مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية فصلية محكمة

العدد السابع والعشرون
ربيع الآخر ١٤٣٤هـ

عمادة البحث العلمي
Deanship of Academic Research

www.imamu.edu.sa
e-mail: journal@imamu.edu.sa

رقم الإيداع :٤٨٨٨ / ١٤٢٧ بتاريخ ٧ / ٠٩ / ١٤٢٧هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد) ٣١١٦ ـ ١٦٥٨

بسم الله الرحمن الرحيم

المشرف العام

معالي الأستاذ الدكتور / سليمان بن عبد الله أبا الخيل

مدير الجامعة

نائب المشرف العام

الدكتور / عبد الله بن حمد الخلف

وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيس التحرير

الأستاذ الدكتور / فهد بن عبدالعزيز العسكر

عميد البحث العلمي

مدير التحرير

الدكتور / عبدالرحمن بن عبدالعزيز المقبل

وكيل عمادة البحث العلمي للنشر العلمي

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. ذياب موسى البداينة
أستاذ الاجتماع في جامعة مؤته بالأردن

أ.د. سالم بن محمد السالم
الأستاذ في قسم دراسات المعلومات بكلية علوم الحاسب والمعلومات

أ.د. مرعي زايد مدكور
أستاذ الإعلام في أكاديمية أخبار اليوم بالقاهرة

د. عبد الرحمن بن محمد السلطان
الأستاذ المشارك في قسم الاقتصاد بكلية الاقتصاد والعلوم الإدارية

د. محمود بن سليمان المحمود
الأستاذ المشارك في كلية اللغات والترجمة

د. هشام عبدالعزيز محمد الشرقاوي
أمين تحرير مجلات الجامعة ـ عمادة البحث العلمي

قواعد النشر

مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (العلوم الإنسانية والاجتماعية) دورية علمية محكمة، تصدر عن عمادة البحث العلمي بالجامعة. وتُعنى بنشر البحوث العلمية وفق الضوابط الآتية :

أولاً : يشترط في البحث ليقبل للنشر في المجلة :

١- أن يتسم بالأصالة والابتكار، والجدة العلمية والمنهجية، وسلامة الاتجاه .

٢- أن يلتزم بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المعتبرة في مجاله .

٣- أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق والتخريج .

٤- أن يتسم بالسلامة اللغوية .

٥- ألا يكون قد سبق نشره .

٦- ألا يكون مستلاً من بحث أو رسالة أو كتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه، أو لغيره .

ثانياً : يشترط عند تقديم البحث :

١- أن يقدم الباحث طلباً بنشره، مشفوعاً بسيرته الذاتية(مختصرة) وإقراراً يتضمن امتلاك الباحث لحقوق الملكية الفكرية للبحث كاملاً، والتزاماً بعدم نشر البحث إلا بعد موافقة خطية من هيئة التحرير .

٢- ألا تزيد صفحات البحث عن (٥٠) صفحة مقاس (٤ A) .

٣- أن يكون بنط المتن (١٧) Traditional Arabic، والهوامش بنط (١٣) وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد) .

٤- يقدم الباحث ثلاث نسخ مطبوعة من البحث، مع ملخص باللغتين العربية والإنجليزية، لا تزيد كلماته عن مائتي كلمة أو صفحة واحدة .

ثالثاً: التوثيق :

١- توضع هوامش كل صفحة أسفلها على حدة .

٢- تثبت المصادر والمراجع في فهرس يلحق بآخر البحث .

٣ - توضع نماذج من صور الكتاب المخطوط المحقق في مكانها المناسب .

٤ - ترفق جميع الصور والرسومات المتعلقة بالبحث، على أن تكون واضحة جلية .

رابعاً : عند ورود أسماء الأعلام في متن البحث أو الدراسة تذكر سنة الوفاة بالتاريخ الهجري إذا كان العَلَم متوفى .

خامساً : عند ورود الأعلام الأجنبية في متن البحث أو الدراسة فإنها تكتب بحروف عربية وتوضع بين قوسين بحروف لاتينية، مع الاكتفاء بذكر الاسم كاملاً عند وروده لأول مرة .

سادساً : تُحكَّم البحوث المقدمة للنشر في المجلة من قبل اثنين من المحكمين على الأقل.

سابعاً : تُعاد البحوث معدلة، على أسطوانة مدمجة CD أو ترسل على البريد الإلكتروني للمجلة .

ثامناً : لا تعاد البحوث إلى أصحابها، عند عدم قبولها للنشر .

تاسعاً : يُعطى الباحث خمس نسخ من المجلة، وعشر مستلات من بحثه .

عنوان المجلة :

جميع المراسلات باسم:

رئيس تحرير مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية و عميد البحث العلمي

الرياض ١١٤٣٢- ص ب ٥٧٠١

هاتف : ٢٥٨٢٠٥١ - ناسوخ (فاكس) ٢٥٩٠٢٦١

www. imamu.edu.sa

E.mail: journal@imamu.edu.sa

المحتويات

مدى ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض لمهارات الحوار مع طلابهم من وجهة نظر المديرين و المشرفين التربويين ١٣

د. أحمد بن عبد الرحمن الجهيمي

فاعلية برنامج تدريبي بالحاسوب قائم على إستراتيجية حل المشكلات إبداعيا في تنمية مهارات التدريس الإبداعي و التفكير الإبداعي لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بجدة ٦١

د.سوسن محمد عز الدين موافي

بعض المشكلات التنظيمية والأكاديمية التي تواجه الطلبة ببرامج الماجستير الموازي في التخصصات التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ١٠٣

د. يوسف بن عبد الرحمن الشبل

أثر استخدام برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف ١٦٩

د . حسن الباتع محمد عبد العاطي

الترف العمراني في قصور الخليفة العباسي المتوكل في مدينة سامراء ٢٣٧

د. عذاري بنت إبراهيم الشعيبي

المناخ الأخلاقي وعلاقته بالاتجاهات الوظيفية لدى العاملين "دراسة ميدانية على مصلحة الضرائب المصرية" ٢٧٩

د. شوقي محمد الصباغ– د. عبد العزيز علي مرزوق

مدى ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض لمهارات الحوار مع طلابهم من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين

د. أحمد بن عبد الرحمن الجهيمي

كلية العلوم الاجتماعية - قسم المناهج وطرق التدريس

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

مدى ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض لمهارات الحوار مع طلابهم من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين

د. أحمد بن عبد الرحمن الجهيمي

كلية العلوم الاجتماعية – قسم المناهج وطرق التدريس

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض لمهارات الحوار مع طلابهم من وجهة نظر المديرين و المشرفين التربويين، وقد تألفت عينة الدراسة من (٣٣) مشرفاً تربوياً و (٤٨) مديراً للمرحلة المتوسطة يعملون في الإدارة العامة للتربية والتعليم في مدينة الرياض للعام الدراسي ١٤٢٩/ ١٤٣٠هـ تم اختيارهم عشوائياً، ولجمع المعلومات اللازمة لهذه الدراسة قام الباحث بتصميم استبانة اشتملت على (٣٠) فقرة، موزعة على أربعة محاور وبشكل غير متساو، وقد تم التأكد من صدق وثبات الأداة بالطرق العلمية.

ولتحليل بيانات الدراسة، استخدم الباحث بعض الإحصائيات الوصفية، كالتكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما استخدم تحليل التباين الأحادي والثلاثي. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان أهمها ما يلي:

- أظهر المتوسط العام في ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة لمهارات الحوار مع طلابهم ضعفا وبدرجة كلية لجميع المحاور بلغت (٣,٢٩) مما يستدعي من المعنيين في التربية والتعليم الاهتمام والعناية بالمعلمين وضرورة ممارستهم للحوار مع طلابهم وذلك بتكثيف البرامج التدريبية وورش العمل وحلقات النقاش وزيارات متبادلة تعنى بالحوار وتطبيقاته التربوية.
- أظهر المحور (الحوار خارج بيئة الصف) أنه الأكثر ضعفا مما يتطلب من المعلمين تهيئة النشاطات اللاصفية والتكاليف الخارجية لممارسة مزيد من الحوار والتدرب عليه خارج أروقة المدرسة مما يكون له انعكاس تربوي واجتماعي على المتعلمين.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة المديرين و المشرفين التربويين حول واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة لمهارات الحوار مع طلابهم في تلك المحاور.

تمهيد:

ظل المنهج النبوي في التربية يعتمد على أفضل الطرق والأساليب والتي منها التواصل والحوار والمناقشة، واستمر ذلك قرونًا في حلقات التعليم في المساجد ودور العلم ومجالس الخلفاء والأمراء والعلماء، حيث تبقى المادة العلمية موضوع الدرس حية ماثلة في النطق والسمع، تتناقلها الألسن وتتلقاها الأسماع فترسخ في الذهن بسرعة ودقة أكثر من القراءة الصامتة في الكتب، ويأتي دور الكتابة بعد ذلك لتسجيل تلك الحوارات للرجوع إليها وحفظها للأجيال.

إن الحوار في العملية التعليمية وأهميته يحتاج في كل مناشط الحياة إلى دراسات كثيرة، ظهرت بوادره وأهميته على المستويين العالمي والإقليمي، وفي المملكة العربية السعودية على سبيل المثال أنشئ مركز للحوار وهو مركز الملك عبد العزيز (رحمه الله) للحوار الوطني، كما أنشأت جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية مركزا للحوار باسم مركز الملك عبد الله (حفظه الله) للدراسات الإسلامية المعاصرة وحوار الحضارات، وزاد ho تتم دراسة أثر الحوار ودوره في العملية العملية من منظور أوسع يسمى »الاتجاه التواصلي Comunication Approach« في التعليم، وهذا المنهج يقوم على تعلم المواد الدراسية من خلال الاتصال والتحاور، وعن طريقه يتم تدريب المتعلمين على فنيات التواصل والتحاور مع الآخرين (أي توظيف اللغة عمليًا في مواقف الحياة المتنوعة) مما يكسب المتعلم القدرة على التحدث والنطق السليم، ويعلمه آداب الاستماع والمحاورة والرد، ويزيل كثيرًا من المشكلات التي يواجهها المتعلمون في هذا المجال كالخجل أو التلعثم أو اضطراب التفكير...إلخ.

إن الاستماع والتحدث للمتعلم من خلال المحاورة والمناقشة يحققان الضبط للألفاظ والجمل والأفكار ويعلمانه الدقة في اختيار الكلمات الدالة وحسن تنسيق الكلام وإدارته.

و الأنشطة المدرسية سواء العلمية أو العملية يمكن أن تؤدى في صور حوارية، مما يمكن المتعلمين من معايشة الجو العلمي ومفردات المادة العلمية موضوع الحوار، إضافة إلى ما في الحوار من مواجهة تزيل الخجل والتردد، وتساعد كذلك على زيادة الحصيلة اللغوية للمتعلم، حيث ينادي المختصون بضرورة "إقامة حلقات حوار أو مناقشة

أو مناظرة بين مجموعات من الطلاب المتقاربين في مستوياتهم العقلية والتعليمية، تطرح فيها موضوعات علمية أو ثقافية أو قضايا تهم وتشد مجموع المشتركين في هذه الحلقات وتحثهم على الحديث أو التحاور" (المعتوق،١٤١٧هـ،٣٠١).

وقد ذكر المنهجون (المناقشة والحوار) ضمن طرق التدريس الأكثر قبولاً وجدوى في مجال التعليم، حيث تقوم المناقشة " في جوهرها على الحوار، وفيها يعتمد المعلم على معارف التلاميذ وخبراتهم السابقة فيوجه نشاطهم بغية فهم القضية الجديدة مستخدمًا الأسئلة المتنوعة وإجابات التلاميذ لتحقيق أهداف درسه" (شحاته،١٤١٣هـ،١١٠).

كما أن (الطريقة الحوارية) طريقة للتدريس تعتمد الأسئلة والأجوبة للوصول إلى حقيقة من الحقائق، وتنسب هذه الطريقة إلى سقراط الذي كان يستعمل تلك الطريقة مع غيره متظاهرًا بالجهل ليرشد المتعلم حتى يصل إلى الحقيقة وتبادل الأسئلة والأجوبة يعتمد على " لون من الحوار الشفوي بين المدرس والتلميذ يؤدي في النهاية بالتلميذ في الفصل إلى التوصل إلى المعلومات والمفاهيم الأساسية" (عميرة،٢٤١،١٩٩٧).

إن المرحلة (المتوسطة) لها أهميتها في إعداد المتعلم إعداداً شاملاً لمواصلة المرحلة التعليمية التي تليها أو للحياة العامة، ولذا فإن من اللازم على المعلمين استخدام مهارات الحوار في كل الجوانب التعليمية ليجني المتعلم فائدة الحوار وتنمية مهاراته فيه من جميع الجوانب العاطفية والعقلية والسلوكية، وليستفيد المعلم والمتعلم منه كأسلوب تعليمي، فهو أسلوب عام يربي الفكر على تحري الحقائق.

لقد أكدت كثير من الدراسات التربوية على أهمية تدريب المتعلمين على مهارات الحوار وتشجيعهم على المشاركة في عملية التعلم، مما يجعل موقفهم أكثر إيجابية من موقف المتفرج أو المستمع، حيث يتوصلون إلى الأفكار والمعلومات بأنفسهم بدلاً من أن يدلي بها إليهم المعلم، ومن تلك الدراسات دراسة الدعيج (١٤٢٦) حيث أظهرت أن حلقات الحوار والنقاش تساهم في كسر حاجز الخوف والتردد من إبداء وجهة النظر للطالبات وأن الحوار يحقق العديد من الفوائد الاجتماعية والنفسية والتربوية للطالبة ويكسبها التواصل مع الآخرين ويساهم في فهم نفسية الطالبات وأسلوبهن في التفكير ويحقق المزيد من التواصل بين المعلمة والطالبة، كما أكدت دراسة سمث

شوان (٢٠٠٥) أن المعلمين الذين يشجعون الطلاب على الحوارات الصفية قد ساهم في تعزيز خبراتهم التعليمية.

إن هذه الدراسات تظهر الحاجة الماسة إلى أهمية وضرورة استخدام وممارسة المعلمين لمهارات الحوار و تدريب المتعلمين عليها، حيث تتضح الحاجة إلى معرفة الواقع الحالي لممارستهم له.

مشكلة الدراسة:

تنبع مشكلة الدراسة من خبرة الباحث في العمل الميداني من خلال ممارسته التدريس والإشراف التربوي، حيث لاحظ الباحث الضعف الشديد لممارسة المعلمين لمهارات الحوار مع طلابهم فضلاً دوره في التخطيط له وتحديد أهدافه ومن ثم قدراته في تدريب المتعلمين عليه والتفاعل معهم داخل حجرة الصف، الأمر الذي شعر فيه الباحث بضرورة معرفة واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض لمهارات الحوار مع طلابهم أثناء العملية التعليمية.

ولذا فإن الدراسة الحالية تجيب عن السؤال التالي:

ما مدى ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض لمهارات الحوار مع طلابهم من وجهة نظر المديرين و المشرفين التربويين؟

ويمكن تحديد المشكلة بشكل أدق عبر التساؤلات التالية:

- ما واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض لمهارات الحوار مع طلابهم من وجهة نظر المديرين و المشرفين التربويين؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) حول آراء المديرين والمشرفين التربويين في ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض لمهارات الحوار مع طلابهم؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- معرفة واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض لمهارات الحوار مع طلابهم من وجهة نظر المديرين و المشرفين التربويين.

- معرفة الفروق بين آراء المديرين والمشرفين التربويين حول ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض لمهارات الحوار مع طلابهم.
- التوصل إلى مقترحات تعين في تطوير ممارسة معلمي العلوم الشرعية للحوار مع طلابهم.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة من خلال النقاط التالية:

- أن إشاعة أسلوب الحوار ومهاراته بين المتعلمين له أثره البالغ في تقوية اقتناعهم بالأفكار التي يحملونها، وهذا يتطلب معرفة واقع استخدمه في هذه المرحلة.
- أن اتساع دائرة انفتاح المتعلمين إلى الأفكار والآراء الأخرى، مما يجعل المتعلم معرضاً لسماع آراء وأفكار تناقض ما تلقاه في المدرسة وبيته، وهذا يتطلب تزويده بمهارات الحوار وممارسته معه ليكون قادراً على الدفاع عن مواقفه وأفكاره.
- أن الأطراف الأخرى تراهن على الحوار وتنادي به كثيراً، وما لم تقدم مفاهيم الحوار وقيمه للمتعلم من خلال ممارسته في المؤسسات التربوية فسيتلقاها من بيئات أخرى، وقد تكون غير مأمونة على شخصية وفكره.
- أن الحوار ينشئ الشخصية الهادئة الناضجة، فالشخص الذي يمارس الحوار مع الآخرين ستنمو لديه مهارات أخرى كمهارات التفكير والاستدلال بحيث يقلل من لجوئه للتشنج والاندفاع وينمي لديه الموضوعية في مواقفه ومنطلقاته.

حدود الدراسة:

تنحصر حدود الدراسة الحالية على:

١. الحدود الزمانية:

حيث تنحصر الحدود الزمانية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ.

٢. الحدود المكانية:

حيث تنحصر الحدود المكانية على معلمي العلوم الشرعية (المرحلة المتوسطة) (نهاري بنين) بمدينة الرياض.

٣. الحدود الموضوعية:

تنحصر الحدود الموضوعية في معرفة واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض لمهارات الحوار مع طلابهم من وجهة نظر المديرين و المشرفين التربويين.

مصطلحات الدراسة:

- **الحوار:**

هو "نوع من الحديث بين شخصين أو فريقين، يتم فيه تداول الكلام بينهما بطريقة متكافئة فلا يستأثر به أحدهما دون الآخر، ويغلب عليه الهدوء والبعد عن الخصومة والتعصب" (الندوة العالمية، ١٤١٥هـ، ١١).

- **المهارة:**

هي "الدقة في أداء عمل من الأعمال مع القدرة على التكيف مع المواقف المتغيرة وكذا الوصول بالعمل إلى درجة من الإتقان التي تيسر على صاحبه أداءه في أقل وقت وجهد ممكن" (الدمرداش، ١٤١٨، ٣٧).

- **المرحلة المتوسطة:**

هي " المرحلة المتوسطة بين المرحلتين الابتدائية والثانوية من التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات، ولها طبيعتها الخاصة من حيث سن الطلاب وخصائص نموهم" (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٤، ص ١٩).

الإطار (النظري) للدراسة:

إن ممارسة أسلوب الحوار والتأكيد على مهاراته وآدابه في العملية التعليمية يجعل للحوار قيمته العلمية، وانعدامها يقلل من الفائدة المرجوة منه، والحوار الجيد مع المتعلمين داخل حجرة الصف يتسم بآداب عامة، تكون مؤشرا لايجابية ممارسة مهارات الحوار أو سلبيته، والدراسة ستركز في هذا الإطار على النقاط التالية:

• **مفهوم الحوار:**

يرجع أصل الحوار إلى الحور بفتح الحاء وسكون الواو وهو الرجوع من الشيء إلى الشيء.

قال لبيد:

وما المرء إلا كالشهاب وضوئه يحور رماداً بعد إذ هو ساطع

والمحاورة: مراجعة المنطق، والكلام في المخاطبة، وهم يتحاورون أي: يتراجعون في الكلام واستحار الدار: استنطقها، من الحوار الذي هو الرجوع (ابن منظور،مادة حور، ص ص ٢١٧ – ٢١٩).

ومنه قوله تعالى (إنه ظن أن لن يحور) قال ابن كثير رحمه الله أي: أنه لا يرجع إلى الله ولا يعيده بعد موته، قال ابن عباس رضي الله عنهما وقتادة وغيرهما والحَوْرُ: هو الرجوع (ابن كثير، ج ٨، ٣٧٩).

قال الرازي في مختار الصحاح والمحاورة: المجاوبة والتحاور: التجاوب (الرازي، ١٦١).

وقال الفيروز آبادي في القاموس المحيط والمحاورة والمَحْوَرَه والمَحُورة: الجواب، كالحَوير و الحوَار، ويكسر والحِيرة والحُويرةِ، ومراجعة النطق، وتحاوروا تراجعوا الكلام بينهم (الفيروز آبادي، ص ص ٤٨٦–٤٨٧).

وقد ورد لفظ الحوار في الكتاب والسنة، فأما الكتاب ففي ثلاثة منها:

قال تعالى: ﴿ كِلْتَا الْجَنَّتَيْنِ ءَاتَتْ أُكُلَهَا وَلَمْ تَظْلِم مِّنْهُ شَيْـًٔا وَفَجَّرْنَا خِلَـٰلَهُمَا نَهَرًا ﴿٣٣﴾ وَكَانَ لَهُۥ ثَمَرٌ فَقَالَ لِصَـٰحِبِهِۦ وَهُوَ يُحَاوِرُهُۥٓ أَنَا۠ أَكْثَرُ مِنكَ مَالًا وَأَعَزُّ نَفَرًا ﴾ (الكهف، ٣٣، ٣٤) وقال تعالى ﴿ قَالَ لَهُۥ صَاحِبُهُۥ وَهُوَ يُحَاوِرُهُۥٓ أَكَفَرْتَ بِٱلَّذِى خَلَقَكَ مِن تُرَابٍ ثُمَّ مِن نُّطْفَةٍ ثُمَّ سَوَّىٰكَ رَجُلًا ﴾ (الكهف، ٣٧).

والمتأمل في الآية يتبين له أن الحوار في القرآن الكريم له دلالة لغوية تعني تراجع الكلام أو المنطق والكلام في المخاطبة والمجاوبة.

وأما في السنة فقد ورد لفظ الحوار في مواضع كثيرة منها:

قول النبي ﷺ في معرض تحذيره من إطلاق الكفر قال "ومن دعا رجلاً بالكفر أو قال عدو الله، وليس كذلك إلا حار عليه" (أخرجه مسلم في صحيحه، كتاب الإيمان رقم ١١٢).

يقول النووي رحمه الله قوله حار عليه هو بمعنى رجعت عليه أي رجع الكفر عليه، ف (باء) و (حار) و (رجع) بمعنى واحد.

أما مفهوم الحوار في الاصطلاح فقد عُرف بأنه "نوع من الحديث بين شخصين أو فريقين، يتم فيه تداول الكلام بينهما بطريقة متكافئة فلا يستأثر به أحدهما دون الآخر، ويغلب عليه الهدوء والبعد عن الخصومة والتعصب، ومثال ذلك ما يكون بين صديقين في دراسة أو زميلين في عمل..." (الندوة العالمية للشباب الإسلامي، أصول الحوار، ص ٦).

و الحوار بهذا المفهوم عام يشمل صوراً عديدة منها: المناظرة والمجادلة والمحاجة، وقد يذكر الجدال ويراد به مجرد مراجعة الكلام بين المتخاصمين بدون إلزام أو مغالبة كما قال تعالى (قَدْ سَمِعَ اللَّهُ قَوْلَ الَّتِي تُجَادِلُكَ فِي زَوْجِهَا وَتَشْتَكِي إِلَى اللَّهِ وَاللَّهُ يَسْمَعُ تَحَاوُرَكُمَا إِنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ بَصِيرٌ) (المجادلة، ١). فالحوار يشترك مع هذه المعاني في أنها مراجعة الكلام ومداولة له بين طرفين فهي تدل في معنى الحوار من هذه الجهة، ثم تفترق المناظرة في دلالتها على النظر والتفكر، والجدال والمحاجة في دلالتهما على المخاصمة والمنازعة (زمزمي، مرجع سابق، ٣١).

- **الحوار في بيئة التعلم:**

المدرسة هي مؤسسة تسهم في بناء الأفراد وتعليمهم فهي "مكان يتزود فيه التلاميذ بطرائق الحياة المفيدة في المجتمع ومهارتها لمنتقاة"(رضوان،١٩٨٣، ١١) وتعرف المدرسة بأنها "مؤسسة اجتماعية، غرضها الأساسي الواضح هو التربية"(فينكس،١٩٨٢، ٥٣).

والمدرسة هي "أحد وسائط التربية المهمة فهي مكملة للأسرة في تعليم الفرد وتهذيبه" (المغامسي، ١٤٢٨، ٢٢٦). وللمدرسة وظائف تقوم بها هي:

١. تعليم الكتاب والسنة.
٢. تكميل لما يقوم به المنزل من تربية.
٣. نقل ثقافة الأجيال السابقة إلى الأجيال الحاضرة.
٤. تبسيط تراث الأمة والعمل على تعليمه بالتدريج.
٥. تصفية وتطهير ما في بيئة المجتمع من عيوب عند تقديمها للتلاميذ.

٦. إتاحة الفرص للتلاميذ في حل المشكلات الاجتماعية من خلال وضعها في المناهج الدراسية.

والحديث عن هذا العنصر يمكن تناوله عبر نقطتين مهمتين:

أولاً: الحوار في البيئة الصفية:

الحوار في البيئة الصفية بين المعلمين والطلاب وبين الطلاب أنفسهم فوائد كثيرة من حيث صقل المتعلم وتقدير ذاته وتحقيق فرص النجاح لديه.

إن الحوار بين المعلم والطالب أمر ضروري في العملية التعليمية. فالحوار يعد أحدى طرائق التدريس التي ينبغي للمعلم الأخذ بها ومعرفتها وتطبيقها، وتهدف هذه الطريقة إلى إثارة أذهان المتعلمين، وتحفيزهم على التفكير والكشف عن الحقائق والخبرات والمعارف المختلفة والوصول إلى الأدلة والبراهين والاستنتاجات بواسطة الأسئلة والاستفسارات والقضايا المتتالية التي تطرح عليهم ويناقشونها ويجيبون عنها.

ويمكن تعريفها بأنها: "طريقة التدريس التي تعتمد على قيام المعلم بإدارة حوار شفوي خلال الموقف التدريسي، بهدف الوصول إلى بيانات أو معلومات جديدة" (قنديل، ١٤١٨، ١٦٦). وتعد هذه الطريقة من أفضل طرائق التدريس، ويمكن استخدامها بالإضافة إلى الطريقة الإلقائية وطريقة التلقين، وطريقة الاستكشاف وغيرها من الطرائق. وسيتم الحديث عن هذه الطريقة في التطبيقات التربوية لآداب الحوار. وللحوار بين المعلمين والطلاب فوائد منها:

١. تنمية العلاقات الاجتماعية:

الحوار بين المعلمين والطلاب ينمي العلاقة بينهم فالأخذ والرد من خلال الحوار مفيد، لأنه يسمو بالصلات بين المتعلمين والمعلم، ويحقق لهم الدافعية والإنجاز معاً. ويعطي التلاميذ إحساساً يتقبل المعلمين لهم ولآرائهم وأفكارهم، فمن خلال الحوار يمكن أن تكون العلاقة بين المعلم وطلابه علاقة احترام وتقدير فهو يمنحهم الحرية في إبداء ما يريدون من آراء بأدب فعن طريق الحوار يمكن توطيد العلاقة الطيبة بين المعلم وطلابه وإشعار المعلم طلابه بقدرتهم على المشاركة الإيجابية، مما يحفزهم على زيادة نشاطهم وفاعليتهم، فالحوار ينمي هذه العلاقة بين المعلم وطلابه وعليه أن

يتسع صدره "للاستماع إلى مشكلات التلاميذ، والتفكير معهم في حلها حلا يناسب ظروفهم وطبائعهم" (رضوان،١٩٨٣، ٢٣٤).

والمعلم عند دخوله في حوار مع طلابه واستماعه لمشاكلهم سيقربه ذلك منهم؛ لأن الطالب يحتاج إلى من يستمع إليه ويشاركه في مشكلته، ومن الأخطاء التي يقع فيها بعض المعلمين عدم الاستماع لغيره وتطبيق منطق الأحادية في الرأي ورفض الحوار والنقاش والتنازل عن الآراء، والقسوة والغلظة.

٢. تنمية المهارات:

يكتسب المتحاورون خلال الحوار مهارات عدة مهارة الاتصال، فالحوار يساعد على "اكتساب مهارات الاتصال والتواصل والتفاعل وخاصة مهارات الحديث والكلام والتعبير وإدارة الحوار" (زيتون، ١٩٩٥، ١٨٢).

فالمعلمون والطلاب يكتسبون القدرة على النقاش والحوار، لأن الحوار الذي دخلوا فيه إن كان مفيداً فإنه يتيح لهم الفرصة لاكتساب طرق وأساليب وآداب النقاش القائمة على النظام واحترام الرأي الآخر، كما أن الحوار بينهم يعطي الطلاب القدرة على إبداء آرائهم والتعبير عنها دون خوف كما يكسبهم صفات سلوكية مرغوبة تكون هي موضوع الحوار. فالطالب من خلال حواره مع معلمه يتمكن من التعبير عما في نفسه، ويستطيع تنظيم أفكاره وإخراجها دون خوف أو خجل، وفي الوقت نفسه يتعلم مهارات احترام آراء غيره مهما كانت مخالفة له في الرأي، فالمعلم يعلمهم عن طريق الحوار "أن كل قضية لها أكثر من وجه، وأن احترام آراء الآخرين جزء مهم لا يتجزأ من احترامهم لآرائهم الخاصة" (مرسي، ١٤١٥، ٣٠).

٣. تنمية التفكير:

ذكر (المغامسي ١٤٢٨) أن الحوار يهدف بين المعلمين والطلاب إلى تنمية تفكيرهم، أي التفكير الهادف الذي يمكنهم من حل مشاكلهم والإبداع في أعمالهم. والحوار بين المعلمين والطلاب يعطي الطلاب القدرة على النقاش وطرح الأفكار وإبداء الرأي حول قضية معينة، هذا الحوار يسهم في حل المشكلات التي يقع فيها الطلاب أو المشكلات التي قد يتعرضون لها.

والحوار مع الطلاب يسهم في تنمية قدراتهم العقلية ومهارات التفكير لديهم، إكسابهم المعلومات والأفكار والاتجاهات والقيم في قالب مقنع مناسب.

والمعلم الناجح هو الذي يحسن توجيه الأسئلة، لأن ذلك يساعد الطلاب على التفكير بذكاء حول موضوع الدرس، فالحوار مع الطلاب لا يكون حواراً عشوائياً أو ضعيفاً فهو بذلك لن يحقق هذا الجانب، فالحوار بين المعلمين والطلاب ينمي قدراتهم على التفكير فإن ذلك يساعدهم على تحليل مشكلاتهم واستخلاص النتائج المترتبة على مناقشتهم بالإضافة إلى مساعدتهم في اتخاذ القرارات التي يتعين عليهم اتخاذها.

خلال الحوار بين المعلمين والطلاب، على المعلم أن تكون لديه القدرة على الانتباه الدائم لأفراد التلاميذ من خلال الصبر المتناهي والطاقة العقلية المثابرة العاملة طيلة الحوار لتقييم تقدمهم الفكري، والتعرف على ردودهم النفسية وميولهم نحو مادة الحوار وأسلوبه للعمل على تعديل أو تغيير ما يلزم تلقائياً.

ثالثاً: الحوار بين هيئة المدرسة في بيئة التعلم وأولياء الأمور:

المدرسة هي مكملة لما تقوم به الأسرة من التربية والتعاون بينهما في هذا الأمر لابد منه. وإدارة المدرسة هي الصلة بين المدرسة وأولياء الأمور، ولا نقصد هنا بالإدارة فقط مدير المدرسة بل من معه من معلمين وإداريين ولكي تصبح المدرسة على تفاهم تام مع البيت، وجب تعاونهما على هدى من رقي المعلم وحسن إدارة مدير المدرسة، وجميع العاملين فيها لينسجم عمل البيت والمدرسة، فيثمر تعاونهما، ويؤتي خير الثمار.

وللحوار بين الإدارة وأولياء الأمور فوائد كثيرة تنصب كلها فيما هو مصلحة للطالب، والعمل على تنمية قدراته ومواهبه التي قد تظهر في المدرسة أو البيت.

ومن فوائد الحوار بين الإدارة وأولياء أمور الطلاب ما يأتي:

١. معرفة مشاكل الطلاب والعمل على حلها:

للحوار بين الإدارة وأولياء الأمور فائدته الواضحة في تحديد مشاكل الطلاب والعمل على حلها، فالتحاور بينهما يساعد في حل المشكلات التي تتصل بالطفل، وحتى لا يستغل التلميذ أحدهما لحساب الآخر، كأن يهمل في أداء واجبه المدرسي احتجاجاً بأن في المنزل مريضاً أو أن قريباً له توفى، وكأن يطلب من المنزل مصاريف ونفقات لأعمال مدرسية لا حقيقة لها.

فالطالب القادم للمدرسة قد يأتي إليها ومعه بعض المشاكل التي تؤثر في مستواه الدراسي أو في سلوكه داخل المدرسة، فعن طريق الحوار يمكن تحديد أسباب هذه المشاكل والعمل والتعاون على حلها، وبهذا التعاون يمكن توحيد أرائهما تجاه الكثير من المشكلات المدرسية ذات الاهتمام المباشر لكل من الأسرة والمدرسة، مما يزيد من كفاءة العملية التربوية واهتمام ودافعية المتعلم.

وقد تكون لدى الطالب مشكلة صحية أو مالية أو اجتماعية فتسهم الإدارة في حل المشكلة، ويمكن لإدارة المدرسة أن تجعل هذا الحوار بين المدرس وبين ولي الأمر، أو بين ولي الأمر والمرشد الطلابي منعاً لإحراج ولي الأمر، إلا إذا كانت المشكلة عامة يعاني منها جميع الطلاب، فمن الأفضل أن يكون الحوار مفتوحاً من خلال مجلس الآباء للاستماع لأكبر عدد من الآراء، لأن ذلك سيكون نافعاً لو أحسن استغلال هذا الحوار.

ويمكن للغدارة من خلال الحوار أن تلفت نظر الأب إلى مشاكل الطالب التي لا يمكن للمدرسة حلها ما لم تعرف أسبابها، لأنه يؤثر في التلميذ عوامل كثيرة منها معاملة الوالدين له، أو حرمانه او نقص الأدوات المنزلية أو التغذية، أو المصروفات إلى غير ذلك.

٢. تنمية مهارات الطلاب:

يلحظ الأبوان على أبنائهم ظهور مهارات مختلفة، هذه المهارات ينبغي تنميتها، كذلك المدرسة قد تلحظ في الأبناء قدرات أو مهارات معينة، فمن طريق الحوار بين المدرسة وأولياء أمور الطلاب يمكن القيام بما يأتي:

أ- اكتشاف هذه المهارات.

ب- العمل على تنميتها والاهتمام بذلك فالمهارة إن لم يتم تنميتها فغنها بعد فترة ستموت فهي تحتاج إلى من يظهرها.

ج- تشجيع المدرسة أو ولي الأمر للأبناء لإظهار هذه المهارات.

فعن طريق الحوار يمكن تحديد الأشياء التي يحبها الطالب والتي يرغب في ممارستها داخل المدرسة، فكل طالب له اهتمام معين، فبعض الطلاب له عناية بالإعمال اليدوية التي تعد وسيلة للنمو العقلي، والتهذيب الخلقي، وكسب المهارة"،

والبعض الآخر قد يكون ميوله إلى القراءة فيكون العمل على تنمية هذه المهارة لما لها من أثر في نموه العقلي والخلقي.

ومدير المدرسة يمكن له أن يوضح من خلال الحوار دور أولياء الأمور في تنمية أطفالهم، وإثراء عقولهم بمصادر المعرفة المختلفة.

٣. التعليم والتثقيف:

للمدرسة في المجتمع أهميتها في التعليم والتثقيف ليس على مستوى الطلاب، بل حتى على أولياء الأمور، "إن مسؤوليات المدرسة في الوقت الحاضر اتسعت لتشمل مسؤولياتها نحو المجتمع الذي توجد فيه من حيث مساهمتها في مواجهة المشكلات الاجتماعية والمهنية والصحية والثقافية، فهي بمثابة مركز إشعاع فكري ثقافي لمجتمعها". فللحوار بين الإدارة وأولياء الأمور فائدة تتمثل في تعليم أولياء الأمور وتثقيفهم، فبعض أولياء الأمور يعانون من الأمية الثقافية وذلك لجهلهم لكثير من الأمور المهمة سواء من الناحية الشرعية أو التربوية أو الثقافية بصفة عامة، فيمكن للإدارة عمل حوارات وندوات مفتوحة الهدف منها تعليم أولياء الأمور. كما أن معرفة الإدارة للمجتمع الذي يتكون منه أولياء الأمور يساعدها في مناقشة مثل هذه القضايا.

- **المعلم ومهارات الحوار:**

لو عدنا إلى التربية وأساليب التعليم الذي تعلمنا به في المدارس لوجدنا أن الكبار كانوا يمارسون عملية إلغاء للصغار، فتكلم الصغير أمام الكبير مُخِل بالأدب الرفيع الذي يجب أن يتحلى به الناشئ، وسؤال المتعلم للمعلم عن دليل القول الذي يقوله تشكيك في معرفة المعلم، وأحياناً في أمانته وهكذا.

إننا بحاجة ماسة إلى استخدام الحوار ومهاراته، ولاسيما في المجال التربوي، ذلك أننا كثيراً ما يبدأ حديثنا مع من نربيهم على شكل محاورة، وينتهي إلى أن يكون مناظرة خشنة، حيث نحاول فرض رأينا عليهم بالقوة، وإذا لم يُظهر المتعلمون لنا أنهم مقتنعون غضبنا، بل كثيراً ما نستشعر في طول المحاورة نوعاً من الإهانة لنا!.

إن طلابنا يملكون كثيراً من الرؤى والأفكار الجميلة، لكن لأننا مشغولون جداً بشرح المناهج والمقررات، فإننا لا نتيح لهم الفرصة لإظهار ما لديهم، ويكون مصير تلك الأفكار –التي قد تكون حيوية – إما إلى الذبول والضمور، وإما الانحراف والاعوجاج،

والحقيقة أننا حين نمارس الحوار– في تعليمنا – على الوجه الصحيح لا ننفع طلابنا فحسب، وإنما ننفع أنفسنا أيضاً، حيث إننا من خلال الحوار والنقاش تنضج أفكارنا حين نعرضها للتشذيب والتهذيب والإضافة والنقد، وإن جزءاً مهماً من عظمة أي أسلوب أو طريقة وأي نظام يستمد من كونه قابلاً للمراجعة والتطوير (بكار،١٤٢٣، ٢٨).

وبعد... ففي هذا العنصر نتطرق إلى المعلم واستخدامه لمهارات الحوار في كل جوانبه التعليمية وآثاره التربوية ليجني المتعلم فائدة الحوار وتنمية مهارته من جميع الجوانب العاطفية والعقلية والسلوكية، وليستفيد المعلم والمتعلم منه كأسلوب تعليمي، فهو أسلوب عقلي عام يربي الفكر على تحري الحقائق.

إننا ينبغي أن نؤكد أن استخدام الحوار ومهارته في (المنهج) بعناصره ومكوناته داخل في استراتيجيات التدريس وطرائقه، فهو في الحقيقة استراتيجية وأسلوب وطريقة، وعلى ذلك فهو يعتمد على المعلم في التخطيط له وتحديد أهدافه ومن ثم قدراته في التفاعل مع المتعلمين داخل حجرة الصف.

ولذا يلزم المعلم معرفة مهارات الحوار وما ينتج عنه من تأثير عاطفي وقناعة فكرية ناشئة، يستجيب المتعلم بالسلوك وترجمته العواطف إلى أعمال.

ويمكن تحديد المهارات الحوارية للمعلم كما يلي (مرسي، ١٤١٥) (زيتون، ١٩٩٥):

١– مهارة التهيئة: وذلك بما يلي:

أ– إيجاد المناخ الملائم للحوار الجماعي.

ب– تهيئة حجرة الدراسة للحوار، كوضع الكراسي وغيرها من الأمور التي تساعد على فاعلية الحوار.

ج– التعرف على أهداف الحوار – الموضوع المطروح للحوار – ومحاولة فهمها.

د– التأكد من توفر الأدوات والمواد التي سوف تستخدم في الحوار مثل المراجع العلمية، أوراق العمل، خرائط، أشكال، شرائح عرض.... الخ.

٢– مهارة التحليل: وذلك بما يلي:

أ– تحديد القضية أو المشكلة المطروحة للحوار بدقة بالغة.

ب– تحديد الأفكار الرئيسة في موضوع الحوار.

ج- تحديد الأسئلة أو المحاور التي تحتاج إلى إجابة وتوضيح.

د- التأكد من أن معاني بعض الألفاظ والمصطلحات المطروحة في الحوار معروفة لدى المتعلمين.

٣- مهارة التفصيل والحكم:

تمثل مهارة التفصيلات والأحكام الجزء الرئيس للحوار، ويتضمن الاستخدام الماهر للمعلومات والحقائق ذات الارتباط بمحاور الموضوع والتي يدور الحوار حولها وهذه المهارة من أهم مهارات الحوار ويكمن ذلك بما يلي:

أ- تحديد مشاركة المتعلمين جميعاً في الحوار مشاركة فعالة.

ب- التأكد من سماع المتعلمين كلهم للحوار الذي يدور بينهم.

ج- التأكد من فهم المتعلمين للحوار.

د- احترام جميع المشاركين في الحوار.

هـ- استخدام المواد التعليمية المتوفرة أثناء الحوار استخداماً صحيحاً وفعالاً.

٤- مهارة التلخيص: وذلك بما يلي:

أ- تلخيص عناصر الحوار جميعاً تلخيصاً شفوياً أو على السبورة أو يدون المتعلمون هذه العناصر على كراساتهم.

ب- تقويم الحوار بين المتعلمين وتحليله وتفنيد ما قيل.

ج- ضم المقبول من الحوار إلى خبرات المتعلمين السابقة.

- **المعلم وممارسته لمهارات الحوار:**

إن الحوار - كما وضحناها - يحتاج إلى إشراف دقيق من جانب المعلم حتى لا ينحرف عن الموضوع الأصلي فتؤدي إلى ضياع وقت المتعلمين، وحتى لا يكون سبباً في تعطيل التفكير أكثر من مساعدته، وليس إشراف المعلم على الحوار بالأمر السهل؛ إذ يتطلب منه اليقظة وقوة الملاحظة كما يتطلب منه أن يكون ملماً بميول المتعلمين وقدراتهم ليستطيع أن يهيئ لهم الفرص التي تجعلهم يقبلون جميعهم على الإسهام في الحوار.

ومعنى ذلك أن المعلم عنصر هام في استخدام مهارات الحوار ويتوقف عليه جانب كبير من نجاحه أو فشله.

يرى الباحث أن هناك بعض الأمور التي تنير السبيل أمام المعلم في نجاح مهارات الحوار لديه:

- تشجيع المتعلمين على المشاركة في الحوار.
- التأكيد على المتعلمين بأن يطرحوا الأفكار ذات الأهمية.
- تعويد المتعلمين على اللطف وحسن التعبير في الحوار مع إخوانهم.
- السماح للمتعلمين بالحوار حتى وإن كانت تخالف هذه الآراء آراء المعلم خاصة إن كانوا على صواب أو الأشياء التي يمكن فيها عدد من الآراء.
- تعويد المتعلمين على الصدق والمصارحة وقبول الرأي فلا تتردد في أن تعترف بعدم قدرتك على إبداء رأيك، فالمخادعة أو التعصب والتعنت لا توصل إلى نتيجة.
- مهارات الحوار من خلال الكتاب المدرسي:

يعد الكتاب أحد عناصر المنهج، وهو المرجع في يد الطلاب للمناهج التي تدرس لهم، والكتاب المدرسي يفترض فيه أن تكون شائقاً للطلاب في حصولهم على المعرفة، فهو المفتاح لهذه المعرفة. والكتاب المدرسي ينبغي أن تتوفر فيه مواصفات منها:

١. أن تكون المعلومات مناسبة للمستوى الدراسي.

٢. ملائمة الكتاب للعصر الحاضر.

٣. أن يشتمل الكتاب على التشويق في طريقة العرض.

٤. توافق الكتاب مع سياسة التعليم.

٥. اشتمال الكتاب على ما يثير تفكير الطلاب، بحيث يوجه الطالب إلى التفكير "وفق الأسلوب العلمي في التفكير الذي يعنى بالملاحظة، وفرض الفروض، والتحقق من صحة الفروض، وجمع المعلومات، ومناقشتها والروابط بينهما، والوصول منها إلى أحكام عامة، ثم التحقق من صحة هذه الأحكام".

كيفية تطبيق مهارات الحوار في الكتاب المدرسي: أشار(المغامسي، ١٤٢٨) إلى أنه يمكن تطبيق الحوار في الكتاب المدرسي وذلك بـ:

١. أن تكون مهارات الحوار جزءاً من محتويات الكتاب المدرسي بحيث يكون كل أدب موضوعاً من موضوعات الكتاب.
٢. إيراد نماذج مناظرات وحوارات إيجابية تجلت فيها مهارات الحوار.
٣. مهارات الحوار لا تكون جزءاً من كتاب مادة معينة بل يفضل اشتمال أغلب الكتب على بعض هذه المهارات، لأن في ذلك تنوعاً وتجديداً في الأسلوب يشجع الطلاب على القراءة.
٤. إحالة الطالب إلى مراجع سهلة عن مهارات الحوار، مع نماذج من هذه الكتب.
٥. أن توضع في مقدمات الكتب الدراسية إشارة إلى مهارات الحوار، لكي يتعرف الطلاب عليها، مع مراعاة مناسبة الأسلوب لمستوى الطالب.
٦. أن يُصاغ الكتاب المدرسي في عرض موضوعاته بأسلوب حواري يشجع الطلاب على التفكير بدلاً من الأسلوب التقريري الذي يعتمد على التلقين المباشر.

وعلى المعلم أن يدل الطلاب على مكتبة المدرسة التي يفترض فيها أن تشتمل على جميع أنواع المعرفة وأن يكون فيها كتب مناسبة لمستوى الطالب. ويمكن للمعلم استخدام الطريقة الآتية في استغلال المكتبة لتطبيق مهارات الحوار:

١. رجوع الطلاب إلى كتب الحوار خصوصاً المشتملة على مهارات الحوار، ليتعرف الطلاب عليها.
٢. يمكن تحديد كتاب معين في أي مجال ثم التحاور حوله من قبل الطلاب، وتحت إشراف المعلم بحيث يلحظ فيهم التزامهم بمهارات الحوار وآدابه.
٣. أن يقوم الطلاب بجمع مهارات الحوار وآدابه، ثم جعلها موضوعاً للنقاش والحوار، وذلك بهدف معرفتها والالتزام بها.
٤. يمكن للمعلم أن يكلف بعض الطلاب بالكتابة عن مهارات الحوار.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض بعض الدراسات والبحوث ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية من أجل التعرف على القضايا والمشكلات التي تناولتها والأساليب والإجراءات التي

اتبعتها والنتائج التي توصلت إليها ومدى الاستفادة منها في ثنايا هذه الدراسة،وسوف يتم تناول هذه الدراسات بدءاً من أحدثها وهي على النحو التالي:

١- دراسة الدعيج (١٤٢٦هـ):

بعنوان: عوامل تنمية الحوار والنقاش اللاصفي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات.

وهدفت إلى التعرف على عوامل تنمية الحوار والنقاش لدى الطالبات والتوصل إلى مجموعة من المقترحات التي تسهم في زيادة قدرة المعلمات على تنمية فن الحوار والنقاش.

وقد توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج منها:

- أن حلقات الحوار والنقاش غير الصفي تساهم في كسر حاجز الخوف والتردد من إبداء وجهة النظر للطالبات.
- أن الحوار يحقق العديد من الفوائد الاجتماعية والنفسية والتربوية للطالبة ويكسبها التواصل مع الآخرين ويساهم في فهم نفسية الطالبات وأسلوبهن في التفكير ويحقق المزيد من التواصل بين المعلمة والطالبة.

٢- دراسة فاريس باميلا Pamela،Farris (٢٠٠٥م):

بعنوان: مدى استخدام معلمي القراءة والكتابة لمجالات الحوار في المرحلة المتوسطة

وقد أجرى (Pamela J.،Farris، ٢٠٠٥) دراسة حول مدى استخدام معلمي القراءة والكتابة في المدارس المتوسطة لمجالات الحوار وكان يهدف إلى التعرف على مدى استخدام معلمي القراءة والكتابة في المدارس المتوسطة في مدينة إلينويز(Illinois) بالولايات المتحدة الأمريكية لأساليب الحوار عند تدريس القراءة والكتابة.

وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة من معلمي القراءة والكتابة في المدارس المتوسطة وطلابها.

وكان من أبرز النتائج: أن هناك نقص في إدراك معلمي القراءة والكتابة في المدارس المتوسطة لمجالات الحوار .

٣- دراسة سمث شوان K. Shawn،Smith (٢٠٠٥م):

بعنوان:قيمة الحوار: المعلمون الذين يشجعون فن الحوار في الصفوف لتعزيز الخبرات التعليمية للطلاب خلق مناخ للتفكير.

حيث قام(K.Shawn،Smith) بإجراء دراسة حول قيمة الحوار في الصفوف الدراسية لتعزيز الخبرات التعليمية وإيجاد المناخ المناسب للتفكير هدفت الدراسة إلى التعرف على قيمة وأثر الحوار داخل الصفوف الدراسية واثر الحوارات الصفية في عملية تعزيز الخبرات التعليمية والتعلمية للطلاب في أمريكا.

وقد توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج من أبرزها:

- أن هناك تحديات تواجه الحوارات الطلابية داخل الصفوف الدراسية منها غياب فنون الحوار وآدابه ومهاراته.
- أن المعلمين الذين يشجعون الطلاب على الحوارات الصفية ساهم في تعزيز خبراتهم التعليمية

٤- دراسة مركز الملك عبدالعزيز للحوار الوطني (١٤٢٥هـ):

بعنوان: ثقافة الحوار في المجتمع السعودي: رؤية أعضاء هيئة التدريس في جامعات المملكة العربية السعودية "دراسة استطلاعية ".

وقد أعدتها إدارة الدراسات والبحوث والنشر بمركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني.

وقد هدفت الدراسة إلى قياس مستوى ثقافة الحوار في المجتمع السعودي والتعرف على مدى استعداد المجتمع لتقبل ثقافة الحوار وتحديد العوامل المساهمة في رفع مستوى ثقافة الحوار.

وتمثل عينة الدراسة في أعضاء هيئة التدريس في الجامعات والمؤسسات التعليمية التابعة لوزارة التعليم العالي.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى:

- ارتفاع مستوى ثقافة الحوار لدى الطبقة المثقفة عنها لدى الطبقة العاملة.
- أن الطبقة المثقفة تمتاز بمستوى ثقافة يتراوح بين المتوسط والعالي،أما في الطبقة العاملة فيتراوح مستوى ثقافة الحوار بين المتوسط ويميل إلى منخفض.

- أبدى ١٨% من المشاركين أن مستوى ثقافة الحوار في الطبقة العاملة معدوم كلياً.كإشارة قوية إلى الحاجة إلى رفع مستوى ثقافة الحوار في المجتمع السعودي.
- أن العوامل المؤثرة في رفع مستوى ثقافة الحوار انحصرت في: التعليم – التربية الأسرية – الإعلام – اللقاءات والأنشطة الثقافية. وهذا يدل على أن عامل التعليم يلعب دور قوي في التأثير على مستوى ثقافة الحوار.

٥- **دراسة مارتورانا جوان باربارا** Barbara Joan.Martorana (٢٠٠٣م):

بعنوان: دور تبادل الرسائل الحوارية في قاعات الدروس في المدارس الثانوية العليا على المناخ التعليمي في بريطانيا.

حيث قامت (Barbara Joan.Martorana، ٢٠٠٣) بإجراء هذه الدراسة من اجل التعرف على الدور الذي تحدثه الرسائل الحوارية بين المعلم والطالب في بريطانيا على المناخ التعليمية في المدرسة الثانوية العليا.

وقد استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج التحليلي حيث قامت بتحليل الرسائل الحوارية بين (١٥) طالب في المدرسة الثانوية العليا مع معلميهم في العام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢م حي تم تبادل (١٧٥) رسالة تقريباً بين الطلاب عينة الدراسة والمعلمين في ذلك العام. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أن أسلوب تبادل الرسائل الحوارية في قاعات الدرس أسهم في توثيق العلاقة بين الطلاب مع المعلمين و ساعدتهم إبداء مشاعرهم الحقيقية للمعلمين بدون تغيير.

٦- **دراسة المعرفة (٢٠٠٣م):**

بعنوان: الطلاب بين ثقافة العنف وثقافة الحوار.

وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات الطلاب نحو قضايا مثل: الحوار – العنف – التعامل مع الآخر – تفهم وجهات النظر الأخرى – مدى الشعور بالكبت وعدم القدرة على التعبير عن الرأي والفكرة.

واشتملت عينة الدراسة على(٥٩٨) طالب من إجمالي طلاب المرحلة الثانوية بالمناطق التعليمية المختلفة بالمملكة العربية السعودية.

وقد توصلت الدراسة إلى نتائج منها:

- أن ٣٩,٨ % من الطلاب يرون أن معلميهم لا يرحبون بطرح آراء مختلفة من قبل الطلاب.
- أن ٢٦ % من عينة الدراسة يرحبون بالقوة لحل مشكلات العالم.
- أن ٦٦,٨ % من طلاب عينة الدراسة يجدون للتعبير عن آرائهم خارج المدرسة أكثر من داخلها.
- أن ٥٦ % من عينة الدراسة يقولون نحن مكبوتون ولا يجدون ترحيباً بطرح الأسئلة وأنهم يشعرون في كثير من الأحيان بالكبت ولا يستطيعون التعبير عن آرائهم.

أن ٣٦ % من عينة الدراسة أجابوا بان مقررات اللغة العربية والأدب والعلوم الشرعية لم تساعدنا على تعلم الحوار والتعبير عن الرأي وهي عبارة عن تلقين فقط.

٧- دراسة اللبودي (٢٠٠٠م):

بعنوان: تنمية فنيات الحوار وآدابه اللازمة لطالبات المرحلة الثانوية

وقد هدفت الدراسة إلى تحديد فنيات الحوار وآدابه لدى طالبات المرحلة الثانوية في القاهرة و تحديد إستراتجيات التدريس التي يمكن من خلالها تنمية فنيات الحوار وآدابه لدى طالبات المرحلة الثانوية وبناء برنامج لتنمية مهارات الحوار وآدابه لدى طالبات المرحلة الثانوية وبيان مدى فعالية هذا البرنامج. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج منها:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في فنيات الحوار وآدابه بين التطبيقين القبلي والتجريبي لصالح التطبيق التجريبي
- فعالية البرنامج المقترح في تنمية فنيات الحوار وآدابه لدى المجموعة التجريبية

التعليق على الدراسات السابقة:

بعد أن قام الباحث بعرض الدراسات السابقة ذات العلاقة من حيث عنوانها وأهدافها ومنهجها ونتائجها، فسوف يعرض في النقاط التالية بعض أوجه الشبه والاختلاف بين تلك الدراسة ودراسته الحالية، ومدى استفادته منها.

١- أن البحوث والدراسات السابقة التي حصل عليها الباحث في أغلبها حديثة وهي محصورة بين (٢٠٠٦ م – ٢٠٠٠ م) وهذا يدل على ازدياد إجراء البحوث في السنوات الأخيرة وهذا مؤشر على اهتمام كثير من الباحثين والتربويين

بموضوع الحوار ويؤكد الحاجة إلى هذه الدراسة في المملكة العربية السعودية .

٢- توصلت أغلب الدراسات والبحوث السابقة إلى أن هناك قصور في ثقافة الحوار وآدابه ومهاراته ولذلك سوف تسعى هذه الدراسة إلى إيجاد صيغة مقترحة لتعزيز ثقافة الحوار ومهاراته لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٣- أن الدراسة الحالية يبررها كثير من توصيات ونتائج الدراسات السابقة بضرورة تعزيز ثقافة الحوار وتنمية مهاراته وآدابه أمثال (دراسةFarris) و(دراسة الدعيج) و (دراسة مركز الملك عبدالعزيز للحوار الوطني) و (دراسة اللبودي).

٤- أوضحت معظم الدراسات السابقة أن هناك اهتماماً عالمياً ومحلياً حول الحوار وثقافته ومهارته وآدابه وأصوله مما يعطي هذه الدراسة الأهمية العلمية في تناولها.

٥- أوضحت بعض الدراسات السابقة على أهمية الحوار ودوره في عملية التحصيل العلمي والدراسي للطلاب .

٦- تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة وهو أن عملية تعزيز ثقافة الحوار ومهاراته وآدابه وأصوله وفنياته لا يمكن أن يترك لعامل الصدفة أو المحاولة والخطأ بل لا بد من ترتيب منظم ومرتب وفق برامج وخطط وخطوات مرحلية لتعزيز ثقافة الحوار في مراحل التعليم المختلفة وفقاً أن لكل مرحلة ما يناسبها.

٧- تشير بعض البحوث والدراسات السابقة إلى الاهتمام المتنامي والمتزايد وخاصة في الآونة الأخيرة نحو إعطاء موضوع الحوار مزيداً من الاهتمام ولكن مازالت الحاجة الماسة إلى إيجاد صيغ ونماذج وتصورات وبرامج حول تعزيز ثقافة الحوار ومهاراته في مراحل التعليم المختلفة.

٨- أفادت الدراسات والبحوث السابقة الدراسة الحالية في توضيح الأدبيات المتعلقة بموضوع الحوار ومهارته وتطبيقاته في العملية التعليمية كما أن بعض هذه الدراسات سوف يتم الاستفادة منها في بناء أداة الدراسة.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي (المسحي) الذي يقصد به "ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط" (العساف، ١٤٠٩، ١٩١).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكونت مجتمع الدراسة من جميع مديري المرحلة المتوسطة والبالغ عددهم ( ) ومشرفي العلوم الشرعية في قسم التربية الإسلامية في الإدارة العامة للتربية والتعليم في مدينة الرياض والبالغ عددهم (٤٥) مشرفاً تربوياً، (إحصائية، ١٤٢٩هـ).

حيث بلغت عينة الدراسة من المشرفين التربويين (٣٣) مشرفاً تربوياً وهم من يشرف فنياً على مدارس المرحلة المتوسطة، كما بلغت عينة الدراسة من المديرين (٤٨) مديراً بواقع (٦) مديرين، حيث تم اختيار عينة المديرين عشوائياً من كل مكتب إشرافي من مكاتب الإشراف التربوي في منطقة الرياض التعليمية.

والجدول التالي يبين وصف عينة الدراسة:

جدول رقم (١)

توزيع عينة الدراسة وفق الوظيفة

الوظيفة الحالية	العدد	النسبة
مشرف تربوي	٣٣	٤٠,٧
مدير	٤٨	٥٩,٣
المجموع	٨١	١٠٠,٠

يتبن من الجدول السابق رقم (١) توزيع عينة الدراسة حيث بلغ عدد المشرفين التربويين (٣٣) معلماً وبنسبة (٤٠,٧) والمديرين (٤٨) مديراً وبنسبة (٥٩,٣).

أداة الدراسة:

لجمع البيانات اللازمة لموضوع الدراسة قام الباحث بتصميم أداة للدراسة وهي عبارة عن استبانة مسح للتعرف على واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية لمهارات الحوار مع طلابهم في المرحلة المتوسطة حيث تكونت الأداة من أربعة محاور تحتوي على مجموعة من البنود بلغ عددها (٣٠) بنداً وهي:

- المحور الأول: ويتعلق بالحوار داخل البيئة الصفية وعدد بنوده (٨) بنود.
- المحور الثاني: ويتعلق بالحوار خارج البيئة الصفية وعدد بنوده (٤) بنود.
- المحور الثالث: ويتعلق بالحوار وتنمية العلاقات الاجتماعية وعدد بنوده (٨) بنود.
- المحور الرابع: ويتعلق بالحوار وتنمية مهاراته وعدد بنوده (١٠) بنود.

وقد اعتمد الباحث على الدراسات السابقة في إعدادها، حيث تم حذف بعض الفقرات، وإضافة بعضها الآخر، وتعديل بعضها، وذلك من خلال الأخذ برأي الخبراء الذين تم عرض الاستبانة عليهم بغرض تحكيمها.

وقد استند الباحث في تصميم الأداة إلى مايلي:

- دراسة أهداف التعليم المتوسط، لمحاولة معرفة خصائص المرحلة العمرية.
- دراسة الأهداف العامة للمقررات الشرعية.
- دراسة أهداف مقررات العلوم الشرعية في هذه المرحلة.
- دراسة البحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة.
- مراجعة الكتب العلمية المتخصصة في العلوم الشرعية.
- خبرة الباحث الميدانية، حيث عمل معلماً ثم مشرفاً تربوياً.
- استطلاع آراء المتخصصين في ميدان التربية من المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين استطلاعاً مفتوحاً.

صدق أداة الدراسة:

أ- صدق المحكمين:

للتحقق من الصدق الظاهري وصدق البناء وصدق المحتوى للأداة فقد عرضها الباحث على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن

سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود، وعدد من المديرين و المشرفين والمعلمين لمقررات العلوم الشرعية وذلك من أجل التعرف على رأيهم في:

١. مدى ملاءمة كل محور وبند لموضوع الدراسة.
٢. مدى وضوح العبارة.
٣. مدى مناسبتها للمحور الذي تنتمي إليه.

وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم تعديل بعض فقرات الاختبار وحذف وإضافة فقرات أخرى.

ب- صدق الاتساق الداخلي:

لحساب صدق الاتساق الداخلي والتي تم حسابها على عينة البحث، استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون وذلك لمعرفة ارتباط البنود بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه والجدول التالي رقم (٢) يبين تلك الارتباطات:

جدول رقم (٢)

معاملات ارتباط بنود الأداة بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه

المحور	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
الحوار داخل البيئة الصفية	١	**٠,٦٨٤٣	٥	**٠,٦٨٠٧
	٢	**٠,٦٦١٥	٦	**٠,٧٢٠٨
	٣	**٠,٧٩٨٧	٧	**٠,٦٦٣٤
	٤	**٠,٧١٥٠	٨	**٠,٦٨٨٩
الحوار خارج بيئة الصف	٩	**٠,٨٦٥٤	١١	**٠,٧٤١٦
	١٠	**٠,٨٦٧٦	١٢	**٠,٨٢٧٩
الحوار وتنمية العلاقات الاجتماعية	١٣	**٠,٦١١٤	١٧	**٠,٨٢٨٠
	١٤	**٠,٧٦٨٤	١٨	**٠,٨١٨٧
	١٥	**٠,٧١٦٤	١٩	**٠,٧٨٤٣
	١٦	**٠,٧٨٤٠	٢٠	**٠,٨٠٥٧

المحور	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
الحوار وتنمية مهاراته	٢١	**٠,٧٤٥٤	٢٦	**٠,٨٤٩١
	٢٢	**٠,٧٤٢٣	٢٧	**٠,٧٨٦٩
	٢٣	**٠,٨٠١٥	٢٨	**٠,٧١٦٦
	٢٤	**٠,٧٤٠٧	٢٩	**٠,٨٠٨١
	٢٥	**٠,٨٤٨٥	٣٠	**٠,٨١١٠

** دالة عند مستوى ٠,٠١

بعد استعراض معطيات الجدول رقم (٢)، الذي يبين قيم معاملات الارتباط بين البنود المتعلقة بكافة المحاور حيث تبين لنا أن جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، وقد سجلت أعلى قيمه في المحور الأول عند البند رقم (٣) وفي المحور الثاني في البند رقم (١٠) وفي المحور الثالث في البند رقم (١٧) وفي المحور الرابع في البند رقم (٢٦).

وقد أظهرت النتائج السابقة المستقاة من معطيات الجدول رقم (٢) صدق الاتساق الداخلي للبنود بمحاور الأداة، ويؤكد ذلك أيضاً الجدول التالي:

جدول رقم (٣)

معاملات ارتباط محاور الأداة بالدرجة الكلية

المحور	معامل الارتباط
الحوار داخل البيئة الصفية	**٠,٨٥٩٦
الحوار خارج بيئة الصف	**٠,٦٧٦٠
الحوار وتنمية العلاقات الاجتماعية	**٠,٩١٢٦
الحوار وتنمية مهاراته	**٠,٩٤٠١

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق رقم (٣) معاملات ارتباط المحاور بالدرجة الكلية، والذي يبين أن جميع المحاور دالة عند مستوى (٠,٠١) وقد سجلت أعلى قيمة لمحور (الحوار وتنمية مهاراته).

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الأداة، فقد تم حساب معامل ثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي، وكانت نتائجه كما يبينها الجدول رقم (٤)

جدول رقم (٤)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة

المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
الحوار داخل البيئة الصفية	٨	٠,٨٥
الحوار خارج بيئة الصف	٤	٠,٨٢
الحوار وتنمية العلاقات الاجتماعية	٨	٠,٩٠
الحوار وتنمية مهاراته	١٠	٠,٩٤
الثبات العام للأداة	٣٠	٠,٩٦

يلاحظ من الجدول السابق رقم (٤)، أن جميع محاور الأداة ذات ثبات عال، تراوحت مابين (٠,٨٢ – ٠,٩٤)، وقد بلغت قيمة معامل الثبات الكلية لجميع المحاور (٠,٩٦) وجميعها تعد قيمة عالية لأغراض الدراسة الحالية.

المعيار:

ولتسهيل تفسير النتائج استخدم الباحث الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة. حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (عالية=٥، متوسطة=٤، قليلة=٣، نادرة=٢، معدومة=١)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة– أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥–١) ÷ ٥ = ٠,٨٠

لنحصل على التصنيف التالي:

جدول رقم (٥)

توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
عالية	٤,٢١ – ٥,٠٠
متوسطة	٣,٤١ – ٤,٢٠
قليلة	٢,٦١ – ٣,٤٠
نادرة	١,٨١ – ٢,٦٠
معدومة	١,٠٠ – ١,٨٠

المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث في هذه الدراسة الأساليب الإحصائية التالية:

١- التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية.

٢- معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي للبنود.

٣- معامل ثبات ألفا كرونباخ لحساب أداة الدراسة.

٤- اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة لمهارات الحوار مع طلابهم من وجهة نظر المديرين و المشرفين التربويين.

قبل الإجابة عن تساؤلات الدراسة قام الباحث بعد تجهيز الاستبانة النهائية، بإعدادها للخطوات التالية:

١- خطاب موجه من الباحث إلى المديرين والمشرفين التربويين، وفيه شرح مختصر عن الدراسة وأهدافها وتعليمات مطلوبة من المستهدفين، والالتزام بأغراض البحث العلمي، كما تحتوي على معلومات مختصرة عن الباحث.

٢- التوزيع غير المباشر عن طريق مراكز الإشراف التربوي في منطقة الرياض وعددها (٨)، وقد جاء توزيعهم على المراكز كما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (٦)

توزيع عينة الدراسة على مراكز الإشراف التربوي في مدينة الرياض

الرقم	المركز	عدد المديرين	عدد المشرفين
١	الشمال	٦	٥
٢	الشرق	٦	٤
٣	الدرعية	٦	٤
٤	الغرب	٦	٤
٥	السويدي	٦	٤
٦	الروضة	٦	٤
٧	الجنوب	٦	٤
٨	الوسط	٦	٤
المجموع		٤٨	٣٣

١- أجرى الباحث المتابعة المستمرة مما ساعد على استعادة جميع الاستبانات.

٢- حدد الباحث يوم ١٥/ ٢/ ١٤٣٠هـ موعدا نهائياً لجمع الاستبيانات وهي مدة كافية لوصولها.

٣- بلغ عدد الاستبيانات الموزعة (٨١) استبانه وتم استعادتها كاملة.

٤- تم فرز الاستبيانات وتفريغها ومن ثم أدخلت في الحاسب الآلي لمعالجتها إحصائياً حيث جاءت النتائج كما يلي:

إجابة السؤال الأول:

ما واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة لمهارات الحوار مع طلابهم من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد قام الباحث باستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعينة الدراسة لكل محور والبنود المندرجة تحته، والجدول التالي يبين قيم الاستجابات لكل محور ومعرفة الأعلى والأقل لهذه البنود مرتبة ترتيباً تنازلياً:

جدول رقم (٧)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة عن مدى ممارسة معلمي العلوم الشرعية للحوار (داخل البيئة الصفية)

م	العبارة		درجة تحقق العبارة في المعلم					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالية	متوسطة	قليلة	نادرة	معدومة			
٦	يتدخل المعلم في تصحيح المعلومات المطروحة في الحوار بشكل مناسب.	ت	٢٢	٣٣	٢١	٤	١	٣,٨٨	٠,٩١	١
		%	٢٧,٢	٤٠,٧	٢٥,٩	٤,٩	١,٢			
١	ينظم المعلم الفصل بشكل يسهم في الحوار الإيجابي بينه وبين الطلاب	ت	٢	٤٦	٢٢	٩	١	٣,٤٩	٠,٧٨	٢
		%	٢,٥	٥٧,٥	٢٧,٥	١١,٣	١,٣			
٣	يعطي المعلم خلفية مناسبة عن موضوع الحوار.	ت	٩	٣٢	٢٦	١١	٣	٣,٤١	٠,٩٨	٣
		%	١١,١	٣٩,٥	٣٢,١	١٣,٦	٣,٧			
٧	يستخدم المعلم بعض الأساليب التدريسية المحققة لمهارات الحوار مع طلابه.	ت	٨	٣١	٣١	٨	٣	٣,٤١	٠,٩٣	٣
		%	٩,٩	٣٨,٣	٣٨,٣	٩,٩	٣,٧			
٥	يتأكد المعلم من أن جميع الطلاب مشاركين في الحوار	ت	٣	٢٩	٣٧	١١	١	٣,٢٧	٠,٧٩	٥
		%	٣,٧	٣٥,٨	٤٥,٧	١٣,٦	١,٢			
٤	يشرك المعلم الطلاب في تحديد	ت	٨	٢٤	٣٢	١٥	٢	٣,٢٦	٠,٩٦	٦

م	العبارة		درجة تحقق العبارة في المعلم					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالية	متوسطة	قليلة	نادرة	معدومة			
	المشكلات المرتبطة بموضوع الحوار	%	٩,٩	٢٩,٦	٣٩,٥	١٨,٥	٢,٥			
٢	يحدد المعلم أهداف الحوار.	ت	٤	٢٨	٣١	١٤	٤	٣,١٧	٠,٩٥	٧
		%	٤,٩	٣٤,٦	٣٨,٣	١٧,٣	٤,٩			
٨	يستخدم المعلم وسائل وتقنيات تعليمية معينة على ممارسة مهارات الحوار مع طلابه.	ت	٢	١٨	٣٦	١٦	٨	٢,٨٨	٠,٩٦	٨
		%	٢,٥	٢٢,٥	٤٥,٠	٢٠,٠	١٠,٠			
المتوسط* العام للمحور								٣,٣٥		

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

يتضح من الجدول السابق (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها تنازلياً لإجابات أفراد عينة الدراسة عن رأيهم في ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة لمهارات الحوار مع طلابهم في المحور المتعلق (داخل البيئة الصفية) حيث أظهر أن المتوسط العام للمحور يساوي (٣,٣٥)، وعند النظر إلى بنود المحور نجد أن أعلاها تقديراً هي (يتدخل المعلم في تصحيح المعلومات المطروحة في الحوار بشكل مناسب) وبدرجة متوسطة بلغت (٤٠,٧) وبمتوسط حسابي (٣,٨٨) وقد يعزى ذلك إلى وعي المعلم بدوره أثناء الحوار وضرورة متابعته للمعلومات المطروحة مما يترتب عليه الدخول المناسب في تصحيح مفهوم خاطئ ومعلومة غير صحيحة، أما أدنى البنود تقديراً فهو(يستخدم المعلم وسائل وتقنيات تعليمية معينة على ممارسة مهارات الحوار مع طلابه) وبدرجة قليلة بلغت (٤٥,٠) وقد حصل على

متوسط حسابي قدره (٢,٨٨) وقد يعزى ذلك إلى أن معلمو التربية الإسلامية لا يزال استخدامهم الوسائل التعليمية وتقنياته داخل البيئة الصفية قليلاً ولاسيما في ممارسة الحوار مع طلابهم مما يترتب عليه ضرورة وعيهم بأهميته بوجه عام وإثناء الحوار بوجه خاص.

جدول رقم (٨)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة عن مدى ممارسة معلمي العلوم الشرعية للحوار (خارج البيئة الصفية)

م	العبارة		درجة تحقق العبارة في المعلم					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالية	متوسطة	قليلة	نادرة	معدومة			
١٢	يستثمر المعلم الأنشطة اللاصفية (مسابقات، لقاءات، ندوات...) لتدريب الطلاب على ممارسة الحوار	ت	٧	١٨	٢٨	٢٣	٥	٢,٩٩	١,٠٥	١
		%	٨,٦	٢٢,٢	٣٤,٦	٢٨,٤	٦,٢			
٩	يشرك المعلم طلابه في حوارات جماعية في الطابور الصباحي.	ت	٣	١٥	٢٠	٢٣	١٨	٢,٥٢	١,١٥	٢
		%	٣,٨	١٩,٠	٢٥,٣	٢٩,١	٢٢,٨			
١٠	يقوم المعلم مع طلابه بزيارات لمراكز الحوار خارج المدرسة.	ت		٩	١٦	٢٠	٣٦	١,٩٨	١,٠٥	٣
		%		١١,١	١٩,٨	٢٤,٧	٤٤,٤			
١١	يطلب المعلم من الطلاب تقديم تقارير عن المؤتمرات الحوارية المنقولة عبر وسائل الإعلام.	ت		٣	١٤	٢٤	٤٠	١,٧٥	٠,٨٧	٤
		%		٣,٧	١٧,٣	٢٩,٦	٤٩,٤			
المتوسط* العام للمحور								٢,٣٠		

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

يتضح من الجدول السابق (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها تنازلياً لإجابات أفراد عينة الدراسة عن رأيهم في ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة لمهارات الحوار مع طلابهم في المحور المتعلق (خارج البيئة الصفية) حيث أظهر أن المتوسط العام للمحور يساوي (٢,٣٠)، وعند النظر إلى بنود المحور نجد أن أعلاها تقديراً هي (يستثمر المعلم الأنشطة اللاصفية (مسابقات، لقاءات، ندوات...) لتدريب الطلاب على ممارسة الحوار) وبدرجة قليلة بلغت (٣٤,٦) وبمتوسط حسابي (٢,٩٩) وقد يعزى ذلك إلى أن المعلم بحاجة إلى مزيد اهتمام بالأنشطة اللاصفية والتي لها أثر في ممارسة الطلاب لكثير من التطبيقات التعليمية والتربوية ولاسيما الحوار مع الآخرين، أما أدنى البنود تقديراً فهو(يطلب المعلم من الطلاب تقديم تقارير عن المؤتمرات الحوارية المنقولة عبر وسائل الإعلام) وبدرجة نادرة بلغت (٤٩,٤) وقد حصل على متوسط حسابي قدره (١,٧٥) وقد يعزى ذلك إلى أن هذا النوع من النشاط التعليمي اللاصفي يفتقد في بيئات التعلم الحالي مما يستدعي أهمية تطبيقها من قبل المعلمين وتدريب الطلاب على ممارستها.

جدول رقم (٩)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة عن مدى ممارسة معلمي العلوم الشرعية للحوار كوسيلة (لتنمية العلاقات الاجتماعية)

م	العبارة		درجة تحقق العبارة في المعلم					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالية	متوسطة	قليلة	نادرة	معدومة			
١٨	يتسم المعلم بالهدوء والثقة بالنفس أثناء الحوار والمناقشة مع الطلاب	ت	٢٣	٣٩	١٥	١	٢	٤,٠٠	٠,٨٧	١
		%	٢٨,٨	٤٨,٨	١٨,٨	١,٣	٢,٥			
١٥	يدعو المعلم الطلاب أثناء الحوار والمناقشة بأسمائهم.	ت	٢٥	٣١	١٧	٥	٢	٣,٩٠	١,٠٠	٢
		%	٣١,٣	٣٨,٨	٢١,٣	٦,٣	٢,٥			
١٢	يشكر المعلم	ت	٢٥	٣٢	١٥	٦	٣	٣,٨٦	١,٠٦	٣

م	العبارة		درجة تحقق العبارة في المعلم					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالية	متوسطة	قليلة	نادرة	معدومة			
	الطلاب الذين أسهموا في الحوار.	%	٣٠,٩	٣٩,٥	١٨,٥	٧,٤	٣,٧			
١٩	يظهر المعلم الاحترام لآراء الطلاب مهما كان مستواها أثناء الحوار والمناقشة.	ت	٢٤	٣٠	١٩	٦	٢	٣,٨٤	١,٠٢	٤
		%	٢٩,٦	٣٧,٠	٢٣,٥	٧,٤	٢,٥			
١٧	يتسم المعلم بحسن الاستماع للطلاب أثناء الحوار والمناقشة.	ت	٢٠	٣٥	٢٠	٤	٢	٣,٨٣	٠,٩٥	٥
		%	٢٤,٧	٤٣,٢	٢٤,٧	٤,٩	٢,٥			
٢٠	يشجع المعلم الطلاب على إبداء آرائهم.	ت	١٩	٣٥	٢٢	١	٣	٣,٨٣	٠,٩٤	٥
		%	٢٣,٨	٤٣,٨	٢٧,٥	١,٣	٣,٨			
١٦	يقوم المعلم باستمرار بالتأكيد على العدل أثناء الحوار والمناقشة	ت	١٢	٣٢	٢٣	١١	٢	٣,٥١	٠,٩٩	٧
		%	١٥,٠	٤٠,٠	٢٨,٨	١٣,٨	٢,٥			
١٣	يطلب المعلم من الطلاب الذين لم يبدو وجهات نظرهم إبداء ذلك بطريقة أو أخرى.	ت	٣	٢٣	٢٤	٢٣	٨	٢,٨٨	١,٠٥	٨
		%	٣,٧	٢٨,٤	٢٩,٦	٢٨,٤	٩,٩			
المتوسط* العام للمحور								٣,٧١		

يتضح من الجدول السابق (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها تنازلياً لإجابات أفراد عينة الدراسة عن رأيهم في ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة لمهارات الحوار مع طلابهم في المحور المتعلق (الحوار وتنمية العلاقات الاجتماعية) حيث أظهر أن المتوسط العام للمحور يساوي

(٣,٧١)، وعند النظر إلى بنود المحور نجد أن أعلاها تقديراً هي (يتسم المعلم بالهدوء والثقة بالنفس أثناء الحوار والمناقشة مع الطلاب) وبدرجة متوسطة بلغت (٤٨,٨) وبمتوسط حسابي (٤,٠٠) وقد يعزى ذلك إلى أن المعلم لديه قدرة متوسطة في إدارة الحوارات مع طلابهم بثقة وهدوء نفس مما يستدعي مزيد اهتمام وعناية حتى يصل إلى قدرة عالية في ممارسة الحوار بثقة وهدوء نفس، أما أدنى البنود تقديراً فهو(يطلب المعلم من الطلاب الذين لم يبدو وجهات نظرهم إبداء ذلك بطريقة أو أخرى) وبدرجة قليلة بلغت (٢٩,٦) وقد حصل على متوسط حسابي قدره (٢,٨٨) وقد يعزى ذلك إلى أن هذا النوع من الأسلوب مهم لمعلم العلوم الشرعية للغاية وذلك في تدريب الطلاب على طرح وجهات النظر المتعددة ولاسيما في ممارساتهم الحوارية في القضايا المتعددة حيث ينعكس أثره عليهم اجتماعياً في البناء والتواصل.

