها قد تكون معوقة ، هذه المتغيرات الأربعة هى : الثقافة التنظيمية، الهيكل التنظيمى، تكنولوجيا المعلومات، القيادة التنظيمية ويمكن تناولها كما يلي:

١- **الثقافة التنظيمية** : تمثل الثقافة التنظيمية محدداً هاماً لإدارة المعرفة، فالمعرفة- كما سبق وأشرنا -ليست هى المعلومات،وأن تقاسم المعرفة ليس هو تقاسم المعلومات ؛

فالمعرفة ليست مجرد وثائق وملفات وبرامج حاسب آلي، فهى توجد فى عقول الأفـراد والجماعات البشرية ،ويعنى ذلك أن العلاقات بين البشر تلعب دوراً حاسماً فـى إبـداع المعرفة ونشرها والاستفادة منها فى ربوع المنظمة ، مثل هذه العلاقات هى وظيفة الثقافة التنظيمية التى هى فى أبسط معانيها وكما يعبر عنها إدجار سكين(E. Schein. ١٩٨٥ : ١٢) القيم والمعايير والممارسات المشتركة للبشر داخل المنظمة، أى" أن الثقافة التنظيمية تتضمن عناصر ثلاثة هى :

١-القيم (values) تشير إلى ما يعتقد أعضاء المنظمة أنه الأفضل وأن من شأنه تحقيق نتائج مرغوبة تعبر عن طموح المنظمة، والقيم هى أحكام يكتسبها الفرد وتحدد مجـالات تفكيره وسلوكه، وقد تكون إيجابية كقيمة احترام الوقت، وقد تكون سلبية إذا كانت عكس ذلك .

٢-المعايير ،(norms) وهى المقاييس المشتركة حول كيفية تصرف البشر داخل المنظمة وهم بصدد إنجاز أعمالهم .وبعبارة أخرى هى الأنماط المتوقعة للسلوك والإطـار الـذى يرجع اليه الفرد كى يكون مرشداً له لما ينبغى أن يكون عليه سلوكه وتصرفه فى المواقف المختلفة .

٣-الممارسات (practices) ويقصد بها ما يتم اتباعه فعلاً من إجراءات رسمية أو غير رسمية عند القيام بالأنشطة والمهام المطلوبة، مثل خطوات عملية تنفيـذ المشـروعات، والاجتماعات، واللقاءات غير الرسمية وغيرها ، ولكل شكل مـن أشـكال الممارسـات التنظيمية دوره وقواعده التى تحكم كيفية القيام به.

٢-الهيكل التنظيمى (Organizational Structure)

يلعب الهيكل التنظيمى دوراً أساسياً فى إدارة المعرفة، فقد يكون عنصراً معاوناً لإدارة المعرفة، كما أنه قد يؤدى إلى نتائج غير مقصودة ويمثل عقبة أمـام التعـاون وتقاسـم المعرفة داخل المنظمة ، وعلى سبيل المثال فإن الهيكل الذى يشجع السلوك الفردى داخل إحدى الوحدات التنظيمية وحجب المعرفة عن باقى الوحدات سيقود بالقطع إلـى عرقلـة إدارة المعرفة بشكل فعال داخل المنظمة ككل، كما أن الهيكل التنظيمى الهرمى الذى يتسم بالجمود يعد عائقاً أمام برامج إدارة المعرفة، و على العكس من ذلك، فمن شأن الهيكـل الذى يتسم بالمرونة والبعد عن الاطار الهرمى الجامد تشجيع التعـاون والتشـارك فـى

المعرفة داخل المنظمة، وعلى الرغم من أنه لا يوجد شكل تنظيمى بذاته يمكن الأخذ بـــه فى سبيل إدارة فعالة للمعرفة، إلا أن ثمة هياكل تنظيمية يترتب على الأخذ بهـــا إلغـــاء الكثير من النفقات الخاصة بالبيروقراطية، وتحقيق درجة أكبر من المرونة تمكنهـــا مـــن تنفيذ الاستراتيجيات و الخطط الخاصة بإدارة المعرفة ولعل أكثر الهياكل ملائمـــة للنظـــام الجامعي الهيكل الشبكى (network)وهو عبارة عن وحدات مختلفة لها جميعـــا نفـــس الدرجة من الأهمية ونفس المستوى الوظيفى، ولكل خبرته وتخصصه المتميز، وتتبـــادل الاتصال المباشر مع بعضها البعض وتستطيع التشاور لحل المشاكل جماعيا طبقاً لنـــوع المشكلة والخبرات المطلوبة لحلها، كما أن الوحدات تعمـــل باســـتقلال تـــام ويمكـــن أن تتصرف فى بعض الأحيان كمنظمات مستقلة، ويقتصـــر دور المركـــز علـــى تجميـــع المعلومات و نقلها من و إلى الوحدات فهو لا يولد المعلومات بنفسه ؛ ذلك أن المعرفـــة مركزة في الوحدات وتستطيع الاتصال ببعضها مباشرة و لكنها تتمتع باســـتقلالية تامـــة (Lang, J. C،٢٠٠١: ٥٠-٥٢)

٣-تكنولوجيا المعلومات (Information Technology) :

يرى البعض أن التكنولوجيا هى أهم محدد لإدارة المعرفة، فالمنظمـــات التـــى توظـــف التكنولوجيا بأفضل طريقة لإدارة المعرفة ستكون الأحسن قدرة على البقاء والاستمرارية فى ظل المنافسة الموجودة حاليا فى سوق الخدمات والسلع،وتستخدم تكنولوجيا المعلومات فى جمع وتصنيف وإعداد وتخزين وتوصيل وإعداد البيانات بين الأجهـــزة والأشـــخاص والمنظمات من خلال وسائط متعددة ، ومن شأن استخدام تكنولوجيا المعلومات فى برامج إدارة المعرفة تحسين قدرة العاملين على الاتصال ببعضهم لعدم وجود الحواجز التي تكون موجودة بسبب المكان والزمان والمستوى الوظيفي، وإتاحة مرونة أكثر في التعامل مـــع المعلومات والبيانات؛ وذلك لوجود قواعد بيانات وإمكانية تشغيلها عن بعد وفى أي مكان، وهى متاحة للجميع وليست في حوزة أشخاص بعينهم(Gomolski , B ، ١٩٩٧: ٩)

٤- القيادة التنظيمية (Organizational Leadership)

تمثل القيادة عنصراً مهماً في تبني وتطبيق إدارة المعرفة؛ فالقائد يعتبر قدوة للآخـــرين في التعلم المستمر، وبصفة عامة فإن إدارة المعرفة تتطلب نمطاً غير عادي مـــن القيـــادة يتمكن من قيادة الآخرين، لتحقيق أعلى مستويات من الإنتاجية في المنظمة. فالقادة لم يعد

يوصفون بأنهم رؤساء، ولكنهم يوصفون بأنهم منسقون Coordinator أو مسهلون Facilitators أو مدربون Coaches،ولذلك فإن القائد المناسب لإدارة المعرفة هو القائد الذي يتصف بثلاث صفات أساسية هي: القدرة على شرح الرؤية للآخرين ، وأن يكون قدوة لهم، وأن تكون لديه القدرة على ربط هذه الرؤية في أكثر من مضمون وداخل أكثر من إطار يهم المنظمة وتعمل المنظمة من خلاله، وهناك صفات أخرى يتعين أن يتصف بها القائد هي:أن يعمل على بناء رؤية مشتركة ، والاتصال والتعامل الدائم مع الآخرين في المنظمة وسماع ردود أفعالهم عن رؤيته مع تقييم هذه الرؤية وإعادة تشكيلها وتنميتها، كلما لزم الأمر (هدي حمودة ،٢٠٠٥، :١٣٦)

وتوصلت (Sabri ,2007) إلى أن القيادة الملائمة في مجتمعات المعرفة هي القيادة التي تمتلك رؤية التوجه نحو المستقبل الذي لا يمكن أن يتم دون تعاون الإدارة بالعمل مع العاملين كفريق واحد وقبول مشاركتهم في اتخاذ القرارات وتحديد الاستراتيجيات.

ويؤكد زاك ومكني (Zack & McKenney,1995)أن القيادة والثقافة المؤسسية القوية وتكنولوجيا المعلومات هي عوامل متداخلة وضرورية في منظمات المعرفة التي يمكنها تحقيق التفاعل بين المعلومات والمعرفة، وتفعيل الإجراءات وعملية الخلق والإبداع لدى الإنسان ، والالتزام بها لتحقيق أهداف المؤسسة بكفاية وفاعلية، لذلك فهما يؤكدان على دور القادة والمسئولين ومسئوليتهم في حفز العاملين وتحقيق مشاركتهم وخلق الثقة المتبادلة بينهم، وكذلك تطوير البرامج وضمان التزام العاملين بها .وتقترح الباحثة أنه بإمكان الإدارة تحقيق ذلك بالعمل على إيجاد الهيكل التنظيمي والثقافة المؤسسية المساندين واللذين يعملان معا على تقديم الآليات والوسائل المناسبة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات في الكشف عن المعرفة الكامنة في عقول العاملين والتجديد الدائم للمعرفة المؤسسية وتهيئة الأفراد للتأقلم والانتماء المؤسسي .فالثقافة تؤثر – بما تشكله من قيم ومعتقدات – في المعرفة المؤسسية بشكل كبير .كما إن أية حلول تكنولوجية ستفشل إذا لم تأخذ بعين الاعتبار أهمية التفاعل والعلاقات التنظيمية وكذلك ثقافة العاملين ورغبتهم في تبادل المعرفة والمعلومات وتقديمها للآخرين بشكل تطوعي لا إجبار عليه.

ثانيا : الإبداع الإداري

أولا : مفهوم الإبداع الإداري وأهميته :

١- مفهوم الإبداع

جاء في لسان العرب (لابن منظور) أن البدع : أي الشيء الذي يكون أولا والبديع من أسماء الله تعالي لإبداعه الأشياء وإحداثه إياها وهو البديع الأول قبل كل شئ فهو سبحانه وتعالي الخالق المخترع (ابن منظور ، ٢٠٠٤ : ٢٦) .

والإبداع كما جاء في المعجم الوسيط هو من بدعه بدعا، أي أنشأه على غير مثال، وبدع صار غاية في صفته خيرا كان أم شرا، والإبداعية تتسم بالخروج عن أساليب القدماء باستحداث أساليب جديدة (فضل الله فضل الله، ١٤٠٦ :٧٩) .

وقد اتفقت معاجم اللغة على أن الإبداع يعني اختراع الشيء أو إنشائه على غير مثال سابق، وأن الإبداعية في الفن والأدب هي استحداث أساليب جديدة بدل الأساليب القديمة أو المتعارف عليها (عبد المعطي عساف ، ١٩٩٥ : ٣٠) .

وكلمة إبداع في اللغة الانجليزية (creativity) وتعني القدرة على الابتكار والإبداع وتعود إلى الفعل (create) وتعني يبدع أو يأتي إلى الوجود إما الصفة (creativity) تعني الاتصاف بالإبداع والابتكار لا بالمحاكاة والتقليد (هالة امين مغاوري،٢٠٠٤ :٣٤).

ومن الناحية الاصطلاحية توجد العديد من التعاريف للإبداع يمكن الإشارة إلى بعضها فيما يلي :

يعرف (عبد الرحمن هيجان،١٩٩٩ : ٢٤) الإبداع على أنه " قدرة عقلية تظهر على مستوى الفرد أو الجماعة أو المنظمة، وهو عبارة عن عملية ذات مراحل متعددة ينتج عنها فكرة أو عمل جديد يتميز بأكبر قدر من الطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات والاحتفاظ بالاتجاه ومواصلته، ويتميز بالقدرة على التركيز لفترات طويلة في مجال الاهتمام، والقدرة على تكوين ترابطات واكتشافات وعلاقات جديدة ، وهذه القدرة الإبداعية من الممكن تنميتها وتطويرها حسب قدرات وإمكانات الأفراد والجماعات والمنظمات" .

ويعرفه (ناصر محمد العديلي١٤٠٦هـ :٣٥) بأنه " الأفكار غير المسبوقة التي تؤدي إلى زيادة فعالية العلاقات الوظيفية ورفع معدلات الرضا الوظيفي " كما يعرفه (عاصم الأعرجي ، ١٩٩٥، ٣٤٦) بأنه "عملية فكريه تقود إلى حلول مبتكرة لمشكلة ما " فالإبداع عنده تصور أصيل للبدائل التي يمكنها المساهمة في حل ومواجهة المشكلات القائمة والمحتملة .

وقد جمعت(ناديا حسن أيوب،٢٠٠٠ : ٧) هذه المفاهيم في تعريفها للإبداع حيث عرفته بأنه " القدرة على إيجاد أشياء جديدة ، قد تكون أفكاراً أو حلولاً أو منتجات أو خدمات أو طرق أو أساليب عمل مفيدة ، حيث يبنى – أي الإبداع الإداري – على تميز الفرد في رؤيته للمشكلات وحلها اعتماداً على قدراته العقلية وطلاقته الفكرية ومعارفه التي يمكن تنميتها وتطويرها بوجود المناخ المناسب والقيادة القدوة وعلاقات العمل المتفاعلة التي تنمي القدرة على الوصول الي الأفكار والحلول الجديدة بطريقة مبتكرة.

٢-خصائص الإبداع :

وعلى الرغم من تعدد مداخل مفاهيم الإبداع نتيجة الاستخدام والسياق المطبق، إلا أن التعريفات السابقة اهتمت بالمضامين والخصائص، التي يرتكز عليها مفهوم الإبداع وهي:

أ – أن الإبداع يتطلب قدرات عقلية تتمثل في الطلاقة ، والأصالة ، والمرونة ، ومواصلة الاتجاه نحو الهدف.

ب– أن الإبداع عملية ذات مراحل متعددة ، ينتج عنها فكرة أو عمل جديد .

ج– أن جهد الإبداع وما ينتج عنه ليس بالضرورة أن يكون ماديًا ملموسًا ، فقد يكون في صورة منتج، أو خدمة، أو فكرة، أو رؤية معينة(حسن الطيب، ١٩٩٨ : ٣٢).

د – أن جهد الإبداع وما ينتج عنه لا بد أن يكون ذا قيمة ملحوظة على مستوى الفرد، أو المنظمة، أو المجتمع .

ه– أن الإبداع ليس ظاهرة فردية ، وإنما يمكن ممارسته على مستوى الفرد والمجتمع والمنظمة .

و- أن الإنسان يولد وبداخله قدرة إبداعية، لكنها تبقى كامنة أثناء نضجه داخل ثلاثة أشياء، هي: توجهاته، وسلوكه، والعمليات الخاصة بتفكيره .

ز - أن الإبداع سلوك إنساني لا يقتصر على فئة معينة، وإنما هو طاقة كامنة يتصف بها الأفراد جميعهم بدرجات متفاوتة، تبعًا للعوامل الوراثية، والظروف الموضوعية التي يعيشها ويتفاعل معها الفرد، فتعمل على صقل قدراته الإبداعية وتنميتها.

ح - يمكن إدارة الإبداع وتنميته وتطويره من خلال المهارات الأساسية للإبداع.(عبد المعطي عساف،١٩٩٥ : ٥٦).

٣- مفهوم الإبداع الإداري

يعرف (سالم سعيد القحطاني١٤٢٢: ٣٣٨) الأداء الإداري المبدع بأنه يعني" استخدام الموظف المهارات الشخصية الإبداعية في استنباط أساليب إدارية جديدة توصله الي حلول ابتكاريه لمشكلة إدارية تواجه مصلحة التنظيم أو تصورات جديدة لمعالجة تلك المشكلة بالاعتماد على التحليل الهادف والجهد الإبداعي المنظم الذي يتصل بالإدراك الحسي القائم على التحليل المنطقي والاختبار والتجريب والتقويم "

ويعرف(يوسف أبو فارس، ١٩٩٠ : ٢٢) الأداء الإداري المبدع بأنه " القدرة على ابتكار أساليب ووسائل وأفكار مفيدة للعمل بحيث تلقى هذه الأفكار والأساليب التجاوب الأمثل من قبل العاملين في المنظمات وتحفز ما لديهم من قدرات ومواهب لتحقيق الأهداف الإنتاجية بصورة أفضل " وهذا يعني أن الإبداع عملية تتضمن ثلاثة عناصر متداخلة ومتشابكة:

- العنصر الأول :يتمثل في الفكرة القيادية والرؤية المتميزة للإداري .

- العنصر الثاني : فإنه يتمثل في تحريك وتشغيل وإذكاء مواهب ومهارات الأفراد والفريق .

- العنصر الثالث: يتمثل في استثمار نتائج هذه التركيبة وتحويلها الي القنوات الإنتاجية الصحيحة مما يعمل على تطوير العمل .

ويؤكد (Kanter :1988 169) أن الإبداع الإداري يتعلق بإنتاج أو تبني الأفكار الجديدة غير المألوفة وتطبيقها، ويركز على أن توليد الأفكار المبدعة ما هو إلا مرحلة

من عملية متعددة المراحل تتأثر بالعديد من العوامل الاجتماعية وبالتالي فإن الإبداع الإداري لدى الفرد، يبدأ أولا بالقدرة على التعرف على المشكلة ثم توليد الأفكار أو الحلول لها سواء تم تبني هذه الأفكار أو كانت حلولا جديدة، وإيجاد الدعم لهذا الحل، وفي المرحلة الثالثة للإبداع يتم وضع نموذج مبدئي للفكرة المبتكرة التي يمكن تجربتها ونشرها وإنتاجها على نطاق واسع ثم تحويلها الي استعمال مفيد او تطبيقها في المنظمة، وبالتالي فان الإبداع الإداري كما يراه "كانتر" هو عبارة عن عملية متعددة الجوانب يختلف نشاط الفرد فيها من مرحلة الي أخرى، كما قد يتطلب القيام بأكثر من نشاط في المرحلة الواحدة.

ويحدد (خصير حمود ٢٠٠٢ : ٢٠٤) الإبداع الإداري بأنه " المحاولة الإنسانية على المستوى الذاتي للفرد أو الجماعة لاستخدام التفكير والقدرات العقلية والذهنية وما يحيط بها من مؤثرات أو متغيرات بيئيه من القيام بإنتاج سلعا أو تقديم خدمات جديدة لم يسبق وان أنتجت وأن تتسم بتحقيق المنفعة للمجتمع، ومن هنا يتضح بأن الإبداع حالة ليست مألوفة سابقا ويتحقق وجودها من خلال تفاعل المتغيرات الذاتية للأفراد والظروف البيئية ومستلزمات العمل المتاحة في المنظمة " .

وعرف(نواف بيجادالمطيري، ١٤٢٦ ه : ٤٢) الإبداع الإداري فقال " : إن الإبداع الإداري في المنظمات يقوم على ممارسة العمل الإداري بفكر وأساليب مختلفة أكثر إيجابية مما يشكل مناخاً وبيئة عمل إيجابية ومواتية للأفراد العاملين وجماعات العمل كل في مجال عمله للتوليد المستمر للأفكار الجديدة والأداء المتميز ، أو الحلول البناءة للمشكلات المتوقعة داخل المنظمة أو خارجها ، وذلك بالخروج عن المألوف في تلك المجالات وتجاوز التقليدية في الفكر والعمل ، وذلك سعياً لزيادة الكفاءة الداخلية والخارجية للمنظمة ونموها وبقائها وزيادة قدراتها التنافسية .

أما (فهيد عايض الشمري،٢٠٠٢ : ٣٥) فيعرف الإبداع على أنه توظيف أمثل للقدرات العقلية والفكرية التي تتميز بأكبر قدر من الطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات والقدرة على تحليلها بما يؤدي الي تكوين ترابطات واكتشاف علاقات أو أفكار أو أساليب عمل جديدة داخل المنظمات الإدارية، ويعرفه (عبد الرحمن هيجان ،١٩٩٩)

بأنه عملية ذات مراحل متعددة ينتج عنها فكرة أو عمل جديد يتميز بأكبر قدر من الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات، وهذه القدرة الإبداعية من الممكن تنميتها وتطويرها حسب قدرات وإمكانات الأفراد والجماعات والمنظمات .

ويعرف "تورانس" (Torrance,1993:p46) الإبداع بأنه: " عملية تحسس للمشكلات والوعي لمواطن الضعف والثغرات وعدم الانسجام والنقص في المعلومات والبحث عن حلول والتنبؤ بها، ونقل أو توصيل النتائج للآخرين.

أما "جروان" (فتحي جروان، ٢٠٠٢ : ٩٨) فيعرف الإبداع بأنه: "مزيج من ا لقدرات والاستعدادات والخصائص الشخصية التي إذا ما وجدت بيئة إدارية مناسبة يمكن أن ترقى بالعمليات العقلية لتؤدي إلى نتاجات أصلية ومفيدة سواء بالنسبة لخبرات الفرد السابقة أو خبرات المؤسسة أو المجتمع أو العالم، إذا كانت النتاجات من مستوى الاختراقات الإبداعية في أحد ميادين الحياة الإنسانية".

أما "العواد" (عبد الله العواد، ٢٠٠٥ : ٦٥-٦٩) فقد عرف الإبداع الإداري بأنه : " مجموعة الإجراءات والعمليات والسلوكيات التي تؤدي إلى تحسين المناخ العام في المنظمة وتفعيل الأداء الإبداعي من خلال تحفيز العاملين على حل المشكلات واتخاذ القرارات بأسلوب أكثر إبداعاً وبطريقة غير مألوفة في التفكير ".

ويتضح من التعريفات السابقة أن الإبداع إنتاج لأفكار جديدة ومفيدة أو اختراع لأشياء تقع خارج نطاق المألوف وتحقق فائدة اجتماعية أو عمليات تعتمد على قدرات عقلية وفكرية تحقق النفع للمجتمع ،وبذلك يعد الإبداع الإداري دعوة للتجديد والتطوير ونداء للإحساس بالمشكلات التي تواجه رجال الإدارة في مجال عملهم؛ فالإبداع الإداري يقوم على ممارسة العمل الإداري بفكر وأساليب مختلفة مما يشكل مناخا وبيئة عمل إيجابية ومواتية للأفراد العاملين وجماعات العمل كل في مجال عمله للتوليد المستمر للأفكار الجديدة والوصول إلى حلول مبتكرة جديدة للقضايا والمشكلات التي تحدث في بيئة العمل وتجاوز التقليدية في الفكر والعمل سعيا لزيادة الكفاءة الداخلية والخارجية للمؤسسة بما يسهم في جودة أدائها وبقائها وزيادة قدرتها التنافسية .

وتعرف الباحثة الإبداع الادارى تعريفاً إجرائيا بأنه " قدرة المديرين والعاملين بالجامعة على استخدام أساليب التفكير الحديثة والقدرات العقلية والذهنية لابتكار طرائق وأساليب جديدة للعمل لم تكن معروفة من قبل وتكون أكثر كفاءة وفعالية في رفع كفاءة الجامعة وتجويدها باستمرار" .

٤-عناصر الإبداع:

هناك عناصر للإبداع لا بد من التعرف عليها لكي نتعرف على الإبداع بشكل أكثر تحديداً ، فلقد تعددت آراء الباحثين في تحديد عناصر الإبداع ، لكن هناك خصائص يمكن القول إن كثيراً من الباحثين متفقون حول وجودها كعناصر للإبداع وهي :

أ-الحساسية للمشكلات Sensitivity to Problems

ويقصد بها الوعي بوجود مشكلات أو حاجات أو عناصر ضعف في البيئة أو الموقف، ويعني ذلك أن بعض الأفراد أسرع من غيرهم في ملاحظة المشكلات والتحقق من وجودهم في الموقف أو بمعنى هي قدرة تجعل الشخص يرى أن موقفاً يحتاج الي أفكار جديدة"(محمد عبد الفتاح الصيرفي، ٢٠٠٣ : ١٦)

ويمكن القول أن الحساسية للمشكلات هي قدرة تجعل الشخص يرى أن موقفاً معيناً ينطوي على مشكلة أو عدة مشكلات حقيقية تحتاج إلى حل في حين يصعب على الآخرين تبين هذا "حيث أن المبدع يمتلك حساسية مفرطة تجاه المشاكل فهو أقدر من غيره على رؤيتها والتعرف على أسبابها ويعرف بعمق لماذا يفكر في قضية دون أخرى ويدرك الأهداف التي دفعته للتفكير ويؤمن بها ".(سهيلة عباس٢٠٠٤: ١٥٣)

ب- الطلاقة (Fluency):

وهي القدرة على إنتاج عدد كبير من الأفكار في فترة زمنية معينة فالشخص المبدع متفوق من حيث كمية الأفكار التي يطرحها عن موضوع معين في فترة زمنية ثابتة مقارنة بغيره، أي لديه قدرة عالية على سيولة الأفكار وسهولة توليدها .(الشقحاء٢٠٠٣: ٤٣) .

إن هناك فروق بين الأشخاص في عامل الطلاقة فى موهبة الإبداع بمعنى أن الشخص القادر على إنتاج عدد كبير من الأفكار في وحدة زمنية فإنه إذا تساوت الاعتبارات والظروف الأخرى، يكون أكبر حظ اً في إبداع أفكار ، ذات معنى(ماهر محمد صالح ،١٢١ :٢٠٠٤)

ج-الأصالة (Originality) :

ويقصد بها القدرة على إنتاج الحلول الجديدة، فالمبدع بهذا المعنى لا يكرر أفكار المحيطين به، ولا يلجأ إلى ا لحلول التقليدية للمشكلات، ويقول الصيرفي الأصالة أن يبتعد الإنسان عن طرق التفكير التقليدية كي يستكشف الأفكار الأصيلة – فالأصالة هي نتيجة للتخيل بمعنى عدم الرضا عنها. وتشير أيضاً إلى الأمر الواقع والرغبة في خلق شيء جديد أو مختلف(محمد عبد الفتاح الصيرفي، ٢٠٠٣: ١٩)

وهي قدرة الفرد على إنتاج استجابات أصيلة، أي قليلة التكرار بالمفهوم الإحصائي داخل المجموعة التي ينتمي اليها الفرد، لهذا كلما قلت درجة شيوع الفكرة زادت درجة أصالتها(فتحي جروان،١٩٩٨:٩٨) وأما الشخص الذي ينقل عن الآخرين دون إضافة أو تعديل أو تطوير من أي نوع فهو ليس مبدعا انما مقلد .

د-المرونة (Flexibility):

تعني النظر إلي الأشياء بمنظور جديد غير ما اعتاد عليه الناس ، وللمرونة دور كبير في الاختراعات التي نلمسها ونراها، ومن أمثلة المرونة سياسة الإثراء الوظيفي التي تحقق صالح العمل وتشبع معها حاجة إثبات الذات عند الموظف(محمد عبد الفتاح الصيرفي،٢٠٠٣: ١٨) ونظراً لظروف التغيير التي تمر بها المنظمات والتي تفرض درجة مقبولة من التكيف مع هذا التغيير، فإن هذا يقضي أنه كلما كان الشيء الذي تم إبداعه قابلا للتكيف والتعديل حسب ظروف المنظمة، فإن ذلك يشجع المنظمات على تبنيه والعمل به، وذلك على عكس ما إذا كان هذا الإبداع لا يتمشى إلا مع حاجات محددة حيث أن ذلك قد يغري برفضه (عبد الرحمن هيجان، ١٩٩٩ : ٤٥)

ه -المخاطرة والتحدي:

ويقصد بها الاستعداد لتحمل المخاطر الناتجة عن الأعمال التي يقوم بها الفرد عند تبني الأفكار أو الأساليب الجديدة أوتبني مسؤولية نتائجه (سعود محمد النمر ,١٩٩٤: ٩٤) وهو السلوك المتعلق بعمليات الإبداع الأساسية وذلك بملاحظة الأفكار والحلول الإبداعية الكامنة وتحريكها وتحمل المخاطرة في سبيل دعمها.

و- القدرة على التحليل:

تعني القدرة على تجزئة المشاكل الرئيسية إلى مشاكل فرعية، أو القدرة على تفتيت أي عمل أو موقف إلى وحدات بسيطة ليعاد تنظيمها ويسهل التعامل معها، ويعتبر الشخص المبدع "شخصاً مخالفاً في تصرفاته للنحو التقليدي من الناس، الذين يكرهون التغيير ويفضلون الاستمرار على ما هم عليه من أنماط عمل، ولا يحبون التجريب والإبداع لأنه مرتبط بالمخاطر بل ينظر أحياناً لظاهرة الإبداع كظاهرة منحرفة "(محمد قاسم القريوتي٢٠٠٠: ٣٠٥)

٥- مراحل العملية الإبداعية:

تشتمل العملية الإبداعية على اللحظات والاليات والديناميات النفسية ، بدءاً من ولادة المشكلة أو صياغة الفرضيات الأولية، وانتهاءاً بتحقيق النتاج الإبداعي حيث تتدرج في إطار هذه العملية نشاطات التفكير، ونقل المعلومات ، ورؤية شبكة العلاقات بين العناصر المعرفية ، هذا بالإضافة إلى العواطف والانفعالات، والعوامل الشخصية بكاملها(عبد المعطي العساف، ٢٠٠٤ : ٥٧-٥٩) ومن ثم فإن العملية الإبداعية تعبر عن تلك التفاعلات التي تدور داخل شخصية المبدع، وبينه وبين البيئة المحيطة به، وما يرافق تلك العملية من إرهاصات تنتهي بتحقيق النتاج الإبداعي المطلوب ، ولقد تعددت الأطروحات النظرية، وتطورت النماذج الإدارية، وتكاثرت الدراسات العلمية، التي تناولت موضوع الإبداع الإداري، من حيث مراحل العملية الإبداعية إلا أن أشهرها : أنموذج كريتنر وكنكي (Kreitner and Kinicki) والذي يقترح بأن عملية الإبداع تمر بالمراحل الخمس التالية (Kreitner Kinicki,& 1992):

1-مرحلة الإعداد :وتتضمن المدة التي يقضيها العامل في التعلم والقراءة والتدرب ..... في سبيل الإحاطة بكل أبعاد المشكلة والإلمام بها

2-مرحلة التركيز :حيث يركز العامل كل تفكيره واهتماماته وجهوده على المشكلة.

3-مرحلة الحضانة :حيث ينخرط العامل في مزاولة أعماله اليومية، في حين يجول ذهنه في البحث عن المعلومات.

4-مرحلة الإضاءة أو الإلهام :فبينما يبحث العامل عن المعلومات، فإنه يعمل جاهداً على رؤية شبكة العلاقات لتضيء له ما ييسر عليه تعرف العلاقات ما بين الظواهر والمتغيرات.

5- مرحلة الإثبات أو التحقق :وتتضمن إعادة العملية بكاملها، وذلك بغرض إثبات الفكرة أو تعديلها أو تجربتها.

ومما تجدر الإشارة اليه أن الإبداع لا يسير في هذه الخطوات على تسلسلها ، بل إن مراحل العملية الإبداعية تعتبر متشابكة في معظم الأحيان، وتتداخل فيها عوامل ومؤثرات مختلفة (منار إبراهيم القطاونة، ٢٠٠٠: ٩٨) ، في حين يرى آخرون أن الإبداع لا مراحل له، وإنما يتولد في لحظة إلهام، حيث تنشأ الفكرة فجأة، وأن هذه اللحظة قد تستغرق أجزاء من الثانية، وكثيراً ما تأتي بطريقة عفوية (زهير المنصور، ١٩٨٥ : ٥٦).

٦- أنواع الإبداع الإداري

يصنف الإبداع الإداري في المنظمات تبعًا لمجال(موضوع) الإبداع كما يلي (Doft & Becker, 1978):

أ-إبداع يرتبط بالأهداف و يتضمن الغايات التي تسعى المنظمة لتحقيقها.

ب_إبداع يرتبط بالهيكل التنظيمي، ويتضمن القواعد، والأدوات، والإجراءات، وإعادة تصميم العمل، وتحسين العلاقات بين الأفراد والتفاعل فيما بينهم.

ج _ إبداع يرتبط بالمنتج أو الخدمة، و يتضمن إنتاج منتجات وخدمات جديدة.

د- إبداع يرتبط بخدمة المستفيدين، ويتضمن التركيز على تقديم خدمات للمستفيدين تفوق توقعاتهم

ه- إبداع يرتبط بالعملية، ويركز على الكفاءة والفاعلية، و يتضمن عمليات متطورة داخل المنظمة، تشمل عمليات التشغيل وإدارة الموارد البشرية .(فهد بن صالح السلطان ، ٢٠٠٤ :٢٣١)

وقد يكون الإبداع جذرياً يؤدي إلى إيجاد تغيرات جوهرية في المدرسة، أو قد يكون جزئياً يؤدي إلى تغيرات ثانوية، كما قد يكون الإبداع غير مخطط له (عبد الرحمن هيجان،١٩٩٩ : ٣٢)

ثالثا- العلاقة بين إدارة المعرفة والإبداع الإداري.

إذا كانت المعرفة هي الأصل الأكثر قيمة في المنظمات القائمة على المعرفة ، فإن المهمة الأساسية لهذه المنظمات تتمثل في كيفية المحافظة على هذا الأصل **أولاً**، وكيفية استخدامه لتوليد معرفة جديدة من اجل خلق القيمة وتحقيق الميزة التنافسية **ثانيا** ، والواقع أن هاتين المهمتين الكبيرتين هما جوهر إدارة المعرفة التي من خلالهما تساهم إدارة المعرفة في تحقيق أهداف المنظمة. ويرى (Wheelen & Hunger, 2000: 340) أن المنظمة يتعين أن تتمتع بمعرفة في إدارة الإبداع ، وبدون ذلك تدمر قدراتها الحقيقة التي هيأتها لها كفاياتها المميزة ، وهنا ينبغي التركيز على نشاط البحث والتطوير لتحقق المنظمة النجاح فهو أساس الوصول إلى الإبداع الإداري كما أنه الطريق الذي توظف من خلاله المنظمة خزينها المعرفي في تقديم منتجات او خدمات جديدة للمستفيدين إلى جانب كونه استثمار مستقبلي ومصدر مهم للمعرفة التقنية في المنظمة.

وبرّر (Alberto, 2000: 88) العلاقة بين "ادارة المعرفة" وتعزيز الابداع وأهميتهما في نجاح تنافسية المنظمات، فضلاً عن أثر هذه العلاقة في صياغة استراتيجيات المنافسة، لأن تطوير المعرفة مرتبطة بخصائص الأفراد وتطويرهم، وهذا ما يدعم ابداعية المنظمة ثم قدراتها التنافسية؛ فالمنظمات اليابانية تختلف في انظمتها المعرفية مقارنةً بالمنظمات الامريكية التقليدية، كما أنها تغير معلوماتها بشكل مستمر، (المعلومات الخاصة بزبائنها ومجهزيها والمنظمات التي تتعامل معها)، وهذا ما يجعلها تطور منتجاتها وعملياتها بشكل اكبر مما تقوم به المنظمات الأمريكية مرتكزة على خزينها المعرفي المتجدد في زيادة مستوى ابداعياتها. (Elsie, 1999: 300).

ويبين شتيرنبرغ (Sternberg) نقلا عن (ناديا هايل السرور،٢٠٠٢:٤٦) أن الإنتاجية الإبداعية عند العاملين المبدعين تعتمد على معايير ستة أساسية وهي:-

١-الذكاء .

٢-الشخصية .

٣-الدافعية .

٤-أساليب التفكير

٥- المعرفة.

٦-البيئة.

ولتحقيق النجاح في الإبداعات المتولدة عن المعرفة ، لابد من إدارة للإبداع تتضمن تحليل دقيق للأنواع المختلفة من المعرفة ، التي تدخل في إبداع المنتج أو الخدمة المتحققة عن توظيف تلك المعرفة ، فضلاً عن تحديد احتياجات السوق، ثم تقديم الإبداعات التي تلبي تلك الاحتياجات (Drucker, 1998: 155).

ويرى (Daft, 2001: 352) أن البرامج الجديدة كـ "إدارة المعرفة " و "المشاركة في المعلومات" تحفز على الإبداع وتمكن المنظمات من مواكبة التغيرات المتسارعة في بيئتها ، كما تهيئ أدوات للتغيير الاستراتيجي الكبير، وتحقيق الإبداع السريع والمستمر في التكنولوجيا والمنتجات والعمليات والخدمات. أما (Whitley, 2000) فيرى أن قابلية المنظمات في تطوير الإبداعات (جذرية أو مضافة) تتباين إلى حدٍ كبير تبعاً لتباين قابليتها في توليد وتطبيق المعرفة ، وأن التنوع والتطور في توليد وتطبيق المعرفة سيسهم في التطور الإيجابي لإبداعات المنظمة (صلاح الدين عواد الكبيسي، ٢٠٠٢: ١١٨).

وتسهم إدارة المعرفة في تحقيق الإبداع للمنظمة من خلال تأثيرها على الأبعاد المختلفة للإبداع كالأفراد والعمليات والمنتجات (المخرجات)، وفيما يلي تأثير إدارة المعرفة على كل بعد من هذه الأبعاد (Drucker, 1999, 73):

١-أثر إدارة المعرفة على أداء وتعلم العاملين :

تؤثر إدارة المعرفة على العاملين في المنظمة بطرق مختلفة ،**الطريقة الأولى** وفيها تستطيع إدارة المعرفة توصيل عملية التعلم (Learning) لديهم و ذلك من خلال بعضهم البعض وكذلك من خلال المصادر الخارجية للمعرفة ، وبالتأكيد فإن هذا التعلم يفضي تأثيره على عملية نمو المنظمة باضطراد ، ويمدها بقدرة كبيرة على التغير استجابة لمتطلبات السوق والتطور التكنولوجي ، **والطريقة الثانية** التي تمارس بها إدارة المعرفة

تأثيرها على العاملين في المنظمة هو جعلهم أكثر مرونة، إضافة إلى تدعيمها لرضا العمل لديهم،وهذا يعني مساعدة العاملين على بناء قدراتهم في التعلم وفي حل ومعالجة مختلف المشاكل التي تواجه نشاطات المنظمة ،ذلك لأن إدارة المعرفة تساعد العاملين في المنظمة على التعلم والانطلاق نحو المعرفة المتجددة في مجال حقولهم وتخصصاتهم المختلفة ويتم هذا بطرق مختلفة بما في ذلك تجسيد المعرفة (Externalization) و دمج المعرفة (Internalization)وجعلهم متفاعلين اجتماعياSocialization ومتشاركين في التطبيقات.(نذيربوسهوة وعلي عبدالله ،٢٠١١:١٣)

وباعتماد الأسلوب الفرقي في العمل يمكننا أن نزيد الإبداع شريطة أن تضم الفرق أفراد بمهارات متنوعة ، وخلفيات ومعرفة متباينة ، بغية التوصل إلى طرق جديدة غير مبتكرة سابقاً في حل المشكلات ، وبما يجعل كل عضو مدركاً للمعرفة التي يتمتع بها العضو الآخر وتبادلها ونشرها بين اعضاء الفريق، لتمكين الأخير من الإبداع بمستوى أعلى (Thomke & Hippel, 2002: 75).

وفي الوقت الذي تساعد فيه إدارة المعرفة على تشجيع العاملين في المنظمة على التعلم المستمر الواحد من الآخر، فإن كافة العاملين سوف يستخدمون المعلومات والمعرفة التي حصلوا عليها في حل المشكلات التي تواجهها المنظمة خلال عملها اليومي ومواجهة التغيرات الكبيرة التي قد تحدث مستقبلا ، حيث أن مهاراتهم وقدراتهم المعرفية تجعلهم أكثر مرونة واستجابة للتغيرات المفاجئة وأكثر ميولا لها ، وهنا تكون إدارة المعرفة قد حققت المواءمة الكبيرة للعاملين داخل المنظمة(نذيربوسهوة وعلي عبدالله ٢٠١١: ١٣)

كما أن هنالك فوائد عديدة لإدارة المعرفة التي تؤثر مباشرة على الأفراد العاملين، من أهمها أنه يصبح بمقدور العاملين التعلم أفضل مقارنة بالمنظمات الأخرى التي تعاني من نقص في المعرفة ، كما أنها تهيئ الظروف الأفضل و المناسبة للتعامل مع المتغيرات المفاجئة .

هذه الفوائد في الحقيقة تمكن العاملين من الشعور بالرضا الوظيفي وزيادة الفوائد للمنظمة ، وذلك بسبب تدعيم المعرفة لديهم وزيادة مهارتهم وخبراتهم المعرفية ، إضافة إلى أن إدارة المعرفة تساعد أيضا العاملين في التصدي للمشاكل التي تواجههم ، حيث أن قسما من هذه المشاكل كانت قد واجهتهم سابقا وتم معالجتها بصورة فعالة ، وأن هذه الطريقة التي تعتمد

على الحلول يتم الحصول عليها بأسلوب المحاولة والاختبار تجعل العاملين قادرين بفعالية أكثر من أداء أعمالهم مما يجعلهم متحفزين ومدفوعين دوما لأداء أفضل ؛ لأن نجاح العاملين في أداء أعمالهم يعتبر من أهم عوامل الدافعية و مواجهة المشكلات ، وفي الحقيقة فإن ذلك يرجع إلى زيادة العاملين لمعارفهم وتعزيز وتطوير خبراتهم المعرفية ، كما أن مساهمة إدارة المعرفة في وضع العاملين في برامج التدريب و التطوير من شأنه أن يفضي إلى تحسين القيمة السوقية لهم Market Value و تعظيم أدائهم، إضافة إلى المساهمة المباشرة في رفع دافعية العاملين و بالتالي زيادة الرضا عن العمل لديهم (نذيربوسهوة وعلي عبدالله ٢٠١١: ١٥)

٢- أثر إدارة المعرفة على العمليات :

تؤثر إدارة المعرفة تأثيرا واضحا و فعالا على تطوير وتحسين العمليات والفعاليات المختلفة داخل المنظمة خاصة أنشطتها الرئيسة مثل الإنتاج ،التسويق ، الأفراد ، المالية، إضافة إلى الأنشطة الثانوية (المساعدة) مثل العلاقات العامة والصيانة والخدمات البحث و التطوير ...الخ ، لذلك تؤكد بعض البحوث و الدراسات أن تطبيق إدارة المعرفة في منظمات الأعمال أصبح الآن واحد من أهم استراتيجيات الإدارة ؛ إذ أن رأس مال المنظمة أصبح اليوم المعرفة Knowledge التي تلتقطها من بيئتها الخارجية والتي تقوم بعملية تحويلها من معرفة ضمنية يمتلكها الأفراد وتختزنها نظمها إلى معرفة واضحة موثقة قابلة للتشارك والتداول ، حيث بعد الاستخدام تمارس هذه المعرفة تأثيرها الواضح على فاعلية Effectiveness و كفاءة Efficiency المنظمة ودرجة الإبداع والابتكار في العمليات الإنتاجية (Degree of Innovation)، أي من خلال تطبيقات الإدارة المعرفية ممكن أن تنجز المنظمة عملياتها الإنتاجية بشكل ملائم ومناسب ووفقا لقراراتها المخططة مسبقا كما يمكنها التطبيق المعرفي من إنجاز هذه العمليات بسرعة و بأقل تكلفة ممكنة ، وبالتأكيد أن انجاز هذه العمليات يمكن أن يتم بصورة مبدعة و حديثة بما يؤدي إلى تحسين الكفاءة والفعالية ؛ ذلك لأن إدارة المعرفة الفاعلة تساعد العاملين في المنظمة على اختيار المعلومات ذات القيمة العالية والضرورية في مراقبة الأحداث الخارجية ، وهذا ينتج عن استخدام القاعدة المعرفية من قبل القادة الإداريين في المنظمة وبالتالي يؤدي إلى تقليل الحاجة إلى تحديث الخطط وجعل هذه الخطط أكثر استقرارا ،وبالمقابل فإن إدارة المعرفة الضعيفة تؤدي الي حدوث الأخطاء في

عمل المنظمة وإفشال خططها الإنتاجية و نستطيع أن نوجز أثر إدارة المعرفة على كفاءة العمليات من خلال الآتي(Drucker, 1999, 73):

- تحفيز العاملين على المشاركة في المعرفة والانفتاح أكثر في الاستفادة من هذه المشاركة في مواجهة تحديات السوق .

- تجنب الدخلاء الذين يسعون للحصول على المعرفة من دون مساعدة الآخرين و تطويرهم .

- تقليل الكلف ذات العلاقة بالمنتجات و الوصول إلى الأنماط المختلفة من المعرفة القيمة.

٣-أثر إدارة المعرفة على المنتج (output) :

تؤثر إدارة المعرفة على المنتجات والمخرجات النهائية المختلفة التي تقدمها المنظمة وخاصة في سوق المنافسة الحادة ، ويمكن مشاهدة هذه الآثار في محورين هما : المنتجات ذات القيمة المضافة (Value- Added Products) والمنتجات المستندة على المعرفة (Knowledge-Based Products) هذا مع العلم أن الآثار على هذه الأبعاد تأتي أيضا من خلال المعرفة أو مباشرة من إدارة المعرفة ؛حيث تساعد عمليات إدارة المعرفة منظمات الأعمال على تقديم المنتجات الجديدة وكذلك تحسين المنتجات القائمة في تحقيق قيمة مضافة عالية مقارنة مع المنتجات السابقة ، والمثال على ذلك تطبيقات شركة فورد لإنتاج السيارات ؛ حيث تطلب الإدارة العليا لهذه الشركة العملاقة سنويا من المديرين العاملين فيها إجراء التحسينات والتطويرات على المنتج النهائي بنسبة تتراوح مابين (٥-٧%) وتتمثل هذه التحسينات بالمتغيرات التي تطرأ على المعايير الفنية التي تطبق على المنتج أو مواصفاته الفنية والنوعية أو معدلات استهلاك الطاقة وغيرها من المؤشرات ، وفي ضوء هذه التوجيهات يلجأ المديرون إلى البحث عن أفضل التطبيقات، وذلك باستخدام قاعدة البيانات والموارد المعرفية المطلوبة (وفي بعض الأحيان اللجوء الي عمليات ابتكار داخل المنظمة) بغية تحقيق هذه المؤشرات (Drucker, 1999: 73)، كما تؤثر إدارة المعرفة من جانب آخر على المنتجات المستندة على المعرفة من خلال قواعد المعرفة التي تمتلكها الشركات الاستشارية والمتخصصة في تطوير صناعة البرمجيات و تكنولوجيا المعلومات و الوسائل التقنية الأخرى .

نستخلص مما تقدم أن إدارة المعرفة و تطبيقاتها المختلفة تنعكس علـــى أداء المنظمـــة بآثار ايجابية مختلفة يمكن إيجازها على النحو الآتي :

-تحسين عملية اتخاذ القرار.

-تحسين مستوى الاستجابة للزبائن.

-تحسين مستوى كفاءة الأفراد والعمليات.

-تحسين الإبداع.

-تحسين المنتج.

ويرى (الكبيسي، ٢٠٠٢: ١١٤) أن المنتج الذي يعبر عن إبداعية المنظمة ويعول فـــي تقديمه على قاعدة معرفية،يتسم بخصائص تجعل استخدامه من قبل المستفيدين أكثر بريقاً، ويزداد اعتماد المستفيدين عليه، كما يستجيب للتغير في ظروف السوق بسرعة أكبر مـــن سواه، وهذا ما يجعله اكثر تلبيةً لحاجات المســـتفيدين وذهـــب (Dufy, 2000: 64-67) إلى أن "إدارة المعرفة" تدعم الجهود للاستفادة من الموجودات الملموسة وغير الملموســـة وبما يحفز الإبداع ويروج المعرفة القائمة كأساس للأفكار الجديدة، ودورهـــا فـــي صـــنع القرارات.

والمنظمة الناجحة هي التي تستثمر ما تعرفه، وتنقل معرفتها عبر قنـــوات المنظمـــة، وتستخدمها في تجديد المنظمة، وبما يجعلها قادرة على الوثوب فـــي الســـاحة التنافســـية، والتكيف مع التغيرات البيئية، وتخليها عن الهياكل التقليدية التي لم تعد تصـــلح لمجابهـــة تحديات ومتطلبات منظمات المعرفة، وتبني هياكل تصلح لمنظمات عصـــر المعلومـــات والمعرفة والمعبر عنها بشبكة خلايا مرنة ومتصلة مع بعضها، وبما يتناسب مـــع حركـــة المعرفة الدائرة والمتداخلة والمتقاطعة ، والتي لا تعرف الثبات على حال (Scheffman & Thompson, 1998: 1-6).

وفي إطار ما تقدم يتضح لنا العلاقة الوثيقة بـــين الإبـــداع والموجـــودات المعرفيـــة التنظيمية، كما أصبح واضحاً أن القدرة على إدارة الفكر الانساني هـــي مهـــارة تنفيذيـــة حاسمة عززت من أهمية المعرفة بالنسبة للمنظمات ، كما أوجبت عليها صـــقل وتهـــذيب

هذه المعرفة وتحديثها باستمرار وبما يؤمن توظيفها لتعزيز مستويات الإبداع التنظيمي، ومن ذلك يمكن القول إن منظمات الأعمال يجب عليها أن لا تتخلف عن مواكبة ركب إدارة المعرفة والمبادرة السريعة للاستثمار في هذا المجال لأن ذلك سيحقق لها منافع واسعة جدا وأن المنظمات التي تهمل هذا الجانب سوف تتحمل خسائر في العائدات و الزبائن و الأسواق وينطبق هذا بلا شك على المؤسسات التربوية وعلى رأسها الجامعات.

المحور الثاني : الدراسة الميدانية وتفسير النتائج :

تهدف الدراسة الميدانية إلى وضع تصور مقترح لتطوير إدارة المعرفة بجامعة أسوان بحيث تسهم بدور فعال في تنمية مستوي الإبداع الإداري للقيادات الإدارية والعاملين بما يسهم في رفع كفاءة جامعة أسوان وزيادة قدرتها التنافسية ، ويتضمن الإطار الميداني ما يلي :

أ-أدوات الدراسة .

ب- عينة الدراسة .

ج- المعالجة الإحصائية .

د- عرض تحليل نتائج الدراسة .

أولاً : اداة الدراسة الميدانية :

استخدمت الباحثة استبانة تم إعدادها في ضوء الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة وتتكون من محورين وتتكون هذه الاستبانة من ٨٥ عبارة تم توزيعها على محورين رئيسيين يحتوي كل محور على عدة أبعاد فرعية وهي :

المحور الأول : يقيس درجة ممارسة عمليات الإدارة المعرفية وتم تقسيمه إلى خمسة أبعاد وهي:

أ- عملية نشر وتقاسم المعرفة: وتضم ١٤ عبارة .

ب- عملية توليد واكتساب المعرفة وتضم ١٣ عبارة.

ج – عملية تنظيم وتخزين واسترجاع المعرفة وتضم ١٢ عبارة .

د- عملية تطبيق المعرفة وتضم ٥ عبارات.

هـ- عملية متابعة المعرفة والرقابة علىها وتضم ٩ عبارات.

المحور الثاني : والذي يقيس مستوي توافر مهارات الإبداع الإداري لدي القيادات الإدارية بالجامعة وتم تقسيمه إلى سبع أبعاد :

أ- الأصالة وتضم ٤ عبارات .

ب_ الطلاقة وتضم ٥ عبارات.

ج_ المرونة وتضم ٥ عبارات.

د_ المخاطرة وتضم ٥ عبارات .

هـ- القدرة على التحليل وتضم ٦ عبارات.

و – الحساسية للمشكلات وتضم ٤ عبارات.

ي- الخروج عن المألوف وتضم ٣ عبارات .

١- الدراسة الاستطلاعية :

قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية على عينة قوامها (١٨) فرد من خارج عينة البحث من الإداريين بالجامعة ، واستهدفت الدراسة التعرف على :

- مدي مناسبة صياغة العبارات لمستوي فهم العينة .
- التأكد من عدم وجود اي عبارات يصعب فهمها .
- تحديد زمن تطبيق استمارة الاستبيان .
- إيجاد الثبات للاستبانة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة الاستطلاعية أن الاستبانة جاءت مناسبة من حيث الصياغة واللغة المستخدمة ولم تظهرأي تعليقات شفهية توحي بالغموض أو عدم الفهم .

المعاملات الإحصائية للاستبانة :

أ- صدق الاستبانة :

اعتمدت الباحثة في التحقق من صدق الاستبانة على صدق المحكمين حيث عرضت الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين من أساتذة كليات التربية في أسيوط وسوهاج وبني سويف ؛ وذلك لمعرفة وجهة نظرهم والاستفادة من ملاحظاتهم فيما احتوته

الاستبانه من محاور وأبعاد ، ومدي ملاءمتها لتحقيق أهداف الدراسة الميدانيـــة، ومـــدي ارتباط ومناسبة كل عبارة للمحور والبعد الذي تنتمي اليه ، وبناء على الآراء التي تقـــدم بها السادة المحكمون تم تعديل بعض العبارات .

ب ثبات الاستبانة:

أما ثبات أداة الدراسة فيعني التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريبا لو تكرر تطبيقها على نفس الأشخاص .

وقد أجرت الباحثة خطوات الثبات على العينة الاستطلاعية وعددها ١٨فردا – وذلك الفترة من(٦/١٨-٦/٢٥) ٢٠١٢

بطريقة التجزئة النصفية حيث تم تجزئة فقرات الاختبار إلي جزئين(الأسئلة ذات الأرقام الفردية ، والأسئلة ذات الأرقام الزوجية) ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجـــات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية وبعد ذلك تم حساب معامل الثبات بمعادلـــة سبيرمان – براون Spearman-Brown: حسب المعادلة

معامل الثبات= $\frac{2ر}{1+ر}$ ، حيث (ر)معامل الارتباط بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية.

جدول رقم (1) معامل ثبات فقرات الاستبانة.

م	الاداة	ن	معامل الثبات	مستوى الدلالة
١	**الاستبانة**	١٨	٠.٩٣	دالة عند ٠.٠١

يتضح من الجدول ان درجة الثبات ٠.٩٣٣ وهي درجة ثبات عالية ودالة عند مستوي ٠.٠١

ثانيا :عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من مديري الأقسام والأمناء لثمانى كليات وهي (كلية التربية –العلوم –الآداب –والخدمة الاجتماعية –الهندسة –هندسة الطاقة –الزراعة –اللغات والترجمـــة) بالإضافة إلى مديري الإدارت العامة للجامعة وأمين الجامعة في جامعة أسوان ، وقد بلغ عدد أفراد العينة (٦٠) فرداً من مجموع (٧٠) فردا يمثلون العينة الأصلية أي ما نســبته ٨٥.٧% من العينة الأصلية.

ثالثاً: المعالجة الإحصائية :

استخدمت الباحثة الدرجات الوزنية (٣ موافق، ٢ إلى حد ما ، ١ غير موافق) وذلك في جميع عبارات الاستيانة .

تم حساب الوزن النسبي (ق) لعبارات الاستبانة ولمحاورها باستخدام المعادلة التالية .

$$ق = \frac{٣ك١ + ٢ك٢ + ك٣}{٣ن}$$

حيث ك١ تكرار موافق ، ك٢ تكرار إلى حد ما ، ك٣ تكرار غير موافق ، ن عدد أفراد العينة

للتعرف على درجة ومستوي الموافقة لأفراد العينة على عبارات الاستبانة ، تم تعيين حدي الثقة لمتوسط الاستجابات من العلاقة التالية :

حدي الثقة لمتوسط نسبة الاستجابة = متوسط شدة الاستجابة ±خ م × ١.٩٦ حيث

متوسط شدة الاستجابة (أ) = الدرجة الوزنية لأعلى درجة موافقة –الدرجة الوزنية لأقل درجة موافقة

عدد احتمالات الموافقة

$$أ = \frac{٣-١}{٣} = \frac{٢}{٣} = ٠.٦٧$$

خ م الخطأالمعياري لمتوسط درجة الاستجابة = $\frac{أ \times ب}{ن}$

حيث ب=١–أ = ١–٠.٦٧ ، ن عدد افراد العينة

وإذا زادت نسبة متوسط الاستجابة لأفراد لعينة عن الحد الأعلى للثقة (متوسط شدة الاستجابة +خ م × ١.٩٦) **يكون** هناك اتجاه موجب للموافقة على العبارة ، وإذا نقصت نسبة متوسط الاستجابة لأفراد العينة عن الحد الادني للثقة (متوسط شدة الاستجابة –خ م × ١.٩٦) يكون هناك اتجاه لعدم الموافقة على العبارة ، وإذا انحصرت بين الحدين الأعلى والأدني تكون استجابات أفراد العينة على العبارة متوسطة ويوضح الجدول التالي حدود الثقة لمجموعات العينة المختلفة .

عينة الدراسة	عدد افراد العينة	الحد الأدني للثقة	الحد الأعلى للثقة
مديرو الإدارات	٦٠	٠.٦٦	٠.٦٨

بالجامعة وكلياتها			

رابعاً: المحور الأول إدارة المعرفة من وجهة نظر القيادات الإدارية بالجامعة .

تعد إدارة المعرفة أداة تحفيز للجامعات لتشجيع القدرات الابداعية لمواردها البشـــرية لخلق معرفة جيدة ، والكشف المسبق عن العلاقات غير المعروفة والفجوات في توقعـــاتهم ، كما تسهم في تحفيز االجامعات لتجديد ذاتها ومواجهة التغيرات البيئية غيـــر المســـتقرة ،وتوضح الجداول التالية الأوزان النسبية لإدارة المعرفة من وجهة نظر القيادات الإداريـــة بالجامعة.

جدول رقم (٣) الأوزان النسبية لاستجابات للمديرين في المحاور الخاصة بإدارة المعرفـــة بالجامعة

م	المحور	الـــــــوزن النسبي	الترتيب
١	عملية توليد واكتساب المعرفة	٠.٧٦	٥
٢	عملية نشر وتقاسم المعرفة	٠.٨١	٣
٣	عملية تنظيم وتخزين واسترجاع المعرفة	٠.٨٤	١
٤	عملية تطبيق المعرفة	٠.٨٢	٢
٥	عملية متابعة المعرفة والرقابة علىها	٠.٨	٤
الاستبانة ككل		٠.٨١	

يتضح من الجدول رقم (٣) أن الأوزان النسبية لعمليات المعرفة تتراوح بـــين ٠.٨١- ٠.٨٤ وجميعها أكبر من الحد الأعلى للثقة مما يدل على توافر عمليات إدارة المعرفة في الجامعة بشكل كبير ،ويعزي ذلك لتوفر البيئة والمناخ الجامعي الذي يساعد علـــى نمـــو عمليات المعرفة

جدول رقم (٤) الأوزان النسبية في العبارات الخاصة بمحور عملية تنظـــيم وتخـــزين واسترجاع المعرفة

م	عملية تنظيم وتخزين واسترجاع المعرفة	الوزن النسبي	الترتيب
١-	تقوم الجامعة بدمج المعرفة الواردة من مصادرها المتعددة لتحقيق التكامل بينها.	٠.٧٥	١١
٢-	تعتمد الجامعة إجراءات واضحة لحفظ حقوق الملكية لأصحابها (من داخل الجامعة وخارجها).	٠.٧٤	١٢
٣-	تقوم الجامعة باستخدام الأساليب الالكترونية لحفظ المعرفة وسهولة الوصول اليها.	٠.٨٥	٥
٤-	تعمل الجامعة على توثيق الأفكار الجديدة المبتكرة.	٠.٧٨	١٠
٥-	تستخدم الجامعة قاعدة بيانات للوصول الي المعرفة اللازمة بسرعة	٠.٨٨	٢
٦-	تعمل الجامعة على تصنيف المعرفة المتوافرة لديها .	٠.٩٧	١
٧-	تقوم الجامعة بتنظيم المعرفة بصورة تجعلها قادرة على التعامل مع المشكلات التي تواجهها.	٠.٧٨	٩
٨-	تعمل الجامعة على فهرسة (تبويب) المعرفة المرتبطة بأنشطتها.	٠.٨	٨
٩-	تهتم الجامعة بإيجاد وحدة (دائرة) خاصة للتعامل مع جميع المدخلات المعرفية المرتبطة بأنشطتها.	٠.٨٦	٤
١٠-	تستخدم الجامعة تكنولوجيا المعلومات لمعالجة الأصول المعرفية بفاعلية.	٠.٨٧	٣
١١-	تقوم الجامعة باستخدام النظم الخبيرة الداعمة للعمل والموجودة على الحاسوب .	٠.٨٣	٦
١٢-	تحرص الجامعة على وجود تعليمات واضحة لاسترجاع المعرفة المخزونة لديها.	٠.٨١	٧
البعد ككل		٠.٨٤	

كما يتضح من الجدول رقم (٤) أن عملية تنظيم وتخزين واسترجاع المعرفة قد احتلت المركز الأول بأعلى وزن نسبي قيمته ٠.٨٤ وهذا يوكد حرص الجامعة على توفير مصادر تنظيم وتخزين واسترجاع المعرفة من شبكات الانترنت وأجهزة حاسبات وغيرها ، وهو توجه تقوم الدولة بتنفيذه لمسايرة التوجهات العالمية ، حيث يري القادة الإداريون أن الجامعة تحرص على استخدام قاعدة بيانات خاصة لسرعة الوصول للمعرفة ، كما تحرص على استخدام تكنولوجيا المعلومات للتعامل ومعالجة المدخلات المعرفية ، كما أنها تحرص وبشدة على تصنيف المعرفة المتوفرة لديها وهو ما أظهرته النتائج حيث حصل هذا العنصر على ٠.٩٧ وهي نسبة عالية جدا بالمقارنة بغيرها من العناصر ، كما

يري القادة الإداريون بالجامعة أن الجامعة تحرص على وجود تعليمات واضحة لاسترجاع المعرفة المخزونة لديه ، وتمتلك أيضا النظم الخبيرة الداعمة للعمل والموجودة على الحاسوب التي تقوم بتنظيم المعرفة بصورة تجعلها قادرة على التعامل مع المشكلات التي تواجهها.

جدول رقم (٥) الأوزان النسبية في العبارات الخاصة بمحور عملية تطبيق المعرفة

م	عملية تطبيق المعرفة	الوزن النسبي	الترتيب
١-	تعمل الجامعة على توظيف المعرفة من خلال تحويلها الي خدمات جديدة.	٠.٨١	٢
٢-	تعمل الجامعة على تحويل المعرفة الي خطط عمل.	٠.٧٦	٤
٣-	تستخدم الجامعة مقاييس ومعايير تسيطر من خلالها على المعرفة المطبقة .	٠.٧٨	٣
٤-	تستخدم الجامعة المعرفة المتاحة بصورة تعزز أداءها.	٠.٨١	٢
٥-	تهتم الجامعة بنشر ثقافة منظمة تدعم من عملية التطبيق الفعال للمعرفة.	٠.٩٢	١
البعد ككل		٠.٨٢	

كما يتضح من الجدول رقم (٥) أن عملية تطبيق المعرفة تحتل المركز الثاني بوزن نسبي قدره (٠.٨٢) وهذا يؤكد حرص الجامعة على توظيف المعرفة من خلال تحويلها إلى خطط عمل و خدمات جديدة بصورة تعزز أداءها من خلال استخدام مقاييس ومعايير تسيطر من خلالها على المعرفة المطبقة ، وهي في سعيها لتحقيق ذلك تضع في مقدمة أولوياتها نشر ثقافة منظمة تدعم عملية التطبيق الفعال للمعرفة .

جدول رقم (٦) الأوزان النسبية في العبارات الخاصة بمحور عملية نشر وتقاسم المعرفة

م	عملية نشر وتقاسم المعرفة	الوزن النسبي	الترتيب
١-	تعمل الجامعة على عرض الأفكار الجديدة التي تحصل عليها على المتخصصين ذوي العلاقة بتطويرها.	٠.٧٨	٧
٢-	تدعو الجامعة خبراء من خارجها للمشاركة في ورش العمل و الندوات و المحاضرات ذات العلاقة بالمعرفة.	٠.٧٩	٦

٣-	تهتم الجامعة بنقل المعرفة المرتبطة بأنشطتها من المصادر المتعددة الي وحداتها المختلفة.	٠.٨٣	٤
٤-	تستخدم الجامعة أسلوب الدورات التدريبية لتنمية قدرات منسوبيها.	٠.٩	٢
٥-	تتيح الجامعة التعامل مع شبكة الانترنيت لجميع منسوبيها .	٠.٩٥	١
٦-	يوجد في الجامعة مكتبة تتضمن المنشورات المرتبطة بأعمالها.	٠.٨٨	٣
٧-	تستخدم الجامعة النشرات (المكتوبة –الاليكترونية)لنشر المعرفة المرتبطة بأنشطتها بين العاملين.	٠.٨٣	٤
٨-	يتوافر في الجامعة وسائل اتصال تكفل تحقيق الاتصالات المهنية التي تنشر المعرفة المرتبطة بالأنشطة بين كادر الجامعة في المستويات كلها.	٠.٨٣	٤
٩-	تعتمد الجامعة أسلوب ورش العمل لتنمية مهارات المنسوبين فيها.	٠.٧٧	٨
١٠-	تشجع الجامعة المنسوبين اليها على المشاركة في الأنشطة التي تعزز المعرفة المرتبطة بأنشطتها المختلفة.	٠.٧٥	١٠
١١-	تستفيد الجامعة من أنشطتها الناجحة لتكون تجارب تعزز أداء الأنشطة الجديدة	٠.٨١	٥
١٢-	تعقد الجامعة جلسات عمل لمنسوبيها لتبادل المعرفة المرتبطة بأنشطتها كلما اقتضت الضرورة ذلك..	٠.٧١	١١
١٣-	تشجع لسياسة العامة للجامعة المنسوبين على عرض أفكارهم الجديدة المرتبطة بأنشطتها.	٠.٧٦	٩
١٤-	تضع الجامعة ميزانية مناسبة لدعم مشاريع إدارة المعرفة .	٠.٧٧	٨
البعد ككل		٠.٨١	

كما يتضح من الجدول رقم (٦) أن عملية نشر وتقاسم المعرفة تحتل المركز الثالث بوزن نسبي قدره (٠.٨١)

حيث تقوم الجامعة بتوفير كافة وسائل الاتصال التي تكفل تحقيق الاتصالات المهنية التي تنشر المعرفة المرتبطة بالأنشطة بين كادر الجامعة وذلك من خلال إتاحة التعامل مع شبكة الانترنت لجميع منسوبيهاوكذلك توفير مكتبة تتضمن المنشورات المرتبطة بأعمالها ، كما أنها تستخدم النشرات (المكتوبة – الإلكترونية) لنشر المعرفة المرتبطة بأنشطتها ، وتدعو خبراء من خارجها للمشاركة في ورش العمل والندوات و المحاضرات ذات العلاقة بالمعرفة ثم تقوم بتنظيم الدورات التدريبية لتنمية قدرات منسوبيها.

جدول رقم (٧) الأوزان النسبية في العبارات الخاصة بمحور عملية متابعة المعرفة والرقابة عليها

م	عملية متابعة المعرفة والرقابة علىها	الوزن النسبي	الترتيب
١-	تقوم الجامعة بالرد على مقترحات الأفكار الجديدة المقدمة من كوادرها المختلفة.	٠.٦٨	٩
٢-	تقوم الجامعة بمتابعة جميع العمليات المرتبطة بتطبيق الأفكار المعرفية الجديدة.	٠.٨٢	٥
٣-	تحرص الجامعة على تقييم مستويات أداء العاملين وفق نظم مشاركات المعرفة.	٠.٨	٦
٤-	تحرص الجامعة على وجود نظام دائم لصيانة موجودات المعرفة و المحافظة علىها.	٠.٨٥	٢
٥-	تقوم إدارة الجامعة بتقويم أداء المنسوبين فيها ومراعاة اهتمامهم باكتساب معرفة جديدة	٠.٨٣	٤
٦-	تتابع الجامعة مستوى تطبيق المنسوبين لما يتعلمونه في التدريب.	٠.٧٣	٨
٧-	يعد رضا المستفيدين أحد المؤشرات المعتمدة في قياس نجاح الجامعة.	٠.٨٦	١
٨-	تقوم الجامعة باستخدام أسلوب فرق العمل كمؤشر لقياس نجاح العمل.	٠.٧٩	٧
٩-	تراعي الجامعة نظرة المجتمع إليها عند تقويم نجاحها.	٠.٨٤	٣
البعد ككل		٠.٨	

كما يتضح من الجدول رقم (٧) أن عملية متابعة المعرفة والرقابة عليها تحتل المركز الرابع بوزن نسبي قدره(٠.٨٠) حيث يري القادة الإداريون بالجامعة أن الجامعة تحرص على وجود نظام دائم لصيانة موجودات المعرفة و المحافظة عليها و متابعة جميع العمليات المرتبطة بتطبيق الأفكار المعرفية الجديدة من خلال بتقويم أداء المنسوبين فيها ومراعاة اهتمامهم باكتساب المعرفة الجديدة ،وكذلك متابعة مستوى تطبيق المنسوبين لما يتعلمونه في التدريب ،واستخدام أسلوب فرق العمل كمؤشر لقياس نجاح العمل، وهي

بذلك تراعي نظرة المجتمع عليها عند تقويم نجاحها ، مثلها في ذلك مثل أي مؤسسة خدمية من أهم أهدافها خدمة المجتمع ، ويلاحظ من خلال الجدول وتحليل البيانات أن الجامعة من وجهة نظر القادة الإداريين لا تقوم–كما يجب – بالرد على مقترحات الأفكار الجديدة المقدمة من كوادرها المختلفة حيث حصل هذا العنصر على وزن نسبي قدره (٠.٦٨) وربما يرجع ذلك إلى تعاقب القيادات الإدارية العليا إثر التغيرات المستمرة والمتلاحقة لوزراء التعليم العالي في الفترة الانتقالية الحرجة التي تمر بها البلاد ،أو قد تكون الأسباب الاقتصادية أيضا هي التي تقف عقبة في تحقيق بعض الأفكار الجديدة التي يتطلب أكثرها قدرات مالية باهظة ، كذلك تري الباحثة أن حداثة الجامعة وانفصال كلياتهاعن جامعة جنوب الوادي هو السبب في ذلك.

جدول رقم (٨) الأوزان النسبية في العبارات الخاصة بمحورعملية توليد واكتساب المعرفة

م	عملية توليد واكتساب المعرفة	الوزن النسبي	الترتيب
١-	تشجع الجامعة منسوبيها على البحث عن المعرفة المرتبطة بأنشطتها في النشرات العلمية .	٠.٨٣	٢
٢-	تقوم إدارة الجامعة بإجراء محاكاة مع الجامعات العريقة لتعزيز مستوياتها المعرفية .	٠.٧٨	٦
٣-	تقوم الجامعة بالمواظبة على إعلام جميع المنسوبين بالمستجدات المعرفية في الإدارة التي يعملون فيها.	٠.٧٥	٩
٤-	يتوفر لدى المنسوبين الاستعداد للبحث عن المعرفة المرتبطة بأنشطتها من المصادر المتعددة.	٠.٧٩	٥
٥-	تهتم الجامعة بتشجيع العاملين على تطوير المعرفة لديهم و المعرفة الخاصة بإدارتهم و تحديثها.	.٠.٧٦	٨
٦-	تهتم الجامعة بشراء التكنولوجيا المرتبطة بأنشطتها من مصادرها المختلفة.	٠.٨٦	١
٧-	تعتمد الجامعة على تفاعل الأفراد مع بعضهم البعض لإيجاد حلول للمشاكل المطروحة وتوليد أفكار جديدة	٠.٧٨	٦
٨-	يبدي العاملون في الجامعة تفاعلا ايجابيا لتحويل المعرفة الكامنة في أذهانهم الي	٠.٧٧	٧

	معرفة واضحة صريحة تعزز أداء أنشطة الجامعة.		
٩-	تركز الجامعة على استخراج المعرفة الكامنة في أذهان أفرادها للاستفادة منها في تطوير هذه الجامعة	٠.٦٧	١١
١٠-	تقوم الجامعة بتوفير اليات لاستقبال الآراء و المقترحات بين العاملين.	٠.٥٦	١٢
١١-	تقوم الجامعة بتشكيل وحدات متخصصة وفرق عمل للتعلم المعرفي من داخل إطار الكلية وبشكل مستمر ,	٠.٧٠	١٠
١٢-	تشجع الجامعة الحوار العلمي بين منسوبيها لتبادل الأفكار و المقترحات.	٠.٨٠	٤
١٣-	تعتمد الجامعة ميزانية مناسبة لدعم مشاريع إدارة المعرفة.	٠.٨٢	٣
البعد ككل		٠.٧٦	

يتضح من الجدول رقم (٨) أن عملية توليد واكتساب المعرفة تحتل المركز الخامس بوزن نسبي قدره(٠.٧٦) وهذا يوضح أن الجامعة مثلها مثل معظم الجامعات المصرية مجرد ناقلة للمعرفة وغير قادرة بشكل ملحوظ على توليد المعارف ، وهذا يوضح قصور في آداء الجامعة في عصر الانفجار المعرفي ، وبتحليل هذا الجانب نجد أن الجامعة تهتم بشراء التكنولوجيا المرتبطة بأنشطتها من مصادرها المختلفة و تشجيع منسوبيها على البحث عن المعرفة المرتبطة بأنشطتها في النشرات العلمية و الحوار العلمي بين منسوبيها لتبادل الأفكار والمقترحات لتحويل المعرفة الكامنة في أذهانهم إلى معرفة واضحة صريحة تعزز أداء أنشطة الجامعة، وللاستفادة منها في تطوير الجامعة ، كما تقوم الجامعة بتشكيل وحدات متخصصة وفرق عمل للتعلم المعرفي من داخل إطار الكلية وبشكل مستمر، كما تقوم بإجراء محاكاة مع الجامعات العريقة لتعزيز مستوياتها المعرفية ، ومن ناحية أخري يري نسبة كبيرة من القادة الإداريين (نسبتهم الوزنية ٠.٥٦) أن الجامعة لا تقوم بتوفير آليات لاستقبال الآراء والمقترحات بين العاملين ، وهذا يفسر لماذا لا تقوم الجامعة بالرد على مقترحات الأفكار الجديدة المقدمة من كوادرها المختلفة ؛حيث لا يوجد أصلا آلية لاستقبال الآراء والمقترحات .

خامساً : المحور الثاني : واقع الإبداع الإداري للقيادات الإدارية بالجامعة

يعد الإبداع الإداري من العوامل الأساسية التي تساعد على رفع كفاءة الجامعة وزيـــادة قدرتها التنافسية مع الجامعات الأخرى ، ويوضح الجدول التالي الأوزان النسبية للإبـــداع الإداري لدى القيادات الإدارية بالجامعة .