جدول رقم (١٠)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة عن مدى ممارسة معلمي العلوم الشرعية (بتنمية مهارات الحوار مع طلابهم)

م	العبارة		درجة تحقق العبارة في المعلم					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالية	متوسطة	قليلة	نادرة	معدومة			
٢٩	يسعى المعلم باستمرار إلى إعادة الحوار والنقاش إلى موضوعه الرئيس متى ما لاحظ ابتعاده عن ذلك	ت	١٨	٣١	١٩	١١	٢	٣,٦٤	١,٠٥	١
		%	٢٢,٢	٣٨,٣	٢٣,٥	١٣,٦	٢,٥			
٣٠	يسعى المعلم باستمرار إلى ختم الحوار والنقاش باستخلاص النتائج الرئيسة المرتبطة بموضوع الحوار.	ت	١٩	٢٩	١٨	١١	٤	٣,٥٩	١,١٤	٢
		%	٢٣,٥	٣٥,٨	٢٢,٢	١٣,٦	٤,٩			
٢٧	يطلب المعلم من الطلاب التثبت من الأدلة والأخيار التي تطرح أثناء الحوار والمناقشة.	ت	١٣	٣٥	٢٠	٨	٥	٣,٥٣	١,٠٧	٣
		%	١٦,٠	٤٣,٢	٢٤,٧	٩,٩	٦,٢			

م	العبارة		درجة تحقق العبارة في المعلم					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالية	متوسطة	قليلة	نادرة	معدومة			
٢٤	يتسم المعلم بالتمكن العلمي في المواضيع التي يتم الحوار والمناقشة حولها.	ت	٨	٤٣	١٥	١٣	٢	٣.٥٢	٠.٩٦	٤
		%	٩.٩	٥٣.١	١٨.٥	١٦.٠	٢.٥			
٢٨	يرجع المعلم عن رأيه إذا ظهر صواب الرأي الآخر.	ت	١٩	٢١	١٩	١٦	٤	٣.٤٤	١.٢١	٥
		%	٢٤.١	٢٦.٦	٢٤.١	٢٠.٣	٥.١			
٢٥	يسعى المعلم إلى تحديد نقاط الاتفاق بين آراء الطلاب في المواضيع التي يتم الحوار والمناقشة حولها.	ت	٨	٤٢	١٢	١٥	٤	٣.٤٣	١.٠٦	٦
		%	٩.٩	٥١.٩	١٤.٨	١٨.٥	٤.٩			
٢٦	يسعى المعلم إلى تحديد نقاط الاختلاف بين آراء الطلاب في المواضيع التي يتم الحوار والمناقشة حولها.	ت	٩	٣١	٢٢	١٤	٤	٣.٣٤	١.٠٥	٧
		%	١١.٣	٣٨.٨	٢٧.٥	١٧.٥	٥.٠			
٢١	يطلب المعلم من بعض الطلاب إدارة الحوار في بعض جوانب موضوع الحوار.	ت	٣	٢٥	٣١	١٢	١٠	٢.٩٩	١.٠٥	٨
		%	٣.٧	٣٠.٩	٣٨.٣	١٤.٨	١٢.٣			
٢٢	يقوم المعلم باستمرار بالتأكيد على التفريق بين الفكرة وصاحبها أثناء الحوار والمناقشة	ت	٣	٢٠	٢٦	٢٤	٨	٢.٨٣	١.٠٣	٩
		%	٣.٧	٢٤.٧	٣٢.١	٢٩.٦	٩.٩			

م	العبارة		درجة تحقق العبارة في المعلم					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالية	متوسطة	قليلة	نادرة	معدومة			
٢٢	يطلب المعلم من بعض الطلاب تحليل ما تمت مناقشته.	ت	١	١٦	٢٨	٢٢	١٣	٢,٦٣	١,٠٢	١٠
		%	١,٢	٢٠,٠	٣٥,٠	٢٧,٥	١٦,٣			
المتوسط* العام للمحور								٣,٢٩		

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

يتضح من الجدول السابق (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها تنازلياً لإجابات أفراد عينة الدراسة عن رأيهم في ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة لمهارات الحوار مع طلابهم في المحور المتعلق (الحوار وتنمية مهاراته)حيث أظهر أن المتوسط العام للمحور يساوي (٣,٢٩)، وعند النظر إلى بنود المحور نجد أن أعلاها تقديراً هي (يسعى المعلم باستمرار إلى إعادة الحوار والنقاش إلى موضوعه الرئيس متى ما لاحظ ابتعاده عن ذلك) وبدرجة متوسطة بلغت (٣٨,٣) وبمتوسط حسابي (٣,٦٤) وقد يعزى ذلك إلى أن المعلم لديه قدرة متوسطة في إدارة الحوارات والنقاش بشكل جيد مما يستدعي من المعلمين أثناء الحوار ربط عناصره بالموضوع الرئيس لأن ذلك يفيد في الخروج بنتائج إيجابية من الحوار في أي قضية من القضايا المعاصرة، أضف إلى ذلك تدريب الطلاب على التركيز أثناء الحوارات المتعددة، أما أدنى البنود تقديراً فهو(يطلب المعلم من بعض الطلاب تحليل ما تمت مناقشته) وبدرجة قليلة بلغت (٣٥,٠) وقد حصل على متوسط حسابي قدره (٢,٦٣) وقد يعزى ذلك إلى أن معلمو العلوم الشرعية بحاجة إلى تطوير على ممارسة الحوار داخل البيئات المدرسية مما يستدعي من المدير كمشرف مقيم والمشرف التربوي إلحاق المعلمين في الدورات التي تعنى بالحوار وتنمية مهاراته.

جدول رقم (١١)

المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لمحاور الدراسة

المحاور	المتوسط* الحسابي	الترتيب
الحوار داخل البيئة الصفية	٣,٣٥	٢
الحوار خارج بيئة الصف	٢,٣٠	٤
الحوار وتنمية العلاقات الاجتماعية	٣,٧١	١
الحوار وتنمية مهاراته	٣,٢٩	٣
الدرجة الكلية	٣,٢٩	

* المتوسط من ٥ درجات

يتضح من الجدول السابق (١١) المتوسطات الحسابية الكلية وترتيبها تنازلياً لإجابات أفراد عينة الدراسة عن رأيهم في ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة لمهارات الحوار مع طلابهم حيث أظهر أن المتوسط العام للدرجة الكلية لجميع المحاور يساوي (٣,٢٩)، وبدرجة قليلة مما يستدعي من المعنيين في التربية والتعليم الاهتمام والعناية بالمعلمين وضرورة ممارستهم للحوار مع طلابهم وذلك بتكثيف البرامج التدريبية وورش العمل وحلقات النقاش وزيارات متبادلة تعنى بهذا الأمر المهم، وعند النظر إلى كافة المحاور نجد أن أعلاها تقديراً هو محور (الحوار وتنمية العلاقات الاجتماعية) وبمتوسط حسابي عام بلغ (٣,٧١) وهذا يشير إلى أهمية هذا المحور في أن الحوار له دور كبير في تنمية العلاقات الاجتماعية عن طريق ممارسته من قبل المعلمين والطلاب، أما أدنى المحاور تقديراً فهو محور(الحوار خارج بيئة الصف) فقد حصل على متوسط حسابي قدره (٢,٣٠) مما يتطلب من المعلمين تهيئة النشاطات اللاصفية والتكاليف الخارجية لممارسة مزيد من الحوار والتدرب عليه خارج أروقة المدرسة مما يكون له انعكاس تربوي واجتماعي على المتعلمين.

الإجابة عن السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) حول آراء المديرين والمشرفين التربويين في ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة لمهارات الحوار مع طلابهم؟

جدول رقم (١٢)

اختبار(ت) لدلالة الفروق بين استجابات عينة المديرين و المشرفين التربويين حول واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة لمهارات الحوار مع طلابهم

المحور	نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
الحوار داخل البيئة الصفية	مدير مدرسة	٤٨	٣,٣٣	٠,٧٠	٠,٢٨	٠,٧٨٣	غير دالة
	مشرف تربوي	٣٣	٣,٣٧	٠,٥٧			
الحوار خارج بيئة الصف	مدير مدرسة	٤٨	٢,٢٩	٠,٩٤	٠,١٠	٠,٩٢٠	غير دالة
	مشرف تربوي	٣٣	٢,٣١	٠,٧٤			
الحوار وتنمية العلاقات الاجتماعية	مدير مدرسة	٤٨	٣,٦١	٠,٨٤	١,٣٢	٠,١٩٢	غير دالة
	مشرف تربوي	٣٣	٣,٨٤	٠,٦٣			
الحوار وتنمية مهاراته	مدير مدرسة	٤٨	٣,٢٣	٠,٨٩	٠,٧٧	٠,٤٤٥	غير دالة
	مشرف تربوي	٣٣	٣,٣٨	٠,٧٧			
الدرجة الكلية	مدير مدرسة	٤٨	٣,٢٤	٠,٧٤	٠,٨٠	٠,٤٢٤	غير دالة
	مشرف تربوي	٣٣	٣,٣٦	٠,٥٨			

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن قيمة (ت) غير دالة في المحاور: (الحوار داخل البيئة الصفية، الحوار خارج البيئة الصفية، الحوار وتنمية العلاقات الاجتماعية، الحوار وتنمية مهاراته)، وفي الدرجة الكلية لجوانب الحوار، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة المديرين و المشرفين التربويين حول واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة لمهارات الحوار مع طلابهم في تلك المحاور، وهذا يعني اتفاق كلا من المديرين والمشرفين التربويين في وجهة نظرهم حول ممارسة المعلمين للحوار مع طلابهم مما يضاعف الجهد عليهم إشرافا ومتابعة لتنفيذه وتطبيقه مع الطلاب في بيئات التعلم.

نتائج الدراسة:

من خلال العرض السابق توصلت الدراسة إلى نتائج منها:

- أظهر المتوسط العام في ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة لمهارات الحوار مع طلابهم ضعفا وبدرجة كلية لجميع المحاور بلغت (٣,٢٩) مما يستدعي من المعنيين في التربية والتعليم الاهتمام والعناية بالمعلمين وضرورة ممارستهم للحوار مع طلابهم وذلك بتكثيف البرامج التدريبية وورش العمل وحلقات النقاش وزيارات متبادلة تعنى بالحوار وتطبيقاته التربوية.
- أظهر المحور (الحوار خارج بيئة الصف) أنه الأكثر ضعفا مما يتطلب من المعلمين تهيئة النشاطات اللاصفية والتكاليف الخارجية لممارسة مزيد من الحوار والتدرب عليه خارج أروقة المدرسة مما يكون له انعكاس تربوي واجتماعي على المتعلمين.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة المديرين و المشرفين التربويين حول واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة لمهارات الحوار مع طلابهم في تلك المحاور.

مقترحات وتوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، يمكن اقتراح التوصيات التالية:

- ضرورة العناية بالحوار ممارسة وتطبيقاً من قبل المعلمين بوجه عام ومعلمي العلوم الشرعية بوجه خاص.
- أهمية تكثيف البرامج التدريبية وورش العمل وحلقات النقاش والزيارات المتبادلة للمعلمين والتي تعنى بالحوار وتطبيقاته التربوية.
- أهمية تواصل المعلمين والعاملين في الحقل التعليمي بالمؤتمرات والندوات و المراكز التي تعنى بالحوار كمركز الملك عبد العزيز للحوار والوطني ومركز الدراسات الإسلامية وحوار الحضارات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- ضرورة تزويد المعلمين بالنشرات التربوية والقراءات الموجهة والإصدارات العلمية والتي تعنى بالحوار وتنمية مهاراته.

دراسات مستقبلية:

في ضوء ما توصل إليه الباحث من نتائج وتوصيات، فإنه يقترح الدراسات المستقبلية التالية:

- دراسة تعنى بمعرفة واقع ممارسة معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية للحوار مع طلابهم.
- دراسة تعنى بمعرفة واقع ممارسة معلمي العلوم المختلفة في المرحلتين المتوسطة والثانوية للحوار مع طلابهم.
- دراسة تعنى بمعرفة واقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية للحوار مع طلابهم.
- دراسة أثر استخدام مهارات الحوار في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه لدى أي صف من الصفوف في المرحلة المتوسطة والثانوية.

* * *

المراجع العربية

١- إدارة الدراسات والبحوث والنشر(١٤٢٥هـ): ثقافة الحوار في المجتمع السعودي: رؤية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية،مركز الملك عبدالعزيز للحوار الوطني،ط ٢، الرياض،المملكة العربية السعودية.

٢- ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم.(بدون تاريخ). لسان العرب. دار المعارف، القاهرة.

٣- ابن كثير، أبو الفدا، اسماعيل بن عمر (١٣٩٠). تفسير القرآن العظيم. مطبعة الشعب المصرية، القاهرة.

٤- الرازي، محمد بن أبي بكر (١٤٠٨). مختار الصحاح. مكتبة الحرمين، الرياض.

٥- الفيروز آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب (١٤٠٦). القاموس المحيط. مؤسسة الرسالة، بيروت.

٦- زمزمي، يحيى، محمد حسن (١٤١٤). الحوار آدابه وضوابطه في ضوء الكتاب السنة. دار التربية والتراث، مكة المكرمة.

٧- قنديل، يس عبد الرحمن (١٤١٨). التدريس وإعداد المعلم. دار النشر الدولي، الرياض.

٨- زيتون، عايش (١٩٩٥). أساليب التدريس الجامعي. دار الشروق، عمان.

٩- مرسي، محمد عبدالعليم (١٤١٥). المعلم والمناهج وطرق التدريس. دار البلاغ الثقافي، الرياض.

١٠- الدعيج،مي حمد (٢٠٠٥ م): عوامل تنمية الحوار والنقاش اللاصفي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات،رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية،جامعة الملك سعود

١١- العساف، صالح (١٩٩٥م): المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكان، الرياض.

١٢- المشوخي،عبدالله (٢٠٠٥ م): الحوار في الإسلام وأثره على الشباب،جامعة الملك فهد للبترول والمعادن،حملة التضامن الوطني ضد الإرهاب (الأمن رسالة الإسلام)،١٤٢٦هـ / ٢٠٠٥ م .

١٣- المعرفة (٢٠٠٣ م): الطلاب بين ثقافة العنف وثقافة الحوار،ملف المعرفة،ثقافة الحوار وثقافة العنف،مجلة المعرفة،العدد (١٠١)،وزارة التربية والتعليم،المملكة العربية السعودية.

١٤- المغامسي،خالد محمد (٢٠٠٥ م): الحوار آدابه وتطبيقاته في التربية الإسلامية،مركز الملك عبدالعزيز للحوار الوطني،ط ٢،الرياض،المملكة العربية السعودية.

١٥- اللبودي،منى إبراهيم (٢٠٠٠ م): تنمية فنيات الحوار وآدابه لدى طلاب المرحلة الثانوية،رسالة دكتوراه غير منشورة،كلية التربية،جامعة عين شمس.

١٦- بن حميد،صالح بن عبدالله (١٤١٥هـ): أصول الحوار وآدابه في الإسلام،ار المنارة للنشر والتوزيع،مكة المكرمة.

١٧- بكار،عبدالكريم (٢٠٠٤ م): التربية من خلال الحوار،مجلة الرابطة،العدد (٤٦٤)،تصدر عن رابطة العالم الإسلامي،أغسطس ٢٠٠٤ م .

١٨- بكار،عبدالكريم (٢٠٠٤ م). بناء الأجيال. الرياض، مطابع أضواء المنتدى.

١٩- رضوان، ابو الفتوح، وآخرون. المدرس في المدرسة والمجتمع. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٢٠- الندوة العالمية للشباب الإسلامي (١٤١٥). أصول الحوار. المطابع العالمية، الرياض

٢١- شحاتة، زين محمد(١٤١٣).المرشد في تعليم التربية الإسلامية. مكتبة كنوز المعرفة، جدة.

٢٢- الصويان، أحمد عبد الرحمن (١٤١٣). الحوار أصوله المنهجية وآدابه السلوكية. دار الوطن، الرياض.

٢٣- فينكس، فيليب (١٩٨٢). فلسفة التربية. ترجمة محمد النجيحي. دار النهضة العربية، القاهرة.

٢٤- وزارة التربية والتعليم (١٤٢٩هـ): خلاصة إحصائية عن تعليم البنين بالمملكة العربية السعودية حسب المراحل وأنواع التعليم، مركز الحاسب والمعلومات، إدارة المعلومات الاحصائية.

المراجع الأجنبية:

٢٥- Farris. Pamela(٢٠٠٥).The process of response: An examination of how middle school literacy teachers utilize dialogue journals Werderich. Donna E.. Proquest Dissertations And Theses ٢٠٠٤. Section ٠١٦٢. Part ٠٥٣٥ ٢٤٠ pages; [Ed.D. dissertation].United States -- Illinois: Northern Illinois University; ٢٠٠٤. Publication Number: AAT ٣١٦١٣٢٨

٢٦- Martorana. Barbara Joan .(٢٠٠٣).Invitations to dialogue: The role of a letter exchange in a high school English classroom.Proquest Dissertations And Theses ٢٠٠٣. Section ٠٠٨٦. Part ٠٥٣٣ ٢١٤ pages; [Ed.D. dissertation].United States -- New York: Hofstra University; ٢٠٠٣. Publication Number: AAT ٣٠٨٨٥٥٩ DAI-A ٦٤/٠٤. p. ١٢١٢. Oct ٢٠٠٣.

٢٧- Smith. Shawn. K (٢٠٠٥).The Value of Dialogue: Teachers Who Encourage Art Dialogue in the Classroom Enhance the Educational Experience for Students by

Creating an Environment for Reflection. School Arts: The Art Education Magazine for Teachers Journal Citation: v١٠٤ n٥ p٤١ Jan ٢٠٠٥.

* * *

فاعلية برنامج تدريبي بالحاسوب قائم على إستراتيجية حل المشكلات إبداعيا في تنمية مهارات التدريس الإبداعي و التفكير الإبداعي لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بجدة

د.سوسن محمد عز الدين موافي

أستاذ مشارك مناهج وطرق تدريس الرياضيات

بكلية التربية للبنات جامعة الملك عبد العزيز بجدة

فاعلية برنامج تدريبي بالحاسوب قائم على إستراتيجية حل المشكلات إبداعيا في تنمية مهارات التدريس الإبداعي و التفكير الإبداعي لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بجدة

د.سوسن محمد عز الدين موافي

أستاذ مشارك مناهج وطرق تدريس الرياضيات

بكلية التربية للبنات جامعة الملك عبد العزيز بجدة

ملخص الدراسة:

سعى البحث الحالي إلى بحث فاعلية برنامج تدريبي بالحاسوب مستندا على إستراتيجية حل المشكلات إبداعيا في تنمية مهارات التدريس الإبداعي و التفكير الإبداعي لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة ، حيث تم اختيار عينة من معلمات الرياضيات عددها ٣٧ معلمة بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة ، وتم ملاحظة أدائهن لمهارات التدريس الإبداعي وقياس مستوى التفكير الإبداعي لديهن قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي عليهن، وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات أداء معلمات الرياضيات قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي ولصالح التطبيق البعدي. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات معلمات الرياضيات في مقياس تورانس لمهارات التفكير الإبداعي قبل و بعد تطبيق البرنامج التدريبي ولصالح التطبيق البعدي، وكذلك وجد أن معامل الارتباط بين مستوى أداء المعلمات لمهارات التدريس الإبداعي و قدرتهن على التفكير الإبداعي هو ٠,٧٦ مما يدل على وجود ارتباط طردي قوي بين أداء المعلمة الإبداعي وقدرتها على التفكير الإبداعي، وقد أوصت الدراسة بعدم إغفال تنمية مهارات التدريس الإبداعي في العملية التعليمية بصفة عامة وتعليم الرياضيات بصفة خاصة واعتبارها من الأهداف المهمة التي يجب الأخذ بها.

المقدمة :

تعتبر عملية إعداد المعلم من الأمور المهمة لمواكبة التغيرات المتلاحقة،والمستحدثات العلمية والتكنولوجية والتطورات السريعة التي يتميز بها العصر الذي نعيشه، فعملية إعداد المعلم ورفع مستواه هي من أهم قضايا التطور التربوي، أي أن التطوير التربوي لابد وأن يصاحبه إعداد و تدريب للمعلم قبل و أثناء الخدمة ؛ فالمعلم هو العنصر الأساس الفعال في العملية التعليمية حيث يقع عليه العبء الأكبر لإعداد هذا الجيل ؛ و بالنظر إلي الواقع الحالي لنظامنا التعليمي نجد أننا بحاجة إلى مراعاة متطلبات الجودة في إعداد المعلم، لأنه إذا اجتهد في تحقيق متطلبات الجودة وعمل بإخلاص لكان نتاج جهده : جيل يتميز بجودة فكره وأدائه وقدرته على الفهم و التخيل و التطوير الذاتي لمهاراته و قدراته،ومن الضروري أن يتغير دور المعلم من مجرد ناقل للمعرفة والمعلومات إلى باحث عن المعرفة الجديدة المتطورة و أن يمتلك مهارات التعلم الذاتي (المفتى، ٢٠٠٥)، إن نجاح المعلم في مهنة التدريس لا يكون فقط نتيجة ما اكتسبه من معارف و معلومات وتدريب أثناء برنامج إعداده قبل الخدمة (الإعداد الجامعي) بل يجب الاهتمام بتدريبه في الجانب المهني و العملي أثناء ممارسته عملية التدريس و بعد الخدمة (مراد،٢٠٠٦).

ويعد الاهتمام بالإبداع جوهر التقدم العلمي و حاجه من حاجات عصر الانفجار المعرفي و قد أدى ذلك إلى تحول النظم التعليمية من تلقين المعرفة إلى التعليم الإبداعي الذي يعتمد على طرق التفكير و مواجهة المشكلات غير النمطية بحلول جديدة (عبادة،٢٠٠١)، والإبداع كهدف تربوي لا يمكن تنميته لدى المتعلمين إلا إذا توفر المعلم المبدع، حيث أشار أحد المفكرين الأوربيين إلى أنه لا يمكن تنمية الإبداع لدى المتعلمين في مراحل ما قبل التعليم الجامعي إلا إذا توفر المعلم المؤهل على القيام بدوره كاملا في تنمية الإبداع (أبو عميرة،٢٠٠٢)، حيث أشارت دراسة ليفين(Levien،1997) إلى أن التلاميذ الأكثر إبداعا في المرحلة الابتدائية يقوم بتدريسهم معلمون مبدعون، وأن أساليب التدريس التي يتبعها المعلمون المبدعون تتسم بإثارة دافعية، وانتباه واهتمام التلاميذ، والتفاعل بين المعلم والتلاميذ، وبين التلاميذ وبعضهم.

وتوصل تورانس(Torrance)في بحوثه إلى أن المعلم هو متغير أساسي لتنمية إبداع تلاميذه فهو الذي يشجع تلاميذه على الإبداع ويؤدى بالفعل إلي زيادة درجة إبداعهم في اختبارات الإبداع (عيسى،١٩٩٣)، وقد أشارت البحوث والدراسات التي اهتمت بالمعلم ومهاراته التدريسية إلى تدنى مستوى المعلمين بمراحل التعليم العام في مهارات التدريس الإبداع، وأوصت نتائج هذه الدراسات إلى ضرورة تنمية مهارات التدريس الإبداعي وضرورة إعداد برامج تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة لتنمية هذه المهارات [(المالكي،٢٠٠١)؛ (سعيد،٢٠٠٢)؛(التودري،٢٠٠٢)؛ (حسانين،٢٠٠٣)؛ (بدر،٢٠٠٥)؛ (الشربيني،٢٠٠٦)؛ (رجائي،٢٠٠٦)]

والمعلم المبدع هو الذي يمتلك مهارات التدريس الإبداعية والتي تنشأ محصلة اجتهاده المستمر والبحث عن أفكار وأساليب جديدة لاستخدامها وتطبيقها في الحصص الدراسية، لمواجهة صعوبات حل المشكلات الرياضية،فالإبداع في التدريس يتطلب القيام بإجراءات تدريسية متعددة ومتنوعة، والتوظيف المرن والواعي للمداخل التدريسية، والصياغة المتكاملة لتلك الإجراءات وهذه المداخل تحفز مصادر القدرة الإبداعية لدى المتعلمين، وقد أشار روشكا إلى أن الإبداع نوع من التفكير مرادفا لحل المشكلة حيث يظهر الإبداع في سياق حل المشكلة، وأن مواجهة المشكلات الجديدة يتطلب تفكيراً إبداعياً لحلها،وأثناء وصول المتعلم لحلول جديدة للمشكلة فإن هذه الحلول يمكن أن نعتبرها نواتج إبداعية (روشكا،١٩٨٩).

وقد طور العالم أوزبورن (Osborn) نموذج حل المشكلات بطريقة إبداعية،حيث وضع أسس هذا النموذج في ضوء مبدأ التركيز على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار دون الالتفات لنوعيتها، والترحيب بالأفكار الغريبة أو غير المنطقية،في معالجة المشكلة، مع ضرورة تأجيل إصدار الحكم أو انتقاد الأفكار المطروحة أثناء جلسة العصف الذهني حتى يشجع المتعلم على طرح كل ما لديه من أفكار لحل المشكلة (جروان،٢٠٠٢)، وعُرّف نموذج الحل الإبداعي للمشكلات على أنه عملية يمكن استخدامها في مجالات عديدة، تقدم إطارا ينظم استخدام أدوات و إستراتيجيات معينة تساعد الفرد على توليد و تطوير منتجات تتصف بالجودة و المنفعة، و تستخدم أدوات التفكير المنتج من أجل

حل المشكلات و توليد العديد من الأفكار غير المألوفة وتقييم وتطوير وتطبيق الحلول المقترحة لحل المشكلة (الأعسر،٢٠٠٠).

ويمكن تدريب معلم الرياضيات على استخدام هذه الإستراتيجية و خطواتها وتطبيقها في الرياضيات باستخدام الحاسب الآلي؛ الذي تشير الدراسات إلى أن استخدامه ينمي التفكير، وإن كان الدور الذي يؤديه الحاسب في تعليم التفكير جديداً نسبياً، إلا أنه على درجة عالية من الأهمية، حيث يتمثل في مساعدة المتعلمين على تطوير أنماط جديدة من التفكير، تساعدهم على التعلم في مواقف مختلفة، تتطلب المنطق والتحليل والاستنتاج، وتؤدي إلى الابتكار، وتساعد الطلاب على تكوين رؤى جديدة للاكتشافات الرياضية وحل المشكلات، التي من خلالها يمكن تنمية مهارات التدريس الإبداعي عند المعلم.

و انطلاقاً مما سبق وما أحست به الباحثة بصفتها متخصصة في تعليم الرياضيات ومن خلال إشرافها على التربية الميدانية، وما أظهرته نتائج الدراسات السابقة من قصور لمعلمات الرياضيات في الأداء التدريسي الإبداعي ؛ مما دفع الباحثة إلى ضرورة تطبيق برنامج لتدريب المعلمات على بعض مهارات التدريس الإبداعي ومحاولة تحسين أدائهن التدريسي بما يتناسب مع معايير إعداد المعلم، ومعلمي الرياضيات التي تتفق و متطلبات عصر الانفجار المعرفي و التكنولوجي من خلال برنامج تدريبي بالحاسوب قائماً على إستراتيجية حل المشكلات إبداعيا بهدف تنمية مهارات التدريس الإبداعي و التفكير الإبداعي لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة .

أولاً : مشكلة البحث

تتحدد مشكلة البحث الحالي في الإجابة على السؤال الرئيس التالي :

ما فاعلية برنامج تدريبي بالحاسوب قائم على إستراتيجية حل المشكلات إبداعيا في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة جدة ؟

والإجابة على السؤال الرئيس السابق تتطلب الإجابة على الأسئلة الفرعية التالية :

١- ما فاعلية البرنامج المقترح على تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمات المرحلة المتوسطة بأبعاده الفرعية؟

٢- ما فاعلية البرنامج المقترح على تنمية التفكير الإبداعي لدى معلمات المرحلة المتوسطة؟

٣- هل توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى أداء المعلمات لمهارات التدريس الإبداعي و قدرتهن على التفكير الإبداعي .

ثانياً: فروض البحث

يحاول البحث الحالي التحقق من صحة الفروض التالية :

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات أداء معلمات الرياضيات قبل و بعد تطبيق البرنامج التدريبي (و المقاسة ببطاقة الملاحظة بأبعادها).

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات معلمات الرياضيات في مقياس تورانس لمهارات التفكير الإبداعي قبل و بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

٣. توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى أداء المعلمات لمهارات التدريس الإبداعي و قدرتهن على التفكير الإبداعي .

ثالثاً:أهمية البحث

يستمد البحث الحالي أهميته من عدة جوانب منها :

١. إعداد قائمة بمهارات التدريس الإبداعي يمكن الاستعانة بها في تقويم أداء معلمات الرياضيات بما يلاءم منهج الرياضيات المطور بالمرحلة المتوسطة ومقرراته .

٢. الإسهام في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة من خلال تدريبهن على استخدام الحاسب الآلي في ضوء إستراتيجية حل المشكلات إبداعيا

٣. يسهم هذا البحث في تطوير إستراتيجيات التدريس المستخدمة في تعليم الرياضيات حيث أكد المهتمين بإعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة وفق معايير و مستويات (NCTM) على أن التقنيات التربوية واستخدام الكمبيوتر والإنترنت

وحل المشكلات الرياضية يجب أن تكون ضمن مكونات التعلّم في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم .

٤. يفيد محتوى البرنامج في البحث الحالي القائمات بتدريس الرياضيات المطورة في التدريب الذاتي و تنمية مهارات التدريس الإبداعي لديهن.

٥. يمكن الاستفادة من أداة البحث(بطاقة ملاحظة الأداء الإبداعي) في التقويم الذاتي لمعلمات الرياضيات.

رابعاً: متغيرات البحث

- المتغير المستقل : البرنامج التدريبي بالحاسوب القائم على إستراتيجية حل المشكلات إبداعيا.
- المتغير التابع :

١. مستوى أداء المعلمات (عينة البحث) مهارات التدريس الإبداعي .

٢. قدرة المعلمات (عينة البحث) على التفكير الإبداعي .

خامساً: أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى :

١- تحديد مهارات التدريس الإبداعي اللازمة لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في ضوء مقرر الرياضيات المطورة للمرحلة المتوسطة .

٢- بناء برنامج تدريبي بالحاسوب قائم على إستراتيجية حل المشكلات إبداعيا لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمات المرحلة المتوسطة .

٣- بحث فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة تبعا لخبراتهن التدريسية .

سادساً: حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على :

١- عينة من معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة والملتحقات بالدبلوم التربوي بجامعة الملك عبد العزيز. .

٢- مهارات التدريس الإبداعي لمعلمات المرحلة المتوسطة تتمثل في (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحساسية للمشكلات) .

٣- برنامج تدريبي بالحاسوب قائم على إستراتيجية حل المشكلات إبداعيا(CPS) .

٤- طبق البحث الحالي في الفترة من الدراسي الثاني للعام الدراسي١٤٣١هـ .

سابعاً : مصطلحات البحث:

- البرنامج التدريبي Training program:

يعرفه السامرائي بأنه "نشاط مخطط بهدف إحداث تغييرات في الفرد أو الجماعة التي ندربها تتناول معلوماتهم وأدائهم وسلوكهم واتجاها تهم، بما يجعلهم لائقين لشغل وظائفهم بكفاءة وإنتاجية عالية"(السامرائي،١٩٩٢،١٠)

ويقصد به في هذا البحث بأنه نظام متكامل من الخبرات المخططة و المنظمة، وسلسلة من الأنشطة و الإجراءات، تقدم لمعلمات رياضيات المرحلة المتوسطة بغرض تنمية مهارات التدريس الإبداعي لديهن إستراتيجية حل المشكلة الإبداعية " CPS "(Creative Problem Solving) :

يعرف حلّ المشكلات الإبداعي بأنه: اتخاذ القرار الإبداعي، والبدء بالتفكير والتأمل فيما يمكن أن يكون، واستشراف النتائج والتوقعات، واختيار أفضل البدائل وتطويرها بوعي دقيق، أي أنه عملية تطبيق تقنيات التفكير الإبداعي على نطاق واسع لتوفير إطار تنظيمي حاسما للمساعدة في تصميم وتطوير نتائج جديدة ومبتكرة لأهداف تمثل تحديات للمتعلم (Treffinger،Isaksen،٢٠٠٠)

- مهارات التدريس الإبداعي Creative Teaching Skills :

اتفق كل من فلمبان، وعلى والغنام على أن التدريس الإبداعي هو" مجموعة السلوكيات التدريسية الفعالة التي يظهرها المعلم في نشاطه التعليمي، داخل غرفة الصف أو خارجها في شكل استجابات حركية(غير لفظية) أو لفظية تتميز بعناصر: الدقة والسرعة في الأداء والتكيف مع ظروف الموقف التدريسي، وتعمل على استثارة وتنمية الإبداع بمهاراته المختلفة لدى المتعلمين وتشتمل على الأسئلة الصفية المثيرة للإبداع، واستجابات المعلم المحفزة للإبداع، وتهيئة البيئة الصفية الداعمة للإبداع (على والغنام، ١٩٩٨،١٠)؛(فلمبان، ٢٠٠٤،٩٦).

والبحث الحالي يقصد بها:

السلوكيات والاستجابات التي تظهرها المعلمة أثناء مراحل عملية التدريس المختلفة من تخطيط التدريس،وتنفيذ التدريس، وتقويم التدريس، وتتسم بسمات إبداعية وتهدف إلى تنمية الإبداع لدى طالباتها بمهارته الأساسية (الطلاقة، المرونة، الأصالة، والحساسية اللمشكلات).

- التفكير الإبداعي Creative Thinking :

تعرف الباحثة التفكير الإبداعي إجرائيا بأنه " قدرة معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة على الاستفادة من البرنامج التدريبي المستند على إستراتيجية حل المشكلات إبداعيا وباستخدام الحاسوب بهدف إنتاج اكبر عدد ممكن من الاستجابات في فتره زمنية معينه (الطلاقة) مع تنوع واختلاف في الأفكار والحلول (المرونة)، والتجديد أو الانفراد بالأفكار النادرة و غير المألوفة (الأصالة)، والقدرة على بناء موضوعات معقدة ذات معنى من رسوم بسيطة لتصبح أكثر تفصيلاً(التفاصيل) و تتمثل في الدرجة التي تحصل عليها الطالبة المعلمة في مقياس تورانس الشكلي الصورة (ب) و المقنن على البيئة السعودية.

ثامناً :الإطار التجريبي للبحث

١- منهج البحث :

استخدمت الباحثة في البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي و ذلك لتحديد مهارات التدريس الإبداعي ولإعداد البرنامج التدريبي، كما استخدمت المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة و ذلك لدراسة فاعلية البرنامج التدريبي القائم على حل المشكلات إبداعيا على تنمية مهارات التدريس لدى معلمات الرياضيات من خلال تطبيق بطاقة الملاحظة قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي وكذلك قدرة المعلمات على التفكير الإبداعي .

٢- عينة البحث :

تألف مجتمع البحث الحالي على جميع معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة، والملتحقات لدراسة الدبلوم التربوي بجامعة الملك عبد العزيز في العام الدراسي١٤٣١هـ الحاصلات على درجة البكالوريوس في تخصص الرياضيات، وقد تم

اختيار عينة قوامها ٣٧ معلمة والتابعات لكلية التربية – فرع البنات بجدة، وتقوم الباحثة بتدريسهن والخروج معهن في الزيارات الميدانية،وذلك لتطبيق تجربة البحث .

٣–مواد وأدوات البحث:

أ– برنامج تدريبي بالحاسب الآلي قائم على إستراتيجية حل المشكلات إبداعيا (من إعداد الباحثة).

ب– قائمة بمهارات التدريس الإبداعي (من إعداد الباحثة) .

جـ– بطاقة ملاحظة أداء المعلمات مهارات التدريس الإبداعي (من إعداد الباحثة) .

مقياس تورانس لقياس مستوى التفكير الإبداعي(الصورة الشكلية ب) لدى المعلمات عينة البحث.

أ– خطوات إعداد البرنامج التدريبي:

تم إعداد البرنامج التدريبي وفق الخطوات التالية :

١– تحديد أهداف البرنامج :

هدف البرنامج التدريبي الحالي تنمية أداء معلمات الرياضيات (مجموعة البحث) لمهارات التدريس الإبداعي من خلال التدريب على استخدام إستراتيجية حل المشكلات إبداعيا باستخدام الحاسب الآلي لبعض المشكلات الرياضية .

– الهدف العام من البرنامج:هو تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة.

٢– محتويات البرنامج :

يتكون المحتوى مما يلي :

- مقدمة عن إستراتيجية حل المشكلات إبداعيا .
- عرض لخطوات حل المشكلات إبداعيا .
- عرض أمثلة لبعض المشكلات الرياضية معدة بالبرامج الرسومية،ومبرمجة بلغة فيجوال بيسك (البيسك المرئية) لتقديم التغذية المرتجعة للمعلمة، وتنفيذها باستخدام إستراتيجية حل المشكلات الرياضية إبداعيا .
- تكليف كل معلمة باختيار مشكلة رياضية من المقرر التي تقوم بتدريسه ثم تنفيذها باستخدام الإستراتيجية القائمة على حل المشكلات إبداعيا .

٣- تقديم محتوي البرنامج باستخدام الحاسب الآلي وفق للخطوات التالية:

- عرض الأنشطة والتطبيقات الرياضية بالبرنامج باستخدام البرمجيات الرسومية وأحد لغات البرمجة البيسك المرئية وتنفيذها باستخدام إستراتيجية حل المشكلات الرياضية إبداعيا .
- عرض الإطار النظري لإستراتيجية حل المشكلات إبداعيا وتطبيقاتها باستخدام برنامج العروض التطبيقية (Power point)، والذي يتخلله بعض الاختبارات القصيرة (quiz) والمعد بلغة فيجوال بيسك بهدف التأكد من معرفة وفهم المعلمات للمحتوى المعرفي للبرنامج المعلمة بتغذية راجعة فورية .بالإضافة إلى إدخال الأنشطة السابق برمجتها في العروض التقديمية.
- نسخ البرنامج وتوزيعه على المعلمات بعد أن التأكد من صلاحية البرنامج.

٤- طرق التدريس والأنشطة المستخدمة في البرنامج :

لتحقيق الهدف من البرنامج تم استخدام طرق التدريس التالية : العصف الذهني،التعلم التعاوني، المناقشات الفردية و الجماعية، التعلم الذاتي، وتقديم تطبيقات وأنشطة رياضية باستخدام البرمجيات الرسومية و لغة فيجوال بيسك،كما تضمن البرنامج أنشطة تُكلف بها المعلمات وذلك باختيار مشكلة رياضية من المقرر الذي تقوم بتدريسه أثناء فترة التربية العملية المتصلة و تنفيذها باستخدام الإستراتيجية القائمة على حل المشكلات الإبداعية .

٥- تقويم البرنامج التدريبي :

اعتمد تقويم البرنامج التدريبي على :

- التقويم القبلي : تم من خلال تطبيق بطاقة ملاحظة أداء معلمات الرياضيات مهارات التدريس الإبداعي قبل تقديم البرنامج التدريبي .
- التقويم أثناء البرنامج : تم تقويم المعلمات أثناء عرض البرنامج من خلال المناقشات وجلسات العصف الذهني، كما تخلل البرنامج بعض الأسئلة التي طُلب من المعلمة الإجابة عليها بنفسها، وعلى حاسبها الآلي الخاص بها على صورة اختبار قصير معد بلغة فيجوال بيسك،ويتم أمداد المعلمة بتغذية راجعة فورية .

- تقويم الأنشطة والتطبيقات المبرمجة بتقديم التغذية المرتجعة الفورية،وكذلك تقويم أداء المعلمات عند تكليفهن باختيار مشكلة رياضية من المقرر اللاتي يقمنّ بتدريسه ثم تنفيذهنّ الإستراتيجية القائمة على حل المشكلات إبداعيا .
- التقويم البعدي : تم بتطبيق بطاقة ملاحظة أداء معلمات الرياضيات مهارات التدريس الإبداعي بعد تقديم البرنامج التدريبي .

٦- ضبط البرنامج المقترح :

بعد إعداد البرنامج في صورته الأولية تم عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين و المتخصصين في مجال مناهج و طرق تدريس الرياضيات و ذلك بهدف التعرف على:

- مدى ملائمة البرنامج لأهدافه .
- مدى صحة و دقة المعلومات المتضمنة داخل البرنامج .
- مدى صلاحية البرنامج للتطبيق .

وفي ضوء ملاحظاتهم تم تجريب البرنامج وتعديله وذلك بتجريبه على عينة من المعلمات، وتعديله بناء على ملاحظات واستجابات العينة ومن ثم وضع البرنامج في صورته النهائية (ملحق٢).

ب) تصميم بطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي لمعلمات الرياضيات و تقنينها :

هدفت البطاقة إلى قياس أداء معلمات الرياضيات لمهارات التدريس الإبداعي، وقد تم إعدادها من خلال الخطوات التالية:

- الرجوع للدراسات السابقة التي اهتمت بمهارات التدريس الإبداعي لدى المعلمين وبخاصة معلمي الرياضيات، والاستعانة بما توصلت إليه من مهارات .
- حصر آراء المهتمين بتدريس الرياضيات حول مهارات التدريس الإبداعي داخل الفصل، و قد تم التوصل إلى قائمة بأهم مهارات التدريس الإبداعي اللازمة لمعلمة الرياضيات بالمرحلة المتوسطة.
- تم تحكيم بطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمة الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس الرياضيات،، وتضمنت في صورتها النهائية ٥٥ مهارة موزعة على أربعة أبعاد كالتالي:

١- الطلاقة: اشتمل على١٣مهارة فرعية.

٢- المرونة: اشتمل على ١٥ مهارة فرعية.

٣- الأصالة: اشتمل على ١٢ مهارة فرعية.

٤- الحساسية للمشكلات: اشتمل على ١٥ مهارة فرعية (ملحق١) .

الصورة النهائية بطاقة الملاحظة : تم وضع مهارات التدريس الإبداعي السابقة في بطاقة لقياس أداء معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة أثناء قيامهنّ بالتدريس و حُدد مستوى أداء المعلمات لمهارات التدريس الإبداعي في ثلاثة مستويات للأداء (مرتفع، متوسط، منخفض) و رُتبت الدرجات كما يلي ١،٢،٣.

صدق بطاقة الملاحظة:للتحقق من صدق البطاقة تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس الرياضيات و علم النفس للتأكد من تصنيف العبارات لكل مهارة أساسية من مهارات التدريس الإبداعي(طلاقة،مرونة،أصالة،حساسية للمشكلات) كما تم حساب الاتساق الداخلي لمحاور البطاقة و الجدول رقم (١) يوضح معاملات ارتباط كل مهارة بالدرجة الكلية للبطاقة

جدول (١)

قيم معاملات الارتباط بين مهارات التدريس الإبداعي والدرجة الكلية للبطاقة.

البعد	الطلاقة	المرونة	الأصالة	الحساسية للمشكلات
معاملات الارتباط	٠,٧١	٠,٦٨	٠,٨١	٠,٧٩

ثبات بطاقة الملاحظة : تم استخدام معادلة (كوبر Cooper) لحساب معامل الاتفاق بين الملاحظتين لحساب ثبات البطاقة حيث قامت الباحثة وأحدى الزميلات*بملاحظة الأداء التدريسي لمجموعة من معلمات الرياضيات (عينة تقنين عددها ١٥ معلمة) وقد بلغت نسبة الاتفاق ٥،٨٧% و هو معامل اتفاق مقبول و يدل على ثبات و صلاحية البطاقة للاستخدام .

ب) مقياس تورانس للتفكير الإبداعي الصورة الشكلية :

يعتبر مقياس تورانس (Torrance) أحد اختبارات قياس مهارات التفكير الإبداعي والذي أعده تورانس (Torrance) عام ١٩٦٦، وهو من المقاييس المناسبة لقياس القدرة على التفكير الإبداعي، وتمت ترجمته إلى العربية من قبل كل من سليمان وأبو حطب عام ١٩٧٣، ويرى المهتمون أن مقاييس تورانس (Torrance) الشكلية واللفظية من أفضل الأساليب الموجودة لقياس القدرة على التفكير الإبداعي والأكثر استخداماً (الروسان، ٢٠٠١ ؛ عطا الله، ٢٠٠٦).

كما يمتاز بكفاءته في قياس المهارات الأساسية الأربع للإبداع (الطلاقة، المرونة،والأصالة، التفاصيل)،لذلك يمكن لهذا المقياس الكشف والتعرف على المبدعين في الأعمار المختلفة ولأغراض متعددة، وقد استخدمه في الدول العربية العديد من التربويين والمهتمين بالإبداع، ففي السعودية استخدمه كل من خان (١٩٩١)، النافع وآخرون (٢٠٠٠).

ثبات المقياس : تم تطبيق المقياس على عينه التجربة الاستطلاعية و ذلك لحساب ثبات المقياس ككل،و كذلك حساب الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات كل بعد يقيسه المقياس و المجموع الكلي للدرجات الكلية للمقياس فكان معامل ثبات المقياس ككل هو α = ٠,٧٩ وهو قيمة مقبولة للثبات، والجدول رقم(٢) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (٢)

قيم معاملات الارتباط بين أبعاد التفكير الإبداعي والدرجة الكلية للاختبار.

البعد	الطلاقة	المرونة	الأصالة	التفاصيل
معاملات الارتباط	٠,٦٩	٠,٧١	٠,٨٢	٠,٨٤

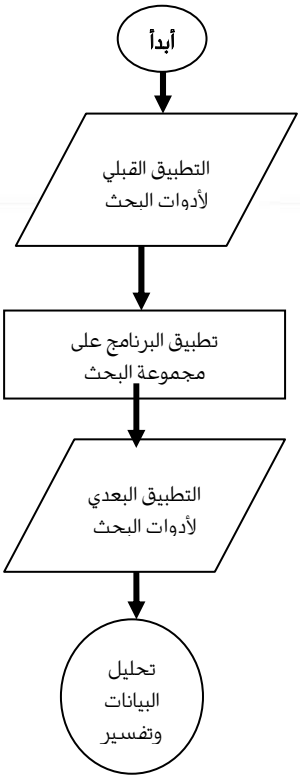
تصحيح المقياس:

تم إتباع الخطوات التي أوصى بها معد المقياس الأصلي ونظراً لكون تصحيح المقياس يعتمد في بعض أجزائه على مدى شيوع أو تكرار الاستجابة (الأصالة)، وفي بعض الآخر على تحديد فئات الاستجابة (المرونة) (النافع وآخرون،٢٠٠٠)،وقدتم حساب ثبات

التصحيح للمقياس بعد تقنينه على البيئة السعودية من خلال حساب معامل الارتباط بين تصحيح المصحح الأول وزميله لنفس الاستجابات وقد أشارت القيم إلى تشابهها مع مثيلاتها في الدراسات العربية والأجنبية (Torrance, P., 1990; سليمان وأبو حطب، ١٩٧٣).

٤- تجربة البحث:

تم اختيار تصميم المجموعة الواحدة لتنفيذ التجربة وفق شكل(١) المقابل.



شكل(١)

- التطبيق القبلي لأدوات البحث:

بدأت تجربة البحث في يوم الأثنين ٤/ ٤/ ١٤٣١هـ، حيث تم تطبيق مقياس التفكير الإبداعي لتورانس قبليا على عينة البحث، ولملاحظة أداء المعلمات لمهارات التدريس الإبداعي قامت الباحثة بتقسيم العينة إلى مجموعتين، و طلبت الباحثة من كل منهن إعداد درسين من دروس رياضيات المرحلة المتوسطة، وتدريس كل درس في حصة نموذجية لمدة ٤٥دقيقة و أمام زميلاتها اللاتي استخدمن بطاقات الملاحظة التي وزعت عليهن في تقويم زميلاتهن، وقامت الباحثة وزميلاتها بتقويم كل معلمة في المجموعتين.

- تطبيق البرنامج :

تم تطبيق البرنامج التدريبي على مجموعة البحث بداية من يوم الاثنين ١١/ ٤/ ١٤٣١هـ حتى ١٧/ ٤/ ١٤٣١هـ.

- التطبيق البعدي لأدوات البحث:

تم التطبيق البعدي لأدوات الدراسة بداية من يوم الاثنين ١٨/ ٤/ ١٤٣١هـ وهما مقياس التفكير الإبداعي لتورانس بعدياً على عينة البحث، كما قامت الباحثة وزميلتها بتقويم كل معلمة بعدياً أثناء تدريسهن لنفس الدروس لملاحظة أداء المعلمات في مهارات التدريس الإبداعي باستخدام بطاقات الملاحظة بعدياً

٥ – الأساليب الإحصائية المستخدمة بالبحث

تم إجراء المعالجات الإحصائية لنتائج الاختبارات ثم تفسيرها للإجابة عن تساؤلات البحث، والتأكد من صحة فرضياته، وقد استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية :

اختبار " ت " للعينات المرتبطة (الواحدة) T-Test ، لقياس الفروق بين متوسط درجات المعلمات في بطاقة ملاحظة الأداء لمهارات التدريس الإبداعي القبلي و البعدي، ومقياس تورانس لقياس مستوى التفكير الإبداعي القبلي و البعدي.

- معامل ارتباط بيرسون لقياس الاتساق الداخلي لمحاور أدوات البحث.
- معامل ألفا كورنباخ (Alpha Coefficient) لقياس ثبات أدوات البحث.
- مربع إيتا (Eta) (η^2) = لقياس حجم الأثر = $\frac{ت^2}{ت^2 + \text{درجات الحرية}}$
- نسبة الكسب المعدل لبلاك للتحقق من مدى فاعلية البرنامج والتي تعطى بالمعادلة التالية:

$$\text{نسبة الكسب المعدل} = \frac{ص - س}{د - س} + \frac{ص - س}{د}$$

حيث ص : متوسط درجات المعلمة في الاختبار البعدي.

س : متوسط درجات المعلمة في الاختبار القبلي

د : الدرجة النهائية للاختبار.

الخلفية النظرية للبحث

تناولت الخلفية النظرية للبحث الحالي استراتيجيات حل المشكلات وتطورها بدءاً من أسلوب المحاولة والخطأ إلى أسلوب حل المشكلات إبداعيا متضمناً نشأتها واستخدامها،ودور العصف الذهني في توليد الحلول الإبداعية، وعلاقتها بالرياضيات، وخطوات حل المشكلة إبداعيا،كما تناول التفكير الإبداعي ومهاراته ودور الحاسب الآلي في تنمية الإبداع و دور معلم الرياضيات في تنمية الإبداع:،مع عرض و توظيف الدراسات السابقة عقب كل بعد من إبعاد البحث النظرية، مع عرض النتائج التي توصلت إليها وأهم توصيتها.

١- استراتيجيات حل المشكلات وتطورها:

إن أسلوب حل المشكلة يمثل نشاطاً يمارسه الشخص دائماً، وهذا السلوك يظهر عندما يكون أمام الشخص هدف يسعى إلى تحقيقه ولكن هناك عقبات تحول دون وصوله لتحقيق هذا الهدف،بمعنى أن أسلوب حل المشكلة يتضمن محاولة للإجابة عن سؤال مثل : كيف أتخطى هذه العقبات أو كيف أواجه هذه الظروف الغامضة ؟ (مارزانو وآخرين، ١٩٩٨: ١٨٨).

وقد "تطور أساليب حل المشكلات بدءاً من أسلوب المحاولة والخطأ مروراً بأساليب الاكتشاف وإتباع القوانين ومعالجة المعلومات، وإستراتيجيات حل المشكلات العامة والخاصة وانتهاءً بأسلوب العصف الذهني"(جروان، ١٩٩٩: ٩٥).

وقد قدم جيلفورد Guilford نموذجاً لحل المشكلات قائماً على نظريته في البناء العقلي، وأطلق عليه نموذج البناء العقلي لحل المشكلات" "Structure of Intellect Problem Solving Model والخطوة الأولى في هذا النموذج تبدأ باستقبال النظام العصبي للفرد لمثير خارجي من البيئة أو مثير داخلي من الجسم قد يكون على شكل انفعالات، ثم تتعرض المثيرات الخارجية أو المدخلات لعملية تنقية في الجزء السفلي من الدماغ عن طريق شبكة عصبية تتحكم في عبور كل المثيرات الواصلة إلى مراكز الدماغ العليا حيث الإدراك والمعرفة(Guilford، 1987).

كما أشار اندرسون(Anderson) إلى أن أحدث ما شهده مجال حل المشكلات من تطور يتمثل في نظرية تناول ومعالجة المعلومات والتي ساعد على ظهور هذه النظرية عاملان هما:اختراع الحاسب الآلي والذي زود الباحثين بنموذج عملي أقرب للعقل البشري،وثانيهما هو النظريات التي تبحث في تفسير ظاهرة المعرفة البشرية(Anderson،1993).

يمكن القول إن حل المشكلات هو نشاط عقلي يمر بعدة مراحل تتحدد حسب الإستراتيجية المعرفية المستخدمة والتي تعد نوعاً من المهارات العقلية التي من خلالها ينظم الفرد عملياته في معالجة الموقف المشكل ومحدداته وخاصة تلك المشكلات التي لم يسبق مرورها في خبرات الفرد . وينطبق على إستراتيجيات حل المشكلات ما ينطبق على الاستراتيجيات المعرفية الأخرى من حيث قابليتها للتعميم والتطبيق على

قيود ومحددات أي موقف مشكل، لكنها تختلف باختلاف خصائص الموقف من حيث البساطة أو التعقيد أو أن الموقف يتطلب حلاً واحداً أم حلولاً متعددة، وهل الحل المطلوب قائم على الاستدعاء أم على الإنتاج (الزيات، ١٩٩٦)، وإستراتيجيات حل المشكلات تعني "مجموعة الأساليب التي يستخدمها الفرد لفهم واستحضار المعلومات المرتبطة بالموقف المشكل والتي يشتق منها بناءه لخطط الحل وتقييمها بشكل أكثر مرونة وفاعلية" (شلبى، ١٩٩٩،٨٩)،ومن خلال كتابات "بوليا" عن الاستراتيجيات العامة لحل المشكلات، يمكن تحديد حل المشكلة الرياضية في أربع خطوات رئيسة هي: فهم المشكلة، ثم وضع خطة الحل، ثم نفذ الخطة، ثم راجع الحل بالبدء من النهاية.

وقد حدد المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM،1989) الهدف الرئيس لتعليم الرياضيات،هو تنمية قدرة الفرد على الاكتشاف والتخمين، والتعقل بطريقة منطقية، بالإضافة إلى القدرة على استخدام طرق رياضية متنوعة ومؤثرة لحل المشكلات الرياضية غير الروتينية، وأكد المجلس القومي لمعلمي الرياضياتNCTM،(2000) على أن تعلم حل المشكلات بمستوياتها، أحد المحددات لتقويم الأداء في الفصول الدراسية McIntosh &Jarrett،(7-1: 2000).

ومنذ منتصف القرن الماضي ظهر الاهتمام بموضوع حلّ المشكلات الإبداعي (Solving Problem Creative)، ويرجع إلى أوسبورن (Osborn،1963) الذي وضع أسس هذه الإستراتيجية، وقد أُنشأت مؤسسة "التربية الإبداعية" عام ١٩٥٣، في جامعة ولاية نيويورك في بافلو لنشر أفكار أوسبورن (Osborn)، وتشجيع الدراسات حول البرامج التربوية التي تعمل على تدريب الإبداعية، ويقوم حل المشكلات الإبداعي على التوازن والتكامل بين التفكير الإبداعي والتفكير الناقد، فالتفكير الإبداعي ينصب على توليد علاقات ذات معانٍ جديدة ومفيدة، ومن خلاله نُدرك الفجوات والتحدّيات والمصاعب، ونُفكّر في احتمالات متنوعة وغير عادية، والتفكير الناقد ينصب على تحليل هذه البدائل وتقييمها وتطويرها، وفي أثناء التفكير الناقد نستعرض الأفكار، ونختار أحد الاحتمالات وندعمها، ونقارن بين البدائل المختلفة، وننتج البدائل ونحسنها، من أجل التوصل لحكم صائب وقرار ذي فعالية، فتوليد العديد من الأفكار لا يساعدّ وحده على

حل المشكلة. وكذلك فإن تحليل عدد محدود من الآراء وتقييمها، لا يتيح أفضل الفرص في الوصول لحلّ مناسب، لذلك يكون التكامل بين التفكير الإبداعي والتفكير الناقد هو الأمثل، ويُعرّف حلّ المشكلات الإبداعي بأنه: اتخاذ القرار الإبداعي، والبدء بالتفكير والتأمل فيما يمكن أن يكون، واستشراف النتائج والتوقعات، واختيار أفضل البدائل وتطويرها بوعي دقيق.

وأشارت الأعسر إلى أن من أبرز استخدامات تطبيقات الحل الإبداعي للمشكلات في المدارس (الأعسر، ٢٠٠٠) ما يلي:

- تصميم مواد تعليمية للكثير من الوحدات والبرامج من خلال مشروع مهارات التفكير.
- يقدِّم هذا البرنامج في بعض المدارس كبرنامج إثرائي.
- إنَّ بعض برامج هذه الإستراتيجية تقدم لذوي الحاجات الخاصة.
- هناك برامج خاصة تدمج هذا الأسلوب في تدريس بعض المواد.
- يستخدمها المعلمون لمساعدة التلاميذ في المشاريع الخاصة بالاختراعات التي يصممونها.

وقد قام تريفنجر وآخرون (Treffinger، etal.2000) بمراجعة خطوات حل المشكلات الإبداعي، وحددوا مكونات عملية حلّ المشكلات الإبداعي في أربعة مكونات رئيسة:

١- فهم التحدي.

٢- تطوير الأفكار.

٣- التحضير للإنتاج.

٤- التخطيط لأسلوب العمل.

ثم طور Treffinger (تريفنجر) هذا البرنامج بهدف تعريف المدربين والتربويين ببعض الوسائل والأفكار المفيدة التي تسهّل عملية حلّ المشكلات الإبداعي، لتصبح هذه العملية أكثر فعالية وسهولة ومتعة، ويتألف برنامج حلّ المشكلات الإبداعي من ثلاث مراحل رئيسة، وتتفرع في ست مراحل، هي:

المرحلة الأولى- فهم المشكلة : تحدد فيها وتحلل المشكلة إلى عناصرها وتصنيفها وذلك لمناقشتها في جلسة العصف الذهني.

المرحلة الثانية– توليد الأفكار: يوضح فيها المسؤول عن المجموعة خطوات العمل وعدم الاعتراض أو تقويم الأفكار المطروحة من جانب أفراد المجموعة، وتقبل كل الأفكار مهما كانت خيالية.

المرحلة الثالثة– التحضير للعمل: يتم فيها إيجاد الحلّ، من خلال تنظيم الأفكار والحلول الأكثر قوة، وتحليلها، ومراجعتها. ومن خلال مزج وتقييم، وتدريج الحلول ضمن الأولويات، واختيار أقواها، تقبّل الحلّ، وتنفيذ الخطة وتقييم العمل (Treffinger، et al،2000)، وخلال العمل في كل مرحلة من المراحل السابقة يتم استخدام وتوظيف نوعان من التفكير هما :

أ) التفكير ألتباعدي: ويتمثل في التركيز على طرح أفكار متنوعة وجديدة، وهناك تعليمات ضرورية لتطوير مثل هذه الأفكار مثل :

- تأجيل الحكم على الأفكار .
- البحث عن العديد من الأفكار مع التوسّع والمرونة .
- البحث عن الأفكار غير المألوفة .
- مزج الأفكار.

ب) التفكير ألتقاربي: ويحدث من خلال العمل على تنقيح الأفكار المطروحة وتقييمها واختيار أفضلها، ومن أسس تنمية مهارات التفكير ألتقاربي هي

تجنب الذهاب للخطوة التالية بسرعة.

الإيجابية في الحكم.

عدم الابتعاد عن الهدف.

الوضوح وتحديد الأفكار.

وتوصل أوسبورن (Osborn)إلى أربعة أساليب يمكن عن طريقها للوصول إلى حلول إبداعية للمشكلات هي:

- النقد المؤجل: بمعنى استبعاد نقد الأفكار بمجرد ظهورها، وتأجيل الحكم عليها لوقت لاحق.
- الترحيب بالانطلاق الحر:عرض أية أفكار تخطر ببالك مهما كانت غريبة حيث أن أصالتها تكمن في ذلك.

- الكم مطلوب: تشجيع عرض أكبر عدد ممكن من الأفكار المتدفقة والعمل على زيادة عددها.
- التركيب والتطوير عاملان يكون السعي لإحرازهما: وذلك بإنشاء الروابط بين الأفكار بمختلف الطرق، بهدف الوصول إلى الأفكار الإبداعية(الصافي،1997)، وجلسات العصف الذهني تعتمد على مبدأين هما:
- تأخير النقد إلى ما بعد استكمال توليد الأفكار.
- الاستفادة من كم الأفكار يؤدي إلى توليد أفكار تتصف بالأصالة والجدة (الهويدي، ٢٠٠٢، ٢٢٧).

وتتم عملية العصف الذهني من خلال ثلاث مراحل(روشكا،١٩٨٩)، هي:

المرحلة الأولى : ويتم فيها توضيح المشكلة وتحليلها إلى عناصرها الأولية التي تنطوي عليها، تبويب هذه العناصر من أجل عرضها على المتعلمين الذين يفضل أن يقسموا إلى مجموعات بحيث تضم كل مجموعة من٥-١٠ أفراد، ويتم اختيار رئيساً للجلسة، يدير الحوار، ويكون قادراً على خلق الجو المناسب للحوار، وإثارة الأفكار وتقديم المعلومات، ويتسم بالفكاهة، كما يفضل أن يقوم أحد المشاركين (مقرر الجلسة) بتسجيل كل ما يعرض في الجلسة دون ذكر أسماء .

المرحلة الثانية : ويتم فيها وضع تصور للحلول،من خلال طرح الحاضرين لأكبر عدد ممكن من الأفكار و جميعها وإعادة بنائها،وتبدأ هذه المرحلة بتذكير رئيس الجلسة لأعضائه بقواعد الإستراتيجية المتبعة، وضرورة الالتزام بها، وأهمية تجنب النقد، وتقبل أية فكرة ومتابعتها.

المرحلة الثالثة : ويتم فيها تقديم الحلول واختيار أفضلها، فالأفكار المطروحة يمكن تصنيفها إلى أفكار أصيلة و مفيدة وقابلة للتطبيق،أفكار مفيدة ولكنها غير قابلة للتطبيق المباشر وتحتاج إلى مزيد من البحث، أو أفكار مستثناة لأنها غير عملية وغير قابلة للتطبيق.

و يشير ديفيز (Davis) إلى أن عملية التفاكر (العصف الذهني) هامة لتنمية التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى المتعلمين على تنمية التفكير الإبداعي وحل المشكلات Davis)،(2004، وفي دراسة أجراها ميلر Miller)،(1996 استخدم فيها أسلوب العصف

الذهني في حل مشكلات محددة مع تلاميذه لتنمية تفكيرهم ألابتكاري، وأظهرت نتائج الدراسة إمكانية تنمية القدرة على التفكير ألابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية باستخدام البرامج والأنشطة الإبداعية،كما تناولت دراسة سلافا وآخرين (Slava&etal،2001) أثر التدريب على إستراتيجية صياغة الأمثلة على مهارات حل المشكلات،وقد طبق برنامج تدريبي لتحسين أسلوب حل المشكلات، وأظهرت النتائج أن إستراتيجية صياغة الأمثلة تؤدى إلى تحسين مستوى أداء الطلاب في مهام حل المشكلات، وبحثت دراسة دى سوتى وآخرين(De Soete & etal،2003) تحسين أسلوب حل المشكلات من خلال برنامج تدريبي يحتوى استراتيجيات متنوعة (ما وراء المعرفة –المعرفة – تنمية الدافعية) أظهرت النتائج وجود تأثير للاستراتيجيات المستخدمة على الأداء في قائمة حل المشكلات الحسابية،وعرض حبيب(٢٠٠٣)بعض البرامج المستخدمة في تنمية أسلوب حل المشكلات،مع تقديم عرض تفصيلي للإستراتيجيات المتنوعة التي تم استخدامها وهى : التفكير الناقد والتفكير الإبتكارى والتفكير التحليلي والأنشطة المصاحبة لهذه البرامج . وقدم دليلاً لأنشطة التفكير في حل المشكلات يتضمن : كيف تكون مستعداً لحل المشكلة، وكيف تبدأ بحث المشكلة،وفهم استراتيجيات حل المشكلة، وتطبيق الاستراتيجيات والأنشطة المستخدمة في حل المشكلة، والانتقال إلى حل المشكلة، وكيفية استخدام تكنولوجيا المعلومات خلال المناهج الدراسية،وتوفير فرص تعليمية أفضل،واستخدام شبكات المعلومات والانترنت في تعلم أسلوب حل المشكلات،كما هدفت دراسة (الصمادي والصمادي، ٢٠٠٩) إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج أوزبورن وبارنس لحل المشكلات الإبداعي في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي في الرياضيات لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا وقد أظهرت النتائج تفوق المجموعة التي تدربت على البرنامج التدريبي في مقياس المهارات فوق المعرفية في الرياضيات، كما أوصي الباحثان بضرورة الاهتمام بنموذج أوزبورن وبارنس(Osborn& Parnes)في تدريس الرياضيات، وتضمينها لمحتوى كتب الرياضيات في مختلف المراحل الدراسية، وتشجيع المعلمين على استخدامها في تدريس حل المسائل الرياضية

٢- التفكير الإبداعي ومهاراته:

عرف تورانس(Torrance)التفكير الإبداعي بأنه عملية تساعد الفرد على أن يكون أكثر حساً للمشكلات، وجوانب النقص والتغيرات في مجال المعرفة والمعلومات، واختلال الانسجام وتحديد مواطن الصعوبة، والبحث عن حلول والتنبؤ وصياغة فرضيات واختبارها وإعادة صياغتها أو تعديلها من أجل التوصل إلى نواتج جديدة يستطيع الفرد نقلها للآخرين (Torrance،1969).

وهناك عوامل متشابكة تكون القدرة على التفكير الإبداعي، وتؤثر فيه إلى حد كبير وقد صنفت القدرات الإبداعية إلى:

١) الطلاقة Fluency :

وتعني " القدرة على توليد عدد كبير من البدائل، أو المترادفات، أو الأفكار، أو الاستعمالات، عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة والسهولة في توليدها"(جروان، ٢٠٠٢، ١٨-١٩). وتمثل الطلاقة الجانب الكمي للتفكير الإبداعي؛ حيث تعتمد على عدد الاستجابات أو الأفكار.

ويمكن للمعلم أن يساعد طلابه؛ ليكونوا أكثر طلاقة في التفكير أثناء تعلمهم من خلال إعطائهم الفرصة للتعبير عن أفكارهم المختلفة واستدعائها والربط بينها بوعي، وبلورة الفكرة بشكل متكامل، وإدراك العلاقات بين ما هو معطى، وما هو مطلوب، وسرعة الربط بينها للوصول إلى الحل .

٢) المرونة Flexibility :

وتعني " القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة، وتوجيه أو تحويل مسار التفكير مع تغير المثير، أو متطلبات الموقف "(جروان، ٢٠٠٢: ١٩). أي قدرة الفرد علي التغلب على المعيقات العقلية التي تعيق تغيير منحنى تفكيره في حل مشكلة ما.

وهنا ينصب الاهتمام على تنوع الأفكار أو الاستجابات، بينما يتركز الاهتمام بالنسبة للطلاقة على الكم دون الكيف والتنوع. ويمكن أن يستدل المعلم على مرونة التفكير عند الطالب، عندما يستطيع أن يشرح أفكار الآخرين، أو يعيد صياغتها بلغته الخاصة،أو يبدي رأيه فيها، أو يحاول حل مشكلة ما بأكثر من طريقة، أو يعدل من طريقة حله

السابقة، أي من خلال ملاحظة قدرته على التحول، والانتقال بفكره من مسار إلى مسار آخر، بحسب متطلبات الموقف أو المشكلة .

٣) الأصالة Originality :

هي أكثر القدرات ارتباطاً بالإبداع والتفكير الإبداعي، فهي تشير إلى قدرة الفرد على إنتاج استجابات أصيلة، أي قليلة التكرار أو الشيوع، فالأصالة تعني " الجدة والتفرد في النواتج الإبداعية "(جروان، ٢٠٠٢: ١٩). حيث تظهر الأصالة على شكل استجابة جديدة غير عادية تنبع من الفرد ذاته، أي أن الأصالة تعني إنتاج ما هو غير مألوف . ويمكن للمعلم أن ينمي قدرة الأصالة في التفكير لدى الطلاب، من خلال تعويدهم على إعطاء حلول مختلفة غير مألوفة للمشكلة، واحترام وجهة نظرهم في الحل.

٤) التفاصيل Elaboration :

هي القدرة على تكملة بناء معين من نواحيه المختلفة ليصبح أكثر تفصيلاً، بمعنى "قدرة الفرد المفحوص على إعطاء أكبر قدر من التفاصيل للأشكال المعطاة له في الاختبار لكي تكون ذات مغزى ومرتبطة ارتباطاً منطقياً بالشكل الأصلي" (إبراهيم،2002، ٢٢).

ويشير (السيد،٢٠٠٠) إلى أن من صفات المعلم المبدع أن يكون مرن التفكير، مُلم بمادته، مخطط لمواقف التدريس، يختار الإستراتيجية المناسبة وينفذها، قادر على مواجهة المتغيرات الصفية، مُبدع مُبتكر في حياته العامة ويستخدم وسائل للوصول إلى حلول، ولتنمية القدرة على حل المشكلات، وقد أشار الخليلي إلى أن الحاسوب أداة إدراكية يسهل استخدامها لتوليد وتوفير تفكير إبداعي وابتكاري كما أن استخدام الحاسوب يعطي نوعاً من البصيرة للمتعلم باستخدامه كأداة للإدراك والتفكير(الخليلي،٢٠٠٥).

والتفكير هو ما يحدث عندما يكون الشخص يحل مشكلة أو ينتج السلوك الذي يتحرك الفرد من نقطة معينة إلى الهدف المطلوب، أو على الأقل يحاول تحقيق هذا التغيير،كما أوضح تورانس أن هناك صلة بين الحاسوب وزيادة العناصر الابتكارية لدى الطلاب حيث صمم تورانس برامج مخططة لتعليم الأطفال أساليب التفكير الإبتكاري عن طريق الحاسوب، وتوصل إلى أبرز ما يتعلق بتعلم التفكير الإبتكاري هو إتاحة

الفرصة للأطفال لانتقاء واكتشاف وتجريب استراتيجيات بديلة وحل المشكلات وحرية التجريب على الحاسوب دون الشعور بالخوف من ارتكاب أي خطأ (الفار،٢٠٠٠).

وأشارت دراسة ويلر ووايت وبرومفلد(Wheeler، waite & Bromfield) (2002 إلى إمكانية نمو التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي من خلال تقنية الاتصال والمعلوماتية(IT) ، حيث يتوفر الحاسوب وشبكة الإنترنت لكل طالب من،وتم استخدام نموذج الإبداع ضمن ثلاثة أنشطة مرتبطة مع بعضها البعض، وهي: حل المشكلات، التكامل الإبداعي، التفاعل الاجتماعي، وأوضحت نتائج الدراسة إلى نمو التفكير الإبداعي باستخدام أساليب الدراسة المعززة بالحاسوب.

٣- دور معلم الرياضيات في تنمية الإبداع:

تعد مناهج الرياضيات إحدى الوسائل المهمة لتنمية الإبداع بكافة مهاراته، فالإبداع لايتم من فراغ ولابد أن تسبقه مشكلة تتحدى العقل، ولذا يمكن اتخاذ الرياضيات"ميداناً خصباً لتنمية الإبداع، فطبيعتها التركيبية تسمح باستنتاج أكثر من نتيجة منطقية لنفس المقدمات المعطاة، وبنيتها الاستدلالية تعطى بعض المرونة في تنظيم المحتوى وإعادة صياغته، كما أن الرياضيات غنية بالمواقف المشكلة التي يمكن أن يوجه إليها الطلاب ليجدوا لكل موقف حلول متعددة ومتنوعة،كما أن دراستها تعود الطالب على النقد الموضوعي للموقف،وهذه تكسب الطالب بعض القدرات الأساسية للعملية الإبداعية"(الصاعدي،٢٠٠٧، ١٣٢).

ويؤدي معلم الرياضيات دورا رئيسياً في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلابه وذلك باستخدام الأساليب والاستراتيجيات التي تتناسب مع طبيعة مادة الرياضيات والتي تساعد الطلاب على تنمية أنماط التفكير المختلفة، ولكي يقوم المعلم بدوره بفاعلية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلابه لابد أن تتوافر لديه مجموعة من السلوكيات والمهارات التدريسية التي تتسم بالسمات الإبداعية التي تهدف إلى تنمية الإبداع لدى طلابه.

وقد تناولت الدراسات التي اهتمت بمهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات من اتجاهات متعددة فالاتجاه الأول وهو الأكثر انتشارا، ينطلق من مهارات الإبداع(الطلاقة ؛ المرونة ؛ الأصالة،...)، ويحاول تكييف التدريس لتكون المخرجات

موافقة لهذه المهارات، كما في دراسات كل من(بهوت وبلطية،٢٠٠٦)، (عبد الغني،٢٠٠٠)،(مراد،٢٠٠٦)، ودراسة (الكرش،١٩٩٧) حيث قدموا مهارات التدريس الإبداعي التي يجب أن تتوفر لدى معلمي رياضيات وتم تقسيمها إلى أربع مهارات أساسية هي : مهارة الطلاقة ؛ ومهارة الأصالة ؛ ومهارة المرونة ؛ ومهارة الحساسية للمشكلات، وكل مهارة تتضمن عدداً من المهارات الفرعية فمثلا بعض المهارات الفرعية لمهارة الطلاقة هي :

يستدعي العديد من الأفكار المتعلقة بالدرس .

١ - يميز بين الأفكار ومدى مناسبتها للدرس .

٢ - يعدل في الأفكار الناتجة من حواره مع طلابه .

٣ - يستخلص مع الطلاب المفاهيم الرئيسة في الدرس .

٤ - يحلل مع الطلاب المفاهيم الرئيسة إلى مفاهيم فرعية .

٥ - يطرح أسئلة تتطلب الطلاقة .....

وفي الاتجاه نفسه وانطلاقاً من مهارات الإبداع (الطلاقة ؛ المرونة ؛ الأصالة، ...)، ومحاولة تكييف مهارات التدريس لتكون المخرجات موافقة لهذه المهارات قام إسماعيل (٢٠٠٠) بتحديد ستة محاور لمهارات التدريس الإبداعي للهندسة هي(مهارة الطلاقة ؛ ومهارة الأصالة ؛ ومهارة المرونة ؛ ومهارة الحساسية للمشكلات، مهارة التحليل والتركيب، مهارة التفكير الناقد).

أما الاتجاه الثاني فيبدأ من محتوى الرياضيات المقدم و تطويعه ليكون المنتج متصفا بالطلاقة أو المرونة أو الأصالة حيث قدم السعيد(١٩٩٩) قائمة بمهارات التدريس الإبداعي اهتمت بالمحتوى الذي يتم تدريسه حيث يتم تنمية الإبداع من خلال محتوى دراسي معين في الرياضيات وقد اشتملت القائمة على ١٠٠ مهارة منها ما يلي :

١ – اكتشاف الخصائص غير التقليدية للأعداد والأرقام .

٢ – استخدام الآلة الحاسبة في إثراء تدريس الرياضيات .

٣ – إيجاد حاصل ضرب إي عددين بطرق متنوعة غير مألوفة .

٤ – تناول الأعداد المتناهية في الكبر وصياغتها بصورة علمية .

٥ – اشتقاق الأنماط والتراكيب الرياضية في جميع فروع الرياضيات .

٦ – تقديم أكبر عدد من أقواس فيثاغورث الثلاثية وإثبات خصائصها الرياضية.

٧ – اكتشاف أسباب المغالطات الهندسية الغريبة وتبريرها رياضيا .

٨ – إيجاد حلول المعادلات الجبرية بطرق متعددة وغير تقليدية .

٩ – اكتشاف أسباب المغالطات الجبرية الغريبة وتبريرها رياضيا .

١٠ – بناء البراهين الجبرية أو الهندسية باستخدام الإستراتيجية العكسية.

مما سبق يمكن تحديد مهارات التدريس الإبداعي لمعلمات الرياضيات في هذه الدراسة وفقاً للمهارات الأساسية التالية : مهارة الطلاقة ، ومهارة الأصالة ، ومهارة المرونة ، ومهارة الحساسية للمشكلات، وكل مهارة تتضمن عدداً من المهارات الفرعية .

وقد أشار ديسقورس إلى المتطلبات التي يجب ان يتميز بها معلم الرياضيات لتدريس التفكير الإبداعي ومنها:قدرة المعلم على توجيه الأسئلة لإثارة تفكير المتعلم لتوليد أكبر قدر من الأفكار البديلة، وكذلك قبوله الأفكار المطروحة ومساعدة المتعلم على تعديلها وتطويرها،وكذلك مساعدة المتعلم على فرض الفروض واختبار صحتها(ديسقورس،٢٠٠٠)،ويضيف عبيد بأنه يجب على المعلم أن يوفر بيئة تعلم تساعد على تنمية الإبداع من خلال تشجيع الحوار بين الطلاب وبعضهم للبحث على حلول متعددة،عدم تقديم حلول نهائية وكاملة على السبورة(عبيد،٢٠٠٤).

وقد تنوعت السبل لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى المعلمين أو الطالب المعلم فمنها من استخدم المحتوى كما في دراسة(إسماعيل،٢٠٠٠)حيث قدم وحدة في الأسس المنطقية للبرهان الرياضي وأساليب البرهنة للمشكلات الهندسية وذلك لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلاب المعلمين،وكذلك دراسة (السعيد،٢٠٠٣) والتي استخدمت أسلوب الوحدات الإثرائية المصغرة لبعض موضوعات الرياضيات في إكساب الطالبات المعلمات مهارات التدريس الإبداعي، وبعض الدراسات استخدم إستراتيجيات وأساليب تدريبية لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات كما في دراسة(مراد،٢٠٠٦) التي استخدمت برنامج تدريبي يحتوى سبعة موديولات لتدريب معلم الرياضيات بالمرحلة الإعدادية على كيفية استخدام مهارات التدريس الإبداعي وأشارت

النتائج إلى نمو مهارات التدريس الإبداعي لدى المجموعة التجريبية، ودراسة (بهوت وبلطية،٢٠٠٦) التي قدمت موديول تعليمي قائم على الأسئلة التباعدية وذلك لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات بالمرحلتين الابتدائية والإعدادية.

عرض النتائج ومناقشتها

أولاً: التحقق من صحة الفرض الأول ومناقشته:

لاختبار صحة الفرض الأول والذي ينص على أنه :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات أداء معلمات الرياضيات لمهارات التدريس الإبداعي(والمقاسه ببطاقة الملاحظة وأبعادها) قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي،تم حساب قيمة (ت) لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات أداء المعلمات في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي، والجدول التالي يوضح هذه النتائج:

جدول(٣) قيمة" ت "والمتوسطات الحسابية لدرجات أداء المعلماتفي التطبيق القبلي و البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي

المهارة المتغير		التطبيق	العدد (ن)	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مهارات التدريس الإبداعي	الطلاقة	القبلي	٣٧	١١,٩٧	٢,٢١	١٠,٨٥	٠,٠٠٠١
		البعدي		٣٥,٩٤			
	المرونة	القبلي	٣٧	١٢,٩	١,٩٤	١٣,٣٥	٠,٠٠٠١
		البعدي		٣٨,٨			
	الأصالة	القبلي	٣٧	٥,٦٧	١,٤١	١٤,٢٣	٠,٠٠٠١
		البعدي		٢٥,٧٤			
	الحساسية للمشكلات	القبلي	٣٧	٨,٢١	٢,٩٣	١٠,١	٠,٠٠٠١
		البعدي		٣٧,٨			
البطاقة ككل		القبلي	٣٧	٣٨,٧٥	٢,٤٧	٤٠,٢٨	٠,٠٠٠١
		البعدي		١٣٨,٢٨			

يتضح من الجدول (٣) ارتفاع متوسط درجات المعلمات في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي مقارنة بدرجات المعلمات في التطبيق القبلي، كما تدل قيم "ت" على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أداء معلمات الرياضيات لمهارات التدريس الإبداعي في التطبيق القبلي و البعدي في بطاقة الملاحظة لصالح الاختبار البعدي، وهذا يدل على صحة الفرض الإحصائي الأول أي : وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات أداء معلمات الرياضيات لمهارات التدريس الإبداعي القبلي و البعدي و لصالح التطبيق البعدي.