جدول رقم (٩) الأوزان النسبية للمديرين في المحاور الخاصة بالإبداع الإداري بالجامعة

م	الأصالة	الـــــوزن النسبي	الترتيب
١-	أحاول تطبيق أساليب جديدة بالعمل لحل أي مشكلة تواجهني.	٠.٩٢	٢
٢-	أقوم بإنجاز الأعمال الموكلة إلي بأسلوب متطور .	٠.٩٤	١
٣-	أشارك في طرح الاقتراحات والأفكار الجديدة في مجال العمل .	٠.٦٨	٣
٤-	اشعر بالملل من تكرار الإجراءات المتبعة في إنجاز العمل .	٠.٧٦	٤

م	الطلاقة	الـــــوزن النسبي	الترتيب
١-	استطيع اقتراح الحلول السريعة لمواجهة مشاكل العمل .	٠.٩١	٢
٢-	امتلك المهارات الكافية للنقاش والحوار والإقناع .	٠.٩١	٢
٣-	أعمل على تقديم أكثر من فكرة خلال فترة زمنية قصيرة .	٠.٩٢	١
٤-	أحرص على التعبير عن آرائي ولو كانت مخالفة لرؤسائي بالعمل .	٠.٨٢	٤
٥-	امتلك القدرة على توظيف أكبر قدر ممكن من الألفاظ للدلالة على فكرة معينة .	٠.٨٤	٣
البعد ككل		٠.٨٨	٣

البعد ككل	٠.٨٣	٤

م	المرونة	الـــــوزن النسبي	الترتيب
١-	استطيع رؤية الأشياء من زوايا مختلفة .	٠.٩٣	٤
٢-	أتقبل النقد وأهتم بالآراء المخالفة لرأيي و التي تسهم بحل مشاكل العمل .	٠.٩٥	٢
٣-	اتعامل مع الأفكار الجديدة لتطوير العمل بتلقائية ويسر.	٠.٩٦	١
٤-	أحرص على الاستفادة من الانتقادات والملاحظات التي توجه الي أثناء العمل .	٠.٩٤	٣
٥-	اتمكن من طرح الأفكار والحلول السريعة لمواجهة مشكلات العمل.	٠.٩٢	٥
البعد ككل		٠.٩٤	١

	القدرة على التحليل	الـــــوزن النسبي	الترتيب
١-	أدرك العلاقات بين الأشياء وأستطيع تفسيرها.	٠.٩٥	٣
٢-	اتخذ القرارات في مجال عملي بعد دراسة مستفيضة .	٠.٩٥	٣
٣-	اهتم بتبسيط وتنظيم أفكاري عند مواجهة مشكلات العمل.	٠.٩٧	١
٤-	احصل على معلومات مفصلة قبل البدء بالعمل الجديد .	٠.٩٦	٢
٥-	استطيع تجزئة مهام العمل الموكلة إلي.	٠.٩٣	٤
٦-	اتمكن من إنجاز الأعمال بطريقة مغايرة .	٠.٨٨	٥
البعد ككل		٠.٩٤	١

م	الحساسية للمشكلات	الـــــوزن النسبي	الترتيب

١-	أقوم بعمل بعض الدراسات لمستقبلية لحل الأزمات .	٠.٨٣	٤
٢-	اتابع بدقة مشكلات العمل .	٠.٩٤	١
٣-	امتلك قدرات على التنبؤ بمشكلات العمل قبل حدوثها .	٠.٨٨	٢
٤-	أقوم برصد الفرص والتهديدات المؤثرة على العمل .	٠.٨٧	٣
البعد ككل		٠.٨٨	٣

م	الخروج عن المألوف	الـــــوزن النسبي	الترتيب
١-	أفضل الأعمال الصعبة عن الأعمال الروتينية البسيطة .	٠.٨٩	١
٢-	أحرص على تقديم الأفكار التي سبق تقديمها عند مواجهة مشكلة مـــن مشكلات العمل	٠.٨٤	٢
٣-	أحرص على أن يكون أدائي للعمل مشابه لأساليب العمل بـــالإدارات الأخرى .	٠.٦٧	٣
البعد ككل		٠.٨١	٥

م	المخاطرة	الـــــوزن النسبي	الترتيب
١-	أتقبل الفشل باعتباره التجربة التي تسبق النجاح .	٠.٩٢	٣
٢-	أحرص على اقتراح أساليب جديدة لأداء العمل حتى وأن واجه تطبيقها بعض الصعوبات .	٠.٨٩	٤
٣-	أتحمل مسئولية ما أقوم به من أعمال ولدي الاستعداد لتقبل النتائج	٠.٩٧	١
٤-	أتردد بتطبيق أساليب جديدة لأداء أعمالنا خوفاً من الإخفاق .	٠.٧٤	٥
٥-	أقوم بتشجيع المبادرات الابتكارية الفردية والجماعية .	٠.٩٥	٢

البعد ككل	٠.٨٩	٢
محور الإبداع الإداري	٠.٨٨	٢

يتضح من الجدول السابق أن الوزن النسبي للإبداع الإداري ككل هو ٠.٨٨ وهو أكبر من الحد الأعلى للثقة ، كما تراوحت الأوزان النسبية لعناصر الإبداع الإداري ما بين (٠.٨١-٠.٩٤) وكل هذه القيم أكبر من الحد الأعلى للثقة ، مما يؤكد توفر هذه القدرات الإبداعية لدي القيادات الإدارية بالجامعة ، ويعزي ذلك لتوفر البيئة والمناخ الجامعي الذي يساعد على نمو هذه القدرات ، كما يتضح من هذا الجدول أن العنصرين المرونة والقدرة على التحليل فد أحتلا المركز الأول بأعلى وزن نسبي قيمته ٠.٩٤ وهذا يؤكد توفر عنصر المرونة لدي القيادات الإدارية بالجامعة وقدرتهم على طرح الأفكار والحلول السريعة لمواجهة مشكلات العمل ، هذا بالإضافة إلى اهتمامهم بمعرفة الآراء المخالفة لآرائهم ، وحرصهم على معرفة الأفكار والاقتراحات الجديدة التي تسهم في حل مشكلات العمل وحرصهم على معرفة انتقادات الآخرين والاستفادة منها .

كما جاء في نفس المرتبة الأولى عنصر " القدرة على التحليل" حيث انحصرت الأوزان النسبية لعبارات هذا العنصر ما بين (٠.٨٨-٠.٩٧) وهذا يؤكد توافر القدرة التحليلية لدى القيادات الإدارية بالجامعة مما يمكنهم من اتخاذ القرارات في مجال عملهم لأسس مدروسة ، وتبسيط أفكارهم للعاملين في الأقسام أو الإدارات التي يعملون بها ، وقدرتهم على النظر لمشكلات العمل من جوانب مختلفة .

كما جاء في المرتبة الثانية عنصر المخاطرة بوزن نسبي قدرة ٠.٨٩ كما انحصرت الأوزان النسبية ما بين (٠.٧٤-٠.٩٧) وهذا يؤكد إقبال القيادات الإدارية على المخاطرة في مجال العمل وعدم ترددهم في تطبيق الأساليب الجديدة في أداء العمل وتحملهم مسئولية ما يقومون به من أعمال ، كما أن لديهم الاستعداد لتقبل النتائج ،ويقومون بتشجيع المبادرات الابتكارية الفردية والجماعية.

كما جاء في المرتبة الثالثة كل من عنصري الطلاقة والحساسية للمشكلات بوزن نسبي قدره ٠.٨٨، حيث انحصرت الأوزان النسبية لعنصر الطلاقة ما بين(٠.٨٢-

٠.٩٢) وجميعها أكبر من الحد الأعلى للثقة وهذا يؤكد توفر عنصر الطلاقة لدي القيادات الإدارية بالجامعة وقدرتهم على النقاش والحوار والإقناع ، واهتمامهم بتحديد الزمن اللازم لانجاز المهام المختلفة في مجال العمل واهتمامهم بدعم وتطبيق الأفكار الجديدة في مجال عملهم .

وانحصرت الأوزان النسبية لعنصر الحساسية للمشكلات ما بين (٠.٨٣-٠.٩٤) وجميعها أكبر من الحد الأعلى للثقة وهذا يؤكد توفر هذه القدرة لدى القيادات الإدارية بالجامعة المتمثلة في قدرتهم على التنبؤ بالمشكلات الخاصة بمجال عملهم ، وقدرتهم على اكتشاف الأخطاء الحادثة في العمل ، وكذلك شعورهم بالمتعة والإثارة في التعامل معها وحلها .

كما جاء في المرتبة الرابعة عنصر الأصالة بوزن نسبي قدره ٠.٨٣ ، وانحصرت الأوزان النسبية لعبارات هذا العنصر ما بين (٠.٦٨-٠.٩٤) وجميع هذه القيم أكبر من الحد الأعلى للثقة ، وهذا يؤكد توفر عنصر الأصالة لدى القيادات الإدارية بالجامعة المتمثلة في قدرتهم على تنظيم أفكارهم واقتراحاتهم ، وقدرتهم على إنجاز عملهم بأسلوب متجدد ومتطور ، وقدرتهم على تقديم الاقترحات والأفكار الجديدة والحلول الجديدة والمبتكرة للمشكلات التي تواجههم في مجال العمل .

كما جاء في المرتبة الخامسة والأخيرة عنصر الخروج عن المألوف بوزن نسبي قدره ٠.٨١ كما انحصرت الأوزان النسبية لعبارات هذا العنصر ما بين (٠.٦٧-٠.٨٩) وهذا يوضح أن عبارات هذا العنصر جاءت إيجابية ومتوسطة ، وهذا يؤكد توفر هذه القدرة لدي القيادات الإدارية بالجامعة المتمثله في حرصهم على تطبيق الأفكار التي سبق تقديمها عند مواجهة مشكلة من مشكلات العمل وشعورهم بالمتعة أثناء حل المشكلات لذا فهم يفضلون الأعمال الصعبة عن الأعمال الروتينية البسيطة ، كما أن أغلبهم يحريصون على أن يكون أدائهم للعمل غير مشابه لأساليب العمل بالإدارات الأخرى.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (ماهر أحمد حسن وعمر موسي ،٢٠١٢) ،ودراسة(أحمد طرطار وسارة حلمي ،٢٠١٢) ،ودراسة (T.Chen Ling&Aizzat,2010)

سادساً : العلاقة بين إدارة المعرفة وعناصر الإبداع الإداري

يمكن التعرف على طبيعة العلاقة بين إدارة المعرفة بالجامعة وعناصر الإبداع الإداري من خلال معامل ارتباط بيرسون ويوضح ذلك الجدول التالي :

معامل الارتباط بين إدارة المعرفة من العبارات (من ١إلي ٥٣)وبين الإبداع الإداري من العبارات (من ٥٤إلى ٨٥)
هو ٠,٣٠٣ وهودال عند مستوى ٠,٠٥ بمعادلة بيرسون، ن يساوى عدد أفراد العينة .
جدول(١٠) معامل الارتباط بين إدارة المعرفة وعناصر الإبداع الإدارى

البعد	ن	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
إدارة المعرفة	٦٠	٠,٣٠٣	٠.٠٠٥
الإبداع الإدارى			

يتضح من الجدول السابق أن إدارة المعرفة ترتبط ارتباطا موجبا وذات دلالة إحصائية مع الإبداع الإداري ؛ حيث بلغ قيمة معامل الارتباط حوالي (٠.٣٠٣) وهي قيمة دالة عند ٠.٠٠٥ مما يؤكد أن توفر الإدارة المعرفية بالجامعة يؤدي إلي زيادة الإبداع الإداري للقيادات الإدارية ، وزيادة قدرتهم على العمل .

خلاصة نتائج الدراسة الميدانية:

١- توافر عمليات إدارة المعرفة في الجامعة بشكل كبير(من وجهة نظرهم) ، ويعزي ذلك لتوفر البيئة والمناخ الجامعي الذي يساعد على نمو عمليات المعرفة وهذا يتفق مع **دراسة كامل شكير الوطيفي (٢٠٠٩)** & دراسة **Ashraf Numair (2012)** و**سامرة أحمد مهدي (٢٠١٢)** .

٢-أن عملية تنظيم وتخزين واسترجاع المعرفة قد احتلت المركز الأول بأعلى وزن نسبي قيمته ٠.٨٤ وهذا يوكد حرص الجامعة على توفير مصادر تنظيم وتخزين واسترجاع المعرفة من شبكات انترنت وأجهزة حاسبات وغيرها، وهذا يتفق مع **دراسة كامل شكير الوطيفي (٢٠٠٩)**& **ودراسة عادل سالم موسى معايعة (٢٠٠٨)**& **دراسة فراس عودة(٢٠١٠)**

٣-أن عملية توليد واكتساب المعرفة تحتل المركز الخامس والأخير بوزن نسبي قدره(٠.٧٦) وهذا يوضح أن الجامعة مثلها مثل معظم الجامعات المصرية مجرد ناقلة للمعرفة وغير قادرة بشكل ملحوظ على توليد المعارف وهذا يوضح قصور في آداء الجامعة في عصر الانفجار المعرفي، وهذا يتفق مع **دراسة ياسر العتيبي (٢٠٠٧)**

٤- يري نسبة كبيرة من القادة الإداريين (نسبتهم الوزنيـــة ٠.٥٦) أن الجامعـــة لا تقـــوم بتوفير آليات لاستقبال الآراء والمقترحات بين العاملين وهذا يفســـر لمـــاذا لا تقـــوم الجامعة بالرد على مقترحات الأفكار الجديدة المقدمة من كوادرها المختلفة ؛حيـــث لا يوجد أصلا آلية لاستقبال الآراء والمقترحات.

٥- تراوحت الأوزان النسبية لعناصر الإبداع الإداري ما بين (٠.٨١-٠.٩٤) وكـــل هذه القيم أكبر من الحد الأعلى للثقة مما يؤكد توفر هـــذه القـــدرات الإبداعيـــة لـــدي القيادات الإدارية بالجامعة ، ويعزي ذلك لتوفر البيئة والمناخ الجامعي الـــذي يســـاعد على نمو هذه القدرات ، **وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (ماهر أحمد حسن وعمر موسي ٢٠١٢، ،ودراسة ودراسة (T.Chen Ling&Aizzat,2010)** .

٦-جاء في المرتبة الخامسة والأخيرة عنصر الخروج عن المألوف بوزن نســـبي قـــدره ٠.٨١ كما انحصرت الأوزان النسبية لعبارات هذا العنصر مـــا بـــين (٠.٦٧-٠.٨٩) والذي يؤكد أن القيادات الإدارية بالجامعة أغلبهم حريصون أن يكون أدائهم للعمل غيـــر مشابه لأساليب العمل بالإدارات الأخـــرى،حيث صيغت العبارات بصورة سلبية لتؤكد إيجابية استجابة الأفراد عليها .

المحور الثالث : التصور المقترح

في ضوء نتائج الدراسة بإطاريها النظري والميداني ، يقدم البحـــث الحـــالي تصـــورا مقترحا يسهم في تحسين واقع إدارة المعرفة بما يسهم في تحسين وتطوير جوانب الإبـــداع الإداري للقيادات الإدارية وبالتالي رفع كفاءة المنظومة الجامعية وزيادة قدرتها التنافسية ، ويتكون التصور المقترح من أهداف و منطلقات وآليات وهذا ما يتم تناوله فيما يلي :

أ- أهداف التصور المقترح :

يهدف التصور المقترح إلى تحسين وتطوير جوانـــب الإبـــداع الإداري للقيـــادات الإدارية ، بما يسهم في رفع كفاءة المنظومة الجامعية وزيادة القدرة على إنجاز الأعمال بسرعة وبدقة وكفاءة عالية وذلك من خلال :

- تقديم أفضل ممارسات القيادة الإبداعية كنمط قيادي يتفق ومتغيرات عصر المعرفة من جانب ، والتعامل مع كافة العاملين بالمنظومة الجامعية من جانب أخر.

- تبني إدارة المعرفة كمدخل لتطوير وتحسين الأداء الفردي والمؤسسي للجامعة، إذ أن ذلك سيحقق لها العديد من الفوائد من أهمها :زيادة قدراتها على التكيف مع ما يحدث في محيطها من تغيرات، زيادة قدراتها على تلبية احتياجات المجتمع المحيط بها علاوة على زيادة قدراتها على الإبداع والابتكار.

- خلق ثقافة محفزة ومشجعة وداعمة لإنتاج المعرفة ومشاركتها، وتأسيس بيئة تنظيمية تقوم على أساس المشاركة بالمعرفة والخبرات الشخصية وتأسيس ثقافة تنظيمية داعمة للمشاركة وتقاسم وتبادل المعرفة.

ب- منطلقات التصور المقترح :

يقوم التصور المقترح على عدة منطلقات هي :

- إن إدارة المعرفة هي أحد الميادين الحديثة نسبيا، وهي من الحقول التي لم تنضج بصورتها المتكاملة بعد، وهي لا تزال في مرحلة الاكتشاف الذاتي، والغرض الأساسي لهذه الإدارة هو إدارة أنشطة وجهود المعرفة وتنظيمها وتوجيهها والرقابة عليها لتحقيق الأهداف.

- إن إدارة المعرفة حققت للمنظمات قيمة كبيرة، وأدت إلى ابتكار المخرجات الفكرية، كما أنها ضرورية لبقاء المنظمة والحفاظ على قوتها التنافسية، وهذا ما جعل المنظمات تحتاج إلى طاقة لتنظيم واستخدام وتطوير قدرات العاملين فيها والحفاظ عليها.

- التحول من الإدارة التقليدية إلى الإدارة المبدعة التي تؤكد على الإبداع كقيمة أخلاقية في ممارسات القيادات الإدارية والتربوية بالمؤسسات الجامعية .

- تحدي المعرفة الإنسانية وارتباطها بتحقيق مطالب مجتمع المعرفة والتنافس الدولي للأفكار،مما يتطلب أدوارا جديدة بمؤسسات التعليم الجامعي بصفة عامة ،والقيادات التربوية بها بصفة خاصة.

- تنامي دور القيادات الإدارية ، ومنحهم دور أكبر لاتخاذ القرارات التربوية الرشيدة من أجل إحداث التغير المستقبلي مواكبة لروح العصر والمستجدات التربوية العالمية .

ج- أليات تحقيق التصور المقترح :

يمكن تحقيق التصور المقترح من خلال الاهتمام بعدة آليات :

أ- فيما يخص بإدارة المعرفة على مستوي الجامعة :

- العمل على إزالة كافة العوائق التي تحول دون وصول المعرفة للأفراد، والوحدات الإدارية ، بمنح العاملين بالجامعة الحرية التامة في استخدام معارفهم الشخصية، وتطبيقها بما يحقق إدراكهم لأهمية المعلومات التي يمتلكونها وقدرتهم على إيجاد معنى لها، مع ضرورة تعيين مدراء للمعرفة يحملون على عاتقهم التطبيق الجيد لها.

- تهيئة مواقع العمل لتكون حقولا خصبة للتعلم، حيث تتاح الفرص للأفراد للتفاعل وتبادل الخبرات، والتواصل مع الرؤساء والمشرفين، والانفتاح على مصادر المعرفة الخارجية، وتجديد معارفهم ومهاراتهم من خلال الممارسة تحت إشراف الخبراء، والتعرف المستمر على نتائج تقويم الإدارة لأدائهم ومظاهر الخلل فيه.

- خلق جو اجتماعي داخل الاقسام المختلفة بالجامعة الذي ييسر التفاعل بين الأفراد والجماعات، ومن ثم ييسر إنتقال الخبرات ومناقشتها وتنمية الرؤى المشتركة والنماذج الفكرية المتناسقة، وتبادلها بين الأفراد.

- تخطيط وتيسير تدفق المعلومات بحيث تصل إلى كل العاملين بالأقسام المختلفة بالجامعة بدرجات تتوازى مع مطالب العمل وضرورة إتاحة الفرص لهم للتعلم واكتساب الجديد من المعرفة والمهارات.

- إزالة موانع التعلم ومعوقات اكتساب المعرفة وتنمية المهارات، وأهمها الحواجز التنظيمية التقليدية التي تفصل كليات الجامعة إلى قطاعات منعزلة، والقيادات الإدارية التي تحصر السلطة والصلاحية فيها وتمارس المركزية بأعلى درجاتها، والتي تتعامل مع الموارد البشرية كأفراد منعزلين وليسوا باعتبارهم أعضاء في فرق عمل متكاملة ومترابطة ومتفاعلة يشتركون في عمل متكامل لإنجاز نتائج وأهداف مشتركة.

- من الضرورى التفكير فى وضع نظام للحوافز لتشجيع العاملين على التشارك فى المعرفة وتطبيقها ودعم ثقافة تبادل المعرفة بينهم.

- ضرورة تخصيص فريق مهني متخصص يكون نشاطه وعمله الأساسي هو إدارة أنشطة وجهود المعرفة ضمن معايير محددة تتناسب مع طبيعة عمل واحتياجات الجامعة وذلك على مستوى الكليات ككل.

- النظر إلى الإبداعات والمقترحات على إنها استثمار وليس أعباء على ميزانية الجامعة، والعمل على تهيئة الوسائل والأدوات المناسبة التي تضمن نجاح تطبيقها.

- مواكبة الأساليب والمنهجيات والممارسات الإدارية المتعلقة بإدارة المعرفة لتحسين وتطوير واستثمار المخزون المعرفي المتوافر لدى الموارد البشرية والاهتمام به كثروة كبيرة تزيد من النجاح أو تحول الفشل الي نجاح.

ب- فيما يخص بالإبداع الإداري لدي القيادات الإدارية بالجامعة .

- العمل على تعزيز (الإنجاز، إدارة الجودة الشاملة، والإبداع) ، وجعلها جزء من ثقافة الجامعة.

- ضرورة ابتعاد الإدارة عن أسلوب الإدارة البيروقراطية وتبني أنماط إدارية تتسم بالمرونة واللامركزية لتهيئة الاستقلالية للمبدعين والباحثين لتنمية إبداعاتهم.

- تعزيز الدعم المادي والتنظيمي لفرق العمل المكلفة بإنجاز مهام تتسم بالتخصص والمهنية.

- ضرورة تبني الجامعة لاستراتيجيات إيجاد البنى التحتية وتعزيزها لتنمية الإبداع.

- زيادة اهتمام الجامعة بتكنولوجيا المعلومات لتهيئة أرضية مناسبة لتنمية الإبداع والابتكار.

- مراجعة الهيكل التنظيمي باستمرار، وتعديله إن تطلب الأمر، وإيجاد نوع من المرونة الكافية بما يضمن تهيئة مناخ مناسب لتنمية الإبداع .

- تعزيز الثقة بالنفس والإيمان بالقدرة على الإبداع والابتكار، والنظر الي المشكلات على أنها فرص للتحدي وإثبات الذات لا على أنها أزمات.

– إشاعة مناخ الحرية والثقة وتبادل الرأي بين القيادات الإدارية وبين العـــاملين ودعـــم أفكارهم المبتكرة.

– مساندة العمل الجماعي على اعتبار أنه يمثل أحد قنوات الإبداع المهمة وتشكيل فـــرق عمل وذلك لتوليد أفكار خلاقة متنوعة للمشكلات الطارئة والمتوقعة في مجال العمل .

– تكثيف اللقاءات التي تعقد بين القيادات الإدارية بالجامعة والعاملين لتوثيق العلاقات فيما بينهم وللتعرف على ما يواجهونه في العمل من مشكلات تحد من إبداعاتهم.

– ضرورة اختيار القيادات التربوية الواعية التي تؤمن بأهمية الإبداع ، ويتحلون بالمرونة في التفكير والانفتاح على الخبرات الجديدة، والميل للمخـــاطرة مـــن خـــلال إجـــراء المقابلات الشخصية، وعقد الاختبارات، ووضع المديرين المرشحين للعمل الإداري في سنة تجريبية؛ للتأكد من توافر تلك الخصائص لديهم.

– اعتماد الجامعة على تنمية عمليات الإبداع في إدارة المعرفة كجزء من عملها اليومي، عبر متابعة الفرص الإبداعية الجديدة، وتقييمها واختيار الأفضل،وتوفير الدعم المـــادي والمعنوي لذلك، والالتزام بتنفيذها كأساس للمنافسة بين العاملين.

– على الإدارة العليا للجامعة أن تعمل بصورة دائمة ومتجددة على تنمية، وتطوير الهياكل والأنظمة، وأساليب العمل، بما

يؤمن الإسهام والمشاركة، ويحفز على الإبداع، ويشجع علـــى البحـــث والتجريـــب، والمبادأة والتجديد.

–يجب على إدارة الجامعة أن تعمق لدي الأفراد الرغبة في التعـــاون وتنمـــي مهـــارات التعاون لديهم وتحسين قدراتهم على

التعامل الجماعي والعمل كفريق متجانس.

– ضرورة تنمية وعي الأفراد بحتمية التنوع والتفاوت في قدراتهم وإمكانية الاستفاد مـــن الفروق الجوهرية بين الأفراد لخدمة

المجموعة ككل وخدمة الجامعة ، وهذا من شأنه تنمية القدرة على التفكير الابتكاري لدي الأفراد داخل فريق العمل .

- ضرورة اهتمام إدارة الجامعة بالمستجدات الإدارية وإنشاء إدارة خاصة بتنمية الموارد البشرية لتقوم بدورها في تنمية المهارات الإدارية والإبداعية لدى العاملين، وإثارة دافعية العاملين نحو الأداء الأفضل وتحفيزهم للتقدم والتطوير.

- تشجيع وتدريب رؤساء الأقسام الأكاديميين على الحرص على معرفة أوجه القصور أو الضعف فيما يقومون به من عمل،

والعمل على تجزئة مهام العمل ،وتشجيع وتدريب رؤساء الأقسام على تقديم أفكار جديدة لأساليب العمل ،وكذلك تشجيع

وتدريب رؤساء الأقسام والمديرين على انجاز ما يسند اليهم من أعمال بأسلوب متجدد.

-عقد دورات متخصصة لإعداد القادة وتدريبهم على الأساليب الإدارية الحديثة وقيادة المنظمات في ظل التطورات التقنية المتلاحقة.

-عقد فعاليات متخصصة للاهتمام بالأشخاص المبدعين للعمل على تنمية قدراتهم وتطوير أدائهم وتشجيعهم لإبراز أفضل ما

لديهم وتشجيعهم على الابتكار والإبداع مادياً ومعنوياً.

-ضرورة التعاون مع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات والكليات، وخاصة في أقسام الإدارة والتخطيط التربوي لإعطاء دورات تدريبية لتزويد المدراء بخبرات جديدة متطورة من مستوى أدائهم، وأن تأخذ الدورات صفة الاستمرارية والمتابعة الجادة.

ج - معوقات تطبيق التصور المقترح :

١- معوقات تتعلق بإدارة المعرفة :

- هناك غموض في الحدود الفاصلة بين المعرفة الظاهرية والمعرفة الضمنية بسبب التداخل بين الاثنين بحيث يجعل من الصعب الفصل بينهما .

– صعوبة قياس مدى نجاح برنامج إدارة المعرفة حيث أن أثارها ومردوداتها لم تفحص بعد.

– صعوبة تحديد المعلومات والمعارف التي من الضروري وضعها في برنامج إدارة المعرفة وهل المعرفة التي وضعت كافيه أم لا وماهي نوعيتها.

–قلة توافر الكادر البشري المؤهل بالشكل الكافي للقيام بمهام نظام إدارة المعرفة وهذا يعني نقص واضح ببرامج التدريب النوعية الهادفة.

– قلة توافر البنية التحتية اللازمة مما يعني الفشل الذي يؤدي إلى انعكاسات سلبية على الإدارات المختلفة بالجامعة .

– الفجوة بين الإمكانيات والطموح حيث يتوقع من نظام إدارة المعرفة بعد تطبيقه أن يحقق الميزة التنافسية التي تسعى اليها المنظمة .

٢– معوقات تتعلق بالجوانب القيادية

– نقص في خبرات القياديين في إدارة المعرفة.

– ضعف التعاون من الإدارة على مشاريع إدارة المعرفة.

– قلة دعم القياديين في تأسيس المعايير و الإجراءات لتقاسم المعرفة.

– ضعف اهتمام الإدارة العليا بتقييم ومتابعة تطبيق الإدارة الإلكترونية .

–غياب التنسيق بين الأجهزة والإدارات المختلفة داخل الجامعة ، حتى التي تمتلك نفس الأنواع من الأجهزة والبرمجيات .

–اختلاف نظم وأساليب الإدارة داخل الإدارات المختلفة بالجامعة .

–غياب الرؤية الإستراتيجية الواضحة لدى بعض الأقسام الادارية بشأن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات .

– عدم توفر معايير واضحة فيمن يتم اختيارهم لشغل المناصب القيادية بوزارة التربية والتعليم فضلاً عن نقص العديد من المقومات في عملية الاختيار لهذه القيادات الإدارية والتربوية ، الأمر الذي يقلل من كفاءتها وفاعليتها.

- مازالت الأنماط الإدارية التقليدية سائدة في الإدارة الجامعية ، من حيث مركزية اتخاذ القرارات الإدارية والخلط بين مفاهيم الولاء الشخصي والولاء المؤسسي.

- تمسك بعض القيادات الإدارية بالسلطة ، وعدم تفعيل الأساليب الحديثة المعاصرة مثل المشاركة – اللامركزية – الشفافية بين جميع العاملين.

- الاعتماد على أنماط ومعايير تقليدية عفا عليها الزمن في التنظيم وبناء الهياكل التنظيمية على أساس المجموعات الوظيفية المتباعدة بدلاً من الاعتماد على فكرة العمليات المترابطة.

- القصور في تدريب القيادات الإدارية مما أدى ذلك إلى قصور في مستواهم الوظيفي.

٣-معوقات مالية :

- قلة الموارد المتاحة بسبب الارتباط بميزانيات ثابتة ومحدد فيها أوجه الإنفاق وذلك نتيجة لحداثة الجامعة .

- ارتفاع تكاليف توفير البنية التحتية من شراء الأجهزة والبرامج التطبيقية وإنشاء المواقع وربط الشبكات وذلك لبعد الجامعة عن أماكن العمران.

- محدودية المخصصات المالية المخصصة لتدريب العاملين في مجال نظم المعلومات.

- ارتفاع تكاليف خدمة الصيانة لأجهزة الحاسبات الآلية .

المراجع

١- إبراهيم الملكاوي (٢٠٠٧) : **إدارة المعرفة :الممارسات والمفاهيم"**، دار الوراق، عمان الأردن.
٢- ابن منظور ، أبو الفضل جمال الدين الأفريقي المصري (٢٠٠٤) : **لسان العرب** ، ط ٣، بيروت ، دار صادر للطباعة والنشر .
٣- أحمد الروسان (٢٠٠٤): "إدارة المعرفة و الإلكتروني"، **مؤتمر جامعة الزيتونة الأردنية** ٢١-٢٣ يناير عمان، الأردن.
٤- أحمد طرطار و سارة حليمي (٢٠١١) : أثر تطبيق إدارة المعرفة على وظيفة الإبداع في منظمات الأعمال،ملتقي **دولي حول :رأس المال الفكري في منظمات الأعمال العربية في الاقتصاديات الحديثة ١٣-١٤ ديسمبر**، الأردن
٥- بسمان فيصل محجوب (٢٠٠٤): عمليات إدارة المعرفة :مدخل للتحول الي جامعة رقمية" جامعة الزيتونة، **المؤتمر العلمي السنوي الرابع٢٦-٢٨ نيسان** ، عمان، الأردن.
٦- البنك الدولي (٢٠٠٠) :بناء مجتمعات المعرفة ، التحديات الجديدة التي تواجه العالي ، **تقرير صادر عن البنك الدولي** ، ط ١، مركز معلومات قراءة الشرق الأوسط .

٧- توفيق سريع على باسردة (٢٠٠٦): " تكامل إدارة المعرفة والجودة الشاملة و أثره على الأداء-دراسة تطبيقية في شركات الصناعات الغذائية اليمنية "، رسالة دكتوراة غير منشورة ,مكتبة كلية الإقتصاد ,جامعة دمشق .
٨- جروان، فتحي (١٩٩٨) : **الموهبة والتفوق الإبداع**، الطبعة الأولى،الإمارات ، دار الكتاب الجامعي.
٩- جليلبرت بروستي (٢٠٠١) :إدارة المعرفة -بناء لبنات النجاح ، عرض حازم حسين صبحي ، **سلسلة "عروض"**،القاهرة ، المكتبة الأكاديمية .
١٠-حسن الطيب (١٩٩٨م) : **محاور حول النموذج المتكامل لتنمية الموارد البشرية، الاداري**، عدد ٥٥، معهد الادارة العامة ، مسقط، عمان .
١١-حسين عجلان حسين (٢٠٠٨):**استراتيجيات الإدارة المعرفية في منظمات الأعمال**،الأردن ، دار إثراء للنشر.
١٢- حمد قاسم القريوتي م (٢٠٠٠): **السلوك التنظيمي دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة**، عمان ، دار الشروق للنشر والتوزيع.
١٣-خالد ابراهيم عطية (٢٠٠٥): أسس إدارة المعرفة ، **الملتقى العربي الأول حول الأساليب الحديثة لإدارة لمكتبات ومراكز المعلومات بالجودة الشاملة** ١٨-٢٠ ديسمبر، الإسكندرية.
١٤-خضير حمود (٢٠١٠) : **منظمة المعرفة** ، ط١،الأردن ، دار صفاء للنشر والتوزيع .
١٥-خضير حمود، (٢٠٠٢م) **: السلوك التنظيمي**، ط١ الأردن، عمان : دار صفا للنشر والتوزيع .
١٦-ربا المحاميد (٢٠٠٤) : دور إدارة المعرفة في تحقيق ضمان جودة العالي :دراسة تطبيقية في الجامعات الأردنية الخاصة"، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العلما، الأردن.
١٧-ربحي مصطفى عليان (٢٠٠٨): **إدارة المعرفة**, عمان,دار صفاء للنشر والتوزيع, الأردن.
١٨-ريم الزامل (٢٠٠٣):إدارة المعرفة لمجتمع عربي قادر على المنافسة" ، **مجلة العالم الرقمي** . http://search.suhuf.net.sa/digimag/العدد١٦
١٩-زهير المنصور (١٩٨٥): **مقدمة في منهج الإبداع** ، ط1 ، الكويت ، دار ذات السلاسل.
٢٠-أحمد سامرة (٢٠١٢) : "عمليات الإدارة المعرفية وأثرها في القدرات الإبداعية-دراسة استطلاعية لأراء عينة من العاملين في المكتبات الجامعية في بغداد " ،**مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية** ، العدد الثلاثون ، ص ص ٢٥٥-٢٨٠
٢١-سالم بن سعيد القحطاني (٢٠٠٨) **: القيادة الادارية : التحول نحو نموذج القيادي العالمي** ،الرياض .
٢٢-سالم سعيد القحطاني (١٤٢٢) : المعوقات التنظيمية للإبداع عند موظفي التطوير الإداري بالأجهزة الحكومية في المملكة السعودية ، **مجلة جامعة الملك سعود للعلوم الإدارية** ، العدد الثاني ، المجلد الرابع عشر، الرياض ٣٢٧-٣٧٠.
٢٣-ساهرة الملاك، وأحمد الأثري (٢٠٠٢): إدارة المعرفة ودورها في دعم المهارات التنموية في المنظمات "، **مجلة مستقبل التربية العربية** ، المجلد (٨) ، العدد (٢٦)، ص ص ١٤٣-١٥٧.
٢٤-سعد ياسينو غالب الرفاعي، (٢٠٠٦) : "دور إدارة المعرفة في تقليل مخاطر الائتمان :دراسة ميدانية"، ورقة عمل مقدمة الي **المؤتمر العلمي الدولي السنوي الرابع٢٦-٢٨ ابريل**، جامعة الزيتونة، عمان ،الأردن .
٢٥- سعود حميد السلمي ، (٢٠١٠) : نمط القيادة وممارسات الإبداع الإداري لمديري المدارس الثانوية بمحافظة جدة :دراسة تحليلية ، **مجلة التربية** ، العدد ٢٧ ، فبراير ص ص ٢٣-٥٥.
٢٦- سعود محمد النمر (١٩٩٤) " الإبداع الإداري، دراسة سلوكية، **مجلة المدير العربي**، ع ١١٧، يناير،ص ص ١٢٣-١٤٢.
٢٧-سلوى أمين السامرائي ,غسان عيسى العمري (٢٠٠٨): **نظم المعلومات الإستراتيجية مدخل استراتيجي معاصر**،الاردن ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
٢٨-سهيلة عباس (٢٠٠٤) :**القيادة الابتكارية والأداء المتميز:حقيبة تدريبية لتنمية الإبداع الإداري**, الطبعة الأولى، عمان ، دار وائل للنشر والتوزيع.
٢٩-سامي حنونة ، رأفت محمد العوضي ، تطبيقات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي ، **بحث مقدم لمؤتمر التعليم الاليكتروني واقتصاديات المعرفة** ،جامعة القدس المفتوحة ، يوليو ٢٠١١.

٣٠-صالح الكليبي (٢٠١٢):الإبداع الإداري لدي مديرو العموم ومديري الإدارات في الأدارة العامة ،رسالة دكتوراه ،كلية ادارة الأعمال ، اليمن ، ٢٠١٢.
٣١-صلاح الدين عواد كريم الكبيسي (٢٠٠٢) ،" ادارة المعرفة واثرها في الابداع التنظيمي ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، الجامعة المستنصرية ، كلية الادارة والاقتصاد .
٣٢-عادل الشقحاء (٢٠٠٣) : علاقة الأنماط القيادية بمستوى الإبداع الإداري -"دراسة مسحية على العاملين في المديرية العامة للجوازات بالرياض"، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة نايف العربية، الرياض .
٣٣-عادل سالم موسى معايعه (٢٠٠٨) : إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي :تجارب عالمية "، **دراسات المعلومات**، ع٣ ، سبتمبر،(٢٠٠٨).
٣٤- عاصم الأعرجي (١٩٩٥): **دراسات معاصرة في التطوير الإداري** ، عمان :دار الفكر للنشر والتوزيع .
٣٥-عبد الرحمن بن أيوب هيجان (١٩٩٩) "مقومات الإبداع في المنظمات السعودية ، **مجلة الإدارة العامة** ـ المجلد ٣٩ العدد الأول ص ص ١-٦١.
٣٦- عبد الستار العلى وآخرون (٢٠٠٩): **المدخل الي إدارة المعرفة**"، الطبعة الثانية، الأردن، دار المسير عمان،.
٣٧-عبد الستار العلي و عامر قنديلجي و غسان العمري (٢٠٠٦) : **المدخل إلى ادارة المعرفة**، ط١ ،عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الأردن.
٣٨-عبد الله بن محمد العواد (٢٠٠٥م):واقع الإبداع الإداري وأساليب تطويره. رسالة ماجستير غير منشورة ، الرياض : جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
٣٩-عبد المعطي عساف (١٩٩٥)،" الإبداع الإداري في المنظمات المعاصرة "،**مجلة الإداري** ، السنة(١٧) العدد (٦٢) ، مسقط ،معهد الإدارة العامة سبتمبر ، ص ص ٢٠-٤٣.
٤٠-عبود نجم نجم (٢٠٠٤): **إدارة المعرفة – المفاهيم والاستراتيجيات والعمليات** ، عمان، مؤسسة الوراق، الأردن.
٤١- على أحمد صالح وزكريا الدوري (٢٠٠٩) :الفكر الاستراتيجي وانعكاساته على نجاح منظمات الأعمال **-قراءات وبحوث** عمان، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزع.
٤٢- على السلمي (٢٠٠٢) :**إدارة التميز :نماذج وتقنيات الإدارة في عصر المعرفة**"، القاهرة ، دار غريب للنشر والتوزيع.
٤٣-على ذيب الأكلبي **(٢٠٠٨): إدارة المعرفة في المكتبات ومراكز المعلومات**" ، عمان، الأردن ، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
٤٤-عماد أبو دية (٢٠٠٤) : " برنامج مقدم لإدارة المعرفة في المستشفيات الأردنية "، **بحث مقدم الي المؤتمر العلمي الدولي الرابع ، إدارة المعرفة في العالم العربي** ، ٢٨-٣٠ أبريل ، جامعة الزيتونة ، عمان .
٤٥- العمري، غسان إبراهيم (٢٠٠٤): "الاستخدام المشترك لتكنولوجيا المعلومات وإدارة المعرفة لتحقيق قيمة عالية لأعمال البنوك التجارية الأردنية"، رسالة دكتوراه، جامعة الدراسات التطبيقية عمان، الأردن.
٤٦-فتحي عبد الرحمن جروان (٢٠٠٢م): **الإبـــــــداع**. عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
٤٧-فراس عودة (٢٠١٠) : "واقع إدارة المعرفة في الجامعات الفلسطينية وسبل تدعيمها"، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية فلسطين .
٤٨- فضل الله فضل الله. (١٤٠٦هـ): المقومات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية في العالم العربي وأثرها في توجهات الإبداع الإداري. **المجلة العربية للإدارة**، س (١٠)، ع (٣)،ص ص ٤٥-٧٠.
٤٩- فهد بن صالح السلطان (٢٠٠٤): **التحديات الإدارية في القرن الواحد والعشرين** ، الرياض :مطابع الخالد للاوفست .
٥٠-فهيد عايض الشمري (٢٠٠٢م) : **المدخل الإبداعي لإدارة الأزمات والكوارث**، الرياض: شركة نجد التجارية.

٥١-فوزية العوفي (١٤٢٦) : مدي تطبيق أساليب الإبداع الإداري في التعامل مع الأزمات لدي رؤساء الأقسام الأكاديمية والإدارية بجامعة ام القري بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ،رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة ام القري .
٥٢-فوزية مصابيح (٢٠١٢) ،الإبداع ودوره في الرفع من الأداء وتعزيز التنافسية بين المؤسسات، **مجلة العلوم الاجتماعية** ١٧،نوفمبر ،ص ص ٦٧-٩٤.
٥٣-كامل شكير الوطيفي (٢٠٠٩): "أثر إدارة المعرفة في تنمية القدرة على الإبداع -بحث تطبيقي في جامعة كربلاء" ،**مجلة كلية الإدارة والاقتصاد للدرسات الاقتصادية** ، (٣٢٢)(١)،ص ص ٢٣٩-٢٧٦.
٥٤-اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي اسيا.(٢٠٠٤): **منهجية إدارة المعرفة: مقاربة تجريبية في قطاعات مركزية في دول الإسكوا الأعضاء**، الأمم المتحدة، نيويورك.
٥٥- ماهر أحمد حسن وعمر محمد مرسي (٢٠١٢): الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالإبداع الأداري لدي القيادات الجامعية بجامعة أسيوط ، **مجلة كلية التربية** ، جامعة أسيوط ، المجلد ٢٨، العدد الثاني ، أبريل ٢٠١٢ ، ص ص ٢٧١-٣٣٣.
٥٦- ماهر محمد صالح حسن (٢٠٠٤) : **القيادة أساسيات ونظريات ومفاهيم**، إربد،الجزائر، دار الكندي.
٥٧- محمد أحمد سلمان الرقب (٢٠١١):متطلبات تطبيق إدارة المعرفة في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة ،رسالة ماجستير ،كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية ، جامعة الأزهر ،غزة.
٥٨- محمد عبد الفتاح الصيرفي (٢٠٠٣) : **الإدارة الرائدة** ، دار صفاء للنشر والتوزيع ,عمان.
٥٩- محمد عواد الزيادات (٢٠٠٨) :**اتجاهات معاصرة في إدارة المعرفة"**، الطبعة السادسة، عمان، الأردن ، دارصفاء للنشر والتوزيع.
٦٠-محمود أبو فارس وعباس محمود عوده (١٩٩٠) : الإبداع الإداري لدي العاملين في قطاع المؤسسات الأردنية رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية ، الجامعة الأردنية .
٦١- محمود قطر (٢٠٠٥) : إدارة المعرفة، **الملتقى العربي الأول حول الأساليب الحديثة لإدارة لمكتبات ومراكز المعلومات بالجودة الشاملة** ١٨-٢٠ ديسمبر، الإسكندرية.
٦٢-مروان درويش (٢٠٠٦) : إدارة المعرفة ودورها في تحقيق الإبداع الإداري لدى مديري فروع البنوك العاملة في فلسطين. **بحث مقدم للمؤتمر الثاني لكلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة العلوم التطبيقية ٢** -٥ ابريل، عمان ، الأردن.
٦٣-مليحان معيض الثبيتي (٢٠٠٠): الجامعة :نشأتها ،مفهومها ووظائفها -دراسة وصفية تحليلية ، **المجلة التربوية** ، المجلد الرابع ، العدد ٥٤، ص ص٢١٥-٢٥٤.
٦٤-منار إبراهيم القطاونة (٢٠٠٠) : " المناخ التنظيمي وأثره على السلوك الإبداعي : دراسة ميدانية للمشرفين الإداريين في الوزارات الأردنية" ، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة
٦٥-ناديا حسين أيوب (٢٠٠٠) : "العوامل المؤثرة على السلوك الإداري الإبتكاري لدي المدربين في قطاع البنوك التجارية السعودية " ، **مجلة الإدارة العامة** ، المجلد (٣٩) العدد الأول ،ص ص٢٦-٤٣.
٦٦- ناديا هايل السرور (٢٠٠٢):**مقدمة في الإبداع** ،عمان ، دار وائل للنشر.
٦٧- ناصر محمد العديلي (١٩٨٦) : دوافع العاملين في الأجهزة الحكومية في المملكة العربية السعودية ،بحث ميداني، معهد الإدارة العامة .
٦٨-نذيربوسهوة وعلي عبدالله(٢٠١١): دور إدارة المعرفة في تعزيز الإبداع للمنظمة ، بحث مقدم إلى الملتقى الدولي" **الإبداع والتغيير التنظيمي في المنظمات الحديثة دراسة وتحليل تجارب وطنية ودولية**، لمقام في جامعة سعد دحلب –البليدة، الجزائر، خلال الفترة ١٨-١٩ مايو ٢٠١١م.

٦٩- نعيمة حسن جبر رزوقي (٢٠٠٤) : رؤية مستقبلية لذوي اختصاصيي المعلومات في إدارة المعرفة"، **مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية** ، مجلد ٩، العدد الثاني،ص ص ٢٤-٤٢.
٧٠-نهلة عبد القادر هاشم (٢٠٠٩) : "إدارة المعرفة مدخل للإبداع التنظيمي في الجامعات المصرية"، **مجلة مستقبل التربية العربية**، المجلد (١١)، العدد (٣٨) ،ص ص(٩-٦٦).
٧١- نواف بن بجاد الجبرين المطيري (١٤٢٦ه): " التنظيمي وتنمية مهارات الإبداع الإداري من وجهة نظر ضباط الجوازات بمنطقة مكة المكرمة " رسالة ماجستير غير منشورة ، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
٧٢- هالة أمين مغاوري (٢٠٠٤):الإبداع الإداري مدخل لفاعلة إدارة التغير في إدارة المدرسة الثانوية العامة "رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة عين شمس .
٧٣- هدي حمودة (٢٠٠٥) : نحو آفاق الإصلاح والتطوير الإداري لأداء الأعمال إلكترونيا عبر شبكة الانترنت ، **شئون الشرق الأوسط** ، العدد الخامس عشر ، مركز بحوث الشرق الأوسط ، جامعة عين شمس،ص ص ٢٣٠-٢٥٠
٧٤- هيثم حجازي (٢٠٠٥) : قياس أثر إدراك أبعاد إدارة المعرفة وتوظيفها لدى المنظمات الأردنية"، رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العلما، الأردن.
٧٥-ياسر العتيبي (٢٠٠٧) : إدارة المعرفة وإمكانية تطبيقها في الجامعات السعودية :دراسة تطبيقية على جامعة أم القرى"، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، السعودية.
٧٦-ياسر الصاوي (٢٠٠٧ م) :**إدارة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات**، القاهرة ، دار السحاب للنشر والتوزيع .
٧٧-يوسف أبو فارة (٢٠٠٤) :"العلاقة في استخدام مدخل إدارة المعرفة والأداء"، **مجلة الرابطة**، ، المجلد4 ، العدد(٣) السنة (٤)، ص ص٣٤-٥٣ .

78- Ashraf Mohamed Numair,(2012):"The Relationship Between Knowledge Management and Innovation: Empirical Study on Higher Education Institutions in Egypt ", A Thesis submitted for The Degree of Master, School of Global Affairs and Public PolicyThe American University in Cairo.
79- Burk, Mike, (1999): "**,Knowledge Management: Everyone Benefits by Sharing Information ", Public Administration Review**; Nov/Dec.
80- Carrion, G. (2006):Competitive Advantage of Knowledge Management In: Schwartz, D. **Encyclopedia of Knowledge Management**, Idea Group
Reference
81- Chang, S. C., & Lee, M. S. (2008): The effects of organizational culture and knowledge management mechanisms on organizational innovation: An empirical study in Taiwan, **The Business Review**, 7(1), 295–301.
82- Cheng Ling, Tan and Nasurdin ,Aizzat Mohd(2010): The Influence of Knowledge Management Effectiveness on Administrative Innovation Among Malaysia Manufacturing Firms, **Asian Academy of Management Journal,** Vol. 15, No. 1, 63–77, January 2010

83- Chou Yeh, Yaying Mary (2005): "The Implementation of Knowledge Management System In Taiwan's Higher Education", **Journal of College Teaching & Learning**, Vol.2, No9, 35-42.
84- Coakes, Elayne (2003):**Knowledge Management: Current Issues and Challenges**, U.S.A., Idea Group Publishing.
85- Daft, R., (2001): **Organization: Theory & Design**, 7th ed., South Western College Publishing, (USA)..
86- Delong, David W. (2004): **Lost Knowledge Confronting the Threat of an Aging Workforce**, Oxford University Press (August)
87- Drucker, P., (1999): "Knowledge – Worker Productivity: The Biggest Challenge", **California Management Review**, V (41), N (2) ,12-73.
88- Duffy, J., (2000):"Knowledge Management: To be or Not to Be", **Information Management Journal**, January.
89- Fernandez, I. and Sabherwal, R.(2006): ICT and Knowledge Management
Systems, In: Schwartz, D. **Encyclopedia of Knowledge Management**, Idea
Group Reference.
90- Gomolski , B.,(1997): "Users ough to share their know – how ", **Computer World**.Vol.31 No. 46,
91- Kanter , R(1988) : Whena thousand Flowers Bloom :structural , Collective ,and Social conditions for innovation , **Organizational Behavior**,vol.10 pp 169-221.
92- Keeley, Edward (2004) "Institutional Research as the Catalyst for the Extent and effectiveness of Knowledge management Practices in Improving planning and Decision Making in Higher Education Organizations":U.S.A. http:// proquest.umi.com/pqdweb. UMINMUBER.٣١٥٢٤٨٨.
93- Kidwell, Jillinda, Linde, Karen M. Vander, & Johnson, Sandra (2000):"Applying Corporate of Knowledge Management System Practices in Higher Education". **Educause quarterly**, November, No. 4 ,.28-33.
94- Kreitner, R., and Kinicki, A. (1992). **Organizational Behavior**, (2nd ed., 810 pages). Homewood, ILL: Irwin.
95- Lang, J. C. ,(2001,) "Managerial concerns in knowledge management", **The Journal of Knowledge Management**,Vol. 5 No.1,
96- Malhotra, Yogesh (2000): "Knowledge Assets In The Global Economy",**Journal of management**, Vol.4, No.4,2000.

97- Mertins, K., Heisig, P., Vorbeck, J. (eds.) (2001): **Knowledge Management. Best Practices in Europe.** 1st Ed., Springer Verlag, Berlin

98- Ngoc, Pham. Thi, Bich, (2005):an empirical study of knowledge transfer within Vietnam's it companies, **Working Paper**: University Hanoi, Switzerland

99- Nonaka, I, & Tekeuchi (1995): **The knowledge creating Company how Japanese companies create the dynamics of innovation**, Oxford university press, New York.

100- Rastogi, P. N., (2000): "Knowledge Management and Intellectual Capital-The New Virtuous Reality of Competitiveness", **Human Systems Mangement**. 19,01, 39-48.

101- Sabri, H. (2007): "Jordanian Managers' Leadership Styles in Comparison with the International Air Transport Association (IATA) and Prospects for Knowledge Management in Jordan", **Journal of Commerce and Management**, 17, (1/2), 43-60, Emerald Group Pub. Ltd., USA.

102- Schein, E, (1985): **Organizationalculture and leadership**,(San Francisco: Jossey.

103- Schermerborn. John. R. (1992): **Management for Productivity**. 4th ed. USA. John willey & sons Inc.

104- Schwandt, David & Marquardt, Michael J. (2003**): Organizational learning: From World-class Theories to Global Best Practices**, New York: St.Lucie Press.

105- Thomke, S., & Hippel, E.V., (2002): "Customers as Innovators: Any Way to Create Value, **Harvard Business Review**, April

106- Torrance, E.P.(1993): **The nature of creativity as manifest testing**,New York: Press Syndicate of the university of Cambridge.

107- Wheelen, T.L., & Hunger, J.D., (2000), **"Strategic Management & Business Policy**", 7th ed., Addison Wesley Longman, (USA).

108- Wickham, P.A (2001): **Strategic Entrepreneurship Harlow**, Prentice Hall: England.

109- Wit, B.D., & Meyer, R., (1998): **Strategy: Process, Context, Content, An International Perspective**, 2nd ed., An International Thomson Publisher.

110- Zack, M.H. and J.C. McKenney. (1995):"Social Context and Interaction in Ongoing Computer supported Management Group", **Organizational Science,** 6, (4). July-August, 394-422.

بحث بعنوان

أثر برنامج تدريبي لتطوير قدرة طلبة المرحلة الثانوية على استنباط الأحكام الشرعية.

إعداد الباحثين:

د. حسن محمد حسن العمري

دكتوراه المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية

أستاذ مساعد

قسم الدعوة والثقافة الإسلامية

كلية الشريعة

جامعة القصيم

المملكة العربية السعودية.

٠٠٩٦٦٥٤٣٥٠٨٠٧٤

drhasanomari@hotmail.com

د. ضيف الله حمد نجي المناصير

دكتوراه المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية

وزارة التربية والتعليم الأردنية.

٠٠٩٦٢٧٩٩٨٣٧٤٠٣

ملخص الدراسة

أثر برنامج تدريبي لتطوير قدرة طلبة المرحلة الثانوية على استنباط الأحكام الشرعية.

إعداد الباحثين:

د. حسن محمد حسن العمري

د. ضيف الله حمد نجي المناصير

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي في تطوير قدرة طلبة المرحلة الثانوية على استنباط الأحكام الشرعية في مادة التربية الإسلامية ، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما أثر برنامج تدريبي في تطوير قدرة الطلبة على استنباط الأحكام الشرعية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:-

١. السؤال الأول: ما مكونات البرنامج التدريبي الذي تم تصميمه في تطوير قدرة طلبة المرحلة الثانوية على استنباط الأحكام الشرعية؟
٢. السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قدرة الطلبة على استنباط الأحكام الشرعية بين مجموعتي الدراسة التي درست من خلال البرنامج التدريبي والتي درست بالطريقة الاعتيادية تعزى للطريقة؟
٣. السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قدرة الطلبة على استنباط الأحكام الشرعية تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس؟
٤. السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قدرة الطلبة على استنباط الأحكام الشرعية تعزى للتفاعل بين الطريقة والمستوى التحصيلي السابق؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة قام الباحثان بتصميم برنامج تعليمي لتنمية قدرة الطلبة على استنباط الأحكام الشرعية وتحققا من عامل الصدق وفق الأسس المعتمدة. كذلك قام الباحثان بتصميم اختبار لقياس قدرة الطلبة على استنباط الأحكام الشرعية. وذلك بناء على المؤشرات الدالة على الاستنباط المستخرجة من علم أصول الفقه. وتم التحقق من الصدق والثبات وفق الأسس المعتمدة.

ولتحقيق أهداف الدراسة اختار الباحثان (١١٤) طالبا وطالبة، من طلبة الصف العاشر الأساسي من مدرستي الفقهاء الثانوية للبنين والبنات موزعين على أربع شعب، بطريقة عشوائية: تجريبية ذكور (٢٣) طالباً، وتجريبية إناث (٣٢) طالبة, وضابطة ذكور (٢٨) طالبا، وضابطة إناث مكونة من (٣١) طالبة.

وطبق الباحثان الاختبار القبلي على المجموعات الأربع، ومن ثم قاما بتدريس مجموعات الدراسة لمدة شهرين، وبعد ذلك طبق عليهم الاختبار البعدي ,وبعد التصحيح واستخدم التحليلات الإحصائية اللازمة، أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:-

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في قدرة الطلبة على استنباط الأحكام الشرعية بين مجموعتي الدراسة لصالح المجموعة التي درست البرنامج.
٢- لا يوجد تفاعل بين الجنس والبرنامج في استنباط الأحكام الشرعية.
٣- يوجد تفاعل بين المعدل التحصيلي والبرنامج في استنباط الأحكام الشرعية لصالح الطلبة ذوي التحصيل السابق المتوسط والضعيف.

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة فإن الباحثان يوصيان بما يأتي:-

١- تطبيق استراتيجيات الاستيعاب القرائي في شرح آيات القرآن الكريم إذا كان المطلوب الشرح الإجمالي مع النصوص الطويلة.
٢- أن يوظف المعلم طريقة تحليل النص إذا كان النص قصيراً.
٣- أن يوظف المعلم الاستراتيجيات التفاعلية التي تزيد من تفاعل الطلبة والتركيز على الطلبة ضعيفي التحصيل.
٤- تصميم برامج تعليمية تنمي المهارات التي تتعلق بتدريس التربية الإسلامية.

مشكلة الدراسة وأهميتها:

شهد القرن الماضي ثورة في شتى المجالات العلمية والتقنية، وانعكست هذه الثورة العلمية على الميدان التربوي، فأخذ التربويون يفكرون في استحداث طرائق أكثر فاعلية يمكنها أن تأخذ بيد المتعلم للحصول على تعلم أفضل في داخل الحجرة الصفية، حيث لم تعد طرائق توصيل المعرفة إرشادات وانطباعات فردية يعبر عنها المعلم من خلال خبرته، بل أضحت لها كيانها المستقل الواضح المتميز عن غيرها من العلوم.

كما لا يخفى أن معرفة الأحكام الشرعية إحدى الغايات التربوية لدراسة مادة التربية الإسلامية، وليس من المبالغة القول أن معرفتها غاية في نفسها، مطلوبة لذاتها؛ لأن العبودية الخالصة لله سبحانه لا تكون إلا بالتزام شرعه، وحتى نلتزم شرعه لا بد من معرفة الحكم الشرعي الذي يبين الحلال والحرام, والناظر في آيات القرآن الكريم يرى أن هذه الآيات تنفي قراءة القرآن الكريم قراءة لفظية صوتية لا تفكير فيها ولا اعتبار؛ كما نعَتْ الآيات الكريمة على أولئك الذين يقرؤون القرآن ولا يجاوز حناجرهم. وجاءت تؤكد القراءة الواعية المفكرة المعتبرة للأحداث والوقائع والأحكام، وهذه هي القراءة المقصودة من قراءة القرآن الكريم: {كِتَابٌ أَنزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِّيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ وَلِيَتَذَكَّرَ أُوْلُوا الْأَلْبَابِ} (ص:٢٩). وقال سبحانه وتعالى: {أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ القرآن أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا }(محمد،٢٤). وخص اهل العلم بالمنزلة العالية بقوله: {قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُوْلُوا الْأَلْبَابِ } (الزمر:٩).

فلا عجب أن تكرر آيات القرآن هذه العبارات التي توقظ الفكر من غفلته والتي تحرر للإنسان من تقليده وجموده، مثل قوله تعالى: أفلا تعقلون؟ أفلا تتفكرون؟ أفلا ينظرون؟ لقوم يعقلون، لقوم يعلمون. والمتأمل في السنة النبوية الشريفة يجدها تحث على استعمال العقل والتفكير السليم في فهم حقائق الأشياء والتمييز بين الصواب والخطأ، والحسن القبيح، والحق والباطل، والبرهان والإقناع وليس بالتقليد الأعمى، أو بالقسر والإكراه (الزنتاني، ١٩٨٤).

وقد حث الرسول ﷺ أصحابه على الاجتهاد، وإعمال الرأي في أمور الدين والدنيا، حرصا منه على تربية عقولهم على التفكير وتدريبهم على التوصل للرأي السليم، ومن ذلك قوله ﷺ حيث بعث الصحابي الجليل معاذ بن جبل – رضي الله عنه – قاضياً إلى اليمن قال :

"بمَ تقضي يا معاذ إذا حكمت بين الناس؟

قال معاذ: أحكم بكتاب الله.

فقال الرسول ﷺ: فإن لم تجد في كتاب الله وسنة رسول الله؟

قال معاذ: أجتهد ولا آلو" (أبو داوود، ١٩٩٩ ، ٥١٦).

والذي يبدو واضحاً جلياً من خلال مجموعة من الدراسات التي تؤكد تفشي الضعف في مستويات التعامل مع تنمية قدرة المتعلمين على الفهم والاستنباط والتحليل، وبالرغم من الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم لرفع كفايات المعلمين في هذا المجال، إلا أن هناك ما يشير إلى أن التعامل مع المحتوى المقروء ما زال في مستوياته الدنيا، ولم يرتق ليصل إلى مستويات النقد والإبداع

إن فهم دلالات المقروء (المادة المقروءة) لم يبلغ الحد المقبول الذي وضعه التربويون, وهناك ما يشير إلى أن هنالك قصوراً بيّناً في التعليم المدرسي والبرامج التربوية المستخدمة يتمثل في تدني القدرات التفكيرية العليا لدى الطلبة في مختلف مراحل التعليم؛ مما يدفع الكثيرين إلى القول بأن تلاميذنا لا يستخدمون عقولهم.

وعلى هذا فإن تقليب النص على أوجه متعددة لاستخراج مكنوناته، مهارة يحتاج إليها الطلبة أشد الحاجة. وإذا كان حسن الاستدلال بالنصوص وحسن التوظيف لها من واجبات المعلم في طرائق التدريس العادية، فيذكر الحكم ويذكر الدليل عليه مباشرة، ويوضح المعلم موضع الاستشهاد، أو موضع الشاهد في الدليل، فعليه أن يوظف النصوص الشرعية توظيفا جيداً، بحيث تيم عرضها في وسائل تعليمية مناسبة؛ ليجعلها أساسا ومنطلقا في بيان الأحكام الشرعية واستخلاصها.

وفي البرنامج الذي تم إعداده عُدَّ النص هو الأساس الذي يبنى عليه التدريس، والنص مقصود بذاته، ليس لحسن الأدلة فحسب؛ بل لإقامة بنيان الدرس من قبل الطلبة، ويسعى هذا البرنامج ليجعل الطلبة يستدلون على الحكم وليس المعلم؛ فالطالب هو صاحب الجهد الأكبر في استخراج الأفكار والأحكام والِحكَم والقيم والشروط والفوائد المستمدة من النص.

وهنا لا بد من التنويه أن المقصود في هذا البرنامج هو تدريب الطلبة على الاستنباط المباشر من النص من خلال آليات قراءة النص المعمول بها في هذا البرنامج.

ومما يزيد الأمر وضوحا أن هذه الدعوة لم تغب عن واضعي الخطوط العريضة لمادة التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية، فأهداف التربية الإسلامية تدعو إلى تعميق الصلة بالكتاب والسُنة لاستنباط الأحكام الشرعية، (الجلاد،٢٠٠٣).

وقد أجري (إسليم ٢٠٠٣) دراسة بعنوان (أثر كل من طريقتي الاكتشاف والاستقصاء والطريقة الإلقائية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية). هدفت هذه الدراسة إلى الكشف والمقارنة بين كل من طرق التدريس الثلاث (الاكتشاف، والاستقصاء، والطريقة التقليدية). لمعرفة أي من هذه الطرق أكثر فاعلية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية لوحدة الفقه وأصوله ,وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:-

١- ما أثر استخدام الطريقة الاكتشافية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية؟
٢- ما أثر استخدام الطريقة الاستقصائية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية؟
٣- ما أثر استخدام الطريقة الإلقائية (التقليدية) في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية؟
٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى لطرق التدريس: (الاكتشاف، والاستقصاء، والإلقاء)؟

أظهرت النتائج أن هناك أثراً واضحاً لكل من طريقتي الاكتشاف والاستقصاء في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي ,كما أظهرت فروقا دالة إحصائية بين الطريقتين في تنمية التفكير الإبداعي ولصالح الاكتشاف, كما أظهرت نتائج هذه الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء طلبة الصف العاشر الأساسي على اختبار التفكير الإبداعي الكلي قبل التدريس بطريقة الإلقاء أو بعده في مادة التربية الإسلامية.

وقام العبد الله (٢٠٠٣) بدراسة هدفت إلى تقصي فاعلية طريقتي حل المشكلات والاستقصاء في تدريس وحدتي العبادات والسيرة والتراجم على طلبة الصف الثاني الإعدادي في محافظة دير الزور. وتكونت عينة الدراسة من (١٧٠) طالبا وطالبة تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات بطريقة عشوائية, وقام العبد الله بإعداد دروس وحدتي الفقه والسيرة

وفق طريقتي حل المشكلات والاستقصاء ,كما قام بإعداد اختبار تحصيلي مكون من أسئلة موضوعية وأخرى مقالية, وبعد تحليل البيانات أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

- وجود فروق دالة إحصائيا في تحصيل طلبة المجموعة التجريبية التي تعلمت وحدتي الفقه والسيرة وفق طريقتي حل المشكلات والاستقصاء على حساب طلبة المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة التقليدية.
- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات علامات الطلبة الذين درسوا في المجموعتين التجريبية والضابطة في الاحتفاظ بالتعلم لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات علامات الطلبة الذين درسوا في المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة تعزى للجنس ولصالح المجموعة التجريبية.
- أظهرت الدراسة أن اتجاهات طلبة المجموعة التجريبية كانت ايجابية بمستوى عال على جميع فقرات مقياس الاتجاهات.
- أظهرت الدراسة أن اتجاهات طلبة المجموعة التجريبية كانت ايجابية بمستوى عال على جميع فقرات مقياس الاتجاهات.

وأجرى أبو فخيدة (٢٠٠٣). دراسة هدفت إلى معرفة أثر كل من طريقتي الاستقراء والقياس على تحصيل طلبة الصف السادس في مادة التربية الإسلامية. وتكونت عينة الدراسة من (١٣٩) طالبا وطالبة في الصف السادس الأساسي منهم (٨٠) طالبا و(٥٩) طالبة موزعين على أربع شعب, وقد أظهرت النتائج:

١- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التحصيل.

٢- وجود فروق لصالح الطريقة الاستقرائية لصالح الإناث.

مشكلة الدراسة:

يُعدَّ النص الشرعي العمود الفقري لمنهاج التربية الإسلامية، ولا يمكن الاستغناء عنه في تدريس مواد التربية الإسلامية، فإن الأحكام الشرعية والشروط والمفاهيم والقيم

تستخلص من النص الشرعي، كما أن ربط الطلبة بمختلف مستوياتهم التعليمية بالنص الشرعي (القرآن الكريم والسنة الشريفة) مطلب أساسي للسياسة التعليمية.

فالمحتوى التعليمي للتربية الإسلامية قائم بصورة عامة على النص الشرعي، إلا أن التدريس غالبا ما يتم بعيدا عنه، فكثير من المعلمين يدرسون الحكم الشرعي من غير توظيف للدليل مع أنه لا فقه بلا دليل، لا يتطرقون إلى النص الشرعي إلا نادراً ,مع انه الأساس في بنية الدرس؛ فمعرفة الأحكام الشرعية هي الغاية التربوية المرجوة من تدريس النص الشرعي ,وتتوافق هذه الدراسة مع توصيات مؤتمر تدريس الفقه الإسلامي الثاني (١٩٩٨) ,حيث جاء في التوصية السادسة عشرة (الاهتمام بتدريس آيات وأحاديث الأحكام وتحديث التأليف فيها، وفق منهجية واضحة تنمي عملية الاستنباط الفقهي عند الطالب).

وتكتسب هذه الدراسة أيضاً أهميتها من البرنامج الذي تم تصميمه لتنمية القدرة على استنباط الأحكام الشرعية من مصادرها الأصلية، الذي يقوم على مراحل واضحة ومحددة يمكن للطلبة أن يطبقوه على النصوص الشرعية، ومن ثم قياس أثره بالتجريب.

ويرى الباحثان أن تدريس مادة التربية الإسلامية من خلال النص الشرعي سيعمل على تنمية قدرة الطلبة على استنباط الأحكام الشرعية، وذلك من خلال استخدام استراتيجيات تعليمية تعتمد على الطالب في المقام الأول وتكون وظيفة المعلم إرشادية أكثر منها تلقينية.

وأما المؤسسات والهيئات التي من الممكن أن تستفيد من هذه الدراسة فهي وزارة التربية والتعليم متمثلة في قسم المناهج. وكليات الشريعة في الجامعات ,حيث أن تدريس الفقه والاجتهاد إحدى أولوياتها والتي أنشئت من أجلها.

ومن خلال عمل أحد الباحثين مدرسا لمادة التربية الإسلامية؛ فإن نتائج الطلبة دون المستوى التربوي المقبول فيما يتعلق بالنص الشرعي من حيث قدرة الطلبة على فهم أو استنباط الأحكام الشرعية من مصادرها الأصلية أي : (القرآن الكريم والسنة الشريفة)، أو فهم النص فضلا عن إجادة قراءتها.

والغرض من الدراسة اختبار أثر برنامج تعليمي مقترح لتنمية قدرة الطلبة على استنباط الأحكام الشرعية من القرآن الكريم والسنة المطهرة.

وقد حظي تدريس الفقه بعناية جيدة من قبل الباحثين التربويين لما له من أهمية واضحة في حياة المتعلم، وبدت مجموعة من الدراسات التجريبية تظهر منذ سنة (١٩٩٠) في الأردن، إلا أن هذا الموضوع – استنباط الأحكام الشرعية من النصوص الشرعية- لم يُدرس دراسة تجريبية، فيما يعلم الباحثان , إلا أن هناك مجموعة من الدراسات عالجت موضوع الفقه الذي يشمل الأحكام الشرعية. وقد تعددت متغيرات هذه الدراسات لتشمل الطريقة والجنس أو الطريقة فقط؛ ولكن هذه الدراسة شملت مجموعة من المتغيرات هي: الطريقة، والجنس ومستوى التحصيل السابق, وأما المتغير التابع لهذه الدراسة فهو: القدرة على الاستنباط. ولأن الباحثان لم يجدا دراسة موجهة إلى مثل هذا الموضوع فقد عد هذا النوع من الدراسات دراسات سابقة.

أسئلة الدراسة:

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر برنامج تعليمي في تنمية قدرة الطلبة على استنباط الأحكام الشرعية في وحدة الفقه والآيات القرآنية والأحاديث للصف العاشر الأساسي؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:-

السؤال الأول: ما مكونات البرنامج التعليمي الذي تم تصميمه في تنمية قدرة طلبة المرحلة الأساسية العليا على استنباط الأحكام الشرعية.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قدرة الطلبة على استنباط الأحكام الشرعية بين مجموعتي الدراسة التي درست البرنامج التعليمي والتي درست بالطريقة الاعتيادية تعزى للطريقة؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قدرة الطلبة على استنباط الأحكام الشرعية تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قدرة الطلبة على استنباط الأحكام الشرعية تعزى للتفاعل بين الطريقة والمستوى التحصيلى السابق؟

فرضيات الدراسة

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في قدرة الطلبة على استنباط الأحكام الشرعية بين المجموعة التي درست المحتوى بالطريقة الاعتيادية.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) تعزى للتفاعل بين الطريقة والمعدل التحصيلي السابق.

أهمية الدراسة

تأخذ هذه الدراسة أهميتها من الموضوع الذي تتناوله؛ إذ إنها تتناول عملية استنباط الأحكام الشرعية من القرآن الكريم والسنة المشرفة، وهذا الموضوع على أهميته إلا أنه يزداد أهمية في السياق التربوي الذي يسعى لتطبيق مفاهيم جديدة على الواقع المدرسي، فهو ينادي بأهمية التفكير وإحلال تعليم التفكير وتعليم المنهجية أكثر من تقديم المعلومات، فقد نادى مؤتمر التطوير التربوي المنعقد في عمان (١٩٨٧) (على أهمية حركة تطوير إستراتيجية التدريس التي تؤكد أهمية تنمية التفكير وتطويره بأبعاده المختلفة).

من خلال ما تقدم يجد الباحثان أن تقديم جهد دراسي أمر ضروري لا بد منه لتنمية القدرة على استنباط الأحكام الشرعية من خلال النص الشرعي فقط، ولعدم وجود دراسة موجهة نحو هذا الموضوع في حدود علم الباحثين؛ يرى الباحثان أن مثل هذا الموضوع يستحق دراسة متكاملة.

محددات الدراسة

تخضع هذه الدراسة إلى مجموعة من المحددات وهي:-

١. اقتصرت هذه الدراسة على عينة من الطلبة الذين يدرسون مادة التربية الإسلامية في الصف العاشر الأساسي ٢٠١٢ / ٢٠١٣ في تربية عمان الثانية.
٢. اقتصرت هذه الدراسة على وحدة القرآن الكريم " الآيات الكريمة" والسنة المشرفة "الأحاديث الشريفة" ووحدة الفقه في كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر.

٣. ترتبط نتائج هذه الدراسة باختبار الاستنباط الذي تم عرضه على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدقه.

التعريفات الإجرائية:

البرنامج التعليمي:

هو برنامج قائم على مجموعة من الاستراتيجيات "روبنسون، وتحليل النصوص، والتساؤل الذاتي، والاستجواب، والعصف الذهني، والاستقرائية، الاستنتاجية" حيث أعيدت صياغة محتويات الكتاب وفقا لهذه الاستراتيجيات، وضمت مجموعة من المواقف التعليمية، يشتمل كل منها على حصة أو أكثر بحيث تحتوي على الأهداف يتبعها المحتوى وطرائق التدريس، والوسائل التعليمية والأنشطة المصاحبة ثم أساليب التقويم اللازمة لقياس مدى تقدم الطلاب نحو تحقيق الأهداف. ويهدف هذا البرنامج لتنمية قدرة الطلبة على استنباط الأحكام الشرعية من أدلتها التفصيلية .

الطريقة الاعتيادية:

وهى تنظيم تعليمي يكون الدور الأساسي فيه للمعلم في قيادة الموقف التعليمي وإدارته، من حيث الشرح وطرح الأسئلة، وهي طريقة تهتم بالتلقين، والشرح المباشر، ويقتصر دور الطالب على التلقي والاستماع للمعلومات.

استنباط الأحكام الشرعية:

وتعنى قدرة الطالب على استخلاص الأحكام الشرعية من النصوص الشرعية والحكم والشروط وكل ما يمكن استخلاصه من النص من خلال مراحل البرنامج التعليمي, ويعبر عن هذه القدرة بالمؤشرات الدالة على الاستنباط.

الإطار النظري للدراسة

ويتناول الإطار النظري أهم الموضوعات التي تطرق لها الأدب التربوي والفقهي فيما يتعلق بالفقه ومنزلته، والاستنباط في الفقه والتربية، والمؤشرات السلوكية الدالة على الاستنباط من كتب أصول الفقه؛ لما لها من علاقة وثيقة باستنباط الأحكام الشرعية وفيما يأتي عرض لهذا الإطار.

ويتناول القسم الثاني من هذا الفصل الاستراتيجيات التي وظفت في البرنامج. كما تطرق الباحثان إلى خصائص الطلبة الذين طبق عليهم البرنامج، وكذلك خصائص المادة التعليمية المستخدمة. ويتناول القسم الثاني من هذا الفصل الدراسات ذات العلاقة.

أولا: الاستنباط والحكم الشرعي: لما كانت هذه الدراسة تهدف إلى تدريس مادة التربية الإسلامية عن طريق النص الشرعي (القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة) واستنباط الأحكام الشرعية مباشرة من النص؛ ولأن كل الأحكام الشرعية تتراوح بين الوجود والحرمة والندب والكراهة والإباحة , كان لا بد من دراسة الحكم الشرعي. فثمرة الاستنباط هي معرفة الحكم الشرعي.

والحكم في اللغة مصدر حكم، وهو يطلق على معنى العلم والفقه، ويطلق على إتقان الفعل والإتيان به على الوجه الذي ينبغي فيه ,وأصل الحكم في اللغة المنع، وبذلك سميت حكمة الدابة بهذا الاسم، فيقال: أحكمت السفيه: أي أخذت على يده ومنعته من سوء فعله, وسُميَ القاضي حكما: لأنها يمنع صاحبها من الجهل والفساد وسوء الفعل وكثرة الهذر في القول. (ابن منظور، ٢٠٠٠).

التعريف الاصطلاحي: تعددت التعريفات الاصطلاحات للحكم الشرعي تبعا للمدارس الفقهية التي ينتمي لها صاحب التعريف, وأطالوا الحديث لإثباتها.

أما الحكم الشرعي عند الأصوليين فهو: خطاب الله المتعلق بأفعال المكلفين بالاقتضاء، أو التخيير، أو الوضع.(زيدان ١٩٩٧).

ثانيا: الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج

تشير طرق التدريس الحديثة إلى أن الغاية من التعلم لا تكمن في اكتساب الحقائق والمعلومات في ذاتها، بل في القدرة على استخدامها، لذا يجب على التعليم أن ينقل المتعلم من الاكتساب إلى التفكير ,وقد تم توظيف مجموعة من الاستراتيجيات تنقل الطالب من تلقي المعلومات والبيانات إلى كيفية اكتساب هذه المعلومات, وقد أشبعت هذه الاستراتيجيات بحثاً وتطبيقاً في غير دراسة، ولا يريد الباحثان أن يكرر الآخرين. وسيذكر الباحثان مقدمة مجملة عن الإستراتيجية ثم خطوات تنفيذ الإستراتيجية فقط من غير تفصيل.

الإستراتيجية الأولى: إستراتيجية التساؤل الذاتي

إن إستراتيجية التساؤل الذاتي تعتمد أساسا على طبيعة الإنسان المتسائلة ,من أنا؟ أين المصير؟ ولماذا خلقت؟ والمتأمل في القرآن يجد أن السؤال من وسائل التعليم، ويعد أسلوبا فعالا لتنمية واكتساب القيم التربوية، وقد أكدت النصوص القرآنية أهمية السؤال ,حيث كان المسلمون يسألون، والنبي – ﷺ – ينتظر إجابة الوحي عن تلك الأسئلة، وقد تنوعت الأسئلة في القرآن الكريم، وتنوعت أغراضها ,وقد صرح القرآن الكريم بان الرسول ﷺ سئل أكثر من ست عشرة مرة بقوله تعالى" يسألونك"؟ (الجلاد، ٢٠٠٣). "عندما تسأل شخصا ما سؤالا فإنك تعطيه فرصة لاستخدام عقله" (وزارة التربية والتعليم الأردنية، ١٩٩٥، ٢١٣).

وكذلك يمكم القول أنك إذا أعطيت المتعلم فرصة كافية لكتابة الأسئلة ,فانك تعطيه فرصة ليستخدم عقله، وثمة مقولة خلاصتها :إن السؤال يعبر عن ذروة التفكير الإنساني,(سعد ,٢٠٠٦).

إن تدريب الطلاب على الأسئلة الذاتية له فائدة عظيمة في عملية التعلم والانجاز الأكاديمي ,حيث يتوقفون ويسألون أنفسهم بشكل دوري ما إذا كانوا حقيقة يفهمون ما يقرؤون او يتعلمون، ويقومون بخطوات للتوصل إلى حلول للصعوبات التي يواجهونها أثناء محاولة الفهم والاستيعاب لما تم تعلمه.(محمود ,٢٠٠٦).

نظام الخطوات الخمس للقراءة الدراسية: (*SQ3R*) النموذج التعليمي المعروف بـ (*SQ3R*) (أو بالخطوات الخمس والذي وضعه الأمريكي *Francis P. Robinson* في كتابه *Effective Study*) وهذا النموذج يساعد في تحسين الاستيعاب القرائي للنصوص ,وهو يحتوي على الخطوات الخمس الآتية:-

١- القراءة السريعة (المسحية) الاستطلاعية.

ويقصد بها القراءة السطحية للنص ليتمكن الطالب من تحديد الأفكار العامة للنص.

٢- الأسئلة: في هذه الخطوة يتساءل الطالب مجموعة من الأسئلة حول النص ليتمكن من الإجابة عنها في القراءة التالية ,وهذه القراءة تختلف عن القراءة السريعة ,لأن الطالب سيحاول أن يفهم النص ثم يكتب الأسئلة المتوقع أن يسألها:-

٣- القراءة: يقرأ الطالب النص قراءة دقيقة وواعية ليتمكن من الإجابة عن الأسئلة التي طرحها في الخطوة الثانية, وهذه القراءة هادفة وموجهة نحو الهدف ,وهو الإجابة عن الأسئلة.

٤- الاستذكار: في هذه الخطوة يتوقف القارئ ويحاول الإجابة عن أسئلته التي طرحها ,ويجب أن يكون ذلك بعيدا عن المقروء ,ويسجل ملاحظات وأسئلة من خلال قراءة الاستذكار.

٥- المراجعة: أن يركز القارئ بشكل رئيس على المادة المتصلة بتلك الأسئلة التي وجد فيها صعوبة ,أو الإجابة على الملاحظات والأسئلة التي وضعها في قراءة الاستذكار. ويمكن تلخيص خطوات روبنسون بما يأتي:-

استطلع *SURVEY* اقرأ *READ* تذكر *RECITE* راجع *REVIEW* أو *(SQ3R)(Robinson 1970).(الكندري,٢٠٠٤).*

<u>إستراتيجية العصف الذهني *(BRAINSTORMING):*</u>

تنسب طريقة العصف الذهني في التفكير إلى الكس أوز برون *(Alex Osborn, 1963)*، وقد تطورت على أيدي العديد من المفكرين والمربين، واتخذت أشكالا تطبيقية متنوعة. *(Osborn, 1963)*.

والعصف الذهني تقنية جزئية من تقنيات التعلم بالمواجهة ,وتتطلب التفاعل بين المدرس والطلبة، واستخدام هذه التقنية ضروري في المدرسة ,لأن المعلومات متغيرة مع الزمن، وإن اكتساب المعرفة لن تكون ذات قيمة تربوية أكثر من اكتساب طرائق تحصيل هذه المعرفة وطرائق معالجتها. (ناصر، ١٩٩٦).(نبهان,٢٠٠٩). (الشربيني ٢٠١٠).

وقد تم الاستعانة بهذه الإستراتيجية لأن من الممكن من خلالها استثارة القدرات العقلية العليا (التحليل، التركيب، التقويم).

<u>الطريقة الاستقرائية :</u>

يرجع التنظير الفلسفي للتفكير الاستقرائي إلى فرانسيس بيكون وجو ستيوارت مل. وهذه الطريقة يبدأ فيها التفكير من الخاص إلى العام ومن الحالات الجزئية والمفردة إلى القواعد العامة, وفيها يعمل المتعلمون على كشف الحقائق متدرجين من الجزء إلى الكل

,وفيها يتم استخدام الأسئلة وصولا إلى استنباط القاعدة التي يراد تعليمها. وهي من طرق التعليم الطبيعية التي يسلكها العقل ,وفيها يكثر المعلم من جمع الأسئلة الجزئية المتنوعة التي تتضمنها القاعدة مع مزج القواعد بالأساليب اللغوية.(عياصرة,٢٠١١).

-الطريقة الاستنتاجية:(عياصرة,٢٠٠٨),(شريخ ٢٠٠٨).

هذه الطريقة في التفكير نبتت من التفكير الأرسطي ,وهي بذلك يونانية المنشأ ,والمنطق اليوناني يستخدم البراهين ,فإذا صدقت مقدماتها فلا بد أن تصدق نتائجها.

وتسمى الطريقة الاستنتاجية والقياسية تارة والاستنباطية تارة أخرى, وفيها يسير الفكر من القاعدة والقوانين والتعريفات العامة إلى الأمثلة والحوادث الجزئية ,ويبدأ في هذه الطريقة من الشكل العام وتطبيق المبدأ على الأمثلة. " فعند تناول (الفرض) وفق الطريقة الاستنتاجية فإنه سيبدأ بإعطاء تعريف محدد لمفهوم (الفرض) وبعد ذلك يطلب من المتعلمين إيراد الأمثلة على الفرض. ويلاحظ في هذا المثال أن التفكير قد انبعث من قاعدة عامة إلى أمثلة جزئية خاصة ,أي أنه انتقل من الكل إلى الجزء" (الجلاد، ١٩٩٨، ٤١٧).

ثالثا:- تحليل النصوص الأصلية:

تحليل النصوص: أسلوب من أساليب تعلم وتعليم النص ,حيث يكون النص مصدرا للتعلم ,حيث يدير المعلم الموقف التعليمي من خلال مجموعة من الخطوات (إبراهيم، ٢٠٠٣).

مفهوم النص الأصلي: هو النص المأخوذ من المصادر الأولية أو الأصلية , وتشمل نصوص القرآن الكريم والأحاديث النبوية والنصوص الصحيحة الواردة في كتب السير والتاريخ والآداب التي صدرت عن شخصيات تاريخية أو سياسية أو علمية أو أدبية , ويهدف هذا الأسلوب إلى تمكين الطالب من أن يعيش جو الموقف وروحه، الذي قيل فيه النص الأصلي من خلال تفكيره في هذه النصوص وتحليلها والوقوف على معانيها ودلالاتها، (عياصرة ٢٠١١).

الفقه:

الفقه لغة: الفهم مطلقا سواء ما ظهر أو خفي (الفيروز آبادي، ١٩٩٨)، والفطنة أو العلم بالشيء، يقال: أوتي فلان فقها في الدين، أي: فهما فيه، وقد جعله العرف خاصا بعلم الشريعة ، وتخصيصا بعلم الفروع منها .(ابن منظرو، ٢٠٠٠)،ويتعدى العلم إلى فقه

الأشياء الخفية، فهو أخص من مطلق الفهم، قال الله تعالى:{ فَمَا لِهَـؤُلاء الْقَوْمِ لاَ يَكَادُونَ يَفْقَهُونَ حَدِيثاً }(النساء: ٧٨). أو هو التوصل إلى علم غائب بعلم شاهد (الأصفهاني، ١٩٩٧). وهو فهم الشيء الدقيق، يقال فقهت كلامك، أي ما يرمي إليه المتكلم من أغراض وأسرار، والمتتبع لآيات القرآن الكريم يدرك أن لفظ الفقه لا يأتي إلا للدلالة على إدراك الشيء الدقيق، قال الله تعالى: {وَهُوَ الَّذِيَ أَنشَأَكُم مِّن نَّفْسٍ وَاحِدَةٍ فَمُسْتَقَرٌّ وَمُسْتَوْدَعٌ قَدْ فَصَّلْنَا الآيَاتِ لِقَوْمٍ يَفْقَهُونَ } (الأنعام: ٩٨).

منزلة الفقه وأهميته:

للفقه منزلة عظيمة ,حيث جعل الله النفرة لطلب العلم والاجتهاد محاربة للجهل، وسبيلا لمعالجة مشكلات المجتمع المسلم وفق منهج الله وشرعه، كالنفرة للجهاد في سبيل الله في مواجهة التسلط والعدوان, فقد قال الله تعالى: { فَلَوْلاَ نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَآئِفَةٌ لِّيَتَفَقَّهُواْ فِي الدِّينِ وَلِيُنذِرُواْ قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُواْ إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ } (التوبة: ١٢٢). وقال تعالى: {انْفِرُواْ خِفَافاً وَثِقَالاً وَجَاهِدُواْ بِأَمْوَالِكُمْ وَأَنفُسِكُمْ فِي سَبِيلِ اللّهِ ذَلِكُمْ خَيْرٌ لَّكُمْ إِن كُنتُمْ تَعْلَمُونَ } (التوبة: ٤١). فعد التخلف والقعود عن النفرة والنفير لمواجهة العدوان مدعاة لسخط الله، وسببا لتسلط العدو على المسلمين، كما عد عدم النفرة لطلب العلم والمعرفة وتوفير التخصصات المتعددة للتأهل للاجتهاد والتفقه بالدين تخلفا وسقوطا حضارياً.

وللفقه أهمية عظيمة في التربية الإسلامية ,فهو عبارة عن أحكام شرعية منظمة لأفعال العباد وأقوالهم , وبه يفرقون بين الحلال والحرام، والطريق الصحيح والخطأ في تأدية العبادات والمعاملات، وهو مرجع كل مكلف لمعرفة الحكم الشرعي فيما يصدر عنه من أقوال وأفعال، وهو مرتبط ارتباطا وثيقا بالأيمان.

الاجتهاد:

الاجتهاد في اللغة مصدره الجَهَد بالفتح: ويعني الطاقة والوسع ، وبلوغ غاية الأمر الذي لا تألو عن الجهد فيه (الفراهيدي، ١٩٩٧)، وقد تطور مفهوم الاجتهاد من الجهد الفعلي إلى الجهد الذهني على سبيل المجاز.

ويعرف الاجتهاد في الاصطلاح بأنه: بذل المجتهد وسعه في طلب الأحكام الشرعية، بحيث يحس نفسه بالعجز عن طلب مزيد (الغزالي، ١٩٩٦).

والاجتهاد: استفراغ الجهد في درك الأحكام الشرعية (البيضاوي، ١٩٨٢).

-أنواع الاجتهاد: هناك نوعان من الاجتهاد كما يرى علماء أصول الفقه:

-اجتهاد الفقهاء في فهم النصوص.

-اجتهادهم في قياس حكم لا نص فيه على حكم منصوص عليه. (الزرقاء : ١٩٦٨), ومن خلال ذلك "تظهر أحكام الوحي إما مباشرة في النصوص، وإما أن يهتدي إليها المجتهدون بالحمل على النصوص بالقياس وغيره من الدلائل والإمارات التي شرعها الوحي لاستنباط أحكامه وتحقيق مقاصده" (الموسوعة، ١٩٩٩،ص٢٣). والقسم الأول هو المقصود من هذه الدراسة. وسيتم التركيز على فهم النص واستيعابه مجردا من أي إضافة أو تعليق.

الاستنباط:

الاستنباط لغة: استفعال ,من نبط الماء إنباطا بمعنى: استخرجه. وكل ما أظهر بعد خفاء فقد أنبط واستنبط، واستنبط الفقيه الحكم إذا استخرج الفقه الباطن باجتهاده وفهمه. (ابن منظور، ٢٠٠٠). وقد ذكرت كلمة الاستنباط مرة واحدة في القرآن الكريم ,حيث قال الله تعالى: {وَإِذَا جَاءهُمْ أَمْرٌ مِّنَ الأَمْنِ أَوِ الْخَوْفِ أَذَاعُواْ بِهِ وَلَوْ رَدُّوهُ إِلى الرَّسُولِ وَإِلى أُوْلِي الأَمْرِ مِنْهُمْ لَعَلِمَهُ الَّذِينَ يَسْتَنبِطُونَهُ مِنْهُمْ وَلَوْلاَ فَضْلُ اللّهِ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُ لاَتَّبَعْتُمُ الشَّيْطَانَ إِلاَّ قَلِيلاً } (النساء: ٨٣). ومعنى الاستنباط: استخراج ما كان مستترا عن أبصار العيون أو معرفة القلوب. (الطبري، ١٩٨٠).

وهناك عدة تعريفات للاستنباط الفقهي والتربوي سيتم التعرض لها.

-الاستنباط: (جهاد عقلي ينصب على تفهم المراد من النص باستخدام آليات فهم النص لاستخراج حكم شرعي). (الدريني: ١٩٨٥).

-(نيل الأحكام واستفادتها من أدلتها بالنظر فيها) (زيدان، ٤٠٢، ١٩٩٧).

يستخلص من استعمال الفقهاء والأصوليين لمصطلح الاستنباط بأنه: استخراج الحكم أو العلة إذا لم يكونا منصوصين ولا مجمعا عليهما بنوع من الاجتهاد (وزارة الأوقاف الكويتية: الموسوعة الفقهية، ١٩٩٣).

العلاقة بين الاجتهاد والاستنباط: يمكن التعبير عن الاستنباط بأنه الوسيلة التي توصل إلى الاجتهاد؛ فالاجتهاد هو استفراغ الوسع في استنباط الأحكام الشرعية. والاجتهاد أكثر عمومية

من الاستنباط , فكل استنباط اجتهاد وليس العكس, إلا أنهما يتقاطعان تارة وينفصلان تارة أخرى، أو بينهما عموم وخصوص ,حيث يختص الاستنباط من الأدلة النصية الشرعية "القرآن والسنة" أما الاجتهاد فيكون من الأدلة الشرعية الأخرى كالقياس والاستحسان.

المؤشرات الدالة على الاستنباط

تعد المؤشرات الدالة على الاستنباط موضوعا مفصليا في هذه الدراسة ,حيث تم استخراج واشتقاق هذه المؤشرات من كتب الفقه وأصوله، لتكون إطارا مرجعيا للاختبار. وقد تم تحكيم هذه المؤشرات مع الاختبار من قبل مجموعة من أساتذة الجامعات المختصين في دراسة الفقه وأصوله.

- القدرة على استخراج الحكم مباشرة من النص، أي أن المعرفة اللغوية بالنص تساعد لاستخراج الحكم.
- القدرة على التوفيق بين نصين ظاهرهما التعارض، أي أن هناك تعارضا شكليا لا يمكن حله إلا باستخدام آليات التفكير.
- القدرة على تطبيق الحكم على الواقعة وهذا يعني إمكانية تطبيق النص على واقعة ما.

مثال: قال الرسول ﷺ: "إن مما أدرك الناس من كلام النبوة الأولى: إذا لم تستح فاصنع ما شئت" (البخاري، ٢٤٠،١٩٩٩).

إن الفهم المشهور هو (قليل الحياء يصنع ما يشاء لأنه فقد الحياء) ويرى بعض العلماء رأيا معاكسا خلاصته: إنك إذا كنت ترى ما تقوله أو ما تصنعه حقيقة يسندها الشرع فلا تهتم لآراء الناس (النووي، ١٩٨٤)، هذان الفهمان متعارضان ,والنص يسند الفهم الأول ولا يعارض الفهم الثاني.

موقع الدراسة:

- تتميز هذه الدراسة عن الدراسات التي تناولت الجانب الفقهي بموضوع الدراسة ,فهي برنامج يحاول الباحثان من خلاله دراسة النصوص الشرعية " القرآن والسنة" ولا توجد دراسة من الدراسات السابقة في موضوع الفقه تناولت البحث بهذه الطريقة ,ثم إن كل دراسة تبنت إستراتيجية وجعلتها المتغير المستقل ,أما هذه الدراسة فالبرنامج بمجموعة هو المتغير المستقل.

- إن هذه الدراسة درست الأحكام الشرعية من خلال النصوص الشرعية لا من خلال أقوال العلماء، وهذا مميز رئيس يميزها عن باقي الدراسات.
- أما الاستراتيجيات التي استخدمت في البحث ,فبعضها لم تستخدم إلا في هذا البحث مثل: طريقة روبنسون وإستراتيجية التساؤل الذاتي.
- كل الدراسات السابقة درست أثر هذه الطرق على متغير تابع هو التحصيل الفوري أو المؤجل، أما هذه الدراسة ,فقد كان المتغير التابع هو القدرة على الاستنباط, إلا دراسة " اسليم" فقد كان المتغير التابع فيها هو التفكير الإبداعي.
- الدراسات السابقة درست متغيري الطريقة والجنس, وهذه الدراسة أضافت متغيرا ثالثاً وهو مستوى التحصيل السابق.

وقد تم اعتبار هذه الدراسات دراسات سابقة للاعتبارات الآتية:-

- هذه الدراسات كلها في التربية الإسلامية ,وكثير منها في الفقه الإسلامي, واغلبها طبقت على البيئة الأردنية. فهي ممثلة من حيث انتماؤها للبيئة من ناحية وللبنية المعرفية من ناحية أخرى.
- هذه الدراسات درست إستراتيجية في التعليم أو أكثر في مقابل الطريقة التقليدية. والدراسة موضع البحث درست البرنامج في مقابل الطريقة التقليدية.
- أما الدراسات التي تناولت برنامجا تعليميا ,فلا توجد دراسة تناولت البحث في مادة التربية الإسلامية بهذه الطريقة ,إلا في فروع المعرفة الأخرى ,فقد طبقت برنامجا تدريبيا جاهزا مثل برنامج ديبونو أو برامج الماستر ثنكنج "MT" أو كونت برنامجا وطبقته لتقيس بعض المهارات الخاصة في اللغة العربية وعلم النفس. ولعدم انسجام أو تقارب البنية المعرفية بين فروع المعرفة لم يذكر الباحثان تلك الدراسات على أنها دراسات سابقة.

أما ما يمكن أن تضيفه هذه الدراسة إلى المعرفة في حقل التربية الإسلامية فهو:

١- البرنامج التعليمي المصمم من قبل الباحثان لتنمية قدرة الطلبة على الاستنباط، والمجرب على عينة أردنية.

٢- المؤشرات الدالة على الاستنباط. تعد المؤشرات الدالة على الاستنباط موضوعا مفصليا في هذه الدراسة ,حيث تم استخراج واشتقاق هذه المؤشرات من كتب الفقه وأصوله، لتكون إطارا مرجعيا للاختبار. وقد تم تحكيم هذه المؤشرات مع الاختبار من قبل مجموعة من أساتذة الجامعات المختصين في دراسة الفقه وأصوله .

٣- القدرة على استخراج الحكم مباشرة من النص، أي أن المعرفة اللغوية بالنص تساعد لاستخراج الحكم.

٤- القدرة على التوفيق بين نصين ظاهرهما التعارض، أي أن هناك تعارضا شكليا لا يمكن حله ألا باستخدام آليات التفكير.

٥- القدرة على تطبيق الحكم على الواقعة ,و يعني إمكانية تطبيق النص على واقعة ما.

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل متغيرات الدراسة وتصميمها والمعالجات الإحصائية التي استخدمت فيها.

أفراد الدراسة:

تكونت أفراد الدراسة من (١١٤) طالبا وطالبة من طلاب الصف العاشر الأساسي، موزعين على أربع شعب في مدرسة الفقهاء الثانوية للبنين والبنات؛ اختيرت بطريقة قصدية، وقد وزعوا على مجموعات الدراسة عشوائيا، حيث اختيرت شعبة من الذكور وشعبة من الإناث لتدرس البرنامج التعليمي, وكان عدد طلاب الذكور (٢٣) طالبا وعدد الإناث (٣٢) طالبة. وأما الشعب التي درست بالطريقة الاعتيادية فكان عدد شعبة الذكور (٢٨) وشعبة الإناث كان عددها (٣١) طالبة.

جدول رقم (١)

توزيع أفراد الدراسة حسب متغيري المجموعة والجنس

المجموعة X الجنس	ذكـــــر	أنثى	المجمـــوع
الضابطة	٢٨	٣١	٥٩
التجريبية	٢٣	٣٢	٥٥
المجموع	٥١	٦٣	١١٤

تكافؤ المجموعات:

وللتحقق من تكافؤ مجموعات الدراسة الأربع تم استخدام تحليل التباين الثنائي كما يوضحه الجدول رقم (٢)

جدول رقم (٢)

نتائج تحليل التباين الثنائي لتكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف"	الدلالة
المجموعة	٥٣.٩	١	٥٣.٩	٠.٠٧٤	٠.٦٩
الجنس	٥٣.١٣	١	٥٣.١٣	٠.٠٧٢	٠.٦٩
المجموعة X الجنس	٢١.٠٤	١	٢١.٠٤	٠.٢٩	٠.٨٠
الخطأ	٣٧٩٢٣.١٥	١١٠	٣٤٤.٧٥٥		
المجموع	٣٨٠٥.١٥	١١٣	-		

يتضح من خلال الجدول رقم (٢) أن قيمة "ف" الإحصائية لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)؛ لذا فأن هناك تكافؤ بين المجموعة التجريبية والضابطة في معدل الطلبة في مادة التربية الإسلامية في الصف التاسع الأساسي، وكذلك يمكن الخروج باستنتاج أن مجموعتي الذكور والإناث متكافئتان في أدائهما في مادة التربية الإسلامية في السنة الماضية. ويتبين من النتائج عدم وجود تفاعل بين المجموعة والجنس, وهذا يشير إلى أن أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة من الذكور والإناث متكافئتان.

وللكشف عن أثر هذا البرنامج التعليمي لتنمية مهارة الاستنباط عند طلبة الصف العاشر الأساسي استخدمت الدراسة الأدوات الآتية:

الأداة الأولى: البرنامج التعليمي.

الأداة الثانية: الاختبار.

وفيما يأتي وصف لهذه الأدوات، والمراحل التي مرت بها:-

بعد أن راجع الباحثان الأدب الفقهي والتربوي المرتبط بموضوع الاستنباط من حيث أنه عملية عقلية لها مراحل ومظاهر، وبعد دراسة خصائص المتعلمين وخصائص المادة؛ قام الباحثان بتصميم برنامج لتنمية مهارة الاستنباط، ضمن مقرر التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي، حيث قام الباحثان بإثبات النص الشرعي كمحتوى للمادة، بحيث يتضمن استراتيجيات وعبارات وأسئلة ومواقف تنمي عند الطالب مهارة الاستنباط من خلال النص مباشرة ومن غير العودة إلى مقرر المادة، حيث قام الباحثان بإعداد تدريبات لتنمية مهارة الاستنباط اعتمادا على مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية.

الهدف العام من البرنامج: تنمية قدرة الطلبة على استنباط الأحكام الشرعية من خلال البرنامج والقدرة على التعامل مع النص الشرعي.

أهداف البرنامج الخاصة:

وتم تحديد الأهداف الخاصة للبرنامج وفق الأحكام الشرعية المتضمنة في وحدات القرآن الكريم والحديث والفقه في كتب التربية الإسلامية للصف العاشر.

وروعي في وضع الأهداف المعايير الآتية:

١- التركيز على الأهداف (المعرفية) التي تؤكد على استنباط الأحكام الشرعية.

٢- إمكانية قياس وتقويم الأهداف حيث سيراعي التقويم أهداف البرنامج.

افتراضات البرنامج:

يقوم البرنامج التعليمي المقترح على المسوغات التالية:

- يمكن تعليم الأحكام الشرعية من خلال النص الشرعي مباشرة.
- يستند البرنامج إلى فكرة مفادها أن القرآن الكريم كتاب ميسر فهمه واستيعابه وليس عصياً على الفهم.
- إن هذا البرنامج سيعتمد على فكر الطالب وتأمله في النص,وأن لدى هذه الفئة القدرة على التفكير والتأمل والاستنتاج فيما يقرأ.

المحتوى المعرفي للبرنامج التعليمي:

تم الاعتماد على كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر ,والذي يدرَّس في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية ,وقام الباحثان باختيار محتوى يتناسب وأهداف البرنامج للصف

طرق التدريس المستخدمة في تطبيق البرنامج:

تم اختيار مجموعة من الاستراتيجيات التي تتناسب مع موضوع الأحكام الشرعية وهي:- إستراتيجية التساؤل الذاتي، إستراتيجية روبنسون، إستراتيجية العصف الذهني، وتحليل النصوص، والطريقة الاستقرائية الاستنتاجية.

البنية الأساسية للبرنامج التعليمي

ويشتمل البرنامج على أربع مراحل وهي:-

أ- مرحلة ما قبل الاستنباط

أ- النشاط التمهيدي: ويقصد الباحثان به إثارة التفكير عند الطلبة والترغيب بالمادة الدراسية. ويكون النشاط في بداية الدرس ولا يزيد عن سبع دقائق. وكانت هذه الأنشطة من خارج المنهاج وغير متعلقة به.

ب- المرحلة الثانية: عرض النصوص من غير عنوان وقراءتها قراءة جهرية مسمعة مفهمة. وفي هذه المرحلة يتم معرفة الكلمات الغريبة كما وردت في السياق.

ث-المرحلة الثالثة: الاستنباط: وفيها يتم توظيف الاستراتيجيات المناسبة لكل درس ,وقد تم استخدام مجموعة من الاستراتيجيات لتنمية الاستنباط من خلال النص مباشرة ,حيث يعطى الطالب نصا وعليه أن يتعامل معه على حسب الإستراتيجية المطبقة بالدرس.

صدق البرنامج: للتأكد من صدق المحتوى التعليمي للبرنامج ومراحل الاستنباط وقدرته وملاءمته ومناسبته لأغراض الدراسة, قام الباحثان بعرضه على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص تشمل أعضاء هيئة التدريس من الجامعات الأردنية الذين يدرسون مساقات أساليب تدريس التربية الإسلامية، وكذلك تشمل مجموعة من مشرفي التربية الإسلامية في مديريات التربية المختلفة. ومجموعة من معلمي التربية الإسلامية في مديريات التربية والتعليم المختلفة.

وكانت الملاحظات التي أبداها المحكمون ثرية ,وقد اخذ الباحثان الملاحظات التي تخدم البرنامج وطبق البرنامج بعد اخذ ملاحظات المحكمين في العام الدراسي ٢٠١٢ / ٢٠١٣.

الأداة الثانية: الاختبار

قام الباحثان بتصميم اختبار موضوعي من نوع اختيار من متعدد للمادة الدراسية بناء على المؤشرات الدالة على استنباط الحكم الشرعي والتي حكمت من قبل المحكمين.

مراحل إعداد الاختبار

أولا: تحديد الهدف من الاختبار: ويهدف الاختبار إلى قياس قدرة طلبة الصف العاشر على استنباط الأحكام الشرعية من النصوص (القرآن الكريم والسنة الشريفة) المذكورة في كتاب التربية الإسلامية. والتزم الباحثان بوضع الأسئلة ما يتوافق مع هرم بلوم ,حيث تم اختيار المستويات الآتية لتناسب الاستنباط (الفهم، التحليل، التطبيق، التقويم),كما تم الالتزام بنمط الاختبار الموضوعي من نوع الاختيار من متعدد (نمط الإجابة الصحيحة الواحدة) لأنه يؤدي الغرض من الاختبار.

صياغة تعليمات الاختيار: زود الباحثان الطلبة بتعليمات واضحة مختصرة من شأنها أن تساعد الطلبة عند الإجابة على أسئلة الاختبار ,وشملت تحديد زمن الإجابة وكيفية الإجابة وذلك بتضمين التعليمات مثالا محلولا.

صدق الاختبار.

تم التحقق من صدق الاختبار عن طريق عرضه على لجنة من المحكمين المختصين، من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك، وجامعة مؤتة، وجامعة عمان العربية، ومشرفي التربية الإسلامية في مديرية التربية والتعليم في محافظة عمان، بالإضافة إلى عدد من المعلمين الذين يدرسون هذا المبحث ممن يحملون درجة الماجستير في التربية، وقد سلم كل محكم صورة من الاختبار بصورته الأولية ,وطلب منهم إبداء الرأي حول ملائمة فقرات الاختبار للاستنباط لوحدة القرآن والحديث والفقه، وسلامة الصياغة اللغوية لفقرات الاختبار وملائمة البدائل لفقرات الاختبار ومناسبتها، وفي ضوء الآراء التي قدمها المحكمون- وكانت الملاحظات بين التعديل والحذف والإضافة- تم اجراء بعض التعديلات حتى خرج بالصورة النهائية مكونا من أربعين فقرة.

ثبات الاختبار.

لقد تم التأكد من ثبات الاختبار من خلال طريقة التطبيق والإعادة ,حيث تم تطبيق الاختبار على عينة من خارج عينة الدراسة ومن داخل المجتمع مكونة من (٣٠) طالبة. وبعد(١١) يوما من التطبيق الأول تم إعادة التطبيق على نفس الأفراد، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين ,وقد بلغ (٠.٨١). كما ويعد هذا مقبولا لأغراض تطبيق الاختبار على عينة الدراسة, وذلك لمعرفة مدى وضوح وفهم فقراته من قبل المفحوصين وكيفية استجاباتهم وتحديد الزمن اللازم لأداء كل اختبار. وبناء على نتائج تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية التي سبقت إجراء اختبار الثبات تم تغيير وحذف مجموعة من الفقرات والبدائل لأنها نالت مستوى منخفض من السهولة والصعوبة, وتمت إعادة صياغة بعض الفقرات التي كثر السؤال عنها ,وتم توضيح بعض المفاهيم للطلبة في ثنايا السؤال ,وتم تغيير بعض البدائل أيضاً.

كما تم مراعاة معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار ,حيث تم الإبقاء على الفقرات ذوات معاملات الصعوبة التي تراوحت بين (٠.٢٠ – ٠.٧٠) ,وتراوحت معاملات التمييز الفقرات بين (٠.٢٠ – ٠.٨٠) ,كذلك تم مراعاة عامل الوقت والزمن لتطبيق الاختبار. حيث بلغت مدة الاختبار (٤٥) دقيقة ,وهي كافية لتطبيق الاختبار بناء على وجهات نظر المحكمين.

إجراءات الدراسة:

تتضمن إجراءات الدراسة الخطوات الآتية:

- تحليل وحدة الفقه وسورة النور (١-٤) ,والأحاديث الشريفة المُضَمنة منهاج التربية الإسلامية للصف العاشر.
- استخراج المؤشرات الدالة على استنباط الأحكام الشرعية من أدبيات الفقه وأصوله.
- دراسة الاستراتيجيات واختيار المناسب لتكون ضمن البرنامج.
- بناء البرنامج التعليمي المقترح، وإعداد الدروس على وفق الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج.

- عرض البرنامج ومؤشرات الاستنباط على مجموعة من المحكمين لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حوله ثم الأخذ بالملاحظات التي تخدم البرنامج.
- ثم أخذ الموافقات الإدارية من وزارة التربية والتعليم الاردنية إلى مديرية عمان الثانية ثم إلى المدارس المعنية.
- تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية لمعرفة مدى وضوح وفهم الفقرات من قبل المفحوصين.
- تم تطبيق الاختبار لأجل الثبات على عينة من مجتمع الدراسة.
- تطبيق اختبار قبلي للتأكد من تكافؤ المجموعات.
- تطبيق البرنامج على أفراد العينة التجريبية المكونة من مجموعتين تجريبيتين من الذكور والإناث ,بينما تم تطبيق الطريقة التقليدية على العينة الضابطة من الذكور والإناث.
- تطبيق اختبار بعدي على أفراد عينة الدراسة.
- جمع البيانات وتصحيح الأوراق ورصد الدرجات.
- تحليل النتائج بعد إدخالها على البرنامج الإحصائي SPSS
- مناقشة النتائج وعلى ضوئها تمت كتابة التوصيات.

الجدول الزمني لتطبيق البرنامج

تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٢ / ٢٠١٣ ، من الفترة الواقعة بين ٢٠١٢/١٠/٥ إلى ٢٠١٣/١٢/٢٧ .

متغيرات الدراسة.

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:-

المتغيرات المستقلة:

أ- طريقة التدريس ولها مستويان:

١- البرنامج التعليمي.

٢- طريقة التعليم التقليدية.

المتغير التابع:

وهو قدرة الطلبة على استنباط الأحكام الشرعية.

المعالجة الإحصائية.

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي المشترك وتحليل التباين الثنائي المشترك ومعاملات الصعوبة والتمييز ومعامل ارتباط بيرسون للتحقق من فرضيات الدراسة.

نتائج الدراسة وتوصياتها

أولا: نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تصميم برنامج تعليمي لتنمية قدرة الطلبة على استنباط الأحكام الشرعية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، ومن ثم التعرف على فاعلية البرنامج. ولتحقيق ذلك اختار الباحثان أربع مجموعات: مجموعتين ضابطتين من الذكور والإناث، ومجموعتين تجريبيتين من الذكور والإناث، وبعد تطبيق البرنامج وجمع البيانات، تم تحليلها إحصائيا من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة وهي:-

ما أثر برنامج تعليمي في تنمية قدرة الطلبة على استنباط الأحكام الشرعية؟ ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مكونات البرنامج التعليمي الذي تم تصميمه في تنمية قدرة طلبة المرحلة الأساسية العليا على استنباط الأحكام الشرعية؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قدرة الطلبة على استنباط الأحكام الشرعية بين مجموعتي الدراسة التي درست البرنامج التعليمي والتي درست بالطريقة الاعتيادية تعزى للطريقة؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قدرة الطلبة على استنباط الأحكام الشرعية تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قدرة الطلبة على استنباط الأحكام الشرعية تعزى للتفاعل بين الطريقة والمستوى التحصيلي السابق؟

وانبثقت عن كل سؤال من هذه الأسئلة فرضية صفرية؛ وذلك من أجل التحقق الاحصائي.

وللإجابة عن السؤال الأول: فقد تم عرض المكونات والبنية الأساسية للبرنامج في فصل الطريقة والإجراءات.

مناقشة السؤال الأول:

السؤال الأول- ما مكونات البرنامج التعليمي الذي تم تصميمه من قبل الباحثان لتنمية القدرة على الاستنباط لدى الطلبة ؟

تم عرض الهيكل العام في فصل الإجراءات وكيف تم تطبيق البرنامج .

وللإجابة عن السؤال الثاني تم إجراء تحليل التباين المشترك لاختبار الفرضية التي تنص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قدرة الطلبة على استنباط الأحكام الشرعية بين مجموعتي الدراسة التي درست البرنامج التعليمي والمجموعة التي درست بالطريقة الاعتيادية تعزى إلى الطريقة. ويوضح الجدول رقم (٣) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من المجموعة التجريبية والضابطة على الاختبار القبلي والبعدي.

جدول رقم (٣) المتوسط الحسابي ولانحراف المعياري لكل من المجموعة التجريبية والضابطة

على الاختبار القبلي والبعدي

المجموعة	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	١٦.٢٥	٤.٣٢	٢٨.٠٣	٦.١٩
الضابطة	١٥.٦٧	٤.٨١	٢٤.٥٠	٦.٠٦٣٩

نلاحظ من الجدول رقم (٣) أن متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار القبلي (١٦.٢٥)، وأن متوسط أداء أفراد المجموعة الضابطة على الاختبار القبلي (١٥.٦٧)، وكذلك نلاحظ من خلال الجدول ان متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي (٢٨.٠٣) ,وأن متوسط أداء أفراد المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي (٢٤.٥٠)، نلاحظ من جدول (٣) وجود فروق بين المتوسطات ، وللتحقق من دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين المشترك وتظهر النتائج في جدول (٤).

جدول (٤) نتائج تحليل التباين المشترك للفروق في مستوى استنباط الأحكام الشرعية تبعا لمجموعتي الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف"	الدلالة
الاختبار القبلي	٢٢٥٤.٠٥	١	٢٢٥٤.٠٥	١٢٨.٢٦٧	*٠.٠٠٠
المجموعتان	٢٤٩.٠٠٤	١	٢٤٩.٠٠٤	١٤.١٧٠	*٠.٠٠٠
الخطأ	١٩٥٠.٦١٨	١١١	١٧.٥٧٣	-	-
الكلي	٤٤٥٣.٦٧	١١٣	-	-	-

* الفروق دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)

نلاحظ من الجدول أن الفروق بين المتوسطات بلغت مستوى الدلالة الإحصائية ,حيث بلغت قيمة الإحصائي "ف" (١٤.١٧) وهي دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)؛ لذا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة والتي تنص على: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قدرة الطلبة على استنباط الأحكام الشرعية بين مجموعتي الدراسة (البرنامج التعليمي والطريقة الاعتيادية) تعزى إلى الطريقة.

وبالرجوع إلى الجدول رقم (٣) نلاحظ أن الفروق بين المتوسطات كانت لصالح المجموعة التجريبية. وهذا يشير إلى أن المجموعة التجريبية التي درست البرنامج التعليمي قد حققت درجة أعلى منها لدى المجموعة الضابطة في الاستنباط.

مناقشة السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قدرة الطلبة على استنباط الأحكام الشرعية بين مجموعتي الدراسة (البرنامج التعليمي والطريقة الاعتيادية) تعزى للطريقة؟

أظهرت النتائج أن متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار القبلي (١٦.٢٥) وأن متوسط أداء أفراد المجموعة الضابطة على الاختبار القبلي (١٥.٦٧)، وكذلك نلاحظ أن متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي (٢٨.٠٣) وان متوسط أداء أفراد المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي (٢٤.٠٥) , من المتوسطات السابقة نلاحظ أنها مختلفة، وأنها بلغت مستوى الدلالة الإحصائية ,حيث بلغت قيمة "ف"

الإحصائية (١٤.١٧) وهي دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)؛ لذا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرض البديل بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في قدرة الطلبة على استنباط الأحكام الشرعية بين مجموعتي الدراسة (البرنامج التعليمي والطريقة الاعتيادية) تعزى إلى الطريقة. وهذا يعني أن المجموعة التجريبية التي درست بواسطة البرنامج التعليمي قد تفوقت على المجموعة الضابطة، وأن هناك فروقا إحصائية دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) ويدل ذلك أن لاستخدام البرنامج التعليمي في تدريس الطلبة أثرا ايجابيا في تنمية قدرة الطلبة على الاستنباط في مقابل الطريقة الاعتيادية.

اتفقت هذه الدراسة مع مجموعة من الدراسات التي استخدمت استراتيجيات حديثة في التربية الإسلامية منها (أسليم، ٢٠٠٣) لصالح حل المشكلة) والعبد الله، ٢٠٠٣) لصالح فهم النصوص .

-وقد يعود تفوق المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج على المجموعة الضابطة، إلى عدة عوامل منها:

- طبيعة البرنامج التعليمي، المتضمن أنشطة، وتدريبات تستثير تفكير الطالب، وكذلك أسلوب تقديم الحصة، حيث كانت الحصة تبدأ بتدريب إبداعي، لم يألفه الطالب في حصص التربية الإسلامية السابقة، وكان لطلبة ينتظرون الحصة لأجل النشاط التمهيدي.

- وكذلك تقسيم البرنامج إلى مراحل، وفي كل مرحلة يقوم الطالب بأمور معينة محددة، وما تضمنه البرنامج من موضوعات، تجعل الطالب يطلق العنان لتفكيره، ويوسع خياله، ولعل أهم ما يميز هذا البرنامج هو وجود استراتيجيات تنمي الذاتية احيانا والتفاعلية أحياناً أخرى ,فالمعلم ليس هو الملقن وعلى الطلبة الاستماع.

- وقد كان لجدة الاستراتيجيات على الطلبة أثرا مهما في الانتباه, فلكل جديد انتباه, والانتباه الجيد كان عاملا مهما في تفوق البرنامج.

- كما راعي هذا البرنامج الفروق الفردية في مرحلة المراجعة والتنقيح, فهذه المرحلة تتضمن مجمل أفكار الطلبة ,ثم كتابة الجواب الأقرب للصحة على اللوح.

- عند تطبيق البرنامج لوحظ أن الطلبة قد كونوا اتجاهات ايجابية نحو البرنامج, مما أثر ايجابيا على انتباههم وتركيزهم ,وبالتالي قدرتهم على الاستنباط، فالطلبة ينجذبون في العادة إلى الطرق الجديدة التي تبعدهم عن الملل والتشتت أثناء الحصة الصفية.

- يتطلب البرنامج أن يعمل الطلبة منفردين أو ضمن مجموعات صغيرة, مما يوفر جوا من الحرية والثقة بالنفس ,الأمر الذي يزيد من حماسهم ونشاطهم, و الذي دوره ينمي القدرة على التفكير.

-كما ساهمت طبيعة البرنامج التي تقوم على تحدي الأفكار إلى إبراز قدرات الطلبة وإعطائهم فرصة أكبر للتفكير والنشاط وزيادة الحيوية.

- ومن التفسيرات الممكنة لوجود فروق ذات دلالة لصالح المجموعة التجريبية: إثراء النص بأسئلة المعلم، أو أسئلة الطالب والتي أثارت تفكير الطلبة ,مما كان له أثر ايجابي في تحسن القدرة على الاستنباط عند المجموعة التجريبية. ثم إن على الطالب أن يجيب عن السؤال: ما الذي لم أفهمه؟ وهذا يجعل الطالب أكثر وعيا لما يقرأ.

- النص الذي يعطى للطلبة قصير نسبيا ,فغالبا ما يكون آية كريمة أو مجموعة آيات أو حديثاً, وقصر النص المقدم للطلبة يتيح وقتا أكثر للتفكير.

- اعتماد البرنامج على مجموعة من الأنشطة ,فكل نص لا بد من قراءته قراءة مسمعة ثم قراءة سرية ويطلب المدرس إجابات عن بعض الأسئلة، أو وضع أسئلة على النص ,فربما ساعد هذا إشراك كل طالب في عملية القراءة والكتابة والحوار. وبناء على ذلك تفوقت المجموعة التجريبية.

- الوسائل التعليمية ,فقد كان لها أثر واضح, حيث كان لكل نشاط وسيلة لتنفيذه مثل: صحيفة العمل، اللوحة الإلكترونية، آلة التسجيل.

- الجو الاجتماعي التفاعلي التعاوني داخل حجرة الصف، والمناخ الصفي المتمثل في أن الطالب هو محور العملية التعليمية، وتبادل الأفكار والآراء داخل المجموعة الواحدة، وتبادل الآراء والأفكار بين المجموعات في أثناء التدريس خلق جوا تعليميا فعالاً،

وللإجابة عن السؤال الثالث تم إجراء تحليل التباين المشترك لاختبار الفرضية التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قدرة الطلبة على استنباط الأحكام الشرعية تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس. ويوضح الجدول رقم (٥) المتوسط الحسابي والانحراف للتفاعل بين متغيري الطريقة والجنس

الجدول (٥)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتفاعل بين مغيري الطريقة والجنس

المجموعـــة	الضابطـــة		التجريبيـــة		المجمـــوع
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
ذكور	٢٣.٨٥	٦.٧٩	٢٧.٣٤	٦.٥٢	٢٥.٤٣
إناث	٢٥.٠٩	٥.٢٧	٢٨.٥٣	٥.٩٩٩٩	٢٦.٨٤١٣
المجموع	٢٤.٤٧	٦.٠٨	٢٧.٩٣	٦.٢٥	٢٦.١٣٥

نلاحظ من جدول (٥) وجود فروق بين المتوسطات السابقة ,وللتحقق من دلالة هذه الاختلافات فقد تم استخدام تحليل التباين الثنائي المشترك ,ويوضح الجدول رقم (٦) هذه النتائج.

جدول (٦) نتائج تحليل التباين المشترك للتفاعل بين الطريقة والجنس

في استنباط الأحكام الشرعية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف"	الدلالة
الاختبار القبلي	٢٢٧٧.٨٣١	١	٢٢٧٧.٨٣١	١٣١.٦٨١	٠٠٠
الطريقة	٢٥٠.٠٦٤	١	٢٥٠.٠٦٤	١٤.٤٥٦	٠٠٠
الجنس	٦١.٩٢٦	١	٦١.٩٢٦	٣.٥٨٠	٠.٠٦١
الجـــــنس X الطريقة	٢.٢٨٥	١	٢.٢٨٥	٠.١٣	٠.٧١
الخطأ	١٨٨٥.٤٩٣	١٠٩	١٧.٢٩٨		
الكلي	-	١١٣	-		

وباستعراض النتائج الموضحة في جدول رقم (٦) نجد أن الفروق بين المتوسطات التفاعلية لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية ,حيث بلغت قيمة الإحصائية "ف" للتفاعل بين

الجنس والطريقة (٠.٧١) وهي دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)؛ لذا لا يوجد هناك تفاعل بين الجنس والطريقة في استنباط الأحكام الشرعية.

مناقشة السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قدرة الطلبة على استنباط الأحكام الشرعية تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس.

أبرزت النتائج أن متوسط أداء المجموعة الضابطة ذكور كان (٢٧.٣٤), وأن متوسط أداء المجموعة الضابطة إناث (٢٨.٥٣), وأن متوسط أداء المجموعة التجريبية ذكور كان (٢٧.٣٤), وان متوسط أداء المجموعة التجريبية إناث _٢٨.٥٣), وأن متوسط أداء المجموعة التجريبية ذكور كان (٢٧.٣٤), وأن متوسط أداء المجموعة إناث كان (٢٨.٥٣)، من المتوسطات السابقة نلاحظ أنها مختلفة ,غير أن الفروق بين المتوسطات التفاعلية لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية ,حيث بلغت قيمة "ف" الإحصائية للتفاعل بين الجنس والطريقة (٠.٧١), وهي ليست دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) فاقل؛ لذا لا يوجد هناك تفاعل بين الجنس والطريقة في استنباط الأحكام الشرعية.

أظهرت الدراسة أن لا فرق يعزى للجنس ,وهذا يعنى عدم تأثر الطلبة كونهم ذكورا أو إناثا بالطريقة التي يستخدمها المعلم في التدريس.

-وربما يرجع عدم وجود فروق غير دالة إحصائيا في التفاعل بين الجنس والطريقة إلى ضبط المتغيرات والظروف لدى الذكور والإناث ,فإنه من المتوقع أن لا تظهر فروق بينهما أثناء تلقيهما المادة الدراسية, ومن العوامل التي ربما ساهمت في عدم وجود تفاعل بين الجنس والطريقة ما يلي:

أولاً:أن الأصل هو عدم وجود فروق, لأن متوسط الأعمار متقارب للذكور والإناث, إذ أن كلا من الذكور والإناث أبدوا استعدادا للتعلم بدرجة متقاربة، لهذا تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لجنس الطلبة.

ثانياً:أن المدارس التي تم اختيارها متقاربة مكانيا ,فكلا المدرستين في قرية واحدة ,وهذا يعني أن مستوى الاهتمام متقارب.

ثالثاً:أن المدرس الذي طبق التجربة هو نفس المدرس عند الذكور والإناث, فلا مجال لتأثير شخصية المعلم هنا وانتفاء هذا التأثير هناك.

رابعاً:أن الاختبارات كانت تجري في وقت واحد لجميع أفراد الدراسة.
خامساً: أعداد الطلبة من الذكور والإناث متقاربة ,وهذا يشير إلى امكانية عدم وجود فرق يعزى للجنس.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أنه لا توجد طريقة مثلى تصلح لتحقيق جميع هذه الأهداف والغايات المنشودة ,فقد تكون طريقة ما فعالة وناجحة في موقف تعليمي – تعلمي معين وغير فاعلة وناجحة في موقف تعليمي تعلمي أخر (زيتون، ١٩٩٦). وهذا يعني أن هذا البرنامج صالح لأن يطبق على الذكور والإناث بلا تمييز.

وللإجابة عن السؤال الرابع تم إجراء تحليل التباين المشترك لاختبار الفرضية التي تنص على: انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قدرة الطلبة على استنباط الأحكام الشرعية تعزى للتفاعل بين الطريقة والمعدل التحصيلي السابق.
ويوضح الجدول رقم (٧) المتوسط الحسابي والانحراف لتفاعل متغيري الطريقة والمعدل التحصيلي.

جدول (٧)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتفاعل بين متغيري

الطريقة والمعدل التحصيلي

المجموعة	ضعيف		متوسط		مرتفع		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
ضابطة	١٩.٠٤٥	٣.٩٩	٢٥.٠	٣.٤٤	٣٠.٦	٣.٩٢	٢٤.٤٨
تجريبية	٢٥.٦٣	٦.٤٥	٢٧.٩	٥.٣٤	٣٠.٨	٦.٠١	٢٧.٩٠
المجموع	٢٢.٠٩٧	٦.١٧	٢٦.٥	٤.٧١	٣٠.٧	٤.٩٠	٢٦.١٣

نلاحظ من الجدول (٧) أن المتوسطات السابقة مختلفة ,وللتحقق من أن هذه الاختلافات دالة إحصائية تم استخدام تحليل التباين الثنائي المشترك ,والجدول رقم (٨) يوضح هذه النتائج.

جدول رقم (٨)

نتائج تحليل التباين الثنائي المشترك للتفاعل بين الطريقة والمعدل التحصيلي في استنباط الأحكام الشرعية

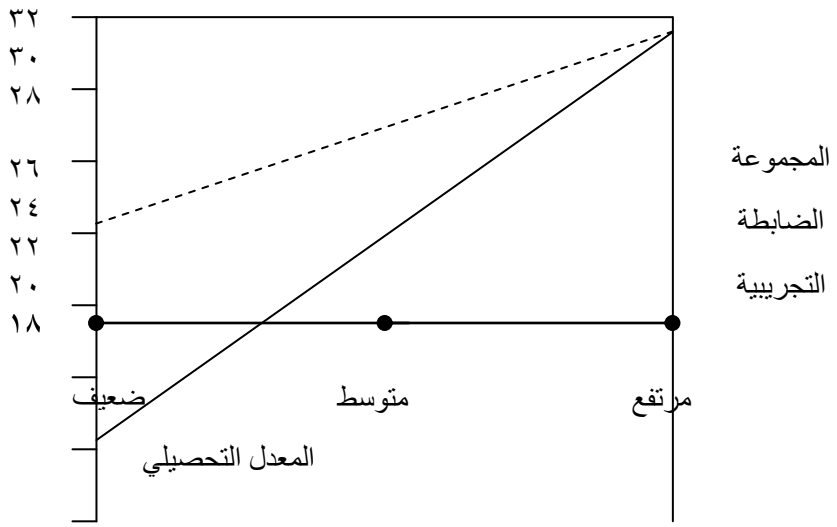
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف"	الدلالة
الاختبار القبلي	١١٨٦.٢٤٠	١	١١٨٦.٢٤	٨٨.٢٣٦	٠٠٠
المعدل التحصيلي	٣٤١.٦٣٤	٢	١٧٠.٨١	١٢.٧٠٦	٠٠٠
الطريقة	٢٣١.٤٣٦	١	٢٣١.٤٣٦	١٧.٢١٥	٠٠٠
المعدل التحصيلي X الطريقة	١٥٦.٨٧٧	٢	٧٨.٤٣	٥.٨٣٤	٠.٠٠٤ *
الخطأ	١٤١١.٦١٤	١٠٥	١٣.٤٤٤		
الكلي		١١٢			

* الفروق دالة عند ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)

نلاحظ من الجدول أن الفروق بين المتوسطات التفاعلية بلغت مستوى الدلالة الإحصائية , حيث بلغت قيمة الإحصائي "ف" للتفاعل بين المعدل التحصيلي والبرنامج (٥.٨٣) وهي دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)؛ لذا فان هناك تفاعلاً بين المعدل التحصيلي والبرنامج في استنباط الأحكام الشرعية, والرسم البيانى رقم (١) يوضح طبيعة التفاعل.

رسم بياني رقم (١)

يوضح المتوسطات التفاعلية في استنباط الأحكام الشرعية تبعا للتفاعل بين الطريقة والمعدل التحصيلي.



نلاحظ من خلال الرسم أن هناك تقدماً لدى أفراد المجموعة التجريبية في مستوى استنباط الأحكام الشرعية من ذوي التحصيل الضعيف ,حيث كان التقدم ملحوظا، وكذلك نلاحظ أن هناك تقدما لدى أفراد المجموعة التجريبية من ذوي التحصيل المتوسط، في حين كان هناك مستوى أداء متشابها لدى كل من أفراد المجموعة التجريبية والضابطة من ذوي التحصيل المرتفع.

مناقشة السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قدرة الطلبة على استنباط الأحكام الشرعية تعزى للتفاعل بين البرنامج والمستوى التحصيلي السابق؟

يتضح من النتائج أن هناك فروقا بين المجموعة ضعيفة التحصيل، وكل من مجموعتي مرتفع ومتوسط التحصيل، وذلك لصالح مجموعتي متوسط ومرتفع التحصيل.

كما ويتضح أن هناك فروقا بين المجموعة متوسطة التحصيل ومرتفعة التحصيل ,وذلك لصالح مرتفعة ومتوسطة التحصيل.

تشير هذه النتيجة إلى تفوق الطلبة الأكثر تحصيلا في المعدل السابق, فهم الأكثر استنباطا للأحكام الشرعية، وهذه النتيجة يمكن عزوها إلى أن الطلبة الأكثر تحصيلا هم أكثر دافعية من غيرهم، وكذلك أن للتعلم السابق أثر في الاستنباط، وهذه النتيجة تسندها التوقعات النظرية.

وأظهرت النتائج أن متوسط أداء المجموعة الضابطة ذات التحصيل الضعيف كان (١٩.٠٤) وأن متوسط أداء المجموعة الضابطة ذوي التحصيل المتوسط كان (٢٥), وان متوسط المجموعة الضابطة ذوي التحصيل المرتفع كان (٢٤.٢٨)، وكما يتبين بأن متوسط أداء الطلبة في المجموعة التجريبية من ذوي التحصيل الضعيف كان (٢٥.٦٣), وأن متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية من ذوي التحصيل المتوسط كان (٢٧.٩) ,وأن متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية من التحصيل المرتفع كان (٣٠.٨) من المتوسطات السابقة نلاحظ أنها مختلفة ,وللتحقق من ان هذه الاختلافات دالة إحصائيا تم استخدام تحليل التباين الثنائي المشترك.

ونلاحظ أن الفروق بين المتوسطات التفاعلية بلغت مستوى الدلالة الإحصائية حيث بلغت قيمة "ف" الإحصائية للتفاعل بين المعدل التحصيلي (٥.٨٣) وهي دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) فاقل.

لذا فان هناك تفاعلا بين المعدل التحصيلي والطريقة في استنباط الأحكام الشرعية. وربما تعد هذه النتيجة أبرز نتائج هذه الدراسة بعد البرنامج نفسه ,فثمة تفاعل بين المستوى التحصيلي السابق الضعيف مع البرنامج في قدرة الطلبة على الاستنباط ,ويمكن أن نعلل هذه النتيجة بما يأتي:

أولاً:أن هذا البرنامج استبعد تماما مسألة الحفظ , إذ أن النص يكون أمام الطالب والمطلوب منه أن يعمل عقله ويستنفذ مجهوده في استكشاف ما في النص من معاني، وهنا يستبعد عامل الحفظ. ومن هذا المنطلق أظهرت النتائج أن الطلبة إلى حد ما متساوون في القدرات العقلية

,إلا أن الفارق بين الطلبة هو في بذل المجهود الدراسي. وهذا يعني أن هؤلاء الطلبة بحاجة إلى طرق تعليمية تستثير عقولهم لأجل تحسن الأداء في موضوعات مختلفة.

إن هذا البرنامج في كثير من أجزائه كان تفاعليا ويشرك معظم الطلبة, وفي إحدى مراحله يتم قراءة ما تم كتابته من أسئلة أو أجوبة ,وهذا ساعد هاتين الفئتين على اكتساب مهارة الاستنباط.

ثانياً: طبق هذا العام برنامج الساعات المعتمدة في وزارة التربية والتعليم ,وكان تطبيقه على الصف العاشر اختيارياً ,وارتأت المدارس التي أجريت فيها التجربة تطبيق النظام على الصف العاشر فزادت الحصة إلى (٥٥) دقيقة أي بفارق (١٠) دقائق لصالح نظام الساعات المعتمدة. وبقي عدد الحصص كما هو؛ فهذه الزيادة أتاحت للطلبة ذوي التحصيل الضعيف والمتوسط فرصة أكثر للتفاعل.

رابعاً : أما لماذا لم يؤثر البرنامج في الطلبة ذوي التحصيل المرتفع ,فلان هذه الفئة قد حصلت معدلاً تحصيلياً مرتفعا في العلامة المرجعية لذلك لم يظهر التحسن كمياً.

وهذا يعني من وجهة نظر الباحثين أن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع لديهم القدرة على التفاعل والإفادة من الاستراتيجيات الحديثة والتقليدية على حد سواء.

ثانيا: توصيات الدراسة

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، ثم التوصيات التي انبثقت عنها، حيث عرض الباحثان أبرز النتائج المتعلقة بكل سؤال، وحاولا تقديم التفسيرات المنطقية، مدعمين التفسيرات بنتائج الدراسات والبحوث المرتبطة بنتائج هذه الدراسة، سواء أكانت تتفق معها أم تخالفها، مع بيان مواضع التوافق والاختلاف بينهما.

وفي ضوء النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة فإن الباحثان يوصيان بما يأتي:-

أ- تطبيق استراتيجيات الاستيعاب القرائي مع النصوص الطويلة في الشرح الإجمالي لآيات القرآن الكريم.

ب- توظيف طريقة تحليل النص مع النصوص القصيرة.

ت- أن يوظف المعلم الاستراتيجيات التفاعلية التي تزيد من تفاعل الطلبة والتركيز على الطلبة ضعيفي التحصيل.

ث- تصميم برامج تعليمية تنمي المهارات التي تتعلق بتدريس التربية الإسلامية.

ج- إجراء دراسات مماثلة في السيرة النبوية, أي دراسة السيرة من خلال نصوصها الأصلية في موضوعات محددة.

Summary of the Study

The effect of a training program aimed at developing the capacity of secondary school students to devise Islamic legitimacy rulings.

The effect of a training program on developing the secondary school students' ability to devise legal rulings in Islamic education courses was explored in the current study by attempting to answer the main question "How much a training program may develop students' ability to devise Islamic legitimacy rulings?"

Other questions to be answered are the corollaries of main one include the following:

The first question: What are the components of the training program designed to develop the ability of secondary school students to devise Islamic legitimacy rulings?

Second question: Are there significant differences in the students ' ability to devise Islamic legitimacy rulings between the two studies groups engaged in the experimental training program and in conventional methods program, respectively?

Third question: Are there significant differences in the students ' ability to devise Islamic legitimacy rulings attributable to the interaction between the method and gender?

Fourth Question: Are there any statistically significant differences in the students ' ability to devise Islamic legitimacy rulings due to the interaction between method and previous academic achievement?

To answer these questions, the researchers designed an educational program to enhance the students 'ability to devise Islamic legitimacy rulings and verified the reliability based on acknowledged criteria. The researchers also designed a test to measure students' ability to devise Islamic legitimacy rulings. This is based on provision ability indicators extracted from Islamic jurisprudence sciences. The validity and reliability of the test were verified.

To achieve the objectives of the study, researchers have randomly selected a total of 114 tenth grade students from the Al-Foqaha'a boys and girls high schools which were divided into four groups:

experimental males (23), experimental females (32) students, control males (28) , and control females (31) .
The researchers tested all the groups to obtain baseline results. They study the groups afterwards for two months using the designed training program. All studied students were tested after the completion of the training period to obtain post-training results. Data were statistically analyzed, and the following results were yielded: -

1- The experimental groups showed statistically better results in the post training test compared to the controls ($p < 0.05$).

2- There was no interaction between gender and methods in relation to student's ability to devise Islamic legitimacy rulings.

3- There was statistically significant interaction between previous academic achievement and the method, where seemingly the program improved weak and medium level student's ability to devise Islamic legitimacy rulings.

In light of the results of this study, the researchers recommend the following: -
1 - The reading comprehension strategies should be applied to explain the verses of the Koran if the total explanation of long texts is required.
2 - The teacher should employ the text analysis method for short texts.
3 - The teacher should employ interactive strategies that increase the interaction of students with a special focus on the academically weak students.
4 - Design educational programs oriented towards developing skills relevant to the teaching of Islamic education.

المراجع العربية والأجنبية

١. إبراهيم، عماد (٢٠٠٣). أسلوب تحليل النصوص الأصلية في تعليم وتعلم التربية الإسلامية،عمان، وكالة الغوث الدولية ٢٠٠٣.

٢. إبراهيم، معتز أحمد. فن التدريس وطرائقه العامة. دار حنين،الأردن،عمان.ط١.(د.ت).

٣. الأصفهاني، الحسين بن محمد (١٩٩٧). مفردات ألفاظ القران الكريم، دمشق، دار القلم.

٤. البخاري، محمد بن إسماعيل (١٩٩٩). صحيح البخاري، دار السلام.

٥. البيضاوي، عبدالله بن عمر (١٩٨٢). منهاج الأصول، بيروت، عالم الكتب.

٦. الجلاد، ماجد زكي (٢٠٠٣). دراسات في التربية الإسلامية، عمان، دار الرازي.

٧. الجلاد، ماجد زكي (١٩٩٩). المفاهيم الإسلامية وأساليب تدريسها، ورد في، "تحرير هايل عبد الحفيظ داود"، تدريس الفقه الإسلامي في الجامعات ص ٣٩٥ – ٤٢٣، جامعة الزرقاء، الزرقاء، الأردن.

٨. الدريني. فتحي (١٩٨٥) المناهج الأصولية ، دمشق، الشركة المتحدة للتوزيع.

٩. الزرقاء، احمد مصطفى (١٩٦٨). المدخل الفقهي العام، دمشق، مطابع ألف باء.

١٠. الزنتاني، عبد الحميد (١٩٨٤) .أسس التربية الإسلامية، ليبيا.

١١. زيدان، عبد الكريم (١٩٩٧) الوجيز في اصول الفقه، عمان ،مؤسسة الرسالة.

١٢. سعد، مراد علي(٢٠٠٦).الضعف في القراءة وأساليب التعلم، القاهرة، عالم الكتب،

١٣. سليم، ناصر محمد (٢٠٠٣) .اثر كل من طريقتي الاكتشاف والاستقصاء والطريقة الإلقائية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

١٤. الشربيني، فوزي عبد السلام،(٢٠١٠). طرق واستراتيجيات التعلم والتعليم لتنمية الذكاءات المتعددة بالتعليم الجامعي وما قبل الجامعي. مركز الكتاب للنشر،٢٠١٠.

١٥. شريخ، شاهر ذيب (٢٠٠٨)، استراتيجيات التدريس، المعتز للنشر والتوزيع،عمان،الأردن.

١٦. الطبري، محمد بن جرير (١٩٨٠) .جامع البيان في تأويل آي القران. بيروت، دار المعرفة.

١٧. عبد الله، محمد طه (٢٠٠٣) .فاعلية طريقتي حل المشكلات والاستقصاء في تدريس مادة التربية الإسلامية، دراسة تجريبية على طلبة الصف الثاني الإعدادي في محافظة دير الزور، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.
١٨. ١٨. عبد الباقي ، لؤي (١٩٩٨). إعمال العقل من النظرة التجزيئية إلى النظرة التكاملية، دمشق دار الفكر.
١٩. عبد الكريم (١٩٩٧) .الوجيز في أصول الفقه، عمان مؤسسة الرسالة.
٢٠. عياصرة، وليد رفيق.(٢٠١١).استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته،دار أسامة، الأردن.
٢١. الغزالي، محمد بن محمد (١٩٩٣). معيار العلم وفن المنطق، بيروت، دار الهلال.
٢٢. الغزالي، محمد بن محمد (١٩٩٦) .المستصفى في علم الأصول، محمد عبد السلام الشافعي، بيروت، دار الكتب العلمية.
٢٣. أبو فخيدة، جمعة بركات (٢٠٠٣). اثر طريقتي الاستقراء والقياس على تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي لمادة التربية الإسلامية في فلسطين، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة النيلين، السودان.
٢٤. الفراهيدي، الخليل بن احمد (١٩٩٧). كتاب العين، بيروت، دار إحياء التراث العربي.
٢٥. الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب (١٩٩٨). القاموس المحيط، بيروت، مؤسسة الرسالة.
٢٦. الكندري، لطيفة حسين(٢٠٠٤).تشجيع القراءة. المركز الشبه الإقليمي للطفولة والأمومة،الكويت.
٢٧. محمود، صلاح الدين عرفه(٢٠٠٦).تفكير بلا حدود، رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه، القاهرة، عالم الكتب.
٢٨. ابن منظور، جمال الدين محمد (٢٠٠٠). لسان العرب، بيروت، دار صادر.
٢٩. الموسوعة، عبد المجيد (١٩٩٩) .العلاقة بين حاكمية الوحي واجتهاد العقل، مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية الكويت، ص ١٥-٧٩، (السنة) ١٤ العدد ٣٩.
٣٠. نبهان، يحيي محمد(٢٠٠٩).العصف الذهني وحل المشكلات. دار اليازوري العلمية.عمان.
٣١. النووي، يحي بن شرف الدين (١٩٨٤). صحيح مسلم بشرح النووي، بيروت، احياء التراث.

٣٢.وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية (١٩٩٣). الموسوعة الفقهية، الكويت.
٣٣.وزارة التربية والتعليم (١٩٩٤). دليل المعلم لمادة التربية الإسلامية، إعداد المديرية العامة للمناهج، عمان.
٣٤.وزارة التربية (٢٠٠٣). كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي، إعداد المديرية العامة للمناهج : عمان.
٣٥.وزارة التربية (١٩٩٤). الخطوط العريضة لمنهاج التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية، إعداد المديرية العامة للمناهج، عمان.
٣٦.وزارة التربية والتعليم (١٩٩٢) .مناهج مباحث الثقافة والتربية والعلوم الإسلامية، الخطوط العريضة في مرحلة الثانوية، إعداد الفريق الوطني لمبحث التربية الإسلامية.
٣٧.وزارة التربية والتعليم ومنظمة الأمم المتحدة للطفولة (١٩٩٥) .دليل المهارات الأساسية لتدريب المعلمين، إعداد: فريق التطوير العالمي، ترجمة: فريق من وزارة التربية والتعليم، مراجعة: عمر الشيخ، عمان.

المراجع الأجنبية:

- -Maurray Donald (1993) Write to Learn, Winston, Fourth Edition, New Yourk, USA.
- Osborn, Aalexf (1963) Applied Imagination principles and procedure, Revised edition charles, Seribness sons new York.
- Robson, Francis (1970) Effective Study, Fourth. Edition Harber, And Row, Publisher New Yourk, USA.
- Schunk, (1998) Self – Regulated From Teaching. New Yourk, USA.

عـــــــنـــــــوان البـــحـــث

تقويم مخرجات برامج الموهوبين
بمنطقة المدينة المنورة

د. شعيب جمال محمد صالح
مدرس المناهج وطرق التدريس
كلية التربية جامعة ســـوهاج

د . أسامة محمد عبد المجيد إبراهيم
أستاذ علم النفس التربوي المساعـــد
كلية التربية جامعة ســـوهاج

مستخلص البحث

تقويم مخرجات برامج الموهوبين بمنطقة المدينة المنورة

استهدف البحث الكشف عن مدى أثر برنامج الموهوبين بمنطقة المدينة المنورة على تنمية بعض الخصائص الشخصية (العقلية ، والشخصية والاجتماعية) للطلاب الملتحقين ببرنامج الموهوبين، وقد تكونت العينة من (٩٠) موهوبا في المستويات الأربعة للبرنامج من الصف السادس الابتدائي إلى الثالث المتوسط بمنطقة المدينة المنورة٠واستخدم لذلك ثلاثة مقاييس لقياس : التفكير المتفتح النشط ، والاستقلالية ،والمهارات الاجتماعية ٠وباستخدام الاختبار الإحصائي لـــــــ ويلكوكسون وقياس حجم التأثير ،بينت النتائج أن برنامج الموهوبين المطبق في المدينة المنورة أدى إلى تنمية كل من التفكير المتفتح والاستقلالية والمهارات الاجتماعية للطلاب الملتحقين ببرنامج الموهوبين ٠وأوصى الباحثان بعدة توصيات كان من بينها محاولة إشراك الموهوبين أنفسهم لتصميم برامج خاصة بهم في نواحي الشخصية المتعددة ،وكذلك لتنمية الذكاءات المتعددة والمتنوعة لديهم ٠وقدم الباحثان مقترحات بالبحث في أثر هذه البرامج في تحقيق الصحة النفسية وإشباع الحاجة للمعرفة والفهم لدى الموهوبين ، وكذلك التفكير في تعميم هذا البرنامج على الطلاب العاديين للاستفادة منه في تنمية هذه الخصائص لديهم٠

Abstract

Evaluating the Outputs of the Gifted Programs in Al-Madina Al-Munawarah Region

The research aimed at figuring out the impact of the gifted programs at Al-Madina Al-Munawarah region on the development of some of the personal characteristics (mental , personal and social) of the students enrolled in the gifted programs. The sample consisted of (90) gifted students including the four levels of the program from the sixth primary grade to the third intermediate grade in Medina. Three scales were used to measure: Active open-minded thinking, independence, and social skills. Wilcoxon's statistical test and effect size measures showed that the gifted program utilized in Medina resulted in the development of both open-minded thinking, independence and social skills of the students enrolled in the program. Researchers presented many recommendations including the attempt of having the gifted students themselves to be involved in designing programs related to the various personality characteristics as well as the development of multiple intelligences. Researchers also presented some suggestions regarding investigating the impact of these programs on achieving mental health and satisfying the needs for knowledge and understanding of the talented, as well as thinking of generalizing this program to include the ordinary students to benefit from it in developing these traits.

مقدمـــــــــة

أكدت دراسات عديدة في مجال تعليم الموهوبين Gifted Education أن هناك نسبة من الطلاب تتراوح ما بين ٢-٥% تتمتع بقدرات عقلية عالية (النافع وآخرون، ١٤٢١هـ)، وأن هذه النسبة ـمن منظور بعض النظريات الحديثة للموهبة ـ قد تصل إلى ١٠-١٥% من مجموع طلاب أي مدرسة (Renzulli,1992). هذه الفئة من الأطفال الموهوبين يتعلمون بطريقة مختلفة (Rogers, 1986)، إلا أن حاجاتهم- المعرفية والوجدانية والاجتماعية – غالبا لا يتم تلبيتها بالصورة المناسبة في الفصول العادية (Whitmore, 1980, Whitmore & Maker, 1985). لذا فهم كثيراً ما يعانون من عدم توافق ما يقدم لهم من مناهج في مدارس التعليم العام مع إمكاناتهم العقلية مما يكون له أثر كبير على تلك الاستعدادات (Davis &Rimm, 1998). ومن هنا فقد أكد العديد من الباحثين أن هناك حاجة ماسة إلى توفير برامج خاصة للموهوبين تتحدى قدراتهم وتستجيب لاحتياجاتهم (Feldhusen, 1997).

وعلى الرغم من أن الاهتمام بالطلاب الموهوبين أمر قديم، إلا أن العمل على توفير برامج مدرسية خاصة للطلاب الموهوبين لم يوجد إلا مع النصف الثاني من القرن العشرين الميلادي في الدول المتقدمة، ونمى هذا الاهتمام مع زيادة حدة التنافس بين المعسكرين الشرقي بقيادة الاتحاد السوفييتي سابقا والغربي بقيادة الولايات المتحدة الأمريكية (Davis &Rimm, 1998). ثم انتقل هذا الاهتمام إلى بعض الدول العـــربية مع نهاية القرن الماضي بدرجات متفـــاوتة (راجع معاجيني، ٢٠٠٨).