ولتحديد حجم تأثير البرنامج التدريبي على تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة تم حساب قيمة مربع إيتا (η^2) في جدول (٤) :

جدول(٤)

قيمة مربع إيتا(η^2) لتأثير البرنامج التدريبي على تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمات الرياضيات

المتغير		قيمة (η^2)	حجم التأثير
مهارات التدريس الإبداعي	الطلاقة	٠,٨٠	كبير
	المرونة	٠,٨٦	كبير
	الأصالة	٠,٨٧	كبير
	الساسية للمشكلات	٠,٧٨	كبير
البطاقة ككل		٠,٨٥	كبير

تشير قيمة مربع " أيتا " إلى أن للمتغير المستقل (البرنامج التدريبي المقترح) حجم تأثير كبير جداً وفعال،وهذا يؤكّد أن للبرنامج التدريبي تأثير كبير في رفع مستوى أداء معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لمهارات التدريس الإبداعي في الاختبار البعدي.

وللتحقق من فاعلية البرنامج في تنمية أداء معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لمهارات التدريس الإبداعي تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك، يوضحها الجدول (٥) التالي:

جدول رقم(٥)

نسبة الكسب المعدل لبلاك لبيان فاعلية البرنامج في تنمية أداء المعلمات

المهارات	المتوسط البعدي	المتوسط القبلي	الدرجة الكلية	نسبة الكسب المعدل
الطلاقة	٣٥,٩٤	١١,٩٧	٣٩	١,٤٩
المرونة	٣٨,٨	١٢,٩	٤٥	١,٢٣
الأصالة	٢٥,٧٤	٥,٦٧	٣٦	١,٢٢
الحساسية للمشكلات	٣٧,٨	٨,٢١	٤٥	١,٤٦
البطاقة ككل	١٣٨,٢٨	٣٨,٧٥	١٦٥	١,٣٩

يتضح مما سبق أن البرنامج التدريبي على درجة عالية من الفاعلية في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة حيث أن قيم الكسب المعدل لبلاك أكبر من الحد الفاصل للفاعلية (١,٢)، ويرجع ذلك إلى ما يتضمنه البرنامج من معارف ومهارات وتدريبات على إستراتيجية حل المشكلات إبداعيا وتطبيقها في مواقف ومشكلات رياضية لها حلول متعددة ومتنوعة، واستخدام الدماغ أو العقل في التصدي النشط للمشكلة من خلال جلسات العصف الذهني والتي أدت إلى توليد قائمة كبيرة من الأفكار المتنوعة والغنية بحلول إبداعية للمشكلات الرياضية، مما ساهم بفاعلية إلى تنمية قدرات المعلمات على ممارسة مهارات التدريس الإبداعي في تدريس الرياضيات، كما أن تقديم البرنامج من خلال الحاسب الآلي، وتوزيعه على هيئة أقراص(CD)مضغوطة على كل معلمة،مما أعطى المعلمات حرية التعبير عن الرأي، والثقة بالنفس والتدرب على ممارسة خطوات حل المشكلات الرياضية إبداعيا أثناء تنفيذهن للأنشطة المبرمجة، وإمدادهن بالتغذية المرتجعة الفورية هذا ما أدى إلى تنمية مهاراتهن في التدريس الإبداعي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (السعيد،١٩٩٩) ؛ (إسماعيل،٢٠٠٠) ؛ (التودري،٢٠٠٢) ؛ (حسانين،٢٠٠٣)؛(بدر،٢٠٠٥) (مرد،٢٠٠٦) ؛ (بهوت،بلطية،٢٠٠٦) التي أشارت نتائجها إلى أن استخدام البرامج التدريبية المختلفة والقائمة على أساليب مختلفة منها الأنشطة و النمذجة الرياضية والتعلم الذاتي

وأسلوب حل المشكلات والموديولات التعليمية ودمج أسلوب العصف الذهني أدى إلى تنمية مهارات التدريس الإبداعي.

ثانياً: التحقق من صحة الفرض الثاني ومناقشته:

لاختبار صحة الفرض الثاني والذي ينص على أنه : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات معلمات الرياضيات في مقياس تورانس لمهارات التفكير الإبداعي قبل و بعد تطبيق البرنامج التدريبي" تم حساب قيمة(ت) لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في مقياس تورانس لمهارات التفكير الإبداعي، يوضحها الجدول (٦) التالي:

جدول (٦)

قيمة" ت "والمتوسطات الحسابية لدرجات معلمات الرياضيات في مقياس تورانس للتفكير الإبداعي في التطبيق القبلي و البعدي

المتغير	المهارة	التطبيق	العدد (ن)	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مهارات التفكير الإبداعي	الطلاقة	البعدي	٣٧	١٦,٣٤	١,٤٣	٢,٩١	٠,٠١
		القبلي		١٢,١٧			
	المرونة	البعدي	٣٧	١٤,١٥	١,٢	٢,٧٨	٠,٠١
		القبلي		١٠,٨١			
	الأصالة	البعدي	٣٧	١٩,٩١	١,٦٩	٤,٥٦	٠,٠١
		القبلي		١٢,٢٠			
	التفاصيل	البعدي	٣٧	٥٩,٥٦	٢,٨٥	٣,٩٦	٠,٠١
		القبلي		٤٨,٢٧			
المقياس ككل		البعدي	٣٧	١٠٩,٩٦	٥,٨٢	٤,٥٥	٠,٠١
		القبلي		٨٣,٤٥			

يتضح من الجدول (٦) ارتفاع متوسط درجات المقياس البعدي مقارنة بدرجات المقياس القبلي، كما تدل النسبة الإحصائية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات معلمات الرياضيات لمهارات التفكير الإبداعي في التطبيق القبلي و البعدي لمقياس تورانس ولصالح التطبيق البعدي، وهذا يدل على صحة الفرض الإحصائي الثاني :

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات معلمات الرياضيات في مقياس تورانس لمهارات التفكير الإبداعي القبلي و البعدي و لصالح البعدي.

ولتحديد حجم تأثير البرنامج التدريبي على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة تم حساب قيمة مربع ايتا (η^2) وجدول (٦) يشير إلى هذه القيم :

جدول(٧)

قيمة مربع إيتا(η^2)لتأثير البرنامج التدريبي على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى المعلمات

المتغير		قيمة (η^2)	حجم التأثير
مهارات التفكير الإبداعي	الطلاقة	٠,٢٣	كبير
	المرونة	٠,٢١	كبير
	الأصالة	٠,٤٢	كبير
	التفاصيل	٠,٣٥	كبير
المقياس ككل		٠,٤١	كبير

تشير قيمة مربع إيتا على أن للمتغير المستقل (البرنامج التدريبي المقترح) حجم تأثير كبير جداً وفعال، وهذا يشير إلى أن للبرنامج التدريبي تأثير كبير على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة، ويرجع ذلك إلى أن التدريب تضمن أنشطة وتطبيقات رياضية باستخدام الحاسب الآلي اتُبع لحلها إستراتيجية حل المشكلات إبداعيا، مما ساهم في التوصل إلى كم كبير من الحلول المتعددة والمتنوعة، الأمر الذي بدورة جعل المعلمات تمارس مهارتي المرونة والطلاقة، وبزيادة الأفكار المطروحة تزداد احتمالية ظهور الأفكار الأصيلة وهذا ما أدى إلى تنمية ابتكاريه المعلمات، و يتفق ذلك مع ما ذكره ديفيز (Davis) ،2004ومع نتائج دراسة ميلر(Miller،1996) اللاتي أشارتا إلى إمكانية استخدام أسلوب العصف الذهني في حل مشكلات محددة والأنشطة الإبداعية في تنمية قدرة المتعلمين على التفكير الإبداعي،

وكذلك فإن استخدام الحاسوب في تقديم البرنامج التدريبي يؤدي إلى زيادة عناصر الإبداع، فالحاسوب أداة إدراكية يسهل استخدامها لتوليد وتوفير تفكير إبداعي وابتكاري (الخليلي،٢٠٠٥)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ويلر ووايت وبرومفلد waite & Bromfield،Wheeler ، (2002) التي أكدت على إمكانية نمو التفكير الإبداعي من خلال تقنية الاتصال والمعلوماتية.

ثالثاً: التحقق من صحة الفرض الثالث ومناقشته:

لاختبار صحة الفرض الثالث والذي ينص على أنه: " توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى أداء المعلمات لمهارات التدريس الإبداعي و قدرتهن على التفكير الإبداعي "

تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين مستوى أداء المعلمات لمهارات التدريس الإبداعي و قدرتهن على التفكير الإبداعي وقد وجد أن معامل الارتباط هو٠,٧٦ مما يدل على وجود ارتباط طردي قوى بين أداء المعلمة الإبداعي وقدرتها على التفكير الإبداعي، وهذا يؤكد أن المعلم المبدع هو الذي يمتلك مهارات التدريس الإبداعية حيث أشار تورانس إلى أن المعلمة التي تستخدم أساليب جديدة وتقنيات جديدة وتمارس مهارات التدريس الإبداعي على الإبداع، وما نحتاجه نحن في هذا العصر هو أن تعيد كل معلمة النظر في أسلوبها وفي طريقة تفكيرها و استعمالها للأساليب المبتكرة التي تراعي الفروق الفردية والتي تمهّد الطريق إلى الإبداع (Torrance،1993).

التوصيات والمقترحات :

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، أمكن تقديم التوصيات والمقترحات التالية :

١. ضرورة تنظيم برامج تدريبية لمعلمات الرياضيات بالمراحل التعليمية المختلفة على استخدام مهارات التدريس الإبداعي، وزيادة الحساسية لديهن لحل المشكلات الحياتية والتوصل إلى العديد من الحلول المقترحة .
٢. توجيه نظر المعلمات إلى ضرورة التركيز على النواحي الإبداعية في التدريس، وإتاحة الفرصة لتلميذاتهن للمشاركة في تطبيق المهارات الإبداعية داخل الصف الدراسي.
٣. ضرورة اهتمام المشرفات بتوجيه أداء معلماتهن نحو ممارسة مهارات التدريس الإبداعي والابتعاد عن الأساليب التقليدية في تدريس الرياضيات.

٤. ضرورة العمل على تتبع الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات بعد تدريبهن على ممارسة مهارات التدريس الإبداعي وذلك بإمدادهن بالتغذية المرتجعة اللازمة.

٥. إجراء مزيد من الدراسات حول :

- فاعلية استخدام إستراتيجية حل المشكلات إبداعيا على تنمية مهارات للتفكير غير المستخدمة في الدراسة الحالية مثل التفكير الناقد والاستدلالي والتفكير الرياضي.....
- فاعلية استخدام إستراتيجية حل المشكلات إبداعيا على تنمية مهارات حل المسائل اللفظية .
- فاعلية استخدام إستراتيجية حل المشكلات إبداعيا في تدريس الرياضيات بالحاسوب للطالبات الموهوبات.
- فاعلية استخدام إستراتيجية حل المشكلات إبداعيا على تنمية مهارات التفكير الهندسي لدى المتعلمين في مراحل دراسية مختلفة.

* * *

المراجع العربية:

١. إبراهيم، عبد الستار.(٢٠٠٢): الإبداع – قضاياه وتطبيقاته–، مكتبة الأنجلو المصرية،القاهرة.

٢. أبو حطب، فؤاد ؛ سليمان،عبد الله (١٩٧٣): اختبارات تورانس للتفكير الإبتكاري مقدمة نظرية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٣. أبو عميرة، محبات (٢٠٠٢): الإبداع في تعليم الرياضيات،مكتبة الدار العربية للكتاب،القاهرة.

٤. إسماعيل، حفني(٢٠٠٠): فعالية إكساب الطلاب / المعلمين الأسس المنطقية للبرهان الرياضي وأساليب البرهنة للمشكلات الهندسية في تنمية التفكير الرياضي الإبداعي ومهارات تدريس الهندسة إبداعياً لديهم. مجلة تربويات الرياضيات،الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، المجلد الثالث، أكتوبر، ص ص١٣٠–١٦٣.

٥. الأعسر،صفاء (٢٠٠٠): الإبداع في حل المشكلات، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

٦. الفار، إبراهيم (٢٠٠٠): تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين،ط٢،دار الفكر العربي، القاهرة.

٧. بدر، بثينة (٢٠٠٥): واقع ممارسة معلمات الرياضيات للأنشطة التعلمية التي تسهم في تنمية التفكير الإبداعي مهارات التدريس الإبداعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة والثانوية بمدينة مكة المكرمة، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية بجامعة عين شمس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، ع ١٠٨، ص ص٤٧ –٨٧.

٨. بهوت، عبد الجواد،وبلطية، حسن (٢٠٠٦) : فاعلية مديول قائم على الأسئلة التباعدية في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الإعدادية، مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات،المجلد (٩) نوفمبر،جامعة بنها.

٩. التودري،عوض(٢٠٠٢): إكساب بعض مهارات التدريس الإبداعي، للرياضيات لمعلمي رياضيات المرحلة الإعدادية، المجلة التربوية،ع١٧،جامعة جنوب الوادي،كلية التربية، ص ص٢٤٠–١٩٧.

١٠. جروان، فتحي(1999) : تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، دار الكتاب الجامعي، العين.

١١. جروان، فتحي(2002) :الإبداع :مفهومه، معاييره، مكوناته، نظرياته، خصائصه، مراحله، قياسه، وتدريبه، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،عمان.

١٢. حبيب، مجدى (٢٠٠٣) : مداخل عبر ثقافية لتنمية مهارات التفكير وحل المشكلات من أجل تعلم أفضل في مرحلة الطفولة المبكرة.(في: اتجاهات حديثة في تعليم التفكير– إستراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة). دار الفكر العرى، القاهرة، ص ص ١٦٥–١٨٨.

١٣. حسانين، بدرية (٢٠٠٣): برنامج تدريبي قائم على مهارات التدريس الإبداعي وأثره في تنمية هذه المهارات لدى معلمي العلوم بمراحل التعليم العام بسوهاج،دراسات في المناهج وطرق التدريس،ع٨٤،جامعة عين شمس،كلية التربية،الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ص١٥– ٦٣.

١٤. خان، محمد (١٩٩١): دلالات صدق وثبات الصورة الشكلية (ب) من مقياس تورانس للتفكير الإبداعي ببعض مدن المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية، مجلة البحث في التربية وعلم النفس،العدد (١)، ص ص ١٤٠ – ١٦٨.

١٥. ضراوي،زين العابدين (٢٠٠١): مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية ارجع إلى الموقع:

http://www.moudir.com/vb/showthread.php?t=196213

تاريخ الدخول للموقع٢٠١٠/ ٨/ ٢١

١٦. الخليلي، أمل (٢٠٠٥) :الطفل ومهارات التفكير،ط١،دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١٧. رجائي،أحمد(٢٠٠٦) : أثر برنامج في النمذجة الرياضية في تنمية استراتيجيات ما وراء المعرفة وسلوك حل المشكلة ومهارات التدريس الإبداعية لدى الطالب المعلم شعبة الرياضيات، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

١٨. الروسان،فاروق.(٢٠٠١): أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة. (ط١)، دار الفكر للنشر والتوزيع،عمان.

١٩. روشكا،ألكسندرو ترجمة: أبو فخر،غسان عبد الحي(١٩٨٩): الإبداع العام والخاص، سلسلة عالم الكتب، الكويت .

٢٠. الزيات، فتحى(١٩٩٦) : سلسلة علم النفس المعرفي (٢): سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، دار النشر للجامعات، القاهرة.

٢١. زيتون،حسن (٢٠٠١) : مهارات التدريس رؤية في تنفيذ الدرس،القاهرة ،عالم الكتب.

٢٢. السامرائي، مهدي (١٩٩٢):تدريب المعلمين أثناء الخدمة في دول الخليج العربي، دراسة تحليلية مقارنة، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، الرياض.

٢٣. سعيد، سعيد(٢٠٠٢): فاعلية الحقائب التعليمية في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية وعلاقته بالتفكير الإبداعي لدى تلاميذهم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بجامعة الزقازيق،بنها.

٢٤. السعيد، رضا (١٩٩٩) : تنمية بعض مهارات التدريس الإبداعي لدى طالبات قسم الرياضيات بكلية التربية للبنات بالسعودية، مجلة البحوث النفسية والتربوية،العدد الثاني، كلية التربية جامعة المنوفية.

٢٥. السيد،يسري(٢٠٠٠):استراتيجيات تعليمية في تنمية التفكير الإبداعي لدى المعلم.

URL:(http://www.khayma.com/yousry/creativity%20workshop.htm1).

تاريخ الدخول للموقع٢٠١٠/ ١٧/٧

٢٦. شلبي،أمينة (١٩٩٩) : الاعتماد / الاستقلال عن المجال وأثره على الاستراتيجيات المعرفية المتعلقة بالاسترجاع وحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الجامعية، المجلة العلمية للجمعية المصرية للدراسات النفسية، المجلد التاسع،العدد (٢٢) أبريل، ص ٨٥–١١٦.

٢٧. الشيباني، حلمي (٢٠٠٦): تقويم الكفايات الأدائية للتعليم الإبداعي لمربيات رياضيات الأطفال الأهلية في مدينة تعز في ضوء محددات استراتيجيات التعليم الإبداعي، المؤتمر العلمي الثامن عشر"مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي"،كلية التربية، جامعة عيين شمس (المنعقد في الفترة ٢٥–٢٦ يوليو)، القاهرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ص ٦٨٧–٧٢٢

٢٨. الصاعدي، ليلى (٢٠٠٧): التفوق والموهبة والإبداع واتخاذ القرار، دار الحامد،عمان.

٢٩. الصافي، عبد الله (١٩٩٧) :التفكير الإبداعي بين النظرية والتطبيق، مطابع دار البلاد،جدة.

٣٠. الصمادي، محارب ؛ الصمادي،يحي(٢٠٠٩): أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج أوزبورن– بارنس : الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية المهارات فوق المعرفية في الرياضيات لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في الأردن، مجلة العلوم الإنسانية، السنة السابعة،العدد(٤٢)،الأردن.

٣١. عبادة، أحمد (٢٠٠١): التفكير الابتكاري "المعوقات والميسرات"،ط١،مركز النشر، القاهرة.

٣٢. عبد الغني، زينب (٢٠٠٠): المهارات التدريسية اللازمة لمعلم الرياضيات لتنمية القدرة الابتكارية عند تلاميذ التعليم الابتدائي والإعدادي، مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، المجلد الثاني، يناير، ص ص١١٨– ١٦٩.

٣٣. عبيد، وليم(٢٠٠٤): تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير،دار المسيرة،عمان.

٣٤. عطا الله، صلاح الدين.(٢٠٠٦): تقنين اختبار الدوائر من الصورة الشكلية(ب) لبطارية تورانس للتفكير الإبداعي من الأعمار من (٨–١٢) سنة بمدارس القبس بولاية الخرطوم، مجلة دراسات تربوية،المركز القومي للمناهج والبحث التربوي،العدد(١٤)، ص ١٠٢–١٣٧.

٣٥. على، محمد، الغنام، محرز(١٩٩٨):فاعلية برنامج مقترح في إكساب الطلاب المعلمىن مهارات التدريس الإبداعي، مجلة كلية التربية،جامعة المنصورة،العدد ٣٧٤.

٣٦. فلمبان، سمير(٢٠٠٤) :فاعلية برنامج مقترح في لإكساب الطلاب المعلمين تخصص رياضيات مهارات التدريس الإبداعي، مجلة كليات المعلمين، م ٤، ع ٢، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٣٧. الكرش، محمد(١٩٩٧) : السلوكيات المطلوبة لتنمية الابتكار ومدى توافرها لدى عينة من معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية بدولة قطر، التربية القطرية، عدد–١٢٢– سبتمبر.

٣٨. مارزانو وبيكرنج وأريدوندو وبلاكبورن وبرانت وموفت (١٩٩٨) : أبعاد التعلم "دليل المعلم" ترجمة جابر عبد الحميد جابر وصفاء الأعسر ونادية شريف، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع .

٣٩. المالكي، عوض(٢٠٠١): مدى امتلاك معلمي الرياضيات لبعض مهارات تنمية التفكير الإبتكاري، رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية،جامعة أم القرى.

٤٠. مراد،محمود(٢٠٠٦) : برنامج مقترح للتدريب الذاتي أثناء الخدمة وتأثيره على تنمية بعض مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الإعدادية واتجاهاتهم نحو التدريس الإبداعي، مجلة تربويات الرياضيات،الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات،المجلد (٩) نوفمبر،جامعة بنها.

٤١. المفتي، محمد(٢٠٠٥):منظومة المدرسة الفعالة،المؤتمر العربي الخامس حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، الجامعة العربية، أبريل ٢٠٠٥،القاهرة.

٤٢. النافع،عبدالله وآخرون (٢٠٠٠): تقنين مقياس تورانس للتفكير الإبتكارى الأشكال(ب)،مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية،الرياض.

٤٣. الهويدي، زيد (٢٠٠٢):الألعاب التربوية إستراتيجية لتنمية التفكير،ط١،دار الكتاب الجامعي،العين.

المراجع الأجنبية

1. Anderson. J. (1993): Problem Solving and Learning. American Psychologist. Vol.48. No. 1. PP. 35-44.
2. Davis. G.; Rimm. S. (2004): Education of the Gifted and Talented. 5th Ed. Prentice-Hall. Inc.. NJ:USA
3. De soete. A. ; Roeyers. H.; & De Clercq. A. (2003): Can Offline Met cognition Enhance Mathematical Problem Solving ? . Journal of Educational psychology. Vol. 95. No. 1. PP. 188- 200
4. Guilford ، J. (1987): Creative talents: Their nature. uses and development . Buffalo ، NY : Bearly limited.
5. Huey.N.(2000): Teaching Creativity. Unpublished Master of Arts dissertation . The University of Texas at Austin. . http://www.ciadvertising.org/studies/reports/future/nathan.html.
6. Kulhavy. R. W. (1977): feed back in Written Instruction. Review of Educational Research. Vol. 47; No. 1 .
7. Levien ، J. C. (1997) : Personal Creativity and Classroom Teaching Style of Second Year ، Inner-City Teachers. D. A. I. ، Vol. 57 ; No. 10
8. Mayer. R. E. (1992):Thinking. Problem Solving. Cognition :(2nd.Ed) New York : Freeman.
9. Miller. J. H. (1996): The Effectiveness of Training on Creative Thinking Abilities of Third Grade Children. D. A. I.. Vol. 35; No. 11.
10. McIntosh. R.. & Jarrett. D. (2000): Teaching mathematical problem solving: Implementing the vision: A literature review. Portland. Oregon: Mathematics and Science Education Center. Northwest Regional Laboratory . Retrieved January 23. 2007. from : http://www.nwrel.org/msec/images/mpm/PDF/monograph.PDF.

11. National Council of Teachers of Mathematics. (2000): Principals and Standards for School Mathematics. Reston. VA :(NCTM).
12. National Council of Teachers of Mathematics(1989): Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics. Reston Va: NCTM.
13. Osborne. A.F.(1963).Applied imagination. 3rd Ed ..New York: Charles Scribner's sons.
14. Slava. K.; Chandler . P.& Tuovinen.J . (2001) : When Problem Solving Is Superior to Studying Worked Examples . Journal of Educational psychology . Vol.93 . No . 3. PP. 579-588.
15. Torrance. P. (1993): the nature of creativity as manifesting. in R.J. Sternberg ED new York: press syndicate of the university of Cambridge. pp 43-75.
16. Torrance. P. (1990): Torrance Tests of Creative Thinking-Norms Technical Manual. Figural (Streamlined) Forms. A and B. Scholastic Testing Services: Illinois: USA.
17. Torrance. P. (1969): Torrance Tests of Creative Thinking: Norms. Technical Manual Verbal Tests. Forms A and B. Figural Tests. Forms A and B. Princeton. New jersey: Personnel Press. INC
18. Treffinger. D. J.(2000): Practice Problems for Creative Problem Solving. Prufrock Press. Inc. Waco. TX.
URL:(http://www.ciadvertising.org/Studies/reports/future/ nathan.html)
19. Wheeler. S.. Waite.S.. & Bromfield C. (2002) :Promoting creative thinking through the use of ICT .Journal of Computer Assisted Learning. No. 18. pp 367-378.

* * *

بعض المشكلات التنظيمية والأكاديمية التي تواجه الطلبة ببرامج الماجستير الموازي في التخصصات التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. يوسف بن عبد الرحمن الشبل

قسم الإدارة والتخطيط التربوي - كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

بعض المشكلات التنظيمية والأكاديمية التي تواجه الطلبة ببرامج الماجستير الموازي في التخصصات التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. يوسف بن عبد الرحمن الشبل

قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرّف على بعض المشكلات التنظيمية والأكاديمية التي تواجه الطلبة ببرامج الماجستير الموازي في التخصصات التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ومن ثم التوصل إلى مقترحات وتوصيات قد تسهم في الحد من تلك المشكلات . ولتحقيق ذلك بنى الباحث أداة الدراسة وطبقها على الطلبة ببرامج الماجستير الموازي في التخصصات التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض. وكانت أبرز نتائجها ما يلي:

١- تتمثل أهم المشكلات التنظيمية التي تواجه الطلبة بعدم التفرغ الكلي للدراسة، وضعف وعيهم باللوائح المنظمة للدراسة، وعدم وضوح لوائح وأنظمة البرامج، وزيادة أعداد المقبولين، وضعف التواصل مع إدارة البرامج .

٢- تتمثل أهم المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلبة بضعف تفعيل الجامعة الإرشاد الأكاديمي في البرامج، وضعف تفاعل الطلبة معه، واستخدام وسائل التدريس التقليدية في البرامج، ومحدودية أساليب التدريس، وضعف أساليب التقويم، وعدم وضوح أهداف البرامج .

٣- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول المشكلات التنظيمية والأكاديمية التي تواجه الطلبة المتعلقة بالخصائص الشخصية، عدا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) حول المشكلات التنظيمية ترجع إلى متغيري العمل والجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠١) حول المشكلات الأكاديمية ترجع إلى متغير البرنامج .

وتوصلت الدراسة إلى مقترحات وتوصيات عدة يرى الباحث أنها قد تسهم في الحد من المشكلات التنظيمية والأكاديمية التي تواجه الطلبة في تلك البرامج.

المحور الأول: مدخل الدراسة - الإطار النظري - الدراسات السابقة

أ- مدخل الدراسة

مقدمة:

تتطلب منظومة التعليم معالجة مجموعة من القضايا المتعلقة بتطوير التعليم، والتعلم مدى الحياة، وربط التعليم بالتنمية، وتعريب المعرفة؛ وذلك للإسهام في تنمية القدرات التحليلية، وامتلاك المهارات العملية، بالإضافة إلى تعزيز روح المبادرة وريادة الأعمال، إذ ينطوي هذا النمط التعليمي على أهمية بالغة؛ للوصول إلى اقتصاد قائم على المعرفة، ومجتمع معرفي عبر تطوير منظومة التعليم في مختلف مراحلها، وذلك بدءً بالطفولة المبكرة، وانتهاءً بالتعليم ما بعد الجامعي، الذي يتطلب توسعاً واهتماماً كبيرين.

وقد أولت خطط التنمية في المملكة العربية السعودية أهمية كبرى لتنمية الموارد البشرية؛ لكون الثروة الحقيقية للوطن تتمثل بموارده البشرية والمهارات الإنتاجية للقوى العاملة فيه. وقد تجسد هذا الاهتمام المستمر بتنمية الموارد البشرية في التوسع الملحوظ الذي يشهده قطاع التعليم طيلة العقود المنصرمة، وتواصل خطة التنمية التاسعة الاهتمام بهذا المحور بتطبيق أحد أهدافها الذي يتضمن تعزيز التنمية البشرية، وتوسيع الخيارات المتاحة للمواطنين في اكتساب المعارف والمهارات والخبرات، حيث تضمنت تلك الأهداف في مجال التعليم العالي التوسع في برامج الدراسات العليا وتنويع تخصصاتها وأساليب تقديمها

(وزارة الاقتصاد والتخطيط، خطة التنمية التاسعة، ١٤٣١هـ، ص٣٩).

ونصت وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية على أهداف التعليم العالي حيث تضمنت:

تنمية عقيدة الولاء لله، ومتابعة السير في تزويد الطالب بالثقافية الإسلامية، وإعداد مواطنين أكفاء مؤهلين علمّياً وفكريّاً تأهيلاً عالياً لأداء واجبهم في خدمة بلادهم، وإتاحة الفرصة أمام النابغين للدراسات العليا، في التخصصات العلمية المختلفة، والقيام بدور إيجابي في ميدان البحث العلمي الذي يسهم في مجال التقدم العالمي، والنهوض بحركة التأليف والإنتاج العلمي بما يطوع العلوم لخدمة الفكرة الإسلامية، وترجمة

العلوم وفنون المعرفة إلى لغة القرآن، وتنمية ثروة اللغة العربية، والقيام بالخدمات التدريبية والدراسات التجديدية التي تنقل إلى الخريجين الذين هم في مجال العمل (وزارة التربية والتعليم، وثيقة سياسة التعليم، ١٣٩٠هـ، ص٢١-٢٢).

وقد بدأت الجامعات السعودية بتقديم برامج الدراسات العليا في مراحل مبكرة، وبأنماط مختلفة، حيث كانت جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أولى الجامعات التي قدمت برنامجاً للدراسات العليا، إذ صدر المرسوم الملكي رقم (٤) بتاريخ ١٣٨٥/٣/١٢هـ بالموافقة على النظام الأساس للمعهد العالي للقضاء، وتخرجت الدفعة الأولى عام ١٣٨٨هـ، وكانوا من الحاصلين على درجة الماجستير(جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٢٤هـ،ص٢-٤).

ويظهر التعليم الموازي في برامج الدراسات العليا أحد أهم تلك الصيغ التي تستخدمها الجامعات السعودية في تقديم البرامج التعليمية المختلفة، والتي تخدم المجتمع، وتسهم في تحقيق تطلعاته، إضافة إلى تلبية احتياجات سوق العمل في المملكة العربية السعودية عبر تقديم برامج الدبلوم والماجستير والدكتوراه في التخصصات التي تؤخذ في الفترات المسائية باختلافها.

وقد تزايد تطبيق التعليم الموازي في برامج التعليم الجامعي والدراسات العليا في الدول المتقدمة – كما تشير الإحصاءات – حيث يعّد هذا النمط من التعليم مجالاً خصباً من المجالات التربوية المعتمدة، إضافة إلى أخذه طريق الاستقرار (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٨م) . ومن هنا ظهرت أهمية الحاجة إلى أخذ أقل الدول تقدماً هذا النوع من التعليم، بحيث تعطيه حقه من الرعاية والاهتمام قبل أن تجد نفسها مجبرة على تنفيذه؛ لما يحمله من أسباب ومبررات موضوعية ومنطقية (مدكور، ٢٠٠٨م) .

وتشير (بارومر، ١٤٢٥هـ،ص١١-١٢) إلى أن برامج ذلك النمط من التعليم تتضمن حلولاً كثيرة لمشكلات يعاني منها التعليم العالي؛ وذلك من خلال ما يتمتع به من اتساع في مجالاته، ومرونة برامجه وشموليتها وتكاملها، وكذلك قدرته على مواكبة التقدم التقني، إضافة إلى إمكانية استثماره في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لجميع أفراد المجتمع .

ويُعّد التعليم الموازي أحد البرامج الداعمة لتمويل التعليم العالي، حيث يعكس الدعم الذي يقدمه المجتمع في هذا الإطار؛ لتطوير التعليم العالي والبحث العلمي، والحفاظ على جودته.

كما يمثل وعي الجمهور، ومشاركة القطاعين العام والخاص، والمؤسسات والأفراد والأسر، والقطاعات الاجتماعات المعنية بالتعليم العالي كافة (اليونسكو، ١٩٩٨م)

وبما أن كان هذا النوع من التعليم يُعّد ترجمة حقيقية لدور الجامعة في خدمة مجتمعها؛ فقد كانت جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من بين الجامعات التي تعي دورها إزاء خدمة مجتمعها، إذ أنشأت برامج التعليم الموازي التي تنوعت بتنوع الكليات والأقسام التي تتضمنها الجامعة، ومن تلك البرامج، برامج الدراسات العليا في التخصصات التربوية بكلية العلوم الاجتماعية، حيث تتضمن برامج للدكتوراه والماجستير (ذكور / إناث) في تخصصات: الإدارة والتخطيط التربوي، والمناهج وطرق التدريس، وأصول التربية، والتربية الإسلامية. وقد بدأ تطبيق برامج التعليم الموازي في الدراسات العليا في التخصصات التربوية منذ أكثر من خمس سنوات بدءً من العام الجامعي (١٤٢٦ – ١٤٢٧هـ).

مشكلة الدراسة:

مرت برامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية بمراحل مختلفة من التطوير والتغيير في أساليب تقديم تلك البرامج، ومنها برامج التعليم الموازي التي تُوسع فيها توسعاً كبيراً بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، حيث ضمت برامج التخصصات التربوية بكلية العلوم الاجتماعية التي شهدت قبول أعدادٍ كبيرة من الطلاب والطالبات.

وبما أن الجامعات السعودية تسعى عبر برامجها الأكاديمية في الدراسات العليا إلى إيجاد مخرجات ذات كفاءة عالية، وتحقيق متطلبات الاعتماد الأكاديمي، فإنها أيضاً حريصة على متابعة ومراجعة برامجها وأنظمتها، بحيث تجعلها متوائمة مع تطلعات وطموحات الدارسين والدارسات، وتحقق متطلبات المجتمع، واحتياجات سوق العمل .

وجدير بالذكر أن الإقبال الكبير على برامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية أدى إلى التوسع في مجالات تلك الدراسات، وفتح تخصصات جديدة، بهدف تحسين

مستوى الكوادر البشرية التي على أساسها ترتقي المجتمعات. وقد عمدت الجهات المشرفة على التعليم العالي في المملكة العربية السعودية إلى فتح قنوات أخرى لتقديم تلك البرامج، ومنها صيغة التعليم الموازي؛ وذلك نظراً للطلب المتزايد على الدراسات العليا، بيد أن تطبيق تلك البرامج بهذه الصيغة واجه مشكلات عديدة.

وقد أشارت نتائج دراسات كثيرة إلى وجود بعض المشكلات التنظيمية والأكاديمية، التي تواجه تلك البرامج،وحيث أشارت نتائج دراسة (السالم، ١٤٢٤هـ) إلى وجود بعض المشكلات تتضمن طول الإجراءات الإدارية والتنظيمية، ومشكلات متعلقة بإنجاز البحث أو الرسالة ومشكلات عدم تفرغ الطلاب والطالبات، إضافة إلى عدم وجود العدد الكافي من أعضاء هيئة التدريس، وتزايد الإقبال على تلك البرامج .

وأكدت نتائج دراسة (باروم، ١٤٢٥هـ) عدم وضوح أهداف برامج التعليم الموازي، بالإضافة إلى وجود مشكلات تمويلية . أما دراسة (الزهراني، ١٤٢٨هـ) فقد توصلت نتائجها إلى طول الفترة الزمنية التي يقضيها الطالب أو الطالبة في مرحلة الدراسات العليا.

كما أوضحت نتائج دراسة (مسلم، ١٤٢٩هـ) وجود مشكلات تتعلق بتطبيق برامج التعليم الموازي، وتتضمن غموض الأهداف، والحاجة إلى إعادة النظر في لوائح وأنظمة تلك البرامج، إضافة إلى وجود بعض المشكلات التمويلية. أما نتائج دراسة (القرني، ١٤٣٠هـ) فقد بينت وجود مشكلات تنظيمية يواجهها الطلاب والطالبات في برامج التعليم الموازي .

في حين أوضحت نتائج دراسة (النوفل، ١٤٣٠هـ) وجود مشكلات إدارية وأخرى أكاديمية تتعلق بالإرشاد الأكاديمي، والخدمات البحثية، والمكتبية، وتسهيلات البحث يواجهها الطلاب والطالبات في برامج الدراسات العليا .

وأكدت دراسة (الحربي، ١٤٣٢هـ) على وجود مشكلات تنظيمية تتعلق بعدم منح الأقسام العلمية صلاحيات إقرار الخطط، ومشكلات إجرائية تتعلق ببطء إنجاز الرسائل العلمية، وكذلك وجود مشكلات أكاديمية تتعلق بضعف تلبية احتياجات الطلبة، وتقادم برامج الدراسات العليا، بالإضافة إلى طول المدة الزمنية التي يقضيها طلبة الدراسات العليا للحصول على الدرجة العلمية .

يتضح من نتائج تلك الدراسات وجود بعض المشكلات التي تواجه برامج الدراسات العليا، ومنها: برامج التعليم الموازي. ونظراً لأهمية الموضوع وما يعتريه من مشكلات كما بينته نتائج تلك الدراسات، ومقارنة ذلك بواقع برامج الماجستير في التخصصات التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، فإن الدراسة الحالية تهدف إلى معرفة بعض المشكلات التنظيمية والأكاديمية التي تواجه الطلبة في تلك التخصصات، ومن ثم تقديم المقترحات والتوصيات التي يمكن أن تسهم في الحد منها أو القضاء عليها.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما المشكلات التنظيمية التي تواجه الطلبة ببرامج الماجستير الموازي في التخصصات التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم ؟

٢- ما المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلبة ببرامج الماجستير الموازي في التخصصات التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم ؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) حول المشكلات التنظيمية والأكاديمية التي تواجه الطلبة ببرامج الماجستير الموازي في التخصصات التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تتعلق بخصائصهم الشخصية (العمر، والعمل، والجنس، والبرنامج) ؟

٤- ما المقترحات التي قد تسهم في الحد من المشكلات التنظيمية والأكاديمية التي تواجه الطلبة ببرامج الماجستير الموازي في التخصصات التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

١- التعرّف على المشكلات التنظيمية التي تواجه الطلبة ببرامج الماجستير الموازي في التخصصات التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم .

٢- التعرّف على المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلبة ببرامج الماجستير الموازي في التخصصات التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم .

٣- الكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول المشكلات التنظيمية والأكاديمية التي تواجه الطلبة ببرامج الماجستير الموازي في التخصصات التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تتعلق بخصائصهم الشخصية (العمر، والعمل، والجنس، والبرنامج).

٤- التوصل إلى بعض المقترحات التي قد تسهم في الحد من تلك المشكلات وتطوير برامج الدراسات العليا في التعليم الموازي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١- تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية برامج التعليم الموازي التي طرحت في التعليم العالي؛ لمواجهة عدد من المشكلات التي تواجهه، ومنها: تزايد الطلب الاجتماعي على برامج الدراسات العليا .

٢- تسعى الدراسة الحالية إلى تقديم إضافة علمية في مجال تخصص إدارة التعليم العالي، وتحقيق فوائد قد تسهم في زيادة فاعلية إدارة الجامعات بالمملكة العربية السعودية في هذا المجال .

الأهمية التطبيقية:

١- قد تسهم الدراسة الحالية بنتائجها في تقديم تغذية راجعة للقائمين على برامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية، لتحسينها وتطويرها .

٢- تحاول الدراسة الحالية من خلال النتائج التي تصل إليها في تقديم بعض التوصيات والمقترحات التي قد تسهم في حل تلك المشكلات التي تواجهها برامج التعليم الموازي في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية .

حدود الدراسة

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على معرفة المشكلات التنظيمية والأكاديمية التي تواجه الطلاب والطالبات ببرامج الماجستير في التعليم الموازي بالتخصصات التربوية، وتشمل: تخصص الإدارة والتخطيط التربوي، وتخصص المناهج وطرق التدريس، وتخصص أصول التربية، وتخصص التربية الإسلامية .
- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة الحالية على الأقسام التربوية (قسم الإدارة والتخطيط التربوي – قسم المناهج وطرق التدريس – قسم أصول التربية) في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتشمل أربعة برامج تتضمن أربعة تخصصات تربوية هي: تخصص الإدارة والتخطيط التربوي، وتخصص المناهج وطرق التدريس، وتخصص أصول التربية، وتخصص التربية الإسلامية.
- الحدود البشرية: الطلاب والطالبات في برامج الماجستير الموازي بالأقسام التربوية في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .
- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (١٤٣١– ١٤٣٢هـ) .

مصطلحات الدراسة:

التعليم الموازي:

يعرفه الباحث إجرائياً بأنه: نمطاً من أنماط التعليم الذي يتصف بالمرونة في اتخاذ القرارات، وإمكانية الابتكار والتجديد أكثر مما يتوفر في التعليم النظامي العام، ويوازيه دون أن يكون جزءاً منه أو خاضعاً له، وتدرس برامج التعليم الموازي التي تقدمها

الجامعات في الفترة المسائية وبالمتطلبات الدراسية نفسها، وبشروط مختلفة عن البرامج التي تدرس في الفترة الصباحية مقابل رسوم معينة، فهو نوع من التعليم النظامي المدفوع، يهدف إلى التنمية الشخصية والفنية والثقافية، لتحسين نمط الحياة، والسعي إلى جودتها.

– المشكلات التنظيمية:

يعّرفها الباحث إجرائياً بأنها: تلك الصعوبات أو العقبات التي تواجه الطلاب والطالبات، المتعلقة بالجوانب التنظيمية التي تشمل إجراءات القبول والتسجيل، واللوائح التنظيمية، والرسوم الدراسية، وانتظام الدراسة، وأعداد المقبولين في البرامج.

– المشكلات الأكاديمية:

وتُعّرف إجرائياً: بأنها تلك الصعوبات أو العقبات التي تواجه الطلاب والطالبات، والمتعلقة بالجوانب الأكاديمية التي تشمل البرامج الدراسية، وأعضاء هيئة التدريس، وأساليب التقويم، والإرشاد الأكاديمي .

الأقسام التربوية:

هي الأقسام المختصة في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية المعنية بتدريس المقررات التربوية في أقسام الجامعة باختلافها، والمشرفة على برامج الدراسات العليا التربوية، وتشمل: قسم الإدارة والتخطيط التربوي، وقسم المناهج وطرق التدريس، وقسم أصول التربية .

الطلبة:

هم جميع الطلاب المقيدين والطالبات المقيدات في برامج الماجستير (الموازي) في التخصصات التربوية، وتشمل: تخصص الإدارة والتخطيط التربوي، وتخصص المناهج وطرق التدريس، وتخصص أصول التربية، وتخصص التربية الإسلامية .

ب– الإطار النظري:

تم تناول الإطار النظري للدراسة عبر المحاور التالية:

أولاً: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية:

أنشئت جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عام في ١٣٩٤هـ ومقرها الرياض، وترجع نواتها عندما افتتح أول معهد علمي بالرياض في عام ١٣٧٠هـ، حيث كان اللبنة الأولى للجامعة، ثم افتتحت كلية الشريعة بالرياض في عام ١٣٧٣هـ، ثم تلتها كلية اللغة العربية بالرياض في عام ١٣٧٤هـ، وفي ١٣٩٤/٨/٢٣م صدر المرسوم الملكي رقم م/٥٠ المبني على قرار مجلس الوزراء رقم ١١٠٠ بتاريخ ١٣٩٤/٨/١٧هـ بالموافقة على نظام الجامعة ومسماها (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٣١هـ،ص١٩-٢١).

ويبلغ عدد الكليات في الجامعة (١٣) كلية ومعهداً، أحدثها كلية الإدارة والاقتصاد، وكلية الطب، وكلية الهندسة، وكلية اللغات والترجمة، وكلية علوم الحاسب والمعلومات. وتضم الجامعة معهداً عالياً للقضاء، وآخر لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، إضافة إلى معاهد خارجية لتعليم العلوم الإسلامية والعربية. كما تضم الجامعة عمادات مساندة تعنى بأمور كثيرة منها: البحث العلمي، وشؤون الطلاب، والدراسات العليا، والتعليم عن بعد، وشؤون المكتبات، وخدمة المجتمع والتعليم المستمر، وشؤون معاهد الجامعة في الخارج. وقد ووفق مؤخراً الموافقة على إنشاء بعض العمادات المساندة، وتشمل: عمادة البرامج التحضيرية، وعمادة تطوير التعليم الجامعي، وعمادة الموهبة والإبداع والتميز، وعمادة التقويم والجودة، وعمادة تقنية المعلومات، إضافة إلى مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز للدراسات الإسلامية المعاصرة وحوار الحضارات (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٣٢هـ، ص٣-١٥).

ثانياً: الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية:

أنشىء قسم المواد المسلكية في كلية اللغة العربية والعلوم الاجتماعية قبل عام (١٣٩٦هـ / ١٣٩٧هـ)، وأسُند إلى القسم تدريس مواد علم الاجتماع، وعلم النفس والتربية. وفي عام (١٣٩٦هـ / ١٣٩٧هـ) استقلت كلية العلوم الاجتماعية، وتغير مسمى قسم المواد المسلكية إلى مسمى قسم الاجتماع وعلم النفس، وظل يدرس المقررات التربوية في الجامعة. وفي عام (١٣٩٨/١٣٩٩هـ) أصبح لعلم الاجتماع قسم خاص به وعلم النفس والتربية قسم آخر خاص به أيضاً، وفي عام (١٤٠١هـ) أصبح للتربية قسم

خاص بناءً على موافقة مجلس الجامعة على اقتراح مجلس كلية العلوم الاجتماعية (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٢٩هـ، ص١٤٧).

وفي تاريخ ٤/٦/١٤٣٢هـ وبالتوجيه البرقي الكريم رقم ٣٥٦٢/م ب وافق خادم الحرمين الشريفين رئيس مجلس الوزراء ورئيس مجلس التعليم العالي على محضر جلسة مجلس التعليم العالي في جلسته الرابعة والستين المعقودة بتاريخ ٦/٥/١٤٣٢هـ بشأن قراره رقم(١٢/٦٤/١٤٣٢هـ) القاضي بالموافقة على تحويل شعب الإدارة والتخطيط التربوي، والمناهج وطرق التدريس، وأصول التربية إلى أقسام علمية تخصصية، وإنشاء قسم جديد يسمى (قسم التربية الخاصة) في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (وزارة التعليم العالي، مجلس التعليم العالي، الأمانة العامة، ١٤٣٢هـ، ص١-٣).

ثالثاً: برامج الدراسات العليا بالأقسام التربوية:

تضطلع الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بتأهيل وإعداد طلاب وطالبات الجامعة تربويّاً، كما تؤهل طلاب وطالبات الدراسات العليا في مراحل الدبلوم العام والماجستير والدكتوراه، إضافة إلى إقامة دورات تدريب مديري المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية، ودورات المشرفين التربويين، وكذلك تشارك كذلك في الدورات التي تنظمها عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، ١٤٢٩هـ، ص١٤٥).

وتهدف الأقسام التربوية إلى الإسهام في تأصيل مجالات المعرفة التربوية على أسس إسلامية، وإعداد البحوث والدراسات التربوية،وتزويد الدارسين والدارسات بالأطر العلمية المتعمقة في مجال الدراسات التربوية، وتمكينهم من مواصلة الدراسات العليا في التخصصات التربوية، إضافة إلى إعداد الكفاءات العلمية والمهنية المتخصصة في مجالات التربية والتعليم، وتأهيلهم تأهيلاً عالمياً، ومن ثم الإسهام في تطوير العملية التعليمية، وإيجاد حلول معرفية ذات قيمة علمية وعملية، بحيث تعزز قدرات المؤسسات التربوية حتى تكون قادرة على تطوير التعليم(جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٣٢هـ، ص١٤٧-١٤٨).

وفي ضوء الأهداف العامة للدراسات العليا الواردة في المادة الأولى من اللائحة الموحدة للدراسات العليا بالجامعات السعودية تأتي أهداف برامج الدراسات العليا في التخصصات التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، حيث تتضمن (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، ١٤٣٢هـ، ص١٥٠-١٥٣):

- إعداد البحوث والدراسات التربوية، وتقويمها من وجهة نظر إسلامية.
- الإسهام في تأصيل مجالات المعرفة التربوية .
- تزويد الدارسين والدارسات بالخلفية العلمية في مجال الدراسات التربوية، لمعرفة المستجدات الحديثة محلياً وعالمياً في المجالات التربوية .
- تمكين المتميزين من مواصلة الدراسات العليا في التخصصات التربوية، وذلك للإسهام في تنمية المجتمع وتقدمه .

وتقدم الأقسام التربوية برامج الدراسات العليا على النحو التالي:

١- قسم الإدارة والتخطيط التربوي: ويمنح درجتي الماجستير والدكتوراه في تخصص الإدارة والتخطيط التربوي للطلاب والطالبات .

٢- قسم المناهج وطرق التدريس: ويمنح درجتي الماجستير والدكتوراه في تخصص المناهج وطرق التدريس للطلاب والطالبات.

٣- قسم أصول التربية: ويمنح درجتي الماجستير والدكتوراه في مساري أصول التربية، والتربية الإسلامية للطلاب والطالبات .

وتمنح تلك الأقسام العلمية درجتي الماجستير والدكتوراه في التخصصات التربوية في إطار التعليم الموازي، وذلك بالتنسيق مع عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٣٢هـ، ص١٦٠-١٨٢) .

رابعاً: التعليم الموازي:

١-١ مفهوم التعليم الموازي:

يُعرّف بأنه: "تعليم بديل يسير في خط مواز مع التعليم النظامي، ويهدف إلى توفير فرص جديدة للذين فشلوا أو تسربوا منه بسبب عوامل ثقافية أو اقتصادية أو اجتماعية، إضافة إلى ذلك توفير فرص بديلة للتعليم لمن لم يتمكنوا من استكمال

تعليمهم في المراحل العليا، بما يمكنهم من الحصول على التعليم أثناء ممارسة العمل" (حلمي، ١٩٨٨م، ص١٥).

ويعّد التعليم الموازي نمطاً من أنماط التعليم الذي يتصف بالمرونة في اتخاذ القرارات، وإمكانية الابتكار والتجديد أكثر مما يتوفر في التعليم النظامي العام، فهو نظام يوازي التعليم النظامي دون أن يكون جزءاً منه أو خاضعاً له. ويمثل مفهوم التعليم الموازي بوصفه نوعاً من أنواع التعلم والتعليم الذي توفره هيئات وجهات حكومية وغير حكومية يمثل نظاماً متسقاً مع التعليم النظامي بكل ما يشمله من فعاليات ونشاطات (الطويل، ٢٠٠١م، ص٤١٣-٤٢٠).

ويطبق التعليم الموازي في التعليم الجامعي أو العالي في البرامج التي تقدمها الجامعات في المساء، بحيث تقدم الجامعة أو الكلية بعض برامجها في الفترة المسائية، وبالمتطلبات الدراسية نفسها، ويقبل الطلبة بشروط مختلفة عن طلبة الفترة الصباحية في مقابل رسوم معينة، فهو يركز على التنمية الشخصية والفنية والثقافية، بهدف تحسين نمط الحياة (أبو عمه، ١٤٢٠هـ، ص٥٢-٥٤) لذا يمكن أن يطلق عليه تعليم نظامي مدفوع.

وتذكر (Chessell,1996,p.210-219) أن أهمية التعليم الموازي تبرز من كونه نمطاً تعليمياً مكملاً التعليم النظامي، إذ يستطيع كل فرد عبره أن يكتسب معارف ومهارات واتجاهات وقيم لا يستطيع الحصول عليها في التعليم العام؛ لأسباب وظروف مختلفة.

كما تؤكد (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٠ م) أن التعليم الموازي تعليم يركز على حاجات المتعلم وأهدافه، ويساعده على تحقيقها. وتبرز أهم خصائص التعليم الموازي في اتصافه بالمرونة والاستمرارية والتوازي مع النظام التعليمي، والتكامل والتمركز حول الدارس، والانتشار والانفتاح والتنوع والتفرد (زيدان، ٢٠٠٠م) و(الطويل، ٢٠٠١ م).

ويعّد التعليم الموازي أحد أهم الصيغ التي تستخدمها المؤسسات التربوية في تقديم برامجها التعليمية التي تخدم المجتمع ومنها: الجامعات، وهو نظام تعليمي يوازي النظام التعليمي (النظامي) ويتسق معه دون أن يكون جزءاً منه، ولكنه أكثر مرونة منه

من حيث القوانين واللوائح المنظمة له، ويهدف إلى تزويد الطلبة بالمعلومات والمهارات التي يحتاجو إليها في إطار تعويضي لمن لم يستطع الالتحاق بالتعليم النظامي .

١-٢ أهداف التعليم الموازي:

تشير دراسات كثيرة إلى أن التعليم الموازي يهدف إلى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بجميع أبعاده (الكمية والنوعية والاجتماعية)، وذلك بإتاحة الفرص التعليمية للكثير من فئات المجتمع لإكسابهم فرص تنمية المهارات والتدريب المستمر أثناء الخدمة، إضافة إلى الإسهام في التنمية الاقتصادية والاجتماعية، والتفاعل مع متغيرات العصر من خلال اعتماد مناهج حديثة في مضمونها، واستخدام أساليب وطرق تدريس حديثة واختيار أعضاء هيئة تدريس مناسبين لهذا النوع من البرامج (أبو سعده، ٢٠٠١ م، ص٤٣-٤٧) .

كما تشير بعض الدراسات إلى تحقيق التعليم الموازي مجموعة من الأهداف التي تتضمن مراعاة الظروف الاقتصادية والاجتماعية للدارسين والدارسات، وإتاحة الفرصة للمتسربين والمتسربات من التعليم النظامي من جديد، إضافة إلى إسهامه في توفير سبل التثقيف والتعليم للراغبين والراغبات في مختلف الفئات العمرية، واستكمال دراسة المستويات العليا. كما يحقق التعليم الموازي التنمية المستمرة عبر الدورات التدريبية، وتأهيل الدارسين والدراسات للحياة العملية، وممارسة النشاطات المجتمعية، وتشجيعهم على مواصلة التعليم، وتثبيت المعلومات والمهارات التي اكتسبو من البرامج. كما يسهم التعليم الموازي في سدّ بعض الثغرات الكامنة في التعليم النظامي، إضافة إلى تحقيق التكامل مع التعليم النظامي (مهناوي وتوفيق، ٢٠٠٤، ص٤٦-٤٩) و(العجمي، ٢٠٠٧م، ص١٨٠-١٨٢) .

١-٣ مشكلات التعليم الموازي:

يواجه التعليم الموازي في المؤسسات التربوية المختلفة مشكلات عديدة منها ما يتعلق بفلسفة النظام، ومنها ما يتعلق بالعلاقة مع المجتمعات المحلية، ومنها ما يتعلق بالإمكانات المختلفة. بيد أننا في الدراسة الحالية سنركز على المشكلات المتعلقة بالجوانب التنظيمية والأكاديمية .

أ- المشكلات التنظيمية:

يذكر بعض الباحثين أن من أهم المشكلات التنظيمية التي تواجه نظم التعليم وخاصة نظام التعليم الجامعي الموازي المشكلات المتعلقة بسياسات القبول، وضعف الرقابة على البرامج، وعدم وضوح اللوائح والأنظمة، وصعوبة التواصل مع منسقي ومشرفي البرامج، وقلة عدد الموظفين الإداريين (Craig , 1994, P44-46).

ويرى (مرسي، ٢٠٠٢م، ص٨٥) أهمية مرحلة القبول والتسجيل، حيث يواجه الطلبة مشكلات عديدة، لذا يتوجب مراعاة أمور عدة منها: الطاقة الاستيعابية للبرامج، ومستويات وقدرات وإمكانات الطلبة، إضافة إلى تلافي بعض المشكلات المتعلقة بعدم معرفة الطلبة التخصصات التي يحتاج إليها سوق العمل أثناء التقديم للبرامج، والتأخر في إعلان نتائج القبول.

وتشير (القرني، ١٤٣٠هـ، ص١٢١-١٢٩) إلى وجود مشكلات تتعلق بمرحلة دراسة المقررات، ومنها: طول المدة الدراسية، إضافة إلى مشكلات تتعلق بكثرة الإجراءات والتعقيدات الإدارية، ومشكلات عدم التفرغ للدراسة.

وتذكر (الجربوع، ١٤٣١هـ، ص١٣٩-١٤٥) أن هناك مشكلات تتعلق بتخطيط وإعداد البرامج، وبعد تلك البرامج عن واقع المجتمع واحتياجاته، وعدم مشاركة القطاع الخاص في دعم برامج الدراسات العليا، وقلة توفر مصادر معلومات متطورة كافية لطلبة الدراسات العليا، إضافة إلى نقص الإمكانات المادية والبشرية للبرامج، وعدم تناسب الأعداد المقبولة مع تلك الإمكانات.

ب- المشكلات الأكاديمية:

يشير بعض الباحثين إلى وجود بعض المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلبة في برامج التعليم العالي الموازي، حيث ترى (بارك، ١٤٢٢هـ، ص٥١٥-٥٢٠) وجود عدد من المشكلات والمعوقات الأكاديمية التي تواجه برامج الدراسات العليا، ومنها: قلة أعداد الطلبة المتميزين، وعدم وضوح الأهداف واللوائح المنظمة لتلك البرامج، إضافة إلى قلة التطبيقات العملية، وضعف استخدام أساليب ووسائل التدريس المناسبة، وضعف الإرشاد الأكاديمي.

كما تؤكد بعض الدراسات وجود بعض المشكلات الأكاديمية التي تتضمن: سوء اختيار إدارة الجامعة بعض أعضاء هيئة التدريس، وقلة أعداد المشرفين وعدم التزام بعض أعضاء هيئة التدريس بالأوقات المحددة للمحاضرات إضافة إلى نقص الكتب والمراجع التي تخدم المقررات الدارسية، بالإضافة إلى ضعف قدرات بعض أعضاء هيئة التدريس على استخدام التقنيات الحديثة وإدارة المحاضرات (القاسم، ١٤١٧، ص٢٠١-٢٠٢) و (مسلم، ١٤٢٩هـ، ص١٩).

ج- الدراسات السابقة:

١- دراسة عقلة ١٤١١هـ(تطوير التعليم الموازي في المملكة الأردنية الهاشمية في ضوء مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة المعوقات التي تواجه تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في ظل نظام التعليم العالي الموازي في الأردن، وذلك من وجهة نظر الدارسين والدارسات وأعضاء هيئة التدريس. وكان من أهم نتائج الدراسة: معاناة الدارسيين والدارسات من انخفاض مستوى المعيشة لديهم. وأظهرت نتائج الدراسة كذلك أن أعضاء هيئة التدريس لا يستخدمون الوسائل التعليمية، إضافة إلى عدم تمكن الدراسيين والدارسات من الاستفادة من التسهيلات الدراسية، مثل: المكتبات والمختبرات وغيرها. كما أثبتت نتائج الدراسة أن التعليم العالي النظامي يتخلله كثير من الهدر التربوي، مما أدى إلى التأثير على كفاءته الداخلية والخارجية، حيث تطلب ذلك وجود نظام تعليمي موازٍ لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص .

٢- دراسة أبو سعدة ٢٠٠١م (التعليم الموازي وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على قدرة مؤسسات التعليم النظامي في مصر على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: أن التعليم حق لكل فرد بكونه من المكونات الجوهرية للتنمية البشرية، وأن التعليم الموازي يعّد من أنسب الصيغ التعليمية غير التقليدية التي يمكنها معالجة نواحي القصور في التعليم النظامي . كما أوضحت نتائج الدراسة أن التعليم النظامي لا يحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، إضافة إلى أن هذا المبدأ يمكن تحقيقه عبر التعليم الموازي (العام -

العالي) وله ثلاثة أبعاد تشمل (البعد الكمي - البعد النوعي - البعد الاجتماعي)، وذلك تحقيقاً للحاجات التربوية، والتنموية، والثقافية.

٣- دراسة مهناوي وتوفيق ٢٠٠٤م (دراسة تحليلية لأهم الاتجاهات الحديثة في صيغ التعليم الموازي):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أهم الاتجاهات الحديثة في التعليم الموازي، لمعالجة بعض أوجه القصور في التعليم النظامي في مصر بقصد تحليل بعض هذه الصيغ من حيث فلسفة الإنشاء والتنظيم الداخلي، وكذلك تجلية بعض المعوقات التي تعوقها . وكان من أهم نتائج الدراسة: أن التعليم الموازي يعّد من أنسب الصيغ التعليمية غير التقليدية التي يمكنها معالجة نواحي القصور في التعليم النظامي من جهة، وإتاحة الفرص التعليمية لأكبر عدد ممكن من المستفيدين. كما توصلت الدراسة إلى أن أهم معوقات التعليم الموازي تتمثل بالقصور في الإمكانات المادية والمباني، والوسائل التعليمية، إضافة إلى ضعف المناهج، وضعف مستويات الهيئة التعليمية، وارتفاع نسب التسرب والهدر التعليمي.

٤- دراسة باروم ١٤٢٥هـ (التعليم الموازي، ضرورة عصرية لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية):

هدفت هذه الدراسة إلى التعّرف على دور التعليم الموازي من حيث كونه ضرورة عصرية، لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية في مجال التعليم الطبي الموازي . وقد توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: أن أهداف نظام التعليم الطبي الموازي غير واضحة وتحتاج إلى إعادة صياغة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود مشكلات تنظيمية كثيرة تواجه الدارسيين والدراسات، ومنها: عدم وضوح اللوائح والأنظمة. وكذلك أثبتت نتائج الدراسة وجود مشكلات أكاديمية تتعلق بالمناهج وأساليب التدريس، ووسائط وتقنيات التعليم، إضافة إلى مشكلات يواجهها الخريجون بعد تخرجهم، ومنها: عدم وجود فرص وظيفية مناسبة في سوق العمل .

٥- دراسة الباحوث ١٤٢٧هـ (الدراسات العليا في مواجهة متطلبات التنمية .. المعوقات والحلول):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة وضع برامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية ومعوقاتها، ومن ثم معرفة توجهات الدراسات العليا في تلك الجامعات ومعوقاتها، واقتراح وسائل تسهم في تطويرها؛ لتلبية متطلبات التنمية في المملكة العربية السعودية . وكان من أهم نتائج الدراسة: أن من أبرز معوقات برامج الدراسات العليا البيروقراطية الإدارية، وعدم وضوح شروط القبول، وطول مدة البرامج، وضعف مستوى كفاءة وفاعلية بعض أعضاء هيئة التدريس، وضعف التوعية ببرامج الدراسات العليا؛ مما يعيق تحقيق أهدافها .

٦- دراسة العقيل ٢٠٠٨م (مشكلات طلبة الدراسات العليا في جامعات المملكة العربية السعودية الحكومية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي):

حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعّرف على مشكلات طلبة الدراسات العليا في جامعات المملكة العربية السعودية الحكومية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس . وقد توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: وجود مشكلات إدارية تواجه الطلبة وكانت أبرزها تلك المتعلقة بالمركزية في الإجراءات الإدارية في الجامعات، وعدم تفويض السلطات، مما أدى إلى طول الوقت الذي تأخذه تلك الإجراءات. كما توصلت الدراسة إلى وجود مشكلات أكاديمية تواجه الطلبة، ومن أبرزها: صعوبة المناهج، وضعف أساليب وطرق التدريس المستخدمة، إضافة إلى ندرة استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية في التدريس. وكذلك أوضحت وجود بعض المشكلات الاجتماعية والاقتصادية التي تواجه الطلبة في الجامعات السعودية .

٧- دراسة مسلم ١٤٢٩هـ (معوقات تطبيق التعليم الموازي في جامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب والطالبات):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة معوقات تطبيق التعليم الموازي في جامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب والطالبات. وكان من أهم نتائج الدراسة: وجود عوائق إدارية لدى أعضاء هيئة التدريس أكثر من الطلاب والطالبات، إضافة إلى غموض أهداف التعليم الموازي والحاجة إلى إعادة النظر في لوائح وأنظمة برامج التعليم الموازي وأظهرت نتائج الدراسة وجود عوائق أكاديمية وعوائق تمويلية

تحول دون تطبيق التعليم الموازي، وتأثير العوائق التمويلية على الطلاب والطالبات أكثر من تأثيرها في أعضاء هيئة التدريس .

٨- دراسة أحمد والحمصي ٢٠٠٩م (الرؤية الفلسفية للتعليم العالي العربي عن بعد واتجاهات جامعة عدن في مجال التعليم الجامعي الموازي والدراسات العليات المفتوحة):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن إمكانية صياغة رؤية فلسفية عن دور التعليم العالي العربي الموازي في منظومة من الأهداف التي تخدم أجيالنا الناشئة، وتوسيع قاعدة معارفهم العلمية والأكاديمية والتخصصية والمهنية في حقل التعليم الموازي والدراسات العليا لمرحلة ما بعد الجامعة . وقد توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: أن الرؤية الفلسفية للتعليم العالي العربي الموازي ينبغي أن تتضمن اعتماد نمط جديد في نظام التعليم الجامعي والدراسات العليا والبحث العلمي، بحيث يأخذ بأسلوب التفاعل مع ثقافة العولمة، والارتقاء بتلك المؤسسات العلمية حتى تصبح قادرة على استيعاب الاتساع الكمي في أعداد الراغبين في الدراسة خارج النظم التقليدية، إضافة إلى اتجاه تلك المؤسسات إلى تطبيق ما يسمى بنظرية المثلث الفلسفي للمؤسسة التعليمية الجامعية، والذي يتكون من (الكم والفاعلية والنوعية) في صناعة مخرجات تلك النظم التعليمية.

٩- دراسة الياور ٢٠٠٩م (معوقات التعليم الجامعي المفتوح في فرع الجامعة العربية المفتوحة بجدة من منظور الطلاب والطالبات):

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أهم معوقات التعليم الجامعي المفتوح (الإدارية، والأكاديمية، والبيئية، والفنية) واقتراح بعض الحلول الممكنة من منظور طلاب وطالبات الجامعة العربية المفتوحة للتغلب على تلك المعوقات . وكان من أهم نتائج الدراسة: مواجهة طلاب وطالبات الجامعة العربية المفتوحة بجدة عدداً من المعوقات التي قد تؤثر في فاعلية التعليم الجامعي المفتوح، وأهمها: معوقات إدارية تتمثل بقصور البرامج التعريفية الخاصة بالطلاب المستجدين والطالبات المستجدات، والإرشاد الأكاديمي. ومعوقات أكاديمية تتمثل ببُعد بعض المقررات الدراسية عن ميول وقدرات الطلبة، وصعوبة بعض المقررات، لتدريسها باللغة الإنجليزية. ومعوقات بيئية وفنية

تتعلق بسوء المباني، وعدم ملاءمتها من الناحية الجغرافية والصحية والفنية، وكذلك ضعف التجهيزات والمعامل.

١٠- دراسة القرني ١٤٣٠هـ (الصعوبات الأكاديمية والتنظيمية التي تواجه طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك سعود وسبل علاجها من وجهة نظرهن):

وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة الصعوبات الأكاديمية والتنظيمية التي تواجه طالبات الدراسات العليا في كليات (التربية، والآداب، وإدارة الأعمال) بجامعة الملك سعود، ومحاولة التوصل إلى بعض الحلول؛ للتغلب على تلك الصعوبات. وقد كان من أهم نتائج الدراسة: ضعف الإجراءات التنظيمية وصعوبتها، وخاصة فيما يتعلق بإجراءات القبول والتسجيل، والجداول، وانتظام الدراسة. كما أن هناك بعض الصعوبات الأكاديمية المتعلقة بأساليب وطرق التدريس، حيث تستخدم طرقاً تقليدية لا تستخدم فيها الوسائل والتقنيات الحديثة، بالإضافة إلى وجود صعوبات تتعلق بطول مدة الدراسة.

١١- دراسة الجربوع ١٤٣١هـ (أهم المشكلات التنظيمية التي تواجه طالبات الدراسات العليا في قسم التربية وعلم النفس بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن):

هدفت هذه الدراسة إلى التعّرف على أهم المشكلات التنظيمية التي تواجه طالبات الدراسات العليا في مرحلة القبول والتسجيل، ومرحلة دراسة المقررات، ومرحلة إعداد البحث، ومن ثم محاولة التوصل إلى بعض التوصيات، للحد من تلك المشكلات من وجهة نظر الطالبات. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: قصور التوعية بأهمية البرامج المطروحة وعلاقتها بسوق العمل، وعدم تناسب القاعات الدراسية مع احتياجات الطالبات العلمية والنفسية، وضعف الاستجابة السريعة من الجهاز الإداري في الجامعة، لحل مشكلات الطالبات، إضافة إلى عدم توفر معامل للحاسب الآلي والإنترنت، لخدمة الطالبات، بالإضافة إلى ضعف الإرشاد الأكاديمي.

١٢- دراسة الحربي ١٤٣٢هـ (واقع برامج الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرّف على واقع الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس . وكان من اهم نتائجها: وجود مشكلات أكاديمية لبرامج الدراسات العليا تتعلق بضعف تلبية احتياجات الطلبة الأكاديمية، وتقادم تلك البرامج وعدم خضوعها للتقويم المستمر. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود مشكلات تنظيمية تتعلق بعدم منح الأقسام العلمية صلاحيات إقرار الخطط، بالإضافة إلى وجود مشكلات تتعلق ببطء إنجاز الرسائل العلمية، ومن ثم طول المدة الزمنية التي يقضيها طلبة الدراسات العليا، للحصول على الدرجة العلمية .

١٣- دراسة Porto&Ripani, 2002

(Student Performance at Public Universities in Argentina):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العوامل المؤثرة في الأداء الأكاديمي للطلبة في الجامعات الأرجنتينية الحكومية. وطبقت الدراسة على عينة من طلبة الجامعات. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: وجود بعض المشكلات الأكاديمية التي توجه طلبة الجامعات في الأرجنتين، وتتعلق بالمناهج التعليمية، ونظم الاختبارات، وأساليب التدريس، مما يؤثر في مستوياتهم.

وكذلك توصلت الدراسة إلى وجود مشكلات تتعلق بمدى اهتمام أعضاء هيئة التدريس والطلبة بالعملية التعليمية؛ مما أثر في مستوى الأداء الأكاديمي للطلبة.

التعليق على الدراسات السابقة:

لقد تبين بعد استعراض الدراسات السابقة أهمية التعليم العالي الموازي بكونه ضرورة عصرية، لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لجميع أفراد المجتمع، بيد أن تلك الصيغة التي من صيغ تقديم التعليم العالي تواجه مشكلات وصعوبات عديدة أوضحتها تلك الدراسات. ويمكن إبراز الجوانب التي تناولتها تلك الدراسات، واتفقت مع الدراسة الحالية على النحو التالي:

- وجود مشكلات أكاديمية تواجه الطلبة أثناء دراستهم، ومن أهمها: ضعف المواد الدراسية والمناهج وأساليب وطرق التدريس، وضعف كفاءة بعض

أعضاء هيئة التدريس، ونقص في الوسائل التعليمية والكتب والمراجع التي يحتاجون إليها، إضافة إلى مشكلات تتعلق بالإرشاد الأكاديمي .

- وجود مشكلات تنظيمية تواجه الطلبة، ومن أهمها: صعوبة الإجراءات الإدارية، وخاصة فيما يتعلق بالقبول والتسجيل وطول تلك الإجراءات، وغموض أهداف البرامج، وعدم وضوح اللوائح والأنظمة، بالإضافة إلى مشكلات تتعلق بعدم تناسب الإمكانات المادية مع متطلبات الطلبة .
- وجود مشكلات أكاديمية وتنظيمية تواجه الطلبة في التعليم العالي على وجه العموم وفي التعليم الموازي على وجه الخصوص بالمملكة العربية السعودية، وأبرزتها دراسة كل من: دراسة (باروم، ١٤٢٥هـ)، و(الياور، ٢٠٠٩م) و(القرني، ١٤٣٠هـ) و (الجربوع، ١٤٣١هـ). وفي مقابلها تلك المشكلات التي أبرزتها بعض الدراسات خارج المملكة ومنها: دراسة (عقلة، ١٤١١هـ) في الأردن، ودراسة (مهناوي وتوفيق، ٢٠٠٤م) في مصر، ودراسة (أحمد والحمصي، ٢٠٠٩م) في اليمن، ودراسة (Porto&Ripani, 2002) في الأرجنتين.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بعض الجوانب التي منها:

- بلورة مشكلة الدراسة، واختيار منهجها، وهو المنهج الوصفي التحليلي.
- بناء أداة الدراسة، ومحاورها، والأساليب الإحصائية المستخدمة فيها، وإجراءاتها.
- ربط نتائج الدارسة الحالية بنتائج الدراسات السابقة، والبدء من حيث انتهت تلك الدراسات .
- بناء الإطار النظري للدراسة الحالية .

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في بعض الجوانب التي منها:

- جاءت الدراسة الحالية؛ لمعرفة واقع المشكلات التنظيمية والأكاديمية لبرامج الدراسات العليا في التعليم الموازي في التخصصات التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالمملكة العربية السعودية في إطار متطلبات تطويرها .
- تسعى الدراسة الحالية إلى تقديم توصيات ومقترحات؛ لمواجهة المشكلات التنظيمية والأكاديمية التي تواجه الطلبة في برامج الماجستير الموازي في التخصصات التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالمملكة العربية السعودية .

– اختلاف الأهداف التي تسعى إليها الدراسة الحالية .

المحور الثاني ويشمل: منهجية الدراسة وإجراءاتها:

١- تمهيد:

أوضح الباحث في هذا المحور منهج الدراسة، وحدد مجتمعها، ووصف خصائص أفرادها، وعرض كيفية بناء أداتها، وتأكد من صدق وثبات أداتها، وكيفية تطبيق الدراسة الميدانية فيها، إضافة إلى أساليب المعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات الإحصائية .

٢– منهج الدراسة:

بما أن الهدف الرئيس لهذه الدراسة هو التعّرف على أهم المشكلات التنظيمية والأكاديمية التي تواجه الطلبة ببرامج الماجستير الموازي في التخصصات التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، فقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي الذي لا يقتصر على وصف الظاهرة والواقع فحسب، بل إن من أهدافه الوصول إلى استنتاجات تسهم في فهم الواقع وتطويره (عبيدات، ١٩٩٣م، ص١٩١–١٩٢) .

٣– مجتمع الدراسة:

اشتمل مجتمع الدراسة على جميع الطلاب والطالبات بمرحلة الماجستير الموازي في التخصصات التربوية (الإدارة والتخطيط التربوي – المناهج وطرق التدريس – أصول التربية – التربية الإسلامية) بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ويبلغ العدد الإجمالي (٦٧١) طالباً وطالبة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣١/١٤٣٢هـ، وبيان ذلك على النحو التالي:

جدول رقم (١أ)

أعداد الطلاب الملتحقين والطالبات الملتحقات في برامج التخصصات التربوية للماجستير الموازي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

التخصص / العدد	طلاب	طالبات	المجموع
الإدارة والتخطيط التربوي	١١٣	١٠٨	٢٢١
المناهج وطرق التدريس	١٠٣	٩١	١٩٤
أصول التربية	٧٤	٦٠	١٣٤
التربية الإسلامية	٧٠	٥٢	١٢٢
المجموع			٦٧١

المصدر: (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عمادة الدراسات العليا، ١٤٣٢هـ) (ملحق رقم ٣)

٤- عينة الدراسة:

أخذت عينة عشوائية مكونة من ٣٠%، أي: ما يساوي (٢٠٢) من طلاب وطالبات مرحلة الماجستير (الموازي) في التخصصات التربوية (الإدارة والتخطيط التربوي، والمناهج وطرق التدريس، وأصول التربية، والتربية الإسلامية) بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

وبعد التطبيق الميداني حصل الباحث على(٢٠١) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي مثلت عينة الدراسة .

٥- أداة الدراسة:

استخدمت الاستبانة أداة رئيسة في هذه الدراسة؛ للتعّرف على المشكلات التنظيمية والأكاديمية التي تواجه الطلبة، وتشمل ثلاثة أجزاء:

أ – الجزء الأول: ويشمل متغيرات الدراسة: (العمر، والعمل، والجنس، والبرنامج) .

ب – الجزء الثاني: ويشمل محورين هما:

– المحور الأول: المشكلات التنظيمية .

– المحور الثاني: المشكلات الأكاديمية .

ج– الجزء الثالث: المقترحات.

٦- صدق أداة الدراسة:

أ- صدق المحكمين:

للتحقق من صدق الاستبانة قام الباحث بتوزيع (١٥) استبانة على (١٥) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة الأزهر، وطلب منهم إبداء ملحوظاتهم حول مدى وضوح ومناسبة عبارات الاستبانة مع أهداف الدراسة، واستلمت الردود من قبل المحكمين، وأُدخلت بعض التعديلات على الاستبانة بناء على ملحوظاتهم المقدمة منهم، ثم أعيدت صياغة بعض الفقرات، وحذفت فقرات أخرى منها، ثم صاغ الباحث الاستبانة الصياغة النهائية .

ب– صدق الاتساق الداخلي للأداة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة طبقها الباحث ميدانياً وحسب معامل الارتباط (بيرسون)؛ لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة. وتبين عبر نتائج التحليل الإحصائي أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل.

٧– ثبات أداة الدراسة:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة استخدم الباحث (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha)؛ للتأكد من ثباتها. وتبين من النتائج أن معامل الثبات لمحاور الدراسة مرتفع، حيث بلغ (٠,٩٢)، وهي درجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة .

٨– أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات استخدم الباحث عدداً من الأساليب الإحصائية باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package For Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS) .وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي. ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، حسبت قيمة المدى (٥–١=٤)، ثم قسم على عدد خلايا المقياس؛ للحصول على طول الخلية الصحيح، أي: (٤ / ٥= ٠,٨٠)، ثم بعد ذلك أضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس، وهي: الواحد الصحيح)؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا على النحو التالي:

- من ١ إلى ١,٨٠ يمثل (بدرجة ضعيفة جداً) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه .
- من ١,٨١ إلى ٢,٦٠ يمثل (بدرجة ضعيفة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه .
- من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠ يمثل (بدرجة متوسطة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه .

- من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠ يمثل (بدرجة كبيرة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من ٤,٢١ إلى ٥,٠٠ يمثل (بدرجة كبيرة جداً) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه
- ثم بعد ذلك حسبت المقاييس الإحصائية التالية:
- التكرارات والنسب المئوية؛ للتعّرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد الدراسة وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تضمنتها أداة الدراسة.
- المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) " Weighted Mean"؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساس، وترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.
- المتوسط الحسابي "Mean"؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسط متوسطات العبارات)، وترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.
- استخدم الانحراف المعياري "Standard Deviation"؛ للتعّرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي؛ لتوضيح التشتت في استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات، وانخفض تشتتها بين المقياس.
- استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Sample T-test)؛ للتعّرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أفراد الدراسة نحو محاور الدراسة باختلاف المتغيرات التي تنقسم إلى فئتين (الجنس).
- استخدم (تحليل التباين الأحادي)؛ للتعّرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أفراد الدراسة نحو محاور الدراسة باختلاف المتغيرات الشخصية والوظيفية التي تنقسم إلى أكثر من فئتين (العمر، والعمل، والبرنامج).

- استخدم اختبار (شيفيه)؛ للتعّرف على الفروق بين فئات المتغيرات الشخصية والوظيفية التي تنقسم إلى أكثر من فئتين(العمر، والعمل، والبرنامج) وذلك عند إيضاح اختبار تحليل التباين الأحادي وجود فروق بين فئات هذه المتغيرات .