وقد خطت المملكة خطوات أساسية في مجال الكشف عن الموهوبين وذلك بإنجاز المشروع الوطني "برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم"، حيث تم تطوير عدد من اختبارات القدرات العقلية وتقنينها على البيئة السعودية (اختبار الذكاء الفردي وكسلر), اختبار القدرات العقلية, اختبار تورنس للتفكير الابتكاري (الشكل ب)، وتمت الاستفادة من هذه المقاييس في إنجاز برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم الذي تبنته وزارة التربية

والتعليم من خلال مراكز رعاية الموهوبين التي تم إنشاؤها بمختلف مناطق المملكة. كما تم تأسيس جمعية لرعاية الموهـــوبين لدعم ورعاية الموهـــوبين في المملكة وهي مؤســـسة الملك عبد العـــزيز ورجاله لرعاية الموهوبين (النافع وآخرون، ١٤٢١هـــ).

وخلال السنوات الخمس الماضية طورت وزارة التربية والتعليم مبادرة لتأسيس برنامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام التي مثلت خطوة مهمة نحو تحقيق الهدف من إنشاء إدارات خاصة لتعليم الموهوبين في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، وحتى تضمن ــ بحول الله وقوته ــ الوصول إلى الأهداف المنشودة بإيجاد جيل من القادة ذوي كفاءات عالية، وهذا بالطبع يتطلب توفير رعاية خاصة تتسم بالاستمرارية والتتابعية (الجغيمان، ٢٠٠٥م) .

ونظراً لأهمية هذا البرنامج من جهة، وانتشار خدماته في معظم مناطق المملكة من جهة أخرى، فإن عملية تقويمه تعد عنصراً رئيساً ومهماً، وذلك لارتباطها الوثيق بتطوير البرنامج من حيث أهدافه وطموحاته التي تسعى وزارة التربية والتعليم لتحقيقها لدى الطلاب الموهوبين, إضافة إلى ارتباطها أيضًا بجميع مراحل البرنامج من حيث التخطيط له وتصميمه وتنفيذه. وتسعى الدراسة الحالية لتقويم مخرجات برنامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام بمنطقة المدينة المنورة من أجل التحقق من مدى نجاح هذه البرامج في تحقيق أهدافها التي وضعت من أجله .

خلفية الدراسة :

تولي المملكة العربية السعودية اهتماماً ودعماً كبيرين لبرامج وخدمات الموهـــوبين في مختلف مراحل التعليم ما قبل الجامعي، (إستراتيجية وخطة الموهبة والإبـــداع ودعـــم الابتكار، ٢٠٠٨)، وقد اختارت المملكة موضوع تعليم الموهوبين ليكون المحور الـــرئيس لمؤتمر وزراء التعليم العرب الذي استضافته الرياض عـــام ٢٠٠٨، والـــذي كـــان أحـــد مخرجاته وضع إستراتيجية عربية للموهبة والإبداع (٢٠٠٨). وتمثل برامج الموهـــوبين الصيفية التي ترعاها وتدعمها وزارة التربية والتعليم أحد الممارسات التي لاقت قبولاً لدى

الطلاب الواعدين بالمملكة وأولياء أمورهم خلال العقد الماضي، لما تقدمه هذه البرامج من خبرات تربوية، ولمحاولتها الاستجابة لاحتياجات الطلاب الموهوبين المعرفية والوجدانية.

هذا الاهتمام والدعم جعل العديد من صانعي القرار والمهتمين بالشأن العام يتساءلون حول جدوى هذه البرامج وحقيقة مخرجاتها والتأثيرات الإيجابية التي يمكن أن تحدثها على شخصية الطلاب الموهوبين المشاركين في هذه البرامج. وعلى الرغم من أن الوزارة تقوِّم برامجها من خلال إجراءات داخلية الذي يقوم به الفريق الإشرافي على البرامج، إلا أن هذه البرامج لم تحظ بدراسة تقويمية لبحث مخرجات التعلم المعرفية والوجدانية والاجتماعية لدى الطلاب المشاركين فيها، وبما اقتصرت الممارسات التقويمية التي تجريها الوزارة بشكل أساسي على التأكد من جودة الخدمات التي تتضمنها البرامج دون أن تتخطى ذلك للوقوف على طبيعة مخرجات هذه البرامج.

وقد ظل تقويم برامج الموهوبين متجاهلاً منذ بدايتها رغم أنه يمثل أحد المكونات الأساسية في تصميم برامج الموهوبين (Purcell &Echert, 2006). وهذا الأمر كان له تأثير سلبي على الممارسات التقويمية المستخدمة في تقويم برامج الموهوبين (Avery &VanTassel-Baska, 2001; Callahan &Ries, 2004) حيث تؤكد كالاهان(Callahan, 2004) أننا نخاطر بفقد الأدلة على التأثيرات التي تحدثها البرامج في الطلاب إذا لم نهتم بتصميم أساليب جيدة لتقويم أثر البرامج. وفي الحقيقة، فإن معظم البرامج التي تحافظ على عمل تقويم دوري لأنشطتها لا تعنى بعمل دراسات بحثية قائمة على تصميم شبه تجريبي، فهي في الغالب تكون غير معنية بالوصول إلى نتائج معينة لتعميمها على البرامج الأخرى، كما هو الحال في الدراسات البحثية المنشورة، فمعظم مسئولي البرامج يركزون في تقويمهم للبرامج على الأسئلة المرتبطة بتحسين البرنامج أكثر من اهتمامهم أو تركيزهم على الوصول إلى أحكام حول مدى نجاح برامجهم.

ولا شك أن التوازن بين مخرجات التعلم المعرفية والوجدانية والاجتماعية تمثل قضية محورية في تصميم برامج الموهوبين (Rogers, 2002)، كما أن التفاعل بين العوامل السابقة يمثل فكرة محورية في مفهوم الموهبة، فمعظم النماذج الحديثة للموهبة

تؤكد أن الموهبة هي نتاج تفاعل عوامل معرفية وجدانية واجتماعيـــة (e.g., Renzulli, 2003, 2005; Heller, et al, 2005; Gagne, 2003, 2005; Ziegler &Stoeger, 2007).

وفي إطار هذا المفهوم الذي يمزج بين الجوانب المعرفية والوجدانية والاجتماعية بالنسبة لمفهوم الموهبة وتطورها، فإن البحث الحالي ســـعى إلـــى دراســـة المخرجـــات المعرفية والوجدانية والاجتماعية لبرنامج رعاية الموهوبين. كما حاول إلقاء الضوء على بعض مخرجات البرامج الوجدانية والمعرفية والاجتماعية التي يجب الانتباه إليهـــا عنـــد تصميم وتنفيذ برامجهم والتي يمكن أن تكون لها تأثير كبير على تطور شخصية الطـــلاب الموهوبين المشاركين بالبرامج .

هدف البحث:

هدف البحث الحالية إلى تقويم مخرجات برامج الموهوبين التي ترعاها وتدعمها وزارة التربية والتعليم بمنطقة المدينة المنورة من أجل توفير المعلومات الكافية والمؤشرات الدالة على مدى تحقيق هذه البرامج لأهدافها، وتقديم التوصيات اللازمة لتطوير البرامج وتحسين أدائها، وتوثيق فعاليتها وجدوى إقامتها واستمراريتها. وسوف تتضمن عملية التقويم التعرف على مخرجات التعلم المعرفية (التفكير المتفتح النشط) والوجدانية (الاستقلالية) والاجتماعية (المهارات الاجتماعية) لتلك البرامج كأحد نماذج ممارسات الرعاية المقدمة للطلاب الموهوبين.

مشكلة الدراسة

لماذا تدعم وزارة التربية والتعليم إقامة برامج خاصة للطلاب للموهوبين؟ يرى التربويون والكتاب المهتمين بتعليم الموهوبين أن إلحاق الطلاب الموهوبين ببرامج خاصة له تأثيرات إيجابية عديدة على مخرجات التعلم المعرفية والوجدانية والاجتماعية مثل تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي. وفي الحقيقة، ينبغي أن ينظر إلى هذه الأسباب على أنها افتراضات أكثر من كونها حقائق.

إن مراجعة تقارير تقويم برامج رعاية الموهوبين بالمملكة يظهر أن عمليات تقويم هذه البرامج قد ركزت فقط على التحقق من جودة الخدمات المقدمة في هذه البرامج، دون أن تتجاوز ذلك إلى دراسة مخرجات التعلم المعرفية والوجدانية والاجتماعية لهذه البرامج. وهذا يجعل التساؤل قائماً حول مدى نجاح هذه البرامج في تحقيق أهدافها. ويعد التخطيط الجيد لتقويم البرامج أحد المكونات الرئيسة للبرامج الناجحة، كما أنها أمر ضروري من أجل تحسين تلك البرامج وتطويرها، وتأكيد الثقة فيها، وزيادة الدعم الذي تتلقاه من المجتمع المحلي وصناع القرار، فعملية تقويم البرنامج بشكل عام تهدف إلى إنتاج معلومات للمساعدة في صنع أحكام ذات أهمية كبيرة حول برنامج ما (Callahan, 1988) بهدف تحسين البرنامج الذي يخضع للتقويم.

ويبدو من مراجعة دراسات تقويم مخرجات برامج الموهوبين في البيئة العربية (عبدالله الجغيمان وآخرون، ٢٠٠٩) أو في البيئات الأجنبية (Delcourt et al., 2007; Goldring, 1990; Kulik&Kulik, 1987, 1991) أن معظم هذه الدراسات ركز بشكل أساسي على تأثير برامج الموهوبين على متغيرات تقليدية مثل التحصيل الأكاديمي كمؤشر على مخرجات التعلم المعرفية، والدافعية ومفهوم الذات والاتجاه نحو التعلم كمؤشرات على مخرجات التعلم الوجدانية. وعلى الرغم من أن برامج الموهوبين تركز على الجوانب الأكاديمية العلمية، إلا أنها لا تقدم هذه الموضوعات كامتداد للمقررات الدراسية المدرسية؛ فبرامج الموهوبين ، بالإضافة إلى تركيزها على تطوير بعض الجوانب الأكاديمية، فإنها تركز أيضاً على تنمية مهارات التفكير والشخصية للطلاب

المشاركين. وفي ضوء المعايير العالمية لبرامج الموهوبين، وأهداف برامج الموهوبين بالمملكة فإن الدراسة الحالية تحاول التعرف على تأثيرات تلك البرامج على نمط التفكير المتفتح النشط يتبناه الطلاب كمخرجات تعلم المعرفية، ودراسة الاستقلالية كمخرجات تعلم وجدانية والمهارات الاجتماعية كمخرجات تعلم اجتماعية.

ويهدف تقويم مخرجات البرامج إلى تزويد صانعي القرار بالمعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات المناسبة تجاه تلك البرامج، والتأكد مماإذا كان البرنامج قد حقق النتائج والأهداف المرجوة منه أم لا، وكيف تحققت؟ وما الأمور التي حالت دون تحقيقها؟ ومن هنا فالتقويم وسيلة تستخدم لتحديد ما إذا كان البرنامج يستحق أن يُدعم، أو يُغَّير، أو يعدل، وبعبارة أخرى فإن التقويم أداة أساسية لتوجيه عملية التطوير. وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة المشروع البحثي المقترح في الإجابة على هذا السؤال التالي: " ما مدى جودة مخرجات برنامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام بمنطقة المدينة المنورة؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

س١: ما أثر برنامج الموهوبين على التفكير المتفتح النشط لدى الطلبة الموهوبين المشاركين فيه بالمدينة المنورة؟

س٢: ما أثر برنامج الموهوبين على مستوى الاستقلالية لدى الطلبة الموهوبين المشاركين فيه بالمدينة المنورة؟

س٣: ما أثر برنامج الموهوبين على المهارات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين المشاركين فيه بالمدينة المنورة؟

محـــــددات الدراســـة:

يقتصر البحث الحالي على تقويم مخرجات برنامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام بمنطقة المدينة المنورة.

أهمية الدراسة: Significance of the Study

عملية تقويم البرامج هي شكل من أشكال التساؤل المنظم، يهدف إلى إنتاج معلومات للمساعدة في صنع أحكام ذات أهمية كبيرة حول برنامج ما من أجل توثيق الحاجة للبرنامج، وتوثيق أثره على المشاركين فيه. وتؤكد نتائج الدراسات في مجال التطوير المهني أنه لكي تضمن أي مؤسسة الاستمرارية لبرامجها فإنها تحتاج إلى مؤشرات تؤكد نجاح تلك البرامج (Guskey, 2000). وتستخدم عمليات التقويم من أجل:

١. توثيق الحاجة للبرنامج
٢. المساعدة في تحديد جوانب القوة والضعف في البرنامج
٣. إنتاج معلومات تساعد في إدخال تحسينات على البرنامج
٤. توثيق نتائج أو أثر البرنامج على مجتمع المدرسة.

ولتحقيق قدر من التنظيم المنهجي لعملية التقويم، فقد طور عدد من الباحثين نماذج متنوعة للمساعدة في التقويم الهادف، مثل نموذج باركر (Parker, 1973)، ونموذج ستافلبيم(Stuffelbeam, 1983) ، ونموذج كيرك باتريك (Kirkpatrick, 1975, 1999)ونموذج جاسكي(Juskey, 2000) .

ولاشك أن استمرار دعم صانعي القرار لبرامج الموهوبين يتطلب الوقوف على حقيقة المخرجات المعرفية والوجدانية والاجتماعية لهذه البرامج، وتقديم دليل على أن هذه البرامج لها تأثيرات إيجابية ذات قيمة على شخصية الطلاب وأساليب تفكيرهم. ومن ثم، فإن أهمية هذا المشروع التقويمي تنبع من أنه يقدم معلومات مهمة لصانعي القرار ولجميع المستفيدين حول حقيقة مخرجات برامج الموهوبين.

وتنبع أهمية الدراسة الحالية أيضاً من أنها تحاول توجيه الانتباه إلى أهمية الربط بين الجوانب المعرفية والجوانب الوجدانية والجوانب الاجتماعية في تصميم برامج الموهوبين وتقويمها، فمراجعة البرامج الإثرائية للموهوبين تظهر أنها تركز بشكل كبير على

الجوانب العقلية، وتضع لها أهدافاً إجرائية واضحة في حين تتجاهل العوامل الوجدانية، ولا تضع تضمينات تربوية للجوانب الوجدانية التي يمكن أن تسهم في نمو الموهبة أو تعوق من نموها. فلا شك أن الطلاب الموهوبين يمتلكون طاقات معرفية عالية للنجاح في مجالات مختلفة، ولكن تحقق هذه الطاقات أو عدم تحققها في الواقع يعتمد على متغيرات أخرى داخلية وخارجية (Gagne, 2005).

وأخيراً فإن تركيز هذا المشروع التقويمي المقترح على متغيرات معرفية ووجدانية واجتماعية لم يتم تناولها بشكل كافٍ في مجال الموهوبين يضيف بعداً آخر من الأهمية لهذه الدراسة؛ فموضوع التفكير المتفتح النشط يعد أحد المتغيرات المعرفية المهمة نظراً لتناوله أبعاداً مهمة تتعلق بالمرونة العقلية وتقبل الآخر وتنمية التفكير التأملي، والسعي إلى معالجة التحيز الشخصي والمرونة الفكرية. ويبدو أن هذه الميول مستقلة عن القدرة العقلية العامة (Stanovich& West, 1997, 2007; West et al., 2008). ويمثل موضوع الاستقلالية أحد المخرجات الوجدانية المهمة ليس فقط لبرامج الموهوبين، بل للتعليم بشكل عام (Hughes, 2003). كما أن المهارات الاجتماعية المختلفة تعتبر البعد المكمل للجوانب السابقة. وبشكل عام، هذه المتغيرات رغم أهميتها، فإنها لم تحظ باهتمام كافٍ في الدراسات التربوية العربية، خاصة مجال أبحاث الموهبة.

مصطلحات الدراسة: Definition of Terms

برامج الموهوبين بالمدارس العامة

يقصد بها في هذه الدراسة البرامج التي يقوم بتصميمها وتنفيذها معلمو الموهوبين والتي يتم تنفيذها أثناء اليوم الدراسي داخل المدرسة، من أجل توفير خبرات تربوية تتسم بالتنوع والعمق العلمي والفكري والتي غالبا لا تتوفر في المنهج المدرسي العام، وذلك من أجل تلبية الاحتياجات الخاصة للطلاب الموهوبين.

الطالب الموهوب:

يُعَرِّف مكتب التربية الأمريكي :الأطفال الموهوبين والمتفوقين بأنهم أولئك الذين يعطون دليلاً على اقتدارهم على الأداء الرفيع في المجالات العقلية والإبداعية والفنية والقيادية والأكاديمية الخاصة ويحتاجون خدمات وأنشـــطة لا تقدمها المدرســة عادة، وذلك من أجل التطــوير الكامل لمثل هذه الاســتعدادات أو القابليات (Clark،1992)

ويقصد به في الدراسة الحالية الطالب المستفيد من خدمات برامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام الذي يتم اختياره وفق الأسس الآتية:

- قدرات عقلية عالية وذلك من خلال مقياس أو أكثر من المقاييس الموضوعية المقننة والمعتمدة من قبل الإدارة العامة لرعاية الموهوبين.
- معظم السمات السلوكية للطلاب الموهوبين حسب القوائم السلوكية المقننة المعتمدة من قبل الإدارة العامة لرعاية الموهوبين.
- تحصيل أكاديمي عالي بالمقارنة مع أقرانه في المرحلة الدراسية حسب ما تمليه نتائج الاختبارات الفصلية وتقارير المعلمين.

التفكير المتفتح النشط Actively Open-Mindedness Thinking

التفكير المتفتح النشط هو بنية متعددة الأوجه تركز على التفكيــر المــرن المتحــرر مــن السياق، والوعي بعمليات التحيز التي يمكن أن يمارسها الفرد في التفكير وعند عملية جمع المعلومات التي تدعم آراء الفرد فقط، والقدرة على تغيير آراء الفرد في حالة العثور على شواهد تنقضها أو تدحضها.

الاستقلالية Autonomy

يشير مفهوم الاستقلالية إلى قدرة الفرد على توجيه حياته الشخصية مــن خــلال تحديــد أهدافه، والشعور بالكفاءة الذاتية، والقدرة على تنظيم أفعاله (Noom, 1999; Noom, et al., 1999).

المهارات الاجتماعية:

يقصد بها مجموعة السلوكيات التي تعكس مهارات التواصل الاجتماعي الأساسية، والتي تشتمل على جوانب الكفاية الاجتماعية أو الذكاء الاجتماعي لدى الشخص (محمد السيد، ١٩٩٨).

بعض معايير تقويم البرامج:

يتم وصف وتقييم الإطار العام للبرنامج، وخطة تنفيذه وفق المعايير العامة في مجال رعاية الموهوبين وتجارب الدول ذات الخبرة في هذا المجال والتي من أهمها:

١- استمرارية الرعاية :

ويقصد بذلك مدى مراعاة احتواء البرنامج على خطة لمتابعة رعاية الطالب في فترة زمنية طويلة نسبيا من خلال تقسيمها إلى مستويات متتابعة (Cox, Daniel, & Boston, 1985) تضمن تقديم الخدمة للطالب الموهوب لفترات زمنية طويلة نسبياً، حيث أشارت دراسة " لاندروم، كالهان، و تشاكل " إلى أن تقديم خدمات للطلبة الموهوبين لمرة واحدة أو في مستوى زمني واحد أمرا أكثر يسرا وأسهل إدارة، إلا أن نوعية الخدمة المقدمة أقل فائدة وأضعف أثراً(Landrum, Callahan, & Shaklee, 2001) .

٢- المنهجية العلمية:

يجب أن يتم بناء البرنامج على أسس علمية موثوقة، بحيث يكون البرنامج قائماً في تصميمه وتنفيذه على أساس نظري وتجريبي تؤيده عدد من الدراسات العلمية في مجال رعاية الموهوبين (Davis &Rimm, 1998).

٣- الصدق:

يجب أن يصمم البرنامج ليتوافق وحاجات الطلاب الموهوبين الذهنية والاجتماعية بما يحقق أقصى استفادة ممكنة من الوقت والجهد (Callahan, Landrum, &Hunsaker, 1988; Gallagher & Gallagher, 1994).

٤- التأهيل المهني للمعلمين:

لابد من أن يتضمن الإطار العام لتصميم البرنامج المواصفات العامة الواجب توافرها في منفذي البرنامج، خاصة فيما يتعلق بتلقيهم تدريب كافٍ في مجال رعاية الموهوبين. حيث أشارت نتائج الدراسات في هذا المضمار إلى أنه عندما يقوم بتنفيذ البرنامج أفراد لم يتلقوا تدريباً كافياً في مجال رعاية الموهوبين، فإن فاعليتهم في تحقيق أهداف البرنامج وتلبية احتياجات الطلاب الموهوبين تكون ضعيفة (Tomlinson, Tomchin, Callahan, Adams, Pizzat-Tinnin, Cunningham, Moore, Lutz, Roberson, Eiss, Landrum, Hunsaker, &Imbeau, 1994).

٥- شمولية البرنامج:

يجب أن يراعى في تصميم البرنامج شموليه إشباع الحاجات الذهنية والمعرفية إضافة إلى الحاجات الاجتماعية والنفسية للموهوبين (Alvino, 1991; Reis, 1991). حيث يؤكد " نيهارت " على أن البرنامج الناجح يجب أن يراعي حاجة الطلاب الموهوبين إلى اكتساب بعض المهارات الاجتماعية ذات التأثير المهم في توجيه قدراتهم الذهنية (Neihart, 1999).

٦- أساليب تحديد الطلاب الموهوبين:

تعدد وسائل مصادر المعلومات حول الطالب المرشحين يتيح فرصاً أفضل لتحديد أنسب الطلاب للبرنامج مجال الترشيح، فمن الجيد أن يتضمن البرنامج على عدة وسائل للتعرف على الطلاب الأكثر مناسبةً له، على أن تكون هذه الوسائل متنوعة في طبيعتها وأسلوب تنفيذها كأن يكون من بينها مقاييس مقننة للقدرات الذهنية المنطقية وأخرى للإبداعية وثالثة شخصية، أو بأي صورة أخرى تتناسب وطبيعة البرنامج (Landrum, Callahan, & Shaklee, 2001).

٧- أساليب التقويم:

يجب أن تكون محاور تقويم البرنامج واضحة ومحددة في بنية التصميم مما يساعد مستخدمي هذا الإطار ومنفذي البرنامج من تحديد المطلوب بدقة لتحقيق الأهداف المنشودة. إذ يشير " توملسون " إلى أن من أهم عوامل نجاح البرنامج في مرحلة

التنفيذ وضوح محاور التقويم لدى المنفذين ومشاركتهم في عملية التقويم (Tomlinson et al., 1994).

برنامج رعاية الموهوبين بمدارس التعليم العام:

تولي حكومة خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز آل سعود حفظه الله جل اهتمامها بأبنائها الطلاب وذلك من خلال تقديم البرامج الاثرائية التي تقدمها الإدارة العامة لرعاية الموهوبين بالوزارة ومنها برنامج رعاية الموهوبين بمدارس التعليم العام .

وتؤمن الإدارة العامة لرعاية الموهوبين بحق جميع تلاميذ التعليم العام في الحصول على فرص متكافئة لاكتشاف مواهبهم وتنميتها. لذا فمن المؤمل ــ إن شاء الله تعالى ــ أن يعمل معلمو الموهوبين كل في مدرسته على تهيئة خبرات تربوية متنوعة توفر فرصاً عديدة لاكتشاف مواهب التلاميذ المتعددة ومساعدتهم على تنميتها من خلال البرامج الإثرائية والتعيينات الخاصة في الصفوف الدراسية العادية والصفوف الخاصة، وتقوم فكرة البرنامج على أساس تأهيل معلمين متفرغين في مدارس التعليم العام في مجال رعاية الموهوبين تحت مسمى (معلم موهوبين) تُناط بهم مسئوليات متعددة تتركز في اكتشاف المواهب وتوجيهها من خلال برامج علمية تتناسب ومواهب التلاميذ المتنوعة، ويسعى البرنامج إلى تحقيق الأهداف التالية (المملكة العربية السعودية وزارة التربية والتعليم الشؤون التعليمة – إدارة الموهوبين، ١٤٢٠هـ):

١- تهيئة رعاية تربوية متخصصة لمواهب التلاميذ المتنوعة من خلال أعضاء دائمين في المدرسة.

٢- إعداد معلم متخصص في مجال رعاية الموهوبين في داخل كل مدرسة على دراية جيدة بأساليب وتوفير فرص تربوية متنوعة وعادلة لجميع التلاميذ لإبراز مواهبهم وتنميتها .

٣- تدريس الموهوبين وسبل تعزيز جوانب القوة في جميع التلاميذ وفي جميع المجالات.

برنامج مركزا لمدينة المنورة للموهوبين:

يقدم مركز المدينة المنورة مجموعة من البرامج والمهارات سوف نذكرها في الجدول الآتي (المملكة العربية السعودية وزارة التربية والتعليم الشؤون التعليمة – إدارة الموهوبين، ١٤٢٩هـ):

جدول (١) برنامج مركز المدينة المنورة للموهوبين:				
الإستراتيجية الرئيسة	مهارات التفكير	مهارات البحث العلمي	مهارات التعلم	السمات الشخصية والاجتماعية
كورت التفكير الأول CORT1 سكامير	الطلاقة المرونة الأصالة المقارنة تحديد العلاقات التصنيف	جمع المعلومات من مصادر متنوعة تبويب المعلومات	استخدام مصادر التعلم دقة الملاحظة	النظرة إلى الذات مهارات التحدث مهارات الاستماع
حل المشكلات بطرق إبداعية CPS المستوى الأول للربورت	التوسع في التفاصيل الخيال الترتيب بناء التعمير	الحساسية تجاه المشكلات استخدام البطاقات تحديد المشكلة	تلخيص الأفكار البحث من خلال الانترنت الملاحظات	المثابرة الانتماء تفهم حاجات الآخرين
	التحدي التساؤل الاستدلال	ترميز المعلومات صياغة الأسئلة	الترميز التمييز بين الحقائق طرح الأسئلة	قبول النقد تحمل المسئولية التواصل مع الآخرين

		وضع الأهداف التقويم	ذات الاتجاه الرأسي	
حل المشكلات بطرق إبداعية FPSP المستوى الأول إبتكاري	التنبؤ إعادة البناء الإثبات	استخدام مهارات المستوى السابق عمليا	التقارير التنظيم النقد الإبداع	التعامل مع الفشل والضغوط الجرأة
	تحدي الفرضيات الأصالة الاستدلال الإثبات	الفرضيات التحليل النتائج التوثيق	التعلم الذاتي التجريب استخدام المهارات السابقة عمليا	المثابرة المسئولية التواصل مع الآخرين
البحث المستقل المستوى الثاني للروبورت	التطبيق العملي لمهارات المستوى السابق	التطبيق العملي لمهارات المستوى السابق	التطبيق العملي لمهارات المستوى السابق	

أدبيات البحث Review of Literature :-

تقدم النماذج التفاعلية الحديثة للموهبة مفهوم الموهبة كبناء معقد يتألف من عوامل عقلية معرفية وأخرى وجدانية، (e.g., Renzulli, 2003, 2005; Heller, et al, 2005; Gagne, 2003, 2005)، كما تؤكد هذه النماذج على أهمية العوامل الاجتماعية والبيئية كعوامل مهمة في تطور الموهبة في أي مجال من المجالات التي يقدرها المجتمع .

وينظر العديد من الباحثين في مجال الموهبة إلى الجوانب المعرفية والوجدانية على أنها مترابطة ومتفاعلة، فطريقة أداء الفرد لعمل ما بطريقة معرفية تتأثر بالجوانب الوجدانية للفرد وتؤثر فيها أيضاً (Ziegler & Heller, 2000). وهذا التفاعل هو الذي يجعل العامل الوجداني مهماً، فالفرق بين العوامل العقلية وغير العقلية كما يرى

تانينبوم(Tannenbaum, 1997) يكمن في أن العوامل العقلية تشير إلى القوى والعمليات العقلية التي يحتاجها الفرد من أجل تكوين الأفكار، أما العوامل غير العقلية فتشير إلى الخصائص الاجتماعية والوجدانية التي يمكن أن تساعد أو تمنع استغلال الفرد لكل طاقاته، فالقدرة وحدها لا تؤدى إلى إنجاز كبير، وتطور الموهبة يتطلب، بالإضافة إلى القدرة، التقاء العوامل العقلية وكثير من العوامل غير العقلية الأخرى بصرف النظر عن المجالات التي تظهر فيها الموهبة. وهذا يؤكد ضرورة التكامل بين الجوانب المعرفية والوجدانية في تصميم برامج الموهوبين.

البحث في مخرجات التعلم المعرفية:

تناول العديد من الباحثين المخرجات المعرفية لعدد كبير من البرامج التربوية (Hertzog, 2003; Hebert &McBee, 2007; Johnson et al., 1983; Kulik&Kulik, 1987; Rogers, 1991, 2002; Slavin, 1988) . ويمكن القول إن معظم الدراسات التي أجريت للتعرف على أثر البرامج الخاصة للموهوبين على التحصيل تشير إلى وجود تأثير إيجابي لهذه البرامج على تحصيل الطلاب الأكاديمي (Goldring, 1990; Kulik&Kulik, 1987, 1991; Vaughn et al., 1991). وفي دراسة ما وراء تحليلية Meta-analytic study قامت بها جولدرينج (Goldring, 1990) لبحث نتائج الدراسات التي تناولت مستويات تحصيل الطلاب الموهوبين في الفصول المتجانسة من حيث القدرة ومستويات تحصيل، والطلاب الموهوبين الملحقين ببرامج الدمج، أظهر التحليل أن مستوى تحصل الطلاب في الفصول الخاصة أعلى بدرجة دالة من أقرانهم الموهوبين في الفصول العادية.

وقد أظهرت دراسة أخرى مشابهة أجراها ڤون وآخرون (Vaughn et al., 1991) على نتائج تسع دراسات تجريبية لطلاب شاركوا في برامج السحب مقارنة بالطلاب الموهوبين في البرامج العادية، أظهرت النتائج أن المشاركة في برامج السحب كان لها تأثيرات إيجابية على الطلاب ذوي القدرة المرتفعة في كل من التحصيل والتفكير الناقد والتفكير الإبداعي.

وفي دراسة دلكورت وآخرون (Delcourt et al., 2007) هدفت إلى التعرف على مخرجات برامج الموهوبين المعرفية والوجدانية بالمدارس الابتدائية، تم مقارنة الطلاب المدرجين في برامج الموهوبين، والطلاب الموهوبين غير المدرجين بالبرامج، والطلاب غير الموهوبين. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في المتغيرات المعرفية والوجدانية عبر البرامج المختلفة. وفيما يتعلق بالتحصيل الأكاديمي أظهرت النتائج أن الطلاب الموهوبين الملتحقين بمدارس خاصة يحصِّلون أعلى من الطلاب الموهوبين غير المدرجين ببرامج الموهوبين.

وفي البيئة السعودية، أجرى عبدالله الجغيمان وآخرون (٢٠٠٩) حديثاً دراسة هدفت إلى تقويم برامج الموهوبين التي تقيمها وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية أظهرت نتائج الدراسة وجود تأثيرات دالة إحصائياً لبرنامج الموهوبين التي تنفذ بالمدارس الابتدائية على تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب المشاركين.

البحث في مخرجات التعلم الوجدانية:

من أكثر المتغيرات الوجدانية التي تم دراستها في سياق تطور الموهبة الدافعية الداخلية، ومفهوم الذات، ومركز الضبط، والاهتمامات، وتوجه الأهداف (Bloom, 1985; Dai et al., 1998; Joswig, 1996; Vlahovic-Stetic, 1999). وقد أظهرت نتائج دراسات عديدة أن أداء الأطفال الموهوبين قد تأثر بشكل كبير بعوامل وجدانية مثل المثابرة وتوجه الأهداف. وتؤكد نتائج دراسات عديدة أن أسلوب التجميع كان له تأثير إيجابي على دافعية الطلاب واتجاههم نحو التعلم، كما أنه ساعد الطلاب الموهوبين على تطوير مفهوم ذات واقعي (Borland et al., 2002; Fiedler et al., 2002; Roger, 2001, 2004; Tieso, 2005).

وقد أظهرت دراسة دلكورت وآخرون (Delcourt et al., 2007) التي حاولت التعرف على مخرجات التعلم المعرفية والوجدانية للبرامج المختلفة، عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب المدرجين في برامج الموهوبين والطلاب الموهوبين غير المدرجين بالبرامج، في مفهوم الذات والدافعية الداخلية/الخارجية.

وتعتبر دراسة أسامة إبراهيم (٢٠٠٨) الدراسة الوحيدة التي حاولت دراسة مخرجات التعلم الوجدانية لبرامج *موهبة* الصيفية، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير إيجابي دال إحصائياً لبرامج *موهبة* الصيفية على متغيري اتخاذ القرار وأساليب العزو السببي، مما يعني أن البرنامج كان قد أحدث تعديلاً في مهارات اتخاذ القرار وأساليب العزو السببي لدى الطلاب المشاركين في البرنامج.

كما أظهرت نتائج دراسة عبد الله الجغيمان وآخرون (٢٠٠٩) التقويمية لبرامج الموهوبين بالمملكة العربية السعودية أن البرامج كان لها تأثيرات إيجابية دالة إحصائياً على الدافعية للإنجاز والاتجاه نحو التعلم لدى الأطفال الموهوبين المشاركين في البرامج. وهذه النتائج تؤكد التأثيرات الإيجابية لبرامج الموهوبين على بعض الجوانب الوجدانية المهمة لدي الطلاب الموهوبين المشاركين في البرامج.

وبشكل عام، فإن نتائج الأبحاث في مجال تقويم برامج الموهوبين تشير إلى تنوع تأثير برامج الطلاب الموهوبين على مخرجات التعلم المعرفية والوجدانية، حيث تتيح هذه البرامج للطلاب ذوي القدرات العالية فرصاً للتعلم مع طلاب يشابهونهم في الاهتمامات والميول والقدرات، وفي بيئة تعليمية تتحدى قدراتهم بشكلٍ أفضل، مما يسهم في رفع دافعيتهم نحو الإنجاز وزيادة مستوى تحصيلهم الأكاديمي وتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لديهم.

التفكير المتفتح النشط Actively Open –Mindedness Thinking

تشير مناقشات التفكير الناقد في أدبيات التربية وعلم النفس إلى أهمية أنماط التفكير المتحررة من السياق التي تدعم الميل إلى تقويم الآراء والشواهد بطريقة لا تتأثر بالمعتقدات المسبقة للفرد. وينظر إلى الميل نحو التفكير غير المتحيز كأحد أهم خصائص التفكير الناقد (Stanovich, 2007; Stanovich& West, 2007, 2008; West et al., 2008). وقد اعتبر العديد من الباحثين في مجال التفكير الناقد أن ميل الفرد إلى التفكير انطلاقاً من الجوانب التي لا يؤيدها وعدم السماح للاختلاف في الرأي بالتأثير على تفكيره، وقدرته على قبول الآراء التي لا تتفق مع رأى الفرد الشخصي في حالة ثبوت صحتها، وقدرته على إدراك عدم صحة آرائه الشخصية، واحتمالية التحيز في تلك الآراء،

وخطر تقييم الشواهد وفقاً للتفضيلات الشخصية، جميعها خصائص مهمة للتفكير الناقد ومميزة للأفراد الذين يفكرون بصورة ناقدة (Nickerson, 1987; Norris & Ennis, 1989; Stanovich& West, 1997; Zechmeister& Johnson, 1992).

ونظراً للأهمية النظرية لمفهوم تحرير التفكير من السياق المحيط به في مجال علم النفس، فقد تزايد التأكيد على تجنب آثار التحيز على التفكير النقدي. وقد أُجري عدد كبير من البحوث في مجال علم النفس المعرفي لدراسة تأثير المعتقدات السابقة على تقويم الآراء، وأظهرت تلك البحوث أن المعتقدات المسبقة تؤثر بالفعل على التفكير. وعلى الرغم من أن الباحثين قد لاحظوا وجود اتجاهات مؤثرة للتحيز في الرأي في الأدبيات الخاصة بعلم النفس الاجتماعي وعلم النفس المعرفي، إلا أنهم لم يهتموا بدراسة تأثير الفروق الفردية على التحيز في الرأي إلا منذ فترة وجيزة (Stanovich& West, 1997). وقدم إيفانز وآخرون (Evans *et al*., 1993) دراسة عن تأثير التحيز في الآراء على التفكير المنطقي، وقاموا بتحليل ظاهرة التحيز نتيجة للآراء المسبقة، حيث يعتقد البعض أن الأفراد يقبلون الآراء الأخرى التي يمكن تصديقها دون أن يقوموا بالتفكير فيها بصورة منطقية، وأنهم لا يفكرون في تلك الآراء وشواهدها بصورة منطقية إلا عندما تكون تلك الآراء غير قابلة للتصديق.

ويشبِّه ستانوفتش(Stanovich, 2009; Stanovich& west, 1997) التمييز الذي يقوم به علماء النفس بين القدرة العقلية وبين الميول نحو التفكير، بالتمييز بين مستويات التحليل المنطقي والتحليل اللوغاريتمي الذي يقوم به علماء الحاسب الآلي. حيث تشير القدرات العقلية إلى نوع العمليات المعرفية التي يدرسها علماء معالجة المعلومات بهدف تحديد الأساس المعرفي الضمني للأداء وآثاره على اختبارات الذكاء (مثل: سرعة الإدراك، والدقة في التمييز، وكفاءة استعادة المعلومات المخزنة في الذاكرة طويلة المدى). وفي المقابل ينظر إلى الميول نحو التفكير باعتبارها أنماطاً معرفية قابلة للتشكيل. وقد استخدم بعض الباحثين التمييز بين القدرات العقلية والميول نحو التفكير كإطار عمل لدراسة الفروق الفردية في القدرات لفهم بنية الآراء، وتجنب احتمالات التحيز في الرأي.

وتفسر الميول نحو التفكير التباين في مهارات التفكير الناقد بصورة مستقلة عن القدرات العقلية. ويرى بعض الباحثين أن مهارات التفكير الناقد يمكن تدريسها للآخرين (see Baron & Sternberg, 1989). ويشير التباين في القدرات العقلية إلى الفروق الفردية في كفاءة المعالجة عند المستوى اللوغاريتمي، في حين تشير الميول نحو التفكير إلى الاختلافات الفردية عند المستوى المنطقي من التحليل. وقد ركزت الأبحاث في هذا المجال على تحليل العديد من العمليات المعرفية باستخدام مفاهيم من المستوى اللوغاريتمي فقط، الأمر الذي أعاق فهم الباحثين لطبيعة عمل العقل. ونظراً لأن الباحثين في علم النفس التربوي قد أصبحوا أكثر اهتماماً بأنماط التفكير التي تقع في قلب نظريات دراسة العقل والشخصية، فقد أصبح من المهم أن تركز تحليلات المهام العقلية على التفكير العقلاني وعلى المستوى اللوغاريتمي للتحليل (Stanovich, 2008; Stanovich& West, 1997).

وتختلف الميول نحو التفكير والقدرات العقلية في درجة قابليتها للتشكيل، فقد يكون من الصعب إحداث تغيرات كبيرة في قدرات التفكير الناقد كما تقاس باختبارات القدرات الاستدلالية واختبارات القدرات العقلية، وذلك مقارنة بالميول نحو التفكير الناقد التي يمكن التأثير فيها بشكل كبير. لذا فقد رأي الباحثون أن اختيار استخدام الميل نحو التفكير المتفتح النشط كمخرج تعلم معرفي دال على نمو مهارات التفكير الناقد، بدلا من استخدام اختبارات مهارات التفكير الناقد. فهذا النمط من التفكير، بالإضافة إلى أنه قابل للتعلم والتعديل، فهو يتضمن عمليات عقلية تؤدى إلى صياغة اعتقادات إبستمولوجية على درجة كبيرة من الأهمية، وشبكات أكثر اتساقا لضمان خيارات أفضل للأفعال. هذه الميول هي ما أسماه بارون (Baron, 1993)بالميول نحو التفكير العقلي المتفتح. هذا النمط من التفكير المنفتح المتحرر من السياق يعتبر علامة قوية على الاستقلال المعرفي ونضج الشخصية؛ فالشخص القادر على ممارسة التفكير العقلاني المرن وغير المتحيز والقادر على تقييم الآراء والقضايا بطريقة منطقية هو شخص لديه درجة كبيرة من الاستقلال والوعي بالذات.

الاستقلالية Autonomy :-

إن تنمية الاستقلالية لدى الطلاب الموهوبين هو أحد الأهداف الرئيسة لبرامج موهبة الصيفية (الدليل الإرشادي لبرامج موهبة الصيفية، ٢٠٠٨)، كما يمثل أيضاً هدفاً رئيساً للتعليم العام والتعليم العالي (Hughes, 2003). وقد أكدت دراسات عديدة على أهمية مفهوم الاستقلالية خاصة في مرحلة المراهقة (Ryan, 1995; Baltes& Silverberg, 1994; Collins &Repinski, 1994; Koestner&Losier, 1996; Silverberg &Gondoli, 1996).

وطبقا لـ هوغز يوجد نوعان من الاستقلالية: الاستقلالية المنطقية التي تؤكد على تطور التفكير المنطقي، والاستقلالية الشخصية التي تركز على تطور الوعي بالذات. وتحدد ألين (Allen, 1992: 48) الاستقلالية الشخصية كموضوع للنضج الانفعالي والاعتماد على النفس، والقدرة والرغبة في تنظيم الفرد لذاته وحياته وألا يعول على الآخرين في تحمل مسئولياته الشخصية. ويستخدم بعض الباحثين (Fenner, 2003; Hughes, 2003; Mele, 1995) مصطلح التحكم الذاتي Self-governance للتعبير عن جوهر الاستقلالية. وينطوي مصطلح التحكم الذاتي على مجموعة من الخصائص الإيجابية المرتبطة بالاعتماد على الذات مثل الثقة بالنفس والكفاءة الذاتية.

ويقترح تشكرينج في نظريته عن الاستقلالية (Chickering&Reisser, 1993) أن الاستقلال الشخصي للفرد يتكون من ثلاثة أبعاد: تشكيل الاستقلال الانفعالي، الحصول على الاستقلال الوظيفي، وإدراك الفرد لاستقلاله عن الآخرين. ويبدأ الاستقلال الانفعالي مع التحرر من الوالدين، ويتطور أثناء الاحتكاك بالرفقاء، وينتهي بالاستقلال الشخصي. والاستقلال الوظيفي هو تحقيق التوجيه الذاتي والقدرة على خوض مغامرة شخصية حقيقية.

وبعد مراجعته لأدبيات البحث في هذا المجال، اقترح نوم (Noom et al., 1999) ثلاثة أبعاد للاستقلالية: استقلال التوجه Attitudinal Autonomy الذي يشير إلى إدراك الفرد لأهدافه الخاصة من خلال الفرص والرغبات، والاستقلال الانفعالي Affective Autonomy الذي يشير إلى إدراك الفرد لاستقلاليته من خلال ثقته في نفسه وتفرده،

والاستقلال الوظيفي Functional Autonomy الذي يشير إلى فهم الفرد للاستراتيجيات التي بواسطتها ينظم الفرد ذاته ويضبطها. وقد أكدت دراسة أخرى لنوم وآخرون (Noom et al, 1999)هذا البناء النظري لمفهوم الاستقلالية.

وتعتبر الاستقلالية هدفاً رئيساً لمعظم برامج الموهوبين (e.g., Betts, 1992, 1999; Renzulli& Reis, 1997). ويعتبر نموذج المتعلم المستقل Autonomous Learner Modelالذي قدمه جورج بتز(Betts, 1992, 1999) أحد البرامج الشاملة التي اهتمت بتنمية المتعلم المستقل. وهو أحد البرامج التي تم تنفيذها في مدارس ومناطق تعليمية واسعة بالولايات المتحدة وكندا. وقد استفادت برامج *موهبة* بشكل كبير من الأفكار التي تضمنها هذا البرنامج.

ويهدف برنامج المتعلم المستقل إلى مساعدة الطلاب على أن يصبحوا متعلمين مسئولين عن تعلمهم، وذلك من خلال مساعدتهم على تطوير مجموعة من المفاهيم الإيجابية، وتطوير مهاراتهم الاجتماعية وزيادة معارفهم في مجالات أكاديمية متنوعة وتطوير مهارات التفكير لديهم. ويتضمن نموذج المتعلم المستقل خمسة أقسام رئيسة هي: التوجيه، والتطور الشخصي، والأنشطة الإثرائية، وحلقات البحث العلمية، والدراسة المتعمقة. وفي قسم التوجيه يتم تعريف الطلاب والمعلمين والآباء بالمفاهيم الأساسية في تعليم الموهوبين ومكونات نموذج المتعلم المستقل كما يتعلم الطلاب عن أنفسهم وما الذي سيقدمه البرنامج. وفي قسم التطور الشخصي يتم التركيز على تطوير المهارات والمفاهيم والاتجاهات التي تعزز الاستقلال الذاتي المستمر والتعلم الموجه ذاتياً. وفي الأنشطة الإثرائية يواصل الطلاب العمل في موضوعات معينة يهتمون بها ويرغبون الاستمرار فيها، وقد ينتجون أنماطاً من التقصي والبحث. وفي حلقات البحث يتم توزيع الطلاب في مجموعات صغيرة ويعطى كل طالب الفرصة لبحث موضوع وتقديمه في شكل حلقة بحث لباقي المجموعة. وفي قسم الدراسة المتعمقة يواصل الطلاب مجالات الاهتمام بالدراسة الفردية أو في مجموعات صغيرة، حيث يقرر الطلاب ما سيتعلمونه والمساعدات اللازمة التي يحتاجونها والمنتج النهائي وكيفية تقويم التعلم. واستكمال هذا القسم يمثل أعلى مستويات التعلم المستقل وأعلى درجات الاستقلالية. ويمثل استقلال الفرد في توجهاته وانفعالاته وسلوكه

عاملاً مهماً في تكوين الشخص القادر على تنظيم ذاته وتوجيه حياته والتخطيط لمستقبله وصياغة أهدافه الخاصة القريبة والبعيدة بطريقة تساعده الفرد في تكوين رؤية مستقبلية ناضجة.

المهارات الاجتماعية Social Skills :-

تشير المهارة الاجتماعية بقدرة الفرد على التفاعل الإيجابي مع الآخرين في سياق اجتماعي معين وبطريقة مقبولة مجتمعيا وذات فائدة له وللآخرين، ومن ثم فهي استعداد نفسي داخلي (حقيقي) ويسبق ظهور الاستجابة في الموقف الاجتماعي وبعبارة أخرى سمة كامن وثابتة في الشخصية فهي تخضع لتكوين الكائن الحي (أحمد،٢٠٠٦، ٥)٠

وفقا لمبادئ النظريات السلوكية تعتبر المهارات الاجتماعية متعلمة أو مكتسبة فهي هنا تركز على السلوكيات الظاهرة والمكتسبة التي يستخدمها الشخص في مواقف تفاعل البينشخصية للحصول على مجتمع متماسك (بيئة معززة) والحفاظ عليه (.منصور، ٢٠٠١: ٧٦)، ومن منظور المدخل المعرفي المتمثل في العمليات المعرفية من إدراك ووعي وتفكير وتعلم باعتبارها عمليات وسيطة بين المثيرات والاستجابات الناتجة عن الشخص، تعتبر المهارة الاجتماعية جميع أنواع المعرفة الاتصالية التي يحتاج إليها الأفراد والجماعات للتمكن من التعامل مع بعضهم البعض بالطرق المناسبة اجتماعيا وفعالة استراتيجيا (شاش ،٢٠٠٢، ١٠٩).

وتعتبر المهارة الاجتماعية أحد قدرات الفرد على التعبير الانفعالي والاجتماعي بطريقة لفظية جيدة ، وقدرته على ضبط وتنظيم تعبيراته غير اللفظية واستقبال انفعالات الآخرين وتفسيرها ووعيه بالقواعد المستترة وراء التفاعل ،وقدرته على لعب الدور واستحضار الذات اجتماعيا (السمادوني ، ١٩٩٤، ٤٦٢).

مما سبق نستطيع القول بأن المهارة الاجتماعية هي القدرة على أو الكفاءة في سرعة تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين، والاحتفاظ على استمرارية هذه العلاقات "٠وهذه القدرة أو تلك الكفاءة تتطلب مجموعة من المهارات الفرعية مثل (عبد الرحمن، ١٩٩٨: ١٦):

- المبادأة بالتواصل أو التفاعل الاجتماعي

- سهولة تكوين علاقات اجتماعية مع الآخر (ين) والاحتفاظ بهذه العلاقات ٠

- التعبير بطريقة لفظية (لغوية صريحة) وغير لفظية(إيماءات أو حركات) متسقة ؛ وتعبر عن المشاعر الإيجابية والسلبية للآخرين ٠

- استقبال انفعالات وسلوكيات الآخرين وتفسيرها بموضوعية ، أي بعيدا عن الأهواء والرغبات الشخصية ٠

- فهم ما وراء السلوك الظاهر للآخرين ، مثل النوايا والمقاصد ،وبعبارة أخرى القدرة على تفسير التلميحات والحركات الصادرة من الآخر (ذكاء اجتماعي)

- ضبط انفعالات الذات في المواقف الاجتماعية والوعي بها (ذكاء شخصي)

وتوجد نماذج عديدة تناولت مكونات المهارات الاجتماعية ، سنذكر منها نموذج ريجيو للمهارات الاجتماعية يتكون من:

أ- التعبير (الارسال Sending) ويتمثل في كيف يقال الشيء ؟ وما الحركات المصاحبة لما يقال؟

ب- الحساسية (الاستقبال Receiving) وتتمثل في كيف يفسر المتلقي رسالة التواصل)

ت- الضبط أثناء التواصل (Controlling) وتتمثل في كيف تنظم معلومات التواصل في الموقف الاجتماعي

ويرى ريجيو أن هذه المكونات تعمل وتقع في مستويين هم الانفعالي Emotional والاجتماعي Social، وعلى هذا الأساس يصبح لدينا من وجهة نظر ريجيو ستة مكونات للمهارات الاجتماعية ٠وقد صمم لها مقياسا ؛ترجم في ثقافات عديدة ومن بينها الثقافة العربية ٠وهذا المقياس هو الذي سيستخدم في الدراسة الحالية ٠وفيما يلي التعريف بهذه المكونات (عبد الرحمن ، ١٩٩٨، ٤):

التعبير الانفعالي (ت ن) : ويتضمن الصدق والتلقائية في التعبير عن الانفعالات والمشاعر من خلال التعبيرات غير اللفظية المرتبطة بالاتجاهات والميول والتوجهات بين الاشخاص ،وتعبيرات الوجه وخصائص الصوت ونظرات العين ،ويتميز الأشخاص الذين لديهم قدرة أعلى في هذا المكون بالحيوية والعاطفية وإثارة الآخرين ودفعهم للتعبير عن مشاعرهم ،

الحساسية الانفعالية (ح ن): وتتضمن القدرة على استقبال وتفسير الاتصالات غير اللفظية من الآخرين ،ويميل الأشخاص الذين يتميزون بحساسيتهم الانفعالية إلى الدقة والبراعة في تفسير الحالة الانفعالية للآخرين ، كما أن هؤلاء الذين يتميزون بزيادة حساسيتهم الانفعالية ربما يكونون عرضة لأن يصبحوا متأثرين عاطفيا بالآخرين ،فيتقمصون شخصيتهم ويعبرون تماما عن حالتهم الانفعالية ،

الضبط الانفعالي (ض ن): ويتضمن القدرة على ضبط مظاهر السلوك غير اللفظي كالتعبير عن الانفعالات الداخلية التي لا تتلاءم مع الموقف ،فهو يتضمن القدرة على التحكم في مظاهر الانفعالات كإخفاء المشاعر وراء قناع مفترض كالضحك على نحو مناسب على نكتة أو كظم الغيظ عند التعرض لمواقف محرجة

التعبير الاجتماعي (ت ج): يشير إلى المهارة في التعبير اللفظي والقدرة على الطلاقة اللغوية والاتصال بالآخرين لفظيا ،والاشتراك مع الآخرين في المحادثات الاجتماعية ،والكفاءة في استهلال الحديث وتوجيهه ،وأصحاب هذا المكون لديهم القدرة على التأثير اللفظي في الآخرين ،ويظهرون نوعا من الانبساطية والاجتماعية ،

الحساسية الاجتماعية (ح ج): وتشير إلى القدرة على تفسير التواصل اللفظي أثناء التفاعل الاجتماعي ، أي على فهم معايير وقواعد السلوك الاجتماعي أثناء السلوك الاجتماعي المناسب للمواقف ،وبالتالي فهم يتميزون بالتزامهم بالسلوك الاجتماعي ووعيهم بما يفعلونه ،

الضبط الاجتماعي (ض ج): يشير إلى المهارة في لعب الدور وتقديم الذات للآخرين والمجتمع ويتميز أصحاب هذا المكون بـــــ: اللياقة والتوافق الاجتماعي والثقة بالنفس في مواجهة المواقف الاجتماعية ،وصياغة السلوك الشخصي بما يلاءم الموقف ،

إن توفر المهارات الاجتماعية لدى الأفراد تؤدي إلى توفر خصائص ومتغيرات شخصية إيجابية لدى هؤلاء الافراد مثل الثقة بالنفس ، وتقدير الذات ، ومفهوم ذات إيجابية ، وفاعلية أو كفاءة ذاتية نحو المهام التي يقدمون على أدائها ،كما أنها تخفف من حدة الخجل او الخوف الاجتماعي، والغضب ، وتقلل من السلوك العدواني والسلوك الاعتمادي ،ولذلك وجدت برامج كثيرة في مجال تخصص علم النفس لتزيد من السلوكيات المرغوب فيها وتنقص من السلوكيات المرغوب عنها ،

ومن ناحية أخرى فهي تعمل على بناء سوى لشخصية الفرد بإشباعها للحاجات النفس-اجتماعية لديه ،وينعكس ذلك أيضا على تماسك الجماعات لأنها توفر لها شبكة من العلاقات الاجتماعية التي تؤدي لتماسكها وتطورها ، فالمهارات الاجتماعية بمثابة الرابط الدينامي للعلاقات القائمة بين الأفراد ،ولذا فلها بطبيعة الحال مردود إيجابي على صحة الفرد النفسية وتوافقه الاجتماعي ، وسلامة الجماعة التي ينتمي إليها هذا الفرد ونموها ، وعلاوة على ما سبق تعتبر المهارات الاجتماعية اسلوبا لعلاج الكثير من المشكلات السلوكية والاضطرابات النفسية ، كما تُعد أيضا محكا للسلوك السوي ، فهي إذا ضرورية لتشكيل وإبقاء العلاقات السليمة والصحيحة بين الأفراد ،كما ان لها بحكم هذه الخصائص مردود على زيادة ناتج الفرد والجماعية في مجالات العمل المختلفة،

فرضيات البحث :

ف١: يوجد تأثير دال إحصائيا لبرنامج الموهوبين على تنمية التفكير المتفتح النشط لدى الطلبة الموهوبين المشاركين فيه بالمدينة المنورة ، أي يوجد فرق دال إحصائيا في المعالم الإحصائية الخاصة بالرتب بين القياسين القبلي والبعدي لصال التطبيق البعدي ،

ف٢: يوجد تأثير دال إحصائيا لبرنامج الموهوبين على تنمية مستوى الاستقلالية لتفكير المتفتح النشط لدى الطلبة الموهوبين المشاركين فيه بالمدينة المنورة، أي يوجد فرق دال إحصائيا في المعالم الإحصائية الخاصة بالرتب بين القياسين القبلي والبعدي لصال التطبيق البعدي ،

ف٣: يوجد تأثير دال إحصائيا لبرنامج الموهوبين على تنمية المهـــارات الاجتماعيـــة لدى الطلبة الموهوبين المشاركين فيه بالمدينة المنورة، أي يوجد فرق دال إحصائيا في المعالم الإحصائية الخاصة بالرتب بين القياسين القبلي والبعدي لصال التطبيق البعدي

منهج البحث Methodology

استخدم في البحث المنهج التجريبي ذات تصميم المجموعة الواحدة (القيـــاس القبلـــي – البعدي) . و تمثل برامج الموهوبين في المدينة المنورة المتغير المستقل، و بينما يمثل كـــل من : التفكير المتفتح النشط والاستقلالية والمهارات الاجتماعية المتغيرات التابعة ٠

عينة البحث Participants

تكونت العينة من ٩٠موهوبا من الموهوبين المشاركين في برنامج رعاية الموهوبين بمركز المدينة المنورة ، والذين شاركوا بشكل تطوعي في التطبيقين القبلي والبعدي،٠

والجدول التالي يوضح طبيعة العينة موزعة وفقاً للصفوف الدراسية والمستويات ببرنامج رعاية الموهوبين بمركز المدينة المنورة للموهوبين:

جدول (٢) يبين المرحلة الدراسية ومستويات البرنامج والعدد المشارك من الموهوبين

المرحلة الدراسية	مستويات البرنامج	العدد
السادس الابتدائي	**الأول**	**٢٠**
الأول المتوسط	**الثاني**	**٢٤**
الثاني المتوسط	**الثالث**	**٣٠**
الثالث المتوسط	**الرابع**	**١٦**
الإجمالـــــــي		**٩٠**

يوضح الجدول السابق أن ٢٠ تلميذاً من الصف السادس الابتدائي شكلوا عينة الدراسة في المستوي الأول للبرنامج ، وأن ٧٠ تلميذاً من المرحلة المتوسطة شكلوا عينة الدراسة في المستوى الثاني والثالث والرابع للبرنامج، وقد تم استبعاد عينة المستوي الخامس لأنها مكونة من (٣) تلاميذ فقط.

أدوات البحث Instruments

مقياس التفكير المتفتح النشط Actively Open-Minded Thinking Scale

تم استخدام مقياس التفكير المتفتح النشط الذي طوره ستانوفيتش و فيست (Stanovich, & West, 2007). وهو عبارة عن استبانة تقرير ذاتي تتكون من ٤١ مفردة تم اشتقاقها من مجموعة متنوعة من المقاييس التي تزخر بها أدبيات التفكير الناقد. وفيما يلي وصف للمكونات الفرعية المكونة للمقياس:

- مقياس التفكير المرن: يتكون من ١٠ بنود تقيس الميل نحو التفكير التأملي، والرغبة في دراسة الشواهد المناقضة لآراء الفرد الشخصية، والرغبة في دراسة الآراء والتفسيرات البديلة، والتسامح مع الغموض.

- مقياس الانفتاح على القيم: يحتوى على ٨ مفردات عن الانفتاح على القيم.

- المقياس الجمود الفكري: و تكوّن من ٩ مفردات تم اشتقاقها من عدة استبانات تقيس الجمود الفكري والتفكير الدوجماتي.

- مقياس التفكير الفئوي: ويتكون من ٣ بنود تدور حول فكرة تصنيف الناس والأشياء تصنيفاً فئوياً حاداً، مثل: "هناك نوعين من البشر في هذا العالم: طيبون وأشرار".

- تحديد المعتقد: يتكون من ٩ مفردات تدور حول قدرة الفرد على تحديد ذاته كهوية مستقلة عن معتقداته وآرائه، فتعديل الفرد لمعتقد ما يراه صواباً أو تغييره كلياً لا يؤثر كثيراً على تكيف الفرد أو مفهومه لذاته.

- التفكير المناقض للحقائق: ضمن مصمما المقياس بندين للكشف عن التفكير المناقض للحقائق كمؤشر على القدرة على تبنى رؤى بديلة، مثل: حتى لو كانت بيئتي (الأسرة والجيران والمدارس) مختلفة، فإن أفكاري ومعتقداتي كانت ستبقى هي نفسها".

ونظراً لأن العديد من مكونات هذا المقياس قد أظهرت علاقات متشابكة متوسطة القوة، فإن مصمما المقياس استخدما الدرجة الكلية على المقياس لتشير إلى التفكير المتفتح النشط (Stanovich& West, 2007) بحيث تشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى الانفتاح

على التغيير في الآراء والمعتقدات وإلى المرونة العقلية، وتشير الدرجة المنخفضة إلى الجمود العقلي وإلى مقاومة التغيير في الآراء و المعتقدات.

وبعد ترجمة المقياس وتحكيمه، تم تصميم المقياس ليشتمل على ثلاثة أبعاد فرعية هي: الأول هو بعد تحديد المعتقد وتكون من ٩ فقرات هي الفقرات نفسها المحددة لهذا العامل، والثاني هو بعد التفكير الدوجماتي وتكون من ١٢ فقرة هي فقرات الجمود الفكري والتفكير الفئوي والتفكير المناقض للحقائق، والثالث هو بعد التفكير المرن تكون من ٢٠ فقرة هي فقرات بعد التفكير المرن والتفكير المنفتح على الأفكار.

تكونت العينة الاستطلاعية من (٥٠) تلميذ ببرنامج رعاية الموهوبين بمنطقة المدينة المنورة, موزعين علي مستويات البرنامج علي النحو التالي: (١٥) بالمستوى الأول, (١٢) بالمستوى الثاني, (١٥) بالمستوى الثالث, (٥) بالمستوى الرابع, (٣) بالمستوى الخامس، وتم حساب الثبات والصدق بالطرق التالية :

- معامل ألفا , حيث تم حساب معامل ألفا العام لدرجات كل بُعد من الأبعاد الثلاثة, وحساب مُعامل ألفا (في حالة حذف درجات كل مفردة), ووجد أن جميع معاملات ألفا(في حالة حذف درجة المفردة) أقل من مُعامل ألفا العام للبُعد (وهذا يعني ثبات هذه المفردات),عدا المفردات: ٤, ١٣, ٢٢, ٢٦ فكانت معاملات ألفا (في حالة حذف درجة كل منهما) أكبر من مُعامل ألفا العام للبُعد , وهذا يعني عدم ثبات هذه المفردات, والجدول التالي يوضح هذه النتائج.

جدول (٣) يوضح نتائج معامل ألفا (كرونباخ) لمقياس : التفكير المتفتح النشط

تحديد المعتقد		التفكير الدوجماتي		التفكير المرن			
المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا
١	.٦٩٣	١٠	.٧٢٨	٢٢	.٨٠٨	٣٤	.٧٩٩
٢	.٦٩٨	١١	.٧٢٣	٢٣	.٨٠٦	٣٥	.٧٨٧

٣	.٧٣٤	١٢	.٧٢٦	٢٤	.٨٠١	٣٦	.٧٨٦
٤	.٧٦٩	١٣	.٧٦٢	٢٥	.٨٠٤	٣٧	.٨٠٤
٥	.٧٣٩	١٤	.٧٤٢	٢٦	.٨٢٠	٣٨	.٧٦٩
٦	.٦٩٣	١٥	.٧٤٤	٢٧	.٧٩٢	٣٩	.٨٠٠
٧	.٦٩٨	١٦	.٧١٤	٢٨	.٧٨٧	٤٠	.٧٨٤
٨	.٧٢٩	١٧	.٧٣٨	٢٩	.٧٨٦	٤١	.٧٩٩
٩	.٧٤٢	١٨	.٧٢٧	٣٠	.٨٠٤		
معامل ألفا العام للبُعد الأول .٧٤٨		١٩	.٧٤٧ .	٣١	.٧٩٦		
		٢٠	.٧٢٦ .	٣٢	.٨٠٠		
		٢١	.٧٢٦ .	٣٣	.٧٨٤		
		معامل ألفا العام للبُعد الثاني .٧٥١		**معامل ألفا العام للبُعد الثالث .٨٠٦**			

- حُسب صدق(اتساق) المفردات ، بحساب معاملات الارتباط بين درجات كل مُفردة والدرجات الكلية للبعد التي تنتمي له (محذوفاً منها درجة المُفردة) – علي اعتبار أن مجموع درجات بقية المُفردات محكاً لدرجات المُفردة – ، ووجد أن جميع مُعاملات الارتباط دالة إحصائياً (وهذا يعني صدق هذه المفردات) عدا المفردات أرقام : ٤، ١٣، ٢٢، ٢٦ فكانت معاملات الارتباط غير دالة (وهذا يعني عدم صدقها) ، ويُلاحظ أنها نفس المفردات غير الثابتة, والجدول التالي يوضح هذه النتائج .

جدول (٤) يوضح معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجات الكلية للأبعاد (محذوفاً منها درجة المفردة) لمقياس : التفكير المتفتح النشط

تحديد المعتقد		**التفكير الدوجماتي**		**التفكير المرن**			
المفردة	**معامل**	**المفردة**	**معامل**	**المفردة**	**معامل**	**المفردة**	**معامل**

	الارتباط		الارتباط		الارتباط		الارتباط
١	.٦٨٩**	١٠	.٦٣٤**	٢٢	.١٦٧	٣٤	.٤٥٢**
٢	.٦٨٣**	١١	.٦٧٦**	٢٣	.٣٥٨*	٣٥	.٥٤٤**
٣	.٤٦٣**	١٢	.٦٤٦**	٢٤	.٥٠٣**	٣٦	.٥٦٤**
٤	.١٤٧	١٣	.٢٢١	٢٥	.٤٥٣**	٣٧	.٤٥٨**
٥	.٤٥٣**	١٤	.٤٤٦**	٢٦	-.١٥٨-	٣٨	.٤٦٩**
٦	.٦٩٨**	١٥	.٤٩٦**	٢٧	.٥٦٣**	٣٩	.٤٣١**
٧	.٦٨٣**	١٦	.٦٣٠**	٢٨	.٥٤٤**	٤٠	.٥٧٤**
٨	.٥٠١**	١٧	.٥٥١**	٢٩	.٥٦٤**	٤١	.٤٥٢**
٩	.٤٧٥**	١٨	.٦٣٨**	٣٠	.٤٥٨**		
		١٩	.٤٦٧**	٣١	.٤٦٩**		
		٢٠	.٦٤٦**	٣٢	.٤٣١**		
		٢١	.٦٦٨**	٣٣	.٥٧٤**		

- بعد حذف المفردات غير الثابتة وغير الصادقة أرقام: ٤, ١٣, ٢٢, ٢٦ , تم حساب ثبات الأبعاد ، بحساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس ، وكانت جميعها دالة إحصائياً ،كما تم حساب الثبات بمعادلة جتمان مما يعني ثبات الأبعاد الثلاثة ، وبالتالي ثبات المقياس ككل ، والجدول التالي يوضح هذه النتائج .

جدول (٥) يوضح معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التفكير المتفتح النشط .

البُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	معامل الثبات بمعادلة جتمان
تحديد المعتقد	.٨١٤**	٨٤٥و
التفكير الدوجماتي	.٩٧٨**	٦٧١و

التفكير المرن	.٩٤٤**	٧٧٤و

مقياس الاستقلالية AutonomyScale :

استخدم الباحثان في الدراسة الحالية مقياس الاستقلالية (Noom, 1999)، وهو عبارة عن استبانة تقرير ذاتي تتكون من ١٥ فقرة، تعكس قدرة الفرد على ممارسة التنظيم الذاتي لحياته الشخصية. ويتكون المقياس من ثلاثة أبعاد فرعية: استقلال التوجه (إدراك الفرد لأهدافه من خلال الفرص والرغبات)، والاستقلال الانفعالي(إدراك الفرد لاستقلاله من خلال ثقته في نفسه وتفرده)، والاستقلال الوظيفي (إدراك الفرد لاستراتيجيات التنظيم والضبط الذاتي). ويتألف كل بعد من خمس مفردات.

ويحدد الفرد استجابته على مفردات المقياس باستخدام أسلوب ليكارت وذلك باختيار أحد البدائل الخمسة التالية: تنطبق تماما (٥ درجات)، تنطبق (٤ درجات)، إلى حد ما (٣ درجات)، لا تنطبق (درجتين)، لا تنطبق على الإطلاق (درجة واحدة). وقام الباحثان بترجمة المقياس وتنقيحه بعد عرضه على محكمين، وتم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من (٥٠) تلميذ ببرنامج رعاية الموهوبين بمنطقة المدينة المنورة، موزعين علي مستويات البرنامج علي النحو التالي: (١٥) بالمستوى الأول، (١٢) بالمستوى الثاني، (١٥) بالمستوى الثالث, (٥) بالمستوى الرابع، (٣) بالمستوى الخامس، وتم حساب الثبات والصدق بالطرق التالية :

- معامل ألفا ، حيث تم حساب معامل ألفا العام لدرجات كل بُعد من الأبعاد الثلاثة، وحساب مُعامل ألفا (في حالة حذف درجات كل مفردة)، ووجد أن جميع معاملات ألفا(في حالة حذف درجة المفردة) أقل من مُعامل ألفا العام للبُعد (وهذا يعني ثبات هذه المفردات),عدا المفردة:٣ فكانت معاملات ألفا (في حالة حذف درجة كل منهما) أكبر من مُعامل ألفا العام للبُعد ، وهذا يعني عدم ثبات هذه المفردة، والجدول التالي يوضح هذه النتائج .

جدول (٦) يوضح نتائج معامل ألفا (كرونباخ) لمقياس : الاستقلالية

استقلال التوجه		الاستقلال الانفعالي		الاستقلال الوظيفي	
المفردة	**معامل ألفا**	**المفردة**	**معامل ألفا**	**المفردة**	**معامل ألفا**
١	.٧٥٣	٦	.٥١٧	١١	.٥٨١
٢	.٧٣١	٧	.٥١٥	١٢	.٥٤٥
٣	.٨١٤	٨	.٥٩٩	١٣	.٥٥٩
٤	.٧٢٥	٩	.٥٩٠	١٤	.٥١٩
٥	.٧٠٨	١٠	.٤٩٤	١٥	.٥٥٧
إجمالي البعد	.٧٨٩	**إجمالي البعد**	.٦٠٠	**إجمالي البعد**	.٦٠٨

- حُسب صدق المفردات ، بحساب معاملات الارتباط بين درجات كل مُفردة والدرجات الكلية للبعد التي تنتمي له (محذوفاً منها درجة المُفردة) – علي اعتبار أن مجموع درجات بقية المُفردات محكاً لدرجات المُفردة – ، ووجد أن جميع مُعاملات الارتباط دالة إحصائياً (وهذا يعني صدق هذه المفردات) عدا المفردة: فكانت معاملات الارتباط غير دالة (وهذا يعني عدم صدقها) ، ويُلاحظ أنها نفس المفردات غير الثابتة، والجدول التالي يوضح هذه النتائج:

جدول (٧) يوضح معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجات الكلية للأبعاد (محذوفاً منها درجة المفردة) لمقياس : الاستقلالية

استقلال التوجه		الاستقلال الانفعالي		الاستقلال الوظيفي	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	.٥٥٧**	٦	.٥١٥**	١١	.٤٠٤**
٢	.٦٣٥**	٧	.٥١٣**	١٢	.٤٧٩**
٣	.٢٤٣	٨	.٤٥٥**	١٣	.٤٥٢**
٤	.٦٣٩**	٩	.٤٦٤**	١٤	.٥٢٣**
٥	.٦٨٢**	١٠	.٥٤٣**	١٥	.٤٥٩**

- بعد حذف المفردة غير الثابتة وغير الصادقة رقم:٣ , تم حساب ثبات الأبعاد , بحساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس , وكانت جميعها دالة إحصائياً , وحساب معامل الثبات بطريقة جتمان مما يعني ثبات الأبعاد الثلاثة , وبالتالي ثبات المقياس ككل , والجدول التالي يوضح هذه النتائج .

جدول (٨) يوضح معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الاستقلالية

البُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	معامل الثبات بمعادلة : جتمان
استقلال التوجه	.٨٧٨**	.٩٢٧
الاستقلال الانفعالي	.٨٩٧**	.٥٧٩
الاستقلال الوظيفي	.٧٤٠**	.٦٤٧

مما سبق يتضح أن مقياس الاستقلالية تتوفر به الشروط السيكو مترية التي تجعله صالح للاستخدام وتحقيق الهدف من استخدامه لدى عينة الموهوبين٠

مقياس المهارات الاجتماعية Social Skills

هي من تأليف رونالد ريجيو ١٩٩٠ .RIGGIO, R.E ، وقد تأكد في أكثر من دراسة من ثباتها وصدقها في البيئة الأمريكية ٠وبني على أساس أن المهارات الاجتماعية تقاس وبطريقة صادقة باستخدام أسلوب التقرير الذاتي (عبدالرحمن ، ١٩٩٨ ، ١، ٢٣)، وقد قام عبدالرحمن (١٩٩٨) بتعريبه وتقنينه واستخدامه في أكثر من دراسة ، ثم تلى ذلك استخدامه من قبل باحثين كثيرين في البيئة العربية ٠وتشير كراسة الأسئلة ودليل الاستبانة إلى أنها تتكون من ٩٠سؤال وتقيس ستة مكونات للمهارات الاجتماعية٠

وقد قام فريق البحث باختصارها من ٩٠ مفردة إلى ٣٠مفردة فقط – وذلك من منطلق أن الصور المختصرة والتي تحقق نفس الهدف نكون أفضل وخاصة عند التطبيق وسهولة تعامل المستجيبين معها ٠وبتطبيق الصورة الأصلية (٩٠) مفردة والصورة المختصرة

(٣٠)مفردة على عينة مكونة من(١٢٥) طالبا من طلاب المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة وجد أن قيمة معامل الارتباط بين الصورتين (٨٣و٠) – وبإعادة التطبيق على (٥٥) طالبا من الـــ (١٢٥) طالبا وجد معامل استقرار النتائج (الثبات) يساوي(٩٢و٠) – وهذا يعنى صلاحية الصورة المختصرة للاستخدام ٠وتقيس الصورة المختصرة نفس المكونات التي تقيسها الصورة الأصلية التي أعدها عبدالرحمن (١٩٩٨) وهي : التعبير الانفعالي – الحساسية الانفعالية – الضبط الانفعالي ،التعبير الاجتماعي – الحساسية الاجتماعي – الضبط الاجتماعي ، وفيما يلي تبيان للمفردات السالبة والموجبة وطريقة التصحيح ومفردات كل مكون٠

وتم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من (٥٠) تلميذ ببرنامج رعاية الموهوبين بمنطقة المدينة المنورة, موزعين علي مستويات البرنامج علي النحو التالي: (١٥) بالمستوى الأول, (١٢) بالمستوى الثاني, (١٥) بالمستوى الثالث, (٥) بالمستوى الرابع, (٣) بالمستوى الخامس، وتم حساب الثبات والصدق بالطرق التالية :

- معامل ألفا ، حيث تم حساب معامل ألفا العام لدرجات كل بُعد من الأبعاد الثلاثة، وحساب مُعامل ألفا (في حالة حذف درجات كل مفردة)، ووجد أن جميع معاملات ألفا(في حالة حذف درجة المفردة) أقل من مُعامل ألفا العام للبُعد (وهذا يعني ثبات هذه المفردات)،عدا المفردات: ١٢، ١٦ فكانت معاملات ألفا (في حالة حذف درجة كل منهما) أكبر من مُعامل ألفا العام للبُعد ، وهذا يعني عدم ثبات هذه المفردات، والجدول التالي يوضح هذه النتائج.

جدول (٩) يوضح نتائج معامل ألفا (كرونباخ) لمقياس : المهارات الاجتماعية

التعبير الانفعالي		الحساسية الانفعالية		الضبط الانفعالي		التعبير الاجتماعي		الحساسية الاجتماعية		الضبط الاجتماعي	
المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا
١	٧٧٨	٢	٥٢	٣	٤٤	٤	٤٠	٥	٦٠	٦	٤٣

	.		.٩		.٣		.٦		.٣		.٧
٧	٨٤٦.	٨	٦٠.٤	٩	٥٣٢	١٠	٥٨.٤	١١	٦٤.٧	١٢	٧٢.٩
١٣	.٨٦٣	١٤	٦٣.٧	١٥	٦٠٧	١٦	٦٧.٩	١٧	٦٧.٢	١٨	٦٣.٢
١٩	٨٣٨.	٢٠	٦٣.٨	٢١	٦١١	٢٢	٥٣.٢	٢٣	٦٢.٨	٢٤	٦١.٧
٢٥	.٧٥٣.	٢٦	٤٣.٢	٢٧	٤١٧	٢٨	٤١.٧	٢٩	٦٢.٣	٣٠	٤١.٦
إجمالي البعد	٨٦٥.	إجمالي البعد	٦٤.٣	إجمالي البعد	٦١.٢	إجمالي البعد	٦٠.٤	إجمالي البعد	٦٩.٣	إجمالي البعد	٦٦.٦

-حُسب صدق المفردات ، بحساب معاملات الارتباط بين درجات كل مُفردة والدرجات الكلية للبعد التي تنتمي له(محذوفاً منها درجة المُفردة) – علي اعتبار أن مجموع درجات بقية المُفردات محكاً لدرجات المُفردة – ، ووجد أن جميع مُعاملات الارتباط دالة إحصائياً (وهذا يعني صدق هذه المفردات) عدا المفردات أرقام : ١٢، ١٦، فكانت معاملات الارتباط غير دالة (وهذا يعني عدم صدقها)، والجدول التالي يوضح هذه النتائج .

جدول (١٠) يوضح معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجات الكلية للأبعاد

التعبير الانفعالي		الحساسية الانفعالية		الضبط الانفعالي		التعبير الاجتماعي		الحاسية الاجتماعية		الضبط الاجتماعي	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	**	٢	**	٣	**	٤	**	٥	**	٦	**

	.٨٧٥		.٦٣٨		.٦٠٩		.٦٨١		.٦٤٢		.٧٥٥
٧	** .٦٦٣	٨	** .٥٧٩	٩	** .٥١٣	١٠	** .٤٨٢	١١	** ,٤٤٨	١٢	.١٢٤
١٣	** .٥٢٣	١٤	** .٥٢٤	١٥	** .٤٢٧	١٦	- .٢٥٦	١٧	** .٤٥١	١٨	** .٤٧٨
١٩	** .٦٩٤	٢٠	** ,٥١٢	٢١	** .٤٨٦	٢٢	** .٦٠١	٢٣	** .٤٨٧	٢٤	** .٤٢٨
٢٥	** .٨٩٢	٢٦	** .٦٥٤	٢٧	** .٦٣٤	٢٨	** .٦٥٨	٢٩	** .٦١٨	٣٠	** .٧٦٤

(محذوفاً منها درجة المفردة) لمقياس: الاستقلالية

- بعد حذف المفردات غير الثابتة وغير الصادقة أرقام: ١٢، ١٦ ، تم حساب ثبات الأبعاد ، بحساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس ، وكانت جميعها دالة إحصائياً ، مما يعني ثبات الأبعاد الثلاثة ، وبالتالي ثبات المقياس ككل ، والجدول التالي يوضح هذه النتائج .

جدول (١١) يوضح معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية

البُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
التعبير الانفعالي	.٧٦٣**
الحساسية الانفعالية	.٨٢٤**
الضبط الانفعالي	.٥٩٩**
التعبير الاجتماعي	.٦٤٧**
الحساسية الاجتماعية	.٧٨٢**
الضبط الاجتماعي	.٨٢٢**

النتائج: Results :

أولاً: النتائج الخاصة بالفرضية الأولى والذي كان نصها "

" يوجد تأثير دال إحصائيا لبرنامج الموهوبين على تنمية التفكير المتفتح النشط لدى الطلبة الموهوبين المشاركين فيه بالمدينة المنورة ، أي يوجد فرقٍ دال إحصائيا في المعالم الإحصائية الخاصة بالرتب بين القياسين القبلي والبعدي لصال التطبيق البعدي" ٠

للإجابة عن الفرضية الأولى والتحقق من أثر البرنامج على التفكير المتفتح النشط الذي يمثل مخرج التعلم المعرفي للبرنامج، تم استخدام اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للأزواج المترابطة باستخدام درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي، وذلك للوقوف على ما إذا كان توزيع الدرجات في التطبيقين القبلي والبعدي يختلفان عن بعضهما البعض اختلافاً دالاً أم لا. وتم تحليل بيانات أبعاد المقياس الثلاثة (تحديد المعتقد، والتفكير الدوجماتي، والتفكير المرن) وكذلك الدرجة الكلية لمقياس التفكير المتفتح النشط كل على حدة. ويوضح الجدول (٤) نتائج اختبار "ويلكوكسون" :

جدول (١٢) نتائج دلالة الفروق في التفكير المتفتح النشط خلال التطبيقين القبلي والبعدي باستخدام معادلة " ويلكوكسون

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة(ذ) Z	الدلالة الإحصائية	قيمة حجم التأثير	قوة التأثير
تحديد المعتقد	الموجبة السالبة	٦٦ ٢١	٥٠.٠٩ ٢٤.٨٦	٣٣٠٦.٠٠ ٥٢٢.٠٠	٥.٨٩٨	٠.٠٠٠١	٠.٩٦٦	قوي جداً
التفكير الدوجماتي	الموجبة السالبة	٨٦ ٣	٤٦.١٧ ١١.٣٣	٣٩٧١.٠٠ ٣٤.٠٠	٨.٠٥٦	٠.٠٠٠١	٠.٩٥٨	قوي جداً
التفكير المرن	الموجبة السالبة	٨٦ ٤	٤٧.٠٦ ١١.٨٨	٤٠٤٧.٥٠ ٤٧.٥٠	٨.٠٤٩	٠.٠٠٠١	٠.٩٥٨	قوي جداً
الدرجة الكلية للمقياس	الموجبة السالبة	86 ٣	46.27 ٨.٥٠	٣٩٧٩.٥٠ ٢٥.٥٠	٨.٠٨٩	٠.٠٠٠١	٠.٩٥٨	قوي جداً

يتضح من الجدول السابق أن الفروق بين التطبيقين _ في أبعاد مقياس التفكير المتفتح النشط (تحديد المعتقد ،والتفكير الدوجماتي ،والتفكير المرن والدرجة الكلية ــ دالة إحصائياً (عند مستوي ٠.٠٠٠١) لصالح التطبيق الثاني ، وهذا يعني أن برنامج الرعاية المُستخدم له تأثير إيجابي في تحسين وزيادة درجات التفكير المتفتح النشط , وحجم التأثير يقترب من الواحد الصحيح, وهذا يعني (وفقاً للمعادلة المستخدمة) أنه تأثير قوي جداً, وهذه النتائج تشير إلى نجاح البرنامج في إحداث تأثيرات إيجابية في ميول الطلاب نحو استخدام التفكير المتفتح النشط وخاصة فيما يتعلق بالتفكير الدوجماتي. ويمكن القول بشكل عام أن نتائج الدراسة الحالية تشير إلى أن البرنامج قد نجح في تعديل ميول الطلاب نحو استخدام التفكير المتفتح النشط، وإن كان التأثير أكبر وضوحاً بالنسبة لمعتقدات الطلاب وميولهم المرتبطة بالتفكير الدوجماتي، من البعدين الآخرين. وبذلك تتحقق صحة الفرضية الأولى مما يعني أن البرنامج له أثر في تنمية الميل للتفكير المتفتح النشط ٠ وتتفق هذه النتيجة مع كثير من الدراسات غير المباشرة التي استهدفت نفس الهدف وهو تقويم برامج الموهوبين ودورها في نمو النواحي المعرفية ،حيث تناول العديد من الباحثين المخرجات المعرفية لعدد كبير من البرامج التربوية (Hertzog, 2003; Hebert &McBee, 2007; Johnson et al., 1983; Kulik&Kulik, 1987; Rogers, 1991, 2002; Slavin, 1988) . ويمكن القول إن معظم الدراسات التي أجريت للتعرف على أثر البرامج الخاصة للموهوبين على التحصيل تشير إلى وجود تأثير إيجابي لهذه البرامج على تحصيل الطلاب الأكاديمي (Goldring, 1990; Kulik&Kulik, 1987, 1991; Vaughn et al., 1991). وفي دراسة ما وراء تحليلية Meta-analytic study قامت بها جولدرينج (Goldring, 1990) لبحث نتائج الدراسات التي تناولت مستويات تحصيل الطلاب الموهوبين في الفصول المتجانسة من حيث القدرة ومستويات تحصيل، والطلاب الموهوبين الملحقين ببرامج الدمج، أظهر التحليل أن مستوى تحصل الطلاب في الفصول الخاصة أعلى بدرجة دالة من أقرانهم الموهوبين في الفصول العادية.

وقد أظهرت دراسة أخرى مشابهة أجراها ڤون وآخرون (Vaughn et al., 1991) على نتائج تسع دراسات تجريبية لطلاب شاركوا في برامج السحب مقارنة بالطلاب الموهوبين في البرامج العادية، أظهرت النتائج أن المشاركة في برامج السحب كان لها تأثيرات إيجابية على الطلاب ذوي القدرة المرتفعة في كل من التحصيل والتفكير الناقد والتفكير الإبداعي.

ثانياً: النتائج الخاصة بالفرضية الثانية والذي كان نصها: " يوجد تأثير دال إحصائيا لبرنامج الموهوبين على تنمية مستوى الاستقلالية لتفكير المتفتح النشط لدى الطلبة الموهوبين المشاركين فيه بالمدينة المنورة، أي يوجد فرق دال إحصائيا في المعالم الإحصائية الخاصة بالرتب بين القياسين القبلي والبعدي لصال التطبيق البعدي ٠

للإجابة عن الفرضية الثانية والتحقق من أثر البرنامج على الاستقلالية لدي الطلاب والذي يمثل أحد مخرجات التعلم الوجدانية للبرنامج، تم استخدام ويلكوكسون لإشارات الرتب للأزواج المترابطة باستخدام درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الاستقلال، وذلك للوقوف على ما إذا كان توزيع الدرجات في التطبيقين القبلي والبعدي يختلفان عن بعضهما البعض اختلافاً دالاً أم لا. وتم تحليل أبعاد الاختبار الثلاثة (استقلال التوجه، الاستقلال الانفعالي، الاستقلال الوظيفي) وكذلك الدرجة الكلية لمقياس الاستقلال كل على حدة٠

جدول (١٣) نتائج الفروق في الاستقلالية خلال التطبيقين القبلي والبعدي باستخدام معادلة "ويلككسون"

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة(ذ) Z	الدلالة الإحصائية	قيمة حجم التأثير	قوة التأثير
استقلال التوجه	الموجبة السالبة	٧٣ ١٠	٤٦.١٨ ١١.٥٠	٣٣٧١.٠٠ ١١٥	٧.٣٩٧	٠.٠٠٠١	٠.٩٦٤	قوي جداً

الاستقلال الانفعالي	الموجبة السالبة	٦٧ ١٧	٤٥.٧٧ ٢٩.٦٢	٣٠٦٦.٥٠ ٣٠٥.٥٠	٥.٧٢٧	٠.٠٠٠١	٠.٩٦٧	قوي جداً
الاستقلال الوظيفي	الموجبة السالبة	٦٩ ١٣	٤٦,٠٨ ١٧.١٩	٣١٧٩.٥٠ ٢٢٣.٥٠	٦.٨٤٢	٠.٠٠٠١	٠.٩٦٥	قوي جداً
الدرجة الكلية	**الموجبة السالبة**	٧٩ ٩	٤٨.٠٣ ١٣.٥٠	٣٧٩٤.٥٠ ١٢١.٥٠	٧.٦٤٣	٠.٠٠٠١	٠.٩٥٩	قوي جداً

يتضح من الجدول السابق أن الفروق بين التطبيقين ـــــ في أبعاد مقياس الاستقلالية(استقلال التوجه ،والاستقلال الانفعالي والاستقلال الوظيفي والدرجة الكلية ـــــ دالة إحصائياً (عند مستوي ٠.٠٠٠١) لصالح التطبيق الثاني ، وهذا يعني أن برنامج الرعاية المُستخدم له تأثير إيجابي في تحسين وزيادة درجات الاستقلالية، وحجم التأثير يقترب من الواحد الصحيح، وهذا يعني (وفقاً للمعادلة المستخدمة) أنه تأثير قوي جداً، وبذلك تتحقق صحة الفرضية الثانية مما يعنى أن البرنامج له أثر في تنمية الميل الاستقلال بأنواعه الثلاثة الموجهة والانفعالية والوظيفية ٠ وتتفق هذه النتيجة مع كثير من الدراسات غير المباشرة التي استهدفت نفس الهدف وهو تقويم برامج الموهوبين ودورها في نمو النواحي الوجدانية ، ففي دراسة دلكورت وآخرون (Delcourt et al., 2007) هدفت إلى التعرف على مخرجات برامج الموهوبين المعرفية والوجدانية بالمدارس الابتدائية، تم مقارنة الطلاب المدرجين في برامج الموهوبين، والطلاب الموهوبين غير المدرجين بالبرامج، والطلاب غير الموهوبين. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في المتغيرات المعرفية والوجدانية عبر البرامج المختلفة. وفيما يتعلق بالتحصيل الأكاديمي أظهرت النتائج أن الطلاب الموهوبين الملتحقين بمدارس خاصة يحصِّلون أعلى من الطلاب الموهوبين غير المدرجين ببرامج الموهوبين.

وقد أظهرت دراسة دلكورت وآخرون (Delcourt et al., 2007) التي حاولت التعرف على مخرجات التعلم المعرفية والوجدانية للبرامج المختلفة، عدم وجود فروق دالة

إحصائياً بين الطلاب المدرجين في برامج الموهوبين والطلاب الموهوبين غير المدرجين بالبرامج، في مفهوم الذات والدافعية الداخلية/الخارجية.

وتعتبر دراسة أسامة إبراهيم (٢٠٠٨) الدراسة الوحيدة التي حاولت دراسة مخرجات التعلم الوجدانية لبرامج *موهبة* الصيفية، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير إيجابي دال إحصائياً لبرامج *موهبة* الصيفية على متغيري اتخاذ القرار وأساليب العزو السببي، مما يعني أن البرنامج كان قد أحدث تعديلاً في مهارات اتخاذ القرار وأساليب العزو السببي لدى الطلاب المشاركين في البرنامج.

كما أظهرت نتائج دراسة عبدالله الجغيمان وآخرون (٢٠٠٩) التقويمية لبرامج الموهوبين بالمملكة العربية السعودية أن البرامج كان لها تأثيرات إيجابية دالة إحصائياً على الدافعية للإنجاز والاتجاه نحو التعلم لدى الأطفال الموهوبين المشاركين في البرامج. وهذه النتائج تؤكد التأثيرات الإيجابية لبرامج الموهوبين على بعض الجوانب الوجدانية المهمة لدي الطلاب الموهوبين المشاركين في البرامج.

وبشكل عام، فإن نتائج الأبحاث في مجال تقويم برامج الموهوبين تشير إلى تنوع تأثير برامج الطلاب الموهوبين على مخرجات التعلم المعرفية والوجدانية، حيث تتيح هذه البرامج للطلاب ذوي القدرات العالية فرصاً للتعلم مع طلاب يشابهونهم في الاهتمامات والميول والقدرات، وفي بيئة تعليمية تتحدى قدراتهم بشكلٍ أفضل، مما يسهم في رفع دافعيتهم نحو الإنجاز وزيادة مستوى تحصيلهم الأكاديمي وتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لديهم.

ثالثاً النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة والذي كان نصها:" يوجد تأثير دال إحصائيا لبرنامج الموهوبين على تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين المشاركين فيه بالمدينة المنورة، أي يوجد فرق دال إحصائيا في المعالم الإحصائية الخاصة بالرتب بين القياسين القبلي والبعدي لصال التطبيق البعدي

نظراً لأن درجات التطبيقين ليست اعتدالية, فقد تم استخدام معادلة و لكوكسون لحساب الفروق بين التطبيقين الأول والثاني لدرجات مقياس الاستقلالية(الأبعاد والدرجة الكلية), والنتائج موضحة بالجدول التالي:

جدول (١٤) يوضح نتائج الفروق في المهارات الاجتماعية خلال التطبيقين القبلي والبعدي

باستخدام معادلة " ويلككسون "

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة(ذ) Z	الدلالة الإحصائية	قيمة حجم التأثير	قوة التأثير
التعبير الانفعالي	الموجبة السالبة	٨٠ ٩	٤٨.٦٩ ١٢.١٧	٣٨٩٥.٥٠ ١٠٩.٥٠	٧.٧٥١	٠.٠٠٠١	٠.٩٥٨	قوي جداً
الحساسية الانفعالية	الموجبة السالبة	٧٤ ١١	٤٦.٢٦ ٢١.٠٥	٣٤٢٣.٥٠ ٢٣١.٥٠	٧.٠٠٤	٠.٠٠٠١	٠.٩٦٤	قوي جداً
الضبط الانفعالي	الموجبة السالبة	٧٠ ١٦	٤٦.٤٧ ٣٠.٥٠	٣٢٥٣.٠٠ ٤٨٨.٥٠	٥.٦٩٤	٠.٠٠٠١	٠.٩٦٦	قوي جداً
التعبير الاجتماعي	الموجبة السالبة	٥٨ ٢٣	٤٧.٧٨ ٢٣.٩١	٢٧٧١.٠٠ ٥٥٠.٠٠	٥.٢٣٦	٠.٠٠٠١	٠.٩٦٨	قوي جداً
الحساسية الاجتماعية	الموجبة السالبة	٥٧ ٢٥	٤٧.٩٣ ٢٦.٨٤	٢٧٣٢.٠٠ ٦٧١.٠٠	٤.٧٧٣	٠.٠٠٠١	٠.٩٦٨	قوي جداً
الضبط الاجتماعي	الموجبة السالبة	٧٨ ٩	٤٧.٠٣ ١٧.٧٢	٣٦٦٨.٥٠ ١٩٥.٥٠	٧.٤٣٣	٠.٠٠٠١	٠.٩٦١	قوي جداً
الدرجة الكلية	الموجبة السالبة	٨٢ ٦	٤٦.٨٣ ١٢.٦٧	٣٨٤٠.٠٠ ٧٦.٠٠	٧.٨٣٢	٠.٠٠٠١	٠.٩٥٦	قوي جداً

يتضح من الجدول السابق أن الفروق بين التطبيقين ــ في أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية (التعبير الانفعالي ،الحساسية الانفعالية ،الضبط الانفعالي ،التعبير الاجتماعي ،الحساسية الاجتماعية ،والضبط الاجتماعي والدرجة الكلية ــ دالة إحصائياً (عند مستوي ٠.٠٠٠١) لصالح التطبيق الثاني ، وهذا يعني أن برنامج الرعاية المُستخدم له تأثير إيجابي في تحسين وزيادة درجات المهارات الاجتماعية، وحجم التأثير يقترب من الواحد الصحيح, وهذا يعني (وفقاً للمعادلة المستخدمة) أنه تأثير قوي جداً.

وبذلك تتحقق صحة الفرضية الثالثة مما يعنى أن البرنامج له أثر في تنمية المهارات الاجتماعية بأنواعه المختلفة . وتتفق هذه النتيجة مع كثير من الدراسات غير المباشرة التي استهدفت نفس الهدف وهو تقويم برامج الموهوبين ودورها في نمو النواحي الوجدانية ،وفي البيئة السعودية، أجرى عبدالله الجغيمان وآخرون (٢٠٠٩) حديثاً دراسة هدفت إلى تقويم برامج الموهوبين التي تقيمها وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية أظهرت نتائج الدراسة وجود تأثيرات دالة إحصائياً لبرنامج الموهوبين التي تنفذ بالمدارس الابتدائية على تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب المشاركين. ومن أكثر المتغيرات الوجدانية التي تم دراستها في سياق تطور الموهبة الدافعية الداخلية، ومفهوم الذات، ومركز الضبط، والاهتمامات، وتوجه الأهداف (Bloom, 1985; Dai et al., 1998; Feldhusen et al., 1990; Joswig, 1996; Vlahovic-Stetic, 1999). وقد أظهرت نتائج دراسات عديدة أن أداء الأطفال الموهوبين قد تأثر بشكل كبير بعوامل وجدانية مثل المثابرة وتوجه الأهداف. وتؤكد نتائج دراسات عديدة أن أسلوب التجميع كان له تأثير إيجابي على دافعية الطلاب واتجاههم نحو التعلم، كما أنه ساعد الطلاب الموهوبين على تطوير مفهوم ذات واقعي (Borland et al., 2002; Fiedler et al., 2002; Roger, 2001, 2004; Tieso, 2005).

وتعتبر المهارة الاجتماعية أحد قدرات الفرد على التعبير الانفعالي والاجتماعي بطريقة لفظية جيدة ، وقدرته على ضبط وتنظيم تعبيراته غير اللفظية واستقبال انفعالات الآخرين وتفسيرها ووعيه بالقواعد المستترة وراء التفاعل ،وقدرته على لعب الدور واستحضار الذات اجتماعيا (السمادوني ، ١٩٩٤، ٤٦٢).

مما سبق نستطيع القول بأن المهارة الاجتماعية هي القدرة على أو الكفاءة في سرعة تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين، والاحتفاظ على استمرارية هذه العلاقات "٠وهذه القدرة أو تلك الكفاءة تتطلب مجموعة من المهارات الفرعية مثل (عبدالرحمن، ١٩٩٨: ١٦):

- المبادأة بالتواصل أو التفاعل الاجتماعي
- سهولة تكوين علاقات اجتماعية مع الآخر (ين) والاحتفاظ بهذه العلاقات ٠

- التعبير بطريقة لفظية (لغوية صريحة) وغير لفظية(إيماءات أو حركات) متسقة ؛ وتعبر عن المشاعر الإيجابية والسلبية للآخرين ٠

- استقبال انفعالات وسلوكيات الآخرين وتفسيرها بموضوعية ، أي بعيدا عن الأهواء والرغبات الشخصية ٠

- فهم ما وراء السلوك الظاهر للآخرين ، مثل النوايا والمقاصد ،وبعبارة أخرى القدرة على تفسير التلميحات والحركات الصادرة من الآخر (ذكاء اجتماعي)

- ضبط انفعالات الذات في المواقف الاجتماعية والوعي بها (ذكاء شخصي)

وينظر العديد من الباحثين في مجال الموهبة إلى الجوانب المعرفية والوجدانية على أنها مترابطة ومتفاعلة، فطريقة أداء الفرد لعمل ما بطريقة معرفية تتأثر بالجوانب الوجدانية للفرد وتؤثر فيها أيضاً (Ziegler & Heller, 2000). وهذا التفاعل هو الذي يجعل العامل الوجداني مهماً، فالفرق بين العوامل العقلية وغير العقلية كما يرى تانينبوم (Tannenbaum, 1997) يكمن في أن العوامل العقلية تشير إلى القوى والعمليات العقلية التي يحتاجها الفرد من أجل تكوين الأفكار، أما العوامل غير العقلية فتشير إلى الخصائص الاجتماعية والوجدانية التي يمكن أن تساعد أو تمنع استغلال الفرد لكل طاقاته، فالقدرة وحدها لا تؤدى إلى إنجاز كبير، وتطور الموهبة يتطلب، بالإضافة إلى القدرة، التقاء العوامل العقلية وكثير من العوامل غير العقلية الأخرى بصرف النظر عن المجالات التي تظهر فيها الموهبة. وهذا يؤكد ضرورة التكامل بين الجوانب المعرفية والوجدانية في تصميم برامج الموهوبين. وكما هو واضح تعتبر هذه المهارات ضرورية لسلامة الفرد النفسية ، ولسلامة الجماعة وتماسكها وسلامة المجتمع وتطوره ٠

توصيات البحث

١- على الرغم من ان نتائج البحث تبين أثره القوي في نمو شخصية الموهوب وما يمثلها من نواحي عقلية وسمات شخصية ومهارات اجتماعية ،إلا أن الباحثان يروا أهمية أخذ رأي الموهوبين في محتوى هذه البرامج لتبين الإيجابي منها والسلبي ،ورأيهم في القائمين عليها لتطويرها بما يتناسب مع قدرات وإمكانيات الموهوبين

٢- أخذ آراء القائمين على تنفيذ هذه البرامج في تطويرها وامتداد أثرها لمرحلة الجامعة

٣- محاولة إشراك الموهوبين أنفسهم لتصميم برامج خاصة بهم في نواحي الشخصية المتعددة ،وكذلك لتنمية الذكاءات المتعددة والمتنوعة ٠

٤- البحث في أثر هذه البرامج في تحقيق الصحة النفسية وإشباع الحاجة للمعرفة والفهم لدى الموهوبين

٥- البحث في مدى تطبيق برامج الموهوبين على الطلاب والطالبات العاديون ،لكي يستفيدوا منها

٦- البحث في الوقت المناسب وطريقة تقديم هذه البرامج لكي تحقق فوائد أكبر للموهوبين ، وتعميم فوائدها لدى العاديين من الطلاب والطالبات٠

المراجع العربية:

أحمد، السيد علي (٢٠٠٦). فاعلية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال الذين يعانون من أعراض اضطراب الانتباه والنشاط الزائد، مجلة كلية التربية بالزقازيق ،العدد٥٤.

إبراهيم، أسامة (٢٠٠٨). أثر البرامج الإثرائية الصيفية على أساليب العزو السببي ومهارات اتخـــاذ القرار لدى الطلاب الموهوبين السعوديين. *مجلة كلية التربية بحلوان*، المجلد (١٤)، العدد (٢)، ص ص١٧٣-٢١٢.

معاجيني، أسامة حسن (٢٠٠٨). التجارب الرائدة عربياً ودولياً في تربية الموهـــوبين ورعـــايتهم. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر السادس لوزراء التربية والتعليم العرب "رعاية الموهوبين: خيار المنافسة الأفضل، وزارة التربية والتعليم، الرياض.

الجغيمان، عبدالله ؛ أسامة معاجيني ؛ سوزان باناجة (٢٠٠٩). تقويم برنامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية. دراسة غير منشورة مودعة وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، الرياض.

الجغيمان، عبد الله. (٢٠٠٥). برنامج رعاية الموهوبين المدرسي. الرياض: مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين.

السماد وني ، السيد إبراهيم (١٩٩٤). مفهوم الذات لدى أطفال ما قبل المدرسة في علاقته بالمهارات الاجتماعية للولدين، مجلة دراسات نفسية، رانم (٣).

شاش، سهير محمد (٢٠٠٢). التربية الخاصة للمعاقين بين العزل والدمج "القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

عبد الرحمن ، محمد السيد (١٩٩٨). اختبار المهارات الاجتماعية دليل الاختبار –كراسة التعليمات –كراسة الأسئلة، ط٢، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد الرحمن ، محمد السيد (١٩٩٨). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالاكتئاب واليأس لدى الأطفال في دراسات في الصحة النفسية، ج٢، القاهرة:دار قباء للطباعة والنشر.

عبيدات، ذوقان وآخرون. (٢٠٠٢). البحث العلمي مفهومه، أدواته، أساليبه، الرياض: دار أسامة للنشر والتوزيع.

المملكة العربية السعودية وزارة التربية والتعليم(١٤٢٠هـ) الشؤون التعليمة – إدارة الموهوبين، مركز المدينة المنورة للموهوبين.

المملكة العربية السعودية وزارة التربية والتعليم(١٤٢٩هـ). موهوبو مركز المدينة المنورة إبداعات وإختراعات، الشؤون التعليمة – إدارة الموهوبين، مركز المدينة المنورة للموهوبين.

منصور، أيمن أحمد (٢٠٠١). فعالية الدراما للتدريب على بعض المهارات الاجتماعية وأثره في تنمية الثقة بالنفس لدى الأطفال المكفوفين بمرحلة ماقبل المدرسة"، رسالة دكتوراه مودعة بمكتبة كلية التربية النوعية بدمياط ٠

المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة (٢٠٠٩): *الإستراتيجية العربية للموهبة والإبداع في التعليم العام*. وثيقة غير منشورة مودعة المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة ومؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع.

مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع (٢٠٠٨). إستراتيجية وخطة الموهبة والإبداع ودعم الابتكار. وثيقة غير منشورة مودعة مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع، الرياض.

النافع، عبدالله وآخرون. (١٤٢١هـ). برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم. الرياض: مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية.

المراجع الأجنبية:

Allen, R. T. (1992). The education of autonomous man. Aldershot: Avebury.

Alvino, J. (1991). An investigation into the needs of gifted boys. Roeper Review, 13(4), 174-180.

Avery, L. D., &VanTassel-Baska, J. (2001). Investigating the impact of gifted education evaluation at state and local levels: Problems with traction. *Journal for the Education of the Gifted, 25*, 153-176.

Baltes, M. M. & Silverberg, S. (1994). The dynamics between dependency and autonomy: illustrations across the life span. In D. L. Featherman, R. M. Lerner, & M. Perlmutter (Eds.), Life-span development and behaviour, Vol. 12 (pp. 41-90). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Baron, J & Sternberg, J. R. (Eds.) (1989). Teaching thinking skills: Theory and practice. New York: Freeman.

Baron, J. (1993). Why teach thinking?- An essay. Applied Psychology: An International Review, 42, 191-214.

Betts, G. (1992) Autonomous learner model. Melbourne: Hawker Brownlow Education.

Betts, G., &Kercher, J. (1999). Autonomous learner model: Optimizing ability. Greeley, CO: Autonomous Learning Publications and Specialists.

Bloom, B. S. (1985). Developing talent in young people. New York: Ballantine Books.

Borland, J., Horton, D., &Subotnik, R. (2002). Ability grouping and acceleration of gifted students. Roeper Review, 24(3), 100-101.

Callahan, C. M (2004). Asking the right questions: The central issue in evaluating programs for the gifted and talented. In C. M Callahan & S. M. Reis (Eds.), *Program evaluation in gifted education* (Essential readings in gifted education) (pp.-12). Thousand Oaks, CA: Corwin.

Callahan, C. M. & Reis, S. M. (Eds.) (2004). *Program evaluation in gifted education* (Essential readings in gifted education) (pp.-12). Thousand Oaks, CA: Corwin.

Callahan, C. M., Landrum, M. S., &Hunsaker, S. (1988). Suggestions for program development, revision, and extension in gifted education. Richmond, VA: Department of Education, Division of Special Education Programs

Chickering, A., &Reisser, L. (1993). Education and identity (2 ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Collins, W. A. &Repinski, D. J. (1994). Relationships during adolescence: continuity and change in interpersonal perspective. In R. Montemayor, G. R. Adams, & T. P. Gullotta, (Eds.), Personal relationships During Adolescence, Vol. 6. Advances in adolescent development (pp. 7-36). Thousand Oaks, CA: Sage.

Cox, J., Daniel, N., & Boston, B. (1985). "Educating able learners: Programs and promising practices." Austin, TX: University of Texas Press. ED 266 567

Dai, D. Y, Moon, M. S., &Feldhusen, J. F. (1998). Achievement motivation and gifted students: A social cognitive perspective. Educational Psychologist, 33(2&3) 45-63.

Davis, G. &Rimm, S. (1998). Education of the Gifted Education (4th ed.). MA: Allyn& Bacon.

Delcourt, M; Cornell, D, & Goldberg, M (2007). Cognitive and affective learning outcomes of gifted elementary school students. *Gifted Child Quarterly,51,* 359-381.

Evans, J., Oven, D. E., &Manktelow, K. (1993). Reasoning, decision making and rationality. Cognition, 49, 165-187.

Feldhusen, J. F. (1997). Educating teachers for work with talented youth. In N. Colangelo& G. A. Davis (Eds.), Handbook of gifted education (2nd ed., pp. 547-552). Boston: Allyn& Bacon.

Fenner, A. B. (2003). Learner autonomy. In D. Newby (Ed.), Thematic collections presentation and evaluation of work

carried out by the ECML (European Center for Modern Languages) from 1995 to 1999 (pp. 25−44). Kapfenberg, Austria: Council of Europe Publishing.

Fiedler, E., Lange, R., &Winebrenner, S. (2002). In search of reality: Unraveling the myths about tracking, ability grouping, and the gifted. Roeper Review, 24(3), 108-11.

Gagne, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. In N. Colangelo, & G.A. Davis (Eds.), Handbook of gifted education (3rd ed.) (pp 60 - 74). Boston: Allyn& Bacon.

Gagne, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.). Conceptions of giftedness (pp. 246-279). Cambridge: Cambridge University Press.

Gallagher, J. J., & Gallagher, S. A. (1994). Teaching the gifted child (4th Ed). Boston: Allyn& Bacon.

Goldring, E. B. (1990). Assessing the status of information on classroom organizational frameworks for gifted students. *Journal of Educational Research, 83*, 313-326.

Guskey, T. R. (2000). Evaluating professional development. Thousand Oaks, CA: Sage.

Hébert, T P &McBee, M T (2007). The impact of an undergraduate honors program on gifted university students. Gifted Child Quarterly, 51(2), 136-151.

Heller, K. A., Pertelh, C. & Lim, T. K. (2005). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), Conceptions of giftedness (pp. 147-170). Cambridge: Cambridge University Press.

Hertzog, N. (2003). Impact of gifted programs from the students' perspectives. Gifted Child Quarterly, 47(2), 131-143.

Hughes, P (2003) Autonomous learning zones. Paper presented at the *10th Conference of the European Association for Learning and Instruction*, Padova, Italy (pp. 26-30).

Husman, J., & Shell, D. F. (2008). Beliefs and perceptions about the future: A measurement of future time perspective. Learning and Individual Differences, 18, 166-175.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Maruyama, G. (1983). Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: A theoretical formulation and a meta-analysis of the research. Review of Research in Education, 53, 415-424.

Joswig, H. (1996). The connection between motivational and cognitive components of the personality of gifted pupils. In J. Cropley& D. Dehn (Eds.), Fostering the growth of high ability: European perspectives (pp. 489-500). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Koestner, R. &Losier, G. F. (1996). Distinguishing reactive versus reflective autonomy. Journal of Personality, 64, 465-494.

Kulik, J. A., &Kulik, C. C. (1987). Effects of ability grouping on student achievement. *Equity & Excellence*, *23*, 22-30.

Kulik, J. A., &Kulik, C. C. (1987). Effects of ability grouping on student achievement. Equity & Excellence, 23, 22-30.

Kulik, J. A., &Kulik, C. C. (1991). Ability grouping and gifted students. In N. Colangelo& G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 178-196). Needham Heights, MA: Allyn& Bacon

Landrum, M. S., Callahan, C. M., & Shaklee, B. D. (2001). Aiming for excellence: Gifted program standards. Waco, TX: Prufrock.

Mele, A. (1995). Autonomous agents. New York and Oxford: Oxford University Press.

Neihart, M. (1999). The importance of giftedness and psychological well-being: What does the empirical literature say? Roeper Review, 22, 10-17

Nickerson, R. (1987). Why teach thinking? In J. Baron & R. Sternberg (Eds.), Teaching thinking skills: Theory and practice (pp. 27-40). New York: Freeman.

Noom, M, Dekovica, &Meeus, W. (1999). Autonomy, attachment and psychosocial adjustment during adolescence: a double-edged sword? Journal of Adolescence, 22, 771-783.

Noom, M. (1999). Adolescent Autonomy: Characteristics and correlates. Delft, The Netherlands: Eburon.

Norris, S. P. & Ennis, R. H. (1989). Evaluating critical thinking. Pacific Grove. CA: Midwest Publications.

Purcell, J. H. & Eckert, R. D. (2006). Designing services and programs for high-ability learners: A guidebook for gifted education. Thousand Oaks, CA: A Joint Publication of Corwin Press and National Association for Gifted Children.

Reis, S.M. (1991). The need for clarification in research designed to examine gender differences in achievement and accomplishment. Roeper Review, 13(4), 193-198.

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997). The schoolwide enrichment model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J.S. (1992). The Enrichment Triad Model: A Guide for Developing Defensible Programs for the Gifted and Talented. Victoria: Hawker Brownlow Education.

Renzulli, J.S. (2003) Conception of giftedness and its relationship to the development of social capital. In N. Colangelo, & G.A. Davis (Eds.), Handbook of gifted education (3rd ed.) (pp. 75 - 87). Boston: Allyn& Bacon.

Renzulli, J.S. (2005). The Three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), Conceptions of giftedness (pp.246-279). Cambridge: Cambridge University Press.

Roger, K. (2004). Menu of options for grouping gifted students. Waco, TX: Prufrock Press, Inc.

Rogers, K. (1986). Training teachers of the gifted: What Do they need to know? Roeper Review, Vol. 11, No. 3.

Rogers, K. B. (1991). The relationship of grouping practices to the education of the gifted and talented learner (Research-based

decision making series No. 9101). Storrs, CT: University of Connecticut, the National Research Center on the Gifted and Talented.

Rogers, K. B. (2001). The relationship of grouping practices to the education of the gifted and talented learner (Research-based decision making series No. 9102). Storrs, CT: University of Connecticut, the National Research Center on the Gifted and Talented.

Rogers, K. B. (2002). Grouping the gifted and talented: Questions and answers. *Roeper Review, 24,* 103-107.

Rogers, K. B. (2002). Grouping the gifted and talented: Questions and answers. Roeper Review, 24, 103-107.

Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and facilitation of integrative processes. Journal of Personality, 63, 397-427.

Silverberg, S. B. &Gondoli, D. M. (1996). Autonomy in adolescence: a contextualized perspective. In G. Adams & T. Gullotta, (Eds.), Psychosocial development during adolescence: Progress in developmental contextualism (pp. 12-61). Thousand Oaks, CA: Sage.

Slavin, R. E. (1988). Synthesis of research on grouping in elementary and secondary schools. Educational Leadership,46(1), 67-76.

Stanovich, K. E. (2008). Individual differences in reasoning and the algorithmic/intentional level distinction in cognitive science. In L. Rips & J. Adler (Eds.), Reasoning: Studies of human inference and its foundations (pp. 414-436). Cambridge: Cambridge University Press.

Stanovich, K. E. (2009). Distinguishing the reflective, algorithmic, and autonomous minds: Is it time for a tri-process theory? In J. Evans & K. Frankish (Eds.), In two minds: Dual processes and beyond (pp. 55-88). Oxford: Oxford University Press.

Stanovich, K. E., & West, R. F. (1997). Reasoning independently of prior belief and individual differences in actively open-minded thinking. Journal of Educational Psychology, 89, 342-357.

Stanovich, K. E., & West, R. F. (2007). Natural myside bias is independent of cognitive ability. Thinking & Reasoning, 13, 225-247.

Tannenbuam, A. (1997). The meaning and making of giftedness. In N. Colangelo& G. Davis (Eds.), Handbook of gifted education (2 ed., pp. 27-42). Boston: Allyn& Bacon.

Tieso, C. (2005). The effects of grouping practices and curricular adjustments on achievement. Journal for the Education of the Gifted, 29(1), 60-89.

Tomlinson, C. A.; Tomchin, E. M.; Callahan, C. M.; Adams, C. M.; Pizzat-Tinnin, P., Cunningham, C. M.; Moore, B.; Lutz, L.; Roberson, C.; Eiss, N.; Landrum, M.; Hunsaker, S.; Imbeau, M (1994). Practices of preservice teachers related to gifted and other academically diverse learners. Gifted Child Quarterly, 38(3), 106-114.

Vaughn, V. L., Feldhusen, J. F., & Asher, J. W. (1991). Meta-analyses and review of research on pull-out programs in gifted education. Gifted Child Quarterly, 35, 92-98.

Vlahovic-Stetic, V., Vidovic, V. V., &Arambasic, L. (1999). Motivational characteristics in mathematical achievement: a study of gifted high-achieving, gifted underachieving and non-gifted pupils. High Ability Studies, 10(1), 37-49.

West, R. F., Toplak, M. E., &Stanovich, K. E. (2008). Heuristics and biases as measures of critical thinking: Associations with cognitive ability and thinking dispositions. Journal of Educational Psychology, 100, 930-941.

Whitmore, J. R. (1980). Giftedness, Conflict, and Underachievement. Boston, MA: Allyn.

Whitmore, J.R., & Maker, C.J. (1985). Intellectual Giftedness in Disabled Persons. Rockville, MD: Aspen.

Zechmeister, E. B. & Johnson, J. (1992). Critical thinking: A functional approach. Pacific Grove: CA: Brooks/Cole.

Ziegler, A. & Heller, K. A. (2000). Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik, (Eds.), International

handbook of giftedness and talent (2nd ed., pp.3–21). New York: Elsevier.

Ziegler, A., &Stoeger, H. (2007). The Germanic view of giftedness. In S. N. Phillipson& M. McCann (Eds.), What does it mean to be gifted? Socio-cultural perspectices (pp. 65-98). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

KINGDOM OF SAUDI ARABIA
Ministry of Higher E DUCATION
TAIBAHUNIVERSITY
Deanship of scientific Research

المملكة العربية السعودية

ملاحق الدراسة

مقاييس البحث

التفكير المتفتح النشط- الاستقلالية- المهارات الاجتماعية

إعداد

الباحثان

د. شعيب جمال محمد

د. أسامة محمد عبد المجيد

كلية التربية- جامعة سوهاج

١٤٣٣ / ١٤٣٤هـ

بسم الله الرحمن الرحيم

الأخ المكرم/ الطالب .....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته..... وبعد

فيما يلي ستجد مجموعة من العبارات التي تحمل أفكارا متنوعة تصف شخصية أي إنسان ، وقد توجد بعض هذه الصفات في شخص ما وقد لا توجد لديه بعض الصفات الأخرى ٠ **والمطلوب هو** : أن تضع العلامة (√) أمام العبارة وتحت البديل الاستجابي الذي ترى **أنه يصف بدقة** مدى توفر هذه الصفة حاليا في شخصيتك أنت ٠

تأكد أن بيانات المقياس ستحاط بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض هذا البحث العلمي فقط.

نشكركم على حسن تعاونكم

البيانات الشخصية:

يرجى ملء البيانات بدقة:

١. **الاسم:** .....

٢. **الصف الدراسي:**

١. ❑ السادس الابتدائي **٢. ❑ الأول المتوسط**

٣. ❑ الثاني المتوسط **٤. ❑ الثالث المتوسط**

٥. ❑ الأول الثانوي

٣. **المستوى بالمركز:**

١. ❑ الأول **٢. ❑ الثاني**

٣. ❑ الثالث **٤. ❑ الرابع**

٥. ❑ الخامس **٦. ❑ السادس**

مقياس التفكير المتفتح النشط

م	العبـارة	تنطبق تماماً	تنطبق	إلى حد ما	لا تنطبق	لا تنطبق على الإطلاق
١	مهما تكن المعتقـدات التـي تتبناها فإنها تؤثر أكثر علـى شخصيتك من الخبرات التي قد تمر بها					
٢	إنه لشـيء رائـع أن أجـد شخصاً مشهورا يتبنى نفـس المعتقدات التي أتبناها.					
٣	إنه من المهم أن تثبت علـى معتقداتك حتى عندما تسـير الأدلة في الاتجاه المعـاكس لها.					
٤	المعتقدات اليقينية هي شـيء مهم جدا لدرجـة لا يمكـن التخلي عنها مهما كانت جودة الأشياء التي لا تدعمها.					
٥	إنه لشيء مميـز أن يتبنـى الفرد نفس المعتقـدات التـي يتبنها أبواه.					
٦	أعتقد أن الأفكار المختلفة عن الصواب والخطأ التي يتبناها					

	الناس في المجتمعات الأخرى قد تكون صالحة لهم.					
٧	ينبغي على الفرد ألا يكترث بالأدلة التي تتعارض مع الأفكار التي استقرت لديه.					
٨	الشخص الذي يهاجم معتقداتي لا يهينني أو يحقرني شخصياً					
٩	يجب تنقيح أو تعديل المعتقدات التي					
١٠	أميل لتصنيف الأفراد إما "معي" أو "ضدي"					
١١	يوجد نوعان من الناس في هذا العالم: أناس على حق ، وآخرون على باطل.					
١٢	يوجد في العالم صنفين أساسيين من الناس: طيب وشرير.					
١٣	أعتقد أنه ينبغي الرجوع إلى رجال الدين في القرارات المتعلقة بالقضايا الأخلاقية.					
١٤	أعتقد أنه يوجد العديد من الطرق الخاطئة، ولكن يوجد					

	طريق واحد فقط صحيح، في كل شيء تقريبا.					
١٥	يوجد عدد من الأفراد الذين أصبحت أكرههم بسبب الأشياء التي يدافعون عنها.					
١٦	لا أحد يستطيع أن يقنعني بخطأ شيء ما إذا كنت مقتنعاً أنه صواب.					
١٧	معظم الناس لا يعرفون جيداً الأشياء التي في مصلحتهم.					
١٨	من بين كل الفلسفات الموجودة في العالم يوجد واحدة فقط هي التي من المحتمل أن تكون صحيحة.					
١٩	يغلي الدم في عروقي عندما يرفض شخص ما أن يقبل أو يعترف أنه مخطئ					
٢٠	الجماعة التي تتسامح مع التباين الشديد في الآراء بين أفرادها لا يمكن أن تبقى طويلاً.					
٢١	عندما ينتقدني الآخرون فإنه غالباً لا تكون حقائقهم أو معلوماتهم صحيحة.					

٢٢	معتقداتي الخاصة لـم تكـن لتصبح مختلفة تماماً لو أنني نشأت في بيئة أسرية مختلفة.					
٢٣	حتى لو كانت بيئتي (الأسرة والجيران والمدارس) مختلفة، فإن أفكاري ومعتقداتي كانت ستبقى هي نفسها.					
٢٤	حتى لو كانت حرية الحديث حق مكفولة لكل الجماعـات فإنه للأسف من الضـروري تقييد هذه الحرية لدى بعـض الأفراد والجماعات.					
٢٥	ينبغي على الفرد أن يأخذ في اعتباره دائمـا الاحتمـالات الجديدة					
٢٦	تغيير الفرد لرأيه هو علامة على ضعف شخصيته.					
٢٧	يمكن عـادة التغلـب علـى الصـعوبات بـالتفكير فـي المشكلة بدلا من انتظار حظ سعيد					
٢٨	أعرف جيداً كل شيء أحتاج إلى معرفته عـن الأشـياء المهمة في الحياة.					

٢٩	أو إن دراسة العديد من الآراء المختلفة تؤدى في الغالب إلى قرارات خاطئة.					
٣٠	الوصول إلى القرارات بشكل سريع دليل على حكمة الفرد.					
٣١	لو أنني قضيت وقتاً طويلا في التفكير في مشكلة ما فإنني من المحتمل أن أصل إلى حل لها.					
٣٢	لا يوجد خطأ أو عيب في عدم اتخاذك قرار أو موقف محدد في قضايا عديدة					
٣٣	الحدس أو البديهة هو أفضل موجه عند اتخاذ القرارات.					
٣٤	يجب على الأفراد دائماً أن يأخذوا في اعتبارهم الأدلة التي لا تؤيد معتقداتهم أو أفكارهم.					
٣٥	التخلي عن معتقد سابق يمثل علامة على قوة الشخصية					
٣٦	أعتبر نفسي أنني منفتح عقليا ومتسامح حيال أساليب حياة الآخرين المختلفة					
٣٧	أعتقد أن إخلاص الفرد					

	لأفكاره ومبادئه أكثر أهمية من الانفتاح العقلي.					
٣٨	أعتقد أن القوانين والسياسات الاجتماعية يجب أن تتغير لتلبي حاجات التغير العالمي					
٣٩	أعتقد أن الأخلاق الحديثة حول التسامح ليست أخلاقا على الإطلاق.					
٤٠	أعتقد أنه إذا وصل الفرد إلى سن ٢٥ عاما ولم يكون نظام قيمي ثابت فإنه يكون لديه مشكلة أو خطأ.					
٤١	أعتقد أن السماح للطلاب الاستماع إلى متحدثين متعارضين يمكن فقط أن يربكهم ويضللهم.					

مقياس الاستقلالية

م	العبارة	تنطبق تماماً	تنطبق	إلى حد ما	لا تنطبق	لا تنطبق على الإطلاق
١	أجد أنه من الصعب علىَّ أن أحدد ما أريد فعله					
٢	أستطيع أن أحدد اختياراتي بسهولة					
٣	في كثير من الأحيان لا أعرف ما الذي أفكر فيه					
٤	عندما يسألني الناس ماذا أريد فإنني أعرف الإجابة فوراً					
٥	كثيراً ما أكون متردداً حيال ما أريد عمله					
٦	عندما أتصرف ضد رغبة الآخرين فإنني عادة ما أكون عصبياً					
٧	لدي ميل قوي للامتثال لرغبات الآخرين					
٨	عندما اختلف مع الآخرين فإنني أخبرهم					
٩	أتفق مع الآخرين حتى لو لم أكن واثقاً تماماً					
١٠	أغير رأيي بعد الاستماع للآخرين					

١١	أنفذ أهـدافي مباشـرة ودون أي تردد					
١٢	أجد من الصعب أن أبد نشـاطاً أو مشروعاً جديداً بنفسي					
١٣	أسـتطيع بسـهولة أن أبـدأ فـي مشروعات خاصة بي					
١٤	أنا شخص مغامر/ محب لتجريب الأشياء الجديدة					
١٥	أشعر بالتوافق السريع مع المواقف الجديدة					

مقياس المهارات الاجتماعية

م	العبـــارة	تنطبق تماماً	تنطبق	إلى حد ما	لا تنطبق	لا تنطبق على الإطلاق
١	من الصعب علـى الآخـرين معرفـة حـالتي الانفعالية (حزن أو قلق مثلا) التي أكون عليها					
٢	عندما يتحدث الآخرون معي أراقب حركـاتهم وتصرفاتهم بقدر ما استمع إليهم					
٣	يستطيع معظم الناس أن يلاحظوا أنني متضايق منهممهما حاولت إخفاء مشاعري					
٤	أستمتع بوجودي في الاحتفالات والاجتماعات					
٥	لا أشعر بالضيق من نقد الآخرين لي					
٦	استطيع أن أتوافق أنسجم مع الصغير والكبيـر ومع الغني والفقير ...وهكذا					
٧	سرعتي في الكلام تفوق معظم الناس					
٨	القليل من الناس حساسين ومتفاهمين مثلي					
٩	لا استطيع أن أمنع نفسـي عـن الابتسـام أو الضحك عندما أحكي قصة أو أقول نكتة					
١٠	يستغرق (يأخذ) الناس وقتا طـويلا لمعرفتـي جيدا					
١١	علاقاتي مع الآخرين أكبر مصدر لسـعادتي أو حزني					
١٢	عندما أتواجد مع أصدقائي ، فغالبا ما أكون أنـا المتحدث إليهم					
١٣	عندما أكتئب أحاول أن أجعـل الآخـرين مـن حولي مكتئبين مثلي					
١٤	أثناء تواجدي في تجمع ما، استطيع أن أعـرف					

	في الحال أي شخص مهتم بي					
١٥	من تعبيرات وجهي يستطيع الناس دائما معرفة مدى ما أشعر به من ارتباك					
١٦	أحب أن أشارك في الأنشطة الاجتماعية					
١٧	أفضل المشاركة في المناقشات بدلا من أن أبقى صامتا ألاحظ وأستمع لما يقوله الآخرون					
١٨	عندما أتحدث مع الآخرين أجد أحيانا صعوبة في النظر لوجوههم					
١٩	أخبرني البعض بأنهم يعرفون مشاعري من عيناي					
٢٠	أهتم كثيرا بمعرفة كل ما يجذب انتباه الناس					
٢١	أنا غير ماهر في ضبط انفعالاتي ومشاعري					
٢٢	أفضل العمل في جماعات أكثر من العمل وحدي					
٢٣	أتأثر كثيرا بالحالة النفسية لمن يحيطون بي					
٢٤	أنا غير ماهر في إجراء المحادثات حتى لو أعددت لها جيدا					
٢٥	أشعر عادة بعدم الارتياح عند تعاملي مع الآخرين					
٢٦	أفهم بسهولة شخصية أي إنسان من خلال ملاحظة تصرفاته مع الآخرين					
٢٧	أستطيع إخفاء حقيقة مشاعري عن أي شخص					
٢٨	عند تواجدي مع الآخرين أندمج معهم بسهولة					
٢٩	في مواقف معينة أشعر بالقلق حول ما أقوله وأفعله، وهل هو صحيح أم لا ؟					
٣٠	أجد صعوبة في التحدث أمام جمع كبير من الناس					

بسم الله الرحمن الرحيم

"أدوار مؤسسات المجتمع المدني لوقاية طلاب المرحلة الثانوية من بعض الظواهر السلبية في المجتمع"

إعداد

د. عماد محمد محمد عطية

الأستاذ المساعد بقسم أصول التربية

كلية التربية – جامعة أسوان

مقدمة:

يعيش العالم الآن عصر التغيرات الكثيرة المتسارعة بمختلف مجالاتها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، تلك التي تؤثر في القيم وما يرتبط بها من سلوكيات واهتمامات، بعضها إيجابياً حضارياً نابعاً من احتياجات إنسان هذا العصر خاصةً الإنسان العربي، والبعض الآخر يكون سلبياً دخيلاً على هذا الإنسان نتيجة ظروف قهرية أو غزو فكرى أو غير ذلك، حيث يرى الخبراء أن حوالي ٧٥% من البرامج الإعلامية التي تعرض في الدول العربية هي ذات أنتاج أجنبي، الأمر الذي يشير إلى أن هذه الدول لا تسيطر إلا على ٢٥ % من المعلومات والبرامج الإعلامية المعروضة لمواطنيها ليتأثروا بها(١).

والمجتمع المصري كغيره من المجتمعات أصابه الكثير من التغير في مختلف مجالاته خاصة منذ فترة السبعينات من القرن العشرين بتأثير سياسة الانفتاح الاقتصادي والغزو الثقافي مما أحدث بعض التغير في القيم والسلوكيات بين أبنائه سلباً، وكان من نتيجة ذلك معاناة المجتمع من تردى هذه القيم وتغلغلها في حياة وسلوكيات أبنائه، مما تؤكده بعض الظواهر السلبية التي لا تقتصر على فئة معينة أو طبقة معينة أو حتى مستوى تعليمي معين بل أنها قد تمتد لتشمل المجتمع بأسره (٢).

ومن بين الظواهر التي يعانى منها المجتمع – والتي تناولتها بعض الدراسات – التطرف وحالات الفساد والسلبية(٣)، والانحراف كما أن هناك العديد من الظواهر التي يعانى منها المجتمع كالبطالة والانحراف الأخلاقي والإدمان والإسراف والتباهي والتسول وكلها من الظواهر التي تعود بالأثر السلبي السيئ على أبناء المجتمع، فيشير رضوان في دراسته إلى أن أي مجتمع تكثر فيه ظواهر قيمية سلبية يعد مجتمعاً مريضاً، مما يسترعى الانتباه لتكثيف الجهود وتوجيه منظومة معالجة مشكلاته على نحو المعالجة الجذرية(٤)، وأن من أهم أسباب معظم المشكلات خاصة الأخلاقية إنما يعود إلى انفصال المجتمع عن التربية.(٥)

مشكلة الدراسة :

تتابعت في الآونة الأخيرة مناداة خبراء التربية بأهمية التحام التربية بالمجتمع بشكل أكثر فاعلية، وإحدى صور هذه الفعالية هي بحث قضايا هذا المجتمع التي تنعكس

سلباً على أبنائه وتهدد مستقبلهم، ومن ثم السعي نحو معالجة هذه القضـــايا أو الظـــواهر، وعلى الرغم من قيام بعض الدراسات بالبحث حول مشكلات المجتمـــع وظـــواهره إلا أن معظمها قد ركز على توعية طلاب الجامعة أخلاقياً، ودورهم حيال هـــذه المشـــكلات، أو توعية المعلم أخلاقياً.. وحقيقةً أن هذه الجهود لها أهميتها في هذا المجال، إلا أن الوقـــوف عند حدود المرحلة الجامعية في هذا الشأن قد لا يكمل منظومة مواجهة قضايا المجتمـــع، أو تنحصر هذه الجهود في الأطر العلاجية التي تتوقف فاعليتها على قوتها فـــي مواجهـــة هذه القضايا السلبية، وكذلك يقتصر على فئة من وصلوا إلى المرحلة الجامعية، وهنا يمكن التساؤل: ماذا عن حظ القطاع العريض من الشباب الذي لم يلتحق بالجامعـــة مـــن هـــذه المعالجات ؟ فهل يُتركوا لمواجهة ما يطرأ على الساحة المجتمعية من مشكلات وظواهر سلبية ؟ أو من ناحية أخرى: هل من المفيد الانتظار حتى يصل الفرد إلى المرحلة الجامعيـــة وهـــو مثقل ببعض آثار هذه الظواهر السلبية ؟ وقد يتعذر العلاج آنذاك أم من الأهمية البدء بمرحلـــة سابقة لها سمات خاصة والبحث فيها ؟ .. وهذا ما يدعو إلى أهميـــة التوســـع فـــي منظومـــة مواجهة هذه القضايا، أو بمعنى أدق الاتجاه نحو أفضلية الوقاية في مرحلة سابقة.

وتعد المرحلة الثانوية بالتحديد من المراحل التي لها خصائصها وأهميتها في هذا المجال فهي تعد الشباب لحالة الالتحام الحقيقي بالمجتمع ومواجهة ظروفه ومشـــكلاته، أي أنها بداية مرحلة الاستقلال الشخصي وتحمل المسئولية عند الكثيرين منهم، كمـــا يوضـــح **فراج (١٩٩٦)**، أن هذه المرحلة تمثل قلب مرحلة الشباب التي تبدأ من ١٤ – ١٥ ســـنة إلى ٢٥ – ٢٧ سنة [٦] .

ويلاحظ أن المرحلة الثانوية تقع بين مرحلتي المراهقة المبكرة ومرحلـــة الرشـــد وهى مرحلة لها خصائصها التي تحتاج إلى رعاية مادية ومعنويـــة للحفـــاظ علـــى روح المجتمع المتمثل في شبابها، كما أن طلاب هذه المرحلة هم أكثر الفئات العمرية اســـتهدافاً ممن يتسببون في وجود بعض الأمراض الاجتماعية كالمخـــدرات والانحرافـــات الأدبيـــة الأخلاقية بحيث يكونون الأكثر عرضة لما يطرأ على المجتمع من ظواهر سلبية فيقعـــون في مزالقها، وإن أهملنا الإعداد اللازم لهؤلاء الطلاب في مواجهتها فإن الخطر يستمر بل ويزداد ضخامة ويسبب لهم مالا يحمد عقباه ، وقد يأتي الوقت الذي يستعصى فيه مواجهة

هذه الأمراض بالشكل الفعال(٧).

كما أنه على الرغم من أن أفضل أنواع الوقاية هي تلك التي تأتى عن طريق المجتمع من خلال أدواره المتعددة وقربه من الطلاب، إلا أن الكثير من الناس يعتقدون أن دور المجتمع المدني لا يجب أن يتدخل في أمور تربية الطلاب في المدرسة ، وفى هذا الموضع يمكن التساؤل: هل يمكن الاتجاه نحو وقاية هؤلاء الطلاب – منذ إعدادهم– ضد هذه الظواهر عن طريق قيام المجتمع المدني بأدوار وقائية مناسبة ؟ وأي من هذه الأدوار لم يتوفر في الواقع؟ وهل هناك عقبات تقف في سبيل ذلك ؟ وما الحلول لتحقيقها ؟.

ولهذا يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

١– ما أهم الظواهر الاجتماعية السلبية التي تشكل خطرا على المجتمع؟.

٢– ما ادوار مؤسسات المجتمع المدني الوقائية الضرورية لطلاب المرحلة الثانوية في مواجهة هذه الظواهر ؟ وما مدى توفرها في الواقع ؟ وذلك من وجهة نظر المعلمين ومسئولي مؤسسات المجتمع المدني ؟

٣– ما الصعوبات التي تعوق تحقيق ادوار مؤسسات المجتمع المدني الوقائية لطلاب المرحلة الثانوية ضد هذه الظواهر السلبية ؟

٤– ما الاحتياجات المقترحة اللازمة لهذه المؤسسات للمشاركة بأدوارها ضد الظواهر السلبية في المجتمع المصري؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة مما يلي:

- أهمية مواجهة ما يطرأ على المجتمع من ظواهر سلبية تمس قيم وأخلاقيات المجتمع وأبنائه
- أهمية إنشاء الشباب – ولا سيما طلاب المرحلة الثانوية – لمواجهة الظواهر السلبية كطريقة جذرية لعلاج المجتمع، وذلك لأن طلاب هذه المرحلة يلتحمون بالمجتمع ومشكلاته بشكل أعمق وتقوى لديهم الرغبة في التفاعل مع قضاياه، وهم الأكثر

عرضة للوقوع في مصايد أية أمراض قيمية قد يستعصى علاجها بعد هذه المرحلة .

- حاجة المجتمع إلى تكوين وعى صحيح لدى أجيال الغد لوقايتهم ضد أية ظواهر هدامة.
- إن هذه الدراسة قد تضيف شيئاً في سبيل توسيع فاعلية عمل مؤسسات المجتمع المدني ومشاركتهم في وقاية الطلاب(أبناء المجتمع) منها.

أهداف الدراسة:

يهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على أدوار مؤسسات المجتمع المدني الوقائية المناسبة التي تهىء أبناء المجتمع- خاصة الطلاب بالمرحلة الثانوية- للتعامل في المجتمع بوعي ضد أخطار بعض الظواهر السلبية التي تشكل خطراً عليهم كعناصر القوة الواعدة في مجتمعهم، كما يهدف إلى التعرف على ما يتوفر من هذه الأدوار في الواقع وأي منها لا يتحقق، والصعوبات في سبيل تحقيقها، والاحتياجات التي تزلل هذه العقبات.

منهج الدراسة:

يستخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي حيث يصف بعض الظواهر السلبية بالمجتمع ووصف وتحليل البيانات والنتائج حولها، وذلك لأن الدراسات الوصفية تسهم في الوصف الدقيق للأنشطة والعمليات والأشخاص وتحديد العلاقات بين الظواهر، وتحديد البيانات الوصفية المتعلقة بالوضع القائم والانتباه إلى الحاجات التي يمكن أن تظل بدونها غير ملحوظة.(٨)

حدود الدراسة:-

الحدود النظرية: حيث تشمل بعض الظواهر السلبية التي تتضح في المجتمع مثل: البطالة، الانحراف الأخلاقي، الإدمان، السلبية واللا انتماء، التسول، الاستهلاك التفاخري " المظهرية ".

الحدود الميدانية: تركز على آراء فئة المعلمين ومسئولي مؤسسات المجتمع المدني في محافظتي أسوان وقنا حول أدوار مؤسسات المجتمع المدني المناسبة لوقاية طلاب المرحلة الثانوية ضد هذه الظواهر، واختيرت فئتي العينة حيث هم من أكثر الفئات احتكاكاً بالطلاب واحتياجاتهم.

مصطلحات الدراسة:

أولاً- مؤسسات المجتمع المدنى :

هى مؤسسات أو منظمات أو جمعيات أو روابط أهلية غير رسمية ينضم إليها المواطنين طواعية وباختيارهم الحر لتحقيق أغراض محدودة وواضحة وفق ما تم الاتفاق عليه، وما حددته نصوص اللوائح الأساسية للمؤسسة أو المنظمة أو الرابطة، وتهتم تلك المؤسسات بأداء خدمة اجتماعية أو اقتصادية لتنمية المجتمع المحلى وزيادة قدرته في اللحاق بركب التطور والنمو الحادث في المجتمعات المتقدمة ".

وتعرفها مريم مصطفى بأنها " التنظيمات التي يقوم فيها الأفراد من خلال إسهامات حرة واعية في صياغة نمط الحياة للأفضل من جميع النواحى الاقتصادية و الاجتماعية والسياسية [٩]

كما يعرفها محي الدين جابر بأنها " مؤسسات تعمل على التنمية الاجتماعية عن طريق الأفراد لرفع مستوى الحياة بما يضمن تغير الحياة للأفضل[١٠].

ومن خلال ما سبق يمكن للباحث صياغة تعريف لمصطلح مؤسسات المجتمع المدنى في هذا البحث فيما يلى :

" هى مؤسسات غير حكومية تسهم في حل مشكلات مجتمعاتها التي من أهمها وقاية الشباب من طلاب المرحلة الثانوية ضد الظواهر السلبية أملا" في غدا أفضل وحياة أكثر أمنا ".

ثانياً- الظواهر السلبية الاجتماعية :

يمكن تعريف الظواهر السلبية الاجتماعية إجرائياً في هذا البحث بأنها مجموعة من القضايا التي ظهرت في المجتمع وانتشرت بحيث أصبحت تشكل خطراً على أبنائه.

<u>خطوات سير الدراسة للإجابة عن تساؤلاتها :</u>

- للإجابة عن السؤال الأول : تم عرض استبانه أولية تشمل مجموعة من مسميات القضايا الاجتماعية في شكل استطلاع رأى على مجموعة من المعلمين و المسئولين بمؤسسات المجتمع المدني بمحافظة أسوان و محافظة قنا للتعرف على أكثر القضايا الاجتماعية التي تمثل ظاهرة سيئة بالمجتمع ، و بذلك يمكن التعرف عليها وعرضها

في الإطار النظري للبحث ٠

- للإجابة عن السؤال الثاني : يشمل البحث دراسة ميدانية مستخدما استبانه الغرض منها الكشف عن الآتي: **أولاً** عن الأدوار الوقائية المناسبة التي تحمى طلاب هذه المرحلة من التعرض لها و ذلك من خلال عينة من المعلمين و المسئولين، و **ثانيا** للكشف عن مدى توفر هذه الأدوار على أرض الواقع حتى يمكن تحديد أي من الأدوار الوقائية لم يتحقق ٠
- وللإجابة عن السؤال الثالث: فمن خلال عرض الاستبانة الثانية التي تبحث عن الصعوبات وطبق الجزء الأول منها على نفس العينة التي أجابت عن الاستبانة السابقة.
- وللإجابة عن السؤال الرابع: عن طريق إجابات نفس العينة عن الجزء الثاني من الاستبانة الثانية ، و يشمل مجموعة من الاحتياجات المقترحة للوقوف على أكثرها إفادة من وجهة نظرهم.

الإطار النظري للدراسة:

أولا - مؤسسات المجتمع المدني(تطورها و أهميتها) :

ظهرت مؤسسات المجتمع المدني قديما من خلال قيام مجموعة من الأفراد يجتمعون في أطار من التعاون لأداء مجموعة خدمات اجتماعية وتعليمية وصحية واقتصادية للفقراء والمساكين والمحتاجين إليها(١١).

وتطورت فكرة خدمة المحتاجين من خلال مجموعة من أهل الخير والقادرين إلى ضرورة أنشاء مؤسسات ذات كيان حتى يمكن استخدامها في العمل الخيري دون مسائلة من الدولة أو تعطل للأدوار التى تقوم بها، وتطورت صور المجتمع المدني في كثير من دول العالم , حتى وصلت في نهاية النصف الأول من القرن العشرين, إلى مجموعة من المؤسسات التى اعترفت بها الدولة في صورة كيان اجتماعي تحت مظلة وزارة متخصصة للتعاون والإشراف الكامل وحتى تضمن لها القدرة على العطاء والأداء في المشاركة الإيجابية الفعالة , وتوحيد الجهود نحو خدمة مجتمع الفقراء والمساكين والمحتاجين لها(١٢).

وفى نهايات القرن العشرين أصبح للمجتمع المدني دورا" بارزا" وواضحا" لـدى جميع دول العالم المتقدمة والنامية , وأصبح لمؤسسات المجتمع المدني صور عالمية تقدم الدعم والعون في كافة الصور الشرعية للدول وللأفراد والشعوب التى تحتاج إلـى تلـك الخدمة , وأصبحت هناك مؤسسات خاصة بدعم التعلـيم والصـحة ومؤسسـات خاصـة بالصحة والسكان , ومؤسسات خاصة بالتعليم وحده وقد ساهمت الدول بأجهزتها وقوانينها في الدعوة إلى المشاركة الشعبية، ومن ثم ظهر دور مؤسسات المجتمع المـدنى كادحـا ومكملاً ومشاركاً للدولة , وأصبحت الدول المتقدمة القوية تحتضن مجموعة من مؤسسات المجتمع المدنى القوى , وقد ظهر لها العديد من الفروع في الدول المختلفة إيمانـا منهـا بضرورة معايشة الشعوب التى تطلب المساعدة وحتى تكون المساعدة فعالة وسريعة وهـذا مـا أظهرته مؤسسات المجتمع المدني في تعليم اللاجئين الفلسطينيين , وكذلك تقديم العون التعليمـي , والمادي , والمعنوي للعديد من دول أفريقيا , ودول أسيا الفقيرة مثل بنجلاديش[١٣].

ولقد أصبح من العسير أن نجد دولة قوية دون أن تكون بها مؤسسات مجتمـع مدنى قوية يساندها ويقوى تعاملها مع جموع الشعب , والإ فأنها تتحول إلى دولة ضـعيفة تؤدى دورها من خلال أساليب البيروقراطية وبروح هابطة وفى النهاية لاشـك أن تلـك الدولة سوف تنهار سياسياً واقتصادياً وينهار معها الشعب وتصبح هى ذاتها في حاجة إلى دعم مؤسسات المجتمع المدنى العالمية وقد تأسس المجتمع المدنى فـي السـياق العربـي الإسلامي على القانون الطبيعي , وعلى الأفراد المتحررين من سلطة الدولة والتى تجمـع روابط وقيود العائلة والدين فكانت صورة المؤسسات التى انتشـرت فـي المجتمعـات الإسلامية تعتمد على علاقات القرابة والأهل والمذهب والطائفة والعشيرة والعائلة والقرية وجميعها خصائص وسمات للمجتمع العربي الإسلامي، وبالرغم من ذلـك ظهـرت فـي الآونة الأخيرة مجموعة من مؤسسات المجتمع المدني التي اهتمت بتعليم المسـلمين مـن خلال رابطة العالم الإسلامي ومؤسسات فردية نذر أصحابها ربع جزء مـن مالـه يقـدم لتعليم فقراء المسلمين، ولاشك أن تلك المؤسسات ساهمت بصورة أو بـأخرى فـي حـل العديد من المشكلات التعليمية للدول الفقيرة خاصة في جنوب شرق أسيا[١٤]، ومن ذلـك يمكن تلخيص **أهم ضرورات ظهور مؤسسات المجتمع المدنى فيما يلى :**

١- زيادة الطلب الاجتماعي على الخدمات التي حرمت منها الشعوب فترات طويلة خاصة في ظل ارتفاع أصوات مؤسسات حماية حقوق الإنسان .

٢- تقلص دور الدولة البيروقراطية وعدم أداء دورها المطلوب منها لخدمة شعبها وتحقيق طموحاته .

٣- تطلع الشعوب النامية إلى اللحاق بركب العالم والعولمة حتى يمكن القضاء على مثلث الفقر والجهل والمرض .

٥- زيادة حدة البطالة العالمية وحاجة الشعوب إلى دعم مؤسسات المجتمع المدني للخلاص من المشكلات المترتبة على تلك الظاهرة .

ومن هنا كالت الحاجة الماسة إلى التطلع لدور طليعي ورائد لمؤسسات المجتمع المدني وخدماتها ، وأصبحت هذه المؤسسات ، أو ما يمكن أن نسميه بالمنظمات غير الحكومية والتي تتمتع بالاستقلال في أدائها وكسر حلقة روتين قوانين الدولة في تسارع مستمر وانتشار أكبر في مجتمعات الدولة النامية .

وبذلك تكمن قوة مؤسسات المجتمع المدني فيما يلى :

١- قدرة مؤسسات المجتمع المدني في أداء الخدمات بصورة أكثر قوة وأسرع وقت ودون الحاجة إلى قوانين مكتوبة .

٢- التحرر من قيود الدول وبيروقراطيتها التى تضعف قدرتها على أداء الخدمات المطلوبة بالسرعة المطلوبة .

٣- زيادة الوعى لدى الشعوب المتقدمة بضرورة مساعدة الشعوب النامية كتعويض عما قامت به شعوبهم من احتلال واستعمال وتدمير .

أهمية المشاركة الشعبية في مؤسسات المجتمع المدني :

فرضت المشاركة الشعبية نفسها على واقع الحياة المعاصرة وشقت طريقها إلى التطبيق في كافة النواحي والمجالات المختلفة (السياسية – الاقتصادية – الاجتماعية) وعرفت التقنين في نصوص دستورية وقانونية وفى مبادئ عامة وشعارات يرددها الساسة

في كافة دول العالم المتقدمة والنامية، وتزداد أهمية المشاركة الشعبية في مؤسسات المجتمع المدني النامية على وجه الخصوص نظراً لحاجتها الشديدة إلى تعويض سنى التخلف بجهد مضاعف من أصحاب المصلحة الحقيقيين حيث يعلمون أنهم في حاجة إليها، ومن ثم يجب عليهم مساعدة أنفسهم أولاً من خلال جهودهم الجمعية لتحقيق حل للمشكلات وتحقيق للأهداف .

وتعتبر المشاركة الشعبية في مؤسسات المجتمع المدني تطبيقاً عملياً لمفهوم العمل الشعبي القائم على الرغبة والاختيار دون قهر أو إجبار، فالمظاهر المميزة لتنمية المجتمع هي إسهام أفراد الشعب أنفسهم بجهودهم في تسحين مستوى حياتهم .

ولذلك يمكن تلخيص أهمية المشاركة الشعبية في المجتمع المدنى من خلال ما يلى [١٥]:

١- الإفادة من الجهود والإمكانات الأهلية والمالية والبشرية المتوفرة في المجتمع مما يؤدى إلى تخفيف الأعباء المالية على الحكومة .

٢- توثيق الصلة بين الأهالي والمشروعات الاجتماعية وخدماتها .

٣- تنمية الشعور بالمسئولية الجماعية وتعويد الأهالي على الخدمة الذاتية وتحطيم القيم السلبية والانعزالية في المجتمع .

٤- توثيق العلاقات الإنسانية بين المجاعات والأفراد .

٥- تحويل الطاقات الكامنة إلى طاقات متحركة عاملة .

٦- حل المشكلات التى تعترض مسيرة المؤسسات الاجتماعية العاملة في تنمية المجتمعات المحلية .

الاتجاهات العامة لمؤسسات المجتمع المدنى:

١- الاتجاه التنموى:

هو عملية تغيير هادف مضبوط تتم فيه السيطرة على عوامل التغير نفسها وتعبئتها وتوجيهها وفق تخطيط محكم نحو رؤية مستقبلية للمجتمع .

والتنمية المحلية في المجتمعات النامية أكثر حاجة وضرورة من المجتمعات المتقدمة حيث تكثر في المجتمعات النامية العديد من المشكلات الاقتصادية والاجتماعية التى تعوق تقدم المجتمعات المحلية[١٦].

وانطلاقاً من أهمية التنمية المحلية في الدول النامية للتغير للأفضل تكون هناك حاجة ماسة إلى دور المشاركة الشعبية في تغيير الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية ومعاونة الناس على تقبل التغيير كما يجب أن يمتد هذا التغيير إلى قطاعات المجتمع وتنظيماته لتحقيق أقصى ما يمكن من خدمة للوطن والمواطن[١٧].