المحور الثالث: تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها وتشتمل على:

١- النتائج المتعلقة بوصف عينة الدراسة:

تشمل هذه الدراسة عدداً من المتغيرات المتعلقة بالخصائص الشخصية لعينة الدراسة ممثلة في (العمر، والعمل، والجنس، والبرنامج). وفي ضوء هذه المتغيرات يمكن تحديد خصائص عينة الدراسة على النحو التالي

جدول رقم (١)

توزيع عينة الدراسة وفق متغير العمر

العمر	التكرار	النسبة
أقل من ٢٥سنة	٣	%١,٥
من ٢٥سنة إلى أقل من ٣٠سنة	٤٨	%٢٣,٩
من ٣٠إلى أقل من ٣٥سنة	٨٢	%٤٠,٨
٣٥سنة فأكثر	٦٨	%٣٣,٨
المجموع	٢٠١	%١٠٠

يوضح الجدول رقم (١) أن (٨٢) من عينة الدراسة الممثلين نسبة ٤٠,٨% من إجمالي عينة الدراسة تتراوح أعمارهم ما بين ٣٠ إلى أقل من ٣٥سنة، وهم الفئة الكبرى، في حين أن (٦٨) منهم الممثلين نسبة ٣٣,٨% من إجمالي عينة الدراسة أعمارهم من ٣٥ سنة فأكثر. كما أن (٤٨) منهم الممثلين نسبة ٢٣,٩% من إجمالي عينة الدراسة تتراوح أعمارهم ما بين ٢٥ إلى أقل من ٣٠سنة، وذلك في مقابل (٣) منهم الممثلين نسبة ١,٥% من إجمالي عينة الدراسة أعمارهم اقل من ٢٥ سنة.

جدول رقم (٢)

توزيع عينة الدراسة وفق متغير العمل

العمل	التكرار	النسبة
أعمل في وزارة التعليم العالي	٧	٣,٥
أعمل في وزارة التربية والتعليم	١٣٣	٦٦,٢
جهة عمل أخرى	٨	٤,٠
لا أعمل	٥٣	٢٦,٤
المجموع	٢٠١	%١٠٠

يوضح الجدول رقم (٢) أن (١٣٣) من عينة الدراسة الممثلين نسبة ٦٦,٢% من إجمالي عينة الدراسة يعملون في وزارة التربية والتعليم، وهم الفئة الكبرى، في حين (٥٣) منهم الممثلين نسبة ٢٦,٤% من إجمالي عينة الدراسة لا يعملون. كما أن (٨) منهم الممثلين نسبة ٤,٠% من إجمالي عينة الدراسة يعملون في جهات أخرى، وذلك مقابل (٧) منهم الممثلين نسبة ٣,٥% من إجمالي عينة الدراسة يعملون في وزارة التعليم العالي.

جدول رقم (٣)

توزيع عينة الدراسة وفق متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	١٠٧	٥٣,٢
أنثى	٩٤	٤٦,٨
المجموع	٢٠١	%١٠٠

يوضح الجدول رقم (٣) أن (١٠٧) من عينة الدراسة الممثلين نسبة ٥٣,٢% من إجمالي عينة الدراسة ذكور، وهم الفئة الكبرى، في حين أن (٩٤) من ذلك العدد إناث ويمثلن نسبة ٤٦,٨% من إجمالي عينة الدراسة.

جدول رقم (٤)

توزيع عينة الدراسة وفق متغير البرنامج

البرنامج	التكرار	النسبة
الإدارة والتخطيط التربوي	٦٦	٣٢,٨
المناهج وطرق التدريس	٥٩	٢٩,٤
أصول التربية	٣٩	١٩,٤
التربية الإسلامية	٣٧	١٨,٤
المجموع	٢٠١	%١٠٠

يوضح الجدول رقم (٤) أن (٦٦) من عينة الدراسة الممثلين نسبة ٣٢,٨% من إجمالي عينة الدراسة ملتحقون في برنامج الإدارة والتخطيط التربوي، وهم الفئة الكبرى، في حين أن (٥٩) منهم الممثلين نسبة ٢٩,٤% من إجمالي عينة الدراسة ملتحقون في برنامج المناهج وطرق التدريس. كما أن (٣٩) منهم الممثلين نسبة ١٩,٤% من إجمالي عينة الدراسة ملتحقون في برنامج أصول التربية، وذلك مقابل (٣٧) منهم الممثلين نسبة ١٨,٤% من إجمالي عينة الدراسة ملتحقون في برنامج التربية الإسلامية.

٢- النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما المشكلات التنظيمية التي تواجه الطلبة ببرامج الماجستير الموازي في التخصصات التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم ؟

للتعّرف على المشكلات التنظيمية التي تواجه الطلبة في تلك البرامج حسبت التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات عينة الدراسة لعبارات محور المشكلات التنظيمية. وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (٥)

استجابات عينة الدراسة لعبارات محور المشكلات التنظيمية مرتبة ترتيباً تنازلياً

رقم العبارة	العبارة		التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
				بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جداً			
١٦	عدم التفرغ الكلي للدراسة في البرامج.	إناث	ك	٦٦	٢٠	٥	٢	١	٤,٥٧	٠,٧٨٣	١
			%	٧٠,٢	٢١,٣	٥,٣	٢,١	١,١			
		ذكور	ك	٧٤	١٩	٩	٤	١	٤,٥٠	٠,٨٧٣	
			%	٦٩,٢	١٧,٨	٨,٤	٣,٧	٠,٩			
		الكلي	ك	١٤٠	٣٩	١٤	٦	٢	٤,٥٤	٠,٨٣١	
			%	٦٩,٧	١٩,٤	٧,٠	٣,٠	١,٠			
٦	ضعف وعي الطلبة باللوائح المنظمة للدراسة.	إناث	ك	٣٢	٣٧	٢١	٤	١	٤,٠٣	٠,٨٦١	٢
			%	٣٤,٠	٣٩,٤	٢٢,٣	٤,٣	-			
		ذكور	ك	٣٧	٣٥	٢١	١٠	٤	٣,٨٥	١,١١٤	
			%	٣٤,٦	٣٢,٧	١٩,٦	٩,٣	٣,٧			
		الكلي	ك	٦٩	٧٢	٤٢	١٤	٤	٣,٩٤	١,٠٠٥	

رقم العبارة	العبارة		التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			النسبة %	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جداً			
			%	٣٤,٣	٣٥,٨	٢٠,٩	٧,٠	٢,٠			
١	نقص وضوح اللوائح والأنظمة لبرامج الماجستير في التعليم الموازي.	إناث	ك	٢٩	٢٦	٣٠	٦	٣	٣,٧٧	١,٠٦٢	٣
			%	٣٠,٩	٢٧,٧	٣١,٩	٦,٤	٣,٢			
		ذكور	ك	٢٤	٤٤	٣٥	٤	–	٣,٨٢	٠,٨٢٢	٢
			%	٢٢,٤	٤١,١	٣٢,٧	٣,٧	–			
		الكلي	ك	٥٣	٧٠	٦٥	١٠	٣	٣,٨٠	٠,٩٤٠	١
			%	٢٦,٤	٣٤,٨	٣٢,٣	٥,٠	١,٥			
٩	تزايد أعداد المقبولين والمقبولات في برامج التعليم الموازي.	إناث	ك	٣١	٢٢	٢٨	٨	٥	٣,٧٠	١,١٧٢	٤
			%	٣٣,٠	٢٣,٤	٢٩,٨	٨,٥	٥,٣			
		ذكور	ك	٣٣	٢٣	٣٥	١٠	٦	٣,٦٣	١,١٧٨	
			%	٣٠,٨	٢١,٥	٣٢,٧	٩,٣	٥,٦			
		الكلي	ك	٦٤	٤٥	٦٣	١٨	١١	٣,٦٦	١,١٧٣	
			%	٣١,٨	٢٢,٤	٣١,٣	٩,٠	٥,٥			

رقم العبارة	العبارة		التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			النسبة %	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جداً			
١٥	ضعف التواصل مع إدارة البرامج	إناث	ك	٢٢	٣٦	١٥	١٣	٨	٣,٥٤	١,٢٣٣	٥
			%	٢٣,٤	٣٨,٣	١٦,٠	١٣,٨	٨,٥			
		ذكور	ك	٣٣	٣٤	٢١	١٤	٥	٣,٧١	١,١٧٤	
			%	٣٠,٨	٣١,٨	١٩,٦	١٣,١	٤,٧			
		الكلي	ك	٥٥	٧٠	٣٦	٢٧	١٣	٣,٦٣	١,٢٠٢	
			%	٢٧,٤	٣٤,٨	١٧,٩	١٣,٤	٦,٥			
٥	عدم معرفة الطلبة بوجود دليل بالبرامج المتاحة قبل وأثناء التسجيل.	إناث	ك	٢٨	٣٠	٢٠	٩	٧	٣,٦٧	١,٢١٣	٦
			%	٢٩,٨	٣١,٩	٢١,٣	٩,٦	٧,٤			
		ذكور	ك	٢٨	٢٧	٣٢	١٣	٧	٣,٥٢	١,١٩٢	
			%	٢٦,٢	٢٥,٢	٢٩,٩	١٢,١	٦,٥			
		الكلي	ك	٥٦	٥٧	٥٢	٢٢	١٤	٣,٥٩	١,٢٠١	
			%	٢٧,٩	٢٨,٤	٢٥,٩	١٠,٩	٧,٠			
١٠	عدم تناسب الجدول الدراسي مع رغبات الطالبة.	إناث	ك	٢١	٢٩	٣٠	٨	٦	٣,٥٤	١,١٢٣	٧
			%	٢٢,٣	٣٠,٩	٣١,٩	٨,٥	٦,٤			
		ذكور	ك	٣١	٢٤	٣٤	١٢	٦	٣,٥٨	١,١٨٢	

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جداً			
		%	٢٩,٠	٢٢,٤	٣١,٨	١١,٢	٥,٦			
	الكلي	ك	٥٢	٥٣	٦٤	٢٠	١٢			
		%	٢٥,٩	٢٦,٤	٣١,٨	١٠,٠	٦,٠	٣,٥٦	١,١٥٢	
١٣	عدم تناسب أعداد المقبولين (المقبولات) في البرامج مع الإمكانات البشرية لها.	إناث	٢٥	٢٠	٣٥	٨	٦			٨
			٢٦,٦	٢١,٣	٣٧,٢	٨,٥	٦,٤	٣,٥٣	١,١٦١	
		ذكور	٢٣	٢٦	٣٤	١٦	٨			
			٢١,٥	٢٤,٣	٣١,٨	١٥,٠	٧,٥	٣,٢٧	١,١٩٤	
		الكلي	٤٨	٤٦	٦٩	٢٤	١٤			
			٢٣,٩	٢٢,٩	٣٤,٣	١١,٩	٧,٠	٣,٤٥	١,١٧٨	
٢	معايير الترشيح في برنامج الماجستير الموازي تتسم بعدم الوضوح.	إناث	٢٥	٢٢	٣١	١٠	٦			٩
			٢٦,٦	٢٣,٤	٣٣,٠	١٠,٦	٦,٤	٣,٥٣	١,١٨٠	
		ذكور	١٤	٣٢	٤٣	١٤	٤			
			١٣,١	٢٩,٩	٤٠,٢	١٣,١	٣,٧	٣,٣٦	٠,٩٩٣	
ر ك ١		ك	٣٩	٥٤	٧٤	٢٤	١٠	٣,٤٤	١,٠٨٥	

الرتبة			١٠				١١				١٢	
الانحراف المعياري			١,١٢٣		١,١١٦		١,١٢٤		١,٤٠٥		١,٤٧٦	١,٤٤٢	١,١٣٣
المتوسط الحسابي			٣,٥٥		٣,٢٩		٣,٤١		٣,٤٨		٣,٣١	٣,٣٩	٣,٥٤
درجة الموافقة	بدرجة ضعيفة جداً	٥,٠	٥	٥,٣	٦	٥,٦	١١	٥,٥	١٢	١٢,٨	٢٢	٢٠,٦	٢٤	١٦,٩	٦	٦,٤
	بدرجة ضعيفة	١١,٩	١١	١١,٧	٢١	١٩,٦	٣٢	١٥,٩	١٤	١٤,٩	٩	٨,٤	٢٣	١١,٤	٧	٧,٤
	بدرجة متوسطة	٣٦,٨	٢٦	٢٧,٧	٣٢	٢٩,٩	٥٨	٢٨,٩	١٥	١٦,٠	١٩	١٧,٨	٢٤	١٦,٩	٣٤	٣٦,٢
	بدرجة كبيرة	٢٦,٩	٣١	٣٣,٠	٣٢	٢٩,٩	٦٣	٣١,٣	٢٣	٢٤,٥	٢٨	٢٦,٢	٥١	٢٥,٤	٢٤	٢٥,٥
	بدرجة كبيرة جداً	١٩,٤	٢١	٢٢,٣	١٦	١٥,٠	٢٧	١٨,٤	٣٠	٣١,٩	٢٩	٢٧,١	٥٩	٢٩,٤	٢٣	٢٤,٥
التكرار	النسبة %	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
العبارة			إناث		ذكور		الكلي		إناث		ذكور	الكلي		إناث		
			إجراءات القبول في البرامج بطيئة.						القاعات غير مهيأة لتقديم البرامج من حيث المقاعد والتهوية والإضاءة ووجود التقنيات.					اختبارات القبول غير مرتبطة بمجال التخصص.		
رقم العبارة			٣						١١					٤		

رقم العبارة	العبارة			التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
				النسبة %	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جداً			
٧	تأخر انتظام الدراسة في بدايتها من الجامعة.	ذكور	ك	١٩	٢٦	٢٩	٢٤	٩		٣,٢١	١,٢١٩	١٥
			%	١٧,٨	٢٤,٣	٢٧,١	٢٢,٤	٨,٤				
		الكلي	ك	٤٢	٥٠	٦٣	٣١	١٥		٣,٣٦	١,١٨٨	١٣
			%	٢٠,٩	٢٤,٩	٣١,٣	١٥,٤	٧,٥				
٨	عدم تناسب أعداد المقبولين (المقبولات) في البرامج مع الإمكانات المادية للبرامج	إناث	ك	١٧	٢٣	٣٤	١٢	٨		٣,٣١	١,١٦٤	١٤
			%	١٨,١	٢٤,٥	٣٦,٢	١٢,٨	٨,٥				
١٤		ذكور	ك	١٥	٢٧	٣٧	١٥	١٣		٣,١٥	١,١٩٦	١٣
			%	١٤,٠	٢٥,٢	٣٤,٦	١٤,٠	١٢,١				
		الكلي	ك	٣٢	٥٠	٧١	٢٧	٢١		٣,٢٢	١,١٨١	
			%	١٥,٩	٢٤,٩	٣٥,٣	١٣,٤	١٠,٤				
٩	تأخر الطلبة في تسديد الرسوم الدراسية.	إناث	ك	٢٣	١٧	٢٣	١٣	١٨		٣,١٥	١,٤٣٧	١٤
			%	٢٤,٥	١٨,١	٢٤,٥	١٣,٨	١٩,١				
		ذكور	ك	١٩	٢٣	١٨	١٧	٣٠		٢,٨٥	١,٤٨٥	
			%	١٧,٨	٢١,٥	١٦,٨	١٥,٩	٢٨,٠				
		الكلي	ك	٤٢	٤٠	٤١	٣٠	٤٨		٢,٩٩	١,٤٦٦	
			%	٢٠,٩	١٩,٩	٢٠,٤	١٤,٩	٢٣,٩				
١٠	تأخر انتظام الدراسة في بدايتها من الجامعة.	إناث	ك	١٤	١٦	٣٠	١٧	١٧		٢,٩٣	١,٢٩٧	١٥

رقم العبارة	العبارة			التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
				النسبة %	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جداً			
١٢	تغيير أماكن القاعات الدراسية باستمرار.	ذكور	ك	٤	٢١	٣٦	٢٥	٣٦	٢١	٢,٥٤	١,١٢٧	١٦
			%	٣,٧	١٩,٦	٣٣,٦	٢٣,٤	٣٣,٦	١٩,٦			
		الكلي	ك	١٨	٣٧	٥٣	٥٥	٥٣	٣٨	٢,٧٢	١,٢٢١	
			%	٩,٠	١٨,٤	٢٦,٤	٢٧,٤	٢٦,٤	١٨,٩			
		إناث	ك	٩	٩	٢٠	١٣	٢٠	٤٣	٢,١٦	١,٣٥٤	
			%	٩,٦	٩,٦	٢١,٣	١٣,٨	٢١,٣	٤٥,٧			
		ذكور	ك	٦	٧	١٤	٦	١٤	٧٤	١,٦٦	١,١٨٦	
			%	٥,٦	٦,٥	١٣,١	٥,٦	١٣,١	٦٩,٢			
		الكلي	ك	١٥	١٦	٣٤	١٩	٣٤	١١٧	١,٩٠	١,٢٠٩	
			%	٧,٥	٨,٠	١٦,٩	٩,٥	١٦,٩	٥٨,٢			
المتوسط العام										٣,٤١	٠,٥٦٥	

يُلاحظ من الجدول رقم (٥) أن استجابات الطلبة في برامج الماجستير الموازي في التخصصات التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للمشكلات التنظيمية التي تواجههم جاءت متفاوتة، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (١,٩٠ إلى

٤,٥٤)، وهي متوسطات تقع في الفئتين الثانية والخامسة من فئات المقياس الخماسي، واللتين تشيران إلى(بدرجة ضعيفة / بدرجة كبيرة جداً). وتمثلت أهم المشكلات التنظيمية التي تواجههم بالعبارة رقم (١٦) وهى: " عدم التفرغ الكلي للدراسة في البرامج "، حيث جاءت بالمرتبة الأولى بدرجة كبيرة جداً، وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٥٤)، وانحراف معياري بلغ (٠,٨٣١) . وجاءت العبارات (١٠٦، ٩، ١٥، ٥، ١٠، ١٣، ٢، ٣) بالمرتبة الثانية بدرجة كبيرة وقد رتبت ترتيباً تنازلياً حسب موافقة عينة الدراسة على النحو التالي:

- المشكلة رقم (٦)، وهي: " ضعف وعي الطلبة باللوائح المنظمة للدراسة". وجاءت بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٤)، وانحراف معياري بلغ (١,٠٠٥).
- المشكلة رقم (١)، وهي: "نقص وضوح اللوائح والأنظمة لبرامج الماجستير في التعليم الموازي ". وجاءت بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٠)، وانحراف معياري بلغ (٠,٩٤٠).
- المشكلة رقم (٩)، وهي: "تزايد أعداد المقبولين والمقبولات في برامج التعليم الموازي". وجاءت بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٦)، وانحراف معياري بلغ (١,١٧٣).
- المشكلة رقم (١٥) وهي "ضعف التواصل مع إدارة البرامج". وجاءت بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٣)، وانحراف معياري بلغ (١,٢٠٢).
- المشكلة رقم (٥) وهي "عدم معرفة الطلبة بوجود دليل بالبرامج المتاحة قبل وأثناء التسجيل". وجاءت بمتوسط حسابي (٣,٥٩)، وانحراف معياري بلغ(١,٢٠١).
- المشكلة رقم (١٠) وهي "عدم تناسب الجدول الدراسي مع رغبات الطلبة ". وجاءت بمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٦)، وانحراف معياري بلغ (١,١٥٢).
- المشكلة رقم (١٣) وهي "عدم تناسب أعداد المقبولين (المقبولات) في البرامج مع الإمكانات البشرية لها". وجاءت بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٥)، وانحراف معياري بلغ (١,١٧٨) .
- المشكلة رقم (٢) وهي "معايير الترشيح في برامج الماجستير الموازي تتسم بعدم الوضوح". وجاءت بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٤)، وانحراف معياري بلغ (١,٠٨٥).

- المشكلة رقم (٣) وهي "إجراءات القبول في البرامج بطيئة". وجاءت بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤١)، وانحراف معياري بلغ (١,١٢٤).

بناء على هذه النتائج فإن الطلبة يؤكدون على وجود المشكلات التنظيمية التي تواجههم في برامج الماجستير الموازي في التخصصات التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٤١)، والانحراف المعياري (٠,٥٦٥). وقد تفاوتت تلك المشكلات، إذ كان بعضها يتعلق بالطلبة، وبعضها يتعلق بالجوانب التنظيمية داخل الجامعة، وبعضها يتعلق بطبيعة العلاقة بين الطلبة والقائمين على تلك البرامج. ويشير تفاوت قيم الانحرافات المعيارية إلى درجات التباين بين آراء عينة الدراسة. وقد يعود ذلك إلى طبيعة عينة الدراسة من حيث الجنس (ذكر - أنثى)، واختلاف درجة أهمية المشكلة للفئتين، وذلك في حال ارتفاع تلك القيم. أما في حالة انخفاضها فقد يشير ذلك إلى وجود نسبة قليلة من التشتت، قد تعود إلى اتفاق عينة الدراسة، وذلك بسبب تشابه بعض الظروف المحيطة بها.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية في هذا المحور المتعلق بالمشكلات التنظيمية مع دراسة (باروم، ١٤٢٥هـ) حيث توصلت إلى أن أهم المشكلات التنظيمية التي تواجه الدارسين والدارسات تكمن في: عدم وضوح اللوائح والأنظمة. كما تتفق مع دراسة (مهناوي وتوفيق، ٢٠٠٤م) حيث توصلت إلى وجود بعض المشكلات التنظيمية التي تتعلق بالقصور في الإمكانات المادية والمباني والوسائل التعليمية.

وكذلك تتفق مع دراسة (الياور، ٢٠٠٩م) في إيجادها قصوراً في البرامج التعريفية الخاصة بالطلبة المستجدين. كما تتفق مع دراسة (الباحوث، ١٤٢٧هـ) في بيانها وجود بعض المشكلات التنظيمية التي تشمل عدم وضوح شروط القبول، وطول مدة البرامج، وضعف التوعية بها.

وكذلك تتفق مع دراسة كل من (العقيل، ٢٠٠٨ م) و(القرني، ١٤٣٠هـ) في ذكرهما وجود ضعف في إجراءات القبول والتسجيل، والجداول الدراسية، وانتظام الدراسة .

كما تتفق مع دراسة (الجربوع، ١٤٣١هـ) فيما يتعلق بقصور التوعية بالبرامج المطروحة، وعدم تناسب القاعات الدراسية مع احتياجات الطلبة .

السؤال الثاني: ما المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلبة ببرامج الماجستير الموازي في التخصصات التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم ؟

للتعرّف على المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلبة في تلك البرامج حسبت التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات عينة الدراسة لعبارات محور المشكلات الأكاديمية. وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (٦)

استجابات عينة الدراسة لعبارات محور المشكلات الأكاديمية مرتبة ترتيباً تنازلياً

رقم العبارة	العبارة		التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			النسبة %	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جداً			
١٣	ضعف تفعيل الإرشاد الأكاديمي في البرامج من الجامعة .	إناث	ك	٢	٣	١	٢	٦	٣,٨١	١,١٩	١
			%	٩ ,٠	٤ ,٦	٢ ,٠	١ ,٢	٤ ,٦			
		ذكور	ك	٧	٨	٧	٦	٩	٣,٩٢	١,٢٦	٠
			%	٤ ,٣	٢ ,٦	١ ,٥	٦ ,٠	٩ ,٠			
		الكلي	ك	٦	٦	٨	٦	١٥	٣,٨ ٧	١,١٩٥	
			%	٧ ,٠	٦ ,٢	٨ ,٠	٦ ,٠	١٥ ,٠			
١٤	ضعف تفاعل الطلبة مع الإرشاد الأكاديمي.	إناث	ك	٢	٣	٩	٧	٥	٣,٨ ٣	١,١٤٢	٢
			%	٠ ,٠	٣ ,٠	٩ ,٠	٧ ,٠	٣ ,٥			
		ذكور	ك	١	٢	٩	١	٣	٣,٧٠	١,٣٢	٦
			%	٣ ,٠	٢ ,٠	٩ ,٠	١ ,١	٣ ,٠			
		الكلي	ك	٣	٥	١٨	٨	٨	٣,٦ ٧	١,٢٤ ٢	
			%	٣ ,٠	٥ ,٠	١٨ ,٠	٨ ,١	٨ ,٥			
٦	نمطية وسائل التدريس في البرامج.	إناث	ك	٢	٣	٢	٨	٢	٣,٨ ٤	١,٠٣ ٠	٣
			%	٠ ,٠	٥ ,٠	٣ ,٠	٨ ,٠	١ ,٢			
		ذكور	ك	٢	٤	٦	٢	٣	٣,٦٩	١,٠٥ ٠	
			%	٦ ,٠	٠ ,٧	٦ ,٠	٢ ,١	٨ ,٠			
		الكلي	ك	٥	٧	٨	١٠	٥	٣,٦ ٧	١,٠٤١	
			%	٥ ,٠	٣ ,٧	٨ ,٠	٠ ,٢	٥ ,٠			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جداً			
٥	وجود نقص في تنويع أساليب تدريس البرامج.	إناث ك	٢	٣	٢	١	١	٣,٧١	٠,٩٥٧	٤
		إناث %	١,١	١,٩	٥,٢	٠,٠	١,١			
		ذكور ك	٢	٢	٣	١	٥	٣,٥٢	١,١٥٢	
		ذكور %	٧,٠	٧,٠	٣,٠	٤,١	٥,٧			
		الكلي ك	٤	٥	٥	٢	٦	٣,٦١	١,٠٦٧	
		الكلي %	٣,٠	٤,٥	٨,٧	٢,٥	٦,٠			
١٦	ضعف مناسبة أساليب التقويم لبعض المواد الدراسية.	إناث ك	٢	٢	٣	٨	٣	٣,٦٨	١,٠٩٠	٥
		إناث %	٨,٧	٨,٧	١٣,٠	٣٤,٨	١٣,٠			
		ذكور ك	١	٣	٤	١	٣	٣,٤٨	٠,٩٦٥	
		ذكور %	٣,٧	١١,١	١٤,٨	٣,٧	١١,١			
		الكلي ك	٣	٥	٧	٩	٦	٣,٥٧	١,٠٢٨	
		الكلي %	٥,٠	٩,٠	١٢,٥	١٦,١	١٠,٧			
١	أهداف البرامج غير واضحة في بدايتها.	إناث ك	٢	٢	٣	١	١	٣,٥٢	١,١٨٩	٦
		إناث %	٨,٧	٨,٧	١٣,٠	٤,٣	٤,٣			
		ذكور ك	١	٣	٢	٢	٥	٣,٤١	١,٠٩٨	
		ذكور %	٣,٧	١١,١	٧,٤	٧,٤	١٨,٥			
		الكلي ك	٢	٥	٥	٣	٦	٣,٤٦	١,١٤٠	
		الكلي %	٣,٥	٨,٨	٨,٨	٥,٣	١٠,٥			
٧	وجود نقص في تقدير بعض أعضاء هيئة التدريس الطلبة	إناث ك	٥	٢	١	٠	٢	٣,٣٧	١,٢٨٧	٧
		إناث %	١٧,٢	٦,٩	٣,٤	٠,٠	٦,٩			
		ذكور ك	٨	٢	٣	١	١	٣,٣٩	١,٢٨٧	
		ذكور %	٢٧,٦	٦,٩	١٠,٣	٣,٤	٣,٤			
		الكلي ك	٣	٤	٢	١	٣	٣,٣٨	١,٢٨٤	
		الكلي %	١٠,٠	١٣,٣	٦,٧	٣,٣	١٠,٠			
٤	قلة التطبيقات العملية في بعض المواد الدراسية.	إناث ك	٢	٢	٣	١	٥	٣,٤١	١,٢٢٢	٨
		إناث %	٦,٩	٦,٩	١٠,٣	٣,٤	١٧,٢			
		ذكور ك	١	٣	٢	٢	٦	٣,٢٤	١,١٤٩	
		ذكور %	٣,٤	١٠,٣	٦,٩	٦,٩	٢٠,٧			
		الكلي ك	٣	٥	٥	٣	١١	٣,٣٧	١,١٨١	
		الكلي %	٥,٠	٨,٣	٨,٣	٥,٠	١٨,٣			
١٢	قلة التغذية الراجعة من بعض أعضاء	إناث ك	١	٢	٢	١	٤	٣,٣٥	١,١٠٤	٩
		إناث %	٣,٤	٦,٩	٦,٩	٣,٤	١٣,٨			
		ذكور ك	١	٢	٣	١	٣	٣,٤٠	١,٠٦٠	
		ذكور %	٣,٤	٦,٩	١٠,٣	٣,٤	١٠,٣			
		الكلي ك	٢	٤	٥	٢	٧	٣,٣٧	١,٠٨٩	
		الكلي %	٣,٤	٦,٩	٨,٦	٣,٤	١٢,١			

رقم العبارة	العبارة		التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			النسبة %	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جداً			
	هيئة التدريس تجاه ما يقدم من أعمال.	الكلي	%	٧,٠	٨,٠	٩,٠	٥,٠	١,٠	٣,٢٢	١,١٥٣	١٢
			ك	٣٥	٤٠	٤٦	٢٥	٤			
١٥	قلة توفر المراجع المتعلقة ببعض المواد الدراسية.	إناث	%	١٧,٤	٢٨,٤	٣٠,٣	١٦,٩	٧,٠	٣,٤٨	١,٢٠٧	١٠
			ك	٢٤	٣٩	٤٢	٢٣	٦			
		ذكور	%	١٥,٩	٢٥,٤	٣٠,٨	١٧,٤	١٠,٠	٣,٠٣	١,٢١٤	١٢
			ك	٢٣	٣٧	٤٥	٢٥	١٤			
		الكلي	%	١٦,٦	٢٦,٩	٣٠,٥	١٧,١	٨,٧	٣,٢٦	١,١٧٩	١٠
			ك	٥٩	٩٦	١٠٨	٦١	٣١			
٣	ضعف مفردات بعض المواد الدراسية.	إناث	%	٨,٠	٩,٧	٢٧,٠	٣٦,٠	١٩,٣	٣,٢٣	١,١٦٨	٨
			ك	١١	١٣	٣٧	٤٩	٢٦			
		ذكور	%	٧,٠	٨,٠	٣٣,٠	٣٥,٠	١٧,٠	٢,٩٣	١,٠٧٠	١١
			ك	١٠	١١	٤٦	٤٩	٢٤			
		الكلي	%	٧,٤	٨,٤	٣٠,٠	٣٥,٧	١٨,٤	٣,٠٧	١,١٢٥	١١
			ك	٢١	٢٤	٨٣	٩٨	٥١			
١١	ضعف قدرة بعض أعضاء هيئة التدريس على استخدام التقنيات الحديثة.	إناث	%	٦,٠	٩,٠	٢٧,٠	٣٦,٠	٢٢,٠	٣,١١	١,٢٢٢	٩
			ك	٨	١٢	٣٦	٤٨	٢٩			
		ذكور	%	٦,٠	٧,٠	٣٣,٠	٣٥,٠	١٩,٠	٢,٩٧	١,٢٠٩	١٠
			ك	٨	١٠	٤٥	٤٨	٢٦			
		الكلي	%	٦,٠	٨,٠	٣٠,٠	٣٥,٧	٢٠,٤	٣,٠٤	١,٢١٦	١٠
			ك	١٦	٢٢	٨١	٩٦	٥٥			
٨	ضعف تقيد بعض أعضاء هيئة التدريس بالأوقات	إناث	%	٣,٠	٢,٠	١٠,٠	٢٧,٠	٢٨,٠	٢,٠٠	١,٢٥	١٣
			ك	٤	٣	١٤	٣٨	٣٩			
		ذكور	%	٢,٠	٢,٠	١٠,٠	٢٧,٠	٢٩,٠	٢,٦٤	١,٢٨	١٣
			ك	٣	٣	١٤	٣٨	٤٠			
		الكلي	%	٢,٠	٢,٠	١٠,٠	٢٧,٠	٢٨,٧	٢,٠٨	١,٢٨	١٣
			ك	٧	٥	٢٤	٦٤	٦٩			

رقم العبارة	العبارة		التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
				بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جداً			
	المحددة للمحاضرات.		%	١٢,٤	١٦,٤	٣٠,٨	٢٠,٤	١٩,٩			
٢	تأخر بعض أعضاء هيئة التدريس بتزويد الطلبة بالخطط الدراسية للمواد.	إناث	ك	١ ٣	١ ٧	٢ ٣	٢ ٦	١ ٥	٢,٨٦	١,٢٨٣	١٤
			%	٣,٠	٨,٠	٤,٠	٧,٠	١,٠			
		ذكور	ك	٨,٠	٤,١	٩,٢	٨,٣	١,٠	٢,٥٩	١,١٤١	
			%	٠,٠	٣,٠	٧,٠	٥,٠	١,٠			
		الكلي	ك	١ ٢	١ ٣	٢ ٥	٦ ٤	٢ ١	٢,٧٢	١,٢١٤	
			%	١٠,٤	١٥,٤	٢٥,٩	٣١,٨	١٦,٤			
١٠	قلة التزام بعض أعضاء هيئة التدريس بالخطط الدراسية.	إناث	ك	١ ٥	١ ٢	١ ٦	٣ ٤	١ ٢	٢,٧٢	١,٣٣٩	١٥
			%	٦,٠	٢,٠	٧,٠	٦,٠	٨,٠			
		ذكور	ك	٧	١ ٤	٢ ٩	٣ ٦	١ ١	٢,٥٣	١,١٤٤	
			%	١,٠	٣,٠	٧,٠	٣,٠	١,٠			
		الكلي	ك	٢ ٢	٢ ٦	٤ ٥	٧ ٠	٢ ٨	٢,٦٢	١,٢٣٩	
			%	٢,٠	٢,٠	٤,٠	٧,٠	٢,٨			
٩	ضعف قدرة بعض أعضاء هيئة التدريس على إدارة المحاضرات.	إناث	ك	١ ٣	١ ٢	١ ٩	٣ ٦	١ ٤	٢,٧٢	١,٢٦٥	١٦
			%	١٣,٨	١٢,٨	٢٠,٢	٣٨,٣	١٤,٩			
		ذكور	ك	٩	١ ١	٢ ٧	٣ ٨	١ ٢	٢,٥٠	١,١٧٧	
			%	٨,٠	١,٠	٥,٠	٥,٠	١,٠			
		الكلي	ك	٢ ٢	١ ٣	٢ ٤	٤ ٧	١ ٢	٢,٦١	١,٢٢١	
			%	٢,٠	١,٠	٢,٠	٤,٠	١,٦			
المتوسط العام									٣,٢٦	٠,٧٢٠	

يلحظ من الجدول رقم (٦) أن استجابات الطلبة في برامج الماجستير الموازي في التخصصات التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للمشكلات الأكاديمية التي تواجههم جاءت متفاوتة، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (٢,٦١ إلى ٣,٨٧)، وهي متوسطات تقع في الفئتين الثانية والرابعة من فئات المقياس الخماسي، واللتين تشيران إلى (بدرجة ضعيفة / بدرجة كبيرة). وتمثلت المشكلات الأكاديمية

التي تواجههم بالعبارات (١٣، ١٤، ٦، ٥، ١،١٦). وجاءت في المرتبة الأولى، حيث رتبت ترتيباً تنازلياً حسب موافقة عينة الدراسة على النحو التالي:

- المشكلة رقم (١٣)، وهي: "ضعف تفعيل الإرشاد الأكاديمي في البرامج من الجامعة". وجاءت بمتوسط حسابي بلغ(٣,٨٧)، وانحراف معياري بلغ(١,١٩٥).
- المشكلة رقم (١٤)، وهي: "ضعف تفاعل الطلبة مع الإرشاد الأكاديمي". وجاءت بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٧)، وانحراف معياري بلغ (١,٢٤٢).
- المشكلة رقم (٦)، وهي: "نمطية وسائل التدريس في البرامج". وجاءت بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٧)، وانحراف معياري بلغ(١,٠٤١).
- المشكلة رقم (٥)، وهي: "نقص تنوع أساليب التدريس في البرامج". وجاءت بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦١) وانحراف معياري بلغ (١,٠٦٧).
- المشكلة رقم (١٦)، وهي: "ضعف مناسبة أساليب التقويم لبعض المواد الدراسية" وجاءت بمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٧) وانحراف معياري بلغ (١,٠٢٨).
- المشكلة رقم (١) "أهداف البرامج غير واضحة في بدايتها". وجاءت بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٦)، وانحراف معياري بلغ (١,١٤٠).

وبناء على هذه النتائج، فإن الطلبة يؤكدون على وجود المشكلات الأكاديمية التي تواجههم في برامج الماجستير الموازي في التخصصات التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٢٦)، والانحراف المعياري (٠,٧٢٠) .

ويلحظ أن تلك المشكلات جاءت متفاوتة، حيث كان بعضها يتعلق بالإرشاد الأكاديمي ودرجة تفعيلة من الجامعة، ومدى تفاعل الطلبة، إضافة إلى نمطية وسائل التدريس، وضعف تنوع أساليبه وأساليب التقويم. كما وجدت بعض المشكلات المتعلقة بالطلبة من حيث عدم وضوح أهداف البرامج لهم، وشكواهم من قلة التطبيقات العملية، وضعف التغذية الراجعة من أعضاء هيئة التدريس تجاه ما يقدمونه من أعمال، وتعاملهم معهم، والنقص في توفر المراجع المتعلقة ببعض المواد الدراسية.

ويشير تفاوت قيم الانحرافات المعيارية إلى درجة التباين بين آراء عينة الدراسة من الجنسين، حيث يلحظ ارتفاع معظمها للذكور مقارنة بالإناث، مما يعني تفاوت أهمية تلك المشكلات بين الجنسين، وذلك قد يكون بسبب اختلاف الظروف المحيطة بكل منهم .

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية في هذا المحور المتعلق بالمشكلات الأكاديمية مع دراسة (مهناوي وتوفيق، ٢٠٠٤ م) حيث توصلت إلى أن أهم المشكلات الأكاديمية تتعلق بقلة الوسائل التعليمية، وضعف المناهج، وضعف مستوى الهيئة التعليمية . كما تتفق مع دراسة (الياور، ٢٠٠٩م) التي أشارت إلى وجود مشكلات أكاديمية تتعلق بالإرشاد الأكاديمي للطلاب والطالبات . وكذلك تتفق مع دراسة (القرني، ١٤٣٠هـ) فيما يتعلق بالمشكلات الأكاديمية المرتبطة بأساليب وطرق التدريس التقليدية، وضعف استخدام الوسائل والتقنيات الحديثة .

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) حول المشكلات التنظيمية والأكاديمية التي تواجه الطلبة ببرامج الماجستير في التخصصات التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية فيما يتعلق بالخصائص الشخصية (العمر، والعمل، والجنس، والبرنامج) ؟

١- الفروق باختلاف متغير العمر:

لتحديد مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات عينة الدراسة وفقاً لاختلاف متغير العمر استخدم اختبار " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA). وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (٧)

نتائج اختبار " تحليل التباين الآحادي للفروق في إجابات عينة الدراسة وفقاً لاختلاف متغير العمر

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المشكلات التنظيمية	بين المجموعات	١,٢٥٨	٢	٠,٦٢٩	١,٩٩١	٠,١٣٩
	داخل المجموعات	٦٢,٥٦٣	١٩٨	٠,٣١٦		
	المجموع	٦٣,٨٢٢	٢٠٠	–		
المشكلات الأكاديمية	بين المجموعات	١,٤٣٤	٢	٠,٧١٧	١,٣٩٠	٠,٢٥١
	داخل المجموعات	١٠٢,١٠٧	١٩٨	٠,٥١٦		
	المجموع	١٠٣,٥٤١	٢٠٠	–		

* دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) فأقل.

يلحظ من الجدول رقم (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في اتجاهات عينة الدراسة حول المشكلات التنظيمية والأكاديمية باختلاف متغير العمر.

٢- الفروق باختلاف متغير العمل:-

لتحديد مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات عينة الدراسة وفقاً لاختلاف متغير العمل استخدم اختبار " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA). وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (٨)

نتائج اختبار " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في إجابات عينة الدراسة وفقاً لاختلاف متغير العمل

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المشكلات التنظيمية	بين المجموعات	٢,٩١٩	٣	٠,٩٧٣	٣,١٤٧	*٠,٠٢٦
	داخل المجموعات	٦٠,٩٠٣	١٩٧	٠,٣٠٩		
	المجموع	٦٣,٨٢٢	٢٠٠	–		
المشكلات الاكاديمية	بين المجموعات	٨٧٠.	٣	٠,٢٩٠	٠,٥٥٦	٠,٦٤٤
	داخل المجموعات	١٠٢,٦٧١	١٩٧	٠,٥٢١		
	المجموع	١٠٣,٥٤١	٢٠٠	–		

* دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) فأقل.

يوضح الجدول رقم (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات عينة الدراسة حول المشكلات الأكاديمية باختلاف متغير العمل.

كما يوضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات عينة الدراسة حول المشكلات التنظيمية باختلاف متغير العمل، ولتحديد صالح الفروق بين كل فئتين من فئات العمل حول الاتجاه نحو هذا المحور استخدم اختبار " شيفيه " وجاءت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (٩)

نتائج اختبار "شيفيه" للفروق في فئات العمل

المحور	العمل	ن	المتوسط	أعمل في وزارة التعليم العالي	أعمل في وزارة التربية والتعليم	جهة عمل أخرى	لا أعمل
المشكلات التنظيمية	أعمل في وزارة التعليم العالي.	٧	٣,١٦	–			
	أعمل في وزارة التربية والتعليم.	١٣٣	٣,٤٠		–	*	
	جهة عمل أخرى.	٨	٢,٩٦			–	**
	لا أعمل.	٥٣	٣,٥٤				–

* فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ فأقل ** فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ فأقل.

يوضح الجدول رقم (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فأقل في اتجاهات عينة الدراسة الذين يعملون في جهات عمل أخرى، واتجاهات عينة الدراسة الذين لا يعملون، حول المشكلات التنظيمية لصالح عينة الدراسة الذين يعملون في جهات عمل أخرى .

كما يوضح الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات عينة الدراسة الذين يعملون في وزارة التربية والتعليم واتجاهات عينة الدراسة الذين يعملون في جهات عمل أخرى، حول المشكلات التنظيمية لصالح عينة الدراسة الذين يعملون في وزارة التربية والتعليم .

وقد يرجع سبب ذلك إلى إدراك الطلاب العاملين والطالبات العاملات في القطاع التعليمي أهمية المشكلات التنظيمية في سير العملية التعليمية .

٣- الفروق باختلاف متغير الجنس:-

لتحديد مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات عينة الدراسة وفقاً لاختلاف متغير الجنس استخدم اختبار " ت: Independent Sample T-test ". وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (١٠)

نتائج اختبار "ت" للفروق بين إجابات عينة الدراسة وفقاً لاختلاف متغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
المشكلات التنظيمية	ذكر	١٠٧	٣,٣٣	٠,٤٥٨	-٢,٠٤٩	*٠,٠٤٢
	أنثى	٩٤	٣,٥٠	٠,٦٥٨		
المشكلات الأكاديمية	ذكر	١٠٧	٣,٩٩	٠,٧٩١	-٠,٧٥٢	٠,٤٥٣
	أنثى	٩٤	٤,٠٨	٠,٨١٧		

* دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ فأقل.

يوضح الجدول رقم (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في اتجاهات عينة الدراسة حول المشكلات الأكاديمية باختلاف متغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات عينة الدراسة حول المشكلات التنظيمية باختلاف متغير الجنس لصالح الإناث.

وقد يكون السبب في ذلك أن الإناث يواجهن بعض المشكلات التنظيمية أكثر من الذكور.

٤- الفروق باختلاف متغير البرنامج:

لتحديد مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات عينة الدراسة وفقاً لاختلاف متغير البرنامج استخدم اختبار " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA). وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (١١)

نتائج اختبار "تحليل التباين الآحادي للفروق في إجابات عينة الدراسة وفقاً لاختلاف متغير البرنامج

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المشكلات التنظيمية	بين المجموعات	٦,٦٥٠	٣	٢,٢١٧	٧,٦٣٩	**٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٥٧,١٧١	١٩٧	٠,٢٩٠		
	المجموع	٦٣,٨٢٢	٢٠٠	–		
المشكلات الأكاديمية	بين المجموعات	٨,٨٠٩	٣	٢,٩٣٦	٦,١٠٦	**٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٩٤,٧٣٢	١٩٧	٠,٤٨١		
	المجموع	١٠٣,٥٤١	٢٠٠	–		

** دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ فأقل

يوضح الجدول رقم (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠١) فأقل في اتجاهات عينة الدراسة حول المشكلات التنظيمية والأكاديمية وفقاً لإختلاف متغير البرنامج. ولتحديد صالح الفروق بين كل فئتين من فئات البرنامج حول الاتجاه نحو هذا المحور استخدم اختبار " شيفيه " وجاءت على النحو التالي:

الجدول رقم (١٢)

نتائج اختبار " شيفيه " للفروق في فئات البرنامج

المحور	البرنامج	ن	المتوسط	الإدارة والتخطيط التربوي	المناهج وطرق التدريس	أصول التربية	التربية الإسلامية
المشكلات التنظيمية	الإدارة والتخطيط التربوي	٦٦	٣,٢١	–			**
	المناهج وطرق التدريس	٥٩	٣,٤٨		–		
	أصول التربية	٣٩	٣,٣٦			–	*
	التربية الإسلامية	٣٧	٣,٧٢				–
المشكلات الأكاديمية	الإدارة والتخطيط التربوي	٦٦	٣,٢٠	–			**
	المناهج وطرق التدريس	٥٩	٣,١٧		–		**
	أصول التربية	٣٩	٣,١١			–	**
	التربية الإسلامية	٣٧	٣,٧٠				–

* فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ فأقل ** فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ فأقل.

يوضح الجدول رقم (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فأقل في اتجاهات عينة الدراسة في تخصص الإدارة والتخطيط التربوي، واتجاهات عينة الدراسة في تخصص التربية الإسلامية حول المشكلات التنظيمية لصالح عينة الدراسة في تخصص الإدارة والتخطيط التربوي.

كما يوضح الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) فأقل في اتجاهات عينة الدراسة في تخصص أصول التربية، واتجاهات عينة الدراسة في تخصص التربية الإسلامية حول المشكلات التنظيمية لصالح عينة الدراسة في تخصص أصول التربية.

وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن الطلاب الدراسين والطالبات الدارسات في تخصصي الإدارة والتخطيط التربوي، وأصول التربية أكثر دراية بواقع المشكلات التنظيمية، وتأثيرها في العملية التعليمية.

وكذلك يوضح الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠١) فأقل في اتجاهات عينة الدراسة في تخصص الإدارة والتخطيط التربوي، واتجاهات عينة الدراسة في تخصص التربية الإسلامية حول المشكلات الأكاديمية لصالح عينة الدراسة في تخصص الإدارة والتخطيط التربوي.

وكذلك الحال في اتجاهات عينة الدراسة في تخصص المناهج وطرق التدريس واتجاهات عينة الدراسة في تخصص التربية الإسلامية حول المشكلات الأكاديمية لصالح عينة الدراسة في تخصص المناهج وطرق التدريس.

ويوضح أيضاً الجدول رقم (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فأقل في اتجاهات عينة الدراسة في تخصص أصول التربية، واتجاهات عينة الدراسة في تخصص التربية الإسلامية حول المشكلات الأكاديمية لصالح عينة الدراسة في تخصص أصول التربية .

وقد يرجع سبب ذلك إلى أن معاناة الطلاب الدراسين والطالبات الدارسات في تخصصات الإدارة والتخطيط التربوي، والمناهج وطرق التدريس، وأصول التربية فيما يتعلق بالمشكلات الأكاديمية أكثر منهم في تخصص التربية الإسلامية .

السؤال الرابع: "ما المقترحات التي قد تسهم في الحد من المشكلات التنظيمية والمشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلبة ببرامج الماجستير الموازي في التخصصات التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ؟

للتعرّف على المقترحات التي قد تسهم في الحد من تلك المشكلات التي تواجه الطلبة حسبت التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات عينة الدراسة لعبارات محور المقترحات. وجاءت على النحو التالي:

جدول رقم (١٣)

استجابات عينة الدراسة لعبارات محور المقترحات التي قد تسهم في الحد من المشكلات التنظيمية والأكاديمية التي تواجه الطلبة، مرتبة ترتيباً تنازلياً

رقم العبارة	العبارة		التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			النسبة %	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جداً			
٥	تهيئة جميع الظروف المناسبة لتقديم البرامج.	إناث	ك	٥٢	١٩	١٧	٥	١	٤,٢٣	٠,٩٩٩	١
			%	٥٥,٣	٢٠,٢	١٨,١	٥,٣	١,١			
		ذكور	ك	٤٩	٣٦	٢٠	٤	٣	٤,١١	١,٠٢٢	
			%	٤٥,٨	٣٦,٠	١٨,٧	٣,٧	٢,٨			
		الكلي	ك	١٠١	٥٥	٣٧	٩	٤	٤,١٧	١,٠١١	
			%	٥٠,٢	٢٤,٩	١٨,٤	٤,٥	٢,٠			
٦	تسهيل التواصل بين إدارة البرامج والطلبة .	إناث	ك	٤٦	٢٤	١٦	٤	٤	٤,١١	١,١٠٢	٢
			%	٤٨,٩	٢٥,٥	١٧,٠	٤,٣	٤,٣			
		ذكور	ك	٤٨	٣٥	١٤	٩	١	٤,١٢	٠,٩٩٧	
			%	٤٤,٩	٣٢,٧	١٣,١	٨,٤	٠,٩			
		الكلي	ك	٩٤	٥٩	٣٠	١٣	٥	٤,١١	١,٠٤٥	
			%	٤٦,٨	٢٩,٤	١٤,٩	٦,٥	٢,٥			
٩	التنوع في استخدام أساليب ووسائل التدريس المعتمدة	إناث	ك	٤٢	٣٦	١٥	٥	١	٤,١٥	٠,٩٥٠	٣
			%	٤٦,٧	٣٢,٠	١٦,٠	٥,٣	١,١			
		ذكور	ك	٤٩	٢٩	١٨	٩	٢	٤,٠٧	١,٠٦٦	
			%	٤٥,٨	٢٧,١	١٦,٨	٨,٤	١,٩			
		الكلي	ك	٩١	٦٠	٣٣	١٤	٣	٤,١٠	١,٠١٢	
			%	٤٥,٣	٢٩,٩	١٦,٤	٧,٠	١,٥			

رقم العبارة	العبارة		التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			النسبة %	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جداً			
١	تزويد الطلبة باللوائح والأنظمة المنظمة لبرامج التعليم الموازي.	إناث	ك	٥١	٢١	١٢	٢	٨	٤,١٢	١,٢٣٤	٤
			%	٥٤,٦	٢٢,٦	١٢,٨	٢,١	٨,٥			
		ذكور	ك	٥٧	٢٤	٩	١١	٦	٤,٠٧	١,٢٤٢	
			%	٥٣,٨	٢٢,٦	٨,٤	١٠,٣	٥,٦			
		الكلي	ك	١٠٨	٤٥	٢١	١٣	١٤	٤,٠٩	١,٢٣٥	
			%	٥٣,٤	٢٢,٤	١٠,٤	٦,٥	٧,٠			
١٣	تفعيل الإرشاد الأكاديمي في برامج التعليم الموازي.	إناث	ك	٥١	١٩	١٣	٧	٤	٤,١٣	١,١٦٦	٥
			%	٥٤,٦	٢٠,٤	١٣,٨	٧,٤	٤,٣			
		ذكور	ك	٥٧	٢٣	١٣	٣	١١	٤,٠٥	١,٣٠٦	
			%	٥٣,٨	٢١,٣	١٢,١	٢,٨	١٠,٣			
		الكلي	ك	١٠٨	٤٢	٢٦	١٠	١٥	٤,٠٨	١,٢٤٠	
			%	٥٣,٤	٢٠,٨	١٢,٩	٥,٠	٧,٥			
٧	توضيح أهداف البرامج قبل بداية الدراسة.	إناث	ك	٤٥	٢٧	١٤	٧	١	٤,١٥	١,٠٠٥	٦
			%	٤٧,٩	٢٨,٧	١٤,٩	٧,٤	١,١			
		ذكور	ك	٤٣	٣١	١٣	١٣	٣	٣,٩٩	١,١٤٥	
			%	٤٧,٩	٢٩,٠	١٢,١	١٢,١	٢,٨			
		الكلي	ك	٨٥	٥٨	٢٧	٢٠	٤	٤,٠٦	١,٠٨٢	
			%	٤٥,٩	٢٨,٩	١٣,٤	١٠,٠	٢,٠			
٢	تسريع إجراءات القبول والتسجيل.	إناث	ك	٤٦	٢٣	١٥	٥	٥	٤,٠٦	١,١١٢	٧
			%	٤٨,٩	٢٤,٥	١٦,٠	٥,٣	٥,٣			
		ذكور	ك	٥٠	٢٩	١٥	٩	٤	٤,٠٥	١,١٣٦	
			%	٤٦,٧	٢٧,١	١٤,٠	٨,٤	٣,٧			
		الكلي	ك	٩٦	٥٢	٣٠	١٤	٩	٤,٠٥	١,١٤٥	
			%	٤٧,٨	٢٥,٩	١٤,٩	٧,٠	٤,٥			
١٢	التنوع في استخدام أساليب تقويم تتناسب مع طبيعة المواد الدراسية.	إناث	ك	٤١	٢٦	٢٠	٢	٤	٤,٠٣	١,٠٨٢	٨
			%	٤٣,٦	٢٧,٧	٢١,٣	٢,٢	٤,٣			
		ذكور	ك	٤٢	٣٢	٢٥	٥	٣	٣,٩٨	١,٠٣٧	
			%	٣٩,٣	٢٩,٩	٢٣,٤	٤,٧	٢,٨			
		الكلي	ك	٨٣	٥٨	٤٥	٨	٧	٤,٠٠	١,٠٥٦	
			%	٤١,٣	٢٨,٩	٢٢,٤	٤,٠	٣,٥			
٤	قبول أعداد في البرامج تتناسب مع الإمكانات المادية والبشرية المتاحة.	إناث	ك	٤٣	٢٥	١٨	٦	٢	٤,٠٧	١,٠٥٠	٩
			%	٤٥,٧	٢٦,٦	١٩,١	٦,٤	٢,١			
		ذكور	ك	٤٤	٢٤	٢٦	٩	٤	٣,٨٩	١,١٥٢	
			%	٤٤,١	٢٤,٠	٢٦,٣	٨,٤	٣,٧			
		الكلي	ك	٨٧	٤٩	٤٤	١٥	٦	٣,٩٨	١,١٠٧	
			%	٤٣,٣	٢٤,٩	٢٦,٩	٧,٥	٣,٠			
١٠	التزام أعضاء هيئة التدريس بأوقات المحاضرات.	إناث	ك	٣٩	٣٠	١٦	٥	٤	٤,٠١	١,٠٩٢	١٠
			%	٤١,٥	٣١,٩	١٧,٠	٥,٣	٤,٣			
		ذكور	ك	٤٣	٢٤	١٥	١٠	٥	٣,٩٣	١,١٦٠	
			%	٤٠,٢	٢٦,٨	١٤,٠	٩,٣	٤,٧			
		الكلي	ك	٨٢	٥٤	٣١	١٥	٩	٣,٩٧	١,١٢٧	
			%	٤٠,٨	٢٦,٩	١٥,٤	٧,٥	٤,٥			
٣	العمل على انتظام الدراسة في البرامج مبكراً.	إناث	ك	٤٣	١٢	٢٤	٢	٣	٤,٠٦	١,٠٤٥	١١
			%	٤٥,٧	١٢,٨	٢٥,٥	٢,١	٣,٢			
		ذكور	ك	٣٣	٣٣	٢٣	٦	٢	٣,٨٢	٠,٩٩٥	
			%	٣٠,٨	٣٠,٨	٣٣,٨	٥,٦	١,٩			

رقم العبارة	العبارة		التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			النسبة %	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جداً			
		الكلي	ك	٧٦	٥٥	٥٧	٨	٥	٣,٩٤	١,٠٢٣	
			%	٣٧,٨	٢٧,٤	٢٨,٤	٤,٠	٢,٥			
٨	الإكثار من التطبيقات العلمية بما يتناسب مع طبيعة المواد الدراسية.	إناث	ك	٣٩	٢٤	٢٢	٥	٤	٣,٩٥	١,١٢٠	١٢
			%	٤١,٥	٢٥,٥	٢٣,٤	٥,٣	٤,٣			
		ذكور	ك	٤١	٣٠	٢٥	٩	٢	٣,٩٣	١,٠٦١	
			%	٣٨,٣	٢٨,٠	٢٣,٤	٨,٤	١,٩			
		الكلي	ك	٨٠	٥٤	٤٧	١٤	٦	٣,٩٤	١,٠٨٧	
			%	٣٩,٨	٢٦,٩	٢٣,٤	٧,٠	٣,٠			
١١	التزام أعضاء هيئة التدريس بالخطط الدراسية المعتمدة.	إناث	ك	٣٧	٢٦	٢٢	٤	٥	٣,٩١	١,١٣٢	١٣
			%	٣٩,٤	٢٧,٧	٢٣,٤	٤,٣	٥,٣			
		ذكور	ك	٣٨	٣١	٢٧	٧	٤	٣,٨٦	١,٠٩٤	
			%	٣٥,٥	٢٩,٠	٢٥,٢	٦,٥	٣,٧			
		الكلي	ك	٧٥	٥٧	٤٩	١١	٩	٣,٨٩	١,١١٠	
			%	٣٧,٣	٢٨,٤	٢٤,٤	٥,٥	٤,٥			
المتوسط العام									٤,٠٣	٠,٨٠٣	

يلحظ من الجدول رقم (١٣) حول استجابات الطلبة تجاه المقترحات التي قد تسهم في الحد من المشكلات التنظيمية والأكاديمية، أن متوسطات موافقتهم على تلك المقترحات تراوحت ما بين (٣,٨٩إلى ٤,١٧) وهي متوسطات تقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي، والتي تشير إلى الموافقة على أداة الدراسة (بدرجة كبيرة)، حيث اتضح من النتائج أن عينة الدراسة موافقة بدرجة كبيرة على (١٣) مقترحاً وتتمثل تلك المقترحات بالعبارات رقم (٥، ٦، ١، ٩، ١٣، ٧، ٢، ١٢، ٤، ١٠، ٣، ٨، ١١) والتي رتبت ترتيباً تنازلياً.

المحور الرابع، ويشمل: ملخص نتائج الدراسة وتوصياتها

أولاً: ملخص نتائج الدراسة

أ - النتائج المتعلقة بوصف عينة الدراسة:

- إن (٨٢) من عينة الدراسة الممثلة نسبة (٤٠,٨ %) تمثلت بالفئة العمرية التي تتراوح ما بين ٣٠ إلى أقل من ٣٥ سنة، وتمثل الفئة الكبرى من عينة الدراسة، في حين أن (٦٨) من العينة الممثلة نسبة (٣٣,٨ %) تمثلت بالفئة العمرية التي من ٣٥ سنة فأكثر.

وأما (٤٨) من العينة الممثلة نسبة (٢٣,٩%) فتمثلت بالفئة العمرية التي تتراوح ما بين من ٢٥ سنة إلى أقل من ٣٠ سنة، وذلك مقابل (٣) من العينة الممثلة نسبة (١,٥%) تمثلت بالفئة العمرية أقل من ٢٥ سنة.

– إن (١٣٣) من عينة الدراسة الممثلة نسبة (٦٦,٢%) يعملون في وزارة التربية والتعليم، في حين (٧) منهم، يمثلون نسبة (٣,٥ %) يعملون في وزارة التعليم العالي، في حين أن (٨) منهم يمثلون نسبة (٤%) يعملون في جهات أخرى، و(٥٣) منهم يمثلون نسبة (٢٦,٤%) لا يعملون.

– إن (١٠٧) من عينة الدراسة الممثلة نسبة (٥٣,٢%) من الذكور، في حين (٩٤) منهم يمثلون نسبة (٤٦,٨%) من الإناث.

– إن (٦٦) من عينة الدراسة الممثلة نسبة (٣٢,٨ %) ملتحقون في برنامج الإدارة والتخطيط التربوي، في حين (٥٩) منهم يتمثلون نسبة (٢٩,٤%) ملتحقون في برنامج المناهج وطرق التدريس، في حين أن (٣٩) منهم يمثلون نسبة (١٩,٤%) ملتحقون في برنامج أصول التربية، و (٣٧) منهم يمثلون نسبة (١٨,٤%) ملتحقون في برنامج التربية الإسلامية.

ب– النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:

أجابت الدراسة الحالية عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة:

ما المشكلات التنظيمية التي تواجه الطلبة ببرامج الماجستير الموازي في التخصصات التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم ؟

وكان ملخص النتائج على النحو التالي:

– إن استجابات الطلبة في برامج الماجستير الموازي في التخصصات التربوية بجامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية للمشكلات التنظيمية التي تواجههم جاءت متفاوتة، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (١,٩٠ إلى ٤,٥٤).

– إن أهم المشكلات التنظيمية التي تواجههم تتمثل بالآتي:

١– عدم التفرغ الكلي للدراسة في البرامج .

٢– ضعف وعي الطلبة باللوائح المنظمة للدراسة .

٣– عدم وضوح اللوائح والأنظمة الخاصة ببرامج الماجستير في التعليم الموازي .

٤- تزايد أعداد المقبولين والمقبولات في برامج التعليم الموازي .

٥- ضعف التواصل مع إدارة البرامج .

- يؤكد الطلبة على وجود المشكلات التنظيمية التي تواجههم في برامج الماجستير الموازي في التخصصات التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٤١) والانحراف المعياري (٠,٥٦٥) .

أجابت الدراسة الحالية عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة:

ما المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلبة ببرامج الماجستير الموازي في التخصصات التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم ؟

وكان ملخص النتائج على النحو التالي:

- إن استجابات الطلبة في برامج الماجستير الموازي في التخصصات التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للمشكلات الأكاديمية التي تواجههم تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (٢,٦١ إلى ٣,٨٧).

- إن أهم المشكلات الأكاديمية التي تواجههم تتمثل بالآتي:

١- ضعف تفعيل الإرشاد الأكاديمي في البرامج من الجامعة.

٢- ضعف تفاعل الطلبة مع الإرشاد الأكاديمي.

٣- نمطية وسائل التدريس في البرامج.

٤- وجود نقص في تنوع أساليب التدريس في البرامج.

٥- ضعف مناسبة أساليب التقويم لبعض المواد الدراسية.

٦- عدم وضوح أهداف البرامج في بدايتها.

- يؤكد الطلبة على وجود المشكلات الأكاديمية التي تواجههم في برامج الماجستير الموازي في التخصصات التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي(٣,٢٦)، والانحراف المعياري(٠,٧٢٠).

أجابت الدراسة الحالية عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة الحالية:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) حول المشكلات التنظيمية والأكاديمية التي تواجه الطلبة ببرامج الماجستير الموازي في التخصصات التربوية

بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، تتعلق بالخصائص الشخصية (العمر، والعمل، والجنس، والبرنامج) ؟

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات عينة الدراسة حول المشكلات التنظيمية والأكاديمية باختلاف متغير العمر .

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات عينة الدراسة حول المشكلات الأكاديمية باختلاف متغير العمل .

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات عينة الدراسة حول المشكلات التنظيمية باختلاف متغير العمل، وذلك لصالح عينة الدراسة الذين يعملون في وزارة التربية والتعليم .

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فأقل في اتجاهات عينة الدراسة حول المشكلات التنظيمية باختلاف متغير العمل، وذلك لصالح عينة الدراسة الذين يعملون في جهات أخرى .

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات عينة الدراسة حول المشكلات الأكاديمية باختلاف متغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات عينة الدراسة حول المشكلات التنظيمية باختلاف متغير الجنس، وذلك لصالح الإناث.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فأقل في اتجاهات عينة الدراسة حول المشكلات التنظيمية باختلاف متغير البرنامج، وذلك لصالح عينة الدراسة في تخصص الإدارة والتخطيط التربوي .

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات عينة الدراسة حول المشكلات التنظيمية باختلاف متغير البرنامج، وذلك لصالح عينة الدراسة في تخصص أصول التربية.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فأقل في اتجاهات عينة الدراسة حول المشكلات الأكاديمية باختلاف متغير البرنامج، وذلك لصالح عينة الدراسة في التخصصات الثلاثة التالية: الإدارة والتخطيط التربوي، والمناهج وطرق التدريس وأصول التربية .

أجابت الدراسة الحالية عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة الحالية:

ما المقترحات التي قد تسهم في الحد من المشكلات التنظيمية والأكاديمية التي تواجه الطلبة ببرامج الماجستير الموازي في التخصصات التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

أكد الطلبة على (١٣) مقترحاً بدرجة كبيرة، وتراوحت متوسطات الموافقة لدى الفئتين على تلك المقترحات ما بين (٣,٨٩ إلى ٤,١٧).

ثانياً: توصيات ومقترحات الدراسة:

أ - التوصيات:

في ضوء أهداف الدراسة، والأداة المستخدمة فيها، وخصائص عينة الدراسة، ونتائجها يوصي الباحث بما يلي:

وضع السبل المناسبة، للحد من المشكلات التنظيمية والأكاديمية التي تواجه الطلبة، وتتضمن:

- تهيئة جميع الظروف المناسبة لتقديم البرامج .
- تسهيل التواصل بين إدارة البرامج والطلبة .
- التنوع في استخدام أساليب ووسائل التدريس المعتمدة .
- تزويد الطلبة باللوائح والأنظمة المنظمة للبرامج .
- تفعيل الإرشاد الأكاديمي في برامج التعليم الموازي .
- توضيح أهداف البرامج قبل بدايتها .
- الإسراع في إجراءات القبول والتسجيل .
- التنويع في استخدام أساليب التقويم التي تتناسب مع طبيعة البرامج.

ب- **مقترحات لدراسات مستقبلية: يرى الباحث إجراء دراسات مستقبلية تتضمن الموضوعات التالية:**

- المشكلات التمويلية التي تواجه الطلبة ببرامج التعليم الموازي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .
- المشكلات الأكاديمية والتنظيمية التي تواجه الطلبة ببرامج التعليم الموازي بالجامعات السعودية.

– مشكلات الإرشاد الأكاديمي في برامج التعليم الموازي الجامعي .

– دراسة استطلاعية عن أهم التجارب العالمية في التعليم الموازي.

– دراسة مقارنة بين مشكلات التعليم الموازي في المملكة العربية السعودية وبين بعض الدول الغربية.

* * *

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: العربية

١- أبو سعدة، وضيئة . (٢٠٠١م) . التعليم الموازي وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، بنها، مصر .

٢- أبو عمة، عبد الرحمن . (١٤٢٠هـ) . التعليم الموازي ماله وما عليه، مجلة دراسات الخليج، ع (١٤)، جامعة الكويت، الكويت .

٣- أحمد، أرسلان والحمصي، مبارك . (٢٠٠٩ م) . الرؤية الفلسفية للتعليم العالي العربي عن بعد واتجاهات جامعة عدن في مجال التعليم الجامعي الموازي والدراسات العليا المفتوحة، مجلة آفاق، جامعة عدن، اليمن .

٤- الباحوث، عبد الله . (١٤٢٧هـ) . الدراسات العليا في مواجهة متطلبات التنمية، المعوقات والحلول، بحث مقدم لندوة الدراسات العليا وخطط التنمية، (٥-٤/٤/١٤٢٧هـ) جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض .

٥- الجربوع، نهلاء . (١٤٣١هـ) . أهم المشكلات التي تواجه طالبات الدراسات العليا في قسم التربية وعلم النفس بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن . بحث تكميلي للحصول على درجة الماجستير، غير منشور، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض .

٦- الحربي، محمد (١٤٣٢هـ) واقع برامج الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، وزارة التعليم العالي، مجلة التعليم العالي، ع ٥، رجب ١٤٣٢هـ، الرياض .

٧- الزهراني، علي . (١٤٢٨هـ) . الدراسات العليا في الجامعات السعودية، دراسة تحليلية في ضوء متغيرات الجودة والتقنية والتمويل . رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض .

٨- السالم، سالم . (١٤٢٤هـ) . مدى إسهام رسائل الماجستير والدكتوراه المقدمة في جامعات المملكة العربية السعودية في خدمة قضايا التنمية، مجلة التعليم العالي، وزارة التعليم العالي، الرياض .

٩- الطويل، هاني . (٢٠٠١م) . الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن .

١٠- العقيل، ابتسام (٢٠٠٨م). مشكلات طلبة الدراسات العليا في جامعات المملكة العربية السعودية الحكومية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

١١- القرني، شيخه. (١٤٣٠هـ). الصعوبات الأكاديمية والتنظيمية التي تواجه طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك سعود وسبل علاجها من وجهة نظرهن، بحث تكميلي للحصول على درجة الماجستير، غير منشور، جامعة الملك سعود، الرياض.

١٢- المنظمة العربية للتربية والثقافة (٢٠٠٠م). التربية المستمرة في عالم عربي متغير، تعليم الجماهير، إدارة برامج التربية، تونس.

١٣- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (١٩٩٨م). إستراتيجية تعليم الكبار في الوطن العربي، إدارة برامج التربية، تونس.

١٤- النوفل، محمد (١٤٣٠هـ) واقع برنامج الماجستير في التربية في تخصص الإدارة والتخطيط التربوي بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الدارسين والدارسات. بحث مكمل للحصول على درجة الماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

١٥- الياور، عفاف. (٢٠٠٩م) معوقات التعليم الجامعي المفتوح في فرع الجامعة العربية المفتوحة بجدة من منظور الطلاب والطالبات. رسالة الخليج العربي، ع (١١٢)، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

١٦- اليونسكو. (١٩٩٨م). التقرير النهائي للمؤتمر العالمي للتعليم العالي في القرن الحادي والعشرين، في الفترة من ٥-١٩٩٨/١٠/٩م، باريس.

١٧- بارك، لطيفة. (١٤٢٢هـ). تقويم برامج الدراسات العليا للبنات، ورقة عمل مقدمة لندوة الدراسات العليا بالجامعات السعودية، توجهات مستقبلية، في الفترة (٢٢- ٢٤) محرم، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.

١٨- بارومر، سميرة. (١٤٢٥هـ). التعليم الموازي ضرورة عصرية لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية. بحث مقدم لورشة عمل طرق تفعيل وثيقة الآراء حول التعليم العالي في الفترة من ١٩- ١٤٢٥/١٢/٢١هـ.

١٩- بيومي، عبد الله والطويل، عبد العزيز . (٢٠٠١م) . التعليم الموازي للكبار في مصر في ضوء بعض التجارب والخبرات الأجنبية المعاصرة، المركز القومي للبحوث التربوية، القاهرة، مصر .

٢٠- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية . (١٤٣١هـ) . دليل جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الإدارة العامة للدراسات والمعلومات، مطابع الجامعة، الرياض .

٢١- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية . (١٤٣٢هـ) دليل جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الإدارة العامة للدراسات والمعلومات، مطابع الجامعة، الرياض.

٢٢- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (١٤٢٤هـ) . وثيقة علمية، كلية العلوم الاجتماعية، الرياض .

٢٣- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وكالة كلية العلوم الاجتماعية للدراسات العليا، دليل الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية،(١٤٢٩هـ) .

٢٤- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. (١٤٣٢هـ). وثيقة خاصة ببرامج الماجستير الموازي، بعمادة الدراسات العليا، الرياض.

٢٥- حلمي، شكري . (١٩٨٨م) . تمويل وتكلفة تعليم الكبار في مصر، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة .

٢٦- زيدان، مراد . (٢٠٠٠ م) . فرص التعليم الموازي في بعض قرى الريف المصري، دراسة تقويمية، مجلة كلية التربية، ع (٢٤) جامعة عين شمس، القاهرة، مصر .

٢٧- عبيدات، ذوقان وآخرون . (١٩٩٣م) . البحث العلمي، مفهومه وأدواته وأساليبه، الطبعة الثالثة، الرياض، دار أسامة للنشر والتوزيع .

٢٨- عقله، شوكت . (١٩٩٠م) . تطوير التعليم الموازي في المملكة الأردنية الهاشمية في ضوء مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية . رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة .

٢٩- مدكور، علي . (٢٠٠٨م) . علم تعليم الكبار، نشأته وتطوره بين النظرية والتطبيق في تعليم الكبار، مكتبة العلم، القاهرة .

٣٠- مرسي، محمد . (٢٠٠٢م) . الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسه، عالم الكتب، القاهرة .

٣١- مسلم، هناء . (١٤٢٩هـ) معوقات تطبيق التعليم الموازي في جامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب والطالبات المنتسبين لبرنامج التعليم الموازي . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة .

٣٢- مهناوي، أحمد وتوفيق، عفاف . (٢٠٠٤م) . دراسة تحليلية لأهم الاتجاهات الحديثة في صيغ التعليم الموازي، مؤتمر تعليم الكبار وتنمية المجتمع في مطلع قرن جديد، كلية التربية، بنها، مصر .

٣٣- وزارة الإقتصاد والتخطيط . (١٤٣١هـ) . خطة التنمية التاسعة، (١٤٣١-١٤٣٥هـ) (٢٠١٠-٢٠١٤م) .

٣٤- وزارة التربية والتعليم . (١٣٩٠هـ) وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، الرياض.

٣٥- وزارة التعليم العالي . (١٤٣٢هـ) مجلس التعليم العالي، الأمانة العامة، الرياض .

٣٦- القاسم، صبحي. (١٤١٧هـ). اقتصاديات التعليم العالي في البلدان العربية، السياسات والآفاق، منتدى الفكر العربي. مطابع المؤسسة الصحفية الأردنية، عمّان: الأردن.

٣٧- العجمي، محمد (٢٠٠٧م). التعليم الموازي لضمان تكافؤ الفرص التعليمية، دار الجامعة الجديدة، الاسكندرية: مصر.

ثانيا: الأجنبية:

1- Chessell, Diana (1996), Parallel Education and Defining the Fourth Sector, Australian Journal of Adult and Community Education., Vol.36, No.3, P.210-219.

2- Craig, L. (1994), A Critical path Analysis of Scientific Productivity, Journal of Creative, Vol.28, No.1.

3- DiGresia, L. Porto, & RIpani, L. (2002), "Student Perfomance at Public Universities in Argentina", Center for Latin American Economics Research.

* * *

أثر استخدام برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف

د . حسن الباتع محمد عبد العاطي

عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد بجامعة الطائف

أثر استخدام برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف

د . حسن الباتع محمد عبد العاطي

عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد بجامعة الطائف

ملخص الدراسة:

استهدف البحث تصميم برنامج تدريبي عبر الإنترنت، ومن ثم قياس فاعليته في إكساب أعضاء هيئة تدريس جامعة الطائف بعض مهارات تصميم المقررات الإلكترونية في ضوء النظرية البنائية باستخدام برنامج Course Lab، ولتصميم البرنامج التدريبي المقترح تم الاطلاع على الأدبيات والدراسات والبحوث العربية والأجنبية في مجال نماذج تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت لاسيما النماذج التي تنطلق من فكر بنائي. وقد أتبع المنهج التجريبي للتحقق من فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية المتغيرات التابعة، حيث طبقت أدوات البحث (اختبار تحصيل الجانب المعرفي، واختبار أداء للجانب المهاري من خلال بطاقة تقييم) قبلياً وبعدياً على ٣٠ عضو هيئة تدريس من جامعة الطائف. وأسفرت النتائج عما يلي: تم إعداد البرنامج التدريبي الذي تكون من ثلاث وحدات تضمنت كل وحدة عدداً من الموضوعات، واشتمل كل موضوع على عدد من العناصر: عنوان الموضوع، والأهداف التعليمية، والمحتوى مدعوم برسوم وصور وبعض لقطات الفيديو، ثم تأتي مجموعة من الأنشطة ومهام التعلم، ثم يأتي في نهاية كل وحدة تدريبية تقويم ذاتي على المتدربين اجتيازه للتأكد من مدى تحقيقهم للأهداف التعليمية للبرنامج. يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ≤ 0.05 بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار تحصيل الجانب المعرفي لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي باستخدام برنامج "الكورس لاب"، وذلك لصالح التطبيق البعدي. يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ≤ 0.05 بين متوسطي النسب المئوية لأداء مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة تقييم الجانب الأدائي لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي باستخدام برنامج "الكورس لاب"، وذلك لصالح التطبيق البعدي

المقدمة:

تعد كثير من الكليات والجامعات مقرراتها عبر الإنترنت لتتاح لطلابها بصورة مباشرةOnline، وهذا النظام يسمح للطلاب أن يتصلوا من منازلهم بالكلية أو الجامعة ويتابعوا دروسهم ويناقشون المحاضرين، بل إن هناك جامعات تسعي للحصول علي ترخيص لمزاولة مهنة التعليم الجامعي عبر الإنترنت بصورة كاملة، وبهذه الصيغة الجديدة أصبح التعلم يركز كثيراً جداً على المتعلم، وأتاح اختياراً آخراً للمتعلم للتعلم مدى الحياة أينما كان ومتى كان.

ويعد تصميم بيئة التعلم الإلكتروني أكثر من مجرد وضع بعض المعلومات على الشبكة ونشرها كصفحات أو كبرامج أو كمقررات تعليمية، بل يجب الاستناد إلى أسس التصميم الجيد للمقررات الإلكترونية، وفي هذا الصدد "زيلنسكي" (2000) Zielinski أن من بين أسباب إحجام الطلاب عن مواصلة دراستهم للمقررات الإلكترونية عبر الإنترنت ضعف تصميم عناصر المقرر، ويرى أنه لكي تزيد كفاءة التعلم عبر الإنترنت، فإنه يجب أن يراعي مصممو المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت مبادئ تصميمها.

كما أشارت دراسة "هونج" (2000) Huang إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب تصميم المقرر وعرضه، ودرجة تفاعل المتعلم، كما توصلت دراسة "سوان" وآخرون (2000) Swan et al إلى أن التفاعل مع معلمي المقرر الإلكتروني عبر الإنترنت، والتجانس في عناصر تصميم المقرر، والمناقشة النشطة من العوامل التي لها أثر دال في نجاح التعلم عبر الإنترنت.

غير أن مراعاة مبادئ تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت لا يضمن وحده نجاح التعلم عبر الإنترنت دون الاستناد إلى أسس نظرية ومداخل تربوية تنطلق منها تلك المقررات عند تصميمها، وفي هذا الصدد يذكر "كينكانون" (2001: 3962) Kincannon أنه إذا كانت التكنولوجيا القائمة على شبكة الإنترنت من العوامل الرئيسة لتطوير برامج التعلم من بعد، فإن التحدي الذي يُفرض على مصممي التعليم استخدام أساليب واستراتيجيات في تصميم المقررات الإلكترونية تنطلق من أسس نظرية

تناسب طبيعة التعلم عبر الشبكة، والتي يكون فيها المتعلم العنصر النشط والفاعل في الموقف التعليمي.

حيث يجب أن ينطلق تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من أسس نظرية تناسب طبيعة التعلم عبر الشبكة وتوجد دلائل متزايدة على أن النظريات التربوية لا سيما النظرية البنائية Constructivism يمكن أن تستخدم للاسترشاد بها في تطوير وإنجاح التعلم الإلكتروني.

ويرى " دي كابراريس " (De aprariis (2000 : 41 دلالة كلمة " بنائية " تشير إلى نظرية كيفية بناء المعرفة من الخبرة، وقد حظيت النظرية البنائية باهتمام كبير من جانب المنظرين التربويين باعتبارها نظرية جديدة في التربية.

ومواكبة للتطور الذي يحدث في مجال التعلم الإلكتروني في دول العالم المختلفة شرعت جامعة الطائف في إنشاء عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد بهدف تحويل المقررات التقليدية إلى مقررات إلكترونية تؤسس على نظريات تربوية تناسب بيئة التعلم الإلكتروني، ولن تحدث هذه النقلة النوعية إلا من خلال تطوير مهارات وقدرات أعضاء هيئة التدريس بها في مجال تصميم المقررات الإلكطترونية ومن ثم يأتي هذا البحث استجابة لهذا التوجه.