ويهدف الاتجاه التنموي للمشاركة الشعبية في مؤسسات المجتمع المدني إلى تقوية العلاقات داخل المجتمعات أملاً في تدعيم الضبط الاجتماعي، وبهذا تقل الانحرافات التي تظهر في مثل هذه المجتمعات، كما تهدف إلى مساعدة الهيئات الحكومية والأهلية العامة في المجتمع في عمليات التخطيط والتنسيق مما يدعم خدماتها وكذلك أركان الوعي الاجتماعي والاقتصادي والقومي بين أفراد الشعب وتشجيع إيجابية الشعب عن طريق تدعيم الخدمات التى يقدمها المواطنون للمجتمع.

وتذكر عليه حسن[١٨]، في ذلك المجال: أن التنمية إذا تركت تعمل بمفردها فإنها تؤدى إلى ضعف الترابط الاجتماعي بين المجتمع القومي والمجتمع المحلى مما يؤدى إلى انصراف أفراد المجتمع المحلى عن مشروعات الخطة القومية في الوقت الذى تعمل فيه تنمية المجتمع المحلى على النهوض بالعمل الجماعي والمساهمة في إعادة الترابط الاجتماعي في المستويات المختلفة، كما أن من أهم سمات المشاركة في التنمية زيادة قدرة الأفراد على تحديد مشاكلهم وكيفية وضع الحلول لها وتقدير البدائل واتخاذ القرارات.

ومما سبق تتضح أهمية المشاركة الشعبية كاتجاه لتنمية المجتمعات المحلية وسرعة تقدمها.

٢- الاتجاه الوقائى:

أن عمليات تنمية المجتمعات المحلية تحتاج إلى سياق من القيم الاجتماعية تشكل حاجزاً قوياً ضد المشكلات ويتمثل هذا السياق في اتجاهات السلوك الإيجابي التي تحقق المشاركة في أعمال التنمية المحلية برغبة وقوة إيمانية[١٩].

ويتمثل الاتجاه الوقائى للمشاركة الشعبية في مؤسسات المجتمع المدني فى أن كل مجتمع يتميز بأنماط سلوكية وقيم معينة تتشكل من خلالها قدرة أفراد المجتمع على ديناميكية العمل الاجتماعي الذي يجعلهم دائماً وباستمرار في حالة تأهب للقضاء على أى مشكلة قبل أن تقع ومن هنا يصبح هؤلاء الأفراد سداً منيعاً ضد التخلف ومشكلاته مع المحافظة على تحقيق التقدم المستهدف من تنمية المجتمعات.

وتحاول الدول النامية في كفاحها من أجل رفاهية شعوبها أن تحقق في معظم الأحيان اتجاهاً وقائياً في المجتمعات المحلية ضد السلبية والانعزالية واللامبالاة حتى يمكن الوصول إلى درجة كبيرة من البعد عن الوقوع في المشكلات التى تحتاج إلى حلول.

والاتجاه الوقائي أفضل استغلال للإمكانات البشرية المحدودة للاستفادة بها كقوة فعالة للمساهمة في تحسين خدمات المجتمع[٢٠].

وتعتبر التربية وسيلة لتحقيق الاتجاه الوقائي لدى المجتمعات المحلية باعتبار أن التربية تساهم في تحقيق اعتماد الأفراد على أنفسهم ذاتياً من خلال شحذ همم وإمكانياتهم المختلفة لتحقيق مستوى أفضل لهم.

وهذا الاتجاه ساهم في خلق ديناميكية كبيرة لمقابلة المشكلات قبل وقوعها، وهذا من أهم أهداف التنمية في المجتمعات المحلية[٢١]، ومن ثم يجب الاعتماد عليها في تنمية المجتمعات ذلك باعتبار أن التربية في الحياة الأفضل للفرد والمجتمع [٢٢].

٣- الاتجاه العلاجي:

يساهم هذا الاتجاه في إثارة ديناميكية المشاركة الشعبية لدى جميع أفراد المجتمعات المحلية بهدف التخفيف من حجم المشكلات التى تعانى منها مؤسسات المجتمع المدنى خاصة فيما يتعلق بالمجالات الاقتصادية والاجتماعية.

ويحتاج هذا الاتجاه إلى تفاعل بين الأفراد والهيئات والمؤسسات والأنظمة الموجودة حيث يقول جونسون (Johnson): إذا كان هناك مجتمع جاد في حل مشكلاته فلابد من ترابط سكانه بالمشاركة والتعاون التام للتصدي لهذه المشكلات من خلال الروابط الروحية والاجتماعية المكتسبة [٢٣].

٤- الاتجاه التربوي والتعليمي والنظرة الديمقراطية:

تكافح المجتمعات الديمقراطية النامية من أجل الحفاظ على الشخصية الفردية كوحدة مستقلة للشخصية الاجتماعية القومية، ولذلك تعمل **المؤسسة التعليمية** بكل أجهزتها على تقويم أنساق اجتماعية تساعد الشخصيات الفردية على خدمة المجتمع وتسهم في تقدمه[٢٤].

وانطلاقاً من مبدأ الديمقراطية يجب أن تساهم المؤسسات التعليمية والتربوية في إكساب أفراد المجتمع الوعي التام بمشكلات مجتمعاتهم القومية والمحلية التي يعيشون فيها للاهتمام بها ولاستثارة الحافز نحو المشاركة الجماعية لحلها.

كما يتجه المنهج الحديث إلى تعميق العلاقة بين الفرد ومجتمعه من أجل المساهمة في توظيف موارده ومهاراته ومعلوماته لدفع عجلة التقدم للمجتمع والإسهام في حل مشاكله، وذلك من أهم وأعمق ما تهدف إليه المناهج باختلاف تخصصاتها [٢٥].

كما أن المشاركة الشعبية أياً كان مجالها هى في حقيقتها تعميق للديمقراطية عن طريق الممارسة الفعلية، وتقليص الاتجاهات السلبية والانعزالية في المجتمع وتوثيق للروابط والعلاقات بين الأفراد والجماعات[٢٦]، وفى وقت ترتفع فيه قيمة الديمقراطية وأهميتها في الحكم على المجتمعات بل كشرط للمساعدات في ظل حركة العولمة التى تقودها الولايات المتحدة الأمريكية في الوقت الحاضر فضلاً عن قيمة الديمقراطية في ذاتها كوسيلة لتفعيل المواطنين وإخراجهم من سلبيتهم وحثهم على إخراج أفضل ما عندهم من طاقات وقدرات.

كما أن المشاركة الشعبية في حقل التعليم تصبح لازمة لتحقيق ديمقراطية التعليم، تلك الديمقراطية التى تزيد اهتمام الفئات المستفيدة من التعليم به، وتؤكد الشعور بالمسئولية تجاهه وتؤمن تحريك الطاقات المجتمعية لمعالجة مسالة التعليم وحل مشكلاته[٢٧].

ومن ناحية أخرى فأن المشاركة في مؤسسات المجتمع المدنى وجهود العون الذاتى أحد المرتكزات الأساسية لكافة التوجيهات والاستراتيجيات التنموية الفعالة[٢٨]، وتزداد الحاجة إلى المشاركة الأهلية والمساندة الشعبية كدافع للتنمية في الدول المختلفة التى تسعى لتضييق مسافة التخلف بينها وبين المجتمعات المتقدمة، بل أن التنمية ذاتها ليست سوى عملية حفز الناس على المشاركة في تحقيق هدف عام، ولذلك أكدت هيئة الأمم المتحدة في سنة ١٩٥٥م إلى أن تنمية المجتمع هى العملية المصممة لخلق ظروف التقدم الاقتصادي والاجتماعي في المجتمع عن طريق مشاركة الأهالي إيجابياً في هذه العملية، والاعتماد على مبادأة الأهالي بقدر المستطاع[٢٩].

وقد أصبح من ضرورات الديمقراطية أن تتجه التنمية إلى تعميق روح المشاركة الشعبية في مؤسسات المجتمع المدنى خاصة أم هناك ضرورات في المجال التعليمى نوضحها فيما يلى:

أولاً: ضعف موارد الدولة ووجود منافسة شديدة حولها، وضعف موقف التعليم في هذه المنافسة فمشكلة التمويل ترتبط بالتنمية التى ارتفعت تكاليفها ارتفاعاً كبيراً خلال الأعوام القليلة الماضية بشكل أدى إلى تزايد القصور في الإيرادات المتاحة لموجهة هذا الارتفاع المقابل في التكاليف التعليمية مما يسبب مشكلة أساسية للحكومة يصعب تجاهلها ويفتح الباب[٣٠]أمام مؤسسات المجتمع المدنى والمشاركة الشعبية لحل هذه المشكلة العويصة مع بقاء دور الدولة في موقعه الرئيسى الذى يجب أن يعطى ما يستحقه من أولوية[٣١].

ثانياً: ارتفاع الوعى لدى الآباء والأمهات بأهمية التعليم ومن ثم ازدياد حجم الطلب على التعليم لدرجة أنه تجاوز إمكانات المدارس الرسمية[]، وقدرة الدولة على توفير فرص تعليمية كافية لهذه الأعداد المقبلة على التعليم قاصرة بغض النظر عن مدى جودة هذه الفرص التى توفرها والتى يميل البعض إلى الحكم برداءتها مما يوجب البحث عن مصادر أخرى تكمل قصور قدرة الدولة، وهنا يصبح لمؤسسات المجتمع المدنى المشاركة الشعبية دورها الذى لا ينكر ولا غنى عنه.

ثالثاً: التضخم كمشكلة كبيرة في مصر أدى إلى تآكل الدخول وأدى إلى إحساس الكثير من الأفراد بصعوبة أو بعدم قدرتهم على مواجهة تكاليف الحياة عامة وتكاليف إشباع الحاجات الأساسية خاصة ومنها التعليم حيث تشير الأبحاث الاجتماعية إلى تزايد نسبة الفقر في المجتمع المصري بل ووصولها إلى أعلى مستوى في بداية التسعينات[٣٢]، مع ما يصحب ذلك من التضحية بتعليم الأبناء، وهو ما يلقى بثقله على الحياة الاجتماعية والتقدم في المجتمع عامة، ويحتاج لذلك إلى نوع من المشاركة الفعالة من جانب القادرين لرفع أعباء التعليم عن كاهل الفقراء مما يسمح لهم بالتعلم ويعطى للمجتمع فرصة تنمية مواهبهم والاستفادة بها لصالح المجتمع ككل.

مؤسسات المجتمع المدني والمشاركة الشعبية والتربية:

تدلنا التجارب التربوية في كافة الحضارات التاريخية أن هناك علاقة بين التربية وما يتحقق من تقدم في المجتمع حيث أن هناك علاقة طردية بين طبيعة التربية ومؤسساتها وأهداف المجتمع وآماله .

ولا شك أن التربية كمفهوم عام تضمن جانبين هما :

١- الجانب الفردى الذى يهتم باستثارة جوانب النمو المختلفة في الفرد ليصل إلى أقصى ما توصل إليه استعداداته وامكاناته .

٢- الجانب الاجتماعى **الذي** يتم من خلال استثارة الطبيعة الاجتماعية لاستثمارها واستغلال زيادة فاعليتها للمشاركة في جميع أعمال الخير للمجتمع، وهذا أقصى ما تهدف إليه التربية [٣٣] .

ومن ثم يمكن القول بأن التربية ظاهرة اجتماعية لا تختلف فيها كل المجتمعات بحيث يتحقق من خلالها تنمية الأفراد، والمجتمعات لإحداث تغير اجتماعى مقصود ومرغوب فيه نحو الإتجاه الإيجابى لبناء المجتمع .

وتعتبر التربية – بعملياتها المختلفة، والممتدة في حياة الأفراد والمجتمعات – مشاركة جماعية من أجل تنمية أنفسهم، ومجتمعاتهم كهدف للوصول بالإنسان إلى أعلى درجة من

الاستمتاع بالرفاهية الموجبة، وتوفير المناخ المناسب للمواطنين من حرية وعدالة وطمأنينة وتكامل ومشاركة وإستقرار حتى يتحقق التفاعل الديناميكى بين الأفراد ومجتمعاتهم [٣٤].

ومما سبق يمكن التحقق من أن هناك علاقة موجبة بين التربية ومؤسسات المجتمع المدنى والمشاركة الشعبية تتضح من خلالها بعض النقاط الأساسية أهمها:

١- تعتبر التربية السليمة الهادفة مدخل للمشاركة الإيجابية بين الفرد والجماعات.

٢- تعمل التربية على إشباع حاجات الفرد والمجتمع وحل مشكلاتهم، وهو هدف كذلك للمشاركة الشعبية .

٣- تهدف التربية إلى تدعيم الاعتماد على النفس في حل بعض المشكلات، وهو مدخل مهم للمشاركة الشعبية في الوقت ذاته.

٤- تنمى التربية علاقة الفرد بالمجتمع وواقعه، وهذا أهم ما تهدف إليه المشاركة الشعبية لتحقيق أعلى درجة من التفاعل بين الفرد والمجتمع ولن يتضح ذلك إلا بالمشاركة الإيجابية.

التربية السياسية كمدخل للمشاركة الشعبية:

يرى البعض أن التربية السياسية هى إعداد الأفراد للتفكير الحر حول ماهية السلطة ومقوماتها وكيفية تحقيق وظائفها نحو خدمة المجتمع[٣٥].

كما تعنى التربية السياسية في نظر البعض الآخر تحويل الفرد إلى مواطن يعى حقوقه ويؤدى واجباته، ولذلك تعرف على أنها "إعداد هادى بعيد المدى لأبناء المجتمع وتسليحهم بكل المقومات التى تساهم في صلابة تكوينهم ليكونوا صالحين للحياة والمجتمع وفق مبادىء راسخة ومثل عليا تكون جديرة بالوصول بهم إلى تحقيق الشخصية الجماعية للأمة، والتعبير عن ملامحها القومية الحقيقية.

ومن ثم يكون عمل التربية السياسية هو ربط العمل التربوى بممارسة السلطة ممارسة عادلة ومفيدة وديمقراطية فهى تعنى صنع وعى شعبى يشارك السلطة المهام السياسية والتنموية، ولا شك أن ذلك يتمركز حول بناء الإنسان ليكون قادرا على تحمل أعباء مسئولية

الدور الإجتماعى وهذا يتطلب أن تكون الجهود التربوية رامية إلى تحقيق أهداف معينة، وتلك الأهداف خاضعة لغايات عليا, وهذه الغايات بدورها خاضعة لإدارة المجتمع .

ومن الضرورى أن تسهم التربية السياسية بدور إيجابى كبير في رفع مستوى وعى الأفراد بأهمية المشاركة الشعبية للمساهمة فى رفع مستوى خدمة المجتمعات المحلية من خلال المعرفة التامة بالأمور والشئون السياسية المحلية وكذلك الوعى بالمسائل القومية والعالمية، ومن هذا المنطلق أصبحت المشاركة الشعبية ذات أهمية بالغة في الفكر السياسى على وجه العموم، وفي التنشئة والتربية السياسية على وجه الخصوص، وتبدو أهمية المشاركة الجماهيرية في الفكر السياسى على أنها هدف ووسيلة، فهى هدف لأن الحياة الديمقراطية السليمة تقوم على أساس اشتراك المواطنين أنفسهم في مسئوليات التفكير والنشاط من أجل مجتمعهم كما أنها وسيلة, وذلك لأن مجالات المشاركة تتيح للناس تذوق أهمية ممارسة هذه المجالات، ومن ثم تصبح جزءاً من ثقافتهم وسلوكهم[٣٦]، وتعتبر المجالات الشعبية بعداً هاما من الناحية التربوية خاصة النظم التربوية الديمقراطية التى تؤمن بأهمية دور الناشئين في تقرير ما يتعلمونه من معارف وما يمارسونه من أنشطة، وينعكس ذلك على اهتمام النظم التربوية المعاصرة في توسيع نطاق المشاركة للنشء والشباب في النشاطات المختلفة داخل وخارج المؤسسات التربوية بالمجتمع المحلى والعالمى[٣٧].

وفى الوقت الحالى تهتم المجتمعات النامية بالتنظيمات الشبابية كوسيلة لتربية شبابها سياسيا من خلال إشباع حاجاتهم الجسمية والعقلية والإجتماعية والفكرية لتحقيق قنوات اتصال شرعية بين المجتمع وأجهزة الحكم المحلى .

ولأهمية التربية السياسية في دفع ديناميكية المشاركة أصبح من أهم واجبات أجهزة المجتمع إعداد الأفراد إعدادا اجتماعيا لمواجهة الحياة, وتوجيه الناشئين توجيها يبث في نفوسهم روح العمل الجمعى والولاء للوطن حتى يشبوا على البذل والعطاء قبل الأخذ والرجاء.

وتهدف أجهزة المجتمع تربية أبنائها تربية سياسية إلى غرس روح المشاركة الشعبية الإيجابية ويتحقق ذلك من خلال عدة محاور أهمها:

أولا : المنهج وأنشطته المتعددة .

ثانيا : دور المعلم داخل الفصل وخارجه .

ثالثا: التربية المقصودة .

– المشاركة الشعبية في مؤسسات المجتمع المدنى بين الإيجابية والسلبية:

تمثل المشاركة الشعبية في مؤسسات المجتمع المدنى حجر الزاوية للجانب الاجتماعي لعمليات التربية ويزداد هذا الجانب أهمية في المجتمعات النامية نظرا لحاجتها الشديدة إلى تعويض سنى التخلف بجهد مضاعف, وإذا كانت التربية تغييراً مقصودا في المجتمع, فإن هذا التغيير لن يتم إلا إذا حرر العمل الجمعى من السلبية حتى يصبح الجهد المبذول لتحسين مستوى العمل إتجاها ثابتا إلى درجة كبيرة في وجدان المجتمع.

وإذا كانت التربية في المجتمعات النامية تهدف إلى تنمية المجتمع للوصول إلى بدايات الدول المتقدمة فلن يكون ذلك واقعيا إلا بأهداف أساسية في عمليات التربية أهمها[٣٨]:

١- محاربة اللامبالاة . ٢- القضاء على السلبية .

٣- البعد عن الانعزالية. ٤- إشعار المواطنين بأهمية المشاركة.

٥- تحقيق الإنتمائية الواقعية, لا الشعارات الثورية.

٦- الرغبة في اللحاق بركب العالم المتقدم وحماية الثقافية الوطنية من غزو العولمة.

المشاركة الإيجابية:

يكتسب الاتجاه نحو المشاركة الإيجابية, والعمل الجمعى نتيجة تفاعل وتشابك عوامل عديدة ترتبط بمقومات عديدة منها (الجغرافية، التاريخية, الاقتصادية, الاجتماعية, والأيدلوجية) وتساهم فيها مؤسسات تربوية عديدة منها: المنزل, المدرسة ,المؤسسات الثقافية، وتتحقق من خلال وسائل تربوية كثيرة منها (المنهج – طرق التدريس – نظام الحكم), ومن خلال كل ما سبق يمكن للفرد أن تتكون لديه عضوية الجماعات الإيجابية ويندفع إلى العمل الجماعى بإيجابية ويحقق ما ينتظر منه.

المشاركة السلبية :

من الملاحظ أن حجم المشاركة الشعبية الحالى خاصة في مجتمع البحث دون المستهدف بكثير، بالرغم من وجود النصوص القانونية التى تقر حق المواطنين للمشاركة

في مؤسسات المجتمع المدنى، وعلى الرغم من قيام السياسة العامة على دعم المشـــاركة الشعبية في الشئون العامة.

وقد يرجع ذلك إلى حداثة العهد بالمفهوم أو عدم وضـــوح المشـــاركة , وكـــذلك ضعف إيمان الإدارة بالمشاركة الشعبية للإعتقاد في أن المواطنين أقل كفاية وتخصصا في بعض الأعمال وتوقع الضرر والتعطيل من المشاركة الأهلية , كل ذلك أدى إلى إهمـــال المشاركة من قبل المواطنين والإدارة .

أهم الوسائط للمشاركة الشعبية في المجال التعليمى والمدرسى :

تعددت وسائط المشاركة الشعبية في جمهورية مصر العربية, حيث أن هناك أكثر من جهة من شأنها أن تساهم مساهمة إيجابية وفعالة في دعم العملية التربوية بالمؤسسات التعليمية, لكى تحقق أهدافها وتستمر مسيرتها, وحتى يصبح كل مواطن آمنا علـــى حقـــه ومتطلباته التربوية حتى إذا عجزت أجهزة الدولة وإمكاناتها حين يصيب تلـــك الأجهـــزة شىء من القصور أو الخلل غير المقصود فتكون هذه الوسائط بمثابة القوة الدافعة لتكملـــة المسيرة وإعادة فاعلية تلك الأجهزة ومن هذه الوسائط ما يلى :

١- أجهزة الحكم المحلى :

صدر عام ١٩٦٠ القانون رقم ١٢٤ الذى ينظم أجهزة الإدارة المحلية, وتتشـــكل مجالس الإدارة المحلية من (مجلس المحافظة, مجلس المدينة, ومجلس القرية) وقد نـــص القانون على إختصاصات تدور مع مستوى الإدارة سعة وضيقا , فمجلس المحافظة له من الإختصاصات أكثر من تلك التى لمجلس المدينة مثلاً, كما حدد القانون الاختصاصات ولم يضع عليها قيدا لوجوب ممارستها في نطاق السياسة العامة للدولة [٣٩].

وبالنسبة لاختصاصات أجهزة الحكم المحلى في شئون التربية والتعليم , فإن لهذه الأجهزة دورا كبيرا حيث أسند إليها القانون الإشراف على كافة المستويات التعليميـــة إلا الجامعات والمعاهد العليا، وهذا الإشراف ليس للرقابة ولكنه للمساهمة ومزيد من العـــون لحركة التربية والتعليم داخل كل جزء في أجزاء المحافظة ليمكن تحقيق العدالـــة لأبنـــاء الإقليم في خدمة تعليمية متساوية وغير متمايزة بين إقليم وآخر أو بين مكان وأخر.

حتى حين عدل قانون الحكم المحلى الذى تم العمل بهـا فـى عـام ١٩٨٨ لـم يتعرض لوظائف أجهزة الحكم المحلى نحو العملية التعليمية بالتعديل أو الإلغاء مما يؤكـد هذه المساهمات المستمرة لدفع الجهود الشعبية لحل كل مشكلة تعتـرض مسـيرة تحقيـق المدرسة لأهدافها (٤٠).

٢- مجالس الآباء والمعلمين :

يعتمد تحقيق أهداف المدرسة على وجود علاقة وثيقة بين المدرسـة والمجتمـع المحلى، ويعتبر إنشاء مجالس الآباء في المدارس المصرية دليلا واضـحا علـى تحقـق المشاركة والجهود الشعبية في خدمة العملية التربوية , وقد نص القانون (٦٨)لسنة ١٩٦٩ بشأن تنظيم مجالس الآباء ويهدف إلى(٤١):

- توثيق الصلات بين الآباء والمعلمين .
- دراسة مشكلات الطلاب واحتياجاتهم.
- دراسة شئون المجتمع المدرسى.
- العمل على تأكيد المفاهيم القومية وبث القيم الخلقية والدينية.
- العمل على دعم دور المدرسة بإستكمال الأدوات والأشياء التى تنقصها.

ومع أهمية ما يهدف إليه دور مجالس الآباء في دفع حركة المدرسـة كمؤسسـة إجتماعية وينطبق عليه دور المشاركة بالجهود والإمكانات الجمعيـة والفرديـة لتحقيـق أهدافها إلا أن مجالس الآباء في المدارس المصرية على إختلاف مستوياتها لم تقـم بعـد بدورها كاملاً ، واتسمت بالناحية الشكلية حتى أنها فقدت قيمتها في بعض الأحيان.

وعلى الرغم من هذا فإن هذه المجالس إذا ما أحسن تنظيمها تسـتطيع أن تسـهم بخدمة كبيرة إلى وجليلة في حركة التعليم بالمدارس في مختلف المراحل, وعلـى كافـة المستويات إلى جانب مساعدة المدرسة في حل كثير من المشـاكل المتعلقـة بالإمكانـات المادية والبشرية وبالتنظيم والإدارة والعلاقات البيئية التى يجب أن تكون على أوثق صلة بالمدرسة بإعتبار أن المدرسة مؤسسة حية من خلايا المجتمع.

ج- الجمعيات الأهلية :

نص القانون (٣٢٩ لسنة ١٩٦٤ الصادر من وزارة الشئون الإجتماعية والذى تم تعديله أكثر من مره للوصول إلى أعلى مستوى، ومن التفاعل بين مؤسسات المجتمع المدنى والخدمات المقدمة منها حتى صدور قانون ٢٠٠٣ بشأن الجمعيات ذات المنفعة العامة على أهداف منها : خدمة المجتمع في المجالات الثقافية والإجتماعية والدينية, ويؤكد ذلك القانون دور الجمعيات الأهلية ذات المنفعة العامة في إنشاء دور الحضانة ومدارس خاصة إذا كان المجتمع في حاجة لذلك (٤٢).

واستطاعت كثير من الجمعيات أن تحقق دوراً رائداً في خدمة مجتمعاتها خاصة في المجال التعليمى فقدمت لمجتمعاتها أدوراً نموذجية للحضانة, وفصولا للتقوية, ومساعدات في المجال التعليمى، ومساعدات بشرية لدعم العملية التعليمية, وإمكانات مادية في ضوء مساعدات عينية بشرية لدعم العملية التعليمية، ومع كل هذا مازالت مجتمعات كثيرة في حاجة لمزيد من جهود الجمعيات بحيث تساهم بجهود أعضائها في خدمة مجتمعاتها وتنميتها .

ونستخلص مما سبق ما يلى:

١- أن هناك أجهزة ومؤسسات للمجتمع المدنى نص عليها القانون للمشاركة الشعبية .

٢- تمثل المشاركة الشعبية بالنسبة لأجهزة الدولة الدور المساعد لحل ما يعترضها من قصور الإمكانات.

٣-تعتبر الخدمة التعليمية جزءا من التنمية الإجتماعية التى تهدف إليها كل أجهزة المشاركة الشعبية ومؤسساتها التنظيمية.

٤-تمثل أجهزة المشاركة الشعبية حركة إيجابية لتمثيل الديمقراطية بثقلها السياسى والاجتماعى.

ثانيا: خصائص المتعلمين في المرحلة الثانوية(٤٣)

المرحلة الثانوية تمتد من الخامسة عشر حتى الثامنة عشر وهى مرحلة مراهقة متوسطة , ولها بعض السمات والخصائص التى تظهر على الطلاب فى هذه المرحلة

تتصل بالقدرات الجسمية والقدرات الذهنية والقدرات العاطفية والقدرات الاجتماعية، حيث يتأثر الشباب من طلاب المرحلة الثانوية في المجتمعات المعاصرة بعوامل محلية وقومية وعالمية كما يواجهون مجموعة من التحديات الثقافية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية التي تؤثر في قدراتهم على تحقيق مطالب نموهم. مما قد يحدث بعض المشكلات لديهم.

التغييرات التي تظهر في هذه المرحلة وانعكاسها على السلوك:

١. **تغيرات جسمية: تقل** سرعة نمو المراهق عن ذي قبل وتزداد القدرة على التحكم في العضلات والأعصاب حتى يكتمل النمو فى السابعة عشر ويصبح كل من الجنسين على استعداد للزواج من الناحبة الجسمية ولكن يقابل **صعوبة** من الناحية المادية ، ويصبح المراهق قادرا على تكون العادات الصحية السليمة مع استمرار احتياجه إلى كثير من الطعام والنوم,وكثيرا ما يلجأ إلى أحلام اليقظة ،وتظهر عليه علامات القلق والتوتر النفسي ويصبح غير قادر على فهم وجهات نظر الكبار ويضيق صدره بنصائحهم ولذلك نجده فى هذه المرحلة يتجه الى شلة الأصدقاء وتقوية علاقاته بهم لإحساسه بأنهم يتكلمون لغته ويتفهمون مشاعره وعند ئذ يشعر بينهم بالاستقلالية والحرية ...أن التغييرات الجسدية ونمو الخصائص الجنسية الأولية والثانوية قد يؤدي إلى التعب والكسل ومن ثم النفور من العمل أو الانشغال بتغيرات المظهر الجسدي والانصراف عن الدراسة.

٢. **تغيرات عقلية:** فالطالب تزداد قدرته على الاستفادة من الناحية التعليمية مع زيادة المقدرة على العمليات العقلية مثل التخيل والتفكير ، كما يتصف بالفضول وحب الاستطلاع ويكون فلسفة خاصة به٠ و طلاب هذه المرحلة يتصفون بالطموح الكبير الذي يكون في أغلب الأحيان فوق طاقاتهم ويظهر لديهم الولاء للمبادئ والمثل العليا مع الرغبة فى الاختلاط بالآخرين وتظهر لديهم الرغبة فى التأكد من صحة المعتقدات كما **يميلون الى الحرية الذهنية ويحتاجون الى بعض الإرشاد فى كيفية استعمالها** ، ويميلون إلى المعلومات الدقيقة التى يحاولون الحصول عليها من المصادر الموثوق بها ،ولذلك تعد هذه المرحلة **مرحلة يقظة عقلية.**

٣- **تغيرات عاطفية** : فالحرية العاطفية يتم تكوينها فى هذه المرحلة حيث يميل المراهق الى تكوين علاقات مع الجنس الأخر , وتأخذ الشخصية طريقها الى النمو والتكامل

,ويصبح الطالب قادرا على تكوين العلاقات وقادرا على اتخاذ القرارات ، وتتكون الآراء المهنية والمعتقدات الدينية ويصبح لديه الإحساس بالترابط الوثيق بعد أن تكون لديه القدرة على الرقابة الذاتية القوية ،لذلك نجد طالب هذه المرحلة يمر بمرحلة صراع بين هذه التغيرات الجديدة والاتجاهات التى يتأثر بها فى مدرسته وبين سلطان الأسرة الذي لا يعترف بهذه التغيرات والاتجاهات الجديدة ، **ويترتب على ذلك نوع من التنافر بين الطالب وأسرته التى لا تعترف بحقوقه والتى تحد من حريته وتقلل من شأنه وتنهاه عن أمور لا يقتنع بها ،وتطالبه الأخذ بسلوك معين لايتفق مع الظروف الاجتماعية الحديثة التى يعيش فيها**

٤- **تغيرات انفعالية:** توجد لدى الطلاب الرهافة الانفعالية حيث يتأثر بالمثيرات المختلفة فيثور لأتفه الأسباب ويشعر بالحزن الشديد إذا تعرض للإحباط من أبيه أو معلميه

٥- **تغيرات اجتماعية** : التي تميز هذه المرحلة فأهمها رغبة الطالب واهتمامه بإثبات رجولته بشكل قد يفسر بأنه يميل للتحرر من سلطة الكبار الذين يصفهم المراهق دائما بأنهم لا يفهمونه ،ولذلك لا يميل إلى توجيهاتهم ولا يأخذ بها إلا بما يقتنع به بعد عدة مناقشات كبيرة فقد بدأ يشعر بذاته ويبحث عن حريته واستقلاله.

احتياجات المراهقين:

المراهق يمر بعدد من التغيرات الجسمية والنفسية والعقلية , وهذا أمر طبيعي تقتضيه طبيعة النمو الجسمي والنفسي ،والمهم هنا هو أن ننتبه إلى أن حدوث هذه التغيرات بأبعادها الثلاثة سابقة الذكر يؤدى إلى ظهور مجموعة من الحاجات النفسية إلى جانب الحاجات الجسمية المعروفة من مأكل ومشرب ومسكن ...وما إلى ذلك، وهذه الاحتياجات بطبيعة الحال ليست احتياجات جديدة أو أنها وليدة هذه المرحلة, **إلا أنها تمتاز بالحساسية وتحتل موقعا متقدماً من الأهمية مقارنة بمرحلة ما قبل المراهقة لما يصاحب هذه المرحلة من نضج فكرى وعقلي ونفسي ، ولعل أبرز هذه الحاجات ما يلي:**

١- **الحاجة إلى الإرشاد والتوجيه:** إن المراهق كما سبقت الإشارة يحمل فكراً نشطا وحماسا وحيوية زائدة للحد الذي يمكنه من اتخاذ القرارات التي ربما تكون قرارات خطيرة أو مصيرية ,إلا أنه في المقابل يعانى من نقص شديد في الخبرات والتجارب , الأمر الذي يقف حائلاً دون إصابة الهدف فيؤدى بالتالي إلى الفشل أو الانهزام ،ولما كان

المراهق أسرع الناس إلى الكآبة واليأس فإن خوض تجربة صعبة واحتمال الفشل فيها يحتمان إيجاد المرشد أو الموجه الذي يمد هذا المراهق بخبراته ومعارفه فيكون بمثابة العين الثالثة للمراهق في رؤيته للأمور والمعطيات المتوفرة لديه من جهة ,ولكي يعمل على تهيئته لتقبل الفشل ومحاولة الاستفادة من الأخطاء والتجارب الفاشلة بدلا من الخلود إلى حالة اليأس والكآبة التي إنما هي انتحار بطيء للمراهق.

٢- **الحاجة إلى العمل والوقاية من البطالة :** يمثل العمل الحقل الأول الذي يثبت فيه المراهق قدرته على تحمل المسئولية وإدارة أموره بالطريقة السليمة ,وهو المكان الذي يحقق المراهق ذاته من خلاله ولعلنا نلاحظ **أن** حالات البطالة تؤثر أكثر ما تؤثر على هذه الفئة فيكونون عرضة للانحرافات الأخلاقية والابتعاد عن الخط القويم أو الانخراط في العنف السياسي والوقوف فئ وجه السلاح دون أدنى خوف أو وجل ,حيث أن إحساسهم بالفشل الذريع ليس في إثبات الذات فحسب بل وحتى فى إظهار هذا الذات للمجتمع ,يكون دافعاً قوياً نحو هذه الميول وهنا تقع على عاتق المجتمع والدولة مسئولية توفير العمل الزى يتناسب وإمكانيات المراهق العلمية والجسدية والفكرية والعقلية والنفسية كي ما تستغل أفضل استغلال من جهة ولكي تضمن ابتعاد المراهق عن عوامل الانحراف والفساد الأخلاقي.

٣- **الحاجة إلى الاستقلالية:** كما أشرنا من قبل ، فإن المراهق يتمتع بثقة عالية فى قدرته على اتخاذ القرارات لا سيما المصيرية منها ، لكنه تنقصه الخبرة التي تضمن سلامة هذه القرارات ، لذا ينبغي علينا كراشدين محيطين بهذا المراهق أن نعينه على اتخاذ القرار بنقلنا لما نحمل من خبرات ومعارف إليه.. إلا أن ما ينبغي الالتفات إليه هنا هو أن لا يتم نقل هذه الخبرات والتجارب فى حالة من الفرض والسيطرة والوصاية ،ذلك أن هذا الأمر –هو فرض السيطرة والوصاية – من شأنه أن يجعل من شخصية المراهق شخصية مريضة ومتذبذبة غير قادرة على اتخاذ القرارات أو تحمل المسئولية وبالتالي يكون هذا الشاب فردا غير فعال أو منتج في المجتمع الذي يعيش فيه، كما انه سيكون عاجزاً عن الاستفادة من التجارب التي يخوضها لجهله بجوانب القرار وخفاياه ،ولإحساسه بأنه ينفذ الأوامر بدلا من تحليه بروح التحدي من أجل إثبات الذات .

٤- **الحاجة إلى الأمن والحماية:** وهو ضرورة من ضرورات الإنتاج الفكري لأي فرد من أفراد المجتمع ، وتتضمن الحاجة إلى الأمن الجسمي والصحة الجسمية، والحاجة بالشعور بالأمن من الداخل، والحاجة إلى البقاء حياً. الحاجة إلى الحياة الأسرية الآمنة الحاجة إلى الحماية ضد الحرمان والانحرافات المجتمعية ،فإحساس الفرد بالأمان يدفعه دوماً لأن يعمل على تحسين وضعه الاجتماعي والاقتصادي والسير في طريق كسب المكانة المرموقة في المجتمع في حين يعمل شعوره بالخوف على تحطيمه الكلى

٥- **الحاجة إلى الاستيعاب الاجتماعي والتقدير:** فالمراهق عبارة عن شعلة من النشاط والحيوية والوهج الفكري وروح المثابرة ,وهذا في حد ذاته أمر جيد ،و أن ما يجب التنبيه إليه هو أن هذه الأمور أو الصفات هي أمور قابلة للتلاشي والاضمحلال إذا لم تجد قدراً كاف من الاستيعاب الاجتماعي ، ونقصد بالاستيعاب الاجتماعي هنا :تسخير هذا النشاط بالكيفية الصحيحة المتلائمة مع الإمكانيات الذاتية الكامنة لدى المراهق بما يتناسب والحاجة الاجتماعية في الوسط أو المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه وينتمي إليه ، وإن عدم الاكتراث بهذه الحالة الطبيعية لدى المراهق يعمل على جرفه إلى الانطواء وابتعاده عن حالة البذل والعطاء إلى حالة التقوقع والانزواء على النفس وربما الانحراف ،أو في أحسن الأحوال العيش كأي آلة تعمل ما هو مطلوب منها فقط دون أن تحرك فكرا إبداعيا يعمل على التطوير والتحسين.

وبهذا قد تنعكس مختلف التغييرات السابق عرضها والتي يمر بها المراهق على انفعالاته ويصبح شديد التوتر سريع الغضب والانفعال أو يكون عرضة للانخراط في بعض الظواهر السلبية التي تظهر في المجتمع، والتي يمكن إلقاء الضوء عليها في الجزء التالي.

ثالثا: بعض الظواهر السلبية في المجتمع المصري"

تتناول الدراسة في هذا الجزء خلفية مفاهيمية عن بعض القضايا أو الظواهر السلبية التي تتضح في المجتمع .. ووصولاً لتحديد هذه الظواهر سعى الباحث إلى التعرف على أكثرها ظهوراً من خلال آراء عينة مبدئية من المعلمين والموجهين ، وقد جاءت الآراء مؤكدة الاتفاق على توفر البطالة- والإعلام الهابط- انتشار المخدرات

السلبية واللامبالاة – التفاخر الاستهلاكي – التسول الخادع، والجدول التالي يوضح اختيار الظواهر حسب آراء العينة المبدئية لهذا الغرض طبقاً للنسب المئوية (*).

جدول (١)

يوضح أكثر الظواهر السلبية التي تم الاتفاق عليها

م	الظواهر	النسبة المحققة للظواهر %
١	البطالة	٩٢.٥
٢	الإعلام الهابط	٨٩.٥
٣	انتشار المخدرات	٨٦.٥
٤	السلبية واللامبالاة	٨٢.٥
٥	التفاخر الاستهلاكي (المظهرية)	٨١
٦	التسول الخادع	٧٩.٥

وعلى الرغم من كون هذه الظواهر غريبة عن المجتمع، وأنها لا تشمل بالضرورة كل فرد فيه إلا أنها تشغل حيزاً من مشكلاته كظواهر واضحة تشغل فكر وحديث الناس، وأن إهمال معالجتها يزيد من تضخمها وتزداد خطورتها لتؤثر على المجتمع بالكامل بشكل أو بآخر، وفيما يلي يمكن توضيح تلك الظواهر:

١- البطالة:

مشكلة البطالة من المشكلات التي تعانى منها مجتمعات عدة خاصة في دول العالم الثالث وهى متفاوتة حسب طبيعة وإمكانيات كل مجتمع، **وللبطالة أشكال ترتبط بها عواملها**، وقد ذكر **الرفاعى والبصير** (٤٤)، هذه الأنواع فيما يأتي :

(*) جاء ترتيب هذه الظواهر فى متن البحث حسب ترتيب النسب المئوية الوزنية، قد تناول الباحث الظواهر التى حققت أكثر من٧٠ % من آراء الفئتين .

أ- **البطالة الطبيعية:** وهى الناتجة عن ظروف طبيعية أو اجتماعية خاصة مثل بطالة الشيوخ والعجزة وصغار السن (الأطفال) حيث هم متعطلون طبيعياً .

ب- **البطالة الموسمية:** وهى التي تنتج عن توقف العمل الذي يقوم به الإنسان نتيجة ظروف العمل الموسمية مثلما يحدث في حلج القطن والزراعات التي تقوم على الأمطار .

جـ- **البطالة الاختيارية:** وهى عادة ما تكون في الطبقة الميسورة الحال عندما تتيسر سبل العمل للفرد من مؤهلات وتخصص ومهارات ولكن يزهد في العمل .

د- **البطالة الاحتكاكية :** وهى في الغالب تظهر لدى الأفراد الذين يتركون أعمالهم ووظائفهم رغبة في تغييرها بوظائف وأعمال أخرى دون تغيير في مؤهلاتهم وخبراتهم وقد لا يجدون العمل المناسب .

هـ- **البطالة الفنية:** هي التي تنتج من إحلال الآلة مكان العامل، ويظهر ذلك في المشاريع الزراعية وغيرها من المشاريع التي تستبدل الأيدي العاملة بالآلة في محاولة لتوفير الوقت، وربما المال أيضاً.

و- **البطالة المستترة:** هي ما تعرف بالبطالة (المقنعة) وتظهر في أداء الفرد لعمل لا يناسب مؤهلاته، أو قيام مجموعة من الأفراد بعمل يمكن أن يقوم به عدد أقل.

وبالتدقيق في هذه الأنواع من البطالة نلاحظ أنه لا تكمن المشكلة والخطورة في كل هذه الأشكال من البطالة بل في البعض منها، ذلك الذي ينتج عنه في الغالب تقاعس الفرد عن أداء عمل دونما سبب يمنعه عن أدائه أو التقاعس عن البحث عن أي عمل مفيد يقوم به.

وبالنظر للمجتمع المصري نجد أن مشكلة البطالة من المشكلات الواضحة التي يعانى منها هذا المجتمع حيث يستشعر وجودها كل متابع لقضاياه، بل ويبدو أن هذه القضية لها طابع خاص في أحد جوانبها وقد تضيف إلى الأشكال السابقة وعواملها أشكال وعوامل أخرى، فقد كان من تأثر بعض جوانب الفكر الاستعماري على فكر المجتمع

واتجاهاته أن أصبحت الأعمال المكتبية والإدارية هي وحدها الأعمال التي تحوز احترام وتقدير الأفراد، أما العمل اليدوي أو الفني فهو عمل يحتل مرتبة متدنية ويرتبط بالطبقات الدنيا في المجتمع، وعلى ذلك يكون التعليم الحقيقي هو الذي يؤدى إلى الوظائف المكتبية، كما ترتبط هذه المفاهيم بمخلفات العقلية الإقطاعية في المجتمع المصري حيث تحقير العمل اليدوي، وتمجيد الملكية الزراعية والأعمال المكتبية، وعلى الرغم من حقيقة أن التنمية لا تقوم إلا على تقدير العمل اليدوي والفني والتوسع فيه، إلا أن القيم التي تقدر العمل المكتبي وتقلل من شأن العمل الفني مازالت تسيطر على فكر الكثيرين من أنباء المجتمع وتُعد من أقوى الأسباب التي تقف وراء مشكلة البطالة حتى بين فئة المتعلمين الذين يقفون بدون عمل لسنوات انتظاراً لما تمُن عليهم الدولة من الوظائف المرتبطة في معظمها بالعمل المكتبي .. أتت أم لم تأت، وهذا النوع من البطالة يُعد من أخطر أشكالها ذلك الذي لم يدرج صراحةً في الأنواع السابق ذكرها.

كما لا تقتصر مشكلة البطالة في المجتمع المصري على هذا النوع حيث الانتظار بدون عمل، بل تظهر أيضاً البطالة المقنعة بشكل ما، فمن خلال احتكاك الباحث فعلياً ببعض المصالح خاصة الحكومية اتضح أن بعض الموظفين يمكن أن يهدرون أوقات غير قليلة في أعمال لا تنتمي للعمل الأصلي، حيث يُستهلك الوقت في تناول الطعام خلال أوقات العمل سواء في محل العمل أو في مطاعم مجاورة له، وكذلك الجلوس على المقاهي المجاورة، ومن يحتاجهم يتوجه إليهم في هذه الأماكن، أو يقوم هؤلاء الموظفون بالذهاب إلى الأسواق المجاورة لشراء احتياجاتهم ، أو يمارسون أعمالا أخرى كقيادة سيارات أجرة خلال وقت العمل الأصلي، ثم لا يفوتهم العودة إلى محل عملهم آخر النهار لإرضاء ضمائرهم بالتوقيع على كشوف الانصراف، أو كما أوضح " **الرفاعى**"، بأن يكون هناك العديد من الموظفين على قوة العمل ، فى حين أن هذا العمل يمكن أن يقوم به عدد أقل بكثير من عدد الموظفين الفعلى .

ولعل ظهور البطالة المقنعة يرجع إلى توظيف الخريجين دون سياسة مدروسة، مما أدى على نوع من أنواع التشبع فى المؤسسات المختلفة بالعديد من العاملين، مما يجعلها غير قادرة على استيعاب أعداد أخرى، فأدى ذلك بدوره إلى البطالة السافرة (٤٥).

كما أن هذا النوع الأخير هو ما يرتبط بالفكرة الاجتماعية السابق ذكرها والتى قد يشترك فى تفاقمها الشباب المؤهلين للعمل حيث الانتظار لحين توفر الوظائف الحكومية خاصة المكتبية منها، وعدم السعى للبحث عن أعمال أخرى تحل مشكلاتهم فتزداد صفوف البطالة عاماً بعد عام.

كما يتضح لمشكلة البطالة آثار سلبية على الشباب، نوجزها فيما يأتي : ([٤٦])

- أن زيادة البطالة بين حملة الشهادات يثير لديهم الإحساس بالظلم والإحباط الذي يجعل إلحاق الأذى بالآخرين من الأمور المتوقعة من هذه الفئة .
- طول فترة البطالة لديهم قد يشعرهم بالهامشية وأنهم لم يحققوا أية فائدة من خلال جهدهم وحصولهم على الشهادات العلمية، مما ينمى فيهم العدوانية والسخط على مجتمعهم، وقد يصل الأمر ببعضهم إلى ارتكاب الجرائم والمحرمات .
- سهولة انخراط بعض الشباب العاطلين فى الهياج الاجتماعي عند مرور المجتمع بأزمات اقتصادية تتيح للساخطين منهم فرص إلحاق الضرر بالمؤسسات والأفراد وإدخال المجتمع فى دوامة الاضطرابات .

كما يوضح **عمران في دراسته (١٩٩٤)**[٤٧]، أن مشكلة البطالة تعد من أبرز العوامل التى تقف وراء ما يبد ومن أعمال عنف وتطرف ديني حيث يكون الشخص العاطل عرضة ومناخا سهلاً لاستقبال واعتناق بعض الأفكار المتطرفة .

ويشير **عمر التوم**، إلى أهمية شغل وقت الفراغ للشباب واستثمار طاقاتهم كسلاح ضد الانخراط فى البطالة وأن إهمال ذلك يعد إهدار لطاقات الأمة وإتلاف لمواردها البشرية[٤٨].

٢- الإعلام الهابط وآثاره :

لا يخفى على أحد أن العصر الذي نعيشه من أهم سماته أنه عصر المخترعات والاتصالات، فالإنسان المعاصر يعيش عالماً بلغت فيه سبل الاتصال ووسائل الإعلام من الكثرة والتنوع بحيث يجد نفسه كل يوم، بل كل ساعة يواجه خضماً من الأفكار والمؤثرات[٤٩]، ومن أقوى الوسائل تأثيراً ووجوداً هو مجال الإعلام وما يرتبط به من

برامج البث المباشر عن طريق الأقمار الصناعية أو البرامج الكمبيوترية كالإنترنت، كما أن لهذه التقنيات أهمية اجتماعية ثقافية فأن لها أضراراً سلبية وذلك على كافة المجتمعات،([٥٠]) إذ يرى البعض أن الإعلام يعنى مزيداً من الانفتاح والاحتكاك الثقافي الحضاري، حيث أن كل فرد من أفرد المجتمع يحتاج للإطلاع على ثقافات واتجاهات أخرى حتى يستطيع أن يقيم واقعه الفكري والثقافي والاجتماعي[٥١] .

وكذلك لا يخفى على أحد أن الإعلام سلاح له حد آخر، فكما أن له بعض الايجابيات فان له العديد من السلبيات التي تمس حياة الإنسان من مختلف جوانبها، حيث الفيض المتدفق من البرامج الإعلامية التى تتدخل بصورة أو بأخرى فى تشكيل رغبات المستقبلين لها وحاجاتهم وأنماط سلوكهم وعقلياتهم وأساليب حياتهم[٥٢]، وليس من الضرورة أن تكون هذه البرامج هادفة تدعو إلى الخُلق النبيل، أو بالضرورة برامج ترفيهية، وإنما التخدير وإشغال الطاقات الشابة وتعطيلها، ومحاكاة أساليب أخلاقية لا تخلو من الإسفاف [٥٣]، وهناك من يصف هذه البرامج الإعلامية بأنها تحمل السم في الدسم وتستهدف العقيدة وشباب المجتمع بشكل أكثر تركيزاً[٥٤]، حيث تحمل معها بعض المشاهد الإغرائية للشباب أو المفروضة في كثير من الأحيان على جميع أفراد الأسرة [٥٥]، لدرجة أن الأطفال يشاهدون ما يفوق أعمارهم وإدراكهم ويكتسبون حوارات وأفكار قد تناقض العقيدة [٥٦].

ويضيف **ناصر العمر**، أن من الآثار السلبية للإعلام الهابط: [٥٧]

- شيوع الرذيلة وسهولة ارتكابها حتى أصبحت أمراً عادياً عند البعض كالخلوة والمغارلة.

- تعويد الناس على وسائل محرمة هي بريد للفتنة وسبيل إليها .

كما يذكر **الحميدى في دراسته (١٤١٢هـ)**[٥٨]، أن من الآثار المترتبة على الإعلام الهابط خاصة من خلال البث المرئي المباشر:

- الترويج للعنف والجريمة من خلال الأفلام الهابطة .

- التعود على رؤية المنكر وعدم إنكاره من خلال بعض المواد المختلفة للبث المباشر .

و يؤكد أيضا **ناصر العمر**[٥٩]، بعض السلبيات من هذا الإعلام الهابط منها :

- تفجير الغرائز والبحث عن سبل غير مشروعة لتصريفها، وذلك لما يرد فى الأفلام من عرى فاضح مع اختيار أجمل النساء للقيام بأدوار معينة فى الأفلام حتى أن بعضهن لا دور لهن إلا عرض مفاتنهن .
- الدعاية لأمور محرمة تؤدى إلى الانحراف كالدعاية لشرب الخمر والمسكرات بمختلف أنواعها .
- بث الأفلام الدعائية التى ترغب المشاهد فى السفر للخارج مع ما يحدث هناك بعد ذلك.

ويرى " **الجندى** "، أن كل هذه الدعايات تركز على المرأة تركيز شديداً، ملابسها، أزيائها، مفاتنها، المرأة فى السينما، فى الرقص، فى الغناء الهابط[٦٠]، كما يضاف إلى هذه العوامل المسببة للانحراف ما يمكن أن يرجع للظروف العائلية، والحالة النفسية والاجتماعية والطبية[٦١]، ولعل المناخ الخصب الذي تولد من آثار الانفتاح الاقتصادي والذي اتسع ليشمل قطاعات أوسع من أبناء المجتمع المصري حيث ظهر في ظل هذا المناخ بعض الانحرافات الأخلاقية، بالإضافة إلى وجود استعداد طبيعي لدى البعض يدفعهم إلى الدخول فى مسار الانحرافات[٦٢]، والجديد فى هذه الظواهر هو انحراف بعض الفتيات – حتى المتعلمات منهى – وانغماسهن فى ممارسات غريبة عن مجتمعنا، وقد أخذ ذلك صوراً مختلفة ومنها ما يسمىالزواج العرفي أو وقوعهن تحت ما يطلق عليه بزواج المتعة وإلى غير ذلك من أنواع السلوك التحايلى الغريب عن المجتمع المصري والتي يحاول أصحابها إصباغها بالشرعية الاجتماعية.

٣- انتشار المخدرات :

يرتبط الإدمان بالظواهر اللا أخلاقية، وهو من الظواهر التي تهدد شباب المجتمع المصري إذ تزايد الحديث عن هذه الظاهرة وخاصةً إدمان المخدرات حيث آثارها المدمرة، ويصور هذا الإدمان بأنه مرض خطير أصبح يفتك بفئة عمريه مهمة هي فئة الشباب، وهى أغلى الفئات، فقد أثبتت الدراسات أن حوالي ٧٠% من المتعاطين للمخدرات بصورها المختلفة من فئة الشباب فيما بين (١٢-٢١ سنة)، وانتشر ذلك

المرض فى أغلب المجتمعات العربية والإسلامية لدرجة الوباء[٦٣], وقد يخفى على البعض أن تلك المشكلة لم تكن متأصلة فى تلك المجتمعات العربية على الرغم من أن لها جذوراً تاريخية قديمة, وظل تعاطى المخدرات فى تلك المجتمعات مقصوراً على حالات فردية قليلة جداً بين فئة من الأفراد الجهلاء والمنحرفين [٦٤].

ومن الواضح أن ظاهرة الإدمان من الظواهر التي تهدد شباب المجتمع المصري حيث أصبح هذا المجتمع سوقاً واسعة للمخدرات التي تسبب الإدمان والتي لها تأثير مدمر مادي وروحي لقوى الشعب المنتجة، حيث يحقق الاتجار بهذه السموم أرباحاً طائلة وخيالية, كما أصبحت سوقاً كبيراً للاستهلاك من هذه المواد المخدرة التى تأتى إلى المجتمع من منافذ مختلفة لتدخل إلى الشعب فتدمر من يتعامل معها من متعاطين أو تجار لدرجة أنه لا تخلوا – الآن – جريدة من الجرائد اليومية من حوادث جرائم المخدرات، كما تتعدد هذه الحوادث فى الجريدة الواحدة، ولا تخلوا وسائل الإعلام الأخرى المسموعة والمرئية من تناول موضوعات وحالات ترتبط بالإدمان بشتى أنواعه ومسمياته.

٤- السلبية واللامبالاة :

أن السلبية واللامبالاة من الظواهر الملموسة بين الكثيرين من أفراد المجتمع ولعل هذه السلبية نتجت من إفراز عوامل بعضها يرجع إلى الماضي وبعضها إلى الحاضر, فإن الظروف التاريخية التي مر بها المجتمع المصري من أثر الاستعمار الفكري لفترة من الزمن مما أدى عزوف الكثير من أبناء المجتمع من المشاركة السياسية والاجتماعية، واستمر ذلك طوال مسيرة التاريخ المصري، وقد أمتد إلى كثير من نواحي المشاركة[٦٥], بل وأن قوة هذه الظاهرة تزداد في الوقت الحاضر أكثر من الماضي .

وقد ترتبط هذه السلبية أيضاً بعوامل منها: الخوف من خسارة عمل ما ، أو الخوف من مواجهة مقاومة نتيجة الإقدام على عمل معين، وهناك عوامل واضحة في الحاضر يراها الكثيرين أنها سبب لسلبيتهم وعدم اكتراثهم بما يدور حولهم، ومن أهم هذه العوامل انتشار الرشوة والمحسوبية واستغلال النفوذ للحصول على المكاسب بأنواعها مما تسبب في ترسيخ قيم " الفردية والأنانية والسلبية" [٦٦], كما أنه لا يخفى على أحد أن العامل الاقتصادي الذي هو محور فكر الإنسان من العوامل المهمة في الوقت الحاضر

والمسببة لهذه الظاهرة، إذ أن ضعف الجانب الاقتصادي كثيراً ما يسبب حالة من الإحباط واليأس لدى الأفراد فصبح شغلهم الشاغل هو السعي لتأمين الناحية المعيشية الاقتصادية خوفاً من المستقبل، مما يجعلهم يسلكون مسالك تتصف بالأنانية في كثير من الأحيان، وكذلك السلبية، بحيث لا يهمهم الانشغال إلا بما يفيدهم فقط في إنعاش الجانب المادي في حياتهم.

ومن الأسباب أيضاً غياب الرقابة – المساواة بين المجتهد وغير المجتهد، وكثيراً ما يتميز غير المجتهد عن نظيره الذي يبذل جهداً قد لا ينظر بعين الاعتبار، مما يسبب الإحباط وما يتبعه من تحوله إلى حالة السلبية واللامبالاة .

٥- الاستهلاك التفاخري (المظهرية) :

يمثل اللاوعي الاستهلاكي في الأمور التي تتعلق بالاستهلاك قضية مجتمعية واقعية وهى إن كانت غير مدوية، إلا أنها ترتبط بها خطورة كبيرة، فهي كالداء الذي يسرى في الكائن الحي ويزداد استفحالاً ويستنفذ قواه باستمرار .

وهذه الظاهرة ترتبط باعتبار أن الاستهلاك أصبح فى ذاته قيمة اجتماعية كبرى, ويقاس مركز الفرد الاجتماعي بقدر ما يستهلكه من السلع والخدمات فى المناسبات، واختيار الزى، وغير ذلك من أنماط السلوك المظهري, إنما يرجع إلى الرغبة فى تحديد المكانة الاجتماعية[٦٧]، وتبدو الظاهرة فى مجتمعنا المصري من خلال النهم وراء السلع والمنتجات الاستهلاكية كالغذاء الذى يخص الإنسان أو منه ما هو مستورد من الخارج بالعملة الصعبة خصيصاً للحيوانات كالقطط والكلاب التي يتباهون بأنها من سلالات راقية، وتستهلك الكثير من الغذاء الراقى أكثر من الإنسان العادى، والباهظ الثمن، وكذلك نجد قطاعاً عريضاً فى المجتمع يسعى باستمرار ليترقب أحدث خطوط الأزياء فى الملبس مثلاً، وقد تكون تقليعات غريبة عن مجتمعنا وتقاليده، ولكن يحاول جاهداً اقتنائها متفاخراً بالبذخ بشأن ما انفق فى شرائها، والمباهاة باقتناء الأشياء التي هى فوق القدرة الاقتصادية الحقيقية للفرد، وكل ذلك من أجل التفاخر والمظهرية، ويبدو كذلك فى محاولة اقتناء كل ما هو جديد وفاخر من الأجهزة والأدوات التكنولوجية كالإنترنت وأجهزة الاتصال (الموبايل) التى يدخلون عليها تعديلات ذات نعمات متنوعة ويتباهى بها تقريباً كل فرد حتى من المستويات المتوسطة والأقل من ذلك فى المستوى وينفقون مدخراتهم عليها

ويحاول كل فرد من هؤلاء التعالي فوق واقع مستواه المادي والاجتماعي ليتفاخر موحياً لمن حوله بأنه فى مركز اجتماعي واقتصادي مرموق .

ومما يلاحظ أن عادة الاستهلاك كقيمة اجتماعية هى ظاهرة حديثة، ففى القديم كان المركز الاجتماعي يتحدد للفرد بصرف النظر عن مقدار استهلاك وبذخه، بل أنه من المستغرب أن يحاول الفرد أن يجارى ذوى المستويات العليا فى حياتهم، وأن يحاول أن يستمد مركزة الاجتماعي من زيادة إنفاقه الاستهلاكي، وهناك من يفسر ذلك بأثر التقليد Demonstration Effect حين بين أن استهلاك الفرد لا يتوقف على ذوقه وما يريده هو بقدر ما يتأثر بما يستهلكه الآخرون، فالاستهلاك الترفي فى العصر الحديث ليس قاصراً على الطبقات العليا وإنما هو من أهم خصائص الطبقات الوسطى وما دونها، وقد يطلق عليه الاستهلاك التفاخري Conspicuous Consumption ([٦٨]).

وأما عن الأسباب التي ترجع للعامل الاقتصادي الجاذب هو ما يرتبط بالدعاية الجاذبة لاقتناء لوازم تلك المظهرية والتفاخر، فقد غدت الدعاية التجارية تلعب دوراً حاسماً فى الحياة الاجتماعية والاقتصادية ولذلك تعيرها العديد من الشركات والمؤسسات والدول والأفراد عناية كبيرة لقوة تأثيرها حيث تستخدم الإعلام الوارد من الدول الغربية عنا لأغراض اقتصادية دون سواها بغية كسب الأرباح الطائلة من ترويج منتجاتهم[٦٩]، وهذا ما يتسبب فى سعى الإنسان ورائها وما ينتج عنه من استنزاف المزيد من الأموال وراء تلك المظهرية التي تخفى ورائها الواقع الاقتصادي المختلف عند الكثيرين، وقد يزداد حجم الخطورة عند البعض حينما يستخدمون مختلف الوسائل حتى غير المشروعة لتحقيق هذه المظهرية .

٦- التسول الخادع:

يأتي التسول ليشكل ظاهرة واقعية تزداد يوماً بعد يوم فى المجتمع, ومن الملاحظ أنه يأخذ أشكالاً متنوعة، فقد يكون فردياً أى يقوم به الفرد، أو جماعياً كأن تقوم به أسرة بكاملها, أو جماعة بحيث توزع أفرادها على الطرقات والشوارع والمقاهي والمنتزهات وأبواب البنوك وإشارات المرور، كما أن هناك من يتخصص فى استجداء السائحين من عرب وأجانب طمعاً فى الحصول على المال بالعملة الصعبة !! .

ومما يلفت النظر أيضاً أن هذا التسول قد خرج فى كثير من الأحيان عن حدود الحياء التى كانت تعترى الشخص المتسول عندما يطلب مساعدة مالية، أو عن حدود السن إذ لم يعد مقتصرا على الشخص الكبير السن المعوق عن النشاط الحياتي لكسب الرزق، أو الذى هو من مستوى اقتصادي معدم، بل ظهر من المتسولين من يتمتعون بالصحة والحيوية وصغر السن من الشباب والأطفال والرجال والأصحاء يمارسون التسول بشتى الحيل كادعاء الفقر أو فقد المال فجأة أو غير ذلك بغية الحصول على المكسب السريع بدون جهد كما لو كان هذا الأسلوب أصبح مهنة يمتهنها هؤلاء لابتزاز أموال الآخرين بغير حق .

وحقيقة الأمر أن الأديان السماوية لا تشجع التسول بل تشجع العمل، وتشجع التعاون من خلال مصارف شرعية كالزكاة والصدقات لمن تثبت حاجته للمساعدة الحياتية، و تحث الإنسان على العمل وبذل الجهد للحصول على متطلباته وليس باستجداء الآخرين بحيل متنوعة .

الإطار الميداني للدراسة :

تهدف الدراسة في الجانب الميداني منها التعرف على أهم الأدوار الوقائية المناسبة التي يجب أن تقوم بها مؤسسات المجتمع المدني كعضو فعال في المجتمع تجاه طلاب بالمرحلة الثانوية وذلك ضد بعض الظواهر السلبية بالمجتمع المصري، وكذلك الصعوبات التي تعوقه عن تحقيق هذه الأدوار، والاحتياجات اللازمة لتحقيقها .

١- عينة الدراسة :

تتكون عينة الدراسة من فئتين: الأولى هى فئة المعلمين والمعلمات بالمرحلة الثانوية بمحافظات أسوان، قنا، سوهاج، وبلغ عددهم (٧٣٠) معلماً ومعلمة، والفئة الثانية هى من مسئولي مؤسسات المجتمع المدني بنفس المحافظات، وبلغ عددهم ٨٠ مسئولا، وقد اختيرت العينة من الفئتين بطريقة عشوائية واقتصرت على المدارس الحكومية بالنسبة لفئة المعلمين، وفئة المسئولين من أجهزة الحكم المحلي،و الجمعيات الأهلية،و مجالس الأمناء بالمدارس،والجدول التالي يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة.

جدول (٢)

أفراد عينة الدراسة الميدانية

المعلمون				مسئولو المجتمع المدني				المجموع الكلى لمجتمع البحث
أسوان	قنا	سوهاج	المجموع	أسوان	قنا	سوهاج	المجموع	
٣٢٠	٢١٠	٢٠٠	٧٣٠	**٢٧**	٢٥	٢٨	٨٠	٨١٠

٢- أدوات الدراسة :

استخدمت الدراسة (الاستبانة) التى تقدم للعينة لجمع البيانات المرتبطة بآرائهم.

- إعداد الاستبانة والهدف منها :

فى ضوء ما تم التوصل إليه من كتابات حول مؤسسات المجتمع المدني،و بعض الظواهر الاجتماعية السلبية والتى أشير إليها فى الإطار النظرى، فقد سعى الباحث إلى إعداد استبانة بهدف التعرف على آراء المعلمين ومسئولي مؤسسات المجتمع المدني حول أهم الأدوار المناسبة التى يمكن لهذه المؤسسات أن تقوم بها لوقاية الطلاب من هذه الظواهر السلبية, وكذلك التعرف على الصعوبات التى تقف عقبة فى سبيل قيامهم بهذه الأدوار, وأيضاً الاحتياجات اللازمة للقيام بها، **وعلى ذلك تكونت أدوات الدراسة من الآتي :**

- **<u>الاستبانة الأولى</u> :** تتكون من (٣٣) عبارة تمثل الأدوار المناسبة، وما يمكن أن يتوفر منها بالفعل لوقاية الطلاب من الظواهر الاجتماعية السلبية التي تعنى بها الدراسة .
- **<u>الاستبانة الثانية</u> :** تتكون من جزأين: الأول يشمل (١٢) عبارة للتعرف على آراء فئتي العينة حول أهم الصعوبات التي تقف عقبة في سبيل تحقيق هذه الأدوار، والجزء الثاني يتكون من (١٠) عبارات للتعرف على آراء فئتي العينة حول الاحتياجات اللازم توفرها لمساعدة هذه المؤسسات لتنفيذ أدوارها الوقائية.

صدق أدوات الدراسة :

للتأكد من صدق أدوات الدراسة تم عرضها على مجموعة من أساتذة التربية كمحكمين, وفى ضوء آرائهم عُدلت الاستبانة الأولى بحيث تكونت من (٣٣) عبارة،

والاستبانة الثانية يتكون المحور الأول منها من (١٢)عبارة, والجزء الثاني يتكون من (١٠) عبارات ، وقد عُدلت بعض العبارات فى هذه الأدوات.

ثبات أدوات الدراسة :

يمكن حساب درجة ثبات أداة القياس بواسطة حساب درجات الاتفاق عند تطبيق أداة القياس على مجموعة واحدة من الأفراد مرتين، ويتم حساب معامل الارتباط بين نتائج القياس في المرتين لتحديد درجة الاتفاق بين نتائج القياس في المرة الأولى بنظيرتها في المرة الثانية، ويطلق على ذلك معامل الثبات[٧٠] .

وفى ضوء ذلك تم تطبيق أدوات الدراسة على مجموعة من المعلمين مكونة من ٣٠ فرداً بأسوان , وروعي إعادة التطبيق بعد خمسة عشر يوماً, وحساب معامل الارتباط الذي بلغت قيمته ٠.٨٤ بالنسبة للاستبانة الأولى، ٠.٨٦ بالنسبة للاستبانة الثانية، وهذه النسب على درجة معقولة من الثبات .

المعالجة الإحصائية:

- استُخدم في المعالجة الإحصائية لاستجابات أفراد العينة على عبارات الأداة النسب الوزنية، وقد تم تحديد الأوزان (٠,١,٢) لمقابلة الاختيارات (مناسبة جداً – مناسبة إلى حد ما – غير مناسبة) على الترتيب .

وبالنسبة للمحور الثاني من نفس الاستبانة الذي يبحث عن مدى توفر هذه الأدوار الوقائية تكون الأوزان (٠,١,٢) مقابلة للاختيارات (متوفرة بشدة – متوفرة إلى حد ما – غير متوفرة) .

- **إيجاد الدلالة للنسب الوزنية عن طريق المعادلة الآتية[٧١]:**

$$\Delta = \sqrt{\frac{\text{ق} - \text{ق}.}{\text{ق}٢ - \text{ق}.}} \quad \text{ن}$$

حيث Δ : هى مدى حيود النسبة الوزنية عن النسبة المعيارية .

ق : النسبة الوزنية لكل عبارة فى استطلاع الاستبانة .

ق. : النسبة المعيارية وتساوى (٠.٥٠) .

ن : عدد المجيبين عن كل عبارة .

وعلى ذلك تكون قيمة Δ غير دالة إحصائياً إذا كانت أقل من ١.٩٦ .

وتكون قيمة Δ دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) إذا كانت أكبر من أو تساوي ١.٩٦ وأقل من أو تساوي ٢.٥٨.

وتكون قيمة Δ دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) إذا كانت أكبر من أو تساوي ٢.٥٨ وأقل من أو تساوي ٣.٢٩.

وعلى ذلك تكون قيمة Δ دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠١) إذا كانت ٣.٢٩ فأكثر.

ثالثاً : إيجاد قيمة "ز" لإيجاد الفروق بين الأوزان النسبية للاستجابات لكل من المعلمين والمسئولين وذلك بالنسبة للمحاور الأربعة للأداة عن طريق المعادلة الآتية[٧٢] :

$$ز = \frac{أ_١ - أ_٢}{\sqrt{أ\,ب\left(\frac{١}{ن_١} + \frac{١}{ن_٢}\right)}}$$

حيث ز : تمثل الفرق بين الأوزان النسبية لاستجابات كل من المعلمين والمسئولين .

أ١: تمثل الوزن النسبى لعينة المعلمين .

أ٢: تمثل الوزن النسبى لعينة المسئولين .

$$أ = \frac{ن_١أ_١ + ن_٢أ_٢}{ن_١ + ن_٢}$$

ب= ١- أ.

ن١ : عدد أفراد الفئة الأولى (المعلمين) .

ن٢ : عدد أفراد الفئة الثانية (مسئولو المجتمع المدني) .

نتائج الدراسة وتفسيرها :

أسفرت الدراسة الميدانية التى استخدمت الاستبانة على عينة المعلمين والمسئولين بالمجتمع المدني عن النتائج التالية :

أولاً- الأدوار المناسبة لمؤسسات المجتمع المدني ، وما يتوفر منها فى الواقع.

١- بالنسبة لظاهرة البطالة :

فيما يلي آراء فئتى العينة حول أدوار مؤسسات المجتمع المدني المناسبة لوقاية طلاب المرحلة الثانوية ضد ظاهرة البطالة، وكذلك استيضاح آرائهم فيما يتوفر من هذه الأدوار فى الواقع :

جدول (٣)

أدوار المجتمع المدني الوقائية (المناسبة والمتوفر منها) ضد ظاهرة البطالة

م	العبارات (الأدوار)	المناسبة					المتوفرة بالفعل				
		المعلمون		المسئولون			المعلمون		المسئولون		
		%	Δ مستوى الدلالة	%	Δ مستوى الدلالة	ز	%	Δ	%	Δ	ز
١	حث الطلاب على تقدير العمل ونبذ التكاسل .	٩٧	٠.٠١	٩٨	٠.٠١	غير دالة	٢٣	غير دالة	٣٣	غير دالة	غير دالة
٢	حث الطلاب على إتقان العمل.	٩٧	٠.٠١	٩٨	٠.٠١	غير دالة	٥١	٠.٠٥	٥٣	٠,٠٥	غير دالة

٣	توجيه الطلاب لشغل أوقات الفراغ خارج المدرسة بعمل مفيد.	٩٨	٠.٠١	٩٨	٠.٠١	غير دالة	٢٢	غير دالة	٢٥	غير دالة	غير دالة
٤	إعداد مواقف حياتية تحث الطلاب على تحمل المسئولية .	٩٦	٠.٠١	٩٨	٠.٠١	غير دالة	٣١	غير دالة	٤٧	غير دالة	دالة
٥	إكساب الطلاب مفاهيم إيجابية نحو العمل اليدوى والفنى .	٧٤	٠.٠١	٨٦	٠.٠١	٢.٨٢	٣١	غير دالة	٤٢	غير دالة	دالة
٦	توعية الطلاب بأهمية العمل الخاص .	٧٦	٠.٠١	٨٨	٠.٠١	٢.٩١	٣١	غير دالة	٤٧	غير دالة	دالة
٧	توعية الطلاب بأهمية الاعتماد على النفس فى تصريف	٨٢	٠.٠١	٨٥	٠.٠١	غير دالة	٣٢	غير دالة	٢٩	غير دالة	دالة

	بعض أمورهم فى الحياة .										
٨	تهيئة الفرص لمشاركة الطلاب فى معسكرا ت عمل داخل المدرسة وخارجها .	٩٠	٠.٠١	٨٦	٠.٠١	غير دالة	١٧	غير دالة	١٩	غير دالة	غير دالة
٩	تشجيع الطلاب لعمل معارض تضم أعمالاً إنتاجية لهم.	٨٨	٠.٠١	٧١	٠.٠١	٣.٣٩	١١	غير دالة	١٤	غير دالة	غير دالة
١٠	إعداد برامج زيارات لمناطق عمل مختلفة كالمصانع والمزارع وغيرها .	٨٦	٠.٠١	٨٨	٠.٠١	غير دالة	٢٨	غير دالة	٢٩	غير دالة	غير دالة

يتضح من الجدول (٣) ما يأتى :

* فيما يتعلق بأدوار المجتمع المدني المناسبة لوقاية الطلاب ضد ظاهرة البطالة تبين أن هناك العديد من الأدوار الملائمة لذلك، إذ حققت نسباً وزنية عالية تتراوح بين (٧٧% ,

٩٨%) للمعلمين, (٨٥%, ٩٨%) للمسئولين، **ويمكن توضيح ذلك فيما يلى :**

– يرى ٩٧% من فئة المعلمين، ٩٨% من فئة المسئولين أن" حث الطلاب على تقدير العمل ونبذ التكاسل" يعد من أكثر أدوار المجتمع المدني مناسبة لوقاية الطلاب من الانخراط في صفوف البطالة، وقد حقق هذا الدور أعلى النسب من ناحية المناسبة.

وما يؤكد شدة الاحتياج لهذا الدور من المجتمع المدني هو رؤية فئتى العينة على عدم توفره فى الواقع بالقدر الكافي، إذ انحصرت استجاباتهم على توفره فيما بين ٢٣%,٣٣% فقط للمعلمين والمسئولين على الترتيب، حيث أنها نسب غير دالة إحصائياً, كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين هذه النسب مما يعكس إتفاق وجهات نظر الفريقين حول ندرة توفر هذا الدور.

– يتفق المعلمون والمسئولون على أن من أدوار المجتمع المدني الوقائية المناسبة لوقاية الطلاب من البطالة هو" حث الطلاب على إتقان العمل "، إذ بلغت نسب الموافقة (٩٧% , ٩٨%)، مما يؤكد اتفاق الفئتين على ذلك هو عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابتيها.

ولكن من ناحية أخرى يرى٥١% من المعلمين, ٥٣% من المسئولين أن هذا الدور متوفر فى الواقع، إذ ربما يرجع ذلك إلى كونه من الأدوار المتعارف عليها والمنطقية ضمن ما تدعو إليه مرامى مجالس الأمناء في العملية التعليمية.

– ويأتى دور " مساعدة الطلاب لشغل أوقات الفراغ بعمل مفيد " فى مقدمة الأدوار المناسبة التى يجب أن يقوم بها المجتمع المدني لتعويد الطلاب على العمل وعدم الاستسلام للبطالة، إذ جاءت الاستجابات محققة ٩٨% لكلا الفريقين، ولا توجد فروق واضحة بين آرائهم فى ذلك.

وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء فى دراسة **عصام عبد العزيز (١٩٩٥)** بأهمية استثمار أوقات الفراغ وإيجاد الوسائل المناسبة لاستثمار طاقاتهم الاستثمار الأمثل، وأن عدم احترام واستثمار الزمن بالنسبة للشباب إنما يعرضهم إلى ضغوط مختلفة(٧٣).

ومما يؤكد ضرورة قيام المجتمع المدني بهذا الدور هو اتفاق العينة على عدم توفره فى الواقع بالقدر الكافى، إذ لم يؤكد فى هذا الدور سوى ٢٢% من المعلمين, ٢٥% من المسئولين.

– كما يؤكد ٩٦% من المعلمين, ٩٨% من المسئولين على ملاءمة دور المجتمع المدني

من حيث " إعداد مواقف تحث الطلاب على تحمل المسئولية " إذ جاءت قيم (Δ) دالة إحصائياً لإجابات الطرفين وأنه لا توجد فروق دالة بين هذه الآراء.

وما يؤكد شدة الاحتياج لهذا الدور من المجتمع المدني هو رؤية فئتى العينة على عدم توفره فى الواقع بالقدر الكافى، إذ انحصرت استجاباتهم على توفره فيما بين ٣١%,٤٧% فقط للمعلمين والمسئولين على الترتيب، حيث أنها نسب غير دالة إحصائياً, كما أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين هذه النسب مما يعكس اختلافاً بين وجهات نظر الفريقين حول توفر هذا الدور، ولعل ذلك يرجع إلى أن بعض المسئولين يرون قيامهم بهذا الدور بصورة أو بأخرى وبشكل فردى وليس بالشكل المنظم والمبنى على توعية جماعية وتكليف جماعى بذلك .

– يرى كل من المعلمين والمسئولين أن " إكساب الطلاب مفاهيم إيجابية نحو العمل اليدوى والفنى،" وكذلك " توعية الطلاب بأهمية العمل الخاص" من الأدوار الوقائية المناسبة التى يجب أن يقوم بها المجتمع المدني، حيث بلغت نسب الموافقة عليهما (٧٤%, ٨٦%) , (٧٦% , ٨٨%) للمعلمين والمسئولين على الترتيب, وهى جميعها ذات دلالة إحصائية, وبإيجاد قيمة (ز) تبين أنها دالة للعبارتين، مما يدل على وجود فروق بين الاستجابات لصالح المسئولين، ويؤكد ذلك مدى قوة الرغبة لديهم فى قيام المجتمع المدني بهذين الدورين لكونهم الأكثر خبرة فى معرفة المهام الضرورة لوقاية الطلاب من التعرض للبطالة، خاصة وأن معظمهم قد عاصر ظروف الحياة خلال جيلين متتابعين بما تشمله من نظرة المجتمع نحو العمل الفنى واليدوى، وكذلك العمل الخاص (غير الحكومى)، وكيف أثرت هذه النظرة القديمة فى إحداث تكالب على التعليم العام رغبة فى تولى الوظائف الحكومية، مما تسبب فى تكدس العديد فى انتظار هذه الوظائف وبالتالي ظهور البطالة بين أبناء المجتمع .

ومما يؤكد هذه الرؤية أن عينة الدراسة لا تؤكد توفر هذين الدورين بالقدر الكافى فى الواقع, إذ أن نسب الاستجابات على توفرهما لم تتعدى (٣١% ، ٤٢%), (٣١% , ٤٧%) للمعلمين والمسئولين على الترتيب، وهى نسب غير دالة إحصائياً, وأن ما يوجد من فروق دالة بين استجابات الفئتين بدلالة (ز) يؤكد رؤية المعلمين الأكثر دراية بالقصور في وجود

مثل هذه الأدوار المناسبة لوقاية الطلاب من الانخراط في صفوف البطالة.

- ويتفق ٨٣% من المعلمين و٨٤% من المسئولين على مناسبة دور" توعية الطلاب بأهمية الاعتماد على النفس فى تصريف بعض أمورهم فى الحياة"، وهذا يعكس مدى أهمية هذا الدور فى إعداد الإنسان الذى لا يقبل بوضع نفسه عرضة للبطالة ومسبباتها.

ومن ناحية أخرى يتضح عدم توفر هذا الدور بالقدر اللازم، إذ لا يرى توفره سوى ٢٨% من المعلمين و٢٩% من المسئولين مما يدل على محدودية أدوار المجتمع المدني بحيث لا تلمس فى أغلب الأحوال حياة الطالب داخل أو خارج المدرسة .

- ومما يؤكد على ضرورة الدور السابق للمجتمع المدني هو رؤية العينة مناسبة دور آخر يتعلق "بتهيئة الفرص للطلاب للاشتراك فى معسكرات عمل داخل المدرسة وخارجها"، بنسب (٩٠% من المعلمين, ٨٦% من المسئولين)، ويرجع ذلك إلى رؤيتهم بأن اشتراك الطلاب فى مثل هذه المجالات يبث فيهم روح الاعتماد على النفس، و التي تمتد لحياتهم خارج المدرسة مما يؤكد أهمية وجود هذا الدور الوقائي ضد ظاهرة البطالة, خاصة وأن معظم أفراد فئتى العينة يؤكدون ندرة توفر هذا الدور في الواقع، إذ لم تتعد النسب المؤيدة لتوفره ١٧% من المعلمين, ١٩% من المسئولين.
- ويوافق ٨٨% من المعلمين و٧١% من المسئولين على ضرورة قيام المجتمع المدني " بتشجع الطلاب على عمل معارض تضم أعمالاً إنتاجية لهم خارج المدرسة"، إذ أن هذا الدور هو من نتاج الأدوار السابقة التى تحثهم على تقدير العمل اليدوى، والعمل الخاص، وتحمل المسئولية وغيرها، وعلى الرغم من ذلك فإنه توجد فروق دالة إحصائياً بين الاستجابات لصالح المعلمين حيث رؤيتهم المرتبطة بإحساسهم عن قرب بالقصور في توفر هذا الدور, ومما يؤكد ضرورة وجود هذا الدور أن غالبية أفراد الفريقين من معلمين وموجهين يرون عدم توفره بالقدر المطلوب حيث انحصرت استجاباتهم بين ١١% من المعلمين و١٤% من المسئولين بالمجتمع المدني.
- وتتضح ضرورة قيام المجتمع المدني " بإعداد برامج زيارات لمناطق العمل المختلفة كالمصانع أو المزارع وغيرها"، باتفاق فئتى العينة على مناسبة هذا الدور بنسب ٨٦% للمعلمين, ٨٨% للمسئولين، مما يؤكد أهمية مثل هذه الأنشطة والأدوار التى تتيح للطلاب التعرف على مجالات العمل وأهميتها ، مما يترتب عليه بث روح تقدير العمل والاجتهاد في

نفوس هؤلاء الطلاب .

وبالبحث حول توفر هذا الدور فى الواقع وجد أن نسب الموافقة على تـوفره لـم تتعد ٢٨% من المعلمين و ٢٩% من المسئولين

٢- بالنسبة لظاهرة الإعلام الهابط وآثاره الأخلاقية:

للوقوف على الأدوار الوقائية المناسبة التى يقوم بها المجتمـع المـدني لحمايـة الطلاب ضد ظاهرة الإعلام الهابط وآثارها، وما يتوفر منها فى الواقع، فإن الجدول الآتى يوضح استجابات أفراد العينة من المعلمين والمسئولين في هذا الشأن.

جدول (٤)

الأدوار المناسبة لوقاية الطلاب ضد الإعلام الهابط– والمتوفر منها فى الواقع

م	العبارات (الأدوار الوقائية)	المناسبة					المتوفرة بالفعل				
		المعلمون		المسئولون		ز	المعلمون		المسئولون		ز
		%	Δ مستوى الدلالة	%	Δ مستوى الدلالة		%	Δ	%	Δ	
١١	تحذير الطلاب من مشاهدة الأفلام الهابطة.	٩٢	٠,٠١	٨٩	٠,٠١	غير دالة	١٧	غير دالة	٢٠	غير دالة	غير دالة
١٢	مساعدة الطلاب للإطلاع على بعض الأحكام الدينية المتعلقة بتحريم الانحرافات الأخلاقية .	٨٨	٠,٠١	٩١	٠,٠١	غير دالة	٩	غير دالة	١١	غير دالة	غير دالة
١٣	توجيه الطلاب للإطلاع على بعض الكتابات المتعلقة بتجريم ترويج الإعلام الهابط.	٨٥	٠,٠١	٨٣	٠,٠١	غير دالة	٤	غير دالة	٥	غير دالة	غير دالة

١٤	العمل على عقد ندوات مدرسية بالتعاون مع متخصصين فى التربية وعلم النفس والدين والصحة للتوعية ضد الانحرافات الأخلاقية .	٩٣	٠,٠١	٩٥	٠,٠١	غير دالة	٢١	غير دالة	٢٢	غير دالة	غير دالة
١٥	تقديم توعية تتعلق بتجنب صحبة السوء المروجة للمتعة الإعلامية اللاأخلاقية .	٩٦	٠,٠١	٩٤	٠,٠١	غير دالة	٢١	غير دالة	٢٣	غير دالة	غير دالة
١٦	إرشاد الطلاب بتجنب الاستغلال السيء للتكنولوجيا المنفتحة على العالم الخارجى .	٩٦	٠,٠١	٩٤	٠,٠١	غير دالة	٢٠	غير دالة	٢٢	غير دالة	غير دالة
١٧	توعية الطلبة والطالبات ضد ظاهرة الزواج التحايلي كالزواج العرفى وزاج المتعة وغير ذلك .	٩٧	٠,٠١	٩٨	٠,٠١	غير دالة	٨	غير دالة	١٠	غير دالة	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أن فئتى العينة من المعلمين والمسئولين أبدوا استجابات تؤكد مناسبة الأدوار الوقائية المبينة بالجدول السابق ضد ظاهرة الإعلام الهابط حيث تراوحت النسب الوزنية للاستجابات بين (٨٥%, ٩٧%) للمعلمين و(٨٣% , ٩٨%) للمسئولين.

كما تتأكد الحاجة إلى هذه الأدوار من رؤية فئتى العينة على عدم توفرها فى الواقع، إذ جاءت نسب الاستجابات فيما بين(٤%، ٢١%) للمعلمين،(٥%، ٢٣%)

للمسئولين بالمجتمع المدني، وهي نسب لم تحقق أية دلالة، مما يشير لأهمية مواجهة هذه الظاهرة التى لا يخفى على أحد انتشارها بشكل أو بآخر وتهدد قيم وأخلاقيات الأفراد – خاصة الشباب– فى المجتمع.

٣- الإدمان:

تتناول الدراسة فى الجدول التالى، آراء المعلمين والمسئولين بالمجتمع المدني حول مدى مناسبة أدوار مؤسسات المجتمع المدني الوقائية التى يجب أن يقوم بها لوقاية الطلاب ضد ظاهرة الإدمان، وما إذا كانت هذه الأدوار تتوفر في الواقع أم لا.

جدول (٥)

آراء أفراد العينة بشأن الأدوار الوقائية ضد ظاهرة الادمان

م	(الأدوار الوقائية)	مناسبة الأدوار					توفر الأدوار				
		المعلمون		المسئولون		ز	المعلمون		المسئولون		ز
		%	Δمستوى الدلالة	%	Δ مستوى الدلالة		%	Δ	%	Δ	
١٨	حث الطلاب على القيام بأنشطة قرائية حول الإدمان وأخطاره على الفرد والمجتمع	٩٨	٠,٠١	٩٧	٠,٠١	غير دالة	١٩	غير دالة	٢١	غير دالة	غير دالة
١٩	إعداد لقاءات بالتعاون مع الجهات الأمنية لتوعية الطلاب	٨٦	٠,٠١	٩٠	٠,٠١	غير دالة	٦	غير دالة	٤	غير دالة	غير دالة

	بالأخطار والعقوبات التى تواجه المدمنين .										
٢٠	عمل زيارات ميدانية للجهات الصحية للتوعية بشأن استخدام الأدوية والعقاقير الطبية بطريقة سليمة .	٨٨	٠,٠١	٩٠	٠,٠١	غير دالة	٦	غير دالة	٧	غير دالة	غير دالة
٢١	إكساب الطلاب معلومات حول التعرف على أعراض الإدمان على الشخص المدمن لتجنب مرافقته .	٨٠	٠,٠١	٨١	٠,٠١	غير دالة	٦	غير دالة	٤	غير دالة	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أن فئتى العينة من المعلمين والمسئولين أبدوا استجابات تؤكد مناسبة الأدوار الوقائية المبينة بالجدول **السابق، إذ جاءت الاستجابات ما بين(٨٠%، ٩٨%) لفئة المعلمين،و(٨١%، ٩٧%) للمسئولين، وهذا يؤكد ما يلي:**

– مدى أهمية هذا الأسلوب فى اكتساب الطلاب م علومات وفيرة من هذا النوع عن طريق جهود المجتمع المدني

– مدى تأثيرها على الأفراد وتوعيتهم بمواقع تجريم هذه الظاهرة فى المجتمع خاصة

وأنها تنبع من مؤسسات تحمل الصفة الأسرية الاجتماعية.

- إحساسهم بأن كثير من حالات الإدمان بدأت بمجالسة المدمنين .
- إحساس العينة بظاهرة استخدام العقاقير فى الإدمان ومدى خطورتها لتوفرها فى أماكن بيع الأدوية، ومن السهل أن تكون فى متناول أى فرد، كما أن بعض الأشخاص يدمنون من جراء الاستخدام السيء لبعض الأنواع من الأدوية لعدم وعيهم بخطورتها .

ومما يؤكد ضرورة هذه الأدوار من المجتمع المدني هو أنه لم تتوفر تقريباً فى الواقع، إذ أن نسب الاستجابات مابين(٦%، ١٩%) للمعلمين,(٤% ، ١٨%) للمسئولين، وهى غير دالة, كما لا توجد فروق ذات دلالة بين آراء الفريقين على ذلك .

٤- السلبية واللامبالاة :

يشير الجدول (٦) إلى آراء فريقى العينة من المعلمين والمسئولين حول الأدوار المناسبة التى يمكن أن يقوم بها المجتمع المدني لوقاية الطلاب بالمرحلة الثانوية من ظاهرة السلبية واللامبالاة .

جدول (٦)

يوضح أدوار المجتمع المدني لوقاية الطلاب من السلبية واللامبالاة

م	العبارات(الأدوار)	المناسبة					المتوفرة				
		المعلمون		المسئولون			المعلمون		المسئولون		
		%	Δ مستوى الدلالة	%	Δ مستوى الدلالة	ز	%	Δ مستوى الدلالة	%	Δ مستوى الدلالة	ز
٢٢	توعية الطلاب بمفهوم السلبية وخطورتها على حياة الفرد والمجتمع.	٨١	٠,٠١	٨٢	دالة	غير دالة	٣٢	غير دالة	٢١	غير دالة	٠,٠١
٢٣	حث الطلاب	٧٨	٠,٠١	٩٠	٠,٠١	٠,٠٠	٣٣	غير دالة	١٧	غير دالة	٠,٠١

	على التأثر بالأمور المحيطة والتفاعل معها بإيجابية.					١					
٢٤	إعداد برامج تحث الطلاب على المشاركة في أعمال جماعية لخدمة المجتمع.	٨٧	٠,٠١	٩٠	٠,٠١	٠,٠٠١	١١	غير دالة	١٢	غير دالة	غير دالة
٢٥	التوعية بالتخلى عن الأنانية في تحقيق الأهداف الحياتية.	٨٨	٠,٠١	٩١	٠,٠١	غير دالة	٢٢	غير دالة	٢٥	غير دالة	غير دالة
٢٦	إعداد لقاءات ثقافية داخل المدرسة وخارجها بهدف مشاركة الطلاب في مناقشتها وطرح الآراء	٩٢	٠,٠١	٩٤	٠,٠١	غير دالة	٧	غير دالة	٦	غير دالة	غير دالة

	حولها .										

يتضح من الجدول السابق ما يأتى :

- رؤية فريقى العينة من المعلمين والمسئولين بأن" توعية الطلاب بمفهوم السلبية وخطورتها على حياة الفرد والمجتمع"، يعد من الأدوار الوقائية المناسبة التى يجب أن يقوم بها المجتمع المدني لحماية الطلاب منها، إذ جاءت النسب الوزنية للموافقة عليها ٨١% للمعلمين و ٨٢% للمسئولين ، وهى نسب دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، ويتضح عدم وجود فروق دالة بين استجاباتهم .

- ويأتى الدور" حث الطلاب على التأثر بالأمور المحيطة والتفاعل معها بإيجابية ليكمل الجانب التطبيقى الإيجابى كنتاج للدور السابق، ويوافق على مناسبة ذلك الدور (٧٨% من المعلمين, ٩٠% من المسئولين)، وهى نسب دالة إحصائياً .

كما أنه بإيجاد قيمة (ز)، وجد أنها دالة، مما يوضح أن هناك فروق بين الآراء لصالح المسئولين، ولعل ذلك يرجع إلى حرص المسئولين الأكثر خبرة بأهمية القضاء على اللامبالاة فى الفرد، وتشغيل أحاسيسه الانفعالية التى هى من الجوانب المهمة لشخصيته.

كما يرى الفريقان أن هذا الدور غير متوفر بالقدر الكافى فى الواقع، إذ لم تتعد النسب الوزنية لرؤية الفريقين حول توفره ٣٣% للمعلمين و ١٧% للمسئولين ، ولعل وجود فروق دالة فى ذلك يرتبط بإحساس المسئولين أكثر من المعلمين بالقصور في دورهم، وأنه ليس هناك توجيهات مؤكدة للمجتمع المدني للقيام بهذا الدور.

- ويتفق ٨٧% من المعلمين, ٩٠% من المسئولين أن يسعى المجتمع المدني " لإعداد برامج تتضمن أعمالاً جماعية لخدمة البيئة والمجتمع تشجع الطلاب على المشاركة فيها، وهذه النسب دالة، وهذا يؤكد أهمية مثل هذه الأدوار الوقائية ضد ظاهرة السلبية واللامبالاة والعزلة عن التفاعل الاجتماعي .

ويؤكد مناسبة هذا الدور، وشدة الحاجة إليه أن ١١% من المعلمين و ١٢% من المسئولين فقط يرون توفره فى الواقع، وهذه نسب قليلة وغير دالة إحصائياً.

- ويأتى دور المجتمع المدني فى توعية الطلاب " بالتخلى عن الأنانية فى تحقيق الأهداف الحياتية"، ليحتل مرتبة قوية بين الاستجابات (٨٨% , ٩١%) للمعلمين والمسئولين

على الترتيب، ولا توجد فروق ذات دلالة بين هذه الاستجابات، وهذا يرجع لاعتقاد العينة بأن الأنانية من الصفات التى تقتل الترابط والتآخى والإيثار بين الأفراد، بل وتنمى الكثير من الصفات السلبية كالحقد والبغض وعدم الألفة فيما بينهم . كما توضح الاستجابات الاتفاق في رؤى فئتي العينة على القصور في توفر هذا الدور في المدرسة.

- و يرى معظم أفراد العينة من الفئتين مناسبة دور المجتمع المدني الوقائي الذي يتعلق " بإعداد لقاءات ثقافية داخل المدرسة وخارجها، بهدف مشاركة الطلاب فى مناقشتها وطرح الآراء حولها"، حيث بلغت النسب الوزنية للاستجابات ٩٢% ، ٩٤% للمعلمين والمسئولين على الترتيب, كما أنه لا توجد فروق دالة بين آرائهم.

ويؤكد الاحتياج لمثل هذا الدور أنه غير متوفر تقريباً حيث لم تتعد نسب الآراء المقرة بتوفره ما بين ٧% للمعلمين, ٦% للمسئولين ، وهى غير دالة، كما لا توجد فروق دالة بين الاستجابات مما يدعم الرؤية بقلة حجم هذا الدور .

٥- التسول الخادع:

بالبحث حول آراء أفراد العينة من المعلمين والمسئولين بالمجتمع المدني حول الأدوار المناسبة التى يمكن أن يقدمها المجتمع المدني لوقاية طلاب المرحلة الثانوية من ظاهرة التسول، كانت الاستجابات المعبرة عن تلك الآراء كما بالجدول (٧) .

جدول (٧)

أدوار المجتمع المدني الوقائية الضرورية المناسبة، والمتوفرة ضد ظاهرة التسول

م	العبارات(الأدوار الوقائية)	المناسبة					المتوفرة				
		المعلمون		المسئولون		ز	المعلمون		المسئولون		ز
		%	Δ مستوى الدلالة	%	Δ مستوى الدلالة		%	Δ	%	Δ	
٢٧	توعية الطلاب بأضرار ظاهرة التسول على الفرد والمجتمع.	٨٧	٠,٠١	٨٨	٠,٠١	غير دالة	١١	غير دالة	١٠	غير دالة	غير دالة
٢٨	حث الطلاب على	٩١	٠,٠١	٩٢	٠,٠١	غير	١١	غير	١٢	غير	غير

	عدم تشجيع الأطفال والقادرين صحياً المتسولين المنتشرين في الطرقات وعلى الأبواب .				دالة			دالة		دالة	دالة
٢٩	عقد ندوات دينية لبيان رأى الدين فى تسول العاطلين .	٩٢	٠,٠١	٩٣	٠,٠١	غير دالة	٩	غير دالة	٨	غير دالة	غير دالة
٣٠	تحذير الطلاب من الوقوع فى شرك تسول بعض القادرين المتعللين بأعذار كاذبة .	٨٧	٠,٠١	٨٨	٠,٠١	غير دالة	٥	غير دالة	٤	غير دالة	غير دالة

من الجدول السابق يتضح مناسبة الدور الذى يمكن أن يقوم به المجتمع المدني لوقاية طلاب المرحلة الثانوية ضد ظاهرة التسول، حيث حققت الاستجابات بشكل عام نسب وزنية تتراوح بين (٨٧% ، ٩٢%) للمعلمين، (٨٨% ،٩٣%) للمسئولين ، وهى نسب دالة عند مستوى٠.٠١، ويؤكد ذلك ما يلي:

١- مدى إحساس فئتي العينة باحتياج الطلاب للرأى الدينى والتوعية الدينية إزاء مثل هذه الظواهر لكونها ترتبط بأفكار عقائدية في المقام الأول.

٢- إحساس العينة بمدى خطورة هذه الظاهرة على تكوين شخصية هؤلاء الطلاب حيث تعودهم على التخاذل والكسل وعدم نفعهم للمجتمع.

كما يتفق أفراد الفريقين على ندرة وجود هذه الأدوار من المجتمع المدني فى الواقع حيث لم تتعد نسبة الاستجابات(٥% ، ١١%) للمعلمين، و(٤% ، ١٢%) للمسئولين، وهي نسب غير دالة إحصائيا.

٦- الاستهلاك التفاخري(المظهرية) :

يشير الجدول التالى(رقم٨) الى اتفاق فئتي العينة على أدوار المجتمع المدني المناسبة لوقاية الطلاب كأعضاء فى المجتمع من ظاهرة الاستهلاك التفاخري، إذ جاءت استجابات للمعلمين ما بين (٨١%، ٩١%)، للمسئولين ما بين(٨٥%، ٩٣%)، وهي:

١- " توعية الطلاب بعدم اقتناء الأشياء بغرض المظهرية فقط "

٢- تنفيذ برامج إرشادية للطلاب لبيان أهمية ترشيد الاستهلاك فى متطلبات الحياة اليومية.

٣- عقد لقاءات مع رجال الدين والمختصين لبيان أضرار التفاخر والتعالى على الآخرين.

كما أن هذا الدور محدود وغير متوفر بالقدر الكافى فى الواقع، وذلك من خلال نسب الآراء الموضحة بالجدول (٨) .

جدول (٨)

أدوار المجتمع المدني الوقائية المناسبة والمتوفرة للطلاب

م	العبارات(الأدوار)	المناسبة					المتوفرة				
		المعلمون		المسئولون		ز	المعلمون		المسئولون		ز
		%	مستوى الدلالة Δ	%	Δ مستوى الدلالة		%	Δ مستوى الدلالة	%	Δ مستوى الدلالة	
٣١	تنفيذ برامج إرشادية للطلاب لبيان أهمية ترشيد الاستهلاك فى متطلبات الحياة اليومية .	٨١	٠,٠١	٩٠	٠,٠١	غير دالة	٤	غير دالة	٦	غير دالة	غير دالة
٣٢	عقد لقاءات دينية بالاشتراك مع رجال الدين والتربية لبيان أضرار التفاخر والتعالى على الآخرين.	٨٣	٠,٠١	٨٥	٠,٠١	غير دالة	٣	غير دالة	٤	غير دالة	غير دالة
٣٣	توعية الطلاب بعدم اقتناء الأشياء بغرض المظهرية فقط.	٩١	دالة	٩٣	٠,٠١	غير دالة	٢	غير دالة	٨	غير دالة	غير دالة

ثانياً : الصعوبات التى تعوق تحقيق أدوار المجتمع المدني الوقائية نحو الطلاب :

تهدف الدراسة فى هذا الجزء إلى الكشف عن الصعوبات التى تعوق تحقيق أدوار المجتمع المدني لوقاية الطلاب من الظواهر السلبية فى المجتمع, وبعرض هذه

الصعوبات على عينة المعلمين والمسئولين جاءت استجاباتهم كما بالجدول التالى:

جدول (٩)

الصعوبات التى تعوق تحقيق أدوار المجتمع المدني الوقائية

م	(الصعوبات)	المعلمون		المسئولون		ز
		%	Δ مستوى الدلالة	%	Δ مستوى الدلالة	
١	عدم توفر الأنشطة الكافية التىتساعد المجتمع المدني للقيام بأدواره الوقائية .	٤٥	غير دالة	٤٢	غير دالة	غير دالة
٢	لا يتوفر الوقت الكافى للمجتمع المدني لممارسة أنشطة توجيهية للطلاب ضد الظواهر السلبية .	٧٠	٠.٠١	٧٢	٠.٠١	غير دالة
٣	قلة وعى الطلاب بأهمية أدوار المجتمع المدني التوعوية لهم .	٦٨	٠.٠٥	٧٠	٠.٠١	غير دالة
٤	عدم السماح للمجتمع المدني بعقد لقاءات وندوات داخل المدرسة أو خارجها لحماية الطلاب ضد الظواهر السلبية فى المجتمع.	٣٨	غير دالة	٤١	غير دالة	غير دالة
٥	ندرة الكتب والنشرات لدى مؤسسات المجتمع المدني المتضمنة للظواهر السلبية وكيفية تجنبها .	٦٣	٠.٠٥	٦٥	٠.٠٥	غير دالة
٦	عدم وعى المجتمع المدني بأهمية دوره الوقائى للطلاب .	٦٠	٠.٠٥	٤٠	٠.٠٥	٠.٠١
٧	المسئولون يرون أن دور المجتمع المدني محدد فى إطار العملية الاجتماعية خارج المدرسة .	٧٦	٠.٠١	٣٨	غير دالة	٠.٠١
٨	انشغال الطلاب معظم الأوقات فى الاستذكار والامتحانات.	٦٤	٠.٠٥	٦٥	٠.٠٥	غير دالة
٩	لا توجد حوافز معنوية للمسئولين للقيام بأنشطة وقائية للطلاب.	٦٢	٠.٠٥	٧٧	٠.٠١	٠.٠١
١٠	عدم اهتمام الاجهزة التعليمية بأدوارالمجتمع المدني لخروجها عن نطاق التدريس .	٤٢	غير دالة	٦٨	٠, ٠٥	٠.٠١
١١	لا يتوفر التمويل الكافى لمؤسسات المجتمع المدني لعمل أنشطة لتوعية الطلاب ضد الظواهر السيئة .	٦٠	٠.٠٥	٧٥	٠.٠١	٠.٠١

م	(الصعوبات)	المعلمون		المسئولون		ز
		%	Δ مستوى الدلالة	%	Δ مستوى الدلالة	
١٢	عقد أنشطة خارج المدرسة وداخلها لتوعية الطلاب يحتاج إلى موافقات وترتيبات روتينية معقدة .	٦٨	٠.٠٥	٧٠	٠.٠١	غير دالة

يتضح من الجدول السابق ما يلى :

- أن عدم قيام المجتمع المدني بالأدوار الوقائية بالقدر الكافي لا يرجع إلى عدم توفر الأنشطة التى تساعده على ذلك حيث حققت الاستجابات على هذا العائق ٤٥% للمعلمين و ٤٢% للمسئولين مع ملاحظة أن فئتي العينة حققتا نسبة استجابات تكاد تكون ملحوظة، مما يؤكد رغبتهم في المشاركة الجادة من المجتمع المدني في هذه الأنشطة.
- ومن الجهة المقابلة يرى ٧٠% من المعلمين و ٧٢%من المسئولين أن عدم توفر الوقت الكافى للمجتمع المدني لممارسة الأنشطة التوجيهية التوعوية للطلاب يعد من العوائق التى تقف فى سبيل تحقيق هذه الأدوار.
- كما أن عدم وعى الطلاب بأهمية أدوار المجتمع المدني لتوعيتهم يعد أيضاً من العوائق التى تقف أمام هذه الجهات وتمنعها من القيام بهذه الأدوار، فالنسب الوزنية للاستجابات ٦٨% للمعلمين،٧٠% للمسئولين ، ومن الملاحظ أن انخفاض النسبة عند المعلمين بعض الشىء- رغم دلالتها- أنها تعكس اعتقاد المعلمين بأن العائق من جانب الطلاب يمكن أن يزول ببعض الإرشادات .
- كما يرى أيضاً ٦٣% من المعلمين و ٦٥% من المسئولين أن ندرة الكتب والنشرات لدى مؤسسات المجتمع المدني المتضمنة الظواهر السلبية وكيفية تجنبها تعد من بين العوائق التى تحد من قيام المجتمع المدني بأدواره الوقائية، حيث تتطلب هذه الأدوار الاسترشاد بهذه المعلومات المدونة فى الكتب والنشرات بتوجيهات من المجتمع المدني أيضا.
- ولا يوافق المسئولون بأن" عدم وعى المجتمع المدني بأهمية دوره الوقائي للطلاب" يكون سبباً وراء عدم قيامه بهذه الأدوار، إذ لم تتعد نسبة الاستجابات ٤٠% ، فى حين يرى

المعلمون وجود هذا السبب, ويوضح ذلك أن المجتمع المدني يشعر بأن مشكلة تقصيره بـــأداء أدواره هذه لا تكمن فى عدم وعيه بها، وإنما يرجع لعوامل أخرى، وأن هذا الســـبب بشـــكل عام لم يحقق نسب وزنية مرتفعة بالنسبة لإجمالي العينة المجيبة عن هذه العبارة .

- وعن العائق المتعلق بأن " المسئولين يرون أن دور المجتمع المدني محدود فى إطـــار العملية الاجتماعية خارج المدرسة " فيؤكد المعلمون وجوده، حيث بلغت النسبة الوزنية لاستجاباتهم عليه ٧٦% ، وهى دالة عند مستوى ٠.٠١ ، فى حين لا يرى المسئولون وجود هذا العائق إذ بلغت نسبة استجاباتهم ٣٨% فقط، وقد يرجع ذلك الاختلاف إلـــى إحساس المسئولون بأن عملهم يمكن أن يمتد الى داخـــل المدرســـة أيضـــا ،ولكـــنهم مقصرون بعض الشيء في هذا المجال.

- ويأتى " انشغال الطلاب معظم الأوقات فى الاستذكار والامتحانات" ليكون ضمن العوائق التـــى تقف فى سبيل تحقيق المجتمع المدني لأدواره الوقائية، حيث حقق النســـب الوزنيـــة ٦٤% , ٦٥% للمعلمين والمسئولين، وهذه نتيجة طبيعية إذ يرتبط ذلك برؤية أن الأنشطة التى يمكـــن أن تحقق مهام المجتمع المدني والتى يستفيد منها الطلاب هى مهام إضافية يمكـــن الاســـتغناء عنها فى مقابل التدريس واستذكار الطلاب باعتبارها ليست من مكونات المـــنهج الدراســـى، والعملية التعليمية بالكامل، ولهذا قد تهمل مقابل انشغال الطلاب بكثرة الاستذكار.

- كما أن من الصعوبات التى يراها المعلمون بنسبة ٦٢% , والمســـئولون بنســـبة ٧٧% أنها تقف عائلاً أمام تلك الأدوار الوقائية عدم توفر حوافز معنويـــة للمجتمـــع المـــدني للقيام بأنشطة التوعية، وهذا يدل على كون هذه الحوافز المعنوية لها من الأهمية بحيث تدفع المسئولين في المجتمع المدني لبذل مزيد من الجهـــد لتحقيـــق أهدافـــه المتعلقـــة بالأدوار الوقائية، ولهذا يشعر المسئولون بهذا العائق أكثر من المعلمين .

- ويأتى العائق المرتبط " بعدم اهتمام الأجهزة التعليمية بأدوار المجتمع المدني لخروجهـــا عن نطاق التدريس" بنسب قليلة محققاً ٤٢ % للمعلمين ٦٨% للمسئولين ، ويلاحظ أن المسئولون يرون إلى حد ما أنه يشكل عائقاً أمامهم فى القيام بأدوارهم الوقائية، وذلـــك يعنى أنه يجب عدم إغفال هذا الجانب .

- ومن الصعوبات الشديدة التى يراها المعلمون عائقاً أمام تحقيق أدوارهم " عدم توفر التمويل الكافي لعمل أنشطة لتوعية الطلاب ضد الظواهر السيئة"، ويلاحظ دلالة الاستجابات لدى العينة بنسب وزنية ٦٠% للمعلمين ٧٥% للمسئولين، وأما عن تزايد قوة الآراء لدى المعلمين فقد يرجع إلى إحساس المسئولين بشدة الحاجة للتمويل اللازم لتلك الأنشطة.

- ومن المعوقات الأخرى التى يراها فريقا العينة الترتيبات وصعوبة الموافقات الروتينية التى تعوق عمل الأنشطة الإرشادية خارج المدرسة، حيث يرى ذلك ٦٨% من المعلمين و ٧٠% من المسئولين، وهى نسب ذات دلالة مما يؤكد وجود هذا العائق .

ثالثاً-الاحتياجات المقترحة المساعدة فى تحقيق أدوار المجتمع المدني الوقائية :

لوضع تصور حول الاحتياجات المتنوعة التى من شأنها مساعدة المجتمع المدني فى القيام بأدوار إيجابية لوقاية طلاب المرحلة الثانوية ضد الظواهر السلبية، فقد تم عرض مجموعة من المقترحات التى تعكس هذه الاحتياجات على فئتى العينة, مع ملاحظة أن هذه الاحتياجات جاءت بناء على نتائج تحديد أدوار المجتمع المدني الوقائية المناسبة والضرورية لوقاية الطلاب ضد تلك الظواهر، وكذلك بناء على مدى توفر هذه الأدوار فى الواقع، والجدول التالى يشمل استجابات المعلمين والمسئولين بشأن هذه الاحتياجات.

جدول (١٠)

يوضح آراء العينة حول الاحتياجات المساعدة لقيام المجتمع المدني بأدواره الوقائية

م	العبارات (الاحتياجات)	المعلمون		المسئولون		ز
		%	Δ مستوى الدلالة	%	Δ مستوى الدلالة	
١	توفير الأنشطة المناسبة التي يمارس المجتمع المدني من خلالها أدواره الوقائية .	٩١	٠.٠١	٩٤	٠.٠١	غير دالة
٢	تخصيص الوقت المناسب لممارسة الأنشطة الإرشادية .	٨٦	٠.٠١	٨٨	٠.٠١	غير دالة
٣	منح المجتمع المدني بعض الحرية في اختيار البرامج الإرشادية للطلاب.	٧٦	٠.٠١	٩٢	٠.٠١	٠.٠١

٤	إمداد مكتبة مؤسسات المجتمع المدني بالكتابات والوسائل السمعية والبصرية لاستخدامها في الأنشطة التوجيهية الإرشادية .	٩٣	٠.٠١	٩١	٠.٠١	غير دالة
٥	تخصيص مساحة كافية في المناهج الدراسية تتيح للمجتمع المدني القيام بأنشطة إرشادية للطلاب .	٩٢	٠.٠١	٩٣	٠.٠١	غير دالة
٦	تخصيص حوافز تشجيعية للمجتمع المدني مقابل بذل الجهد في الأنشطة الإرشادية للطلاب .	٩٦	٠.٠١	٩٧	٠.٠١	غير دالة
٧	منح المجتمع المدني صلاحيات للتنسيق مع الجهات المسئولة للمشاركة فى توعية وإرشاد الطلاب .	٩٦	٠.٠١	٩٠	٠.٠١	غير دالة
٨	أن يخصص حيزاً من برامج المجتمع المدني حول كيفية إعداد برامج إرشادية للطلاب ضد الظواهر السلبية .	٨٥	٠.٠١	٩١	٠.٠١	غير دالة
٩	تخصيص حيزاً من عمل أجهزة التربية والتعليم لمساعدة المجتمع المدني فى تنفيذ الأنشطة الوقائية ضد الظواهر السلبية .	٧١	٠.٠١	٦٥	٠.٠١	غير دالة
١٠	التنسيق بين مؤسسات المجتمع المدني للإسهام بتخصصاتهم المختلفة فى عمل أنشطة وقائية هادفة .	٩٦	٠.٠١	٩٥	٠.٠١	غير دالة

يشير الجدول السابق إلى ما يأتى :

- أن المقترح بتوفير الأنشطة التى يمارس من خلالها المجتمع المدني أدواره الوقائية نحو الطلاب لوقايتهم ضد الظواهر السلبية قد حقق نسب عالية من استجابات العينة ككل حيث وافق عليه ٩١% من المعلمين, ٩٤% من المسئولين، وهذا يرتبط بالاستجابات السابقة بشأن الصعوبات التى تعوق أدوار المجتمع المدني، ولإحساس فئتي العينة بأهمية عدم تغافل جانب الأنشطة والعمل على توفيرها باستمرار داخل المدرسة لتساعد المجتمع المدني فى القيام ببعض أدواره من خلالها.

- كما يتفق أفراد العينتين فى آرائهم بضرورة تخصيص وقت محدد ومناسب لممارستها إذ جاءت الاستجابات بنسب وزنيه ٨٦% للمعلمين و ٨٨% للمسئولين، وهذا يعنى أن المشكلة المتعلقة بالأنشطة تنحصر – فى معظمها– بتنسيق أوقاتها لتلائم ظروف

مؤسسات المجتمع المدني والطلاب.

- يرى ٧٦% من المعلمين ٩٢% من المسئولين ضرورة منح المجتمع المدني بعض الحرية فى اختيار البرامج الإرشادية للطلاب ضد الظواهر السلبية مما يؤكد أن هذا المقترح يزيل أى إحساس بعدم الرضا من جانب المجتمع المدني، بل ويدفعه لبذل الجهد لتحقيق أدواره , ومع ذلك يلاحظ أن هناك فروق بين آراء فئتى العينة وقد يرجع ذلك إلى إحساس المسئولين أكثر من غيرهم بما يحتاجه للقيام بهذه الأدوار .

- يوافق أغلب أفراد العينة بنسب وزنيه ٩٣% للمعلمين و ٩١% للمسئولين على إمداد مكتبة مؤسسات المجتمع المدني بالكتابات والوسائل السمعية والبصرية التى تستخدم فى أنشطة إرشادية قيمية ضد الظواهر السلبية، وذلك لما لهذه الوسائل من أهمية فى تحقيق.

- ويتفق طرفا العينة على أن يتيح المنهج فى جزء منه مساحة كافية لأدوار المجتمع المدني تجاه الطلاب ضد هذه الظواهر التى قد تسيء لهم وللمجتمع حيث حقق هذا المقترح نسب وزنية ٩٢% للمعلمين ٩٣% للمسئولين .

- وجاءت الاستجابات عالية بمقدار ٩٦% و٩٧% للمعلمين والمسئولين على الترتيب بتخصيص حوافز تشجيعية للمعلم لحثه على بذل الجهد والأنشطة المفيدة في إرشاد الطلاب، وأن اتفاق الطرفين على ذلك وبهذه النسب يؤكد مدى أهمية التشجيع المادي والأدبي في هذا المجال.

- ومن ناحية أخرى يرى ٩٦% من المعلمين , ٩٠% من المسئولين ضرورة منح المجتمع المدني صلاحيات للتنسيق مع الجهات المسئولة فى المجتمع للمشاركة فى توعية الطلاب، وذلك يعكس مدى إدراك العينة لأهمية تنسيق الجهود لمساندة المدرسة للمجتمع المدني فى تهيئة المناخ لعقد لقاءات لتوعية الطلاب ضد الظواهر السلبية .

- وكذلك نال المقترح بتخصيص حيزاً من برامج المجتمع المدني حول كيفية اعداد برامج إرشادية للطلاب ضد الظواهر السلبية فى المجتمع نسب وزنية ذات دلالة وبلغت هذه النسب ٨٥% للمعلمين , ٩١% للمسئولين ، وهذا يعكس إدراكهم لضرورة البدء بإعداد المعلم لمثل هذه الأدوار حتى تكون منظومة العمل متكاملة، ولكى تتم هذه البرامج بناء

على وعى بهذه المسئولية .

- ويطالب ٧١% من المعلمين, ٦٥% من المسئولين بتخصيص حيز من عمل أجهزة التربية والتعليم لمساعدة المجتمع المدني فى تنفيذ الأنشطة الوقائية للطلاب ضد الظواهر السلبية فى المجتمع، وجاءت هذه الاستجابات ذات دلالة على الرغم من عدم تبين هذا العائق بالنسبة لآراء المسئولين فى الكشف عن الصعوبات السابقة، وهذا يعنى أن هناك مطالبة بمزيد من الجهد والمساعدة للمجتمع المدني من جانب تلك الأجهزة.
- ويوافق معظم أفراد العينة من المعلمين (٩٦%) والمسئولين(٩٥%) على مقترح بالتنسيق بين مؤسسات المجتمع المدني للاسهام بتخصصاتهم المختلفة في عمل أنشطة وقائية تحقق أهدافها، وهذه الموافقة الكبيرة على هذا المقترح تعكس مدى أهمية هذا التنسيق لتتم الأدوار بشكل تعاونى فيمكن أن تسهم كل جهة بأدوار تتفق مع قدراتها وإمكانياتها وتخصصاتها.

نتائج الدراسة:

أظهرت الدراسة بعض النتائج يمكن تحديدها فيما يلي :

- أن هناك بعض الظواهر السلبية الأكثر ظهوراً في المجتمع والتي يجب وقاية أبناء المجتمع منها، وتتمثل فى البطالة والإعلام الهابط والإدمان والسلبية واللامبالاة – والتسول – والاستهلاك التفاخري .
- أثبتت الدراسة الميدانية من خلال استجابات المعلمين والمسئولين بالمجتمع المدني مناسبة وضرورة الأدوار الوقائية التي يجب أن يقوم بها المجتمع المدني تجاه الطلاب ضد الظواهر السلبية، **وذلك كما يلى :**
- فيما يتعلق بالأدوار ضد ظاهرة البطالة : تمثلت في حث الطلاب على تقدير العمل ونبذ التكاسل، وإتقان العمل وعدم الإهمال فيه، ومساعدة الطلاب لشغل أوقات الفراغ خارج المدرسة بعمل مفيد، وإكسابهم مفاهيم أساسية نحو العمل اليدوي، وتوعيتهم بأهمية العمل الخاص، وإعداد مواقف تحث الطلاب على تحمل المسئولية، وتوعيتهم بأهمية الاعتماد على النفس فى تصريف أدوارهم فى الحياة، وتهيئة الفرص لهؤلاء الطلاب

للاشتراك فى معسكرات عمل داخل وخارج المدرسة، وتشجيعهم على عمل معارض تظهر أعمالا من إنتاجهم، وإعداد برامج زيارات لمناطق العمل المختلفة فى المجتمع .

كما أكدت العينة من ناحية أخرى عدم توفر هذه الأدوار فى الواقع إلا فيما يتعلق بإتقان العمل وعدم الإهمال فيه.

- فيما يتعلق بالأدوار ضد ظاهرة الإعلام الهابط فقد تمثلت فى تحذير الطلاب من ظاهرة الأفلام الهابطة، ومساعدتهم فى الإطلاع على بعض الأحكام الدينية المتعلقة بتحريم هذه الانحرافات، وكذلك بعض الكتابات التى تجرم هذه الانحرافات وعقوباتها، والعمل على عقد ندوات مدرسية بالتعاون مع المختصين لتوعية الطلاب ضد هذه الظاهرة، وتوعيتهم بتجنب صحبة السوء والاستغلال السيئ للتكنولوجيا المنفتحة على العالم الخارجي، وكذلك التوعية ضد ظاهرة الزواج التحايلى كالزواج العرفى وزواج المتعة وغير ذلك .
- وأكدت الآراء مناسبة الأدوار التي يجب ان يقوم بها المجتمع المدني لوقاية الطلاب ضد ظاهرة الإدمان التي توغلت إلى حد ملحوظ بين شباب المجتمع، وتمثلت فى حث الطلاب على القيام بأنشطة قرائية حول الإدمان وأخطاره على الفرد والمجتمع، وعقد لقاءات مع الجهات الأمنية لتوعية الطلاب بالآثار القانونية المترتبة على من يمارس هذا الإدمان، وعمل زيارات للجهات الصحية لبيان استخدام الأدوية والعقاقير الطبية بطريقة سليمة حتى لا ينتج عنها الإدمان من جراء استخدام بعض العقاقير، وكذلك الأدوار المناسبة أيضا إكساب الطلاب معلومات حول التعرف على أعراض الإدمان على الشخص المدمن لتجنب مرافقته .

ومن ناحية أخرى أثبتت نتائج الدراسة أن هذه الأدوار جمعيها لم تتوفر فى الوقع بالقدر الكافي، مما يدل على ضرورة توافرها لوقاية الطلاب كجيل مؤثر فى المجتمع ضد أضرار هذه الظاهرة التي تهدد قطاع عريض من أبناء المجتمع.

- وفيما يتعلق بالأدوار الوقائية ضد ظاهرة السلبية واللامبالاة، فقد أسفرت النتائج عن مناسبة وأهمية أدوار يمكن أن يقوم بها المجتمع المدني والممثلة فى توعية الطلاب بمفهوم السلبية وخطورتها على حياه الفرد والمجتمع, وحثهم على التأثر بالأمور المحيطة بهم والتفاعل معها بايجابية، كذلك إعداد برامج تحث الطلاب على المشاركة

فى أعمال جماعة الخدمة المجتمع ، وتوعيتهم بالتخلى عن الأنانية فى تحقيق الأهداف الحياتية، وإعداد لقاءات ثقافية داخل المدرسة وخارجها تشارك الطلاب فى مناقشاتها وطرح الآراء حولها, وذلك يعودهم على الايجابية والمشاركة .

كما دلت النتائج على عدم توفر هذه الأدوار فى الواقع بالقدر الكافى مما يعكس مدى الحاجة إليها لتؤتى ثمارها فى وقاية الطلاب ضد ظاهرة السلبية واللامبالاة .

- وعن الأدوار ضد ظاهرة التسول، فقد أسفرت النتائج عن اتفاق المعلمين والمسئولين على مناسبة أدوار مختلفة من حيث توعية الطلاب بأضرار ظاهرة التسول على الأفراد والمجتمع, وحثهم على عدم تشجيع الأطفال والقادرين صحيا المتسولين والمنتشرين فى الطرقات وعلى الأبواب, وعقد ندوات دينية لبيان رأى الدين في تسول العاطلين وكذلك تحذير الطلاب من الوقوع في شرك تسول بعض القادرين الذين يتعللون بأعذار كاذبة .

كما دلت النتائج بناء على آراء العينة على عدم كل معظم هذه الأدوار بالقدر الكافي.

- وعن نتائج الدراسة بخصوص ظاهرة الاستهلاك التفاخري (المظهرية) فكانت الأدوار المناسبة لوقاية الطلاب من هذه الظاهرة ممثلة في تنفيذ برامج إرشادية للطلاب لبيان أهمية ترشيد الاستهلاك فى متطلبات الحياة اليومية وفوائده على الفرد والمجتمع, وعقد لقاءات دينية بالتعاون مع رجال الدين والمتخصصين لبيان أضرار التفاخر والتعالي, وكذلك توعيتهم بعدم اقتناء الأشياء بغرض التفاخر والتباهي فقط .

وقد لوحظ من خلال النتائج محدودية توفر هذه الأدوار في الواقع.

التوصيات:

على ضوء ما جاءت به نتائج البحث يمكن تقديم بعض التوصيات بشأن الأدوار الوقائية التي يجب أن يقوم بها المجتمع المدني نحو الطلاب ضد الظواهر السلبية لموضوع البحث على النحو التالي :

- يجب منح المجتمع المدني بعض الصلاحيات التى تمكنه من أداء أدواره الوقائية.
- يجب على المجتمع المدني إعداد برامج عمل وتوعية الطلاب ضد الظواهر السلبية وأخطارها ، وذلك عن طريق إعداد لقاءات توعية بالتعاون مع الجهات المختصة ضمن برامج العمل المعدة لذلك .
- العمل على ضمان جدية تنفيذ برامج مكافحة الظواهر السلبية عن طريق تقديم تقارير تقويمية

لها من المجتمع المدني والجهات المسئولة وذلك أثناء التنفيذ وفى نهاية البرنامج ككل .

- ضرورة تقديم تسهيلات مادية ومعنوية لمؤسسات المجتمع المدني تقاس بمدى مجهوداته فى تحقيق أدواره الوقائية .
- أن تعمل الجهات المسئولة على التنسيق بين مؤسسات المجتمع المدني وفق تخصصاتهم المختلفة لإعداد برامج متكاملة تتعاون فيها كل مؤسسة حسب تخصصها .

مقترحات بحثية للدراسة :

يمكن تقديم بعض المقترحات البحثية على ضوء نتائج وتوصيات هذه الدراسة ، وذلك على النحو التالى :

* إجراء دراسات حول ظواهر سلبية أخرى لم يتطرق إليها هذا البحث.
* توسيع نطاق الجهود الوقائية لتشمل أدوار المسئولين بالمجتمع المدني خلال مراحل تعليمية أخرى غير المرحلة الثانوية.
* إجراء دراسات حول كيفية توفير الإمكانيات اللازمة المساعدة للمجتمع المدني فى تحقيق أدواره الوقائية.

هوامش ومراجع الدراسة :

---

[1] - سالم الشيمي، **المسلمون فى مواجهة البث المباشر**، الرياض، دار طويق للنشر والتوزيع ،٢٠٠٨م، ص ص ١٠ ، ١١.

[٢] - أحمد الأنوار، **الانفتاح وتغير القيم فى مصر، مصريات (٢)**، ط٢، القاهرة، مصر العربية للتوزيع والنشر، ٢٠٠٦، ص ص ١١، ١٢ .

[3] - راضى عبد المجيد طه،" دراسة مسحية لبعض الظواهر الاجتماعية فى المجتمع المصرى ودور طلاب الجامعة فى مواجهتها"، **مجلة كلية التربية بأسوان**، العدد (١٤)، ديسمبر ٢٠٠٠ ، ص ص ٧٩ – ١٢١ .

[4] - رضوان فضل الرحمن الشيخ، **الشباب ومشكلات سوق العمل فى ضوء مخرجات التعليم**، المدينة المنورة، مكتبه دار الزمان،٢٠٠٠، ص ٧٣.

[5] - مصطفى الزرقاء، **التربية قبل التعليم، رسالة الفيصيلى، الملف السنوى لنادى الفيصلى بمنطقة سدير**، العدد (٨)، منطقة سدير، ١٤٢٢ هـ، ص ص ١٦ ، ١٧ .

[6] – فراج عثمان، الشباب والتحولات الاجتماعية فى الوطن العربى، **المجلة العربية للثقافة**، العدد(٣١)، ستبمبر ١٩٩٦، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس
ص ص ١٤٢، ١٤٣.

[٧] – رضوان فضل الرحمن الشيخ، الشباب ومشكلات سوق العمل فى ضوء مخرجات التعليم،**مرجع سابق**، ص ٢٩ .

[٨] – فان دالين، **مناهج البحث فى التربية وعلم النفس**، ترجمة: محمد نبيل نوفل وآخرين، ط ٢ ، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٧، ص ص٢٩٢، ٣٣٤ .

[9] – مريم مصطفى، **العوامل الاجتماعية المؤثرة في تنمية المجتمع**، كلية التربية، جامعة المنصورة،٢٠٠٩، ص ٦٦.

[١٠] – محى الدين جابر, **الإدارة ودورها فى تنمية المجتمع**، ط٣،سرس الليان، مطبعة تنمية المجتمع، ٢٠١٠.ص١٢٧.

[١١] - بو على ياسين، المثقفون العرب، من سلطة الدولة إلى المجتمع المدني،عالم الفكر، المجلس للثقافة والفنون والأدب، الكويت، مج ٢٧، ع٣، يناير/ مارس ٢٠١٠، ص٤٦.

[١٢] - نفس المرجع السابق، ص٤٧.

[١٣] - أحمد ثابت, التعددية السياسية، ط٢، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠٨، ص٢٠.

[١٤] - عبد العال سعيد، روائع من نهوض من نهوض المجتمع الإسلامى بمؤسسات الأهلية،فى نخبة من الكتاب، إنماء المجتمع الأهلى،ط٢، بيروت، دار الصفوة، ٢٠٠٧، ص١٣٩.

[١٥] - أنور عطية العدل،المشاركة الشعبية و التنمية المحلية، مؤتمر التنمية المحلية فى مصر، جامعة المنصورة، كلية التجارة، ٢٠٠٩، ص٤٨.

[١٦] -١٧– أحمد كامل الرشيدي، المشاركة الشعبية، القاهرة، ٢٠١٠ ص ٣٤٦.

[١٧] - نفس المرجع، نفس الصفحة.

[١٨] - علية حسن حسين، الواحات الخارجة، دراسة فى التنمية والتغيير فى المجتمعات المستحدثة، القاهرة، الهيئة العامة للكتاب، ٢٠١١.

[١٩] - أحمد كامل الرشيدي، المشاركة الشعبية، مرجع سابق، ص٣٤٧.

[٢٠] - سميرة كامل محمد، التنمية الاجتماعية، رؤية واقعية، الإسكندرية، المكتب الجامعى، ٢٠٠٨، ص١١.

[٢١] - على لطفي، دراسات في تنمية المجتمع، ط٢،القاهرة، مكتبة عين شمس، ٢٠١٠، ص ٢٦.

٢٢- Mary J. Schafer, International Nongorer Ment and Third World. Edin 1990. Across- National study, Sociology of Ed,. American Sociological Association, V. 62, No2 ,April 2000, Pp65.

٢٣- Georg S. Papado Poulos, Learning for the Twenty First Centry: Issuse, In: Unesco: Ed for the twenty frist century issues and prospects, Unesco publishing 2008, P35.

٤٤-elmer Hubert Johnson, Crime Correction and Society Introduction to Criminology, London, Rutledge and Kegan, 2009,p58.

[٢٥] - محمد حلمى أنور، الأمية وعلاقتها بأدوات الاتصال الجماهيري، القاهرة، المجلة الاجتماعية، ع٥، مج٣١، 2003، ص١١٥.

[٢٦] - محمد عزت عبد الموجود، أساسيات المنهج وتنظيماته، ط٢، القاهرة، دار الثقافة للطبع والنشر، ٢٠١٠، ص٣٥.

[٢٧] - محمد مصطفى حبشي، الجهود الأهلية للإنسان المصري لإشباع احتياجاته، المسح الاجتماعي الشامل للمجتمع المصري، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، ٢٠٠٥، ص٤.

[٢٨] - ضياء الدين زاهر، تأملات في مسألة المشاركة الشعبية في التعليم، دراسات تربوية، رابطة الحديثة، مج١٢،ج ٥٥، ٢٠٠٣، ص٦٨.

[٢٩] - نفس المرجع ، ص٦٧.

[٣٠] - ذاكر آل جبل، المجتمع الأهلي والتنمية الاجتماعية، فى نخبة من الكتاب، أنماء المجتمع الأهلي، ط٣، بيروت، دار الصفوة، ٢٠٠٩، ص ٢١٣.

[٣١] - ضياء الدين زاهر، مرجع سابق، ص٥٤.

[٣٢] - تودري مرقص حنا, الوعي الجماهيري بالسياسة التعليمية وقضايا التعليم ودوره فى نهضة الجهود الأهلية، المؤتمر الثاني عشر لرابطة التربية الحديثة بالاشتراك مع كلية التربية جامعة المنصورة، السياسات التعليمية في الوطن العربي، ٧-٩ يوليو ١٩٩٢، مج، ص٥٧.

[٣٣] - عزت حجازي، الفقر في مصر، القاهرة، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، ٢٠١٠، ص٩٣.

[٣٤] - عبد المنعم هاشم، عدلي سليمان، الجامعات بين التنشئة والتنمية، القاهرة، مكتبة القاهرة الحديثة، ٢٠٠٨، ص ٢٩.

[٣٥]- Richard Purvis, The Social Development Concept, CSW/ Amp- Washington Univ., March, 2011, p 59 .

[٣٦] - عبد الهادي الجوهري،المشاركة الشعبية والتنمية الاجتماعية، المجلة الاجتماعية القومية، القاهرة، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، المجلد ٢٥، ع١١، يناير ٢٠٠٥، ص٨٦.

[٣٧]- Michael Rush & Philip Al thaff , An Introduction to political Sociology, London, Nelson & Sons ltd, 2009, P 36 .

[٣٨] - عبد الملك أحمد، التعليم العام والإنماء البشرى في الخليج العربي، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، ع١٥، الكويت ، يناير،٢٠٠٩.

[٣٩] - قرار رئيس ج.م.ع بالقانون رقم ١٢٤ لسنة ١٩٦٠ بإصدار قانون الإدارة المحلية.

[٤٠] - قرار رئيس ج.م.ع بالقانون رقم ١٤٥ لسنة ١٩٨٨، قانون الإدارة المحلية.

[٤١] - وزارة الشئون الاجتماعية، القانون ٣٢ لسنة ١٩٦٤ بشأن الجمعيات والمؤسسات الخاصة.

[٤٢] - وزارة الشئون الاجتماعية، مرجع سابق.

[٤٣] - **أنظر المصادر الآتية:**
- نصر الدين عبد الله السني..مدي تطبيق النشاط المدرسي بالمرحلة الثانوية بمحلية أم درمان ،رسالة ماجستير غير منشورة ،٢٠١٠
- حامد عبد السلام زهران، ". **علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة** "ط٥". القاهرة: عالم الكتب. ٢٠٠٥م،ص٣٨١).

[٤٤] - حسين الرفاعى، محمد البصير، **الدلالات الأمنية للتركيب السكانى فى الـوطن العربـى**، الرياض، دار النشر، المركز العربي للدراسات الأمنية والتـدريب ،٢٠١٠- ١٤٣٢ هـ ، ص ص ١٢٤ – ١٢٨ .

[٤٥] - سيف الإسلام مطر، **دور التربية فى مواجهة مشكلات البطالة**، دراسات تربوية، القاهرة، ٢٠٠٩، ص ٧٨ .

[٤٦] - محمود حسن، قلق المستقبل لدى الشباب المتخرجين من الجامعات، **المستقبل العربي**، العدد (٢٨٩) ، بيروت، ٢٠١٢، ص ص٧٥ ،٧٦ .

[٤٧] - كامل عمران، الشباب وفوائد استثمار وقت الفراغ، **مجلـة العلـوم الاجتماعيـة**، م٥٧ العـدد (٣) ،الكويت، جامعة الكويت،٢٠١٠، ص ٦٨ .

[٤٨] - عمر الشيباني، **الأسس النفسية والتربوية لرعاية الشباب**، الدار القومية للكتاب،طرابلس، د . ت، ص ٤٩ .

[٤٩] - سعيد إسماعيل على،**بحوث في التربية الإسلامية**،ط٣، القاهرة ، مركز التنمية البشـرية للمعلومـات ٢٠٠٥،ص ٢٣.

[٥٠] - مصطفى حسين،البث المباشر استعمار العقول،لمن السيطرة ؟ **مجلة الدعوة**، العـدد (١٢٣١) ، ١٣ من ربيع الأول ١٤٣٠ – ١٢ من أكتوبر ٢٠١١،الرياض، ص ٢٣ .

[٥١] - طريفة الشويفر، التواجد الإعلامي العربي لمواجهة التحديات والوافد من البث، **مجلة الفضائية**،العدد (٢٠ ، ٢١) من جمادى الآخرة ١٤٢٨ هـ / ٢٨ من نوفمبر ٢٠٠٦م، جزر البهاما، ص٤٦ .

[٥٢] - أحمد عبد الوهاب، **التغريب، طوفان من الغرب**،ط٢ ،القاهرة، مكتبة التراث الإسلامي، ٢٠٠٩،ص١٠ .

[٥٣] - صالح سالم، عبد الله الأنس، **مشكلات وقضايا تربوية معاصرة**، حائل، دار الأندلس للنشر والتوزيع، ٢٠١٠، ص ٢٦٩ .

عن: محمد زكى، التليفزيون الأجنبي واقع جديد أم نمط جديد، **مجلة العربي**، العدد (٣١٤٠) ، يناير ١٩٨٥، ص ص١٢١ – ١٢٣ .

[٥٤] - محمد مرسى محمد، رجل الإعلام المسلم والغزو الإعلامي، **مجلة الخيرية**، العدد (٥٨) ، الكويت،ذو القعدة ١٤٢٤هـ / أبريل-مايو ٢٠٠٨م، ص ٣٣ .

[٥٥] - أحمد كامل الرشيدي، **التربية في مواجهة ظاهرة التطرف، بحوث ودراسات تربوية في الميزان**،ط٢، تقديم حامد عمار، القاهرة، المكتبة الأكاديمية، ٢٠٠٨، ص ص١١٩ – ١٥٤ .

[٥٦] - سميرة بكر، التواجد الإعلامي العربي لمواجهة التحديات والوافد من البث المباشر.

[٥٧] - ناصر سليمان العمر، **البث المباشر،حقائق وأرقام**، ط١، الرياض، دار الوطن ١٤١٢هـ، ص ٦٧ .

[٥٨] - ناصر عبد الله الحميدي، البث التليفزيونى المباشر وتحدياته للتربية فى المملكة العربية السعودية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة أم القرى،١٤١٢هـ، ص ص٦٢ – ٦٥ .

[٥٩] - ناصر سليمان العمر، البث المباشر، حقائق وأرقام، **مرجع سابق**، ص ص٥٧ – ٥٨.

[٦٠] - أنور الجندي، **الصحافة والأقلام المسمومة**، القاهرة، دار الاعتصام للطباعة والنشر، 2003، ص ص37، 74.

[٦١] - محمد زيعور، **الصحة النفسية للطفل والمراهق**، بيروت ، مؤسسة عز الدين للطباعة والنشر، ط3، 2011، ص 29.

[٦٢] - أحمد الأنوار، الانفتاح وتغير القيم في مصر، **مرجع سابق**، ص ص١١ ،١٢ .

[٦٣] - محمد الهوارى، **المخدرات بين القلق والاستعباد**، كتاب الأمة، ط2، قطر، 1427، ص٩.

[٦٤] - ماهر إسماعيل صبري، **إدمان المخدرات، حوار في الأسرة**، اللجنة الوطنية السعودية للتنمية والثقافة والعلوم، العدد (٣٨) جمادى الأولى- جمادى الآخرة١٤٣٢، ص٥٦ .

[٦٥] - جمال حمدان، **شخصية مصر**، جـ٢، القاهرة، ص ص٥١٨ ، ٥١٩ .

[٦٦] - كمال المغربي،**الثقافة السياسية للفلاحين**، القاهرة،ص ص١٠١، ١٠٢

[٦٧] - منير المرسى سرحان، **فى اجتماعيات التربية**، ط٣، القاهرة،مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٦، ص ص١٣٦ ،١٣٧ .

[٦٨] - حازم الببلاوي، **على أبواب عصر جديد، أعمال فكرية**، مهرجان القراءة للجميع،القاهرة، دار الشروق،٢٠٠٧، ص ص٨٦ ، ٨٧ .

[٦٩] - محمد عبد القادر حاتم، الإعلام والدعاية، **مرجع سابق**، ص ١٧١ .

[٧٠]- حكمت العرابي، البحث الاجتماعي، المنهج وتطبيقاته،ط٢، الرياض، مطابع الفرزدق التجارية، ٢٠٠٥، ص ص ١٤٢، ١٤٣.

[٧١]- عبد الله السيد عبد الجواد، المؤشرات التربوية واستخدام الرياضيات في العلوم الإنسانية،ط٢، أسيوط، مطبعة جولد فنجرز، ٢٠١٠، ص ص ٢٠١، ٢٠٢.

[٧٢]- نفس المرجع السابق، ص ٢٠٥.

[٧٣]- عصام فريد عبد العزيز، الاهتمامات العلمية لطلاب الجامعة بسوهاج في أوقات الفراغ وأثر نوع التخصص عليهم، دراسات تربوية، م١٦، ج٨٨، القاهرة، ٢٠٠٦، ص ص ٢٧٢- ٢٧٤.

المثابرة الأكاديمية كمحدد شخصى للعودة للتعلم لدى الملتحقين بالدبلوم العام فى التربية فى ضوء بعض المتغيرات

د/ أحمد محمد المهدى إبراهيم
مدرس بقسم علم النفس التربوى
كلية التربية-جامعة أسوان

المثابرة الأكاديمية كمحدد شخصى للعودة للتعلم لدى الملتحقين بالدبلوم العام فى التربية فى ضوء بعض المتغيرات

د/ أحمد محمد المهدى إبراهيم*

مقدمه :

نظراً للتحولات التي تحدث في المجتمع وبالتالي في سوق العمل ، فإن كثيراً من الشباب يعودون للدراسة بعد حصولهم علي الدرجة الجامعية الأولي (بكالوريوس – ليسانس) بغرض إحداث تغيير في حياتهم وللحصول علي منافع شخصية ومهنية واجتماعية حيث تزيد فرصهم في الحصول علي عمل إلي جانب فوائد شخصية أخري قد تفوق تلكم الفوائد المهنية التي يحصلون عليها .

بل إن الذين حملوا العبء الأكبر والأساسي في تحقيق التقدم الإنساني علي مر العصور هم أولئك الأفراد الذين كانوا علي درجة كبيرة من التوافق والمثابرة والفعالية علي مستوي الشخصية .

فعودة هؤلاء الشباب للدراسة بعد الدرجة الجامعية الأولي وعدم اكتفائهم بها ينم عن وجود عوامل شخصية تتمثل في دوافع وسمات تحفز هؤلاء الشباب للعودة إلي الدراسة والتعلم ، الأمر الذي يحتاج إلي البحث والتقصي عن هذه العوامل وتشير بعض الدراسات في هذا الصدد إلي أهمية بعض السمات الشخصية التي قد تسهم بشكل فاعلاً ودال في حفز هؤلاء الشباب للعودة إلي الدراسة ، وتعد المثابرة الأكاديمية Persistence Academic من العوامل الهامة للعودة والاستمرار في الدراسة والتعلم ، فالمثابرة من أهم السمات التي تقوم عليها وتتكامل بها شخصية الإنسان ، بل ينظر إليها باعتبارها أهم محددات كفاءة أداء الافراد في مختلف نواحي النشاط وجميع مجالات السلوك الإنساني ، وذلك من أجل تحقيق الذات وزيادة الثقة بالنفس وكذلك النمو المهني والترقي في العمل وزيادة فرص تدعيم المسار الوظيفي للفرد .

ونظراً لأهمية المثابرة وضعها كوستا (٢٠٠٣ ، ٢١) فى طليعة عادات العقل Habits of Mind أي الأولى عليها وذلك لأهميتها , وعادات العقل تعد فى مضمونها جملة الخصائص التي توضح ما يفعله الناس الأذكياء عندما تصادفهم مشكلات لا تكون لها حلول ظاهرة للعيان بصورة فورية

ولما كان المجتمع عرضة للتطور والتغير السريعين ، نتيجة التقدم العلمي والتقني الذي يسود عالم

اليوم ، كان لابد من إجراء تعديلات مستمرة علي الأهداف التي ينشدها أفراد المجتمع ، بحيث تغدو قادرة علي تلبية حاجات المجتمع الجديدة، الأمر الذي يستدعي إعادة النظر في الأهداف والتركيز علي تحديد ما يجب متابعته منها أو تعديله أو استبعاده ، فعملية التعديل التي تتم من خلال الالتحاق بدراسات تحويلية تسمح بتغيير التخصص وبالتالي المهنة بصورة تفي بحاجات المجتمع الراهنة والمستقبلية وتناسب قدرات وإمكانات الأفراد ، تتوقف إلي حد كبير علي معرفة التغيرات المرغوب في إحداثها وعلي الأهداف التي تجسدها . (عبد المجيد نشواتي وآخرون ، ١٩٩٣ ، ٣٠)

لذلك فإن المثابرة بوصفها سمة شخصية ضرورية لأفراد المجتمع في الظروف العادية فإنها أكثر ضرورة في حالات التحول والتغير المتسارع كما هو الشأن بالنسبة لمجتمعنا المصري حالياً .

مشكلة الدراسة :

تعد المثابرة بمختلف مستوياتها من القواسم المشتركة في جميع مجالات النشاط الإنساني ، حيث تؤدي دوراً هاماً في تشكيل سلوكيات الفرد ، وبالتالي تؤثر على الحالة العامة للمجتمع فنحن نسمع ونقرأ عن مجتمعات يعمل أفرادها بشكل دؤوب من أجل إنجاز الأعمال التي يكلفون بها، حيث أن دول هذه المجتمعات تعرض على أفرادها أخذ راحة من العمل فيرفضون بينما نرى في دول أخرى أناس يتسمون بالسلوك التجنبي في أداء عملهم ، ويقال إن الفرد الموظف لا يعمل سوى دقائق محدودة من الوقت المطلوب والمحدد للعمل المكلف به ويحصل على أجر عنه ، و ربما يعود ذلك إلي تدني مستوى

مثابرته وعدم رغبته في أداء هذا العمل ، لأن الفرد لم يكن يهدف إلى الدخول فيه ، بينما عندما يضع الفرد هدفاً نصب عينيه فسوف يبذل أقصى ما يستطيع من جهد لتحقيق هذا الهدف النابع من داخله والذى اختاره برغبته .

ويحاول الباحث في هذه الدراسة استقصاء علاقة المثابرة كسمة مستعرضة في الشخصية لدى الدارسين بالدبلوم العام في التربية لمعرفة مدى الموائمة بين تحقيق أهداف الالتحاق والمثابرة ، حيث أن معرفة الأهداف تولد قوة دافعة إذ ينمو الحماس بوضوح الهدف ، فتحديد الأهداف يحدد الأنشطة التي تحقق تلك الأهداف ، وتحقيق الأهداف ينتج عنه توالد أهداف جديدة .

وعادة ما يصاحب تحديد الهدف رغبة تدفع الفرد لممارسة أنشطة متعددة لتحقيق هذا الهدف، أما عدم الرغبة فتجعل الفرد يماطل في أداء العمل متذرعاً بمبررات مختلفة ، وهذا يعنى أن الرغبات هي المصادر الأساسية الدافعة للعمل ،وهى من العوامل التي تجعل من الممكن الوصول إلى الهدف كآخر مرحلة من مراحل العمل ، حيث تمثل رغبة الفرد وميله لأداء العمل حافزاً لمثابرته وعاملاً فعالاً في إتقان عمله ولذلك يعود بعض الأفراد للدراسة ويلتحقون بالدبلوم العام في التربية ويعملون ويثابرون من أجل تحقيق أهداف متعددة تعود عليهم بفوائد ومنافع شخصية ومهنية واجتماعية .

وربما يهدف الالتحاق بالدبلوم العام إلي تحقيق متطلبات مهنية تزيد فرص هؤلاء الطلاب بسوق العمل وإن كانت تنم عن وجود أهداف وطموحات بالإضافة إلى عوامل شخصية تتمثل في دوافع وسمات تحفزهم للعودة إلى الدراسة والتعلم فالطموحات والأهداف لاقيمة لها ما لم تتوافر فى الفرد المثابرة بالمستوى المطلوب التى تحول هذه الأهداف إلى واقع فعلى على أرض الواقع الأمر الذى يحتاج إلى التقصي والبحث عن هذه المتغيرات الشخصية ، ولا شك أن المثابرة هي أحد العوامل الهامة للعودة إلى الدراسة في محاولة للحصول على شهادات ودرجات علمية أعلى لتحقيق تغيير في مجالات العمل والمهنة .

وتتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية :

١- ما طبيعة العلاقة بين المثابرة الاكاديمية وأهداف الالتحاق بالدبلوم العام في التربية ؟

٢- هل توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات المثابرة الاكاديمية تبعاً لاختلاف النوع (ذكور – إناث) ؟

٣- هل توجد فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات المثابرة الاكاديمية تبعاً لاختلاف التخصص الدراسي (علمي– أدبي) ؟

٤- هل يوجد أثر دال احصائيا لتفاعل للنوع (ذكور – إناث) والتخصص الدراسي (علمي – أدبي) علي درجات الطلاب في مقياس المثابرة الاكاديمية ؟

أهمية الدراسة :

تبدو أهمية الدراسة الحالية في أهمية المتغيرات التى تتمثل فى المثابرة الاكاديمية، وأهداف الالتحاق بالدراسة، حيث تؤدى المثابرة فى المجالات والمهام الاكاديمية دوراً هاماً في تحقيق النجاح والإنجاز ، فالفرد الذي يتسم بالمثابرة يحدد أهداف العمل المطلوب منه ويعد له الخطط ويقوم بتنفيذها بجد واجتهاد ، فهو يعرف من أين يبدأ الحل وكيف ينتهي بالسير الجاد في تنفيذ خطة العمل وذلك من خلال تقديم التضحيات والتغلب علي العقبات ومواجهة العثرات والانتقادات وباستغلال أقصى الطاقة والنشاط ، وتكون لديه المرونة لتغيير خطة العمل إذا تطلب الأمر ذلك ، لتخطي العقبات والصعوبات التي تواجهه حتى يصل إلي أفضل نتيجة (محمد عبد الرحيم عدس ، ١٩٩٦) .

وتتضح أهمية الدراسة أيضاً من إسهامها في بناء تصور نظري للمثابرة ، وبيان علاقتها بأهداف الالتحاق بالدراسة ، كما تبرز أهميتها التطبيقية في بيان كيفية الاستفادة منها في معرفة دور المثابرة والعوامل التي تؤثر عليها ، وتلك التي تنميها لاستخدامها في تحفيز الطلاب علي مواصلة الدراسة

وسوف يتم في الدراسة الحالية إعداد مقياس لتحديد المثابرة وقياسها يتسم بالموثوقية والكفاءة في البيئة المصرية ، وبيان علاقتها بأهداف الالتحاق بالدبلوم العام في التربية والتي سيتم إعداد أداة لقياسها تتسم أيضاً بالموثوقية ، تحدد أهداف الالتحاق بالدبلوم العام في التربية ، وذلك في ضوء متغيرات التخصص الدراسي (علمي – أدبي) ، النوع (ذكور – إناث) .