مشكلة البحث:

على الرغم من اهتمام الجامعات العالمية والعربية بتحويل مقرراتها التقليدية إلى إلكترونية عبر الإنترنت فإن هذا الاهتمام ركز على الجانب التقني بشكل أكبر على حساب التصميم التعليمي الذي يستند إلى نظريات التعليم والتعلم. وعلى الرغم من أن هناك عديداً من المحاولات من قبل مصممي التعليم لتصميم نماذج تعليمية فعالة للمقررات الإلكترونية عبر الإنترنت، فإن ما يوجد من نماذج تصميم تعليمي أو تصورات للمقررات الإلكترونية عبر الإنترنت محاولات طبقت فيها بعض نماذج التصميم التعليمي المستخدمة في التعليم التقليدي، مع تطوير بعضها بما يتناسب مع بيئة التعلم عبر الإنترنت. وتعد المبادئ الأساسية للنظرية البنائية في التربية متوافقة مع الإمكانات والمميزات التي تقدمها بيئة التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت، حيث تصمم المادة العلمية بحيث تترك للمتعلم إمكانية بناء المعرفة وفق خبراته.

ونظراً لما للتعلم الإلكتروني من مميزات عديدة ودور في التغلب على كثير من مشكلات التعليم التقليدي فقد سعت جامعة الطائف للإفادة منه وتطبيقه وتعميمه بالجامعة، وفي سبيل ذلك تعاقدت الجامعة مع إحدى الشركات المتخصصة في مجال التعلم الإلكتروني لتأسيس بنية تحتية، غير إن إدخال التكنولوجيا وحدها غير كاف لضمان نجاح مثل هذا النوع من التعلم دون أن يكون لدى أعضاء هيئة التدريس المنوط بهم تطبيق التعلم الإلكتروني المهارات اللازمة للإفادة منه لاسيما تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت التي تنطلق من نظريات التعليم والتعلم، وتتحدد مشكلة البحث الحالي في حاجة أعضاء هيئة تدريس جامعة الطائف إلى التدريب على مهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت، وهذا ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الاستطلاعية الأولى* خاصة تلك التي تنطلق من النظرية البنائية، وهذا ما أوضحته نتائج الدراسة الاستطلاعية الثانية*، ومن ثم يستهدف البحث الحالي– بصفة عامة– تصميم برنامج تدريبي عبر الإنترنت، ومن ثم قياس فاعليته في إكساب أعضاء هيئة التدريس جامعة الطائف بعض مهارات تصميم المقررات الإلكترونية في ضوء النظرية البنائية باستخدام برنامج Course Lab.

أسئلة البحث:

١. ما البرنامج التدريبي المقترح المستخدم في إكساب مهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف ؟.

٢. ما أثر استخدام البرنامج التدريبي المقترح في تحصيل الجانب المعرفي لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف؟.

٣. ما أثر البرنامج التدريبي المقترح في إكساب الجانب الأدائي لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف؟.

---

* انظر الإطار النظري والدراسات السابقة.

أهداف البحث:

يستهدف البحث الحالي تصميم برنامج تدريبي مقترح في مهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي موجه لأعضاء هيئة تدريس جامعة الطائف، ومن ثم قياس أثر استخدام هذا البرنامج التدريبي في تنمية تلك المهارات لدى مجموعة البحث في الجانبين المعرفي والأدائي للبرنامج.

أهمية البحث: من المتوقع أن يفيد هذا البحث في:

- تزويد القائمين على برامج تطوير مهارات وقدرات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات العربية بصفة عامة وجامعة الطائف خاصة ببرنامج تدريبي من شأنه تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس في مجال تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي.
- يُعد هذا البحث استجابة للاتجاهات العالمية التي تنادي بضرورة الأخذ بالأساليب التعليمية الحديثة، التي تمكن أعضاء هيئة التدريس من تطوير مهاراتهم في استخدام تكنولوجيا التعلم الإلكتروني، والتكيف مع متطلبات العصر.

مصطلحات البحث:

الفاعلية:

هى مدى الأثر الذي يمكن أن تُحدثه المعالجة التجريبية ؛ باعتبارها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة، ويتم تحديد حجم هذا الأثر إحصائياً عن طريق مربع إيتا. (شحاتة،وآخرون، ٢٠٠٣، ٢٣٠).

البرنامج:

خطة محكمة من مجموعة من المكونات والعناصر ترمي نحو تحقيق أهداف معينة محددة مسبقاً، ويُعرّف البرنامج إجرائياً في هذا البحث بأنه مجموعة من المعلومات والممارسات العملية والأنشطة المقترحة والخبرات المنظمة والمخططة، والمصممة بهدف تدريب أعضاء هيئة تدريس جامعة الطائف على بعض مهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من منظور بنائي.

المقرر الإلكتروني عبر الإنترنت:

هو أحد نواتج التعلم الإلكتروني e-Learning المهمة، ويعرف بأنه استخدام التكنولوجيا بأنواعها لتحويل مقرر دراسي إلي شكل إلكتروني يلتزم بضوابط قياسية في الشكل والمضمون كالتفاعل واستخدام الملتيميديا والتقييم الذاتي وغيرها (عطوان، ٢٠١٠: ١٠). ويعرفه القصاص (٢٠١٠: ٢٤) بأنه أي مقرر يستخدم في تصميمه أنشطة ومواد تعليمية تعتمد على الكمبيوتر.

ويمكن تعريفه إجرائياً بأنه:"مجموعة الخبرات التعليمية التعلمية القائمة على أسس علمية وتربوية وفنية تقدم في صورة رقمية عبر الإنترنت، ويتوافر فيها أنماط التفاعل التعليمى والاجتماعي لتتيح للمتعلمين الحصول على خبرات متنوعة في أي مكان وزمان".

مهارات تصميم المقررات الإلكترونية باستخدام برنامج الكورس لاب:

هي مجموعة الإجراءات التي يجب القيام بها عند تصميم المقررات الإلكترونية باستخدام برنامج الكورس لاب، والتي تتضمن ما يلي:

- تشغيل البرنامج والتعرف عليه.
- التعامل مع الواجهة الرسومية للبرنامج.
- التعامل مع المشاريع والوحدات التعليمية الجديدة في البرنامج.
- التعامل مع الشرائح في البرنامج.
- التعامل مع الكائنات أو العناصر في البرنامج.
- التعامل مع الوسائط المتعددة.
- التعامل مع الاختبارات الإلكترونية.
- نشر المقرر الإلكتروني من خلال البرنامج.

المنظور البنائي:

رؤية في نظرية التعلم، ترى أن التعلم لا يتم عن طريق النقل الآلي للمعرفة من المعلم إلى المتعلم، بل عن طريق بناء المتعلم معنى لما يتعلمه بنفسه، بناءًا على خبراته ومعرفته السابقة (عبد العاطي والسيد، ٢٠١٢: ٨٣–٨٥).

أدوات البحث:

استخدم في هذا البحث الأدوات التالية، وهي من إعداد الباحث:

١. قائمة بالمهارات اللازمة لتصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي.
٢. اختبار تحصيل الجانب المعرفي لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي.
٣. اختبار الجانب الأدائي لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي.

حدود البحث:

فيما يتعلق بالحدود البشرية والمكانية اقتصر البحث على أعضاء هيئة تدريس جامعة الطائف بالمملكة العربية السعودية، والذين يتوافر لديهم متطلبات التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت، وأبدوا رغبة للمشاركة في البرنامج، وفيما يتعلق بالحدود الزمانية فقط طبق البرنامج خلال العام الجامعي ١٤٣٢هـ/١٤٣٣هـ، وأما فيما يتعلق بالحدود الموضوعية فقد اقتصر على تدريب مجموعة البحث على بعض مهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي، التي تم تحديدها في قائمة المهارات التي أعدت لهذا الغرض، وذلك باستخدام برنامج "الكورس لاب" Course Lab، وقد وقع الاختيارعلى هذا البرنامج للتدريب عليه للأسباب التالية:

- أنه برنامج سهل الاستخدام في تأليف المحتوى التعليمي، ويمثل بيئة لإنشاء محتوى تعليمي تفاعلي عالي الجودة على هيئة دروس إلكترونية. البرنامج مزود بتقنيات لانشاء الامتحانات والاختبارات الإلكترونية والمحاكاة.
- لا يحتاج إلى معرفة لغات البرمجة المتنوعة مثل HTML أو أي لغة أخرى.
- إمكانية الدخول الى الوظائف الإضافية للمستخدمين المتقدمين عن طريق الجافا سكريبت، ولا يحتاج الى برنامج جافا لتشغيل المخرجات.

- سهولة التعامل مع المفات الصوتية والتحكم بها، فضلاً عن سهولة إضافة ملفات الوسائط المتعددة: كالفلاش، والفيديو بمختلف الامتدادات، وتطبيقات الجافا.
- واجهة التصميم تعتمد الكائنات مفتوحة المصدر مما يساهم في تقليص الوقت في التصميم من خلال الاستفادة من مكونات المكتبة الشرائح الجاهزة.

منهج البحث والتصميم التجريبي:

نظراً لطبيعة البحث الحالي والأهداف التي يسعى لتحقيقها، فقد أُعتمد على المنهج التجريبي للكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي المقترح، وقد استخدم التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة واختبار قبلي واختبار بعدي One Group Pre-Test, Post-Test Design، ويعتمد هذا التصميم على استخدام مجموعة واحدة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف تطبق عليهم أدوات البحث قبلياً، ثم يتم تعريضهم للمعالجة التجريبية (التدريب على البرنامج المقترح)، ثم تطبق عليهم أدوات البحث بعدياً.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أدى التطور التقني– لاسيما النمو المتسارع في تكنولوجيا المعلومات، والسرعات العالية للإنترنت، وخدماتها المتنوعة– إلى شيوع عديد من التطبيقات التربوية، ويعد التعلم الإلكتروني أحد أبرز هذه التطبيقات، حيث يتوقع البعض أن يصبح التعلم الإلكتروني الأسلوب الأمثل والأكثر انتشاراً للتعليم والتدريب، وأصبح التعلم الإلكتروني بأنماطه المختلفة، ومشروعاته الواسعة، وهيئاته المنتشرة في كل مكان واقعاً ملموساً.

ونتيجة لذلك لقي هذا النوع من التعلم صدى واسعاً من قبل المؤسسات التعليمية، وخاصة تلك التي تبحث عن فرص لتعليم هؤلاء الطلاب الذين يرغبون في التعلم في أي مكان وأي زمان، وتتكون البيئة الافتراضية الجديدة من فصول ليست كتلك الفصول التقليدية ذات الجدران التي تبنى من الطوب، بل فصول من نوع آخر تبنى من برامج الكمبيوتر، وبها أماكن افتراضية حيث يقابل المعلم طلابه ويتفاعل كل مع الآخر ويشاركوا في خبرات التعلم (Pollacia & Simpson, 2001:32).

ويعدد القصاص (٢٠١٠، ٩) إيجابيات التعلم الإلكتروني فيما يلي:

- لا تحده أية حدود مكانية أو جغرافية. فالمتعلم يستطيع الحصول على المقرر من أي مكان في العالم دون أي متطلبات للسكن أو ضرورة تواجده في الجامعة . وبالتالي صار العالم كله بمثابة جامعة كبيرة من خلال الإنترنت. وعليه فان إزالة الحدود وتقليص المسافات بين أماكن العالم المتباعدة من خلال التعلم من بعد قد يكون الميزة الرئيسة لهذه التقنية الجديدة.
- المرونة الشديدة للتعلم الإلكتروني :فهو يقدم خيارات متعددة للمتعلم فيما يتعلق بوقت التعلم يمكن للمتعلم الاختيار من بينها، حيث يستطيع المتعلم اختيار وقت التعلم الذي يريده، في حين أنه في الجامعات التقليدية، يكون ملتزما بحضور محاضراته في أوقات محددة وفى أماكن معينة وفى أيام ثابتة ليدرس موضوعات محددة بشكل صارم.
- إمكانية التعلم من خلال التكرار .وهى ميزة هائلة، ففي فصول التعليم التقليدية، يتم توصيل المحاضرة مرة واحدة على أساس جدول محدد، في حين يقدم التعلم الإلكتروني فرصاً لا محدودة للطالب للاستماع لنفس المحاضرة مرارا وتكرارا.
- التكلفة :مثل المصاريف الدراسية ومصاريف الأنشطة والسكن...الخ، فمن الواضح أن التعلم الإلكتروني ستكون كلفته أقل في تلك الأمور .فعلى سبيل المثال، لن يكون هناك أية مصاريف للأنشطة والسكن .وفى حين أن الفصول التقليدية تكون ملزمة بوضع حد أقصى لعدد الطلاب لالتزامها بقواعد راحة الطلاب والمسائل التنظيمية، فإن فصل التعلم الإلكتروني يستطيع استيعاب آلاف وآلاف الطلاب من خلال الإنترنت وبصفة عامة.

وتعد كثير من الجامعات مقرراتها عبر الإنترنت لتتاح للطلاب بصورة مباشرةOnline، وهذا النظام يسمح للمتعلمين بأن يتصلوا من منازلهم بالكلية أو الجامعة ويتابعوا دروسهم ويناقشوا المحاضرين، كما أن هناك جامعات تسعي للحصول علي ترخيص لمزاولة مهنة التعليم الجامعي عبر الإنترنت بصورة كاملة، وبهذه الصيغة الجديدة يصبح التعلم يركز كثيراً جداً على المتعلم، ويتيح اختياراً آخر للمتعلم للتعلم مدى الحياة أنى كان (Whiteman, 2000)،(Chang, 2001: 4347).

ويصنف عبد الحميد (٢٠٠٩: ١١-١٣) المقررات الإلكترونية إلى:

- مقررات إلكترونية يتم الاعتماد عليها بشكل كلي في تقديم المادة التعليمية، ومقررات مساندة للمحتوى التعليمي التقليدي بالكتاب المدرسي.
- مقررات يتم تقديمها على جهاز الكمبيوتر باستخدام برمجيات الوسائط المتعددة ولا يشترط أن يكون هناك اتصال بشبكة الإنترنت، ومقررات يتم نشرها على شبكة الإنترنت وتعتمد على مهارات استخدام الإنترنت في دراسة المقرر.
- مقررات يتم تجهيزها من قبل المعلم باستخدام برمجيات خاصة كبرامج التأليف والوسائط المتعددة والعروض التقديمية لتحقيق الاحتياجات الخاصة للمتعلمين في الفصل، ومقررات تأتى جاهزة من قبل شركات وهيئات خاصة بتأليف البرمجيات.
- مقررات يتم نشرها مجانا على شبكة الإنترنت وأخرى تحتاج لرسوم واشتراكات خاصة للحصول على خدمات هذه المقررات.

وأيا كان شكل المقرر الإلكتروني فإن دوره في تطوير عمليتي التعليم والتعلم يتضح من خلال الفوائد التي تعود على كل من المعلم والمتعلم والمؤسسة التعليمية كما يلي:

*** أهمية المقرر الإلكتروني بالنسبة للمتعلم:**

- يستطيع المتعلم أن يختار ما يحتاجه من معلومات وخبرات في الوقت وبالسرعة التي تناسبه فلا يرتبط بمواعيد حصص أو جداول دراسية.
- يستطيع المتعلم أن يتعلم في جو من الخصوصية بمعزل عن الآخرين فيعيد ويكرر التعلم بالقدر الذي يحتاجه دون شعور بالخوف والحرج.
- يستطيع المتعلم تخطى بعض الموضوعات والمراحل التي قد يراها غير مناسبة.
- يوفر قدر هائل من المعلومات دون الحاجة إلى التردد على المكتبات.
- تنمية مهارات استخدام الكمبيوتر والإنترنت من خلال التعامل مع محتويات المقرر الإلكتروني.

*** أهمية المقرر الإلكتروني بالنسبة للمعلم:**

- لا يضطر المعلم لتكرار الشرح عدة مرات بل يوفر وقته وجهده للتوجيه والإرشاد وإعداد الأنشطة الطلابية.
- التركيز على المهارات التي يحتاجها المتعلمون فعليا.
- التركيز على التغذية الراجعة للمتعلم لتوجيهه للمسار الصحيح للتعلم.
- توفير أشكال متنوعة من التفاعل بين المعلم والمتعلم.

*** أهمية المقرر الإلكتروني بالنسبة للمؤسسة التعليمية:**

- توفير تكاليف الورق والطباعة والتجليد والتخزين وغيرها، وانخفاض تكاليف النشر بالمقارنة بالنشر التقليدي.
- سرعة تحديث المادة التعليمية وتزويد المتعلمين بها في نفس اللحظة.
- سرعة توزيع المقرر بمجرد إعداده وبرمجته وتوصيله للمتعلمين في أي مكان.
- سهولة تصحيح الأخطاء لحظة اكتشافها.
- تجنب مساوئ استعمال الكتب التقليدية والتي يسئ الطلاب استخدامها ليحل محلها الكتب الإلكترونية.

وفي ضوء ما سبق يتضح أن التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت مدخلاً مبتكراً للتعلم من بعد، حيث تحدث عمليتي التعليم والتعلم عبر الإنترنت مقارنة بالفصل التقليدي. ويفيد منه كل من المتعلم والمعلم والمؤسسة التعليمية نفسها وقد أُجري عدد من البحوث والدراسات حول فعاليات المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت ؛ وذلك لاستكشاف كيف يستخدم التربويون الإنترنت في عرض وتقديم مقرراتهم الإلكترونية، ومن ثم الإفادة من نتائج تلك البحوث والدراسات في صنع القرارات المتعلقة باستخدام الإنترنت وتبنيه في مجال التعليم، حيث أشارت نتائج دراسات كل من "روس" (2000) Ross، و"فوكس" (2001) Fox، و "جنارسون" (2001) Gunnarsson، و "سبنسر" (2001) Spencer إلى ارتفاع تحصيل الطلاب الذين درسوا مقررات إلكترونية عبر الإنترنت، بالإضافة إلى زيادة التعاون والتفاعل بين الطلاب الذين يتعلمون من خلال تلك المقررات الإلكترونية.

كما استهدفت دراسات أخرى الكشف عن اتجاهات الطلاب نحو التعلم عبر الإنترنت، حيث أشارت نتائج دراسات كل من "هونج" (2000) Huang، و"جينكنز" (2000) Jenkins، و"كورباكاك" (2000) Kurubacak و" ويلكيرسون " و" إلكينز" (2000) Wilkerson & Elkins، و" تشانج " (2001) Chang، Tigi، و" جنارسون " (2001) Gunnarsson، و"ليم – فيرناندس " (2001) Lim-Fernandes إلى أن الطلاب كانت لديهم اتجاهات موجبة نحو التعلم عبر الإنترنت.

واستهدفت دراسات أخرى الكشف عن فاعلية المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت في تنمية بعض المهارات العقلية كالتفكير الناقد، حيث أكدت دراسة "لان" (1999) Lan على نمو مهارات التفكير الناقد، والمهارات المعرفية لدى الطلاب بعد دراستهم لمقررين في الإحصاء مصممين عبر الإنترنت، كما استهدفت دراسة "ساندرس " و" موريسون " (2001) Sanders & Morrison بحث فاعلية مقرر في البيولوجي عبر الإنترنت في تنمية المهارات نفسها في الدراسة السابقة لدى الطلاب وأسفرت النتائج عن نمو تلك المهارات لدى هؤلاء الطلاب بعد دراستهم لهذا المقرر المصمم عبر الإنترنت.

وبالرغم مما توصلت إليه تلك الدراسات وغيرها من نتائج جيدة قد تشجع مسئولي التعليم على تبني مثل هذا النوع من التعلم، فإن هذه النتائج لا تنطبق على جميع الدراسات، فقد توصلت دراسة "هارفيل " (2000) Harvell إلى أن الطلاب الذين درسوا مقررات إلكترونية عبر الإنترنت قد شعروا بأن جودة التعلم عبر الإنترنت ليست بمثل جودة التعليم في حجرة الدراسة، بالإضافة إلى وجود بعض نقاط الضعف لاستخدام الإنترنت في التعلم كنقص التفاعل بين المعلم والطلاب، وارتفاع التكاليف عند إدخال عنصر التفاعل في المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت، كما توصلت دراسة " كرابتري " (2001) Crabtree إلى قلة عدد الطلاب الذين حققوا نتائج جيدة في بيئة التعلم عبر الإنترنت ؛ الأمر الذي يجعل كثيرين من الطلاب يحجمون عن الدراسة عبر الإنترنت.

ويذكر "زيلنسكي" (2000) Zielinski أن من بين أسباب إحجام الطلاب عن مواصلة دراستهم للمقررات الإلكترونية عبر الإنترنت ضعف تصميم عناصر المقرر، ويرى أنه لكي تزيد كفاءة التعلم عبر الإنترنت، فإنه يجب أن يراعي مصممو المقررات الإلكترونية عبر

الإنترنت مبادئ تصميمها، مع الأخذ في الاعتبار ثلاثة عناصر رئيسة، هي: مدى توافر التكنولوجيا، وأسلوب تصميم المقرر، وبيئة التعلم.

كما أشارت دراسة "هونج" Huang (2000) إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب تصميم المقرر وعرضه، ودرجة تفاعل المتعلم، كما توصلت دراسة "سوان" وآخرون Swan et al (2000) إلى أن التفاعل مع معلمي المقرر الإلكتروني عبر الإنترنت، والتجانس في عناصر تصميم المقرر، والمناقشة النشطة من العوامل التي لها أثر دال في نجاح التعلم عبر الإنترنت.

كما يؤكد "جن" و"رها" Jung & Rha (2000:57) أن مراعاة مبادئ تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من العوامل الرئيسة للنجاح في مثل هذا النوع من التعلم، حيث تؤثر عوامل مثل: (المرونة في أسلوب التنقل بين صفحات المقرر الإلكتروني عبر الإنترنت، والتغذية الراجعة الفورية، والتصميم البصري، وتعدد أساليب عرض المحتوى) في تفاعل المتعلم ورضاه عن التعلم عبر الإنترنت.

ويتطلب تصميم المقرر الإلكتروني وإنتاجه تضافر جهود عدة فرق وذلك من خلال أداء المهام التالية كل حسب تخصصه (وحدة التعليم الإلكتروني، ٢٠٠٩: ٢٥-٢٦):

مهام المصمم التعليمي في عملية الإنتاج Instructional Designer

- مساعدة خبراء المادة التعليمية على معرفة المضمون التربوي المناسب للمقرر الإلكتروني.
- المساعدة في تحديد وإعداد وإنتاج المصادر التعليمية اللازمة.
- تقديم النصائح اللازمة للعرض الجيد لمكونات المحتوى أثناء تقديمه.
- المساعدة في كتابة الأهداف التعليمية المناسبة للمحتوى والطلاب.
- المساعدة في تحليل التدريس المناسب للمقرر.
- اختيار التسلسل المناسب لمكونات المحتوى.
- اختيار استراتيجيات التعليم والتعلم المناسبة للمقرر.
- المساعدة في إعداد أدوات تقييم أداء الطلاب الدارسين للمقرر الإلكتروني.
- إعداد السيناريوهات اللازمة لتطوير المقرر.
- إعداد لوحات الأحداث التعليمية للوحدات والدروس التعليمية.

مهام مطور المحتوى في عملية الإنتاج E- content Developer

بعد انتهاء المصمم التعليمي من عمله يسلم مخرجات عملية التصميم إلى مطور المحتوى الإلكتروني وتتمثل هذه المخرجات في:

- السيناريوهات اللازمة لتطوير المقرر.
- لوحات الأحداث التعليمية للوحدات والدروس التعليمية.

و يبدأ عمل مطور المحتوى الإلكتروني من مرحلة التطوير مرورا بمرحلة التنفيذ ثم مرحلة التقويم. حيث يطور المحتوى الإلكتروني بناءا على استراتيجيات التعليم والتعلم المناسبة للمقرر التي تم وضعها في المراحل السابقة لمرحلة التطوير (التحليل والتصميم) مراعيا التسلسل المناسب لمكونات المحتوى، ويبدأ في تهيئة الصفحات وتحويل النصوص إلى لغة html وفقا للفقرات Segments ورسائل المحتوى Content Messages التي حددها المصمم التعليمي.

وفي أثناء هذه المرحلة يؤدي مطور المحتوى الإلكتروني المهام التالية:

- مساعدة خبراء المادة التعليمية والمعلمين في استخدام أدوات المقرر ومتابعة عملية تعلم المحتوى من بعد.
- مساعدة المعلم والمستخدم للمقرر في تفعيل استخدام أدوات التفاعل المتزامن وغير المتزامن.
- العمل مع مصمم الرسومات في تهيئة الصفحات بحيث تبدو شيقة وبسيطة وأكثر جاذبية للمستخدم.
- تهيئة الصفحات وبرامج الدعم اللازمة لمستخدم المقرر.
- تحويل النصوص والوسائط التعليمية الأخرى وترميزها إلى لغة html.

ويستعين مطور المحتوى الإلكتروني ببعض البرامج التي تعينه على إتمام عمله، مثل استخدام برنامج Macromedia Dreamweaver وبرنامج Microsoft Front Page لتهيئة الصفحات وتحويل النصوص والوسائط التعليمية الأخرى إلى لغة html، كما يستخدم برامج مثل RELOAD editor لتجزئة المحتوى الرقمي إلى مكوناته الأصلية وجعلها قابلة للتشارك من خلال التجميع والتكوين وفقا لمعايير Scorm العالمية. وبعد الانتهاء من مرحلة تطوير المحتوى الإلكتروني يقوم مطور المحتوى الإلكتروني برفع المحتوى على

أحد أنظمة إدارة التعلم مثل موودل وذلك للمساعدة في إدارة ومتابعة وتقيم التدريب والتعليم المستمر وجميع أنشطة التعلم.

غير أن تصميم وإنتاج المقرر الإلكتروني لا يعتمد فقط على تضافر جهود عدة فرق لتمامه دون الاستناد إلى نموذج تصميم تعليمي فعال يتناسب مع بيئة التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت، ومن ثم فهناك عديد من المحاولات من قبل مصممي التعليم لتصميم نماذج تعليمية فعالة للمقررات الإلكترونية عبر الإنترنت، وبالتالي فإن ما يوجد من نماذج تصميم تعليمي أو تصورات للمقررات الإلكترونية عبر الإنترنت محاولات طبقت فيها بعض نماذج التصميم التعليمي المستخدمة في التعليم التقليدي، مع تطوير بعضها بما يتناسب مع بيئة التعلم عبر الإنترنت، والأخذ في الاعتبار خصائص تلك البيئة التي تميزها عن بيئة التعليم التقليدي، ومن هذه النماذج نموذج "رفيني" (Ruffini (2000: 58، ونموذج "ريان" وآخرون (٥١ – ٤٣: ٢٠٠٠).Ryan et al، ونموذج "جوليف" وآخرون(٦٢–٨٣: ٢٠٠١Jolliff et al، ونموذج إسماعيل (٢٠٠١: ١٣٩– ١٤٢)، ونموذج الفار (٢٠٠٢: ١٨– ٢١)، ونموذج صالح (٢٠٠٣: ١١٢)، ونموذج الموسى والمبارك (٢٠٠٥: ١٥٤ – ١٧٩)، ونموذج الهادي (٢٠٠٥: ١٢٩– ١٣٥).

وتصبح نماذج تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت مفيدة إذا صممت بشكل جيد ؛ لأن التصميم الجيد يضمن المحافظة على استمرار اهتمام الطلاب وإثارة دافعيتهم لمواصلة التعلم، كما أن التصميم الضعيف يسبب فشل عدد كبير من الطلاب، وبالتالي تنخفض نسبة الطلاب الذين يستكملون دراسة المقرر الإلكتروني، ومن ثم يؤثر على مخرجات عملية التعلم وفي هذا الصدد يرى "رفيني" (Ruffini (2000: 58 أن مراعاة مبادئ التصميم التعليمي في المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت يمكن أن يساعد في إنتاج نوعية جيدة من المقررات.

يتضح مما سبق أن تصميم بيئة التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت أكثر من مجرد وضع بعض المعلومات على الإنترنت ونشرها في صورة صفحات أو كبرامج أو كمقررات تعليمية؛ لأن التصميم الجيد لبيئة التعلم عبر الإنترنت يتطلب تطبيق مبادئ التصميم التعليمي – المشتقة من نظريات التعليم والتعلم ومبادئ علم النفس – على عناصر المقرر وبنيته، والتي تشير إلى ترتيب عناصر المقرر وتنظيمه، والعلاقة بين تلك العناصر

بعضها ببعض. ومن مبادئ تصميم المقررات عبر الإنترنت مبادئ خاصة بما يلي: احتياجات الجمهور المستهدف، والتفاعل في بيئة التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت، والمعلومات العامة عن المقرر الإلكتروني وخطته، وتنظيم محتواه، وتصميم الواجهات الرسومية التعليمية، وكتابة النص، والرسوم والتكوينات الخطية، والوصلات links، وتقديم المساعدة للطلاب، والمسئولية الفكرية Authorities للمقرر، وتقويم الطلاب.

غير أن مراعاة مبادئ تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت لا يضمن وحده نجاح التعلم عبر الإنترنت دون الاستناد إلى أسس نظرية ومداخل تربوية تنطلق منها تلك المقررات عند تصميمها، وفي هذا الصدد يذكر "كينكانون" (2001: 3962) Kincannon أنه إذا كانت التكنولوجيا القائمة على شبكة الإنترنت من العوامل الرئيسة لتطوير برامج التعلم من بعد، فإن التحدي الذي يُفرض على مصممي التعليم استخدام أساليب واستراتيجيات في تصميم المقررات الإلكترونية تنطلق من أسس نظرية تناسب طبيعة التعلم عبر الشبكة، والتي يكون فيها المتعلم العنصر النشط والفاعل في الموقف التعليمي.

وتوجد دلائل متزايدة على أن النظريات التربوية يمكن أن تستخدم للاسترشاد بها في إنجاح التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت وتطويره، وفي هذا الصدد يوصي كل من "ميلر" و"ميلر" (1999) Miller & Miller بأنه يجب على مصممي التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت الإلمام بالمعرفة المرتبطة بالنظريات التربوية، ومن ثم تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت بما يتماشى مع أحد المداخل التربوية، مع مراعاة خلق فرص اتصال وتفاعل بين المعلم والمتعلم، والمتعلم والمحتوى بما تتماشى مع تتضمنه تلك النظريات من أسس ومبادئ.

وقد شهد البحث التربوي خلال العقدين الماضيين تحولاً رئيساً في رؤيته لعمليتي التعليم والتعلم فبعدما كان اهتمام مصممي التعليم منصباً على كيفية اكتساب المعلومات، وتخزينها ثم استدعائها مرة أخرى، أصبح تركيزهم الآن منصباً على كيفية بناء المعرفة داخل عقل المتعلم أي أنه تم التحول من " التعلم الظاهري إلى ما يسمى بـ " التعلم ذي المعنى"، أو " التوجه الحقيقي للتعلم "، وعليه فإن تصميم بيئات تعليمية فعالة يمكن تحقيقه – فقط – إذا كان مصممو التعليم على وعي بنظريات التعلم وبالمعرفة

والقواعد النظرية لعملية التصميم (Tam, 2000)، (زيتون و زيتون، ٢٠٠٣: ١٧) ذلك لأن التصميم التعليمي يقوم أساساً على مفاهيم ومبادئ مشتقة من نظريات التعليم والتعلم.

وتتعدد نظريات التعلم وتختلف في تفسير عملية التعلم ؛ ويرجع ذلك إلى طبيعة عملية التعلم المعقدة والمتشعبة، مما يجعل من الصعب على وجهة نظر واحدة إدراك عملية التعلم ككل، وتقديم إطار عام شامل ومتكامل لها، ويؤكد ذلك خميس (٢٠٠٣: ٢٦)، الذي يرى أنه إذا كان التصميم التعليمي يهدف إلى تطوير منتوجات تعليمية لتحقيق التعلم المنشود وإحداث التغيرات المطلوبة في سلوك المتعلمين، فإنه يلزم فهم طبيعة عملية التعلم والتفسيرات النظرية المختلفة لحدوثها، حيث يحتاج المصمم التعليمي إلى إجابات عن أسئلة متعددة حول خصائص المتعلمين، وكيفية تعلمهم، والشروط التي تيسر هذا التعلم وظروفه، والأساليب والإجراءات المناسبة لحدوث التعلم، وكيفية تقويمهم، وهي أسئلة ضرورية لعملية التصميم، ونظريات التعليم والتعلم هي التي تجيب عنها.

وبالنظر إلى نظم التعليم الحالية يتضح أنها ترتكز على المنظور السلوكي الذي يهدف إلى نقل المعلومات المحددة سلفاً من قبل الخبراء والمتخصصين إلى المتعلم، ويكون الاهتمام بالتسلسل والتتابع في نقل المعرفة والمهارات الفرعية، وفي المقابل – ونظراً للنقد الذي وجه إلى المنظور السلوكي – ظهرت مفاهيم تربوية جديدة لا تدعو إلى تطوير معارف المتعلم ومهاراته فحسب، بل تدعو أيضاً إلى معرفة كيف يتعلم ويفكر ؟، ويعد المنظور البنائي أحد المداخل التي تحاول حل مثل هذه الأمور.

وينبثق الاختلاف بين المنظور السلوكي والمنظور البنائي في تصميم التعليم من الاختلافات النظرية المعرفية في اثنين من نظريات التعلم: النظرية السلوكية والنظرية البنائية، حيث تضع النظرية البنائية المتعلم في قلب الأداء التربوي بجعله عنصراً مشاركاً وفعالاً في العملية التربوية، كما أنها تحاول أن تحرر الأداء التربوي من معوقات النماذج التعليمية التقليدية التي تختصر العملية التربوية في حصص تعليمية عمرها الزمني موزع على وحدات صغيرة، وتشجع أساليب جديدة تعتمد على مشاريع تربوية جماعية طويلة المدى، وتعتمد على البحث والتقصي والنقد وأخذ المبادرة ولقد أكدت البحوث التربوية

على أن الأداء التربوي الفعال هو الذي يضع المتعلم في جوهر العملية التربوية، وذلك بوضعه في سياق تعليمي يسمح له ببناء معارفه الخاصة من خلال تفاعله مع المصادر المعرفية ومع الآخرين ، وعليه فالبنائية تمثل نموذجاً للتحول من التربية القائمة على النظرية السلوكية إلى التربية القائمة على نظرية بناء المعرفة (هيس، ٢٠٠١).

وبالتالي – وتماشياً مع العصر الحالي – تغير هدف التربية من نقل المعرفة للمتعلم إلى تعليم المتعلم كيف يبني معرفته بنفسه ؟، كما ينادي كثير من المهتمين بعمليتي التعليم والتعلم بضرورة أن تستند عمليتي التعليم والتعلم بصفة عامة – سواء أكان تعلماً عبر الإنترنت أم تعليماً تقليدياً – إلى مبادئ المنظور البنائي Constructivism الذي يرى أصحابه أن المعرفة – أياً كانت – تُكتسب بشكل أفضل إذا ما أتيح للمتعلم أن يعالجها بنفسه مشيداً بنيته المعرفية Knowledge Structure الخاصة، والتي غالباً ما تختلف عن تلك التي تقدم له من خلال المعلم أو أي مصدر آخر، وهذا يعنى أن اكتساب المعرفة يكون عن طريق إعادة بنائها من الداخل وليس استقبالها من الخارج (قنديل، 2000: 269).

والبنائية Constructivism نظرية معرفية تقدم توضيحاً لطبيعة المعرفة، وكيف يتعلم الإنسان ؟ فهي تلزم المتعلم بأن يبني فهمه ومعرفته من خلال التفاعل بين ما يعرفه ويعتقده من معلومات قديمة موجودة في الذاكرة بالفعل وبين الأفكار والأحداث والأنشطة والمعلومات الجديدة عندما يحدث اتصال (Abdal-Haqq, 1998). ويؤكد ذلك المعنى " دي كابراريس " (41 : 2000) De aprariis الذي يرى أن دلالة كلمة " بنائية " تشير إلى نظرية كيفية بناء المعرفة من الخبرة، وقد حظيت النظرية البنائية باهتمام كبير من جانب المنظرين التربويين باعتبارها نظرية جديدة في التربية، وبتحليل الأدبيات التي بلورت معالم الفكر البنائي أمكن التوصل إلى عدد من الافتراضات التي تعكس تلك المعالم، وذلك على النحو التالي (زيتون،2002: 221 – 222):

- تؤكد البنائية على بناء المعرفة وليس نقلها: فالتعلم – باعتباره عملية بنائية – عملية إبداع المتعلم لتراكيب معرفية جديدة تنظم وتفسر خبراته مع معطيات العالم الخارجي.

- التعلم عملية نشطة: فالمتعلم يبذل جهداً عقليا في عملية التعلم للوصول إلى اكتشاف المعرفة بنفسه.
- المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي لبناء التعلم ذو المعنى: فالمعرفة الجديدة تبنى في ضوء المعرفة القبلية القديمة في علاقة دائرية بينهما.
- النمو المفاهيمي ينتج من خلال مناقشة المعنى وتغيير تصوراتنا الداخلية من خلال التعلم التعاوني: أي أن الفرد لا يبني معرفته من معطيات العالم الخارجي من خلال أنشطته الذاتية فقط، ولكن من خلال التفاوض الاجتماعي مع الآخرين في بيئة تعاونية.

ينبغي أن يحدث التعلم خلال مهام حقيقية Authentic Tasks: فعندما يواجه المتعلمون بمشكلات أو مهام حقيقية يساعدهم ذلك على بناء معنى لما تعلموه، وينمي الثقة لديهم في قدرتهم على حل المشكلات.

يرى "مرفي" (١٩٩٧) Murphy أنه بالرغم من وجود هؤلاء الذين يرون بأن البنائية لا تقدم نموذجاً للتطبيق، فإن عديداً من العلماء والباحثين والمربين قد شاركوا بالفعل في تطبيق مبادئ البنائية في تصميم بيئات تعلم جيدة، وقد نتج عن ذلك محاولات تصميم عدد من النماذج والاستراتيجيات والبرامج التدريسية التي تؤسس على المنظور البنائي، وقد وصفت عديد من بيئات التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت كأنسب وسيط لتطبيق مبادئ البنائية للأغراض التعليمية، كما أظهرت بيئة الإنترنت أن المنظور البنائي يمكن أن يكون مرشداً فعالاً للتطبيق والممارسة التربوية، ويضيف "موالم" (2001) Moallem أنه بالرغم من بعض الاختلافات بين نماذج التصميم التعليمي البنائي واستراتيجياته، فإنها جميعاً تشترك في بعض المفاهيم البنائية كالتعلم التعاوني والتعلم المتمركز حول المشكلة أو المشروع والتعلم التبادلي، وأنه يمكن لنماذج التعلم البنائي واستراتيجياته أن تمد مصممي التعليم بإرشادات ومبادئ عامة يمكن أن تيسر تصميم بيئة تعلم بنائي فعالة.

ويؤكد "فيليبس" (1997:21) Phillips أن المبادئ الأساسية للنظرية البنائية في التربية تأتي متوافقة مع الإمكانات والمميزات التي تقدمها بيئة التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت، حيث تصمم المادة العلمية بحيث تترك للمتعلم إمكانية بناء المعرفة وفق

خبراته، كما يضيف بأن النظرية البنائية تؤكد على تعلم المتعلم وعمله، وهنا يأتي دور بيئة التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت – وبخاصة التي تحتوى على وسائط متعددة تفاعلية – في تطبيق مبادئ النظرية البنائية ؛ لما تتمتع به من عناصر تتفق مع تلك المبادئ، وبخاصة في اكتساب المتعلم لمهارات التفكير العليا، وفيما يلي بعض مميزات التعلم عبر الإنترنت، والتي شجعت على تطبيق مبادئ النظرية البنائية (Johnson, 1999:186)، (Rosenberg, 2001:30)، (Weston & Barker, 2001: 15)، (عبد الحي، ٢٠٠٥: ١٢٧ – ١٢٩):

- تقديم خيارات مبدعة للتعليم والتعلم لبناء المعرفة لهؤلاء الطلاب الذين لا يمكنهم الحضور إلى فصول الدراسة التقليدية بسبب ظروف البعد أو العمل.
- توفير بعض المواقع التعليمية عبر الإنترنت لبدائل تعليمية يختار منها الطلاب مواد التعلم التي تقابل اهتماماتهم ومستوياتهم المعرفية المختلفة، وتسمح لكل طالب بأن يخطو في تعلمه وفقاً لسرعته الخاصة ؛ لإحداث نوع من تفريد التعليم.
- تعزيز الاتصال، وتدعيم التعلم التعاوني بين الطلاب عن طريق: البريد الإلكتروني، ولوحات النشر الإلكترونية، حيث يتواصل الطلاب بعضهم مع بعض ومع معلميهم، ويحدث نوع من التعاون مع طلاب المدارس المختلفة.
- ميزه بالمرونة والكفاءة والسرعة والمتعة، ودعمه لدور المعلم كمرشد لعملية التعليم.
- امكانية التعديل والتحديث الفوري للمقررات الدراسية، وتعميم هذه التعديلات على جميع الطلاب والمعلمين.
- جراء الاختبارات عبر الشبكات، وتقويم نتائجها إلكترونياً وبصورة تلقائية.
- لتغذية الراجعة الفورية للدارسين، مما يعزز من دافعيتهم لمواصلة التعلم.
- مو المعرفة بالإنترنت ومهارات الكمبيوتر التي ستساعد المتعلمين طوال حياتهم ومهنهم المستقبلية.
- كمال المتعلمين للمقررات القائمة على الإنترنت بنجاح يعزز الثقة بالنفس ويشجعهم لتحمل مسئولية تعلمهم.
- قليل الأعباء الإدارية بالنسبة للمعلم، والتي كانت تستغرق منه وقتاً كبيراً،

وأصبح من الممكن للمعلم إرسال التكليفات والاختبارات واستلامها عبر الإنترنت بأدواته المختلفة.

ويرى "لينش" (1997) Lynch أنه يمكن للتكنولوجيا تطبيق مبادئ البنائية في مواقف التعلم المختلفة، كما يمكنها تدعيم العمليتين الضرورتين لبناء المعرفة، وهما: الربط بين المعلومات القديمة والمعلومات الحديثة، والتفاعل الاجتماعي، حيث توفر أدوات البحث عبر الإنترنت للمتعلم فرصاً لإيجاد مواقف ذات معنى وثيقة الصلة بالمشكلات، كما أن الاتصال عبر الإنترنت يمد الطلاب بالقدرة على المشاركة والتباحث في النتائج مع زملائهم.

ويعتقد أنصار البنائية أن معظم ما يتم تعلمه بالأساليب التقليدية ينتج معرفة جامدة لا تطبق بسهولة في مواقف جديدة، وتعد الارتباطات المتشعبة Hyper linkes، والمميزات غير الخطية لبيئة الإنترنت أكثر مناسبة وملائمة لتدعيم التعلم البنائي ؛ حيث ينظر لهذه المميزات على أنها تساعد الطلاب في اكتشاف المعلومات وبناء معرفتهم، كما يشجع البنائيون على استخدام أدوات التكنولوجيا التي تتيحها الإنترنت لتعزيز الاتصال بين الطلاب، وتعد المؤتمرات عبر الإنترنت، والبريد الإلكتروني On-line conferencing and e-mail، وغرف الحوار المباشر من أدوات التكنولوجيا التي تتيح الاتصال بين المتعلمين (Miller & Miller, 1999) (Alessi & Trollip: 2000).

كما تسمح بيئة التعلم عبر الإنترنت للمتعلمين بأداء عدد من المهام الفعالة والنشطة التي يمكن أن تصنع نشاطاً بنائياً أكثر فاعلية. وبدون أدوات الإنترنت فإن الأنشطة – التي تستحث المتعلمين لكي يتفاعلوا وينظموا المصادر الخارجية ويتعاونوا ويشاركوا في المشروعات ويطوروا ويتقاسموا المواد الجديدة – يمكن أن تكون محدودة، حيث يمكن للطلاب أن يعملوا معاً من بُعد لحل المشكلات من خلال التفاعل الاجتماعي الضروري ؛ لترجمة المادة التربوية إلى خبرات ذات معنى ومغزى، ويتم ذلك عن طريق الاتصال المتزامن وغير المتزامن والبرامج القائمة على النصوص المترابطة ؛ لتحسين النقاش والبحث ومشكلات العالم الواقعي، كما تشمل التطبيقات التكنولوجية تحسين التفاعل الاجتماعي الضروري ؛ لمساعدة الطلاب في بناء المعرفة (Lynch ,1997)،(Oliver, 2000: 13).

ويذكر "ميلر" و "ميلر" (1999) Miller & Miller أن أهداف التعلم عبر الإنترنت من المنظور البنائي تتمثل في.

- تقديم الموقف المشكل أو المهمة التعليمية في سياق قابل للتطبيق.
- توفير فرص للمتعلمين لبناء المعرفة بطريقة تعاونية قائمة على وجهات النظر المتعددة، من خلال المناقشة والتأمل (التفكير).
- توفير فرص للمتعلمين لتوضيح تفكيرهم وتعديله ؛ لضمان بنية معرفية دقيقة.
- خلق فرص للمعلمين لكي يدربوا وييسروا بناء معرفة الطالب.

كما يذكر "ويلسون" و "لوري" (2000) Wilson & Lowry أن هناك ثلاثة مبادئ أساسية للاستخدام الفعال للإنترنت في التعلم البنائي،وهي:

- توفير الوصول إلى المصادر الغنية بالمعلومات.
- التشجيع على التفاعل ذي المعنى مع المحتوى.
- إحضار المتعلمين معاً ليواجهوا ويدعموا ويجيبوا بعضهم البعض.

ويعرض "ويلسون" و "لوري" (2000) Wilson & Lowry بعض المهام والأنشطة البنائية التي يجب أن تطلب من المتعلمين، بالإضافة إلى الأدوات التي تدعم نشاطهم عبر الإنترنت في جدول (١) التالي:

جدول (١): المهام والأنشطة البنائية التي يجب أن يضطلع بها الطلاب والأدوات المدعمة لها عبر الإنترنت

م	المهام البنائية	أدوات الإنترنت ومصادرها المستخدمة
١	ناقش المفاهيم الداخلية وأذكر الفكرة أو القضية وتلقى تغذية راجعة.	e-mail listservs, bulletin boards, video conferencing
٢	ابحث عن المعلومات الخارجية، وجمعها.	محركات البحث، وقائمة بالمواقع المفضلة، وقص ولصق للمشاركة في الملفات مع المجموعة أو فريق العمل
٣	رتب المعلومات الخارجية داخل هياكل مترابطة في فئات (لاحظ أن هذه الفئة إضافة ضرورية للبحث ولتجميع البيانات)	برامج بناء الجداول والخرائط والرسوم البيانية وخرائط المفاهيم، والقدرة على تنظيم ارتباطات فائقة داخل فئات.
٤	كامل أو أدمج المعلومات الخارجية مع	التعليق على المصادر، وسؤال الخبراء عبر

م	المهام البنائية	أدوات الإنترنت ومصادرها المستخدمة
	المفاهيم الداخلية.	البريد الإلكتروني وهذا سيسمح للطلاب بكتابة ملاحظاتهم الشخصية على المصادر.
٥	أنتج معلومات جديدة.	محرر نصوص Html والكلمات وصفحات الويب والفيديو.
٦	عالج المعلومات والمتغيرات الخارجية لاختبار الافتراضات والنماذج الداخلية.	المحاكاة.

يتضح من استعراض الكتابات والدراسات السابقة ما يلي:

- الإقبال المتزايد من قبل الجامعات على تصميم وعرض مقرراتها عبر الإنترنت في إطار التعلم من بعد.
- فاعلية بعض المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت في تنمية الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية.
- قصور بعض المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت في تنمية بعض المتغيرات.
- أن من بين الأسباب الرئيسة في قصور تلك المقررات الضعف في أسلوب تصميمها وعرضها.
- ضرورة الاستناد إلى أحد نماذج تصميم المقررات عبر الإنترنت، مع مراعاة مبادئ تصميمها.
- ضرورة استخدام أساليب واستراتيجيات في تصميم المقررات الإلكترونية تنطلق من أسس نظرية تناسب طبيعة التعلم عبر الإنترنت.

وبالنظر إلى واقع التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت في جامعة الطائف بالمملكة العربية السعودية نجد أن جامعة الطائف تعد من الجامعات الجديدة، حيث تسعى إلى الاخذ بأساليب التعليم والتعلم الحديثة وتوظيفها في العملية التعليمية والبحثية والمجتمعية، وبما يدعم مسيرة التطور العلمي والأكاديمي الذي تشهده المملكة.. وفي سبيل ذلك وقعت جامعة الطائف اتفاقية تعاون مع مجموعة أنظمة الكمبيوتر السعودية (ITS)، لإنشاء وتشغيل عمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد كجزء من التطوير الذي تشهده العملية التعليمية في السعودية ويهدف هذا المشروع إلى تحقيق

ما يلي (الخديدي:٢٠١٢):

- تطوير قدرات الطلاب التي ترفع من كفاءاتهم وخبراتهم وتؤهلهم بصورة أفضل لسوق العمل. وذلك من خلال تقديم الخدمات التعليمية للطالب وأفراد المجتمع في أماكن تواجدهم، سواء أكان ذلك داخل حرم الجامعة أم في المنزل أم في العمل أم في محافظة أخرى، وبشكل يراعي الجودة التعليمية والأكاديمية.
- نشر ثقافة التعلم الالكتروني والتعليم عن بعد في الجامعة، وإتاحة استخدام نظم ادارة عملية التعلم الالكتروني والتعليم عن بعد على بوابة الجامعة الإلكترونية.
- تأهيل أعضاء هيئة التدريس في تنفيذ وتطوير التعلم الالكتروني وتدريبهم على كيفية تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية وتدريب الطلاب على مهارات استخدام التعلم الالكتروني، بما يضمن تفاعلهم مع المقرر وإعداد وتجهيز المحتوى الرقمي للمقررات الدراسية لمتطلبات الجامعة والكليات.
- توظيف أساليب واستراتيجيات التعلم الالكتروني والتعليم عن بعد في العملية التدريسية والأكاديمية بالجامعة والالتزام بالمعايير العالمية في كلٍ من العملية التعليمية والوسائل والأجهزة التقنية، اللتين يستلزمهما تنفيذ التعلم الالكتروني والتعليم عن بعد في الجامعات مع تأكيد وضمان جودتهما ووضع الخطط والاستراتيجيات التطويرية لعملية التعلم الالكتروني والتعليم عن بعد في الجامعة، وبما يسهم في رفع جودة وظائف الجامعة التدريسية والبحثية والمجتمعية.
- إجراء بحوث في مجال التعلم الالكتروني لتقديم أفضل الأساليب والطرق المناسبة لطلاب الجامعة، وتقديم المشورة والخبرة لأفراد المجتمع المحيط.

وقد أجرى الباحث دراستين استطلاعيتين، استهدفت الدراسة الأولى استطلاع رأي أعضاء هيئة تدريس جامعة الطائف حول أهم الدورات والبرامج التدريبية التي يحتاجون التدرب عليها، حيث تضمنت الدراسة قائمة بأهم الدورات التدريبية في مجال التعلم الإلكتروني طبقت الدراسة الاستطلاعية على عينة مكونة من (٦٠)

عضو هيئة تدريس، وأسفرت النتائج عن مدى حاجتهم إلى دورات وبرامج تدريبية لإكسابهم مهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت لاسيما التي تنطلق من أسس ونظريات تربوية تناسب بيئة التعلم الإلكتروني.

واستهدفت الدراسة الاستطلاعية الثانية التعرف على طبيعة الدورات والبرامج التدريبية التي يقدمها المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد الخاصة بإعداد وتدريب أعضاء هيئة التدريس في مجال التعلم الإلكتروني، وأسفرت نتائج الدراسة عن أنه على الرغم من أن المركز يقدم عديداً من الدورات والبرامج التدريبية في مجال التعلم الإلكتروني بشكل عام وكذا تصميم المقررات فإنه يتم التركيز في تلك الدورات والبرامج التدريبية على الجانب التقني وتخلو عادة تلك الدورات من الاستناد إلى النظريات التربوية لاسيما النظرية البنائية التي تناسب كما أكدت الدراسات والبحوث بيئة التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت.

وفي ضوء ما سبق يأتي هذا البحث استجابة لتوجه جامعة الطائف لتبني مشروع إنشاء عمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد، وحاجة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لتطوير مهاراتهم في تصميم المقررات الإلكترونية تمهيدا لنشر ثقافة التعلم الإلكتروني بمجتمع الطائف.

فروض البحث:

في ضوء ما سبق من عرض للإطار النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة، فقد صيغت فروض البحث في شكل فروض صفرية، حيث أثبتت بعض الدراسات فاعليتها في تنمية تحصيل الجانب المعرفي والجانب الأدائي لبعض المهارات المختلفة، في حين أثبتت بعض الدراسات الأخرى غير ذلك، ومن ثم يسعى البحث الحالي لاختبار صحة الفرضين الصفريين التاليين:

١. لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ≤ 0.05 بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار تحصيل الجانب المعرفي لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي باستخدام برنامج "الكورس لاب".

٢. لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ≤ 0.05 بين متوسطي النسب المئوية لأداء مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة تقييم الجانب الأدائي لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي باستخدام برنامج "الكورس لاب".

إجراءات البحث:

فيما يلي عرض للإجراءات التي اتبعت في تحديد مجتمع الأصل ومجموعة البحث، وخطوات إعداد البرنامج المقترح، وما يتضمنه ذلك من إعداد أدوات البحث، وتنفيذ تجربة البحث.

أولاً: تحديد مجتمع الأصل ومجموعة البحث:

تكون مجتمع الأصل للبحث من أعضاء هيئة التدريس جامعة الطائف بالمملكة العربية السعودية، تم اختيار مجموعة البحث منهم بشكل عمدي، وروعي عند اختيار أعضاء هيئة التدريس لدراسة البرنامج أن يتوافر لديهم متطلبات التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت، كما روعي عند اختيار مجموعة البحث أن يتم الاختيار من الأعضاء الذين أبدوا رغبة للمشاركة في البرنامج، وبلغ عددهم ٣٣ عضو هيئة تدريس، استبعد منهم ثلاثة أعضاء؛ لم يستكملوا دراسة البرنامج لنهايته لظروف عملهم، وبالتالي تكونت مجموعة البحث النهائية من ٣٠ عضو هيئة تدريس قسموا إلى ست مجموعات تعاونية بحيث تضم كل مجموعة عمل خمسة أعضاء.

ثانياً: إعداد البرنامج التدريبي المقترح:

تعددت نماذج تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت وفقاً للأهداف التي تسعى لتحقيقها، وتتشابه في عديد من الخطوات وتختلف في بعض الإجراءات البسيطة، وقد تبنى الباحث عند إعداد البرنامج المقترح وتصميمه نموذج عبد العاطي (٢٠١٢: ٤٦٣-٤٩٢) لتصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت، والذي يتكون من ست مراحل رئيسة، هي: التحليل، والتصميم، والإنتاج، والتجريب، والتطبيق، والتقويم، وفيما يلي وصف تفصيلي للإجراءات التي اتبعت في كل مرحلة من تلك المراحل:

١- مرحلة التحليل:

مرت مرحلة التحليل بعدة خطوات، هي:

١-١- تحليل خصائص مجموعة البحث: مجموعة البحث من أعضاء هيئة التدريس الذين يدركون أهمية اكتسابهم مهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت لاسيما التي تنطلق من منظور بنائي، ولديهم من المعرفة والمهارة ما ييسر لهم دراسة البرنامج التدريبي بنجاح، لتوافر الدافعية والرغبة لديهم.

١-٢- تحديد الأهداف العامة للبرنامج: الهدف العام من البرنامج المقترح تنمية بعض مهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف بالمملكة العربية السعودية.

١-٣- **تحليل المهارات**: تحددت المهارات المطلوب إكسابها لمجموعة البحث في ضوء الأهداف العامة للبرنامج، فضلاً عما تم التوصل إليه من خلال تحليل الأدبيات والدراسات التي تناولت مهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي، وقد أعدت قائمة مهارات لهذا الغرض، والتي تضمنت ثلاثة محاور رئيسة، يندرج تحت كل محور عدد من المهارات ويقابل كل مهارة مجموعة من الأهداف التعليمية التي تحقق تلك المهارة، وبعد الانتهاء من إعداد هذه القائمة عرضت على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم، وقد أبدى المحكمون موافقتهم على ما تضمنته هذه القائمة من مهارات، بعد إجراء بعض التعديلات التي أوصوا بها، وأصبحت القائمة في صورتها النهائية تضم المهارات التالية:

١-٣-١- قائمة بعض مهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من منظور بنائي♦:

♦ ملحق (١) قائمة بعض مهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي.

أولاً: مهارات توظيف النظرية البنائية عبر الإنترنت، وتضمن هذا المحور (٦) مهارات كما يلي:

- التعرف على البنائية من حيث: المفهوم والافتراضات، والمبادئ والانتقادات الموجهة لها.
- تدعيم مسئولية الطلاب في عملية التعلم.
- تشجيع التعلم ذي المعنى.
- تدعيم بناء المعرفة بنشاط.
- تصميم بيئات واقعية للتعلم الفعال.
- تصميم بيئة التعلم القائم على الإنترنت من المنظور البنائي.

ثانياً: مهارات استخدام نموذج تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي، وتضمن هذا المحور (٦) مهارات كما يلي:

- التحليل.
- التصميم.
- الإنتاج.
- التجريب.
- العرض.
- التقويم.

ثالثاً: مهارات استخدام برنامج الكورس لاب Course Lab، وتضمن هذا المحور (٨) مهارات كما يلي:

- تشغيل البرنامج والتعرف عليه.
- التعامل مع الواجهة الرسومية للبرنامج.
- التعامل مع المشاريع والوحدات التعليمية الجديدة في البرنامج.
- التعامل مع الشرائح في البرنامج.
- التعامل مع الكائنات أو العناصر في البرنامج.
- التعامل مع الوسائط المتعددة.
- التعامل مع الاختبارات الإلكترونية.

- نشر المقرر الإلكتروني من خلال البرنامج.

١-٤- تحليل المصادر المتاحة: نظراً لأنه تم اختيار مجموعة البحث من أعضاء هيئة التدريس الذي يمتلك كل منهم جهاز كمبيوتر متصل بالإنترنت، فلم يتطلب الأمر توفير قاعات للتدريب على البرنامج، أما بالنسبة للميزانية فقد تم رصدَ مبلغ محدد نظير تخصيص أحد مواقع الإنترنت لاستضافة البرنامج بعد تصميمه وإنتاجه خلال الفترة ما بين ٨/١١/ ٢٠١١م، وحتى ١٨/٢/ ٢٠١٢م.

٢- **مرحلة التصميم**: وقد تضمنت هذه المرحلة الخطوات التالية:

٢-١ تحديد الأهداف التعليمية: صيغت الأهداف التعليمية للبرنامج في ضوء المهارات المطلوب تدريب مجموعة البحث عليها، وضمت (١٠٤) هدفاً تنوعت بين أهداف معرفية وأخرى مهارية أو أدائية، وقد روعى عند صياغة الأهداف التعليمية الشروط والمبادئ الواجب مراعاتها في صياغة الأهداف التعليمية.

٢-٢ تحديد محتوى البرنامج وتنظيمه: روعي عند تحديد محتوى البرنامج أن يكون انعكاساً للأهداف التعليمية المراد تحقيقها لكل مهارة، وقد تم الرجوع في ذلك إلى الأدبيات والدراسات والكتابات المتخصصة التي تناولت مهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من منظور بنائي، حيث اختير المحتوى المناسب منها، وقد روعي عند اختيار محتوى البرنامج التدريبي الشروط والمبادئ الواجب مراعاتها عند اختيار المحتوى.

٢-٣ صدق محتوى البرنامج: لتحقيق هذا الهدف، عرض المحتوى على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم وتقنية المعلومات، حيث عرضت عليهم موضوعات البرنامج التدريبي مرفقة بأهداف كل موضوع، وطلب منهم إبداء رأيهم حول مدى: ارتباط المحتوى بالأهداف، وكفاية المحتوى لتحقيق تلك الأهداف، والصحة العلمية للمحتوى، ووضوحه، ومناسبة المحتوى لخصائص مجموعة البحث، وقد اعتبر أن المحتوى الذي يجمع عليه ≤ ٨٠ % من المحكمين يُعد محتوىً مقبولاً، وبمراعاة ما أوصى به المحكمون من ملاحظات، يكون قد تحقق صدق محتوى البرنامج.

٢-٤ محتوى البرنامج في صورته النهائية: قسم المحتوى في صورته النهائية إلى ثلاث وحدات رئيسة، الأولى: وحدة طبيعة النظرية البنائية، والثانية: وحدة نموذج تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي، والثالثة: وحدة تصميم المقررات الإلكترونية باستخدام برنامج الكورس لاب Course Lab، وقد تضمنت كل وحدة عدداً من الموضوعات رتبت وفقاً للتسلسل المنطقي لأداء المهارات، واشتمل كل موضوع في البرنامج على: العنوان، والهدف العام، والأهداف التعليمية، والمحتوى، والأنشطة، ويأتي في نهاية كل وحدة تعليمية تقويم ذاتي على موضوعات الوحدة تتنوع أسئلته من اختيار من متعدد وصواب أو خطأ.

٢-٥ تحديد خطة السير في موضوعات البرنامج:

حددت خطة السير في كل موضوع من موضوعات البرنامج التدريبي وفقاً للتسلل التالي:

- قراءة الأهداف التعليمية لكل موضوع.
- قراءة محتوى الموضوع بعناية وفهم.
- إنجاز الأنشطة من خلال استخدام محركات البحث ومنتدى المناقشة والحوار المباشر chatting.
- استعراض الـ Power Point الخاص بكل وحدة في نهاية الوحدة، لتعطى صورة متكاملة لمحتوى الوحدة.
- حل أسئلة التقويم الذاتي الذي يأتي في نهاية كل وحدة دراسية، حيث يشتمل على عدد من أسئلة الاختيار من متعدد يليها عدد من أسئلة الصواب أو الخطأ.

٢-٦ اختيار وسائط التعلم المناسبة:

تعد شبكة الإنترنت من أهم الوسائط التي استخدمت كوسيط لنقل البرنامج التدريبي، حيث تجمع الإنترنت في طياتها عديداً من الوسائط، كالنصوص والرسوم والصور الثابتة والمتحركة، ولقطات الفيديو والصوت، وغرف الحوار المباشر، ومنتديات المناقشة، والبريد الإلكتروني، والمدونات والفيس بوك وغيره من البرمجيات الاجتماعية.

٢-٧ اختيار أساليب تقويم الأداء: استخدمت الأدوات التالية لتقويم أداء مجموعة البحث:

- اختبار تحصيل الجانب المعرفي لمحتوى البرنامج التدريبي.
- اختبار الجانب الأدائي لمحتوى البرنامج، حيث استخدمت قائمة تقويم أداء مهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي التي أعدت لهذا الغرض.

٢-٨ تصميم موقع البرنامج التدريبي:

٢-٨-١- تصميم صفحات البرنامج:

شمل البرنامج التدريبي عدداً من الصفحات المتنوعة وفقاً للوظيفة والهدف الذي تسعى لتحقيقه، حيث صُمِمَت صفحات البرنامج بحيث تشتمل على فئتين من الأدوات، **الأولى**: أفقية، والثانية: رأسية، وفيما يلي وصف تفصيلي لكل فئة بما تتضمنه من صفحات:

٢-٨-٢- شريط الأدوات الأفقي: يضم شريط الأدوات الأفقي عدداً من الأيقونات التي تقود إلى عدد من الصفحات بيانها كما يلي:

- صفحة البداية: وهي الصفحة التي تظهر للمستخدم بمجرد أن يكتب عنوان الموقع، وتشتمل هذه الصفحة على البيانات التالية: اسم البرنامج، والجهة المسئولة عن عرضه، وشعار يعبر عن محتوى البرنامج، كما توجد أيقونة تقود المستخدم إلى الدخول لدراسة البرنامج، والتي بمجرد أن ينقر عليها تظهر له صفحة إدخال البيانات من اسم مستخدم وكلمة مرور.
- صفحة عن البرنامج: وتقدم وصفاً تفصيلياً لمكونات البرنامج من حيث: أهدافه، والمتطلبات اللازمة لدراسته، وعناصر محتواه، ومصادر البرنامج وأدواته، وكيفية تناول كل موضوع، وكيفية تقويم أداء الأعضاء، وقائمة بالمراجع والمصادر.
- صفحة عن المدرب: وتقدم بعض المعلومات عن المدرب، من حيث: اسمه، وبريده الإلكتروني، ومؤهلاته العلمية، ووظيفته، ومواعيد تواجده على الشبكة، وساعاته المكتبية بالجامعة.

- صفحة عن المتدربين: وتقدم بعض المعلومات عن كل متدرب مدرج في البرنامج التدريبي، من حيث: اسمه، وبريده الإلكتروني؛ ليتمكن كل الأعضاء من التواصل فيما بينهم لإنجاز المهام البرنامج وأنشطته بشكل تعاوني.
- المكتبة الإلكترونية: وتضم بعض المصادر الإلكترونية سواء أكانت ملفات صوت أو صور أو ملفات فيديو مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بموضوع البرنامج التدريبي.
- صفحة اتصل بنا: تقدم هذه الصفحة بعض المعلومات التي تيسر لكل عضو الاتصال بالدعم الفني في حالة وجود أية مشكلة فنية بالموقع أثناء دراسة البرنامج.

كما يوجد شريط متحرك يرحب بزوار الموقع، وقد تتغير هذه الرسالة بين الحين والآخر بحيث تلقي الضوء على بعض الأحداث المتعلقة بالبرنامج التدريبي.

٢-٨-٣-شريط الأدوات الرأسي: يضم شريط الأدوات الرأسي عدداً من الأيقونات التي تقود إلى عدد من الصفحات بيانها كما يلي:

- الصفحة الرئيسة: وهي الصفحة التي تظهر بمجرد إدخال بيانات تسجيل المستخدم وتتيح له دراسة البرنامج.
- صفحة الأهداف التعليمية: وتضم قائمة بالأهداف العامة للبرنامج، فضلاً عن الأهداف التعليمية لوحدات البرنامج الثلاث، حيث يمكن لكل متدرب الانتقال مباشرة إلى الأهداف التي يريد الاطلاع عليها بمجرد النقر على الأيقونة الخاصة بذلك.
- صفحة محتوى البرنامج: وتضم قائمة بوحدات البرنامج، كما تضم كل وحدة قائمة بموضوعات الوحدة.
- صفحة أنشطة البرنامج: وتضم قائمة بالأنشطة التعليمية الخاصة بكل وحدة من وحدات البرنامج، والتي على المتدرب إنجازها وإرسالها في المواعيد المحددة.
- صفحة البحث في Google: تتيح هذه الصفحة بالحث عن المعلومات المطلوبة من خلال محرك البحث google دون الخروج من البرنامج.

- صفحة العروض التقديمية Power Point: تضم قائمة بالعروض التقديمية الخاصة بموضوعات البرنامج، كما لو كان يقدم ملخصاً موجزاً عن موضوعات البرنامج.
- صفحة التقويم الذاتي: وتضم قائمة بالتقويم الذاتي الخاص بوحدات البرنامج، وتضم نوعين من الأسئلة اختيار من متعدد وصواب أو خطأ.
- صفحة المراجع والمصادر: وتضم قائمة بالمراجع والمصادر المطبوعة أو الإلكترونية المرتبطة بموضوعات البرنامج.
- صفحة منتدى المناقشة: تمكن المتدربين من المشاركة في المناقشات من خلال طرح موضوعات جديدة أو الرد على موضوعات موجودة بالفعل، سواء أكانت مرتبطة بالبرنامج أم موضوعات عامة.
- صفحة الحوار المباشر: ويمكن للمتدربين إجراء حوار مباشر بشكل متزامن مع الزملاء أو الزملاء والمدرب، وتضم الصفحة جدولاً بمواعيد لقاء كل مجموعة لإجراء الحوار.
- صفحة البريد الإلكتروني: حيث يمكن لكل متدرب الدخول إلى بريده الخاص الذي يوفره البرنامج للأعضاء، ليستعرض رسائله، أو يرسل مهام التعلم وأنشطته للمدرب.
- صفحة الأخبار والأحداث: تمكن هذه الصفحة المتدربين من الاطلاع على أهم الأخبار والإعلانات التي يعرضها المدرب بشأن البرنامج كمواعيد إرسال مهام التعلم وأنشطته.

وتتحتوي كل صفحة من الصفحات السابقة للبرنامج التدريبي على شريط للعنوان banner يحمل شعار البرنامج وعنوان معبر عن محتواه، ويأتي أسفل هذا الشريط شريط الأدوات الأفقي، الذي ييسر للطالب الانتقال السريع إلى أي بعض صفحات البرنامج، ثم يأتي أسفل شريط الأدوات الأفقي شريط متحرك يحمل عبارة ترحيبية لزوار البرنامج، ويأتي في يمين الصفحة شريط الأدوات الرأسي الذي يقود إلى باقي صفحات البرنامج ثم تأتي المساحة المتبقية لتمثل قلب الصفحة الذي يعرض المحتوى، ويوضح شكل (١) تصميم عام لإحدى تلك الصفحات:

شكل (١) تصميم عام لإحدى صفحات البرنامج التدريبي عبر الإنترنت

٢-٨-٤- تصميم التفاعل: تضمن البرنامج عدة أساليب للتفاعل منها: التفاعل بين المتدرب والمحتوى، والتفاعل بين المتدربين فيما بينهم، والتفاعل بين المتدرب والمدرب، والتفاعل بين المتدرب وواجهة التفاعل الرسومية Graphical User Interface.

٣- مرحلة الإنتاج:

مرت مرحلة إنتاج البرنامج التدريبي بعدد من الخطوات يمكن تلخيصها فيما يلي:

- اختيار لغة البرمجة: اختيرت لغة HTML لبناء صفحات الموقع الثابتة باستخدام برنامج Microsoft FrontPage XP، في حين استخدمت لغة Java Script، لإضفاء عنصر التفاعلية على البرنامج.
- دعم البرنامج بخدمات الإنترنت: دُعم البرنامج ببعض خدمات للإنترنت المتمثلة في: الحوار المباشر، ومنتدى المناقشة، والبريد الإلكتروني، ومحركات البحث، ونظام الحماية.
- تحرير النصوص: أُستخدم في تحرير النصوص برنامج Microsoft FrontPage XP، كما استخدم برنامج العروض التقديمية Power Point لعرض ملخص لمحتوى البرنامج.

- اختيار الصور الثابتة والرسومات التخطيطية: اختيرت بعض الصور الثابتة والرسومات التخطيطية من خلال الإنترنت بعد معالجة بعضها باستخدام برنامجي Adobe Photoshop.Paint، وقد أخذت بعض الملفات الامتداد JPG، والبعض الآخر الامتداد GIF.
- اختيار الرسوم المتحركة: تم انتقاء بعض الملفات ذات الامتداد GIF للرسوم المتحركة من بعض برامج الكمبيوتر الجاهزة سواء أكانت لأغراض تعليمية أم تجارية، وكذلك من على الإنترنت.
- اختيار لقطات الفيديو: أدرجت بعض لقطات الفيديو في محتوى البرنامج لتوضيح مهارات استخدام برنامج الكورس لاب.

٤- مرحلة التجريب:

استهدفت هذه المرحلة فحص البرنامج والتأكد من صلاحيته للتطبيق على مجموعة البحث الأساسية، فضلاً عن تجريبه قبل العرض الفعلي عبر الإنترنت، وفيما يلي شرح تفصيلي لهاتين الخطوتين:

٤-١- فحص البرنامج من قبل المتخصصين:

للتأكد من مدى مراعاة البرنامج لمعايير تصميم البرامج التدريبية عبر الإنترنت، عُرِضَت نسخة من البرنامج على قرص مدمج C.D على مجموعة من المحكمين في مجال تكنولوجيا التعليم، مصحوبة ببطاقة تقويم*، وقد اتفق المحكمون على توافر معظم المعايير عند تصميم البرنامج، فضلاً عن إبداء بعض الملاحظات التي أخذت في الاعتبار.

٤-٢- العرض الأولي للبرنامج التدريبي عبر الإنترنت:

بعد اختبار صلاحية البرنامج على القرص المدمج C.D من قبل المتخصصين، رُفع البرنامج Uploading على الموقع الشخصي للباحث، على العنوان http://alexfoe.com، كعرض أولي للبرنامج، حيث عُرِضَ على عدد من المتخصصين في تكنولوجيا التعليم بهدف:

* انظر إعداد أدوات البحث.

- ملاحظة تنظيم مكونات البرنامج، ومناسبة محتوياته، وشكله النهائي.
- فحص روابط المواقع المرتبطة بمحتوى البرنامج قبل أن تتاح لمجموعة البحث.
- اكتشاف المشكلات الفنية، أو اكتشاف أية مشكلات أخرى في التصميم.
- تحديد زمن تحميل مكونات البرنامج من نصوص ورسوم وصور وصوت وفيديو.
- التأكد من عدم فقدان المقرر لبياناته من: نصوص، أو رسوم خطية، أو صور، أو ملفات صوت أو فيديو.

وبمراعاة ما أوصى به المتخصصون من ملاحظات، أصبح البرنامج جاهزاً للتطبيق على مجموعة البحث الأساسية.

٥- مرحلة التطبيق:

بعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون في مرحلة التجريب، طبق البرنامج التدريبي على مجموعة البحث، وقد استغرقت فترة تطبيق البرنامج تسعة أسابيع تقريباً في الفترة ما بين ٤/ ١٢/ ٢٠١١م، وحتى ٣١/ ١/ ٢٠١٢م، وقد روعي عند تطبيق البرنامج ما يلي:

- عقد لقاء مبدئي مع مجموعة البحث من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف، بهدف توزيع اسم المستخدم user name وكلمة المرور password على كل عضو، وكان من أهداف اللقاء أيضاً التعرف على طرق التفاعل المختلفة المستخدمة في الموقع، وكيفية الاتصال بالمدرب، وتقسيم مجموعة البحث إلى ست مجموعات تعاونية صغرى تضم كل مجموعة خمسة من أعضاء هئية تدريس تتوافق ظروفهم معاً للتفاعل والتواصل عبر غرف الحوار المباشر..
- وجهت مجموعة البحث للدخول إلى موقع البرنامج من أى مكان مناسب لهم، سواء أكان ذلك من الجامعة أم منازلهم، وأيضاً في الوقت المناسب لهم، ووفقاً للخطة الزمنية المعلنة على الموقع لدراسة محتوى البرنامج.
- وُوضع جدول لمواعيد الاتصال بالمدرب في الموقع، حيث يتواصل الأعضاء مع المدرب في المواعيد المحددة لذلك من خلال غرف الحوار المباشر عبر الإنترنت، والبريد الإلكتروني، ومنتدى المناقشة، ويطلع المدرب على الأنشطة

المكلف بها الأعضاء لمناقشتها، ومناقشة جميع استفسارات مجموعة البحث حول البرنامج التدريب.

٦- مرحلة التقويم:

تستهدف تلك المرحلة التأكد من مدى تحقيق مجموعة البحث لأهداف البرنامج التدريبي، عن طريق التطبيق البعدي لأدوات البحث المتمثلة في: الاختبار التحصيلي، واختبار الأداء، ثم المعالجة الإحصائية للبيانات، ومن ثم قياس فاعلية البرنامج في تنمية المتغيرات التابعة للبحث، وهذا ما سيرد توضيحه ضمن الإجراء الخاص بتنفيذ تجربة البحث.

ثالثاً: إعداد أدوات البحث:

أ- إعداد اختبار تحصيل الجانب المعرفي لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي:

استهدف الاختبار التحصيلي قياس تحصيل أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف (مجموعة البحث) للجانب المعرفي لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي، وكانت أسئلة الاختبار موضوعية، من نوع الاختيار من متعدد، اشتمل الاختبار في صورته الأولية على (٦٣) مفردة موزعة على موضوعات البرنامج، وتم التأكد من صدق الاختبار عن طريق المحكمين الذين أوصوا ببعض التعديلات في صياغة بعض المفردات، كما تم التأكد من ثبات الاختبار باستخدام معادلة "كيودر و ريتشاردسون"، وذلك بعد تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٧٨)، ويعد ذلك مؤشراً على أن الاختبار على درجة مقبولة من الثبات، وقد حسب معاملي السهولة والتمييزية لكل مفردة من مفردات الاختبار، وحذفت ثلاث مفردات، وأصبح الاختبار في صورته النهائية يشتمل على (٦٠) مفردة[1]، والنهاية العظمى له (٦٠) درجة، والزمن المتاح للإجابة عنه (٦٠) دقيقة تقريباً، وبذلك أصبح الاختبار بهذه الصورة صالحاً للتطبيق على مجموعة البحث، ويوضح جدول (٢) مواصفات اختبار تحصيل الجانب المعرفي لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي.

---

(١) ملحق (٢) اختبار تحصيل الجانب المعرفي لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي.

جدول (٢): مواصفات اختبار تحصيل الجانب المعرفي لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي

٩	عدد المفردات في كل مستوى معرفي / المحاور	المعرفة	الفهم	التطبيق	المجموع	الوزن النسبي لكل محور
١	توظيف النظرية البنائية عبر الإنترنت.	٩	٧	٦	٢٢	%٣٦,٧
٢	استخدام نموذج تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي.	٩	٦	٥	٢٠	%٣٣,٣
٣	استخدام برنامج الكورس لاب Course Lab.	٧	٥	٦	١٨	%٣٠
المجمـوع		٢٥	١٨	١٧	٦٠	%١٠٠
الوزن النسبي لكل مستوى في الاختبار		%٤١,٧	%٣٠	%٢٨,٣	%١٠٠	

ب – إعداد قائمة تقويم أداء مهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي:

استهدفت القائمة تقدير الجانب الأدائي لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي، وحُدد محتوى القائمة على ضوء قائمة تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي التي تم التوصل إليها، وكذلك ما تم الحصول عليه من قوائم معايير تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت، وروعي في صياغة عبارات المعايير أن تكون العبارات دقيقة وواضحة كما روعى عدم اشتمال العبارة على أكثر من معيار. وقد تم إعداد ورقة أسئلة تعطى للمتدربين، تضمنت مجموعة من التعليمات وقائمة بالمهام المطلوب تنفيذها بدقة من قبل المتدرب مع وصف كل مهمة، وتحديد الأدوات المستخدمة في تنفيذ المهام، وذلك من خلال تكليفهم بتصميم مقرر إلكتروني عبر الإنترنت من المنظور البنائي باستخدام برنامج

الكـورس لاب فـي مـادة التخـصص (يمكـن الاكتفـاء بتـصميم أحـد الموضـوعات أو الوحدات).

- **وضع نظام تقدير الدرجات لقائمة التقويم:**

اسـتخدم أسـلوب التقـدير الكمـي بالـدرجات فـي تقـويم الجانـب الأدائـي لمهـارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي، ووزعت الدرجات وفق أربع مستويات لمدى توافر المعيار في المنتج، وهذه المستويات هى:

- متوفر بدرجة كبيرة، ويعني توافر المعيار في أداء المتدرب بصورة دقيقة، ويأخذ ثلاث درجات.
- متـوفر بدرجـة متوسـطة، ويعنـي تـوافر المعيـار فـي أداء المتـدرب بـصورة غيـر دقيقة،و يأخذ درجتين.
- متوفر بدرجة قليلة، ويعني أن أداء المتدرب غير كامل أو به خطأ، و يأخـذ درجـة واحدة.
- غير متوفر، ويعني عدم توافر المعيار في أداء المتدرب، و يأخذ صفراً.

- **التحقق من صدق قائمة التقويم:**

بعد تصميم القائمة في صورتها الأولية عُرضت على عـدد من المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم لتعرف آرائهم حول دقة الصياغة اللغوية للمعايير، ومدى كفاية المعايير لتقويم أداء مجموعة البحث لمهام تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي، وسلامة نظام تقدير الدرجات، وإضافة أو حذف ما يرونه مناسبا لتحقيق الأهداف، وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات على القائمة، وبإجراء ما أوصوا به من آراء أصبحت قائمة التقويم صادقة وصالحة للتطبيق لحساب معامل ثباتها.