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلي انجاز الاهداف التالية:

١- التعرف علي طبيعة المثابرة لدى طلاب الجامعة .

٢- تبن طبيعة العلاقة بين المثابرة الاكاديمية وأهداف الالتحاق بالدبلوم العام فى التربية.

٣- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات المثابرة الاكاديمية تبعاً للنوع (ذكور – إناث) .

٤- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات المثابرة الاكاديمية تبعاً للتخصص الدراسي (علمي – أدبي)

٥- تحديد أثرتفاعل متغيري:النوع (ذكور – إناث) والتخصص الدراسي (علمي – أدبي) علي أداء الطلاب في مقياس المثابرة الاكاديمية.

حدود الدراسة :

تتحدد الدراسة الحالية بالمتغيرات التي تضمنتها : وهى المثابرة ، أهداف الالتحاق بالدبلوم العام في التربية ، النوع (ذكور – إناث) ، التخصص الدراسي (علمي – أدبى) ، كما تتحدد بالعينة التي اشتملت عليها من طلاب كلية التربية بأسوان – جامعة اسوا ن – وكذلك بالأدوات المستخدمة في قياس متغيرات الدراسة .

المفاهيم الأساسية للدراسة :

١-المثابرة :

يذكر المعجم الوجيز طبعه وزارة التربية والتعليم ، ثابر على الأمر : واظب عليه وداوم أي أن المثابرة هي المواظبة على الأمر(العمل) و المداومة (المعجم الوجيز ، ١٩٩٠ ، ٨٢).

ويعرف سيد غنيم (١٩٧٥ ، ٤٧٨) المثابرة بأنها القدرة على تحمل ومواصلة بذل الجهد في العمل رغم ما يصادف الفرد من متاعب ومثبطات .

يعرف Good (2001) المثابرة بأنها محاولة الفرد وحرصه علي تأجيل إشباع أهدافه الفورية من أجل تحقيق أهدافه الأهم التي تكون بعيدة المدى نسبياً ، ويناضل في سبيل ذلك ويعمل علي تخطي كل ما يقابله من عقبات ومعوقات .

ويعرف كوستا (٢٠٠٣، ٢٢) المثابرة بأنها تعنى التزام الفرد بالمهمة الموكوله إليه إلى حين تكتمل دون أن يستسلم بسهولة .

وعرف (Heyse et al (2005 المثابرة بأنها تعبر عن حماس الفرد لإداء ما يطلب منه وعدم تركه قبل الانتهاء من إنجازه رغم الصعوبات والعقبات التي تعترضه وبذل كل جهده لإنجاز المهام حتى وإن كانت غير محببة له .

ويعرف الباحث المثابرة : بأنها استمرار الفرد في العمل على المهمة لأطول فترة ممكنة مندمجاً في العمل لإتمام وإنجاز تلك المهمة رغم التحديات والصعوبات التي يواجها

تعرف المثابرة إجرائياً بأنها : الدرجة التي يحصل عليها الطالب عند تطبيق مقياس المثابرة عليه.

٢-أهداف الالتحاق بالدبلوم العام :

يعرف المعجم الوجيز الهدف بأنه الغرض توجه إليه السهام ونحوها ، هدف إليه (إلى الأمر) جعله هدفا له (المعجم الوجيز ١٩٩٠ ، ٦٤٦) .

ويعرف محمدهاشم فالوقى(١٩٩٧ ، ٥٥) الأهداف بأنها إستبصار سابق بالنهايات الممكنة فى ظل الظروف الحاضرة .

ويعرفها أيضا عيسى الانصارى (٢٠٠٢) الاهداف بأنها غايات تؤدى الى إلتحاق المتعلمين بالدراسة.

فأهداف الالتحاق بالدبلوم العام في التربية المقصود بهافى هذا البحث : أنها غايات أدت الى التحاق الطلاب بالدبلوم العام في التربية وهى أهداف خاصة بهم دفعتهم لمواصلة تعلمهم ، ويحدد بالدرجات التي يحصل عليها الطلاب على أداة تحديد الأهداف الالتحاق (إعداد الباحث)

الإطار النظري :

أولاً : المثابرة الاكاديمية :

ظهر مصطلح المثابرة منذ زمن طويل , فقد أشار إليه كريبلين (١٨٩٩) حين توصل إلى نتيجة مفاداها أن الهستيريين عادة يبدأون العمل الجديد بنشاط وطاقة كبيرة ولكن سرعان ما تفتر همتهم ويبدو عليهم الإجهاد والتعب ولا يبدو عليهم أي ميل للمداومة والاستمرار (سيد غنيم ، ١٩٧٥، ٤٧٨، ٤٧٩) .

كما وصف Thornton (1939) عاملاً للقدرة أو الرغبة في تحمل المشقة ، من أجل تحقيق هدف ووجد أن لهذا العامل تشعبات مرتفعة في زمن حبس النفس ، وزمن استمرار تحمل الصدمة ، وزمن استمرار الضغط ، واستمرار قبضة اليد ، كما أشارت Eysenck (1955) إلى وجود فرق في المثابرة العضلية على الديناومومتر بين العصابيين والأسوياء (زين العابدين درويش وآخرون، ١٩٨٥ ، ٢٤٧) .

وقد تنوعت نظرة العلماء إلى المثابرة حسب الخلفية العلمية والنظرية لكل منهم كما يلى:

١- المثابرة كدافع للسلوك :

حيث ركز بعض العلماء اهتمامهم على التأثير الكبير للمثابرة على سلوك الأفراد حيث لاحظوا التباين والاختلاف بين الأفراد في شدة السلوك وإتجاهه .

فنجد Tolman يعد المثابرة محكاً أساسياً للسلوك الكتلي الهادف ، كما يراها Lewin في استمرار التوتر في الشخصية (مرفت شوقي ، ١٩٩٧ ، ٢٢) .

ويرى Hayes, et al (2005) أن المثابرة تعد من المتغيرات الوسيطة بين دافعية وسلوك الفرد وأنها ترتبط بالوقت الذي يقضيه مندمجاً في العمل بمستوى عال من النشاط والدافعية .

وبناء علي ذلك قام (Constantin. et al (2011 بعمل مقياس لدافعية المثابرة .

وبناء على هذه الرؤية درست أماني سعيدة (٢٠٠٤) أثر مكونات التعلم علي دافعيه المثابرة والتحصيل لدى الطالبات ذوات العجز المكتسب عن التعلم , كما درس ابراهيم إبراهيم احمد (٢٠٠١) أثر فعالية الذات ووجهة التحكم (الداخلي – الخارجي) على دافعية المثابرة لدى طلاب المرحلة الثانوية .

٢- المثابرة كأحد محددات الذكاء :

يضع كوستا (٢٠٠٣) المثابرة علي رأس قائمة مكونة من ست عشرة خاصية من خصائص السلوك الذكي وأطلق عليها " عادات العقل" ، كما يشير كوستا (١٩٩٨) إلي أنه عند القيام بأي عمل لابد من وضع خطة عمل ثم الاحتفاظ بها في العقل قبل البدء في السلوك الفعلي مما يساعد علي متابعة خطوات هذه الخطة في السلوك بصورة واعية ، وبالتالي لتحقيق أي هدف لابد من المثابرة والعمل الجاد الذكي .

وقد أظهرت نتائج إحدى دراسات تيرمان والتي تتبع فيها ٧٥٠ طفلاً متساوين في نسبة الذكاء تفاوتاً في كفاءة هؤلاء الأطفال في مواجهة متطلبات بيئاتهم وأرجع ذلك إلى عوامل أخرى ذات طبيعة مخالفة للذكاء , مثل درجة المثابرة والإتساق مع الأهداف (أحمد عبد الخالق ، ١٩٧٩, ٣٤) .

٣- المثابرة كأحد محددات السلوك الإبداعي :

فهناك العديد من العلماء الذين رأوا أن المثابرة هي إحدى مكونات العملية الإبداعية وهى مصدر أساسي للأفكار والأعمال الإبداعية فنجد Wallas (1926) يحدد مراحل العملية الإبداعية في خمس مراحل كالاتي :

١) **مرحلة الإعداد :** وهى مرحلة هامة تتطلب تحديد وتعريف المشكلة , ثم جمع البيانات حول المشكلة .

٢) **مرحلة الاحتضان :** وفى هذه المرحلة يحول الباحث إنتباهه الواعي عن المشكلة , ليعطي فرصة للعقل غير الواعي لمسح المعلومات المختزنة وتكوين ارتباطات غير عادية لأن العقل غير الواعي متحرر من القيود التي تجعل العقل الواعي محكوما بالقنوات والأفكار المألوفة.

٣) **الإصرار والمثابرة :** توضح مراجعة سير العظماء الذين قدموا للبشرية ما يستحق عده اختراقا إبداعيا في العلوم والفنون تكشف بوضوح عن توافر مستوى رفيع من الإصرار والمثابرة خلال مرحلة اختزان الفكرة (الاحتضان) وبعدها.

٤) **الإشراق :** يقصد بالإشراق تلك اللحظة التي يتفتق فيها التفكير فجأة عن حل أو بوادر حل للمشكلة التي طالما شغلت حيزاً كبيراً من النشاط العقلي خلال مرحلتي الإعداد والاحتضان , وأثناء الانتقال من مستوى الوعى الكامل بجميع حيثيات المشكلة إلى مستوى اللاوعي أو ما قبل الوعى الذى تتم فيه معالجة البيانات والمعلومات في أعقاب مرحلة التحضير والأعداد

٥) **التحقق والبرهان :** لا تنتهى عملية الإبداع بمجرد حدوث الإشراق والتوصل الى حل للمشكلة بل لا بد من بذل مزيد من الجهد الواعي للتغلب على العقبات التي تعترض عادة الإنجازات الإبداعية (فتحي جروان ١٩٩٨, ١٠٦- ١١١)

ويرى Osborn : أن التفكير الإبداعي أشبه ما يكون بطاقة معينة تكتسب قوتها من مصدرين أساسيين هما انفعالات المبدع وإرادته (محى الدين أحمد حسين ١٩٨٢ ، " أ ١٠٤،") .

أنواع المثابرة :

(أ) المثابرة العقلية :

تشير المثابرة العقلية طبقا لـــ(1960)Bayne إلى الزمن الذى يستغرقه الفرد في محاولة حل المشكلات العقلية البالغة الصعوبة أو التي يستحيل حلها (مرفت شوقي: ١٩٩٧، ٣٠)

وترى عواطف زمزمى (٢٠١٢ ، ١٣) أن الشخص المثابر يتصف بالسلوك الذكي والتفكير الفعال ومستوى تحصيل مرتفع والدافعية والتوجه نحو الهدف ووجهة الضبط الداخلية والصحة النفسية السليمة.

(ب) المثابرة الحركية :

ترى Eysenck (1955) : أن هناك دلائل توضح أن الذهانيين أقل بشكل جوهري في مثابرتهم عند الأداء على مقاييس القوة العضلية (الدينامو) من الأسوياء ولكنهم ليسوا أقل من العصابيين.

وتحدث Thornton(1939) عن عامل للقدرة في تحمل المشقة من أجل تحقيق هدف علماً بأن اختبارات المثابرة قد خضعت لقدر كبير من التحليل , بهدف إثبات وجود عامل للمثابرة من عدمه ، وقد أيدت النتائج بوجه عام وجود عامل عام ويبدو أن وجود للمثابرة الحركية أمر مؤكد ، كما قدم MacArthur (1951) وصفاً لعامل المثابرة ميزته مجموعة من الاختبارات الحركية هي مثابرة الساق زمن استمرار القدم مرفوعة ومرتفعة قليلاً عن الكرسي ، واستمرار قبضة اليد لاختبار الديناموميتر ، وزمن حبس النفس ومد الذراع (زين العابدين درويش وآخرون ، ١٩٨٥ ، ٢١٩).

العوامل المؤثرة علي المثابرة :

أوضحت نتائج الدراسات أن هناك عديداً من العوامل التي تؤثر علي المثابرة منها :

١- التفاعل داخل القاعات الدراسية بين الطلاب مع بعضهم البعض وبين الطلاب والمعلمين ، وكذلك المعاملة الجيدة من المعلمين لطلابهم وتشجيعهم للطلاب تزيد من مثابرة هؤلاء الطلاب ، وكذلك العلاقات الودية بين الطلاب وزملائهم

تزيد من مثابرة الطلاب واندماجهم واستمرارهم في الدراسة في كلياتهم (Huff , 2009) .

٢- المساندة الأسرية ، والمكانة الاجتماعية الاقتصادية للأسرة وتعليم الوالدين ، وتشجيع الوالدين للأبناء والتماسك الأسري كانت من ضمن العوامل التي تزيد من مثابرة الطلاب (Harrell, 1995), (Steha, 2010), (Wolf ,2011), (Pham , 2012).

٣- مفهوم الذات ، وفعالية الذات ، والتوجه نحو الإنجاز ، والرضا عن الكلية (الرضا عن الاختيار والرغبة في نوع الدراسة بالكلية) من العوامل التي تزيد أيضاً مثابرة الطلاب (Nakajima , 2009), (Bharath , 2010) , (Wolf , 2010) .

ثانياً : أهداف الالتحاق بالدبلوم العام :

تعمل الأهداف كموجهات للسلوك حيث تقود نشاطات الأفراد في مسار يحقق نتائج مثمرة ، فالسلوك الموجه نحو الهدف ، هو سلوك ينتج عن دافع وينطوي علي نشاط لحل مشكلة معينة يواجهها المرء أو تحقيق غاية يسعى إليها (عبد المجيد نشواتي وآخرون ، ١٩٩٣ ، ٣٠) .

ويركز تحديد الأهداف الانتباه على النتائج المرغوب فيها مما يقلل من الفاقد في العمل أو الجهد حيث يعنى القيام بنشاط منظم ينجم عنه التقدم في العمل إلى الغاية المنشودة وهى قمة العمل كله فالأهداف هي غايات ينشد الفرد الوصول إليها وتحقيقها .

ويوضح نموذج Carver& Scheier (1987) للتوقع المتعلق بالقيمة أن دافعية السلوك الإنساني تنتظم نحو أهداف أو طموحات يسعى الإنسان إلى تحقيقها , وتولد هذه الأهداف لدى الفرد توقعات متعلقة بالقيم , والتي تعد توقعات للعواقب والتي تعتبر بدورها محدداً أساسياً للسلوك وتؤدى الى نوعين من السلوك كما يلى :

١) مواصلة الجهد والكفاح والنضال .

٢) الاستسلام والابتعاد والترك .

كما يوضح النموذج أيضا إمكانية تحقيق هذه الأهداف , وأن ثقة الفرد بنفسه وبنتائج أهدافه المستقبلية تؤدى الى استمرار دافعيته ومثابرته , وتواصل أنشطته وجهوده نحو تحقيقها بالرغم من العثرات والعقبات , كما يوضح أيضاً التنظيم الذاتي للسلوك والموجه نحو الأهداف ودور عمليات التغذية الراجعة المنظمة في صورة هرمية تسلسلية في تدعيم سلوك الفرد وتوجيهه (بدر الأنصاري ٢٠٠٢أ , ٧٧٨)

وفى هذا الصدد يذكر محمد البيلى وقاسم عبد القادر(١٩٩٧) أربعة أسباب رئيسة توضح أهمية تحديد الهدف ودوره فى تحسين الأداء ، وهى كالآتى:

-يوجه تحديد الأهداف الانتباه الى المهام الملقاة على عاتق الفرد.

-يزيد تحديد الأهداف من الجهد ، فصعوبة الأهداف تزيد من الجهد المبذول.

-يزيد تحديد الآهداف من مثابرة الفرد ، فوضوح الأهداف وتحديدها ي قلل من التشتت.

-يعمل تحديد الأهداف على ابتكار استراتيجيات جديدة عندما تصبح الاستراتيجيات القديمة غير فعالة.

وهناك العديد من الأهداف التي يسعى الفرد إلى تحقيقها بل أن أهداف الإنسان وآماله لا تنقطع ما دام على قيد الحياة فإذا حقق هدفاً بدا له هدف آخر وهكذا دواليك هدف يقود إلى آخر إلى آخر العمر والالتحاق بالدبلوم العام في التربية يحقق للطلاب العديد من الأهداف والتي تتضمنها الأداة المستخدمة في الدراسة .

دراســـات سابقـــة :

وتشتمل على مجموعة من الدراسات التي أطلع عليها الباحث وتتناول متغيرات ، المثابرة ، أهداف الالتحاق بالدبلوم في التربية ، والنوع والتخصص الدراسي .

ومن هذه الدراسات دراسة Psacharopoulos& Sanyal (1982) اللذان درسا أسباب متابعة الدراسة بالتعليم العالي في خمس دول نامية هي مصر والفلبين

والسودان وتنزانيا وأظهرت النتائج أن أسباب الاستمرار في الدراسة تعود لأسباب مهنية وظيفية تتمثل في زيادة فرص العمل والعلم وزيادة الوعي الثقافي .

ونجد Barak & Rabbi (1982) قد درسا العلاقة بين الثبات في اختيار التخصص (تحديد الهدف) والمثابرة من خلال دراسة تتبعيه لمدة خمس سنوات لطلاب جامعيين حيث أظهرت النتائج زيادة المثابرة لدى الطلاب الذين لا يغيرون التخصص لاختيارهم له بإرادتهم وبرضاهم عنه .

أما دراسة Smith(1983) : فقد كانت تهدف إلى معرفة الفروق بين الطالب المثابر وغير المثابر في مجموعة من الخصائص وفى مجالات متنوعة , ووجدت أن هناك فروقاً بينهما تعود إلى الجنس حيث كان الذكور أكثر مثابرة , وأيضاً كان تحديد الطالب للهدف من دخول الكلية مؤشراً قوياً على المثابرة .

توصل صلاح أبو ناهية (١٩٨٤) : إلى أن ذوى التحكم الداخلي يتميزون بثقة في النفس والطموح والمثابرة والتحمل من أجل الوصول الى الهدف أكثر من أصحاب التحكم الخارجي .

أما دراسة Gerezewski (1985) : فقد توصلت الى امكانية التنبؤ بالمثابرة من خلال التحصيل الدراسي والنوع والقدرات حيث وجدت ارتباطاً موجباً دالاً احصائياً بين المثابرة والتحصيل المرتفع والنوع (ذكور) وقدرات الفرد .

أما دراسة Jagacinski et al. (1988) فقد أجريت على عينة تشتمل على ذكور وإناث يدرسون في مجالات متعلقة بالكمبيوتر وقد أظهرت نتائجها أن الذكور أكثر مثابرة بشكل عام من الإناث .

وقد قامت هادية أبو كليلة (١٩٩٢) بدراسة بعنوان الطلب الاجتماعي على التعليم العالي بمصر والسعودية وعزت الباحثة زيادة الطلب على التعليم العالي في البلدين لأربعة عوامل هي : تحقيق مركز اجتماعي , والحصول على شهادة عليا

والحصول على وظيفة ورفع المستوى الاقتصادي وقد أوضحت الدراسة أن الهدف الأول لالتحاق الطلاب المصريين بالتعليم العالي هو الحصول على شهادة عليا بينما كان هدف الطالبات الأول هو تحقيق مركز اجتماعي أفضل , وأوضحت النتائج بالنسبة لأفراد العينة المصرية أن العدد الأكبر منها التحق بالجامعة لتحقيق مركز اجتماعي أفضل وكان الهدف التالي هو الحصول على شهادة عليا ثم الحصول على وظيفة وأخيراً رفع المستوى الاقتصادي للأسرة أما بالنسبة للطلاب السعوديين فكان هدف الحصول على وظيفة هو الأهم لعينة السعوديين بشكل عام بينما كان الالتحاق بالتعليم العالي هو الأهم للطلاب السعوديين , أما الطالبات السعوديات فكان رفع المستوى المعرفي والثقافي أهم الأهداف تليه أهداف تحقيق مركز اجتماعي والدراسة ذاتها والحصول على شهادة عليا ، كما كان هدف دراسة محمود عوض الله (١٩٩٣) معرفة الفروق بين مجموعات من الطلاب ذوى المستويات المختلفة من قلق الاختبار في كل من : أساليب التعلم , والذكاء العام ومكونات التوافق الدراسي العام ، (الجد والاجتهاد (المثابرة) , الإذعان , العلاقة بالمعلم , وكذلك أثر تفاعل متغيري: التخصص ومستوى قلق الاختبار على متغيرات الدراسة , وتمثلت العينة في (١١٩) طالباً بالقسم العلمي (١١٤) بالقسم الأدبي بالفرقة الرابعة بكلية التربية ببنها , طبق عليهم استبيان أساليب التعلم لطلاب الجامعة من إعداد الباحث , وقد أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة بين مجموعتي الطلاب ذوى التخصص العلمي والأدبي في بعد الجد والاجتهاد (المثابرة) .

أما دراسة Harrell (1995) : فقد درست الاستراتيجيات التي يستخدمها الوالدان لتشجيع أبناءهم على البقاء في التعليم العالي حتى التخرج ويرى الباحث أن تدخل الوالدين يؤدى إلى زيادة مثابرة الأبناء حتى تحقيق أهداف دراستهم لأن الوالدين يطمحون بأن يحقق أبناءهم جميع أهداف دراستهم , مما يثبت وجود تناغم وإتساق بين أهداف الوالدين والأبناء .

وتوصل (Fairbrother (1996 : من دراسة للعوامل المؤثرة على مثابرة الطبيب النفسي في عمله إلى أن وضوح الأهداف والخلفية العلمية , والكفاءة تزيد من مثابرة الطبيب النفسي في عمله .

وقد بحث (Jeffery (1998 أثر تبني أهداف صعبة علي المثابرة لدى الأفراد ، وذلك علي عينة مكونه من (٧٠) طالباً من طلاب جامعة ستانفورد ، توصل إلي أن المثابرة ترتبط سلبياً بصعوبة الهدف.

أما دراسة (Carole(1998 فاهتمت بدراسة العلاقة بين المثابرة والإنجاز الأكاديمي على عينة عددها (٥٧٩) طالباً من طلاب الجامعة , ومدى تأثر هذه العلاقة بجنس وسلالة الطالب , وتوصل إلي وجود علاقة موجبة دالة بين المثابرة والانجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة , كما وجد أن مستوى المثابرة لا يختلف باختلاف الجنس أو السلالة .

دراسة أحمد كنعان (٢٠٠١) وكانت بعنوان "البحث العلمي في الجامعات العربية ووسائل تطويرها" وكان هدفها التعرف على أهداف البحث العلمي ومعوقاته وبحث أثر كل من الجنس والصفة العلمية والخبرة التدريسية علي أهداف البحث العلمي ، وتمثلت العينة في ١٠٥ عضو هيئة تدريس ، وأظهرت النتائج أن أهم أهداف البحث العلمي هو زيادة التعمق في مجال التخصص ، كما أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزي لمتغيرات النوع ، تؤثر علي مثابرة الفرد ودافعيته

كما أن دراسة ميسر راغب ملحم (٢٠٠١) : وهى بعنوان "تفضيلات التعلم المعرفية لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية وعلاقتها ببعض المتغيرات" وكان هدفها معرفة تفضيلات التعلم المعرفية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية وعلاقتها

بمتغيرات الجنس والتخصص الدراسي والمستوى الأكاديمي والمعدل التراكمي ومكان السكن ومستوى دخل الأسرة ، وتكونت العينة من (٢٥٠) طالباً وطالبة يتوزعون بالتساوي على الجنسين من الجامعات الفلسطينية طبق عليهم استبيان مكون من (٤٤) عبارة تمثل ٧ أبعاد هي التذكر والاستفسار العلمي والتطبيق والمبادئ والمثابرة والمسئولية والدافعية وكانت النتائج بالنسبة لمتغير الجنس لصالح الإناث حيث أظهرت تفضيلاً لأبعاد التطبيق والمثابرة والتذكر والدافعية والمسئولية في حين أظهر الذكور تفضيلاً لبعدي الاستفسار العلمي والمبادئ، بالنسبة لمتغير التخصص الدراسي فقد أظهر طلبة الكليات العلمية تفضيلاً لأبعاد المثابرة والاستفسار العلمي والتذكر والدافعية والمبادئ والمسئولية بينما أبدى طلبة الكليات الأدبية الإنسانية تفضيلا لبعد التطبيق .

أما دراسة منال محمود عاشور (٢٠٠٤) وقد كان من ضمن أهدافها معرفة الفروق بين الذكور والإناث بالنسبة لمتغيرات الدراسة (المثابرة , مصدر الضبط , قوة الأنا) وتكونت العينة من (١٩٩) تلميذاً و(٢٠١) تلميذة تراوحت أعمارهم بين ١٢- ١٦ عاماً وأوضحت أهم النتائج : وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين المثابرة ووجهة الضبط الخارجي لدى الإناث وعلاقة ذات دلالة إحصائية بين المثابرة ووجهة الضبط الداخلي لدى الذكور .

دراسة Huff (2009) بحثت العوامل التي تزيد من ارتباط الطلاب بالكليات التي يدرسون بها ، أجاب (٤٩٠) طالباً من طلاب الجامعة المقيدين بالسنة الأولى في ربيع (٢٠٠٨) علي أداة الدراسة ، وتم تتبع هؤلاء الطلاب في السنوات التالية بكلياتهم ، وأوضحت النتائج أن التفاعل في القاعات الدراسية أثناء العملية التعليمية ، وتعامل أعضاء هيئة التدريس مع الطلاب بصورة مشجعة لهم تدفع طلاب السنة الأولى للارتباط بقوة بالجامعة (مثابرة) ، كما أن للتفاعل بين الطلاب ، والروابط

الوجدانية مع الآخرين في نفس البيئة ، وتوافر الظروف الدافعة طبقاً لنظرية تحديد المصير تأثيرها الكبير علي أداء الطلاب ومثابرتهم .

وهدفت دراسة Nakajima(2009) : إلى معرفة العوامل التي تؤثر على المثابرة لدى عينة من (٤٢٧) طالباً بكلية المجتمع ، حيث أجاب أفراد العينة على أداة مكونة من (٦٣) عبارة تقيس التكامل الأكاديمي والمتغيرات النفسية الأهداف وفعالية الذات وأظهرت النتائج أن الأهداف والفعالية الذاتية ترتبط إيجابياً بالمثابرة كما ارتبط المعدل التراكمي إيجابياً بكل من الأهداف والفعالية علماً بأن المعدل التراكمي كان أقوى المتغيرات في التنبؤ بمثابرة الطالب .

دراسة Stieha (2010) إهتمت بدراسة الحالة المفردة عن طريق الأسلوب الفينومينولوجي حيث تعاملت مع حالة من طلاب الجيل الأول بالسنة الأولى وتؤكد هذه الدراسة علي ما أوضحته دراسات أخرى من ضرورة الامتداد بالنظرية الشائعة للمثابرة وترى هذه الدراسة الأهمية البالغة للعلاقات الأسرية الجيدة علي مثابرة الطلاب .

كما درس Bharath (2010) : أثر تفاعل (الطالب – الكلية) علي مثابرة طلاب كلية مجتمع حيث أظهرت النتائج الأثر الإيجابي لتحديد الأهداف وحسن إدارة الوقت والاهتمامات الأكاديمية والتوجه نحو الانجاز وفعالية الذات علي المثابرة ، حيث ركزت علي تنمية برنامج الدراسة ، ابتكار خريطة طريق لإنجاح المهام ، الشعور بفاعلية الذات والتحكم الذاتي ، وكانت جميعها منبئات قوية بالمثابرة .

دراسة Woff ,(2011) تكشف تعقيد أنظمة مساندة الأسرة لأبنائها الطلاب وفاعليتها في التأثير علي مثابرة الطلاب غير المؤهلين ، حيث تم مقابلة (٢٩) طالباً ، في دراسة تتبعية ، وأظهرت النتائج تأثيرات دالة للأسرة علي النتائج الدراسية للطلاب ، وأوضحت النتائج أن العوامل المؤثرة تمثلت في المكانة

الاجتماعية والاقتصادية للأسرة ، والنوع ، وطبيعة العلاقات الأسرية ، كما كشفت المقابلات أن هناك عوامل تتوسط مساندة الأسرة – الطالب تتمثل في مفهوم الذات ، الرضا عن الكلية، هوية الأسرة .

دراسة Tyson &Ferrol (2011) كان غرضها بحث العوامل السيكواجتماعية التي تؤثر علي مثابرة طلاب الجامعة وتمثلت العينة في (٢٠٠٢) طالباً يمثلون الجيل الأول لطلاب الجامعة وتتعبت الدراسة مثابرة الطلاب لمدة ست سنوات ، من خلال الربط بين انتظام الطلاب بالدراسة ومثابرتهم فيها وعلاقة ذلك بمتغيرات ديموجرافية ، أكاديمية ، المساعدات المادية الأسرية ، وأوضحت النتائج ارتباطاً دالاً عند (٠.٠٥) أو أكثر بين النوع والعوامل الدراسية ، ولم توضح أي ارتباط بين المتغيرات الأسرية والمثابرة .

أما دراسة عواطف زمزمي (٢٠١٢) التي درست المثابرة كأحد مكونات السلوك الذكي وعلاقتها بالتفاؤل والتشاؤم في ضوء متغيري العمر والتخصص الأكاديمي (العلمي – الأدبي) لدى الطالبة الجامعية ، وتمثلت العينة في (١٢١) طالبة وأظهرت النتائج تزايد المثابرة مع زيادة العمر الزمنى حيث كان متوسط درجات المثابرة لدى الطالبة الجامعية في فئة العمر الأكبر هو الأعلى وذلك مقارنة بفئة العمر الأصغر , كما كان متوسط درجات المثابرة لدى الطالبة الجامعية في التخصص الأدبي هو الأعلى مقارنة بالتخصصي العلمي , علماً بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيه للعمر والتخصص والتفاعل بينهما على الأداء في مقياس المثابرة .

أما دراسة Gao et al. (2012) : فقد هدفت إلى دراسة علاقة التوجه نحو الهدف والدافعية الموقفية ومستوى الأداء علي المثابرة وقد أجريت الدراسة على عينة من (١٤٠) طالبة و (١٠٩) طالباً أجابوا على أدوات القياس حيث أظهرت

النتائج ارتباطات دالة إحصائيا بين المثابرة ومتغيرات الدراسة: التوجه نحو الهدف ، الدوافع والمستوى المرتفع للأداء .

دراسة Pham (2012) : تهدف إلي معرفة مدى مثابرة طلاب التعليم المهني في جامعة مجتمع وتكونت العينة من (٣١٤) طالباً ، وأظهرت نتائجها الإسهام النسبي لمتغيرات ديموجرافية مثل تعليم الوالدين والنوع والعرق ومصدر تمويل التعليم علي مثابرة الطلاب ، وكان الارتباط الأكبر ذو الدلالة لتعليم الوالدين وتمويل التعليم علي مثابرة الطلاب .

أما دراسة Schreiner&NeLon(2013) التي تتبعت وتقصت لمدة أربع سنوات أثر رضا الطلاب عن دراستهم وتخصصهم على الاستمرار ومواصلة الدراسة (المثابرة) والتي أجريت على (٣٠٠٠٠) طالب بـــ(٦١) جامعة وأظهرت النتائج من خلال التحليل الهرمي الأكبر للانحدار المتعدد أن الرضا عن الدراسة والتخصص بالكلية كان أكثر العوامل أثراً في التنبؤ بالمثابرة الفعلية للطلاب طوال سنوات الدراسة.

تعقيب على الدراسة السابقة :

في ضوء مراجعة الدراسات السابقة التي لها علاقة بمتغيرات الدراسة الحالية لاحظ الباحث ما يلى :

- تناولت بعض الدراسات أهداف الالتحاق وقد إتفقت علي أن تحديد الأهداف ووضوحها والرضا عنها يرتبط إيجابياً بالمثابرة ومن أمثلة ذلك دراسة Fairbrother, ، smith 1983 ، Psacharopoulos& Sanyal (1982) 1996 ، ميسر ملحم ٢٠٠١ ، Nakajima 2009 ، Bharath, 2010 ، Gao ، et al , 2012 ، Schreiner & Nelsoni, 2013) .
- أظهرت نتائج دراسة محمود عوض الله (١٩٩٣) عدم وجود فروق في المثابرة بين طلاب التخصص العلمي و طلاب التخصص الأدبي ، بينما أوضحت دراسة ميسر ملحم ،٢٠٠١ تفضيل طلبة العلمي بعد المثابرة عن طلبة الأدبي .

- وتناولت بعض الدراسات علاقة نوع الطالب بالمثابرة وقد تناقضت نتائج هذه الدراسات ، فأوضحت بعضها وجود علاقة إيجابية بين جنس الطالب والمثابرة مثل دراسات (Jagacinski et al , 1988 ، Gerszewsh ,1985)،بينما أظهرت دراسة Garole 1999 ودراسة أحمد كنعان (٢٠٠١) عدم وجود فروق بين الجنسين في المثابرة .

ومما سبق يتضح أن وضوح الأهداف و الرضا عنها نتيجة اختيارها بمحض الإرادة يؤدي إلي التشبث بهذه الأهداف و المثابرة من أجل تحقيقها ، بينما تناقضت نتائج الدراسات فيما يختص بالنوع و التخصص .

طرق قياس المثابرة :

-تم قياس المثابرة بعدة طرق مثلتها دراسات اعتمدت في قياسها للمثابرة علي الجانب الحركي ، فكانت دراسات Thornton (1939) ، علي زمن حبس النفس ، وزمن استمرار تحمل الصدمة ، وزمن استمرار الضغط ، وزمن استمرار قبضة اليد وغيرها (زين العابدين درويش وآخرون ، ١٩٨٥ ، ٢١٩) .

-كما قاسها البعض من خلال الوقت المستغرق في الأداء علي المهام (الاندماج في العمل) ، كما وضح Fisher & Berliner (1985) ، و Skiner & Belmont (1993) .

-كما تم قياس المثابرة من خلال حساب عدد سنوات الاستمرار في الكلية ومواصلة الدراسة فيها مثل دراسة Barak ،Schreiner & NeLon(2013) Tyson &Ferrol (2011)،& Rabbi (1982)

-كما قام كثير من الباحثين بقياس المثابرة عن طريق مقاييس لفظية بعضهم درس المثابرة كدافع للسلوك وغالبيتهم درست المثابرة كسمة من سمات الشخصية .

فروض الدراسة :

وفي ضوء ما سبق يمكن استخلاص عدد من الفروض كما يلي :

١- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين المثابرة و أهداف الالتحاق بالدبلوم العام في التربية .

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المثابرة لدي أفراد العينة تبعاً لاختلاف النوع (ذكور – إثاث) .

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المثابرة لدي أفراد العينة تبعاً لاختلاف التخصص الدراسي (العلمي – الادبي) .

٤- لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لكل من النوع (ذكور – إناث) و التخصص (علمي – أدبى) والتفاعل بينها على أداء الطلاب في مقياس المثابرة .

الإجراءات الدراسة:

أولاً: العينة :

أجريت الدراسة علي عينة من طلاب كلية التربية بأسوان ,المقيدين بالدبلوم العام في التربية
(نظام العام الواحد) , مجموعهم (٢٣٠) طالباً و طالبة موزعين كالاتي : من شعبة الرياضيات (١١٣) طالباً وطالبة منهم (٥٥) طالباً و (٥٨) طالبة , بينما كان عدد طلاب شعبة اللغة الانجليزية (١١٧) طالبا و طالبة منهم (٥٧) طالباً و (٦٠) طالبة و بالتالي يمثل التخصص العلمي (١١٣) طالباً وطالبة من شعبة الرياضيات و يمثل التخصص الادبي (١١٧) طالباً و طالبة من شعبة اللغة الإنجليزية ، ويمثل الإناث (١١٨) منهن (٥٨) طالبة من طلاب العلمي شعبة رياضيات ، و (٦٠) طالبة من طلاب الأدبي (شعبة لغة إنجليزية) ومثل الذكور (١١٢) طالباً منهم (٥٥) طالباً من طلاب العلمي (شعبة رياضيات) و (٥٧) طالباً من طلاب الأولي (شعبة اللغة الانجليزية)
ويوضح الجدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص الدراسي والجنس .

جدول (١)

توزيع أفراد العينة حسب التخصص الدراسي والجنس

الجنس / التخصص الدراسي	ذكور	إناث	المجموع
شعبة رياضيات (علمي)	٥٥	٥٨	١١٣
شعبة اللغة الانجليزية (ادبي)	٥٧	٦٠	١١٧
المجموع	١١٢	١١٨	٢٣٠

ثانياً: أدوات الدراسة :

مقياس المثابرة : (إعداد الباحث)

أعد الباحث أداة لقياس المثابرة نظراً لندرة الأدوات اللازمة لقياس هذا المتغير – في حدود علم الباحث – لذلك قام الباحث بإعداد مقياس المثابرة متبعا الخطوات التالية :

١- الاطلاع علي ما كتب عن المثابرة في المراجع المتخصصة وفي المجلات العلمية .

٢- الاطلاع علي مقاييس المثابرة مثل :

(أ) اختبار دافعية المثابرة ، إعداد إبراهيم إبراهيم أحمد (٢٠٠١) .

(ب) مقياس مثابرة الأطفال ، إعداد Lufi & Cohen ,(1987) .

(جـ) مقياس دافعية المثابرة ، إعداد Constantin et al (2011) .

بناء علي ما سبق تم وضع صورة أولية للمقياس تشتمل علي (٥٥) عبارة

حساب صدق المقياس :

تم حساب صدق المقياس بالطريقتين التاليتين :

(أ) صدق المحكمين :

تم عرض المقياس في صورته الأولية علي خمسة من المتخصصين في علم النفس مصحوبا بالتعريف الاجرائي للمثابرة , وطلب منهم الحكم علي مدي ملائمة العبارات لأفراد العينة و لأهداف الدراسة , ومدي صدق العبارات و صلاحيتها , و بناء علي ملاحظات وآراء المحكمين تم تعديل بعض العبارات لتصبح أكثر مناسبة ووضوحاً , كما تم استبعاد (٤)عبارات لم يتم الاتفاق عليها ليصبح عدد عبارات المقياس (٥١) عبارة .

(ب) صدق البناء (الاتساق الداخلي)

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيق المقياس علي (١٢٠) طالباً و طالبة من شعبة اللغة العربية بالدبلوم العام (نظام العام الواحد) , وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة و المجموع الكلي لدرجات المقياس ، ونتيجة لذلك تم استبعاد (٧) عبارات ، لم ترتبط درجاتها بالدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة (٠.٠١) أو مستوى دلالة (٠.٠٥) وبالتالي أصبح المقياس يتكون من (٤٤) عبارة ارتبطت درجاتها بدلالة بالدرجة الكلية للمقياس , كما في الجدول (٢) .

جدول (٢)

معامل ارتباط درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٣٧	١٢	٠.٥٦	٢٣	٠.٤٠	٣٤	٠.٥٩
٢	٠.٤٢	١٣	٠.٣١	٢٤	٠.٥٨	٣٥	٠.٥٢
٣	٠.٤٠	١٤	٠.٤٣	٢٥	٠.٥١	٣٦	٠.٤٣
٤	٠.٣٩	١٥	٠.٤٩	٢٦	٠.٥٧	٣٧	٠.٣٨
٥	٠.٥٨	١٦	٠.٥٧	٢٧	٠.٣٢	٣٨	٠.٤٠

تابع جدول (٢)

معامل ارتباط درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٦	٠.٥٩	١٧	٠.٥٨	٢٨	٠.٤٨	٣٩	٠.٥٨
٧	٠.٤٦	١٨	٠.٤٢	٢٩	٠.٤٢	٤٠	٠.٣٧
٨	٠.٣٢	١٩	٠.٣٩	٣٠	٠.٥٨	٤١	٠.٤٣
٩	٠.٤١	٢٠	٠.٥١	٣١	٠.٥٩	٤٢	٠.٣٦
١٠	٠.٣٨	٢١	٠.٣٧	٣٢	٠.٤٢	٤٣	٠.٤١
١١	٠.٤٣	٢٢	٠.٤٠	٣٣	٠.٤٩	٤٤	٠.٤٦

وبالنظر للجدول (٢) يتضح أن جميع العبارات المتضمنة به وعددها (٤٤) عبارة دالة عند مستوي (٠.٠١) و مستوي (٠.٠٥) .

حساب ثبات المقياس :

قام الباحث بحساب ثبات المقياس بالطريقتين الآتيتين :

(أ) حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق :

تم إعادة تطبيق المقياس بعد مرور أسبوعين علي التطبيق الأول , علي عينة حساب الصدق السابقة الذكر حيث بلغ معامل الثبات (٠.٧٧) مما يدل علي تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات .

(ب) حساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية :

تم حساب الثبات بين نصفي الأختبار (العبارات الفردية – العبارات الزوجية) و بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٧٣) وهي درجة تدل علي تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات .

وبالتالي أصبح المقياس بعد حساب صدقه وثباته والتأكد من صلاحيته لقياس المثابرة مكون من (٤٤) عبارة تمثل الصورة النهائية للمقياس ملحق رقم (١) , حيث يشتمل علي (٢٨) عبارة موجبة، و (١٦) عبارة سالبة يتم الإجابة علي العبارات وفقا لطريقة ليكرت ، علي تدريج ثلاثي (غالباً ، أحيانا ونادراً) ويقابلها علي الترتيب الدرجات : (٣ ، ٢ ، ١) بالنسبة للعبارات الموجبة و العكس بالنسبة للعبارات السالبة وبذلك تتراوح درجات المقياس فيما بين (٤٤ – ١٣٢) درجة , وكلما ارتفعت الدرجة دلت علي زيادة المثابرة عند المفحوصين .

مقياس أهداف الالتحاق بالدبلوم العام :

إتضح للباحث عندما شرع في القيام بالبحث عدم وجود أداة تفي بغرض الدراسة ، فلم يكن هناك أي مقياس لأهداف التحاق الطلاب بالدبلوم العام في التربية ، لذلك اعتمد الباحث في إعداد هذا المقياس علي ما كتب في المراجع المتخصصة والمجلات العلمية ، وما جاء من عبارات في الدراسات السابقة عن أهداف ودوافع الالتحاق بالأقسام والكليات المختلفة ، بالإضافة إلي إجابات الطلاب عن سؤال تقدم به الباحث إلي مجموعة من طلاب شعبة العلوم بالدبلوم العام وعددهم (٦٠) طالباً وطالبة ، عن الأهداف التي يسعون لتحقيقها من وراء الالتحاق بالدبلوم العام في التربية بعد حصولهم علي درجاتهم الجامعية الأولى (بكالوريوس – ليسانس) من الكليات والمعاهد العليا المختلفة ، ثم قام الباحث بصياغة البيانات والإجابات التي تم الحصول عليها مما سبق في صورة عبارات عددها (٦٨) عبارة تمثل خمسة أبعاد للمقياس هي : (البعد العلمي ، البعد الاجتماعي ، البعد النفسي ، البعد المهني ، البعد الاقتصادي) .

(أ) صدق المحكمين :

تم عرض المقياس علي (٥) من المتخصصين في علم النفس بهدف الحكم علي مدى مناسبة العبارات من حيث الصياغة والوضوح وتحقيق أهداف الدراسة والملائمة لأفراد العينة والدراسة الحالية ، وبناءً علي آراء المحكمين ، أبقى الباحث علي العبارات التي إتفقوا عليها ، وقام بتعديل بعض العبارات وحذف (٥) عبارات لم يتفقوا بشأنها ليصبح عدد عبارات المقياس (٦٣) عبارة .

(ب) صدق البناء (الاتساق الداخلي) :

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيقه علي (١٢٠) طالباً وطالبة من شعبة اللغة العربية بالدبلوم العام (نظام العام الواحد) ، من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والمجموع الكلي لدرجات المقياس ، ونتيجة لذلك تم استبعاد (٩) عبارات لم ترتبط درجة أي منها بالدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة (٠.٠١) أو مستوى (٠.٠٥) وبالتالي فهي لم تصل إلي مستوى الصدق الملائم وتم الابقاء علي (٥٤) عبارة ارتبطت درجاتها بدلالة بالدرجة الكلية للمقياس ، كما في جدول (٣) .

جدول (٣)

يوضح معامل ارتباط درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٤٤	١٩	٠.٤٨	٣٧	٠.٤٥
٢	٠.٥٧	٢٠	٠.٤٤	٣٨	٠.٥٩
٣	٠.٥٤	٢١	٠.٣٧	٣٩	٠.٥٩
٤	٠.٣٦	٢٢	٠.٥٢	٤٠	٠.٥٤
٥	٠.٥٤	٢٣	٠.٥٩	٤١	٠.٣٧

٦	٠.٤٥	٢٤	٠.٤١	٤٢	٠.٥٣
٧	٠.٣٧	٢٥	٠.٤٤	٤٣	٠.٤٣
٨	٠.٤٨	٢٦	٠.٥٣	٤٤	٠.٥٩
٩	٠.٥٦	٢٧	٠.٤٧	٤٥	٠.٣٥
١٠	٠.٥٥	٢٨	٠.٤٤	٤٦	٠.٣٦
١١	٠.٣٧	٢٩	٠.٤٧	٤٧	٠.٥٥
١٢	٠.٤٤	٣٠	٠.٤٨	٤٨	٠.٥٥
١٣	٠.٥٥	٣١	٠.٤٨	٤٩	٠.٤١
١٤	٠.٥٤	٣٢	٠.٣٣	٥٠	٠.٤١
١٥	٠.٥٢	٣٣	٠.٥٢	٥١	٠.٤٤
١٦	٠.٤٦	٣٤	٠.٤٨	٥٢	٠.٤٢
١٧	٠.٤٨	٣٥	٠.٤١	٥٣	٠.٤٤
١٨	٠.٥٢	٣٦	٠.٤٤	٥٤	٠.٤٧

وبالنظر للجدول يتضح أن جميع العبارات وعددها (٥٤) عبارة المتضمنة فيه دالة عند مستوى (٠.٠١) أو مستوى (٠.٠٥) .

كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس وجاءت معاملات الارتباط كما هي موضحة في جدول (٤)

جدول (٤)

يوضح معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط
العلمي	٠.٥٩
الاجتماعي	٠.٥٧
النفسي	٠.٥٣
المهني	٠.٤٧
الاقتصادي	٠.٤٦
الدرجة الكلية للمقياس	٠.٥٦

حساب ثبات المقياس :

تم حساب المقياس بطريقتين كما يلي :

(أ) حساب الثبات عن طريق إعادة التطبيق :

تم تطبيق المقياس علي (١٢٠) طالباً وطالبة من شعبة اللغة العربية بالدبلوم العام في التربية وبلغ معامل الثبات (٠.٧٥) مما يدل علي تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات .

(ب) حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية :

وبلغت قيمة معامل الثبات للنصفين (عبارات زوجية – عبارات فردية) (٠.٧٠) وهي قيمة تدل علي تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات .

وبذلك يصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من (٥٤) عبارة (ملحق ٢) تتوزع العبارات علي أبعاد (البعد العلمي – البعد الاجتماعي – البعد النفسي – البعد المهني – البعد الاقتصادي) كما في الجدول (٥) .

جدول (٥)

توزيع العبارات علي الأبعاد الخمسة

البعد	أرقام العبارات الخاصة بالبعد	الدرجة
العلمي	١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٥ ، ١٦ ، ١٧ ، ١٨	فيما بين (١٨ – ٥٤)
الاجتماعي	٢٧ ، ٢٨ ، ٢٩ ، ٣٠ ، ٣١ ، ٣٣ ، ٣٤ ، ٣٥ ، ٣٦ ، ٣٧ ، ٣٨ ، ٣٩ ، ٤٠ ، ٥٠ ، ٥٢	فيما بين (١٥ – ٤٥)
النفسي	٣٢ ، ٤١ ، ٤٢ ، ٤٣ ، ٤٤ ، ٤٥ ، ٤٦ ، ٤٨	فيما بين (٨ – ٢٤)
المهني	٢٢ ، ٢٣ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٤٦ ، ٥١ ، ٥٣	فيما بين (٧ – ٢١)
الاقتصادي	١٩ ، ٢٠ ، ٢١ ، ٢٦ ، ٤٧ ، ٥٤	فيما بين (٦ – ١٨)

ويظهر نتائج جدول (٥) أن العبارات تتوزع علي الأبعاد كما يلي :

البعد العلمي تمثله (١٨) عبارة ، بينما البعد الاجتماعي (١٥) ، البعد النفسي (٨) عبارات البعد المهني (٧) عبارات ، والبعد الاقتصادي (٦) عبارات بمجموع كلي (٥٤) عبارة تمثل المقياس ككل ، ويتم الإجابة علي المقياس وفق لطريقة ليكرت ، بتدريج ثلاثي (تنطبق غالباً ، تنطبق أحياناً ، تنطبق نادراً) ، ويقابلها علي الترتيب الدرجات (٣، ٢، ١) بالنسبة للعبارات ، وبذلك تتراوح درجات المقياس فيما بين (٥٤ – ١٦٢) درجة وذلك بالنسبة للمقياس ككل ، بينما يتم حساب درجة كل بعد عن طريق جمع درجات العبارات الخاصة بالبعد وهي كما هو موضح بالجدول (٥) البعد العلمي (١٨ – ٥٤) ، البعد الاجتماعي (١٥ – ٤٥) والبعد النفسي (٨ – ٢٤) ، والبعد المهني (٧ – ٢١) وأخير البعد الاقتصادي فيما بين (٦ – ١٨) درجة .

نتائج الدراسة وتفسيرها

الفرض الأول :

توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين المثابرة الأكاديمية وأهداف الالتحاق بالدبلوم العام في التربية .

تم التحقق من صحة هذا الفرض عن طريق استخدام معامل ارتباط بيرسون في معالجة درجات المثابرة ودرجات أهداف الالتحاق بالدبلوم العام علي الأبعاد الخمسة (العلمي – المهني – الاقتصادي – الاجتماعي – النفسي) والدرجة الكلية للمقياس ، كما يوضح جدول (٦).

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس أهداف الالتحاق بالدبلوم العام وكذلك بالدرجة الكلية للمقياس

البعد	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
العلمي	٠.١٩٤	٠.٠١
المهنى	٠.١٨٣	٠.٠١
الاقتصادي	٠.١٨٧	٠.٠١
الاجتماعي	٠.١٤٤	٠.٠٥
النفسي	٠.١٣٨	٠.٠٥
الدرجة الكلية	٠.٢٠٥	٠.٠١

تشير نتائج الجدول (٦) لما يلي :

إن جميع معاملات الارتباط بين درجات المثابرة ودرجات أهداف الإلتحاق بالدبلوم العام في التربية ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠١ أو ٠.٠٥) وأن العلاقة بين المثابرة وتحديد الأهداف موجبة . حيث إرتبطت مجالات (أبعاد) الأهداف الخاصة بالجوانب العلمية والمهنية والاقتصادية بالمثابرة عند مستوى دلالة (٠.٠١) بينما إرتبطت الأهداف الخاصة بالجانب الاجتماعي والجانب النفسي بالمثابرة عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، كما ارتبطت الدرجة الكلية للمقياس بالمثابرة عند (٠.٠١) وبالتالي تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات دراسة Psacharopoulos& Sanyal (1982) ، smith 1983 ، Fairbrother, 1996 ، ميسر ملحم ٢٠٠١ ، Nakajima 2009 ، Bharath, 2010 ، Gao et al , 2012 ، Schreiner & Nelsoni, 2013) .

وكما تذكر نهي راشد الرويشد (١٩٩٦, ٤٠) أن تحديد هدف الإلتحاق بالكلية أو التخصص من جانب الفرد له تأثير كبير علي مثابرته في الدراسة وعمله على تحسين ظروفه المعيشية وإكتساب الجديد من المعارف والمهارات ، لإدراكه أهمية هذا الاختيار على حياته ومستقبله ، وأن اختياره كان بإرادته ورغبته وليس فقط تلبية لرغبات الوالدين والأصدقاء وتأثيراتهم.

وهذا ما أكدته نتائج دراسة Wagner et al, (1999) : أن الاتجاهات والميول والرغبات والأهداف تلعب دوراً هاماً في جعل الطلاب المعلمين يجتهدون ويثابرون في دراستهم ، حيث وجدوا أن الطلاب المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية يكونون أكثر إيجابيه من الطلاب المعلمين في كوريا وتركيا ويرجع ذلك إلي أن الطلاب في كوريا وتركيا التحقوا بالبرنامج بناءً على درجاتهم باختبار محلى بعد حصولهم على الشهادة الثانوية في حين التحق بالبرنامج طلاب الولايات المتحدة بإراداتهم واختيارهم الحر وبناءً على رغبتهم الشخصية أي بناء علي أهداف يسعون لتحقيقها ، ولذلك نجد منيرالعتيبى ومحمد غالب (١٩٩٦, ١٢٥) يطالبان بأن يكون قبول الطلاب المعلمين بكليات التربية بناءً على رغبتهم الشخصية في مهنة التدريس .

وتوضح دراسة Robin & Allen (2008) أن اختيار الطالب بإرادته الحرة للتخصص الذى يتناسب مع قدراته ومهاراته ويتسق مع رغباته واهتماماته يزيد من فرص

نجاحه في هذا التخصص وتحقيق ذاته لأنه يكون بمثابة هدف أو غاية يسعى لتحقيقها ومن كل ما سبق يتضح أن اختيار الفرد لتخصصه الذى يتناسب مع رغباته أي أهدافه يزيد من بذل جهده ومثابرته .

الفرض الثاني :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المثابرة الأكاديمية لدى أفراد العينة تبعاً لاختلاف الجنس (ذكور– إناث) .

لاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب الفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث ، وإيجاد قيمة (ت) وقيمة (ف) والكشف عن دلالة كل منهما وكانت النتيجة كما يوضح جدول (٧) .

جدول (٧)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات المثابرة ، وذلك تبعا لاختلاف النوع (ذكور – إناث) حيث ن = ٢٣٠ طالبا وطالبة .

النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ذكور	١١٢	٢٨.١٥	٧.١٦	١.١٢	غير دالة	٠.٣٣	غير دالة
إناث	١١٨	٢٧.٨٥	٦.٧٦				

يتضح من جدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المثابرة وذلك تبعاً لاختلاف النوع (ذكور – إناث) مما يعني تحقق صحة الفرض الثاني للدراسة وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة Garole (1999) ودراسة أحمد كنعان (٢٠٠١) ، وتختلف مع نتائج دراسة Jagacinski et al, (1988) وكذلك دراسة Gerszewski (1985) ، وبالتالي كانت الفروق بين متوسطي المجموعتين (ذكور – إناث) صغيرة للغاية وغير دالة وإن كانت في صالح الذكور مما يدل علي أن الإناث ينافسن الذكور في كافة المجالات ، فالدافع الذي تمتلكه المرأة في مجتمعنا في الوقت الحالي لإثبات ذاتها والحصول علي مكانة مرموقة في المجتمع مستفيدة من الفرص التي

أتيحت لها للمشاركة بحرية في اختيار مجالات التعليم ، ومجالات المهنة التي تطمح إليها ومحاولاتها ارتياد مجالات دراسية ومهنية وثقافية لم تكن تستطيع اختراقها والعمل بها .

وتمشياً مع ما ينادي به علماء الاجتماع والتربية والساسة ورجال الأدب ، بأنه لا توجد فروق بين الرجل والمرأة في الحقوق والواجبات ، أصبحت المرأة تكافح وتستبسل وتثابر في العمل في كافة المجالات لتتساوى مع الرجال ، ولكي تتعامل معهم بندية .

الفرض الثالث :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المثابرة الأكاديمية لدى أفراد العينة تبعا لاختلاف التخصصي الدراسي (العلمي – الأدبي) .

لاختبار صحة الفرض قام الباحث بحساب الفرق بين متوسطي درجات ذوي التخصص العلمي وذوي التخصص الأدبي وحساب قيمة (ت) وكذلك قيمة (ف) والكشف عن دلالة كل منهما ، وكانت النتيجة كما يوضح جدول (٨) .

جدول (٨)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات المثابرة , وذلك تبعا لاختلاف التخصصي الدراسي (العلمي – الأدبي)

التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
علمي	١١٣	٢٦.٧١	٥.٣٣	١.١٣	غير دالة	٠.٧٥	غير دالة
أدبي	١١٧	٢٦.١٦	٥.٥٩				

من جدول (٨) يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المثابرة تبعاً لاختلاف التخصص الدراسي (العلمي – الأدبي) مما يعني تحقق صحة الفرض الثالث وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة محمود عوض الله (١٩٩٣) التي أوضحت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الطلاب ذوي

التخصص العلمي والتخصص الأدبي في بعد الجد والاجتهاد (المثابرة) ، بينما أظهرت دراسة ميسر ملحم (٢٠٠١) تفضيل طلاب التخصص العلمي بُعد المثابرة عن طلاب التخصص الأدبي فيما يختص بتفضيلات التعلم المعرفية أي أن إتجاهاتهم نحو المثابرة كانت أكبر .

فالتخصص العلمي يحتاج إلي جهد يماثله الجهد الذي يحتاجه التخصص الأدبي لتحقيق النجاح والتفوق ، ونظراً لأنهم جميعاً في التخصصين (العلمي – الأدبي) يطمحون في تغيير مسارهم المهني وإيجاد فرص عمل جديدة لأنفسهم ولديهم نفس الرغبات (الأهداف) والاهتمامات المتمثلة في الأهداف العلمية ، المهنية ، الاقتصادية ، الاجتماعية ، والنفسية والتي سبق أن رأينا العلاقة الوثيقة بينها وبين المثابرة فبالتالي لا توجد فروق بين التخصصين في المثابرة .

الفرض الرابع :

لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لكل من النوع (ذكور – إناث) و التخصص (علمي – أدبى) والتفاعل بينهما على أداء الطلاب في مقياس المثابرة .

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بمعالجة الدرجات باستخدام تحليل التباين الثنائي (النوع – التخصص الدراسي) لدرجات مقياس المثابرة ، ويوضح جدول (٩) نتائج المعالجة .

جدول (٩)

دلالة تأثير كل من النوع (ذكور- إناث) و التخصص الدراسي (علمي – أدبى) والتفاعل بينها على درجات المثابرة (ن= ٢٣٠)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الجنس	٢٤.٤٩	١	٢٣.٨٩	١.٤٣	غير دال
التخصصي	٥٧.١٨	١	٢٢.٣٩	١.٣١	غير دال
التفاعل	٤٩.٥٨	١	٢١.١٩	١.١٦	غير دال
الخطأ	٣٧٥٩.٠٤	٢٢٦	١٣.٣٨		
المجموع الكلي	٣٨٧٨.٢٩	٢٢٩			

من جدول (٩) يتضح عدم وجود تأثير ذو دلالة إحصائية لكل من النوع (ذكور- إناث) والتخصص الدراسي (علمي – أدبى) والتفاعل بينهما على درجات المثابرة لدى أفراد العينة وهذه النتيجة تؤكد صحة نتائج الفرضين الثاني والثالث مما يعنى عدم تأثير التفاعل بين النوع والتخصص الدراسي على مثابرة الطلاب من أفراد العينة ، ونظراً لعدم وجود دراسات سابقة تناولت تأثير تفاعل الجنس والتخصص الدراسي على المثابرة حسب علم الباحث فأنه يتعذر مقارنة نتيجة هذه الدراسة بأي دراسات أخرى ،ويمكن تفسير هذه النتيجة بالقول إن هناك عوامل متعددة مثل توقعات الوالدين والمعلمين وجماعات الرفاق ، فقد أظهرت دراسة Huff (2009) تأثير إيجابي للتفاعل داخل قاعات الدراسة وتشجيع الاساتذة للطلاب علي المثابرة ، كما أظهرت دراسة Stieha (2010) أن المساندة الأسرية تزيد من مثابرة الطالب كما أوضحت نتائج دراسات (Harrell, 1995), (Steha, 2010), (Wolf, 2011), (Pham, 2012) أن المكانة الاجتماعية الاقتصادية للأسرة والعلاقات الأسرية الجيدة لها تأثيرها الإيجابي علي المثابرة ، كما

أكدت دراسات (Nakajima , 2009), (Bharath , 2010) , (Wolf , 2010) علي التأثير الإيجابي لبعض الخصائص النفسية للفرد مثل مفهوم الذات ، فعالية الذات ، الرضا عن الكلية ، وهوية الأسرة علي المثابرة .

وبالتالي فإن هناك كثيراً من المتغيرات والعوامل التي تؤثر على المثابرة أكثر مما تؤثر عوامل مثل النوع والتخصص الدراسي .

تعليق عام علي نتائج الدراسة :

لاشك أن النجاح في الدراسة والعمل بصفة خاصة والحياة بصفة عامة يتطلب المثابرة والنشاط والجد والاجتهاد ويتحقق ذلك عندما تكون أهداف الدراسة أو العمل نابعة من داخل الفرد ، حيث يسعى بكل قوة لتحقيق أهدافه وتوقعاته الايجابية ويناضل ويستبسل في سبيل ذلك من أجل قطف ثمار عمله واجتهاده والوصول إلي غايته ، وحتى عندما تواجهه صعوبات أو عقبات ، فإنه لا يستسلم ، وإن فشل مرة ، فإنه يعاود العمل والكفاح ويغير طريقته أو يعدل أهدافه حتى يصل إلي ما يرنو إليه ويحققه .

وقد أكدت نتائج الدراسة الحالية وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المثابرة وأهداف الالتحاق بالدراسة ، بينما لم تجد فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المثابرة والنوع (ذكور – إناث) أو التخصص الدراسي (علمي – أدبي) ، وبالتالي لابد من التوجه لإجراء دراسات تبحث تأثير عوامل ومتغيرات مثل المساندة الأسرية ، تشجيع الأساتذة للطلاب ، وكذلك متغيرات شخصية وعقلية مثل مفهوم الذات ، وفعالية الذات وبعض من الذكاءات المتعددة والنواحي المعرفية الأخرى علي المثابرة .

توصيات الدراسة :

تعد الدراسة الحالية من الدراسات القليلة حسب علم الباحث التي حاولت دراسة المثابرة في علاقتها بأهداف الالتحاق بالدراسة وتناولت معها متغيري: النوع والتخصص الدراسي ويوصي الباحث بناءً علي نتائج الدراسة بالآتي :

١- دراسة علاقة المثابرة بأهداف الالتحاق في ضوء متغيرات بخلاف النوع والتخصص وفي مراحل تعليمية مختلفة .

٢- إجراء الدراسات حول علاقة المثابرة بسمات الشخصية مثل مفهوم الذات ، وفعالية الذات ، والثقة بالنفس كذلك، علاقة المثابرة بالمهارات والقدرات العقلية مثل الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني ، والذكاء الشخصي ، وأساليب التفكير وحل المشكلات.

٣- دراسة علاقة المثابرة بمتغيرات سيكواجتماعية مثل المكانة الاقتصادية الاجتماعية للأسرة ، والمساندة الأسرية ، وتشجيع الوالدين للأفراد وغيرها .

أولاً : المراجع العربية :

١. إبراهيم ابراهيم أحمد (٢٠٠١) : أثر فاعلية الذات وجهة التحكم (الداخلي – الخارجي) علي دافعية المثابرة لدى طلاب المرحلة الثانوية ، المؤتمر العلمي الثالث للتربية والثقافة في عالم متغير ، كلية تربية الفيوم ، مج ٢ ، ٦٥١ – ٦٧٩ .

٢. أحمد كنعان (٢٠٠١) : البحث العلمي في كليات التربية بالجامعات العربية ووسائل تطوره ، مجلة اتحاد الجامعات العربية ، ع ٣٨ ، ٥ – ١٦ .

٣. احمد محمد عبد الخالق (١٩٧٩) : الأبعاد الأساسية للشخصية الإسكندرية دار المعارف.

٤. آرثر كوستا ، " ترجمة" صفاء الأعسر (١٩٩٨) : تعليم من أجل التفكير ، القاهرة ، دار قباء للطبع والنشر والتوزيع .

٥. آرثر كوستا (٢٠٠٣) : "وصف عادات العقل ". في آرثر كوستا وبين كاليك (تحرير) "استكشاف وتقصي عادات العقل" ، الكتاب الأول ، ترجمة مدارس الظهران الأهلية ، السعودية : مطبعة الدمام ، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع .

٦. المعجم الوجيز ، طبعة وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٠ .

٧. أماني سعيدة (٢٠٠٤) : أثر برنامج لتنمية ما وراء مكونات التعلم علي دافعيه المثابرة والتحصيل لدى الطالبات ذوات العجز المكتسب عن التعلم ، دراسات عربية فى علم النفس ، مج٣ ، ع٢ ،١٠٧–١٧٨.

٨. بدر محمد الأنصاري (٢٠٠٢ أ) : إعداد صورة عربية لمقياس التوجه نحو الحياة بوصفه مقياساً للتفاؤل ، مجلة العلوم الاجتماعية ، جامعة الكويت ، ع (٤) ، مج (٣٠) ،٧٧٥ – ٨١٢ .

٩. حمدي أبو الفتوح عطيفة : (١٩٨٤) الأهداف السلوكية بين تأمين المجتمع التربوي ورفضه ، كلية التربية، جامعة صنعاء ، العدد الأول ، ٢٩ – ٤٧ .

١٠. زين العابدين درويش وآخرون (ترجمة) ، (مراجعة) مصطفى سويف (١٩٨٥) " مرجع في علم النفس الإكلينيكي ، القاهرة ، دار المعارف .

١١. سيد محمد غنيم (١٩٧٥) : سيكولوجية الشخصية القاهرة دار النهضة العربية

١٢. صبحي عبد الحفيظ قاضي(١٩٨٤): دراسة عن التحاق الطلاب بكليات العلوم ، نموذج من جامعة البترول والمعادن ، رسالة الخليج العربي ، ع ٢١٣ ، السنة الرابعة ، ١٣٧– ١٧٠ .

١٣. صلاح أبو ناهيه (١٩٨٤) :مواضع الضبط وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية والانفعالية والمعرفية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ،رسالة دكتوراه غير منشورة ،كلية التربية ، جامعة عين شمس .

١٤. عبد المجيد نشواتي ، أحمد بلقيس ، توفيق مرعي ، عبد المجيد شتات (١٩٩٣) : علم النفس التربوي ، طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم ، سلطنة عمان .

١٥. عواطف أحمد زمزمي (٢٠١٢) : المثابرة (كأحد مكونات السلوك الذكي) وعلاقتها بالتفاؤل و التشاؤم في ضوء متغيري العمر والتخصص الأكاديمي (العلمي – الأدبي) لدى الطالبة الجامعية ، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية ، مج ٤ ، ع ٢ ، ١١ – ٧٥ .

١٦. عيسى محمد الانصارى(٢٠٠٢): أهداف ومعوقات وتطلعات الدارسين بمراكز تعليم الكبار فى دولة الكويت (دراسة ميدانية)،المجلة التربوية ، ع٦٢،مج١٦، ١٥– ٥٢.

١٧. فتحي عبد الرحمن وآخرون (١٩٩٨) الموهبة والتفوق والأبداع العين ، دار الكتاب الجامعي

١٨. محمد أنور إبراهيم فراج (٢٠١٢) : الإسهام النسبي لتنظيم الذات والمثابرة الأكاديمية في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة ، المجلة المصرية للدراسات النفسية، مج ٢٢ ، ع٧٦ ، ٤٧٠ – ٥٣١ .

١٩. محمد عبد الرحيم عدس (١٩٩٦) : المدرسة وتعليم التفكير ، عمان : دار الفكر للنشر والتوزيع .

٢٠. محمد عبد الله البيلى وقاسم عبد القادر (١٩٩٧): علم النفس التربوى وتطبيقاته ، الكويت ، مكتبة الفلاح .

٢١. محمد هاشم فالوقى (١٩٩٧): بناء المناهج التربوية ، سياسة التخطيط واستراتيجية التنفيذ، الاسكندرية ن المكتب الجامعى الحديث .

٢٢. محمود عوض الله سالم (١٩٩٣) : علاقة قلق الاختبار بكل من أسلوب التعلم ، التوافق الدراسي ، الذكاء العام لدى طلاب الجامعة ، مجلة كلية التربية ،جامعة الزقازيق ، ع (١٧) ، ج(٢) (١٩٩٣), ٢٢١-٢٦٢.

٢٣. محي الدين أحمد حسين (١٩٨٢ "أ") : العمر وعلاقته بالإبداع لدى الراشدين ، القاهرة ، دار المعارف ، ط١ .

٢٤. مرفت أحمد شوقي (١٩٩٧) : المثابرة والمرض العقلي ، القاهرة ، دار غريب للطباعة والنشر.

٢٥. مظهر عطيات ، خالد عطيات (٢٠١٠) : تقييم برنامج الدبلوم العام في التربية في جامعة الحسين بن طلال من وجهة نظر الطلبة ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، مج ٦ ، ع ٣ ، ٢١٩ – ٢٣٥ .

٢٦. ميسر راغب ملحم (٢٠٠١) : تفضيلات التعلم المعرفية لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية وعلاقتها ببعض المتغيرات ، رسالة غير منشورة ، القدس فلسطين .

٢٧. منال محمود أحمد عاشور (٢٠٠٤) : علاقة المثابرة بمصدر الضبط وقوة الأنا لدى الجنسين ، مجلة دراسات طفولة، معهد الدراسات العليا للطفولة ،جامعة عين شمس ،ع (٢٥) ، مج(٧) ، ٤٣-٥٤.

٢٨. منير العتيبي و محمد غالب (١٩٩٦) : معايير مقترحة للاعتماد الاكاديمي والمهني لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات العربية ، رسالة الخليج العربي ، ١٦ (٥٣) ، ٩٥ – ١٣٠ .

٢٩. نهى راشد الرويشد (٢٠٠٧) : الأهداف الالتحاق وصعوبات الدراسة والتوقعات لدى عينة من الطلبة المعلمين تخصص الرياضيات ، دراسة ميدانية بكلية التربية جامعة الكويت ، المجلة التربوية ، ع ٨٣ ، مج٢١ ، ١٣ – ٥٩ .

٣٠. هادية محمد أبو كليلة (١٩٩٢) : الطلب الاجتماعي على التعليم العالي بمصر والسعودية : عوامله واتجاهاته المستقبلية ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ع١٨ ، ٢٩-٦١ .

٣١. هويده حنفى محمود (٢٠١١): النضج المهنى وتأثيره على جودة اتخاذ قرار مهنة اتلمستقبل لدى طلاب الدبلوم العام فى التربية فى ضوء بعض المتغيرات (دراسة تنبؤية) ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، ع٧٣، مج٢١، ٦٦٠-٧٢٥.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

1. Allen , X.Rofno , s. (2008) : Prediction of college major persistence on vocational interests , academic proportion and first year
2. Barak – Azy & Rabbi – Ben- Zion.(1982): Predicting Persistence ,Stability and a achievement in college by major choice consistency , Atest of Holland ' consistency hypothesis , Jounal of vocational behavior , VOL.20 (2) , pp. 235 – 243 .
3. Bharath ' D. (2010) : Effects of student- faculty interactions on persistence of underprepared : Learning and performance Journal' 10(1), P.P.11-25.
4. Carol, J (1999): The relationship between environmental variables and attrition persistence, and academic success of majority and minority college students, Diss Abs. Int., 60(3-A) 653 .

5. Constantin T., Holman A. , and Hojbota A.M (2011): Development and Validation of a Motivational persistence scale . P S I H O L O G I J A . Vol. 45 (2) , Pp.99 – 120 .

6. Fairbrother , E. (1996): Factors that impact on the motivation and persistence of the young adult : implication for holistic approach to literacy, Diss. Abs . Int , 56(10- A) 3817.

7. Fisher , C. W & Berliner , D.C .(1985) : Perspectives on instructional time . New York : Longman .

8. Gao, z, Pod log , L& Harrison, L(2012) : College students goal orientations , situational motivation and effort L Persistence in physical activity classes. Journal of teaching physical education, vol.31(3), PP. 246-260.

9. Gerszewski – Raymond .(1985): the use of the Holland constructs as measured by the act Assessment , to predict college persistence' achievement , and stability "Dissertation Abstracts International vol46(2-A) 353.

10. Harrell, P., M. (1995): Successful strategies used by single working parents to motivate their children to remake in high school until graduation. (unpublished Master's Thesis), University of Massachusetts.

11. Hayes , L ,Smith , M & Eick , C. (2005) : Habit of Mind for the scince Laboratory : Establishing proper safety Habits in the laboratory will help minimize the risk of accidents , Science teacher . Vol. 73 (6) , pp.24-50 .

12. Huff , B , P . (2009): fostering sense of relatedness in classroom , self – determined motivation , and institutional persistence among first – year college students . Diss. Abs. Inter. Vol. 70 (5 – A) , P. 1554 .

13. Jagacinski- Carolyn-M, Le Bold-Willion - K. & Salvendy-Gavriel (1988): Geneder differences in Persistence in computer- related fieds". Journal of educational computing Research. Vol. 4 , (2) 185-202

14. Jeffery, K. (1998): The effects of subgoal difficulty on self-motivated persistence , Diss Abs. Int, 48(6-A), 294.

15. Lufi , D ., & Cohen , A .(1987) :A scale for measuring persistence in children . Journal of personality Assessment , Vol. 51 (2) , pp. 178 -185.

16. Nakajima, M (2009) : What factors influence student Persistence in community college setting ? Humanities AND social Sciences, vol.69(9).3455.

17. Pham , Hoa . (2012): Reaching for the goal : the persistence and engagement of vocational students in a community college .Diss. Abs. Inter, Vol. 73, (2 – A) P. 437 .

18. Psacharopoulo , G & Sanyal, B. (1982) : The Reasons for Undertaking Higher education and Employment , the HEP experience in 5 less developed countries. UNESCO: Paris, PP. 60-61.

19. Reilly , E (2007) : Leadership in a Global Society : Habit of Mind, of heart and of Action .Educational leadership and Adminstration , teaching and program Development , Vol. 19 , pp 139 – 147 .

20. Schreiner, L, & nelson, D(2013) : The contribution of student satisfaction to persistence , Journal of college student retention : research , theory and practice , vol. 15(1), 73- 111.

21. Skinner , E .A. & Belmont , M . J.(1993) : Motivation in the classroom : Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year . Journal of educational Psychology . 85 , pp. 571 – 581 .

22. Smith – Nancy-B . (1983) : " the relationship of selected variables to persistence and achievement in community junior college". Diss. Abs. Inter., vol.44(1-A),P.78.

23. Stieha , V. (2010) : Expectations and experience : The voice of a first – generation first – year college student and the question of student persistence . International Journal of qualitative studies in education . Vol. 23 (2) , PP. 237 – 249 .

24. Tyson – ferrol , C. (2011) : Psychosocial predictors of persistence among first – generation students at a Historically Black university . Diss. Abst . Inter. Vol. 73, (5 – A) ,P. 1555 .

25. Wagner , S. , Lee , Hea- Jin & Ozgun – Koca , S.(1999) : A comparatine study of the united states , Turkey , Korea : Attitude and beliefs of preservice Mathematics teachers toward Mathematics and their teacher preparation programs . Paper presented at the annual Meeting of the Association of mathematics teacher Educators (Chicago , Il – January) .

26. Wolf , D.S. (2011) : Uncovering the complexity of students – family support systems and their subsequent influence on the persistence of underserved college students, Diss . Abst. Inter . Vol. 72, (6– A) , P.1894 .