- **حساب معامل ثبات قائمة التقويم:**

حُسب معامل ثبات القائمة على عشرة مواقع من المواقع التي أنتجتها مجموعة البحث، وقد استخدمت قائمة التقويم في تقويم منتجات المتدربين، ثم حُسب معامل الثبات باستخدام طريقة نسبة الاتفاق بين الباحث وباحث آخر في التخصص نفسه، وروعي عند التطبيق تخصيص قائمة تقويم لكل منتج، وأن يكون كل باحث مستقلاً

عن الآخر أثناء عملية التقويم، وقد بلغ متوسط نسب الإتفاق (٠,٩١)، مما يعنى أن القائمة تتصف بالثبات، وتعد صالحة للتطبيق[1].

رابعاً: تجريب البرنامج على عينة استطلاعية:

جُرِّبَ البرنامج على عينة استطلاعية من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف من غير مجموعة البحث الأساسية، وبلغ عددهم (٢٠) عضو هيئة تدريس؛ بهدف التعرف على ما يلي: مدى وضوح موضوعات البرنامج وما تتضمنه من مهارات، وإمكانية تنفيذ البرنامج كما هو مخطط له، والصعوبات التي يمكن أن تنشأ أثناء التنفيذ، وكيفية التغلب عليها، بالإضافة إلى تحديد الخطة الزمنية لدراسة البرنامج، واستكمال ضبط أدوات البحث، وقد أوضحت التجربة الاستطلاعية بعض الملاحظات – فيما يخص كل هدف من الأهداف السابقة – كما يلي:

- فيما يتعلق بمدى وضوح موضوعات البرنامج وما تحتويه من مهارات، أوضحت التجربة الاستطلاعية، وضوح تناول المهارات في كل موضوع وملاءمتها للمتدربين، مع ضرورة الإكثار من بعض لقطات الفيديو التي توضح أداء مهارات محددة في برنامج الكورس لاب.

- فيما يتعلق بتنفيذ البرنامج كما هو مخطط له أوضحت التجربة الاستطلاعية ضرورة عقد لقاء مع مجموعة البحث قبل التجربة الفعلية بهدف تعريفهم بطبيعة البرنامج وكيفية التفاعل فيه وأهم أدوات الاتصال المستخدمة وتقسيم مجموعة البحث إلى مجموعات صغيرة.

- فيما يتعلق بالصعوبات أثناء تنفيذ البرنامج أوضحت التجربة الاستطلاعية ضرورة تواجد المدرب عبر الإنترنت خلال موقع البرنامج للتواصل مع المتدربين لبحث أية مشكلات فنية أو علمية أو مهارية خاصة بالبرنامج.

- فيما يتعلق بالزمن المخصص لدراسة البرنامج أوضحت التجربة الاستطلاعية أن الفترة المناسبة للتدريب ما يقرب من تسعة أسابيع.

---

(١) ملحق (٣) قائمة تقويم مهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي.

- فيما يتعلق باستكمال ضبط أدوات الدراسة، تم ضبط الأدوات وفقاً للإجراءات التي اتبعت في محور إعداد الأدوات.

خامساً: إجراءات تنفيذ تجربة البحث:

بعد الانتهاء من إعداد البرنامج المقترح وإجازته، وكذلك إعداد أدوات البحث، والتأكد من صدقها وثباتها، وتجريب البرنامج على عينة استطلاعية، نفذت تجربة البحث على النحو التالي:

٤-١. التطبيق القبلي لأدوات البحث:

تم التطبيق القبلي لأدوات البحث المتمثلة في الاختبار التحصيلي، واختبار الأداء، في يوم السبت الموافق ٢٠١١/١٢/٣، بهدف الحصول على بيانات تتعلق بمتغيرات البحث التابعة.

٤-٢. تطبيق البرنامج على مجموعة البحث:

بعد الانتهاء من التطبيق القبلي لأدوات البحث وقبل البدء في دراسة البرنامج االتدريبي عقد لقاء مع مجموعة البحث من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف؛ بهدف التعرف على أهداف البرنامج وأهميته، وطبيعة محتواه، وما يشتمل عليه من مهام وأنشطة، وكيفية إنجازها، فضلاً عن كيفية إدارة الحوار المباشر والمساهمة في منتدى المناقشة، وقد تم تزويد كل عضو ببيانات تتعلق بما يلي: عنوان الموقع الإلكتروني، واسم المستخدم username، وكلمة مرور password، وبريد إلكتروني Email على الموقع الذي يستضيف البرنامج، ثم قسمت مجموعة البحث إلى ست مجموعات تتكون كل مجموعة من خمسة أعضاء، وتهدف عملية التقسيم لمجموعات إلى: توزيع الأدوار فيما بينهم لأداء مهام التعلم وأنشطته، فضلاً عن المشاركة في الحوار المباشر عبر الإنترنت، وإجراء المناقشات، وتبادل رسائل البريد الإلكتروني، بما يسمح بتبادل الأفكار والآراء، ويحقق مهام التعلم وأنشطته المطلوب إنجازها، وقد تم أعطي كل عضو هيئة تدريس من مجموعة البحث الفرصة الكاملة لدراسة محتوى البرنامج وتنفيذ الأنشطة وفقاً لقدراته وسرعته في التعلم، كما تم متابعة أداء كل عضو للتدريبات المكلفين بها أثناء تعلمهم المهارات المختلفة من البرنامج. وبعد الانتهاء من دراسة موضوعات البرنامج التدريبي طلب من كل عضو هيئة التدريس استكمل دراسة البرنامج تصميم

وحدة أو درس أو مقرر إلكتروني عبر الإنترنت باستخدام برنامج "الكورس لاب" - والذي سبق التدريب عليه في البرنامج. وقد استغرقت فترة تطبيق البرنامج تسعة أسابيع تقريباً في الفترة ما بين ٤/ ١٢/ ٢٠١١م، وحتى ٣١/ ١/ ٢٠١٢م.

٤-٣. التطبيق البعدي لأدوات البحث:

بعد انتهاء مجموعة البحث من دراسة البرنامج التدريبي طبقت أدوات البحث بعدياً يوم الأربعاء الموافق ٢٠١٢/٢/١ م حيث طبق الاختبار التحصيلي في الجانب المعرفي للبرنامج، وقائمة تقويم الأداء على الوحدات الدراسية أو الدروس التي أنتجها أعضاء هيئة التدريس في مادة تخصصهم (تم تلقي منتجات أعضاء هيئة التدريس بعضها عبر البريد الإلكتروني والآخر على أقراص مدمجة لتقييمها من خلال قائمة تقويم الأداء)، وروعى عند تقدير الجانب الأدائي لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت باستخدام برنامج "الكورس لاب" تطبيق قائمة تقويم المهارات مرتين على فترتين متباعدتين (١٠ أيام)، للتأكد من ثبات تقدير الأداء، بهدف الحصول على بيانات تتعلق بمتغيرات البحث التابعة. وبعد رصد تلك البيانات تم تبويبها تمهيداً لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، ومن ثم التحقق من صحة فروض البحث والإجابة عن أسئلته.

نتائج البحث وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث وهو:

ما البرنامج التدريبي المقترح المستخدم في إكساب مهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف؟.

تم إعداد البرنامج التدريبي المقترح بهدف تنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي باستخدام برنامج "الكورس لاب" لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف، حيث تكون البرنامج التدريبي من ثلاث وحدات تضمنت كل وحدة عدداً من الموضوعات، واشتمل كل موضوع على عدد من العناصر التالية: عنوان الموضوع، والأهداف التعليمية، والمحتوى مدعوم برسوم وصور وبعض لقطات الفيديو، ثم تأتي مجموعة من الأنشطة ومهام التعلم، ثم يأتي في نهاية كل وحدة تدريبية تقويم ذاتي على المتدربين اجتيازه للتأكد من مدى تحقيقهم للأهداف

التعليمية للبرنامج، ولمزيد من التفاصيل حول الإجراءات التي اتبعت في إعداد هذا البرنامج انظر (ثانياً: إعداد البرنامج التدريبي المقترح)، في الجزء الخاص بإجراءات البحث.

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث وهو:

ما أثر استخدام البرنامج التدريبي المقترح في تحصيل الجانب المعرفي لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف ؟.

تم اختبار الفرض الأول من فروض البحث والذي ينص على ما يلي: لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ≤ 0.05 بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار تحصيل الجانب المعرفي لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي باستخدام برنامج "الكورس لاب".

وقد استخدم في اختبار هذا الفرض اختبار "ت"، وذلك باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، ويوضح جدول (٢) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار تحصيل الجانب المعرفي لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي باستخدام برنامج "الكورس لاب":

جدول (٣): نتائج اختبار " ت " لدلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار تحصيل الجانب المعرفي لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي باستخدام برنامج "الكورس لاب"

التطبيق	النهاية العظمى	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"
القبلي	٦٠	١٠,٥	٢,٣	٢٩	٤٦,٩٥*
البعدي		٥٠,٣٣	٤,٣		

*دالة عند مستوى ≤ 0.05

وتشير النتائج كما يوضحها جدول (٣) إلى أنه يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ≤ 0.05 بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار

تحصيل الجانب المعرفي لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي باستخدام برنامج "الكورس لاب"، وذلك لصالح التطبيق البعدي، وبناءاً عليه تم رفض الفرض الصفري الأول من فروض البحث وقبول الفرض البديل، ويشير ذلك إلى أن المتغير المستقل المتمثل في البرنامج التدريبي المقترح كان له أثر دال في تنمية تحصيل الجانب المعرفي لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي باستخدام برنامج "الكورس لاب".

ولتحديد الدلالة التطبيقية للمتغير المستقل (البرنامج التدريبي المقترح) على المتغير التابع (تحصيل الجانب المعرفي) تم حساب مربع إيتا " η^2 " الذي يعبر عن حجم تأثير المتغير الأول في المتغير الثاني، ويعد حجم التأثير صغيراً إذا بلغت قيمته ٠,٠١، ويكون متوسطاً إذا بلغت قيمته ٠,٠٦، في حين يكون حجم التأثير كبيراً إذا بلغت قيمته ٠,١٤ (Steven, J., 1996: 177)، ويوضح جدول (٣) قيمة مربع إيتا:

جدول (٣): حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج التدريبي المقترح) في تنمية المتغير التابع (تحصيل الجانب المعرفي

لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي باستخدام برنامج "الكورس لاب" كما يقيسه مربع إيتا " η^2 "

درجات الحرية	قيمة "ت"	قيمة " η^2 "
٢٩	٤٦,٩٥	٠,٩٨

يتضح من جدول (٣) أن قيمة مربع إيتا " η^2 " > ٠,١٤، وهذا يعني أن حجم تأثير (البرنامج التدريبي المقترح) في تنمية تحصيل الجانب المعرفي لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي باستخدام برنامج "الكورس لاب" – لدى مجموعة البحث – يعد تأثيرًا كبيرًا، وهذا يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية التحصيل لدى مجموعة البحث، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من "روس" Ross (2000)، و"فوكس" Fox (2001)، و"جنارسون" Gunnarsson (2001) و" سبنسر" Spencer (2001)، وعلي (٢٠٠٢)، وعبد العاطي (٢٠٠٦)، وعبد العاطي والسيد (٢٠٠٨)، وعبد العاطي وعبد العاطي (٢٠٠٩)، حيث أشارت نتائجها إلى ارتفاع تحصيل

الطلاب في المقررات عبر الإنترنت، في حين اختلفت مع نتائج دراسة كل من "هارفيل" Harvell (2000) و"كرابتري" Crabtree (2001) التي توصلتا إلى قلة عدد الذين حققوا نتائج جيدة في التحصيل في بيئة التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت في ارتفاع تحصيل.

وقد تعزى تلك النتيجة إلى ما يلي:

- أن مجموعة البحث من أعضاء هيئة التدريس ومعظمهم من كلية التربية، وعادة ما يكون لديهم خبرة معرفية في مجال النظرية البنائية وتصميم المقررات وغيرها من البرامج لاسيما المتخصصين منهم في مجال المناهج وطرائق التدريس أو علم النفس.
- مراعاة المبادئ الخاصة بتصميم البرامج التدريبية عبر الإنترنت عند تصميم البرنامج التدريبي المقترح.
- تعدد أنشطة التعلم وتنوع مهامه المنجزة من قبل المتدربين، من خلال ما يلي: استخدام محرك البحث الذي يوفره موقع البرنامج، والمشاركة في حلقات النقاش وإدارتها سواء أكانت متزامنة أم غير متزامنة.
- تخصيص صفحة للمراجع المتنوعة سواء أكانت تلك المراجع مطبوعة أم إلكترونية مما يوفر فرصاً متنوعة تتيح لمجموعة البحث الوصول إلى كم هائل من المعلومات، ومشاركة المصادر فيما بينهم.
- تنوع الوسائط المتعددة ووفرتها في البرنامج التدريبي، حيث اشتمل على نصوص، ورسوم وصور ثابتة ومتحركة، وملفات صوت، ومن شأن الوسائط المتعددة تحقيق الأهداف التعليمية التالية: استثارة الدافعية للتعلم، والإدراك وجذب الانتباه، وتقوية الذاكرة، ومساعدة المتعلمين على بناء نماذجهم العقلية Mental Models، وتحقيق التعلم النشط الفعال، والتعلم النوعي (الكيفي)، ومبدأ الفروق الفردية، وبقاء التعلم وانتقال أثره إلى مواقف جديدة.
- إمكانية الوصول إلى المدرب في أي وقت: وقد تم ذلك من خلال توفير عدة طرق للوصول إلى المدرب من بريد إلكتروني، وحوار مباشر، ومنتدى المناقشة، أو اتصال تليفوني عند الضرورة.

- مناسبة فترة تطبيق تجربة البحث: حيث استغرق تطبيقها ما يقرب من شهرين، مما كان له أثر كبير في تحقيق نتائج فعالة.

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث وهو:

ما أثر البرنامج التدريبي المقترح في إكساب الجانب الأدائي لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف؟.

تم اختبار الفرض الثاني من فروض الدراسة والذي ينص على ما يلي: لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ≤ 0.05 بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة تقييم الجانب الأدائي لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي باستخدام برنامج "الكورس لاب".

وقد استخدم في اختبار هذا الفرض اختبار " ت "، ويوضح جدول (٤) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي النسب المئوية لأداء مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة تقييم الجانب الأدائي لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي باستخدام برنامج "الكورس لاب":

جدول (٤): نتائج اختبار " ت " لدلالة الفرق بين متوسطي النسب المئوية لأداء مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة تقييم الجانب الأدائي لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي باستخدام برنامج "الكورس لاب"

التطبيق	النهاية العظمى	متوسط النسب المئوية للأداء	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"
القبلي	%١٠٠	% ١٤,١	٣	٢٩	٥٨,٤٢ *
البعدي		% ٨٤,٢	٦,١٨		

*دالة عند مستوى ≤ 0.05

وتشير النتائج كما يوضحها جدول (٤) إلى أنه يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ≤ 0.05 بين متوسطي النسب المئوية لأداء مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة تقييم الجانب الأدائي لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من

المنظور البنائي باستخدام برنامج "الكورس لاب"، وذلك لصالح التطبيق البعدي، وبناءاً عليه تم رفض الفرض الصفري الثاني من فروض البحث وقبول الفرض البديل، ويشير ذلك إلى أن المتغير المستقل المتمثل في البرنامج التدريبي المقترح كان له أثر دال في تنمية الجانب الأدائي لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي باستخدام برنامج "الكورس لاب".

ولتحديد الدلالة التطبيقية للمتغير المستقل (البرنامج التدريبي المقترح) على المتغير التابع (الجانب الأدائي) تم حساب مربع إيتا " η^2 " الذي يعبر عن حجم تأثير المتغير الأول في المتغير الثاني، ويوضح جدول (٥) قيم مربع إيتا:

جدول (٥): حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج التدريبي المقترح) في تنمية المتغير التابع (الجانب الأدائي لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي باستخدام برنامج "الكورس لاب") كما يقيسه مربع إيتا "η^2"

درجات الحرية	قيمة "ت"	قيمة "η^2"
٢٩	٥٨,٤٢	٠,٩٩

يتضح من جدول (٥) أن قيمة مربع إيتا " η^2 " > ٠,١٤، وهذا يعني أن حجم تأثير (البرنامج التدريبي المقترح) في تنمية الجانب الأدائي لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي باستخدام برنامج "الكورس لاب" – لدى مجموعة البحث – يعد تأثيرًا كبيرًا، وهذا يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية بعض مهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي باستخدام برنامج "الكورس لاب" وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة مرسي (٢٠٠٤) في أن التعلم الإلكتروني له تأثر كبير في تنمية بعض المهارات، وكذا دراسة وعبد العاطي وعبد العاطي (٢٠٠٩).

وقد تعزى تلك النتيجة إلى ما يلي:

- طبيعة موضوع البرنامج التدريبي ذاته وهو تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت، باعتباره أحد موضوعات المهمة في تطوير مهارات وقدرات أعضاء

هيئة التدريس في عصر المعلومات، مما أثار لدى مجموعة البحث الدافع للتعلم أكثر حول هذا الموضوع، وممارسته بشكل عملي.

- تدريب مجموعة البحث على مهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت باستخدام برنامج "الكورس لاب" Course Lab، وهو من البرامج التي تتيح إنشاء محتوى تعليمي تفاعلي عالي الجودة على هيئة دروس إلكترونية. مما ولد لدى مجموعة البحث الدافعية لتعلم مثل هذه البرامج الحديثة في مجال تكنولوجيا التعلم الإلكترونية لما له عديد من المميزات.
- تنوع أنماط التفاعل وتعددها داخل البرنامج التدريبي، هذا التنوع في أنماط التفاعل وتعدده بين الأطراف المختلفة أتاح لمجموعة البحث فرصاً لتبادل وجهات النظر في الموضوعات المطروحة، مما يزيد فرص الإفادة من الآراء والمقترحات المطروحة.
- توفر دراسة البرنامج التدريبي طوال اليوم وكل أيام الأسبوع، مما يمكن عضو هيئة التدريس من متابعة موضوعات البرنامج في الوقت الذي يناسبه تبعاً لظروفه التدريسية وأعباءه البحثية كل حسب مستواه، مما يدعم مفهوم التعلم الذاتي لديه، وفي الوقت نفسه مراعاة الفروق الفردية فيما بينهم في سرعة التعلم.

توصيات البحث:

نظراً لما أسفرت عنه نتائج البحث من فاعلية البرنامج التدريبي المقترح، يوصى بضرورة الإفادة من هذا البرنامج في إكساب باقي أعضاء هيئة تدريس جامعة الطائف تلك المهارات المتضمنة البرنامج، وإدراج البرنامج التدريبي ضمن البرامج التدريبية التي تتولى مسئولية الإشراف عليها عمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد بالجامعة، مع ضرورة مراعاة ما يلي عند تطبيق البرنامج.

- نشر الوعي بأهمية التكنولوجيا في دعم العملية التعليمية لاسيما أهمية التعلم الإلكتروني، وذلك من خلال عقد أكثر من لقاء مع المتدربين قبل البرنامج الفعلي يهدف إلى تحقيق ذلك.

- التأكد من توافر المتطلبات القبلية للمتدربين لدراسة البرنامج بشكل فاعل، كامتلاك جهاز كمبيوتر متصل بالإنترنت؛ ليتسنى لهم متابعة التدريب من أي مكان، أو توفير معامل للتدريب بالجامعة.
- أن يكون لدى المتدربين كفايات التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت، كالتعامل مع المنتديات الإلكترونية والحوار المباشر والبريد الإلكتروني والمدونات، والفيس بوك.
- أن يطبق البرنامج بشكل مدمج Blended، أي الجمع بين مميزات التعليم التقليدي وجهاً لوجه Face to Face والتعلم الإلكتروني عبر الإنترنت، حيث أثبتت الدراسات السابقة أن التعلم المدمج أكثر فاعلية من كل من التعلم الإلكتروني والتعليم التقليدي كل منهما على حده.
- توفير عدد كاف من المدربين؛ ليتسنى لهم الإجابة عن الاستفسارات المتكررة للمتدربين، أو تقسيمهم إلى عدد من المجموعات الصغيرة، ويتاح لكل مجموعة مدرب.
- توفير وسائل اتصال مختلفة بين المدرب والمتدربين للتواصل فيما بينهم في الأوقات غير الرسمية للعمل.
- توفير بعض النماذج الجاهزة للمقررات الإلكترونية المنتجة بالفعل باستخدام برنامج الكورس لاب لكي يتسنى لأعضاء هيئة التدريس الاطلاع بشكل واقعي على كيفية تصميم المقررات الإلكترونية من المنظور البنائي في التخصصات المختلفة.

بحوث مقترحة:

في ضوء الهدف من هذا البحث والنتائج التي أسفر عنها، يمكن اقتراح البحوث والدراسات التالية:

١- دراسات حول أثر التفاعل بين النمط المعرفي للمتعلم " الاستقلالي / الاعتمادي " وبرنامج تدريبي عبر الإنترنت من منظورين مختلفين " البنائي والموضوعي " على المتغير التابع نفسه الذي تناوله هذا البحث.

٢- إجراء دراسات مماثلة للبحث الحالي، مع أخذ بعض المتغيرات في الاعتبار، كمتغير النوع (ذكور وإناث)، والتخصص (علمي وأدبي)، وسنوات الخبرة بالتدريس الجامعي (أكثر من ١٠ سنوات- من ٥:١٠ سنوات - أقل من ٥ سنوات).

٣- دراسات حول فاعلية برامج تدريبية مقترحة قائمة على برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط في تنمية المتغير التابع نفسه الذي تناوله هذا البحث، مع الأخذ في الاعتبار بعض متغيرات التصميم في البرنامج.

٤- دراسات حول فاعلية مقررات إلكترونية مصممة من خلال برامج الكمبيوتر مقارنة بالمقررات نفسها المصممة عبر الإنترنت في تنمية بعض المتغيرات.

* * *

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- إسماعيل، الغريب زاهر (٢٠٠١). تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم، القاهرة:عالم الكتب.
- الخديدي، عواض (٢٠١٢). جامعة الطائف توقع اتفاقية لإنشاء مركز "التعليم عن بعد"، المدينة، العدد ١٧٨٤٦ السبت الموافق ٣ / ٣ / ٢٠١٢م
- خميس، محمد عطية (٢٠٠٣). عمليات تكنولوجيا التعليم، القاهرة: دار الكلمة.
- زيتون، حسن حسين (٢٠٠٥). رؤية جديدة في التعليم " التعلم الإلكتروني ": المفهوم – القضايا – التطبيق – التقييم، المملكة العربية السعودية، الرياض: الدار الصولتية للتربية.
- زيتون، حسن حسين و زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٣). التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية، القاهرة: عالم الكتب.
- زيتون، كمال عبد الحميد (2002). تدريس العلوم للفهم (رؤية بنائية)، القاهرة: عالم الكتب.
- شحاتة، حسن، و النجار، زينب، و عمار، حامد.(٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- صالح، مصطفى جودت مصطفى (٢٠٠٣). بناء نظام لتقديم المقررات التعليمية عبر شبكة الإنترنت وأثره على اتجاهات الطلاب نحو التعلم المبني على الشبكات، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.
- عبد الحميد، عبد العزيز طلبة (٢٠٠٥). أثر اختلاف كل من النمط التعليمي والتخصص الأكاديمي على اكتساب بعض كفايات التصميم التعليمي لبرمجيات التعلم الإلكتروني لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، عدد خاص: المؤتمر العلمي السنوي العاشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم بالاشتراك مع كلية البنات – جامعة عين شمس، " تكنولوجيا التعليم الإلكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة" الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، الكتاب السنوي، الجزء الأول، مجلد ١٥، ص ص١٦٣–٢١٢.
- عبد الحميد، عبد العزيز طلبة (٢٠٠٩). نظم ومصادر التعلم الإلكتروني، مجلة التعليم الإلكتروني بجامعة المنصورة – العدد الأول أغسطس، ص ص ١١–١٣.
- عبد الحي، رمزي أحمد (٢٠٠٥). التعليم العالي الإلكتروني: محدداته ومبرراته ووسائطه، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

- عبد العاطي، حسن الباتع محمد (٢٠٠٦). تصميم مقرر عبر الإنترنت من منظورين مختلفين البنائي والموضوعي وقياس فاعليته في تنمية التحصيل والتفكير الناقد والاتجاه نحو التعلم القائم على الإنترنت لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية، رسالة دكتوراه غير منشورة،كلية التربية جامعة الإسكندرية.
- عبد العاطي، حسن الباتع محمد والسيد، عبد المولى السيد (٢٠١٢). التعلم الإلكتروني الرقمي: النظرية، التصميم، الإنتاج، ط٢، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية.
- عبد العاطي، حسن الباتع محمد والسيد، عبد المولى السيد (يناير ٢٠٠٨). أثر استخدام كل من التعلم الإلكتروني والتعلم المدمج في تنمية مهارات تصميم وإنتاج مواقع الويب التعليمية لدى طلاب الدبلوم المهنية واتجاهاتهم نحو تكنولوجيا التعلم الإلكتروني، تكنولوجيا التربية: دراسات وبحوث، عدد خاص عن المؤتمر العلمي الثالث للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية ٢٠٠٧ بالاشتراك مع معهد الدراسات التربوية وعنوانه " (تكنولوجيا التعليم والتعلم) نشر العلم... حيوية الإبداع " في الفترة ٥ – ٦ سبتمبر ٢٠٠٧ بمركز المؤتمرات بجامعة القاهرة.
- عبد العاطي، محمد الباتع محمد و عبد العاطي، حسن الباتع محمد (٢٠٠٩). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض مهارات إدارة المحتوي الإلكتروني باستخدام منظومة "موودلMoodle" لدي طلاب الدبلوم المهنية واتجاهاتهم نحوه، مجلة كلية التربية، كلية التربية – جامعة الإسكندرية ع. ٣، مج.١٩، ص ص: ١٤٥–٢٣٥.
- عطوان، أحمد (٢٠١٠). التعليم الإلكتروني والمقررات الإلكترونية، مجلة التعليم الإلكتروني بجامعة المنصورة – العدد الخامس، مارس، ص ١٠.
- علي، محمد حسين (٢٠٠٢). فعالية استخدام شبكة الإنترنت في إكساب طلاب كلية التربية بنزوي الرياضيات المدرسية، دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية – جامعة حلوان، المجلد (٨)، العدد (٤)، أكتوبر، ١٨٩–٢٣٤.
- الفار، إبراهيم (٢٠٠٢). فاعلية استخدام الإنترنت في تحصيل طلاب الجامعة للإحصاء الوصفي وبقاء أثر التعلم وعلاقة ذلك بالجنس، مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، كلية التربية ببنها – جامعة الزقازيق، المجلد (٥)، يوليو، ١–٣٤.
- القصاص، مهدي محمد (٢٠١٠). التعليم الإلكتروني... قراءة ناقدة، مجلة التعليم الإلكتروني بجامعة المنصورة – العدد الخامس، مارس، ص ص ٨–٩.

- القصاص، مهدي محمد (٢٠١٠). ما هو المقرر الإلكتروني؟، مجلة التعليم الإلكتروني بجامعة المنصورة – العدد الرابع، ص ص ٢٤–٢٥.
- قنديل، محمد راضي (2000). أثر التفاعل بين استراتيجية بنائية مقترحة ومستوى التصور البصري المكاني على التفكير الهندسي وتحصيل الهندسة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، كلية التربية بنها – جامعة الزقازيق المجلد (٣)، يوليو، ٢٦٩–٣١١.
- مرسي، محمد عبد الرحمن (٢٠٠٤). أثر تصميم موقع إنترنت على تنمية مهارات إنتاج الرسوم التعليمية باستخدام الكمبيوتر لدي طلاب كلية التربية النوعية بالمنيا، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية – جامعة القاهرة
- الموسى، عبد الله بن عبد العزيز و المبارك، أحمد بن عبد العزيز (٢٠٠٥). التعليم الإلكتروني: الأسس والتطبيقات، الرياض: شبكة البيانات.
- الهادي، محمد محمد (٢٠٠٥). التعليم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

هيس، جاكلين (٢٠٠١). مشروع التكوين التربوي المدعم بالحاسوب (CATT)، الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID)، أكتوبر.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Abd Al-Haqq. I. (1998). Constructivism in Teacher Education: Considerations for Those Who Would Link Practice to Theory. Eric digest. ERIC , No: ED426986
- Alessi, S. & Trollip, S. (2000). Multimedia for learning: Methods and Development: Constructivist Psychology Principles, 3rd ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Chang, C. (2001). The Effect of Attitudes and Self-Efficacy on College Student Performance in Online Instruction. DAI-A, 61/11, p. 4347, May.
- Crabtree, L. (2001). A Comparison of Community College Student Performance, Retention, and Demographics in Online and on Ground Courses. DAI-A, 61/12, p. 4653, Jun.

- De Caprariis, P. (2000). Constructivism in Online Learning: A View from the Science Faculty. Educational Technology, 40 (6), 41-45
- Fox, J. (2001). Review of the Factors Influencing the Satisfaction of Learning in Online Courses at Marshall University (West Virginia). DAI-A, 62/01, p. 95, Jul
- Gunnarsson, C. (2001). Student Attitude and Achievement in an Online Graduate Statistics Course. DAI-A, 62/01, p. 135, Jul.
- Harvell, T. (2000). Costs and Benefits of Incorporating the Internet into the Traditional Classroom. DAI-A, 61/04, p. 1529, Oct.
- Huang, H.(2000). Moore's Theory of Transactional Distance in an Online Mediated Environment: A Student Perception on the Online Courses (Michael G. Moore). DAI-A, 61/05, p. 1807, Nov.
- Jenkins, S. (2000). Creating and Implementing A Web-Based Course: An Evaluative Study. MAI, * 38/04, p. 816, Aug.
- Johnson, C. (1999). Perspective on the Future of Internet-based Learning. ?". In: D. French C. Hale C. Johnson & G. Farr (Eds.). Internet based learning: An Introduction and Framework for Higher Education and Business. (pp. 181-188) U.S.A. & Canada: KOGAN PAGE..
- Jolliffe, A., Ritter, J., & Stevens, D. (2001). The Online Learning Handbook " Developing and Using Web-Based Learning". London: Kogan Page.
- Jung, I. & Rha, I. (2000). Effectiveness and Cost- Effectiveness of Online Education: A Review of the Literature. Educational Technology, 40 (4), 57-60
- Kurubacak, G. (2000). Online learning: A Study of Students' Attitudes Towards Web-Based Instruction (WBI). DAI-A, 61/05, p. 1731, Nov.

* Master Abstracts International

- Lan, J. (1999). The Impact of Internet-Based Instruction on Teacher Education: The "Paradigm Shift". ERIC, NO: ED428053
- Lim,D.H., Morris, M.L.& Kupritz, V. W.(2006). Online vs.Blended Learning:Differences in Instructional Outcomes and Learner Satisfaction ,University of Tennessee, Online Submission, Paper presented at the Academy of Human Resource Development International Conference (AHRD) (Columbus, OH, Feb 22-26, 2006) p809-816).
- Lynch , E. (1997). Constructivism and Distance Education. Retrieved September 27, 2003, from:http://seamonkey.ed.asu.edu/%7Emcisaac /emc 703old97 /spring97 /7/lynch7.htm
- Miller,L.(2001).Technology Instructor at Wacona Elementary School ,http://www.wacona.com.
- Moallem, M. (2001). Applying Constructivist and Objectivist Learning Theories in the Design of A Web-Based Course: Implications for Practice. Educational Technology & Society, 4(3), Retrieved February 21, 2003, from: http://ifets.ieee.org/periodical/vol_3_2001/ moallem. html (ISSN 1436-4522)
- Murphy, E. (1997). Characteristics of Constructivist Learning & Teaching. Retrieved September 30, 2003, from: http://www.stemnet.nf.ca/%7 Eelmurphy /emurphy/cle3.html
- Oliver, K. (2000). Methods for Developing Constructivist Learning on the Web. Educational Technology, 40 (6), 5-18
- Phillips , R. (1997). The Developer's Handbook to Interactive Multimedia: A Practical Guide for Educational Applications, London: Kogan Page Ltd.
- Pollacia, L. & Simpson, C. (2000-2001). Web-Based Delivery of Information Technology Courses. J. Educational Technology System , 29 (1), 31-40
- Rosenberg, M. (2001). E-LEARNING " Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age. New York: McGraw-Hill.

- Ross, J. (2000). An Exploratory Analysis of Post-Secondary Student Achievement Comparing A Web-Based and A Conventional Course Learning Environment. DAI-A, 61/05, p. 1809, Nov.
- Ruffini, M. (2000). Systematic Planning in the Design of an Educational Web Site. Educational Technology, 40 (2), 58-64.
- Ryan, S., Scott, B., Freeman, H., & Patel, D. (2000). The Virtual University: The Internet and Resource-Based Learning. London & Sterling (U.S.A.): KOGAN PAGE.
- Sanders, D. & Morrison-Shetlar, A. (2001). Student attitudes toward web-enhanced instruction in an introductory biology course. Journal of Research on Computing in Education, 33(3), 251-262. Retrieved September 17, 2004, from: http://www.iste.org/jrte/ 33/3/abstracts/ sanders.cfm
- Spencer, D. (2001). A Comparison of A Computer-Mediated Graduate Course in Measurement and Evaluation with A Similar Traditionally Taught Course. DAI-A, 61/07, p. 2672.
- Stevens, J.(1996). Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences. 3rd. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Swan, K., Shea, P & Fredericksen (2000). Course Design Factors Influencing the Success of Online Learning. ERIC, NO: ED448760.
- Tam, M. (1999). Constructivism: Implications for Teaching and Learning. Learning Matters at LINGNAN for Internal Only, Retrieved February 24, 2003, from: http://www.ln.edu.hk/tlc/learning_ matters/11-99-1099.pdf
- Weston, T. & Barker, L. (2001). Designing, Implementing, and Evaluating Web-Based Learning Modules for University Students. Educational Technology,41 (4), 15-22
- Whiteman, J. (2000). Learning Environment for the Next Generation. ERIC, NO: ED441158.

- Wilkerson, J. & Elkins, S.(2000). CAD/CAM at a Distance: Assessing the Effectiveness of Web-Based Instruction to Meet Workforce Development Needs. ERIC, NO: ED445640.
- Wilson, B. & Lowry , M. (2000). Constructivist Learning on the Web. Retrieved November 11, 2003, from: http://ceo.cudenver.edu/~brent_wilson/WebLearning.html
- Zielinski, D. (2000). Can You Keep Learners Online?. ERIC, NO:EJ600804.

ملحق (١) قائمة بالمهارات اللازمة لتصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي والأهداف التعليمية لكل مهارة

م	المهارة	الأهداف التعليمية للمهارة
	أولاً: مهارات توظيف النظرية البنائية عبر الإنترنت	
١	البنائية من حيث: المفهوم والافتراضات، والمبادئ والانتقادات الموجهة لها	- يحدد مفهوم النظرية البنائية. - يحدد الافتراضات التي تقوم عليها النظرية البنائية. - يحدد المبادئ التي تقوم عليها النظريات المعرفية البنائية. - يحدد أهم الانتقادات الموجهة للمنظور البنائي.
٢	مسئولية الطلاب في عملية التعلم	- يسمح للطلاب بتحديد ما يحتاجونه للتعلم. - يسمح للطلاب بإدارة أنشطة تعلمهم. - يسمح للطلاب بالمشاركة في تعلم الآخرين. - ينشئ بيئة أو وسط آمن للتعلم. - يشجع استقلالية طلابه ومبادراتهم (مسئولية الطالب عن تعلمه). - يساعد الطلاب على المشاركة في الخبرات التي تتحدى تصوراتهم السابقة لمعرفتهم الحالية. - يشجع طلابه على النمو والتطور، من خلال تقديم مهام يمكنهم أن يتموها وحدهم وبمساعدته. - يشجع طلابه على المشاركة في الحوار معه ومع قرنائهم.
٣	التشجيع على التعلم ذي المعنى	- يأخذ بعين الاعتبار المعرفة السابقة لطلابه. - يستخدم المعرفة الموجودة بكفاءة. - يوفر أساليب متعددة لتعلم المحتوى. - يستخدم المصطلحات المعرفية مثل: تصنيف وتحليل وإنشاء، وذلك عند صياغة المهام. - يرشد طلابه في عملية التعلم، بما يتناسب مع مستوى معارفهم وخبراتهم. - يستخدم مواد متنوعة تشمل: بيانات ومصادر أولية، والمواد الفيزيقية التفاعلية واليدوية.
٤	تدعيم بناء المعرفة بنشاط	- يستخدم الأنشطة لرفع مستويات التفكير العليا.

م	المهارة	الأهداف التعليمية للمهارة
		- يشجع نقد وجهات النظر المتعددة. - يشجع حل المشكلة بمرونة وإبداع. - يوفر آلية لتقدم الطلاب في تعلمهم. - يوفر خبرات اجتماعية وشخصية عن العالم الطبيعي.
٥	تصميم بيئات واقعية للتعلم الفعال.	- يعطي طلابه الوقت الكافي بعد طرح الأسئلة للتفكير والتحليل وإنهاء المهمة المكلفين بتنفيذها. - يتبنى أشكالاً جديدة من التقويم تسمح للمتعلمين بتوضيح ما يعرفونه. - يصمم استراتيجيات صفية ونشاطات تساعد الطلاب في بناء ارتباطات مع مفاهيمهم السابقة. - يسمح لاستجابات طلابه وميولهم بتوجيه الدروس، وتغيير الاستراتيجيات التدريسية والمحتوى. - يسأل طلابه عن مدى فهمهم للمفاهيم، قبل مشاركتهم في اكتساب تلك المفاهيم. - يشجع طلابه على استخدام المواد والمصادر في حل المشكلة. - يوجه تفكير الطلاب إلى دراسة الحقائق بوصفها نسبية وقابلة للتغيير وليس بوصفها أشياء ثابتة. - يبحث أفكار الطلاب قبل تقديم أفكاره، وقبل دراسة الأفكار من الكتب أو المصادر الأخرى. - يشجع الطلاب على الاستفسار عن طريق الاستفهام التأملي والأسئلة مفتوحة النهاية.
٦	تصميم بيئة التعلم القائم على الإنترنت من المنظور البنائي	- يحدد مميزات التعلم القائم على الإنترنت التي شجعت على تطبيق مبادئ النظرية البنائية. - يحدد أهداف التعلم القائم على الإنترنت من المنظور البنائي. - يحدد المهام والأنشطة البنائية التي يجب أن تطلب من الطلاب عبر الإنترنت. - يحدد الأدوات التي تدعم نشاط الطلاب عبر الإنترنت.

م	المهارة	الأهداف التعليمية للمهارة
ثانياً: مهارات استخدام نموذج تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي		
٧	التحليل	- يحلل خصائص الجمهور المستهدف. - يحدد الأهداف العامة للمقرر. - يحدد مهام التعلم وأنشطته. - يحلل البنية الأساسية. - يحدد مهام فريق عمل إنجاز المقرر إلكترونياً.
٨	التصميم	أولاً: المرحلة الأولى: - يصوغ الأهداف التعليمية في صورة مقاصد عامة لمهام التعلم يسعى جميع الطلاب لتحقيقها - يحدد عناصر المحتوى التي تعكس المقاصد العامة. - ينظم عناصر المحتوى. - يحدد خطة السير في الدرس. - يختار الوسائط التعليمية المناسبة للمحتوى. - يحدد أسلوب تقويم الطلاب. ثانياً: المرحلة الثانية: - يحدد مبادئ تصميم المقررات عبر الإنترنت. - يصمم الخريطة الانسيابية Flowchart للمقرر. - يعد السيناريو التعليمي للمقرر الإلكتروني. - يصمم التفاعل خلال المقرر المصمم عبر الإنترنت.
٩	الإنتاج	- يحدد لغات البرمجة المناسبة. - يربط المقرر بخدمات الإنترنت. - ينتج الوسائط المتعددة التي يجب أن يتضمنها المقرر من نصوص، ورسوم خطية، وصور ثابتة ومتحركة وصوت، ولقطات فيديو.
١٠	التجريب	- يطبق بطاقة إجازة المقرر المصمم عبر الإنترنت. - يعرض المقرر على عدد من المتخصصين والطلاب قبل التطبيق الفعلي.
١١	العرض	- يختار عنوان مناسب للموقع . - يحمل المقرر عبر شبكة الإنترنت. - يتيح المقرر للطلاب الفعليين لدراسته.
١٢	التقويم	- يقوم تعلم الطلاب للمقرر. - يقوم المقرر عبر الإنترنت.

م	المهارة	الأهداف التعليمية للمهارة
	ثالثاً: مهارات استخدام برنامج الكورس لاب Course Lab	
١٣	تشغيل البرنامج والتعرف عليه	- يحدد مفهوم برنامج الكورس لاب Course Lab. - يحدد متطلبات تشغيل برنامج الكورس لاب Course Lab. - يحدد مواصفات مشاهدة النماذج المصممة من خلال البرنامج. - يحدد مميزات التعامل مع برنامج الكورس لاب Course Lab. - يثبت برنامج الكورس لاب Course Lab على جهازه الشخصي. - يشغل برنامج الكورس لاب Course Lab بعد تثبيته.
١٤	التعامل مع الواجهة الرسومية للبرنامج	- يحدد عناصر الواجهة الرسومية الرئيسة للبرنامج. - يتعرف وظيفة كل عنصر من عناصر الواجهة الرسومية. - يحرر عناصر الواجهة الرسومية الرئيسة للبرنامج.
١٥	التعامل مع المشاريع والوحدات التعليمية الجديدة في البرنامج	- يحدد مفهوم المقرر الإلكتروني. - يحدد الهيكل التنظيمي للمقرر الإلكتروني في برنامج الكورس لاب. - يحدد مكونات المحتوي التعليمي الذي يتم تصميمه بواسطةCourse Lab. - يحدد بعض المبادئ والمعايير عند إنشاء مقرر إلكتروني متكامل. - يعدد خطوات إنشاء مشروع تعليمي بالكورس لاب. - ينشئ وحدة تعليمية إلكترونية جديدة في برنامج الكورس لاب. - يحرر إعدادات تصميم الوحدة التعليمية الإلكترونية في برنامج الكورس لاب. - يضيف وحدات تعليمية إلى مقرر في برنامج الكورس لاب Course Lab.
١٦	التعامل مع الشرائح في البرنامج	- يحدد مفهوم الشرائح في برنامج الكورس لاب Course Lab. - يعدد مكونات الشرائح في برنامج الكورس لاب Course Lab. - يحرر الشرائح في برنامج الكورس لاب Course Lab.

م	المهارة	الأهداف التعليمية للمهارة
		- يحرر شريحة العنوان في برنامج الكورس لاب Course Lab. - يحرر الشريحة الرئيسة "الماستر" في برنامج الكورس لاب Course Lab. - يتنقل بين شرائح الشرائح في برنامج الكورس لاب Course Lab. - يعاين النموذج والشريحة في برنامج الكورس لاب Course Lab. - يضيف مجلدات في برنامج الكورس لاب Course Lab.
١٧	التعامل مع الكائنات أو العناصر في البرنامج	- يحدد مفهوم الكائنات أو العناصر في برنامج الكورس لاب Course Lab. - يفرق بين الكائنات الداخلية والكائنات المركبة في برنامج الكورس لاب Course Lab. - يضيف كائنات داخلية في برنامج الكورس لاب Course Lab. - يضيف كائنات مركبة (الشخصيات) في برنامج الكورس لاب Course Lab. - يحدد أنواع الملفات المدعومة بواسطة العناصر (الكائنات). - يضيف تأثيرات على الكائنات المركبة (الشخصيات) في برنامج الكورس لاب Course Lab. - يضيف نماذج التحكم Form Controls في برنامج الكورس لاب Course Lab.
١٨	التعامل مع الوسائط المتعددة	- يضيف ملف فلاش في برنامج الكورس لاب Course Lab. - يضيف ملف فيديو في برنامج الكورس لاب Course Lab.
١٩	التعامل مع الاختبارات الإلكترونية	- يضيف أسئلة من نوع الاختيار من متعدد. - يضيف التغذية الراجعة على أسئلة الاختبارات.
٢٠	نشر المقرر الإلكتروني من خلال البرنامج	- يحدد مفهوم نشر المقرر Publishing Course في برنامج الكورس لاب Course Lab. - يحدد خيارات عملية نشر المقرر. - يحدد خطوات عملية نشر المقرر. - يحدد إعدادات الوحدة التعليمية. - يحدد خصائص النموذج. - يحدد زمن التشغيل في الوحدة.

ملحق (٢) قائمة تقويم مهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الإنترنت من المنظور البنائي

م	المعيـــار	درجة توافر المعيار			
		كبيرة	متوسطة	قليلة	غير متوفرة
أولاً: مهارات التصميم:					
	صياغة الأهداف التعليمية للموقع: تتصف الأهداف التعليمية المصاغة بما يلي:				
١.	▪ محددة للفعل أو العمل الذي سيقوم به المتعلم.				
٢.	▪ يمكن ملاحظتها و قياسها.				
٣.	▪ تشمل ناتجا تعليميا واحدا (غير مركبة).				
٤.	▪ تركز على ناتج التعليم وليس عملية التعليم ذاتها.				
	صياغة أسئلة التقويم والتغذية الراجعة: تتصف الأسئلة المصاغة بما يلي:				
٥.	▪ تقدم المشكلة بشكل يوضح للمتعلم المطلوب منه.				
٦.	▪ تختبر كل مفردة فكرة واحدة.				
٧.	▪ تتضمن الاختيارات إجابة واحدة صحيحة.				
٨.	▪ يوفر الموقع تغذية راجعة لجميع الأسئلة.				
	محتوى الموقع التعليمي وتنظيمه:				
٩.	▪ يُعرض المحتوى في تتابع منطقي.				
١٠.	▪ تتبع قواعد اللغة من: إملاء، ونحو، وعلامات ترقيم بشكل دقيق.				
١١.	▪ يعكس المحتوى الأهداف التعليمية المرجو تحقيقها.				
١٢.	▪ يخلو المحتوى من الأخطاء العلمية.				
١٣.	▪ يصاغ النص في جمل واضحة المعاني.				
١٤.	▪ تتسم مهام التعلم وأنشطته بالوضوح، والدقة.				
	تصميم استراتيجية التعليم المستخدمة في الموقع: روعى في استراتيجية التعليم ما يلي:				

م	المعيـــار	درجة توافر المعيار			
		كبيرة	متوسطة	قليلة	غير متوفرة
١٥.	▪ وضـــوح الأهـــداف التعليميـــة للمتعلمين فى بداية الدرس.				
١٦.	▪ عَـرض الأفكـار بـصورة منظمـة ومتكاملة.				
١٧.	▪ اسـتخدم أمثلـة متنوعـة تـساعد على فهم المحتوى.				
١٨.	▪ تتضمن الاستراتيجية تقويم يتبعه تغذيه راجعة فورية.				
١٩.	▪ كلـف الطـلاب بـبعض الأنـشطة وثيقة الصلة بمحتوى الموقع (إن وجد)				
	معلومات عامة حول الموقع: يشتمل الموقع على معلومات عامة حول:				
٢٠.	▪ المعلـم مـن حيـث: الاسـم، ومؤهلاتـه، ووظيفتـه، وكيفيـة الاتصال به.				
٢١.	▪ فئة مستخدمى الموقع التعليمى.				
٢٢.	▪ الأهداف العامة للموقع التعليمى.				
٢٣.	▪ متطلبات دراسة المحتوى العلمى.				
٢٤.	▪ موضـوعات الموقـع التعليمـي ومـا يتضمنه من وحدات ودروس.				
٢٥.	▪ قائمـة بـالمراجع المطبوعـة والإلكترونية.				
٢٦.	▪ يتـسم دليـل اسـتخدام الموقـع بالوضوح.				
	ثانياً: مهارات الإنتاج:				
٢٧.	▪ يوضـح رأس الـصفحة عنـوان الموقع.				
٢٨.	▪ يتـضمن رأس الـصفحة أدوات للتنقل بين محتويات الموقع.				
٢٩.	▪ تتضمن القائمة الرئيسة صفحات الموقـع (صـفحة الـدليل، صـفحة الاخبار، صفحة المعلم).				
٣٠.	▪ يراعـي اتـزان عناصـر جـسم الصفحة.				
٣١.	▪ يتـضمن أسـفل الـصفحة أيقونـات مختلفـة(الـسابق، التالي،القائمـة، السابق)				
٣٢.	▪ اسـتخدم عناوين رئيسة وفرعية تحقـق التـرابط بـين صـفحات				

م	المعيـــار	درجة توافر المعيار			
		كبيرة	متوسطة	قليلة	غير متوفرة
	الموقع.				
٣٣.	▪ تكتب الأجزاء المهمة من المحتوى بنصوص ذات أحجام، وألوان مختلفة تميزها.				
٣٤.	▪ تتسق صفحات الموقع فيما بينها من حيث: الحجم، والبنط، واللون، والخلفية.				
٣٥.	▪ تتسم النصوص بالوضوح نتيجة وجود تباين بين لون النص وخلفيته.				
٣٦.	▪ تساعد الرسومات والصور الموجودة في الموقع على توضيح محتواه.				
٣٧.	▪ تتسم الوصلات Links المتضمنة في الموقع التعليمي بالفاعلية.				
٣٨.	▪ ترتبط كل صفحات الموقع التعليمي بالصفحة الرئيسة.				
٣٩.	▪ ترتبط موضوعات الموقع التعليمي ببعض المواقع الإثرائية المختارة ذات العلاقة.				
٤٠.	▪ تتسم ملفات الصوت المدرجة في الموقع بالوضوح.				
٤١.	▪ تتسم ملفات الفيديو المدرجة في الموقع بالوضوح والدقة.				
٤٢.	▪ يتزامن عرض لقطات الفيديو مع الصوت المصاحب.				
٤٣.	▪ ترتبط ملفات الفيديو الموجودة بالمحتوى والأهداف.				
٤٤.	▪ يمكن طباعة أي جزء من دروس الموقع بسهولة.				
	التفاعل مع مكونات الموقع التعليمي:				
٤٥.	▪ يقدم الموقع قائمة رئيسة تسمح للمتعلم بالتفاعل معها بشكل جيد.				
٤٦.	▪ تتنوع أساليب تفاعل المتعلم مع المحتوى.				
٤٧.	▪ توجد مرونة في تناول دروس المحتوى سواء أكان بشكل خطي أم تفريعي.				

م	المعيـــار	درجة توافر المعيار			
		كبيرة	متوسطة	قليلة	غير متوفرة
٤٨.	▪ يوفر الموقع فرصاً متنوعة لتفاعل المتعلم مع معلمه في أي وقت.				
٤٩.	▪ يـزود الموقـع المـتعلم بتغذيـة راجعة فورية.				
٥٠.	▪ يتَـضمن الموقـع قائمـة تـسمح للمـــتعلم بحريـــة اختيـــار الموضوعات.				
٥١.	▪ يتضمن الموقع روابط للبحث عبر المواقع الأخرى.				
٥٢.	▪ يتـضمن الموقـع روابـط للبريـد الإلكتروني.				

* * *

الترف العمراني في قصور الخليفة العباسي المتوكل في مدينة سامراء

د. عذاري بنت إبراهيم الشعيبي
كلية الآداب، جامعة الملك فيصل

الترف العمراني في قصور الخليفة العباسي المتوكل في مدينة سامراء

د. عذاري بنت إبراهيم الشعيبي
كلية الآداب، جامعة الملك فيصل

ملخص الدراسة:

تناوب على الحكم خلال فترة العصر العباسي الأول العديد من الخلفاء الذين عاشوا برغد من العيش وتمتع بملذات الحياة إلى درجة الإسراف والبذخ، ولعل من أبرز الشخصيات العباسية التي عرف عنها الترف والبذخ في بناء القصور وتزيينها هو الخليفة العباسي المتوكل الذي قيل: إنه بنى في سامراء عاصمة الخلافة العباسية وقتها أكثر من (٢٢) قصراً، فكان يبني القصر ويجتهد في تزيينه وإظهار جماله وزراعة البساتين والحدائق من حوله، فإذا مل منه نقضه وبنى قصراً آخر بدلاً عنه في مكان آخر يختاره.

ومن خلال هذا البحث سأتطرق إلى وصف تلك القصور من الناحية العمرانية وكيفية بنائها ومقدار التكلفة المادية المرتفعة التي صاحبت بناءها، محاولة قدر جهدي معرفة طريقة بنائها، والشكل الخارجي لذلك البناء وذلك من خلال الإبحار في كتب التاريخ والأدب، فكثير من تلك القصور لم يتم التعرف على كيفية تصميم بنائها إلا من خلال الأبيات الشعرية والقصائد الممتدحة لها ؛ التي يمكن من خلالها الاطلاع على المستوى المعيشي للناس في تلك الحقبة، ومدى الاهتمام بالعمارة والتطور المعماري وذلك من خلال وصف بناء تلك القصور من الداخل والخارج .

بناء الدور والمنازل ضرورة حياتية هامة عرفها الإنسان منذ القدم، حيث اهتم ببناء داره واختيار مكانه، وتطور ذلك الأمر شيئاً فشيئاً حتى أصبحت الدار في بعض الفترات الزمنية طريقة للناس لإظهار ما لديهم من مال وثروة، فكان حجم الدار وما تحتويه من نفائس يعكس مدى ثراء صاحبها وثروته، ولقد تطور الاهتمام ببناء الدور وما صاحبها من حدائق وبساتين حتى كانت خلال العصر العباسي الأول قصوراً فخمة ذات بناء مرتفع وتنسيق مبدع، فاهتم العباسيون باختيار موقعها وعملوا على توسيع حجمها وتزيين بنائها، ولما صاحب تلك الفترة من ترف في العديد من مظاهر الحياة المتنوعة كان لبناء القصور نصيب كبير من ذلك الترف.

خلال فترة العصر العباسي الأول تناوب على الحكم العديد من الخلفاء الذين عاشوا برغد من العيش وتمتع بملذات الحياة إلى درجة الإسراف والبذخ، ولعل من أبرز الشخصيات العباسية التي عرف عنها الترف والبذخ في بناء القصور وتزيينها هو الخليفة العباسي المتوكل الذي قيل: إنه بنى في سامراء عاصمة الخلافة العباسية وقتها أكثر من (٢٢) قصراً، فكان يبني القصر ويجتهد في تزيينه وإظهار جماله وزراعة البساتين والحدائق من حوله، فإذا مل منه نقضه وبنى قصراً آخر بدلاً عنه في مكان آخر يختاره.

ومن خلال هذا البحث سأتطرق إلى وصف تلك القصور من الناحية العمرانية وكيفية بنائها ومقدار التكلفة المادية المرتفعة التي صاحبت بناءها، محاولة قدر جهدي معرفة طريقة بنائها، والشكل الخارجي لذلك البناء وذلك من خلال الإبحار في كتب التاريخ والأدب، فكثير من تلك القصور لم يتم التعرف على كيفية تصميم بنائها إلا من خلال الأبيات الشعرية والقصائد الممتدحة لها ؛ التي يمكن من خلالها الاطلاع على المستوى المعيشي للناس في تلك الحقبة، ومدى الاهتمام بالعمارة والتطور المعماري وذلك من خلال وصف بناء تلك القصور من الداخل والخارج .

وقد عرضت هذه الدراسة في عدة محاور جاءت كالآتي: تعريف للترف لغة واصطلاحاً، أهم أسباب الترف في بغداد في العصر العباسي الأول وأهم مظاهره، مظاهر الترف عند المتوكل ونتائجه، وصف قصور المتوكل بسامراء، أصناف القصور وقد قسمته إلى ثلاثة أقسام وهي: الصنف الأول القصور تم ذكر اسمها فقط دون وصفها أو ذكر تكلفة بنيانها، الصنف الثاني وهي القصور التي ذكر اسمها وتكلفة بنيانها دون وصف

دقيق لها، الصنف الثالث وهي القصور التي كان لها نصيب جيد من الذكر و الوصف في كتب المؤرخين أو أبيات الشعراء. وختمت الدراسة بخلاصة بينت فيها أهم نتائج البحث التي توصلت إليها.

الترف لغة واصطلاحا:

الترف كلمة عربية ذكرت في القرآن الكريم في قوله تعالى:"إلا قال مترفوها[1] " أي: أولو النعمة والدلال فيها، فالترف لغة هي كلمة يقصد بها التنعم والرفاهية، فالترفة هي النعمة، ويقال: صبي مترف أي: منعم البدن مدللاً، أما المرء الذي أبطرته النعمة وعاش سعة العيش ورغده فيقال له: رجل مترف[2]، وغالباً ما يكون الغني مترفاً و ليس دائماً يكون المترف غنياً[3].

أما اصطلاحاً فهي إشباع أهواء النفس ورغباتها بنيلها ما يفوق حاجتها العادية أو الضرورية، فيكون باستهلاك واقتناء الشخص للكثير من الأمور الكمالية غير المهمة[4].

والترف صفة خاصة تميز بها معظم الملوك والخلفاء على مر العصور المختلفة، ولقد جعل ابن خلدون في مقدمته فصلاً عن الترف عنونه بقوله: "فصل في أن من طبيعة الملوك الترف" وقد ذكر فيه " أن الأمة إذا تغلبت وملكت ما في يدي أهل الملك قبلها كثر رياشها ونعمتها فتكثر عوائدهم ويتجاوزون ضرورات العيش وخشنته إلى نوافله ورقيه وزينته، ويذهبون إلى إتباع ما قبلهم في عوائدهم وأحوالهم، وينعمون إلى رقة الأحوال في المطاعم والملابس والفرش والآنية، ويتفاخرون في الأكل الطيب واللبس

---

(١) سورة الزخرف آية ٢٣.

(٢) ابن منظور، (ت:٧١١هـ)، لسان العرب ،اعتنى بتصحيحه أمين محمد عبد الوهاب، محمد الصادق العبيدي، دار إحياء التراث العربي، مؤسسة التاريخ العربي-بيروت، الطبعة الأولى، ١٤١٦هـ.ص٣٠

(٣) الماوردي، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية – القاهرة، الطبعة الثالثة، الجزء الثالث، ١٩٩٨م، ص ٣٦١.

(٤) المعجم الوسيط، الجزء الثالث، ص٣٦١.

الأنيق والركوب المرفه، وعلى قدر ملكهم يكون حظهم من ذلك وترفهم فيه إلى أن يبلغوا من ذلك الغاية التي للدولة أن تبلغها بحسب قوتها"[1].

أهم أسباب الترف في بغداد في العصر العباسي الأول وأهم مظاهره:

بعد الخلافة الأموية واستقرار النواحي الأمنية في العصر العباسي الأول وذلك بالتوقف عن مسيرة الفتوحات الإسلامية حدثت تطورات اقتصادية كان لها دور في تغيير بعض مظاهر الحياة الاجتماعية فتكونت طبقة من الأغنياء ممن اقتنت القصور الفارهة والضياع الواسعة والثروات الضخمة، فعاشت في رغد من العيش ونعمت بترف الحياة، وكان من أبرز تلك الفئات طبقة الخلفاء والأمراء العباسيين التي تحولت حياة بعضهم إلى حياة غناء مترف ورفاهية في العيش وأصبحوا هم أكثر الناس تمتعاً بهذه الحياة المنعمة والمترفة، فشرعوا في التمتع بتلك الثروات الضخمة إلى حد كبير، مما أدى إلى الإقبال الشديد على كل صناعة مترفة من رياش فاخرة وأثاث جميل وخزف رفيع [2]، فكانت حيطان دورهم ملبسة بالذهب، مزخرفة برسومات من الشجر والزهر والحيوان. وقد يعود هذا التفنن والتنوع في مظاهر الزينة والترف إلى اتساع دائرة انفتاح العباسيين على ثقافات أمم جديدة وتداخلهم معهم في النسب وتبادل الهدايا، فتعرفوا على ألوان جديدة من الطعام الباهظ التكاليف، كمختلف الأنواع من الطيور المحشية والحلويات المتعددة، وشربوا المياه الباردة في أكواب الزجاج المزينة والملونة كما أكلوا تلك الأطعمة في أواني مذهبة ومفضضة على طاولات وكراسي من أفضل أنواع خشب وأجوده [3].

---

(١) ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد (ت: ٨٠٨هـ)، المقدمة، دار الكتب العلمية –بيروت ، الطبعة الثانية، ١٤٢٤هـ،ص١٧٧

(٢) الشريف ،أحمد إبراهيم، حسن أحمد محمود، العالم الإسلامي في العصر العباسي، دار الفكر العربي – القاهرة ، ١٩٩٥م، ص١٥٩، ضيف ، شوقي ، العصر العباسي الأول ، دار المعارف– القاهرة، الطبعة الثامنة ، ب،ت، ط، ص٤٥ .

(٣)شحادة الناطور، الخلافة العباسية حتى القرن الرابع الهجري، ص٢٥٩–٢٦٠

كما عمدوا إلى بناء العديد من القصور الفخمة التي اشتملت على البساتين الجميلة والقباب المدورة والأروقة المتعددة والتي زينت بالذهب والفضة والرخام والفسيفساء، كما تميزت تلك القصور بالغرف الواسعة المليئة بالسجاجيد الرائعة والمناضيد الثمينة والخزفيات الجميلة [1].

فكانت قصور كل خليفة انعكاسا لمدى ترفه وانغماسه في ملذات ورفاهية العيش، فمساحة كل قصر وما تكلف من أموال باهظة عند إنشائه كانت دليلا واضحا على مدى إسراف صاحبها.

ولقد قلد الأمراء والأغنياء وأصحاب الطبقة الراقية الخلفاء فانغمسوا معهم بملذاتهم وإسرافهم وبذخهم الذي لم يكن محصورا بجانب واحد بل شمل جميع نواحي الحياة. وقد يكون سبب هذا الانغماس في الملذات من قبل الخلفاء العباسيين في العصر العباسي الأول هو التقدم والازدهار الاقتصادي والتجاري والزراعي في تلك الفترة بالإضافة إلى استقرار الدولة العباسية بعد تمكنهم من ضبط البلاد بكبح الثورات والمشاكل الداخلية و السيطرة عليها والحد من المشاكل والمنازعات الخارجية [2]. هذا الازدهار الاقتصادي والاستقرار السياسي شجع الخلفاء العباسيين على الانغماس في التمتع بأموال الدولة و خيراتها. هذا الترف والبذخ في العصر العباسي الأول من قبل الخلفاء أوجد فجوة كبيرة بينهم وبين بقية الشعب الذين يعيش بعضهم في تعب وكد وضيق، ويرون أنه كان من المفترض أن يستمتع الشعب بأموال الدولة وأن لا تكون تلك الأموال حكراً على طبقة الخلفاء وحواشيهم [3].

أهم مظاهر الترف عند المتوكل ونتائجه:

الخليفة العباسي المتوكل (٢٠٥-٢٤٧هـ)، جعفر المتوكل على الله بن محمد المعتصم. ولد بفم الصلح أمه أم ولد تسمى شجاع خوارزمية الأصل وقيل تركية. ولد

---

(١) الهاشمي، رحيم كاظم، عواطف العربي شنقارو، الحضارة العربية الإسلامية دراسة في تاريخ النظم، الدار المصرية اللبنانية_القاهرة، ٢٠٠٢، ص١٢١، الشريف، العالم الإسلامي في العصر العباسي، ص١٧٨

(٢) أحمد إبراهيم الشريف ، العالم الإسلامي في العصر العباسي ، ص١٦٣، ١٧٩، ١٨٠

(٣) شوقي ضيف، العصر العباسي الأول، ص٤٥، ٥١

سنة خمس ومائتين، وقد بويع له بالخلافة بعد وفاة الخليفة الواثق. قتل بالمتوكلية سنة ٢٤٧هـ وكان عمره ٤٢ سنة ومدة خلافته ١٤ سنة و٩ أشهر و٩أيام [١]. عرف عن المتوكل بقمعه للبدع وإحيائه للسنن ونصرته لأهلها ورفعه للمحنة عنهم [٢]، حتى روي عن علي بن إسماعيل أنه قال: "رأيت جعفر المتوكل في النوم وهو في النور جالس، قلت: المتوكل؟ قال: المتوكل، قلت: ما فعل الله بك؟ قال غفر لي، قلت: بماذا قال بقليل من السنة أحييتها" [٣]. كان جواداً كريماً ميالاً للبذخ والإسراف خاصة في العمران والبناء. [٤] وقد تميز عصره بالرخاء الاقتصادي والاستقرار السياسي ورغد العيش حتى قال عنه المسعودي: "كانت أيام المتوكل في حسنها ونضارتها ورفاهية العيش بها وحمد الخاص والعام لها ورضاهم عنها أيام سراء لا ضراء" [٥]، فعاش خلالها المتوكل حياة مترفة، مليئة بالمتع والرفاهية [٦]، بل وصل أحياناً في متعه ورفاهيته حد الإسراف والبذخ، فكان يهتم بالأمور الكمالية الظاهرية كالعطور والعود والملابس والمجوهرات وشراء الجواري والدواب، بالإضافة إلى اهتمامه بالتشييد والعمران. فمما يروى أنه من شدة ولعه واهتمامه بالعطور والورود، أنه عندما يأتي موسم الورد فانه لا يشرب الماء دون مزجه به حتى يستمتع

---

(١) الخطيب البغدادي، أحمد بن علي بن ثابت (ت: ٤٦٣هـ)، تاريخ بغداد، المكتبة السلفية – المدينة المنورة، المجلد ٧، ب. ت. ط، ص ١٦٥–١٧٢، المسعودي، أبو الحسن علي بن الحسين (ت:٣٤٦هـ)، التنبيه والإشراف، دار صعب – بيروت، ب. ت. ط، ص٣١٣

(٢) السيوطي، أبي بكر عبد الرحمن، تاريخ الخلفاء، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، مطبعة السعادة – مصر، الطبعة الأولى، ١٩٥٢م، ج١، ص٣٤، الكتبي، محمد بن أحمد بن شاكر، فوات الوفيات، تحقيق علي محمد بن يعوض الله. عادل أحمد عبد الموجود، دار الكتب العلمية – بيروت، الطبعة الأولى، ٢٠٠٠م، ج١، ص٢٨٩.

(٣) ابن الجوزي، أبو الفرج عبد الرحمن بن علي، المنتظم في تاريخ الأمم والملوك، دار صادر – بيروت، الطبعة الأولى، ١٣٥٨هـ، ج١١، ص٣٥٨.

(٤) الثعالبي، أبو منصور عبد الملك، ثمار القلوب في المضاف والمنسوب، الطبعة الأولى، ١٩٩٤م، ص٣١٧.

(٥) المسعودي، أبي الحسن علي بن الحسين (ت: ٣٤٦هـ)، مروج الذهب ومعادن الجوهر، اعتنى به وراجعه كمال حسن مرعي، المكتبة العصرية – صيدا، ١٤٢٩هـ، ج٤، ص٩٩

(٦) المسعودي، مروج الذهب، ج٤، ص١٠٠، الخضري، محمد، الدولة العباسية، دار المعرفة – لبنان، الطبعة الثالثة، ١٤١٨هـ، ص٢٣٠

بطعم الورد ويتمتع باستنشاق عبق رائحته[1] بل ومما يروى عن بذخه انه كان يأمر رجاله أن بأن تضرب له الدراهم الخفيفة بقيمة الخمسة آلاف درهم ثم تلون بألوان الورد ويجلس في خيمته وعند هبوب الرياح يأمر بنثر النقود فتتطاير في الهواء لخفتها كما يتطاير الورد[2]. أما بناء القصور والتفنن في عمرانها فكان له النصيب الأعظم من ذلك الإسراف والمبالغات والذي انعكس واضحاً في عدد قصوره وما بلغته كلفة تلك

تلك القصور حتى قيل: إنه لم ينفق أحد من الخلفاء العباسيين على بناء القصور كما أنفق الخليفة المتوكل[3]. كما روي أن مبلغ ما أنفقه على قصوره يفوق مائتي ألف ألف وأربعة وتسعين ألف ألف درهم [4]. ولقد ذكر النويري مبلغاً يفوق ذلك حيث ذكر "أنه أنفق في بنائها مائة ألف دينار وخمسين ألف دينار عيناً، ومائتي ألف ألف وثمانية وخمسين ألف ألف وخمسمائة ألف درهم" [5]. بل بالغت بعض المصادر التاريخية بذكرها أن ما أنفقه من مبالغ مالية باهظة على بناء بعض قصوره أدت في كثير من الأحيان إلى إفلاس خزينة الدولة، وكانت سبباً في عجز الخلفاء من بعده عن القيام بالفتوحات الإسلامية [6]. كما أدت المبالغة في البذخ والترف لدى الخاصة إلى ارتفاع الأسعار في عهده

---

(١) الابشيهي، شهاب الدين بن محمد(ت:٨٥٠هـ)،المستطرف في كل فن مستظرف،تحقيق : مفيد محمد قميحة، دار الكتب العلمية– بيروت،الطبعة الثانية، ١٤٠٦هـ/١٩٨٦م ، ج٢،ص٥٧

(٢) وقد تكون هذه الأمثلة دليل حي على حياة الترف التي يعيشها المتوكل والتي شملت جميع نواحي الحياة المختلفة ، الجندي،علي ، الشذا المؤنس في الورد والنرجس، مكتبة الأنجلو المصرية–القاهرة، ب،ت،ط ، ص٩٢، ضيف ، شوقي، العصر العباسي الثاني، دار المعارف–مصر، الطبعة الثانية ، ١٩٧٥م،ص٦٩

(٣)ياقوت الحموي ، شهاب الدين أبو عبد الله (ت: ٦٢٦هـ)، معجم البلدان ، تحقيق : فريد الجندي، دار الكتب العلمية – بيروت، ج٣، ب .ط.ت، ص١٩٧

(٤) ياقوت الحموي ، معجم البلدان ، ج٣، ص١٩٧، الشرقي ، طالب علي ، قصور العراق العربية والإسلامية حتى نهاية العصر العباسي ٦٥٦هـ، دار الشؤون الثقافية العامة–بغداد، ٢٠٠١م، الطبعة الأولى، ص٢٩٣

(٥)النويري ، شهاب الدين أحمد بن عبد الوهاب(ت: ٧٣٣هـ)، نهاية الأرب في فنون الأدب، المؤسسة المصرية العامة – القاهرة، ج١، ب.ت.ط ، ص٤٠٦

(٦)ياقوت الحموي ، معجم البلدان ، ج٣، ص١٩٧، طالب الشرقي، قصور العراق العربية والإسلامية، ص٢٩٣

مقارنة مع الخلفاء السابقين له، وكان لبذخ المتوكل في البناء والعمران وكثرة إنشائه للقصور تأثير على ارتفاع أسعار البناء [1]. هذا الإسراف في الإنفاق على بناء وتعمير تلك القصور أمر غير محمود وإنفاق غير مشروع، لما فيه من تبديد لأموال العامة.

وصف قصور المتوكل بسامراء:

في عام ٢٢٢هـ بنى الخليفة العباسي المعتصم (١٧٩– ٢٢٧هـ) مدينة سامراء [2] وجعلها حاضرة الخلافة العباسية، وجعل فيها دار الخلافة [3]، وحمل إليها مختلف أنواع الزرع والنباتات، وبنى بها الدور والقصور، وجاء بعده الخليفة الواثق (٢٠٠–٢٣٢هـ) فبنى بها قصره الهاروني المشهور بسعته وكبر مساحته، ولكن سامراء لم تبلغ ذروة تطورها العمراني إلا في عهد الخليفة المتوكل، فازدهرت مبانيها وانتعشت أسواقها وتميزت بالتفرد والازدهار العمراني، فكثرت بها الدور والقصور والمساجد، وانفق المتوكل في ذلك الأموال العظيمة، ولم تزل في تطور وازدهار حتى آخر أيام المنتصر (٢٢٢–٢٤٨هـ) [4].

ولقد تميزت قصور المتوكل التي بناها بسامراء بالفخامة والعظمة، فمدحها الشعراء في أشعارهم وتغنى في وصفها الناس في أمسياتهم، وعلى الرغم من أن العديد من تلك القصور لم تعط حقها الكافي من الوصف في كتب التاريخ إلا أنني حاولت

---

(١) العلي، صلاح أحمد، معالم بغداد الإدارية والعمرانية دراسة تخطيطية، دار الشؤون الثقافية العامة – بغداد، ١٩٨٨م، ص٢١.

(٢) سامراء لغة في سر من رأى، هي مدينة أنشئت بين تكريت وبغداد في عهد المعتصم وظلت في ازدهار مستمر حتى انتقل عنها المعتضد العباسي وانتقل إلى بغداد، البغدادي، عبد المؤمن بن عبد الحق (ت ٧٣٩هـ)، مراصد الإطلاع على أسماء الأمكنة والبقاع، تحقيق وتعليق: علي البجاوي، دار المعرفة – بيروت، الطبعة الأولى، المجلد ٢، ١٣٧٣هـ، ص٦٨٤.

(٣) ياقوت الحموي، معجم البلدان، ص١٩٦، أبو الفداء (ت:٧٣٢هـ)، إسماعيل بن علي بن محمود، تقويم البلدان، تحقيق: م. رينود والبارون ماك غوكين ديسلان، تقديم: إغناطيوس كراتشكوفسكي، دار ومكتبة بيبليون– لبنان، ٢٠٠٩م، ص٣٥١، واصف بك، أمين، معجم الخريطة التاريخية للمالك الإسلامية، تحقيق: أحمد زكي باشا، مكتبة الثقافة الدينية – بورسعيد، ب.ت. ط، ص٦٣.

(٤) ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج٣، ص١٩٦–١٩٨.

البحث عن بعض أوصافها كمساحة حجمها أو قيمة تكاليفها أو أبرز منشآتها عن طريق البحث في مصادر الشعر والأدب لاسيما وأن الخليفة المتوكل كان يطلب من الشعراء كتابة الشعر في وصف قصوره بعد الانتهاء من بنائها[1].

وفيما يلي تقسيم القصور إلى ثلاثة أصناف. بحسب ما توفر لدي عنها من معلومات من كتب التاريخ أو الأدب:

الصنف الأول: هي القصور التي تم ذكر اسمها فقط دون وصفها أو ذكر تكلفة بنيانها ومن تلك القصور قصر "القصر" وإذا حاولنا معرفة وصفه فيبدو طول ارتفاعه وعلو هامته حيث يصفه السري فيقول :

والقصر يبسم عن وجه الضحى فت وجه الضحى عندما أبدى له شحباً

يبيت أعلاه بالجوزاء منتطقاً ويغتدي برداء الغيم محتجباً[2].

كما أتى ذكره في القصائد الشعرية حيث قال فيه ابن المعتز:

سأبكي على عهد المطيرة و "القصر" وأدعوا له بالساكنين وبالقطر[3].

وكذلك قال فيه:

سقى الله نهر الكرخ ما شاء جوده فأني به حتى الممات مكلف

ولا حرم "القصر" الخليج وجسره وقصر لأشناس عليه مشرف[4].

مما يندرج تحت قصور الصنف الأول:

قصر "المحمدية" وقد أطلقت عليه بعض المصادر اسم "قصر بستان الإيتاخية"، أو قصر "الإيتاخية"[5]. بل وهناك من يعتقد أن قصر المحمدية هو نفسه "القصر"[6]. ويبدو أن

---

(١) ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج٣، ص١٩٧.

(٢) النويري، نهاية الأرب، ج١، ص٤٠٧.

(٣) ديوان ابن المعتز، تحقيق وتقديم: عمر الطباع، دار الأرقم بن أبي الأرقم- بيروت، ب.ط.ت ص١٧٩، السامرائي، يونس أحمد، سامراء في أدب القرن الثالث الهجري، مطبعة الإرشاد ـ بغداد، ب.ت.ط، ص٢٣٧، الشرقي، طالب علي، قصور العراق العربية والإسلامية حتى نهاية العصر العباسي ٦٥٦هـ، دار الشؤون الثقافية العامة ـ بغداد، الطبعة الأولى، ٢٠٠١م، ص٣٠٧.

(٤) ديوان ابن المعتز، ص٢٧٣، السامرائي، سامراء في أدب القرن الثالث الهجري، ص٢٣٦.

(٥) ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج٣، ص ١٧٥، السامرائي، سامراء في أدب القرن الثالث الهجري، ص٢٥٨

(٦) عبد الباقي، أحمد، سامراء عاصمة الدولة العربية في عهد العباسيين، الدار العربية للموسوعات – لبنان، الطبعة الأولى، ٢٠٠٧م، ج١، ص١٤

المحمدية اسم قرية كان اسمها في السابق إيتاخية نسبة إلى إيتاخ التركي [1] وهي قريبة من سامراء فجعلها المتوكل موقعاً يشرف منه على بناء مدينته المتوكلية، ولقد أطلق الخليفة المتوكل عليها لفظ "المحمدية" نسبة إلى ولده محمد المنتصر (٢٢٢-٢٤٨هـ)[2]، نظراً لما تمتع به هذا القصر من وفرة للمياه وحسن المكان فقد ظل مزدهراً وعامراً خلال خلافة الخليفة المعتز، فكان مكاناً للسكن والطرب والمتع والأنس [3] ولقد ذكر ذلك البحتري في قصيدة مدح للمعتز قال فيها:

قد تم حسن "المحمدية" "بالبدر الذي بالضياء يغمرها

مشرقة في العيون ضاحكة مبدؤها أنس ومحضرها

تبدي نسيم الكافور تربتها إذا غدت والسماء تمطرها

مغنى سرور بالسعد تنزله ودار أنس باليمن تعمرها [4].

وقد بني هذا القصر في سامراء، وبلغت تكاليف بنائه عشرة آلاف ألف درهم [5].

ومن تلك القصور أيضاً قصر "شبداز" وبعضهم ذكره باسم "شبديز"، وهو قصر عظيم بناه المتوكل بسامراء، وينطق بكسر الشين وسكون الباء ودال مفتوحة وزاء في آخره [6].

---

(١) ايتاخ التركي هو أحد القادة الأتراك البارزين زمن خلافة المعتصم والواثق، واستمر زمن المتوكل حتى خاف من نفوذه في البلاد، فقبض عليه بحيلة دبرها لها، ثم قتله جوعاً بعد أن سجنه ببغداد سنة ٢٣٥هـ.الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير (ت: ٣١٠هـ)، تاريخ الأمم والملوك، دار الكتب العلمية – بيروت، ج٥، الطبعة الثانية، ١٤٢٤هـ، ص٣٠٠، ابن خلدون، تاريخ ابن خلدون، ج٣، ص٣٣٦، اللميلم، عبد العزيز محمد، نفوذ الأتراك في الخلافة العباسية وأثره في قيام مدينة سامراء من ٢٢١هـ-٢٧٩هـ، ج١، الطبعة الثانية، ١٤١٠هـ، ص٤٥٥

(٢) الطبري، تاريخ الأمم والملوك، ج٥، ص٣٢٨، ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج ٥ ، ص ٦٥ ،السامرائي، سامراء في أدب القرن الثالث الهجري، ص٢٥٨، الشرقي، قصور العراق العربية والإسلامية، ص٣١٠/ ٣١١

(٣)الطبري، لأبي جعفر محمد بن جرير (ت: ٥٣١٠)، تاريخ الطبري، دار الكتب العلمية – بيروت، ب، ت، ط، ج ٥ ، ص ٣٢٨ ،السامرائي، سامراء في أدب القرن الثالث الهجري، ص٢٥٩

(٤)ديوان البحتري، ج١، ص٥٣١، الشرقي، قصور العراق العربية والإسلامية، ص٣١٠/ ٣١١

(٥)ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج٣، ص١٩٧

(٦) ابن عبد الله الشافعي، أبي القاسم علي بن الحسن إبن هبة الله (ت٥٧١ ه)، تاريخ مدينة دمشق وذكر فضلها وتسمية من حلها من الأماثل، تحقيق : محب الدين أبي سعيد عمر بن غرامة العمري، دار

و جاء ذكر هذا القصر في قصائد البحتري عند وصفه قصر الصبيح فذكره قائلاً:

إن خيـــر القـــصور أصـــبح موهـــو بـــآ بكـــره العـــدى لخيـــر الأنـــام

جـــاور الجعفـــري وانحـــاز "شـــبداز" إليـــــه كالراغـــــب المعتـــــام[1].

وهناك قصر "البركة" ولكنني لم أجد كثير ذكر سوى ما ذكره النويري من أنه أحد قصور المتوكل بسامراء [2].

الصنف الثاني: وهي القصور التي ذكر اسمها وتكلفة بنيانها دون إيراد وصف دقيق لها ومنها قصر" الوحيد " أحد قصور المتوكل بسامراء حيث بلغ ما أنفقه عليه ألفي ألف درهم [3]،أي المليوني درهم[4].

قصر" البهو" لم أجد له وصفاً دقيقاً لمكانه وإن كان يعتقد أنه بشمال سامراء، وأظن أنه كبير الحجم فخم البناء استناداً إلى تكاليف بنائه المرتفعة حيث ذكر الحموي على أن ما أنفقه المتوكل على هذا القصر بلغ حوالي خمسة وعشرين ألف ألف درهم[5]، أي حوالي الخمسة والعشرين مليون درهم [6].

دار النشر : دار الفكر – بيروت – ١٩٩٥م، ج ٦٩ ، ص ٢٧٣، الحموي ، معجم البلدان ، ج ٣ ، ص٣١٩، السامرائي، سامراء في أدب القرن الثالث الهجري، ص٢٤٢

(١) ديوان البحتري، شرحه وعلق عليه: محمد ألتونجي، دار الكتاب العربي– بيروت، ط١، ١٤١٤هـ، ج٢، ص ١١٢٣ ،السامرائي، يونس أحمد، تاريخ مدينة سامراء، ساعد المجمع العلمي العراقي على طبعه، ج١، الطبعة الأولى، ب.ت، ط،ص١٢٨، الشرقي ، قصور العراق العربية والإسلامية ، ص٣١٣ / ٣١٤.

(٢) النويري ، نهاية الأرب ، ج١، ص٤٠٦

(٣)ياقوت الحموي ، معجم البلدان ، ج٣، ص١٩٧، السامرائي، تاريخ مدينة سامراء،ج١، ص١٣٩، السامرائي، سامراء في أدب القرن الثالث الهجري، ٢٣٥، الشرقي ، قصور العراق العربية والإسلامية، ص٣٠٦

(٤) العلي، معالم بغداد ، ص٢١

(٥)ياقوت الحموي ، معجم البلدان ، ج٣، ص١٩٧،السامرائي، سامراء في أدب القرن الثالث الهجري، ص٢٣٦، الشرقي ، قصور العراق العربية والإسلامية، ص٣٠٣، السامرائي، ج١، ص١١٤

(٦) العلي، معالم بغداد، ص٢١

قصر" الشيدان" بشين مثلثة بعدها ياء [1]، والشيدان من القصور الجميلة العظيمة في بنائها والتي بلغت تكاليف بنائها المبالغ العظيمة، وهو ما يذكره ياقوت الحموي فيقول عنه " والشيدان عشرة آلاف ألف درهم " [2]، ومع أن هناك من يعتقد أن ياقوت الحموي اعتبر أنه هو نفسه قصر "شبداز " استنادا على أنه لم يتطرق للأخير بالذكر مع بقية قصور المتوكل[3]، إلا أن الباحثة ترجح أن الشيدان يختلف عن الشبداز، لأنه ورد اسم القصرين في نفس الوقت عند بعض المؤرخين عند تعدادهم لقصور المتوكل كياقوت الحموي، فلو كانا أسماء لقصر واحد لتم الاكتفاء بذكر أحد الاسمين، حيث أن الحموي ذكر اسم القصر في موقع آخر من كتابه ونسبه للمتوكل ولم يذكر في سياق الكلام عنه أنه هو نفسه قصر شيدان السابق الذكر[4].

قصر "اللؤلؤة" أحد قصور المتوكل في سامراء [5]، بني سنة ٢٤٥هـ في منطقة الماحوزة [6]، وقد ذكر ابن خلدون هذا القصر فقال: " و بنى– أي:المتوكل– فيها – أي الماحوزة – قصر اللؤلؤة لم ير مثله في علوه وأجرى له الماء في نهر احتفره "[7] يسقي ما حولها، و توقف حفر النهر بعد مقتل المتوكل[8]،ولقد تميز هذا القصر بعلو ارتفاعه عن

---

(١) ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج٣، ص١٩٧، السامرائي، سامراء في أدب القرن الثالث الهجري، ص٢٤٢،أحمد عبد الباقي، سامرا، ج١، ص١٤٣

(٢) ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج٣، ص١٩٧، السامرائي، تاريخ مدينة سامراء ،ج١، ص١٢٩، العلي، معالم بغداد، ص٢١.

(٣) السامرائي، سامراء في أدب القرن الثالث الهجري،ص٢٤٢، السامرائي، تاريخ مدينة سامراء ،ج١،ص٣١٤

(٤) الحموي، معجم البلدان، ج ٣، ص ٣١٩.

(٥) اليعقوبي، أحمد بن أبي يعقوب بن جعفر بن وهب بن واضح (ت: ٢٩٢ هـ)، تاريخ اليعقوبي، دار صادر – بيروت، ب، ت، ط، ج ٢، ص ٤٩٢،ابن خلدون، تاريخ ابن خلدون، ج٣، ص٣٤٢.

(٦) ابن كثير (ت:٧٧٤هـ)، الحافظ أبو الفداء، البداية والنهاية، تحقيق: أحمد عبد الفتاح فتيح، دار الحديث – القاهرة، الطبعة السادسة، ٢٠٠٢م، ج٩، ص٣٧٣، اللميلم، نفوذ الأتراك في الخلافة العباسية، ص٤٧٠

(٧) ابن خلدون، تاريخ ابن خلدون، ج٣، ص٣٤٢

(٨) ابن الأثير، أبو الحسن علي بن أبي الكرم (ت: ٦٣٠هـ)، الكامل في التاريخ، موسوعة التاريخ العربي – بيروت تحقيق: مكتب التراث.، الطبعة الرابعة، ١٤١٤هـ، ج٤، ص٣٣٨، النويري، نهاية الأرب، ج٢٢، ص٢٩٢.

غيره من القصور[1]، وقد بلغ إنفاقه عليه حوالي الخمسة آلاف ألف درهم [2]، ويعتقد بعض الدارسين أن مكان قصر اللؤلؤة هو تلك الأطلال المتبقية على ضفة نهر دجلة جنوب قصر الجعفري [3].

قصر "الغريب" [4]، و لعله سمي بالغريب لغرابة بنائه وطرافة مقصورته فخرج به عن مألوف وقته وزمانه [5]، وان كنت لم أجد له في الكتب وصفاً أو توضيحاً لشكله، أما ما انفق في بنيانه فيذكر الحموي أن " الغريب قصر المتوكل في سامراء انفق عليه عشر آلاف درهم "[6].

قصر "القلائد" ويسمى في كتاب النويري باسم قصر" القلاية" [7]، ولقد أنفق المتوكل على بناء هذا القصر مبالغ طائلة، حيث ذكر أن تكلفة بناء هذا القصر بلغت خمسين ألف دينار[8]، أي حوالي المليون ومائة ألف درهم [9].

قصر "الشاه" هو أحد قصور المتوكل العظيمة بسامراء، وقد بلغ ما أنفقه على بنائه عشرون ألف ألف درهم [10]، و تم هدم هذا القصر في ولاية المستعين ولقد وهب جميع ما في القصر من مقتنيات ثمينة لوزيره أحمد بن الخصيب [11].

---

(١) ابن الجوزي، أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد (ت: ٥٩٧ ه)، المنتظم في تاريخ الملوك والأمم، دار صادر – بيروت ، الطبعة الأولى، ١٣٥٨ه، ج١١ ، ص ٣٢٨، ابن خلدون، تاريخ ابن خلدون، ج٣، ص ٣٤٩

(٢) ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج٣، ص١٩٧، السامرائي، تاريخ مدينة سامراء،ج١' ص١٣٥، العلي، معالم بغداد، ص٢١

(٣) السامرائي، سامراء في أدب القرن الثالث الهجري، ص٢٣٩

(٤) النويري، نهاية الأرب، ج١، ص٤٠٦

(٥) الشرقي، قصور العراق العربية والإسلامية، ص٣٠٥، العلي، معالم بغداد، ص٢١، السامرائي، سامراء في أدب القرن الثالث الهجري، ص٢٣٨.

(٦) ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج٣، ص١٩٧، العلي، معالم بغداد، ص٢١

(٧) النويري، نهاية الأرب، ج١، ص٤٠٦، الشرقي، قصور العراق العربية والإسلامية، ص٣٠١، السامرائي، سامراء في أدب القرن الثالث الهجري، ص٢٣٦

(٨) ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج٣، ص١٩٧،السامرائي، تاريخ مدينة سامراء،ج١'ص، ١٣٥، السامرائي، سامراء في أدب القرن الثالث الهجري، ص٢٣٦، الشرقي، قصور العراق العربية والإسلامية، ص٣٠١

(٩) العلي، معالم بغداد، ص٢١

(١٠) الملك الأشرف الغساني، المسجد المسبوك والجوهر المملوك في طبقات الخلفاء والملوك، دار البيان – بغداد، ١٩٧٥م، ص ٤٦١

(١١) الشرقي، قصور العراق العربية والإسلامية، ص٣٠٥، السامرائي، سامراء في أدب القرن الثالث الهجري، ص٢٣٩

قصر "المليح" ويبدو أن له من اسمه نصيب فسمي بالمليح نسبة إلى جماله وحسن بنائه، وهذا القصر أحد قصور المتوكل العظيمة التي وصل إنفاقه عليها إلى الخمسة آلاف ألف درهم، أي حوالي الخمسة ملايين درهم [1]، وإن كانت كتابات المؤرخين تفتقر إلى وصف هذا القصر وتحديد تاريخ بنائه، وهل كان مصيره النقض والتخريب أو هجران أهله له [2]، إلا أن أبيات الشعر تعطي نبذة بسيطة عن هذا القصر من خلال مقارنته بقصر الصبيح وهو ما ذكره البحتري في شعره قائلا:

واستتم الصبيح في خير وقت ... فهو مغنى أنس ودار مقام

ناظر وجهه المليح فلو ينطق ... حياه معلناً بالسلام

ألبسا بهجة وقابل ذا ذاك ... فمن ضاحك ومن بسام [3].

قصر "العروس" ومن اسمه يتمثل لنا جمال بنائه وحسن هندسة معماره حتى أصبح كالعروس في زينتها وجمالها، ولقد بالغ المتوكل في تزيينه وتجميله حتى أصبح من أجمل قصوره وأعظمها في سامراء [4]، ويذكر ابن تغري بردي أنه "في سنة ٢٣٧هـ كان بناء قصر العروس بسامراء واكتمل في هذه السنة، فبلغت النفقة عليه ثلاثين ألف ألف درهم" [5].

---

(١) ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج٣، ص١٩٧،العلي، معالم بغداد، ص٢١، الشرقي، قصور العراق العربية والإسلامية، ص٢٩٩

(٢) الشرقي، قصور العراق العربية والإسلامية، ص٢٩٩.

(٣) ديوان البحتري، تحقيق :محمد ألتونجي، ج٢، ص١١٢٢،الشرقي، قصور العراق العربية والإسلامية،ص٢٩٩،السامرائي، تاريخ مدينة سامراء، ص١٣٠.

(٤) ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج٣، ص١٩٧، العلي، معالم بغداد، ص٢١، الشرقي، قصور العراق العربية والإسلامية، ص٢٩٤/٢٩٥، السامرائي، تاريخ مدينة سامراء،ص١٣٤

(٥) ابن تغري بردي، جمال الدين أبو المحاسن يوسف (ت:٨٧٤هـ)، النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، قدم له: محمد حسنين شمس الدين، دار الكتب العلمية – بيروت، الطبعة الأولى، ١٤١٣هـ، ج٢، ص٣٤٨، الشرقي، قصور العراق العربية والإسلامية، ٢٩٤، السامرائي، سامراء في أدب القرن الثالث الهجري، ص ٢٤٠.

أما وصف القصر فمما يبدو أنه لا يوجد أي وصف للقصر أو معالمه وإنما ذكر اسمه فقط كقول أبي الفرج الأصفهاني: " إن المتوكل لما عقد لولاة العهود من ولده ركب بسر من رأى وجاء حتى نزل في القصر الذي يقال له: العروس وأذن للناس فدخلوا إليه"[1]، كما ذكر عند مدح الشعراء للمتوكل ومن ذلك قول إبراهيم الصولي عندما قال:

ولما بدا جعفر في الخميس بين المطل وبين العروس

بدا لابساً بهما حلةً أزيلت بهما طالعات النحوس[2].

قصر "الجعفري المحدث" يقع القصر في سامراء و كما هو واضح ينسب هذا القصر إلى جعفر المتوكل، ولفظ المحدث قد يراد به أنه حديث البناء جديد العهد،كما أنه يختلف عن قصره بالمتوكلية حيث ذكر الحموي أن قصر الجعفري المحدث بلغت تكلفة بنائه وإنشائه عشرة آلاف ألف درهم [3]، وهو مبلغ بسيط لو اعتقدنا انه هو نفسه قصر الجعفري بالمتوكلية، وقد يكون أن المتوكل بنى هذا القصر قبل بنائه لقصر الجعفري في مدينته المتوكلية، ومما يدل على ذلك ما ذكره الطبري من أن المنتصر بعد توليه الخلافة سنة ٢٤٨هـ لم يمكث في مدينة والده المتوكلية إلا أياماً قليلة ثم عاد بعدها إلى سامراء وبعد أربعين يوما وفي القصر "الجعفري المحدث " قام بخلع أخويه المعتز والمؤيد من ولاية العهد [4]، كما أن وفاة المنتصر نفسه كانت بسامراء في " القصر

---

(١) أبو فرج الأصفهاني، علي بن الحسين القرشي(ت:٣٥٦هـ)، الأغاني ،الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر – القاهرة، ج٤، ١٩٧٠م، ص١٠٨٨،الشرقي، قصور العراق العربية والإسلامية، ٢٩٥، السامرائي، سامراء في أدب القرن الثالث الهجري، ٢٣٩/٢٤٠، السامرائي، تاريخ مدينة سامراء،ص١٣٤

(٢) أبو فرج الأصفهاني، الأغاني، ج٤، ص١٠٨٨، الشرقي، قصور العراق العربية والإسلامية، ٢٩٥، السامرائي، سامراء في أدب القرن الثالث الهجري،ص٢٤٠

(٣) ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج٣، ص١٩٧، الشرقي، قصور العراق العربية والإسلامية،ص٣٣٣، السامرائي، سامراء في أدب القرن الثالث الهجري،ص٢٦٧، العلي، معالم بغداد، ص٢١.

(٤) الطبري، تاريخ الأمم والملوك، ج٥، ص٣٤٧، السامرائي، سامراء في أدب القرن الثالث الهجري، ص٢٦٧، الشرقي، قصور العراق العربية والإسلامية، ص٣٣٤.

الجعفري المحدث"[1]، ودليل آخر هو تلك القصيدة التي نظمها البحتري للمتوكل بعد انصرافه من دمشق سنة ٢٤٣هـ أشار فيها إلى هذا القصر وجمال مكانه وحسن الهواء فيه، ومما هو معلوم أن قصر الجعفري في المتوكلية بني سنة ٢٤٥هـ فالقصر المقصود هو "الجعفري المحدث" لأن القصر الجعفري لم يبن بعد [2]، أما أبيات البحتري التي قيلت في هذا القصر فهي:

أتى من بلاد الغرب في عدد النقا ... نقا الرمل من فرسانه وخيوله

فأسفر وجه الشرق حتى كأنما ... تبلج فيه البدر بعد أفوله

وقد لبست بغداد أحسن زيها ... لإقباله واستشرفت لعدوله

و يثنيه عنها شوقه ونزاعه ... إلى عرض صحن الجعفري وطوله

إلى منزل فيه أحباؤه الألى ... لقاؤهم أقصى مناه وسؤله

محل يطيب العيش رقة ليله ... وبرد ضحاه واعتدال أصيله[3].

الصنف الثالث: وهي القصور التي كان لها نصيب جيد من الذكر و الوصف في كتب المؤرخين أو أبيات الشعراء ومن أبرز تلك القصور: ألف ألف درهم [4]، وفي سنة ٢٤٥هـ انتقل المتوكل إلى قصر الماحوزة في مدينته المتوكلية ومع انتقاله انتقل العديد من الناس من خاصة سامراء وعامتهم [5]، حتى غدت سامراء بعدهم مدينة فارغة موحشة وهو ما يصفه الشاعر أبو علي الروذباري بقوله:

---

(١) الطبري، تاريخ الأمم والملوك، ج٥، ص٣٥٢، السامرائي، تاريخ مدينة سامراء، ص١٣٧،أحمد عبد الباقي، سامرا، ج١، ص١٤٣.

(٢) ديوان البحتري، تحقيق: محمد ألتونجي، ج٢، ص١٠٤٠،١٠٤١، السامرائي، سامراء في أدب القرن الثالث الهجري، ص٢٦٧/٢٦٨، الشرقي، قصور العراق العربية والإسلامية، ص٣٣٤.

(٣) ديوان البحتري، تحقيق: محمد ألتونجي، ج٢، ص١٠٤٠،١٠٤١.

(٤) ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج٣، ص١٩٧، الطبري، تاريخ الأمم والملوك، ج٥، ص٣٢٨، السامرائي، سامراء في أدب القرن الثالث الهجري، ص٢٦٠، العلي، معالم بغداد، ص٢١.

(٥) اليعقوبي، تاريخ اليعقوبي، ج٢، ص ٤٩٢.

إن الحقيقة غير ما يتوهم ... فاختر لنفسك أي أمر تعزم

أتكون في القوم الذين تأخروا ... عن حقهم أم في الذين تقدموا؟

لا تقعدن فتلوم نفسك حين لا ... يجدي عليك تأسف وتلوم

أضحت قفاراً سر من رأى ما بها ... إلا لمنقطع به متلوم [1].

قصر "الجعفري" ويقال له: " قصر الماحوزة " نسبة إلى المنطقة التي بني فيها القصر وهي منطقة الماحوزة، الواقعة على ضفة نهر دجلة من اليمين و تبعد عن شمال سامراء حوالي (٢٠)كيلو متراً [2]، سمي بالجعفري نسبة إلى الخليفة المتوكل جعفر بن المعتصم، ولقد تم بناء هذا القصر سنة ٢٤٥هـ،و تولى أمر بنائه "دليل ابن يعقوب النصراني كاتب بغا الشرابي" [3].

ولقد أخذ المتوكل بنقض قصور سامراء المختار والبديع وحمل حجارتهما وخشبهما وزخارفهما إليه، واهتم بتزيينه وتشييده حتى جعله من أجمل وأعظم وأفخم قصوره، حتى بلغت النفقة عليه أكثر من خمسين ولقد تميز هذا القصر بجمال بنائه وسعة حجمه وعلو بنيانه، حتى تغنى بجماله الشعراء وكتب في حسنه المؤرخون، ومما يرويه ابن الخلكان أن محمداً بن الخلاد البصري المعروف بأبي العيناء "دخل على المتوكل في قصره المعروف بالجعفري سنة ٢٤٦هـ فقال له: ما تقول في دارنا هذه ؟ فقال: إن الناس بنو الدور في الدنيا، وأنت بنيت الدنيا في دارك" فأعجب المتوكل بكلامه[4].

---

(١) السبكي، تاج الدين بن علي(ت: ٧٧١هـ)، طبقات الشافعية الكبرى، تحقيق: محمود الطناحي و عبد الفتاح الحلو، هجر للطباعة والنشر، ج٣،الطبعة الثانية ، ١٤١٣هـ، ص٥١، السامرائي، سامراء في أدب القرن الثالث الهجري، ص٢٦٠

(٢) الطبري ، تاريخ الأمم والملوك ، ج٥، ص٣٢٨،الشرقي، قصور العراق العربية، ص٣٢٨

(٣) الطبري ، مصدر سابق، ص٣٢٨، السامرائي، تاريخ مدينة سامراء، ص١١٦.

(٤) ابن خلكان ، أبو العباس أحمد بن محمد(ت:٦٨١هـ)، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان ، تحقيق : يوسف طويل ومريم طويل، دار الكتب العلمية – بيروت، المجلد٤، الطبعة الأولى، ١٩٩٨م، ص١٥٦، السامرائي، تاريخ مدينة سامراء، ص١١٦.

أما البحتري فلم يبخل علينا بشعره واصفاً لنا جمال موقع القصر، و لطافة جوه، ووفرة مياهه، وسعة حجمه، وطول ارتفاعه، حتى فاق قصور كسرى وقيصر، بل كأنه عانق السحاب، فقال فيه:

قد تم حسن الجعفري ولم يكن ... ليتم إلا بالخليفة جعفر

ملك تبوأ خير دار إقامة ... في خير مبدى للأنام ومحضر

في رأس مشرفة حصاها لؤلؤ ... وترابها مسك يشاب بعنبر

مخضرة والغيث ليس بساكب ... ومضيئة والليل ليس بمقمر

ظهرت بمنخرق الشمال وجاورت ... ظلل الغمام الصيب المستعزر

تقرير لطفك واختيارك أغنيا ... عن كل مختار لها ومقدر[1].

ومن التنقيبات الحديثة يتضح لنا بعضا من أوصاف هذا القصر حيث خطط القصر ليحتل مساحة واسعة وكبيرة حيث بلغ طوله ألفاً ومائة متر، أما عرضه فمائتان وخمسون متراً، وقد فرشت أرضيته بالطابوق، وزينت جدرانه بالمرايا والصدف الملونة وقطع الفضة وقد طليت جميعها بماء الذهب، و به عدد كبير من الغرف بعضها لم يفرش، و البعض الآخر مفروش بأغلى أنواع الأثاث، وأبهى التحف والفصوص الملونة التي تتغير ألوانها وتتبدل بمجرد النظر إليها، أما حمامات القصر فيأتيها الماء بواسطة أنابيب من الرخام الأبيض يحمل إليها من بركة القصر التي طليت صفائح قاعها بالرصاص [2].

ويتوسط القصر إيوان مرتفع يبلغ طوله (١٥) متراً وعرضه (٨) أمتار وعلوه (٢٥) متراً، وعلى جانبيه إيوانان آخران أصغر منه حجماً، لكل إيوان باب بعرض متران وارتفاع (٥،٣)مترا يفضي إلى غرفة صغيرة، وجميع عقود هذا القصر ذات شكل مقوس بارع الجمال.وعلى جانب الإيوان يوجد فناءان من جهة اليمين وجهة الشمال يبلغ طول كل

(١) ديوان البحتري، تحقيق : محمد ألتونجي ،ج١،ص٥٨٠-٥٨١

(٢) الشرقي، قصور العراق، ص٣٣١

واحد منهما (٧) أمتار، ولم يبق لنا من هذه الأفنية إلا بقايا آثار خاوية، ورسومات تتراكم بعضها فوق الآخر[١].

ولقد كان مصير هذا القصر كمصير سابقيه حيث عد قصراً مشؤوماً وذلك لمقتل المتوكل فيه سنة ٢٤٧هـ، فبعد تولي محمد المنتصر بن المتوكل الخلافة خلفاً لوالده أمر بنقض القصر وهدمه، كما هدم جميع منازل الناس في الماحوزة و أمر بالرجوع إلى سامراء، فأصبح القصر بعدها مكاناً موحشاً لا أنس فيه وكأنه لم يعمر من قبل [٢]، و للبحتري أبيات من الشعر يرثي فيها المتوكل ويتأسف على حال قصره الجعفري حيث يقول:

محل على القاطول أخلق دائرة ... وعادت صروف الدهر جيشاً تغاوره

كأن الصبا توفي نذورا إذا انبرت ... تراوحه أذيالها وتباكره

ورب زمان ناعم ثم عهده ... ترق حواشيه ويونق ناضره

تغير حسن الجعفري وأنسه ... وقوض بادي الجعفري وحاضره

تحمل عنه ساكنوه فجاءة ... فعادت سواء دوره ومقابره[٣].

قصر "الحير" وينطق بفتح الحاء [٤]، وهو أحد قصور المتوكل بسامراء [٥]، وهناك من يعتقد أن القصر بني قبل سنة ٢٤٥هـ وذلك لأن الخليفة المتوكل كان قد تحول اهتمامه

---

(١) الشرقي، مصدر سابق، ص٣٣١

(٢) ابن تغري بردي، النجوم الزاهرة، ج ٢، ص ٣٢٠، الحميري، أبو عبد الله محمد بن عبد الله بن عبد المنعم (ت: ٨٦٦ هـ)، الروض المعطار في خبر الأقطار، تحقيق: إ. لافي بروفنصال،دار الجيل – بيروت، ط٢، ١٩٨٨م، ج١، ص ١٧٧، الشرقي، قصور العراق، ص٣٣٢،السامرائي، سامراء في أدب القرن الثالث الهجري، ص٢٦١

(٣) ديوان البحتري، تحقيق محمد التونجي، ج١،ص٥٢١–٥٢٢

(٤) ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج٢، ص٣٧٦.

(٥) الزبيدي، محمد مرتضى الحسيني (ت: ١٢٠٥)، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: مجموعة من المحققين، دار الهداية، ج١١، ص ١٢٢.

في ذلك التاريخ إلى بناء قصره الجعفري ومدينته المتوكلية[1]، أما المسعودي فيرى أن المتوكل شيده تقليداً لقصور ملوك الحيرة، وذلك لأن بنيانه لم يكن معروفاً عند الناس من قبل، فيذكر أن بعض أصحابه وصف له قصراً لأحد ملوك الحيرة من بني النعمان على شكل حرب حتى يكون مستذكراً لصورة الحرب في كل وقت فكان الصدر هو مجلس الملك، والميمنة والميسرة موضعاً يقرب فيه خواصه، وخلف الميمنة خزائن الكسوة أما أنواع الأشربة فكانت خلف الميسرة، و لقد كان هذا القصر معروفاً بين الناس بالحيري والأورقة والكمين[2]، ولعل من حسن حظ هذا القصر ابتعاده بمسافة كبيرة عن مدينة سامراء مما ساهم في بقائه بعيداً عن أيدي المتطفلين من البشر فبقيت آثار هذا القصر حتى وقت قريب واضحة الملامح [3]، ومن خلال تلك الآثار التي كشفتها التنقيبات الحديثة في مدينة سامراء أمكن التعرف على تحديد موقع القصر ومقدار مساحته وكيفية بنائه، فهو يقع في الجنوب من حديقة القصر أو ما تسمى بحديقة الوحوش، وهو قصر له مساحة واسعة من الأرض له شكل مستطيل، مسور بسور طوله (١٦٥) متراً، أما عرضه فيبلغ حوالي(١٥٢) متراً [4]، أمامه بهو على شكل دكة عرضها حوالي الخمسين متراَ، وهو يطل على بركة مربعة الشكل، ذات مساحة كبيرة بلغت حوالي الأربعين ألف متر مربع، ويعتقد أنها هي البركة الحسناء التي ذكرها البحتري في شعره [5] حين قال واصفاً قصر الحير:

يا من رأى البركة الحسناء رؤيتها ... والآنسات إذا لاحت مغانيها

بحسبها أنها من فضل رتبتها ... تعد واحدة والبحر ثانيها

ما بال دجلة كالغيرى تنافسها ... في الحسن طوراً وأطواراً تباهيها؟

أما رأت كالئ الإسلام يكلؤها ... من أن تعاب وبانى المجد يبنيها؟

---

(١) اليعقوبي، تاريخ اليعقوبي، ج ٢، ص ٤٩٢، الشرقي، قصور العراق، ص٣٢٣

(٢) المسعودي، مروج الذهب، ج٤، ص٧٢، السامرائي، تاريخ سامراء، ص١٢٥.

(٣) الشرقي، قصور العراق، ص٣٢٧

(٤) الشرقي، قصور العراق، ص٣٢٣، السامرائي، سامراء في أدب القرن الثالث الهجري، ص٢٥٢

(٥) الشرقي، قصور العراق، ص٣٢٣

كـأن جـن سـليمان الـذين ولـوا إبـــداعها فـــأدقوا فـــي معانيهـــا[1].

ومن خلف القصر توجد ساحة مسورة بسور من الطين واللبن مستطيلة الشكل كبيرة الحجم يبلغ حجمها حوالي (٦٢٠،٠٠٠) متراً، حيث أنها تمتد بطول (٦٥٠) متراً حتى تصل نهر القائم، أما عرضها فيبلغ طوله حوالي (٩٥٠) مترا وهو متجه باتجاه سور الحديقة[2]، وفي وسطها بناء مرتفع كالمصطبة (الدكة) تشرف على جهتين: الأولى شاطئ القاطول و الثانية حديقة الوحوش والقصر، وهناك قطع مستطيلة على جانبي الساحة مسورة بسور من الطين ينتشر فيها العديد من الآثار لبقايا أبنية قديمة، يعتقد أنها أماكن خاصة للحاشية المقربين والعمال القائمين بحديقة الوحوش [3].

ولقد بلغت نفقة الخليفة المتوكل على هذا القصر أربعة آلاف ألف درهم، وعلى الرغم من جمال هذا القصر وبركته الحسناء وموقعه المميز إلا أنه أصابه الخراب والدمار حيث أمر الخليفة المستعين بنقضه ووهب أنقاضه لوزيره أحمد بن الخصيب [4]،وإن كان بعض المؤرخين يظن أن القصر بقي حتى بداية القرن الرابع الهجري مستدلين بأبيات شعرية كتبها أحد الشعراء سنة ٣٢٦هـ [5]،إلا أن تلك الأبيات لا تعني تحديد القصر بذاته، كما أن هذا الشاعر توفي في تلك السنة عن عمر قارب المائة عام وليس من المعقول أن يكون تردد على القصر وهو بهذه السن [6].

---

(١) ديوان البحتري، تحقيق : محمد التونجي،ج٢، ص١٢٨١/١٢٨٣

(٢) الشرقي، قصور العراق، ص٣٢٥

(٣) الشرقي، قصور العراق، ص٣٢٥

(٤) ياقوت الحموي، معجم البلدان،ج٢، ص٣٧٦، الشرقي، قصور العراق، ص٣٢٢

(٥) من تلك الأبيات الشعرية يقول فيها:

ألا هل إلى الغدران والشمس طلقة سبيل ونور الخير مجتمع الشمل

ومستشرف للعين تغدو ظبـــاؤه صوائد الباب الرجال بلا نبـــــل

إلى شاطئ القاطول بالجانب الذي به القصر بين القادسية والنخـل.

(٦) السامرائي، سامراء في أدب القرن الثالث الهجري، ص٢٥٣، الشرقي، قصور العراق، ص٣٢٦

ولقد ذكر الخليفة الراضي هذا القصر حينما رثى قصور سامراء وما بلغته من خراب ودمار حيث قال:

والحير والقصر والقاطول جنتها والجعفري بكف الدهر مزموم

منازل آنست دهراً فأوحشها ظلم الزمان فمثلوم ومهدوم [1].

قصر "الجوسق" أحد قصور المتوكل في سامراء،شيده المتوكل بالقرب من إحدى ساحات قصر المعتصم "الجوسق الكبير"[2] في ميدان الصخر، ويبدو أن المتوكل بناه امتداداً لجوسق المعتصم، حيث أن ما أنفقه المتوكل في بنائه بلغ خمسمائة ألف درهم [3]، أي نصف مليون درهم [4]، وهو مبلغ ليس بالمرتفع بالنسبة لقصور المتوكل الأخرى، أما عن وصف هذا القصر فيذكر الخطيب البغدادي أنه " دار بين بساتين في وسطها بركة رصاص قلعي حواليها نهر رصاص قلعي أحسن من الفضة المجلوة، مساحة البركة ثلاثون ذراعاً في عشرين ذراعاً [5].

---

(١) الصولي، أبو بكر محمد بن يحيى (ت:٥٣٣٥)، أخبار الراضي بالله والمتقي لله، تحقيق: ج. هيورث. د. ن، مطبعة الصاوي – مصر، ب، ت، ط، ص١٨١، السامرائي، سامراء في أدب القرن الثالث الهجري، ص٢٥٢

(٢) يعرف بالجوسق الخاقاني وهو أول قصور المعتصم بسامراء حيث اتخذه داراً للخلافة وأشرف على بنائه الفتح بن خاقان، انظر :المسعودي، مروج الذهب، ج٤، ص٤٥، أحمد عبد الباقي، سامراء عاصمة الدولة العربية في عهد العباسيين، ج١، ص٧٩.

(٣) ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج٣، ص١٩٧، السامرائي، سامراء في أدب القرن الثالث الهجري، ص٢٣٧، الشرقي، قصور العراق العربية والإسلامية، ص٣٠٦

(٤) العلي، معالم بغداد، ص٢١

(٥) الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، ج١، ص ١٠٣، الشرقي، قصور العراق العربية والإسلامية، ص٣٠٦، السامرائي، سامراء في أدب القرن الثالث الهجري، ص٢٣٧

ولقد تميز هذا القصر بوجود قاعات للعرش ترتكز على أعمدة تعتليها قبة مقببة مزينة بزخارف نباتية متموجة[1]، وجناح خاص للنساء، والعديد من القاعات الأمامية التي يقع خلفها فناء داخلي كبير وتليها العديد من الغرف الشمالية ثم تنتهي بسرداب[2]، وبعد مقتل الخليفة المتوكل في قصر الجعفري أقام به الخليفة المنتصر[3].

قصر"البديع" يعتقد أنه ينطق بالفتح في أوله والكسر في ثانيه وسكون يائه[4]، وهو أحد قصور المتوكل، ومما يبدو أن لأسمه دلالة على بديع صنعه وجمال شكله، ويذكر الطبري أنه في سنة ٢٤٥هـ أمر المتوكل بهدم قصر البديع وحمل أخشابه ومتاعه إلى قصر الجعفري[5]، ومن الغريب أننا نجد البحتري يذكر البديع مرتين في شعره، مرة عند مدحه للمتوكل بقوله:

تؤم القصور البيض من أرض بابل بحيث تلاقى غردها وبديعها[6].

ومرة ثانية في قصيدة أخرى مدح بها المعتز وذكر فيها لفظ البديع وذلك حين اقترح عليه إطالة مجرى قناة سامراء حتى يصل للبديع ويجعل نهايته في دجلة، فيقول:

ألحقه يا خير الورى بمسيلة وامدد فضول عبابه المتدفق

فإذا بلغت به البديع فإنما أنزلت دجلة في فناء الجوسق[7].

---

(١) الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، ج١، ص ١٠٣، هرتسفلد،أرنست، تنقيبات سامراء، الجزء الأول حلية جدران المباني في سامراء وفن زخرفتها، ترجمة: علي يحيى منصور، المؤسسة العامة للآثار والتراث – بغداد، ١٩٨٥م، ص١٥٠–١٤٨

(٢) الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، ج١، ص ١٠٣، هرتسفلد، تنقيبات سامراء، ص١٥١–١٥٧

(٣) با مخرمة الهجراني، أبو محمد الطيب بن عبد الله بن أحمد الحضرمي الشافعي(ت:٩٤٧هـ)، عنى به: بو جمعة مكري وخالد زواري، دار المنهاج –جدة، الطبعة الأولى، المجلد٢، ١٤٢٨هـ، ص٥٤١.

(٤) الشرقي، قصور العراق العربية والإسلامية، ص٣١٤، السامرائي، تاريخ مدينة سامراء، ص١٠٠

(٥) الطبري، تاريخ الأمم والملوك، ج٥، ص٣٢٨، الشرقي، قصور العراق العربية والإسلامية، ص٣١٥، السامرائي، سامراء في أدب القرن الثالث الهجري، ص٢٤١

(٦) ديوان البحتري، تحقيق محمد التونجي، ج٢، ص٧٠٥.

(٧) ديوان البحتري، مصدر سابق، ص٨٢٢.

وفي هذا دلالة على أن القصر كان موجوداً في عهد المعتز، وبهذا إما أن يكون الطبري قد أخطأ في تاريخ روايته أو أن البحتري كان يقصد بلفظ البديع عند مدحه للمعتز المنطقة التي كان يقع عليها قصر البديع وليس القصر نفسه[١].

ويرى بعض المهتمين بالآثار أن هناك بعض الأطلال الباقية بسامراء في منطقة الحلبة القديمة أو ما تعرف سابقا " بحلبة بيت الخليفة" بجهتها الشمالية في جنوب "تل العليق" يعتقد أنها بقايا من آثار قصر البديع [٢]، ولو تم الاعتماد على صحة هذا الرأي فيكون وصف هذا القصر كما يذكره الدكتور أحمد سوسة في كتابه (ري سامراء) ما يلي: " في هذا القصر ساحة واسعة مسورة بسور مستطيل قائم الزوايا أيضاً، ويقع القصر في داخل السور في منتصف أحد ضلعي السور اللتين تمتدان في العرض. ويبلغ طول الضلع الطولية زهاء أربعمائة متر وطول الضلع العرضية حوالي (٢٦٥) متراً، وبذلك تكون مساحة الساحة حوالي دونما عراقياً (مشارة). ووقوع هذا القصر وسوره داخل حلبة بيت الخليفة يدلنا على أنه من جملة القصور التي أنشأت بعد إهمال حلبة بيت الخليفة " [٣].

قصر "الصبيح" أما الحموي فأسماه " الصبح" [٤]، ويبدو أن له من اسمه نصيب وافر فهو مليح البناء جميل الوصف، جعل فيه مكاناً للسكن والإقامة بالإضافة إلى اللهو والمتعة، وهو يقع بالقرب من جدول وبركة الجعفرية في منطقة حير الوحوش بسامراء [٥]، وقد بلغ ما صرف عليه من أموال الخمسة آلاف ألف درهم [٦]، ودائما ما يذكر اسم الصبيح مع المليح– الذي تقدم ذكره– وقد يكون للسجع وجمال القصرين أمور مشتركة جمعت

---

(١) الشرقي، قصور العراق العربية والإسلامية، ص٣١٥

(٢) السامرائي، سامراء في أدب القرن الثالث الهجري، ص٢٤٢، الشرقي، قصور العراق العربية والإسلامية، ص٣١٥

(٣) السامرائي، تاريخ مدينة سامراء، ص١٠١

(٤) ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج٣، ص١٩٧،السامرائي، سامراء في أدب القرن الثالث الهجري، ص٢٥٤

(٥) السامرائي، تاريخ مدينة سامراء، ص١٢٩،١٣٠.

(٦) ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج٣، ص١٩٧،العلي، معالم بغداد، ص٢١

بين الاثنين، فالصبيح شيد بعد المليح ولذا قد يكون اختيار الاسم مقارباً لوزن الآخر وقافيته[1].

ولكن أحداً من المؤرخين لم يشر إلى أوصاف القصر وطريقة بنائه، بل تم تلمس ما به من جمال وحسن من خلال أبيات شعرية لبعض الشعراء ومنها ما امتدحه البحتري لبعض قصور المتوكل ومنها قصر الصبيح [2]، حيث يتضح لنا من خلال قصيدته التي يمتدح فيها قصر الصبيح أنه يقع قريبا من قصر المليح وأنهما متقابلين ومتقاربين، يتوسط بينهما جدول من الماء يصب في بركة من الرخام، ومما يبدو أن البحتري كان مندهشاً ومعجبا بذلك المنظر فيقول:

واستتم الصبيح في خير وقت	فهو مغنى أنس ودار مقام
ناظر وجهه المليح فلو ينطق	حياه معلناً بالسلام
ألبسا بهجة وقابل ذا ذاك	فمن ضاحك ومن بسام
مستمد بجدول من عباب الماء	كالأبيض الصقيل الحسام
وإذا ما توسط البركة الحسناء	ألقت عليه صبغ الرخام[3].

قصر "التل" هو أحد أبنية المتوكل بسامراء [4]، وقد أنفق على بناء هذا القصر خمسة آلاف ألف درهم [5]، وسمي بقصر التل لأنه بني على تل ويعتقد أنه تل العليق، كما أن هناك روايات تناقلها الناس عن سبب تسميته بقصر " التل "وهي: أن الخليفة المتوكل كان يريد أن يظهر للناس مدى كثرة جنوده بطريقة محسوسة وواضحة للعيان، فطلب من كل جندي خيالة أن يحمل ما يعلق بحوافر خيله من التراب ثم يرميه في وسط السهل،

(١) الشرقي، قصور العراق العربية والإسلامية، ص٢٩٩.

(٢) ديوان البحتري، تحقيق : محمد ألتونجي، ج٢، ص١١٢٢-١١٢٣،السامرائي، سامراء في أدب القرن الثالث الهجري، ص٢٥٤

(٣) ديوان البحتري، تحقيق : محمد ألتونجي، ج٢، ص١١٢٢-١١٢٣، الشرقي، قصور العراق العربية والإسلامية،ص٢٩٩، السامرائي، سامراء في أدب القرن الثالث الهجري، ص٢٥٥/٢٥٦

(٤) ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج٣، ص١٩٧،السامرائي، تاريخ مدينة سامراء، ص١١٤

(٥) ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج٣، ص١٩٧،العلي، معالم بغداد، ص٢١.

حتى تشكل من ذلك التراب تلاً،[1] ويبدو أنه وجد أن في تشييده لقصر مرتفع في وسط السهل أعلى التل كان يعني منظراً رائعاً يستطيع من خلاله التمتع بمنظر السهل كاملاً مع رقة الهواء ولطفه[2]، ولقد أشارت التنقيبات التي حدثت قبل الحرب العالمية الأولى في سامراء إلى وجود أطلال لقصر على تل العليق تتكون من خندق دائري عريض الحجم، له سور عظيم يلتف على الجهة الخارجية للخندق قطره(٤٥٠) متراً، ويرتفع التل عن الأرض بنحو (٢٠)متراً[3]، ويبدو القصر كبناء مربع الشكل صغير الحجم، فيه تسع غرف، وترتقي الغرفة الوسطى قمة مرتفعه[4]، ويبدو أن نهاية هذا القصر كانت الدمار والخراب كمعظم قصور المتوكل[5].

قصر"الغرد" بفتح الغين و سكون الراء وهو أحد قصور المتوكل بسامراء، يقع على نهر دجلة، بلغت نفقة المتوكل على هذا القصر ألف ألف درهم[6]، ذكره البحتري في شعره مرتين، فالمرة الأولى خلال قصيدة مدح للمتوكل إذ يقول:

تؤم القصور البيض من أرض بابل بحيث تلاقى "غردها" وبديعها.

أما المرة الثانية فخلال قصيدة يمدح فيها المعتز ويذكر انتقاله للقصر بعد استخلافه، يقول فيها:

أحسن بدجلة منظراً ومخيماً والغرد في أكتاف دجلة منزلاً

---

(١) نعتقد أن المتوكل قد قام بهذا العمل أمام الناس ليظهر لهم مدى كثرة عدد جيشه وقد يكون ذلك لان جيش المتوكل بذلك الوقت لم يكن بحالة حروب أو فتوحات فلم تكن هناك أي معارك خارجية أو اضطرابات داخلية تستدعي أن يستعرض المتوكل بجيشه و يتفاخر به فكأنه أراد بهذه الحركة أن يثبت للناس انه يمتلك جيشا ضخما مستعدا للحرب والقتال في أي وقت .

(٢) الشرقي ، قصور العراق العربية والإسلامية، ص٣٠٣-٣٠٤، وإن كانت مثل هذه الرواية لبناء القصر قد ذكرت لقصر للمعتصم إلا أن لفظ قصر التل لم يرد إلا للمتوكل .انظر الشرقي ، قصور العراق العربية والإسلامية، ص٣٠٤

(٣) الشرقي، قصور العراق العربية والإسلامية، ص٣٠٤

(٤) السامرائي، تاريخ مدينة سامراء، ص١١٤

(٥) السامرائي، سامراء في أدب القرن الثالث الهجري، ص٢٣٧

(٦) معجم البلدان ، ج٣، ص١٩٧، السامرائي، تاريخ مدينة سامراء، ص١٣٥، الشرقي ، قصور العراق العربية والإسلامية ص٣١٢

خـضل الفنـاء، متـى وطئـت ترابـه قلـت: الغمـام انهـل منـه، فأسـبلا

حـشدت لـه الأمـواج فـضل دوافـع أعجلـــن دولابيـــه أن يـــتمهلا[1].

لقد برز من خلال تلك الأبيات الشعرية إبداع البحتري وجمال كلماته عند وصفه للقصر،فقد صور لنا القصر تصويراً يكشف عن جماله، فهو قصرٌ تميز بلونه الأبيض الناصع حتى أنه من شدة بياضه لترتد العين من كثرة النظر إليه، أما علوه فهو يرتفع طولاً عن قباب رصت في جوانبه من يمين ويسار، وفي أعلى القصر قبة مرتفعة تتحرك تبعاً لحركة الرياح[2].

قصر "المختار" أحد قصور المتوكل بسامراء [3]، بلغت تكلفة بنائه حوالي الخمسة آلاف ألف درهم [4]، وقد تميز بحسن بنائه وجمال شكله وما يميز هذا القصر الصور الحائطية المرسومة بفن وجمال و إبداع واقعي، ولعل أبرز تلك التصاوير كما ذكر اليعقوبي في كتابه " صورة بيعة فيها رهبان وأحسنها صورة شهار البيعة [5] "، حتى كان قصر المختار موضع اختيار الخليفة العباسي الواثق عند زيارته سامراء فجعله مكاناً للشراب وذلك إعجاباً به وتمييزاً له على عدد كبير من الأبنية والقصور في سامراء حتى كان في نظر الواثق أحسن أبنية زمانه، حتى أنه بعدما فرش القصر وحضر المغنون والأصحاب و فرغ من شرابه قام وكتب بالسكين على أحد جدران ذالك القصر أبياتاً من الشعر قال فيها:

مـــا رأينـــا كبهجـــة المختـــار لا ولا مثـــل صـــورة الـــشهار

مجلس حف بالسرور وبالنرجس والأنـــس والغنـــا والمزمـــار

(١) ديوان البحتري، تحقيق : محمد ألتونجي، ج٢، ص٧٠٥،٧٤٥ السامرائي، سامراء في أدب القرن الثالث الهجري،ص٢٤١،٢٤٨

(٢) السامرائي، سامراء في أدب القرن الثالث الهجري، ص٢٤٨

(٣)ياقوت الحموي، معجم البلدان ، ج٣، ص١٩٧، السامرائي، تاريخ مدينة سامراء، ص١٣٥، سليمان ، صبحي، موسوعة المدن العربية ، مكتبة الإيمان بالمنصورة – مصر ، ٢٠٠٦م، الطبعة الأولى، ص١٨٨

(٤)ياقوت الحموي، معجم البلدان ، ج٣، ص١٩٧، العلي، معالم بغداد، ص٢١،السامرائي، سامراء في أدب القرن الثالث، ص٢٤٣

(٥)اليعقوبي ، أبو العباس أحمد بن إسحاق بن جعفر(ت:٢٨٤هـ)، معجم البلدان ، دار صادر – بيروت، ١٩٨٨م ،ج٥، ص٧٠

لـيس فيـه عيـب سـوى أن مـا فيـه سـيفنى بنـازل الأقـدار[1].

ويذكر يحيى بن المنجم أنه بعد مرور عدة سنوات مر على القصر فوجده بقايا أطلال خربة وعلى أحد جدرانها كتبت أبيات شعرية هي:

هـذي ديـار ملـوك دبـروا زمنـاً أمـر الـبلاد، وكـانوا سـادة العـرب

مـضى الزمـان علـيهم بعـد طاعتـه فـانظر إلـى فعلـه بالجوسـق الخـرب

وبركـوارا وبالمختـار قـد خلتـا مـن ذلـك العـز والسـلطان والرتـب [2].

قـصر "البـرج" تعـرف كلمـة البـرج بالـضم أي الحـصن والـركن، ويبـدو أن هـذا القـصر اكتسـب تسـميته نظرا لأنه يشبه في حجمه ومتانة بنائه بالحصن القوي [3].

ولقد تميز هذا القصر بجمال وفخامة بنائه واتساع حجمه، حيث أشار النويري إلى وصف هذا القصر الذي كان من أحسن أبنية المتوكل، فجدران القصر من داخله وخارجه ملبسة بالذهب والرخام و الفسيفساء، كما وضع له سرير عظيم من الذهب، مزين بصورتين عظيمتين لسبعين ومعهما صور عديدة لأنواع النسور والسباع وما ذكر أنه زين به سرير نبي الله سليمان بن داوود عليه السلام، وفي وسط القصر بنى بركة ماء عظيمة الحجم جميلة الشكل، لها فرش في خارجها، مبطنة بصفائح الذهب والفضة [4]، ولقد زينت تلك البركة بشجرة جميلة من الذهب مكللة بأنواع الجواهر والدرر، على أغصانها أنواع من الطيور الجميلة لكل طائر صوت جميل كنغم موسيقي يخرج منه عند دخول الهواء إليه [5]، أما كلفة بناء هذا القصر الشاهق فيذكر أن المتوكل أنفق على

---

(١) الحموي، معجم البلدان، ج ٥، ص٧١، السامرائي، سامراء في أدب القرن الثالث، ص٢٤٣،الشرقي، قصور العراق، ص٣٠٩.

(٢) اليعقوبي، معجم البلدان، ج٥، ص٧١، السامرائي، سامراء في أدب القرن الثالث، ص٢٤٤

(٣) الفيروز ابادي، محمد بن يعقوب (ت: ٨١٧هـ)، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة – بيروت، ب، ت، ط، ج١، ص٢٣٠، الشرقي، قصور العراق العربية والإسلامية، ص٢٩٦

(٤) النويري، نهاية الأرب، ج١، ص٤٠٦

(٥) النويري، مصدر سابق، ص٤٠٦، السامرائي، سامراء في أدب القرن الثالث الهجري، ص٢٤٤–٢٤٥.

على بنائه عشرة آلاف ألف درهم [١]، ويقال: بل أكثر من ذلك، حيث يذكر النويري أنه فاقت النفقة عليه ألف ألف دينار وسبعمائة ألف دينار [٢].

ولقد شارك الشعراء في وصف هذا القصر من خلال أبيات شعرية كما هو شأن البحتري في قصيدته التي يمتدح بها الخليفة المتوكل ويذكر فيها البرج حيث يقول:

ولست بزوار الملوك على الوجا ... لئن لم تجل أغراضها ونسوعها

تؤم القصور البيض من أرض بابل ... بحيث تلاقي غردها وبديعها

إذا أشرف البرج المطل رمينه ... بأبصار خوص قد أرثت قطوعها

يضيء لها قصد السرى لمعانه ... إذا اسود من ظلماء ليل هزيعها [٣].

أما النويري فيروي عن أحد الشعراء وصفه لذلك القصر فيقول:

مجلس في فناء دجلة يرتاح ... إليها الخليع والمستور

طائر في الهواء فالبرق يسري ... دون علاه والحمام يطير

فإذا الغيم سار أسبل منه ... حلل دون جداره وستور

وإذا غارت الكواكب صبحاً ... فهو الكوكب الذي لا يغور [٤].

وعلى الرغم من فخامة ذلك القصر والأموال الباهظة التي أنفقت في بنائه إلا أن المتوكل أمر بهدمه ونقضه وجعل حليته وزينته من الذهب عيناً، ويبدو أن المتوكل فعل ذلك تشاؤماً منه ففي أحد الأيام جلس المتوكل على سريره المذهب مرتدياً أجمل ما لديه من ملابس الوشي المثقلة، وطلب الطعام، وأمر ألا يدخل عليه أي أحد من الندماء أو المغنيين إلا في ديباج أو وشي منسوج، وحضر الناس وأكلوا الطعام وشربوا الشراب على أنغام الغناء وشعر الشعراء، وبعدها حاول المتوكل النوم فلم يستطع، فشجعه

---

(١) ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج٣، ص١٩٧.السامرائي، ص١٠٢.

(٢) النويري، نهاية الأرب، ج١، ص٤٠٦

(٣) ديوان البحتري، تحقيق: محمد ألتونجي، ج٢، ص٧٠٥

(٤) النويري، نهاية الأرب، ج١، ص٤٠٦

ندماؤه على السهر وترك النوم، فجلس يشرب حتى آخر الليل فلم يجد النوم إلى عينيه سبيلا، فطلب دهن بنفسج وأخذ يستنشقه و يمسح به على رأسه فلم يجد ذلك نفعا، حتى ذكر أنه جلس ثلاثة أيام بلياليها دون نوم، وبعدها أصابته حمى شديدة فأمر أن ينقل إلى قصر الهاروني وظل به ستة أشهر عليلاً وأمر بهدم البرج [١].

قصر "بركوارا" وهو أحد أجمل و أحسن قصور المتوكل، حيث عد عملاً معمارياً زخرفياً مميزاً، بالإضافة إلى ما احتوى داخله من تحف فنية فخمة [٢]، ويبدو أن المتوكل وهبه لابنه المعتز بالله استنادا على قطعة خشبية كتب عليها بخط كوفي "الأمير المعتز بالله ابن أمير المؤمنين" وجدت خلال التنقيبات الحديثة في إحدى قاعات القصر [٣]، وقد عرف القصر بأسماء عدة منها بركوان [٤]،بركوار، بزكوار، بلكوارا، أما معنى الاسم فارسياً فهو الهنيء،الهانئ[٥].

ومن خلال التنقيبات الحديثة وجد أن القصر يقع جنوب مدينة سامراء بمسافة (٦)كيلومترات تقريباً، وتحديداً خلف قرية المطيرة، في منطقة تعرف حاليا باسم المنقور[٦].

ولقد تم التعرف على وصف لا بأس به لقصر بركوارا بعد الحفريات الحديثة التي أجريت على أطلال القصر، والتي أظهرت القصر كتحفة فنية معمارية رائعة لما تميز به

---

(١) الشابشتي، الديارات، ص١٦٠، الشرقي، قصور العراق العربية والإسلامية، ٢٩٧.

(٢) ابن عبد الله الشافعي، تاريخ مدينة دمشق، ج١٨، ص٣١٦.

(٣) غازي، رجب محمد، العمارة العربية في العصر الإسلامي في العراق، كلية الآداب ـ جامعة بغداد، ١٩٨٩م ص١٨٦

(٤) معجم البلدان، ج٣، ص١٩٧

(٥) الحموي، معجم البلدان، ج١، ص٤١٠، السامرائي، سامراء في أدب القرن الثالث الهجري، ص٢٥٠، الشرقي، قصور العراق العربية والإسلامية، ص٣١٦

(٦) الشرقي، قصور العراق، ص٣١٦، السامرائي، تاريخ مدينة سامراء، ص١٠٢، غازي رجب، العمارة العربية، ص١٨٦.

من ضخامة الحجم و اتساع المساحة وجمال البناء وكثرة عناصره المزخرفة و منشآته المعمارية[1].

فقد تميز قصر بركوارا بمدخل واحد له واجهة من ثلاثة عقود مزينة بزخارف نباتية على أرض مذهبة مطعمة بالفسيفساء الزجاجي الملون، وقد خطط بشكل مستطيل، حيث قسم ثلاثة أقسام أساسية، أهمها القسم الأوسط حيث قسم وبشكل مرتب على مداخل تذكارية مزينة بثلاثة أقواس تؤدي تلك المداخل إلى ساحة الشرف ثم قاعات العرش وعددها تسعة وهي مفتوحة على غرف أخرى مطلة على نهر دجلة [2]، ويبدو أن بعض تلك القاعات استخدم للاجتماعات العامة وبعضها استخدم للاجتماعات الخاصة [3]، وهناك أربع مجموعات من الغرف تشكل كل مجموعة ثمان غرف، يعتقد أنها غرف المعيشة وجد بينها حمام جميل كسي بالرخام، كما احتوى القصر على ساحة داخلية واسعة، و إيوان كبير بطول (١٠٠) ذراع وعرض(٥٠)ذراعاً، ويوجد بالقصر مساكن خاصة وثكنات عسكرية للحرس والجيش [4]، أما خارج القصر فتوجد حديقة يتوسطها حوض ماء وبقربها مرفأ للسفن، و يحيط بالقصر سور عريض محيطه (١٢٠٠)متر، له دعائم برجية مستطيلة الشكل، وهو يطل من جهة الجنوب على نهر دجلة [5].

ومما يزيد من جمال القصر كثرة النقوش الجصية التي تزين جدرانه، حيث تميزت جدران بعض الغرف بالرسومات المائية المطلية بالذهب [6]، أما أبواب القصر فكانت

---

(١) غازي رجب، العمارة العربية ، ص١٨٦، الشرقي، قصور العراق، ص٣١٧، السامرائي، سامراء في أدب القرن الثالث الهجري، ص٢٥١

(٢) السامرائي، تاريخ مدينة سامراء، ص١٠٦، غازي رجب، العمارة العربية، ص١٨٦

(٣) السامرائي، مصدر سابق، ص١٠٧، الشرقي، قصور العراق، ص٣١٨

(٤) غازي رجب، العمارة العربية، ص١٨٦،الشرقي، مصدر سابق، ص٣١٧، ٣١٩

(٥) السامرائي، تاريخ مدينة سامراء، ص١٠٣، غازي رجب، العمارة العربية، ص١٨٦

(٦) الشرقي، قصور العراق، ص٣١٩

كتحفة فنية مصنوعة من الخشب الفاخر المزخرف والمطعم بالمسامير النحاسية المذهبة، أما نوافذه فملئت بالقطع الزجاجية مختلفة الألوان [١].

ولذا فليس بمستغرب أن تبلغ تكلفة هذا القصر حوالي العشرين ألف ألف درهم [٢].

ولعل أهم ما مر على هذا القصر من أحداث حادثة ختان ابنه المعتز بالله أو ما تعرف باسم "دعوة الإسلام" [٣]، حيث بقي المتوكل في قصره بعد تلك الدعوة ثلاثة أيام ثم انتقل بعدها إلى قصره الجعفري [٤].

ويبدو أن هذا القصر بقي محفوظاً من أيدي العابثين، فلم تمتد الأيادي إليه لتخريبه أو نقضه بل كان الزمن وحده كفيلاً بخرابه وطمس معالم جماله [٥].

أهم نتائج البحث:

- قد يكون من أهم أسباب الترف في بناء القصور خلال العهد العباسي الأول بعامة و عهد المتوكل بخاصة هو التوقف عن الفتوحات الإسلامية.
- شيوع ظاهرة الترف في عصر المتوكل والحرص على بناء القصور الفخمة والاهتمام بتزيينها.
- إن طريقة بناء القصور والحرص على التفاصيل الدقيقة فيها من تكوينات معمارية متينة، وزخارف متقنة ورسومات تصويرية متعددة وبارعة لتكشف لنا الرقي الذي بلغته العمارة الإسلامية، ومدى تطورها كما أن اهتمام الناس بها يعكس روح التحضر للمجتمع العباسي وشعور المجتمع بأهمية الجمال والنظرة الجمالية لكل ما يحيط بهم.

---

(١) السامرائي، تاريخ مدينة سامراء، ص١٠٨، غازي رجب، العمارة العربية، ص١٨٦

(٢) ياقوت الحموي، معجم البلدان، ج٣، ص١٩٧.

(٣) الثعالبي، أبي منصور عبد الملك بن محمد بن إسماعيل (ت: ٤٢٩هـ)، ثمار القلوب في المضاف والمنسوب، دار المعارف – القاهرة، ب، ت، ط، ج١، ص ١٦٥، ١٦٦، ابن أبي جرادة، كمال الدين عمر بن أحمد (ت:٦٦٠هـ)، بغية الطلب في تاريخ حلب، تحقيق: د. سهيل زكار، دار الفكر، ب،ت،ط، ج ٨،ص ٣٧٦٣.

(٤) ابن عبد الله الشافعي، تاريخ مدينة دمشق، ج١٨، ص٣١٦، الشرقي، قصور العراق، ص٣٢١.

(٥) الشرقي، قصور العراق، ص٣٢٢

- أصبح هناك نوع من الإفراط في بناء القصور وتزيينها حتى أصبحت دليلا للثراء والترف ومجالا للتفاخر والمباهاة، فقد حرص كل خليفة على أن تتميز قصوره عن قصور غيره لكي يتباهى ويتفاخر بها، وعلى الرغم من كون هذه الظاهرة لا تخلو من دلائل الترف والتفاخر، إلا أنها تحمل بعداً اجتماعياً آخر هو الرغبة في الخصوصية والتميز.
- تميزت دور الأغنياء بتقسيمها إلى حجرات لصاحب القصر ومجالس الضيافة وحجرات الخدم يحيط بها سياج من الأشجار والورود، أما دور العامة فكانت دورهم مكشوفة للعيان فليس على دورهم سياج أو أسوار تحيط بها[1].
- لم يكن بناء القصور حكراً على الخلفاء فحسب، بل أصبح بناء الدور والتفنن في تزيينها ظاهرة عامة عند معظم الشعب زمن المتوكل وهو ما تشهده الآثار الباقية للدور والقصور في ذلك الوقت.
- اهتمام المتوكل بالبناء مما دعاه إلى إحياء وإبداع الطراز الحيري العربي القديم المتمثل في الأروقة والكمين، وقد اتبع الناس هذا الطراز في بناء بيوتهم كما انتقل هذا الطراز إلى مصر خلال عصر أحمد بن طولون[2].
- ارتفاع تكاليف بناء القصور في عهد المتوكل مقارنة بعهد من سبقه من خلفاء الدولة العباسية وقد يعود ذلك إلى بذخ المتوكل في البناء خاصة مع ارتفاع الأسعار عن العهود السابقة[3].
- العامل المشترك في بناء القصور خلال عهد المتوكل هو تقسيم القصر إلى ثلاثة أقسام من الدور وهي: دار صاحب القصر، ودار الحريم، ودار الجواري، وبين

---

(١) حسن، إبراهيم حسن، تاريخ الإسلام السياسي والديني والثقافي والاجتماعي، مكتبة النهضة العربية – القاهرة، الطبعة السابعة، ١٩٦٥م، ج٣، ص٤٣٤.

(٢) حسن إبراهيم، تاريخ الإسلام، ج٣، ص٤٣٥، أحمد عبد الباقي، سامراء، ج١، ص١٠١.

(٣) العلي، معالم بغداد، ص٢١.

كل دار وأخرى ممرات وأروقة تتسع وتضيق حسب حجم القصر وسعة بنائه وقدرة صاحب القصر المادية[1].

- حرص المتوكل واهتمامه على اختيار أفضل المواقع وأجملها لجعلها موقعاً لبناء قصوره [2].
- اهتمام المتوكل ببناء القصور وتعميرها بالرغم من بعض المشاكل الداخلية التي كان يواجهها، ودليل ذلك وجود العديد من المرافق والقصور الرائعة مثل بركوارا و البرج والحير والجعفري وغيرها [3].
- اهتمام المتوكل ببناء القصور وتعميرها كان له دور مهم وفاعل في ازدياد النشاط التجاري والزراعي والعمراني فيها حتى كان عهده في سامراء من أزهى العصور وأكثرها تطوراً ونشاطاً[4].
- كثرة قصور المتوكل وتعددها لا يعني أنه كان يعمرها بالسكن في آن واحد بل كان ينقض القديم ويبني بدلاً منه قصراً جديداً، وربما أنه كان يجعل بعضها لفصل الصيف والآخر لفصل الربيع أي بحسب طبيعة موقعها وطريقة البناء والمواد المستخدمة في البناء.
- لم تكن لدى المتوكل سياسة معينة متبعة في بناء القصور بل كانت قصوره مزيجا متنوعا من قصور الفرس والروم والفنون العربية القديمة.
- رغم قلة المؤلفات التاريخية التي وصفت لنا الحالة العمرانية في زمن المتوكل أو تلك التي وصفت لنا قصوره في سامراء، إلا أن كتب الأدب لم تخلُ من أبيات شعرية متنوعة وصفت تلك القصور المتوكل بطريقة مختصرة .

* * *

---

(١) علم الدين، مصطفى، الزمن العباسي، دار النهضة العربية – بيروت، ١٩٩٢م، ص١٩٠

(٢) عيسى سلمان، العمارات العربية والإسلامية، ج١، ص١٠١.

(٣) عيسى سلمان وآخرون،العمارات العربية الإسلامية في العراق، دار الرشيد للنشر – بغداد، ١٩٨٢م،الجزء الأول تخطيط المدن والمساجد، ص١٠٢.

(٤) عيسى سلمان، العمارات العربية والإسلامية، ج١، ص١٠٢

أهم المصادر والمراجع:

١. الابشيهي، شهاب الدين بن محمد(ت:٨٥٠هـ)،المستطرف في كل فن مستظرف،تحقيق: مفيد محمد قميحة، دار الكتب العلمية– بيروت،الطبعة الثانية، ١٤٠٦هـ/١٩٨٦م

٢. ابن أبي جرادة، كمال الدين عمر بن أحمد (ت:٦٦٠هـ)، بغية الطلب في تاريخ حلب، تحقيق: د. سهيل زكار، دار الفكر، ب،ت،ط.

٣. ابن الأثير، أبو الحسن علي بن أبي الكرم (ت: ٦٣٠هـ)، الكامل في التاريخ، موسوعة التاريخ العربي – بيروت، تحقيق: مكتب التراث،، الطبعة الرابعة، ١٤١٤هـ.

٤. ابن الجوزي، أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد (ت: ٥٩٧ هـ)، المنتظم في تاريخ الملوك والأمم، دار صادر – بيروت ، الطبعة الأولى، ١٣٥٨هـ.

٥. ابن تغري بردي، جمال الدين أبي المحاسن يوسف (ت:٨٧٤هـ)، النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، قدم له: محمد حسنين شمس الدين، دار الكتب العلمية – بيروت،الطبعة الأولى، ١٤١٣هـ.

٦. ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد (ت: ٨٠٨هـ)، المقدمة، دار الكتب العلمية –بيروت، الطبعة الثانية، ١٤٢٤هـ.

٧. ابن خلكان، أبي العباس أحمد بن محمد(ت:٦٨١هـ)، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، تحقيق: يوسف طويل ومريم طويل، دار الكتب العلمية – بيروت، الطبعة الأولى، ١٩٩٨م.

٨. ابن عبد الله الشافعي، أبي القاسم علي بن الحسن إبن هبة الله (ت٥٧١ ه)، تاريخ مدينة دمشق وذكر فضلها وتسمية من حلها من الأماثل، تحقيق: محب الدين أبي سعيد عمر بن غرامة العمري، دار النشر: دار الفكر – بيروت – ١٩٩٥م.

٩. ابن كثير،الحافظ أبو الفداء (ت:٧٧٤هـ)، البداية والنهاية، تحقيق: أحمد عبد الفتاح فتيح، دار الحديث – القاهرة، الطبعة السادسة، ٢٠٠٢م.

١٠. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين (ت:٧١١هـ)، لسان العرب،اعتنى بتصحيحها: أمين محمد عبدالوهاب و محمد الصادق العبيدي، دار إحياء التراث العربي، مؤسسة التاريخ العربي_بيروت، الطبعة الأولى، ١٤١٦هـ.

١١. أبي الفداء، إسماعيل بن علي بن محمود(ت:٧٣٢هـ)، ، تقويم البلدان، تحقيق: م. رينود والبارون ماك غوكين ديسلان، تقديم إغناطيوس كراتشكوفسكي، دار ومكتبة بيبليون– لبنان، ٢٠٠٩م.

١٢. بامخرمة الهجراني، أبي محمد الطيب بن عبد الله بن أحمد الحضرمي الشافعي(ت:٩٤٧هـ)، عنى به: بو جمعة مكري وخالد زواري، دار المنهاج – جدة، الطبعة الأولى، ١٤٢٨هـ.

١٣. البغدادي، عبد المؤمن بن عبد الحق (ت ٧٣٩هـ)، مراصد الاطلاع على أسماء الأمكنة والبقاع، تحقيق وتعليق: علي البجاوي، دار المعرفة – بيروت، الطبعة الأولى، ١٣٧٣هـ.

١٤. الثعالبي، أبي منصور عبد الملك بن محمد بن إسماعيل (ت: ٤٢٩هـ)، ثمار القلوب في المضاف والمنسوب، دار المعارف – القاهرة، ب، ت، ط.

١٥. الجندي،علي، الشذا المؤنس في الورد والنرجس، مكتبة الأنجلو المصرية–القاهرة، ب،ت،ط.

١٦. حسن، إبراهيم حسن، تاريخ الإسلام السياسي والديني والثقافي والاجتماعي، مكتبة النهضة العربية – القاهرة، الطبعة السابعة، ١٩٦٥م.

١٧. الحميري، أبو عبد الله محمد بن عبد الله بن عبد المنعم (ت: ٨٦٦ هـ)، الروض المعطار في خبر الأقطار، تحقيق: إ. لافي بروفنصال،دار الجيل – بيروت، الطبعة الثانية، ١٩٨٨م.

١٨. الخضري، محمد، الدولة العباسية، دار المعرفة – لبنان، الطبعة الثالثة، ١٤١٨هـ.

١٩. الخطيب البغدادي، أحمد بن علي (ت: ٤٦٣هـ)، تاريخ بغداد، المكتبة السلفية – المدينة المنورة، ب، ت، ط.

٢٠. ديوان ابن المعتز، تحقيق وتقديم: عمر الطباع، دار الأرقم بن أبي الأرقم– بيروت، ب، ت، ط.

٢١. ديوان البحتري، شرحه وعلق عليه: محمد التونجي، دار الكتاب العربي– بيروت، الطبعة الأولى، ١٤١٤هـ.

٢٢. السامرائي، يونس أحمد، تاريخ مدينة سامراء، ساعد المجمع العلمي العراقي على طبعه، الطبعة الأولى، ب، ت، ط.

٢٣. السامرائي، يونس أحمد، سامراء في أدب القرن الثالث الهجري، مطبعة الإرشاد ـ بغداد، ب، ت، ط.

٢٤. السبكي، تاج الدين بن علي(ت:٧٧١هـ)، طبقات الشافعية الكبرى، تحقيق: محمود الطناحي و عبد الفتاح الحلو، هجر للطباعة والنشر، الطبعة الثانية، ١٤١٣هـ.

٢٥. سلمان، عيسى وآخرون، العمارات العربية الإسلامية في العراق، دار الرشيد للنشر – بغداد، الجزء الأول تخطيط المدن والمساجد،١٩٨٢م.

٢٦. سليمان، صبحي، موسوعة المدن العربية، مكتبة الإيمان بالمنصورة – مصر، الطبعة الأولى، ٢٠٠٦م.

٢٧. السيوطي، أبي بكر عبد الرحمن (ت: ٩١١ه)، تاريخ الخلفاء، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، مطبعة السعادة – مصر، الطبعة الأولى، ١٩٥٢م.
٢٨. الشابشتي، علي بن محمد (ت: ٣٨٨هـ)، الديارات، المكتبة الشاملة الالكترونية.
٢٩. الشرقي، طالب علي، قصور العراق العربية والإسلامية حتى نهاية العصر العباسي ٦٥٦هـ، دار الشؤون الثقافية العامة–بغداد، الطبعة الأولى، ٢٠٠١م.
٣٠. الشريف،أحمد إبراهيم، حسن أحمد محمود، العالم الإسلامي في العصر العباسي، دار الفكر العربي – القاهرة، ١٩٩٥م.
٣١. الصولي، أبو بكر محمد بن يحيى (ت:٣٣٥هـ)، أخبار الراضي بالله والمتقي لله، تحقيق: ج. هيورث. د. ن، مطبعة الصاوي – مصر، ب، ت، ط.
٣٢. ضيف، شوقي، العصر العباسي الثاني، دار المعارف–مصر، الطبعة الثانية، ١٩٧٥م.
٣٣. الطبري، أبي جعفر محمد بن جرير (ت: ٣١٠ه)، تاريخ الطبري، دار الكتب العلمية – بيروت، ب، ت، ط.
٣٤. عبد الباقي،أحمد، سامرا عاصمة الدولة العربية في عهد العباسيين، الدار العربية للموسوعات – لبنان، الطبعة الأولى، ٢٠٠٧م.
٣٥. علم الدين، مصطفى، الزمن العباسي، دار النهضة العربية – بيروت، ١٩٩٢م.
٣٦. العلي، صالح أحمد، معالم بغداد الإدارية والعمرانية دراسة تخطيطية، دار الشؤون الثقافية – بغداد، ١٩٨٨م.
٣٧. الغساني، الملك الأشرف، المسجد المسبوك والجوهر المملوك في طبقات الخلفاء والملوك، دار البيان – بغداد، ١٩٧٥م،
٣٨. الفيروزابادي، محمد بن يعقوب (ت: ٨١٧هـ)، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة – بيروت، ب، ت، ط.
٣٩. القوصي، عطية، الحضارة الإسلامية، دار الثقافة العربية– القاهرة، ١٩٨٥م.
٤٠. الكتبي، محمد بن أحمد بن شاكر (ت: ٧٦٤هـ)، فوات الوفيات، تحقيق: علي محمد بن يعوض الله و عادل أحمد عبد الموجود، دار الكتب العلمية – بيروت،الطبعة الأولى، ٢٠٠٠م،
٤١. الليلم، عبد العزيز محمد، نفوذ الأتراك في الخلافة العباسية وأثره في قيام مدينة سامراء من ٢٢١هـ– ٢٧٩هـ،الطبعة الثانية، ١٤١٠هـ.
٤٢. الماوردي، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية – القاهرة، الطبعة الثالثة، ١٩٩٨م.

٤٣. محمد، غازي رجب، العمارة العربية في العصر الإسلامي في العراق، كلية الآداب ـ جامعة بغداد، ١٩٨٩م.

٤٤. المسعودي، أبي الحسن بن علي (ت: ٣٤٦هـ)، مروج الذهب ومعادن الجوهر، اعتنى به وراجعه:كمال حسن مرعي، المكتبة العصرية – صيدا، ١٤٢٩هـ.

٤٥. تاريخ الأمم والملوك،دار الكتب العلمية – بيروت، الطبعة الثانية، ١٤٢٤هـ.

٤٦. التنبيه والإشراف، دار صعب – بيروت، ب. ت. ط.

٤٧. النويري، شهاب الدين أحمد بن عبد الوهاب(ت: ٧٣٣هـ)، نهاية الأرب في فنون الأدب، المؤسسة المصرية العامة – القاهرة، ب.ت.ط.

٤٨. الهاشمي، رحيم محمد، عواطف العربي شنقارو، الحضارة العربية الإسلامية دراسة في تاريخ النظم، الدار المصرية اللبنانية_القاهرة، ٢٠٠٢م.

٤٩. هرتسفلد،أرنست، تنقيبات سامراء، الجزء الأول حلية جدران المباني في سامراء وفن زخرفتها، ترجمة: علي يحيى منصور، المؤسسة العامة للآثار والتراث – بغداد، ١٩٨٥م.

٥٠. واصف بك،أمين، معجم الخريطة التاريخية للمالك الإسلامية، تحقيق: أحمد ذكي باشا، مكتبة الثقافة الدينية – بورسعيد، ب.ت. ط.

٥١. ياقوت الحموي، شهاب الدين أبو عبد الله (ت: ٦٢٦هـ)، معجم البلدان، تحقيق: فريد الجندي، دار الكتب العلمية – بيروت، ج٣، ب.ط.ت.

٥٢. اليعقوبي، أحمد بن أبي يعقوب بن جعفر بن وهب بن واضح (ت: ٢٩٢ هـ)، تاريخ اليعقوبي، دار صادر – بيروت، ب، ت، ط.

* * *

المناخ الأخلاقي وعلاقته بالاتجاهات الوظيفية لدى العاملين "دراسة ميدانية على مصلحة الضرائب المصرية"

د. شوقي محمد الصباغ
كلية التجارة – جامعة المنوفية

د. عبد العزيز على مرزوق
كلية التجارة – جامعة كفر الشيخ

المناخ الأخلاقي وعلاقته بالاتجاهات الوظيفية لدى العاملين "دراسة ميدانية على مصلحة الضرائب المصرية"

د. شوقي محمد الصباغ
كلية التجارة – جامعة المنوفية

د. عبد العزيز على مرزوق
كلية التجارة – جامعة كفر الشيخ

ملخص الدراسة:

استهدفت الدراسة الحالية بحث تأثير أنماط المناخ الأخلاقي الخمسة (مناخ الرعاية ، مناخ الاستقلال ، مناخ القانون ، مناخ القواعد ، مناخ المنفعة) على كل من الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي الكلي بالتطبيق على مصلحة الضرائب المصرية قطاع المنوفية . ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة عشوائية قدرها ٣٢٢ مفردة من العاملين بمصلحة الضرائب المصرية بمحافظة المنوفية .

وتوصلت الدراسة الميدانية إلى أن مستوى المناخ الأخلاقي لدى العاملين بمصلحة الضرائب المصرية غير مرتفع ، كما أن العاملين بالمصلحة أيضاً لديهم درجة متوسطة من الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي. كما بينت النتائج وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين المناخ الأخلاقي وبين الرضا الوظيفي الكلي ،وأن مناخ الاستقلالية هو الأكثر أنماط الأخلاقية تأثيرا على الرضا الوظيفي ككل يليه مناخ المنفعة ثم مناخ القواعد وبعد ذلك مناخ الرعاية وأخيراً مناخ القانون. ومن ناحية أخرى كشفت النتائج عن وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين المناخ الأخلاقي الكلي وبين الالتزام التنظيمي الكلي ، وأن مناخ الرعاية هو أكثر أنماط المناخ الأخلاقي تأثيراً على الالتزام التنظيمي ككل يليه مناخ القانون ثم مناخ الاستقلال وبعد ذلك مناخ القواعد وأخيراً مناخ المنفعة.

مقدمة:

أدت التصرفات غير الأخلاقية لشركات ذات سمعة كبيرة مثل WorldCom, Arthur Anderson, Enron, Global Crossing and Parmalat، إلى اتساع الانتقادات لمنظمات الأعمال ومعاييرها المتمثلة بالربح والكفاءة إلي حد إهمال مسؤوليتها الاجتماعية والأخلاقية، كما تزايدت الضغوط من جانب الأطراف ذات العلاقة مثل المستهلكين، والمستثمرين، والمجتمع على المنظمات لتسلك سلوكاً أخلاقياً، حيث لم يعد الصمت سهلاً إزاء تلك التصرفات غير الأخلاقية(Hian. C. K. E.H.Y.Boo,2004 and)[1].

وقد تزايد الحديث في دنيا الأعمال عن سبل للخروج من هذا المأزق، وصار من الحكمة أن تقابل رؤية الأعمال القائمة على الربح والكفاءة المادية في النموذج الاقتصادي، برؤية أخرى هي الرؤية القائمة على أخلاقيات الإدارة ومعاييرها الخاصة، والتي لا تقل أهمية عن معايير الربح والكفاءة في نموذج جديد هو النموذج – الاجتماعي – الأخلاقي (نجم، ٢٠٠٥)[2].

واستناداً إلى ما سبق، تزايد الاهتمام بأخلاقيات العمل في الآونة الأخيرة، حيث عقد العديد من المؤتمرات والندوات العلمية، كما نظمت العديد من المسابقات والبرامج التدريبية، وصدر العديد من الكتب والدوريات العلمية المتخصصة في مجال أخلاقيات الأعمال، وتم تدريس كورسات في أخلاقيات العمل بالعديد من الجامعات الغربية، وأنشئت مدونات أخلاقية للعديد من شركات الأعمال.

وعلى المستوى الأكاديمي أجرى كثير من الباحثين دراسات تناولت أخلاقيات العمل، وتوصلت تلك الدراسات إلى أن المناخ الأخلاقي محدد هام للعديد من النتائج التنظيمية مثل الرضا الوظيفي والنية لترك العمل والالتزام التنظيمي للعاملين وضغوط الدور وصراع

---

1. Hian. C.K. and Fl fred H.Y.Boo,(2004)." Organizational ethics and employee satisfaction and Commitment", Management Decision,.42,5.p,667.

٢. نجم عبود نجم (٢٠٠٥). أخلاقيات الإدارة في عالم متغير، المنظمة العربية للتنمية الإدارية – بحوث ودراسات–، القاهرة ،ص٥.

الدور(koh and [1]Boo,2001)، والثقة في المشرف (Aryee, Budhwar and Chen,2002)[2]، والفعالية التنظيمية للمنظمات(رضوان ،٢٠٠٨)[3]، وسلوكيات المرؤوسين الوظيفية (المسدى، ٢٠٠٦)[4].

وتجدر الإشارة إلى أنه على الرغم من الاهتمام المتزايد من قبل العديد من الباحثين الأجانب بموضوع أخلاقيات العمل، إلا أنه مازال الاهتمام بهذا الموضوع على المستوى العربي ضعيفاً جداً وبخاصة فيما يتعلق بعلاقة المناخ الأخلاقي باتجاهات العاملين الوظيفية في المنظمات.

ولذلك استهدفت هذه الدراسة بحث طبيعة العلاقة بين أنماط المناخ الأخلاقي وكلٍ من الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي بالتطبيق على مصلحة الضرائب المصرية.

مشكلة الدراسة:

يواجه المدير في عالم اليوم العديد من التغيرات والتحولات في كافة المجالات، ولا شك أن هذه التغيرات تلقى بظلال من الصعوبة على عملية الاختيار ما بين الصواب والخطأ، الأمر الذي يترتب عليه اتساع المنطقة الرمادية أمام المدير، وخاصة وأن الكثير من المشكلات التي تواجه المدير هي مشكلات ذات طبيعة أخلاقية (خليفه،٢٠٠٧)[5].

ولذلك فإن إدارة السلوك الأخلاقي تعتبر من المشاكل الاجتماعية الهامة التي تواجه منظمات الأعمال في الوقت الحاضر، والتي تتطلب فهماً عميقاً لجميع العوامل المحددة

---

1. Koh,H.C.and E,H.Y.Boo,(2001)." The Link Between Organizational Ethics and Job Satisfaction: A Study of Managers Singapore ", Journal of Business Ethics, 29,p,312.
2. Aryee,Samuel,Pawan S.Budhwar,and Zhen Xiong Chen (2002)."Trust as a mediator of the Relationship Between Organizational Justice and Work Outcomes; Test of a Social Ex-change Model," Journal of Organizational Behavior ,23,p,277.

٣. طارق رضوان محمد رضوان (٢٠٠٨).أثر الدور الأخلاقي والمسئولية الاجتماعية على الفعالية التنظيمية لمنظمات الأعمال المصرية، رسالة دكتورة غير منشورة، كلية التجارة – جامعة طنطا، ص ٢٣.

٤. عادل عبد المنعم المسدى (٢٠٠٦)." العلاقة بين أخلاقيات العمل وسلوك المرؤوسين الوظيفية "، المجلة العلمية التجارة والتمويل، كلية التجارة – جامعة طنطا، العدد الثاني، ص ١٤٥.

٥. يسرى حسن خليفه (٢٠٠٧)." العوامل المؤثرة على القرار الأخلاقي في مجال التمويل"، المجلة العلمية التجارة والتمويل، كلية التجارة - جامعة طنطا، العدد الثانى، ص ٢٩٣.

للمناخ الأخلاقي والثقافة الأخلاقية لمنظمات لأعمال من جهة، ومن جهة ثانية ضرورة التعرف على أثر المناخ الأخلاقي على النتائج التنظيمية للمنظمات.

وبناءً على ما انتهت إليه نتائج الدراسة الاستطلاعية* وبعد الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة في مجال المناخ الأخلاقي والرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي، يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيسي التالي:

"إلى أي مدى يؤثر المناخ الأخلاقي على كل من الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي للعاملين بمصلحة الضرائب المصرية – قطاع المنوفية – "؟

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من الاعتبارات التالية:

١- أكدت بعض التقارير الدولية الصادرة في الفترة الأخيرة شيوع العديد من مظاهر السلوك الغير الأخلاقي (الاختلاس، الرشوة، السرقات) في العديد من المنظمات المصرية العامة والخاصة وذلك في كافة القطاعات سواء الصناعية، أو التجارية، أو الإسكان، أو الخدمات، أو النقل، أو الزراعة، وأن الفساد في مصر أصبح قاعدة وليس استثناء، ولذلك فإن هناك حاجة ماسة لدى منظمات الأعمال المصرية العامة والخاصة لتنمية المناخ الأخلاقي لمواجهة الفساد الإداري والسلوكيات غير الأخلاقية في المنظمات المصرية (شتا، ١٩٩٩)[1].

٢- على الرغم من وجود بعض الدراسات التى بحثت في طبيعة العلاقة بين المناخ الأخلاقى والرضا الوظيفي والالتزام التنظيمى (Koh and Boo,2001)[2]، إلا أن هناك

---

* تمثلت الدراسة الاستطلاعية في إجراء مقابلة مع عدد (٣٠) مدير بمصلحة الضرائب المصرية (العامة - المبيعات) وذلك خلال الفترة من ٢٠١١/٢/١ إلي ٢٠١١/٢/٣٠ وذلك بهدف الوقوف على درجة الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي لدى العاملين، كما تم مناقشة أنماط وخصائص المناخ الأخلاقي السائدة في المصلحة حيث القيم والمعايير الأخلاقية التي يستند إليها المدراء في اتخاذ القرارات.

1 – السيد على شتا (١٩٩٩). الفساد الإداري ومجتمع المستقبل، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، الإسكندرية، ص ٢٤.

2 –Koh,H.C.and E,H.Y.Boo.Op.Cit. p,309.

أدلة محدودة تدعم العلاقة بين أنماط المناخ الأخلاقى وكلٍ من الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي[1] (Ming-tine Tsai and Chun-Chen Huang,2008) .

٣- في المنظمات الخدمية مثل المستشفيات والفنادق والمطاعم والصحة والتعليم والضرائب، يعد مقدم الخدمة عنصراً حاكماً في حكم العميل على جودة الخدمة ورضا العميل وأخلاقيات المنظمة التى يعمل بها الموظف. فعندما يتصرف مقدم الخدمة مع العميل بشكل أخلاقي فإنه من المحتمل أن ينظر العميل إلى المنظمة التي يعمل بها الموظف على أنها منظمة أخلاقية، مما يساعد مقدم الخدمة على ترويج منتجاته وتنمية علاقات طويلة الأجل مع العملاء (Wright,Robert f. and William j,L,2004)[2].

٤- تركزت غالبية الدراسة المتعلقة بأخلاقيات العمل وأنماطها في الولايات المتحدة الأمريكية وتركيا ونيجيريا، وتايوان، وسنغافورة. والتساؤل المطروح هو: هل أنماط الأخلاق التى تم تنميتها في البيئة الغربية موجودة في البيئة العربية ذات القيم والعادات والتقاليد المختلفة إلى حدٍ كبير عن البيئة الغربية ؟ وهل أنماط الأخلاق ترتبط بصفة عامة باتجاهات العاملين أم تختلف من دولة إلى أخرى؟ وهو الأمر الذي يستدعى الحاجة إلى إجراء المزيد من الدراسات للتعرف على أنماط المناخ الأخلاقي في بيئات وثقافات أخرى؟، ومن المتوقع أن تسهم هذه الدراسة في تحقيق هذه الحاجة.

٥- رغم الاهتمام الكبير بموضوع مناخ العمل الأخلاقي على المستوى العالمي، إلا أن هذا الموضوع يتسم بالندرة – على المستوى العربي عامة والمستوى المصري خاصة

---

[1] - Ming-Tien Tsai and Chun-Chen Huang.(2008)." The Relationship Among Ethical Climate Types, Facets of Job Satisfaction,and the Three Components of Organizations of Organizational Commitment: A study of Nurses in Taiwan", Journal of Business Ethics,80,p,565.

[2] -Wright, Robert F., and William J. Lundstrom (2004)."Psychological perceptions of pharmaceutical Sales Representatives: A Model for Analyzing the Customer Relationship," International Journal of Medical Marketing, 4,p,30.

– حيث لا توجد دراسات – في حدود علم الباحثَين – تناولت طبيعة العلاقة بين أنماط المناخ الأخلاقي وعناصر كل من الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي على مستوى مصلحة الضرائب المصرية.

٦–الكشف عن علاقة المناخ الأخلاقي بالرضا الوظيفي، والالتزام التنظيمي في البيئة المصرية سيرشد المديرين والمسؤولين عن رسم سياسات الموارد البشرية في المنظمات المصرية عن سبل تنمية وتشجيع ومكافأة أنماط المناخ الأخلاقي الإيجابية بالمنظمات المصرية، الأمر الذي سينعكس إيجابياً على العديد من النتائج التنظيمية لتلك المنظمات.

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. استكشاف أنماط المناخ الأخلاقي السائدة في مصلحة الضرائب المصرية – قطاع المنوفية.
٢. تعرف مستوي الالتزام التنظيمي لدى العاملين في مصلحة الضرائب المصرية ـ قطاع المنوفية.
٣. تحديد درجة الرضا الوظيفي لدى العاملين في مصلحة الضرائب المصرية ـ قطاع المنوفية
٤. استكشاف طبيعة علاقة المناخ الأخلاقي بكلٍ من الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي في مصلحة الضرائب المصرية محل الدراسة.
٥. اختبار تأثير أنماط المناخ الأخلاقي على الرضا الوظيفي الكلى في مصلحة الضرائب المصرية محل الدراسة.
٦. اختبار تأثير أنماط المناخ الأخلاقي على الالتزام التنظيمي الكلى في مصلحة الضرائب المصرية محل الدراسة.

فروض الدراسة:

في ضوء مراجعة الدراسات السابقة وتحديد مشكلة وأهداف البحث، أمكن التوصل إلى الفروض التالية:

١- لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين أنماط المناخ الأخلاقي وبين الرضا الوظيفي الكلى.

وينقسم هذا الفرض الرئيسي إلى الفروض الفرعية التالية:

١/١- لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين مناخ الرعاية وبين الرضا الوظيفي الكلي.

٢/١- لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين مناخ الاستقلالية وبين الرضا الوظيفي الكلي.

٣/١- لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين مناخ القانون وبين الرضا الوظيفي الكلي.

٤/١- لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين مناخ القواعد وبين الرضا الوظيفي الكلي.

٥/١- لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين مناخ المنفعة وبين الرضا الوظيفي الكلي.

٢- لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين أنماط المناخ الأخلاقي وبين الالتزام التنظيمي الكلي.

وينقسم هذا الفرض الرئيسي إلى الفروض الفرعية التالية:

١/٢- لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين مناخ الرعاية وبين الالتزام التنظيمي الكلي.

٢/٢- لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين مناخ الاستقلالية وبين الالتزام التنظيمي الكلي.

٣/٢- لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين مناخ القانون وبين الالتزام التنظيمي الكلي.

٤/٢- لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين مناخ القواعد وبين الالتزام التنظيمي الكلي.

٥/٢- لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين مناخ المنفعة وبين الالتزام التنظيمي الكلي.

أسلوب الدراسة:

يتضمن أسلوب الدراسة: البيانات المطلوبة للدراسة ومصادرها، مجتمع البحث والعينة، أداة البحث وطريقة جمع البيانات، قياس متغيرات البحث، أدوات التحليل الإحصائي، وفيما يلي عرض لتلك العناصر على النحو التالي:

أ- البيانات المطلوبة للدراسة ومصادرها:

تطلب إعداد هذا البحث البيانات التالية:

- بيانات ثانوية عن المناخ الأخلاقى والرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي، بالإضافة إلي أعداد العاملين بمصلحة الضرائب المصرية قطاع المنوفية، وتم الحصول على هذه البيانات من الكتب والمراجع والدوريات العلمية المنشورة وغير المنشورة، وكذلك سجلات إدارة شؤون العاملين بمصلحة الضرائب تمهيداً لاختيار عينة البحث.
- بيانات أولية من العاملين بمصلحة الضرائب المصرية قطاع المنوفية عن أنماط المناخ الأخلاقي بمصلحة الضرائب، وتأثيره على درجة الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي للعاملين.

ب- مجتمع وعينة البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع العاملين بمصلحة الضرائب المصرية، إلا أنه نظراً لقيود الوقت والتكلفة فسوف تقتصر الدراسة الميدانية على العاملين بمصلحة الضرائب المصرية قطاع المنوفية، والذين يبلغ عددهم الإجمالي (١٥١٩ فرداً). ويوضح الجدول رقم (1) عدد العاملين بمصلحة الضرائب المصرية قطاع المنوفية في ٢٠١١/٤/٣١. وقد تم التركيز على فئة العاملين بمصلحة الضرائب المصرية بقطاع المنوفية لضمان تجانس أفراد المجتمع وبالتالي العينة التي سيتم اختيارها.

جدول رقم (1)

بيان بإجمالي عدد العاملين بمصلحة الضرائب المصرية قطاع المنوفية في ٢٠١١/٤/٣١

م	مصلحة الضرائب المصرية قطاع المنوفية	الإجمالي
١	مأمورية ضرائب المبيعات	٤٢٤
٢	مأمورية الضرائب العامة	١٠٩٥
الإجمالي		١٥١٩

المصدر: إدارة شؤون العاملين في ضرائب المبيعات، والضرائب العامة، ٢٠١١.

أما بالنسبة للعينة فقد تم استخدام الجداول الإحصائية لتحديد حجم العينة (بازرعة،٢٠٠٨)[1] وحيث أن مجتمع البحث هو ١٥١٩ موظف، وبافتراض أن حدود الخطأ ٥% وبالكشف في الجداول الإحصائية عند حجم مجتمع البحث وحدود الخطأ عند ٥% يكون حجم العينة هو (٣٢٢ فرداً). وتمثلت وحدة المعاينة في (مأمور ضرائب – مفتش ضرائب– باحث – كاتب – معاون) مع استبعاد فئة عمال النظافة والعمال بعقود.

ج– متغيرات البحث وأساليب القياس:

١. المناخ الأخلاقي (متغير مستقل):

يعد مقياس أنماط المناخ الأخلاقى لكلاً من[2](Marten and Cullen,2006) من أشهر مقاييس المناخ الأخلاقي بالمنظمات، حيث تم استخدامه في العديد من الدراسات السابقة ومنها دراسة [3](John O.Okpara and Pamela Wynn ,2007) ، ودراسة (MingTien Tsai and Chun-Chen,2008)[4] ويتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، ولذا تم الاستعانة بهذا المقياس في الدراسة الحالية، ويضم المقياس ١٤ عبارة تغطي الأنماط الخمسة للمناخ الأخلاقي (مناخ الرعاية الأخلاقية، مناخ الاستقلال، مناخ القوانين والمبادئ، مناخ القواعد، المناخ النفعي)، خصص لكل نوع منها ثلاثة عبارات، ماعدا مناخ الأدوار خصص له عبارتان. وتم قياس كل عبارة من العبارات السابقة على مقياس ليكرت للموافقة /وعدم الموافقة والذي يتراوح بين موافق تماما (٥) وغير موافق على الإطلاق(١).

٢. الالتزام التنظيمي (متغير تابع):

تم قياس الالتزام التنظيمي باستخدام مقياس (Allen and Meyer ,1990)[5] ويتضمن هذا المقياس ثلاثة مقاييس فرعية لقياس الأبعاد الثلاثة للالتزام التنظيمي (العاطفي، والمستمر، والمعياري) ويتكون من ١٨ عبارة، ست منها (العبارات رقم ١، ٤، ٧، ١٠، ١٣، ١٦ بقائمة الاستقصاء) تغطي بعد الالتزام العاطفي، وتخص ست عبارات (٢، ٥، ٨، ١١، ١٤، ١٧

---

[1] – محمود صادق بازرعة (٢٠٠٨)، بحوث التسويق للتخطيط والرقابة واتخاذ القرارات ، جده ،مكتبة خوارزم ،ص ١٧٣.

2- Martin, K.D. and J.B. Cullen (2006). " Continuities and Extensions of Ethical Climate Theory: A meta-Analysis Review", Journal of Business Ethics,69,p,175.

3- John O. Okpara and Pamela Wynn(2008)." The Impact of ethical Climate on Job satisfaction, and Commitment in Nigeria", Journal of Management Development,27,P,940.

4- MingTien Tsai and Chun-Chen,Op.Cit.p,570

5- Allen, N., J. and Meyer, J., P.(1990). "The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization", Journal of Occupational Psychology, 63,p,16.

بقائمة الاستقصاء) بعد الالتزام الاستمراري للالتزام التنظيمي، بينما يختص البعد الأخير للالتزام التنظيمي وهو الالتزام المعيارى ويتكون من ست عبارات (٣، ٦، ٩، ١٢، ١٥، ١٨ بقائمة الاستقصاء).

وتم قياس كل عبارة من العبارات السابقة على مقياس ليكارت للموافقة /وعدم الموافقة والذي يتراوح بين موافق تماما (٥) وغير موافق على الإطلاق(١). حيث إن الدرجة الأعلى تمثل مستويات أعلى من الالتزام التنظيمي و العكس صحيح.

٣. الرضاء الوظيفي (متغير تابع):

تم قياس الرضاء الوظيفي باستخدام مقياس (Hackman&Oldham,1975)[1] ويتكون هذا المقياس من ١٣ عبارة، أربع منها (العبارات رقم ٢، ٧، ١١، ١٢ بقائمة الاستقصاء) تغطي بعد الرضا الداخلي (العاطفي)، وهي المتعلقة بالرضا عن محتوى العمل، بينما تخص العبارات التسعة الأخرى (١، ٣، ٤، ٥،٦، ٨، ٩، ١٠، ١٣) الرضا الخارجي عن كل من الأجر، والترقية وعلاقات العمل. وتم قياس كل عبارة من هذه العبارات على مقياس من نوع ليكرت ذي الخمس نقاط، تتراوح ما بين غير راضٍ على الإطلاق ويعطى لها (١) وراض تماماً ويعطى يرمز لها (٥) نقاط.

د- أداة جمع البيانات:

تمثلت أداة جمع البيانات في قائمة الاستقصاء الموجهة إلي العاملين بمصلحة الضرائب المصرية -قطاع المنوفية-، وتضمنت هذه القائمة ثلاثة أقسام على النحو التالي:

القسم الأول: ويضم (١٤ سؤالاً) تتعلق بأنماط المناخ الأخلاقي الخمسة، خصص منها لكل من مناخ الرعاية الأخلاقية (٣ عبارات)، ومناخ الاستقلال (٣ عبارات)، ومناخ المبادئ والقوانين (٣ عبارات)، والمناخ النفعي (٣عبارات)، بينما خصص لمناخ القوانين (عبارتان).

القسم الثانى: ويختص بالرضا الوظيفي، ويشتمل على (١٣) عبارة أربع منها تغطى بعد الرضا الداخلي، وتسع منها تغطي بعد الرضا الخارجي.

القسم الثالث: ويتعلق بأبعاد الالتزام التنظيمي الثلاث (العاطفي، الاستمراري، المعياري)، يخص كل بعد منها ستة عناصر، وبذلك يكون مجموع عبارات القسم الثاني ١٨عبارة.

---

1 - Hackman, J.R., & Oldham,G.R.(1975)." Development of the Job Diagnostic Survey ", Journal of Applied psychology,66,P,736.

وقد تم جمع بيانات الاستقصاء باستخدام إحدى الطرق المركبة التي تشتمل على المقابلة الشخصية القصيرة للمستقصى منه وتسليم قائمة الأسئلة شخصياً بعد التعريف بأهداف الدراسة وطلب التعاون، وترك القائمة ليتم الإجابة عليها في الوقت الملائم للمستقصى منه، وأخيراً تجميع القوائم المستوفاة من خلال المقابلة الشخصية القصيرة مرة. وتم توزيع ٣٥٠ استمارة استقصاء بزيادة قدرها ٢٨ استمارة لمراعاة احتمالية انخفاض نسبة الردود على قوائم الاستقصاء مستعيناً في ذلك بجهود مجموعة من المعيدين والمدرسين المساعدين وطلبة الدراسات العليا، وقد بلغت نسبة الردود حوالي ٨٧% وتعتبر هذه النسبة مقبولة في مثل هذا النوع من البحوث.

هـ – أساليب التحليل الإحصائي للبيانات:

اعتمد الباحث في تحليل بيانات هذه الدراسة على عدد من الأساليب الإحصائية حسب نوع البيانات، وفروض البحث، وتم حسابها باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، وهذه الأساليب هى:

- التحليل الوصفي كالمتوسطات والانحراف المعياري.
- معامل ارتباط بيرسون Pearson لتحديد مدى العلاقة الموجودة بين المتغير التابع والمتغيرات المستقلة في هذه الدراسة والدلالة الإحصائية لهذه العلاقة.
- تحليل الارتباط والانحدار المتعدد Multiple Regression and Correlation لدراسة علاقة وتأثير أنماط المناخ الأخلاقي كمتغير مستقل، على كل من الرضا الوظيفي والإلتزام التنظيمى كمتغيرات تابعة.

و– حدود البحث:

١– حدود مكانية: اقتصر تطبيق البحث على العاملين (مأمور ضرائب – مفتش ضرائب– باحث – كاتب – معاون) بمصلحة الضرائب المصرية قطاع المنوفية (الضرائب العامة – ضرائب المبيعات) وذلك نظراً لضيق الوقت والتكلفة.

٢– حدود زمنية: تم تجميع بيانات الدراسة الحالية خلال الفترة من ٢٠١١/٢/١– إلى ٢٠١١/٦/٣٠م.

٣– حدود موضوعية: اقتصر البحث على دراسة علاقة أنماط المناخ الأخلاقي بالرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي دون المتغيرات الأخرى التي قد تكون مؤثرة.

أقسام الدراسة:

بعد التقديم السابق فإن البحث ينقسم إلى مايلي:

القسم الأول: الإطار النظري.

القسم الثاني: نتائج الدراسة الميدانية.

القسم الثالث: النتائج والتوصيات والدراسات المستقبلية.

أولا: الإطار النظري:

وسوف نتناول في هذا القسم مفهوم كل من المناخ الأخلاقي، والرضا الوظيفي، والالتزام التنظيمي، وكذلك الدراسات السابقة ذات الصلة بتغيرات البحث، وذلك كما يلي:

١- مفهوم المناخ الأخلاقي وأبعاده:

يعد المناخ الأخلاقي نمط من أنماط مناخ العمل التنظيمي. ووفقا لـــ (Victor andCullen,1987)[1] فإن المناخ الأخلاقي هو التصورات أو الرؤى المشتركة بين أفراد المنظمة عن ماهية السلوك الصحيح وكيفية معالجة القضايا الأخلاقية والتعامل معها. بينما يعرفه (Babin, and Roben, 2000)[2] بأنه إدراكات العاملين للمعايير الأخلاقية المتعلقة بقواعد وقيم وإجراءات وممارسات المنظمة.

و يعرف الباحثين المناخ الأخلاقي بأنه مجموعة من القيم أو المعايير المشتركة بين أفراد المنظمة، تمثل خطوطاً توجيهية للمديرين في صنع القرار الأخلاقي، وفي التمييز بين ما هو جيد أو ما هو سيء، وبين ما هو صواب وما هو خطأ.

وبالنسبة لأبعاد مناخ العمل الأخلاقي، توجد العديد من التصنيفات لها، الأكثر شيوعاً تصنيف كل من (Marten and Cullen,2006)[3] والذي يحتوى على خمسة أنماط للمناخ الأخلاقي وهي:

---

1 - Victor,B. and J,B. Cullen(1987)." A Theory and Measure of Ethical Climate in Organizations, in W.C.frederick (ed)",Research incorporate Social Performance and Policy (JAI Press,Greenwich CT),p,52.

2 –Babin,Barry J., James S.Boles, and Donald p. Robin (2000). " Representing the Perceived Ethical Work Climate Among Marketing Employees", Academy of Marketing Science, 28,P,347.

3 - Marten and Cullen,OP.Cit. p,178.

- **مناخ الرعاية Caring:**

وينطلق أصحاب هذا النمط من المناخ الأخلاقي في تصرفاتهم استنادا إلى معيار الخيرية أو العطاء الأخلاقي القائم على الاهتمام بالآخرين سواء كانوا داخل أم خارج المنظمة والذين قد يتأثرون بقراراتهم الأخلاقية، كما يكون لدى أصحاب هذا المناخ اهتماما صادقاً بسعادة ورفاهية بعضهم البعض.

- **مناخ الاستقلالية Independent:**

ويرتكز هذا النمط على معيار المبدأ الأخلاقي، ووفقاً لهذا النوع من المناخ الأخلاقي يتصرف الأشخاص وفقاً لمعتقداتهم الأخلاقية، أي أن تصرفاتهم تكون وفق مجموعة من المبادئ المدروسة جيداً أو المعروفة لديهم مسبقاً.

- **مناخ القانون أو المعيار Law and Code:**

ويرتبط هذا النمط مع معيار المبدأ الأخلاقى، ويستند هذا النوع من المناخ الأخلاقي على البعد التصوري أو الإدراكى ويتطلب إلتزام العاملين بالمعايير والأنظمة المتعلقة بمهنتهم أو بأى سلطة أخرى، مثل القرآن الكريم أو القانون.

- **مناخ القواعد Rules:**

ويتعلق هذا النمط بقواعد السلوك المقبولة التي تحددها المنظمة والمتعلقة بجوانب العمل المختلفة بالمنظمة، ويسترشد متخذ القرار بهذه القواعد أو المعايير مثل معايير قواعد السلوك.

- **مناخ المنفعة Instrumental:**

ويستند هذا النمط الأخلاقي على معيار الأنانية والذي يسعى صاحبه إلى تحقيق أقصى قدر من المصلحة الذاتية، ويعتقد أصحاب هذا النمط الأخلاقي أن القرارات تتخذ لخدمة مصالح المنظمة أو لتحقيق فوائد شخصية.

٢- مفهوم الالتزام التنظيمي وأبعاده:

يعرف (Decotiis and summers,1987)[1] الالتزام التنظيمي بأنه مدى قبول الفرد واقتناعه بأهداف المنظمة في أداء الدور التنظيمي الذي يساهم في تحقيق أهداف المنظمة، كما

1 - Decotiis, T.A & Summers, T.p.(1987)." A Path Analysis of a model of the Antecedents and consequences of organizational Commitment ", Human Relations ,40,p,446.

ينظر كل من (Marsh &Mannari,1997)[1] إلى الالتزام التنظيمي على أنه الحق الأدبي أو الأخلاقي بالبقاء داخل المنظمة بغض النظر عما تقدمه من رضا للعاملين أو تحسين حالتهم.

وبالنسبة لأبعاد الالتزام التنظيمي، يعد تصنيف كلا من (Allen and Meyer, 1990)[2] من أشهر التصنيفات، وقد قسم الالتزام التنظيمي إلى ثلاثة أبعاد هي:

- **الالتزام العاطفي أو الوجداني: Affective commitment**

و يشير إلي رغبة الفرد في البقاء في المنظمة وذلك بسبب ارتباطه بالمنظمة وقبول أهدافها وقيمها واستعداده لبذل الجهد من أجل المنظمة.

- **الالتزام المستمر: Continuance commitment**

ويشير إلى حاجة الفرد للبقاء في المنظمة وإدراكه للتكاليف المترتبة على تركها.

- **الالتزام المعياري: Normative commitment**

وهو نوع من الواجب على الفرد، أو الالتزام الأدبي أو الأخلاقي نحو البقاء في المنظمة، حيث يبقى في المنظمة لأنه يشعر أن تركه للمنظمة سيترك انطباعاً سيئاً لدى زملائه.

٣- مفهوم الرضا الوظيفي وأبعاده:

من التعريفات الأكثر قبولاً للرضا الوظيفي تعريف (Locke,1983)[3] ويشير إلى الرضا الوظيفي بأنه الحالة العاطفية الإيجابية الناتجة عن تقييم الشخص لوظيفته أو ما يحصل عليه من وظيفته. ووفقاً لـ (Robbins,1996)[4] يعرف الرضا الوظيفي على أنه اتجاه الموظف العام إزاء وظيفته، وقد يكون ذلك الاتجاه سلبياً أو إيجابياً.

---

1 - Marsh, R.M. and Mannari,H.(1997), " Organizational Commitment and turnover: A prediction Study ", Administrative Science Quarterly, 22,p,57.

2 - Allen and Meyer, Op.Cit.p,2.

3 - Locke, E.(1983)." The Nature and Causes of Job Satisfaction. In M.C. Dunnette (ed.), Handbook of Industrial and Organizational Psychology, New York: John Wiley & Sons,P,1298.

4 - Robbins, S.P.(1996), Organizational Behaviour, N.J.A Simon & Schuster Company,p,123.

ووفقاً لكل من (Organ&Near,1985)[1] يشتمل الرضا الوظيفي على مكونين أساسيين هما:

- الرضا الداخلي (العاطفي): وهو الرضا الذي يستند إلى التقييم العاطفي الإيجابي الكلي، وهو يركز على ما إذا كانت الوظيفة تثير حالة مزاجية جيدة ومشاعر إيجابية لدى الفرد.
- الرضا الخارجي (الإدراكي): وهو الرضا الذي يستند إلى التقييم العقلاني والمنطقي لظروف الوظيفة مقارنة بظروف الوظائف الأخرى المماثلة.

٤ – الدراسات السابقة:

يهتم هذا الجزء بمراجعة ما كتبه الباحثون من دراسات حول هذا الموضوع، وبناء على مشكلة وأهداف البحث يمكن تقسيم هذه الدراسات إلى ثلاث مجموعات وذلك على النحو التالي:

4/1– المناخ الأخلاقي وعلاقته بالرضا الوظيفي:

يمكن تفسير العلاقة بين المناخ الأخلاقي والرضا الوظيفي من خلال نظرية العدالة التنظيمية، ووفقاً لـ(Moorman, R.H،١٩٩١[2]) فإن العدالة التنظيمية تتضمن بعدين الأول يتعلق بالعدالة التوزيعية، وتشير إلى عدالة القرارات الإدارية المتعلقة بتوزيع مخرجات العمل مثل المرتب والترقية، والثاني يتعلق بالعدالة الإجرائية وتركز على الكيفية التى يتم بها اتخاذ هذه القرارات.

وتبين نتائج دراسة (Dailey and Kirk,1993)[3] أن إدراك العاملين للعدالة التنظيمية بشقيها التوزيعى والإجرائى يؤثر على الاتجاهات الوظيفية للعاملين مثل: الرضا الوظيفي والأداء الوظيفي والنية لترك العمل.

---

1 - Organ, D.W. and Near , J.P.(1985)." Cognition Vs Affect in Measures of Job Satisfaction", International Journal of Psychology,20,p,242.

2- Moorman, R.H.,(1991). The relationship between organizational justice and organizational citizenship behavior: Do fairness perceptions influence employee citizenship", Journal of Applied Psycology,75,p, 845.

3- Dailey, R.C.and Kirk,D.J.(1992). " Distributive and Procedural Justice as antecedents of job satisfaction and intent to turnover ", Human Relations, 10,p,308.

ومن منظور مفاهيمى أشارت دراسة (Lind and De Vera,1993)[1] إلى أن إدراك العدالة في جانب معين تؤثر على إدراك العدالة في جانب آخر، فالعامل الذى يدرك أن منظمته أخلاقية من المحتمل أن يدرك أن منظمته سوف تعامله بعدالة، وهذا بدوره سوف يؤدى لزيادة رضا العاملين.

وبصفة عامة فإن حكم العاملين على المنظمة بأنها عادلة – أخلاقية – يؤثر على اتجاهات وسلوكيات وقرارات الأفراد ليس في محيط العمل فقط بل في جميع جوانب السياق الاجتماعي، كما تعد عنصراً حاكماً في كيفية استجابة الأفراد للنتائج والعمليات التنظيمية.

وقد أيدت نتائج بعض الدراسات الاستناج السابق، ففي دراسة قام بها (Deshpande,1996)[2] للبحث في تأثير أنماط المناخ الأخلاقي على عناصر الرضا الوظيفي توصلت إلى وجود تأثير معنوي لثلاثة أنماط من المناخ الأخلاقي والمتمثلة في الرعاية Caring والاستقلال Independent والأدوار Rules على جميع عناصر الرضا الوظيفي، ما عدا نمط المناخ النفعي Instrumental له تأثير سلبي كبير على الرضا الوظيفي.

وفي اتجاه آخر توصلت دراسة كلاً من (Schwepker and T.N.Ingram,1997)[3] إلي أن عدم التوافق الأخلاقي بين العاملين ومنظماتهم سوف يؤدي إلى زيادة الضغوط الوظيفية للعاملين وانخفاض الرضا الوظيفي.

أما دراسة (Martin and Cullen,2006)[4] فتوصلت إلى أن كلا من مناخ الرعاية، ومناخ القانون، ومناخ الاستقلال، ومناخ القواعد، يسهما بشكل كبير في تعزيز الرضا

---

1 - Lind, E.A., Kulik, C.T.,Ambrose,M. and de Vera park, M.V.(1993)." Individual and corporate dispute resolution: using procedural fairness as a decision heuristic", Administrative Science Quarterly, 38,P,226.

2 - Deshpande, S.P,(1996). " The Impact of Ethical Climate Types on facets of Job Satisfaction: An Empirical Investigation", Journal of Business Ethics.15,P,657.

3 - Schwepker and T.N. Ingram (1997)." The Influence of Ethical Climate and Ethical conflict on Role Stress in the Sales force", Journal of Academic Marketing Science,25,p,99.

4 - Martin and Cullen,Op.Cit.p,167.

الوظيفي لدى العاملين، إلا أن نتائج هذه الدراسة تختلف مع الدراسة السابقة في أن مناخ المنفعة له تأثير إيجابي على الرضا الوظيفي.

وفي تركيا قام كل من (Meral Elci and lutfihak Alpkan,2009)[1] ببحث أثر تسعة أنماط من المناخ الأخلاقي وهى (الحرص على المصلحة الشخصية، أرباح الشركة، الكفاءة، الصداقة، مصلحة الفريق، المسؤولية الاجتماعية، الأخلاق الشخصية، إجراءات وقواعد المنظمة، القوانين والأكواد المهنية) على رضاء العاملين عن العمل، وتوصلت الدراسة إلى أن مناخ المصلحة الشخصية يؤثر سلبياً على الرضا الوظيفى بينما كانت أنماط مصلحة الفريق والمسؤولية الاجتماعية والقوانين والأكواد المهنية لها آثار إيجابية على الرضا الوظيفى للعاملين.

٢/٤- المناخ الأخلاقي وعلاقته بالالتزام التنظيمي:

تناولت عدد من الدراسات طبيعة العلاقة بين المناخ الأخلاقى للمنظمة والالتزام التنظيمي، ومن الدراسات المبكرة في هذا المجال دراسة (Kidron,1978)[3] والتى توصلت إلي أن أخلاقيات العمل الدينية ترتبط بدرجة أكبر مع الانتماء المعنوي Moral Commitment مقارنة بالانتماء المحسوب Calculative Commitment. كما قام (Ostroff,1993)[4] بدراسة بينت نتائجها أن المناخ الأخلاقي يفسر ٢١% من التباين في الالتزام التنظيمى.

1- Meral Elci and lutfihak Alpkan,(2009)."The Impact of Perceived Organizational Ethical Climate on Work Satisfaction", Journal of Business Ethics, 84,P,299.

٣- Kidron, A.(1978)." Work Values and Organizational Commitment ", Academy of Management Journal,21,P,241.

٤- Ostroff C. (1993). " The effects of climate and personal influences on individual behavior and attitudes in Organization", Organ Behav Hum Perform, 56 (October),p,56.

ومن جهة أخرى توصلت دراسة [١] (Yousef,2000) إلى أن أخلاقيات العمل الإسلامية تؤثر تأثيراً طردياً معنوياً في أبعاد الالتزام التنظيمي الثلاثة (العاطفي، والاستمرارى، والمعيارى). كما أشارت دراسة [٢](Valentine,S.l.G and M.Lucero,2002) إلى أن القيم الأخلاقية للمنظمة ترتبط إيجابياً بالالتزام التنظيمي.

وفي نفس السياق قام كل من [٣] (Cullen and Victor,2003) بتقييم أثر المناخ الأخلاقي على الالتزام التنظيمي ودعمت نتائج الدراسة العلاقة الإيجابية بين المناخ الأخلاقي الخيري والالتزام التنظيمى، في حين بينت النتائج أن مناخ الأنانية ذو علاقة سلبية بالالتزام التنظيمي.

٣/٤- المناخ الأخلاقى وعلاقته بالرضا الوظيفي والالتزام التنظيمى:

اهتم عدد قليل من الباحثين بدراسة هذا الجانب وذلك نظراً لحداثة مفهوم المناخ الأخلاقى، ومن هذه الدرسات دراسة [٤] (Charles H.S.Jr,2001)، وفي نفس السياق توصلت دراسة [٥](Aryee, Budhwar ,and Chen,2002) إلي أن المناخ الأخلاقي محدد هام للثقة في المشرف، كما يؤثر كلاً من المناخ الأخلاقي والثقة في المشرف تأثيراً إيجابياً على الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي لمندوبي البيع، ونية منخفضة لترك العمل.

ومن جهة أخرى توصل كل من [١] [1](Babin and Boles (2004) إلى وجود ارتباط معنوي موجب بين الأخلاقيات التنظيمية والرضا الوظيفي الكلي ولكل بعد من أبعاده، بينما

1- Yousef, D.A. (2000)." The Islamic Work Ethic as a Mediator of the Relationship between Locus of control, Role Conflict and Role Ambiguity- A study in an Islamic country Setting", Journal of Managerial Psychology,15,P,286.

٢- Valentine, S., L. Godkin and M.Lucero(2002)."Ethical Context Organization Commitment and Person Organization fit", Journal of Business Ethics, 41,P,349.

٣- Cullen and Victor,OP.Cit.P,52.

٤- Charles H.Schwepker Jr.(2001). " Ethical climate S Relationship to job satisfaction, Organizational Commitment, and Turnover intention in salesforce", Journal of Business Research, 54,p,39.

٥ - Aryee,Samuel,Pawan S.Budhwar,and Zhen Xiong Chen,OP.Cit,P,268.

١- Babin Mitch Griffin, and James S. Boles (2004)." Buyer Reactions to Ethical Beliefs in the Retail Environment", Journal of Business Research, 57,p,1155.

يرتبط أنماط معينة للمناخ الأخلاقي التنظيمي مع الالتزام التنظيمي الكلي. وفي أمريكا قام كل من (Jay prakash and William B ,2006)[1] بدراسة للتعرف على أثر المناخ الأخلاقي على الاتجاهات الوظيفية لمندوبي البيع، وأظهرت نتائج الدراسة أن المناخ الأخلاقي محدد هام للثقة في المشرف والرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي. بينما قام كل من (John O. Okpara and Pamela Wynn,2008)[2] بدراسة المناخ الأخلاقى في نيجيريا، وتوصلت الدراسة الى وجود علاقة بين المناخ الأخلاقي وجميع عناصر الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمى، وأن المناخ الأخلاقي يفسر حوالى ٥٨% من التباين في الرضا الوظيفي بصفة عامة.

وعلى نفس المنوال، أكدت نتائج دراسة كلا من[٣] (Ming-Tien Tsai and Chun-Chen Huang,2008) وجود تأثير إيجابي لكل من مناخ الاستقلال والقواعد والرعاية والقانون على الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي، بينما يؤثر مناخ المنفعة سلبياً على الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي. وفي بريطانيا توصلت دراسة[٤] (James B.DeConinck,2010) إلى وجود تأثير إيجابي لمناخ العمل الأخلاقي على كل من الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي، وأن الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي يتوسطا العلاقة بين مناخ العمل الأخلاقى وبين ميل العاملين لترك العمل.

ويتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة النتائج التالية:

١- أنها ساهمت في إلقاء الضوء على مفاهيم كل من المناخ الأخلاقي، والرضا الوظيفي، والالتزام التنظيمي، والوقوف على محددات كل منها، وتحديد طبيعة العلاقة بينهما.

---

1 -Jay Prakash Mulki, Fernando Jaramillo, and William B.Locander,(2006). " Effects of ethical climate and supervisory trust on salespersons Job Attitudes and Intentions to Quit " Journal of personal Selling &Sales Management,1,P,23.

2 – John O. Okpara and Pamela Wynn,OP.Cit,P,938.

3 - Ming-Tien Tsai and Chun-Chen Huang,OP.Cit,P,570.

4 - James B. DeConinck, (2010)." The influence of ethical climate on marketing employees job attitudes and behaviors", Journal of Business Research, 63,P,388.

٢- أن للمناخ الأخلاقي تأثير على العديد من النتائج التنظيمية بجانب الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي مثل: الاستغراق الوظيفي، والميل لترك العمل، صراع وغموض الدور، الأداء الوظيفي.

٣- لا يوجد اتفاق بين الباحثين حول أنماط المناخ الأخلاقي بالمنظمة، فالدراسات التى تمت في تركيا بخصوص المناخ الأخلاقى صنفت المناخ الأخلاقى إلى عشرة أنماط، بينما في المملكة المتحدة اعتمدت الدراسات على أربعة تصنيفات فقط للمناخ الأخلاقي، في حين أن الدراسات التى أجريت في تايوان استعان فيها الباحثون بخمسة أنماط للمناخ الأخلاقي بالمنظمات، واتفقت معها الدراسات التى أجريت في نيجيريا بخصوص تصنيف المناخ الأخلاقى إلى خمسة أنماط.

٤- على الرغم من وجود تباين بين الدراسات في كيفية قياس المناخ الأخلاقي، إلا أن مقياس (Marten and Cullen,2006)1 يعد من أكثر مقاييس المناخ الأخلاقي استخداماً ويتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات.

٥- اهتمت العديد من الدراسات الأجنبية بدارسة طبيعة العلاقة بين المناخ الأخلاقي والرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي، إلا أنه لا يوجد بينها اتفاق في النتائج.

٦- هناك غزارة علمية واهتمام واضح من قبل الباحثين الأجانب بموضوع المناخ الأخلاقي وعلاقته باتجاهات وسلوكيات العاملين واتجاهات العملاء والميزة التنافسية للمنظمات، إلا أنه على المستوى العربى لم ينل هذا الموضوع حتى الآن الاهتمام الكافى من قبل الباحثين.

٧- أن غالبية الدراسات المتعلقة بالمناخ الأخلاقي تم تطبيقها على العاملين في البيع أو المطاعم أو الفنادق أو المستشفيات والطلبة وفي دول مختلفة مثل: تركيا، بريطانيا، تايوان، نيجيريا، وهى بيئات بلا شك تختلف عن البيئة العربية.

٨- لا توجد دراسة عربية واحدة – في حدود علم الباحثين – بحثت في تأثير أنماط المناخ الأخلاقي على عناصر كل من الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي.

---

1 - Marten and Cullen, OP.Cit,P,179.

ثانيا: نتائج الدراسة الميدانية:

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة على النحو التالي:

١- التحليل الوصفي للمناخ الأخلاقي:

تم تقييم مستوى المناخ الأخلاقي بمصلحة الضرائب المصرية قطاع المنوفية من خلال الإجابة على سؤال المناخ الأخلاقي والذي يتضمن ١٤ عبارة تعكس الأنماط الخمسة للمناخ الأخلاقي وهي مناخ الرعاية والاستقلالية والقانون والقواعد والمنفعة، وتوضح البيانات الواردة في الجدول رقم(2) إدراك العاملين في مصلحة الضرائب المصرية قطاع المنوفية لمستوى المناخ الأخلاقي بها.

جدول رقم (2)

التحليل الإحصائي لأبعاد المناخ الأخلاقي

المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري
▪ مناخ الرعاية	٢,١٩	١,٠٢
▪ مناخ الاستقلالية	٢,٤٥	١,١٥
▪ مناخ القانون	٢,١٢	١,٠٣
▪ مناخ القواعد	٣,٣٩	١,١٤
▪ مناخ المنفعة	٢,٢٠	١,٠٢
المتوسط العام للمناخ الأخلاقي	٢,٤٨	١,١٨

وكما يتضح من الجدول السابق فإن مستوى المناخ الأخلاقي في مصلحة الضرائب المصرية قطاع المنوفية يعتبر متوسطاً حيث بلغ المتوسط العام للمناخ الأخلاقي (٢,٤٨). ويلاحظ أيضا أن من أنمط المناخ الأخلاقي أكثر توافراً في مصلحة الضرائب هو مناخ القواعد بمتوسط حسابي قدرة (٣,٣٩) يليه مناخ الاستقلالية بمتوسط قدره (٢,٤٥) ثم مناخ المنفعة بمتوسط قدره (٢,٢٠)، وبعد ذلك مناخ الرعاية بمتوسط وقدره (٢,١٩) وفي النهاية مناخ القانون بمتوسط وقدره (٢,١٢).

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج عدة دراسات سابقة (على سبيل المثال [1] (Cullen and Victor,2003; Kah and Boo,2001)، والتى أشارت إلى أن مناخ الرعاية كان أكثر مناخ عمل يفضله الموظفون، إلا أنها تتفق مع نتائج دراسة (Ming-Tien Tsai and Chun-Chen Huang,2008)[2] والتى جاء فيها مناخ القواعد والقوانين في مقدمة اهتمام العاملين بالمستشفيات.

٢- التحليل الوصفي للرضا الوظيفي:

تشير نتائج الجدول رقم (3) إلى أن مستوى الرضا الوظيفي الكلي بمصلحة الضرائب المصرية قطاع المنوفية أقل من متوسط، حيث بلغ المتوسط العام للرضا الوظيفي الكلي (٢,١٩)، وكما يلاحظ فان العاملين في مصلحة الضرائب يشعرون بمستوى رضا أقل من المتوسط وذلك بالنسبة لبعد الرضا الخارجي والداخلي، حيث بلغ المتوسط العام لكل منهما على التوالي (٢,٢١)، و(٢,١٦).

جدول رقم (٣)

التحليل الإحصائي لأبعاد الرضا الوظيفي

المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري
- الرضا الداخلي	٢,١٦	٠,٩٩
- الرضا الخارجي	٢,٢١	١,٠٤
المتوسط العام للرضا الوظيفي	٢,١٩	١,٠٣

٣- التحليل الوصفي للالتزام التنظيمي:

تبين نتائج الجدول رقم (4) أن مستوى الالتزام التنظيمي الكلي لدى العاملين في مصلحة الضرائب المصرية قطاع المنوفية عالي إلى حدٍ ما حيث بلغ متوسط الالتزام التنظيمي الكلي (٢,٨٣)، وكذلك أبعاده الثلاث العاطفي والاستمراري والمعياري حيث بلغ متوسط الالتزام العاطفي (٢,٩٤) والاستمراري (٢,٨١) والمعياري(٢,٧٣).

---

1 - See:

-Cullen, J.B.,K.P. Parboteeah and B. Victor ,OP.Cit.P,138.

-Kah and Boo,Op.Cit.p,321.

2 - Ming-Tien Tsai and Chun-Chen Huang,Op.Cit.P,566.

جدول رقم (٤)

التحليل الإحصائي لأبعاد الالتزام التنظيمي

المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري
الالتزام العاطفي	٢,٩٤	١,٢٢
الالتزام المستمر	٢,٨١	١,٢٧
الالتزام المعياري	٢,٧٣	١,٢١
المتوسط العام للالتزام التنظيمي	٢,٨٣	١,٢٤

٤- العلاقة بين المناخ الأخلاقي والرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي:

يبين الجدول (5) معاملات الارتباط بين المناخ الأخلاقي والرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي. ويتضح من الجدول أن هناك علاقة ارتباط موجبة ومعنوية بين المناخ الأخلاقي والرضا الوظيفي (معامل الارتباط٠,٤٧١)، كما توجد علاقة ارتباط موجبة ومعنوية بين المناخ الأخلاقي والالتزام التنظيمي (معامل الارتباط ٠,٣٤٥)، كما يبين الجدول وجود ارتباط موجب ومعنوي بين الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي (معامل الارتباط ٠,٣٠٦).

جدول رقم (٥)

معاملات الارتباط بين المناخ الأخلاقي والرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي

متغيرات الدراسة	١	٢	٣
١- المناخ الأخلاقي	١		
٢- الرضا الوظيفي	**٠,٤٧١	١	
٣- الالتزام التنظيمي	**٠,٣٤٥	**٠,٣٠٦	١

**تم تحليل البيانات عند مستوى معنوية عند ٠,٠١

وتتفق هذه النتائج مع دراسة كلٍ من John O. Jay[1] (Wright and Lundstrom ,2004; Okpara and Pamela Wynn ,2008; James B. DeConinck ,2010) والتي توصلت

[1] - See;

- Wright, Robert F., and William J. Lundstrom ,OP.Cit.P,30.
- John O. Okpara and Pamela Wynn, OP.Cit.P,951.
- James B. DeConinck,Op.Cit.p,382.

جميعها إلى وجود علاقة ارتباط موجبه بين المناخ الأخلاقي وكلٍ من الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي.

٥- العلاقة بين أنماط المناخ الأخلاقي وبين الرضا الوظيفي الكلي:

تشير نتائج تحليل البيانات باستخدام معامل ارتباط بيرسون كما هو موضح بجدول رقم (6) أن هناك علاقة ارتباط معنوية وموجبة بين مناخ الرعاية والرضا الوظيفي (معامل الارتباط ٠,٣٦٠). وعلاقة ارتباط موجبة ومعنوية بين مناخ الاستقلال وبين الرضا الوظيفي (معامل الارتباط ٠,٢٣٧). وكذلك توجد علاقة ارتباط معنوية وموجبة بين مناخ القانون وبين الرضا الوظيفي (معامل الارتباط ٠,٣٣٦). كما توجد علاقة ارتباط موجبة ومعنوية بين مناخ القواعد وبين الرضا الوظيفي (معامل الارتباط ٠,٤٥٩). كما توجد علاقة ارتباط معنوية وموجبة بين مناخ المنفعة وبين الرضا الوظيفي (معامل الارتباط ٠,١٣٦).

وتعنd هذه النتائج بصفة عامة أن العاملين الذين يشعرون بتوافر المناخ الأخلاقي فى منظماتهم يزداد لديهم درجة الشعور بالرضا الوظيفي العام عن منظماتهم. وبالتالي يثبت عدم صحة الفرض الرئيسي الأول والقائل إنه " لا توجد علاقة ارتباط طردية ذات دلالة إحصائية بين أنماط المناخ الأخلاقي وبين الرضا الوظيفي ككل ".

جدول رقم (٦)

التحليل الإحصائي لعلاقة أنماط المناخ الأخلاقي بالرضا الوظيفي الكلي

المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى المعنوية
الرضا الوظيفي	-	-
مناخ الرعاية	**٠,٣٦٠	٠,٠٠٠
مناخ الاستقلالية	**٠,٢٣٧	٠,٠٠١
مناخ القانون	**٠,٣٣٦	٠,٠١٧
مناخ القواعد	**٠,٤٥٦	٠,٠٠١
مناخ المنفعة	**٠,١٣٦	٠,٠٠٠

** تم تحليل البيانات عند مستوى معنوية ٠,٠١

٦- العلاقة بين أنماط المناخ الأخلاقي والالتزام التنظيمي الكلي:

تشير نتائج تحليل البيانات باستخدام معامل ارتباط بيرسون كما هو موضح بجدول رقم (7) أن هناك علاقة ارتباط معنوية وموجبة بين مناخ الرعاية وبين الالتزام التنظيمي (معامل الارتباط ٠,٣٠٧) وعلاقة ارتباط موجبة ومعنوية بين كل من مناخ الاستقلالية وبين الالتزام التنظيمي (معامل الارتباط ٠,١٢٣)، كما تشير النتائج إلى وجود علاقة ارتباط موجبة ومعنوية بين مناخ القانون والالتزام التنظيمي (معامل الارتباط ٠,١٢٧)، وكذلك تظهر النتائج وجود علاقة ارتباط موجبة ومعنوية بين مناخ القواعد والالتزام التنظيمي (معامل الارتباط ٠,٢٠٠)، وفي نفس الاتجاه تبين النتائج وجود علاقة ارتباط موجبة ومعنوية بين مناخ المنفعة والالتزام التنظيمي (معامل الارتباط ٠,٢٥٩).

وعلى ضوء ما سبق يمكن قبول عدم صحة الفرض الثاني الرئيسي والذي ينص على إنه" لا توجد علاقة ارتباط طردية ذات دلالة إحصائية بين أنماط المناخ الأخلاقي (الرعاية،والاستقلالية،والقواعد،والقانون،والفعالية) وبين الالتزام التنظيمي ككل".

وتختلف النتائج السابقة مع دراسة (Ming-Tien Tsai and Chun-chen Hung,2008)[1] والتي توصلت إلى أن المناخ النفعي كأحد أنماط المناخ الأخلاقي يؤثر بشكل سلبي على الالتزام التنظيمي.

جدول رقم (7)

نتائج التحليل الإحصائي لعلاقة أنماط المناخ الأخلاقي بالالتزام التنظيمي الكلي

المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى المعنوية
الالتزام التنظيمي	—	—
مناخ الرعاية	**٠,٣٠٧	٠,٠٠٢
مناخ الاستقلالية	*٠,١٢٣	٠,٠٠١
مناخ القانون	**٠,١٧٢	٠,٠٠١
مناخ القواعد	**٠,٢٠٠	٠,٠٠٠
مناخ المنفعة	**٠,٢٥٩	٠,٠٠٣

**تم تحليل البيانات عند مستوى معنوية ٠,٠١

1 - Ming-Tien Tsai and Chun-Chen Huang,Op.Cit.P,568.

*تم تحليل البيانات عند مستوى معنوية ٠,٠٥

٧- أثر أنماط المناخ الأخلاقي على الرضا الوظيفي الكلي:

للتعرف على أثر المناخ الأخلاقي بأنماطه الخمسة على الرضا الوظيفي الكلي تم استخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط. وتشير نتائج تحليل الانحدار كما يتضح من جدول رقم (8) أن أنماط المناخ الأخلاقي الخمسة تؤثر تأثيرا معنويا على الرضا الوظيفي. إلا أن مناخ الاستقلالية ومناخ المنفعة ومناخ القواعد أكثر تأثيراً من مناخ الرعاية ومناخ القانون، حيث يفسر مناخ الاستقلالية حوالي ٤٧% من الرضا الوظيفي الكلي، بينما يفسر مناخ المنفعة حوالي ٣٨% من الرضا الوظيفي الكلي، في حين يفسر مناخ القواعد ٢١% من الرضا الوظيفي الكلي، وبعد ذلك يفسر مناخ الرعاية ١٣% من الرضا الوظيفي الكلي، وأخيراً يفسر مناخ القانون ١١% من الرضا الوظيفي الكلي.

وبناءً على هذه النتائج يتم تدعيم رفض الفرض الرئيسي الأول من الدراسة والقائل إنه " لا توجد علاقة ارتباط طردية ذات دلالة إحصائية بين أنماط المناخ الأخلاقي (الرعاية، الاستقلالية، القانون، القواعد، المنفعة) وبين الرضا الوظيفي الكلي".

جدول (8)

معاملات الانحدار لتأثير المناخ الأخلاقي على الرضا الوظيفي

المتغيرات المستقلة	معامل التحديد	بيتا	مستوى المعنوية
مناخ الرعاية	٠,١٣	٠,٣٦٠	***٠,٠٠١
مناخ الاستقلالية	٠,٤٧	٠,٢١٦	***٠,٠٠١
مناخ القانون	٠,١١	٠,٣٣٢	***٠,٠٠١
مناخ القواعد	٠,٢١	٠,٤٦٠	***٠,٠٠١
مناخ المنفعة	٠,٣٨	٠,١٩٥	***٠,٠٠١

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كلٍ من (Deshpande,1996)[1] والتي توصلت إلى وجود تأثير معنوي لثلاثة أنماط من المناخ الأخلاقي المتمثلة في الرعاية Caring والاستقلال Independent والأدوار Rules على الرضا الوظيفي، في حين وجد أن نمط

1 - Deshpande, S.P,OP.Cit,P,655.

المناخ النفعي Instrumental له تأثير سلبي كبير على الرضا الوظيفي. إلا أنها تتفق مع نتائج دراسة، [1](Martin and Cullen,2006)والتي توصلت إلى أن كلا من مناخ الرعاية، ومناخ القانون، ومناخ الاستقلال، ومناخ القواعد، ومناخ المنفعة يسهمان بشكل كبير في تعزيز الرضا الوظيفي لدى العاملين.

٨- نتائج تحليل الانحدار لتأثير أنماط المناخ الأخلاقي على الالتزام التنظيمي الكلي:

للتعرف على أثر المناخ الأخلاقي بأنماطه الخمس على الالتزام التنظيمي الكلي تم استخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط. وتشير نتائج تحليل الانحدار كما يتضح من جدول رقم (9) أن أنماط المناخ الأخلاقي الخمس تؤثر تأثيرا معنويا على الالتزام التنظيمي. إلا أن مناخ الرعاية ومناخ القانون ومناخ الاستقلالية أكثر تأثيراً من مناخ القواعد ومناخ المنفعة، حيث يفسر مناخ الرعاية حوالي ٢٢% من الالتزام التنظيمي الكلي، بينما يفسر مناخ القانون حوالي ١٥% من الالتزام التنظيمي الكلي، في حين يفسر مناخ الاستقلالية ١١% من الالتزام التنظيمى الكلي، ويأتى في المرتبة قبل الأخيرة مناخ القواعد حيث يفسر ٧% من الالتزام التنظيمي الكلي، وأخيراً يفسر مناخ المنفعة ٠,٠٣% من الالتزام التنظيمى الكلي.

جدول (9)

معاملات الانحدار لتأثير أنماط المناخ الأخلاقي على الالتزام التنظيمي الكلي

المتغيرات المستقلة	معامل التحديد	بيتا	مستوى المعنوية
مناخ الرعاية	٠,٢٢	٠,٣٢٦	***٠,٠٠١
مناخ الاستقلالية	٠,١١	٠,١٤٧	***٠,٠١٧
مناخ القانون	٠,١٥	٠,١٩٠	***٠,٠٠٢
مناخ القواعد	٠,٧	٠,١٧١	***٠,٠٠٥
مناخ المنفعة	٠,٠٣	٠,٢٦٧	***٠,٠٠١

1 - Martin and Cullen,Op.Cit.p,174.

وبناءً على هذه النتائج يتم تدعيم رفض الفرض الرئيسي الثاني من الدراسة والقائل إنه " لا توجد علاقة ارتباط طردية ذات دلالة إحصائية بين أنماط المناخ الأخلاقي (الرعاية، الاستقلالية، القانون، القواعد، المنفعة) وبين الالتزام التنظيمي الكلي".

ثالثا: النتائج والتوصيات:

١- النتائج:

وفقاً للدراسة الميدانية التي اشتمل عليها هذا البحث أمكن التوصل إلى مجموعة من النتائج، والتي ربما تكون ذات فائدة كبيرة لإدارة مصلحة الضرائب المصرية، ونعرض فيما يلي أهم نتائج البحث:

١/١- أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى المناخ الأخلاقي في مصلحة الضرائب المصرية بصفة عامة غير مرتفع حيث بلغ متوسط إدراك العاملين لمدى وجود مناخ أخلاقي بالمصلحة (٢,٤٨).

١/٢- أن العاملين بمصلحة الضرائب المصرية لديهم درجة متوسطة من الالتزام التنظيمي (بمتوسط قدرة ٢,٣٨)، ويشعرون أيضا بدرجة متوسطة من الرضا الوظيفي (بمتوسط قدرة ٢,١٩).

١/٣- وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين المناخ الأخلاقي الكلي وبين الرضا الوظيفي الكلي.

١/٤- أشارت نتائج الدراسة إلى أن مناخ الاستقلالية هو أكثر الأنماط الأخلاقي تأثيرا على الرضا الوظيفي ككل يليه مناخ المنفعة، ثم مناخ القواعد، وبعد ذلك مناخ الرعاية، وأخيراً مناخ القانون.

١/٥- وتبين النتيجة السابقة أن العاملين بمصلحة الضرائب المصرية يشعرون بدرجة عالية من الاستقلالية في التصرف أثناء اتخاذ أي قرار متعلق بالوظيفة، وبعد ذلك يأتي اهتمامهم بمصلحتهم الشخصية، ثم يأتي اهتمامهم بعد ذلك بالتصرف في مجال العمل طبقاً للقواعد المحددة من المتفق عليها والمحددة بواسطة المصلحة، في حين يتمثل اهتمامهم قبل الأخير بمصلحة الآخرين سواء كانوا زملاءهم في العمل أم أفراداً خارج المصلحة ممن سوف يتأثرون بقراراتهم الأخلاقية، وأخيراً فإنهم يهتمون بالقوانين الخارجية وقوانين

ممارسة المهنة، ومجمل القول أن العاملين في مصلحة الضرائب المصرية يقدمون مصلحة المنظمة على مصالحهم الشخصية، إلا أنهم يقدمون مصالحهم الشخصية على قوانين مهنة الضرائب.

1/6- وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين المناخ الأخلاقي الكلي وبين الالتزام التنظيمي الكلي.

1/7- كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن مناخ الرعاية هو أكثر أنماط المناخ الأخلاقي تأثيراً على الالتزام التنظيمي ككل يليه مناخ القانون ثم مناخ الاستقلال وبعد ذلك مناخ القواعد وأخيراً مناخ المنفعة، وتعكس هذه النتائج أن محور اهتمام العاملين بمصلحة الضرائب المصرية بأنواعها الثلاث يتمثل في الاهتمام بمصالح العاملين بعضهم البعض، وبعد ذلك يأتي الاهتمام بقوانين ومواثيق مهنة، ثم التصرف وفقاً لمعتقداتهم وأخلاقهم الشخصية، ويأتي في المرتبة قبل الأخيرة الانشغال بقواعد العمل بمصلحة الضرائب، وفي المرتبة الأخيرة يركز أفراد مصلحة الضرائب على مصالحهم الشخصية.

1/8- يمكن القول بأن النتيجة الهامة لهذا البحث تتمثل في أنه يمكن لمنظمات الأعمال أن تحسن من الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي للعاملين لديها من خلال التأثير على المناخ الأخلاقي بأبعاده الخمسه، حيث أثبتت الدراسة أن جميع عناصر المناخ الأخلاقي تؤثر على الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي.

٢- التوصيات:

في ضوء ما سبق من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:

١/١-تحسين مناخ العمل الأخلاقي بمصلحة الضرائب المصرية (المبيعات – العامة)، لما له من ارتباط معنوي وتأثير واضح على العديد من النتائج التنظيمية ومنها الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي، ويمكن تحقيق ذلك عن طريق مايلى:

٢/١- ضرورة مراجعة القوانين واللوائح المنظمة لسير العمل بمصلحة الضرائب المصرية، والعمل على صدور قوانين جديدة تحقق العدالة التنظيمية بين العاملين بالضرائب العقارية والعامة والمبيعات.

٣/١- يجب على قادة مصلحة الضرائب تنمية مناخ أخلاقي مرغوب في المصلحة، يستند إليه العاملون في اتخاذ القرارات الإدارية، مع مراعاة أن يكون هذا المناخ واضحاً ومحدداً ومفهوماً من قبل العاملين بالمصلحة ويشترك العاملون في صياغة معايير وقواعد هذا المناخ.

٤/١- قيام إدارة مصلحة الضرائب المصرية ببناء مدونة أخلاقية Code of ethics تكون مرشداً وموجهاً لقرارات المديرين وسلوك العاملين في مصلحة الضرائب المصرية، وأن يتم توجيه المدونة الأخلاقية في المصلحة نحو القضايا الأخلاقية التي تدخل ضمن منطقتها الرمادية لتكون مرشداً جيداً للعاملين فيها، على أن تتم مراجعة دورية لعمليات وأنشطة المصلحة وسلوك مديريها.

٥/١- دعم الإدارة العليا بمصلحة الضرائب المصرية مادياً ومعنوياً للسلوك الأخلاقي من خلال العديد من الفعاليات والأنشطة منها على سبيل المثال (مسابقة شهرية للموظف المثالي، ربط مكافأة الأفراد بالأداء الأخلاقي العام للمصلحة، منح جوائز إيجابية وسلبية لتعزيز السلوك الأخلاقي، إقامة حفلة جماعية للموظفين أصحاب الأخلاق الحسنة مع إشراك أسرهم.

٦/١- بناء ثقافة تنظيمية بمصلحة الضرائب المصرية تحدد للعاملين بالمصلحة المعايير والقيم التي تميز المصلحة عن غيرها، وتشكل أساساً متيناً لتجانس ووحدة العاملين ومصدراً قوياً لولائهم ورضاهم،كما يمكن أن تلعب دوراً هاماً في إرسال رسائل بأن السلوك الأخلاقي له قيمة كبيرة من جانب المصلحة. إلا أنه يجب التأكيد على أن أخلاقيات الإدارة – بوصفها المكون الأساسي لثقافة المنظمة– ولكي تكون فعالة ومؤثرة يجب ألا تقتصر على مجموعة العوامل الرسمية العلنية (الأهداف والسياسات المعلنة والمدونة الأخلاقية وغيرها)، لأن هذه تمثل الجزء الظاهر والأصغر من جبل الجليد الأخلاقي للمنظمة، بل يجب أن يتشكل الجزء الأساسي لثقافة المصلحة من مجموعة العوامل غير الرسمية – العناصر اللينة – للمصلحة مثل الشعارات والعادات الاجتماعية والقدوة الأخلاقية الصريحة لرجال الإدارة العليا، ونماذج الدور.

٧/١- تعديل وتطوير منظومة القيم التنظيمية بمصلحة الضرائب المصرية بحيث تتضمن البعد الأخلاقي والمعايير السلوكية المرغوبة من قبل إدارة المصلحة.

٨/١- تبني إدارة مصلحة الضرائب المصرية النمط الديموقراطى في القيادة، وذلك من خلال مساندة العاملين بالمصلحة وإتاحة الفرصة لهم بالمشاركة في اتخاذ القرارات ومنحهم قدراً من الاستقلالية عند القيام بأعمالهم، الأمر الذي يشجع العاملين على التصرف وفقاً لسلوكيات المواطنة التنظيمية، ويزيد لديهم درجة الالتزام التنظيمي والرضا الوظيفي.

٩/١- العمل على إعادة النظر في إستراتيجيات وسياسات مصلحة الضرائب المصرية بحيث تكون أخلاقيات الأعمال ضمن العناصر الأساسية التي تشكل رسالة المصلحة وفلسفتها وحضارتها.

١٠/١- تدريس مقررات علمية بالجامعات المصرية تتعلق بأخلاقيات الأعمال أسوة ببقية الجامعات العالمية مع مراعاة خصوصية الأخلاق العربية عند تصميم تلك المناهج.

١١/١- نظراً لأن الإدارة لا تعمل في فراغ، ولأنه لا يمكن أن توجد شركة سليمة ومجتمع مريض، فإن أخلاق المجتمع تمثل أساساً قوياً لأخلاقيات العاملين بالمنظمات، ولذلك تقع على المجتمع بكل مؤسساته وبصفة خاصة المؤسسات التعليمية والإعلامية والدينية مسؤولية كبيرة في نشر ثقافة الضمير بين الأفراد والجماعات في المجتمع، وزيادة الوازع الديني، وإيجاد نظام يدعم القيم الدينية والاجتماعية.

١٢/١- تطوير ممارسات إدارة الموارد البشرية المختلفة بمصلحة الضرائب المصرية، بحيث تتضمن البعد الأخلاقي في ممارستها، وذلك على النحو التالي:

أ- اختيار أفضل العناصر البشرية تأهيلاً سواء من الناحية العلمية أو العملية لشغل الوظائف الشاغرة بالمصلحة، والبعد عن الاعتماد على المحسوبية والعلاقات الشخصية، على أن اختيار الأفراد على أساس متوازن من الكفاءة والخصائص الأخلاقية، بدلاً من التركيز على الخصائص والمؤهلات اللازمة لشغل الوظيفية

فقط، بما يضمن لشاغلي الوظائف أن يكونوا مصدراً قوياً لتعزيز سمعة ومكانة المصلحة وعملها وفق منظور المصلحة المستنيرة.

ب- الاعتماد على معايير موضوعية محددة وواضحة عند تقييم أداء العاملين، وأن تكون هناك تغذية مرتدة في اتجاه العاملين فيما يتعلق بنتائج التقييم، مع ضرورة أن تتضمن عناصر التقييم السؤال عن مدى توافر القيم الأخلاقية كأحد العناصر الحاكمة لتقييم أداء الفرد.

ت- ربط مكافأة الأفراد بمدى التزام الفرد بأخلاق المنظمة أثناء أداء العمل، حيث يزيد ذلك من درجة التزامهم بأخلاق العمل بالمنظمة، هذا بالإضافة إلى وجود نظام رادع للعقوبات على السلوك غير الأخلاقي.

ث- ربط ترقية الموظف بمدى الالتزام بأخلاق العمل بالمنظمة وليس على مجرد الاعتماد على الأقدمية أو العلاقات الشخصية والتفضيلات النفسية للمديرين.

ج- قيام إدارة التدريب بمصلحة الضرائب المصرية بتخطيط وتنفيذ العديد من البرامج التدريبية للمديرين والعاملين بالمصلحة تغطي بعض الموضوعات المتعلقة بأخلاقيات العمل والمسؤولية الاجتماعية، القواعد والمعايير السلوكية لموظف مصلحة الضرائب، قوانين العمل بمصلحة الضرائب المصرية، فن التعامل مع المشكلات الغير أخلاقية في العمل، كيفية صنع القرار الأخلاقي، أخلاق مهنة الضرائب.

١٣/١- ضرورة أن تقوم إدارة مصلحة الضرائب المصرية بالتعرف على ودراسة موضوع الثقافة الأخلاقية وأخلاقيات العمل بشكل متكامل، بحيث يمكن تحديد العوامل التي تؤثر في التوجهات الأخلاقية لممارسي مهنة الضرائب، ومن ثم رفع مستوى الالتزام بالقيم والمبادئ والمعايير الأخلاقية من قبل جميع الأفراد العاملين بمصلحة الضرائب.

١٤/١- يتعين على القيادات في مصلحة الضرائب لعب دور القدوة والأسوة الحسنة في تصرفاتها وأقوالها وقراراتها. فالأفراد يرون في هذه القيادات وسلوكياتها المرشد والمجسد لما هو مرغوب ومقبول في المنظمة. فكلما كان القائد أو النموذج يملك خصائص أخلاقية في جميع تصرفاته وأفعاله، كلما زاد تأثيره

كقدوة على الفرد. إذن فالواجب على القيادات التنظيمية أن تعي دورها في خلق الثقافة التنظيمية بمكوناتها القيمية وفي تعزيز أنماط السلوك الأخلاقي، وأن تحاول نقل هذه القيم وإذكاء مناخ العمل الأخلاقي من خلال الاتصالات التنظيمية والمناسبات الاجتماعية ونظم المكافآت والثواب.

٣- الدراسات المستقبلية المقترحة:

تناولت الدراسة الحالية دراسة المناخ الأخلاقي وعلاقته بالاتجاهات الوظيفية لدى العاملين، وهى بذلك تفتح المجال لدراسات أخرى كالتالي:

١/٣- هناك حاجة لإجراء مزيد من البحوث التي تتناول العلاقة بين المناخ الأخلاقي والأداء الوظيفي.

٢/٣- تعاملت الدراسة الحالية مع مناخ العمل كمتغير مستقل يؤثر في مجموعة من المتغيرات التابعة، ويمكن للدراسات المستقبلية أن تتعامل مع المناخ الأخلاقي كمتغير تابع تؤثر فيه بعض المتغيرات التنظيمية مثل الثقة وتمكين العاملين والتماثل التنظيمي، والعدالة التنظيمية، وتقييم أداء العاملين.

٣/٣- اقتصرت الدراسة الحالية على دراسة طبيعة العلاقة بين المناخ الأخلاقي والرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي لدى العاملين، إلا أنه يمكن للدراسات المستقبلية أن تدرس أثر المناخ الأخلاقي على بعض النتائج التنظيمية الأخرى مثل رضا العملاء، والميل لترك العمل، والإنتاجية، وضغوط الدور، وصراع الدور، وجودة المنتج، وتدعيم القدرة التنافسية، والاستغراق الوظيفي.

٤/٣- ركزت هذه الدراسة على معرفة العلاقة المباشرة بين المناخ الأخلاقي وكل من الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي وبالتالي فإنه من المفيد في الدراسات المستقبلية إدخال متغيرات وسيطة أخرى مثل الثقة التنظيمية وتمكين العاملين والرضا الوظيفي، كما يمكن دراسة المناخ الأخلاقي كمتغير وسيط يتوسط العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع.

٥/٣- يمكن إجراء دراسة عن دور المناخ الأخلاقي في تنمية قدرات المرؤوسين الابتكارية.

٦/٣- إجراء دراسة عن القيم التنظيمية وعلاقتها بالمناخ الأخلاقي.

٧/٣- دراسة أثر الثقافة التنظيمية على صنع القرار الأخلاقي.

٨/٣- تقييم دور المدونة الأخلاقية في زيادة رضا العملاء.

٩/٣- المناخ الأخلاقي وعلاقته بالفعالية التنظيمية.

١٠/٣- علاقة المناخ الأخلاقي بالثقة في المشرف.

* * *

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية:

١- شتا،السيد على (١٩٩٩). الفساد الإداري ومجتمع المستقبل، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، الإسكندرية.

٢- رضوان، طارق رضوان محمد (٢٠٠٨).أثر الدور الأخلاقي والمسؤولية الاجتماعية على الفعالية التنظيمية لمنظمات الأعمال المصرية، رسالة دكتورة غير منشورة، كلية التجارة – جامعة طنطا.

٣- المسدى، عادل عبد المنعم (٢٠٠٦). " العلاقة بين أخلاقيات العمل وسلوك المرؤوسين الوظيفية "، المجلة العلمية التجارة والتمويل، كلية التجارة – جامعة طنطا، العدد الثاني.

٤- بازرعة، محمود صادق (٢٠٠٨). بحوث التسويق للتخطيط والرقابة واتخاذ القرارات التسويقية، جده، مكتبة خوارزم.

٥- نجم،عبود نجم (٢٠٠٥). أخلاقيات الإدارة في عالم متغير، المنظمة العربية للتنمية الإدارية – بحوث ودراسات–، القاهرة.

٦- خليفة، يسرى حسن (٢٠٠٧). " العوامل المؤثرة على القرار الأخلاقي في مجال التمويل"، المجلة العلمية التجارة والتمويل، كلية التجارة – جامعة طنطا، العدد الثاني.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

1- Allen, N., J. and Meyer, J., P.(1990). "The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization", Journal of Occupational Psychology, 63:1-18.

2- Aryee,Samuel,Pawan S.Budhwar,and Zhen Xiong Chen (2002)."Trust as a mediator of the Relationship Between Organizational Justice and Work Outcomes; Test of a Social Ex-change Model," Journal of Organizational Behavior ,23:267-285.

3- Babin,B. J., J. S.Boles, and D. p. Robin (2000). " Representing the Perceived Ethical Work Climate Among Marketing Employees", Academy of Marketing Science, 28:345 - 358.

4- _____,Mitch Griffin, and James S. Boles (2004)." Buyer Reactions to Ethical Beliefs in the Retail Environment", Journal of Business Research, 57:1155 - 1163.

5- Charles H.Schwepker Jr.(2001). " Ethical climate S Relationship to job satisfaction, Organizational Commitment, and Turnover intention in salesforce", Journal of Business Research, 54:39-52.

6- Cullen, J.B.,K.P. Parboteeah and B. Victor (2003)." The Effects of Ethical Climates on Organizational Commitment: A Two- Study Analysis", Journal of Business Ethics 46: 127-141.

7- Dailey, R.C.and Kirk,D.J.(1992). " Distributive and Procedural Justice as antecedents of job satisfaction and intent to turnover ", Human Relations, 10:305 - 317.

8- Decotiis, T.A & Summers, T.p.(1987)." A Path Analysis of a model of the Antecedents and consequences of organizational Commitment ", Human Relations ,40:445 - 470.

9- Deshpande, S.P,(1996). " The Impact of Ethical Climate Types on facets of Job Satisfaction: An Empirical Investigation", Journal of Business Ethics.15:655 - 660.

10- Hian. C.K. and Fl fred H.Y.Boo,(2004)." Organizational ethics and employee satisfaction and Commitment", Management Decision, Vol.42,No.5.pp,667-693.

11- Hackman, J.R., & Oldham,G.R.(1975)." Development of the Job Diagnosic Survey ", Journal of Applied psychology,66:727-738.

12- James B. DeConinck, (2010)." The influence of ethical climate on marketing employees job attitudes and behaviors", Journal of Business Research, 63:384 - 391.

13- Jay Prakash Mulki, Fernando Jaramillo, and William B.Locander,(2006). " Effects of ethical climate and supervisory trust on salespersons Job Attitudes and Intentions to Quit ", Journal of personal Selling &Sales Management,1:19-26.

14- John O. Okpara and Pamela Wynn(2008)." The Impact of ethical Climate on Job satisfaction, and Commitment in Nigeria", Journal of Management Development,27:935-950.

15- Kidron, A.(1978)." Work Values and Organizational Commitment ", Academy of Management Journal,21:239-247.

16- Koh,H.C.and E,H.Y.Boo.(2001)." The Link Between Organizational Ethics and Job Satisfaction: A Study of Managers Singapore ", Journal of Business Ethics, 29:309-324.

17- Lind, E.A., Kulik, C.T.,Ambrose,M. and de Vera park, M.V.(1993)." Individual and corporate dispute resolution:using procedural fairness as a decision heuristic", Administrative Science Quarterly, 38:224-248.

18- Locke, E.(1983)." The Nature and Causes of Job Satisfaction. In M.C. Dunnette (ed.), Handbook of Industrial and Organizational Psychology,pp. 1297- 1349, New York: John Wiley & Sons.

19- Martin, K.D. and J.B. Cullen (2006). " Continuities and Extensions of Ethical Climate Theory: A meta-Analysis Review", Journal of Business Ethics,69:175-194.

20- Marsh, R.M. and Mannari,H.(1997), " Organizational Commitment and turnover: A prediction Study ", Administrative Science Quarterly, 22:57-75.

21- Meral Elci and lutfihak Alpkan,(2009)." The Impact of Perceived Organizational Ethical Climate on Work Satisfaction", Journal of Business Ethics, 84:297-311.

22- Ming-Tien Tsai and Chun-Chen Huang(2008)." The Relationship Among Ethical Climate Types, Facets of Job Satisfaction , and the Three Components of Organizations of Organizational Commitment: A study of Nurses in Taiwan", Journal of Business Ethics,80:565-581.

23- Moorman, R.H.,(1991). The relationship between organizational justice and organizational citizenship behavior: Do fairness perceptions influence employee citizenship. Journal of Applied Psycology,75, 845-855.

24- Organ, D.W. and Near , J.P.(1985)." Cognition Vs Affect in Measures of Job Satisfaction", International Journal of Psychology,20:241- 255.

25- Ostroff C. (1993)." The effects of climate and personal influences on individual behavior and attitudes in Organization", Organ Behav Hum Perform, 56 (October):56-90.

26- Robbins, S.P.(1996), Organizational Behaviour,N.J.A Simon & Schuster Company.

27- Schwepker and T.N. Ingram (1997)." The Influence of Ethical Climate and Ethical conflict on Role Stress in the Sales force", Journal of Academic Marketing Science,25:99 -108.

28- Valentine, S., L. Godkin and M.Lucero(2002)."Ethical Context Organization Commitment and Person Organization fit", Journal of Business Ethics, 41:349-360.

29- Victor,B. and J,B. Cullen(1987)." A Theory and Measure of Ethical Climate in Organizations, in W.C.frederick (ed)",Research incorporate Social Performance and Policy (JAI Press,Greenwich CT),pp.51-71.

30- Wright, Robert F., and William J. Lundstrom (2004)." Psychologicals perceptions of pharmaceutical Sales Representatives: A Model for Analyzing the Customer Relationship," International Journal of Medical Marketing, 4:29-38

31- Yousef, D.A. (2000)." The Islamic Work Ethic as a Mediator of the Relationship between Locus of control, Role Conflict and Role Ambiguity- A study in an Islamic country Setting", Journal of Managerial Psychology,15:283- 292.

* * *